

مشکل بزرگ مدارس

نوشته ژورژ وینو

است که چون تمام موضوعات بدان زبان تدریس می‌شوند، زبان دانش است. بنابراین چیزی نمی‌گذرد که کودک مهاجر به مقایسه دو زبان می‌پردازد: زبان مدرسه و زبان خانه که این یکی نسبت به دیگری لزوماً ارزش کاسه‌خانه خواهد شد. در بسیاری از موارد فقدان حمایت خانوادگی این مشکل زبانی را تشدید می‌کند. اگر کودک مهاجر بر مشکل فائق آید به قیمت جدایی میان او و محیط فرهنگی خانواده تمام خواهد شد زیرا من بعد محیط خانواده را در تعارض با الگوی بهر آهون آن تلقی خواهد کرد.

و اما در مورد «راهنمایی» در اثر معیارهایی که در مدرسه به کار بسته می‌شوند (حسد سنی، «عقب‌افتادگی»، درس به اصطلاح تخصصی و غیره)، حتی عالیترین اهداف هم انتخابی خواهد بود. استنباطی که آموزگاران و مشاوران از خانواده و محیط دانش‌آموز دارند ایشان را بر آن خواهد داشت که کودکان را موارد ویژه‌ای به شمار آورند. در جریان انتقال از درسی به درس دیگر و از مدرسه‌ای به مدرسه دیگر، چندی نمی‌گذرد که کودکان مهاجر قربانیان نقل و انتقال آموزشی و اداری خواهند شد و در جاهای نامناسبی قرار خواهند گرفت.

بدین ترتیب، مدرسه برای کودک مهاجر مکانی است که در آن تفاوتها تشخیص داده می‌شوند، تمایزها معلوم

است، نه جهل نسبت به آنها.

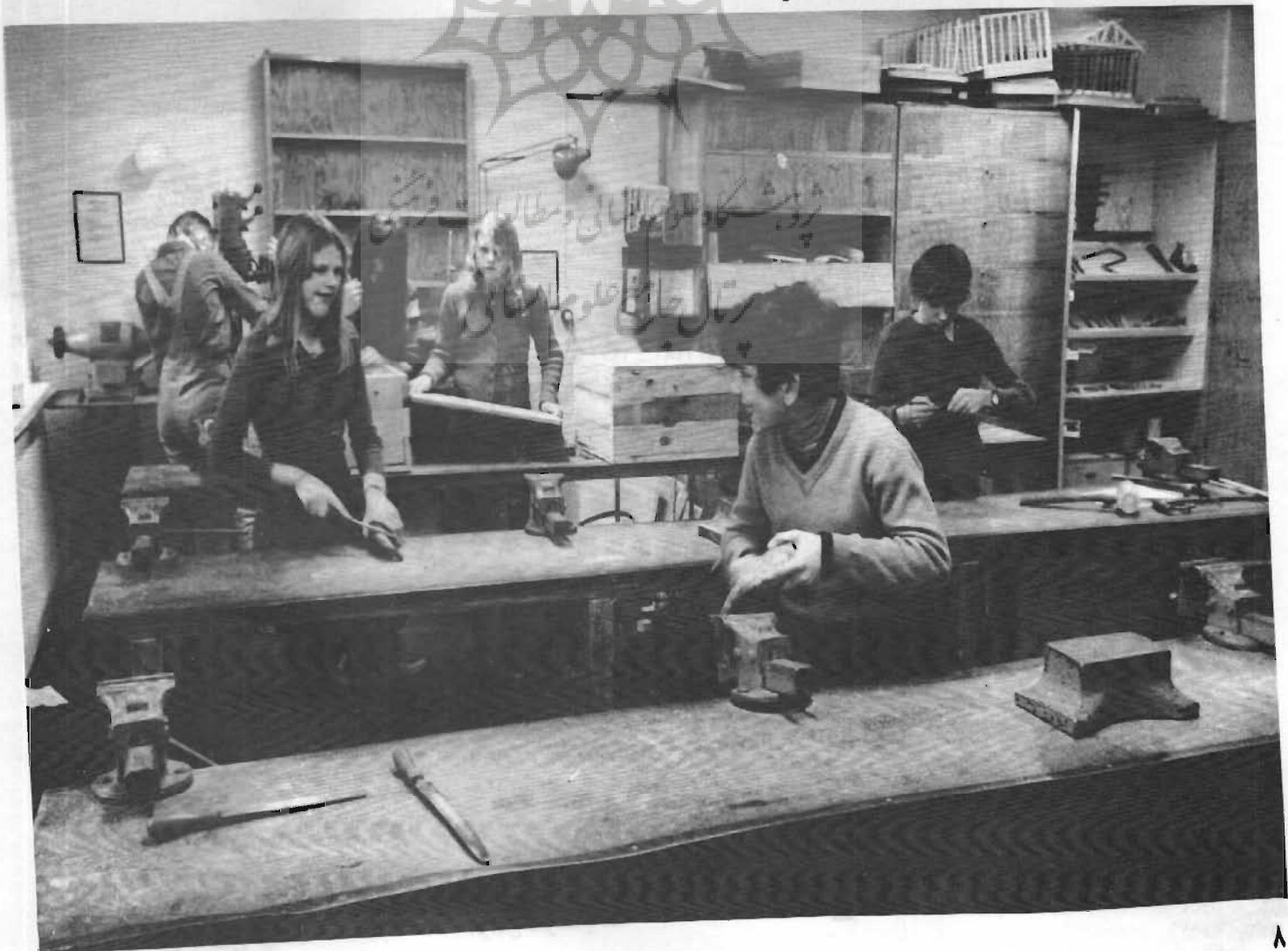
با این حال هریک از ما، هر کودکی، به این تفاوت‌های گروهی و شخصی نیازمند است. زیرا دست‌کم در کار تشخیص و شاید متعارف ساختن موضع خویش در زنجیره صورت‌های ذهنی، قالب‌های رفتاری و تعصبات نزدیک یا دور به کار می‌آید. بدین سان کسانی که به حواشی جامعه احاله شده‌اند به نگرش مردم نسبت به احاله اجتماعی - چه از آن خود و چه دیگران - تمسک می‌جویند. تمام این نگرشها صرفاً می‌تواند به عمیق‌تر شدن شکاف مسیان چگونگی آگاه شدن کودک از موقعیت اجتماعی خویش و چگونگی تجربه کردن هویت فرهنگی خود منجر شود. به این ترتیب مدرسه بیش از آنکه بتواند این محرومیت‌ها را تعدیل کند، با شکل بخشیدن و مشخص کردن آنها تجسم بیشتری به آنها می‌دهد. این مطلب در دو سطح کلی «بیان» و «راهنمایی» اتفاق می‌افتد.

«کسب مهارت‌های بیانی» قبل از هر چیز مستلزم فراگرفتن صنایع بیانی متعلق به کشور میزبان و زبان آن جوانان سوندی و فرزندان کارگران مهاجر از ترکیه در مدرسه‌ای در گوتنبورگ سوئد به فراگیری نجاری مشغولند.

مدرسه مکانی است که از نظر تاریخی و بنا بر مقتضیات وجودی‌اش، تغییرات مورد لزوم در آن به وقوع می‌پیوندد. در این جاست که فرزندان مهاجران در معرض اولین تجربه مهم انطباق با فرهنگی بیگانه قرار می‌گیرند و، از سوی دیگر، کودکان کشور میزبان با غیریت خویش و اختلاف‌هایی روبرو می‌شوند که آنها را به درک و تجدیدنظر در فرهنگ خود وامی‌دارد.

در نتیجه رفتارهای مخصوص به گروه‌های اقلیت که کودک مهاجر را به عنوان عضوی از جامعه‌ای دیگر انکسنت‌نما می‌کند (نوع لباس، غذا، سوابق شخصی، و جز اینها) تضادهای بسیار در درون وی می‌تواند پدیدار شود. متأسفانه بعضی پیش‌فرضهای فرهنگی به صورت انواعی از «مفاهیم بنیادی» عمل می‌کنند و تصورات و آداب و رسوم مورد قبول خانواده را به صورت اصول اساسی تغییرناپذیری درمی‌آورند که کودک آنها را با مقررات ضمنی یا صریح مدرسه، که خود بیانی از اتفاق رأی اکثریت است، در تضاد می‌بیند.

ولی مدرسه صرفاً «بازتابی» از اجتماعی ملی نیست؛ بلکه همچنین فعالانه می‌کوشد که تمام کودکان را به صورتی یکپارچه و به قالبی یکسان در آورد. بدین ترتیب، ناگزیر غالباً طرد تفاوت‌هاست که از اهمیتی برخوردار



در یکی از کلاسهای مدرسه دولتی مختلط، واقع در لاسن - سور - مر در جنوب فرانسه، که ۳۰ درصد دانش آموزان آن از کودکان مهاجر بودند، در سال ۱۹۸۳ طرحی تجربی انجام شد. هدف از این طرح تقویت تفاهم مشترک بیشتر بین کودکان و تسویق فرزندان مهاجران از آفریقای شمالی به احساس غرور بیشتر نسبت به دستاوردهای فرهنگ و زبان عربی بود. شاگردان کلاس، با ترکیبی از وقایع خیالی، و واقعه داستانی درباره شهر خویش به زبانهای فرانسه و عربی نوشتند و آنرا با عکسها و نقاشیهای خویش مصور کردند.

Les copains rient et rient
de joie. Ils sont contents. Les
maîtres et les maîtresses courent
pour le libérer

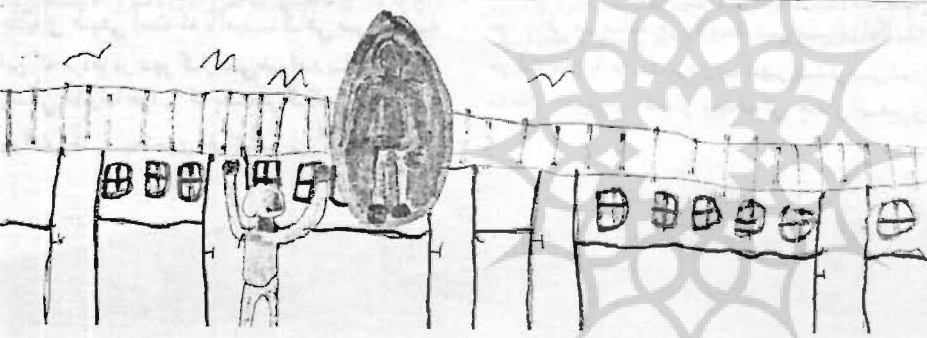
الأصدقاء يضحون
ويتمسحون تامة شدة
الفرح المعلمون والعلمات
يسرعون لتخليصه



می شوند و مسئله مطرود واقع شدن به وقوع می پیوندد. سیستمهای گزینشی که در کاراند بر توضیحات مبتنی هستند و برعکس. این سیستمهای توضیحی که به تدریج به درون روان کودک نفوذ می کنند به رشد هر چه بیشتر فرآیندهای متناقض خود - گزینی و خودزدایی کمک می کنند («من در مدرسه به جای نمی رسم زیرا با دیگران تفاوت دارم... و از نظر اجتماعی هم همین طور...»).

La ballle decolle Elle monte de
plus en plus

النَّبِيَّةُ أَفْلَحَتْ
رَهْدَتْ نَبِيَّتًا قَنِيئًا



پس در نتیجه فرآیندهای ظریفی که متضمن انتقال به دروس تخصصی، حرفه ای یا غیر حرفه ای و تمرکز آنان در بعضی مؤسسات است سر نوشت آموزشی کودکان مهاجر می تواند رقم زده شود. همچنین محلی که در آن آموزش می بینند هم بازتاب و هم نتیجه موضع آنان در اجتماع است (مدارسی که در مراکز شهری قرار گرفته و از دانش آموز اشیاع شده است). بدین ترتیب، حتی می توان ادعا کرد که محیط بخودی خود علت العلل توفیق اندک ایشان است و عدم آمادگی آموزگاران را برای رویارویی با مسائل ناشی از تنوع فرهنگها از یاد می برد.

هر مؤسسه آموزشی مبتنی بر نخبه گرایی عمیقی است که ناچار به طرد درصد قابل توجهی از دانش آموزان منجر می شود. البته این بلا بر سر کودکان بخشهایی از جامعه میزبان نیز که از مواهب آن کمتر برخوردارند نازل می شود، ولی پی آمدهای آن در مورد کودکان مهاجر و برداشتی که از هویت خویش دارند لزوماً بسیار جدیتر خواهد بود. این نوع گزینش برای ایشان ناخوشایندتر خواهد بود و آن را به منزله نوعی طرد اجتماعی، بازگشت

با همان «... اهل ایماران یا حشی ساله ۱۹۷۷» که به گروه بیکاران حواله شده اند تلقی خواهند کرد. به زودی مدرسه را، که در نظر ایشان به مثابه محل تعهدات و تکالیف و محدودیتها تجلی می کند، بیگانه و حتی آمیخته به خصومت خواهند یافت چرا که به زعم ایشان، آنها را به بن بست می کشاند که خود نمادی از جامعه ای است که در آن محلی از اعراب ندارند. بدین ترتیب شکست آموزشی منعکس کننده شکست عمومیت اجتماعی می شود که آن نیز مولد یأس است.

مشکلات فرهنگی به تدریج، ناهمخوانی اجتماعی به بار می آورند. پس این کودکان مهاجر، «فرزندان نامشروع» جامعه ای که معتقدند جایی در آن ندارند، از کشورهایی که دیگر به ایشان تعلق ندارند، در این موقعیت خواهان آن انگشت نمایی خواهند بود که زمانی از آن بیم داشتند. به هوشی، اجتماعیشان ناگزیر آنها را وادار می کند که الگوهای رفتار حاشیه ای خودنمایانه تری، از قبیل تشکیل گروههای وابسته به اقلیتها، یا همذات پنداری مجدد با فرهنگ بومی اسطوره ای که هیچ ربطی به

وجوه «طبقه بندی» میان انواع تدریس و برنامه های درسی است.

بدین ترتیب لازم است همه کودکان از آمیزش آزاد در بیان زبانی که در رشد عقلی، فکری و به ویژه فنی اهمیت وافر دارد برخوردار باشند. در این زمینه ایجاد شرایطی که احترام و تفاهم را نه تنها بین فرهنگها بلکه بین نحوه های بیان در زبان، ادبیات و تکنولوژی نیز تضمین کند باید به موازات کوششهایی که جهت تعریف و توسعه آموزش چند فرهنگی به عمل می آید به پیش برد.

هیچ فرهنگی را نمی توان دارای سیستمهای رفتار و ارزشهای بسته انگاشت، حتی اگر در بعضی از مراحل تاریخ برای آن لازم آید که چنین وانمود کند. برعکس کلیه فرهنگها فقط از طریق تماس با فرهنگهای نزدیک و تقابل با فرهنگهای دور تغذیه می شوند و می بالند. مدارس می توانند به درک این فرآیند زنده «طبیعی» کمک کنند. این شاید یکی از رسالتهای اساسی ایشان باشد. ■

فرهنگ خانوادگیشان ندارد اتخاذ کنند. به موازات رشد آمال قومی بحرانیهای نمادین نیز پدیدار می شوند. این بحرانها در عین حال مبین جستجویی برای یافتن طرق پیشرفت است. همه مشخصات (تم یا زبان) از عدم سرئین در سازگار شدن با محیط مدرسه ای هستند که آمادگی لازم را جهت پذیرا شدن این کودکان با حرمتی که ایشان و خانواده هایشان خواستار بودند نداشت.

راه علاج در تنوع آموزشی نهفته است. انواع مختلف دروس فرهنگ - پایه یا مبتنی بر فن شناسی که به طور برابر طرح ریزی شده باشند باید به هسته ای همگانی از آموزش بنیادین پیوند زده شود. خطای فعلی جداسازی بر مبنای گزینش که ناگزیر به شکست در مدرسه و اجتماع می انجامد نباید تکرار شود. اهمیت تجدید قالیبریزی فرهنگی آموزش ابتدایی و آمادگی مبتنی بر همین امر است.

تربیت معلم، تحلیل و تفکر درباره روشها باید بر این نکته ها متمرکز شوند. نه فقط کودکان مهاجر، بلکه همه کودکان باید از امکانات آرزویی «کازن» آزاد انتخاب در مراحل بعدی است برخوردار باشند. قبول چندگانگی فرهنگی مستلزم قبول تفاوت در میزان پشرفت و همخوانی و نیز قبول نیاز به ارزیابی مجدد

این مقاله از گزارش «تغذیه آموزشی کودکان مهاجر» است که توسط جورج وینس برای سیزدهمین اجلاس کنفرانس دائمی وزیران آموزش و پرورش اروپا که از دهم تا دوازدهم مه ۱۹۸۳ در دویلین (ایرلند) منعقد شد، تهیه شده بود.