



## **Examining the Government's Obligation to Provide Education in the Mother Tongue with Emphasis on the Practice of the European Court of Human Rights**

Parham Mehraram<sup>1</sup>

### **Introduction**

Linguistic rights are among the most controversial human rights. This category of rights, which falls under cultural rights, was recognized in international instruments with significant delay. Some of these rights are essential for individual development and, ultimately, for the cultural growth of the entire national or human community, and they are closely linked to more fundamental rights such as the right to privacy, the prohibition of discrimination, the right to freedom of expression, and the right to assembly and association. Others are necessary for the survival of minority groups within society. Acceptance of the first group is generally unquestioned; however, recognition of much of the second group has been subject to debate, depending on the political and philosophical perspectives of individuals and parties—for instance, the extent to which a group is considered a rights holder. From this perspective, it is still not possible to categorically call them "rights."

As mentioned, today many language-related demands have been established as rights within the framework of international human rights law. However, education in the mother tongue falls under the second category, and its nature remains contested. This article seeks to address the question of whether states have a positive obligation to provide education in the mother tongue by examining international instruments. In this context, the study also considers the jurisprudence of international courts—especially the European Court of Human Rights—as well as national court practices and policies.

It is worth noting that in Iran, the claim for education in the mother tongue has been raised as a human rights claim for several decades. A legal analysis and a scientific, logical approach to these claims can help in finding reasonable solutions. Otherwise, difficulties may arise: democracy, social coexistence, national stability

---

<sup>1</sup>. Department of Law, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran.

and security, and minority rights would all be at risk. Given the rhetorical and emotionally charged atmosphere of the Iranian academic community, there is a lack of research that rigorously and impartially examines international and domestic legal instruments, the jurisprudence of national and international courts, and the practical policies of democratic countries based on human rights. This article aims to fill this gap.

### Review of Literature

Previous efforts have been made in this field. Among them is the article “*The Right to Mother Language and Education*” (2017). Unlike international documents, this article considers states to have an obligation to provide education in the mother tongue, and consequently presents a misleading picture of the status of this claim. Interestingly, the article itself contains contradictory statements; as it clearly points out, guarantees are “at best ambiguous” and “criteria for improving conditions or the precise extent of state obligations are not provided” (Rahae & Razzaq Marandi, 2017: 103). Moreover, in its discussion of the European Court of Human Rights’ ruling in the Belgium case, the article presents the Court’s view that there is no connection between mother tongue and the right to education. The article also lacks sufficient precision in analyzing concepts, such as the distinction between language rights, the right to mother tongue, and linguistic freedom. Furthermore, in its review of international documents, it does not examine their binding nature. Another article, titled “*Protection of linguistic Rights in European Court of Human Rights*” (2019), does not specifically address the right to education in the mother tongue provided by the state and instead deals with a more general topic. Consequently, it does not provide a detailed examination of international instruments in this area.

### Methods

This article employs a descriptive-analytical approach. At the outset, it attempts to provide a comprehensive overview of the international instruments related to the subject and to present their positions on the matter clearly and precisely. Then, to gain a better understanding of these instruments, the article focuses on the jurisprudence of the European Court of Human Rights. Finally, the positions of both the documents and the European Court of Human Rights are analyzed, and the approaches and experiences of certain countries regarding education in the mother tongue are examined.

### Discussion

The demand for education in the mother-tongue is a highly contentious issue in Iran, often framed as a fundamental human right but lacking recognition in international human rights frameworks and global tribunal jurisprudence. Democratic nations adopt cautious judicial and educational policy approaches, driven not by bias but by concerns over adverse effects: erosion of individual

autonomy for ethnic identity, educational segregation of children, challenges to minority integration, threats to socioeconomic advancement, and deepened linguistic-ethnic divides. The absence of clear international standards transforms this from a human rights issue into a complex political-legal debate. Effective policy-making must be context-driven, grounded in inclusive public dialogue, free from stereotypes, and attentive to all relevant factors to ensure equitable and sustainable outcomes. Balanced solutions are crucial to address these challenges while promoting social cohesion.

### Conclusions

When examining and discussing education in the mother tongue or any related policymaking, the following points should be considered:

1. Contrary to popular belief, the state does not have an inherent obligation to provide education in the mother tongue. If education in the mother tongue is to be implemented, it must be decided collectively by all members of the nation within the national legislature. Supporters of this claim must, through public debate and discourse, convince the general public of its necessity, if indeed it is necessary.
2. This research shows that, in general, linguistic rights—even those formally recognized—are relatively recent rights that emerged particularly from the 1960s onward. Even today, disputes over them continue in some of the most democratic countries, such as the United States and France, which, interestingly, were among the first to issue human rights instruments and declarations. Awareness of this history can persuade proponents of mother-tongue education to proceed with patience and avoid hasty measures. It also demonstrates how unfair it can be to condemn late 19th- and early 20th-century Iranian governments and politicians for neglecting these rights, since even in countries that are now considered champions of linguistic rights, such as Belgium, the situation was entirely different at the time.
3. By reviewing international instruments, court jurisprudence, and the policies of democratic countries, it becomes evident that opponents of education in the mother tongue are not necessarily seeking to assimilate ethnic minorities, although some may have such intentions. A large portion of them are concerned with protecting individual freedoms from being sacrificed to ethnic identity, avoiding social fragmentation due to separate schools, ensuring minority integration into the larger society, safeguarding their future, preventing further deprivation, and reducing ethnic tensions.
4. Even staunch advocates of education in the mother tongue do not consider it suitable for developing countries, as segregating children can exacerbate existing crises and impose ethicized interpretations on problems that are not inherently ethnic, thereby hindering their proper resolution.

5. The issue of education in the mother tongue, even according to its proponents, is not necessarily the best means to achieve better coexistence among ethnic groups within a country. The primary driving force behind such demands is identity concerns rather than human rights or democratic principles.
6. Finally, this article does not aim to propose a specific language policy; however, a desirable policy should adhere to the following principles to ensure the legitimate interests of society are met:

a. **Right to equal economic opportunities:** Individuals must have proficiency in the official language, as it is essential for access to suitable employment. It must be recognized that, in practice, languages differ in their ability to provide opportunities for economic and social development.

b. **Right to mobility:** Every citizen has the right to live anywhere within their country. Language policies should not, as has been problematic in Belgium, effectively restrict citizens' mobility by dividing the country into linguistic regions. It is unrealistic to expect citizens to learn the language of each region for every educational or occupational relocation.

c. **Non-segregation of children:** Language policy must never result in separating children. While the deliberate assimilation of minorities is objectionable from a human rights perspective, integration is not only desirable but also a state duty. Childhood is the most crucial period for raising children in a way that prevents them from perceiving other ethnic or religious groups as "others."

d. **Right to democratic participation:** Every democracy requires a public sphere in which beliefs and ideas can be exchanged and debated. This necessitates a common official language, allowing individuals to express their thoughts effectively and access public media. Otherwise, society risks fragmenting into parallel groups, each with its own discourse, logic, and beliefs, incapable of understanding one another.

By upholding these principles, education in the mother tongue can be implemented within the framework of Article 15 of the Iranian Constitution. This approach simultaneously demonstrates the central government's good faith toward non-official languages, which are all part of the country's historical heritage, satisfies the cultural concerns of citizens, and prevents exploitation by extremist political groups. As indicated in the instruments reviewed, such an approach can, to a considerable extent, meet human rights considerations without imposing irreparable costs on individual freedoms or social cohesion.

## References

- Appiah, Kwame Anthony (2006). "Language Rights", *PMLA*, Vol. 121, No. 5: 1618-1620.

- Balogh, Lídia H (2012). "Minority Cultural Rights or an Excuse for Segregation? Roma Minority Education", in *Report on Education Policy and Equal Education Opportunities*, Edited by Daniel Pop, Open Society Foundations, pp. 207-219.
- European Court of Human Rights (2011). "Cultural rights in the case-law of the European Court of Human Rights".
- Hawkey, James W.; Kasstan, Jonathan R. (2015). "Regional and Minority Languages in France: Policies of Homogenization or a Move toward Heterogeneity? A Case Study on Francoprovençal", *the French Review*, Vol. 89, No. 2: 110-125.
- Mendecka, Karolina (2023). "The Right to Mother Tongue Education for Indigenous Peoples: an Overview of International and Regional Standards", *Studia Iuridica*, Vol, 96: 208-230.
- Organization for Security and Co-operation in Europe (1999). "Report on the Linguistic Rights of Persons Belonging to National Minorities in the OSCE Area".
- Paz, Moria (2013). "The Failed Promise of Language Rights: A Critique of the International Language Rights Regime", *Harvard International Law Journal*, Volume 54, Number 1: 158-188.
- Vogl, Ulrike; Hüning, Matthias (2010). "One Nation, One Language? The Case of Belgium", *Dutch Crossing*, Vol. 34 No. 3: 228-247.



## بررسی الزام دولت بر تدریس به زبان مادری با تأکید بر رویه دادگاه اروپایی حقوق بشر

پرهام مهرآرام<sup>۱</sup>

مقاله پژوهشی

### چکیده

مطالبه آموزش به زبان مادری امروزه یکی از جنجال برانگیزترین مطالبات در جامعه ایران است. این مطالبه به عنوان حقی بدیهی و انسانی نمایانده می‌شود که برای بیش از یک سده در کشور ایران تضييع شده است. در این مقاله نشان داده خواهد شد که این مطالبه هنوز به عنوان حق در اسناد بین‌المللی حقوق بشری و رویه قضایی دادگاه‌های بین‌المللی، با تأکید بر رویه دادگاه اروپایی حقوق بشر، به رسمیت شناخته نشده است. همچنین رویه قضایی داخلی بسیاری از کشورهای دموکراتیک و سیاست‌گذاری آموزشی آن‌ها نیز با احتیاط و نوعی بدبینی با این مسئله برخورد کرده‌اند. توضیح داده خواهد شد که این بی‌میلی نه برخاسته از نگاه‌های نژادی و تعصبات، بلکه برعکس برخاسته از نگرانی از پیامدهای منفی آموزش به زبان مادری مانند قربانی شدن آزادی و هویت فردی به پای هویت قومی، آپارتاید آموزشی کودکان از سنین پایین، دشوار شدن ادغام (و نه اسیمله شدن) اقلیت‌ها در جامعه بزرگ‌تر و به خطر انداختن موقعیت‌های اقتصادی و اجتماعی آنان و در نتیجه تشدید محرومیت‌شان و ایجاد شکاف‌های اجتماعی زبانی و قومیتی است که بسیاری از آن‌ها به بحران‌هایی حل‌نشده تبدیل خواهند شد.

وجود خلأ بزرگ در تعیین تعهدات دولت‌ها در زمینه آموزش به زبان مادری، تعیین تکلیف در مورد پذیرش یا نپذیرفتن آن را بیش از مسئله‌ای حقوق بشری، به مسئله‌ای سیاسی تبدیل کرده است. بر همین اساس الگوهای موجود در کشورهای مختلف بسیار متفاوت‌اند؛ بنابراین هرگونه سیاست‌گذاری در این زمینه باید زمینه‌محور، مبتنی بر بحث عمومی، به دور از کلیشه، شعار و پیش‌داوری و با در نظر گرفتن همه ملاحظات صورت گیرد.

**کلیدواژه‌ها:** آموزش به زبان مادری، حقوق بشر بین‌المللی، دادگاه اروپایی حقوق بشر، ادغام، هویت، اقلیت.

## مقدمه

مفهوم حقوق بشر امروزه ارزش اخلاقی بسیار بالایی دارد و اغراق نیست اگر بگوییم جایگاه کیشی نوظهور را یافته است. اهمیت آن در ایجاد جامعه‌ای انسانی و باثبات بر کسی پوشیده نیست. از این منظر شناسایی و پاسداری از حقوق بشری (آنچه حق است) امر بایسته و وظیفه‌ای انسانی است؛ اما از سوی دیگر شناسایی آنچه حق نیست نیز به دو دلیل دارای اهمیت است:

الف: هاله تقدسی که به دور حقوق بشر پیچیده شده، سیاستمداران و صاحبان منافع را واداشته تا بکوشند منافع خود را در پوشش آن ارائه دهند. بدین صورت دیگر نیازی به تبادل منافع و بحث برای اقناع کردن دیگران در پذیرش ادعاهای خود نمی‌بینند و به راحتی می‌توانند هر مخالفی را با عنوان «فاشیست»، «تمامیت‌خواه» و «ضد حقوق بشر» منکوب و صدای آنان را خفه کنند. از این منظر حقوق بشر برای برخی راهی میانبر برای رسیدن به اهداف سیاسی است. بدیهی است به هر میزان که این ترفند به کار رود، به همان میزان دموکراسی و حاکمیت مردمی لطمه می‌بیند. آنچه حق بشری است اعتبار خود را از رأی اکثریت نمی‌گیرد. پس اگر غیرحقوق بشر، حقوق بشر جا زده شود از دامنه انتخاب و رأی مردم بیرون خواهد آمد و این دزدی از حقوق سیاسی و خودمختاری دیگر شهروندان و در حقیقت نقض خودِ حقوق بشر است.

ب: جنبه اخلاقی قوی حقوق بشر باعث می‌شود کسی که منفعتی را حق خود می‌داند در برابر تضییع آن واکنش بسیار شدیدتری نشان دهد و به اصطلاح «چهره حق به جانب» بگیرد. قرار گرفتن در موضع مظلوم به جدال منافع سویه‌ای اخلاقی (جدال نور و تاریکی) می‌بخشد. این امر هم در برانگیختن همدردی دیگران مؤثرتر است و هم به فرد اراده بی‌پایانی برای غلبه بر وضع موجود می‌دهد، زیرا فرد اینک خود را بازیگری در عرصه حق و باطل می‌بیند. به همین دلیل است که تضییع حقوق بشر برای بسیاری از نهادهای بین‌المللی امری امنیتی است؛ زیرا مستعد بروز شدیدترین اشکال دشمنی است؛ دشمنی‌ای که در آن دیگری باید به کلی از صحنه حذف شود. با همین استدلال سازمان امنیت و همکاری اروپا در گزارش خود در مورد حق‌های زبانی خود را مسئول ورود به این مسئله و سازمان‌دهی آن دانسته است (Organization for Security and Co-operation in Europe, 1999: 1). در هر صورت بسیاری از رهبران گروه‌های افراطی سیاسی، به‌ویژه گروه‌های قومیتی و نژادی، از این جنبه روانی برای تهییج هر چه بیشتر هواداران خود برای اعمال خشونت و حذف دیگری استفاده می‌کنند. اگر سابقاً یک گروه قومی با ادعای برتری به جنایت علیه دیگری (پست، فروانسان، بی‌ارزش) برانگیخته می‌شد، اینک بذر نفرت نسبت به دیگری با ترسیم چهره او به عنوان تضییع‌کننده حقوق مسلم و بدیهی (فاشیست، تمامیت‌خواه) کاشته می‌شود.

بر این اساس از مهم‌ترین وظایف حقوق‌دان این است که مرز بین آنچه حق بشری است و آنچه نیست را ترسیم کند تا زمین بازی معین شود؛ آیا مسئله باید در دادگاه داخلی، بین‌المللی یا صحنه نبرد حق و باطل تعیین شود یا از راهی دموکراتیک، از طریق جدال‌های سیاسی و انتخابات.

در این میان حقوق‌زبانی از مناقشه‌انگیزترین حقوق بوده‌اند. این دسته از حقوق که زیرمجموعه حقوق فرهنگی هستند، با تأخیر بسیار در اسناد شناسایی شدند. برخی از آن‌ها لازمه رشد فردی و در نهایت رشد فرهنگی کل جامعه ملی یا انسانی هستند و با حق‌های بنیادین‌تر مانند حق بر حریم خصوصی، منع تبعیض، حق بر آزادی بیان و حق بر تجمعات و اجتماعات پیوند خورده‌اند. برخی دیگر نیز لازمه بقای گروه‌های اقلیت در جامعه هستند. در پذیرش گروه اول اساساً تردیدی نیست؛ اما پذیرش بخش بزرگی از دسته دوم بسته به دیدگاه سیاسی و فلسفی افراد و احزاب، برای نمونه این که تا چه میزان گروه را موضوع حق می‌دانند، مورد تردید بوده‌اند، از این منظر همچنان نمی‌توان با قاطعیت آن‌ها را «حق» نامید. چنان که گفته شد، امروزه بسیاری از مطالبات زبانی به‌عنوان حق در صحنه حقوق بشر بین‌المللی تثبیت شده‌اند؛ اما آموزش به زبان مادری در دسته دوم قرار می‌گیرد و ماهیت آن مورد منازعه است. این مقاله می‌کوشد با بررسی اسناد بین‌المللی به این پرسش پاسخ دهد که آیا دولت‌ها وظیفه‌ای اجباری در تدریس به زبان مادری دارند؟ این مطلب سبب می‌شود تا حق ادعایی بر آموزش به زبان مادری که در این مقاله مورد بررسی است، از یک حق-امتیاز صرف که تنها نشان دهنده آزادی‌ای منفی از مداخله دولت است، به یک حق-ادعا تبدیل شود. به عبارت دیگر این مقاله به حق بر زبان مادری تا جایی می‌پردازد که دولت را به ارائه آموزش به زبان مادری ملزم می‌کند. در این میان کوشش شده تا علاوه بر اسناد، رویه دادگاه‌های بین‌المللی، با تأکید بر دادگاه اروپایی حقوق بشر و رویه دادگاه‌ها و سیاست‌گذاری‌های ملی نیز مشخص شوند.

شایان ذکر است که در ایران، این مسئله چندین دهه است که به‌صورت مطالباتی حقوق بشری مطرح شده است. تحلیل حقوقی و برخورد علمی و منطقی با آن‌ها می‌تواند ما را در رسیدن به راهکاری معقول در این زمینه یاری دهد. در غیر این صورت با دشواری‌هایی روبه‌رو خواهیم شد که در بالا توضیح داده شدند؛ یعنی دموکراسی، همزیستی اجتماعی، ثبات و امنیت ملی و حقوق اقلیت‌ها همگی به خطر خواهند افتاد. پیش از این مقاله تلاش‌هایی در این زمینه صورت گرفته‌اند. از جمله آن‌ها مقاله «حق بر زبان مادری و آموزش» (۱۳۹۶) است. این مقاله برخلاف اسناد بین‌المللی، چنان که نشان داده خواهد شد، دولت‌ها را موظف به آموزش به زبان مادری دانسته و در نتیجه تصویر نادرستی از جایگاه این مطالبه ارائه داده است. جالب این که در مقاله با ادعاهای متعارضی روبه‌رو می‌شویم؛ چنان که خود به‌روشنی اشاره می‌کند تضمین‌ها «در بهترین حالت مبهم» هستند و «معیارها برای بهبود شرایط و یا میزان دقیق تعهدات دولت‌ها ارائه نمی‌شوند» (رهايي، رزاق مرندی، ۱۳۹۶: ۱۰۳) و همچنین در بیان رأی دادگاه اروپایی حقوق بشر در پرونده بلژیک نقطه‌نظر این دادگاه دایر بر نبود پیوند میان زبان مادری و حق بر

آموزش را بیان می‌کند. همچنین مقاله دقت کافی در تحلیل مفاهیم، برای نمونه تمایز میان حقوق زبانی، حق بر زبان مادری و آزادی زبان را ندارد و در بررسی اسناد بین‌المللی جایگاهشان از منظر الزام‌آوری را بررسی نکرده است. مقاله دیگر با عنوان «حمایت از حقوق زبانی در رویه دیوان اروپایی حقوق بشر» (۱۳۹۷) به صورت خاص بر حق بر آموزش به زبان مادری توسط دولت نپرداخته و موضوعی عام‌تری دارد. از این رو بررسی اسناد بین‌المللی در این زمینه را به صورت تفصیلی موضوع خود قرار نداده است. با توجه به آنچه گفته شد، همچنین فضای شعاری و هیجانی جامعه علمی ایران، اینک مشخص می‌شود که جای پژوهشی که به صورت دقیق و بدون پیش‌داوری و کلیشه‌پردازی به اسناد، رویه قضایی دادگاه‌های بین‌المللی و داخلی و رویه عملی کشورهای دموکراتیک و مبتنی بر حقوق بشر پرداخته باشد، خالی است. این مقاله می‌کوشد این خلأ را پر کند.

### ۱- جایگاه حقوق زبانی در اعلامیه‌های حقوق بشری

حقوق زبانی زیرمجموعه‌ای از حقوق فرهنگی است و غالباً در اعلامیه‌های مرتبط با این حقوق و در راستای پاسداری از آن‌ها مورد اشاره قرار گرفته‌اند و از آن دفاع شده است. در این راستا تلاش بر این است که اعلامیه‌های مرتبط بررسی شده و در نهایت جایگاه حق بر آموزش به زبان مادری در مدارس دولتی معین گردد. حقوق فرهنگی روندی طولانی را تا رشد و تکامل به میزان فعلی سپری کرده‌اند که بررسی این فرایند می‌تواند ما را با دغدغه‌ها، موانع و فرصت‌های رشد آن‌ها آشنا کند.

حقوق زبانی در دو دسته از اعلامیه‌ها بازتاب یافته‌اند. دسته اول اسناد بین‌المللی عام و دسته دوم اسناد بین‌المللی تخصصی است. اولین سند بین‌المللی عام که به این حقوق پرداخته، ماده ۲۷ «میثاق بین‌المللی حقوق مدنی و سیاسی» است. جالب آن که پیش از این میثاق، «میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی» و «اعلامیه جهانی حقوق بشر» به حقوق فرهنگی بدون توجه به حقوق زبانی اشاره داشته است. «اعلامیه جهانی حقوق بشر» در ماده ۲۷ خود این چنین مقرر می‌کند:

«الف- هر کس حق دارد در زندگی فرهنگی و اجتماعی شرکت کند و از فنون و هنرها متمتع گردد و در پیشرفت علمی و فواید آن سهیم باشد.

ب- هر کس حق دارد از تمام منافع معنوی و مادی و آثار علمی، فرهنگی یا هنری خود بهره‌مند شود.»

چنان که مشاهده می‌شود، این اعلامیه به بیان حق شرکت در زندگی فرهنگی و حق بر بهره‌مندی از منافع و آثار فرهنگی و هنری بسنده کرده و از حقوق زبانی نام نبرده است. دلیل آن که در پیش‌نویس ماده ۲۷ و مباحث مقدماتی بحث از حمایت از حقوق اقلیت‌ها مطرح شده بود (به معنای عدم تبعیض و عدم جذب در فرهنگ اکثریت و بحث از حق بر استفاده از مختصات فرهنگی و زبان مادری)، اما مخالفت اکثریت کشورها از جمله امریکا (النور روزولت) باعث عدم درج آن در اعلامیه جهانی حقوق بشر شد. نماینده امریکا معتقد بود که مسئله اقلیت‌ها موضوعی اروپایی است و نباید در اعلامیه‌ای جهانی بازتاب

یابد و با ذکر عدم تبعیض در اعلامیه، دلیل دیگری برای بیان حقوق اقلیت‌ها از جمله حقوق زبانی، وجود ندارد. نماینده دولت استرالیا نیز بر این باور بود که جذب اقلیت در اکثریت به نفع همه است. ماده ۱۵ «میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی» نیز حقوق فرهنگی را بدون اشاره به حقوق اقلیت‌ها از جمله حقوق زبانی برمی‌شمارد:

«۱- دولت‌های عضو این میثاق حقوق زیر را برای هر فرد خود به رسمیت می‌شناسند.

الف: مشارکت در زندگی فرهنگی

ب- برخورداری از مزایای پیشرفت‌ها و کاربرد آن

ج- حمایت از منابع مادی و معنوی که در نتیجه اثر علمی، ادبی و هنری به‌وجود آمده است.

۲- اقداماتی که توسط دولت‌های عضو برای دستیابی و تحقق کامل این حقوق در این میثاق به عمل خواهد آمد، شامل اقدامات لازم جهت حفظ و توسعه و ترویج عام و فرهنگ است.

۳- دولت‌های عضو این میثاق متعهد هستند که آزادی‌های لازم را جهت انجام پژوهش‌های علمی و فعالیت‌های مبتکرانه محترم شمارند.

۴- دولت‌های عضو این میثاق به منافع تشویق و توسعه‌ی تماس‌ها و همکاری‌های بین‌المللی در زمینه‌های فرهنگی و علمی معترف هستند».

جالب این‌که در مذاکرات این میثاق بین‌المللی نیز مباحثی در مورد برشمردن حقوق گروه‌های قومی مطرح شد، اما مورد قبول واقع نگردید و در نهایت در این میثاق تنها حقوقی چون حق بر شرکت در زندگی فرهنگی، بهره‌مندی از پیشرفت‌های علمی و حق تألیف و اختراع آمده است.

لیکن حقوق زبانی در «میثاق بین‌المللی حقوق مدنی و سیاسی» و برخی اسناد بعدی، مطرح شده‌اند. چنان‌که در ماده ۲۷ همین اعلامیه این چنین آمده است: «در کشورهایی که اقلیت‌های نژادی، مذهبی و زبانی زندگی می‌کنند، اشخاص متعلق به این اقلیت‌ها را نمی‌توان از این حقوق محروم کرد که به‌طور جمعی با سایر افراد گروه از فرهنگ خاص خود متمتع نشوند و به دین خود متدین نباشند و بر طبق آن عمل نکنند و از زبان مادری خود استفاده نمایند.»

کمیته حقوق بشر سازمان ملل متحد در نظریه شماره ۲۳ در تفسیر این ماده حقوق مندرج در آن را از سایر حقوق، مانند حق بر آزادی از تبعیض‌های مبتنی بر زبان یا آزادی بیان جدا کرده و معتقد است که این ماده به‌منظور تضمین بقا و ادامه توسعه فرهنگی، مذهبی و هویتی اقلیت‌ها تنظیم شده است (Gilman, 2011: 13).

همچنین، سازمان ملل متحد در اسناد تخصصی‌تر خود مانند «اعلامیه حقوق افراد متعلق به اقلیت‌های ملی یا قومی، مذهبی و زبانی»<sup>۱</sup> مصوب ۱۹۹۹، «اعلامیه حقوق کودک»<sup>۲</sup> ۱۹۵۹ و

1. Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities.

2. Declaration of the Rights of the Child.

«کنوانسیون بین‌المللی حمایت از حقوق همه کارگران مهاجر و اعضای خانواده آن‌ها»<sup>۱</sup> مصوب ۲۰۰۳ به این مسئله اشاراتی کرده است.

«اعلامیه حقوق افراد متعلق به اقلیت‌های ملی یا قومی، مذهبی و زبانی» در اولین ماده خود مقرر می‌کند:

«۱- دولت‌ها در قلمروی خویش از موجودیت و هویت ملی یا قومی، فرهنگی، مذهبی یا زبانی اقلیت‌ها حمایت می‌کنند و به برقراری شرایط تعالی این هویت کمک می‌نمایند.

۲- دولت‌ها تدابیری قانونی یا غیر آن را که برای رسیدن به این هدف‌ها ضروری است، اتخاذ می‌کنند.»

ماده ۳۱ «کنوانسیون حمایت از حقوق همه کارگران مهاجر و اعضای خانواده آن‌ها» نیز این وظیفه را بر عهده دولت‌ها می‌نهد که بقای هویت فرهنگی کارگران مهاجر و خانواده آن‌ها را تضمین کنند و از زبان مادری به عنوان یکی از عناصر فرهنگی مهم در بقای هویت فرهنگی سخن می‌گوید.

در کنار این اسناد بین‌المللی، اسناد منطقه‌ای نیز به تفصیل یا به اجمال به این دسته از حقوق پرداخته‌اند. یکی از اولین تلاش‌ها تدوین و ارائه پروتکل الحاقی اقلیت‌ها به کنوانسیون اروپایی حقوق بشر<sup>۲</sup> بود. این سند در ماده ۸ خود برای اقلیت‌های ملی این حق را قائل می‌شد که زبان مادری خود را بیاموزند و آموزش را به زبان مادری دریافت کنند. این سند با مخالفت فرانسه، بلژیک و یونان روبه‌رو شد. با نگاهی اجمالی به اعلامیه‌های جهانی و منطقه‌ای که به حقوق زبانی پرداخته‌اند یک نکته کاملاً مسجل است:

دولت‌های عضو این معاهدات موظف هستند که بقای فرهنگی و هویتی اقلیت‌ها را که بقای زبان جزء اجتناب‌ناپذیری از آن است، تضمین کنند. حال این پرسش مطرح می‌شود که آیا آموزش به زبان مادری از طرف دولت‌ها جزئی از این تعهدات است؟

## ۲- حق بر آموزش زبان مادری در مدارس دولتی

چنان‌که مشخص شد، دولت‌ها بر اساس معاهدات بین‌المللی موظف به احترام به زبان‌های اقلیت‌ها به عنوان بخش مهمی از هویت فرهنگی آن‌ها هستند. با توجه به این‌که در تفسیر اعلامیه‌های حقوق بشری اصل بر تفسیر موسع است و با توجه به این‌که مقدمه امر واجب، واجب است، آیا می‌توان آموزش به زبان مادری در مدارس دولتی را به عنوان یک راهکار مؤثر در حفظ زبان اقلیت‌ها حقی لازم‌الاجرا محسوب کرد؟

1. International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families

2. Additional protocol on the rights of minorities to the European Convention on Human Rights (1993)

برای پاسخ دادن به این پرسش بار دیگر به اسناد حقوق بشری مراجعه می‌کنیم. در ماده ۵ «کنوانسیون عدم تبعیض در آموزش»<sup>۱</sup> مصوب ۱۹۶۰ به حق اقلیت‌های قومی در داشتن مدارس به زبان خود اشاره شده است؛ اما این مدارس باید اختیاری باشند.

ماده ۲۸ «کنوانسیون مردمان بومی و قبیله‌ای»<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) از حق بر آموزش به زبان مادری در صورت امکان پذیر بودن سخن گفته و قید «امکان‌پذیر بودن» در واقع دست دولت‌ها را باز گذاشته است.

ماده ۴ بند ۳ «اعلامیه حقوق افراد متعلق به اقلیت‌های ملی یا قومی، مذهبی و زبانی» که در بالا به آن اشاره شد، مقرر می‌کند:

«دولت‌ها موظف‌اند در حد امکانات، تدابیر خاصی اتخاذ کنند تا افراد متعلق به اقلیت‌ها امکان یادگیری زبان مادری یا کسب آموزش به زبان مادری خود را داشته باشند».

فارغ از ماهیت غیرالزام‌آور این سند، در اینجا نیز از «امکان یادگیری زبان مادری یا کسب آموزش به زبان مادری» نام برده شده و با تحقق امکان یادگیری زبان مادری شق دوم الزام‌آور بودن خود را از دست می‌دهد. به عبارت دیگر، آموزش به زبان مادری فقط یکی از ابرازهای دولت برای تحقق حقوق زبانی است و به خودی خود الزام‌آور نیست. سازمان امنیت و همکاری اروپا<sup>۳</sup> (OSCE) نیز در گزارش خود<sup>۴</sup> در همین مسیر گام برداشته و دست دولت‌ها را در یکی از دو شق آموزش زبان مادری یا آموزش به زبان مادری باز گذاشته است، هر چند دومی بهتر بتواند حقوق زبانی را محقق کند (Organization for Security and Co-operation in Europe, 1999: 17).

بزرگ‌ترین توفیق درباره زبان مادری «اعلامیه سازمان ملل متحد درباره حقوق مردمان بومی»<sup>۵</sup> است که در سال ۲۰۰۷ در شصت و دومین مجمع عمومی سازمان ملل با ۱۴۳ رأی مثبت و ۴ رأی منفی (استرالیا، نیوزیلند، آمریکا و کانادا) و یازده رأی ممتنع به تصویب رسید (Mendecka, 2023: 218). ماده ۱۴ این قطعنامه به روشنی مقرر می‌کند مردمان بومی «دارای حق بر تأسیس و کنترل نظام و نهادهای آموزشی خود هستند که امکان آموزش به زبان مادری را برایشان فراهم کند، به گونه‌ای که مناسب با روش‌های فرهنگی آموزش و یادگیری آن‌ها باشد»؛ اما مشکل ماهیت این سند است که مانند بسیاری از اسناد پیشین جنبه الزام‌آور برای کشورها ندارد.

اعلامیه مهم دیگر «اعلامیه تنوع فرهنگی یونسکو»<sup>۶</sup> (۲۰۰۱) است. این اعلامیه از اهمیت پاسداشت میراث زبانی بشریت و پشتیبانی از بیان و اشاعه بیشترین تعداد از زبان‌ها، در همه مقاطع تحصیلی

1. Convention against Discrimination in Education
2. The Indigenous and Tribal Peoples Convention (No. 169)
3. Organization for Security and Co-operation in Europe (OSCE)
4. Report on the Linguistic Rights of Persons Belonging to National Minorities in the Osce Area (1999)
5. United Nations Declaration on the Rights of Indigenous Peoples (UNDRIP)
6. UNESCO Universal Declaration on Cultural Diversity

«هرجاکه ممکن است» و آموزش چندزبانه از ابتدایی‌ترین سنین سخن می‌گوید. تفاسیر یونسکو بر این نکته تأکید می‌کنند که انسان در سنین کودکی دارای استعداد ویژه‌ای در زبان‌آموزی است و دولت‌ها باید در برنامه‌های درسی خود از این استعداد بهره ببرند و زبان مادری و در عین حال زبان مهم در ارتباطات در سطح ملی و بین‌المللی را در برنامه‌های درسی قرار دهند. یونسکو در سند دیگری در سال ۲۰۰۸ با نام «نتایج و روندهای یونسکو در آموزش فراگیر در سطح منطقه و میان‌منطقه‌ای»<sup>۱</sup> بر اهمیت حمایت دولت از آموزش چندزبانه تأکید می‌کند.

هم‌چنین در سال ۱۹۹۲ در اروپا «منشور اروپایی زبان‌های منطقه‌ای و اقلیت»<sup>۲</sup> به تصویب رسید. نویسندگان تلاش کردند منشور تا حد ممکن مورد پسند دولت‌ها باشد. برای نمونه این‌گونه مقرر شده بود که دولت‌ها تعهدی برای به رسمیت شناختن اقلیت‌ها در کشورهای خود ندارند و هر دولتی خود تعیین می‌کند که کدام یک از اقلیت‌های زبانی از حمایت مندرج در این منشور بهره‌مند شوند. هم‌چنین بر اساس بند ۱ ماده ۸ این منشور دولت‌ها موظف هستند، بدون هرگونه اعمال تبعیض در آموزش زبان رسمی، در مقطع ابتدایی، متوسطه و در مدارس فنی و حرفه‌ای آموزش یا بخش قابل‌توجهی از آن را، به زبان منطقه‌ای یا رسمی ارائه دهند یا به آموزش این زبان‌ها اقدام کنند، هر چند فقط برای خانواده‌هایی که خود متقاضی هستند و تعدادشان مناسب باشد؛ بنابراین این سند نیز به سه دلیل نمی‌تواند مبنایی برای الزام دولت‌ها در تدریس به زبان مادری باشد؛ نخست، دست دولت‌ها در گزینش این‌که کدام زبان مشمول حمایت‌های مقرر شده می‌شود باز است، دوم، این سند به دولت‌ها صلاحیت می‌دهد بین آموزش به زبان مادری و آموزش زبان مادری انتخاب کنند. سوم، تصویب آن برای دولت‌های عضو اتحادیه اروپا الزام‌آور نیست.

این اعلامیه، علی‌رغم صلاحیت گسترده‌ای که برای کشورها فراهم کرده بود، با اعتراض بعضی از کشورها از جمله فرانسه روبه‌رو شد که آن را امضاء، اما از تصویب آن سر باز زد. جالب آن‌که دادگاه قانون اساسی این کشور در سال ۱۹۹۹ به دو دلیل با این مسئله مخالفت کرد: ۱. اصل اول قانون اساسی فرانسه غیرقابل تقسیم بودن جمهوری فرانسه را اعلام و شناسایی بخشی از مردم به‌عنوان گروهی جدا را ممنوع کرده است.

۲- اصل دوم قانون اساسی زبان رسمی فرانسه را فرانسوی دانسته است.

دلیل اول به مخالفت نظام حقوق فرانسه به شناسایی گروه جداگانه‌ای از مردم (ملت) این کشور تحت عنوان اقلیت ارجاع دارد و اعطای هرگونه امتیاز ویژه به گروهی از فرانسوی‌ها را برخلاف اصل برابری نزد قانون می‌داند و دلیل دوم حقوق زبانی را نشانه رفته است. برای تصویب این سند تغییر قانون اساسی فرانسه لازم بود که ژاک شیراک از آن سر باز زد (Hawkey; Kasstan, 2015: 113).

1. UNESCO Outcomes and Trends in Inclusive Education at Regional and Interregional Levels

2. European Charter for Regional or Minority Languages

یکی از مرکزی‌ترین اسناد در راستای دفاع از حقوق اقلیت‌ها «کنوانسیون چارچوب برای حفاظت از اقلیت‌های ملی»<sup>۱</sup> مصوب ۱۹۹۵ است. این سند فراهم کردن امکان ارتقاء و حفظ هویت‌های ملی و قومی اقلیت‌ها را که یکی از مهم‌ترین موارد آن زبان است، وظیفه دولت می‌داند و به آن در بند دوم ماده ۱۴ اشاره می‌کند.

این بند آموزش زبان اقلیت و تعلیم به زبان اقلیت را مورد ملاحظه قرار می‌دهد. با شناسایی دشواری‌های مالی، اداری و تکنیکی مربوط به آموزش زبان اقلیت‌ها یا آموزش به زبان آنان، این بند به صورت بسیار منعطفی واژه‌پردازی شده و به دولت‌ها صلاحیت گسترده‌ای اعطا می‌کند. بر این اساس وظیفه کوشش برای تضمین آموزش زبان اقلیت یا آموزش به زبان اقلیت مشروط به شرایط متعددی است؛ به ویژه می‌بایست درخواست کافی از طرف افراد مرتبط با اقلیت ملی وجود داشته باشد. عبارت «تا جای ممکن» نشان می‌دهد که تعلیم زبان مادری یا تعلیم به زبان مادری وابسته به منابع در دسترس دولت‌هاست.

«توصیه‌نامه<sup>۲</sup> لاهه در مورد حقوق تحصیل اقلیت‌های ملی» ۱۹۹۶ به اهمیت آموزش زبان مادری در مقاطع اولیه تحصیل می‌پردازد. ضمن این که این سند توصیه‌نامه است و جنبه الزام‌آور ندارد؛ اما به این نکته اشاره می‌کند که ایدئال این است که آموزش در سال‌های اولیه به زبان مادری باشد. بنابراین در نهایت هیچ سند الزام‌آور بین‌المللی وجود ندارد که آموزش به زبان مادری را وظیفه دولت قرار داده باشد (Mendecka, 2023: 209).

### ۳- رویه دادگاه اروپایی حقوق بشر

با توجه به گسترده بودن این بحث، در این نوشته تلاش می‌شود که به این پرسش از زاویه دید دادگاه اروپایی حقوق بشر که مترقی‌ترین نهاد حقوق بشری است، پاسخ داده شود. هر چند تصمیمات این نهاد برای کشوری مانند ایران که عضو اتحادیه اروپا نیست الزام‌آور نبوده و استانداردهای این نهاد بالاتر از تعهدات جهانی کشورها بر اساس اسناد جهانی است.

نکته بسیار مهم در مورد دادگاه اروپایی حقوق بشر درج نشدن نسل سوم حق‌های بشری (حقوق گروهی و جمعی) به صورت مستقل در سند بنیادین مورد حمایت آن، یعنی «کنوانسیون اروپایی حقوق بشر» است. این حق‌ها برای مورد حمایت قرار گرفتن باید به یکی از حق‌های فردگرایانه فرو کاسته شوند. در مورد حقوق زبانی نیز این دادگاه با به کار بردن همین ترفند حقوق زیادی را به رسمیت شناخته است. نمونه‌های برجسته آن عبارت‌اند از: حق بر نوشتن نام کوچک و بزرگ به زبان مادری (که از

1. Framework Convention for the Protection of National Minorities

2. The Hague Recommendations Regarding the Education Rights of National Minorities (1996)

مصادیق ماده ۸ کنوانسیون اروپایی حقوق بشر<sup>۱</sup> (حق بر حریم خصوصی) است<sup>۲</sup>، حق زندانی بر نامه‌نگاری به زبان مادری<sup>۳</sup> (باز مبتنی بر ماده ۸) و عدم تبعیض در مشارکت سیاسی به دلیل ناآشنایی به زبان رسمی<sup>۴</sup> (مبتنی بر ماده ۳ پروتکل ۱ که بر حق بر انتخابات آزاد اشاره دارد). گاه نیز حقوق زبانی در سایه حق بر آزادی بیان مورد حمایت قرار گرفته‌اند (ماده ۱۰ کنوانسیون اروپایی حقوق بشر)<sup>۵</sup>. البته در موارد گفته شده نیز محدودیت‌ها بسیار است و دادگاه اروپایی حقوق بشر می‌کوشد تا ویژگی‌های خاص هر کشور از جمله مختصات تاریخی آن را لحاظ کند.

کنوانسیون اروپایی حقوق بشر در مورد حق بر آموزش به زبان مادری نیز (جز در موارد ماده ۵ بند ۲ و ماده ۶ بند ۳ (تفهیم اتهام به زبان مادری))<sup>۶</sup> به کلی ساکت است (Schilling, 2008: 1226) و کنشگران حقوق زبانی به مواد ۲ پروتکل شماره ۱ (حق بر آموزش و به‌ویژه حق والدین در تضمین هماهنگ بودن آموزش با اعتقادات فلسفی و مذهبی آنان)، ماده ۸ (حق بر حریم خصوصی) و ۱۴ (منع تبعیض) دست یازیده‌اند؛ اما آیا می‌توان حق بر آموزش به زبان مادری را از این حقوق استنتاج کرد؟ دادگاه اروپایی حقوق بشر در آراء خود پاسخ این پرسش را داده است.

### ۳-۱- رأی بلژیک

این پرونده مهم‌ترین پرونده در بحث مورد نظر و سنگ بنای دیدگاه اتحادیه اروپا در مورد الزام‌آور بودن یا نبودن آموزش به زبان مادری است. بر اساس این رأی، میان حقوق زبانی و حق بر آموزش نسبتی برقرار نیست و حق بر آموزش به زبان مادری نه با حق بر آموزش به‌طور کلی، و نه با بخش دوم ماده ۲

۱. ماده ۸ مقرر می‌کند:

«۱. هر کس از حق احترام به زندگی خصوصی و خانوادگی، خانه و مراسلاتش برخوردار است. ۲. هیچ دخالتی از طرف مقامات دولتی در راستای اعمال این حقوق نباید انجام شود، مگر به موجب قانون و به ضرورت در یک جامعه دموکراتیک در راستای منافع مرتبط با امنیت ملی، آرامش عمومی و رونق اقتصادی کشور، یا برای جلوگیری از وقوع بی‌نظمی و جرم، یا دفاع از سلامت و اخلاق یا آزادی بیان دیگران.»

2. Güzel Erdagöz v. Turkey

3. Mehmet Nuri Özen and Others v. Turkey

4. Podkolzina v. Latvia

5. Ulusoy and Others v. Turkey

۶. هر شخصی که بازداشت می‌شود می‌بایست فوراً به زبانی که می‌فهمد از دلایل بازداشتش و هر گونه اتهام علیه خود آگاه شود.

۷. هر شخصی که متهم به ارتکاب یک جرم کیفری می‌شود از حداقل حقوق ذیل برخوردار می‌گردد:

الف) می‌بایست فوراً به زبانی که او درک می‌کند، به‌طور مشروح، از ماهیت و دلایل اتهام علیه خود مطلع شود؛

د) بازجویی کردن از شاهدان علیه وی و حاضر نمودن و بازجویی کردن از شاهدان به نفع او، می‌بایست تحت شرایط مشابه همانند شهود علیه وی باشد؛

ه) چنانچه متهم نتواند زبان مورد استفاده در دادگاه را درک کند و صحبت کند، می‌بایست برخوردار از معاضدت رایگان یک مترجم باشد.

پروتکل الحاقی شماره ۱، یعنی لزوم احترام به اعتقادات فلسفی و مذهبی والدین در فرایند آموزش، نسبتی ندارد.<sup>۱</sup>

این پرونده توسط برخی والدین علیه کشور بلژیک مطرح شده است. هدف شکایت از برخی مواد و مقررات آموزشی دولت بلژیک درباره زبان مادری است و مستند خواهان‌ها ماده ۸ و ۱۴ کنوانسیون و ماده ۲ پروتکل الحاقی شماره ۱ است. توضیح بیشتر آن که در بلژیک امروزی سه زبان رسمی وجود دارد: هلندی با ۵,۲ میلیون جمعیت، فرانسه با ۴,۶ میلیون جمعیت و آلمانی با ۷۲۰,۰۰ نفر جمعیت. سیاست‌گذاری زبانی در بلژیک، جز در بروکسل، بر پایه اصل سرزمین‌گرایی (Territoriality Principle)<sup>۲</sup> است که بر اساس آن در بخش‌های سرزمینی خاص همه خدمات باید به زبانی خاص ارائه شوند و زبان مادری کودکان اقلیت در این زمینه نقشی ایفا نمی‌کند؛ بنابراین آموزش در مناطق با اکثریت فرانسوی‌زبان (والونیا<sup>۳</sup>)، فرانسه، در مناطق فلمیش (فلاندر<sup>۴</sup>)، هلندی و در مناطق آلمانی‌زبان، آلمانی است (Vogl; Hüning, 2010: 229).

با توجه به توضیحات بالا، برخی والدین فرانسوی‌زبان ساکن فلاندر به طرفیت خود و کودکانشان از دولت بلژیک به دلیل نبود مدارس فرانسوی‌زبان به اندازه کافی در منطقه خود شکایت می‌کنند. آن‌ها همچنین اقدام دولت بلژیک در تأیید نکردن مدارک مدارس فرانسوی‌زبان منطقه را نقض حقوق خود می‌دانند. دادگاه در مورد ادعای دوم نقض ماده ۸ و ۱۴ را می‌پذیرد (تأیید نکردن مدرک مدارس فرانسوی‌زبان)، اما در سایر موارد نقض هیچ کدام از مواد را احراز نمی‌کند. در مورد حق بر آموزش به زبان مادری، دادگاه اعلام می‌کند که حق بر آموزش مستلزم حق به آموزش به زبان ملی است و حق بر آموزش به زبان والدین را دربرنمی‌گیرد. دادگاه دیدگاه خود در این زمینه را این گونه ابراز می‌کند:

«ماده ۱۴ حتی در هنگامی که در رابطه با ماده ۲ پروتکل نگریسته شود، برای فرزند یا والدین آن‌ها حق آموزش به زبان مورد انتخاب آن‌ها را تضمین نمی‌کند. هدف این دو ماده، حتی هنگامی که در رابطه با هم خوانده شوند، محدودتر است. این هدف، اطمینان یافتن از تضمین حق بر آموزش توسط دولت‌های عضو درباره تمام افرادی است که در حوزه صلاحیت این دولت‌ها هستند، بدون تبعیض بر مبناهایی مانند زبان. این معنای طبیعی و عادی ماده ۱۴ است هنگامی که در پیوند با ماده ۲ خوانده شود. علاوه بر آن، اگر این موارد به نحوی تفسیر شوند که به تمامی افرادی که در حوزه صلاحیت یک دولت

۱. این رویکرد در پرونده‌های دیگری مانند Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark نیز پذیرفته شده است.  
۲. روی هم‌رفته می‌توان آموزش به زبان مادری را تابع یکی از دو اصل زیر دانست: اصل سرزمین‌گرایی (Territoriality) یا اصل شخصی شدن (Personality). در حالت اول زبان مادری برحسب منطقه‌ای خاص آموزش داده می‌شود. در حالت دوم برحسب زبان والدین، فارغ از آن که در کدام بخش از کشور ساکنند (Paulston, 1997: 79). ایدئولوژی زبانی بلژیک بر اصل نخست بنیان گذارده و چنانکه توضیح داده شد، کشور به مناطق زبانی تقسیم شده که تنش‌های قومیتی را به اوج رسانده است.

3. Wallonia

4. Flandre

۵. ماده ۱۴ در رابطه با جلوگیری از تبعیض بر علیه اقلیت‌ها و بر مبنای مواردی هم چون نژاد، زبان، مذهب و اعتقادات سیاسی است.

هستند، حق بر آموزش به زبان مورد انتخاب خود را بدهد، به نتایج بی‌معنایی منجر خواهند شد؛ زیرا در این صورت برای هر کس این امکان وجود دارد که آموزش به هر زبانی را از دولت‌های عضو مطالبه کند.<sup>۲۱</sup>

بنابراین حق بر آموزش با زبان خاصی پیوند ندارد. دست دولت‌ها در تعیین شیوه و ابزارهای تحقق این هدف باز است. به‌همین دلیل نیازی نیست به زبان خاصی باشد؛ اما اگر به زبان یا یکی از زبان‌های ملی نباشد خالی از فایده و بی‌معنا خواهد شد. همچنین الزام دولت‌ها در احترام به اعتقادات فلسفی و مذهبی والدین شامل زبان مادری نمی‌شود. این تفسیری است که گزارش دادگاه اروپایی حقوق بشر در مورد حقوق زبانی نیز با اشاره به همین رأی بر آن صحنه گذاشته است (European Court of Human Rights, 2011: 14).

### ۳-۲- قبرس علیه ترکیه (۲۰۰۱)<sup>۳</sup>

دولت ترکیه پس از اشغال قبرس شمالی دست به جنایاتی زد که نتیجه آن طرح این پرونده در دادگاه اروپایی حقوق بشر بود. در کنار اتهام‌ها و محکومیت‌های بسیار (مواد ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸ و ماده ۱ پروتکل الحاقی شماره ۱)، موضوع یکی از شکایت‌ها ممنوع شدن ادامه تحصیل به زبان یونانی در مقطع تحصیلات متوسطه بود. دادگاه ضمن ارجاع به پرونده بلژیک و تأکید مجدد بر الزام آور نبودن آموزش به زبان مادری، نقض سایر حقوق والدین و کودکان آن‌ها را با توسل به ماده ۲ پروتکل الحاقی شماره ۱ احراز می‌کند. از این منظر، تعطیلی مدارس متوسطه به زبان یونانی، در قبرس شمالی، نقض حق آموزش یونانی زبانان و اعتقادات فلسفی و مذهبی والدین ایشان است. نخست آن‌که کودکان تا این مقطع به زبان یونانی آموزش دیده‌اند و نبود مدارس در مقطع متوسطه به این زبان نقض خود حق بر آموزش است. دوم آن‌که آموزش به زبان یونانی در این جزیره جزئی از آداب و سنت مردم بوده و بستن مدارس یونانی زبان بی‌احترامی به حق والدین در تربیت کودکان بر اساس مبانی مذهبی و فلسفی آنان است. این نقض حق را اقدامات خاص دولت خودخوانده قبرس شمالی در محدود کردن رفت‌وآمد میان دو قبرس و در نتیجه ناممکن شدن استفاده از مدارس متوسطه یونانی زبان در قبرس جنوبی تشدید کرده است.

1. Ibid., p.15.

2. In the present case the Court notes that Article 14, even when read in conjunction with Article 2 of the Protocol (Art. 14+P1-2), does not have the effect of guaranteeing to a child or to his parent the right to obtain instruction in a language of his choice. The object of these two Articles (Art. 14+P1-2), read in conjunction, is more limited: it is to ensure that the right to education shall be secured by each Contracting Party to everyone within its jurisdiction without discrimination on the ground, for instance, of language. This is the natural and ordinary meaning of Article 14 read in conjunction with Article 2 (Art. 14+P1-2). Furthermore, to interpret the two provisions as conferring on everyone within the jurisdiction of a State a right to obtain education in the language of his own choice would lead to absurd results, for it would be open to anyone to claim any language of instruction in any of the territories of the Contracting Parties.

3. Cyprus v. Turkey.

بنابراین در این پرونده، محکومیت دولت ترکیه نه به دلیل وجود حق بر آموزش به زبان مادری به عنوان حقی مستقل و نقض آن، بلکه به دلیل نقض اصل حق بر آموزش به دلیل تعطیلی ناگهانی مدارس متوسطه به زبان یونانی برای کودکانی است که امکان آموزش به زبان دیگر را ندارند.<sup>۱</sup> همچنین دادگاه تعطیلی این مدارس را بی‌احترامی به سنت‌های قومی و فرهنگی والدین یونانی‌های قبرس شمالی دانسته است.

اگر چه حق آموزش به زبان مادری در رویه قضایی دادگاه اروپایی حقوق بشر پذیرفته نشده است، الزام دولت به آموزش به زبان رسمی کشور به رسمیت شناخته شده که در ذیل توضیح داده خواهد شد.

### ۳-۳- پرونده کاتان علیه جمهوری مولداوی و روسیه<sup>۲</sup> (۲۰۱۲)

پرونده مورد نظر از پرونده‌هایی است که در آن میان حق بر آموزش و زبان پیوند برقرار شده است؛ اما برخلاف تصور، این پیوند، نه میان زبان مادری و زبان آموزش، بلکه میان حق بر آموزش و آموزش زبانی است. در این پرونده خواهان یک خانواده مولداویایی در یک منطقه از مولداوی هستند که توسط گروه‌های تجزیه طلب اداره و از سیطره دولت مولداوی خارج شده است. این جدایی در سطح بین‌المللی به رسمیت شناخته نشد. خواهان که والدین کودکان هستند، سیاست‌های آموزشی حزب تجزیه طلب «ام آر تی»<sup>۳</sup> را مورد انتقاد قرار دادند. این حزب پس از استیلاي خود بر برخی نقاط از کشور کاربرد خط لاتین را در آموزش ممنوع و سیریلیک را جایگزین کرد. همچنین بسیاری از معلمان اخراج و مدارس بسته شدند و دانش‌آموزان برای جلوگیری از ورود کتاب‌های لاتین مورد تفتیش بدنی و توهین‌های زبانی قرار گرفتند. در این پرونده خواننده دولت مولداوی و روسیه است؛ زیرا ادعا می‌شد که این گروه از حمایت دولت روسیه برخوردار است. دادگاه نفوذ روسیه بر این گروه جدایی طلب را پذیرفت و در ادامه تعطیلی مدارس برای اجرای سیاست‌های جدید تجزیه طلبان را نقض حقوق بشر و ماده ۲ پروتکل شماره ۱ کنوانسیون دانست. از دید دادگاه اروپایی حقوق بشر تحصیل به زبان ملی یک حق است. دادگاه به ویژه بر آموزش این زبان در مدارس ابتدایی و متوسطه برای موفقیت آینده کودک تأکید و از این طریق میان آموزش زبان ملی و کامیابی شخصی دانش‌آموزان پیوند برقرار کرده است.

۱. برخی نویسندگان این امر را تغییر رویه دادگاه اروپایی حقوق بشر دانسته‌اند (حبیب‌نژاد؛ دانش ناری، ۱۳۹۶: ۱۷۳). در حالی که این گونه نیست و در این پرونده دادگاه همچنان با ارجاع به پرونده بلژیک موضع خود در آن پرونده را تصدیق می‌کند. محکومیت دولت ترکیه در این رأی نه به دلیل باور دادگاه به پیوند میان حق بر آموزش و زبان مادری، بلکه به دلیل سنت بودن آموزش به زبان یونانی در قبرس است. به بیان دیگر حتی اگر این سنت به زبانی جز زبان مادری کودکان بود نیز دادگاه به همین صورت رأی صادر می‌کرد. هر چند شاید بتوان پذیرفت که حداقل رویکرد دادگاه در این پرونده کمتر سخت‌گیرانه است.

2. *Catan and Others v. the Republic of Moldova and Russia*, nos. 43370/04, 8252/05 and 18454/06 (2012).

3. MRT

### ۳-۴- پرونده ارشوش و دیگران علیه کرواسی<sup>۱</sup>

در این پرونده دادگاه اروپایی حقوق بشر به تدریس زبان رمانی‌ها در مدارس اروپایی پرداخته است. خواهان‌ها خواستار شرکت در کلاس‌های چند قومیتی به زبان اکثریت بودند؛ اما به دلیل رد شدن در آزمون زبان غالب کشور، از شرکت در این کلاس‌ها بازداشته شدند. آن‌ها این امر را نقض حق بر آموزش و مورد تبعیض قرار گرفته شدن بر مبنای ریشه قومیتی دانستند.

دادگاه رمانی‌ها را گروهی خاص و محروم و نیازمند ملاحظات ویژه به شمار آورده و نقض ماده ۱۴ کنوانسیون را احراز می‌کند. از دید دادگاه دولت کرواسی باید تمام امکانات لازم را برای ادغام رمانی‌ها در مدارس با زبان اکثریت پیش می‌گرفت، حال آن‌که از این اقدام غفلت ورزیده است. این دولت می‌توانست با ارائه برخی کلاس‌های خاص زمینه ادغام سریع‌تر کولی‌ها را فراهم کند، بدون آن‌که نیاز به جداسازی باشد.

دو پرونده بالا تنها نمونه‌هایی از آرائی هستند که ارزش و اهمیت آموزش به زبانی رسمی یا «ملی» را ذکر کرده‌اند. در پرونده *Mencena v. Latvia* بحث از تعارض میان حق بر نام و نام خانوادگی دلخواه، به عنوان یکی از حقوق زبانی و مرتبط با حریم خصوص و حق دولت بر تنظیم‌گری زبانی است. خواهان که زنی اهل لتونی است می‌خواهد نام خانوادگی خود را به «Mentzen» که نام خانوادگی همسر آلمانی اوست تغییر دهد، اما دولت لتونی این نام را به گونه لتونیایی آن، «Mencena»، ثبت می‌کند که موجب اعتراض خواهان می‌شود.

از دید دادگاه اروپایی حقوق بشر حق مورد منازعه در این دعوا حق بر حریم خصوصی است که در ماده ۸ کنوانسیون اروپایی حقوق بشر تصریح شده، هر چند هیچ‌کدام از دو طرف دعوا به این ماده استناد نکرده بودند. دادگاه تنظیم‌گری نام و نام خانوادگی را الزاماً نقض ماده ۸ نمی‌داند. چنان‌که در این پرونده نیز دخالت و تنظیم‌گری دولتی صورت گرفته، اما باعث تغییر جدی در نام خانوادگی نشده است، هر چند در همین حد نیز دخالت در حریم خصوصی به شمار می‌آید؛ بنابراین اینک باید به پرسش جدیدی پاسخ داد: آیا این دخالت برحسب قانون بوده و آیا هدف مشروعی داشته است یا خیر؟ دولت لتونی برای دخالت در این زمینه دلایل زیادی داشته است؛ از جمله پاسداری از تمامیت تلفظ‌ها و زبان رسمی یعنی زبان لتونیایی. در این پرونده نیز دادگاه اروپایی حقوق بشر به این نکته اشاره می‌کند که حقوق زبانی (جز حق بر تفهیم اتهام به زبان مادری) به صراحت در کنوانسیون مورد اشاره قرار نگرفته‌اند<sup>۲</sup> و در نتیجه حق

1. Oršuš and Others v. Croatia

2. (see, mutatis mutandis, Podkolzina v. Latvia, no. 46726/99, § 34, ECHR 2002-II; Pahor v. Italy, no. 19927/92, Commission decision of 29 June 1994, unreported; Kozlovs v. Latvia (dec.), no. 50835/99, 10 January 2002; and, among the older caselaw, Inhabitants of Leeuw-St-Pierre v. Belgium, no. 2333/64, Commission decision of 16 December 1968, Collection of decisions of the European Commission of Human Rights, vol. 28: 1-25.

ویژه‌ای نسبت به کار بردن زبانی خاص توسط مقامات عمومی وجود ندارد. پس اصل در این است که مقامات عمومی در اقدامات خود از جمله در ثبت و صدور اسناد می‌توانند به تنظیم‌گری زبان بپردازند.<sup>۱</sup> اما آنچه برای ما در این مقاله مهم است نگاه دادگاه اروپایی حقوق بشر به جایگاه زبان «رسمی»<sup>۲</sup> یا «دولتی»<sup>۳</sup> در یک کشور است. دادگاه می‌پذیرد که زبان رسمی، چنان‌که خود کشورها نیز بدان باور دارند، همانند تمامیت ارضی و پرچم ملی، یک ارزش قانون اساسی است. این ارزش برخلاف ارزش‌های انتزاعی، ارزشی انضمامی است که از بطن جامعه برمی‌خیزد. از دید دادگاه دولت با به رسمیت شناختن یک زبان اقدامات لازم را به منظور تضمین حق شهروندان بر استفاده از آن زبان در داد و ستد اطلاعات، چه در فضای عمومی و چه در فضای خصوصی، بدون مانع، فراهم می‌کند؛ بنابراین در ایده زبان رسمی وجود برخی حق‌ها برای سخنوران به آن زبان وجود دارد. در سطح خود اتحادیه نیز، یعنی زبان‌های رسمی اتحادیه، تعداد گویشوران نه از باب اکثریت بودن و نه اقلیت بودن ملاک نیست. این اتحادیه تنها زبان‌هایی را به عنوان زبان رسمی خود برگزیده که حداقل در یکی از دولت‌های عضو رسمیت داشته باشند (Schilling, 2008: 1225) و همچنین حقوق زبانی مرتبط با آموزش که برخاسته از حق جابه‌جایی آزادانه در اتحادیه اروپاست، منحصر به زبان رسمی کشور مبدأ بوده و شامل زبان مادری نمی‌شود (Skorupa-Wulczyńska, 2020: 178).

این امر در اسناد بین‌المللی درباره حقوق زبانی نیز بازتاب یافته است. ماده ۵ کنوانسیون عدم تبعیض در آموزش ۱۹۶۰ آموزش زبان مادری یا آموزش به زبان مادری یا سایر فعالیت‌های فرهنگی اقلیت‌ها را محدود به شروطی می‌کند که از جمله آن‌ها استفاده از آن‌ها به نحوی است که «اعضای این اقلیت‌ها را از درک فرهنگ و زبان کل اجتماع و شرکت در فعالیت‌های آن باز ندارد و یا این که استقلال ملی را تحت الشعاع قرار ندهد». ماده ۲۸ «کنوانسیون مردمان بومی و قبیله‌ای» نیز در بند دوم خود اتخاذ اقدامات کافی برای اطمینان از تسلط<sup>۴</sup> به زبان ملی یا یکی از زبان‌های رسمی را شرط مهم در آموزش به زبان مادری دانسته است. در اینجا ذکر دو مطلب مهم است: نخست؛ به کار بردن «زبان ملی» جدا از «زبان رسمی». دوم اهمیت تسلط بر زبان ملی یا رسمی و نه فقط دانش کافی در آن. همچنین ماده ۸ «منشور اروپایی زبان‌های منطقه‌ای» و اقلیت پیش از آن که تکالیف دولت‌ها در آموزش زبان‌های اقلیت‌ها را به تفصیل بیان کند، آموزش آن‌ها را منوط به عدم غرض‌ورزی علیه آموزش زبان(های) رسمی می‌کند. جالب آن که «کنوانسیون چارچوب برای حفاظت از اقلیت‌های ملی» عین همین عبارت را در بند ۳ ماده ۱۴،

۱. کشورهایی در جهان وجود دارند که زبان رسمی در آن هیچ گویشوری در سطح کشور ندارد. برای نمونه در کشور نامیبیا زبان رسمی انگلیسی است در حالی که تنها ۳ درصد از مردم این کشور به این زبان سخن می‌گویند (Schilling, 2008: 1221).

2. Official Language

3. State Language

۴. Fluency: می‌توان به روانی یا شیوایی نیز آن را ترجمه کرد.

این بار پس از طرح تکالیف دولت در قبال زبان‌های اقلیت‌ها، بیان می‌کند. در نهایت اهمیت «زبان دولتی» در فرایند تدریس در توصیه‌نامه لاهه نیز بازتاب یافته است.

وجود پرونده‌هایی مانند *Mencena v. Latvia* در رویه قضایی بین‌المللی محدود به دادگاه اروپایی حقوق بشر نیست. در پرونده *Waldman v. Canada* نیز شورای حقوق بشر سازمان ملل<sup>۱</sup> (UNHRC) ادعای برخی یهودیان در اعتراض به تبعیض در حمایت مالی دولت کانادا از مدارس کاتولیک و عدم حمایت از مدارس یهودی را تبعیض و نقض حقوق بشر دانست؛ اما در عین حال اعلام کرد که دولت هیچ تعهدی به حمایت از دین یا زبان خاصی ندارد؛ اما اگر از یکی از آن‌ها حمایت کرد باید از دیگران نیز حمایت کند. این امر سبب شده است که برخی وجود دو رژیم متفاوت در اسناد بین‌المللی را برای حمایت از حقوق زبانی شناسایی کنند. نخست، رژیم ماده ۲۷ «میثاق حقوق مدنی و سیاسی» که به دنبال آن است که اقلیت‌ها از زبان خود استفاده و از فرهنگ خود بهره ببرند و دیگری ماده ۱۴ کنوانسیون اروپایی حقوق بشر است که در پیوند با ماده ۲ پروتکل الحاقی اول تفسیر شده و بیشتر به دنبال رفع تبعیض از کودکان در فرایند آموزش است. در این حالت وظیفه دولت در برابر زبان‌ها بیشتر سلبی است و دولت بیش از تمرکز بر پرورش و آموزش زبان مادری به دنبال آن است که کودک بتواند با توسل به زبان رسمی از امکانات آموزشی و سپس شغلی بهتر بهره‌مند و در جامعه ادغام<sup>۲</sup> شود (Paz, 2013: 187).

در مورد تکالیف دولت در اقدامات ایجابی که در زمینه آموزش و حقوق زبانی باید صورت گیرد هم در اسناد و هم رویه قضایی ابهام‌های بسیاری وجود دارد. از دید برخی گرایش بیشتر آراء دادگاه‌ها در بهترین حالت به سمت نگاه ثانوی به حقوق زبانی به‌عنوان امری فروکاستنی به حقوق دیگر مانند منع تبعیض یا حق والدین بر مدیریت آموزش کودکانشان است و در بسیاری از موارد نیز به زبان مادری به‌عنوان مانعی برای ادغام موفقیت‌آمیزتر فرد در جامعه بزرگ‌تر نگریسته شده است. از دید برخی، پاسداری از زبان اقلیت‌ها به‌عنوان هدف آن‌چنان‌که باید در اسناد بازتاب نیافته است و نظام حقوق بشر موجود از حمایت از این حقوق ناتوان است و حقوق زبانی را، به‌ویژه آموزش دوزبانه، بیشتر به‌عنوان ابزاری برای ادغام اقلیت‌ها می‌خواهد. چنان‌که در پرونده اُرشوش و دیگران علیه کرواسی هدف ادغام سریع‌تر است و نه آموزش دوزبانه‌ای که حفظ زبان مادری را در کنار آموزش زبان اکثریت انگیزه خود قرار داده باشد و به زبان اکثریت بیشتر بها داده شده است. در این زمینه میان رویه قضایی دادگاه اروپایی حقوق بشر و شورای حقوق بشر سازمان ملل تفاوت محسوسی نیست (Paz, 2013: 187-188).

نامطلوب بودن این امر امری بدیهی نیست. به‌هیچ‌عنوان نباید در این زمینه با پیش‌داوری و به‌صورت کلیشه‌ای برخورد کرد. تجربه بسیاری از کشورها نشان داده در بیشتر موارد نظام آموزشی مبتنی بر سیاست‌های چندفرهنگ‌گرایی و با تأکید بر ادعاهای زبانی اقلیت‌ها نه‌تنها قادر به حل اختلافات نیست،

1. United Nations Human Rights Council

2. Integration

آن‌ها را تشدید و به امری بی‌پاسخ تبدیل می‌کند. در بالکان رشد هویت‌گرایی قومیتی و سیاستِ هویت که در آموزش در تأکید بر تحصیل به زبان مادری بروز می‌یابد، سبب شده که بر کوچک‌ترین اختلافات در زبان‌هایی که از قضا بسیار همانندند تأکید و از دل آن بحران زائیده شود و کار به جایی برسد که امروز نه با زور و نه با همزیستی نمی‌توان مشکلات را حل کرد (Del Re, 2013: 199-202). جالب آن است که در بلژیک به‌عنوان کشوری که بیش از هر کشور اروپایی دیگر سیاست خود را بر مبنای هویت‌های قومی بنا نهاده و سیاست چندفرهنگ‌گرایی را محور تمام اقدامات آموزشی خود قرار داده است، اختلافات نه تنها کاهش نیافته‌اند، بلکه بیشتر از هر کشور اروپایی دیگر است. برخی از پژوهشگران بحران بلژیک را پایان‌ناپذیر می‌دانند و به این نتیجه رسیده‌اند که اگر اختلافات قومی در کشوری آغاز شوند، پایانی نخواهند داشت (Rayside, 1978: 95). ایدئولوژی زبانی بلژیک که اصل را بر هویت‌گرایی منطقه‌ای گذاشته از برجسته‌ترین عوامل ایجاد شکاف در فضای این کشور قلمداد می‌شود (Vogl; Hüning, 2010, 244). حتی هواداران چندفرهنگ‌گرایی و آموزش به زبان مادری نیز می‌پذیرند که این سیاست‌ها الزاماً همزیستی صلح‌آمیز و دموکراتیک را تضمین نمی‌کنند، حتی اگر یک قانون اساسی منسجم و استراتژی‌های سیاسی پشتیبان وجود داشته باشد.

نگرانی دیگر قربانی شدن آزادی‌های فردی به پای مصالح گروهی از طریق تضمین اجباری بقای زبان، علی‌رغم خواست گویشوران آن است. در کانادا هویت‌گرایی در کبک سبب وضع قانونی برخلاف قانون اساسی این کشور شد. قانون اساسی کانادا مقرر می‌کند هر کودک می‌تواند به هر یک از زبان‌های رسمی (چه فرانسه و چه انگلیسی) تحصیل کند، به شرط آنکه والدینشان به آن زبان تحصیل کرده باشند؛ اما قانون کبک اعمال این حق برای انگلیسی‌زبان‌ها را محدود به کسانی می‌کند که والدینشان فقط در کبک به انگلیسی تحصیل کرده‌اند. جدا از آن که این امر در کلیت خود امکان تحصیل فرانسه یا انگلیسی به انتخاب کودک یا والدین را منوط به سابقه تحصیلی والدین و نه منافع کودک یا انتخاب والدینشان می‌کند، در کبک حتی وضع از این هم وخیم‌تر است و کسانی که والدینشان بیرون از خاک کبک به انگلیسی آموزش دیده‌اند، حق آموزش به این زبان را ندارند. این نتیجه غریب ناشی از این است که در اینجا نه آزادی فردی، بلکه حفظ زبان هدف اصلی دولت است، هر چند به قیمت از میان رفتن انتخاب فردی. این امر عده‌ای را بر این باور داشته که هویت چندوجهی و چندجانبه و انسجام بیشتر را راهکار برون‌رفت از جدال‌های هویتی بدانند (Del Re, 2013: 211). در عین حال شاید بتوان فراتر رفت و بازگشت به ایده منع تبعیض و بی‌طرفی دولت و پرهیز از سیاسی شدن هویت‌ها را پاسخ درست دانست. بدیهی است این امر نیازمند تربیت شهروند در سطح ملی است که بتواند در فضای عمومی مشارکت کند و این امر بدون وجود زبان سیاسی مشترک و تأکید بر آن ممکن نیست (Appiah, 2006: 1619).

فارغ از رویه قضایی دادگاه‌های بین‌المللی، رویه داخلی بسیاری از کشورها نیز، چه در زمینه قضایی و چه در زمینه سیاست‌گذاری، مؤید این مطلب است. در هنگام بحث از منشور اروپایی زبان‌های منطقه‌ای

و اقلیت به واکنش‌های دولت فرانسه در برابر این منشور و حساسیت دولت این کشور به تقسیم‌بندی شهروندان خود بر اساس ملاک‌های زبانی و قومی پرداخته شد؛ حساسیتی که مبنای آن نه شوونیسم، اقلیت‌ستیزی یا نژادپرستی، بلکه به محاق رفتن مفهوم برابری و حقوق شهروندی است. در مورد «کنوانسیون مردمان بومی و قبیله‌ای» ۱۹۹۸ نیز بسیاری از کشورهای اروپایی، از جمله کشورهای فنلاند، سوئد و روسیه، به آن نپیوسته‌اند و نروژ و دانمارک نیز که آن را امضا کرده‌اند، تفسیر بسیاری محدودی از آن ارائه داده‌اند.

در ایالات متحده نیز مسئله آموزش به زبان مادری در ایالت‌هایی که مهاجران یا بومیان غیرانگلیسی زبان بسیار دارد، جنجال برانگیز بوده است. ایده حقوق زبانی در دهه ۶۰ و همگام با اعطای آزادی‌های مدنی مطرح شد. منشأ این حق‌ها در وضعیت فعلی نظام حقوقی ایالات متحده عبارت‌اند از: اصلاحیه ۱۴ قانون اساسی و دو بند مهم آن در مورد حفاظت برابر و دادرسی عادلانه؛ فصل ششم از قانون حقوق مدنی ۱۹۶۴ و قانون فرصت‌های برابر آموزشی ۱۹۷۴ (Baltodano, 2005: 176). علت تصویب قانون ۱۹۷۴ پرونده‌های قضایی از جنس پرونده Lau v. Nichols (1974) بود. در این پرونده ۱۸۰۰ دانشجوی چینی که به زبان انگلیسی آشنایی نداشتند، از عدم ارائه دروس به زبان خود شکایت کرده و آن را مصداقی از تبعیض در آموزش (نقض قانون حقوق مدنی ۱۹۶۴) دانستند؛ زیرا ارائه مطالب به زبان انگلیسی برای آنان ثمری نداشت. این پرونده در سطح فدرال باعث تغییر سیاست‌گذاری‌ها و در نهایت تصویب قانون فرصت‌های برابر آموزشی (۱۹۷۴) شد که آموزش دوزبانه را برای برداشتن موانع برای تحصیل به انگلیسی برای غیرانگلیسی‌زبانان فراهم کرد. این امر در کالیفرنیا غوغا به پا کرد و در سال ۱۹۹۷ کمپین «انگلیسی برای کودکان»<sup>۲</sup> بر ضد آموزش دوزبانه برپا شد، با این ادعا که این نوع آموزش تسلط بر انگلیسی به عنوان عامل موفقیت فردی را به خطر می‌اندازد. ترس برخی نیز از برهم خوردن ترکیب جمعیتی ایالات بود؛ این که مهاجران لاتینی‌تبار با سرعت در جمعیت انگلیسی‌زبان ادغام نشوند (Garcia, 2020: 30-31). در نهایت ضوابط آموزشی در سال ۱۹۹۸ آموزش دوزبانه را به یک برنامه یک‌ساله محدود کرد. والدین باید اعمال این برنامه را درخواست می‌کردند، اما پذیرش این درخواست در نهایت با مسئولان مدرسه بود و برای تصمیم‌گیری در این مورد هم کودک باید یک دوره یک‌ماهه آموزش به زبان انگلیسی را می‌گذراند تا عملکرد او در این زبان ارزیابی شود (Baltodano, 2005: 176).

این برنامه آموزش دوزبانه و تربیت آموزگاران توانمند در اجرای آن را به قهقرا برد. مطالعات پنج‌ساله پس از آن نشان دادند که آن موفقیتی که قول داده شده بود محقق نشده است. این امر باعث اعتراضات شد و در سال ۲۰۱۴ قانون نوتری به تصویب رسید که بر اساس آن والدین می‌توانند به انتخاب خود

1. The Equal Education Opportunity Act of 1974

2. English for the Children

برنامه دوزبانه را انتخاب کنند، بدون آن که تأیید مسئولان مدرسه مورد نیاز باشد؛ اما حتی با درنگ بر قانون جدید نیز می‌توانیم به این نتیجه برسیم که هدف اصلی آموزش دوزبانه در این ایالت بیش از آن که پاسداری از هویت قومی باشد، آسان‌تر کردن فرایند آموزش به زبان انگلیسی و ادغام در جامعه بزرگتر است.

اهمیت مسئله ادغام در رویه قضایی آفریقای جنوبی نیز که ۱۱ زبان رسمی دارد، بازتاب یافته است. در پرونده In Re The School Education Bill of 1995 (Gauteng) 1996 (4) BCLR 537 (CC) بحث از صلاحیت نهادهای محلی در تنظیم‌گری آموزش مطرح شد. بندهایی از قانون آموزش مدارس خائوتنگ ۱۹۹۶ مورد اعتراض بودند. از جمله آن‌ها بند ۲ ماده ۱۱ که هرگونه آزمون ورودی زبان برای پذیرش دانش‌آموزان را، به‌عنوان گونه‌ای از تبعیض، غیرقانونی اعلام می‌کرد. همچنین بند C ماده ۳۲ از حق هر فرد بر تأسیس مؤسسات آموزشی مبتنی بر زبان، فرهنگ و مذهب مشترک سخن می‌گوید. از دید دادگاه بند C به معنای وظیفه اجباری دولت در تأسیس چنین نهادهایی نیست و تنها باید از تبعیض در مدارس جلوگیری کند (Lubbe, 2014: 130). در پرونده‌ای دیگر با نام «مدرسه ابتدایی میدلبورگ علیه رئیس اداره: اداره آموزش و پرورش آمپومالانگا»<sup>۲</sup> مسئله ادغام مورد بررسی قرار گرفت. مدرسه ابتدایی میدلبورگ به‌صورت تک‌زبانه و به زبان آفریکانس اداره می‌شد. در سال ۲۰۰۱ اداره آموزش آمپومالانگا از مدرسه می‌خواهد ۲۰ دانش‌آموز را که به زبان انگلیسی آشنایی دارند در مدرسه پذیرش کند. مدرسه از آموزش دوزبانه سر باز زده و دست به شکایت می‌زند. دادگاه دعوا را به دلیل تعارض خواسته با غبطه کودکان رد می‌کند؛ زیرا این مدرسه بهترین مدرسه آمپومالانگا و در نزدیکی منزل دانش‌آموزان است. علاوه بر این عادلانه نیست دوستان نزدیک این کودکان بتوانند در این مدرسه ثبت‌نام کنند ولی آنان نتوانند. در سال ۲۰۰۱ و ۲۰۰۲ نمونه‌های مشابه دیگری نیز رخ دادند که مدارس تک‌زبانه آفریکانس وادار شدند که به مدارس دوزبانه تبدیل شوند (Lubbe, 2014: 133-134). این امر بار دیگر نشان‌دهنده اهمیت مسئله ادغام در جوامعی است که خود از ابتدا چندزبانه بودن را پذیرفته‌اند.

چنان‌که نشان داده شد آموزش به زبان مادری که اغلب به دلیل اهمیت یادگیری زبان رسمی یا ملی، به‌صورت آموزش دوزبانه صورت می‌گیرد، می‌تواند مستعد جداسازی کودکان و جلوگیری از ادغام آن‌ها در جامعه شود. این امر همچنین می‌تواند خود به‌عنوان ابزاری برای تبعیض سازمان‌یافته، اما با پوششی حقوق بشری به کار رود. شواهد تجربی این ادعا را تأکید می‌کنند. برای نمونه قانون اقلیت‌ها<sup>۳</sup> به رمانی‌ها مجارستان امکان آموزش دوزبانه را برای حفظ هویت فرهنگی خود می‌دهد. هر چند همین آموزش بهانه

1. 1996 Gauteng School Education Bill

2. Primary School Middleburg vs. Head of Department: Mpumalanga Department of Education (2002)

3. Minority Act 1993

لازم را در اختیار دولت قرار داده تا همزیستی با دانش‌آموزان سایر اقوام و بهره‌گیری از کیفیت مناسب آموزش را از کودکان این قومیت که از محرومیت تاریخی در همه زمینه‌ها رنج می‌برند، دریغ کرده و جداسازی‌های نژادپرستانه را با ظاهری در خور ارائه دهند. این موضوعی است که حتی رویه قضایی کشور مجارستان نیز نسبت به آن واکنش نشان داده است. در پرونده «بنیاد فرصت برای کودکان علیه متصدیان آموزش هایدوهادهاز»<sup>۱</sup>، نهادی مدنی از مسئولین آموزشی هایدوهادهاز و دو مدرسه ابتدایی با این عنوان شکایت می‌کند که ۵۰۰ دانش‌آموز رمانی را به صورت غیرقانونی در کلاس‌ها و ساختمان‌های جداگانه (ساختمان غیراصلی) ثبت‌نام کرده‌اند. ساختمان‌هایی که رمانی‌ها به آنجا فرستاده شده بودند از امکانات بسیار محدودتری بهره‌مند بودند. دادگاه منطقه‌ای با علم به این مسئله که ساختمان غیراصلی از امکانات بسیار پایین‌تری برخوردار است، تبعیض در حق کولی‌ها را احراز می‌کند. مدیران مدرسه تنها ادعا می‌کردند که برنامه آموزش رمانی‌ها را اجرا کرده‌اند. جالب آن که این اتفاق منحصر به مجارستان نیست. در سال ۲۰۱۰ وزارت آموزش رومانی نیز بیانیه‌ای داد که در آن خواستار ممانعت از جداسازی کودکان رمانی در پیش‌دبستانی‌ها و مدارس ابتدایی شد. از دید این کشور آموزش فرهنگ و زبان این اقلیت نباید ابزاری برای جداسازی کودکان از همدیگر شود. فعالان حقوق رمانی‌ها از این بیانیه استقبال کردند (Balogh, 2012: 217-218).

برخی گزارش‌های دیگر از وجود افت درسی در مدارس تفکیک نژادی شده و مبتنی بر آموزش به زبان مادری در قیاس با مدارس به زبان رسمی حکایت کرده‌اند (Mackey, 1978: 14-15). این امر این پرسش را پیش کشیده که به‌راستی چه کسانی از این جداسازی نفع می‌برند؟ آیا خواست واقعی والدین این است؟ یا جز این است که بسیاری از این مطالبات توسط عده‌ای از نخبگان برای گرفتن امتیازات سیاسی از دولت مطرح می‌شوند، هر چند به قیمت تعارض بین منافع فرد و گروه. برخی بر این باورند که این مطالبه، مطالبه‌ای از بالا به پایین است. در ایالات متحده گاه زیاده روی‌ها تا بدانجا پیش رفته است که این نخبگان به قصد مظلوم‌نمایی بیشتر و بهره‌برداری سیاسی از آن دست به جعل تاریخ به‌منظور اغراق در تضییع حقوق زبانی بزنند (Edwards, 1980: 413-414) که البته این ترفند برای ایرانیان نیز چندان تازگی ندارد.

## نتیجه‌گیری

هنگام بررسی و بحث از آموزش به زبان مادری یا هر سیاست‌گذاری مرتبط باید نکات زیر را مورد نظر قرار داد:

1. Chance for Children Foundation (CFCF) versus the Hajdúhadház Education Authority

۱. برخلاف تصور دولت مسئولیتی در ارائه آموزش به زبان مادری ندارد. این امر به تفصیل در این مقاله بررسی و اثبات شد. اگر قرار بر آموزش به زبان مادری است باید توسط همه اعضای ملت در مجلس ملی کشور در مورد آن تصمیم‌گیری شود. هواداران این مطالبه باید با بحث‌و‌گفتگو در فضای عمومی، افکار عمومی را به ضرورت آن، اگر ضرورتی باشد، مجاب کنند.

۲. این پژوهش نشان داد که به‌طور کلی حقوق زبانی، حتی آن دسته که به رسمیت شناخته شده‌اند، حقوقی نوین هستند که به‌ویژه از دهه ۶۰ میلادی مطرح شده‌اند. حتی در شرایط موجود هنوز مناقشه بر سر آن‌ها در برخی از دموکراتیک‌ترین کشورها، مانند آمریکا و فرانسه که اتفاقاً نخستین اسناد و اعلامیه‌های حقوق بشری را صادر کرده‌اند، ادامه دارد. علم به این مسئله می‌تواند هواداران این مطالبه را مجاب کند که باید با شکیبایی بیشتر و به دور از شتاب‌زدگی در این مسیر گام بردارند. همچنین این امر نشان می‌دهد که محکوم کردن دولت‌ها و سیاستمداران ایران اواخر سده نوزدهم و آغاز سده بیستم در بی‌اعتنایی به این حقوق چقدر می‌تواند نامنصفانه باشد؛ زیرا در آن دوران حتی در کشورهایی که امروزه پرچمدار حقوق زبانی هستند، مانند بلژیک، وضع به کلی متفاوت بود.

۳. با بررسی اسناد و رویه قضایی بین‌المللی و سیاست‌گذاری کشورهای دموکراتیک می‌توان دریافت مخالفان آموزش به زبان مادری الزاماً به دنبال اسیملاسیون اقلیت‌های قومی نیستند، هر چند عده‌ای نیز چنین قصدی داشته باشند. بخش بزرگی از آنان نگران آسیب دیدن آزادی‌های فردی به دلیل قربانی شدن هویت فردی در برابر هویت قومی، چندپاره شدن جامعه به دلیل جدایی مدارس، ادغام نشدن اعضای اقلیت در جامعه بزرگ‌تر و در نتیجه به خطر افتادن آینده آن‌ها، محرومیت بیشترشان و افزایش تنش‌های قومی هستند.

۴. حتی هواداران سینه‌چاک آموزش به زبان مادری این امر را مناسب کشورهای در حال توسعه نمی‌دانند؛ زیرا جداسازی کودکان این ظرفیت را دارد که به بحران‌های موجود و بی‌ارتباط با مسائل قومیتی چهره قومیتی ببخشد و حل آن‌ها را از راه درست ناممکن کند.

۵. مسئله آموزش به زبان مادری، حتی به تأیید هواداران آن، الزاماً بهترین راهکار برای همزیستی بهتر گروه‌های قومی در یک کشور نیست. نیروی حرکت‌دهنده اصلی در پیگیری این مطالبات دغدغه‌های هویتی و نه الزاماً حقوق بشری و دموکراسی‌خواهانه است؛ دغدغه‌هایی که از ملاحظات سیاسی جدایی‌ناپذیرند. بر این اساس باید ضمن توجه به ارزش‌های اصلی حقوق بشری، مانند احترام به آزادی بیان، حریم خصوصی، آزادی اجتماعات و امکان انتقال میراث فرهنگی اقلیت‌ها به نسل‌های پسین، به موقعیت و زمینه ویژه هر جامعه توجه کرد و سیاستی متناسب با آن برگزید. چنین سیاستی به دلیل ماهیت سیاسی خود، باید از دل بحث و گفت‌وگو و بررسی همه‌جانبه و منصفانه همه دیدگاه‌ها و بدون انگ‌زنی بیرون آید.

۶. با توجه به محدودیت تکالیف دولت در زمینه حقوق زبانی، باید در عین احترام به همه حقوق ذکر شده در اسناد بین‌المللی، بخش بزرگی از وظیفه پاسداری از این حقوق را به گویشوران این زبان‌ها سپرد تا با استفاده از آزادی‌های مدنی که دولت موظف به تضمین آن‌هاست، بدون تحمیل به سایر هم‌زبانان، آن‌ها را ترغیب به پاسداری از میراثشان کنند. چنان‌که در این راستا «اعلامیه جهانی تنوع فرهنگی»<sup>۱</sup> مصوب سال ۲۰۰۱ میلادی در مواد ۱۹ و ۲۰ جایگاه بالایی برای بخش خصوصی و جامعه مدنی قائل شده است.

۷. در نهایت این مقاله به دنبال آن نیست که سیاست زبانی ویژه‌ای را پیشنهاد دهد؛ اما به نظر می‌رسد سیاست‌گذاری مطلوب باید اصول زیر را سرلوحه خود قرار دهد تا منافع مشروع جامعه به دست آید:

الف: وجود حق بر فرصت‌های اقتصادی برابر؛ بدین معنا که افراد باید به زبان رسمی تسلط داشته باشند؛ زیرا این امر در دستیابی به شغل مناسب مؤثر است. باید این واقعیت را بپذیریم که در واقعیت زبان‌ها از منظر اهمیت در فرصت‌بخشی به افراد برای رشد اقتصادی و اجتماعی متفاوت‌اند. «فقط نزد خدا و زبان‌شناسان است که همه زبان‌ها برابرند!» (Mackey, 1978: 7). این امر شامل مفاد درسی نیز می‌شود. این مفاد باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که برای همه اعضا به‌صورت برابر فرصت اشتغال فراهم کنند و نباید قومیتی مفاد درسی ویژه خود را داشته باشد. رعایت این موارد لازم است تا افراد بتوانند تحرک اجتماعی داشته و در یک گتوی اقتصادی قومیتی گرفتار نشوند.

ب: حق بر جابه‌جایی؛ هر کدام از شهروندان یک کشور حق دارند در هر نقطه از میهن خویش زندگی کنند. سیاست زبانی نباید با تقسیم کشور به مناطق زبانی، چنان‌که در بلژیک مشکل‌ساز شده است، این امکان را از شهروندان کشور در عمل سلب کند. بدیهی است اعضای کشور نمی‌توانند برای هر مهاجرت شغلی یا تحصیلی زبان یک منطقه را بیاموزند.

پ: سیاست زبانی به‌هیچ‌عنوان نباید عاملی برای جداسازی کودکان از یکدیگر شود. هر چقدر اسیمیله کردن هدفمند اقلیت‌ها از منظر حقوق بشری ناپسند باشد، ادغام (Integration) نه‌تنها پسندیده، بلکه وظیفه دولت است. سنین کودکی مهم‌ترین سن برای تربیت کودک به شکلی است که گروه‌های قومی و مذهبی متفاوت را «دیگری» نداند؛ بلکه با آنان پیوندهای دوستی برقرار کند و در نهایت در تعاملات اجتماعی خود به ارزش‌های انسانی‌ای فراتر از زبان و نژاد بیندیشد.

ت: حق بر مشارکت دموکراتیک؛ هر دموکراسی نیازمند یک فضای عمومی است که در آن باورها و اندیشه‌ها دادوستد و به بحث گذاشته شوند. این امر خود نیازمند زبان رسمی است؛ به‌گونه‌ای که افراد بتوانند به‌راحتی به آن زبان اندیشه‌های خود را بیان کنند و از رسانه‌های عمومی بهره ببرند. در غیر این

1. The Universal Declaration on Cultural Diversity

صورت جامعه به گروه‌های موازی تقسیم خواهد شد که گفتمان، منطق و باورهای خود را دارند و در فهم رقیب ناتوان‌اند. این امر سیاست‌ورزی در سطح ملی را ناممکن کرده و سیاست را به سطح ایالات و مناطق فرو می‌کاهد. در نهایت جامعه از هم فرو خواهد پاشید.

با حفظ این اصول می‌توان به آموزش زبان مادری در چارچوب اصل ۱۵ قانون اساسی ایران اقدام کرد تا هم حسن‌نیت دولت مرکزی نسبت به زبان‌های غیررسمی که همگی میراث تاریخی این کشور هستند، نشان داده شود و رضایت شهروندانی که دغدغه اصلی آن‌ها تنها حفظ میراث فرهنگی خود است به دست آید و هم از بهره‌برداری سیاسی گروه‌های تندرو جلوگیری شود. چنان‌که در اسناد نشان داده شد، این امر می‌تواند به‌تنهایی و تا حد قابل‌قبولی ملاحظات حقوق بشری را برآورده کند، بدون آن‌که هزینه جبران‌ناپذیری برای آزادی‌های فردی و انسجام جمعی داشته باشد.

## منابع

- رهایی، سعید؛ رزاق مرندی، زهرا (۱۳۹۶). «حق بر زبان مادری و آموزش»، دو فصلنامه بین‌المللی حقوق بشر، دوره ۱۲، شماره ۱: ۹۵-۱۱۶.
- حبیب‌نژاد، سید احمد؛ دانش‌ناری، زهرا (۱۳۹۷). «حمایت از حقوق زبانی در رویه دیوان اروپایی حقوق بشر»، فصلنامه حقوق اداری، سال ششم، شماره ۱۷: ۱۷۹-۱۵۵.
- Appiah, Kwame Anthony (2006). "Language Rights", *PMLA*, Vol. 121, No. 5: 1618-1620.
- Balogh, Lídia H (2012). "Minority Cultural Rights or an Excuse for Segregation? Roma Minority Education", in *Report on Education Policy and Equal Education Opportunities*, Edited by Daniel Pop, Open Society Foundations, pp. 207-219.
- Baltodano Marta P. (2005). "What Happened to the Linguistic Rights of Second Language Learners in California?", *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 175-185.
- Del Re, Emanuela C. (2013). "Language, education and conflicts in the Balkans: policies, resolutions, prospects", *Italian Journal of Sociology of Education*, Vol. 5, No. 3: 189-217.
- Edwards, John R. (1980). "Critics and Criticisms of Bilingual Education", *The Modern Language Journal*, Vol. 64, No. 4: 409-415.
- European Court of Human Rights (2011). *Cultural rights in the case-law of the European Court of Human Rights*. Available at: [www.coe.int/t/dg4/intercultural/Publication\\_WhitePaper\\_ID\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Publication_WhitePaper_ID_en.asp)
- Garcia, Amaya (2020). "A New Era: for bilingual education in California", *The Phi Delta Kappan*, Vol. 101, No. 5: 30-35.

- Gilman, Denise (2011). "A "Bilingual" Approach to Language Rights: How Dialogue Between U.S. and International Human Rights Law May Improve the Language Rights Framework", *Harvard Human Rights Journal*, Vol. 24: 23-70.
- Hawkey, James W; Kasstan, Jonathan R. (2015). "Regional and Minority Languages in France: Policies of Homogenization or a Move toward Heterogeneity? A Case Study on Francoprovençal", *The French Review*, Vol. 89, No. 2: 110-125.
- Lubbe, H. J (2014). "Linguistic Rights Litigation", *Alternation Journal*, Vol. 11, No. 2: 118-14.
- Mackey, William F. (1978). "The Importation of Bilingual Education Models", in *International Dimensions of Bilingual Education*, edited by James E. Alatis, Georgetown University Press, Washington, pp. 1-19.
- Mendecka, Karolina (2023). "The Right to Mother Tongue Education for Indigenous Peoples: an Overview of International and Regional Standards", *Studia Iuridica*, Vol. 96: 208-230.
- Organization for Security and Co-operation in Europe (1999). "Report on the Linguistic Rights of Persons Belonging to National Minorities in the OSCE Area". Available at: <https://www.osce.org/files/f/documents/1/6/42060.pdf>
- Paulston, Christina Bratt (1997). "Language Policies and Language Rights", *Annual Review of Anthropology*, Vol. 26: 73-85.
- Paz, Moria (2013). "The Failed Promise of Language Rights: A Critique of the International Language Rights Regime", *Harvard International Law Journal*, Volume 54, Number 1: 158-188.
- Rayside, David M (1978). "The Impact of the Linguistic Cleavage on the "Governing" Parties of Belgium and Canada", *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, Vol. 11, No. 1: 61-97.
- Schilling, Theodor (2008). "Language Rights in the European Union", *German Law Journal*, Vol. 09 No. 10: 1219-1242.
- Skorupa-Wulczyńska, Aneta (2020). "Language rights of the citizen of the European Union", National School of Public Administration (Poland), KSAP, Warsaw.
- Vogl, Ulrike; Hüning, Matthias (2010). "One Nation, One Language? The Case of Belgium", *Dutch Crossing*, Vol. 34 No. 3: 228-247.

- پرونده‌ها

- Belgium Linguistics Case - 'In the case "relating to certain aspects of the Laws on the Use of Languages in Education in Belgium" v Belgium', no. 1474/62, 1677/62. 1691/62. 1769/63. 2126/64 (1968)
- Catan and Others v. the Republic of Moldova and Russia, nos. 43370/04, 8252/05 and 18454/06 (2012)
- Chance for Children Foundation (CFCF) versus the Hajdúhadház Education Authority (2008)
- Cyprus v. Turkey, no. 25781/94 (2001)
- Güzel Erdagöz v. Turkey, no. 37483/02, (2008)
- In Re: The School Education Bill of 1995 (Gauteng) (4) BCLR 537 (CC) (1996)
- Kjeldsen, Busk Madsen and Pedersen v. Denmark, no. 5095/71; 5920/72; 5926/72 (1976)
- Lau v. Nichols, 414 US 563 (1974)

- Mehmet Nuri Özen and Others v. Turkey, Nos. 15672/08 (2011)
- Mencena v. Latvia, No.71074/01 (2004)
- Oršuš and Others v. Croatia, no. 15766/03 (2010)
- Podkolzina v. Latvia, no. 46726/99 (2002)
- Ulusoy and Others v. Turkey, no. 34797/03 (2007)
- Waldman v. Canada, No. 694 (1999)

– اسناد

- Additional protocol on the rights of minorities to the European Convention on Human Rights (1993)
- Convention against Discrimination in Education (1960)
- Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities (1992)
- Declaration of the Rights of the Child (1959)
- European Convention on Human Rights (1950)
- Framework Convention for the Protection of National Minorities (1995)
- International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights (1976)
- International Convention on the Protection of the Rights of All Migrant Workers and Members of Their Families (1990)
- The hague recommendations regarding the education rights of national minorities (1996)
- The International Covenant on Civil and Political Rights (ICCPR) (1976)
- The Indigenous and Tribal Peoples Convention (No. 169) (1989)
- The Universal Declaration of Human Rights (1948)