



Bilingual education and education in the official language (orientation, approaches, challenges)

Mohammad Reza Yousefzadeh choosari¹

Introduction

Bilingualism or multilingualism and the use of the official language or mother tongue in the teaching-learning process in educational centers and curricula is considered one of the important and fundamental issues. There are many competing and alternative views on the use of the mother tongue or the official language in educational centers and teaching and learning environments, as well as among experts in fields related to education, such as philosophy of education, educational psychology, sociology of education, economics of education, and educational technology. Interestingly, even among experts within a specific discipline, such as educational psychology, there is no single view on this matter. This has led each of the proponents and opponents to present evidence and examples to prove their claim in the field of preference for the mother tongue over the official language or vice versa, relying on theoretical foundations and conducting field and empirical research. The reality is that there is no generalizable and definitive view in this field, and accordingly, this issue has become a challenge in the true sense of the word, that is, a subject for which there is no single answer and depending on the context and situation, different results may be presented. Therefore, this issue, like all challenges, is always of importance and research necessity. Accordingly, in this research, the concept of bilingualism or multilingualism, orientations related to formal education, approaches of the world's educational systems towards multilingualism, methods of teaching and learning in the official language and multilingualism, and the prevailing and common tradition in educational systems are examined.

Methodology

The research approach is philosophical and research method is deductive reasoning. According to this method, the researcher uses a framework and insight or a general theory and tries to answer the details and questions by using the insight gained from the generalities of the subject and analyzing the many and different basic emphasis

1. Department of educational sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali-Sina University, Hamedan, Iran.

surrounding the phenomenon. In this method, the results arise from deductive arguments.

Findings

There are different approaches to bilinguals and multi-linguals in different educational systems in macro-policies and in the position of design, implementation and evaluation. For example, in the province of Quebec in Canada, the approach of melting or flow approach is used. Accordingly, in the education of bilinguals, without the slightest attention to the mother tongue, the emphasis is placed on the use of the common official language or the standard language. In this approach, it is assumed that the individual, in unknown conditions and situations and in situations where he feels the need, will make more efforts to face the situation constructively. In some other educational systems, such as Latin America, a slow or gradual or transitional approach is used. In this approach, education begins at the beginning of formal education in the language of the majority of the student group, but it does not remain stable and a specific period of time is set for using the official language, for example, the first two years. After that, the educational system pushes students towards the official and standard language. In this approach, an attempt is made to gradually reduce the resistance of supporters of the mother tongue. In some other educational systems in the world, including some European and Asian countries, including some states in China and Indonesia, and some states in the United States, including Florida, a third approach and orientation called the synthetic approach or the simultaneous approach is used. In this approach, part of the language of instruction is in the mother tongue and part of the education is in the standard and official language. In this approach, the mother tongue and the official language are given equal attention and no language is preferred over the other. Determining the priority and lag between the two languages, or which parts are taught in the mother tongue or which parts are taught in the standard language, or whether a specific subject is taught once in the mother tongue and once in the official language, is one of the main challenges of this approach.

Among the approaches studied, the first approach, the flow approach, is more prevalent and widespread in most educational systems in the world, including Iran. Proponents of this approach believe that immediate exposure to new conditions causes the right and left hemispheres of the brain to be activated simultaneously, and accordingly, while analyzing the new situation, the learner tries to gain a general insight and understanding of that environment and uses all of his potential and actual capacities to adapt to the new conditions. This approach causes the individual to distance himself from previous conditions with conscious effort. In defense of education in the official language, we can cite the clarification and emphasis of the Constitution, the emphasis of the Fundamental Transformation of Education Document on education in the official language, scientific and technological productions and publications in the official language, the use of the official language

in the national media and social media, the development of national and international identity, the comparative and competitive nature of the educational system, the centralized orientation of the educational system, the difficulty of using the mother tongue in teaching various subjects, including mathematics, sciences, etc. (due to the lack of appropriate equivalents for the scientific terms of these subjects on the one hand, and on the other hand, the introduction of these terms into the mother tongue and the gradual reduction of the boundaries and boundaries of the mother tongue), the teacher training system based on the official language, the unbalanced growth of the country's provinces in terms of the availability of employment and employment conditions in various fields of industry, services, and agriculture, and consequently migration to other provinces for employment and alienation from their official or native language, standard national exams, including the tests of gifted schools, student Olympiads, employment exams, and the national entrance exam, attention to all talents instead of just paying attention to linguistic talent., the lack of the ability to implement multilingualism, the challenge between native identity and national identity and global identity, and most importantly, we can point to the achievement of superior ranks in the national examination of universities and educational institutions of the country from bilingual regions and examples and lasting figures in various religious, scientific, cultural, social, political, artistic fields, etc.

Discussion and Conclusion

Considering the issues raised, it can be said that despite the existence of conflicting views in the theoretical literature and different research findings, for various reasons, including the emphasis of upstream documents, facilitating and increasing geographical and social mobility, guaranteeing and implementing the curriculum, the ability of learners to change, economic efficiency, common orientations and mechanisms of educational systems dealing with bilingualism in official curricula, and theories of supportive learning, in practice, in most educational systems in the world, including the Iranian educational system, education in the official language is preferred over education in the mother tongue. Of course, this does not mean ignoring or underestimating the mother tongue, nor does it mean ignoring or neglecting it. The activities that have been taken in various educational systems in the form of the third curriculum and in the Iranian educational system in the form of the (school-specific curriculum), designing individual and group optional activities inside and outside the classroom, and including free lessons in the Persian curriculum (let's write) for the elementary school, based on which teachers can design special educational programs based on the region's ecosystem, indicate attention to the mother tongue and literature in the form of semi-formal, informal, and extra curriculum centered on the language and the official curriculum.

Key words: Multilingualism, official language, mother tongue, challenges, curriculum.



آموزش دوزبانه و آموزش به زبان رسمی (جهت‌گیری، رویکردها، چالش‌ها)

محمدرضا یوسف‌زاده چوسری^۱

مقاله پژوهشی

چکیده

دو یا چندزبانگی و استفاده از زبان رسمی یا زبان مادری در فرایند یاددهی‌یادگیری در مراکز آموزشی و برنامه‌های درسی، یکی از مسائل مهم، اساسی و در عین حال چالش واقعی و مبتلا به همه نظام‌های تعلیم و تربیت جهان به‌شمار می‌رود. هدف پژوهش حاضر بررسی شیوه‌های مواجهه نظام‌های آموزشی مختلف و واکاوی دیدگاه‌های تربیتی و آموزشی پیرامون آموزش به زبان رسمی یا دوزبانگی است. رویکرد پژوهش فلسفی و روش پژوهش استدلال استنتاجی است. بر اساس این روش، محقق از یک چارچوب و بینش یا یک نظریه کلی استفاده می‌کند و سعی می‌کند با استفاده از بینش به‌دست‌آمده از کلیات موضوع و واکاوی تأکیدات اساسی متعدد و متفاوت پیرامون پدیده، به جزئیات و سؤالات پاسخ دهد. در این روش، نتایج برخاسته از بحث‌های قیاسی است. نتایج نشان داد نظام‌های آموزشی جهان اغلب سه نوع مواجهه غرقگی، بطئی و همزمانی با موضوع دارند و علی‌رغم وجود دیدگاه‌های متناقض در ادبیات تئوریک و یافته‌های پژوهشی متفاوت، به‌دلایل مختلف، از جمله تأکیدات اسناد بالادستی، بین‌المللی شدن برنامه‌های درسی، تسهیل و افزایش تحرک جغرافیایی و اجتماعی و ضمانت و قابلیت اجرایی داشتن برنامه درسی، در عمل در اغلب نظام‌های آموزشی جهان، از جمله نظام آموزشی ایران، آموزش به زبان رسمی بر آموزش به زبان مادری ترجیح داده شده است.

کلیدواژه‌ها: چندزبانگی، زبان رسمی، چالش‌ها، برنامه درسی.

مقدمه

دیدگاه‌های رقیب و بدیل زیادی در خصوص استفاده از زبان مادری یا زبان رسمی در مراکز آموزشی و محیط‌های یاددهی و یادگیری و همچنین بین متخصصان حوزه‌های مرتبط با آموزش، از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، اقتصاد آموزش و پرورش و فناوری آموزشی وجود دارد. نکته جالب توجه این است که حتی در بین متخصصان درون یک نظام رشته‌ای خاص، برای مثال روان‌شناسی تربیتی دیدگاه واحدی در این خصوص وجود ندارد. این امر سبب شده است که هر کدام از موافقان و مخالفان برای اثبات ادعای خود در زمینه ترجیح زبان مادری بر زبان رسمی یا بالعکس، با تمسک به مبانی نظری و انجام پژوهش‌های میدانی و تجربی، شواهد و مصادیقی را ارائه کنند. واقعیت این است که در این زمینه دیدگاهی قابل تعمیم و قطعی وجود ندارد و بر این اساس، این مسئله به مفهوم واقعی، تبدیل به یک چالش شده است، یعنی موضوعی که برای آن پاسخ واحد وجود ندارد و بسته به زمینه و موقعیت ممکن است نتایج متفاوتی ارائه شود. بنابراین، این مسئله همواره مثل همه چالش‌ها از اهمیت و ضرورت پژوهشی برخوردار است. لذا در این پژوهش، مفهوم دو یا چندزبانگی، جهت‌گیری‌های مربوط به آموزش رسمی، رویکردهای نظام‌های آموزشی جهان نسبت به چندزبانگی، روش‌های آموزش و آموزش به زبان رسمی و چندزبانگی و سنت حاکم و رایج در نظام‌های آموزشی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

واکاوی مفهوم دو یا چندزبانگی

مطالعه ادبیات مربوط به وضعیت چندزبانگی نشان می‌دهد که بیش از هفتاد درصد جمعیت جهان دو یا چندزبان هستند و از توانایی بهره‌گیری از امکانات زبان‌های مختلف برخوردارند (mullis & et al, 2007). در ایران، مطالعات نشان می‌دهند که بین پنجاه تا هفتاد درصد جمعیت دانش‌آموزی را دوزبان‌ها تشکیل می‌دهند (خدیوی، ۱۳۹۰).

بیالیستوک و لوک^۱ (۲۰۱۳) معتقدند با وجود تعاریف متنوع از دوزبانگی، همه صاحب‌نظران بر این باورند که دوزبانگی پدیده‌ای پیچیده است. مع‌الوصف، تعاریف مختلفی از دوزبانگی ارائه شده است. اسکات^۲ در توصیف و تدقیق دوزبانگی بیان می‌کند که دوزبانگی مفهومی واحد نیست و از زوایای مختلف می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد و حتی می‌تواند انواع و اشکال مختلف داشته باشد. به باوروی، دوزبانگی شامل دوزبانگی قبل از مدرسه (دوزبانگی طبیعی)، دوزبانگی حین مدرسه (دوزبانگی فرایندی و رسمی) و دوزبانگی پس از مدرسه (دوزبانگی اجتماعی) است. دوزبانگی قبل از مدرسه، یعنی فرد با دو زبان قبل از ورود به مدرسه آشنایی کامل دارد و می‌تواند با استفاده از هر دو زبان تعاملات مختلف انجام دهد و نیازهای خود

1. Bialystok & Luk

2. scott

را مرتفع سازد. دوزبانگی رسمی، یعنی فرد حین ورود به دوره آموزش رسمی، فقط به یک زبان و ترجیحاً زبان مادری مسلط است و با ورود به مدرسه با زبان رایج و استاندارد آشنا می‌شود. دوزبانگی اجتماعی، عمومی یا فرهنگی، یعنی دوزبانگی که مربوط و محدود به دوران آموزش رسمی نیست و حتی ممکن است پس از دوران رسمی آموزش و حتی پس از اخذ مدارک تحصیلی دانشگاهی، بر حسب ضرورت، یعنی مقاصد سیاحت، پناهندگی یا مهاجرت‌های کوتاه صورت گیرد. بنابراین، بحث دوزبانگی و تعلیم و تربیت مربوط به قرائت‌های قبل و حین ورود به مدرسه است. هر کدام از این برداشت‌ها می‌تواند منجر به اتخاذ سازوکارها و استراتژی‌های مختلف شود (kohnert, 2010).

از منظر اوژن و همکاران^۱ (۲۰۲۰)، اگر فردی بتواند حداقل چند کلمه به دو زبان مختلف صحبت کند، او دوزبانه است. کوکتورک و همکاران^۲ (۲۰۱۶) معتقدند که اگر فردی در یک محیط دوزبانه بزرگ شده باشد و در استفاده کامل از دو زبان مختلف مهارت یکسان داشته باشد، او دوزبانه است. والنر^۳ (۲۰۱۶) دوزبانگی را به معنای صحبت روان به زبانی غیر از زبان مادری تعریف می‌کند و ایگناتکینا و توسونچو^۴ (۲۰۲۰) نیز دوزبانگی را استفاده مؤثر و طبیعی از دو زبان تعریف می‌کنند.

جهت‌گیری‌های مربوط به آموزش به زبان رسمی

برخی از محققان به‌دور از ملاحظات مختلف فرهنگی، سیاسی، قومی، اقلیت‌گرایی، کثرت‌گرایی یا آرمان‌گرایی، بر اساس ملاحظات عملی و صرفاً با نگاه آموزشی به اهمیت آموزش مبتنی بر زبان رسمی تأکید کرده‌اند. در این بخش، به برخی از این تحقیقات و یافته‌های آن‌ها اشاره می‌شود.

تری و همکاران^۵ (۲۰۱۲) معتقدند که بیشتر کودکان با استفاده از زبان رسمی به‌جای زبان مادری در پایه اول میزان توانمندی خود را در فراگیری زبان رایج انگلیسی بروز می‌دهند و میزان پیشرفت آن‌ها در خواندن در پایه‌های بالاتر محسوس‌تر است. آن‌ها معتقدند که همبستگی مثبت و معنی‌داری بین افزایش استفاده از زبان انگلیسی رایج/ استاندارد و پیشرفت تحصیلی در خواندن وجود دارد؛ بنابراین باید میزان استفاده از زبان انگلیسی استاندارد در آموزش ابتدایی برای بهبود نتایج یاددهی یادگیری مورد ترغیب، تشویق و پشتیبانی قرار گیرد.

بلوندون^۶ (۲۰۱۶) بر این باور است دانش‌آموزانی که به زبان غیراستاندارد صحبت می‌کنند یا به تعبیر دیگر در مراکزی که در فرایند یاددهی یادگیری زبان استاندارد رایج نیست، از لحاظ آموزشی عملکرد مناسبی ندارند. او تأکید می‌کند که دانش‌آموزانی که از گویش‌های غیراستاندارد استفاده می‌کنند، ممکن است در

1. Özşen

2. Köktürk, Odacıoğlu & Uysal

3. wallner

4. Ignatkina & Tosuncuoğlu

5. Terry & et al

6. Blundon

محیط‌های آموزشی که زبان استاندارد را در اولویت قرار می‌دهند، با مشکلات عدیده‌ای مواجه شوند و در آزمون‌ها و فعالیت‌های کلاسی عملکرد مناسبی نداشته باشند. بر این اساس، آن‌ها بر اهمیت صریح آموزش مبتنی بر زبان استاندارد برای ارتقای عدالت و موفقیت تحصیلی تأکید می‌کنند.

برن هوپر و تونین^۱ (۲۰۲۲) بر این باورند که آموزش به زبانی غیر از زبان مادری در نظام‌های آموزشی رایج است. استفاده از زبانی متفاوت در آموزش که با زبان استاندارد آموزش متفاوت است، می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی بگذارد. به زعم آن‌ها، استفاده از زبان استاندارد رسمی در آموزش برای بهینه‌سازی پیشرفت تحصیلی، به‌ویژه در مواردی که بحث ارزشیابی و مقایسه مورد تأکید است، از ارزش و اعتبار ویژه‌ای برخوردار است.

ساویتا کوشال^۲ (۲۰۲۴) در مطالعه‌ای با عنوان نیازها و مسائل اجرای آموزش دوزبانگی: صدای برخی از معلمان مدارس نشان داد که علی‌رغم تقاضا و مطالبه برخی از مدارس دهلی، اجرای آموزش دوزبانگی به دلایل مختلف، از جمله کمبود معلمان شایسته و آموزش‌دیده، کتاب‌های درسی ناکافی، محتوای برنامه درسی نامناسب، چالش‌های ترجمه مباحث علمی زبان اصلی به زبان مادری، نگرانی‌های مرتبط به اشتغال و بازار کار، مقاومت والدین، موانع تکنولوژیکی و موانع سیاست‌گذاری، اجرای آموزش دوزبانه در مدارس دهلی وجود ندارد و همچنان آموزش به زبان رسمی در مدارس دهلی رایج و متداول است.

به‌طور کلی می‌توان گفت برنامه‌های درسی هر کشوری فرهنگ، زبان، گفتمان و روش‌های بیانی خاصی را مورد توجه قرار می‌دهند و به همین دلیل اغلب از برنامه درسی به‌عنوان گفتمانی پیچیده و چندوجهی یاد می‌شود (morales & zarabadi, 2024). هر کدام از این مفاهیم در بازتعریف پدیده‌های برنامه درسی و فهم پیچیدگی‌های آن و تسهیل تعامل بین انسان و غیرانسان، یعنی محیط و فناوری، نقش بسیار حیاتی دارند. گفتمان‌های مختلفی که در برنامه درسی به کار می‌روند، بازتاب قدرت، ایدئولوژی و ارزش‌های اجتماعی خاص هستند. برای مثال اگر پدیده‌ای مثل بین‌المللی‌شدن در برنامه درسی مورد تأکید و توجه باشد، که در حال حاضر نیز بخش مهمی از جغرافیای برنامه درسی را به خود اختصاص داده است، بر ایدئولوژی پنهان تک‌زبانی و ترویج زبان رایج و مسلط بین‌المللی در محافل آموزشی تأکید دارد (le grange & du preez, 2023). همچنین، در برخی از نظریه‌های برنامه درسی، از جمله برنامه درسی به‌عنوان گفتمان سیاسی، بر مؤلفه‌های اساسی هویت‌بخش، یعنی زبان رسمی، تاریخ کشور و جغرافیای مشترک به‌منظور دفاع از تمامیت ارضی در مراکز آموزشی تأکید می‌شود. در اغلب نظام‌های آموزشی جهان، حتی کشورهایی که جهت‌گیری دموکراتیک‌تر در سیاست‌گذاری آموزشی دارند و به اصطلاح از رویکرد نیمه‌متمرکز و بعضاً غیرمتمرکز در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی استفاده می‌کنند؛ برای مثال نظام آموزشی امریکا، فرانسه و کانادا، بر اساس اسناد بالادستی به‌منظور پرورش هویت ملی، حفظ انسجام و

1. Bernhofer & Tonin

2. Savita kaushal

یکپارچگی اجتماعی و تربیت شهروندانی جهانی، نظام آموزشی آن‌ها مدارس را ملزم می‌سازند که برخی از ماده‌های درسی، از جمله زبان ملی و رسمی و تاریخ آن کشور را به‌صورت یکسان و تجویزی برای همه دانش‌آموزان ارائه کنند. برای مثال این‌که در برنامه درسی ریاضی در مدارس و مراکز آموزشی ایالات مختلف چه چیزی تدریس می‌شود، حساسیت چندانی وجود ندارد، اما نسبت به زبان رسمی و محتوای برنامه درسی تاریخ کشور حساسیت زیادی وجود دارد. هدف اصلی این برنامه‌ها پرورش هویت ملی و سیاسی دانش‌آموزان از طریق دروس زبان و تاریخ کشور است (شاهمرادی، ۱۳۹۶).

تأمل در برخی از مطالعات انجام شده داخلی و خارجی در زمینه آموزش دوزبانگی یا چندزبانگی و زبان رسمی نشان می‌دهد که یافته‌های مطالعات انجام شده تابع ویژگی‌های جامعه آماری یا محیط پژوهش بوده است. به‌گونه‌ای که یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در محیط‌های چندزبانه از آموزش چندزبانگی و یافته‌های پژوهش‌های انجام شده در محیط‌های تک‌زبانه و مناطقی که دوزبانه نبودند، به دفاع از آموزش به زبان رسمی پرداخته‌اند. البته همان‌گونه که ابتدای این بحث نیز اشاره شد، برخی از مطالعات فارغ از این ملاحظات انجام شده‌اند که یافته‌های آن‌ها، در مجموع، آموزش زبان رسمی را بر دوزبانگی ترجیح داده‌اند. در دفاع از آموزش به زبان رسمی، می‌توان به تصریح و تأکید قانون اساسی، تأکیدات سند تحول بنیادین آموزش و پرورش بر آموزش به زبان رسمی، تولیدات و انتشارات علمی و فناوریانه به زبان رسمی، استفاده از زبان رسمی در رسانه ملی و رسانه‌های اجتماعی، پرورش هویت ملی و بین‌المللی، مقایسه‌ای و رقابتی‌بودن نظام آموزشی، جهت‌گیری متمرکز نظام آموزشی، دشواری استفاده از زبان مادری در آموزش ماده‌های درسی مختلف، از جمله ریاضی، علوم و ... (به‌دلیل نداشتن معادل‌های مناسب برای اصطلاحات علمی این مواد درسی از یک سو و از سوی دیگر ورود این اصطلاحات به زبان مادری و به مرور کاستن حدود و ثغور زبان مادری)، نظام تربیت معلمی مبتنی بر زبان رسمی، رشد نامتوازن استان‌های کشور از لحاظ فراهم بودن شرایط اشتغال و استخدام در حوزه‌های مختلف صنعت، خدمات، کشاورزی و به تبع آن مهاجرت به سایر استان‌ها جهت اشتغال و بیگانگی با زبان رسمی یا بومی آن‌ها، آزمون‌های سراسری استاندارد، از جمله آزمون‌های مدارس تیزهوشان، المپیادهای دانش‌آموزی، آزمون استخدامی و کنکور سراسری، توجه به همه استعدادها به‌جای توجه صرف به استعداد زبانی و کلامی و رشد هم‌سنگ همه استعدادهای فراگیران، قابلیت اجرایی نداشتن چندزبانگی، چالش بین هویت بومی، هویت ملی و هویت جهانی و مهم‌تر از همه می‌توان به کسب رتبه‌های برتر در آزمون سراسری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی کشور از مناطق دوزبانه و مصادیق و چهره‌های ماندگار در عرصه‌های مختلف مذهبی، علمی، فرهنگی، اجتماعی، سیاسی، هنری و ... اشاره کرد که در محیط‌های دوزبانه تحصیل می‌کردند و از بطن همین نظام آموزشی که مبتنی بر آموزش به زبان رسمی بود، به این جایگاه و موقعیت رسیده‌اند. بنابراین، آموزش به زبان رسمی محدودیتی برای رشد و کسب مهارت‌های مختلف این چهره‌های موفق ایجاد نکرده است.

دوزبانگی و رویکردهای نظام‌های آموزشی جهان

رویکردهای مختلفی در خصوص دوزبان‌ها و چندزبان‌ها در نظام‌های آموزشی مختلف در سیاست‌گذاری‌های کلان و در مقام طراحی، اجرا و ارزشیابی وجود دارد. برای مثال در منطقه کبک کانادا از رویکرد ذوب‌شدن یا غرق‌گی^۱ و غرق‌شدن یا رویکرد دفعی^۲ استفاده می‌شود. بر این اساس، در آموزش دوزبان‌ها، بدون کمترین توجه به زبان مادری، بر استفاده از زبان رسمی رایج یا زبان استاندارد تأکید می‌شود. در این رویکرد، فرض بر این است که فرد در شرایط و موقعیت ناشناخته و شرایطی که احساس نیاز کند، تلاش بیشتری می‌کند تا با موقعیت مواجهه سازنده داشته باشد (Mcgroarty, 2001).

در برخی دیگر از نظام‌های آموزشی، از جمله امریکای لاتین، از رویکرد بطیی^۳ یا تدریجی یا انتقالی استفاده می‌شود. در این رویکرد، آموزش در ابتدای ورود به آموزش رسمی، به زبان اکثریت گروه دانش‌آموزی آغاز می‌شود؛ اما پایدار نمی‌ماند و بازه زمانی مشخصی برای استفاده از زبان رسمی تعیین می‌شود، برای مثال دو سال اول. پس از آن، نظام آموزشی دانش‌آموزان را به سمت زبان رسمی و استاندارد سوق می‌دهد. در این رویکرد، سعی می‌شود از مقاومت حامیان زبان مادری به مرور کاسته شود، ضمن این که به خواسته‌های آن‌ها نیز با اهتمام در بازه زمانی تعیین شده احترام می‌گذارد (baker & etal, 2016). در برخی دیگر از نظام‌های آموزشی دنیا، از جمله برخی از کشورهای اروپایی و آسیایی؛ برخی ایالات چین و اندونزی و برخی ایالات امریکا، از جمله فلوریدا، از رویکرد و جهت‌گیری سومی به نام رویکرد ترکیبی یا رویکرد همزمان^۴ استفاده می‌شود. در این رویکرد، بخشی از آموزش به زبان مادری و بخشی به زبان استاندارد و رسمی صورت می‌گیرد. در این رویکرد، زبان مادری و زبان رسمی مورد توجه هم‌سنگ قرار می‌گیرند و هیچ زبانی بر زبان دیگر ارجحیت ندارد. تعیین تقدم و تأخر بین دو زبان یا این که چه بخش‌هایی به زبان مادری تدریس شود یا چه بخش‌هایی به زبان استاندارد تدریس شود یا این که یک‌بار مطلب خاص به زبان مادری و یک‌بار به زبان رسمی تدریس شود، خود از چالش‌های اصلی این رویکرد است. به‌ویژه قرائت سوم، یعنی تدریس مطلب خاص به هر دو زبان، اگر مدنظر باشد، محدودیت زمان کلاس، حجم مطلب مورد نظر و تعداد فراگیر، قابلیت و ضمانت اجرایی آموزش را تحت‌الشعاع خود قرار خواهند داد (Garcia, 2009).

از بین رویکردهای مورد مطالعه، رویکرد اول، یعنی رویکرد غرق‌گی در اغلب نظام‌های آموزشی جهان، از جمله ایران، رواج و شیوع بیشتری دارد. طرفداران این رویکرد معتقدند که مواجهه بدون درنگ با شرایط جدید سبب می‌شود که همزمان نیم‌کره راست و چپ مغز فعال شود و بر این اساس، فراگیر ضمن تحلیل موقعیت جدید، تلاش می‌کند بینش و شناختی کلی از آن محیط کسب کند و از همه ظرفیت‌های بالقوه و

1. Flow

2. promptly

3. gradual

4. Synthetic/simultaneously

بالفعل خود برای سازگاری با شرایط جدید استفاده کند. این رویکرد سبب می‌شود که فرد از شرایط قبلی با تلاش آگاهانه فاصله بگیرد. همچنین، برخی بر این باورند که اجرای رویکرد دوم و سوم مستلزم استفاده از زبان مادری در کنار زبان رسمی آموزش است. این امر نوعی سردرگمی و انتظارات متفاوت در فراگیران و مدرسان ایجاد می‌کند و مهم‌تر از همه از دیدگاه آن‌ها زبان مادری از ویژگی‌های لازم برای استفاده در محیط‌های آموزشی رسمی برخوردار نیست و ارائه مفاهیم علمی و فناوری‌های پیشرفته جهان به زبان مادری سخت و در برخی موارد غیرممکن است (Kennedy & Medina, 2017).

روش‌های آموزش، آموزش به زبان رسمی و دوزبانگی

در ادبیات روش‌های یاددهی‌یادگیری، بیش از ۳۲ روش آموزش شناسایی شده است. این روش‌ها، به روش‌های دوقطبی مکانیکی یا ارگانیکی، فعال یا غیرفعال، مستقیم یا غیرمستقیم، معلم‌تنظیم یا دانش‌آموز تنظیم، سنتی یا مدرن، شناختی یا فراشناختی تقسیم شده‌اند (زندیه، ۱۴۰۴). روش‌های آموزش بر اساس ملاحظات، چون هدف آموزش، محتوای آموزش، فرصت‌های یادگیری، فعالیت‌های یادگیری، استفاده از فناوری، تعداد فراگیران، ماهیت موضوع، زمان آموزش، فضای آموزش، سطح توانایی فراگیران و مهارت و دانش پداگوژیک توسط مدرسان مورد استفاده قرار می‌گیرد. (اله‌کرمی، ۱۴۰۴).

به زعم نگارنده، نظریه‌های آموزش در زمینه بحث آموزش به زبان رسمی، دوزبانگی یا سایر مباحث و موضوعات تربیتی فی‌نفسه خنثی هستند و قابلیت استفاده برای همه مقاصد تربیتی را با اهتمام به ملاحظات فوق‌الذکر دارند. با این حال، برخی از روش‌های تدریس، به لحاظ ماهیت تناسب و قرابت بیشتری با بحث زبان آموزش دارند. برای مثال خانواده روش‌های تدریس فردی، از جمله خود شکوفایی و روش سیستم‌های مفهومی که مبتنی بر نظریه‌های وجودگرایانه و انسان‌گرایی هستند و نظریه‌های استعلایی که مبتنی بر نظریه ماوراءفردی هستند، از استعداد بیشتری برای استفاده در زمینه آموزش چندزبانگی برخوردارند. در این نظریه‌ها، پیشرفت بر اساس توان فردی، مقایسه فرد با خود و نه دیگری، شخصی‌سازی آموزش، تجارب زیسته، احیای تجارب شخصی، توجه به خود شرح‌حال‌های فردی و تدارک برنامه و امکانات متناسب با استعدادهای خاص افراد مورد تأکید است. شایان ذکر است که این نظریه‌ها به دلیل عدم تناسب با برخی از اصول مهم برنامه‌ریزی آموزشی، از جمله اصل واقع‌بینانه بودن و اصل ضمانت‌اجرائی داشتن برنامه، در نظام‌های آموزشی مختلف جهان کمتر تحقق پیدا کرده‌اند. در مقابل، روش‌های تدریس مربوط به خانواده سیستم‌های رفتاری، از جمله روش‌های آموزش برنامه‌ای و یادگیری در حد تسلط، که مبتنی بر نظریه‌های یادگیری رفتارگرایانه هستند و در مدارس و مراکز آموزشی بیش از نود درصد نظام‌های آموزشی جهان رایج هستند، از ظرفیت بیشتری برای آموزش به زبان رسمی برخوردارند. برای این که در این روش‌ها، تأکیدات اصلی نظام آموزشی حاکم، تدوین اهداف آموزشی مشترک، فراهم کردن فرصت‌های یادگیری یکسان، تدارک محتوای آموزشی استاندارد، استفاده از روش‌های آموزشی مستقیم، زمان‌بندی‌های آموزشی از پیش

تعیین‌شده، فعالیت‌های یادگیری مشابه و ارزشیابی مبتنی بر معیارهای مشترک با تأکید بر مقایسه فراگیران با یکدیگر نقش حیاتی دارد و برنامه‌های نظام آموزشی بر اساس جهت‌گیری متمرکز طراحی و تدوین می‌شود. شایان ذکر است که حدود نود درصد نظام‌های آموزشی جهان به دلیل ماهیت و ساختار نظام آموزشی، سهولت اجرا، اقتصادی‌بودن و تأکیدات اسناد بالادستی به آموزش متمرکز (یوسف‌زاده چوسری و معروفی، ۱۳۹۷) مبتنی بر زبان رسمی و به تبع آن به استفاده از روش‌های تدریس خانواده رفتاری گرایش دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث مطرح‌شده، می‌توان گفت علی‌رغم وجود دیدگاه‌های متناقض در ادبیات تئوریک و یافته‌های پژوهشی متفاوت، به دلایل مختلف، از جمله تأکیدات اسناد بالادستی، تسهیل و افزایش تحرک جغرافیایی و اجتماعی، ضمانت و قابلیت اجرایی داشتن برنامه درسی، استعداد تحول فراگیران، صرفه اقتصادی، جهت‌گیری‌ها و سازوکارهای رایج مواجهه نظام‌های آموزشی با دوزبانگی در برنامه‌های درسی رسمی و نظریه‌های یادگیری پشتیبان، در عمل در اغلب نظام‌های آموزشی جهان، از جمله نظام آموزشی ایران، آموزش به زبان رسمی بر آموزش به زبان مادری ترجیح داده شده است. البته این به معنی نادیده گرفتن و کم‌اهمیت تلقی کردن زبان مادری و نادیده گرفتن آن نیست. اقداماتی که در نظام‌های آموزشی مختلف در قالب برنامه درسی سوم و در نظام آموزشی ایران در قالب برنامه درسی بوم (برنامه درسی ویژه مدارس) و طراحی فعالیت‌های انتخابی و اختیاری، فردی و گروهی و درون و برون‌کلاسی و گنجاندن درس‌های آزاد در برنامه درسی فارسی (بنویسیم) دوره ابتدایی انجام شده است که بر اساس آن معلمان می‌توانند بر اساس زیست‌بوم منطقه طراحی‌های آموزشی ویژه داشته باشند، معرف توجه به زبان و ادبیات مادری در قالب برنامه‌های درسی نیمه‌رسمی و غیررسمی و فوق برنامه با محوریت زبان و برنامه درسی رسمی است.

منابع

- الله‌کرمی، پروین (۱۴۰۴). *واکاوی دیدگاه دانشجویان نسبت به میزان استفاده اعضای هیات علمی از رویکردهای تدریس، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بوعلی سینا. دانشکده علوم انسانی.*
- خدیدی، اسداله (۱۳۹۰). "نظریه‌های شناختی دو زبانی و برنامه درسی"، مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش (چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها). تهران. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- زندیه، طیب (۱۴۰۴). *واکاوی دیدگاه دانشجویان نسبت به میزان استفاده اعضای هیات علمی از کنش‌های تدریس، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بوعلی سینا. دانشکده علوم انسانی.*

- شاهمرادی، مرتضی (۱۳۹۶). *ارائه الگوی برنامه درسی برای تربیت سیاسی دانش آموزان*. رساله دکتری، دانشگاه بوعلی سینا. دانشکده علوم انسانی.
- یوسفزاده چوسری، محمدرضا و معروفی، یحیی (۱۳۹۷). *تدریس حرفه‌ای (مبانی، مهارت‌ها و راهبردها)*. همدان. انتشارات دانشگاه بوعلی.
- Baker, D., I, Basaraba, D., I & Polanco, B. (2016). "Connecting the Present to the Past Furthering the research on bilingualism", *Review of Research in Education*, (40)1: 821-838.
- Bernhofer, J., & Tonin, M. (2022). *The effect of the language of instruction on academic outcomes*. Free University of Bozen-Bolzano.
- Bialystok, E., & Luk, G. (2013). "Bilingualism is not a categorical variable: Interaction between language proficiency and usage". *Journal of Cognitive Psychology*. 25(5), 605–621.
- Blundon, P. H. (2016). "Non-standard dialect and educational achievement: Potential implications for First Nations students". *Speech and Hearing BC Research Reports*. <https://speechandhearingbc.ca/wp-content>
- Garcia, O. (2009). *Bilingual education in 21th century, A global persepective*, john wilely and sons publication.
- Ignatkina, A. L., & Tosuncuoğlu, I. (2020). "The reality of bilingualism". *Language of Science and Professional Communication*. 1(2): 108-114.
- Kennedy B & medina, J. (2017). *Dual language education, answers to questions from the field*, Washington DC, center for applied linguistics.
- Kohenert, K. (2010). "Bilingual children with primary language impairment, Issues, evidence and implications for clinical action". *Journal of communication disorders*, 34(6):456-473.
- Köktürk, Ş., Odacıoğlu, M. C., & Uysal, N. M. (2016). "Bilingualism and bilingual education, bilingualism and translational action". *International Journal of Linguistics*. 8(3): 72-89.
- Le Grange L, Du Preez P. (2023). "Curriculum studies in the post human condition/post human curriculum (studies)". *South African Journal of Higher Education*. 37(5): 60-77.
- MCGroarty, M. (2010). *Bilingual approaches for language learning, teaching English as a second or foreign language*, Boston, heinle & heinle.
- Morales, J. A. B., & Zarabadi, S. (2024). *Towards post humanism in education: theoretical entanglements and pedagogical mappings*. Taylor & Francis.
- Mullis, J., V, S, martin, O., M & Kennedy. M, O. (2007). *PIRLS 2006 International Report: 'IEA s Progress in International, International Reading Literacy Study in Primary Schools in40 Countries*. Boston. College, international study center.
- Özşen, A., Çalışkan, T., Önal, A., Baykal, N., & Tunaboğlu, O. (2020). "An Overview of Bilingualism and Bilingual Education". *Journal of Language Research (JLR)*. 4(1): 41-57.
- Savita Kaushal, S. (2024). "A Study of the Needs and Problems for Implementation of Mother Language as a Medium of Instruction under NEP2020: Voices of School Teachers". *Journal of social sciences*. 22(4): 196-206.

- Terry, N. P., Connor, C. M., Thomas-Tate, S., & Love, M. (2012). "Dialect variation and reading: Is change in nonmainstream American English use related to reading achievement?". *Journal of Educational Psychology*. 104(3), 685- 700.
<https://doi.org/10.1037/a0027682>
- Wallner, K. (2016). "The Effects of Bilingualism on Language Development of Children. Communication Sciences and Disorders: Student Scholarship & Creative Works". Retrieved from: [tps://digitalcommons.augustana.edu/cgi/viewcontent](https://digitalcommons.augustana.edu/cgi/viewcontent)