

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه

The Experience of First Grade Kurdish Students in Dealing with School Discourse

تاریخ دریافت مقاله: ۲۲/ ۰۱/ ۱۴۰۰؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۲۱/ ۰۷/ ۱۴۰۰

S. Ahmadzadeh
Z. Niknam (Ph.D)
N. Fazeli (Ph.D)

سارا احمدزاده^۱

زهرا نیکنام^۲

نعمت اله فاضلی^۳

Abstract: The purpose of this study is to narrate the difficulties of cultural transition between three cultures of family, classroom and education system for a first grader Kurdish student when beginning primary school. This research applied a critical autoethnography approach and the data were collected from three sources. The first experience was lived experiences of the first researcher as a first grader; the second the narration of experiences from current first graders as expressed by the researcher as their teacher; and the third the experiences of 21 teachers and mothers. The data analysis was conducted based on the principles proposed by Ellis and Buchner. When a Kurdish child enters school and classroom culture, s/he does not find many of the cultural elements of his or her family, including language, customs, and cultural values. With the help of her mother and teachers, she often learns the escape routes to success and promotion without internalizing many of the values of school culture.

Keywords: first grader, students' experiences, autoethnography, Kurdish culture, critical pedagogy

چکیده: هدف این مقاله، روایت دشواری‌های گذار فرهنگی دانش‌آموز کورد پایه اول میان سه فرهنگ (خانواده، کلاس درس و نظام مدرسه‌ای)، در آغاز ورود به اول دبستان می‌باشد. روش این پژوهش خودمردم‌نگاری انتقادی بود. داده‌ها از سه منبع، نخست تجارب زیسته محقق اول به عنوان دانش‌آموز کلاس اول، منبع دوم روایت تجارب دانش‌آموزان پایه اول امروز از زبان محقق به عنوان معلم آن‌ها و منبع سوم تجارب ۲۱ نفر از معلمان و مادران، گردآوری شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس اصول مطرح از سوی الیس و بوچنر صورت گرفت. وقتی کودک کورد، پا به دنیای فرهنگ مدرسه و کلاس درس می‌گذارد، بسیاری از عناصر فرهنگی خانواده خود از جمله زبان، آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگی را نمی‌یابد. او اغلب به کمک مادر و معلمان گریزگاه‌هایی برای موفقیت و ارتقا به پایه بالاتر بدون درونی کردن بسیاری از ارزش‌های فرهنگ مدرسه را می‌آموزد.

کلیدواژه‌ها: پایه اول دبستان، تجارب دانش‌آموزان، خودمردم‌نگاری، فرهنگ کوردی، پداگوژی انتقادی

بیان مسئله

اول دبستان و سال‌های آغاز مدرسه همیشه و برای همه با خاطرات و خطراتی همراه‌اند، دوران پرهیجان‌ترین و حساس‌ترین لحظه‌های رشد جسمی و روحی انسان، بزرگ شدن، به بلوغ رسیدن، آشنایی و کشف جهان هستی، زیستن دائمی در کنار خانواده و والدین، لذت بردن پیوسته، بازی کردن، فارغ بودن از مسئولیت‌های گوناگون زندگی و آموختن مهارت‌های زندگی (فاضلی، ۱۳۹۰: ۱۲۱). دورانی برای یادگیری هنجارهای سیاسی، مذهبی و اجتماعی خانواده و جامعه؛ اما تجربه ورود به مدرسه و «پایه اولی» شدن برای ما کودکان کورد، حس بودن در یک «مای مشترک»، که کودکان پایه اول باید به واسطه ایرانی بودن تجربه کنند را کمرنگ می‌کند. چرا که با آغاز آموزش‌های مدرسه‌ای و دیدن محتوای کتاب‌ها، با دو دنیای بسیار متفاوت از هم روبرو می‌شویم. تاریخ، جغرافیا، دین، فرهنگ، زبان و غیره. کوردی کوچکتر از آن است که به محیط آموزش‌های رسمی و محتوای کتاب‌ها راه یابد و آشنایی که زبان و فرهنگ خود را برتر می‌دانند، در این کلاس‌های فراخ، روی این لوحه‌های بزرگ، لابلاهای این کتاب‌های رنگارنگ، جایگاهی برای هویت و فرهنگ حک شده در وجودمان که ۷ سال در گوشمان نجوا کرده‌اند، قائل نیستند.

روایت اول من (نویسنده اول) به اول مهر سال ۶۹ بر می‌گردد که تازه وارد اول دبستان شدم. ورود به این دنیای جدید، هویت جدید دیگری را به من افزود. پیش از آن دختر بودن، کورد بودن و مسلمان بودن را درک کرده بودم، آن موقع هویت دانش‌آموز بودن نیز برای من رقم زده شد. اما ماهیت هویت جدید، بسیار متفاوت بود. زیرا من با هویت‌های دیگر به دنیا آمده و بزرگ شده بودم و هیچ کدام دیگری را نفی و نقض نکرده بودند. اما هویت جدید از راه نرسیده مدعی، در پس چهره مهربان و متظاهرش که در صدد باسوادی من بود، غارتگری بود که می‌خواست تمام آنچه که هستم را از من بگیرد! او من را لوح سفیدی می‌خواست تا بر کالبد روح و جان من هر آنچه خود می‌خواست حک کند و سبب شکاف میان من و زنجیره‌های ارتباطی، عاطفی، فرهنگی و هویتی من شود.

نخستین زبانی که من آموختم زبان کوردی بود و اولین ارتباطاتم را با خانواده کوردم برقرار کردم. پدیده‌های جهان پیرامون خود را با زبان کوردی شناختم و در بافت و ساخت زبان کوردی درباره همه آن‌ها تفکر و تخیل کردم. در آغاز عناصر فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه دینی کوردی را لمس کردم، از آن تأثیر پذیرفتم و هویت یافتم. ابعاد وجودی من با هویت و فرهنگ و زبان کوردی قوام یافت. اما هویت دانش‌آموز بودن من با شکل و محتوایی متفاوت از فرهنگ خانواده و محیط پیرامونم، با همدستی فرهنگ مدرسه و کلاس درس می‌خواستند تمامی بودنم را برابیند. عدم توجه به این ابعاد بودشناسانه است که می‌تواند هستی و ابعاد وجودی کودک را به مخاطره بیندازد، زیرا اگر این ابعاد هستی شناسانه خدشه دار شود و به اندازه کافی بارور نشود، و در مسیر آتی کودک تا نوجوانی و جوانی و آنگاه میان سالی می‌توان شاهد عدم خلاقیت، عدم شور برای زندگی و سرانجام عدم کنش‌گری در فرد بود (مرادی، ۱۳۹۷: ۴۱-۴۲).

علاوه بر حس تحقیر و سرخوردگی که مدرسه نسبت به زبان و فرهنگ مادری عایدان می‌کرد، چالش یادگیری دروس مختلف به زبان فارسی، یکی از موانع جدی یاددهی - یادگیری ما بود. ابزار رسمی آموزش‌های مدرسه‌ای، زبان فارسی بود و اغلب همین ابزار آموزش، زمینه ساز مشکل دوگانگی زبان خانه و مدرسه می‌شد (حمیدی، ۱۳۸۴: ۱۱). پژوهش‌های بسیاری (مدرس، ۱۳۸۸؛ عصاره، ۱۳۸۷؛ حمیدی، ۱۳۸۴، قادری و دیگران، ۱۳۹۶) مردودی و ترک تحصیل، افت تحصیلی شدید و مشکلات شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری به خصوص در دوره ابتدایی را از جمله مشکلاتی می‌دانند که محصول بیگانگی زبان آموزشی است.

بحث و ضرورت امروز فرهنگ و زبان جامعه ایران، دست‌یابی به «زبان و فرهنگ چندلایه ایرانی» به عنوان ملت واحد و رنگارنگ، به عنوان فرد واحد و دارای کثرت و رنگارنگی و چندلایگی است. انسان در زبان و فرهنگ می‌زید و زبان و فرهنگ در واقع بیانگر و ایجادگر هویت و فردیت اوست (روحانی، ۱۳۹۷: ۵۰-۴۹). نظام آموزشی به سبب گستردگی پوشش و نقشی که در فرهنگ پذیری و یادگیری زبان دارد به مهم‌ترین وسیله حفظ و نوسازی زبان‌ها تبدیل شده است. پس اگر زبان مادری را در کنار زبان آموزشی مورد استفاده قرار دهیم، این دو در کنار هم محدودیت‌های یکدیگر را پوشش می‌دهند و سبب تقویت دانش‌آموزان در به کارگیری هر دو زبان می‌شوند. نباید زبان‌های بومی و محلی فقط به عنوان یک ابزار ارتباطی در نظر گرفته شوند، بلکه در دل هر یک از این زبان‌ها و گویش‌ها تاریخ، سنت و فرهنگ و

روش زندگی یک منطقه نهفته است. پس نیازمند توجه هر چه بیشتر و اصولی تر در کنار زبان رسمی است (قادری و دیگران، ۱۳۹۶: ۱۰۲-۱۰۱).

در اول مهر ۹۶ هویت جدید دیگری نیز برای من رقم زده شد. من معلم شدم. معلم پایه اول در یکی از شهرهای استان کردستان. این بار من باید به نمایندگی از نظام آموزشی، راه نفس کشیدن هویت و فرهنگ و زبان دانش‌آموزان را می‌گرفتم. اما نمی‌توانم همدست خوبی باشم. چون هویت جدیدم برآمده از آگاهی و درد بود. من معلم، فضای کلاس درس را برساخته‌ای اجتماعی می‌دانم که زنجیره آن را با هویت، فرهنگ و زبان کوردی پیوند می‌دهد و بدون شک این پیوند ناگسستنی است. تدریس کل کودک از خانه و جامعه‌ای که قبل از ورود به مدرسه به آن تعلق داشته شروع می‌شود. کودک همراه با خود روش‌هایی مبتنی بر فرهنگ از قبیل دیدن، فهمیدن و پاسخ دهی به مدرسه می‌آورد که بر اساس نظریه پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی^۱، معلمان برخوردار از ربط فرهنگی روش‌هایی برای چارچوب‌بندی این تجارب فرهنگی می‌یابند تا در جهت کسب معنا به آن‌ها کمک کند (براون-جفی و کوپر، ۲۰۱۲: ۸۴-۶۵).

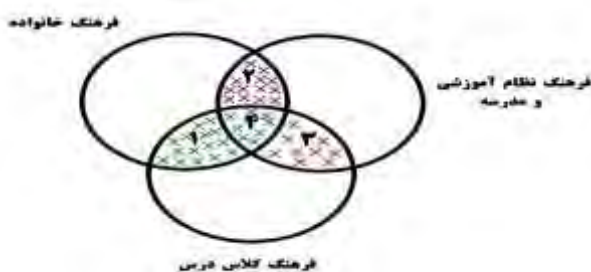
یکی از نهادهایی که نظریه پردازان اجتماعی مقاومت، در باب کنش‌های خلق شده در آن بسیار سخن می‌گویند و معتقدند همیشه با مقاومت افراد تحت امر خود روبروست، نهاد مدرسه است. چرا که مدرسه یکی از مهم‌ترین نهادهای بازتولید ایدئولوژیک حاکم در جوامع مختلف است. اسکات (۱۹۹۰)، انسان‌شناس و دانشمند علوم سیاسی تشریح می‌کند که آموزش‌های مدرسه‌ای دانشی را رواج می‌دهند که با ساختار سیاسی، فرهنگی و قومی تنش دارد، از این رو این امر دانش‌آموزان، خانواده‌ها و معلمان را به شکلی از مقاومت گفتمانی در برابر دانش رسمی سوق می‌دهد، اما چون نمی‌توان آن را مستقیماً و علناً در حضور صاحبان قدرت بیان کند، خودش را به مانند هنری پیچیده از جمله در گفتمان‌های پس پرده‌ای نشان می‌دهد، زیرا بهترین شرایط رشد مقاومت ایدئولوژیک هنگامی است که از تجسس مستقیم مصون باشد و دقیقاً پشت صحنه جایی است که سایه قدرت بر سر آن سنگینی نمی‌کند. از نظر او هر چه نابرابری قدرت میان فرادست و فرودست بیشتر باشد و خودسرانه‌تر اعمال شود، نمایش عمومی فرودستان شکل قالبی‌تر و آیینی‌تری پیدا می‌کند. به عبارت دیگر، هر چه

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه قدرت تهدیدآمیزتر باشد، نقابی که فرودستان بر چهره می‌گذارند ضخیم‌تر است (اسکات، ترجمه: خاکباز، ۱۳۹۶: ۱۴-۱۵).

از این رو می‌توان گفت با وجود قدرت گفتمانی مدرسه، همواره گریزگاه‌هایی در زندگی روزمره دانش‌آموزان وجود دارد که شرایط مقاومت و امکان‌رهایی را میسر می‌کند. نتایج پژوهش‌های انجام شده در ایران (یعقوبی، ۱۳۹۵؛ حاضری و رضاپور، ۱۳۹۲؛ معیدفر و دارابی، ۱۳۹۱؛ رضایی و کاشی، ۱۳۸۴)، نیز نشان دهنده آن است که علی‌رغم تلاش‌های مدرسه، همواره گفتمان مقاومت از سوی دانش‌آموزان، معلمان و خانواده‌ها در مقابل ارزش‌ها و آموزش‌های مدرسه‌ای وجود داشته است. البته هر چه ذهنیت خانواده با مدرسه مشترک باشد، ارزش‌های مدرسه به سهولت بازتولید می‌شود و متعاقب آن مقاومت کمتر می‌شود؛ اما مقاومت‌ها به خصوص در میان دانش‌آموزانی که هویت و فرهنگی متفاوت با فرهنگ حاکم دارند و خانواده نیز مؤثرترین منتقدان در برابر بازتولید گفتمان‌های مدرسه‌ای می‌باشند، نمود بیشتری دارد.

گفتمان مدرسه را می‌توان مجموعه‌ای از همه احکام، گزاره‌ها و متن‌هایی دانست که اقتدار خود را از مدرسه می‌گیرد (رضایی و کاشی، ۱۳۸۴). در این پژوهش گفتمان مدرسه پس از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ مدنظر است که به تغییر محتوای ایدئولوژیک حاکم به سوی «اسلامی‌سازی» همه امور و همچنین تلاش برای همگن‌سازی همه سوق پیدا کرده است، مدارس مناطق کورد نیز به عنوان نمایندگان دولت در راستای بازتولید دستگاه ایدئولوژیک حرکت می‌کنند و در تلاشند تا سیاست همگن‌سازی ذهنیت دانش‌آموزان را دنبال کنند. اگر چه والدین و به ویژه مادران و همچنین معلمان، طرق مختلف مقاومت را به نسل جدید آموزش می‌دهند.

با این اوصاف در این بررسی به دنبال فهم و تفسیر تجارب دانش‌آموزان کورد پایه اول هستیم. تجارب دانش‌آموزان کورد اول دبستان، حاصل برهم‌کنش و تعاملات حداقل سه فرهنگ خانواده، کلاس درس، مدرسه و نظام آموزشی است که همپوشانی و تداخلات گوناگونی نیز با هم دارند که در تصویر زیر همپوشانی و تداخلات گوناگونی آنان نیز نشان داده شده است.



شکل ۱: همپوشانی و تداخل فرهنگ خانواده، فرهنگ کلاس درس و فرهنگ مدرسه

بنابراین وقوع یا عدم وقوع یادگیری آموزش‌های مدرسه‌ای را نمی‌توان صرفاً به قابلیت‌های ذهنی و شناختی دانش‌آموزان منحصر کرد. بلکه بسیاری از مسائل و مشکلات مرتبط با فرآیند یاددهی-یادگیری در کلاس‌های درس را می‌توان ناشی از تفاوت‌های فرهنگی دانست که دانش‌آموزان میان میزان انطباق ارزش‌ها، انتظارات و رفتارهای خانواده و دوستان خود با محیط مدرسه احساس می‌کنند که ژيرو (۱۹۹۲) آن را به اصطلاح «گذار از مرزهای فرهنگی»^۱ می‌نامد.

آنچه که اهمیت این پژوهش را حداقل در دو سطح نظری و عملی ضروری می‌کند، این است که در سطح نظری، فهم و تفسیری از عمیق‌ترین لایه‌های اندیشه‌ای و فرهنگی که کودکان کورد پایه اول دبستان تجربه می‌کنند را آشکار می‌کند. این موضوع از نظری دانش برنامه درسی را در بافت ایران ارتقا می‌دهد و فهم چالش‌ها، مساله‌ها و غیره که یادگیری و آموزش در مناطقی از ایران که با فرهنگ غالب متفاوتند را آشکار می‌کند. از نظر عملی هم این پژوهش حائز اهمیت است؛ زیرا با فهم تجربه دانش‌آموزان پایه اول دبستان کورد کشورمان و نیز مواجهه آنان با مدرسه و نظام آموزشی، معلمان، مدیران، سیاست‌گذاران آموزشی، می‌توانند بهتر و مؤثرتر اقدامات آموزشی خود را پی بگیرند. در حال حاضر بسیاری از معلمان و دست‌اندرکاران آموزشی، تفسیر درست و مناسبی از وقوع یا عدم وقوع یادگیری کودکان کورد ندارند و آن را صرفاً به عواملی مثل هوش و استعداد نسبت می‌دهند.

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفت‌وگو با مدرسه با درک اهمیت مسئله مذکور، در این پژوهش از منظر خود مردم نگارانه، هم با تکیه بر تجارب زیسته خود از دوران تحصیل و مدرسه به عنوان دانش‌آموز و هم معلم و هم مادران و معلمان، به دنبال پاسخ به این پرسش خواهیم بود که دانش‌آموزان کورد پایه اول چه تنش‌هایی را در رویارویی فرهنگ مدرسه و فرهنگ کلاس درس تجربه می‌کنند. در این خصوص سؤال مهم دیگر نقش مادران و معلمان در این مواجهه و رویارویی است. از این‌رو دو سؤال اصلی این پژوهش به این قرار است:

- دانش‌آموزان کورد پایه اولی گذار از فرهنگ خانواده به فرهنگ نظام مدرسه‌ای را چگونه تجربه می‌کنند؟
- دانش‌آموزان کورد پایه اولی گذار از فرهنگ خانواده به فرهنگ کلاس درس را چگونه تجربه می‌کنند؟

روش پژوهش

این پژوهش در پارادایم کیفی و از منظر طبقه بندی سه گانه پارادایم‌های پژوهش در برنامه درسی مطرح از سوی شوپرت^۱، فنی، عملی و انتقادی (مهرمحمدی و دیگران، ۱۳۹۹، ص ۲۸)، در دسته پژوهش‌های انتقادی قرار دارد. پارادایم انتقادی، به لحاظ فلسفی، متکی به پسا مدرنیسم است و آشکارسازی و برملا کردن نیروهایی که قدرت مردم را از میان می‌برند پی جویی می‌کند. به لحاظ روش نیز از روش خودمردم نگاری^۲ استفاده شده است که از زیر شاخه‌های روش مردم نگاری محسوب می‌شود. از نظر کرولین الیس^۳ (۲۰۰۴)، از پیشگامان این روش، خود مردم نگاری پژوهشی است که در آن نویسندگان تأملات و اندیشه‌های درونی خود را بهانه‌ای برای نوشتن می‌کند تا تجارب شخصی و به عبارتی داستان خود زندگی نامه‌ای خویش را به معانی و ادراکات اجتماعی، فرهنگی و سیاسی کلان‌تری متصل سازد.

در این روش، فهم «خود» یا برخی جنبه‌های «تجارب زیسته خود» در یک بستر فرهنگی، منبع مهم آگاهی محقق تلقی می‌شود. البته نباید اینگونه پنداشت که خودمردم نگاری تنها در صدد تمرکز صرف بر تجارب خود است، بلکه تجارب خود را دریچه‌ای می‌یابد که از راه آن

1. Schubert
2. Autoethnography
3. Ellis
۷

در جستجوی فهم دیگران (فرهنگ و جامعه) و حقایق عمیق‌تر آن است (فاضلی، ۱۳۹۲). به عبارتی دیگر خود مردم نگاری روی طیفی قرار می‌گیرد که در یک سوی آن نویسنده، تجارب زیسته خود را روایت می‌کند و در سوی دیگر، تجاربش را در کنار شرکت‌کنندگان در پژوهش به تصویر می‌کشد (فاستر و دیگران، ۲۰۰۶: ۴۴-۵۳) و به ایجاد تعادلی میان تجارب خود و سایر پژوهشگران در یک عرصه مشخص می‌پردازد (الیس و بوچنر، ۲۰۱۱: ۲۷۰-۲۹۳).

روش پژوهش در این مطالعه، نوعی از خود مردم نگاری است که به رویکرد «خودمردم نگاری بومی» الیس نزدیک است. در خود مردم نگاری بومی، یک مردم نگار داستان‌های فرهنگی و شخصی خود را مطالعه می‌کند و سپس آن را می‌نویسد. خود مردم نگاری بومی توسط اعضای یک گروه اقلیت نوشته می‌شود که گروه مردمی خود را مورد مطالعه قرار می‌دهند. آنان با بازنمایی قدرت و گفتمان استعماری، ضمن توصیف مردم خود، به مقاومت در برابر نظام سلطه می‌پردازند. مردم نگاران بومی معتبرتر از سایر افراد در نظر گرفته می‌شوند، زیرا ادعا می‌شود آنان بیش‌تر از مردم دیگر نماینده دنیای مورد مطالعه خود هستند و بهتر از دیگران قادر به بازنمایی معتبر این دنیا هستند.

داده‌های مورد استفاده در این پژوهش از سه منبع نشات می‌گیرد: منبع نخست خاطرات و تجارب زیسته محقق اول این نوشتار به عنوان دانش‌آموز کلاس اول دبستان در سال ۱۳۶۹ می‌باشد. منبع دوم تجارب زیسته او به عنوان معلم اول دبستان در سال‌های ۱۳۹۵ تاکنون، به مدت چهار سال در شهر میروان یکی از شهرهای استان کوردستان و منبع سوم تجارب ۲۱ نفر اطلاع‌رسان مشتمل بر معلمان و مادران دانش‌آموزان کورد پایه اول می‌باشد. راهبرد نمونه گیری، هدفمند و از نوع گونه‌گونی موارد غیر مؤید و در دسترس بوده است (کرسول، ترجمه دانایی فرد و کاظمی (۱۳۹۴، ۱۵۴-۱۵۶). فاضلی (۱۳۹۲) به نقل از الیس (۲۰۱۱) بر این نظر است که خودمردم نگاری تقابل هنر و علم را در هم می‌شکند و خط بطلان بر دوگانه انگاری آنها می‌کشد. از این‌رو نوشتن و بازنمایی پژوهش در خودمردم‌نگاری، علاوه بر جنبه تحلیلی و نظری، بعد زیبایی‌شناسانه، احساسی و هنری نیز دارد. بر این اساس در این پژوهش، تلاش شده است متن ویژگی برانگیزاننده و زیبایی‌شناسانه داشته باشد تا خواننده ادراکی حسی و شناختی از تجارب دانش‌آموزان کورد بدست آورد.

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه روایی داده‌ها، قابل استناد بودن و تعمیم‌پذیری در پژوهش‌های خود مردم‌نگاری را باید متناسب با فلسفه زیر‌ساز آن، پست‌مدرنیزم فهم کرد. خود مردم‌نگاران روایی داده‌ها را بر این اساس بررسی می‌کنند که چگونه نویسنده، شرکت‌کنندگان در پژوهش و خوانندگان، روایات را درک و از آن استفاده می‌نمایند و چگونه به آن‌ها واکنش نشان می‌دهند. همچنین اعتبار داده‌ها در پژوهش‌های خود مردم‌نگاری به معنای آن است که روایت ارائه شده باید به واقعیت شبیه باشد و برای خوانندگان قابل باور و ممکن باشد. این بدان معناست که اتفاقات برای روایتگر افتاده باشد و آن را بر اساس شواهد واقعی نقل کند.

از آنجا که اغلب روایت‌های این مطالعه به سال‌های کودکی محقق مربوط می‌باشد و حافظه جایز الخطاست و بیان آن وقایع و احساسات همراه آن تا حدود زیادی سخت و گاه غیر ممکن است، محقق سعی کرده است که اتفاقاتی را که واقعا رخ داده است و جزئیات بیشتری از آن در حافظه مانده است را نقل کند تا داده‌های مطالعه قابل استنادتر باشند همچنین برای افزایش روایی و اعتبار داده‌ها نویسنده به طور پیاپی و دقیق و با طرح سوالات از زوایای مختلف، مورد نظرات استاد راهنما و استاد مشاور قرار گرفته است.

داستان اول: من دانش‌آموز

آغاز این روایت‌های خودمردم‌نگارانه به مهرماه سال ۱۳۶۹ باز می‌گردد که تجارب زیسته من را به مثابه دانش‌آموز پایه اول انعکاس می‌دهد و بخشی از چالش‌ها و مسائل کودکان کورد در زمینه یادگیری و آموزش‌های مدرسه‌ای را نقل می‌کند. به یاد می‌آورم که اول دبستان را با بحرانی عمیق شروع کردم. زیرا همه رویاها و فانتزی‌هایی که برای مدرسه چیده بودم در همان قدم اول شکست خورد. در همان روزهای نخست ورود به مدرسه «دانش‌آموز شدن» را با حس عمیقی از سرخوردگی و دلهره شروع کردم.

نخستین باری که رخ‌نمایی هویت جدید و تنگ کردن عرصه بر فرهنگ و هویت مادریم را احساس کردم، خوب به یاد می‌آورم. خانم معلم نیم‌نگاهی به برنامه هفتگی که به دیوار نصب شده بود انداخت و گفت: «کتیو فارسیه کانتان، نه وه وا عکس گوله گه وره که‌ها به رووه که ییو، بیخه نه سر میزکانتان، بلام بازی مکه ن^۱». از خوشحالی در پوست خود

۱. کتاب فارسی هایتان همان که عکس گل بزرگی روی جلد آن است را روی میز بگذارید، اما آن را باز نکنید.

نمی‌گنجیدیم که بالاخره بعد از این همه انتظار، خواندن و نوشتن شروع شد و قرار است باسواد شویم. خانم معلم هم حلقه نخی دو صفحه‌ای که یکی بزرگتر و تصویر لوحه اول بود و دیگری کوچکتر و تصویر خانواده‌ای را داخل خانه‌ای نشان می‌داد، به دو میخ که بالای تخته سیاه بودند آویزان کرد. آن وقت رو به ما کرد و گفت: «نیترا، هه را هه را بسه، جوان گوی گه رن بوم، بچه‌های عزیزم ما هر کاری را با نام خدا شروع می‌کنیم. ببینید روی لوحه بالای تخته هم نوشته بنام خدا. پس می‌گیم به نام خدا. حالا با دقت به این تصویر نگاه کنید. این تصویر کجاست» همه با هم: «مال^۱». خانم معلم گفت: «بگید خانه». همه دهانمان را تا جایی که جا داشت باز کردیم و گفتیم: «خانه».

خانم معلم ادامه داد: «همانطور که ما، در خانه و با خانواده‌هایمان زندگی می‌کنیم، مدرسه و کلاس درس هم خانه و خانواده دوم ماست. به تصویر لوحه اول خوب نگاه کنید. این تصویر یک کلاسه. توی کلاس تخته هست، گچ هست، نقشه هست. دانش‌آموزان هستند. دانش‌آموزان دختر رو در این صفحه ببینید که روپوش آبی پوشیدند...».

به یک باره زبان خانم معلم تغییر کرد و با اصوات و کلماتی متفاوت از ابتدای زنگ در حال توضیح درباره لوحه بود. او می‌گفت و من گفتم و من گفتم و گنج و گنج در گردباد سنگینی چرخ می‌خوردم. در همان لحظات، هراسان هفت سال زندگی گذشته‌ام جلوی چشمانم به مانند سکانس فیلم شروع به عقب و جلو رفتن کرد. خانه کوردی، خانواده کوردی، زبان کوردی، لباس کوردی، آداب و رسوم کوردی... اما من هر چه گوش‌هایم را تیز می‌کردم، هر چه چشم‌هایم را به لوحه می‌دوختم، هر چه بیشتر تأمل می‌کردم نمی‌توانستم زبان و لباس و آداب و رسوم هفت ساله‌ام را از درون آن پیدا کنم.

گیج شده بودم. خانم معلم چه می‌گفت! چرا به «دایک^۲» می‌گوید: مادر! چرا به آن «کچ^۳» می‌گوید: دختر! مثل کسی که پتکی بر سرش می‌کوبند قدرت درک و فهمم را از دست داده بودم و هیچ چیزی را متوجه نمی‌شدم. گویی خانم معلم می‌خواست با یک باره پرتاب کردن ما

۱. دیگه سر و صدا کافیه، همه به دقت به من گوش بدید.

۲. خانه

۳. مادر

۴. دختر

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفت‌وگو با معلمان مدرسه در زبان جدید هم غرقمان کند و هم بدانیم مسئله جدی‌تر از آن است که فکرش را می‌کنیم. کژال صدایش در آمد: «خانم معلم تو رو خدا کوردی بگو!» خانم معلم چند جمله قبلی را دوباره کوردی توضیح داد. کمی خیالمان آسوده شد!

اما دوباره زبان خانم معلم تغییر کرد. این بار شلیر و سرگل فریاد برآوردند که هیچی متوجه نمی‌شویم. این بار خانم معلم با تحکم صدایش را بلند کرد: «شما آمده‌اید مدرسه فارسی یاد بگیرید، باید فارسی توضیح بدهم، بعد از من هم، شما باید فارسی تکرار کنید». در این لحظات که به آن روزها فکر می‌کنم با خود می‌گویم یعنی خانم معلم باسوادی ما را در خواندن و نوشتن به زبان فارسی می‌دانست. خانم معلم حالا با چوبی که به عنوان اشاره‌گر رو به تصاویر لوحه‌ها گرفته بود، این بار از ما می‌خواست بلندتر تکرار کنیم تا شاید بتواند فرمانبری خود را بلندتر فریاد بزند و سیلی محکمتری برگوش زبان کوردی بنوازد: «کلاس، تخته، معلم، دانش‌آموز، دختر، آبی و ...».

نکته‌ای که اینجا لازم است عنوان کنم آن است که آن سال‌ها مردم میروان در پی بمباران شهرها، میروان را ترک کرده و به کوه و دشت و روستاهای اطراف پناه برده بودند و کم‌کم و بعد از امضای توافق آتش بس میان ایران و عراق و بازگشت شهر به روال عادی، در حال بازگشت به شهر بودند، از این رو حتی از وسایل معمولی خانه خبری نبود تا برسد به تلویزیون و ... بنابراین مثل امروز رسانه‌ها و به طور مشخص تلویزیون نتوانسته بود تأثیری را که در اواسط دهه ۷۰ تا ۸۰ داشت بگذارد و کودکان را بیشتر متوجه تفاوت خانه و مدرسه بکند. ما تفاوت‌ها را بیشتر در اوضاع و احوال اجتماعی شهر و اتفاقات و نقل قول‌های بزرگترهایمان متوجه می‌شدیم.

بالاخره زنگ‌ها به همین روال از پی هم گذشتند و زنگ آخر به صدا درآمد و من دربند را از قفس رهایی داد. با نگرانی و حالی پریشان از مدرسه بیرون زدم. در راه خانه، به کلاس و مدرسه فکر می‌کردم. به تک تک روزهای خوش ۶ سال گذشته و حتی خوشی‌های روز اول مدرسه که آنقدر زود رنگ باخته بود. حال که به آن روزها فکر می‌کنم تصورم آن است که آن روز هنوز هم کاملاً مایوس نشده بودم و امید داشتم فردا و روزهای بعد یا خانم معلم زبانش تغییر کند یا امدادی غیبی شود و من زبانم یک شبه فارسی شود تا خانم معلم و کتاب و کلاس و مدرسه از من راضی شوند!

اما با گذشت روز سوم و چهارم و پنجم مدرسه خطی بر خیالات باطلم زده شد و حسابی درمانده و ناامیدم کرد. کم آورده بودم. نگرانی، سردرگمی و ناتوانی در درک و فهم صحبت‌ها و تدریس‌های خانم معلم، ناتوانی در پاسخگویی به پرسش‌های او، تلاش بسیار در خواندن و نوشتن و عایدی کم و سرخوردگی از زبان و فرهنگی مادریم، سبب تنفر من از وضعیت موجود شده بود.

روزها و شب‌ها با پدر و مادرم صحبت می‌کردم و در نهایت آن‌ها که فردیت من را نمی‌دیدند و فقط به هویت دانش‌آموزی من توجه داشتند، صراحتاً به من گفتند راهی جز مدرسه رفتن و تن دادن به این شرایط نیست. به ناچار روزهای بعد و بعدترش خودم را در پشت در مدرسه می‌دیدم، از پدرم خداحافظی می‌کردم و لباس مخصوص عاریتی فرهنگ و زبان دیگر را می‌پوشیدم و متعلقاتم را در خیابان و در پشت در مدرسه می‌گذاشتم.

امروز بیشتر به سه ربرز و هیمن و فاروق و شکوفه و آفاق و دانش‌آموزانی که خیلی زود مدرسه را ترک کردند فکر می‌کنم. اینکه چگونه نظام آموزشی با تدارک فضایی متفاوت با ۷ سال زندگی آنان در درون خانه و خانواده و جامعه، شرایط بیرون راندن آن‌ها را از مدرسه فراهم کرد! اینکه چگونه آن‌ها تاب تحقیر مدرسه را نداشته‌اند! چگونه نظام آموزشی آنان را پزمرده و میراند! تجزیه و تحلیل داده‌ها در ۲۲ کشور و ۱۶۰ گروه زبانی نشان می‌دهد که کودکانی که زبان مادری آن‌ها آموزش بوده است، تمایل بیشتری به ثبت نام و حضور در مدارس داشته‌اند (سبحانی سنجد ۱۳۹۵): اما بالاخره به مرور کمی از آن سختی و گنگی ماه‌های اول کاسته شد و با شرایط کم‌کم خو گرفتیم.

از آنجا که آموزش و پرورش کارگزار ایدئولوژیک دولت است و فرمانبری را در جامعه بازتولید می‌کند (آلتوسر، ۱۹۷۹ / ۱۳۸۷: ۴۶)». مدرسه می‌خواست با بازتولید هژمونی نظام حاکم، هویت‌مان را به مرور تغییر دهد و آن را از پایه اول شروع می‌کند، زیرا می‌داند فرآیند معناسازی و تکوین ذهنیت در دانش‌آموزان دوره ابتدایی و به خصوص کودکان پایه اول به خاطر ویژگی‌های روانی عاطفی این دوره، به خوبی نهادینه می‌شود. خانواده‌ها و معلمان نیز از این موضوع آگاه‌اند.

از این رو از یک سو محیط فرهنگی کوردستان، برخی پدر و مادران و معلمان، رسانه‌های کوردی و ... در مقام حفظ فرهنگ خانواده، از ما بچه‌ها می‌خواستند، هویت و فرهنگ کوردی

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفت‌وگو با معلمان مدرسه را همیشه زنده نگه داریم و کورد بمانیم و در مقابل ارزش‌های ضد فرهنگی مدرسه و برنامه درسی مقاومت کنیم و هم مدرسه نیز برای بازتولید نظم اجتماعی و سیاسی موجود و پاسداشت فرهنگ نظام مدرسه‌ای به طراحی فعالیت‌های ترویجی، تبلیغی و مذهبی می‌پردازد تا بدون توجه به تمام تفاوت‌ها، از طریق برنامه درسی متمرکز و واحد، همگن سازی مدنظر خود را اعمال کند. از این رو در عمل، صحنه تنش میان فرهنگ خانواده و فرهنگ مدرسه به وجود آمده بود که تا کنون نیز ادامه داشته است. زیرا همانطور که پیش‌تر نیز گفته شد، تجارب دانش‌آموزان کورد اول دبستان، حاصل برهم کنش و تعاملات حداقل سه فرهنگ خانواده، کلاس درس و مدرسه و نظام آموزشی است.

با این تفاسیر به چند دلیل راه دشواری پیش روی دانش‌آموزان کورد بوده و هست. نخست آنکه، مدرسه به جز زمان‌هایی که دستورالعمل‌های اداری، روزنه کوچکی را در چارچوب برنامه درسی پنهان، به جهت تحمل‌پذیری محیط بسته و فاقد ربط فرهنگی مدرسه می‌گشود تا از این نمایش عمومی، بستر آماده‌تری را برای پیشبرد برنامه رسمی مهیا کند، در دیگر روزهای سال، به جز گفت و گوهای میان معلم و دانش‌آموزان با یکدیگر به زبان کوردی، آن هم خارج از ساعات رسمی، راه هر گونه فعالیتی را که بوی قومیت و زبان و فرهنگ کوردی را بدهد، بسته بود. اما با وجود این گریزگاه کوتاه، دانش‌آموزان با همراهی معلمان به عنوان کسانی که بیشترین تأثیر را بر شکل‌گیری فرهنگ کلاس درس دارند، از خرده فضاهای ایجاد شده که تداعی‌کننده همپوشانی میان فرهنگ خانواده، فرهنگ کلاس درس و مدرسه است نهایت بهره را برده و سعی در هر چه با کیفیت انجام دادن آن را داشتند و از این طریق به تولید و باز تولید هویت کوردی خویش در چارچوب برنامه درسی پنهان می‌پرداختند.

دشواری دوم نیز از این بابت حادث می‌شود که دانش‌آموزان کورد مقاومت خود را علنی ابراز نمی‌کنند و این کار را با تاکتیک ملاحظه‌کاری و تمکین و نقاب احترام انجام می‌دهند. زیرا خانواده‌ها و معلمان خود نیز برای پرهیز از زیان کمتر، سالهاست رویکرد مقاومت خاموش را برگزیده‌اند و در حضور نخبگان و محیط‌های رسمی به مانند سایر گروه‌ها، نمایش عمومی باورپذیری را از سر احتیاط و برآوردن انتظارات قدرت اجرا می‌کنند.

همانگونه که اسکات (۱۹۹۰)، بیان می‌کند این نمایش عمومی اغلب به نفع هر دو طرف است که به طور تلویحی برای قلب واقعیت تبانی کنند (خاکباز، ۱۳۹۶، ۱۴). زیرا از یک سو

مدرسه، در پی سال‌ها تا حدود زیادی می‌داند پشت صحنه چه چیزی می‌گذرد، اما چون آن را نافرمانی آشکار نمی‌داند و نمایش حضور دانش‌آموزان در کلاس‌های درس، اتمام کتب درسی، قبولی در امتحانات و مهم‌تر از همه برگزاری مراسم ایدئولوژیک که همگی نظم ظاهری مدرسه را تصدیق و طبیعی نشان می‌دهد، کفایت می‌کند. از دیگر سو، والدین نیز از اینکه بچه‌ها در مدرسه با هم‌تایان خود به سر می‌برند، به کسب علم و دانش می‌پردازند و مهم‌تر از همه آنکه با اقدامات آنان در پشت صحنه، زبان کوردی همچنان زبان زندگی کودکان است و مذهب و آداب و رسوم نیز به ظاهر مسیر خود را می‌پیماید، این سازش دو طرفه را پذیرفته‌اند.

از این رو ما بچه‌های کورد نیز باید به مانند والدین و بسیاری از معلمان خود به خوبی مدیریت احساس را در مکان‌های مختلف و نزد افراد مختلف بیاموزیم که البته وظیفه اصلی آموزش این نوع تشریفات را اغلب مادران خانواده به عهده می‌گیرند. مادران به دلایل مختلف از جمله اینکه به واسطه نقش بی‌بدیلی که در شکل‌گیری شخصیت بچه‌ها و درونی کردن ارزش‌ها در اوان کودکی و به ویژه در پایه اول که کانون توجه این گزارش نیز می‌باشد برعهده دارند و همچنین به دلیل تعامل بیشتر با مدارس که منجر به همدلی و هم‌زبانی بیشتر با معلمان می‌شود، نقش بسیار مهمی در روی صحنه و پشت صحنه یادگیری‌های مدرسه‌ای و انتقال فرهنگ خانواده به دانش‌آموزان دارند. از این رو آنچه آنها درباره فرهنگ و زبان، آموزه‌های سیاسی، آموزش، کتاب‌های درسی و غیره می‌اندیشند، می‌تواند آموخته‌های کودکان را تحت تأثیر قرار داده و موجب ایجاد تنش بین مدرسه و مادران شود و عرصه مقاومت سومی را رقم زند. زیرا اگرچه مدرسه در راستای بازتولید ایدئولوژی حاکم، بستر و ابزارهای قوی در اختیار دارد، اما مقاومت نیز با تمام قوا می‌کوشد آن را به دلخواه خود به مصرف برساند.

البته از این قضیه باید والدین دانش‌آموزان مهاجر و همچنین معلمان فارسی‌زبان (که اکنون نسبت به اوایل انقلاب، تعدادشان در منطقه کم‌تر است) که اغلب با آموزش‌های مدرسه‌ای همراه و هماهنگ هستند، جدا کرد. همچنین همان‌طور که پیش‌تر نیز گفته شد، معلمان و مادران کوردی نیز می‌باشند که آن‌ها نیز این گونه می‌اندیشند. آنان معتقدند باید زبان آموزش، زبان فارسی باشد و این امر برای آینده تحصیلی و شغلی فرزندشان بسیار مفید خواهد بود.

با توجه به آنچه گفته شد می‌توان ادعان کرد که که اساساً به تدریج دانش‌آموزانی که فرهنگ و زبان مادری آنان با زبان و فرهنگ آموزش‌های مدرسه‌ای یکی نیست، به واسطه

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه فرهنگ قومی و خانوادگی و به خصوص نقش مادران که در مقام حفظ فرهنگ خانواده عمل می‌کنند، به چند طبقه تقسیم می‌شوند: طبقه اول دانش‌آموزانی هستند که به واسطه کمک خانواده‌ها و به ویژه مادران، عبور از زبان مادری و همراهی و همخوانی با فرهنگ و زبان فارسی برای آنان آسانتر روی می‌دهد.

طبقه دیگر دانش‌آموزانی که میان ارزش‌های خانوادگی آنان با ارزش‌های نظام آموزشی و مدرسه‌ای همسویی وجود ندارد. از این رو با همراهی مادرانشان همواره و خلاقانه در برابر فرهنگ مدرسه مقاومت می‌کنند. این دسته از دانش‌آموزان می‌دانند که چگونه می‌توان بدون فهم معنادار از آموزش‌های مدرسه‌ای فقط به اندازه‌ای که برای موفقیت در آزمون‌ها و ارتقاء به مقطع بالاتر نیاز دارند، مطالب را در حافظه خود نگهداری کنند و آن را در زندگی واقعی به کار نگیرند. در مجموع نشانه‌ها حاکی از آن است که مادران و دانش‌آموزان این طیف، در این مناطق رواج بیشتری دارند.

دسته‌ای دیگر به واسطه آگاهی‌های بسیاری که از جامعه کوردی و به ویژه مادران دریافت می‌کنند، فاصله میان دنیایی که در آن زیست می‌کنند را با دنیای آموزش‌های مدرسه‌ای بسیار زیاد می‌بینند. اما با این وجود، مثل دسته دوم پتانسیل عبور موفقیت آمیز و خلاقانه از آن را هم دارند، ولی به دلیل روشن‌گری‌های محیط خانواده، شرایط حاکم را ناروا و نامطلوب می‌دانند و در برابر آن مقاومت می‌کنند.

داستان دوم: من معلم

در اول مهر ۹۶ هویت جدید دیگری نیز برای من رقم خورد. من معلم شدم. معلم پایه اول در یکی از شهرهای استان کوردستان.

دشواری تدریس و چالش‌های آن به ویژه زمانی که به تدریس نشانه‌ها رسیدیم بیشتر خودنمایی کرد و اجحافی را که در حق دانش‌آموزان و زبان زندگی آنان روا می‌شد را بیشتر احساس می‌کردم. در این زمان‌ها کودکان کورد مانند دانش‌آموزانی با نیازهای ویژه می‌شوند که باید از هر طرف به آن‌ها کمک کنند و خدا می‌داند چه استعدادهایی در این مسیر هرز شود. امروز زنگ اول نشانه «ق» را تدریس کردم، رویکرد من در آموزش نشانه‌ها با توجه به

۱. برای ترکیب صامت و مصوت تمام نشانه‌ها این اتفاق تکرار می‌شود، اما چون «ق» اولین نشانه‌ای است که تمام مصوت‌های قبل آن خوانده شده و می‌شود ترکیب آن را کامل انجام داد، به توضیح درباره رخ داده‌های پیرامون این نشانه پرداختم.

اهمیت ترکیبات صامت و مصوت در ساخت عناصر بزرگتر نشانه‌ها از جمله هجا و کلمه آن است که ترکیب صامت و مصوت‌ها رو می‌نویسم تا خود بچه‌ها با آن کلمه بسازند. نشانه ق را تدریس کردم و به ترکیب صامت و مصوت‌ها رسیدیم. به روال روزهای گذشته بعد از خوانش ترکیبات، کلمه سازی با ترکیبات را بر عهده دانش‌آموزان گذاشتم. اولین ترکیب را با هم می‌خوانیم:

قا

قَ:

قو:

و ...

بچه‌ها شروع کردند:

«قا مثل قاقز»^۱.

دخترم «قاقز» کلمه‌ای کوردیست، به فارسی به آن کاغذ می‌گویند و چون صدای اولش «ک» است و باید در ترکیبات نشانه «ک» بنویسیم، اینجا نمی‌توانیم این کلمه را بنویسیم. «خانم ما بگیم، ما بگیم: قار»^۲.

عزیزم به قار در زبان فارسی می‌گوییم قهر، پس باید آن را برای ترکیب قَ بگویید. «خانم قالاو»^۳. دختر خوب به قالاو در زبان فارسی کلاغ می‌گویند! بچه‌ها فقط کلمات فارسی بگویید. واقعا حالم خوب است؟! چه دارم می‌گویم؟! بچه ۷ ساله کورد رو چه به خزانه لغات فارسی؟! پس آن همه گنجینه واژگان زیبا و بی‌مانند مادری را کجا باید به کار ببرد؟! از خیر "قا" گذشتیم. بچه‌های نازنینم برای ترکیب «قَ» کلمه بگید:

«قَروان»^۴.

نه اون و در فارسی ون می‌گن.

«خانم قه ندان».

۱. کاغذ

۲. قهر

۳. کلاغ

۴. ون

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفت‌مان مدرسه
مرحبا دخترم. بله فندان کلمه‌ای فارسی ست. روی تخته و در زیر ترکیب «ف» آن را می‌نویسیم.
انیس تپل خانم کلاس ذوق زده و با صدای بلند گفت: «خانم قه پ»^۱.
کلاس از خنده منفجر شد. گفتم: انیس جان "قه پ" کلمه‌ای کوردیست.
باید فکری می‌کردم، پیش از آنکه بچه‌ها بیشتر از این سرخورده شوند. در چهره تک تک
آن‌ها سردرگمی و گنگی از اوضاع پیش آمده موج می‌زد. مبادا بحرانی را که من با هزاران
مصیبت از آن عبور کردم را این کودکان معصوم نیز به دوش بکشند. خودم را موجودی
میانجیگر در میدان نبرد تصور می‌کردم که یک سویم زبان و فرهنگ و هویت مادریمان بود و
در سوی دیگر نظام آموزشی و کتاب‌های درسی و لزوم عبور موفقیت‌آمیز بچه‌ها از آن بود. از
این رو تخته کلاس را به دو نیمه تقسیم کردم و گفتم بچه‌ها سمت راست کلمات کوردی و
سمت چپ کلمات فارسی رو می‌نویسیم. ولی بچه‌ها در دفتر تکلیف‌تان فقط کلمات فارسی را
بنویسید و فقط املا هم از همین کلمات گرفته می‌شود.
با توجه به اینکه معلم نیز در بطن کلاس حضور دارد و ارتباط میان دانش‌آموزان و
آموزش‌های مدرسه‌ای را به هر طریقی که می‌خواهد می‌تواند ایجاد کند، می‌توان گفت معلمان
نیز نقش بسزایی در قرابت و سازگار کردن میان دو فرهنگ خانواده و کلاس درس بر عهده
دارند. از این رو بسیاری از معلمان کورد سعی می‌کنند، خود را به استراتژی‌هایی مجهز کنند
که از تنوع فرهنگی کلاس در جهت گسترش فرصت‌های آموزشی استفاده کنند تا دانش‌آموزان
گذار مرزی بین خرده فرهنگ‌ها را با سهولت بیشتری طی کنند و در فعالیت‌های درسی
مشارکت فعال داشته باشند. به طور مثال هر جا نیاز باشد برای فهم مطالب درسی، آن را با
زبان کوردی توضیح می‌دهند، از نمونه‌های عینی برگرفته از آداب و رسوم کوردی برای تسهیل
یادگیری بهره می‌گیرند و یا محتواهایی را که کاملاً مغایر با فرهنگ و مذهب منطقه است،
حذف و موضوعات متناسب را جایگزین آن می‌کنند.

۱. لقمه

بازتفسیرکنندگان آموزش‌های مدرسه‌ای

همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، تجارب دانش‌آموزان پایه اول از چندین عامل متأثر می‌شود. از این رو در شکل یک، از سه فرهنگ متفاوتی که کودک آنها را تجربه می‌کند، سخن گفتیم. بخشی از این تجارب و معنادهی‌هایی که کودکان در سال‌های آغازین مدرسه کسب می‌کنند، برآمده از تفاسیر خانواده و به ویژه مادران و برگرفته از فرهنگ خانواده است. به دیگر سخن، فرهنگ از زبان و ضمیر مادران به سخن در می‌آید و کودک کورد به خود، کلاس درس و مدرسه از آن منظر معنا می‌دهد. معلم به عنوان بزرگسال دیگر مهم زندگی کودک نیز نقش مهمی در فهم و برداشتی که کودک کورد از کلاس درس و مدرسه و آموزش مدرسه‌ای بطور کلی می‌سازد دارد. تجارب زیسته کودک، تجربه‌های حسی صرف او نیستند. بلکه معانی و نظام دلالتی‌اند که کودک به دلیل شبکه معنایی و مادی که در آن قرار دارد، آنها را برساخت می‌کند. از این رو بخش مهمی از تجارب دانش‌آموزان پایه اول، در کلاس درس و متأثر از تفسیرهای معلم رقم می‌خورد. به این دلیل در پی آن شدم تا نظرات معلمان پایه اول و یا معلمانی که پیشتر در پایه اول تدریس کرده بودند و همچنین نظرات مادران را به عنوان بازتفسیرکنندگان آموزش‌های مدرسه‌ای، در ارتباط با یادگیری‌های مدرسه‌ای و تجارب زیسته دانش‌آموزان پایه اول جویا شوم. دو دسته کلان‌شناسایی شده در این اطلاع‌رسان‌ها به این قرار است:

الف- مادران و معلمان ناهمسو با فرهنگ آموزش مدرسه‌ای و ب- مادران و معلمان همسو با فرهنگ آموزش مدرسه‌ای کشور.

نقل قول‌هایی از معلمان و مادرانی است که با فرهنگ آموزش‌های مدرسه‌ای همسو نیستند و معتقدند باید یادگیری دانش‌آموزان در بافت فرهنگی اجتماعی جامعه کوردی شکل بگیرد تا دانش‌آموزان گذار مرزی بین فرهنگ‌ها را با سهولت بیشتری طی کنند به این قرار است:

در دنیای حال، ما تنها با زبان مادری نمی‌توانیم به دستاوردهای بزرگی دست یابیم، بلکه برای پیشرفت باید به زبان بیگانگان نیز آشنا شویم، اما نباید این کار را با هر بهایی انجام داد. این بهای سنگینی است که برای آشنایی با زبان دیگر، زبان و فرهنگ و هویت مادری را به کلی زیر پا بگذاریم، مثل همان کاری که نظام آموزشی با زبان کوردی می‌کند (معلم کد. ۳).

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفت‌وگو با مدرسه

کودکان ابتدا باید به خودشناسی برسند، اینکه او کیست، فرهنگ او چیست؟ بزرگان او چه کسانی بوده‌اند؟ آداب و رسوم او چیست؟ همه این‌ها را باید در دوره ابتدایی بیاموزد، اما مدرسه فقط به فکر همانند کردن بچه‌ها و آموزش زبان فارسی می‌باشد. من در لابلای صفحات کتاب‌ها و حتی دستورالعمل‌های وزارتی و اداری هر چیزی که با فرهنگ و هویت منخواند از آموزش آن طفره می‌روم. چون به خصوص در روستاها اگر ببینند که برخلاف آداب و آیین کوردی مباحثی مطرح می‌شود، حتما مقاومت می‌کنند و حتی جلو مدرسه رفتن بچه‌ها را می‌گیرند (معلم کد ۷).

من قطعاً دوست دارم بچه‌ها با فرهنگ و زبان کوردی تحصیل کنند، چرا که ۶ سال در خانه همه چیز را با زبان و فرهنگ کوردی یاد گرفته است، برایش واقعا سخت است که در پایه اول این زبان و فرهنگ را در مدرسه کامل کنار بگذارد و به یادگیری زبان و فرهنگ فارسی بپردازد. حداقل تا کلاس سوم به زبان مادری آموزش ببیند و بعد این دو زبان در کنار هم تا پایان تحصیلات پیش بیاید. نسیم واقعا با خواندن یا نوشتن به زبان فارسی مشکل دارد و مطمئنم هر چیزی هم که یاد می‌گیرد حفظ می‌کند، چون درک و فهمی از آن ندارد. تا تمام مطالب را کاملاً با زبان کوردی توضیح ندهم هیچ مفهومی را یاد نمی‌گیرد (مادر کد ۲).

اگر چه تشابهاتی میان فرهنگ ما و فرهنگ ملی وجود دارد، اما اولویت‌ها و اهمیت‌ها متفاوتند. در بحث آداب و رسوم و فرهنگ‌ها آن چیزی که ما در خانه به آن اهمیت زیادی می‌دهیم، اعیاد مذهبی چون عید فطر و عید قربان است، اما در محیط مدرسه کمتر به این اعیاد بها داده می‌شود و بیشتر به مراسماتی چون شب یلدا و عید نوروز بها داده می‌شود (مادر کد ۴).

نقطه اشتراک صحبت‌های مادران و معلمان این دسته آن است که همه بر لزوم وجود زبان میانجی برای ارتباط با سایر اقوام ایرانی تأکید داشتند، اما هیچ قومی حاضر نیست برای تحقق این امر، بهای سنگینی چون حذف زبان و فرهنگ و هویتش را بپردازد. آنان تأکید داشتند که نخست باید کودکان در چارچوب نظام آموزش رسمی با زبان و فرهنگ و هویت مادری خود آشنا شوند، سپس زبان فارسی را به عنوان زبان رسمی و به مثابه یک زبان میانجی نه زبان برتر، آموزش ببینند.

دسته دوم مادران و معلمانی که که اهمیت چندانی برای زبان و فرهنگ‌های قومی در آموزش قائل نیستند و اساساً تفاوت‌های فرهنگی و قومی را نمی‌پذیرند. از این رو بر آموزش‌های مدرسه‌ای یکسان بدون توجه به اختصاصات فرهنگ کوردی تأکید دارند.

زبان آموزش باید با زبان خانه فرق کند. کودک به اندازه کافی در محیط خانه با زبان و فرهنگ و آداب و رسوم کوردی سر و کار دارد و بدون آموزش رسمی آن را یاد می‌گیرد، پس بهتر است در مدرسه آموزش‌ها را با زبان و فرهنگ فارسی یاد بگیرد (معلم کد ۹).

با توجه به اینکه بچه‌ها در آینده به دانشگاه می‌روند و شغلی باید پیدا کنند و سیستم آموزشی و اداری کشور با زبان فارسی اداره می‌شود، اگر در مدرسه با زبان فارسی آموزش داده نشود و بچه‌ها زبان فارسی را یاد نگیرند، ظلم بزرگی در حق آن‌ها شده است و به مدارج و مناصب بالا دست پیدا نمی‌کنند (معلم کد ۱۲).

ما به اندازه کافی در خانه با بچه‌ها به زبان کوردی صحبت می‌کنیم و همچنین ما را می‌بینند که فرهنگ و آداب و رسوم خودمان را در خانه حفظ می‌کنیم، آن‌ها نیز آن‌ها را یاد می‌گیرند، اگر قرار باشد در مدرسه هم همین‌ها آموزش داده شوند که بچه‌ها چیزی یاد نمی‌گیرند. درس‌ها به زبان فارسی باشد بهتر است (مادر کد ۸).

دو نکته درباره این دسته از معلمان و مادران قابل ذکر است. نخست آنکه آنان به واسطه حاکمیت زبان و فرهنگ و هویت فارسی بر تمام ارکان کشور، تنها راه تصاحب جایگاه تحصیلی و شغلی مناسب در آینده برای فرزندانشان را از گذرگاه زبان فارسی می‌بینند و دوم آنکه بیش از دیگران تحت تأثیر فضای تبلیغی و ترویجی حکومت بودند، که به آنان اینگونه القا کرده است که لزوم حفظ امنیت و ثبات کشور فقط با زبان و فرهنگ و هویت مشترک میسر می‌باشد. این دو عامل، از دلایل اصلی آنان برای توجیه وضعیت فعلی نظام آموزشی بود.

یافته‌ها

با توجه به تجارب زیسته محقق اول این نوشتار، هم به عنوان دانش‌آموز پایه اول و هم معلم پایه اولی‌ها و همچنین نظرات اطلاع‌رسان‌هایی از خانواده و مدرسه، از جمله مادران و

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفت‌وگو با معلمان مدرسه
معلمان، در این بخش، به منظور جمع‌بندی، خلاصه‌ای از یافته‌های پژوهش در قالب پاسخ به
پرسش‌های پژوهش بیان می‌شود.
پاسخ به پرسش نخست: دانش‌آموزان کورد پایه اولی گذار از فرهنگ خانواده به فرهنگ نظام
مدرسه‌ای را چگونه تجربه می‌کنند؟

کودکان چالش‌های بسیاری را در مواجهه با فرهنگ مدرسه تجربه می‌کنند: نخست آنکه در بدو
ورود، عناصر فرهنگ مادری خود از جمله زبان مادری، آداب و رسوم و ارزش‌های فرهنگ
کوردی را که با آن شخصیت و هویت یافته‌اند را در مدرسه نمی‌یابند و این موضوع خود را به
شکل احساسات و رفتارهای مختلف از قبیل گنجی، دلهره، اندوه، احساس حقارت، خشم و
خودخوری نشان می‌دهد.

دشواری دیگر نیز از این بابت حادث می‌شود از یک سو محیط فرهنگی کوردستان، پدر و
مادران، معلمان، رسانه‌های کوردی و غیره در مقام حفظ فرهنگ خانواده، از ما بچه‌ها
می‌خواستند، هویت و فرهنگ کوردی را همیشه زنده نگه داریم و کورد بمانیم و در مقابل
ارزش‌های ضد فرهنگی مدرسه و برنامه درسی مقاومت کنیم و هم مدرسه نیز برای بازتولید
نظم اجتماعی و سیاسی موجود و پاسداشت فرهنگ نظام مدرسه‌ای به طراحی فعالیت‌های
ترویجی، تبلیغی و مذهبی می‌پرداخت تا بدون توجه به تمام تفاوت‌ها، از طریق برنامه درسی
متمرکز و واحد، همگن سازی مدنظر خود را اعمال کند. از این رو در عمل، صحنه تنش میان
فرهنگ خانواده و فرهنگ مدرسه به وجود آمده بود که کودکان در این میان بیشترین تنش‌ها را
تجربه می‌کنند.

از سوی دیگر، دانش‌آموزان کورد مقاومت خود را علنی ابراز نمی‌کنند و این کار را با
تاکتیک ملاحظه‌کاری و تمکین و نقاب احترام انجام می‌دهند. زیرا خانواده‌ها و معلمان خود
نیز برای پرهیز از زیان کمتر، سال‌هاست رویکرد مقاومت خاموش را برگزیده‌اند و در حضور
نخبگان و محیط‌های رسمی به مانند سایر گروه‌ها، نمایش عمومی باورپذیری را از سر احتیاط
و برآوردن انتظارات قدرت اجرا می‌کنند. این نوع تاکتیک نیز تنش‌های روانی مضاعفی را به
دانش‌آموزان تحمیل می‌کند.

- دانش‌آموزان کورد پایه اولی گذار از فرهنگ خانواده به فرهنگ کلاس درس را چگونه
تجربه می‌کنند؟

نخست آنکه کودکان در درون کلاس و لابلای کتاب‌ها، زبان و فرهنگی را می‌بینند که برای تثبیت هژمونی خود از هیچ تلاشی فرو نمی‌گذارد، حتی اگر به قیمت نابودی گنجینه ارزشمند زبان و فرهنگ مادری باشد که دست آورد بشر در هزاران سال زندگی خود بر کره خاکی است.

از آنجا که خانواده، به ویژه مادران مانع آموختن مفاهیمی می‌شوند که آن را در ضدیت با ارزش‌ها و آرمان‌های فرهنگ خویش می‌بینند و ارزش‌های خود را جایگزین آن می‌کنند. این دوگانگی سبب می‌شود که دانش آموزان درک درست و عمیقی از بسیاری مفاهیم و موضوعات حتی مفاهیم پایه‌ای دانش‌های مختلف به دلیل زبان متفاوت آن نداشته باشند، به حفظ موقت مطالب برای پیاده سازی بر روی برگه‌های آزمون اکتفا کنند و در نتیجه یادگیری معنادار صورت نگیرد.

از سوی دیگر از آنجا که شیوه‌های آزمون‌ها و استانداردهای مدارس برای سنجش موفقیت، مقیاس‌های کیفی و درونی نیستند تا مشخص کنند که آیا دانش‌آموزان دانش‌ها و ارزش‌ها را درونی کرده‌اند یا ظاهرسازی می‌کنند، میان والدین و مدرسه توافقی فریبکارانه رخ خواهد داد و با تقلیل یادگیری به حفظ کردن و دست یافتن به نمره قبولی رضایت هر دو طرف به دست می‌آید، بدون آنکه آموزش‌های مدرسه‌ای در دانش‌آموزان تغییر شناختی، عاطفی و رفتاری ایجاد کند. از سوی دیگر دانش‌آموزان آموزش‌آموزان کورد برای یادگیری زبان فارسی نیز با ۴ چالش جدی مواجه‌اند:

۱- کودکان در بدو ورود به مدرسه و به ناگاه و در مواجهه با زبان جدید، به دلیل آنکه همه ارتباطات آنان در خانه و در محیط پیرامونی با زبان کوردی برقرار شده است، احساسات به شدت منفی از جمله گنجی، دلهره، اندوه و احساس حقارت را تجربه می‌کنند.

۲- با گذشت زمان و با روشن‌گری‌هایی که از محیط فرهنگی کوردستان و خانواده‌ها دریافت می‌کنند، از این که زبان و فرهنگ مادری آنان جایگاهی در آموزش‌های مدرسه‌ای ندارد و به آن اهمیتی داده نمی‌شود، سرخورده، ناراضی و خشمگین می‌باشند و عامدانه تلاش و رغبتی برای یادگیری آن ندارند.

۳- چون زبان مادری آنان کوردی است و زبان کتاب‌ها فارسی است و آموزش و ارتباط با زبان فارسی به همان چند ساعت حضور در مدرسه محدود می‌شود که آن هم بستگی به

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه معلمان و دانش‌آموزان و خانواده‌ها دارد که در آن چند ساعت حضور در مدرسه نیز چقدر تمایل به استفاده از این زبان داشته باشند، از این رو چندان نیازی به یادگیری آن نمی‌بینند. این امر سبب می‌شود دروس را به خوبی یاد نگیرند و عملکرد یادگیری و موفقیت تحصیلی پایینی دارند، در نتیجه نسبت به برنامه درسی و زبان فارسی مقاومت‌هایی از جمله شلوغی و شیطنت‌های سرکلاس، تمسخر و دهن کجی نسبت به زبان و فرهنگ مسلط، بی‌رغبتی نسبت به درس و حفظ طوطی وار مطالب درسی و در نهایت مردودی و تکرار پایه، شکل می‌گیرد.

۴- ساختار نظام آموزشی به ویژه محرومیت‌های مضاعف در مناطق کورد نشین، انگیزه‌ای برای یادگیری زبان فارسی نمی‌گذارد.

بحث و نتیجه‌گیری

ما در این نوشتار، کوشیده‌ایم دشواری‌های گذار فرهنگی دانش‌آموز کورد میان سه فرهنگ (خانواده، کلاس درس و نظام مدرسه‌ای) را در آغاز ورود به نظام آموزشی و پایه اول دبستان آشکار و رویت‌پذیر کنیم تا فهم و تفسیری از عمیق‌ترین لایه‌های تجاربی که این کودکان کسب می‌کنند ارائه کنیم.

در کشورمان از زمان شکل‌گیری دولت ملی مدرن در زمان پهلوی اول، به دلیل دنبال کردن سیاست همگن‌سازی (مناشری، ۱۳۹۷)، نظام مدرسه‌ای با ارزش‌های قومی و محلی سرسازگاری نداشته است. در طول قریب به یک قرن گذشته، نه تنها زبان قومی، مذهب، آداب و رسوم مردمان کورد در مدارس کوردستان، به عنوان میراث فرهنگی و محتوای ارزشمند برای آموزش کودکان، مورد توجه قرار نگرفته است، بلکه به درجاتی تلاش شده در نظام آموزشی از ترویج آنها نیز جلوگیری شود. البته شدت و حدت این موضوع در مقاطع تاریخی مختلف، متفاوت بوده است.

در پارادایم انتقادی که این پژوهش در زمره آن محسوب می‌شود، برملا و آشکار کردن تبعیض‌ها و به حاشیه رانده شدگی‌های روا داشته شده در حق گروه‌های غیرمسلط و فرودست کانون توجه پژوهش است. از این منظر مدرسه و نظام آموزشی همواره تحت تأثیر نیروهای سیاسی دیده می‌شود و برخلاف نگاه‌های سنتی، مکان‌هایی خنثی و فارغ از سوگیری و جانبداری که همه دانش‌آموزان را یکسان بنگرد، تصور نمی‌شود (پاینار، رینولدز، اسلتری و

تابمن، ۱۹۹۵، صص ۲۴۳ و ۲۴۴). مریان انتقادی، با بهره‌گیری از مفاهیم نظری متعددی، تلاش کرده‌اند اشکال و انواع تبعیض‌های قومیتی، زبانی، فرهنگی، مذهبی و جنسیتی و تنش‌هایی که دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های به حاشیه رانده شده، تجربه می‌کنند را دیده، رویت پذیر و روایت پذیر کنند (فاضلی و نیک نام، ۱۳۹۹).

در این پژوهش خودمردم نگارانه محقق اول به عنوان دانش‌آموز کورد دیروز و معلم پایه اول امروز در شهر مریوان، با تکیه بر تجارب زیسته خود از دوران تحصیل و تدریسش دو روایت خودمردم نگارانه از تنش‌ها و چالش‌های تجربه کرده خود و دانش‌آموزانش به تصویر کشیده است. در ارائه این روایت‌ها، آنگونه که الیس و بوچنر (۲۰۱۱) از پیشگامان خودمردم نگاری و صاحب‌نظران این روش تحقیق تصریح می‌کنند، وجوه احساسی و زیبایی شناسانه باید مورد توجه باشد تا برانگیزانندگی و جذابیت متن، ادراکی غائبانه در خواننده پدیدار گرداند. صاحب‌نظران خودمردم نگاری بر این نظرند که محصول پژوهش باید هر دو نیم‌کره مغز خواننده آن را درگیر کند. به این معنی که هم وجوه شناختی و مفهومی در پژوهش پررنگ باشد و هم وجه هنری و زیبایی شناسانه.

در این پژوهش محقق اول برای تأمین این هدف، از عمیق‌ترین حس و حال درونی خود از بیانی صمیمی و اول شخص بهره گرفته است. برای تأمین وجه نظری و مفهومی پژوهش نیز، از رویکرد انتقادی و الهام بخشی‌های مفاهیمی که صاحب‌نظران پداگوژی انتقادی ابداع کرده‌اند، سود جسته است. این مفاهیم عبارت بودند از بازتولید (اپل، ۱۹۸۳ و ۲۰۰۰)، مقاومت (ژیرو، ۱۹۹۲، ۲۰۰۸)، ایدئولوژی (آلتوسر، ۱۹۷۹ و اپل ۱۳۹۳)، سلطه (آلتوسر، ۱۹۷۹ و اپل، ۱۳۹۳)، برنامه درسی پنهان (مونزو مک لارن، ۲۰۱۵؛ اپل، ۱۳۹۴) و پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی (لدسون بیلینگز، ۲۰۱۱) که امکان تفسیر و فهم تجارب در پرتو آنها میسر گردید. بعلاوه دیدگاه‌ها و نظرات ۲۱ مادر و معلم پایه اول دبستانی که دسته‌ای دیگر از داده‌های اصلی این پژوهش را تأمین می‌کردند کمک کرد، تا یافته‌های این پژوهش در بافت وسیع‌تر شهرستان مریوان معنا و فهم پذیر گردد. مادران و معلمان پایه اول نقش بسیار پررنگی در اینکه دانش‌آموز، مدرسه و کلاس درس را چگونه تجربه کند، دارند. کودک از دریچه تفسیر آنها، تجارب خود را معنا می‌کند. از این رو در این پژوهش از آنان با عنوان بازتفسیرکنندگان آموزش مدرسه‌ای نام برده شد.

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه
کودکان کورد در بدو ورود مدرسه با چالش‌های بسیاری مواجه‌اند. آنان علاوه بر تجربه
اضطراب جدایی از خانواده و ورود به اجتماع بزرگتر که برای کودکان پایه اول تغییر بزرگی
محسوب می‌شود، از همان آغاز شوک فرهنگی بزرگی را نیز تجربه می‌کنند. به شرحی که در
روایت اول و دوم این پژوهش آمد، کودک کورد، زبان، آداب و رسوم، باورهای مذهبی و
قومی خود را در مدرسه حاضر و پذیرفتنی نمی‌بیند. زبان و فرهنگ مادری او که با آن
شخصیت و هویت یافته در نظام مدرسه‌ای و لابه لای کتاب‌های درسی هیچ جایگاهی ندارد.
او وارد دنیای مدرسه می‌شود که با ارزش‌های قومی او بسیار تفاوت دارد. این گذار از فرهنگ
قومی و ورود به نظام مدرسه‌ای آنان را با تنش‌های زبانی، مذهبی، فرهنگی و هویتی بسیاری
روبرو می‌کند. به رسمیت شناخته نشدن ارزش‌های فرهنگ مادری، احساسات منفی شدیدی از
قبیل گیجی، دلهره، اندوه و خودخوری و خشم در کودک بوجود می‌آورد که در هر دو روایت
به آنها پرداخته شد. نرخ ترک تحصیل بالا در دوره ابتدایی (عصاره، ۱۳۸۷ و مدرس، ۱۳۸۸)
در سال‌های نه چندان دوری که نظام آموزشی با ارتقا شبه خودکار به پایه بالاتر دانش‌آموزان و
بدون اطمینان از کسب یادگیری‌های لازم سرپوشی بر کیفیت ضعیف آموزش‌های مدرسه‌ای
نگذاشته بود، می‌تواند به درجاتی موبد این تجارب منفی در دانش‌آموزان کورد باشد.
یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که برخلاف تصور غالب، وقوع یا عدم وقوع
یادگیری‌های مدرسه‌ای کودکان کورد بیش از آنکه صرفاً به قابلیت‌های ذهنی و شناختی آنها
مرتبط باشد، مرتبط با همسویی یا ناهم‌سویی میان ارزش‌ها، باورها، انتظارات خانواده و
دوستان با فرهنگ کلاس درس و مدرسه است. کودکی که در کلاس درس احساس بیگانگی
فرهنگی بکند، زبان، ارزش‌های فرهنگی، آداب و رسوم خود را به رسمیت پذیرفته نبیند، در
گذار از فرهنگ خانواده به فرهنگ کلاس درس با دشواری‌ها و صعوبت‌های زیادی مواجه
می‌شود. در این میان معلم به عنوان واسط فرهنگی، به تعبیر ژیرو، نقش مهمی در تسهیل و
روان کردن این گذار یا ناممکن و دشوارتر کردن آن ایفا می‌کند. در این پژوهش محقق اول، در
روایت دوم، چگونگی تسهیل گذار فرهنگی برای دانش‌آموزان کورد را شرح داده است. این
همان چیزی است که مدافعان پداگوژی برخوردار از ربط فرهنگی (لدسون-بلینگز، ۲۰۱۱) به آن
اشاره کرده‌اند.

یافته‌های دیگر این پژوهش، حاکی از آن است که دانش‌آموزان، با روشنگری‌هایی که از محیط فرهنگی کوردستان و به خصوص مادران دریافت می‌کنند، در برابر زبان و ارزش‌های فرهنگی تحمیلی مدرسه، مقاومت می‌کند. این مقاومت فرهنگی، که به منظور حفظ هویت بومی در برابر هژمونی یکدست ساز نظام آموزشی شکل گرفته است، به شکل شلوغی و شیطنت‌های سرکلاس، تمسخر و دهن کجی نسبت به زبان و فرهنگ مسلط، بی رغبتی نسبت به درس و حفظ طوطی وار مطالب درسی بروز می‌کند.

ضعف در یادگیری زبان رسمی آموزش، از موانع جدی یاددهی- یادگیری دانش‌آموزان کورد در دروس دیگران شان نیز هست. این موضوع خود را با ضعف در مهارت‌های گفتاری، شنیداری، خوانداری و نوشتاری، درک مطالب، هراس از بیان تفکرات، افت تحصیلی، مردودی و ترک تحصیل نشان می‌دهد. قادری و دیگران (۱۳۹۶)، ایزدی (۱۳۹۲)، مهرجو و هادیان (۱۳۷۴)، نیز در پژوهش‌های خود بر ضعف عملکردی دانش‌آموزانی که زبان مادری آنان با زبان آموزش یکی نیست و همچنین مشکلاتی که در درک مطالب کتاب، فهمیدن و به کار بردن آن‌ها دارند، اشاره کرده‌اند. گفتنی است این مشکل وقتی مطرح است که دانش‌آموزان متأثر از فرهنگ خانواده، و به منظور جلوگیری از تضعیف زبانی و قومی خود، در برابر زبان رسمی آموزش مقاومت می‌کنند.

از دشواری‌هایی که کودکان کورد به دوش می‌کشند، آن است که از یک سو محیط فرهنگی کوردستان، پدر و مادران، معلمان بومی، رسانه‌های کوردی و غیره در مقام حفظ فرهنگ خانواده، از بچه‌ها می‌خواهند، هویت و فرهنگ کوردی را همیشه زنده نگه دارند و کورد بمانند و در مقابل ارزش‌های مدرسه و برنامه درسی مقاومت کنند. دانش‌آموزان این کار را با تاکتیک ملاحظه کاری و تمکین و نقاب احترام (اسکات، ۱۳۹۰) در مدرسه انجام می‌دهند. از سوی دیگر، مدرسه نیز برای بازتولید نظم اجتماعی و سیاسی موجود و پاسداشت فرهنگ نظام آموزشی به طراحی فعالیت‌های ترویجی، تبلیغی و مذهبی می‌پردازد تا بدون توجه به تمام تفاوت‌های فرهنگی که در ایران وجود دارد، از طریق برنامه درسی متمرکز و واحد، همگن سازی مدنظر خود را اعمال کند.

اما دانش‌آموزان کورد پایه اول دبستان به گفتمان‌های دیگری غیر از گفتمان مدرسه، یعنی گفتمان جامعه کوردی دسترسی دارند. این گفتمان، به دلیل ویژگی‌های روانی- عاطفی دوره

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه سنی کودکی، و همسویی با ارزش‌های خانواده، اثرگذارترند. از این‌رو ارزش‌های ترویج شده در مدرسه، در ذهن و ضمیر کودک کورد کمرنگ می‌شود. این موضوع در پژوهش‌های هندریکسون (۲۰۱۲)، یعقوبی (۱۳۹۵)، رضایی و غلامرضا کاشی (۱۳۸۴) و معیدفر و دارابی (۱۳۹۱)، که از منظر سیاسی فعالیت‌های آموزشی مدارس را واکاوی کرده‌اند، نیز مورد توجه قرار گرفته است.

خانواده‌ها و به ویژه مادران امید زیادی دارند که فرزندان آنها از طریق آموزش «زندگی بهتری» داشته باشند و فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی مناسب‌تری در آینده کسب کنند. از این‌رو با دسته‌ای از ارزش‌های مدرسه همسویی و با دسته‌ای دیگر ناهمسویی دارند. همانگونه که یافته‌های مصاحبه‌ای این پژوهش نشان داد، مواجهه والدین با فرهنگ آموزش مدرسه‌ای را می‌توان روی طیفی تصور کرد. در یک سوی طیف والدینی قرار دارند که کارکرد عمده مدرسه را تحرک اجتماعی و اقتصادی و فراهم آوردن فرصت‌های بهتر زندگی برای فرزندان می‌دانند. در نقطه مقابل طیف، والدینی هستند که حفظ و استمرار ارزشهای قومی و هویتی را کارکرد غالب نظام مدرسه‌ای می‌دانند. روی این طیف ترکیبی از انواع دیدگاه‌ها قابل تصور است. داده‌ها مردم‌نگارانه این پژوهش حاکی از آن است غالباً والدین بر این نظرند که نظام مدرسه‌ای باید همراه با توجه به هویت و زبان و فرهنگ کوردی باشد. باید وجود تنوع قومی و کثرت هویت‌های فرهنگی - زبانی و آرمان‌های قومی را به رسمیت بشناسد تا علاوه بر آنکه وحدت و انسجام میان ایرانیان حفظ شود، ریشه نابرابری‌های اجتماعی - فرهنگی - اقتصادی - سیاسی را بخشکند. تاریخ نشان داده است با بی اعتبار کردن قومیت‌ها، زبان و فرهنگ‌های آنها، مقاومت، ضدیت و دشمنی‌های قومی به وجود می‌آورد (رضائی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴).

از این رو انجام تمهیدات مناسب جهت تعامل و استفاده از ظرفیت متنوع فرهنگ اقوام مختلف ایرانی در طراحی فعالیت‌های تربیتی ضروری است. چراکه وظیفه نظام آموزشی توجه و احترام به تمامی فرهنگ‌ها و کمک به توسعه و ترویج آنها همگام با فرهنگ رسمی و مشترک است (بی، ۲۰۰۴).

در مقام جمع بندی، به روایت محقق اول این پژوهش می‌توان گفت: تجربه ورود به مدرسه و «پایه اولی» شدن، برای کودکان کورد و برای سایر دانش‌آموزان پایه اول، اگر چه مشابهت‌های زیادی دارد که مهمترین آن آغاز باسواد شدن است، اما به دلیل فرهنگ زدایی از

آموزش و بی توجهی به زبان مادری در نظام آموزش مدرسه‌ای، بذر تعارضات و نابرابری‌ها را در همان آغاز راه می‌کارد. پایه اول شدن، حس بودن در یک «مای مشترک»، را که همه کودکان باید به واسطه ایرانی بودن تجربه کنیم را متزلزل می‌کند. تلاش من در بیان روایت این تجارب زیسته آن بود که در حد توانم به چالش‌هایی که هژمونی زبان و فرهنگ مسلط برای کودکان کورد پایه اول به ارمغان می‌آورد و گاه پنهان و نامرئی هستند را آشکار کنم.

مدرسه نهادی دولتی است که از گفتمان حکومت تبعیت می‌کند و در پی همگن‌سازی مدنظر خود مطابق با ایدئولوژی مسلط است، اما همیشه عرصه برای یک تازی مدرسه در این زمینه مهیا نیست، در مقابل، گفتمان خانواده‌ها و رسانه‌ها نیز وجود دارند. از این رو در فضای مدرسه، گفتمان خانواده کوردی و رسانه‌های کوردی نیز حضور دارند که آنان نیز برای شکل دادن به ذهنیت دانش‌آموزان و تثبیت زبان و فرهنگ مادری می‌کوشند. هر کدام از این گفتمان‌ها، دانش‌آموزان را در تملک خود می‌دانند و سعی دارند که ذهنیت دانش‌آموزان را متناسب با آرمان‌ها و اهداف خود شکل دهند.

از آنجا که دانش‌آموزان کورد پایه اول به شدت متأثر از گفتمان خانواده و جامعه کوردی است و به دلیل ویژگی‌های روانی-عاطفی کودکان در این دوره سنی، تأثیرگذارتر نیز می‌باشد، گفتمان مدرسه کم‌رنگ‌تر می‌باشد و به کمک مادران، اغلب دیدی انتقادی به آن پیدا می‌کنند. خانواده، به ویژه مادران مانع آموختن مفاهیمی می‌شوند که آن را در ضدیت با ارزش‌ها و آرمان‌های فرهنگ خویش می‌بینند و ارزش‌های خود را جایگزین آن می‌کنند.

همچنین زمان‌هایی که مدارس روزنه کوچکی را در چارچوب برنامه درسی پنهان، به جهت تحمل‌پذیری محیط بسته و فاقد ربط فرهنگی مدرسه می‌کشایند تا از این نمایش عمومی، بستر آماده تری را برای پیشبرد برنامه رسمی مهیا کند، دانش‌آموزان با همراهی معلمان بومی به عنوان کسانی که بیشترین تأثیر را بر شکل‌گیری فرهنگ کلاس درس دارند، فضاهای کوچک، سیال و گریزپای خود را در مکان مدرسه خلق می‌کنند. آنان از خرده فضاهای ایجاد شده مثل مراسمات و جشن‌ها که تداعی‌کننده همپوشانی میان فرهنگ خانواده، فرهنگ کلاس درس و مدرسه است، نهایت بهره را برده و سعی در هر چه با کیفیت انجام دادن آن داشتند و از این طریق به تولید و باز تولید هویت کوردی خویش در چارچوب برنامه درسی پنهان می‌پردازند. این موضوع در پژوهش رضایی، (۱۳۸۶) نیز اشاره شده است.

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفتمان مدرسه

منابع

آلتوسر، لویی (۱۹۷۹). ایدئولوژی و ساز و برگ‌های ایدئولوژیک دولت. ترجمه روزبه صدرآرا (۱۳۸۷)، تهران: نشر چشمه.

اپل، مایکل دلبیو (۱۳۹۴). ایدئولوژی و برنامه درسی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت. تهران: نوشته. اسکات، جیمز. سی (۱۹۹۰). سلطه و هنر مقاومت: روایت‌های نهانی. ترجمه افشین خاکباز (۱۳۹۶)، تهران: نشر مرکز.

ایزدی، صمد (۱۳۹۲). مقایسه عملکرد دانش‌آموزان دو زبانه و تک‌زبانه در پایه دوم ابتدایی. مجموعه مقالات همایش ملی دوزبانگی و آموزش چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز.

حاضری، علی محمد و اسماعیل رضاپور (۱۳۹۲). مطالعه برخی عوامل موثر بر بروز مقاومت دانش‌آموزان در برابر هنجارهای مدرسه. مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره ۱۴، شماره ۴، صص: ۳۶ - ۶۴.

حمیدی، منصور علی (۱۳۸۴). دوگانگی زبان‌خانه و آموزشگاه در ایران: نمود زمینه‌ها و پیامدهای در «پرنز». فصلنامه علمی-پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)، سال پانزدهم، شماره ۵۴، تابستان ۱۳۸۴: ۱-۱۴.

سبحانی سنجید، حاتم (۱۳۹۵). نقش زبان مادری در آموزش: (با نگاه کاربردی در آموزش و پرورش)، تهران: اختران.

روحانی، حسین (۱۳۹۷). زبان مادری در گفتمان علوم اجتماعی، مقاله شالوده‌شکنی خلوص‌گرایی زبانی در جامعه ایرانی. گردآورنده سید جواد میری (۱۳۹۷). تهران: نقد فرهنگ: صص ۶۱-۴۹. رضایی، محمد (۱۳۸۶). ناسازه‌های گفتمان مدرسه: تحلیلی از زندگی روزمره دانش‌آموزی. تهران: نشر جامعه و فرهنگ.

رضایی، محمد و محمد جواد غلامرضا کاشی (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه. مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره ششم، شماره ۴، صص: ۲۴ - ۵۸.

روزف و همکاران (۱۳۹۹). فرهنگ‌های برنامه درسی. ترجمه مهرمحمدی و دیگران. تهران: نشر سمت. عصاره، فریده (۱۳۸۷). بررسی مشکلات زبان‌آموزی کودکان پایه اول در مناطق دو‌زبانه. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۳ (۹): صص: ۶۰-۴۲.

فریره، پائولو (۱۳۵۸). آموزش ستم‌دیدگان. ترجمه احمد بیرشک و سیف‌الله داد. تهران: خوارزمی.

فصلنامه مطالعات برنامه درسی، شماره ۶۸، سال هجدهم، بهار ۱۴۰۲

فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۰). مردم نگاری آموزش: چند مطالعه مردم نگارانه در زمینه آموزش و پرورش امروز ایران، تهران: نشر علم.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۲). پشت دریاها شهری است؛ فرایندها، روش و کاربردهای مردم نگاری شهری، تهران: تیسرا.

فاضلی، نعمت الله (۱۳۹۶). خودمردم نگاری هویت دانشگاهی، تهران: تیسرا.

فاضلی، نعمت الله و نیک نام، زهرا (۱۳۹۶). **مبانی سیاسی برنامه درسی**، دانشنامه ایرانی برنامه درسی. قادری، مصطفی؛ بلندهمتان کیوان؛ هواس بیگی، فاطمه و سمیرا بابکانی (۱۳۹۶). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالش های تدریس به زبان مادری در مناطق دوزبانه. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۳۳: صص: ۱۰۲-۱۰۱.

کرسول، جان (۱۹۴۵). پویش کیفی و طرح پژوهش: انتخاب از میان پنج رویکرد. ترجمه حسن دانایی فرد و حسین کاظمی (۱۳۹۴). تهران: صفار: اشراقی. صص: ۱۵۶-۱۵۴.

مناشری، دیوید (۱۳۹۷). نظام آموزشی و ساختن ایران مدرن. ترجمه محمد حسین بادامچی و عرفان مصلح. تهران: حکمت سینا (بصیرت).

مرادی، محمد علی، (۱۳۹۷). زبان مادری در گفتمان علوم اجتماعی، مقاله زبان مادری، پایه تک گویی درونی. گردآورنده سید جواد میری (۱۳۹۷). تهران: نقد فرهنگ، صص: ۴۸-۴۱.

معیدفر، سعید و سارا دارابی (۱۳۹۱). ذهنیت دانش آموزان در میانه خانه و مدرسه. مطالعات اجتماعی، ۵ (۶)، صص: ۱۷۵-۱۵۴.

مدرس، سولماز (۱۳۸۸). عامل زبانی و میزان افت تحصیلی دانش آموزان دو زبانه. چکیده مقالات اولین همایش ملی دو زبانی و آموزش. تهران: ناشر پژوهشگاه تعلیم و تربیت: صص: ۳۲-۳۴.

مهرجو، علی و هادیان، مجید (۱۳۷۴). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دو زبانه و یک زبانه پسر سال سوم ابتدایی اهواز، گزارش طرح پژوهشی. اهواز: اداره آموزش و پرورش استان خوزستان.

نیک نام (۱۴۰۰). پژوهش مردم نگاری، دانشنامه ایرانی برنامه درسی.

نیک نام، زهرا (۱۳۹۶). پژوهش مردم نگارانه در برنامه درسی؛ در جستجوی فهم فرهنگی رخدادهای برنامه درسی، در برنامه درسی، نظرگاه ها، رویکردها و چشم اندازها، پدیدآورنده محمود مهرمحمدی و همکاران، (ویراست سوم)، تهران: سمت.

نیک نام، زهرا (۱۳۹۸). **مبانی فرهنگی برنامه درسی**. دانشنامه ایرانی برنامه درسی: ص ۶.

توصیف تجربه دانش‌آموزان کورد پایه اول در مواجهه با گفت‌وگو با مدرسه نیک نام، زهرا و محمود مهرمحمدی و نعمت‌الله فاضلی و هاشم فردانش (۱۳۹۰). آموزش علوم تجربی و فرهنگ: تبیین انسان‌شناختی یادگیری علوم تجربی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، سال ششم، شماره ۲۰، ص ۸-۳۶.

یعقوبی، علی (۱۳۹۵). مخالفت خوانی‌های دانش‌آموزی و گفت‌وگو با مدرسه: مطالعه دانش‌آموزان استان گیلان. مجله مطالعات اجتماعی ایران، دوره نهم، شماره ۴، صص: ۱۳۸ - ۱۶۶.

Apple, M. W. (2000). "Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age" (New York Horkheime ,M.(1937). Tradition and Critical Theory, pp 59-79.

Apple, M.W. (1983). "Education and Power". Baston: Routledge and Paul, pp , 12-20.

Brown-Jeffy, S., & Cooper, J. E (March 07, 2012). Toward a Conceptual Framework Of Culturally Relevant Pedagogy: An Overview of the Conceptual and theoretical Literature. Teacher Education Quarterly, 38, 1, 65- 84. Role of culture in the teaching/learning process. Boston: Pearson.

Bey, F,J. (2004). A study of multicultural education in the general education programs two historical black colleges in Virginia. Thesis of MA in Virginia University Bey.

Ellis, C (2004) The Ethnographic I: a methodological novel about autoethnography. Walnut Creek, California, Altamira Press.

Ellis, C., Adams, T., & Bochner, A. (2011). Autoethnography: An overview. Historical Social Research, 36 (4), 273-290.

Foster K, McAllister M, O'Brien L (2006). Extending the boundaries.: Autoethnography as a emergent method in Mental Health Nursing research. Int J Ment Health Nurs: 15(1): 44- 53.

Giroux, Henry. A. (1992). "Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. New York Routledge.

Giroux, Henry. A. (1983). "Theory and resistance in education: a pedagogy for the opposition Critical perspectives in social theory". South Hadley, Mass.: Bergin & Garve. pp 257-293.

Giroux, H. A. (2003). Public Pedagogy and the Politics of Resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. Educational Philosophy and Theory, 35(1), pp 5-16.

Handrickson, Katia.A. (2012). Student Resistance to Schooling: Disconnections With Education in Rural Appalachia. The High School Journal, pp, 37- 49.

Monzo, L.D. & McLaren, P. (2015). Critical pedagogy: Past, present, and future. In M. Y. Eryaman & B. Bruce (Eds.), International Handbook of Progressive Education. PEGEM.

- Pinar, William F., Reynolds, W. M., Slattery. P., Taubman, P. M. (2008). Understanding curriculum: an introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses. P. Lang.
- Robinson, Erin Nicole (2012). The Relationship Between Teacher Cultural Competency And Student Engagement. Electronic Thses and Dissertations; 553.
- Willis, P. E. (1977). "Learning to labour". Westmead: Saxon House.
- Yildiz. Emine; Sari. Mediha. (2019). Look on Student Resistance from the Eyes of teachers: Opinions, Strategies and Recommendations. SDU International Jornal of Education Studies; Volum 6, Number 2,pp, 128-149.

