



آموزش به زبان مادری

مترجم و نویسنده:

اؤمؤد. آ (اؤرمؤلؤ)

تهیه و تدوین کتاب "آموزش به زبان مادری" با هدف افزایش آگاهی گروه‌های اثنیکی مغلوب در ایران و الفصوص جامعه ترک در مورد آموزش به زبان مادری و دو یا چندزبانگی صورت پذیرفته است.

در کتاب آموزش به زبان مادری به صورت عمده به روابط مابین آموزش و زبان مادری، نقش آموزش به زبان مادری در برپیدن ناعدالتی اجتماعی و جایگاه آموزش به زبان مادری در موضوعات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و ... پرداخته شده است. کتاب یاد شده برای اولین بار در ایران با زبانی آکادمیک ولی در عین حال ساده به مسئله آموزش به زبان مادری از زوایای مختلف پرداخته و سعی در ارائه راه‌های عملی و علمی برای زدودن تبعیضات زبانی و آموزشی موجود در سیستم آموزشی ایران را مد نظر قرار داد است.

در کتاب آموزش به زبان مادری سعی در تشریح علمی فواید آموزش به زبان مادری و در عین حال آثار مضر و متعدد عدم آموزش به زبان مادری در موضوعات آموزشی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و ... نیز با دیدی نقادانه پرداخته شده است. در کتاب مثال‌های متعددی از سیاست‌های زبانی و مدل‌های آموزشی و تربیت معلم در کشورهای همسایه و دیگر کشورهای جهان گردآوری و ارائه شده تا خواننده با دیدی متفاوت به مسئله آموزش به زبان مادری بنگرد.

پائولو فریر بر عدم بی‌طرفی تمامی سیستم‌های آموزشی باور داشته و هدف از آموزش را انتگراسیون نسل جوانان با منطق سیستم حاکم و یا به مانند ابزاری جهت هماهنگ‌سازی با سیستم معرفی می‌کند در عین حال فریر از نوع دیگری از آموزش که به عنوان ابزاری انتقادی و فلاق در دست دفتران و

پسران جوان جهت ایجاد تغییر و تحولاتی در دنیا با هدف کشف حقایق و "تمرین آزادی" یاد می‌کنند. در کتاب آموزش به زبان مادری نیز برای اولین بار سعی در تشریح آکادمیک گفتمان‌های متنوع مغلوب در سراسر دنیا جهت بهره‌گیری از تجربیات آموزش به زبان مادری در اقصی نقاط دنیا مد نظر بوده است.

بی‌تردید آموزش به زبان مادری برای گروه‌های اثنیتیکی مغلوب در ایران نیز یکی از مهمترین فواست‌ها و نیازها جهت برافروزداری از حقوق برابر شهروندی با گروه اقلیت هاکم فارسی‌زبان می‌باشد، سالهاست که شاهد مبارله زبانی گروه‌های اثنیتیکی مغلوب الفصوص جامعه ترک به عنوان بزرگترین گروه اثنیتیکی ساکن بغراخیای ایران می‌باشیم، به طوریکه اکنون آموزش سراسری و اجباری زبان ترکی و رسمیت سراسری زبان ترکی از جمله مهمترین فواسته‌های جامعه ترک جهت تحقق حقوق شهروندی برابر از سوی جامعه ترک ازغان می‌گردد.

اومود اورمولو - زمستان ۱۳۹۴

تقدیم به کودکانی که در فردسالی طعم تلخ تبعیض زبانی را پشیده و با هسرت آموزش به زبان مادری بزرگ شده‌اند، الفصوص کودکان ترک ساکن آذربایجان جنوبی و دیگر نقاط ایران...

<http://eyitimhaqqi.blogspot.com/>

فهرست مطالب:

بخش اول

دولت-ملت، زبان آموزش

آ. "دولت-ملت" و "هویت ملی"

ب. نقش زبان و آموزش در پروسه ملت سازی

۱. زبان

۲. آموزش

بخش دوم

۱. اول زبان مادری

۲. زبان کشی؟

جنسیت اجتماعی، زبان و اشتراک

کاهش مخارج در آموزش به زبان مادری

بخش سوم

تجدید نظر در مورد تک‌زبانی و آینده چندزبانی

پیشنادهائی برای اجرا کارآمد آموزش چندزبانه

تک‌زبانها یا چندزبانها در دنیا در اکثریت‌اند؟

فراگیری همزمان دوزبان و یا یکی پس از دیگری از سوی کودک صحیح می باشد؟

۵ سوال در مورد زبان‌های فراموش و یا نابود شده

بخش چهارم

مباحث تئوریک - چهارچوب جامعه‌شناختی و زبان‌شناختی

۱. قابلیت زبانی و توسعه آکادمیک

۲. وابستگی متقابل زبانها

۳. دوزبانگی افزایشی

الف. درک روابط قدرت اجتماعی سرکوبگر

ب. هویت توافق شده

پیشنهادها

۱. پیشنهادهایی در رابطه با سیستم آموزشی

۲. پیشنهادهای اجتماعی و فرهنگی

بخش پنجم

تربیت معلم از زاویه دید تفاوت‌های زبانی و فرهنگی

تربیت معلم در باسک

تربیت معلم در کاتالونیا

آموزش دوزبانه بین فرهنگ‌ها در پرو: تربیت معلم محلی

تربیت معلم در ایران

بخش ششم:

سیاست‌های زبانی کشورها: چندزبانی در آموزش

سیاست زبانی در بلژیک

سیاست‌های زبانی در اسرائیل و آموزش چندزبانه

زبان‌های سامی و آموزش زبان‌های سامی در کشورهای اسکاندیناوی

سیاست زبانی سامی‌ها در سوئد

سیاست زبانی سامی‌ها در نروژ

سیاست زبانی سامی‌ها در فنلاند

آموزش چندزبانگی در کشورهای تازه تاسیس پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی

۱. اروپای شرقی

۲. کشورهای ترانس قفقاز

۳. کشورهای آسیای میانه

۴. سیاست زبانی در جزیره گرس فرانسه

۵. سیاست زبانی در باسک

۶. سیاست زبانی چین در ترکستان شرقی

منابع

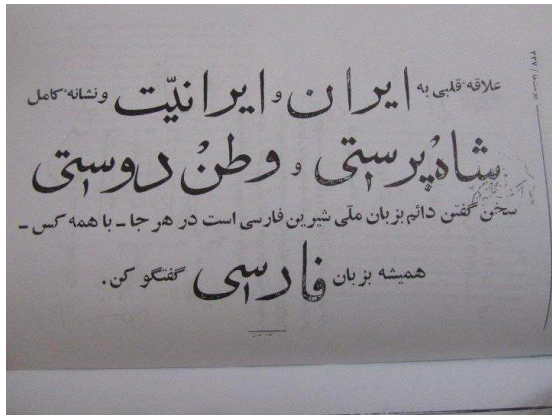
دولت - ملت، زبان آموزش

امروزه سافتار بسیاری از دولت‌ها آثار مدرنیته را به یدک می‌کشند، پروسه مدرنیته در اروپا از قرن ۱۶ تا ۱۸ میلادی سبب ایجاد تغییر تمولات اجتماعی وسیعی در ابعاد مختلف زندگی مردم اروپا گشت. مدرنیته در کنار روند معاصر شونگی، صنایع شونگی و بر سرعت متالیزه شدن روابط اقتصادی افزوده و سبب گذر به اقتصاد کاپیتالیستی گردید. توسعه بفس کسب و کار، رشد اندیشه‌های علمی، افزایش سرعت شهرنشینی و فعالیت‌های مرتبط با افزایش استانداردهای دمکراسی فزونی یافت. پروسه تحول رادیکال مذکور سبب تغییرات اساسی نهادهای اجتماعی و سیاسی را در پی داشت. پس از این روند بود که تمامی نهادهای اجتماعی و سیاسی شانس بکارگیری روشهای سازماندهی سنتی قبل از مدرنیته را از دست دادند.

در پروسه معاصر شونگی سافتار دولت نیز دچار تغییرات جدیدی گردید. دولت با گردآوری سرزمینهای خود تحت مدیریت اداری سبب افزایش ظرفیت اداری خود گردید، در عین حال سبب طرد مردم از مدیریت شده و مرزهای تحت حاکمیت خود را به طور قطعی مشفص سافت. دولت تمامی نیروهائی که سبب ترویج فشنونت احتمالی می‌گردید تصفیه نموده و خود شیوه جدیدی از مکانیزمهای فشنونت را بویود آورد. مفهوم مدرن شده‌گی دولت از مبدل شدن اش به "سیستم مرکزی" قدرتمندی می‌گذشت؛ مرکزیت‌گرائی حقوقی، سیاسی، بفرافیائی دولت سبب ایجاد قدرت بازدارندگی دولت می‌گردید. این قدرت یکی از عناصر طرح "دولت مدرن" را که از اروپا آغاز

گرفته بود به دیگر نقاط دنیا نیز تسری داد بود. در عین حال دولت مدرنی که فود در حال تسری به دیگر نقاط دنیا بود سبب ایجاد مدل جهانی دولت مدرن گردید...

دولت مدرن که بر پایه مرکزیت‌گرایی و مالیات رشد می‌یافت اختیارات مدرنیت را در موضوعات اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی به صورت کاربردی‌تر و فعال‌تر از گروه‌های سیاسی گذشته به جای می‌آورد. سافت‌های سیاسی که قبل از این پروسه در صحنه تاریخ زیسته بودند به هیچ وجه دارای مرزبندی‌های جغرافیائی مشخص نبوده و هموژن‌سازی و یکپارچه‌سازی دافلی را نیز تشویق نمی‌نمودند. برگزیده‌گان فئودال در کنار اینکه هم وسیعی از سرزمینها را در کنترل فود داشتند ولی دارای قدرت نظامی محدود و از ظرفیت تولیدی مشخصی برخوردار بودند. امپراطورها قدرت گرفتن مالیات از تابعین فود را داشتند ولی دغدغه‌ای همچون هموژن‌سازی فرهنگی تابعین فود را در سر نمی‌پروراندند در حالیکه دولت مدرن بر پایه مرزهای جغرافیائی مشخص بنا نهاده شده و حاکمیتش در مرزهایش به صورت مطلق بود، این مسئله سبب گرایش دولت مدرن به قالب‌بندی مشخص هویت‌های متعدد و مختلف ساکن در مرزهایش تحت اساس "هویت" برگزیده گردید به علاوه در برگزیده‌گان قالب هویتی یاد شده تنها صاحبین اصلی حقوق مشخص گردیدند. بدین وسیله دولت مدرن رفته رفته به همسان‌سازی با مفهوم "ملت" را شروع نموده و "ملت" که زاده تفیل بود به منبع اصلی و الهام‌بخش حاکمیت دولت مبدل گردید.



آ. "دولت - ملت" و "هویت ملی"

در نظر گرفتن دولت و "ملت" باهم در کنار توسعه دولت مدرن یکی از مهمترین تغییرات ذهنی و سافتاری بود، بر اساس نظریات هابرماس ادغام واژه‌های "دولت" و "ملت" به صورت "دولت-

ملت" از اواخر قرن ۱۸ آغاز می‌گردد. هیتز نیز رفت بربستن "ملت" از مفهوم ملی و پیوند آن به همراه "دولت" و سپس توسعه آن را از اواخر قرن ۱۸ میلادی معرفی می‌کند. پیوند ملت با دولت پس از ایجاد وابستگی ظاهری "ملت" از سوی دولت را معنا بخشید، "ملتی" که تا قبل از آن در برگیرنده جمعیتی بیش نبود و دولت مدرن در این پروسه با ایجاد وابستگی سبب بوجود آمدن ملت تحت قالب سیاسی مشخص تعریف شده‌ای گردید.

کسب هویت برای ملت یکی از اساسی‌ترین ملزومات دولت - ملت بود، دولت‌ها طی پروسه مدرن شدن هر یکقدر هم دارای یکپارچگی اداری و جغرافیائی که تا قبل از آن صاحبش نبودند گردیدند ولی بازهم کافی به نظر نمی‌رسید و برای اتمام و گارانتی نمودن پروژه یکپارچگی جغرافیائی و اداری لزوم یکپارچگی فرهنگی احساس می‌گردید. بدین صورت بود که دولت مدرن بخش بزرگی از انرژی و امکاناتش را برای طرد عایدات محلی جامعه و سافت سمبولهای ملی صرف نمود تا با استفاده ابزاری از این سمبولها هموژن سازی فرهنگی را تاسیس نماید.

زودن تمامی تفاوت‌های اثنیکی، دینی، زبانی و سافت و ساز پیوسته بر روی تفکر "وحدت" جهت ایبار جامعه‌ای یکپارچه یکی از مهمترین و اولیه‌ترین اهداف دولت-ملت بود، تفکر ملی‌گرائی نیز در پروسه ایبار ملتی با هویت سیاسی تعریف شده از سوی دولت بکار بسته شد. برای مثال ملی‌گرائی در اروپا به صورت ارگانیزه شدن دولت-ملت آغاز گردیده و در اواخر قرن ۱۸ میلادی به عنوان ایدئولوژی سیاسی مطرح گردید.

ایدئولوژی ملی‌گرائی دارای یک سری پیشنهادات مرکزی می باشد که اسمیت آنها را به ۴ مورد تقسیم بندی می نماید:

۱- ادعائی مبتنی بر تقسیم ملتها به فردیتی بر اساس تاریخ و سرنوشت،

۲- ملت منبع اقتدار سیاسی و اجتماعی بوده و صداقت وابستی و پیوند با ملت برتر از دیگر پیوندهاست،

۳- اگر انسانها فوهران آزادی‌اند می‌باید با یکی ملتی همسان گردند،

۴- برای تاسیس صلح و آزادی در دنیا باید تمامی ملتها در امنیت و آزادی به سر برند.

با توجه به بندهای یاد شده ملی‌گرائی سبب تولید مفاهیم "وحدت ملی، وحدت هویتی، برادری" گردیده و تا جائیکه امکان دارد سبب نشر مفاهیم یاد شده در افکار عمومی می‌گردد.

هدف ایدئولوژی ملی‌گرائی حفظ یکپارچگی دولت، علاوه تمامی تفاوتها ایبار یکپارچگی و اقتصاد مدرن می‌باشد که تمامی امکانات دولت نیز برای اهداف مذکور بکار بسته می‌شود. اردوهای بزرگ

تاسیس شده و سیستم مالیات مستقیم نیز به یکی از منابع اصلی مادی دولت مدل می‌گردد، س‌راهای نظامی و آموزشی سعی در جذب قسمت عمده جامعه در درون سیستم را بر عهده می‌گیرند. در موضوعات زبان، هنر، تاریخ و آداب روزمره رسمی ایجاد گردیده و یا سنتی برگزیده میشود و رسم مذکور بر دیگر رسوم برتری قابل محسوس می‌یابد. ایجاد نهادهای آموزشی ملی، ایجاد زبانهای استاندارد، کمک به تاسیس موزه‌ها و نمایشگاه‌هایی که در برگزیده ایدئولوژی رسمی دولت می‌باشند برای تولید فرهنگ ملی بکار بسته میشود در عین حال سمبولها، رسوم، پرچم و مارشهای ملی نیز ایجاد می‌گردد.

در پروسه زدودن هویت‌های محلی و هموژن‌سازی در جهت هویت ملی طبقه حاکم و فرهنگ حاکم اهمیت و رل بسزائی ایفا نموده است. آگاهی ملی از سوی برگزیده شده‌گان و کانالهای متفاوت به مردم منتقل می‌گردد، و خواستی که از انسانهای معمولی جهت ملت‌شوندگی طلب می‌گردد همسان‌سازی و تناسب با طیف و فرهنگ حاکم می‌باشد. در این کاربرد ملی‌گرایی جهت یکپارچگی دولت و ایجاد "هویتى بالادست" فرای خانواده، جمعیت، عشیرت و عدم مانع شدن در برابر این پروسه فواسته می‌شود.

تصویر ذهنی که از هویت "ایرانی"، "هویت ملی"، "ایران" در جغرافیای ایران شبیه‌سازی گردیده بیش از آنکه برآیند پروسه طبیعی تاریخ که از اجداد مردمان موجود در جغرافیای یاد شده به ارث برده شده باشد سافته و پرداخته گروهی از شبه‌روشنفکران است که توسط سیستم آموزشی اجباری دوران رضاشاه و محمد رضا شاه درونی سازی گردیده و به گروه‌های اثنیکی ساکن ایران القاء گردیده است.

منطق عمومی و حاکم دولت - ملت در ایران به مانند دیگر نمونه‌ها قبل از هر موردی منطق استعمارگر بوده و نژادپرستی و تک‌تپ‌سازی جزئی از اساسی‌ترین پایه‌های دولت-ملت در ایران به شمار می‌آید، در دیگر سو برای موفقیت و تحقق مستعمره‌سازی، ارائه و ترویج نژادپرستی و تک‌تپ‌سازی دولت - ملت نیز با دو شیوه "ائتوساید" و "ژنوساید" بکار بسته شده است.

ب. نقش زبان و آموزش در پروسه ملت‌سازی

از سال‌های ۱۸۰۰ به بعد تلی در پروسه ملت‌سازی از ارگانیزاسیون مرکز قدرتی به نام "دولت فشن" نام برده و ملت‌سازی را نه روندی طبیعی بلکه پروسه‌ای قابل طراحی و تاسیس نام می‌برد. بنا به گفته‌های وی "ملت" پس از



تفیل در ازهان از جمعیت‌های وابسته بوم ایجاد می‌گردد.

ملی‌گرایی دکتترین ملت‌سازی می‌باشد. بر اساس ملی‌گرایی ملت یکی از واحدهای اجتماعی، طبیعی و متناسب مدیریت سیاسی است در عین حال هر ملت نیز دارای حق تعیین سرنوشت خود می‌باشد. به عبارت دیگر دولت - ملت یکی از ایده‌ال‌ترین انواع ارگانیزه شدن سیاسی می‌باشد و هر دولت حاکم نیز می‌باید دارای یک ملت باشد، به همین سبب هر ملی‌گرایی نیاز مبرم به تعریف ملت را در خود احساس می‌کند. تعریف قطعی از مفهوم ملت که در هر زمان و مکان بتواند تسری یافته و از سوس هر شفصی قابل پذیرش باشد تاکنون ارائه نگردیده است. به صورت عمومی و بر اساس ایدئولوژی ملی‌گرایی تعریف ملت اغلب بر مفاهیم "فرهنگ مشترک" و "زبان" به عنوان منابع اصلی تعریف ملت تاکید می‌ورزد. ملی‌گرایی نیز ابزاری برای ظهور احساس تعلق و وابستگی به مفاهیم یاد شده با توجه به امکانات و حمایت دولتی بکار بسته میشود تا هویت ملی بر اساس آگاهی شکل گیرد. به این روند ملت‌سازی یا Nation Building گفته می‌شود.

در صورتیکه روند تاریخی ملت‌سازی را در اکثر دولتها مطالعه نمائیم بهره‌مندی دولتها در این پروسه از ابزارهای مشابهی جهت ملت‌سازی به چشم می‌خورد. بی‌تردید یکی از مهمترین ابزارها نیز زبان و آموزش می‌باشد که در این کتابچه نیز به وفور به نقش زبان و آموزش در پروسه ملت‌سازی خواهیم پرداخت.



۱. زبان

زبان آئینه فرهنگ است. واسلر

بی‌تردید زبان چه از بعد فردی و یا جامعه یکی از اساسی‌ترین منابع

بلکه مهمترین رفرنس بشمار می‌آید، چونکه زبان در شکل‌گیری هویت فردی نقش بسزائی ایفا نموده و هم در یکپارچه‌سازی - تاثیر مثبت یا منفی - اجتماع کاربرد مهمی را دارد. در تاریخ بشریت استفاده ابزاری از زبان در جهت اهداف سیاسی از دوران مدرن آغاز گردیده و روند کاربرد زبان بر اساس اهداف سیاسی پارالل با ظهور ملی‌گرایی می‌باشد. به سبب اهمیت بسزای زبان، ایدئولوژی ملی‌گرایی جهت شکل‌دهی به فضای اجتماعی در زبان مداخلاتی نموده است.

ملی‌گرایی و دولت - ملت که مدل دولت آن می‌باشد به زبان مشترک اهمیت بسزائی قائل می‌شود. زبان دارای ۲ ویژگی است: ۱- قبل از هر چیز زبان یک سمبل می‌باشد؛ زبان در ملت‌سازی سمبل مشترک هست، در عین حال زبان سمبل ما شدن و گذر از من شده‌گی هست. شعور ما شده‌گی در دولت - ملت و پذیرش آن از سوی جامعه تنها با کاربرد یک زبان در داخل مرزها ممکن می‌باشد. زمانیکه انسانهای متکلم به یک زبان "مملی" تکلم و کاربرد یک زبان "ملی" را آغاز نمایند شعارها و پرنسپوهای ملی‌گرایی در طبقه‌های اجتماع به راحتی گنجانده میشود. زمانیکه برگزیده‌گان و انسانهای معمولی به کاربرد زبان یکسانی روی بیاورند، رفته رفته احساسات و عواطف یکسانی را به اشتراک گذاشته و فوهند توانست حول مفاهیم مشترکی گردهم آمده و به صورت متفق به حرکت درآیند. زبان یکسان تنها از ابعاد سیاسی و فرهنگی موعم نمی‌باشد بلکه در عین حال در عمل نیز لازمه یک اقتصاد

ملی هست چونکه برای ظهور و تداوم اقتصاد ملی در داخل مرزهای دولت لزوم کاربرد یک زبان در داخل مرزها جزء ملزومات می باشد.

۲- زبان یک ابزار هست؛ زبان ابزاری برای تغییر زبان در گروههای اثنیکی مختلف در جهت تعلق خاطر به "ملت" مشترکی می باشد. زمانیکه استفاده ابزاری از زبان خزونی یابد تفاوتها زدوده شده و ظهور زبان و فرهنگ استاندارد بر پایه اصول ملی‌گرائی ناگزیر می باشد. در دوره‌های اول در دولت-ملت‌ها مابین شهروندی و زبان پیوندهائی برقرار می‌گردد که ارتباط مابین ملی‌گرائی و شهروندی در سفنان بان استوارت میل به فویبی قابل حس می باشد:

"وجود نهادهای آزاد در کشوری که از ملت‌های مختلفی تشکیل شده غیرممکن می باشد. ظهور احساس شهروندی مابین انسان‌هایی که دارای زبان متفاوتی میباشند بسیار سفت بوده و برای تشکیل حکومت تمثیلی لزوم افکار عمومی یکپارچه جزء ملزومات می باشد."

سفنان میل در حالی ابزار گردیده که در ۳ کشور بزرگ اروپائی زبان مشترکی وجود نداشت و زبان‌های متعددی بکار بسته میشدند. زمانیکه ایتالیا موفق به تامین وحدت سیاسی کشور شد تنها ۲٪ مردم ایتالیا به زبان ایتالیائی تکلم داشتند اسناد در دست حاکی از عدم تکلم نیمی از مردم به زبان فرانسوی به سال ۱۷۸۹ می باشد که حتی آمارها حاکی از آن هست که نیمی از مردم فرانسه حتی یک کلمه فرانسوی نیز نمی دانستند. در سال ۱۷۹۴ بارییر رئیس کمیته امنیت عمومی با چنین سفناتی وضعیت زبانی فرانسه را به تصویر می‌کشد:

"ای شهروندان! یک فلق آزاد باید دارای یک زبان باشد... همانطور که مشاهده نمودیم باس- برتون که همانا لوجه باسک می باشد سبب حاکمیت آلمانیها و ایتالیائیها گردید... و سبب سر نمودن انقلاب شده و در عین حال برای فرانسه دشمن تراشی نموده است... با فراگیری زبان فرانسوی به امپراطوری رومانیون فاطمه دهید... بی فبری شهروندان از زبان ملیشان خیانت به وطن هست."

در همان دوره نیز امپراتوری آلمان سیاست آلمانیزه کردن متکلمین زبانهای لهی، فرانسوی و دانی را در برنامه‌های اصلی خود قرار داده بود. تفمینها حاکی از آن هست که در پروسه وحدت سیاسی آلمان تنها ۱۷٪ شهروندان آلمان قادر به تکلم به زبان آلمانی بوده‌اند. بر اساس گفته‌های هابس‌باون آلمان‌ها و ایتالیائی‌ها در قیاس با دیگر دولت-ملت‌ها بر اهمیت زبان تاکید بیشتری داشته‌اند، او معتقد است که آنها بر زبان ملی‌شان - برای مثال بیش از ارزشی که انگلیسی‌ها به زبان انگلیسی قائل می‌شده‌اند - ارزش بسیاری قائل می‌شدند. "در پشم طیف متوسط آلمان و ایتالیا زبان یکی از آرگمانهای تشکیل دولت ملی و اساسهای آن بوده است."

زبان به علت سمبل و ابزار بودنش هر دولت-ملت برای استانداردیزه-واحد کردن تغییرات اجتماعی از زبان بهره برده است. زبان جهت‌دهی نموده، مدیریت می‌شود و حتی از نو پدید می‌آید. برای کاربرد زبان ملی از سوی افراد یک جامعه مکانیزم‌های مختلفی بکار بسته میشود، به طوریکه دولت تمامی فعالیتهای خود را بر اساس یک زبان برگزیده به پیش برده و زبان برگزیده را بر دیگر گروه‌های اتنیکلی-زبانی تممیل می‌نماید.

دولت بر اساس طرح‌های متعددی شروع به تعریف ارتباط مابین زبانها نموده و از اول هیدارشی زبانها را آنطور که بکارش می‌آید تعریف می‌نماید که در این صورت دولت گرامر و فزینه لغات زبانها را مشخص نموده و به آن قالب و محتوای ملی می‌پوشاند. دولت بعضی از کلمات را در زبانها ممنوع اعلام نموده و در جهت ترمیم و مفظ زبان برگزیده فعالیت‌های علمی را آغاز کرده و نهادها مرتبط زبانی را تاسیس می‌نماید. تمامی موارد یاد شده جهت ایجاد تغییرات اجتماعی در پروژه دولت - ملت بکار بسته می‌شود.

زبان یکی از عناصر فرهنگی می‌باشد که برای شکل‌دهی ملی‌گرایی در افکار عمومی همیشه به عنوان هدفی تعریف گردیده و مورد مدافله واقع شده است. در ملت‌سازی زبان از یک سوی نشانه شعور "ما" شدن بوده و از دیگر سوی ابزاری اصلی برای تحقق دولت - ملت با توجه به تغییرات هدفدار اجتماعی در افراد منتسب به یک ملت بوده است.



۲. آموزش

بر اساس نظریات تیلی مهمترین تفاوت و ویژگی مدل دولت-ملت با دیگر الگوها تمایل مدل تک‌زبان، تک‌فرهنگ و استاندارد‌دیزه کردن سیستم آموزشی می باشد، چونکه ادعای اساسی دولت-ملت وجود یکپارچگی اجتماعی در فلق و وحدت معنادر آن می باشد. برای تحقق این ادعا نیز سیستم آموزشی و مدارس تاثیرات بسزائی دارد.

سیستم اجباری آموزش در قیاس با دیگر مکانیزمها در پروسه ملت‌سازی دارای تاثیرات فراوانی می‌باشد. به طور ویژه در دوره‌های اول ملت‌سازی که ارزشهای ملی قابلیت رقابت با ارزشهای دینی رایج را ندارند سیستم آموزش اجباری به طور ویژه در جهت اهداف دولت بکار بسته میشود. سیستم آموزش اجباری جهت تمهیل ارزشهایی که از سوی دولت-ملت تعریف شده را بر جامعه به عهده می‌گیرد، در عین حال سبب درونی‌سازی ارزشهای مذکور از سوی جامعه می‌گردد.

مدل و تئوریهات سیستم اجباری آموزش فرانسه در پروسه ملت‌سازی یکی از نمونه‌هایی می باشد که به فوبی بر اهمیت آموزش اجباری در ملت‌سازی تاکید دارد. در مدارس فرانسه دو نوع مدل آموزشی بکار بسته می باشد: تاریخی مبتنی بر جمهورییت فرانسه که در آن جمهوری فوآه‌ها بر تمامی تفاوتها خائق آمده و آن را در اذهان شهروندان قالب‌بندی می‌کنند. مدل دوم تجهیز انسانها به مهارتهائی که قابلیت قضاوت آزاد را فوآهند داشت. بدین صورت فردی که خود را از بندهای مملی

رها نموده فواید توانست تصمیمش را بگیرد و در عین حال همراه با دیگر شهروندانی که به وی شباهت دارند فواید توانست اراده عمومی را بر زبان جاری سازد.

آموزش اجباری که در مدارس داده می شود ناقل ارزش های مشفصی می باشد، برای مثال وظیفه تاریخ کمک به ظهور هویت ملی دولت- ملت می باشد. برای پدید آوردن هویت ملی اولین مسئله بوجود آوردن پیش زمینه تاریفی مشترک هست، هر آنچه که دولت- ملت لازم داشته باشد تاریخ بدان صورت طراحی، تصور و ارائه می گردد؛ حوادثی که سبب تحریک منفی احتمالی خلق می گردد یا نادیده گرفته شده و یا با تغییرات اندکی که سبب کاهش آثار منفی احتمالی گردد دور باره نویسی و عرضه می شود. در عین حال حوادثی که برای پیش زمینه تاریفی مشترک جزء ملزومات باشند با جزئیات نقل گردیده و بعضا نیز دستی در آن برده می شود.

مفردات تاریفی که در مدارس آموزش داده می شود به صورت وسیع دربرگیرنده "قهرمانان ملی" و یا داستانهای ملی " می باشند، وجود یا عدم وجود قهرمانان داستانها اهمیتی نداشته و مهم برآورده ساختن نیازهای احساساتی دولت- ملت می باشد. رجوع به قهرمانان و حوادث تاریفی نور افکندن بر تاریخ نبوده و بلکه هدف فقط برآورده ساختن نیازهای تاریفی نسل های آینده جهت حرکت یکسان می باشد. به همین سبب هدف تاریخ برآورده ساختن قهرمانانی برای دولت می باشد نه نور افکندن بر آن با تمامی حوادث خوب و بدش.

دیگر مفردات نیز به مانند تاریخ در جهت برآوردن نیازهای دولت بازسازی و ارائه می گردد، بدین صورت هست که مدرسه به مکانی دربرگیرنده سمبلهای ملی ایجاد شده، تقدس زائی از خاک های ملی،

ستایش مرگ در راه خاک‌های ملی، نشر حکایه‌های قهرمانان پوشالی ولی ملی، رسمیت انحصاری زبان استاندارد و برگزیده دولتی و ... مبدل می‌گردد، بی‌تردید با توجه به مباحث ذکر شده مدرسه و آموزش اجباری در پروسه ملت‌سازی به عنوان یکی از کاربردیترین ابزارها مبدل می‌گردد.

مدارس به علت کاربردی که در جهت اهداف دولت-ملت دارند از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌باشند، بر اساس نظریات گلنر دولت که از زیرپا گذاشتن و تضعیف حقوق فردی هیچ ابائی ندارد زمانیکه حق آموزش اجباری و سراسری به میان می‌آید دولت سعی بر فوردراری همه افراد از این حق را جزء اهداف خود معرفی می‌کند. دولت به مانند آنچه که وبر "حق مشروع و انحصاری ترویج فشنونت" یاد میکند در عین حال به عنوان "حق انحصاری و مشروع آموزش" نیز مطرح می‌گردد.

بخش دوم

۱. اول زبان مادری

حق آموزش به زبان مادری دانش آموزان

آموزش یک قدرت بوده که زبان نیز ابزار دسترسی به آن قدرت را ایفا می‌کند. مدل‌های آموزشی دوزبانه‌ای که بر اساس زبان مادری دانش آموز شکل گرفته باشد سبب افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان، افزایش روحیه، افزایش حس فوشبفتی، ایفای آسان خویش، افزایش اشتراک، افزایش فلاحیت و قدرت خیال دانش آموزان را به

همراه دارد.



رابطه نابرابری، تبعیض و فشنونت با ائتتیسیته، زبان و فرهنگ الگوئی ثابت شده می باشد. بسیاری از کشورهای دنیا دارای ویژگیهای پندائتتیکلی و پندزبانلی

می باشند، به همین روی در بسیاری از نقاط دنیا نحوه مدل‌های آموزشی، محتوای مفردات درسی، نحوه فراگیری و فرادهی از جمله مباحث به روز می باشد حتی مباحثی که در ایران طی سالهای گذشته بر حول آموزش به زبان مادری شکل گرفته همگی شاهد روند مشابه نیز در ایران می باشد. در کنار مدارس، نهادهای رسمی، زبان استعمارگر (برای مثال در هندوستان کاربرد زبان انگلیسی) و زبان برگزیده یا زبان جامعه حاکم به صورت عمومی دیگر زبانهای مملوک را تحت حکمرانی خود قرار داده است. وضعیت زبان ترکی و دیگر زبانها به غیر از زبان فارسی در بغرافخای ایران نیز به ترتیب یاد

شده می باشد، در حالیکه بر اساس تحقیقات علمی متعدد شروع آموزش به زبان اول کودک (در عین حال زبان مادری یا زبانی که در خانه آموزش داده میشود نیز می توان نام برد) تاثیر مثبتی در فراگیری و موفقیت درسی دانش آموزان را در مدرسه تثبیت گردیده است.

سیستم های آموزشی که زبان اول کودک را طرد نموده و تنها بر اساس زبان دوم (یا زبان فارسی) به صورت تممیلی شکل گرفته باشد بر یادگیری مفردات درسی نزد کودک تاثیرات منفی داشته و مشکلات متعددی ایجاد می کند. زبان سیستم آموزشی یکی از سدهای عدم شروع آموزش کودکان می باشد، حتی پس از شروع آموزش نیز کودکان به انواع مختلفی همچون تکرار کلاسها، رفوزگی، ترک تحصیل، فرار از مدرسه و... تحت تاثیرات منفی سد یاد شده قرار میگیرند. بر اساس آمار رسمی دولت ایران تنها در سال ۱۳۹۲ حدود ۳۹۰۰۰ دانش آموز ترک تحصیل نموده اند، علت و پراکندگی ترک تحصیل کننده گان مشخص نیست، در عین حال آمارهای سال ۱۳۹۲ حاکی از بازماندن ۳ میلیون کودک از حق آموزش در سال یاد شده می باشد، آمارها حاکی از ترک تحصیل ۳۷٪ دانش آموزان تنها در سال اول آغاز تحصیلی هست.

موانع و مشکلاتی که روبرو می باشیم چیست؟

در دنیا زیست حدود ۷۰۰۰۰۰ زبان و به سبب عدم وجود آمار علمی بی طرف در ایران زیست ده ها زبان از جمله زبان های ترکی، فارسی، عربی، کردی، بلوچی، گیلکی، لری، ارمنی، مازندرانی و ... تثبیت شده است. با توجه به آمارهای یاد شده آیا کاربرد زبان مادری هر کودک در امر آموزش فواستی حقیقی و قابل تحقق می باشد؟ برای زبان های موجود در یک کشور ایجاد سیستم نوشتاری و

مفردات درسی، تربیت معلم و کادر آموزشی، تامین ابزارهای آموزشی و ... برای وزرای آموزش و دولت‌ها و نهادهای آموزشی دارای مالیت فراوان و مشکل‌ساز می باشد؟ آیا ما به خواست خانواده‌هایی که کودکانشان در سیستم آموزشی نه به زبان مادری کودک بلکه به زبان هاکم آموزش می بینند می باید گوش فرا دهیم یا نتایج تحقیقات پداگوژیکی که بر روی ارتباط زبانها و آموزش صورت گرفته، و یا به مبادله‌ای که در دنیا از سوی اقلیت‌های اثنیکی و ملی برای احقاق حقوق زبانیشان در جریان می باشد گوش فرا دهیم؟

فایده‌های کاربرد زبان مادری در امر آموزش چیست؟

بر اساس ماده ۲۸ حقوق کودک سازمان ملل هر کودک دارای حق آموزش می باشد و ماده ۳۰ نیز از حق کاربرد زبان مادری کودک یا زبانی که در خانواده کاربرد دارد در امر آموزش سخن می گوید. بر اساس نظریات دکتر کانگاس چه به سبب ترویج خانواده و یا عدم وجود سیستم آلترناتیو آموزشی اگر کودکی ملزم به آموزش زبانی به غیر از زبان مادری خود و یا زبانی که نمی داند گردد بندهای حقوق کودک به نوعی دچار نقض می گردد، در عین حال کانگاس باور دارد که در صورتیکه زبانها محافظت نگردند اطلاعاتی که متکلمین این زبانها (برای مثال اطلاعات گیاهان طبی که در بسیاری از نواحی مختلف وجود دارد) دارا می باشند دچار نابودی خواهند شد (تممین های متفاوتی در مورد مرگ زبانها وجود دارد). اگرچه تحقیقاتی علمی بی طرفی در مورد سرعت مرگ زبانهای مادری به غیر از فارسی همچون زبان ترکی در ایران وجود ندارد ولی آنچه که قابل لمس می باشد به علت عدم آموزش به زبان مادری در کودکان ترک، عمده نسل جدید قادر به تکلم به زبان ترکی نبوده و گسست اجتماعی

مابین نسل گذشته که به علت عدم آموزش سراسری اجباری فارسیزده نشده اند با نسل جدید مشاهده می گردد.

بر اساس گفته های فاویر آلبو مدل آموزشی که با نام "آموزش دوزبانه مابین فرهنگها" در بولیوی تحقق یافته سبب کاهش تکرار کلاسها و رفوزگی دانش آموزان گردیده و در عین حال موفقیت دانش آموزان در کلاس نیز روندی افزایشی را ثبت نموده است. کارل بنسون کارشناس آموزش دوزبانه در کشورهایی نظیر نیپیره، گینه بیسائو و موزامبیک بوده معتقد هست که آموزش دوزبانه تاثیرات مثبتی در کودکان دفتر داشته و سبب تغییر نگرش خانواده ها به آموزش دختران در عین حال سبب دسترسی آسان دختران به آموزش گردیده است.

آیا در مدت زمان کوتاهی می توان با گذر از زبان مادری مرحله آموزش دوزبانه را آغاز نمود؟ بسیاری از تحقیقات حکایت از عدم گذر کوتاه مدت به زبان دوم آموزش پس از آموزش زبان اول (یا زبان مادری) را نشان می دهد، بر اساس تحقیقات که توسط کاتلین هیوگ در ۲۹ کشور آفریقائی مختلف صورت گرفته نتایج تحقیق حاکی از آن می باشد که مدلهای آموزشی که در کوتاه مدت پس از زبان اول (یا زبان مادری) به زبان دوم گذر می کنند (پس از آموزش ۱ الی ۳ سال فواندن - نوشتن به زبان مادری و سپس گذر به زبان هاکم) گرچه دارای فوایدی نیز بوده ولی طی ۵ سال پیش رو کودک تمامی فواید پروسه گذر کوتاه مدت را از دست می دهد. مدلهای آموزشی تاثیر گذار بر پایه زبان مادری تنها در صورتی دارای نتایج موثر می باشند که در دوره هائی همپون ۶ تا ۸

سال صورت پذیرد، پس از آموزش زبان مادری طی دوره‌های ۱۰ ساله و سپس گذر به آموزش زبان دوم روند مثبتی باتوجه با داشته‌های کودک از زبان مادری به زبان دوم نیز منتقل می‌گردد.

آیا آموزش دوزبانه امکان‌پذیر هست؟

سوزان مالوم تحقیقاتی در مورد مدل‌های آموزشی که بر مبنای زبان ماکم بوده و در برنامه‌های آموزشی تلفیق زبانهای اقلیت را جای داده‌اند انجام داده است. مدل‌های آموزشی که توسط وی ارائه شده پندمرله‌ای بوده و در کنار کسب مهارت گفتاری روان کودک به زبان مادری به علاوه افزایش اعتماد به نفس پس از آموزش به زبان مادری کودک طی پروسه‌ای شروع به آموزش خواندن - نوشتن به زبانهای دیگر را پیش‌بینی نموده و نتایج تحقیقات حاکی از موفقیت چنین مدل‌های آموزشی پنج مرحله‌ای می باشد. در مدل‌های آموزشی ارائه شده توسط سوزان مالوم افزوده شدن آموزش زبانهای دوم و سوم طی کدام مرحله و به چه مقدار در برنامه آموزشی کودک به موضوعاتی نظیر مفردات، فواصتها و نیازهای دانش آموز، آموزگاران و کادر آموزشی و ... متفاوت می باشد. در عین حال مدل‌های آموزشی دوزبانه مذکور تفاوتی در مدرسی که برای کودکان خانواده‌های فقیر یا دارا تحقق یافته تاثیر متفاوتی از هم نداشته و هر دو موفقیت‌های متعددی را نشان می دهند.

آیا "آموزش به زبان مادری" نسبت به "عدم آموزش به زبان مادری" هزینه بر می باشد؟

نتایج گزارشی که در سال ۲۰۰۶ برای گردهمائی وزرای آموزش آفریقا به جهت هزینه و فواید آموزش به زبان مادری حاضر شده نشان می دهد که مدل‌های آموزشی که با زبان مادری کودک شروع شده و به

صورت مرحله‌ای آموزش زبانهای دیگر تداوم یابد نسبت به مدل‌های آموزشی تک‌زبانانه دارای فواید متعددی از جمله کاهش هزینه‌ها را دربر میگیرد. اگرچه برنامه‌های آموزشی چندزبانانه در شروع ۳-۴٪ دارای هزینه بیشتر نسبت به مدل‌های آموزشی تک‌زبانانه ولی هزینه‌ها در طول زمان کاهش می‌یابد چون در صورت کاربرد آموزش دوزبانانه هزینه‌هایی همچون تکرار کلاسها، رفوژگی دانش آموزان، فرار از مدرسه، ترک تحصیل و ... به شدت کاهش می‌یابد.

آیا قوانین موجود در دولتها برای آموزش به زبان مادری کافی‌اند؟

شیرا آیکمن از پیوند مابین زبان و هویت اثنیتیکی و پدیدگی رابطه مذکور سخن می‌گوید، به عنوان مثال مبارله ترکها و زبان ترکی، که به عنوان فلقی تمت ستم ملی در ایران فعالیت‌های بسته گرفته‌ای که هول حفظ و بسط زبان ترکی در حال صورت پذیرفتن می‌باشد و یا مبارله‌ای که برای تمقق "عدالت اجتماعی" در ایران پرداخته و می‌پردازند به فوبی می‌توان مشاهده نمود. سوای جامعه ترک دیگر گروه‌های اثنیتیکی در ایران نیز مبارله‌ای که برای تمقق حقوق زبانی انجام می‌دهند فواستار شکل‌گیری مدل‌های آموزشی هماهنگ با فرهنگ و زبان فویش و در عین حال دربرگیرنده مفاهیم تکثرگرائی، چندفرهنگ‌گرائی و دیگر فواید جهان‌گلوبال بهوت در کنار هم زیستن می‌باشند. فقط این فواستوها تنها در سایه تغییر قوانین قابل تمقق نمی‌باشد، همانطور که دیر هینگرن و شیرین میلر در مثال هندوستان اشاره دارند علاوه‌بر وجود قوانین کاربرد زبان مادری در مدارس هندوستان مدل‌های آموزشی به ظاهر دوزبانانه ولی باطنا تک‌زبانانه دانش آموزان را دانسته به سمت زبان دوم سوق می‌دهد و یا دانش آموزان را به شیوه‌هایی ملزم به کاربرد زبان مادری خود به صورت

غیررسمی در مدارس سوق دهی می کنند. قانون اساسی ایران رسمیت انحصاری زبان فارسی را بی قید و شرط پذیرفته و زبان فارسی را نه تنها به عنوان زبان دولت ایران بلکه با عنوان "زبان مشترک" تمامی ملل جغرافیای ایران مشخص ساخته، و در گوشه‌ای از اصل ۱۵ قانون اساسی به صورت تفکیک آمیزی از زبانهای ملی دیگر گروههای اثنیکی غیر فارسی با عناوینی همچون "زبان محلی و یا زبان قومی" یاد نموده و حق آموزش ادبیات زبانهای یاد شده در کنار انحصاریترین زبان رسمی را به رسمیت شناخته ولی طی ۳۵ سال گذشته همین اصل به شدت ناقص و غیر قابل پاسخگو با نیازهای امروز نیز علاوه بر وجود در قانون اساسی اجرا نگردیده و شرح های متفاوتی بر آن رفته است، حتی بسیاری از منتسبین جامعه حاکم همچون غلامعلی حداد عادل از اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی طی بیش از ۱۵ سال گذشته فخر داده اند. در دیگر سو سیستم آموزشی ایران که تماما تک‌زبان و بر پایه زبان گروه حاکم می باشد نه برای آموزش علوم به دانش آموزان بلکه در جهت "فارسیزده" کودکان ترک، عرب، بلوچ، کرد، گیلک، مازنی و ... بکار بسته می شود. در کنار تغییر قوانین و تصویب قوانین حمایتی از آموزش دوزبان، افزایش منابع مادی آموزشی، ترسیم نقشه‌های زبانی به صورت علمی و بی طرف، تشکیل انستیتوهای آکادمیک آموزشی جهت تحقیق بر روی مدل‌های آموزشی و ... جهت تحقق سیاست‌های آموزشی چند زبانه به صورت علمی جزء ملزومات می باشد.

آیا زبان کلید آموزش هست؟

بر اساس تحقیقات متعدد جهانی صورت گرفته دو عامل فقر و تبعیض جزء مهمترین عوامل عدم دسترسی دانش آموزان به خدمات آموزش برابر می باشد، در عین حال بافت خانواده (سطح تحصیل،

طبقه اجتماعی) یکی از مهمترین و اساسی ترین عوامل موفقیت دانش آموز در مدرسه بیان می گردد. تحقیقات حاکی از آن هست که وجود یا عدم وجود عواملی همچون کیفیت آموزش، کادر آموزشی، لوازم جانبی آموزش با کیفیت و ... به تنهایی و به صورت منفرد در موفقیت آموزشی دانش آموزان تاثیر پندانی ندارد. مهمترین تاثیر در موفقیت یا عدم موفقیت دانش آموزان به کاربرد زبان مادری گروههای اقلیت یا گروههای محکوم در مدل های آموزشی دو یا چندزبانه را نشان می دهد. کودکان در صورتیکه به زیرساخت های آموزشی زبانی که به راحتی می توانند خود را با آن ایفا کنند دسترسی داشته باشند با شانس کسب موفقیت تحصیلی و در مراحل بعدی آموزش و زندگی مواجه می باشند. از زوایای دید حق کاربرد زبان مادری در سیستم آموزشی، مزایای مدل های آموزش دوزبانه یا چندزبانه، نتایج تحقیقات پداگوژیک در مورد کاربرد زبان مادری و نمونه های مشابه موفقیت آمیز دیگر موجود در دنیا (همچون فنلاند، کاتالانیا، باسک، کینه نو، اریتره، نیپیره، گواتمالا، مالی، بولیوی) همگی نشان از شناخت راه های نسبتا یکسان جهت موفقیت در امر آموزش را به ما یادآوری می کنند. باتوجه به سفنان ذکر شده ما چه راه کارهای را می باید در پیش بگیریم؟

- ان بی اوها، انجمن های فرهنگی و سیاسی، انجمن صنفی معلمان، پداگوگ ها، خانواده هائی که به سبب عدم آلترناتیو مدل آموزشی بجای آموزش به زبان مادری خود ملزم به یادگیری زبان رسمی گشته اند و هر شفص و گروهی که بر تکثرگرائی، اهمیت آموزش به زبان مادری و چندزبانگی در امر آموزش باور داشته و می تواند در مبارله زبانی صنفی برای گفتن داشته باشد می باید با تولید محتوا به آگاهی گروه های مغلوب از حقوق زبانشان یاری رساند.

- بهره‌مندی از نتایج مدل‌های آموزشی در کشورهایی که با موفقیت توانسته‌اند با تفاوت‌های زبانی مقابله نمایند، در عین حال الگوبرداری از کشورهایی که جهت تحقق آموزش به زبان مادری دارای حمایت سیستم سیاسی کشور یار شده نیز نبوده‌اند.

- آگاهی دادن به خانواده‌ها برای حمایت لازم از امر آموزش به زبان مادری کودکانشان و تقسیم وظایف با خانواده‌ها، برای مثال در شروع آغاز تحصیلی در مهرماه می‌توان اعتراضاتی به مانند بایکوت مدارس فارسی یا آموزش زبان مادری در خانه‌ها را مد نظر قرار داد.

- محققین ترک و یا دیگر محققین سایر ملت‌های تحت ستم ملی در ایران می‌باید همه ساله با شرکت در گردهم‌آئی‌های بین‌المللی آموزشی گزارشاتی از وضعیت تکمیل زبان گروه اقلیت ماکم بر ملل مملو و عدم آموزش به زبان مادری گروه‌های اثنیتی مملو، را فراهم آورده و به مجامع بین‌المللی عرضه نمایند، در دیگر سو می‌باید کتب، برشورها، فیلم‌های آموزشی، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی ... مختلفی با موضوع حق آموزش به زبان مادری برای افزایش آگاهی خانواده‌ها از حقوق زبانشان تهیه و منتشر گردد. وظیفه‌ی دیگر محققین ترک و کارشناسان ملت‌های غیر فارسی بررسی نمونه‌های مشابه آموزش چندزبانه در دیگر کشورهای دنیا و ارائه گزارشات سالیانه از نتایج سیستم‌های آموزشی چندزبانه که بر پایه زبان مادری دانش‌آموزان شکل گرفته می‌باشد.

- افزایش شعور اجتماعی در میان جامعه ترک و دیگر جوامع مملو جهت افزایش فشارهای سیاسی بر دولت ایران برای تامین منابع مادی آموزش به زبان مادری گروه‌های مغلوب و گذر از آموزش تک‌زبانه، تک‌ایدئولوژیک و تک‌تیپ‌ساز به آموزش تکثرگرا و چندزبانه.

حدود ۱.۸ میلیارد انسان به زبانهای محلی، زبانهای که فاقد سیستم نوشتاری، زبانهای کمتر شناخته شده، زبانهای غیررسمی و ... سخن می گویند. این رقم در حدود ۲۲۱ میلیون دانش آموزان را در برمیگیرد، بی تردید کاربرد زبان مادری در سیستم آموزشی سبب ایجاد فرصت برابر آموزشی برای تمامی کودکان را فراهم خواهد نمود.

* چهارچوب مقاله فوق از سوی کتی و بلی با توجه به مشاوره‌ی کارول بنسون از دانشگاه ساکس جهت درج در نشریات انستیتوی Insights Education آماده شده است، در ترجمه فارسی جهت درک بهتر موضوع زبانهای ملی و جلب نگرش گروه هاکم فارس زبان به مسئله "آموزش به زبان مادری" در عین حال اشاره به موضوع زبان ترکی، ترک‌ها و دیگر ملل غیرفارس در ایران بعضی از مفاهیم با توجه به چهارچوب متن اصلی افزوده یا کاسته شده است.



۲. زبان کشی؟

حق آموزش به زبان مادری در کودکان

زبان‌ها با سرعتی سرسام‌آور در حال مرگ‌اند، براساس
تفمینهای زبان‌شناسان بیش از ۹۵-۹۰٪ زبان‌ها تا سال

۲۱۰۰ به مرگ زبانی دچار خواهند شد، بدین صورت نسلهای جدید با عدم آموزش زبان مادری والدین
فرد مواجه خواهند گردید.

بسیاری از زبان‌های در معرض خطر از سوی قبایل محلی بکار برده میشوند، بسیاری از این زبانها در
صورتیکه در سیستمهای آموزشی و یا به طرق دیگر مورد حمایت دولتها واقع نگردند طی سالهای پیش
رو به فراموشی سپرده خواهند شد. اگر اهداف برنامه "آموزش برای همه" که از سوی سازمان ملل
در حال اجرا می باشد تحقق یابد بسیاری از کودکان آموزش را آغاز خواهند نمود، فقط بسیاری از
کودکان قبایل و دیگر کودکان گروه‌های اقلیت یا گروههای مغلوب بجای آموزش به زبان مادری
ملزم به فراگیری زبان حاکم خواهند بود برای مثال در آفریقای که یکی از زبان‌های رسمی‌اش
انگلیسی یا فرانسه می باشد کودکان بجای آموزش به زبان مادری خود ملزم به یادگیری یک زبان
غربی یا زبان رسمی گروه حاکم خواهند بود. علت عدم آموزش به زبان مادری برای کودکان مذکور
عدم وجود آلت‌ناتیو آموزشی می باشد چونکه کودکان یاد شده دارای مدرسی که بتوانند آموزش به زبان
مادریشان را فراگیریند را دارا نمی‌باشند.

بسیاری از خانواده‌ها و سیاست‌مداران در امر آموزش خواهان کاربرد زبان هاکم از سوی دانش آموزان می‌باشند، در حالیکه تحقیقاتی که بر روی دوزبانگی و آموزش صورت پذیرفته حاکی از تاثیرات مضر عدم آموزش به زبان مادری و فواید متعدد آموزش به زبان مادری، دوزبانگی و چندزبانگی می‌باشد. در عین حال ترویج آموزش به زبان دیگری به جزء زبان کودک به واقع نقض آشکار حقوق کودک و حقوق آموزشی می‌باشد و خانواده‌ها و سیاستمداران دانسته یا ندانسته در این امر شریک می‌گردند.

از دست رفتن فرصتهای آموزشی

بعضی از محققان باور دارند بسیاری از زبان‌ها به صورت "طبیعی" و به علت عدم تناسب با تکنولوژی پسا مدرن و یا امکاناتی که از سوی دیگر زبانها(الفصوص زبانهای هاکم) ارائه می‌گردد انسانها به جای آموزش زبان مادری خود به سبب ارتقاء موقعیت شغلی، زندگی و رفاهی زبان مادری خود را طرد نموده و شروع به آموزش زبانهای هاکم می‌نمایند. خانواده‌ها با تفکر دسترسی سهل کودکانشان در مراحل بعدی زندگی و کاری سعی در جهت‌دهی کودکانشان به سمت زبانهای هاکم و یادگیری آنها و در عین حال طرد زبان مادری کودک را در پیش می‌گیرند. بی‌تردید نمی‌توان خانواده و یک فردی را که چنین می‌اندیشید مورد بازخواست و یا سرزنش قرار داد، چونکه این مسئله در دید اول به گونه‌ای هست که شاید به نظر برسد خانواده‌ها به آینده و کسب موفقیت فرزند خود می‌اندیشند. متأسفانه در آذربایجان جنوبی و ایران نیز بسیاری از خانواده‌های ترک با این طرز تفکر به کودکانشان به جای تکلم و کاربرد زبان مادریمان ترکی، دانسته کودکان ترک را به سمت آموزش زبان

اقلیت ها کم فارسی سوق می دهند. بسیار فوب، آیا به واقع طرد آموزش به زبان مادری و آموزش زبان ها کم به نفع کودک هست؟ بر اساس نتایج تحقیقات متعددی که بر روی کودکان اقلیت در کشورهای مختلف صورت پذیرفته، در صورتیکه اساس آموزش بر پایه زبان ها کم و طرد زبان مادری کودک باشد مضرات زیادی را برای کودک به ارمغان می آورد. برای درک بهتر موضوع دو مثال می آوریم: در کانادا دانش آموزان اینویت که آموزش زبان انگلیسی را فرا می گیرند پس از طی ۹ سال آموزش پیوسته به زحمت می توانند به سطح کلاس چهارم برسند؛ در عین حال مهمترین سد در راه موفقیت کودکان قبایل محلی استرالیا نیز آموزش زبان انگلیسی به جای زبان مادری مطرح می گردد. بر اساس تحقیقات:

- آموزش به زبانی که کودک بهتر می داند دارای نتایج مفید متعددی می باشد.

- کودکانیکه در مدارس دوزبانه ای آمریکائی بر اساس زبان مادری کودک شکل گرفته به تحصیل مشغول می باشند در قیاس با مدارس تک زبانه ای که بر پایه زبان انگلیسی شکل گرفته بهتر و با سرعت بیشتری زبان انگلیسی را فرا می گیرند و در عین حال میزان موفقیت کودکان در مدارس دوزبانه نیز به مراتب بیشتر از مدارس تک زبانه می باشد.

- بر اساس نتایج تحقیقات بلند مدتی که تاکنون بر روی کودکان اقلیت صورت پذیرفته، کودکان در صورتیکه به صورت پیوسته و طولانی مدت در سیستمی که بر پایه زبان مادریشان شکل گرفته باشد به تحصیل مشغول باشند میزان موفقیت کودکان در امر تحصیل به مراتب بیشتر بوده است.

اطلاعاتی که برای ادامه حیات اهمیت بسزائی دارند

در اکوسیستم‌های تفریب نشده‌ای همچون آمازون، برنو، جنگلهای باران در گینه‌نو و ... تنها قبایل مملی و فلقهای سنتی زندگی میکنند. اگر زبان این فلقها نابود گردد معلومات لازم برای تداوم حفظ اکوسیستم‌های یاد شده نیز با فطر مواجه فواهد گردید. بسیاری از این معلومات همچون خواص گیاهان سنتی در درمان بسیاری از بیماریها که به طور مستقیم با حیات انسان مرتبط می باشند نیز که در زبان مردمان مناطق یاد شده کربندی گردیده است نیز دچار نابودی فواهند شد. در حقیقت انسانها دانسته یا ندانسته با فراهم نمودن زیرساختهای مرگ زبانها به نوعی تیشه به ریشه حیات انسانی زده و شرایط تداوم زندگی انسان را با فطر مواجه می سازند.

نابودی زبانها را می توان به نوعی زبان‌کشی نامید، تممیل زبانی به غیر از زبان مادری بر کودکان اقلیت و دیگر کودکانی که زبان یاد شده را نمی دانند با دو مورد از بندهای کنوانسیون پیشگیری و مجازات نسل‌کشی سازمان ملل متحد (E793, 1948) همفوانی دارد:

ماده ۲ (E): انتقال تممیلی کودک منتسب به یک گروه به گروه دیگر.

ماده ۲ (B): آسیب روحی و جسمی جری به اعضای یک گروه اتنیکلی و زبانی.

کودکان گروه‌های اقلیت و دیگر کودکان می باید اساس آموزش را به زبان مادری خود و سپس طی پروسه‌ای به آموزش زبان رسمی حاکم کشور بپردازند، یعنی کودکان آموزش زبان دوم را نه بجای

زبان مادری خود بلکه پس از فراگیری زبان مادری خود اقدام به آموزش زبان رسمی کشوری که در آن زندگی می کنند می باید بپردازند.

کاتگاس

دانمارک، دانشگاه اسکلده. آکادمی آبو، فنلاند

skutnabbkangas@gmail.com

در عین حال، رجوع شود به:

Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights? Mahwah,
New Jersey: Lawrence Erlbaum, by Tove Skutnabb-Kangas, 2000



جنسیت اجتماعی، زبان و اشتراک

سیستم مدرسی که بر پایه گروه‌های هاکم شکل گرفته باشد دیگر گروه‌های مملووم را طرد می‌کند، در چنین سیستم‌هایی دختران کودک که در خانه با مسئولیت‌های

متعددی مواجه می‌باشند به سبب رفتارهای معلمین و خانواده‌ها خود را بیشتر از دیگر گروه‌ها طرد شده احساس می‌کنند.

تحقیقاتی که طی سالهای گذشته در اقصی نقاط دنیا صورت پذیرفته، با در نظر گرفتن تفاوت‌های همپون هویت اثنیکی و سطح درآمد خانواده تاثیرات مثبتی در کودکان دختر در قیاس با پسرانی که در سیستم‌های آموزشی دوزبانه تحصیل نموده‌اند تثبیت گردیده است. تحقیقاتی که بر روی دختران و در مدارس دوزبانه گینه بیسائو، نیپریه و موزامبیک صورت گرفته حاکی از افزایش نام‌نویسی دختران در مدارس دوزبانه و کاهش چشمگیر تکرار کلاسها را نشان می‌دهد در عین حال کودکان دفتری که بهای زبان مادری خود به زبان دیگری آموزش دیده‌اند در قیاس با دخترانی که در مدارس دوزبانه بر اساس زبان مادری خود آموزش دیده‌اند کمتر به ادامه تحصیل پرداخته‌اند. بی‌تردید اگر به تحقیقات یاد شده نتایج تحقیقاتی که تاکنون بر اساس جنسیت افراد نیز صورت پذیرفته افزوده گردد می‌توان از ابعاد مختلفی به ارتباط مابین زبان مادری و دختران کودک نگریست ولی آنچه که در تمامی کارهای تحقیقی به نوعی ثابت گردیده تاثیر مثبت آموزش زبان مادری بر کودکان دختر می‌باشد. علل این مسئله را می‌توان به صورت زیر بیان نمود:

افزایش نام‌نویسی کودکان دختر در مدارس

اعتماد خانواده‌ها در صورتیکه کودکان دخترشان در سیستم آموزشی که بر پایه زبان مادری کودک شکل گرفته و در امر آموزش به زبان و فرهنگشان احترام قائل می‌شود بسیار بیشتر می‌گردد، در عین حال طرز نگرش جامعه و اللفصوص نگرش سنتی به دختران کودک نیز در چنین مواردی دچار تغییرات مثبتی می‌گردد. برای مثال تمقیقاتی که در باره و گینه بیسائو بر روی برنامه‌های آموزشی دوزبانه و کودکان دختر صورت گرفته دقیقاً تاثیرات مثبت آموزش دوزبانه را در کودکان دختر را به تصویر کشیده است.

افزایش حمایت والدین

زمانیکه مشکل ارتباطی مابین خانواده‌ها و کودکان وجود نداشته باشد خانواده‌ها به راحتی با کودکانشان ارتباط برقرار نموده و به مسائل آموزش کودکان دقت نظر بیشتری دارند؛ خانواده‌ها در عین حال با معلمینی که به زبان کودکان تسلط داشته باشند احساس راحتی بیشتری نموده و ارتباط راحت‌تری را با آنان برقرار می‌نمایند. برای مثال در موزامبیک در مدارس دوزبانه والدین کودکان در امر آموزش نقشی را به عنوان حامی بر عهده گرفته و به جای می‌آورند.

کاهش استثمار کودکان دختر

معلمین و کادر آموزشی که دارای ویژگی‌های زبانی و فرهنگی مشترکی با دانش‌آموزان باشند از سوی جامعه به راحتی کنترل گردیده و مورد اعتماد واقع می‌گردند در عین حال رابطه عاطفی که مابین کودک

و معلم ایفاد می‌گردد سبب کاهش استثمار کودکان دفتر از سوی معلمین می‌گردد. برای مثال در مدارس دوزبانه موزامبیک دختران کودک برای معلمین مرد خود از القابی همچون عمو و دایی استفاده می‌کنند، در دیگر سو معلمینی که دارای فصوصیات مشترک زبانی و فرهنگی دانش آموز باشند در قیاس با معلمین پرتغالی که یکی از زبانهای آموزش می‌باشد به خانواده‌ها نزدیکتراند. بر اساس تحقیقات، مدارس که آموزش دوزبانه را در برنامه‌های آموزشی خود قرار داده‌اند تاثیرات مثبتی را از بعد روانشناختی کودکان دفتر می‌گذارند، در چنین مدارس می‌زان یادگیری کودکان دفتر به مراتب بیشتر بوده و حس اعتماد به نفس در کودکان با افزایش قابل چشمگیری روبرو گردیده است. اگر به صورت فاصله وار بیان کنیم برنامه‌های آموزشی که بر اساس زبان یا زبانهای دانش آموزان شکل گرفته باشد تاثیرات مثبت متعددی را در دانش آموز و الفصوص دانش آموزان دفتر به همراه دارند.

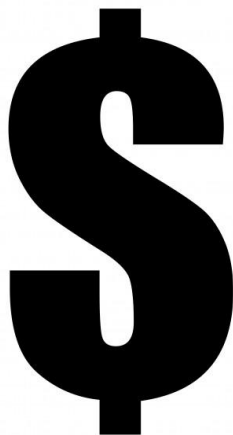
کارول بنسون - مرکز آموزش دانشگاه استکهلم، نروژ

carol.benson@upc.su.se

در عین حال به منبع فوق رجوع گردد:

Girls, Educational Equity and Mother Tongue-based Teaching, by Carol Benson, UNESCO, Bangkok, 2005 www2.unescobkk.org/elib/publications/Girls_Edu_Equity

کاهش مخارج در آموزش به زبان مادری



بسیاری از اشخاص منجمله سیاستمداران بر هزینه‌ها و مخارج فراوان آموزش به زبان مادری باور دارند و به صورت غیرمستقیم فوایدان عدم آموزش به زبان مادری یا مخالف آموزش به زبان مادری اند، در حالیکه نتایج تحقیقات

متعدد عکس این مسئله را نشان داده است به طوری که آموزش به زبان مادری بسیار مقرون به صرفه‌تر و کم هزینه‌تر از عدم آموزش به زبان مادری می باشد.

ترک تحصیل، فرار از مدرسه، تکرار کلاس‌ها و رنجورگی در دانش آموزانی که به زبان مادری خود آموزش می بینند در قیاس با دیگر دانش آموزانی که به زبان مادری خود آموزش نمی بینند کمتر مشاهده شده است. بر اساس آتالیزی که در مورد هزینه‌ی مدل‌ها و برنامه‌های آموزش به زبان مادری در دنیا صورت پذیرفته در مراحل اولیه تامین زیرساختهای آموزشی لازم جهت آموزش به زبان مادری ۵-۴٪ بیشتر از دیگر سالها می باشد ولی آنچه که مسلم هست مقدار این هزینه‌ها آنقدر نیست که مخالفان آموزش به زبان مادری بر آن تاکید دارند، در عین حال هزینه‌های اضافی سالهای اولیه نیز در سالهای پیش رو تماما برپیده می‌گردد. هزینه‌های اضافی در برنامه‌های آموزش و بسط زبان مادری را به صورت زیر می توان خلاصه نمود:

- توسعه زبانها و الفباهای محلی جهت کاربرد آکادمیک.

- تهیه، تدوین، توسعه و نشر کتابها و ملزومات و کتب آموزشی.

- تربیت معلمان و کادر آموزشی جهت تدریس در برنامه‌ها و سیستم‌هایی که بر پایه زبان مادری شکل گرفته‌اند.

- هزینه‌هایی که برای آموزش زبان دوم فرج فواید شد.

کشوری که گذر از سیستم آموزشی تک‌زبانه را به آموزش دوزبانه یا چندزبانه بر اساس زبان مادری مد نظر دارد با افزایش بوجه‌ای حدود ۴ الی ۵٪ مواجه فواید شد، در عین حال هزینه‌های اضافی برای تربیت معلم نیز پس از چندین سال کاهش یافته و سپس به صفر می‌رسد چونکه برنامه تربیت معلم و کادر آموزشی یک بار طراحی گردیده و سپس به سیستم افزوده می‌گردد. در دیگر سو کتب و لوازم آموزشی نیز یک بار تهیه و تدوین گردیده و در سالهای بعدی تنها اصلاح می‌گردند و رفته رفته با کاهش هزینه‌ها جزئی از سیستم می‌شوند. بی‌شک یکی از آثار مفید آموزش به زبان مادری کاهش هزینه‌های تکرار کلاسها، رفوزگی دانش آموزان، فرار از مدرسه، ترک تحصیل و .. می‌باشد که در عمل هزینه‌های مذکور نیز جزء تهرفات می‌گردد. در عمل با آموزش زبان مادری دانش آموزان دسترسی سهل‌تری به آموزش داشته و می‌توانند مراحل آموزشی و ترقی را به راحتی طی نموده و در آینده با کسب مهارت‌های شغلی لازم بر لیه کشور خود به فعالیت‌های علمی و عملی بپردازند.

هزینه‌های چاپ کتابهای آموزش به زبان مادری در گواتمالا و سنگال حدود ۰.۱۳٪ کل بودجه آموزشی کشور می‌باشد در گواتمالا نیز به سبب آموزش به زبان مادری تکرار کلاسها و ترک تحصیل به مراتب کمتر از دوره‌های قبل گردیده و هر ساله حدود ۵.۶ میلیون دلار صرفه‌جویی صورت گرفته که این صرفه‌جویی می‌تواند برای چاپ کتب و دیگر ملزومات به زبان مادر هزینه گردد.

پیشنادهای سیاسی

- حکومت‌ها و موسسات مالی می‌باید منابع بیشتری برای آموزش به زبان مادری فراهم سازند. برای دسترسی آسان هر فرد به امر آموزش می‌باید با برنامه‌ریزی دقیق جهت تربیت کادر آموزشی، توسعه زبان‌های ملی و اقلیت و فراهم نمودن زیرساختهای لازم جهت آموزش به زبان مادری زمان و هزینه صرف نمود.

- حکومتها به صورت پروسه‌های طولانی مدت می‌باید حامی برنامه‌های آموزش به زبان مادری باشند؛ چونکه فواید آموزش دوزبانه و آموزش زبان مادری تنها در دوره‌های میان - طولانی مدت می‌تواند دارای فواید متمرثمر و تاثیرگذاری بیشتری باشد. برنامه‌های آموزش به زبان مادری به استقرار سیاسی نیاز دارند.

هلن پینکوک، کودکان را نبات دهیم، بریتانیا، فاصله متن از کاتلین هیوگ

رجوع شود به:

www.adeanet.org/biennial-2006/doc/document/B3_1_MTBLE_en.pdf (Chapter 8)

بخش سوم

تجدید نظر در مورد تک‌زبانی و آینده چندزبانی



امروزه زبان و چندزبانی یکی از موضوعات مورد بحث در بسیاری از کشورها از جمله ایران هست؛ در حالیکه در دنیا تحقیقات فراوانی در مورد زبان، دوزبانگی و چندزبانگی

صورت گرفته گروهها و ملی‌گرایان حاکم بر تداوم سیاست‌های تک‌زبانی اصرار نموده و مخالف گذر به هر نوع سیستم آموزشی دو یا چندزبانی اند، متأسفانه در ایران نیز ملی‌گرایان اقلیت حاکم فارس‌زبان به طور جد با سیاست‌های دو یا چندزبانی به مخالفت می‌پردازند و فوآهان تداوم سیستم تک‌زبانی فعلی اند. تفکر رایج در مورد زبانها و چندزبانگی بجای تأکید بر یافته‌های محققین در مورد زبانها و چندزبانگی بیشتر حول سیاست‌های تک‌زبانی و تداوم اقتدار گروه مسلط به پیش برده میشود، به طوریکه گروه‌های مغلوب هیچ نقشی در تعیین سیاست‌های زبانی ندارند. این مسئله سبب بروز تبعیض و نابرابری در میان گروه‌های اقلیت و دیگر گروههای مغلوب گردیده و در عین حال گروه‌های حاکم با در دست داشتن قدرت سیاسی و مئذیا اجازه مبارله گروههای اقلیت و مغلوب را برای آگاهی دادن به جامعه فویش و رساندن صدای خود به سازمانها و ارگانهای جهانی را سد می‌نمایند. دقیقاً وضعیت ترکان ساکن بخرافیای ایران نیز بدین صورت می‌باشد، به طوریکه فواست‌های زبانی گروههای مغلوب از جمله ملت ترک در ایران که مطابق بر بندهای منشور جهانی حقوق بشر، کنوانسیونهای سازمانهای جهانی، کنوانسیون حقوق زبانی، کنوانسیون حقوق کودک و ... می‌باشد با

انگوائی همچون تجزیه‌طلبی، پان ترکیسم، جاسوس، معاند نظام و ... مواجه‌گردیده و مجازاتهای سنگینی از سوی گروه اقلیت حاکم برای فعالین ملی این حوزه در نظر گرفته می‌شود. این در حالی صورت می‌گیرد که بر اساس نتایج تحقیقات زبان‌شناسی، علوم آموزشی، روانشناختی، علوم سیاسی، علوم اجتماعی و دیگر شافه‌های علمی مرتبط دیدگاه‌ها و پیش‌داریهای رایج به هیچ وجه پایه علمی و منطقی نداشته و اتفاقاً سبب رادیکالیزه‌تر شدن فواستها می‌گردد. هدف این بخش ارائه فاصله‌ای از یافته‌های قابل اطمینان و علمی در دنیا با توجه به جوامع مغلوب و الفصوص فلق ترک جهت آگاهی از حقوق اولیه زبانی و بازنگری در مبارله زبانی فلق ترک می‌باشد.

در این بخش از کتاب به نتایج ۵ تحقیق مفتلف جای داده‌ایم، در بخش اول به تحقیقات بیم‌کامینز از دانشگاه تورنتوی کانادا بر اهمیت زبان مادری در کودکان دوزبانه و یا چندزبانه به صورت بسیار ساده فواهییم پرداخت. در بخش دوم فاصله‌ای از تحقیقات مفصل کارول بنسون در مورد پیشنهادهای عملی و علمی در مورد تحقق آموزش دوزبانه و چندزبانه فواهییم پرداخت، بخش سوم حاوی مطلبی در مورد تصور رایج در مورد چندزبانگی و تک‌زبانی می‌باشد. در مقاله چهارم به مقاله کالین باکر در مورد آموزش دو یا چند زبان به صورت یکجا و یا جداگانه فواهییم پرداخت، باکر باور دارد که مهمترین مسئله در آموزش دو یا چند زبان نحوه آموزش می‌باشد، در بخش نوائی نیز به نحوه نابودی زبانها و پروسه مرگ زبانها فواهییم پرداخت.

امیدمان تغییر نگرش دولتمردان و گروه اقلیت هاکم در ایران بر عدم اصرار در سیاست‌های تک‌زبانی و عدم تممیل یک زبان اقلیت و طرد دیگر زبانهای گروههای مغلوب می‌باشد و در پیش گرفتن سیاست احترام به تنوع زبانها و سیاستهای آموزش چندزبانی می‌باشد.

زبان مادری در کودکان دوزبانه:

چرایی اهمیت زبان مادری در امر آموزش؟

تفقیقاتی که بر روی کودکان صورت گرفته به صورت عمومی حاکی از اهمیت و نقش بسزای زبان مادری در امر آموزش می‌باشد، نتایج ناشی از تفقیقات علمی در مورد لزوم اهمیت آموزش زبان مادری متعدد علمی موکد اهمیت کاربرد زبان مادری اند، بیم کامینز یکی از محققین این حوزه در مورد یافته‌های یاد شده چنین می‌گوید:

۱- دوزبانگی تاثیر مثبتی بر روند توسعه آموزش و زبان کودک دارد. کودکان زمانیکه در سال‌های اولیه آموزش صاحب مهارتهائی در دو یا چند زبان می‌گردند در سالهای آتی نیز در مورد کاربرد فعال و موثر زبان صاحب مهارتها و معلومات عمیقی می‌گردند. به طور ویژه اگر کودکی در دو زبان صاحب مهارت فوآندن - نوشتن گردد در کنار تکلم به دو زبان امکان کاربرد عملی هر دو زبان را یافته و می‌تواند طی مراحل بعدی به دنیا و پیرامونش از زاویه دید هر دو زبان نگریسته و مقایسه نماید. بر اساس نتایج یافته‌های ۱۵۰ تحقیق که از ۵۰ سال پیش تا به اکنون صورت پذیرفته سفنان فیلسوف آلمانی گوته را به نوعی تأیید می‌کند: در صورتیکه انسان به تنهائی بر یک زبان مسلط باشد در حقیقت او آن زبان را نمی‌داند. تفقیقات حاکی از افزایش مهارتهای فکری در کودکان دوزبانه هست.

۲- سطح پیشرفت کودکان در زبان مادری شافص مهمی در توسعه زبان دوم کودک می باشد. کودکانی که با سطح معینی از معلومات آموزش زبان مادری را در مدارس آغاز می نمایند در مهارت خواندن- نوشتن به زبان دوم و بسط آن با مشکلی مواجه نمی گردند. انسانهایی نظیر پدر بزرگ، مادر بزرگ و یا مراقبین کودک زمانیکه مکالمه ها و داستانهای به زبان مادری کودک را برای آنان تعریف می کنند سبب افزایش دایره لغات کودک شده و سبب تسریع فرآیند فراگیری زبان دوم پس از آموزش زبان مادری خود می گردند. مهارتها و معلوماتی که کودکان به زبان مادری خود در خانه می آموزند به ترتیب به دوران شروع آموزش نیز تسری می یابد، به طوریکه اگر از زاویه دید مفاهیم و مهارت های تفکری به مسئله پردازیم زبانهای اول (یا زبان مادری) و دوم کودک به هم وابسته می گردند. انتقال مابین زبانها دوطرفه می باشد؛ در صورتیکه زبان مادری کودکان در مدرسه مورد حمایت قرار گیرد (برای مثال برنامه آموزشی دو یا چندزبانه) مهارت های خواندن و نوشتن کودکان و دیگر مفاهیم یاد گرفته شده در زبان دوم به زبان اول یا زبان مادری کودک نیز تسری می یابد. به صورت فاصله وار در صورتیکه دسترسی سهل برای هر دو زبان در سیستم آموزشی فراهم گردد کودکان قادرند از هر دو زبان برای تکمیل مهارت های یادگیری یکدیگر بهره ببرند.

۳- حمایت از زبان مادری کودکان در مدارس نه تنها سبب توسعه زبان مادری کودک بلکه باعث افزایش مهارت های کودک در زبان دوم نیز می گردد. اگر این یافته در کنار نتایج دیگر یافته ها مورد بررسی قرار گیرد قابل فهمتر خواهد بود؛

الف) دوزبانگی سبب کسب فواید زبانی در کودک می گردد.

ب) مهارت‌های کسب شده در دو زبان در سطح قابل توجهی باهم مرتبط و مستقل می باشد.

در صورتیکه آموزش زبان مادری در مدارس به صورت فعال صورت پذیرد کودکان دوزبانه موفقیت بیشتری را در امر تفهیل و آموزش کسب نموده و سبب راحتی فراگیری مهارت خواندن - نوشتن در زبان دوم می گردد. و به صورت برعکس اگر کاربرد زبان مادری کودکان با هدف فراموشی کامل زبان مادری کودک ممنوع گردد کودک در پروسه یادگیری دچار افتلالات اساسی شفصیتی و مهارت فراگیری مفاهیم می گردد.

۳- آموزش زبان مادری کودکان گروه‌های اقلیت در مدارس سبب بروز تاثیرات منفی در مورد توسعه زبان دوم نمی گردد. به باور بعضی از والدین و یا مربیان آموزش دوزبانه و یا برنامه‌های آموزش دوزبانه سبب تاثیرات مضر در مورد آموزش زبان گروه هاکم از سوی کودکانشان می گردد، برای مثال بعضی از والدین و مربیان باور دارند که در برنامه‌های آموزشی که ۵۰٪ زمان آموزش به زبان مادری کودک و ۵۰٪ بقیه به زبان هاکم صورت پذیرد کودکان در یادگیری زبان هاکم دوم دچار افتلال فوهندگردید. بر اساس تحقیقات متعددی که در اقصی نقاط دنیا صورت پذیرفته برنامه‌های آموزش دوزبانه‌ای که بر اساس پرنسیب‌های آموزشی به پیش برده شده تاکنون تاثیرات مضری در مورد عدم یادگیری زبان هاکم دوم و فراگیری مهارت خواندن - نوشتن زبان دوم توسط کودکان مشاهده نگردیده است. در اروپا و در مدارس ابتدائی بلژیک کودکان به صورت همزمان مهارت‌های خواندن - نوشتن و تکلم خود را به سه زبان (زبان مادری، زبان فلامنی و فرانسوی) توسعه می دهند،

برنامه آموزشی دوزبانه و یا سه‌زبانه‌ای همچون Foyer فواید آموزش چندزبانه را به خوبی طی سال‌های گذشته نشان داده است.

با توجه به مطالب ذکر شد در بندهای بالا می‌توان به نحوه تحقق آموزش چندزبانه در کودک پی برد، کودکان زمانیکه توسط زبان اقلیت (برای مثال زبانی که در خانه بکار می‌بندند) مفردات را می‌آموزند تنها به فراگیری یک زبان نمی‌پردازند بلکه در عین حال نحوه کاربرد زبان دوم یا زبان گروه هاکم را نیز فرا می‌گیرند که این مسئله افزایش مهارت‌های ذهنی و زبانی کودک را به همراه دارد. کودکانی که قادر به کاربرد ساعت به زبان مادری خود باشند به طور پیوسته به مفهوم زمان نیز آشنائی می‌یابند، بدین صورت برای آموزش زمان در زبان دوم (زبان گروه هاکم در جامعه) نیز دیگر لزومی به فراگیری مفاهیم اولیه نمی‌باشد بلکه آشنائی اسامی ساعت و تناسب‌سازی مفاهیم با آموخته‌های زمان به زبان مادریشان سبب توسعه مهارت‌های ذهنی و تسریع یادگیری می‌گردد. انتقال داشته‌های زبانی در سطوح بالا نیز دقیقاً مشابه مثال یاد شده بوده و مهارت‌های زبانی و ذهنی کودکان در طول زمان نیز تناسب بیشتری میان دو زبان اول و دوم قائل می‌شوند.

۵- زبان مادری کودکان شکننده بوده و در سال‌های اولیه آموزش می‌تواند دچار افتلالاتی گردد. بسیاری از انسان‌ها با هیرت به تسریع یادگیری زبان دوم در کودکان دوزبانه به هنگام سال‌های اولیه آموزش می‌نگرند (این کودکان به مهارت‌های علمی زبانی صاحب بوده و طی پروسه‌ای بلند مدت در قیاس با کودکانی از گروه هاکم تکلم به زبان گروه هاکم را نیز فرا گرفته باشند)، در عین حال مربیان

آموزشی از پرائی نموه فراموشی زبان کودکان به هنگامی که در خانه نیز کودک به زبان مادری سخن می گوید مواجه می باشند.

سرعت و محدوده فراموشی زبانها در میان کودکانی که از یک خانواده زبانی می آیند نیز متفاوت هست، در صورتیکه زبان مادری کودک در محیط خارج از مدرسه به صورت وسیع مورد کاربرد واقع گردد میزان فراموشی زبان کودکان فردسال کاهش می یابد، فقط فراموشی زبانها در مناطقی که زبانی در اقلیت بوده و از بعد تعدد نیز در اقلیت باشد کودکان پس از شروع آموزش به زبان ماکم طی ۳-۲ سال در ارتباط خود با زبان مادری دچار مشکلات عدیده ای میگرددند. اگر کودکان موفق به حفظ مهارت های مفهومی زبان مادری خود نیز باشند در برفور با هم سن و سالان و یا والدین خود از زبان ماکم و یا زبان دوم بهره فوهند برد. کودکان زمانی که به دوره بلوغ برسند تناقض زبانی مابین والدین و کودک به شکاف اساسی مبدل می گردد، به مرور دانش آموزان چه در خانواده و یا مدرسه با زبان و فرهنگ خود بیگانه می گردد. متاسفانه روند فوق دقیقاً در کودکان ترک و خانواده ها قابل لمس می باشد، بسیاری از کودکان ترک به علت عدم توانائی در کاربرد زبان ترکی قابلیت ایجاد ارتباط با خانواده و الفصوص پدر و مادر بزرگها را به کلی از دست داده و با فرهنگ و زبان خود بیگانه گردیده اند.

برای سد نمودن فراموشی زبانها خانواده ها می باید سیاست های زبانی را در خانه با کودکان به اجرا بگذارند، خانواده ها می توانند مهارت خواندن - نوشتن و کاربردهای دیگر زبان های مادری را با شیوه های مختلفی همچون بازیها به کودکان خود بیاموزانند، در ایران نیز خانواده های ترک و دیگر

فانواده‌های گروه‌های ائتتیکلی مغلوب می‌توانند از روشهای مشابهی جهت حفظ زبان مادری خود بهره ببرند. معلمین و مربیان آموزشی نیز با تشریح فواید زبان مادری و دو یا چندزبانگی برای کودکان می‌توانند آنان را به آموزش زبان مادری و دیگر زبانها ترغیب نمایند، برای مثال مربیان آموزشی می‌توانند پروژه‌های آگاهی‌بخشی کودکان در مورد زبان مادری و به اشتراک‌گذاری دارائی‌های زبانی خود با دیگر دوستانشان را در جمع کلاس و یا مدرسه را به آنان آموزش دهند. در دیگر سو مربیان و معلمین می‌توانند با تشویق کودکان به آموزش زبان مادری خود و سوق دادن به سمت آموزش چندزبانه کودک را برای تحقق آینده‌ای بهتر امیدوار سازند، یا روزانه یک کلمه از زبان مادری کودک و یا دیگر زبانها را در کلاس به اشتراک بگذارند تا کودکان با زبانهای مختلف آشنائی یابند.

۶- طرد زبان مادری کودک مصداق بارز طرد هویت وی می‌باشد. اگر به صورت غیرمستقیم و یا مستقیم به کودکان گفته شود که "زبان و فرهنگ خود را در ورودی مدرسه گذاشته و در داخل کلاس نیاورید" کودکان مجبور به طرد بخشی مهم از هویت خود در بیرون از مدرسه خواهند گردید. کودکان در مواجهه با این طرز برخورد خود را طرد نموده احساس فواهند نمود و احساس امنیت و اعتماد خود را در محیط مدرسه از دست خواهند داد. قبول تنوع زبانی و فرهنگی کودکان به صورت دینامیک از سوی معلمین کافی نبوده بلکه می‌باید با برخوردی منطقی سبب سوق دادن کودکان به سمت زبان مادری خود و ترویج دو یا چندزبانگی گردند، به طوریکه مربیان و معلمین آموزشی می‌توانند به صورت زیرنویس شده تصاویری را به زبان مادری کودکان تهیه نموده و در کلاس با کاربرد تصاویر یاد شده سبب عدم بیگانگی دانش آموزان با زبان مادری خود گردند، این مسئله می‌تواند در کنار آموزش

زبان رسمی هاکم و یا زبان دوم نیز صورت پذیرد در عین حال مربیان آموزشی می توانند کودکان را به کاربرد و نوشتن زبان مادری خود ترغیب نمایند. برای مثال آموزگاران می توانند کودکان را تشویق به نوشتن حکایه‌ها به دو زبان نمایند، معلمین می‌باید با چنین اعمالی پذیرش زبان مادری و هویت فرهنگی دانش آموز را مد نظر قرار دهند.

۷- شکل‌گیری هویت دینامیک برای آینده. در صورتیکه مربیان آموزشی در هر نقطه جغرافیائی که واقع شده‌اند در مقابل تفاوت‌های زبانی و فرهنگی دانش آموزان در کلاس سیاست منطقی مبتنی بر مفظ و توسعه زبان و فرهنگ‌ها را در پیش گیرند، رفته رفته در این نوع جوامع شاهد کاهش رفتارهای تبعیض آمیز و عدم نگرش منفی به زبانها را شاهد خواهیم بود. مدرسه به جای تکمیل تفکر یکسان‌ساز به کودک می‌تواند با احترام به تفاوت‌ها و پذیرش هر کدام از دانش آموزان آن طوری که هستند برای فردای کودکان تاثیر مثبتی را به ارمغان آورد. اگر ما مربیان آموزشی بندهای زیر را برای تمامی کودکان مثبت ارزیابی نموده و تحقق سازیم، کودکان چندزبانه برای هماهنگی با جامعه خود و دیگر جوامع سفتی نخواهند کشید.

- فرهنگ و زبانی که کودکان در خانواده بکار می‌برند می‌باید اساس آموزش کودکان قرار گیرد، ما نیز به عنوان مربیان به جای تغییر و طرد این اساس می‌باید برعکس اساس آموزش را بر پایه زبان و فرهنگ دانش آموزان بنا نوییم.

- هر کودک دارای حق شناخت فلاقت و حمایت از آن در درون مدرسه می‌باشد.

به صورت فاصله‌وار به عوض اینکه تفاوت‌های زبانی و فرهنگی کودکان را مشکل ارزیابی نموده و انرژیمان را صرف زدودن این تفاوتها بگذاریم با احترام به تفاوتها و تنوعها سعی در بهره‌برداری مثبت از تفاوتها برای تربیتی نسلی آگاه بکار بندیم.

پرفسور. دکتر. بیج کامینز، دانشگاه تورنتو، موخرات، مرکز آموزش



پیشنادهائی برای اجرا کارآمد آموزش چندزبانه

کارول بنسون نقش مشاور در اجرای مدل‌های آموزشی چندزبانه را در بسیاری از مناطق جغرافیائی دنیا را با همکاری نهادهای غیردولتی و وزرای کشورهای مختلف بر عهده داشته

در عین حال دارای تمهیلات و تحقیقات آکادمیک در مورد آموزش چندزبانه می باشد، بنسون برای اجرای هر چه کارآمد مدل‌های آموزش چندزبانه پیشنهادهای عملی را که بر پایه تجربیات ۴۵ ساله خود در اقصی نقاط دنیا بوده ارائه داده است که در زیر به صورت فاصله‌وار به پیشنهادهای وی فوایم پرداخت.

پیشنهاد ۱: حداقل اساس ۸ سال اول آموزش می باید زبان مادری کودک باشد، در عین حال تامین تمامی مفارج ملزومات لازم جهت آموزش زبانهای اقلیت و دیگر زبانهای مادری گروه‌های مغلوب طی ۸ سال نیز می باید بر عهده دولت باشد و دولت موظف است برای تمامی شهروندان امکانات و زیرساختهای آموزش رایگان را فراهم سازد. پس از ۸ سال آموزش مداوم زبان مادری کودک در مدارس اگر زبان مادری کودک اساس اصلی آموزش قرار نگیرد می باید از زبان مادری کودک به عنوانی مفتلف در مدارس بهره برد و در عین حال دروس آموزش زبان در تمامی مراحل آموزش کودک نیز تدریس گردد.

پیشنهاد ۲: اگر زبان مردم منطقه ای و یا زبان ملی گروه حاکم متفاوت از زبان مادری کودک باشد باید هر یک از زبانهای یاد شده به صورت برنامه ای جداگانه آموزش داده شوند. کودکان گروه‌های اقلیت

و دیگر کودکان گروههای مغلوب سوای آموزش زبان مادری خود در صورت تمایز زبان منطقه‌ای و زبان ملی می باید این زبانها را پس از کلاسهای اول و یا دوم به عنوان دروس زبان فارسی یا دروس زبان دوم و سوم تحت برنامه‌های آموزش دو یا چندزبانه فراگیرند، در عین حال در تمامی مراحل پروسه آموزش زبان‌های دوم و سوم می باید جزء مفردات درسی قرار گیرند. در دیگر سو ملزومات آموزشی، کتب درسی و محتوای کتب درسی زبانهای دوم و سوم می باید متناسب با زبانهای دوم و سوم که به عنوان زبان فارسی کودک (نه زبان مادری) واقع شده‌اند تهیه و تدوین گردد.

پیشنهاد ۳: گذر از زبان مادری به زبان منطقه‌ای یا زبان ملی می باید به صورت زیر صورت پذیرد: بعضی از مفردات درسی می تواند به زبان منطقه‌ای و یا زبان ملی تدریس گردد، ولی تدریس موارد یاد شده نمی‌باید در سالهای اول آموزش تحقق یابد، بلکه می باید در مراحل بعدی آموزش و تحت مدیریت کادر آموزشی و مربیان باتجربه صورت پذیرد. در صورت ضرورت آموزش دروس ورزش، موزیک، نقاشی و دیگر دروس مرتبط با حرکت‌های فیزیکی و یا دروسی که دارای محتوای آکادمیک نمی‌باشند را می توان با زبانهای دوم و سوم آغاز نمود، فقط دروسی به مانند ریاضیات، فیزیک، شیمی، تاریخ و ... که به دقت، تمرکز و مهارت‌های زبانی نیاز دارند می باید تا کلاس هفتم فقط به زبان مادری کودک باشند و اگر ممکن نیز باشد در سالهای بعدی نیز به زبان کودک تدریس گردند تا نتایج موفقیت آمیز بیشتری را به همراه داشته باشند.

پیشنهاد ۴: زبانهای دیگر نیز می باید به عنوان "دروس زبان" آموزش داده شوند، کودکان اقلیت و یا دیگر کودکان گروههای مغلوب فرای آموزش زبان مادری، زبان منطقه ای و زبان ملی می توانند زبانهای بین المللی را همچون انگلیسی، فرانسوی و روسی را به عنوان مفردات دروس زبان فرا گیرند.

پیشنهاد ۴: محتوای دروس می باید متناسب با فرهنگ و محیط رشد دانش آموزان باشد. کاربرد زبان مادری کودکان به عنوان زبان آموزش کافی نیست، بلکه تناسب محتوای دروس با فرهنگ و شیوه های آموزشی نیز دو شرط ضروری برای کسب موفقیت درسی دانش آموز هست. به عبارت دیگر محتوای دروس می باید دربرگیرنده آداب و رسوم، فرهنگ، ارزشها و هنجارها، تاریخ، هویت اثنیتیک، زبان، جغرافیا، ادبیات شفاهی و نوشتاری بوده و در کنار احترام به موارد یاد شده محتوای دروس سبب شناخت کودک از داشته های خویش گردد. محتوای مفردات و شیوه های آموزشی می باید بر اساس تجربه دانش آموزان و جامعه شکل گیرد و با تغییر نگرش دانش آموز از تفکرات عملی روزانه به سمت تفکر علمی و افزایش آگاهی سوق دهد. به عبارت دیگر برای تاثیرپذیری از موضوعات روزانه ایثار مهارت های اساسی ارتباط مابین انسانها (Basic Interpersonal Communication Skills) و شناخت آکادمیک مهارتهای زبانی (Cognitive Academic Language Skills) نیز می باید مورد توجه واقع گردد.

پیشنهاد ۶: به مربیان آموزشی دو یا چندزبانه نیاز داریم. بدون تدریس تربیت کادر آموزشی از اهمیت بسزائی برخوردار می باشد، ولی بااهمیت تر از تربیت کادر آموزشی تسلط کامل مربیان به حداقل دو

زبان می باشد. معلم و یا مربی که به یک زبان آنهم نه زبان مادری کودک تسلط دارد نمی تواند تشفیص دهد که چه مفاهیمی می باید به زبان مادری کودک و چه مفاهیمی به دیگر زبانها را باید به کودک ارائه کرد. در عین حال مربیان تک زبانه نمی توانند راه را برای استفاده دانش آموزان از آوانتاژهای منابع خرازبانه ای که در چندزبانگی نرفته است بکار ببندند. در دیگر سو مربی آموزشی تک زبانه نمی تواند مدل و الگوئی مناسب برای مدل آموزشی دو یا چندزبانه باشد.

پیشنهاد ۷: والدین کودکان اقلیت و دیگر کودکان مغلوب، خلق های مملی، کادرهای آموزشی موجود در مناطقی که دارای تنوع زبانی می باشند می باید از نتایج تحقیقات آموزشی و زبانی که در دنیا صورت می پذیرد آگاه گردند تا بتوانند مدل های آموزشی علمی و عملی را برای مناطق خود مدافعه نمایند. اگر والدین می توانند بر اساس ترجیح خود شیوه آموزش چندزبانه کودکان را برگزینند باید از پروسه چندزبانگی، آلترناتیوهای متعدد، نتایج بلند مدت انتقابهایشان به اندازه کافی دارای معلومات باشند تا بتوانند انتقاب صمیمی داشته باشند. مربیان آموزشی نیز می باید در خصوص موارد یاد شده دارای معلومات کافی باشند، متاسفانه امروزه بیشتر ترمیمات و تصمیمات از سوی مسئولینی گرفته می شود که یا پیرو تفکر رایج تک زبانگی اند و یا هیچ اطلاعی از تحقیقات جهانی در مورد دو یا چندزبانگی ندارند.

پیشنهاد ۸: برای دسترسی به آموزش باکیفیت می باید تغییرات بنیادینی در مدرسه و جامعه تحقق سازیم. نابرابری در جامعه در آموزش نیز تاثیر داشته و هم با گسترش در امر آموزش بازتولید می گردد. اقلیتها و دیگر خلقهای مغلوب در پائین ترین قسمت هیارشی جامعه واقع می شوند و لزوم تغییرات اساسی در هر سطحی جزء ملزومات می باشد. نظم فعلی نه تنها تاثیرات منفی در اقلیتها و

فلقهای مغلوب را به بار می‌آورد بلکه صاحبین اقتدارهای سیاسی باید متوجه گردند که نظم موجود تأثیرات منفی متعددی در شیوه‌های آموزش و مصرف، اختصار و .. جهانی را به همراه دارد. نابودی تنوع زبانی و تسریع روند مرگ زبانها در عین حال بی‌تاثیری مدارس سبب تسریع روند نابودی تنوع زیستی نیز می‌گردد و دست‌اندرکاران جهانی علوم مفتلف می‌باید برای سد نمودن نابودی تنوع زیستی و تداوم حیات شرط‌های جدیدی را بکار بندند.

پروفسور، دکتر کارول بنسون. دانشگاه استکهلم، مرکز آموزش



تک‌زبان‌ها یا چندزبان‌ها در دنیا در اکثریت‌اند؟

پاسخ‌دهی به این پرسش که آیا تک‌زبانگی و یا چندزبانگی چه در بعد فردی و چه اجتماعی از بعد جهانی در سطح اکثریت یا اقلیت می‌باشد پیشنهادی ۲۰۰ ساله دارد، به عبارت دیگر این پرسش طی پروسه

دولت- ملت ظهور نموده است. ظهور سوال یاد شده پارالل با منطق تک‌تیپ ساز دولت- ملت بوده و هم بر اساس باور غربی‌ها در جهت کاهش تنوع زبانی در دنیای شرق شکل گرفته و بر این اساس سعی در تثبیت ایدئولوژی در اکثریت بودن تک‌زبانگی فرمت نموده است. بر اساس ایدئولوژی غالب غربی‌ها تک‌زبانگی همیشه رایج بوده و چندزبانگی به سبب تمیلات متعدد ظهور نموده و تک‌زبانگی نرمال می‌باشد. تحقیقات آکادمیک در حوزه دولت- ملت را نمی‌توان بدون در نظر گرفتن ایدئولوژی غالب و رایج پذیرفت، چونکه هدف دولت- ملت استفاده ابزار از علوم آموزشی، زبانی، سیاسی و ... در جهت زدودن تنوع زبان‌ها و ترویج غالبیت یک زبان بوده و در این راه نیز از تحقیقاتی که دارای نام آکادمیک نیز بوده‌اند به بهترین شکل ممکن بهره‌مند گشته است، در مثال ایران نیز دولت و ملت حاکم برای مشروعیت بخشیدن به رسمیت انحصاری زبان اقلیت حاکم فارسی از شیوه‌ای مشابه بهره‌جسته است.

در تمامی دولت- ملت‌های دنیا سوای زبان و یا زبان‌های رسمی وجود ده‌ها و صدها زبان امری عادی بوده و در هیچ‌کجای دنیا به ندرت می‌توان به‌غرافیا همگن و تک‌زبان را یافت. ایرلند و

قطب جنوب که یکی از همگن‌ترین و فقیرترین نقاط جغرافیائی جهان از بعد تنوع زبانی محسوب میشوند به گواه صدها سند علمی طی پروسه‌های تاریخی زبان‌های متعددی در این جغرافیایها نیز حضور داشته‌اند، در دیگر سو در کشورهایی نظیر چین، هندوستان، اندونزی، آمریکای لاتین، روسیه، گینه‌نو، کشورهای آفریقائی و نیز در مثال ایران زیست صدها زبان بر کسی پوشیده نیست. بسیاری از زبان‌های اقلیت‌ها و فلق‌های مغلوب محدود به کاربرد روزانه نبوده و بلکه در روابط اجتماعی و تکلم مابین گروه‌ها بکار می‌روند، برای مثال در صورتیکه زبان ترکی در دو کشور همسایه ترکیه و آذربایجان شمالی در موقعیت زبان رسمی قرار داشته و حتی در ترکیه همین زبان ترکی توانسته با اثر بی‌بدیل اورقان پاموک جایزه ادبیات نوبل را به خود اختصاص دهد اما در ایران همین زبان ترکی در تقابل با زبان اقلیت حاکم فارسی در موقعیت مغلوب بوده و روزی نیست که از عدم تطابق زبان ترکی با نیازهای روز و وجود نقصانهای زبان ترکی جهت آموزش به زبان مادری شاهد گفتمان حاکم نباشیم. برای مثال کشوری به مانند هندوستان که در آن حدود ۵۰۰ زبان ثبت شده به صورت رسمی خود را کشوری چندزبانه معرفی می‌نماید و کاربرد بسیاری از زبان‌ها را نیز در سیستم آموزشی خود تشویق می‌نماید. بسیاری از شهروندان هندوستان هر روز در خانه به یک یا دو زبان، در کوچه به زبان سوم، در بازار و دیگر مناطق مشابه به زبان چهارم تکلم نموده و یا می‌شنود و نهایتاً در مدرسه به دو زبان از زبان‌های یاد شده آموزش می‌بینند. بی‌شک این وضعیت نشانه معیار برابری در میان تمامی زبان‌های موجود در هندوستان نیست، آنچه که مد نظر ماست قبول و احترام به تنوع زبانها در هندوستان و قدم برداشتن در راه تحقق آموزش به زبان مادری هست. در دولت - ملت ایران نیز

تک‌زبانی در اقلیت بوده و چندزبانی در اکثریت می‌باشد به صورتیکه تعدد گروه‌های اثنیکی - زبانی متعدد خود نشانگر وجود دهها زبان مفتلف از زبان گروه اقلیت حاکم فارس زبان هست. این مسئله در حقیقت فلاف تصور رایج تک‌زبانی در دنیاست و میتوان از در اکثریت بودن چندزبانها در دنیا سخن گفت، تنها مسئله اینجاست که تک‌زبانی سیاست دولتهای و ملتهای حاکم در دنیاست.

به عبارت دیگر در حالیکه تک‌زبانها در دنیا مورد حمایت اقتدارها، مورد احترام و به مانند فارس‌زبانان ایران از موقعیت ویژه و منحصربه‌فردی نسبت به چندزبانها برخوردارند سیاست تک‌زبانی سبب بروز مشکلات عدیده فردی و اجتماعی در اجتماعات می‌گردد. بسیاری از کشورهای توسعه یافته جهان همچون آمریکا، فرانسه و انگلیس سالها سیاست تک‌زبانی را در پیش گرفته و به تبلیغ آن پرداخته‌اند در عین حال چندزبانگی را آنورمال، مسئله‌ساز و غیرعادی تلقی نموده‌اند ولی به سبب نتایج تحقیقات متعدد و آکادمیکی که در حوزه فواید و مضرات تک‌زبانگی صورت پذیرفته، رفته‌رفته کشورهای غربی نیز سیاست احترام به تنوع زبانها را در پیش گرفته‌اند، به علت عدم دسترسی به مادیای آزاد و بی‌طرف یا حداقل مادیای طرفدارگفتمان مغلوب بسیاری از انسانها و جوامع مغلوب از جمله در ایران نیز از دسترسی به نتایج چندزبانگی، فواید و مضرات تک‌زبانی و چندزبانی و تحقیقاتی که در دنیا از سوی دانشگاه‌ها و مجامع معتبر در شرف انجام می‌باشد بازمانده‌اند. در دیگر سو اکثر قوانینی که در کشورها از سوی گروه‌های حاکم به مانند ایران تصویب یافته نه از چندزبانگی بلکه به سبب سیاست دولت - ملت تک‌تیب‌ساز از سیاست تک‌زبانی حمایت می‌نمایند و به درخواستها و مطالبات انسانها و جوامع چندزبانانه اهمیتی قائل نمی‌گردند.

فقط به سبب سیاستهای لیبرال طی سال‌های گذشته بسیاری از کشورها همچون استرالیا، زلاندنو، اسپانیا، کانادا، کشورهای حوزه اسکانديناوی و ... چندزبانگی را به عنوان سیاست رسمی دولت معرفی نموده و با چندزبانگی به صورت داری دولتها برفور کرده‌اند که نگرش یاد شده می‌تواند امیدی برای زبانهای مغلوب در سراسر جهان گردد.

با توجه به مطالب گفته شده می‌توان ادعا نمود در تاریخ همیشه چندزبانگی از بعد رقمی در اکثریت بوده فقط به سبب سیاست‌های تک‌زبانی دولتها و تداوم حاکمیت گروه‌های مقتدر و سپس جهت‌دهی بعضی از تحقیقات آکادمیک مرتبط با گفتمان حاکم به سمت تک‌زبانی سوق یافته است. با اینکه چندزبانگی از بعد رقمی در اکثریت بوده ولی نتوانسته به فودی فود سدی در تقابل با تبعیضات زبانی باشد، ولی مجارله گروه‌های اقلیت و خلقهای مغلوب، فعالیت در اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، تولید آثار آکادمیک و علمی در مورد چندزبانگی، فعالیت‌های ان‌جی‌اوها و ... در مورد چندزبانگی توانسته تا حدودی سبب تغییر نگرش و تفکر رایج در مورد چندزبانگی و تجدید نظر در مورد سیاست‌های تک‌زبانی و یکسان‌ساز گردد و بی‌تردید امیدهای موفقیت گروه‌های یاد شده در جهت به رسمیت شناخته شدن تمامی زبان‌های اقلیت و دیگر زبانهای خلق‌های مغلوب را افزایش داده است.



فراگیری همزمان دوزبان و یا یکی پس از دیگری از سوی کودک صحیح می باشد؟

یادگیری همزمان دو زبان و یا به صورت یکی پس از دیگری هر دو از شیوه‌های موفقیت‌آمیز فراگیری دوزبانه می باشند. بسیاری از منابع و مثال‌ها فراگیری دو زبان در سنین کودکی و نوجوانی را در انسان تأیید می‌کنند، چنانچه میانسالان با

ثبت‌نام در کلاسهای آموزش زبان، یا سکونت در بفرایانی که فواستار یادگیری زبان مردم آن منطقه می باشند و یا به صورت شفصی و شیوه‌های فلاقانه آموزش زبانی را آغاز می نمایند در هالیکه کودکان فردسال به مراتب سریعتر و هم مکمل‌تر از دیگر گروه‌های سنی آموزش زبان دوم را به راحتی می آموزند. ما شاهد آموزش زبان در سنین ۵۰، ۷۰ و حتی ۱۰ سالگی نیز بوده‌ایم و تمامی موارد یاد شده هاکى از آن هست که انسانها در صورت فواست و فراهم نمودن شرایط و زیرساختهای آموزشی می توانند یادگیری زبان دوم را با موفقیت به اتمام برسانند.

بی شک افزایش شانس موفقیت آموزش زبان در سنین پائین و در پروسه بلند مدت می تواند نتایج بهتری را به ارمغان آورد، اگر شرایط آموزش زبان دوم در خانه مهیا گردد کودکان فردسال را می توان دوزبانه به بار آورد. زمانیکه کودکان فردسال در تلفظ و کاربرد زبان اول صاحب مهارت‌های لازم گردند و در صورت فراهم بودن شرایط آموزش زبان دوم می توان کودک را به آموزش زبان دوم تشویق و ترغیب نمود. بدین صورت دوزبانه‌گی در مدت زمان کوتاه سبب ایبار فواید اجتماعی و ادراکی و در بلند مدت سبب کسب فواید اقتصادی، فرهنگی و دیگر امتیازات خواهد شد.

نوجوانان شنا کردن را با شرکت در کلاس‌های آموزش شنا می آموزند. تکنیکهای شناهائی همچون پروانه، قورباغه، آزاد، کمال و ... را با تماشای شنای مربیان و تمرین پیوسته در داخل آب یاد می‌گیرند، در عین حال نوآموزان سوای حرکت‌های فیزیکی تکنیکهای شنا را در مغز خود نیز مرور و

تجسم می‌کنند. کودکان فردسال شنا را به صورت طبیعی و به مراتب راحت‌تر از بزرگسالان می‌آموزند، دقیقاً آموزش زبان نیز در بزرگسالان و کودکان شبیه مثال یاد شده صورت می‌پذیرد. به صورت تشبیهی می‌توان گفت اگر کودکی قابلیت و امکانات ورود به هوش دوزبانه را دارا باشد بدون زره‌ای تردید و زمان سوزی می‌باید کودک را به سمت هوش دوزبانه سوق داد.

بعضی از اوقات پس از یادگیری یک زبان به صورت کامل می‌توان آموزش زبان دوم را شروع نمود، این وضعیت بیشتر در مورد زبانهای اقلیتی که از سوی زبان حاکم تهدید می‌گردند و یا دیگر زبانهایی که در معرض خطر نابودی اند کاربرد دارد. در جوامعی که زبانی برگزیده و حاکم زبانهای مغلوب و اقلیت را به جد تهدید نموده و اقتدارگرایان خواهان حاکمیت مطلق یک زبان می‌باشند مهم‌ترین و اولین مسئله حفظ زبان اقلیت هست. کودک زمانی که شروع به بازی در کوچه، خرید از بازار، رفتن به مدرسه، شرکت در مکان‌های عمومی و برفورد با دیگر انسانها می‌نماید به خودی خود و عموماً زبان حاکم جامعه را فرا می‌گیرد، مهم‌ترین خطری که کودکان را در سنین پائین و به سبب آشنائی زود با زبان حاکم تهدید می‌کند و می‌باید والدین احساس خطر نمایند افزایش کاربرد زبان حاکم و طرد زبان مادری کودک می‌باشد. کودکان به علت عدم درک از سیاست‌های زبانی قادر به آتالیز و درک عمیق و صحیح از مسائل نیستند و اگر در سنین پائین با زبان حاکم آشنا گردند، رفته رفته احترام بی‌حد و هصری را برای زبان حاکم قائل شده و آن را تاخته جدا باخته‌ای از دیگر زبانها خواهند پنداشت که این مسئله نیز به نوبه خود سبب افزایش کاربرد زبان حاکم در کودکان و فراموشی مطلق زبان مادری کودک خواهد شد. بدین سبب می‌باید که شروع یادگیری صحیح یک زبان اقلیت از سنین پائین

با اهمیت می‌باشد در عین حال کودک زبان هاکم دوم را نیز بنا به مسائل ذکر شده در بالا فواید آموخت. از دیگر سو کسب مهارت‌های زبانی در زبان مادری یا زبان اول کودک سبب تسریع یادگیری زبان هاکم یا دوم در کودک می‌گردد. به عبارت ساده‌تر زبان دوم یا هاکم را نباید از سنین پائین بلکه تا جاییکه امکانش هست از سنین نوجوانی می‌باید به کودکان یاد داد و این به سبب ترجیح حفظ زبان اقلیت نیز می‌تواند برگزیده شود.

پرفسور دکتر کالین باکر. دانشگاه بانگر

مقاله فوق ترجمه آزادی از کتاب Colin Baker 'in A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism می‌باشد.

۵ سوال در مورد زبان‌های فراموشی و یا نابود شده

سوال: چه عاملی مشخص کننده فراموشی یا مرگ زبانهاست؟

جواب: به صورت عمومی اگر خانواده‌ای زبان خودش را به کودک آموزش ندهد به طوریکه در ارتباطات روزمره نیز بجای زبان مادری از زبان دیگری بهره ببرد می باید گفت پروسه فراموشی زبان مذکور آغاز گردیده است.



سوال: از ۶۹۰۰ زبان موجود در لیست ائتولوگ چند زبان تاکنون فراموش و یا نابود شده‌اند؟

جواب: تخمین‌های متفاوتی از سوی اشخاص و ارگانهای مختلف در مورد فراموشی و یا مرگ زبانها ارائه گردیده است، ولی آنتییزی که بارز هست زبان شناسان باور دارند بسیاری از ۶۹۰۰ زبان، دیگر به نسلهای جدید آموزش نداده خواهد شد و نسل جدید ناقل زبان مادری خود نخواهند بود. در عین حال زبان شناسان باور دارند حداقل نصف زبانهای موجود در لیست ائتولوگ در چنین وضعیتی بسر می‌برند، در عین حال بسیاری از زبانشناسان معتقدند پروسه مرگ زبانی و فراموشی زبانهای متعدد سالهاست که آغاز گردیده است.

سوال: یک زبان به چه سبب فراموش شده و نابود می شود؟

جواب: عواملی که سبب فراموشی و یا مرگ زبانها میشوند را می توان به صورت زیر بیان نمود:

کاهش تعداد متکلمین یک زبان

در صد تکلم کودکان به یک زبان

کاربرد زبان‌های دیگر و زبانهای هاکم در بعضی از مناطق

اساسات ملی و ضدیت بعضی از انسانها به زبان مادری خود

مهاجرت به متروپولها

ممنوعیت زبانها از سوی دولتها

زبان آموزشی

سدهای اقتصادی و استعمار زبانی

عدم کاربرد زبانی در جامعه به عنوان ابزار وحدت افراد منتسب به یک زبان

عدم وجود الفبای استاندارد

کاهش تعداد نویسندگان و خوانندگان آثار ادبی و مکتوب در یک زبان

عدم پرستیژ یک زبان که عموماً به سبب گفتمان هاکم زبان مغلوب بی اعتبار و بی‌محتوا جلوه داده

میشود.

عدم همراهی و حمایت متکلمین یک زبان از زبان مادری خود

سوال: سازمان سیل باور دارد هیچ زبانی فقیر نیست، این سخن چه نقشی در جان‌دهی دوباره زبانها می‌تواند بازی کند؟

جواب: هدف سازمان سیل از سخن یاد شده حمایت از زبانهای با متکلمین کم می‌باشد، در سالهای گذشته پندین زبان که از سوی جمعیتی زیر ۱۰ نفر بکار می‌رفت دچار فراموشی و مرگ زبانی گردیدند و سازمان سیل نیز دارای اهداف و برنامه‌های مدرونی برای حفظ چنین زبانهای می‌باشد. سازمان سیل بر این باور هست که تمامی زبانها دارای حق آموزش و کاربرد از سوی انسانها می‌باشند و هیچ زبانی فقیر نیست.

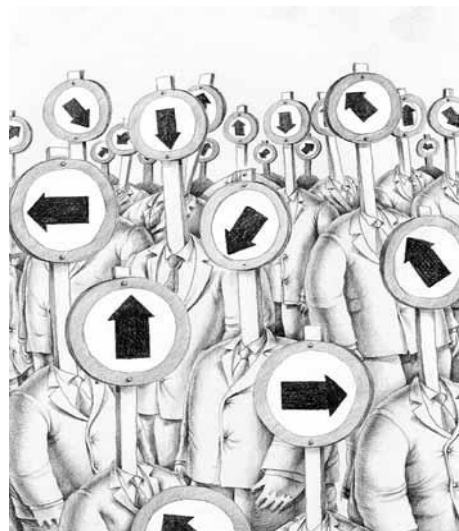
سوال: معیار سازمان سیل در احتیاج یک زبان به جان‌دهی دوباره چیست؟

جواب: معیارهای متعدد و متفاوتی وجود دارد، ولی مهمترین معیار فواست، اشتراک و قرارهای فرد و یا پیشروان یک جامعه در مورد زبانی خاص هست. سازمان سیل آلترناتیوهای متفاوتی را برای جان‌دهی دوباره زبانها ارائه می‌دهد و در عین حال آمادگی همکاری با دولتها، سازمانهای غیردولتی و جوامع مفتلف را دارد.

سازمان غیردولتی و بین‌المللی سیل در سال ۱۹۳۴ با هدف انجام تحقیقات وسیع و متعدد بر روی زبانهای کم متکلم ایجاد گردیده است.

مقاله فوق از سایت سازمان سیل ترجمه گردیده است:

بخش چهارم



مباحث تئوریک - چهارچوب جامعه‌شناختی و زبان‌شناختی

تجربیات شروع پروسه آموزش در کودکان ترکی که به هیچ وجه به زبان هاکم فارسی تسلط نداشته و یا به صورت جزئی تسلط دارند ناشی از وجود متغیرهای متعدد در این پروسه می باشد. هر چند تحقیقات بی طرف و علمی در مورد متغیرهای یاد شده

در ایران وجود ندارد ولی آنچه که از تحقیقات انگلشت شمار قابل دسترس برمی آید وضعیت اجتماعی - اقتصادی خانواده‌ها، عدم کیفیت آموزشی، عدم وجود کادر و مربیان آموزش و عدم وجود ملزومات آموزشی جزء متغیرهایی می باشد که اغلب تکرار گردیده است. در حالیکه نتایج تحقیقات متعدد و مفتلفی که طی سالهای گذشته در کشورهای دنیا صورت پذیرفته ناشی از تغییر زبان دانش آموز در صورت تمایز زبان آموزش با زبان مادری کودک باشد را نشان می دهد. اگر به صورت عمومی به زمینه سیاسی - اجتماعی آموزش و به صورت ویژه به آموزش کودکان اقلیت بنگریم یافته‌های جدید می باید تغییر زبانها را در زمینه سیاسی - اجتماعی نیز بتوانند شرح دهند، بیم کامینز یکی از محققینی هست که در چهارچوب تئوریک آموزش به فعالیت می پردازد. بر اساس تئوری کامینز برای شرح وضعیت مطلوب یا نامطلوب دانش آموزان متکلمین زبان باعتبار و باپرستیژ اکثریت و یا زبان با موقعیت به مراتب نامطلوب اقلیت می باید پرنسپهای اجتماعی و روان‌زبان‌شناختی مورد توجه قرار گیرند. بر اساس این چهارچوب پرنسپهای روان‌زبان‌شناختی به صورت زیر می باشد:

تسلط و مهارت زبانی، وابستگی متقابل مابین زبانها، دوزبانگی افزایشی

در دیگر سو پرنسیب‌های جامعه‌شناختی به صورت زیر می باشد:

درک روابط قدرت اجتماعی سرکوبگر و تطابق هویت.

در کنار چهارچوب تئوریک کلمینز پرنسیب‌های روان‌زبان‌شناختی اساسی که در توسعه آکادمیک دانش

آموزان اقلیت زبانی واقع گردیده بسیاری از تحقیقات روان‌زبان‌شناختی بر روی ۳ اصل مشخص

تاکید می‌ورزند که نمونه تطابق این اصول بر روی دانش آموزان گروه‌های اقلیت زبانی سبب مشخص

شدن تجربه آموزشی دانش آموزان می‌گردد.

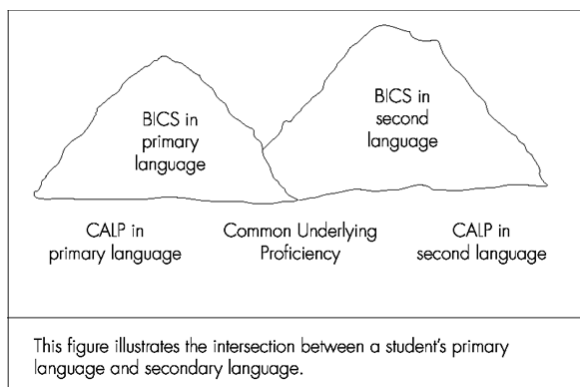
۱. قابلیت زبانی و توسعه آکادمیک



کامینز در تحقیقات قبلی خود یکی از نکاتی که بر آن تأکید داشته انواع متفاوت قابلیت زبانی و حوزه‌های متفاوت کاربرد آنها می‌باشد، همانطور که قبلاً نیز به صورت فاصله‌وار مطرح گردید کاربرد قابلیت زبانی برای تاثیرپذیری روزانه (BICS) برای دروس مدرسه و جهت درک موضوعات آکادمیک قابلیت

زبانی فراشناختی - آکادمیک (CALP) متفاوت از هم می‌باشد. در دیگر سو کامینز در مباحث آفرش از نوع سوم قابلیت زبانی بحث نموده که این قابلیت منتسب به آوای یک زبان، گرامر و قواعد نوشتاری مستقیم زبان می‌باشد که با آموزش کسب می‌گردد. کامینز باور دارد که تمایز مابین این قابلیت و مهارت‌ها مهم می‌باشد، چونکه هر کدام به نحو متفاوتی توسعه یافته و نقشی که در بسط آکادمیک دارند متفاوت از هم می‌باشد. زمانیکه دانش آموزان اکثریت و اقلیت قابلیت‌های یاد شده را کسب می‌کنند استراتژی که بکار می‌برند نیز پاسخ‌های متفاوتی از هم در پی دارد، بدین سبب کدام قابلیت به چه ترتیب و نهی به چه کسی آموزش داده می‌شود از اهمیت بسزائی برخوردار می‌باشد. همانطور که قبلاً بحث گردیده BICS عموماً مهارت تکلمی به صورت رخ به رخ با استفاده از جملات کوتاه، از بعد گرامر ساده و دایره لغات مشابه می‌باشد، در دیگر سو ژست و میمیکها نیز در تکلم بکار می‌روند. در دیگر سو CALP از بعد مورفولوژیک دارای محتوای لغات ترکیبی، از بعد سافتار جمله عموماً طولانی و در اغلب اوقات لزوم پیوستگی و سافتار جمله‌ای دینامک را در بر

می‌گیرد. به طور عمومی مهارتی هست که در مطالعه دانشنامه‌ها، کتب درسی و متنهای مورد مطالعه روبرو می‌باشیم.



۲. وابستگی متقابل زبانها

رویکرد دوم روان‌زبان‌شناختی وابستگی متقابل زبان‌ها می‌باشد. بر اساس تجربیات میدانی که بر روی اقلیت‌های زبانی در کشورهای متعدد و باتوجه به

تفاوت موقعیت‌های سیاسی-اجتماعی صورت گرفته مکانیزمی به نام "قابلیت اساسی مشترک عمیق زبانی" در دانش‌آموزان دوزبانه شکل گرفته که دانش‌آموزان در سایه چنین مکانیزمی معلومات کسب شده در یکی از زبانها به فصوص معلومات مرتبط با CALP را در صورت وجود شرایط مناسب به زبان دوم نیز به عینه منتقل می‌کنند. برای مثال مهارت‌های درک متن و خواندن که به دانش‌آموزان ترک آموزش داده میشود دیگر لزومی ندارد که به زبان فارسی نیز از اول آموزش داده شود چونکه اگر مهارت‌های کافی زبان ترکی در کودک توسعه یافته باشد به فودی خود این مهارتها به سادگی به زبان فارسی نیز منتقل خواهد گردید. کامینز معتقد هست که در صورتیکه این اصل در مدل‌های همپون آموزشی دوزبانگی (Immersion) و یا مدل دو سویه دوزبانه (Two way bilingual education) که جزء مدل‌های آموزشی موفق می‌باشند اجرا گردد در صورتیکه دانش‌آموز در این مدل‌ها به یکی از زبانها کمتر از دیگری معروض گردند بازهم در قیاس با مدل تک‌زبانگی نتایج فوق‌العاده موفقیت آمیزی را در کسب فوآهند نمود. همانطور که قبلا نیز اشاره شد مهمترین اصل در مدل‌های آموزشی در مورد کودکان اقلیت زبانی اهمیت مدت زمان آموزش کدامین زبان نبوده بلکه شرایط آموزش زبان، کاربرد معلومات زبان قبلی و بهره‌برداری از معلومات گذشته می

باشد که از اهمیت بسزائی برخوردار می باشند. در دیگر سو اهمیت اصول یاد شده در امر آموزش و پرورش تشویق انتقال معلومات و مهارت‌های دانش آموز جهت انتقال از یک زبان به دیگری واقع گردیده است، اگر از این زاویه به مسئله بنگریم ارتباط و حمایت انباشتگی زبانی در دانش آموزان اقلیت زبانی، کاربرد سافت‌وار مشترک عمیق زبانی، انتقال داشته‌ها و مهارت‌های موجود در هر زبان به صورت متقابل به همدیگر جزء مهمترین فاکتورها در توسعه زبان آکادمیک می باشد.

۳. دوزبانگی افزایشی

کامینز پس از مطالعه نتایج تجربی ۴۰ سال گذشته در دنیا باور دارد که نکته مشترک تمامی تحقیقات یاد شده وجود رابطه مستقیم و مثبت مابین دوزبانگی افزایشی دانش آموزان و بسط آکادمیک و فراشناختی می باشد. در دوزبانگی افزایشی دانش آموزان زبان دوم را به فزینه زبان فعلی خود می افزایند و از ابعاد آکادمیک و مفهومی زبان خود را توسعه می دهند که این مسئله به دوزبانگی معروف بوده و در عین حال در مدل های دوزبانه شده گی دیره می شود. بر اساس تحقیقات تجربی که کامینز از آن سفن می گوید زمانیکه دوزبانگی افزایشی مورد تشویق واقع گردیده اند نتایج نشانگر افزایش آوانتاژهای دانش آموزان دوزبانه نسبت به تک زبانه ها بوده است. در ادبیات بین المللی آوانتاژهایی که برای دوزبانگی افزایشی شمرده میشود به قرار زیر هست:

دانش آموزان دوزبانه در سافتار و کاربرد زبان (معلومات فرازبانی) دارای آگاهی می باشند.

افزایش سرعت در آموزش زبان جدید.

تفکر منحصراً به فرد و فلاق.

انعطاف پذیری ادراکی.

افزایش مهارت های خواندن.

افزایش حساسیت ها به مسائل.

اصول اساسی جامعه شناختی که در توسعه آکادمیک دانش آموزان اقلیت زبانی واقع شده

برای درک نوع و نحوه کاربرد اصول روان‌زبان‌شناختی برای گروه‌های زبانی مختلف می‌باید به نحوه ارتباطشان در آموزش و پرورش نگریست. بر اساس تحقیقات، کاربرد اصول یاد شده در مدارس اکثریت زبانی سبب بسط کارآکتد و افزایش موفقیت ارزیابی شده و دقیقاً برعکس موارد یاد شده در مدارس زبانی اقلیت مشاهده گردیده است به طوری که دانش آموزان اقلیت زبانی به مراتب ضعیف‌تر و ناموفق‌تر بوده‌اند. کامینز برای درک علل موفقیت و یا عدم موفقیت کاربرد اصول یاد شده به رابطه مابین قدرت در میان گروه‌هاکم و گروه‌های مغلوب در کشورها اشاره کرده و باور دارد که رابطه قدرت مابین مریبان و دانش آموزان سبب تولید رابطه میکرو- تعاملی گردیده که می‌باید به آن توجه نمود. کامینز برای درک اهمیت، نقش و رابطه اصول یاد شده در بسط آکادمیک دانش آموزان گروه زبانی اقلیت به دو اصل جامعه‌شناختی اشاره می‌کند.

الف. درک روابط قدرت اجتماعی سرکوبگر

کامینز بر اساس نتایج بررسی جامعه‌شناسان و آنتروپولوگ‌های متعددی که بر روی اثتیسیت و مدرسه کار کرده‌اند باور دارد که قدرت اجتماعی از اهمیت و رل مهمی در تبارب مدرسه گروه‌های اقلیت برخوردار می‌باشد. نتایج تحقیقات یاد شده حاکی از آن هست که در پس پوره عدم موفقیت‌های طولانی مدت گروه‌های زبانی اقلیت؛ معروض ماندن پندین نسل از سوی گروه‌های‌هاکم به شدت سمبولیک و فیزیکی قرار گرفته‌اند. کامینز در تحقیقاتی که بر روی فلق خود انجام داده به نحوه طرد جامعه مغلوب از سوی گروه‌هاکم پی برده و باور دارد که بسیاری از دانش آموزان گروه‌های مغلوب در مدرسه و سیستم آموزشی نیز از سوی گروه‌هاکم غالب طرد می‌گردند. کامینز در حالیکه از دو نوع

شدت فیزیکی و سمبولیک یاد می‌کند در لیتراتور از مفاهیم و اصطلاحات "اقلیت داوطلبانه و غیرداوطلبانه" و "اثنیسیته و کنشی" یاد می‌کند. به باور کامینز اقلیت‌های داوطلبانه برای کسب موقعیت مادی، شرایط سیاسی بهتر و یا آزادهای بیشتر به صورت ارادی مناطق آبا و اجدادی خود را برای مهاجرت به دیگر جغرافیاها ترک می‌کنند، بعضی از کودکان این چنین اقلیت‌های داوطلبانه نیز در بعضی از مناطق می‌توانند موفقیت در مدرسه را کسب کرده و به جغرافیائی که کوچ کرده‌اند انتگره گردند. در حالی که اقلیت‌های غیرداوطلبانه خارج از اراده و رضای خود از سوی گروه یا گروه‌های حاکم مورد کنترل واقع شده و در کار، مدارس و سرپناه و دیگر مسائل مادی تبعیض‌های قابل لمس را تجربه نموده و مدت زمان طولانی با تفقیر هویتی از سوی جامعه حاکم مواجه گردیده که سرانجام موارد یاد شده عدم موفقیت‌های تحصیلی بوده است. کامینز باور دارد که حتی اقلیت‌های داوطلبانه نیز در جامعه علاوه بر انتگراسیون و استفاده از منابع مادی مورد تبعیض واقع شده و در نسل‌های دوم ناقل بسیاری از ویژگی‌های اقلیت‌های غیرداوطلبانه می‌باشند. در دیگر سو اثنیسیته و کنشی در تضاد با هویت حاکم به عنوان هویت دفاعی و نشانه مقاومت ظهور می‌کند، بر این اساس هویت‌ها و مقاومت‌های طراهی شده متضاد گروه حاکم، مخالف نهادها نیست که از سوی گروه حاکم مدیریت می‌گردند که مدرسه و سیستم آموزشی یکی از این نهادها می‌باشد. بر اساس این نگرش عدم موفقیت در مدرسه یکی از نتایج اثنیسیته و کنشی و هویت تضاد می‌باشد.

ب. هویت توافق شده

کامینز معتقد هست که هویت توافق شده در فرهنگ تعاملی و موفقیت آکادمیک در دانش آموزان اقلیت نقش بااهمیتی را دارد، بر این اساس دانش آموزان اقلیت زبانی برای فهم هویت خود و اینکه در چه موقعیتی از جامعه واقع شده‌اند تامل نموده و سبب توسعه بعضی از پراتیکها می‌گردند. تحقیقاتی که بر روی تبارب تعامل فرهنگی گزینشی یعنی حفاظت دانش آموزان از زبان و فرهنگی خود و در عین حال افزودن آموزش زبان دیگری صورت پذیرفته ناشی از افزایش موفقیت‌های دانش آموزان در مدرسه می‌باشد، در حالیکه دانش آموزان زمانیکه در معرض آسیمیلیاسیون واقع گردیده و به دلایل مفتلف مجبور به ترک زبان و فرهنگ خود می‌شوند عدم موفقیت و کاهش اعتماد به نفس قابل توجهی در دانش آموزان مشاهده شده است. بدین سبب سیستم آموزشی را می‌باید به صورت پازلی کامل متشکل از مربیان آموزشی، نحوه آموزش دانش آموزان اقلیت زبانی، نحوه روابط تعاملی با دانش آموزان، پیغام‌هایی که مربیان و مدرسه به دانش آموز ارائه میکنند و بسیاری از موارد دیگر که نقش مهمی در شکل‌گیری هویت دانش آموز دارند دید. روابط قدرت اجتماعی، تاثیرات فراوانی در شناخت هویت، نقش مربیان آموزشی (هویت مربیان) و ساختار آموزش (مفردات، تامین منابع، ارزشیابی) داشته و موارد یاد شده نیز سبب تاثیرگذاری متقابل مربیان آموزشی و فرهنگ و زبان دانش آموزان اقلیت زبانی می‌گردد. این مسئله سبب بازتولید و بسط روابط قدرت سرکوبگر و هویت توافق شده می‌شود.

اگر فاصله‌ای از چهارچوب تئوری کامینز را ارائه بازگو کنیم، اصول روان‌زبان‌شناختی و جامعه‌شناختی موفقیت یا عدم موفقیت متکلمین زبان‌های بااعتبار اکثریت و یا اقلیت زبانی را تمت تاثیر خود

قرار می‌دهد. اصولی همچون "مهارت زبانی"، "تعامل وابستگی زبانی"، "دوزبانگی افزایشی" بر تجربیات آموزشی زبان‌شناختی و روان‌شناختی دانش آموز تاثیرگذار می‌باشد. در عین حال درک "روابط قدرت سرکوبگر اجتماعی" و "هویت توافقی" بر اساس اصول روان‌زبان‌شناختی و نحوه شکل‌گیری‌اش در ارتباط گروه‌های ماکم / مملوم و در دیگر سو تاثیر روابط قدرت بر دانش آموزان و مریبان به صورت میکرو- تعاملی بیان می‌گردد. کامینز باور دارد که تا زمانیکه روابط قدرت سرکوبگر و آموزش مورد بازخواست و تحقیق واقع نگردد نمی‌توان عوامل تاثیرگذار بر موفقیت دانش آموزان و مدل‌های آموزشی که بر پایه هویت توافق شده باشند را شکل‌دهی نمود. اگر از زوایه دید یاد شده به مسئله بنگریم، می‌توان گفت نقش آموز افزایش قدرت دانش آموزان می‌باشد. افزایش قدرت یاد شده مابین مریبی- دانش آموز در صورتیکه با تعامل زبانی، فرهنگی و هویتی دانش آموز همراه باشد سبب افزایش موفقیت دانش آموز در مدرسه می‌گردد.

پیشنهادها



با توجه به مباحث ذکر شده در بحث‌ها و نتایج یافته‌های متعددی که در کشورهای مختلف با موضوع آموزش زبان مادری صورت پذیرفته رفع تفریبات زبانی،

روانشناختی، فراشناختی، آموزشی، اجتماعی، اقتصادی، جنسیتی و ... که در جامعه ترک و دیگر جوامع مغلوب در ایران به سبب عدم آموزش زبان مادری پدید آمده می‌توان گفت که اغلب تفریبات یاد شده ارتباط مستقیمی با عدم آموزش زبان ترکی به کودکان ترک در مدارس ایران را به همراه دارد چونکه همگی تفریبات یاد شده ناشی از طرد زبان مادری کودکان ترک و دیگر کودکان غیرفارسی در سیستم آموزشی ایران صورت پذیرفته است. بدین سبب برای کاربرد زبان ترکی و دیگر زبان‌های مغلوب در ایران می‌باید قدم‌هایی برداشت، با توجه به یافته‌های جهانی مشابه، مقالات ذکر شده در متن کتابچه مذکور، تجربیات شفاهی ۴۱ به عنوان یک ترک اورمی‌ای که در سیستم آموزش تک‌زبان ایران بهای زبان مادریم ترکی ملزم به یادگیری زبان بیگانه دیگری بوده‌ام، مباحث آکادمیک و به روز‌تئوریک و ... پیشنهادهایی اجتماعی، فرهنگی و زبانی را جهت رفع و ترمیم تبعیضات موجود در سیستم آموزشی ایران و آموزش کودکان ترکی که در شروع آموزش در ایران به هیچ وجه تسلطی به زبان اقلیت حاکم فارسی ندارند و یا تسلط نسبی دارند ارائه می‌دهم. پیشنهادهای ارائه شده را می‌توان به دو صورت کوتاه- بلند مدت تقسیم بندی نمود، پیشنهادهای کوتاه مدت را با توجه به مسائلی که در داخل ایران از جمله روند خودآگاهی زبانی، هویت، فرهنگی و ... جامعه ترک و مسائلی

که در کنار مرزهای ایران و در دنیا در حال پیریان می‌باشد مد نظر قرار داده و ارائه می‌گردد و در صورت وجود صمیمیت و اراده لازم در دولت و ملت هاکم برای زدودن تبعیضات متعدد زبانی می‌باید به قدم‌هایی به سرعت برداشته شود، در دیگر سو برای تحقق پیشنهادهای بلندمدت مدت زمانی بالغ بر ۵ تا ۱۰ سال زمان برای فراهم نمودن زیرساخت‌ها نیاز می‌باشد که این پیشنهادها برای تحقق کامل آموزش دویا چندزبانه آنهم بر اساس زبان مادری کودک و رفع تمامی تبعیضات سیستم آموزشی ایران را در بر می‌گردد.



۱. پیشنهادهایی در رابطه با سیستم آموزشی

کاربرد زبان ترکی در سیستم آموزشی، گذر از سیستم آموزشی تک‌زبانه و توسعه مدل‌های آموزشی دوزبانه:

همانطور که در سطور بالا نیز به زبان‌های اجتماعی، زبانی، اقتصادی، فراشناختی، آموزشی، روانشناختی ناشی از عدم آموزش به زبان مادری در کودکان اشاره گردید مهمترین قدم برای زدودن زبان‌های یاد شده کاربرد زبان ترکی در امر آموزش کودکان ترک می باشد. نحوه و نوع کاربرد زبان ترکی در آموزش کودکان ترک بی‌تردید یکی از موضوعات پندلایه و چندوجهی می باشد، برای تحقق آموزش زبان مادری کودکان اقلیت زبانی در دنیا مدل‌های مختلفی بکار بسته میشود. گرچه که کودکان ترک در گروه اقلیت زبانی قرار نمی‌گیرند و فواست و هدف جامعه ترک از هر طیف فکری و سیاسی کاربرد زبان ترکی در سراسر ایران به عنوان زبان اول آموزش می‌باشد ولی در این کتابچه جهت مقایسه کاربرد زبان مادری کودکان اقلیت در کشورهای دنیا با عدم کاربرد زبان مادری در ایران و در عین

حال لزوم گذر به آموزش زبان مادری به روشها و مدل‌های کوتاه مدت به نمونه‌های مشابه آموزش زبان مادری اقلیت زبانی در دنیا رجوع گردیده است. یکی از مدل‌های آموزشی رایج در دنیا و ایران مدل تک‌زبانگی می‌باشد که همانطور که در ایران نیز تجربه گردیده هدف این نوع آموزش تنها و تنها آسیمیلاسیون گروه و یا گروه‌های مغلوب در زبان و فرهنگ غالب هر چند اقلیت می‌باشد، از دیگر مدل‌های آموزشی می‌توان به مدل آموزش دوزبانگی، دوزبانگی دو وجهی، مهارت خواندن - نوشتن دوزبانگی و .. که با هدف طولانی مدت جهت کاربرد زبان مادری در امر آموزش، زدودن تبعیضات و افزایش موفقیت تحصیلی کودکان اقلیت زبانی در سیستم آموزشی مد نظر می‌باشد اشاره داشت. بر اساس نتایج تحقیقات و ادبیات آکادمیک و در عین حال نیازهای اولیه کودکان ترک و دیگر کودکان غیرفارس در صورتیکه دوزبانگی متعادل با توجه به زیرساختهای لازم تحقق یابد می‌تواند با کاربرد مدل‌های آموزشی دوزبانه ترکی - فارسی و یا دوزبانگی مهارت خواندن - نوشتن مقدراری از زبان‌های عدم آموزش به زبان مادری در سیستم آموزشی ایران را متوقف نموده و یا زدودن بی‌تردید در زمان تحقق مدل‌های آموزشی دوزبانه در ایران می‌تواند و می‌باید از تجربیات دیگر کشورهای جهان و نمونه‌های مشابه استفاره نمود، ولی مسئله‌ای که نمی‌باید فراموش نمود ملی‌سازی مدل‌های مشابه دیگر در دنیا با توجه به نیازها، فواید، موقعیت جغرافیائی، دینی، فرهنگی و زبانی، جمعیتی متکلمین می‌باشد چونکه لزوم موفقیت یک مدل آموزشی دوزبانه در یک نقطه جغرافیائی از دنیا دلیلی بر تکرار موفقیت در یک زبان در گوشه‌ای دیگر از دنیا نیست و در صورت انتقاب عمری یا سهوی مدل آموزشی، به ظاهر با برگزیدن مدل آموزشی دوزبانی دقیقاً همان شیوه و راه آموزش

تک‌زبان به شیوه‌ای ضعیف‌تر و متفاوت‌تر می‌تواند تداوم یابد. بدین ترتیب برای برگزیدن مدل و یا مدل‌های آموزشی دوزبانه می‌باید فاکتورهای متعددی را مد نظر قرار داده و بر اساس نیازها و ویژگی‌های جامعه ترک مدل آموزشی صحیح را انتخاب و بسط نمود. برای کاربرد مدل‌های آموزشی دوزبانه در جامعه ترک می‌باید از هم‌اکنون کارگروهائی جهت تحقیق میدانی، تهیه نقشه‌زبانی، بررسی نیازها و فواست‌های جامعه ترک، تحقق کنفرانس‌ها و گردهمائی‌ها با محوریت آموزش دوزبانه بر اساس زبان مادری و با دعوت آکادمیسیین‌های مفتلف و ... جهت فراهم نمودن زیرساختها قدمهای سریعی را آغاز نمود.

مدل و یا مدل‌های آموزش دوزبانه می‌باید تمامی مراحل تفصیلی کودکان ترک را تحت پوشش قرار دهد:

پس از بررسی شرایط، فواست‌ها، اهداف قابل دسترسی و مدل‌های آموزشی برگزیده که در سال‌های اول به بسط و کسب مهارت خواندن - نوشتن دانش‌آموزان منجر گردد به صورت مرحله‌وار می‌باید آموزش زبان مادری تمامی مراحل آموزشی دانش‌آموزان را در برگیرد. در غیر اینصورت مدل‌های آموزش دوزبانه‌ای که مرادلی نظیر راهنمائی، دبیرستان و دانشگاه را در برنگیرند تاثیر نداشتند و سبب بروز مشکلات متعددی در مراحل بعدی آموزش خواهد گردید. در عین حال مدلی که برای آموزش دوزبانه براساس زبان ترکی انتخاب می‌گردد باید از مراحل اولیه آموزش تا برگزاری امتحانات بکار بسته شود.

تغییر در روابط جبری معلم - دانش‌آموز:

بی‌تردید پیام‌های سیاسی - فرهنگی که از سوی معلمان در جهت سیاست آموزشی و زبانی دولت‌ها به دانش‌آموزان انتقال می‌گردد در تجربه آموزشی دانش‌آموز نقشی ویژه دارد، همانطور که در بخش چهارم تئوریک کتابچه به آن پرداختیم یکی از اساسی‌ترین علل در عدم موفقیت دانش‌آموزان اقلیت زبانی عوامل سیاسی - اجتماعی می‌باشد که سبب بروز میکرو-تعامل‌ها در روابط دانش‌آموز و مربیان در کلاس می‌گردد. همانطور که در بخش چهارم تئوریک بیان گردید مدافلات آموزشی تنها در صورتی که روابط قدرت اجتماعی سرکوبگر مورد بازخواست واقع گردد می‌تواند به موفقیت آموزشی دانش‌آموز منجر گردد. اگر از این زاویه دید به مسئله بنگریم نمی‌باید افزودن زبان ترکی به سیستم آموزشی به عنوان امری ظاهری نگریسته شود بلکه با بکار بستن مدل‌های آموزشی دوزبانه و چندفرهنگی راه برای فعالیت هر چه بیشتر دانش‌آموزان ترک و سپس جامعه ترک در نظر گرفته شود تا در سیستم آموزشی نابرابری و بی‌عدالتی فعلی زودتر گزیده و عدالت اجتماعی برقرار شود. در غیر اینصورت در صورتیکه به صورت ساده تنها مهارت آموزش خواندن - نوشتن به زبان ترکی در دانش‌آموزان تشویق گردد نه تنها هیچ تاثیری در زدودن نابرابری‌ها و تبعیضات نداشته بلکه سبب افزایش تبعیضات، نابرابری‌ها، فقر و بازتولید تبعیضات متعدد و بیشتر خواهد شد. با توجه به گفته‌های یاد شده استفاده از زبان ترکی در سیستم آموزشی سبب هویت توافقی در دانش‌آموزان و مربیان آموزشی خواهد شد و با مسئولیت‌پذیری والدین اهداف آموزش که همانا برافروزی و دسترسی به آموزش برابر می‌باشد مورد هدف‌گذاری واقع خواهد شد.

تاسیس دانشکده‌های تربیت معلم دو یا چندزبانه در سراسر جغرافیای ایران:

برای فراهم نمودن کادر آموزشی جهت تدریس زبان‌های ترکی - فارسی می باید در تمامی دانشکده‌های تربیت معلم فعلی بخشی ویژه با هدف تربیت کادر آموزشی دو با چندزبانه تاسیس گردد.

آموزش تنوع زبانی و فرهنگی به معلمان و کادر آموزشی:

در دانشکده‌ها و انستیتوهای تربیت معلم برای آشنائی کاننیدارهای معلمی با تنوع زبانی و فرهنگی، دوزبانگی و چندزبانگی، و الفصوص نموه برقراری ارتباط و شیوه تدریس به کودکانی که زبان مادری متفاوتی از زبان مدرسه دارند باید دوره‌های آموزشی گذاشته شود. شیوه‌های تربیت معلمی همچون "آموزش مابین فرهنگها" (Intercultural Education) که در ادبیات عمومی بین‌المللی شامل متدولوژی‌ها و آموزش گروه‌های اقلیت زبانی و فرهنگی در داخل مدرسه می باشد نیز می باید جزء دروس معلمان در دانشکده‌های تربیت معلم قرار گیرد، این چنین دروسی در کشورهای توسعه یافته‌ای همچون هلند، ایتالیا، یونان، استرالیا، کره جنوبی، بخش ترک‌نشین قبرس و بسیاری دیگر از کشورهای اروپائی سبب کسب موفقیت‌های بیشتر معلمان گردیده است.

آموزش تنوع زبانی و فرهنگی به مربیان در دوره خدمت معلمی:

برای تمامی کادر آموزشی و مربیانی که در مدارس مناطق ترک‌نشین و یا دیگر مناطق که دارای ترکیب جمعیتی بالای ترک می‌باشند می باید در طول دوره خدمت معلمی نیز به طور پیوسته سیمنارها و کلاسوائی در رابطه با تنوع زبانی و فرهنگی دانش آموزان برگزار گردد.

آموزش متد و نمونه‌های دوزبانگی به معلمان که به زبان ترکی تسلط دارند:

علازغم ممنوعیت کاربرد هر زبانی به جزء زبان اقلیت هاکم فارس‌زبان در سیستم آموزشی ایران بیشتر معلمان ترک در سراسر ایران و الفصوص سه هوزه ترک‌نشین آذربایجان جنوبی، قاشقای یورد و افشار یورد به صورت غیررسمی در طول برگزاری کلاس‌ها به دفعات و برای ایباد ارتباط بیشتر با دانش آموزان ترک به کاربرد زبان ترکی در اثنای دروسی که به زبان فارسی اند روی می آورند تا بلکه بدین صورت جلوی عدم برقراری ارتباط و عدم درک دانش آموزان ترک از زبان فارسی و مفتوای دروس کم گردد. سوای این موضوع به تمامی معلمین و مربیان آموزشی که دارای هویت ترک اند می باید آموزش متدها و نمونه‌های دوزبانگی به طور کامل طی کلاس‌ها و دوره‌های تشریح گردد، در عین حال تمامی ملزومات آموزشی جهت کاربرد شیوه‌های دوزبانگی در کلاسها از سوی دولت ایران نیز می باید تامین گردد.

حمایت مادی و تشویق دولت ایران جهت خراگیری کامل زبان ترکی توسط کادر آموزشی و مربیانی که تسلط کافی به زبان ترکی ندارند؛

همانطور که در بخشهای تئوریک کتابچه فوق با توجه به مثالهای ذکر گردید عدم تسلط مربی و کادر آموزشی به زبان مادری کودک سبب گسست رابطه میان دانش آموز و والدین و عدم ایباد رابطه مستقیم می گردد، بی تردید یکی از علل عدم ایباد ارتباط میان معلمین و دانش آموزان عدم آشنائی کادر آموزشی به زبان مادری دانش آموز و فرهنگ ساکنان منطقه جغرافیائی که در آن به تدریس می پردازند نشئت می گیرد. بدین سبب تمامی کادر آموزشی و معلمینی که علازغم تدریس و فعالیت آموزشی در مناطق ترک‌نشین به زبان ترکی تسلط ندارند می باید از سوی دولت جهت آموزش زبان

ترکی و برگزاری کلاسهای فراگیری زبان ترکی تشویق و حمایت گردیده و تمامی شرایط و زیرساخت‌های لازم فراهم گردد. برای افزایش آگاهی کادر آموزشی و مربیان بروشورها، کتابچه‌ها، سمینارها، گردهمائی‌ها، فیلمهای آموزشی و... که دربرگیرنده اطلاعاتی در مورد زبان ترکی، فلق ترک، فرهنگ ترک، تاریخ ترک، جغرافیای ترک‌نشین، ادبیات ترکی، هنر ترکی و... می‌باشند تهیه و مابین معلمان و کادر آموزشی به اشتراک گذاشته شود. پس از آشنائی معلمان و کادر آموزشی با زبان ترکی و جامعه ترک می‌توان از ایجاد ارتباط مستقیم و بدون مشکل با دانش آموزان و خانواده‌های آنان سخن گفت و اقدامات یاد شده به مرور زمان سبب رفع مشکلات مرتبط با خانواده و ارتباط مستقیم فواید گردید.

گشایش کلاس‌های مهارت خواندن - نوشتن به زبان ترکی برای دانش آموزانی که تسلط به زبان ترکی دارند:

تا زمانیکه زبان ترکی به عنوان زبان آموزش در ایران و در مدل‌های آموزشی توسط قانون اساسی تأیید گردد برای ایجاد و توسعه اعتماد به نفس و تشویق دانش آموزان ترک به فراگیری زبان مادری خود می‌باید کلاس‌های رایگان آموزشی مهارت خواندن - نوشتن به زبان ترکی از اول ابتدائی و از سوی دولت تاسیس گردند. کاربرد زبان ترکی از سوی کودکان فردسال ترک در شروع آموزش می‌تواند سبب افزایش اعتماد به نفس در کودکان و افزایش شوق به آموزش به زبان مادری در مراحل بعدی آموزشی گردد، در عین حال مدل فوق می‌تواند سبب ایجاد تاثیرات مثبت در مدل‌های آموزش دوزبانه در مراحل بعدی آموزشی شود.

تاسیس کلاس‌های فراگیری زبان ترکی جهت آموزش والدین دانش‌آموزان:

بی‌تردید خانواده‌ها نقش بسزائی در پروسه آموزش کودکان را بر عهده دارند و یکی از پازل‌های آموزش نیز والدین‌اند. یکی از قدم‌هایی که در این مورد می‌توان برداشت تاسیس کلاس‌های آموزش مهارت خواندن - نوشتن زبان ترکی برای والدین ترکی که تسلط به زبان ترکی ندارند هست، تاسیس کلاس‌های فراگیری زبان ترکی برای والدین می‌تواند با افزایش اعتماد به نفس خانواده‌ها سبب همراهی بهتر و بیشتر والدین با کودکانشان در پروسه آموزش گردد. در صورتیکه کودکان ترک در ایران روزی آموزش به زبان مادریشان ترکی را بیاموزند خانواده‌ها به علت عدم آموزش و عدم تسلطی که به زبان ترکی دارند گسستی با کودک در همراهی نمودن پروسه آموزش مواجه خواهند شد و از امروز می‌باید زیرساختهای لازم برای گذر از آموزش تک‌زبانه به آموزش دوزبانه بر اساس زبان مادری ترکی قدم‌هایی برداشت که یکی از قدم‌ها نیز تاسیس کلاس‌های آموزش خواندن - نوشتن به زبان ترکی برای والدین دانش‌آموزان می‌باشد، برای مثال می‌توان از تجربه نهضت‌های سوادآموزی دوران انقلاب که برای فارسیزده کردن مردم غیرفارسی‌بکار می‌رفت استفاده نمود یا تجربه‌های مشابه در دوره فاندان پهلوی.

تاسیس مراکز آنالیز و بسط مفردات آموزش دوزبانه:

دوزبانگی به معنای کنار هم نهادن دو زبان نبوده و نیست بلکه به معنای کاربرد همزمان دو زبان برای درک و تحلیل مسائل به صورت دینامیک و ارائه بینشی متفاوت از مسائل پیرامون می‌باشد. برای تحقق دینامیک بودن دوزبانگی لزومی به کاربرد مفردات متفاوت از هم و گسسته از همدیگر

میان دو زبان نیست چونکه با مفردات متفاوت و گسسته از هم نمی‌توان دوزبانگی را بسط داد، بلکه می‌باید تمامی مفردات هر دو زبان مرتبط باهم جهت کاربرد در پروسه آموزش و پرورش تهیه و تدوین گردند. در عین حال برای ارزشیابی و برزورسانی محتوای مفردات و شیوه‌های فراگیری دوزبانگی می‌باید مراکز آنالیز و بسط مفردات دوزبانه با حمایت دولت و همکاری آکادمیسینها و پدگوق‌ها تاسیس گردد.

طی فراگیری زبان سوم توسط دانش آموزان ترک می‌باید ارتباط مستقیمی مابین زبان مادری کودکان و زبان دوم برقرار گردد؛

مدلهای آموزش دوزبانه در عین حال مدل‌هایی جهت تشویق به چندزبانگی نیز می‌باشند، نتایج تحقیقاتی که تاکنون صورت گرفته نشان از تاثیرگذاری مثبت تعامل متقابل مابین زبانها در پروسه یادگیری می‌باشد، زمانیکه دانش آموز فراگیری زبان جدیدی را آغاز می‌کند با توجه به اصل وابستگی زبانها می‌باید زبان مادری کودک نیز به پروسه فراگیری زبانهای دوم و سوم افزوده گردد. از این زاویه دید چه در سیستم آموزشی فعلی و چه در مدل یا مدل‌های آموزش دوزبانه احتمالی در آینده می‌باید زبان مادری کودکان ترک جزئی از پروسه آموزش زبان سوم به مانند انگلیسی یا فرانسه قرار گیرد، در عین حال متدها و ملزومات لازم جهت تدریس و فراگیری زبان سوم نیز می‌باید از سوی دولت ایران تامین گردد.



۲. پیشنهاد‌های اجتماعی و فرهنگی

افزایش آگاهی جامعه در مورد کاربرد زبان مادری در آموزش و دوزبانگی:

زمانیکه دید منفی به یک زبان در جامعه‌ای وجود داشته باشد نمی‌توان از موفقیت آموزش به زبان مادری در آن جامعه سخن راند، بنا به روند دولت - ملت در ایران طی سال‌های گذشته ادبیات، متوا و نگرش منفی از سوی دولت و ملت حاکم بر علیه زبان ترکی و دیگر زبان‌های مغلوب تولید گردیده به طوریکه اکنون دولت و ملت حاکم در مورد زبان ترکی و دیگر زبان‌های مغلوب دارای پیش‌داوری‌های بسیار منفی، غیرواقعی، غیرمنطقی‌اند به طوریکه اگر هر انسان ترکی در مورد مسئله زبان‌های ملی و آموزش به زبان ترکی سخن بگوید با انگ‌های متعددی همچون تجزیه‌طلب، پان‌ترکیست، جاسوس، معاند نظام و ... مواجه می‌گردد. اگر اندکی با تامل به مسئله آموزش به زبان مادری در ایران بنگریم متوجه خواهیم شد که در دید دولت و ملت حاکم مسئله آموزش به زبان مادری مستقیماً به امنیت ملی و تمامیت ارضی وابسته و تعریف گردیده است، این مسئله را می‌توان به فوبی در گفتمان دولت و ملت حاکم، مندیای دولتی و مرکزگرایی حاکم، سیاسیون سراسری مرکزگرا، نماینده‌گان گروه حاکم و ... مشاهده نمود که به فوبی نگرش شیطان‌سازی نسبت به مسئله

آموزش به زبان مادری و آموزش دو یا چندزبانه را دارند. در حالیکه آموزش به زبان مادری و دو یا چندزبانگی جزء مبانی اصلی و اساسی حقوق بشر، حقوق کودک، حقوق زن، پندفرهنگ‌گرایی، دگراسی، تقسیم قدرت و... می‌باشد. بدین سبب در صورتیکه هدف دولت ایران تعیین سیاست‌های زبانی سالم برای رفع تبعیضات زبانی متعدد باشد می‌باید با در نظر گرفتن نگرش‌های منفی و شیطان‌سازانه نسبت به زبان ترکی و دیگر زبان‌ها برنامه‌های متعددی جهت آگاهی بخشی خانواده‌ها، دانش آموزان، معلمان و کادر آموزشی، سیاستمداران، هنرمندان و تمامی اقشار جامعه را تهیه و تدوین نماید، در عین حال برنامه‌های مدرونی جهت نقد سیستم تک‌زبانه، یکسان‌ساز و تک‌تیپ فعلی و آثار منفی سیستم آموزشی فعلی ایران در عدم موفقیت دانش آموزان و گسست اجتماعی و.. می‌باید از جمله بندهای باشد که به صورت پیوسته جوامع موجود در ایران از آن آگاهی یابند. بدین منظور دولت ایران می‌تواند برنامه‌های تلویزیون و رادیویی، تهیه کتابچه و برشورها، مستندسازی، برگزاری گردهمائی‌ها و سمینارها، کنفرانس‌های محله‌ای در شهرها، آفیش‌ها، فیلم‌های تبلیغاتی و... با موضوعیت آموزش به زبان مادری و آموزش چندزبانه را در دستور کار خود قرار دهد.

افزایش آگاهی والدین از تنوع زبانی و فرهنگی:

والدین کودکان اقلیت زبانی و یا دیگر فلقهای مغلوب می‌باید از اهمیت و نقش کاربرد زبان مادری در آموزش و در عین حال فواید آموزش دوزبانه یا چندزبانه آگاهی یابند تا بتوانند در پروسه آموزش با کودک خود همراهی لازم را داشته باشند.

سافت های فیلم‌های آموزشی جهت افزایش مهارت زبان ترکی برای کودکان ترک:

بی‌تردید اگر هدف دولت بیار آوردن نسلی موفق در امر آموزش و پیشرفت همه‌جانبه کشور باشد می‌باید از تمامی ابزارها و امکانات خود جهت افزایش بهره‌وری و موفقیت تمامی دانش‌آموزان فارغ از به یک کشیدن هر نوع زبان، دین، جنسیت، فرهنگ و ... مفتلف بکار بندد. همانطور که در مباحث گذشته کتابچه بحث گردید یکی از مهمترین دلایل افت تحصیلی و عدم موفقیت دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان عدم کاربرد زبان مادری و تممیل زبانی دیگر در امر آموزش می‌باشد، با گذر از سیستم تک‌زبانه فعلی به مدل‌های آموزشی دو یا چندزبانه برای آموزش و حمایت زبانی دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبانان کودکان ترک می‌باید برنامه‌های مفتلف و فلاحی از سوی تلویزیون‌های ملی و سراسری جهت آموزش و افزایش مهارت‌های زبانی کودکان ترک تهیه و منتشر گردد تا بلکه کودکان ترک بتوانند طی پروسه میان‌مدتی عقب‌ماندگی ناشی از عدم تممیل به زبان مادری خود را بدین نحو جبران نمایند. طبیعتاً برنامه‌های آموزشی دولت نه با هدف و شیوه تفریب زبان‌ترکی که امروزه متأسفانه توسط مئدیاهای دولتی مناطق ترک‌نشین به نام شبکه استانی و رادیویی شاهد آن می‌باشیم بلکه با درک واقعیت زبان‌ترکی و همراهی محققین و دانش‌پژوهان ترک‌شناس در جهت ترمیم زخمهای اجتماعی و زبانی بجای مانده از سیستم آموزشی تک‌زبانه و تبعیضات آموزشی فعلی می‌باید قدم برداشت.

افزایش آگاهی جوامع موجود در ایران در مورد نرمال بودن تفاوت شیوه‌های یک زبان:

شیوه گفتاری زبانی ترکی در شهرهای ترک‌نشین همچون تبریز، اورمیه، بیجار، سونقور، مناطق ترک‌نشین خراسان، قشقایستان، همدان، قزوین و ... دارای تفاوت‌هایی می‌باشد، بی‌تردید

تفاوت‌های یاد شده در هدی نیست که بتوان از وجود ده‌ها زبان ترکی برای هر کدام از شهرها و مناطق ترک‌نشین یاد شده نام برد بلکه همانطور که در همه جای دنیا نیز وجود دارد زیرگروه‌های شیوه‌ای زبان‌ها به صدها سبب دارای تفاوت‌های اندکی از هم می‌باشند. برای مثال زبان ترکی گفتاری که از سوی یک ترک استانبولی با یک ترک ساکن از میر دارای تفاوت‌های اندکی هست، این در حالی می‌باشد که ترکیه طی نزدیک به ۹۰ سال گذشته دارای زبان ترکی استاندارد بوده ولی ترکان ساکن ایران به علل متعدد نه دارای زبان ترکی استاندارد می‌باشند و نه ارگانی علمی و آکادمیک برای تحقیق در مورد زبان ترکی وجود دارد، وجود تفاوت‌های عادی در شیوه‌های زبان ترکی از شهر و منطقه‌ای ترک‌نشین نسبت به دیگری امری عادی بوده و بیشتر به غنای زبان ترکی برمی‌گردد، در عین حال فارس‌زبانان ایران نیز در صورتیکه دارای زبان استاندارد نوشتاری نبودند و سیستم آموزش سراسری و اجباری طی ۱۰۰ سال گذشته بوجود نیامده بود اکنون بی‌تردید یک فارس‌زبان شیرازی، اصفهانی، یزدی و کرمانی قادر به درک سفنان هم نبودند در حالیکه برای ترکان ساکن ایران نه تنها چنین موردی وجود ندارد بلکه علاوه بر عدم تفصیل به زبان مادری بسیاری از ترک‌ها قادر به درک و حتی تکلم به زبان ترکی هم زبانان خود در ترکیه و آذربایجان شمالی می‌باشند. بعضی از اشخاص دارای تمایلات نژادپرستانه و ایدئولوژیک با آلت دست قرار دادن تمایز زبان گفتاری ترکی مابین شهرهای ترک‌نشین ایران مفاهیمی همچون "ترکی تبریز"، "ترکی اورمیه"، "ترکی اردبیلی" و ... را بکار می‌برند که با توجه به تعدد منابع علمی و زبان‌شناسی موجود به راحتی می‌توان به تهی و ایدئولوژیک بودن چنین مفاهیمی پی‌برد و بی‌شک هیچ‌کدام از ترموهای زیر داری بار علمی

نیستند. سیاست‌های زبانی و گفتمان‌هاکم در ایران به نحوی بوده که به انسانها قبولانده شده زبانی که دارای الفبای استاندارد و تک باشد بهتر از دیگر زبان‌هاست و در عین حال انسان‌ها همیشه به مقایسه زبان خود با زبان اقلیت‌هاکم فارسی می‌پردازند، در حالیکه اگر به فرض مثال زبان ترکی در ایران طی نزدیک به ۱۰۰ سال دارای موقعیت رسمی انحصاری بوده و در سیستم آموزش و پرورش به صورت تنها زبان آموزش به کار گرفته می‌شد و در عین حال دارای میلیونها دلار بودجه و هزاران سازمان دولتی و غیردولتی می‌بود می‌توانستیم به قیاس هر دو زبان پردازیم در حالیکه زبان ترکی از تمامی موارد یاد شده محروم نگه داشته شده و حتی سالها و اکنون نیز به صورت رسمی انکارگردیده ولی شیوه کمی متفاوت همین زبان در ترکیه توانسته جایزه ادبیات نوب را به خود اختصاص دهد امری که زبان فارسی با آنهمه شکرش عاجز از آن بوده است. دولت ایران می‌باید برای رفع پیش‌دآوری‌های موجود در مورد زبان ترکی برنامه‌های آموزشی و آگاهی دهنده متنوعی را در سیستم آموزشی و رسانه‌های عمومی تهیه کند.

تربیت معلم از زاویه دید تفاوت‌های زبانی و فرهنگی

آکادمیسین‌ها و معلمینی که رویکرد انتقادی پراگماتیک را اتخاذ می‌کنند جهت تربیت دانش‌آموزان به عنوان شهروندانی با دیدی انتقادی به اهمیت و کاربرد آموزش به عنوان کاتالیزور تأکید می‌ورزند. بر اساس این تفکر، تغییرات اجتماعی از مدرسه شروع می‌گردد و در عین حال مکانهای نظیر خانه، پارک، کوچه، بازار و... که دانش‌آموزان به مکان‌های یاد شده گذر می‌کنند نیز تأثیر می‌گذارد. به عبارت



دیگر مدارس می‌تواند نقش تأمین‌کننده منافع گروه‌ها، مکانی دربرگیرنده ناعدالتی و تبعیض و در عین حال نابرابری مبدل گردد. نمونه شکل‌دهی این مسئله به نقش معلمین و کارهای آموزشی در مدرسه و کلاس وابسته می‌باشد که معلمین نیز این نقشها را در پروسه تربیت معلم می‌آموزند.

تربیت معلم از کشوری به کشوری دیگر، جغرافیائی به جغرافیائی دیگر و حتی از فرهنگی به فرهنگی دیگر متفاوت از هم صورت می‌پذیرد و در عین حال تربیت معلم یکی از بارزترین موضوعات جهت مبارزه قدرت مابین گروه‌های یک جامعه می‌باشد. اختدادهای سیاسی که پروسه تربیت معلم را در اختیار گرفته و آنطوری که فوآهان‌اند شکل‌دهی و جهت‌دهی می‌کنند می‌توانند دیگر زمینه‌های مرتبط به آموزش را نیز در کنترل خود قرار دهند به عبارت دیگر مبارله‌های اختدادهای سیاسی در تمامی مراحل

تربیت معلم خود را بروز می‌دهد. از نتایج مجادله یاد شده یا معلمینی جهت تداوم سیستم آموزشی که بر پایه تنوع زبانی و فرهنگی شکل گرفته تربیت خواهند شد و یا علاوه بر تمامی تنوعات زبانی و فرهنگی معلمی جهت تک‌تپ‌سازی دانش آموزان تربیت خواهند کردید. نوع و نحوه آموزشی که معلمین در دوره تربیت معلم فرا میگیرند تاثیراتی بر روابط اجتماعی و مکانیزم‌های اقتدار را به ارمغان می‌آورد.

علاوه بر اینکه بفرخیای ایران در برگیرنده تنوعات زبانی، دینی و فرهنگی متعددی می‌باشد نهادهای تربیت معلم در ایران، معلمین را به شیوه تک‌زبانی و تک‌فرهنگی بیار می‌آورند. پس از اتمام دوره‌های تربیت معلم و شروع به کار بسیاری از معلمین با مشکلات عدیده زبانی، فرهنگی، اجتماعی، ارتباطی، آموزشی و ... در مواجهه با تنوعات زبانی، دینی و فرهنگی دانش آموزان مواجه می‌گردند. مهم‌ترین و اصلی‌ترین مشکل در معلمان ایران به سبب سیستم تربیت معلم تک‌زبانه و تک‌فرهنگی عدم ایجاد ارتباط مستقیم و صمیمی با دانش آموزان هست.

در دیگر سو دولت‌هایی که به صورت رسمی تنوعات زبانی، اثنی‌کی، دینی و فرهنگی شهروندان خود را قبول نموده‌اند و برنامه‌های آموزشی خود را بر اساس تنوعات یاد شده اجرا کرده‌اند هنوز هم تربیت معلم یکی از اصلی‌ترین مباحث در میان جامعه حاکم و گروه‌های مغلوب می‌باشد چونکه جهت تحقق تربیت معلمانی بر اساس آموزش چندزبانه و چندفرهنگی، سبب بازخواست آموزش تک‌زبانه و نگرشی انتقادی به منابع مادی بکاربرده شده در آموزش و در عین حال آنالیز تمامی داده‌های بدست آمده در پروسه آموزش را شامل می‌گردد. در صورتیکه با تفکر یاد شده معلمین تربیت کردند می‌توانند

در توسعه تفکر چندزبانی، چندفرهنگی و بسط برابری و عدالت اجتماعی در کلاس نقشی مثبت را ایفا نمایند. با توجه به گفته‌های یاد شده می‌توان اذعان نمود که از زاویه دید سیاست‌های آموزشی چه در سیستم‌های تک‌زبانه و چه چندزبانه نتایج حاصل بیشتر تحت تاثیر خصوصیات معلم و کادر آموزشی، مهارت‌ها، معلومات شغلی، اطلاعات پداگوژیک مربیان آموزشی می‌باشد. برای تاثیرگذاری معلمین نیز می‌باید با نگرشی انتقادی به وضعیت موجود راه‌حل‌هایی جهت گذر به وضعیتی مطلوب مورد مطالعه قرار گیرد. متأسفانه عمده معلمین و مربیان آموزشی مجریان سیاست‌های دولتی در جهت آموزش تک‌زبانه، ایدئولوژیک و تک‌تیپ‌ساز می‌باشند و بیشتر نقش تکنسین‌هایی جهت انتقال ایدئولوژی قدرت حاکم به دانش‌آموزان را ایفا می‌کنند. پائولو فریر پداگوگ سرشناس چنین مربیانی را در نقش خزانة داران سیستم بانکی توصیف می‌کند، بنا به نظر فریر نقش و کاربرد مربی آموزشی در چنین سیستم‌هایی تنها ناقل اطلاعات از یک منبع می‌باشد. دانش‌آموز نیز در چنین مواردی غیرفعال بوده و تنها اطلاعاتی که از معلم دریافت می‌کند را حفظ می‌کند، نه معلم و نه دانش‌آموز کوچکترین تحقیقی در مورد اطلاعات نمی‌کنند و در عین حال هیچ نظر و انتقادی را نیز به اطلاعات وارد نمی‌دانند. دانش‌آموز و معلم در مورد نحوه و چگونگی هیچ حادثه‌ای سوالی نمی‌پرسند. برعکس این مورد در تربیت معلم معمول خواه سعی در فراهم ساختن فضا جهت انتقاد از روابط قدرت و دید انتقادی به آموزش را در معلمین ایجاد می‌نماید تا معلمین نیز بتوانند دیدی نقادانه را به دانش‌آموز آموزش دهند، چنین معلمینی به نابرابری‌ها، ناعدالتی و تبعیضات موجود در سیستم آموزشی می‌پردازد و تمامی دیدی نقادانه به مسائل را ارائه می‌کند. ویژگی‌های چنین تربیت معلمی خود به‌یک تحقیق

دیگر را می‌طلبد ولی می‌توان به صورت فاصله وار به نکات مشترک برنامه‌های چنین تربیت معلمی به شکل زیر اشاره داشت:

- سبب درک و تفکر نقادانه روابط اجتماعی و فرهنگی کنزیردهای معلمی می‌گردد.

- سبب فراهم نمودن زیرسافت درک دنیا و روابط اجتماعی از زاویه دید صدای خود دانش آموزان می‌گردد.

- بسط تکثرگرائی و دمکراسی و جهود در راه خیال جامعه‌ای از افرادی دارای حقوق برابر را فراهم می‌سازد.

با توجه به مباحث یاد شده در این بخش از کتابچه مذکور سعی در ارائه مدل‌های مختلف تربیت معلم و کادر آموزشی در سراسر دنیا جهت ایجاد مدلی برای تربیت معلم در ایران برای تحقق آموزش دو یا چندزبانه را مد نظر قرار داده‌ایم.



تربیت معلم در باسک

در باسک معلمین بهت فعالیت در دوره ابتدائی می‌باید از مدارس تربیت معلم و بهت تدریس در دوره راهنمائی می‌باید از

دانشگاه دپلم مربوطه را دریافت نمایند. در سال ۱۹۸۲ که قانون نرمال‌سازی زبان باسک مورد پذیرش دولت وقت واقع گردید تنها ۲۰٪ معلمین در مدارس دولتی قادر به تکلم زبان باسکی بودند و قسمت بسیار محدودی از ۲۰٪ نیز دارای سواد خواندن - نوشتن به زبان باسکی بودند. اکنون نیز معلمینی که به آموزش زبان باسکی و یا در مدل آموزشی که بر پایه زبان باسکی شکل گرفته به فعالیت می‌پردازند نیز داشتن دپلم زبان باسکی یکی از ملزومات تدریس و فعالیت آنان می‌باشد. امروز بیش از ۸۰٪ معلمینی که در مدارس دولتی به آموزش می‌پردازند در بهترین سطح به زبان باسکی تسلط داشته و در عین حال دارای مدرک آموزش زبان باسکی می‌باشند، در دیگر سو ۶۳٪ معلمینی که در مدارس خصوصی به فعالیت می‌پردازند نیز در سطح آموزش زبان باسکی قرار دارند. ارقام مذکور از آموزش زبان باسکی بسیار تاثیر بر انگیز و ناشی از رایج بودن فراگیری زبان باسکی است. بسیار خوب، متکلمین زبان باسکی چه کسانی اند؟ بعضی از معلمین دارای زبان مادری باسکی و یا اسپانیائی هستند که فارغ التحصیلان جدید از مدارس و یا دانشگاه‌های تربیت معلمی که در آن زبان پایه آموزش باسکی بوده می‌باشند، اکثر قریب به اتفاق معلمین جدید دارای تسلط عالی به زبان باسکی اند، ولی به علت کاهش زاد و ولد و طبیعتاً کاهش ورود دانش آموزان جدید به سیستم

آموزشی، باسک با کاهش تربیت معلمین چدید مواجه می باشد. کادرهای آموزشی که در مدارس دولتی به فعالیت مشغول هستند در اثنای فعالیت های آموزشی با توجه به برگزاری سمینارها و دوره های آموزشی موفق به کسب سطح سواد لازم برای آموزش زبان باسکی گردیده اند، حکومت باسک نیز برای معلمینی که فواستار آموزش زبان باسکی و یا معلمین تثبیت شده که به سطح لازم نرسیده اند نیز کلاس هائی علاوه بر نرم معمول برگزار می کند در عین حال حکومت برای ساعاتی که معلمین در حال آموزش زبان باسکی می باشند از کادر جایگزین بهره می برد. حتی حکومت باسک به معلمینی که فواستار فراگیری زبان باسکی باشند بدون کسر حقوق ۳ سال مرخصی می دهد، به طوریکه بر اساس آمار رسمی هرود ۲۳.۰۰۰ معلم طی ۲۰ سال گذشته از مرخصی یار شده استفاده نموده اند. حضور در کلاس های آموزش زبان باسکی نیز برای معلمین کافی نبوده بلکه می باید در پایان کلاس ها در امتحانی که از سوی حکومت گرفته می شود سربلند بیرون آیند، در عین حال برای شرکت در کلاس ها نیز معلمین می باید دارای سطح متوسطی از معلومات در مورد زبان باسکی باشند. طی سال های گذشته با توجه به رفرم های صورت گرفته معلمینی که در مدارس فصوصی به فعالیت می پردازند نیز بدون کسر حقوق می توانند در کلاس های آموزش زبان باسکی شرکت داشته باشند، حقوق معلمین یدکی که برای جایگزینی آموزگان فوق بکار رفته می شود تماما از طرف حکومت باسک پرداخت می شود. در دیگر سو معلمینی که اکنون نیز به آموزش در مدارس مشغول اند با حضور در کلاس های آموزش زبان باسکی سبب توسعه مهارت های زبانی خود، استانداردیزه کردن زبان و مطلع گردیدن از ترمینولوژی های زبانی چدید را به صورت نیمه یا تمام وقت فرا می گیرند. برگزاری کلاس های آموزش زبان باسکی

برای معلمینی که دارای زبان مادری باسکی بوده ولی به آموزش زبان اسپانیائی در مدارس مشغول می‌باشند نیز تشکیل می‌گردد. در سایه کلاس‌های یاد شده سواد خواندن - نوشتن به زبان باسکی معلمین نیز به مراتب در سطح قابل قبولی واقع شده و توسعه یافته است، در عین حال برای بسط گرامر و فزینه لغات معلمین نیز در کلاس‌های یاد شده برنامه‌ریزی دقیقی هدف‌گذاری شده است. کلاس‌های یاد شده در بسط زبان باسکی در محیط‌هایی که تاکنون به علت ممنوعیت زبان باسکی هنوز قادر به نفوذ در آنها نبوده از اهمیت بسزائی برخوردار می‌باشد.

از مطالب ذکر شده می‌توان به وضعیت مناسب آموزگاران در باسک پی برد، ولی با اینهمه بعضی از آموزان با مشکلاتی مواجه می‌باشند که از جمله این مشکلات می‌توان به اصرار و فواست خانواده‌ها به کاربرد بیشتر زبان باسکی در امر آموزش اشاره نمود که بعضی از معلمین از روی ناپاری به مدرسی که زبان آموزشی‌شان اسپانیائی می‌باشد منتقل می‌گردند. در عین حال معلمین بیش از سن ۴۵ سال در آموزش زبان باسکی با مشکلاتی مواجه می‌باشند و به سبب فواست خانواده‌ها به آموزش زبان باسکی با مشکلات تدریسی مواجه‌اند.

به سبب برگزاری سیمینارهای آموزش زبان باسکی طی دوره کاری به جرات می‌توان ادعا نمود که اکنون بسیاری از معلمین دوزبانه‌اند. بسیاری از معلمینی که در زبان باسکی به عنوان زبان دوم دارای دیپلم آموزش می‌باشند از مشقت تدریس زبان باسکی سفن می‌گویند، در عین حال تحقیقات مملی هاکی از آن هست که مدل آموزشی که بر پایه زبان باسکی باشد بر روی دانش آموزانی که زبان اول و یا دوم‌شان باسکی هست دارای نتایج منفی می‌باشد.

حکومت باسک با همراهی وزیر آموزش و پرورش مراکزى جهت مشاوره آموزشى معلمین نیز به تعداد ۱۸ عدد تاسیس نموده که در تمامی مراکز یاد شده هماهنگ کننده طرح زبانی نیز موجود می باشد. بر اساس اساسنامه وزیر آموزش و پرورش باسک وظایفی که برای مراکز یاد شده تعیین گردیده عبارتند از: علوم آموزشى، برنامه های آموزشى ویژه، تهیه و تدوین مواد آموزشى، مشاوره برای معلمین عین تدریس، حمایت از تحقیقات آموزشى و کاربرد تجربیات آموزشى و ... در مراکز فوق کارشناسان و مسولانی نیز در رابطه با تنوع زبانی و فرهنگی، آموزش زبان انگلیسى، فراهم نمودن امتیاجات ویژه آموزشى دانش آموزان و الفصوص ملزومات تکنولوژیکی آموزشى موجود می باشد. در بعضی از مدارس دولتی و خصوصى پرسنلى ویژه نیز برای امور یاد شده تربیت گردیده است. برای آموزش دو یا چندزبانیه، گسترش چندزبانگی، مفردات، منابع مادى و درسى، ارزشیابی زبانی و فرهنگی ... کادری حرفه ای نیز تربیت شده است. همه ساله هزاران ساعت کلاس جهت تربیت کارشناسان آموزشى ویژه در باسک توسط حکومت برگزار می گردد، که قسمتی از دروس یاد شده به قرار زیر می باشد:

قبل از شروع کلاس ها:

بازی های گروهی

تئاتر به عنوان ابزاری کارآمد

برقراری ارتباط قبل از شروع از مدرسه

آموزش ابتدائی:

آموزش اندیشیدن و فراگیری آموزش

درک متن و تولید محتوا

مشاهده در کلاس

دوره راهنمایی:

مهارت ارتباط زبانی

وبلاگ نویسی به عنوان ابزاری پداگوژیک در زبان آموزی

عمومی:

تفته‌های دیجیتال

پی‌پی‌اس به عنوان ابزاری پداگوژیک

تکنولوژی‌های جدید در مدرسه

در دیگر سو معلمینی که در برنامه‌های آموزش دو یا چندزبانه به تدریس مشغول می‌باشند نیز دارای مشکلاتی‌اند، برای مثال بعضی از معلمین ملزم به تدریس به کودکانی متشکل از چندین گروه که دارای مهارت‌های متفاوت زبانی‌اند درگیراند. همانطور که بسیاری از تحقیقات آموزشی نیز نشان می‌دهد تربیت معلمین برای آموزش تنوع زبانی و فرهنگی نیز مشقت بار هست، در دیگر سو معلمین به سبب وضعیت قانونی زبان باسکی که به عنوان زبان اقلیت از سوی قانون تلقی گردیده

نیز با مشکلاتی روبرو هستند، چونکه بعضی از معلمین دارای زبان مادری باسکی نمی‌باشند، و یا معلمینی که دارای زبان مادری باسکی‌اند به علت تاریخ کم‌کاربرد آکادمیک زبان باسکی با مشکلاتی نظیر مهارت خواندن - نوشتن دست به‌گیربان می‌باشند. در عین حال بر اساس نتایج تحقیقات، معلمینی که از پروسه آموزش زبان دیگری‌گذر می‌کنند بهتر می‌توانند گذر دانش آموزان را از دوره مشابه درک و جهت‌دهی نمایند، چنین مهارتی در مدل‌های آموزش دو یا چندزبانه از اهمیت بسزائی برخوردار می‌باشد.

پرفسور جیسون سینز

زبان‌شناسی کاربردی، گروه تحقیقات آموزشی

دانشگاه باسک

* مقاله از منبع زیر ترجمه گردیده است:

Towards Multilingual Education: Basque Educational Reserach from an
International Perspective

تربیت معلم در کاتالونیا



کاربرد زبان کاتالانی و آموزش به آن پس از ۳۰ سال ممنوعیت زبان کاتالانی در دوره دیکتاتور فرانسیسکو آغاز گردید. در سالهای ۷۱-۱۹۷۰ به چند ساعت آموزش زبان‌های محلی امکان داده می‌شد، و در سال ۱۹۷۸ پس از اعلام خودمختاری

کاتالان کاربرد زبان کاتالانی به صورت رسمی در دوره‌های ابتدائی و راهنمائی شروع گردید. پس از به رسمیت شناخته شدن اعلام خودمختاری کاتالونیا به سال ۱۹۷۹ و رفع‌هائی که در زمینه آموزش به سال ۱۹۸۰ صورت پذیرفت زبان کاتالانی به همراه زبان اسپانیائی در تمامی مراحل و دوره‌های آموزشی به عنوان زبان آموزش پذیرفته شد. تصویب قانون زبان کاتالانی به سال ۱۹۸۳ نیز به مراتب حوزه نفوذ زبان کاتالانی را افزایش داد و سبب کاربرد زبان کاتالانی در بسیاری از حوزه‌ها و امور گردید.

هر چقدر امروزه زبان کاتالانی پس از طی نمودن دوره استقرار طولانی توانسته در بخش آموزش قدم‌های بزرگی را بردارد ولی حکومت کاتالان با مشکلات بزرگی نیز مواجه گردیده است. به سبب آثار منفی سیستم آموزش آسیمیلیاسیونی اسپانیا بیش از ۷۵٪ معلمان در کاتالونیا به زبان کاتالانی تسلطی نداشتند و در عین حال تنها ۶٪ مردمان محلی کاتالونیا زبان مادری خود را می‌دانستند در حالیکه هیچ آموزشی به زبان مادری خود ندیده بودند. بدین سبب بود که پس از تصویب قانون زبان

در سال ۱۹۸۳ و اهداف برنامه ریزی شده برای زبان کاتالانی و بسط آن در امر آموزش اولین مورد تربیت معلمی و فراهم نمودن برنامه‌های آموزشی گردید.

در سال ۱۹۸۱ برنامه‌ای با نام تغییر و تحول معلمین طی دو مرحله سعی در آغاز تربیت معلمین کاتالونیا آغاز شد، برنامه مذکور از سوی تمامی انستیتوهای آموزشی موجود در کاتالونیا اجرا گردید. در سال ۱۹۸۶ فارغ التحصیلان اولین دوره برنامه آموزشی فوق شروع به آموزش زبان کاتالانی در دوره ابتدائی نمودند، در سال ۱۹۸۷ مسولین کاتالونیا با باور به اینکه کاربرد سیستم مذکور به پایان رسیده اقدام به اتمام سیستم تربیت معلم فوق نمودند.

مدل مذکور که بیشتر به "آموزش تک‌زبانه" معروف بود به سبب برآورده ساختن نیازهای دانش‌آموزان و معلمین در سال‌های اولیه اعلام نمودمفتاری کاتالونیا توسعه یافت، در مدل آموزشی یاد شده زبان اسپانیائی و دیگر زبان‌ها به عنوان زبان‌های فاربی آموزش داده شده و دروسی همچون ریاضیات، علوم فنی، علوم اجتماعی و ... تماما به زبان کاتالانی آموزش داده می‌شد.

تمامی معلمینی که در دوره‌های ابتدائی، راهنمائی، دبیرستان و حتی دانشگاه به کار مشغول می‌باشند می‌باید به زبان کاتالانی تسلط داشته باشند که مهارت زبان کاتالانی نیز می‌باید از سوی دیپلم‌های رسمی صورت گرفته باشد. معلمینی که در دوره ابتدائی به فعالیت می‌پردازند پس از آموزش ۳ ساله‌ای در دانشگاه موفق به کسب دیپلم می‌گردند.

برای تدریس در دوره راهنمایی کاندیداهای معلمی می‌باید دارای مدرک دانشگاهی باشند، نکته مهم دیگر صرف داشتن مدرک دانشگاهی جهت تدریس در دوره راهنمایی نیز کافی نبوده و کاندیداهای معلمی می‌باید دوره‌های تخصصی پداگوژیک و آموزشی را بگذرانند و در عین حال دارای مدرک رسمی نیز باشند. در دیگر سو تمامی معلمینی که به امر آموزش در کاتالونیا مشغول‌اند نیز باید دارای مهارت فوآندن - نوشتن به زبان کاتالانی باشند. اکنون حکومت کاتالان برای معلمین دوره راهنمایی کلاس‌هایی در هین آموزش نیز فراهم نموده که کلاس‌های یاد شده از سوی مربیان انستیتوهای علوم آموزشی برگزار می‌گردد.

آموزش زبان در سطوح عالی کاتالان دو سویه می‌باشد، به صورتیکه اساس یکی آموزش و حمایت از زبان کاتالانی در دانش آموزان و دیگری آموزش معلمین و کادر آموزشی پایه‌گذاری گردیده است. اساس آموزش و تربیت معلمین به صورت تئوریک و عملی تماما با زبان کاتالانی بوده و همه کاندیداهای معلمی نیز ملزم به شرکت در کلاس‌های یاد شده‌اند. فارغ‌التحصیلان دوره‌های یاد شده قادر به فعالیت آموزشی در دوره راهنمایی نیز می‌باشند.

تربیت معلم در کاتالونیا از سوی نهاد خدمات آموزش کاتالان، انجمن هنری روزا، بعضی از کالج‌ها، گروه مدارس کاتالونیا، سازمان Omnium Cultural و .. صورت می‌پذیرد، در عین حال ارگان خدمات آموزش زبان کاتالانی به دانشکده کاتالونیا وابسته بوده به صورت رسمی مسئول فراهم نمودن زیرساخت‌های آموزش زبان کاتالانی می‌باشد. در دیگر سو ارگان خدمات آموزش کاتالان

دارای آکپبی از کارشناسان آموزشی و پدگوژها جهت تهیه و تدوین امکانات آموزش زبان کاتالانی نیز هست.

هرچند مدل آموزشی در کاتالونیا بر اساس زبان کاتالانی بنا نهاده شده ولی فارغ التمهیلان سیستم آموزشی در کاتالان تسلط کافی به زبان اسپانیائی را نیز در طول آموزش کسب می نمایند. به همین سبب کاندیداهای معلمی در کاتالان علاوه بر فراگیری زبان کاتالانی ملزم به یادگیری زبان اسپانیائی نیز می باشند.

آموزش دوزبانه بین فرهنگ‌ها در پرو: تربیت معلم محلی



پرو به مانند دیگر کشورهای آمریکای لاتین جغرافیائی با زبان‌های متعدد می‌باشد، علاوه بر اشغال و مستعمره‌سازی پرو از سوی اسپانیائی‌ها فلق‌های موجود در پرو توانسته‌اند

زبان و فرهنگ خود را حفظ نمایند. امروزه در پرو در کنار اینکه زبان اسپانیائی یکی از پرکاربردترین زبان‌هاست ۴۲ زبان دیگر نیز به صورت فعال مورد کاربرد واقع می‌گردند ولی با اینهمه پس از اشغال اسپانیائی‌ها و سیاست زبانی که در پیش گرفتند اکنون نیز برتری و هژمونی زبان اسپانیائی به صورت محسوسی قابل لمس بوده و به عبارت دیگر از آن زمان تا به اکنون برتری زبان اسپانیائی تهنیدی برای زیست زبان‌های مردمان پرو بوده است. علاوه بر اینکه از سال ۱۹۵۰ در کنار زبان اسپانیائی کاربرد و آموزش دیگر زبان‌ها نیز شروع شده ولی تهنید زبان اسپانیائی بر دیگر زبان‌ها هنوز تداوم داشته، چونکه امر آموزش در پرو بر اساس هموژن‌سازی و آسیمیلاسیون در زبان غالب اسپانیائی را سال‌ها پایه‌ریزی نموده بود و نشانه‌ها حاکی از رسیدن به قسمتی از اهداف یاد شده می‌باشد. زمانیکه از سال ۱۹۷۰ که مدل آموزشی دوزبانه بین فرهنگ‌ها و مفهوم اینترکالچرالیسم (Interculturalism) رواج و در عین حال به بحث گذاشته شد پارادایم گذشته رو به تغییر نهاد و شیوه‌های نوین آموزشی دوزبانه بکار بسته شد که در این پروسه تغییرات اساسی در آموزش پرو ثبت گردید که یکی از اساسی‌ترین تهولات تربیت معلم می‌باشد.

در زیر به صورت خلاصه‌وار به تربیت معلم به جهت آموزش دومین زبان پرمتکلم پس از زبان اسپانیایی پرداخته شده است.

تمرکز تربیت معلم در کنار هدف‌گذاری جهت تحقق آموزش دوزبانه برای دانش‌آموزان کپوآ افزایش موفقیت آکادمیک را نیز هدف‌گذاری نموده، ولی آمارهای عمومی در دست؛ حاکی از تاثیرگذاری کم آموزش دوزبانه است به طوریکه بعضی از خانواده‌ها و مربیان آموزشی نیز به فواید دوزبانگی با شبهه می‌نگرند. در سال‌های گذشته بسیاری از معلمینی که از شیوه‌های آموزش معلم بیار آمده‌اند بر محتوای استعماری کتب درسی و سیستم آموزشی تاکید بیشتری داشته و توجه بیشتری بر مفهوم "اینترکالپرایسم" نموده‌اند. پس از تاکید معلمین و فارغ‌التحصیلان جدید، رفرم‌های مهمی در محتوای کتب درسی، سیستم آموزشی و شیوه‌های آموزشی صورت گرفته است.

هدف برنامه‌های جدید تربیت معلم، تربیت کادر آموزشی جهت کار در مناطق روستائی و دوزبانه برای کاربرد شیوه‌های آموزش دوزبانه و اینترکالپرایسم می‌باشد. اگر چه هدف اصلی برنامه‌های یاد شده تربیت معلم و کادر آموزشی معرفی‌گردیده ولی معلمین تربیت شده در تهیه و تدوین ملزومات آموزشی نیز نقشی اساسی بر عهده دارند. کاندیداهای معلمی که جهت فعالیت در برنامه‌های دوزبانه و اینترکالپرایسم برگزیده می‌شوند باید دارای خصوصیات زیر باشند که یکی از این خصوصیات فعالیت معلمین در "شبکه‌های مدارس" می‌باشد. بر اساس مفهوم یاد شده مدارس موجود در یک جغرافیا تشکیل یک شبکه را می‌دهند؛ معلمین و کادر آموزشی که در نواحی یک شبکه مشغول به فعالیت می‌باشند می‌باید سیاست آموزشی یکسانی را جهت آموزش دانش‌آموزان بکار گیرند. در شبکه‌های

آموزش تامین منابع مادی جهت آموزش کودکان و تهیه ملزومات آموزشی، برگزاری سمینارهای آموزشی، فعالیت‌های فرهنگی و آموزشی و بسیاری دیگر از مسائل مرتبط با آموزش گنجانده شده است. تمامی شبکه‌های مدارس به نحو یاد شده به فعالیت پرداخته و پس از اتمام هر سال آموزشی گزارشی مفصل از فعالیت‌های خود را به وزیر آموزش و پرورش پرو ارائه می‌دهند. معلمین دوره‌های آمادگی، ابتدائی و راهنمائی طی ۳ مرحله در برنامه‌های آموزشی یاد شده شرکت می‌کنند.

ویژگی‌های مربیان آموزشی و معلمین

به برنامه آموزش دوزبانه هم‌کاندیرهای معلمی از مردمان محلی که هیچ دوره آکادمیکی را نگذرانیده و هم از افرادی که دارای تحصیلات آکادمیک مرتبط با معلمی می‌باشند می‌پیوندند، فقط هیچ یک از دو گروه آموزش دوزبانگی را ندیده ولی هر دو گروه تسلط کافی به زبان‌های اسپانیائی و کپوآ را دارا می‌باشند. در دیگر سو کودکی و نوجوانی بسیاری از معلمین در مناطق روستائی سپری گردیده، در عین حال تفاوت نگرش و حساسیت زبانی و فرهنگی در میان دو گروه از معلمین محلی که آموزش رسمی معلمی را ندیده و معلمینی که به صورت رسمی دوره تربیت معلم را گذرانده‌اند مشاهده می‌گردد. معلمین محلی تطابق بیشتری با اهداف و شیوه برنامه‌های آموزشی اینترکالپرایسم دارند، برای مثال زنان معلمی که در مدارس آمادگی مناطق روستائی به فعالیت می‌پردازند پس از بررسی نتایج پیشنهادهایی که از سوی نهادهای رسمی در مورد شیوه‌های آموزش ارائه شده بدین نتیجه رسیده‌اند که پیشنهادها در مناطق روستائی کارآرایی لازم را نداشته و بجای آن می‌توان شیوه‌های آموزشی متفاوتی را بکار بست.

زبان‌هایی که در آموزش بکار بسته می‌شوند

مدل‌های آموزش دوزبانه‌ای که در منطقه بکار بسته می‌شوند با همکاری معلمینی که در شبکه‌های مدارس مشغول به فعالیت می‌باشند و وزیر آموزش و پرورش تهیه و تدوین می‌گردد. زبان کپوآ که پرمتکلم‌ترین زبان موجود در منطقه هست در ۶ سال اول آموزش و در تمامی فعالیت‌های آموزشی زبان اصلی می‌باشد، در ۶ سال یاد شده نیز زبان انگلیسی به صورت زبان فارچی طی ساعات درسی به دانش‌آموزان فرا داده می‌شود که باگذشت زمان نیز بر ساعات آموزش آن نیز افزوده می‌گردد. اگر چه در پروسه دوم آموزش به صورت رسمی کاربرد زبان کپوآ توصیه می‌گردد ولی هر زمان اقتناع مربیان آموزشی به کاربرد زبان کپوآئی متمرثمر نمی‌باشد و بعضی از معلمین در عمل به کاربرد زبان اسپانیائی ارجحیت داده و به آموزش آن می‌پردازند.

در حالیکه بعضی از معلمین به کاربرد زبان اسپانیائی در نیمه دوم آموزش اصرار دارند هیچ‌متدی نیز برای آموزش زبان مذکور مشفص نبوده و بیشتر به صورت متد ارتباط موثر (Communicative approach) بکار بسته می‌شود. در دروس به مهارت‌های گفتاری اهمیت بیشتری داده شده و بدین سبب در برنامه‌های درسی به تمرین گفتاری با جزئیات بیشتری پرداخته می‌شود. در دیگر سو به سبب نگرش تاریفی که جامعه به زبان اسپانیائی به عنوان زبان استعمارگر دارد کاربرد زبان اسپانیائی در جامعه یادآور رابطه قدرت استعمارگر و مستعمره می‌باشد.

موضوعات مورد بحث

تقریباً تمامی معلمان در سطح عالی قادر به تکلم زبان کِپوآ می‌باشند ولی به علت کاربرد زبان اسپانیائی طی دوره تربیت معلم بسیاری از آنها در مهارت خواندن - نوشتن، قواعد و سافتار زبان کِپوآ دارای نقاط ضعف متعددی‌اند، و در عین اینکه به فکر یاددهی زبان کِپوآ به دانش آموزان می‌باشند همیشه مضطرب‌اند. در دیگر سو مشکل زبان استاندارد کِپوآ نیز یکی دیگر از موارد مورد مناقشه است، بر اساس نظر بسیاری از اهالی منطقه کاربرد زبان استاندارد کِپوآ در تمامی مناطق لازم‌الاجراست ولی بعضی دیگر از انسان‌ها نیز بر اهمیت و کاربرد دیالکت‌های متعدد موجود در منطقه در امر آموزش به صورت "پندر دیالکتی" تاکید می‌ورزند. در حالیکه برنامه‌های آموزشی بر کاربرد زبان استاندارد کِپوآ تاکید دارد بعضی از معلمان بر بجا بودن مساسیت‌های مدافعین کاربرد دیالکت‌های متعدد اشاره می‌کنند. یکی از مهمترین تاثیرات مثبت هول بهت‌های کاربرد زبان استاندارد کِپوآ و یا دیالکت‌های متعدد افزایش آگاهی معلمان و کادر آموزشی در مورد زبان و الفصوص زبان کِپوآ بوده است.

یکی دیگر از مهمترین مباحث هول ترجمه متون آکادمیک از زبان اسپانیائی به زبان کِپوآ و یا تدوین متون آکادمیک در زبان کِپوآ می‌باشد. وزیر آموزش و پرورش پرو با تهیه و تدوین کتب آموزش زبان اسپانیائی و فرستادن به تمامی مدارس مکلف است، معلمان محلی که به ترجمه کتب اسپانیائی به زبان محلی مبادرت می‌ورزند به علت عدم آشنائی کامل به بعضی از اصطلاحات بکار برده شده در کتاب‌ها با مشکل درک و کاربرد جملات مواجه می‌باشند.

از موارد مورد مناقشه دیگر می‌توان به موقعیت ویژه و برتری معلومات آکادمیک در قیاس با دیگر معلومات اشاره نمود، چونکه در بسیاری از مواقع معلومات آکادمیک غربی با نام‌هایی همچون "اطلاعات آکادمیک"، "گلوبال"، "اطلاعات صحیح" و ... تزئین و ارائه می‌شود، در حالیکه اطلاعات غیر غربی با مفاهیمی همچون "سنتی"، "مملی" و یا "محبوس در زمان" مواجه می‌شوند. این نگرش در حالیکه از تمامی اطلاعات غربی با عنوان "علوم کامل" یاد می‌کند از علوم غیر غربی نیز با ترم‌هایی همچون "انثونوآکادمیک"، "انثوبیولوژی"، "انثوتوب"، "انثوآسترومی" و ... یاد می‌کنند، که این نیز به نوبه خود نوعی از روابط استعماری و استعماریزه شدن علوم را یادآور می‌سازد. در پرو به جهت مقابله با استعماریزه شدن علوم تربیت معلم با ۳ اصل اساسی صورت می‌پذیرد:

- معلومات دارای ارزش‌های متعدد و متنوعی بوده و انسان‌ها به سبب منسوبیت به یک زبان، دین، جنسیت، ایدئولوژی و ... تمثیل‌کننده تفکرات متفاوتی‌اند.

- کشف معلومات سنتی، ارزشگذاری و کاربرد روزمره، در عین حال مباحثه بر روی معلومات یاد شده که نه به عنوان "معلومات سنتی" بلکه نوعی از "معلومات".

- وجود انواع مختلف معلومات و عدم نگرش بسیط به معلوماتی که با اتیکت معلومات سنتی یاد می‌شوند.

تعریف دوباره رابطه مابین مدرسه و جامعه

معلمینی که در برنامه‌های دو یا چندزبانی شرکت کرده‌اند به صورت عمومی در گذشته نگرش ثابتی به موضوعات "توسعه"، "کیفیت زندگی" و "پیشرفت" داشتند، به عبارت دیگر اکثریت خود را منسوب به گروه اثنیتیکی و جمعی مشفصی معرفی نمی‌نمودند. در این مورد برنامه‌های آموزشی دارای چندین هدف‌گذاری مشفص بود:

- به سبب متحمل نمودن تبعیض‌های متعدد در گذشته و عدم وجود تفکر آلترناتیو مناسب بسیاری از انسان‌ها خود را طرد شده از جامعه کپوآمی دانستند و از هویت، فرهنگ و زبان کپوآئی حاصله گرفته بودند، یکی از اهداف برنامه آموزشی کمک به بازیابی هویت معلمین بیان شده است.

- تعریف و مفهوم‌بفشی دوباره به مدارس و جایگاه آن در جامعه به عنوانی جزئی جداناپذیر از جامعه. ایجاد ارتباط موثر معلمین و خانواده‌ها و تعریف جایگاه معلم در زندگی روزانه، در عین حال فراهم نمودن شیوه آموزش در مدارس بر اساس آنچه که جامعه می‌خواهد.

- فراهم نمودن شرایط برابر جهت مشارکت مردم در فضاهای عمومی.

برای مبارزه و ترمیم سیاست‌های زبانی استعماری گذشته در کتب درسی بر نقش اجتماعی آموزش، تاریخ استعمار زبانی در پرو، جامعه و دانش آموز، مبارزه با تبعیض زبانی و فرهنگی در مدارس، افزایش ارتباط مستقیم معلمین و اولیا و ... تاکید شده و پروژه‌هائی نیز به عنوان مثال در بعضی از مناطق جهت بررسی نتایج به اجرا گذاشته شده است. در این سایه معلمین و خانواده‌ها از تفکری که تنها راه پیشرفت را به آموزش عالی فتم می‌کند حاصله گرفته و سعی در درک دینامیک‌های محلی خود

را در دستور کار قرار داده‌اند. در عین حال با همکاری معلمان و والدین دانش آموزان برنامه‌های مفتلف رادیو و تلویزیونی نیز در رابطه با آموزش تهیه و تدوین گردیده است. از دیگر فعالیت‌های علمی آموزشی مرتبط می‌توان به برگزاری سمینارها و کنفرانس‌های علمی و آکادمیک با محور "آموزش دوزبانه مابین فرهنگ‌ها"، "امکانات آموزش دوزبانه"، "مشکلات آموزش دوزبانه" و .. با حضور اساتید و کارشناسان برجسته از اقصی نقاط دنیا اشاره نمود، مهمترین نکته در برگزاری سمینارها و کنفرانس‌ها عدم برگزاری این پنین گردهمائی‌هایی نه در شهرهای بزرگ و پایتفت پرو بلکه در شهرها و نقاط بغرافیائی دور دست می‌توان اشاره نمود. در اکثر کنفرانس‌ها و گردهمائی‌ها برای حمایت از زبان کپوآ برنامه‌های کنفرانس و گردهمائی نیز به زبان کپوآ ارائه شده است.

آموزش در دوران خودمختاری

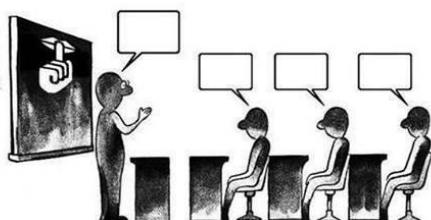
اگر مباحث ذکر شده در بالا با اراده سیاسی و اداری همراه نمی‌بود اکنون نمی‌توانستیم سفن از پیشرفت‌های آموزش دو یا چندزبانه را در پرو پی‌گیریم. آموزش پس از گذر به سیستم سیاسی خودمختاری توسعه پشمگیری داشته به طوریکه سیاست آموزش دوزبانه مابین فرهنگ‌ها در تمامی مناطق تسری یافته و آشتی مابین آموزش و جامعه شکل گرفته است. در دیگر سو به سبب شبکه‌های مدارس همه ساله ان‌جی‌اوهای متعدد و مربیان آموزشی توانسته‌اند با ارائه گزارش و به اشتراک‌گذاری یافته‌ها و تجربیات آموزشی خود سبب رفع موانع آموزشی گردند. اگر به فوایم به صورت فاصله وار بیان کنیم، آموزش مابین فرهنگ‌ها تنها به عنوان متدی در آموزش مطرح نگردیده بلکه پتانسیلی برای گذر از استعمار زبانی و بسط تحقیق و تففس در مورد دوران پسا استعمار زبانی و همپنین شیوه‌های

نویین آموزشی موثر بوده است. آموزش دوزبانه‌ای که در سال ۱۹۵۰ در پرو به اجرا گذاشته سبب رفع استعمار زبانی نگردیده بلکه سبب تغییرات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی حاکم گردیده است، در دیگر سو مفهوم آموزش دوزبانه مابین فرهنگ‌هایی که از سال ۱۹۷۰ از سوی فلق‌های مملی در پرو ایجاد و بسط یافته سبب به زیر سوال بردن سیستم آموزشی استعماری گذشته و ارائه راه‌مل‌های نویین آموزشی جهت کاربرد زبان مادری گردیده است. از فواید مثبت بسط آموزش دوزبانه مابین فرهنگ‌ها می‌توان به توسعه مفاهیم یاد شده در دیگر کشورهای آمریکای لاتین اشاره نمود.

سوزان ژاکوبسن پوز

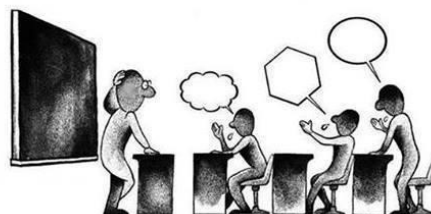
The Contribution of Post-Colonial Theory مقاله فوق ترجمه آزادی مقاله‌ای به نام
to Intercultural Bilingual Education in Peru: An Indigenous Teacher
Social Justice Through Training Programme می‌باشد. مقاله یاد شده از کتاب
Multilingual Education افز گردیده است.

تربیت معلم در ایران



پگونه ممکن است امیدوار باشیم کودکی فوب تربیت شود در حالیکه معلم یا مربی او فوب تربیت نشده باشد.

ژان ژاک روسو



در ایران، نخستین مرکز تربیت معلم در سال ۱۲۹۸ به نام دارالمعلمین مرکزی به ریاست ابوالحسن فروغی تأسیس

شده است تا قبل از تأسیس دارالمعلمین معلمان مکتب‌خانه‌ها و مدارس در مراکزی که اختصاص به تربیت معلم داشته باشند، تربیت نمی‌شدند، معمولاً معلمان مدارس از میان طلاب ساعی و با استعداد انتقاب می‌گردیدند و به آنان اجازه‌نامه اعطا می‌شد که در واقع دانشنامه و یا گواهینامه معلمی نیز بود و توسط استاد و به فط وی نوشته می‌شد. مکتب‌داری یک حرفه فصولی بود که تنها افراد با هوسله و علاقه‌مند به شغل مکتب‌داری به آن می‌پرداختند و برای این امر تا زمان تصویب قانون اساسی معارف به سال ۱۲۹۰ و مصوبات شورای عالی معارف در سال ۱۳۰۰ مجوز خاصی لازم نبود. بعضی از مدرسان مکتب‌خانه‌ها نیز دوره مقدماتی و موارد سطح ۱، در حوزه‌ها علمیه گذرانیده و به کار مکتب‌داری می‌پرداختند.

با تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۲۸ و شکل‌گیری وزارت علوم در سال ۱۲۳۲ و ایجاد مدارس جدید در شهرهایی همچون تبریز، اورمیه، تهران و اصفهان و تصویب قانون اساسی معارف در سال ۱۲۹۰ و تعیین چهار درجه برای تحصیل شامل (دبستان، دهکده، دبستان شهر، دبیرستان و مدارس عالی) نیاز به

معلم اساس گردید. تشکیل کلاس‌های ویژه برای تدریس اصول تعلیم در مدرسه دارالفنون در اوایل سال ۱۲۹۰ شکل گرفته و تا قبل از آن دولت مرکزی برای تاسیس مراکز تربیت معلم هیچ‌گونه مسئولیتی را برای خود تعریف نکرده بود. از سال ۱۲۸۹ که نخستین تشکیلات اداری وزارت معارف، اوقاف و صنایع مستظرفه به تصویب رسید و مسئولیت وزارت معارف در امور آموزش و پرورش مشخص گردید و زمینه برای تاسیس مراکز تربیت معلم فراهم شد.

دوره‌های تربیت معلم در ایران را می‌توان در چهار پروسه مورد بررسی قرار داد:

۱- دوره تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات و دیگر مراکز تربیت معلم از سال ۱۲۹۷ تا ۱۳۱۲:

نخستین گام در راه تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه، تصویب قانون تاسیس دارالمعلمین و دارالمعلمات در سال ۱۲۹۷، از سوی مجلس شورای ملی می‌باشد که از آن تاریخ ایجاد مراکز تربیت معلم زن و مرد صورتی قانونی به خود گرفت. دارالمعلمین مرکزی، مدرسه‌ای دولتی و رایگان بود و تحت نظر وزارت معارف اداره میشد و رئیس آن را شمس وزیر انتصاب و منصوب می‌کرد. وظیفه آن تأمین معلم برای مدارس ابتدایی و دوره اول متوسطه بود. بنابراین سطح دوره آموزشی آن به دو قسمت ابتدایی (تأمین معلم برای ۴ سال اول دوره ابتدایی) و عالی (تأمین معلم برای سال پنجم و ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه) تقسیم می‌گردید. دوره تحصیل در قسمت ابتدایی سه سال (۲ سال نظری و یک سال عملی) و در قسمت عالی چهار سال (۳ سال نظری و یک سال عملی) به طول می‌انجامید. شرط ورود به هر دو قسمت داشتن گواهینامه شش ساله ابتدایی و سن متقاضیان برای ورود به قسمت ابتدایی بین ۱۷ تا ۲۱ سال و برای ورود به قسمت عالی ۱۸ تا

۲۲ سال تعیین شده بود. پس از پایان مدت تفصیل به فارغ التحصیلان " تصدیق نامه معلمی " برای تدریس در دوره ابتدایی یا متوسطه اعطاء می‌گردید و موظف بودند پس از فراغت از تفصیل به مدت ۱۰ سال در وزارت معارف تفصیل خدمت خود را انجام دهند. نخستین مرکز تربیت معلم به نام "دارالمعلمین مرکزی" به ریاست ابوالحسن فروغی و معاونت اسماعیل مرآت تشکیل شد. پس از آن با توجه به احساس نیاز به تربیت معلمان زن برای تدریس در مدارس دخترانه، اولین مرکز تربیت معلم دختران به نام "دارالمعلمات" به نظامت خانم نشاط السلطنه دختر صفی علیشاه تأسیس گردید.

در مهر ماه ۱۳۰۶ اساسنامه دوره تحصیلات فنی "دارالمعلمین ابتدائی ولایات و ایالات" به تصویب شورای عالی معارف رسید. هدف از اساسنامه مذکور، تأمین معلمان مدارس ابتدایی استان‌ها و شهرهای ایران بود. متقاضیان شغل معلمی با مدرک دوره اول متوسطه وارد این مراکز می‌شدند و در صورتیکه دوره یکساله را با موفقیت می‌گذرانیدند به آنان گواهی فارغ التحصیلی معلمی" اعطا می‌شد. به منظور گسترش دبیرستان‌ها و تربیت و تأمین دبیران مورد نیاز، در سال ۱۳۰۷ دارالمعلمین مرکزی به "دارالمعلمین عالی" تبدیل گردید و برنامه تربیت معلم متوسطه بنیانگذاری شد. دوره تحصیلات دارالمعلمین عالی ۳ سال در نظر گرفته شده بود و دارندگان گواهینامه کامل متوسطه رشته ادبی و علمی می‌توانستند در رشته ادبی یا علمی این مؤسسه برای تفصیل ثبت نام کنند. طبق اساسنامه، تدریس دروس علوم تربیتی از مهرماه سال ۱۳۱۱ در دارالمعلمین عالی اجرا گردید و دانشجویان این مرکز ملزم بودند که علاوه بر تفصیل در رشته خود مواد علوم تربیتی را نیز فراگیرند و

امتحان دهند. مواد علوم تربیتی شامل ۶ درس و هر کدام به میزان ۲ ساعت در هفته بود. این دروس عبارت بودند از:

۱- معرفت النفس از لحاظ تربیتی ۲- فلسفه تربیت ۳- علم اجتماع از لحاظ تربیت ۴- تاریخ تعلیم و تربیت ۵- مبانی تعلیمات متوسطه ۶- اصول تعلیم و تربیت.

۲- دوره تاسیس دانشسراهای مقدماتی و عالی و دیگر مراکز و تصویب قانون تربیت معلم از سال ۱۳۱۲ تا ۱۳۵۷:

از قوانین مهم دیگری که برای تربیت و تأمین معلمان مدارس ابتدایی و متوسطه وضع شده "قانون تربیت معلم" است که قانون یاد شده در اسفند ماه ۱۳۲۱، به تصویب رسید و به موجب آن دولت ایران مکلف شد از اول فروردین ۱۳۱۳ تا مدت ۵ سال، ۲۵ دانشسرای مقدماتی و یک دانشسرای عالی دفتران در تهران و در ولایات دیگر تأسیس و دانشسرای عالی پسران را نیز تکمیل نماید. بر اساس این قانون شرط ورود به دانشسراهای مقدماتی، داشتن تحصیلات سه ساله متوسطه و شرط ورود به دانشسراهای عالی، داشتن گواهینامه کامل متوسطه بود. برابر مفاد "قانون تربیت معلم" دانشسراها باید شبانه‌روزی و رایگان می‌بودند و مدت تحصیل در دانشسراهای مقدماتی ۲ سال و در دانشسرای عالی ۳ سال تعیین شده بود در عین حال گواهینامه پایان تحصیلات دانشسرای عالی نیز معادل با لیسانس بوده است. طبق آئین‌نامه اجرایی این قانون نخستین دانشسراهای مقدماتی در شهرهای تهران، تبریز، اصفهان، شیراز، کرمان، مشهد، رشت، بیرجند، ارمیه، بروجرد، کرمانشاه، اهواز

و یزد تأسیس شد. با تأسیس دانشسراهای مقدماتی، دارالمعلمین و دارالمعلمات تعطیل گردیدند. برابر "قانون تربیت معلم" در سال ۱۳۱۲ دارالمعلمین عالی به "دانشسرای عالی" تغییر نام یافت. به موجب "قانون تعلیمات اجماری" مصوب سال ۱۳۲۲ دانشسراهای مقدماتی در مناطق گوناگون ایران به تدریج توسعه یافتند و بر اساس قانون یاد شده کلاس‌های کمک آموزشی نیز برای رفع کمبود آموزگار تشکیل شد. این کلاس‌ها به دو صورت برگزار میشدند: دوره ۲ ساله که شرط ورود به آن داشتن گواهینامه تمصیلات ششم ابتدایی بود و دوره یکساله که برای دارندگان گواهینامه سوم متوسطه تشکیل می‌گردید.

۳- دوره بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و گسترش مراکز از سال ۱۳۵۸ تا ۱۳۸۱.

پس از انقلاب اسلامی ایران در اساسنامه‌ها، برنامه‌های درسی و آئین‌نامه‌های آموزشی و امتحانی مراکز تربیت معلم و همچنین برنامه‌های درسی مراکز تربیت دبیر دانشگاه‌ها تغییراتی به وجود آمد و قوانینی برای مراکز تربیت معلم و استفدام کارآموزان آنها وضع گردید. یکی از سیاست‌های وزارت فرهنگ و آموزش عالی وقت ایجاد و گسترش دانشگاه‌های تربیت معلم در مراکز استان‌ها و شهرستان‌ها بوده است. لذا علاوه بر دانشگاه تربیت معلم تهران، در شهرهای زاهدان، کاشان، تبریز، سبزوار و یزد نیز دانشگاه تربیت معلم ایجاد شده است.

۴- دوره رویکردهای مفتلف به تربیت و تامین معلم، تعطیل یا محدود شدن تدریسی مراکز تربیت معلم از سال ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۷.

پس از پیروزی انقلاب اسلامی در ایران و به تبع آن تغییر سافت‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی تغییراتی نیز در اساسنامه و برنامه‌های مراکز تربیت معلم به وجود آمد که بر این اساس هدف از تأسیس مراکز تربیت معلم که در جلسه شورای عالی آموزش و پرورش مورخ ۱۳۶۲/۰۶/۰۲ به تصویب رسید به شرح زیر بیان گردید:

مراکز تربیت معلم به منظور تربیت معلمان صالح، ذی‌فن، آگاه و معتقد به ولایت فقیه جهت تأمین نیروی انسانی مورد نیاز آموزش و پرورش در دوره‌های قبل از دبستان، دبستان و راهنمایی تحصیلی سراسر کشور تأسیس می‌شوند.

بر اساس قوانین ایران مهمترین ضوابط در گزینش معلمان علاوه بر شرایط عمومی استندارد نظیر صلاحیت عملی و توانائی جسمی و روانی به صورت زیر بیان شده است:

۱- اعتقاد به دین مبین اسلام (شیعه ۱۲ امامی) و یا یکی از ادیان رسمی مطرح در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.

۲- التزام عملی به احکام اسلامی.

۳- اعتقاد و التزام به ولایت فقیه، نظام جمهوری اسلامی و قانون اساسی.

۴- عدم اشتغال به فساد افلاقی.

۵- عدم سابقه وابستگی تشکیلاتی، هواداری از احزاب و...

در تبصره ۲ قانون یاد شده چنین آمده است: در موارد محدودیت ظرفیت و کثرت تقاضا، ملاک‌های تقدم (مانند فعالیت در نهادهای انقلاب، شرکت در نماز جمعه و جماعات، مناطق مرسوم و پوشش پادر برای فواهران) نیز نسبت به داوطلبان اعمال می‌گردد. در تبصره ۳ همین قانون، تشفیص بند ۵ ضوابط عمومی به عهده وزارت اطلاعات و در سایر موارد به عهده هیات عالی‌گزینش معرفی شده است. در کنار موارد یاد شده در برنامه‌های درسی معلمین دروسی همچون معارف اسلامی و افلاق و تربیت اسلامی پیشتر در سال‌های ۶۰-۱۳۵۹ افزوده شده بود.

بارزترین نکته‌ای که در قانون‌گزینش معلمان در ایران به چشم می‌خورد عدم وجود معیار "صلاحیت علمی" در بندهای قانون یاد شده هست به طوریکه تعدد بندهای مرتبط با قبول ایدئولوژی رسمی حاکم بر صلاحیت علمی معلمان برتری و تقدم محسوسی دارد.

کسب صلاحیت معلمی در ایران شامل سه دوره‌ی زیر می‌باشد:

الف) کاردانی با حداقل ۶۷ و حداکثر ۷۲ واحد درسی

ب) کارشناسی ناپیوسته با حداقل ۶۵ و حداکثر ۷۰ واحد درسی

ج) کارشناسی پیوسته با حداقل ۱۳۰ و حداکثر ۱۳۵ واحد درسی

دانشجو معلمان در دوره‌های گوناگون موظف به گذراندن دروس عمومی، دروس تخصصی و آموزش‌های تربیتی هستند. آموزش‌های تربیتی، درس‌های مربوط به مهارت‌های معلمی، کلاس‌داری و دروس تربیت معلم ایران به صورت فطی تنظیم شده و تقدم و تفر درس‌ها اهمیتی ویژه دارد.

مفردات درسی که در مراکز تربیت معلم ایران آموزش داده می‌شود بیش از آنکه دربرگیرنده مفاهیم و روش‌های نوین آموزش و تفکر انتقادی باشد در چهارچوب ایدئولوژی رسمی دولت و ملت حاکم فاصله می‌گردد، در هیچ یک از کتب مراکز تربیت معلم ایران کوچکترین سطری در مورد نقد رابطه مابین ایدئولوژی رسمی حاکم و آموزش و پرورش وجود ندارد. در عین حال دروس و مفاهیمی که نحوه برفورد و ایجاد ارتباط با تفاوت‌های اثنیکی، دینی، جنسیتی، زبانی دانش‌آموزان را دربرگیرد در مفردات درسی مراکز تربیت معلم ایران دیده نمی‌شود و فرض اولیه بر اساس ایدئولوژی حاکم وجود جامعه‌ای هموژن از بعد زبان، دین، فرهنگ و اثنیک یکسان تمامی دانش‌آموزان موجود در سیستم آموزشی ایران بنا گردیده و بیشتر برنامه‌ها و مفردات درسی مرتبط با تنوع اثنیکی و زبانی بفرایمی‌آید. نقش ۳ میمون را ایفا می‌کنند. هیچ‌گونه درسی در مقدمات و سرفصل درسی مراکز تربیت معلم در مورد تفاوت اثنیکی، دینی، فرهنگی و زبانی گروه‌های اثنیکی ساکن ایران دیده نمی‌گردد و اساتید مراکز تربیت معلم نیز به سبب مقررات آموزشی از ایجاد مباحث علمی مرتبط با آموزش به زبان مادری و نحوه برفورد با تفاوت‌های یاد شده جدا پرهیز می‌کنند.

در ایران نمی‌توان به آمار دقیقی از وجود معلمان دارای هویت اثنیکی ترک و زبان مادری ترکی استناد نمود ولی بی‌تردید به سبب تکرر ترکان ساکن این جغرافیا رقم قابل ملاحظه‌ای از معلمان را ترکان تشکیل می‌دهند، اغلب معلمان ترک در مناطق ترک‌نشین ایران به فعالیت مشغول می‌باشند. معلمان ترک به مانند دیگر کاندیداهای معلمی در ایران از دوره‌های مشابهی می‌گذرند و علاوه بر ترک بودن و آشنائی به تکلم به زبان مادریشان ترکی به سبب عدم آموزش نحوه کاربرد زبان مادری خود

در سیستم آموزشی ایران و عدم وجود زیرساخت‌های آموزشی کاربرد زبان مادری را به صورت رسمی در کلاس‌ها از کاربرد زبان ترکی در امر آموزش خودداری می‌کنند ولی آنچه که به تجربه در مناطق ملی ترک‌نشین اثبات گردیده بسیاری از معلمین اغلب اوقات از زبان ترکی گفتاری در کلاس بهره می‌برند، به طوریکه در زمان عدم درک و عدم ارتباط دانش‌آموزان با مفاهیم نهفته در کتب آموزشی ایران معلمین شروع به بیان مثال‌هایی ساده به زبان ترکی برای فهم بیشتر و راحت‌تر دانش‌آموزان می‌کنند. اغلب معلمین ترک به سبب عدم داشتن مهارت خواندن - نوشتن به زبان ترکی از کاربرد زبان مادری خود مبروم بوده و هیچ برنامه تشویقی آموزش زبان ترکی نه در مراکز تربیت معلم ایران و نه نهادها و ارگانهائی که به فعالیت تربیت معلمی مشغول می‌باشند صورت نمی‌پذیرد در دیگر سو معلمینی که با امکانات و هزینه شخصی خود اقدام به فراگیری زبان ترکی می‌نمایند از سوی ارگان‌های دولتی به جرم‌هایی متعددی متهم می‌شوند حتی بسیاری از آنان از شغل معلمی افراج گردیده و می‌گردند. در حالیکه نتایج اغلب تحقیقات جهانی صورت گرفته ناشی از تاثیر مطلوب آشنائی معلمین و دانش‌آموزان به زبان و فرهنگی یکسانی می‌باشد. تربیت معلم در ایران بیش از آنکه علمی تربیتی، آموزشی، پداگوژیک باشد بی‌شک دارای بار سیاسی و ایدئولوژی رسمی حاکم هست، پائولو فریر آموزش را به دو زیرگروه تمرین آزادی و تمرین سلطه معرفی می‌نماید بر اساس آنچه که در نمونه و مفتوای تربیت معلم در ایران گذشت می‌توان تربیت معلم ایران را تمرین سلطه نامید چونکه تربیت معلم در ایران برخواست از منافع ایدئولوژی رسمی حاکم و طردکننده تفاوت‌ها و دیگرگفتمان‌های مغلوب هست.

بنا بر آنچه که گفته شد تربیت معلم در ایران هم به جهت ترویج ایدئولوژی رسمی سیستم حاکم و هم هموژن سازی زبانی و فرهنگی جامعه ناهمگن ایران از پیدایش تا به اکنون وظایف فطیری را بر عهده گرفته، اگر چه در پروسه تربیت معلم تا به اکنون رفرم‌ها و تغییراتی الفصوص پس از وقوع انقلاب اسلامی صورت پذیرفته ولی در اهداف و برنامه‌های تربیت معلم ایران که همانا تربیت انسان‌هایی برای بقاء ایدئولوژی سیستم سیاسی اند هیچ تغییر سافتاری صورت پذیرفته مگر تغییرات جزئی که در گذر از رژیم پهلوی به جمهوری اسلامی شاهد بوده‌ایم. تغییرات جزئی صورت پذیرفته پس از تغییرات سیاسی نیز خود نشان و گواهی بر رابطه مابین قدرت و تربیت معلم می‌باشد. تداوم و ترویج گفتمان ایدئولوژی رسمی حاکم در پروسه تربیت معلم ایران در دروس تئوری، عملی و مقتوای دروس منعکس گردیده که خود این مسئله نیز سبب افزایش تفضیق در پروسه تربیت معلم در ایران گردیده است. اگر چه در تمامی دانشکده‌های تربیت معلم ایران تمت شرایط یاد شده به تربیت کادر آموزشی پرداخته‌اند ولی نمی‌توان بر گردن نهادن تمامی معلمین و کادر آموزشی تربیت شده بر اساس اصول یاد شده سفن گفت چونکه تجربه تربیت معلم در مناطق ملی غیر فارس‌نشین ایران الفصوص مناطق ملی ترک‌نشین ثابت نموده گروهی از معلمین سعی در عدم منعکس نمودن ایدئولوژی رسمی سیستم حاکم بر دانش آموزان را مد نظر قرار می‌دهند و آلت‌تانیوهای دیگری را بکار می‌جویند.

سیاست‌های زبانی کشورها: چندزبانی در آموزش

سیاست زبانی عبارت از یک سری تصمیمات رسمی، پیشنهاد و برگزاری کنفرانس‌های بین‌المللی، آمارهای امتحانات و یا پروژه‌های زبانی نیست بلکه این مسئله یکی از موضوعات مجارله قدرت مابین گروه‌ها نیز می‌باشد. به عبارت دیگر کاربرد یک زبان در امر آموزش یا آموزش به زبانی به هر نحو و ترتیبی که باشد بدون درک معادلات

قدرت و رویکرد مدیریت درک صمیمی نمی‌تواند باشد. بدین سبب نحوه و نوع کاربرد کدامین زبان در امر آموزش به اندازه نحوه طرد زبان دیگر در آموزش با توجه به معادلات و سافتار قدرت مشفص



می‌گردد. بررسی سیاست‌های زبانی سبب نگرشی واقعی و چندبانه به موضوع روابط قدرت و آموزش را نیز فراهم می‌سازد.

بر اساس یک تعریف سیاست زبانی مداخله سیستماتیک و سازمان یافته جهت حل مشکلات یک زبان و یا تفاوت‌های موجود در کاربرد یک زبان می‌باشد، از سوی دیگر تحت تاثیر قرار دادن آموزش و یا عدم آموزش یک زبان از سوی فرد، جامعه یا سیستم، نوع نگرش و رفتارهای آشکار و یا پنهان به

عنوان سیاست زبانی تعریف می‌گردد. گروهی از آکادمیسین‌ها نیز بازتولید گفتمان و فرضیات ایدئولوژیک در مورد جامعه و زبان را سیاست زبانی تعریف می‌کنند.

همانطور که از تعاریف متعدد سیاست زبانی مشاهده می‌شود، سیاست زبانی و مداخله سیاسی اقتدارها در زبان مفهومی درهم تنیده می‌باشد. در دیگر سو به علت زیست مداخله پندین زبان در حاکمیت دولت‌ها، مسئله سیاست زبانی یکی از پنهان و یا آشکارترین موضوعات دولت‌ها می‌باشد، ولی سیستم‌های سیاسی به اشکال مختلف سعی در نگرش و حل و فصل سیاست زبانی را در پیش می‌گیرند. رویزه که در مورد سیاست زبانی دارای تحقیقات متعددی هست نوع رویکرد دولت‌ها به سیاست زبانی را در ۳ نگرش طبقه‌بندی می‌کند:

۱- دولت‌هایی که زبان را به عنوان مشکلی می‌پندارند،

۲- دولت‌هایی که زبان را به عنوان هقی به رسمیت می‌شناسند،

۳- دولت‌هایی که زبان را به عنوان منبعی می‌بینند.

رویکرد اول بیشتر در پروسه دولت - ملت‌سازی مشاهده گشته و هدف از این طرز نگرش هموژن‌سازی زبانی در جغرافیای تحت حاکمیت دولت بوده است. در چین کشورهایی بر "منحصراً" بودن تأکید بیشتری شده، بگ‌بوس که در حوزه زبان‌شناسی اجتماعی دارای تفصیلات آکادمیک هست در مورد قاره آفریقا که بی‌تردید یکی از غنی‌ترین جغرافیاهای جهان از بعد تنوع زبانی می‌باشد در تأکید بر "انحصار" چین می‌گوید:

ما در آفریقا با وسواس بیشتری بر مفهوم "انحصار" تاکید داشته‌ایم و حتی بر عدم مدیریت یک کشور بر پایه "یک زبان" را نیز کافی ندانسته بلکه از تحقق سیستم سیاسی "تک‌حزبی" نیز حمایت نموده‌ایم. بر اساس این باور نادرست در کشورهای چندزبانی، چندفرهنگی و چنداثنیتیکی تنها و تنها در سایه یک زبان و وجود یک حزب می‌توان انتگراسیون اجتماعی- فرهنگی، وحدت سیاسی و تمامیت ارضی را بنا نهاد و حفظ نمود.

به صورت مشابه پس از فروپاشی امپراتوری ترک قاجار با مفهوم "انحصاریت" در ادبیات سیاسی ایران برمی‌خوریم که می‌توان از وجود وسواس مشابه در ایران نیز به مانند آفریقا یاد نمود. به همین منظور در مدارس، کتب آموزشی، مناطق جغرافیائی و.. ایران شعارها و مفاهیم دربرگیرنده رسمیت انحصاری زبان اقلیت حاکم فارسی‌زبان، تقدس‌زائی از وطن و پرپیم به وخور قابل مشاهده بوده، در عین حال دول ایران نیز از هر فرصتی برای تبلیغ "رسمیت تک‌زبان" استفاده نموده‌اند، البته تبلیغ و تداوم رسمیت انحصاری تک‌زبان به عنوان تنها گارانتی تمامیت ارضی ایران محدود به دولت نبوده بلکه ملت حاکم و حتی اشفاسی که دارای هویت اثنیتیکی ترک و زبان مادری ترکی بوده ولی در گفتمان حاکم ذوب‌گردیده‌اند نیز قابل لمس بوده‌اند و بسیاری پیش‌رو "سیاست‌های ترکی‌زدائی" بوده‌اند. در چنین جغرافیاهائی که سیاست "انحصاری" ایدئولوژی رسمی دولت بوده و بکار بسته شده کاربرد هر زبانی به غیر از زبان حاکم مغایر و متضاد انتگراسیون جامعه، مدرنیزاسیون، تمرکزگرائی و سد در برابر تمامیت ارضی دیده و نگریسته شده در حالیکه اکنون نتایج تحقیقات علمی متعدد حاکی از نتیجه عکس چنین برافورد ایدئولوژیکی می‌باشد به طوری که سیاست انحصارگرائی سبب

گسست اجتماعی بیشتر مابین گروهی که دولت به صورت رسمی و یا غیررسمی مبلغ ویژگی‌های زبانی، اثنیتیکی، دینی، فرهنگی و .. گروه یاد شده را بر عهده دارد و دیگر گروه یا گروه‌های مغلوب و طرد شده از گفتمان دولت حاکم را به ارمغان می‌آورد. در ایران نیز به سبب همین سیاست‌های انحصارگرایی رسمیت زبان اقلیت حاکم امروزه شاهد گسست اجتماعی وسیع و قابل لمس مابین گروه اقلیت غالب و دیگر گروه‌های مغلوب طرد شده از گفتمان رسمی دولت را شاهدیم. در چنین نگرش‌هایی طرد و زدودن زبان‌های متعدد به سبب عدم ایجاب "مشکل" برای انحصارگرایی به عنوان هدفی اصلی پایه‌ریزی می‌گردد، در حالیکه همانطور که در سطور بالا نیز ذکر گردید چنین نگرشی بر تنوع زبان‌ها دارای تاثیرات اجتماعی متعدد منفی می‌باشد. با توجه به گفته‌ها بی‌تردید دولت ایران در گروه اول جای می‌گیرد.

در رویکرد دوم دولت‌ها زبان‌ها را ممنوع نکرده بلکه با تصویب قوانینی سعی در ضمانت زیست آنها را در پیش می‌گیرند، در کشورهای که دولت چنین رویکردی بر زبان‌ها دارد اکثر قریب به اتفاق گروه‌های اثنیتیکی و زبانی می‌توانند به زبان مادری خود تحصیل کرده و در تمامی نهادها و موسسات دولتی نیز با هویت اثنیتیکی و زبانی خود ظاهر گردند. در دیگر سو کشورهای که حقوق زبانی یاد شده را به رسمیت شناخته‌اند نیز به معنای برافروزداری و استفاده تمامی خلق‌ها از حقوق برابر زبانی نمی‌باشد، برای مثال قانون اساسی هندوستان تمامی زبان‌های موجود در جغرافیای هندوستان را به رسمیت شناخته و آموزش و ارائه خدمات عمومی به زبان‌های یاد شده را نیز تشویق نموده ولی در حقیقت

تنها زبانهائی که دارای اقتصاد، دموگرافی، قدرت سیاسی و ... اند قادر به برافروختن از قوانین زبانی یاد شده بوده و بسیاری از زبان‌ها اصلاً دیده نمی‌شوند.

رویکرد سوم نه تنها زیست و کاربرد زبان‌ها را با تصویب قوانینی ضمانت می‌کند بلکه با حمایت همه جانبه از کاربرد فعال زبان‌ها در تمامی سطوح مختلف اجتماع سعی در تحقق حق برافروختن از حقوق برابر زبان‌ها را در پیش می‌گیرد، کشورهائی نظیر ایتوپی، گینه‌نو، فنلاند، بولیوی، بارسک و ... جزء کشورهائی هستند که دولت‌ها با رویکرد سوم به مسئله زبان‌ها می‌نگرند. در کشورهای یاد شده تمامی گروه‌های اثنیکی از حق آموزش به زبان مادری برافروختن و هم برای برافروختن از حق آموزش به زبان مادری و دیگر حقوق زبانی دولت‌ها مکلف به بهای آوردن نیازهای زبانی می‌باشند به طوریکه تدبیر لازم جهت کاربرد زبان‌ها یکی از مسئولیت‌های دولت‌ها تعیین گردیده است.

در بسیاری از کشورهای دنیا می‌توان به هر یک از رویکردهای یاد شده برافروختن، ولی مهمترین نکته عدم سیر مشابه در صورت برگزیدن هر یک از نگرش‌ها از سوی دولت‌ها می‌باشد زیرا در صورتیکه کشوری یکی از ۳ رویکرد یاد شده را انتخاب نموده و با توجه به مبارله زبانی گروه‌های طرد شده و مغلوب و بسیاری از فاکتورهای دیگر سبب تغییر نگرش و رویکرد تمییلی در سیاست زبانی خود گردیده است. برای مثال بسیاری از کشورهای آفریقائی که رویکرد اول یعنی انحصار تک زبان را به عنوان سیاست زبانی خود برگزیده بودند به علل مختلف طی پروسه‌ای به رویکردهای دوم و سوم روی آورده‌اند، البته در کنار این مورد مواردی را در دولت‌ها می‌توان یافت که از رویکردهای دوم و سوم به رویکرد اول گرایش داشته‌اند. برای مثال در دوره اتحاد جماهیر شوروی و سال‌های اول

انقلاب بلوشویک در اتحاد جماهیر شوروی کاربرد رسمی هر یک از زبان‌ها در بغرافخای زیست خود به صورت فعال تشویق می‌گردید، حتی کلاس‌های آموزش زبان، آموزش زبان در مدارس، استانداردیزه کردن الفبای بعضی از زبانها توسط آکادمیسین‌ها و ... صورت گرفته بود. در اتحاد جماهیر شوروی هدف دولت نه قبول و تشویق جامعه پندرهننگی و پندرزبانی بلکه تحقق ایده‌آل‌های کمونیسم و تداوم وحدت سیاسی اتحاد جماهیر شوروی بود. در دیگر سو در سال‌های فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی و دیگر رژیم‌های کمونیست دولت‌ها در گذر به اقتصاد کاپیتالیستی سعی در طرد سیاست‌های زبانی گذشته و برگزیدن سیاست‌های انحصاری و یکسان‌ساز را در پیش گرفتند.

همانطور که مشاهده گردید سیاست‌های زبانی در زندگی روزانه انسان‌ها موثر بوده و از جایگاه مهمی برخوردار می‌باشد به طوریکه در کشورهای مفتلف شاهد برگزیده شدن سیاست‌های متفاوت زبانی از هم را شاهدیم. در کتاب فوق سعی در بررسی و تشریح سیاست‌های زبانی کشورهای مفتلف و متعدد دنیا و در عین حال سیاست‌های دو یا پندرزبانه گوناگون را داشته‌ایم، نمونه‌های یاد شده در این بخش از کتاب بیشتر شامل رویکردهای دوم و سوم را شامل می‌گردد، امیدمان گذر ایران از سیاست تک‌زبانی و انحصارگرایی فعلی و یا رویکرد اول به یکی از رویکردهای دوم و یا سوم می‌باشد تا هر یک از ملل موجود در ایران بتوانند خود را شهروندان درجه اول دولت مس نموده و از تمامی حقوقی که فارسی‌زبانان از آن برخوردارند استفاده نمایند.

در قسمت اول این بخش به بلژیک که دوزبانگی و پندرزبانگی در آموزش را به صورت رسمی پذیرفته فوایم پرداخت، در بخش اول به نگرش بلژیک به پندرزبانگی و دوزبانگی و در عین حال پروسه

تغییرات سیاست زبانی پرداخته خواهد شد. در مقاله دوم به سیاست‌های زبانی اسرائیل و چندزبانی در آموزش می‌پردازیم، اسرائیل نه تنها رویکرد انحصاری در سیاست زبانی نداشته بلکه سیاست دو و یا چندزبانی را در امر آموزش بکار بسته است به طوریکه در کنار اعراب بسیاری از گروه‌های مهاجر نیز اکنون قادر به کاربرد زبان مادری خود در آموزش به صورت دروس آموزشی می‌باشند.

در مقاله بعدی به وضعیت زبانی سامی‌های موجود در مرزهای نروژ، سوئد، فنلاند و روسیه خواهیم پرداخت. کشورهای یاد شده در گذشته رویکرد متفاوتی نسبت به زبان سامی‌ها داشته‌اند که امروزه با تغییر نگرش سیاست‌های زبانی متفاوتی را برگزیده‌اند. اکنون سامی‌ها از بسیاری از حقوق زبانی خود از جمله آموزش به زبان مادری برخوردار می‌باشند.

بخش چهارم نیز به سیاست‌های زبانی کشورهای تازه تاسیس شده پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی، کشورهای اروپای شرقی و آسیای میانه خواهیم پرداخت. در این بخش شاهد سیاست‌های متفاوت زبانی از سوی دولت‌ها خواهیم بود، به طوریکه علاوه بر رسمیت بعضی از زبان‌ها و کاربردشان در محیط‌های مختلف بعضی دیگر از زبان‌ها به علت عدم پرستیژ و حرمت از سوی متکلمین کاربرد کمتری یافته‌اند.

در بخش پایانی نیز به سیاست‌های زبانی در کورسیکا، باسک، ترکستان شرقی نگاهی نقادانه خواهیم داشت.

سیاست زبانی در بلژیک



بر اساس قانون اساسی بلژیک سه زبان فلامنی، آلمانی و فرانسوی زبان‌های رسمی بلژیک تعریف گردیده‌اند و یا به عبارت دیگر سوای مهاجرین، بلژیک

متشکل از سه گروه زبانی یاد شده می‌باشد. بلژیک از بعد جغرافیائی نیز به سه قسمت والونی، فلامن و بروکسل تقسیم گردیده به طوریکه تکثر فرانسوی زبان‌ها در والونی، فلامنی زبان‌ها در منطقه فلامن و در پایتخت نیز فرانسوی و هم فلامن زبان‌ها محسوس می‌باشد، به عبارت دیگر مرزهای بلژیک نه بر اساس مرزهای جغرافیائی بلکه بر پایه مرزهای زبانی مشخص شده است. پایتخت بلژیک را چه به صورت فردی و یا اجتماعی می‌توان به عنوان منطقه‌ای چندزبانه تعریف نمود، چندزبانگی اجتماعی عبارت است از کاربرد دو یا چند زبان به صورت رسمی از سوی اجتماع که بی‌تردید پایتخت بلژیک با تعریف چندزبانگی اجتماعی همفوانی دارد. در تقابل با چندزبانگی اجتماعی چندزبانگی فردی به کاربرد چند زبان از سوی فرد اطلاق می‌گردد، در بلژیک و بسیاری دیگر از کشورهای اروپائی با گرایش چندزبانگی فردی و اجتماعی مواجه می‌باشیم. در مقاله زیر به چندزبانگی در بلژیک فوایم پرداخت.

روند تاریخی چندزبانگی در بلژیک

چندزبانگی در منطقه فلامن بیشتر به قرون وسطی برمی‌گردد به طوریکه در دوره لوئیس به قرن ۱۴ شاهد ترویج زبان فرانسوی در منطقه می‌باشیم در قرون ۱۹ تا ۲۰ نیز فلامن شاهد مرگ زبان‌های کم‌تکلم بوده که رفته رفته حاکمیت مطلق زبان فرانسوی در پروسه‌ای طبیعی شکل می‌گیرد که به این

پروسه فرانسوی‌شونرگی نیز گفته میشود. در سال ۱۹۶۰ هکام وقت سعی در بازدارنگی پروسه فرانسوی‌شونرگی فلامن با توبه به تصویب قوانینی را مد نظر داشتند و بدین منظور حمایت‌های وسیعی از چندزبانگی فردی را آغاز می‌کنند.

پروسه تاریخ زبان منطقه والون متفاوت هست زیرا اهالی والون از دور تغییرات فرانسه را مد نظر قرار داده و از آن تاثیر پذیرفته‌اند. همانطور که پس از انقلاب فرانسه بسیاری از لهجه‌های زبان فرانسوی به سبب استانداردسازی زبان فرانسوی طرد شده و دانسته به مرگ زبانی سوق داده شده‌اند، مردمان والونی مدت زمانی معینی سعی در دوری از پروژه استانداردیزه شدن زبان فرانسوی داشته و به کاربرد تفاوت‌های دافل زبانی تاکید بیشتری ورزیده‌اند.

چندزبانگی اجتماعی و چندزبانگی فردی

به سبب بسیاری از حرکت‌های اجتماعی صورت پذیرفته در کشورها چندزبانگی اجتماعی جای خود را به چندزبانگی فردی داده که بلژیک یکی از نمونه‌های بارز این مسئله می‌باشد. در اواخر قرن ۱۹ میلادی برای تحقق آموزش دوزبانه کودکانی که در بروکسل و دارای زبان مادری فلامنی بوده‌اند زیرساخت‌های کاربرد زبان فرانسوی در آموزش فراهم گردید و در منطقه‌ای که زبان فلامنی در اکثریت بود، رفته‌رفته زبان فرانسوی ترویج گردید، در منطقه فلامن و بروکسل برای مقابله با عدم کاربرد و تضعیف زبان فلامنی در قرون ۱۹ و ۲۰ نیز حرکتی اجتماعی شکل گرفت که بنا به باور آنان در پس چندزبانگی کفه ترازو به نفع زبان فرانسوی بود و فواسته یا نافواسته پروسه فرانسوی‌شونرگی به پیش برده شد به طوریکه تهدیدی جدی برای زبان فلامنی رخ داد. به همین سبب از سال‌های ۱۹۶۰

به بعد شاهد تصویب قوانین متعدد زبانی جهت ترویج چندزبانگی و تغییرات متعدد در این حوزه بوده ایم به طوریکه حرکت های اجتماعی یاد شده سد راه رسمیت زبان فرانسوی در منطقه فلامن گشته، سرانجام وضعیت یاد شده سبب ظهور چندزبانگی فردی گردیده است.

در دیگر سو تحولات دیگری نیز در بلژیک سبب ترویج چندزبانگی فردی شده که دو عامل اساسی در ایجاد تحولات مذکور در اواخر قرن ۲۰ میلادی قابل بررسی می باشد. یکی از دو عامل مذکور آغاز تعلیم کودکان خانواده های کارگر مهاجر می باشد، در سال ۱۹۸۲ برنامه های آموزش دوزبانه ای به نام Foyer تهیه و تدوین گردیده که برنامه ی آموزشی دوزبانه یاد شده در سال های ۱۹۹۰ سبب رایج گردیدن هر چه بیشتر چندزبانگی فردی شده است. دومین عامل ایجاد چندزبانگی فردی اتحادیه اروپا بوده که سبب جهت دهی دوباره در آموزش زبان و زبان آموزش گردیده است. سیاست های زبان اروپا نیز به نوبه خود با تشویق فراگیری دو زبان سوای زبان مادری کودک خود نیز به نوعی سبب ترویج چندزبانگی فردی گردیده است.

سیاست زبانی

تطابق سیاست های زبانی در بلژیک با سرعت دوزبانگی فردی مدت زمانی طول کشید زیرا قوانین وقت اجازه فعالیت مدارس دوزبانه فلامنی / فرانسوی در خارج از محدوده پایتخت را نمی داد ولی در سال ۱۹۸۸ با تصویب قانونی آموزش زبان فلامنی در سطح ابتدائی آغاز گردید. پس از شروع آموزش زبان فلامنی در والونی تاثیرات مثبت متعدد و عکس العمل های خوب از سوی والدین و دانش آموزان مشاهده شد، اکنون هرود ۲۰ مدرسه در کل منطقه والونی به فعالیت مشغول می باشند که در

حدود ۲۰ الی ۸۰٪ مفردات درسی دانش آموزان را به سمت دوزبانگی سوق می‌دهند در عین حال در بروکسل و در مدارس Foyer زبان‌هایی به مانند اسپانیائی، ایتالیائی و حتی ترکی به صورت آموزش دوزبانه تدریس می‌شود. بسیاری از خانواده‌های غیرمهاجر بلژیکی از مدارس دوزبانه یاد شده بهره می‌برند، مدارس Foyer هنوز در منطقه فلامن فعالیتت ندارد.

شیوه‌های آموزش چندزبانه

شیوه‌های آموزش چندزبانه به طوریکه دانش آموزان را جهت مهارت آموزش حداقل ۲ و حداکثر ۴ زبان آماده نماید جزء مباحث داغ و پر حرارت مسئولین آموزش بلژیک بوده است. در منطقه والونی از شیوه‌های آموزش مدارس چندزبانی کانادائی (Immersion) بهره برده می‌شود، در بسیاری دیگر از نقاط بلژیک به مانند اروپا از شیوه آموزش CLIL یا Content and Language Integrated Learning بکار بسته می‌شود. شیوه آموزش چندزبانه CLIL پیش از دیگر مدل‌های آموزش چندزبانی مورد بهره‌برداری واقع می‌گردد، در شیوه CLIL سوای اهداف فراگیری چندزبان‌گنجاندن محتوای دروس مرتبط با محیط زیست، فرهنگ، تاریخ، آموزشی و .. مد نظر می‌باشد.



سیاست‌های زبانی در اسرائیل و آموزش چندزبانه

بر اساس نظریات لامبرت زبان‌شناس اجتماعی، سیاست‌های زبانی دولت‌ها را می‌توان به سه گروه تقسیم بندی نمود: هموژن، دوتائی و موزائیک. در دسته‌بندی هموژن اکثر قریب به اتفاق گروه‌های انسانی موجود در یک جغرافیا دارای زبان یکسانی می‌باشند، در عین حال چند یا چندین گروه اتنیک نیز وجود دارد که کشورهای اروپای غربی، آمریکا، روسیه و ژاپن را می‌توان در این طبقه‌بندی جای داد. در دسته‌بندی دوتائی کشور به دو یا سه منطقه یا گروه زبانی تقسیم بندی می‌گردد که کشورهایی به مانند کانادا، بلژیک، عراق و سنگاپور در این دسته‌بندی جای می‌گیرند. طبقه‌بندی سوم نیز همانطور که از نامش پیداست کشور حداقل از ۵ گروه زبانی تشکیل می‌شود که کشورهایی همچون نیپریه، اتیوپی، کینه‌نو، چین، هندوستان و طبیعتاً ایران نیز با میزبانی ده‌ها زبان مختلف در گروه سوم واقع می‌گردند. اسرائیل نمونه‌ای هست که می‌توان آن را در هر سه طبقه‌بندی مذکور جای داد، برای مثال به سبب رسمیت زبان عبری در آموزش، ادارات دولتی و غیردولتی، ارگان‌ها و نهادهای مختلف، زندگی روزمره می‌توان اسرائیل را به طبقه‌بندی هموژن افزود. در دیگر سو اسرائیل را می‌توان در گروه دوتائی نیز جای داد زیرا اسرائیل به صورت رسمی دارای دو زبان رسمی عبری و عربی می‌باشد، به سبب وجود مهاجران غیر یهودی تبار در اسرائیل و سیاست‌های زبانی دولت اسرائیل می‌توان در گروه سوم موزائیک نیز جای داد.

زبان عبری زبان حاکم در تمامی ارگان‌ها، ادارت، نهادهای دولتی و غیردولتی و ... بوده و از سوی ۵-۶ میلیون نفر بکار برده می‌شود. اگر چه سیاست‌های زبانی در اسرائیل به صورت رسمی ولی پنهان تداوم حاکمیت زبان عبری یا به عبارت دیگر تک‌زبانی را مد نظر دارد ولی نیازهایی نیز از سوی عرب‌زبانان به آموزش دوزبانه عبری-عربی احساس می‌گردد. علاوه بر وجود آموزش دوزبانه عبری-عربی کفه ترازو به سمت زبان حاکم عبری بوده ولی زبان عبری نیز در آموزش، احتیاجات زندگی روزمره، ارگان‌های نوشتاری و فرهنگی و ... به صورت رایج بکار برده می‌شود. زبان عبری در موضوعات اداری و شغلی (فارغ از مسدوده فلسطین) به زبان ارتباطی مبدل گردیده، به طوریکه خوانین، دادگاه و ... به زبان عبری می‌باشد ولی در صورت فواست می‌توان در دادگاه از مترجم نیز بهره جست. زبان حاکم در آموزش نیز زبان عبری هست ولی زبان آموزش در فلسطین زبان عبری می‌باشد.

اگر به صورت تاریخی به جغرافیائی که امروزه به عنوان دولت اسرائیل شناخته می‌گردد بنگریم متوجه عدم وجود سیاست زبانی مشخصی خواهیم شد، قبلاً برای گروه‌های متعدد برنامه‌های ویژه زبانی طرح‌ریزی شده بود که هیچ یک از برنامه‌های یاد شده نه احتیاجات شهروندان را برآورده می‌سافت و نه قابلیت تطبیق سراسر جغرافیای اسرائیل را مد نظر داشت. زمانیکه جغرافیای اسرائیل تحت قیومیت بریتانیا بود سیاست‌های زبانی مفتلفی برای جوامع یهودی و عربی بکار بسته می‌شد، در داخل دو جامعه نیز گروه‌های متعددی همچون دینی-لائیک، فموصی-عمومی و ... شکل‌های ویژه آموزشی شکل گرفته بود. در سال‌های آفر قیومیت انگلستان و شروع حرکت صهیونیسم سیاست زبانی در

اسرائیل به عنوان یکی از مسائل مهم دولت مرکزی عنوان گردید که سیاست‌های زبانی این دوره به مشکلات متعددی منجر گردید و سرانجام در سال ۱۹۵۳ قانون آموزشی که اکنون نیز بکار برده می‌شود تصویب شد. اگر چه تصویب قانون آموزشی وعده‌های تحقق حقوق برابر بر اساس حقوق بین‌المللی را هدف قرار داده بود ولی امروزه نیز نتوانسته گسست‌های گذشته را به طور کامل ترمیم نماید به طوری‌که امروزه آموزش در مناطق یهودی و عرب‌نشین به صورت جداگانه صورت می‌پذیرد. در دیگر سو برنامه‌های آموزشی در مناطق یار شده به صورت دینی - لائیک، دروزی و کیبوتز اجرا می‌شوند، بی‌تردید ادعای وجود رابطه برابر آموزشی در میان گروه‌های یار شده قابل باور نخواهد بود. از روز تشکیل دولت اسرائیل روشنفکران صهیونیست از لزوم بایگانه انحصاری طبیعی زبان عبری به عنوان زبان باور یهودیت نام برده‌اند حتی سیستم آموزشی اسرائیل برنامه‌های مدونی برای مارژینالیزه کردن یهودیان مهاجر از قاورمیانه به اسرائیل که دارای زبان لادینو بوده‌اند را نیز بکار بسته است. در حالیکه اساسنامه تشکیل دولت اسرائیل و قانون منطقه‌ای انگلیسی‌ها برای فلسطین از لزوم کاربرد ۳ زبان رسمی عبری، عربی و انگلیسی یاد نموده اکنون نیز بندهای اساسنامه‌ی یار شده به صورت کامل تحقق نیافته و برای مثال در فلسطین اساس آموزش زبان عربی بوده و زبان‌های عبری و انگلیسی به عنوان زبان‌های دوم و سوم به عنوان زبان‌های آموزشی به برنامه‌های درسی دانش آموزان افزوده شده است. در دیگر سو زبان آموزشی در دانشگاه‌های اسرائیل تنها به زبان عبری می‌باشد به عبارت دیگر برای برافورداری از آموزش عالی دارا بودن سواد خواندن - نوشتن و داشتن

مهارت‌های زبان عبری جزء ملزومات می‌باشد که این نیز به نوعی تبعیض زبانی و عدم برافروزداری از آموزش یکسان را یادآوری می‌نماید.

پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی مهاجرت‌های وسیعی از روس تباران به اسرائیل شکل گرفته در دیگر سو به علل مختلف مهاجرین وسیعی از کشورهایی نظیر اتیوپی، مبارستان، لهستان، ایران و رومانی به اسرائیل مهاجرت نموده‌اند و بافت موزائیک‌واری به اسرائیل بخشیده‌اند. در کنار آثار مهاجرت‌های یاد شده به سبب گرایش جهانی به تکثرگرایی و لیبرالیسم در اسرائیل نیز از سال ۱۹۹۰ فواسته یا نافواسته به سیاست‌های لیبرالی سوقی دیده می‌شود به طوریکه شاهد کاربرد زبان‌های متعدد مهاجرین در امر آموزش، زبان‌های درسی، دروس انتقابی و ... می‌باشیم. به سبب روابط اسرائیل با غرب کاربرد زبان انگلیسی در اسرائیل همیشه جزئی از اولویت‌های آموزشی بوده است.

آموزش چندزبانه در اسرائیل

در سال ۱۹۹۳ اسرائیل مرکز سیاست زبانی را تاسیس نمود ولی به سبب لزوم تدوین سیاست زبانی با توجه به موضوعات دگرافیک و سیاسی در سال ۱۹۹۶ از سوی وزیر آموزش و پرورش وقت بفشنامه‌ای مبتنی بر کاربرد و حفظ تمامی زبان‌های موجود در جغرافیای اسرائیل به عنوان زبان دوم آموزش منتشر گردید. پس از بفشنامه یاد شده زبان‌های عبری، عربی و انگلیسی جزء زبان‌های اصلی آموزش گردیده‌اند.

در مدارس عبری اسرائیل زبان اول آموزشی عبری هست ولی در کنار زبان عبری زبان‌های عبری و انگلیسی به عنوان زبان‌های دوم و سوم آموزش بکار بسته می‌شوند، در مدارس یهودی نیز زبان آموزش عبری می‌باشد ولی دانش آموزان از سنین پائین به فراگیری زبان انگلیسی می‌پردازند و در مدارس یهودی اهمیت فراوانی به آموزش زبان انگلیسی داده می‌شود. در دیگر سو ۵۰٪ دانش آموزان یهودی به مدت سال ۳ به فراگیری زبان عبری می‌پردازند، در کنار آموزش زبان‌های عبری و انگلیسی در مدارس یهودی فراگیری زبان‌هایی نظیر روسی، فرانسوی و ییدیش آموزش داده می‌شود. مفردات درسی و ملزومات آموزشی از سوی چندین دانشگاه تهیه و تدوین می‌گردد و می‌توان از وجود سیستمی کارا در این بخش سخن گفت، گروه‌هایی که به تهیه و تدوین ملزومات آموزشی و مفردات درسی مشغول می‌باشند با توجه به نیازهای سالیانه دانش آموزان به سرعت دست به تغییر و ایجاد تمولات در مفردات درسی را تحقق می‌سازند. با توجه به فرهنگ مهاجرین و مردم ملی در اسرائیل بیشتر ملزومات درسی با مد نظر قرار دادن دارائی‌های فرهنگی و تاریخی تهیه و تدوین می‌شود، در دیگر سو کاربرد کامپیوتر و دیگر ملزومات تکنولوژیک آموزشی یکی دیگر از نوآوری‌های سیستم آموزشی اسرائیل هست.

برای ورود دانش آموزان به آموزش عالی در اسرائیل قبول در امتحان عمومی ارزشیابی ضروری می‌باشد در امتحان عمومی ورودی به آموزش عالی سوالات مبتنی بر دروسی همچون ریاضیات، اطلاعات عمومی، جبر، هندسه و ... جای داده شده ولی هر کدام از دانشگاه‌ها نیز بنا به شیوه پذیرش و

آموزش دانشجو امتحان دیگری نیز پس از امتحانات ورودی بنیان نهاده‌اند در دیگر سو مهارت زبانی دانش آموزان در ورود به آموزش عالی نیز توسط امتحانات ویژه زبانی تعیین می‌گردد.

نمونه تربیت‌کادر آموزشی و معلم در اسرائیل به دو شیوه صورت می‌پذیرد، معلمینی که کاندیدای فعالیت در دوره ابتدائی‌اند بر اساس میزان ارزشیابی دوره درسی خود در کلاس‌های فاضل تربیت معلم شرکت می‌کنند و کاندیداهای معلمی دوره راهنمائی و دبیرستان نیز می‌باید دارای مدرک آموزش عالی از دانشکده‌های تربیت معلم باشند. برای تربیت معلم جهت آموزش زبان‌های عربی و عبری نیز برنامه‌های ویژه آموزشی در دوره تربیت معلم گنجانده شده است، به جهت اهمیت آموزش زبان انگلیسی در سیستم آموزشی اسرائیل در کنار تربیت‌کادر آموزشی جهت تدریس زبان انگلیسی دولت اسرائیل از دیگر کشورها نیز معلمینی بکار می‌گیرد. در دیگر سو دانشکده‌های تربیت معلم اسرائیل دارای بخش‌های ویژه‌ای برای تربیت معلمین آشنا به زبان‌های روسی و فرانسوی نیز می‌باشد.

نگرش معلمین نسبت به زبانها

بر اساس تحقیقاتی که بر روی نگرش معلمین در اسرائیل صورت پذیرفته معلمین عرب داشتن مهارت کاربرد زبان عبری را یکی از ملزومات زندگی در اسرائیل بیان نموده‌اند در حالیکه معلمین یهودی نیز از لزوم فراگیری زبان انگلیسی و به ارجحیت آن اشاره داشته‌اند. در دیگر سو معلمین عرب از سیستم آموزش دوزبانه و کاربرد زبان عربی به صورت رسمی حمایت می‌نمایند ولی معلمین یهودی تنها به کاربرد زبان عبری در امر آموزش نگرش مثبتی دارند.

معلمین عرب بر لزوم کاربرد زبان مادری کودکان در سیستم آموزشی و حفظ زبان‌ها نگرش مثبتی دارند و فوآهان تشویق کاربرد زبان‌ها در امر آموزش‌اند در عین حال تمامی معلمین از سیاست‌های زبانی و اهمیت روابط زبان و فرهنگ در امر آموزش تاکید دارند و فوآهان اهمیت به آن می‌باشند. معلمین عرب قبل از یادگیری هر زبان دیگری فوآهان فراگیری زبان مادری کودکان و سپس آموزش زبان‌های دوم و سوم در امر آموزش‌اند، مسئله زبان برای معلمین عرب درهم تنیده با هویت عربی بوده و آنان انتقال و توسعه فرهنگ عربی را در گرو آموزش زبان عربی می‌پندارند. در دیگر سو معلمین عرب و یهودی بر لزوم حفظ زبان‌های مهاجرین و کاربرد آنان نیز تاکید می‌ورزند.

زبان‌های سامی و آموزش زبان‌های سامی در کشورهای اسکاندیناوی

سامی‌ها ملتی ساکن مرزهای کشورهای نظیر نروژ، فنلاند، روسیه و سوئد می‌باشند، نفوس سامی‌ها حدود ۱۰۰ هزار نفر است که حدود ۴۰ هزار نفر در نروژ، ۲۰ هزار در سوئد، ۹ هزار در فنلاند و ۲ هزار نفر در روسیه سکنی گزیده‌اند، اغلب سامی‌ها در قسمت‌های شمالی کشورهای یاد شده زندگی می‌کنند. سامی‌ها در درون خود به زبان‌های متنوعی از خانواده زبان سامی سخن می‌گویند و دارای فرهنگ و آداب و رسوم متفاوتی از دیگر فلق‌های همسایه خود می‌باشند. امروزه در سه کشور



اسکاندیناوی آموزش به زبان سامی و همچنین مدارس سامی موجود می‌باشد، در عین حال کیلدین که یکی از زبان‌های سامی موجود در روسیه می‌باشد تا حدود مشخصی در آموزش بکار بسته می‌شود.

سامی‌ها از آغاز قرن ۱۹ تا اواسط قرن ۲۰ میلادی به صورت آگاهانه و بعضاً همراه با شدت با انواع سیاست‌های آسیمیلاسیونی وسیعی روبرو گردیدند، علت رواج داشتن سیاست‌های یاد شده نگرش گروه‌ها و دولت‌های حاکم مبتنی بر عدم تطابق زبان، فرهنگ و آداب و رسوم سامی‌ها با عصر مدرنیته بوده است، به نظر گروه‌های یاد شده سامی‌ها فلقی مملووم به نابودی بودند ولی علارغم سیاست‌های آسیمیلاسیونی وسیع بر علیه سامی‌ها اکنون نیز زبان، فرهنگ و آداب و رسوم سامی‌ها در حال زیست بوده و به حیات خود ادامه می‌دهد. امروزه زبان و فرهنگ سامی‌ها از یک سو با

تمولاتی همراه بوده و از سوی دیگر برنامه‌هایی جهت جان‌دهی دوباره زبان سامی مجادله‌هایی را شاهدیم. مدارس سامی در پروسه یاد شده از اهمیت بسزائی جهت انتقال زبان و فرهنگ سامی‌ها به نسل جوان برخوردار بوده‌اند.

طی ۶۰ سال گذشته زبان و فرهنگ سامی‌ها دچار تغییرات عظیمی از ابعاد ذهنیت، اجتماعی و زبانی شده که تغییرات یاد شده سبب اهمیت روز افزون زبان در میان سامی‌ها گردیده در عین حال تغییرات یاد شده سبب ظهور سامی‌ها به عنوان وزنه‌ای سیاسی گشته است. از مهمترین تولات می‌توان به تغییر نگاه سامی‌ها به حفظ و بسط زبان، فرهنگ و آداب و رسوم‌شان و دولت‌هایی که سامی‌ها در آن می‌زییند به موارد یاد شده اشاره داشت. در مجادله هویتی و زبانی سامی‌ها نمی‌توان از وجود استراتژی مشترکی متشکل از ۴ کشور سامی‌نشین نام برد چونکه چهار کشور سامی‌نشین دارای ترکیب اداری، سیاسی، آموزشی، فرهنگی و ... متفاوتی از هم می‌باشند ولی آنچه که سبب پیروی سامی‌ها در مجادله هویتی و زبانی‌شان گردیده اهداف مشترک و بعضاً حرکت سازماندهی شده‌شان بوده است.

مدل آموزشی که در دوره‌های ابتدائی، راهنمائی، دبیرستان و دانشگاه تهیه و تدوین گردیده بر اساس ویژگی‌های زبانی و فرهنگی و در عین حال به جهت انتقال زبان و فرهنگ سامی‌ها به نسل جدید پی‌ریزی شده است. سامی‌ها که سال‌ها با ممنوعیت آموزش به زبان مادری خود مواجه بودند پس از سال‌های ۱۹۷۰ در کشورهای سوئد، فنلاند و نروژ توانستند طعم آموزش به زبان مادری را بچشند. در

این بخش کتاب با جزئیات بیشتر به کاربرد زبان مادری سامی‌ها در ۳ کشور اسکاندریناوی و سیاست
زبانی کشورهای یاد شده فواهیم پرداخت.

سیاست زبانی سامی‌ها در سوئد



در سوئد ۳ مدل متفاوت برای آموزش زبان مادری سامی‌ها بکار بسته می‌شود. اولین مدل آموزش زبان مادری سامی‌ها در بخش شمال و مدارس فصولی صورت می‌پذیرد، مدل آموزشی دوم به شیوه کاربرد زبان مادری در

سیستم آموزشی به عنوان درس آموزشی و مدل آموزشی سوم نیز آموزش زبان سامی در مدارس غیرسامی هست.

در منطقه سامی‌نشینی که به فعالیت تربیت‌گوزن شمالی مشغول می‌باشند تمامی مدارس پذیرای کودکان سامی بوده و بر اساس قوانین سوئد کودکان سامی می‌توانند بخشی از آموزش اجباری را در مدارس سامی که جزئی از مدارس دولتی‌اند ادامه دهند. مدارس سامی تحت نظر دولت و با مدیرانی که از سوی مجلس سامی منسوب می‌گردند اداره می‌شوند، مدارس سامی در عین حال نیز مسئول آموزش کودکان کمتر از ۶ سال سامی می‌باشند. زبان آموزش در مدارس سامی به زبان سامی و زبان سوئدی بوده و بنا به مفردات درسی مدارس سامی می‌باید کودکان سامی مهارت‌هایی همچون تکلم، کاربرد و خواندن به زبان سامی را فرا گرفته و در مورد میراث سامی‌ها دارای معلوماتی گردند. امروزه مهرکودک‌های وابسته به مدارس سامی بازی‌ها و فعالیت‌هایی که کودکان فردسال را با زبان و فرهنگ سامی آشنا می‌سازد را به اجرا می‌گذارند، در صورتیکه مدارس فصولی سامی‌ها در سوئد تنها

میزبان ۱۰-۵٪ کودکان نبوده و میزبان کودکان بیشتر سامی باشند در آینده فواید بسیاری را برای جامعه سامی به ارمغان خواهند آورد.

در مدل آموزشی که زبان سامی به عنوان ماده درسی جای گرفته، گروه موضوعات مفردات درسی به زبانی دیگری هست ولی دروس آموزش زبان سامی جزء دروس اجباری آموزش می‌باشند، تا سال ۱۹۷۶ در این مدل آموزشی زبان‌های سامی به عنوان "زبان‌های فانگی" خوانده می‌شد. مدل آموزشی مذکور دارای مشکلاتی نیز می‌باشد، برای مثال دانش آموزی که فواید فراگیری زبان سامی می‌باشد باید دارای سطحی از معلومات و مهارت‌های زبان سامی باشد به عبارت دیگر کودکان سامی که قادر به تکلم زبان مادری خود نیستند نمی‌توانند از دروس آموزش زبان مادری در مدل آموزشی فوق بهره ببرند. بنا به قوانین جدید سوئد شهرداران منطقه در صورتیکه تعداد دانش آموزانی که فواید آموزش زبان سامی اند به حد مشخصی برسد به شهرداران اجازه گشایش کلاس زبان سامی را می‌دهد و این نیز به نوبه خود سبب بوجود آمدن مشکلات اساسی گردیده است.

مدل سوم آموزش زبان سامی با نام "آموزش جامع سامی" خوانده می‌شود، اساس جامع خواندن این مدل آموزشی کاربرد زبان و فرهنگ سامی در مدارس کشورهای سامی‌نشین به عنوان جزئی از آموزش اجباری هست. مدل آموزشی جامع سامی در سوئد بکار بسته می‌شود، ولی در دیگر کشورهای سامی‌نشین تاکنون تحقق نیافته است. آموزش جامع سامی برای بسیاری از کودکان سامی شروع دوره ابتدائی با زبانی دیگر و از کلاس ۷ تا ۹ در مدارس سامی آغاز می‌شود، بیشتر دوره آموزشی کودکان سامی در این مدل نیز به زبان سوئدی صورت می‌پذیرد. در دیگر سو مدیران مدارس سامی به علت

عدم تفصیص منابع مادی برای تمامی دانش آموزان بسیاری از دانش آموزان سامی قادر به بهره‌برداری از مدارس مذکور نمی‌باشند.

بر اساس آمارها تنها حدود ۲۰٪ دانش آموزان سامی قادر به استفاده از ۳ مدل آموزشی زبان سامی در سوئد می‌باشند، متأسفانه تغییر و تحولات مهم و عمده‌ای نسبت به آموزش زبان سامی از سال ۱۹۷۰ صورت نگرفته و در تعداد دانش آموزانی که قادر به بهره‌برداری از آموزش زبان سامی در هر یک از ۳ مدل آموزش مذکور بوده‌اند رشد قابل ملاحظه‌ای دیده نمی‌شود ولی مهمترین نکته افزایش فواست آموزش به زبان مادری در میان جامعه و کودکان سامی از سال‌های ۱۹۹۰ تا به امروز هست.



سیاست زبانی سامی‌ها در نروژ

اگر رویکرد نروژ در آموزش زبان سامی را یکی از دمکراتیک‌ترین رویکردها بنامیم بی‌شک ادعای گزافی نیست، ولی رویکرد دمکراتیک یاد شده به

یکباره صورت پذیرفته و دوره‌های تفضیق حقوق سامی‌ها در تاریخ نیز متأسفانه در نروژ نیز مشاهده و ثبت گردیده است. نروژ از قرن ۱۹ میلادی به مدت ۱۰۰ سال اهداف سیاست آموزشی خود را بر اساس آسیمیلیسیون سامی‌ها پی‌ریزی نموده بود به طوری که طی دوره‌هایی حتی تکلم و خواندن ترانه نیز به زبان سامی ممنوع بود در عین حال کودکان سامی تنها به سبب سامی بودن در مدارس نروژ با انواع تبعیض‌ها مواجه بودند. حرکت اعتراضی سازمان یافته که در سال‌های ۱۹۷۰ تا ۸۰ به سبب سافت نیروگاه برق آبی بر روی نهر آلتا از سوی سامی‌ها صورت پذیرفت نقطه شروعی برای جامعه سامی محسوب می‌گردد، چونکه سامی‌ها توانستند با اعتراضات مدنی و سازمان یافته هم مانع سدسازی بر روی نهر آلتا شده و در عین حال سبب همگرایی و اتحاد بیشتر با دیگر گروه‌های مخالف در نروژ گردند که حرکت اعتراضی یاد شده سبب کسب دستاوردهای قابل توجهی در زمینه آموزش زبان سامی در نروژ منجر گردید. حرکت اعتراضی سازمان یافته سامی‌ها به مرور زمان سبب موقعیت سیاسی و اداری، فرهنگی، زبانی و آموزشی ویژه برای سامی‌ها گشت که این پروسه تا به امروز نیز تداوم داشته است. بی‌تردید تاسیس دانشگاه سامی، انستیتوی تحقیقاتی سامی، مجلس سامی و شورای پارلمان سامی از جمله مهمترین دستاوردهای جامعه سامی در پروسه یاد شده می‌باشد.

با شروع حرکت "مدارس جامع سامی" در نروژ، فرم‌های متعددی در زمینه آموزش زبان مادری و فرهنگی سامی‌ها تحقق یافت بدین صورت بود که سامی‌ها دارای وزن سیاسی مشخصی در نروژ گردیده و سبب تغییر نوع نگاه و سیاست‌های زبانی دولت نروژ گردیدند. برعکس قوانین سوئد و فنلاند در قوانین نروژ حقوق مشخصی برای آموزش زبان سامی‌ها تصویب و به اجرا گذاشته شد به طوری که آموزش زبان سامی در تمامی مناطق سامی‌نشین نروژ تحقق یافت. و در آفر بنا به قانونی که در سال ۱۹۹۸ به تصویب رسید مدت آموزش اجباری به ۱۰ سال افزایش یافت و در عین حال سن شروع آموزش نیز به زیر ۶ سال کاهش یافت (در فنلاند و سوئد مدت آموزش اجباری ۹ سال بوده و آموزش از سن ۷ سالگی شروع می‌شود). قوانین امروز نروژ حق آموزش به زبان مادری تمامی دانش‌آموزان سامی را تحت نام آموزش اجباری به رسمیت می‌شناسد، بر اساس قوانین نروژ تمامی دانش‌آموزان سامی (حتی دانش‌آموزان غیرسامی) می‌توانند تمامی مفردات آموزش اجباری را به زبان سامی فراگیرند.

سیاست زبانی سامی‌ها در فنلاند



آموزش زبان سامی در فنلاند به عنوان جزئی از سیستم آموزش مرکزی تلقی می‌شد، از سال‌های ۱۹۷۰ تا به اکنون متدها و مدل‌های آموزشی مختلفی جهت کاربرد

زبان مادری در سیستم آموزشی و فراگیری زبان سامی در فنلاند بکار بسته شده است. در سال ۱۹۹۸ قوانین جدید آموزشی به تصویب رسیده و ملزوم‌البراه گردید که با توجه به قوانین یاد شده آموزش زبان سامی بخشی از آموزش اجباری ۹ ساله فنلاند شده بود، بر اساس قوانین یاد شده زبان آموزش و دیگر فعالیت‌های غیردرسی فینی و یا سوئدی بیان شده در عین حال در مناطق سامی‌نشین نیز آموزش زبان سامی و در دیگر مناطق رومنی‌نشین نیز آموزش زبان رومنی به رسمیت شناخته شده است. فقط برای بهره‌مندی از آموزش زبان سامی در مناطق سامی پیش شرط سامی بودن جزء ملزومات بیان شده، در عین حال در مدارس که زبان سامی به عنوان زبان آموزش اجباری نمی‌باشد دانش‌آموزان می‌توانند به عنوان مفردات درسی به آموزش زبان سامی به عنوان زبان دوم بپردازند که مدت آموزش زبان سامی در این موارد از شروع آموزش تا کلاس ۷ یا ۹ می‌باشد. اینکه کدام درس به صورت انتقابی به دانش‌آموزان ارائه گردد از سوی مدیریت مدرسه برگزیده می‌شود، در دیگر سو قوانین فنلاند در مورد سامی‌های خارج از محدوده سامی‌نشین به هیچ موردی اشاره نمی‌کند. دولت فنلاند بودجه ویژه‌ای جهت برافروختن از آموزش زبان سامی در منطقه سامی‌نشین اختصاص داده و از آموزش زبان سامی در مدارس حمایت لازم را به عمل می‌آورد، در صورتیکه مدارس به

آموزش زبان سامی اهمیت برهند دولت نیز موظف به افزایش بودجه و تامین ملزومات آموزشی مورد نیاز است. علاوه بر موارد یاد شده اکنون نیز آموزش زبان سامی در فنلاند با مشکلاتی مواجه می‌باشد، بر اساس آمارهای رسمی پارلمان سامی حدود ۶۰٪ نفوس کل و ۷۰٪ کودکان زیر ۱۰ سال سامی در قارچ از محدوده مشفص شده سامی‌ها سکنی‌گزیده‌اند؛ به عبارت ساده‌تر کودکان یاد شده از آموزش به زبان مادری محروم گردیده و تنها به آموزش ۲.۵ ساعته زبان مادری خود به عنوان زبان قارچی بسنده نموده‌اند. بر این اساس فنلاند نیز به مانند سوئد سامی‌های قارچ از محدوده مشفص شده دولت را به عنوان مهاجر تلقی کرده و نمی‌توانند از آموزش به زبان مادری خود بهره‌مند گردند.

اگر به صورت فاصله‌وار به مطالبی که در مورد سامی‌ها بیان گردید اشاره کنیم باید گفت که جامعه سامی امروز در اروپا از بعد آموزش به زبان مادری در موقعیت مناسب‌تری نسبت به دیگر گروه‌های اقلیت قرار گرفته ولی این مسئله به معنای آموزش بی‌عیب و نقص زبان سامی و عدم وجود مشکلات متعدد آموزشی بر سر راه جامعه سامی نیست. جامعه سامی در تقابل با دولت‌هایی که سرزمین‌های آبا و اجدادیشان را تحت کنترل خود قرار داده‌اند سال‌ها به انواع مفتلف به مبارزه پرداخته‌اند و سرانجام تمامی مبارزات دمکراتیک کسب دستاوردهائی همچون برافروختن از حق آموزش به زبان مادری بوده و این امر سبب حفظ و بسط زبان و فرهنگ سامی‌ها در عین حال انتقال به نسل جوان گردیده است. در دیگر سو سامی‌های قارچ از محدوده سامی‌نشین فنلاند و سوئد دارای هیچ موقعیت حقوقی جهت برافروختن از آموزش به زبان مادری خود نمی‌باشند و تنها ملزم به برافروختن از حقوق مهاجرین‌اند. با توجه به وضعیت سامی‌های قارچ از محدوده سامی‌نشین می‌توان

ازعان نمود که در صورتیکه حق آموزش به زبان مادری را محدود به جغرافیای خاصی تبیین نماییم انسان‌های ساکن در خارج از آن محدوده جغرافیائی که دارای هویت اثنیکی و زبان مادری یکسانی با گروه یاده شده‌اند نمی‌توانند از حقوق برابر از جمله حق آموزش به زبان مادری برخوردار گردند این مسئله دقیقاً در مثال ایران و الفصوص جامعه ترک نیز صدق می‌کند، برای مثال اگر تنها آموزش زبان ترکی محدود به جغرافیاهای عمده ترک‌نشین همپون آذربایجان جنوبی، قشقایستان و افشارستان خلاصه شود بسیاری از جمعیت ترک ساکن مرزهای ایران به عینه از آموزش زبان مادریشان محروم خواهند شد و علت اصرار آموزش سراسری و اجباری زبان ترکی در سراسر ایران دقیقاً به علت برخوردارگی از آموزش زبان مادری خارج از زیست انسان‌های دارای هویت اثنیکی ترک و زبان ترکی در هر نقطه از محدوده جغرافیائی ایران به صورت یکسان می‌باشد. جامعه سامی نیز در فنلاند فوهران برخوردارگی تمامی سامی‌ها خارج از محل زیستشان از آموزش زبان مادری می‌باشد.

مقاله‌ای به قلم: Ulla Aikio-Puoskari

نوشته فوق ترجمه‌ای آزار از مقاله‌ای به نام The Ethnic Revival, Language and Education of the Sámi, an Indigenous People, in Three Nordic Countries (Finland, Norway and Sweden) می‌باشد در عین حال مقاله یاد شده با ویراستاری موهانتی، رابرت فیلیپسون، کانگاس، موهانتی و پاندا در کتاب Social Justice Through Multilingual Education چاپ گردیده است.



آموزش چندزبانگی در کشورهای تازه تاسیس پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی

اتحاد جماهیر شوروی قبل از فروپاشی میزبانی صدها گروه اثنیکی و زبانی بود که کشورهای تازه تاسیس پس از فروپاشی نیز این تنوع زبانی را به نوعی به ارث برده و سیاست‌های زبانی مختلفی را در پیش گرفتند که در این مقاله به تنی چند از سیاست‌های زبانی کشورهای تازه تاسیس یاد شده فوایم پرداخت.

با نگاهی تاریخی به سیاست زبانی برگزیده دوره اتحاد جماهیر شوروی درمی‌یابیم که شاهد سیاست زبانی به غایت متناقضی بوده‌ایم. در اولین دوره‌های پس از انقلاب بلوشویک شاهد کاربرد زبان‌های دارای الفبای استاندارد و یا بدون الفبای استاندارد گروه‌های مختلف در مجامع عمومی و یا خصوصی می‌باشیم حتی دولت با گزینش آکادمیسین‌های متعددی برای زبان‌های بدون الفبا قدم‌هایی در راه تهیه الفبای استاندارد نیز برداشته و سیاست‌های حمایتی از زبان‌ها را در پیش گرفته است. همانطور که در کنگره‌ها و کنفرانس‌های مختلف در آن زمان بیان گردیده هدف دولت از اجرای سیاست‌های زبانی یاد شده ایجاد یک جامعه سوسیالیست بیان شده است. بی‌تردید نمی‌توان از سیر پیوسته سیاست‌های زبانی یاد شده در تمامی دورانهای مدیریت اتحاد جماهیر شوروی سخن راند بلکه در دوره‌های مختلفی شاهد افزایش فشار و تضعیف حقوق زبانی گروه‌های مختلفی بوده‌ایم به

طوری که در بعضی از دوره‌ها زبان‌ها ایزوله شده و گویی بعضی از زبان‌ها تنها دارای ارزش فونولوژیک هستند بر فورد گردیده است، در دیگر سوای زبان روسی در بعضی از مناطق که دارای زبان هاکم دیگری بوده‌اند نیز خودمفتاری زبانی به آنان اعطا گردیده و دارای ویژگی استثنائی نسبت به دیگر زبان‌های اقلیت بوده‌اند در عین حال زبان‌های اقلیت موجود در مناطق یاد شده نیز با سیاست بی‌اعتبارسازی زبانی مواجه گردیده و ملزم به آسیمیله شدن در زبان گروه هاکم شده‌اند برای مثال وضعیت اوزبک‌های ساکن تاجیکستان و یا آبخازهای ساکن گرجستان دقیقاً مثالی از سیاست زبانی مذکور بوده است. سرانجام در سال ۱۹۹۱ و پس از فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی تحولات عمده زبانی در مناطق تحت حکمرانی اتحاد جماهیر شوروی صورت پذیرفت و گروه‌های ائتیمی که موفق به تشکیل دولت ملی و اعلام استقلال خود گردیدند در وهله‌ی اول سعی در کاهش تاثیرات زبان و فرهنگ روسی و در قدم دوم آسیمیله نمودن دیگر گروه‌های ائتیمی اقلیت موجود در مرزهای دولت جدید را در پیش رو گرفتند. طی پروسه یاد شده بعضی از دولت‌های تازه تاسیس شده الفبای سرلیک (کرل) را کنار گذاشته و به کاربرد الفبای لاتین روی آوردند در عین حال در ارگان‌ها و نهادهای دولت‌های مذکور بهای زبان روسی کاربرد زبان رسمی دولت‌ها ترویج گردید. سیاست زبانی دولت‌های یاد شده بر اساس معیار جغرافیائی می‌توان به ۳ گروه تقسیم نمود.



۱. اروپای شرقی

کشورهای روسیه سفید، استونی، لتوانی، مولداوی و لتونی جزء بلوک روسی اروپا واقع شده‌اند، در سال‌های ۱۹۹۰-۱۹۸۸ شش کشور یاد شده زبان هاکم در مرزهای خود را به عنوان زبان رسمی دولت برگزیدند تنها تفاوت در میان ۶ کشور یاد شده در روسیه سفید بود که دولت وقت به سال ۱۹۹۵ زبان روسی را به عنوان زبان دوم رسمی دولت انتخاب نمود. اوکراین تنها زبان رسمی را در تمامی نهادها، ارگان‌های دولتی و فصولی، سیستم آموزشی، مئدیا و ... ترویج داد ولی سیاست زبانی برگزیده شده توسط دولت اوکراین تطابق کاملی با بافت دمگرافیک اوکراین نداشت. دولت وقت اوکراین در بعضی از شهرها به مانند کیو ممنوعیت مدارس روسی زبان را در پیش گرفت و کودکان خانواده‌های روس تبار به سبب عدم آلترناتیو آموزشی ملزم به فرستان کودکانشان به مدارس غیرروسی گردیدند. در مولداوی نیز دولت وقت اقدام به کاربرد الفبای لاتینی نمود و دو زبان پرمتکلم مولداویائی و رومنی به صورت وسیع مورد استفاده واقع شدند. در حالیکه سیستم آموزش مولداوی بر اساس دو زبان رومنی و مولداویائی هست ولی قوانین تصویب شده آموزش زبان‌های قاقاووزی، اوکراینی، بلغاری و دیگر گروه‌های اقلیت زبانی را به رسمیت شنافته است. در دیگر سو زبان‌هایی نظیر روسی، فینی و سوئدی نیز از موقعیت زبان اقلیت برخوردار می‌باشند، در کشور

استونی نیز زبان استونی در مدارس اقلیت به عنوان زبان اجباری فرا داده می‌شود و زبان آموزش عالی نیز استونی می‌باشد. در لتونی نیز بر اساس رفرم ۳ زبانی صورت گرفته به سال ۲۰۰۴ کاربرد زبان لتونیائی در دوره راهنمائی به عنوان هدف تثبیت گردیده و در دوره گذر نیز آموزش دوزبانه برای کودکان روس تبار (مفردات درسی به صورت ۶۰٪ لتونیائی و ۴۰٪ روسی) تحقق یافته است. در لیتوانی نیز زبان دوره راهنمائی لتوانیائی بوده ولی زبان‌های اقلیتی نظیر روسی، لهی و ... نیز در سیستم آموزشی بکار بسته می‌شوند. در لیتوانی به مرور زمان تعداد مدارس روسی زبان کاهش چشمگیری نشان داده ولی زبان آموزشی بعضی از انستیتوها انگلیسی می‌باشد.



۲. کشورهای ترانس قفقاز

کشورهای ترانس قفقاز از مجموع دولت‌های آذربایجان شمالی، ارمنستان و گرجستان تشکیل می‌گردد که زبان ملی هر سه کشور در دوران اتحاد جماهیر شوروی نیز از سوی حکام وقت به رسمیت شناخته شده بود و پس از

فروپاشی اتحاد جماهیر شوروی نیز به ترتیب هر یک از زبان‌های ترکی، ارمنی و گرجی به عنوان زبان‌های رسمی دولت برگزیده شدند. در منطقه خودمختار آبخاز گرجستان آبخازی به عنوان زبان رسمی انتخاب گردیده، آذربایجان شمالی نیز از الفبای سرلیک روسی به الفبای لاتین ترکی گذر نموده و حاکمیت و تاثیرات زبان روسی در تمام ابعاد جامعه به شدت کاهش یافته است. زبان ارمنی در ارمنستان از موقعیت زبان رسمی برخوردار می‌باشد و دیگر حقوق زبانی گروه‌های اقلیت نیز مورد حمایت سیاست‌های رسمی دولت ارمنستان واقع شده‌اند. حمایت از زبان‌های اقلیت در ارمنستان پس از رفرم‌های رادیکال سال ۱۹۹۹ صورت پذیرفت، پس از آن سال بود که هدف سیاست زبانی ارمنستان ببار آوردن نسلی سه زبانه هدف‌گذاری و معرفی گردید. دولت ارمنستان در سال ۲۰۰۱ قرارداد حمایت از زبان‌های اقلیت اتحادیه اروپا را امضاء نمود و از آن پس زبان‌های یونانی، روسی، کردی و .. دارای حقوق سیاسی مشخصی گردیدند به طوری که متکلمین زبان‌های یاد شده قادر به کاربرد زبان مادری خود در امر آموزش، حق بکارگیری ترجمان در مکالمه، حق کاربرد زبان مادری در

امور اقتصادی و اجتماعی و دیگر حقوق زبانی مرتبط گردیدند. اینکه چه مقدار از حقوق زبانی یاد شده به حقیقت پیوسته خود مقاله ای دیگر را می طلبد و فارغ از هیطه مقاله می باشد.

وضعیت زبان های اقلیت در آذربایجان شمالی نیز در سطح مطلوبی قرار دارد، زبان روسی پس از زبان ترکی به عنوان زبان دوم پرکاربرد آذربایجان شمالی مطرح می باشد. زبان آموزشی حوزه راهنمایی ترکی بوده ولی برای اقلیت های زبانی روس و گرجی کاربرد زبان های مادری در آموزش نیز دیده شده و بکار بسته می شود. برای گروه های اقلیت کم تعداد نیز حق برافرورداری از آموزش زبان مادری به صورت محدود هم شده میاگردیده است. زبان آموزشی آموزش عالی نیز ترکی بوده ولی زبان های انگلیسی و روسی نیز کاربرد دارند.

زبان آموزشی دوره متوسطه در گرجستان به زبان های گرجی و آبخازی صورت می پذیرد و در دیگر سو زبان های اقلیتی همچون ترکی، ارمنی و روسی نیز در امر آموزش بکار بسته می شوند. زبان آموزش اجباری در مدارس گرجستان زبان گرجی هست در عین حال زبان روسی نیز به عنوان زبان دوم اجباری مطرح می باشد. پس از سال ۱۹۹۱ تعدد مدارس روسی به شدت کاهش یافته است.

۳. کشورهای آسیای میانه



در اثنای سال‌های ۱۹۸۹ تا ۱۹۹۰ دولت‌های قزاقستان، قرقیزستان، تاجیکستان، ترکمنستان و ازبکستان زبان‌های ملی خود را به عنوان زبان‌های رسمی دولت اعلام نموده و به کاربرد زبان روسی به عنوان زبان

رابط میان گروه‌ها بسنده نمودند. ازبکستان زبان روسی را در سال ۱۹۹۰ به عنوان زبان اقلیت اعلام نمود، دولت‌های قرقیزستان و قزاقستان نیز زبان روسی را به عنوان زبان رسمی پذیرفتند. ازبکستان و ترکمنستان در سال ۲۰۰۷ از الفبای سرلیک روسی به الفبای لاتین گذر نمود در دیگر سو تاجیکستان هنوز هم به کاربرد الفبای سرلیک روسی ادامه می‌دهد.

زبان قزاقی به عنوان زبان اجباری آموزش در تمامی مدارس قزاقستان (مدارس اقلیت و حتی مدارس روس) بکار بسته می‌شود، در عین حال زبان دوم آموزش نیز زبان روسی بوده و زبان آموزش عالی نیز قزاقی و روسی می‌باشد. سیاست آموزشی قرقیزستان بر اساس چندزبانی تعریف گردیده است، سیستم آموزشی قرقیزستان توسعه زبان قرقیزی و همانطور دیگر زبان‌های اقلیت را به عنوان هدفی برای خود تعریف نموده است. در مدارس دوره متوسطه قرقیزستان زبان‌های قرقیزی، روسی، ازبکی، تاجیکی بکار بسته می‌شوند، ولی در مدارس که به زبان قرقیزی آموزش نمی‌دهند زبان قرقیزی به عنوان درس زبان اجباری یاد داده می‌شود. در مدارس که به زبان روسی آموزش نمی‌دهند روسی به عنوان زبان اجباری فرا داده می‌گردد، در دوره آموزش عالی نیز زبان‌های

قرقیزی، روسی، ازبکی، انگلیسی، ترکی و عربی بکار بسته می‌شوند. زبان آموزشی در دوره متوسطه ازبکستان زبان ازبکی است ولی زبان‌های مادری دیگر گروه‌های اثنیکی در مدارس روسی که تعداد آنها حدود ۳۰۰ هزار مدرسه می‌باشند تدریس می‌گردد. در مدارس روسی که زبان آموزش ازبکی می‌باشد از کلاس اول ابتدائی تا ۱۱ در هر هفته ۲ ساعت زبان روسی به عنوان زبان دوم آموزش داده می‌شود، زبان آموزش عالی نیز ازبکی، روسی و انگلیسی می‌باشد. در بعضی از دانشگاه‌ها نیز زبان‌های قزاقی، تاجیکی و ترکمنی نیز به عنوان زبان آموزش بکار بسته می‌شوند. زبان آموزش متوسطه در تاجیکستان زبان تاجیکی بوده ولی چهار زبان ازبکی، قرقیزی، ترکمنی و روسی نیز در این دوره آموزش داده می‌شوند. بر اساس قانون تصویب شده در سال ۲۰۰۴ زبان روسی به عنوان زبان دوم آموزش از کلاس ۲ تا ۱۱ به عنوان زبان اجباری آموزش داده می‌شود، در عین حال زبان آموزش عالی تاجیکی، ازبکی و روسی می‌باشد. زبان آموزش در دوره متوسط و آموزش عالی ترکمنستان زبان ترکمنی است، در دیگر سو دولت هیچ رغبتی برای آموزش زبان اقلیت‌هائی همچون روسی و ازبکی را نشان نمی‌دهد.



۴. سیاست زبانی در جزیره کُرس فرانسه

در سال ۱۵۳۹ با فرمان پادشاه وقت فرانسه زبان فرانسوی از بعد حقوقی و اداری به عنوان زبان رسمی اعلام گردید، در سال ۱۶۳۵ نیز پس از تاسیس آکادمی فرانسوی مورد حمایت آکادمی یاد شده واقع شده و سرانجام به سال ۱۷۹۳ به صورت زبان اجباری و رایگان آموزش دوره ابتدائی مبدل شد. برای انتگره شدن مناطق دورافتاده و غیرشهری با سیاست‌های

شهروندی - فرهنگی و افزایش سواد فواندن - نوشتن به زبان فرانسوی سیستم آموزش ملی ایجاد گردید و به ممنوعیت زبان‌های غیر فرانسوی نیز در این پروسه بسنده نشده بلکه زبان‌های غیرفرانسوی به عنوان تهدیدی برای امنیت ملی و یکپارچگی فرانسه، سنتی و متضاد با اهداف انقلاب همسان‌سازی شد. در سال ۱۹۷۰ به سبب تاثیرات ظهور حرکت‌های اجتماعی منطقه‌ای مدارس اجتماعی همچون دیوان، ایگاستولا، کالندرتا، برسولا به ترتیب در مناطق برتون، باسک، اوکسیتانیا و کاتالونیای شمالی ایجاد گردید. مدارس اقلیت باسک از سال ۱۹۶۹، برتون ۱۹۷۹ و آلساس از ۱۹۹۱ شروع به فعالیت آموزشی نمودند، در عین حال به سبب تغییر ماده ۲ قانون اساسی فرانسه به سال ۱۹۹۲ زبان فرانسوی به صورت رسمی زبان جمهوری فرانسه اعلام گردیده و حتی با تصویب قانونی به سال ۱۹۹۴ زبان فرانسوی انحصاری‌ترین زبان آموزش و پرورش، تبلیغات، ارگان‌های دولتی و غیردولتی، قراردادها و توافقات و .. گردید. هدف دو قانون یاد شده حمایت لازم دولت

فرانسه از زبان فرانسوی در تقابل با افزایش حاکمیت زبان انگلیسی بود که این مسئله نیز سبب نگرش منفی دولت به زبان‌های منطقه‌ای و اقلیت گردیده بود.

توافقنامه حقوق اقلیت‌ها و زبان‌های منطقه‌ای اروپا که از سوی حکومت سوسیالیست فرانسه به سال ۱۹۹۹ امضاء گردیده اکنون نیز منتظر تصویب پارلمان فرانسه می‌باشد. بر اساس باور دولت فرانسه در صورت تصویب این توافقنامه توسط پارلمان یکپارچگی فرانسه با فطر مواجهه شده و در نتیجه حاکمیت زبان فرانسوی نیز دچار فطر خواهد شد، به سبب پیش‌آمدهای یاد شده حاکمیت دولت مرکزی بر مناطق غیرمرکزی فرانسه نیز به زیر سوال خواهد رفت. در دیگر سو تصویب توافقنامه سبب هدر رفتن منابع ملی دولت فرانسه برای حفظ و بسط زبان‌ها نیز خواهد شد که به مرور زمان تهدیدی برای امنیت ملی فرانسه و یکپارچگی آن خواهند شد، چونکه در نهایت خواست‌های زبانی به مرور زمان به خواست‌های سیاسی همپون خودمختاری مبدل خواهند گردید. یک لانگ وزیر آموزش و پرورش فرانسه در سال ۲۰۰۰ طی لایحه‌ای خواستار تعریف وابستگی مدارس دیوان که در آنها مفردات آموزشی تماما به زبان برتونی داده می‌شود به سیستم آموزش فرانسه شده بود که این لایحه از سوی دادگاه عالی فرانسه رد گردید. بر اساس گزارش EBLUL که در سال ۲۰۰۷ منتشر گردید دولت فرانسه علاوه بر امضاء توافقنامه حقوق اقلیت‌های زبانی و منطقه‌ای اروپا هنوز قادر به تصویب رساندن توافقنامه یاد شده در مجلس ملی خود نشده و با در نظر گرفتن عدم تصویب توافقنامه یاد شده، فرانسه یکی از دول اتحادیه اروپا می‌باشد، در دیگر سو فرانسه به جر خواستار تغییر ماده ۲۷ قانون مدنی و سیاسی سازمان ملل و ماده ۳۰ حقوق کودک سازمان ملل می‌باشد. بی‌شک با تامل بر موارد

یاد شده می‌توان به کارنامه دولت فرانسه در قبال زبان‌های اقلیت و زبان‌های منطقه‌ای پی برد و نمره قابل قبولی را برای این دولت اروپائی رقم زد. در کنار موارد یاد شده با تغییرات قانون اساسی که در سال ۲۰۰۸ صورت گرفت قدم کوچک ولی مهمی در جهت شناخت زبان‌های منطقه‌ای با نام "زبان‌های منطقه‌ای" توسط قانون اساسی صورت پذیرفت.

در فرانسه سوای زبان فرانسوی مجموعاً ۷۵ زبان به صورت طبقه‌بندی "زبان‌های منطقه‌ای" به مانند برتونی، باسکی، کاتالانی، اوکسیتانی، کُرسی و ... "زبان‌های فاربی" به مانند انگلیسی، آلمانی، اسپانیائی و ... و "زبان‌های محلی" همچون عربی، لهی، پرتغالی و ... ارائه شده است. زبان کُرسی که جزء طبقه‌بندی زبان‌های منطقه‌ای بوده و در جزایر کُرس و شمال ساردینیا متکلمینی دارد از جمله خانواده‌های زبان رومنی می‌باشد. زبان کُرسی به سبب اینکه در لیست سازمان جهانی یونسکو به عنوان زبان در معرض خطر قرار نگرفته و از موقعیت رسمی و قابل احترامی برخوردار نمی‌باشد در معرض تهدید بسیاری دیگر از زبان‌های هاکم هست به طوریکه اکنون تنها ۰٪ مردمان جزیره کُرس دارای زبان اول کُرسی‌اند و ۵٪ مردم به زبانی دیگر تکلم می‌کنند. تثبیت دیگر کاربرد زبان فرانسوی از سوی تمامی مردم جزیره کُرس می‌باشد که این نیز به نوبه خود ناشی از تأثیرات سیاست زبانی فرانسه بوده است.

مردمان جزیره کُرس نزدیک به ۴۰۰ سال به صورت خودمختار تحت حاکمیت جنوا بوده‌اند و حتی در سال‌های ۱۷۶۸-۱۷۵۵ چند سالی نیز به عنوان جمهوری کُرس تحت حاکمیت پاسکال پائول گذرانده‌اند. تا اواخر قرن ۱۹ میلادی زبان ایتالیائی از موقعیت زبان فرهنگی و سیاسی برخوردار بوده و

حتی در دوره کوتاه جمهوری کرس به عنوان زبان رسمی پذیرفته شده و قانون اساسی نیز به زبان ایتالیائی تهیه و تدوین شده بود. جزیره کرس در سال ۱۷۷۰ به حاکمیت فرانسه درآمد و به سبب سیاست‌هایی که از سوی روشنفکران ژاکوبین در پیش گرفته شد به جمهوری فرانسه متصل گردید. ممنوعیت کاربرد زبانی به جزء زبان فرانسوی در مناطق تحت حکمرانی دولت بیش از آنکه به ضرر زبان کرسی باشد سبب ایجاد آثار مضر در گویش توسکانای ایتالیائی گردید، بی‌تردید مانورهای دولت فرانسه قابل تطابق با منطق دولت - ملت قرن ۱۹ بوده است. زبان کرسی هیچ زمان زبان رسمی آموزش نگردیده فقط به مانند آنچه که در اواخر قرن ۱۹ میلادی شاهد بودیم به عنوان مکانیسمی سیاسی بکار بسته شده و آموزش اجباری و رایگان زبان کرسی نیز دقیقاً منطبق بر همین سیاست بوده است. در حالیکه حاکمیت زبان ایتالیائی برای کرسی‌ها تنها به قشر تحصیل کرده و روشنفکر محدود بوده حاکمیت زبان فرانسوی بسیار مستقیم، همه‌گیر و بسیار قابل لمس در اجتماع بوده است. حاکمیت یاد شده زبان فرانسوی را به عنوان "هویت ملی"، نماد مدرنیته و نشانه شهروندی فرانسه همسان‌سازی نموده و در عین حال زبان کرسی را مترادف با زبان تجزیه‌طلبی، عقب‌مانده‌گی، شهروندان درجه دوم و ... تعریف نموده است. به سبب نگرش یاد شده زبان کرسی همیشه به عنوان تودیدی برای پاریس نگریسته شده است. دولت فرانسه به همین سبب تمامی کارکنان سیستم قضائی و اداری موجود در جزیره کرس را از بین فرانسوی زبان‌ها برگزیده، در عین حال مدافله زبانی تنها محدود به سیستم قضائی و اداری نبوده بلکه در اقتصاد و اجتماع نیز به خوبی شاهد ایجاد هیرارشی زبانی به نفع زبان حاکم می‌باشیم به طوریکه کسب و کار و رفع موانع اقتصادی به فراگیری زبان

فرانسوی به صورت مستقیم مرتبط گردیده و می توان از عان نمود که زبان کُرسی تحت حاکمیت مطلق زبان فرانسوی واقع شده است. بخشی از قشر تحصیل کرده و شهری دوزبانه (کُرسی و ایتالیائی) که همانا قشر روشنفکر موجود در جزیره پس از حاکمیت زبان فرانسوی در کُرس از وجود حاکمیت زبان فرانسوی در امور نظامی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی حمایت نموده، حتی بخشی از این طیف در مستعمرات فرانسه نیز به فعالیت مشغول بوده اند و پس از بازگشت به جزیره کُرس نسل دوم همین قشر با توجه به ضعف های اقتصادی و سیاسی موجود تن "استعمار داخلی" کُرس را مطرح نموده و حتی پیشروان حرکت اجتماعی یاد شده نیز بوده اند.

بر اساس قانونی که به سال ۱۹۸۲ تصویب گردیده جزیره کُرس متفاوت از ۲۲ منطقه مدیریتی نگریسته شده و در سال ۱۹۷۵ جزیره کُرس از بعد اداری به دو قسمت کُرس شمالی (Haute Corse) و کُرس جنوبی (Corse-du-Sud) تقسیم بندی شده و حتی پایه های برگزاری انتخابات نسبی نیز در جزیره مطرح شده است. مجلس کُرس که در شهر Ajaccio واقع شده دارای خودمختاری مالی و قانون گذاری نبوده و تنها مسئولیتی که برای مجلس یاد شده تعیین شده مشاور اجرائی مجلس ملی در امور کُرس می باشد. در دیگر سو فعالیت های فرهنگی، آموزشی و رسانه ای از سوی شورای منطقه ای صورت می پذیرد، به عبارت دیگر وضعیت جزیره کُرس در داخل شکل سنتی و یونیتار فرانسه تمثیل کننده فرهنگی و اداری تعریف شده ای می باشد.

در دیگر سو عدم اجازه قانون گذاری مجلس کُرس از سوی دولت فرانسه سبب رادیکالتر شدن جبهه ملی آزادی کُرس (FLNC) که به سال ۱۹۸۴ با مجموع ۹٪ به مجلس فرانسه راه یافته بود گردیده و

حزب یار شده عملیات مسلمانان بر علیه دولت را آغاز نموده است. شروع عملیات مسلمانان حزب یار شده مجلس فرانسه را بدون کاربرد گذاشته که این نیز به نوبه خود منافات با اساسنامه اتحادیه اروپا می باشد ولی شروع عملیات مسلمانان و بی کاربردی مجلس از سوی دولت فرانسه به صورت عادی نگریسته شده، در دیگر سو در جزیره کُرس نیز سبب افزایش تنش گردیده است. پارلمان فرانسه به سال ۱۹۹۱ در رابطه با جزیره کُرس اقدام به تصویب قانونی نمود که عبارت "فلق کُرس" بکار رفته بود ولی دادگاه قانون اساسی فرانسه به سبب تضاد با یگانگی ملت فرانسه و موقعیت زبان فرانسوی اقدام به ابطال قانون یار شده نمود. قانون جدید مصوب شده که به JOXE مشهور می باشد مسئولیت های جدیدی در حوزه های آموزشی، فرهنگی، سیاسی و اداری به رسمیت شناخته است. بر اساس قوانین جدید مردم جزیره کُرس در صورت فواست می توانند از آموزش زبان مادری بهره ببرند، ولی با تمامی پیشرفت های حاصل شده قوانین جدید نیز هویت سیاسی مردمان جزیره کُرس را به رسمیت نشناخته است. بنا به باورها پس از سوء قصد به استاندار جزیره کُرس به سال ۱۹۹۸ فردی کُرس ستیز به عنوان استاندار انتخاب شده که ایشان نیز تدبیرهای فلاف قانونی بر علیه ملی گرایان کُرس را به تصویب رسانده که این نیز به نوبه خود سبب افزایش تنش در جزیره شده است.

در سال ۲۰۰۰ طری با نام Matignon جهت اعلان وضع سیاسی مشفصی برای جزیره کُرس از سوی لیون ژوسپین نفست وزیر وقت به مجلس فرانسه ارائه شد که در طرح یاد شده ترویج آموزش زبان کُرسی و افزایش اختیارات مجلس جزیره کُرس (به همراه مکانیزم های کنترلی) قرار داشت و طرح مذکور در سال ۲۰۰۱ از سوی مجلس فرانسه به تصویب رسید که قبل از تحقق طرح از سوی دادگاه

قانون اساسی طرح یاد شده ابطال گردید. در دیگر سو پروسه تهیه و تدوین Matignon به مانند دیگر اقدامات دولتی از بالا به پائین، یک طرفه و بدون هیچ نوع مذاکره‌ای با طرف مقابل صورت پذیرفت بلکه برای اولین بار با دیدار رسمی نماینده‌گان هر دو طرف صورت پذیرفته بود.

سرانجام عدم حل مسئله جزیره کُرس به عنوان مشکلی اداری و سیاسی نگریسته شد و در سال ۲۰۰۳ با حکم جان پیر نفست وزیر و با حمایت نیکولاس سارکوزوی وزیر داخلی فرانسه لایحه‌ای برای پیوستگی دو مجموعه اداری موجود در جزیره، افزایش مانور سیاسی مجلس ملی جزیره کُرس و افزایش مرزهای خودمختاری به رفراندوم عمومی گذاشته شد که علاوه بر شرکت بسیار محدود مردم لایحه مذکور با ائتلاف بسیار کمی (۵۰.۹۱٪ نه، ۴۹.۰۲٪ بلی) لایحه مذکور بدون هیچ نتیجه‌ای به کار خود پایان داد. در حالیکه نتایج رفراندوم حاکی از عدم فواست تمامی مردم از استقلال می‌باشد در دیگر سو مردم جزیره کُرس فواستار افزایش اختیارات خودمختاری خود بوده‌اند. آنالیزی که از سوی کارشناسان بر روی رای‌های "نه به استقلال" صورت پذیرفته حاکی از تاثیرات اقتصادی بوده به طوریکه بیش از نصف مردم جزیره کُرس در نهادها و ادارات دولتی به فعالیت می‌پردازند و در صورت اعلام استقلال ترس از بیکاری و کسب کار جزء مهمترین عامل‌های نه گفتن به استقلال بوده است. موافقین استقلال جزیره کُرس نیز پس از نتایج رفراندوم فواسته‌های خود مبتنی بر ترویج آموزش زبان کُرسی، معاف از مالیات عمومی، افزایش اختیارات حکومت محلی و ... به ماکول به آینده نمودند. نتایج رفراندوم استقلال جزیره کُرس علل عدم رغبت تمامی مردم کُرس از استقلال که حزب FLNC از سال‌های ۱۹۷۰ با مبارزه مسلحانه بر زبان می‌آورد را نیز مشخص سافت.

آموزش زبان کُرسی به صورت قانونی و محدود از سال ۱۹۷۵ شروع گردیده ولی شروع آموزش زبان کُرسی به صورت پیوسته از سال ۱۹۹۴ و به صورت ۳ ساعت در هفته و در دوره‌های مهدکودک، ابتدائی و متوسطه آغاز شده است. اولین دانشگاه کُرس نیز به سال ۱۹۸۲ افتتاح شده که آموزش زبان کُرسی در دانشگاه نیز متفاوت از دوره‌های پیشین نبوده فقط در سال ۱۹۹۱ تشویقی مبتنی بر استفرا ۴ اعضای هیات علمی کُرس و قبول دانشجویانی در مقطع لیسانس و فوق لیسانس را شاهد می باشیم. در سال ۱۹۸۴ نیز رادیوئی با برنامه‌های کُرسی تاسیس شده و سبب انتقال تلویزیون ملی به پایتفت کُرس گردیده است. کاربرد زبان کُرسی در دادگاه‌ها و موضوعات اداری اکنون ممکن می باشد، در مورد تغییر اسامی تابلوها به زبان کُرسی نیز توصیه‌هایی از سوی مجلس مملی جزیره کُرس صورت پذیرفته است.

بسیاری از مخالفین کاربرد رسمی زبان کُرسی در جزیره تفاوت‌های گفتاری ساکنان شمال، جنوب و پایتفت را یکی از مهمترین موانع در شکل گیری زبان استاندارد کُرسی معرفی می کنند در عین حال بر اساس نظرات مخالفین ترویج زبان کُرسی در جزیره کُرس که یکی از لهجه‌های زبانی ایتالیائی می باشد عمل صحیحی نیست. به سبب وجود گفتمان یاد شده پس از سال‌های ۱۹۸۰ تا به اکنون گروهی از فعالان جزیره کُرس نیز عمر فویش را صرف تحقیقات جهت اثبات تمایز زبانی مابین زبان کُرسی و ایتالیائی و وجود زبان مستقل کُرسی نموده اند، این مسئله نافواسته راقم این سطور را به وضعیت ترکان ساکن ایران و زبان ترکی می اندازد که زمان یکی دو نسل از محققین و پژوهشگران جامعه ترک صرف اثبات نمودن وجود زبانی به نام "ترکی" در ایران و رد نظریه‌های غیرعلمی، سیاسی و

بی‌پایه‌ی اشخاصی به مانند احمد کسروی در مورد وجود و تغییر زبان مردم ترک از "آزری" به "ترکی" می‌اندازد. حرکت اجتماعی Scola Corsa در جزیره که با هدف ترویج مدارس زبان کُرسی شکل گرفت، رفته رفته به تهیه، تدوین و انتشار کتب آموزشی زبانی کُرسی برای کودکان و برگزاری کلاس زبان برای میانسالان مبدل گردید در دیگر سو ان‌جی‌اوئی به نام A Caspa نیز از معلمان تشکیل یافته، فعالیت‌ها و کمپین‌های وسیع و پیوسته‌ای برای فراگیری اجباری زبان کُرسی قبل از ورود به مدرسه و برافروزداری برابر زبان کُرسی از موقعیت‌های زبان فرانسه را به انجام رسانده‌اند. حرکت اجتماعی Scola Corsa در سال ۱۹۷۲ با همکاری تمامی حرکت‌های ملی مردمان جزیره کُرس متولد گردیده و در مدت فعالیت خود کلاس‌های آموزش زبان کُرسی را به دفعات برگزار نموده در عین حال سبب شناخته شدن رسمی زبان کُرسی گردیده است. زبان کُرسی در دوره حاکمیت جنوا بیشتر به صورت زبان گفتاری بود ولی پس از حاکمیت فرانسوی‌ها حرکتی وسیع با توجه به نشر کتاب به زبان کُرسی جهت مبدل شدن زبان کُرسی به زبان نوشتاری شکل گرفت. حرکت اجتماعی Scola Corsa در سال ۱۹۷۰ با برگزاری گردهمائی‌ها و کنفرانس‌های زبانی متشکل از فعالین مختلف با توجه به قانون مصوب سال ۱۹۱۵ مبنی بر کاربرد زبان‌های باسکی، برتونی، اوکسیتانی و کاتالانی در مدارس دولتی به صورت دروس اختیاری فواستار کاربرد زبان کُرسی به صورت دروس اختیاری گردید و حتی در سال ۱۹۸۲ حرکت مذکور با تبلیغات و آگاهی‌سازی وسیع به کمپین ملی مبدل شد. پس از افزایش بندهای قانون Deixonne در مدارس دولتی آموزش زبان‌های برتونی، کاتالانی، اوکسیتانی، کُرسی، گالو و ... به همراه زبان فرانسوی به صورت محدود هم که شده آزاد گردید. آموزش زبان‌های یاد شده

در مدارس دولتی مناطقی نظیر آلساس، باسک، برتونیا، کُرس در صورت فواست والدین و وجود ۱۵ دانش آموز قابل تحقق گردیده است.

به سبب عدم رغبت مردم جزیره کُرس به زبان و فرهنگ خود در قالب مدل‌های آموزش تک‌زبانه بر اساس فرهنگ و زبان کُرسی که توسط نهادهائی همچون مجلس ملی، دانشگاه کُرس، شورای فرهنگی و محیط زیستی و بسیاری دیگر از ارگان‌های ملی ارائه شده فعالین زبان و فرهنگ کُرسی اقدام به برگزیدن مدل‌ها و گفتمان آموزشی مبتنی بر تکثر زبان‌ها و چندزبانگی را در پیش گرفته‌اند که هدف مدل‌های آموزشی یاد شده برفورداری مردم جزیره کُرس از موقعیت برابر آموزشی با زبان فرانسوی بیان شده است.

۵. سیاست زبانی در باسک

اسپانیای مدرن پس از اشغال فرانسه و جنگ‌های ناپلئون به سال ۱۸۰۸ تشکیل شده و قانون اساسی که به سال ۱۸۱۲ با نام Cádiz تهیه شده اولین قدم‌های اسپانیا در گذر از مونارشوی مطلق به پروسه دولت - ملت لیبرال می‌باشد. مبارزه قدرت مابین ملی‌گرایان لیبرال و کاتولیک‌ها که به طور متناوب صورت پذیرفته در ظهور مفهوم شهروند اسپانیا و ایجاد آگاهی رایج از سال‌های ۱۸۷۵ تا ۱۹۲۳ که به دوران بازسازی معرف می‌باشد تحقق یافته است. پس از سقوط امپراطوری، جمهوری



اول که آنتی دموکراتیک و بر اساس قشر روشنفکر لیبرالیست شکل گرفته بود با توجه به عهدیانها و آشوب‌های متعدد سرانجام به سال ۱۹۲۳ با کودتای نظامی به کار خود پایان داد. عمر دومین جمهوری نیز از سال ۱۹۳۱ آغاز

و به سبب شائبه‌های نتایج رای‌گیری ۱۹۳۶ منجر به شروع آشوب‌های داخلی به مدت ۳ سال شد. از سال‌های ۱۹۳۹ تا ۱۹۷۵ اسپانیا به رهبری دیکتاتور نظامی ژنرال فرانکو اداره شد و سپس پس از رای‌گیری ۱۹۷۷ دوباره به رژیم جمهوری بازگشت. ژنرال فرانکو تعقیب‌کننده پروسه اتمام مونارشوی مطلق و حرکت مستقل از کلیسا و زمین‌داران توصیف می‌گردد. در دیگر سو شکست و از دست دادن آخرین مستعمره اسپانیا در تقابل با دولت ایالات متحده آمریکا به سال ۱۸۹۸ سبب تحریک حرکت‌های ملی‌گرایانه باسک و کاتالونیا گردید و این نیز به نوبه خود سبب عدم اتمام پروسه

دولت - ملت در اسپانیا شد. اسپانیائی‌ها جهت ترمیم روحی شکست خود در تقابل با دولت ایالات متحده آمریکا به سمت تکریم از فرهنگ کاستیلی مایل گردیدند، که در این پروسه تحقیقات متعددی در حوزه ریشه کاستیلی و اثبات برتریت مسوس آن از دیگر زبان‌های شبه‌جزیره صورت پذیرفت که هدف اغلب تحقیقات دوره یاد شده اثبات اساس فرهنگ اسپانیا بر پایه فرهنگ کاستیلی صورت پذیرفته بود. در کمال ناباوری به مانند گفتمان گروه هاکم در ایران که رسمیت انحصاری زبان اقلیت هاکم فارسی را ناشی از پروسه تاریخی و "اراده، فواست آگاهانه و سیر طبیعی" دیگر گروه‌های ائتلیکی مملوک ترویج کرده و مشروعیت می‌بخشد در اسپانیا نیز طی پروسه یاد شده نظریه‌های مشابهی با همان مفتوا جهت اثبات ادعای کاربرد زبان کاستیلی به صورت "ارادی و آگاهانه" از سوی دیگر گروه‌های ائتلیکی سافته و ترویج گردید. شیوه مذکور جهت تثبیت ادعای کاربرد و قبول "ارادی و آگاهانه" زبان استعمارگر و گروه هاکم از سوی مستمعین و گروه‌های مغلوب جهت غیرمشروع جلوه دادن حق تعیین سرنوشت گروه یا گروه‌های مغلوب امروز نیز بکار بسته می‌شود، شیوه‌ای که امروزه در ایران نیز از سوی گروه اقلیت هاکم در پاسخ به فواست حق تعیین سرنوشت گروه‌های مملوک نیز به چشم می‌خورد.

وجود جامعه هموژن که یکی از ملزومات دولت - ملت اسپانیا بود و بر این اساس هژمونی لازم بر روی متکلمین دیگر زبان و فرهنگ‌ها بر اساس فرهنگ و زبان کاستیلی به پیش رانده شد، زبان کاستیلی برای اولین بار از سوی هاکم موناشری مطلق در قرن ۱۸ میلادی به جهت فعالیت‌های مرکزگرایانه به عنوان زبان رسمی (نه به معنای امروزی) اعلام شده بود. کاستیلی که یکی از لجه‌های

زبان اسپانیائی هست امروزه برای تمایز مابین "زبان‌های اسپانیول"، باسکی، کاتالانی، گالیسیائی، اسپانیائی آندولوسی، اسپانیائی اسپانیا (Castellano) و اسپانیائی آمریکای لاتین (Español) بکار برده می‌شود. در سال‌های اول جمهوری دوم گفتمان برتریت زبان کاستیلی در تقابل با دیگر زبان‌های لاتینی و الفصوص زبان فرانسوی و وجود و تکلم کاستیلی زبان‌ها در آمریکای شمالی و جنوبی جز رایج‌ترین مباحث آن دوران بود. جایگاه "پائین‌تر" زبان کاستیلی در تقابل با زبان‌های فرانسوی، آلمانی و دیگر زبان‌های اروپا در اسپانیا به مفهوم عدم صنعتی‌شوندگی، نقصان دولت - ملت و عدم دمکراتیزه بودن اسپانیا معنا گردیده بود، تفکر یاد شده سبب نگرش سیاسی منفی به دیگر متکلمین زبان‌های غیر کاستیلی شهروندان اسپانیا انباشته بود. همسان‌سازی اسپانیا و کاستیلی که از قرون ۱۹ میلادی آغاز گردیده سال‌های طولانی به عنوان سنگ بنای تعریف ملی‌گرایی اسپانیا واقع شده است در دیگر سو فرهنگ‌هایی که از سمبل‌های کاستیلی تهنی بوده‌اند نیز تا به امروز از سوی دولت نادیده گرفته شده‌اند. برعکس دیگر کشورهای اروپائی پروسه دولت - ملت در اسپانیا هیچ زمان ماهیتی یکپارچه نداشته و همیشه دارای گرایش‌ات فدرالیستی بوده است حتی هویت اتنیکلی "ملی" عرضه شده از سوی دولت نیز همیشه به عنوان یکی از آلترناتیوهای رایج برای هویت‌های محلی معنا یافته است.

منطقه فودمفتار باسک در دوره‌های پادشاهی کاستی و قانندان بوربون دارای حاکمیت فودمفتاری بود و در سال ۱۹۷۸ قانون اساسی وقت اسپانیا منطقه باسک را به عنوان یکی از ۱۷ منطقه فودمفتار اعلان نمود (ماده ۲) که تحقق این امر به سال ۱۹۷۹ برمی‌گردد. زبان باسکی بر اساس ماده ۳ قانون اساسی

باسک و ماده ۶ قانون اساسی مناطق خودمختاری از موقعیت زبان رسمی به مانند کاستی برخوردار می‌باشد:

- کاستی زبان رسمی دولت بوده و تمامی شهروندان دارای حق دانستن و کاربرد زبان کاستی را دارا می‌باشند.

- زبان‌های دیگر موجود در اسپانیا، در مناطق خودمختار مرتبط و بر اساس قوانین خودمختاری به همراه کاستی جزء زبان‌های رسمی می‌باشند.

- گروه‌های زبانی مختلف موجود در اسپانیا جزئی از میراث فرهنگی و دارائی‌های دولت بوده و می‌باید مورد محافظت و احترام واقع گردند.

یکی از رویکردهای انتقادی به موارد قانونی فوق تنها گارانتی نمودن حق دانستن زبان کاستی توسط شهروندان از سوی دولت اسپانیا می‌باشد که موارد قانون فوق سبب بروز بی‌عدالتی بر علیه زبان‌های اقلیت و دیگر زبان‌های موجود در مناطق خودمختار گردیده است. در دیگر سو به باور منتقدین به سبب رسمیت زبان‌های مناطق خودمختار تنها در محدوده مرزهای سیاسی مشخص خودمختاری سبب موقعیت زبان دوم برای زبان‌های مناطق خودمختار در تقابل با "زبان ملی" می‌گردد که این مسئله سبب ایجاد ناعدالتی در میان شهروندان گردیده است چونکه دولت هویت‌های زبانی و فرهنگی را در مناطق آبا و اجدادیشان محبوس نموده و سبب بروز ناعدالتی در تعریف شهروندان اسپانیا شده است. در عین حال موارد قانونی یاد شده سبب عدم برخوردار

بسیاری از گروه‌های اتنیک و زبانی موجود در قارچ از مناطق خودمفتاری گردیده، برای مثال باسکی‌های ساکن Seville به سبب همین قوانین نمی‌توانند از آموزش به زبان مادری و فراگیری آن بهره‌مند گردند و این نیز به باور منتقدان تحت لوای حمایت از تنوع زبانی سیاست تمایز مناطق زبانی و الفصوص افزایش وابستگی مناطق خودمفتار و گروه‌های اقلیت را به مرکز فراهم نموده است.

موارد ۱۴۸ و ۱۴۹ قانون اساسی اسپانیا که محصول فرهنگ سیاسی جدیدی بر پایه همسان‌سازی مرکزیت‌گرایی - اتوریتریزم و خودمفتاری - دمکراسی می‌باشد برای تعریف تمایز قدرت مابین حکومت مرکزی و مناطق خودمفتار ۳ سطح اساسی مشخص نموده است:

۱- مسائلی که تحت اختیارات کامل حکومت مرکزی‌اند،

۲- مسائلی که تماما تحت اختیارات کامل حکومت خودمفتارانند،

۳- مسائلی که تحت اختیارات حکومت‌های مرکزی و خودمفتار می‌باشند.

یکی از اساسی‌ترین موضوعات در بحث اختیارات طبیعتاً اختیارات آموزش هست، که تمامی سیاست‌های مرتبط با آموزش با توجه به استاندارد حکومت مرکزی در چهارچوب عمومی اختیارات تشریح گردیده است. برای مثال بر اساس قانون آموزشی مصوب سال ۱۹۹۰ حکومت باسک تنها قادر به تهیه و تدوین ۴۵٪ برنامه‌های درسی می‌باشد که مرکزگاری اجباری الفصوص در دروس تاریخ سبب بروز تنش میان حکومت مرکزی و حکومت‌های خودمفتار شده است. در دیگر سو ماده ۱۶ قانون

فودمفتاری بر اختیارات آموزشی حکومت فودمفتار در صورتیکه با سیاست‌های آموزشی حکومت مرکزی متضاد نباشد تأکید گردیده است. ماده ۶ قانون فودمفتاری فراگیری و کاربرد زبان‌های باسکی و اسپانیائی را برای تمامی شهروندان داخل مرزهای فودمفتاری گارانتی نموده و به رسمیت می‌شناسد، در عین حال حکومت باسک مکلف به تأمین نیازهای کاربردی هر دو زبان باسکی و اسپانیائی در امور اجتماعی - زبانی می‌باشد.

رئیس حکومت منطقه فودمفتار باسک که از سوی پارلمان باسک برگزیده می‌شود دارای اختیارات تعیین سیاست در حوزه‌های صنعت، کشاورزی، مالیات، هنر، مئدیا، حمل و نقل و امنیت می‌باشد. اکثریت قریب به اتفاق صندلی‌های پارلمان باسک به ترتیب به نماینده‌گان حزب ملی‌گرای باسک (EAJ/PNV)، حزب سوسیالیست باسک (PSEEE/PSOE) حزب خلق باسک (PP) و سپس حزب وحدت خلق (Herri Batasuna) که بنا به ادعاهائی دارای ارتباط ارگانیک با گروه اثنا که برای استقلال باسک به مبارزه مسلحانه پرداخته می‌باشد تعلق گرفته است. سواى ازاب یاد شده ازاب کوچکتری همچون حزب متمر سبزه‌ها - سوسیالیست باسک، حزب توسعه و دمکراسی، حزب اتحاد باسک و ... در پارلمان باسک تمثیل می‌گردند.

یکی از پایه‌های حزب ملی‌گرایان باسک که در سال ۱۸۹۵ تاسیس گردیده توسعه زبان باسکی تعریف شده که فعالیت‌های حزب یاد شده سرانجام به سال ۱۹۱۸ سبب تاسیس آکادمی زبان باسکی شده است. فعالیت‌های آکادمی زبانی موجود در باسک سواى اینکه با استانداردیزه کردن زبان باسکی و فعالیت‌های اساسی زبانی درگیر باشد فعالیت خود را وقف افزایش موقعیت اجتماعی زبان باسکی

صرف نموده است. در دیگر سو زبان باسکی از سال‌های ۱۹۶۰ تا به اکنون یکی از پایه‌های عنصر ملی‌گرایی باسک بوده است. بر اساس اسناد موجود اولین کتاب به زبان باسکی به سال ۱۵۴۵ به چاپ رسیده ولی به سبب رسمیت زبان کاستی به سال ۱۷۱۶ زبان باسکی تحت معرض زبان هاکم واقع شده و پسروی‌هایی داشته است. یکی دیگر از عوامل پسر ف زبان باسکی پروسه صنایع شونذگی بیان می‌شود، بسیاری از کارگرانی که به زبان غیر باسکی تکلم می‌کنند به سبب توسعه شهرنشینی و کسب کار به مفرده باسک مهاجرت نموده‌اند در عین حال زبان باسکی در اواخر قرن ۱۹ میلادی تماما از امور اقتصادی دور گردیده است.

در سال‌های اول قرن ۲۰ حدود ۸۳٪ مردم ساکن در منطقه خودمفتار باسک متکلمین زبان باسکی بوده‌اند این آمار به طور قابل تاملی در اواخر قرن ۲۰ به حدود ۲۴٪ رسیده، در کنار مسائل یاد شده آکادمی زبان باسکی که در سال ۱۹۶۰ تاسیس گردیده با فعالیت‌های خود سبب فراهم نمودن زیرساخت‌های آموزش زبان باسکی در سال‌های بعدی و ترویج آن گردیده است. در عین حال آکادمی زبان باسکی طی فرمولی به نام باتوا سبب استاندارد ریزه شدن زبان باسکی نیز شده، یکی دیگر از فعالیت‌های زبانی در باسک که بیشتر از اواخر دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ به صورت شبکه‌های آموزش زبان باسکی و به صورت غیر رسمی صورت پذیرفته فرمات فراوانی را به زبان باسک ارائه نموده است. مدارس آموزش غیر رسمی باسک که ایگاستولا نام دارد در سال‌های بعد در وهله اول قانونی گردیده و سپس با کسب موقعیت ویژه‌ای به آموزش زبان باسکی در نهادهای عمومی پرداخته است.

کاربرد زبان باسکی به عنوان زبان آموزش را می‌توان در سه دوره جدا بندی نمود: دوره‌ای که از رژیم فرانکو آغاز و به "قانون نرمالیزه کردن زبان باسکی" به سال ۱۹۸۲ ختم می‌گردد، شبکه‌های مفعی و غیررسمی آموزش در دوره دیکتاتوری و کاربرد زبان باسک پس از قبول رسمی خودمفتاری که از دوره سوم می‌توان با نام "مبارزه برای زنده ماندن" زبان باسکی یاد نمود. از دوره نرمالیزه شدن زبان باسکی و مدل‌های بسط داده شده آموزش زبان باسکی می‌توان به عنوان "دوره کاربرد" و از مدل‌های آموزشی که در دوره کاربرد با توجه به رفع کاستی‌ها و نقصان‌های مدل‌های آموزشی گذشته جهت افزایش کاربرد زبان باسکی در امر آموزش شکل گرفته می‌توان با نام "افزایش قدرت" زبان باسکی یاد نمود.

شروع رسمی آموزش زبان باسکی که از سال ۱۹۷۳ آغاز گردیده در ۳ مدل آموزشی بفش عمومی، فصوصی (کلیساهای کاتولیک) و بفش ایگاستولا به پیش برده شده است. قانون نرمالیزه کردن زبان باسکی که کاربرد زبان باسکی در نهادهای فصوص و دولتی، ادارات، آموزش (به همراه زبان کاستی)، مڈیا و .. را تصریح نموده سبب بوجود آمدن ۳ نوع مدل آموزشی یاد شده گردیده است. مدل آموزشی "ب" که توسط بفش عمومی اتفاز شده سیستم آموزشی بر اساس کاربرد یکسان زبان‌های باسکی و کاستیلی می‌باشد (Partial immersion programme)، بفش فصوصی نیز مدل آموزشی "آ" را برگزیده که در این مدل آموزشی مفردات پایه به زبان کاستیلی بوده و آموزش زبان باسکی تنها به دروس آموزش زبان بسنده شده است. مدل آموزشی که از سوی مدیران ایگاستولا توسعه داده شده در مفردات اصلی از زبان باسکی استفاده نموده و کاربرد زبان کاستیلی را تنها به

آموزش دروس زبان معرود نموده است (Total immersion programme). برنامه Ulibarri که توسط قانون نرمالیزه کردن زبان باسکی برای هر سه مدل یاد شده تعیین گردیده امروزه به عنوان سنگ بنای توسعه و ترویج زبان باسکی از آن یاد می‌شود (مدل د).

امروزه هر سه مدل آموزشی یاد شده که در شروع تمایزهای قابل لمسی در شیوه آموزشی داشتند به هم نزدیک شده‌اند، در دیگر سو ۳ مدل آموزشی برای مناطق پرمتکلم به زبان باسک، مناطق پرکاربرد زبان باسکی و مناطق ویژه‌ای که مهاجرین در آن سکنی گزیده‌اند توسعه داده شده است. به صورت عمومی فواست آموزش در مدل "آ" که در مدارس بخش فصوصی واقع شده با کاهش مواجه گردیده، در عین حال فواست آموزش در مدل‌های "ب" و "د" نیز افزایش چشمگیری نشان می‌دهد که تمامی موارد یاد شده نشان از افزایش فواست آموزش به زبان باسکی در میان دانش آموزان می‌باشد. دانش آموزانی که در مدل آموزشی "د" واقع شده‌اند در کنار ضرورت کاربرد زبان باسکی در امر آموزش صاحب مهارت‌های آموزش دوزبانه در تقابل با دیگر دانش آموزان مدل‌های دیگر گردیده‌اند. دانش آموزان مدل آموزشی "د" نیز مهارت‌های اولیه جهت فراگیری زبان سوم را کسب می‌نمایند.

علازغم وجود داده‌های مثبت یاد شده در آموزش دوره ابتدائی والدین و دانش آموزان در دوره‌های راهنمائی و دبیرستان به سمت مدل "آ" که دارای بار بیشتر آموزش زبان کاستیلی می‌باشد تمایل دارند که علت این تمایل از سوی کارشناسان غلبه نگرانی‌های اقتصادی و اجتماعی فردای دانش آموزان بر فواست‌های زبانی بیان می‌گردد. یکی از فاکتورهای ترویج مدل آموزشی "د" در دوره

دبیرستان بیشتر به عدم فراهم نبودن زیرساخت‌ها از جمله عدم وجود کادر آموزشی و معلم به میزان کافی بیان می‌شود. حکومت منطقه خودمفتار باسک جهت رفع مشکل آموزشی یاد شده "دوره سه ساله تربیت معلم" با نام IRALE را در دستور کار خود قرار داده، در دیگر سو بر حمایت‌های همه جانبه خود از برنامه تهیه و تدوین ملزومات آموزشی تصویری که از سال ۱۹۸۲ با نام EIMA به فعالیت مشغول می‌باشد افزوده است. حکومت باسک در کنار فعالیت‌های حمایتی یاد شده از زبان باسکی برای ترویج کاربرد روزانه زبان باسکی کلاس‌های آموزش زبان را برای میانسالان برگزار کرده و سعی در ترویج تمامی فعالیت‌های هنری، آموزشی، علمی و ... مرتبط با زبان باسک را در پیش گرفته است.

علاوه بر تمامی فعالیت‌های مثبت یاد شده حکومت باسک در قبال زبان باسکی به سبب حاکمیت سال‌های متمادی زبان کاستیلی در آموزش، مئدیا، افکار عمومی، نشریات و ... زبان باسکی به جایگاه زبان دوم سوق داده شده است، در عین حال مشکل یاد شده از کاربرد ۴۶٪ مردم موجود در مرزهای خودمفتاری باسک به زبان باسکی نیز کاملاً مشهود می‌باشد. شکنندگی هیرارشی زبانی که بر لیه زبان باپرستیژ و گارانتی گرداننده پرخ اقتصادی و علیه زبان اتحاد و هویت انتتیکلی شکل گرفته با سرعت قابل توجهی مواجه نگردیده، در دیگر سو هیرارشی زبانی نیز از سوی مردم استاندارد ریزه شده زبان باسکی (Batua) و دیگر شیوه و لهجه‌ها به مانند Herrikoa شکل گرفته است. هیرارشی موجود میان زبان باسکی و دیگر شیوه و لهجه‌های باسکی ناشی از عدم کاربرد دیگر شیوه و لهجه‌ها در امر آموزش و عدم نفوذ زبان باسکی به تمامی لایه‌های اجتماع نشئت می‌گیرد، در عین حال زبان Batua که زبان

اتحاد اجتماعی و هویت اثنیکی ملی بود بنا به ادعاهائی به زبان اقتدار نو و طبقه اقتصادی قدرتمند مبدل گردیده است. تثبیت هائی نیز در نسل جدید حرکت باسک بر علیه سیاست های زبانی سنتی و نهادینه شده سعی در بسط رویکردهای آنتی - هژمونیک و آنتی - هیرارشیک را می توان مشاهده نموده، در دیگر سو ادعاهائی مبتنی بر عدم کارائی مدل آموزشی زبان باسکی و لزوم تغییر و تحولات در مدل های آموزش زبان باسکی و سد نمودن آموزش زبان باسکی بر عدم آموزش دیگر گروه های زبانی موجود در باسک به گوش می رسد. بر اساس تثبیت ها گروه های زبانی یاد شده در موضوعات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی از موقعیت به مراتب عقب مانده تری برخوردار بوده و در عین حال از بعد فراگیری و گرامر زبان های کاستیلی و باسکی نیز در حد مطلوبی به سر نمی برند. تضادها و تنش های ناشی از برنامه های حکومت خودمفتار باسک که جهت بسط آموزش زبان باسکی به سبب انتگراسیون و برنامه های حکومت مرکزی جهت انتگراسیون ملی و سیاست های آموزش زبان کاستیلی بوجود آمده ناشی از بروز مشکل بلند مدتی میان حکومت مرکزی و حکومت خودمفتار باسک می باشد.



۶. سیاست زبانی چین در ترکستان شرقی

قاندان مانچو (Qing) که قدرت را از قرن ۱۷ تا اوایل قرن ۱۹ و از قاندان مینگ (Ming) بدست گرفته در عین حال با آشوب‌ها و جنگ‌های متعددی در داخل و خارج مواجه گردیده است. پروسه

مدرنیزاسیون نظامی و اداری که از اواخر قرن ۱۹ میلادی آغاز گردیده با رفرم‌هایی در قانون اساسی موناشری در پیش گرفته شد ولی به سبب عدم پاسفکوئی رفرم‌های یاد شده در جامعه حرکت‌های اجتماعی و عهدیان‌هایی شکل گرفت. جمهوری چین که توسط سان یات-سن رهبر حزب ملی‌گرا به سال ۱۹۱۲ تاسیس گردیده به سبب نگرش مثبت به حرکت‌های استقلال طلبانه غیرمرکزی خود سبب بروز ناآرامی‌هایی گردید تا اینکه در سال ۱۹۲۰ پیانگ کائی-شک رهبر تنهاترین حزب موجود وقت توانسته "وحدت کشور" را حفظ نماید ولی این وحدت نیز نتوانست بی‌استقراری را تماما از بین ببرد. اگر چه جنگ‌های چین - ژاپن در سال‌های ۱۹۳۷ تا ۱۹۴۵ با غالبیت چین به اتمام رسید ولی پس از پیروزی در جنگ داخلی که مابین کمونیست‌ها و ملی‌گرایان آغاز گردید سبب بدتر شدن وضعیت سیاسی و اقتصادی چین شد. جمهوری خلق چین به سال ۱۹۴۹ که توسط حزب کمونیست چین و به رهبری مائو زدوونگ تاسیس گردیده با سیاست‌های سوسیالیستی که از سال ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ در پیش گرفت اتمام انقلاب فرهنگی را مد نظر قرار داده بود. توسعه اقتصادی که از سال‌های ۱۹۹۰ در چین صورت گرفته سبب انعطاف‌پذیری در اهداف سیاست‌های سوسیالیستی کشور گردیده، گرایش

"کمپین وطن‌دوستان آموزش" که از سال ۱۹۹۱ با هدف تاریخ‌نویسی دوباره آغاز شده اهدای همپون پرید آوردن "هویت ملی" را در پیش گرفته و یکی از نمونه‌های بارز ملی‌گرایی می‌باشد.

منطقه خودمفتار سینجان که دربرگیرنده اکثریتی از ترکان اویغور و اقلیت‌های دیگر همپون هان، مسلمانان چین (Hui)، قرقیز و مغول می‌باشد به ترکستان شرقی و یا ترکستان چین مشهور می‌باشد. از سال‌های اولیه قرن ۱۹ میلادی که قان‌دان مانچو رو به زوال بود قسمتی از مناطق خود از جمله Huijiang که منطقه‌ای مرزی می‌باشد رفته‌رفته مردم محلی کم‌کم متمایل به روسیه گردیدند تا اینکه به سال ۱۸۸۴ با نامگذاری این منطقه به نام سینجان (مرز نو) دولت چین دوباره توانست منطقه یاد شده را تحت حاکمیت خود قرار دهد. جمهوری چین در سال‌های اول تشکیل خود شاهد مجادله‌های استقلال و حاکمیت در منطقه بود، جمهوری ترکستان شرقی که به سال ۱۹۳۳ تشکیل گردید تنها یک سال توانست به حیات خود ادامه دهد و دوباره به مدت ۱۰ سال به حاکمیت چین آنهم با حمایت اتحاد جماهیر شوروی برگشت. در سال ۱۹۴۴ دومین جمهوری ترکستان شرقی نیز تشکیل شد که عمر این جمهوری نیز به سال ۱۹۴۹ با تشکیل جمهوری خلق چین به اتمام رسید. منطقه خودمفتار سینجان در منطقه‌ی قبلی خود به سال ۱۹۵۵ تشکیل شد، در حالیکه بنا به نظر رسمی تحقق آزادی منطقه خودمفتار چین به سبب همراهی با حرکت کمونیست چین اشاره می‌گردد در سوی دیگر از اشغال منطقه ترکستان شرقی که تشکیل دولت ملی را هدف خود قرار داده بود از سوی چین ابراز می‌شود.

تنش مابین نیروهای مخالف دولت در سینجان و اتوریته‌های چینی در سال ۱۹۹۷ به اوج خود رسید به طوری که به سبب اعتراض به دستگیری بدون دلیل معترضان اویغور اعتراضات وسیع اجتماعی و

درگیری‌های شهری ایبار شده بود. در اثنای برگزاری بازی‌های المپیک ۲۰۰۸ پکن به سبب اعتراض به دستگیری و مرگ مشکوک سرمایه‌گذار ترک اویغور در زندان و حمایت از اعتراضات تبت تظاهرات وسیعی آغاز گردید به طوریکه روزها در سطر اولین فبرهای منڈیا جای گرفت. در تابستان ۲۰۰۹ نیز تظاهرات ترک‌های اویغور به سبب پاسداشت سالگرد اعتراضات ۲۰۰۸ دوباره از سوی حاکمیت چین با شدیدترین برفور مواجه گردید به طوریکه در تظاهرات یاد شده ۱۵۰ نفر ترک اویغور از سوی پلیس چین کشته شدند. بر اساس نظرات رسمی دولت کمونیست چین اعتراضات بر پایه فواست ریبعه قدر (اویغور آنا) که در تبعید زندگی می‌کند رهبری و هدایت گردیده بود و تمامی ۱۵۰ شهروند کشته شده نیز تروریست اعلام گردیدند.

عنصر هویت ترکان اویغور که از اواخر سلطنت فاندان مانپو و اوایل جمهوری چین شکل گرفته امروزه در زمینی سیاسی و دینی بسط یافته، کسب استقلال کشورهای ترکستان غربی (قرقزستان، قرقیزستان، تاجیکستان، ترکمنستان و ازبکستان) به سال ۱۹۹۱ سبب ایبار فواست و شکل‌دهی استقلال در ترکستان شرقی نیز گردیده است. در دیگر سو دولت خلق چین فواست استقلال ترکستان شرقی را جزئی از طرح ضعیف‌سازی دولت چین که از سوی کشورهای فاربی حمایت مالی می‌گردد معرفی می‌نماید، بنا به نظرات رسمی دولت چین فواست استقلال ترکستان شرقی هیچ ارتباطی با حقوق بشر، آزادی ادیان، حقوق اقلیت‌ها، حقوق شهروندی و .. ندارد و دولت چین می‌باید برای غلبه با تهدیدات تروریستی به مقابله با چنین فواست‌هائی بپردازد. گروه‌هائی که با هدف استقلال ترکستان شرقی به مبارزه می‌پردازند دارای اهداف و نگرش‌های متفاوتی می‌باشند، برای مثال حرکت

استقلال طلبان ترکستان شرقی بیشتر دارای گرایشات سکولار بوده و از بعد رهبران این حرکت هویت ترکان اویغور زیربنای تمامی تعریفات جای میگرد در دیگر سو حرکت اسلامی ترکستان شرقی نیز در کنار اینکه دارای اساس اسلامی هست اریحیت را بر هویت مسلمان ترکان اویغور می دهد.

دسترسی به آموزش به زبان هان (چینی / ماندارین) و آئین کنتوسیوس از اواخر فاندان مانپو تا اوایل جمهوری چین تنها محدود به کودکان قشر مرفه بود و پس از تشکیل جمهوری خلق چین به سبب سیاست های ائتتیکلی و زبانی حزب کمونیست چین متوقف گردیده است.

بر اساس قانونی که در سال ۱۹۵۱ به امضاء شورای دولتی چین رسیده گروه های ائتتیکلی به مانند ترکان اویغور، مغول، کره ای، قزاقی و تبتی که دارای زبان نوشتاری می باشند قادر به کاربرد زبان مادری خود در مدارس ابتدائی و راهنمائی اند و در عین حال گروه های ائتتیکلی که دارای زبان نوشتاری نمی باشند در کنار اینکه می باید در جهت بسط زبان مادری خود تلاش کنند می توانند در مدارس آموزش زبان هان و یا زبان دیگری که احساس نزدیکی می کنند به تفصیل بپردازند. گزارشی که پس از "کنفرانس ملی آموزش گروه های ائتتیکلی" در سال ۱۹۵۱ منتشر گردید دولت چین را مدعی خواست کاربرد زبان هان در مدارس از سوی گروه های ائتتیکلی گردیده است. بر اساس سیاست زبانی یاد شده دولت چین از ۵۵ گروه ائتتیکلی موجود در جمهوری خلق چین ۱۰ گروه ائتتیکلی در کنار آموزش زبان چینی صاحب زبان نوشتاری به زبان مادری خود گردیده در عین حال ۴۰ گروه ائتتیکلی دیگر نیز که دارای زبان نوشتاری نبوده اند به فراگیری زبان چینی پرداخته اند، بقیه گروه های ائتتیکلی هم نیز تماما به آموزش زبان چینی متمایل گردیده اند. انستیتوی مرکز ملیت ها نیز در همان سال برای تربیت گذر

آموزشی در حوزه زبان‌ها و ادبیات اقلیت‌های اثنیکی تاسیس گردیده که مرکز یاد شده امروز نیز بکار خود ادامه می‌دهد. تمامی اقدامات و رویکردهای موثر یاد شده با تصویب قانونی در سال ۱۹۵۲ که کاربرد زبان نوشتاری و گفتاری گروه‌های اثنیکی اقلیت را از سوی قانون اساسی ضمانت نموده به رسمیت شناخته شده و حمایت دولت از گروه‌های اثنیکی که دارای زبان نوشتاری استاندارد نبوده‌اند نیز در قانون یاد شده به صراحت ذکر گردیده است. دوره "تکثرگرایی" یاد شده در عین حال برابر با اجرای حقوقی قوانین خودمختاری منطقه‌ای بوده، به طوریکه قانون اساسی مسئول کاربرد، بسط و ارائه فرمات به زبان‌های مناطق خودمختار در ادارات و نهادها به ملیت‌ها گردیده است. بر اساس سیاست‌های زبانی یاد شده و فعالیت ترکان اویغور اولین مرکز نشر آموزشی به سال ۱۹۵۶ تاسیس شده است. در سال‌های ۵۵-۱۹۵۴ نیز کلاس‌هایی جهت تربیت معلم و کادر آموزشی برای تدریس زبان تاسیس گردیده است.

سیاست‌های زبانی "انحصارطلبانه چین" که در دوره دوم مابین سال‌های ۱۹۵۸ تا ۱۹۷۷ از سوی دولت چین تحقق یافته سبب بروز تنش‌های متعددی در آموزش و بسط زبان اقلیت‌ها گردید، در دوره یاد شده ویژگی‌های منحصربه‌فرد گروه‌های اثنیکی به عنوان تهدیدی ملی نگریسته شد و ادعای تاثیرات منفی مناطق خودمختاری بر سیاست‌های سوسیالیستی سبب اجراگردیدن سیاست‌های فشنی در رابطه با زبان‌ها و آموزششان را در پی داشت. در سال‌های اول انقلاب فرهنگی همچون ۱۹۶۶ شاهد سیاست‌های شونیستی ملت حاکم و طبیعتاً سیاست‌های آسیمیلاسیوین وسیعی بوده‌ایم، بر این

اساس زبان گروه‌های اثنیکی به عنوان عقب مانده و غیرملزوم تلقی گردیده و انسیتوهائی مرتبط با زبان‌های اثنیکی لغو و حتی بعضی از انسیتوها نیز تماما به کار خود پایان داده‌اند.

پس از اتمام انقلاب فرهنگی به سال ۱۹۷۷ شاهد آغاز دوره سوم "تکثرگرایی" از سال ۲۰۰۰ می‌باشیم به طوریکه دوباره شاهد مباحثی همچون دوزبانگی، آموزش دوزبانه و بان‌دهی دوباره زبان‌ها هستیم. دو ماده قانون اساسی که از سال ۱۹۸۲ دچار تغییر گردیده مرتبط با مبحث زبان‌ها می‌باشد؛ ماده ۴ قانون اساسی پین ضمانت اجرائی و کاربرد تمامی زبان‌ها و سیستم‌های الفبائی ملیت‌ها را به رسمیت می‌شناسد ولی ماده ۱۹ دولت را ملزم به فراهم نمودن کاربرد زبان مشترک حکومت ملی در تمامی مناطق تحت حاکمیت خود مکلف می‌سازد. ماده ۶ آموزش اجباری نیز بر ترویج زبان‌های ماندارین در تمامی مدارس تاکید می‌ورزد، در عین حال متنی که از سوی وزیر آموزش و پرورش و کمیسیون دولتی گروه‌های اثنیکی به سال ۱۹۸۰ به تصویب رسیده نیز کاربرد زبان نوشتاری و گفتاری تمامی ملیت‌هائی که دارای سیستم الفبائی می‌باشند را به رسمیت شناخته و در دیگر سو بر آموزش زبان نوشتاری و گفتاری چینی نیز تاکید ورزیده است. پرنسیب یاد شده در قانون خودمفتاری اقلیت به سال ۱۹۸۴ نیز با توجه به راهنمای فرم و توسعه آموزش اقلیت‌ها در سال ۱۹۹۲ دولت و حکومت را مسئول فراهم نمودن سافتار آموزش دوزبانه در تمامی مدارس و در عین حال فراگیری زبان‌های ماندارین معرفی نموده است. اولین فارغ‌التحصیلان آموزش دوزبانه در دوره فوق لیسانس به سال ۱۹۸۶، دکترا به سال ۱۹۹۴ و دوره پس از دکترا پس از سال ۱۹۹۶ تحقق یافته است. در دیگر سو تمامی برنامه‌های مدل آموزش دوزبانه که بر پایه زبان مادری و زبان رسمی مدرسه به صورت

همزمان و هم‌ارزش (Structured immersion) طراحی گردیده به سبب اینکه در عمل با هاکمیت کاربرد زبان چینی در آموزش همراه بوده بیشتر بر اهداف سیاست‌های آسیمیلاسیونی فرمت نموده تا آموزش و ترویج زبان مادری گروه‌های ائتتیکلی در چین.

سیاست‌های جدید زبانی پس از سال ۲۰۰۰ و با طریقی که به نام "اقتصاد بازار سوسیالیستی" از سوی دولت چین مطرح گردیده زبان چینی را که در موضوعات اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی به عنوان زبان غالب دارای جایگاه انحصاری بود با هدف ترویج زبان چینی در امر مراودات اقتصادی مابین گروه‌های ائتتیکلی در سراسر چین سیاست‌های جدید زبانی در پیش گرفته شد. بر اساس اهداف پنجمین کنفرانس آموزش گروه‌های ائتتیکلی که در سال ۲۰۰۲ برگزار گردیده حمایت و گسترش آموزش زبان مادری گروه‌های اقلیت در مدارس ابتدائی و راهنمائی و در عین حال تهیه و تدوین مفردات درسی برای کاربرد در مدارس دوزبانه به زبان‌های چینی و زبان مادری گروه‌های اقلیت و فراهم نمودن شرایط آموزشی جهت فراگیری زبان سوم فارسی در مدارس مدل‌های مختلف آموزشی و سیاست‌های زبانی متناسب مورد بحث واقع گردیده است. در دیگر سو طی ترویج نگرش انتقادی به سیاست‌های آموزشی حکومت مرکزی چین مبتنی بر ترویج آموزش زبان مادری به صورت مدل‌های عمومی بر اهمیت تفاوت‌های زبانی، ائتتیکلی، فرهنگی و ... موجود در مناطق خودمفتار در امر آموزش تأکید بیشتر شده به طوری که بر اساس منتقدان سیاست‌های آموزشی فعلی می‌باید بر اساس نیازها و فواید گروه‌های ائتتیکلی موجود در مناطق خودمفتار طراحی و تدوین گردد و از عمومی‌سازی مدل‌های آموزشی که قابلیت تطابق با فواید، نیازها، بافت جامعه و زبانی گروه‌های ائتتیکلی را

در بر نمی‌گیرد خودداری شود. تمامی ملزومات یاد شده حاکی از افزایش اختیارات حکومت‌های خودمختار و شناخت رسمی هویت‌های ائتوزبانی در سینجان می‌باشد، در عین حال طرح‌هایی نیز برای افزایش انتقاب زبان‌ها در مدارس توسط دانش آموزان میان دولت مرکزی و حکومت‌های خودمختار در مرحله طراحی می‌باشد.

بر اساس آمار رسمی ۱۳ گروه ائتتیکلی متشکل از گروه‌های مانپو(هان، هوئی)، ترک(اویغور، قزاق، قرقیز، اوزبک، تاتار) و روس‌زبان‌ها به علاوه تاجیک‌ها در منطقه خودمختار سینجان ساکن‌اند. در حالیکه زبان ترکی اویغوری به عنوان زبان مشترک رابط میان تمامی گروه‌های ائتتیکلی یاد شده بکار بسته می‌رود زبان قزاقی و چینی نیز به عنوان زبان دوم پرکاربرد در منطقه بکار می‌روند، در کنار این تنها ۱٪ ترکان اویغور دارای مهارت زبان چینی می‌باشند. احترام به تنوع زبانی- فرهنگی و ایجاد زیرساخت‌های سیستم آموزشی جهت فراگیری زبان مادری سبب آموزش ۶ زبان چینی، ترکی اویغوری، قزاقی، مغولی و قرقیزی در دوره ابتدائی و راهنمائی گردیده است. بر اساس آمار حدود نصف دانش آموزان در مدارس اقلیت(مینزو) و نصف دیگر در مدارس چینی(هانزو) به آموزش می‌پردازند، در مدارس مینزو آموزش به زبان مادری اقلیت ساکن در منطقه تدریس می‌گردد ولی در عین حال در هفته ۴ ساعت به آموزش زبان چینی پرداخته می‌شود، در مدارس هانزو زبان آموزش ماندارین هست و در هفته تنها ۴ ساعت به آموزش زبان‌های اقلیت اختصاص داده شده است. مدارس هانزو که از سال‌های ۱۹۵۰ به بعد تاسیس گردیده‌اند به سبب حاکمیت هان‌ها از سال‌های ۱۹۶۰ به بعد با افزایش قابل توجهی مواجه شده‌اند.

تثبیت سیاست‌های زبانی منطقه خودمفتار ترکان اویغور طی ۱۰ سال گذشته متأثر از توسعه اقتصادی و سیاسی بوده، نفوس چینی‌های هان با تشویق مهاجرت داخلی هدف‌دار در سال‌های ۱۹۴۹ که به حدود ۶٪ بود امروزه به ۴۰٪ رسیده است. این تغییر دموگرافیک در منطقه خودمفتار ترکان اویغور سبب تغییر زبان رفاه اقتصادی و زبان قدرت بر لیه زبان هان و علیه زبان ترکی اویغوری بوده به طوریکه فواست و رغبت آموزش به زبان چینی الفصوص از سال‌های ۲۰۰۰ تا به اکنون به نفع زبان چینی ثبت گردیده است. پس از پروسه یاد شده زبان ماندارین در منطقه خودمفتار ترکان اویغور نقش زبان طبقه حاکم در دولت‌های پسااستعماری را بازی نموده است. سیاست‌های زبانی دولت چین در منطقه خودمفتار ترکان اویغور با هدف کنترل حرکت‌های استقلال طلبانه و کنترل تنش موجود در منطقه صورت گرفته به طوریکه بر پایه مدل آموزشی جدید ارائه شده از سوی دولت؛ سوای مدارس اقلیت هان موجود در منطقه فراگیری زبان حاکم هان در مدارس عمومی نیز با نام "آموزش ترکیبی" مطرح گردیده است. بر اساس مدل آموزش ترکیبی (Min han haxiao) مفرداتی که به زبان هان تهیه و تدوین می‌گردد تکمیل‌کننده مفردات آموزشی زبان اقلیت و مفرداتی که به زبان آموزشی اقلیت‌ها تهیه و تدوین می‌گردد می‌باید تکمیل‌کننده آموزش زبان هان باشد. در دیگر سو اساس‌های یاد شده در عمل تنها به دو انتقاب محدود گردیده و دیگر انتقاب‌ها طرد شده است. در سال ۲۰۰۵ تمامی مدارس مینزو و هانزوی موجود در شهرهای بزرگ سینپان با هم ترکیب شده و در سال ۲۰۰۶ نیز دولت تنها به حمایت از مدارس موجود در مناطق روستائی که به آموزش هان

می‌پردازفتند مفرد گردیده است. سیاست زبانی دولت چین بر اساس گذر تمامی مدارس هانزو و مینوز بر سیستم آموزشی ترکیبی تا سال ۲۰۰۸ پایه‌ریزی شده است.

دلیل رسمی که از سوی دولت چین برای مشروعیت بخشیدن به مدل آموزش ترکیبی بیان شده عدم تطابق کیفیت زبانی موجود در مدارس که بر پایه زبان مادری اقلیت‌ها بوده با مدارس هان بیان گردیده که دلایل ذکر شده از سوی فعالین اقلیت‌ها با انتقاداتی همچون عدم بررسی علمی و بی‌طرف مدل آموزشی ترکیبی و در عین حال در صورت وجود کیفیت کم مدارس آموزش زبان مادری اقلیت‌ها بررسی دقیق علل عدم کیفیت را شاهد بوده‌ایم. بر اساس باور منتقدین سیستم آموزشی ترکیبی هزینه سنگین ورود دانش‌آموزان ترک اویغور به دوره آموزش دبیرستان که پس از ۹ سال آموزش رایگان می‌باشد بر عهده والدین قرار داده است و در عین حال آزمون ورودی به آموزش عالی نیز برای دانش‌آموزان اقلیت سبب بازتولید تبعیض آموزشی شده است. در دیگر سو منتقدین سیستم آموزشی ترکیبی باور دارند به علت آموزش زبان مادری گروه‌های اقلیت طی سال‌های گذشته دانش‌آموزان و معلمان دارای مهارت زبانی کافی به زبان هان نمی‌باشند و "مدل آموزشی ترکیبی" دانش‌آموزان را بیشتر به آموزش تک‌زبانه سوق خواهد داد. در دیگر سو کاربرد زبان ماندارین در دانشگاه‌های منطقه خودمفتار سینجان سبب بروز تنش‌ها و اعتراضات متعدد در منطقه گردیده که این مسئله نشانگر مشکل‌ساز بودن سیاست‌های زبانی فعلی و لزوم تغییر و تحول می‌باشد.

در کنار تغییر و تحولات یاد شده امروزه در مدارس که دارای اقلیت زبانی می‌باشند کاربرد اجباری زبان حاکم ماندارین بر علیه زبان اقلیت‌ها تاثیرگذار می‌باشد به طوریکه تعریف جدیدی برای

"آموزش دوزبانه" در چین پدید آمده که در این تعریف جدید آموزش دوزبانه کاربرد زبان مادری در سیستم آموزشی تنها به محدود به دوره کوتاه مدت گذر به آموزش زبان ماندارین اطلاق می‌گردد. طی سال‌های گذشته دولت چین با فشونت بیشتری سعی در کاربرد تک‌زبان ماندارین در سیستم آموزشی را در پیش گرفته که بر اساس مشاهدات و تحقیقات بجای انتگراسیون بیشتر سیاسی، اقتصادی و اجتماعی گروه‌های اقلیت برعکس سبب بروز تنش‌ها و افزایش گسست اجتماعی و ظهور اعتراضات در جوامع مغلوب گردیده است.

نتیجه:



امروزه یکی از اساسی‌ترین مشکلات دنیا زندگی در صلح و دوستی جوامع متشکل از گروه‌های متعدد از ابعاد ائنتیکی، دینی، فرهنگی و زبانی می‌باشد، فواست‌های حقوقی و سیاسی گروه‌هایی که خود را طرد شده از سیستم و گفتمان حاکم می‌پندارند اکنون به مسئله روز

جهانی مبدل گردیده است. طی سال‌های متعددی در ایران نیز گروه‌های مفتلف و متعدد ائنتیکی الفصوص ترک‌ها فواست تغییر و تکامل کاراکتر تک‌تیپ‌ساز، ایدئولوژیک و تک‌زبان سیستم آموزشی ایران به آموزشی تکثرگرا، چندزبانه و چندفرهنگی را به عناوین مفتلف ابراز نموده‌اند. بی‌تردید رفتار و گفتاری که در عمل در برابر هر یک از فواست‌های حقوقی و سیاسی گروه‌های مغلوب از سوی جامعه حاکم ابراز گردیده با مفاهیمی همچون هفظ اتحاد، یکپارچگی و تمامیت ارضی، گست اجتماعی و ... دارای ارتباط مستقیمی بوده است. اگر سیستم سیاسی برای پاسفکوئی به فواست‌های جوامع مغلوب با صاحبین فواست‌ها به مرآورده متقابل بپردازد در درازمدت می‌توان به عدم گست اجتماعی، هفظ یکپارچگی و تمامیت ارضی با دیدی مثبت نگریت ولی اگر طبق سیاستی که تا به اکنون شاهد آن بوده‌ایم با پاک کردن صورت مسئله و سرکوب، زمانسوزی و کتمان بیشتر سعی در زدودن فواست‌های به حق جوامع مغلوب را در پیش گیرد بر عمق گسل‌های اجتماعی و دیوار بی‌اعتمادی

موجود میان جامعه ماکم و جوامع مغلوب افزوده خواهد شد و سرانجامی نه پندان فوب برای تمامی مردمان این بفرافیا را به ارمغان خواهد آورد.

یکی از علل عدم رفع منازعات اجتماعی در ایران نیز همانطور که در جای‌جای نمونه‌های ذکر شده جهانی بدان اشاره گردیده عدم پاسگوئی به فواست‌ها و نیازهای جوامع مغلوب و به عبارت صریحتر از بعد زبانی و فرهنگی عدم آموزش به زبان مادری گروه‌های مغلوب می‌باشد. عدم کاربرد زبان مادری در امر آموزش در کودکان ترک که دارای زبان مادری به جزء زبان فارسی می‌باشند سبب بروز تبعیضات آموزشی و عدم استفاده از شرایط برابر آموزشی گردیده و این مسئله به نوبه خود نیز سبب بروز تنش‌ها و گسست‌های اجتماعی شده است. یکی دیگر از فاکتورها که سبب عدم ایجاد رابطه مابین دانش آموز و معلمین، والدین و معلمین و دانش آموزانی که دارای زبان مادری متفاوتی از هم می‌باشند بروز نموده و به عبارت دیگر تمامی گروه‌ها با ویژگی‌های زبانی، دینی، فرهنگی و ائتیکلی اجتماع در حالت عدم ایجاد رابطه با هم بسر می‌برند. سوای تاثیرات منفی ناشی از نابرابری و عدم ایجاد ارتباط در جامعه عدم کاربرد زبان مادری دانش آموزان غیرفارسی سبب بروز تاثیرات منفی چندجانبه در دانش آموزان می‌گردد. با تمامی مطالب بیان شده در صورت پاسخ مثبت به فواست به حق آموزش به زبان مادری گروه‌های مغلوب در ایران می‌باید تدبیرها و تمولاتی در موضوعات آموزشی، سیاسی، اداری، قانونی، فرهنگی و زبانی در ایران صورت پذیرد چونکه مسئله آموزش به زبان مادری گروه‌های مغلوب در ایران تنها دارای ابعاد آموزشی و پداگوژیک نیست و دارای ابعاد سیاسی، روانشناختی، اجتماعی، اقتصادی و... نیز می‌باشد.

سیستم آموزشی موجود در ایران در تئوری و عمل تکثرزدا، تک‌تیب‌ساز، ایدئولوژیک، تک‌زبان، جنسیت‌ستیز و به عبارت دیگر طردکننده تفاوت‌های اثنیتیکی، دینی، جنسیتی، فرهنگی و زبانی می‌باشد. ویژگی‌های سیستم آموزشی ایران سبب بروز پیامدهای منفی متعدد در دانش‌آموزان و الفصوص دانش‌آموزان ترک‌گرددیده که تقریبات سیستم آموزشی ایران را می‌توان در قالب آموزشی، زبانی، اجتماعی، سیاسی، روان‌شناختی و ... طبقه‌بندی نمود. به عبارت صریحتر عدم آموزش به زبان مادری سبب بسط رابطه سرکوبگرانه مابین دانش‌آموز و معلم، شروع با تافیر آموزش و یا تکرار کلاس‌ها، کاهش شانس موفقیت دانش‌آموزان، ترک تحصیل، عدم موفقیت در تحصیل، به سبب ترک بودن و تکلم به زبان مادری طرد شدن از کلاس و محیط آموزش، معروض ماندن به انواع مفتلف شدت، عدم ایفای صمیج خود در مراحل بعدی زندگی، مشکل ایبار رابطه با والدین و خراموشی زبان مادری دانش‌آموزان را به همراه دارد. سیاست‌های فعلی سیستم آموزشی در ایران بر فعالیت معلمین و کادر آموزشی نیز تاثیرات منفی گذارده و مانع از شکل‌گیری و توسعه آموزش و پرورش گردیده است. برای رفع تمامی تاثیرات منفی یاد شده می‌توان تغییرات پایه‌ای را در سیستم آموزشی ایران مد نظر قرار داد که در زیر به بعضی از تمولات اشاره می‌گردد:

- طراحی و توسعه مدل‌های آموزشی دوزبانه ترکی - فارسی برای استفارده یکسان دانش‌آموزان ترک از امکانات آموزشی دولت ایران.

- برگزاری دوره‌های آموزشی جهت تغییر در روابط سرکوبگر معلم - دانش‌آموز.

- ایبار انستیتوها و دانشکده‌های تربیت معلم و کادر آموزشی دو و چندزبانه.

- تاسیس مراکز تهیه، تدوین و نشر مفردات درسی دوزبانه و در عین حال مراکز آنالیز و ارزشیابی مدل‌های آموزش دوزبانه.

- افزایش آگاهی عمومی در اقصای مختلف جوامع ایران در مورد کاربرد زبان مادری در سیستم آموزشی، دوزبانگی و چندزبانگی.

- افزایش آگاهی تنوع زبانی و فرهنگی کاندیداهای معلمی و یا برگزاری کلاس‌های آموزشی با اهداف مشابه در طول خدمت.

- تهیه و در دسترس قرار دادن منابع علمی در مورد متدهای آموزش دوزبانه و چندزبانه برای معلمینی که دارای مهارت زبان ترکی می‌باشند.

- تشویق فراگیری زبان ترکی در معلمین غیرترکی که در مناطق ترک‌نشین آذربایجان جنوبی، اقصای شرقی و قشقایستان به فعالیت می‌پردازند.

- ایجاد کلاس‌های مهارت آموزش خواندن-نوشتن به زبان ترکی برای دانش‌آموزانی که به زبان ترکی آگاهی کمی دارند.

- تاسیس کلاس‌های آموزش زبان ترکی برای والدین دانش‌آموزان ترک.

- تهیه و تدوین برنامه‌های تلویزیونی و اینترنتی آموزش و افزایش مهارت‌های زبان ترکی دانش‌آموزان ترک.

در صورتیکه دولت ایران تدبیرهای آموزشی یاد شده را برگزیند شاهد بسط دوزبانگی متوازن و سالم در دانش آموزان خواهیم بود، در چنین محیطی که دانش آموزان با زبان مادری و هویت اثنیک خود حاضر گردند مدرسه و مفردات درسی را جزئی از خود دانسته و در تقابل با مدرسه و سیستم آموزشی دارای نگرش مثبتی خواهند گشت که این مسئله نیز به نوبه خود سبب افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان و تاثیر مثبت در موفقیت تحصیلی دانش آموزان را در پی خواهد شد. در دیگر سو دانش آموزانی که در چنین سیستم موثر و دارائی به فراگیری بپردازند خواهند توانست با دیگر زبانها و فرهنگها به راحتی به مراد و ارتباط قوی که زمینه گفتگوی مابین فرهنگها و زبانهاست بپردازند، دانش آموزان فارغ التحصیل در چنین سیستم آموزشی در آینده خواهند توانست توسعه اقتصادی و اجتماعی را گارانتی نمایند. فواید هر یک از تدبیرهای آموزشی یاد شده در بخشهای مختلف کتاب با نمونه‌های آن بحث گردید که یکی از مهمترین نکات در تمامی موارد بازنگری‌های پیوسته در تدبیرهای آموزشی می‌باشد. در همین مورد سیاست‌های احتمالی زبانی و آموزشی بر پایه زبان مادری در ایران نیز می‌باید به طور مستمر و سیستماتیک مورد بازنگری آکادمیسین‌ها و کارشناسان برگزیده و واقعی برخواسته از جوامع گروه‌های اثنیک مغلوب واقع گردد.

در دیگر سو برای اعمال تدبیرهای آموزشی یاد شده؛ به رسمیت شناختن و تضمین حق آموزش به زبان مادری در سیستم آموزشی ایران به عنوان جزئی اساسی از حقوق بشر از سوی سیستم سیاسی می‌باید مد نظر قرار گیرد، در عین حال برای کاربرد زبان مادری در امر آموزش نیز می‌باید قوانین لازم تصویب و سپس جهت اجرای قوانین قانون اساسی گارانتی لازم را از بعد حقوقی و اجرایی

ضمانت نماید. تضمین حقوقی را می‌توان به دو طریق انجام داد: برپیدن تمامی موارد مرتبط با ممنوعیت استفاده از حقوق آموزشی و زبانی قانون اساسی فعلی دولت ایران از جمله برپیدن رسمیت انحصاری زبان گروه اقلیت حاکم فارسی‌زبان و در عین حال تضمین حق آموزش به زبان مادری گروه‌های مغلوب از ابعاد حقوقی و اجرائی با تصویب قوانین. مسئله دوم پای دادن تمامی مفاهیم و اخذهای حقوق زبانی و آموزشی بین‌المللی در موضوعات حقوقی قانون اساسی و حذف تمامی موارد متضاد با اجرای حقوق یاد شده در قانون اساسی دولت ایران هست. همانطور که در مثال کشورهای مفتلف موجود در این کتاب نیز بدان‌ها اشاره گردیده اولین قدم دولت‌ها در به رسمیت شناختن حق آموزش به زبان مادری و تضمین اجرای آموزش به زبان مادری تحقق تدبیرهای حقوقی و ضمانت اجرائی آن از سوی قوانین اساسی کشورها می‌باشد، بی‌تردید تا زمانیکه شاهد تداوم رسمیت انحصاری زبان اقلیت حاکم فارسی‌زبان توسط قانون اساسی ایران به عنوان تنها زبان رسمی دولت و امر آموزش می‌باشیم سخن گفتن از رفرم‌های آموزشی و گذر به سیستم آموزش دو یا چندبانه بی‌پوده می‌باشد.

تغییر و تحول پارادایم حقوقی بی‌تردید سبب ایجاد تغییرات فرهنگ سیاسی و سافت‌سیستم اداری فواید گشت. سیاست زبانی مرکزگرا با نادیده گرفتن زبان، ادیان و فرهنگ‌های مفتلف سبب تضعیف صلح اجتماعی و در عین حال مهمترین مانع در تحقق عدالت آموزشی دارای تاثیرات موثری می‌باشد. زیرا سیستم آموزشی دارا و موثر برای پاسفگونی به احتیاجات و فواست‌های مناطق مفتلف می‌باید دارای زیرسافت سیستم مدارس انعطاف‌پذیر باشد. با توجه به سفنان یاد شده بجهت

کاربرد زبان مادری در امر آموزش و طراحی و بسط مدل‌های آموزشی دو یا چندزبانه تغییر و تحولات در ساختار اداری جزئی از ملزومات هست، همانطور که در بخش‌های مرتبط با سیاست زبانی کرسی در فرانسه، باسک اسپانیا و ترکان اویغور در چین مشاهده گردید همیشه معروده اختیارات و مسئولیت‌های مابین حکومت‌های خودمفتار و حکومت مرکزی یکی از اصلی‌ترین مباحث موجود در کاربرد آموزش به زبان مادری بوده است.

برای تحقق اهداف تدابیر حقوق و سیاسی می‌باید موارد یاد شده از سوی جامعه نیز درونی‌سازی گردد به طوری که مواردی همچون اهمیت و ارزش برابر تمامی فرهنگ‌ها و زبان‌ها در اجتماع، حفاظت از تمامی فرهنگ‌ها و زبان‌ها، زدودن هیزارشی سرکوبگر و طردکننده مابین زبان و فرهنگ‌ها، جایگاه زبان و فرهنگ‌ها به عنوان عنصری مهم در افزایش قدرت اشخاص و جامعه و ... به جامعه شناسانده گردد. بدین منظور نهادها و ارگان‌های سیاسی، سازمان‌های غیردولتی، دانشگاه‌ها و انستیتوها و ارگان‌های آموزشی برای کمک به تغییر و تحولات فرهنگی یاد شده در جامعه می‌باید به طور مستمر به فعالیت آگاه‌سازانه بپردازند. همانطور که در بخش سیاست زبانی باسک اسپانیا مشاهده گردیده تدبیرهای پیوسته برای بروز تغییر و تحولات فرهنگی در جامعه یکی از اساسی‌ترین بخش‌های کاربرد زبان مادری در امر آموزش می‌باشد.

در کنار مباحث یاد شده تدابیر آموزشی، اداری، فرهنگی و قانونی که می‌باید برای کاربرد زبان مادری در امر آموزش و تهیه و بسط مدل‌های آموزش دو یا چندزبانه بکار بسته شود را می‌توان به صورت زیر خلاصه نمود:

۱- طراحی و توسعه مدل‌های آموزش دوزبانه ترکی - فارسی می‌باید به سرعت مورد ارزیابی و تحقیق قرار گیرند، در عین حال در پروسه طراحی و توسعه مدل‌های آموزشی دوزبانه به صورت پارالل می‌باید قدم‌هایی در جهت فراهم نمودن زیرساخت‌ها و تدابیر آموزشی لازم برداشته شود. در عین حال احتیاجات مدل‌های آموزشی دوزبانه به صورت مستمر از سوی مراکز مرتبطی که می‌باید تاسیس گردند مورد ارزیابی قرار گرفته و گزینشاتی را به طور پیوسته استفراج و منتشر نمایند.

۲- زدودن تمامی محدودیت‌های مرتبط با برافرونداری از حقوق آموزشی و زبانی موجود در قانون اساسی دولت ایران و در عین حال به رسمیت شناختن حقوق آموزشی و زبانی و ضمانت اجرایی آنها. در دیگر سو به رسمیت شناختن تمامی مفاهیم و حقوق مورد قبول ارگان‌ها و نهادهای بین‌المللی و رفع موارد متضاد با مفاهیم یاد شده در قانون اساسی.

۳- طراحی سیستم انعطاف‌پذیر مدرسه برای تحقق آموزش‌ها و موثر جهت پاسفکوئی به نیازها و فواست‌های گروه‌های اثنینکی و زبانی مغلوب موجود در مناطق مختلف بغراخیای ایران.

۴- اغزایش آگاهی اجتماعی از وجود هیرارشی زبانی سرکوبگر و طردکننده مابین زبان‌ها، اهمیت فرهنگ و زبان‌ها از ابعاد فردی اجتماعی و ... که می‌باید توسط ارگان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی و یا موسسات آموزشی مرتبط اقدامات عملی صورت پذیرد.

بی‌شک کاربرد زبان مادری در امر آموزش و تکثرگرایی فرهنگی - زبانی در ایران دارای میراث مسئله‌دار تاریفی و سیاسی می‌باشد، میراث مسئله‌دار در این موضوع نشانگر ملزوماتی که هست

می‌باید تحقق یابد و مشکلات ناشی از بزرگی مسئله. دولت ایران برای رهایی از مشکلات یاد شده مجبور به تهیه و تدوین مدل آموزشی با توجه به فواست‌ها و نیازهای هر یک از گروه‌های اثنیکی مغلوب موجود در جغرافیای ایران می‌باشد. طبیعتاً در تهیه و تدوین مدل آموزشی ایران نیز می‌باید از تجربیات تمامی نمونه‌های مشابه در دنیا که گوشه‌ای از نمونه‌ها در این کتاب نیز گردآوری گردیده مد نظر واقع گردیده و استفاده شود.

امیدواری، اقم این سطور جهت زدودن تبعیضات آموزشی و زبانی فعلی سیستم آموزشی ایران فراهم نمودن فضای صمیمانه جهت دیالوگ دو طرفه با مخاطبین این مسئله برای شناسایی فواست‌ها، موانع، نیازها، زیرسافت‌ها و ... جهت تهیه نقشه راهی برای گذر از سیستم آموزشی تک‌زبانه، انحصارگرا، ایدئولوژیک، جنسیت‌ستیز، تک‌نژدای فعلی می‌باشد.

منابع

- 1- Samuel P. Huntington, Political Order in Changing Societies (London: Yale University Press, 1968)
- 2- Peter H. Merkl, Political Continuity and Change (New York: Harper&Row Publishers, 1972)
- 3- Craig Calhoun nationalism
- 4- Benedict Anderson ,Imagined Communities
- 5- Jürgen Habermas,Die Einbeziehung des Anderen - Studien zur politischen Theorie
- 6- Derek Heater, A Brief History of Citizenship
- 7- Anthony D. Smith, National Identity
- 8- Charles Tilly,European Revolutions, 1492-1992
- 9- Sue Wright, Language Policy and Language Planning –From Nationalism to Globalisation (New York: Palgrave MacMillan, 2004), 31.
- 10- Ronald Wardhaugh, An Introduction to Sociolinguistics (Blackwell, 2009), 378-383.
- 11- Cummins, Fundamental Psycholinguistic, 19-35.
- 12- Baker, Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 142-165; and Cummins, Language, 178-182.

13- Effects of Minority-Language Literacy on the Academic Achievement of Vietnamese Youth in New Orleans,” *Sociology of Education* 68 (1995): 1-17.; Teresa McCarty, *A Place to Be Navajo – Rough Rock and the Struggle for Self Determination in Indigenous Schooling* (Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2002); John Ogbu, *Minority Education and Caste* (New York: Academic Press, 1978); John Ogbu, “Understanding Cultural Diversity and Learning,” *Educational Researcher*, 21 (1992): 5-14; Skutnabb Kangas, *Linguistic Genocide in Education –Or Worldwide Diversity and Human Rights?* (Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum, 2000); Alejandro Portes and Rubén Rumbaut (ed), *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation* (Berkeley, CA: University of California Press, 2001).

14- Cummins, *Language*, 48-49.

15- Gloria Ladson-Billings, “Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy,” *American Education Research Journal*, 35 (1995): 465-491.

16- Portes and Rumbaut, *The Story of the Immigrant Second Generation*, 284, 274

17- Alexandre Jaffe, *Ideologies in Action Language Politics on Corsica* (Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1999), 79.

18- *The European Charter for Regional or Minority Languages and the French Dilemma: Diversity v. Unicity – Which Language(s) for the Republic?* (2004) Council of Europe Publishing, *Regional or Minority Languages*, 4.

19- EBLUL Report on ‘Regional and minority languages and cultures in France are outlaws’, The French Committee of the European Bureau for Lesser – used Languages. EBLUL. <http://www2.ohchr.org/english/bodies/cescr/docs/info-ngos/EBLUL.pdf>

20- Jaffe, Language Politics on Corsica, 72, 76,77,117,81

21- Robert J. Blackwood, "The Gallicisation of Corsica: The Imposition of the French Language from 1768 to 1945," *Language Policy*, 3 (2004): 133–152.

22- Donald Reid, "Colonizer and Colonized in the Corsican Political Imagination," *Radical History Review*, 90 (2004): 116–22.

23- Reid, "Colonizer and Colonized," 119.

24- Ivan S. Balaguer, "The end of the Corsican question?" (paper presented at the Conference on Nations without States in the Global Age, Association for the Study of Ethnicity and Nationalism and the London School of Economics, at Queen Mary College, University of London, June 2007), http://works.bepress.com/ivan_serrano/2

25- Balaguer, "The end of the Corsican question?".

26- Farimah Daftary, "The Matignon Process and Insular Autonomy as a Response to Self-Determination Claims in Corsica," *European Yearbook of Minority Issues Volume 1*, Ed. Arie Bloed, Rainer Hofmann, Joseph Marko , European Centre for Minority Issues and European Academy of Bolzano/Bozen (Leiden, Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 2002), 299-326.

27- Alejandro W. Sánchez, "Corsica: France's Petite Security Problem," *Studies in Conflict and Terrorism*, 31 (2008): 655-664.

28- Daftary, "The Matignon Process".

29- Sánchez, "Corsica," 661,657

30- Marta Petruszewicz, "Corsica: Old Vendetta and the Modern State," *Journal of Interdisciplinary History*, 21: 2 (1990): 295-301; Stephen Wilson, *Feuding, Conflict and Banditry in Nineteenth Century Corsica* (Cambridge: Cambridge University Press, 1988).

31- Daftary, "The Matignon Process," 309.

32- Françoise Convey, "Teaching the Mother Tongue in France," içinde: *Teaching The Mother Tongue in a Multilingual Europe*, Ed. Anthony Adams ve Witold Tulasiewicz (London: Continuum International publishing Group, 2005), 121; Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 126, 131.

33- Euromosaic, "Corsican in France",
<http://www.uoc.edu/euromosaic/web/document/cors/an/i1/i1.html>

34- Euromosaic, "Corsican in France".

35- Convey, "Teaching the Mother Tongue," 120.

36- Robert J. Blackwood, *The State, the Activists and the Islanders: Language Policy on Corsica* (Amsterdam: Springer, 2008), 60; Jaffe, *Language Politics on Corsica*, 126.

37- Christine Hélot, "Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France," *Language Policy*, 2 (2003): 255–277.

38- Jesús Millán and María C. Romeo, "Was the liberal revolution important to modern Spain? Political cultures and citizenship in Spanish history," *Social History* 29: 3 (2004): 284-300; Eduardo M. Moreno and Juan S. P. Garzón, "A Difficult Nation?," *History and Memory*, 14: 1-2 (2002): 259-284.

39- Luis López, "The Origins of Spanish Revisited: Linguistic Science, Language Ideology and Nationalism in Contemporary Spain," *Bulletin of Spanish Studies*, LXXXIV: 3 (2007): 287-313.

40- Goldie Shabad and Richard Gunther, "Language, Nationalism, and Political Conflict in Spain," *Comparative Politics*, 14: 4 (1982): 443-477.

41- David Lasagabaster, "Bilingualism, Immersion Programmes and Language Learning in the Basque Country," *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 22: 5 (2001): 401-425.

42- Camille Pitollet, "Spain, the Spanish Language and Its Future," *Hispania*, 13: 5 (1930): 404-412.

43- Javier F. Sebastián and Gonzalo C. De Miguel, "The Notion of Modernity in 19th Century Spain: An Example of Conceptual History," *European Journal of Political Theory*, 3 (2004): 393- 410.

44- Ferran Ferrer, "Languages, Minorities and Education in Spain: The Case of Catalonia," *Comparative Education*, 36: 2 (2000): 187-197.

45- Ferrer, "The Case of Catalonia," 189,188.

46- Clare Mar-Molinero, "The Politics of Language: Spain's Minority Languages," *CLE Working Papers*, 3(1994): 106-113.

47- Mar-Molinero, "Spain's Minority Languages," 108.

48- Jacqueline Urla, "Ethnic Protest and Social Planning: A Look at Basque Language Revival," *Cultural Anthropology*, 3: 4 (1988): 379-394.

49- Mar-Molinero, "Spain's Minority Languages," 110; Shabad and Gunter, "Political Conflict in Spain," 448.

50- Bill Haddican, "Suburbanization and language change in Basque," *Language in Society*, 36 (2007): 67 -706.

51- Mar-Molinero, "Spain's Minority Languages," 110.

52- Lasagabaster, "Bilingualism," 410.

53- Jasone Aldekoa and Nicholas Gardner, "Turning Knowledge of Basque into Use: Normalisation Plans for Schools," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5: 6 (2002): 339-354.

54- Shabad and Gunther, "Political Conflict in Spain," 465.

55- Etxeberria, "Bilingual Education," 96; Aldekoa and Gardner.

56- Begoña Echeverria, "Language ideologies and practices in (en)gendering the Basque nation," *Language in Society*, 32 (2003): 383-413.

57- Jacqueline Urla, "Outlaw Language – Creating alternative public spheres in Basque free radio," *Pragmatics*, 5: 2 (1995): 245-61.

58- Victor Lieberman, "The Qing Dynasty and Its Neighbors," *Social Science History*, 32: 2 (2008): 281-304

59- Zheng Wang, "National Humiliation, History Education, and the Politics of Historical Memory: Patriotic Education Campaign in China," *International Studies Quarterly*, 52: 4 (2008): 783-806.

60- Michael Clarke, "The Problematic Progress of 'Integration' in the Chinese State's Approach to Xinjiang, 1759 – 2005," *Asian Ethnicity*, 8: 3 (2007): 261-289.

61- Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 270.

62- Eric Hyer, "China's Policy towards Uighur Nationalism," *Journal of Muslim Minority Affairs*, 26: 1 (2006): 75-86; Clarke, "Chinese State's Approach to Xinjiang," 284.

63- Hyer, "Uighur Nationalism," 80

64- Dai Qingxia ve Dong Yan, "The Historical Evolution of Bilingual Education for China's Ethnic Minorities," *Chinese Education and Society*, 34: 2 (2001): 7-54.

65- Ma Rong, "Bilingual Education for China's Ethnic Minorities," *Chinese Education and Society*, 40: 2 (2007): 9-25.

66- Linda T. H. Tsung ve Ken Cruickshank, "Mother tongue and bilingual minority education in China," *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12: 5 (2009): 549-563.

67- Tsung ve Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 551.

68- Shuang Zhang, "China's Bilingual Education Policy and Current Use of Miao in Schools," *Chinese Education and Society*, 41: 6 (2008): 28-36.

69- Tsung and Cruickshank, "Bilingual minority education in China," 550, 561. "Immersion" . Jim Cummins, "Immersion Education for the Millennium: What We Have Learned from 30 Years of Research on Second Language Immersion," <http://www.iteachilearn.com/cummins/immersion2000.html>

70- Christina B. Paulston, *Sociolinguistic perspectives on bilingual education* (Clevedon: Multilingual Matters, 1992).

71- Michael Byram, "On being bicultural and intercultural," *Intercultural experience and education*, Ed. Geof Alred, Michael Byram and Michael P. Fleming (Clevedon: Multilingual Matters, 2003).

72- Aldekoa, Jasone ve Nicholas Gardner. "Turning Knowledge of Basque into Use: Normalisation Plans for Schools", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5: 6, 2002.

73- Anaytulla, Guljennet. "Present State and Prospects of Bilingual Education in Xinjiang", *Chinese Education and Society* 41.

74- August, Diana and Timothy Shanahan. "Developing Literacy in Second-Language Learners", *Report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*, Mahwah, Lawrence Erlbaum, 2006.

75- Baker, Colin. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Clevedon, Multilingual Matters, 2006.

76- Bostwick, Mike. "What is Immersion?", <http://www.bilingual.com/School/WhatIsImmersion.htm>

77- Hélot, Christine. "Language Policy and the Ideology of Bilingual Education in France", *Language Policy*, 2, 2003

78- Ogbu, John. "Understanging Cultural Diversity and Learning", *Educational Researcher*, 21, 1992.

79- <http://www.bgst.org/keab/sd20100302.asp>

- ۸۰- سیر تحول تربیت معلم در آموزش و پرورش معاصر ایران: گذشته، حال و آینده. احمد صافی
- ۸۱- بررسی تحلیلی ویژگی‌های کنونی نظام تربیت معلم ایران، سیمین درکی
- ۸۲- انستیتوی تحقیقاتی سیاسی و اجتماعی دیاربکیر(دیسا) و برشورهائی که با نام "دیل یاراسی" توسط محمد شریف درینجه، و هاب جوشقون و نسرین اوچارلار تهیه و تدوین گردیده است.