



واحد فرهنگی انجمن اسلامی دانشجویان دانشکده فنی دانشگاه

تهران

آموزش و آسیملاسیون

نگاهی به زبان، تحصیل و توسعه در کشورهای جنوب..... ۳

فارس زدگی؛ ماری خوش خط و خال..... ۳۴

نگاهی به زبان، تحصیل و توسعه در کشورهای جنوب

پروفسور علیرضا اصغرزاده و جورج جی. سفا دئی، دانشگاه تورنتو، کانادا*

George J. Sefa Dei & Alireza Asgharzadeh

ترجمه: حسن سولدوزلو

در بسیاری از کشورهای جنوب، درباره نقش محوری زبان - خصوصاً در رابطه با تحصیل و توسعه - دیدگاه‌هایی متعدد و متافرد وجود دارد. بسیاری از کشورهای چندزبانی، چندفرهنگی و چندقومی جنوب، زبان انگلیسی یا برخی زبانهای غالب دیگر را به عنوان تنها زبان «رسمی» و/یا «ملّی» خود به کار می‌برند. آیا زبان انگلیسی میتواند به عنوان «زبان ملّی» کشورهایی عمل کند که قبلاً مستعمره بوده اند؟ آثار [ترویج] تک‌زبانگی در جوامع چندزبانه از منظر آموزش و پرورش، روانشناسی و توسعه چیست؟ در این مقاله به بررسی این مسائل و نیز سایر موضوعات مربوط به زبان خواهیم پرداخت و مثالهایی عینی از کشور غنا و ایران و دیگر موارد را ارائه خواهیم نمود. حضور غالب زبان انگلیسی در غنا، در عین بی‌توجهی به زبانهای بومی این کشور، بر مفاهیم «عدالت زبانی»، «توسعه جامعه محور» و «پیشرفت تحصیلی» دانش آموزان سایه افکنده است. به طریق مشابه، بررسی موقعیت غالب زبان فارسی در ایران، نقش آنرا به عنوان ابزار اعمال قدرت، فشار، حاکمیت و آسیمیلاسیون آشکار می‌سازد و نیز نشان میدهد که سیستم آموزشی هر دو کشور، به طور یکپارچه در راستای حفظ و بازتولید سیستم سلطه‌گر عمل میکند.

مقدمه

این مقاله، در مقام بحث‌تئوریک ناظر بر تحقیقات میدانی در مورد اصلاحات آموزشی کشورهای جنوب، به بررسی چالشهای اساسی تحولات اجتماعی از منظر زبان و آموزش می‌پردازد. این مقاله، با بهره‌گیری از ابتکارات تربیتی در مورد سوالات محوری پیرامون تفاوت‌های زبانی، فرهنگی و قومی موجود در بین گروههای دانش‌آموزی، جایگاه آموزش به زبان بومی را در راه دستیابی به شیوه آموزشی اصالت‌مند در کشورهای جنوب مورد بحث قرار میدهد. این مقاله، به ویژه اهمیت استفاده جدّی از زبانهای بومی در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی تحولات آموزشی را برجسته می‌سازد. ما، مسائل زبانی دو کشور غنا و ایران را به عنوان موارد تحقیقاتی مورد بررسی قرار خواهیم داد. در مورد غنا، به آشکار ساختن اهمیت زبان در شفاف‌سازی مفاهیم فرهنگ، تاریخ و هویت در ارتباط با همانندی، وحدت، همفکری و احساس تعلق خواهیم پرداخت. در مورد ایران، این مقاله با نشان دادن اینکه چگونه یک زبان تحمیلی میتواند در جهت نابودی حس هویت جمعی، تاریخ و ملیت مردم به کار گرفته شود، خطرات تک‌زبانگی را بر خواهد شمرد. ما از بحث ضرورت استفاده از زبانهای بومی در پروژه تحول اجتماعی، قرآنی ضد استعماری خواهیم داشت. تلقی ما از آموزش متحول آنست که یک چنین شیوه آموزشی، باید با تقویت خود فردی و آگاهی جمعی قادر به مقاومت در برابر تسلط و ستمگری باشد تا بتواند با بازتولید مداوم روابط استعماری و استعمار مجدد مقابله نماید. همچنین، تحصیلات باید به متعلمین بیاموزد که چگونه با تاثیرات نفوذگرانه ساختارهای آموزشی استعماری بر پروسه تولید و ارزیابی دانش؛ بر فهم بومیّت؛ و بر [پروسه] پیگیری وسایل، موانع و سیاستهای تحول تربیتی، برخورد کنند.

جورج دئی و دیگران (۲۰۰۰) «دانش بومی» را به عنوان یک مبنای علمی استراتژیک برای درهم شکستن ساختار مسلط در محیطهای آموزشی (مدرسه، کالج و دانشگاه) مطرح میکند. در این طرح مستدل، از [صفت] «بومی» معنای فاقد تاثیر استعماری و منحصر به جامعه یا فرهنگ مورد نظر فهمیده میشود. این دانش، طرز تفکر و

منابع فرهنگی عامه مردم بومی را با توجه به روابط روزمره زندگی منعکس میسازد و آنان را به عنوان کسانی می‌شناسد که حقوقشان ریشه در خاستگاه، سرزمین، تاریخ و تبار دارد (همچنین نگاه کنید به: دئی 2000a, 1999). از طریق زبان است که [مفهوم] بومی بودن بیان میشود تا حامی فرهنگ، تاریخ و بقای یک ملت باشد (همچنین نگاه کنید به: مزروعی و مزروعی، ۱۹۹۲). زبان، در حفاظت از شیوه های بومی زندگی و توسعه هویت فردی و جمعی مهمترین نقش را بازی میکند.

همانطور که در جای دیگری بحث شد (دئی 2002a)، آموزش و پرورش، خصوصاً در کشورهای جنوب، در وضع «بحرانی» قرار دارد. بخشی از این «بحران»، میراث استعماری سیاستها و روشهای غلط آموزشی (دوره های تحصیلی، متون درسی، روشهای تربیتی) میباشد که نتوانسته است گوناگونی تجارب انسانی را به نحو مطلوب «بیان» کند، یا جریان وقایع و اندیشه هائی را که به رشد و تعالی انسان شکل داده و میدهند، تنوع بخشد.

البته، مشکل آموزش و پرورش در کشورهای جنوب بسیار فراتر از استعمار و تاثیرات ناشی از آن است. در حقیقت، سیاستها و روشهای آموزشی اکثر دولتهای جنوب بر بستر ویژگیهای بومی انسانی و واقعتهای اجتماعی قرار ندارد (بینید Banya, 1991, 1993; Banya & Elu, 1997; Bloch et al., 1998). خوشبختانه در برخی جوامع، مربیان محلی در [اجرای] سیستمهای تحلیلی جدید مبتنی بر اندیشه بومی و [ایجاد] روابط متقابل جهت بهبود توسعه آموزش پیشقدم شده اند (Dei, 1994; Lawuyi, 1991).

امروزه، نشانه های احیای فرهنگی و فعالیت مجدد منابع فرهنگی بومی در راستای جهت دهی به مسائل اجتماعی جاری بیش از پیش به چشم میخورد (Brock-Utne, 1996; Tedla, 1994). اعتقاد بر این است که برای ترویج آلترناتیوهای اصیل آموزشی میبایست «آگاهی از درون» آغاز شود و راه حلهای بومی برای مشکلات داخلی آشکار گردد. به عنوان مثال، در قدم اول باید از تجربه آموزش در کلاس درس شروع کرده و فرایندهای بومی آموزش (تدریس، یادگیری و مدیریت آموزشی) را درک نمایم تا نحوه برخورد مدارس و دانشگاهها، مربیان و دانش آموزان، اجتماعات و خانواده ها را با فشارهای ناشی از چالشهای روزمره ای که در محیطهای اجتماعی مختلف رو در رویشان قرار میگیرد، مشاهده کنیم (همچنین بینید مزروعی و مزروعی، ۱۹۹۲؛ Mbilinyi, 1998; Sifuna, 1992).

البته، برای درگیر ساختن اجتماعات و خانواده ها در پروسه های آموزشی، در درجه نخست به از میان برداشتن موانع اجتماعی ناشی از نقش تفرقه افکنانه زبانهای تحمیلی و رسمی که غالباً برای مردم عادی و جوامع بنیادی ناآشنا هستند، نیازمندیم. پذیرش محترمانه زبانهای مادری دانش آموزان و قانونی شدن تدریس و یادگیری با آن زبانها در مدارس و دانشگاهها میبایست تالایه دار تمامی پیشرفتهای آموزشی - اجتماعی باشد.

تجارب شخصی

این مقاله، شیوه آموزشی رایج در کشورهای جنوب را که هنوز موجب بازتولید روابط استعماری میشود، از جهات مختلف نقد می نماید. به دلیل موقعیت آکادمیک این نوشته، مهم است که جایگاه خاص خود را پذیرفته و نسبت به آن نگاهی نقادانه داشته باشیم. تعهد به «نقد خود» از آن روست که به مشارکت در ابقای دانش غالب و

استعماری، اقرار کرده باشیم. البته، همانطور که دئی (2002a) در جای دیگری اشاره دارد، نمیتوان اجازه داد تا «نقد خود» موجب بلا اثر شدن همیاری سیاسی به سوی دگرگون ساختن روابط حاکم گردد. از این رو، ما به پروژه خود بیشتر بعنوان آشکار کننده «مساله بی عدالتی سازمان یافته در اقتصاد، سیاست و قدرت اجتماعی» می نگرییم تا «گرایشات [شخصی]» (Armour, 1993: 1). نمیتوان انکار کرد که از بین بردن مظاهر شخصی شده استعمار و امپریالیسم برای ایجاد یک تغییر سیستمی در تعادل قدرت کافی نیست؛ کسانی از ما که به فعالیت آکادمیک مشغولند، از نظر سلسله مراتبی اغلب خود را یک عامل صرفاً «نظریه پرداز» می یابند.

جورج دئی، ایام کودکی و تحصیلات ابتدائی خود را در سیستم مدارس محلی غنا سپری نمود. در طی دوران تحصیلات رسمی او، انگلیسی زبان آموزش بود. همانند بسیاری دیگر از غنائیها، وی نیز به زبان انگلیسی به عنوان محور فرهنگ و سیاست وابستگی پیدا کرد. البته، پروژه استعمارزدائی آکادمیک در طی سالها به او آموخت که حفظ حس بومی بودن زبان تا چه اندازه برای اثبات تاریخ و هویت فردی و اجتماعی حائز اهمیت است. زبان برای او به وسیله ای قدرتمند مبدل گردید تا بوسیله آن، جامعه، فرهنگ و تاریخ خود را درک کند. از آنجائیکه زبان استعمارگران برای گسستن پیوندهای بین یک فرد با جامعه، فرهنگ و تاریخش به کار گرفته میشود، دئی لازم دید تا در طرحهای ریشه کنی سلطه زبان انگلیسی مشارکت جوید. البته این پروژه ریشه کنی مخاطراتی نیز دربر داشت. بنابر این، برای [یافتن] یک پاسخ مناسب، کسی باید وجود میداشت تا علاوه بر انجام بازنگری اساسی در زبان بومی، به طور همزمان نشان دهد که این زبان میتواند جایگاهی استوار برای [بیان] تفاوت، توان، تمایل و تنبیه باشد. وی آموخت تا در برابر تمامی نقایص وجودی خود-که ناشی از غفلت نسبت به زبان بومی یا ناشی از تلاش برای افزایش مهارت در زبان مسلط بودند- مقاومت به خرج دهد.

علیرضا اصغر زاده، در یک خانواده آذربایجانی در شمالغرب ایران متولد شد. تحصیلات ابتدائی و متوسطه خود را در آذربایجان جنوبی (آذربایجان ایران) در دوره سلطنت پهلوی به اتمام رساند. به علت ممنوعیت خواندن و نوشتن به زبان [ترکی] آذربایجانی در ایران، وی مجبور شد تا تحصیلاتش را به زبان مسلط فارسی تکمیل نماید. همانند میلیونها شهروند غیرفارس ایران، خیلی زود با درد و رنج ناشی از ناتوانی در خواندن و نوشتن به زبان مادری آشنا گردید. اساساً، وی نیز مانند اکثریت شهروندان ایرانی به یک «یتیم زبانی» (براهنی، ۱۹۷۷)، و متکلمی به یک «زبان یتیم» تبدیل شد (Anzaldúa, 1987).

ما کابوس زبان شما هستیم، گمراهی زبان شما، [...]

ما مصلوب فرهنگی هستیم، چرا که به زبان آتش سخن میگوئیم [...]. ما به زبان یتیم تکلم میکنیم.

(Anzaldúa, 1987: 206)

در ایران عصر پهلوی، نابودی زبانهای مادری غیرفارسی به نحو سیستماتیک دنبال میشد. [این پروژه]، با تکفیر نیاکان، توهین به تاریخ، به فرهنگ و به حس اصالت، بومی بودن و اعتبار گروههای غیرفارس همراه بود.

لازم به ذکر نیست که تمامی این اعمال، در راستای شتاب دهی به آسیمیلیسیون شدید اجتماعات در اقلیت نگاه داشته شده به انجام میرسید. و در طی پروژه آسیمیلیسیون، «کلاس درس» به عنوان موتور محرکه ماشین یکسان سازی گروه مسلط عمل مینمود، که دائماً ترکان، کردها، بلوچها و اعراب و ... را دریافت و به اشخاص جدید

فارسیزه شده تبدیل می کرد. در نتیجه، نقشهء استعماری حذف و طرد زبانهای مادری ما وسیله ای شد برای مقابله با روند طبیعی توسعه آگاهی اجتماعی؛ و همزمان، صدمات روحی و روانی مادام العمری را به احساس کرامت انسانی، اعتماد به نفس و غرورمان وارد ساخت. تعجب آور نیست وقتی نویسندگان و شاعران فاضلی را مشاهده میکنیم که بعد از خلق آثار متعدد به زبان مسلط، به سوی زبان مادری خود بازمیگردند. شاید، این فقدان آرامش روحی، احساس تعلق و غرور بومی باشد که از عمق وجدانشان برخاسته و آنان را به بازگشت به سوی زبان مادریشان وادار ساخته است. مثالهایی متعددی را برای چنین بازگشتی میتوان برشمرد، علی الخصوص در کشورهای استعمار زده جنوب. این، شهادتنامه «ر. پارتاساراتی» شاعر تامیلی است که بیانگر سفر دردناک و مشقت بار وی از زبان انگلیسی به زبان مادری اش - زبان تامیلی - است:

زبان من در زنجیرهای انگلیسی گرفتار است،

پس از یک نسل، به سوی تو باز میگردم.

به انتهای لگام درآویدی ام رسیده ام، [زبان تامیلی یکی از زبانهای درآویدی است / مترجم]

با ولع تمام تو را میخواهم،

زبانم بند می آید، تردید دارم... (Parthasarathy, 1977: 44)

از طرف دیگر، توانائی ما در استفاده از دانش [طبقه] مسلط، معمولاً رفتارمان را مملو از کبر و نخوت توخالی میسازد. به دلیل تحصیل به زبان استعماری، تمایل داریم تا خود را در موقعیتی بیندازیم که به نظر میرسد اغلب (و نه همیشه) ما را از مردم بومی جدا میکند. استفاده از زبان غالب/ استعماری نه تنها به افزایش پیوندهای ما با جامعه مان کمک نمیکند، بلکه موجب میشود تا زبان محلی خود را چنان بی ارزش سازیم که گاه ممکن است به خاطر صحبت به زبان بومی دچار شرمندگی شویم و یا حتی در مدرسه ما را تنبیه کنند. (نگاه کنید به اصغرزاده 2001، wa Thiong'o, 1986).

شوکت آور است که در دوران ما هنوز برخی از مدیران مدرسه و مسئولان آموزشی به دنبال ممنوع ساختن و تحقیر زبانهای قومی هستند و دانش آموزان را به خاطر صحبت به زبان مادریشان در کلاس درس تنبیه میکنند (به عنوان مثال ببینید Skutnabb-Kangas & Phillipson 1994a, Skutnabb-Kangas, 2000). آموزش دانش آموزان در اقلیت نگاه داشته شده در یک چنین محیط غیر دوستانه ای، اغلب احساس خواری و درماندگی شدیدی را به آنان تحمیل میکند. فقدان عزت نفس، اعتماد به نفس، و احساس کرامت انسانی از طرد زبان مادری نشأت میگیرد.

به این ترتیب، طرح ما عبارت از آن است که امکانات موجود، به نفع زبان بومی استفاده شوند. چون زبان بومی، مبنای علمی استوار و نهادینه ای است که از طریق تفکرات متنوع بومی عرضه میشود و میتواند پروسه رایج آموزش و تحصیل را به سوی چالش و بازاندیشی سوق دهد. امروزه، در بسیاری از کشورهای جنوب، مربیان منتقد به نوجوانان می آموزند تا صاحب آگاهی، اعتماد به نفس و خود کفائی شده و خود را یک انسان بومی و [در عین حال] یک شهروند جهانی بدانند.

پروسه یادگیری به واسطه ترقی «خود» و هویت پیشرفت میکند. در این تحول، زبان نقش مهمی بر عهده دارد. به عقیده ما، تدریس نقادانه زبانهای محلی/ قومی/ ملی میتواند به دانش آموز امکان دهد تا از جایگاه «بومی» خود محافظت کند؛ و [بومی بودن]، ماورای آنکه هویت او را ساخته و میسازد، با ایدئولوژی اروپائی- آمریکائی نیز آمیخته میگردد.

مایه دلگرمی است که امروزه، آموزش و پرورش نقادانه در بسیاری از کشورهای جنوب، انکار تاریخی زبانهای بومی و در اقلیت نگاه داشته شده را به چالش کشانده است. همچنین، برخی از مریبان از ترکیب و سنتز علوم مختلف و متفاوت سخن میگویند (نگاه کنید به دئی و دیگران، ۲۰۰۰). تجربیات آموزشی آنان، طرحی از یک دانش محلی/ بومی بر اساس درک ارتباط بین زبان، هویت و فرهنگ را ترسیم میکند و نیز رابطه بین فرد و گروه/ جامعه در راستای تاثیر نهادن بر تعلیم و تربیت متحول را تبیین می نماید.

دئی، در جای دیگری (1999, 2000b, 2002a) به عنوان مثال نشان داده که چگونه یک معلم غنائی تصریح کرده که در دانشگاه محلی آموخته است تا علوم را با دید متفاوتی بنگرد، دیدگاهی که مستلزم ادغام پروسه های علمی دانش بومی و تجربه خود، تجربه دیگران و تجربه محیط با مشاهده مستقیم پیرامون و روابطمان با/ در محیط بود. این مساله میتواند به عنوان مبنائی برای آموزش و پرورش چالش برانگیز نسبت به انکار تاریخی و مداوم آگاهیها، علوم و زبانهای بومی آفریقائی تفسیر شود. همچنین میتواند آلترناتیوی آموزشی باشد که به فهم و ادغام روشهای مختلف مشاهده و تفسیر توجه نموده و جزء لاینفک پروسه های آموزشی در دنیا محسوب گردد.

آگاهی بومی در زبان مردم انعکاس می یابد. در درون این آگاهی، مفاهیم نظری و عملی مربوط به آموزش و تحصیل جای گرفته اند؛ آنچه که آموزش و تحصیل باید باشد و آنچه که پیوستن فرد به جمع معنی میدهد تا موجب عمل سیاسی قابل توجهی در راستای تحول امر آموزش گردد (بینید Dei, 2002b). تردیدی در این نیست که بشر، نه تنها از طریق موقعیتهای مفهومی مادی و عینی به درک و عمل در جهان میپردازد، بلکه از خط مشی های آگاهانه ای بهره میرد که در جهت درک فرهنگ، تاریخ و هویتهای بومی تکامل یافته اند. نحوه ادراک، آموختن و دریافت ما از این طرق آگاهی بخش و حضور ما در جهان، برای پروسه های آموزشی در مکانها و زمانهای متفاوت و برای افراد متفاوت جنبه حیاتی دارد.

موارد تحقیقاتی و روش جمع آوری اطلاعات

ما، لازم دیدیم تا یک مطالعه میدانی قوم شناسانه درباره همراهی زبان و مباحث تربیتی امر تدریس در یک اجتماع محلی را با بازنگری نقادانه موضوعات زبانشناسانه در کشورهای جنوب ترکیب نمائیم. این روش متدولوژیک بر آن است تا نقاط همگرایی و واگرایی در این مبحث را ترسیم کند که چگونه مردم محلی، زبان و موضوعات آموزشی را درک میکنند و چگونه زبان در شرایط استعماری نهادینه میشود؟ همچنین قصد دارد تا روشهایی را شناسائی کند که مردم محلی از طریق آنها، ارتباط هدایت مسائل زبانی همراه با تفاوتهای زبانی را در جستجوی گزینه های صحیح آموزشی در کشورهای جنوب، مشاهده نمایند.

همانطور که اشاره شد، این تحقیق بر اساس دو مورد تحقیقاتی در [کشورهای] جنوب تدوین گردیده است: غنا و ایران. در مورد غنا، این مقاله بر مبنای یک مطالعه قوم‌شناسانه میدانی درباره تجارب واقعی آموزش در کلاس و مدرسه و عکس‌العملهای دانش‌آموزان، معلمان و والدین در برابر اصلاحات آموزشی، چالشهای استفاده از زبان غالب (در این مورد، انگلیسی) را به عنوان زبان آموزش برجسته میسازد. این مقاله همچنین به امکان‌اتی اشاره میکند که زبانهای بومی در جهت نیل به توسعه اصالت‌مند اجتماعی در اختیار ما میگذارند. این مبحث به روشن ساختن تاثیرات، نتایج و آینده جهت‌گیری به سوی آموزش اصیل و پایدار در راستای توسعه میپردازد. هدف آموزشی کلی این قسمت عبارتست از آنکه نحوه شرکت نتایج تحقیقاتی در توسعه یک بدنه علمی در راستای تحول آموزش در غنا را به طور نقادانه بررسی کند.

اساساً، اطلاعات میدانی برای مورد تحقیقاتی غنا (که توسط جورج دئی اجرا میشد) بر پایه یک برنامه قوم‌شناسانه مداوم قرار داشت که اجرای آن از جولای ۱۹۹۷ در مدارس و اجتماعات محلی آغاز شد. این مقاله نتایج حاصل از بررسی دو مدرسه غنائی را در تابستان و پائیز ۱۹۹۷ آشکار میسازد. در هر یک از این دو مدرسه، ۳۰ دانش‌آموز به طور فردی و در گروههای آزمایشی مورد مصاحبه قرار گرفتند. این مصاحبه‌ها، با بررسی روش تدریس و نیز آزمایشهای مربوط به برنامه تحصیلی و شیوه‌های مدیریتی تکمیل گردیدند. همچنین، با ۲۸ نفر از والدین و ۲۵ نفر از معلمین، مدیران و مربیان نیز مصاحبه‌های اضافی به عمل آمد.

برای انتخاب دانش‌آموزان، نخست با مدارس و مربیان تماس گرفته شد و پیشنهاد مصاحبه با دانش‌آموزان در سه سطح SSS1، SSS2 و SSS3 ارائه گردید. این طبقه‌بندی، تفاوت‌های موجود در برنامه تحصیلی، جنسیت، سن و تا حدودی قومیت مصاحبه‌شوندگان را منعکس مینمود. والدین و دانش‌آموزان مورد مصاحبه از اجتماعات مشابه انتخاب شده بودند. در صورت امکان، اولیاء و سرپرستان دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده ترجیح داده میشدند. از مدارس، مربیان و دانش‌آموزان کمک گرفته شد تا با این والدین و سرپرستان رابطه برقرار شود. در مورد سایر والدین، محققان از اجتماعات محلی بازدید کرده و از طریق تماسهای شخصی با معلمان محلی و فعالان اجتماعی، والدین و سرپرستان مایل به مصاحبه را به شرکت در پروژه تحقیقاتی تشویق مینمودند. در ادامه مطالعات سال ۱۹۹۷ (که توسط بنیاد اسپنسر آغاز شده بود (نگاه کنید به Dei, 1999, 2000a)، شورای تحقیقات علوم اجتماعی و انسانی کانادا (SSHRC) در سپتامبر ۱۹۹۹ دوره مطالعاتی سه‌ساله جدیدی را بنا نهاد. این مطالعات جدید، تحقیقات قبلی را توسعه داده و با بهره‌گیری از طیف وسیعی از مدارس، مربیان، دانش‌آموزان، والدین و اجتماعات، مسائلی همچون آموزش و پرورش اقلیتها در غنا را بررسی نمود.

در این مطالعه مستمر، از شرکت‌کنندگان درباره برداشتها و نقطه نظراتشان راجع به نوآوریهای آموزشی جاری پرسش به عمل آمد. این ابتکارات، فرهنگ، زبان، تاریخ و آگاهیهای بومی را در پروسه آموزش جای میدهند و به دانش‌آموزان کمک میکنند تا مابین احساسات معنوی و جایگاه [خود] با آموزش رسمی ارتباط برقرار نمایند. قریب به ۵۰ نفر از کارمندان وزارت آموزش و پرورش و کارشناسان خدمات آموزشی غنا، به همراه بیش از ۸۰ نفر از دانشجویان بومی و نزدیک به ۱۲ نفر از اساتید آنان در خلال سالهای ۱۹۹۹ تا ۲۰۰۱ مورد مصاحبه قرار گرفتند تا از

دیدگاه آنان نسبت به نوآوریهای اصلاحی آموزشی و چالشهای مرتبط با تنوع و تفاوت جمعیت تحت تعلیم در غنا اطلاع حاصل شود. سوالات کلیدی تحقیق عبارت بودند از:

- ۱) چگونه مدارس باید فرهنگ خانگی و خارج از مدرسه دانش آموزان و نیز دانسته های بنیادی فرهنگ (بومی) آنان را در برنامه آموزشی خود مورد توجه قرار دهند؟
- ۲) چگونه مدارس باید زبانهای آفریقائی و سیستمهای آموزشی را در برنامه های مدیریتی، تحصیلی، تربیتی و ارتباطی کلاسهای درس تعریف و ادغام کنند؟
- ۳) چگونه مدارس باید به فراگیران در جهت درک خود، انسانیت و جایگاه اجتماعی شان یاری رسانند؟
- ۴) چگونه یک چنین منبع آگاهی به فراگیران و مربیان اجازه میدهد تا ارزش فردی و جمعی خود و نیز مسئولتهای متقابلشان را تعریف کنند؟

این تحقیق با بذل توجه ویژه نسبت به مباحث زبانشناسی و تنوع زبانی، سوال دیگری را نیز مطرح نمود، «چگونه مدارس باید با تفاوتهای زبانی بین دانش آموزان برخورد کنند؟» پاسخ به این سوال، بحثها و تحلیلهای جالبی را در رابطه با «مساله زبان» در سیستم آموزشی غنا پیش روی ما قرار داد. این بحث، بر روی دیدگاههای افراد محلی درباره زبانهای رسمی و بومی و بر روی قابلیت های موجود جهت ایجاد تحول اجتماعی و پیشرفت در اصلاحات آموزشی با ارجحیت تدریس زبانهای بومی در مدارس، تمرکز خواهد کرد.

در مورد ایران، بیشتر اطلاعاتی که مقاله بر آنها تکیه دارد از تحلیل محتوای متون درسی، اسناد رسمی، روزنامه ها و نیز تالیفات تاریخی و ادبی رژیم پهلوی (۱۹۷۸-۱۹۲۵) و دوره جمهوری اسلامی جمع آوری شده اند. علاوه بر این، محقق (ع. اصغرزاده) درباره مسائل زبانی ایران، از اسناد آرشیوی تعدادی از گروههای مباحثه اینترنتی مهم نیز استفاده نموده است. محقق همچنین از تجربیات خود و برخی اشخاص دیگر سود جسته است. این اشخاص نیز همانند خود محقق به عنوان اعضای گروههای قومی غیرفارس در سیستم مدارس ایران به تحصیل و کار پرداخته اند. در قدم اول، محقق بر مسائل زیر تمرکز نموده است:

- ۱) استفاده ابزاری از ادبیات دولت ساخته در هر دو دوره پهلوی و جمهوری اسلامی. به واسطه این ادبیات، نقش قهری دولت به عنوان کارگزار گروه غالب بررسی میشود تا راههایی که دولت از طریق آنها وضعیت محکوم گروههای در اقلیت نگه داشته شده را تحکیم نموده و سیاستهای زبانی تاسف بار خود را اعمال میکند، بازشناخته شود.
- ۲) ادبیات تولید شده توسط گروه مسلط فارسی زبان و روشنفکران فارس زده برای تقویت آگاهانه یا ناآگاهانه موقعیت زبان فارسی به عنوان زبان برتر، تمامی زبانهای قومی دیگر را سزاوار نابودی میداند.
- ۳) ادبیات تولید شده توسط اعضای جوامع در اقلیت نگاه داشته شده، چه به زبان خود و چه به زبان گروه گروه مسلط. به واسطه این ادبیات، نقش مهم زبان به عنوان وسیله بیان خلاق، پیشرفت فکری و روانی، خودشناسی و مقاومت در برابر سلطه آشکار میشود.

مزایای مهم ادغام دو روش متدولوژیک «مطالعه میدانی» و «تحلیل نقادانه محتوا» در بررسی مسائل زبانی غنا و ایران امری بدیهی است. از طرفی، ما قادریم تا نشان دهیم که چگونه مسائل زبانی با سوالات فرهنگی و هویتی در

سطح بومی تحصیل همگام میشوند. از طرف دیگر، ما پیچیدگیهای ناشی از تحمیل زبان غالب بر گروهی از مردم را آشکار کرده و نقشی را که سیستم آموزشی در این تحمیل ایفا میکند، بیان خواهیم نمود. همچنین ما میتوانیم معنای مقاومت در برابر هژمونی زبانی توسط روشهای دیگر تدریس و تربیت نقدانه را نشان دهیم.

چهار چوب نظری

از منظر تئوری، این مقاله برای درک مسائل مربوط به فرهنگ، تفاوت‌های اجتماعی و هویت از یک چهارچوب استدلالی، انتقادی و ضداستعماری بهره میبرد و از همین چهارچوب، برای بررسی مثالها و دلایل [پایه سازی] گزینہ های آموزشی صحیح در کشورهای جنوب سود می جوید. اصطلاح «استعماری» در اینجا تنها به طور ساده «بیگانه» یا «اجنبی» معنا نمیشود، بلکه مفهوم «تحمیلی و غالب» را نیز با خود دارد. چهارچوب ضداستعماری عبارت است از تئوریزه نمودن مسائل ناشی از روابط استعماری. این چهارچوب با ساختارهای امپریالیستی / کلونیالیستی تولید آگاهی و اعتبار بخشی به آن، شناخت بومیّت و منابع سودمند برای فعالیت و مقاومت سر و کار دارد.

از منظری متفاوت، دیدگاه ضداستعماری عبارت است از کنکاش درباره پیکره قدرت نهفته در ایده ها، فرهنگها و تاریخچه تولید و اعمال آگاهی (Fanon, 1963; Memmi, 1969) و همچنین (Foucault, 1980). روش ضداستعماری، اهمیت تولید دانش بومی بر پایه تاریخ فرهنگی، تجربیات روزمره زندگی انسانی و تعاملات اجتماعی را مشخص میسازد. این روش، آفرینش آگاهی را به عنوان سرآغاز [تعریف] چگونگی و جایگاه انسانها میبیند، و این به معنای شناخت آگاهی از منابع و مراجع متعدّد است (منابع رسمی و غیر رسمی تولید دانش). در نتیجه، دیدگاه ضداستعماری بر این عقیده است که اگر آگاهی با مردم و تجارب روزمره آنان هم نفس شود، از نظر اجتماعی و سیاسی نیز در تناسب [با آنان] خواهد بود. همانطور که جای دیگری اشاره نمودیم،

«مجادلات ضداستعماری از این حقیقت ناشی میشوند که نیروها، ساختارها و روابط متفاوتی بر تعاملات انسانی فرمان میرانند. اشخاص، گروهها و جوامع، در درون ساختارهای اقتدار و سلطه ارزشهای متفاوتی می یابند، با تاریخ، پیچیدگیهای جغرافیائی، و تقسیمات اجتماعی از قبیل طبقه، نژاد، جنسیت و... از هم باز شناخته میشوند. هدف از بحثهای ضداستعماری عبارتست از مهیا ساختن یک حوزه عمومی برای جدل و مقاومت که گروههای مختلف در اقلیت نگاه داشته شده، تحقیر شده و تحت ستم قادر باشند در آن «ابراز وجود» کنند و سپس، سیستمهای سلطه گر مقتدر و غالب را به چالش کشانده و از میان بردارند. (دئی و اصغرزاده، ۲۰۰۱: ۳۱۷)»

این مقاله، با استفاده از یک چهارچوب ضداستعماری، توجه ویژه ای را به تدریس زبانهای غالب و بومی در مدارس مبذول میدارد. همزمان، پرسشهای عمده تری را درباره تولید آگاهی، هویت و آموزش در مدارس و تحصیلات مطرح میکند.

هدف آموزشی ما عبارتست از تعمق بیشتر در اینکه چگونه دانش بومی و فعالان محلی میتوانند دست به دست هم دهند تا تدریس، تحصیل و توسعه مورد بازنگری قرار گیرد. این مقاله با ارایه طرحی منسجم بر مبنای ادغام زبانهای محلی و آگاهیهای بومی، سعی دارد تا تعیین کند که چگونه جوامع بومی، به تعریف و تبیین حس پیوستگی

بین فرهنگ، هویت و جامعه میپردازند. همچنین نشان می‌دهد که چگونه آگاهی فرهنگی پایه ای و بومی و بازشناسی فرهنگ و هویت توسط افراد، برای فعالیت موفق مدارس و پیشرفت درونی ارزش حیاتی دارد.

زبان در محیط آموزشی غنا

جمعیت ۱۹ میلیونی غنا به بیش از هفتاد زبان مختلف صحبت میکنند. تعداد ۹ زبان تحت حمایت دولت قرار دارد که تدریس آنها در مدارس و دانشگاهها تشویق میشود و عموماً توسط رسانه ها و مطبوعات مورد استفاده اند. این زبانها عبارتند از: آکان، دگاره، دانگمه، داگبانی، ائو، گا، گونجا، کاسم و نما. انگلیسی زبان رسمی است و به طور معمول در مدارس، دانشگاهها، دواير دولتي و تجارت به کار میرود. بیش از هفت میلیون غنائی به دو زبان بسیار مشابه «تویی» و «فانتی»؛ نزدیک به دو میلیون نفر به زبان «ائو»؛ و بالغ بر یک میلیون نفر به دو زبان نزدیک به هم «گا» و «آدانگبه» تکلم میکنند (همچنین ببینید Awoniyi, 1982). زبان انگلیسی در طی دوران استعمار بر غنائیها و سایر ملل آفریقای غربی تحمیل شده که از سالهای ۱۸۸۰ شروع و تا سالهای ۱۹۶۰ ادامه داشته است. جدول ۱ زبانهای را نشان می‌دهد که در غنا به رسمیت شناخته شده اند:

جدول ۱: ترکیب زبانی جمعیت غنا (کل جمعیت ۱۹,۱۶۲,۰۰۰؛ نسبت باسواد ۶۴٪)		
زبان / گروه قومی	جمعیت	منطقه تحت سکونت
آکان (شامل آسانته تویی، فانتی و آکواپیم تویی)	۷,۰۰۰,۰۰۰	جنوب - مرکز / جنوب - شرق
دگاره (جنوبی)	۱,۲۰۰,۰۰۰	شمال - غرب
دانگمه	۸۲۵,۹۰۰	ناحیه Volta / شرق
داگبانی	۵۴۰,۰۰۰	مرکزی / شمالی
ائو	۱,۶۱۵,۷۰۰	ناحیه Volta / شرق
گا	۳۰۰,۰۰۰	مرکزی
گونجا	۲۵۰,۰۰۰	غرب / مرکزی
کاسم	۱۰۰,۰۰۰	شمال / مرکزی
نما	۲۸۵,۸۰۰	مرکزی
سیساله / تومولونگ	۱۲۱,۲۰۰	شمال / مرکزی
والی	۹۹,۱۰۰	شمال - غرب
سایر	۶۸۲۴,۳۰۰	-
منبع: این ارقام متعلق اند به Ethnologue (2002a)		

از سالهای ۱۹۷۰، غنا دست به یکسری اصلاحات آموزشی زد که هدف آن، هدایت رابطه بین آموزش و نیازهای بومی و جهانی بود. در بسیاری از موارد، این اصلاحات نیک اندیشانه از دستیابی به حداقل اهداف مورد نظر بازماند، چه به دلیل فقدان الزامات همه جانبه سیاسی و چه به دلیل دشواری حمایت (مادّی و نیروی انسانی) از احکام اصلاحی آموزشی (دئی، ۱۹۹۳). اصلاحات سالهای ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ در غنا، بر آن بود تا در میراث استعماری به جا مانده از سلطه طبقه ممتاز اروپای شمالی / غربی تحوّل ایجاد کند و ساختار و محتوای جدید و قائم به ذات، متناسب با آگاهیهها و نیازهای بومی غنا به وجود آورد.

از منظر ساختار، این اصلاحات با سازماندهی مجدد آموزش رسمی در یک سیستم ۴-۳-۶ از دوره های تحصیلی مشخص میشود. در این سیستم، شش سال برای تحصیلات ابتدائی، سه سال برای راهنمایی، سه سال برای دبیرستان یا آموزش فنّی و حرفه ای و چهار سال برای کسب یک مدرک دانشگاهی یا سایر دانشنامه ها در نظر گرفته شده بود. ساختار آموزشی قبلی بر یک سیستم ۲-۵-۶ تکیه میکرد؛ که در آن شش سال برای دوره ابتدائی، چهار سال برای راهنمایی، پنج سال دبیرستان و دو سال برای پیش دانشگاهی در نظر گرفته میشد.

اصلاحات جدید در دوره های تحصیلی همچنین بر آن بود که بر دسترسی و ارتباط با ریاضیات، تکنولوژی علمی، علوم اجتماعی و تخصصهای فنّی تاکید کند تا از طریق آموزش برای «ظرفیت سازی انسانی»، ورود آفریقا به اقتصاد جهانی را شتاب بخشد. به اصطلاح مالی، اصلاحات «تعدیل ساختاری و بخشی»، همچون برقرای سیستم جدید دستمزد، تشویق آموزش عمومی، و کاهش بودجه کارمندان، معلمان و کتب درسی، قصد داشت تا صرفه جوئی و بازگشت هزینه ها را تسریع کند.

در ۱۹۹۴، وزارت آموزش و پرورش در پاسخ به شاخصهای ضعیف تحصیلی اولین دوره فارغ التحصیلان اصلاحات سال ۱۹۸۷، یک کمیته بازنگری اصلاحات آموزشی (ERRC) تشکیل داد که در طرح تحصیلی آن، تعداد افراد اصلی تحت تعلیم کاهش یافت و برنامه های دینی و معنوی جدید برای آموزش ارزشهای مذهبی در تدریس زبانهای بومی، مهارتهای زندگی و فرهنگ علاوه گردید. تاکید ویژه ای بر تدریس فرهنگ بومی، زبانها و آموزش معنوی / مذهبی وجود داشت. در مباحثاتی که با معلمان، مربیان و دانش آموزان درباره موضوع خاص زبان به عمل آمد، نقطه نظرات جالبی ابراز گردید که ذیلاً تقدیم میشود.

اظهارات مصاحبه شوندگان غنائی (تمامی اسامی مستعارند)

روایت «دانکوا»، معلّم ریاضیات، موقعیت اغلب معلمان مصاحبه شونده نسبت به موضوع زبان و فرهنگ را به روشنی نشان میدهد. در ۱۹۹۷، دانکوا تحصیلات خود را در «کالج دانشگاهی آموزش» به اتمام رساند. در نوار کاستی که از مصاحبه با او ضبط شده، وی درباره نقش زبان و فرهنگ در اصلاحات جدید آموزشی سخن میگوید؛ اینکه چگونه این نقش به احساس کرامت انسانی، هویت و پذیرش تاریخ و ارزشهای اجتماعی یاری میرساند:

«فرهنگ زبان است و زبان، فرهنگ. این است آنچه که من میتوانم بینم. فرهنگ، نقش فعالی را در سیستم آموزشی جدید ایفا میکند؛ زیرا مبحثی به نام مطالعات فرهنگی را در خود جای داده است. افراد، از طریق این

بررسیها، به حقیقت فرهنگ پی برده و اعمال و عبادات و کارهای دیگر را به سرانجام میرسانند، عملکرد آنها وجهه موسیقائی دارد...» [۹۷/۰۸/۲۸]

این زبانهای محلی اند که از ارزشهای فرهنگی، هویت‌های فردی و جمعی، اخلاق، علایق و خواسته‌ها حمایت میکنند. زبان، برای درک بینش خود و دیگران حائز اهمیت است. زبان، وظیفه انتقال معانی، روابط، تفکر شخصی و انتقادی به پروسه یادگیری را بر عهده دارد. بسیاری از فراگیران غنائی با این نظر موافقت. در زمانی که این پژوهش انجام میشد، «اودوم» در حال اتمام دوره معلّمی خود بود. وی، زبان، تاریخ و فرهنگ را برای تدریس کارآمد مهم میدانند. او، از اتحاد بین زبان و فرهنگ سخن میگوید:

«فی الواقع، زبان و فرهنگ یک چیزند... اجازه دهید بگویم از این نظر یکسانند که زبان... معیارها و قوانین را... به ما می آموزد. و همچنین، فرهنگ به ما برخی از معیارهای سنتی و قوانین مان را می آموزد؛ حتی به ما اجازه میدهد تا درباره آینده بیشتر بدانیم زیرا درباره آنچه که در آینده از فرهنگ ما پدید خواهد آمد، به سادگی خواهیم گفت که این همانست که پدران ما در آن نقطه، مسبب آن بودند... هنگامی که با کسی صحبت میکنیم، شیوه ای که آن مرد یا زن ضرب المثلها یا کلمات دیگر را به کار میرد به ما نشان میدهد که آن شخص به خوبی به زبان مسلط است، و اگر بخواهیم [درباره آن ضرب المثل] بیشتر بدانیم، حتی میتوانیم از افراد مسن تر معنی آن را سوال کنیم و سپس، آن مرد یا زن معنی صحیح آن [ضرب المثل] را به ما خواهد آموخت. [فرهنگ] شما را در برخی مسیرها در زندگی هدایت خواهد کرد. بله. بنا بر این زبان و فرهنگ گاهی بر هم منطبق اند و همانطور که اشاره کردیم دید تاریخی هم [چنین است]. دید تاریخی نیز گاهاً به شما درباره خاستگاهتان می آموزد، جایی که از آن آمده‌اید. روزگاری اجداد شما در برابر دشمن چنین کردند... گاهی به ما گفته میشود یا نقل میشود که چگونه در شهری خاص ساکن شدیم، چگونه به این شهر آمدیم، چه اتفاقی افتاد و بعد... بنا بر این، دید تاریخی به ما میگوید که در برخی از سالهای گذشته چه رخ داده و شاید در جامعه شما و عملکرد آن [تحت آن شرایط] چگونه بوده است.» [۹۷/۱۰/۰۹]

اودوم، زبان را وسیله ای مهم برای انتقال معیارها و ارزشهای اجتماعی یک اجتماع میدانند. ضرب المثلها معانی قدرتمندی در خود دارند و استفاده از آنها موجب سهیم شدن در آگاهی نسبت به تاریخ و هستی اجتماعی یک جامعه میگردد. احترام به سالخوردگان، نمود برجسته فرهنگ محلی است. «پیر سالاری» به عنوان یک ابزار تربیتی مؤثر کاربرد دارد. سالخوردگان، به عنوان افراد متعلق به نسل قبل و به واسطه «نزدیکی» به مرگ و عالم معنا، حاملان آگاهی اجدادی و معنوی شمرده میشوند.

بازشناسی اهمیت زبانهای محلی، در برنامه های تحصیلی قابل تفسیر نبوده و نیست. «بابا»، یک دانشجوی دختر سال آخری در «کالج دانشگاهی آموزش» است. وی درباره اینکه چرا انگلیسی هنوز به عنوان زبان آموزش به کار میرود، صحبت میکند و نه تنها به فلسفه عملی آن، بلکه به پشتوانه های قانونی و رسمی آن نیز اشاره دارد. وی به حقیقت وجود زبانهای متعدد محلی اذعان دارد؛ لاکن معتقد است که در محیط مدرسه به یک زبان مشترک نیازمندیم:

«زبان قومی شما هر چه باشد، اهمیتی ندارد، شما مجبور به دانستن زبان رسمی هستید، زبان انگلیسی. در غیر اینصورت نمیتوانید تحصیلات خود را تکمیل کنید... اجازه دهید بگویم که اگر در یک جمع [دوستانه] با دو

«آکان» و چهار شمالی [حضور داشته باشید]، و زبان یکدیگر را ندانید، شما فقط به زبان استاندارد صحبت میکنید: انگلیسی». [۲۰۰۱/۰۱/۲۴]

او فقط قادر به دیدن بخشی از مساله است که در آن، دانش آموزان جز زبان خودشان به زبان محلی دیگری «مجهز» نشده اند. اگر در سیستم آموزشی، تلاش آگاهانه ای برای تدریس زبانهای محلی در تمامی رشته ها و سطوح وجود داشته باشد، احتمالاً دانش آموزان راه حلی عمومی را به غیر از زبان «استاندارد» انگلیسی برای برقراری ارتباط با دیگر افراد بومی محلی خواهند یافت. تحت این شرایط، دانش آموزان انتخاب دیگری به جز زبان مسلط انگلیسی ندارند. «جیتی» استادیاری است که ۲۵ سال به تدریس اقتصاد در سطح کالج مشغول بوده و با این نظر موافق است. وقتی از او سوال میشود که «چگونه با مساله زبان برخورد میکنید؟» پاسخ میدهد: «ما آنان را مجبور میکنیم که انگلیسی حرف بزنند. وقتی که به خانه [خوابگاه] برمیگردند، در حال صحبت به انگلیسی هستند» [۲۰۰۰/۰۷/۲۶]. یعنی، دانش آموزان نه تنها تشویق میشوند، بلکه از آنها انتظار میرود که در تعاملات روزمره در مدرسه نیز از زبان انگلیسی استفاده کنند. چنین فهمیده میشود که تنها این روش میتواند صلح، هماهنگی و تفاهم را در بین دانش آموزان به وجود آورد. لاکن این بدین معنی نیست که مربیان قادر به دیدن ارزش هویت بخش زبانهای محلی/ خانگی دانش آموزان و متعلمین نیستند. در مورد روش تدریس معلمان، وقتی نظر او را درباره استفاده از معلمین هم زبان با دانش آموزان جویا میسوم، جیتی پاسخ میدهد: «فکر میکنم این کار بهتری باشد» [۲۰۰۰/۰۷/۲۶]. وی، کلمه «بهر» را به صورت توانا ساختن دانش آموزان برای کسب هویت فردی و جمعی از فرهنگ، تاریخ و جایگاهشان تعبیر میکند و هویت بخشی را یار و یاور یادگیری میداند. البته، مساله زبان و مشکلاتی که گریبانگیر فراگیران است، ابعادی تاریخی نیز دارد. به نظر «دووو» که از سال ۱۹۷۱ به عنوان مربی فعالیت میکند، مساله زبان بسیار پیچیده است. در حال حاضر، او دیگر در کلاس درس حضور نمی یابد، بلکه به عنوان کارمند در Desk Officer for District Capacity Building Unit فعالیت میکند. وی متذکر میشود که: «غنا دارای یک سیاست زبانی در امر آموزش است و این سیاست میگوید که هنگامی که دانش آموزان وارد مدرسه میشوند، زبان آموزش در سه سال اول باید یکی از زبانهای غنائی باشد. در سه سال بعد، انگلیسی زبان آموزش خواهد بود... متأسفانه، ما مشکلات زیادی با این سیاست داریم، چون در این کشور بیش از ۶۰ زبان مختلف وجود دارد... بنا بر این در اغلب موارد، انگلیسی از همان سال اول به عنوان زبان آموزش به کار گرفته میشود. بدبختانه، گذشته استعماری ابداً به نفع ما نبوده است: مردم تمایل دارند باور کنند که اگر شما انگلیسی صحبت میکنید، پس انسان بهتری هستید» [۲۰۰۰/۰۷/۲۱].

رواج زبان مسلط، به عواملی اقتصادی و اجتماعی وابسته است که از استعمار ناشی میشوند و برای مربیان دشوار است که با این طرز فکر مقابله کنند. انگلیسی، موقعیتی برتر را ارائه میکند که مردم محلی آن را به جان میخرند. تکلم به زبان انگلیسی، پرستیژ اجتماعی بالائی دارد و به متکلمان مختلف زبانهای محلی، مربیان و سیاست گذاران چنین آموخته شده که اصرار بر استفاده از آن، هم به عنوان زبان آموزش و هم به عنوان زبان رسمی، ساده ترین راه است. این مساله منجر به آن شده که برخی از مربیان، هم اهمیّت و شایستگی تاکید بر زبانهای محلی در مدارس را انکار کنند و هم، به حفظ روابط سلطه گرانه در آموزش یاری رسانند. «مانا» یکی دیگر از کارشناسان آموزشی است که از سالهای ۱۹۷۰ در سیستم آموزش به تدریس مشغول است. وی جسورانه میگوید:

«در حقیقت، تفاوت‌های زبانی در اینجا اهمیت ندارد، چرا که تاکید بر تکلم به انگلیسی است. و در واقع ممکن است یک دانش آموز به دلیل صحبت به یک زبان محلی در کلاس تنبیه شود!» [۲۴/۰۷/۲۰۰۰].

مربیان، با تنبیه دانش آموزی که در مدرسه به زبانی محلی صحبت میکند، نه تنها زبان مسلط را تأیید میکنند بلکه از سلطه انگلیسی بر سایر زبانهای بومی حمایت کرده و از گسترش این زبانها در مدارس جلوگیری می نمایند. تحت این شرایط، برخی از سوالات مرتبط رخ مینمایند: چه تعداد فرهنگ، تاریخ و هویت شخصی و جمعی در این شرایط ناپدید میشوند؟ با تاکید بر زبان مسلط و تحقیر زبانهای بومی / محلی، چه تغییرات ناهنگامی در پروسه آموزش پدید می آید؟ و مهمتر از همه، سیستم آموزشی برای رفع تأثیرات منفی ستم زبانی چه میتواند انجام دهد؟

برای طرح برخی از سوالات و نگرانیهای فوق از منظری متفاوت، به سراغ بررسی نقش و عملکرد زبان رسمی فارسی در جامعه ایرانی میرویم، که از جهاتی متعدد با عملکرد زبان انگلیسی در غنا متفاوت است. آنچه که مورد ایران را با این مبحث مرتبط میسازد، این حقیقت است که ایران هرگز - به معنای کلاسیک کلمه - مستعمره نبوده است. در نتیجه، ایران برخلاف غنا، یک زبان غربی استعماری را به عنوان زبان استاندارد آموزشی به ارث نبرده است. گنجاندن وضعیت زبانی ایران در این مبحث، به ما فرصت تمرکز و مقایسه دو زبان مسلط در دو کشور جنوبی متفاوت را اعطا میکند. یکی از این دو زبان غالب، یعنی انگلیسی در غنا، بیگانه و خارجی است. دیگری، یعنی فارسی در ایران، بومی و داخلی است. انگلیسی، زبان مادری هیچ یک از گروههای قومی غنائی نیست. فارسی، زبان مادری تقریباً ۳۶٪ گروه قومی فارس در ایران است.

مقایسه بین موقعیت و عملکرد این دو زبان در دو کشور جنوبی جالب است، خصوصاً از این نقطه نظر که زبان انگلیسی در غنا به علت بیگانه و خارجی بودن، نقشی «خنثی» دارد. از این منظر، چون انگلیسی زبان مادری هیچ یک از گروههای قومی / ملی غنائی نیست، بنا براین در مناسبات قدرت نقشی خنثی دارد. در حالیکه موقعیت مسلط فارسی در ایران بسیار پیچیده تر است، چرا که فارسی یک زبان بومی است که یک گروه قومی خاص بدان تکلم میکند و تحمیل آن بر سایر گروهها، عمیقاً به بغرنج شدن روابط قدرت و مناسبات اقوام در ایران منجر میشود. در صفحات بعد نگاهی خواهیم داشت به برخی از الزامات این جایگاه؛ و امیدواریم که بتوانیم برخی از نقاط تشابه و تفاوت دو مورد فوق را روشن کنیم. واضح است که این مقایسه به یافتن راه حلهای اصیل آموزشی در کشورهای جنوب کمک خواهد نمود و نیز بر برخی از شرایط منحصراً به فرد در جوامع مختلف زبانی تاکید خواهد کرد.

مورد تحقیقاتی ایران

مورد تحقیقاتی ایران تا حدودی با مورد غنا تفاوت دارد؛ از این نظر که زبان مسلط در ایران یک زبان بیگانه نبوده و بومی است (فارسی). همچنین، فارسی در ایران یادآور یک گذشته استعماری و تاریخ استیلای غربی - همانند انگلیسی در غنا - نیست. با این وجود، موقعیت فارسی به عنوان یک زبان تحمیلی، یاد آور طیف وسیعی از واکنشها و نگرانیهاست، نظیر شرایطی که انگلیسی در غنا پدید آورده است. ایران، یک جامعه چند قومی، چند فرهنگی و چند زبانی است. البته تاکنون ترکیب جمعیتی ایران، تحت هیچ سرشماری زبانی یا قومی قرار نگرفته است. تمامی اعداد و ارقام موجود در منابع درجه دوم و برآوردهای غیر رسمی به اضمحلال زبانی جامعه ایران اشاره میکنند.

از آنجائیکه دستگاه دولت و اعضای طبقه حاکم فارس، سالهاست که تمایل دارند تا تعداد غیر فارسی زبانان را اندک جلوه دهند، اعضای جوامع غیر فارسی زبان آمارهای دولتی درباره جمعیت خود را قویاً رد میکنند. علیرغم تمامی تبلیغات در مورد «ملی بودن» زبان فارسی، و پس از ۸۰ سال آسیمیلاسیون شدید، از جمعیت ۶۶ میلیونی ایران (سرشماری سال ۱۳۷۵/۱۹۹۷)، فارسی زبان مادری کمتر از ۲۲ میلیون نفر است (Ethnologue، 2002b).

بنا بر این، به رغم ویژگی چندزبانه کشور، تنها یک زبان [فارسی] از طرف هیئت حاکمه به عنوان زبان «رسمی» و «ملی» همه ایرانیان شناخته میشود. در صفحات بعد، به بحث درباره موقعیت اقلیتهای زبانی ایران از منظر گروه مسلط فارس خواهیم پرداخت.

جدول ۲: ترکیب زبانی جمعیت ایران (درصد از کل جمعیت ۶۵،۷۵۸،۰۰۰؛ درصد باسوادی ۷۰٪ الی ۷۵٪)

گروه قومی	زبان	درصد	مذهب (دین)	محل سکونت
اعراب	عربی	۳	سنّی (اسلام)	جنوب
آذری (شامل قشقائیه، شاهسونها، افشارها و قره گوزلوها)	آذری (ترکی)	۳۷/۵	شیعه (اسلام)	شمال/ شمال- غرب
بلوچها	بلوچی	۲	سنّی	جنوب- شرق
کردها	کردی	۶/۴۵	سنّی	غرب/ شمال- غرب
لرها و بختیاریها	لری / بختیاری	۴	شیعه	مرکزی
مازندرانیه و گیلکها	مازندرانی / گیلکی	۷	شیعه	شمال- غرب
فارسیها	فارسی	۳۵/۹۲	شیعه	مرکز ایران
تورکمنها	ترکمنی (ترکی)	۳	سنّی	شمال
سایر	-	۱/۶	-	-

منبع: برآوردهای فوق از منابع مختلف گرد آوری شده اند؛ شامل آبراهامیان (۱۹۷۰)، آقاجانیان (۱۹۸۳)، س.م. علی اوف (۱۹۶۶)، Ethnologue (2002b)، حسن پور (۱۹۹۲)، دیدبان حقوق بشر (۱۹۹۷) و ر.ف. نیروپ (۱۹۷۸).

خطّ مشی سلطه جویانه: یک کشور / یک ملت / یک زبان

در ۱۹۲۱ (۱۳۰۰) قرآقی به نام رضاخان با کودتائی انگلیسی در ایران به قدرت رسید. تحت نظارت و حمایت مستقیم انگلستان، رسماً در ۱۹۲۵ (۱۳۰۴) خود را شاه ایران خواند و سلسله ترک قاجار با سلسله پهلوی جایگزین شد. وی نام «پهلوی» را به عنوان نام خانوادگی خود برگزید، زیرا از دید حکومت این کلمه نمایانگر «زبان فارسی دوران میانه» بود. همچنین وی رسماً کلمه «ایران» را جایگزین «پرشیا» نمود، زیرا بنا بر قرائت دولتی [از تاریخ]، کلمه «ایران»

به معنی «زادگاه نژاد آریائی» می‌بود. البته خود کلمه «پرشیا» دست ساخته شرقشناسان و دانشگاهیان غربی بود که در زبانهای خارجی رایج شده و هیچ ارتباط معنایی با عامه ایرانیان نداشت.

محمدرضا پسر رضا شاه، یک گام فراتر از پدرش نهاد و خود را محمدرضا شاه پهلوی، شاهنشاه آریامهر نامید که به معنای شاه شاهان، نور آریائی است (نگاه کنید به براهنی، ۱۹۷۷).

همزمان با به قدرت رسیدن رضاخان در فضای سیاسی، مبارزه فرهنگی دهشتناکی نیز در فضای فرهنگی و زبانی شروع به شکل گیری کرد. تحصیلکردگان، دانشگاهیان، نویسندگان و شاعران متعدد فارس، شروع به بنیانگذاری یک ایدئولوژی نژادپرستانه آریائی کردند که تا آن زمان در ایران بی سابقه بود. پروژه نژادپرستانه رژیم جدید به گرمی از طرف طبقه ممتاز فارس در ایران و برادران «هم خون» آریائی آنها در خارج پذیرفته شد (Wilber, 1975). این پروژه راسیستی که با هدف انکار تنوع و تفاوت در جامعه ایرانی ساخته و پرداخته شده بود، نظریه «یک کشور - یک ملت - یک زبان» را به منصه ظهور رسانید.

به این ترتیب، دیدگاه مسلط فارس ایران را به صورت جامعه ای یکنواخت، تک زبانه و تک فرهنگی شناخت. از آغاز دوره پهلوی در ۱۹۲۵، شعار «یک کشور - یک ملت - یک زبان» از طرف دوایر رسمی دولت ایران پذیرفته شد، و نه تنها توسط تشکیلات متعدد دولتی و اعضای هیئت حاکمه، بلکه مهمتر از آن به دست طیف وسیعی از روشنفکران فارس زده نیز تبلیغ میشد (آبراهامیان، ۱۹۷۰؛ حسن پور، ۱۹۹۲؛ سعد، ۱۹۹۶). طبق دیدگاه انحصاری دولتی، در برخی از نقاط دور افتاده آذربایجان، خوزستان و بعضی از نقاط مرزی، روستانشینان و عشایری زندگی میکنند که به لهجه ای از فارسی آمیخته با تورکی یا عربی سخن میگویند. بلوچی نیز لهجه های خاص خود را دارد. لاکن کسی از وجود زبانهای متفاوت آگاهی نداشت، زیرا دیدگاه مسلط آن بود که ۹۵٪ از جمعیت ایران به یک زبان صحبت میکنند، میخوانند و مینویسند - زبان فارسی امروزی (حکمت، ۱۹۵۷، به نقل از سعد، ۱۹۹۶:۶).

شاید بتوان مجله «آینده» را تاثیر گذارترین منشأ راهبردهای ایدئولوژیک/ناسیونالیستی برای رژیم جدید پهلوی دانست. آینده، ارگان رسمی یک گروه اولترا-ناسیونالیست به نام «انجمن ایران جوان» بود. این سازمان فعالیت رسمی خود را در ۱۹۲۱ آغاز کرد و از یک نظر، بانی تبیین خط مشی رضا شاه علیه گروههای قومی/زبانی/فرهنگی غیر فارس بود. محمود افشار، پان آریانیست مشهور، به عنوان مسئول تشکیلات و سردبیر آینده برگزیده شد. بیانیه تشکیلات که در شماره نخست آینده (۱۹۲۵) منتشر شد، بر ضرورت «وحدت ملی» ایران تاکید داشت.

«... مقصود ما از وحدت ملی ایران، وحدت سیاسی، اخلاقی و اجتماعی مردمی است که در حدود امروز مملکت ایران اقامت دارند... تا در ایران وحدت ملی از حیث زبان، اخلاق، لباس و غیره حاصل نشود، هر لحظه برای استقلال سیاسی و تمامیت اراضی، احتمال خطر می باشد. اگر ما نتوانیم همه نواحی و طوایف مختلفی را که در ایران سکنی دارند یکنواخت کنیم، یعنی همه را به تمام معنی ایرانی نماییم، آینده تاریکی در انتظار ماست.

... طوایف کاملاً فارسی زبان باید به میان گروههایی که به زبانی بیگانه صحبت میکنند فرستاده شوند، و در عین حال طوایف مناطقی که به زبانی بیگانه صحبت میکنند باید به مناطق فارسی زبان انتقال داده شده و اسکان یابند... اسامی جغرافیائی به زبانهای بیگانه باید با اسامی فارسی جایگزین شود». (افشار، ۱۹۲۵: ۶-۵) (اغلب نقل قولهای این مقاله مستقیماً از متن انگلیسی ترجمه شده اند و بنا بر این ممکن است با نسخه های اصلی اندکی متفاوت باشند/ مترجم).

جالب است که بیانیه فوق چگونگی زبانهای غیر فارسی را «بیگانه» مینامد. رضا شاه، پس از مطالعه بیانیه تشکیلات خواستار ملاقات با اعضای انجمن و گوش فرا دادن به سخنان آنها شد. سپس اظهار داشت:

«این چیزهایی که شما نوشته اید خیلی مهم است... بروید و فکرتان را در بین مردم تبلیغ کنید، چشم و گوششان را به این عقاید باز کنید. شما نظر بدهید و من آنرا اجرا خواهم کرد. من تضمین میکنم و به شما قول میدهم که خواسته های شما را مثل خواسته های خودم اجرا کنم، از اوّل تا به آخر... (رضا شاه پهلوی، ۱۹۲۵، به نقل از صدر، ۱۹۹۷:۴۰)

و اینچنین شد که اندیشه «یک کشور - یک ملت - یک زبان» مجله آینده به دکترین رسمی دولت رضاخان مبدل گردید. متعاقب آن، گروه مسلط از زبان فارسی به عنوان تنها زبان ملی قانونی همه ایرانیان حمایت کردند؛ به این ترتیب «زبانهای دیگر» ی همچون کردی، لری، بلوچی، بختیاری، گیلکی و... چیزی بیش از لهجه های زبان فارسی به حساب نمی آمدند. زبانهای متفاوت ترکی و عربی نیز زبانهای غیر ایرانی و بیگانه قلمداد میشدند که با هجوم اعراب و ترکان وحشی در ایران نفوذ پیدا کرده اند. در نتیجه به قدرت رسیدن رضاخان، کودتائی کاملاً نوپا علیه هویت زبانی، قومی و ملی جوامع غیر فارس در ایران پدیدار گشت.

او [رضا شاه] لباس محلی را ممنوع ساخت؛ کمیته ای برای پالایش زبان فارسی از کلمات عربی تشکیل داد؛ ایالات کردستان و عربستان را منحل ساخت، آذربایجان را به دو استان تقسیم نمود که به یکی از آنها تعدادی زیادی از افراد علاوه گردید؛ شروع به ساختن راه آهن سرتاسری ایران کرد؛ تمامی مسیرهای تجارت خارجی را به پایتخت هدایت نمود؛ یک بوروکراسی تمرکز گرا بنیان نهاد؛ تمامی انتشارات غیر فارسی را تعطیل کرد؛ و مهمتر از همه، مدارس زبانهای اقلیت را از بین برد و به جای آنها یک سیستم آموزش و پرورش دولتی به زبان فارسی دایر نمود (آبراهامیان، ۱۹۷۰:۲۹۶).

رضا شاه، اقدام به بنا نهادن یک سیستم آموزشی تمرکزگرای مدرن نمود که اولین وظیفه آن، تبلیغ برتری فارسی با هدف آسیمیلیسیون دانش آموزان غیر فارس بود. در نتیجه، کلاس درس از همان دوره پهلوی به موتور محرکه یکسان سازی در ایران مبدل گردید. پروژه یکسان سازی با تحقیر نژادی و قومی، به برخی اشخاص غیر فارس تلقین مینمود که از فرهنگ و زبان خود روی برگرداند (اصغرزاده، ۲۰۰۱).

همانطور که قبلاً اشاره شد، تجلیل از زبان فارسی به بهای تحقیر زبانهای دیگر، تنها منحصر به اعضای گروه مسلط فارس نبود. روشنفکران آسیمیل شده و فارس زده هیچ فرصتی را برای توهین و تحقیر نسبت به گروههای قومی غیر فارسی زبان از دست نمیدادند. به عنوان مثال، تقی ارانی روشنفکر آذربایجانی، حمایت از «نژاد آریائی» را ضروری یافت و با تحقیر و تقییح مغرورانه اصالت ترکی خود، اظهار داشت که تمامی ایرانیان از «تبار آریائی» هستند. وی، رضا شاه را به خاطر تحریم زبانهای غیر فارسی می ستود و خواستار آن شد که به همه کودکان ایرانی بالاجبار فارسی آموخته شود.

«... برای آذربایجانی ننگ است که او را ترک بدانند... محروم کردن یک آذربایجانی از افتخار فارس بودن، یک بیعدالتی آشکار است... افراد خیر خواه باید در نابودی زبان ترکی در آذربایجان و جایگزین ساختن آن با فارسی کوشش کنند... علی الخصوص لازم است که وزارت فرهنگ معلمان فارس زبان را به طور گسترده به آن منطقه

اعزام دارد و کتب ارزان قیمت و حتی رایگان، مقالات و نشریات فارسی انتشار یابند. جوانان آذربایجان نیز باید فداکارانه از صحبت به زبان ترکی خودداری کنند» (ارانی، ۱۹۲۴:۲۵۱).

اعضای فارس زده گروههای در اقلیت نگاه داشته شده، علاوه بر تحقیر و تکفیر پیش زمینه قومی/ نژادی خود، از روانشناسی گرفته تا اقتصاد و آزادیهای کاذب را دستاویز قرار دادند تا برای استفاده از زبان دولتی فارسی محمل برتر باشند. پروفیسور سکنیه برنجیان، نمونه جالبی از این طبقه روشنفکران فارس زده را مورد بررسی قرار داده است:

«یک شاعر جوان آذربایجانی که در تهران تحصیل نموده و نیز به دنبال مطرح کردن خود در ایران است، آگاهانه یا ناآگاهانه از ترکی نوشتن خودداری میکند. علاوه بر این، او ترجیح دادن فارسی به ترکی را چنین توجیه میکند که زبان آذری برای بیان ادبی مناسب نیست. این نویسنده فرصت آن را داشت تا از یک شاعر مشهور صرفاً فارسی نویس سوال کند که آیا هرگز مطلبی به ترکی نوشته است؟ وی، با هیچ انگاشتن میراث تاریخی ادبیات آذری... میگوید: «اگر کسی یک اسلحه اتوماتیک و یک چاقو در اختیار داشته باشد، به نظر شما کدام از آنها را برای دفاع از خود به کار میبرد؟» (برنجیان، ۱۳-۱۱۲: ۱۹۸۸)

استفاده از زبان مسلط فارسی، امتیاز و اعتبار فراوانی به همراه داشت، همانطور که فرصتهای شغلی برتر و منافع مادی/ سیاسی قابل توجهی را نیز فراهم می نمود. بنا بر این، روشنفکران فارس زده اغلب تمامی روشهای تاریخی، روانشناسی و قهری را به کار میبردند تا تفوق نژاد غالب و زبان آن را توجیه پذیر نمایند. دقیقاً مثل سایر پروژه های یکسان سازی، اعضای آسمیله شده جوامع غیر فارس اغلب توسط گروه حاکم به کار گرفته میشدند تا فرهنگ، زبان و سنتهای خود را تکفیر و تحقیر کنند و بیگانه شمارند. تقی ارانی، رضازاده شفق، احمد کسروی و محمود افشار که همه اصالت آذری/ تورکی داشته اند، نمونه های برجسته روشنفکران فارس زده اند که صادقانه به پروژه یکسان سازی رژیم پهلوی خدمت کرده اند (برنجیان، ۱۹۸۸؛ مرشدی زاده، ۲۰۰۱). این شعر عارف قزوینی که در اکتبر ۱۹۲۳ سروده شده، شاید بهترین بیان کننده قتل عام زبانی و فرهنگی گروههای غیر فارس ایران در دوره پهلوی باشد:

«زبان ترک برای از قفا کشیدن است

صلاح مملکت پای این زبان بریدن است

دو اسبه با زبان فارسی از ارس پریدن است

نسیم صبحدم برخیز

بگو به مردم تبریز

که نیست خلوت زرتشت

جای صحبت چنگیز»

(قزوینی، ۱۰۳: ۱۹۲۳)

در شعر اخیر، یکی اعضای گروه حاکم از استعداد شاعری خود برای محکوم نمودن مردم ترک زبان ایران استفاده میکند. وی، هوشمندانه زبان ترکی مردم تبریز، مرکز آذربایجان شرقی، را به زبان چنگیز خان، فاتح مغول آسیای مرکزی و ایران در قرن سیزدهم مربوط میکند. این عمل برای وی دشوار نیست، تا حدی به این دلیل که زبان

مغولی نیز مثل زبان ترکی به خانواده زبانهای آلتائی تعلق دارد. بنا براین وقتی که شاعر، زبان آذربایجانی مردم آذربایجان را زبان چنگیز می نامد، میکوشد تا زبان آذری و متکلمان آنرا تحقیر کند.

به همین ترتیب، وی تبریز را جایگاه زاراتوسرا [سرت اوش] یا به شکل فارسی آن زرتشت میخواند. زرتشت یک پیامبر آذربایجانی/ ایرانی بود که در قرن هفتم پیش از میلاد در آذربایجان می زیست. بحث و جدلهای فراوانی حول زبان و قومیت زرتشت وجود دارد (مثلاً نگاه کنید به، زهتابی، ۱۹۹۹). البته شاعر با قرار دادن زرتشت در کنار چنگیز خان، بر دیدگاه دولتی مبنی بر فارس و فارس زبان بودن زرتشت مهر تأیید میزند و در همین حین، زبان آذربایجانی را زبانی مجرمانه قلمداد میکند که به وسیله فاتحان مغول در قرن سیزدهم وارد ایران شده است.

ماهیت شعر قزوینی، جایگاه زبان میلیونها نفر از مردم ترک زبان ایران را نشان میدهد. در حقیقت، تمامی هویت آنان آماج توهین، تحقیر و بیگانه انگاری واقع شده (و میشود). این بیگانه انگاری چنان اعمال میشود که به انکار هویت بومی و اعتبار میلیونها شهروند در اقلیت نگاه داشته شده بیانجامد. به همین ترتیب، تحقیر و تکفیر شهروندان عرب ایرانی در کنار بیگانه انگاری فرهنگ و زبان آنان، از اشتغالات روزمره نویسندگان، شاعران و روشنفکران فارس محسوب میشود. بیگانه سازی در خدمت نابودی احساس بومی بودن ملل ترک و عرب قرار دارد، تا آنان را از یک ابزار دفاعی موثر بی بهره سازد؛ این ابزار، از سکونت طولانی مدت در یک منطقه، از خاستگاه و از احساس پیوسته بودن به سرزمین اجدادی حاصل میشود. بیگانه انگاری گروههای قومی بومی با هدف گسستن پیوندهای آنان با سرزمینشان، از راه تقویت این باور صورت میگیرد که گروههای قومی غیر فارس، مزاحمین خانه به دوش و بی ریشه اند و اکنون، به مرحمت گروه غالب، در خانه آن سکنی گزیده اند. جملات ذیل مثالهایی هستند که تصویر اعراب در زبان و ادب فارسی را نشان میدهند [نقل به مضمون]:

«عربی بابرهنه با صورتی سیاه، چشمانی درخشان، و ریشی کم پشت، با یک زنجیر آهنی قاطری را که خونریزی داشت میزد... جمعیتی از عربهای ترسناک و ژنده پوش، با صورتهایی احمقانه در زیر فینه، چهره هائی موزیانه زیر عمامه، ناخنها و ریش حنا بسته، و کله های تراشیده، تسبیح میگرداندند، در صندل و ردا و پیژامه بالا و پائین میروند. صحبتهای فارسی، یاهو های ترکی، و عربی آنها از ته گلو و داخل شکم ادا میشد و در هوا پژواک می یافت.. زنان عرب با صورتهای خالکوبی شده، چشمانی برافروخته و حلقه هائی در بینی [آنجا بودند]...»

یک عرب جلوی قهوه خانه ای نشسته بود، و دماغش را انگولک میکرد. با دست دیگرش کثافتهای لای پنجه هایش را پاک میکرد. مگس و شپش از سر و صورتش بالا میرفت. (هدایت، ۱۹۶۲، به نقل از سعد، ۱۹۹۶: ۵-۳۴).
نقل قول فوق از صادق هدایت است، مشهورترین نویسنده فارس که آثار وی، هسته ادبیات «پیشرو» در ایران را تشکیل میدهد. در دوره رژیم پهلوی، این ادبیات در مدارس و دانشگاههای ایران - کشوری با میلیونها شهروند عرب تدریس میشد. وضع و حال یک دانش آموز عرب را تصور کنید که در یک مدرسه ایرانی نشسته و این ادبیات به اصطلاح پیشرو را مطالعه میکند! در حقیقت، در عصر پهلوی، این نوع ادبیات عمداً در مدارس عرضه میشد، به خصوص در مناطقی که جوامع غیر فارس در آن ساکن بودند. تئیت دولت از اعمال این سیاست، شتاب دهی به پروسه آسیمیلیسیون جوامع غیر فارس بود. تحقیر و تکفیر افراد غیر فارس و فرهنگ آنان، ابزار بیگانه ساختن آنان از

فرهنگ، از تاریخ و از نیاکانشان بود. کارکرد یک چنین ادبیاتی، عبارت بود از آنکه دانش آموزان وادار کند تا فرهنگ و پیشینه خود را به چشم تحقیر بنگرند و از آنچه بودند و از خاستگاه خود احساس شرم نمایند.

در اینجا به ذکر دیدگاه جلال آل احمد- نویسنده و روشنفکر فارس- درباره اعراب و زبان آنان میپردازیم [نقل به مضمون]:

«چه قبیله ای اند این اعراب، این اسامی عربی با حروف دشوارشان در تلفظ که مرا ناامید کرده، چقدر «ع» و چقدر «ق» از پشت گلو. چقدر «ط» و چقدر «ظ» از وسط زبان! اما چقدر زود به ایستگاه رسیدیم! راه درازی بود. توجّه نکردم که چقدر راه آمدیم، اما سیگار تند و بدبوی عرب سر تراشیده ای که کنار من نشسته بود، تمام شده بود.» (آل احمد، ۱۹۷۰، به نقل از سعد، ۱۹۹۶: ۹۶)

متعاقب به قدرت رسیدن نازیها در آلمان، دیکتاتوری پهلوی به حمایت از اندیشه برتری نژاد فارس آریائی و حقّ انحصاری حکومت بر سایر ملل و اقوام ایران برخاست. تا سقوط سلسله پهلوی در ۱۳۵۷، آریانیسم و نژادپرستی فارسی به عنوان ایدئولوژی حاکم بر ایران تداوم یافت. تحت فشارهای گروههای قومی و ملی، حکومت جدید اسلامی سعی کرد تا سیاست زبانی معتدل تری را عرضه کند. طبق اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی، «زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید به این زبان و خط باشد ولی استفاده از زبانهای محلی و قومی در مطبوعات و رسانه های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است.» (اصل پانزدهم قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، ترجمه الگار، ۱۹۸۰)

همچنین، بر اساس اصل ۱۹ قانون اساسی، «همه مردم ایران، از هر قوم و قبیله که باشند، از حقوق مساوی برخوردارند؛ فرهنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد بود» (اصل نوزدهم، ترجمه الگار، ۱۹۸۰)

همانطور که از اصول قانون اساسی بر می آید، دولت جدید اسلامی ایران بر خصوصیت چند فرهنگی، چند زبانی و چند قومی جامعه ایران صحه گذارد. البته این تائید تنها بر روی کاغذ باقی مانده است. هرچند دولت با انتشار تعداد محدودی روزنامه دو زبانه محلی موافقت نموده، هنوز هم آموزش و پرورش به زبانهای مادری غیرفارسی آرزوی میلیونها ایرانی است.

علاوه بر آن، اصل ۱۵ قانون اساسی گذشته از حمایت از فارسی به عنوان تنها زبان «رسمی»، «خط فارسی» را نیز تنها خط قانونی برای استفاده تمامی ایرانیان شناخته است. لازم به ذکر است که در مقام عمل، خط فارسی-عربی رایج، کارکرد بسیار تفرقه اندازی را در گسستن پیوندهای زبانی/ادبی بین گروههای قومی معین در ایران (یعنی کردها، آذربایجانها، ترکمنها) و هم قومی های آنان در کشورهای همسایه دارد. میلیونها نفر از اقوام آذری، کرد و تورکمن در جمهوریهای آذربایجان، تورکمنستان و تورکیه (با تعداد قابل ملاحظه ای شهروند کرد) زندگی میکنند که از خط لاتین استفاده مینمایند.

استفاده انحصاری از خط فارسی-عربی در ایران، فی نفسه در خدمت بی اطلاع نگاه داشتن گروههای قومی غیر فارس ایرانی از پیشرفتهای عمده ادبی/زبانی است که توسط هم قومی هایشان در کشورهای همسایه و بالعکس خلق میشود. مانع القبا باعث شده تا آنان قادر به خواندن ادبیات یکدیگر و مکاتبه باهم نباشند. این همان عارضه ای بود که ابوالفضل ایلچی بیگ، رئیس جمهور فقید آذربایجان، آنرا «استبداد زبانی» مینامید (ایلچی بیگ، ۱۹۹۷). این بدان

معناست که آذریهای ایران ادبیات خود را به خطی مینویسند که برای آذریهای جمهوری آذربایجان قابل درک نیست، چون آنان از یک خط لاتین استفاده میکنند. به طور مشابه، ادبیات اقلیت کرد ایران نیز به خط فارسی-عربی نوشته میشود و برای میلیونها کرد ساکن تورکیه که از یک خط لاتین بهره میبرند، قابل فهم نیست. دولت ایران میتواند «مساله الفبا» را به سادگی با اتخاذ روشی که به نام «بایگرافیسیم» شناخته شده، حل کند. این سیستم نوشتاری به گروههای زبانی مختلف امکان میدهد تا از الفبای فارسی-عربی در کنار الفبای لاتین استفاده کنند. بدیهی است که «بایگرافیسیم» چیز جدیدی نیست و در جوامع زبانی بسیار مختلف به کار گرفته میشود. به عنوان مثال، زبان سواهیلی در تانزانیا به هر دو الفبای عربی و لاتین نوشته میشود. همچنانکه اجتماعات متعدد کردی و آذری در اروپا و آمریکای شمالی، از هر دو الفبای عربی و لاتین در سیستم نوشتاری خود بهره میبرند. این امکان وجود دارد که آنان، روشی مشابه، یعنی بایگرافیسیم را در چهارچوب مرزهای جمهوری اسلامی ایران تجربه کنند. البته، محدودیت موجود در اصل پانزدهم قانون اساسی مبنی بر استفاده انحصاری از «خط فارسی» این اجازه را نمیدهد.

راهکار درجه دوم

عکس العمل جوامع قومی غیر فارس ایران در مواجهه با پروژه یکسان سازی گروه مسلط چه بوده است؟ گروههای قومی / ملی در اقلیت نگاه داشته شده، به قول معروف «با چنگ و دندان» جنگیده اند تا هویت، فرهنگ و زبان بومی خود را محافظت کنند. قیامهای منطقه ای و جنبشهای مردمی علیه سلطه تمرکزگرا، پدیده ای نامعمول در تاریخ معاصر ایران به شمار نمیروند (Atabaki, 1993; Azeri, 1955; Eagleton, 1963; Fawcett, 1992; Foran, 1994). عملگرایی منطقی گروههای قومی در اقلیت نگاه داشته شده ایران - گذشته از ریشه های مختلف قیامهایشان - به شدت از حقوق قومی، فرهنگی و علی الخصوص زبانی آنان دفاع میکند. اینان، به رغم موانع و محدودیتهای آشکار، بدنه قابل توجهی از ادبیات آفریده اند که از پیوندهایشان با هویت قومی و مقاومت در برابر یکسان سازی و نابودی، سخنها دارد. خلق این ادبیات - که درجه دوم انگاشته میشود - خصوصاً بعد از سقوط رژیم پهلوی در قیام مردمی ۵۷-۱۳۵۶، ابعاد جدیدی پیدا کرد (به عنوان مثال نگاه کنید به هیئت، ۱۹۸۳).

بولوت قاراچورلو (سهند)، شاعر برجسته آذربایجانی، اوضاع نامساعد گروههای غیرفارس ایران را به روشنی در شعر مشهور «یاساق» - که به طور گسترده ای منتشر شده - نشان داده است:

«طالعیمه سن باخ

دوشونجه لریم یاساق

دویغولاریم یاساق

کنچیشیمدن سوز آچماغیم یاساق

گله جگیمدن دانیشماغیم یاساق

آتا- بابامین آدین چکمه گیم یاساق

آتامدان آد آپارماغیم یاساق

بیلیرسن؟

آنادان دوغولاندا بئله

اؤزوم بيلمیه- بيلمیه

دیل آچیب دانشدیغیم دیلده

دانشماغیم دا یاساق میش، یاساق»

(سهند، ۱۹۶۵، به نقل از هیئت، ۱۹۸۳)

هر چند شعر سهند بر موقعیت ملت آذربایجان گواهی میدهد، لکن میتوان آنرا با همان قدرت و صداقت، به موقعیت سایر گروههای در اقلیت نگاه داشته شده ایران نیز تعمیم داد. سهند در شعر خود از ممنوعیت زبان مادری اش سخن میگوید، از ممنوعیت تاریخ، و از نیاکان تحقیر شده اش. نظر وی، همانقدر که درباره آذریها صحت دارد، در مورد کردها، اعراب، ترکمنها، بلوچها و سایرین نیز نافذ است. آنچه در ادامه می آید، دیدگاه شخصی پروفیسور امیر حسن پور است درباره اقلیت کرد و زبان کردی در ایران:

«به عنوان یک محصل دوره ابتدائی، احساس تلخ سرکوب زبانی در ایران در من شروع به شکل گیری کرد. لباس و زبان کردی در مدرسه قدغن شده بود. در سالهای دبیرستان، میتوانستم تعداد محدودی کتاب کردی و صفحات گرامافون را از طرق زیرزمینی تهیه کنم. البته، والدین من به علت ترس از تفتیش خانگی، بازداشت و زندان، آنها را از بین میبردند. این مساله در سالهای ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ بیش از چهار بار اتفاق افتاد. در کلاسهای دانشگاه تهران، بی حرمتی کنایه آمیز علیه زبان کردی و سایر زبانهای غیر فارسی امری معمول بود. در موارد نادری که از زبان کردی صحبت به میان می آمد، معمولاً آنرا «لهجه» ای از فارسی شناخته؛ و زبان «تجزیه طلبی» و «خیانت» می نامیدند». (حسن پور، ۱۹۹۲: xxvii)

علیرغم سرکوب تحمل ناپذیر فرهنگها و زبانهای غیر فارسی، گروههای در اقلیت نگاه داشته شده به مقاومت در برابر سیاست تخریب فرهنگی و قتل عام زبانی ادامه داده اند. هر گاه که تاریخ و جامعه فرصتی پیش پای آنان نهاده، به شدت از حقوق زبانی و فرهنگی لایتنجرای خود دفاع کرده اند. به عنوان مثال، در دوره آرامش نسبی بین سالهای ۴۶-۱۹۴۵، نشریات و روزنامه های متعددی به زبانهای قومی، به ویژه در آذربایجان و کردستان چاپ شد. در شماره اول روزنامه آذربایجان، سرمقاله ای با عنوان «روزنامه میزین دیلی» به دفاع از زبان آذربایجانی در برابر زبان تحمیلی فارسی برخاست. سردبیر روزنامه سیدجعفر پیشه وری نوشت: «زمان آن فرا رسیده که روشنفکران فارس، وجود زبانی به نام آذربایجانی را درک کنند» (آذربایجان، ۵ سپتامبر ۱۹۴۵).

«ما زبان مادریمان را با شیر مادر نوشیده ایم و با هوای نشاط بخش سرزمینمان استشمام کرده ایم. کسانی که آنرا تحقیر میکنند و سعی دارند تا آنرا زبانی تحمیلی و ساختگی بنمایانند، دشمنان حقیقی ما هستند. بسیاری از عمال خائن بیگانه قرنهای گذشته اند تا از رشد این زبان زیبا جلوگیری نمایند. به رغم این، زبان ما با قدرت و پایداری به بقای خود ادامه داده است. آذری یک زبان بی ریشه نیست. مردمی قدرتمند و اصیل بدان سخن میگویند. این زبان نه تنها به داستانها، ضرب المثلهای، و اشعار مردمانی خلاق افتخار میکند، بلکه شاعران و نویسندگان سرزمینش در طول تاریخ، مایه مباحثات آن است. (پیشه وری، ۵ سپتامبر ۱۹۴۵؛ همچنین نگاه کنید به برنجیان، ۱۹۸۸: ۱۴۶)

آنچه از نظر تان گذشت، دفاع آتشین یک نویسنده و یک رهبر از زبان مادری خویش در برابر کسانی است که دائماً آنرا «تحقیر» نموده اند، تخریب کرده اند، و کوشیده اند تا حَقانیت و اعتبار آنرا خدشه دار نمایند. اینکه شما مجبور باشید همیشه از حَقانیت و اعتبار فرهنگ، زبان و تاریخ خود دفاع کنید، دلیلی است که نشان میدهد شما تحت شرایط استعماری زندگی میکنید. اولین کاری که استعمار انجام میدهد، خوار شمردن تاریخ شما، بی اعتبار ساختن فرهنگ شما، توهین به زبان شما و تکفیر اجداد شماست. شاید به همین علت باشد که گروههای در اقلیت نگاه داشته شده، تاکید بیشتر بر حس بومی بودن، بر آگاهی بومی، بر فرهنگ، بر زبان و بر ارزشهایشان را ضروری میدانند.

سخنان سیدجعفر پیشه وری در سپتامبر ۱۹۴۵ ایراد شده است. بیش از نیم قرن بعد، ملیتهای غیر فارس همچنان همان خواسته ها را در باره زبان، فرهنگ و تاریخ خود تکرار میکنند. آنان هنوز میکوشند تا ثابت کنند که زبانشان وجود دارد و این زبان، «لهجه»، «بیگانه»، «غیر قابل فهم»، «منزجر کننده»، «بی ارزش»، «تجزیه طلبانه» و «مجرمانه» نیست.

در ژانویه ۱۹۹۹، بیش از ۶۵ نفر از نمایندگان مجلس، نویسندگان و شاعران آذربایجانی طی نامه ای سرگشاده ای به خاتمی رئیس جمهور ایران، خواستار آن شدند که استفاده از زبان آذربایجانی در مدارس، دانشگاهها و رسانه ها قانونی شود. [نقل به مضمون]

«تمامی شئون زندگی اجتماعی مردم ما از زبان مادریشان جدا شده است. رادیوی ما، تلویزیون ما، مطبوعات ما، کارتهای عروسی و عزای ما، حتی سنگ قبرهای ما به زبانی غیر از زبان مادریمان سخن میگویند... این یک حقیقت تلخ است که ایران تنها کشوری در جهان است که زبان میلیونها نفر از مردم در آن مطلقاً متروک مانده است.» (به نقل از قور تولوش، ۱۹۹۹: ۵۶)

این خواسته ها نشان میدهند که گروههای غیر فارس، به استفاده از زبانهایشان در مدارس و دانشگاهها اهمیت بسیاری قائلند. به نظر میرسد که پذیرش بار مسئولیت چالشهای زبانهای بومی موجود در بافت پروسه یادگیری و امور تربیتی به عهده سیستم آموزشی است. البته، سیستم آموزشی به خودی خود قادر به انجام چنین مسئولیت سنگینی نمیشد. وظیفه سیاستمداران، قانون گذاران، نمایندگان مجلس، فعالان اجتماعی و ارگانهای مختلف دولتی است که قوای خود را برای ایجاد/اجرای برخی تغییرات حقیقی در امور تربیتی/تحصیلی بسیج نمایند.

بحث

استعمار، مناطق مختلف دنیا را به طرق مختلف تحت تاثیر قرار داده است. در حالیکه بخش عظیمی از جهان مستقیماً به دست قدرتهای اروپائی استعمار شده، بخشهای دیگر به طور غیر مستقیم از پروژه های استعماری غربی متأثر گردیده است. قدرتهای استعماری، هر کجا و هر زمان که توانسته اند، نه تنها حاکمیت خود بلکه بسیار مهمتر از آن ارزشهای فرهنگی خود همچون زبان و مذهب را بر مردم استعمارزده تحمیل نموده اند. استعمارگران از زبان خود به عنوان ابزاری مؤثر در جهت یکسان سازی سود جسته اند. همچنین از آن به عنوان سلاحی ویرانگر در جهت تخریب، جایگزینی و در نهایت نابودی زبانهای بومی جوامع استعمارزده استفاده نموده اند.

اکنون، به عنوان نتیجه مستقیم استعمار، اغلب مستعمرات سابق به زبان استعمارگران تکلّم میکنند. در برخی از مستعمرات سابق نظیر جوامع آمریکای لاتین یا اجتماعات بومی آمریکای شمالی و استرالیا، زبان استعماری کاملاً زبان بومی را ریشه کن نموده است. به دلیل نفوذ زبان استعماری در بعضی مناطق دیگر، نظیر کشورهای غرب آفریقا (گامبیا، سیرالئون، لیبیا، نیجریه، کامرون و غنا)، زبانهای بومی هنوز (کمابیش) زنده اند و برای بقا تلاش میکنند. در این اثنا، ممالک دیگری، نظیر ترکیه و ایران، در دنیا وجود دارند که به برخی دلایل، از چنگال استعمار مستقیم گریخته اند. قدرتهای استعمارگر غربی قادر به تحمیل زبان و مذهب خود به این کشورها نبوده اند. البته، با در نظر گرفتن این واقعیت که روابط اجتماعی اغلب تحت تاثیر روابط بین قدرت و حاکمیت قرار دارند، در بسیاری از جوامع چند نژادی، چند قومی و چند زبانی شاهد آن هستیم که یک گروه مسلط به دنبال تحمیل زبان و فرهنگ خود بر سایر گروههاست. به عنوان مثال، زبان مسلط ترکی در ترکیه بر سایر گروههای قومی غیر ترک نظیر کردها و ارامنه و غیره تحمیل شده است. به طور مشابه، در ایران نیز زبان گروه حاکم فارس بر دیگر گروههای قومی و ملی همچون آذریها، بلوچها، تورکمنها، لرها و... تحمیل گردیده است.

به این ترتیب، ما درباره دو جامعه مختلف صحبت میکنیم. یکی از این دو، تحت تاثیر گذشته استعماری، از زبان استعمارگران خود استفاده میکند (مثل غنا). و در دیگری، به اکثریت مردم زبانی تحمیل میشود که متعلق به یک قدرت خارجی نبوده و به یک گروه قومی حاکم - از همان جامعه - تعلق دارد (مثل ایران). این مقاله به برجسته ساختن «مساله زبان» و «تفاوتهای زبانی» در جامعه ایران و غنا میپردازد. در هر دو مورد، روابط استعماری به عنوان فاکتورهای تعیین کننده نابودی زبانهای بومی و تولید و حفظ انحصارات اجتماعی مبتنی بر زبان، شناخته میشوند. ما، واژه «استعماری» را نه به طور ساده «بیگانه یا خارجی»، بلکه مهمتر از آن به صورت «تحمیلی یا مسلط» معنی میکنیم تا طبیعت چندبعدی ستم ناشی از روابط قدرت و سلطه تبیین گردد. در مورد غنا، عناصر استعماری به یک قدرت بیگانه، یعنی بریتانیا تعلق دارد. در مورد ایران، با استعمار داخلی مواجهیم، یعنی هژمونی اقلیت فارس که زبان و فرهنگ خود را بر جوامع غیر فارس تحمیل میکند. از منظر روابط قومی، به نظر میرسد که انگلیسی نشی «ختنی» را در جامعه غنا بازی میکند، زیرا زبان مادری هیچیک از گروههای قومی غنا نمی باشد. از یک نظر، گروههای مختلف زبانی در ارتباط با زبان حاکم انگلیسی از موقعیت یکسان برخوردارند. هر چند این «موقعیت یکسان»، بر اثر تقسیم بندیهای طبقاتی و جنسیتی، نابرابری بین مردم شهری و روستایی، توزیع نامتوازن امکانات آموزشی و علل دیگر به هم میخورد. به طور کلی، چنین به نظر میرسد که موقعیت انگلیسی در ارتباط با جوامع قومی مختلف، در مقایسه با مثلاً موقعیت فارسی در ایران «ختنی» باشد. به هر صورت، این نقش ظاهراً «ختنی» مانع از عملکرد مخرب انگلیسی در انکار «حق آموزش» دانش آموزان غنائی به زبان مادریشان نیست. چه «ختنی» و چه غیر ختشی، انگلیسی زبان مادری دانش آموزان غنائی نیست، و به همین دلیل نمیتواند نیازهای متعدد اجتماعی، روحی، روانشناختی، تحصیلی و توسعه ای آنان را ارضاء نماید. ایران، از طرف دیگر، از جمله مکانهای کمیابی است که هرگز به طور مستقیم و به معنای کلاسیک کلمه، تحت استعمار نبوده است. این کشور همواره از ویژگی موزائیک چند قومی، چند فرهنگی و چند زبانی برخوردار بوده است. تا ۱۹۲۵، خاندان ترک زبان قاجار یک سیاست باز زبانی را در کشور دنبال مینمود. از آغاز سلطه پهلوی در ۱۹۲۵، فارسی به عنوان زبان رسمی و اجباراً ملی همه ایرانیان شناخته

شد. خواندن و نوشتن به زبانهای غیر فارسی ممنوع گردید و زبان مادری تقریباً ۳۶٪ از مردم، بر زبانهای مادری سایر ملیتها و گروههای قومی ترجیح داده شد. (همچنین نگاه کنید به Cottam, 1979; Wilber, 1975, 1981).

نوآوریهای اخیر آموزشی در سیستم تحصیلی هر دو کشور غنا و ایران، به دنبال بهبود تدریس، تعلیم و مدیریت آموزشی برای یک بدنه آموزشی متنوع است. در کشورهای جنوب، این سوال پیش می آید که «مدارس، چگونه باید و چگونه میتوانند به نیازها و نگرانیهای یک بدنه دانش آموزی متنوع پاسخ دهند؟» سر و کار داشتن با این تنوع، تنها به «بدنه»ها مربوط نمیشود؛ بلکه باید بررسی نمود که آیا اندیشه ها، هویتها، تاریخ و فرهنگها در مدارس و دانشگاهها مورد توجه قرار میگیرند یا به فراموشی سپرده میشوند. هنگامی که آموزش از متمرکز ساختن تمامی تجربیات انسانی در پروسه یادگیری دانش آموزان عاجز بماند، با تحقیر و طرد در محیط آموزشی مواجه میشویم. آموزش، برای فهم و تفسیر روابط و ساختارهای اجتماعی، می بایست بر دو مفهوم مزدوج قدرت و سلطه به طور حساب شده تمرکز نماید. جهت ترویج آلترناتیوهای اصیل آموزشی در کشورهای جنوب، ما می بایست به «آگاهی از درون» و برجسته ساختن عکس العملهای محلی نسبت به تفاوتهای داخلی اهتمام ورزیم. غالباً، به طور طبیعی از آموزش انتظار میرود تا با توسعه ملی همکاری بنیادین داشته باشد. آموزش «فرا استعماری» دوران بعد از استقلال در آفریقا با تاکید بر وحدت ملی، در موارد متعدد به انکار تنوع در جمعیت بومی پرداخته و این تنوع را به عنوان یک مشکل قلمداد نموده است. بدین سبب، آموزش یقیناً به ایجاد و حفظ تبعیض و بیعدالتی آشکار در وجوه قومی، فرهنگی، زبانی، دینی، جنسی و طبقاتی یاری رسانده است که هنوز هم به رشد و پایداری ادامه میدهد.

به هر حال، این الگو میتواند از میان برداشته شود. آموزش میتواند تفاوت و تنوع در جامعه مردم را بپذیرد؛ حتی در بین مردمی با علایق متضاد. این عمل در نهایت هم به وحدت ملی یاری میرساند و هم به بازسازی اجتماع. البته، برای این کار، آموزش باید با چالش تحول در آموزش روبرو شود؛ یعنی، تغییرات آموزشی ای که دایره ای فراتر از اصلاح برنامه تحصیلی و تجربیات مدیریتی و تربیتی را در بر میگیرد. آموزش باید زبان، فرهنگ، تاریخ و هویت مردم را چنان بپذیرد که امکان خلاقیت جامع بومی برای حل مشکلات فراهم آید.

مطالعه موردی غنا و ایران نشان داد که همانند بسیاری از کشورهای جنوب، در سیستم آموزشی این دو کشور هم نیاز ضروری نسبت به سیاستهای زبانی منطقی، عملی و معنی دار وجود دارد. بر اساس مباحثات فیلیپسون و دیگران (۱۹۹۴:۴)، «در بسیاری از دولت-ملتها، توزیع (نا برابر) قدرت و امکانات تا حدی در جهت زبان و قومیت قرار دارد، به نحوی که گروههای اکثریت بیشتر از سهم خود را در اختیار میگیرند.» این دیدگاه یقیناً در مورد ایران صدق میکند، چرا که حدود ۳۶٪ از جمعیت این کشور، سلطه قابل توجهی را بر بقیه اعمال میکنند.

تا قبل از انقلاب مشروطه در سال ۱۹۰۵، هیچ سخنی از زبان «رسمی» در بین نبود. گروههای قومی مختلف در خواندن، نوشتن و تحصیل به زبان خود آزاد بودند. در نتیجه انقلاب مشروطه، برای اولین بار یک زبان-فارسی-به عنوان زبان «رسمی» ایران پذیرفته شد. اصلاحات مشروطه، یک سوّم از کرسیهای مجلس را به پایتخت فارس نشین ایران - تهران - اختصاص داد. به طریق مشابه، این عده نیز قانون تبعیض آمیزی را به تصویب رسانده و اجرا نمودند که به موجب آن، توانائی تکلم به فارسی نخستین شرط ورود به مجلس ایران گردید (نگاه کنید به آبراهامیان، ۱۹۷۰). این شرط یک مانع واقعی بود تا نمایندگان جوامع غیر فارس را از حضور در فضای سیاسی محروم نماید. هر

چند که گروه‌های قومی مختلف هنوز در تحصیل به زبان مادری خود و توسعه ادبیاتشان آزاد بودند. البته با پایه گذاری سلسله پهلوی در ۱۹۲۵، تمامی آزادیهای زبانی به پایان رسید و فقط فارسی بود که از حمایت شدید دولت برخوردار شد. همانطور که انتظار میرفت، این پروژه تک زبانی برای حفظ «وحدت ملی و تمامیت ارضی» ایران به اجرا درآمد (همچنین نگاه کنید به مسکوب، ۱۹۹۲).

لازم به ذکر نیست که علیرغم اجرای ۸۰ ساله سیاستهای یکسان سازی، گروه‌های قومی غیر فارسی و زبانهای آنان از جامعه ایران محو نشده اند. این حقیقت، نشان میدهد که وقتی پای تنوع قومی و زبانی در بین باشد، بی توجهی نسبت به گوناگونی، انکار تفاوتها و بی توجهی زبانی به سادگی قابل اجرا نخواهد بود. به همین ترتیب، هر دولت یا گروه حاکم باید بپذیرد که «نابودی زبانهای مادری دیگران» نمیتواند پاسخی برای «وحدت ملی» و «تمامیت ارضی» باشد (Skutnabb-Kangas & Bucak, 1994). وقایع تاسف بار یوگسلاوی، درس عبرت و حقیقتی گزنده است که نشان میدهد سرکوب گروه‌های قومی و زبانهای آنان قادر به تضمین «وحدت ملی» و «تمامیت ارضی» نیست.

در عوض، پذیرش تنوع و تفاوت در کنار احترام به زبانها، فرهنگها، ادیان و شیوه زندگی دیگران، از این پتانسیل برخوردار است که گروهها و جوامع قومی را به صورت شرکای مساوی یک اجتماع به هم نزدیک کند. افسانه رایجی که زبانهای بومی را به عنوان موانع «یکسان سازی ملی، وحدت و یکپارچگی» مینمایاند، در برابر مزایای متعدد فرهنگی- اجتماعی، آموزشی و توسعه ای [چند زبانی] قادر به ادامه حیات نخواهد بود. سیاستهای تک زبانی و تک فرهنگی که بر اساس مدلها و پروژه های اروپائی- آمریکائی شکل گرفته اند، هر روز بیشتر از دیروز به عنوان موانعی سهمگین در برابر سیر مشارکت، توسعه و تکامل شناخته میشوند (Grant & Lei, 2001; Skutnabb-Kangas, 2000; Skutnabb-Kangas & Phillipson, 1994).

به عنوان نتیجه مستقیم «امپریالیسم زبانی»، معمولاً به نظر میرسد که زبان غالب، زبانی است برتر که از موقعیت اجتماعی بالائی برخوردار بوده و «وظیفه متمدن سازی» [دیگران] را برعهده دارد. این زبان، اغلب با تصوّراتی از جنس برتری نژادی، برتری عقلانی، مدرن بودن و پیشرفته بودن همراه است، زیرا زبانهای بومی و تحت سلطه به عنوان «لهجه»ها و «گویش»هایی «محلی» و «روستائی» معرفی میشوند که «غیر عقلانی»، «غیر قابل فهم»، «توسعه نیافته» و «عقب مانده» هستند. البته، تجربیات ممالک مختلف نشان داده است که در جوامع متکثر و چند زبانه، نمیتوان و نباید زبان را تحت حاکمیت عمودی قرار داد (همچنین نگاه کنید به فیلیپسون، ۱۹۹۲، ۲۰۰۰). زبان، واسطه بیان و منبعی است برای پیشرفت آموزشی، فکری و معنوی. هیچ زبانی را نباید بالاتر از دیگر زبانها پنداشت و هیچ زبانی را نباید «برتر» و «بهتر» از سایر زبانها دانست. تخصیص منابع کافی به پیشرفت تمامی زبانهای یک جامعه و محو افسانه «زبان و فرهنگ واحد»، باید در زمره مهمترین وظایف دولت جای گیرد تا با ترقی و توسعه مترادف گردد.

نتیجه گیری

این مقاله، به برخی از چالشهای اساسی سیستم آموزشی در دو کشور غنا و ایران اشاره نمود. با کنکاش در مطالعات انجام شده درباره غنا و ایران، ملاحظه نمودیم که این بحث بر این بستر قرار گیرد که چگونه آموزش

جایگزین باید از مفاهیم بومی تغذیه کند و چگونه مرّیان، دانش آموزان و عموم فراگیران میتوانند از فواید زبان بهره مند شوند، در حالیکه به مبارزه برای کسب قدرت سیاسی، عدالت اجتماعی و توسعه برای همه مردم یاری میرسانند. توّجه به تفاوت‌های اجتماعی، از اهمیّت قابل ملاحظه‌ای در بهبود آلترناتیوهای اصیل آموزشی برخوردار است. مطالعه غنا نشان داد که اقلیتهای مختلف قومی، فرهنگی، دینی و زبانی، همانند زنان و دانش آموزان متعلّق به طبقات اجتماعی - اقتصادی پائین، به گونه‌ای متفاوت از سیستم آموزشی بهره میگیرند. ما در این مقاله به بررسی جنبه زبانی در غنا پرداختیم.

اوضاع زبانی دو کشور غنا و ایران، فرصت منحصر به فردی را در اختیار ما قرار داد تا پیچیدگیها و عوارض ناشی از «زبان تحمیلی» را تحت شرایط بسیار متفاوت دو کشور مطالعه کنیم. در هر دوی این کشورها، هنوز هم با اوضاع و عوارض «زبان استعماری» سر و کار داریم. همانطوریکه غنائها انگلیسی را داوطلبانه انتخاب نکرده اند، ایرانیان غیر فارس نیز وادار به پذیرش زبان اقلیّت فارس گردیده اند. با پذیرش این مطلب، بلافاصله سوالات مهمّی آشکار میگردند. به کارگیری یک زبان استعماری در هر یک از این دو جامعه منحصر به فرد، چه تبعاتی دارد؟ زبان مسلّط چگونه بر گروههای زبانی مختلف و روابط بین آنها در جامعه تاثیر میگذارد؟ برخی از نتایج آموزشی و توسعه‌ای مقابله با توّوع و تکثّر کدامند؟ سیستم آموزشی چه نقشی را میتواند در برخورد کارآمد با توّوع و تکثّر بدنه دانش آموزی و به طور کلی در جامعه ایفاء کند؟ هدف ما در این مقاله روشن ساختن برخی از سوالات فوق در کنار موضوعات زبانی دیگر بود. از آنجائیکه انگلیسی و سایر زبانهای غالب به دنبال جایگزینی و محو زبانهای بومی هستند، ثابت شده که نمیتوانند به برآوردن خواسته‌های جوامع چندزبانه یاری رسانند. در عوض، توسعه هویت فرهنگی در توسعه احساس کرامت انسانی، عزّت نفس و اعتماد به نفس نقش اساسی دارد. زبان مادری هر کس، واسطه‌ای است که مستقیم‌ترین راه را به میراث فرهنگی، ارزشهای معنوی، آگاهی بومی و شیوه‌های متفاوت زندگی می‌گشاید. اگر از دانش آموزان انتظار میرود که مهارتهای روانشناختی، روحی و اجتماعی خود را به نحو احسن توسعه دهند، این فرصت نیز باید به آنها داده شود که به زبان مادریشان تحصیل کنند (همچنین نگاه کنید به فیشمن، ۱۹۸۹).

به نظر میرسد تفکّری که انگلیسی، فرانسه و سایر زبانهای مسلّط بر کشورهای مختلف جنوب را خنثی، بیطرف، پیشرو و مدرن میدانند و برای آنها «وظیفه متمدّن سازی» متصوّر است، تاثیر چندانی در کمک به بهبود پیشرفت تحصیلی، معنوی و روانشناختی دانش آموزان اقلیّت ندارد. همچنین، اندیشه آسیمیلاسیون و یکسان سازی اجباری در کنار تک زبانی، در خدمت اصل «وحدت ملّی و تمامیت ارضی» قرار دارد. تنها در سایه احترام، تفاهم و همیاری متقابل است که سیستم آموزشی را قادر میسازد تا نه تنها در کشورهای جنوب، بلکه در تمام دنیا، عوامل پیشرفت، توسعه و دموکراسی را بهبود بخشد.

* این مقاله در جلسه کنگره انجمن کانادائی مطالعات بین المللی توسعه در تورنتو و در می/ژوئن ۲۰۰۲ ارائه گردیده است.

- Abrahamian, E. (1970) Communism and communalism in Iran: The Tudah and the Firqah-i Dimokrat. *International Journal of Middle East Studies* 1(4), 291–316.
- Afshar, M (1925) Aghaznameh. *Ayendeh* 1(1), 1–8.
- Aghajanian, A. (1983) Ethnic inequality in Iran: An overview. *International Journal of Middle East Studies* 15: 211–24.
- Al-e Ahmad, J. (1970) *Seh'tar* (3rd impression). Tehran: Amir Kabir.
- Algar, H. (trans.) (1980) *Constitution of the Islamic Republic of Iran*. Berkley, CA: Mizan.
- Aliev, S.M. (1966) The problem of nationalities in contemporary Persia. *Journal of Central Asian Review* 14, 62–78.
- Anzaldua, G. (1987) How to tame a wild tongue? In R. Ferguson et al. (eds) *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures* (pp. 204–11). New York: New Museum of Contemporary Art.
- Arani, T. (1924) *Azerbaijan ya yek masaleh-ye hayati vemamati-ye Iran*. *Farangestan* 1(1), 247–54.
- Armour, E.T. (1993) *Deconstruction, Feminist Theology, and the Problem of Difference: Subverting the Race/Gender Divide*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Asgharzadeh, A. (2001) Linguistic racism and its ramifications: The Iranian case. Paper presented at the Congress of the Social Sciences and Humanities, Laval University, 23–30 May.
- Atabaki, T. (1993) *Azerbaijan: Ethnicity and Autonomy in Twentieth-Century Iran*. London: British Academic Press.
- Awoniyi, T.A. (1982) *The Teaching of African Languages*. London: Hodder and Stoughton.
- Azeri, A. (1955) *Qiyam-e Sheykh Mohammad-e Khiyabani der Tabriz*. Tehran.
- Banya, K. (1991) Economic decline and the education system: The case of Sierra Leone. *Compare* 21(2), 127–42.
- Banya, K. (1993) Illiteracy, colonial legacy and education: The case of modern Sierra Leone. *Comparative Education* 29(2), 159–70.
- Banya, K. and Elu, J. (1997) *Implementing basic education: An African experience*. *International Review of Education* 43(5/6), 481–96.
- Baraheni, R. (1977) *The Crowned Cannibals: Writings on Repression in Iran*. New York: Vintage.
- Berenjian, S. (1988) *Azeri and Persian Literary Works in Twentieth Century Azerbaijan*. Berlin: Klaus Schwarz Verlag.
- Bloch, M.J., Betts, B. and Tabachnick, B. (eds) (1998) *Women and Education in Sub-Saharan Africa: Power, Opportunities and Constraints*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Brock-Utne, B. (1996) Reliability and validity in qualitative research within education in Africa. *International Review of Education* 42(6), 605–21.

- Cottam, R.W. (1979) *Nationalism in Iran*. London: University of Pittsburgh Press.
- Dei, G.J.S. (1993) Learning in the time of structural adjustment policies: The Ghanaian experience. *Canadian and International Education* 22(1), 43–65.
- Dei, G.J.S. (1994) Afrocentricity: A cornerstone of pedagogy. *Anthropology and Education Quarterly* 25(1), 3–28.
- Dei, G.J.S. (1999) Educational reform efforts in Ghana. *International Journal of Education Reform* 8(3), 244–59.
- Language, Education and Development: Southern Case Studies 447
- Dei, G.J.S. (2000a) Rethinking the role of indigenous knowledges in the academy. *International Journal of Inclusive Education* 4(2), 111–32.
- Dei, G.J.S. (2000b) Local knowledges and educational reform in Ghana. *International and Canadian Education* 29(1), 37–72.
- Dei, G.J.S. (2002a) Learning culture, spirituality and local knowledges: Implications for African schooling. *International Review of Education* 48 (5), 335–60.
- Dei, G.J.S. (2002b) Spirituality and African education: Issues, contentions and contestations from a Ghanaian case study. *International Journal of Children's Spirituality* 7(1), 37–57.
- Dei, G.J.S. and Asgharzadeh, A. (2001) The power of social theory: The anti-colonial discursive framework. *Journal of Educational Thought* 35(3), 297–323.
- Dei, G.J.S., Hall, B. and Goldin Rosenberg, D. (eds) (2000) *Indigenous Knowledges in Global Contexts: Multiple Readings of Our World*. Toronto: University of Toronto Press.
- Eagleton, W. (1963) *The Kurdish Republic of 1946*. London: Oxford University Press.
- Elchibey, E. (1997) *Butov Azerbaycan Yolunda*. Ankara: Ecdad Yayinlari.
- Ethnologue (2002a) On WWW at http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=Ghana.
- Ethnologue (2002b) On WWW at http://www.ethnologue.com/show_country.asp?name=Iran.
- Fanon, F. (1963) *The Wretched of the Earth*. New York: Grove Weidenfeld.
- Fawcett, L.L. (1992) *Iran and the Cold War: The Azerbaijani Crisis of 1946*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fishman, J.A. (1989) *Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective*. Clevedon and Philadelphia: Multilingual Matters.
- Foran, J. (ed.) (1994) *A Century of Revolution: Social Movements in Iran*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Grant, A.C. and Lei, J.L. (eds) (2001) *Global Constructions of Multicultural Education: Theories and Realities*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Hassanpour, A. (1992) *Nationalism and Language in Kurdistan, 1918–1985*. San Francisco, CA: Mellen Research University Press.
- Hedayat, S. (1962) *Seh Qatreh Khun [Three Drops of Blood]* (6th impression). Tehran: Amir Kabir.
- Hekmat, A.A. (1957) Some aspects of modern Iran. *Islamic Culture* 31, 90–92.
- Heyat, J. (1983) Regression of Azeri language and literature under the oppressive period of Pahlavi. Paper prepared in advance for participants of the First International Conference on Turkic Studies, Indiana University, 19–22 May.
- Human Rights Watch/Middle East (1997) *Iran: Religious and Ethnic Minorities* 9(7E), 1–33.
- Lawuyi, T. (1991) Personal communication on maintaining the infrastructure of development for Africa. Received at the annual meeting of the Canadian Association of African Studies, York University, 16–18 May.
- Mazrui, A. and Mazrui, M. (1992) *Language in a multicultural context: The African experience*. *Language and Education* 6(2, 3 & 4), 83–98.
- Mbilinyi, M. (1998) Searching for utopia: The politics of gender and education in Tanzania. In M.J. Bloch, B. Betts and B. Tabachnick (eds) *Women and Education in Sub-Saharan Africa: Power, Opportunities and Constraints*. Boulder, CO: Lynne Rienner.
- Memmi, A. (1969) *The Colonizer and the Colonized*. Boston, MA: Beacon.
- Meskoob, S. (1992) *Iranian Nationality and the Persian Language*. New York: Mage.
- Morshedizad, A. (2001) *Rovshanfekran-e Azeri ve Hoviyet-e Melli ve Qovmi [Azeri Intellectuals and their Attitude to National and Ethnic Identity]*. Tehran: Nahsr-e Markaz.
- Nyrop, R.F. (ed.) (1978) *Iran: A Country Study*. Washington, DC: American University Foreign Area Studies.
- Parthasarathy, R. (1977) Homecoming. In *Rough Passage*. New Delhi. Cited in Chiratan Kulshrestha, (1977) *Contemporary Indian English Verse: An Evaluation*. New Delhi: Arnold-Heinemann.
- Phillipson, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- 448 *Language and Education* Phillipson, R. (2000) *Rights to Language: Equity, Power, and Education: Celebrating the 60th Birthday of Tove Skutnabb-Kangas*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Phillipson, R., Rannut, M. and Skutnabb-Kangas, T. (1944) Introduction. In T. Skutnabb-Kangas and R. Phillipson (eds, in collaboration with M. Rannut) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination* (pp. 1–22). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Pisheveri, J. (1945) *Ruznamemizin dili*. *Azerbaycan* 1, 1–2.
- Qazvini, A. (1923) *Sher*. *Iranshahr* 2, 103.
- Qurtulush (1999) *Open Letter to President Khatami* (pp. 53–5). Toronto.
- Saad, B.J. (1996) *The Image of Arabs in Modern Persian Literature*. New York: University Press of America.

Sadr, Z. (1997) Kesrat-e Qovmi va hoviyyat-e melli-ye iraniyan. *Tribun* 2, 11–62.

Sifuna, D.N. (1992) Diversifying the secondary school curriculum: The African experience.

International Review of Education 38(1), 5–20.

Skutnabb-Kangas, T. (2000) *Linguistic Genocide in Education – or Worldwide Diversity and Human Rights?* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Skutnabb-Kangas, T. and Bucak, S. (1994) Killing a mother tongue: How the Kurds are deprived of linguistic human rights. In T. Skutnabb-Kangas and R. Phillipson (eds, in collaboration with M. Rannut) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*.

Berlin: Mouton de Gruyter.

Skutnabb-Kangas, T. and Phillipson, R. (eds, in collaboration with M. Rannut) (1994a) *Linguistic Human Rights: Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Tedla, E. (1994) *Šankofa: African Thought and Education*. New York: Peter Lang.

wa Thiongo, N. (1986) *Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature*.

London: James Currey.

Wilber, D. (1975) *Reza Shah Pahlavi: The Resurrection and Reconstruction of Iran*. New York: Exposition Press.

Wilber, D. (1981) *Iran Past and Present*. Princeton: Princeton University Press.

Zehtabi, M. (1999) *Iran Turklerinin Eski Tarixi*. Birinci cild. İkinci chap. Tabriz: Nahsr-e Akhtar.

Language, Education and Development: Southern Case Studies 449

فارس زدگی؛ ماری خوش خط و خال*

پروفسور علیرضا اصغرزاده

*مقاله زیر تحلیلی بر مقاله "فارس زدگی ماری خوش خط و خال" نوشته حجت الاسلام عظیمی قدیم می باشد.

اصطلاحات و تعابیری که مورد استفاده نویسندگان، روشنفکران و فعالان حاشیه نشین قرار میگیرد، نقش اصلی را در تعریف و تبیین منازعات ضد استعماری و عدالتخواهانه بر عهده دارند. از آنجائیکه کاربرد طیف وسیعی از شعارها و تکیه کلامهای عامه پسند به تعیین ماهیت و جهت گیری مبارزات مردمی یاری میرساند، انتخاب اصطلاحات، تعابیر، کلمات، علائم و سمبلها در تعریف یک جنبش اهمیتی بنیادین دارد، به نحوی که دیگران نیز حرکت را لمس کرده و اهداف آنرا بپذیرند. در اغلب موارد، اصطلاحات و تعابیری که معمولاً در مراحل اولیه یک جنبش توده ای مورد استفاده قرار میگیرند، به نحوی شتابزده ساخته یا اخذ میگردند و از روح حقیقی این جنبشها فاصله دارند. البته، با پیشرفت جنبش، مفاهیم و تعابیر مورد استفاده نیز بلوغ می یابند تا تصویر معتبر و متکامل جنبش را به نمایش گذارند. جنبش ملی آذربایجانهای ایران، همانند بسیاری از ملل دیگر مثل کردها، بلوچها، اعراب و تورکمنها، یک جنبش دموکراتیک است که ریشه در مفاهیم مدرن حقوق بشر، آزادیهای اجتماعی- فرهنگی و حق تعیین سرنوشت دارد. با این وجود، حرکت [ملی] آذربایجان هنوز راه خود را با اصطلاحات و تعابیری تبیین میکند که بر محور ماهیت ضد ظلم آن قرار دارند. علائم و سمبلهای قدیمی و غیردموکراتیکی همچون گرگ و بوزقور دیسم که در سطح عامه مورد استفاده قرار میگیرند، در جهان خارج تصویری منفی از جنبش می سازند. در پس چنین فقر همه گیر بومی نسبت به ادراک دموکراتیک، تعبیر حجّت الاسلام عبدالعزیز عظیمی قدیم از «فارس زدگی» (فارسا وورولماق/ Farstoxication)، به مانند نسیمی روحبخش بود که در موقعیتی بهتر از این نمیتوانست فرا رسد. «فارس زدگی» اصطلاحی نوین است که توسط این روحانی روشنفکر آذربایجانی ابداع شده و به تبیین جنبش مستمر جوامع غیر فارس در راه رسیدن به عدالت و برابری اجتماعی در ایران یاری می رساند.

حجّت الاسلام عظیمی قدیم، یک روحانی از شهر اردبیل است که در نوشته اخیر خود، هژمونی زبانی گروه حاکم فارسی زبان بر ایران را به روشنی ترسیم میکند. در مقاله «فارس زدگی: ماری خوش خط و خال»، وی توضیح میدهد که در ایران کنونی، تا چه اندازه زبان، تاریخ و حتی خلاقیت و قوه ابتکار مردم غیر فارس تحت استعمار اقلیت فارس قرار دارد:

«از روزی که چشم در ایران زمین باز کرده ایم به ما گفته اند باید یک زبان رسمی داشته باشیم، فکر می کردیم همه کشورهای دنیا با یک زبان اداره می شوند، در مدارس آنها فقط به یک زبان تدریس می شود، تا جایی جمود فکری داشتیم که فکر می کردیم درس خواندن فقط برای فارسی یاد گرفتن است و هر کس فارسی بلد باشد در حدّ اعلاّی فهم و درک است. هر از گاهی هذیان! می شنیدیم، شعرهای حیدربابای شهریار، نظمهای منزوی و... خیلی خنده دار می آمد، مگر نوشتن و خواندن به زبان ترکی هم ممکن است؟ مگر شهریار سواد ندارد که ترکی می نویسد؟ هر قدر در زبان فارسی غوطه ورمات کردند به همان اندازه به زبان مادری مان بدبین شدیم و گفتیم ترکی هم شد زبان؟! چرا که علم را به زبان فارسی و فحش را به زبان ترکی یاد گرفتیم و ما را از تعلّم به زبان ترکی دور نگه داشتند و لاجرم از فحشهای رکیک فارسی هم دور ماندیم، جدیت را در زبان فارسی و هزل و تمسخر را در زبان ترکی یافتیم، چرا که داده ها غیر از این نبود. جدیت زبان ترکی و هزل و تمسخر زبان فارسی را از جلوی چشم ما دور کردند، تا آنکه ما شیفته زبان فارسی شدیم و متنفر از زبان مادری و این برای فارسی زدگی و ترکی گریزی ما

کفایت می کرد. اما وقتی به شهرهای فارسی زبان مسافرت کردیم دیدیم که موضوع از قرار دیگری است؛ اصلاً زبان ما محکوم به نابودی است. چوپان بی سواد فارسی زبان خیلی راحتتر از لیسانس ترک زبان ما اظهار نظر می کند و من ترک به خاطر ترک بودن لهجه ام با هزار شرم و حیا فقط او را تصدیق می کنم. اگر با لهجه ترکی حرف بزنیم می گویند: "تو اول برو لهجه ات را درست کن بعد". فهمیدیم که محکوم به فنائیم.»

حجّت الاسلام عظیمی قدیم، مطلب خود را ادامه می دهد و معانی و عواقب فارس زدگی را برمی شمارد:

«... علم منحصر به یک زبان نیست. تحصیل به زبان مادری، هم ممکن است و هم ایده آل. با فارسی یاد دادن تو فرزندت منتسب به تهرانی ها نمی شود، چرا که او فرزند توست؛ خوب باشد یا بد متعلق به ترک است و خودش هم ترک، اما یک تُرکِ فارس شده یا به عبارت من فارس زده. فارس زدگی تنها یک معضل ساده نیست، یک بحران است. فارس زدگی یک شیخون فرهنگی است بر علیه ترک و کرد و بلوچ و... فارس زدگی شبنم ذلتی است که هر روز حلقهء محاصره را بر ما تنگ تر می کند. روزی حکومت پهلوی به زور ما را فارس زده می کرد، اما امروز با کمال ذلت خودمان سراغ فارس زدگی می رویم، همانند معصیت کردن در ماه رمضان در حالی که شیاطین در غل و زنجیرند. امروز مبارزان فرهنگی آذربایجان با مردم خویش بیشتر از حکومت مشکل دارند؛ باید مردم خویش را آگاهی دهند تا از این مار خوش خط و خال بهراسند. مردم قومیها باید از خواب گران برخیزند و فرزندان خود را از چنبره این مار خطرناک برهانند، چرا که فردا بسیار دیر است و کار بسی مشکلتر.»

فارس زدگی، اندیشه ای است همزاد با «غرب زدگی»، اصطلاحی که جلال آل احمد در سالهای ۱۹۶۰ به معنای «کسی که به آفت غرب دچار شده» استفاده کرده بود (West-stricken-ness یا Westoxication). به نظر آل احمد، غرب زدگی یک بیماری فرهنگی بود که بسیاری از جوامع شرقی و علی الخصوص ایران را مبتلا ساخته بود. آل احمد این اصطلاح را از قاموس «احمد فرید» اقتباس کرده بود. فرید یک دانش آموخته شفاهی اندیشه های مجادله آمیز و شخصیتی بود که اصطلاح غرب زدگی را از نقد فیلسوف آلمانی مارتین هایدگر (۱۹۷۶-۱۸۸۹) نسبت به تکنولوژی مدرن و راهپائی که باید به کار گرفته شود، برداشت کرده بود. هایدگر، در نوشته ای تحت عنوان «پرسشی در باب تکنولوژی»، تصویری این چنین می ساخت:

«در درجه اول، این ماشینهای بالقوه مهلک و لوازم تکنولوژیک نیستند که بشر را مورد تهدید قرار میدهند. خطر واقعی بشر را ماهیتاً تحت تاثیر قرار میدهد. سلطهء قالبی شدن بشر را تهدید میکند، با این امکان که اقدام به یک افشاگری بدیع تر و تجربه فریاد یک حقیقت اصیل میتواند در نظر وی مورد انکار قرار گیرد»

هایدگر تاکید میکند که انحطاط جهان غرب آغاز شده و به واسطهء فرهنگ و تکنولوژی غربی سریعاً در شرق گسترش می یابد. این اندیشه ای بود که فرید از هایدگر به عاریه گرفت و مفهوم «غرب زدگی» خود را با الهام از آن ابداع نمود. مفاهیم غربی لیبرالیسم، دموکراسی، و تکنولوژی در تقابل با مفاهیم شرقی معنویت و اتحاد روح با

طبیعت قرار داشتند. غرب به لحاظ تکنولوژیک بر طبیعت و محیط تسلط یافته بود. همچنین، غرب به واسطه تحمیل نوع نگاه خود نسبت به تکنولوژی، اخلاق و انسانیت، در حال غلبه فرهنگی بر شرق بود. بر پایه همین ایده ها بود که فردید و آل احمد برداشت خود از «غرب زدگی» را تحکیم کردند. این تعبیر آل احمد از نظر نوع استعمال بر جنبه ای از آلودگی (به وسیله سم) مثل احساس مستی دلالت داشت، که همچون زهری مطبوع ولی کشنده عمل میکرد.

«آدم غرب زده ای که عضوی از اعضای دستگاه رهبری ملت است، پا در هواست. ذره گردی است معلق در فضا، یا درست همچون خاشاکی بر روی آب. با عمق اجتماع و فرهنگ و سنت رابطه ها را بریده است. رابطه قدمت و تجدد نیست - خط فاصلی میان کهنه و نو نیست. چیزی است بی رابطه بگذشته و بی هیچ درکی از آینده، نقطه ای در یک خط نیست، بلکه یک نقطه فرضی است بر روی صفحه ای - یا حتی در فضا، عین همان ذره معلق.»

آل احمد، این چنین بر بی علاقه‌گی موجود غرب زده نسبت به فرهنگ، جامعه و اجتماع تاکید میکند. یک چنین موجودی کاملاً از اجتماعش برکنده نشده است، از وسایل ارتباطی و زبانش جدا نشده است. او تنها مجذوب و شفته یک فرهنگ و جامعه بیگانه است. به نظر آل احمد، هر چه این شیفتگی بیشتر میشود، این فرد از اجتماع خود بیگانه تر میگردد. ایران دوره محمدرضا شاه پهلوی را میتوان مدلی برای تبلور اندیشه غرب زدگی آل احمد دانست. در این دوره، نخبگان حاکم، به غرب به مثابه یک تمدن برتر مینگریستند که باید مورد تقلید قرار گیرد. مفهوم بنیادی این تحسین و تقلید عبارت بود از تفکری نژادپرستانه مبنی بر هم تباری فرضی بین نژاد سفید اروپائی و نژاد فارس در ایران. به دنبال قدمهای فرضیات نژادپرستانه قرون ۱۹ و ۲۰ اروپا، طبقه حاکم فارس، ایران را به عنوان خاستگاه نژاد اروپاساخته آریائی تبلیغ میکرد. این نژاد برتر فرضی، رشد عجیبی در غرب نمود. در حالیکه هنوز، خاستگاه تباری فرضی این نژاد برتر فرضی، در هاله عمیقی از ابهام قرار داشت^۱ و از نظر اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و صنعتی، یک عقب گرد مصیبت بار برای جامعه محسوب میشد.

^۱ - در این مورد، اختلاف نظر شدید بین واضعان فرضیه استعماری هند و اروپائی هنوز هم ادامه دارد. اروپای مرکزی یا غربی یا شمالی، آسیای صغیر، بین النهرین، قفقاز، آسیای میانه، هند، قطب شمال، آفریقا و... همه و همه «خاستگاه»هایی هستند که فرضیه پردازان استعماری برای «نژاد» و همچنین «زبان»های به اصطلاح هند و اروپائی، هند و ایرانی و آریائی تراشیده اند. در طبقه بندی «نژادی»، امروزه یک سوئدی و یک هندی به عنوان عضوی از «نژاد سفید» طبقه بندی میشوند؛ در حالیکه تفاوت‌های فیزیکی مشهود آنها حتی نیازی به اثبات ندارد. به دلیل آنکه طبقه بندی «زبانی» نیز شدیداً از طبقه بندی «نژادی» تاثیر پذیرفته، ساده انگاریها و کلی نگری های عمدی یا سهوی آشکاری در آن وجود دارد. بخشی از نظرات ارائه شده درباره خاستگاه نامعلوم این نژاد فرضی را مرور میکنیم:

«فردریک شگل در سال ۱۸۰۰، با عقیده رایج زمانش که خاستگاه آریائیان را جزیره ای فرضی در دریای شمال میدانست، مخالفت کرد و شمالغربی هند را کانون پراکندگی و اشتقاق همه ملتها دانست/ یوهان دولونگ... خاستگاه مردم را از شرق میدانست/ تامس یانگ در بررسی نظرات دولونگ این خاستگاه را به غرب و جنوب آسیا و عمدتاً به کشمیر کشاند/ راسموس راسک در ۱۸۱۸... آسیای صغیر و دشتهای یانونی را مرکز خواند/ الکساندر موری با قاطعیت اظهارنظر کرد که گهواره تمدن جهانی آسیاست/ لاثام در ۱۸۵۹، از طریق علم طبقه بندی در زیست شناسی می گفت: «مشق کردن اروپائیان از هندیان و آریائیان، بمثابة این است که بگوئیم مهره داران بریتانیا از ریشه ایرلندی مشتق شده اند» و از این راه بود که بالاخره اعلام کرد که تمدنهای هند و ایرانی از ناحیه لیبوانی نشات گرفته است/ شلاتنجر در ۱۸۵۳ گفت که خاستگاه اصلی هندو اروپائی و آریائیان از کوههای مونتاناگ تا نزدیک دریای خزر ادامه دارد/ ارنست رنان این خاستگاه را نزدیک فلات پامیر در آسیای میانه میدانست/ در ۱۸۵۹ آدولف پیکته... محل آریائیان را به باکتریا برد/ جان بالدوین در ۱۸۶۹ معتقد بود که در اعصار کهن مردم تمدنی از نژاد آریا در اروپا میزیسته اند/ در سال ۱۸۷۰، هن به مقابله با نظر پیکته برخاست و اخلاف اروپائیان را

از منظر نخبگان حاکم، علت اصلی پسرفت اندوه بار ایران، چیزی جز ورود اسلام به مملکت در قرن هفتم میلادی نبود، که ماحصل آن، در کنار بسیاری نتایج دیگر، هزار سال حاکمیت اعراب و ترکان بر ساکنان آریائی مفروض ایران شد. اعراب و ترکان کشور را از پیشرفت و ترقی قطعی، که سرنوشت نژاد آریائی برتر فرضی در ایران بود، باز داشتند. تنها راه غلبه بر این عقب گرد، عبارت بود از آنکه غرب مورد تقلید قرار گیرد به نحوی که «از ناخن پا تا فرق سر فرنگی شویم» (ملکم، ۱۹۷۳-۱۹۱۴؛ تقی زاده، ۱۹۷۸-۱۹۲۰). غربی شدن، تا حدی که نخبگان حاکم قادر به فهم آن بودند، از طرفی به معنای تقلید کورکورانه از غرب و از طرف دیگر به معنای پاکسازی عناصر انیرانی (غیر ایرانی) عرب و تورک از تاریخ ایران بود. آل احمد توانست مؤلفه های نژادپرستانه و برتری طلبانه پنهان در سیاست فارسی سازی و غربی سازی زمان خود را به طور کامل درک و تبیین نماید. در نتیجه، نوشته وی بر علائق شخصی اش نسبت به غرب تمرکز یافت؛ در مسائل ظاهری مثل مد لباس، رفتار و غیره منعکس گردید.

از هندیان ندانست/ بنفی در همان دوران در «اروپا محوری» گامی فراتر گذارد و نوشت از آنجا که پژوهشهای زمین شناسی با قاطعیت اروپا را جایگاه انسان تعیین کرده، دلایل آمدن اروپائیان از هند را تصببات کودکان خواند/ در ۱۸۷۳ آلبرت پایک بار دیگر هند را خاستگاه آریائیان و تمام تمدن جهان دانست/ تودور پویش در ۱۸۷۸ خاستگاه جدیدی برای آریائیان و هند و اروپائیان معرفی کرد و نژادپرستی را به حد کمال رساند. او با توجه به مردم شناسی جسمی نوشت که فقط آنان که پوست روشن، موی بور و چشمان آبی دارند، طبق قانون طبیعت نژاد پایه و برتر شمرده میشوند و بالاخره مرکز نژاد آریائیان برتر را در حوالی بالتیک دانست و خاستگاه هند و اروپائیان را لیتوانی خواند. استدلالهای بی مایه و نُهی پویش، دست مایه تئوری پردازان نازیست در جنگ جهانی دوم بود/ کارل پنکا در ۱۸۸۳، کتابی درباره ریشه آریائیا نوشت... و بالاخره این خاستگاه را به اسکاندیناوی کشاند/ چارلز موریس در ۱۸۸۸... یکباره نوشت که همه اقوام وحشی زمین از تبار مغولان و تمامی تمدنها از مرکز قفقاز برخاسته است و هم آنان را پیشتاز در راهیمائی و مهاجرت آریائیان شمرد/ در ۱۸۸۸ ماکس مولر... اعلام کرد که آریائی چیزی نیست جز اصطلاح زبانشناسی و اساساً نمیتوان سخن گویان اصلی به زبان آریائی را شناخت و یا خاستگاه اصلی آریائیان را نشان داد/ ایزاک تیلور در اواخر قرن نوزدهم... نتیجه گرفت که جز فنلاندیان هیچ نژادی در جهان نمیتواند صاحب مشخصات بی مانند آریائیان باشد و جز فنلاندی هیچ زبانی نمیتواند ریشه زبانهای قدیم شمرده شود [زبان فنلاندی جزو زبانهای اورالیک بوده و اساساً از زبانهای به اصطلاح هند و اروپائی جداسست؛ و این یعنی تناقض آشکار بین طبقه بندیهای نژادی و زبانی!/] در ۱۸۹۰ مردم شناس نام آور آمریکائی دانیل برنتون با تکیه بر احتجاجات زبانشناسی بالاخره مو بوری را برای آریائیان رد کرد!! و نوشت که حقیقت غیر قابل انکار میگوید که بیشتر آریائیان سیاه مو هستند و کمی بعد بالاخره نقطه مبانی را گرفت و گفت که میتوان پذیرفت که آریائیان از اروپای غربی برخاسته و سپس به شرق مهاجرت کرده اند/ در سال ۱۹۰۳ یک دانشمند هندی به نام تیلک، شگفت آورترین خاستگاه آریائیان یعنی قطب شمال را معرفی کرد/ هارولد بندر در ۱۹۲۲ اعتراض داشت که یکی از محسوس ترین اشتباهات دانشمندان این است که بر اساس فرضیه ای پیش ساخته احتجاج میکنند، یعنی ابتدا محل خاستگاه را تعیین و سپس برای یافتن شواهد لازم به جستجو می افتند/ هربرت کوهن در ۱۹۳۲ نظریات جدیدی پیش کشید و هر یک از مراکز شناخته شده قبلی را به دلیلی مردود دانست و بالاخره کوشید اثبات کند که تجمع اصلی آریائیان در شمال آفریقا بوده است... والتر شولتز در دهه چهارم قرن بیستم به کلی روسیه را از عرصه تمدن باستان بیرون گذارد و به اروپای مرکزی و به ویژه آلمان پرداخت و همزمان با قدرت گرفتن نازیها، اروپای مرکزی را خاستگاه اولیه قوم بسیار پر قدرت و نیرومند آریائی شناخت/ ویلهلم کوپرس بار دیگر خاستگاه را به ترکستان غربی برد/ پولیوس پوکورنی در ۱۹۳۹ مدعی شد که مردم اروپا و ایرلندیان و ایتالیائیان و اسپانیائیا اجدادی غیر هندی داشته اند و به وجود دو نوع آریائی معتقد شد/ تروبتسکوی به کلی منکر ریشه واحد زبانها شد و میگفت که شاخه های مختلف هند و اروپائی به یکدیگر شباهتی ندارند و حتی مدعی شد که شاید اصلاً چنین مردمی وجود نداشته اند/ گئورگ زولنا تا حدودی دنباله روی نظریه تروبتسکوی بود، اما اضافه میکرد که تشابه موجود در زبانها ناشی از برخوردها و تماسهای جغرافیائی اند و به هیچ وجه برای اثبات یک ریشه واحد زبانی کافی نیستند، از نظر زولنا اصطلاح هند و اروپائی یک نامگذاری ساده لوحانه است که متناسب با معلومات ناقص کنونی ما در نژادشناسی و تاریخ طراحی شده است/ ارنست پولگرام نیز در سال ۱۹۵۸ در توانائی زبانشناسی برای روشن کردن مسائل تاریخی تردید کرد/... (به نقل از دوازدهم قرن سکوت، هخامنشیان، ناصر پورپیرا، صص ۱۰۱-۱۰۲) / مترجم

«آدم غرب زده راحت طلب است. دم را غنیمت میدانند، و نه البته به تعبیر فلاسفه... آدم غرب زده معمولاً تخصصی ندارد، همه کاره و هیچکاره است... آدم غرب زده شخصیت ندارد. چیزی است بی اصالت... آدم غرب زده قرتی است... آدم غرب زده وفادارترین مصرف کننده محصولات غربی است... آدم غرب زده چشم بدهان غرب است. کاری ندارد که درین دنیای کوچک خودمانی - که گوشه ای از شرق است - چه میگذرد. اگر دست بر قضا اهل سیاست باشد، از کوچکترین تمایلات راست و چپ حزب کارگر انگلیس خبر دارد و سناتورهای آمریکائی را بهتر از وزرای حکومت مملکت خودش می شناسد. اسم و رسم مفسر «تایم» و «نیوز کرویکل» را از اسم و رسم پسر عمه دورافتاده بندرعباسی اش بهتر میدانند و از بشیر و نذیر راستگوترشان میندارد.»

آل احمد، این تلقی از تقلید را به عنوان تعریف اصلی انسان غرب زده مطرح میکند. البته، این تلقی از جنس برداشت «بابا»^۲ از تقلید، با پتانسیل تخریب و اختلال در نظم استعماری نیست. [بلکه] برداشتی «فانونی»^۳ به مفهوم «تقلید مهووع» است. وقتی که فرد، از هر چیزی که مورد پذیرش و تائید غرب میندارد تقلید کند، تقلید وی کورکورانه خواهد بود. بنابراین آل احمد بر ارزشهای ظاهری مثل مد لباس، رفتار، عادات غذایی و غیره تاکید میکرد. البته، اگر موجود غرب زده آل احمد مجبور میشد که زبان خود را هم با یک زبان غربی تعویض کند، شکل قضیه کاملاً تغییر میکرد. به هر حال این وضعیت در مورد ایران اتفاق نیافتاده است. بنابر این آل احمد بیش از آنکه بر تعریف ارزشهای حقیقی همچون زبان و مذهب تمرکز کند، به ارزشهای ظاهری پرداخته است.

اگر انسان غرب زده آل احمد زبان خود را به نفع یک زبان غربی سلطه گر مثل انگلیسی، فرانسوی، اسپانیولی یا پرتغالی کنار میگذاشت، چه اتفاقی می افتاد؟ البته، این مساله معنائی کاملاً جدید به غرب زدگی می بخشید. تفاوت موجود بین دو مفهوم «غرب زدگی» آل احمد و تعبیر حجت الاسلام عظیمی قدیم از «فارس زدگی» در همین نکته نهفته است. فارس زدگی در محیطی روی می دهد که زبانهای غیر فارسی اجازه مطالعه، آموزش و استفاده شدن به عنوان یک زبان نرمال آموزشی را نداشته باشند. نهادهای دولتی جامعه تمامی حمایتهای مورد نیاز [زبان] فارسی را در اختیار آن قرار میدهند تا سایر زبانها را ریشه کن کند. قدرت مطلقه حکومت، بلاانقطاع در خدمت پروسه فارسی سازی قرار دارد. تنها با تسلط بر زبان فارسی است که اشخاص غیرفارسی میتوانند از فرصتهای شغلی مناسب بهره مند گردند؛ فقط با تکلم به فارسی است که فرد میتواند ادعای علم و ادب داشته باشد؛ فقط از طریق تسلط بر زبان فارسی است که فرد میتواند خلاقیت، ذوق هنری و علمی خود را به منصه ظهور برساند. تسلط بر زبان فارسی کلید دستیابی به تمامی امکانات مملکت، اعم از اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، علمی و روانشناختی است. در چنین محیطی است که موجود فارس زده پدید می آید. وی نخست با یادگیری فارسی شروع میکند، سپس آنرا جایگزین زبان مادری اش می نماید، و نهایتاً زبان خود را به سخره میگیرد.

^۲ - هومی بابا (Homi K. Bhabha)، از نظریه پردازان میراث استعمار (Post-colonialism)؛ هم اکنون در دانشگاه هاروارد به تدریس

مشغول است. / مترجم

^۳ - فرانتز فانون (Frantz Fanon)، فیلسوف اجتماعی و روانشناس استعماری؛ به خاطر نوشته هایش درباره رهائی ملی خلقهای استعمارزده شناخته شده است. / مترجم

در غرب زدگی آل احمد، زبان نقش بسیار کوچکی ایفا میکند. شخص غرب زده ممکن است به یادگیری یک زبان غربی علاقه مند باشد، ولی این به معنای آن نیست که زبان خود را کنار میگذارد. غرب، هژمونی خود را از طریق ابزارهای فرهنگی، تکنولوژیکی و اقتصادی اعمال میکند، لکن کسی را به طور فیزیکی مجبور نمیسازد (حداقل در مورد ایران چنین بوده است). از طرف دیگر، فارس زدگی با اجبار دولت و نخبگان حاکم اعمال میشود. افراد غیرفارس زبان ایران در یادگیری [زبان] فارسی و تلاش برای صحبت کردن آن بهتر از زبان مادریشان، حق انتخاب ندارند. این پروسه با اجبار کامل، اضطراب و تحمیل توصیف میشود؛ در حالیکه انسان غرب زده آل احمد از لذت وسیع تجربه انتخاب، اختیار و انعطاف در تصمیم گیری برخوردار است.

علیرغم آنکه سیاست فارس سازی دوره پهلوی به تولید تعدادی از اشخاص فارس زده معلوم الحال نظیر احمد کسروی، تقی ارانی، رضازاده شفق، ناصح ناطق و دیگران انجامید، توجه به این نکته ضروری است که فارس زدگی محدود به دوره پهلوی نمیباشد. همچنین به مرزهای ایران کنونی نیز منحصر نیست. در سالهای اخیر، موارد آشکاری از فارس زدگی مشاهده شده، و ما را متعجب میسازد که یک فرد تا چه اندازه میتواند در انکار زبان و هویت خود، یا در اثبات فارس بودن و آریایی بودن خود پیش برود. مثال بارز این مساله، انتشار یک اثر "آکادمیک" درباره دستور زبان ترکی آذری توسط فردی ناشناس است که دارای مدرکی تحصیلی از دانشگاه لاتروب ملبورن می باشد.

نویسنده مذکور در آغاز کتاب عبارات متعددی از زبان آذربایجانی میسازد که هر یک از آنها کافیس تا لریزه بر اندام هر کسی بیاندازد که آشنائی آکادمیک اندکی با زبان آذربایجانی (آذری، تورکی آذربایجانی) دارد. نویسنده، بحث خود را با اسم گذاری بر زبانی آغاز میکند که اکنون در آذربایجان بدان صحبت میشود. وی، به دلخواه، سرخود و بدون هیچ تعهد آکادمیک، متودولوژیک یا اخلاقی، این زبان را «آذری» مینامد. در اولین برخورد، چنین تصور میکنید که شاید منظور نویسنده از «آذری»، همان «آذری» باشد که در ادبیات جهانی معرّف معتبر «تورکان آذربایجانی» و زبان ایشان، یعنی تورکی آذری است. لکن در بحثهای بعدی، اغراض شخصی و سیاسی نویسنده از مجزاً دانستن «آذری» و «آذربایجانی» آشکار میشود.

از دیدگاه وی، «آذری» و «آذربایجانی»، زبان واحدی نیستند که قریب به ۴۰ میلیون متکلم در آذربایجان جنوبی و شمالی آنرا باور دارند. بلکه] به زعم وی، «آذری» زبانی مستقل از «آذربایجانی» است. چنانکه مینویسد:

«... یکی از زبانهای نزدیک به آذری، [زبان] آذربایجانی است که در جمهوری آذربایجان بدان صحبت میشود... حقیقتاً، در حال حاضر تفاوت بین دو زبان بسیار زیاد است؛ یعنی متکلمین آنها در فهم یکدیگر یا در برقراری ارتباط مؤثر دچار مشکلند»

نویسنده برای اثبات ادّعای واهی خود، بخشی از متنی را که در جمهوری آذربایجان چاپ شده نقل میکند. سپس به دلخواه آنرا به چیزی به نام آذری ترجمه مینماید، که زبان میلیونها انسان در آذربایجان جنوبی انگاشته میشود. از آنجائیکه نویسنده خود را در زبان آذربایجانی متبخر میداند، ضرورتی نمیبیند که ترجمه مضحک خود از یک قطعه

متن ادبی آذربایجانی به «آذری» ساختگی اش را مورد قضاوت قرار دهد. همچنین این فکر به ذهنش خطور نمیکند که یک متن ادبی از آذربایجان شمالی را با متن مشابهی از آذربایجان جنوبی مقایسه کند. وی، به عنوان یک «متخصص» در زبان آذری، یقیناً میداند که هزاران متن قابل قیاس در آذربایجان جنوبی آفریده شده اند، خصوصاً بعد از انقلاب اسلامی. تمامی کاری که او باید انجام دهد این است نگاهی به یکی از مجلات نظیر وارلیق بیاندازد و متنی را به اختیار خودش از آن انتخاب کند. البته، چون این نویسنده پشت اغراض شخصی و سیاسی اش پنهان شده، «تحقیق آکادمیک» خود را بر مبنای روشهای تحقیق آکادمیک ملموس تبیین نمیکند. راز غرض ورزی شخصی و سیاسی وی در آن است که میخواهد بگوید: «زبان جمهوری آذربایجان و آذریهای ایران دو زبان مجزا از هم است»^۴.

ادعای ناشایسته این نویسنده، پرسشی را برمی انگیزد: چرا وی به سختی تقلا میکند تا ثابت کند که زبان آذری آذربایجانیهای ساحل شمالی رود آراز، کاملاً متفاوت از زبان آذری همان آذربایجانیها در ساحل جنوبی همان رود است؟ با این اوصاف، تمامی کاری که هر کسی میتواند انجام دهد این است که بازدید کوتاهی از اتاقهای گفتگوی اینترنتی آذربایجانیها در «پالتاک» داشته باشد، یا مطالب آرشو شده گروههای خبری متعدد آذربایجانیها را در اینترنت کنترل کند و ببیند که آیا آذریها برای ارتباط با یکدیگر از یک زبان واحد استفاده میکنند یا از دو زبان مختلف. نویسنده به وضوح زحمت هیچ تحقیق ملموسی را نکشیده است. او تنها بر «تخصص» خود به عنوان یک آذری و «مخبرین» اش تکیه دارد. وی، چنان قلب واقعتاً میکند تا نشان دهد که زبان آذری مورد تکلم در ایران، تقریباً با فارسی یکسان است.

«... به غیر از علائم تصریفی و افعال، [زبان] فارسی از بسیاری جهات بر آذری تاثیر نهاده است. تعداد زیادی از کلمات فارسی، بخش قابل توجهی از دایره لغات آذری زبانان را تشکیل میدهد. در برخی موارد، تنها معیاری که فرق بین جملات فارسی و آذری (متکلمینی را که حداقل دارای سواد ابتدائی باشند) نشان میدهد، افعال آذری، پسوندها و ویژگیهای خاص فونولوژیک هستند. به عنوان مثال، درجمله آذری: من باید همیشه برای کیشور موفید اولام... (من باید همیشه برای کشور مفید باشم)، فقط فعل «اولام» یک کلمه آذری است و سایر عناصر از فارسی به عاریه گرفته شده اند.»^۵

^۴ - تصور کنید که پان فارسیستها به فکر بهره برداری سیاسی از این فرضیه به نوظهور بیفتند. از آنجائیکه آنان جمهوری آذربایجان را «آران» نامیده و فقط آذربایجان جنوبی را به عنوان آذربایجان میشناسند، با دو مشکل اساسی مواجه خواهند بود: اول اینکه در آران زبان آذربایجانی رایج است، دوم اینکه در آذربایجان زبان آذری رواج دارد؛ یعنی فرد آذربایجانی به زبان آذری صحبت میکند، و فرد آرانی هم به زبان آذربایجانی! مترجم

^۵ - توضیح مترجم: اولاً، نویسنده با مشروط کردن فرضیه اش به قید «حداقل تحصیلات ابتدائی»، تلویحاً اعتراف میکند که زبان کسانی که از آسیب تحصیلات فارسی در امان بوده اند، اصالت تورکی خود را حفظ کرده و ناقض فرض نویسنده است؛ ثانیاً، میدانیم که «فعل رکن اصلی جمله است» و این یکی از بدیهی ترین قوانین زبانشناسی در تمامی زبانها به شمار میرود. چون فعل میتواند مفاهیم بنیادین زمان، شخص و عمل را با خود منتقل کرده و خود به تنهایی یک جمله کامل باشد، تا زمانیکه فعل ترکی وجود دارد، جمله ترکی و زبان ترکی نیز وجود خواهد داشت؛ حتی اگر روزی برسد که جملات ترکی آذربایجانی به شیوه مورد تصور این نویسنده ادا شوند. همچنین در زبان تورکی به کمک پسوندها میتوان کارکردهای بیشتری را به فعل محول کرد و اشخاص مغرضی مثل «نویسنده» فوق که چشم بر بدیهیات زبانشناسی می بندند، فقط «عرض خود می برند و زحمت ما میدارند.» ثالثاً،

