




## Towards Designing a Native Model of Education for Bilingual Areas of Iran

Rostambeik Tafreshi, Atoosa<sup>1</sup>  Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

### Abstract

This research is aimed at addressing one of the most important language issues of Iran, i.e., the educational justice for the students in bilingual areas, and the possibility of designing a native model for education in these areas. First, the educational planning and policies in 13 countries are reviewed; Then, the results of the empirical studies regarding the academic achievement of the students in bilingual areas of Iran will be discussed to find the answers to the following questions: what educational policies are implemented in countries around the world? What bilingual education strategies are implemented? What do the results of studies about academic achievement of bilingual students of Iran imply? What are the considerations for designing a native model of education in Iran? The results show that creating and maintaining a sense of nationalism, achieving educational justice, economical situations, and language distribution in all countries are the important factors in choosing educational strategies. The policies and strategies have been changed during time in all countries. The monolingual strategy especially in multilingual, and remote areas is proved to be ineffective in most studies. Based on empirical studies in Iran, the academic performance of most of the students in bilingual areas is significantly weaker than the Persian speaking students which can be interpreted as the ineffectiveness of the existing methods. The students' first language and their similarities and differences to Persian have significant effect on the students' achievements. The positive effect of pre-school programs has been proven in many studies. To design a native model of education, it is necessary to consider different bilingual education strategies and methods, the linguistic, and cultural features of bilingual areas of Iran, the successful models implemented by other countries, and training the experts in this field.


**Keywords:** language planning, Bilingual education, Educational justice, Native model.

1. [atoosa.rostambeik@gmail.com](mailto:atoosa.rostambeik@gmail.com)

**How to cite:** Rostambeik Tafreshi, A. (2024). Towards Designing a Native Model of Education for Bilingual Areas of Iran. *Language and Linguistics*, 19(37), 19- 54. doi: [10.30465/LSI.2024.46892.1708](https://doi.org/10.30465/LSI.2024.46892.1708)



## گامی به سوی تدوین الگوی بومی آموزش در مناطق دوزبانه ایران<sup>۱</sup>

رستم‌بیک، آتوسا  پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

### چکیده

این پژوهش با مرور نظام‌مند سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی برای مناطق دوزبانه ۱۲ کشور دنیا و بررسی نتایج پژوهش‌هایی که به مشکلات آموزش کودکان دوزبانه ایرانی پرداخته‌اند، بر یکی از مهم‌ترین مسائل زبانی ایران یعنی برقراری عدالت آموزشی در مناطق دوزبانه و ارزیابی امکان طراحی الگوی بومی برای آموزش در این مناطق متمرکز است. با این هدف پرسش‌های پژوهش به این شرح‌اند: در کشورهای مورد بررسی چه سیاست آموزشی در مناطق دوزبانه به‌کار گرفته شده است؟ چه روش‌های آموزش دوزبانه‌ای در سطح جهانی رایج هستند؟ عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مناطق دوزبانه بر اساس پژوهش‌های انجام شده چگونه ارزیابی شده است؟ و در نهایت، چه ملاحظاتی را برای ارائه الگوی بومی آموزش مدرسه‌ای در مناطق دوزبانه ایران باید در نظر گرفت؟ بر اساس نتایج، ایجاد و حفظ حس تعلق ملی و دستیابی به عدالت آموزشی برای همه دانش‌آموزان، وضعیت اقتصادی و توزیع زبانی یک کشور از عوامل تأثیرگذار در انتخاب شیوه آموزش‌اند. در هیچ یک از کشورهای سیاست زبانی واحدی در گستره زمان حاکم نبوده ولی سیاست آموزش تک‌زبانه در نواحی دورافتاده و چندزبانه غالباً با شکست مواجه شده است. پژوهش‌ها در ایران گویای آن است که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دو یا چندزبانه ایرانی ضعیف‌تر از تک‌زبانه‌های فارسی‌زبان است که می‌تواند به ناکارآمدی سیاست آموزشی فعلی در مناطق دوزبانه تعبیر شود. ویژگی‌های زبان اول دانش‌آموزان و تفاوت و شباهت آن با فارسی بر عملکرد آن‌ها تأثیر دارد. تأثیر مثبت دوره‌های پیش دبستانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه در بسیاری از پژوهش‌ها تأیید شده است. در تدوین الگوی بومی آموزش لازم است به انواع الگوهای دوزبانه، ویژگی‌های زبانی و فرهنگی مناطق دوزبانه، روش‌های موفق اتخاذشده در کشورهای دیگر و آموزش نیروی متخصص مد نظر قرار گیرد.

**کلیدواژه:** برنامه‌ریزی زبانی، آموزش دوزبانه، عدالت آموزشی، الگوی بومی

۱. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی «شیوه‌های مناسب آموزش زبان فارسی به دانش‌آموزان دوزبانه ایرانی: یک مرور نظام‌مند» است که در پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی و با حمایت مالی صندوق حمایت از پژوهشگران در بازه زمانی ۱۴۰۰-۱۴۰۲ به انجام رسیده است.

## ۱ مقدمه

کاربردسازی علوم انسانی و به عبارتی کاربردی‌های این حوزه در حل مسائل زبانی جامعه، در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه بوده است. با اینکه زبان‌شناسی کاربردی مسائل گوناگونی را در بر می‌گیرد، متخصصان در یک تعریف به اجماع رسیده‌اند: «بررسی و تحلیل نظری و تجربی مسائل و مشکلاتی در دنیای واقعی که زبان در آن‌ها نقش مهم و مرکزی ایفا می‌کند» (برامفیت<sup>۱</sup> ۱۹۹۵: ۲۷؛ کافین<sup>۲</sup>، لیلیس<sup>۳</sup> و او‌هالوران<sup>۴</sup>، ۲۰۰۹). کاپلان<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) و گریب<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) مسائل زبانی را به این شرح برمی‌شمارند: مشکلات و مسائل مرتبط با ارزیابی زبانی (روایی، پایایی، ...)؛ مسائل مرتبط با برخورد زبان‌ها (دوزبانگی، تغییر زبان، گسترش، از بین رفتن و حفظ زبان، تعامل اجتماعی و فرهنگی)؛ مسائل مرتبط با عدم عدالت زبانی (قومیت، طبقه اجتماعی، ناحیه، جنسیت و سن)؛ مسائل مرتبط با یادگیری زبان (مهارت‌ها، آگاهی، قواعد، بافت، نگرش‌ها)؛ مسائل مرتبط با آسیب‌شناسی زبان (زبان‌پریشی، نارساخوانی، ناتوانی جسمی)؛ سیاست زبانی و برنامه‌ریزی زبانی (برنامه‌ریزی پیکره (کالبد زبانی)، فراگیری، بوم‌شناسی زبان و چندزبانگی و عوامل سیاسی)؛ مسائل مرتبط با آموزش زبان؛ مسائل مرتبط با زبان و فناوری؛ مسائل مرتبط با کاربرد زبان، گویش‌ها، زبان گونه کاربردی و ...؛ مسائل مرتبط با سوادآموزی (ایجاد نظام نوشتاری، تغییر خط، مسائل مرتبط با یادگیری و ...).

تمرکز پژوهش حاضر بر آموزش در مناطق دو یا چندزبانۀ ایران با تأکید بر چارچوب قانون اساسی است. بر مبنای اصل پانزدهم فصل دوم قانون اساسی کشور، زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است. در دو دهه اخیر بحث درباره استفاده از زبان مادری به‌عنوان زبان آموزش در مدارس مناطق دوزبانۀ بسیار بوده است. داوری اردکانی (۱۳۸۸) ضمن اشاره به محوریت زبان ملی و یا زبان رسمی در برنامه‌ریزی زبانی، معتقد است که پرسش اصلی پیش روی برنامه‌ریزان زبان، این است که چگونه زبان ملی یا رسمی را آموزش دهند که بیشترین بازدهی را داشته باشد؟ کلانتری (۱۳۹۰) اشاره می‌کند «در مناطق دوزبانۀ که زبان رسمی آموزشگاهی با زبان مادری تفاوت دارد، دانش‌آموزان در یادگیری زبان آموزشگاهی با مشکلاتی

- 
1. C. Brumfit
  2. C. Coffin
  3. T. Lillis
  4. K. O'Halloran
  5. R. B. Kaplan
  6. W. Grabe

مواجه می‌شوند که به افت تحصیلی آنان می‌انجامد. وی همچنین به این موضوع اشاره می‌کند که «در دهه‌های اخیر سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و مؤلفان کتاب‌های درسی دوره ابتدایی و به‌ویژه سال اول ابتدایی، در تألیف این کتاب‌ها، دغدغه‌های دانش‌آموزان دوزبانه را مدنظر داشته‌اند که البته کافی به نظر نمی‌رسد». در بهمن ماه ۱۳۹۲ طی جلسه‌ای اکثریت اعضای فرهنگستان زبان و ادب فارسی با مخالفت در موضوع «آموزش به زبان مادری» که به‌تازگی از سوی دولت اعلام شده بود، این موضوع را تهدیدی جدی برای زبان فارسی و یک توطئه برای کم‌رنگ کردن این زبان عنوان کردند. البته، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش<sup>۱</sup> (مصوب جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی) در راهکار ۳/۵ به توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و هم‌چنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و باکیفیت اشاره شده است. این واقعیت که سیاست‌های زبانی و برنامه‌ریزی زبانی در حوزه آموزش مدرسه‌ای در حیطه کار سیاست‌مداران و مدیران عالی کشور قرار دارد تا آنجا که صریحاً در قانون اساسی به زبان آموزش اشاره شده است، در تقابل با تجربه زیسته معلمان، دبیران و دست‌اندرکاران امر آموزش از یکسو و دانش‌آموزان مناطق دوزبانه از سوی دیگر قرار نمی‌گیرد و انجام مطالعات مقایسه‌ای و فراتحلیل پژوهش‌های این حوزه، به منظور یافتن مناسب‌ترین راهکار ضروری است.

## ۲- روش پژوهش

در پژوهش حاضر با بررسی و مرور نظام‌مند برنامه‌های آموزش در کشورهای دو یا چندزبانه دنیا و نتایج پژوهش‌های ایرانی درباره عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه در مقایسه با فارسی‌زبانان به این پرسش‌ها پاسخ داده می‌شود: در کشورهای دو یا چندزبانه آسیایی، اروپایی و آمریکایی چه سیاست آموزشی در مدارس به کار گرفته شده است؟ چه روش‌های آموزش دوزبانه‌ای در سطح جهانی رایج هستند؟ عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی در مناطق دوزبانه بر اساس پژوهش‌های انجام شده چگونه ارزیابی شده است؟ و در نهایت، چه ملاحظاتی را برای ارائه الگوی بومی آموزش مدرسه‌ای در مناطق دوزبانه ایران باید در نظر گرفت؟ به این منظور، ابتدا به اختصار به مباحث نظری این حوزه نظیر برنامه‌ریزی زبان آموزش، الگوهای آموزش دوزبانه و ... پرداخته می‌شود. سپس، روش‌های آموزش در مناطق دوزبانه در ۱۲ کشور شامل آمریکا، اسکاتلند، اسلواکی، انگلیس، پاکستان، چین، صربستان، کامبوج، کانادا، مالزی، مجارستان و هند بررسی می‌شود. در انتخاب کشورها به دو عامل توجه شده است؛ اول در دسترس بودن

1. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/805637>

اطلاعات و دوم توزیع جغرافیایی (تعلق به قاره‌های مختلف). در نهایت، با ارائه تصویری از موقعیت زبانی ایران و بررسی نتایج پژوهش‌ها در زمینه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه، ملاحظاتی برای تدوین یک الگوی بومی آموزش ارائه می‌شود.

### ۳- مباحث نظری

#### ۳-۱- آموزش و جامعه‌شناسی زبان

در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ جامعه‌شناس بریتانیایی باسیل برنشتاین<sup>۱</sup> (۱۹۷۱، ۱۹۷۷، ۱۹۹۶) این موضوع را مطرح کرد که علت عدم موفقیت بسیاری از کودکان طبقه کارگر<sup>۲</sup> در نظام آموزش و پرورش بریتانیا این بوده است که این کودکان آنچه او کد محدود<sup>۳</sup> می‌نامد را فرا می‌گیرند و نه کد گسترده<sup>۴</sup> که کودکان طبقه متوسط<sup>۵</sup> می‌آموزند. این کدها شیوه‌های متمایزی را برای درک معنای جهان فراهم می‌آورند. به اعتقاد برنشتاین، کودکان طبقه کارگر زبان را نسبتاً به صورت تلویحی و نه صریح به کار می‌برند و جمله‌های کوتاه با تعداد اندکی قید و صفت که با حروف ربط تکراری مانند «و» و «بعد» به هم متصل می‌شوند، از ویژگی‌های شیوه صحبت کردن این کودکان است. عقاید برنشتاین درباره کد محدود و کد گسترده مورد توجه برخی از متخصصان آموزش قرار گرفت و این موضوع را مطرح کردند که کودکان طبقه کارگر از نظر زبانی در محرومیت قرار داشته‌اند. در ایالات متحده آمریکا برای کودکان آفریقایی-آمریکایی که به گونه انگلیسی آفریقایی آمریکایی محلی صحبت می‌کردند برنامه‌های آموزشی جبرانی طراحی شد. جامعه‌شناسان زبان در آن مقطع زمانی به شدت مخالف این ایده بودند که کودکان جوامع زبانی که به گونه‌های غیرمعیار<sup>۶</sup> صحبت می‌کنند، از نظر زبانی در محرومیت بوده‌اند و ویلیام لباو<sup>۷</sup>، به‌عنوان یک جامعه‌شناس زبان، در پژوهش مشهور خود (۱۹۷۰) ثابت کرد که گونه انگلیسی آفریقایی آمریکایی محلی<sup>۸</sup> به‌لحاظ دستوری به اندازه انگلیسی معیار تابع منطق است. جامعه‌شناسان زبان این نکته را مطرح کردند که مشکلاتی که برخی از کودکان در مدرسه با آن مواجه هستند، ریشه در نقص زبانی ندارد؛ بلکه ناشی از تفاوت زبانی است. برخی پیشنهاد دادند که به‌جای تلاش برای تغییر کودکان و متناسب کردن آن‌ها با مدارس، مدارس باید ارزش زبان‌ها

- 
1. B. Bernstein
  2. working-class
  3. restricted code
  4. elaborated code
  5. middle-class
  6. non-standard
  7. W. Labov
  8. African American Vernacular English (AAVE)

و گونه‌های زبانی که کودک در بدو ورود به مدرسه با خود همراه دارد را به رسمیت بشناسند و از آن استفاده کنند. بسیاری از کودکان هنگام ورود به مدرسه درمی‌یابند که بین زبان آموزش و زبانی که آن‌ها در خانه به آن صحبت می‌کنند، تفاوت وجود دارد و زبانی که آن‌ها استفاده می‌کنند، متناسب با انتظارات کلاس درس نیست. جامعه‌شناسان زبان همواره بر این نکته تأکید کرده‌اند که تنوع در کاربرد زبان امری طبیعی است و زبان‌های مختلف و گونه‌های زبانی باید از ارزش برابری برخوردار باشند.

با به رسمیت شناختن تنوع در اندوخته زبانی کودکان بدو ورود به مدرسه، برنامه‌های آموزشی با هدف ارزش نهادن به دانش زبانی پیشین کودک و تفاوت زبان مادری او با زبان آموزش، تغییر کردند. با وجود این، همچنان انتخاب زبان آموزش با توجه به ملاحظات سیاسی و اقتصادی صورت می‌گیرد و بسیاری از کودکان چه در جوامع چندزبانه و چه در جوامع مهاجر مجبور هستند که به زبانی روی آورند که به لحاظ اجتماعی زبان فرادست و مسلط است. بر مبنای یکی از پژوهش‌های پیشرو در زمینه آموزش دوزبانه توسط سازمان فرهنگی، علمی، آموزشی سازمان ملل (یونسکو)<sup>۱</sup> در سال ۱۹۵۳ کودکانی که به زبان دوم آموزش می‌بینند، مشکلاتی را در مدرسه تجربه می‌کنند. گزارش‌های دیگری نیز تحت حمایت یونسکو از سراسر دنیا توسط متخصصان حوزه آموزش ارسال می‌شود که نشان می‌دهد بهترین زبان برای آغاز آموزش زبانی است که کودک در خانه از آن استفاده می‌کند؛ زیرا با فرهنگ آن کودک ارتباط دارد، موجب تسهیل فرایند یادگیری موضوعات مختلف می‌شود و بین محیط خانه و مدرسه ارتباط ایجاد می‌کند. به باور جیمز کامینز<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) حدود ۵ سال طول می‌کشد که کودک زبان جدیدی را در سطحی که برای اهداف تحصیلی لازم است فرا گیرد (فرضیه آستانه<sup>۳</sup>)، اما مفاهیمی که در زبان اول آموخته است می‌تواند به راحتی به زبان دوم منتقل شود. با وجود این پذیرش و باور کلی، در عمل منابع همیشه برای آموزش دوزبانه در دسترس نیست؛ به‌ویژه اگر تعداد دانش‌آموزانی که به یک زبان خاص صحبت می‌کنند، به‌گونه‌ای باشد که اختصاص بودجه مالی برای آن‌ها عملی نباشد. ملاحظات سیاسی نیز در فراهم آوردن امکانات نقش دارد. در جایی که تأکید بر یکپارچه کردن گروه‌های زبانی مختلف در یک جامعه باشد، آموزش تک‌زبانه در اولویت قرار می‌گیرد.

---

1. UNESCO  
2. J. Cummins  
3. threshold hypothesis

### ۳-۲- برنامه آموزش دوزبانه و الگوهای آن

در یک تعریف ساده شده و کلی، منظور از آموزش دوزبانه<sup>۱</sup> استفاده از دو زبان برای آموزش مدرسه‌ای است. کیم<sup>۲</sup> (۲۰۱۵: ۱۰۷) درباره آموزش دوزبانه و انواع آن می‌نویسد: «آموزش دوزبانه محیط آموزشی را ایجاد می‌کند که دانش‌آموزان بیش از یک زبان را استفاده می‌کنند؛ بنابراین، در مدرسی که از این روش استفاده می‌کنند، دو یا چند زبان برای آموزش استفاده می‌شوند. محتوا و سطوح این برنامه آموزشی در نواحی مختلف متفاوت است. برنامه‌های انتقالی<sup>۳</sup>، برنامه‌های نگهداشت<sup>۴</sup> (حفظ زبان مادری) و برنامه‌های تقویتی<sup>۵</sup> چند برنامه اصلی و شناخته شده برای آموزش دوزبانه هستند. در روش‌های انتقالی تا زمانی که دانش‌آموزان بتوانند زبان رسمی را فرا بگیرند، بیشتر مواد درسی به زبان مادری دانش‌آموزان گروه اقلیت زبانی تدریس می‌شوند. برنامه‌های نگهداشت این امتیاز را دارند که با استفاده هم‌زمان از هر دو زبان، رشد شناختی را تقویت می‌کنند؛ به گونه‌ای که از زبان مادری دانش‌آموزان استفاده می‌شود ولی هم‌زمان زبان رسمی را هم فرا می‌گیرند. برنامه‌های تقویتی برای دانش‌آموزانی طراحی شده است که برخی از مواد درسی با استفاده از زبان دوم به آنان آموزش داده می‌شود تا دانش‌آموزان فرصت داشته باشند خود را با فرهنگ‌های متفاوت تطبیق دهند. علاوه بر این، برنامه‌های دوزبانه غوطه‌ورسازی<sup>۶</sup> دانش‌آموزانی را که به گروه‌های اقلیت زبانی تعلق دارند، با دانش‌آموزان گروه اکثریت زبانی در یک کلاس درس قرار می‌دهند تا بتوانند از تلفیق این دو زبان به‌عنوان ابزار یادگیری استفاده کنند. ویژگی بارز این برنامه‌ها این است که هم‌زمان با حفظ هویت دانش‌آموزان در ارتباط با زبان مادری‌شان، انطباق با زبان رسمی را نیز ارتقاء می‌بخشند». به تعریف بریسک<sup>۷</sup> (۲۰۰۱: ۶۹۶) نیز معمولاً برنامه‌های آموزش دوزبانه پنج هدف اصلی را دنبال می‌کنند: تقویت<sup>۸</sup>، نگهداری<sup>۹</sup>، کمک آموزشی<sup>۱۰</sup>، احیای زبان<sup>۱۱</sup>، کمک به جمعیت ناپایدار<sup>۱۲</sup>. از این منظر، فراگیری یک زبان دوم نوعی سرمایه آموزشی به شمار می‌آید. آموزش دوزبانه با این هدف طراحی شده است که فرد را به سطح بالایی تسلط و روان بودن در زبان دوم برساند.

- 
1. bilingual education
  2. M. Kim
  3. transitional program
  4. maintenance program
  5. enrichment program
  6. immersion
  7. M. E. Brisk
  8. enrichment
  9. maintenance
  10. educational assistance
  11. language revival
  12. transient population

بریسک (۲۰۰۱، ۶۹۹-۶۹۷) برنامه‌های دوزبانه را به چهار نوع اصلی تقسیم می‌کند: دو زبان توأم<sup>۱</sup>؛ عوض کردن زبان<sup>۲</sup>؛ غوطه‌ورسازی<sup>۳</sup>؛ آموزش دوزبانه انتقالی<sup>۴</sup>. در برنامه دو زبان توأم از دو زبان برای آموزش استفاده می‌شود؛ در حالی که مطابق برنامه عوض کردن زبان، طی چند پایه تحصیلی آموزش به یک زبان انجام می‌شود و در باقی پایه‌های تحصیلی از زبان متفاوتی استفاده می‌شود. مطابق برنامه غوطه‌ورسازی آموزش با زبان دوم کودک آغاز می‌شود و زبانی که کودک در خانه به آن صحبت می‌کند به تدریج ارائه می‌شود و آموزش به زبان دوم نیز ادامه می‌یابد. در برنامه‌های انتقال از زبان مادری دانش‌آموزان برای مدت کوتاهی به عنوان پلی برای یادگیری زبان دوم استفاده می‌شود. این برنامه‌ها از جنبه‌های گوناگون مانند برونداد زبانی، گروه هدف و کاربرد دو زبان با هم تفاوت دارند.

کودکان کم سن و سال زبان دوم را به شیوه‌های مختلف و بر مبنای عوامل گوناگونی چون جایگاه فرهنگ و زبانشان در جامعه و در محیط اجتماعی بزرگتر فرا می‌گیرند. یکی از تمایزهای مهم میان کودکان در موضوع یادگیری زبان دوم تمایز بین کودکان متعلق به جامعه اقلیت<sup>۵</sup> زبانی-قومی در مقابل کودکان متعلق به جامعه قومی-زبانی اکثریت<sup>۶</sup> است. در هر گروه نیز باید بین کودکانی که از نوزادی دوزبانه می‌شوند و آنهایی که در دوران نوزادی فقط در معرض زبان مادری بوده‌اند و در سال‌های بعد زبان دوم را می‌آموزند تمایز قائل شد. وضعیتی که در مناطق دوزبانه ایران وجود دارد هر دو دسته را شامل می‌شود. در برخی مناطق و خانواده‌ها کودکان از دوران نوزادی در معرض زبان محلی و زبان فارسی قرار گرفته‌اند و دوزبانه هستند و در برخی به‌ویژه در روستاها کودکان تا پیش از ورود به مدرسه تنها در معرض زبان مادری‌شان قرار داشته‌اند. ادراک نظری در حوزه فراگیری دو/چندزبانه در کنار اهداف مختلفی که رشد زبان کودک دنبال می‌کند، زمینه را برای مطرح‌شدن الگوهای متنوعی از آموزش زبان دوم فراهم آورده است. برخی از رایج‌ترین الگوهای آموزش دوزبانه به نقل از بال<sup>۷</sup> (۲۰۱۰: ۱۹) در جدول ۱ فهرست شده‌اند.

- 
1. dual language
  2. language switch
  3. Canadian Immersion
  4. transitional bilingual education
  5. minority
  6. majority
  7. J. Ball



جدول ۱- رویکردهای آموزش دوزبانه (بال، ۲۰۱۰: ۱۹)

آموزش مبتنی بر زبان مادری
<ul style="list-style-type: none"> <li>برنامه آموزشی به‌طور کامل به زبان اول کودک ارائه می‌شود</li> </ul>
آموزش دوزبانه (آموزش دوزبانه دو-سویه)
<ul style="list-style-type: none"> <li>زبان اول ابزار اصلی آموزش در مقطع ابتدایی است در حالی که زبان دوم یکی از دروسی است که در این مقطع تدریس می‌شود و دانش‌آموزان را برای انتقال از زبان اول به زبان دوم آماده می‌شوند.</li> </ul>
آموزش دوزبانه/چندزبانه انتقالی (این روش را «پل زدن» نیز می‌نامند)
<ul style="list-style-type: none"> <li>هدف انتقال برنامه‌ریزی شده از یک زبان آموزش به زبان دیگر است.</li> <li>اصطلاح «میان‌بر» یا «خروج زودهنگام» برای برنامه‌هایی استفاده می‌شود که بعد از دو یا سه سال به انتقال سریع به آموزش با استفاده از زبان دوم در مدرسه منجر می‌شود.</li> <li>اصطلاح «انتقال دیرهنگام» یا «خروج دیرهنگام» زمانی استفاده می‌شود که انتقال به زبان آموزش دوم بعد از تسلط کامل کودک به زبان اولش از نظر آموزشی صورت می‌گیرد.</li> </ul>
آموزش دو/چندزبانه نگهداشت
<ul style="list-style-type: none"> <li>بعد از اینکه آموزش زبان دوم شروع می‌شود، هر دو (یا چند زبان) به‌عنوان زبان آموزش استفاده می‌شوند. آموزش زبان اول اغلب به‌عنوان یکی از دروس ادامه می‌یابد تا از کودکان تا زمان تسلط آکادمیک به زبان اول حمایت شود. به این شیوه، آموزش دوزبانه افزایشی نیز گفته می‌شود زیرا یک یا دو زبان به برنامه آموزش اضافه می‌شود ولی آموزش زبان اول هم ادامه می‌یابد.</li> </ul>
غوطه‌وری <sup>۱</sup> یا آموزش زبان خارجی (دوم)
<ul style="list-style-type: none"> <li>کل برنامه آموزشی به زبانی ارائه می‌شود که برای کودک جدید است</li> </ul>
فرورفتن <sup>۲</sup> (شنا کن یا غرق شو)
<ul style="list-style-type: none"> <li>منظور برنامه‌ای است که گویشوران زبان غیر-مسلط چاره‌ای ندارند جز آموزش دیدن با زبانی که آن را متوجه نمی‌شوند. این رویکرد را با نام «غرق شدن» یا «شنا کن یا غرق شو» می‌شناسند (به معنی یادگیری زبان غالب به بهای زبان اول). این رویکرد به دوزبانگی کاهشی منجر می‌شود: یادگیری زبان دوم به بهای زبان اول.</li> </ul>

1. immersion  
2. submersion

بال (همان: ۲۱) در جمع‌بندی نتایج پژوهشگران در زمینه روش‌های مناسب آموزش به کودکانی که زبان مادریشان متفاوت از زبان آموزش است به چند یافته اشاره کرده است: الف) زبان اول کودکان به‌طور کلی در رشد زبانی و شناختی آن‌ها و موفقیت تحصیلی‌شان تأثیر به‌سزایی دارد؛ ب) اگر کودکان با یک زبان بزرگ می‌شوند، مسئولین امر آموزش باید حمایت‌های لازم برای اینکه کودکان پیش از شروع تحصیل به زبان دوم به سطح بالایی از تسلط در زبان اولشان برسند را فراهم آورند؛ و ج) رسیدن به سطح بالایی از تسلط در زبان اول مستلزم دست کم ۶ تا ۸ سال آموزش مدرسه‌ای است (دست کم تا پایان ۶ سال تحصیلات ابتدایی). برخی از متخصصین آموزش باور دارند که تنها کشورهایی به اهداف آموزش همگانی (آموزش برای همه) دست می‌یابند که زبان آموزش، زبان اول دانش‌آموزان است. بنسون<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) که از افراد پیشرو در حوزه آموزش دوزبانه است، باور دارد که در سراسر جهان، زبان اول کودک کارآمدترین زبان در مراحل اولیه سوادآموزی و آموزش محتوا است. هر چه انتقال به آموزش به زبان دوم دیرتر اتفاق بیفتد، تأثیر مثبت بیشتری بر موفقیت تحصیلی کودکان دارد. همچنین، در حالی که نتایج پژوهش‌ها از برنامه‌های خروج زود هنگام حمایت نمی‌کنند، این برنامه‌ها بهتر از برنامه آموزشی به شیوه غرق شدن هستند. در ادامه برنامه آموزش مدرسه‌ای در چند کشور دنیا که دو یا چندزبانه هستند، مرور خواهد شد.

#### ۴- یافته‌ها

##### ۴-۱- زبان آموزش در چند کشور دنیا

اسکاتناب-کانگاس<sup>۲</sup>، (۱۹۹۹: ۴۳) شرایط اواخر قرن بیستم را این‌گونه توصیف کرده است: «امروزه همه کشورها با هدف بهبود اقتصاد ملی با استفاده از علوم و فناوری پیشرفته، نظام‌های آموزشی روزآمدی دارند که از الگوی آموزش مدرسه‌ای در کشورهای توسعه‌یافته تبعیت می‌کنند. در مدارس، دانش‌انداز در زمینه علوم، فناوری، علوم انسانی و علوم اجتماعی در برنامه‌های درسی نسبتاً مشابهی آموزش داده می‌شود. در عین حال، نیاز رو به گسترشی برای آموزش رسمی ایجاد شده است زیرا این باور وجود دارد که اتحاد ملی و نیروی کار با کیفیت‌تر مستلزم یکسان‌سازی زبانی و آموزشی است. این امر به سرعت زبان رسمی را تبدیل به تنها وسیله آموزش در بسیاری از کشورها کرده است. انتخاب یک زبان آموزش مشترک در نظام‌های آموزشی بیشتر کشورها یک تصمیم منطقی به‌شمار می‌آید زیرا در چنین نظامی، آماده کردن کتاب‌های درسی و سازمان دادن واحدهای درسی برای آموزگاران و دانش‌آموزان که تحصیل را از پایه‌های پایین

1. C. J. Benson  
2. T. Skutnabb-Kangas

شروع می‌کنند و به پایه‌های بالاتر می‌رسند، بسیار ساده‌تر است. زبان مشترکی که در آموزش مدرسه‌ای استفاده می‌شود، باعث می‌شود که برقراری ارتباط با دیگران در آینده حرفه‌ای فارغ‌التحصیلان آسان‌تر شود. به این ترتیب، ضرورت طراحی دقیق یک نظام آموزش زبان در کشورهای چند قومیتی و چندزبانی احساس می‌شود.<sup>۱</sup> در برخی کشورها سیاست آموزش چندفرهنگی اتخاذ می‌شود که به تعریف اسلیتر<sup>۱</sup> و گرت<sup>۲</sup> (۱۹۸۷) آموزش تفاوت‌های فرهنگی، روابط انسانی و برساخت‌های اجتماعی و فرهنگی را شامل می‌شود. البته این تصویری که اسکاتاب-کانگاس ارائه داده است، در قرن بیست و یک در بسیاری از کشورها مجدداً دستخوش تغییر شده است و بسیاری از کشورها به‌کار بست برنامه‌های مختلف دوزبانه روی آورده‌اند. در این پژوهش، به‌عنوان یکی از اهداف پژوهش، شیوه آموزش در چند کشور آسیایی، اروپایی و آفریقایی و ... بررسی شده است و نتایج در ادامه به اختصار شرح داده می‌شود.

### ایالات متحده آمریکا

بر اساس آمار ارائه شده در تارنمای آمار آمریکا<sup>۳</sup> و تارنمای مترجمان بدون مرز<sup>۴</sup> ۳۵۰ تا ۴۳۰ زبان در آمریکا صحبت می‌شود که آمریکا را به یکی از کشورهای برخوردار از بالاترین میزان تنوع زبانی تبدیل کرده است. اواندو<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) در شرح آموزش در آمریکا، قرن نوزدهم را دوره کثرت‌گرایی تدافعی از سوی مهاجرین می‌داند که به آموزش‌های دوزبانه یا غیر انگلیسی‌زبان در بسیاری از مدارس عمومی و خصوصی منجر شد: آلمانی در پنسیلوانیا، مریلند، اوهایو؛ سوئدی، نورژی و دانمارکی در ویسکانسین، ایلینویز، مینه‌سوتا، آیووا، ایتالیایی و لهستانی در ویسکانسین (کلوس<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸). با جنگ جهانی اول در برابر آلمان در نیمه اول قرن بیستم، شاهد استانداردسازی، دیوان‌سالاری‌شدگی<sup>۷</sup> مدارس و حذف آموزش زبان آلمانی و استفاده از انگلیسی به‌عنوان تنها زبان آموزش هستیم. در این دوره رویکرد آموزشی شنا کن یا غرق شو اتخاذ شد. در دهه ۱۹۶۰ هم‌زمان با تأسیس دفتر حقوق انقلاب فیدل کاسترو در کوبا و ورود تبعیدی‌های کوبایی سیاست‌های آموزش چندزبانه از سر گرفته شد. در دهه ۱۹۸۰ مبارزه علیه آموزش دوزبانه شدت گرفت و تا دهه ۱۹۹۰ ادامه داشت؛ در ۱۹۹۸ هم‌زمان با آشکار شدن تأثیرات ملی‌گرایی اروپایی و هزینه بالا و ناموفق بودن برنامه‌های دوزبانه، این برنامه‌ها لغو و استفاده از یک زبان

1. C. Sleeter

2. C. Grant

3. <https://www.census.gov/topics/population/language-use.html>

4. <https://translatorswithoutborders.org/language-data-for-the-united-states-of-america>

5. C.J. Ovando

6. H. Kloss

7. bureaucratization

دیگر در یک دوره موقت گذار یا استفاده از برنامه‌های آموزشی دوزبانه خاص جایگزین آن شد. در ۲۰۰۱ قانون «هیچ کودکی نباید از آموزش جا بماند» تصویب شد. در ۲۰۱۶ در شرایطی که پژوهش‌ها حکایت از عدم موفقیت سیاست فقط انگلیسی داشتند؛ سیاست فقط انگلیسی در بسیاری از ایالت‌ها لغو شد.

### اسکاتلند

در اسکاتلند زبان گائلیک<sup>۲</sup> به‌عنوان یکی از زبان‌های اقلیت در برنامه آموزشی مدارس وارد شده است؛ از نقاط قوت این برنامه تداوم آموزش به زبان گائلیکی از پیش دبستان تا دبیرستان است، البته در سطح دبیرستان تداوم کمتر است. آموزش با استفاده از زبان گائلیک در سه سال اول مدرسه بر مبنای روش غوطه‌وری صورت می‌گیرد و در سال چهارم به انگلیسی تغییر می‌کند. برنامه آموزشی با استفاده از زبان گائلیک در دسترس همه متقاضیان است و مستلزم تعلق دانش‌آموزان به گروه‌های گائلیک‌زبان نیست. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزانی که به زبان گائلیک آموزش می‌بینند تحت نظارت است و با دانش‌آموزانی که به زبان انگلیسی آموزش می‌بینند، مقایسه می‌شود. برنامه‌های تلویزیونی و رادیویی گائلیک‌زبان نیز از این سیاست زبانی حمایت می‌کنند.

### اسلواکی

گروه اقلیت مجارستانی بزرگترین گروه اقلیت در اسلواکی هستند و بر اساس تخمین‌ها در سال ۲۰۱۶، حدود ۸.۳۷ درصد کل جمعیت را در بر می‌گرفتند. یک نظام پیشرفته آموزش زبان مجاری-اسلواکی در تمام سطوح مدرسه برقرار است. بنابر گزارش‌ها، بسیاری از خانواده‌های اسلواکی-مجارستانی در خانه به زبان مجاری صحبت می‌کنند. به این ترتیب، خانواده و محیط مدرسه در تعامل با یکدیگر دورنمای حفظ کاربرد زبان مجاری و انتقالش به نسل بعدی را حفظ کرده‌اند. در اسلواکی آموزش زبان مجاری در تمام سطوح ارائه می‌شود.

### لتونی

زبان لهستانی از جمله زبان‌های اقلیتی است که در لتونی در مدارس استفاده می‌شود؛ البته مدارس تصمیم می‌گیرند که چه مواد درسی با استفاده از زبان اقلیت یا به‌صورت دوزبانه آموزش داده شود. زمان اختصاص داده شده به این زبان در پایه‌های ۱-۶ نباید کمتر از ۵۰٪ آموزش سال تحصیلی را شامل شود. انواع آموزش دوزبانه در مدارس به‌کار گرفته می‌شوند. بیشتر این برنامه‌ها

1. <https://www.newamerica.org/education-policy/topics/english-learners/state-legislation/>

2. Gaelic

دانش‌آموز-محور هستند و باعث می‌شوند که بتوان برای دستیابی به استانداردهای آموزشی برنامه‌ریزی‌های متنوعی انجام داد. یک دوره طولانی‌تر، حدود ۱۰ سال، لازم است تا انتقال تدریجی و غوطه‌وری در زبان دوم اتفاق بیفتد. مجلس با اصلاح قانون آموزش و الگوهای جدید برنامه‌های آموزش دوزبانه در ۲۰۱۸ موافقت کرد.

## انگلیس

در انگلیس در چند دهه گذشته تغییرات عمده‌ای در جهت سیاست آموزش ملی متمرکز ایجاد شده است. در اوایل دهه ۱۹۶۰ با توجه به تعداد زیاد مهاجران به انگلیس، اهمیت جذب و همگون‌سازی فرزندان مهاجران در نظام آموزشی انگلیس افزایش یافت و به نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان اقلیت توجهی نمی‌شد. در اواخر دهه ۱۹۶۰، سرعت پایین همگونی دانش‌آموزان مهاجر و افزایش تنش‌های اجتماعی، سیاسی به تغییر سیاست به سیاست‌های تلفیقی به جای سیاست‌های همگون‌سازی منجر شد و توجه (البته محدود) به تفاوت‌های فرهنگی و پذیرش دوسویه در پیش گرفته شد. در ۱۹۸۸ سند «تحصیلات برای همه» به امضا رسید و رشد در محیط چندفرهنگی اهمیت بیشتری یافت و با تغییر سیاست و برنامه درسی ملی، بر توجه به نیازهای کودکان اقلیت تأکید شد. در ۱۹۹۷ بخش جدیدی با عنوان «هویت و تنوع: زندگی در کنار یکدیگر» به برنامه درسی آموزش شهروندی اضافه شد. به گزارش کم<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) انگلستان سیاست زبانی مدونی در زمینه حمایت از کودکان دوزبانه در مدارس نداشته است و این سیاست محدود به تقویت زبان انگلیسی در این دانش‌آموزان و اختصاص بودجه محدود برای مدارس تکمیلی به زبان اول دانش‌آموزان بوده است. بر اساس گزارش مرکز کلی زبان‌ها در انگلیس در سال ۲۰۰۵، حدود ۳۵ زبان متعلق به گروه‌های متعلق به اقلیت زبانی در برنامه درسی اصلی یا مکمل مدارس ارائه می‌شده است.<sup>۲</sup>

## پاکستان

اردو در حالی زبان ملی پاکستان است که تنها زبان مادری ۸ درصد جمعیت پاکستان است و باقی جمعیت به یکی از ۷۲ زبان رایج در پاکستان به‌عنوان زبان مادری سخن می‌گویند (لوئیس<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۴). به‌رغم جمعیت بالایی که اردو زبان مادری‌شان نیست، دستورالعمل مشخصی درباره اینکه زبان‌های محلی باید به چه صورتی در مدارس به‌کار روند یا آموزش داده شوند وجود ندارد. بر اساس پژوهش بسیاری از معلمان از زبان‌های محلی در کلاس استفاده می‌کنند

1. T. Lamb

۲- نگاه کنید به <https://www.promotinglanguagepolicy.org/england>

3. M. P. Lewis

(گولزار<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰؛ گولزار و غدیر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰؛ طریق<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۳) هرچند که دستورالعمل یا مواد آموزشی هم درباره چگونگی استفاده از زبان محلی در کلاس درس تهیه نشده است. با وجود آنکه سند «سیاست آموزش ملی» (۲۰۰۹) (سیاست آموزش جاری) وعده تهیه «سیاست جامع زبان آموزش» را با مشورت با دولت‌های استانی و محلی و سایر ذینفعان داده است (پاکستان، ۲۰۰۹: ۲۸) تا امروز چنین سیاستی تدوین نشده است و نوعی سیاست سه‌جانبه در نواحی مختلف اجرا می‌شود، به این ترتیب که یک زبان مسلط / ملی در کنار یک زبان ناحیه‌ای و انگلیسی به‌عنوان واحد درسی در مقطع ابتدایی و راهنمایی و دبیرستان آموزش داده می‌شوند (رحمان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). در پاکستان سند رسمی که به‌طور خاص به سیاست زبان ملی و تأثیر آن بر آموزش پرداخته باشد، نظیر «چارچوب سیاست زبان ملی» (۲۰۱۳) در آفریقای جنوبی وجود ندارد (محبوب<sup>۵</sup> و جاین<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶).

### چین

قانون اساسی جمهوری خلق چین و قوانین مرتبط با آن، حق قانونی گروه‌های اقلیت برای استفاده و گسترش زبان خود را صراحتاً تضمین کرده است. در نواحی خودمختار زبان‌های اقلیت محلی، زبان کاری رسمی در ادارات، انتخابات، دادگاه‌ها، رسانه، انتشارات و مدارس هستند (تارنمای قانون اساسی چین<sup>۸</sup>) و آموزش مدرسه‌ای می‌تواند مطابق قانون به زبان‌های اقلیت انجام شود، اما در عمل به دلایل متعددی این روش اجرا نمی‌شود. به گزارش یونیسف پنجاه و شش گروه قومی در چین وجود دارد که بیشتر آن‌ها زبان و حتی برخی نظام نوشتاری خاص خود را دارند؛ مانند زبان‌های تبتی و مغولی. این تنوع زبانی در قوم «هان» که بزرگترین گروه قومیتی در چین است نیز جلب توجه می‌کند. گویش‌های ناحیه‌ای آن‌قدر بایکدیگر تفاوت دارند که نمی‌توانند ذیل یک زبان واحد طبقه‌بندی شوند (وب‌گاه یونیسف<sup>۹</sup>).

### صربستان

در صربستان با استناد به ماده ۱۱ قانون حمایت از حقوق و آزادی‌های اقلیت‌های ملی که بر اساس آن، اگر گویشوران یک زبان اقلیت در یک شهر یا بخش بیش از ۱۵٪ جمعیت را شامل

1. M. A. Gulzar

2. S. A. Qadir

3. A. R Tariq

4. Pakistan

5. T. Rahman

6. A. Mahboob

7. R. Jain

8. <https://www.basiclaw.gov.hk/en/constitution/chapter1.html>

9. <https://www.unicef.cn/en/figure-14-percentage-ethnic-minority-groups-province-2015>

شوند، آن زبان باید به‌عنوان زبان رسمی آن بخش یا شهر معرفی شود، برخی از استان‌ها دو یا چندزبانه هستند و در آنها از الگوهای آموزش دوزبانه استفاده می‌شود. الگوهای اصلی آموزش زبان اقلیت در صربستان به این شرح‌اند: الف) استفاده از زبان اقلیت به‌عنوان زبان آموزش، ب) آموزش دوزبانه، ج) آموزش به زبان صربی و تدریس زبان اقلیت به‌عنوان یکی از اقلام درسی. برخی از رخدادهای و سیاست‌گذاری‌های آموزشی مهم صربستان به این شرح‌اند: در ۲۰۰۲ قانون حمایت از حقوق و آزادی اقلیت‌های ملی تصویب شد. در ۲۰۰۶ منشور اروپایی زبان‌های ناحیه‌ای و اقلیت<sup>۱</sup> اجرا شد. در ۲۰۱۰ قانون آموزش پیش‌دبستان تصویب شد؛ به این ترتیب که آموزش به زبان صربی صورت می‌گیرد، اما برای گروه‌های اقلیت زبانی آموزش به زبان مادری یا دوزبانه (حداقل ۵۰٪) با درخواست والدین امکان‌پذیر است.

### کامبوج

حدود ۲۲ زبان در کامبوج صحبت می‌شود. خمر<sup>۲</sup> زبان ملی و رسمی است (کوزونن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). بزرگ‌ترین گروه قومی خمر، حدود ۹۰ درصد جمعیت را شامل می‌شود، ۳ درصد جمعیت ویتنامی، ۲/۷ درصد چینی و ۱/۷ درصد چام<sup>۴</sup> هستند. هیچ‌یک از گروه‌های اقلیت دیگر بیشتر از ۰/۲ درصد جمعیت را تشکیل نمی‌دهند. زبان آموزش و سوادآموزی در تمام سطوح آموزش خمر است؛ هر چند طبق گزارش‌ها در برخی مدارس چینی و ویتنامی هم آموزش داده می‌شوند (کوزونن، ۲۰۰۵). در سال‌های اخیر، برخی از زبان‌های اقلیت نیز به‌عنوان زبان سوادآموزی و زبان (واسطه) آموزش در استان‌های مرتفع شرقی مورد استفاده قرار گرفته‌اند. این پروژه‌ها اغلب توسط سازمان‌های غیردولتی (ان‌جی‌او<sup>۵</sup>) و با همکاری دولت آغاز شده‌اند (لی و همکاران، ۲۰۱۵).

### کانادا

کانادا کشوری است که تا حد زیادی آرمان‌های مرتبط با چندفرهنگی و کثرت‌گرایی را در سیاست ملی و ایالتی و همچنین نهادهای آموزشی خود تلفیق کرده است. تنوع جمعیتی این کشور با پذیرش سالانه بیش از دویست هزار مهاجر از سرتاسر دنیا گسترش یافته است. سیاست «زبان رسمی» دولت کانادا در برنامه‌های آموزشی از سال ۱۹۷۰ بارها مورد بازنگری قرار گرفته است. تعهد دولت فدرال به دوزبانگی، به‌عنوان مشوقی عمده در راستای ادامه‌دار شدن پشتیبانی مالی از آموزش دوزبانه و استفاده از زبان فرانسوی در مدارس عمومی در سرتاسر کانادا عمل

---

1. ECRLM  
2. Khmer  
3. K. Kosonen  
4. Cham  
5. NGO

می‌کند. برنامه استفاده از زبان فرانسه در ایالت‌های انگلیسی‌زبان از دوران مهدکودک اجرا می‌شود. برنامه‌های اصلی این کشور با وجود آنکه عمدتاً به زبان انگلیسی می‌باشند، زبان، ادبیات و مطالعات اجتماعی فرانسوی را در مدارس ابتدایی ارائه می‌دهند.

## مالزی

جمعیت متنوع مالزی گروه‌های قومی بسیاری مختلفی شامل مالایی‌ها<sup>۱</sup> و همین‌طور جمعیت‌های چینی و هندی و برخی گروه‌های بومی دیگر را در بر می‌گیرد. در مالزی تحت حاکمیت استعماری بریتانیا، تفکیک قومی تقریباً به‌طور کامل طی آموزش ابتدایی، راهنمایی و دبیرستان اعمال شده بود، به این ترتیب که دانش‌آموزان مالایی در مدارس مالایی شرکت می‌کردند، دانش‌آموزان چینی در مدارس چینی که توسط گروه‌های جمعیتی خودشان اداره می‌شد و دانش‌آموزان هندی در مدارس تامیل<sup>۲</sup> که توسط بریتانیایی‌ها تأسیس شده بود. در دهه‌های بعد از استقلال مالزی از دولت بریتانیا، دولت بر تأسیس و توسعه نظام آموزشی ملی تمرکز کرد. برخی از سیاست‌های مهم آموزشی مالزی به این شرح‌اند: در ۱۹۵۶ زبان مالایی به‌عنوان زبان ملی و زبان اصلی آموزش انتخاب شد. در ۲۰۰۳ با هدف آماده کردن دانش‌آموزان در دروس علوم و ریاضی برای رقابت در بازار جهانی، زبان انگلیسی برای آموزش علوم و ریاضی توسط وزارت آموزش و پرورش انتخاب شد.

## مجارستان

بر اساس آمار ۲۰۱۱ مجارستان، از میان حدود ۱۰ میلیون نفر، ۳۲۳۰۸ نفر خود را جزو اقلیت اسلواکی<sup>۳</sup> زبان معرفی کرده‌اند. اسلواکی چهارمین گروه اقلیت ملی به شمار می‌آید. گروه‌های دیگر شامل رومی (۳۱۵۵۸۳)، آلمانی (۱۸۵۶۹۶)، رومانیایی (۳۵۶۴۱). در سال ۲۰۱۹ یک کمیته تخصصی اعلام کرد که در مجارستان از حفظ و ارتقاء زبان‌های ناحیه‌ای یا زبان‌های اقلیت به‌لحاظ سیاسی حمایت می‌شود. در عین حال، توصیه می‌شود که برنامه‌های بلندمدت ساختارمند برای ارتقاء زبان‌های ناحیه‌ای و اقلیت نیز دنبال شوند. چند الگوی آموزش زبان دوزبانه از پیش دبستان تا دبیرستان در مجارستان اجرا می‌شود: الف) آموزش به وسیله زبان اقلیت، ب) آموزش دوزبانه، ج) آموزش اولیه به زبان مجاری و در کنار آموزش زبان، فرهنگ و تاریخ زبان اقلیت، د) آموزش تکمیلی به زبان اقلیت.

---

1. Malays  
2. Tamil  
3. Slovak



## هند

در پاسخ به واقعیت منحصر به فرد چندزبانه هند، قانون اساسی هندی را به‌عنوان زبان رسمی اعلام کرده است و در کنار آن انگلیسی نیز زبان رسمی به‌شمار می‌رود. این در حالی است که هر ایالت نیز مجاز است که زبان رسمی خود را داشته باشد. در مجموع، مطابق قانون اساسی، ۲۲ زبان رسمی (از جمله هندی) شناسایی شده‌اند و در کنار آن تعدادی زبان‌های قومی یا غیر قومی در کشور صحبت می‌شود. قانون اساسی حقوق زبانی<sup>۱</sup> را برای همه شهروندان تضمین کرده است و متعهد شده است که گروه‌های اقلیت زبانی یا مذهبی به زبان مادری خود آموزش ببینند (مگاناثان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). با وجود این، قانون اساسی متذکر شده است که مسئولیت سوادآموزی به زبان‌های اقلیت با جوامع زبانی است تا با ایجاد نهادهایی، آموزش به زبان‌های اقلیت را با کمک دولت بر عهده گیرند (آنامالای<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). پیش از استعمار بریتانیا بر جنوب آسیا آموزش در هندوستان چندزبانه بود، به‌گونه‌ای که کودکان (در برخی نواحی) تحصیل را با زبان محلی یا ناحیه‌ای آغاز می‌کردند و به تدریج در سطوح بالاتر یکی از زبان‌های کلاسیک را انتخاب می‌کردند (سانسکریت یا فارسی) و این زبان نقش زبان آموزش را به عهده می‌گرفت (کریشنامورتی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰؛ موهانتی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) و (محبوب و جاین، ۲۰۱۶). اما بعد از استعمار بریتانیا دو سیاست زبانی اتخاذ شد: انگلیسی در مدارس آموزش داده می‌شد و در بعضی از مدارس نیز زبان آموزش بود (کولمان<sup>۶</sup> و کاپستیک<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲؛ کریشنامورتی، ۱۹۹۰). زبان‌های هندی جدید یا زبان‌های کلاسیک به‌صورت مجزا در دوره‌های راهنمایی و دبیرستان تدریس می‌شد. بعد از دوره استعمار، زمانی که هند و پاکستان به‌عنوان دو کشور مجزا استقلال یافتند، انگلیسی در کنار اردو در پاکستان و هندی در هند به‌عنوان زبان رسمی کاربرد یافت. به این ترتیب، هند و پاکستان نوعی سیاست زبانی سه‌جانبه را در پیش گرفتند که یک زبان مسلط / ملی در کنار یک زبان ناحیه‌ای و انگلیسی به‌عنوان واحد درسی در مقطع ابتدایی و راهنمایی و دبیرستان آموزش داده می‌شد (کاناگراجاه<sup>۸</sup> و اشرف<sup>۹</sup>، ۲۰۱۳).

- 
1. linguistic right
  2. R. Meganathan
  3. E. Annamalai
  4. B. H. Krishnamurti
  5. A. K. Mohanty
  6. H. Coleman
  7. A. Capstick
  8. A. S. Canagarajah
  9. H. Ashraf

#### ۴-۲- ارزیابی آموزش مدرسه‌ای در مناطق دوزبانه ایران

پیش از مرور نظام‌مند پژوهش‌های انجام شده در ارزیابی نظام آموزش در مناطق دوزبانه ایران، موقعیت زبانی ایران به‌طور خلاصه شرح داده می‌شود. سه خانواده زبانی اصلی در ایران رایج است، «زبان‌های ایرانی» متعلق به خانواده زبان‌های هند و اروپایی، «زبان‌های ترکیک» (از خانواده آلتایی) و «زبان‌های سامی» (از خانواده آفریقا-آسیایی) که هر یک در ناحیه خاصی رواج دارند هرچند که در مواردی همپوشی دارند.<sup>۱</sup> زبان ملی، فارسی در اصل گویشی از ناحیه فارس بوده است و در حدود ۱۰۰۰ سال با الفبای موجود (زمان حال) تاریخ مکتوب دارد و در بیشتر شهرهای اصلی و نیز در شمال شرقی ایران رواج دارد. گویش‌های مرتبط با زبان فارسی در قبایل فارس و لر در جنوب ایران نیز مشاهده می‌شود. اشمیت<sup>۲</sup> (۱۹۸۹: ۲۹۴-۲۹۵) سایر گونه‌های زبان‌های ایرانی را به این شرح طبقه‌بندی می‌کند: ۱. کردی در غرب، ۲. تاتی و تالشی در شمال غربی، ۳. گیلکی و مازندرانی در شمال رشته‌کوه‌های البرز، ۴. گویش‌های مرکزی اطراف همدان، تهران، اصفهان و یزد، ۵. بلوچی در جنوب شرقی. بیشتر این گویش‌ها از زبان فارسی کاملاً متمایزند و درک متقابل میان آن‌ها وجود ندارد. گروه زبانی بزرگ دیگر ترکیک است که گویش‌های آن شامل آذری در شمال غرب (آذربایجان)، آذیکی در نواحی ترکمن شمال شرق و گونه زبانی ترکی که در میان ترک‌زبانان در فارس در جنوب غرب به‌ویژه اقوام قشقایی و خمسه رواج دارد.

گروه سوم زبان‌های سامی هستند که گویشوران عرب‌زبان خوزستان در شمال غرب و نواحی مختلف حاشیه خلیج ساحل مکران و احتمالاً بعضی از چادرنشینان قوم خمسه فارس به این زبان صحبت می‌کنند. جمعیت عرب‌زبان در شمال شرق در اطراف سرخس و در شرق اطراف بیرجند نیز دیده می‌شوند. جمعیت جزایر خلیج فارس یا عرب‌زبان‌اند یا فارسی‌زبان یا دوزبانه. زبان‌های دیگری نیز با تعداد گویشوران نسبتاً محدودتر در میان گروه‌های قومی شهری رواج دارند که عبارتند از: ارمنی، گرجی، سریانی، عربی جمعیت یهودی، گونه‌ای از زبان‌های هند و اروپایی که توسط غربتی‌ها و کولی‌های ایران صحبت می‌شود و می‌توان آن را گویشی از زبان فارسی در نظر گرفت (اینگهام<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶: ۱۶-۱۷) و براهویی (رضایی باغبیدی، ۱۳۸۰: ۵۵۶).

موفقیت سیاست آموزش به زبان فارسی در مدارس ایران، در پژوهش‌های گوناگونی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه را بررسی کرده‌اند به بحث گذاشته شده است که

۱- رضایی باغبیدی (۱۳۸۰: ۵۵۶-۵۵۱) زبان‌های غیرایرانی رایج در ایران را به پنج گروه تقسیم کرده است: الف) زبان‌های ترکی، ب) زبان‌های سامی، ج) زبان‌های هند و اروپایی، د) زبان براهویی و ه) زبان گرجی. طبق این تقسیم‌بندی زبان‌های سامی رایج در ایران شامل ۱. آسوری، ۲. عربی و ۳. مندایی است.

2. R. Schmitt  
3. B. Ingham

در ادامه مواردی که تأثیر دوزبانگی بر سوادآموزی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحلیل کرده‌اند، معرفی می‌شوند.

یکی از گروه‌های قومی ساکن ایران آشوریان هستند که بیشتر در تهران، ارومیه، باختران، قزوین، اصفهان، تبریز، سلماس، اهواز، همدان و... زندگی می‌کنند. آشوری از خانواده بزرگ زبان‌های سامی یا حامی-سامی است. گیلیانه (۱۳۹۰) در مقایسه زبان فارسی و آشوری به این نکات اشاره کرده است: زبان آشوری تمام واج‌های زبان فارسی به غیر از صدای حروف ف و ژ را دارد. از نظر ساختمان هجا برخلاف زبان فارسی ساختار هجایی CCVC و CVCV دیده می‌شود ولی ساختار هجایی CVCC تنها در کلمات قرضی دیده می‌شود. زبان آشوری برخلاف فارسی دارای جنس دستوری است و ضمائر اشاره با شمار اسم تطابق دارند. ساختار جمله در این زبان در حالت بی‌نشان SVO است. پورامینی (۱۳۷۹) با بررسی عملکرد دانش‌آموزان دوزبانۀ آشوری ساکن تهران نتیجه‌گیری کرده است که هرچند در درس‌های جمله نویسی، انشاءنویسی، و خواندن فارسی دوزبانۀ‌های آشوری-فارسی از تک‌زبانۀ‌ها هم عملکرد بهتری داشتند ولی دروسی مانند ریاضی را به زبان مادری بهتر می‌آموختند. عارفی و قشه خسرو (۱۳۹۱) با بررسی مهارت‌های نوشتاری زبان دوم (فارسی) و زبان اول (آشوری) دانش‌آموزان آشوری شهر ارومیه نشان می‌دهند که میانگین تعداد واژه‌های فارسی که کودکان دوزبانۀ در نوشتار خود به‌کار برده‌اند به‌طور معناداری بیشتر از واژگان آشوری است و آموزش زبان دوم به این دانش‌آموزان موفق‌تر از زبان اول (زبان رایج در محیط خانه) بوده است که احتمالاً به دلیل دیرتر شروع کردن آموزش خواندن و نوشتن به آشوری و ساعت آموزش محدودتر به به این زبان است.

بلوچی از زبان‌های ایرانی شمالی غربی است که در استان سیستان و بلوچستان واقع در جنوب شرق ایران و استان‌های خراسان و گلستان رواج دارد. جهانی<sup>۱</sup> و کورن<sup>۲</sup> و تیتوس<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) زبان بلوچی را به سه دسته غربی، جنوبی و شرقی تقسیم می‌کنند. در بلوچی حروف اضافه شامل پیش‌اضافه و پس‌اضافه است و مضاف‌الیه پیش از مضاف و صفت پیش از موصوف ظاهر می‌شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۲۳۴-۲۳۳). شاخه بلوچی شمالی شامل لهجه‌های خاشی، تمندانی کار و هاشم‌زهی است که نزدیکی بیشتری با زبان فارسی دارند و دانش‌آموزان برای آموختن فارسی با مشکلات کمتری مواجه می‌شوند (ملازهی، ملازهی و هاشم‌زهی، ۱۳۹۵ نقل از افشار سیستانی، ۱۳۸۶: ۱۲۹). در گویش بلوچی جنوبی همخوان‌های /f, x, G, ʔ/ وجود ندارند. ترتیب واژه‌ها در این زبان به‌صورت SVO است. سنگ‌بری (۱۳۷۳) با بررسی تأثیر

---

1. C. Jahani, C., A. Korn, & P. Titus  
2. A. Korn  
3. P. Titus

آموزش یک‌ماهه پیش دبستان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی مناطق دوزبانه استان سیستان و بلوچستان نتیجه‌گیری کرده است که این آموزش تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به‌ویژه درصد قبولی آن‌ها دارد. همچنین علاقه دانش‌آموزان به مدرسه را بیشتر می‌کند و خطاهای بین زبانی و تداخل گویش اول در یادگیری فارسی را کاهش می‌دهد. درخشانی (۱۳۹۴) ضمن اشاره به تعداد قابل توجه مردودی، ترک تحصیل، افت تحصیلی شدید، مشکلات شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری در میان دانش‌آموزانی که زبان مادری‌شان با زبان آموزش تفاوت دارد، عملکرد دانش‌آموزان دوزبانه شهر چابهار را بررسی و نتیجه‌گیری کرده است که تفاوت میانگین نمرات درس زبان فارسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یک‌زبانه به‌طور معناداری بهتر از دوزبانه‌ها است. بر اساس ملازهی، ملازهی و هاشم‌زهی (۱۳۹۵) عوامل زبانی در ماه‌های اول آموزش مشکلاتی را ایجاد می‌کنند و دانش‌آموزان دوزبانه فارسی-بلوچی در ترتیب واژه‌ها، تشخیص مقوله دستوری واژه‌ها، ترتیب واژه‌ها و کاربرد ضمیر با مشکلات بیشتری مواجه هستند.

زبان ترکمنی عضوی از خانواده زبانی اورال-آلتایی و جزو شاخه غربی این خانواده زبانی است. ترکمن‌های ایران از شرق دریای خزر تا مراوه تپه در استان گلستان و نیز منطقه جرگلان خراسان ساکن هستند. زبان ترکمنی با وجود برخی تفاوت‌های دستوری و معنایی به زبان ترکی بسیار نزدیک است. از ویژگی‌های ترکمنی پیوندی بودن، هماهنگی واکه‌ای، نداشتن علامت جنس و تنوع و نظم موجود در افعال است (قوشلی‌پور، ۱۳۹۰: ۱۷-۱۵). قوشلی‌پور (۱۳۹۰) با تحلیل خطاهای نگارش و کاربرد فارسی در زبان‌آموزان ترکمن مقطع راهنمایی روستای بهلکه داشلی شهرستان آق‌قلا نتیجه گرفته است که خطاهای ناشی از مواد آموزشی و روش تدریس که ۷۹ درصد و خطاهای ناشی از انتقال زبان مادری به زبان مقصد (بین زبانی) ۹/۵۶ درصد کل خطاها هستند. بنابراین، با انتخاب مواد آموزشی مناسب و برنامه‌ریزی شده و نیز روش‌های تدریس متفاوت می‌توان از بسیاری از خطاهای زبانی دانش‌آموزان ترکمن زبان در فرایند یادگیری زبان فارسی پیشگیری کرد. قره مشک‌غراوی، میرعرب رضی و عزیز شمامی (۱۴۰۰) با استفاده از مصاحبه و پرسش‌نامه بدفهمی دانش‌آموزان دوزبانه ترکمن در دروس فارسی و نگارش و نقش زبان مادری را بین ۱۰ نفر از صاحب‌نظران و ۱۴۵ نفر از معلمان پایه اول ابتدایی مدارس (دولتی) شهرستان مراوه تپه (استان گلستان) بررسی کرده و نشان داده‌اند که باور صاحب‌نظران و معلمان آموزش به زبان مادری می‌تواند در کاهش بدفهمی‌های ادراکی و بومی در یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه نقش ایفا کند.

زبان امروزی آذربایجان به نام‌های آذربایجانی، آذری، ترکی آذری و ... شناخته می‌شود. آذری/ ترکی جزو زبان‌های اورال-آلتایی و زبانی پیوندی است، تعداد واج‌هایش بیشتر از فارسی و فاقد افعال بی‌قاعده است. ساختار نحوی اسم-فعل در آن متفاوت است (روحی، عزبدفتری، عشایری، ۱۳۹۵). کاظمی (۱۳۸۷) با بررسی انشای ۸۰ دانش‌آموز تک‌زبان و و دوزبانه پایه چهارم ابتدایی نتیجه‌گیری کرده است که دوزبانگی بر ساختار واژگانی و نحوی دانش‌آموزان دوزبانه تأثیر معناداری می‌گذارد. در مجموع فراوانی خطای واژگانی نسبت به خطای نحوی به مراتب بیشتر است. محمودی بختیاری و همتی (۱۳۹۰) با بررسی ذخیره تکواژهای قاموسی ۴۴ دانش‌آموز دوزبانه ترک-فارس و هم‌تایان تک‌زبانه تهرانی آن‌ها نتیجه گرفته‌اند که تنوع تکواژهای قاموسی دانش‌آموزان دوزبانه بیشتر از دانش‌آموزان تک‌زبانه است و تداخل زبانی ویژه‌ای از زبان اول در زبان دوم دوزبانه‌ها وجود ندارد. در عین حال عملکرد کودکان تک‌زبانه در پردازش تضاد معنایی و هم‌معنایی بهتر بوده است. روحی و هسجین (۱۳۹۰) تأثیر آموزش‌های پیش‌دبستانی بر رشد مهارت‌های شفاهی دانش‌آموزان آذری‌زبان پایه اول ابتدایی را بررسی کرده و نتیجه گرفته‌اند که عملکرد کودکانی که پیش‌دبستانی را گذرانده‌اند در حد متوسط و قابل قبول و بهتر از دانش‌آموزانی است که پیش‌دبستانی را نگذرانده‌اند. بر اساس نتایج پژوهش علوی مقدم و خیرآبادی (۱۳۹۱) درباره خطاهای نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی ترک‌زبان سطح متوسطه و پیشرفته، خطاهای ساختاری با فراوانی ۷۲ درصد از کل خطاها، پربسامدترین است و دانش‌آموزان در کاربرد صحیح دستور زبان فارسی ضعف دارند و حتی در دوره راهنمایی و دبیرستان هم این ضعف ادامه دارد. به باور آن‌ها با توجه به هزینه‌بر بودن تغییر مواد و کتاب‌های درسی، یا تهیه کتاب‌های کمک‌آموزشی و یا عدم دسترسی بسیاری از دانش‌آموزان مناطق روستایی به سی‌دی یا اینترنت، ارائه مواد کمک‌درسی در مجلاتی مانند مجله رشد یکی از گزینه‌های منطقی برای ارائه مواد کمک‌آموزشی است. عراقی و حاتمی (۱۳۹۱) با بررسی مشکلات سوادآموزی دانش‌آموزان دوزبانه ترکی-فارسی در مقطع ابتدایی، مشکل اصلی دانش‌آموزان را برقراری ارتباط با معلم و درک سخنان او می‌دانند. همچنین، این دانش‌آموزان در تشخیص و تولید بعضی از واج‌ها و آواها از جمله آن‌ها که مرتبط با همخوان‌های «dʒ»، «G»، «g» و «ʃ» هستند، مشکل دارند. حاجی‌پور، میرنسب، بدری گرگری (۱۳۹۱) نقش اکتساب هم‌زمان و متوالی زبان دوم در مشکلات مربوط به دیکته نویسی دانش‌آموزان ابتدایی را بررسی کرده‌اند نتیجه‌گیری کرده‌اند که دانش‌آموزان دوزبانه با وضعیت اکتساب متوالی نسبت به دوزبان‌های هم‌زمان<sup>۱</sup> مشکلات بیشتری دارند. عصاره، احمدی و عباس‌پور (۱۳۹۲) با بررسی تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دبستانی بر

پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر و پسر دوزبانه (آذری‌زبان) پایه اول ابتدایی نتیجه گرفته‌اند که در هر دو متغیر تفاوت معناداری بین دانش‌آموزان پیش‌دبستان رفته و نرفته دیده می‌شود. همچنین تفاوت میان نمرات پیشرفت تحصیلی به‌ویژه در درس فارسی تفاوت معناداری دارد.

زبان عربی از شاخه زبان‌های سامی است و با زبان‌های عبری و آرامی هم‌خانواده است. با وجود شباهت واژگانی بسیار بین فارسی و عربی، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ای بین دو زبان در فرایند فارسی‌آموزی عرب‌زبانان اختلال ایجاد می‌کند. علوی مقدم (۱۳۸۶) برخی تفاوت‌ها را به این شرح برمی‌شمارد: عربی اشتقاقی و قالبی و فارسی، ترکیبی است. در فارسی تأنیث و تذکیر وجود ندارد. افعال فارسی شش صیغه و عربی چهارده صیغه دارند. متولیان نائینی و استوار ابرقوئی (۱۳۹۲) به تفاوت جملات فارسی و عربی که منشأ خطاهای بین‌زبانی فارسی‌آموزان عرب‌زبان هستند، اشاره کرده‌اند: جملات فعلیه در عربی با فعل و جملات اسمیه با اسم آغاز می‌شود در حالی که در فارسی جملات بی‌نشان با اسم آغاز می‌شوند. برخلاف فارسی، در عربی صفت با اسم مطابقت دارد و برای اسم جمع صفت هم جمع بسته می‌شود. عربی فاقد نشانه مفعول «را» است و حذف «را» از خطاهای رایج عرب‌زبانان است. در عربی فعل ربطی «است» کاربرد ندارد که خود می‌تواند منشأ خطا باشد (عزیزی، ۱۳۷۳: ۳۳). البته، بلاوی (۱۳۹۶) به تأثیر فارسی بر عربی اشاره کرده است: بسیاری از عرب‌زبانان، افعال را همانند فارسی بر اساس ترکیب به‌کار می‌برند و الفبای گویش‌های عربی ایرانی چهار حرف (گ، چ، پ، ژ) را نیز شامل می‌شوند. فرهادی (۱۳۷۹) ضمن اشاره به اهمیت توجه به ۲۸ روستای عرب‌زبان در جنوب کشور از منظر آموزشی، خطاهای انشای فارسی دانش‌آموزان عرب‌زبان مقطع ابتدایی (پایه‌های سوم، چهارم و پنجم) جنوب ایران را تحلیل کرده و نتیجه گرفته است که سهم خطاهای درون‌زبانی ۶۵/۸ و میان‌زبانی ۱۵/۷ درصد است. حسناتی و همکاران (۱۳۹۱) با بررسی مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی کودکان تک‌زبان فارسی و دوزبان شهر اهواز بیان داشته‌اند که میانگین نمره دانش‌آموزان تک‌زبان و دوزبان پایه دوم دبستان در مهارت تشخیص کلمات دارای واج پایانی یکسان، تقطیع واجی، نامیدن و حذف واج آغازین، حذف واج میانی، نامیدن و حذف واج پایانی و کل تکالیف بررسی‌شده تفاوت معناداری دارد ( $p \leq 0.05$ ) و عملکرد دانش‌آموزان تک‌زبان به‌تر است.

کردی زبانی است که در ایران، عراق، سوریه، ترکیه و قفقاز به آن تکلم می‌شود. گویش‌های کردی همه از دسته گویش‌های ایرانی غربی هستند و به دو دسته بزرگ تقسیم می‌شوند: گویش‌های شمالی را «بادیانی» یا «کرمانجی» گویند که غرب دریاچه ارومیه، نواحی کوه‌های

آرارات، شمال سوریه، شمال کردستان عراق و نواحی کرد نشین ترکیه و ارمنستان را در بر می‌گیرد. گویش‌های جنوبی را «سورانی» می‌نامند که در شهرهای مهاباد، نقده، اشنویه، سفز، بانه، سردشت، بوکان، سنندج در ایران و برخی از شهرها و نواحی عراق به آن صحبت می‌شود. هرچند که صحت این تقسیم‌بندی‌ها نیازمند مطالعه و بررسی‌های بیشتر است (کلباسی، ۱۳۶۲، یازده و دوازده). معرفت و احمدان (۱۳۸۴) با بررسی و طبقه‌بندی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی‌آموز کردزبان شهر مهاباد نشان داده‌اند که درصد خطاهای نحوی در دانش‌آموزان به‌مراتب بالاتر بوده است (حدود ۴۵ درصد) و نقش تداخل زبان مادری به‌عنوان یکی از منابع اصلی خطاهای زبانی تأیید می‌شود. محمودی (۱۳۸۸) با بررسی قدرت خواندن دانش‌آموزان یک‌زبانه (فارس زبان) و دوزبانه (کرد و ترک‌زبان) و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی نشان داده است تک‌زبان‌ها به‌طور معناداری عملکرد بهتری دارند، اما بین قدرت خواندن دوزبان‌های ترک و کرد تفاوتی وجود ندارد. عزیزی و شاه محمدی (۱۳۸۹) با بررسی تأثیر برگزاری کلاس‌های آمادگی یک‌ماهه ویژه مناطق دوزبانه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول و دوم ابتدایی استان کردستان نشان داده‌اند که میانگین نمرات دانش‌آموزانی که آمادگی را گذرانده‌اند و تفاوت نمرات آن‌ها در درس بخوانیم و بنویسیم در پایه اول و دوم معنادار است. احمدی (۱۳۹۰) با مقایسه مشکلات خواندن دانش‌آموزان دوزبانه کرد و فارس زبان پایه سوم ابتدایی در کتاب فارسی بخوانیم شهرستان روانسر نتیجه گرفته است که تفاوت معناداری بین مشکلات خواندن دانش‌آموزان دختر پایه سوم یک‌زبانه و دوزبانه وجود دارد. کریمی‌پور و الیاسی (۱۳۹۱) با بررسی مهارت قصه‌گویی دانش‌آموزان دوزبانه کردی-فارسی پایه دوم و چهارم شهر ایلام نشان داده‌اند که بین نمرات دانش‌آموزان در دو پایه تفاوت معناداری دیده نمی‌شود و پیشرفت تحصیلی تأثیری بر تقویت مهارت قصه‌گویی در این دانش‌آموزان نداشته است که می‌تواند نشانه‌ای از ناکارآمدی روش تدریس رایج در مدارس ایران یعنی غوطه‌ورسازی با هدف همگونی باشد. کیوانلو و مقداری (۱۳۹۱) با تحلیل تأثیر دوزبانگی کرمانجی-فارسی بر روی ساختار نحوی و کاربرد واژگان در انشای دانش‌آموزان مقطع راهنمایی روستای شهرستانک از توابع شهرستان اسفراین، خطاهای را شناسایی کرده‌اند که نتیجه تأثیر زبان اول دانش‌آموزان بوده‌اند. احمدی و همکاران (۱۳۹۳) با مقایسه دانش‌آموزان کردزبان و فارسی زبان نشان داده‌اند که کودکان یک‌زبانه در زمینه درک لغت، آزمون کلاسی و نمره کلی خواندن به‌طور معناداری بهتر از دانش‌آموزان دوزبانه‌اند و دانش‌آموزان دوزبانه بیشتر از همتایان یک‌زبانه خود علائم اختلال‌های خواندن را نشان می‌دهند. به تعبیر آن‌ها، استفاده از زبان فارسی برای آموزش برای این دانش‌آموزان کارآمدی لازم را ندارد. عزیزی و کهزادی (۱۳۹۳) با شناسایی و تحلیل خطاهای

انشایی دانش‌آموزان پایه پنجم شهرستان سنندج در نواحی شهری نشان داده‌اند که عدم انسجام منطقی بین نوشته‌ها و ناقص ماندن انشاء، کاربرد جملات بی‌ارتباط با موضوع یا در حاشیه موضوع، کاربرد واژه‌های مربوط به لهجه‌های فارسی محلی، کاربرد نادرست کلمه یا عبارت دیگر به جای اصل کلمه و کاربرد جملات تکراری به ترتیب بیشترین درصد خطاهای زبانی-واژگانی را شامل می‌شوند. آن‌ها بر ضرورت تجدیدنظر در شیوه آموزش مطالب دستوری و تدوین کتاب‌های کمکی درسی ویژه آموزش زبان فارسی در مناطق دوزبانه و ارتقای معلمان مناطق دوزبانه و آشنا کردن آن‌ها با مشکلات و مباحث نظری مرتبط با دانش‌آموزان دوزبانه تأکید کرده‌اند. ویسی تبار (۱۳۸۴) به بررسی اثر توجه برنامه درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی کودکان دوزبانه مقطع ابتدایی شهرستان مریوان با استفاده از پرسش‌نامه‌ای برای معلمان پرداخته او نتیجه گرفته است که حق آموزش به زبان مادری سبب بالا رفتن نشاط اجتماعی بین دانش‌آموزان دوزبانه می‌شود. سهولت یادگیری مطالب به زبان مادری خود از عوامل مهم بالا رفتن اشتیاق برای تحصیل است.

دیگر گویش ایرانی لری است که به اعتقاد مکینان (۱۹۷۷) نقل در محمدابراهیمی و م عبدی، (۱۳۹۱) به دو شعبه باختری و خاوری تقسیم می‌شود که مرز جغرافیایی بین این دو، رودخانه‌ای است که لرستان و بختیاری را از هم جدا می‌کند. گویش لری از جمله زبان‌های ایرانی جنوب غربی محسوب می‌شود که رابطه نزدیکی با زبان فارسی دارد و هر دوی آن‌ها (گویش لری و زبان فارسی) دنباله زبان فارسی میانه‌اند و گویش لری نزدیک به تقریباً هزار سال پیش از زبان فارسی جدا شده است (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۷۰: ۵۳). عزیزپور (۱۳۹۰) با تحلیل خطاهای دانش‌آموزان پسر و دختر پایه چهارم و پنجم دبستان بویراحمدی نشان داده است که خطاهایی مانند حذف، افزایش، شکل‌گیری نادرست و آرایش نادرست از طبقه خطاهای روساختی مشاهده شده در نوشتار این دانش‌آموزان است. سراجی و میرزایی فر (۱۳۹۳) امکان طراحی برنامه درسی آموزش دوزبانه فارسی و لری در آموزش ابتدایی را بررسی کرده و نشان داده‌اند که مدیران و معلمان مدارس ابتدایی با فرصت و ضرورت برنامه درسی دوزبانه موافق هستند.

لک‌ها گروهی دیگر از اقوام ایرانی هستند که در زاگرس میانی و استان‌های لرستان، ایلام، کرمانشاه و همدان سکونت دارند. لکی با کردی و لری قرابت بسیار دارد. کاظمی (۱۳۹۳) خطاها و حوزه رخداد آن‌ها در نوشته‌های دانش‌آموزان دختر و پسر پایه چهارم و پنجم دبستان در روستای «شترخفت» از توابع شهرستان نورآباد لرستان را تحلیل کرده و خطاهای بین‌زبانی ناشی از انتقال زبان مادری در زبان مقصد را به این شرح معرفی کرده است: استفاده نامناسب از حروف اضافه، استفاده زائد از حروف اضافه، استفاده نامناسب از حروف ربط، عدم استفاده از نشانه



مفعول، جزء اسمی نامناسب در فعل مرکب و.... برخی خطاها نیز ناشی از پیچیدگی زبان مقصد (فارسی) است، مانند تعمیم افراطی و قیاس نادرست. خان حسینی و کاکوجویاری (۱۳۹۳) در پژوهش خود تأثیر محیط دوزبانه بر فرایندهای درک مطلب دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی را بررسی کرده و نشان داده‌اند که بین گروه‌های دوزبانه لکی-فارسی و دوزبانه ترکی-فارسی در برابر گروه یک‌زبانه فارسی از نظر فرایندهای درک مطلب تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، بین متغیرهای طول دوره پیش‌دبستانی، سطح سواد والدین، میزان مطالعه کتب غیردرسی و عملکرد دانش‌آموزان در استنباط فرایندهای درک مطلب رابطه مستقیم وجود دارد.

گیلکی، مازندرانی و تالشی از گونه‌های زبانی کناره دریای خزر هستند. گیلکی از سوی برخی پژوهشگران به دو لهجه شرقی و غربی تقسیم شده است و مرکز گونه شرقی را شهر لنگرود و گونه غربی را رشت دانسته‌اند. مازندرانی را نیز گروهی از پژوهشگران به سه لهجه عمده شرقی، میانه و غربی تقسیم کرده‌اند. مرکز لهجه شرقی را ساری دانسته‌اند. قلمرو لهجه میانه شهرهای نوشهر، کلاردشت، متلقو و قصبه‌های اطراف آن‌ها و محل کارکرد لهجه غربی را شهرهای عباس‌آباد، تنکابن، رامسر و ... دانسته‌اند. گروهی دیگر مازندرانی را به چهار لهجه اصلی تقسیم کرده‌اند (کلباسی، ۱۳۷۶: بیست و دو و بیست و سه). بر اساس شکری (۱۳۷۴: ۱۳ و ۱۴) مازندرانی به دلیل رابطه نزدیک با زبان فارسی، تحولات اجتماعی، صنعتی شدن منطقه و هجوم فرهنگ‌های دیگر در مرحله تحول قرار دارد؛ به نحوی که در بین متولدین یک ناحیه نیز گونه‌های گویشی مختلفی تحت تأثیر زبان رسمی مشاهده می‌شود و هرچه از سمت غرب به سمت شرق حرکت کنیم تفاوت‌های زبانی (ابدال، ادغام، حذف و ...) در بین گونه‌های مختلف این گویش قابل مشاهده است (شکری، ۱۳۷۴: ۱۳ و ۱۴). شکریاغانی (۱۳۹۲) به بررسی تأثیر فرهنگ و گویش بر آموزش مدرسه‌ای، مشکلات کودکان دوزبانه و ارتباط دوزبانگی با پیشرفت تحصیلی در شهرستان رضوان‌شهر استان گیلان پرداخته و نتیجه گرفته است که پیامدهای منفی دوزبانگی زبانی بروز می‌کند که زبان مادری که وسیله ارتباط در خانه و جامعه است جایی در نظام آموزشی ندارد و راه‌حلی که پیشنهاد داده است استفاده از زبان مادری حداقل تا پایان پایه پنجم دبستان در کنار زبان فارسی است. ایزدی (۱۳۹۰) به مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه دوره ابتدایی بابلسر پرداخته و نتیجه گرفته است که تفاوت معنی‌داری بین عملکرد دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در دروس علوم و ریاضی دیده می‌شود. تالشی از زبان‌های ایرانی غربی شمالی است که در تالش واقع در استان گیلان و در مناطقی از جمهوری آذربایجان به آن گفتگو می‌شود (دبیرمقدم، ۱۳۹۲: ۴۷۰). برخی ویژگی‌های این زبان به این شرح می‌باشند: زبان تالشی اساساً پس‌اضافه‌ای است. مضاف‌الیه

همواره پیش از مضاف می‌آید و صفت قبل از موصوف واقع می‌شود. توالی حرف تعریف و اسم به گونه‌ای است که حروف تعریف پیش از اسم می‌آیند. به این ترتیب علاوه بر تفاوت‌های آوایی و واژگانی، انتظار می‌رود در سطح ساختوازی و نحو نیز با زبان فارسی تفاوت‌هایی دارد. خانبابازاده (۱۳۸۸) با بررسی خطاهای نحوی تالشی زبان‌های فارسی آموز در گونه نوشتاری زبان فارسی نشان داده است که انواع خطاهای بین زبانی، درون زبانی و آموزشی در نوشته دانش‌آموزان دیده می‌شود. حدود ۳۴ درصد خطاها به دلیل تأثیر زبان مادری اتفاق افتاده است.

بر اساس مرور نظام‌مند پژوهش‌های میدانی داخلی که به بازشناسی مشکلات سوادآموزی دانش‌آموزان دو یا چندزبانه ایرانی پرداخته‌اند، می‌توان ادعا کرد که تقریباً در تمامی این پژوهش‌ها بر لزوم تهیه و تدوین برنامه‌های آموزشی یا کمک آموزشی برای این دانش‌آموزان، با توجه ویژه به زبان مادری‌شان را تأیید می‌کند. تهیه چنین برنامه‌ای ذیل برنامه‌ریزی‌های متأثر از سیاست‌گذاری‌های اجتماعی کلان قرار می‌گیرد و مستلزم همکاری متخصصان و نهادهای مختلف است.

## ۵- بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که شرح داده شد، در بسیاری از کشورهای دو یا چندزبانه، یا کشورهای مهاجرپذیر با تنوع زبانی بالا، در مدارس از انواع روش‌های آموزش دوزبانه با هدف ایجاد عدالت آموزشی استفاده می‌شود. اتخاذ سیاست آموزش دوزبانه بدون بحث و به یکباره در این کشورها اتفاق نیفتاده است و مبتنی بر نتایج پژوهش‌های گوناگون و با پیروی از قانون‌های آموزش مصوب این کشورها بوده است. یکی از مسائل مهم در موضوع هژمونی زبانی، حقوق بشر در حوزه زبان است. در نیمه دوم قرن بیستم شاهد توجه و نگرانی بسیار زیاد نسبت به حقوق بشر هستیم (اسپرینگ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). در سال‌های اخیر نه تنها نقض حقوق بشر به چالش کشیده است، بلکه آگاهی فزاینده‌ای نسبت به بیان این حقوق شکل گرفته است. یکی از حوزه‌هایی که با وجود نقض حقوق بشر در آن به تازگی مورد توجه بیشتر قرار گرفته است، زبان است که تا یک نسل پیش افرادی بوده‌اند که درباره وجود چنین حقی یا ضرورت توجه به آن تردید داشته‌اند (گومز دو ماتوس<sup>۲</sup>، ۱۹۸۵: ۱-۱). با توجه به مرکزیت زبان در شکل‌گیری هویت ما و جایگاهمان در پهنه جهان اهمیت توجه به زبان بیشتر می‌شود و در دو دهه اخیر مورد توجه بسیاری از

---

1. J. Spring  
2. F. Gomes de Matos

پژوهشگران قرار گرفته است (نگاه کنید به هریمان<sup>۱</sup> و برنابی<sup>۲</sup> ۱۹۹۶؛ اسکاتناب کانگاس، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۰ نقل در ریگان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸) یا (فیلیپسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰؛ ورستیگ<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ دو وارن<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱).  
 تولفسون<sup>۷</sup> و سویی<sup>۸</sup> (۲۰۱۴) در بررسی تنوع زبانی و برابری آموزشی، همایش سازمان یونسکو با عنوان «تحصیلات برای همه» را نقطه عطفی در پرداختن به این موضوع دانسته‌اند. پس از این همایش که در جامتین<sup>۹</sup> کشور تایلند برگزار شد، چارچوب بین‌المللی آموزش شکل گرفت (یونسکو، ۱۹۹۰) که دسترسی و برابری در تحصیلات ابتدایی را در اولویت قرار می‌داد. پس از همایش جامتین، تعهد به دسترسی همگانی و برابری در کیفیت تحصیلی به سطوح دیگر تحصیلی شامل راهنمایی، متوسطه و آموزش بزرگسالان بسط داده شد. با وجود این، ملاحظات سیاسی باعث می‌شوند که سیاست‌گذاران به بهانه‌های مختلف اقتصادی و آموزشی از اجرای برنامه‌های آموزش به زبان مادری سر باز زنند (تولفسون، ۲۰۰۲؛ یونسکو بانکوک، ۲۰۰۷). در عین حال، پژوهش‌های بسیاری علاوه بر ضرورت توجه و به‌کارگیری نظریه‌ها و روش‌های آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه، و استفاده از تجربه نظام‌های آموزشی سایر کشورها در این زمینه، به خسارانی که آموزش تک‌فرهنگی به همراه می‌آورد نیز اشاره کرده‌اند. تقویت هویت ملی بدون توجه به هویت قومی گروه‌های اقلیت زبانی و فرهنگی ممکن نخواهد و این دو هم‌راستا با یکدیگر می‌باید ارج نهاده شوند. بر اساس پژوهش‌هایی که عملکرد دانش‌آموزان دوزبانه ایران را بررسی کرده‌اند، به نظر می‌رسد هر چقدر تفاوت زبان مادری دانش‌آموزان با فارسی بیشتر باشد، مشکلات بیشتری را در بدو ورود به مدرسه تجربه می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مشکلات زبانی دانش‌آموزان در مناطق دوزبانه قابل اغماض نیست و باید برای یافتن راه‌کار مناسب تلاش کرد. برگزاری دوره‌های پیش دبستانی و آمادگی یکی از راه‌کارهای مناسب پیشنهاد شده است که مزایا و تأثیر مثبت آن در بسیاری از پژوهش‌ها تأیید شده است؛ هرچند که لزوم تدوین برنامه آموزشی مناسب و متناسب با زبان اول دانش‌آموزان برای موفقیت چنین دوره‌هایی احساس می‌شود. بررسی مقابله‌ای زبان اول دانش‌آموزان با زبان فارسی و تحلیل خطاهای زبانی آن‌ها می‌تواند چشم‌انداز مناسبی برای تهیه و تدوین برنامه‌ی درسی برای مناطق مختلف پیش رو قرار دهد. در این میان نقش مدیران و معلمان مدرسه در کاربست راه‌کارهای

- 
1. M. Herriman
  2. B. Burnaby
  3. T. Reagan
  4. R. Phillipson
  5. C. Versteegh
  6. F. De Varennes
  7. J. W. Tollefson
  8. A.B.M. Tsui
  9. Jomtien

پیشنهادی و مدیریت شرایط نباید نادیده گرفته شود. آموزش معلمان و آگاهی دادن به آن‌ها در هدایتشان به سوی اتخاذ راه‌کارهای مناسب تأثیر بسزایی دارد. استفاده از آموزگاران دوزبانه در مناطق دوزبانه نیز می‌تواند به روند سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه کمک کند. ویژگی‌های انواع روش‌های تدریس دوزبانه و میزان موفقیت دانش‌آموزان با توجه به روش اتخاذشده از دیگر موضوعات مورد توجه پژوهش‌های داخلی بوده است. به نظر می‌رسد، کارآمدی و تأثیر مثبت این روش‌ها، با ماده‌ی درسی آموزش داده شده مرتبط است. به‌عنوان نمونه، تأثیر روش‌های آموزش دوزبانه در درس ریاضی متفاوت از درس فارسی یا علوم گزارش شده است که البته نتیجه‌گیری قطعی در این زمینه نیازمند پژوهش‌های بیشتر است. پژوهش‌هایی که در زمینه‌ی مقایسه‌ی سواد خواندن در دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه انجام شده است حکایت از تفاوت معنادار بین این دو گروه از دانش‌آموزان دارد؛ به گونه‌ای که دانش‌آموزان دوزبانه عملکرد ضعیف‌تری در مقایسه با دانش‌آموزان تک‌زبانه داشته‌اند. هرچند این عملکرد ضعیف با بالا رفتن پایه و مقطع تحصیلی کاهش می‌یابد؛ واقعیتی است که باید مورد توجه سیاست‌گذاران قرار گیرد. از آنچه شرح داده شد چند نتیجه مهم حاصل می‌شود:

اول آنکه لزوم مطالعات گسترده هماهنگ به لحاظ روش و ابزار برای بررسی دقیق شرایط تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه و مقایسه عملکرد آن‌ها به‌ویژه در سه سال ابتدایی مدرسه به شدت احساس می‌شود. نتایج بررسی روش‌های آموزش دانش‌آموزان دوزبانه در کشورهای دیگر و در سراسر دنیا حاکی از آن است که دوره انتقال دانش‌آموزان به زبان دوم باید دست کم از سال سوم ابتدایی صورت گیرد و سه سال اول آموزش ابتدایی در رشد تحصیلی و زبانی دانش‌آموزان در هر دو زبان یعنی زبان مادری و زبان دوم از اهمیت بسیاری برخوردار است. این در حالی است که پیشینه پژوهش در این حوزه در ایران، حکایت از خلاءهای پژوهشی بسیار به‌ویژه عدم یکدستی روش‌ها و ابزار دارد که باعث می‌شود نتایج را نتوان با اطمینان تعمیم داد.

دوم آنکه بعد از انجام پژوهش‌های هماهنگ در تمامی مناطق دوزبانه ایران، لزوم انجام پژوهش‌های دقیق‌تر برای ریشه‌یابی خطاها و ضعف‌های دانش‌آموزان برای بررسی تأثیر زبان اول بر فرایند سوادآموزی احساس می‌شود. نتایج چنین پژوهش‌هایی می‌تواند نشان دهد که کدام ویژگی‌های زبان‌های دیگر در مقایسه با فارسی بیشترین تداخل را در فرایند فارسی‌آموزی ایجاد می‌کند و آگاهی از این موضوع می‌تواند الگوی تنظیم مواد کمک درسی مناسب برای مناطق دوزبانه با توجه به نوع زبان باشد.

سوم، برخلاف وعده‌ها و تصمیم‌های مسئولین برای ارائه راهکار و برنامه‌های اجرایی در زمینه آموزش زبان مادری از یکسو و تقویت آموزش زبان فارسی پیش از ورود به مدرسه از سوی دیگر، هنوز در این زمینه اقدامات مقتضی صورت نگرفته و دستورالعمل یکپارچه در این زمینه ارائه نشده است. در برخی مناطق دلسوزان امر آموزش به ابتکار عمل‌هایی دست زده‌اند، مانند گزارش گیلان شهر<sup>۱</sup> (۱۳۹۸) از پرویز فکر آزاد، نویسنده، پژوهشگر و برگزارکننده کارگاه‌های آموزش زبان گیلکی: «با موافقت آموزش و پرورش از این پس دانش‌آموزان مدارس گیلان دو ساعت در هفته زبان مادری‌شان (زبان گیلکی) را خواهند آموخت.» لازم است چنین برنامه‌هایی در دستور کار برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران زبان قرار گیرد و اقدامات لازم برای به نتیجه رسیدن درخواست‌ها و استفاده از پیشنهادها پژوهش‌های انجام شده در این حوزه صورت گیرد. حال آنکه، تا کنون غالب مطالب در این زمینه تنها در مقالات یک صفحه‌ای تارنماهای برخی از خبرگزاری‌های داخلی اقبال داشته‌اند؛ به‌عنوان نمونه، تسنیم در مقاله‌ای (۱۳۹۶) با عنوان «اوضاع پریشانی آموزش فارسی در مناطق دوزبانه / چرا مناطق دوزبانه بیشترین افت تحصیلی را دارند؟» ضمن اشاره به نظر کارشناسان مبنی بر اینکه بیشترین افت تحصیلی دانش‌آموزان در مناطق دوزبانه کشور است و اینکه گفته می‌شود یکی از اصلی‌ترین دلایل این افت تحصیلی، آموزش نادرست زبان فارسی به کودکان این مناطق است، به بحث در این مورد و آمار ترک تحصیل پرداخته است. رضایی (۱۳۹۸) نیز در مقاله‌ای در تارنمای ایلنا با عنوان «سرانجام مبهم تدریس زبان مادری در مناطق دوزبانه کشور / هیچ لطمه‌ای نباید به زبان فارسی وارد شود»<sup>۲</sup> به وعده‌های عملی نشده مسئولان و سردرگمی درباره رسیدگی به درخواست تدریس زبان مادری در مناطق دوزبانه پرداخته است.

چهارم، لازم است معلمین و دست‌اندرکاران امر آموزش در زمینه امکانات، نقاط قوت و ضعف طیف گسترده الگوهای آموزش دوزبانه تعلیم ببینند. تعداد پژوهش‌هایی که تا حدی به روش‌های مختلف آموزش دوزبانه پرداخته‌اند، کم نیستند؛ ولی اینکه در عمل تا چه اندازه برای برنامه‌ریزی به این پژوهش‌ها مراجعه شده است، مشخص نیست. برخی از این الگوها در این مقاله شرح داده شده‌اند. نمونه‌های اجرایی برنامه‌های دوزبانه در کشورهای مختلف نیز تا حدی می‌توانند الگوی برنامه‌های پیشنهادی در ایران قرار گیرند. با گسترش آگاهی مسئولین در این زمینه، امکان تبادل نظر برای یافتن بهترین راهکار با توجه به شرایط جغرافیایی-سیاسی ایران فراهم خواهد شد. استفاده از یکی از راهبردهای آموزش دوزبانه به معنی تضعیف زبان فارسی نیست. در عین حال، فراموش نکنیم که حفظ و نگهداری تنوع زبانی و فرهنگی ایران برای

1. <https://gilanshahr.ir/1398/10/23/>

2. <https://www.ilna.ir/fa/tiny/news-807343>

تقویت هویت ملی همه گروه‌های زبانی و قومی ضرورت دارد. این گنجینه‌های فرهنگی با به حاشیه رانده شدن زبان مردمانش و کند شدن یا توقف چرخه انتقال به نسل بعد در خطر نابودی قرار می‌گیرند. انتخاب روش مناسب، باید مبتنی بر یافته‌های علمی پژوهش‌هایی باشد که نقاط قوت و ضعف عملکرد دانش‌آموزان، عوامل مؤثر برافت تحصیلی آن‌ها و نیز تأثیر شباهت یا تفاوت زبان مادری با زبان فارسی در دشواری یا تسهیل آموزش زبان فارسی را تحلیل کرده‌اند. در این صورت، در مناطق مختلف با توجه به جمعیت دوزبانه‌های منطقه، زبان رایج و میزان تسلط دانش‌آموزان به زبان فارسی در هنگام ورود به مدرسه می‌توان برنامه‌های متفاوتی برای انتقال از زبان مادری به زبان فارسی تدوین کرد.

در آخر، بر ضرورت برنامه‌ریزی و اجرای الزامی دوره‌های پیش دبستانی یک‌ساله یا بیشتر بر حسب نیاز دانش‌آموزان مناطق مختلف تأکید می‌شود. در طراحی و اجرای این برنامه‌ها باید از متخصصین و رهیافت‌های علمی در آموزش به کودکان دوزبانه استفاده شود تا بتواند کودکان را در فرایند انتقال از زبان اول به زبان فارسی (زبان آموزش) آماده کند.

آنچه مسلم است، نیاز به اصلاح نظام آموزشی در مناطق دوزبانه به منظور ایجاد عدالت آموزشی و ارزش نهادن بر هویت قومی-زبانی در کنار هویت ملی احساس می‌شود. از آنجا که تغییر زبان آموزش در مدارس از زبان فارسی به زبان‌ها و گویش‌های محلی با توجه به چارچوب قانون اساسی ممکن نیست و به‌طور کلی راه حل مناسبی نیز به‌شمار نمی‌آید، به‌کارگیری رهیافت‌های نظری و عملی که سایر کشورها در مواجهه با مشکلات آموزشی کودکان دو یا چندزبانه مطرح کرده‌اند و راهکارهایی که برای برون‌رفت از این مشکل آزموده‌اند، می‌بایست مورد توجه مسئولین امر برنامه‌ریزی زبانی قرار گیرند. حذف صورت مسئله به‌طور یقین راهکاری برای مواجهه با این شرایط نیست و در دراز مدت خود به تهدیدی برای اتحاد و هویت ملی تبدیل خواهد شد.

## منابع

احمدی، حمیرا (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه مشکلات خواندن بین دانش‌آموزان دوزبانه دختر کرد و فارس زبان پایه سوم ابتدایی در کتاب فارسی بخوانیم، شهرستان روانسر در سال تحصیلی ۹۰-۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش و پرورش دبستان. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

احمدی، حمیرا، عثمان محمودی، جبار صالح و غفار کریمیان‌پور (۱۳۹۳). «مقایسه اختلال‌های خواندن در بین دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه». فصلنامه تحول روان‌شناختی کودک. دوره اول، ش ۱، ۳۶-۲۷.

امان‌الهی بهاروند، سکندر (۱۳۷۰). قوم لر: پژوهشی درباره پیوستگی قومی و پراکندگی جغرافیایی لرها در ایران. تهران: آگاه.

ایزدی، صمد (۱۳۹۰). مقایسه عملکرد تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه دوره ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه مازندران.

بلای، رسول (۱۳۹۶). «توصیف ساختاری و دگرگونی‌های زبانی در گویش عربی مهاجران جنگ‌زده شهرستان کنگان». فرهنگ و ادبیات عامه. ۵، ش ۱۵، ۸۷-۷۱.

پورامینی، مریم (۱۳۷۹). «تأثیر دوزبانگی بر میزان یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه آشوری ساکن تهران». مجموعه مقالات پنجمین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. دانشگاه علامه طباطبایی، ۵، ۱۶۸-۱۳۹.

حاجی‌پور، طاهره، میرمحمد میرنسب و رحیم بدری گرگری (۱۳۹۱). «نقش اکتساب هم‌زمان و متوالی زبان دوم در بروز خطاهای دیکته نویسی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تبریز». مجموعه مقالات همایش دوزبانگی: چالش‌ها و راهکارها، دانشگاه پیام نور شازند، صص ۲۵۹-۲۴۸.

حسناتی، فاطمه، مریم جلالی‌پور، سید محمود لطیفی، مجید گودرز، مجید صالح، و سپیده دبیری (۱۳۹۱). «بررسی مهارت‌های آگاهی واجی دانش‌آموزان تک‌زبانه فارسی‌زبان و دوزبانه فارسی-عرب‌زبان پایه دوم دبستان شهر اهواز». تازه‌های علوم شناختی. ۱(۵۳)، ۷۴-۶۷.

خانابازاده، کیومرث (۱۳۸۸). بررسی خطاهای نحوی تالشی زبان‌ها رگونه نوشتاری زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان‌شناسی و آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبان‌ها. دانشگاه علامه طباطبایی.

خان حسنی، سمیرا؛ کاکوجویباری، علی اصغر (۱۳۹۳). «تأثیر محیط دوزبانه بر فرایندهای درک مطلب دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی»، مجموعه مقالات نهمین همایش زبان‌شناسی ایران، دانشگاه علامه طباطبایی، شماره ۳۳۱، ۴۷۹ تا ۴۹۴.

داوری اردکانی، نگار (۱۳۸۸). «برنامه‌ریزی زبان‌آموزی و مسئله چندزبانگی». در پژوهشنامه زبان فارسی: راهبردها و چالش‌ها. صص ۳۷-۱۱.

دبیرمقدم، محمد (۱۳۹۲). رده‌شناسی زبان‌های ایرانی (جلد اول). تهران: سمت.

درخشانی، مهدیه (۱۳۹۴). تأثیر دوزبانگی در یادگیری زبان فارسی دانش‌آموزان اول دبستان شهرستان چابهار. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور تهران.

رضایی باغبیدی، حسن (۱۳۸۰). «زبان‌های غیرایرانی»، دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، زیر نظر کاظم موسوی بجنوردی، تهران: مرکز دایرةالمعارف بزرگ اسلامی، ج ۱۰، صص ۵۵۱-۵۵۶.

روحی، افسر و علی بهنام هشجین (۱۳۹۰). «تأثیر آموزش‌های پیش‌دستانی بر رشد مهارت‌های شفاهی دانش‌آموزان آذری‌زبان در پایه اول ابتدایی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. ۱۰ (۳۹)، صص ۲۵-۵۰.

روحی، الناز، بهروز عزیدفتری و حسن عشایری (۱۳۹۵). «بررسی غنای واژگانی و روانی زبان اول و دوم در دوزبانه‌های آذری-فارسی مبتلا به زبان‌پریشی». *جستارهای زبانی*. ۷، ش ۶ (پیاپی ۳۴)، ۳۸۹-۳۷۱.

سراجی، فرهاد؛ میرزایی فر، داود (۱۳۹۳). «بررسی امکان طراحی و تدوین برنامه درسی دوزبانه (فارسی و لری) در آموزش ابتدایی استان لرستان از نظر معلمان و مدیران». *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، شماره ۵، ۳۷-۵۰.

شکرباغانی، اشرف السادات (۱۳۹۲). «تأثیر فرهنگ و گویش بر آموزش مدرسه ای کودکان دوزبانه (نمونه مورد مطالعه شهرستان رضوان شهر استان گیلان)». *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، شماره ۳۰، ۱۰۵-۱۳۰.

شکری، گیتی (۱۳۷۴). *گویش ساری (مازندرانی)*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. عارفی، مرضیه و نابلی قشه خسرو (۱۳۹۱). «رابطه بین مهارت‌های نوشتاری زبان دوم (فارسی) و زبان اول (آشوری) دانش‌آموزان آشوری در شهر ارومیه». *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی: چالش‌ها و راهکارها*. ۳۸۹-۳۹۷.

عراقی، سیدمهدی و سید اکبر حاتمی (۱۳۹۱). «بررسی مشکلات سوادآموزی دانش‌آموزان دوزبانه در مقطع ابتدایی». *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی: چالش‌ها و راهکارها*. دانشگاه پیام نور شازند، ۵۴۶-۵۸۳.

عزیزپور، سعید (۱۳۹۰). *تحلیل خطاهای نحوی لر زبانان بویراحمادی در به کارگیری زبان فارسی*، پایان‌نامه رشته زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

عزیزی بنی‌طرف، یوسف (۱۳۷۳). *نسیم کارون*. جلد ۱، تهران: مؤسسه آزان. عزیزی، نعمت‌الله و انور شاه محمدی (۱۳۸۹). «ارزیابی طرح اجرای کلاس‌های آمادگی در مناطق دوزبانه». *تازه‌های پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. ۱ (۱)، پیاپی ۳، ۱۶-۷.

عزیزی، نعمت‌الله و محمد کهزادی (۱۳۹۳). «تحلیل خطاهای انشایی دانش‌آموزان دوزبانه پایه پنجم ابتدایی شهر سنج». *تدریس پژوهشی*، ۲ (۱)، ۱۹-۳۲.

عصاره، علیرضا، غلامعلی احمدی و حیدرعلی عباس‌پور (۱۳۹۲). «تأثیر آموزش و پرورش پیش‌دستانی و پیشرفت تحصیلی و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوزبانه اول ابتدایی». *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. س ۲۰، ش ۳، ۳۱۲-۳۰۳.

علوی مقدم، بهنام (۱۳۸۶). «چند نکته از زبان فارسی و زبان عربی». *فصلنامه مطالعات ادبیات تطبیقی*. ۱، ش ۱، ۶۲-۴۷.

علوی مقدم، بهنام و معصومه خیرآبادی (۱۳۹۱). «تحلیل اشکالات نوشتاری دانش‌آموزان ایرانی غیر فارسی زبان». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. س ۱۱، ش ۴۳، ۵۹-۴۳.



فرهادی، محمد (۱۳۷۹). بررسی مشکلات نگارش فارسی دانش‌آموزان عرب زبان جنوب ایران از طریق تجزیه و تحلیل خطاهای واژگانی و نحوی نوشته‌های آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، دانشگاه شیراز.

قره مشک غراوی، ابراهیم، رضا میرعرب رضی و مصطفی عزیزی شمامی (۱۴۰۰). «بدهمی‌های دانش‌آموزان دوزبانه در درس فارسی و نگارش و نقش زبان مادری». فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷ (۶۱)، ۵۷-۷۶.

قوشلی‌پور، نازمحمد (۱۳۹۰). تحلیل خطاهای نحوی دانش‌آموزان دوزبانه ترکمن راهنمایی در نگارش و کاربرد زبان فارسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد زبان شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

کاظمی، فاطمه (۱۳۸۷). بررسی مشکلات نگارشی دانش‌آموزان دوزبانه، ترکیب (آذری)-فارسی مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مرکز تهران.

کاظمی، فروغ (۱۳۹۳). «تحلیل خطاهای دستوری فارسی‌آموزان لک‌زبان»، جستارهای زبانی، دوره ۵، شماره ۲ (پیاپی ۱۸)، ۲۰۷-۲۳۵.

کریمی‌پور، امیر و محمود الیاسی (۱۳۹۱). «بررسی پاره‌ای از مشکلات زبانی دانش‌آموزان دوزبانه کردی زبان-فارسی زبان شهر ایلام و ارائه برخی رویکردهای اصلاحی». مجله زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان. دانشگاه فردوسی مشهد، ۴ (۷)، ۸۷-۱۰۷.

کلاتری، رضا (۱۳۹۰). «نظریه‌ها، رویکردها و مدل‌های آموزش دوزبانه». مجموعه مقالات اولین همایش دوزبانگی و آموزش چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. به اهتمام اسدالله خدیوی، رضا کلاتری و رجب ربوی، ۲۹۷-۲۷۳.

کلباسی، ایران (۱۳۶۲). گویش کردی مهابادی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. کلباسی، ایران (۱۳۷۶). گویش کلاردشت (رودبارک). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی. کیوانلو، جلال و صدیقه السادات مقداری (۱۳۹۱). «بررسی دوزبانگی کردی - کرمانجی-فارسی بر روی ساختار نحوی و کاربرد واژگان زبان فارسی». مجموعه مقالات اولین همایش دوزبانگی و آموزش چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. به اهتمام اسدالله خدیوی، رضا کلاتری و رجب ربوی، ۱۸۳-۱۷۱.

گیلیانه، ویدا (۱۳۹۰). توصیف زبان‌شناختی زبان آشوری (آواشناسی، صرف، نحو) رویکردی ساختگرا. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه تربیت مدرس.

متولیان نائینی، رضوان و عباس استوار ابرقوئی (۱۳۹۲). «خطاهای نحوی عرب‌زبانان در یادگیری زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم». پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. س ۲، ش ۲، ۸۶-۵۷.

محمدابراهیمی، زینب و پروین م عبدی (۱۳۹۱). «توصیف گروه‌های اسمی در گویش لری خرم‌آبادی». پژوهش‌های زبان‌شناسی. ۴ (۱) پیاپی ۶، ۸۱-۹۶.

محمودی بختیاری، بهروز و گلابیل همتی (۱۳۹۰). «میزان ذخیرهٔ تکواژهای قاموسی دانش‌آموزان دوزبانه ترک-فارس و همتایان یک زبانهٔ تهرانی: یک بررسی مقابله‌ای». مجموعه مقالات اولین همایش دوزبانگی و آموزش چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. به اهتمام اسدالله خدیوی، رضا کلانتری و رجب ربوی، ۲۷۲-۲۵۶.

محمودی، نظیره (۱۳۸۸). مقایسهٔ قدرت خوانایی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در درس فارسی پنجم ابتدایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد (رشته علوم تربیتی، گرایش برنامه‌ریزی درسی)، دانشگاه تبریز.

معرفت، فهیمه و احمد احمدان (۱۳۸۴). «بررسی خطاهای زبانی در نوشتار دانش‌آموزان فارسی آموز کرد زبان (گوش مهاباد) در سطح متوسط زبان‌آموزی». متن‌پژوهی ادبی، ۱ (۲۶)، ۳۶-۱۰.

ملازهی، عظیمة، عبدالحمید ملازهی و پریسا هاشم‌زهی (۱۳۹۵). «بررسی وضعیت و مشکلات زبان‌آموزی مناطق دوزبانه فارسی و بلوچی». کنفرانس بین‌المللی ادبیات و زبان‌شناسی.

ویسی تبار، سلام (۱۳۸۴). «تأثیر عدم توجه برنامه درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و ارائه یک الگوی مناسب زبان‌آموزی». فصلنامهٔ زیربار. س ۹ (۵۹-۵۸)، ۱۷۳-۲۱۱.

Annamalai, E. (2010). Politics of language in India. In *Routledge Handbook of South Asian Politics* (pp. 213-231). Routledge.

Ball, J. (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Victoria, Canada, University of Victoria.

Benson, C. J. (2002). "Real and Potential Benefits of Bilingual Programmes in Developing Countries". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5 (6). 303-317.

Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control I*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control III*. London: Routledge.

Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*. London: Taylor and Francis.

Brisk, M. E. (2001). "Bilingual Education". *Concise Encyclopedia of Sociolinguistics*. R. Mesthrie (Ed), Elsevier Science, Regional Sales Office, New York.

Brumfit, C. (1995). "Teacher professionalism and research". In *Principle and practice in applied linguistics: Studies in Honour of HG Widdowson*. Oxford University Press. 27-41.

Canagarajah, A. S., & H. Ashraf (2013). "Multilingualism and education in South Asia: Resolving policy/practice dilemmas". *Annual Review of Applied Linguistics* 33. 258-285. doi:10.1017/s0267190513000068.

CILT (The National Centre for Languages) (2005). *Community Language Learning in England, Wales and Scotland*.

Coffin, C., T. Lillis, & K. O'Halloran (2009). *Applied linguistics methods: A reader*. Routledge.

Coleman, H., & A. Capstick (2012). *Language in education in Pakistan: Recommendations for policy and practice*. Islamabad: British Council.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

De Varennes, F. (2021). *Language, minorities and human rights*. Brill.

- Gomes de Matos, F. (19895). "The linguistic rights of language learners". *Language Planning Newsletter*. 11, 1-2.
- Grabe, W. (2010). 'Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline', in Robert B. Kaplan (ed.), *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, 2nd edn, 34-44 .
- Gulzar, M. A. (2010). Code-switching: Awareness about its utility in bilingual classrooms. *Bulletin of education and research*, 32(2), 23-44.
- Gulzar, M. A., & S. A. Qadir (2010). "Issues of language(s) choice and use: A Pakistani perspective". *Pakistan Journal of Social Sciences*. 30(2), 413-424.
- Herriman, M., & B. Burnaby (Eds.) (1996). *Language policies in English dominant countries*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ingham, B. (2006). "Iran: Language situation", In *Encyclopedia of Language and Linguistics*. Elsevier. Vol. 6. Pp. 16-17.
- Jahani, C., A. Korn, & P. Titus (2008). *The Baloch and Others: Linguistic, historical and socio-political perspectives on pluralism in Balochistan*. Wiesbaden: Reichert Verlag.
- Kaplan, R. B. (Ed.) (2010). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press.
- Kim, M. (2015). "Bilingual Education for Minority Language Students in the US: Lessons from the Case of Elementary School in California". *Advanced science and technology letters*. 101, 106-109.
- Kloss, H. (1998). *The American bilingual tradition*. Washington DC: Center for Applied Linguistics.
- Kosonen, K. (2005). "Vernaculars in Literacy and Basic Education in Cambodia, Laos and Thailand". *Current Issues in Language Planning*. 6 (2), 122-142.
- Krishnamurti, B. H. (1990). "Medium of instruction in higher education: The Indian dilemma". *Multilingualism in India*. D. P. Pattanayak (Ed.), Clevedon/Avon: Multilingual Matters, 15-24.
- Labov, W. (1970). "The logic of nonstandard English". In *Language and poverty*. Academic Press, 153-189.
- Lamb, T. (2001). "Language policy in multilingual UK". *Language Learning Journal*. 23(1), 4-12.
- Lewis, M. P., Simons, G. F., & Fennig, C. D. (2014). *Ethnologue: Languages of Honduras*.
- Mahboob, A., & R. Jain (2016). "Bilingual Education in India and Pakistan". *Bilingual and Multilingual Education*. 1-14.
- Meganathan, R. (2011). "Language policy in education and the role of English in India: From library language to language of empowerment". *Dreams and realities: Developing countries and the English language*. H. Coleman (Ed.), London: The British Council, 2-31.
- Mohanty, A. K. (2006). "Multilingualism of the unequals and predicaments of education in India: Mother tongue or other tongue". In *Imagining multilingual schools*, Multilingual Matters. 262-283.
- Ovando, C. J. (2003). "Bilingual education in the United States: Historical development and current issues". *Bilingual research journal*, 27(1), 1-24.
- Pakistan (2009). *National education policy*. Islamabad: Government of Pakistan.
- Phillipson, R. (Ed.). (2000). *Rights to language: Equity, power, and education*. Routledge.
- Reagan, T. (2018). Linguistic Hegemony and "Official Languages". *The Wiley International Handbook of Educational Foundations*, 89-106.
- Rahman, T. (2002). *Language, ideology and power: Language learning among the Muslims of Pakistan and North India*. Karachi: Oxford University Press.

- Skutnabb-Kangas, T. (1999). "Education of minorities". *Handbook of language & ethnic identity*. J. A. Fishman (Ed.), 42-59.
- Sleeter, C., & C. Grant (1987). "An analysis of multicultural education in the United States". *Harvard educational review*. 57(4), 421-445.
- Spring, J. (2000). *The universal right to education: Justification, definition, and guidelines*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Tariq, A. R., H. A. Bilal, N. Abbas, & A. Mahmood (2013). "Functions of code-switching in bilingual classrooms". *Research on Humanities and Social Sciences*. 3(14), 29-34.
- Tollefson, J. W. (Ed.). (2002). *Language policies in education: Critical issues*. Psychology Press.
- Tollefson, J. W., & Tsui, A. B. (2014). Language diversity and language policy in educational access and equity. *Review of Research in Education*, 38(1), 189-214.
- Versteegh, C. (2010). European Human Rights and Equality Rights: A Promise of Language Rights?. *Concepts and consequences of multilingualism in Europe*, 10-34.

