

بررسی جامعه‌شناختی پی‌آمدهای 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 هیچ‌یک از زبان‌های مادری و آموزشی به تسلط کافی نمی‌رسد و ارتباط و تعاملات او تحت تأثیر قرار می‌گیرد. به همین علت این پژوهش به «بررسی جامعه‌شناختی پی‌آمدهای نیم‌زبانگی» پرداخته است. روش تحقیق استفاده‌شده کیفی است. جامعه پژوهشی شامل هجده دانش‌آموز لرزبان و شش دانش‌آموز فارسی‌زبان پایه پنجم ابتدایی است که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ در مدارس ابتدایی شهرستان اسلامشهر مشغول تحصیل بودند. اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته گردآوری و پس از پیاده‌سازی، تحلیل مضمونی شد. براساس یافته‌ها از هجده دانش‌آموز لرزبان، شانزده نفر نیم‌زبانه (دارای کد زبانی محدود) هستند. دو نفر (دارای مادران تحصیل‌کرده و شاغل) به‌همراه همه دانش‌آموزان فارسی‌زبان دارای کد زبانی گسترده‌اند. میزان فعالیت‌های اجتماعی - آموزشی و سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان نیم‌زبانه کم‌تر از دانش‌آموزان کد گسترده است. «بازتولید فرهنگی»، «پنهان‌کردن 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

کلیدواژه‌ها: نیم‌زبانگی، زبان مادری، تعاملات اجتماعی - آموزشی، دانش‌آموز لرزبان، 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 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 آموزشی‌اند.

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

گرچه تکلم به دو زبان به دوزبانگی (bilingualism) تعبیر می‌شود که نوعی مهارت و توانایی است، تسلط‌نداشتن بر این دو زبان نیز فرد را در موقعیت دشواری برای تعامل، تفکر، و تخیل قرار می‌دهد. در متون علمی وضعیت مذکور را که در آن، کودک در هیچ‌یک از دو زبان مادری و آموزشگاهی تبحر و تسلط کافی پیدا نمی‌کند «نیمه‌زبان‌شناختی» (Beheydt and Demeulenaer 2003) یا «دوزبانگی کاهشی» (Dopke et al. 1997) می‌گویند و حمیدی به‌نقل از سنتراک، آن را «نیم‌زبانگی» (semi-linguism) (۱۳۸۴: ۶) تعبیر می‌کند. نیم‌زبانگی نقص و کاستی‌ای است که به دلایلی در دوزبانه‌بودن پیش می‌آید. زیرا فرد دوزبانه کسی است که به دو زبان مسلط است و به راحتی به هر دو زبان صحبت می‌کند.

ورود به مدرسه و تبدیل‌شدن از «کودک خانگی» به «کودک مدرسه‌ای» الزامات و نقش‌های جدیدی به‌همراه دارد (سنتراک 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 روبه‌رو می‌کند. «اگر کودک خردسال در یک جمع عمومی جرئت تکلم به زبان مادری‌اش را نداشته باشد، تحقیر خواهد شد و از

قدم‌نهادن در آن محیط سر باز 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 تسلط‌نداشتن بر زبان مدرسه مانع ایجاد ارتباط و دل‌بستگی میان کودک و مدرسه می‌شود.

آموزش و پرورش نهادی اجتماعی است که «ازیک‌سو با ماهیت انسانی و تکوین شخصیت فرد رابطه مستقیم دارد و ازسوی‌دیگر 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 تغییر، رشد شخصی» (منادی ۱۳۹۲: ج ۱، ۲۴-۲۶) به‌گونه‌ای است که تحقق‌نیافتن آن‌ها یا اختلال در آن‌ها صدمات جبران‌ناپذیری بر شخصیت و آینده فرد و سپس جامعه وارد خواهد آورد. آن‌گونه‌که 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 دربرابر 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» (یمنی‌دوزی ۱۳۷۷: ۳۵). مبتنی بر تحقیقات کراسنو و تُرلی (Crosnoe and Turley 2011)، گیوفانگ (Guofang 2008)، و کامینز (Cummins 2001) «کودکان دوزبانه به دلیل عدم تسلط بر زبان آموزشی به‌جای آن‌که خود را حلقه‌ای از زنجیر اجتماعی که در آن می‌زیند ببینند، گسست فرهنگی میان خانه، مدرسه، و آموزه‌های آن‌ها را تجربه می‌کنند و 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 نسبیّت 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 برعهده 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» (Bourdieu and Passeron 1990: 83). سرمایه فرهنگی نوعی سرمایه غیرمادی است که فرد از طریق خانواده کسب می‌کند. تحصیل، ترجیحات و سلاقی هنری، رفتن به موزه، سینما، نواختن ساز، و نظایر این‌ها بخش‌هایی از این سرمایه محسوب می‌شوند.

درواقع 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 کند. برنشتاین معتقد است قواعد زبان‌شناختی کودکان در خلال جامعه‌پذیری اولیه، بین کودکان طبقه متوسط و طبقه کارگر متفاوت است و کودکانی که زمینه‌های اجتماعی گوناگونی دارند علایم یا شکل‌های گفتار متفاوتی در طی سال‌های نخستین زندگی‌شان به وجود می‌آورند که بر تجربه تحصیلی بعدی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. برنشتاین این شکل‌های گفتار را کد زبانی می‌نامد. 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 علمی‌اش دارد. بنابراین نیم‌زبانگی کودکان اقلیت‌های زبانی به تحقیق و بررسی جدی نیاز دارد. اگر به آنچه در بالا بیان شد آمار مربوط به ترک تحصیل و مردودی مناطق دوزبانه کشور را بیفزاییم، بر نقش پررنگ زبان در ایجاد موقعیت مناسب و بسترسازی برای عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان بیش‌تر واقف خواهیم شد. «از ۳/۲

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

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

۲. مفاهیم حساس نظری

گرچه تحقیق کیفی الزامی به استفاده از نظریات موجود ندارد، باید توجه داشت که انتخاب موضوع پژوهش و اجرای آن در خلأ و بدون پیش‌زمینه ذهنی یا به اصطلاح بدون آشنایی با «مفاهیم حساس نظری» اتفاق نمی‌افتد. حساسیت نظری «نشان‌دهنده آگاهی از ظرافت‌ها و معنی داده‌هاست» (استراوس و کوربین ۱۹۳۰: ۹۴). شناخت مفاهیم حساس نظری به معنی دار کردن داده‌ها و قدرت تجزیه کردن عناصر مربوط از نامربوط کمک می‌کند، لذا درآمد مهم‌ترین مفاهیم نظری مرتبط با موضوع پژوهش از جمله 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؛ چراکه در این صورت پیام‌ها و معانی به درستی درک نمی‌شوند» (شرام ۱۳۴۸: ج ۱، ۲-۳). «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 دوزبانگی (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 2011: vol. 1, 23) نیز معتقد است: «دوزبانگی کسی است که می‌تواند از دو زبان در موقعیت‌های مختلف و برای اهداف خاص استفاده کند و هیچ محدودیتی در استفاده از آن‌ها ندارد». دوزبانگی به دو صورت است:

۱.۱.۱.۲ دوزبانگی توانشی (bilingualism competence)

کسانی دوزبانانه‌اند که از زمان کودکی در کنار زبان مادری زبان دوم را با روندی طبیعی (نه با اجبار روند آموزش رسمی) فراگرفته باشند و به‌طور طبیعی یکی از اعضای آن جامعهٔ زبانی محسوب شوند و بتوانند در هر دو جامعهٔ 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 دوزبانانه روبه‌رو هستیم» (نرسیانس ۱۳۸۲: ج ۱، ۱۶۵-۱۷۲) که دوزبانگی افزایشی یا هم‌پایه نامیده می‌شود.

۲.۱.۱.۲ دوزبانگی کاهشی (ناهم‌پایه یا نامتوازن) (subtractive bilingualism)

زمانی که یکی از دو زبان و اغلب زبان نخست، به‌گونه‌ای توسط زبان دیگر جا‌رو می‌شود، از دوزبانگی کاهشی سخن می‌گوییم (Behydt 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 می‌شود زبان دوم را فراگیرد.

۳.۱.۱.۲ نیم‌زبانگی (نیمه‌زبان‌شناختی یا نیمه‌زبانی)

واژه نیمه‌زبان‌شناختی در مواقعی به‌کار می‌رود که فرد دوزبانانه هیچ‌یک از دو زبان را به‌خوبی صحبت نمی‌کند، آنچه به محرومیت‌های شناختی و عاطفی و نیز مشکلات هویتی می‌انجامد. پرستیژ و وضعیت این زبان‌ها و فرهنگ‌های همراه آن در این‌جا نقشی اساسی بازی می‌کنند. بنابراین، برای کودکان (به‌ویژه کودکان مهاجر) که هنوز در محیط جدید خود پذیرفته نشده‌اند، زبان دوم بیش‌تر نوعی تهدید به‌شمار می‌رود (Behydt 1986). به‌طور خلاصه نیم‌زبانگی یعنی مهارت‌نداشتن در دو زبان.

بررسی و دقت در تعاریف ارائه‌شده نشان می‌دهد که استفاده و به‌کارگیری اصطلاح دوزبانانه زمانی برای افراد مصداق می‌یابد که مراد از آن دوزبانگی افزایشی (هم‌پایه) باشد؛ یعنی نوعی توانایی و مهارت در دو زبان که فرد به هر دو زبان مسلط باشد. استفاده از اصطلاح «نیم‌زبانانه» نیز برای توصیف افرادی مصداق می‌یابد که نتوانسته‌اند در هیچ‌یک از زبان‌های مادری و رسمی به توانش و مهارت کافی دست پیدا کنند و مهارت زبانی قابل‌قبولی ندارند.

۲.۲ تعامل

تعامل در معنای لفظی یعنی دادوستد و در مفهوم اجتماعی یعنی ایجاد و برقراری ارتباط و انتقال اطلاعات میان افراد که لازمه آن وجود دو نفر یا بیش‌تر است. «کنش متقابل یعنی این‌که افراد در ارتباط با یک‌دیگر عمل می‌کنند و موجب ساختن عمل یک‌دیگر می‌گردند. کنش متقابل صرفاً به‌منزله تأثیرپذیری 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 به‌دست‌آوردن موقعیتی اجتماعی از آن استفاده می‌کند. به‌عبارتی «سرمایه فرهنگی به‌طور دائمی در قلمرو امکانات یک قشر، گروه، طایفه یا قبیله است» (صالحی امیری ۱۳۸۶: ج ۱، ۶۴). «سرمایه فرهنگی در پیوندی محکم با موقعیت طبقاتی است و سازوکاری است که از طریق آن فرایند بازتولید اجتماعی حفظ می‌شود و مشروعیت می‌یابد» (اسمیت ۱۳۸۷: ج ۱، ۲۲۲). به‌زعم 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 را که در مدارس فرامی‌گیرند در خود پرورش دهند. بنابراین، بهتر می‌توانند به سطوح بالای تحصیلی برسند.

بوردیو سه نوع سرمایه فرهنگی را از هم تفکیک می‌کند که عبارت‌اند از «سرمایه فرهنگی متجسدشده» (embodied) که به‌شکل تمایلات دیرپای فکری و ذهنی مانند علایق و سلیق و مانند این‌ها 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 نهادینه‌شده» (institutionalized) که دلالت به مدارک آموزشی دارد. مدرسه از مهم‌ترین فضاهایی است که توزیع سرمایه فرهنگی از ره‌گذر آن صورت می‌گیرد؛ در نتیجه، دانش‌مدرسه هیچ‌گاه معصوم و بی‌طرف نیست، بلکه با ایدئولوژی مسلط گروه‌های قدرتمند در ارتباط است. زبان عامل کلیدی و پیش‌زمینه 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 درباره هر پدیده‌ای، به‌ویژه موضوعات و پدیده‌های اجتماعی، به اطلاع از روند و تحقیقات انجام‌گرفته درباره آن‌ها نیازمند است. در ادامه، خلاصه‌ای از برخی پژوهش‌های انجام‌گرفته داخلی و خارجی مرتبط با موضوع تحقیق ارائه می‌شود. گرچه برخی از آن‌ها ممکن است فقط بخشی از موضوع مدنظر را پوشش داده باشند که این مسئله ناشی از خصلت «میان‌رشته‌ای بودن» (interdisciplinarity) عناصر زبان و تعلیم و تربیت است.

۱.۳ تحقیقات داخلی

- احتشامی و موسوی (۱۳۸۸) در پژوهش «رشد زبان و رشد ذهنی، مؤثر بر تعامل اجتماعی» به این یافته رسیده‌اند که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در دوره‌های ابتدایی تفاوت معناداری دارد و دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان در اوایل تحصیل به‌دلیل ناآشنایی کافی با زبان فارسی، بخش عمده‌ای از توانمندی خود را صرف یادگیری زبان فارسی می‌کنند و این امر مانع از تمرکز کامل توانمندی‌های آنان بر یادگیری دروس می‌شود.
- احمدپور (۱۳۸۲) در بررسی تأثیر دوزبانگی در جریان یادگیری دانش‌آموزان پایه اول استان لرستان، براساس مصاحبه با ۴۵ معلم بیان می‌کند دانش‌آموزان دوزبانه 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 خجالتی‌اند.
- «بررسی تأثیر دوزبانگی بر سازگاری عاطفی و اجتماعی دوزبانه‌ها» عنوان تحقیق شیویاری (۱۳۷۸) است که روی جمعیت نمونه صدنفری از دانش‌آموزان پسر یک‌زبانه و دوزبانه (پنجاه نفر یک‌زبانه و پنجاه نفر دوزبانه) مقطع ابتدایی در شهرستان میانه انجام شده است. نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان پسر دوزبانه در مقایسه با دانش‌آموزان پسر تک‌زبانه برای رفتارهای سازگارانه، استقلال اجتماعی و مهارت‌های اجتماعی کفایت و مهارت‌های لازم و کافی را ندارند.

- حمیدی (۱۳۸۴) در تحقیق «دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه: نمود زمینه‌ها و پی‌آمدها 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 غیرفارسی‌زبان است که پس از چهار سال حضور در مدرسه این شکاف زبانی از میان برداشته نشده است.
- «بررسی تأثیر دوزبانگی (لر زبان بودن) بر میزان یادگیری درک مطلب درس زبان فارسی دانش‌آموزان پایه دوم مقطع ابتدایی شهرستان خرم‌آباد» عنوان تحقیق چگینی است که آن را با نمونه ۲۰۶ نفری، شامل ۱۰۶ دانش‌آموز دوزبانه (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 بر دوزبان‌ها (لر زبان) را در درک مطلب درس فارسی نشان می‌دهد. هم‌چنین بین پیشرفت تحصیلی و دوزبانگی رابطه معنادار وجود داشته است.

۲.۳ تحقیقات خارجی

- هاینن وولکر (Hinen Volker 2005) در پژوهش «نیم‌زبانگی، دوزبانگی و سخن‌گفتن 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، سلف‌سرویس، منزل، و ... ضبط کرده است و سپس محتوای آن‌ها را تحلیل و بررسی می‌کند. او معتقد است گرچه این نوجوانان بیش‌تر به زبان آلمانی صحبت می‌کنند، بسیاری از اصطلاحات و واژگانی را که به کار می‌برند ترجمه لفظ‌به‌لفظ 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 ادا می‌کنند که به زبان مادری‌شان نزدیک‌تر است. 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 دائمی است.

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

- گی و همکاران (۲۰۱۲) با بررسی و مقایسه دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی با دانش‌آموزان 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 مخل آموزش این کودکان است. آن‌ها نمرات درس ریاضی را مبنای مقایسه قرار دادند که درسی انتزاعی است و نشان‌دهنده تسلط بر زبان انتزاعی مدرسه است.

در تحقیقات داخلی موضوعات مرتبط با تأثیر دوگانگی زبان خانه و مدرسه برای دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان با بررسی «اثر دوزبانگی» انجام گرفته، اما هیچ پژوهشی درباره نیم‌زبانگی صورت نگرفته است. در بیش‌تر این تحقیقات، بررسی پی‌آمدهای منفی دوزبانگی بر فرایندهای آموزشی و به‌ویژه پیشرفت تحصیلی مدنظر بوده و «دوزبانگی» را به‌مثابه امری منفی پنداشته‌اند، درحالی‌که دوزبانگی براساس تعاریف، نوعی مهارت و توانایی است که فرد را قادر می‌سازد دو جهان ذهنی را با دو زبان در یک جا و یک زمان با هم داشته باشد. این برداشت اشتباه ممکن است از نشناختن صحیح دوزبانگی، ابعاد، جوانب و قدرت تفکیک حالت‌های دوزبانگی باشد. گرچه مطالعه کارهای پژوهشی آن‌ها به‌صورت مستتر نشان می‌دهد که مقصودشان از کاربرد دوزبانگی بُعد منفی آن بوده که همان دوزبانگی کاهشی است. شاهد اصلی این مدعا نتایج این تحقیقات است که دوزبانگی را عامل اصلی عملکرد منفی این دانش‌آموزان دانسته و دوزبانگی دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان را عاملی محدودکننده و بازدارنده در

امر آموزش دانسته‌اند. هم‌چنین به بررسی عوامل اجتماعی متأثر از دوزبانگی مانند تعامل یا فعالیت‌های مدرسه‌ای و مانند آن به‌ندرت توجه کرده‌اند. در تحقیقات انجام‌گرفته خارجی، علی‌رغم شناخت موضوع نیم‌زبانگی، تعداد انگشت‌شماری از آن‌ها بر نیم‌زبانگی دانش‌آموزان متمرکز بوده‌اند.

مبتنی بر این خلأ پژوهشی، این تحقیق با رویکردی جامعه‌شناسانه به موضوع، در پی بررسی پی‌آمدهای اجتماعی نیم‌زبانگی (که آن را با دوزبانگی ناهم‌پایه یا کاهش‌ی مترادف گرفتیم)، با تأکید بر تعامل اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان انجام شده است.

۴. روش پژوهش

هر زمان که «بخوایم نگاه عمیق‌تری به فرد، موقعیت یا سلسله‌ای از حوادث معین داشته باشیم» (دلور ۱۳۸۹: ۳۰۷) تحقیق کیفی به‌درستی ما را به هدف مدنظرمان می‌رساند. این نوع تحقیق مبتنی بر اصول پارادایم تفسیرگرایی - برساخت‌گرایی اجتماعی (social interpretivism and 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 مشارکت‌محور است (نیومن ۲۰۰۶). یعنی محقق نظاره‌گری بیرونی نیست که از بیرون به بررسی سوژه‌ها بپردازد، بلکه در این‌جا «اطلاعات با ارجاع به عقاید، ارزش‌ها و رفتارها در بستر اجتماعی دست‌نخورده به‌دست 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 به‌وجودآمدن جهان اجتماعی معطوف است. به‌عبارتی 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 «درمورد کودکان خردسال، افراد بی‌سواد 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 چهارقسمتی ارائه شد تا درباره آن داستان‌پردازی کنند. جامعه پژوهشی تحقیق تعدادی از دانش‌آموزان پسر لرزبان مشغول به تحصیل در

مدارس ابتدایی (پایه پنجم) شهر اسلامشهرند که از مدارس سه محله با وضعیت اجتماعی، فرهنگی، و اقتصادی متفاوت با اسامی دبستان «الف» (در انتهای شهرک مصطفی خمینی به‌عنوان محله پایین شهر)، دبستان «ب» (محله امامزاده عقیل به‌عنوان محله متوسط شهر)، و دبستان «ج» (در ۲۰ متری امام خمینی به‌عنوان محله بالاشهر) انتخاب شدند. برای دستیابی به تصویری واقعی از وضعیت زبانی دانش‌آموزان لر، با نمونه‌ای شش نفره از دانش‌آموزان فارس نیز مصاحبه شد. 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) لرزبان باشند و زبان گفت‌وگوی خانواده لری باشد. هم‌چنین دانش‌آموزان فارس باید حتماً دارای والدین فارس‌زبان می‌بودند. مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی، در دو مرحله کدگذاری (coding) و سپس مضامین اصلی از آن‌ها استخراج شد. تحلیل مضمونی «عبارت است از عمل کدگذاری و تحلیل داده‌ها با این هدف که داده‌ها چه می‌گویند. این نوع تحلیل در وهله اول به دنبال الگویابی 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 نشئت 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 ۱ و ۲ ارائه می‌شود. منظور از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی ویژگی‌هایی از قبیل سن، جنس، میزان تحصیلات، شغل، و مانند این‌هاست. در این تحقیق سن، جنس، و تحصیلات افراد نمونه یک‌سان است؛ به این صورت که جنس افراد نمونه پسر، سن آن‌ها یازده سال (متولدین نیمه دوم سال ۱۳۸۲ و متولدین نیمه اول سال ۱۳۸۳)، و همگی در پایه پنجم ابتدایی به تحصیل مشغول‌اند.

میزان تحصیلات و وضعیت اشتغال والدین و مدت زمان اقامت در اسلامشهر دیگر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مؤثر در تحقیق بودند که اطلاعات آن‌ها به صورت تفکیک شده ارائه شده است. اطلاعات والدین از آن‌رو ارائه شد که در بحث از کدهای زبانی و سرمایه فرهنگی ویژگی‌های تحصیلی و شغلی والدین مهم و تأثیرگذار است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی والدین دانش‌آموزان لرزبان

شماره فرد	تحصیلات پدر	تحصیلات مادر	شغل پدر	شغل مادر	مدت اقامت (سال)
۱	دیپلم	پنجم ابتدایی	حساب‌دار	خانه‌دار	۲
۲	دیپلم	دیپلم	بی‌کار	خانه‌دار	۵
۳	پنجم ابتدایی	راه‌نمایی	جوش‌کار	خانه‌دار	۱۱
۴	پنجم ابتدایی	پنجم ابتدایی	آزاد	خانه‌دار	۳
۵	دیپلم	بی‌سواد	نچار	خانه‌دار	۴
۶	سوم ابتدایی	پنجم ابتدایی	آزاد	خانه‌دار	۱۵
۷	پنجم ابتدایی	پنجم ابتدایی	مغازه‌دار	مغازه‌دار	۶
۸	دیپلم	دیپلم	سرپرست شرکت	کارمند شرکت	۳
۹	فوق دیپلم	لیسانس	کارمند ایران‌خودرو	دانشجو	۱۲
۱۰	فوق دیپلم	فوق دیپلم	حساب‌دار	خانه‌دار	۱۲
۱۱	دوم ابتدایی	اول ابتدایی	دست‌فروش	خانه‌دار	۸
۱۲	دیپلم	لیسانس	راننده تاکسی	خانه‌دار	۶
۱۳	لیسانس	فوق لیسانس	نیرو دریایی	پرستار	۳ ماه
۱۴	لیسانس	فوق دیپلم	کارمند مجلس	کارمند بیمارستان	۵
۱۵	راه‌نمایی	دوم ابتدایی	جوش‌کار	خانه‌دار	۹
۱۶	پنجم ابتدایی	سوم راه‌نمایی	کارگر سایپادیزل	خانه‌دار	۱۴
۱۷	پنجم ابتدایی	پنجم ابتدایی	کارگر صحافی	خانه‌دار	۱۱
۱۸	لیسانس	سوم راه‌نمایی	کارمند ایران‌خودرو	خانه‌دار	۷

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان فارس‌زبان

شماره فرد	تحصیلات پدر	تحصیلات مادر	شغل پدر	شغل مادر
۱۹	لیسانس	دیپلم	کارمند ایران‌خودرو	خانه‌دار
۲۰	فوق دیپلم	دیپلم	مدیر کارگاه	خانه‌دار
۲۱	لیسانس	دیپلم	کارمند ایران‌تایر	خیاط
۲۲	فوق لیسانس	دیپلم	معلم	خانه‌دار
۲۳	دیپلم	دیپلم	کارمند ایران‌خودرو	خانه‌دار
۲۴	دیپلم	فوق دیپلم	آزاد	خانه‌دار

مبتنی بر داده‌های فوق:

- هیچ‌یک از والدین دارای شغل‌های مدیریتی و سازمانی رده‌بالا نیستند.
 - وضعیت تحصیلی مادران دانش‌آموزان لرزبان نشان‌دهنده سطح تحصیلات پایین در بیش از نیمی از مادران است به نحوی که از هجده مادر، یازده نفر تحصیلات زیر دیپلم دارند که از این تعداد نیز فقط یک نفر تحصیلات راه‌نمایی دارد.
 - هشت نفر از دانش‌آموزان لرزبان والدینی با تحصیلات کم‌تر از دیپلم (و دبیرستان) دارند.
- یافته‌ها در دو بخش ارائه می‌شود. بخش نخست پاسخ‌های افراد نمونه به سؤالات و نحوه تعیین کد زبانی آن‌هاست. بخش دوم نیز شامل مضامینی است که از پاسخ‌های مبسوط به سؤالات 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 بر اساس الگوی ارائه‌شده 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، بریده‌بریده، 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 به‌ندرت 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 دانش‌آموزان نمونه تحقیق، شاخص‌های ذکر شده دوگانه پیشین بادقت به‌کار برده شد. به همین علت و مبتنی بر تحقیقات پیشین و نظر کارشناسان، از افراد نمونه خواسته شد تا چیزهایی مانند جنگل، موزه، و مدرسه محل تحصیل خود را توصیف کنند. خاطره‌ای 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 ۱) از آن‌ها درخواست شد تا درباره اتفاقات تصویر قصه‌گویی کنند.



تصویر ۱.

برای پرهیز از تحلیل داده‌ها و تعیین کد زبانی افراد به شیوه غیرعلمی یا مبتنی بر برداشت فردی، برای توصیف جنگل و موزه، تعاریف معیار 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 برعکس. برای رسیدن به این هدف در پاسخ‌های افراد، تعداد ویژگی‌های گفته شده برای هر نمونه به صورت کمی شمارش شد. گفتنی است در پیاده‌سازی و ارائه پاسخ‌های افراد هر زمان پاسخ‌گو مکث‌های زیر پنج ثانیه داشت از «...» و هرگاه مکث‌ها طولانی‌تر می‌شد از «مکث» استفاده شده است. هم‌چنین گذاشتن نقطه بعد از کلمات یعنی جمله به صورت 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 جزئی از محیط زیسته. مثلاً کسی نمی‌تونه اونجا مثلاً کثیف کنه ... آگه جنگل نباشه، مثلاً اکسیژنی که دارن درختا به ما می‌دن خُب مثلاً دیگه نابود می‌شه. دیگه آدما 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 آدما خیلی باارزشه... جنگل محیط زیست مائه. نباید اشغال بریزیم یا کثیفش کنیم یا مثلاً این‌که می‌رن چوب‌هاش رو میارن. ما به‌جای این کارها باید باز یافت بکنیم.</p>	توصیف جنگل
<p>موزه ... آره رفتیم. یه بار همین جا یه چادر بزرگ آوردن زدن. بعد. اِ چی بود اسمش ... اِ نمی‌دونم آسمان‌نما بود نمی‌دونم چی بود اسمش. مثلاً اختراعات گذشته بود ... بعد ریات‌ها بود. اِ یه تلفن دستی بود. مثلاً یه لاک‌پشت بود ۱۵۰ سال قدمت داشت. بعد. ریات‌های 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 اِ شناسنامه امام بود فک کنم گذاشته بودن. بعد موزه همین برج آزادی تهرانم رفتیم. البته دوتاش رو با خانواده‌هامون رفتیم.</p>	توصیف موزه
<p>من از پارسال این‌جام. دوساله این‌جام ... از مدرسه قبلی بهتره. (مکت)</p> <p>اون‌جا هیچ خوب نبود.</p>	<p>مدرسه‌مون خیلی خوب نیست. امکانات زیادی نداره. سه‌طبقه است بزرگه. فضای بازه</p> <p>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 یه بابابزرگم اینارو می‌بردیم. بعد مثلاً تا ساعت ۱۲ می‌موندم. آبشون 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 بابابزرگم. خاطره‌ای که می‌خوام بگم خیلی قشنگه. رفته بودیم قایم باشک با پسرعمه‌ها و پسرعموم. 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 هم حسابی ترسیده بودن. آخر شب بود دیگه کلی خندیدیم.</p>	خاطره‌گویی

بر این اساس از هجده دانش‌آموز لرزبان، شانزده نفر دارای کد زبانی محدود یا به تعبیری نیم‌زبان بودند. دو نفر از دانش‌آموزان لرزبان به‌همراه شش دانش‌آموز فارس‌زبان غیرنیم‌زبان به عبارتی دارای کد زبانی گسترده بودند.

از مقایسه رویه‌های متفاوت توصیفات و قصه‌گویی‌ها به کد زبانی افراد پی بردیم. به همین علت متن مصاحبه‌ها بارها و بارها مرور شد. در مجموع می‌توان مهم‌ترین یافته‌ها درباره کد زبانی افراد نمونه و ویژگی‌های قصه‌گویی در دو کد زبانی مورد بررسی را به شرح آنچه در جدول ۴ آمده، بیان کرد.

جدول ۴. مقایسه ویژگی‌های قصه‌گویی در دو کد زبانی

نیم‌زبان (کد محدود)	غیرنیم‌زبان (کد گسترده)
میانگین زمان قصه‌گویی برای این افراد ۲۷ ثانیه بود.	میانگین زمان قصه‌گویی ۳۹ ثانیه بود.
پرکاربردترین ضمائر «دختره»، «پسر»، «مادر»، «برادر»، و «خواهر» هستند. در این گروه، شماره ۱ تنها فردی است که در روایت داستانش، اسم علی را برای پسر، به‌عنوان قهرمان داستان انتخاب کرد.	بیش‌ترین صفات اشاره‌شده در داستان‌ها عبارت‌اند از: «ناراحت»، «نگران»، «کلافه»، «آروم»، «قصه شنگ»، «خوش حال»، «خسته».
در مجموع داستان‌های این گروه تقریباً هیچ صفتی به‌کار برده نشد و جملات بیان‌شده 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 با دختر بچه بازی کنه»، «خواهرش مریضه» بیش‌ترین علت‌های ذکر شده هستند.
بی‌توجهی به نکاتی چون غیبت پدر، نوع فیلمی که پسر تماشا می‌کند، و وسایلی که در منزل قرار دارد در همه داستان‌های گفته‌شده 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.
دخالت‌ندادن احساس دوستی، عشق و محبت بین خواهر و برادر حاضر در قصه، نپرداختن به نوع یا نام غذایی که مادر تهیه می‌کند، بی‌توجهی به خوش‌حالی مادر در تصویر آخر از مهم‌ترین عناصری بود که از آن‌ها غفلت 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 داشت و کد شماره ۷ تنها کسی است که جمله آخر را از زبان مادر بیان می‌کند: «مادر به برادر گفت حواست باشه اذیتش نکنی».	در پنج نمونه نیز به «مادرش خوش حال شد و رفت به کارهایش رسید»، «خیال مامانش راحت شد و رفت غذاش رو درست کرد» برای نتیجه‌گیری و اتمام قصه استفاده کرده‌اند.

همه 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 هریک از شاخصه‌های گفته‌شده را با شدت و ضعف‌های گوناگون داشتند.

مفهوم بنیادی دیگری که در پژوهش وجود دارد سرمایه فرهنگی است. سرمایه فرهنگی بستری برای رشد و تعالی ذهنی و زبانی و کسب سلیقه و ترجیحات فردی است که اثر ارزشمندی در توانش زبانی افراد دارد. این مفهوم پیچیده ابعاد فراوانی دارد که اظهار نظر درباره آن‌ها به شناخت دقیق و همه‌جانبه‌ای از ترجیحات، علایق، سلیق، تخصص‌ها، و دیگر ویژگی‌های فرد نیازمند 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 نظایر این‌ها را (مستند به نظریات بوردیو) مهم‌ترین مؤلفه‌های سرمایه فرهنگی قرار دادیم. افراد نمونه برحسب میزان استفاده از هر کدام، نمره‌ای دریافت می‌کردند. در انتها نمرات هر فرد تجمیع می‌شد تا بتوان با اطمینان بیش‌تری میزان سرمایه فرهنگی را تعیین کرد. سپس نمره کل معرف میزان سرمایه فرهنگی در نظر گرفته شد. به این ترتیب که هرچه فرد کالاهای فرهنگی بیش‌تری استفاده کند، نمرات بیش‌تری کسب خواهد کرد. در ضمن برای دانش‌آموزانی که از طریق اردوهای مدرسه به سینما و موزه یا تئاتر رفته‌اند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که همراه خانواده‌هایشان چنین تجربه‌ای داشته‌اند، نمره کم‌تری قائل شدیم. زیرا هنگامی که فرد بر اثر موقعیت ناخواسته، تحمیلی و یا تحت‌تأثیر گروه عملی را انجام دهد، عمل وی نشان‌دهنده اولویت رفتاری، ترجیحات شخصی، یا عملی خودانگیخته نیست. بسیاری از دانش‌آموزان در هنگام مصاحبه بیان می‌کردند که نه براساس علاقه، بلکه به دلیل همراهی با دوستانشان به مکانی که مقصد اردویشان بوده رفته‌اند.

محدود و منوط به سؤالاتی که پرسیده شد، تقسیم‌بندی سه‌گانه‌ای از میزان سرمایه فرهنگی به عمل آوردیم. به این ترتیب که کم‌ترین نمره ممکن صفر و بیش‌ترین نمره هجده بود. با توجه به طبقه‌بندی، میزان سرمایه فرهنگی به رده‌های بالا، متوسط، و پایین تقسیم در نتیجه $۱۸ \div ۳ = ۶$ می‌شد:

- سرمایه فرهنگی پایین: افرادی که نمره کل آن‌ها کم‌تر از شش باشد در این دسته قرار می‌گیرند.

- سرمایه فرهنگی متوسط: افرادی که نمره کل آن‌ها ۷-۱۲ باشد در این دسته‌اند.

- سرمایه فرهنگی بالا: افرادی که نمره کل آن‌ها ۱۳-۱۸ باشد در این گروه قرار دارند. پس از نمره‌گذاری مبتنی بر آنچه گفته شد، یافته‌ها به شرح زیر بود:
 - نیمی از دانش‌آموزان لرزبان سرمایه فرهنگی پایین و نیمی دیگر سرمایه فرهنگی متوسط و بالا دارند (نه نفر سرمایه فرهنگی پایین، پنج نفر سرمایه فرهنگی متوسط، و چهار نفر سرمایه فرهنگی بالا). از شش دانش‌آموز فارسی‌زبان نیز چهار نفر دارای سرمایه فرهنگی بالا بودند.
 - در میان افراد نمونه، بیش‌ترین میزان سرمایه فرهنگی را شماره ۲۴ با نمره کل ۱۵ داراست و کم‌ترین میزان سرمایه فرهنگی مربوط به نمونه شماره ۱۷ با نمره کل ۱ است.
 - هیچ‌یک از افراد نمونه موفق نشدند نمره کل ۱۸ را که حد بالای سرمایه فرهنگی است کسب کنند.
 - هیچ دانش‌آموزی فاقد سرمایه فرهنگی (کسب نمره کل صفر) نبود.
- با در دست داشتن این دو یافته برای هر یک از افراد نمونه (کد زبانی و سرمایه فرهنگی) درصد برآمدیم تا وضعیت زبانی افراد را با سرمایه زبانی آن‌ها مقایسه کنیم. به همین منظور و برای فهم بهتر پیش‌گفته‌ها، اطلاعات به‌دست‌آمده به‌صورت مختصر و در قالب جدول ۵ ارائه می‌شود:

جدول ۵. ارتباط سرمایه فرهنگی با کد زبانی

سرمایه فرهنگی وضعیت زبانی	کم	متوسط	زیاد	جمع کل
کد محدود	۹	۷	۰	۱۶
کد گسترده	۰	۲	۶	۸
جمع کل	۹	۹	۶	۲۴

نگاهی به جدول فوق تأیید این مدعا است که «سرمایه فرهنگی عامل مهم و تأثیرگذاری بر وضعیت زبانی افراد است» (Bourdieu and Passeron 1990: 18). زیرا همان‌طور که به‌دست آوردیم، هرچه سرمایه فرهنگی فرد بیش‌تر می‌شود، وضعیت زبانی وی به کد زبانی گسترده نزدیک‌تر می‌شود. برای مثال، هیچ‌یک از افرادی که دارای کد زبانی محدود بودند سرمایه فرهنگی بالایی نداشتند و به همین ترتیب هیچ‌یک 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. به‌زعم بوردیو (۱۹۹۱) زبان طبقات متوسط زبان رسمی و پذیرفته‌شده در نظام آموزشی است، یعنی گونه 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 به‌احتمال 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 کسب‌شده است.

مفهوم مدنظر دیگر در پژوهش میزان فعالیت اجتماعی و آموزشی افراد نمونه و مقایسه آن‌هاست. شاخصه‌هایی چون عضویت در شورای مدرسه، داشتن مسئولیت‌هایی در امور مدرسه یا دانش‌آموزی، همکاری با اولیای مدرسه در برگزاری مراسم‌ها، و اموری از این دست از جمله فعالیت‌های اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان است و برای فهمیدن میزان فعالیت‌ها از آن‌ها سؤال شد. یافته‌های تحقیق در این باره به شرح زیر است:

- از بین دانش‌آموزان لرزبان، چهار 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.
 - سه 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 لرزبان تنها نمونه شماره ۷ دارای دو مسئولیت در کلاس است؛ وی مبصر کلاس و مسئول تحویل و پخش شیر در کلاس است.
- میزان فعالیت‌های دانش‌آموزان لرزبان 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 یازده نفره فوتبال مدرسه (نمونه‌های شماره ۱۳، ۱۹، ۲۲) بودند. دو نفر از این دانش‌آموزان قبلاً عضو شورای مدرسه بوده‌اند.

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

- همه افراد کد گسترده بیش‌تر از سه سال پیاپی تجربه مبصر یا نماینده کلاس بودن را داشتند و در مقابل فقط پنج 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 به‌صورت چرخشی یا دوره‌ای و با مدت تعیین شده به همه شاگردان واگذار می‌کنند. لذا قبول مسئولیت نماینده‌بودن از سوی این افراد را نمی‌توان امری خودخواسته، براساس 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 سؤالات اصلی، به بازگویی نکات و حقایقی پردازند که بر غنای پژوهش و اهمیت آن می‌افزایند. نکاتی که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود مطالبی از این دست‌اند.

۱.۲.۵ پنهان کردن هویت

تعلق به گروه اقلیت زبانی و قومیتی موقعیتی مدیریتی نشدنی 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 مسخره‌مون می‌کن» (نمونه شماره ۱۱).

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

دانش‌آموزان لرزبان، در مواجهه با زبان نظام آموزشی، به‌عنوان اعضای اقلیت زبانی و در ارتباط با محل زندگی‌شان نیز اقلیت قومی به‌حساب می‌آیند. شاید پنهان‌کردن هویت لر راه‌کار دفاعی و پیش‌گیرانه برای «اجتناب از مضحکه‌شدن» و «مسخره‌شدن» از سوی دیگران باشد. در پاسخ به سؤال «دوست داری توی مدرسه بفهمن که لری یا نه؟» از هجده دانش‌آموز لرزبان، شانزده نفر به این سؤال پاسخ منفی دادند. به‌عبارتی، آن‌ها تمایلی به آشکارکردن هویت خویش نداشتند و «مسخره‌شدن از سوی هم‌کلاسان» را عامل این امر ذکر کردند. پاسخ این افراد تأیید گفته‌های جنوا اسپیرمن است. وی معتقد بود: «پیشینه تحقیقات در جهان این مسئله را اثبات می‌کند که مؤثرترین 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، علاوه‌بر زبان، باید هویت خود را نیز با فضای مسلط تطبیق دهد» (روزنامه اعتماد، ۱۳۹۳). شاید دانش‌آموزان لرزبان در فضایی چون مدارس اسلامشهر و مانند آن، که از هر نظر در اقلیت‌اند، راهی جز انکار و سانسور خویشتن برای پذیرش در گروه نداشته باشند. مسخره‌شدن از سوی گروه‌های اکثریت در مدرسه را هر هجده دانش‌آموز لرزبان تجربه کرده بودند.

۲.۲.۵ بازتولید فرهنگی

بازتولید فرهنگی به شیوه‌هایی اطلاق می‌شود که به‌کمک آن‌ها، مدارس هم‌راه با نهادهای اجتماعی دیگر، به دائمی‌کردن نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی در میان نسل‌ها کمک می‌کنند. «این مفهوم توجه ما را به وسایلی معطوف می‌سازد که به‌کمک آن، مدارس از طریق برنامه پنهان، بر یادگیری ارزش‌ها، نگرش‌ها و عادت‌ها تأثیر می‌گذارند» (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 مبصر نمی‌شی؟»، یا این سؤال که «چرا وقتی بچه‌های دیگه مسخره‌تون می‌کنن نمی‌رین به معلمان یا معاونای مدرسه بگین؟».

بیش‌تر پاسخ‌ها به پرسش 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 بپرسم ولی نمی‌شه ... یعنی نمی‌تونم»

چرا نمی‌تونی بپرسی؟

«... نمی‌دونم».

درباره سؤال دوم پنج نفر از دانش‌آموزان «پیش‌داوری معلمان نسبت به لرها» و «تنبیه‌نشدن دانش‌آموزانی که لرها را مسخره می‌کنند» از سوی اولیای مدرسه را عامل تداوم این رفتار می‌دانند:

«اصلاً. انگاری ... اصلاً نمی‌دونم چیه. مثلاً این معلما. خودشون چی فک می‌کنن که مثلاً لرا این جوریان یا مثلاً یه جوریان. خب منم ناراحت می‌شم. بعضی وقت هام دیگه که خیلی مسخره کنن مثلاً معلما چیزی نگن بهشون دیگه دعوا می‌شه. کتک کاری ام 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 حالت از زبان مسلط و آنچه متعلق به آن است به‌عنوان ارزشی والا یاد می‌شود. آنچه در این جا و از پاسخ‌های دانش‌آموزان استنباط شد تأییدکننده 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). برنشتاین نشان داد که محدودیت فرزندان طبقه کارگر در به‌کارگیری زبان رسمی که مشخصاً در مدرسه‌ها و نزد معلمان پذیرفته است، در معلمان نگرش منفی 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 «فکر کن تو مدرسه‌ای بودی که همه چیز به زبان لری بود، درس و کتاب و زبان معلم‌ها، به‌نظرت چه‌طور جایی بود آن مدرسه؟ چه خوبی‌هایی داشت؟»

این سؤال با هفده مورد پاسخ موافق، بیش‌ترین مطلوبیت را برای دانش‌آموزان داشت. در مواجهه با این سؤال حالات چهره دانش‌آموزان و شوقی که برای پاسخ‌دادن داشتند بسیار جالب‌توجه بود. شاگرد «مدرسه لری» بودن شاید رؤیایی‌ترین حالت ممکن برای مدرسه باشد. «خوب‌تر»، «بهتر»، و «راحت‌تر» صفاتی بودند که تقریباً در همه پاسخ‌ها وجود داشت. جملاتی مانند «مث هم بودیم»، «کسی کسی رو مسخره نمی‌کرد»، و «با هم 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 به‌عنوان اعضای یک جامعه زبانی یا گفتمانی خاص شناخته می‌شوند. به‌واسطه این عضویت، اقتدار و غرور فردی حاصل می‌کنند و هم‌چنین به‌عنوان 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 این پژوهش به‌دست‌آوردن تصویری واقعی از وضعیت نیم‌زبانگی دانش‌آموزان لرزبان بود. به همین منظور هجده دانش‌آموز لرزبان مشغول به تحصیل در مدارس اسلامشهر انتخاب شدند. برای به‌دست‌آوردن تصویر بهتر از کد زبانی، شش دانش‌آموز فارس‌زبان (دارای پدر و مادر فارس‌زبان) انتخاب شدند تا یافته‌های دو گروه را بتوان مقایسه کرد. از آن‌جاکه زبان را نوعی سرمایه فرهنگی در نظر گرفتیم که در تعاملات بین‌فردی اثرگذار است، لذا سه مفهوم مدنظر را با ابزارهای متناسب بررسی کردیم. یافته‌ها نشان داد که شانزده دانش‌آموز لرزبان دارای نیم‌زبانگی‌اند. به این معنا که در هیچ‌یک از دو زبان فارسی و مادری (لری) به توانش لازم و کافی نرسیده‌اند. به‌یاد نیاوردن شعرها و ترانه‌های فارسی یا لری (به‌جز چند مورد اندک)، قدرت بیان ناچیز در ارائه جزئیات و اطلاعات برای توصیف پدیده‌ها یا حتی آن‌چه ممکن بود اطلاعات

مناسبی درباره آن داشته باشند اما توان و مهارت زبانی کافی در ارائه آن نداشتند مصادیقی از این یافته‌اند. درحالی‌که همه دانش‌آموزان فارسی‌زبان به‌علاوه دو 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. گاهی نیز برخی از افراد کد گسترده با وارد کردن احساس یا تخیل بر ارزش قصه‌گویی خود افزودند. درحالی‌که 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 را در تصاویر می‌بینند به‌صورت دقیق و جامع بیان کنند. این یافته‌ها هم‌سو با یافته‌های قربانیان (۱۳۹۳) است. مفهوم مدنظر 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 به تعامل اجتماعی کم‌تر کودک منجر می‌شود. یافته فوق تأیید فرض اصلی پژوهش بود. تحقیقات احمدپور (۱۳۸۲)، احتشامی و موسوی (۱۳۸۸) و زایرکعبه (۱۳۹۰) نیز چنین یافته‌ای را به‌دست آوردند.

در مرور یافته‌ها، داشتن کد زبانی محدود (نیم‌زبانگی) یا گسترده در تعاملات تأثیرگذار است. این امر در روابط دانش‌آموزان و معلمان نشان داده شد. می‌توان عامل اساسی در شکل‌نگرفتن تعامل سازنده و مطلوب میان کودکان اقلیت با معلمان و دیگر دانش‌آموزان را قدرت چانه‌زنی پایین این کودکان به‌واسطه سرمایه زبانی اندکشان دانست. مبتنی بر مبحث سرمایه زبانی (بورديو ۱۹۸۶) چنین دانش‌آموزانی در بازار زبانی مدرسه فاقد سرمایه لازم برای دادوستدند. درواقع «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 متتهای کوشش خود را برای برقراری ارتباط به‌عمل آورند» (گیدنز ۱۳۷۸: ۴۵۶). در این‌جا تسلط نداشتن به زبان فارسی، یعنی ابزار و شرط اصلی آموزش به سدی بدل می‌شود که خود به‌مثابه مانع آموزش و انتقال اطلاعات عمل می‌کند و باز به همین‌جا بسنده نکرده و عامل مشکلات عاطفی و روانی شمار زیادی از دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان می‌شود (جهانگیری ۱۳۷۸). نتایج تحقیقات مهرجو و هادیان (۱۳۷۱)، بدری (۱۳۸۱) و اسماعیلی (۱۳۸۸) نیز مؤید مطالب پیش‌گفته است.

همان‌گونه 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 نیم‌زبانه نیز نمی‌توانستند علایق، احساسات، افکار، و نظر خود را به‌طرز صحیح و فهم‌پذیری ارائه کنند و یازده نفر از آن‌ها دچار کدگردانی می‌شدند. یعنی برای فهم بهتر مطالب به‌شکل خواسته یا ناخواسته عناصری از زبان مادری را وارد می‌کردند تا فهم موضوع یا مسئله برایشان راحت‌تر باشد. نتایج تحقیق هاین (۲۰۰۵) نیز مشابه این یافته‌هاست.

نهاد آموزش و پرورش به‌معنای وسیع خود، در واقع وسیله تحقق، استمرار، و زنده‌ماندن 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 مؤثر و عضو فعال جامعه بدانند و معرفی نمایند. «این دانش‌آموزان باید:

- از بودن با دیگران لذت ببرند.
- برای همکاری با دیگران آماده باشند.
- بتوانند به‌راحتی 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 غیرفارسی‌زبان را مجبور می‌کند هویت و زبان مادری‌اش را پشت 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 از زبان مادری‌اش، که مهم‌ترین عامل هویتی وی محسوب می‌شود، دل‌سرد می‌کند. اختلال در زبان، که عامل مهمی در برقراری ارتباط و تعامل انسانی است، پی‌آمدهای سوئی بر جریان یادگیری و یاددهندگی به‌بار خواهد آورد. زیرا روابط میان معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموز با دیگران را شکل می‌دهد.

در مجموع، می‌توان چنین استنباط کرد که نیم‌زبانگی ممکن است در تقاطع زبان، که عامل و اساس ارتباط است، و آموزش و پرورش، که یکی از متولیان جامعه‌پذیری است، توازن نیروها و فرصت‌ها برای دانش‌آموزان برخاسته از اقلیت‌های زبانی را به نابرابری و نامتوازنی بکشاند.

کتاب‌نامه

- احتشامی، طیبیه و سیدغفار موسوی (۱۳۸۸)، «ارشد زبانی و رشد ذهنی، مؤثر بر تعامل»، ماه‌نامه پژوهش آموزشی، ش ۱۱۹.
- احمدپور، نادر (۱۳۷۲)، بررسی تأثیر دوزبانگی در جریان یادگیری دانش‌آموزان پایه اول استان لرستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه تربیت معلم.
- ادگار، اندرو و پیتر سجویک (۱۳۸۸)، مفاهیم بنیادی نظریه فرهنگی، ترجمه محمد نبوی و مهران مهاجر، تهران: آگه.
- استونز، راب (۱۳۷۹)، متفکران بزرگ جامعه‌شناسی، ترجمه مهرداد میردامادی، تهران: مرکز.
- اسماعیلی، علی حسین (۱۳۸۸)، «بررسی نقش معلم در کاهش مشکلات دانش‌آموزان دوزبانۀ آذربایجان شرقی در دوره ابتدایی با تکیه بر زبان مادری»، تبریز: شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۸۷)، درآمدی بر نظریه سرمایه فرهنگی معاصر، ترجمه حسن پویان، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- باطنی، محمدرضا (۱۳۸۰)، زبان و تفکر، تهران: آبانگاه.
- بدری، رحیم (۱۳۸۱)، «ارزیابی اثربخشی دوره یک‌ماهه آمادگی تابستان در مناطق دوزبانۀ آذربایجان شرقی»، تبریز: شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- تربانت، یورگن (۱۳۸۸)، «زبان چیست؟» ترجمه منوچهر امیرپور، تهران: انستیتو گوته، هیئت تحریریه اندیشه و هنر.
- جهانگیری، نادر (۱۳۷۸)، زبان بازتاب زمان، تهران: آگه.
- حمیدی، منصورعلی (۱۳۸۴)، «دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه: نمود زمینه‌ها و پی‌آمدهای در پرلز». فصل‌نامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، س ۱۵، ش ۵۴.
- روزنامه اعتماد (۶ اسفند ۱۳۹۳).
- زایرکعبه، رحیم (۱۳۹۰)، «پی‌آمدهای اجتماعی آموزش دوزبانۀ»، مجموعه مقالات اولین همایش ملی دوزبانگی و آموزش (چالش‌ها، چشم‌اندازها و راه‌کارها)، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- ستراک، جان (۱۳۹۲)، روان‌شناسی رشد در گستره زندگی، ترجمه پرویز شریفی درآمدی و محمدرضا شاهی، تهران: دانژه.
- سرام، ویلبر (۱۳۴۸)، ارتباط جمعی و رشد ملی، ترجمه ابراهیم رشیدپور، تهران: دانشگاه تهران.
- صالحی امیری، سیدرضا (۱۳۸۶)، مفاهیم و نظریه‌های فرهنگی، تهران: ققنوس.
- علاقه‌بند، علی (۱۳۷۶)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: روان.

- فرگاس، جوزف پی. (۱۳۷۳)، *روان‌شناسی تعامل اجتماعی*، ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت، تهران: ابعاد.
- قربانیان، سمیه (۱۳۹۳)، *بررسی زبان گفتاری دانش‌آموزان ابتدایی شهر تبریز با تأکید بر دوزبان‌گونگی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران: دانشگاه الزهرا.
- کارتلیج، جی و جیاف میلبرن (۱۳۸۵)، *آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان*، ترجمه محمدحسین نظری‌نژاد، تهران: به‌نشر.
- کرامش، کلر (۱۳۹۰)، *زبان و فرهنگ*، ترجمه فریبا غضنفری و دیگران، تهران: امیرکبیر.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۳)، *روان‌شناسی اجتماعی آموزش و پرورش*، تهران: مؤسسه نشر و ویرایش.
- گرانیپیه، بهروز (۱۳۷۷)، *آسیب‌شناسی فرهنگ عمومی ایران*، ج ۲، تهران: نشرنی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸)، *نظریه‌های جامعه‌شناسی*، ترجمه منوچهر صبوری، تهران: نی.
- لارسن، جی کالوین (۱۳۷۷)، *نظریه‌های جامعه‌شناسی محض و کاربردی*، ترجمه غلام‌عباس توسلی و رضا فاضل، تهران: سمت.
- مدینا، خوسه (۱۳۸۹)، *مفاهیم بنیادی در فلسفه زبان*، ترجمه محمود کریمی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی
- منادی، مرتضی (۱۳۸۵)، *جامعه‌شناسی خانواده: تحلیل روزمرگی و فضای درون خانواده*، تهران: دانژه.
- منادی، مرتضی (۱۳۹۲)، *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، تهران: آوای نور.
- منادی، مرتضی، فاطمه عابدی و لیلا طالب‌زاده شوشتری (۱۳۹۳)، *روش پژوهش کیفی کاربردی (در علوم اجتماعی و علوم رفتاری)*، تهران: جامعه‌شناسان.
- مهرجو، علی و مجید هادیان (۱۳۷۱)، «مقایسه پیشرفت تحصیلی دوزبانه و یک‌زبانه»، تبریز: شورای تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی.
- نجفی، موسی (۱۳۹۲)، *هویت‌شناسی*، تهران: آرما.
- نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۸۲)، *مباحثی در دوزبانگی از دیدگاه علوم اجتماعی*، تهران: سازمان میراث فرهنگی کشور.
- نبیلی‌پور، رضا (۱۳۷۱)، «توانایی‌های دوزبانه‌شدن در کودکان و بزرگسالان»، مجموعه مقالات سمینار *بررسی ابعاد دوزبانگی*.
- یمنی‌دوزی‌سرخابی، محمد (۱۳۷۱)، «تحلیلی بر ناسازگاری دانش‌آموزان در دوره ابتدایی»، فصل‌نامه *تعلیم و تربیت*، ش ۳۲.

- Beheydt, Ludvic et Isabelle Demeulenaere (2003), "Dictionnaire de l'altérité et des relations inter culturelles", Paris: Armand Colin.
- Bourdieu, Pierre (1986), "The Forms of Capital", John G. Richardson (ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre (1991), *Language and Symbolic Power*, Cambridge, UK: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre and Jean Claude Passeron (1990), *Reproduction in Education, Society and Culture*, Sage Publications.
- Crosnoe, Robert and Ruth N. López Turley (2011), "K-12 Educational Outcomes of Immigrant Youth", *The Future of Children*, vol. 21, no. 1.
- Cummins, Jim (2001), *Language, Power and Pedagogy Bilingual Children in the Crossfire*, Toronto: Multilingual Matters.
- Dopke, S, T. F. McNamara and T. J. Quinn (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*, vol. 11, no. 2.
- Hinen, Volker (2005), "Semilingualism, Double Monolingualism and Blurred Genres On (Not) Speaking a Legitimate Language", *Journal of Social Science Education*, vol. 4, no. 1.
- McCarthy, Kristen (1998), "Adoption of Immigrant Children to the United State: A Review of The Literature", *The New Jersey Immigrant Youth Project*.

