

فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهرا (س)  
سال پانزدهم، شماره ۵۴، تابستان ۱۳۸۴

## دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه در ایران: نمود زمینه‌ها و پیامدهای در «پرلز»

دکتر منصور علی حمیدی\*

### چکیده

ایران سرزمین نیاکانی گروه‌های فرهنگی / زبانی چندی است که به زبان‌های اردو، بلوچی، ترکی، کردی، عربی، و... گویش می‌کنند. ولی زبان رسمی آموزشگاه‌ها فارسی، یا زبان گروه پیشینه شمار (اکثریت) است، که زمینه‌ساز دشواری دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه برای هزاران هزار کودک می‌شود که زبان مادری‌شان فارسی نیست. میزان در پایه مانی (مردودی) در میان این گروه‌ها بیشتر از گروه فارسی زبان است، همان‌گونه که در میزان آموزش‌گریزی (ترک تحصیل) هم آن‌ها بر این گروه فزونی دارند. در راستای بازشناخت این دشواری، وزارت آموزش و پرورش کشور یک دوره‌ی آماده‌سازی یک ماهه برای کودکانی که زبان مادری‌شان فارسی نیست، برنامه‌ریزی کرده است که درست یک‌ماه پیش از آغاز پایه‌ی یکم برگزار می‌شود. افزون بر این در برخی از استان‌ها دوره‌های یک‌ساله‌ی پیش دبستانی برگزار می‌شود که بی‌آن‌که هیچ‌گونه

\* عضو هیات علمی دانشگاه الزهرا (س)

برنامه‌ی ویژه‌ای برای نافرستی زبانان داشته باشند پذیرای هر دو گروه می‌شوند.

آماج پژوهش کنونی این است که نیاز به پرداختن به این دشواری را برجسته کند و پی‌جوی راه‌کاری بخردانه برای از میان برداشتن آن از راه یکی از گونه‌های آموزش دوزبانه شود. تنها شمار چشم‌گیر دانش‌آموزانی که دچار این دشواری هستند، و پیامدهای زیان‌بار آن که گریبان‌گیر دانش‌آموزان دیگر زبان هستند، نشان‌دهنده‌ی ارزندگی آموزشی برای پرداختن به این دشواری است. از این‌رو دیدگاه‌سازایی‌گری پادآمیازانه (دیلکتیک کانستراکتیویزم) و پیشینه‌ی پژوهشی آموزش دوزبانه چارچوب نظریه‌ی پژوهش کنونی را پدید می‌آورند که در آن با به‌کارگیری داده‌های گردآوری شده با پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموزی در «بررسی جهانی پیشرفت در خواندن» (پرلز) وابستگی گوناگونی در آرزوهای خواندن به میزان هم‌سایه (تماس) با زبان فارسی نشان داده می‌شود. چنین گوناگونی در آرزوهای خواندن همراه با جایگاه بسیار پایین دانش‌آموزان ایرانی در این بررسی جهانی گویای نیاز به بازنگری بنیادی در سامانه‌ی آموزشی کشور و گشایش گره‌های شناسایی شده (دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه) است.

**واژه‌های کلیدی:** دوزبانگی، خواندن، سازایی‌گرایی، ایران

سرآیند

از دیدگاه سازایی‌گری پادآمیازانه (دیلکتیک کانستراکتیویزم) زبان ابزار گروهی برجسته‌ای برای بالندگی همه‌سویه به‌شمار می‌آید (ویگوتسکی، ۱۹۷۸، وول فوک، ۲۰۰۱) شناخت‌سازی و دانش‌سازی کودک را نخست زبان مادری‌اش و سپس زبان آموزشی‌اش، چنان‌چه همان زبان مادری‌اش نباشد،

راهبری می‌کنند. ولی اگر کودک دو زبان را با هم بیاموزد و به کار گیرد، یا به سختی دوزبانه شود، آن‌گاه هر دو زبان با هم ابزار بهتری را برای بالندگی او پدید می‌آورند. البته دوزبانه بودن، به گفته‌ی هکوتا و گارسیا (۱۹۸۹)، فراتر از تنها کاربرد دو زبان است. به‌زبانی دیگر، دوزبانگی میزان‌های گوناگون دارد. و کارکردهای شناختی والا چون پنداره‌سازی، آفرینندگی، آگاهی‌های فرازبانی، و خمش‌پذیری (انعطاف) در اندیشه، تنها با میزان‌های بالای دوزبانگی هم‌بستگی (همبستگی) دارند (سن تراک، ۲۰۰۲؛ وول فوک، ۲۰۰۱). افزون بر این، دوزبانگی و پیامدهای سازنده‌ی آن تنها هنگامی پدیدار می‌شوند که بازخورد به دوزبانگی سازنده باشد و زبان‌های مادری دانش‌آموزان برچسب‌های ناشایست نخورده و رو به نیستی نگذاشته باشند (گارسیا، ۱۹۹۲). آنچه در چنین جاوگاه (موقعیت)‌هایی و همچنین هنگامی که همسایگی (تماس) دانش‌آموز با هر دو زبان، به هر روی (دلیل)، برابر نباشد پدید می‌آید دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه است نه دوزبانگی.

دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه پدیده‌ای گیتیایی (جهانی) است (پالستن، ۱۹۸۸؛ حمیدی، ۱۳۷۱) و در چنین جایگاهی، کشورهایی چون سنگاپور، کانادا، انگلیس، سوئیس و بسیاری دیگر از راه به‌کارگیری سامانه‌ای از آموزش دوزبانه یا چندزبانه، با آن برخوردی سازنده کرده‌اند (لم برت، جنسی، هالوبو و چارت رند، ۱۹۹۳). دانش‌آموزان سنگاپوری، کشوری که چهار زبان پذیرفته شده دارد، هیچ‌گونه دشواری با دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه ندارند. در چین هم برنامه‌ریزان آموزشی توانسته‌اند دشواری‌هایی که در این زمینه داشتند را از میان بردارند. در کانادا، جایی که بیش از پنجاه زبان بومی، از ۱۱ خانواده‌ی زبانی (!) به کار گرفته می‌شوند، بیش از نیمی از دانش‌آموزان بومی زبان‌های انگلیسی یا فرانسه را زبان مادری خود می‌پندارند. بیشتر دیگر دانش‌آموزان از کارگزاری‌های گروهی - آموزشی گسترده‌ای که سامانه‌ی آموزشی کشور برایشان فراهم می‌آورد بهره می‌برند. در زمینه‌ی کاربرد زبان‌های بومی در آموزش، در درازنای تاریخ آموزشی کانادا رویکردهای گوناگونی به کار گرفته شده‌اند. تا پیش از پایان جنگ جهانی دوم یکی از دو رویکرد همه‌پسندی که در این زمینه دیده می‌شد این بود که به کاربرد زبان‌های بومی، چه در آموزشگاه یا بیرون از آن، به دیده‌ی خواری

نگریسته می‌شد و همه چیز انگلیسی یا فرانسوی بود. رویکرد دیگر این بود که هم‌هنگام با آموختن گام به گام زبان‌های فرانسوی یا انگلیسی، از زبان بومی هم در جایگاه رسانه‌ی آموزشی میانجی بهره گرفته می‌شد تا گیرش (درک) آموختنی‌ها را آسان کند. در سال‌های پس از جنگ کارکردهای دیگری برای زبان‌های بومی شناسایی و به آزمایش گذاشته شده‌اند. دیرپاترین و همه‌پسندترین الگو این بوده که آموختن زبان‌های بومی یکی از زمینه‌های آموزشی گریزنابذیر (درس‌های اجباری) در برنامه‌ی آموزشی آموزشگاه‌ها و برای همه‌ی دانش‌آموزان، چه بومی یا نابومی، باشد. الگوی دیگر این بوده که در سال‌های نخستین آموزشگاه زبان بومی زبان آموزشی باشد. نخستین رویکرد پیش از جنگ که در بالا از آن یاد شد همانندی بسیار با رویکردی دارد که تا پیش از دهه‌ی هشتاد در انگلستان به کار گرفته می‌شد؛ در آن هنگام سامانه‌ی آموزشی انگلستان (بریتانیا) بر آموزش تک‌زبان و یک‌زبان‌سازی همه‌ی بومی‌ها پا می‌فشرد (پالستن، ۱۹۸۸). می‌توان گفت که همین رویکرد امروزه در ایران هم به کار گرفته می‌شود.

ایران، کشوری چند فرهنگی، سرزمین نیاکانی گروه‌های زبانی چندی است که به زبان‌های اردو، ترکی، کردی، عربی، و چند زبان دیگر گویش می‌کنند و این گروه‌های زبانی ۴۲٪ از مردم آن را در برمی‌گیرند. (مرکز آمار ایران، ۱۳۸۲). برخی از ۲۷ استان کشور نام‌هایی دارند که گویای فزونی شمار کسانی است که به یک گروه زبانی / فرهنگی ویژه وابسته‌اند و در این استان‌ها می‌زیند (مانند کردستان، لرستان، خوزستان، بلوچستان و...) با این همه بزرگ‌ترین گروه زبانی را مردمان ترکی‌زبانی پدید می‌آورند که در پنج استان شمال باختری کشور (آذربایجان خاوری و باختری، زنجان، قزوین و اردبیل) می‌زیند. البته هستند گروه‌های کوچک‌تری که جایگاه جغرافیایی ویژه‌ای ندارند، مانند ارمنی‌ها، آسوری‌ها، زردشتی‌ها و یهودی‌ها. با این‌همه، زبان آموزشی پذیرفته شده برای همه‌ی این گروه‌ها فارسی، زبان گروه بیشینه‌شمار (اکثریت)، است زیرا بند ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی زبان فارسی را زبان آموزشی کشور می‌نامد. هرچند که همین بند برحق بنیادی گروه‌های زبانی / فرهنگی کشور در کاربرد زبان مادری خود در آموزشگاه‌ها و در گسترش فرهنگ‌های بومی‌شان

پافشاری می‌کند، ولی چنین می‌نماید که برنامه‌ریزان آموزشی و آموزگانی (درسی) کشور به این بخش از بند یاد شده چندان نپرداخته‌اند. گویی آنان برنامه‌های آموزشی و آموزگانی خود را به همان اندازه برای نافرسی زبانان سودمند می‌انگارند که برای فارسی‌زبانان! انگاره‌ای که یافته‌های بررسی‌های جهانی در زمینه‌های خواندن (پرلز) و ریاضی و «علوم» (تیمز) نادرستی آن‌را به روشنی نشان می‌دهند (کریمی، ۱۳۸۲؛ کیامنش ونوری، ۱۳۷۶) بر پایه‌ی این یافته‌ها می‌توان گفت که برنامه‌ی آموزگانی نه تنها برای فارسی‌زبانان سودمند نبوده که برای نافرسی‌زبانان هم افزون بر ناسودمندی دشواری دوزبانگی خانه و آموزشگاه را هم پدید آورده است.

دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه در ایران را حتی همان برنامه‌ریزانی که برنامه‌های آموزگانی کشور را می‌نویسند، یک دشواری می‌دانند زیرا همین برنامه‌ریزان یک دوره‌ی یک‌ماهه‌ی آماده‌سازی برای دانش‌آموزان نافرسی‌زبان پیش‌بینی کرده‌اند که در چهارده سال گذشته برگزار شده است. این که چنین دوره‌ای می‌تواند دشواری یاد شده را از میان بردارد، پرسش‌انگیز است، به‌ویژه که پژوهش استواری در این زمینه، همانند دیگر زمینه‌ها، انجام نشده است. نگرش‌های جسته و گریخته‌ی آغازین از این دوره‌ی آماده‌سازی برای نافرسی‌زبانان، که درست پیش از آغاز پایه‌ی نخست برگزار می‌شود، گویای سودمندی ولی نابسندگی آن بوده‌اند (شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۱). همچنین می‌توان گفت که دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه همچنان یک دشواری است چون نه آن، و نه دوره‌ی آماده‌سازی پیش‌بینی شده از سوی برنامه‌ریزان، به دوزبانگی تراز نمی‌انجامد (سایفرت، هافنانگ، و هافنانگ، ۲۰۰۰) و چه‌بسا پیامدهای زبان‌بازی هم داشته باشد (اوتدو، ۱۹۸۹؛ رات ستین، ۱۹۹۸). مراد از «دوزبانگی تراز» توانمندی برابر در دو زبان است که همراه با میزانی از دو فرهنگی بودن پدیدار می‌شود. یک دوره‌ی یک‌ماهه به دشواری می‌تواند برای رسیدن به چنین هدفی بسنده باشد، زیرا نمی‌تواند جایگزین شش سال هم‌سایبی با زبان مادری شود. همچنین نبود زبان مادری در برنامه‌ی آموزگانی (درسی) در سال‌های آموزشگاهی که در پیش هستند، بی‌گمان گامی در راستای این‌گونه دوزبانگی نیست! درست واروی دوزبانگی، چنین دوره‌ای به آن‌چه (ستراک، ۲۰۰۲)

«نیم‌زبانگی» نامیده است می‌انجامد. مراد از نیم‌زبانگی نداشتن توانمندی زبانی در هیچ‌یک از دو زبان آموزشگاهی و خانگی است. افزون بر این، با چنین آماده‌سازی زبان‌شناختی کارآزمودگی‌های زبانی چون خواندن پدید نخواهند آمد (سنو، ۱۹۸۷) و دانش‌آموزان دشواری‌های بسیاری با کارهای آموزشگاهی پیچیده داشت (اوتدو، ۱۹۸۹). این‌گونه دوزبانگی خانه و آموزشگاه در ایران چالش چشمگیری برای سامانه‌ی آموزشی این کشور پدید می‌آورد.

چالشی که آموزش‌کاران ایرانی با آن روبه‌رو هستند در یافته‌های دو بررسی جهانی که ایران با آن‌ها همکاری داشته است به‌روشنی نمود پیدا کرده است. این دو بررسی «سومین بررسی جهانی در ریاضی و علوم» (تیمز) و «بررسی جهانی پیشرفت در سواد خواندن» (پرلز) هستند. هر دوی این بررسی‌ها را انجمن جهانی ارزشیابی دستاوردهای آموزشی (آی. ای. ای) انجام داده است. «تیمز» بزرگ‌ترین بررسی است که تاکنون این انجمن در ۴۱ کشور با هدف سنجش دستاوردهای دانش‌آموزان پایه‌های سوم و چهارم دبستان و پایه‌های دوم و سوم راهنمایی در ریاضی و «علوم» انجام داده است (کیامنش و نوری، ۱۳۷۶). «پرلز» ۲۰۰۱ با هدف سنجش توانایی خواندن در دانش‌آموزان پایه‌ی چهارم دبستان در ۳۵ کشور انجام شده و بازگزاری آن برای سال‌های ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ برنامه‌ریزی شده است. در هر دو بررسی دانش‌آموزان ایرانی در رده‌های پایانی جای گرفتند. ایران در «پرلز ۲۰۰۱» در میان ۳۵ کشور سی و دوم شد (کریمی، ۱۳۸۲). در «تیمز» دانش‌آموزان ایرانی سی و هشتم شدند (کیامنش و نوری، ۱۳۷۶)! بایسته است یادآوری شود که در زمینه‌ی خواندن بررسی دیگری هم پیش از «پرلز» انجام شده است که «بررسی جهانی گیرش خوانداری سال ۱۹۷۰» نام دارد. در این بررسی ایران در میان پانزده کشور رده‌ی چهاردهم را به‌دست آورد. در چنین بافتاری، بخردانه است پرسیده شود که آیا دانش‌آموزان نافرستی‌زبان کارکردی پایین‌تر از فارسی‌زبانان در خواندن داشته‌اند. با نگاهی به پیامدهای پیش‌بینی‌پذیر دوزبانگی خانه و آموزشگاه، در بررسی کنونی، چنین گمانه‌پردازی شده است، به سخنی دیگر، کارکرد نافرستی‌زبانان پایین‌تر از فارسی‌زبانان است. چنین می‌نماید که همین پدیدآآورنده (دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه) دهش چشم‌گیری به میزان بالای درپایه‌مانی

(مردودی) داشته است. (منظورنیا، ۱۳۷۱) گزارش می‌کند که در بزرگ‌ترین استان ترکی‌زبان، جایی که تنها نزدیک به ۴۱ درصد مردم می‌توانند به فارسی سخن بگویند، میزان در پایه‌مانی پایه‌ی یکم بسی بیشتر از پایه‌ی پنجم، روستاها بیش از شهرها، و در جاهایی که مردم هم‌سایی کم‌تری با زبان فارسی دارند (چون در میسان دیگر چیزها، دسترسی به برق و تلویزیون ندارند) بیش از دیگر جاها است. ادیب (۱۳۷۲) هم دهش آموزگان (درس‌های زبانی به پدیده‌ی در پایه‌مانی را بیش از زمینه‌هایی مانند ریاضی که با زبان کم‌تر سرو کار دارند یافته است. با داشتن دشواری دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه، سامانه‌ی آموزشی و آموزشیارانی که با این چالش روبه‌رو هستند بر آن شدند تا راهی برای از میان برداشتن دشواری بیابند و بیازمایند. از آن‌جا که ۹۷ درصد از آموزش‌یاران استان بومیانی هستند که به زبان فارسی آموخته‌اند، بسیاری، به گفته‌ی منظورنیا (۱۳۷۱)، خود را ناچار به بهره‌گیری از زبان ترکی در آموزش می‌یابند (راه کار دوم پیش از جنگ جهانی دوم!)، هرچند که آیین‌نامه‌ی آموزشی کاربرد زبان فارسی را بایسته می‌کند. البته چنین جایگزینی‌هایی در پایه‌ی یکم بیش از پایه‌ی پنجم دیده می‌شوند (۴۵٪ در برابر ۱۹٪) از این رو، شاید با نگاهی به کشورهایی که بر ساخت (ترکیب) گروهی‌شان همانند ایران است، بتوان به‌کارگیری گونه‌ای از آموزش دوزبانه را در ایران هم کارگشا پنداشت.

هدف نوشتار کنونی این است که چنین پنداشتی را، با نشان دادن این که دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه می‌تواند زمینه‌ساز کارکرد بسیار پایین دانش‌آموزان ایرانی در بررسی‌های کشوری و جهانی باشد، استواری بخشد و فراگیر کند. درباره‌ی سودمندی و پسندیدگی دوزبانگی و آموزش دوزبانه بر پهنه‌ی گیتی سخن بسیار گفته شده است (نمونه: بیالی ستاک، ۱۹۹۹)، ولی در ایران کم‌تر درباره‌ی آن، زمینه‌ها، و پیامدهایش بررسی و گفت‌وگو می‌شود زیرا برخی از آن در هراسند که مبادا چنین کاری زمینه‌ساز جنبش‌های جداخواهانه بشود و یکپارچگی کشور و سپس پابرجایی آن را با آسیب روبه‌رو کند (مهرمحمدی، ۱۳۷۱). ولی اگر به زبان در جایگاه یک ابزار آموزشی بنیادی نگاه شود، توانمندی در زبان آموزشی همان اندازه بایسته است که کاربرد آموزشی زبانی که آموزنده در آن توانمند است!

از این رو، توانمندی در زبان مادری بایستی گسترش یابد و هم‌هنگام با آن توانمندی‌های تازه‌ای در زبان آموزشی پدید آید تا زمینه‌ساز دوزبانگی تراز شود. پژوهش نشان می‌دهد که بهترین هنگام برای این کار از ۳ تا ۷ سالگی است (جانسن و نیوپرت، ۱۹۸۹). پژوهش‌های انجام شده همچنین نه تنها بیم از میان رفتن یک زبان، در پی پرداختن به زبان دیگر، را می‌کاهند (وینز، دیز، اسپی نوزا، و رادریکز، ۱۹۹۹؛ آلر، ۱۹۹۹)، بلکه یک‌دلگی (اطمینان) هم می‌دهند که دوزبانگی تراز پیامدهای شناختی سازنده‌ای دارد که در توان خواندن هم پدیدار می‌شوند (بیالی ستاک، ۱۹۹۷؛ ۱۹۹۹). پس می‌توان گفت، استواری کشور در پرداختن و گرامی‌داشت گوناگونی فرهنگی آن است و به کارگیری زبان‌های بومی در آموزش می‌تواند گامی به سوی کشوری بهتر و یکدست‌تر باشد. نگاهی به ارزش‌هایی که دانش‌آموزان نافرانی زبان ایرانی در «پزلز» به دست آورده‌اند، و تلاش در راستای از میان برداشتن هرگونه نابرابری میان آنان و دانش‌آموزان فارسی‌زبان در این زمینه، می‌تواند نخستین گام در این راستا باشد که در بررسی کنونی برداشته شده است.

## فرایند

داده‌بخشان (منبع‌های اطلاعاتی) در این بررسی دانش‌آموزان ایرانی پایه‌ی چهارمی هستند که با بررسی جهانی پیشرفت در سواد خواندن (پزلز) ۲۰۰۱ همکاری داشتند. این دانش‌آموزان یک گروه ۷۷۰۳ تنی بودند که در ۲۷ استان کشور، در آن میان استان‌های نافرانی زبان، پراکنده‌اند. به گفته‌ی کریمی (۱۳۸۲)، نمونه‌گزینی با به کارگیری روش خوشه‌ای سامانه‌مند انجام شده است که در آن از میان همه‌ی آموزشگاه برگزیده شده، یک یا دو گروه (کلاس) پایه چهارم از میان همه‌ی پایه‌های چهارم آن آموزشگاه، به شیوه‌ی یک بختانه (رندم) برگزیده شدند. میانگین سال داشت (سن) نمونه‌ی کشوری پایه چهارمی‌هایی که با بررسی همکاری داشتند ۱۰/۴ سال گزارش شده است.

ابزاری که در این بررسی به کار گرفته شده است بیشتر گونه‌ی کوتاه شده‌ی یکی از ابزارهایی است که در «بررسی جهانی پیشرفت در سواد خواندن (پزلز) ۲۰۰۱» به کار گرفته شده است



(پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموز و پرسش‌نامه‌ی پدر و مادرها). این ابزارها را ابزارسازان «پرلز» ساخته و همکاران ایرانی‌شان آن‌ها را به فارسی درآورده و با فرهنگ ایرانی سازگار کرده‌اند. از میان پرسش‌های پرسش‌نامه‌ی دانش‌آموز پنج پرسش برگزیده شدند تا آنچه که در این‌جا به آن پدیدآورنده‌ی «میزان هم‌سایبی با فارسی» (می‌هم‌فا) گفته شده است را پدید آورد. پرسش‌هایی که «می‌هم‌فا» را پدید می‌آورند آن‌هایی هستند که میزان روزانه‌ی نگاه کردن به تلویزیون، زبان‌های آموخته شده در کودکی، میزان گویش به فارسی در خانه، میزان گویش به فارسی با بزرگ‌ترها، و شمار کتاب‌هایی که در خانه‌ی کودک هستند را به پرسش می‌گیرند. پرسشی که درباره‌ی آموزش‌های پیش‌دبستانی و در پرسش‌نامه‌ی پدر و مادرها بود نیز به این پنج پرسش افزوده شد. آماره‌های پایایی برای ابزارهای به کار برده شده در بررسی یاد شده، در کریمی (۱۳۸۲) گزارش نشده‌اند، همان‌گونه که یادی از چگونگی جاوگاه گردآوری داده‌ها نیز نشده است. در بررسی کنونی، داده‌های گردآوری شده در پرلز ۲۰۰۱ نخست به گونه‌ای بازپردازی شدند تا پاسخ‌های داده شده را بتوان در سه دسته‌ی هم‌سایبی بالا، میانی، و پایین دسته‌بندی کرد. در پرسش‌نامه‌های «پرلز» برخی پرسش‌ها پنج یا شش گزینه‌ای هستند. البته بودند دانش‌آموزانی که به برخی پرسش‌ها پاسخ نداده بودند ولی شمار آن‌ها در دست‌آوردن میانگین میزان هم‌سایبی به کار گرفته شد. برای شناسایی «می‌هم‌فا» نخست میانگین پاسخ‌های داده شده به پرسش‌هایی که در آن جای داده شده‌اند برآورد شد و سپس داده‌ها در سه دسته‌ی میزان‌های بالا، میانی و پایین (می‌بهم‌فا، می‌می‌هم‌فا، و می‌بهم‌فا) بازپردازی شدند. با این انگاره که میزان روایی و پایایی داده‌های گردآوری شده پذیرفتنی بوده است، ارزش‌های خواندن، در جایگاه سازه‌ای وابسته، به کار گرفته شدند تا گروه‌های سه‌گانه‌ی یاد شده با هم سنجیده (مقایسه) شوند. در این سنجش از آزمون ناآماره‌ای کروسکال - والیس بهره گرفته شد. چنین سنجش‌هایی همچنین برای میزان‌های بالا و پایین هر یک از نشانه‌های هم‌سایبی، با به‌کارگیری آزمون ناآماره‌ای «یوی من ویتنی» و در جاهایی که شدنی بود، با به‌کارگیری آزمون آماره‌ای «تی ستودنت» برای گروه‌های ناوابسته، انجام شد.

پردازش داده‌های بازپردازی شده به یافته‌های زیر انجامید: نزدیک به ۱۱ درصد نمونه هرگز در کودکی فارسی نیاموخته است. نزدیک به ۳۵ درصد پاسخ دهندگان میزان کاربرد فارسی در خانه‌ی خود را هیچ‌کدام یا کم برآورد کردند. ۳/۴ از پایه چهارمی‌های برگزیده هیچ همسایگی (تماسی) با تلویزیون ندارند، و نزدیک به ۵۲ درصد آن‌ها روزانه تنها یک ساعت یا کم‌تر به تماشای «جام جادو» می‌نشینند. (نمودار ۱ را در زیر ببینید). ناهمانندی چشم‌گیری میان ارزه (نمره)های خواندن آن دسته از کسانی که در کودکی فارسی آموخته‌اند و آن‌هایی که نیاموخته‌اند دیده شد که از دیدگاه آمارشناختی گمان چندانی به بختی بودن آن نمی‌رود (۰/۰۰۰۱)، همان‌گونه که میان کسانی که هرگز در خانه فارسی گویش (صحبت) نمی‌کنند و آن‌هایی که همیشه با این زبان گویش می‌کنند هم همین اندازه ناهمانندی دیده شد. روی هم رفته، گروه «می‌باهم‌فا» (میزان بالای هم‌سایگی) ارزه‌های خوانداری بالاتری به دست آوردند تا گروه «می‌باهم‌فا» (خانه‌بندی ۱ را ببینید).

## برآیند

هرچند که روی هم رفته جایگاه پایین دانش‌آموزان پایه چهارمی ایرانی در بررسی پیشرفت سواد خواندن ۲۰۰۱ نشان‌دهنده‌ی نیاز به بازنگری بنیادی، دست‌کم، برنامه‌ی آموزگانی خواندن برای همه‌ی دانش‌آموزان ایرانی است، ولی این جایگاه دانش‌آموزان نافرستی‌زبان است که کانون بررسی کنونی است و در این جا برجسته شده است. چنین می‌نماید که این گروه پرشمار از دانش‌آموزان از دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه رنج می‌برد. چنین رنجی از دیدگاه سازایی گری پادآمیانه (ویگوتسکی، ۱۹۷۸، وول فوک، ۲۰۰۱) پیش‌بینی‌پذیر است و یافته‌های بررسی کنونی نیز از آن پشت‌بانی می‌کنند. برایندها کارهای همانندی که در گذشته انجام شده‌اند (ادیب، ۱۳۷۲؛ منظورنیا، ۱۳۷۱) هم هماهنگی دارد، ولی این یافته را برجسته می‌نماید که شکاف آموزشی میان دانش‌آموزان فارسی‌زبان و نافرستی‌زبان پس از چهار سال آموزش دبستانی هنوز از میان برداشته نشده است. این خود گواهی بر درستی این دریافت سنو (۱۹۸۷) است که کارآزمودگی در کارهایی چون خواندن نیازمند ۷-۵ سال آموزش است. روی هم رفته، یافته‌ها گویای آنند که برنامه‌های خواندن آموزشی نیازمند بازسازی هستند تا نه تنها گونه‌ای از آموزش دوزبانه را در بر بگیرند، بلکه در آن‌ها به رویکردهای ارزشی، و در پی آن روشی، در زمینه‌ی خواندن و نوشتن، هم به گونه‌ای بنیادی نگریسته شود. دوره‌ی آماده‌سازی یک‌ماهه‌ای که سامانه‌ی آموزش و پرورش کشور برای کمک به دانش‌آموزان نافرستی‌زبان برگزار می‌کند تا آن‌ها را در رویارویی با چالش‌های آموزش با زبان نامادری یاری رساند به روشنی نابسند است و اگر برابری آموزشی در دستور کارست، راه کارهای سنجیده‌تر و چشمگیرتری بایسته می‌نمایند. تنها از راه چنین راه کارهایی است که دو زبانگی و پیامدهای سودمند آن (بیالی ستاک، ۱۹۹۹؛ ۱۹۹۷) در دسترس کسانی گذاشته می‌شوند که هم‌اکنون از دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه در ایران رنج می‌برند. در میان راه کارهای آزموده شده در کشورهای دیگری که در زمینه‌ی چندزبانگی با ایران همانند هستند، راه کار آموزش با زبان بومی در سال‌های نخست می‌تواند کارساز باشد، به‌ویژه اگر دوره‌ی یک‌ساله‌ی پیش‌دبستانی هم در میان سال‌های نخست به‌شمار آید. اگر نوآموز نخست خواندن و نوشتن به زبان

مادریش را بیاموزد و سپس از این آموخته‌ها در آموختن خواندن و نوشتن به زبان فارسی بهره بگیرد، هم جایگاه زبان مادری بهبود می‌یابد و هم توانمندی در زبان فارسی بهتر می‌شود. البته در کنار چنین کاری نگرش و روش تازه‌ای به خواندن آموزی و نوشتن آموزی هم بایسته است.

## منابع

- ادیب، ی. (۱۳۷۲)، تاثیر آموزش پیش‌دبستانی بر کارکرد آموزشگاهی دانش‌آموزان پسر دوزبانه و تک‌زبانه در تهران و تبریز، پایان‌نامه، دانشگاه تربیت معلم، تهران.
- حمیدی، م. ع. (۱۳۷۱)، دوزبانگی بر پهنه‌ی گیتی، مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی، دبیرخانه‌ی شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش تهران.
- شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، (۱۳۷۱)، مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی، تهران.
- کریمی، ع. (۱۳۸۲)، گزارش اجمالی نتایج مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- کیامنش، ع. ؛ نوری، ر. (۱۳۷۶)، یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی تیمز، تک‌نگاشت‌های ۱۳ و ۱۴، پژوهشکده تعلیم و تربیت، تهران.
- منظورنیا، ح. (۱۳۷۱)، تعریف چند بعدی دوزبانگی، وزارت آموزش و پرورش تهران.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۷۱)، سیاست کلی نظام آموزش و پرورش در برخورد با تنوع زبانی و فرهنگی، ۱۳۷۱.
- Bialystok, E. (1997), *Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind*, Child Development, 70, 537-804.
- Bialystok, E. (1999), *Effects of Bilingualism and biliteracy on children's emerging concepts of print*, Development Psychology, 33, 429-440.

- Garcia, E. E. (1992), "*Hispanic*" Children: *Theoretical, empirical, and related policy issues*, Educational Psychology Review, 4, 69-94.
- Hakuta, K., and Garcia, E. E. (1989), *Bilingualism and education*, American Psychologist, 44, 374-379.
- Johnson, J. S. & Newport, E. L. (1989), *Critical period effects in second Language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language*, Cognitive Psychology, 21, 60-99.
- Lambert, W. E., Genesee, F., Holobow, N., and Chartrand, L. (1993), *Bilingual education for majority English-speaking children*, European Journal of Psychology of Education, 8, 3-22.
- Oller, D. K. (1999), *Bilingual infants show neither advantages nor disadvantages over monolingual infants*, Presented at the A.P.A. Meeting, Boston.
- Ovando, C. J. Language, diversity, & education, In J. A. Banks & A. M. Banks (Eds.), (1989), *Multicultural education: Issues and Perspectives*, Allyn and Bacon, Boston.
- Paulston, C. B. (1998), *International handbook of bilingualism and bilingual education*, Greenwood Press Inc. NewYork.
- Rothstein, R. (1998), *Bilingual education*, The Countroversy. Phi Delta Kappa.
- Santrock, J. W. (2002), *Life Span Development*, McGraw Hill, Boston, MA.
- Seifert, K. L., Hoffnung, R. J., and Hoffnung, M. (2000), *Life Span Development*, 2<sup>nd</sup> Houghton Mifflin Company, Boston, MA.
- Snow, C. E. (1987) *Beyond conversation: Second language learners' acquisition of description and explanation*, In J. P. Lantolf & A. Labarca

(Eds.), *Research in second language learning: Focus on the Classroom*, Ablex, Norwood, NJ.

Vygotsky, L. S. (1978), *Mind in society: The development of higher mental processes*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Winsler, A., Diaz, R. M., Espinosa, L., and Rodriguez, J. L. (1999), *When learning a second language does not mean losing the first: Bilingual language development in low income, Spanish-speaking children attending bilingual preschool*, *Child Development*, 70, 59-79.

Woolfolk, A. (2001), *Educational Psychology*, 8<sup>th</sup> ed. Allyn and Bacon, Needham, MA.