

بررسی جامعه‌شناختی پیامدهای نیم‌زبانگی

مرضیه محمدی*

مرضیه موسوی خامنه**، مرتضی منادی***

چکیده

در کشورهایی مانند ایران که با وجود تنوع زبانی گسترده، زبان آموزشی واحدی دنبال می‌شود امکان ظهور و بروز نیم‌زبانگی و ایجاد کد زبانی محدود وجود دارد. در این حالت فرد در هیچ یک از زبان‌های مادری و آموزشی به تسلط کافی نمی‌رسد و ارتباط و تعاملات او تحت تاثیر قرار می‌گیرد. از این رو پژوهش حاضر به «بررسی جامعه‌شناختی پیامدهای نیم‌زبانگی» پرداخته است. روش تحقیق مورد استفاده کیفی است. جامعه پژوهشی شامل ۱۸ دانش‌آموز لر زبان و ۶ دانش‌آموز فارسی زبان پایه پنجم ابتدایی می‌باشد که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ در مدارس ابتدایی شهرستان اسلامشهر مشغول تحصیل بودند. اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت یافته گردآوری و پس از پیاده‌سازی، تحلیل مضمونی شد. بر اساس یافته‌ها از ۱۸ دانش‌آموز لر زبان، ۱۶ نفر نیم‌زبان (دارای کد زبانی محدود) هستند. ۲ نفر (دارای مادران تحصیل کرده و شاغل) به همراه تمامی دانش‌آموزان فارسی زبان دارای کد زبانی گسترده هستند. میزان فعالیت‌های اجتماعی-آموزشی و سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان نیم‌زبان نسبت به دانش‌آموزان کد گسترده پایین‌تر است. "بازتولید فرهنگی"، "پنهان کردن هویت" و "آرزوی تحصیل در مدرسه لری" از مهمترین مضامین تحقیق است.

* دانشجوی دکتری مددکاری اجتماعی، دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول)،

lelamohamadi@gmail.com

** دانشیار و عضو هیئت علمی گروه جامعه‌شناسی، دانشگاه الزهراء، moosavimar@gmail.com

*** دانشیار و عضو هیئت علمی گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، mortezamonadi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۰/۱۵؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۰۳

Copyright © 2018, IHCS (Institute for Humanities and Cultural Studies). This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits others to download this work, share it with others and Adapt the material for any purpose

کلیدواژه‌ها: نیم‌زبانگی، زبان مادری، تعاملات اجتماعی-آموزشی، دانش‌آموز لر زبان، وضعیت زبانی

۱. مقدمه

زبان (Language) مهمترین وسیله ارتباطی انسان است که به کمک آن می‌تواند با جهان پیرامون ارتباط برقرار کند. آموزش و پرورش فرایندی ارتباطی است، یعنی اساس آن بر تعامل و ارتباط انسانی است. در نتیجه افراد برای رسیدن به دو هدف آموزش و پرورش صحیح نیازمند دانستن، تسلط و مهارت در استفاده از زبان نظام آموزشی هستند.

انتخاب یک زبان معیار و رسمی در کشوری که از تنوع قومی و زبانی گسترده‌ای بهره می‌برد، پیامدهای بسیاری دارد. مواجهه هزاران کودک با نظام آموزشی‌ای که زبان مادری متفاوتی با آن دارند، یکی از این پیامدهاست. از سوی دیگر به دلیل اهمیت نقش نهاد تعلیم و تربیت در فرایند جامعه‌پذیری افراد، بررسی فرایندهای آموزش و پرورش ضروری بوده و می‌تواند گره‌گشای بسیاری از مسائل باشد.

گرچه تکلم به دو زبان منجر به دو زبانگی (Bilingualism) به عنوان نوعی مهارت و توانایی می‌شود، عدم تسلط بر آنها نیز فرد را در موقعیت دشواری برای تعامل، تفکر و تخیل قرار می‌دهد. در متون علمی وضعیت مذکور؛ که در آن، کودک در هیچ یک از دو زبان مادری و آموزشگاهی تبحر و تسلط کافی پیدا نمی‌کند را "نیمه زبان شناختی" (Beheydt and Demeulenaer, 2003) یا "دو زبانگی کاهشی" (Dopke, McNamara and Quinn, 1997) می‌گویند و حمیدی به نقل از ستراک، آن را «نیم‌زبانگی» (Semi-linguism) (حمیدی، ۱۳۸۴: ۶) تعبیر می‌کند. نیم‌زبانگی نقص و کاستی‌ای است که به دلایلی در دو زبانه بودن پیش می‌آید. زیرا فرد دو زبانه کسی است که به دو زبان مسلط است و به راحتی به هر دو زبان صحبت می‌کند.

ورود به مدرسه و تبدیل شدن از «کودک خانگی» به «کودک مدرسه‌ای» الزامات و نقش‌های جدیدی به همراه دارد (ستراک، ۱۳۹۲: ج ۱/۲۸۵). پذیرش این نقش مستلزم ایجاد تعامل با محیط و اطرافیان است. وجود «زبان مدرسه‌ای» (منادی، ۱۳۹۲: ج ۱/۱۱۲) از یک سو و نیم‌زبانگی کودکان از سوی دیگر، پذیرش این نقش و در پی آن ایجاد تعامل سازنده از جانب کودک/دانش‌آموز را با چالش روبرو می‌کند. «اگر کودک خردسال در یک جمع عمومی جرأت تکلم به زبان مادریش را نداشته باشد، تحقیر خواهد شد و از قدم نهادن در

آن محیط سرباز خواهد زد» (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸: ۶) از طرفی «هدف اصلی زبان ارتباط است» (مدینا، ۱۳۸۹: ج ۱/ ۵) و آموزش و پرورش نیز فرایندی ارتباطی است و این بدان معنی است که عدم تسلط بر زبان مدرسه مانع ایجاد ارتباط و دلبستگی میان کودک و مدرسه می‌شود.

آموزش و پرورش یک نهاد اجتماعی است که «از یک سو با ماهیت انسانی و تکوین شخصیت فرد رابطه مستقیم دارد و از سوی دیگر با هرگونه تحرک و دگرگونی اجتماعی در ارتباط است» (گلشن فومنی، ۱۳۷۵: ج ۱/ ۱۳). اهمیت کارکردهای آموزش و پرورش مانند «انتقال فرهنگ، جامعه‌پذیری، یگانگی اجتماعی، تربیت حرفه‌ای و تخصصی، نوآوری و تغیر، رشد شخصی» (منادی، ۱۳۹۲: ج ۱/ ۲۶-۲۴) به گونه‌ای است که عدم تحقق یا اختلال در آنها صدمات جبران‌ناپذیری بر شخصیت و آینده فرد و سپس جامعه وارد خواهد آورد. آنگونه که نتایج تحقیقات نشان می‌دهد «کودکان اقلیت‌های زبانی در ایران اغلب کم‌رو و خجالتی هستند و برقراری ارتباط و تعامل مطلوب در نظام آموزشی برایشان مشکل است» (احمدپور ۱۳۷۲، احتشامی و موسوی ۱۳۸۸، زایرکعبه ۱۳۹۰). «ورود چنین کودکانی به مدرسه، یک حادثه ناگوار برای آنهاست... [زیرا] کودک در برابر زبانی قرار می‌گیرد که با آن ناآشناست و در محتوای فرهنگی وی یافت نمی‌شود، در نتیجه یک فاصله ارتباطی بین کودک و مدرسه ایجاد می‌شود» (یمنی دوزی، ۱۳۷۷: ۳۵). مبتنی بر تحقیقات کراسنو و تُرلی (Crosnoe and Turley) (۲۰۱۱)، گیوفانگ (Guofang) (۲۰۰۸) و کامینز (Cummins) (۲۰۰۱) «کودکان دوزبانه به دلیل عدم تسلط بر زبان آموزشی به جای آنکه خود را حلقه‌ای از زنجیر اجتماعی که در آن میزیند ببینند، گسست فرهنگی میان خانه، مدرسه و آموزه‌های آنها را تجربه کرده در نتیجه دچار اختلال در ایجاد رابطه با جامعه و عوامل آن می‌شوند».

اهمیت و نقش زبان در نظام آموزشی و برای برقراری تعامل (Introduction) و کنش اجتماعی (Social Introduction) بر اندیشمندان علوم اجتماعی نیز پوشیده نمانده است. «ادوارد ساپیر (Edward Sapir) (۱۹۲۱ و ۱۹۴۹) و بنجامین ورف (Benjamin Lee Whorf) (۱۹۵۶) فرضیه نسبیت زبانی (Linguistic Relativity) را تدوین کردند. این ایده که جهان را مطابق با زبانی که بدان سخن می‌گوییم فهم و تجربه می‌کنیم و اینکه تفکر، تجربه و واقعیت ما به زبانمان بستگی دارد» (مدینا، ۱۳۸۹: ۲۰۷). همچنین از دیدگاه هربرت مید (Herbert Mead)، «واحد تحلیل رفتاری، کنش اجتماعی است؛ تعاملی میان دو یا چند نفر که

به‌نحوی به‌طور متقابل وظایفی را بر عهده دارند و رابطه‌شان بخشی از یک الگوی مستمر است. مید زبان را مبنای کنش متقابل اجتماعی می‌داند» (لارسن، ۱۳۷۷: ج ۱/۵۹). بوردیو (Bourdieu) معتقد است «زبان نوعی سرمایه فرهنگی (Cultural capital) است و کودکان گروه‌هایی که سابقاً در حاشیه بوده‌اند، آنگاه که وارد مدرسه می‌شوند از سرمایه فرهنگی و زبانی مناسب برای موفقیت بی‌بهره‌اند» (Passeron Bourdieu and ۱۹۹۰: ۸۳). سرمایه فرهنگی نوعی سرمایه غیرمادی است که فرد از طریق خانواده کسب می‌کند. تحصیلی، ترجیحات و سلاقی هنری، رفتن به موزه، سینما، نواختن ساز و... بخش‌هایی از این سرمایه محسوب می‌شوند. «در واقع از نظرگاه بسیار انتقادی بوردیو، نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن در اعتباربخشی و ارتقای سرمایه فرهنگی در کودکانی که سرمایه فرهنگی زیادی از والدینشان به ارث برده‌اند، به نسبت کودکانی که هنگام ورود به نهادهای تعلیم و تربیت از مهارت و خصلت‌های اندک و ناچیزی برخوردارند، بسیار کارآمدتر عمل می‌کنند. از طرفی نظام آموزشی، آشکارا میان کودکان طبقه فرادست و فرودست تبعیض نمی‌گذارد؛ بلکه برعکس، همه کودکان بر پایه معیارهای یکسان برتری "بی‌طرفانه" ارزیابی می‌شوند؛ اما نکته قابل توجه این است که این معیارهای برتری از فرهنگ فرادست می‌آیند» (ادگار و سجویک، ۱۳۸۷: ج ۱/۵۴۰). برنشتاین (Bernstein) نیز در تلاش است تا ارتباط میان طبقه اجتماعی با زبان و مدرسه را روشن نماید. برنشتاین معتقد است قواعد زبان شناختی کودکان در خلال جامعه‌پذیری اولیه، بین کودکان طبقه متوسط و طبقه کارگر متفاوت است و کودکانی که دارای زمینه‌های اجتماعی گوناگونی هستند علائم یا شکل‌های گفتار متفاوتی در طی سال‌های نخستین زندگی‌شان بوجود می‌آورند که بر تجربه تحصیلی بعدی آنها تأثیر می‌گذارد. برنشتاین این شکل‌های گفتار را کد زبانی می‌نامند. ویگوتسکی (Vygotsky) نیز معتقد است کودکان باید از زبان استفاده کنند تا پیش از آنکه بتوانند بر درون و تفکرات خود تمرکز کنند، با دیگران ارتباط داشته باشند.

در نتیجه زبان جایگاه مهمی در ارتباط کودک با دنیای پیرامونش و سپس بر آینده تحصیلی و علمپاش دارد. بنابراین نیم‌زبانگی کودکان اقلیت‌های زبانی نیاز به تحقیق و بررسی جدی می‌یابد. اگر به آنچه در بالا بیان شد، آمار مربوط به ترک تحصیل و مردودی مناطق دو‌زبان کشور را بیافزایم، بر نقش پررنگ زبان در ایجاد شرایط و بسترسازی برای عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان نافرسی زبان بیشتر واقف خواهیم شد. «از ۳/۲ میلیون

بازمانده از تحصیل در کشور، نزدیک ۱/۲ میلیون کودک مربوط به مناطق دوزبانه کشور است» (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۰).

مبتنی بر پیشگفته‌ها، پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا نیم‌زبانگی دانش‌آموزان بر تعاملات اجتماعی-آموزشی آنها تاثیر دارد؟

۲. مفاهیم حساس نظری

گرچه تحقیق کیفی لزومی به استفاده از نظریات موجود ندارد اما باید توجه داشت که انتخاب موضوع پژوهش و انجام آن در خلأ و بدون پیش‌زمینه ذهنی یا به اصطلاح بدون آشنایی با «مفاهیم حساس نظری» اتفاق نمی‌افتد. حساسیت نظری «نشانگر آگاهی از ظرافت‌ها و معنی داده‌هاست» (استراوس و کوربین، ۱۹۳۰: ۹۴). شناخت مفاهیم حساس نظری به معنی دار نمودن داده‌ها و قدرت تجزیه کردن عناصر مربوط از نامربوط کمک می‌کند، لذا در ادامه مهمترین مفاهیم نظری مرتبط با موضوع پژوهش شامل زبان؛ تعامل و سرمایه فرهنگی مرور خواهند شد که ارتباط تنگاتنگی با یکدیگر دارند.

۱.۲ زبان

شرام (Sheram) معتقد است زبان وسیله ارتباطی است که معانی را انتقال می‌دهد. «زبان را نمی‌توان از بستر فرهنگی و بافت اجتماعی‌اش جدا کرد؛ چرا که در این صورت پیام‌ها و معانی به درستی درک نمی‌شوند» (شرام، ۱۳۴۸: ج ۱/۳-۲). «زبان ارزش سازنده دارد زیرا زبان، بودن ما را می‌سازد، نحوه تفکر و نحوه زندگی ما را می‌سازد. زبان بخشی از بودن ماست» (مدینا، ۱۳۸۹: ج ۱/۶۸). باطنی (۱۳۸۰) زبان را بنیاد بسیاری از فعالیت‌های عالی ذهنی همچون تفکر، استدلال، تخیل، قضاوت و حتی ادراک متفاوت می‌داند.

۱.۱.۲ دو زبانی (Bilingualism)

به معنی دانستن و به‌کار بستن هم‌زمان دو زبان است به طوری که فرد بتواند از هر زبان بر حسب مورد، برای نیازهای ارتباطی خود استفاده کند (نیلی‌پور، ۱۳۸۰: ۸۷). بیکر (Beaker) (۲۰۱۱: ج ۱/۲۳) نیز معتقد است «فرد دو زبانه کسی است که می‌تواند از دو زبان

در موقعیت‌های مختلف و برای اهداف خاص استفاده کند و هیچ محدودیتی در استفاده از آنها ندارد». دو زبانگی به دو صورت است:

۱.۱.۱.۲ دو زبانگی توانشی (Bilingualism Competence)

دو زبانه کسانی هستند که در کنار زبان مادری از زمان کودکی، زبان دوم را با روندی طبیعی (نه با اجبار روند آموزش رسمی) فراگرفته باشند و بطور طبیعی یکی از اعضای آن جامعه زبانی محسوب شوند و بتوانند در هر دو جامعه زبانی حضور طبیعی داشته باشند. «اگر میزان دانش زبان اول و زبان دوم کسی به یک اندازه باشد، در این صورت با یک شخص کاملاً دو زبانه روبرو هستیم» (نرسسیانس، ۱۳۸۲: ج ۱/۱۶۵-۱۷۲) که دو زبانگی افزایشی یا همپایه نامیده می‌شود.

۲.۱.۱.۲ دوزبانگی کاهشی subtractive bilingualism (ناهمپایه یا نامتوازن)

زمانی که یکی از دو زبان و اغلب زبان نخست، به گونه‌ای توسط زبان دیگر جا رو می‌شود، از دو زبانگی کاهشی سخن می‌گوییم (Beheydt and Demeulenaer, 2003). در این حالت یادگیری و اجبار در استفاده از زبان دوم، به ضرر زبان اول کار می‌کند و اغلب این وضعیت زمانی رخ می‌دهد که فرد هنوز در زبان نخست به تسلط کافی نرسیده و مجبور به یادگیری زبان دوم می‌شود.

۳.۱.۱.۲ نیم‌زبانگی (نیمه زبان‌شناختی یا نیمه زبانی)

واژه نیمه‌زبان‌شناختی در مواردی به کار می‌رود که فرد دو زبانه هیچ یک از دو زبان را به خوبی صحبت نمی‌کند، آنچه به محرومیت‌های شناختی و عاطفی و نیز مشکلات هویتی می‌انجامد. پرستیژ، وضعیت این زبان‌ها و فرهنگ‌های همراه آن در این‌جا نقشی اساسی بازی می‌کنند. بنابراین برای کودکان - به ویژه کودکان مهاجر - که هنوز در محیط جدید خود پذیرفته نشده‌اند، زبان دوم بیش‌تر نوعی تهدید به شمار می‌رود (Behyet, 1986). به طور خلاصه نیم‌زبانگی یعنی عدم مهارت در دو زبان.

بررسی و دقت در تعاریف ارائه شده نشان می‌دهد که استفاده و بکارگیری اصطلاح دو زبانه زمانی برای افراد مصداق می‌یابد که مراد از آن دو زبانگی افزایشی (همپایه) باشد؛ یعنی نوعی توانایی و مهارت در دو زبان که فرد به هر دو زبان مسلط باشد. استفاده از اصطلاح «نیم زبانه» نیز برای توصیف افرادی مصداق می‌یابد که نتوانسته‌اند در هیچ یک از زبان‌های

مادری و رسمی به توانش و مهارت کافی دست پیدا کنند و مهارت زبانی قابل قبولی ندارند.

۲.۲ تعامل

تعامل در معنای لفظی یعنی داد و ستد کردن و در مفهوم اجتماعی یعنی ایجاد و برقراری ارتباط و انتقال اطلاعات میان افراد که لازمه آن وجود دو نفر یا بیشتر می‌باشد. «کنش متقابل یعنی اینکه افراد در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند و موجب ساختن عمل یکدیگر می‌گردند. کنش متقابل صرفاً به منزله تأثیر پذیری از دیگران نیست، بلکه تأثیر متقابل در جریان زمان و موقعیت‌های گوناگون است. در این صورت یک عمل متحول مطرح است نه عمل ساده‌ای که در شرایط محیطی خاصی تحقق پذیرد» (استونز، ۱۳۷۹: ج ۱/ ۹۶). «تعامل در واقع یک واژه عمومی برای اعمال متفاوتی است که انسانها با زبان انجام می‌دهند» (ترابانت، ۱۳۸۸).

۳.۲ سرمایه فرهنگی

«سرمایه فرهنگی مجموعه‌ای از روابط، معلومات و امتیازات است که فرد برای حفظ یا به‌دست آوردن یک موقعیت اجتماعی از آن استفاده می‌کند. به عبارتی «سرمایه فرهنگی به طور دائمی در قلمرو امکانات یک قشر، گروه، طایفه یا قبیله است» (صالحی‌امیری، ۱۳۸۶: ج ۱/ ۶۴). «سرمایه فرهنگی در پیوندی محکم با موقعیت طبقاتی است و ساز و کاری است که از طریق آن فرایند بازتولید اجتماعی حفظ و مشروعیت می‌یابد» (اسمیت، ۱۳۸۷: ج ۱/ ۲۲۲). به زعم بوردیو (۱۹۹۰) دانش‌آموزانی که سرمایه فرهنگی بیشتری دارند یعنی فرزندان خانواده‌هایی که مهارت‌ها و برتری‌های فرهنگی مسلط را در اختیار دارند - بهتر می‌توانند قواعد بازی را رمزگشایی کنند و بهتر می‌توانند مهارت‌ها و برتری‌های فرهنگی که در مدارس پاداش می‌گیرند را در خود پرورش دهند. بنابراین، بهتر می‌توانند به سطوح بالای تحصیلی برسند.

بوردیو سه نوع سرمایه فرهنگی را از هم تفکیک می‌کند که عبارتند از سرمایه فرهنگی متجسدشده (Embodied) که به شکل تمایلات دیرپای فکری و ذهنی مانند علائق، سلیق و.. وجود دارد، سرمایه فرهنگی عینی (Objectified) که هم به کالاهای فرهنگی و رسانه‌ای

دلالت می‌کند و هم به توانایی فردی مانند آثار هنری، نوشتن و مانند آنها و سرمایه فرهنگی نهادینه شده (Institutionalized) که دلالت به مدارک آموزشی دارد. مدرسه یکی از مهمترین فضاهایی است که توزیع سرمایه فرهنگی از رهگذر آن صورت می‌گیرد در نتیجه، دانش مدرسه هیچ‌گاه معصوم و بی‌طرف نیست بلکه با ایدئولوژی مسلط گروه‌های قدرتمند در ارتباط است. زبان عامل کلیدی و پیش زمینه تعاملات دانش‌آموزان در مدرسه است. از سویی نیز سرمایه فرهنگی رابطه تنگاتنگی با موقعیت اجتماعی و قواعد حاکم بر مدرسه دارد. همان قواعدی که با زبان معیار و مسلط جامعه هم‌خوانی دارد.

۳. پیشینه پژوهش

رسیدن به دانش مطلوب در رابطه با هر پدیده‌ای، به ویژه موضوعات و پدیده‌های اجتماعی، نیازمند اطلاع از روند و تحقیقات انجام گرفته پیرامون آنها است. در ادامه خلاصه‌ای از برخی پژوهش‌های انجام گرفته داخلی و خارجی مرتبط با موضوع تحقیق ارائه می‌شود. گرچه برخی از آنها ممکن است تنها بخشی از موضوع مورد نظر را پوشش داده باشند که این مسئله ناشی از خصلت «میان رشته‌ای بودن» (Interdisciplinarity) عناصر زبان و تعلیم و تربیت است.

۱.۳ تحقیقات داخلی

- احتشامی و موسوی (۱۳۸۸) در پژوهش رشد زبان و رشد ذهنی، موثر بر تعامل اجتماعی به این یافته رسیده‌اند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه و تک-زبانه استان اصفهان در دوره‌های ابتدایی تفاوت معناداری دارد و دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان در اوایل تحصیل به دلیل عدم آشنایی کافی با زبان فارسی، بخش عمده‌ای از توانمندی خود را صرف یادگیری زبان فارسی می‌نمایند و این امر مانع از تمرکز کامل توانمندی‌های آنان بر یادگیری دروس می‌گردد.
- احمدپور (۱۳۸۲) در بررسی تاثیر دو زبانی در جریان یادگیری دانش‌آموزان پایه اول استان لرستان، بر اساس مصاحبه با ۴۵ معلم بیان می‌کند دانش‌آموزان دو زبانه در یادگیری مشکل دارند و دانش‌آموزانی که مدرسه را با محدودیت‌های زبانی آغاز

- می‌کنند، در بیان مطالب و مفاهیم خود دچار مشکل می‌شوند و در محیط مدرسه از لحاظ ایجاد ارتباط با همکلاسان و معلم دچار مشکل بوده، کمرو و خجالتی هستند.
- بررسی تاثیر دو زبانگی بر سازگاری عاطفی و اجتماعی دو زبانه‌ها، عنوان تحقیق شیویاری (۱۳۷۸) است که روی جمعیت نمونه ۱۰۰ نفری از دانش‌آموزان پسر یک - زبانه و دو زبانه (۵۰ نفر یک‌زبانه و ۵۰ نفر دو زبانه) مقطع ابتدایی در شهرستان میانه انجام شده است. نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پسر دو زبانه نسبت به دانش‌آموزان پسر تک زبانه برای رفتارهای سازگارانه، استقلال اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی از کفایت و مهارت‌های لازم و کافی برخوردار نیستند.
- حمیدی (۱۳۸۴) در تحقیق «دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه: نمود زمینه‌ها و پیامدها در پرلز». به تشریح نتایج آزمون پرلز (آزمون بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن) دانش‌آموزان کلاس چهارم ایرانی پرداخته و به این نتیجه می‌رسد که جایگاه پایین دانش‌آموزان ایران در آزمون پیشرفت سواد خواندن (کسب رتبه ۴۲ در میان ۴۵ کشور) در سال ۲۰۰۱، حاصل شکاف میان دانش‌آموزان فارسی‌زبان و نافرستی بان است که پس از ۴ سال حضور در مدرسه این شکاف زبانی از میان برداشته نشده است.
- «بررسی تأثیر دو زبانگی (لر زبان بودن) بر میزان یادگیری درک مطلب درس زبان فارسی دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهرستان خرم‌آباد» عنوان تحقیق چگینی است که آنرا با نمونه ۲۰۶ نفری، شامل ۱۰۶ دانش‌آموز دو زبانه (لر زبان) و ۱۰۰ دانش‌آموز یک‌زبانه انجام داده است. داده‌ها از طریق پرسشنامه (مشخصات فردی و خانوادگی دانش‌آموزان) و دفاتر امتحانات (کبیر) گردآوری شده است. مهمترین یافته پژوهش، برتری دانش‌آموزان یک‌زبانه نسبت به دو زبانه‌ها (لر زبان) را در درک مطلب درس فارسی نشان می‌دهد. همچنین بین پیشرفت تحصیلی و دو زبانگی رابطه معنادار وجود داشته است.

۲.۳ تحقیقات خارجی

- هاین وولکر (Hinen Volker) (۲۰۰۵) در پژوهش «نیم‌زبانگی، دوزبانگی و سخن گفتن به زبان مشروع» به دنبال بررسی وضعیت زبانی نوجوانان ترک‌تبار ساکن آلمان

است. هاینن مکالمات غیررسمی چندین گروه از این نوجوانان را در موقعیت‌های مختلف همچون ایستگاه اتوبوس، سلف سرویس، منزل و... ضبط کرده سپس به بررسی و تحلیل محتوای آنها می‌پردازد. او معتقد است گرچه این نوجوانان بیشتر به زبان آلمانی صحبت می‌کنند اما بسیاری از اصطلاحات و واژگانی که به کار می‌برند ترجمه لفظ به لفظ یا برابر نهاد واژگان و اصطلاحات ترکی است و این [گویشوران] گرچه تناوب زبانی - بین زبان آلمانی و ترکی - دارند اما در بسیاری از لغاتی که استفاده می‌کنند پسوندهای ترکی را به کلمات آلمانی اضافه می‌کنند و آنها را آنگونه که به زبان مادریشان نزدیکتر است، ادا می‌کنند. هاینن مدعی است که سردرگمی میان دو زبان، بیانگر سردرگمی بین دو فرهنگ و دو هویت است و مبارزه بین هویت نسبت داده شده و هویت انتخاب شده برای این نوجوانان مبارزه‌ای دایمی است.

- نیکول إسچویز (۲۰۱۳) با بررسی نتایج تحقیقات انجام گرفته مرتبط با دانش آموزان مهاجر در اتریش در فاصله سالهای ۲۰۰۱-۱۹۸۰، به این نتیجه می‌رسد که دانش آموزان با زمینه مهاجرت، در مدارس اتریش اغلب تعامل اجتماعی کمی با دانش آموزان بومی دارند و اغلب عضو گروه‌های قومیتی در مدارس هستند. یافته‌ها نشان داد هر چه گروه قومی شکل گرفته در مدرسه بزرگتر باشد، تأثیرات منفی آن بر عملکرد تحصیلی بیشتر است زیرا فرد را در خود جذب کرده و مانع برقراری تعاملات با دانش آموزان بومی می‌شود. به نحوی که بیشترین فراوانی مردودی مهاجران در دوران ابتدایی است.

- گی و همکاران (۲۰۱۲) با بررسی و مقایسه دانش آموزان پایه اول ابتدایی با دانش آموزان پایه سوم ابتدایی به این نتیجه رسیدند که همبستگی منفی میان موفقیت آموزشی و استفاده از زبان مادری وجود دارد. زیرا عدم گویش به زبان مادری محل آموزش این کودکان است. آنها نمرات درس ریاضی؛ به‌عنوان یک درس انتزاعی که نشان دهنده تسلط بر زبان انتزاعی مدرسه است را مبنای مقایسه قرار دارند.

در تحقیقات داخلی موضوعات مرتبط با تاثیر دوگانگی زبان خانه و مدرسه برای دانش آموزان غیرفارسی زبان با بررسی "اثرات دو زبانی" انجام گرفته‌اند اما هیچ پژوهشی در مورد نیم‌زبانگی صورت نگرفته است. در اکثر این تحقیقات، بررسی پیامدهای منفی دو زبانی بر فرایندهای آموزشی و به‌ویژه پیشرفت تحصیلی مدنظر بوده و این در حالی است

که «دو‌زبانگی» را به مثابه یک امر منفی پنداشته‌اند در حالی که دو‌زبانگی بر اساس تعاریف، نوعی مهارت و توانایی است که فرد را قادر می‌سازد دو جهان ذهنی را با دو زبان در یک‌جا و یک‌زمان باهم داشته باشد. این برداشت اشتباه می‌تواند از عدم شناخت صحیح دو‌زبانگی، ابعاد، جوانب و قدرت تفکیک حالت‌های دو‌زبانگی باشد. گرچه مطالعه کارهای پژوهشی آنها به صورت مستتر نشان می‌دهد که مقصودشان از کاربرد دو‌زبانگی، بُعد منفی آن که همان دو‌زبانگی کاهشی می‌باشد، بوده است. شاهد اصلی این مدعا، نتایج این تحقیقات است که دو‌زبانگی را عامل اصلی عملکرد منفی این دانش‌آموزان دانسته و دو‌زبانگی دانش‌آموزان نافرسی‌زبان را یک عامل محدود‌کننده و بازدارنده در امر آموزش دانسته‌اند. همچنین بررسی عوامل اجتماعی متاثر از دو‌زبانگی مانند تعامل یا فعالیت‌های مدرسه‌ای و امثالهم را به‌ندرت مورد توجه قرار داده‌اند. در تحقیقات انجام گرفته خارجی، علی‌رغم شناخت موضوع نیم‌زبانگی، تعداد انگشت شماری از آنها بر نیم‌زبانگی دانش‌آموزان متمرکز بوده‌اند.

مبنی براین خلا پژوهشی، تحقیق حاضر با رویکردی جامعه‌شناسانه به موضوع، در پی بررسی پیامدهای اجتماعی نیم‌زبانگی (که آنرا مترادف با دو‌زبانگی ناهمپایه یا کاهشی گرفتیم)، با تاکید بر تعامل اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان به انجام رسیده است.

۴. روش پژوهش

هر زمان که «بخواهیم نگاه عمیق‌تری به فرد، موقعیت یا سلسله‌ای از حوادث معین داشته باشیم» (دلاور، ۱۳۸۹: ۳۰۷) تحقیق کیفی می‌تواند به درستی ما را به هدف مورد نظرمان برساند. این نوع تحقیق مبتنی بر اصول پارادایم تفسیرگرایی - برساخت‌گرایی اجتماعی (Social Interpretivism & Constructivism) است و «می‌تواند پدیده را با جزئیات کامل، آن‌طور که در بستر محلی و طبیعی موقعیت یافته است، تشریح کند» (محمدپور، ۱۳۹۲: ج ۱/۱۲۱). نوع نگاه در تحقیق کیفی امیک (Emic) یا نگاه از درون و مشارکت محور است (نیومن، ۲۰۰۶). یعنی محقق یک نظاره‌گر بیرونی نیست که از بیرون به بررسی سوژه‌ها بپردازد بلکه در اینجا «اطلاعات با ارجاع به عقاید، ارزش‌ها و رفتارها در بستر اجتماعی دست نخورده به دست می‌آیند» (محمدپور، ۱۳۹۲: ۹۳). بررسی مسئله از نگاه افراد درگیر در آن اساس روش کیفی است. روش کیفی «بر یک دیدگاه فلسفی تفسیرگرایانه مبتنی است و توجه آن به چگونگی درک، تفسیر، تجربه و به وجود آمدن جهان اجتماعی

معطوف است. به عبارتی در کیفی بحث اکتشاف مطرح است» (منادی و دیگران، ۱۳۹۴: ج ۱/۳۷). مبتنی بر هدف پژوهش ابزار مصاحبه برای گردآوری اطلاعات بهترین ابزار شناخته شد. زیرا «در مورد کودکان خردسال، افراد بی سواد و افرادی که در سطح هوشی خوبی نیستند یا کسانی که نمی‌خواهند سندی یا اثری از افکار خود بر جای بگذارند، ابزار مناسبی است» (منادی و دیگران، ۱۳۹۴: ج ۱/۱۶۱). در پایان مصاحبه‌ها نیز برای شناخت بهتر کد زبانی مبتنی بر شاخصه‌های موجود برای هر کد، به افراد نمونه یک تصویر چهار قسمتی ارائه شد تا در مورد آن داستان گویی کنند. جامعه پژوهشی تحقیق تعدادی از دانش‌آموزان پسر لر زبان مشغول به تحصیل در مدارس ابتدایی (پایه پنجم) شهر اسلامشهر هستند که از مدارس سه محله با وضعیت اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی متفاوت با اسامی دبستان الف (در انتهای شهرک مصطفی خمینی به عنوان محله پایین شهر)، دبستان ب (محله امامزاده عقیل به عنوان محله متوسط شهر) و دبستان ج (در ۲۰ متری امام خمینی به عنوان محله بالا شهر) انتخاب شدند. برای دستیابی به تصویری واقعی از وضعیت زبانی دانش‌آموزان لر، نمونه‌ای ۶ نفره از دانش‌آموزان فارس نیز مورد مصاحبه قرار گرفت. انتخاب گروه دوم به این علت بود که بتوان وضعیت زبانی لرزبانان را با آنها مقایسه کرد. ملاک انتخاب دانش‌آموزان لر این بود که باید والدین (هر دو) لر زبان بوده و زبان تکلم خانواده لری باشد. همچنین دانش‌آموزان فارس باید حتما دارای والدین فارس زبان می‌بودند. مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، در دو مرحله کدگذاری (Coding) و سپس مضامین اصلی از آنها استخراج شد. تحلیل مضمونی «عبارت است از عمل کد گذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند. این نوع تحلیل در وهله اول به دنبال الگویی در داده‌هاست» (محمدپور، ۱۳۹۰: ۶۶). زمانی که الگویی از داده‌ها به دست آمد، باید حمایت تمی یا موضوعی از آن صورت بگیرد. تم‌ها از داده‌ها نشأت می‌گیرند» (محمدپور، ۱۳۹۰: ۶۷).

۵. یافته‌ها

پیش از ورود به بخش یافته‌ها، برای آنکه درک بهتری از افراد نمونه و ویژگی‌های آنها حاصل شود، اطلاعات جمعیت‌شناختی آنان در جداول شماره ۱ و ۲ ارائه می‌شود. منظور از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ویژگی‌هایی از قبیل سن، جنس، میزان تحصیلات، شغل و... است. در تحقیق حاضر سن، جنس و تحصیلات افراد نمونه یکسان است به این

صورت که جنس افراد نمونه پسر، سن آنها ۱۱ سال (متولدین نیمه دوم سال ۱۳۸۲ و متولدین نیمه اول سال ۱۳۸۳) و همگی در پایه پنجم ابتدایی مشغول به تحصیل می‌باشند. میزان تحصیلات و وضعیت اشتغال والدین و مدت زمان اقامت در اسلامشهر، دیگر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی موثر در تحقیق بودند که اطلاعات آنها به صورت تفکیک شده ارائه شده است. اطلاعات والدین از آن رو ارائه شد که در بحث از کدهای زبانی و سرمایه فرهنگی ویژگی‌های تحصیلی و شغلی والدین مهم و تاثیرگذار است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی والدین دانش‌آموزان لرزبان

شماره فرد	تحصیلات پدر	تحصیلات مادر	شغل پدر	شغل مادر	مدت اقامت (سال)
1	دیپلم	پنجم ابتدایی	حسابدار	خانه‌دار	2
2	دیپلم	دیپلم	بیکار	خانه‌دار	5
3	پنجم ابتدایی	راهنمایی	جوشکار	خانه‌دار	11
4	پنجم ابتدایی	پنجم ابتدایی	آزاد	خانه‌دار	3
5	دیپلم	بی‌سواد	نجار	خانه‌دار	4
6	سوم ابتدایی	پنجم ابتدایی	آزاد	خانه‌دار	15
7	پنجم ابتدایی	پنجم ابتدایی	مغازه‌دار	مغازه‌دار	6
8	دیپلم	دیپلم	سرپرست شرکت	کارمند شرکت	3
9	فوق دیپلم	لیسانس	کارمند ایران خودرو	دانشجو	12
10	فوق دیپلم	فوق دیپلم	حسابدار	خانه‌دار	12
11	دوم ابتدایی	اول ابتدایی	دست فروش	خانه‌دار	8
12	دیپلم	لیسانس	راننده تاکسی	خانه‌دار	6
13	لیسانس	فوق لیسانس	نیرو دریایی	پرستار	۳ ماه
14	لیسانس	فوق دیپلم	کارمند مجلس	کارمند بیمارستان	5
15	راهنمایی	دوم ابتدایی	جوشکار	خانه‌دار	9
16	پنجم ابتدایی	سوم راهنمایی	کارگر سایپا دیزل	خانه‌دار	14
17	پنجم ابتدایی	پنجم ابتدایی	کارگر صحافی	خانه‌دار	11
18	لیسانس	سوم راهنمایی	کارمند ایران خودرو	خانه‌دار	7

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان فارس زبان

شماره فرد	تحصیلات پدر	تحصیلات مادر	شغل پدر	شغل مادر
19	لیسانس	دیپلم	کارمند ایران خودرو	خانه‌دار
20	فوق دیپلم	دیپلم	مدیرکارگاه	خانه‌دار
21	لیسانس	دیپلم	کارمند ایران تایر	خیاط
22	فوق لیسانس	دیپلم	معلم	خانه‌دار
23	دیپلم	دیپلم	کارمند ایران خودرو	خانه‌دار
24	دیپلم	فوق دیپلم	آزاد	خانه‌دار

مبتنی بر داده‌های فوق:

- هیچ یک از والدین دارای شغل‌های مدیریتی و سازمانی رده بالا نمی‌باشند.
- وضعیت تحصیلی مادران دانش‌آموزان لرزبان، نشان‌دهنده سطح تحصیلات پایین در بیش از نیمی از مادران است به نحوی که از ۱۸ مادر، ۱۱ نفر تحصیلات زیر دیپلم دارند که از این تعداد نیز تنها یک نفر تحصیلات راهنمایی دارد.
- ۸ نفر از دانش‌آموزان لرزبان والدینی با تحصیلات پایین‌تر از دیپلم (و دبیرستان) دارند. یافته‌ها در ۲ بخش ارائه می‌شود. بخش نخست پاسخ‌های افراد نمونه به سوالات و نحوه تعیین کد زبانی آنها است. بخش دوم نیز شامل مضامینی است که از پاسخ‌های مبسوط به سوالات دریافت شده است.

۱.۵ تعیین کد زبانی، سرمایه فرهنگی و فعالیت‌های اجتماعی-آموزشی

ادامه فرایند پژوهش، منوط به تعیین کد زبانی مصاحبه‌شوندگان بود. منظور از کد زبانی، صحبت کردن افراد نمونه براساس الگوی ارائه شده از سوی برنشتاین (کد محدود و کد گسترده) است. کد زبانی با ویژگی‌ها و شاخصه‌هایی تعیین می‌شود. برنشتاین معتقد است

افرادی که از مخزن واژگانی ضعیف، جملات ساده، کوتاه، بریده بریده، قابل پیش‌بینی، صفات ساده و عدم تطابق فاعل و مفعول در گفتار خود استفاده می‌کنند دارای کد زبانی محدود هستند. «در این کد، جمله‌های کوتاه و ناقص با نظام دستوری و نحوی ضعیف استفاده می‌شود. استفاده از حروف ربط، محدود و تکراری است و جمله‌های تبعی اندکی مورد استفاده قرار می‌گیرد. گرایش به ارائه نامرتب اطلاعات در آن به

چشم می‌خورد، استفاده از قیدها و صفت‌ها در آن محدود است و از ضمائر فاعلی به - ندرت استفاده می‌شود، استدلال و نتیجه‌گیری در آن محدود است. کد محدود نوعی زبان ضمنی و تلویحی است و از ضمائر شخصی "تو" و "آنها" زیاد استفاده می‌شود (نرسیسیانس، ۱۳۷۷: ج ۱/۱۶۹).

کد گسترده یا تفضیلی، یک شیوه سخن‌گویی است که در آن معانی واژه‌ها می‌تواند فردیت یافته با وضعیت‌های خاص متناسب گردد. مهمترین ویژگی‌های این کد زبانی استفاده از اصطلاحات، صفات متنوع، جملات پیوسته، توضیحات مستدل و جامع، جمله‌های پیچیده و تودرتو، قیدها، صفت‌ها و پرداختن به جزئیات است (خانزاده، ۱۳۷۱: ۱۴۱).

«کودک [دارای این کد زبانی] آسانتر می‌تواند اندیشه‌های انتزاعی را تعمیم داده و بیان کند» (گیدنز، ۱۳۷۸: ج ۱/۴۰۶). «کد گسترده دارای مؤلفه‌هایی از قبیل، ساختار و انتخاب واژگانی متنوع، دقیق و همراه با مفاهیمی صریح و واضح است» (جهانگیری، ۱۳۷۸: ج ۱/۶۹). برای تعیین کد زبانی دانش آموزان مورد تحقیق، شاخص‌های ذکر شده دوگانه پیشین با دقت به کار برده شد. به همین جهت مبتنی بر تحقیقات پیشین و نظر کارشناسان، از افراد نمونه خواسته شد تا مواردی مانند جنگل، موزه و مدرسه محل تحصیل خود را توصیف کنند. یک خاطره تعریف کنند و در پایان با ارائه تصویر چهار قسمتی؛ که تصویر آن از کتاب «قصه‌های تصویری» نوشته سعید رزاقی، انتشارات مدرسه انتخاب شده بود (تصویر شماره ۱) از آنها درخواست شد تا در مورد اتفاقات تصویر قصه‌گویی کنند.



تصویر ۱

برای پرهیز از تحلیل داده‌ها و تعیین کد زبانی افراد به شیوه غیر علمی یا مبتنی بر برداشت فردی، برای توصیف جنگل و موزه، تعاریف استاندارد آنها تهیه شد تا بتوان مبتنی بر آن، ویژگی‌هایی را در نظر گرفت و این ویژگی‌ها را مبنا و نقطه ارجاعی برای مقایسه دانست به این صورت که هرچه فرد در هنگام توصیف جنگل یا موزه، به تعداد بیشتری از این عناصر (که در متن زیر آنها خط کشیده شده) اشاره کرده باشد به کد زبانی گسترده نزدیکتر است و بالعکس. برای رسیدن به این هدف در پاسخ‌های افراد، تعداد ویژگی‌های گفته شده برای هر مورد به صورت کمی شمارش شد. لازم به توضیح است در پیاده سازی و ارائه پاسخ‌های افراد هر زمان پاسخ‌گو مکث‌های زیر ۵ ثانیه داشت از "... و هر گاه مکث-ها طولانی‌تر می‌شد از " (مکث) استفاده شده است. همچنین گذاشتن نقطه بعد از کلمات یعنی جمله کوتاه و بریده بیان شده و توقف ایجاد شده است.

جدول ۳. پاسخ‌های دو نفر از افراد نمونه

نمونه شماره ۶	نمونه شماره ۱۳	
<p>جنگل سرسبزه. بعد جاییه که حیوونا توش زندگی می‌کنن. بعد جزیبی از محیط زیسته. مثلاً کسی نمیتونه اونجا! مثلاً کتیف کنه...اگه جنگل نباشه مثلاً اکسیژنی که دارن درختا به ما میدن خُب مثلاً دیگه نابود میشه. دیگه آدم‌ها هم زنده نمی‌مونن</p>	<p>یه جنگل پر از درختای سرسبزه. حیوانات گوناگون داره که بعضی هاشون دارن منقرض میشن. ما نباید این حیوونا رو اذیت کنیم و اونا رو از دست بدیم. جنگل خیلی خوبی‌ها داره مثلاً شما فک کن خُب همین اکسیژنی که درختای جنگل تولید میکنن برای ما آدم‌ها خیلی بارزشه...جنگل محیط زیست مائه. نباید آشغال بریزیم یا کتیفش کنیم یا مثلاً اینکه میرن چوب‌هاش رو میارن. ما به جای این کارها باید بازیافت بکنیم</p>	توصیف جنگل
<p>موزه... آره رفتیم. یه بار همین جا یه چادر بزرگ آوردن زدن. بعد! چی بود اسمش...! نمیدونم آسمان نما بود نمیدونم چی بود اسمش. مثلاً اختراعات گذشته بود...بعد رباتها بود! یه تلفن دستی بود. مثلاً یه لاک پشت بود ۱۵۰سال قدمت داشت. بعد. ربات‌های زیادی هم اونجا بود. چیزای دیگه‌ای هم بود</p>	<p>جای خوبی بود موزه. اون موزهایی که ما رفتیم درباره آثار تاریخی و کاردستی‌هایی بود که قبلاً مردم درست میکردن. یه قسمتش هم! شناسنامه امام بود فک کنم گذاشته بودن. بعد موزه همین برج آزادی تهرانم رفتیم. البته دوتاش رو با خانوادهامون رفتیم</p>	توصیف موزه
<p>من از پارسال اینجام. دوساله اینجام...از مدرسه قبلی بهتره. (مکث) اونجا هیچ خوب نبود.</p>	<p>مدرسه‌امون خیلی خوب نیست. امکانات زیادی نداره. سه طبقه است بزرگه. فضاش بازه معلماش هم خونین خیلی عالی نیست اما بازم خوبه.</p>	توصیف مدرسه
<p>... مثلاً ما صبح ساعت ۸ اونجا ۷ و ۸ بلند می‌شدیم صبحونه که می‌خوردیم می‌رفتیم مثلاً... مثلاً گاوا یا بابایزرگم اینارو می‌بردیم. بعد. مثلاً تا ساعت ۱۲ می‌موندم. آیشون می‌دادیم برمی‌گشتیم بعد مثلاً ساعات ۵ و ۶ شب می‌رفتیم می‌آوردیم</p>	<p>از لرستان خاطره‌های زیاد و قشنگی دارم. یکی از قشنگترین‌هاشم این بود که رفته بودیم باغ بابا بزرگم. خاطره‌ایی که می‌خوام بگم خیلی قشنگه. رفته بودیم قایم باشک با پسر عمه‌ها و پسر عموم. شب گرفتیم همونجا تو باغ خوابیدیم. بابام اینا بیرون چادر خوابیدن. یه دفعه‌ای دیدیم یه سروصداهایی می‌آد که فهمیدیم گرگ اومده بوده کنار بابام اینا بیرون چادر. اونا حساسی ترسیده بودن. آخر شب بود دیگه کلی خندیدیم.</p>	خاطره گویی

براین اساس از ۱۸ دانش آموز لر زبان، ۱۶ نفر دارای کد زبانی محدود، یا به تعبیری نیم‌زبانه بودند. ۲ نفر از دانش‌آموزان لر زبان به همراه ۶ دانش‌آموز فارس‌زبان؛ غیر نیم‌زبانه یا به عبارتی دارای کد زبانی گسترده بودند.

از مقایسه رویه‌های متفاوت توصیفات و قصه‌گویی‌ها به کد زبانی افراد پی بردیم. به همین جهت متن مصاحبه‌ها بارها و بارها مرور شد. در مجموع می‌توان مهمترین یافته‌های پیرامون کد زبانی افراد نمونه و ویژگی‌های قصه‌گویی در دو کد زبانی مورد بررسی را به شرح آنچه در جدول شماره ۵ آمده، دانست.

جدول شماره ۴: مقایسه ویژگی‌های قصه‌گویی در دو کد زبانی

نیم‌زبانه (کد محدود)	غیر نیم‌زبانه (کد گسترده)
میانگین زمان قصه‌گویی برای این افراد ۲۷ ثانیه بود.	میانگین زمان قصه‌گویی ۳۹ ثانیه بود.
پرکاربردترین ضمائر «دختره»، «پسره»، «مادره»، «برادره» و «خواهره» هستند. در این گروه شماره ۱ تنها فردی است که در روایت داستانش، اسم علی را برای پسر؛ به عنوان قهرمان داستان انتخاب کرد.	بیشترین صفات اشاره شده در داستان‌ها عبارتند از «ناراحت»، «نگران»، «کلافه»، «آروم»، «قصه قشنگ»، «خوشحال»، «خسته».
در مجموع داستان‌های این گروه تقریباً هیچ صفتی به کار برده نشد و جملات بیان شده، برداشت و توصیفی سطحی از اتفاقات است.	توجه به علت‌گریه دختر بچه در بیشتر قصه‌ها وجود داشت: به این ترتیب که «دختر بچه گرسنه است»، «کسی نیست یا دختر بچه بازی کنه»، «خواهرش مریضه» بیشترین علت‌های ذکر شده هستند.
عدم توجه به مواردی چون غیبت پدر، نوع فیلمی که پسر تماشا می‌کند، وسایلی که در منزل قرار دارند در همه داستان‌های گفته شده وجود دارد.	تحسین عمل پسر یا برادر در کمک به مادر برای ساکت و آروم کردن خواهر در چهار داستان از هشت داستان این گروه وجود داشته است.
عدم دخالت دادن احساس دوستی، عشق و محبت بین خواهر و برادر حاضر در قصه، نپرداختن به نوع یا نام غذایی که مادر تهیه می‌کند، عدم توجه به خوشحالی مادر در تصویر آخر از مهمترین عناصری بود که مورد غفلت واقع شد یا کمتر به آنها پرداخته شده است.	افراد شماره ۱۸ و ۲۴ به غیبت پدر در خانه اشاره کرده‌اند.
در ۱۵ داستان، آخرین جمله‌ای که بیان شد، به خوابیدن دختر بچه اشاره داشته‌اند و کد شماره ۷ تنها کسی است که جمله آخر را از زبان مادر بیان می‌کند: «مادره به برادره گفت حواست باشه اذیتش نکنی»	در پنج مورد نیز به «مادرش خوشحال شد و رفت به کارهایش رسید»، «خیال مامانش راحت شد و رفت غذاش رو درست کرد» برای نتیجه‌گیری و اتمام قصه استفاده کرده‌اند.

تمام ویژگی‌هایی که برای افراد و در توضیح کدهای زبانی آنها گفته شد، منطبق با ویژگی‌های زبانی ذکر شده از سوی برنشتاین (نرسیسیانس، ۱۳۷۷: ۱۶۹) است. باید به این نکته توجه داشت که افراد کد زبانی محدود، هر یک از شاخصه‌های گفته شده را با شدت و ضعف‌های گوناگون دارا بودند.

مفهوم بنیادی دیگری که در پژوهش وجود دارد، سرمایه فرهنگی است. سرمایه فرهنگی بستری برای رشد و تعالی ذهنی، زبانی، کسب سلیقه و ترجیحات فردی است که نقش ارزشمندی در توانش زبانی افراد دارد. این مفهوم پیچیده دارای ابعاد فراوانی است که اظهار نظر در مورد آنها، نیازمند شناخت دقیق و همه‌جانبه‌ای از ترجیحات، علایق، سلاقی، تخصص‌ها و... فرد است. نحوه نمره‌دهی به سرمایه فرهنگی و سنجش‌های آن این‌گونه بود که مواردی چون رفتن به سینما، موزه، تئاتر، آموزش‌های هنری، داشتن کتابخانه در منزل و... را (مستند به نظریات بوردیو) مهمترین مولفه‌های سرمایه فرهنگی قرار دادیم. افراد نمونه برحسب میزان استفاده از هر مورد، نمره‌ای دریافت می‌کردند. در انتها نیر نمرات هر فرد جمع می‌شد تا بتوان با اطمینان بیشتری میزان سرمایه فرهنگی را تعیین کرد. سپس نمره کل، به عنوان معرف میزان سرمایه فرهنگی در نظر گرفته شد. به این ترتیب که هر چه فرد کالاهای فرهنگی بیشتری استفاده کند، نمرات بیشتری کسب خواهد کرد. در ضمن برای دانش‌آموزانی که از طریق اردوهای مدرسه به سینما، موزه یا تئاتر رفته‌اند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که همراه خانواده‌هایشان چنین تجربه‌ای داشته‌اند، نمره کمتری قایل شدیم. زیرا هنگامی که فرد بر اثر شرایط ناخواسته، تحمیلی و یا تحت تأثیر گروه، عملی را انجام دهد، عمل وی نمی‌تواند نشان‌دهنده اولویت رفتاری، ترجیحات شخصی یا عملی خودانگیخته باشد. بسیاری از دانش‌آموزان در هنگام مصاحبه بیان می‌کردند که نه بر اساس علاقه به مکانی که مقصد اردویشان بوده، بلکه به دلیل همراهی با دوستانشان مبادرت به رفتن کرده‌اند.

محدود و منوط به سوالاتی که پرسیده شد تقسیم‌بندی سه‌گانه‌ای از میزان سرمایه فرهنگی به عمل آوردیم. به این ترتیب که کمترین نمره ممکن ۰ و بالاترین نمره ۱۸ بود. با توجه به طبقه‌بندی میزان سرمایه فرهنگی به رده‌های بالا، متوسط و پایین در نتیجه $۳ = ۶$ می‌شد:

- سرمایه فرهنگی پایین: افرادی که نمره کل آنها ۰-۶ باشد در این دسته قرار می‌گیرند.

- سرمایه فرهنگی متوسط: افرادی که نمره کل آنها ۱۲-۷ باشد، در این دسته‌اند
 - سرمایه فرهنگی بالا: افرادی که نمره کل آنها ۱۸-۱۳ باشد در این گروه قرار دارند. پس از نمره‌گذاری مبتنی بر آنچه گفته شد، یافته‌ها به شرح زیر بود:
 - نیمی از دانش‌آموزان لر زبان دارای سرمایه فرهنگی پایین و نیمی دیگر، دارای سرمایه فرهنگی متوسط و بالا می‌باشند (۹ نفر سرمایه فرهنگی پایین، ۵ نفر سرمایه فرهنگی متوسط و ۴ نفر سرمایه فرهنگی بالا). از ۶ دانش‌آموز فارسی زبان نیز ۴ نفر دارای سرمایه فرهنگی بالا بودند.
 - در میان افراد نمونه، بالاترین میزان سرمایه فرهنگی را شماره ۲۴ با نمره کل ۱۵ دارا است و پایین‌ترین میزان سرمایه فرهنگی مربوط به نمونه شماره ۱۷ با نمره کل ۱ است.
 - هیچ یک از افراد نمونه موفق به کسب نمره کل ۱۸ به عنوان حد بالای سرمایه فرهنگی نشدند.
 - هیچ دانش‌آموزی فاقد سرمایه فرهنگی (کسب نمره کل ۰) نبود.
- با در دست داشتن این دو یافته برای هر یک از افراد نمونه (کد زبانی و سرمایه فرهنگی) درصدد برآمدیم تا وضعیت زبانی افراد را با سرمایه زبانی آنها مقایسه کنیم. به همین منظور و برای فهم بهتر پیشگفته‌ها، اطلاعات به دست آمده به صورت مختصر و در قالب جدول شماره ۵ ارائه می‌شود:

جدول ۵. ارتباط سرمایه فرهنگی با کد زبانی

سرمایه فرهنگی وضعیت زبانی	کم	متوسط	زیاد	جمع کل
کد محدود	9	7	0	16
کد گسترده	0	2	6	8
جمع کل	9	9	6	24

نگاهی به جدول فوق تایید این مدعاست که «سرمایه فرهنگی، عامل مهم و تاثیرگذاری بر وضعیت زبانی افراد است» (Bourdieu and Passeron, 1990:18). زیرا همان طور که به دست آوردیم، هرچه سرمایه فرهنگی فرد بالاتر می‌رود، وضعیت زبانی وی به کد زبانی

گسترده نزدیکتر می‌شود. برای مثال، هیچ یک از افرادی که دارای کد زبانی محدود بودند، سرمایه فرهنگی بالایی نداشتند و به‌همین ترتیب هیچ یک از افراد دارای کد گسترده، سرمایه فرهنگی پایین نداشتند به عبارتی می‌توان تلویحاً به این نتیجه رسید که سرمایه فرهنگی عامل تعیین‌کننده‌ای در الگوی زبانی است. به زعم بوردیو (۱۹۹۱) زبان طبقات متوسط زبان رسمی و پذیرفته شده در نظام آموزشی است یعنی گونه‌ی زبانی طبقات اجتماعی و فرهنگی بالا، دارای ساختار و انتخاب واژگانی متنوع‌تر، دقیق‌تر و همراه با مفاهیمی صریح و واضح است. زیرا ویژگی‌های اجتماعی در چنین خانواده‌هایی به کودکان چشم‌انداز وسیع‌تری در انتخاب واژه‌ها و نوع ساختار جمله‌ها می‌بخشد و به احتمال زیاد آنها را در امر تفکر انعطاف‌پذیر می‌نماید (جهانگیری، ۱۳۷۸) که این خود گویای وجود روابط مهم و پیچیده میان سرمایه فرهنگی، طبقه اجتماعی و الگوی زبانی کسب شده است. مفهوم مورد نظر دیگر در پژوهش، میزان فعالیت اجتماعی و آموزشی افراد نمونه و مقایسه آنهاست. شاخصه‌هایی چون عضویت در شورای مدرسه، داشتن مسوولیت‌هایی در امور مدرسه یا دانش‌آموزی، همکاری با اولیا مدرسه در برگزاری مراسم‌ها و اموری از این دست، برای فهمیدن میزان فعالیت‌ها پرسیده شد. یافته‌های تحقیق در این مورد به شرح زیر است:

- از بین دانش‌آموزان لر زبان، ۴ نفر در انتخابات شورای مدرسه شرکت کرده بودند (نمونه‌های شماره ۶، ۷، ۱۴، ۱۸). نمونه‌های شماره ۷ و ۱۴ موفق به عضویت در شورا شده بودند. نمونه شماره ۱۸ نیز در حال حاضر دستیار مدیر شورای مدرسه بود.
- نمونه‌های شماره ۱۳ و ۱۴ تنها دانش‌آموزان لرزبانی بودند که در مسابقات دانش‌آموزی شرکت کرده‌اند. نمونه شماره ۱۳ در مسابقات نقاشی، سه دوره موفق به کسب رتبه دوم و نمونه شماره ۱۴ نیز سال پیش در مسابقات علمی نفر اول شده بود.
- ۳ نفر (نمونه‌های شماره ۱۰، ۱۳، ۱۴) تنها افرادی بودند که برای خواندن شعر یا قرآن به صف صبحگاه رفته بودند.
- نمونه شماره ۱۳ تنها فردی بود که در تیم ورزشی منتخب مدرسه، حضور داشت.
- در بین دانش‌آموزان لر زبان تنها نمونه شماره ۷ دارای دو مسوولیت در کلاس است وی مبصر کلاس و مسوول تحویل و پخش شیر در کلاس است.

میزان فعالیت‌های دانش‌آموزان لر زبان در حالی است که همه دانش‌آموزان کد گسترده دارای مسئولیت‌هایی در مدرسه بودند. مسئولیت‌هایی از قبیل: انتظامات سالن و راهرو (نمونه‌های شماره ۲۰ و ۲۱ و ۲۴)، مسئول بهداشت حیاط (نمونه‌های شماره ۱۴، ۱۹، ۲۱)، عضو شورای دانش‌آموزی مدرسه (نمونه‌های شماره ۱۹، ۲۲، ۲۳) و عضو تیم ۱۱ نفره فوتبال مدرسه (نمونه‌های شماره ۱۳، ۱۹، ۲۲) بودند. دو نفر از این دانش‌آموزان قبلاً عضو شورای مدرسه بوده‌اند.

- ۴ نفر (نمونه‌های شماره ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۴) در انجام مراسم و مناسبت‌های خاص به اولیا مدرسه کمک کرده و کارهایی از قبیل یافتن مطالب اینترنتی و چاپ آنها برای معلمان، تهیه روزنامه دیواری مناسبتی، تزیینات و چسباندن پوسترها و عکس‌ها، بسته‌بندی و توزیع تغذیه هنگام مراسم و چیدن میز و صندلی‌ها را انجام می‌دهند. شرکت در چنین فعالیت‌هایی از سوی هیچ‌یک از افراد کد محدود انجام نشده است.

- تمامی افراد کد گسترده بیشتر از سه سال پیاپی تجربه مبصر یا نماینده کلاس بودن را داشتند و در مقابل تنها ۵ نفر از افراد کد محدود و به اجبار معلمان تجربه چنین مسئولیتی را داشتند. منظور از اجبار معلم، رویه‌ای است که در آن برخی معلمان مدارس ابتدایی، مسئولیت نمایندگی کلاس را به صورت چرخشی یا دوره‌ای و با مدت زمان تعیین شده به همه شاگردان واگذار می‌کنند. لذا قبول مسئولیت نماینده بودن از سوی این افراد را نمی‌توان امری خود خواسته، بر اساس شایستگی یا مشارکتی داوطلبانه دانست.

۲.۵ مضامین استخراج شده

مصاحبه به دلیل داشتن بستری تعاملی که باعث ایجاد اعتماد و ارتباط؛ ولو اندک، میان طرفین تحقیق می‌شود، این امکان را برای پاسخ‌دهندگان فراهم می‌کند تا با اندکی انحراف از سوالات اصلی، به بازگویی نکات و حقایقی بپردازند که بر غنای پژوهش و اهمیت انجام آن می‌افزایند. مواردی که در ادامه به آنها اشاره می‌شود، مطالبی از این دست هستند.

۱.۲.۵ پنهان کردن هویت

تعلق به گروه اقلیت زبانی و قومیتی، شرایط غیر قابل مدیریتی را ایجاد می‌کند که فرد برای فرار از آن، دست به اقداماتی از قبیل انکار یا پنهان کردن هویت خویش می‌زند. «هویت را

مجموعه نگرش‌ها، ویژگی‌ها و روحیاتی که یک فرد را از دیگران متمایز می‌کند» (نجفی، ۱۳۹۲: ۲۶) می‌دانند.

«دوست ندارم بفهمم... چون مسخره می‌کنن دیگه. می‌گن شما لرین مسخره امون می‌کنن» (نمونه شماره ۱۱)

«خوشم نمیاد بگم..یه بار پارسال تو مدرسه که بابام اومد مدرسه..بعد بعد باهم لری حرف زدیم..بعد... چندتا از بچه ها تو سالن بودن، نگاهمون کردن بعد به بابام گفتم دیگه فارسی حرف بز» (نمونه شماره ۷)

دانش‌آموزان لر زبان، در مواجهه با زبان نظام آموزشی، به‌عنوان اعضای اقلیت زبانی و در ارتباط با محل زندگی‌شان نیز، اقلیت قومی به حساب می‌آیند. شاید پنهان کردن هویت لر، راهکار دفاعی و پیشگیرانه برای "اجتناب از مضحکه شدن" و "مورد تمسخر واقع شدن" از سوی سایرین باشد. در پاسخ به سؤال دوست داری توی مدرسه بفهمن که لری یا نه؟ از ۱۸ دانش‌آموز لر زبان، ۱۶ نفر به این سؤال پاسخ منفی دادند. به عبارتی، آنها تمایلی به آشکار کردن هویت خویش نداشتند و «مسخره شدن از سوی همکلاسان» را عامل این امر ذکر کردند. پاسخ این افراد، در راستای تایید گفته‌های جنوا اسپیرمن است. وی معتقد بود «یشینه تحقیقات در جهان این مسأله را اثبات می‌کند که موثرترین راه برای آموزش مفاهیم و مهارت‌ها به کودکان، استفاده از زبان مادری آنهاست. این آموخته‌ها در تمام طول عمر با او خواهند بود. زیرا اگر فرد بخواهد خود را با شرایط موجود وفق دهد و به گروه مسلط تعلق داشته باشد تا امکان رابطه با گروه برایش فراهم شود، علاوه بر زبان، باید هویت خود را نیز با فضای مسلط تطبیق دهد» (روزنامه اعتماد، ۱۳۹۳/۱۲/۶). شاید دانش‌آموزان لر زبان، در فضایی چون مدارس اسلامشهر و امثالهم که از هر نظر در اقلیت هستند، راهی جز انکار و سانسور خویشتن برای پذیرش در گروه سراغ نداشته باشند. تجربه مسخره شدن از سوی گروه‌های اکثریت در مدرسه را ۱۸ دانش‌آموز لر زبان تجربه کرده بودند.

۲.۲.۵ باز تولید فرهنگی

بازتولید فرهنگی به شیوه‌هایی اطلاق می‌شود که به کمک آنها، مدارس همراه با نهادهای اجتماعی دیگر، به دایمی کردن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در میان نسل‌ها کمک می‌کنند. «این مفهوم توجه ما را به وسایلی معطوف می‌سازد که به کمک آن، مدارس از طریق برنامه پنهان، بر یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادت‌ها تأثیر می‌-

گذارند» (گیدنز، ۱۳۷۸: ۴۰۷). پژوهشگر برای رسیدن به پاسخ این پرسش که آیا معلمان در بازتولید نابرابری نقش دارند یا خیر، سؤالاتی با این مضمون در مصاحبه وارد کرد:

چرا با اینکه دوست داری اما مبصر نمیشی؟ یا این سوال که چرا وقتی بچه‌های دیگه مسخره‌تون می‌کنن نمی‌رین به معلما یا معاونای مدرسه بگین؟

بیشتر پاسخ‌ها به سؤال اول، به عبارت «آقامون گفته تو نمی‌تونی» نزدیک بود. بخشی از پرسش و پاسخ با نمونه شماره ۶ در ادامه ارائه می‌شود.

«خودم دوست داشتم مبصر شم ولی آقامون گفت نه»

چرا از آقاتون نمی‌پرسی که چرا انتخابت نمی‌کنن؟

«خُب من دوست دارم بیرسم ولی همیشه... یعنی نمی‌تونم»

چرا نمی‌تونی بیرسی؟

«...نمیدونم».

در ارتباط با سؤال دوم ۵ نفر از دانش‌آموزان، «پیش‌داوری معلمان نسبت به لرها» و «تنبیه نشدن دانش‌آموزانی که لرها را مسخره می‌کنند» از سوی اولیاء مدرسه را عامل تداوم این رفتار می‌دانند:

«اصلاً انگاری... اصلاً نمیدونم چیه. مثلاً این معلما. خودشون چی فک میکنن که مثلاً لرا اینجورین یا مثلاً یه جورین. خب منم ناراحت میشم. بعضی وقتها دیگه که خیلی مسخره کنن مثلاً معلما چیزی نگن بهشون دیگه دعوا میشه. کتک کاریم میشه» (نمونه شماره ۱۲).

زمانی که زبان گروه مسلط در جایگاه بالاتری قرار گیرد و در همه حوزه‌های سیاسی، اجتماعی، اداری و سازمانی حاکم شود، این زبان به زبان کتاب‌ها، مدارس و دانشگاه‌ها تبدیل می‌شود. در این شرایط از زبان مسلط و آنچه متعلق به آن است، به‌عنوان یک ارزش والا یاد می‌شود. آنچه در اینجا و از پاسخ‌های دانش‌آموزان استنباط شد تایید کننده نابرابری اجتماعی و ساختاری در جامعه است که رابرت فیلیپسن (Robert Philipson) از آن با عنوان «امپریالیسم زبانی» (Linguistic Imperialism) یاد می‌کند (روزنامه اعتماد، ۱۳۹۳/۱۲/۶).

برنشتاین نشان داد که محدودیت فرزندان طبقه کارگر در به‌کارگیری زبان رسمی که مشخصاً در مدرسه‌ها و نزد معلمان پذیرفته است، نگرش منفی در معلمان نسبت به این قبیل دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. «تفاوت الگوهای زبانی کودکان طبقات اجتماعی مختلف بر

عملکرد تحصیلی آنان در مدرسه اثر می‌گذارد» (علاقه‌بند، ۱۳۷۶: ج ۱ / ۹۲). این یافته مشابه با ادعای برنشتاین است.

۳.۲.۵. مدرسه لری

منظور از مدرسه لری، سؤالی است با این مضمون که فک کن تویه مدرسه بودی که همه چی به زبان لری بود، درس و کتاب و زیون معلمها، به نظرت چطور جایی بود اون مدرسه؟ چه خوبی‌هایی داشت؟

این سوال با ۱۷ مورد پاسخ موافق، بیشترین مطلوبیت را برای دانش‌آموزان داشت. در مواجهه با این سوال حالات چهره دانش‌آموزان و شوقی که برای پاسخ دادن داشتند بسیار جالب توجه بود. شاگرد یک "مدرسه لری" بودن شاید رویایی‌ترین حالت ممکن برای مدرسه باشد. «خوبتر»، «بهتر»، «راحتتر» صفاتی بودند که تقریباً در همه پاسخ‌ها وجود داشت. جملاتی مانند «مٹ هم بودیم»، «کسی کسی رو مسخره نمی‌کرد»، «باهم لری حرف میزدیم» نیز جملات پرتکرار بعدی بودند.

«اونجوری که دیگه همه فامیل بودیم. دعوا نمی‌کردیم. باهم خوب بودیم. لری حرف میزدیم... دیگه قاطی نبودیم مثلاً یکی ترک باشه، فارس باشه. مثلاً یکی بدش از اون یکی‌ها بیاد الکی بخواد دعوا کنه. مسخره کنه» (نمونه شماره ۱۴)

تقریباً همگان بر این باورند که بین زبان اعضای یک گروه اجتماعی و هویت آنان، رابطه‌ای طبیعی وجود دارد. سخن‌گویان هر زبانی با لهجه، واژگان و الگوهای کلامی که استفاده می‌کنند، هویت خود را ساخته و به عنوان اعضای یک جامعه زبانی یا گفتمانی خاص شناخته می‌شوند. به واسطه این عضویت، اقتدار و غرور فردی حاصل می‌کنند و همچنین به عنوان اعضای یک گروه، داشتن زبان واحد به آنها احساس اهمیت اجتماعی و برخورداری از پیوندهای تاریخی می‌بخشد (کرامش، ۱۳۹۰: ۱۲۰). این مهم شاید دلیل اصلی تمایل به تحصیل در مدرسه‌ای لرزبان باشد.

۶. نتیجه‌گیری

مهمترین هدف از انجام پژوهش به دست‌آوردن تصویری واقعی از وضعیت نیم‌زبانگی دانش‌آموزان لر زبان بود. به همین منظور ۱۸ دانش‌آموز لرزبان مشغول به تحصیل در مدارس اسلامشهر انتخاب شدند. برای به دست آوردن تصویر بهتر از کد زبانی، ۶ دانش‌آموز فارس

زبان (دارای پدر و مادر فارس‌زبان)، انتخاب شدند تا یافته‌های دوگروه را بتوان مقایسه کرد. از آنجا که زبان را نوعی سرمایه فرهنگی در نظر گرفتیم که در تعاملات بین فردی اثرگذار است لذا سه مفهوم مورد نظر را با ابزارهای متناسب بررسی کردیم. یافته‌ها نشان داد که ۱۶ دانش‌آموز لر زبان، دارای نیم‌زبانگی هستند. به این معنا که در هیچ‌یک از دو زبان فارسی و مادری (لری) به توانش لازم و کافی نرسیده‌اند. عدم یادآوری شعرها و ترانه‌های فارسی یا لری (به جز چند مورد اندک)، قدرت بیان پایین در ارائه جزئیات و اطلاعات برای توصیف پدیده‌ها یا آنچه که ممکن بود حتی اطلاعات مناسبی در مورد آن داشته باشند اما توان و مهارت زبانی کافی در ارائه آن نداشتند، مصادیقی از این یافته هستند. این در حالی است که همه دانش‌آموزان فارس‌زبان به علاوه ۲ نفر از لر‌زبانان (دارای مادران شاغل) دارای کد زبانی گسترده بودند. افراد دارای کدزبانی گسترده که از سرمایه فرهنگی متوسط و بالایی نیز برخوردار بودند، قصه‌هایی طولانی‌تر، با جزئیات بیشتر و از لحاظ نحوی و ساختاری منظم‌تری بیان کردند. در مواردی نیز برخی از افراد کدگسترده، با وارد کردن احساس یا تخیل، بر ارزش قصه‌گویی خود افزودند. در حالی که دانش‌آموزان نیم‌زبان که بیش از نیمی از آنان دارای سرمایه فرهنگی پایین بودند، با تعداد جملات کم، بدون دخالت دادن عناصر احساسی یا تخیلی و مدت قصه‌گویی کوتاه نتوانستند آنچه در تصاویر می‌بینند را به صورت دقیق و جامع بیان کنند. این یافته‌ها همسو با یافته‌های قربانیان (۱۳۹۳) است. مفهوم مورد نظر دیگر میزان فعالیت‌های اجتماعی-آموزشی بود. یافته‌ها نشان داد فعالیت‌های اجتماعی-آموزشی دانش‌آموزان کد گسترده از دانش‌آموزان نیم‌زبان بیشتر بوده است. این یافته‌ها حکایت از این دارد که نیم‌زبانگی می‌تواند به تعامل اجتماعی کمتر کودک منجر شود. یافته فوق تایید فرض اصلی پژوهش بود. تحقیقات احمدپور (۱۳۸۲)، احتشامی و موسوی (۱۳۸۸) و زایرکعبه (۱۳۹۰) نیز چنین یافته‌ای را به دست آوردند.

در مرور یافته‌ها، داشتن کد زبانی محدود (نیم‌زبانگی) یا گسترده است که نقش تاثیرگذار خود را در تعاملات نشان می‌دهد. این امر در روابط دانش‌آموزان و معلمان نشان داده شد. می‌توان عامل اساسی در عدم شگل‌گیری تعامل سازنده و مطلوب میان کودکان اقلیت با معلمان و دیگر دانش‌آموزان را قدرت چانه‌زنی پایین این کودکان به واسطه سرمایه زبانی اندکشان دانست. مبتنی بر مبحث سرمایه زبانی (بورديو، ۱۹۸۶) چنین دانش‌آموزانی در بازار زبانی مدرسه فاقد سرمایه لازم برای داد و ستد هستند. در واقع «این کودکان خود را در یک محیط فرهنگی بیگانه می‌یابند و نه تنها کمتر احتمال دارد که در جهت عملکرد آموزشی

برانگیخته شوند، بلکه شیوه‌های گفتار و رفتار عادی آنها نیز با شیوه‌های گفتاری و رفتاری معلمان هم‌خوانی ندارد حتی اگر هریک منتهای کوشش خود را برای برقراری ارتباط به عمل آورند» (گیدنز، ۱۳۷۸: ۴۵۶). در اینجا عدم تسلط به زبان فارسی؛ یعنی ابزار و شرط اصلی آموزش، به سدی بدل می‌شود که خود به‌عنوان مانع آموزش و انتقال اطلاعات عمل می‌کند و باز به همین جا بسنده نکرده و عامل مشکلات عاطفی و روانی تعداد زیادی از دانش‌آموزان غیر فارسی زبان می‌شود (جهانگیری، ۱۳۷۸). نتایج تحقیقات مهرجو و هادیان (۱۳۷۱)، بدری (۱۳۸۱) و اسماعیلی (۱۳۸۸) نیز مؤید مطالب پیشگفته است.

همان گونه که مشاهده شد، نیم‌زبانگی واجد خصوصیات و شاخصه‌هایی بود که در کد محدود نیز وجود داشتند لذا می‌توان گفت نیم‌زبانگی شق دیگر زبان محدود (برنشتاین، ۱۹۷۵) است. زیرا افراد نیم‌زبان نیز نمی‌توانستند علایق، احساسات، افکار و نظرات خود را به طرز صحیح و قابل فهم ارائه کنند و ۱۱ نفر از آنها دچار کدگردانی می‌شدند. یعنی برای فهم بهتر مطالب به شکل خواسته یا ناخواسته عناصری از زبان مادری را وارد میکردند تا فهم موضوع یا مسئله برایشان راحت‌تر باشد. نتایج تحقیق هایین (۲۰۰۵) نیز مشابه این یافته‌هاست.

نهاد آموزش و پرورش به معنای وسیع خود، در واقع وسیله تحقق، استمرار و زنده ماندن جامعه است. در آموزش و پرورش زنده و پویا، دانش‌آموز فعال است زیرا این نهاد ذاتاً اجتماعی است و در همه فعالیت‌هایش می‌کوشد دانش‌آموزان را اجتماعی بار بیاورد تا خود را شهروند موثر و عضو فعال جامعه بدانند و معرفی نمایند. «این دانش‌آموزان باید:

- از بودن با دیگران لذت ببرند.
- برای همکاری با دیگران آماده باشند.
- بتوانند به راحتی از کمک‌های دیگران برخوردار شوند و به دیگران کمک کنند.
- در اداره زندگی خودگردان باشند» (فرگاس، ۱۳۷۳: ج ۱/ ۲۵).

زمانی که نظام آموزشی کودک غیرفارسی زبان را مجبور می‌کند هویت و زبان مادری - اش را در مدرسه جا بگذارد تا بلکه بتواند عضوی از گروه مسلط شود، در واقع وجود آن کودک را منع کرده است. آموزش به زبانی غیر از زبان مادری همچنین فرد را نسبت به زبان مادری اش؛ که مهمترین عامل هویتی وی محسوب می‌شود، دلسرد می‌کند. اختلال در زبان به عنوان عامل کلیدی در برقراری ارتباط و تعامل انسانی، پیامدهای سویی بر

جریان یادگیری و یاد دهنده‌گی به بار خواهد آورد. زیرا روابط میان معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموز با دیگران را شکل می‌دهد.

در مجموع می‌توان چنین استنباط کرد که در تقاطع زبان؛ به‌عنوان عامل و اساس ارتباط از یک سو و آموزش و پرورش؛ به‌عنوان یکی از متولیان جامعه‌پذیری از سوی دیگر، نیم-زبانگی می‌تواند توازن نیروها و فرصت‌ها برای دانش‌آموزان برخاسته از اقلیت‌های زبانی را، به نابرابری و عدم توازن بکشاند.

کتاب‌نامه

- احمدپور، نادر (۱۳۷۲). «بررسی تاثیر دو زبانگی در جریان یادگیری دانش‌آموزان پایه اول استان لرستان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- احتشامی، طیبه و موسوی سیدغفار (۱۳۸۸). «رشد زبانی و رشد ذهنی، موثر بر تعامل». ماهنامه پژوهش آموزشی. شماره ۱۱۹. صص ۱۵۶-۱۴۱
- ادگار، اندرو و سجویک، پیتر (۱۳۸۸). مفاهیم بنیادی نظریه فرهنگی. ترجمه محمد نبوی و مهران مهاجر، تهران، نشر آگه.
- استونز، راب (۱۳۷۹). متفکران بزرگ جامعه‌شناسی. ترجمه مهرداد میردامادی، تهران نشر مرکز.
- اسماعیلی، علی حسین (۱۳۸۸). «بررسی نقش معلم در کاهش مشکلات دانش‌آموزان دو زبانه آذربایجان شرقی در دوره ابتدایی با تکیه بر زبان مادری». شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۷). درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی معاصر. ترجمه حسن پویان، تهران، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۸۰). زبان و تفکر، تهران، نشر آبانگاه.
- بدری، رحیم (۱۳۸۱). «ارزیابی اثربخشی دوره یک ماهه آمادگی تابستان در مناطق دو زبانه آذربایجان شرقی». شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- تراپانت، یورگن (۱۳۸۸). «زبان چیست؟» ترجمه منوچهر امیرپور. تهران، انستیتو گوته، هیئت تحریریه اندیشه و هنر.
- جهانگیری، نادر (۱۳۷۸). زبان بازتاب زمان. تهران، نشر آگه.
- حمیدی، منصور علی (۱۳۸۴). «دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه: نمود زمینه‌ها و پیامدهای در پرلز». فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س). سال پانزدهم، شماره ۵۴: صص ۱۴-۱
- زایرکعبه، رحیم (۱۳۹۰). پیامدهای اجتماعی آموزش دو زبانه. مجموعه مقالات اولین همایش ملی دو زبانگی و آموزش (چالشها، چشم‌اندازها و راهکارها)، تهران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

- ستراک، جان (۱۳۹۲). روانشناسی رشد در گسترهی زندگی. ترجمه: پرویز شریفی درآمدی، محمدرضا شاهی، تهران، انتشارات دانژه.
- شرام، ویلبر (۱۳۴۸). ارتباط جمعی و رشد ملی. ترجمه ابراهیم رشیدپور، تهران، انتشارات دانشگاه تهران.
- صالحی‌امیری، سیدرضا (۱۳۸۶). مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی. تهران، انتشارات ققنوس.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران، نشر روان.
- فرگاس، جوزف پی (۱۳۷۳). روانشناسی تعامل اجتماعی. ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت. تهران، انتشارات ابجد.
- قربانپان، سمیه (۱۳۹۳). بررسی زبان گفتاری دانش‌آموزان ابتدایی شهر تبریز با تأکید بر دو زبان‌گونگی، پایان‌نامه جهت اخذ مدرک کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- کارتلج، جی و میلبرن، جی‌اف (۱۳۸۵). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، تهران، انتشارات بهنشر.
- کرامش، کلر (۱۳۹۰). زبان و فرهنگ. ترجمه فریبا غضنفری و دیگران، تهران، انتشارات امیرکبیر.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۳). روانشناسی اجتماعی آموزش و پرورش. تهران، موسسه نشر ویرایش.
- گرانپایه، بهروز (۱۳۷۷). آسیب‌شناسی فرهنگ عمومی ایران. تهران، نشر نی، جلد دوم.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). نظریه‌های جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبوری. تهران، نشر نی، چاپ پنجم.
- لارسن، جی کالوین (۱۳۷۷). نظریه‌های جامعه‌شناسی محض و کاربردی، ترجمه غلام عباس توسلی، رضا فاضل، تهران، انتشارات سمت.
- مدینا، خوسه (۱۳۸۹). مفاهیم بنیادی در فلسفه زبان. ترجمه محمود کریمی. تهران، انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- منادی، مرتضی (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی خانواده: تحلیل روزمرگی و فضای درون خانواده. تهران، نشر دانژه.
- منادی، مرتضی (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران، انتشارات آوای نور.
- منادی، مرتضی؛ عابدی فاطمه و طالب‌زاده شوشتری، لیلا (۱۳۹۳). روش پژوهش کیفی کاربردی (در علوم اجتماعی و علوم رفتاری). تهران، انتشارات جامعه‌شناسان.
- مهرجو، علی و هادیان مجید (۱۳۷۱). «مقایسه پیشرفت تحصیلی دو زبانه و یک زبانه». شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- نرسیسیانس امیلیا (۱۳۸۲). مباحثی در دوزبانگی از دیدگاه علوم اجتماعی. تهران، سازمان میراث فرهنگی کشور.
- نیلی‌پور، رضا (۱۳۷۱). توانایی‌های دوزبانه شدن در کودکان و بزرگسالان. مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی.
- نجفی، موسی (۱۳۹۲). هویت‌شناسی. تهران، انتشارات آرما.

یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۷۱). «تحلیلی بر ناسازگاری دانش‌آموزان در دوره ابتدائی». فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۳۲. صص ۸۰-۶۲.
- روزنامه اعتماد، ۱۳۹۳/۱۲/۶
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی

- Beheydt Ludvic et Demeulenaere Isabelle (2003) "Dictionnaire de l'altérité et des relations inter culturelles", Paris, Armand Colin.
- Baker, Colin (2011) "Foundations of Bilingual Education and Bilingualism" publisher : channel view publications Ltd.
- Bourdieu, Pierre (1986). "The forms of capital", Richardson, John G. eds. Handbook of theory and research for the sociology of education Greenwood Press New York 241258
- Bourdieu, Pierre and Jean Claude Passeron (1990) *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications, ISBN 0-8039-8320-4.
- Bourdieu, Pierre (1991) "Language and Symbolic power. Cambridge, UK: Polity press.
- Dopke, S, McNamara, T.F., & Quinn, T.J. (1991) "Psycholinguistic aspects of bilingualism" .Eric Document Reproduction Service No, Ed 273.
- Guofang, Li (2008). "Second Language and Literacy Learning in School and at Home: An Ethnographic Study of Chinese Canadian First Graders' Experiences". Literacy Teaching and Learning Volume 11, Number 2.
- Jim Cummins (2001). "Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire" .Toronto, Publisher: Multilingual Matters.
- Hinen, Volker (2005) "Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres On (Not) Speaking a Legitimate Language". Journal of Social Science Education JSSE, Volume 4, Number 1.
- McCarthy, Kristin. (2011) "Adaption of Immigrant Children to the United State: A Review of The Literature". for the New Jersey immigrant youth project.
- Robert Crosnoe and Ruth N. López Turley. (2011). "K-12 Educational Out comes of Immigrant Youth". The Future of Children .VOL. 21/ NO. 1.