

دوزبانگی نگاهی به آموزش دوزبانه‌ها در ایران

محمود الیاسی^۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۵/۲۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۷/۱۲

چکیده

بیش از نیمی از ساکنان کره زمین را افراد دوزبانه تشکیل می‌دهند. دوزبانگی اصطلاحی است که برای صحبت کردن به دو یا بیشتر از دوزبان به کار می‌رود. لازم به ذکر است که دوزبانه بودن به معنای تسلط کامل به هر دو زبان نیست. و به همین دلیل، برای رسیدن به تعریفی دقیق تر از فرد دوزبانه، بهتر است از دوزبانگی در مفهومی نسبی صحبت کنیم؛ زی در واقع، کمتر دوزبانه‌ای را می‌توان یافت که به هر دو زبان به یک اندازه مسلط باشد.

در این پژوهش، درباره تأثیرات مثبت دوزبانگی از دیدگاه ارتباطی، فرهنگی، اقتصادی و شناختی بحث می‌شود. در ادامه، به مشکلات مهمی اشاره می‌شود که افراد دوزبانه با آن روبه‌رو هستند. لازم به یادآوری است که در بیشتر جوامع، افراد دوزبانه با مشکلات زبانی و آموزشی زیادی روبه‌رو هستند. کارشناسان آموزشی در کشورهای مختلف جهان از رویکردهای آموزشی متفاوتی استفاده می‌کنند؛ اما از آنجاکه بیشتر این روش‌ها، تنها یکی از دوزبان و معمولاً زبان اکثریت را مورد تأکید قرار می‌دهند، تعداد کمی از آن‌ها دارای نتیجه مطلوب بوده‌اند. در اینجا، برخی از رایج‌ترین نظام‌های آموزشی دوزبانه‌ها معرفی می‌شود. در جمهوری اسلامی ایران، فارسی‌زبانان بزرگ‌ترین گروه قومی را تشکیل می‌دهند. در نظام آموزشی کشور ما، به‌طور کامل از روش «غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی» استفاده می‌شود و زبان آموزان دوزبانه ناچار به استفاده از برنامه‌هایی هستند که اساساً برای آموزش دانش‌آموزان یک‌زبانه تدوین شده است؛ از این رو، آنان با مشکلات زبانی مواجه هستند. یکی از عوامل عمده عدم تسلط کافی به زبان فارسی در دوزبانه‌ها و به تبع آن آفت تحصیلی را می‌توان به نظام آموزشی رایج در ایران نسبت داد.

واژگان کلیدی

دوزبانگی، دوزبانه، آموزش دوزبانه‌ها، روش غوطه‌وری

^۱ استادیار گروه زبان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد

۱. مقدمه:

از رومین^۷ (۱۹۹۵: ۱۲) اظهار می‌دارد که در توصیف دوزبانگی باید به چهار نکته توجه داشت. نکته اول، میزان تسلط فرد دوزبانه به هریک از دو زبان است. نکته دوم، مسئله‌ای است که استفاده‌هایی را که سخن‌گوی دوزبانه از زبان در ذهن دارد، مدنظر قرار می‌دهد. نکته سوم، تبدیل^۸ است که منظور از آن، میزان گذر از یک زبان به زبان دیگر توسط سخن‌گوی دوزبانه است. نکته چهارم، تداخل است و به این موضوع اشاره دارد که به چه میزان، فرد دوزبانه قادر است دو زبان را از هم جدا نگه دارد یا با هم درآمیزد.

مفهوم دوزبانگی، از آغاز تاکنون، دستخوش تغییر شده است. مطابق دیدگاه لی‌وی (۲۰۰۰: ۲۲) این اصطلاح، از آغاز قرن بیستم، روزبه‌روز در مفهومی گسترده‌تر به کار رفته است و پیش‌از آن، مدت‌ها به معنای تسلط یکسان بر هر دو زبان تلقی می‌شد. این همان تعریفی است که در برخی فرهنگ‌های اصطلاحات زبان‌شناسی دیده می‌شود. او می‌گوید: «بلومفیلد^۹ (۱۹۳۳: ۵۶) دوزبانگی را تسلط بر هر دو زبان و در سطحی همانند اهل آن دو زبان می‌داند». وی همچنین می‌افزاید: «این اصطلاح مفهومی گسترده‌تر یافت و برای اشاره به توانایی تولید گفته‌های کامل معنادار در زبان دیگر به کار رفت» (هاگن،^{۱۰} ۱۹۵۳: ۷). از نظر وی، گسترده‌تر کردن مفهوم دوزبانگی ناشی از درک این مسئله است که تعیین سطحی که در آن، سخن‌گوی زبان دوم را بتوان دوزبانه تلقی کرد، اختیاری یا ناممکن است؛ از این رو، بدیهی است اگر درصدد مطالعه دوزبانگی هستیم، ناچاریم آن را مقوله‌ای کاملاً نسبی بدانیم (مه‌کی، ۱۹۵۶: ۸). او در پایان بیان می‌دارد که علاوه بر همه این‌ها، نه تنها ذکر دو زبان، بلکه هر تعداد زبان ضرورت دارد (مه‌کی، ۱۹۵۹: ۱۹۵۹)؛ از این رو، از نظر وی

دوزبانگی^۱ پدیده‌ای فراگیر و طبیعی است؛ در عین حال این موضوع کمتر مورد توجه همگان قرار گرفته است. ولفسون^۲ (۱۹۸۹: ۲۵۷) می‌گوید: «یکی از برداشت‌های غلط در مورد زبان، همواره آن بوده است که میان زبان و ملت رابطه‌ای یک‌به‌یک وجود دارد یا باید وجود داشته باشد». وی می‌افزاید: «با وجود همه شواهدی که در رد این نظریه به چشم می‌خورد، هنوز هم این گمان باطل به قوت خود باقی است و این درحالی است که مشکل بتوان حتی به یک نمونه از ملت یک‌زبانه دست یافت». گراسجین^۳ (۱۹۸۲: ۱) معتقد است، بیشتر افراد دنیا به دو یا بیش از دو زبان صحبت می‌کنند و دوزبانگی امری عادی است و یافتن جامعه‌ای که یک‌زبانه باشد کار دشواری است. واردهو^۴ (۱۹۸۶: ۱۰۰) نیز اظهار می‌دارد: «بیشتر افراد به گونه‌های مختلفی از زبان خود تسلط دارند و برای بسیاری از افراد در سراسر جهان، دوزبانگی و حتی چندزبانگی عادی است، نه یک‌زبانگی. لی‌وی^۵ (۲۰۰۰: ۳) نیز می‌گوید از کل جمعیت جهان، از هر سه نفر، یک نفر به طور عادی، به دلایل کاری و خانوادگی و در اوقات فراغت، از دو یا چند زبان استفاده می‌کند. آثار منتشر شده در زمینه دوزبانگی بسیار گسترده است و طیف وسیعی از موضوعات را دربرمی‌گیرد. از آن میان می‌توان به عناوینی کلی چون دوزبانگی کودکان، سنجش دوزبانگی، الگوهای زبان‌آموزی افراد دوزبانه و ابعاد شناختی و آموزشی دوزبانگی اشاره کرد.

۲. دوزبانگی و انواع آن

از اساسی‌ترین موضوعات در زمینه دوزبانگی، ارائه تعریف مناسبی از دوزبانگی است تا در نهایت بتوانیم میان انواع دوزبانگی تمایز قائل شویم. مه‌کی^۶ (۱۹۶۷: ۵۵۵) به نقل

¹ Bilingualism

² Wolfson

³ Grosjean

⁴ Wardhaugh

⁵ Li Wei

⁶ Mackey

⁷ Romaine

⁸ Alternation

⁹ Bloomfield

¹⁰ Haugen

هافمن این دیدگاه‌ها را نوعی افراط و تفریط می‌داند و معتقد است که نمی‌تواند کمکی به حل قضیه کند. سپس موضعی میانی را مدنظر قرار می‌دهد و از آن با عنوان «دوزبانگی واقعی»^۷ یا «دوزبانگی هم‌تراز» یاد می‌کند. در نهایت دوزبانۀ هم‌تراز را فردی می‌داند که «مهارت تقریباً برابری در هر دو زبان» داشته باشد؛ اما دانش وی در هریک از دو زبان، به سطح متعارف یک‌زبانانها نمی‌رسد. هم‌ر و بلان^۸ (۱۹۸۹: ۸) به‌همین ترتیب عنوان می‌کنند که «دوزبانگی هم‌تراز را نباید با سطح بسیار بالایی از توانش در دو زبان اشتباه گرفت؛ بلکه این امر بیشتر رسیدن به نوعی حالت تعادل ناشی از کسب درجاتی از توانش دو زبان، در مقایسه با توانش مربوط به یک‌زبانانهاست. آن‌ها (۱۰) میان دوزبانگی اولیه هم‌زمان^۹ و دوزبانگی کودکی متوالی^{۱۰} تفاوت قائل می‌شوند. مورد اول به کودکی اشاره دارد که از بدو تولد بیش از یک زبان را فراگرفته است؛ درحالی‌که مورد دوم به فردی اشاره دارد که در اوایل دوران کودکی، پس از پشت‌سرگذاشتن زبان اول، زبان دوم را فرا گرفته است.

تقسیم‌بندی دوگانه دیگری که نقش مهمی در تمایز میان دو گروه مهم دوزبانانها دارد، دوزبانگی افزایشی^{۱۱} و کاهشی^{۱۲} (لمبرت^{۱۳}، ۱۹۷۴) است. به‌نظر هافمن (۱۹۹۱: ۲۱)، دوزبانگی افزایشی بر این امر دلالت دارد که افزایش زبان دوم به زبان اول فرد، می‌تواند باعث تقویت یا تکمیل توانایی‌های اجتماعی و شناختی و زبانی شود. دوزبانگی کاهشی نیز بدین معناست که زبان دوم، به قیمت از دست‌رفتن زبان اولی می‌شود که فرد آن را فراگرفته است. به‌همین دلیل، در بسیاری از کشورها، ممکن است گروه اقلیت با موقعیتی مواجه شوند که در آن ناچارند زبان ملی کشور را به کار گیرند و به تدریج

دوزبانگی عبارت‌است از: «کاربرد متناوب دو یا بیش از دو زبان توسط شخصی واحد».

به‌طور کلی باید گفت زبان‌شناسان در تلاش برای رسیدن به تعریفی از اصطلاح دوزبانۀ^۱ در تعیین مرزی مشخص میان افراد دوزبانۀ و غیردوزبانۀ، با مشکلاتی روبه‌رو هستند. به‌نظر می‌رسد که این مشکل ناشی از گنجاندن مفهوم سخن‌گوی دوزبانۀ کامل در برخی از تعاریف باشد؛ از این‌رو، بهتر است دوزبانگی را مفهومی نسبی بدانیم. شاید با اشاره به انواع دوزبانانها بتوان به درک بهتری از افراد دوزبانۀ دست یافت.

آن‌چنان‌که بیکر^۲ (۲۰۰۶) عنوان می‌کند، در آثار مربوط به دوزبانگی، اغلب بر نوع خاصی از دوزبانگی تحت عنوان دوزبانگی هم‌تراز^۳ تأکید می‌شود. از دیدگاه وی، دوزبانۀ هم‌تراز، فردی است که به هر دو زبان تسلط داشته باشد. به عقیده او، چنین فرد دوزبانۀ‌ای، به‌طور نسبی، در به‌کارگیری هر دو زبان در موقعیت‌های مختلف، به یک اندازه توانایی دارد؛ در عین حال، وی نظر فیشمن^۴ (۱۹۷۱) را نقل می‌کند که می‌گوید به‌ندرت اتفاق می‌افتد که فرد دوزبانۀ، در همهٔ بافت‌ها به یک اندازه مسلط باشد و معمولاً این‌گونه است که افراد دوزبانۀ، از دو زبان برای مقاصد و نقش‌های متفاوت بهره می‌گیرند. هافمن^۵ (۱۹۹۱: ۲۱ تا ۲۲) نظرات مختلف مختلف دربارهٔ درجهٔ تسلط را بررسی می‌کند که شرطی لازم برای دوزبانانهاست. او چنین مطرح می‌کند که برخی افراد، دیدگاهی کمینه‌گرا دارند و تولید اولین گفته‌های معنادار کامل را به زبان دیگر، در حکم آغاز دوزبانگی می‌دانند (به‌عنوان نمونه: هاگن، ۱۹۵۳: ۷)؛ اما برخی دیگر، موضعی بیشینه‌گرا اختیار می‌کنند و معتقد هستند که دوزبانگی عبارت است از دانستن دو زبان با همان درجهٔ تقریبی از کمال که سخن‌گویان یک‌زبانۀ آن زبان‌ها بدان رسیده‌اند (مثلاً کریستوفرسون^۶، ۱۹۴۸: ۴).

7. Equilingualism

8. Hamers & Blanc

9. Simultaneous Early Bilinguality

10. Consecutive Childhood Bilinguality

11. Additive

12. Subtractive

13. Lambert

1. Bilingual

2. Baker

3. Balanced

4. Fishman

5. Hoffmann

6. Christopherson

اثرات دوزبانگی بر کارکرد شناختی را به سه دوره‌ای تقسیم می‌کند که کم و بیش با یکدیگر هم‌پوشی دارند. هافمن این دوره‌ها را به ترتیب «دوره اثرات زبان‌بار»، «دوره اثرات خنثی» و «دوره اثرات سازنده» می‌نامد. در طول دوره اول، در اوایل قرن نوزدهم، فیلسوفان و مریبان و علمای فقه‌اللغه، بر اثرات منفی دوزبانگی بر رشد شناختی کودکان تأکید کرده‌اند. این اعتقاد بر پایه تحقیقات تجربی استوار نبود و به نظر می‌رسد به کارگیری آزمون‌های بهره هوشی بی‌اعتبار در این گونه کشورهای انگلیسی زبان، از جمله ایالات متحده آمریکا و انگلستان، احتمالاً به چنین نتایج اشتباهی دامن زده است. طبق نظر بیکر (۱۹۸۸)، تحقیقات انجام شده از دهه ۱۹۲۰ به بعد، در ویلز، در جهت تأیید کاربرد زبان ویلز به عنوان زبان دوم بوده است؛ هرچند نتیجه آزمون‌ها، نمرات پایین تری را برای افراد دوزبانۀ مناطق روستایی به نمایش می‌گذاشت. هافمن (۱۹۹۱) معتقد است پژوهش‌های انجام شده در این دوره، پرتبوتاب و آمیخته با تعصبات (۱۲۲۱ تا ۱۲۲۲) بوده است.

در طول دوره دوم (در فاصله دهه ۱۹۴۰ تا دهه ۱۹۶۰)، دیدگاه غالب آن بود که دوزبانگی، به خودی خود عامل وضعیت نامطلوب ذهنی و فکری نبوده است. در عوض، پژوهش‌های انجام شده، مثلاً داریسی^۳ (۱۹۵۳) بر نارسایی‌های خاص روش‌های به کار گرفته شده تأکید دارند و آن‌ها را منشأ این گونه نتایج می‌دانند. هافمن (۱۹۹۱: ۱۲۳) اظهار می‌دارد که پس از آزمون سطح هوشی تعداد زیادی از کودکان دوزبانۀ در ویلز، به این نتیجه رسید که بر پایه آزمون‌های غیرکلامی مربوط به بهره هوشی، تفاوت معناداری میان این دو دیده نشد.

در نهایت، باید به دوره اثرات سازنده‌ای اشاره کنیم که با پژوهش‌های پیل^۴ و لمبرت (۱۹۶۲) در کانادا آغاز شد. آنان از نارسایی‌های مطالعات پیشین آگاه بودند و سعی داشتند متغیرهایی را کنترل کنند که تأثیری بر نتایج نهایی داشتند. آنان پس از آنکه فقط دوزبانۀ‌های

مهارت‌های خود را در زبان اول از دست بدهند. در این ارتباط، هم و بلان (۲۰۰۴: ۲۹) اظهار می‌دارند که دوزبانگی افزایشی، حاصل بافتی اجتماعی فرهنگی است که در آن به هردو زبان فرد دوزبانۀ بهای کافی داده شود. در چنین شرایطی آنان معتقدند که تجربه کودک دوزبانۀ باعث رشد شناختی وی شده و به عنوان عاملی تقویت کننده به انعطاف پذیری شناختی بیشتری در مقایسه با همسالان یک‌زبانۀ‌اش منجر می‌شود. آنان می‌افزایند، در محیطی که به زبان اول کودک بها داده نشود، ممکن است رشد شناختی او در مقایسه با هم‌تایان یک‌زبانۀ‌اش به تعویق بیفتد.

«پاره‌زبانی»^۱ اصطلاح خاصی است که هاکت^۲ (۱۹۸۵: ۱۶، به نقل از رومین، ۱۹۹۵) آن را در اشاره به نوع خاصی از افراد دوزبانۀ به کار برده است. بیکر (۲۰۰۶: ۱۱ تا ۱۰) اظهار می‌دارد که افراد دوزبانۀ معمولاً در به کارگیری تمام یا بخشی از توانایی‌های زبانی، در یکی از زبان‌های خود، تسلط دارند. او در ادامه می‌افزاید، این تسلط برای برخی دوزبانۀ‌ها، در طول زمان و با جابه‌جاشدن ثابت نمی‌ماند و در نتیجه ما با گروه‌هایی از افراد دوزبانۀ روبه‌رو می‌شویم که توانش کافی در یکی از دو زبان ندارند و از دوزبانۀ‌های مسلط متمایز می‌گردند. طبق نظر او، چنین فرد دوزبانۀ‌ای واژگانی محدود و دستور زبانی نادرست را به نمایش می‌گذارد، به تولید زبان آگاهانه می‌اندیشد، برخورد او با هریک از زبان‌ها مصنوعی و غیرخلاقانه است و برای او فکر کردن و بیان احساسات به هردو زبان دشوار است. در نهایت اظهار می‌دارد که این نوع افراد دوزبانۀ را گاه با دیدی انتقادآمیز، پاره‌زبان می‌نامند.

۳. تاریخچه مطالعات مربوط به اثرات

دوزبانگی بر افراد دوزبانۀ

بیکر (۱۹۸۸، به نقل از هافمن، ۱۹۹۱) پژوهش در باب

^۳. Darcy

^۴. Peal

^۱. Semilingualism

^۲. Hockett

هم‌تراز و یک‌زبان‌ها را به‌عنوان آزمودنی‌های خود انتخاب کردند، به این نتیجه رسیدند که افراد دوزبان، در سنجش هوش کلامی و غیرکلامی، در مقایسه با یک‌زبان‌ها نمرات بالاتری کسب کردند (۱۲۳). هافمن (۱۹۹۱) نیز به تعدادی از مطالعات مربوط به دهه ۱۹۷۰ اشاره کرده است؛ در این مطالعات تلاشی به‌عمل آمده است تا مشخص شود آیا افراد دوزبان، در برخی کارکردهای شناختی در مقایسه با یک‌زبان‌ها برتری داشته‌اند یا نه. طبق نظر هافمن، آزمایش‌های بن‌زیو^۱ (۱۹۷۶) نشان داد افراد دوزبان در تمرینات جایگزینی واژه، نمرات بهتری کسب کردند. او نتیجه گرفت که افراد دوزبان انعطاف‌پذیری شناختی بیشتری را به نمایش می‌گذارند و ظاهراً در رویکرد خود به عملیات زبانی به استراتژی‌های تحلیلی پیچیده‌تری مجهز هستند. هافمن (۱۹۹۱) می‌افزاید یانکو و رال^۲ (۱۹۷۲) و بن‌زیو (۱۹۷۶) هر دو اظهار داشته‌اند که ممکن است افراد دوزبان، در مقایسه با یک‌زبان‌ها، به سرنخ‌های بازخوردی کلامی و غیرکلامی، حساسیت بیشتری از خود نشان دهند. در ادامه می‌افزاید که این نکته در برخی نظرات پیشنهادی کامینز^۳ (۱۹۷۶) منعکس شده است؛ کامینز می‌گوید از آنجاکه افراد دوزبان به دو فرهنگ دسترسی دارند و در دو نظام مختلف فعال هستند، در مقایسه با یک‌زبان‌ها از تجربه گسترده‌تر و متنوع‌تری برخوردارند. او می‌افزاید، افراد دوزبان ناچارند از یک کد زبانی به کد دیگری تغییر وضع دهند و معتقدند که این امر برای انعطاف‌پذیری تفکر آنان سودمند است؛ چراکه آنان، در هریک از دو زبان، با دیدگاه‌های متفاوتی درگیرند. هرچند هافمن (۱۹۹۱) به‌درستی چنین استدلال می‌کند که نباید فراموش کرد بسیاری از مطالعاتی که یافته‌هایی خوشبینانه را ارائه می‌دهند، در بافت دوزبانگی افزایشی به انجام رسیده‌اند که در آن، کودکان به کاربرد هر دو زبان و به‌طور کلی به یادگیری تشویق می‌شوند

۳.۱. اثرات مثبت دوزبانگی

بیکر و پریس جونز (۱۹۸۹) برخی مزایای مربوط به افراد دوزبان را برشمرده‌اند که در نوشته‌ها و آثار پژوهشی منتشر شده دیده می‌شود. این مزایا ممکن است از نوع ارتباطی، فرهنگی، اقتصادی و شناختی باشد. به‌لحاظ ارتباطی، مثلاً می‌توان به رابطه با والدین اشاره کرد؛ به این معنا که کودکان دوزبان قادرند با هریک از والدین خود به زبان مورد علاقه‌شان صحبت کنند و در نتیجه، رابطه صمیمی‌تری با آنان داشته باشند. همچنین افراد دوزبان این شانس و فرصت را دارند تا شکاف بین نسلی را بهتر پر کنند و در نتیجه، روابط نزدیک‌تری با اقوام و خویشاوندان خود داشته باشند. علاوه‌براین، دانستن زبان‌های بیشتر، پل‌های ارتباطی بیشتری را در اختیار افراد دوزبان قرار می‌دهد که آنان را قادر می‌سازد تا با طیف گسترده‌تری از افراد ارتباط برقرار کنند. بالاخره اینکه افراد دوزبان می‌توانند در ارتباطات کلامی خود مرزهای قومی و ملی را نیز درهم نوردند (۴).

افراد دوزبان، به‌لحاظ فرهنگی نیز از مزایایی برخوردارند. آنان دو دنیای مختلف را تجربه می‌کند. برای نفوذ به فرهنگ‌های مختلف و آشناسدن با سنت‌ها، ادبیات، موسیقی، عقاید و آرا و نحوه تفکر آنان، لازم است زبان آنان فراگرفته شود. البته باید توجه داشت که دوزبان‌بودن، همواره مترادف با دوفرهنگی نیست.

1. Ben-Zeev

2. Ianco-Worral

3. Cummins

4. Diaz & Klingler

اکثریت جامعه نگرش مثبتی به افراد دوزبانه نداشته باشند و آنان با مشکلات تربیتی و هویتی و به‌ویژه آموزشی و تحصیلی مواجه شوند. عملکرد ضعیف کودکان دوزبانه در مدرسه را می‌توان ناشی از یک چنین نگرشی به مقوله آموزش دوزبانه‌ها دانست. از دیدگاه ترادگیل^۲ (۱۹۸۳: ۱۴۵)، شاید بزرگ‌ترین مشکلی که اعضای اقلیت‌های زبانی با آن روبه‌رو هستند، مشکل آموزشی باشد.

درزمینه رابطه میان مهارت زبانی و پیشرفت تحصیلی، پژوهش‌های فراوانی صورت گرفته است. پاپاپاولو^۳ (۱۹۹۹: ۲۵۴) اظهار می‌دارد، به‌ندرت به مطالعاتی برمی‌خوریم که کنش زبانی دانش‌آموزان دوزبانه در محیط‌های مدرسه‌ای به‌شدت یک‌زبان‌های که در آن‌ها کودکان، زبان اقلیت آموزش خاصی را به زبان خود ببینند. او تلاش می‌کند تا پیشرفت تحصیلی کودکان را در برنامه‌های غوطه‌وری و با هدف همگون سازی بدون دریافت کمک مورد آزمون قرار دهد.

کامینز و اسوین (۱۹۸۶) چگونگی ارتباط مهارت زبانی با پیشرفت تحصیلی را به‌عنوان بحث‌انگیزترین مباحث در حوزه روان‌شناسی زبان و روان‌شناسی آموزشی در بیست سال گذشته، مورد بحث قرار داده‌اند. آنان می‌افزایند که برخی افراد بر میزانی تأکید کرده‌اند که زبان شفاهی به فراگیری خواندن ارتباط دارد (مثلاً ولز^۴، ۱۹۸۱). بسیاری از مطالعات، به‌نحوی مستقیم یا غیرمستقیم، این رابطه را مورد بررسی قرار داده‌اند. مثلاً هدف از طرح نحو مربوط به متون نقلی، به این منظور طراحی شد تا با استفاده از تکلیف نقلی واحد، هم زبان و هم رشد سوادآموزی را مورد ارزشیابی قرار دهد. پیرسون^۵ (۲۰۰۲) در مطالعه‌اش از کودکان خواست تا داستانی (یک گفتمان بسط‌یافته) تولید کنند که به‌طور هم‌زمان، نقاط ضعف و قوت آنان را در چندین سطح

همچنین دوزبانگی ممکن است منافع اقتصادی نیز داشته باشد. معمولاً افراد دوزبانه فرصت‌های شغلی بیشتری را در اختیار دارند که به‌عنوان نمونه می‌توان به شرکت‌های صادراتی چندملیتی اشاره کرد (۷) و بالاخره مزایای شناختی، یعنی آنکه افراد دوزبانه به‌لحاظ قوه تفکر و ازجمله داشتن تفکر خلاق‌تر و پیشرفت سریع‌تر در اولین مراحل رشد و میزان توجه بیشتر در ارتباط، در موقعیت بهتری از دوزبانه‌ها قرار دارند (۸). در اینجا، به تفصیل به برخی مزایای شناختی افراد دوزبانه خواهیم پرداخت.

برخی پژوهشگران معتقدند که دوزبانگی، برخی اثرات مثبت را نه‌تنها در حوزه اجتماعی، بلکه برای خود فرد و آموزش فردی او نیز به‌همراه خواهد داشت. پیل و لمبرت (۱۹۶۲؛ به نقل از ولفسون، ۱۹۸۹: ۲۳۴) دریافتند که کودکان دوزبانه در مقایسه با کودکان یک‌زبان، در آزمون‌های هوش کلامی و غیرکلامی، به‌طور چشمگیری عملکرد بهتری داشتند. آنان این برتری در عملکرد را این‌گونه توجیه می‌کنند که توانایی بیان افکار در بیش از یک زبان، توانایی کودکان را در داشتن قدرت تفکر انعطاف‌پذیرتر بهبود می‌بخشد. طبق نظر هاگوتا^۱ (۱۹۸۶؛ صص ۳۳ تا ۳۵)، پیل و لمبرت (۱۹۶۲) به این نتیجه رسیدند که دوزبانه‌ها در مقایسه با یک‌زبان‌ها، در مفهوم‌سازی و انجام تکالیفی برتری دارند که به میزان مشخصی از انعطاف‌پذیری ذهنی یا نمادین نیاز دارند.

۳.۲. اثرات منفی دوزبانگی

باتوجه به اینکه در بیشتر کشورها، افراد دوزبانه، از نظر اقتصادی و اجتماعی و سیاسی، در مقایسه با افراد یک‌زبان که معمولاً اکثریت جامعه را تشکیل می‌دهند، باین حال در جایگاه پایین‌تری قرار دارند و این افراد با مشکلات گوناگونی روبه‌رو هستند. نداشتن مهارت زبانی کافی به زبان دوم که در اکثر موارد زبان رسمی جامعه نیز تلقی می‌گردد، باعث می‌شود در بسیاری از کشورها،

². Trudgill

³. Papapavlou

⁴. Wells

⁵. Pearson

¹. Hakuta

بسیاری کشورها، نگرش‌های سیاسی به این مسئله نیز اوضاع را حادث کرده است. در این میان، بسیاری از دولت‌ها با تقویت یکی از زبان‌های رایج در کشور و تحمیل برخی محدودیت‌ها بر سخن‌گویان زبان‌های دیگر، تنوع زبانی را در درون مرزهای خود نادیده گرفته‌اند. به‌همین دلیل، در طول تاریخ، سرکوب زبان‌های اقلیت ادامه داشته و به‌نوبه خود برخی پیامدهای مصیبت‌بار را به‌دنبال داشته است. دنبال کردن چنین سیاستی، بقای بسیاری از زبان‌های کم‌کاربردتر را به‌شدت در معرض خطر قرار داده است. علاوه‌بر آن، در بسیاری از موارد، سخن‌گویان زبان‌های اقلیت، در هنگام استفاده از زبان‌های مادری‌شان، خود را با نگرش‌های منفی سخن‌گویان زبان اکثریت مواجه می‌بینند. کامینز و اسوین^۳ (۱۹۸۶: ۱۸ تا ۱۹) دیدگاه تاکر^۴ (۱۹۷۷) را نقل می‌کنند که بیان می‌دارد در جوامعی که در آن‌ها زبان مورد استفاده در خانه متفاوت از زبان مدرسه است، زبان مورد استفاده در خانه، هم از سوی دیگران و هم از ناحیه اهل آن زبان، در مرتبه پایینی قرار می‌گیرد و کودکانی که به آن زبان صحبت می‌کنند، به‌لحاظ اجتماعی اقتصادی دچار محرومیت می‌شوند. در این شرایط، بهتر است کودک آموزش اولیه خود را به زبان اول خود دریافت کند و در مراحل بعد، آموزش را به زبان مدرسه تغییر دهد.

برای آموزش دو زبانه‌ها روش‌های مختلفی ارائه و به اجرا گذاشته شده است؛ اما تنها تعداد کمی از این روش‌ها دارای نتیجه مطلوب بوده‌اند؛ این بدان علت است که در اکثر این روش‌های آموزشی، تنها یکی از دو زبان (معمولاً زبان اکثریت) مورد تأکید قرار می‌گیرد و این موضوع باعث می‌شود که دانش‌آموزان دوزبانه، در هر دو زبان با مشکلات زبانی فراوانی مواجه شوند. بیکر (۲۰۰۱: ۱۹۴ تا ۱۹۸) به توصیف برخی از رایج‌ترین نظام‌های آموزشی دوزبانه‌ها می‌پردازد:

مختلف مشخص سازد. سویل ترویک^۱ (۱۹۸۳، ۱۳۱) آزمون‌های مهارت سنتی را ناکافی می‌داند و معتقد است برای کشف شرایط زبانی لازم برای موفقیت در مدرسه، لازم است از نوعی ارزشیابی با رویکرد ارتباطی نسبت به زبان استفاده شود.

همان‌گونه که پیرسون (۲۰۰۲) متذکر شده است، چنین به نظر می‌رسد بخش اعظم رشد زبانی در کودکان ۵ تا ۱۰ ساله، در سطحی بالاتر از تک‌جمله‌ها صورت می‌گیرد (کارمیloff و اسمیت^۲، ۱۹۸۶). به عبارت دیگر، ثابت شده است که کودکان قادرند تا قبل از رسیدن به پنج‌سالگی، ساخت‌های نحوی اصلی زبان خود را به‌کارگیرند. وی می‌افزاید: «کار با متون هرچه بلندتر، عنصری کلیدی در موفقیت تحصیلی است» و می‌گوید این حقیقت روشن است که با افزایش سال تحصیلی در مدارس، طول متون نیز افزایش می‌یابد. پیرسون (۲۰۰۲) می‌افزاید، می‌توان از تکالیف درک متون استاندارد بهره برد تا توانایی کودکان در تفسیر ابزارهای زبانی مختلف را در خواندن، سنجید. هرچند وی بیان می‌دارد سنجش توانایی‌های تولیدی سوادآموزی کودکان خردسال دشوارتر است؛ چراکه این کودکان تا اواسط دوران ابتدایی، سازوکارهای نوشتن را فرا نخواهند گرفت.

۴. انواع آموزش دوزبانه‌ها

کارشناسان آموزشی در کشورهای مختلف در زمینه طراحی خط‌مشی آموزشی، ممکن است یکی از دو رویکرد اصلی را در پیش گیرند. طبق گزارش لمبرت و دیگران (۱۹۹۳)، برخی کشورها نظیر کانادا و سوئیس و سنگاپور، با به‌اجرا گذاشتن یک نظام آموزش دوزبانه مناسب، نگرش‌های مثبتی را نسبت به این مسئله از خود نشان داده‌اند و این در حالی است که برخی دیگر از کشورها، بیشتر به‌دلایل اقتصادی، در طراحی نظام آموزشی مناسب ناکام مانده و بدین ترتیب به ایجاد برخی مشکلات برای گروه‌های دوزبانه دامن زده‌اند. در

^۳. Swain

^۴. Tucker

^۱. Saville-Troike

^۲. Karmiloff-Smith

قومی مختلف با پیشینه‌های زبانی و فرهنگی مختلف، با هم زندگی می‌کنند. این کشور دارای جامعه زبانی ناهمگونی است که به تعدادی از زبان‌های هندو اروپایی، سامی و خانواده زبان ترکی صحبت می‌کنند.

لازم به ذکر است که در کشور ما روش غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی، به‌عنوان روش غالب در نظام آموزشی دوزبانه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد که هدف آن همگونی و مشابه‌سازی زبان اقلیت با زبان اکثریت است؛ از این رو، مواد درسی در این نظام آموزشی همان موادی است که برای افراد یک‌زبانه تدوین می‌شوند. استفاده از روش غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی به‌صورت گسترده، به پیشرفت مطلوبی در زبان فارسی دانش‌آموزان دوزبانه منجر نمی‌شود و حتی می‌تواند برای زبان اول آن‌ها تبعات منفی نیز در پی داشته باشد و افراد این اشکالات خود را در هنگام برقراری ارتباط نشان می‌دهند. یکی از عوامل عمده نداشتن تسلط کافی به زبان فارسی در دوزبانه‌ها و به‌تبع آن افت تحصیلی را می‌توان به نظام آموزشی رایج در ایران نسبت داد. لطف‌آبادی (۱۳۶۵: ۱۶ تا ۱۷) به برخی از مشکلات زبانی و روان‌شناختی اشاره می‌کند که کودکان دوزبانه در ایران، با آن‌ها مواجه‌اند. او اظهار می‌دارد که یک کودک با پدر فارسی‌زبان و مادر ترک‌زبان، به احتمال زیاد در رشد زبانی خود با برخی مشکلات روبه‌رو می‌شود. وی می‌افزاید کودکان ترک‌زبانی که وارد مدارس دولتی می‌شوند، در یادگیری دروس مختلف نظیر ریاضیات و علوم و نیز مهارت‌های خواندن و نوشتن با مشکل روبه‌رو می‌شوند.

برپایه مطالعاتی که در ایران در ارتباط با افراد دوزبانه صورت گرفته است، به‌عنوان نمونه: مهرجو و هادیان، ۱۹۹۲؛ دیناروند، ۱۹۹۴؛ اصل فتاحی، ۱۹۹۴، کودکان مربوط به اقلیت‌های زبانی، در یادگیری زبان رسمی، در مدرسه با مشکل مواجه‌اند و میان آنان و همسالان یک‌زبانه‌شان ناهمخوانی‌هایی دیده می‌شود. با این‌همه، این موضوع توسط مسئولان آموزشی و برنامه‌ریزان درسی مورد توجه قرار نگرفته است. آنان بیان می‌کنند

۱. شیوه غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی^۱ که هدف آن همگونی و مشابه‌سازی زبان اقلیت با زبان اکثریت است؛ در این روش، زبان اکثریت مورد تأکید قرار می‌گیرد و در نهایت کودک، تک‌زبانه می‌شود.

۲. جداسازی با هدف تفکیک نژادی^۲ که با هدف جداسازی زبان اقلیت صورت می‌گیرد؛ در این روش، زبان اقلیت به اجبار مورد تأکید قرار می‌گیرد که نتیجه آن نیز تک‌زبانه‌شدن کودک است.

۳. جداسازی با هدف حفظ استقلال^۳ که در آن زبان اقلیت به اجبار مورد تأکید قرار می‌گیرد؛ هدف این روش، استقلال و جداسازی است و کودکان در این نظام به‌صورت دوزبانه محدود درمی‌آیند.

۴. غوطه‌وری با هدف تکرگرای^۴ که در آن هر دو زبان در برنامه‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ در این روش، بر زبان اکثریت تأکید می‌شود که در رأس امور آموزشی قرار دارد و در نهایت به دوزبانگی کودکان منجر می‌شود.

۵. آموزش دوزبانه‌ها به زبان‌های اکثریت^۵ که هر دو زبان اکثریت را در برنامه‌های آموزشی خود مورد تأکید قرار می‌دهد؛ این روش به پیشرفت در هر دو زبان منجر می‌شود.

۵. آموزش دوزبانه‌ها در ایران

همان‌گونه که پیش‌تر ذکر شد، افراد دوزبانه بیش از نیمی از جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند. این سخنگویان، در تمام مناطق دنیا، به‌ویژه در آفریقا و شرق آسیا زندگی می‌کنند. این افراد اکثراً با مشکلات زبانی و آموزشی روبه‌رو هستند. جمهوری اسلامی ایران دارای جمعیتی بالاتر از هفتاد میلیون نفر است که از این میان، فارسی‌زبانان، بزرگ‌ترین گروه قومی را تشکیل می‌دهند. در ایران، همچون بسیاری از کشورهای دیگر، گروه‌های

1. Submersion

2. Segregationist

3. Separatist

4. Immersion

5. Bilingual Education in Majority Languages

آموزش نهفته است، به بیان دیدگاه فی‌شمن (۱۹۹۵) می‌پردازد که اعمال دموکراسی بیشتر در حوزه مسائل قومی‌زبانی، لزوماً به معنای عدالت در این حوزه نخواهد بود.

نتیجه‌گیری

در مجموع، بر پایه پژوهش‌های انجام‌شده در مورد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه در ایران (توکلی، ۲۰۰۲؛ کریمی، ۲۰۰۳)، می‌توان گفت که از این نظر، میان دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه شکاف گسترده‌ای به چشم می‌خورد. حمیدی (۲۰۰۴) داده‌های مربوط به کل ۷۷۰۳ نفر از دانش‌آموزان پایه چهارمی را مطالعه کرد که در سال ۲۰۰۱ در طرح پیرلز^۲ شرکت کرده بودند. آزمودنی‌ها از میان تمام ۲۷ استان ایران انتخاب شده بودند که در بین آن‌ها تعدادی دانش‌آموز غیرفارسی‌زبان نیز به چشم می‌خورد. او می‌خواست نشان دهد که نمرات خواندن کودکان به این بستگی دارد که آن‌ها به چه میزان در معرض زبان فارسی قرار گرفته‌اند و با این کار، توجه مسئولان آموزشی را به این موضوع جلب کند که برای پرکردن این شکاف‌ها، لازم است نظام آموزشی مورد بازنگری قرار گیرد. نتایج این تحقیق نشان داد که در حدود ۳۵ درصد آزمودنی‌های دوزبانه، هرگز در خانه از زبان فارسی استفاده نمی‌کنند یا گاهی از آن استفاده می‌کنند. همچنین میان نمرات خواندن آن‌هایی که در کودکی زبان فارسی را فرا گرفته‌اند و آن‌هایی که فرانگرفته‌اند، تفاوت معناداری به چشم می‌خورد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین در ایران همسویی دارد (مهرجو و هادیان، ۱۳۷۱؛ منظورنیا ۱۹۹۲؛ ادیب ۱۳۷۲؛ دیناروند ۱۳۷۳؛ اصل فتاحی ۱۳۷۳) و بر این حقیقت تأکید دارد که حتی پس از سپری کردن چهار سال در مدرسه، هنوز هم شکاف آموزشی میان دانش‌آموزان فارسی‌زبان و غیرفارسی‌زبان پر نشده است.

که کودکان دوزبانه به همراه هم‌کلاسی‌های یک‌زبانه‌شان در مدارس دولتی حاضر می‌شوند؛ در حالی که در هنگام آغاز آموزش رسمی در مدرسه، هیچ‌گونه دسترسی به زبان مادری‌شان ندارند و هیچ‌گونه دوره‌ای کمی به زبان دوم برایشان ارائه نمی‌شود. اما، آن‌چنان که حمیدی (۲۰۰۴: ۱) گزارش می‌کند برنامه‌ریزان درسی در وزارت آموزش و پرورش، دوره آمادگی یک‌ماهه‌ای را برای کودکان غیرفارسی‌زبان، از چهارده سال پیش طراحی و اجرا کرده‌اند. این دوره به شکلی طراحی شده که در آستانه ورود به کلاس اول ابتدایی ارائه شود. بنابر نظر حمیدی، علاوه بر آن، در بسیاری از استان‌ها، یک دوره آموزشی یک‌ساله پیش‌دستانی، هم برای کودکان یک‌زبانه و هم کودکان دوزبانه در نظر گرفته شده است؛ البته بدون آنکه هیچ‌گونه تدارک خاصی برای غیرفارسی‌زبانان دیده شود. شایان ذکر است که براساس ماده ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، زبان رسمی آموزشی برای همه ایرانیان، زبان فارسی است. در همان ماده تأکید شده است که همه گروه‌ها دارای این حق اساسی هستند که در مدارس خود و به منظور تقویت فرهنگ بومی خود، از زبان مادری‌شان استفاده کنند.

باید گفت با وجود گرایش روزافزون به استفاده از رویکردهای مختلف به آموزش دوزبانه، این موضوع همچنان مناقشه‌آمیز است. در این ارتباط، می^۱ (۲۰۰۱: ۱۶۷ تا ۱۶۹) در حالی که بر نقش آموزش در حفظ زبان تأکید دارد، بیان می‌کند که سرنوشت زبان به تنهایی به آموزش گره نخورده است و اگر آموزش را به عاملی صرفاً حاشیه‌ای در فرایند حفظ زبان اقلیت تنزل دهیم، دچار خطای آشکار شده‌ایم. وی می‌گوید نباید از یاد برد که آموزش نقش مهمی را در تثبیت فرهنگ مدنی همگون ملت کشور ایفا کرده است و این امر به نوبه خود باعث تغییر شدید زبان اقلیت شده است. وی پس از بحث در باب اهداف همگون‌سازانه‌ای که در بطن

². PIRLZ

¹. May

فهرست منابع

- احمدپور، ناصر (۱۳۷۲): بررسی تأثیر دوزبانگی در جریان یادگیری دانش‌آموزان پایه اول استان کردستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم، (منتشر نشده).
- ادیب، یوسف (۱۳۷۲): مقایسه تأثیر دوره آمادگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوزبانه و یک‌زبانه مقطع ابتدایی (در شهرهای تبریز و تهران)، تبریز: اداره کل آموزش و پرورش آذربایجان شرقی.
- اصل فتاحی، بهرام (۱۳۷۳): بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر یک‌زبانه و دوزبانه (شهرهای تهران و تبریز) مقطع ابتدایی (پایه‌های اول، سوم، پنجم) در دروس فارسی و املا، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، (چاپ نشده)
- توکلی، مهین (۱۳۸۰): «دوزبانگی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی»، رشد آموزش ابتدایی ۴۳، ص ۵۹ تا ۵۴.
- دیناروند، جعفر (۱۳۷۳): بررسی و مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه با دانش‌آموزان عادی شهر شوش دانیال، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، (چاپ نشده).
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۶۵): *روانشناسی رشد زبان*، مشهد: بنیاد پژوهش‌های اسلامی آستان قدس رضوی.
- مهرجو، علی و مجید هادیان (۱۳۷۱): مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه پسر سال سوم ابتدایی شهرستان اهواز و محاسبه ضریب همبستگی بین نمره‌های ادبیات فارسی با سایر دروس این دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۷۱-۱۳۷۰، اهواز: اداره آموزش و پرورش استان خوزستان.

- Baker, C. (1988). Key issues in bilingualism and bilingual education. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- Baker, C. (2001). Foundations of bilingual education and bilingualism 3rd edn. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- Baker, C. (2006). Foundations of bilingual education and bilingualism 4th edn. *Multilingual Matters*, Clevedon.
- Bialystok, E. (2004). "The impact of bilingualism on language and literacy development" in T.K. Bhati and W. Ritchie (eds), *The handbook of bilingualism*. Blackwell Publishing, Oxford, pp. 577-601.
- Cummins, J. & Swain, M. (1986). *Bilingualism in education*. Longman Group Limited, London.
- Fishman, J. (1995). "On the limits of ethnolinguistic democracy" in T. Skutnabb-Kangas and R. Phillipson (eds), *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter, Berlin, pp. 49-61.
- Hameedy, M. A. (2004). Bilinguality of home and school in Iran: Conditions and consequences as showcased in PIRLS paper presented at The 1st IEA International Research Conference, held by The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), May 2004, Lefkosia, Cyprus.
- Karimi, A. (2003). PIRLS 2001 Results: The brief report. Institute for Educational Research, Tehran.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). "Some fundamental aspects of language development after age 5" in P. Fletcher and M. Garman (Eds), *Language acquisition: Studies in first language development*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 455-476.

- Lambert .W. E. .Genesee .F. .Holobow .N. & Chartrand .L. (1993) ،“Bilingual education for majority English-speaking children” .European Journal of Psychology of Education .8 .pp. 3-22.
- Manzooriya .H. (1992) .Dimensional definition of bilingualism .Tehran .The Ministry of Education .in Hameedy (2004) .p. 4.
- May .S. (2001) .Language and minority rights: Ethnicity .nationalism and politics of language . Pearson Education Limited .Essex.
- Mayer .M. (1969) .Frog .where are you? New York: Dial Press.
- Myers-Scotton .C. (2006) .Multiple voices: An introduction to bilingualism .Blackwell Publishing .Australia.
- Papapavlou .A. S. (1999) ،“Academic achievement .language proficiency and socialisation of bilingual children in a monolingual Greek Cypriot-speaking school Environment” . International Journal of Bilingual Education and Bilingualism .2 .pp.252-267.
- Peal .E. & Lambert .W. E. (1962) ،“The relationship of bilingualism to intelligence” . Psychological Monographs .۷۶ .pp. 1-23.
- Pearson .B. Z. (2002) ،“Narrative competence among monolingual and bilingual school children in Miami” .in D.K. Oller and R.E. Eilers (eds) .Language and literacy in bilingual children .Multilingual Matters .Clevedon .pp. 144-185.
- Saville-Troike .M. (1983) ،“An anthropological linguistic perspective on uses of ethnography in bilingual language proficiency” .in C. Rivera (ed) .An ethnographic/sociolinguistic approach to language proficiency assessment .Multilingual Matters .Clevedon .pp. 131-136
- Tucker .G. R. (1977) ،“The linguistic perspective” .in Bilingual education: Current perspectives in linguistics .Center for Applied Linguistics .Arlington .Virginia .2 .pp.1-40.
- Trudgil .P. (1983) .Sociolinguistics: An introduction to language and society .2nd edn .Penguin Books .Harmondsworth .England.
- Wells .C. G. (1981) .Learning through interaction: The study of language development . Cambridge University Press .Cambridge.
- Wolfson .N. (1989) .CHP .The conversational historical present in American English narrative . Foris Publications .Cinnarminson .NJ.