

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

■ آزاد الله کرمی* ■ خدیجه علی آبادی** ■ رضا مراد صحرایی*** ■ علی دلاور****

چکیده:

در این مطالعه کیفی، فرصت‌ها و تهدیدهای آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور از دیدگاه متخصصان و مسئولان مورد بررسی قرار گرفته است. با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی، با رویکرد استقرایی، مصاحبه‌هایی نیمه ساختارمند با استادان رشته‌های زبان‌شناسی، علوم تربیتی و روان‌شناسی و نیز با مسئولان آموزش و پرورش استان کرمانشاه، به شیوه هدفمند، به عمل آمد. همچنین ۱۸ مقاله، چهار کتاب و پنج پایان‌نامه در این زمینه مورد بررسی قرار گرفت و تحلیل‌ها تا حد اشباع ادامه یافت. واحد ثبت در این پژوهش «مضمون» در نظر گرفته شد. برای اطمینان از روایی یافته‌ها از روش «بررسی توسط اعضا» استفاده شد و برای تعیین پایایی، روش پایایی «توافق بین دو کدگذار» به کار گرفته شد. در انتهای تحلیل محتوای استقرایی و با مقایسه مستمر کدهای به دست آمده مشخص شد: متخصصان چهار مقوله رشد شناختی، بهداشت روانی، وحدت ملی و گسترش دموکراسی را مهم‌ترین فرصت‌های آموزش به زبان مادری می‌دانند، مسئولان نیز تحقق توسعه، بهبود عملکرد تحصیلی و پرورش نیروی انسانی را فرصت‌ها و فقر منابع زبانی را تهدید آموزش به زبان مادری برشمردند. نتایج این پژوهش در بردارنده نکات ارزشمندی از فواید آموزش به زبان مادری برای سیاست‌گذاران آموزشی در کشور می‌باشد.

کلید واژه‌ها:

زبان مادری، آموزش مبتنی بر زبان مادری و آموزش و پرورش

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۶/۱۳ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۶/۷/۴ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۰/۴

* دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی Allahkarami921@atu.ac.ir
** دانشیار تکنولوژی آموزشی دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) Aliabadikh@atu.ac.ir
*** دانشیار زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی Sahraei@atu.ac.ir
**** استاد سنجش و اندازه‌گیری دانشگاه علامه طباطبائی Delavar@atu.ac.ir

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

مقدمه

تحقیقات نشان می‌دهد که ۷۰ درصد جمعیت جهان دوزبانه یا چندزبانه هستند، موضوع دوزبانگی در ایران از آن رو که بر اساس نتایج مطالعه پرلز^۱ حدود ۵۰ درصد (مولیس، مارتین، کندی و فوی^۲، ۲۰۰۷) از کودکان در خانه به زبانی غیر از زبان فارسی صحبت می‌کنند از زوایای مختلف قابل بررسی است. آمارها درباره جمعیت دوزبانه‌های ایران متفاوت است. بعضی از تحقیقات داخلی نشان می‌دهد که حدود ۷۵ درصد دانش‌آموزان کشور را دوزبانه‌ها تشکیل می‌دهند (خدیوی، ۱۳۹۰). دوزبانگی و چندزبانگی پدیده‌ای جهانی است و تقریباً به‌ندرت می‌توان کشوری یافت که دست‌کم بخش کوچکی از جمعیت آن به دو یا چند زبان تکلم نکنند. به همین دلیل در بسیاری از کشورها علاوه بر زبان رسمی زبان یا زبان‌های دیگر و یا لهجه‌ها و گویش‌هایی نیز وجود دارد که استفاده از آن‌ها آموزش و یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا خواهد بخشید. در اغلب این کشورها در مواجهه با پیامدهای پدیده دوزبانگی و به‌منظور رفع تبعیض، نوعی تعلیم و تربیت به نام تعلیم و تربیت دوزبانه^۳ به کار گرفته می‌شود. منظور از تعلیم و تربیت دوزبانه معمولاً استفاده از بیش از یک زبان برای یادگیری و تدریس مطالب تحصیلی است (لیونگ^۴، ۲۰۰۵). ژانگ^۵ تعلیم و تربیت دوزبانه را استفاده از دو زبان در یادگیری و تدریس برای رسیدن به اهداف اجتماعی و تربیتی می‌داند (ژانگ، ۲۰۰۸). بسته به نوع تعلیم و تربیت یادگیرندگان را نیز یک‌زبانه، دوزبانه و یا چندزبانه می‌نامند. بیکر^۶ (۲۰۰۸) فردی را دوزبانه می‌داند که بتواند از دو زبان در موقعیت‌های مختلف برای افراد مختلف و برای اهداف خاص استفاده کند. عشایری (۱۳۹۲) معتقد است اگر فردی برای برقراری ارتباط اجتماعی به بیش از یک کد زبان‌شناختی دسترسی داشته باشد می‌توان وی را دوزبانه دانست. باین‌حال برخی از زبان‌شناسان، دوزبانگی را بر اساس توانش و سطح مهارت زبانی تعریف می‌کنند و فردی را دوزبانه کامل می‌دانند که هر دو زبان را در تمام سطوح زبانی به نحو احسن بداند، احاطه یکسان و کنترل کامل بر هر دو زبان داشته باشد و قادر به اظهارات معنادار به هر دو زبان باشد و بر ساخت دستوری هر دو زبان معرفت و آگاهی داشته باشد (نرسیسیانس، ۱۳۸۲، ص. ۱۶۷).

تاریخچه آموزش دوزبانه در ایران به سال ۱۲۶۸ خورشیدی برمی‌گردد، زمانی که میرزا حسن رشديه [در تبریز] مدرسه‌ای به شیوه جدید راه‌اندازی کرد که در آن به دو زبان فارسی و ترکی آذربایجانی تدریس می‌شد، ولی بر اثر کارشکنی‌های متحجران آن زمان این مدرسه به تعطیلی کشیده شد (آجودانی، ۱۳۶۷، به نقل از شریف، نوروزی و موسوی زاده، ۱۳۹۱). اما به طور کلی نظام آموزش و پرورش ایران همواره نظامی متمرکز و مبتنی بر آموزش به زبان رسمی [فارسی] بوده است. این در حالی است که بیشتر کشورهای جهان از الگوها و مدل‌های مختلف برای آموزش به کودکان دوزبانه استفاده می‌کنند. این تقسیم‌بندی‌ها براساس استانداردها و عوامل مختلفی چون هدف

تدریس، وسیله تدریس، ماهیت آموزش و غیره انجام می‌شود (چن^۷، ۲۰۱۷). مهم‌ترین مدل‌هایی که برای آموزش و پرورش دوزبانه از طرف طراحان آموزش دوزبانگی عرضه شده عبارت است از: برنامه دوزبانه انتقالی^۸، برنامه دوزبانه غوطه‌ورسازی^۹ و برنامه دوزبانه دوسویه^{۱۰} (کلانتری، خدیوی، فتحی‌آذر و بهنام، ۱۳۹۰).

۱. در برنامه آموزش انتقالی، آموزش با زبان مادری کودک شروع می‌شود و نوعاً بیشتر از سه سال هم طول نمی‌کشد، بدین صورت که استفاده از زبان گروه اکثریت جامعه به تدریج در اوایل مدرسه حذف می‌شود. به عبارت دیگر، در آموزش دوزبانه انتقالی، فقط زبان مادری کودک تا زمانی که او در زبان اکثریت تسلط حاصل پیدا کند، در آموزش کاربرد دارد. به عنوان مثال در آمریکای لاتین بیشتر بومیان کشورهای کلمبیا، بولیوی و گواتمالا از روش انتقالی استفاده می‌کنند. در این برنامه‌ها، دانش‌آموزان ابتدا با زبان مادری خود آموزش می‌بینند. از سال سوم به بعد زبان دوم به صورت تدریجی جایگزین زبان اول گردیده و به عنوان وسیله آموزش و تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد (بیکر، باسارابا و پولانکو^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ بالغی زاده، ۲۰۰۸). از آنجا که تعلیم و تربیت دوزبانه انتقالی هیچ حمایت مستمری از زبان مادری^{۱۲} دانش‌آموزان در مدرسه به عمل نمی‌آورد و حتی آن‌ها را به منظور کسب سریع زبان دوم تحت فشار قرار می‌دهد، فراگیران زبان دوم که تحت برنامه‌های تعلیم و تربیت دوزبانه انتقالی قرار می‌گیرند، ناچار به تک‌زبانگی در زبان دوم جذب می‌شوند.

دو نوع تعلیم و تربیت دوزبانه انتقالی وجود دارد؛ الف. برنامه‌های انتقالی زودهنگام که شامل برنامه‌هایی است که در آن از زبان مادری به عنوان واسطه آموزش به میزان محدود در هر روز و به مدت دو تا سه سال استفاده می‌شود و در کلاس سوم، اکثریت دانش‌آموزان کاملاً با زبان دوم صحبت می‌کنند. ب. برنامه‌های دیرهنگام که در آن بیشتر بر زبان مادری دانش‌آموزان تمرکز می‌شود و به تدریج و طی چند سال توجه دانش‌آموزان به زبان دوم معطوف می‌گردد (دمبو^{۱۳}، ۱۹۹۴). شاید سیاست‌های آموزشی هیچ کشوری در آموزش دوزبانه، با مدل انتقالی، به اندازه ایالات متحده آمریکا بحث‌برانگیز نبوده است؛ سیاست‌هایی که منجر به تغییر زبان مهاجران و پناهندگان به فقط زبان انگلیسی می‌شود. آموزش دوزبانه در کشورهای آفریقایی نیز از نوع انتقالی است. البته تفاوت‌های زیادی در نحوه اجرای این برنامه در این کشورها وجود دارد. به عنوان مثال آفریقای جنوبی از سیاست آموزشی چندزبانه استفاده می‌کند. در کنیا، غنا و بولیوی انگلیسی به عنوان زبان تدریس بعد از سه سال در مدارس شروع می‌شود. در اوگاندا، زامبیا و نیجریه انگلیسی به عنوان زبان تدریس از سال چهارم ابتدایی شروع می‌شود. در تانزانیا و سومالی انگلیسی از اول دوره راهنمایی شروع می‌شود. به طور کلی در بسیاری از کشورهای آفریقایی زبان انگلیسی به تدریج جایگزین زبان مادری می‌شود (کلانتری، ۱۳۸۸).

۲. در برنامه آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی، کودکان در زبانی که قرار است آن را فراگیرند، آموزش می‌بینند. این برنامه به‌مانند آن است که کسی را در قسمت عمیق یک استخر بیندازیم و انتظار داشته باشیم که شنا کردن را در کمترین زمان ممکن، بدون کمک گرفتن از شناور و یا آموزش شناگری، یاد بگیرد. در آموزش به شیوه غوطه‌ورسازی هم از معلم و هم از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که تنها زبان اکثریت را در کلاس درس استفاده کنند. هدف این برنامه‌ها دسترسی دانش‌آموزان به موضوع درسی تدریس‌شده از طریق زبان دوم است (مک گورتی^{۱۴}، ۲۰۰۱، ص. ۳۴۸). در ایالت کبک کانادا از این روش برای آموزش زبان فرانسوی به کودکان انگلیسی‌زبان استفاده می‌شود، در سیستم فعلی آموزش کشور ما نیز از این روش استفاده می‌شود.

۳. روش تدریس دوسویه^{۱۵} در سال ۱۹۸۶ در دانشگاه کمبریج طراحی شد. این روش از نوع دوزبانه افزایشی است که در آن هر دو زبان مورد حمایت قرار می‌گیرد. یعنی نصف برنامه‌های آموزشی به زبان مادری دانش‌آموز و نصف دیگر به زبان رسمی اجرا می‌شود. از دیدگاه لیندهلم^{۱۶} (۱۹۹۹) اهداف آموزش دوزبانه دوسویه می‌تواند کسب مهارت بالای علمی در هر دو زبان برای همه دانش‌آموزان، فراهم نمودن فرصت‌های آموزشی برابر و درک کامل تعامل بین فرهنگی باشد. در این روش زبان مادری دانش‌آموز و زبان رسمی در تعامل کامل با یکدیگر مورد حمایت قرار می‌گیرند و تعامل بین فرهنگی و فرصت‌های آموزشی به طور کامل و برابر صورت می‌گیرد. در این صورت یادگیری زبان مادری مانعی برای یادگیری زبان دوم و پیشرفت تحصیلی نخواهد بود (گارسیا^{۱۷}، ۲۰۰۹). استفاده از این رویکرد باعث می‌شود دانش‌آموزان در مدرسه انگیزه بالاتری داشته باشند و وضعیت درسی بهتری را تجربه کنند (لیندهلم - لیری و برساتو^{۱۸}، ۲۰۰۲). بیشترین کاربرد روش دوسویه در کشور آمریکا است و بر اساس آن مطالعات جامعی در مورد کارایی این روش انجام گرفته است. به‌عنوان مثال در یک مدرسه ابتدایی در ایالات فلوریدای آمریکا این برنامه بدین شکل اجرا می‌گردد؛ در نصف روز موضوعات درسی به زبان مادری دانش‌آموزان تدریس می‌شود و در نصف دیگر روز همان مفاهیم و موضوعات این بار با زبان دوم، برایشان تدریس می‌شود. این برنامه در کشورهای اروپایی و نیز مالزی و شانگهای چین هم مورد استفاده قرار گرفته است. مطالعات مختلف نشان می‌دهد که روش دوسویه به دلیل عملکرد مثبت از اولویت برخوردار است. به‌عنوان مثال الانیس^{۱۹} (۲۰۰۰) با مقایسه پیشرفت تحصیلی و دانش زبانی دانش‌آموزان کلاس پنجم دریافت که دانش‌آموزانی که برنامه دوسویه را دریافت کرده‌اند در پاسخ‌گویی به آزمون استاندارد ارزشیابی مهارت تحصیلی عملکرد بهتری دارند. همچنین کولیر و توماس^{۲۰} (۲۰۰۲) با تحلیل نمرات دانش‌آموزانی که در پنج منطقه آمریکا با روش‌های مختلف دوزبانه آموزش دیده بودند دریافتند که دانش‌آموزانی که با روش دوسویه آموزش دیده‌اند پیشرفت تحصیلی بهتری دارند تا دانش‌آموزانی که

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

با روش انتقالی و غوطه‌ورسازی آموزش دیده‌اند. لیندهلم - لیری (۲۰۰۰) معتقد است اگر برنامه‌های غوطه‌ورسازی و دوسویه خوب اجرا شده باشد، تمامی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد مهارت‌های شفاهی و کتبی خود را در هر دو زبان ارتقا بخشند. این امر اخیراً مورد توجه بسیاری از سیاستمداران نظام آموزش و پرورش کشورها واقع شده است.

تحقیقات پیل و لامبرت^{۲۱} در سال ۱۹۶۲ انقلابی در زمینه دوزبانگی و رشد شناختی به وجود آورد، چراکه تحقیقات قبل از آن‌ها بیشتر بر اثرات منفی دوزبانگی متمرکز بود. برخلاف تحقیقات پیشین، پیل و لامبرت نشان دادند که دوزبان‌ها در مقایسه با یک‌زبان‌ها در قابلیت‌های کلامی و غیرکلامی عملکرد بهتری دارند (هاکیوتا و دیاز^{۲۲}، ۱۹۸۵). به نظر این دو مشکل اصلی تحقیقات پیش در رابطه با نتایج متناقض در زمینه دوزبانگی، بیشتر مربوط به روش‌شناسی اشتباه آنان بوده است، لذا بعد از پیل و لامبرت (۱۹۶۲) پژوهندگان دیگری مجدداً به بررسی رابطه دوزبانگی با متغیرهایی چون مفهوم‌سازی (لیتکه و نلسن^{۲۳}، ۱۹۶۸)، دانش فرازبانی (کامینز^{۲۴}، ۱۹۷۸)، رشد شناختی و اجتماعی (دیاز، ۱۹۸۵)، قابلیت‌های متفاوت کلامی (آندریو و کارپتساس^{۲۵}، ۲۰۰۴)، حل مسئله (گانینگ^{۲۶}، ۱۹۸۱)، تفکر خلاق و مهارت‌های تفکر واگرا (کوناکا^{۲۷}، ۱۹۹۷)، تشکیل مفهوم و انعطاف شناختی (بیلی استوک^{۲۸}، ۲۰۰۷) و تفکر انتقادی و منش (آلبرت، آلبرت و رادسما^{۲۹}، ۲۰۰۲) پرداختند و تأثیر مثبت دوزبانگی بر این متغیرها را تأیید کردند. به‌طورکلی باید گفت دوزبانگی تأثیری مثبت بر فرآیند زبان و رشد تحصیلی دانش‌آموزان دارد؛ زیرا وقتی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی توانایی‌های خود را در دو حیطه زبانی (مادری و رسمی) به کار می‌گیرند، شناخت عمیق‌تری نسبت به زبان و چگونگی استفاده مؤثر از آن به دست می‌آورند (کامینز، ۲۰۰۱). پژوهشگر دیگری به نام شین^{۳۰} (۲۰۰۰) نیز به این نتیجه رسید که حمایت قابل ملاحظه‌ای از آموزش و پرورش دوزبان‌ها وجود دارد و گفت در حالی که تنها اقلیت کوچکی با قرارگرفتن بچه‌هایشان در برنامه‌های آموزشی دوزبان‌ها مخالف هستند. تعداد زیادی از والدین موافق‌اند که دوزبانگی به مزیت‌های حرفه‌ای، علمی و رشد بالای شناختی منجر می‌شود، و برای حفظ زبان و فرهنگ بومی ضروری است.

علی‌رغم نتایج تحقیقات ذکرشده در جهان، که تأثیر دوزبانگی را مثبت برآورد کرده‌اند، در ایران بیشتر تحقیقات نشان می‌دهند که دوزبانگی تأثیر منفی بر یادگیری زبان سوم (فیاضی، صحراگرد، روشن و زندی، ۱۳۹۳)، عملکرد تحصیلی (واحدی، ۱۳۹۰) و بر درک مفاهیم و پیشرفت تحصیلی (رحیم‌آبادی، ۱۳۸۳) داشته و سرخوردگی‌های روانی، پرخاشگری، اضطراب، ترس، گوشه‌گیری (کاظمی، ۱۳۸۶) مردودی، ترک تحصیل، افت تحصیلی شدید، مشکلات شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن به‌خصوص در دوره ابتدایی به بار می‌آورد که دانش‌آموزان دوزبان‌ها با آن روبه‌رو هستند (عصاره، ۱۳۸۷). فیاضی و همکاران (۱۳۹۳) با رویکرد شناختی به مقایسه دانش زبان انگلیسی

دانش آموزان دوزبانه استان خوزستان و دانش آموزان یک‌زبانه استان فارس در سال چهارم متوسطه پرداختند، نتایج پژوهش آن‌ها برخلاف انتظارات نشان داد که دانش آموزان دوزبانه در آزمون زبان انگلیسی در مقایسه با آزمودنی‌های یک‌زبانه نمره پایین‌تری کسب کرده‌اند. به باور آنان مریبان و دست‌اندرکاران آموزشی باید چالش‌ها و مشکلات دانش آموزان دوزبانه را بررسی کرده و بستر مناسبی برای تغییر و اصلاحات لازم در سیاست‌های آموزشی و برنامه‌ریزی درسی فراهم آورند، تا از این طریق گامی در جهت اجرای عدالت آموزشی برداشته شود.

برای بررسی اینکه چرا در ایران برخلاف دیگر کشورها دوزبانگی تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی و شناختی دانش آموزان دارد، باید اول روش‌های دوزبانه شدن و درجات دوزبانگی و انواع دوزبانگی را بررسی کرد. اسکات ناب- کانگاس^{۳۱} (۱۹۸۱) در کتاب «دوزبانگی یا نه: آموزش به اقلیت‌ها»^{۳۲} انواع روش‌های دوزبانه شدن را شامل دوزبانگی طبیعی^{۳۳}، دوزبانگی مدرسه‌ای^{۳۴} و دوزبانگی فرهنگی^{۳۵} می‌داند. در دوزبانگی طبیعی فرد هر دو زبان را بدون آموزش رسمی و در روند زندگی طبیعی خود فرا گرفته و از آن‌ها به‌مثابه ابزار طبیعی برای برقراری ارتباط طبیعی خود با اجتماع استفاده می‌کند. معمولاً این اشخاص هر دو زبان را در سنین کودکی و در محیط خانواده فرامی‌گیرند. در دوزبانگی مدرسه‌ای شخص غیر از زبان مادری خود زبان دیگری را در روند آموزش رسمی و در مدرسه فرامی‌گیرد. کاربرد این چنین زبانی غیر از مدرسه در مواقعی است که شخص دوزبانه از این زبان به‌عنوان زبان مشترک بین خود و شخص دوزبانه دیگری برای برقراری ارتباط استفاده کند و یا حیثاً آن زبان خاص را در کشور دیگری که زبان رایج آن سرزمین است و همه به آن صحبت می‌کنند مورد استفاده قرار دهد. دوزبانگی فرهنگی بی‌شبهت به دوزبانگی مدرسه نیست، با این تفاوت که عامل سن در این مقوله دخیل است و زبان جدید توسط بزرگسال فراگرفته می‌شود و انگیزه این عمل می‌تواند به دست آوردن شغل و یا صرف مسافرت باشد. به اعتقاد کونرت^{۳۶} (۲۰۱۰) هر کدام از این شیوه‌های دوزبانگی در کنار سایر متغیرهای محیطی می‌تواند موجب تضعیف یا تقویت یادگیری زبان دوم شده و اثرات شناختی متفاوتی به دنبال داشته باشد.

برخی از دانشمندان از جمله برتیل مالبرگ^{۳۷} (۱۹۷۲) معتقدند که فقط دوزبان‌های طبیعی را باید جزء دوزبان‌ها محسوب کرد، نه دوزبان‌های مدرسه‌ای و فرهنگی را؛ زیرا دسته اخیر در واقع کسانی هستند که از طریق آموزش احاطه و تسلط خوبی نسبت به زبان دیگر پیدا کرده‌اند. او خاطر نشان می‌سازد که انسان دوزبانه کسی است که در کنار زبان مادری خویش از زمان کودکی زبان دوم را هم با روند طبیعی (و نه با روند آموزش رسمی) فراگرفته باشد، و به‌طور طبیعی یکی از اعضای آن جامعه زبانی محسوب شود و بتواند در هر دو جامعه زبانی کارکرد طبیعی داشته باشد. نرسیسیانس (۱۳۸۲) غیر از تقسیم‌بندی اسکات ناب- کانگاس به انواع دیگری از دوزبانگی تحت عنوان دوزبانگی

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

برگزیدگان^{۳۸} و دوزبانگی قومی^{۳۹} نیز اشاره کرده است. در دوزبانگی برگزیدگان افراد به خواست خود بخشی از آموزششان به زبان دیگری که عموماً یک زبان خارجی است صورت می‌گیرد، ولی در دوزبانگی قومی افراد یک اقلیت زبانی مجبور می‌شوند با زبان اکثریت آموزش ببینند.

دوزبانگی همچنین درجاتی دارد؛ اگر میزان دانش زبانی زبان اول و زبان دوم به یک اندازه باشد، در این صورت با یک شخص «کاملاً دوزبانه»^{۴۰} روبه‌رو هستیم. اگر شخصی با زبان دوم به اندازه زبان اول آشنا نباشد، در این صورت با یک شخص «تقریباً دوزبانه»^{۴۱} مواجه هستیم. ممکن است کسی زبان اول و زبان دوم را به یک اندازه بداند، ولی توانایی او نسبت به توانش زبانی یک تک‌زبان کمتر باشد در این صورت این شخص را «شبه دوزبانه همزاد»^{۴۲} می‌نامیم، و نهایتاً ممکن است شخص دوزبانه و یا چندزبانانه باشد، با درجات دوزبانگی و چندزبانگی گوناگون. همچنین در این حوزه علمی اصطلاحات گوناگونی چون دوزبانگی افزایشی^{۴۳} در مقابل دوزبانگی کاهششی^{۴۴} (هامرز^{۴۵}، ۲۰۰۴)، دوزبانگی تولیدی^{۴۶} در مقابل دوزبانگی دریافتی^{۴۷} (هاکیوتا و مک لگین^{۴۸}، ۱۹۹۶)، دوزبانگی زودهنگام^{۴۹} در مقابل دوزبانگی دیرهنگام^{۵۰} (گلیسن^{۵۱}، ۲۰۰۵) به کار گرفته شده است. در صورتی که زبان اول بر زبان دوم تأثیر مثبت داشته باشد و یا زبان دوم باعث شود فرد جهان‌بینی جدیدی را برای زبان اول پدید آورد و به‌طور کلی دو زبان بر روی هم تأثیر مثبت داشته باشند در آن صورت با پدیده دوزبانگی افزایشی مواجه هستیم، ولی در صورتی که فراگیری زبان دوم بنا بر شرایطی مثل شرایط اجتماعی و سیاسی باعث فراموشی، از بین رفتن و عدم استفاده از زبان اول باشد، در آن صورت با دوزبانگی کاهششی روبه‌رو هستیم. با بررسی وضعیت فعلی دوزبان‌های ایران می‌توان گفت، دوزبانگی به لحاظ روش، دوزبانگی آموزشی است نه طبیعی، از نظر درجه دوزبانگی دانش‌آموزان بیشتر «شبه دوزبانه همزاد» هستند تا کاملاً دوزبانه. همچنین دوزبانگی این دانش‌آموزان از نوع کاهششی، دریافتی و دیرهنگام است، با این اوصاف نمی‌توان انتظاری غیر از نتایج منفی این نوع از دوزبانگی بر شناخت و تحصیلات دانش‌آموزان دوزبانه داشت.

در جوامع چندزبانانه نقش زبان مادری در فرآیند آموزش از اهمیت اساسی برخوردار است، در اکثر این جوامع یک‌زبان به‌عنوان زبان ملی یا معیار و یا زبان استاندارد شناخته می‌شود، اما از آنجاکه این زبان برای بخشی از دانش‌آموزان زبان دوم تلقی می‌شود، لذا جایگاه آن به‌عنوان زبان رسمی آموزش همواره با یک تهدید شناختی روبه‌رو است. آن تهدید شناختی دوزبانگی کاهششی است که در آن دانش‌آموز پیش از تسلط کافی بر زبان مادری به‌عنوان زبان شناخت و ارتباط پایه‌اش، وارد محیط یادگیری‌ای شود، که در آن زبان آموزش و یادگیری و رسانه ارتباطی با زبان مادری او تفاوتی تمایزدهنده دارد. تجربه کشورهای مهاجرپذیر دنیا همچون آمریکا و کانادا نشان داده است که حذف زبان مادری از فرآیند آموزش آثار زیان‌بار روانی، اجتماعی و تحصیلی فراوان به دنبال داشته است. تا

حدود دو دهه پیش چنین تصور می‌شد که اگر زبان آموز، در محیط یادگیری، در زبان رسمی غوطه‌ور شود، احتمالاً می‌تواند بر تأخیر ناشی از عدم تسلط بر زبان آموزش مسلط شود، اما یافته‌های تجربی فراوانی وجود دارد که این فرضیه را محدود اعلام می‌نماید. تحقیقات تجربی جدید بر اهمیت زبان مادری به‌عنوان رسانه ارتباطی پایه تأکید فراوان دارند. پژوهش‌های متعدد در یک دهه اخیر انجام شده است که مؤید ضرورت بهره‌برداری از زبان مادری برای کمک به فرآیند آموزش است. امروزه مفهوم دوزبانگی افزایشی به‌عنوان راهکاری برای کمک به آموزش کودکان و نوجوانانی که زبان آموزش و زبان مادری آن‌ها متفاوت است مورد تأکید است (اسپادا و لایت باون^۲، ۲۰۱۳/۱۳۹۵). در کشورهای خارج تحقیقات زیادی درباره وضعیت زبان مادری، نحوه استفاده از آن در آموزش و پرورش و فرصت‌ها و تهدیدهای حاصل از آن انجام گرفته است، در این کشورها الگوهای بومی مناسب بر مبنای تحقیقات نظری و تجربی، برای استفاده حداکثری از ظرفیت تنوع زبانی در نظام‌های رسمی آموزش و پرورش طراحی، تدوین و اجرا می‌شود. به همین دلیل لازم است در داخل کشور نیز پژوهش‌هایی برای شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های استفاده از زبان مادری انجام شود، تا با کمک آن بتوان گامی عملی در راستای اجرایی کردن اصل ۱۵ قانون اساسی برداشت، بنابراین پژوهش پیش رو با هدف شناسایی فرصت‌ها و تهدیدهای استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش رسمی جمهوری اسلامی ایران از دیدگاه متخصصان و مسئولان انجام شده است.

روش

در این پژوهش، از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی استفاده شد. تحلیل محتوا به هر روش استنباطی اطلاق می‌گردد که به صورت منظم و عینی برای تعیین ویژگی‌های پیام‌ها به کار برده می‌شود (دلور، ۱۳۸۳، ص. ۲۷۵). هدف تحلیل مانند همه تکنیک‌های پژوهشی فراهم آوردن شناخت، بینشی نو، تصویر واقعیت و راهنمای عمل است (کرپیندورف^۳، ۱۳۹۴). هدف غالب تحلیل محتواهایی که انجام می‌شود پاسخ‌گویی به سؤال‌هایی است که با مواد مورد تجزیه و تحلیل ارتباط مستقیم دارند. در این تحلیل‌ها، اطلاعات معینی طبقه‌بندی می‌گردند و به جدول‌های ساده‌ای تبدیل می‌شوند (دلور، ۱۳۸۳، ص. ۲۷۶). برای تحلیل محتوا در پژوهش پیش رو، هم منابع مکتوب و هم مصاحبه با متخصصان حوزه زبان‌شناسی، علوم تربیتی و روان‌شناسی و هم مسئولان آموزش و پرورش استان کرمانشاه (معاونین و کارشناسان اداره کل آموزش و پرورش، مدیران آموزش و پرورش شهرستان‌ها و معاونین آموزشی شهرستان‌ها) مدنظر قرار گرفت. روش نمونه‌گیری روش انتخاب هدفمند بود، که در آن از قاعده انتخاب تدریجی پیروی می‌شود. در این روش محقق نمونه‌ای اولیه انتخاب و داده‌های آن را تحلیل می‌کند، سپس مجدداً نمونه‌های بیشتری برای پالایش مقوله‌ها برمی‌دارد و این

فرآیند تا زمانی که محقق به اشباع نظری داده‌ها برسد، ادامه می‌یابد. در این پژوهش، از میان منابع موجود، منابعی که ارتباط بیشتری با موضوع پژوهش داشتند، بر اساس سال انتشار، برای بررسی اولیه انتخاب شدند. همچنین متخصصان و مسئولان با استفاده از روش هدفمند انتخاب شدند.

برای بررسی روایی و پایایی داده‌ها از شیوه‌های ارزیابی شرکت‌کننده‌ها و نظارت همکاران استفاده شد. یکی از روش‌های تأمین روایی در پژوهش‌های کیفی به توافق رسیدن پژوهشگران و نیز شرکت‌کننده‌ها در پژوهش است (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر درباره شیوه‌های انجام کدگذاری‌ها و طبقه‌بندی داده‌ها در طی فرآیند پژوهش و تا زمان رسیدن به توافق با دیگران پژوهشگران گفت‌وگو و تعامل برقرار بود و هم‌زمان با کار گردآوری داده‌ها و پس از آن، محققان نتایج را مرور و آن‌ها را کدگذاری و مقوله‌های اصلی را از میان آن‌ها استخراج کردند. همچنین، گزارش نهایی، یا توصیف‌ها و مضامین خاص، به تعدادی از شرکت‌کننده‌ها برای تأیید درستی نتایج برگردانده شد و به آنان فرصت اظهارنظر درباره یافته‌ها فراهم گردید. در این مرحله، یافته‌ها در اختیار گروه مورد مطالعه قرار گرفت تا تحلیل را بررسی کنند و به این چند سؤال پاسخ دهند: آیا برداشت درستی از گفته‌های آنان شده است؟ آیا نتایج برای آنان نیز منطقی به نظر می‌رسد، و یا آنکه محقق در فهم معنا دچار خطا شده است؟ به اعتقاد این افراد یافته‌های پژوهش تا حد بسیار زیادی دیدگاه آنان را منعکس می‌کرد، بنابراین آن‌ها نیز روند کدگذاری را تأیید کردند. همچنین جهت رعایت اصول اخلاقی، در طی جمع‌آوری داده‌ها هیچ‌گونه ذهنیتی به مشارکت‌کنندگان القا نشد و نسبت به محرمانه ماندن نام و اطلاعات مشارکت‌کنندگان نیز بسیار تلاش گردید. در مورد پایایی، زمانی که دو یا چند پژوهشگر مستقل از هم مجموعه واحدی از داده‌ها را بررسی نمایند، در صورت نیل به نتایج یکسان می‌توان داده‌ها را پایا به حساب آورد. در این پژوهش برای تعیین پایایی، روش پایایی بین دو کدگذار به کار گرفته شد. همچنین از یک ناظر خارجی باتجربه که به فایل‌های مصاحبه، متون پیاده شده و تمامی جزئیات انجام پژوهش دسترسی داشت، استفاده شد و فرآیند جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل، بررسی و تأیید شدند.

الف. تحلیل محتوای اسناد مکتوب

با توجه به اینکه در پژوهش پیش رو، نظر متخصصان و مسئولان داخل کشور درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش مورد بررسی قرار گرفت، از تحلیل محتوای اسناد خارجی خودداری شد. از میان کتاب‌هایی که به زبان فارسی تألیف شده‌اند، ۴ کتاب و ۵ پایان‌نامه درباره موضوع پژوهش تحلیل شد و مطابق آنچه در جدول ۱ آمده است، برای تحلیل مقالات ابتدا کلیدواژه‌های مرتبط با پژوهش مشخص شدند. سپس، در پایگاه داده‌هایی که مشخص شده است، کلمات کلیدی

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

جست‌وجو شد. ملاک انتخاب مقاله، بودن یکی از کلیدواژه‌ها در عنوان مقاله بود. به دلیل اندک بودن تعداد مقالات انجام‌شده در رابطه با موضوع پژوهش، تمامی آن‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱. واژگان کلیدی و پایگاه داده‌های مورد جست‌وجو برای تحلیل محتوای مقالات

اصطلاحات مورد جست‌وجو	پایگاه داده‌ها	تعداد مقالات به‌دست آمده	تعداد مقالات انتخاب‌شده
آموزش دوزبانه	جهاد دانشگاهی	۱۸	۱۸
آموزش و پرورش دوزبانه	نورمگز		
آموزش و پرورش چندزبانه	مگ ایران		
آموزش به زبان مادری			
آموزش مبتنی بر زبان مادری			

ب. تحلیل محتوای مصاحبه

جهت اجرای مصاحبه ابتدا با مروری بر ادبیات نظری و مشاوره و همکاری با تنی چند از متخصصان سؤالات اولیه تدوین شد. سپس با متخصصان حوزه‌های زبان‌شناسی، علوم تربیتی و روان‌شناسی که در زمینه آموزش دانش‌آموزان دوزبانه و آموزش به زبان مادری فعالیت داشتند، به شیوه هدفمند مصاحبه به عمل آمد. در این پژوهش با ۴ نفر از استادان زبان‌شناس و ۶ نفر از استادان علوم تربیتی و روان‌شناسی مصاحبه شد. همچنین با ۲ نفر از معاونان اداره کل آموزش و پرورش استان کرمانشاه، ۲ نفر از کارشناسان آموزش در اداره کل، ۷ نفر از مدیران آموزش و پرورش و ۲ نفر از معاونین آموزشی در شهرستان‌ها مصاحبه شد. برای انتخاب افراد در هر دو گروه متخصصان و مسئولان به شیوه هدفمند عمل شد و تا اشباع نظری ادامه یافت. همچنین مصاحبه‌های تنی چند از مسئولان کشور درباره آموزش به زبان مادری مورد تحلیل گرفت.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی از تحلیل محتوای استقرایی، مطابق آنچه در جدول شماره ۲ آمده است، استفاده شد. برای انتخاب موردها برای تحلیل؛ ابتدا قطعات معنایی بر اساس واحد تحلیل مضمون خوانده شد، سپس برای هر کدام از آن‌ها کدی در نظر گرفته شد. در مرحله بعد کدهای شبیه به هم در یک زیرمقوله جای گرفتند و در پایان مقولات اصلی و یا عوامل اصلی آشکار شدند.

جدول ۲. مراحل انجام کدگذاری در تحلیل محتوایی استقرایی پژوهش

ردیف	واحد‌های معنایی (جملات کلیدی متن یا مصاحبه)	کد	زیر مقولات	مقولات
۱	هر چه مهارت دانش‌آموزان در زبان مادری‌شان بهبود یابد، یادگیری و کاربرد صحیح زبان رسمی نیز بیشتر خواهد شد.	یادگیری و کاربرد صحیح زبان رسمی	رشد زبانی	رشد شناختی (فرصت)
۲	اگر زبان مادری به نحوی در نظام آموزشی و برنامه درسی راه یابد، فرد دوزبانه از اعتمادبه‌نفس و احساس توانایی بیشتری برخوردار خواهد شد.	اعتمادبه‌نفس و احساس توانایی	تقویت هویت آدمی	بهداشت روان (فرصت)
۳	طرفداران وابستگی تحقق حق زبان مادری به مخاطرات امنیتی باید بدانند که نادیده گرفتن زبان مادری دانش‌آموزان سبب می‌شود آنان در آینده نسبت به حفظ کشور از مخاطرات احتمالی علاقه‌ای نداشته باشند.	دفع خطرات احتمالی	حفظ تمامیت ارضی	وحدت ملی (فرصت)
۴	نباید به‌تمامی دانش‌آموزان فارغ از تفاوت زبانی، نژادی و امکانات موجود محتوای یکسان را به روشی یکسان ارائه کرد.	در نظر گرفتن تفاوت‌های موجود	عدالت آموزشی	گسترش دموکراسی (فرصت)
۵	آموزش به زبان مادری به دلیل مکتوب نبودن و نداشتن دستورالعمل مشخص زبانی در بسیاری از زبان‌های غیررسمی تهدیدی برای انتقال مفاهیم علمی است.	مکتوب نبودن و نداشتن دستورالعمل زبانی	ادبیات شفاهی	فقر منابع زبانی (تهدید)

یافته‌ها

پس از کدگذاری واحد‌های معنایی و رسیدن به حد اشباع، کدها بر اساس مشابهت به یکدیگر مقوله‌بندی شدند. نهایتاً بر اساس دیدگاه متخصصان ۴ فرصت و بر اساس دیدگاه مسئولان ۳ فرصت و ۱ تهدید به‌عنوان مقولات اصلی شناسایی شدند. در جدول ۳ مراحل شناسایی این فرصت‌ها و تهدیدها به ترتیب از دیدگاه متخصصان و مسئولان آمده است.

جدول ۳. مقولات و زیر مقولات مستخرج از تحلیل محتوای کیفی

وضعیت	مقولات	زیر مقولات	
فرصت	رشد شناختی	دریافت معنایی - توانایی استدلال و عملیات ذهنی - رشد زبانی	متخصصان
فرصت	بهداشت روانی	امنیت عاطفی - اعتماد متقابل انسانی - تقویت هویت آدمی	
فرصت	وحدت ملی	تحکیم امنیت - حفظ تمامیت ارضی	
فرصت	گسترش دموکراسی	رفع تبعیض - رعایت حقوق مدنی - عدالت آموزشی	
فرصت	تحقق توسعه	توسعه آموزشی - توسعه شخصیت دانش آموز	مسئولان
فرصت	بهبود عملکرد تحصیلی	تسهیل یادگیری - پردازش اطلاعات هیجانی	
فرصت	پرورش نیروی انسانی	-	
تهدید	فقر منابع زبانی	کمبود منابع - ادبیات شفاهی	

در ادامه، هر کدام از این مقولات و زیر مقولات مربوط به آن‌ها به همراه جملاتی از تحلیل محتوای کیفی در رابطه با آن‌ها توضیح داده خواهد شد. جملاتی که در گیومه نوشته شدند، نقل دقیق عبارتی است که در منابع مکتوب و مصاحبه‌ها آمده بود. لازم به ذکر است که مقولات نسبت به همدیگر اولویتی ندارند.

دیدگاه متخصصان

مقوله ۱. رشد شناختی

رشد شناختی دانش‌آموزان یکی از مقوله‌هایی بود که در بیشتر مصاحبه‌ها و منابع مکتوب از آن به‌عنوان مزیت اصلی استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش رسمی کشور نام‌برده می‌شود. این مقوله از زیرمقوله‌های دریافت معنایی، توانایی استدلال و عملیات ذهنی و رشد زبانی تشکیل شده است. یکی از اساتید روان‌شناسی در مصاحبه بیان می‌دارد که «دانش‌آموزان دوزبانه مطالبی را که در کلاس تدریس می‌شود در دو مرحله پردازش می‌کنند؛ در مرحله اول آن را در ذهن ترجمه می‌کنند و در مرحله بعد با کمک زبان مادری درباره آن می‌اندیشند». وی معتقد است «اگر قرار باشد دانش‌آموز پاسخی هم بدهد اول آن را با کمک زبان مادری در ذهن آماده و در مرحله بعد آن را به زبان فارسی ترجمه

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

می‌کند». این فرآیند در سال‌های اول تحصیل، سوادآموزی را برای دانش‌آموزان دوزبانه مشکل کرده و باعث می‌شود آنان به نسبت دانش‌آموزانی که زبان مادری‌شان با زبان رسمی یکسان است، در تحلیل‌ها و بحث‌های کلاسی مشارکت کمتری داشته باشند.

مصطفی ملکیان در مصاحبه‌ای با عنوان «رنج دائمی انسان محروم از آموزش زبان مادری» که در سال ۱۳۹۴ منتشر شده است نحوه تفکر انسان‌ها را این‌گونه تشریح می‌کند: «انسان‌ها وقتی تفکر می‌کنند، یعنی وقتی در ساحت معرفت عقیدتی درون خود به سر می‌برند، با زبان مادری خود سروکار دارند. مفاهیمی که فرد از جهان دارد تحت تأثیر واژه‌ها و عباراتی است که در زبان مادری وی وجود دارد. به این معنا که به ازای هر واژه یا عبارتی که در زبان مادری وجود دارد، مفهومی در ذهن منعقد می‌شود و جهان بر اساس این مفاهیم ذهنی توصیف و تبیین می‌شوند. به عبارت ساده‌تر به تعداد الفاظ و عباراتی که در زبان مادری می‌آموزیم، در ذهن دارای مفهوم می‌شویم؛ یعنی تناظر یک‌به‌یک بین تعابیر زبانی و لفظی که در عالم زبان داریم، با مفاهیمی که در عالم ذهن داریم، برقرار است. هر چه در ساحت زبان تعابیر زبانی ما افزایش پیدا کند، در ساحت ذهن هم مفاهیم افزایش پیدا می‌کند و هر چه در ساحت زبان، بین الفاظ نزدیک به هم تفاوت‌های ظریف معنایی یاد بگیریم، درست در ساحت ذهن هم مفاهیم متناظر از این الفاظ از همه، تمیز پیدا می‌کنند. بنابراین ذهن و ساکنان ذهن یعنی ذهن و مفاهیم ذهنی نوعی ارتباط تنگاتنگ و آن‌هم از مقوله تبعیت نسبت به زبان و ساکنان زبان یعنی نسبت به زبان و تعبیرات زبانی دارند» (ملکیان، ۱۳۹۴، ص. ۴۸).

همسو با نظریه کامینز، یکی از اساتید زبان‌شناسی، در این مصاحبه‌ها، سطح رشد زبانی کودکان در زبان مادری را پیش‌بینی‌کننده قوی برای رشد زبان دوم می‌داند. به نظر وی «دانش‌آموزانی که با پایه‌ای محکم از زبان مادری به مدرسه می‌آیند، توانایی سوادآموزی آنان در زبان دوم خیلی زود رشد پیدا خواهد کرد». تحلیل بسیاری از اسناد و مصاحبه‌ها در این زمینه نشان می‌دهد که متخصصان معتقدند آموزش به زبان مادری سبب درک بهتر مطالب می‌شود و پیشرفت شناختی دانش‌آموزان را تأمین می‌کند.

در این زمینه ماکارنکو^۴ مربی روس معتقد است هر آنچه والدین برای فرزندان خود پیش از ۵ سالگی انجام می‌دهند، نتیجه آن ۹۰ درصد تربیت است و از آنجا که بچه‌ها تا ۵ سالگی در اختیار خانواده هستند و در خانواده نیز با زبان مادری با آنان صحبت می‌شود، باید گفت ساخت پایه ذهن دانش‌آموزان به زبان مادری آنان است. متخصصان همچنین معتقدند آموزش به زبان مادری در سال‌های اولیه تحصیل دانش‌آموزان، به دلایل زبان‌شناختی و روان‌شناختی سبب می‌شود زبان دوم به‌صورت کامل نهادینه و به بهترین شکل ممکن تقویت شود. بنابراین آموزش به زبان مادری نه‌فقط سبب حفظ و تقویت زبان مادری می‌شود، بلکه سبب می‌شود زبان‌های دیگر از جمله زبان رسمی در هر کشوری به شکل صحیح

آموخته شود (به نقل از آقازاده، ۱۳۹۴). لامبرت و توکر^{۶۶} (۱۹۷۲) در تحقیقی نشان دادند دانش‌آموزانی که زبان رسمی و آموزشی را به‌عنوان زبان دوم به شکل ضعیفی تکلم می‌کنند، در مدرسه از کمتر بودن شأن اجتماعی زبان خودآگاه می‌شوند. در عین حال تحسین آمیخته با خصومت نسبت به زبان دوم از یک‌سو و تعیین هویت توأم با رنجش دربارهٔ زبان خود از سوی دیگر، باعث پیدایش احساساتی متزلزل و متناقض در آن‌ها می‌شود، این مسئله در آن‌ها به عدم پیشرفت در هر دو زبان منجر می‌شود و دوزبانگی کاهشی در افراد پدیدار می‌شود.

مقولهٔ ۲. بهداشت روانی

بسیاری از متخصصان در مصاحبه‌ها به‌طور مستقیم و غیرمستقیم به بهداشت روانی و زیرمقوله‌های امنیت عاطفی، اعتماد متقابل انسانی و تقویت هویت آدمی اشاره کرده بودند. برای مثال یکی از استادان روان‌شناسی با اشاره به نقش زبان مادری در ایجاد غرور و خودپندارهٔ مثبت در دانش‌آموزانی که زبان مادری آن‌ها با زبان رسمی متفاوت است، ادغام بهتر کودک با محیط مدرسه و جامعه، رشد شناختی و هیجانی و پاسخ‌گویی به نیازهای ارتباطی و افزایش سرمایهٔ اجتماعی و فرهنگی را مهم‌ترین مزیت‌های آموزش به زبان مادری می‌داند. همچنین تحلیل اسناد مکتوب نشان داد که متخصصان، عدم پذیرش زبان مادری دانش‌آموز را به معنای نپذیرفتن خود دانش‌آموز می‌دانند. در یکی از مقالات آماده بود «وقتی به‌طور صریح و یا ضمنی به دانش‌آموز گفته می‌شود زبان مادری و فرهنگ خود را وارد مدرسه نکنید، آنان ضمن آنکه احساس حقارت می‌کنند، تمایل کمتری به شرکت در فعالیت‌های کلاسی دارند و به نظام آموزشی اعتماد نخواهند کرد».

دربارهٔ این مقوله و زیرمقوله‌های آن می‌توان گفت: زبان مادری در واقع اولین زبان و نخستین عامل ارتباطی یک نوزاد با دنیای واقعیت‌هاست و کودک با همان واژه‌ها و مفاهیمی که مادر با او رابطه برقرار می‌کند، با دنیای خارج ارتباط و پیوند ایجاد می‌کند. به بیان دیگر این زبان مادری است که به او هویت و شخصیت می‌دهد و برایش امکان فهم و درک و تبیین صحیح مفاهیم و مصادیق را فراهم ساخته و باعث تسهیل ارتباط او با پدیده‌های مختلف می‌شود (اعلمی، ۱۳۹۲).

باید در مدارس تجارب زبانی ایجاد شود تا فرد محیط زبانی مساعد خود را پیدا کند و بتواند بازآرایی روانی را به دست آورد. در آموزش هر چه بیشتر به یک‌زبان ناآشنا برای دانش‌آموزان متکی شویم، به همان نسبت بهداشت روانی دانش‌آموزان را کاهش داده‌ایم. این در حالی است که با آموزش به زبان مادری بهداشت روانی نه‌فقط در مدرسه بلکه در جامعه افزایش پیدا می‌یابد، زیرا افزایش بهداشت روانی در گرو احترام به دیگری است. زبان هویت‌بخش است، بنابراین وقتی زبان فردی نادیده انگاشته می‌شود، هویت و کیستی او تهدید و ستهی‌ندگی در او تقویت می‌شود (آقازاده، ۱۳۹۴، ص. ۱۲۹).

مقوله ۳. وحدت ملی

گزاره‌های حاصل از تحلیل محتوا نشان می‌دهد، برخلاف آنچه تصور می‌شد، متخصصان آموزش به زبان مادری در آموزش و پرورش را عاملی مؤثر در جهت وحدت ملی و زیرمقوله‌های آن، یعنی تحکیم امنیت و حفظ تمامیت ارضی، می‌دانند. این درحالی‌است که قبل از تحلیل داده‌ها و متناسب با آنچه از سخنان سیاسیون برداشت می‌شد، انتظار بر این بود که آموزش به زبان مادری موجبات تعصبات قومی و ازهم‌گسیختگی ملی را سبب شود؛ زیرا عده‌ای همچنان وحدت ملی را ملازم با وحدت زبانی می‌دانند. اما متخصصان معتقدند «به موازات تشدید تحرکاتی که معطوف به یکسان‌سازی زبانی و امحای زبان‌های غیررسمی شود، شاهد مقاومت سخنوران آن زبان در مقابل زبان رسمی خواهیم بود، که گاهی این مقاومت‌ها به حالت رادیکال و ضدیت با زبان رسمی درمی‌آید. در ایران و از دوران هخامنشی تاکنون، امنیت دولت‌های مقتدر مرکزی همواره از طریق به رسمیت شناختن زبان‌های غیرفارسی تأمین شده است. به عبارت دیگر فرهنگ‌های پیرامونی چون از مرکز تهدید نمی‌شده‌اند، خود به سپری در برابر یورش‌های بیرونی تبدیل می‌شده‌اند. برعکس هر بار سیاستمدار یا دولتی ناکارا در مرکز به سرکار می‌آمده است، کشور به سمت قوم‌گرایی پیش می‌رفته است. چون فرهنگ‌های پیرامونی از مرکز تهدید می‌شده‌اند یا با یورشگران بیرونی متحد می‌شده‌اند تا آن را از میان بردارند و یا دست‌کم از اطاعت از دولت مرکزی سر باز می‌زدند و کشور از هم می‌پاشیده است».

امروزه اعتقاد بر آن است که تقویت فرهنگی اقوام در ایران می‌تواند به‌عنوان یکی از محورهای استراتژیک آینده ایران به حساب آید. اگر هدف پهنه‌های قدرتمند و مستقل و با وحدت ملی بالا باشد (فکوهی، ۱۳۹۲). تحقیقات نشان می‌دهد تنوع زبانی جداکننده افراد از یکدیگر نیست بلکه پشتوانه‌ای برای وحدت ملی محسوب می‌شود. زمانی دبی پراسانا پاتانایک^{۵۶} دانشمند مشهور هندی، زبان‌های هندی را به گلبرگ‌های گل نیلوفر زیبا تشبیه کرده بود. تک‌تک این گلبرگ‌ها (یا همان «زبان‌ها») برای زیباتر دیده شدن گل نیلوفر لازم هستند. جایی برای نگرانی دولت‌ها درباره تنوع زبانی وجود ندارد (هوک، ۱۳۹۰).

مقوله ۴. گسترش دموکراسی

تحلیل داده‌های کیفی نشان داد که متخصصان آموزش به زبان مادری را فرصتی جهت گسترش دموکراسی در کشور می‌دانند. رفع تبعیض، رعایت حقوق مدنی و عدالت آموزشی زیر مؤلفه‌های این مؤلفه هستند. متخصصان بی‌تفاوتی نسبت به تفاوت‌های انسانی و احترام به تمامی نژادها و مذاهب را عاملی اصلی در گسترش دموکراسی می‌دانند. در یکی از مقالاتی که مورد تحلیل قرار گرفت آمده است: «حقوق بشر مبتنی است بر تأیید و پذیرش شخص انسانی با تمام تمایزهای آن. حقوق بشر بین‌المللی

همانند عدم تبعیض، آزادی بیان و مذهب و سایر حقوق بر به رسمیت شناختن ارزش ذاتی، کرامت و حیثیت بشر بنیان نهاده شده است. این حقوق مبتنی بر تسامح نسبت به تفاوت‌های انسانی، همانند تمایزهای زبانی و مذهبی، و احترام و پذیرش تنوعات انسانی می‌باشد» (شریفی، ۱۳۸۵).

همچنین به اعتقاد یکی از مشارکت‌کنندگان «شما نمی‌توانید از دموکراسی صحبت کنید، وقتی عملاً در همان پایه‌های اول ابتدایی، تبعیض را به آنان آموزش می‌دهید. وقتی شما به‌طور ضمنی به عده‌ای خواهید گفت زبان شما و فرهنگ شما در آموزش شما کاربردی ندارد، به‌جای بسط عدالت و دموکراسی در جهت تبعیض و اجحاف گام برداشته‌اید».

تنوع نژادی، فرهنگی، قومی، طبقه اجتماعی، دینی و زبانی یکی از مشخصه‌های اساسی جهان امروز و عاملی مؤثر در تعاملات بین‌فردی و ساخت اجتماعی قلمداد می‌شود. علی‌رغم اینکه برای پیشگیری از تبعیض‌های مبتنی بر نژاد، عقیده، رنگ پوست، جنسیت و سن، کم‌وبیش در سرتاسر جهان قانون وضع شده است، جامعه جهانی همچنان اسیر نگرش‌ها و رفتارهایی است که در قبال برخی گروه‌های قومی، فرهنگی و اجتماعی با تبعیض و تفکیک برخورد می‌کند (صادقی، ۱۳۸۹). این برخوردهای تبعیض‌آمیز ممکن است در تمامی حوزه‌های زندگی افراد نمود داشته باشد، و آموزش و پرورش نیز نمی‌تواند از آن مستثنا باشد. بر اساس بند یک کنوانسیون عدم تبعیض در آموزش و پرورش، واژه تبعیض در این کنوانسیون شامل هرگونه تمایز و تفاوت‌گذاری، محروم‌سازی، ایجاد محدودیت، یا رجحان قائل شدن بر اساس نژاد، رنگ، پوست، جنسیت، زبان، دین، عقیده سیاسی یا عقاید دیگر با منشأ ملی یا اجتماعی و شرایط اقتصادی است. در مقابل اصطلاح تبعیض آموزشی عدالت آموزشی قرار دارد. فیثاغورث عدالت را رعایت حقوق افراد مطابق استعدادها و طبیعی آنها می‌داند. از نظر سقراط عدالت رعایت نوعی تناسب و هماهنگی است. از دیدگاه افلاطون عدالت نوعی تناسب و تعادل در امور است. یکی از مؤثرترین راه‌های تحقق عدالت اجتماعی تأمین فرصت‌های یکسان برای دسترسی عموم افراد جامعه به آموزش و پرورش است و همه آحاد انسانی حق دارند از آموزش و پرورش یکسان برخوردار گردند (بابادی عکاشه، شریف و جمشیدیان، ۱۳۸۹). در جهان کنونی یکی از شاخص‌های پیشرفت اجتماعی، آموزش و پرورش و چگونگی بهره‌مندی از آن است. بر همین مبنا کشورها، به‌خصوص کشورهای در حال توسعه، درصدد ایجاد فرصت‌های برابر دسترسی همگان به آموزش و پرورش هستند (عبدوس، ۱۳۸۱). منظور از فرصت یکسان جلوگیری از حفظ یا کاهش تبعیض بین افراد از لحاظ جنسیت، نژاد، وضعیت جسمانی، سنی، زبانی، و طبقه اجتماعی است (بنت، بوت و یندل، ۲۰۰۱). حال این سؤال مطرح است که آیا سیستم متمرکز در آموزش و پرورش بسیاری از کشورها، از جمله کشور ما، و ارائه محتوای یکسان به تمامی دانش‌آموزان در سراسر کشور علی‌رغم تنوع فرهنگی و زبانی آن‌ها مهر تأییدی بر نقص عدالت آموزشی در مقاطع مختلف تحصیلی نیست؟

دیدگاه مسؤلان

مقوله ۱. تحقق توسعه

توسعه آموزشی و توسعه شخصیت دانش آموز از زیرمقوله‌های تحقق توسعه هستند. مسؤلان آموزش و پرورش معتقدند آموزش به زبان مادری علاوه بر توسعه نظام آموزشی کشور زمینه توسعه همه جانبه شخصیت دانش آموز را نیز فراهم می‌آورد. در مصاحبه با یکی از مسؤلان آموزش و پرورش، وی گفته است: «بیش از نیمی از دانش آموزان کشور ما را دانش آموزان دوزبانه تشکیل می‌دهند، آموزش تک‌زبانه که امروزه در آموزش و پرورش کشور ما از آن استفاده می‌شود، باعث می‌شود استعداد این پنجاه درصد دانش آموز شکوفا نشده و آنان نتوانند از تمامی پتانسیل موجود استفاده کنند، در نتیجه ما برای رشد همه جانبه کشور، نیمی از جمعیت خود را یا در اختیار نداریم و یا از تمامی پتانسیل آن‌ها استفاده نکرده‌ایم». در مصاحبه دیگری آمده است: «قبلاً در یکی از مدارس ابتدایی تدریس می‌کردم، زبان مادری هیچ کدام از دانش آموزانم فارسی نبود، من هیچ وقت نتوانستم، ارتباطی مناسب و درخور را با دانش آموزانم برقرار کنم. آن زمان با خود فکر می‌کردم بهره هوشی تمامی این دانش آموزان پایین است، اکنون می‌دانم روش آموزش من اشتباه بوده است».

نظام آموزشی کنونی با شروع آموزش از سال اول دبستان و غفلت از پرداختن به پرورش ابعاد وجودی دانش آموز، در دوره‌ای که باید توانمندی‌های زیست انسانی و جوانه‌های شخصیتی توسعه آفرینانه آن‌ها را شکل دهد، توانایی‌های ارتباطی‌شان را تقویت کند و هوش اجتماعی آنان را تکامل دهد، باعث می‌شود تمام انرژی و ظرفیت دانش آموزان در مسیری نادرست تخلیه و تخریب شود. دانش آموزان مناطق دوزبانه در سنینی که آخرین فرصت تکامل ابعاد وجودی، شخصیتی و رفتاری انسان‌هاست یک‌باره با موج پرفشار و پرتنش زیستی و اجتماعی ناشی از فراگیری اجباری یک‌زبان غیرمادری که پیش از آن تجربه‌ای در مورد آن ندارند، روبه‌رو می‌شوند. ممکن است با تحمیل زبان رسمی به دانش آموزانی که زبان مادری آن‌ها با زبان رسمی کشور یکی نیست، یک وقفه چندساله در فرایند شکل‌گیری شخصیت و توانایی این دانش آموزان ایجاد شود و همین آغازی بر توزیع ناعادلانه فرصت‌ها بین منابع در استان‌های دوزبانه کشور باشد (رنانی، ۱۳۹۵). زبان مادری یا زبانی که زیسته شده، همواره بر زبان‌های دیگری که تحصیل می‌شوند، اولویت دارد، چراکه این زبان مادری است که حامل معانی و مفاهیم زیسته است و کسب زبان‌های دیگر بر پایه ترجمه آن‌ها، به معانی و مفاهیم زبان زیسته امکان‌پذیر است. آموزش به زبان مادری هم از جهت پرورش قابلیت‌های فکری و هم از جهت اصول تعلیم و تربیت باید در اولویت باشد. هستی انسان و در جهان بودگی انسان در زبان مادری فعلیت می‌یابد و از این رو آموزش به زبان مادری در تحقق قابلیت‌های وجودی انسان که خود را در زبان نشان می‌دهد، نقشی اساسی و تعیین‌کننده دارد. اندیشیدن در ماهیت هستی و قابلیت صورت‌بندی آن در زبان و تعامل

دیالکتیکی آن یا گفت‌وگویی میان اندیشه‌ها که در زبان و به واسطه زبان تحقق می‌یابد، اساس زایش و تحول فلسفه و بستر رشد عقلانی بشر بوده است. تفکر در ماهیت هستی پیش از هر چیزی در زبان مادری محقق می‌شود و از این رو آموزش به زبان مادری در رشد عقلی، فکری و فلسفی انسان‌ها نقشی تعیین‌کننده دارد (تقی لو، ۱۳۹۴).

مقوله ۲. بهبود عملکرد تحصیلی

تحلیل داده‌های کیفی نشان داد که آموزش به زبان مادری سبب درک بهتر مطالب می‌گردد و به پیشرفت شناختی دانش‌آموزان می‌انجامد. یکی از مسئولان که خود سابقه تدریس به دانش‌آموزان دوزبانه را داشته است می‌گوید: «دانش‌آموزان دانش و مهارت‌های آموخته‌شده در زبان مادری را به موقعیت‌های آموزشی انتقال می‌دهند، آنان در فضای بیرون از مدرسه بسیاری از مفاهیم علمی را آموخته‌اند، وقتی در نظام آموزشی ما ارتباطی بین آموخته‌های قبلی آنان و مطالب درسی برقرار نمی‌شود، کار این دانش‌آموزان سخت شده و آنان با افت شدید تحصیلی مواجه می‌شوند». مشارکت‌کننده دیگری می‌گوید: «سال‌ها پیش در یکی از مدارس، نرخ ترک تحصیل به شکل قابل ملاحظه‌ای رشد پیدا کرده بود، وقتی برای بازدید و بررسی وضعیت آنجا رفتیم، دیدیم آموزگار با زبان مادری دانش‌آموزان آشنایی نداشته و فقط از زبان رسمی برای تدریس و آموزش استفاده می‌کند».

افت تحصیلی و عملکردهای دانش‌آموزان دوزبانه از جهتی با دوزبانگی آنان و از جهتی دیگر با روش‌های متفاوت یاددهی ارتباط دارد. استفاده از روش‌های تدریس یکسان در آموزش یک‌زبانه‌ها و دوزبانه‌ها در واقع بی‌توجهی به تفاوت‌های ناشی از چندزبانگی است. تحلیل کلی داده‌های حاصل از مصاحبه با مسئولان نشان داد عدم آموزش به زبان مادری باعث اختلال‌های روانی و آموزشی می‌شود، نتایج تحقیقات نشان می‌دهد اگر دوزبانه‌ها زبان اول خود را خوب یاد بگیرند، در پردازش اطلاعات هیجانی و حوزه دریافت معنایی به بقیه ارجحیت دارند و سطح بالاتری از خلاقیت را تجربه می‌کنند. علم عصب‌شناسی نشان می‌دهد عواطف و هیجانات اساس زندگی انسان هستند، و زبان مادری دیرتر از هر چیزی در انسان خاموش می‌شود. زبان مادری تسهیلاتی در مفهوم‌سازی ایجاد می‌کند. انسان‌ها دنیا را به وسیله زبان کشف می‌کنند، مفهوم را در حافظه خود بازآفرینی می‌کنند و آن را به وسیله زبان بیان می‌کنند. اگر کسی نتواند به زبان مادری آموزش ببیند و به آن زبان متن تولید کند، در پروسه شناخت وی نقیصه ایجاد می‌شود. در مغز رشته‌های عصبی هستند که به زبان مادری مفهوم‌سازی می‌کنند. آنچه از این مفهوم‌سازی بیرون می‌آید، برون‌داد آن است نه خود آن. اگر این برون‌داد بخواهد به زبان دیگری ترجمه شود، با آنچه در ساختار مغز جریان داشته است بسیار

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

متفاوت می‌شود. اینجاست که کسی که زبان مادری خود را نمی‌تواند بنویسد، در واقع بخش بزرگی از انفعالات مغزی و ذهنی خود را نمی‌تواند به هیچ عنوانی ارائه کند. انسان‌ها وقتی می‌خواهند مسائل را حل کنند و هیجانات خود را ابراز کنند به زبان مادری نیاز دارند. وقتی فرد زبان مادری خود را کامل یاد نگرفته است، عمیق‌ترین فرآیند عاطفی و هیجانی خود را از دست می‌دهد. وقتی زبان دوم جایگزین زبان مادری می‌شود، یک موجود غریبه در مغز می‌نشیند که این باعث اختلالات عصبی و مغزی جدی می‌شود. حتی اعتقاد بر آن است که وقتی آموزش زبان دوم بدون آموزش زبان مادری باشد، آسیب فیزیکی جدی به مغز وارد می‌کند (عشایری، ۱۳۹۲).

مقوله ۳. پرورش نیروی انسانی

کارشناسان عدم آموزش به زبان مادری را زمینه‌ساز ترک تحصیل و افت شدید تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه می‌دانند. به همین دلیل در استان‌های دوزبانه کشور تناسبی بین شغل ایجادشده و تحصیلات افراد وجود ندارد. در این مناطق به دلیل کمبود نیروی انسانی متخصص، یا افراد در مشاغل غیرتخصصی به کار گماشته می‌شوند و یا اینکه برای مشاغل ایجادشده نیروهای غیربومی از استان‌های هم‌جوار استخدام می‌شود، که نتیجه هر دو مشخص و کمبود بهره‌وری است. مسئول آموزش یکی از شهرستان‌ها می‌گوید: «وقتی دانش‌آموزان به دلایلی چون عدم‌آشنایی با زبان مادری، ترک تحصیل می‌کنند، ما در آینده و در این مناطق کمبود نیروی انسانی خواهیم داشت و به‌ناچار معلمانی از دیگر شهرستان‌ها را به کار خواهیم گرفت». در مصاحبه دیگری آمده است، «نمی‌توان ادعا کرد افراد مناطق دوزبانه علاقه‌ای به ادامه تحصیل ندارند، در میان آنان افراد مستعد زیادی پیدا می‌شوند، ولی چون نظام آموزش یک‌زبانه را مناسب نمی‌دانند و یا نمی‌توانند در آن به‌اندازه کافی رشد کنند، تحصیلات خود را رها کرده و در نتیجه نمی‌توانند در بعضی مشاغل به کار گرفته شوند». بنابراین به‌زعم مسئولانی که خود آگاه به مشکلات نیروی انسانی مخصوصاً در حوزه آموزش و پرورش هستند، آموزش به زبان مادری در مناطق دوزبانه و ایجاد فرصت برای ادامه تحصیل دانش‌آموزان دوزبانه در آینده مشکلات مرتبط با کمبود نیروی در آینده را مرتفع خواهد کرد.

با آموزش به زبان مادری و ترغیب افراد برای ادامه تحصیل می‌توان در بلندمدت بر مشکلات ناشی از کمبود نیروی انسانی فائق آمد، زیرا پژوهش‌های کیفی نشان می‌دهد که یکی از اصلی‌ترین دلایل نرخ بالای بی‌سوادی و افت درسی دانش‌آموزان دوزبانه، عدم آموزش زبان مادری به آن‌ها در مدارس است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در ۲۲ کشور و ۱۶۰ گروه زبانی نشان می‌دهد که کودکانی که زبان مادری‌شان زبان آموزش بوده است، تمایل بیشتری به ثبت‌نام و حضور در مدارس داشته‌اند (سبحانی سنجید، ۱۳۹۵).

مقاله ۴. فقر منابع زبانی

این مقوله و زیر مقولات آن، یعنی کمبود منابع و ادبیات شفاهی، در نگاه اول بیشتر، محدودیت‌های آموزش به زبان مادری به نظر می‌رسند تا تهدیدهای آموزش به زبان مادری. اما مسئولان آموزش و پرورش معتقدند به دلیل نبود منابع آموزشی کافی به زبان مادری و مکتوب نبودن بسیاری از زبان‌های غیررسمی در ایران ممکن است، انتقال صحیح مفاهیم و مطالب آموزشی به درستی انجام نشود و به همین دلیل از آن به عنوان تهدید یاد می‌کنند.

مدیر آموزش و پرورش یکی از شهرستان‌ها می‌گوید: «درست است که آموزش به زبان مادری مزایای زیادی دارد، اما نباید فراموش کرد در شرایط فعلی، برای بسیاری از زبان‌های غیررسمی منابع آموزشی و کمک‌آموزشی وجود ندارد. در نتیجه قبل از آموزش به زبان مادری باید محتوای مناسب را تدارک دید». مشارکت‌کننده دیگری می‌گوید: «آموزش بعضی از مفاهیم علمی که در زبان مادری دانش‌آموزان هیچ مصداقی ندارد، قدری سخت است».

تحلیل کیفی محتوای مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که کمبود منابع به زبان مادری در حال حاضر محدودیتی جدی است و باید برای رفع آن و متناسب با ویژگی‌های قومی و زبانی دانش‌آموزان کارگروه‌های ویژه متشکل از متخصصان موضوع، زبان‌شناسان، طراحان آموزشی و حتی سیاست‌گذاران آموزشی ایجاد شود تا برای طراحی و تدوین محتوای آموزشی مناسب برنامه‌ریزی کنند. در مقابل عده‌ای که زبان مادری را فاقد ویژگی‌های لازم برای تدوین محتوای علمی می‌دانند، صاحب‌نظران معتقدند لازم نیست دروسی همچون علوم تجربی را به زبان مادری ترجمه کرد، و قرار نیست در آموزش به زبان مادری چیزی از بیرون به زبان مادری تحمیل شود، بلکه باید از تجربه‌های زبانی قومی، مفاهیم علوم بیرون کشیده شوند. علوم تجربی در متن زندگی است و دانش‌آموزان مسائل علوم را با قرائت قومی خود تفسیر می‌کنند، زبان دوم در مدرسه این قرائت قومی را نمی‌فهمد (آقازاده، ۱۳۹۴).

نهایتاً باید گفت در ایران، عامیانه دیدن زندگی مردم غیرفارسی‌زبان، البته در معنای بد آن، یعنی فرهنگ‌های غیرفارسی را در حد چند ضرب‌المثل و افسانه و خوراکی‌های محلی و اعتقادات و باورهای مردمی و غیره خلاصه کردن، کاری غیرقابل قبول است. زیرا هرکدام از این فرهنگ‌ها، پیشینه چند صدساله و حتی چند هزارساله دارند؛ پیشینه‌های تمدنی، شهری، اندیشه‌های عمیق دینی و معنوی. همان‌گونه که از فردوسی، مولوی، حافظ و سعدی به مثابه قله‌های فکری اندیشه فارسی یاد می‌شود، باید پذیرفت که هرکدام از فرهنگ‌های غیرفارسی نیز دارای بزرگان و اندیشمندانی بوده‌اند که قله‌های فکری برای بشریت به شمار می‌آیند (فکوهی، ۱۳۹۲).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

نظام آموزشی از نهادهای بنیادین هر اجتماعی به شمار می‌آید، که نه تنها کار ویژه یاددهی مهارت‌های فردی و توانمندسازی اجتماعی فرد را بر عهده دارد، بلکه در انتقال انگاره‌ها، اسطوره‌ها، هنجارها و سنت‌های نسل پیشین به نسل نوین و آتی اجتماع و القای نگرش‌های، جهان‌بینی‌ها و رویکردهای اتخاذ گردیده در سیاست‌های کلان آموزشی نظام‌های کم‌وبیش متمرکز آموزش و پرورش کنونی، نقش تعیین‌کننده ایفا می‌کند (شریفی، ۱۳۸۵). حال اگر این نظام آموزشی نسبت به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان و زمینه اجتماعی آنان بی‌تفاوت باشد، با شکست مواجه می‌شود؛ چراکه امروزه اعتقاد بر آن است که یادگیرنده باید بتواند با توجه به اهداف، دانش و ترجیحاتش از محتواهای یادگیری متنوع و متناسب با خصوصیات خودش بهره‌مند شود. یکی از مهم‌ترین این ویژگی‌ها که لازم است در گزینش محتوا و روش آموزش مورد توجه قرار گیرد تفاوت‌های زبانی دانش‌آموزان است. البته با در نظر گرفتن این مهم که منظور زبان‌شناسان از مفهوم زبان، زبان مادری است.

در پژوهش حاضر سعی شد دیدگاه متخصصان و مسئولان کشور در رابطه با آموزش به زبان مادری مورد واکاوی قرار گیرد. این امر بدان جهت اهمیت دارد که بدون در نظر گرفتن الزامات داخلی و صرفاً با کپی‌برداری از نمونه‌های خارجی ممکن است نتیجه مطلوب حاصل نشود. نتایج داده‌های کیفی نشان داد که متخصصان، آموزش به زبان مادری را فرصت می‌دانند و آن را عاملی مؤثر در رشد شناختی، بهداشت روانی، وحدت ملی و گسترش دموکراسی می‌دانند. در ادامه تبیین هر مقوله که مبتنی بر تحلیل محتوای اسناد داخلی و مصاحبه با مسئولان و متخصصان کشور است، به تفکیک خواهد آمد.

نتایج به‌دست‌آمده درباره مقوله رشد شناختی با تحقیقات گانینگ (۱۹۸۱)، کوناکا (۱۹۹۷)، آلبرت و همکاران (۲۰۰۲)، گارسیا (۲۰۰۹) و کونرت (۲۰۱۰) همسویی دارد. در تبیین این مقوله می‌توان گفت درک بهتر مطالب، می‌تواند بهبود وضعیت شناختی دانش‌آموزان را در پی داشته باشد. وقتی دانش‌آموزان مفهومی را در زبان مادری یاد می‌گیرند، آن‌ها صرفاً یک مفهوم را یاد نگرفته‌اند، بلکه مفاهیم و مهارت‌های عقلانی را کسب کرده‌اند که در عملکردشان و در یادگیری زبان رسمی تأثیر مثبت دارد. برای مثال دانش‌آموزی که مفهوم زمان را در زبان مادری یاد گرفته است، در زبان دوم نیازی ندارد آن مفهوم را مجدداً از نو یاد

بگیرد. بلکه او فقط باید برچسب‌های جدید یا ساختارهای سطحی را برای مهارت‌های فکری که قبلاً آموخته است، به دست آورد. در مراحل پیشرفته‌تر، دانش‌آموزان دوزبانه مهارت‌های سوادآموزی و تحصیلی خود را به موقعیت‌های جدید منتقل می‌کنند. آنان وقتی در زبان مادری یاد گرفته‌اند که چگونه ایده اصلی یک داستان را شناسایی کنند، علت و معلول را شناسایی کنند، حقایق را از ایده‌ها بازشناسند و سلسله‌مراتب را در داستان‌ها و حوادث تاریخی یاد بگیرند، می‌توانند این توانایی‌ها را به موقعیت‌های آموزشی که در آن از زبان رسمی استفاده می‌شود، منتقل کنند (کامینز، ۲۰۰۰).

مقوله دیگری که در تحلیل کیفی داده‌ها شناسایی شد، بهداشت روان است که شناسایی آن به‌عنوان یک فرصت با تحقیقات لیتکه و نلسن (۱۹۶۸)، کامینز (۱۹۷۸)، گانینگ (۱۹۸۱)، آلبرت و همکاران (۲۰۰۲) و بیلی استوک (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. در تبیین این مقوله می‌توان گفت که بهداشت روان در دانش‌آموزان به‌طور مستقیم متأثر از نحوه برقراری ارتباط آنان با محیط آموزشی است. اگر آموزش با زبان مادری دانش‌آموزان باشد، آنان بهتر در محیط اجتماعی جذب می‌شود و در ارتباط با گذشته فرهنگی خود قرار می‌گیرند. برای ایجاد کلاسی با بیشترین اثربخشی و مشارکت باید اطلاعات و تجربیات پیشین یادگیرندگان را به اطلاعات جدید که با زبان رسمی ارائه می‌شوند، پیوند زد. این عمل موجب یادگیری بیشتر می‌شود و اثرات روان‌شناختی مطلوبی به‌جا خواهد گذاشت، زیرا گذشته و هویت یادگیرنده مورد توجه معلم بوده است. از نظر عاطفی، استفاده از زبان مادری در آموزش دانش‌آموزان سبب تداوم در استفاده از نمادهای زبان‌شناختی می‌شود و به‌این ترتیب دانش‌آموز از گسستگی عاطفی ناشی از عدم استفاده از زبان مادری در امان است. این وضعیت سبب بالا رفتن کمیت و کیفیت ارتباطات درون‌مدرسه‌ای و درون‌کلاسی می‌شود و دانش‌آموزان را از ابزار اصلی تفکر یعنی ارتباط، برخوردار می‌کند (یزدانی، ۱۳۹۶)، در نتیجه رشد بهداشت روانی دانش‌آموزان در این وضعیت طبیعی می‌نمایاند.

وحدت ملی و گسترش دموکراسی مقوله‌های دیگری هستند که متخصصان معتقدند آموزش به زبان مادری می‌تواند زمینه رشد آن‌ها را ایجاد کند. نتایج پژوهش‌های اسکات ناب - کانگاس (۱۹۸۱)، حداد^{۵۸} (۲۰۰۸)، هومین فر (۲۰۱۴) و کلان^{۵۹} (۲۰۱۶) با این یافته‌ها همسو است. شهید مطهری معتقد است هنگامی که شرایط مساوی و استحقاق‌های همسان میان چیزی حاصل نشده و

فرق گذاشته شود، تبعیض ایجاد می‌شود. تبعیض و نابرابری و تمایل به تک‌زبانی در آموزش و پرورش باعث می‌شود دانش‌آموزان دوزبانه فکر کنند، دیگری که زبان مادری‌شان زبان رسمی است نسبت به آنان برتری نژادی و زبانی دارند و در مواقعی که کشور نیاز به وحدت و همبستگی داشته باشد، بی‌تفاوت باشند. بنابراین برخلاف آنچه تصور می‌شود آموزش به زبان مادری می‌تواند عاملی مؤثر در وحدت ملی باشد. در بسیاری از جوامع تلاش می‌شود ارزش‌ها و میراث فرهنگی به نسل‌های بعد منتقل شود، حتی برخی صاحب‌نظران معتقدند برنامه‌دستی اصولاً به معنای انتقال میراث فرهنگی است. طراحان برنامه‌دستی انتقال و فهم میراث فرهنگی را یکی از مهم‌ترین وظایف برنامه‌دستی در قبال فرهنگ می‌دانند (طالبی، مظلومیان و صیف، ۱۳۹۱). استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش به‌عنوان بخشی از فرهنگ یک جامعه، از ابتدایی‌ترین کارهایی است که می‌توان با استفاده از آن به تعهدات برنامه‌دستی در قبال کل اعضای جامعه، جامعه عمل‌پوشاند و با یکسان عمل کردن در برابر تفاوت‌های زبانی و نژادی به رشد دموکراسی کمک کرد.

در این زمینه می‌توان به پروژه‌های یونسکو^{۶۰} همچون پروژه معاهده زبانی اشاره کرد که در آن تلاش شد با استفاده از آموزش چندزبانه به جای تمرکز بر زبان رسمی، فرهنگ صلح را ترویج دهند، از میراث زبان‌شناسی حفاظت کنند و قدرت درک متقابل و همکاری بین مردم را گسترش دهند (کانینگام و کاندلیر^{۶۱}، ۱۹۹۵). همچنین اعلامیه جهانی حقوق زبانی به‌منظور تصحیح عدم توازن‌های زبانی در پرتو تضمین احترام و توسعه کامل همه زبان‌ها و پایه‌گذاری اصولی برای صلح و برابری عادلانه زبانی در سراسر جهان به‌عنوان عاملی کلیدی در حفظ روابط اجتماعی موزون مورد توجه قرار گرفت. این اعلامیه بر بیان متوازن حقوق جوامع و گروه‌های زبانی و حقوق افرادی که به این جوامع زبانی تعلق دارند استوار است.

تحلیل داده‌های کیفی همچنین نشان داد که مسئولان آموزش و پرورش، آموزش به زبان مادری را برای تحقق توسعه، بهبود عملکرد تحصیلی و پرورش نیروی انسانی مفید می‌دانند. فقر منابع زبانی، تهدیدی است که به اعتقاد آنان با آموزش به زبان مادری متوجه آموزش و پرورش می‌شود.

یافته‌های این پژوهش درباره تحقق توسعه با نتایج تحقیقات اتکینسون^{۶۲} (۱۹۸۷)، بولیتو^{۶۳} (۱۹۸۳)، تیکو^{۶۴} (۱۹۹۵)، حداد (۲۰۰۸) و روستیا^{۶۵} (۲۰۱۳)

همسو است. در تبیین یافته‌های مربوط به این مقوله باید گفت تحقق توسعه با در نظر گرفتن قابلیت‌های تمامی دانش‌آموزان و نه فقط نیمی از آنان که زبان مادری‌شان زبان رسمی است تحقق پیدا می‌کند. در شرایط فعلی زبان برای دانش‌آموزان فارسی‌زبان وسیله‌ای آشنا، در دسترس و بدون تلاش آگاهانه و برای دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان، وسیله‌ای ناآشنا با تلاش آگاهانه می‌باشد. بیشتر وقت و انرژی غیرفارسی‌زبان‌ها، صرف درک زبان و زبان‌آموزی می‌شود و برای سوادآموزی، زمان، انرژی و انگیزه‌ای نمی‌ماند (عراقی و حاتمی، ۱۳۹۱)، بنابراین نمی‌توان از نظام آموزش تک‌زبانه فعلی آموزش و پرورش انتظار توسعه آموزشی و توسعه شخصیت دانش‌آموزان را داشت. به‌زعم اتکینسون (۱۹۸۷) و بولیتو (۱۹۸۳) وقتی از زبان مادری دانش‌آموزان در کلاس درس استفاده می‌شود احساس خود ارزشمندی می‌کنند، در نتیجه احساسات و عواطف خود را به‌روشنی بیان می‌کنند. اعتمادبه‌نفس این دانش‌آموزان در بیان عقاید خود و درگیری در فعالیت‌های آموزشی باعث می‌شود زمینه توسعه شخصیت دانش‌آموزان نیز فراهم گردد.

در رابطه با مقوله عملکرد تحصیلی که با نتایج تحقیقات الابی^{۶۶} (۲۰۰۲)، یونسکو (۲۰۰۳)، بنسون^{۶۷} (۲۰۰۵)، گوگلیلمی^{۶۸} (۲۰۰۸)، گارسیا (۲۰۰۹) و کونرت (۲۰۱۰) همسو است، می‌توان گفت زبان و یادگیری بر روی هم تأثیر متقابل دارند، بنابراین باید دانش‌آموزان با مهارت‌های زبانی مجهز شوند تا یادگیری معنادار اتفاق بیفتد. زبان مادری زمینه ایجاد این یادگیری معنادار را فراهم می‌آورد (الابی، ۲۰۰۲). آموزش با زبان مادری باعث می‌شود دانش‌آموزان درک بهتری از مفاهیم به دست آورند و در فرآیند یاددهی - یادگیری تفکر منطقی و نقادانه کسب کنند (ولا^{۶۹}، ۲۰۱۵)، اگر هدف آن باشد که دانش‌آموزان فعالیت‌های کلاسی را انجام داده و در این زمینه متفعلانه عمل نکنند، باید آنان زبان آموزش را بفهمند. احترام به زبان اول و استفاده از آن نه فقط اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشد، بلکه یادگیری مؤثر و پیشرفت تحصیلی را نیز در پی خواهد داشت. اگر یادگیرندگان یک کلاس فرصت پیدا نکنند پرسش‌هایی برای فهم بهتر مسائل، به زبان مادری مطرح و عملکرد یک قاعده را برای خود توجیه کنند، مسلماً این کلاس شانس بزرگ یادگیری بهتر یادگیرندگان را از دست داده است، در این کلاس‌ها آموخته‌های آموزشگاهی در محیط بیرون از آن به‌گونه‌ای شایسته تکرار و تمرین نمی‌شود و این خود موجب می‌شود که این کودکان هرگز نتوانند خواندن و نوشتن مناسب را به زبان خود کسب کنند و عواطف خود را نیز با

زبان دوم نمی‌توانند به‌خوبی ابراز کنند. در این موقعیت‌ها یادگیری‌های پیشین دانش‌آموزان و دانش آنان دربارهٔ موضوعات مختلف کارایی لازم را برایشان ندارد، زیرا فرهنگ کلاس، معلم و کتاب درسی متأثر از فرهنگ غالب است نه فرهنگ محلی آنان.

شناسایی پرورش و تأمین نیروی انسانی به‌عنوان یکی از مقوله‌های حاصل از آموزش به زبان مادری از نظر مسئولان با تحقیقات کامینز (۲۰۰۰) و موانیکی^{۷۰} (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. در تبیین این مقوله می‌توان گفت؛ تخریب و یا نادیده گرفتن زبان‌های مادری و فرهنگ‌های غیرغالب با رشد اقتصادی و اجتماعی کشور در تضاد است. در عصر جهانی‌شدن، جامعه‌ای که به منابع چندزبانه و چندفرهنگی دسترسی داشته باشد، بهتر می‌تواند در عرصه‌های اقتصادی و اجتماعی نقش ایفا کند، زیرا پرورش و بهره‌گیری از دانش و تجارب نیروی انسانی کارآمد و حضور در عرصه‌های ملی و بین‌المللی نتیجه‌ای جز رشد در پی نخواهد داشت. وقتی در نظام آموزشی به زبان مادری دانش‌آموزان احترام گذاشته شود، نگرش منفی نسبت به زبان‌های غیررسمی از بین می‌رود و این مهم زمینه بهبود وضعیت تحصیلی و کاهش ترک تحصیل گروه‌های اقلیت را فراهم می‌آورد. نتیجه این وضعیت تمایل تمامی دانش‌آموزان به ادامه تحصیل و فعالیت در جامعه خواهد بود. از طرفی پرورش و تأمین نیروی انسانی در هر منطقه و استان تحت تأثیر نیروهایی قرار دارد که بومی آنجا هستند، زیرا غیربومی‌ها به دلایل مختلفی چون عدم‌آشنایی و ناسازگاری با فرهنگ آنجا، نهایتاً منطقه محل خدمت را ترک خواهند کرد. این مسئله در بلندمدت باعث می‌شود نیروهایی به کارگمارده شوند که با نیازهای کمی و کیفی تناسب نداشته باشد. راه‌حل برون‌رفت از این وضعیت، آموزش دانش‌آموزانی بومی است تا در سال‌های آینده به‌عنوان نیروی انسانی در منطقه محل زندگی خود خدمت کنند. اگر زبان آموزش برای دانش‌آموزان قابل فهم نباشد، آماده‌سازی چنین نیروی انسانی در مراحل اولیه با شکست مواجه خواهد شد.

فقر منابع زبانی تنها موردی است که مسئولان از آن به‌عنوان تهدید نام می‌برند. هر چند تحقیقی که به‌طور مستقیم فقر منابع زبانی را تهدیدی علیه زبان مادری بدانند یافت نشد، اما در برخی از تحقیقات، به فقر منابع زبانی به‌عنوان دلیلی برای اجتناب از به‌کارگیری زبان مادری در نظام‌های آموزشی اشاره شده است. از آن جمله می‌توان به تحقیقات اتکینسون (۱۹۷۸) و کندی و مدینا^{۷۱} (۲۰۱۷) اشاره

کرد. مسئولان برخی از زبان‌های غیررسمی در کشور را فاقد ویژگی‌های لازم برای استفاده در محیط‌های آموزشی می‌دانند و ارائه مفاهیم علمی روز دنیا به زبان مادری را سخت و یا غیرممکن می‌دانند. آنچه واضح است به این دلایل نمی‌توان زبان مادری دانش‌آموزان را کاملاً از نظام آموزشی حذف کرد. اگر زبانی بتواند به نیازهای روزگوشوران خود پاسخ دهد، می‌توان از آن در محیط‌های آموزشی استفاده کرد. هدف آموزش و پرورش باید دستیابی به اهداف تفصیلی برنامه‌های درسی و تربیتی دوره ابتدایی بر اساس سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باشد، و از این طریق دانش‌آموزان را برای زندگی بهتر آماده کند. می‌توان گفت استفاده از زبان مادری در کنار زبان رسمی در آموزش و پرورش نه تنها مانعی برای تحقق این اهداف نیست، بلکه با کمک آن می‌توان تحقق بهتر و سریع‌تر این اهداف را نیز تسهیل کرد.

عده‌ای از مخالفان بهره‌گیری از زبان مادری در فرآیند آموزش تلاش می‌کنند با بی‌توجهی به زبان مادری کودک و تکلم با زبان رسمی، کودک را از پیامدهای مثبت یادگیری دو زبان محروم سازند. گروهی نیز بدون توجه به شرایط و مقتضیات سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جامعه اصرار بر آموزش صرفاً به زبان مادری دارند که نتیجه آن نیز محرومیت کودک از پیامدهای مثبت دوزبانگی است (معروفی و محمدی نیا، ۱۳۹۲). زبان مادری مقوله‌ای صرفاً فرهنگی و مدنی است که متأسفانه به دلیل کج‌فهمی‌های متعدد، به مسئله‌ای سیاسی تبدیل شده است. از یک سو به‌مثابه یک حق نخستین در صدر مطالبات گروه‌های قومی قرار گرفته و از سوی دیگر، به‌عنوان یک ضرورت بنیادی در صدر سیاست‌های سیاست‌گذاران قومی نشسته است. اجرایی کردن اصل ۱۵ قانون اساسی مبنی بر استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، و تحقق حق آموزش زبان مادری قطعاً به هر چه بیشتر عادلانه کردن نظام آموزشی خواهد انجامید. از نظر بسیاری از کارشناسان زبده، اجرایی کردن مقوله زبان مادری، در تمامی ابعاد سیاسی، فرهنگی، آموزشی و حقوقی ضروری، و در بعد عملی بسیار روشن است. عده‌ای تلاش می‌کنند برای جلوگیری و سنگ‌اندازی، مسئله را بسیار پیچیده و بغرنج جلوه دهند. مخالفان می‌خواهند با ارائه براهینی متناقض و نادرست، مسئله را از سطح آموزشی و فرهنگی به سطح سیاسی ارتقا دهند و حق آموزش را دقیقاً در برابر مصلحت امنیت قرار دهند. البته که اجرایی کردن آموزش به زبان مادری کار کارشناسی می‌خواهد، اما این

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

کار کارشناسی باید در متن نظام آموزشی و توسط کارشناسان دلسوز و غیرسیاسی آموزش و پرورش و صدا البته باهدف تحقق حق و لحاظ مصلحت کشور انجام شود (زارع کهنمویی، ۱۳۹۴).

در راستای نتایج به دست آمده از پژوهش پیش رو، پیشنهادهایی برای مسئولان و سیاست‌گذاران آموزشی در جهت استفاده از زبان مادری در نظام رسمی آموزش و پرورش کشور ارائه می‌گردد:

- تأسیس فرهنگستان به زبان‌های مادری جهت تولید آثار ادبی و کتاب‌های آموزشی در تمامی سطوح.
- ایجاد کارگروه‌های تخصصی در مناطق مختلف دوزبانه جهت طراحی و تدوین کتاب‌های آموزشی و کمک‌آموزشی به زبان مادری.
- تولید محتوای الکترونیکی و چندرسانه‌ای به زبان مادری جهت غنی‌سازی محیط‌های یادگیری.
- تلاش در جهت ارائه الگوی بومی آموزش مبتنی بر زبان مادری متناسب با وضعیت سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و آموزشی کشور.
- استفاده از معلمان آشنا با زبان مادری دانش‌آموزان در مناطق دوزبانه.

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

منابع

- آقازاده، محرم. (۱۳۹۴). حق آموزش به زبان مادری تفسیربردار نیست. در اصغر زارع کهنمویی (گردآوری‌کننده)، پایان‌تک‌زبانی (صص. ۱۲۱-۱۱۳). تبریز: موعام.
- آقازاده، محرم. (۱۳۹۴). نوشتن به زبان مادری درمان است. در اصغر زارع کهنمویی (گردآوری‌کننده)، پایان‌تک‌زبانی (صص. ۱۳۲-۱۲۳). تبریز: موعام.
- اسپادا، نینا و لایت باون، پانتسی. (۱۳۹۵). زبان‌ها چگونه آموخته می‌شوند. (ترجمه رضا مراد صحرانی). تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی. (اثر اصلی در سال ۲۰۱۳ چاپ شده است).
- علمی، اکبر. (۱۳۹۲). ۵ اسفند. مخالفت با آموزش زبان مادری مخالفت با قانون اساسی است. اعتماد. ص. ۷.
- ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمدرضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- یابادی عکاشه، زهرا؛ شریف، سید مصطفی و جمشیدیان، عبدالرسول. (۱۳۸۹). تأمین و گسترش برابری فرصت‌ها و عدالت آموزشی در آموزش و پرورش استان اصفهان. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، ۱۰(۳۷)، ۳۰۵-۲۸۷.
- تقی‌لو، فرامرز. (۱۳۹۴). حرمت زبان مادری به‌اندازه حرمت حیات و آزادی است. در اصغر زارع کهنمویی (گردآوری‌کننده)، پایان‌تک‌زبانی (صص. ۱۵۳-۱۷۴). تبریز: موعام.
- خدیوی، اسداله. (۱۳۹۰). نظریه‌های شناختی دوزبانی و برنامه درسی. در اسداله، خدیوی؛ رضا، کلانتری و رجب روی (گردآورندگان)، مجموعه مقالات همایش دوزبانی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها (صص. ۳۱-۴۴). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- دلاور، علی. (۱۳۸۳). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد.
- رحیم‌آبادی، رحمت‌اله. (۱۳۸۳). مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در دوره ابتدایی (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن.
- زبانی، محسن. (۱۳۹۵). قتل زبان مادری و تخریب توسعه در ایران. دومین همایش توسعه عدالت آموزشی، دانشگاه الزهراء تهران.
- زارع کهنمویی، اصغر. (۱۳۹۴). پایان‌تک‌زبانی. تبریز: موعام.
- سبحانی سنجید، حاتم. (۱۳۹۵). نقش زبان مادری در آموزش. تبریز: نشر اختر.
- شریف، مصطفی؛ نوروزی، رضا علی و موسوی‌زاده، میرمحمد. (۱۳۹۱). امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در آموزش ابتدایی مطالعه موردی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۲(۱)، ۳۳-۵۸.
- شریفی، ارکان. (۱۳۸۵). بررسی حق بر آموزش به زبان مادری در نظام حقوقی ایران در پرتو اسناد حقوق بشری (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۵(۱۸)، ۱۹۰-۲۱۵.
- طالبی، سعید؛ مظلومیان، سعید و صیف، محمدحسن. (۱۳۹۱). اصول برنامه‌ریزی درسی. تهران: مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه پیام نور.
- عبدوس، میترا. (۱۳۸۱). بررسی عوامل مؤثر در فرصت‌های آموزشی نابرابر بین دختران و پسران، خلاصه مقالات مهندسی اصلاحات در آموزش و پرورش. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- عراقی، سیدمهدی و سیداکبر حاتمی. (۱۳۹۱). بررسی مشکلات سوادآموزی دانش‌آموزان دوزبانه در مقطع ابتدایی، همایش ملی دوزبانی (چالش‌ها و راهکارها)، شازند، دانشگاه پیام نور شازند.
- عشایری، حسن. (۱۳۹۲). ۴ اسفند. باورهای درونی انسان با زبان مادری پردازش می‌شود. آرمان. صص ۱، ۶.
- عصاره، فریده. (۱۳۸۷). بررسی مشکلات زبان‌آموزی کودکان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه. مجله مطالعه برنامه درسی، ۳(۹)، ۴۲-۶۰.
- فکوهی، ناصر. (۱۳۹۲). ۳ اسفند. زبان مادری باید در مدرسه آموزش داده شود. شرق. صص ۸-۹.
- فیاضی، علی؛ صحرگرد، رحمان؛ روشن، بلقیس و زندی، بهمن. (۱۳۹۳). مقایسه دانش زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه استان خوزستان و دانش‌آموزان یک‌زبانه استان فارس در مقطع چهارم متوسطه: رویکرد شناختی. مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۶(۱۰)، ۹۶-۶۹.
- کاظمی، محمد. رضا. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر دوره یک‌ماهه آمادگی دوزبانه بر زبان‌آموزی و درس فارسی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی مناطق دوزبانه شهرستان‌های اهواز و رامهرمز (پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد). دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- کریپندورف، کلوس. (۱۳۹۴). تحلیل محتوا (ترجمه هوشنگ نایی). تهران: انتشارات نی. (اثر اصلی در سال ۱۹۸۰ چاپ شده است).

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

- کلانتری، رضا. (۱۳۸۸). برتری فرهنگ و زبان اکثریت بر اقلیت، بررسی انواع مدل‌های دوزبانه در دنیا و ارائه راهکار برای آموزش دوزبانه در ایران. *پژوهش‌نامه آموزشی*، ۱۱۹، ۲۷-۳۲.
- کلانتری، رضا؛ خدیوی، اسداله؛ فتحی‌آذر، اسکندر و بیوک، بهنام. (۱۳۹۰). بررسی روش‌های مناسب آموزش دوزبانه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۳۹ (۱۰)، ۷-۲۴.
- معروفی، یحیی و محمدی‌نیا، اسماعیل. (۱۳۹۲). دوزبانگی و رابطه آن با مهارت‌های تفکر انتقادی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۴۵ (۱۲)، ۴۵-۶۰.
- ملکیان، مصطفی. (۱۳۹۴). رنج دائمی انسان محروم از آموزش زبان مادری. در اصغر زارع کهنمویی (گردآوری‌کننده)، *پایان تک‌زبانی* (صص. ۴۵-۶۲). تبریز: موعام.
- مولیس، آنا؛ کندی، آن؛ مارتین، میچل و سینسبوری، مارین. (۱۳۸۶). چارچوب و ویژگی‌های مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (ترجمه عبدالعظیم کریمی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۴ چاپ شده است).
- نرسیسیانس، امیلیا. (۱۳۸۲). مباحثی در دوزبانگی از دیدگاه علوم اجتماعی. تهران: سازمان میراث فرهنگی کشور، نشر بقعه.
- واحدی، شهرام. (۱۳۹۰). رویکردها و استراتژی‌های آموزشی دوزبانه و پیامدهای شناختی عاطفی و اجتماعی آن. در اسداله، خدیوی؛ رضا، کلانتری و رجب ربوی (گردآورندگان)، *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها* (صص. ۱۲۲-۱۵۵). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- هوگ، کاتلین. (۱۳۹۰، ۳ اسفند). جایی برای نگرانی درباره زبان مادری وجود ندارد. شرق. صص ۱، ۱۹.
- یزدانی، مهتاب. (۱۳۹۶، ۲۰ خرداد). اهمیت استفاده از زبان مادری در آموزش. شرق. صص ۹.
- Alabi, A.T. (2002). Using Yoruba as a Medium of Instruction in the Teaching of Primary Science": An Evaluation of the Implementation of the National Policy on education. *Journal of Sokoto Educational Review*, 5, 44 - 57.
- Alanis, I. (2000). A Texas Two-way bilingual program: Its effects on linguistic and academic achievement. *Bilingual Research Journal*, 24(3), 225-248.
- Albert, R. T., Albert, R. E., & Radsma, J. (2002). Relationships among bilingualism, critical thinking ability, and critical thinking disposition. *Journal of Professional Nursing*, 18(4), 220-229.
- Andreou, G., & Karapetsas, A. (2004). Verbal abilities in low and highly proficient bilinguals. *Journal of Psychological Research*, 33(5), 357-364.
- Atkinson, A. (1987). The mother tongue in the classroom: a neglected resource? *ELT Journal*, 41(4), 241-247.
- Baker, C. (2008). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon Hall: Multilingual Matters.
- Baker, D. L., Basaraba, D. L., & Polanco, P. (2016). Connecting the Present to the Past: Furthering the Research on Bilingual Education and Bilingualism. *Review of Research in Education*, 40(1), 821-883.
- Baleghizadeh, S. (2008). Societal Bilingualism and Second Language Education. *Journal of Human Sciences*, 8(56), 43 - 52.
- Bennett, C., Booth, C., Yeandle, S., & Reeves, D. (2001). *Mainstreaming equality in the committees of the Scottish parliament*. Centre for Regional Economic and Social Research.
- Benson, C. (2005). *The importance of mother tongue-based schooling for educational quality*. Commissioned study for EFA Global Monitoring Report.
- Bialystok, E. (2007). Cognitive effects of bilingualism: How linguistic experience leads to cognitive change. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(3), 210-223.
- Bolitho, R. (1983). Quoted in talking shop. *ELT Journal*, 37(3), 235- 242.
- Chen, Y. (2017). Evaluation of Different Bilingual Education Models and Its Application on Primary School

- Children Literacy. *Studies in English Language Teaching*, 5(4), 667-678.
- Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long term academic achievement*. Santa Cruz, CA: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.
 - Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual educational programs: data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In M. Paradis (Ed.). *The fourth lacus forum* (29-40). Columbia, S.C.: Hornbeam Press.
 - Cummins, J. (2000). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15-20. Retrieved March 26, 2016 from <http://www.iteachilearn.com/cummins/mother.htm>.
 - Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 7(19), 15-20.
 - Cunningham, D. & Candelier, M. (1995). *Linguapax V Melbourne, Australia June 30 July 2 1995*. AFMLTA, FIPLV, UNESCO: Belgrave, Australia.
 - Dembo, M., H. (1994). *Applying Educational psychology*. New York & London: Longman.
 - Diaz, R. M. (1985). Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research. *Child development*, 56(6), 1376-1388.
 - Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective*. Malden, M.A: A John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
 - Gleason, J. (2005). *The development of language*. Boston: Allyn and Bacon.
 - Guglielmi, R.S. (2008). Native language proficiency, English literacy, academic achievement, and occupational attainment in limited-English-proficient students: A latent growth modeling perspective. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 322-342.
 - Gunning, C. S. (1981). *Relationships among field independence, critical thinking ability, and clinical problem-solving ability of baccalaureate nursing students* (Unpublished dissertation), University of Texas, Austin.
 - Haddad, C. (2008). *Improving the Quality of Mother Tongue-Based Literacy and Learning: Case Studies from Asia, Africa and South America*. Bangkok: UNESCO.
 - Hakuta, K. & McLaughlin, B. (1996). Bilingualism and second language learning: Seven tensions that define the research. In D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 603-621). New York: Macmillan Publishing Co.
 - Hakuta, K., & Diaz, R. M. (1985). The relationship between bilingualism and cognitive ability: A critical discussion and some new longitudinal data. In K. E. Nelson (Eds.), *Children's language* (pp. 319-44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 - Hamers, J. F. (2004). A sociocognitive model of bilingual development. *Journal of Language and Social Psychology*, 23(1), 70-98.
 - Hoominfar, E. (2014). *Challenges of Monolingual Education* (Unpublished thesis), Bowling Green State University.
 - Kalan, Amir (2016). *Who's Afraid of Multilingual Education?* Bristol: Multilingual Matters.
 - Kennedy, B. & Medina, J. (2017). *Dual Language Education: Answers to Questions From the Field*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.
 - Kohnert, K. (2010). Bilingual children with primary language impairment: Issues, evidence and implications for clinical actions. *Journal of Communication Disorders*, 43(6), 456-473.
 - Konaka, K. (1997). *The relationship between degree of bilingualism and gender to divergent thinking ability among native Japanese-speaking children in the New York area* (Unpublished dissertation). New York

آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟

University.

- Lambert, W. E., & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16(2), 238–252.
- Liedtke, W.W., & Nelson, L.D. (1968). Concept formation and bilingualism. *Alberta Journal of Educational Research*, 14(4), 225-232.
- Lindholm-Leary, K. (2000). *Biliteracy for a global society: An idea book on duallanguage education*. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447714).
- Lindholm, K. J. (1999). Dual language education: Educational success for students of the new millenium. *The Journal of the Texas Association for Bilingual Education*, 6(1), 23-34.
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2002). *Impact of two-way immersion on students' attitudes toward school and college*. ERIC Digest. Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 464514).
- Malmberg, B. (1972). Descriptive linguistics. *Current Trends in Linguistics*, 9(1), 223-253.
- McGroarty, M. (2001). Bilingual Approaches to Language Learning. In M. Celce-Murcia (Editor), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 345 –356). Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary Schools in 40 Countries*. Boston College, International Study Center.
- Mwaniki, M. (2014). Mother tongue education in primary teacher education in Kenya: a language management critique of the quota system. *Multilingual Education*, 4(1), 1-17.
- Peal, E., & Lambert, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs*, 76(27), 1-23.
- Rustipa, K. (2013). Local Language as a Means to Build Tolerable Community in Indonesia. *Dinamika Bahasa dan Ilmu Budaya*, 8(2), 58-70.
- Shin, F. (2000). Parent attitudes toward the principles of bilingual education and their children's participation in bilingual programs. *Journal of Intercultural Studies*, 21(1), 93-99.
- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not? The education of minorities* (L. Malmberg and D. Crane, Trans.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Tickoo, M. L. (Ed.). (1995). *Language and culture in multilingual societies: Viewpoints and visions*. SEAMEO Regional Language Centre.
- UNESCO (2003). *Position paper. Education in a multilingual world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Vela, J. D. (2015). *Primary Science Education Using Two Languages, Bicol and Filipino: The Case of Bicol Speaking Students in the Bicol Region, Philippines* (Unpublished dissertation). Hiroshima University.
- Zhang, S. (2008). China's bilingual education policy and current use of Miao in schools. *Chinese Education & Society*, 41(6), 28-36.

پی‌نوشت‌ها

1. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
2. Mullis, Martin, Kennedy & Foy
3. Bilingual education
4. Leung
5. Zhang
6. Baker
7. Chen
8. Transitional
9. Emersion
10. Two-way
11. Baker, Basaraba & Polanco
12. Mother language
13. Dembo
14. McGroarty
15. Two-way
16. Lindholm
17. Garcia
18. Lindholm-Leary & Borsato
19. Alanis
20. Collier & Thomas
21. Peal & Lambert
22. Hakuta & Diaz
23. Liedtke & Nelson
24. Cummins
25. Andreou & Karapetsas
26. Gunning
27. Konaka
28. Bialystok
29. Albert, Albert & Radsma
30. Shin
31. Skutnabb-Kangas
32. Bilingualism or not: The education of minorities
33. Natural bilingualism
34. School bilingualism
35. Cultural bilingualism
36. Kohnert
37. Bertil Malmberg
38. Elite bilingualism
39. Folk bilingualism
40. Completely bilingual
41. Nearly bilingual
42. Doubly semilingual
43. Additive bilingualism
44. Subtractive bilingualism
45. Hamers
46. Productive bilingualism
47. Receptive bilingualism
48. Hakuta & McLaughlin
49. Early bilingualism
50. Late bilingualism
51. Gleason
52. Lightbown & Spada
53. Krippendorff
54. Makarenko
55. Lambert & Tucker
56. Debi Prasanna Pattanayak
57. Bennett, Both & Yeadle
58. Haddad
59. Kalan
60. UNESCO
61. Cunningham & Candelier
62. Atkinson
63. Bolitho
64. Tickoo
65. Rustipa
66. Alabi
67. Benson
68. Guglielmi
69. Vela
70. Mwaniki
71. Kennedy & Medina