



## دوزبانگی و چندزبانگی در مدارس

محمد رضا محمدزاده

پاییز ۱۴۰۰

### چکیده

رابطه زبان و تربیت، ریشه در وجوه مشترک آنها دارد: اندیشه و ارتباط. اندیشه از یک طرف با زبان آمیخته است و از طرف دیگر تربیت، به ویژه به معنای متعالی آن بر اندیشه استوار می‌گردد. اندیشه، از یک سو، محور تربیت و عمل تربیتی است، و از سووی دیگر، زبان و اندیشه، رابطه‌های ناگسستنی دارند. این رابطه و پیوستگی چنان است، که برخی از فیلسوفان و دانشمندان، اندیشه و زبان را یکی دانسته‌اند.

ارتباط، محور دیگر رابطه تربیت و زبان است. ارتباط جنبه عینی و قابل مشاهده رابطه زبان و تربیت است. ارتباط، موضوعی مهم در مباحث مربوط به زبان است؛ به طوری که، برخی از زبان‌شناسان، ارتباط را مهم‌ترین کارکرد زبان دانسته‌اند؛ و تربیت نیز، فرایندی ارتباطی است، و بدون برقراری ارتباط، میان مربی و تربیت‌شونده، تربیت، ممکن نمی‌گردد. بخش مهمی از ارتباط تربیتی/آموزشی از طریق ارتباط کاملی شکل می‌گیرد. آیا زبان و ارتباط از طریق زبان، می‌تواند اهداف تربیت را محقق سازد؟ چه ملاحظات و چه محدودیت‌هایی در این مسیر وجود دارد؟ با شناخت ویژگی‌های زبان و چگونگی به کارگیری زبان و برقراری ارتباط زبانی مناسب در فرایند تربیت/آموزش ضمن جستجوی پاسخ این پرسش‌ها، امکان فعالیت تربیتی/آموزشی موثرتری برای معلمان فراهم می‌شود.

در این مقاله به کاربرد زبان در تربیت و بیشتر به دوزبانگی و چندزبانگی در زبان می‌پردازیم.

**کلید واژه:** دوزبانگی، زبان، کاربرد، تربیت، ارتباط

### مقدمه

زبان، پدیده‌ای زنده، زایا و نظام‌دار است که در جامعه‌ی انسانی برای پیوندبا دیگران و رساندن مقصود و پیام، کاربرد دارد. چون زبان را به طور طبیعی فرا می‌گیریم، استفاده از آن بسیار آسان است و به طور خودبه‌خودی همراه با رشد جسمانی، توانایی زبانی ما نیز در جامعه‌ی زبانی پرورش می‌یابد. اما شناخت زبان، کاری دشوار است. دلیل دشواری شناخت زبان، پیچیدگی و گستردگی آن است. زبان به سبب این که باید گستره‌ی ذهن انسان را همراه با تمام رازها و رمزهای آن به نمایش بگذارد، بسیار پیچیده است. از زبان تعاریف گوناگونی ارائه شده است چرا که از منظرهای گوناگون بدان نگریسته شده. اما به طور کلی زبان را می‌توان نهادی اجتماعی برای برقراری ارتباط و آگاهی از نیت طرفین ارتباط زبانی دانست. به بیانی دیگر، زبان قرار دادی اجتماعی برای تفهیم و تفاهم است. زبان از این روی که باید همه‌ی پهنا و جلوه‌های آفرینش و جهان پیرامونی را در خود بگنجانند؛ بسیار پیچیده و گسترده است. شناخت زبان به هیچ وجه با توانایی استفاده از آن یکی نیست. در تعریف زبان، منظور از نظام مند بودن، پیوستگی و نظم عناصر سازه‌ی زبان است. اجزای سازنده‌ی نظام زبان در درجه‌ی اول، نشانه است و نشانه لفظی است که معنایی داشته باشد. معمولاً انتقال پیام در ارتباط زبانی در قالب جمله صورت می‌گیرد، هر جمله، نمونه‌ای کوچک از نظام بزرگ زبان است؛ مثلاً جمله‌ی «شبت خوش!» در حد خود یک نظام است؛ چون می‌تواند در کلیت خویش دست کم میان دو نفر از افراد انسانی رابطه برقرار کند و پیامی را به دیگری منتقل کند. این



مجموعه ی به هم پیوسته طبق قاعده ، از اجرای کوچک تری ساخته شده که عبارت اند از : «شب » ، «ضمیر پیوسته ی " ت " و «خوش » . هر یک از این اجزا یک نشانه است ؛ زیرا از لفظی تشکیل شده است که منظوری را می رساند .

فراگیری زبان در عین حال که یکی از مراحل اولیه ی رشد در دوران کودکی است، از شگفتی های این دوره نیز به حساب می آید. طبق دیدگاه زبان شناسان، در سنین سه تا پنج سالگی تقریباً همه کودکان به یک زبان تسلط می یابند. فراگیری زبان یک پدیده کاملاً طبیعی است و پیدایش آن در حیات کودک آن قدر ساده به نظر می آید. که با وجود پیچیدگی های بسیار، آن را می پذیریم و از آن تعجبی نمی کنیم. اما از این عجیب تر، توانایی برخی کودکان در فراگیری همزمان دو یا چند زبان، همزمان با هم در طول دوران کودکی است. در همان محدوده ی زمانی که یک کودک تک زبانه، زبانی را می آموزد، یک کودک دو یا چند زبانه باید به یادگیری چند زبان، همزمان هم بپردازد و آن ها را در موقعیت های اجتماعی متفاوت و مناسب به کار گیرد. بسیاری از مردم درک کاملی از دوزبانگی ندارند، همچنین بسیاری از والدین، معلمان و متخصصان علوم کودک نیز اطلاعات کافی درباره ی این پدیده ندارند و با دید منفی به آن می نگرند وجود نگرانی نسبت به این پدیده، بیش تر در جوامعی به چشم می خورد که اغلب بزرگسالان و به پیروی از آن کودکان جامعه، تنها با یک زبان آشنا می شوند. بنابراین به دلیل آن که یادگیری بیش از یک زبان در چنین جوامعی برای همه محسوس نیست، درک آن نیز دشوار می نماید. از این رو در چنین جوامعی تک زبانگی امری رایج و متداول و یادگیری بیش از یک زبان غیر معمول و حتی نا متعارف به نر می رسد. ( نسرین عبدی، ۱۳۸۳ ).

ایران سرزمین نیاکانی گروههای فرهنگی / زبانی چندی است که به زبان های اردو، بلوچی، ترکی، کردی، عربی و... گویش می کنند. ولی زبان رسمی آموزشگاههای فارسی، یا زبان گروه پیشینه شمار ( اکثریت ) است، که زمینه ساز دشواری دوزبانگی زبان خانه و آموزشگاه برای هزاران هزار کودک می شود که زبان مادریشان فارسی نیست. (علی حمیدی، ۱۳۸۴). در دنیای امروز ( به خصوص در جوامع غربی ) بیش تر کودکان خود را در محیطی می بینند که افراد در آن با بیش از یک زبان تکلم می کنند، طبق یک گزارش در سال ۱۹۹۰، حدود یک هفتم جمعیت آمریکا ( ۳۱/۸ میلیون نفر ) در خانه به زبانی غیر از انگلیسی صحبت می کنند که شش میلیون نفر آن ها کودک هستند، همچنین تنوع مشاغل در اقصی نقاط جهان و پراکندگی های حرفه های مختلف نیز سبب می شود، والدین روز به روز به نیازهای زبانی خود و فرزندانشان آگاهی بیشتری پیدا کنند.

2

### \*زبان چیست؟

در تعریف ساده زبان وسیله برای ایجاد ارتباط بین افراد می باشد اما امروزه در ایران یک شناخت قدیمی و ادبی از زبان رایج است که این خود به یک مانع برای شناخت جدید و جامعه شناختی و فلسفی زبان، در دانشگاه ایرانی تبدیل شده است. در رویکرد سنتی زبان را «ابزاری» برای «ارتباط» میان انسان ها می شناسند و در بهترین حالت آن را ابزاری برای تفاهم می دانند.

حتی غالباً در میان اهل علم هم زبان را به معنی ابزار ارتباط، تکلم، مفاهمه و به مثابه یک رسانه میان فردی می فهمند و آن را به عنوان وسیله تبادل افکار، احساسات و واسطه تفهیم و تفهّم میان چند نفر می شناسند. در حالیکه ارتباط، حداکثر نقش ثانوی زبان است.

در واقع، زبان نماینده یک «نظم جمعی» و به ویژه یک «نظم معنایی» است و یک جهان بین الادهانی و تاریخی است، و دنیایی از آگاهی، شناخت، فرهنگ، تعلقات، عواطف، کنش، تجربه، بساخت، ساختار و قدرت را نمایندگی می کند.

زبان هم انباشتگاه آگاهی و ارزش های یگ گروه یا یک ملت است، هم روش موجه سازی و شیوه استدلال آوری آنها است. گروه های انسانی در زبان و با زبان، حقیقت و {رژیم های حقیقت} را تعریف و تعیین می کنند و به جهان، زندگی و روابط خود معنا می بخشند، یا برعکس جهان و زندگی و حقیقت ها را دگرگون و واژسازی می کنند و جهان خود را با گسست و



پیوست‌هایی تداوم می‌بخشند. از اینرو، زبان {ذخیره‌گاه ساختارمندی} است که آگاهی، فکر، احساسات، عمل جمعی، تجارب و اتفاقات یک گروه یا یک ملت در آن انباشته شده است.

میشل فوکو هم نشان داده است که زبان حداقل دارای سه بُعد اصلی است:

اولاً زبان یک نظام نشانه‌ای و واژگانی و مفهومی است

ثانیاً یک سیستم معنایی و تفسیری است

ثالثاً یک نظام قضاوت و داوری است (فوکو، ۱۳۸۰: ۴۳).

\* پس ما می‌توانیم در گام نخست زبان را به عنوان «کنش‌گفتاری» تعریف کنیم.

یعنی زبان «عمل سخن گفتن» است، به عبارت ساده‌تر زبان همان «سخن گفتن» است و اگر بخواهیم این تعریف ساده را مقداری گسترش دهیم؛ زبان هم گفتن و شنیدن است و هم خواندن و نوشتن است. ما وقتی سخن می‌گوییم، تولید گفتار می‌کنیم یا تولید متن می‌کنیم؛ پل ریکور و ژاک دریدا در کشف اهمیت متن و نوشتار خیلی تلاش کرده‌اند، در واقع از دید آنها دنیای مدرن «دنیای متن‌ها» است. پس زبان از یک سو به ظهور گفتار و نوشتار منجر می‌شود و از سوی دیگر به شنیدن و خواندن منتهی می‌گردد. به عبارت دیگر، گفتار و نوشتار و همینطور شنیدن و خواندن «تجربه‌های زبانی» هستند. البته زبان گاهی به شکل بصری هم ظهور می‌کند؛ مثل نقاشی، مجسمه، عکس، فیلم، نماد، نشانه و اشاره که اینها همگی معنایی را منتقل می‌کنند یا معنایی را می‌آفرینند، اینها نیز بخشی از زبان هستند. پس گفتارها، نوشتارها، شنیدارها و خوانش‌ها، کلمات، نشانه‌ها، نمادها، تصویرها و اشاره‌ها همگی پدیده‌ها و تجربه‌های زبانی هستند و ما آنها را در ذیل {امر زبانی} می‌شناسیم.

پس ما می‌توانیم در گام نخست زبان را به عنوان «کنش‌گفتاری» تعریف کنیم.

یعنی زبان «عمل سخن گفتن» است، به عبارت ساده‌تر زبان همان «سخن گفتن» است و اگر بخواهیم این تعریف ساده را مقداری گسترش دهیم؛ زبان هم گفتن و شنیدن است و هم خواندن و نوشتن است. ما وقتی سخن می‌گوییم، تولید گفتار می‌کنیم یا تولید متن می‌کنیم؛ پل ریکور و ژاک دریدا در کشف اهمیت متن و نوشتار خیلی تلاش کرده‌اند، در واقع از دید آنها دنیای مدرن «دنیای متن‌ها» است. پس زبان از یک سو به ظهور گفتار و نوشتار منجر می‌شود و از سوی دیگر به شنیدن و خواندن منتهی می‌گردد. به عبارت دیگر، گفتار و نوشتار و همینطور شنیدن و خواندن «تجربه‌های زبانی» هستند. البته زبان گاهی به شکل بصری هم ظهور می‌کند؛ مثل نقاشی، مجسمه، عکس، فیلم، نماد، نشانه و اشاره که اینها همگی معنایی را منتقل می‌کنند یا معنایی را می‌آفرینند، اینها نیز بخشی از زبان هستند. پس گفتارها، نوشتارها، شنیدارها و خوانش‌ها، کلمات، نشانه‌ها، نمادها، تصویرها و اشاره‌ها همگی پدیده‌ها و تجربه‌های زبانی هستند و ما آنها را در ذیل {امر زبانی} می‌شناسیم.

به عبارت دیگر، فعالیت‌هایی چون فهمیدن، تفسیر کردن، شناختن، اندیشیدن، احساس تعلق و احساس نفرت هم بخشی از زبان هستند و تجربه‌های زبانی به حساب می‌آیند. اما تجربه‌های زبانی از آن نوع تجربه‌هایی هستند که (دیگری) یا (دیگران) همیشه در آنها حاضر و شریک‌اند. به عبارت دیگر، سخن گفتن با دیگری و با «درک حضور دیگری» ممکن می‌شود و اگر دیگری نباشد، سخن گفتن هم غیر ممکن و بی‌معنا است. حالا، این سخن گفتن به هر زبانی که می‌خواهد باشد، فارسی و انگلیسی و عربی یا هر زبان دیگری. آن چیزی که برای ما مهم است، سخن گفتن از خودمان، دیگران، جهان اجتماعی، جهان کیهانی و طبیعت است و البته باید توجه کنیم سخن گفتن همیشه در جهان و با جهان رخ می‌دهد. پس نتیجه می‌گیریم، زبان سخن گفتن «از جهان» و «با جهان» و «در جهان» است، این همان ساحت تاریخی و جمعی زبان است. به عبارت دیگر، انسان‌ها وقتی از جهان و با جهان و در جهان سخن می‌گویند یا می‌نویسند، زبان را به ذخیره‌گاه و انباشتگاه شناخت و عمل خود تبدیل می‌کنند.

به همین سبب ما امروز می‌توانیم از طریق مطالعه علمی زبان به شناخت انسان و جامعه دست پیدا کنیم.





در واقع شناخت انسانها از جهان و واکنش آنها به جهان، به واسطه‌گی زبان و در زبان صورت می‌گیرد، از اینرو، هر نوع گفتگو و گزارش و روایتی از جهان، نمونه‌ای از درک «امر واقع» و «واکنش به واقعیت» است. پس واقعیت در اسطوره، روایت، فولکلور، ضرب‌المثل، داستان، تاریخ، شعر، رمان، مجسمه، عکس و فیلم، «بازنمایی» شده است و اینها می‌توانند منبعی برای شناخت واقعیت، انسان، امور و مسائل در گذشته و حال باشند. به همین سبب زبان ذخیره‌گاه شناخت، آگاهی، تعلقات، نفرت‌ها، اعمال، تجارب و وقایع یک گروه یا یک ملت است و از همین رو است، می‌توان مختصات هر جامعه و گروهی را در زبان‌اش پیدا کرد.

### \* رابطه زبان و تفکر

پیشرفت بشر در تمام زمینه‌ها، از علمی گرفته تا صنعتی و اجتماعی، ریشه در تفکر دارد. انسان‌ها به خاطر قوه تفکر است که به نیازهایشان توجه می‌کنند و با کمک همین تفکر نیازهایشان را رفع می‌کنند. بدون شک، یکی از عوامل موثر در تفکر، زبان است. اما، این بدین معنا نیست که زبان لازمه تفکر است چراکه حتی انسانهایی که دچار ضایعه مغزی شده‌اند و نمی‌توانند سخن بگویند باز هم می‌توانند فکر کنند. پس آیا می‌توان گفت که رابطه چندان بی‌بازماندگی بین زبان و تفکر برقرار نمی‌باشد؟ به نظر نمی‌رسد این نتیجه‌گیری صحیح باشد. به عنوان مثال اگر یک کودک را در نظر بگیریم قطعاً، از نظر زبانی دایره لغات محدودی دارد و به همین میزان هم قدرت فهم کمتری از زبان خواهد داشت و هر چه رشد می‌کند و بر دایره لغاتش افزوده می‌شود میزان درکش از محیط بیشتر می‌شود و می‌تواند بیشتر به تفکر درباره مسائل مختلف بپردازد. بنابراین اگر بخواهیم در خصوص رابطه زبان و تفکر سخن بگوییم باید بپذیریم که این دو رابطه موثر و مستقیمی بر روی هم دارند. هرچند که تفکر بدون زبان هم امکان‌پذیر است. {سینا امامی}

مقوله‌ی زبان اساساً یک دنیایی از مطالب و عناوین است و در واقع این تفکر است که بر روی زبان تأثیر می‌گذارد؛ یعنی زبان تبلور یک فکر و نوع نگرش نسبت به یک موضوع است، بنابراین دانستن اینکه یک ذهن آرام و خالق و باز چه مقدار و چگونه می‌تواند بر نوع گویش و بیان ما در تعاملات اجتماعی اثر بگذارد، الزم است. زبانی که مردم با آن صحبت می‌کنند نتیجه‌ی چینش یکسری کلمات در ذهن آنهاست و در واقع زبان فیزیکی تنها پلی میان ذهن و دنیای بیرون است که ارتباط میان این دو را برقرار می‌کند. یک ذهن خوب سعی می‌کند ابتدا موقعیت را خوب بشناسد و سپس با توجه به موقعیت کلمات مناسب و جمله‌های متناسب را با لحنی خوب در درون خود ترسیم کند و بعد لب به سخن بگشاید. اگر قرار بود تفکر بر روی زبان تأثیر نگذارد که زبان خود می‌بایست یک روندی را طی می‌کرد و دیگر زبانهای مختلف، لحن‌های مختلف و لهجه‌های مختلف معنایی نداشتند پس یکسری انسانها آنطور که از زبان در ذهن خود تصویری داشتند حرف زده‌اند و بعدها در نسل‌های آنان نیز آن تصویر ذهنی رسم شده است. پس تفکر خالق زبان بوده و شیرینی زبانهای مختلف به این است که نوع دید انسانهای متفاوت با فکرهای نو را نشان می‌دهد. {نکونام ۱۱۰}

زبان فکری است که در قالب واژگان و ساختار، در موقعیتی خاص، لباس خط و یا صوت به تن کرده است و قصد صاحب فکر را افشا می‌کند. زبان تراوش فکر است که نیاز به محرکی دارد تا در بستر مناسب، رشد و تکامل خود را آغاز نماید. افلاطون معتقد بود هنگام تفکر، روح انسان با خودش حرف می‌زند. در حقیقت، این حرف خیلی هم بی‌ربط نیست؛ زیرا هنگام تفکر، افکار در ذهن به کلمات تبدیل می‌شوند و گویی تفکر بدون زبان، معنا ندارد. {داریوش کرمی ۱۰۹}

همه انسان‌ها برای اینکه بتوانند با بقیه ارتباط برقرار کنند و یا مطلبی را بگویند به زبان نیاز دارند؛ اما به غیر از آن دو، هرکس برای تفکر به زبان نیاز دارد چون زبان در اصل به وجودآورنده فکر و نیاز اولیه آن‌ها می‌باشد و شیوه تفکر را تعیین می‌کند. همه این دلایل، اثباتی برای رابطه نزدیک زبان و تفکر بودند که به خوبی نشان دادند طرز تفکر هرکس زبان آن شخص را نشان می‌دهد. به نظر من هر چه زبان پیچیده‌تر باشد طرز تفکر، بیان و برقراری ارتباط ما با دیگران پیچیده‌تر است چون زبان به وجودآورنده آن‌هاست و هر چه شما پیچیده‌تر فکر کنید یعنی زبان پیچیده‌ای دارید. از طرف دیگر زبان پیشرفته



یعنی بیان و تفکر ساده چون هرچه شما ابزارهای بیشتری برای حل یک مساله داشته باشید، از ابزار های کمتری استفاده می کنید و این قضیه در مورد زبان و طرز تفکر هم صحت دارد و هرچه ابزار های بیشتری برای تفکر در زبان داشته باشیم راحت تر فکر می کنیم و ساده ترین تفکر را می سازیم. گسترش زبان یعنی گسترش علم چون اگر به زندگی انسان های اولیه نگاهی بیندازیم؛ می بینیم که از سطح تفکر پایینی به خاطر دامنه کوچک زبان خود برخوردارند و در عوض هرچه جلوتر می آییم به علت گسترش زبان، تفکر بهتر و گسترش علم را مشاهده می کنید. { رادین امیری ۱۰۹ }

### \*دوزبانگی و چندزبانگی

#### تعریف دوزبانگی

دوزبانگی را از جنبه های مختلفی تعریف کرده اند بعضی از متخصصین مهارت هم اندازه در دو زبان را مورد توجه قرار می دهند و لذا فردی را دوزبانه می نامند که علاوه بر زبان اول خویش، دارای مهارتی هم اندازه در زبان دیگر باشد و این توانایی را داشته باشد که بتواند هر یک از آنها را به طور مساوی و در شرایطی همانند مورد استفاده قرار دهد. بعضی دیگر از متخصصین استعداد روان گویی در زبان دوم را معیار قرار می دهند و آن را به عنوان دوزبان گرایی مطرح می نمایند. از دیدگاههای دیگر دوزبانگی می تواند به تفاوت زبان خانوادگی و زبان آموزش مربوط باشد از این نظر « کودک دوزبانه کودکی است که در خانواده تک زبانه بزرگ شده و هنگام شروع مدرسه با زبان دومی روبرو می شود که زبان آموزش است و ممکن است زبان جامعه ای نیز باشد که در آن زندگی می کند. از آنچه که گذشت می توان نتیجه گرفت که تفاوت زبان آموزش و زبان مادری، اساس تشکیل پدیده ی دوزبانگی می باشد. این پدیده در اکثر کشورهای جهان، خصوصاً کشورهایی که دارای مهاجرین دیگر کشورها هستند وجود دارد. (دیناوند، ۱۳۸۶). برخی از افراد علاوه بر زبان مادریشان یکی از زبان های اشاره را فراگرفته و این زبان ها نیز زبان های واقعی اند علاوه بر این، برخی از افراد به راحتی می توانند از عهده خواندن متون زبان دوم برآیند و حتی به راحتی آن را می نویسند، اما به شکل مطلوب از عهده تکلم یا درک آن بر نمی آیند. از سوی دیگر، کسی که دو لهجه یک زبان را بداند، دوزبانه نامیده نمی شود به طور کلی می توان دوزبانگی را به توانایی فرد دو زبانه در کاربرد دو زبان مختلف تعبیه کرد. بنابراین تعریف هارتمن و استورک، دوزبانه فردی است که به دو زبان سخن می گوید و کسی که به دو زبان به طور مساوی تسلط دارد، دو زبانه کامل نامیده می شود. بلومفیلد مفهوم مشخص تری از این اصطلاح به دست می دهد و معتقد است که اصطلاح دو زبانه را باید در مواردی به کار گرفت که افراد دارای تسلط یا توانایی بومی مانندی در هر دو زبان باشند. از طرف دیگر، زبان شناسانی مانند هاگن، تنها دانستن دو زبان را مالک کافی برای دوزبانه بودن افراد دانسته اند. به نظر رایش، دوزبانه کسی است که بتواند دو زبان را به تناوب و به جای یکدیگر به کار گیرد. (عربانی دانا، ۱۳۸۶). مدرسی تعریف واین رایش را از بقیه منطقی تر دانسته، زیرا این تعریف برحد متوسطی از تسلط و توانایی فرد در زبان دوم تأکید نموده است. به گفته الپونس سی دو کشور در جهان بیش از یک زبان رسمی دارند، اما این واقعیت که کشوری بیش از یک زبان رسمی داشته باشد موجب نمی شود که هر فردی در آنها به بیش از یک زبان صحبت کند حتی مکی ادعا می کند که افراد دوزبانه در آن کشورها از کشورهای به اصطلاح تک زبانه کمتر هستند (عالی، ۱۳۸۶)

#### انواع دوزبانگی

دوزبانه ها را از نظر میزان تسلط آنها به دوزبان می توان به دو گروه دوزبانه ی همتراز و دوزبانه چیره تقسیم کرد. دوزبانه ی همتراز فردی است که به هر دو زبان به طور یکسان مسلط است، اما دوزبانه ی چیره کسی است که بر یکی از دوزبان بیشتر تسلط دارد. دوزبانگی به انواع دیگری تقسیم شده است، از جمله دوزبانه هم پایه و دوزبانه ناهم پایه. دوزبانه ی هم پایه و ناهم پایه بیشتر براساس حوزه ی رفتار زبانی و کاربرد هر یک از دوزبان، از یکدیگر قابل تمایزند در دوزبانگی هم پایه، کودک دوزبان



را به طور جداگانه در ذهن دارد، به طوری که برای هر واژه معنی جداگانه در هر زبان موجود است. اما در دوزبانگی ناهم پایه، کودک دوزبان را در محیط ها و موقعیت های مشابه و از افرادی معین آموخته است و آنها را در کنار یکدیگر و به جای یکدیگر متناوباً به کار می برد. در این حالت کودک دارای یک نظام معنایی واحد و در هم آمیخته است و معنی واژه ها در دو زبان تقریباً به طور کلی یکی شده است. ( عربانی دانا، ۱۳۸۶ )

عوامل مؤثر بر دوزبانگی : پدیده دوزبانگی به عوامل متفاوتی بستگی دارد که پژوهشگران معمولاً آن را به عنوان پدیده ای چند عاملی تلقی می کنند. مهمترین این عوامل عبارتند از:

۱\_ عوامل فردی، مانند: توانایی های فردی، سن، انگیزه ها و هدف های فرد.

۲\_ عوامل آموزشی، مانند: کیفیت و روش آموزش .

۳\_ عوامل اجتماعی - فرهنگی، مانند: وابستگی و وفاداری به زبان مادری، شرایط فرهنگی، موقعیت و ارزش اجتماعی زبان دوم . هیچ یک از عوامل یاد شده در دوزبانگی نه تنها نقش اساسی ندارند بلکه مجموعه این عوامل با تأثیر متقابل که بر یکدیگر دارند، در تعیین کمیت و کیفیت دوزبانگی و پیامدهای مربوطه مؤثر هستند. در اینجا به بررسی سن، یادگیری و عوامل آموزشی و کیفیت و روش آموزش دوزبانگی به عنوان یکی از مهمترین عوامل یادشده بالا پرداخته می شود.

### زمان آموزش و نقش والدین

یکی از پرسشهایی که همواره ذهن زبان شناسان و متخصصان آموزش زبان را به خود جلب کرده، این است که دریچه یادگیری زبان کی بسته می شود؟ شاید پاسخ این باشد که : تا وقتی کودک انگیزه ی یادگیری داشته باشد و فراگیری زبان برایش نوعی اعتبار اجتماعی به حساب آید، انگیزه برای یادگیری زبان وجود خواهد داشت. از طرفی هم، یادگیری زبان به زمان و انرژی نیاز دارد و باید ذهن را از درگیری با مسائل دیگر رها کرد. به طور کلی می توان سه دوره آموزش زبان را در کودکان شناسایی کرد : دوره اول از تولد ( دو ماهگی ) تا سه سالگی است. در این دوره، دو زبانگی حاصله همزمان خواهد بود، یعنی کودک همزمان با یادگیری زبان مادری، زبان دوم را نیز می آموزد. پیشرفت زبانی در کودکان این دوره تا حدی است که با آموزش صحیح و علمی می توان تا دو سالگی مقادیر فراوانی از واژگان را به آن ها تفهیم کرد. برخی دانشمندان می گویند : { شواهدی در دست است که نشان می دهد، نوزادان حتی در رحم مادر نیز توانایی شنیدن اصوات را دارند . کودک با دیدن عکس العمل های اطرافیان تشویق می شود، اصواتی را که می شنود، تقلید کند. ولی تا سه سالگی می تواند نحو پایه ( ساخت جمله ) دستور پایه ( قوانین زبان ) و واژگان وسیعی را از محیط اطراف فراگیرد . کتابخوانی، بازی با کودکی که با زبان مورد نظر تکلم می کند و ایجاد محیطی برای وی که بتواند آنچه را فرا گرفته در معرض استفاده قرار دهد، از عوامل بسیار مهم در آموزش در این دوره تلقی می شود. این دوره بخصوص برای کودکانی مناسب است که والدینشان دارای دو زبان مادری متفاوت هستند. بهترین شیوه ی برخورد با این کودکان آن است که والدین هر کدام با زبان بومی خود با کودک سخن بگویند : در این حالت، امکان تداخل زبانی در وی به کمترین حد ممکن خواهد رسید { (عبدی، ۱۳۸۳).

دومین دوره ی آموزش زبان بین سه تا هفت سالگی و سومین دوره بین ۱۰ تا ۱۳ سالگی است. این دو دوره به خصوص برای کودکانی مناسب است که والدینشان هر دو به یک زبان صحبت می کنند، اما از سویی عاقله دارند، کودکشان علاوه بر زبان مادری به زبان دیگری نیز تبحر پیدا کند. به همین دلیل می گوئیم، شروع آموزش زبان در دوره ی دبستان و حدود ده سالگی از اهمیت زیادی برخوردار است. اگر والدین در محیطی زندگی می کنند که زبان آن با زبان مادری شان متفاوت است ؛ به سختی می توانند زبان مادری خود را در کودک حفظ کنند، مگر آن که محیطی برای کودک به وجود آورند که در آن، کودک با زبان مادری خود آشنا شود. یعنی باید تلاش کنند، در حضور وی به زبان خود صحبت کنند، زیرا کودک زبان دیگر را





خود در محیط می آموزد. از سوی دیگر توانایی صحبت کردن در کودک پیش از ایجاد مهارت خواندن حاصل می شود، زیرا کودک ابتدا یک نظام آوایی معنی دار را می آموزد، کمی بعد آنچه را آموخته در یک بزرگ تر به کار می برد، و سپس نظامی از نشانه ها (حروف یا اندیشه نگار) را که همان معنا را برایش تداعی می کنند می آموزد و صداها را با یکدیگر تلفیق می نماید. توانایی خواندن نیز کمی بعد در کودک حاصل می شود. برای حصول به چنین موقعیتی باید با کودک تمرین کرد تا کم کم مهارت خواندن در وی تقویت شود؛ نوشتن نیز همزمان یا کمی بعد از خواندن در کودک شکل می گیرد. از آنجا که هنوز بسیاری از مسائل مربوط به دو زبانی در جامعه ی زبانی ما به وضوح آشکار نشده، بسیاری ناهنجاری های زبانی را در کودکان دوزبانه ناشی از این روند می دانند. ولی باید خاطرنشان کرد که تفاوت زبانی به منزله ناهنجاری زبانی نیست. دکتر الیزابت پنا، استادیار دانشگاه تگزاس در آستین می گوید: { این که یک کودک نتواند انگلیسی را به خوبی صحبت کند، دلیلی بر عدم توانایی او در آموزش زبان نیست. اگر این کودک در مکانی مناسب و تحت آموزش صحیح قرار گیرد، از انتظارات نابجایی که از او دارند، کاسته خواهد شد، زیرا تحت آموزش قرار می گیرد که مطابق با توانایی های واقعی اوست. در حال حاضر این دسته از کودکان از آموزش صحیح برخوردار نیستند از توانایی های خود به طور کامل بهره برداری کنند. } (عبدی، ۱۳۸۳) از طرف دیگر استعداد بسیاری از کودکان خیلی دیر شناسایی می شود و ما زمان را برای پرورش چنین استعدادهایی از دست می دهیم. به اعتقاد استادان دانشگاه تگزاس باید بکشیم، در همان اول طفولیت استعداد کودکان خود را بشناسیم و ابزاری به دست آوریم که بتواند کودکانی را که دارای مشکل زبانی هستند، از بقیه متمایز کند. با توجه به آماري که محققان این دانشگاه ارائه داده اند، حدود ۷ درصد کودکان مدرسه ای در ایالت متحده مشکلات غیر معمول در درک و یادگیری دارند. آن ها در خواندن، نوشتن در ریاضیات دچار مشکلات جدی هستند. به اعتقاد پژوهشگران، این کودکان غالباً نسبت به آنچه به ایشان گفته می شود، درک صحیحی ندارند. به علاوه، دامنه ی واژگان ضعیفی دارند، از جملات کوتاه و نادرست استفاده می کنند، و مرتباً از آموزگار می خواهند، مطالب گفته شده ی خود را تکرار کند. بنابراین وجود برخی مشکلات تکلمی یا زبانی در کودک پدیده ای طبیعی است و خاص کودکان دوزبانه نیست. اگر چه ساز و کارهای زبانی در هر دو گروه تک زبانه ها و دو زبانه ها همانند هم عمل می کنند، ولی به نظر می رسد، روانی در کلام با افزایش سن کاهش می یابد به خصوص اگر فرد به بیش از یک زبان تکلم کند. بیشتر از افراد مسنی که به بیش از یک زبان تسلط دارند به یک زبان صحبت کنند. دوزبانه های مسن، به خاطر تداخل دو زبان با یکدیگر غالباً با مشکل زیادی مواجه هستند، این تظاهرات ممکن است بعدها با زوال عقل افزایش یافته و بیشتر بروز نماید. (عبدی، ۱۳۸۳).

### آموزش زبان دوم و آموزش دوزبانه

در یک معنی، آموزش زبان دوم، به تبدیل شدن فرد به درجه ای از دوزبانی می رسد که در دراز مدت پیامدهایی از آن انتظار می رود. کوک (۱۹۹۱) اهداف محلی آموزش زبان دوم را چنین بیان می کند:

- ۱\_ از مردم انتظار می رود که زبان اول خود را فراموش کنند و به سخنگویان زبانی که بیشتر جامعه به آن صحبت می کنند، تبدیل شوند. آموزش عبدی به مهاجران یهودی به اسرائیل (فلسطین اشغالی) چنین هدفی را دنبال می کند. آموزش زبان با این هدف را آموزش زبانی همگون ساز می نامند.
- ۲\_ افراد به زبان اکثریت تعامل کنند بدون اینکه زبان اول خود را از دست بدهند یا اینکه آن را بی ارزش بدانند. آموزش زبان با این هدف، آموزش انتقالی زبان نامیده شده است. اگر مورد اول را کاهش بخوانیم، این مورد اخیر را باید افزایش بنامیم. آموزش



و پرورش به وجود آورنده چنین حالتی است. در بسیاری از کشورها تحصیلات فقط از طریق زبان رسمی میسر است جنبه دیگر این حالت به استخدام و شغل مربوط می‌شود و فرد برای شاغل شدن در هر کاری باید زبان آن کار را یاد بگیرد. ۳\_هدف از آموزش زبان دوم، پاسداری از میراث زبانی اقلیت در جامعه است و به همین منظور زبان‌های اقلیتها به سخنگویانشان آموزش داده می‌شود. یکی از راههای این کار عادت دادن بچه‌ها به استفاده از دو زبان در خانه است. راه دیگر استفاده از کالسهای غیر رسمی در خارج از منزل است. از این هدف با عنوان حفظ زبان و آموزش دوزبانه یاد می‌شود. کودک در همین مورد، کالسهای حفظ زبان در شهر برادفورد را ذکر می‌کند که در آنها به سه هزار کودک ۱۳ زبان مادری به مدت یک تا چهارده ساعت در هفته آموزش داده می‌شود. وی علاوه بر اهداف محلی از اهداف بین‌المللی آموزش زبان دوم نیز صحبت به میان می‌آورد، و در این زمینه از مشاغل نام می‌برد که آشنایی به زبان دوم را می‌طلبند، مانند کنترل ترافیک هوایی، تحصیلات عالی، دسترسی به پژوهشها و اطلاعات و مسافرت. علاوه بر این مقاصد مذهبی را نیز در آموزش زبان دوم نباید فراموش کرد که مثال برجسته آن در کشور ما آموزش زبان عربی در دوره راهنمایی و متوسطه است.

لمبرت تمایز بین دوزبانگی افزایش و دوزبانگی کاهش را مهم دانسته، تأثیر آنها را در یادگیری زبان دوم یادآور می‌شود. نظر بر این است که در دوزبانگی افزایش فراگیران احساس می‌کنند به مهارتها و تجربیات خود چیزهای جدیدی از طریق یادگیری زبان جدید اضافه می‌کنند. در دوزبانگی کاهش آنها احساس می‌کنند که آنچه تا کنون برای خود آموخته و کسب کرده‌اند با یادگیری زبان جدید تهدید می‌شود. بر این اساس، آموزش موفقیت آمیز زبان دوم در وضعیتهای افزایش اتفاق می‌افتد، فراگیرانی که زبان دوم را باعث ویرانی خود می‌بینند موفق نخواهند شد. در جامعه ای که قومیت‌های گوناگون در کنار هم زندگی می‌کنند گروهی که احساس کند با یادگیری زبان دوم هویتش از دست می‌رود، زبان دوم را به نحوی نخواهد پذیرفت. اما مسئله به همین جا ختم نمی‌شود، اگر به هر دلیلی فراگیران در زبان دوم مهارت کافی یابند ممکن است احساس از خود بیگانگی به آنها دست دهد که اغلب با خلط هویت همراه است. در چنین وضعیتی اگر جامعه زبانی پیرامون، فراگیران آنها را مجبور نکند که زبان دوم را جایگزین زبان اول کنند، عکس‌العملهای منفی از طرف آنها منتفی خواهد شد. اگر جامعه زبانی پیرامون فراگیران باعث شود که آنها بتدریج زبان مادری خود را از دست بدهند ف قوی ترین شرایط سردرگمی، از خود بیگانگی و نابودی هویت فرهنگی مهیا خواهد شد. در هر نظام آموزشی اساساً سرمشق اصلی برای انتخاب واسطه آموزشی ( یعنی زبانی که برای آموزش و انتقال مطالب به دانش آموزان به کار می‌رود ) وجود دارد. این حالتها عبارت است از:

زبان مادری دانش آموزان، زبان رایج منطقه ای یا محلی یا زبان همه گیر که زبان مادری هیچ نیست، مانند زبان انگلیسی در کشورهای آفریقایی. هنگامی که زبان آموزش، زبانی غیر از زبان مادری دانش آموزان باشد، آموزش دوزبانه را به این صورت ذکر کرده‌اند:

الف) کاربرد یک زبان در مدرسه که زبان مادری دانش آموزان نیست که اصطلاحاً { برنامه غوطه وری } خوانده می‌شود.  
ب) کاربرد زبان مادری دانش آموز در آغاز ورود، وی به مدرسه و سپس کاربرد تدریجی زبان ویژه مدرسه برای آموزش تعدادی از مواد درسی و کاربرد زبان مادری برای مواد درسی دیگر که آموزش دوزبانه پاسداشت نامیده می‌شود.  
ج) کاربرد محدود یا همه جانبه زبان مادری دانش آموز در آغاز ورود به مدرسه و سپس کاربرد زبان مدرسه به تنهایی، که اصطلاحاً آموزش دوزبانه انتقالی نامیده می‌شود. ( طالبی نژاد، ۱۳۷۲ )

چند زبانی مشکلاتی را برای افراد دوزبانه به ویژه افرادی که اعضای اقلیت‌های زبانی هستند به بار می‌آورد. اعضای گروه اکثریت که زبانشان به عنوان زبان رسمی پذیرفته شده است از طریق تسلط بر زبان مادری خود تمام نیازهای ارتباطی روزمره خود را رفع می‌کنند. برخلاف آنها، اعضای اقلیت‌های زبانی مجبورند بر یک زبان دیگر یعنی زبان رسمی جامعه تسلط داشته باشند و به عقیده ترادگیل شاید بزرگترین مشکلی که در این زمینه با آن روبرو هستند، تحصیل است. کودکان اقلیت‌های زبانی مجبورند خواندن و نوشتن را به یک زبان کاملاً متفاوت از زبان مادری خود یاد بگیرند در حالی که دوزبان اول و دوم با هم





تفاوت زیادی ندارند یعنی خویشاوندی نزدیکی دارند، این مشکل ممکن است بزرگ جلوه نکند. مثال ترادگیل در این مورد کودکان فریزی زبان هستند که هلندی می‌آموزند. اینان مشکلات کمتری به سبب خویشاوندی دو زبان دارند. در مقابل کودکان لپلندی زبان که سوئدی می‌آموزند به علت تفاوت زیاد این دو، مشکلات بیشتری دارند. برای حل این مشکل ممکن است در بعضی کشورها در سالهای اولیه تحصیل، کودکان، خواندن و نوشتن را به زبان محلی و مادری خود یاد بگیرند و حتی به وسیله این زبان آموزشهای دیگر را ببینند و در سالهای بعد بتدریج زبان رسمی کشور وارد برنامه درسی شود. این رویکرد در بسیاری از نقاط ویزل ( منطقه ای در جزیره بریتانیا با حدود یک میلیون نفر جمعیت ) و نیز در رومانی و بسیاری دیگر از نقاط جهان پذیرفته شده است و هدف این است که کودک، توانایی خواندن و نوشتن را هم به زبان محلی و هم به زبان رسمی کشور به دست آورد. از سوی دیگر این شیوه با اینکه در حکم شناسایی هویت و شخصیت فرهنگی و اجتماعی کودک نیز هست، دسترسی به زبان رسمی را از او دریغ نمی‌کند. سیاستهای آموزشی در همه کشورها و در همه نقاط جهان بدین منوال نیست. ممکن است سیاست آموزشی بعضی کشورها، ترغیب اعضای جامعه به عدم استفاده از زبانهای غیر رسمی یا چشم پوشی از زبان های محلی باشد. در این حالت کودک باید در همان آغاز ورود به مدرسه، خواندن و نوشتن را به زبان رسمی شروع کند. و در واقع به طور ناگهانی زبان رسمی مدرسه، جانشین زبان مادری کودک می‌شود.

جانشینی آگاهانه یک زبان با زبان دیگر مستلزم تالشی ( احياناً خیر خواهانه ) به منظور محو تمامی فرهنگ هاست و نشانگر طرز تلقی های غیر منطقی نژاد پرستانه است. و می‌تواند به پیشرفت تحصیلی کودکی لطمه جدی بزند که ناگزیر است زبان جدیدی را بیاموزد قبل از اینکه بتواند آنچه را آموزگار می‌گوید بفهمد تا چه رسد به اینکه بخواند و بنویسد. این رویکرد طی سالیان متمادی، سیاست رسمی در ایالات متحده بود. اصولاً زبان مادری زبانی است که فرد با آن هویت می‌یابد و روابط شخصی خود را بر پایه آن ایفا می‌کند. اولین مفاهیم با این زبان در ذهن او شکل گرفته است و فرد برای تفکر و تخیل از این زبان بهره می‌گیرد. استفاده از زبان مادری کودک در آغاز ورود به مدرسه به علت پیوستگی در استفاده از نمادهای زبان شناختی آموخته شده اولیه، سبب ارتقای قوه تفکر او می‌شود. این در حالتی است که کنار گذاشتن این نمادها و به کارگیری نمادهای نا آشنا به احتمال زیاد باعث وقفه در رشد فکری او خواهد شد. از سوی دیگر، هنگامی که آموزش به زبانی غیر از زبان مادری دانش آموز صورت می‌گیرد و زبان مدرسه با زبان پیرامون کودک متفاوت است یادگیریهای مدرسه ای در محیط خارج از آن به گونه ای شایسته تکرار و تقویت نمی‌شود.

این روش باعث می‌شود سخنگویان زبانهای غیر رسمی هرگز نتوانند مهارتهای خواندن و نوشتن مناسب را به زبان خود کسب کنند و در نتیجه مجبورند حتی خودمانی ترین نامه ها را به زبان دوم بنویسند. تضمینی که این کار باعث می‌شود برای هر انسانی که مجبور شود به زبان دوم ( آن هم زبانی که تسلط کمی بر آن وجود دارد ) عواطف خود را ابراز کند، کاملاً روشن است. در حالی که مهمترین چالش کودک فارسی زبانی که در مناطق فارسی زبان شروع به تحصیل می‌کند خواندن و نوشتن است، کودکان غیر فارسی زبان در سایر نقاط کشور ابتدا الزم است خود زبان فارسی را یاد بگیرند. آنها الزم است که ابتدا مطالبی را که به زبان فارسی گفته می‌شود، بفهمند و سپس وارد مقوله خواندن و نوشتن شوند ( .عالی، ۱۳۸۶ ) زبان پریشی از مقولاتی است که در امر زبان و زبان آموزی، به ویژه یادگیری یا آموزش زبان دوم، مورد توجه دست اندر کاران قرار گرفته است. زبان پریشی در افراد دوزبانه و ترمیم غیر متوازی زبان در بیماران زبان پریش زمینه تحقیقات فراوانی را توسط روانشناسان و عصب شناسان زبان فراهم آورده است. ( طالبی نژاد، 1372 )



### تأثیر دوزبانگی بر هوش و یادگیری

شاهدی در دست نیست که نشان دهد دوزبانگی زود هنگام موجب آسیب رساندن به قوای ذهنی و شناختی کودک می‌شود. حتی شواهد تا حدی حاکی از تأثیرات مثبت دوزبانگی زود هنگام بر قوه‌ی تفکر کودک می‌باشند. با توجه به اینکه پردازش ذهنی و تفکر از زبان مستقل‌اند، به نظر می‌رسد در آینده محققان از تأثیر مستقیم زبان بر هوش سخن به میان آورند. پیامدهای منفی دوزبانگی زمانی بروز پیدا می‌کند که زبان مادری فقط وسیله‌ی محاوره در خانه و جامعه باشد و جایی در نظام آموزش کودک نداشته باشد. تحقیقی که در زمینه‌ی دوزبانگی دانش‌آموزان آشوری زبان انجام شده است نشان می‌دهد که آشوری زبان‌های دوزبانه به رغم این که در دروس جمله‌سازی، انشاء نویسی فارسی و قرائت فارسی از تک‌زبانه‌ها پیشی گرفته‌اند، اما ریاضی را به زبان مادری بهتر می‌آموزند (عربانی دانا، ۱۳۸۶). مطالعات اولیه در آمریکا درباره‌ی کودکان دوزبانه که در محیط خانه به زبان اسپانیایی و در محیط مدرسه به زبان انگلیسی صحبت می‌کردند، نشان داد که نمره‌ی هوش هر یک از این کودکان پایین‌تر از هنجارهای آزمون مورد استفاده است. در تبیین یافته‌های این قبیل مطالعات باید توجه داشت که بیشتر تحقیقات بر روی کودکانی از طبقات اجتماعی - اقتصادی پایین انجام شده بود که هیچگونه آموزشی نسبت به زبان مادری خود دریافت نکرده بودند. علاوه بر این، هنجارهای آزمونهای مورد استفاده لزوماً قابل تعمیم به این کودکان نبودند. با اجرای آزمون استانفورد - بنیه در گروههایی از کودکان یک‌زبانه و دوزبانه، محققان به نام سیر نشا داد که کودکان دوزبانه نواحی روستایی در مقایسه با کودکان یک‌زبانه، نمره‌های پایین‌تری در آزمون هوش داشتند. این تفاوت از ۷ تا ۱۱ سالگی سیر صعودی داشت، اما در نواحی شهری تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان کودکان یک‌زبانه و دوزبانه دیده نشد. مطالعات لمبرت و همکارانش در کانادا، نتایج مطالعات قبلی درباره اثر نامساعد دوزبانگی بر هوش را تأیید نکرده‌اند. در این مطالعات، گروه تجربی عبارت بود از کودکانی که زبان انگلیسی، زبان مادری آنان بود و از دوره کودکی در یک برنامه تحصیلی که به زبان فرانسوی بود، جایگزین شده بودند. در ابتدا تمام ساعات‌های آموزش به زبان فرانسوی بود، ولی به تدریج بخشی از آن به زبان انگلیسی انجام می‌شد تا آن که در پایان دوره ابتدائی ۵۰٪ روس‌ها به زبان انگلیسی و ۵۰٪ بقیه به زبان فرانسوی بود. دو گروه گواه عبارت بودند از: کودکان انگلیسی‌زبان که برنامه تحصیلی سنتی را به زبان انگلیسی می‌گذراندند و کودکان فرانسوی‌زبان که برنامه تحصیلی را به زبان فرانسوی می‌گذراندند. سطح هوشی و موقعیت اجتماعی - اقتصادی هر سه گروه یکسان بود. نتایج این بررسی طولی بسیار مهم به این شرح بود: گروه آزمایشی در تمام زمینه‌های زبان انگلیسی شبیه گروه گواه انگلیسی‌زبان بود که همه برنامه تحصیلی خود را به زبان انگلیسی گذرانده بود در ریاضیات و علوم نیز وضع این گروه مشابه بود و همین شباهت در آزمون‌های خالقیت نیز مشاهده شد. در نهایت شگفتی، گروه آزمایشی در یک آزمون هوشی کلامی، بالاتر از گروه گواه انگلیسی‌زبان قرار گرفت. علاوه بر آن گروه آزمایشی می‌توانست مفاهیم ریاضی را که به یکی از دوزبان انگلیسی یا فرانسوی آموخته بود به زبان دیگری نیز بیان کند. نگرش این کودکان نسبت به خود مثبت و در سطح دو گروه گواه بود. شایان ذکر است که مطالعات لمبرت در نواحی دیگر جهان توسط افرادی مانند ملاهرب، ریچاردسون و کوهن به نتایج مشابهی منجر شده است. (عربانی دانا، ۱۳۸۶).

سیر در یک پژوهش، بهره‌ی هوشی ۱۴۰۰ کودک یک‌زبانه و دوزبانه را در پنج منطقه روستایی و دو شهر در منطقه ویلز بریتانیا مطالعه نمود. نتایج به دست آمده نشان داد که بهره‌ی هوشی کودکان یک‌زبانه شهری ۹۹ و کودکان یک‌زبانه روستایی ۹۶ و بهره‌ی هوشی کودکان دوزبانه شهری ۱۰۰ و کودکان دوزبانه روستایی ۸۶ بود. سیر پایین بودن بهره‌ی هوشی کودکان روستایی را ناشی از تضادهای حاصل از برخورد زبان‌های ویلز و انگلیسی می‌دانست و معتقد بود که این تضادها در کودکان شهری به سال‌های پس از دبستان کشیده می‌شود که حل آنها برای کودکان به دشواری صورت می‌گیرد. نتایج تحقیق مکوندی، یارعلی، شجاعی و کیامرثی روی ۱۳۰ دانش‌آموز یک‌زبانه دختر و پسر و ۱۳۰ دانش‌آموز دوزبانه مقطع پنجم ابتدایی



در شهرستان اهواز نشان داد که تفاوت معنی داری بین هوش دانش آموزان یه زبانه و دانش آموزان دوزبانه وجود ندارد. در تحقیق اخیر، دانش آموزان دوزبانه کسانی بودند که به زبان عربی و فارسی صحبت می‌کردند و دانش آموزان یک زبانه غیر عرب بودند. (نجاریان و مکوندی، ۱۳۸۹) بین سبک یادگیری دانش آموزان دختر و پسر تفاوت وجود دارد، به گونه‌ای که سبک یادگیری پسران از نوع دیداری و کلی است، در حالی که سبک یادگیری دختران از نوع کالمی و متوالی است (اسفند آباد و امامی پور، ۱۳۸۲). سبک‌های یادگیری از زمینه‌های فرهنگی، جنسیت و قومیت متأثرند. مثلاً هر جامعه فرهنگی تحول استعدادها را در جوانان با ارزش می‌داند و آن‌ها را تشویق می‌کند و به دیگر استعدادها کم توجهی می‌کند یا آنها را نادیده می‌گیرند. علاوه بر این عوامل متفاوتی نظیر ویژگی‌های فرهنگی، قومی، جنسیت، سن و ترتیب تولد، سبک‌های یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهند. تفاوت‌های موجود در سبک‌های یادگیری از نیازها و ارزش‌های فرهنگی متأثر است. بین سبک‌های یادگیری افراد دوزبانه و یک زبانه تفاوت‌هایی وجود دارد برای مثال، در سبک‌های یادگیری وابسته - ناپسته به زمینه افراد دوزبانه، در مقایسه با افراد یک زبانه بیشتر وابسته به زمینه هستند. سبک‌های یادگیری بین دوجنس نیز متفاوت اند. (اسفند آباد، امامی پور پاییز، ۱۳۸۲).

#### وضعیت تحصیلی کودکان دوزبانه

برخی از محققان ادعا می‌کنند که برنامه‌های آموزشی دوزبانگی برای دانش آموزان نه تنها مفید نیست بلکه این برنامه‌ها اغلب سودمند تر نیز هستند. اسپورل نشان داد با وجود این که افراد دوزبانه در استعداد زبانی با افراد یک زبانه یکسان بودند اما در پیشرفت تحصیلی به نحو چشمگیری از آنها سبقت می‌جویند. مطالعات انجام شده در کانادا نشان می‌دهد که دوزبانگی سبب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می‌گردد. هاروتا و گاریکا معتقدند که منطق مهم جهت ادامه‌ی ارائه برنامه‌های آموزش دوزبانه این است که مهارت‌های زبان مادری موجب تسهیل یادگیری زبان دوم می‌شود. در همین رابطه اندرسون نشان داده است که آموزش برنامه‌های زبان دوم موجب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اقلیت زبانی می‌گردد معتقد است چنانچه زبان تدریس، زبان اول دانش آموز نباشد، شرایط بسیار متفاوتی پدید می‌آید. هنگامی که آموزش کالس، تکالیف درسی و مواد خواندنی به دلیل تفاوت زبان، برای دانش آموز دشوار یا غیر قابل فهم باشد، مشکلاتی که اغلب دانش آموزان در یادگیری دارند، چند برابر می‌شود. این گونه دانش آموزان نه تنها باید درس را بفهمند و با معلم و سایر دانش آموزان همکالسی به زبانی بیگانه گفتگو کنند، بلکه باید خود را با تفاوت‌های عمده‌ای که در زمینه عادات فرهنگی، الگوها و ارزشها وجود دارد، تطبیق دهند. کندی، یوجین، پارک و های - سینگ در مطالعه‌ای از زبان محاوره‌ای خانه به عنوان یک متغیر پیش بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مکزیکی و آسیایی مقیم آمریکا استفاده کردند. در این مطالعه 1952 دانش آموز مکزیکی و ۱۱۳۱ دانش آموز آسیایی پایه سوم راهنمایی، مورد بررسی قرار گرفتند. از تحلیل رگرسیون چند متغیری برای تعیین قدرت پیش بینی متغیرهای عملکرد متوسط اقتصادی - اجتماعی، میزان تالش و کوشش دانش آموزان و ویژگی‌های روان شناختی - اجتماعی، استفاده شد. نتایج نشان داد که زبان محاوره‌ای خانه، بیشترین ارتباط را با عملکرد تحصیلی دانش آموزان مکزیکی داشت که از طریق زمینه اقتصادی - اجتماعی و متغیرهای روان شناختی - اجتماعی تبیین می‌شد. در مقابل، مکالمه دانش آموزان به زبانی غیر از زبان انگلیسی در منزل، رابطه مثبتی با دوره‌ی تحصیلی و رابطه‌ای منفی با نمره‌های آزمون استاندارد خواندن داشت. در استان آذربایجان شرقی بررسی درصد مردودی در مناطقی که به دلایل مختلف (زیر پوشش تلویزیون نبودن، نداشتن برق، اشتغال کودکان روستایی، عدم اختلاط کودکان ترک زبان با کودکان فارسی زبان و...) مردم کمتر فارسی صحبت می‌کنند، بیشتر از مناطقی است که به نوعی به زبان فارسی سخن می‌گویند و یا گوش فرا می‌دهند. یادآور می‌شود که استان آذربایجان شرقی بزرگترین استان دوزبانه‌ی کشور است و طبق همین آمار ۵۰٪ از مردودی





های دوره ی ابتدایی، به پایه های اول و دوم اختصاص دارد. همچنین براساس گزارش آموزش و پرورش استان کردستان در بین سالهای ۱۳۶۴ تا ۱۳۷۱ در پایه های اول و دوم مقطع ابتدایی، دروس املاء و فارسی، عامل بروز بیشترین مردودی بوده اند. البته در پایه های بالاتر، این تأثیر کاهش می یابد و به جای آن دروسی که بیشتر با بیان و زبان مرتبط هستند، مثل دینی، جغرافیا و به ویژه تعلیمات اجتماعی در مردودی مؤثرند ( دکتر نجاریان و مکوندی، صفحات، ۱۳۸۹). سیگوان و مک کی دوزبانه بودن را منبع بزرگی برای کودک محسوب می دارند و معتقدند که کودک دوزبانه آگاهی بهتری از زبان های متفاوت دارد و در یادگیری زبان های جدید در موقعیت بهتری قرار داد. از نظر آن ها زبان هم یک وسیله ارتباطی با دیگران است و هم ابزاری برای فعالیت ذهن، زیرا تفکر تا حد زیادی کلامی است. به این ترتیب، آن ها بر این باورند که چون فرد دوزبانه از دوزبان سود می جوید و در نتیجه دو ابزار ذهنی در اختیار دارد، دوزبانه بودن موجب افزایش توانایی های بالقوه او می شود ( اسفند آباد، امامی پور، ۱۳۸۲). بیشترین مشکل درسی دانش آموزان دوزبانه، نسبت به سایر دروس، در درس جمله سازی و انشای فارسی است. چنین نتیجه ای خود نشانگر ارتباط مستقیمی است که بین این درس و توانایی های زبانی وجود دارد. از سوی دیگر، آنچه از اهمیت خاصی برخوردار است، نگرش معلمان در مورد پدیده ی دوزبانگی است. ( هوسپیان، ۱۳۸۰). براساس نتایج به دست آمده میزان ادامه ی تحصیل در آنها کمتر از تک زبانه ها است. در بین پدران آزمودنی های دوزبانه، نسبت به پدران آزمودنی های تک زبانه، سطح ابتدایی - راهنمایی فراوانی بیشتری دارد. فراوانی بیش تر در سطوح متوسطه و دانشگاهی به تک زبانه ها مربوط می شود. (هوسپیان، ۱۳۸۰).

12

#### اثرات دوزبانگی :

بعضی معتقدند که دوزبانگی اثرات منفی بر پیشرفت زبان، اهداف تربیتی، رشد شناختی و هوش می گذارد، بعضی دیگر بر این باورند که دوزبانگی دارای اثرات مثبت بوده و اینکه کودک نه فقط در مدرسه دارای پیشرفت است بلکه همچنین دارای قابلیت شناختی و قدرت ابتکار بالایی می باشد.

#### اثرات مثبت ( مزایا ) :

رونژات، از طریق بررسیهایی که انجام داده به اثرات مثبت آن اشاره دارد و می گوید کودکی که در حال فراگیری تکلم به دو زبان است نه تنها آن زبانها را به آسانی یاد می گیرد بلکه در هر زبان به مهارت و اطمینان می رسد و لذا لیاقت نگهداری در سیستم زبانی را در کنار هم و استعمال هر کدام از آنها را بر حسب طرف گفتگو و ترجمه مفاهیم از سیستمی به سیستم دیگر با کلماتی دیگر دارد. لئوپولد در پژوهشهای خود به این نتیجه می رسد که کودک دوزبانه از موهبت خاصی برخوردار می شود و بر این باور است که کودک دوزبانه که برای هر شیئی دو واژه می شنود وادار می گردد تا به محتوی و معنی واژه ها بیشتر از صورت آن توجه کند. او می گوید در دو زبانگی مزیتی را می بینیم که کودک را به جای گفتار طوطی وار به اندیشیدن وا می دارد. { گروسین } دوزبانه بودن را یک ذخیره بزرگ برای کودک محسوب می دارد و معتقد است که کودک دوزبانه دارای یک آگاهی بهتر از زبانهای مختلف است زبانهای جدید در موقعیت بهتری قرار دارد. { بیسگوان } و { مک لی } معتقدند که چون فرد دوزبانه از دو زبان سود می جوید در نتیجه دو ابزار ذهنی در اختیار دارد لذا دوزبانه بودن، ازدیاد توانایی بالقوه در فرد، به ذهن متبادر می شود. (دیناروند، ۱۳۸۶)

#### اثرات منفی ( معایب ) :

بعضی از متخصصین و زبان شناسان به اثرات منفی دوزبانگی اشاره دارند. دیولی و بورت در پژوهشی که در سال 1972 انجام دادند پس از بررسی و طبقه بندی انواع تداخل در رفتار زبانی کودکان دوزبانه آنها را با اشتباه های کودکان یک زبانه در جریان فراگیری زبان مادری مقایسه کردند، و اثرات منفی آن را در کودکان دوزبانه گزارش دادند. مطالعات جین و مطالعات تطبیقی سلینگر حاکی از تداخل در گفتار دوزبانه هاست جرزپرزینت معتقد است که کوشش کودک برای تسلط دو زبان به



جای یک زبان به طور حتم، باعث کاهش قدرت او در یادگیری چیزهای دیگر خواهد شد که می‌بایست فرا گرفته شوند. در تحقیقات انجام شده در ایران نیز به اثرات منفی پدیده‌ی دوزبانگی روی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اشاره شده است. در نتایج این نوع تحقیقات به موارد زیر بر می‌خوریم - : دانش‌آموزان دوزبانه در مورد درک معنی و مفهوم کلمات مشکلات یادگیری فراوان داشته‌اند - در نوشتن شکل چاپی کلمات دارای مشکلات فراوان بوده‌اند - .میزان افت تحصیلی دوزبانه از افراد عادی بیشتر بوده است - .دوزبانه‌ها در دروس «قرائت فارسی» و املاء افت بیشتری داشته‌اند - .میزان ترک تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه از دیگران بیشتر بوده است - .مشکلات نوشتاری دانش‌آموزان دوزبانه مخصوصاً در دوران اولیه تحصیل از دانش‌آموزان عادی بیشتر بوده است. (دیناروند، ۱۳۸۶).

### نتیجه‌گیری

مسئله دوزبانگی یکی از موضوعاتی است که همواره نسبت به آن نگرانی‌های بسیاری وجود داشته است. این نگرانی‌ها بیشتر در جوامعی به چشم می‌خورد که در آن‌ها تکلم به بیش از یک زبان متداول نیست. اما امروزه تنوع مشاغل در اقصی نقاط جهان و پراکندگی حرفه‌های گوناگون سبب شده است که نیاز به زبان دیگری نیز در جامعه احساس شود. آموزش دوزبان می‌تواند دو امکان کاملاً متفاوت را برای کودک به وجود آورد به این معنی که اگر با شیوه‌ی صحیح آموزش داده شود، مزایای زبانی و اجتماعی فراوانی برای کودک به ارمغان می‌آورد. اما اگر والدین از ایجاد یک محیط مناسبی برای ظهور توانایی در کودک غفلت کنند، روند رشد زبان در وی ناقص باقی می‌ماند و او در هیچ یک از زبان‌ها تبحری به دست نخواهد آورد. همچنین، والدین باید در زبانی که به کودک خود می‌آموزند، تبحری کافی داشته باشند. طبق دیدگاه زبان‌شناسان، اگر آموزش زبان پیش از سه سالگی آغاز گردد کودک دوزبانه همزمان و اگر پس از سه سالگی شروع شود، کودک دوزبانه‌ی متوالی خواهد شد. دانش ما از روند ابتدایی فراگیری زبان در کودکانی که زبان دوم را به دنبال زبان اول می‌آموزند، بسیار ناچیز است. فقط این را می‌دانیم که این کودکان زبان دوم را به طور علمی می‌آموزند، ولی هنوز از مهارت‌های زبانی مهمی که در زبان اول می‌آموزند، اطلاع کافی نداریم. تجربه کشورهای مختلف نشان می‌دهد که پیامدهای منفی دوزبانگی، هنگامی بروز میکند که زبان مادری وسیله‌ی محاوره در خانه و جامعه است اما جایی در نظام رسمی آموزش ندارد. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که چنین کودکانی قبل از شروع رسمی تحصیلی در کلاس اول دبستان، برای جبران تفاوت‌های زبانی خود با سایر دانش‌آموزان، آموزش‌هایی را در ارتباط با زبان و ارتباط اجتماعی در محیط مدرسه ببینند. و همچنین فرد دوزبانه خزانة واژگان و منبع اطلاعاتی او نیز گسترده‌تر و پیچیده‌تر است.

### منابع

- ۱\_ عبدی، نسرين، نگاهی بر دوزبانگی، مجله تربیت، سال هجدهم شماره ۷۰، ۱۳۸۳
- ۲\_ محمدی، هیوا، تأثیر مهارت زبانی بر شدت ناروانی در دانش‌آموزان دوزبانة مبتال به تکلم، تازه‌های علوم شناختی سال ۱۱ شماره ۳، سال ۱۳۸۸.
- ۳\_ جاریان، بهمن و مکوندی، بهنام، مروری بر پیامدهای دوزبانگی، فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۵۲، بهار ۱۳۸۹
- ۴\_ عربانی دانا، علی، دوزبانگی در کودکان، نشریه ماهانه پیوند آموزشی تربیتی، تابستان ۱۳۸۶
- ۵\_ فوکو، میشل (۱۳۸۰)، نظم گفتار، ترجمه باقر پرهام، تهران: آگه، ج دوم.
- ۶\_ دریدا، ژاک (۱۳۹۰)، درباره گراماتولوژی: نوشتار پیش از حرف (بخش اول)، ترجمه مهدی پارسا، تهران: رخداد نو.



# 9<sup>th</sup> International Conference on Management & Humanistic Science Research in Iran

10 March 2022 - Tehran

## نهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران

محل برگزاری: تهران

۱۹ اسفند ۱۴۰۰

