



Investigating the Concept of Mother Tongue in the Educational Documents and Examining its Manifestation in Society Based on the Critical Discourse Analysis Approach

Behboud Yarigholi¹, Roya Monsefi²

1. Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. Email: b.yarigholi@azaruniv.ac.ir

2. Corresponding Author, English Department, Faculty of Letters and Humanities, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran. Email: r.monsefi@azaruniv.ac.i

Article Info

Article Type:
Research Article

Article History:

Received:
18, June, 2023

In Revised Form:
31, August, 2023

Accepted:
20, January, 2024

Published Online:
10, March, 2024

Keywords:

Abstract

One of the most prominent features of Iranian society is its linguistic and cultural pluralism. Archaeological and historical findings prove that since thousands of years ago various ethnic groups with multiple cultures and languages have lived in Iran. The policymakers of each society adopt different approaches to the issues of linguistic and cultural diversity depending on the circumstances, which sometimes leads to challenges in different fields. Among the most challenging fields in which these issues are involved is the field of education. In such diversity, the centralized educational system becomes more apparent. Currently, there are about 200 independent countries in the world and it is estimated that there are about 4,000 to 5,000 different languages. The present study examines the position and representation of the concept of the mother tongue in educational documents and its reflection and manifestation in society based on the critical discourse analysis approach. For this purpose, the reference documents as well as the approved documents in the structure of Iran's educational system were analyzed. Then, the representation of the concept of education in the mother tongue was analyzed by considering the ideas of trustees, policymakers, politicians, and experts. With the use of a descriptive-analytical method and relying on Fairclough's (1995) model of critical discourse analysis, the results implied that despite the claims mentioned in the reference documents and the explicit and implicit references of the educational documents on the importance and necessity of teaching in the mother tongue, the dominant discourse of Beneficiaries and stakeholders in this field are using words with nationalistic and ideological empirical value and creating a false dualism of "national identity" and "mother tongue education". Considering education in the mother tongue as an obstacle to the creation of national identity and a threat to national unity has caused the position of education in the mother tongue to decline and despite having theoretical, scientific support and legal requirements, there is no will to implement it in practice.

Mother Tongue, Educational Documents, Critical Discourse Analysis, Society, Ideology

Cite this The Author: Yarigholi, B., Monsefi, R: (2023-2024). Investigating the Concept of Mother Tongue in the Educational Documents and Examining its Manifestation in Society Based on the Critical Discourse Analysis Approach- Journal of Language Researches, No. 2, Vol.14, Autumn & Winter, Serial No. 27 - (131-160)- DOI: [10.22059/jolr.2024.362434.666850](https://doi.org/10.22059/jolr.2024.362434.666850).



1.Introduction

Every year, February 21 is celebrated by governments and scientific societies as the International Mother Language Day. This occasion, initiated by Bangladesh at the UNESCO General Conference in 1999, provides an opportunity to address one of the most fundamental yet challenging cultural and educational issues facing most societies. The discrepancy between opinions and actions in the realm of education in the mother language is more pronounced than in other areas. The conflict between governments, experts in the fields of linguistics, education, psychology, and culture on the one hand and the linguistic minorities of each society on the other takes up three sides of this dilemma and sometimes also the conflict of opinions.

Experts believe that taking cultural and linguistic diversity and multilingualism into consideration can be considered as one of the most important pillars for shaping a peace-oriented society and an indicator of the sustainable development of that society. From a pedagogical perspective, teaching in the mother tongue guarantees a high-quality education and enables students to actively participate in society (UNESCO, 2022). However, education in the mother tongue is considered by some as an obstacle to the creation of national identity and a threat to national unity. By critically examining the official educational documents and applying critical discourse analysis, this study aims to investigate how the concept of mother tongue is presented in educational documents and in society.

2.Methods

The present descriptive-analytical research used Fairclough's (1995) critical discourse analysis to determine the dominant discourse governing the laws and documents of the educational system. According to Fairclough, a critical discourse analysis of a text should proceed through three stages of text description, discourse practice, and sociocultural practice. The central point of Fairclough's approach is that discourse is an important type of social action that reproduces and changes knowledge, identities, and social relations, including power relations, and at the same time, other actions and social structures shape it. Accordingly, discourse is in a dialectical relationship with other social dimensions.

In this study, the purposive sampling method was used to analyze both written and spoken discourse related to education in the mother tongue. It included approved documents in the education system and opinions and interpretations of experts and stakeholders in the field of education in the mother language.

3.Discussion and Conclusion

The analysis of the discourse governing the field of education in the mother tongue implied a fundamental and at the same time strong orientation in not implementing part of the laws of the Islamic Republic of Iran. On the one hand, the laws and regulations demonstrate serious attention to education in the mother tongue, for which the successful experiences of various societies and the results of scientific research have provided significant practical support. On the other hand, the discourse dominating the rules in the country projects opposing views considering two crucial factors. First, educational administrators consider education in the mother language as a threat to the unity of the nation and a deception from the sides of enemies to disintegrate political and internal unity. Second, it is believed that the preservation and exaltation of Iranian civilization and culture can be achieved merely by using one national language in education, i.e. Persian. These discourses often have high credibility because they have been expressed by the country's policymakers and government officials. However, there are certain contradictions between such discourse with the findings of scientific research. Education in the mother language can foster learning especially in the early years of school and neglecting this issue may weaken national unity which is a concern of the opponents of education in the mother language. It may even lead to ethnic tensions in the country. It seems that just considering the political considerations without taking the benefits of education in the mother language into account may not be sufficient.

The strict laws such as the Constitution of the Islamic Republic of Iran and other documents provided the necessary platform for the realization of one of the most fundamental human rights which is the education in mother language. Furthermore, the scientific research conducted in this field has also created the necessary support for the implementation of this type of education from various dimensions. Researchers have considered this issue from different aspects of education and did not necessarily seek to prescribe teaching in the mother tongue but they have investigated the effects of various variables. However, as it was described, the theoretical lens governing the category of education in the mother tongue is more than educational and psychological, it is a view arising from possible challenges that may lead to the weakening of symbols of national identity. Therefore, the comments related to this field are more from people whose expediency prevails over the educational, legal, and specialized considerations.



پژوهش‌های زبانی

شاپای الکترونیکی: ۲۶۷۶-۳۲۶۲

<https://jolr.ut.ac.ir/>



دانشگاه تهران

واکاوی مفهوم زبان مادری در اسناد آموزش و پرورش و بررسی نمود آن در جامعه با تکیه بر چارچوب تحلیل انتقادی گفتمان

بهبود یاری‌قلی^۱، رؤیا منصفی^۲ ✉

b.yargholi@azaruniv.ac.ir

r.monsefi@azaruniv.ac.ir

۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: b.yargholi@azaruniv.ac.ir
۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران. رایانامه: r.monsefi@azaruniv.ac.ir

اطلاعات مقاله چکیده

یکی از بارزترین ویژگی‌های جامعه ایرانی تکثر زبانی و فرهنگی است؛ یافته‌های باستان‌شناسی و تاریخی نشان می‌دهد که از هزاران سال پیش به این سو، همواره اقوام مختلف با فرهنگ‌ها و زبان‌های متعدد در آن می‌زیسته‌اند. سیاست‌گذاران هر جامعه بنا به اقتضای شرایط در ارتباط با مسئله تنوع فرهنگی رویکردهای مختلفی را اتخاذ می‌کنند که گاه منجر به چالش‌هایی در حوزه‌های مختلف می‌شود؛ از جمله حوزه‌های پرچالش تنوع زبانی و فرهنگی حوزه تعلیم و تربیت است که در جامعه ایران به دلیل تنوع زبانی و فرهنگی زیاد و از سوی دیگر نظام آموزشی متمرکز برنامه‌ریزی، اهمیت آن بیش از پیش جلوه‌گر می‌شود. هم‌اکنون حدود ۲۰۰ کشور مستقل در جهان وجود دارد و حدود چهار هزار الی پنج هزار زبان گوناگون نیز در جهان تخمین زده می‌شود. پژوهش حاضر با تکیه بر نگرش تحلیل گفتمان انتقادی به بررسی جایگاه و انعکاس مفهوم زبان مادری در اسناد آموزش و پرورش و انعکاس و نمود آن در جامعه می‌پردازد. بدین منظور ابتدا اسناد مرجع و همچنین اسناد مصوب در ساختار نظام آموزشی ایران مورد تحلیل قرار گرفت. سپس انعکاس مفهوم آموزش به زبان مادری در نگاه متولیان، سیاست‌گذاران، سیاستمداران و متخصصان واکاوی گردید. با استفاده از شیوه تحلیلی-توصیفی و با ابتناء بر مدل تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۹۵) نتایج بیانگر آن است که علی‌رغم تصریح اسناد مرجع و اشارات صریح و ضمنی اسناد آموزش و پرورش بر اهمیت و لزوم آموزش به زبان مادری، گفتمان حاکم بر ادبیات افراد ذی‌نفع و ذی‌مدخل در این حوزه، بهره‌گیری از واژگانی با ارزش تجربی ملی‌گرایانه و ایدئولوژیک و ایجاد دوگانه کاذب «هویت ملی» و «آموزش به زبان مادری» می‌باشد. تلقی کردن آموزش به زبان مادری به عنوان مخل ایجاد هویت ملی و تهدید انسجام ملی سبب شده است که جایگاه آموزش به زبان مادری به محاق رفته و علی‌رغم برخورداری از پشتوانه نظری، علمی و الزام قانونی، در عمل اراده‌ای برای عملیاتی کردن آن وجود نداشته باشد.

نوع مقاله:

علمی - پژوهشی

تاریخ دریافت:

۱۴۰۲/۰۲/۲۸

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۲/۰۶/۰۹

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۲/۱۰/۳۰

تاریخ انتشار:

۱۴۰۲/۰۹/۳۰

واژه‌های کلیدی: زبان مادری، اسناد آموزش و پرورش، تحلیل گفتمان انتقادی، جامعه، ایدئولوژی

استناد: یاری‌قلی، بهبود؛ منصفی، رؤیا، (۱۴۰۲). واکاوی مفهوم زبان مادری در اسناد آموزش و پرورش و بررسی نمود آن در جامعه با تکیه بر چارچوب تحلیل انتقادی گفتمان: پژوهش‌های زبانی، سال ۱۴، شماره ۲، پاییز و زمستان، شماره پیاپی ۲۷، (۱۶۰-۱۳۱).
DOI: 10.22059/jolr.2024.362434.666850



ناشر: مؤسسه انتشارات دانشگاه تهران

۱. مقدمه

هر ساله ۲۱ فوریه به مناسبت بزرگداشت روز جهانی زبان مادری توسط دولت‌ها و مجامع علمی تکریم گشته و این مناسبت که به ابتکار بنگلادش در سال ۱۹۹۹ در کنفرانس عمومی یونسکو نامگذاری شده است، فرصتی برای پرداختن به یکی از بنیادی‌ترین و در عین حال چالشی‌ترین موضوعات در حوزه فرهنگ و آموزش در اکثر جوامع به حساب می‌آید. شکاف حوزه نظر و عمل در باب این موضوع بیش از سایر حوزه‌ها نمایان است. کشمکش بین حاکمیت‌ها و متخصصان حوزه زبان‌شناسی، تعلیم و تربیت، روان‌شناسی و فرهنگ از یک سو و اقلیت‌های زبانی هر جامعه از سوی دیگر سه ضلع این تضارب و بعضاً تضاد آراء را به خود اختصاص می‌دهد.

متخصصان بر این باورند که اهمیت تنوع فرهنگی و زبانی و چندزبانگی یکی از ارکان اصلی شکل‌دهی به یک جامعه صلح محور و همچنین نشانگر توسعه پایدار آن جامعه محسوب می‌شود. از منظر تربیتی نیز آموزش به زبان مادری تضمین‌کننده برخورداری از آموزش باکیفیت بوده و به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا مشارکت فعالی در اجتماع داشته باشند (یونسکو، ۲۰۲۲). از نظر روان‌شناسی، آموزش به زبان مادری سبب درک بهتر مطالب می‌گردد و پیشرفت شناختی دانش‌آموزان را تامین می‌کند؛ از نظر اجتماعی سبب جذب راحت‌تر کودک در محیط اجتماعی خود می‌شود و به عنوان یک عنصر اصلی فرهنگی، او را در ارتباط با گذشته فرهنگی خود قرار می‌دهد؛ از نظر عاطفی، استفاده از زبان مادری در آموزش دانش‌آموزان سبب تداوم در استفاده از نمادهای زبان‌شناختی می‌شود و بدین ترتیب او را از گسست عاطفی ناشی از عدم استفاده از زبان مادری بازداشته، موجب بالا رفتن کمیت و کیفیت ارتباطات درون مدرسه‌ای و درون کلاسی می‌شود و دانش‌آموزان را از ابزار اصلی تفکر یعنی ارتباط برخوردار می‌کند (یاریلی، ۱۳۹۷).

با وجود تاکید بر نتایج مطلوب آموزش به زبان مادری از منظر متخصصان حوزه‌های مختلف علمی و علی‌رغم چندین دهه پژوهش و تاملات نظری که بیانگر مزایای این نوع آموزش است، میلیون‌ها کودک در سراسر جهان همچنان از حق آموزش به زبان مادری خود محرومند و نه تنها زبان‌های مادری تا حد زیادی از برنامه درسی حذف شده است؛ بلکه کودکان متعلق به اقلیت‌های قومی و زبانی از صحبت به زبان مادری خود در محیط مدرسه منع می‌شوند و حتی در مواردی مورد تنبیه قرار می‌گیرند (یونسکو، ۲۰۲۰).

آنچه در ابتدای سخن تحت عنوان شکاف بین نظر و عمل در این حوزه از آن نام برده شد، معلول چه عواملی است؟ واکاوی این نکته با وجود این که پشتوانه نظری هم موید ضرورت آموزش به زبان مادری است و در بسیاری از جوامع به سرانجام نرسیده از اهمیت بالایی برخوردار است. این دغدغه، ما را به سوی حوزه‌های علمی دیگری چون جامعه‌شناسی، علم سیاست و حوزه‌های عملگرایانه‌ای چون عرصه حکمرانی رهنمون می‌کند. در این حوزه‌ها مفاهیمی چون انسجام ملی، وحدت فرهنگی، هویت ملی و مفاهیم مشابه آن نمود پیدا می‌کنند. گلینر (۱۹۹۴: ۵۶) درباره تاثیر مثبت توسعه آموزشی بر همگرایی و همبستگی ملی می‌نویسد:

هویت، وفاداری و شهروندی کارآمد به آموزش و پرورش و زبان بستگی دارد، بر اثر آموزش، زبان مدرسه نهایتاً بر زبان خانه سایه خواهد افکند. ملی‌گرایی را فقط به کمک نظام‌های آموزشی می‌توان ایجاد کرد... دهقانان اصیل یا قبیله‌نشینان عموماً ملی‌گرایان خوبی از آب در نمی‌آیند. تنها وقتی که فرزندان‌شان به مدرسه می‌روند به زبانی که در مدرسه به کار می‌رود، دلبستگی نشان می‌دهند.

همچنین با نظر به توسعه - مفهومی که در دوره مدرنیته مطلوبیت خاص خود را دارد - از ویژگی‌های توسعه مدرن، یکسان‌سازی در همه زمینه‌هاست و زبان نیز به عنوان یک موضوع اساسی، در مسیر مدرنیستی توسعه به منظور یکسان‌سازی و همبستگی ملی می‌بایست یکسان شود. بدین ترتیب باید زبانی که بیشترین مردم از آن استفاده می‌کنند، یا زبان قوم حاکم به عنوان زبان اصلی و ملی تعیین شود و مورد استفاده همگان قرار گیرد (آشوری، ۱۳۷۸: ۳۰ به نقل از هرمزی زاده: ۱۳۸۸). چنین رویکردی به زبان‌های محلی و قومی که براساس الگوی مدرنیستی توسعه شکل گرفته است در مقام اجرا با آسیب‌ها و تهدیدات جدی روبرو شده است. از آنجا که یکسان‌سازی اجباری زبان و حذف زبان‌های محلی و قومی، هویت قومی را به چالش می‌طلبد اقوام را به مقاومت و مقابله با حکومت مرکزی می‌کشاند. لذا حذف زبان‌های محلی و قومی نه تنها کمکی به یکسان‌سازی وحدت و همبستگی ملی نمی‌کند بلکه گاهی واکنش سخت قومیت‌ها را نیز به دنبال دارد و زمینه‌های واگرایی، استقلال‌طلبی و تجزیه‌طلبی را فراهم می‌کند. از این رو به تدریج این اصل مورد پذیرش قرار گرفته که گرچه یک دولت - کشور نیاز به زبان ملی و رسمی دارد؛ اما وجود خرده زبان‌های محلی و قومی تهدیدی برای زبان رسمی محسوب نمی‌شود (هرمزی زاده: ۱۳۸۸).

یکی از بارزترین ویژگی‌های جامعه ایرانی تکثر فرهنگی است؛ یافته‌های باستان‌شناسی و تاریخی نشان می‌دهد که از هزاران سال پیش به این سو، همواره اقوام مختلف با فرهنگ‌ها و زبان‌های متعدد در آن می‌زیسته‌اند. به طوری که در هزاره پیش از میلاد قبل از ورود اقوام آریایی به این سرزمین، دست‌کم سیزده قوم متفاوت به طور هم‌زمان در آن زندگی می‌کرده‌اند که آگاهی چندانی از زبان و فرهنگ آن‌ها در دست نیست (دلآوری، ۱۳۹۴). با تغییر و تحولاتی که در شرایط جغرافیایی و حد و مرزهای این سرزمین به وجود آمده است طبعاً ترکیب فرهنگی و قومی آن نیز به مرور زمان دستخوش تغییراتی شده است، اما واقعیات همچنان از وجود تنوع فرهنگی و قومی در این سرزمین حکایت می‌کند. حضور و زندگی قومیت‌های مختلف همچون فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها، عرب‌ها و لر‌ها در کنار یکدیگر و نیز تکلم به زبان‌های فارسی، ترکی، کردی، بلوچی، ترکمنی، عربی و لری و وجود لهجه‌های مختلف در برخی از زبان‌ها خود نمود دیگری از وجود تنوع قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در ایران کنونی است (مقصودی به نقل از جهان دیده، عارفی و خراسانی، ۱۴۰۰).

سیاست‌گذاران هر جامعه بنا به اقتضای شرایط در ارتباط با مسئله تنوع فرهنگی رویکردهای مختلفی را اتخاذ می‌کنند که گاه منجر به چالش‌هایی در حوزه‌های مختلف می‌شود؛ از جمله حوزه‌های پرچالش تنوع فرهنگی حوزه تعلیم و تربیت است که در جامعه ایران به دلیل تنوع فرهنگی زیاد و از سوی دیگر نظام آموزشی متمرکز برنامه‌ریزی، اهمیت آن بیش از پیش جلوه‌گر می‌شود (یاری قلی و صیادی، ۱۳۹۵). در کشور ما هر سال تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادری‌شان و با آشنایی اندک به زبان فارسی وارد دبستان می‌شوند. یعنی همه کودکان در سنین ۶ یا ۷ سالگی وضعیت زبانی یکسانی ندارند و تسلط آنان به زبان فارسی به یک اندازه نیست، اما از گذشته تاکنون نظام آموزشی ما با این همه کودک برخورد زبانی واحدی داشته است و تمام آن‌ها را فارسی‌زبان می‌داند (احتشامی و موسوی، ۲۰۰۹). علی‌رغم انعکاس آمار افت تحصیلی در مناطق دوزبانه و آسیب‌های تک‌زبانگی در آموزش، همچنان متولیان امر فرهنگ و سیاست‌گذاران این حوزه در برابر آموزش به زبان مادری مقاومت نشان داده و آن را معایر با مصلحت ملی قلمداد می‌کنند که در رأس آنها مجموعه فرهنگستان زبان و ادبیات فارسی است.

حق آموزش به زبان مادری در بسیاری از اسناد و معاهدات حقوق بشری مانند منشور زبان مادری، اعلامیه جهانی حقوق زبانی، بندهای ۳ و ۴ ماده ۴ اعلامیه حقوق اشخاص متعلق به اقلیت‌های قومی، ملی، زبانی و مذهبی؛ ماده ۳۰ کنوانسیون حقوق کودک، ماده ۲۷ میثاق بین‌المللی حقوق مدنی و سیاسی و نیز اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران مورد تأکید قرار گرفته است و با توجه به این که یافته‌های پژوهش‌های علمی نیز موید لزوم استفاده از زبان مادری در آموزش می‌باشد - که در فوق بدان اشاره گردید - این پژوهش با مراجعه به اسناد رسمی آموزش و پرورش با دیدی انتقادی و با بهره‌گیری از روش تحلیل گفتمان انتقادی درصدد واکاوی چگونگی بازنمایی مفهوم زبان مادری در اسناد آموزش و پرورش و بازنمود آن در جامعه است. به منظور تحقق این هدف، سوالات پژوهش عبارتند از:

۱- مفهوم آموزش به زبان مادری در اسناد بالادستی مربوط به آموزش و پرورش چگونه بازنمایی شده است؟

۲- بازنمود آموزش به زبان مادری در جامعه چگونه است؟

۲. مبانی نظری

۲-۱. آموزش به زبان مادری

اصطلاح دوزبانگی درباره افراد و یا جوامعی به کار می‌رود که بیش از یک زبان را در امر ارتباط به کار می‌گیرند. هم‌اکنون حدود ۲۰۰ کشور مستقل در جهان وجود دارد و حدود چهارهزار الی پنج هزار زبان گوناگون نیز در جهان تخمین زده می‌شود. ولفسون^۱ (۱۹۸۹) معتقد است یکی از

برداشت‌های نادرست در مورد زبان آن است که میان زبان و ملت رابطه یک به یک برقرار است و یا این که این رابطه باید برقرار شود و علی‌رغم شواهد متعدد بر رد این نظر همچنان دیدگاه‌هایی بر شکل‌گیری این معادله تاکید می‌کنند. با این توصیف کشورهای که تنها به یک زبان تکلم می‌کنند نادر بوده و اساساً پدیده دوزبانگی بیش از آن که امری استثنایی به شمار آید تبدیل به قاعده شده است.

به لحاظ اهمیت ملاحظات فرهنگی و سیاسی، آموزش زبان اکثریت در تعلیم و تربیت رسمی کشورها نمود بیشتری داشته و زبان گروه‌های اقلیت یکی از چالش‌های اساسی در امر تعلیم و تربیت به شمار می‌آید. اتخاذ رویکرد مناسب از سوی نظام‌های آموزشی در ارتباط با زبان‌های اقلیت دغدغه عدالت تربیتی را می‌تواند مرتفع سازد و در غیر این صورت زمینه‌ساز مشکلات عدیده‌ای در کلاس‌های درس همچون عدم توانایی مشارکت فعالانه در مباحث کلاسی و انزوای دانش‌آموزان و در نهایت افت تحصیلی باشد.

تحقیقات زیادی در زمینه دوزبانگی در ابعاد مختلف آن در حوزه تعلیم و تربیت مورد پژوهش قرار گرفته است که علاوه بر تبعات منفی در حوزه یادگیری بیانگر توجه به زبان به عنوان نمود فرهنگ، تاریخ و ارزش‌هاست. به عبارت دیگر زبان صرفاً به عنوان ابزار ارتباطی مورد توجه نیست بلکه حامل فرهنگ و تاریخی است که گویشوران به آن زبان با آن‌ها زندگی می‌کنند و از این منظر در صورت عدم برنامه‌ریزی صحیح برنامه‌ریزان آموزشی و سیاستمداران به مرور زمان تاثیر منفی دوزبانگی از دایره کلاس درس فراتر رفته و چالش‌های فرهنگی را با خود به همراه خواهد داشت.

علی‌رغم تاکید کمیته کارشناسان یونسکو (۱۹۵۱) که مدعی بودند به لحاظ روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و تربیتی بهترین زبان آموزش، زبان مادری هر فرد است، سیاست‌گذاران آموزشی در برخورد با دوزبانگی در امر تعلیم و تربیت با توجه به نگرش حاکم بر گروه‌های اقلیت و اهمیت آنان در جامعه استراتژی‌های مختلفی اتخاذ می‌کنند.

۱. در برخی از جوامع اقلیت‌های زبانی به‌طور کلی نادیده گرفته می‌شوند و هیچ‌گونه طرح و برنامه‌ای برای این گروه در تعلیم و تربیت تدارک دیده نمی‌شود.

۲. در برخی جوامع افراد اقلیت زبانی را گروهی قلمداد می‌کنند که از توانایی زبانی اکثریت بی‌بهره‌اند و برنامه‌های جبرانی برای برطرف کردن این نقصان تدارک می‌بینند.

۳. در برخی از جوامع نظر بر این است که عدم تسلط به زبان اکثریت به دلیل وضعیت اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها اتفاق می‌افتد و حاکمیت سعی می‌کند از طریق کمک‌های مختلف آموزشی، مالی و ... این دانش‌آموزان را به سطح مطلوب برساند.

۴. آموزش به زبان اکثریت و در عین حال معرفی زبان‌ها، فرهنگ‌ها و ارزش‌های گروه‌های اقلیت از برنامه‌های برخی دیگر از نظام‌های آموزشی به شمار می‌آید.

۵. در برخی از نظام‌های آموزشی نظریه‌پردازان معتقدند نادیده گرفتن زبان‌های اقلیت در کل دوره آموزش رسمی منجر به انقراض و از بین رفتن زبان‌های اقلیت - این سرمایه‌های فرهنگی هر جامعه - گشته و آموزش در سال‌های دوره ابتدایی را با زبان مادری تجویز می‌کنند. عمو در انتهای این طیف نیز جوامعی وجود دارند که معتقدند گویشوران به هر زبانی چه به لحاظ کمی در اقلیت باشند و چه در اکثریت، از حقوق مساوی برخوردارند و سیاست‌های به کار گرفته شده از جانب آن‌ها باید شامل پذیرش زبان اقلیت به عنوان زبان رسمی، حمایت از اقلیت‌های زبانی و بسترسازی برای انتخاب زبان مورد علاقه موجود در جامعه از جانب دانش‌آموزان باشد. جوامع با توجه به اتخاذ هر یک از رویکردهای مذکور باید در برقراری عدالت تربیتی کوشا باشند و همواره بین مصلحت‌های سیاسی و فرهنگی و آرمانی به نام عدالت در تعلیم و تربیت چالش‌هایی وجود دارد که به نظر می‌رسد ارائه راه‌حلی صریح و شفاف برای تمام جوامع امر غیرممکن می‌باشد (باریقلی، ۱۳۹۷).

اکهارد وولف دانشمند آلمانی بیان کرده است در آموزش، زبان همه چیز نیست اما بدون زبان همه چیز در آموزش بی‌اهمیت است. می‌توان گفت فرد برای نیل به اهداف آموزشی خاص نیازمند دستیابی به مهارت زیاد در زبان مادری می‌باشد و بدون آن زندگی عقلانی وی دچار محدودیت‌های زیادی می‌شود. استفاده از زبان مادری تقریباً در آموزش همه کودکان جهان ضروری می‌باشد. کسانی که نمی‌توانند از زبان مادری خود به عنوان ابزار ارتباطی در امر آموزش استفاده کنند معمولاً بعدها در زندگی با مشکلات زیادی روبرو می‌شوند. مثلاً، آن‌ها کسب موفقیت در آموزش را کاری سخت می‌دانند. همگون‌سازی و یکسان‌سازی زبانی در بیشتر کشورها اتفاق افتاده است؛ به عنوان مثال، دولت اتحاد جماهیر شوروی سابق اصرار داشت تمام آموزش‌ها به زبان روسی باشد و در چین همه آموزش‌ها به زبان‌های پوتونگویی یا کانتونی صورت می‌گیرد (جایی برای نگرانی درباره زبان مادری وجود ندارد کاتلین هوگ، مصاحبه با زارع کهنموئی، ۱۳۹۴). ارائه مدل‌های آموزش زبان دوم از سوی طراحان آموزش دوزبانگی گویای اهمیت این حوزه در جریان تعلیم و تربیت است که به طور خلاصه بدانها اشاره می‌شود:

۲-۲. انتقالی (گذرا). در آموزش دوزبانه انتقالی فقط زبان مادری دانش‌آموز تا زمانی که او در زبان اکثریت تسلط پیدا کند در آموزش کاربرد دارد. در این برنامه، آموزش از زبان مادری کودک شروع می‌شود و در خروج زود هنگام دانش‌آموزان تا پایان دوم ابتدایی به زبان مادری درس می‌خوانند، در خروج دیر هنگام تا پایان دوره ابتدایی ۴۰٪ دروس را به زبان مادری می‌خوانند. این آموزش بر اساس برتری زبان اکثریت بر اقلیت است که تلاش می‌کند زبان اکثریت را به دانش‌آموزان به خوبی یاد دهد و تک‌زبانگی را ارج می‌نهد و از آن حمایت می‌کند و از زبان مادری برای تسریع آموزش زبان مدرسه استفاده می‌کند. آمریکا و کانادا از جمله این جوامع محسوب می‌شوند.

۲-۳. غوطه‌ورسازی. برنامه آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی بر استفاده انحصاری از زبان دوم تاکید می‌کند که در آن دروس کودکان اکثریت زبانی، منحصرأ، در زبانی که می‌خواهند آن را فراگیرند، تدریس می‌شوند. در این برنامه، معلم با زبان تدریس در کلاس صحبت می‌کند. فلسفه این شیوه این است که زبان‌ها در موقعیت‌های ارتباطی واقعی بهتر آموخته می‌شوند تا در موقعیتی که زبان به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود. ایالت کبک کانادا از این رویکرد در آموزش خود بهره می‌گیرد.

۲-۴. دوسویه. آموزش دوسویه که غوطه‌ورسازی دوسویه نیز نامیده می‌شود از نوع دوزبانه افزایشی است که در آن هر دو زبان مورد حمایت قرار می‌گیرد، یعنی نصف برنامه‌های آموزشی به زبان مادری دانش‌آموز و در نیم دیگر مفاهیمی که به زبان مادری ارائه شده‌اند به زبان تدریس بازگو می‌شوند. در این روش، زبان مادری دانش‌آموز و زبان رسمی در تعامل کامل مورد حمایت قرار می‌گیرد و درک کامل تعامل بین فرهنگی و فرصت‌های آموزشی برابر صورت می‌گیرد. در این صورت، یادگیری زبان مادری مانعی برای یادگیری زبان دوم و پیشرفت تحصیلی ایجاد نمی‌کند؛ برعکس، دانش‌آموزان در هر دو زبان مهارت علمی بالایی به دست می‌آورند. در این شیوه علاوه بر رشد زبان مادری با اضافه کردن زبان دیگری دانش‌آموزان عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند. این برنامه بر اساس تئوری یادگیری زبان دوم است که تعامل گویشوران بومی و غیربومی را لازمه یادگیری زبان دوم می‌داند. نمونه آن نیز در آمریکا اجرایی می‌شود.

۲-۵. نگهداشت. برنامه‌های دوزبانه نگهداشت شامل برنامه‌های آموزشی برای اقلیت‌های زبانی است که می‌خواهند زبان مادری‌شان حفظ شود و در عین حال به دنبال توسعه مهارت‌های زبان مدرسه‌ای نیز هستند. به این طریق که زبان خانه کودک به هنگام ورود به مدرسه به کار گرفته می‌شود اما به تدریج به استفاده از زبان مدرسه برای برخی از دروس تغییر پیدا می‌کند. هدف این برنامه توسعه مهارت زبان دوم و مهارت تحصیل در زبان بومی است. مانند یونان که برای مسلمانان و ترک‌ها مدرسی را دایر می‌کند که در آن‌ها ریاضی، فیزیک، شیمی، قرآن مجید، هنر و تربیت بدنی به زبان ترکی و تاریخ، جغرافی، و مطالعات منطقه‌ای به زبان یونانی تدریس می‌شود.

۲-۶. پرستیژ. در برنامه‌های آموزشی دوزبانه پرستیژ یا با اعتبار، کودکان از طریق دو زبان و در اکثر موارد به وسیله دو معلم که زبان‌ها را جداگانه تدریس می‌کنند آموزش داده می‌شوند. دمجیا (۲۰۰۲) این برنامه را آموزش دوزبانه نخبگان یا سرآمدان می‌نامد. در سراسر جهان سخنوران اکثریت زبانی، که می‌خواهند کودکانشان دوزبانه شوند، این‌گونه برنامه‌های آموزشی را سازمان‌دهی می‌کنند، و اغلب فعالیت‌های آموزشی خارج از سیستم همگانی آموزش و پرورش انجام می‌گیرد. در این برنامه تاکید بر زبانی است که کودکان یاد می‌گیرند تا بتواند آنان را از گروه زبان‌شناختی خودشان متمایز سازد. در مدارس بین‌المللی و مدارس خصوصی از این روش بهره می‌برند.

۲-۷. تجدید حیات غوطه‌ورسازی. این برنامه از برنامه غوطه‌ورسازی اقتباس گردیده و در کشور نیوزلند برای تجدید حیات زبان اجدادی مائوری و در آمریکا برای تجدید حیات زبان بومیان هاوایی و در نروژ، فنلاند، سوئد و روسیه برای تجدید حیات زبان سامیس و جوامع سرخ پوست مورد اجرا قرار گرفته است که در آن‌ها دانش‌آموزان از پیش‌دبستانی تا پنجم ابتدایی به زبان خانه آموزش می‌بینند و بعد از آن زبان تدریس رسمی به عنوان یک موضوع درسی شروع می‌شود. به خاطر این که هدف این برنامه تجدید حیات زبان اجدادی است آن را غوطه‌ورسازی زبانی میراث نیز می‌نامند. استفاده از این برنامه در سطوح ابتدایی آسان‌تر از سطوح بالاتر است. آمریکا، نیوزیلند، نروژ، فنلاند از جمله کشورهایی هستند که این برنامه آموزشی را اجرایی می‌کنند.

۲-۸. رشدی. برنامه آموزشی دوزبانه رشدی دوزبانگی را تشویق می‌کند. برعکس روش نگهداشت که از دیدگاه تک‌گویی حمایت می‌کند این برنامه به دنبال برابری زبان‌هاست. در این برنامه کودکان نه تنها در زبان مادریشان بلکه در زبان غالب هم تسلط پیدا می‌کنند. گروه‌های اقلیت زبانی به اندازه کافی حمایت‌های لازم را برای تقویت زبانشان از دولت دریافت می‌کنند. این برنامه برای گروه‌های غیرفعال زبانی است که تلاش می‌کنند زبان اقلیت خودشان را توسعه دهند؛ البته این زبان‌ها در معرض خطر فراموشی نیستند تا به برنامه‌های تجدید حیات نیاز داشته باشند.

۲-۹. آموزش زبان مبتنی بر محتوا CL. این روش یعنی یادگیری توأمان زبان و محتوا از پیش‌دبستانی آغاز می‌گردد. این برنامه زمان برابر برای دو زبان قائل نیست بلکه زمان بر اساس نیاز تعیین می‌گردد. در این برنامه تلاش می‌شود با تدریس یک یا دو مورد از موضوعات آموزشی، کودکان را دوزبانه کنند. این برنامه برخلاف غوطه‌ورسازی می‌تواند برای تمام جمعیت شهروندی به کار رود مانند برنامه زبانی اتحادیه اروپا که در آن تمام دانش‌آموزان در آینده نزدیک باید علاوه بر زبان مادریشان به دو زبان دیگر هم مسلط شوند. این برنامه به چندگرایان زبان کمک می‌کند و انعطاف‌پذیری لازم را برای درک مفهوم دوزبانگی به وجود می‌آورد. برنامه کشورهای اتحادیه اروپا حرکت به این سمت است.

۲-۱۰. چند زبانه. برنامه چندزبانه همیشه حداقل با سه زبان یا گروه اجرا می‌شود؛ بدین شکل که از زبان محلی در مدارس استفاده می‌شود، اما زبان رسمی برای تدریس اکثر دروس مانند علوم اجتماعی، هنر، تربیت بدنی، و اقتصاد همچنین زبان سومی مثلاً انگلیسی برای تدریس دروسی مثل تکنولوژی و علوم کاربرد دارد. بعضی اوقات ممکن است زبان‌های مختلف در برنامه آموزشی استفاده شوند و در زمان‌های دیگر جایگزین زبان‌های دیگر شوند. در این روش به سه زبان محلی، ملی و بین‌المللی تدریس شده و چندزبانگی تشویق می‌شود. نمونه بارز این نوع آموزش کشور هند می‌باشد. در این میان، سه روش تعلیم و تربیت دوزبانه یعنی روش‌های ۱. دوسویه ۲. غوطه‌ورسازی و انتقالی رایج‌ترین و پرکاربردترین مدل‌های مورد استفاده در دنیا هستند (کلانتری، خدیوی، فتحی آذر و بهنام، ۱۳۹۰).

۳. سیاست‌های زبانی آموزشی برخی از کشورها

کمالی (۱۳۸۴) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده است که جوامع مختلف راهکارهای گوناگونی برای مواجهه با این مسئله برگزیده‌اند. در این بخش به بررسی سیاست‌های زبانی آموزشی که بعضی از کشورها در پیش گرفته‌اند پرداخته می‌شود. در کشور آلمان برای آموزش فرزندان کارگران مهاجر چندین روش وجود دارد: ۱. آنان می‌توانند با کودکان آلمانی‌زبان وارد کلاس‌های آموزش عمومی بشوند که در این کلاس‌ها تمایزی بین دانش‌آموزان آلمانی و غیرآلمانی‌زبان قائل نیستند و مواد درسی برای آموزش کودکان آلمانی‌زبان تهیه شده است. در این روش گاهی اوقات کودکان اقلیت زبانی از کودکان آلمانی‌زبان جدا می‌مانند. ۲. فرزندان مهاجران می‌توانند به مدارس بین‌المللی بروند و زبان آلمانی را هم به عنوان زبان دوم آموزش ببینند؛ هدف این روش، انتقال زبانی است و تا زمانی که فرد به زبان آلمانی مسلط نشده است این برنامه ادامه خواهد داشت. ۳. دانش‌آموزان در مدارس عادی کتاب نظام آموزشی کشور مادریشان را آموزش دیده و ادامه تحصیل می‌دهند و زبان و فرهنگ مادری خود را حفظ می‌کنند. در آمریکا، آغاز آموزش دوزبانه به زمانی بازمی‌گردد که گروه‌های مکزیکی-آمریکایی و پورتوریکویی-اسپانیایی برای آموزش از دو زبان استفاده کردند. این گروه‌ها در مدارس انگلیسی‌زبان موفقیتی کسب نمی‌کردند تا این که سرانجام در سال ۱۹۶۸ آموزش با دو زبان برای آنان متداول شد. زبان غیرانگلیسی فقط برای مهاجران تدریس می‌شد. به این کودکان علاوه بر زبان انگلیسی زبان مادری‌شان هم آموزش داده می‌شد. این روش تا زمانی ادامه می‌یافت که دانش‌آموز مهارت‌های لازم را در زبان انگلیسی کسب می‌کرد. از آن پس آموزش فقط با یک زبان یعنی زبان انگلیسی ادامه پیدا می‌کرد. برنامه آموزش دیگری نیز متداول شد که طی آن زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم آموزش داده می‌شد.

کشور سوئد سه نوع برنامه آموزشی برای کودکان اقلیت زبانی دایر کرده است:

۱. این کودکان می‌توانند وارد مدارس عادی آموزش عمومی کشور سوئد شوند. مواد آموزشی مدارس برای کودکان سوئدی فراهم شده است. این کودکان می‌توانند علاوه بر آموزش عمومی برای تقویت زبان سوئدی در کلاس‌های تقویتی شرکت کنند.
۲. کودکان اقلیت زبانی همچنین می‌توانند هم از کلاس‌هایی با آموزگاران و دانش‌آموزان سوئدی استفاده کنند و هم از کلاس‌هایی با آموزگاران و دانش‌آموزان هم‌زبان خود بهره ببرند. هر گروه در ساعات مختلف روز و به طور جداگانه آموزش می‌بیند و هر کلاس آموزگار جداگانه‌ای دارد. پس از پایان دبستان فقط زبان سوئدی در آموزش به کار می‌رود.
۳. روش دیگر آموزش کودکان اقلیت زبانی، آموزش به زبان قومی خودشان است و زبان سوئدی را به عنوان زبان دوم می‌آموزند. در این روش دانش‌آموزان با افرادی از کشور خودشان هم کلاس می‌شوند. این دوره سه سال طول می‌کشد. در این دوره، ساعت آموزش زبان سوئدی به مرور افزایش می‌یابد.

در کشور انگلستان تا سال ۱۹۷۹ زبان‌های بومی نادیده گرفته می‌شد و نظام آموزشی یک‌زبانه بود. طی سال‌های ۱۹۷۹ تا ۱۹۸۱ بررسی‌های گسترده‌ای انجام شد. نتایج این بررسی‌ها نشان داد که عده زیادی از جمعیت کشور چندزبانه‌اند و این عده مایلند که به زبان مادری‌شان آموزش ببینند. آموزش و پرورش این کشور چندزبانگی را موقعیتی ارزشمند دانست و تصمیم گرفت که برای حفظ آن آموزش زبان مادری را در چارچوب نظام آموزشی کشور بگنجانند و ارتباط فرهنگی گروه‌ها را حفظ کند.

در کشور فیلیپین مدت‌ها فقط زبان انگلیسی برای آموزش به کار می‌رفت ولی پس از سال ۱۹۷۳ زبان‌های انگلیسی و فیلیپینی در نظام آموزشی گنجانده شد.

در کشور تانزانیا کودکان، سه سال اول تابستان را به زبان مادری آموزش می‌بینند. پس از آن، آموزش رسمی با زبان سواحلی که زبان رسمی و ملی آن کشور است ادامه می‌یابد. در کشور کانادا به‌کارگیری زبان‌های اقلیت در نظام آموزشی بسیار رایج است و اهمیت زیادی برای این زبان‌ها قائلند. مهاجران و پناهندگان به زبان مادری خود تحصیل می‌کنند. از سال ۱۹۶۷ که دو زبان انگلیسی و فرانسه به عنوان زبان رسمی آموزش پذیرفته شد نظام آموزشی هر دو زبان را به کار برد. از سال ۱۹۷۰ به بعد دولت در حفظ و نگهداری زبان‌های اقوام مختلف کوشید و برای زنده نگه داشتن این زبان‌ها تصمیم گرفت که ساعتی از روز را به آموزش این زبان‌ها برای گویسوران‌شان اختصاص دهد.

کشور هندوستان تا سال ۱۹۵۶ سه زبان را در نظام آموزشی خود به کار می‌گرفت که عبارت بود از زبان‌های انگلیسی، هندی و یک زبان منطقه‌ای. زبان منطقه‌ای در نواحی مختلف کشور متفاوت بود. در هندوستان، ۱۶۵۲ گویش و ۲۰۰ زبان رایج است که در نظام آموزشی کشور فقط ۶۷ زبان در مناطق مربوط به خودشان به کار می‌رود. از این تعداد، ۵۰ زبان در سطح دبستان به کار گرفته می‌شود و در سطوح بالاتر آموزش تعداد زبان‌های به کار گرفته شده به مرور کمتر می‌شود تا اینکه در آموزش تکمیلی فقط از ۱۲ زبان استفاده می‌شود. در آموزش عالی این کشور زبان انگلیسی رایج است. آموزش افراد بومی در سال اول ابتدایی با زبان مادری صورت می‌گیرد و در سال‌های بعدی دبستان، زبان منطقه‌ای یا زبان انگلیسی در آموزش به کار می‌رود.

۴. تحلیل گفتمان انتقادی

تحلیل گفتمان انتقادی نظریه‌ها و روش‌هایی را برای مطالعه تجربی روابط میان گفتمان و تحولات اجتماعی و فرهنگی قلمروهای مختلف اجتماعی در اختیارمان قرار می‌دهد. تحلیل گفتمان انتقادی ریشه در زبان‌شناسی انتقادی دارد. وداک^۱ (۲۰۱۳) و فرکلایف^۲ (۱۹۹۵) آن را روشی برای بررسی تغییرات اجتماعی و فرهنگی تلقی می‌کنند که در نزاع علیه استعمار و سلطه مورد استفاده قرار می‌گیرد. تحلیل‌گران انتقادی می‌خواهند نابرابری اجتماعی را بدانند، آن‌ها را افشا

1. Wodak

2. Fairclough

کنند و در برابر آن مقاومت کنند. تحلیل گفتمان انتقادی در جستجوی این است که گفتمان چگونه در روابط قدرت درگیر شده و شخص را قادر می‌سازد تا شرایط پشت پرده یک مشکل خاص را درک نماید و این مورد می‌تواند برای هر نوع مشکل یا موقعیتی قابل تعمیم باشد (موگاشوا، ۲۰۱۴: ۱۰۵). مهم‌ترین نقش در تحلیل گفتمان انتقادی را ایدئولوژی و قدرت بازی می‌کنند. این رویکرد موارد سوء استفاده از قدرت را نمایش می‌دهد که از طریق گفتارها و مفاهیم، بیان شده و نتیجه آن سلطه و فشار است. قدرت در تحلیل گفتمان انتقادی، نامتقارن، نابرابر و سلطه‌آور بوده و به طبقه یا گروه خاصی تعلق دارد (فرکلاف، ۲۰۰۳). ایدئولوژی نیز بُعدی از تمرین قدرت و مقاومت در برابر آن است. ایدئولوژی‌ها ساخت‌های معنایی هستند که در تولید و بازتولید و تغییر روابط نابرابر قدرت نقش دارند. ایدئولوژی نمود جنبه‌هایی از جهان است که به ایجاد، تداوم و تغییر روابط اجتماعی قدرت سلطه و استثمار کمک می‌کند (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۶). در میان رویکردهای مختلف به تحلیل گفتمان انتقادی، می‌توان پنج ویژگی مشترک را بیان کرد:

۱. فرآیندها و ساختارهای اجتماعی و فرهنگی تا حدودی خصلت زبانی گفتمانی دارند. ۲. گفتمان هم سازنده است و هم ساخته شده ۳. کاربرد زبان باید به نحوه تجربی و درون بستر اجتماعی خودش تحلیل شود. ۴. گفتمان، کارکردی ایدئولوژیک دارد. ۵. تحقیق انتقادی؛ که در آن تحلیل گفتمان انتقادی خود را به لحاظ سیاسی بی‌طرف نمی‌داند، بلکه خود را رویکردی انتقادی به شمار می‌آورد که به لحاظ سیاسی متعهد به تغییر است. رویکردهای تحلیل گفتمان انتقادی تحت عنوان رهایی‌بخشی جانب گروه‌های اجتماعی ستم‌دیده را می‌گیرند. در تحلیل گفتمان انتقادی، گفتمان صرفاً یک پدیده سازنده نیست بلکه در عین حال محصول سایر پدیده‌ها نیز به شمار می‌آید (یورگسن و فیلیس ترجمه جلیلی، ۱۳۹۴).

نظر به تناسب رویکرد تحلیل گفتمان انتقادی مدنظر فرکلاف از بعد تطابق نظری و روشی سعی بر آن خواهد بود که مطالب بعدی متمرکز بر این رویکرد باشد. فرکلاف (۱۹۹۵) نهادهای اجتماعی را حاوی تشکلهای گفتمانی ایدئولوژیکی می‌داند که با گروه‌های مختلف موجود در نهاد ارتباط دارد. از نظر او یک صورت ایدئولوژیکی مسلط وجود دارد. یکی از ویژگی‌های صورت ایدئولوژیکی مسلط توانایی طبیعی شدن آن است تا بتواند به صورت معنای متعارف جا باز کند. خلاصه اینکه رابطه بین ایدئولوژی و معنی در نزد زبان‌شناسان انتقادی نقش محوری داشته و برخی از این روابط ریشه در سایر رشته‌های علوم چون فلسفه، جامعه‌شناسی، مطالعات فرهنگی و سیاسی و ارتباطات دارد (آفاگل زاده، ۱۳۹۰). از نظر فرکلاف روابط گفتمانی کانون کشمکش و تضاد اجتماعی هستند: «مضمون‌های گفتمانی را می‌توان قلمروی برای هژمونی فرهنگی بالقوه به شمار آورد که گروه‌های غالب تلاش می‌کنند ساختار بندی خاصی را میان و درونشان ایجاد و حفظ کنند» (فرکلاف ۱۹۹۵: ۵۶).

اگر یک گفتمان غالب جامعه را کنترل نمی‌کند به این معنا نیست که همه گفتمان‌ها برابرند. برای مثال، بدیهی است که برخی از گفتمان‌ها تاثیر قوی‌تری از سایرین بر رسانه‌های جمعی

دارند. یک گفتمان صرفاً آکادمیک نسبت به گفتمانی دورگه که گفتمان آکادمیک (متعلق به نظم گفتمانی دانشگاه) را با گفتمان عامیانه (متعلق به نظم گفتمانی زندگی روزمره) تلفیق می‌کند، سخت‌تر در رسانه‌ها پذیرفته می‌شود. برای فهم رابطه قدرت میان گفتمان‌های مختلف و پیامدهای آن‌ها باید به مفهوم ایدئولوژی و هژمونی نیز پرداخته شود. از نظر فرکلاف (۱۹۹۵: ۱۴) ایدئولوژی عبارت است از معنا در خدمت قدرت. به عبارت دقیق‌تر ایدئولوژی‌ها از نظر او برساخته‌هایی معنایی‌اند که به تولید، بازتولید و دگرگونی مناسبات سلطه کمک می‌کنند. ایدئولوژی در جوامعی به وجود می‌آید که در آن‌ها مناسبات سلطه بر ساختارهای اجتماعی‌ای از قبیل طبقه و جنسیت مبتنی باشند. بنا به تعریف فرکلاف (۱۹۸۹) گفتمان‌ها می‌توانند کم و بیش ایدئولوژیک باشند. گفتمان‌های ایدئولوژیک مواردی هستند که به حفظ و دگرگونی مناسبات قدرت کمک می‌کنند (یورگسن و فیلیپس، ترجمه جلیلی، ۱۳۹۴).

نکته محوری رویکرد فرکلاف این است که گفتمان، گونه مهمی از کنش اجتماعی است که دانش، هویت‌ها و روابط اجتماعی از جمله مناسبات قدرت را بازتولید کرده و تغییر می‌دهد و هم‌زمان سایر کنش‌ها و ساختارهای اجتماعی به آن شکل می‌بخشند و به این ترتیب گفتمان رابطه دیالکتیکی با سایر ابعاد اجتماعی دارد. فرکلاف ساختار اجتماعی را روابط اجتماعی در کل جامعه و نهادهای خاص و در عین حال متشکل از عناصر گفتمانی و غیرگفتمانی می‌داند. مدل سه‌بعدی فرکلاف چهارچوبی تحلیلی برای تحقیق تجربی درباره ارتباطات و جامعه است. هر تحلیل گفتمان رخدادهای ارتباطی باید هر سه این بعدها را پوشش دهد، به این ترتیب چنین تحلیلی باید بر موارد زیر متمرکز شود: ۱. ویژگی‌های زبان متن (متن)، ۲. فرآیندهای مرتبط به تولید و مصرف متن (کنش گفتمانی) و ۳. عمل اجتماعی گسترده‌تری که آن رخداد ارتباطی به آن تعلق دارد (عمل اجتماعی).

۵. روش‌شناسی پژوهش

به لحاظ روش تحقیق، این پژوهش در زمره تحقیقات تحلیل گفتمان و از نوع انتقادی آن که از راهبردهای پژوهش کیفی است قرار دارد و همان‌طور که در بخش‌های پیشین ذکر شد از رویکرد مورد نظر فرکلاف (۱۹۹۵) استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل مهم‌ترین متون اعم از زبان نوشتاری و گفتاری^۱ است که پیرامون آموزش به زبان مادری به کار برده می‌شوند و شامل اسناد مصوب در نظام آموزش و پرورش و نظرات و تفاسیر صاحب نظران و ذی‌صلاحان و ذی‌نفعان در حوزه آموزش به زبان مادری می‌باشند. نمونه‌گیری نیز بر اساس ماهیت روش پژوهش هدفمند می‌باشد؛ لذا در پژوهش حاضر از میان متون احصاء شده، متونی که جنبه نمونه یا معرف داشته‌اند و یا بیشترین نقش را در موضوع تحقیق داشته و باعث ایجاد وضعیت موجود

در حوزه وضعیت آموزش به زبان مادری بوده‌اند به عنوان نمونه هدفمند آماری انتخاب شده‌اند که در جدول شماره ۱ به برخی از مهم‌ترین نمونه‌های نوشتاری پژوهش اشاره می‌شود:

جدول ۱: فهرست اسناد مورد مطالعه در پژوهش حاضر

| نوع نمونه | عنوان | سال | نگارنده |
|--------------------------|---|-------------|--------------------------|
| اسناد مصوب آموزش و پرورش | میانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش | ۱۳۹۰ | وزارت آموزش و پرورش |
| | سند نقشه جامع علمی کشور | ۱۳۸۹ | شورای عالی انقلاب فرهنگی |
| | اهداف دوره‌های تحصیلی نظام تعلیم و تربیت رسمی - عمومی | ۱۳۹۷ | وزارت آموزش و پرورش |
| تحقیقات علمی متعدد | برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران | ۱۳۹۱ | وزارت آموزش و پرورش |
| | مقالات متعدد در قسمت نتایج اشاره شده است. | دو دهه اخیر | نشریات علمی معتبر |

در حوزه گفتاری نیز تمام مصاحبه‌ها و یادداشت‌های متولیان امر سیاسی و فرهنگی کشور که در رسانه‌های معتبر بازتاب یافته است مورد توجه بوده است.

۵-۱. تحلیل داده‌ها

اکنون با توجه به شیوه تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف که در سه سطح توصیف، تفسیر و تحلیل انجام می‌گیرد و مواردی که در هر سطح مورد توجه است، گفتمان حاکم بر قوانین، اسناد نظام آموزشی، نتایج پژوهش‌های علمی و اظهارات قابل توجه مسئولان در ارتباط با آموزش به زبان مادری تحلیل و بررسی می‌شود.

۵-۲. توصیف

توصیف اولین سطح از تحلیل گفتمان است که در آن خرد لایه‌هایی از جمله ویژگی‌های ظاهری و ملموس متن همچون واژگان، جملات و ساختار متن مورد توجه قرار می‌گیرد. فرکلاف (۱۹۹۵) برای تحلیل توصیفی در سطح واژگان سه پرسش زیر را مطرح می‌کند: ۱. کلمات واجد کدام «ارزش تجربی» هستند؟ ۲. کلمات واجد کدام «ارزش رابطه‌ای» هستند؟ ۳. کلمات واجد کدام «ارزش بیانی»‌اند؟

در پرسش به سؤال نخست وجود واژگان ارزشی و ایدئولوژیک در متن مورد توجه قرار می‌گیرد. این واژگان در حقیقت، بازتاب دهنده باورها و تجربه اجتماعی خالق متن از جهان طبیعی و اجتماعی است. سؤال دوم به وجود زمینه‌ها و ارزش‌های مشترک بین تولیدکنندگان و مخاطبان پیام می‌پردازد و پرسش شماره سه ارزشیابی مثبت و منفی تولیدکنندگان متن از واقعیت‌های اجتماعی را مورد توجه قرار می‌دهد (یل شرز و منصفی، ۱۴۰۰).

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به عنوان فرادست‌ترین التزام در حاکمیت به عنوان نخستین سند مورد بررسی در زمینه حق آموزش به زبان مادری دارای سه دلالت اصلی می‌باشد: اصل پانزدهم: 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، رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است.

قانون اساسی به منزله‌ی بالاترین سند حقوقی کشور، یکی از منابع اصلی برای فهم گفتمان هویتی جمهوری اسلامی ایران است. این گفتمان که برآمده از واقعیات و مقتضیات جامعه ایرانی است، به ابعاد هویت ایرانیان توجه دارد (رضایی و جوکار، ۱۳۸۸). یکی از این ابعاد، بعد زبانی هویت ایرانیان است که در اصل ۱۵ قانون اساسی مورد توجه قانون‌گذاران بوده است. اهمیت این اصل به آن دلیل است که هم به زبان فارسی به عنوان یکی از عناصر اصلی همبستگی و پیوند گروه‌ها و قومیت‌های مختلف توجه شده است و هم تنوع و تکثر زبانی موجود را به رسمت شناخته است. یکی از چالش‌های اصلی این اصل از قانون اساسی تفسیرهای مصادره به مطلوب این اصل و یا توجه به بخش نخست آن و بی‌اعتنایی به جزء دوم آن است.

اصل پانزدهم: علاوه بر رسمیت دادن به زبان فارسی در حوزه اسناد دولتی، مکاتبات اداری یا دیوانی و کتاب‌های درسی، حضور زبان‌های محلی ایران را در رسانه‌های عمومی و مطبوعات آزاد دانسته است و علاوه بر آن بر آزادی تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس تأکید کرده است. در خصوص مدلول اصل پانزدهم و اینکه آیا می‌توان تفسیری از آن ارائه داد که بر تدریس زبان‌های محلی در مدارس و تنظیم کتب درسی به زبان‌های قومی کمک کند اختلاف‌نظر وجود دارد. عده‌ای از صاحب‌نظران مدلول اصل پانزدهم را حاوی چنین تجویزی می‌دانند و گروهی دیگر با تأکید بر نص معتقدند که چنین برداشتی از اصل پانزده قابل استنباط نیست. از آنجایی که حوزه فعلی حوزه‌ای بینابینی و میان‌رشته‌ای است، محافل متعددی از جامعه‌شناسان تا عالمان سیاست به این موضوع پرداخته‌اند.

اصل نوزدهم: مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد بود.

اصل بیستم: همه افراد ملت اعم از زن و مرد یکسان در حمایت قانون قرار دارند و از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام برخوردارند. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران سعی کرده در چندین ماده به اصول برابری و حقوق مردم بپردازد و حفظ آن‌ها را تضمین نماید. در این راستا ماده ۱۳ به موضوع رسمیت اقلیت‌های دینی، ماده ۱۴ به آزادی و حفظ حقوق اولیه اقلیت‌های دینی و وظیفه دولت در حفظ حقوق انسانی آن‌ها در صورت عدم عناد با اسلام و جمهوری اسلامی، اصل ۱۵ به رسمیت زبان فارسی و آزادی استفاده از زبان‌های محلی، اصل ۱۹ به برابری قومی و نژادی و اصل ۲۰ به برابری تمام افراد به لحاظ مورد حمایت قرار گرفتن از جانب قانون و برخوردار بودن از همه حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی با رعایت موازین اسلام پرداخته است.

اصل برابری، مبنای زندگی مشترک و اجتماعی جوامع بشری است. بر اساس اندیشه اسلامی، افراد انسانی از هر قوم و قبیله با هم برابر و مشترک‌اند و به استناد این برابری تکوینی، هرگونه برتری قومی، نژادی و اجتماعی افراد بر یکدیگر نفی شده است. برابری در برخورداری از

خیرات اجتماعی همگانی یکی از وجوه این برابری بوده و آموزش به زبان مادری نیز یکی از این خیرات عمومی به حساب می‌آید.

۶. مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

تحقق اهداف هر نظام سیاسی و حاکمیتی مستلزم ترسیم نقشه راه و برنامه‌ای است که در آن نحوه طی مسیر، منابع و امکانات، تقسیم کار در سطح ملی و الزامات در این مسیر به صورت کاملاً دقیق و شفاف مشخص شده باشد. در تهیه سند ملی تحول بنیادین آموزش و پرورش سعی شده تا با الهام‌گیری از اسناد بالادستی و بهره‌گیری از ارزش‌های بنیادین و توجه به اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی ایران، چشم‌انداز و اهداف تعلیم و تربیت در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی تبیین شود. این سند که مصوب آذرماه ۱۳۹۰ شورای عالی انقلاب فرهنگی است مهمترین و بالاترین سند تحولی کشور در عرصه تعلیم و تربیت محسوب می‌شود و حاصل بیش از دو دهه تجربه و تلاش متخصصان، محققان و مدیران ارشد نظام آموزشی و تربیتی کشور بوده که دارای اسناد پشتیبان زیادی است. سند تحول بنیادین آموزش و پرورش پس از تصویب در شورای عالی انقلاب فرهنگی جهت اجرا به دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش ارسال شده و تا کنون بیش از ۱۰ سال از اجرای آن می‌گذرد و مقرر بوده که اهداف آن تا سال ۱۴۰۴ محقق شود. اما در مقام اجرا و بنابه دلایلی این مهم تحقق نیافته و به اذعان وزرای آموزش و پرورش، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی از زمان بندی موردنظر بسیار عقب افتاده (اخلاقی، ۱۴۰۰) و در برخی موارد اراده و برنامه‌ریزی لازم حتی در مقام سخن نیز برای اجرای برخی از موارد آن وجود ندارد. در راستای هدف این پژوهش نکات مستقیم و ضمنی مورد اشاره در ارتباط با آموزش به زبان مادری در خود سند تحول بنیادین و مبانی نظری سند تحول مورد بررسی قرار می‌گیرد.

عموم شهروندان جمهوری اسلامی ایران از منظر تربیتی دارای حقوق زیرند: حق برخورداری از تربیت منطبق با نیازها و شرایط فردی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۱۳-۲۱۴).^(۱)

توجه به شایستگی‌های ویژه در الگوی مطلوب تربیت رسمی و عمومی، ناظر به خصوصیات مشترک جنسی / جنسیتی، قومی / محلی،^(۲) دینی / مذهبی، و فرهنگی / خانوادگی و نیز به تفاوت‌های فردی موجود در بین اعضای جامعه نیز هست. به سخن دیگر، تربیت رسمی و عمومی، با وجود داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد، جریانی یکسان‌ساز و یک‌دست‌کننده همه افراد جامعه نیست (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۴۳).

یکی از واقعیت‌های جامعه ایران، پذیرش کثرت قومی و فرهنگی، دینی و مذهبی و تنوع زبانی است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۵۵).

نظام تربیت رسمی و عمومی بر مبنای اهداف مشترک و تحلیل آن‌ها، اهداف ویژه‌ای نیز دارد که همان شایستگی‌های ویژه ناظر به خصوصیات فردی، جنسی/جنسیتی، خانوادگی، قومی، دینی/مذهبی و بومی و محلی متریبان‌اند^(۳) که به شکل‌گیری هویت‌های ویژه‌ی احاد اجتماع می‌انجامد (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۳۷۰).

تربیت رسمی و عمومی شامل این قاعده‌ی عام (اصل عدالت تربیتی) است. تعریف مصداقی این اصل در تربیت رسمی و عمومی به شرح زیر است: مواردی مانند توجه به نیازها و تفاوت‌های فرهنگی (دین و مذهب و زبان)، اقتصادی و اجتماعی، از جمله عنایت به آموزش زبان مادری در کنار آموزش زبان رسمی کشور (زبان و ادبیات فارسی)، آموزش دینی و مذهبی پیروان ادیان و مذاهب رسمی، توجه به مناطق محروم، عشایر، روستائیان و مانند این‌ها (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۷۴).

برای حمایت از یادگیری کودکان متعلق به اقوام غیر فارس زبان ایرانی و برخورداری آنان از فرصت برابر در کسب شایستگی‌ها، نظام برنامه درسی باید یک دوره تعریف شده «انتقال» از زبان مادری به چرخه زبان رسمی (فارسی) را در کانون توجه قرار دهد. ویژگی‌های فرهنگی و زبانی مناطق مختلف در برنامه‌های درسی این دوره محوریت خواهد داشت^(۴) (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰: ۲۸۳). با توجه به گزاره‌های بیان شده در مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش می‌توان اذعان کرد که یکی از اصول بنیادین جریان تربیت توجه به تفاوت‌های فراگیران از ابعاد مختلف است و این امر زمینه‌ساز تحقق عدالت تربیتی می‌باشد. یکی از این وجوه تفاوت، بحث تفاوت زبانی و لزوم آموزش به زبان مادری است. همان‌طور که در مقدمه این نوشتار بدان اشاره شده، زبان حامل دارایی‌های فرهنگی یک قومیت و به لحاظ روان‌شناختی نیز یکی از عوامل موفقیت در تحصیل می‌باشد. موارد مذکور در فوق به اندازه کافی صراحت لازم را در خصوص این حق طبیعی (آموزش زبان مادری) و (آموزش به زبان مادری در دوره انتقال) دارا می‌باشد. به عبارت دقیق‌تر اگر ارکان مختلف حاکمیت، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش را به عنوان سند فرادستی در تعلیم و تربیت کشور و فصل‌الخطاب تمام چالش‌ها و خواسته‌های احاد ملت از نظام تعلیم و تربیت بدانند، وضعیت آموزش زبان مادری باید وضعیت متفاوت‌تری به خود بگیرد.

۷. منشور حقوق شهروندی

تکامل‌یافته‌ترین سندی که در راستای شناسایی اقلیت‌ها و تصدیق حقوق آن‌ها گام برداشته، منشور حقوق شهروندی است که در آذر ۱۳۹۵ از طرف رئیس‌جمهور رونمایی شد. این منشور به عنوان یک سند غیرالزام‌آور با هدف استیفا و ارتقای حقوق شهروندی و به منظور تدوین برنامه و خط مشی دولت، موضوع اصل ۱۳۴ قانون اساسی و در راستای اجرای حقوق ملت مندرج در فصل ۳ قانون اساسی مطرح شده است. به دلیل مشخص نبودن جایگاه حقوق شهروندی در سلسله مراتب حقوقی، این سند از ضمانت اجرای قانونی برخوردار نیست و صرفاً به دنبال تبیین

چشم انداز و تعیین خط مشی کلی امور است، لذا این سند به عنوان حقوق نرم قلمداد می‌شود که می‌تواند در آینده تبدیل به حقوق موضوعه شود. با توجه به این که از یک سو، منشور حقوق شهروندی حاوی نکات مترقیانه‌ای در زمینه‌های مختلف شهروندی بوده و از سوی دیگر کشورمان دارای اقلیت‌های متفاوتی است (سلیمی ترکمانی و حاضروظیفه، ۱۳۹۷). بررسی حق آموزش به زبان مادری از زاویه دید این منشور می‌تواند قابل تامل باشد. این موضوع به صراحت در این منشور به این شکل بیان شده است:

ماده ۱۰۱ - شهروندان از حق یادگیری و استفاده و تدریس زبان و گویش محلی خود برخوردارند. شهروند به افرادی اطلاق می‌شود که تابعیت کشوری را دارا می‌باشند و به تبع این وابستگی از حقوق و مزایایی برخوردار می‌شوند که در قانون اساسی و سایر قوانین عادی در آن کشور به تصویب رسیده است. در واقع می‌توان گفت که شهروندی یکی از فرآیندهای جامعه مدرن بوده و به عنوان منزلتی اجتماعی در نگرش به جامعه مدنی تلقی می‌شود که به موجب آن امکان برخورداری از حقوق و قدرت را فراهم می‌کند.

شهروندی به مثابه فرآیند اجتماعی و سیاسی قرن نوزدهم در جوامع سنتی مدنی به صورت تعامل جدی بین دولت و ملت مطرح و به طور همزمان با مسأله عضویت در دولت - ملت‌ها از مباحث مهم اجتماعی و سیاسی شده است. شهروندی به عنوان یک پدیده اجتماعی مدرن از مولفه‌های محوری نظام‌های سیاسی دموکراتیک و شاخصی کلیدی برای نشان دادن تحقق دموکراسی در یک جامعه مدرن است که برخوردار از حوزه عمومی و جامعه مدنی کارآمد و پویاست (توسلی و نجاتی حسینی، ۱۳۸۳). اهمیت حقوق شهروندی تا بدان حد است که رابطه نزدیکی با جایگاه حاکمیت پیدا می‌کند. چنانکه برخی از کارشناسان بر این نظر هستند، جامعه ای که در آن حقوق شهروندان نهادینه نشده باشد، رابطه مردم و حاکمیت دچار تزلزل است (محسنی، ۱۳۸۹). با توجه به صراحت منشور حقوق شهروندی در ماده ۱۰۱ در ارتباط با اهمیت آموزش به زبان مادری به نظر می‌رسد هم‌راستا با سایر قوانین و اسناد بالادستی نه تنها منع قانونی بر این امر وجود ندارد بلکه جزو وظایف حاکمیت و حقوق اقلیت‌های زبانی نیز به شمار می‌آید.

| پژوهشگران و سال انجام | عنوان |
|---|---|
| آزاد الله کریمی، خدیجه علی آبادی، رضا مراد صحرایی، علی دلاور - ۱۳۹۷ | آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟ |
| الله کریمی و صحرایی (۱۳۹۹) | مقایسه نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش |
| محمدی، عسکرخانی و میرعباسی (۱۳۹۹) | تاثیر آموزش به زبان مادری بر نشاط و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوزبانه |
| رهایبی و رزاقی مرندی (۱۳۹۶) | حق بر زبان مادری و آموزش |
| یاسیلاغی شرلی (۱۴۰۱) | بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) در آموزش بر اساس تجربه زیسته معلمان ابتدایی |
| داوری (۱۳۹۹) | سیاست و برنامه‌ریزی زبانی؛ رویکرد میان‌رشته‌ای منقول در حوزه سیاست‌گذاری کلان فرهنگی و آموزشی |
| محمدی، موسوی خامنه و منادی (۱۳۹۸) | بررسی جامعه‌شناختی پیامدهای نیزبانگی |
| شادمان و بایگان (۱۳۹۷) | دوزبانگی در نظام آموزشی ایران |

موارد ذکر شده فوق، برآمده از قوانین مصرح نظام جمهوری اسلامی ایران است که تقریباً همگی به این مساله به عنوان یک حق برای احاد جامعه دلالت داشته و اجرایی شدن آن نیز

یک وظیفه برای حاکمیت قلمداد شده است. همچنین پژوهش‌های علمی زیر نیز لزوم اهمیت آموزش به زبان مادری را مورد توجه قرار داده‌اند:

با تمام این توصیف‌ها، آن‌چه در اظهارات متولیان فرهنگی و سیاست‌گذاران بیان می‌شود در تقابل با این قوانین و یافته‌های این پژوهش‌هاست. به برخی از این موارد اشاره می‌شود:

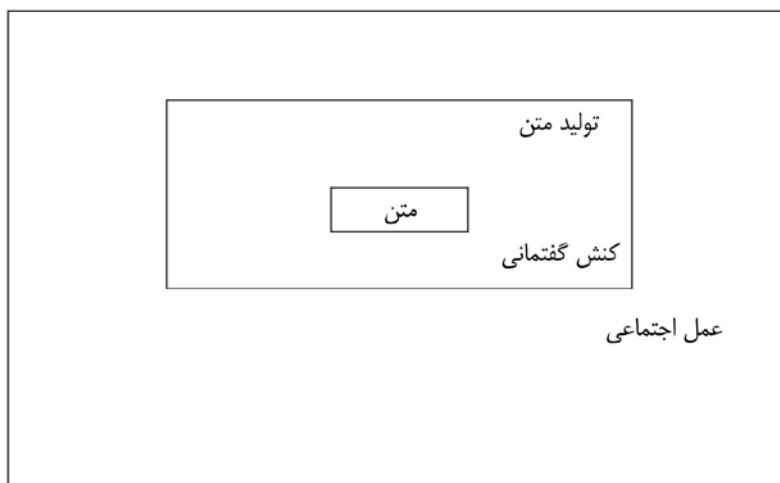
| جایگاه اظهارکننده و تاریخ | اهم اظهارات |
|---|---|
| محمد علی موجد عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ۷ بهمن ۱۳۹۲ | دولت باید از مداخله مستقیم در آموزش زبان‌های محلی و بومی خودداری کند ما زبان معیاری داریم که زبان رسمی ما است اگر دولت بخواهد آن را فراموش کند و به حوزه زبان‌های محلی وارد شود کار ما زار است. |
| محمد دبیر مقدم، عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ۷ بهمن ۱۳۹۲ | بسیاری از آن‌ها دارای گونه‌ها و گویش‌های متعددی هستند که اگر قرار باشد یکی را برای آموزش انتخاب کنیم مطمئناً با مسائل زیادی همراه خواهیم شد. |
| سلیم نیساری عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ۷ بهمن ۱۳۹۲ | عده‌ای فکر می‌کنند علاقه به یک قومیت یعنی تحصیل با زبان آن قوم اما این موضوع بسیار خطرناک است ما در ایران شانس داشته‌ایم که یک فردوسی بزرگ توانسته پایه محکمی برای زبان فارسی ایجاد کند و ما امروز در کنار دین اسلام به داشتن چنین زبانی متفخر شویم. |
| فتح الله مجتبیایی عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی، ۷ بهمن ۱۳۹۲ | شک ندارم که این موضوع از خارج به ایران آمده است قبل از این در هندوستان نیز این مسئله توسط انگلستان تجربه شد و امروز هم انگلستان و کشورهای شمالی ما هستند که می‌خواهند این مسئله را به ایران وارد کنند بهترین وسیله برای عقب نگه داشتن یک ملت بی‌توجهی به زبان آن است اگر خواهیم زبان‌های مادری‌مان را به عنوان زبان علمی و آموزشی به کار بندیم به طور حتم به گذشته برگشت خواهیم داشت و این موضوع خطرناک است و از آن بوی توطئه می‌آید. |
| زهره طبیب‌زادمنوری، عضو کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس، قدس آنلاین، ۴ بهمن ۱۳۹۲ | طرح آموزش به زبان مادری ناپخته، غیرکارشناسی و دور از منطق بوده و نمی‌تواند محل اعتنای بخش‌های آموزشی، دانشگاهی و نظام آموزشی کشور قرار گیرد..... علاوه بر اینکه بار مالی بسیاری را به کشور تحمیل می‌کند، منجر به از بین رفتن اتحاد در نتیجه استفاده از زبان واحد می‌شود..... تحصیل و آموزش موضوعی نیست که بتوان آن را به زبان محلی درآورد. |
| یونس، دستیار ویژه رئیس جمهور وقت در امور اقوام و اقلیت‌های دینی و مذهبی، مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی، ۵ اسفند ۱۳۹۲ | آموزش به زبان مادری خواست عموم قومیت‌ها نیست بلکه این یک خواست محدود روشنفکرانه و محلی است و چنانچه آن را آزاد هم بگذارند، تعداد کسانی که از آن استقبال می‌کنند، زیاد نیستند..... این مسئله، مسئله اصلی مردم بلوچ، کردستان و آذری‌ها و سایر زبان‌ها نیست، مسئله اصلی جریان‌های سیاسی است که این را به عنوان یک مسئله ملی دنبال می‌کنند. |
| روحانی، رئیس جمهور سابق، ۱۱ اردیبهشت ۱۴۰۰ | متأسفانه امروز بخشی از بدخواهان هویت ملی ما، زبان فارسی و مرجعیت آن را هدف قرار داده و سعی در ایجاد دوگانه کاذبی به نام زبان مادری و زبان رسمی و ملی هستند. |
| مهدی نوید ادهم، دبیرکل شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۶ شهریور ۱۳۹۶ | بر اساس اصل ۱۵ قانون اساسی، آموزش رسمی در مدارس باید با زبان و خط فارسی باشد. بنابراین قطعاً کتاب‌های ما در مدارس باید به زبان فارسی تدریس شود، اما در این قانون نوشته شده که ادبیات اقوام نیز امکان آموزش دادن را دارند، ولی این به معنای آن نیست که کتاب‌های درسی به زبان اقوام باشد، بلکه کل زبان اقوام را نه در ساعات آموزشی رسمی بلکه در ساعات فوقی برنامه می‌توان در نظر گرفت و آموزش داد. |

۸. سطح تفسیری و تبیینی

تفسیر دومین مرحله از مرحله‌های تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف است. تفسیر، ترکیبی از محتوای خود متن و ذهنیت مفسر است. مقصود از ذهنیت مفسر «دانش زمینه‌ای» است که مفسر در تفسیر به کار می‌برد (فرکلاف، ۱۹۹۵: ۲۱۵). از منظر فرکلاف (۱۹۸۹)، به نقل از یل شرز و منصفی، (۱۳۹۹) ایدئولوژی علاوه بر حفظ روابط نابرابر قدرت در جامعه، به روابط و فرضیات بدیهی پنداشته شده در ذهنیت گروه‌های اجتماعی اطلاق می‌شود که موجبات انسجام جامعه را فراهم می‌سازد. از نظر وی این فرضیات بدیهی که به واسطه تکرار همیشگی آن‌ها در حوزه عمومی در تار و پود ذهنیت افراد جامعه تنیده می‌شوند در حفظ و مشروعیت بخشیدن به روابط نابرابر قدرت در جامعه سهم عمده‌ای ایفا می‌کنند. در نظر فرکلاف (۱۹۹۵)، تحلیل گفتمان انتقادی در سه

سطح، ایدئولوژی نهان موجود در این فرضیات اجتماعی را برملا می‌سازد. این سه سطح «متن»، «گفتمان» و «ساختارهای اجتماعی» است. فرکلاف معتقد است زبان به مثابه یک کنش جمعی از ساختارهای کلان اجتماعی تأثیر می‌پذیرد. این تأثیرپذیری، از طریق رواج گفتمان نهادهایی چون آموزش، رسانه، مذهب، قانون و در نهایت، نهاد دولت در جامعه بسط و گسترش پیدا می‌کند. به دیگر سخن، گفتمان‌های جامعه به وسیله پاره‌ای ضوابط و اصول که «قواعد گفتمان» نامیده می‌شود اداره می‌شوند. این قواعد گفتمان که از سوی نهادهای اجتماعی وضع می‌شوند، از یک سو، زمینه تولید متن‌هایی همسو با ایدئولوژی نهفته در گفتمان را فراهم می‌آورند و از سوی دیگر، ساختارهای کلان اجتماعی را تقویت می‌کنند و یا آنها را به چالش می‌کشند. افرادی که متون تولیدشده در قالب گفتمان خاصی را تفسیر می‌کنند، این کار را به مدد مفاهیم بنیادینی که قواعد گفتمان خوانده می‌شود انجام می‌دهند. این قواعد گفتمان که به واسطه تکرار همیشگی، در ذهنیت جامعه رسوخ کرده‌اند به بخشی از «منابع ذهنی» مخاطبان تبدیل شده و در تفسیر متن از سوی مخاطبان مورد استفاده قرار می‌گیرند (یل شرز و منصفی، ۱۳۹۹).

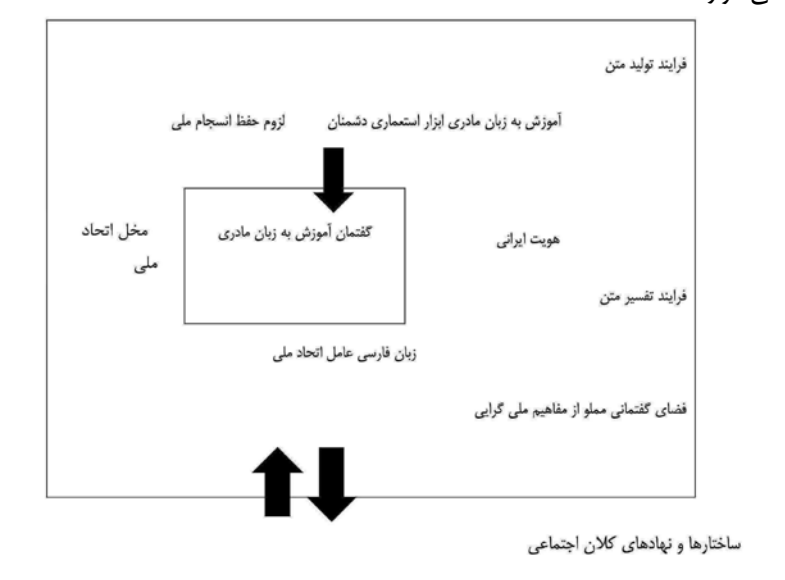
تصویر زیر تأثیر ساختارهای کلان اجتماعی بر گفتمان رایج در جامعه را نشان می‌دهد که در نهایت به تولید و درک خاصی از متن منجر می‌شود.



تصویر ۱. مدل تحلیل گفتمان انتقادی فرکلاف (۱۹۸۹) به نقل از ییل شرز و منصفی (۱۳۹۹)

ذهنیت حاکم بر فرهنگ، سیاست‌گذاری، مدیریت، برنامه‌ریزی و از همه مهم‌تر تجربه تاریخی خود زمینه‌ساز پذیرش تمرکزگرایی صرف در همه امور و مبتنی بر شکل‌گیری تقابل «خود» و «دیگری» بوده است. این تقابل در طول زمان به انحاء مختلف خود را نمایان کرده است؛ سخت‌ترین آن عرصه نظامی بوده و در نرم‌ترین حالت آن نیز وجه فرهنگی نمایانگر شده است. آموزش به زبان مادری بارزترین وجه تقابل فرهنگی چالش خود و دیگری است. همان‌طور که در بخش توصیف ذکر گردید، اشاره‌های صریح و ضمنی نمایانگر حق آموزش به زبان مادری

و به عبارتی زمینه‌ساز تحقق عدالت اجتماعی به حساب می‌آید اما آن‌چه در گفتمان حاکم بر متولیان فرهنگی نمایان است، نشانگر استفاده این افراد از استدلال و واژگانی است که در صورت اجرایی شدن این حق، موجودیت جامعه با خطر مواجه شده و البته اجرای چنین خواسته‌هایی از توطئه‌های دشمن به حساب می‌آید. توسل به مفاهیم ملی و هویت ایرانی که زبان فارسی نمود اصلی آن معرفی می‌شود خود زمینه‌ساز ایجاد فضای گفتمانی گردیده که بنا به تعریف فرکلاف این قواعد گفتمانی به وسیله نهادها و ساختارهای کلان اجتماعی ساخته و پرداخته می‌شود. از طریق نهادهایی چون خانواده، آموزش، دین و دولت در جامعه به اشتراک گذاشته می‌شود. انسجام ملی و ترس از تجزیه کشور فضای گفتمانی مشخصی را ایجاد کرده است که حتی اقلیت‌های زبانی را هم نسبت به این مخاطرات بیمناک کرده که در برخی موارد این حق را مورد چشم پوشی قرار دهند.



تصویر ۲: فضای گفتمانی حاکم در جامعه جهت ممانعت از آموزش به زبان مادری و ادامه روند فعلی

تصویر فوق نمایانگر آن است که فضای گفتمانی حاکم بر حوزه آموزش به زبان مادری آمیخته با تهدیدهای ضمنی برای افراد جامعه و ارتباط دادن اغراق گونه به بحث امنیت ملی، تضعیف انسجام ملی و تضعیف زبان فارسی - به عنوان زبان معیار و نماد و ناجی تاریخ و تمدن ایرانی - می‌باشد. این نگرش با ابزارهای مختلف همچون رسانه، آموزش و پرورش، سازمان‌های فرهنگی به جامعه القاء می‌شود و روز به روز تحقق این حق را سخت‌تر می‌کند. مفاهیمی چون لزوم تقویت هویت ایرانی، توجه به انسجام فرهنگی، سواستفاده جریان‌های سیاسی از موضوع آموزش به زبان مادری، نقشه شوم دشمنان ایران در قالب آموزش به زبان مادری، فاقد منطق بودن، دارای بار مالی بودن، برنامه استعمارگران و موارد مشابه دیگر زمینه ذهنی در آحاد جامعه ایجاد می‌کند که مطالبه‌گران حق آموزش به زبان مادری از وفاداری و تعهد لازم به وطن

برخوردار نبوده و ابزار دشمنان این سرزمین می‌باشند. از نظر رویکرد فرکلاف (۱۹۹۵) تفسیر واژگان و مفاهیمی از این دست نیازمند تدقیق در «ارزش تجربی» واژگان و نیز تفسیر «بافت موقعیتی» و «بافت بینامتنی» این اظهارات است. تفسیر بافت موقعیتی از دو جنبه قابل بررسی است. از یک سو، مخاطبان با توجه به بافت فیزیکی و ویژگی‌های ظاهری کلام اقدام به تفسیر متن می‌کنند و از سوی دیگر، با مراجعه به «منابع ذهنی» خود که به عقیده فرکلاف یک برساخته اجتماعی است به درک خاصی از متن می‌رسند (یل شرز و منصفی، ۱۳۹۹).

ادبیات به کار رفته آکنده از توصیف وضعیتی است که وضعیت کشور را خاص و ویژه توصیف می‌کند و این مساله می‌تواند همچون تیری از ناحیه بدخواهان به سوی تمامیت ارضی کشور باشد و ذهنیت تاریخی ایرانیان نیز انباشته با تهدیدات و جنگ‌های فراوان در طول تاریخ و همچنین جانفشانی‌های همه اقوام در حراست از این کشور بوده است. از این رو، استفاده ضمنی از این تهدیدات و به‌کارگیری واژگان حماسی جهت توجیه وضع موجود باعث شده است عملاً برخی از قوانین حقوقی کشور که ناظر به حق حدود نیمی از مردمان این جامعه است به حاشیه رانده شود. عقیده‌ی رایج بر این اعتقاد است که گوناگونی زبانی و جدایی طلبی به یکدیگر ربط دارند، اما باید خاطر نشان ساخت که تفاوت زبان‌ها به جدایی طلبی نمی‌انجامد بلکه بهره‌برداری سیاسی از قوم‌گرایی و مربوط کردن آن به تفاوت‌های زبانی، جدایی طلبی را دامن می‌زند. در وضعیت فعلی بسیاری از دست‌اندرکاران متقاعد شده‌اند که تقویت زبان‌های موجود در یک کشور به منزله از میان بردن وحدت ملی است و تک‌زبانگی را عامل مهم تشکیل ملت به شمار آورده‌اند، درحالی‌که آن‌چه در حقیقت ایجاد اختلاف می‌کند و مانع وحدت ملی می‌شود نه چندزبانگی و آموزش به زبان مادری بلکه برخورد منافع است. چندزبانگی و آموزش به زبان مادری بیانگر چندگونگی فرهنگی است. یکپارچگی ملی از طریق ارتباط متقابل زبان‌ها با یکدیگر بهتر حاصل می‌شود تا از طریق تسلط یک زبان بر سایر زبان‌ها. زبان تا وقتی که بخشی از برنامه درسی نباشد در معرض خطر است. بهترین روش برای از بین بردن زبان یاد دادن یک زبان دیگر است. حق انحصاری حدود ۱۰۰ زبان ملی بر آموزش باعث می‌شود تا زبان‌هایی که در مدارس آموخته نمی‌شوند به خانه و فرهنگ عامه محدود و نهایتاً از محیط‌های تغذیه فرهنگی بیرون رانده شوند.

۹. نتیجه

تحلیل گفتمان حاکم بر حوزه آموزش به زبان مادری نشانگر یک ملاحظه بنیادین و در عین حال دارای قدرت در عدم اجرایی کردن بخشی از قوانین مصرح جمهوری اسلامی ایران است. از یک سو در قوانین و آیین‌نامه نشان از توجه جدی به آموزش به زبان مادری است که تجربیات موفق جوامع گوناگون و نتایج پژوهش‌های علمی پشتوانه علمی و عملی قابل توجهی را برای آن فراهم کرده است و از سوی دیگر قواعد گفتمانی حاکم دو دال قابل توجه را در مخالفت با این مسئله و ادامه وضع موجود در نظام آموزشی فراهم کرده است: توجیه حفظ و حراست از تمدن و فرهنگ ایرانی به وسیله حفظ اقتدار زبان فارسی و توطئه‌چینی دائم دشمنان و خطر تجزیه کشور که یکی

از ابزارهایشان اجرایی کردن آموزش به زبان مادری است. این گفتمان‌ها غالباً از اعتبار بالایی برخوردار هستند چون توسط سیاست‌گذاران کلان کشور و متولیان عرصه فرهنگ بیان شده‌اند با این حال تعارض اساسی موجود بین گفتمان موجود و همچنین وضع حاضر با قوانین و نتایج پژوهش‌های علمی صرفاً با پررنگ بودن ملاحظات سیاسی و صدای بلند مخالفان آموزش به زبان مادری همچنان ادامه‌دار است. اما به نظر می‌رسد با توجه به ابزارهایی که تک‌صدایی را در عرصه سیاست‌گذاری فرهنگی کم‌رنگ کرده است، داشتن نگاه امنیتی به این مقوله، تفسیر به رای داشتن از قوانین موجود و بی‌توجهی به نتایج علمی خود می‌تواند زمینه‌ساز تضعیف انسجام ملی - مفهومی که مخالفان آموزش به زبان مادری دغدغه آن را دارند- ایجاد تنش‌های قومی و چالش‌های مشابه را فراهم سازد.

پی‌نوشت‌ها

۱. اصول بیست و نهم و چهل و سوم قانون اساسی و ماده بیست میثاق جهانی حقوق کودک، اصل پانزدهم قانون اساسی نیز بر حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی تأکید می‌کند. این ویژگی به جنبه کیفی اصل عدالت تربیتی اشاره دارد. معنی عدالت تربیتی در بعد کیفی، رعایت تفاوت‌های فردی فرهنگی و خانوادگی و حتی جغرافیایی در جریان تربیت است. به این صورت که تربیت، به هر فرد متناسب با نیازهایش ارائه شود.
۲. اصول بیست و نهم و چهل و سوم و پانزدهم قانون اساسی مانند حق برخورداری از آموزش زبان محلی و مادری در کنار آموزش زبان فارسی
۳. برای مثال، توسعه استعدادها، تسلط بر زبان بومی و محلی، معرفت به دین و مذهب خود (برای پیروان مذاهب و ادیان رسمی)، آگاهی و درک مناسب از آداب رسوم و سنت‌های پسندیده محلی و مانند اینها.
۴. مبتنی بر اصول عدالت تربیتی؛ تنوع و کثرت؛ پویایی مندرج در فلسفه تربیت رسمی و عمومی

منابع

- احتشامی، طیبه و موسوی، سیدغفار. (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه با دانش‌آموزان تک‌زبانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۸۸. *ماهنامه پژوهشی، آموزشی*
- پژوهشنامه آموزشی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، شماره ۱۱۹ (۱۲)، ۵-.
- اخلاقی، آزیتا. (۱۴۰۰). موانع پیاده‌سازی سیاست‌های فرهنگی در ایران (با تأکید بر سند تحول بنیادین آموزش و پرورش)، *مطالعات راهبردی فرهنگ*، ۱(۱)، ۷۵-۱۰۴. doi: 10.22083/scsj.2021.136356
- الله کرمی، آزاد، علی آبادی، خدیجه، مراد صحرائی، رضا، و دلاور، علی. (۱۳۹۷). آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟ *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۱)، ۴۳-۷۴.
- الله کرمی، آزاد، صحرائی، رضا مراد. (۱۳۹۹). مقایسه نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش، *تدریس پژوهی*، ۱(۱)، ۳۸-۵۸.

DOI: <https://doi.org/10.34785/J012.2020.133>

آقا گل زاده، فردوس (۱۳۹۰). *تحلیل گفتمان انتقادی*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

پایگاه خبری تحلیلی انصاف (۱۳۹۲). *در جلسه با حضور خداد: آموزش زبان مادری بوی توطئه می دهد*، قابل دسترس در

<http://www.ensafnews.com/7254/%D8%AF%D8%B1%D8%AC%D9%84%D8%B3%D9%87>

توسلی، غلام عباس و نجاتی حسینی، سید محمود. (۱۳۸۳). *واقعیت اجتماعی شهروندی در ایران*، مجله جامعه‌شناسی ایران، ۵(۲)، ۳۲-۶۲.

خلیلی، ابراهیم، خورسندی طاسکوه، علی، آراسته، حمیدرضا و غیائی ندوشن، سعید. (۱۳۹۶). تحلیل گفتمان انتقادی تاریخی از استقلال دانشگاهی نظام آموزش عالی ایران. *آموزش عالی ایران*، ۹(۴)، ۵۵-۲۹.

داوری، حسین. (۱۳۹۹). سیاست و برنامه‌ریزی زبانی: رویکرد میان‌رشته‌ای مغفول در حوزه سیاستگذاری‌های کلان فرهنگی و آموزشی کشور، *فصلنامه علمی پژوهشی راهبرد فرهنگ*، ۱۳(۴۹)، ۷-۳۵.

DOI: 10.22034/jsfc.2020.109866

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (شورای عالی آموزش و پرورش)*. از:

<https://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/01/sanand-tahavol.pdf>

دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۹۰). *میانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش؛ شورای عالی آموزش و پرورش*.

<https://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/02>

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، مصوبه اسفند ۱۳۹۱*. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

دلوری، ابوالفضل. (۱۳۹۴). *جامعه‌شناسی تحولات ایران: از انقلاب مشروطه تا قیام خرداد ۱۳۴۲*، تهران: پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی.

رضایی، سیدمحمد، و جوکار، محمدصادق. (۱۳۸۸). *بازشناسی هویت ملی در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، فصلنامه مطالعات ملی*، ۱۰(۴۰)، ۵۳-۸۸.

روحانی، حسن. (۱۴۰۰). *معلمان دوقطبی کاذب زبان مادری-زبان رسمی را خنثی کنند، جامعه خبری تحلیلی الف*، قابل دسترس در:

<https://www.alef.ir/news/4000211126.html?show=text>

رهایمی، سعید، و رزاق مرندی، زهرا. (۱۳۹۶). *حق بر زبان مادری و آموزش. دوفصلنامه بین‌المللی حقوق بشر*، ۱۲(۱)، ۹۵-۱۱۶.

DOI: 10.22096/hr.2017.30780

زارع کهنموئی، اصغر. (۱۳۹۴). *پایان تک‌زبانی (سبزه گفتگو پژوهشی درباره حق زبان مادری)*. تبریز: نشر موغام.

سلیمی ترکمانی، حجت، و حاضر وظیفه قره‌باغ، جلیل. (۱۳۹۷). *مطالعه تطبیقی جایگاه حقوق اقلیت‌ها در منشور حقوق شهروندی ایران و اعلامیه حقوق اقلیت‌های سازمان ملل متحد، مطالعات حقوق تطبیقی*، ۹(۱)، ۲۰۳-۲۳۰.

DOI: 10.22059/jcl.2018.246493.633585

شادمان، کاظم، و بایکان، عارف. (۱۳۹۷). *دوزبانگی در نظام آموزشی ایران. پویا در آموزش علوم انسانی*، ۴(۱۰)، ۴۵-۶۳.

طیب زاده نوری، زهره. (۱۳۹۲). *آموزش به زبان مادری طرحی پوپولیستی است/ پیشنهاد بونسی کاربرد سیاسی دارد. خبرگزاری قدس آنلاین (۴ بهمن ۱۳۹۲)*. قابل دسترس در:

<https://www.qudsonline.ir/news/184750/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4-%D8%A8%D9%87>

قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران

کلاتتری، رضا، خدیوی، اسدالله، فتحی آذر، اسکندر و بیوک، بهنام. (۱۳۹۰). *بررسی روش‌های مناسب آموزش دوزبانه. نوآوری‌های آموزشی*، ۳۹(۱۰)، ۶-۲۴.

کمالی، بهناز. (۱۳۸۴). *دوزبانگی*. تهران: منادی تربیت.

محسنی، رضاعلی. (۱۳۸۹). *ابعاد و تحلیل حقوق شهروندی؛ راه‌کارهایی برای تربیت و آموزش حقوق شهروندی، فصلنامه مطالعات سیاسی*، ۳(۱۰)، ۱۱۷-۱۴۴.

محمدی، عادل، عسگرخانی، ابومحمد، میر عباسی، سید باقر. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش به زبان مادری بر نشاط و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوزبانه. *تدریس پژوهی*، ۸(۱)، ۲۶۰-۲۳۹.

DOI: <https://doi.org/10.34785/J012.2020.408>

محمدی، مرضیه، موسوی خامنه، مرضیه، و منادی، مرتضی. (۱۳۹۸). بررسی جامعه‌شناختی پیامدهای نیم‌زبانگی. *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، ۱۰(۲)، ۱۰۷-۱۳۵. doi: 10.30465/scs.2019.4201

نوید ادهم، مهدی. (۱۳۹۸). *اساس آموزش در ایران، زبان فارسی است*. روزنامه اعتماد (۱۳۹۸/۶/۱۶). قابل دسترس در:

<https://www.etemadonline.com/%D8%A8%D8%AE%D8%B4>

هرمزی زاده، محمدعلی. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر انسجام ملی، *مطالعات بسیج*، ۱۲(۴۲)، ۳۱-۵۳. یاری قلی، بهبود. (۱۳۹۷). *عدالت تربیتی؛ بنیان‌های نظری و چالش‌های آن*. تهران: اساطیر پارسی. یاری قلی، بهبود، و صیادی، صادق. (۱۳۹۵). تجربه زیسته معلمان از موانع تفاوت‌های فرهنگی در اجرای برنامه درسی: پژوهش پدیدارشناسی. *همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران*، دانشگاه بوعلی سینا، همدان. یاسبلاغی شراهی، بهمن. (۱۴۰۱). بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) در آموزش بر اساس تجربه زیسته معلمان ابتدایی، *دوفصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۱۰(۲۰)، ۱۲۹-۱۷۰. یل شرز، رضا، و منصفی، رؤیا. (۱۳۹۹). بررسی چگونگی مواجهه گفتمانی وزارت بهداشت ایران با شیوع ویروس کرونا به مدد مدل تحلیل گفتمان فرکلاف (۱۹۸۹). *نشریه پژوهش‌های زبان‌شناسی*، ۱۲(۱)، ۱۵۳-۱۷۶.

DOI: 10.22108/jrl.2021.126413.1537

یل شرز، رضا، و منصفی، رؤیا. (۱۴۰۰). بیماری «کووید-۱۹» یا «ویروس چینی»؟ *زبان پژوهی*، ۱۳(۴۰)، ۶۵-۸۷.

DOI: 10.22051/jlr.2020.32771.1912

یورگنسن، ماریا، و و فیلیس، لوتیز. (۱۳۹۴). *نظریه و وروش در تحلیل گفتمان*، ترجمه هادی جلیلی، تهران: نشر نی.

یونس، علی (۱۳۹۲). *آموزش زبان مادری خواست اصلی قومیت‌ها نیست*. مرکز دایره المعارف بزرگ اسلامی. قابل دسترس در:

<https://www.cgie.org.ir/fa/news/9895/%DB%8C%D9%88%D9%86%D8%B3%DB%8C>

Agha Golzadeh, F. 2010. *Critical discourse analysis*. Tehran: Entesharate Elmi va Farhangi. [In Persian].

Akhlaghi, A. (2021). Strategies of the change of organizational culture with emphasis on human capital (Case study: Ministry of culture and Islamic guidance). *Strategic Studies of Culture*, 1(1), 75-104. doi: 10.22083/scsj.2021.136356. [In Persian].

Allahkarami, A., Aliabadi, Kh., Sahrayi, R and Delavar, A. 2018. Education in mother tongue in the formal education of Iran: Opportunity or threat?. *Journal of Educational Innovations*. 17(1), 43-74. [In Persian].

Allahkarami, A. and Sahraee, R. 2020. Comparing the attitudes of teachers and educational administrators about the use of mother tongue in education. *Journal of Teaching Research*. 8(1), 38-58. DOI: <https://doi.org/10.34785/J012.2020.133> [In Persian].

Davari, H. 2020. Language policy and planning: A neglected interdisciplinary approach in macro-political and macro-cultural policy

- making in Iran. *Scientific Quarterly of Culture Strategy*.13(49), 7-35. DOI: 10.22034/jsfc.2020.109866 [In Persian].
- Delavari, A. 2015. *Sociology of Iran's vicissitudes: From the constitutional revolution to the Khordad Uprising of 1963*. Tehran: Imam Khomeini Research Institute and Islamic Revolution. [In Persian].
- De Mejía, A. M. (2002). *Power, prestige, and bilingualism: International perspectives on elite bilingual education*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Ehtshami, T. and Mousavi, S. 2009. Comparing the academic progress of students in bilingual areas with monolingual students in Isfahan province in the academic year 2008-9. *Educational Research Institute*. 119(12), 0-5. [In Persian].
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Media Discourse*. London: Edward Arnold.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. Psychology Press
- Geliner, Ernest (1994). Nationalism and Modernisation, London, Oxford University Pres. [https:// DOI.org/10.4135/9781446286289](https://DOI.org/10.4135/9781446286289).
- Hormazadeh, M. 2009. Factors affecting national solidarity. *Basij Studies*, 12(42), 31-53. [In Persian].
- In the meeting attended by Haddad: "Teaching the mother tongue smells like a conspiracy (Insaaf Analytical News Agency, 2013). Retrieved from <http://www.ensafnews.com/7254/%D8%AF%D8%B1%D8%AC%D9%84%D8%B3%D9%87>. [In Persian].
- Jahandideh, J., Arefi, M., & Khorasani, A. (2021). Multilingual education in Iranian schools: Qualitative meta-analysis. *School Administration*, 9(1), 48-28.
- Jorgensen, M. and Philips, L. 2015. *Theory and methods in discourse analysis*. Translated by Hadi Jalili, Tehran: Nashre ney. [In Persian].
- Kalantari, R., Khedivi, A., Fathiazar, I., and Biook, B. 2011. Examining the appropriate methods of bilingual education. *Educational Innovations*. 39(10), 6-24. [In Persian].
- Kamali, B. 2005. *Bilingualism*. Tehran: Manadi Tarbiat. [In Persian].
- Khalili E., Khorsandi Taskouh, A., Arasteh, H and Ghiathi Ndushan, S. 2017. Analyzing the historical critical discourse of the academic independence of Iran's higher education system. *Iranian Higher Education*. 9(4), 55-29. [In Persian].
- Mogashoa, T. (2014). Understanding Critical Discourse Analysis in Qualitative Research. *International Journal of Humanities Social Sciences and Education*, 2(7), 104- 113.
- Mohammadi, M., Mousavi khameneh, M and Monadi, M. 2019. Sociological study of semi-linguiesm consequences. *Sociological Cultural Studies*. 10(2), 107-135. DOI: [10.30465/SCS.2019.4201](https://doi.org/10.30465/SCS.2019.4201) [In Persian].
- Mohammadi, A., Asgarkhani, A., and Mirabbasi, S. 2020. The effect of mother tongue education on the exhilaration and social adjustment of

- bilingual students. *Journal of Teaching Research*, 8(1), 260-239. DOI: <https://doi.org/10.34785/J012.2020.408> [In Persian].
- Mohseni, R. 2010. Dimensions and analysis of citizenship rights; Ways to educate and teach citizenship rights. *Political Studies Quarterly*. 3(10), 117-144. [In Persian].
- Navid Adham, M. 2020. The basis of education in Iran is the Persian language. *Eetemad newspaper* (7/6/2019). Retrieved from <https://www.etemadonline.com/%D8%A8%D8%AE%D8%B4> [In Persian].
- Rahai, S. and Razak Marandi, Z. 2017. The right to mother tongue and education. *Biannual International Journal of Human Rights*. 12(1), 95-116. DOI: 10.22096/hr.2017.30780 [In Persian].
- Rezaei, S. and Jokar, M. 2009. Recognition of national identity in the constitution of the Islamic Republic of Iran. *National Studies Quarterly*. 10(40), 53-88. [In Persian].
- Rouhani, H. 2021. Teachers neutralize the false mother tongue-official language dichotomy. *Alif news community*. Retrieved from <https://www.alef.ir/news/4000211126.html?show=text> [In Persian].
- Salimi Turkamani, H. and Hazervazifeh Qarabagh, J. 2018. A comparative study between the status of the rights of minorities in the Iranian charter on citizens' rights and the united nations declaration on the rights of minorities. *Comparative Law Review*. 9(1), 203-230. DOI: 10.22059/jcl.2018.246493.633585 [In Persian].
- Secretariat of the Supreme Council of Education. 2012. National curriculum of the Islamic Republic of Iran, enacted in March 2012. Tehran: Higher Council of Education with the cooperation of Educational Research and Planning Organization. [In Persian].
- Shadman, K. and Baykan, A. 2018. Bilingualism in Iran's educational system. *Research in Humanities Education*. 4(10), 45-63. [In Persian].
- Supreme Council of the Cultural Revolution Secretariat. 2011. The fundamental transformation of education document (Supreme Council of Education). Retrieved from <https://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/01/sanand-tahavol.pdf> [In Persian].
- Supreme Council of the Cultural Revolution Secretariat. 2011. The fundamental transformation of education document basics (Supreme Council of Education). Retrieved from <https://sanadtahavol.ir/wp-content/uploads/2021/02> [In Persian].
- Tabibzade Nouri, Z. 2013. Education in the mother tongue is a populist plan/ Younisi's proposal has political uses. *Quds news agency online* (January 24, 2014). Available at: The Constitution of the Islamic Republic of Iran <https://www.qudsonline.ir/news/184750/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4-%D8%A8%D9%87> [In Persian].
- Tavasli, Gh. and Nejati Hosseini, S. 2004. The social reality of citizenship in Iran. *Iranian Journal of Sociology*. 5(2), 32-62. [In Persian].

- UNESCO. (1951). The use of vernacular languages in education: The report of the UNESCO meeting of specialists. In J. A. Fishman (Ed.), *Readings in the sociology of language*. The Hague: Mouton Press.
- UNESCO. (2020). Mother tongue and early childhood care and education: synergies and challenges. available at: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374419>.
- UNESCO. (2022). International Mother Language Day, available at: <https://www.unesco.org/en/days/mother-language>
- Wodak, R. (2013). *Critical Discourse Analysis*. Los Angeles, CA, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Wolfson, N. (1989). *Perspectives: Sociolinguistics and TESOL*. Cambridge: Newbury House.
- Yarigholi, B and Sayadi, S. 2016. Teachers' lived experience of the barriers of cultural differences in curriculum implementation: A phenomenological research. Bu-Ali Sina University of Hamedan. Iranian Curriculum Studies Association Conference, [In Persian].
- Yarigholi, B. 2018. *Educational justice; Theoretical foundations and its challenges*. Tehran: Asatire Parsi. [In Persian].
- Yasbolaghisharahi, B. 2022. Rereading the ratio of two language backgrounds (standard language and mother tongue) in education based on lived experience of primary teachers. *Theory and Practice in the Curriculum*. 10(20), 129-170. [In Persian].
- Yalsharzeh, R. and Monsefi, R. 2020. Investigating the discursive encounter of Iran ministry of health and medical education against the outbreak of coronavirus based on Fairclough's Model of critical discourse analysis. *Journal of Researches in Linguistics*, 12(1), 153-176. DOI: 10.22108/jrl.2021.126413.1537 [In Persian].
- Yalsharzeh, R. and Monsefi, R. 2021. "Covid-19" or "the Chinese Virus"? *Journal of Language Research*, 13(40), 65-87. DOI:10.22051/jlr.2020.32771.1912 [In Persian].
- Yunsi, A. 2013. Teaching mother tongue is not the main desire of ethnic groups. The center of the great Islamic encyclopedia. Retrieved from <https://www.cgie.org.ir/fa/news/9895/%DB%8C%D9%88%D9%86%D8%B3%DB%8C> [In Persian].
- Zare Kahnmoi, A. 2015. *The end of monolingualism (thirteen research discussions about the right to mother tongue)*. Tabriz: Nashre Mogham. [In Persian].