

بررسی تطبیقی آموزش دوزبانه‌ها در نظام‌های آموزشی (مورد مطالعه: ایران، امریکا و استرالیا)

جواد جهان‌دیده^{۱)}

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۲/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۱۱

چکیده

زبان یکی از موضوعات مهم فرهنگی است که در فرهنگ‌های مختلف دیدگاه‌های مختلفی نسبت به آن وجود دارد. بررسی شباهت‌ها و تفاوت‌های بین فرهنگی می‌تواند به شناخت بهتر فرهنگ‌ها کمک کند. نهادهای آموزشی در جوامع نیز به‌عنوان ارکان تأثیرگذار در فرهنگ، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم از این مسئله تأثیر می‌پذیرند. هدف مقاله حاضر شناسایی و مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌های آموزش دوزبانه در کشور ایران با کشورهای امریکا و استرالیا بود. این پژوهش از نوع مطالعه اسنادی با رویکرد تحلیلی- تطبیقی مبتنی بر تجزیه و تحلیل مقایسه‌ای بر اساس روش «بردی» بوده است. داده‌های پژوهش از طریق پایگاه‌های اطلاع‌رسانی رسمی، اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های تحقیقی و جست‌وجو در وبسایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورهای مورد مطالعه جمع‌آوری شده است. جامعه پژوهش فعالیت‌های آموزش دوزبانه در کشورهای منتخب بوده است. در این مطالعه کشورهای به‌صورت هدفمند انتخاب شدند. یافته‌ها نشان داد که آموزش دوزبانه به‌صورت کم‌وبیش در هر سه کشور وجود دارد ولی کشور امریکا زودتر از استرالیا و ایران به آموزش دوزبانه‌ها به‌صورت رسمی پرداخته است. یافته‌ها همچنین نشان داد همه کشورهای مورد مطالعه برنامه‌های در خصوص آموزش دوزبانه دارند ولی تفاوتی که باهم دارند در این است که بعضی کشورها نظیر امریکا و استرالیا چندین برنامه (انتقالی، غوطه‌وری و دوسویه) برای آموزش دوزبانه‌ها دارند ولی کشور ایران تنها از غوطه‌وری ساختارمند استفاده می‌کند.

کلید واژه‌ها: آموزش، چندزبانه‌ها، دوزبانه‌ها، مطالعه تطبیقی.

مقدمه

میراث فرهنگی، به آثار تاریخی و مجموعه‌هایی از اشیاء ختم نمی‌شود، ما می‌توانیم به نوع دیگری از میراث فرهنگی، تحت عنوان «میراث فرهنگی ناملموس» نیز اشاره کنیم. میراث فرهنگی ناملموس به معنای رفتارها، نمادها، بیان‌ها، دانش‌ها، مهارت‌ها و نیز وسایل، اشیاء، مصنوعات دستی و فضاهای فرهنگی وابسته به آن‌ها است که جوامع، گروه‌ها و در برخی موارد افراد، آن‌ها را به عنوان بخشی از میراث فرهنگی خود می‌شناسد. این میراث فرهنگی ناملموس از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود، پیوسته توسط جوامع و گروه‌ها در پاسخ به محیط، تعامل با طبیعت و تاریخشان بازآفرینی می‌شود و حس هویت و تداوم را برایشان به ارمغان می‌آورد. میراث فرهنگی ناملموس یک عمل مهم و درعین حال شکننده است. بسیاری از تجلیات و مظاهر این میراث با تهدید روبه‌رو است (فرم‌هینی فراهانی و ابوالحسنی چیمه؛ ۱۳۹۸). بخشی از میراث فرهنگی ناملموس هر قوم زبان آن قوم است. زبان به مجموعه یا نظامی از نشانه‌های زبانی اطلاق می‌شود که به گونه‌ای کمابیش یکسان توسط گروهی از مردم به کار گرفته شده و آنان را قادر به برقراری ارتباط می‌کند (سماوی اقدم، ۱۳۹۴).

در دنیای امروز بیش‌تر کودکان خود را در محیطی می‌بینند که افراد در آن با بیش از یک‌زبان تکلم می‌کنند. درواقع، به‌سختی می‌توان ملتی را یافت که تک‌زبانه باشد. دوزبانی پدیده‌ای است که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد. از نظر گروسجان (۲۰۱۰) امروزه بیش از نیمی از جمعیت جهان دوزبانه هستند و پالستون^۲ (۱۹۸۸) (به نقل از محمدی، عسکرخانی و میر عباسی؛ ۱۳۹۹) معتقد است که به‌ندرت می‌توان کشوری را پیدا کرد که جمعیت آن به چند زبان تکلم نکنند.

در جوامع کنونی نهادهای آموزشی یکی از نهادهای مهم و تأثیرگذار هستند، زیرا به‌طور مستقیم با آموزش و پرورش افرادی سروکار دارند که در آینده نه‌چندان دور، سکان هدایت امور کشور خود را به دست خواهند گرفت؛ بنابراین باید برای همه آحاد ملت شرایط یکسان فراهم آورد تا هر کس به مقتضای استعداد و توانایی خود ویژگی‌های ارزنده نهفته درون خود را آشکار سازد (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸). نظام‌های آموزشی بر اساس مجموعه‌ای از تعاملات بین والدین، معلمان، دانش آموزان و اعضای جامعه شکل گرفته‌اند، این تعاملات تحت تأثیر عوامل زیادی قرار دارند که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به عوامل اجتماعی و فرهنگی مانند زبان و ارزش‌های زبانی اشاره کرد (اییدوگون و

1. Grosjean

2. Paulston

آدبول^۱، ۲۰۱۳). زبان یکی از مهم ترین متغیرهای است که بر فرآیند آموزش تأثیر می گذارد. زبانی که از طریق آن به دانش آموزان آموزش می دهیم، نقش حیاتی در رشد شناختی، عاطفی و اخلاقی آنان بازی می کند، زیرا دانش آموزان از طریق زبان ارتباط برقرار می کنند، تکالیف را انجام می دهند، ارزشیابی می شوند، مطالب را ارائه می دهند و مطالب را می خوانند (حمیدی زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

در کشورهای با اقلیت زبانی هرساله تعداد زیادی از دانش آموزان با تسلط به زبان قومی و مادری شان و با آشنایی اندک به زبان رسمی وارد مدرسه می شوند. دانش آموزانی که زبان آموزش زبان بومی آن ها نیست با مخالفت ها، ایدئولوژی ها و کلیشه های زیادی مواجهه هستند. آن ها با واقعیت های متغیری در جوامع خود که آن ها تنها بخشی هستند و همچنین پیام های فراگیری در تلویزیون، اخبار و رسانه های اینترنتی مواجهه هستند. این دانش آموزان در یک حالت انتقال ثابت قرار دارند. آن ها همواره در حال حرکت هستند و به طور مداوم میان فرهنگ ها (گاهی اوقات رقیب) و زبان های متفاوت قرار می گیرند (فریر^۲، ۲۰۰۰). این ها فقط در طول یک روز معمولی دانش آموز در مدرسه و همچنین بعد از مدرسه در جامعه، در میان دوستان و در خانه با خانواده شان اتفاق می افتند. این دانش آموزان همیشه در حال تجربه یک سفر مسافرتی در طی یک روز واحد هستند (جانسون^۳، ۲۰۱۹). به این ترتیب کودکی که توانایی دستوری، آوایی، معنایی و واژگانی زبان دیگری را در سطح های گفتاری و شنیداری فراگرفته است، باید در ابتدا، فراگیری مهارت های شفاهی را به زبان دیگر شروع کند. این کودک باید همزمان دو مهارت شناختی زبانی شامل خواندن و نوشتن را نیز بیاموزد. در این مرحله است که موضوع دوزبانگی در آموزش و پرورش مطرح می شود (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۸).

در دنیایی بین المللی یکی از مهم ترین حقوق اقلیت ها حق برخورداری از آموزش به زبان مادری است. این حق به قدری اهمیت دارد که در صورت نقض سیستماتیک آن می تواند منجر به استفاده از حق تعیین سرنوشت گردد (محمدی و همکاران؛ ۱۳۹۹). طبق اعلامیه جهانی حقوق بشر هرکسی حق تحصیل دارد و والدین حق انتخاب نوع آموزشی که باید به فرزندان آن ها داده شود را دارا می باشند. در بند ۱ ماده ۱۳ میثاق بین المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی طرفین نیز موافقت کردند که آموزش باید به توسعه کامل شخصیت انسانی هدایت شود و احترام به حقوق بشر و آزادی های اساسی را تقویت کند. به همراه نظرات مطرح شده در بند ۱ ماده ۱۳ به نظر می رسد که

1. Abidogun & Adebule

2. Freire

3. Jansen

آموزش در زبانی به‌غیراز مادری کودک، بی‌احترامی به هویت فرهنگی، زبان و ارزش‌های کودک را نشان می‌دهد. استفاده از زبان محلی در سیستم آموزشی باعث احترام به خود و افتخار به فرهنگ محلی می‌شود. با تقویت اهمیت زبان‌های محلی علاقه به دانش و فرهنگ محلی تقویت می‌شود (باباسی - ویلهایت^۱؛ ۲۰۱۰). استفاده از زبان مادری کودک در آغاز ورود به مدرسه به علت پیوستگی در استفاده از نمادهای زبان‌شناختی آموخته‌شده اولیه، سبب ارتقای قوه تفکر او می‌شود. این در حالتی است که کنار گذاشتن این نمادها و به‌کارگیری نمادهای ناآشنا به‌احتمال زیاد باعث وقفه در رشد فکری او خواهد شد. از سوی دیگر، هنگامی که آموزش به زبانی غیر از زبان مادری دانش‌آموز صورت می‌گیرد و زبان مدرسه با زبان پیرامون کودک متفاوت است یادگیری‌های مدرسه‌ای در محیط خارج از آن به‌گونه‌ای شایسته تکرار و تقویت نمی‌شود. این باعث می‌شود سخنگویان زبان‌های غیررسمی هرگز نتوانند مهارت‌های خواندن و نوشتن مناسب را به زبان خود کسب کنند و در نتیجه مجبورند حتی خودمانی‌ترین نامه‌ها را به زبان دوم بنویسند (امیری، ۱۳۹۸). بنا به گفته اسکتناب - کانگس^۲ (۲۰۰۰) زبان مهم‌ترین حق انسانی در آموزش برای افراد بومی و اقلیت‌ها است و اگر آن‌ها بخواهند خودشان را به‌عنوان افراد اقلیت بازتولید کنند زبان حقی بی‌قیدوشرط برای آموزش در مدارس است. زبان‌های محلی آموزش و یادگیری را بهبود می‌بخشد و مزایای قابل‌توجهی برای جامعه دارند.

تاکنون پژوهش‌های در زمینه آموزش دوزبانه‌ها انجام شده است؛ برای نمونه، علی‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) پژوهشی تحت عنوان "رابطه‌ی بین کیفیت گفتار خصوصی و دوزبانگی با یادگیری زبان انگلیسی در دانش‌آموزان ۷-۱۱ ساله" انجام دادند، نتایج به‌دست‌آمده با استفاده از آزمون T مستقل نشان داد که بین میانگین نمرات زبان انگلیسی دانش‌آموزان یک‌زبانه و میانگین نمرات زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوزبانه تفاوت معناداری وجود ندارد. برای مقایسه میانگین نمرات زبان انگلیسی دانش‌آموزان با شکل‌های مختلف گفتار خصوصی، از آزمون تحلیل واریانس (آنوا) استفاده شد. نتایج نشان داد که میزان F محاسبه‌شده برای اثر گفتار خصوصی معنادار است. نتایج آزمون تعقیبی شفه برای مقایسه جفتی، نشان داد که معنی‌داری تفاوت موجود، مربوط است به تفاوت بین گفتار خصوصی راه‌حلی با سایر گفتار خصوصی. به عبارت دیگر بین گفتار خصوصی راه‌حلی و یادگیری زبان انگلیسی رابطه وجود دارد. واحدی (۱۳۸۸) در پژوهش خود تحت عنوان رویکردها و

1. Babaci-Wilhite
2. Skutnabb-Kangas

استراتژی های آموزشی دوزبانه و پیامدهای شناختی، عاطفی و اجتماعی آن انواع مدل های تعلیم و تربیت دوزبانه را به سه دسته کلی ۱. تعلیم و تربیت تک زبانی برای دوزبانه ها ۲. اشکال ضعیف تعلیم و تربیت دوزبانی برای دوزبانه ها ۳. اشکال قوی تعلیم و تربیت دوزبانی برای دوزبانی و دو سواد و مجموعاً ۹ مدل گزارش می نماید. کاکیا (۱۳۸۵) معتقد است کودکان دوزبانه در مقایسه با کودکان تک زبانه مشکل های در پیوند با رشد مهارت های زبانی و شناختی دارند. کامینز و چن - بامگاردنر^۱ (۲۰۱۱) ارزیابی کوچک مقیاسی از برنامه زبان عربی - انگلیسی انجام دادند که در آن هر زبان برای تقریباً ۵۰ درصد آموزش در مهدکودک تا پایان پایه دوم مورد استفاده قرار می گرفت. ارزیابی بر روی کودکان مهدکودک تا سال دوم متمرکز بود. نتایج آن ها نشان داد که مهارت های زبان انگلیسی دانش آموزان از جمله مفاهیم مربوط به نوشتن، دایره لغات و خواندن کلمه، بودن با دیگران در این برنامه با مهارت دانش آموزان گویشور زبان عربی در برنامه انگلیسی برابر است. تورنبال، کورمیر و بورک^۲ (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند که افزایش استفاده دانش آموزان غوطه وری از زبان اول هنگام مواجهه با محتوای پیچیده در غوطه وری فرانسوی کلاس های علوم با کسب توانایی فرانسوی و دانش محتوایی همراه است. لاپکین^۳ (۲۰۱۳) در پژوهشی چنین نتیجه گیری کرد که استفاده دانش آموزان از زبان اول به عنوان ابزاری برای درک محتوای پیچیده می تواند از توسعه زبان هدف (رسمی) پشتیبانی کند (گلیگان^۴؛ ۲۰۱۰). وانگ^۵ (۲۰۱۱) توسعه تاریخی آموزش دوزبانه در استان های چند فرهنگی و قومی جنوب غربی یوننان را مورد بررسی قرار داد و در مورد تأثیر ظهور چینی ها در آموزش دوزبانه خبر داد. این مطالعه خاطرنشان کرد که بسیاری از اقدامات و سیاست های حمایتی زبان از قبیل مشروعیت و ترویج سواد دوزبانه، توسعه برنامه درسی دوزبانه، تقویت وضعیت زبان بومی در امتحانات متوسطه و سیاست پاداش دادن به معلمان دوزبانه در دهه ۱۹۸۰ وجود داشته است. این سیاست ها به زبان های بومی قومی مشروع در آموزش دوزبانه کمک می کند و متعاقباً آموزش دوزبانه به خوبی رشد می کند. گلدنبرگ^۷ (۲۰۰۸) در سنتز پژوهی رویکردهای آموزش خواندن برای فراگیران زبان انگلیسی نشان داد که "آموزش دانش آموزان برای خواندن به زبان اول باعث افزایش سطح

1. Cummins & Chen-Bumgardner

2. Turnbull, Cormier & Bourque

3. Lapkin

4. Culligan

5. Wang

6. Yunnan

7. Goldenberg

خواندن در زبان انگلیسی می‌شود. آگوست، گلدنبرگ و رودا^۱ (۲۰۱۰) در فرا تحلیل بررسی مقایسه‌ای میزان یادگیری از طریق زبان رسمی و بومی دریافتند که تفاوت به نفع آموزش زبان بومی است. وسعت و شرایط جغرافیایی سرزمین ایران از دیرباز موجب سکونت جماعات نسبتاً گوناگون شده است. یافته‌های باستان‌شناسی و تاریخی نشان می‌دهد که از هزاران سال پیش به این سو، همواره اقوام و فرهنگ‌های مختلف در آن می‌زیسته‌اند. به‌طوری‌که در هزاره پیش از میلاد و قبل از ورود اقوام آریایی به این سرزمین، دست‌کم سیزده قوم متفاوت به‌طور هم‌زمان در آن زندگی می‌کرده‌اند که آگاهی چندانی از زبان و فرهنگ آن‌ها در دست نیست (دلآوری، ۱۳۹۰). با تغییر و تحولاتی که در شرایط جغرافیایی و حدود مرزهای این سرزمین به وجود آمده است، طبعاً ترکیب فرهنگی و قومی آن نیز به‌مرور زمان دستخوش تغییرات شده است؛ اما واقعیت، همچنان از وجود تنوع قومی و فرهنگی در این سرزمین حکایت می‌کند. حضور وزندگی قومیت‌های مختلفی همچون فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها، عرب‌ها و لر‌ها در کنار یکدیگر (صادقی، ۱۳۹۲) و نیز تکلم به زبان‌های فارسی، ترکی، کردی، لری، ترکمنی، عربی، بلوچی، طالشی، تاتی، لکی، ارمنی و وجود لهجه‌های مختلف در برخی از زبان‌ها خود نمودی از وجود تنوع قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در ایران کنونی است (پارخ؛ ۲۰۰۸). با توجه به وجود دوزبانه‌ها در کشورها و رعایت حق برخورداری آن‌ها از آموزش به زبان مادری؛ نوشتار حاضر سعی بر آن دارد تا روند آموزش دوزبانه‌ها را در ایران و آمریکا و استرالیا مورد بررسی قرار دهد و درصدد پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهشی زیر است: ۱- تعداد اقلیت زبانی در کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با یکدیگر چگونه می‌باشد؟ ۲- تاریخچه آموزش دوزبانه در کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با یکدیگر چگونه می‌باشد؟ ۳- برنامه‌های آموزش دوزبانه در کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با یکدیگر چگونه می‌باشد؟

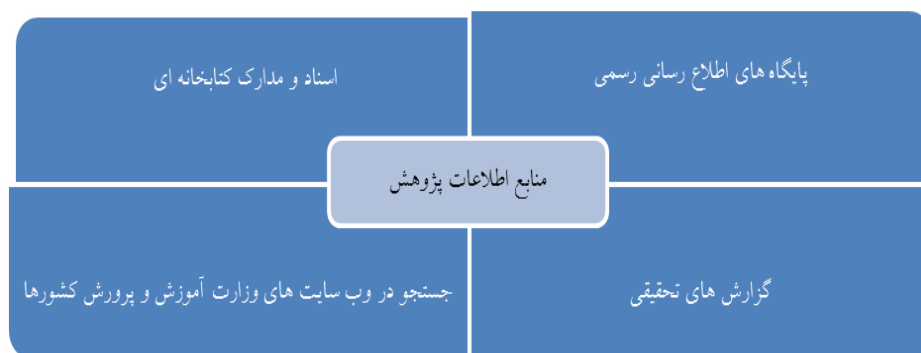
روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش یک مطالعه اسنادی است که با رویکرد تطبیقی- تحلیلی انجام شد. پژوهش تطبیقی، تحقیقی است که از داده‌های قابل مقایسه حداقل دو جامعه استفاده کند، این تعریف مبتنی بر درک این واقعیت است که داده‌های آموزش و پرورش تطبیقی، میان جامعه‌ای هستند. این دو جامعه می‌توانند دو کشور مجزا یا دو استان یا شهر در داخل یک کشور واحد باشند (معدن دار آرانی، ۱۳۹۴).

1. August, Goldenberg & Rueda

2. Parekh

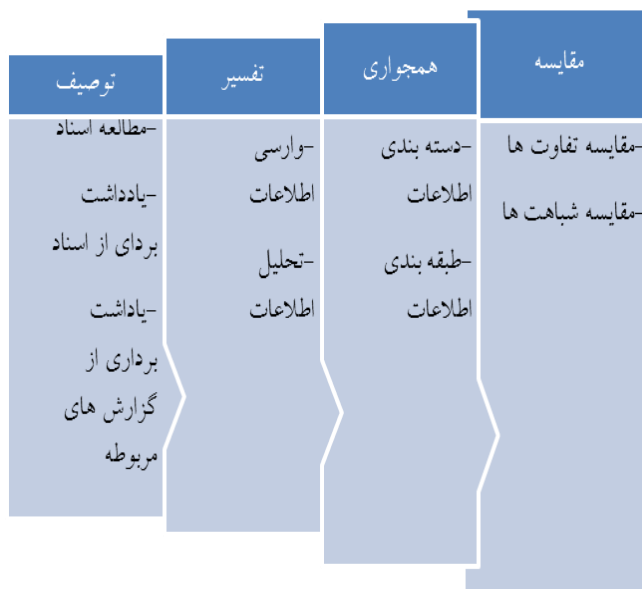
جامعه آماری پژوهش شامل کلیه فعالیتهای آموزش دوزبانه کشور ایران، آمریکا و استرالیا است. در این مطالعه کشورهای به صورت هدفمند انتخاب شدند، کشور آمریکا به دلیل این کشور مهاجران است و در هنگام کشف آن گروههای مختلفی قومی با زبانهای مختلف به آن مهاجرت کردند و کشور استرالیا به دلیل این که زیستگاه قبایل بومی با زبانهای متعدد قومی است انتخاب شدند. گردآوری اطلاعات مورد نیاز پژوهش نیز از طریق پایگاههای اطلاع رسانی رسمی، اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارشهای تحقیقی و جست و جو در وبسایت‌های وزارت آموزش و پرورش کشورها مورد مطالعه انجام گرفت.



شکل ۱. منابع گردآوری اطلاعات در پژوهش

تجزیه و تحلیل داده‌ها بر مبنای روش بردی در چهار مرحله توصیف، تفسیر^۲، هم‌جواری^۳ و مقایسه^۴ انجام شد. در مرحله "توصیف" پژوهشگر به مطالعه و یادداشت برداری از اسناد و گزارش‌های مربوطه به هر یک از کشورهای مورد مطالعه از منابع مختلف پرداخت تا اطلاعات کافی برای بررسی در مرحله بعدی فراهم شود؛ در مرحله "تفسیر" پژوهشگر به واری و تحلیل اطلاعاتی پرداخت که در مرحله قبل آن را توصیف کرده بود. در مرحله "هم‌جواری" نیز اطلاعاتی را که در مراحل اولیه (توصیف و تفسیر) بررسی شده بودند، طبقه‌بندی و کنار هم قرار گرفت تا چارچوبی برای طرح سؤالات پژوهش فراهم شود که در مراحل بعدی بتوان به مقایسه شباهت‌ها و تفاوت‌ها میان کشورهای مورد مطالعه پرداخت، در مرحله آخر که همان "مقایسه" است؛ سؤالات تحقیق با توجه به جزئیات بر اساس تشابهات و تفاوت‌ها مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت و به سؤالات پژوهش پاسخ داده شد.

1. Description
2. Interpretation
3. Juxtaposition
4. Comparison



شکل ۱. مراحل تجزیه و تحلیل «بردی»

یافته‌های پژوهش

۱- تعداد اقلیت زبانی در کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با یکدیگر چگونه می باشد؟

جدول ۱. مقایسه کشورهای مورد مطالعه از نظر تعداد اقلیت‌های زبانی

کشور	اقلیت زبانی
امریکا	۱-انگلیسی ۲- اسپانیایی ۳- چینی ۴- تاگالوک ۵- ویتنامی ۶- عربی ۷- فرانسوی ۸- آلمانی ۹- کریول ۱۰- هندی ۱۱- پرتغالی ۱۲- ایتالیایی ۱۳- لهستانی ۱۴- ییدیش ۱۵- ژاپنی ۱۶- فارسی ۱۷- گجراتی ۱۸- تلگو ۱۹- بنگالی ۲۰- تای- گادای ۲۱- اردو، ۲۲- یونانی ۲۳- پنجابی ۲۴- تامیل ۲۵- ارمنی ۲۶- صربی ۲۷- عبری ۲۸- همونگ ۲۹- بانتو ۳۰- خمر ۳۱- ناواهو ۳۲- هند- اروپایی ۳۳- آفریقایی- آسیایی ۳۴- نیجر-کنگو ۳۵- ژرمنی غربی ۳۶- استرونیایی ۳۷- زبان‌های هندی ۳۸- سایر آسیایی ۳۹- سایر اسلاوی ۴۰- دراویدی ۴۱- آمریکای شمالی
استرالیا	۱-انگلیسی ۲- عربی ۳- زبان‌های بومی استرالیا ۴- کانتونی ۵- ماندارین ۶- کروات ۷- فرانسوی ۸- آلمانی ۹- یونانی ۱۰- مجارستانی ۱۱- اندونزیایی ۱۲- ایتالیایی ۱۳- ژاپنی ۱۴- خمر ۱۵- کره‌ای ۱۶- مقدونی ۱۷- مالتی ۱۸- هلندی ۱۹- لهستانی ۲۰- پرتغالی ۲۱- روسی ۲۲- ساموآ ۲۳- صربی ۲۴- سینه‌های

کشور	اقلیت زبانی
	اسلاوی جنوبی ۲۵- اسپانیایی ۲۶- تاگالوک ۲۷- ترکی ۲۸- ویتنامی ۲۹- تامیل ۳۰- فارسی ۳۱- هندی
ایران	۱- فارسی ۲- کردی ۳- لری ۴- گیلکی ۵- لکی ۶- تاتی و تالشی ۷- ترکی آذربایجانی ۸- ترکمنی ۹- عربی ۱۰- ارمنی ۱۱- آشوری ۱۲- ترکی خراسانی ۱۳- ترکی قشقایی ۱۴- بلوچی ۱۵- مازندرانی

مقایسه کشورهای مختلف در جدول (۱) نشان می‌دهد که هر سه کشور مورد مطالعه هر کدام به میزانی دارای تنوع زبانی هستند که در این میان کشور آمریکا با ۴۱ اقلیت زبانی بیشترین و کشور ایران با ۱۵ اقلیت زبانی کمترین میزان اقلیت زبانی را دارا می‌باشند.

۲- تاریخچه آموزش دوزبانه در کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با یکدیگر چگونه می‌باشد؟

جدول ۲. مقایسه کشورهای مورد مطالعه از نظر تاریخچه آغاز آموزش دوزبانه

کشور	رخداد آموزشی
امریکا	۱۸۰۰ رشد مدارس دوزبانه
	۱۸۳۹ تصویب آموزش دوزبانه در ایالت اوهایو
	۱۸۴۷ تصویب قانون آموزش دوزبانه فرانسوی-انگلیسی در ایالت لوئیزیانا
	۱۸۵۰ تصویب قانون آموزش دوزبانه اسپانیایی-انگلیسی در ایالت نیومکزیکو
	۱۸۸۰ اعمال سیاست‌های محدودکننده زبانی
	۱۹۲۳ تصویب قانون آموزش زبان انگلیسی در همه مدارس
	۱۹۳۰ رکود اقتصادی، کاهش تلاش‌های آمریکا سازی و نابودی زبان‌های اقلیت
	۱۹۵۹ تأسیس مدارس دوزبانه توسط کوبایی‌ها
	۱۹۶۸ تصویب قانون آموزش چندزبانه‌ها
	۱۹۷۴ ترویج آموزش دوزبانه در کشور
استرالیا	۱۸۵۰ ظهور آموزش دوزبانه
	۱۸۰۰ - ۱۹۰۰ عدم وجود آموزش دوزبانه رسمی
	۱۹۰۱ قانون محدودیت مهاجرت، سیاست استرالیا سفید، محدود کردن زبان آلمانی
	۱۹۴۷ - ۱۹۰۲ ترویج آموزش تک‌زبانی و تعطیلی مدارس دوزبانه
	۱۹۷۲ تصویب و ترویج آموزش دوزبانه
ایران	پیش از اسلام به‌کارگیری زبان یونانی
	بعد از اسلام به‌کارگیری زبان عربی

کشور	رخداد آموزشی
دوران دارالفنون	به کارگیری زبان فرانسوی، انگلیسی و روسی

جدول (۲) تاریخچه آموزش دوزبانه در کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد در ابتدا آموزش دوزبانه در کشورها مورد مطالعه معمول بوده است ولی به یکباره به سمت آموزش تک‌زبانی تغییر جهت می‌دهند اما در نهایت بعد از گذشت مدتی دوباره به آموزش دوزبانی رو می‌آورند. داده‌های جدول همچنین نشان می‌دهد آموزش دوزبانه و چندزبانه به صورت رسمی در کشور آمریکا و استرالیا وجود دارد و اجرا می‌شود ولی در کشور ایران آموزش دوزبانه به صورت رسمی وجود ندارد.

۳- برنامه‌های آموزش دوزبانه در کشورهای مورد مطالعه در مقایسه با یکدیگر چگونه می‌باشد؟

جدول ۳. مقایسه کشورهای مورد مطالعه از نظر برنامه‌های آموزش دوزبانه

کشور	برنامه	ویژگی‌ها
امریکا	برنامه‌های انتقالی	- برنامه‌های انتقالی از دو زبان به عنوان رسانه آموزش برای کل یا بخشی از روز مدرسه استفاده می‌کنند. - منطق زیربنایی برنامه‌های انتقالی به کارگیری زبان‌های بومی دانش آموزان در جهت آموزش محتوا است به طوری که این دانش آموزان در حین یادگیری زبان انگلیسی از یادگیری محتوا عقب نمی‌مانند. - برنامه‌های انتقالی برای انتقال تدریجی دانش آموزان از یادگیری محتوا مدرسه در یک زبان غیر انگلیسی به یادگیری همه محتوای مدرسه در زبان انگلیسی سازمان‌دهی می‌شوند.
	آموزش دوسویه	- سه نوع عمده از برنامه‌های زبان دوسویه وجود دارد: (۱) رشد یا نگهداری زبان دوسویه، (۲) برنامه‌های غوطه‌وری دوسویه و (۳) برنامه‌های غوطه‌وری به زبان‌های غیر انگلیسی. - هدف آن‌ها استفاده از دو زبان برای آموزش محتوا و سوادآموزی برای مدت‌زمانی پایدار (حداقل ۵ سال) است. - در برنامه‌های دوزبانه زبان دوسویه، همه دانش آموزان حداقل دو زبان را یاد می‌گیرند و همه دانش آموزان موضوعات حوزه محتوایی را در زبان انگلیسی و نیز سایر زبان‌ها می‌آموزند.

کشور	برنامه	ویژگی ها
استرالیا	برنامه انتقالی	در آن دانش آموزان آموزش را در زبان مادری خود آغاز می کنند و سپس به آموزش زبان انگلیسی در سال های میانی ابتدایی منتقل می شوند.
ایران	غوطه وری	در آن گروهی از دانش آموزان نیمی از آموزش خود را از طریق زبان ها برای یک دوره سه ساله دریافت می کنند

جدول (۳) در خصوص برنامه های آموزش دوزبانه حاکی از آن است همه کشورهای مورد مطالعه دارای برنامه های در خصوص آموزش دوزبانه ها می باشند در این میان کشور امریکا از برنامه های انتقالی و آموزش دوگانه؛ استرالیا از برنامه های انتقالی و غوطه وری و ایران از غوطه وری سازی هدفمند استفاده می کنند.

بحث و نتیجه گیری

آموزش دوزبانه یک اصطلاح ساده بیان یک موضوع پیچیده است. آموزش دوزبانه فقط آموزش به دو زبان یا استفاده از دو زبان در آموزش نیست، بلکه دارای مفهوم ارتباطات میان فرهنگی است که میان اعضای فرهنگ ها در تماس، یا میان سخنگویان و نمایندگان فرهنگی رخ می دهد. ارتباطات میان مردمانی که ادراکات فرهنگی و نظام نمادهایشان به اندازه ای گوناگون است که می تواند در جریان ارتباط، ایجاد اختلال نماید (استفن و لیتلجان؛ ۲۰۰۹). اریک^۲ (۱۹۹۲) (به نقل از هواس بیگی و صادقی، ۱۳۹۸) بیان می کند در جهان امروز کمتر کشوری را سراغ داریم که از یک قوم با زبان واحد تشکیل شده باشد. کشورهای ملی امروز یا از ابتدا از ترکیب چند گروه قومی ساخته شده اند و یا در اثر مهاجرت اعضای گروه های قومی به آن ها ترکیب چند قومی یافته اند. از بین حدوداً دویست کشور جهان، شاید دوازده کشور باشد که بتواند مدعی نوعی یکپارچگی یا خلوص قومی و زبانی باشد (سید امامی، ۱۳۸۷). واتسون^۳ (۲۰۰۳) معتقد است وقتی سخن از جامعه ی چند فرهنگی و زبانی به میان می آید، صحبت از جامعه ای مرکب از یک دولت، یک ملت، یک کشور، یک منطقه یا حتی به طور ساده، محلی چون یک شهرستان یا یک مدرسه است که محاط در مرزهای جغرافیایی است و از

1 . Stephen & Littlejohn

2 . Erick

3 . Watson

مردمی تشکیل شده که به فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف تعلق دارند. اگر ملتی دارای جامعه‌ی چند فرهنگی و زبانی باشد، در این صورت که اگر دولت بقای ملت خود را بخواهد می‌تواند یکی از دو کار زیر را انجام دهد.^۱) کمر به نابودی بعد چند فرهنگی و زبانی جامعه ببندد و همه فرهنگ‌ها و زبان‌ها دیگر را غیر از یکی که حاکم خواهد شد ریشه‌کن کند. ۲) به جای هرگونه تلاش برای ایجاد یک جامعه‌ی تک فرهنگی و زبانی، به دنبال تجلیل و تشویق کثرت‌گرایی فرهنگی و زبانی است (عزیزی و همکاران، ۱۳۸۹). بدیهی است واکاوی آموزش اقلیت‌های زبانی در ملل مختلف، ضمن شناخت بیشتر طیف وسیعی از شقوق مختلف را پیش روی برنامه ریزان قرار می‌دهد تا از این طریق تصمیمات مناسبی را اتخاذ کنند؛ از این رو این مطالعه باهدف بررسی نظام آموزش دوزبانه در کشورهای ایران، آمریکا و استرالیا با رویکرد تطبیقی صورت پذیرفت.

یافته‌های حاصل از بررسی سؤال اول نشان داد که علی‌رغم وجود تشابه در زمینه وجود چند زبانی در هر کشور در تعداد اقلیت‌های زبانی در هر کشور تفاوت وجود دارد. کشور آمریکا با دارا بودن ۴۱ زبان قومی و کشور ایران با دارا بودن ۱۵ زبان قومی به ترتیب دارای بیشترین و کمترین اقلیت زبانی هستند. استرالیا با دارا بودن ۳۱ اقلیت بعد از آمریکا در رتبه دوم قرار دارد. از نظر تاریخی، ایالات متحده ملت مهاجران بوده است، بیشتر مردم آمریکا به انگلیسی صحبت می‌کنند، درحالی‌که اقلیت به زبان خودشان چون اسپانیایی، چینی و ویتنامی صحبت می‌کنند (جانسون و ویرجینیا؛ ۲۰۱۳). از سال ۱۹۸۰، تعداد افراد ۵ ساله و بالاتر در ایالات متحده که با زبانی به غیر از انگلیسی در خانه تکلم می‌کنند تقریباً سه برابر شده است. امروزه بیش از ۶۰ میلیون نفر یا تقریباً یک‌چهارم جمعیت کل از زبان دیگری در خانه استفاده می‌کنند. تقریباً دوسوم این افراد اسپانیایی صحبت می‌کنند، باین حال بیش از سه‌چهارم از این افراد گزارش می‌دهند که آن‌ها زبان انگلیسی "خوب" یا "بسیار خوب" صحبت می‌کنند (رایان؛ ۲۰۱۳)؛؛ بنابراین هم‌اکنون دوزبانگی طبیعی در حال وقوع است. از هر پنج دانش‌آموز در مدارس عمومی آمریکا یک دانش‌آموز از خانه‌ای وارد مدرسه می‌شود که در آن زبان انگلیسی‌زبان اصلی نیست و تقریباً ۱۱ درصد از کل دانش‌آموزان به‌عنوان یادگیرندگان انگلیسی شناخته می‌شوند (باتالوا و مک هیو؛ ۲۰۱۰).

1. Janssens & Virginie

2. Ryan

3. Batalova & McHugh

نتایج حاصل از سؤال دوم پژوهش نیز نشان داد که آموزش دوزبانه به صورت کم و بیش در هر سه کشور وجود دارد ولی کشور آمریکا زودتر از استرالیا و ایران به آموزش دوزبانه ها به صورت رسمی پرداخته است و بعد از کشور استرالیا قانون آموزش دوزبانه تصویب کرده است. تعلیم و تربیت چندزبانه در آمریکا چهار دوره "سهل گیری"، "محدودسازی"، "فرصت" و "کم توجهی و بی اعتنائی" را پشت سر گذاشته است (جانسون و ویرجینیا، ۲۰۱۳). در قرن هجدهم بسیاری از مهاجران به زبان های فرانسوی، هلندی و آلمانی صحبت می کردند و زبان آلمانی به طور گسترده در مستعمره های جدید مورد تکلم واقع می شد (اشمید، ۲۰۰۱). تا سال ۱۸۰۰، مدارس دوزبانه آلمانی در سرتاسر بخش های وسیعی از کشور، به ویژه در میانه غربی، رشد کردند. در دهه ۱۸۸۰، با شروع مهاجرت های جدید اروپای شرقی و جنوبی سیاست های محدودکننده تر زبانی اعمال گشت. آموزش دوزبانه ها بعد از جنگ جهانی اول در دوره ای از سرکوب آشکار زبان های خارجی و تلاش های برای آمریکایی سازی مهاجران جلوه گر شد. تا سال ۱۹۲۳، ۳۴ ایالت قوانینی داشتند که به آموزش زبان انگلیسی در همه مدارس ابتدایی دولتی و خصوصی نیاز داشتند. در همان سال، یک معلم نبراسکا که به خاطر تدریس زبان آلمانی در یک مدرسه ابتدایی خصوصی از کار اخراج شده بود، پرونده اخراجش را به دادگاه کشاند و اظهار داشت که اصلحیه چهاردهم، چنین تبعیضی را علیه یک گروه زبانی مجاز نمی داند. در یک تصمیم غیرمعمول در زمان خود، دادگاه عالی به نفع حق معلم برای آموزش موضوع خود و حق والدین برای انتخاب آموزش فرزندان شان در این مورد حکم داد. رکود اقتصادی دهه ۱۹۳۰ و پایان مهاجرت به این کشور (اشمید، ۲۰۰۱) تلاش های آمریکایی سازی را مهار کرد و وسواس ملت برای ریشه کنی زبان های خارجی کاهش داد. نکته جالب توجه این است که در کشور ایران اگرچه آموزش دوزبانه به شکل های غیررسمی در رسانه ها محلی صورت می گیرد ولی آموزش دوزبانه به شکل رسمی وجود ندارد. عدالت آموزشی در مورد دوزبانه ها، حلقه مفقوده ای نظام آموزش متمرکز ایران است چون نظام آموزشی ایران خاص کشورهای تک زبانه است حال آنکه ایران به عنوان کشوری چندزبانه، نیازمند آموزش و پرورشی زبانه است؛ این مسئله باعث به وجود آمدن مشکلاتی برای دانش آموزان چندزبانه شده است (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۸).

نتایج حاصل از سؤال سوم پژوهش حاکی از آن بود همه کشورهای مورد مطالعه برنامه های در خصوص آموزش دوزبانه دارند ولی تفاوتی که باهم دارند در این است که بعضی کشورها نظیر آمریکا

و استرالیا چندین برنامه (انتقالی، غوطه‌وری و دوسویه) برای آموزش دوزبانه‌ها دارند ولی کشور ایران تنها از غوطه‌وری ساختارمند استفاده می‌کند. به این معنا که از زبان بومی در مدرسه و کلاس‌های درس استفاده نمی‌شود ولی آموزش زبان رسمی (فارسی) با توانایی‌های دانش آموزان دوزبانه منطبق می‌گردد. مدیر خامنه (۱۳۹۰) دوزبانگی ایران را از نوع اریب یا مایل توصیف می‌کند. در این حالت، یکی از دوزبانی را که فرد دوزبانه می‌داند جزو زبان‌های رسمی نبوده و در دیگر محیط‌ها مثل خانواده، کوچه و بازار و گروه همسالان بسیار وسیع و گسترده است، در محیط‌های رسمی و آموزشی کاربردی ندارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت که آموزش دوزبانه‌ها در ایران فاقد برنامه منظم و از قبل طراحی شده است و غوطه‌وری ساختارمند به‌طور طبیعی و بدون پیش‌بینی‌های از قبل تعیین شده رخ می‌دهد (کلانتری، ۱۳۸۹). این در حالی است که کشورهای امریکا و استرالیا برای اقلیت‌های زبانی کشور خود برنامه‌های منظم و مدونی نظیر برنامه‌های دوزبانه انتقالی، دوسویه و غوطه‌وری را تهیه و اجرا می‌کنند. در برنامه آموزش دوزبانه انتقالی زبان مادری کودک تا زمانی که او در زبان اکثریت تسلط پیدا کند در آموزش کاربرد دارد. در این برنامه استفاده از زبان مادری گروه اقلیت جامعه به تدریج بعد از دو یا سه سال اوایل مدرسه حذف می‌شود. اغلب برنامه‌های آموزش دوزبانه در ایالات متحده با عنوان آموزش دوزبانه انتقالی شناخته می‌شوند که در خدمت گروه غیر انگلیسی‌زبان هستند؛ با این حال بیشتر برنامه‌های دوزبانه انتقالی در خدمت دانش آموزان اسپانیایی هستند. برنامه‌های دوزبانه انتقالی به عنوان راهی برای پاسخگویی به حوزه‌های مختلف محلی، ایالتی، ملی توسعه یافتند تا دسترسی برابر به فرصت‌های آموزشی برای دانش‌آموزانی که بامهارت محدود در زبان انگلیسی وارد مدارس می‌شدند را فراهم کنند. این برنامه‌ها برای دانش‌آموزانی طراحی شده‌اند که دارای برجسب یادگیرنده زبان انگلیسی یا دانش‌آموزانی هستند که مهارت آن‌ها به زبان انگلیسی به حدی محدود است که نمی‌توانند از آموزش ارائه شده فقط به زبان انگلیسی بهره‌مند شوند (نیکولوف، ۲۰۰۰). نوع دوم از برنامه آموزش دوزبانه که با محبوبیت در کشور امریکا در حال رشد هستند به عنوان آموزش دوسویه زبان شناخته می‌شوند. برخلاف برنامه‌های انتقالی، هدف برنامه‌های زبان دوسویه گسترش دوزبانگی (توانای تکلم روان در هر دو زبان) دوطرفگی (توانایی خواندن و نوشتن در هر دو زبان) موفقیت تحصیلی (برابر بادانش آموزان در برنامه‌های دوزبانه غیر دوگانه) و صلاحیت بین فرهنگی است

(گارسیا؛ ۲۰۰۹). هدف آن ها استفاده از دو زبان برای آموزش محتوا و سوادآموزی برای مدت زمانی پایدار (حداقل ۵ سال) است (هاوارد^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). برنامه های آموزش دوزبانه در کشور استرالیا باوجود تفاوت های مشهود منطقه ای گسترش یافتند. تعدادی از برنامه های انتقالی در مدارس کاتولیک در استرالیا جنوبی (ایتالیایی)، نیو ساوت ولز (یونانی و مقدونی) و ویکتوریا (ایتالیایی، کرواسی و مالتی) ارائه شد که در آن دانش آموزان آموزش را در زبان مادری خود آغاز می کردند و سپس به آموزش زبان انگلیسی در سال های میانی ابتدایی منتقل می شدند. برنامه های دوزبانه در کوئینزلند در ۱۲ مدرسه، اغلب در مدارس متوسطه دولتی نظیر برنامه های غوطه وری دیرنگام در زبان چینی، فرانسوی، آلمانی، ژاپنی و اسپانیایی ارائه می شوند که در آن گروهی از دانش آموزان نیمی از آموزش خود را از طریق زبان ها برای یک دوره سه ساله دریافت می کنند (اسمالا و همکاران، ۲۰۱۲).

در این زمینه با توجه به یافته های حاصل از بررسی تطبیقی آموزش دوزبانه ها در ایران، آمریکا و استرالیا پیشنهاد های زیر برای برنامه ریزی و رعایت عدالت آموزشی چندزبانه ها در کشور ایران ارائه می گردد:

۱- به دیده فرصت نگرستن نوع زبانی

۲- تنظیم اسناد بالادستی به منظور رعایت حق برخورداری از آموزش رسمی به زبان مادری

۳- تهیه و تنظیم برنامه رسمی آموزش دوزبانه

۴- بهره گیری از تجارب کشورهای پیشرو در زمینه چندزبانگی

منابع

- احتشامی، طیبیه، موسوی، سید غفار، (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مناطق دوزبانه با دانش آموزان تکزبانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷، ماهنامه پژوهشی آموزشی پژوهش نامه آموزشی، ش ۱۱۹.
- امیری، علی، (۱۳۹۸). تأثیر آموزش دو زبانه و تأثیرات مثبت و منفی آن بر زندگی کودکان، چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی در ایران.
- حمیدی زاده، کتایون، فتحی وجارگاه، کوروش، عارفی، محبوبه، مهران، گلنار، (۱۳۹۸). آموزش چندفرهنگی: تاملی بر بهترین عملکرد معلمان موفق در مدارس. مجله مدیریت مدارس، ۷(۱). ۱۶۳-۱۸۱.

- دلاوری، ابوالفضل، (۱۳۹۰). جامعه شناسی تحولات ایران؛ از انقلاب مشروطه تا قیام ۱۵ خرداد. تهران: پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی.
- سماوی اقدم، شمسی، (۱۳۹۴). دوزبانگی و نقش زبان مادری در تعیین رویکرد برنامه درسی آموزش زبان در مناطق دوزبانه. کنفرانس بین المللی علوم انسانی، روانشناسی و علوم اجتماعی.
- سیدامامی، کاووس. (۱۳۸۶). هویت های قومی از کجا می آیند؟ مروری بر نظریه های اصلی، فصلنامه خط اول، ۲ (۷)، ۱۶-۳۲.
- صادقی، علیرضا، (۱۳۹۲). ویژگی ها و ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش ها و راهبردها. فصلنامه راهبرد فرهنگ، شماره ۱۷ و ۱۸.
- عزیزی، نعمت الله، بلندهمتان، کیوان،، سلطانی، مسعود، (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم سندج از منظر دانشجویان، فصلنامه آموزش عالی ایران، ۳ (۲)، ۵۵-۷۸.
- علی آبادی، خدیجه، دورتاج، فریبرز، دلاور، علی،، سعدی پور، اسماعیل، (۱۳۹۶). بررسی رابطه دوزبانگی و گفتار خصوصی با یادگیری زبان انگلیسی در دانش آموزان مقطع ابتدایی، مجله جامعه شناسی تربیتی ایران، ۱ (۷)، ۵۹-۵۰.
- فرمehنی فراهانی، الیناز، ابوالحسنی چیمه، زهرا، (۱۳۹۸). سنجش کفایت سند اجرایی یونسکو در شناسایی میزان درخطر بودن ده گونه ی منتخب زبان های ایرانی، پژوهش های زبان شناسی تطبیقی، دوره ۹، شماره ۱۷، صص ۱۷۷-۱۴۹.
- کاکیا، لیدا، (۱۳۸۵). تأثیر آموزش پیش دبستانی بر درک مطلب و سرعت خواندن در پایه اول ابتدایی. مجله توسعه آموزش پیش دبستانی، شماره ۷. دوره ۳. صص ۳۹-۳۷.
- کلانتری، رضا، رضانی، احمد،، خدیوی، اسدالله، (۱۳۹۸). بررسی مهارت های خواندن دانش آموزان مقطع ابتدایی در حوزه های دوزبانه و تک زبانه، فصلنامه زبان شناسی، دوره ۱۱، شماره ۳۳.
- کلانتری، رضا، (۱۳۸۹). برتری فرهنگ و زبان اکثریت بر اقلیت، مقاله پژوهشی آموزشی، شماره ۱۱۹.
- محمدی، عادل،، عسکرخانی، ابومحمد،، میر عباسی، سید باقر، (۱۳۹۹). تأثیر حق آموزش به زبان مادری به عنوان حقی بنیادی بر نشاط و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دو زبانه، نشریه تدریس پژوهی، دوره ۸، شماره ۱، صص ۲۴۲-۲۶۰.
- مدیر خامنه، سیما، (۱۳۹۰). انتقال مهارت ها و استفاده از مهارت در زبان دوم در نگارش: مقایسه دانشجویان دوزبانه و سه زبانه با تأکید بر تتوری تعامل. ۱۳۹۰؛ ۵ (۷): ۱۴۳-۱۱۵.
- معدن دار آرانی، عباس، (۱۳۹۴). مطالعات تطبیقی در آموزش و پرورش: کاربرد روش های نوین پژوهشی، فصلنامه خانواده و پژوهش، دوره ۱۲، شماره ۲، صص ۶۹-۸۹.

هواس بیگی، فاطمه، صادقی، علیرضا، (۱۳۹۸). مفهوم سازی فرآیند آموزش چندفرهنگی از دیدگاه معلمان قومی ایرانی: نظریه داده های بنیادی، فصلنامه پژوهش برنامه درسی، دوره ۹، شماره ۱، ص ۱۸۸-۲۲۳.

واحدی، شهرام، (۱۳۸۸). رویکردها و استراتژیهای آموزشی دوزبانه و پیامدهای شناختی، عاطفی و اجتماعی آن. مجموعه مقالات همایش ملی دوزبانگی و آموزش: چالشها، چشماندازها و راهکارها. پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز.

Abidogun, B. G. Adebule, O. I. (2013). Contributions of mother tongue education in early childhood education. In *1st Annual International Interdisciplinary Conference, Portugal Proceedings*, 267-272.

August, D. Goldenberg, C. Rueda, R. (2010). *Restrictive state language policies: Are they scientifically based?* In P. Gándara & M. Hopkins (Eds.), *Forbidden language: English learners and restrictive language policies* (pp. 139–158). New York: Teachers College Press.

Babaci-Wilhite, Z. (2010). Why is the choice of the language of instruction in which students learn best seldom made in Tanzania? In: Brock-Utne, B. Desai, Z. & Qorro, M. (Eds.), *Educational Challenges in Multilingual Societies: LOITASA Phase Two Research* (pp. 281–305). Cape Town, South Africa: African Minds.

Batalova, J. McHugh, M. (2010). *Number and growth of students in U.S. schools in need of English instruction*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Culligan, K. (2010). *Pente or slope? Using student voices to explore program choice and experiences in secondary French immersion mathematics*. The Canadian Modern Language Review, 66(3), 421–444. <http://utpjournals.metapress.com/content/74124331552v6378/?p=e404296d6e734555bd438623d0d328e6&pi=3>. Accessed 9 Sept 2014.

Cummins, J. Chen-Bumgardner, B. (2011). Evaluation of the Greater Essex County District School board English/Arabic bilingual language transition program at Begley Public School. Final Report, OISE, University of Toronto.

Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.

Garcia, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century*, A Global Perspective. Malden, M.A: A John Wiley & Sons, Ltd. Publication.

Goldenberg, C. (2008). *Teaching English language learners: What the research does – and does not – Say*. American Educator Summer 2008.

Howard, E. Olague, N. Rogers, D. (2003). *The dual language program planner: A guide for designing and implementing dual language programs*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics and the Center for Research on Education/Diversity and Excellence.

Jansen, E .A. (2019). *navigating internal and external borderlands: the experience of emergent bilingual cape Verdean middle school students*. ProQuest Number: 13807312.

Janssens, R. M. Virginie, M. L. (2013). *Multilingual higher education in European regions*. Acta Universitatis Sapientiae. European and Regional Studies, 3(2013), 5-23.

Nikolov, M. (2000). Teaching Foreign Languages to Young Learners in Hungary. In Nikolov, M. & Curtain, H. (eds), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond*. Strasbourg: Council of Europe, 29–40.

Parekh, B. (2008). *The concept of multicultural education*. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.

Ryan, C. (2013). *Language use in the United States: 2011: American community survey reports*. Washington, DC: U.S. Department of Commerce. U.S. Census Bureau. <http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>

Schmid, C. (2001). *The politics of language: Conflict, identity, and cultural pluralism in comparative perspective*. Oxford: Oxford University Press.

Skutnabb-Kangas, T. (2000). Linguistic human rights and teachers of English: In: Hall, J. K & Eggington, W. G (Eds.), *The Socio Politics of*

English Language Teaching (pp. 22–44). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Smala, S. Paz, J. B. & Lingard, B. (2012). Languages, cultural capital and school choice: Distinction and second language immersion programmes. *British Journal of Sociology of Education*, 34(3), 373–391.

Stephen W. Littlejohn, K. A. F. (2009). *Encyclopedia of Communication Theory*, Sage, pp.247-250.

Turnbull, M. Cormier, M. Bourque, J. (2011). The first language in science class: A quasiexperimental study in late French immersion. *The Modern Language Journal*, 95, 182–198.

Comparative study of bilingual education in educational systems (Case study: Iran, USA and Australia)

Javad Jahandideh¹ *

Abstract

Language is one of the important cultural issues that there are different views on it in different cultures. Examining intercultural similarities and differences can help to better understand cultures. Educational institutions in societies, as influential elements in culture, are directly or indirectly affected by this issue. The purpose of this article was to identify and compare the similarities and differences between bilingual education in Iran and the United States and Australia. This research is a documentary study with an analytical-comparative approach based on comparative analysis based on "Berdy" method. Research data has been collected through official databases, library documents, research reports and searches on the websites of the Ministry of Education of the countries under study. The research population has been bilingual education activities in selected countries. In this study, countries were purposefully selected. The findings show that bilingual education is more or less present in all three countries, but the United States has officially started bilingual education earlier than Australia and Iran. The findings also showed that all the countries studied have programs for bilingual education, but the difference between them is that some countries such as the United States and Australia have several programs (transitional, immersion and two-way) for bilingual education, but Iran uses only structured immersion.

Key words: education, multilinguals, bilinguals, comparative study.

1- Shahid Beheshti University.