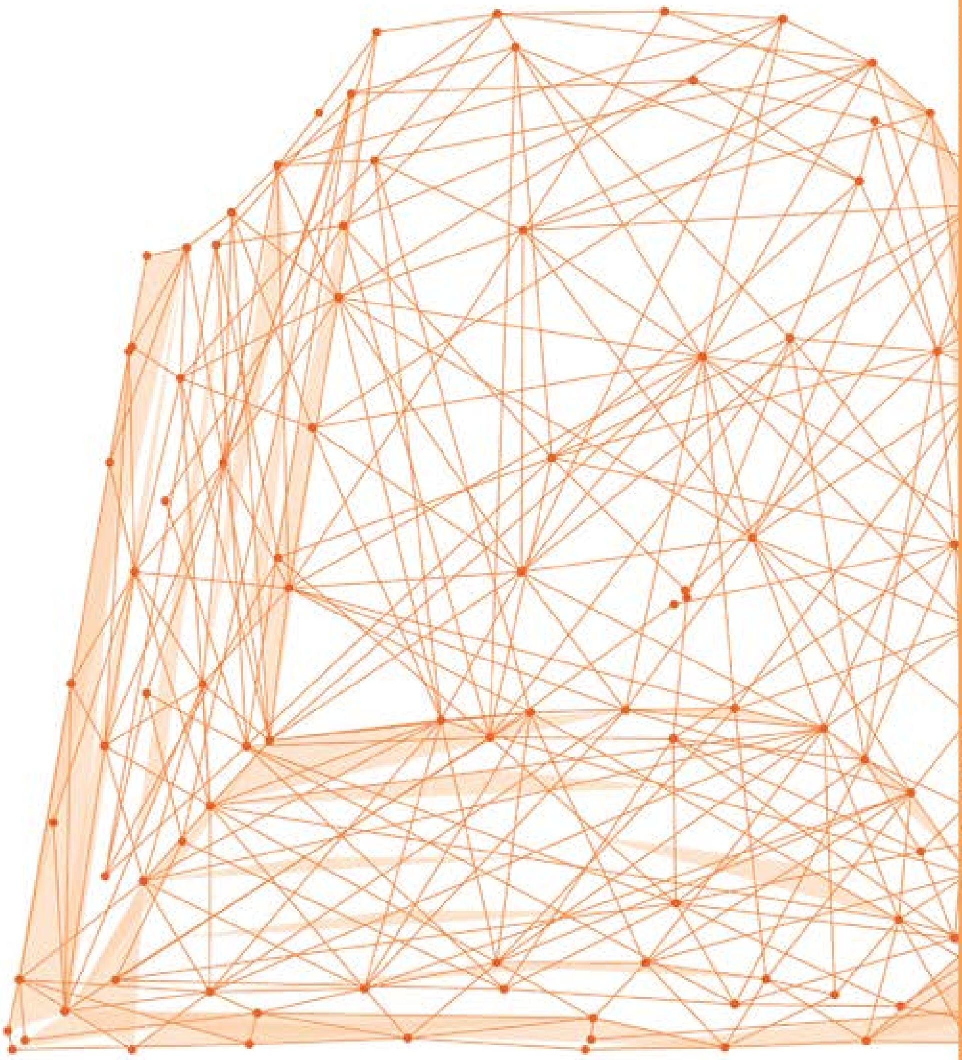
Qatar Foundation مؤسسة قطر

WISE

Carnegie Mellon University Qatar

# عالمی سیاق وسباق میں لسانی پالیسی



ڈڈلی رینولڈز

عالمی سیاق وسباق میں لسانی پالیسی

RR.3.2019

RR.3.2019

# عالمی سیاق وسباق میں
# لسانی پالیسی

مصنف: ڈڈلی رینولڈز
مترجم: کاشف رضا

# فهرست مضامین

فہرست جدول viii
فہرست اشکال viii
تمہید ix
جامعہ خلاصہ xi
1 تعارف 2
2 سیاق وسباق میں کثیراللسانیت 8
2.1 معاشرے میں کثیراللسانیت 9
2.1.1 زبان کو علاقہ سے جوڑنے میں اسکولوں کا کردار 9
2.1.2 کیا محض چند سیاق وسباق ہی کثیراللسانی ہیں؟ 11
2.1.3 معاشرتی اور انفرادی ضروریات کے حصول میں کثیراللسانیت کا کیا کردار ہے؟ 14
2.2 انفرادی لسانی قابلیت کی تعریفیں 16
2.2.1 عوامی تاثرات 16
2.2.2 لسانی قابلیت کے بارے میں تحقیق پر مبنی نظریات 18
2.2.3 یک لسانی قابلیت پر مبنی نظام کے لسانی تعلیم پر اثرات 19
2.3 لسانی علم کی "اہمیت" 19
2.3.1 سیکھیں یا نہ سیکھیں؟ 19
2.3.2 کثیراللسانیت کی معاشی اہمیت پر تنقیدی نظر 21
2.4 تعلیمی پالیسی کے اہداف 22
3 تعلیمی زبان کی پالیسی: مستقبل کی تشکیل 25
3.1 ضروریات سے واقفیت 25
3.1.1 تنوع کے جوابات 25
3.1.2 اوٹاوا، کینیڈا میں زبان کی ضروریات کو پورا کرنا 27
3.2 انتظامی سطح پر فیصلہ سازی کیلئے ایک فریم ورک 30
3.2.1 یوروپی اسکولوں میں (لسانی) حیثیت کی پالیسیاں 32
3.2.2 سنگاپور میں (لسانی) حصول کی پالیسی 33
3.2.3 نیوزلینڈ میں کارپس پلاننگ 34
3.3 نظام کی تشکیل میں معیار کے مسائل 36
3.3.1 جارجیا، امریکا میں عالمی لسانی انضمام (Language Immersion) 37
3.4 وسائل کی پیداوار کیلئے باہمی تعاون کے نظریات 40
4 کلاس روم کیلئے اختیارات 45
4.1 ماڈلز/نمونے 46
4.1.1 مضبوط دولسانی تعلیمی ماڈلز میں لسانی استعمال کی پالیسیاں 46
4.1.2 مصر کا ایک انگریزی اسکول 47
4.2 ماورائے ماڈلز 48

| | | |
|---|---|---|
| 4.2.1 | ٹرانسلینگویجنگ (Translanguaging) | 48 |
| 4.2.2 | جنوبی افریقہ میں ابتدائی خواندگی کے پالیسی ساز | 49 |
| 4.3 | پالیسی سازی: اصول، ڈھانچے اور اقدامات | 51 |
| 4.3.1 | درس وتدریس کے اہداف | 51 |
| 4.3.2 | کلاس روم کے ماحول کا تجزیہ کرنا | 52 |
| 4.3.3 | کثیراللسانی کلاسوں میں ممکنہ اقدامات کا تصور کرنا | 54 |
| 4.4 | باہمی تعاون کے اصول | 57 |
| 5 | دشواریوں سے نبرد آزما ہونا | 61 |
| 5.1 | استاد کی ایجنسی/ کا مقام | 63 |
| 5.1.1 | سبق کے مطالعہ میں ٹرانسلینگویجنگ کا کردار | 63 |
| 5.1.2 | استاد کی ترقی کے لیے وسائل | 65 |
| 5.2 | امتحانات | 66 |
| 5.2.1 | سائنسی مطالعہ کے کثیراللسانی امتحان کی دو کوششیں | 67 |
| 5.2.2 | امتحانات کے لیے وسائل | 68 |
| 5.3 | پالیسی بیانات اور رائے عامہ | 69 |
| 5.3.1 | قطر فاونڈیشن اسکول | 69 |
| 5.3.2 | لسانی پالیسی کیلئے وسائل | 70 |
| 5.4 | باہمی تعاون کا ایک نظریہ | 70 |
| | مصنف کے بارے میں | 72 |
| | وائز کے بارے میں | 73 |
| | قطر میں کارنیگی میلن یونیورسٹی کے بارے میں | 73 |
| | اکنوولجمنٹ/ مصنف کی طرف سے شکریہ | 74 |
| | مترجم کے بارے میں | 74 |
| | مترجم کی طرف سے شکریہ | 74 |
| | حوالہ جات | 75 |

# جدول و اشکال

## جدول


جدول 1: کثیراللسانیت کے معاشرتی عوامل 14
جدول 2: کینیڈا کی 2016 کی مردم شماری میں اوٹاوا کے لسانی جوابات 27
جدول 3: کثیراللسانی تدریسی طریقے 55
جدول 4: کثیراللسانی طریقوں سے سیکھنا 56


## اشکال


شکل 1: لسانی پالیسی میں ایک تبدیلی 6
شکل 2: اسکول معاشرتی سیاق وسباق پر کیسے اثر انداز ہو سکتے ہیں؟ 23
شکل 3: تعلیمی نظاموں کی تشکیل کے لیے سوالات 31
شکل نمبر 4: نظام کی تشکیل کے اہداف حاصل کرنے کے لیے نقطۂ نظر 42
شکل 5: کلاس روم میں باہمی تعاون 58
شکل نمبر 6: باہمی تعاون کے اصولوں سے نظریہ کی طرف 70

## تمہید

انسانی ہجرت میں بڑھتا ہوا رجحان، چاہے اسکے اسباب تنازعات اور غربت سے دور بھاگنے کی جستجو ہوں، خاندانوں کے لیے بہترین زندگی کی تلاش ہوں یا تعلیم کا حصول ہوں، کمیونیٹیوں کے لیے ایسے مواقع پیدا کرتا ہے جس میں وہ تنوع سے سیکھ سکتے ہیں، اسکو تسلیم کر سکتے ہیں اور اسے اپنی معاشرتی تشکیل کا حصّہ بنا سکتے ہیں- اسکے ساتھ ساتھ ہجرت قائدین، پالیسی سازوں اور دیگر افراد کے لیے بنیادی اہداف کو بھی جنم دیتا ہے- جیسا کہ نظام تعلیم کے لیے ایک اہم تنازعہ یہ ہے کہ تیزی سے کثیرالثقافتی شکل اختیار کرتی ہوئی آبادیوں میں لسانی تنوع سے کیسے نبرد آزما ہوا جائے-

کارنیگی میلن یونیورسٹی قطر سے تعلق رکھنے والے ہمارے ساتھی ڈڈلی رینولڈز اس رپورٹ میں ماہرین تعلیم سے درخواست کرتے ہیں کہ وہ معاشرتی سطح پر زبانوں کے حقیقی استعمال سے متعلق شعور اجاگر کرنے میں اپنا کردار ادا کریں- یہ رپورٹ ہمیں مختلف زبانوں میں سیکھنے کے طریقوں کو بڑے پیمانے پر سمجھنے کے ساتھ ساتھ کثیراللسانی تعلیمی ڈھانچوں میں موجود ہر زبان کے استعمال سے پیدا ہونے والے منفرد فوائد کو تسلیم کرنے کی بھی دعوت دیتی ہے- ایک طبقہ میں استعمال ہونے والی تمام زبانوں سے مستفید ہونے کے لیے ایک ایسا تعلیمی نظام تشکیل دینے کی ضرورت ہے جس میں مختلف زبانوں کے مابین مقابلے اور دشمنی کی بجائے باہمی تعاون اور اشتراک کو فروغ ملے-

گزشتہ ادوار میں عربی بولنے والے محققین اور دانشوروں نے مراکش سے لے کر خلیج اور اس سے بھی آگے کے سفروں کے دوران اپنے میزبانوں سے گفت و شنید کرنے اور انکے تجربات سے سیکھنے کے لیے متعدد مخصوص بولیوں کا استعمال کیا- تفریق کو نظر انداز کرتے ہوئے ہم نے ایسے ہم آہنگ معاشرے، ثقافتیں اور وراثتیں پیدا کیں جو اپنی جزوی حیثیت کی نسبت بطور اکائی زیادہ کامیاب رہیں- اس طرح یہ تحقیق ہم سے مطالبہ کرتی ہے کہ ہم اپنے ادرک کو وسیع کرتے ہوئے ایک ایسی دنیا کا تصور کریں اور اسکی مکمل حدود کو سمجھیں جس میں نوجوان سیکھنے اور بڑھنے کے بے شمار مواقع سے بھرپور فائدہ اٹھاتے ہوئے کثیراللسانی احوال میں پنپتے ہوں-

زبان کی دانشمندی، جس سے مراد تمام زبانوں کا ایک رنگین اور پیچیدہ جال ہے، تعلیمی مراحل میں مرکزی حیثیت رکھتے ہوئے ترقی اور تبدیلی کی راہ ہموار کرتی ہے-

یہ تحقیق عالمی سطح پر متعدد کثیراللسانی احوال سے تعلق رکھنے والے دانشوروں کے کام کا جائزہ لیتی ہے تاں کہ ان طریقوں کو اچھی طرح سمجھا اور پرکھا جا سکے جن کو متنوع ثقافتوں اور تجربات سے تعلق رکھنے والے لوگ باہمی روابط قائم کرنے، ایک دوسرے سے سیکھنے اور ایک فروغ پذیر طبقہ قائم کرنے کے لیے عمل میں لاتے ہیں- دو لسانی، کثیراللسانی اور ٹرانسلینگویجنگ پر مبنی تعلیمی ڈھانچوں سے لی گئی یہ کہانیاں یک لسانی معاشروں کے مستقل افسانوں کی موجودگی، وارثت کو لاحق خوف جیسے دعوؤں اور زبانوں کو کب اور کیسے پڑھایا جا ئے جیسے سوالات کو حل کرنے کے لیے متناسب ماڈلز کے قیام کے مطالبوں جیسی سخت رکاوٹوں سے پردہ اٹھاتی ہیں- باہمی تعاون سے زبان کے تصور کو تسلیم کرتے ہوئے مسائل کو حل کیا جا سکتا ہے- زبانیں وسائل کا مجموعہ ہوتی ہیں، قواعد کی فہرست نہیں- اسی طرح لسانی مسابقت یا یکسانیت معاشرتی ہم آہنگی کی لازمی شرط نہیں ہے-

حالیہ برسوں میں تمام شعبوں سے تعلق رکھنے والے معلمین نے تعلیمی عمل کے لیے اپنے "خلال انگیز" ماڈل فراہم کیے- چونکہ زبان انسانی مواصلات اور باہمی رابطوں کے بنیادی ڈھانچے کا نام ہے لہذا یہ کہنا زیادہ مفید ہو گا کہ زبان کے لیے یہ بھرپور وکالت ایک منفرد اتھارٹی رکھتی ہے کیونکہ زبان کو سیکھنے اور سکھانے کے طریقوں سے متعلقہ بنیادی مسائل کو یہ رپورٹ بہترین طریقہ سے اجاگر کرتی ہے-

وائز 2019 کا عنوان "بھولو اور دوبارہ سیکھو: انسان ہونے کا مطلب کیا ہے؟" روایتی سوچ کو رد کرتے ہوئے تغیراتی علوم کی تعمیر میں کارفرما عناصر کو جمع کرنے اور متنوع کمیونیٹیوں کی ترقی کے لیے مواقعہ پیدا کرنے کی نئی راہیں ہموار کرتا ہے- اس گفتگو کے آغاز کے لیے زبان کے تصور سے بہتر بھلا اور کونسا موضوع ہو سکتا ہے؟

اسماء الفضالۃ
ڈائریکٹر تحقیق ومواد
تعلیم کے لئے عالمی جدیدیت کا اجلاس (وائز)

# جامعه خلاصه

زبانوں کو تدریسی عمل اور باضابطہ تعلیم کیلئے استعمال کرنے کے فیصلے عالمی سطح پر تعلیمی نتائج پر براہ راست اثر انداز ہوتے ہیں- یہ فیصلے تعلیمی مواد کی رسائی کو متاثر کرنے کے ساتھ ساتھ کچھ بلواسطہ سوالات کو بھی جنم دیتے ہیں جیسا کہ کیا طلباء کے ورثہ اور شناخت کو تسلیم کرتے ہوئے انہیں پنپنے کا موقعہ فراہم کیا جائے گا؟

متعدد سیاق وسباق میں رائج لسانی پالیسیاں جہاں اقلیتی زبانیں بولنے والے مقامی اور مہاجر افراد کے تعلیمی مواقع پر منفی اثر ڈال رہی ہیں وہیں ان کے اثرات ایسے اکثریتی زبانیں بولنے والوں پر بھی دکھائی دیتے ہیں جو اضافی زبانیں سیکھنے میں دلچسپی ہی نہی رکھتے- اعداد وشمار کے مطابق دنیا کے 40% بچے ان زبانوں میں تعلیم حاصل کر رہے ہیں جنھیں وہ پوری طرح سمجھتے بھی نہی جبکہ برطانیہ اور امریکا میں انگریزی زبان کے علاوہ دیگر زبانوں کا مطالعہ ڈرامائی انداز میں کم ہو رہا ھے-

موجودہ پالیسیاں اکثر ان خدشات سے جنم لیتی ہیں کہ کثیراللسانیت قومی شناخت کے لیے خطرہ ھے یا یہ کہ محدود وسائل والے اسکولوں میں اسے فروغ دینا بہت مشکل ھے- ان خدشات کو اس رپورٹ میں نظریہ مسابقت کہا گیا ھے- یہ ناقص نظریہ زبانوں کی جغرافیائی اور ادراکی حدود کو ایک محدود رجحان کے طور پر دیکھتا ھے جس کی وجہ سے ایک حد میں مزید زبانوں کے اضافے کے عمل کو، چاہے وہ حد انسانی ذہن ہو یا ایک ملک، ایک مقابلہ اور خطرہ تصورکیا جاتا ھے-

اس رپورٹ میں یہ دلیل دی گئی ھے کہ زبان کی پالیسیاں باہمی تعاون کے تین اصولوں پر مبنی ہونی چاہیں (دیکھئے شکل نمبر 1):

- زبان کے وسائل کے لیے افراد اور معاشروں کی بدلتی ہوئی (لسانی) ضروریات کو پورا کریں-
- کثیراللسانیت کو مجموعی طور پر دیکھا جائے-
- اختلاف کا احترام کرنا سیکھیں-

ان اصولوں کا ماخذ اس حقیقت کی شناخت ہے کہ کثیراللسانیت علاقوں اور وہاں رہنے والے لوگوں کی شناخت کا باعث بنتی ہیں جس کی جزوی وجوہات عالمگیریت سے وابستہ مجازی اور جسمانی نقل و حرکات ہیں- عالمی شمال و جنوب میں آباد کمیونیٹیوں سے تعلق رکھنے والے افراد کے لیے زبانیں شناخت اور ورثہ، قومی ہم آہنگی اور مقامی علاقوں سے آگے وسیع مواصلات کے مواقع پیدا کرنے کا ذریعہ ہوتی ہیں (دیکھئے شکل نمبر 1)- تاہم یہ بھی یاد رکھنا چاہئیے کہ کسی بھی جگہ موجود زبانیں اور ان زبانوں کی ضروریات متحرک ہوتی ہیں اور بڑھتی رہتی ہیں-

جہاں تک انسانی ذہن کی اہلیت کی بات ہے، کثیراللسانیت سے مراد متعدد، آزاد زبانوں کا علم نہی ہے- یہ رپورٹ میں جس بات پر بحث کی گئی ہے محققین اس نقطۂ نظر کو قابلیت کی کثرت کہتے ہیں- اس نقطۂ نظر کے مطابق لسانی علم سے مراد کچھ مخصوص زبانوں کے بارے میں خاص علم ہونا اور دیگر زبانوں کے بارے میں عام معلومات رکھنا ہے-

ایسے تعلیمی نظاموں کو جو کثیراللسانیت کو فروغ دیتے ہیں معاشرتی ہم آہنگی کے لیے خطرہ یا علمی بوجھ تصور کرنے کی بجائے کمیونیٹیوں اور لوگوں کے لیے وسائل پیدا کرنے کا ذریعہ سمجھنا چاہئیے- بد قسمتی سے اقلیتی زبانیں بولنے والے مقامی اور مہاجر افراد کو یہ پیغام دیا جاتا ہے کہ وہ اپنے موجودہ وسائل کو نظر انداز کر کے اکثریتی گروہوں کے لسانی طریقوں کو اپنائیں- ستم ظریفی یہ بھی ہے کہ اکثریتی زبانیں بولنے والوں کو نئی زبانیں سیکھنے کی ترغیب اکثر اس لیے کی جاتی ہے تاں کہ وہ مختلف زبانیں بولنے والوں کے ساتھ دیگر مقامات پر گھل مل سکیں- اوپر بیان کیے گۓ باہمی تعاون کے اصول تعلیمی نظاموں کو انہی رجحانات کا مقابلہ کرنے کا چیلنج کرتے ہیں (دیکھیں شکل نمبر2)

اوٹاوا کینیڈا جیسے عالمگیر سیاق وسباق میں نظام کی سطح پر کیے گئے اقدامات ظاہر کرتے ہیں کہ لسانی مسائل کو حل کرنے کی بجا ئے کسی طبقہ کے لیے وسائل پیدا کرنے پر بھی توجہ مرکوز کی جا سکتی ہے- وہاں کے اسکول دو قومی زبانوں، انگریزی اور فرانسیسی، کو فروغ دینے کے ساتھ ساتھ گھریلو زبانوں کے استعمال اور فرانسیسی اور انگریزی کے علاوہ دیگر زبانیں سیکھنے کے خواہشمند طلباء کیلئے مختلف انواع کے مواقع پیدا کرتے ہیں-

ایک ایسے نظام کی تخلیق کیلئے جو کثیراللسانیت کو فروغ دے سکے لازم ہے کہ روایتی لسانی منصوبہ بندی میں کارفرما ایسے سوالات پر خصوصی توجہ دی جا ئے جو کسی زبان کی معاشرتی حیثیت، اسکے حصول اور حقیقی استعمال سے متعلق ہوں(دیکھئے شکل نمبر 3)- حیثیت سے متعلق سوالات کا مقصد یہ جاننا ہوتا ہے کہ کونسی زبانوں کو کن ضروریات کے لیے استعمال کیا جائے گا- حصول زبان سے متعلقہ سوالات یہ بتاتے ہیں کہ مختلف کمیونیٹیوں کی لسانی ضروریات کو یکساں

طور پر کیسے پورا کیا جائے - حقیقی استعمال کے سوالات یہ پوچھتے ہیں کہ وسائل سے بھرپورایک ایسے تدریسی ماحول کو کیسے پیدا کیا جا ئے جہاں طلباء نئی چیزیں سیکھنے کے ساتھ ساتھ اس عمل کی اہمیت کو بھی سمجھ سکیں-

نظام کی تخلیق میں ایک اور اضافی غوروفکر کی بات یہ ہے کہ آیا ان سوالات کے جوابات دینے میں ٹاپ ڈاؤن طریقہ کار استعمال کیا جائے گا جہاں ایسی پالیسیاں بنائی جائیں گیں جو طلباء کے بڑے گروہوں پر لاگو ہوں یا ایسے آپشنز تشکیل دیے جائیں گے جو مثالوں کے ذریعے کثیراللسانیت کو فروغ دیں- انتظامی سطح پر ان مسائل کے حل کے لیے کیے گئے اقدامات کی مثالیں یورپ، سنگاپور، نیوزی لینڈ اور امریکی ریاست جارجیا کی کیس اسٹڈیز (case studies) میں ملتی ہیں-

کلاس روم کی سطح پر طلباء میں بڑھتا ہوا تنوع جہاں ایسے ماڈلز کو رد کرتا ہے جو طلباء کی خصوصیات پر مبنی تدریسی طریقہ کار تجویز کرتے ہیں وہیں ایسے وسائل کی ضرورت پر زور دیتا ہے جو مقامی پالیسی سازوں کی حمایت کرتے ہیں- ٹرانسلینگویجنگ سے مراد ایک ایسا تدریسی نقطہ نظر ہے جو متعدد زبانوں میں موجود وسائل کو کئی زبانیں بولنے والوں کے درمیان بات چیت کے ایک عام ذریعہ کے طور پر استعمال کرنے کی حمایت کرتا ہے- یہ نقطۂ نظر مختلف سیاق وسباق سے تعلق رکھنے والے طلباء کے ذریعے کلاس روم میں لائے گئے وسائل سے نئے وسائل تخلیق کرنے کے راستے کے طور پر سامنے آیا ہے-

محققین کا استدلال ہے کہ کلاس روم میں زبان کے استعمال کو کسی ایک مخصوص زبان تک محدود کرنے کا عمل اقلیتی زبانوں کی قدر میں کمی کا باعث بننے کے ساتھ ساتھ ان زبانوں کو بولنے والوں کی سمجھ کوبھی محدود کر دیتا ہے- طلباء کو مخصوص (زبانوں) کا استعمال ایسے ماحول میں کرنے سے گریز کرنا چاہئیے جہاں دوسرے انکی بات کو ان زبانوں میں نہ سمجھ پائیں بلکہ انھیں آزادنہ طور پر ایسی لسانی قابلیتوں کا اظہار کرنا چاہئیے جو کسی ایک زبان تک محدود نہ ہوں- ان قابلیتوں

کی چند مثالیں معلومات کا پتا لگانا، کسی دلیل کا ڈھانچہ بنانا اور متعدد زبانوں میں متن کی تخلیق ہیں-

مقامی سطح پر پالیسیاں مرتب کرنے کے لیے اساتذہ کو تین اقدامات کرنے کی ضرورت ہے:

1 ) ٹرانسلینگویجنگ کے استعمال کے مقاصد طے کریں-

2 ) اپنی کلاسوں کے ماحول کا تجزیہ کرنے کے لیے آزمائشی طریقہ کار وضع کریں-

3 ) ٹرانسلینگویجنگ کے ذریعہ سیکھنے اور سکھانے کی مثالیں پیدا کریں-

تعلیمی اور ایتھنوگرافک تحقیق پر مبنی اس رپورٹ میں ان طریقہ کار پر بحث کی گئی ہے جو ان مقاصد کی تشکیل میں مدد کر سکیں جن سے کمیونیٹیوں میں زبانوں کے انفرادی اور معاشرتی استعمال، کثیراللسانیت کی لسانی قابلیت بارے عام فہم قائم کرنے اور کلاس روم میں مختلف مہارتوں کے فروغ کیلئے اقدار کے چناؤ جیسے مسائل کو حل کیا جا سکے- مقاصد کی تشکیل کے بیرونی فوکس کو پورا کرنے کے لیے اساتذہ کو کلاس روم میں استعمال ہونے والی زبانوں، انکے استعمال کنندہ اور موجودہ وسائل کے تجزیات کی بھی ضرورت ہوتی ہے-

تدریسی سرگرمیوں کو تصورکرنے میں معاونت کیلئے اس رپورٹ میں تحقیقی ادب سے ایسی مثالیں پیش کی گئی ہیں جو کثیراللسانیت کے بارے میں موجود موقف سمجھنے، کثیراللسانی طریقوں کی نمونہ سازی کرنے اور ایسے سیاق وسباق میں سرگرمیوں کی تخلیق میں مدد دے سکیں جہاں مختلف زبانیں رابطے میں ہوں- اسی طرح ٹرانسلینگویجنگ کے سیاق وسباق میں سیکھنے کے عمل کی معاونت کے لیے اس رپورٹ میں زبانوں کے درمیان روابط پیدا کرنے، ایک زبان سے دوسری زبان کا فرق کرنے، ناگزیر مسائل سے نبردآزما ہونے اور متعدد زبانوں میں موجود وسائل کے استعمال سے شناخت پیدا کرنے کی مثالیں بھی فراہم کیں گئیں ہیں (دیکھیئے شکل نمبر4)-

پالیسی میں تبدیلی اسکے نفاذ میں مسائل پیدا کرتی ہے- اس رپورٹ کے آخر میں ان مسائل پر قابو پانے کیلئے وہ تجاویز اور مثالیں پیش کی گئی ہیں جو قطر کے عالمی تناظر میں مصنف کے ذاتی تجربات پر مبنی ہیں-

جن تین بڑے مسائل پر توجہ دی گئی ہے وہ یہ ہیں:

- کثیراللسانی تدریس کی طرف رجوع کرنے والے اساتذہ کی حمایت کرنا-

- زبان کے کثیراللسانی استعمال کا جائزہ لینا-

- کثیراللسانی تعلیم دینے کے عمل کی عوامی حمایت حاصل کرنے کے لیے بنیادی کام کرنا-

باہمی تعاون کے اصولوں پر مبنی کثیراللسانی تعلیمی نظام یہ صلاحیت رکھتا ہے کہ دنیا بھر کے طلباء کی بڑی تعداد کے تعلیمی نتائج کو بدل سکے اور اقوام متحدہ کے پائیدار ترقی کے مقصد نمبر 4 کے حصول میں مدد دے سکے- لہذا اس رپورٹ کا اولین مقصد باہمی تعاون کے نظریہ کی تخلیق ہے جس کی رو سے:

- تعلیم ایسے ہم آہنگ معاشروں کی تشکیل میں اپنا کردار ادا کر سکے جہاں تمام لوگ اپنے لسانی وسائل اور گفت وشنید کی مہارت کے حوالے سے خود کو بااختیار محسوس کریں-
- کثیراللسانیت علمی اور معاشرتی ترقی کا مترادف ہو-
- اقلیتی زبانوں اور انکے بولنے والوں کو جدت اور تجدید کے ذرائع کے طور پر اہمیت دی جائے

# باب اول

آج کے دور میں زبان کو باضابطہ تعلیم کے جزو کے طور پر پڑھانے اور استعمال کرنے کے فیصلوں کا تعلیمی نتائج پر خاص اثر ہوتا ہے- انتہائی بنیادی سطح پر یہ فیصلے مواد تک رسائی کے عمل پر اثر انداز ہوتے ہیں- ان طلباء کو تدریسی عمل میں نسبتاً کم مشکلات پیش آتی ہیں جو کسی اسکول میں رائج زبان کو سمجھتے ہیں- لیکن زبان کے استعمال کے بارے میں فیصلے کچھ بالواسطہ پیغامات کو بھی جنم دیتے ہیں جیسا کہ آیا اسکول میں طلباء کے ورثوں اور شناختوں کو خوش آمدید کہا جائے گا یا نہیں اور انہیں کامیابی کے قابل سمجھا جائے گا یا نہیں- اسی طرح یہ فیصلے معاشرے میں قابل اقتدار ہونے کے نظریات کو یا تو تقویت دیتے ہیں یا انہیں چیلنج کرتے ہیں-

جب طلباء کو ان زبانوں اور انکے استعمال کے بارے میں جاننے کے مواقع ملتے ہیں جنھیں وہ پہلے سے جانتے ہوں تو بطور صاحب ابلاغ ان کے اعتماد اور تخلیقی صلاحیت کو فروغ ملتا ہے- جب انہیں نئی زبانیں سیکھنے کے مواقع ملتے ہیں تو دوسری زبانوں کے لیے ذہنی ہم آہنگی پیدا ہونے کے ساتھ ساتھ ان میں اندازبیان کی شناخت کی مہارتیں، مسائل حل کرنے کی حکمت عملیاں اور تنوع کی اہمیت سمجھنے کی قابلیتیں جنم لیتی ہیں- جب طلباء مضامین سے متعلق معلومات کی تخلیق اور ان تک رسائی کیلئے پہلے سے جانی جانے والی زبانوں کے ساتھ ساتھ نئی سیکھی جانے والی زبانوں کا بھی استعمال کرتے ہیں تو ان میں آج کی عالمگیر دنیا میں ایک موثر کثیراللسان ہونے کی اہمیت کا شعور پیدا ہوتا ہے- یہ رپورٹ ان معلمین کیلئے ایک وسیلہ ہے جو بطور قومی پالیسی ساز، انتظامی سطح کے عہدیداران اورمنتظمین یا کلاس روم کے اساتذہ کام کرتے ہیں اور انہیں تعلیمی عمل میں زبانوں کے استعمال اور انکی تعلیم کے حوالے سے فیصلے کرنا پڑتے ہیں-

طلباء کی تین مختلف اقسام کے حوالے سے عالمی اعدادو شمار آج کے دور میں لیے جانے والے فیصلوں پر نظرثانی کی طرف اشارہ کرتے ہیں- ان میں پہلی قسم کے طلباء وہ ہیں جنھیں مقامی یا "انڈیجنس" کہا جاتا ہے اور انکی گھریلو زبان اسکول میں رائج (تعلیمی مقاصد کیلئے استعمال ہونے والی زبان) سے مختلف ہوتی ہے- اقوام متحدہ کے اندازے کے مطابق "عالمی آبادی کا تقریباً 40 فیصد حصّہ اس زبان میں تعلیم حاصل نہی کر پاتا جسے وہ بولتے یا سمجھتے ہیں" (یونیسکو، 2016 بی، صفحہ نمبر1) ۔ اس صورتحال کا منفی اثر طلباء کے ساتھ ساتھ انکی زبانوں پر بھی ہوتا ہے-

اقوام متحدہ نے سال 2019 کو مقامی/انڈیجنس زبانوں کا سال قرار دیا ہے کیونکہ "دنیا کی تقریباً 6700 زبانوں میں سے 40 فیصد زبانیں ناپید ہونے کے خطرات سے دوچار ہیں- ان زبانوں کی اکثیریت کا تعلق مقامی/انڈیجنس افراد سے ہے" (2019 مقامی زبانوں کا بین الاقوامی سال، 2019)- ماہر لسانیات انتھونی ووڈبری کے مشاہدے کے مطابق کسی زبان کے ختم ہوتے ہی اس سے منسلک "دعائیں، کہانیاں، تقاریب، شاعری، بیانات، تکنیکی الفاظ--- روزمرہ کے استقبال کے طریقے، رخصت لینے کے انداز، گفتگو کے انداز، طنزو مزاح، بچوں سے بولنے کے طریقوں کے علاوہ عادات، رویوں اور جذبات کیلئے استعمال ہونے والی اصطلاحات" (نو-ڈیٹ، پیرا نمبر 5) بھی ختم ہو جاتی ہیں-

زبان کے فیصلوں سے متاثر ہونے والا دوسرا گروہ ان طلباء پر مشتمل ہے جو ہجرت یا نقل مکانی کی وجہ سے اسکول میں نئی زبان کا سامنا کرتے ہیں- عالمگیریت سے منسلکہ رضاکارانہ ہجرت، جس میں ایک ملک سے دوسرے ملک اور دیہی علاقوں سے شہری علاقوں کی طرف ہجرت شامل ہے، کے ساتھ ساتھ معاشرتی تنازعات کے سبب ہونے والی نقل مکانی میں بھی عالمی سطح پر اضافہ دیکھنے میں آیا ہے- مائیگریشن ڈیٹا پورٹل کی رپورٹ کے مطابق "انیس سال یا اس سے کم عمر کے وہ افراد جو پیدا تو ایک ملک میں ہوئے لیکن بعد میں کسی دوسرے ملک ہجرت کر گئے کی تعداد جو کہ 1990 میں 28.7 ملین تھی بڑھ کر 2017 میں 36 ملین ہو گئی تھی" (بچوں اور نوجوانوں کی ہجرت، نو-ڈیٹ)- سال 2019 عالمی تعلیم کی نگرانی کی رپورٹ بعنوان ہجرت، نقل مکانی اور تعلیم کی تمہید میں یونیسکو کی ڈائریکٹر جنرل اوڈرے آزولے لکھتی ہیں کہ:

"اسکول کے ماحول کو مہاجر (طلباء) کی مخصوص ضروریات کے مطابق ڈھالنے اور ان ضروریات کو پورا کرنے کی ضرورت ہے- مہاجر اور تارکین وطن طلباء کو مقامی طلباء کے ساتھ ایک ہی اسکول میں تعلیمی مواقع فراہم کرنا معاشرتی ہم آہنگی قائم کرنے کی طرف ایک اہم قدم ہے- تاہم تدریسی طریقے اور ان میں استعمال ہونے والی زبان کے ساتھ ساتھ امتیازی سلوک ان (طلباء) میں دوریاں پیدا کر سکتا ہے (یونیسکو، صفحہ 3) -

تعلیمی عمل میں زبانوں کے استعمال اور انکے فروغ سے متعلقہ فیصلوں سے متاثر ہونے والے تیسرے گروہ سے تعلق رکھنے والے طلباء وہ ہیں جنکی گھریلو اور روزمرہ کی زبان اسکول میں استعمال ہونے والی بنیادی زبان سے مطابقت رکھتی ہے- یہ اکثر انگریزی بولتے ہیں جنھیں اس حقیقت سے مزید فائدہ پہنچتا ہے کہ انگریزی زبان ان کے ملک سے باہر ابلاغ کیلئے وسیع طور پر استعمال ہوتی ہے- تاہم اعدادو شمار سے پتہ چلتا ہے کہ وہ اضافی زبانوں کو مکمل یا بنیادی سطح سے تھوڑا بہترسیکھنے

میں بڑی تیزی سے دلچسپی لے رہے ہیں- برٹش کونسل کے حالیہ سروے سے پتا چلتا ہے کہ 16 سال کے برطانوی نوجوانوں کی آدھی سے زیادہ تعداد انگریزی کے علاوہ ایک اور(اضافی) زبان سیکھتی ہے- امریکن اکیڈمی آف آرٹس اینڈ سائنسز کی رپورٹ کے مطابق امریکا کی 80 فیصد آبادی صرف انگریزی زبان بولتی ہے- مزید یہ کہ 20 فیصد سیکنڈری اسکول، 42 فیصد مڈل اسکول، اور 75 فیصد پرائمری اسکول انگریزی کے علاوہ کوئی دوسری زبانیں نہیں پڑھاتے- اکیڈمی نے متنبہ کیا ہے کہ "اکیسویں صدی میں کاروبار، تحقیق اور بین الاقوامی تعلقات میں کامیابی کے لئے انگریزی کے علاوہ دیگر عالمی زبانوں میں بھی سمجھنے، بولنے، پڑھنے اور لکھنے کی صلاحیت اہم ہے (زبان سیکھنے کا کمیشن، 2017، صفحہ vii) -

ایسی تعلیمی پالیسیاں جو کثیراللسانیت پر مبنی تعلیمی مواقع کو فروغ دینے کے ساتھ ساتھ اسکی قدر بھی کرتی ہیں اوپر بیان کیے گئے تینوں گروہوں کے تعلیمی نتائج پر مثبت اثرات ڈالتیں ہیں- لیکن ان گروہوں کے ساتھ جو کچھ ہو رہا ہے وہ تعلیمی پالیسیوں کی ناکامی کے علاوہ بھی بہت کچھ ظاہر کرتا ہے- یہ عکاسی کرتا ہے کچھ مخصوص گروہوں اور انکی زبانوں کی بڑھتی ہوئی طاقت کی اور دوسرے گروہوں اور انکی زبانوں اور ثقافتوں میں موجود ایسی تعلیمی روایات کی پسماندگی کی جو یکسوئی کی طرف بڑھتی ہوئی ایک ایسی دنیا میں جو ٹیکنالوجی اور میڈیا کی وجہ سے جڑی ہوئی ہے اپنی اہمیت کھو چکی ہیں- اقلیتی مقامی زبانیں اس لیے ناپید ہو جاتیں ہیں کیوں کہ وہ ایسی زبانوں کا مقابلہ نہیں کر سکتیں جو بڑے پیمانے پر موجود ہوں- مہاجر اور بے گھر ہونے والے بچے تعلیمی میدان میں اس لیے پیچھے رہ جاتے ہیں کیونکہ ان کا تعلیمی سفر ان وسائل سے شروع نہی ہوتا جو اکثریتی زبانیں بولنے والوں کو میسر ہوتے ہیں- چونکہ اکثریتی زبانیں بولنے والوں کے پاس وہ تمام (لسانی) وسائل موجود ہوتے ہیں جو کامیابی کیلئے درکار ہوں لہذا وہ مزید (زبانیں) کیوں سیکھیں؟

تاہم یہ سمجھنے کی ضرورت ہے کہ لسانی اور ثقافتی تنوع میں کمی، تعلیم تک رسائی میں عدم مساوات اور انگریزی زبان کا تسلط عالمگیریت کی وجہ سے جنم لینے والی مسابقت کی ناگزیر پیداوار نہی ہیں بلکہ یہ مسائل تب سر اٹھاتے ہیں جب تعلیمی نظام کثیراللسانیت کو قومی شناخت کیلئے خطرہ اور محدود وسائل والے اسکولوں میں اسکے فروغ کو بہت مشکل عمل تصور کرنے لگیں- ایسے مسائل کی مزید وجہ وہ تعلیمی نظام ہیں جو زبان کی خاصیت اور زبانوں کے باہمی تعلقات کی غلط فہم کی بنیاد پر انکے استعمال اور درس وتدریس کی پالیسیاں تشکیل دیتے ہیں- یہ ایک ایسا نظریہ ہے جس کے مطابق زبانیں جغرافیائی اور علمی حدود کیلئے آپس میں مقابلہ کرتی ہیں-

جیسا کہ باب دوئم میں بیان کیا جائے گا تعلیمی نظاموں کی بنیادی زبان اکثر اوقات قومی زبان ہوا کرتی ہے- قومی ریاستیں باضابطہ اعلان یا غیرسرکاری بیانیہ کے ذریعے اس نظریہ کو فروغ دیتی ہیں کہ قومی اتحاد کی ضمانت اس زبان کے استعمال میں ہے جسے ریاست کی جغرافیائی حدود میں موجود تمام شہری بولتے ہوں اور اس نظریہ کو مزید فروغ دینے میں اسکول ایک ہتھیار کے طور پر استعمال ہوتے ہیں- اور جب اسکول میں اضافی زبانیں متعارف کروائی جاتی ہیں تو اسکی وجہ بیرونی معاشی مواقع کا حصول ہوتا ہے- اقلیتوں جن سے مراد مقامی اور تارکین وطن افراد ہیں سے وابسطہ زبانیں اکثر اسکولوں سے اس لیے خارج کر دی جاتی ہیں کیوں کہ انہیں قومی شناخت کی اس نایاب تفہیم کیلئے خطرہ سمجھا جاتا ہے- اس کے نتیجے میں مغلوب زبانیں جن سے مراد اکثریتی سماجی گروہوں اور عالمی مواقع فراہم کرنے والی زبانیں ہیں ہی اسکولوں میں رائج کی جاتی ہیں- لیکن مذکورہ اعدادوشمار سے پتہ چلتا ہے کہ قومی ریاستوں کا لسانی لحاظ سے ہم آہنگ ہونے کا تصور محض ایک افسانہ ہے- ہم ایک کثیراللسانی دنیا کے کثیراللسانی معاشروں میں رہتے ہیں- جب اسکول اقتدار کی زبانوں پر خصوصی طور پر توجہ دیتے ہیں تو وہ اس تنوع کو نظرانداز کرتے ہیں۔ وہ اس بنیاد کو قبول کرلیتے ہیں کہ معاشرے تقسیم ہوچکے ہیں، اور وہ ایک ایسے نظریہ کو فروغ دیتے ہیں جس کے مطابق یہ بات فطری ہے کہ کچھ زبانیں فاتح ہوں اور دوسری زبانوں کو شکست ملے۔ بڑھتے ہوئے نسلی، ثقافتی اور مذہبی تنازعات کی شکار اس دنیا میں اس دلیل کو گلے لگانا خطرہ سے خالی نہی ہے-

زبانوں کے بارے میں ایسے تاثرات کو کہ وہ ایسے محدود اور مخرج نظریات ہیں جو علاقوں پر غلبہ حاصل کرنے کیلئے مقابلہ کرتی ہیں زبانوں کی خصوصیات کے بارے میں مقبول خیالات سے بھی تقویت ملتی ہے- زیادہ تر لوگ اسم "زبان" کو واحد اور جمع کی اشکال کے طور پر تصور کرتے ہیں جس سے مراد ایک ایسا وجود ہے جسکی موجودگی اور حقیقت کیلئے اتنا کافی ہے کہ اسے شمار بھی کیا جا سکتا ہے اور سکھایا بھی- کسی ایک زبان کو جاننے کا مطلب ہے قواعد کے ایک مجموعہ (آوازیں، الفاظ، گرائمر کی ترتیبیں) اور ان سے وابسطہ معنی کو جاننا; دو زبانیں جاننے کا مطلب ہے قواعد و معنی کے دو

مجموعوں کو جاننا- اس تصور کی ابتداء جن کورسوں میں ملتی ہیں ان میں فنون زبان، عربی بطور ایک عالمی زبان، فرانسیسی زبان وادب کے علاوہ ایسے پروگرام بھی شامل ہیں جنھیں "دو لسانی" یعنی دو الگ زبانوں کی تعلیم کے پروگرام کہا جاتا ہے-

زبان کی کلاسوں میں ایک حالیہ جدت کے پیش نظر سماجی سیاق وسباق میں پیچیدہ معنی پیدا کرنے کیلئے فارم کے استعمال پر زور بڑھ گیا ہے- اس جدت کو بات چیت کیلئےتدریس زبان، ٹاسک/سرگرمی پر مبنی زبان کی تعلیم اور مخصوص مقاصد کیلئے انگریزی زبان کے نام دیئے گئے ہیں- طلباء کیلئے کلاسوں میں محرکاتی مقاصد پیدا کرنے کیلئے ان جدتوں نے زبان کو ایک ایسی وجودی اکائی کے طور پر پیش کیا ہے جس میں ایسے عام میعار پائے جاتے ہیں جن کا عمومی اطلاق مختلف تدریسی عوامل پر ہو سکتا ہے- یہ استعمال غلط بھی ہو سکتا ہے اور صحیح بھی، اچھا بھی ہو سکتا ہے اور برا بھی-

واضح حدود والی انفرادیت بخش زبانوں کی معیاری خصوصیات پر یہ اکیلا فوکس اس مفروضہ کے قیام کو بہت آسان بنا دیتا ہے کہ جب بھی کوئی اضافی زبان سیکھی جاتی ہے تو علمی صلاحیت پر بوجھ بڑھ جاتا ہے اور نئی زبانیں پرانی زبانوں سے مقابلہ کرنے لگتی ہیں- جیسا کہ اس رپورٹ میں بار بار دکھایا جائے گا زبانیں جاننے سے مراد محض ان کے اصول جاننا نہی ہے- زبان کے خاص استعمال کے ذریعہ پیدا کردہ معنی عام ڈکشنری میں موجود معلومات سے بہت زیادہ ہوتے ہیں جنکا وجود معاشرتی کمیونٹیوں، ذاتی اہداف اور اجتماعی تاریخ میں پایا جاتا ہے- زبانوں کے "درست" اور "غلط" استعمال جیسی اصطلاحات کے متعلق فیصلے انفرادی تجربات پر مبنی ہوتے ہیں نہ کے عالمگیر سائنسی حقائق پر- گفتگو اس وقت ممکن ہوتی ہے جب ایک فرد کے (لسانی) وسائل دوسرے سے مشترک ہوں- لیکن یہ سمجھنا ضروری ہے کہ دونوں کا لسانی علم کبھی ایک جیسا نہی ہو سکتا- جب زبان سے مراد قواعد کا علم لیا جاتا ہے تو ایک طالب علم ان اصولوں کو جتنا سیکھتا ہے اس کیلئے مشکل اتنی ہی بڑھ جاتی ہے- جب زبان کو وسائل کے ذخیرے کے طور پر سمجھا جاتا ہے تو یہ سمجھنا آسان ہوجاتا ہے کہ مزید وسائل ایک فرد کو کس طرح لسانی طور پر بہتر بنا سکتے ہیں-

زبانیں پابند یا خارج ہونے والے اعمال نہیں ہیں اور انکے درمیان مقابلہ ناگزیر نہیں ہے- اسکولوں کو پسماندگی، عدم مساوات یا تنگ نظری کو برقرار رکھنے کی ضرورت نہیں ہے- قومیں اپنی قومی زبانیں سکھانے کے ساتھ ساتھ معاشرے میں بولی

جانے والی دیگر زبانوں کو بھی اہمیت دے سکتی ہیں اور وسیع ابلاغ کے دروازے کھول سکتی ہیں۔ متعدد زبانیں سیکھنے اور سکھانے کا عمل اتنا ہی تقاضا کرتا ہے جتنا معاشرتی تصور میں ایک زبان کا سیکھنا اور سکھانا۔

جیسا کہ شکل نمبر 1 میں دکھایا گیا ہے یہ رپورٹ عالمی سیاق وسباق میں لسانی پالیسی میں تبدیلی کی ضرورت پر بحث کرتی ہے جہاں مقابلے کے نظریے کو تقویت دینے کی بجائے تعاون کے اصولوں پر (مبنی لسانی پالیسیاں) تشکیل دینے پر دلیل دی گئی ہے۔

دنیا بھر کی کمیونیٹیوں میں کثیراللسانیت کی حقیقت سے انکار نہیں کیا جاسکتا۔ پالیسی سازوں کو یہ انتخاب کرنا ہے کہ آیا متعدد زبانوں کے بڑھتے ہوئے باہمی وجود کو مسابقت کا باعث سمجھا جائے گا (شکل 1 میں بائیں کالم) یا باہمی تعاون کا موقع (دائیں کالم) ۔

اگر ہم تعلیمی پالیسی میں بہتری لانا چاہتے ہیں تو ہمیں اس بات پر غور کرنا ہوگا کہ کثیراللسانیت دراصل معاشرے میں کس طرح موجود ہے، یہ زبان کے بارے میں ہماری سمجھ کو کس طرح بیان کرتی ہے اورکس طرح اختلاف کو اہمیت دینے کی ترغیب کرتی ہے۔ یہ تینوں نظریات یکسوئی سے لسانی پالیسیوں کی وجہ سے پیدا ہونے والے معاشرتی اثرات، نصابی مواد اور مضمر پیغامات پر غور کرنے اور انکے متضاد تلاش کرنے کے طریقے پیش کرتے ہیں۔ جیسا کہ باب 3 اور 4 میں بحث ہو گی یہ نظریات پالیسی میں تبدیلیوں کی سفارشات پیش کرنے کیلئے ساختی ڈھانچوں کے طور پر بھی کام کرتے ہیں۔

| مسابقت کا نظریہ | | تعاون کے اصول |
|---|---|---|
| تعلیم اکثریتی اور اقلیتی آبادیوں کے درمیان پرانے نظام پر مبنی تعلقات کو تقویت دیتی ہے۔ | وجود ← | لسانی وسائل کے لیے متحرک انفرادی اور معاشرتی ضروریات کو پورا کرنا |
| زبانیں دماغ میں الگ تھلگ ادراکی ساختوں کے طور پر موجود ہوتی ہیں۔ | تعریف ← | کثیراللسانیت کا مجموعی جائزہ |
| اکثریتی زبان (زبانیں) قومی شناخت کے لیے ضروری اور مترادف ہوتی ہیں۔ | اہمیت ← | اختلاف کے احترام کو فروغ دینا |

شکل نمبر 1: لسانی پالیسی میں ایک تبدیلی

شکل نمبر 1 میں مقابلہ کے نظریہ کو جمود کی وضاحت کے طور پر پیش کیا گیا ہے کیونکہ، جیسا کہ اس رپورٹ میں دکھایا جائے گا، یہ آج بہت ساری جگہوں پر عمل پیرا ہے- اس عمل کی کثیر مثالیں موجود ہیں کہ تعلیم اکثر اقلیتی گروہوں کی زبانوں کو کمزور کرتے ہوئے اکثریتی گروہوں کی زبانوں کی حمایت کرتی ہے۔ ایسا کرنے سے نظام کثیراللسانیت کو کمیونٹیوں میں ایسے ہی پیش کرتا ہے جیسا آجکل اس کے ساتھ ہو رہا ہے- یہ نظام طاقت کی بنیاد پر قائم تعلقات کو اپناتے ہیں جن کی روح سے تعلیمی اہداف کا مقصد کمیونٹیوں میں بولی جانے والی غیر قومی زبانوں کے فروغ کی بجائے دنیاوی زبانوں کی تدریس ہوتا ہے- اسی طرح جب بات زبان کی تعریف بیان کرنے کی ہوتی ہے تو مقابلہ کا نظریہ کثیراللسانیت کو متعدد زبانوں کی تدریس کے طور پر پیش کرتا ہے جہاں ہر زبان تنہا اور نصاب میں جگہ بنانے کیلئے مدمقابل دکھائی دیتی ہے- ایسے اعمال اس دلیل کو تقویت پہنچاتے ہیں کہ اکثریتی گروہوں کی بولی جانے والی زبان کی معیاری شکل قومی رکنیت کے ان فوائد سے لطف اندوز ہونے کیلئے ضروری اور کافی ہے جن کا ذریعہ اسکول بنتے ہیں- اسی لیے یہ نظام تمام کی بجائے منتخب زبانوں کی قدر کرتے ہیں-

لیکن ایسی مثالیں بھی موجود ہیں جہاں مزید باہمی تعاون کو فروغ مل رہا ہے- شکل نمبر 1 میں پیش کیے گئے باہمی تعاون کے نظریہ کو ابواب 3 سے 5 میں اسکولوں کے نظاموں اور کلاسوں سے لی گئیں ایسی مثالوں کے ذریعہ بیان کیا اور بڑھایا گیا ہے جو ہمیں دکھاتی ہیں کہ کیسے انکی مدد سے زبان کے بارے میں نئے نظریات جنم لے رہے ہیں-

کثیراللسانیت معاشروں میں اس لیے موجود ہے کیوں کہ یہ دنیاوی معاشرے ایسے افراد پر مشتمل ہیں جنکے ورثوں اور مقاصد زندگی میں تنوع پایا جاتا ہے- عالمگیریت سے موافقت رکھتی مجازی اور جسمانی نقل وحرکت کا مطلب یہ ہے کے اس تنوع میں اضافہ ہو رہا ہے- اگر معاشروں میں ہم آہنگی کو برقرار رکھنا ہے تو لوگوں کو اس بات کا احساس دلانا ہو گا کے معاشرے انکی انفرادی ضروریات کی حمایت کرتے ہیں- تعلیمی پالیسیوں کو ان متحرک ضروریات کو پہچاننے کے ساتھ ساتھ ان میں توازن پیدا کرنا ہوگا- ایسا کرنے کے لیے ضروری ہے کہ زبان کے استعمال کی انفرادی اور معاشرتی سطح پر ایک نظام کی حیثیت سے جامع تعریف کی جائے- جہاں زبان کی سابقہ تفہیموں نے انفرادی زبانوں کی خصوصیات کو فوقیت دی ہے، وہیں اس نئی تفہیم کے لیے لازم ہے کہ ایک زبان سے دوسری میں منتقل ہونے کی قابلیت کو ایک حکمت عملی کے تحت اہمیت دے-

جب تعلیمی نظام کسی کمیونٹی کی زبان کی متحرک ضروریات کو تسلیم کرتے ہیں اور ان کی مجموعی حمایت کرتے ہیں تو ایک مختلف پیغام یہ دیا جاتا ہے کہ اختلاف کی عزت ہو گی اور سب کیلئے مواقع فراہم کیے جائیں گے-

ان اصولوں کی پیش گوئی اس عقیدے پر مبنی ہے کہ لسانی یکسوئی کے بغیر بھی معاشرتی ہم آہنگی حاصل کی جا سکتی ہے- عالمگیریت کو شناخت یا انفرادیت کے بگاڑ کا سبب بننے کی ضرورت نہی ہے-کثیراللسانیت کو فروغ دینے والی پالیسیوں کی تشکیل میں ایک مشکل یہ ہے کے ہم ان پالیسیوں سے کیسے بچیں جو زبانوں کے ایک مجموعہ کو جاننے کے عمل کو فروغ دیتی ہیں- ایسے بھرپور لسانی تنوع کی بطور ذریعہ تخلیقی صلاحیت حوصلہ افزائی کرنی چاہئیے جو ہر جگہ موجود کمیونٹیوں کا بڑھتا ہوا خاصا ہے تاں کہ اشیاء کو دیکھنے اور سمجھنے کے مختلف طریقوں کو نئے نظریات اور اقدار کے مجموعے کے طور پر اکھٹا کیا جا سکے- یہ ایک اعتراف شدہ یوٹوپیئن نقطۂ نظر ہے لیکن یہ ہمیشہ تعلیمی نتائج کی فطرت رہا ہے- اگر انکا حصول مشکل نہی ہے تو ہمیں سمجھ لینا چاہئیے کہ ہم نے اپنے معیار کا پیمانہ بہت نیچا کر رکھا ہے-

اس کے بعد مزید 4 ابواب ہیں- باب دوم آج کی دنیا کے عالمی، معاشرتی اور انفرادی سیاق وسباق پر مرکوز ہے جو زبان کی تعلیمی پالیسیوں کو بناتے اور انکی وجہ سے بنتے ہیں- اس باب میں یہ مقدمہ پیش کیا گیا ہے کہ تبدیلی کیوں ضروری ہے اور اصولوں کے باہمی تعاون پر مبنی مقاصد کے ایک مجموعہ کی صورت میں یہ نتیجہ اخذ کیا گیا کہ تعلیمی نظام اپنے معاشروں پر کس طرح اثر انداز ہو سکتے ہیں- باب 3 میں یہ دریافت کیا گیا ہے کہ ہم کس طرح شکل 1 میں شناخت شدہ تعاون کے اصولوں پر عمل کرتے ہوئے کثیراللسانیت کو بہتر طریقے سے فروغ دینے کے لئے تعلیمی نظام وضع کرسکتے ہیں۔ باب 4 میں تعلیمی نظام کی بجائے کلاس روم کو توجہ کا مرکز بنایا گیا ہے- یہ باب زبان کی پالیسی کی تشکیل میں عمل پیرا کثیراللسانی تعلیمی حکمت عملیوں کے ساتھ ساتھ کلاس روم میں موجود انفرادی کرداروں کا بھی جائزہ لیتا ہے- آخری باب میں پالیسیوں کے نفاذ کے عمل کے دوران پیش آنے والی مخصوص مشکلات پر قابو پانے کیلئے تجاویز پیش کیں گئیں ہیں- مَثَلاً اگر باہمی تعاون کے اصول ایسے اعمال بن جایئں جن سے نئے نظریات جنم لینے لگیں تو ہماری توقعات کیسی ہوں؟

# باب دوم

نظریہ مسابقت کے مطابق زبانیں اپنی حدود رکھتی ہیں- اس نظریہ کی رو سے زبانوں کا تعلق مقامات سے ہوتا ہے جیسا کہ جغرافیائی خطے، اسکولوں میں کلاس کے ادوار(جن میں زبان/زبانیں پڑھائی جاتی ہیں) اور دماغ کے حصّے- چونکہ اس نظریہ کے مطابق زبان کے استعمال کی نقشہ سازی کی جا سکتی ہے لہٰذا زبان کی تعلیم کا ہدف یہ ہوتا ہے کہ جہاں تک ممکن ہو ایک جگہ کو پر کیا جائے- ایک مکمل طور پر بھری ہوئی جگہ کی نمائندگی ایک ایسا ہم آہنگ معاشرہ کرتا ہے جس میں ہر کوئی نیٹو سپیکر (کوئی شخص جس نے کوئی زبان بچپن سے بولی ہو) کے طور پر ایک ہی زبان بولتا ہے- جب ہجرت، عالمی میڈیا کی نمائش یا ہدایات کی وجہ سے متعدد زبانیں کسی جگہ میں داخل ہوتی ہیں تو وہ اکثر غلبہ حاصل کرنے کے لیے آپس میں مقابلہ کرتی ہیں جس سے ان کا تعلق مسابقت کے نظریہ سے بڑھ جاتا ہے- جب ہم زبانوں کو مقابلہ کرتے دیکھتے ہیں تو ہمیں مجبوراً تعلیمی پالیسیوں کو نیولبرالزم کے نظریہ پر مبنی اقدار پر قائم کرنا پڑتا ہے- اس رپورٹ میں تعلیمی پالیسی کیلئے ایک ایسی جدید اور زیادہ جامع بنیاد کے حق میں دلیل دی گئی ہے جو ایک فرد یا معاشرہ میں موجود لسانی وسائل کی افزائش اور قدر کرنے کی راہیں تلاش کرے-

اس باب کوکثیراللسانیت پر شکل نمبر 1 میں دئیے گئے تین تناظر کے گرد ترتیب دیا گیا ہے: کثیراللسانیت معاشروں میں کیسے پائی جاتی ہے؟ ہم زبان کی کیا تعریف کرتے ہیں؟ اور اس کے وجود اور خواص کے بارے میں ہماری سمجھ کے نتیجے میں اہمیت کی حامل کیا اشیاء ہیں؟ اس باب کی ابتداء کثیراللسانیت کے عمل پر ایک مفصل بحث کے ساتھ ہوتی ہے جہاں یہ دیکھا گیا ہے کہ اسکے وجود کو لوگ کیسے دیکھتے ہیں اور ماہر لسان کیسے دیکھتے ہیں- اس کے بعد ہماری تعریفوں کی روشنی میں کثیراللسانیت کی بطور قابلیت ہونے کی طرف رغبت اختیار کی گئی ہے اور دوبارہ عوامی تاثرات کا تحقیقات پر مبنی افہام و تفہیم سے موازنہ کیا گیا ہے- دونوں صورتوں میں عوامی تاثرات زبان سے متعلقہ حدودی استعاروں (یعنی زبان کی حدود کیلئے استعمال ہونے والے الفاظ) سے متاثرہ دکھائی دیتے ہیں جس کے نتیجے میں ایسی پالیسیاں بنتی ہیں جو زبانوں کو ایک دوسرے کے مدمقابل لا کھڑا کرتی ہیں-  زبان کے علم اور مسابقت کے مابین تعلق باب کے تیسرے حصے میں زیادہ واضح طور پر سامنے آتا ہے جس میں یہ دریافت کیا گیا ہے کہ تعلیمی پروگرام نسبتاً چند زبانوں کوہی کیوں زیادہ اہمیت دیتے ہیں- اس باب کے اختتام پر یہ دکھایا گیا ہے کہ باہمی تعاون کے اصولوں کو تعلیمی پالیسی کیلئے عملی اقدامات پر مبنی اہداف کے طور پر کیسے ترقی دی جا سکتی ہے-

## 2.1 معاشرے میں کثیراللسانیت

### 2.1.1 زبان کو علاقے سے جوڑنے میں اسکولوں کا کردار

تعلیم کیلئے انچیون اعلامیہ 2030 استدلال کی روح سے تعلیمی پالیسی کیلئے عہد حاضر کا سب سے اہم معیار ہے- اس کی توثیق یونیسکو کے زیراہتمام کوریا میں مئی 2015 میں ہونے والے ورلڈ ایجوکیشن فورم کے موقع پر 160 ممالک کے نمائندوں نے کی تھی جس کا مقصد ایک ایسا فریم ورک پیش کرنا تھا جو اقوام متحدہ کے پائیدار ترقیاتی کے مقصد نمبر 4 (SDG4) کے نفاذ میں مدد فراہم کر سکے- وہ مقصد یہ ہے:

جامع اور مساوی معیاری تعلیم کو یقینی بنانا اور سب کے لئے تاحیات جاری رہنے والے تعلیمی مواقع کو فروغ دینا-

اعلامیہ اسکولوں میں زبان کے استعمال کے بارے میں انتخاب کی اہمیت کو واضح طور پر اجاگر کرتا ہے- یہ زبان کو مواد تک رسائی کا ذریعہ ہونے کے ساتھ ساتھ معاشی اہمیت رکھنے والے ہنر کا درجہ دیتا ہے:

کثیراللسانی سیاق وسباق میں مختلف قومی اور علاقائی حقائق، اہلیتوں اور پالیسیوں کو مدنظر رکھتے ہوئے درس وتدریس کو پہلی یا گھریلو زبان میں ترغیب دی جانی چاہیئے- بڑھتے ہوئے عالمی، معاشرتی، ماحولیاتی اور معاشی باہمی انحصار کے پیش نظر یہ بھی سفارش کی جاتی ہے کہ کم از کم ایک غیر ملکی زبان کو بطور مضمون پڑھایا جائے *(یونیسکو، 2016a، صفحہ 37)*-

پہلی سفارش کی براہ راست بنیاد باب نمبر 1 میں حوالہ دی گئی وہ رپورٹ ہے جس میں یہ اندازہ لگایا گیا ہے کہ عالمی آبادی کا 40 فیصد حصّہ ایسی زبان میں تعلیم تک رسائی نہیں رکھتا جس کو وہ پوری طرح سمجھتے ہیں (یونیسکو، 2016 بی) ۔ گھریلو زبان کو بطور ذریعہ تعلیم استعمال کرنے سے تعلیمی نتائج میں عالمی طور پر بہتری آنی چاہیئے- اسی طرح "غیر ملکی زبان" کونصاب میں شامل کرنے کے مطالبہ سے اعلامیہ کے شروع میں پیش کردہ تعلیم کی تفہیم کی براہ راست تائید ہوتی ہے:

(تعلیم) جمہوریت اور انسانی حقوق کو فروغ دینے اور عالمی شہریت، رواداری اور شہری مشغولیت کے ساتھ ساتھ پائیدار ترقی کو تقویت دینے میں بہت اہم ہے- تعلیم بین الثقافتی مکالمے میں سہولت فراہم کرتی ہے اور ثقافتی، مذہبی اور لسانی تنوع کے لئے احترام کو فروغ دیتی ہے جو معاشرتی ہم آہنگی اور انصاف کے حصول کے لئے ناگزیر ہیں *(یونیسکو، 2016a، صفحہ 26)*

لہٰذا انچیون اعلامیہ زبان کی تعلیم کی پالیسیوں سے وابستہ زیر بحث عنوانات کو واضح مقدمہ کے طور پر

پیش کرتا ہے-

یہ اعلامیہ واضح طور پر ان طریقوں سے بھی پردہ اٹھاتا ہے جن سے اسکول زبانوں کے علاقوں تک محدود ہونے کے نظریہ کو تقویت دیتے ہیں- رپورٹ کے الفاظ سے پتہ چلتا ہے کہ دنیا میں دو طرح کے سیاق وسباق ہیں: کثیراللسانی اور یک لسانی- یک لسانی سیاق وسباق میں "غیرملکی" زبانوں، جن سے مراد دوسرے علاقوں کی زبانیں ہوتا ہے، کی تدریس اس لیے ضروری ہوتی ہے کیوں کہ یہ اقتصادی مواقع فراہم کرنے کا ذریعہ تصّور ہوتی ہیں- کثیراللسانی سیاق وسباق کا مسئلہ یہ ہے کہ ان میں سے بہت سے سیاق وسباق یک لسانی ہونے کا جھوٹا دعوی کر رہے ہیں- وہ اپنے لوگوں میں لسانی تنوع کو نظرانداز کرنے کے نتیجے میں طلباء کی مواد تک رسائی کی صلاحیت کو محدود کر رہے ہیں۔ عالمی تعلیمی معیار کو بہتر بنانے کے لیے اس تک آسان رسائی اور مواقع لازم ہیں۔ اسی طرح اعلامیہ میں ایک ایسی آئیڈیالوجی کے پھیلاؤ کا انکشاف کیا گیا ہے جو دنیا کو تین مقامات میں منقسم دیکھتی ہے: 1) یک لسانی، 2) کثیراللسانی لیکن یک لسانی ہونے کا ڈھونگ کرتے ہوئے اور 3) ممکنہ طور پر خود کو کثیراللسانی تسلیم کرتے ہوئے-

اعلامیہ یہ سوال پوچھتا ہے کہ بہت سے اسکول اپنے سیاق وسباق سے ایسا سلوک کیوں کرتے ہیں کہ جیسے وہ واقعی یک لسانی ہوں یا انہیں یک لسانی ہونا چاہیئے- سماجی لسانیات کی ماہرجوزف پارک اور لیونل وی کا مؤقف ہے کہ بہت سے ممالک اس بیانیہ کو فروغ دیتے ہیں کہ ان میں بسنے والے لوگوں کا تعلق "ایک ایسی نسلی اور ثقافتی آبادی سے ہے--- جو فرضی طور پر ایک ہی زبان بولتی ہے اور یہ (زبان) قومی ریاست کی قومی زبان، جو سرکاری بھی ہو سکتی ہے اور غیرسرکاری بھی، کے طور پر کام کرتی ہے" (2017 ، صفحہ 48)- ان کا استدلال ہے کہ اس قومی زبان کو "عام طور پر نسلی/قومی ثقافت کا حامل سمجھا جاتا ہے جو تاریخی یادوں، اجتماعی اقدار اور آباؤاجداد کی وراثتی حکمت کو موجودہ اور آنے والی نسلوں میں منتقل کرنے کے ساتھ ساتھ ریاست کی متحدہ حکومت کی بنیاد کے طور پر بھی خدمات سرانجام دیتی ہے" (2017 ، صفحہ 48)۔

اس بیانیہ کی طاقت کی تصدیق ایسی جگہوں سے ہوتی ہے جیسے "قطر میں، وہ عربی بولتے ہیں،" "چین میں، وہ چینی بولتے ہیں،" اور "کینیڈا میں، وہ انگریزی اور فرانسیسی بولتے ہیں۔" اس بیانہ کی تباہ کن طاقت کی تصدیق ان 40 فیصد طلباء پر اسکے اثرات سے ہوتی ہے جو اپنے اسکولوں میں رائج زبان میں روانی نہی رکھتے (یونیسکو، 2016 بی؛ والٹر اینڈ بینسن، 2012)؛ مہاجروں پر غیرمغلوب زبانوں کے استعمال کی وجہ سے ہونے والے تشدد

کی مثالوں سے ہوتی ہے (مَثَلاً ہیڈپیٹ، 2018) اور "دنیا میں بولی جانے والی تقریباً 6000 زبانوں میں سے کم از کم 43 فیصد کے "ناپید" ہونے کے خطرات سے دوچار ہونے کی حیثیت سے ہوتی ہے" (موسلی، 2010) – بطور بیانیہ ہمیں اس کی معقولیت پر بھی سوال اٹھانا چاہیئے۔

### 2.1.2 کیا صرف چند سیاق وسباق ہی کثیراللسانی ہیں؟

جیسا کہ شکل نمبر 1 میں دکھایا گیا ہے باہمی تعاون کے اصول آغاز پر ہی کثیراللسانیت کو افراد اور معاشروں دونوں کی دنیا میں موجود ایک متحرک عمل کے طور پر تسلیم کرتے ہیں-عالمگیریت سے وابستہ ایک مشہور تضاد یہ ہے کہ جبکہ دنیا آج پہلے سے کہیں زیادہ جڑی ہوئی ہے لیکن جب ہم انفرادی زندگیوں کو معاشروں سے جوڑ کر دیکھتے ہیں تو ہمیں پہلے سے کہیں زیادہ بکھراؤ نظر آتا ہے۔ ماہر بشریات اسٹیون ورٹووک (2007) کا مؤقف ہے کہ ہم ایک ایسے دور میں رہتے ہیں جہاں کمیونٹیوں کی پہچان "اعلیٰ تنوع" سے ہوتی ہے جس میں نہ صرف روایتی مطالعہ جمہور (پیدائش، اموات، امراض وغیرہ کے اعدادوشمار کا مطالعہ) جیسا کہ نسلیات بلکہ لوگوں کے مختلف نوعیت کے پیشوں، قانونی حیثیتوں، ایک علاقہ میں ممکنہ قیام کے عرصہ، دوسرے مقامات سے آنے والے لوگوں کی جنسوں اورعمروں اور یہاں تک کہ ترجیحی رہائشی انتظامات کو بھی ملحوظ خاطر رکھا جاتا ہے- یہ وہ تمام عوامل ہیں جو افراد کے لسانی وسائل کی موجودگی اور انکی ضروریات پر اثر انداز ہوتے ہیں- مختصراً یہ کہ روزانہ کی بنیاد پر کس کا واسطہ کس سے اور کیوں پڑتا ہے ایک متحرک اور پیچیدہ معاملہ ہے-

یقینی طور پر مختلف پس منظر سے تعلق رکھنے اور مختلف زبانیں بولنے والے لوگوں کو ہمیشہ آپس میں بات چیت کرنے کی ضرورت رہی ہے لیکن ماہر سماجی لسانیات لاریسا ارونن اور ڈیوڈ سنگلٹن کا استدلال ہے کہ موجودہ دورکے ان باہمی تعاملات کے پیمانے، مقامات اور نوعیتیں مختلف ہیں- ان کا ماننا ہے کہ "موجودہ کثیراللسانیت کو --- ایک نئے لسانی ڈھانچے/تقسیم کے طور پر دیکھنا چاہئیے" اور معاشرے کی تشکیل نو کیلئے نئے اصول کے طور پر تصّور کیا جانا چاہئیے (2008، صفحہ 12)- انہوں نے اس نئے ڈھانچے/تقسیم کے لئے تین متحرک قوتوں کا حوالہ دیا: انگریزی زبان بطور لنگوا فرانکا کی عالمی سطح پر توسیع، دنیا کی تقریباً 6000 مقامی زبانوں کو دوبارہ زندگی بخشنے کی ہم آہنگ کوشش اور عالمی سطح پر بڑھتی ہوئی ہجرت-

انگریزی زبان کی بطور لنگوا فرانکا توسیع کے عمل کو بڑے پیمانے پر عالمگیریت اور ایک نیولبرل معاشی ماڈل میں قومی حدود کو پھلانگ کر نشوونما پانے والے کاروباروں، ایجنسیوں اور ایسوسی ایشنوں سے وابستہ کیا جاتا ہے- باربرا سیڈہوفر (2011) اور جینیفر جینکنز (2007)جیسے ماہر لسانیات یہ استدلال دیتے ہیں کہ معاشرتی تنظیم کے یہ نئے نمونے ایسے لوگوں جنکی پہلی زبان مشترک نہ ہو کی گفتگو میں نئی ابلاغی اشکال کو ابھار رہے ہیں- یہ نئے تعاملات انگریزی زبان کے ساتھ تاریخی طور پر وابستہ الفاظ، گرامر کی ساختوں اور متنی ترتیبوں کا استعمال تو کرتے ہیں لیکن اس استعمال کی مماثلت انگریزی زبان کی تاریخ میں نہی ملتی لہذا اسے انگریزی بطورلینگوا فرانکا کے نام سے موسوم کیا جاتا ہے- ان نئے ابلاغی نمونوں کی نشوونما جزوی طور پرکثیرالقومی نوکری کے مقامات اور سرکاری اداروں (برتاؤڈ، گرین، اور لاڈی، 2013) اور انگریزی زبان کے ذریعہ اعلیٰ تعلیم حاصل کرنے کے عمل کی بین الاقوامی سطح پر پذیرائی سے ہور رہی ہے (جینکنز ، 2017) اور جزوی طور پر سیاحت کے فروغ سے (گائڈو، 2016)- تاہم زبان کے ڈیموگرافر ڈیوڈ گریڈول نے نوٹ کیا ہے کہ "جب عالمی انگریزی 'غیر ملکی زبان' کی بجائے بنیادی مہارت بن جاتی ہے تو بظاھر دوسری زبانوں کی موجودگی کی ضرورت اور بھی بڑھ جاتی ہے" (2006 ، صفحہ 118)- چونکہ انگریزی زبان کا کچھ علم باہمی روابط میں آسانی پیدا کر دیتا ہے اس وجہ سے اس بات کے امکانات زیادہ ہو جاتے ہیں کہ مختلف لسانی ذخیرے رکھنے والے لوگوں کو آپس میں بات چیت کرنے کی ضرورت پڑے گی-

مقامی زبانوں کو تقویت دینے کی کوششیں دنیا بھر میں جاری ہیں کیونکہ پارک اور وی کے بیانیہ کے برعکس بہت ہی کم قوموں کو حقیقی طور پر یک لسانی کہا جا سکتا ہے- دنیا کے ممالک کی تعداد 200 سے کم ہے لیکن ان میں بولی جانے والی زبانوں کی تعداد تقریباً 6000 ہے- کوسنن (2013) کے مطابق کمبوڈیا میں خمر زبان کا تعلق ملک کے سب سے بڑے نسلی گروہ سے ہے اور یہ سرکاری کاموں اور بیشتر تعلیمی ڈھانچوں میں سرکاری زبان کے طور پر استعمال ہوتی ہے اس کے باوجود کہ یہاں 22 تسلیم شدہ زبانیں ہیں- تھائی لینڈ میں معیاری یا وسطی تھائی زبان جو کہ تقریباً 50 فیصد آبادی کی پہلی زبان ہے 100 سال سے زیادہ عرصہ سے حکوتی اور تعلیمی سطح پر سرکاری زبان کے طور پر رائج ہے لیکن دراصل تھائی لینڈ میں 80 سے زیادہ زبانیں بولی جاتی ہیں- ان غیر سرکاری زبانوں کو تقویت اور تحفظ پہنچانے پر توجہ بڑھتی جا رہی ہے جس کا ثبوت اقوام متحدہ کے 2019 کو مقامی زبانوں کے سال کے نام سے منسوب کرنا ہے-

اقوام متحدہ کے بین الاقوامی ادارہ برائے ہجرت

کے تخمینہ کے مطابق سال 2018 میں غیر ملکی باشندوں کے طور پر پیدا ہونے والے افراد (فارن بورن ریزیڈنٹس) کی تعداد 254 ملین سے زیادہ تھی جو کہ دنیا کی آبادی کا 3 فیصد بنتے ہیں- سال 2000 میں یہ تناسب صرف 2.8 فیصد تھا- اس اعدادوشمار میں ان لوگوں کا شمار نہی ہوتا جو نسل ثانی کے تارکین وطن، عارضی مسافر، بیرون ملک طویل عرصہ تک رہنے کے بعد واپس لوٹنے والے افراد یا اپنے ملک میں رہتے ہوئے دوسرے ملک میں کام کرنے والے لوگ ہوں تاہم یہ سب افراد مقامی لوگوں کے لسانی تنوع میں اضافے کا باعث ضرور بنتے ہیں-

ایرونن اور سنگلٹن (2008) نے اس بات کی نشاندہی کی ہے کہ ماضی میں کثیراللسانیت بنیادی طور پر سرحدی اور کنٹیکٹ زونز میں رہنے والے لوگوں (نیز مخصوص معاشرتی کمیونٹیوں ، پیشوں اور مذہبی رسومات جیسے معاشرتی کاموں) کیلئے عام تھی لیکن دورحاضر میں یہ جغرافیائی، معاشرتی اور عملی سطحوں کی پابند نہی ہے-

ہورسٹ (2017) ہمیں مزید سمجھاتا ہے کہ کثیراللسانیت کو فروغ دینے میں نقل مکانی کا بہت کردار ہے چاہے یہ دیہی سے شہری علاقوں کی طرف ہو، ترقی پذیر جنوبی ممالک کے درمیان ہو یا جنوبی علاقوں سے شمالی علاقوں کی طرف ہو-

معاشروں کے زیادہ پیچیدہ ہونے اور یک لسانی ریاستوں کے افسانوں کے مزید واضح ہونے سے نسلی اور ثقافتی شناختوں کو خطرات پیدا ہو جاتے ہیں- نتیجتاً ایسے جذبات منظر عام پر آتے ہیں جیسا کہ درج ذیل میں پیش کی گئی خلیج عرب سے آنے والی ایک آن لائن خبر میں ہیں-

متحدہ عرب امارات میں انگلش اور ہندی کے بعد عربی زبان کی اہمیت محض تیسری مشہور ترین زبان کے رہ گئی ہے- یہ ایک ایسے ملک میں اچنبے کی بات نہی جہاں *80* فیصد سے زیادہ آبادی غیر ملکی کارکنان پر مشتمل ہو- اماراتی اپنے تیل سے مالا مال ملک میں ایک مراعات یافتہ اقلیت کی حیثیت سے زندگی گزار رہے ہیں لیکن ان کی زبان اور اس کے ساتھ ان کی قومی شناخت کا احساس مغربی طرز کی تحفظ مفادات صارفین (کنزیومرازم) کی وجہ سے خطرات سے دوچار ہیں *(ہنڈلی، 2010)*-

عالمی سطح پر لوگوں پر کی جانے والی ایتھنوگرافک تحقیق سے پتہ چلتا ہے کہ ان میں پیدا ہونے والے تنوع کے نتیجے میں پہلے سے موجود شناختیں ختم نہی ہو جاتیں بلکہ نئے صارفین کے ذریعے نئے مقاصد کیلئے شناخت سے منسلک وسائل کا بھرپور تناسب جنم لیتا ہے (بلومارٹ، 2010؛ ریمپٹن، 2011)- فارغ التحصیل ہونے کے بعد طلباء جن کثیراللسانی معاشروں میں جاتے ہیں وہ آج بھی زبان کو ورثوں، قومیتوں اور معاشی مواقع سے منسوب کرتے ہیں لیکن جو بات مختلف ہے وہ یہ کہ لسانی وسائل کی وسعت کو مناسب طریقہ اور مہارت سے استعمال کرتے ہوئے پیچیدہ شناختوں کی تشکیل کرنے کی بڑھتی ہوئی انفرادی صلاحیتیں-

تاریخی طور پر زبان کے علم اور استعمال کو ایک ایسا حادثاتی عمل سمجھا جاتا رہا ہے جس میں ایسے معاشرے، خاندان اور مقامات کردار ادا کرتے ہیں جن میں ہم جنم لیتے ہیں- اس نقطہ نظر کے مطابق جو زبان ہم استعمال کرتے ہیں اس سے ہماری قدرتی خصوصیات جیسا کہ نسل، قومیت، معاشرتی طبقہ، جنس، تعلیمی اور پیشہ ورانہ مواقع کا اظہار ہوتا ہے- یہ وقت اور جگہ میں ہماری شناخت کا باعث بنتی ہے- لسانی شکلوں کی معاشرتی درجہ بندی کا عمل تب ممکن ہو سکتا ہے جب زبان کے استعمال کے ایسے قابل شناخت نمونے موجود ہوں جن کا مختلف صورتحال میں استعمال قابل پیش گوئی ہو-

ماہر سماجی لسانیات کئی سالوں سے اس امر میں دلچسپی رکھتے ہیں کہ معاشرتی استحکام اور ساخت بارے معلومات فراہم کرنے میں ان نمونوں کا کیا کردارہے- مثَلاً 1966 کے ایک کلاسیکی مطالعہ میں ماہر سماجی لسانیات ولیم لابوف (1986) نے دریافت کیا کہ نیویارک ڈیپارٹمنٹ اسٹور کے وہ ملازمین جو امیر گاہکوں کیلئے بنائے گئے اسٹور میں کام کرتے تھے ان ملازمین کے مقابلہ میں جو کم معاشرتی وقار کے اسٹور میں کام کرتے تھے "فورتھ فلور" کی طرف اشارہ کرتے ہوئے "آر" کی آواز زیادہ واضح طور پر ادا کرتے تھے- آج کل ماہر سماجی لسانیات تیزی سے جس عمل کی شہادتیں تحریر کر رہے ہیں وہ زبان کو وقت اور جگہ سے غیر منسلک دیکھتا ہے (کولنز، سلیمبرک، اور بینہم، 2009)-

زبان کے استعمال کی بنیاد پر افراد کے بارے میں ہم جو اندازے لگایا کرتے تھے اب ان میں وہ یقین نہی رہا- معاشرتی استحکام کو پرکھنے کیلئے اب ہم زبان کے استعمال کومزید بطور معیار بروئےکار نہی لا سکتے کیوں کہ لوگوں میں زبان کو اپنانے اور اسکے مناسب استعمال کی صلاحیتیں بہت تیزی سے بڑھ رہی ہے- ایشیاء کے کال سینٹرز میں کام کرنے والے ملازمین نے ایسے بات کرنا سیکھ لیا ہے کہ گمان ہوتا ہے جیسے وہ ایمز، آئیووا یا ساؤتیمپٹن، انگلینڈ سے کال کر رہے ہوں- انہی خصوصیات کی بنیاد پر انھیں نوکری اور ترقی ملتی ہے (ہیلر، 2010الف؛ رحمن، 2009)-

ماہر سماجی لسانیات بین ریمپٹن بیان کرتا ہے کہ انگلینڈ کے جنوبی میڈلینڈز میں رہنے والے شہری نوجوان جنکا تعلق مختلف نسلوں سے ہے دوسری

نسلوں کی لسانی خصوصیات کو اپناتے ہیں اور ابلاغ کی روایتی شکلیں پیدا کرتے ہیں- اسے جو مثالیں دیکھنے میں ملتی ہیں "وہ انگلستانی اور ایشیائی نسب سے تعلق رکھنے والے نوجوانوں میں انگریزی پر مبنی مخلوط زبان کا استعمال، انگلستانی اور کیریبین لوگوں میں پنجابی زبان کا استعمال اور تینوں گروہوں میں ایشیئن انگریزی کی اسلوب پذیری ہیں" (2011، صفحہ 277)-

سنگاپور میں تمام اسکولوں میں انگریزی کو بنیادی زبان کے طور پر استعمال کیا جاتا ہے جبکہ مالے، مینڈارن، اور تامل کو بالترتیب ملائیشین، چینی اور ہندوستانی خاندانوں کے لئے دوسری زبان کے طور پر پڑھایا جاتا ہے۔ ہندوستان میں بڑی تعداد میں تسلیم شدہ زبانوں کی وجہ سے ہندوستانی خاندان اپنے بچوں کے لئے تامل کی بجائے ہندی، پنجابی، بنگالی، گجراتی یا اردو زبان سیکھنے کی درخواست دے سکتے ہیں۔ تاہم ریتوجین اور لیونل وی (2018) کے مطابق بہت سارے بنگالی اور گجراتی خاندان اپنے بچوں کیلئے خاندانی زبان کی بجائے ہندی سیکھنے کی درخواست کر رہے ہیں کیونکہ وہ ہندی سیکھنے میں زیادہ متحرک اور معاشی مواقع دیکھتے ہیں-

آخر میں گلوبلائزیشن اور لوکلائزیشن ایسوسی ایشن کے اندازے کے مطابق سال 2021 تک "آؤٹ سورسڈ لینگوئج سروسز اورٹیکنالوجی کی عالمی مالیت 56 بلین امریکی ڈالر ہو جائے گی" (ٹرانسلیشن اور لوکلائزیشن انڈسٹری فیکٹس اور ڈیٹا، این- ڈی) – مختصرا یہ کہ آجکل زبان کے استعمال کے نمونے وراثتی اور معاشرتی طور پر مسلط کی گئی شناختوں کی عکاسیوں سے کہیں زیادہ ہیں- آجکل لوگ بہت تیزی سے نئی لسانی اشکال کو بطور معاشرتی تعلقات اور معاشی فائدہ کے آلہ کار اپنا رہے ہیں-

### 2.1.3 معاشرتی اور انفرادی ضروریات کے حصول میں کثیراللسانیت کا کردار

سماجی لسانی ادب معاشرتی سطح پر زبانوں کے استعمال سے متعلق اس تصور کو چیلنج کرتا ہے جس کے مطابق یہاں کوئی جغرافیائی سیاق وسباق موجود ہے جہاں صرف ایک زبان اہمیت کی حامل ہے۔ جدول نمبر 1 میں ایک فریم ورک پیش کیا گیا ہے جو ایسے معاشرتی عوامل کو سمجھنے میں مدد دیتا ہے جو معاشروں میں کثیراللسانیت کو فروغ دینے کے ساتھ ساتھ ان وجوہات کو سمجھنے میں بھی مدد دیتے ہے جنکی وجہ سے معاشرے اسکولوں میں پنپنانے والی زبانوں کی پروا کرتے ہیں۔ اس فریم ورک کی وضاحت چار ممالک ویتنام، اسپین، امریکہ اور قطر سے لی گئی مثالوں سے کی گئی ہے۔

زبان کا پہلا معاشرتی فنکشن شناخت اور ورثہ کے ساتھ تعلق قائم کرنا ہے۔ چاہے کوئی طالب علم ویتنام میں ایک مقامی اقلیت سے تعلق رکھتا ہو یا اسپین میں ایک افریقی تارکین وطن ہو، کلاس روم میں استعمال ہونے والی زبان سے اس طالب علم کا اسکی کمیونٹی، ذاتی تاریخ اور مطلوبہ شناخت سے تعلق واضح یا غیر واضح ہوسکتا ہے۔ اسکولوں کی انتظامیہ کیلئے زبان کے اس فنکشن پر توجہ دینے میں سب سے بڑی مشکل معاشروں میں بڑھتا ہوا موجودہ تنوع ہے۔

دوسرا فنکشن قومی ہم آہنگی کی تخلیق ہے۔ یک لسانی سیاق وسباق کا افسانہ اس قیاس پر مبنی ہے کہ یہ زبان آبادی کی اکثریت کے لئے شناخت اور ورثہ کی زبان جیسی ہوگی، لیکن ایسا ہمیشہ نہیں ہوتا۔ مثال کے طور پرسنوج (2017) کا اندازہ ہے کہ قطر میں سال 2016 میں صرف 12.1 فیصد آبادی قطری شہری تھے جبکہ 25 فیصد آبادی ہندوستان سے آئی تھی۔ مزید یہ کہ عربی کی تمام غیررسمی اقسام کی طرح قطری گھروں میں بولی جانے والی خلیجی عربی اسکولوں میں پڑھائی جانے والی اور سرکاری کاموں کے لئے استعمال ہونے والی معیاری عربی سے نمایاں طور پر مختلف ہے۔

| فنکشن | ویتنام | اسپین | امریکا | قطر |
|---|---|---|---|---|
| شناخت اور ورثہ | ویتنامی - 100 نسلی زبانیں | کاسٹیلین ہسپانوی<br>باسق<br>کتلان<br>گلیسیان<br>مہاجر زبانیں | انگریزی، مادری امریکی زبانیں، ہسپانوی، مہاجر زبانیں | ہندی، ملیالم، اردو، خلیجی، مصری، انگریزی |
| قومی یکجہتی | ویتنامی | کاسٹیلین ہسپانوی | انگریزی | عربی |
| وسیع مواصلات و مواقع | انگریزی، روسی، چینی، فرانسیسی | انگریزی<br>فرانسیسی | ہسپانوی، فرانسیسی، جرمن، عربی، مینڈارن | انگریزی، فرانسیسی، جاپانی، کورین |

جدول نمبر 1: کثیراللسانیت کے معاشرتی عوامل

تیسرا فنکشن یہ ہے کہ زبان سیکھنے سے وسیع مواصلات کے مواقع پیدا ہوتے ہیں- نقل وحرکت اور تکنیکی وابستگی میں بڑھتی ہوئی آسانی کے سبب عالمگیریت اس فنکشن کو تیزی سے اہم اور بیشتر تعلیمی نظاموں کی ترجیح بنا رہی ہے- جیسا کہ جدول نمبر 1 میں دکھایا گیا ہے انگریزی زبان کے ایسے سیاق وسباق میں وسیع ذرائع ابلاغ ہونے کے امکانات زیادہ ہیں جہاں یہ قومی یکجہتی کی زبان نہی ہے- یوروپی کمیونٹی کے یوروسٹیٹ سروس کے مطابق آج یورپ میں اعلی ثانوی تعلیم حاصل کرنے والے 94 فیصد طلباء انگریزی پڑھتے ہیں (غیرملکی زبان سیکھنے کے اعدادوشمار، 2018)۔ تاہم امریکہ میں بطور اضافی سب سے زیادہ سیکھی جانے والی زبان ہسپانوی ہے (امریکن کونسل برائے بین الاقوامی تعلیم، 2017) ۔ ہسپانوی بہت سارے امریکی باشندوں کی وراثتی زبان ہے لیکن یہ مواقع فراہم کرنے والی زبان بھی ہے-

تعلیم میں زبان سے وابستہ بہت سارے مسائل اس وقت پیدا ہوتے ہیں جب اوپر بیان کیے گئے سماجی فنکشن اسکول کے نصاب میں اپنی جگہ بنانے کے لئے مقابلہ کرتے ہیں- یہاں انچیون اعلامیہ میں دیا گیا گھریلو زبانوں کا حوالہ ضروری ہے کیونکہ دنیا بھر میں بیشتر نظام ورثہ کی نسبت قومی یکجہتی اور وسیع تر مواصلات کو فوقیت دیتے ہیں- اس کے علاوہ ایسی مثالیں بھی موجود ہیں جہاں علاقائی حکومتوں جیسا کہ اسپین کے علاقہ کاتالونیا نے وراثتی زبان کو اسکولوں میں بطور بنیادی زبان استعمال کرنے کا قانون بنایا ہے جس سے دوسرے علاقوں اور ممالک سے آنے والے مہاجرین کیلئے نقصانات بڑھ گئے ہیں (رییس اور کیراسکو، 2018) - دنیا بھر کے سیاق وسباق کی انتہائی متنوع حقیقت سے پتہ چلتا ہے کہ تعلیمی پالیسی کیلئے اس سوال کی بجائے کہ زبان کے کس فنکشن کو ترجیح دی جائے اصل سوال یہ ہونا چاہئیے کہ معاشروں کو باہمی تعاون کے اصولوں کے گرد کس طرح پروان چڑھایا جائے تاں کہ لوگ اپنے ورثوں میں بااختیار، ہم وطنوں سے منسلک اور عالمی ٹیکنالوجیوں اور مواقع سے فائدہ اٹھانے کے اہل ہوں-

## 2.2 انفرادی لسانی قابلیت کی تعریفیں

### 2.2.1 عوامی تاثرات

ستمبر 2018 میں اسپین کی حزب اختلاف کے سربراہ پابلو کاساڈو بلانکو نے ایک ٹویٹ کیا کہ:

*“Queremos un sistema público educativo bilingüe, con los mejores profesores nativos, para alcanzar el mejor nivel de competitividad de nuestros alumnos.”*

”ہم دو زبانوں پر مبنی ایسا تعلیمی نظام چاہتے ہیں جو بہترین اساتذہ پر مشتمل ہو اور طلباء کی مہارتوں کو اعلیٰ اونچائی تک پہنچا سکے“

*(پابلو بلانکو کاساڈو، 2018)*-

جیسا کہ سیاسی بیانیوں کے ساتھ ہوتا ہے اس ٹویٹ کو بھی تنقید کا سامنا کرنا پڑا- سب سے زیادہ پسند کیا جانا والا ردعمل انگریزی کے ایک پروفیسر کی طرف سے آیا جس نے لکھا تھا:

*“Como profesora de inglés me ofende ver mi trabajo continuamente cuestionado porque mi pasaporte ponga España en vez de UK. Hay muchos profesionales en la enseñanza con nivel C2 que son perfectamente válidos para el bilingüismo que son españoles.”*

”بطور انگریزی کے پروفیسر مجھے یہ دیکھ کر غصہ آتا ہے کہ میرے کام پر مسلسل اس لیے سوالات کھڑے ہوتے ہیں کیوں کہ میرے پاسپورٹ پر برطانیہ کی بجائے اسپین لکھا ہوا ہے- بہت سے ہسپانوی شہری جو C2 لیول کی انگریزی جانتے ہیں دو لسانی تعلیمی نظام کا حصّہ بننے کے مکمل اہل ہیں“-

*(Alba_McDonald [ألبا ماکدونالد]، 2018).*

جرمن زبان پڑھانے والے ایک ہسپانوی استاد نے پیشہ وارانہ لسانی علم کے محض لسانی علم سے مختلف ہونے کا کچھ ایسا ہی دفاع پیش کیا:

*Soy profe de alemán, me han propuesto dar clade [sic] de español y he dicho que no. Sé dar clase de alemán, no de español por mucho que sea nativa. Esto a la gente le cuesta entenderlo, al parecer.*

”میں جرمن زبان کا استاد ہوں لیکن مجھے ہسپانوی زبان پڑھانے کا کہا گیا جس سے میں نے انکار کر دیا- ہسپانوی زبان کا نیٹیو سپیکر ہونے کے باوجود میں جرمن زبان زیادہ بہتر طریقہ سے پڑھا سکتا ہوں- لگتا ہے لوگوں کیلئے یہ بات سمجھنا بہت مشکل ہے“-

*(len_Marina [لینا مارینا]، 2018)*

ایک اور جواب دینے والے نے جو ادبی مترجم تھا مختلف قوموں کے لسانی علم رکھنے کے نقطۂ نظر کی اصلاح کرنے پر توجہ دی اور لکھا کہ:

*He tenido profesores y compañeros que hablan un inglés más correcto que cualquier persona con una formación media-avanzada del Reino Unido. También conozco extranjeros que hablan español mejor que todos los miembros de su partido juntos. Ser nativo no es una garantía profesional.*

”میں ایسے اساتذہ اور ساتھی ملازمین کو جانتا ہوں جو ان لوگوں سے زیادہ بہتر انگریزی بولتے ہیں جنہوں نے برطانیہ سے اعلیٰ تعلیم حاصل کی- میں ایسے غیر ملکیوں کو بھی جانتا ہوں جو آپکی پارٹی کے تمام ممبران سے بہتر ہسپانوی بولتے ہیں- کسی زبان کا نیٹو سپیکر ہونا پیشہ وارانہ کامیابی کی کوئی گارنٹی نہی ہے“-

کچھ ایسے ٹویٹ بھی تھے جنہوں نے کاساڈو کی

دو لسانی تعلیم کی تجویز پر توجہ دی- درج ذیل ٹویٹ انگریزی کو بطور غیر ملکی زبان (أي ايف ايل) پڑھانے والے ایک استاد کی طرف سے آیا:

*Si ya les cuesta trabajo entender nuevos conceptos, más trabajo les cuesta hacerlo en una lengua que no es la suya. Aprenden terminología específica en una lengua extranjera y no en la suya. Educación bilingüe es para zonas en las que la L2 también se habla fuera del colegio*

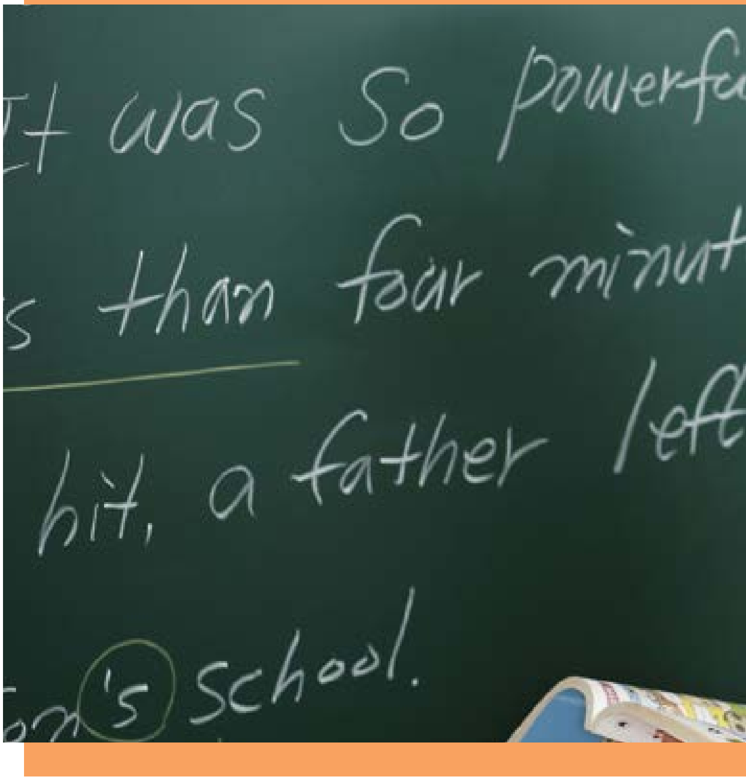
”اگر ان (طلباء) کے لیے نئے خیالات کو سمجھنا مشکل ہے تو ان خیالات کو اس زبان میں سمجھنا اور بھی مشکل ہو گا جو انکی ہے ہی نہیں- وہ مخصوص اصطلاحات کو ایسی زبان میں سیکھ رہے ہیں جو انکی نہی ہے- دو لسانی تعلیمی نظام ان علاقوں کے لیے ہیں جہاں دوسری زبان بھی اسکول کی حدود سے باھر بولی جاتی ہے“ (میگرود123 [میگول اے رودریگیز]، 2018)-

کاساڈو کی ٹویٹ سے پیدا ہونے والی بحث کی اصل وجہ اسکا یہ دعوی تھا کہ نٹیو اسپیکرز ہی بہترین استاد ہوتے ہیں- اس پر انگریزی کے پروفیسر مکڈونلڈ نے ردعمل دیا کہ بہت سے ہسپانوی شہری انگریزی زبان میں ایسی مہارت رکھتے ہیں کہ وہ دو لسانی پروگرام میں پڑھا سکیں- جرمن زبان کا ایک پروفیسر کاساڈو کے دعوی کی نفی زبان بولنے کی اہلیت اور اسکی تدریس کے ہنر میں فرق بیان کر کے کرتا ہے- ان تمام نظریات میں جو بات مخفی ہے ماہرتطبیقی لسانیات ویویان کوک اسے یک لسانی نقطۂ نظر سمجھتا ہے- اس کے مطابق ایک یک لسانی نقطۂ نظر...

”دوسری زبان بولنے والوں کو ایک زبان بولنے والے افراد کے نظریہ سے دیکھتا ہے- اس صورت میں دوسری زبان بطور اضافہ پہلی زبان کا حصّہ سمجھی جاتی ہے اور کسی فرد کی دوسری زبان بولنے کی اہلیت کا موازنہ یک لسانی فرد کے محض ایک زبان بولنے کی قابلیت سے کیا جاتا ہے- (اس لحاظ سے) مثالی طور پر دوسری زبان بولنے والے کو اسے ایسی مہارت سے استعمال کرنا چاہئیے جیسے وہ اس زبان کا نٹیو سپیکر ہو“ (2016، صفحہ 1)-

کاساڈو کے ناقدین کا استدلال ہے کہ زبان سکھانے کا علم اتنا ہی ضروری ہے جتنا اس زبان کے بارے میں جاننا- ایسا کرنا ہسپانوی بولنے والوں کیلئے کوئی مشکل نہی اور وہ یہ کام انگریزی بولنے والوں سے بہتر بھی کر سکتے ہیں- پھر بھی لوگ اس دلیل کو مانتے ہوئے دکھائی دیتے ہیں کہ انگریزی بولنے والے ہسپانوی لوگوں کی اہلیت ماپنے کا بہترین طریقہ انگریزی کے نٹیو اسپیکرز سے موازنہ کرنے میں ہی ہے- اس دلیل کو مانتے ہوئے ایک اور نظریہ کی مثال دی جاتی ہے جس کے تحت زبان دماغ کے ایک مخصوص حصّہ میں موجود ہوتی ہے-

جب دوسری زبان کو پہلی زبان میں اضافہ کے طور پر دیکھا جائے تو یہ علمی جگہ لینے کیلئے مدمقابل اور بطور ذہنی دباؤ دکھائی دیتی ہے- لہذا دوسری زبان بولنے والا اگر ایک ایسا فقرہ بولتا ہے جو ساخت کے لحاظ سے ایک زبان بولنے والے فرد سے مختلف ہو تو اس ”غلطی“ کو اکثر کم علمی یا (پہلی زبان کی) مداخلت کی مثال کے طور پر پیش کیا جاتا ہے- دونوں صورتوں میں نتیجہ یہ نکلتا ہے کہ کہیں ایک خلاء باقی ہے جسے دوسری زبان نے ابھی پر کرنا ہے- ایک ای-ایف-ایل استاد رودریگز نے ٹویٹ کیا کہ کسی تصور کو بیرونی زبان میں سیکھنا لفظی طور پر زیادہ مشکل اس لیے ہے کیوں کہ اس کے لیے علم کی مزید سطحیں عبور کرنا پڑتی ہیں- یہ محدود نقطۂ نگاہ زبان کی اس فہم سے اتفاق کرتا ہے جس کے مطابق زبان اصولوں کا ایک ایسا بھاری بھرکم مجموعہ ہے جس میں پہلی زبان کے اصول فرضی طور پر مکمل جبکہ دوسری کے نامکمل ہیں- مزید یہ کہ چونکہ زبان کو اصولوں کا ایک مجموعہ سمجھا جاتا ہے لہذا ہم اس کی درستگی کے حوالہ سے غیرمشروط فیصلے کر سکتے ہیں-



### 2.2.2 لسانی قابلیت کے بارے میں تحقیق پر مبنی نظریات

شکل نمبر 1 میں دئیے گئے باہمی تعاون کے نظریہ کے دوسرے اصول کی رو سے کثیراللسانیت ایک مجموعی عمل ہے- زبان کی نشوونما کے ماہرین ان دونوں نظریات کو چیلنج کرتے ہیں جن میں سے ایک لسانی قابلیت کو (دماغ کے) مخصوص خانوں سے منسلک کرتا اور دوسرا اسے علمی اصولوں کا لازمی مجموعہ قرار دیتا ہے- ویویان کوک (2016) کا مشورہ ہے کہ یک لسانی نقطۂ نظر کی بجائے متعدد قابلیتوں کے نظریہ کو اپنانا چاہئیے جو ایک دماغ یا کمیونٹی کے ایسے مجموعی نظام پر توجہ دیتا ہے جس میں ایک سے زیادہ زبانیں استعمال ہوتی ہیں- (لسانی) قابلیت کا یہ یک نظامی نقطۂ نظر زبان پر منحصر خانوں جیسا کے اندازہ لگانے یا الفاظ کو توڑنے کے طریقے کے ساتھ ساتھ زبان کیلئے مخصوص خانوں جیسا کے الفاظ کا خانہ کی موجودگی کو بھی تسلیم کرتا ہے-

یہ اصول اس بات کو سمجھنے میں بھی مدد دیتے ہیں کہ ماہر سماجی لسانیات نے کثیراللسانیت کے ابلاغی قابلیت ہونے کے ساتھ ساتھ اسکے علمی فوائد جاننے میں کیوں دلچسپی لی- مَثَلاً ایسے 63 تحقیقی مطالعوں کے تفصیلی تجزیہ کے بعد جن میں دولسانیت اور ادراک کے باہمی تعلق کا معائنہ کیا گیا اولوسولا اور اسکے ساتھی اس نتیجہ پر پہنچے کہ "زیادہ دیر تک متوجہ رہنے کی قابلیت، شعور اور لسانی سمجھ میں اضافہ سے خیالی اور علامتی نمائندگی پر مثبت اثرات مرتب ہوتے ہیں" (ایڈی سپ، لیوون، تھامپسن اور انگرلیڈ، 2010، صفحہ 207)- کثیراللسانی ذہن میں ہم آہنگی پیدا کرنے اور چناؤ کیلئے وسائل کا ایک وسیع ذخیرہ موجود ہوتا ہے- ایسے ذہنوں کے پاس بھرپور تقابلی معلومات ہوتی ہیں جو انہیں زبان کو ایک علامتی نظام کے طور پر سمجھنے پر مجبور کرتی ہیں-

کوک ایک فرد کی قابلیت کی تعریف اسکے معاشرتی استعمال کے نمونوں سے جوڑتے ہوئے یوں کرتا ہے کہ یہ تعامل اور معاشرے میں ہونے والی تبدیلیوں سے متاثرہ تبدیلیوں کے باعث ابھرتی ہے- زبان کوئی ساکت چیز نہی ہے بلکہ یہ ایک متغیر سیال اور مسلسل تغیرپذیر مجموعہ ہے- کسی ایک مخصوص وقت یا مختلف اوقات میں لوگوں کا علم ایک جیسا نہی ہو سکتا- بہت سے ماہرلسانیات کے نزدیک زبان سے متعلق یہ نظریہ نیا ہے-

ماہر سماجی لسانیات ٹامس ریسنٹو کے مطابق نوم چومسکی کے لسانی نظریات ان اصولوں کی نمائندگی کرنے کے کوششیں تھیں جنکی بدولت ایک مثالی نٹیو سپیکر (زبان کو) گفتگو کے لیے استعمال کرپاتا ہے- ان اصولوں کو اس صورت میں مسترد بھی کیا جا سکتا ہے جب ایک نٹیو سپیکر ادا کیے جانے والے الفاظ/ فقرات کو قوائد کے منافی سمجھے- جیسے طےشدہ ساختیں نصاب بنانے والوں کیلئے نامنظور ہوتی ہیں اسی طرح ریسنٹو کے خیال میں یہ لسانی نظریات بھی حقیقت سے بہت دور ہیں- وہ ماہرلسانیات پال ہوپر کا حوالہ دیتا ہے جس نے لکھا تھا:

"زبان کی کوئی قدرتی طور پر طےشدہ ساخت نہی ہوتی- لہذا بولنے والے ملتے جلتے حالات وعنوانات پر اور افراد سے بات کرتے ہوئے ماضی میں استعمال کی گئی زبان کا سہارا لیتے ہیں- اس لحاظ سے (زبان کے) کسی نظام کی موجودگی ایک ایسا وہم ہے جو کثرت سے استعمال ہونے والی (لسانی) ساختوں کے ایک عارضی ماتحتی نظام کا جزوی طور پر حصّہ بننے سے پیدا ہوتا ہے" *(1998، صفحات -157 158، حوالہ ریسنٹو، 2017، صفحہ 16)-*

اگر زبان کو استعمال کرنے کے تجربات ہماری زبان کی پہچان کی بنیاد ہیں تو ہمیں تسلیم کرنا ہو گا کہ ایسے بیشتر تجربات یک لسانی نہی ہیں- بہت سے بچے ایسے گھریلو ماحول میں زبان سیکھتے ہیں جہاں والدین ان سے ایک سے زیادہ زبانوں میں بات کرتے ہیں اور ایسا اکثر ایک ہی گفتگو کے دورانیہ میں ہوتا ہے- چونکہ یہ بچے محض ایک زبان کے استعمال سے بھی آشنا ہوتے ہیں لہذا وہ گفتگو کے مختلف حصّوں کو وسائل کے مجموعوں سے جوڑنے اور ان پر مناسب ردعمل دینے کی صلاحیتیں بھی پیدا کر لیتے ہیں- یہ گفت وشنید وسائل کے دو مجموعوں کے حوالے سے علم میں اضافہ کے ساتھ ساتھ ان بچوں کو کثیراللسانی گفتگو کرنا بھی سکھا دیتی ہے-

سال 2016 میں 15 بااثر ماہرتطبیقی لسانیات کے ایک گروہ جو خود کو "دی ڈوگلس فر گروپ" کہتا تھا نے "ایک کثیراللسانی دنیا میں دوسری زبان کے حصول کیلئے متعدد علمی شعبوں پر مبنی ایک فریم ورک" کے عنوان سے ایک پیپر شائع کیا جس میں انہوں نے کثیراللسانی ابلاغ کی ایسی ترتیبوں کو بیان کیا جنھیں "قابلیت" کی کوئی بھی تعریف کرتے ہوئے مدنظر رکھنا لازمی ہے- ان کے مطابق:

"سماجی کاروائی کے مقامی مطالبات کو پورا کرنے کے واسطے کثیراللسانی مقررین اپنی زبانوں اور/یا انکی اقسام اور انکی مختلف شکلوں میں سےعلامتی وسائل کا استعمال کرتے ہیں- علم العلامت کے اس بھرپور ذخیرے کو لچکدار طریقے سے سنبھالنے کے حوالے سے کثیراللسانی افراد اچھی طرح جانے جاتے ہیں جواپنی زبانوں کو علیحدہ علیحدہ استعمال کرنے کے ساتھ ساتھ انہیں متبادل طریقوں سے استعمال کرنے، مکس کرنے اور ایک دوسرے میں ضم کرنے کی قابلیت بھی رکھتے ہیں" *(2016 ، صفحہ 26)-*

لسانی قابلیت کی اس نئی فہم کے مطابق ان دو افراد میں بہت کم فرق پایا جاتا ہے جن میں سے ایک فرد اپنے دوستوں کے ساتھ سلینگ انگریزی، خاندان کے لوگوں کے ساتھ جنوبی امریکی لہجہ میں انگریزی اور ساتھی ملازمین کے ساتھ معیاری روایتی انگریزی بولتا ہے جبکہ دوسرا فرد دوستوں کے ساتھ اردو، خاندان کے افراد کے ساتھ پنجابی اور اسکول میں انگریزی بولتا ہے- ایک زبان کی مختلف اقسام کے ساتھ ساتھ مختلف زبانوں کو دیئے گۓ ناموں کا انفرادی قابلیتوں سے کوئی باہمی تعلق نہی بلکہ یہ تو وسائل کے وہ ذرائع ہیں جو معانی پیدا کرنے کیلئے ایک فرد کے لسانی ذخیرہ میں ایک ساتھ موجود ہوتے ہیں-

### 2.2.3 یک لسانی قابلیت پر مبنی نظام کے لسانی تعلیم پر اثرات

کثیراللسانی علم اور کارکردگی میں تغیر کی پہچان زبان کی تعلیم کے لئے اہم مضمرات رکھتی ہے۔ پہلی بات یہ ہے کہ انفرادی زبانوں کو تاریخی طور پر دیگر زبانوں اور اکثر مضامین سے الگ تھلگ رکھا گیا- اس تنظیمی اصول کی تشریح محض یہ کی جا سکتی ہے کہ اسکا مقصد مقابلہ کے عناصر کو کم کرنا اور یک لسانی ترقی کے حالات کی تقلید کرنا تھا- تاہم جیسا کہ ڈگلس فر گروپ نے واضح کیا ہے کہ کثیراللسانی افراد کو ابلاغ کے لیے محض یک لسانی پیداوار کی ضرورت نہی ہوتی-

لہٰذا ہمیں مزید احتیاط کے ساتھ سوچنا چاہے کہ موجودہ نصابی تقسیمیں کس طرح کثیراللسانی سرگرمیوں کو نصاب کا حصّہ نہی بننے دیتیں- ہمیں ایک وقت میں متعدد زبانوں کے وسائل کو بروئے کار لانے کے وسیع تر علمی فوائد کو سنجیدگی سے لینے کے ساتھ ساتھ یہ بھی دیکھنا چاہئیے کہ انہیں مختلف مضامین کا حصّہ کیسے بنایا جا سکتا ہے- (کراس ریفرنس کناگ راجہ، 2013؛ کونٹیہ اینڈ میئر، 2014؛ جیسپرز، 2015؛ لورینٹے، 2017؛ پائلر اور تاکاہاشی، 2011)۔

دوسری بات جیسا کہ کاساڈو کے ٹویٹ سے بھی واضح ہے بہت سے لوگوں کا خیال ہے کہ نیٹو سپیکرزبان کے بہترین اساتذہ ہوتے ہیں۔ تاہم اس ٹویٹ پر ردعمل دینے والوں کی اکثریت نے تدریسی قابلیت کی اہمیت پر زیادہ زور دیا- بظاہر زبان پڑھانے والے اساتذہ کو اسکے نمونے پیش کرنے، وضاحت کرنے اور اسکو استعمال کرنے کی حوصلہ افزائی کرنی چاہئیے- اگر ہم زبان پڑھانے والے اساتذہ کی قابلیت کو سمجھنے کیلئے کوک کا نظریہ لاگو کرتے ہیں تو اس کے مطابق ایک بہترین استاد وہ ہوگا جو ایک سے زیادہ زبانوں کے نمونوں، وضاحتوں اور استعمال کی حوصلہ افزائی کر سکے- (کراس ریفرنس ٹیسول انٹرنیشنل ایسوسی ایشن، 2018)- تاہم اسکا مطلب یہ ہرگز نہی ہے کہ اساتذہ کلاس روم میں محض انہی لسانی وسائل کا استعمال کریں جنھیں طلباء سیکھنے کی کوشش کر رہے ہیں- آج کے انتہائی تنوع کی موجودگی میں ایسا تقریباً ناممکن ہے کہ کوئی ایک استاد کلاس روم میں موجود تمام طلباء کی گھریلو زبانوں کو جانتا ہو- اس کے باوجود زبان پڑھانے والے لائق اساتذہ کو اس قابل ہونا چاہئیے کہ وہ ایک سرگرمی کی تکمیل کیلئے ایک سے زیادہ زبانوں کے نمونے پیش کر سکیں اور ان زبانوں کے استعمال کے بارے میں بات کر سکیں- انہیں اس قابل ہونا چاہئیے کہ وہ طلباء کے ساتھ ہمدردی کر سکیں، حکمت عملیوں کو واضح کر سکیں اور ایسے طریقوں کی نشاندہی کر سکیں جن سے طلباء اپنی کامیابی کا جائزہ خود لے سکیں-

## 2.3 لسانی علم کی ”اہمیت“

### 2.3.1 سیکھیں یا نہ سیکھیں؟

شکل نمبر 1 میں دئیے گئے باہمی تعاون کے نظریہ کا تیسرا اصول معاشرتی اور لسانی تاثرات کی بجائے اقدارپرتوجہ دیتا ہے- معاشرے جن چیزوں کی قدر کرتے ہیں وہ ان باتوں کا تعین کرتی ہیں کہ کونسی زبانیں کن لوگوں کو سکھائی جائیں گی اور یقینی طور پر یہ کہ لوگ کونسی زبانیں سیکھنا پسند کریں گے- تاہم پہلی نظر میں معاشرے متضاد اقدار کے حامل نظر آتے ہیں-

یک لسانی مقامات کی موجودگی کی داستان کا مطلب یہ ہے کہ ان جگہوں پر آنے والے تارکین وطن کو اکثر یہ بتایا جاتا ہے کہ ان کے نئے ملک کی زبان ان زبانوں کی نسبت زیادہ اہمیت کی حامل ہے جوانھوں نے پہلے استعمال کیں ہیں۔ صحافی آسٹن ڈیوس کے مطابق جرمنی میں سات سال سے زیادہ عمرکے تارکین وطن اور پناہ گزین طلباء کو باقاعدہ نصاب کا آغاز کرنے سے پہلے ”استقبالیہ کلاسوں“ میں ایک سے دو سال تک جرمن زبان اور ثقافت کی تعلیم حاصل کرنا پڑتی ہے- اس کے مطابق:

”او ای سی ڈی کے 2015 کے ایک مطالعے کے مطابق، سماجی واقتصادی حیثیت کو مدنظر رکھنے کے بعد بھی جرمنی میں تارکین وطن طلباء نے ریاضی اور سائنس جیسے مضامین میں اپنے جرمن ساتھیوں کے مقابلہ میں 50 فیصد بری کارکردگی کا مظاہرہ کیا۔ عمومی طور پر جرمن زبان میں عبور

حاصل کرنے میں دشواری کواس عدم مساوات کا سب سے بڑا سبب قرار دیا جاتا ہے اور کچھ حمایتی اسی (عدم مساوات) کو مہاجر طلباء کو ایک سال تک دیگر مضامین پڑھانے کی بجائے جرمن زبان پڑھانے کے فلسفہ کی حمایت کے طور پر دیکھتے ہیں“ *(2017)*-

مہاجر طلباء نے اپنی مادری زبان میں کیلکولس، کیمسٹری اور جغرافیہ کے علوم حاصل کیے ہوں گے لیکن چونکہ وہ انکے بارے میں جرمن زبان میں بات نہی کر سکتے لہذا ان علوم کی قدر اب بہت کم رہ گئی ہے- طلباء کو اس وقت تک مزید تعلیم حاصل کرنے سے روکنا جب تک وہ جرمن زبان پر حسب ضرورت عبورحاصل نہی کر لیتے یہ واضح پیغام دیتا ہے کہ دیگر زبانوں کے مقابلہ میں جرمن زیادہ اہمیت کی حامل ہے-

ٹیچر یونینز کی ایجوکیشن انٹرنیشنل ایسوسی ایشن کی جانب سے شائع کی گئی رپورٹ جس میں یورپ میں مہاجرین کی تعلیم کا جائزہ لیا گیا تھا، ماہرعمرانیات نہاد بنار نے جرمنی اور دیگر ممالک میں دوسرے مضامین کے مقابلے میں قومی زبانوں کو ترجیح دینے پریوں تنقید کی ہے:

”ایسا لگتا ہے کہ فن تدریس کے اندرونی مباحثوں کو اس سوال پر مرکوز کر دیا گیا ہے کہ کس طرح سے نئے آنے والے طلباء کو جلدی سے جرمن، اطالوی، ہسپانوی، کاتالان اور سویڈش زبانوں میں اعلیٰ درجہ کے جملے بنانے کے قابل بنایا جا سکے- اس وجدانی ردعمل کی بنیاد اساتذہ کی وہ پریشانی ہے جو انہیں درپیش اس ناقابل تسخیر سوال سے پیدا ہوتی ہے کہ کسی بچے کو زبان کے بغیر کیسے تعلیم دی جائے؟ یہ ایک ناقص بنیاد ہے کیوں کہ آنے والے تمام بچے ایک یا ایک سے زیادہ زبانیں پہلے ہی جانتے ہیں- کسی وجہ سے آنے والے بچوں کی زبان یا زبانوں کو نہ تو تسلیم کیا جاتا ہے اور نہ انکی قدر کی جاتی ہے“ *(2018، صفحہ 9)* -

کثیراللسانیت کی عوامی قدر میں کمی ایک اور مشہور بیانیہ سے متصادم ہے جس کے مطابق کثیراللسانیت معاشی مواقع پیدا کرتی ہے- سوفی ہارڈچ نے فروری 2018 میں ورلڈ اکنامک فورم کے لیے لکھے گئے ایک بلاگ کا آغاز کچھ یوں کیا:

”محققین کے مطابق کثیراللسانیت معیشت کے لیے بہتر ہے- وہ ممالک جو فعال طور پر مختلف زبانوں کی پرورش کرتے ہیں زیادہ کامیاب برآمدات سے لے کر زیادہ جدید افرادی قوت جیسے متعدد انعامات سے فائدہ اٹھاتے ہیں“ *(2018)* -

اس بیانیہ کی جھلک مئی 2017 میں شائع ہونے والی ایک کہانی میں دکھائی دی جو ان پاکستانیوں کے بارے میں تھی جو چینی حکومت کی حمایت یافتہ ایک مہم کے تحت چینی زبان سیکھ رہے تھے- اس مہم کے بارے میں تفصیل متعدد ممالک میں شائع ہوئیں- پاکستان کی نیشنل یونیورسٹی آف ماڈرن لینگویجز کے ایک انسٹرکٹر نے پاکستان کے اخبار ڈان میں لکھا:

”چینی (کمپنیوں میں) ملازمت کے مواقع کی وجہ سے وقت گزرنے کے ساتھ ساتھ (چینی زبان سیکھنے والے) طلباء کی تعداد میں اضافہ ہوتا جارہا ہے- - - ماضی میں اس سرٹیفکیشن کے دو حصے تھے، اب 10 ہیں“ *(باچا، 2017)*-

امریکی نیشنل پبلک ریڈیو پر نشر ہونے والی ایک کہانی کے مطابق (چینی زبان سیکھنے کی شرح میں) اس اضافہ کی بڑی براہ راست وجہ چین اور پاکستان کے مابین معاشی تعلقات میں اضافہ ہے-

”سرمایہ کاری، قرضوں اور چینی مہارت کا مرکب پاکستان میں نئی سڑکوں، میٹرو بسوں، ایک بندرگاہ اور بجلی گھروں کی شکل میں بہتری لا رہا ہے- ان منصوبوں پر کام کرنے کیلئے ہزاروں چینی آ چکے ہیں- عہدیداروں کے مطابق اب مترجمین، وکلاء اور نگرانوں کی ضرورت ہے لیکن ـانہیں مینڈارن (چینی زبان) آنی چاہئیے“ *(حدید، 2018)* -

ماہر بشریات مونیکا ہیلر کا استدلال ہے کہ موجودہ نو لبرل ورلڈ آرڈر میں زبان کو مخصوص طریقوں سے استعمال کرنے کی صلاحیت نے معاشی قدر میں

اضافہ کیا ہے- کسی کے عالم، ملازم یا شادی کے لیے ممکنہ ساتھی ہونے کی حیثیت کا فیصلہ اب اسکے بولنے اور لکھنے کی قابلیت کی بنیاد پر ہوتا ہے" (2010، صفحہ 102) - ہیلر"زبان کے بطور خریدی اور بیچے جانے والی شے" ہونے کو سرمایا دارانہ نظام کی چار خصوصیات سے منسوب کرتی ہے-

1) ایسے تجارتی اور ریگولیٹری اداروں کے درمیان مواصلات کا قیام جو مختلف زبانیں استعمال کرتے ہوں-

2) کمپیوٹرائزڈ جائے کار کیلئے درکار جدید لسانی اور خواندگی مہارتیں

3) بڑھتے ہوئے خدمت کے شعبہ کے حصّہ کے طور پر زبان کی مہارتوں کی ضرورت

4) سیاحت اور خاص سامان سے وابستہ منڈیوں کی ترقی جہاں زبان کی شکلیں معاشی اہمیت کو بڑھاتی ہیں (2010بی، صفحہ 104) -

ستم ظریفی یہ ہے کہ ایسی تعلیمی پالیسیاں جو ایک زبان بولنے والے مہاجرین اور کثیراللسانی مقامی باشندوں کو فروغ دیتی ہیں معاشی مسابقت کے تصورات کو دلیل کے طور پر استعمال کرتی ہیں- ایسے مہاجرین کیلئے جو جرمن زبان سیکھتے ہیں زندگی نسبتاً آسان اور سیکھنے کے مواقع زیادہ ہیں- اسی طرح جو مقامی باشندے ایک اضافی

زبان سیکھتے ہیں وہ ان لوگوں سے زیادہ ملازمت کے مواقع پاتے ہیں جو نہی سیکھتے- تاہم یہ دلائل معاشرتی تقسیم کے اس موجودہ نظام کو چیلنج نہی کرتے جو معاشروں کو طاقت ور مقامی باشندوں اور کمزور مہاجرین میں تقسیم کرتے ہیں-

### 2.3.2 کثیراللسانیت کی معاشی اہمیت پر تنقیدی نظر

بیانیوں کے اس تصادم پر ایک تجرباتی نقطۂ نظر کی روشنی میں ماہرین معاشیات بیری چیسوک اور پال ملر اس بات کی تحقیقات کرتے ہیں کہ آیا امریکہ میں پیدا ہونے والے وہ مرد جو دولسانی زبانیں بول سکتے ہیں ان مردوں پر معاشی لحاظ سے برتری رکھتے ہیں جو صرف انگریزی زبان جانتے ہیں- ان کا ماننا ہے کہ انگریزی کے علاوہ دیگر زبانیں سیکھنے اور بولنے کا مثبت اثر "ملازمت کے مواقع میں اضافہ" ہو سکتا ہے اور منفی اثرات "کسی فرد کی انگریزی میں صلاحیت میں کمی، اگر کسی تلفظ یا نسلی امتیاز کے اشاروں سے جوڑا جائے تو منفی امتیاز کی بنیاد اور ایسے جغرافیائی مقام پر رہنے کے ساتھ وابستگی ہو سکتے ہیں جو معاشی دھارے سے جڑا ہوا نہ ہو" (2018 ، صفحہ 566)-

انکی دریافت کے مطابق انگریزی کے علاوہ مغربی یورپی، مشرقی ایشیائی اور عبرانی زبانیں بولنے والے افراد ان لوگوں کے مقابلہ میں زیادہ کماتے ہیں جو صرف انگریزی بولتے ہیں- یہ اس عام عقیدہ کی تصدیق کرتا ہے کہ کثیراللسانیت معاشی فائدہ پہنچاتی ہے- دوسری طرف ہسپانوی اور مقامی امریکی زبانیں بولنے والے افراد صرف ایک زبان بولنے والے لوگوں کی نسبت کم کماتے ہیں اس کے باوجود کہ ان کی تعلیم کی سطح کو کنٹرول کر لیا جاتا ہے-

چسویک اور ملر کے نتائج سے اس نتیجہ کو اعانت ملتی ہے کہ پاکستانیوں کے لئے تو چینی زبان سیکھنا اچھا ہے لیکن جرمنی میں نقل مکانی کر کے آنے والوں کے لئے جرمنی کے علاوہ کوئی اور زبان سیکھنا بہترنہی ہے- کسی خریدی یا بیچی جانے والی شے کی حیثیت سے زبانوں کی مثبت قدر ایسی دنیا میں مطلق یا آفاقی نہی ہے جو ایک ایسے نظریہ کے زیر اثرہو جو زبانوں کو ایک دوسرے کے مدمقابل لا کھڑا کرے- قدر کا انحصار اس بات پر ہے کہ کوئی فرد اپنے معاشرتی تناظر میں کون سی زبانیں جانتا ہے- شکل نمبر 1 میں دئیے گئے باہمی تعاون کے اصول مطالبہ کرتے ہیں کہ تمام زبانوں کے متعلق ایک مثبت فہم پیدا کی جائے تاں کہ انہیں بطور وسائل پیدا کرنے کا ذریعہ تصور کیا جا سکے-

تعلیمی پالیسی کے رہنما کی حیثیت سے معاشی قدر پر زور دیے جانے کے سبب بہت سے ممالک وسیع مواصلات اور مواقع کی غرض سے ایسی زبانوں میں ہدایت دینے پر زور دیتے ہیں جن کا حوالہ جدول نمبر 1 میں دیا گیا ہے- ماہر سماجی لسانیات بیٹریز لورینٹے کا کہنا ہے کہ بہت سی جگہوں پر انگریزی ایک "بنیادی مہارت" بن چکی ہے جس کا مطلب یہ ہے "کہ اگر کسی ملک میں دولسانی یا غیرملکی زبان کی تعلیم دی جا رہی ہے تو ممکن ہے کہ یہاں سیکھی جانے والی دوسری زبان یا پہلی غیرملکی زبان انگریزی ہو"(2017، صفحہ 493) ۔ اس کے بعد ایک کثیراللسانی ذخیرے کے حصّہ کے طور پر ایسی زبانوں کا نمبرآتا ہے جنھیں اسٹیفن والٹر اور کیرول بینسن "بین الاقوامی زبانیں" کہتے ہیں جن میں تفریق کا طریقہ کار ا) تحریری زبان کی حیثیت سے ان کی طویل تاریخ، (ب) متعدد ممالک کی قومی یا سرکاری زبان کے طور پر ان کی حیثیت، اور (ت) کاروبار، تعلیم، اسکالرشپ اور ڈپلومیسی کیلئے بطور بین الاقوامی ذریعہ کے ان کا استعمال ہیں"- انہوں نے جدید معیاری عربی، فرانسیسی، ہسپانوی، جرمن اور پرتگالی زبانوں کو مثال کے طور پر پیش کیا ہے (2012، صفحہ 280) ۔ جن زبانوں کو پڑھائے جانے یا انکو تقویت دینے کے بہت کم امکانات ہیں وہ ایک معاشرہ میں مہاجرین کی متعارف کردہ زبانیں ہیں جنھیں جدول نمبر 1 میں شناخت اور ورثہ سے منسلک کیا گیا ہے- ایکسٹرا نے نوٹ کیا ہے کہ "یوروپی یونین کے زبان کے فروغ کے پروگرام بہت معمولی طور پر 'مہاجرین کی زبانوں کو' فروغ دیتے ہیں اور اب تک ان پر 'تارکین وطن' کے رہائشی ممالک کی قومی زبانیں سیکھنے کی دفعات کے طورپرغور کیا جا رہا ہے" (2017، صفحہ 2)-

اس صورتحال کی طرف ایک سخت مؤقف اپناتے ہوئے ماہرسماجی لسانیات نیلسن فلورز نے متنبہ کیا ہے کہ کثیراللسانیت کی حمایت کو...

"انگریزی لسانی سامراج کو تقویت دینے (اس گمان کے ساتھ کہ ایک کثیراللسانی مضمون کے لسانی ذخیرہ میں انگریزی بطور حصّہ شامل ہو) کے ساتھ ساتھ کثیراللسانی قابلیتوں کو ان لوگوں تک جو بین الاقوامی کارپوریشنوں سے مستفید ہوتے ہیں (جو زبان کو ایسی قابل تجارت شے بنا دیتے ہیں جو نیولبرلزم کی وجہ سے پیدا ہونے والے طاقت پر مبنی تعلقات کو نظر انداز کرتے ہیں) محدود کرنے کے عمل کے طور پر بھی دیکھا جا سکتا ہے" *(2013، صفحہ 515)-*

اس تنقید کی بازگشت ڈان اخبار کے چینی سیکھنے والے پاکستانیوں پر لکھے گئے ایک آرٹیکل پرایک قاری کے جواب میں سنائی دیتی ہے:

"لوگ محض اوقات اور مواقع پر ہی ردعمل دے رہے ہیں- چینی زبان سیکھنے سے انہیں بہت نوکریاں مل سکیں گیں- جوں جوں چینی پاکستان میں پھیلتے جائیں گے انہیں ملازمت کیلئے لوگ درکار ہوں گے- برطانوی دور میں بھی یہی ہوا- پاکستانی اور ہندوستانی ایک جیسے ہیں- نوکری کی خاطر ہم اپنی زبان اور ثقافت کو قربان کرتے ہوئے غیر ملکی حکمرانوں کی زبان اور ثقافت اپنانے پر تیار ہو جاتے ہیں- *10* سالوں میں چینی زبان پاکستان کی سرکاری زبان بن جائے گی - نجنڈیان *(باچا، 2017)* -

اکثر اوقات مہاجرین اور مقامی نسلی اقلیتوں کے کثیراللسانی وسائل کو معاشی ہم آہنگی کے لیے خطرہ (اکسٹرا، 2017) یا کم اہمیت کے حامل (کبوٹا، 2016؛ ریسنٹو، 2017) سمجھا جاتا ہے- قومی زبان میں قابلیت کو حب الوطنی، روزگار، اور تعلیمی کامیابی کے لئے ایک اجازت نامہ کے طور پر استعمال کیا جاتا ہے (کنگ اینڈ بیگللو، 2018؛ مئی، 2017؛ ریسنٹو، 2014) ۔ اگر لسانی وسائل تجارتی اشیاء ہیں تو کاروباری منڈیوں میں مختلف (لسانی) وسائل کی مختلف اہمیت ہونا ناگزیر عمل ہے- لہذا تعلیمی پالیسی سازوں کیلئے چیلنج یہ ہے کہ وہ ان خفیہ "لاگتوں" کو سمجھیں جنکی وجہ سے مہاجرین اور نسلی کمیونیٹیوں کے (لسانی) وسائل کی اہمیت تو کم ہو رہی ہے لیکن انگریزی جیسی زبانوں کے وسائل جنھیں بطور لنگوا فرانکا استعمال کیا جا رہا ہے کی اہمیت بہت بڑھ رہی ہے-

## 2.4 تعلیمی پالیسی کے اہداف

شکل نمبر 2 باہمی تعاون کے اصولوں کو بنیاد بناتے ہوئے اہداف مقرر کرتی ہے اور اس بات پر غور کرنے میں مدد دیتی ہے کہ کیسے اسکول بین الاقوامی سیاق وسباق میں کثیراللسانیت کی نئی فہم اور کردار کو فروغ دے سکتے ہیں- اس باب کا آغاز اس دلیل کے ساتھ ہوا تھا کہ یک لسانی علاقوں اور قوموں کی موجودگی کے افسانوں کو فروغ دینے کے لیے اکثر اسکولوں کو استعمال کیا جاتا ہے- جب نصاب میں دیگر زبانوں کو متعارف کروایا جاتا ہے تو انہیں "دوسرے" علاقوں سے منسلکہ "غیرملکی" زبانوں کے طور پر تصور کیا جاتا ہے- اس کے نتیجہ میں وہ لسانی وسائل جو طلباء اپنے گھروں سے سیکھتے ہیں یا اپنی کمیونیٹیوں میں انکا سامنا کرتے ہیں اپنی اہمیت کھو دیتے ہیں- نتیجتاً معاشرتی سطح پر زبانوں کے (دماغ کے) خانوں تک محدود ہونے (کے نظریہ) کی عکاسی جن عوامل سے ہوتی ہے وہ نصاب اور کلاس روم میں زبانوں کو الگ تھلگ کرتےہیں، اس مفروضہ کو تقویت دیتے ہیں کہ نٹیو سپیکر ہی بہترین استاد ہوتے ہیں اور ایسی شرط رکھتے ہیں کہ طلباء دوسرے مضامین پڑھنے سے

| تعاون کے اصول | | معاشرتی سیاق وسباق پر اثر انداز ہونا |
|---|---|---|
| لسانی وسائل کے لیے متحرک انفرادی اور معاشرتی ضروریات کو پورا کرنا | وجود ← | متنوع طلباء سے یکساں سلوک رکھنا اور انکی انفرادی شناخت، معاشرتی ہم آہنگی اور وسیع تر مواقع کی ضروریات کو یکساں طور پر پورا کرنا |
| کثیراللسانیت کا مجموعی جائزہ | تعریف ← | افراد اور معاشرے میں انفرادی لسانی قابلیتوں کی بجائے کثیرقابلیتوں کو ترقی دینا |
| اختلاف کے احترام کو فروغ دینا | اہمیت ← | اس بات کا یقین کرنا کہ سکولوں میں سیکھی جانے والی زبان سے افراد اورمعاشرے کی قابلیتوں اور استعداد میں تو اضافہ ہو لیکن کسی زبان کو نقصان نہ پہنچے |

شکل 2 : اسکول معاشرتی سیاق وسباق پر کیسے إثر انداز ہو سکتے ہیں؟

پہلے اسکول میں رائج زبان میں قابلیت حاصل کریں- تاہم باہمی تعاون کے اصول طلباء کے لسانی وسائل کی متحرک خصوصیات اور انکی مکمل ضروریات کو تسلیم کرتے ہوئے یہ مطالبہ کرتے ہیں کہ آج کے عالمی سیاق وسباق میں زبان کے معاشرتی سطح پر اصل استعمال کی متحرکیت کو مدنظر رکھا جائے- اس سے پتا چلتا ہے کہ اسکولوں کو اپنے کردار اور ذمہ داریوں کو سمجھتے ہوئے:

- متنوع طلباء اور انکی انفرادی شناخت، معاشرتی ہم آہنگی اور وسیع تر مواقع حاصل کرنے کی ضرورت سے یکساں سلوک کرنا چاہیئے-

نفسیاتی نقطۂ نگاہ سے زبانوں کی خاص آمیزش سے قطع نظر کثیراللسانی قابلیت کی ترقی یک لسانی قابلیت سے زیادہ انفرادی علمی فوائد دیتی ہے- اختلاف کو سمجھنے کی جستجو ذہنی عمل کی رفتار کو تیز کرنے کے ساتھ ساتھ تخلیقی صلاحیت میں بھی اضافہ کرتی ہے- عمرانیاتی نقطۂ نظر سے کثیراللسانی قابلیت کی ترقی ہمیں متعدد کمیونٹیوں کے ایسے لسانی نمونوں سے روشناس کراتی ہے جو افراد کو ان کے ورثہ سے رابطے کے مواقع فراہم کرنے کے ساتھ ساتھ شناخت کےنئے انتخابات بھی پیش کرتے ہیں- جب کثیراللسانیت کو مجموعی طور پر سمجھا جاتا ہے تو یہ وجود کے لئے ایک وسیلہ بن جاتی ہے۔ دنیا نے ایک ”کثیراللسانی موڑ“ اختیار کیا ہے جس کی تعلیمی نظام کو نہ صرف پیروی بلکہ حمایت بھی کرنی چاہیئے (کونٹج اینڈ میئر، 2014؛ مئی، 2014) ۔ لہذا ہمیں چاہیئے کہ:

- انفرادی لسانی قابلیت کو فروغ دینے کی بجائے افراد اور معاشرے میں کثیرقابلیتوں کو پروان چڑھائیں-

آخر میں یہ کہ نئی اور نظرثانی شدہ لسانی پالیسیاں بنانے کی ضرورت پر غور کرنے کے لیے یہ سمجھنا لازم ہے کہ اس کی وجہ نہ صرف یہ ہے کہ طلباء کو ان زبانوں میں ہی تعلیم دی جائے جنھیں وہ سمجھتے ہیں بلکہ یہ امکان کہ طلباء لسانی اختلافات کا سامنا روزانہ کی بنیاد پر کریں گے- ہمیں اسی فرق کے احترام کو فروغ دینا ہو گا- چونکہ ہم ایسی دنیا میں رہتے ہیں جہاں لسانی مہارت اور اسکے ذخائر اقتصادی فائدہ اور نقصان پہنچا سکتے ہیں، لہذا ہمیں چاہیئے کہ:

- اس بات کو یقینی بنائیں کہ اسکولوں میں لسانی تعلیم سے انفرادی اور معاشرتی قابلیتوں اور صلاحیتوں میں حقیقی معنوں میں اضافہ ہو اور کبھی کسی زبان کو نقصان نہ پہنچے-

اگلے باب میں اس بات پر غور کیا جائے گا کہ تعلیمی نظام کے ڈیزائن تشکیل دیتے وقت ان تینوں اہداف کا حصول کیسے ممکن بنایا جا سکتا ہے-

# باب سوئم

شکل نمبر 2 میں پیش کیے گئے مقاصد ہمیں چیلنج کرتے ہیں کہ ہم ایسے تعلیمی نظام تشکیل دیں جو:

ا) ہر طالب علم کو اس قابل بنائیں کہ وہ جامع انداز میں پہلے سے موجود اور نئے سیکھے جانے والے لسانی وسائل میں تعلق قائم کر سکے-

ب) کسی زبان کو کوئی نقصان نہ پہنچائیں-

ت) ذاتی شناخت، معاشرتی ہم آہنگی اور وسیع تر مواقع کو فروغ دیں-

عام طور پر تعلیمی نظاموں کواس اصول پر قائم کیا جاتا ہے کہ ایک خاص عمر کے طلباء یکساں علمی قابلیتیں اور دنیاوی علم حاصل کریں- لیکن جب بات لسانی وسائل کی آتی ہے تو آج کا عالمی سیاق وسباق رکھنے والی دنیا میں ہم یہ فرض نہی کر سکتے کہ ایک عمر کے طلباء یکساں لسانی خوبیاں رکھتے ہیں-

عموما تعلیمی نظام اس تنوع کو اس لیے نظر انداز کر دیتے ہیں کیوں کہ وہ سمجھتے ہیں کہ معاشرے میں تمام طلباء کے لسانی وسائل ویسے ہی ہیں جیسے کسی ایک مغلوب گروہ کے حالانکہ اس مغلوب گروہ سے تعلق رکھنے والے طلباء کی تعداد یا تو بہت کم ہوتی ہے یا پھر وہ جغرافیائی لحاظ سے مخصوص علاقوں میں پائے جاتے ہیں- اس کا نتیجہ یہ ہوتا ہے کہ اقلیتی زبانوں سے تعلق رکھنے والے بچے ایسی زبانوں میں ریاضی سیکھنے پر مجبور ہوتے ہیں جنھیں انہوں نے کبھی کھیل کود کے دوران استعمال نہ کیا ہو- اسی طرح مہاجر طلباء جغرافیہ پڑھنا اس لیے ملتوی کر دیتے ہیں کیوں کہ انھیں اپنے نئے اسکول میں رائج زبان سیکھنی ہوتی ہے- ایسے طلباء جغرافیہ کے امتحان میں اکثر اس لیے فیل ہو جاتے ہیں کیوں کہ وہ اس زبان میں مہارت نہی رکھتے جو امتحان میں استعمال کی جا رہی ہوتی ہے- اور اگر ایسے طلباء اسکول میں ایک دوسری نئی زبان سیکھ بھی لیں تو وہ اسے اپنے دادا دادی کے ساتھ ہنسی مذاق کے وقت استعمال نہی کر پاتے- یہ فیصلے کہ کونسی زبانیں پڑھائی جائیں اور کن زبانوں میں پڑھایا جائے معاشروں اور افراد کے مستقبل کی تشکیل پر گہرے اثرات ڈالتے ہیں-

اس باب میں ان عملی فیصلوں پر غور کیا گیا ہے جن کے بارے میں نظاموں کو لازمی طور پر فیصلہ کرنا چاہیئے کہ کن وسائل کو کن لوگوں کے لیے، کب اور کیسے فروغ دینا ہے- لسانی تعلیم کے بارے میں انتنظامی سطح پر کیے جانے والے فیصلوں کو تعلیمی ادب میں زبان کی منصوبہ بندی اور پالیسی کہا جاتا ہے- تاریخی لحاظ سے زبان کی منصوبہ بندی اور پالیسی ایسے سوالات پر مرکوز رہی ہے جن کا تعلق قومی تعمیر، اقلیتی حقوق اور زبان کے احیاء سے ہو (ریسنٹو اور ہورنبرگر، 1994) اور

ان عناصر کو اکثر کثیراللسانی اقوام کا خاصہ سمجھا جاتا ہے (ہورنبرگر، 1994)- جیسا کہ پہلے باب میں بیان کیا گیا حالیہ نقل مکانی اور انتہائی تنوع میں اضافہ کی وجہ سے آج ہر قوم کثیراللسانی بن چکی ہے- تاریخی لحاظ سے مسئلہ یہ تھا کہ اقلیتی اور اجتماعی گروہوں میں برابری کیسے قائم کی جائے لیکن اس مسئلہ میں آج ہجرت کرنے والے لوگوں کے ساتھ ساتھ مقامی طور پر پیدا ہونے والی ایسے شناختیں بھی شامل ہو گئی ہیں جنکے وسائل کا ذریعہ ایک سے زیادہ معاشرتی گروہ ہیں (مئی، 2017)-

ایسے لسانی سوالات جنکا سامنا جنوبی افریقہ کو نسلی امتیاز کے تناظر میں اور نیوزی لینڈ کو ماوری اور پیسیفیکا قبائل کے حقوق تسلیم کرنے کے دوران کرنا پڑا وہی سوالات آج بیشتر شہروں کو درپیش ہیں- مثلاً کینیڈا کے شہر اوٹاوا میں بسنے والے 22 فیصد جواب دہندگان نے 2016 کی مردم شماری میں بتایا کہ انکی مادری زبان انگریزی یا فرانسیسی کی بجائے کوئی اور ہے (کینیڈا کے اعدادوشمار،2017)- لیکن اکثریتی زبانوں، مقامی زبانوں اور تارکین وطن اقلیتوں کی زبانوں کے مابین محرکات کا دارومدار سیاق وسباق پر ہوتا ہے- لازم نہی کہ ایک سیاق وسباق میں کام کرنے والا نظام باقیوں میں بھی کارآمد ہو- لہذا اس باب کا مقصد ایسے سوالات کی نشاندہی کرنا ہے جہنیں تعلیمی نظاموں کو منصوبہ بندی کے دوران اٹھانا چاہیئے- اس باب میں ایسی مثالیں پیش کیں گئیں ہیں جو یہ سمجھنے میں مدد دیتی ہیں کہ دنیا بھر کے تعلیمی نظام ان سوالوں سے کیسے نبردآزما ہوتے ہیں- ان مثالوں کو آفاقی جوابات کی بجائے جواب دینے کے عمل میں مدد کے طور پر پیش کیا گیا ہے-

## 3.1 ضروریات سے واقفیت

### 3.1.1 تنوع کے جوابات

آج کے بیشتر سیاق وسباق میں موجود لسانی تنوع کے تناظر میں تعلیمی نظاموں کو جن سوالات کا سب سے پہلے سامنا کرنا پڑتا ہے وہ یہ ہیں کہ لسانی تنوع سے کیسے نبردآزما ہوا جائے، کمیونیٹیوں کی ضروریات کیا ہیں اور کن ضروریات کو پورا کیا جائے؟ لسانی منصوبہ بندی اور پالیسی کے ایک ابتدائی فریم ورک میں رچرڈ روئز (1984) نے نوٹ کیا کہ منصوبہ سازوں اور فیصلہ سازوں کے ضروریات سے واقفیت کی طرف رجحان میں ایک تاریخی ارتقا پایا جاتا ہے- اس کا استدلال تھا کہ اس شعبہ کے قیام کے ابتدائی ایام میں منصوبہ سازوں نے لسانی اختلافات کو ایک ایسے مسئلہ کے طور پر سمجھا جس کو حل کرنے سے نہ صرف قومی ومعاشرتی یکجہتی کو فروغ دیا جا سکتا تھا، جس کی ضرورت نو آبادیاتی

عہد کے بعد کے حالات میں محسوس کی گئی، بلکہ پسماندہ اقلیتوں کو بڑے معاشروں میں ضم بھی کیا جا سکتا تھا-

تعلیمی نظاموں میں اس رجحان کی ایک نمایاں مثال "عبوری دولسانی پروگرام" (بیکر، 2017) ہیں- عبوری پروگرام اس مسئلہ کو سمجھتے ہیں جس کی وجہ سے سائنس اور تاریخ جیسے مضامین کو ایسی زبان میں پڑھایا جاتا ہے جسے نہ تو طلباء اپنے گھروں میں بولتے ہیں اور نہ ہی اسے سابقہ تعلیم میں استعمال کیا گیا- ان عبوری پروگراموں میں تدریس کا تقریباً نصف ذریعہ ایسی زبان ہوتی ہے جسے طلباء مکمل طور پر سمجھتے ہیں- وقت گزرنے کے ساتھ ساتھ یعنی تقریباً ایک سے تین سال کے عرصہ میں تدریس کا مکمل ذریعہ نئی سیکھی جانے والی زبان بن جاتی ہے- چونکہ ایسے پروگرام طلباء کو ترغیب کرتے ہیں کہ وہ رفتہ رفتہ اس زبان پر انحصار کرنا چھوڑ دیں جسے وہ پروگرام کے آغاز کے ابتدائی دنوں میں استعمال کرتے تھے، محقق بیکر ان پروگراموں کو دولسانی تعلیم کی ذیلی شکل تصور کرتا ہے-

روئز ایک دوسرے رجحان کی نشاندہی کرتا ہے جو "زبان کے بطور بنیادی انسانی حق ہونے کی وکالت کرتا ہے" (روئز ، 1984، صفحہ 22)- یہ رجحان امریکہ میں شہری حقوق کی تحریک کے ساتھ ساتھ انسانی حقوق کے مختلف بین الاقوامی اعلامیوں سے نظریاتی اور اخلاقی حمایت حاصل کرتا ہے- تعلیمی نظاموں میں اس رجحان کے ثبوت ہمیں ایسے پروگراموں کی موجودگی میں بھی ملتے ہیں جنھیں "ورثہ" یا "کمیونٹی" کی زبانوں کو فروغ دینے کیلئے قائم کیا گیا ہو اور ایسی کاوشوں میں بھی ملتے ہیں جو مقامی زبانوں کو برقرار رکھنے اور انہیں بحال کرنے کے لیے ہوں جیسا کہ امریکا میں ناواجو اور ویلز میں ویلش زبان کیلئے کوششیں- یہ پروگرام اس بات کو تسلیم کرتے ہیں کہ جب ایک ایسی مقامی یا مہاجر زبان کو جو افراد کو انکی تاریخی کمیونٹیوں سے جوڑتی ہے اقلیتی زبان کا رتبہ ملتا ہے تو اسے خطرات لاحق ہونا شروع ہو جاتے ہیں- طلباء عام طور پر ایسے پروگراموں میں حصّہ لینے کا انتخاب کرتے ہیں اور اپنا نصف سے زیادہ وقت اقلیتی زبان کے ذریعے سیکھنے میں صرف کرتے ہیں۔ چونکہ ایسے پروگراموں کا مقصد وراثتی زبان کے ساتھ ساتھ اکثریتی زبان میں بھی مہارت پیدا کرنا ہوتا ہے، بیکر (2017) ان کے لیے لسانی تعلیم کی "آمیزشی" شکل کا عنوان استعمال کرتا ہے-

روئز نے نوٹ کیا ہے کہ انسانی مساوات اور انصاف کے اصولوں پر مبنی ہونے کے باوجود زبان کو بطور انسانی حق سمجھنے کا رجحان زبانوں کو ایک دوسرے کے مد مقابل لا کھڑا کرتا ہے- اس مرکزی مسئلہ کی نشاندہی اس رپورٹ کے باب نمبر ایک میں کی جا چکی ہے- لسانی مقابلہ اس وقت جنم لیتا ہے جب اقلیتی گروہوں کو اپنی زبانوں کے فروغ کے لیے پروگراموں کے قیام کی جدوجہد کرنا پڑتی ہے اور ایسا اکثر عدالتوں کے ذریعہ ہوتا ہے- لسانی مقابلہ

اس وقت بھی جنم لیتا ہے جب تعلیمی نظاموں کو یہ فیصلہ کرنا پڑتا ہے کہ ایک متنوع طبقہ میں سے کونسے اقلیتی گروہوں کے لیے اہدافی پروگرام تشکیل دیئے جائیں- لسانی مقابلہ اس وقت بھی جنم لیتا ہے جب آبادی کی مختلف کمیونیٹیوں کے لیے مختلف پروگرام تشکیل دیئے جاتے ہیں- روئز یہ دلیل دیتا ہے کہ ان رجحانات کی بجائے ایک ایسے وسیع تر اور آمیزشی رجحان کی ضرورت ہے جو تمام زبانوں کو بطور "وسائل" دیکھے- ایسے وسائل جو اگر خطرے میں ہوں تو تحفظ فراہم کیا جائے اور انہیں معاشی اور معاشرتی مواقع کے لیے ترقی بھی دی جائے-

### 3.1.2 اوٹاوا کینیڈا میں زبان کی ضروریات کو پورا کرنا

کینیڈا میں ہونے والی 2016 کی مردم شماری کے مطابق اوٹاوا میں 923375 لوگ آباد ہیں- جدول نمبر 2 میں ان افراد کے کثیراللسانی وسائل کی تفصیل کو دیکھا جا سکتا ہے جسے بیان کرنا بھی کوئی آسان کام نہیں- مردم شماری کے جواب دہندگان سے کینیڈا کی سرکاری زبانوں (انگریزی اور فرانسیسی)، اس زبان کے بارے میں جو وہ اکثر بولتے ہیں اور انکی مادری زبان کے بارے میں پوچھا گیا- نتائج کے مطابق تقریباً تمام باشندے انگریزی زبان جانتے ہیں اور تقریباً 40 فیصد دونوں سرکاری زبانوں کا علم رکھتے ہیں- یہ اعدادوشمار جہاں اوٹاوا میں انگریزی زبان کے غلبے کی نشاندہی کرتے ہیں وہیں یہ بھی بتاتے ہیں کہ یہاں ایک کثیراللسانی معاشرہ آباد ہے-

جہاں تک سب سے زیادہ بولے جانے والی زبان کا تعلق ہے، 81 فیصد لوگ انگریزی اور محض 15 فیصد فرانسیسی زبان بولتے ہیں- اس سے شہر میں انگریزی کے غلبہ کی دوبارہ تصدیق ہوتی ہے- دلچسپ بات یہ ہے کہ فرانسیسی کو بطور مادری زبان بولنے والے افراد کی تعداد (14 فیصد) تقریباً ان لوگوں کے برابر ہے جو اسے اکثر ابلاغی سرگرمیوں کے لیے استعمال کرتے ہیں- اس سے پتا چلتا ہے کہ آبادی کا ایک حصّہ اپنے بچپن کی زبان کو استعمال کر کے اپنی مظبوط شناخت برقرار کیے ہوئے ہے اور اس کی سرکاری حیثیت کو استعمال کرتے ہوئے گھر کی چار دیواری سے باہر اس زبان کی اہمیت قائم رکھے ہوئے ہے-

**جدول 2: کینیڈا کی 2016 کی مردم شماری میں اوٹاوا کے لسانی جوابات**

| جوابات | سرکاری زبانوں کا علم | بولی جانے والی پہلی زبان | مادری زبان |
|---|---|---|---|
| صرف انگریزی | 59% | 81% | 61% |
| صرف فرانسیسی | 1% | 15% | 14% |
| انگریزی و فرانسیسی | 38% | 2% | 1% |
| نہ انگریزی اور نہ فرانسیسی | 1% | 1% | |
| فرانسیسی | | | |
| دیگر | | | 22% |
| انگریزی+ دیگر | | | 2% |
| فرانسیسی + دیگر | | | 0.4% |
| انگریزی + فرانسیسی + دیگر | | | 0.3% |

(ذریعہ معلومات: کینیڈا کی شماریات، 2017)

61 فیصد لوگوں کی مادری زبان انگریزی جبکہ 22 فیصد افراد کی کوئی اور زبان ہے- چونکہ 81 فیصد لوگ انگریزی زبان استعمال کرتے ہیں اس وجہ سے ان لوگوں نے بھی انگریزی کو اپنا لیا ہے جو بچپن سے کوئی دوسری زبان بولتے آئے ہیں-

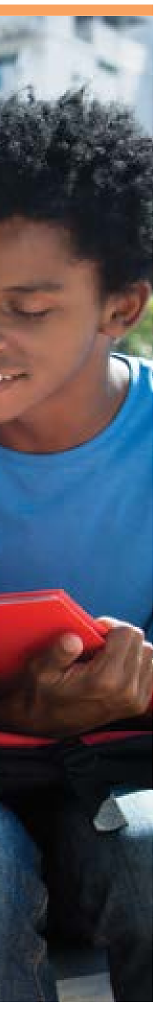
جدول 2 میں دکھائی جانے والی زبان کی پیچیدہ حرکیات اس امر کی وضاحت کرتی ہے کہ اس ضرورت کی نوعیت پر غور کرنا کیوں ضروری ہے جو کسی کمیونٹی کے لئے تعلیمی نقطہ نظر کو ڈیزائن کرنے کا پہلا قدم ہے۔ اگر روئز کے ”زبان بحیثیت مسئلہ“ کے رجحان کو مدنظر رکھا جائے تو اوٹاوا میں موجود وہ 40 فیصد افراد جنکی مادری زبان انگریزی نہی ہے معاشرتی ہم آہنگی کیلئے بطور ایک مسئلہ نظر آئیں گے- اگرمعاشرتی اتفاق رائے ہے کہ دونوں سرکاری زبانوں کو فروغ دیا جانا چاہیئے تو زبان کا مسئلہ اور بھی سنگین ہے کیونکہ 62 فیصد رہائشیوں کے مطابق وہ ان دونوں زبانوں کا علم ہی نہیں رکھتے۔

دوسری طرف اگر روئز کے دوسرے رجحان کو مدنظرکھا جائے جس میں زبان بطوربنیادی انسانی حق کے دیکھی جاتی ہے تو اس 14 فیصد آبادی کی لسانی ضروریات پوری کرنے کی ضرورت ہے جن کے لیے فرانسیسی مادری زبان ہے- لیکن پھر ان 22 فیصد لوگوں کی سینکڑوں مادری زبانوں کا کیا کیا جائے جن کی مادری زبان نہ تو انگریزی ہے اور نہ فرانسیسی؟ اوٹاوا کے اعدادوشمار پر ان دونوں رجحانوں کے إطلاق میں مسئلہ یہ ہے کہ یہ انفرادی زبانوں کی ضروریات کو متعدد زبانوں کی ضرورتوں سے بالاتر رکھتے ہیں۔ اسی لیے اوٹاوا میں متعدد زبانیں سیکھنے کی حوصلہ افزائی کرنے کی حکمت عملی کو اپنایا گیا ہے جو روئز کے ”زبان بطوروسائل“ کے رجحان سے مطابقت رکھتی ہے- اس نظام کی منصوبہ سازی کرنے والوں نے اس بات پرتوجہ دینے کی بجائے کہ کس کو کس زبان کی ضرورت ہے، اس بارے میں زیادہ فکر کی کہ اکثریت کے لیے متعدد زبانیں سیکھنے کی مواقع کیسے پیدا کر سکتے ہیں-

اوٹاوا میں طلباء چار تعلیمی نظاموں میں سے کسی ایک میں داخلہ لے سکتے ہیں- ان اسکولوں کی مالی اعانت ٹیکس سے حاصل ہونے والی رقم سے کی جاتی ہے اور انہیں علیحدہ علیحدہ اسکول بورڈ چلاتے ہیں- ان میں سے دو بڑے نظام انگریزی کو بطورذریعہ تدریس استعمال کرتے ہیں- ان بورڈوں کی ویب سائٹوں پر دیئے گئے اندراجوں کے اعدادوشمار کے مطابق اوٹاوا کارلٹن ڈسٹرکٹ اسکول بورڈ (www.ocdsb.ca) ان چاروں نظاموں میں زیر تعلیم طلباء کے تقریباً 47 فیصد کا اندراج کرتا ہے جبکہ اوٹاوا کیتھولک اسکول بورڈ (ocsb.ca) 27 فیصد کا- دوسرے دو نظام فرانسیسی زبان کو بطور ذریعہ تدریس استعمال کرتے ہیں- ایسٹرن اونٹاریو پبلک سکول بورڈ (cepeo.on.ca) 10 فیصد طلباء کے چاروں نظاموں میں اندراج کو دیکھتا ہے جبکہ وسطی کیتھولک اسکول کونسل (www.ecolecatholique.ca) 15 فیصد کے-

انگریزی نظاموں میں کوئی بھی طالب علم اندراج کروا سکتا ہے- فرانسیسی بولنے والے والدین کے بچے بغیر رکاوٹ کے ایک فرانسیسی اسکول میں اندراج کروا سکتے ہیں جبکہ غیرفرانسیسی گھرانوں سے تعلق رکھنے والے طلباء کو داخلہ کے لیے درخواست دینا پڑتی ہے- تمام نظام اونٹاریو وزارت تعلیم کے نصاب کے بارے میں وضع کردہ ہدایات اور پالیسیوں پر عمل پیرا ہیں- فرانسیسی نظاموں میں داخلہ لینے والے 25 فیصد طلباء کی تعداد مردم شماری میں فرانسیسی کو مادری زبان بتانے والی 14 فیصد آبادی سے زیادہ ہیں- یہ اس بات کی نشاندہی کرتا ہے کہ بہت سے خاندان فرانسیسی نظاموں کو زبان کے وسائل کو وسعت دینے کے موقع کے طور پر دیکھتے ہیں-

ہر ایک نظام تدریسی عمل اور معمول کی کاروائی کے لیے ایک بنیادی زبان کو اپناتا ہے اوران طلباء کے لیے جو اس بنیادی زبان کو نہی جانتے زبان ثانی کو بطور ذریعہ تدریس استعمال کرتے ہوئے اور استقبالیہ پروگراموں کی صورت میں مدد فراہم کرتا ہے- اس کے علاوہ طلباء کو دوسری سرکاری زبان سیکھنے کیلئے ”بنیادی“ کورس لینا بھی لازم ہوتا ہے- فرانسیسی زبان والے نظاموں میں تمام طلباء گریڈ 4 سے 8 تک بنیادی انگریزی کورس کرتے ہیں- ثانوی سطح پر اضافی کورسوں کی ضرورت ہوتی ہے- انگریزی زبان والے نظاموں میں بنیادی فرانسیسی کورسوں کو کم سے کم متوقع معیار تصور کیا جاتا ہے- دونوں انگریزی نظام اپنے کنڈرگارٹن پروگراموں کو 50 فیصد انگریزی اور 50 فیصد فرانسیسی تصور کرتے ہیں- درجہ 1 سے 8 تک طلباء کے پاس تین آپشنز ہوتیں ہیں: بنیادی راستہ (صرف فرانسیسی کورسز)، توسیعی آپشن (تقریباً 25 فیصد تعلیم فرانسیسی زبان میں) یا لسانی انضمام کی آپشن (کم از کم 50 فیصد تعلیم فرانسیسی زبان میں)- توسیعی اور لسانی انضمام کی آپشنز کی تفصیلات کا دارومدار مخصوص نظام پر ہوتا ہے لیکن دونوں صورتوں میں طلباء فرانسیسی کو بطور زبان سیکھنے کے ساتھ ساتھ اس میں سائنس اور معاشرتی علوم کے مضامین کو پڑھتے ہیں- دوسری طرف دونوں انگریزی نظام طلباء کو یہ آپشن دیتے ہیں کہ اگر وہ چاہیں تو متعدد مضامین کوثانوی سطح پر فرانسیسی زبان میں پڑھ سکتے ہیں-



کینیڈا کی سرکاری زبانوں کی حمایت کرنے کے ساتھ

ساتھ اونٹاریو کی وزارت تعلیم اسکولوں کے لئے لازم قرار دیتی ہے کہ وہ "مادری" یا "مقامی" زبانوں کے علاوہ "بین الاقوامی" زبانوں کی تعلیم کو بھی فروغ دیں- اسکولوں کو ہدایت دی جاتی ہے کہ اگر 23 یا اس سے زیادہ خاندان تحریری طور پر کسی زبان کی تدریس کی درخواست کریں تو اسکی تدریس کو ممکن بنایا جائے (اونٹاریو وزارت تعلیم، 2016)- ایلیمنٹری سطح پر یہ پروگرام ایک تعلیمی سال میں ہفتہ کے اختتام پر 2.5 گھنٹے پر مشتمل ہوتے ہیں- اس کے ساتھ موسم گرما میں بھرپور/غائرتعلیمی پروگرام کی آپشن بھی دی جاتی ہے- اسی ڈھانچہ کو سیکنڈری لیول پر بھی جاری رکھا جاتا ہے جہاں بالغ طلباء بھی اس سے مستفید ہو سکتے ہیں- وزارت تعلیم سے مالی اعانت کی وجہ سے یہ کلاسیں ان طلباء کے لیے فری ہوتی ہیں جو اس اسکول سسٹم میں داخل ہوتے ہیں- اساتذہ کو اکثر مقامی کمیونٹی سے بھرتی کیا جاتا ہے- ان کے لیے تدریسی لائسنس لازم نہی ہوتا لیکن اسکول بورڈ انہیں پیشہ وارانہ تربیت فراہم کرتے ہیں (اونٹاریو وزارت تعلیم، 2012)-

کمیونٹیوں کی فرمائش یا تعاون سے چلنے والے ان پروگراموں کا موازنہ دوسرے ممالک میں پائے جانے والے کمیونٹی یا تکمیلی تعلیمی پروگراموں سے کیا جا سکتا ہے (کریز، بھٹ، بھوجانی، اور مارٹن، 2006) -

ان کمیونٹی پروگراموں کے علاوہ تعلیمی نظام ثانوی نصاب کے حصّہ کے طور پر کلاسیکی تعلیم اور بین الاقوامی زبانوں میں باقاعدہ کورسز کا اہتمام کرتے ہیں۔ سال 2019-2018 میں انگریزی پبلک اسکول سسٹم نے اپنی ویب سائٹ پر ایک اشتہار دیا جس کے مطابق ایلیمنٹری لیول پر 30 اورسیکنڈری لیول پر 20 زبانوں کے کورسز آفر کرنے کے ساتھ ساتھ عربی، کینٹونیز، جرمن، اطالوی، جاپانی، چینی اور صومالی زوبانوں کے کریڈٹ رکھنے والے ثانوی کورسوں کا باقاعدہ اہتمام کیا گیا-

ٹیکس کے پیسے سے چلنے والے تعلیمی نظام میں انگریزی اور فرانسیسی زبانوں کے ساتھ ساتھ مہاجروں کی مادری زبانوں کی بہت بڑی تعداد کو فروغ دینا اس بات کا واضح ثبوت ہے کہ اوٹاوا میں زبانوں کو عمومی طور پر وسائل سمجھا جاتا ہے- مجموعی طور پر چاروں تعلیمی نظام متعدد زبانیں بولنے والے طلباء کی ایک بہت بڑی تعداد کو سہولیات فراہم کرتے ہیں- انگریزی نظام انگریزی زبان کے مغلوب اور فرانسیسی نظام فرانسیسی زبان کے مغلوب ماحول سے آنے والے طلباء کی خدمت کرتا ہے- جبکہ پورا تعلیمی نظام ان طلباء کو ثانوی زبان میں تدریسی مواقع فراہم کرتا ہے جو دیگر زبانوں سے تعلق رکھتے ہیں-

اسکول سے باہرانگریزی زبان کے غلبہ کو محسوس کرتے ہوئے نصاب میں فرانسیسی زبان سیکھنے کے مواقع کو بڑھایا جاتا ہے- انگریزی تعلیمی نظاموں میں فرانسیسی زبان کو ابتدائی سطح پر متعارف کرایا جاتا ہے اور اسے سیکنڈری لیول تک جاری رکھنے کی آپشن دی جاتی ہے- دوسری طرف فرانسیسی تعلیمی نظاموں میں درجہ 4 تک انگریزی زبان متعارف نہی کرائی جاتی اور اس سے پہلے صرف فرانسیسی زبان میں پڑھایا جاتا ہے-

آخر میں یہ کہ تمام تعلیمی نظام کمیونٹیوں کی فرمائشیں پوری کرتے ہوئے اضافی زبانوں کی تدریس کو چھوٹے یا باقاعدہ پیمانے یا کریڈٹ رکھنے والے کورسوں کی شکل میں ممکن بناتے ہیں تاں کہ کمیونٹیوں کی شناختی یا وسیع تر ابلاغی ضروریات کو پورا کیا جا سکے- اوٹاوا میں اختیار کردہ حکمت عملی گھریلو سطح پر اور اسکول سے باہر متعدد لسانی تجربات کا باعث بننے کے ساتھ ساتھ وسیع انفرادی اہداف کو پورا کرنے کا ذریعہ بھی بنتی ہے- اس کے علاوہ یہ حکمت عملی تمام طلباء کے لیے متعدد زبانوں میں وسائل پیدا کرنے کی حوصلہ افزائی بھی کرتی ہے-

## 3.2 انتظامی سطح پر فیصلہ سازی کے لیے ایک فریم ورک

زبان کے بارے میں روئز کے تین رجحانات یہ دیکھنے میں مدد فراہم کرتے ہیں کہ کس طرح کسی مقصد کی مختلف افہام اسکو حاصل کرنے کے طریقوں کی تشکیل پر اثر انداز ہوتی ہیں- جب بات حقیقی طریقوں کی تشکیل کے فیصلوں کی آتی ہے تو لسانی منصوبہ سازی اور پالیسی پر موجود ادب میں تاریخی طور پر تین شعبوں پر توجہ دی جاتی ہے: حیثیت، حصول اور کورپس پلاننگ (کوپر، 1989؛ کلوس، 1969) -

حیثیت سے مراد ایسے فیصلے ہیں کہ کونسی زبانیں کونسے مقاصد کے لیے استعمال ہوں گی- اسکولوں کے لیے اس سے مراد تدریس کے لیے ایک عام زبان کا چناؤیا مخصوص مضامین کی تعلیم کے لیے زبانوں کا انتخاب ہے- اگر حیثیت کو اختتامی نقطہ سمجھا جاتا ہے تو زبان حاصل کرنے کے منصوبوں کا مرکز زبان سیکھنے والوں کو اس نقطہ تک پہنچانا بن جاتا ہے- اس صورتحال میں ایسے فیصلے کیے جا سکتے ہیں کہ ایک نئی زبان کو نصاب میں کب متعارف کروایا جائے یا کلاس روم میں مختلف زبانوں سے آشنائی کیسے کروائی جائے- کورپس پلاننگ کی تاریخی توجہ اس بات پر رہی ہے کہ ایک زبان میں نئے وسائل کے تعارف سے الفاظ اور گرائمر کے اصولوں کو کیسے بڑھایا یا تشکیل دیا جائے تاں کہ وسیع مقاصد یا مزید معیاری مواصلات کو حاصل کیا جا سکے- چونکہ اسکول شاذونادر ہی کسی زبان میں وسائل کے مجموعہ کو بڑھانے کے لیے اقدامات کرتے ہیں اس لیے لازم ہے کہ کلاس روم میں ایسے وسائل پیدا کیے جائیں جو لسانی ترقی میں مدد فراہم کریں-

1994 میں تعلیمی ماہر لسانیات نینسی ہورنبرگر نے ایک یکجہتی فریم ورک کی تجویز پیش کی جس کا مقصد پالیسی کے ساتھ منصوبہ بندی کے گٹھ جوڑ پر توجہ دینا تھا۔ یہ فریم ورک ایک منصوبہ کی درجہ بندی کو حیثیت، حصول اور کورپس میں برقرار رکھتے ہوئے اس بات پر زور دیتا ہے کہ پالیسیوں کو یا تو فارم پر توجہ دینی چاہئیے یا پھر فنکشن پر- جب توجہ کا مرکز فارم ہو تو منصوبہ سازی پالیسی کے مطابق عمل میں آتی ہے اور بڑے پیمانے پر ہونے والے فیصلے ڈھانچہ کو تشکیل دیتے ہیں- جب توجہ کا مرکززبان کے افعال ہوں تو منصوبہ سازی ایک ایسے اولین مقصد کی صورت اختیار کر لیتی ہے جس میں چھوٹے پیمانہ پر ہونے والے فیصلے اہمیت اختیار کر لیتے ہیں-

شکل نمبر 3 میں ہورنبرگر کے فریم ورک میں تجویز کردہ درجہ بندی کے لیبلز کا نظام کی تشکیل میں کارفرما سوالوں پر اطلاق کیا گیا ہے- پالیسی سے متعلقہ سوالات کے جوابات زبانوں، انکو استعمال کرنے والوں اور وسائل کی نشاندانی سے دیئے جا سکتے ہیں- دوسری طرف لسانی پیداوار کے سوالات ضروریات کو پورا کرنے، مساوات قائم کرنے اور وسائل کو اہمیت دینے کی حکمت عملیاں تشکیل دینے پر غور کرنے کی طرف توجہ دلاتے ہیں- ضروریات کی یہ سہ سمتی تفریق بالترتیب حیثیت، حصول اور کورپس پلاننگ کی ان اقسام کی نمائندگی کرتی ہے جن کی مدد سے یہ فیصلہ کیا جائے گا کہ کونسی ضروریات کو پورا کیا جائے گا، مختلف افراد کے لیے ان ضروریات کو کیسے پورا کیا جائے گا اور انہیں پورا کرنے کے لیے کونسے وسائل استعمال کیے جائیں گے- ہر خانہ میں ایسے سوالات پائے جاتے ہیں جو فیصلہ سازی میں ایک عمومی نقطۂ آغاز پیش کرتے ہیں- ان سوالات کے جوابات کا انحصار سیاق وسباق پر ہو گا-

یوروپ، سنگاپور، اور نیوزی لینڈ میں تعلیمی نظاموں کے قیام پر ہونے والی بحثیں انہی سوالات پر مشتمل ہوتی ہیں جنکا ذکر شکل نمبر 3 میں کیا گیا ہے- اگرچہ ہر بحث منصوبہ سازی کے کسی ایک پہلو پر مرکوز ہے لیکن زبان کے استعمال کے مقاصد، اسکی ترقی کو فروغ دینے کی حکمت عملی، اور زبان سیکھنے میں مدد دینے کے لئے درکار وسائل کے بارے میں سوالات کے جوابات تینوں ہی صورتوں میں دینے پڑتے ہیں- چونکہ یہ ایسے فیصلوں کی مثالیں ہیں جو پہلے سے کیے جا چکے ہیں، ان فیصلوں سے مخصوص گروہوں اور زبانوں کی طاقت میں اضافہ اور دوسروں کی طاقت میں کمی واقع ہوتی ہے (مک کارتی، 2011)- یہاں ان مثالوں کا مقصد معلمین کو یہ بتانا نہی کہ انہیں کیا کرنا چاہئیے بلکہ انکی ایجنسی کو واضح کرنا ہے- ہورنبرگر اور ایلن سکیلٹن-سیلوسٹر نے لکھا ہے: ”دو زبانوں میں مظبوط خواندگی کی تعریف اور نوعیت میں بہتری کا دارومدار اداکاروں (معلمین، محققین، کمیونٹیوں اور پالیسی سازوں) کے روزمرہ کے طریقہ کار پر ہوتا ہے“ (2000، صفحہ 99)-

| | پالیسی (تشکیل)<br>بڑے پیمانے پر | پیداوار (افعال)<br>چھوٹے پیمانے پر |
|---|---|---|
| **حیثیت** | **زیر استعمال زبان** | **ضرورت کو پورا کرنے کے لئے** |
| | • نصاب کے حصّہ کے طور پر کن زبانوں کو پڑھا جائے؟<br>• تدریس کے لیے کن زبانوں کا استعمال کیا جائے؟<br>• کس حد تک لسانی قابلیت پیدا کی جائے؟<br>• کونسے مقاصد حاصل کیے جائیں؟ | • زبان سیکھنے سے طلباء کی مثبت شناخت کو فروغ کیسے ملےگا؟<br>• زبان سیکھنے سے معاشرتی ہم آہنگی کیسے بڑھے گی؟<br>• زبان سیکھنے سے معاشی مواقع کیسے پیدا ہوں گے؟ |
| **حصول** | **زبان کو استعمال کرنے والے** | **یکساں طور پر ضروریات پورا کرنے کے لیے** |
| | • طلباء کے مختلف گروہوں کے لئے کن حکمت عملیوں کی ضرورت ہے؟<br>• طلباء کومطلوبہ لسانی مہارت حاصل کرنے کے لیے کتنا عرصہ یا نمائش چاہئیے؟ | • زبان سیکھنے پر اقلیتی حیثیت کے اثرات کو کس طرح دور کیا جاسکتا ہے؟<br>• اعلی تنوع کے لیے اقدامات کیسے کیے جا سکتے ہیں؟ |
| **کورپس** | **زبان** | **قدر کرنے کے لیے** |
| | • کونسے لسانی وسائل کو سیکھا یا سکھایا جائے گا؟<br>• اسکولوں کا لسانی منظرنامہ کیسا ہونا چاہئیے؟ | • طلباء کے موجودہ لسانی وسائل کو کیسے اہمیت دی جاتی ہے؟ |

شکل 3: تعلیمی نظاموں کی تشکیل کے لیے سوالات

### 3.2.1 یورپی اسکولوں میں (لسانی) حیثیت کی پالیسیاں

یورپی اسکولوں کا نیٹ ورک 6 یورپی ممالک میں موجود ہے اوریہ 13 اسکولوں پر مشتمل ہے- ان اسکولوں کا مقصد بچوں کو نرسری، پرائمری اور سیکنڈری سطح پر کثیراللسانی اور کثیرالثقافتی تعلیم فراہم کرنا ہے- متحدہ یورپی ممالک کے زیرانتظام ان اسکولوں کے قیام کا مقصد یورپ میں انتظامی مراکز میں کام کرنے والے ملازمین کے بچوں کو تعلیم فراہم کرنا ہے- 2018 کے موسم خزاں میں یہاں تقریباً 27000 طلباء کا اندراج کیا گیا جن کی مادری زبانوں کی تعداد 22 تھی اور انکا تعلق متحدہ یورپی اور غیرمتحدہ یورپی ممالک سے تھا (یورپی اسکولوں کے بورڈ آف گورنرز، 2018) - کثیراللسانی تعلیم کے اولین مقصد کو پورا کرنے کے لیے طلباء 3 زبانیں پڑھتے ہیں تاہم وہ چاہیں تو 5 زبانوں تک پڑھ سکتے ہیں- ہر زبان کے لیے مطلوبہ قابلیت کے معیارکا انتخاب زبانوں کے لئے حوالہ کے عام یوروپی فریم ورک (سی ای ایف آر) کی مدد سے کیا جاتا ہے-

متعدد مادری زبانوں سے تعلق رکھنے والے طلباء کے لیے اس مقصد کو حاصل کرنے کے لیے اسکولوں نے شکل نمبر 3 میں لسانی حیثیت سے متعلقہ سوالات کے انتہائی پختہ جوابات ڈھونڈ لیے ہیں- انکی منصوبہ سازی انہیں یہ بتاتی ہے کہ کونسے طلباء کونسی زبان کو کب پڑھیں گے اور مختلف مضامین کے لیے کونسی زبانیں ذریعہ تدریس ہوں گی-

بعد از داخلہ تمام طلباء کوایک "لسانی جماعت" میں رکھا جاتا ہے جہاں استعمال کی جانے والی زبان ہی انکی پہلی نامزد زبان ہوتی ہے- اسکولوں میں ان لسانی جماعتوں کی تعداد 3 سے 8 تک ہوتی ہے- تمام اسکولوں میں انگریزی، فرانسیسی اور اس ملک کی قومی زبان کی جماعتیں ہوتی ہیں جہاں یہ اسکول واقع ہو- ان "لسانی جماعتوں" میں پرائمری گریڈ 1 سے لے کر گریڈ 5 تک ذریعہ تدریس کے لیے استعمال ہونے والی زبان کا دارومدار اس جماعت پر ہوتا ہے جس میں طلباء کو رکھا گیا ہو- گریڈ 1 اور 2 میں زبان ثانی کو ہر ہفتہ اڑھائی (2.5) گھنٹے تک پڑھایا جاتا ہے جبکہ گریڈ 3 سے 5 میں پونے چار(3.75) گھنٹے تک- تیسری زبان کو گریڈ 6 میں متعارف کروایا جاتا ہے- گریڈ 8 میں طلباء اپنی دوسری زبان کو سائنس، تاریخ، جغرافیہ، معاشیات، اور مذہب یا تہذیب کے مضامین پڑھنے کے لیے ذریعہ تدریس کے طور پر استعمال کرنا شروع کرتے ہیں جس کی وجہ سے تقریباً 50 سے 70 فیصد تدریسی وقت زبان ثانی میں گزرتا ہے (ہوسن، 2002)-

اگر کسی اسکول میں ایک طالب علم کی مادری زبان پڑھائی جاتی ہے تو اس طالب علم کو اسی لسانی جماعت میں رکھا جائے گا- اور اگر ایسا ممکن نہ ہو تو طالب علم کو انگریزی، فرانسیسی یا جرمن زبانوں میں سے کسی ایک لسانی جماعت میں بیٹھا دیا جاتا ہے- ایسے طلباء کے لیے جنکی مادری زبان اور انکی لسانی جماعت کی زبان ایک ہوں زبان ثانی انگریزی، فرانسیسی یا جرمن میں سے کوئی ایک ہو گی- ایسے یورپی طلباء کے لیے جنکی مادری زبان کو کسی بھی لسانی جماعت میں پڑھایا نہی جاتا ابتدائی درجوں میں انکی زبان ثانی مادری زبان ہی ہو گی جس کے نتیجہ میں، سالانہ رپورٹ کے اعدادوشمار کے مطابق، اسکولوں میں انگریزی، فرانسیسی اور جرمن زبانوں کے علاوہ تقریباً 18 زبانوں کو بطور ذریعہ تدریس استعمال کیا جاتا ہے (یورپی اسکولوں کے بورڈ آف گورنرز، 2018)- تاہم سیکنڈری اسکولوں میں یہ طلباء زبان ثانی کے مضامین کو انگریزی، فرانسیسی یا جرمن زبان میں پڑھتے ہیں-

لسانی حیثیت کی منصوبہ سازی کی مثال کے طور پر یورپی اسکولوں کے نظام کو ایک سانچے کا درجہ دیا جا سکتا ہے- یہ اسکول ایک عمومی فریم ورک تشکیل دیتے ہیں جو بتاتا ہے کہ طلباء کب اور کونسے مضامین کو پہلی، دوسری اور تیسری زبانوں میں پڑھیں گے اور ہر زبان کی مخصوص قابلیت کا معیارکیا ہو گا- بیک وقت اس فریم ورک میں پہلی، دوسری اور تیسری زبان کی درجہ بندی میں لچک بھی پائی جاتی ہے تاں کہ طلباء کی مادری زبانوں، ان ممالک کی قومی زبانوں جہاں یہ اسکول موجود ہیں اور طلباء اور انکے والدین کی نظر میں مواقع پیدا کرنے والی زبانوں کی مختلف ضروریات کو پورا کیا جا سکے-

بطور نظام ان اسکولوں نے نصاب کے ساتھ ساتھ انفرادی مادری زبانوں کے لسانی حصول کے لیے وضاحتی نقاط بھی وضع کر لیے ہیں- ان نقاط کا منبع ان ممالک کے قومی نصاب ہیں جہاں یہ زبانیں استعمال کی جاتیں ہیں- دوسری اور تیسری زبانوں کی تدریس کے لیے انہوں نے عمومی نصاب قائم کر رکھے ہیں جنکا مقصد مخصوص زبانوں کے فروغ کی بجائے لسانی قابلیتیں پیدا کرنا ہے-

ان اسکولوں میں طلباء کی نگرانی انکی نامزد مادری زبان کے لحاظ سے کی جاتی ہے- اس کے علاوہ طلباء کو پرائمری سطح پر یورپین گھنٹہ (European Hour) اور سیکنڈری سطح پر فن، موسیقی، ٹیکنالوجی اور جسمانی تعلیم کے کورس بھی کروائے جاتے ہیں- ان کورسوں میں مختلف مادری زبانوں سے تعلق رکھنے والے طلباء اکھٹے پڑھتے اور بات چیت کرتے ہیں جس کے لیے ممکنہ طور پر دوسری یا تیسری زبان

کو استعمال کیا جاتا ہے- ایسا کرنے کے لیے نصاب میں یہ واضح کیا جاتا ہے کہ طلباء یک لسانی سیاق وسباق کے ساتھ ساتھ کثیراللسانی سیاق وسباق میں بھی گفتگو کریں گے-

### 3.2.2 سنگاپور میں (لسانی) حصول کی پالیسی

اوٹاوا کے انگریزی اسکولوں میں گریڈ 4 تک فرانسیسی زبان جلدی متعارف کروانے اور فرانسیسی اسکولوں میں انگریزی زبان دیرسے متعارف کروانے کا فیصلہ لسانی حصول کی پالیسی کی ایک مثال ہے- معاشرتی طور پر فرانسیسی زبان اور اسکے بولنے والوں کی اقلیتی حیثیت کو پہنچانتے ہوئے یہ پالیسی ترجیحی طور پر تمام تعلیمی نظاموں میں فرانسیسی زبان کی تدریس کے مواقع فراہم کرتی ہے تاں کہ معاشرے میں دونوں زبانوں انگریزی اور فرانسیسی کے استعمال کو فروغ دیا جا سکے- اس استعمال میں دیگر مادری زبانیں بولنے والوں کو بھی شامل کرنے کی کوشش کی جاتی ہے-

کینیڈا کی طرح سنگاپور بھی ایک کثیرالنسلی ملک ہے جہاں چینی، مالے اور ہندوستانی کمیونٹیوں کو سرکاری شناخت حاصل ہے اور مالے، مینڈارن، تامل اور انگریزی زبانوں کو سرکاری زبانوں کا عہدہ حاصل ہے- 1965 میں وجود میں آنے سے لے کر اب تک سنگاپور میں تمام شہریوں کے لیے انگریزی کو لنگوا فرانکا کے طور پر فروغ دیئے جانے کے ساتھ ساتھ انکی نسلی شناخت سے منسلکہ مادری زبانوں کو بھی فروغ دیا جاتا ہے- پرائمری اسکول میں زیر تعلیم طلباء کے والدین کے لیے شائع کیے گئے ایک کتابچہ میں سنگاپور کی وزارت تعلیم اس پالیسی کو یوں بیان کرتی ہے:

"آپکا بچہ پرائمری اسکول میں انگریزی کو بطور پہلی زبان سیکھے گا- انگریزی بین الاقوامی کاروبار، سائنس اور ٹیکنالوجی کے لیے لنگوا فرانکا ہے- لہذا ہمارے نوجوانوں میں انگریزی زبان کی مظبوط بنیاد پیدا کرنا نہایت ضروری ہے- آپکا بچہ اپنی مادری زبان (جیسا کہ چینی، مالے یا تامل) کو بطور زبان ثانی سیکھے گا- دو زبانوں میں تعلیم یا دولسانی تعلیم ہمارے نظام تعلیم کے سنگ بنیاد کے طور پر طلباء کے لیے ایک قیمتی اثاثہ رہی ہے- یہ انہیں اس قابل بناتی ہے کہ وہ عالمی ماحول میں موجود مواقع سے فائدہ اٹھا سکیں" *(وزارت داخلہ، سنگاپور، 2018، صفحہ 5)-*

مادری زبان کے کورس جنھیں اسکولوں میں زبان ثانی کے مضامین کے طور پر پڑھایا جاتا ہے میں طلباء کے لیے آپشن ہوتی ہے کہ وہ چاہیں تو اپنے موجودہ لیول کے مطابق کورس لے لیں یا اعلی سطح کے کورس کا انتخاب کر لیں- باقی تمام مضامین میں ذریعہ تدریس انگریزی زبان ہی ہوتی ہے- پرائمری اور سیکنڈری اسکول کے اختتام پر طلباء انگریزی زبان اور اپنی مادری زبان کا بطور مضمون لازمی امتحان دیتے ہیں-

سنگاپور کی لسانی پالیسی اس لیے قابل ذکر ہے کیوں کہ اس میں مقامی باشندوں کو انکی نسلی شناخت سے ملانے کے لیے وسائل پیدا کرنے کے ساتھ ساتھ ایک مشترکہ زبان کو قومی ہم اہنگی اور وسیع تر مواصلات کے ذریعہ کے طور پر فروغ دینے کی کوششیں کیں گئیں ہیں- یہاں یہ بھی یاد رکھنا چاہئیے کہ یہ ایک متنازعہ پالیسی بھی ہے (جین اور ووی، 2015، 2018)- سنگاپور کا 2015 کا عمومی گھریلو سروے نسلی گروہوں اور گھروں میں بولی جانے والی زبانوں سے متعلق اعدادوشمار فراہم کرتا ہے- جہاں تک نسل کی بات ہے، 5 سال سے بڑی عمر کے باشندوں میں 75 فیصد چینی، 13 فیصد مالے، 9 فیصد ہندوستانی اور 3 فیصد باقی گروہوں سے تعلق رکھتے ہیں- گھر میں بولی جانے والی زبان کے اعدادوشمار کے مطابق مینڈارن بولنے والوں کی تعداد 35 فیصد، مالے کی 11 فیصد اور تامل کی 3 فیصد ہے (محکمہ شماریات، سنگاپور، 2016)-

دوسرے الفاظ میں یہ کہ "مادری زبان" کے طور پر پڑھائی جانے والی زبانوں کو گھروں میں بولنے والے افراد کی تعداد تقریباً 49 فیصد ہے- باقی افراد یا تو انگریزی بولتے ہیں (جنکی تعداد 37 فیصد ہے) یا مینڈارن کے علاوہ کوئی اور چینی زبان بولتے ہیں (12 فیصد) یا تامل کے علاوہ کوئی اور ہندوستانی زبان بولتے ہیں (1 فیصد)- جہاں انگریزی زبان کا پھیلاؤ 1960 سے اسکے بطور بنیادی ذریعہ تدریس استعمال کی عکاسی کرتا ہے وہیں دیگر چینی اور ہندوستانی زبانوں کا استعمال دونوں گروہوں کے کثیراللسانی ہونے کی عکاسی بھی کرتا ہے-

تمام طلباء کے لیے انگریزی اور مادری زبان میں امتحانات کو پرائمری اور سیکنڈری تعلیم کا بطور لازم جزو قرار دے کر سنگاپور کی پالیسی واضح طور پر مجموعی آبادی کے لیے دو زبانوں کے حصول کو اپنا ہدف بناتی ہے- یہاں یہ ذکر کرنا ضروری ہے کہ 2015 کے سروے میں 73 فیصد سے زیادہ جواب دہندگان نے بیان کیا کہ وہ دو یا اس سے زیادہ زبانوں میں پڑھنا جانتے ہیں- تاہم آبادی کے ایک بڑے تناسب کے گھروں میں انگریزی کا استعمال اس پالیسی کی کامیابی پر سوالات کھڑے کرتا ہے کہ یہ اپنا مقصد حاصل کرنے میں کس حد تک کامیاب جا رہی ہے خاص طور پر اس صورتحال میں جب 2015 میں گھر میں انگریزی استعمال کرنے والے 37 فیصد افراد صرف پانچ سال قبل جمع کیے گئے رد عمل کے مقابلہ میں 4.5 فیصد اضافہ کی نشاندہی کر رہے ہوں (محکمہ شماریات، سنگاپور، 2016)- چینی اور ہندوستانی نسلوں میں موجود لسانی پیچیدگی اس پالیسی کی

مخصوص زبانوں کو مخصوص نسلی گروہوں سے ملانے کی کوشش میں کمی کا باعث بن رہی ہے- لہذا سنگاپور کی مثال نصاب میں متعدد زبانوں کو ذریعہ تدریس استعمال کرنے پر زور دینے سے پیدا ہونے والے فوائد کے ساتھ ساتھ ان طریقوں سے بھی پردہ اٹھاتی ہے جن سے ٹاپ-ڈاؤن پالیسی اور بیان بازی کو پامال کیا جا سکتا ہے-

### 3.2.3 نیوزی لینڈ میں کارپس پلاننگ

نیوزی لینڈ میں انگریزی کے علاوہ دوسری زبانیں سیکھنے کیلئے وسائل کی تشکیل کی شکل میں کارپس پلاننگ تعلیمی نتائج میں عدم مساوات کو کم کرنے کی کوششوں کا لازمی جزو رہی ہے- 2013 کی مردم شماری میں 4 ملین جواب دہندگان میں سے 65 فیصد نے اپنے نسلی ورثہ کو یورپی، 7 فیصد نے ماوری، 6 فیصد نے یورپی اور ماوری کا ملاپ، 11 فیصد نے ایشیائی اور 5 فیصد نے بحرالکاہل بتایا- جب ان سے پوچھا گیا کہ وہ کتنی زبانیں جانتے ہیں تو تقریباً 80 فیصد کا جواب تھا "ایک"-

مجموعی طور پر آبادی میں انگریزی زبان کا علم زیادہ (90 فیصد) تھا- جن لوگوں نے ماوری ورثہ سے تعلق ظاہر کیا ان میں انکی مقامی زبان تے رے ماوری کا علم محض 21 فیصد تھا- اسی طرح بحر الکاہل کے علاقہ سے منسلک افراد میں سموان زبان کا علم 27 فیصد، تونگن زبان کا علم 11 فیصد اور دیگر زبانوں کا علم 8 فیصد تھا- ایشیائی پس منظرکے افراد میں ہندی کا علم 14 فیصد، شمالی چینی زبان کا علم 11 فیصد، اور دیگر زبانوں کا علم 27 فیصد تھا- حالانکہ نیوزی لینڈ ایک کثیرالنسلی آبادی والا ملک ہے لیکن پھر بھی غیریورپی اور اقلیتی حیثیت رکھنے والے گروہوں میں انگریزی کے علاوہ دیگر زبانوں کے بارے میں بہت کم معلومات پائی جاتی ہیں- یہ صورتحال بہت سے لوگوں کے لیے پریشان کن ہے خصوصا جب بات مقامی ماوری افراد اور بحرالکاہل کے علاقہ سے ہجرت کر کے آنے والے لوگوں کی آنے والی نسلوں کی ہوتی ہے-

سال 1990 اور 2000 کے دوران نیوزی لینڈ نے ایسی پالیسیاں بنانی شروع کیں جن سے ماوری اور پسیفیکا زبانیں بولنے والے طلباء کے تعلیمی نتائج میں بہتری لائی جا سکے (کامیابی کو تیزکرنا، 2013-2017؛ پسیفیکا زبان کے تعلیم کا منصوبہ، 2013-2017) - ان دونوں حکمت عملیوں میں بنیادی نقطہ شناخت، زبان اور ثقافت جیسے عناصر کی اہمیت اجاگر کرنے کو تعلیمی کامیابی کے لیے لازمی قرار دینا تھا-

ماوری طلباء کے لیے اس سے مراد زبان پر مرکوز منصوبہ سازی ہے جسے "تاؤ مائی تے ریو

( *Tau Mai Te Reo*) یا تعلیمی حکمت عملی 2013-2017 میں ماوری زبان" کہا جاتا ہے (تاؤ مائی تے ریو یا تعلیمی حکمت عملی 2013-2017 میں ماوری زبان، 2018)- اس منصوبہ کا مقصد ایسی حکمت عملیوں کی نشاندہی کرنا ہے جن سے ماوری کو زبان تدریس کے لیے استعمال کرنے والے نظام تعلیم میں طلباء کی تعداد کو بڑھایا جا سکے اور

انگریزی تدریس تعلیم والے ماحول میں ماوری زبان پڑھنے والے طلباء کو مدد فراہم کی جا سکے- بطور کارپس پلاننگ کی مثال کے یہ منصوبہ طلباء کے وسیع خاندان اور کمیونٹیوں سے ملنے والی مدد کی ضرورت پر زور دینے کے ساتھ ساتھ بطور حکمت عملی لسانی پروگراموں میں کمیونٹیوں کی شراکت کو بڑھانے پر بھی توجہ دیتا ہے تاں کہ ایسا ماحول پیدا کیا جا سکے جہاں طلباء ماوری زبان کو سنیں اور اسے استعمال ہوتا ہوا دیکھیں- یہ منصوبہ ماوری زبان، اسکی تدریس اور خصوصا زبان پڑھانے والے تربیت یافتہ اساتذہ کی ضرورت کی بھی نشاندہی کرتا ہے-

پیسیفیکا زبان بولنے والے طلباء کی حمایت کرنے سے ایک مختلف مسئلہ پیدا ہوتا ہے- پیسیفیکا سے مراد زبانوں کا ایسا خاندان ہے جنھیں بحرالکاہل کے جزیروں میں بولا جاتا ہے جن میں ساموا، ٹونگا اور کوک کے جزیرے شامل ہیں- مزید یہ کہ نیوزی لینڈ میں پیسیفیکا زبان بولنے والے افراد کی تعداد بہت کم ہے جس کی وجہ سے ماوری کی نسبت پیسیفیکا زبان کو اسکولوں میں بطور تدریسی زبان لاگو کرنے میں مشکل ہوتی ہے-

لہٰذا تعلیمی حکمت عملی کا مقصد انگریزی بطور ذریعہ تعلیم کے حصّہ کے طور پر طلباء کو دو زبانوں میں مہارت حاصل کروانا ہے- پروفیسر سٹیفن مئی کی سربراہی میں ویکاٹو یونیورسٹی کے تعلیمی محققین کے ایک گروہ نے ایک ویب سائٹ "پیسیفیکا زبان کے حصول میں اضافہ کرنا (لیپ)" بنائی جس کے مطابق:

" لیپ استادوں اور تعلیمی اطلاق کے لیے جانچ کرنے والی سرگرمیوں کی تشکیل کے ساتھ ساتھ دو زبانوی اور کثیر زبانوی تحقیق کو بھی اکھٹا کرتی ہے-"

لیپ کے وسائل کا مقصد ان تمام عوامل کو اکٹھا کرنا ہے جو دو زبانیں بولنے والے پیسیفیکا طلباء کے سیکھنے کے عمل میں مدد گار ثابت ہو سکیں خصوصا وہ عوامل جنکا تعلق پیسیفیکا زبانوں اور انگریزی سے ہو- یہ ایسے طریقوں کی نشاندہی کرتا ہے جنھیں اساتذہ عملی طور پر زبان سیکھنے اور سکھانے کے اصولوں کو سمجھنے کے لیے استعمال کر سکتے ہیں اور اس سے وہ دو زبانیں بولنے والے پیسیفیکا طلباء کی مدد زیادہ موثر طریقے سے کر سکتے ہیں- *(حوالہ: لیپ ویب سائٹ)* -

ماوری اور پیسیفیکا زبانوں کی تعلیم کے لیے استعمال ہونے والی حکمت عملیاں اسکولوں میں انگریزی کے علاوہ دیگر زبانوں کی موجودگی اور انکو اہمیت دینے کے ساتھ ساتھ زبان پڑھانے والے اساتذہ کی تعلیم میں بہتری لا کر ایک کثیراللسانی نیوزی لینڈ بنانے میں مدد فراہم کرتی ہیں- حالانکہ یہ حکمت عملیاں مخصوص زبانوں کے لیے ہیں لیکن یہ طلباء کے پہلے سے موجودہ علم میں لسانی اضافہ کے اصول پر عمل پیرا ہیں-

زبان سیکھنے کے عمل کو فروغ دینے کے لیے بنائی جانے والی حکمت عملیاں کارپس پلاننگ کی بجائے لسانی حصول کے رجحان سے زیادہ مطابقت رکھتی ہیں- جبکہ یہ حکمت عملیاں ایسے ماحول اور کلاس روم کے وسائل کی پیداوار پر مرکوز ہوتی ہے جن کی مدد سے کوئی زبان سیکھی جا سکے، تاہم یہ زبان کے مجموعہ کے استعمال سے لسانی حصول میں کارفرما مراحل کو سمجھنے میں بھی مدد دیتی ہیں- دلچسپ بات یہ ہے کہ یہ حکمت عملیاں بطور ماڈل ہمیں یہ سمجھاتی ہیں کہ ماوری اور پیسیفیکا زبانوں کو کیسے کثیراللسانی اقتباس میں استعمال کیا جا سکتا ہے- حکمت عملیوں کے دستاویزات میں تعلیمی نتائج، وسائل اور عوامل پر انگریزی زبان میں ہونے والی بحث میں مسلسل ماوری اور پیسیفیکا زبانوں کے الفاظ اور تصورات کی آمیزش ملتی ہے- تعلیمی منصوبہ بندی پر ایک بیان میں اس کو مثال کے طور پر دیکھئے:

*"تاؤ مائی تے ریو (Tau Mai Te Reo) کے لیے اولین مقصد کیا تاو تے ریو (Kia tau te reo) ہے جس سے مراد ایسی حالت ہے جس میں یہ زبان ترقی کرتی ہے اور لوگوں اور زمین کو ڈھانپتی ہے- اس کو ماوری زبان کے لیے متوقع نتائج کے بیان کے طور پر پڑھا جا سکتا ہے" (تاؤ مائی تے ریو - تعلیمی حکمت عملی 2013-2017 میں ماوری زبان، 2018، صفحہ 2)-*

ان نمونوں کی تخلیق سے جن کے ذریعہ ماوری اور پیسیفیکا زبانوں کو کثیراللسانی اقتباس پیدا کرنے میں استعمال کیا جا سکتا ہے، نیوزی لینڈ کی حکمت عملیوں کی دستاویزات کورپس پلاننگ کی اس روایتی فہم کی عکاسی کرتی ہیں جو گفتگو کے لیے کسی زبان کی صلاحیت میں اضافہ پر توجہ دیتی ہیں- لہٰذا مواد اور فارم کے لیے ماوری اور پیسیفیکا زبانوں کی تعلیم کی حکمت عملیاں یہ تجویز کرتی ہیں کہ شعوری طور پر کثیراللسانیت کو فروغ دینے کے لیے ایسا ماحول پیدا کیا جائے جس میں سیکھنے اور سکھانے کے طریقے موثر ثابت ہو سکیں-

## 3.3 نظام کی تشکیل میں سکیل کے مسائل

اب تک بیان کیے گئے پروگراموں کی مثالوں میں ہم نے دیکھا ہے کہ بیشتر پروگراموں کا مقصد مرکزی حکام کی طرف سے اپنے نظاموں میں موجود تمام طلباء یا کم از کم مخصوص نسلی گروہوں سے تعلق رکھنے والے طلباء کے لیے نتائج، راستے اور سیاق وسباق پیدا کرنا ہے- تاہم اوٹاوا کے "بین الاقوامی لسانی" پروگرام ایک مختلف نقطۂ نظر کی نمائندگی کرتے ہیں- اسکولوں کے نظام سے حمایت یافتہ یہ ایسے اختیاری پروگرام ہیں جن میں طلباء کو لسانی وسائل بڑھانے کے مواقع فراہم کیے جاتے ہیں- مقامی سطح پر اختیار دینے کا یہ نقطۂ نظر دنیا کے مختلف مقامات پر اضافی زبان کی تدریس کو سمجھنے میں مدد دیتا ہے- لہذا یہ سمجھنا ضروری ہے کہ شکل نمبر 3 میں دیئے گئے حیثیت، حصول اور کورپس سے متعلقہ سوالات کا اطلاق ہر نظام پر ہوتا ہے اس سے قطع نظر کے اس نظام کا سکیل کیا ہے- چاہے یہ نظام ایک پورے ملک میں پھیلا ہوا ہو یا ایک اسکول میں یا ایک مختصر پروگرام میں-

امریکا میں بننے والی لسانی پالیسیوں میں قومی، صوبائی، مقامی اور بعض اوقات اسکول کی سطح کی منصوبہ بندی شامل ہوتی ہے- امریکا میں اضافی لسانی تدریس کو عموماً دوسری یا عالمی زبان سیکھنے کا درجہ دیا جاتا ہے- مہاجر اور مقامی لوگ انگریزی کو بطور دوسری زبان پڑھتے ہیں- دوسری طرف انگریزی زبان کے ذی اثر طلباء "غیرملکی" یا "عالمی" زبانیں پڑھتے ہیں جن میں اکثر ہسپانوی، فرانسیسی اور جرمن اور زیادہ تر چینی، جاپانی اور عربی زبانیں شامل ہیں (عالمی تعلیم کے لیے امریکی کونسل، 2017)-

وفاقی سطح کی پالیسیوں کے مطابق انگریزی سیکھنے والے تمام طلباء کے لیے یکساں تعلیمی وسائل کا ہونا لازم ہے- لہذا تمام اسکولوں کے لیے ضروری ہے کہ وہ ان طلباء کو اضافی مدد فراہم کریں جو سکول میں رائج تدریسی زبان پر مہارت نہی رکھتے- تاہم ان تقاضوں کو پورا کرنے کے لیے طریقوں کا انتخاب بڑے پیمانے پر مختلف ہو سکتا ہے- وفاقی ہدایات کے مطابق اسکولوں کے پاس تین اختیارات ہیں: طلباء کو ایسے "پل آوٹ" کورسوں میں رکھا جائے جن کا مقصد لسانی مہارت میں اضافہ ہو یا غیر لسانی کورسوں میں انگریزی زبان پر مدد فراہم کی جائے یا ایسے پروگرام تشکیل دئیے جائیں جن میں تدریس کے لیے یکساں طور پر انگریزی اور ایسی زبان کو استعمال کیا جائے جسے طلباء جانتے ہوں- یہ تیسری قسم کے پروگرام ذیلی یا عبوری بھی ہو سکتے ہیں جن کا مقصد طلباء کو رفتہ رفتہ صرف انگریزی تدریسی عمل کے قابل بنانا ہوتا ہے یا اضافی اور وسائل پر مبنی ہو سکتے ہیں جن میں طلباء دو لسانی تدریسی عمل کے ذریعہ دونوں زبانوں پر مہارت حاصل کرتے ہیں-

اضافی زبانیں سیکھنے والے انگریزی زبان کے ذی اثر طلباء کے لیے تشکیل دئیے جانے والے پروگراموں میں بھی فرق پایا جاتا ہے- عمومی طور پر نصاب اور فارغ التحصیل ہونے کے معیار کا انتخاب صوبائی سطح پر ہوتا ہے جسے مقامی اسکولوں میں بطور ہدف مد نظر رکھتے ہوئے نصاب بنائے جاتے ہیں- حالانکہ بہت سارے صوبے طلباء کے عالمی زبانیں سیکھنے کے فیصلوں کی حوصلہ افزائی کرتے ہیں پچاس میں سے محض سات صوبے ایسے ہیں جہاں سیکنڈری اسکول سے فارغ التحصیل ہونے کے لیے لازم ہے کہ طلباء انگریزی کے علاوہ ایک اور اضافی زبان سیکھیں اور وہ بھی دو سال کے عرصہ میں (سٹینڈرڈ ہائی اسکول گریجویشن کی شرائط، پچاس صوبے، 2018)- جبکہ انگریزی کو بطور اضافی زبان سیکھنے کا فیصلہ وفاقی، صوبائی اور مقامی پالیسیوں کے امتزاج سے ہوتا ہے لیکن امریکا میں انگریزی کے علاوہ کسی دوسری زبان سیکھنے کا اختیار طلباء اور انکے خاندان کے سپرد کر دیا جاتا ہے-

پالیسی سازی کے اس پیچیدہ عمل میں اسکول کی سطح پر نظام کا ایک نمونہ ظہور پذیر ہوا ہے جس کی مدد سے انگریزی سیکھنے والے اور انگریزی کے ذی اثر طلباء جو اپنے لسانی وسائل بڑھانا چاہتے ہیں کو مدد فراہم کی جا سکتی ہے- اسے دو لسانی پروگرام کہا جاتا ہے- ان پروگراموں میں عمومی طور پر پچاس فیصد تدریسی عمل اس زبان میں ہوتا ہے جسے طلباء اچھی طرح نہی جانتے-

ادارہ برائے تطبیقی لسانیات کے مطابق یہ "ایسے پروگرام ہیں جن میں تمام طلباء کو خواندگی اور مواد کی تعلیم دو زبانوں میں دی جاتی ہے اور ان میں دو زبانوں اور دو زبانوی خواندگی، گریڈ کی سطح کی تعلیمی کامیابی، اور سماجی و ثقافتی قابلیت جس سے مراد شناختی نشوونما، بین الثقافتی قابلیت اور کثیرالثقافتی موافقت ہے، کو فروغ دیا جاتا ہے" (ہوارڈ اور اسکے ساتھی، 2018، صفحہ 3)-

ایسے دو لسانی پروگرام جو بنیادی طور پر انگریزی سیکھنے والے طلباء کے لیے بنائے گئے ہوں اکثر "یک طرفہ دو لسانی" پروگرام کہلاتے ہیں اور جو انگریزی کے علاوہ دوسری زبانیں سیکھنے والے طلباء کے لیے بنائے گئے ہوں وہ "غیرملکی یا عالمی لسانی انضمام" کے پروگرام کہلاتے ہیں- بعض اوقات ان دونوں پروگراموں کے ملاپ سے ایک "دو طرفہ انضمام" کا

پروگرام جنم لیتا ہے جس میں آدھے طلباء انگریزی بولنے والے ہوتے ہیں اور آدھے گھریلو زبان، جو کہ اکثر ہسپانوی ہوتی ہے، بولنے والے (ہوارڈ اور اسکے ساتھی، 2018)- اگر آبادیاتی طور پر ممکن ہو تو دو طرفہ انضمام کے پروگراموں کو خصوصا زیادہ فائدہ مند تصور کیا جاتا ہے کیوں کہ ان میں طلباء ایک دوسرے کے لسانی وسائل سے فائدہ حاصل کرتے ہیں-

### 3.3.1 جارجیا امریکا میں عالمی لسانی انضمام

جارجیا کا محکمہ تعلیم ایسے بائیس ہزار سے زیادہ اسکولوں کو مدد فراہم کرتا اور انکی نگرانی کرتا ہے جنھیں 181 ضلعی اسکول براہ راست چلاتے ہیں (بحوالہ اسکول اور اضلاع، بغیر تاریخ)- انکی ویب سائٹ کے مطابق جارجیا میں 54 دو لسانی پروگرام موجود ہیں (بحوالہ جارجیا میں دو لسانی انضمام کےپروگرام، بغیر تاریخ)- ان میں سے بہت سے پروگرام ابھی نئے ہیں اسی لیے ان میں کنڈرگارٹن اور پرائمری اسکول کے پہلے سال کے بچوں کی تعداد کم ہے- تاہم مستقبل میں یہ پروگرام مزید گریڈز کا اضافہ کرنے کا ارادہ رکھتے ہیں- تمام پرائمری گریڈز (K -5) کے لیے محض سات پروگرام ہیں جبکہ پرائمری اور مڈل اسکول (K-8) کے لیے مزید تین پروگرام ہیں- ویب سائٹ کے مطابق ایک مڈل اور دو سیکنڈری اسکول پروگرام بھی ہیں-
دو لسانی پروگرام کے لیے مخصوص ویب پیج محکمہ تعلیم کے ایک سیکشن کے ماہر کے زیر انتظام ہے جسے اقدامات برائے عالمی افرادی قوت کا پروگرام کہا جاتا ہے- یہ سیکشن دو لسانی تدریس کو صوبائی حکومت سے منظورشدہ ایسول (دیگر زبانیں بولنے والے افراد کے لیے انگریزی) ترسیلی ماڈل کے طور پر پیش کرنے کے ساتھ ساتھ اسے ایک ایسے پروگرام کے طور پر بھی پیش کرتا ہے جسکا مقصد طلباء کو "اکیسویں صدی میں عالمی کمیونیٹیوں اورنوکری کے لیے تیار کرنا ہے"- یہاں سے پتا چلتا ہے کہ جارجیا کے دو لسانی پروگرام یا تو یک طرفہ ہیں یا عالمی لسانی انضمام پر مبنی ہیں لیکن دو طرفہ بلکل نہی ہیں-

اٹلانٹا کا بین الاقوامی چارٹر اسکول (www.icsatlanta.org) عالمی لسانی انضمام کے پروگرام کی ایک مثال ہے جو پرائمری اورمڈل گریڈز کے طلباء کو خدمات مہیا کرتا ہے- آبادی سے متعلقہ صوبائی اعدادوشمار کے مطابق (gosa. georgia.gov/student-and-schooldemographics) 2017-2018 میں اس اسکول کے صرف ایک فیصد طلباء معاشی طور پر پسماندہ تھے اور 9 فیصد سے بھی کم طلباء کو "انگریزی پر محدود قابلیت رکھنے والا" کہا جا سکتا تھا-

اس اسکول کا آغاز 2015 کے خزاں میں اس وقت ہوا جب مقامی باشندوں کے ایک گروہ نے حکومت جارجیا کو ایک ایسا "چارٹر" بنانے کی درخوست دی جو ایک خود مختار، آزاد اور پرائمری سے لے کر گریڈ 12 تک کے لیے ایک عوامی اسکول بنائے جس میں اعلیٰ تعلیمی کارکردگی دکھانے والے اور کثیراللسانی اور بین الاقوامی ذہنیت رکھنے والے طلباء تعلیم حاصل کریں اور انتہائی متنوع ثقافتوں سے تعلق رکھنے والے اور ہمدرد اساتذہ پڑھائیں ("چارٹر کی درخواست"، 2014، صفحہ 4) - امریکا میں چارٹر اسکولوں کو صوبائی اور مقامی اصولوں کے حوالے سے ممکنہ حد تک لچک حاصل ہوتی ہے بشرطیکہ وہ ان احتسابی اقدامات پر پورا اترتے ہوں جو انکے چارٹر میں درج ہیں ("تیز حقائق: چارٹر اسکول"، 2018)- اٹلانٹا کے اسکول کے لیے چارٹر کے قیام کی

درخواست میں یہ دلیل دی گئی کہ اس میں "اتنی لچک ہونی چاہئیے کہ ایک ایسا نظام الاوقات بنایا جا سکے جس میں اساتذہ کے لیے شراکت کی گنجائش موجود ہو" (چارٹر کی درخواست، 2014، صفحہ 4)- یہ اسکول ایک بین الاقوامی بکلوریٹ پرائمری سال کا کینڈیڈیٹ اسکول بھی ہے-

اپنی ویب سائٹ پر یہ اسکول وضاحت پیش کرتا ہے کہ کس طرح یہ شکل نمبر 3 میں دئیے گئے لسانی حیثیت اور حصول کی پالیسی سے متعلقہ سوالات کے جوابات دیتا ہے- اندراج کے بعد طلباء کو فرانسیسی، جرمن، مینڈارن یا ہسپانوی زبانوں میں سے کسی ایک کی کلاس میں رکھا جاتا ہے- طلباء کسی مخصوص زبان والی کلاس کے لیے درخواست دے سکتے ہیں لیکن اسکی منظوری کا فیصلہ اسکول کرے گا تاں کہ اندراج میں توازن قائم کیا جا سکے- کنڈرگارٹن اور گریڈ 1 میں 80 فیصد تدریسی عمل مطلوبہ زبان میں ہوتا ہے جبکہ گریڈ 2 سے 5 تک 50 فیصد مطلوبہ زبان میں اور 50 فیصد انگریزی میں- گریڈ 6 سے 8 میں طلباء مطلوبہ زبان پر مرکوز ایک یا دو کلاسیں لیتے ہیں لیکن اگر وہ اس زبان میں اعلیٰ مہارت حاصل کر چکے ہوں تو وہ کوئی تیسری زبان پڑھ سکتے ہیں-

دیگرعوامی اسکولوں کی طرح اس اسکول میں بھی طلباء کی انگریزی زبان، ریاضی، سائنس اور معاشرتی علوم میں قابلیت کوباقائدگی سے پرکھا جاتا ہے- اسکول کی ویب سائٹ کے مطابق انکے طلباء "اضافی زبانیں سیکھنے کے ساتھ ساتھ جارجیا کے مائل سٹون امتحان میں صوبے کے باقی طلباء سے زیادہ اچھے نتائج پیدا کرتے ہیں"- یہ حقائق اس طرح کے انضمام شدہ پروگراموں میں پڑھنے والے اسکول جانے والی عمر کے بچوں پر ہونے والی عام تحقیق کے نتائج سے مطابقت رکھتے ہیں (کومنز، 2009)-

اندراج سے متعلقہ اسکول کی پالیسی اس بات کی اجازت دیتی ہے کہ پرائمری اسکول میں ہر گریڈ کی سطح پر مختلف مہارتوں کو ہدف بنایا جا سکے- اسکول میں رائج زبان کے معیارسے قطع نظرطلباء کنڈرگارٹن، گریڈ 1 یا گریڈ 6 میں داخلہ لے سکتے ہیں- تاہم دوسرے گریڈوں میں داخلے کے لیے نئے آنے والے طلباء کو اس گریڈ میں پہلے سے موجود طلباء کے موجودہ لسانی درجہ کے برابرقابلیت ظاہر کرنا پڑتی ہے- پہلے سے گریڈ 6 میں موجود طلباء کے لیے درمیانے اور اعلیٰ درجہ کی لسانی کلاسیں پیش کی جاتی ہیں- تاہم گریڈ 6 میں نئے آنے والے اور ان طلباء کے لیے جو تیسری زبان پڑھنا شروع کرتے ہیں ابتدائی درجہ کی کلاسیں تشکیل دی جاتی ہیں-

اسکول کی ویب سائٹ پر شکل نمبر 3 میں دئیے گئے لسانی حیثیت اور حصول سے متعلقہ سوالات کے جوابات کو "داخلہ" اور "ہمارے بارے میں" کی سرخیوں کے زیریں رکھا گیا ہے اور کورپس سے متعلقہ سوالات کے جوابات "کلاس روم بلاگز" کے زیریں ملتے ہیں جنھیں ہر کلاس کے لیے دو اساتذہ دیکھتے ہیں- مثال کے طور پر دوسرے گریڈ کے انگریزی/فرانسیسی زبان کے اساتذہ کی ٹیم کے بلاگ میں انگریزی اور فرانسیسی زبان کے وسائل سے بھرپور ویب سائٹوں کے لنک شیئر کرنے کے ساتھ ساتھ اسکول میں ہونے والی تقریبات کا شیڈول بھی فراہم کیا جاتا ہے- مَثَلاً مارڈی گراس (Mardi Gras) کی تقریب سے متعلق معلومات دینا جس کے لیے فرانسیسی زبان میں زیر تعلیم طلباء کو مخصوص لباس پہننا ہوتا ہے یا ڈاکٹر سوئس کا دن جب تمام طلباء اسکے کرداروں والے کپڑے پہن سکتے ہیں- اس بلاگ میں مواد کا بھی ذکر ہوتا ہے جسے مختلف زبانوں میں پڑھا جا سکتا ہے جیسا کہ "معاشیات" کے مضمون کو فرانسیسی زبان میں اور "جیکی روبنسن" اور "مارٹن لوتھر کنگ جونیئر" کو انگریزی میں پڑھنا- یہ حقیقت کہ دو اساتذہ مشترکہ طور پر ایک بلاگ لکھتے ہیں یہ بتاتی ہے کہ دونوں اپنے مواد کے بارے میں جانتے ہیں اور یہ کہ ثقافتی نمونوں اور زبانوں کے درمیان تعلق کو بڑھانے کے عمل کی حوصلہ افزائی کی جاتی ہے-

سکیل اورایک پوری کمیونٹی کی ضروریات پوری کرنے کے طریقہ کے مسئلہ کی طرف لوٹتے ہوئے ہم اٹلانٹا جیسے میٹروپولیٹن علاقہ کے پہلے سے مستفید طلباء کے گروہوں کو محض ایک اسکول کے ذریعہ فائدہ پہنچانے کی حکمت عملی پر سوال اٹھاتے ہیں- مزید یہ کہ امریکا میں چارٹر اسکول متنازعہ ہیں جسکی وجہ انکا زیادہ تعداد میں طلباء کو تعلیم دینے والے بڑے اسکولوں کے ٹیکس کی مد میں کمی کا باعث بننا ہے- دوسری طرف بہت سے لوگ چارٹر اسکولوں کو تعلیمی اصلاحات کے نمونے بنانے اوران کی آزمائش کرنے کا ذریعہ سمجھتے ہیں (فینگن اور اسکے ساتھی، 2004)-

جارجیا میں دو لسانی پروگرام نسبتاً نئے ہیں لیکن یہ تیزی سے پھیل رہے ہیں- نئے آنے والے طلباء کے لیے

نئی زبان کے وسائل کی موجودگی کی شرط نہ رکھ کر اٹلانٹا کے یہ اسکول ایک ایسی مثال بن رہے ہیں جس میں مقامی برادری کے لیے وسیع تر مواقع پیدا ہوتے ہیں۔

یہ چاہے ایک کمیونٹی کے تمام ممبران کی ضروریات پورا نہ کر سکتے ہوں لیکن یہ اسکول متعلقہ شہریوں کے ایک گروہ کی طرف سے ایک اہم قدم ہیں۔ اسکول کے حامی اپنے چارٹر میں لکھتے ہیں:

"صوبہ جارجیا کی آبادی اورعالمی کاروباری برادری میں اہم تبدیلی کو مد نظر رکھتے ہوئے ہماری کمیونٹی کے مستقبل کے لیے ضروری ہے کہ ایک دو لسانی انضمام کا تعلیمی پروگرام تشکیل دیا جائے۔ جارجیا کے آنے والے قائدین کے لیے ضروری ہے کہ وہ بین الاقوامی ذہنیت رکھتے ہوں، دو زبانیں بولتے ہوں اور عالمی بہتری کے لیے پرعزم ہوں" (چارٹر کی درخواست، *2014*، صفحہ *4*)۔

## 3.4 وسائل کی پیداوار کے لیے باہمی تعاون کے نظریات

پچھلے باب میں ہم نے دیکھا کہ کیسے باہمی تعاون کے اصولوں کو معاشرتی سیاق وسباق کو متاثر کرنے کے لیے بطور اہداف استعمال کیا جا سکتا ہے- اس باب میں ہم نے ان نظاموں کی تشکیل پر بحث کی جنکی مدد سے ان اہداف کو حاصل کیا جا سکتا ہے- شکل نمبر 4 اس باب میں کی جانے والی بحث کو سمیٹتے ہوئے یہ سمجھنے میں مدد دیتی ہے کہ کیسے باہمی تعاون کے اصولوں پر مبنی ایک نظام مطلوبہ انداز میں معاشرتی سیاق وسباق کو متاثر کرنے میں ہماری مدد کر سکتا ہے-

جیسا کہ پہلی قطار میں دیکھا جا سکتا ہے متنوع افراد کی متعدد لسانی ضروریات پوری کرنے کا مطلب ہے ایک ایسا نظام بنانا جس میں تمام زبانوں کے وسائل کی قدر کی جائے- دوسری قطار میں ہم دیکھتے ہیں کہ اگر ہم کثیراللسانیت کو اپنانا چاہتے ہیں تو ہمیں ایسے نظام بنانا ہوں گے جہاں مختلف اوقات میں مختلف زبانیں استعمال کرنے کے ساتھ ساتھ ایک ہی وقت میں متعدد زبانیں بولنے کے مواقع بھی موجود ہوں- آخری قطارمیں یہ بات کی گئی ہے کہ اگر ہم مقامی اور مہاجر اقلیتوں کے کثیراللسانی وسائل کی اہمیت میں اضافہ کرنا چاہتے ہیں تو ہمیں سیاسی مفادات کو نظر انداز کرتے ہوئے اپنے اسکولوں میں مختلف کثیراللسانیتوں کو فروغ دینا ہو گا- ہورنبرگر (1994) کی تجویز کے مطابق کوئی بھی نظام اہدافوں کو دو طرح سے حاصل کر سکتے ہیں: پالیسیاں مسلط کر کے اور ایسے حالات پیدا کر کے جن میں لسانی حصول کو فروغ ملے- شکل نمبر 4 کے آخری دو کالموں میں اس باب میں زیر بحث پروگراموں کو بطور مثال استعمال کرتے ہوئے انہی دو طریقوں کی وضاحت کی گئی ہے-

جیسا کہ شکل نمبر 4 میں دکھایا گیا ہے، آج کے انتہائی متنوع سیاق وسباق تعلیمی نظاموں کے لیے ایک مشکل مہم ہیں- ان نظاموں کے لیے ایک بڑا سوال یہ ہے کہ لسانی تعلیم کے لیے کونسا ایسا طریقہ اپنایا جائے جو تمام زبانوں کے وسائل کو اہمیت دینے کے ساتھ ساتھ یہ فیصلہ کرنے میں بھی مدد کرے کہ کونسی زبانیں پڑھی جائیں اور کن زبانوں میں پڑھایا جائے- اس باب میں زیر بحث آنے والے تمام پروگرام کثیراللسانیت کو اہمیت دیتے ہیں- سنگاپور کے علاوہ باقی تمام پروگرام ایسی پالیسیاں اپنائے ہوئے ہیں جو طلباء کو کم از کم دو زبانیں پڑھنے اور ان میں پڑھنے پر مجبور کرتی ہیں- یہ مزید زبانیں پڑھنے کا اختیار بھی دیتے ہیں جس سے ایسے تعلیمی ماحول پیدا ہوتے ہیں جن میں زبانوں کے مختلف امتزاج کا مطالعہ کرنے والے انفرادی طلباء کی تعلیم میں متعدد زبانیں باہم موجود رہ سکیں- اس سلسلے میں اوٹاوا کے بین الاقوامی لسانی پروگرام خصوصا قابل ذکر ہیں جو اضافی زبانیں پڑھانے میں مقامی برادری کی رائے کو اہمیت دیتے ہیں-

کثیراللسانیت کو اہمیت دینے کے ساتھ ساتھ یہ پروگرام مختص تدریسی اوقات کے ذریعہ مخصوص زبانوں کی اہمیت کو بھی مد نظر رکھتے ہیں- یہ پروگرام یا تو پچاس فیصد تدریسی عمل کو ایک زبان میں اور باقی پچاس فیصد کو دوسری زبان میں مختص کر دیتے ہیں یا پھر یہ پالیسی بنا دیتے ہیں کہ ابتدائی تعلیمی سالوں میں کوئی ایک زبان استعمال ہو گی اور آئندہ سالوں میں بتدریج دوسری زبان متعارف کروائی جائے گی- ان پروگراموں میں یہ بھی وضاحت کر دی جاتی ہے کہ کن مضامین کو کن زبانوں میں پڑھایا جائے گا- ایسی پالیسیوں کا مقصد یہ یقینی بنانا ہے کہ ایک زبان سیکھتے وقت طلباء کو اس زبان سے زیادہ سے زیادہ آشنائی ہو سکے- تاہم یہ بات بھی سمجھنی چاہیئے کہ موضوعات کو زبانوں سے ملانے سے ان نظریات کو بھی تقویت ملتی ہے جن کے مطابق زبانیں جغرافیائی اور ادراکی علاقوں کے لیے مد مقابل رہتی ہیں اور یہ کہ لوگ ایک وقت میں ایک ہی زبان بولتے ہیں-

پچھلے باب میں یہ دلیل پیش کی گئی تھی کہ یہ نقطۂ نظر کثیراللسانی افراد کے لسانی استعمال کی غلط شکل پیش کرتا ہے- جیسا کہ شکل نمبر 4 کی دوسری قطار میں دکھایا گیا ہے کہ نظاموں کا اس حوالے سے واضح ہونا ضروری ہے کہ متعدد زبانوں کے استعمال کو محض نصاب میں ہی لازم نہ بنایا جائے بلکہ اس کے علاوہ بھی انکے استعمال کو ممکن بنایا جائے- اس سلسلہ میں یوریپی اسکول ایک متبادل روشن مثال کے طور پر نظر آتے ہیں جہاں یوریپی گھنٹہ کے دوران مختلف لسانی تدریسی طریقوں سے پڑھنے والے طلباء منصوبوں پر مبنی سرگرمیوں پر کام کرتے ہوئے کثیراللسانی تعامل میں مشغول ہوتے ہیں- اسی طرح نیوزی لینڈ میں پیسیفیکا زبانوں سے تعلق رکھنے والے طلباء پر کام کرنے والے اساتذہ کے لیے لسانی تعلیم کی پالیسی اور منصوبہ بندی کے وسائل کی پیداوار کثیراللسانی طریقوں سے متعلق فہم میں اضافہ کرتی ہے-

شکل نمبر 4 کی آخری قطار میں زبان پر مبنی عدم مساوات کا مقابلہ کرنے کی ضرورت پر توجہ دی گئی

ہے- اس باب میں بیان کیے گئے پروگرام مخصوص زبانوں اور قومی یکجہتی اور طاقت کے درمیان رفاقت کی اہمیت کو تقویت پہنچاتے ہیں- جن لسانی پروگراموں میں پائی جانی والی رفاقتوں کا ذکر کیا گیا ان میں کینیڈا کی انگریزی اور فرانسیسی، یورپ کی یورپی زبانیں، سنگاپور میں انگریزی اور تین مادری زبانوں میں سے ایک اور نیوزی لینڈ میں انگریزی اور تے ریو ماوری زبانیں شامل ہیں- ان رفاقتوں کے مظبوط نمونے اکثر اوقات ایسے مہاجر اور چھوٹے اقلیتی گروہوں کے خلاف امتیازی سلوک کا جواز بنتے ہیں جو مغلوب زبان یا زبانوں پر کوئی اختیار نہی رکھتے-

تعلیمی نظام حکومتوں کے نمائندوں کے طور پر کام کرتے ہوئے اپنے زیرانتظام اسکولوں میں مغلوب قومی زبانوں کے فروغ کو یقینی بناتے ہیں- تاہم حکومت جارجیا کی طرف سے تعلیمی اہداف پورا کرنے میں دی گئی لچک کی وجہ سے اٹلانٹا کے اسکول انگریزی کے علاوہ دیگر زبانوں کو اہمیت دے پاتے ہیں اور کمیونیٹیوں ی شناخت اور وسیع مواقع کی ضروریات کو پورا کر پاتے ہیں- اس کے علاوہ یورپی اسکول ایک ایسے نظام کی مثال ہیں جس کی مدد سے لسانی تعلیم کا ایک ایسا سانچہ تخلیق کیا جا سکتا ہے جو مختلف اسکولوں میں مختلف لسانی امتزاج کو ممکن بنا سکے-

ہر کمینوٹی مختلف ہے۔ کمیونیٹیوں میں فرق مغلوب زبانوں کی تعداد میں ہو سکتا ہے، مقامی اور مہاجر اقلیتی زبانوں کے ملاپ میں ہو سکتا ہے، کثیراللسانیت کی موجودگی میں ہو سکتا ہے، اور ایسی پالیسیوں کو تسلیم کرنے میں لچک دکھانے میں بھی ہو سکتا ہے جو مختلف لسانی تجربات کو جنم دے سکیں- یہ تنوع جو پس منظر بیان کرتا ہے اس کے خلاف نظام کی تشکیل کے فیصلوں کی وضاحت اس لیے ضروری ہے تاں کہ اس سے پیدا ہونے والی اقدار کو سمجھنے کے ساتھ ساتھ اس کے ممکنہ اثرات کو بھی سمجھا جا سکے-

| باہمی تعاون کے اصول | معاشرتی سیاق وسباق کو متاثر کرنا | نظام کی تشکیل کے اہداف | نقطۂ نظر |
|---|---|---|---|
| **لسانی وسائل کے لیے متحرک انفرادی اور معاشرتی ضروریات کو پورا کرنا** | متنوع طلباء اور انکی انفرادی شناخت، معاشرتی یکجہتی اور وسیع تر مواقع کی ضروریات کو یکساں طور پر پورا کرنا | لسانی وسائل کو انفرادی زبانوں پر فوقیت دینا | **پالیسی**<br>• تمام طلباء کے لیے لازم ہو کہ وہ کم از کم دو زبانیں یا دو زبانوں میں پڑھیں-<br>• کمیونیٹی گروہوں کے لیے طریقہ کار وضع کیے جائیں تاں کہ وہ لسانی تدریسی پروگراموں کی تشکیل کے لیے درخواست دے سکیں-<br>**پیداوار**<br>• کثیراللسانی کمیونیٹیوں کے ایسے نمونے پیش کیے جائیں جن کی مدد سے ہر اسکول میں تین یا متعدد زبانیں پڑھائی جا سکیں<br>• شناخت، زبان اور ثقافت کے مابین تعلقات پر مطالوں کو نظام میں شامل کیا جائے- |
| **کثیراللسانیت کا مجموعی جائزہ** | انفرادی لسانی مہارتوں کی بجائے افراد اور معاشرے میں کثیر قابلیتوں کو فروغ دینا | یک لسانی گفتگوکے ساتھ ساتھ کثیراللسانی گفتگو کو بھی شامل کرنا | **پالیسی**<br>• نصابی ہدایات میں کثیراللسانی تعامل سے متعلق توقعات کو شامل کریں--<br>**پیداوار**<br>• اساتذہ کی اس حوالہ سے تربیت کی جائے کہ کثیراللسانی افراد زبان کو کیسے استعمال کرتے ہیں- |
| **اختلاف کے احترام کو فروغ دینا** | اس بات کا یقین کرنا کہ اسکولوں میں زبان سیکھنے سے انفرادی اور اجتماعی قابلیتوں اور صلاحیتوں میں اضافہ تو ہو لیکن کسی زبان کو نقصان نہ پہنچے | حکومتی حمایت یافتہ زبانوں سے ماورا کثیراللسانیتوں کو اہمیت دینا | **پالیسی**<br>• مخصوص زبانیں مسلط کرنے کی بجائے متعدد زبانوں میں تدریس کے نصابی سانچے فراہم کریں-<br>•<br>**پیداوار**<br>• نصابی ہدایات کے ذریعہ کمیونٹی میں لسانی وسائل کی موجودگی کی تفتیش پر زور دیں- |

شکل نمبر 4: نظام کی تشکیل کے اہداف حاصل کرنے کے لیے نقطۂ نظر

# باب چہارم

عالمگریت سے منسلکہ تاریخوں، ہجرتوں اور ٹیکنالوجیوں کے تصادم سے ذہنوں اور کمیونیٹیوں میں لسانی ملاپ کو خطرات لاحق ہوئے ہیں۔ جیسا کہ شکل نمبر 2 میں دکھایا گیا ہے اس صورتحال کی وجہ سے انفرادی زبانوں کی تدریس کے لیے بنائی گئی پالیسیوں پر دوبارہ غور کرنے کی ضرورت پیش آئی ہے۔ باب نمبر 3 میں ہم نے دیکھا کہ کیسے تعلیمی نظام ایسی پالیسیاں بنا سکتے ہیں جو عالمگریت کے تناظر میں انفرادی اور اجتماعی ضروریات پورا کرنے میں توازن پیدا کروا سکتی ہیں۔ ہم نے یہ بھی دیکھا کہ تعلیمی نظاموں کے لیے ضروری ہے کہ وہ نصابی ڈھانچوں کے ذریعہ اسکولوں کے اندر اور باہر متنوع لسانی ملاپ کی اہمیت کو اجاگر کرنے کے لیے طریقے وضع کریں۔ اس باب کا مقصد کلاس روم میں موجود تنوع کے مضمرات پر روشنی ڈالنا ہے۔

عالمگیری خصوصیات والی کلاسوں میں لسانی پالیسی کی تشکیل ایک ابھرتا ہوا رجحان ہے۔ اس رجحان کی عکاسی اساتذہ کے ان فیصلوں میں ہوتی ہے جن کے ذریعہ وہ کسی پروجیکٹ کے لیے طلباء کی گروہ بندی کرتے ہیں، قابل قبول لسانی شکلوں کی خصوصیات طے کرتے ہیں اور اس بات کا فیصلہ کرتے ہیں کہ کن طلباء کے لسانی وسائل کو بڑھایا جائے گا۔ ایسے فیصلوں کے لیے لازم ہے کہ اساتذہ اپنے طلباء کی موجودہ لسانی شکلوں اور وسائل سے متعلق اپنی خواہشات سے بخوبی واقف ہوں۔ لسانی پالیسی کے ماہر جوسف لو بیانکو کا استدلال ہے کہ:

"لسانی تدریس سے مراد کسی استاد کا محض نصاب بنانے والے حکام یا تعلیمی وزارتوں کے فیصلوں کا اطلاق نہی ہے۔ کلاس روم میں زبان کا استعمال ایک ایسی حالت ہے جو مکمل طور پر وزارت تعلیم اور سرکاری شرائط سے آزاد تو نہی لیکن اس حد تک مختلف اور امتیازی ضرور ہے کہ اسے لسانی نشوونما اور تبدیلی کے مراحل کی تشکیل کے ایک عنصر کے طور پر شمار کیا جا سکتا ہے" *(2010، صفحہ 156)*۔

کلاس روم کی لسانی پالیسیوں کا انحصار ان باتوں پر بھی ہوتا ہے کہ طلباء اپنے ساتھی طالب علموں کے لسانی استعمال پر کیسے اثر انداز ہوتے ہیں، کن سرگرمیوں کو اپنے مستقبل کے لیے فائدہ مند سمجھ کر ان میں شرکت کرتے ہیں، اور کمیونیٹیوں کی سطح پر موجود لسانی وسائل سے کیسے مستفید ہوتے ہیں (فرینچ، 2016؛ ہنڈرسن اور پالمر، 2015)۔

اس باب کا مقصد کلاس روم کی سطح پر اضطراری اور رجحانی پالیسی سازی میں مدد فراہم کرنا ہے۔ اس باب کے آغاز میں کثیراللسانی کلاس روم میں تدریسی عمل کے لیے مختلف نمونوں پر غور کیا گیا ہے۔ ان نمونوں کی اہمیت اس وجہ سے ہے کیوں کہ انہوں نے تاریخی طور پر اس سوال کو سمجھنے میں بہت مدد دی ہے کہ "کونسا طریقہ زیادہ کارآمد ہے؟"۔ انہیں اساتذہ کے لیے بطور تدریسی ہدایات پیش کیے جانے کے ساتھ ساتھ والدین کے لیے بطور تعلیمی کامیابی کے ضامن بھی پیش کیا جاتا ہے۔ لیکن ان نمونوں کی عمومیت پربڑا اعتراض عالمگیری سیاق وسباق میں لسانی وسائل اور ضروریات کا بڑھتا ہوا تنوع ہے۔ ان کے لیے ایک اور چیلنج کثیراللسانی طلباء کا غیر متوقع اور مختلف طریقوں سے لسانی وسائل کا استعمال ہے۔

اس باب کے دوسرے حصّہ میں ہم کثیراللسانی تدریس کے لیے بنائے گئے ساختی ڈھانچوں کا متبادل نقطۂ نظر پیش کرتے ہیں جسے ٹرانسلینگویجنگ کہا جاتا ہے۔ یہ نقطہ نظر مواصلات کی متحرک اور ابھرتی ہوئی شکلوں کو عمومی تصور کرتا ہے۔ اگرمواصلات کو مطلوبہ علم اور مہارتوں کا مجموعہ سمجھنے کی بجائے متحرک اعمال سمجھ لیا جائے تو ہمیں مجبوراً "کلاس روم کی لسانی پالیسی" کی اصطلاح کی تعریف پر دوبارہ غور کرنا ہو گا۔ مَثَلاً ٹرانسلینگویجنگ طریقہ تدریس پر مبنی پالیسیاں یہ بحث کرنے کی بجائے کہ الفاظ سکھانے کے لیے کونسا طریقہ بہتر ہے اس بات پر زور دیں گی کہ ان الفاظ کو بنیاد بنا کر نئی معلومات سکھائی جائیں جنھیں طلباء مختلف زبانوں میں پہلے سے جانتے ہیں۔ اسی طرح عمومی نوعیت کے علمی مجموعہ کی تدریس کی بجائے ٹرانسلینگویجنگ طریقہ تدریس پر مبنی پالیسیاں انفرادی ضروریات اور خواہشات پر مبنی علوم کی شناخت اور تدریس کی حمایت کریں گی۔
باب کے تیسرے حصّہ میں ایسی لسانی پالیسیاں بنانے کے طریقے تجویز کیے گئے ہیں جو مخصوص کثیراللسانی کلاسوں میں موجود استعمالات، استعمال کنندگان اور وسائل کے لیے اضطراری ہوں۔ یہاں یہ استدلال دیا گیا ہے کہ تجویز کردہ نمونوں کی بجائے اساتذہ اور طلباء کو اصولوں، تجزیاتی فریموں اور آزمائشی اعمال پر مبنی درس و تدریس کے مقامی نمونے بنانا سیکھانا چاہئیے۔

اس باب کا اختتام کلاس روم کی لسانی پالیسی پر ہونے والی گفتگو کو ایسے اہداف کے طور پر پیش کرنے سے ہوتا ہے جو باب تین میں پیش کیے گئے نظام کی تشکیل کے اہداف اور باب ایک میں زیر بحث باہمی تعاون کے اصولوں سے مطابقت رکھتے ہوں۔ مقامی نمونوں، تدریس اور عمل کے گرد پھیلا ہوا کثیراللسانی تدریس پر تفصیلات کا یہ مجموعہ کلاس روم میں نافذ پالیسی کے عناصر کو اجاگر کرنے کی ایک کوشش ہے۔

## 4.1 ماڈلز/نمونے

### 4.1.1 مظبوط دولسانی تعلیمی ماڈلز میں لسانی استعمال کی پالیسیاں

طلباء کی معاشرتی حیثیت (اکثریت، اقلیت)، کلاس روم میں زیر استعمال زبان/زبانوں (اکثریتی، اقلیتی یا دونوں) اور مطلوبہ معاشرتی (امتزاج، بحالی، افزودگی، اجتماعیت) اور لسانی (یک لسانی، دو لسانی، یا دونوں زبانوں میں تدریسی قابلیت) نتائج کو مدنظر رکھتے ہوئے کولن بیکر (2017) نے کثیراللسانی طلباء کی تعلیم کے لیے سب سے زیادہ موثرماڈل پیش کیا- بیکر کے مشاہدہ کے مطابق بہت سے ماڈلز طلباء کو اقلیتی زبانیں بولنے والوں سے اکثریتی زبانیں بولنے والے تو لازمی بنا دیتے ہیں لیکن ان میں طلباء کو اپنی اقلیتی زبانوں کو برقرار رکھتے ہوئے انکی ثقافت سے جڑے رہنے کی کوششیں بہت کم دکھائی دیتی ہیں- وہ ان ماڈلز کو "یک لسانی" یا "کمزور دولسانی" تعلیمی اقسام کہتا ہے- وہ ان ماڈلز کا موازنہ "دو لسانی تعلیم کے مظبوط ماڈلز کی ایسی اقسام" سے کرتا ہے جو ثقافتی زبان کی بحالی، دو طرفہ دو لسانی تعلیم، زبانوں کے ملاپ اور مرکزی دھارے میں شامل دو لسانی پروگراموں پر مشتمل ہوتی ہیں-

تمام مظبوط پروگراموں کا واضح مقصد ایسی دولسانیت اور اکثر دو زبانوں میں خواندگی کی اہلیت ہوتا ہے جس میں طلباء ایک مقرر عرصہ تک دو زبانوں میں تعلیم حاصل کرتے ہیں- ثقافتی بحالی کے پروگراموں میں، جیسا کہ نیوزی لینڈ کے ماوری زبان کی تعلیم کے پروگرام، معاشرتی ہدف اس زبان کا تحفظ ہوتا ہے جو طلباء کی شناختی ضرورت سے جڑی ہوئی ہو- دوہرے لسانی پروگراموں میں برابر تعداد میں اکثریتی اور اقلیتی زبانوں سے تعلق رکھنے والے طلباء کا اندراج کر کے انہیں دونوں زبانوں میں یکساں مقدارمیں تدریسی مواقع فراہم کیے جاتے ہیں- زبانوں کے ملاپ پر مشتمل پروگراموں میں اکثریتی زبان سے تعلق رکھنے والے طلباء کو یہ سہولت دی جاتی ہے کہ وہ ایک اضافی زبان سیکھ سکیں- جیسا کہ انگریزی بولنے والے طلباء کینیڈا کے صوبہ کیوبک میں فرانسیسی زبان سیکھتے ہوں- مرکزی دھارے میں شامل دو لسانی پروگرام ،جیسا کہ اٹلانٹا کا بین الاقوامی چارٹر اسکول، اکثریتی زبان بولنے والوں کو موقعہ دیتے ہیں کہ وہ وسیع تر مواقع حاصل کرنے کے لیے زبان ثانی، جو کے اکثر انگریزی ہوتی ہے، سیکھ سکیں-

کلاس روم میں زبان کے استعمال اور تدریس کی پالیسیاں بنانے کے لیے اوپر بیان کیا گیا ہر ماڈل اس زبان کے کلاس روم سے باہر استعمال کو مد نظر رکھتا ہے- چونکہ اقلیتی زبانوں کا استعمال گھریلو ماحول تک محدود رہتا ہے اس لیے ثقافتی بحالی کے پروگراموں میں طلباء کی حوصلہ افزائی کی جاتی ہے کہ چھ یا اس سے زیادہ سالوں تک وہ کلاس روم میں مکمل طورپر اقلیتی زبان استعمال کریں (مئی، ہل اور تیاکوائی، 2004)- دوہرے لسانی پروگراموں میں کلاس روم کی سطح پر زبان کے استعمال میں سختی سے توازن برقرار رکھا جاتا ہے تاں کہ کلاس روم سے باہر اکثریتی اور اقلیتی زبان کے مابین پائے جانے والی غیرمتوازن صورتحال کا ازالہ کیا جا سکے-

ثقافتی بحالی کے پروگراموں کی طرح زبانوں کے ملاپ اور مرکزی دھارے میں شامل دو لسانی پروگراموں میں کلاس روم کو ایسے مقام کے طور پر دیکھا جاتا ہے جہاں ایسا لسانی ماحول پیدا کیا جا سکتا ہے جو باہر کی دنیا میں موجود نہ ہو- ان پروگراموں کے نچلے گریڈز میں طلباء اکثر 50 سے 100 فیصد وقت نئی زبان میں تعلیم حاصل کرنے میں گزارتے ہیں جبکہ اکثریتی زبان کو بعد میں متعارف کرایا جاتا ہے- اعلیٰ گریڈز میں عمومی طور پر مقررہ مضامین کو مطلوبہ زبان میں پڑھایا جاتا ہے جن میں استعمال ہونے والے طریقہ تدریس کو مواد اور زبان کا مربوط تعلیمی طریقہ یا مواد پر مبنی تدریس کہا جاتا ہے- ان مضامین میں فن اور پیشہ ورانہ تعلیم جیسے شعبوں سے تعلق رکھنے والے اساتذہ مواد کو ایسے ہی پڑھاتے ہیں جیسے عمومی حالات میں پڑھایا جا رہا ہو لیکن ساتھ ساتھ لسانی تدریس کو معانی خیز بنانے کی کوشش بھی کی جاتی ہے (سینوز، 2015)-

ان تمام ماڈلز میں اساتذہ کے لیے ایک واضح پالیسی موجود ہوتی ہے کہ کلاس روم میں کونسی زبان کب بولی جائے گی- زبانوں کو تدریسی مقاصد کے لیے استعمال کرنے کے اوقات میں توازن پیدا کرنے کے لیے ایسے اساتذہ کی خدمات حاصل کی جاتی ہیں جو مطلوبہ زبان یا زبانیں بولتے ہوں یا دو زبانوں پر مہارت رکھتے ہوں تاں کہ وہ مختلف مضامین یا مواد اور ایک مخصوص زبان کے درمیان تعلق قائم کر سکیں-

### 4.1.2 مصر کا ایک انگریزی اسکول

اس رپورٹ کے مصنف نے اپنے تدریسی پیشہ کا آغاز 1980 کے وسط میں مصر کے ایک پرائمری اسکول سے کیا- یہ اسکول بیکر (2017) کے بیان کردہ "مرکزی دھارے میں شامل دولسانی پروگرام" کی ایک مثال تھا کیوں کہ یہاں کے طلباء اکثریتی زبان (عربی) بولتے تھے اوران میں سے اکثریت کا تعلق درمیانے اور اعلی خاندانوں سے تھا- یہاں مختلف زبانوں میں تدریسی وقت مختص کرنے کے لیے ایک واضح پالیسی اپنائی جاتی تھی-

اسکول کے ہر دن کا آغاز صحن میں اسمبلی سے ہوتا تھا- عربی سیکشن کے مڈل اور سیکنڈری گریڈز کے طلباء ایک طرف جبکہ حال ہی میں تشکیل شدہ انگریزی سیکشن کے طلباء دوسری طرف کھڑے ہوتے تھے- عربی زبان استعمال کرتے ہوئے قرآن کی تلاوت اور قومی ترانہ پڑھنے کے بعد طلباء مارچ کرتے ہوئے اپنی کلاسوں میں چلے جاتے تھے-

انگریزی اسکول میں نرسری اور کنڈرگارٹن کلاسوں کو پڑھانے والے مصری استاد طلباء سے انگریزی اورعربی بولتے تھے- طلباء کو دونوں زبانوں کے حروف متعارف کروانے کے ساتھ ساتھ ان میں گانے، شاعری اور کہانیاں بھی پڑھائی جاتیں تھیں- پرائمری کلاس کے طلباء کے روزانہ چار پیریڈز ہوتے تھے: دو انگریزی کے اور دو عربی کے- لسانی تدریس اور خواندگی، گرائمر، سائنس اور ریاضی کے مضامین کو شمالی امریکی اور مصری اساتذہ صرف انگریزی میں پڑھاتے تھے- ریاضی اور سائنس کے مضامین کے لیے کتابیں حکومت کی طرف سے شائع کردہ ان کتابوں کا ترجمہ تھیں جنھیں عربی میڈیم اسکولوں میں استعمال کیا جاتا تھا- عربی زبان کے ہفتہ وار پیریڈز میں چار عربی گرائمر، دو معاشرتی علوم، ایک مذہب اور ایک جسمانی تعلیم کے پیریڈز شامل تھے- ان کلاسوں میں تحریری نصوص کے لیے جدید معیاری عربی استعمال کی جاتی تھی جبکہ بولنے کے لیے اکثر مصری عربی بولی استعمال ہوتی تھی-

کلاسوں کی تعداد زیادہ ہونے کے ساتھ ساتھ طلباء کی حاضری بھی بھرپور ہوتی تھی- ایک کونہ میں ایک چھوٹی سے کتابوں کی الماری ہوتی تھی جس میں انگریزی کہانیاں رکھی ہوتیں تھیں- اس کے علاوہ چند پوسٹر پروجیکٹس بھی ہوتے تھے جنھیں طلباء نے اپنے لسانی تدریس اور خواندگی یا سائنس کے مضامین کے لیے انگریزی میں تیار کیا ہوتا تھا- عربی میں بھی پوسٹر پائے جاتے تھے جنھیں عربی گرائمر اور معاشرتی علوم کے استاد تیار کرتے تھے- عربی اور انگریزی کے ملاپ سے تیار کیے گئے متن کی چند مثالیں بھی موجود ہوتیں تھیں-

شمالی امریکی استاد طلباء سے گفتگو کرنے کے لیے تقریباً مکمل طور پر انگریزی زبان کا استعمال ہی کرتے تھے تاہم کبھی کبھار عربی کے کچھ الفاظ کا استعمال بھی کر لیتے تھے جیسا کہ "بالإنجليزية" یا "یعنی"- مصری استاد عموماً انگریزی کلاسوں میں عربی استعمال کرتے تھے خصوصاً ہدایت دینے کے لیے یا نظم و ضبط قائم کرنے کے لیے- کلاسوں کی زیادہ تعداد ہونے کے باعث تمام اساتذہ اکثر اونچی آواز میں دوہرائی پر اکتفا کرتے تھے لیکن ساتھ ساتھ سوال وجواب کی سرگرمیوں کے دوران انفرادی طلباء کو بھی شامل کیا جاتا تھا- زیادہ تر کلاسوں کے پیریڈز انتہائی منظم ہوتے تھے جن میں انفرادی یا گروہی سرگرمیوں کے لیے بہت تھوڑا وقت ہوتا تھا- طلباء کی شمولیت کو برقراررکھنے کی لیے اساتذہ اکثر مزاح کے ساتھ ساتھ گانوں اور کہانیوں کا سہارہ لیتے تھے- طلباء کے لیے اسکول کے اوقات کے بعد کمپیوٹر سیکھنے کی سہولت میسر ہوتی تھی تاہم کلاسوں میں چاک بورڈ کے علاوہ کوئی اور ٹیکنالوجی موجود نہ ہوتی تھی-

## 4.2 ما ورائے ماڈلز

### 4.2.1 ٹرانسلینگویجنگ

مصری اسکول میں بطور استاد کے مصنف نے اپنی کلاس کو کبھی بھی ایک دولسانی تعلیم کی شکل کے طور پر نہی دیکھا- وہ جس اسکول میں انگریزی پڑھاتے تھے اسے "امریکی اسکول" کہا جاتا تھا- انہوں نے کلاس میں طلباء کو کبھی بھی عربی بولنے سے منع نہی کیا لیکن انہیں زیادہ سے زیادہ انگریزی بولنے کی تلقین کی اور خود بھی ہمیشہ انگریزی ہی بولی- سائنس اور ریاضی کی کلاسوں میں طلباء تصورات اور اعمال کے ناموں کو صرف انگریزی زبان میں سیکھتے تھے- دوسری طرف معاشرتی علوم کی کلاس میں حکومتی اقسام اور ثقافتی عوامل کے ناموں کو صرف عربی میں سیکھا جاتا تھا- لہذا دولسانی پروگرام میں اندراج کے باوجود طلباء اپنی زبانوں کوعملی طور پر الگ رکھنا سیکھ رہے تھے- جیم کمنز کے الفاظ میں طلباء کا یہ تجربہ "دو تنہائیاں" کہلاتا ہے اور کثیراللسانی طلباء کے لیے بنائے گئے بہت سے پروگرام یہی کرتے ہیں (2007 ، صفحہ 223)-

میٹ سانچز، اوفیلیا گارسیا اور کرسٹین سولورزہ (2018) کے مطابق یہ دو تنہائیاں بہت سے دوہرے لسانی تعلیمی پروگراموں میں نظر آتی ہیں- انکی ایک وجہ ایک زبان کے لیے ایک دن اور دوسری کے لیے دوسرا دن مختص کرنا ہو سکتی ہے- ایک اور وجہ ایک استاد کا ایک مخصوص زبان بولنا اور دوسرے کا دوسری زبان بولنا ہو سکتی ہے- اسکی ایک اور وجہ مختلف مضامین کو مختلف زبانوں میں پڑھانا بھی ہو سکتی ہے جیسا کہ مصری اسکول میں کیا جاتا تھا- سانچز اور انکے ساتھی محققین تدریسی وقت کی اس بے لچک تقسیم پر اعتراض اٹھاتے ہیں- یہ لوگ باہمی تعاون کے دوسرے اصول سے اتفاق کرتے ہوئے جو کثیراللسانی قابلیت کے مجموعی تصور کا مطالبہ کرتا ہے دلیل دیتے ہیں کہ "دو لسانی تدریس اور دو زبانوں کی تدریس" میں ایک بنیادی فرق موجود ہے (2018، صفحہ 39)-

جیم کمنز کا استدلال ہے کہ تحقیق اس بات کی حمایت نہی کرتی کہ طلباء کی پہلی زبان کو کلاس روم میں استعمال کرنے سے روک دیا جائے، ترجمہ سے گریز کیا جائے یا مختلف زبانوں کو مختلف اوقات کے لیے مختص کر دیا جائے- اس کے مطابق:

"لسانی آگاہی اور زبانوں کے مابین ادراکی عمل کی ترویج کے لیے مشترکہ یا باہمی منحصر مقام کی تشکیل پر مظبوط دلائل دئیے جانے چاہیں- حقیقت یہ ہے کہ طلباء دولسانی یا لسانی انضمام کے پروگرام میں تعلیم حاصل کرنے کے دوران مختلف زبانوں کے مابین روابط قائم کرتے ہیں لہذا اس تعلیمی حکمت عملی کی پرورش کی جانی چاہئیے تاں کہ طلباء اس سے بہتر طریقہ سے مستفید ہو سکیں" *(2007، صفحہ 229)* -

کمنز اپنی دلیل کی حمایت میں جن حوالوں کو استعمال کرتا ہے ان میں ادراکی نفسیات کے شعبہ میں سابقہ علم کی شمولیت پر ہونے والی تحقیق، لسانی حصول کے مطالعے جو یہ امکان ظاہر کرتے ہیں کہ ایک زبان کے متعلق پایا جانے والا علم دوسری زبان میں منتقل ہونے کے ساتھ ساتھ اسے سیکھنے میں مدد دیتا ہے اور آخر میں ویویان کوک اور باب دوم میں بیان کی گئی دیگر تحقیق جو دوہری یک لسانیت کی بجائے کثیر قابلیتوں کو ہدف بناتی ہے شامل ہیں- وہ نتیجہ اخذ کرتا ہے کہ "جب دولسانی تدریسی حکمت عملیوں کے ذریعہ طلباء کے (پہلی زبان میں موجود) ادراکی اور لسانی وسائل کو اجاگر کیا جاتا ہے تو اس سے (دوسری زبان) کے حصول میں کارگردگی بڑھانے میں خاطر خواہ مدد ملتی ہے" (2007، صفحہ 238)-

کمنز، سانچز اور انکے ساتھی محققین کے دلائل لسانی تعلیم کے ایک جدید طریقہ کی بھرپور حمایت کرتے ہیں جو کثیراللسانی افراد کے لسانی استعمال پر مبنی ہے اور ٹرانسلینگویجنگ کہلاتا ہے- درحقیقت ٹرانسلینگویجنگ کا استعمال ایک ایسی تدریسی سرگرمی کو بیان کرنے کے لیے کیا گیا تھا جو ویلش زبان کی کلاس روم کی سطح پر بحالی کے لیے تشکیل دی گئی تھی اور اس میں طلباء کسی متن کو انگریزی میں پڑھنے کے بعد اسکے بارے میں ویلش زبان میں لکھتے تھے (سنوز اور گورٹر، 2017) -

سماجی لسانیاتی ادب میں ٹرانسلینگویجنگ سے مراد ایک ایسا طریقہ ہے جس میں کثیراللسان افراد ایک مکمل گفتگو کے دوران متعدد زبانوں سے الفاظ، قوائد اور استعارات کو استعمال کر پاتے ہیں- اسے "کثیراللسانی افراد کی زبانوں کے درمیان سفر کرنے کی صلاحیت" (کناگ راجہ، 2011، صفحہ 401)، "لچکدار دولسانیت" (کریز اور بلیک لیج، 2010، صفحہ 107)، اور "متحرک کثیراللسانی استعمالات--- جو اس عقیدہ پر مبنی ہوں کہ دولسان اور کثیراللسان افراد اپنی ابلاغی ضروریات کو مد نظر رکھتے ہوئے متعدد متعلقہ سیاق وسباق سے اپنے لسانی استعمالات کی خصوصیات کے ساتھ ساتھ انکی تشکیل نو یا کمزور ترتیب کا انتخاب کرتے ہیں" (گارسیا، 2014، صفحہ 95) کے طور پر بیان کیا گیا ہے-

اس سماجی لسانیاتی نظریہ نے نئے تدریسی طریقوں کو جنم دیا ہے- ٹرانسلینگویجنگ تدریس کے مطابق کلاس روم میں لسانی استعمال کو کسی مخصوص زبان تک محدود کرنے سے اقلیتی زبانوں کی قدر

میں مزید کمی واقع ہوتی ہے- زیادہ اہم بات یہ ہے کہ اس سے بولنے والے کے معانی پیدا کرنے کی صلاحیت میں کمی واقع ہوتی ہے- انجیلا کریز اور ایڈرین بلیک لیج کا استدلال ہے کہ ٹرانسلینگویجنگ "کو بطور تدریسی حکمت عملی استعمال کرتے ہوئے اساتذہ اپنے طلباء اور انکی معاشرتی، ثقافتی، کمیونٹی اور لسانی زندگیوں کے پہلوؤں کے درمیان رابطہ قائم کر سکتے ہیں" (2010، صفحہ 112)-

متعدد زبانوں کے وسائل کے استعمال کو فروغ دیتے ہوئے ٹرانسلینگویجنگ تخلیقی اظہار کی حوصلہ افزائی کرنے کے ساتھ ساتھ مختلف زبانوں کی کارکردگی کے حوالے سے بھی بھرپور آگاہی دیتا ہے-

سانچز اور انکے ساتھی محققین کا استدلال ہے کہ حقیقی "دو لسانی" تعلیم میں "ٹرانسلینگویجنگ کو بطور پالیسی" شامل کرنا چاہئیے (2018، صفحہ 42)- انکا کہنا ہے کہ نصاب میں طلباء کے لیے مخصوص وقت مقرر کیا جانا چاہئیے جس میں وہ کسی مخصوص زبان کو استعمال کر سکیں کیوں کہ بعض اوقات زبانوں کے حوالے سے قائم معاشرتی آراء طلباء کو مخصوص زبانیں استعمال کرنے سے روکتی ہیں- تاہم اگر یہ جاننا مقصود ہو کہ طلباء زبان کو کس طرح استعمال کر سکتے ہیں (مَثَلاً اپنے دعووں کی حمایت کے لیے متن ڈھونڈھنا، منتقی دلیلیں بنانا، تصورات کو جوڑنا وغیرہ) تو اس کے لیے بھی لازم ہے کہ ایک وقت مقرر کیا جائے جس میں طلباء اپنے تمام لسانی وسائل کو آزادانہ طور پر استعمال کر سکیں- ٹرانسلینگویجنگ کے مواقع پیدا کرنے کے ساتھ ساتھ سانچز اور انکے ساتھی محققین یہ بھی مطالبہ کرتے ہیں کہ کلاس روم میں ایسی واضح بحث بھی ہونی چاہئیے جس میں دیکھا جائے کہ ٹرانسلینگویجنگ کا طریقہ طلباء کے بطور "سیکھنے والے" اور "اقلیتی" مقررین کی حیثیتوں کو کیسے بدلتا ہے- اس ہدف کو یہ لوگ "ٹرانسلینگویجنگ کی تبدیلی" (2018، صفحہ 43) کہتے ہیں-

### 4.2.2 جنوبی افریقہ میں ابتدائی خواندگی کے پالیسی ساز

قانونی طور پر گیارہ سرکاری زبانوں اور آبادی کی اکثریت کے کثیراللسانی ہونے کی وجہ سے جنوبی افریقہ ٹرانسلینگویجنگ تدریس کے طریقوں کے نفاذ کے لیے بہترین ماحول فراہم کرتا ہے- جنوبی افریقہ میں متبادل تعلیم کے مطالعے کے منصوبے کی بنیاد 1992 میں کیپ ٹاؤن یونیورسٹی میں رکھی گئی تھی-

اس منصوبہ کی ویب سائٹ کے مطابق اسکا مقصد "متنوع زبانوں، جماعتوں اور ثقافتوں سے تعلق رکھنے والے چھوٹے بچوں کے لیے تخیلاتی اور تنقیدی قارئین اور مصنفین بننے کے مناسب مواقع فراہم کرنا" تھا- تحقیقی اور وکالتی کام کرنے کے ساتھ ساتھ اس منصوبہ کے تحت ابتدائی مراحل کے قارئین کے لیے جنوبی افریقہ کی گیارہ سرکاری زبانوں میں کہانیاں لکھی گئیں اور اساتذہ، والدین اور کمیونٹی کے دیگر افراد کے لیے ایسے پروگرام بنائے گئے جن سے وہ کم عمر وابھرتے ہوئے کثیراللسانی قارئین اور مصنفین کو مدد فراہم کر سکیں- اس منصوبہ کی ویب سائٹ پر مہیا کیے گئے بیشتر وسائل میں شامل دو عدد ویڈیوز ٹرانسلینگویجنگ کی مختلف اشکال کے خواندگی کی ترقی اور تعلیم میں کردار کی بھرپور حمایت کرتی ہیں-

"ڈوبو یا تیرو: کلاس روم میں زبان ڈھونڈھنا" (ویسٹ کوٹ، 2004) ان میں سے ایک ویڈیو کا عنوان ہے جس میں دکھایا گیا ہے کہ کیسے سیاہ فام جنوبی افریقی بچے انگریزی میں اور سفید فام بچے زھوسہ زبان میں سوالوں کے جواب دینے میں مشکل محسوس کرتے ہیں- سفید فام بچوں کے لیے یہ ایک تجرباتی کلاس تھی جس میں انہیں یہ دکھانا مقصود تھا کہ سیاہ فام جنوبی افریکی بچے روزانہ کی بنیاد پر کن تجربات سے گزرتے ہیں- اس منصوبہ کے بانی نیول الیگزینڈر بیان کرتے ہیں:

"ہم جنوبی افریقہ میں طلباء پر مرکوز تعلیم کی بات کرتے ہیں لیکن پھر بھی انہیں اس زبان میں پڑھانے پر بضد ہیں جسے وہ سمجھتے ہی نہی- اگر تعلیم واقعی طلباء پر مرکوز ہو تو اسکا آغاز ان کی زبان سے ہونا چاہئیے- اس کے برعکس رائج شدہ زبان حتیٰ کہ اساتذہ کی زبان بھی نہیں ہے کیوں کہ انگریزی بہت سے اساتذہ کی مادری زبان نہی ہے- یہ بیرونی زبان ہے" (ویسٹ کوٹ، *2004*، *3:08*) -

الیگزینڈر مزید بتاتا ہے کہ سیاہ فام طلباء کی اکثریت والے اسکولوں میں انگریزی کے استعمال کی وجہ والدین کا افریکان زبان کو مسترد کر کے انگریزی کو اپنانا ہے کیوں کہ افریکان نسلی عصبیت کے دور میں برسر اقتدار سفید فام اقلیت کی زبان تھی- وہ اس بات سے متفق ہے کہ جنوبی افریکیوں کے لیے انگریزی اہمیت کی حامل ہے لیکن اسکا استدلال ہے کہ مادری زبان کو ہی تدریس کا ذریعہ ہونا چاہئیے-

"آج کی دنیا میں انگریزی کے تسلط کی وجہ سے اور کیوں کہ یہ جنوبی افریقہ میں معاشرتی حیثیت میں بہتری کی کنجی ہے، لوگ سوچ سمجھ اور جواز کے ساتھ اپنے بچوں کو انگریزی سکھانا چاہتے ہیں- لیکن جس بات کو بیشتر لوگ سمجھ نہی پاتے وہ یہ ہے کہ ایسا نہی ہوتا کہ اگر طلباء پہلے دن سے انگریزی کے ذریعہ تعلیم حاصل کریں تو وہ انگریزی پر بہترین گرفت حاصل کر لیں گے- ایسا ہوتا ضرور ہے لیکن مخصوص حالات میں اور ایسے حالات جنوبی

افریقہ کے اسکولوں میں نہی پائے جاتے، خصوصاً سیاہ فام طلباء کے اسکولوں میں تو بلکل بھی نہی” (ویسٹ کوٹ، *2004*، *9:32*)-

ویڈیو کے شروع میں طلباء کو سمجھ نا آنے والی زبان میں سوالات کے جوابات کے دوران درپیش مشکلات دکھانے کے بعد سفید فام اور سیاہ فام کثیراللسانی طلباء کے منظر دکھائے جاتے ہیں جہاں وہ ٹرانسلینگویجنگ کو اس لیے آسانی سے استعمال کر پاتے ہیں کیوں کہ اساتذہ اسکی اجازت دیتے ہیں-

ایک سیکنڈری سائنس کلاس روم میں ایک سفید فام استاد ایک تجربہ کے طریقہ کارکو پہلے انگریزی میں اور پھر افریکان میں بیان کرتا ہے- جیسا کہ اکثر سائنسی تجربات میں طلباء کو یہ سمجھنا لازم ہوتا ہے کہ انہیں کیا اور کیوں کرنا ہے لہذا بہتر ہوتا ہے کہ ہدایات کو دو بار دوہرایا جائے- یہ امکان ہوتا ہے کہ انفرادی طور پر طلباء ایک زبان کے برعکس دوسری میں زیادہ بہتر ہوتے ہیں لیکن جب دوہرائی کی جا رہی ہو تو طلباء کو چاہئیے کہ وہ اس زبان میں ہدایات کو سمجھنے کی کوشش کریں جس میں وہ کمزور ہوتے ہیں- اس متوازن طریقہ کا ایک مطلب یہ بھی ہے کہ اس سے کوئی فرق نہی پڑتا کہ کمزور زبان انگریزی ہے یا افریکان-

ایسے مخلوط نسلی پرائمری اسکول کے کلاس روم میں جہاں انگریزی مغلوب زبان ہو، زھوسہ زبان بولنے والے خاندانوں کے بچوں کو مدد فراہم کرنے کے لیے معاون استاد رکھے جاتے ہیں- استاد اور انکا معاون مل کر طلباء کے لیے ایک کثیراللسانی ماحول پیدا کرتے ہیں جس میں ترجمہ کے ذریعہ ابلاغ کو جنم دینا قدرتی امر بن جاتا ہے- ویڈیو کے ایک حصّہ میں ایک طالب علم زھوسہ زبان میں اپنے گزرے ہوئے دن کا حال بیان کرتا ہے- اس کے بعد استاد ایک دوسرے بچے سے پوچھتا ہے کہ آیا وہ اس کہانی کو انگریزی میں ان طلباء کے لیے دوہرا سکتا ہے جو زھوسہ زبان نہی سمجھتے- ایسے بچوں کے لیے جو پڑھنا اور لکھنا سیکھ رہے ہوں، کہانی کا دوبارہ بیان کسی داستان کے عناصر کی طرف توجہ دینے کی حوصلہ افزائی کرتا ہے- تاہم کہانی دوہرانے اور ترجمہ کا امتزاج زبان اور خواندگی دونوں کی ترقی میں اضافہ کرتا ہے-

منصوبہ کی ویب سائٹ پر موجود دوسری ویڈیو ”خواندگی کے دوران راحت محسوس کرنا“ کے عنوان سے ہے- اس میں زیا نامی ایک لڑکی جس کا تعلق زھوسہ بولنے والے خاندان سے ہے پورے دن میں پرنٹ شدہ اور خواندگی کے واقعات میں کثیراللسانی گفتگو کا حصّہ بنتی دکھائی دیتی ہے- وہ اپنے دن کا آغاز ٹوتھ پیسٹ کی ٹیوب پر لکھے ہوئے الفاظ پڑھنے، اپنے والدین کو زھوسہ زبان کے اخبار میں موجود ایک مضمون پر بحث کرتے دیکھتے اور اس بات کا سوراغ لگاتے ہوئے کرتی ہے کہ ”کارن فلیکس“ کو زھوسہ زبان میں کیا کہا جائے کیوں کہ کارن فلیکس کے ڈبے پر صرف انگریزی اور افریکان زبان ہی لکھی ہوتی ہے-

اسکول میں زیا کی استانی عموماً انگریزی ہی استعمال کرتی ہے لیکن ساتھ ساتھ طلباء کو لاطینی رسم الخط میں مختلف آوازوں کے لیے استعمال ہونے والی علامات کو پہچاننے کے لیے زھوسہ زبان کے علم کو بھی استعمال کرتی ہے کیوں کہ زھوسہ اور انگریزی دونوں ایک جیسا رسم الخط رکھتے ہیں-

جب ایک استانی کو دوسری استانی سے قینچی مانگنا ہوتی ہے تو وہ زھوسہ میں ایک پیغام لکھتی ہے اور دوسری استانی کو بھیجنے سے پہلے اسے زیا کے ساتھ مل کر پڑھتی ہے۔ زیا کی کلاس میں انگریزی اور زھوسہ زبانوں کے علاوہ دولسانی کہانیاں بھی موجود ہیں۔ ان میں سے بہت سے کہانیاں بچوں نے خود لکھی ہیں۔

مجموعی طور پر اس منصوبہ کی ویڈیوز کلاس روم میں موجود لسانی پالیسیوں کے دو نظریات سے اختلاف کرتی ہیں۔ پہلے نمبر پر یہ کہ لسانی حدود کا نفاذ اسکول کی پالیسیوں اور استاد کی یک لسانی گفتگو سے ہوتا ہے۔ دوسرے نمبر پر یہ کہ موقعہ کی مناسبت سے لسانی وسائل کے استعمال میں طلباء کو اساتذہ کی حمایت حاصل ہوتی ہے۔ اساتذہ زبانوں کو نام لے کر زیر بحث لاتے ہیں اور طلباء کی حوصلہ افزائی کرتے ہیں کہ وہ ان ناموں کو بولنے اور لکھنے کے مخصوص طریقوں سے جوڑیں۔ وہ ترجمہ کو بطور معاشرتی ضرورت پیش کرتے ہیں اور طلباء کی حوصلہ افزائی کرتے ہیں کہ وہ ایک دوسرے کے لیے بطور لسانی وسیلہ کام کریں۔ ان تمام تکنیکوں کا تعلق ٹرانسلینگویجنگ تدریس سے ہے۔

## 4.3 پالیسی سازی: اصول، ڈھانچے اور اقدامات

جنوبی افریقہ کی مثالیں ٹرانسلینگویجنگ کو ایک شکل مہیا کرتی ہیں اور ہمیں یہ سمجھنے میں مدد دیتی ہیں کہ ٹرانسلینگویجنگ کیسے کلاس روم کی سرگرمیوں کو تشکیل دیتی ہے اور لسانی استعمال کو اجاگر کرتی ہے۔ اگر کلاس روم کے استاد باہمی تعاون کے اصولوں کی مدد سے تدریس کے لیے بنائی جانے والے پالیسیوں کے عمل کا حصّہ بننا چاہتے ہیں تو انہیں ٹرانسلینگویجنگ کی واضح فہم پیدا کرنا ہو گی۔ انہیں ایسی پالیسی سازی کی اہلیت پیدا کرنا ہو گی جو اہداف اور وقتی فیصلوں کی حمایت کرے۔ اس باب کے اگلے حصّہ میں ہم ان اصولوں پر بات کریں گے جن کی مدد سے اساتذہ ایسے اہداف کی شناخت، کلاس روم کے ماحول کا تجزیہ (مول حوصلر، 2000) اور اقدامات کا تصور کر پائیں گے جن کی مدد سے مخصوص کلاسوں کے اہداف کو حاصل کیا جا سکے گا۔

### 4.3.1 درس وتدریس کے اہداف

باہمی تعاون کے اصولوں پر مبنی اس رپورٹ میں عمومی محور یہ مطالبہ رہا ہے کہ زبانوں کے حقیقی استعمال پر غور کیا جائے، اس بات کو سمجھا جائے کہ زبان استعمال کرنے کا مطلب کیا ہے اور کسی زبان کے استعمال کا فیصلہ اس کی قدر پر کیا اثر ڈالتا ہے۔ ٹرانسلینگویجنگ تدریس پر موجود ادب میں ہمیں ایسے طریقے ملتے ہیں جن سے ہم ان اہداف کو پختہ اور قابل عمل بنا سکتے ہیں۔

### الف۔ زبان کا انفرادی اور معاشرتی استعمال

ماہرتطبیقی لسانیات جیسن سنوز اور ڈرک گورٹر (2017) نے اسپین کے خودمختار علاقے باسق پروسیع تحقیق کی ہے۔ یہاں لسانی منصوبہ ساز اقلیتی زبان ”باسق“ کو زندہ کرنے کی کوشش کر رہے ہیں۔ کچھ دانشورباسق جیسے علاقوں میں ٹرانسلینگویجنگ کے استعمال پر سوالات اٹھاتے ہیں (کنگ اور بگلوو، 2018؛ مئی، 2017)۔ انھیں یہ خوف ہے کہ اگر متعدد زبانوں کے استعمال کی اجازت دے دی گئی تو طلباء اکثریتی زبان کے استعمال کو ترجیح دیں گے۔ انکا استدلال ہے کہ اسکولوں میں اقلیتی زبانوں کے استعمال کے لیے مخصوص انتظامات کیے جانے چاہیں۔

سنوز اور گورٹر (2017 ) باسق زبان کی بحالی کی حمایت کرتے ہیں اور دلیل دیتے ہیں کہ دوسرے ماہر لسانیات کے خدشات خاصے خطرناک ہیں۔ انکے مطابق باسق بولنے والے چند افراد ہی یک لسانی ہیں اور اس زبان کے زیر اثر افراد شاید پہلے ہی قدرتی طور پر کلاس روم سے باہر ٹرانسلینگویجنگ کی طرف رجحان رکھتے ہیں۔ مواصلات کی ایک عام مصدقہ شکل ہونے اور ٹرانسلینگویجنگ کے لیے باسق پر لازم مہارت ہونے کی وجہ سے وہ اپنی کلاسوں میں ٹرانسلینگویجنگ تدریس کے استعمال کی حمایت کرتے ہیں۔ وہ تدریس کے لیے پانچ عمومی اہداف اور حکمت عملیاں تجویز کرتے ہیں جو باسق، ہسپانوی اور انگریزی زبانوں کے حقیقی استعمالات سے مطابقت رکھتی ہیں۔

**اول:** اساتذہ نصاب میں ایک وقت یا دورانیہ طے کر سکتے ہیں جس میں محض اقلیتی زبان ہی بولی جائے۔ جیسا کہ ڈوگلاس فر گروپ (2016) کا استدلال ہے اعلی درجے کے کثیراللسان افراد جانتے ہیں کہ انہیں کب ایک مخصوص زبان میں بولنا چاہئیے اور کب دوسری میں اور یہ بھی کہ کب انکو ملا کر استعمال کرنا قابل قبول ہے۔

**دوم:** کلاس روم میں ٹرانسلینگویجنگ کی ضرورت پیدا کی جائے تاں کہ اکثریتی زبان پر انحصار کو کم کیا جا سکے۔ سنوز اور گورٹر باسق کے علاقے سے ایسی عوامی تقریر کا حوالہ دیتے ہیں جن میں عوامی شخصیات ہسپانوی اور باسق دونوں زبانوں سے متن استعمال کرتے ہیں۔ ان تقاریر کو کلاس روم کی سرگرمیوں کے لیے بطور مثال استعمال کیا جا سکتا ہے۔ کارپس پلاننگ کے حوالے سے باب تین میں زیر بحث ماوری اور پیسیفیکا زبانوں کی حکمت عملیوں کے دستاویزات اسی طرح کی ایک اور مثال ہیں۔

**سوئم:** مختلف سرگرمیوں کے ذریعہ اساتذہ لسانی آگاہی بڑھانے کی کوشش کر سکتے ہیں- اسکی ایک مثال ویلز زبان کے لیے بنائی گئی سرگرمیاں ہیں جن میں طلباء ایک زبان میں معلومات اکٹھی کرتے ہوئے دوسری زبان بولتے وقت انہیں استعمال کرتے ہیں-

**چہارم:** اساتذہ واضح طور پر مختلف زبانوں کے معاشرتی استعمال اور انکی انفرادی حیثیت کے بارے میں گفتگو کر سکتے ہیں-

**پنجم:** اساتذہ تدریسی سرگرمیوں کے ذریعہ ٹرانسلینگویجنگ کے ایسے غیرارادی استعمال کی حوصلہ افزائی کر سکتے ہیں جیسے اعلی درجے کے کثیراللسان طلباء روزمرہ کی گفتگو میں کرتے ہیں تاں کہ طلباء کو ٹرانسلینگویجنگ ایک عمومی عمل لگے-

## ب- لسانی صلاحیت

جنوب مشرقی ایشیا کے سیاق وسباق میں ٹرانسلینگویجنگ پر ہونے والی تحقیق میں ماہر تطبیقی لسانیات سوریش کناگ راجہ زور دیتے ہیں کہ ٹرانسلینگویجنگ لسانی صلاحیت کے بارے میں نئی تفہیم کو فروغ دے سکتی ہے- جب زبانوں کو الگ تھلگ کر کے سیکھا جاتا ہے تو مواد کا محور اکثر ان زبانوں کے نمونوں کا وضاحتی علم ہوتا ہے- ان نمونوں کو گرامر، بات چیت کرنے کے معمولات یا انواع کہا جا سکتا ہے لیکن محور پھر بھی ایک ساختی وسیلہ کی وسیع فہم ہی ہوتا ہے- ساختی علم کی اہمیت اپنی جگہ لیکن ٹرانسلینگویجنگ جس مختلف پہلو پر زور دیتا ہے وہ اختلاف پر گفتگو کرنے کی قابلیت ہے- کناگ راجہ کا استدلال ہے کہ:

"کسی ایک زبان یا بولی کی تدریس کی بجائے اساتذہ کو چاہئیے کہ وہ طلباء کو اس قابل بنائیں کہ وہ ایسے ماحول میں جہاں بین الاقوامی روابط واقع ہوتے ہوں الفاظ کے ایک ذخیرہ سے (مناسب الفاظ کا چناؤ کر کے گفتگو) کر سکیں- --- اب ہمیں طلباء کو اس قابل بنانا ہے کہ وہ مناسب الفاظ کا انتخاب کر کے مختلف کمیونٹیوں کے درمیان رابطہ قائم کر سکیں- اس کے لیے ہمیں اپنی زیادہ تر توجہ لسانی فارم کی بجائے ابلاغی حکمت عملیوں پر مرکوز کرنا ہو گی" *(2009، صفحہ 20)-*

## ت- حیثیت

کثیراللسان طلباء کو پڑھانے والے اساتذہ کے لیے لکھی گئی ایک درسی کتاب میں تعلیمی محقق ایسٹر دے زونگ (2011) انتخابات اور حیثیتوں کے درمیان تعلق پیدا کرنے پر زور دیتی ہیں- انکا پہلا استدلال یہ ہے کہ ہر فیصلے کی بنیاد تعلیمی مساوات کے احترام پر ہونی چاہئیے- اسکا مطلب یہ ہے کہ کلاس میں ایک مہاجر طالب علم کی مدد کرنا اتنا ہی ضروری ہے جتنا مقامی اقلیتی طلباء کے ایک بڑے گروہ کی مدد کرنا- دوسری دلیل شناختوں کی توثیق کا حق ہے- مہاجر اور مقامی اقلیتی طلباء کی مدد کرنے کی کلید ان میں یہ احساس پیدا کرنا ہے کہ ان کے ہاں بات چیت کرنے کے لیے لسانی وسائل موجود ہیں- وہ کہانیاں جانتے ہیں- قائل کرنا جانتے ہیں- کسی شے کی تفصیل بیان کرنے کے لیے اس کی بنیادی خصوصیات کی نشاندہی کر سکتے ہیں- تیسری دلیل طلباء کے لسانی ذخیرہ میں اضافہ ہے- طلباء کے پہلے سے موجود لسانی وسائل کی حیثیت کو اس حد تک کم نہی کیا جانا چاہئیے کہ وہ انہیں بھولنے پر تیار ہو جائیں- آخری دلیل لسانی تعلیم کو طلباء کی زندگیوں سے اچھی طرح جوڑنا ہے- ایسا کرنے کے لیے طلباء اور انکے خاندانوں کو تدریسی عمل میں شامل کرنے کے ساتھ ساتھ کلاس روم میں استعمال ہونے والی زبان کو باہر استعمال ہونے والی زبان سے جوڑا جا سکتا ہے-

### 4.3.2 کلاس روم کے ماحول کا تجزیہ

سنوزو گورٹر، کناگ راجہ اور ڈی جونگ جو عمومی اہداف پیش کرتے ہیں وہ اس لیے مفید ہیں کیوں کہ جب اساتذہ کو متن کا انتخاب کرنا ہو یا کسی سرگرمی کے لیے طلباء کی گروہ بندی کرنی ہو تو وہ ان اہداف کو بیرونی طور پر مرکوز نتائج کے پیمانے کے طور پر استعمال کر سکتے ہیں- وہ اساتذہ کو اس بارے میں سوچنے میں مدد کرتے ہیں کہ طلباء کو کیا سیکھنا چاہئیے: لسانی نمونوں کی وسیع فہم اور استعمال، زبانوں کے مابین تعلقات، روانی اور مقصود صلاحیت کا ملاپ، یا پھر انکی شناخت کی توثیق- ان انتخابات سے نبرد آزما ہونے کے لیے ایک فریم ورک کی ضرورت ہے جو کلاس روم میں اختیارات کا تجزیہ کر سکے- اس نقطۂ نظر کو اکثر ماحولیاتی لسانی منصوبہ بندی بھی کہا جاتا ہے (مہل ہسلر، 2000)-

باب نمبر تین میں کثیراللسانیتوں کے فروغ کے لیے تعلیمی نظاموں کی تشکیل میں ہورنبرگر (1994) کے لسانی منصوبہ سازی کے فریم ورک میں دیئے گئے تین عناصر، لسانی استعمال، استعمال کنندہ اور اشکال، کے درمیان تفریق کو بطور معاون استعمال کیا گیا- یہ تفریق ان عوامل کو سمجھنے میں بھی مدد دیتی ہے جو کثیراللسانی کلاسوں میں سیکھنے کے عمل کی تشکیل کرتے ہیں-

جہاں تک زبان استعمال کرنے والوں کا تعلق ہے تو ہم نے باب نمبر 2 میں استدلال کیا کہ شناخت، معاشرتی ہم آہنگی اور وسیع مواقع فراہم کرنے کی ضروریات کمیونٹیوں میں کثیراللسانیت کے پھیلاؤ کا باعث بنتی ہیں- اساتذہ کا اس بات پر غور کرنا لازمی ہے کہ لوگ کن زبانوں کو معاشرتی ہم آہنگی اور وسیع مواقع کے لیے ضروری سمجھتے ہیں- اس کے ساتھ ساتھ ان وسائل کو بھی جاننا پڑے گا جنھیں انفرادی طلباء اپنی شناخت اور وسیع مواقع کے درمیان تعلق قائم کرنے کے لیے بروئے کار لائیں گے- اساتذہ یہ بھی مشاہدہ کریں گے کہ کمیونٹیوں اور افراد کی اقدار میں اکثر تناؤ رہتا ہے خصوصاً جب بطور کمیونٹی کچھ مغلوب گروہ متنوع ثقافتوں کے مجموعہ کی بجائے انکے امتزاج کو ترجیح دیتے ہیں- اسی طرح سرگرمیوں کی بناوٹ اور طلباء کی رہنمائی کے فیصلوں کا دارومدار اس بات پر ہوگا کہ جب طلباء کو کہا جائے کہ وہ اپنے دادا دادی سے تعلیمی مدد حاصل کریں تو کتنے طلباء کی اس موقعہ سے حوصلہ افزائی ہو گی اور کتنے مایوس ہوں گے-

دوسری بات یہ کہ اساتذہ کو چاہئیے کہ وہ کلاس روم میں موجود زبان کا استعمال کرنے والے اساتذہ اور ان استعمال کنندگان کے ایسے لسانی وسائل جو تدریس میں مددگار ہوں کے بارے میں بھرپور سوچ بچار سے کام لیں- مَثَلاً اساتذہ کو دیکھنا چاہئیے کہ آیا اس مصری اسکول کے طلباء کی طرح جہاں مصنف پڑھایا کرتے تھے انکے طلباء میں بھی یکسانیت پائی جاتی ہے یا ایسا تنوع پایا جاتا ہے جہاں طلباء کے انفرادی لسانی وسائل میں تو مماثلت ملتی ہے لیکن اجتماعی طور پر نہیں- اس تجزیہ کو استعمال کرتے ہوئے اساتذہ اپنے طلباء کی گروہ بندی ان طریقوں سے کر سکتے ہیں جن سے یا تو ٹرانسلینگویجنگ کو فروغ ملے یا پھر مزید یک لسانی گفتگو کے مواقع پیدا ہوں- یہاں سوال یہ پیدا ہوتا ہے کہ کیا ایک استاد طلباء کے ساتھ متعدد زبانوں کے وسائل بانٹتا ہے جیسا کہ انگریزی کے زیر اثر کلاسوں میں زھوسہ زبان بولنے والے استاد کرتے ہیں؟ اگر ایسا ہے تو پھر ایک استاد ان زبانوں کے بارے میں سوالات کرنے کے ساتھ ساتھ انکے مابین تعلق کے نمونے بھی پیش کر سکتا ہے- اور اگر ایسا نہی ہے تو طلباء کو کہا جا سکتا ہے کہ وہ ان زبانوں کے درمیان تعلق پیدا کرنے کے بعد اپنے استاد اور کلاس میں موجود دیگر طلباء کو اس بارے بتائیں-

آخری نقطہ یہ ہے کہ اساتذہ کو مختلف لسانی درجات اور لسانی وسائل کی شکلوں پر بھی غور کرنا چاہئیے- بہت وسیع پیمانے پر دیکھا جائے تو زبانوں کی شناخت انکے ناموں سے ہوتی ہے- آپکے کلاس روم میں استعمال ہونے والی زبانوں کے کیا نام ہیں؟ سنوز اور گورٹر (2017) اساتذہ کی حوصلہ افزائی کرتے ہیں کہ وہ ٹرانسلینگویجنگ تدریس کے دوران طلباء میں لسانی آگاہی کو فروغ دیں تاں کہ وہ مختلف زبانوں سے تعلق رکھنے والے وسائل کی شناخت کر سکیں اور لسانی صلاحیتوں کو مخصوص زبانوں سے الگ کر کے وسیع تناظر میں دیکھ پائیں- یہاں ان صلاحیتوں سے مراد مواد حاصل کرنے کے لیے ایک متن کا جائزہ لینے یا ایک داستان کو منظم کرنے کی صلاحیت ہے-

جیسا کہ کناگ راجہ (2009) نے نشاندہی کی ہے کہ لسانی شکل کے مزید نچلے درجہ پر جا کر اساتذہ کو چاہئیے کہ وہ غور کریں کہ آیا انکی توجہ کا مرکز لسانی نمونے ہیں یا ابلاغی حکمت عملیاں- اسی طرح دیکھنا ہو گا کہ آیا طلباء ایک بنیادی طریقہ سے ہی لسانی وسائل میں اضافہ کر رہے ہیں جیسا کہ سننے کی قابلیت یا متعدد طریقوں سے مستفید ہو رہے ہیں جیسا کہ ایک اقلیتی زبان میں خبر کا ایک متن پڑھ کر اسے دولسانی سلائیڈ پریزنٹیشن کی مدد سے اکثریتی زبان کے سامعین کے لیے زبانی

خلاصہ کے طور پر پیش کرنا۔

کثیراللسانی کلاسوں پر ہونے والی ایتھنوگرافک اور مشاہداتی تحقیق کے مطابق موثر درس وتدریس کے لیے نظام کی سطح پر بنائی گئی پالیسیاں حتیٰ کہ اصول بھی حقیقت میں وہ خصائص ہیں جو ہمیں یہ سمجھنے میں مدد دیتے ہیں کہ اصل میں وہاں ہوتا کیا ہے (سکسینا اور مارٹن-جونز، 2013)۔ جب اساتذہ اور طلباء اپنی کلاسوں میں زبان کے استعمال، استعمال کنندگان اور شکلوں کا تجزیہ کرنا شروع کردیں تو وہ ایسی پالیسیوں کی مزاحمت کرتے ہوئے انہیں بدلنا شروع کر دیتے ہیں جو چاہے یک لسانیت کو فروغ دیں (فرنچ، 2016؛ ہلمن، گراہم اور السلامی، 2018) یا متوازی یک لسانیتوں کو (بداچ، 2013؛ کرفوٹ اور بیلو-نونجنگلے، 2016؛ پلدمن، 2015) یا دوہری لسانی تدریس کو (برنسٹین اور ساتھی، 2018؛ ٹیرا، 2018) یا ٹرانسلینگویجنگ کو(مینڈوزا اور پربا، 2018)۔ ایسا کرتے ہوئے وہ پالیسی کو تدریس کے لیے ہدایت نامہ کی بجائے سیکھنے کی بنیاد بنا دیتے ہیں۔

### 4.3.3 کثیراللسانی کلاسوں میں ممکنہ اقدامات کا تصور کرنا

کلاس روم میں سیکھنے کا عمل ہمیشہ متحرک اور ابھرتا ہوا رجحان ہوتا ہے جو نہ صرف معاشرتی اور ادارہ جاتی اقدار بلکہ مقامی شرکا کی اقدار اور خواھشات کو بھی پورا کرتا ہے اور انہی کلاسوں کے لیے پالیسی سازی کی جاتی ہے۔ اسکا مطلب یہ ہے کہ کلاس روم میں کثیراللسانیت کے فروغ کے لیے صرف اوپر والا طبقہ ہی پالیسیاں نہ بنائے بلکہ نیچے والے طبقہ کو بھی اس میں شامل کیا جائے۔

سوئس ماہر لسانیات لارنٹ گاجو کے مطابق کسی کلاس کے کثیراللسانی ہونے کا سب سے بنیادی اشارہ "تدریسی ماڈل میں لسانی رابطے کا انضمام ہے" (2014، صفحہ 121) - منصوبہ بندی اور غیرمنصوبہ بندی کے تحت بنائی گئی سرگرمیوں کے ذریعہ متعدد زبانوں کے استعمال کا یہ عمل قدرتی دکھائی دینا چاہئیے۔ اگر ہم یہ چاہتے ہیں کہ کثیراللسانیت کلاس روم میں محض ایک ضمنی عمل ہی نہ رہے بلکہ ایک نتیجہ کے طور پر سامنے آئے تو ہمیں اس بات پر غور کرنا ہو گا کہ درس وتدریس میں اس کا مظہر کیسے ہوتا ہے۔

جدول 3 اور 4 میں درس وتدریس کے جن طریقوں کی مثالیں دی گئی ہیں ان کی صفات ہمیں کثیراللسانی کلاسوں پر ہونے والے ایتھنوگرافک مطالوں میں ملتی ہیں۔ جدول میں ہر مثال کا تجزیہ بھی پیش کیا گیا ہے تاں کہ دیکھا جا سکے کہ ہر مثال کثیراللسانیت کی ترقی میں کیا کردار ادا کرتی ہے۔ جب طلباء اور اساتذہ کلاس روم میں لسانی وسائل کے مختلف مجموعے لاتے ہیں تو اکثر انکے کردار بدل جاتے ہیں یعنی اساتذہ طالب علم اور طلباء استاد بن جاتے ہیں (بوناسنا-پگھ، 2013؛ لی، 2014)۔ جیسا کہ مثالوں میں بیان کیا گیا ہے ادارہ جاتی سطح پر مختص کرداروں میں سیکھنے کا عمل اکثر کثیرسمتی ہوتا ہے۔

جدول 3 میں تین بنیادی تدریسی طریقوں کی نشاندہی کی گئی ہے: ان وسائل کے متعلق موقف اپنانا جنہیں استعمال میں لایاجائے گا؛ لسانی کارگردگی اور مفکرانہ مکالمہ کے ذریعہ وسائل کو سیکھنے اور استعمال کرنے کی مثالی نمائش کرنا؛ اور کلاس روم کی سرگرمی کا تدریسی نمونہ بنانا۔

موقف حکمی بھی ہو سکتا ہے مَثَلاً ایک استاد کا کسی مخصوص زبان کے استعمال کو فروغ دینا یا پیداواری بھی ہو سکتا ہے جیسے ایک ایسے ماحول کا قیام جہاں مختلف وسائل کی قدر کی جائے۔ مثالی نمائش لسانی شکلوں کے ساتھ ساتھ زبان استعمال کرنے والے افراد کے رویوں کی مثالیں بھی دکھاتی ہے۔ تدریسی نمونہ سرگرمیوں، وسائل اور امتحان کی دانستہ ساخت کا نام ہے۔ ان طریقوں کو کثیراللسانی کلاسوں میں اس طرح استعمال کیا جانا چاہئیے کہ یہ ایک زبان والے کلاس روم سے منفرد نظر آئیں۔

جدول 4 میں ایک جیسے اور مختلف موضوع سے تعلق رکھنے والے سیکھنے کے طریقوں کو بیان کیا گیا ہے۔ اس رپورٹ میں کثیراللسانیت کو ایک ایسے اجتماعی رجحان کے طور پر بیان کیا گیا ہے جو مختلف زبانوں اور انکے بولنے والوں کے جزوی وسائل پر مبنی ہو۔ لہذا ان وسائل کی درجہ بندی اور تعریفوں کے لیے رابطہ اور تفریق لازمی ہے۔ کثیراللسانی ترقی لفظی سابقوں جیسے اجزاء کی شناخت پر مشتمل ہوتی ہے جو نئی لغت کے ساتھ ساتھ کسی زبان سے متعلقہ مخصوص خصوصیات کو سمجھنے میں مدد دیتے ہیں۔ چونکہ معاشرتی لسانی وسائل کے مجموعہ اور انفرادی لسانی وسائل کے مجموعہ میں فرق ہوتا ہے لہذا افراد کے لیے لسانی دشواریوں کا سامنا کرنا ناگزیر ہے۔

ایسی معاون صلاحیتیں بھی اہمیت کی حامل ہوتی ہیں جو مسائل سے نبردآزما ہونے میں مدد دیں لہذا کثیراللسان افراد کو چاہئیے کہ وہ ممکنہ لسانی مشتقات، غیر زبانی اشاروں کے استعمال اور مدد مانگنے جیسے نقاط کے بارے میں بھی سوچیں۔ آخرمیں یہ کہ کثیراللسانی دنیا میں لسانی وسائل نہ صرف انفرادیت کے اشارے بن جاتے ہیں بلکہ ہم آہنگی پیدا کرنے کے وسیلوں کا کردار بھی ادا کرتے ہیں۔ لسانی کھیل میں شمولیت کرنا انفرادیت کی کوشش اور اسے پیدا کرنے کی جستجو بن جاتا ہے۔ جدول 3 اور 4 میں دئیے گئے تدریسی طریقوں کی فہرست کو جامع اور مکمل نہ سمجھیئے۔ یہ تو کثیراللسانی کلاسوں میں اقدامات کرنے کا افتتاحی نقطہ ہیں۔

جدول 3: کثیراللسانی تدریسی طریقے

| تدریسی طریقے | تجزیہ/جانچ |
|---|---|
| **موقف**<br>وائش (2015) نے مالے زبان بولنے والے ابتدائی گریڈ کے سنگاپوری طلباء سے ایک انگریزی کہانی کے بارے میں پوچھے جانے والے سوالات کی اقسام اور انکے بارے میں کی جانے والی گفتگو کی مقدار کا موازنہ دو مختلف کلاسوں میں کیا۔ ایک کلاس میں استاد صرف انگریزی بولتا تھا اور دوسری میں دونوں انگریزی اور مالے۔ اس نے دیکھا کہ کثیراللسانی کلاسوں میں طلباء نہ صرف زیادہ بولتے ہیں بلکہ دونوں استاد اور طلباء کہانی کے بارے میں حقائق سے متعلقہ سوالات کی بجائے قیاس آرائیوں پر مبنی سوالات زیادہ پوچھتے ہیں۔ | کلاس روم میں متعدد زبانوں کے استعمال کی اجازت دینے سے ابلاغ کے لیے لسانی وسائل کا ایک بڑا ذخیرہ پیدا ہونے اور پیچیدہ تعامل سیکھنے کے مواقع بڑھ جاتے ہیں۔ |
| **مثالوں کی نمائش**<br>ویلش پرائمری اسکول میں دیئے گئے ایک ریاضی کے سبق کو بیان کرتے ہوئے جونز (2017) لکھتا ہے کہ ایک استاد نے "فیصد" کا تصور متعارف کرواتے ہوئے مواد تو انگریزی زبان میں استعمال کیا لیکن تفصیل کے لیے ویلش زبان استعمال کی۔ پھر اس استاد نے سو (یعنی صد) اور اسکے حصّہ (یعنی فی) کے لیے استعمال ہونے والے ویلش الفاظ کے توڑ کیے۔ اس استاد کا کہنا ہے کہ اس طرح طلباء فیصد کے لیے استعمال ہونے والے انگریزی لفظ کے معنی کو آسانی سے یاد کر لیتے ہیں۔ | کسی نئے لفظ کو سیکھنے کے لیے اسکے توڑ کرنا ایک معروف حکمت عملی ہے۔ انگریزی معنی یاد کروانے کے لیے استاد ویلش لفظ کے توڑ استعمال کرتا ہے جو کہ انگریزی زبان سے زیادہ واضح ہیں۔ اس سے ظاہر ہوتا ہے کہ ایک زبان میں پایا جانا والا علم دوسری میں کیسے مددگار ہو سکتا ہے۔ |
| **نمونہ**<br>امریکا کے ایک ایلیمنٹری کلاس روم میں انگریزی سیکھنے والے ہسپانوی اور عربی بولنے والے طلباء کے لیے بنائی جانے والی ایک سرگرمی کو بیان کرتے ہوئے پچکو (2018) لکھتا ہے کہ اس میں استاد اپنے طلباء سے کہتی ہے کہ وہ انگریزی زبان میں"ing" پر ختم ہونے والے افعال کا ترجمہ ہسپانوی میں کریں۔ وہ انگریزی اور ہسپانوی ہم معنی الفاظ کو ایک دوسرے کے برابر لکھتی ہے اور طلباء سے پوچھتی ہے کہ آیا وہ بتا سکتے ہیں کہ دونوں زبانوں میں الفاظ کا اختتام کیسے ہوتا ہے<br>(-ing = -ndo) جب عربی زبان بولنے والا کوئی طالب علم ان الفاظ کا ترجمہ کرتا ہے تو استاد یہ نقطہ سمجھاتی ہے کہ عربی زبان میں الفاظ کے اختتام کے لیے کوئی نظام نہی ہے۔ | اس سرگرمی کا اصل مقصد ہسپانوی زبان بولنے والے طلباء کو یہ دکھانا تھا کہ انگریزی اور ہسپانوی زبانوں میں فعل جاری کے لیے کیا اصول استعمال ہوتے ہیں۔ تاہم ایک عربی بولنے والے طالب علم کی مثال کے اضافہ سے تمام کلاس کی وسیع تر لسانی آگاہی میں مزید اضافہ ہوتا ہے۔ |

جدول 4: کثیراللسانی طریقوں سے سیکھنا

| سیکھنے کے طریقے | تجزیہ/ جانچ |
|---|---|
| **رابطہ**<br>لیونٹ، سنوز اور گورٹر (2017) کہانی لکھنے والی ایک سرگرمی بیان کرتے ہیں جس میں ہسپانوی باسق علاقے کے ایک پرائمری اسکول میں طلباء کو پہلے باسق زبان کی آرٹس کلاس میں کہانی بیان کرنے کے عناصر سے متعارف کروا کر ایک مختصر کہانی لکھوائی جاتی ہے اور پھر اس سرگرمی کو ہسپانوی اور انگریزی آرٹس کلاسوں میں دوہرایا جاتا ہے۔ | اس سرگرمی کے ذریعہ طلباء یہ سیکھتے ہیں کہ کہانی جیسی عمومی صنف میں استعمال ہونے والی گفتگو مختلف زبانوں میں بہت ملتی جلتی ہوتی ہے۔ |
| **تفریق**<br>وئی لی (2014) نے مشاہدہ کیا کہ برطانیہ کے ایک چینی اسکول میں استاد "cookie" کے لفظ کو مینڈارن زبان میں بیان کر رہا تھا۔ کینٹونیز زبان بولنے والے دو طلباء ان الفاظ کی پہچان کرتے ہوئے بتاتے ہیں کہ کینٹونیز زبان میں اسے "kui kei" پڑھا جاتا ہے۔ اس سے پتا چلتا ہے کہ یہ الفاظ چینی زبان میں بطور مشتق داخل ہوئے ہیں۔ | اس بات چیت کے ذریعہ دونوں استاد اور طلباء یہ سیکھتے ہیں کہ چاہے مینڈارن اور کینٹونیز زبانوں میں لکھنے کا طریقہ ایک جیسا ہو لیکن بولنے کے طریقوں میں انگریزی کے ساتھ مختلف تعلقات ہو سکتے ہیں۔ |
| **ضروریات کو پورا کرنا**<br>کویوکہ اور لی (2009) کیلی فورنیا کی ایک دوسرے گریڈ کی کلاس جہاں دوہری زبان پڑھائی جاتی ہے سے "لسانی دلالی" کی مثالیں پیش کرتے ہیں جن میں طلباء تصوراتی علم کے تبادلے کے طور پر اپنے ساتھی طلباء سے غیر مانوس الفاظ کے معنی دریافت کرتے ہیں۔ | لسانی دشواریاں طلباء کو اکساتی ہیں کہ وہ انکو حل کرنے کے لیے موثر صلاحیتیں پیدا کریں۔ اس صورت میں طلباء باہمی بات چیت کی صلاحیت بھی پیدا کرتے ہیں۔ |
| **شناخت**<br>جنوبی افریقہ کی ایک کثیر گریڈ (4-6) کلاس روم میں جہاں انگریزی تدریس کا ذریعہ ہے لیکن اساتذہ ٹرانسلینگویجنگ استعمال کرتے اور اسکی حوصلہ افزائی بھی کرتے ہیں کرفوٹ اوربلو-نونجنگلے (2016) مشاہدہ کرتے ہیں کہ تین کثیراللسان لڑکے ایک گروپی سرگرمی جس کا مقصد پاپڑوں کے ایک پیکٹ میں موجود اجزاء کی نشاندہی کرنا ہے کو مکمل کرنے کے لیے مذاق میں اس بات پر بحث کر رہے ہیں کہ مکئی کے لیے کس زبان کا لفظ استعمال کیا جائے۔ | تینوں زبانوں کے وسائل کو نہ صرف بنیادی زبان اور ثقافتی وابستگیوں پر نظر رکھنے کے طریقہ کے طور پر استعمال کیا گیا ہے بلکہ ایک ایسے آلہ کے طور پر بھی استعمال کیا گیا ہے جو ان حدود میں باہمی رابطے قائم کرتا ہے۔ |

## 4.4 باہمی تعاون کے اصول

پچھلے باب میں یہ دلیل پیش کی گئی کہ تعلیمی نظاموں کی تشکیل کا واضح ہدف یہ ہونا چاہئیے کہ وہ معاشرے پر اثرانداز ہوں- ایک مثالی تعلیمی نظام میں اس اثر کو حاصل کرنے کے لیے کلاس روم کی سرگرمیوں اور نظام کی تشکیل کے اہداف میں مطابقت قائم کی جائے گی- شکل نمبر 5 میں اس عمل کو بیان کرنے کے لیے درس وتدریس کی امدادی سرگرمیوں کی ایسی مثالوں سے کلاس روم کے اہداف کو متعارف کروایا گیا ہے جو نظام کی تشکیل کے ان اہداف سے مطابقت رکھتی ہیں جنھیں پچھلے باب میں پیش کیا گیا-

جیسا کہ شکل کی پہلی قطار میں دیکھا جا سکتا ہے کہ باہمی تعاون کے اصولوں کا آغاز اس سمجھ سے ہوتا ہے کہ ایک کثیراللسانی معاشرے کا مطلب یہ نہی ہے کہ ہر کوئی ایک جیسی دو یا تین زبانیں بولے- دراصل اسکا مطلب یہ ہے کہ ہر فرد کی کثیراللسانیت کی حمایت اور حوصلہ افزائی کی جاتی ہے اور یہ کہ منفرد زبانوں کا ذخیرہ رکھنے والے افراد کی موجودگی سے اس معاشرے کی صلاحیتوں میں اضافہ ہوتا ہے- کلاس روم معاشرے کا نقشہ بن جاتے ہیں- یہ ایسا ماحول مہیا کرتے ہیں جہاں طلباء دوسروں سے بات چیت کرنا سیکھتے ہیں، مخصوص صلاحیتوں کی نشاندہی اور افزائش کرتے ہیں اور ان طریقوں کو سیکھتے ہیں جن سے وہ عام فلاح میں اپنا حصّہ ڈال سکیں- اس سمجھ میں زبان ثالثی کا کردار ادا کرتی ہے اور زبان کی سمجھ پیدا کرنے کا مقام کلاس روم ہوتے ہیں- زبان کے روایتی نصاب اس کی ساختی خصوصیات جیسا کہ اجزاء وضابطوں، اور لغت وقوائد پر توجہ دیتے رہے ہیں- اس کے برعکس باہمی تعاون کے اصول زبان کی ایسی بہتر تفہیم کا مطالبہ کرتے ہیں جس میں یہ بحیثیت ایسی ساختوں کے سامنے آئے جو ہمیں تعلقات قائم کرنے، تبدیلی لانے اور ماضی میں حاصل کی گئی تعلیم کی حفاظت کرنے میں مدد کرتی ہوں-

جہاں پہلی قطار میں ایسے طریقوں کا ذکر کیا گیا ہے جن کی مدد سے کلاس روم میں لسانی وسائل اور انفرادی و معاشرتی استعمالات کے درمیان تعلق قائم کیا جا سکتا ہے، دوسری قطار کا مقصد یہ سمجھانا ہے کہ بطور کثیراللسان کسی زبان کو جاننے اور سیکھنے کا مطلب کیا ہے- کسی نظام کے موثر ہونے کا دارومدار اس کے مختلف جزوی نظاموں کی موثر باہمی کارگردگی پر ہوتا ہے- جب کلاسوں میں زبانوں کی ایک مجموعی سمجھ پیدا کی جاتی ہے تو اختلافات کو نظر انداز نہی کیا جاتا اور کسی ایک جزو پر خصوصی توجہ نہی دی جاتی- اس کے برعکس ایسے کلاس روم انفرادی اجزاء کو ملاتے ہوئے اختلاف اور اقسام کو سمجھنے کے مواقع فراہم کرتے ہیں- یہ طلباء کو مواقع فراہم کرتے ہیں کہ وہ وضاحتی ساختوں جیسے اصولوں کی شناخت کریں جو مختلف سیاق وسباق  اور محاوروں کے نمونوں میں موجود ہوتے ہیں-

آخری قطار میں دکھایا گیا ہے کہ کلاس روم ایک ایسا مقام ہیں جہاں لسانی اختلاف کی ایک نئی سمجھ پیدا کی جا سکتی ہے اور انہیں معاشرے کی ساخت کے ناگزیر حصّہ کے طور پر دیکھا جا سکتا ہے- انسان قدرتی طور پر اختلاف کو خطرناک سمجھتے ہیں- کلاس روم طلباء کو ایسی حکمت عملیاں سکھانے کے مواقع فراہم کرتے ہیں جن سے یہ خطرہ کم ہو جاتا ہے- جب طلباء کو ایسا معاون ماحول فراہم کیا جائے جس میں وہ اپنے مختلف ہونے کا اظہار آسانی سے کر سکیں تو اختلاف پر تبادلہ خیال کرنا معمول بن جاتا ہے- پھر طلباء قیاس آرائیوں کی بجائے سوال پوچھنے کو ترجیح دیتے ہیں- وہ سیکھتے ہیں کہ اس پیچیدہ دنیا میں دقیانوسی آسان نہی- اگر طلباء اور اساتذہ کے لسانی وسائل ایک جیسے ہوں تو اختلاف سے تعارف کروانے کے لیے متنوع وسائل والے افراد یا مواد کو کلاس میں لایا جا سکتا ہے- چونکہ ہمارا لسانی استعمال دنیا میں ہماری پہچان بنتا ہے، کلاس روم میں کثیراللسانیت کو فروغ دینے سے معاشرتی سطح پر تعمیری باہمی وجود کو اجاگر کیا جا سکتا ہے-

| باہمی تعاون کے اصول | نظام کی تشکیل کے اہداف | کلاس روم کے اہداف | مثالی طریقہ کار |
|---|---|---|---|
| **لسانی وسائل کے لیے متحرک انفرادی اور معاشرتی ضروریات کو پورا کرنا** | لسانی وسائل کو انفرادی زبانوں پر فوقیت دینا | زبان کو استعمال کے ساتھ ساتھ ساختی نمونوں سے مربوط کرنا → | **سیکھانا**<br>• لسانی استعمال جیسا کہ اسلوب اور گراف کی تنظیم جیسے نقاط کے بارے میں بات کرنے کے لیے اسکیما اور تفتیش جیسے طریقوں کو متعارف کروانا<br>**سیکھنا**<br>• مفید لسانی تشکیلوں کو دریافت اور نوٹ کرنے کے لئے مشاہداتی و ایتھنوگرافک تحقیق میں مشغول کرنا |
| **کثیراللسانیت کا مجموعی جائزہ** | یک لسانی گفتگوکے ساتھ ساتھ کثیراللسانی گفتگو کو بھی شامل کرنا | زبانوں کو وسیع جانچ اور مثالی نمائش کے ذریعے منسلک کرنا تاں کہ انکے درمیان مماثلت اور اختلافات واضح ہوں → | **سیکھانا**<br>• متعدد مراحل کی سرگرمیاں بنانا جن میں معلومات کو مختلف زبانوں اور طریقوں میں بدلنا لازم ہو (مَثَلاًانگریزی کے ایک تحقیقی مضمون کو بدل کر ہمونگ زبان میں عوامی خدمت کی ویڈیو بنانا)<br>**سیکھنا**<br>• اسکول میں زیر تعلیم عنوانات پر دیگر زبانوں میں ویڈیوز اور انٹرنیٹ پر موجود دیگر وسائل ڈھونڈھنا |
| **اختلاف کے احترام کو فروغ دینا** | حکومتی حمایت یافتہ زبانوں سے ماورا کثیراللسانیتوں کو اہمیت دینا | ابلاغی دشواریوں کو سرگرمیاں بنانا اور تبادلۂ خیال کی حوصلہ افزائی کرنا → | **سیکھانا**<br>• لسانی ماہرین کو کلاس میں مدعو کرنا تاں کہ طلباء ان سے مخصوص زبان میں رائج بولنے اور کام کرنے کے طریقوں سے متعلق انٹرویو کر سکیں؛ لسانی استعمال سے متعلق مفروضے قائم کرنے کے لیے طلباء کی حوصلہ افزائی کرنا<br>**سیکھنا**<br>• کمیونیٹی میں نئے آنے والے افراد کے لیے ساتھی طلباء کے ساتھ مل کر کثیراللسانی وسائل پیدا کرنا؛ تخلیقی انداز میں سوچنا کہ ان زبانوں کو کیسے سیکھا جائے جو آپ کے گروہ میں نہی جانی جاتیں |

شکل 5: کلاس روم میں باہمی تعاون

# باب پنجم

اب تک کی گفتگو میں آج کل کے عالمگیری سیاق وسباق کے کثیراللسانی معاشروں کے اسکولوں اور کلاسوں میں کثیراللسانی تعلیم کی ترقی کے لیے ایک وژن وضع کیا گیا ہے- موجودہ باب میں ان عملی سوالات پر غور کیا جائے گا جو کسی بھی وژن کے قابل عمل ہونے پر اٹھائے جا سکتے ہیں- مَثلاً اساتذہ کا کیا ہوگا؟ کیا وہ اس طریقہ سے پڑھا پائیں گے؟ انہیں کن باتوں کو جاننا ہو گا؟ ہم انہیں کس طرح تیار کر سکتے ہیں؟ امتحانات کیسے لیے جائیں گے؟ متعدد زبانوں میں قابلیت کو جامع طور پر کیسے ماپا جاسکتا ہے؟ اور سب سے اہم یہ کہ عوامی رائے سے کیسے نمٹا جائے گا خصوصاً جب اصل مسئلہ زبانوں کے مابین مسابقت کے نظریے کے غلبہ کا ہو؟ نئی پالیسیاں بناتے وقت پیش آنے والے مسائل بس یہیں نہی رکتے تاہم تجویز کردہ اصلاحات کے لیے یہ سوالات اہمیت کے حامل ہیں-

اس باب میں کثیراللسانی تعلیمی نظام کے نفاذ کے دوران پیش آنے والے مسائل جیسا کہ استاد کا مقام، امتحانات اور عوامی رائے کا خاکہ پیش کیا گیا ہے- لسانی تعلیم کے میدان میں ان موضوعات پر پہلے ہی وسیع مواد موجود ہے- لہذا ہمارا مقصد ان موضوعات کے لسانی صلاحیت کی ترقی میں کردار پر بحث کرنا نہی بلکہ یہ دکھانا ہے کہ جب کسی ایک کلاس روم یا متعدد کلاسوں، نظاموں یا معاشروں میں زبانیں باہمی رابطے میں ہوتی ہیں تو ان موضوعات کا کیا کردار ہوتا ہے-

ان مسائل سے نمٹنے کی تجویز پیش کرنے کے لیے مصنف 2007 سے قطر کے تعلیمی نظام میں شریک مبصر کی حیثیت سے اپنے تجربات کی طرف رخ کرتا ہے- قطر پر عالمگیریت کے اثرات نمایاں رہے ہیں- شیخ حمد بن خلیفہ الثانی (1995-2013) اور انکے بعد انکے بیٹے شیخ تمیم بن حمد الثانی (2013 سے لے کر موجودہ) کی سربراہی میں قطری حکومت نے انسانی اور جسمانی انفراسٹرکچر پر خاصا کام کیا- معاشرتی اداروں کی ترقی اور معیشت میں بہتری کے لیے حکومت اور مقامی باشندوں نے بین الاقوامی کمپنیوں، نیم سرکاری تنظیموں اور تعلیمی اداروں سے بھرپور تعاون کیا- انہوں نے الجزیرہ میڈیا کارپوریشن اور اس رپورٹ کو چھاپنے والے وائز جیسے اداروں کی مدد سے بین الاقوامی پالیسی کے مسائل پر بھی گہرے اثرات ڈالے-

اس سرگرمی کے ضمنی نتیجہ کے طور پر آبادی میں بھرپور اضافہ اور تنوع پیدا ہوا- تعلقات عامہ کی ایک مقامی فرم کے غیر سرکاری اندازہ کے مطابق 2017 میں تقریباً 2.5 ملین مقامی افراد میں قطری باشندوں کی تعداد لگ بھگ 12 فیصد تھی- عربی زبان والے ممالک سے تعلق رکھنے والے افراد کی تعداد تقریباً 17 فیصد تھی- اس سے پتا چلتا ہے کہ تقریباً 30 فیصد افراد کی گھریلو زبان عربی ہے- باقی غیر ملکیوں میں 25 فیصد ہندوستانی، 13.5 فیصد نیپالی، 10.5 فیصد بنگالی اور 10 فیصد فلپائنی شامل ہیں- یہ تمام قومیں لسانی طور پر متنوع ہیں- اس انتہائی متنوع ماحول میں عوامی ابلاغ کے لیے انگریزی بطور لنگوا فرانکا ابھری ہے (ہلمن و اینسچٹز، 2018)-

2008 میں حکومت نے قطر نیشنل وژن 2030 شائع کیا جس کے مطابق "جدید معاشروں میں معاشی اور معاشرتی ترقی کا انحصار واضح وژن اور اسے حاصل کرنے کی حکمت عملی پر ہے" (جنرل سیکرٹریٹ برائے ترقی و منصوبہ سازی، 2008، صفحہ مقدمہ)- اس دستاویز میں "انسانی ترقی" کو وژن کا پہلا ستون قرار دیا گیا- اس ستون کو تقویت پہنچانے والی بنیادی حکمت عملی "جدید و عالمی سطح کے تعلیمی نظام" کی تشکیل قرار پائی جو دوسرے عوامل کے ساتھ مل کر "معاشرتی یکجہتی، قطری معاشرے کی اقدار اور ثقافت کے احترام اور دیگر اقوام کے ساتھ تعمیری ابلاغ کو فروغ" دینے میں کردار ادا کرے گی (جنرل سیکرٹریٹ برائے ترقیاتی منصوبہ بندی، 2008، صفحہ 13)- اس طرح تعلیمی نظام کے واضح وژن اور جدول 1 میں دیئے گئے کثیراللسانیت کے تین معاشرتی عوامل میں بہت مماثلت پائی جاتی ہے- یہ عوامل شناخت وثقافت، قومی یکجہتی اور وسیع ابلاغ ومواقع ہیں-

وزارت برائے ترقیاتی منصوبہ بندی وشماریات کی رپورٹ کے مطابق 2016-2017 کے تعلیمی سال میں لگ بھگ 300000 طلباء نے k -12 اور پرائیویٹ اسکولوں میں داخلہ لیا- جب مصنف نے 2007 میں قطر میں نوکری کرنا شروع کی تو اس وقت ملک میں اسکول کی سطح پر اصلاحات کے سلسلے کا آغاز ہو چکا تھا جس میں معیاری نصاب، معیاری امتحانات اور ریاضی اور سائنس کے مضامین کے لیے انگریزی کی بجائے عربی کو بطور تدریسی زبان لاگو کرنا شامل تھا (الفضالۃ، 2015؛ زیلمان اور ساتھی، 2009)- ان اصلاحات کی نگرانی کے لیے ایک نئی عوامی تعلیمی اتھارٹی کا قیام عمل میں لایا گیا-

چونکہ ان اصلاحات کو ہر سال محدود اسکولوں پر لاگو کیا جا رہا تھا لہذا بیشتر سرکاری اسکول تمام مضامین کو عربی میں اور انگریزی کو بطور ایک مضمون پڑھا رہے تھے- ان اسکولوں کو سابقہ تعلیمی اتھارٹی ہی چلا رہی تھی- 2009 میں تمام سرکاری اسکولوں کوجدید معیاروں پر مبنی نظام میں بدل دیا گیا اور تمام اساتذہ سے کہا گیا کہ وہ ریاضی اور سائنس کی کلاسوں میں عربی کی بجائے انگریزی کو تدریس کے لیے استعمال کریں- ان اساتذہ کے ساتھ کام کرنے والے ساتھیوں سے حاصل ہونے والی غیر رسمی معلومات کے مطابق بیشتر اساتذہ اس تبدیلی کے لیے تیار نہی تھے- تاہم 2011 میں اس فیصلہ کو بدل کر دوبارہ عربی کو سرکاری اسکولوں میں ریاضی اور سائنس کے مضامین پڑھانے کے لیے بحال کر دیا گیا-

قطر کی دوسری قومی ترقیاتی حکمت عملی

2018-2022 اس تبدیلی کو اس طرح بیان کرتی ہے:

”قطر میں رہنے اور کام کرنے والے غیرملکی باشندوں کی بڑھتی ہوئی تعداد اور متنوع ثقافتوں کی موجودگی جو قطر کی قومی شناخت پر اثر انداز ہو سکتی ہیں کی وجہ سے پچھلی دو دہائیوں میں قطری معاشرے پر بہت سے نئے اثرات مرتب ہوئے ہیں- اس سے نمٹنے کے لیے عمومی تعلیم سے لے کر بارویں گریڈ تک عربی زبان اور اسلامی و قطری تاریخ کی تدریس کو لازمی قرار دیا گیا ہے“ *(وزارت برائے ترقیاتی منصوبہ بندی وشماریات، 2018، صفحہ 185)-*

انگریزی اور عربی کو بطور تدریسی زبان لاگو کرنے کے دوران آنے والی تبدیلیاں تعلیمی نظاموں کے لئے پیدا ہونے والی ان مشکلات کی وضاحت کرتی ہیں جن کی بنیاد لسانی مقابلہ کا نظریہ ہے- ھدیل الخطیب نے قطری معاشرے میں انگریزی کے کردار کے بارے میں ابہام پر مقامی سیاسی کارٹونوں کے تجزیے کے ذریعہ تحقیق کی ہے- وہ نتیجہ اخذ کرتی ہیں کہ: ”قطر میں عربی بولنے والے انگریزی زبان میں پیش آنے والی مشکل کو بڑی آسانی سے تسلیم کرتے ہیں۔ پالیسی سازوں کو چاہیئے کہ اس اجنبیت کو کم کرنے یا آسان بنانے کی بجائے اسکا حل ڈھونڈھیں“ (2017، صفحہ 66)-

سرکاری اسکولوں میں عربی کو بطور ذریعہ تدریس بحال کرنے سے ایک دلچسپ اعدادوشمار یہ نظر آیا کہ مقامی باشندوں کی بڑھتی ہوئی تعداد نے ایسے پرائیویٹ اسکولوں کا رخ کیا جہاں زیادہ تر انگریزی بطور تدریسی زبان استعمال ہوتی تھی- جہاں سرکاری اسکولوں میں مقامی باشندوں کی تعداد جو کہ 2012 میں 59070 تھی بڑھ کر 2016 میں 63972 ہو گئی وہیں غیرعربی اسکولوں میں 21866 سے بڑھ کر 35974 ہو گئی (بحوالہ وزارت برائے ترقیاتی منصوبہ بندی وشماریات کی ویب سائٹ)-

لوگ تعلیمی پالیسی پر گہری نظر رکھتے ہیں اسی لیے اسکا عمل درآمد اہم ہے- قطری اصلاحات کو درپیش ایک چیلنج اساتذہ کی تیاری اور مدد تھا (الفضالۃ، 2015؛ ایلیلی-شریف و رومانووسکی، 2013) اور دوسرا چیلنج امتحانات کے نتائج- دونوں قطر قومی ترقیاتی حکمت عملی 2011-2016 اور قطر قومی ترقیاتی حکمت عملی ثانی 2018-2022 طلباء کی ناقص کارگردگی پر جاری تشویش کی نشاندہی کرتی ہیں خصوصاً ریاضی، سائنس اور انگریزی زبان کے مضامین میں جس کا پتا انکے بین الاقوامی امتحانات میں سکور سے چلتا ہے (وزارت برائے ترقیاتی منصوبہ بندی وشماریات، 2018، صفحہ 178)-

آخری بات یہ کہ بہت سے افراد کا خیال ہے کہ اصلاحاتی اقدام میں تبدیلی کی براہ راست وجہ عوامی دباؤ تھا- لہذا تعلیمی نظاموں کو چاہیئے کہ متعلقہ افراد کی حمایت حاصل رکھنے کی مستقل کوشش جاری رکھیں (رومانوسکی، شریف، العماری اور العطیۃ، 2013)-

## 5.1 استاد کا مقام/ایجنسی

2016 میں ماڈرن لینگویج جرنل کی 100 ویں جلد میں لکھے گئے ایک جائزہ میں استاد و معلمین مگدالینا کوبہ نووا اور گراہم کروکس بحث کرتی ہیں کہ "کثیراللسانی معاشروں کو بطور معیار" تسلیم کرنے سے ایک تبدیلی یہ آئی ہے کہ زبان پڑھانے والے معلمین کا کردار بنیادی طور پر بدل گیا ہے- اب وہ مبینہ طور پر یک لسانی طلباء کو کسی "دوسری" زبان اور ثقافت کا تعارف کروانے کی بجائے---

"ان طلباء کے کثیرالثقافتی معاشرے کے فروغ، بحالی اور مضبوطی، طلباء کو انکی کثیراللسانی دنیا میں زبان سیکھنے کے پیچیدہ مطالبات کو سمجھنے، اور کچھ حالات میں ایک غالب ثقافت اور ملک کے اندر اقلیتی ثقافتوں کے وکیل کی حیثیت سے کام کرتے دکھائی دیتے ہیں" *(2016، صفحہ 119)*-

یہ نیا کردار ایسے معلمین اور تعلیمی نظاموں کے لیے چیلنج بن گیا ہے جو قابل اساتذہ کی خدمات حاصل کرنے کے خواہاں ہیں- اس صورتحال میں ایسے اساتذہ کی ضرورت بڑھ گئی ہے جو اس رپورٹ میں پیش کردہ نظریاتی علم کے زیادہ تر حصّہ سے نہ صرف واقف ہیں بلکہ اسے عملی شکل دینے کے قابل بھی ہیں-

مصنف کے خود کو مصری پرائمری اسکول میں بطور انگریزی استاد کی حیثیت سے سمجھنے کے عمل کے برخلاف اساتذہ کو چاہیئے کہ وہ طلباء کو کثیراللسانیت کے قابل بنانے کے عمل میں اپنے کردار کو مزید پیچیدہ تصور کریں- ایک ایسا کردار جہاں بطور ماڈل انکا مقام جزوی ہو-

### 5.1.1 سبق کے مطالعہ میں ٹرانسلینگویجنگ کا استعمال

2014 میں مصنف نے سبق کے مطالعے کے لیے بنائے گئے چھ ہفتے کے گروہ کے سہولت کار کے طور پر کام کیا (رینولڈز، 2012؛ فرنانڈیز ویوشیدہ، 2004؛ لیوس، 2002) جس کا مقصد قطر کے سرکاری مڈل اسکولوں کے سائنس اور انگریزی کے اساتذہ کے لیے انگریزی پڑھنے کی حکمت عملیوں پر غور کرنا تھا (رینولڈز، 2017ب) - کئی سالوں کی گرانٹ کے طور پر یہ گروہ بطور ایک آزمائشی مداخلت تشکیل دیا گیا تھا جس کا مقصد سائنس کے مضمون پڑھنے میں پڑھائی کے کردار پر تحقیق کرنا تھا- اس کی مالی معاونت قطر نیشنل ریسرچ فنڈ نے کی تھی (NPRP#4-1172-5-172)-

جن دنوں میں اس گروہ نے کام کرنا شروع کیا اس سے کچھ عرصہ پہلے ہی قطر کے سرکاری اسکولوں میں ریاضی اور سائنس کے مضامین کے لیے عربی کو بطور ذریعہ تدریس لاگو کیا گیا تھا- تاہم ایک تحقیقی مفروضہ یہ تھا کہ سائنس کے مضمون میں کم سکور آنے کی وجوہات پڑھنے کے عمومی طریقوں کے ساتھ ساتھ تدریسی اور امتحانی زبان میں صلاحیت بھی تھیں- اسی وجہ سے اس گروہ کی توجہ کا مرکز پڑھنے کی حکمت عملیوں کے طریقے تھے اور اس گروہ میں سائنس کو بذریعہ عربی اور انگریزی کو بطور مضمون پڑھانے والے اساتذہ کو شامل کیا گیا تھا-

آزمائشی مداخلت کا مقصد پڑھنے کے طریقوں سے متعلق اساتذہ کی سمجھ بوجھ کو بڑھانا اور طلباء کے ساتھ مل کر تدریسی سرگرمیوں کو تشکیل دینے اور انہیں لاگو کرنے کی صلاحیت میں اضافہ کرنا تھا- تحقیق کے مطابق یہ طریقے کسی متن پر کام کرنے سے قبل (دلچسپی اور مقصد پیدا کرنا)، کے دوران (سمجھنا، اندازے لگانا، اطلاق کرنا) اور بعد (برقراری، تجزیہ) کے قاری کے رویوں پر مشتمل ہوتے ہیں اور یہ متن کی گہری تفہیم کو فروغ دیتے ہیں-

پیشہ وارانہ ترقی کا ماڈل یعنی سبق کا مطالعہ گردشی تعلیم کا طریقہ اپناتا ہے جس میں شرکاء پہلے کسی موضوع کا مطالعہ کرتے ہیں اور اس سے متعلق سبق کی منصوبہ بندی کرتے ہیں- پھر گروہ کا ایک ممبر کسی کلاس کو یہ سبق پڑھاتا ہے اور دوسرے ممبران مشاہدہ کرتے ہیں کہ طلباء کا ردعمل کیسا تھا- اس کے بعد گروہ کے افراد اکٹھے ہو کر یہ جانچ کرتے ہیں کہ سبق طلباء کے لیے کس حد تک موثر تھا- اس عمل کو متعدد بار دوہرایا جاتا ہے تاں کہ گروہ کی مجموعی تعلیم کے دوران ہر ممبر کو نمائشی سبق پڑھانے اور مشاہدہ کرنے کا موقعہ ملے-

اس آزمائشی گروہ میں مصنف اور ایک تحقیقی معاون کے علاوہ لڑکوں کے ایک مڈل اسکول میں پڑھانے والے تین سائنس اور تین انگریزی کے اساتذہ شامل تھے- تمام ممبران انگریزی اور عربی زبانوں سے واقف تھے- تحقیقی معاون انگریزی اور عربی زبانوں میں زیادہ متوازن قابلیتوں کا حامل تھا- اساتذہ عربی زبان سے تعلق رکھتے تھے لیکن مختلف درجوں پر انگریزی بولنا اور پڑھنا جانتے تھے- ہر گردشی عمل سے پہلے مصنف نے زیر مطالعہ عنوانات پر مواد بنایا اور گروہی بات چیت میں سہولت کار کا کردار ادا کیا- مواد میں انگریزی اور عربی زبانوں میں متن کے نمونوں جنھیں سیکھنے کی فعال مشقوں کے طور پر استعمال کیا گیا تھا کے ساتھ ساتھ آراء نوٹ کرنے کے لیے امدادی ہینڈ آؤٹ اور مثالی نمونے بھی دیئے گئے تھے جنھیں لکھا تو انگریزی میں گیا تھا پر ساتھ ہی اہم نقاط کے عربی ترجمہ کا اضافہ بھی کر دیا گیا تھا-

سرگرمی کی تفصیل بیان کرتے ہوئے مصنف نے واضح کر دیا تھا کہ اس عمل میں عربی اور انگریزی زبانوں کا استعمال کیا جائے گا کیونکہ پڑھایا دونوں زبانوں میں جانا تھا اور کسی مخصوص زبان سے قطع نظر بنیادی مقصد طلباء کی متن پڑھنے کی قابلیت کو بڑھانا تھا- مصنف نے یہ بھی واضح کیا تھا کہ دوسرا مقصد شرکاء کو سائنس اور انگریزی کلاسوں میں سیکھنے کے مابین روابط کی تلاش میں مدد کرنا تھا- جہاں تک ایک دوسرے کو جاننے کا تعلق تھا، شرکاء نے ماضی میں ایک دوسرے کے ساتھ ایک مضمون پر بنائی گئی ٹیموں میں کام تو کیا تھا لیکن مختلف مضامین کی ٹیموں میں رہتے ہوئے ایک دوسرے کے ساتھ کام نہی کیا تھا-

مشقوں اور مواد پر کام کرنے کی دوران مصنف جہاں عربی بول سکے وہاں بولی ورگنہ انگریزی کا استعمال کیا- تحقیقی معاون نے حسب ضرورت عربی ترجمہ کیا- گروہی تبادلۂ خیال میں کچھ اساتذہ نے عربی بولی اور کچھ نے انگریزی لیکن نقل نویسی سے پتا چلا کہ تمام شرکاء نے تمام مراحل کے دوران دونوں زبانوں کا استعمال کیا-

جہاں تک سرگرمیوں کو بنانے اور لاگو کرنے کا تعلق ہے تو بیشتر شرکاء نے اونچی آواز میں پڑھنے کے عمل کو خصوصی طور پر مفید پایا- پروگرام کے تیسرے ہفتے میں مصنف نے ایک سادہ عربی متن پڑھنے کے عمل کا مظاہرہ کیا- پڑھنے کے دوران آنے والے خیالات کو مصنف نے انگریزی اور عربی زبانوں میں اونچی آواز میں بیان کرتے ہوئے اس بات کا مثالی نمونہ پیش کیا کہ کس طرح انگریزی میں پڑھنے کے لیے سیکھی گئی حکمت عملیاں عربی متن کو سمجھنے کے لیے وسیلہ کے طور پر استعمال کی جا سکتی ہیں- جو مثالیں دی گئیں ان میں وضاحتوں سے اندازہ لگانا، یہ سمجھنا کہ موٹے الفاظ کے بعد انکی تعریف بیان کی جائے گی اور الفاظ کے معانی کا اندازہ لگانے کے لیے الفاظ کے توڑ کرنا شامل تھیں- بہت سے شرکاء نے نشاندہی کی کہ اس پروگرام میں شمولیت سے پہلے انکا مطالعہ کی تعلیم کا بنیادی طریقہ کار فہم کے سوالات پوچھنا تھا- پروگرام کے بعد کی گفتگو میں انہوں نے نئی سرگرمیاں بنا کر دکھائیں جن کا مقصد مطالعہ کے نتائج کی بجائے اسکے عمل پر توجہ دینا تھا- بیشتر نے بتایا کہ انہوں نے اپنے طلباء کے ساتھ اونچی آواز میں پڑھنے کی سرگرمیاں بھی کیں- اس پروگرام پر لکھی جانے والی رپورٹ کے مطابق:

”جبکہ یہ دعوی کرنا ضروری ہے کہ پیشہ ورانہ ترقی کے مراحل کے دوران ٹرانسلینگویجنگ کی اجازت دینے سے شرکاء میں یہ آگاہی پیدا ہوئی کہ طلباء کو مطالعہ کے دوران حکمت عملی سے پڑھنے کی تعلیم دینا ضروری ہے، ہم یہ دلیل دیں گے کہ نصابی مواد اور ترسیل کے طریقہ کے درمیان کم از کم ایک ہم آہنگی پائی گئی“ (السلامی، رینولڈز، سونبرگ-ونکلراور کریڈل، 2016، صفحہ 252) -

کثیراللسانی تعلیم کے لیے اساتذہ کی ترقی کے مثالی پروگرام ہونے کے تحت یہاں کچھ مفروضات قائم کئے جا رہے ہیں کہ شرکاء کے لیے زیادہ مفید کیا ہو گا- پہلا مفروضہ یہ ہے کہ گروہ کے ممبران، مواد اور گفتگو کے چناؤ میں عربی اور انگریزی کی واضح تقسیم نہ ہونے پر اساتذہ مزاحمت کر سکتے ہیں- اساتذہ نے خود ایسے اسکولوں سے تعلیم

حاصل کی ہے جہاں زبانوں اور شعبوں کے درمیان سخت علیحدگی اختیار کی جاتی تھی- جیسا کے اکثر دیکھا گیا ہے کہ (مَثلاً جانسن، 2019) تدریسی عمل کو سمجھنے کے لیے بیشتر اساتذہ اپنے بطور طالب علم پیش آنے والے تجربات پر بہت زیادہ انحصار کرتے ہیں- لہذا اساتذہ کی تعلیم کا مقصد ان تصورات کو تقویت دینا، چیلنج کرنا اور بہتر بنانا ہونا چاہیئے- اس چیلنج کے رد عمل کے طور پر مصنف نے اوپر بیان کیے گئے عناصر کو "ملانے" کا جواز کھلے الفاظ میں بیان کیا اور اسکے ساتھ ساتھ شرکاء سے انکی آراء بھی لیں- پروگرام سے پہلے اور بعد کی آراء کا موازنہ کرنے سے یہ پتا چلتا ہے کہ بیشتر شرکاء نے اس امکان کو تسلیم کیا کہ مطالعہ کی تعلیم سائنس کے ساتھ ساتھ فنون زبان کے اساتذہ کو بھی دینی چاہئیے-

دوسرا مفروضہ یہ ہے کہ ٹرانسلینگویجنگ کے لیے شرکاء ضروری لسانی وسائل رکھتے ہوں گے لیکن کسی پیشہ وارانہ ماحول میں ایسا کرنا خلاف معمول ہو سکتا ہے- مصنف جانتا تھا کہ اساتذہ پر دباؤ تھا کہ وہ کلاس روم میں مطلوبہ زبان کا استعمال ہی کریں اور ہو سکتا ہے شرکاء مصنف کے "انگریزی پروفیسر" ہونے کی وجہ سے انگریزی استعمال کرتے ہوئے غیر محفوظ بھی محسوس کر رہے ہوں- ایسا محفوظ ماحول پیدا کرنے کے لیے جہاں اساتذہ بولنے اور سکھانے کے جدید طریقے استعمال کر سکیں، مصنف نے ٹرانسلینگویجنگ کا مثالی نمونہ پیش کیا اور گروہی ملاقاتوں میں اسکے استعمال کی حوصلہ افزائی کی- بولنے کے ایسے طریقہ کے استعمال نے جس کے لیے انہوں نے قواعد کی کوئی کتاب نہی پڑھی تھی ان کی حوصلہ افزائی کی کہ وہ زبان کا تجزیہ نئے طریقوں سے کریں اور غلط اور درست زبان کے خیالات سے دوری اختیار کریں- نیلسن فلورس اور گیتا انیجا کا استدلال ہے کہ:

"انگریزی کو بچپن سے نہ بولنے والے اساتذہ کو ٹرانسلنگویجنگ کی سرگرمیوں میں شامل کرنے سے انکے بطور کثیراللسانی اساتذہ اپنی شناخت کے بارے میں مثبت تصورات پیدا ہوتے ہیں اور وہ اپنے طلباء کے لیے ایسے تدریسی طریقے پیدا کر پاتے ہیں جو مقامی لسانی طریقوں پر مبنی ہوتے ہوئے مغلوب لسانی نظریات کو للکارتے ہیں" *(2017، صفحہ 441)*-

آخری مفروضہ یہ ہے کہ اس پروگرام نے انسانی تعلیم کا معاشرتی وثقافتی ماڈل اپنایا جس میں اساتذہ سے کہا گیا کہ وہ ٹرانسلینگویجنگ تدریس کو سمجھنے کے لیے کثیراللسانی سرگرمیوں کی آزمائش، جانچ اور تشکیل کریں- بیشتر سرگرمیوں کے لیے اساتذہ خود کسی سادہ سرگرمی کا حصّہ بنے، پھر اس سے جو سیکھا اس پر غور کیا اور اس کے بعد عمومی اصول بناتے ہوئے اپنی سرگرمی بنائی- ہر سرگرمی کے ساتھ انہیں کہا گیا کہ وہ زبانی بتائیں کہ طلباء اس سے کیا سیکھ سکتے ہیں- اگر گفتگو کے دوران اس نقطہ کو نہی اٹھایا گیا تو انہیں کہا گیا کہ وہ اس سرگرمی کو مکمل کرنے میں ٹرانسلینگویجنگ کے کردار پر غور کریں-

اس رپورٹ میں بیان کیے گئے باہمی تعاون کے اصول یا جدول 3 اور 4 میں دی گئیں کلاس روم کی سرگرمیوں جیسے مواد تدریسی طریقوں کو بہتر یا متعلقہ نہی بنائیں گے- اس مقصد کے لیے اساتذہ کو کلاس روم میڈیا کے ساتھ مدد گار اور ہدایت یافتہ طریقوں کے مواقع فراہم کرنے کی ضرورت ہے-

### 5.1.2 اساتذہ کی ترقی کے لیے وسائل

مندرجہ ذیل ویب سائٹیں کثیراللسانی تعلیم کے لیے مفید تصوراتی مباحثے، مثالی سرگرمیاں اور مثالی ویڈیوز فراہم کرتی ہیں-

- CUNY-NYS Initiative on Emergent Bilinguals (www.cuny-nysieb.org )
- European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (www.ecml.at )
- Three Fundamental Guides, Council of Europe (www.coe.int/en/web/language-policy/three-fundamental-guides )
- Linguistic and Cultural Diversity Reinvented – LINCDIRE (www.lincdireproject.org )

## 5.2 امتحانات

تعلیمی نظام امتحانوں پر منحصر ہوتے ہیں- یہ انحصار منصوبہ بندی کے تحت کے گئے اقدامات، دیگر نظاموں کے مقابلے میں طے کیے گئے معیاروں کی کارکردگی اور مساوات کے خدشات کو دور کرنے کے لیے کیے گئے اقدامات کو جانچنے کے لیے ہوتا ہے- کلاس روم بھی امتحانات پر انحصار کرتے ہیں تاں کہ دیکھا جا سکے کہ سیکھنے کے عمل میں مہیا کی جانے والی امداد کس حد تک فائدہ مند ہے اور طلباء کی انفرادی کارکردگی کی نوعیت کیا ہے- ان دونوں صورتوں میں زبان طلباء کی کارکردگی کے لیے ثالث کا کردار ادا کرتی ہے- کسی طالب علم کی کارکردگی کا دارومدار امتحان میں استعمال ہونے والی زبان پر موجود گرفت پر ہوتا ہے-

کئی سالوں تک امتحانات کے ماہرین نے امتحان میں استعمال ہونے والی زبان پر مہارت رکھنے والے طلباء کے مقابلہ میں اسے سیکھنے والے طلباء کی خراب کارکردگی کو نوٹ کیا ہے- اس خراب کارکردگی کے لیے اکثر "کارکردگی میں فرق" یا دوسری زبان بولنے والوں کو درپیش "مسائل" کے ثبوت کی اصطلاحات استعمال ہوئی ہیں (میکن، ہڈسن ولیونگ، 2014؛ شوہامی، 2011) ۔ البتہ بہت سے لوگ یہ دلیل دیں گے کہ یہ نتائج امتحان کے لیے استعمال ہونے والی زبان پردکار گرفت اور امتحان دینے والے طلباء کے لسانی وسائل کے درمیان غیر موافق تعلق کا ثبوت ہیں-

کثیراللسانیت کی نشوونما کے لیے دی جانے والی تعلیم کے تناظر میں لسانی صلاحیت کی جانچ پر خصوصی توجہ دینے کی ضرورت ہے- لسانی جانچ کی ماہر ایلانا شوہامی لکھتی ہیں:

"اس بات کا احساس بڑھ رہا ہے کہ زبان کی جانچ ایک جیسے، یکساں اور الگ تھلگ سیاق وسباق میں ہونے کی بجائے متنوع، کثیراللسانی اورکثیرالثقافتی معاشروں میں واقع ہو رہی ہے؛ یہ ایک ایسی حقیقت ہے جس نے لسانی جانچ کرنے والوں کے لیے تعلیم اور معاشرے کے تناظر میں لسانی علم کی بابت نئے سوالات اور مسائل پیدا کر دئیے ہیں" *(2011، صفحہ 420)-*

ڈرک گورٹر اور جیسن سنوز (2017) کا استدلال ہے کہ کثیراللسانیت کا امتحان لینے اور ریاضی جیسے مضامین کا علم جانچنے کے لیے کثیراللسانی وسائل استعمال کرنے کی اجازت دینے اور انفرادی لسانی قابلیت کی متعدد پیمائشوں میں فی نفسہ فرق ہے- وہ اسکورنگ کا ایک متبادل طریقہ کار تجویز کرتے ہیں جس میں کسی امتحان دینے والے فرد کی لسانی قابلیت جانچنے کے لیے اسکے یک لسانی امتحانات کے نتائج کو جوڑا جاتا ہے- اسکی ایک مثال یورپی کونسل کا یورپی زبان کا پورٹ فولیو یا خریطہ ہے- وہ لسانی پیداوار کی ایسی سرگرمیاں اور درجہ بندی کے لیے میعار کے ایسے جدول یا روبرک بنانے کا مشورہ دیتے ہیں جو ٹرانسلینگویجنگ کی اجازت دیں اور اسکی جانچ کر سکیں (بحوالہ شوہامی، 2011؛ سولٹرو-گونزالیز، ایسکاملا و ہوپ ویل، 2012)- تاہم بہت سے اسکالر اس بات پر متفق ہیں کہ ابھی بھی ان جائزوں پر بہت زیادہ توجہ دینے کی ضرورت ہے جن میں کسی سرگرمی کی تکمیل میں متعدد زبانوں کے استعمال کو عام اور ضروری دونوں ہی سمجھا جائے (شیزل، کورن و لوپز-گوپار، 2018)۔

### 5.2.1 سائنسی مطالعہ کے کثیراللسانی امتحان کی دو کوششیں

مڈل اسکول میں سائنسی مطالعہ میں استعمال ہونے والے طریقوں کی تفتیش کے لیے تشکیل دیئے گئے منصوبہ پر کام کرتے ہوئے مصنف کو یہی مسئلہ درپیش آیا جس کا ذکر اوپر ہوا ہے- طالب علموں کے مطالعے کی صلاحیتوں اور مستعمل حکمت عملیوں کے مابین تعلقات کا جائزہ لینے کے لئے مصنف کو ایک تحقیقی آلہ تیار کرنے کی ضرورت پڑی۔ لسانی جانچ کے ماہرین لیل باچمان اور ایڈریان پالمر (1996) کے تجویز کردہ امتحان بنانے کی ہدایات پر عمل کرتے ہوئے ایک کثیراللسانی کلاس کے لیے ایک مستند مطالعہ کی سرگرمی کی نشاندہی اور انتخاب کیا گیا-

اس منتخب سرگرمی میں انٹرنیٹ ویب سائٹ کے قطر میں رائج ورژن کو استعمال کرتے ہوئے قطر میں آٹھویں گریڈ کی سائنس کی درسی کتاب کے 15 موضوعات کے متعلق معلومات ڈھونڈھنا تھا- ان موضوعات کو عربی زبان میں ویب سائٹ پر ڈالا گیا تو ویب سائٹ کے پہلے صفحہ پر سامنے آنے والی بیشتر آپشنزعربی زبان (69 فیصد) میں تھیں- باقی آپشنز انگریزی (29 فیصد) میں تھیں- بہت کم تعداد میں دولسانی آپشنز سامنے آئے- اس تجربہ سے یہ نتیجہ اخذ کیا گیا کہ جبکہ بیشتر معلوماتی متن محض ایک زبان میں پیدا کیے جاتے ہیں، ایک کثیراللسانی قاری کو مستند تجربہ حاصل کرنے کا موقعہ فراہم کرنے کے لیے ضروری ہے کہ معلومات کو متعدد زبانوں میں پیش کیا جائے (رینولڈز، 2017ب)-

اس منصوبہ کے پہلے سال میں بنیادی معلومات اکٹھی کرنے کے لیے ایک آلہ تیار کیا گیا (رینولڈز، 2015، 2017ب)- یہ آلہ کارکردگی کی تین سرگرمیوں پر مشتمل تھا جن میں ایک عربی متن پڑھنا، ایک انگریزی متن پڑھنا اور پھر ان دونوں متنوں کے بارے میں چھ انتخاب کرنے والے سوالات اور ایک تفصیلی جواب والا سوال تھے- ہر سرگرمی کے اختتام پر طلباء نے ایک سوالنامہ پر کیا جس میں ان سے پوچھا کہ اس سرگرمی کو حل کرتے ہوئے انہوں نے کس مخصوص حکمت عملی کا استعمال کیا- اس سوالنامہ میں تین سوالات عربی متن سے متعلقہ تھے اور تین انگریزی متن سے لیکن سوالوں میں یہ واضح نہی کیا گیا تھا کہ یہ سوالات کس متن سے متعلقہ ہیں- اس طرح کثیراللسانی مطالعہ کی قابلیت کے پیمانہ کے طور پر اس آلہ نے دو زبانوں میں کارکردگی کا موازنہ کرنے کو ممکن بنایا- مطالعہ کرنے کی حکمت عملی کے بارے میں پوچھے گئے سوالات نے یہ جاننے میں مدد دی کہ آیا طلباء نے زبان سے قطع نظر کوئی مخصوص حکمت عملیاں استعمال کیں یا حکمت عملی استعمال کرتے ہوئے مخصوص زبان کو مد نظر رکھا- تاہم اس آلہ نے اس امر کی تفتیش نہی کی کہ آیا طلباء متعدد زبانوں کے ذریعہ سیکھی گئی معلومات کو جوڑ کر معنی تشکیل دے پاتے ہیں یا نہی-

منصوبہ کے تیسرے سال میں ایک دوسرا آلہ بنانے کی کوشش کی گئی جس کے لیے زیادہ لسانی انضمام کی ضرورت ہو- اس بار آلہ کا آغاز طلباء کی سائنس کی کتاب سے لیے گئے عربی متن سے ہوا جس کے بعد اسی موضوع پر وکیپیڈیا سے لیے گئے انگریزی متن کو پیش کیا گیا- اس کے بعد طلباء کو ایک ایسا پیراگراف دیا گیا جس میں کچھ معلومات موجود نہی تھیں- اس پیراگراف کو عربی میں لکھتے ہوئے دونوں متنوں سے معلومات کو اکٹھا کر کے دوہرایا گیا تھا- نا مکمل معلومات کو پر کرنے والے دس انتخابی سوالات دیئے گئے- چھ سوالات کا تعلق عربی متن اور چار کا انگریزی متن سے تھا- پھر طلباء کو ایک تفصیلی سوال دیا گیا جس کے لیے انہیں عربی اور انگریزی دونوں متنوں سے معلومات ملا کر جواب دینا تھا-

آخر میں طلباء کو 21 سوالات دیئے گئے جن کے متعلق وہ مطالعہ شروع کرنے سے پہلے (نمبر=6)، مطالعہ کے دوران (نمبر = 10) اور مطالعہ کے بعد (نمبر = 3) سوچ سکتے تھے- ان سے پوچھا گیا کہ وہ بتائیں کہ کس حد تک انہوں نے ان سوالات کے بارے میں سوچا اور ان سوالات کے اچھا یا برا ہونے کے بارے میں انکی کیا آراء ہیں- انہوں نے ایسے 21 سوالوں کے جوابات پہلے عربی متن کو مدنظر رکھتے ہوئے دیئے اور پھر انہی 21 سوالوں کے جوابات انگریزی متن کے بارے میں دیئے-

زیرتحقیق افراد پر دونوں آلات کو آزمائشی طور پر استعمال کرنے میں پیش آنے والی دشواریوں کے باعث دونوں آلات میں اعتماد اور منطقی معقولیت کی کمی دکھائی دی- خاص طور پر مسئلہ یہ تھا کہ ان امتحانات کا دورانیہ اسکولوں کی طرف سے دیئے گئے وقت سے زیادہ تھا- ان کی وضاحتیں بطور مثال یہاں پیش کی گئی ہیں تاں کہ مستقبل میں انہیں بہتر بنانے میں مدد مل سکے- دونوں آلات تجویز کرتے ہیں کہ کثیراللسانی قابلیت کی جانچ میں مختلف زبانوں میں کیے جانے والے کاموں کی دوہرائی، نمونوں کی کٹوتی اور متعدد ذرائع سے حاصل کی گئی معلومات کا انضمام شامل ہوسکتا ہے۔ یہ زبان کی قابلیت کی ایسی تفہیم کا مطالبہ کرتے ہیں جو جملوں اور انفرادی متنوں کی سمجھ اور پیداوار سے بالاتر ہو-

### 5.2.2 امتحانات کے لئے وسائل

درج ذیل ویب سائٹیں ان امتحانی طریقوں کی وضاحت کرتی ہیں جو متعلمین کے وسائل کے علم سے زیادہ اس بات پر مرکوز ہوتے ہیں کہ وہ ان وسائل کو کیسے استعمال کر سکتے ہیں۔

- LINCDIRE LITE E-portfolio (lite.lincdireproject.org)
- Common European Framework of Reference for Languages (www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages)
- WIDA (wida.wisc.edu)

## 5.3 پالیسی بیانات اور رائے عامہ

متعلقین کے اقدامات کی وجہ سے تعلیمی پالیسیوں کو الثانے یا کم تر سمجھنے والے ممالک میں قطر اکیلا نہی ہے-جنوبی افریقہ میں نسلی عصبیت کے اختتام کے بعد لسانی تعلیمی پالیسی بنانے میں ناکامی کو متعدد مصنفین (مَثَلاً ہیغ، 2013؛ مکالیلا، 2017؛ پلدمان، 2015) نے قلمبند کیا ہے- سرکاری پالیسی کے مطابق طلباء اپنی "مادری زبان" میں تعلیم کا آغاز کریں گے جو ملک کی گیارہ سرکاری زبانوں میں سے کوئی بھی ہو سکتی ہے اور پھر گریڈ 3 میں پہنچنے کے بعد کسی دوسری زبان کا اضافہ ہو گا- تاہم پیٹر پلدمان کی رپورٹ کے مطابق عملی طور پرسیاہ فام والدین اپنے بچوں پر زور دیتے ہیں کہ وہ جلد سے جلد انگریزی سیکھنا شروع کریں کیونکہ ان کے مطابق طلباء کو اسکا فائدہ مستقبل میں اس وقت ہو گا جب انکے امتحانات انگریزی زبان میں ہوں گے اور انہیں نوکری ڈھونڈھنا پڑے گی-

پلدمان کے مطابق جنوبی افریقہ کی سرکاری پالیسی میں ایک مسئلہ یہ ہے کہ یہ زبانوں کو الگ تھلگ اشیاء سمجھ کر پڑھانے کی تلقین کرتی ہے اور انہیں نصاب میں علیحدہ علیحدہ مقامات پر پڑھانے کا کہتی ہے- یہاں لسانی انضمام کی کوئی قدر نہی ہے جس کا ذکر ہم باب چہارم میں پرایسا (PRAESA) ویڈیوز کو بیان کرتے ہوئے کر آئے ہیں- چونکہ خاندانوں کو کسی زبان کا انتخاب کرنا لازم ہوتا ہے لہٰذا وہ انگریزی کا چناؤ کرتے ہیں- پلدمان کا بیان ہے کہ عوام کو اس بارے میں زیادہ سے زیادہ آگاہی دینے کی ضرورت ہے کہ جنوبی افریقہ کے معاشرے میں زبانیں اصل میں کس طرح استعمال کی جاتی ہیں۔ اسی طرح کے استدلال کے ساتھ لکیتی مکالیلا بیان کرتی ہے کہ ہمیں ضرورت ہے "ایک سہ رخی لسانی تعلیم کی پالیسی کی جو عملی طور پر لسانی انتقال کی قدر کرے --- زبانوں کو صندوقوں کی مانند اشیاء (سمجھنے کے نظریہ) سے دوری اختیار کرتے ہوئے، لسانی پالیسی کو چاہیئے کہ زبانوں کی اس مصنوعی پابندی کا حل ڈھونڈھے" (2017، صفحہ 307)-

### 5.3.1 قطر فاؤنڈیشن اسکول

جنوبی افریقہ کی زبان کی پالیسی میں ناکامی کے تجزیے میں جس اہم چیلنج کی نشاندہی کی گئی ہے وہ زبان کی خصوصیات اور اسکے استعمال سے متعلق عوامی نظریہ ہے- اس رپورٹ کی تیاری کے ایک حصّہ کے طور پر مصنف کو مدعو کیا گیا تھا کہ وہ مقامی اساتذہ کے ساتھ لسانی پالیسی پر ہونے والی ایک بحث کی میزبانی کریں- اس بحث کے لیے دعوت نامہ کا عنوان تھا "مقابلہ سے تعاون تک"- اس بحث کے دوران جن موضوعات پر بات ہوئی وہ تھے: ثقافت سے تعلق ٹوٹنے کا ڈر، انگریزی کا تسلط، گھریلو استعمال میں آنے والی عربی زبان کی اقسام اور تعلیم کے لیے استعمال ہونے والی رسمی عربی زبان کی قسم میں فرق، غیرملکی اساتذہ کی عربی سے لاعلمی، انگریزی اور عربی زبانوں کے علاوہ معاشرتی سطح پر استعمال ہونے والی دیگر زبانوں کو نظرانداز کرنا، اور ملکی لسانی منظرنامہ میں کثیراللسانی گفتگوؤں اور تحریروں کی عمومی موجودگی کو تسلیم کرنا- اس طرح یہ گفتگو معاشرتی سطح پر متعدد زبانوں کے استعمال کے اثرات اور اسکولوں میں سختی سے زبانوں کو علیحدہ کرنے کے اقدامات کے گرد گھومتی رہی-

اس بحث کے بعد قطر فاؤنڈیشن اسکولوں کی طرف سے پیشہ وارانہ ترقی میں مدد فراہم کرنے والے ماہرین نے مصنف سے رابطہ کیا- قطر فاؤنڈیشن اسکولوں کا نظام دس نجی پرائمری اور K-12 اسکولوں اور ایک یونیورسٹی میں داخلے سے پہلے کیے جانے والے پروگرام پر مشتمل ہے جس کی نگرانی قطر فاؤنڈیشن کرتا ہے- یہی فاؤنڈیشن وائز اور مصنف کی یونیورسٹی کو بھی امداد فراہم کرتا ہے- ان ماہرین کو اس نظام کے لیے "لسانی پالیسی" بنانے کا کام سونپا گیا تھا اور اسی سلسلہ میں مصنف کی رہنمائی درکار تھی- اس نظام میں موجود اسکول مختلف عمروں کے طلباء کو خدمات فراہم کرتے ہیں اور جن نصابوں پر مشتمل ہیں وہ یہ ہیں: پانچ اسکول جو بین الاقوامی بیکالوریٹ پروگرام کی پیروی کرتے ہیں، ایک سٹیم اکیڈمی، ایک نیا اسکول جس میں متعدد عمروں کے طلباء کو پروجیکٹ پر مبنی تعلیم دینے کا تجربہ کیا جا رہا ہے، ایک بورڈنگ اسکول جس کا مقصد مردوں کی قائدانہ صلاحیتوں کو اجاگر کرنا ہے، اور معذورو آٹزم کے مریض طلباء کے لیے اسکول- اس تنوع کو مدنظر رکھتے ہوئے کسی بھی لسانی پالیسی کا وسیع اور پرجوش ہونا لازم ہے-

اس پالیسی پر ابھی کام جاری ہے لیکن اس کے لیے اپنائے جانے والے طریقہ پر بحث ہونی چاہیئے- اس پالیسی کو بنانے والے ماہرین اس بات کو تسلیم کرتے ہیں کہ اس پالیسی کے ذریعہ نظاموں سے جڑے متعلقین کی توجہ کو انگریزی اور عربی کے استعمال کی بجائے کثیراللسانی ترقی کے فوائد کی طرح مبذول کرنا لازم ہے-

یہ اسکول اپنے موجودہ نصابوں کے لیے جن اصطلاحوں کا استعمال کرتے ہیں وہ "انگریزی ذریعہ تعلیم"، "دولسانی" اور "دوہری زبان" ہیں- ان میں سے بیشتر اسکولوں میں مخصوص مضامین کے لیے مخصوص زبانیں استعمال ہوتی ہیں- کچھ اسکولوں میں مختلف زبانوں کے لیے مختلف اساتذہ کی خدمات حاصل کی جاتی ہیں جبکہ کچھ میں ایک کلاس روم میں ایک ہی وقت میں دو استاد مختلف زبانیں استعمال کرتے ہیں-

ماہرین اس بات کا ادرک رکھتے ہیں کہ کسی بھی پالیسی کو مسلط نہی کیا جا سکتا بلکہ اس کی تشکیل میں متعلقین کی آراء کو اہمیت دینا ضروری ہے- مصنف نے اسکول کے منتظمین کے ساتھ ہونے والی گروہی سطح کی ایک ابتدائی بحث میں شرکت کی جس کے آغاز میں شریک ہونے والے ہر فرد کو ایک مختلف رنگ یا شکل کا نوٹ پیڈ دیا گیا- شرکاء سے کہا گیا کہ وہ ایک علیحدہ پرچی پر ہر اس زبان کے بارے میں لکھیں جو انہوں نے اپنی زندگی میں سیکھی ہو اور پھر اس پرچی کو اس دیوار سے چپکا دیں جس پر ایک ٹائم لائن بنائی گئی تھی- اس طرح جس گروہ کی تصویرسامنے آئی اس میں بیشتر افراد نے زندگی کے کچھ عام ادوار میں متعدد زبانیں سیکھی تھیں- عین اس وقت ہر فرد کی تفصیل مختلف تھی- اس سے قدرتی طور پر بحث کا محور لسانی وسائل اور انکو ترقی دینے میں اسکولوں کا کردار بن گیا- اس طریقہ سے اسکولوں کے منتظمین کی آراء کو حاصل کرنے کے بعد ماہرین نے بتایا کہ وہ یہی سرگرمی دیگر متعلقین کے ساتھ دوہرائیں گے جن میں شعبوں کے سربراہان اور اساتذہ شامل ہوں گے- اس کے بعد وہ پالیسی کا ایک مسودہ تیار کر کے اسے کھلی بحث کے لیے پیش کرنے کا ارادہ رکھتے تھے-

زبان کی پالیسی کے محققین اکثر یہ استدلال کرتے ہیں کہ پالیسیاں اقدامات کے نسخوں کی بجائے ابھرتے ہوئے عمل کا نام ہیں (لو بیانکو، 2010؛ میک کارٹی، کولن و ہوپسن، 2011؛ ریسنٹو و ہورنبرگر، 1996)- قطر فاؤنڈیشن کے اسکولوں کا عمل محض ابتداء ہے جس کی بنیاد اس نظریہ پر رکھی گئی ہے کہ سب سے پہلے زبان کے متعلق نظریات وخیالات پر بحث ہونی چاہئیے- یہ عمل مکالمہ اور تبادلۂ خیال کے لیے ایک کھلا طریقہ کار بھی تشکیل دیتا ہے- ایک مشترکہ نظریہ قائم کرنے کے لیے بظاھر یہ ایک مفید فریم ورک ہے جو متعدد سطحوں پر (پالیسی کے) عمل درآمد میں رہنمائی کرسکتا ہے-

### 5.3.2 لسانی پالیسیوں کے لئے وسائل

سیاق وسباق پر مبنی لسانی پالیسیاں بنانے کے لیے بین الاقوامی تنظیموں کے درج ذیل بیانات کو مدد یا ممکنہ طور پر بحث کا آغاز کرنے کے لیے استعمال کیا جا سکتا ہے-

- The Salzburg Statement for a Multilingual World (www.salzburgglobal.org)
- Action Agenda for the Future of the TESOL Profession (www.tesol.org/actionagenda)
- Languages in Education resources (en.unesco.org/themes/gced/languages/resources)
- International Baccalaureate® Language Policy (www.ibo.org/language-policy)

## 5.4 باہمی تعاون کا ایک نظریہ

اس رپورٹ کا آغاز تین بظاھر مختلف اور سیاق وسباق پر مبنی مسائل کی نشاندہی سے ہوا- جو یہ ہیں:

- ان بچوں کے تناسب میں کیسے اضافہ کیا جائے جو گھر میں استعمال ہونے والی زبان میں اپنے اسکول کی تعلیم شروع کرتے ہوں؟
- تعلیم کے حصّہ کے طور پر مہاجروں کی متنوع زبانوں کی قدر اور ترقی کیسے کریں؟
- اکثریتی زبان بولنے والوں کو اضافی زبانوں کا مطالعہ کرنے کی ترغیب کیسے کی جائے؟

استدلال یہ رہا ہے کہ ان مسائل سے نمٹنے کے لیے ضرورت ہے نظریاتی تبدیلی کی جس سے زبانوں کو اپنی جگہ بنانے کے لیے ایک دوسرے سے مقابلہ کرنے کی بجائے بطور تکمیلی اور باہمی تعاون کے وسائل کی حیثیت سے دیکھا جائے- درمیانی ابواب میں اس دلیل کا جواز پیش کرنے کے ساتھ ساتھ اس نقطہ پر بھی بات ہوئی کہ عملی طور پر یہ قدم کیسا دکھائی دے گا- ان ابواب میں ایسے افراد، کمیونٹیوں اور اسکولوں کی تصویر کشی بھی کی گئی جہاں زبانیں متحرک بقائے باہمی سے لطف اندوز ہوتی ہیں-

اس تجویز پر ایک ردعمل یہ ہو سکتا ہے کہ نظریاتی طور پر یہ ایک اچھی کاوش ہے اور ایک تعلیمی یوٹوپیا ہے- تعلیمی اصلاحات پر موجود ادب ناکامیوں کی داستانوں سے بھرا پڑا ہے: لازمی وسائل کی منصوبہ سازی میں ناکامی، تعلیمی عمل کے دوران امتحانات کے استعمال اور احتساب کو یقینی بنانے میں ناکامی، سیاق وسباق کو سمجھنے میں ناکامی- کسی نظریہ کو تبدیل کرنا کبھی آسان نہی ہوتا- دنیا بھر کے اسکولوں میں سرایت شدہ یک لسانیت کے نقطۂ نظر کو تبدیل کرنے کے لیے نہ صرف ایک اچھے خیال کی ضرورت ہے بلکہ استاد کے مقام/ایجنسی، معنی خیز امتحانات اور متعلقین کی شرکت سے متعلقہ ضروریات کو پورا کرنے کے لیے اہم منصوبہ بندی کی بھی ضرورت ہے-

شکل نمبر 6 میں ایک مختلف تعلیمی نظام کا تصوّر پیش کیا گیا ہے جس کی بنیاد لسانی مسابقت کے نظریہ کی بجائے اشتراک کے نظریہ پر ہے- یہ ایک ایسا نظام ہے جس میں معیاری تعلیم کے حصول کے لئے اقوام متحدہ کے پائیدار ترقی کے مقصد نمبر 4 کی تکمیل میں شراکت کرنے کی صلاحیت موجود ہے- یہ نیا نظام معاشرے کی کثیراللسانی فطرت کو تسلیم کرتا اوراسکی ضروریات کو پورا کرتا ہے، کثیراللسانیت کے فروغ کو اپنا ہدف بناتا ہے اور تمام طلباء کے لسانی وسائل اور انکی استعداد کی قدر کرتا ہے- نظریہ تعاون پر مبنی نظام کے نتیجے میں:

- تمام طلباء ان زبانوں میں سیکھنا شروع کریں گے جنھیں وہ اچھی طرح سمجھتے ہیں اور ان زبانوں میں ترقی کو برقرار رکھیں گے-
- اکثریتی زبانیں بولنے والے اپنی برادریوں کی اقلیتی زبانیں سیکھنے کے ساتھ ساتھ ایسی زبانیں بھی سیکھیں گے جو انہیں حدود سے تجاوز کرنے کے اہل بناتی ہوں-
- مہاجرین اپنے لسانی وسائل میں معاشی اور معاشرتی اقدار کو محسوس کریں گے-
- لسانی فرق پر تبادلۂ خیال کرنے کو بطور بنیادی ابلاغی مہارت سکھایا جائے گا-
- کثیراللسانی تعامل کو میڈیا میں اور تخلیقی صلاحیتوں کے لیے بطور عمومی ذریعہ دیکھا جا سکے گا-
- تمام طلباء کو ایک سے زیادہ زبانوں میں پائیدار وسائل بڑھانے اور انکو ترقی دینے کا موقع اور حوصلہ ملے گا-

| تعاون کے اصول | | معاشرتی سیاق وسباق پر اثر انداز ہونا |
|---|---|---|
| لسانی وسائل کے لیے متحرک انفرادی اور معاشرتی ضروریات کو پورا کرنا | وجود ← | متنوع طلباء سے یکساں سلوک رکھنا اور انکی انفرادی شناخت، معاشرتی ہم آہنگی اور وسیع تر مواقع کی ضروریات کو یکساں طور پر پورا کرنا |
| کثیراللسانیت کا مجموعی جائزہ | تعریف ← | افراد اور معاشرے میں انفرادی لسانی قابلیتوں کی بجائے کثیرقابلیتوں کو ترقی دینا |
| اختلاف کے احترام کو فروغ دینا | اہمیت ← | اس بات کا یقین کرنا کہ اسکولوں میں سیکھی جانے والی زبان سے افراد اورمعاشرے کی قابلیتوں اور استعداد میں تو اضافہ ہو لیکن کسی زبان کو نقصان نہ پہنچے |

شکل نمبر 6: باہمی تعاون کے اصولوں سے نظریہ کی طرف

## مصنف کی بارے میں

### ڈڈلی رینولڈز

ڈڈلی رینولڈز کارنیگی میلن یونیورسٹی میں فنون لطیفہ وسائنس کے شریک سربراہ اور انگریزی کے پروفیسر ہیں- وہ 2016-2017 میں ٹیسول انٹرنیشنل ایسوسی ایشن کے صدر رہے اور تقریبا 30 سال سے کثیراللسانی طلباء کے لیے بطور مدرس اور محقق خدمات سر انجام دے رہے ہیں- اس عرصہ میں انہوں نے زیادہ تر انگریزی سیکھنے والے طلباء کے ساتھ کام کیا- انکی تحقیقی دلچسپیوں میں لسانی تعلیم کی پالیسی، اضافی زبانیں سیکھنے کے ترقیاتی نمونے، خواندگی کی ترقی کے لیے نصابی اور تدریسی نظریات اور استاد کی تعلیم اور سیکھنا شامل ہیں-

## قطر میں کارنیگی میلن یونیورسٹی کے بارے میں

Carnegie Mellon University Qatar

ایک صدی سے زیادہ عرصہ تک کارنیگی میلن یونیورسٹی نے متجسس اور پرجوش ذہنوں کو ایسے اقدامات کے تصور اور فراہمی کے لیے چیلنج کیا ہے جو اہم ہوں۔

ایک نجی، اعلی درجہ اور عالمی یونیورسٹی کی حیثیت سے کارنیگی میلن ایسے پروگراموں کے ساتھ اپنی سمت کا تعین کرتی ہے جو تخلیقی صلاحیتوں اور تعاون کی حوصلہ افزائی کرتے ہیں۔

انڈرگریجویٹ تعلیم کے لیے ایک منفرد نقطۂ نظر اپناتے ہوئے کارنیگی میلن یونیورسٹی پیشہ ورانہ تربیت کو فنون لطیفہ اور سائنسی علوم کی پختہ بنیادوں کے ساتھ جوڑتی ہے۔ فنون لطیفہ اور سائنسی علوم میں مظبوط بنیاد رکھنے والے طلباء مضامین کے مابین روابط قائم کرنے اور اپنے مطالعے کے مرکز سے نکل کر موثر انداز میں کام کرنے کے ہنر سیکھتے ہیں۔

2004 میں کارنیگی میلن یونیورسٹی اور قطر فاؤنڈیشن کے مابین ایسے مخصوص پروگراموں کی فراہمی کے لیے شراکت قائم ہوئی جو قطر کی طویل المدتی ترقی میں حصّہ ڈالیں گے۔ آج کارنیگی میلن یونیورسٹی حیاتیاتی علوم، کاروباری انتظام، کمپیوٹیشنل حیاتیات، کمپیوٹر سائنس اور انفارمیشن سسٹم جیسے انڈرگریجویٹ پروگرام فراہم کر رہی ہے۔ 38 ممالک سے تعلق رکھنے والے 400 کے قریب طلباء کارنیگی میلن یونیورسٹی کو اپنا گھر کہتے ہیں۔

## وائز کے بارے میں

WISE

تعلیم کے لئے عالمی جدیدیت کا اجلاس (وائز) کے نام سے تنظیم کی بنیاد قطر فاؤنڈیشن کی طرف سے 2009 میں رکھی گئی جس کی قیادت شیخہ موزا بنت ناصر صاحبہ نے کی۔ وائز ایک بین الاقوامی اور کثیرشعبوں پر مشتمل پلیٹ فارم ہے جس کا مقصد تعلیم کے مستقبل کی تشکیل کے لیے تخلیقی وشواہد پر مبنی سوچ، بحث اور بامقصد اقدامات کو فروغ دینا ہے۔ دو سالہ اجلاس، باہمی تعاون پر مبنی تحقیق اور متعدد جاری پروگراموں کے ذریعے وائز تعلیم کے بارے میں نئی سوچوں کا ایک عالمی حوالہ بن چکا ہے۔

عالمی ماہرین کے تعاون سے ترتیب شدہ وائز کی تحقیقوں کا یہ سلسلہ ایسے بنیادی تعلیمی مسائل پر غور کرتا ہے جو عالمی نوعیت کے ہیں اور قطر کی قومی تحقیقی حکمت عملی کی ترجیحات کی عکاسی کرتے ہیں۔ تازہ ترین علم کی پیش کش کرتے ہوئے یہ جامع رپورٹیں دنیا بھر کے متنوع سیاق وسباق میں درپیش متعدد تعلیمی چیلنجوں کا جائزہ لیتی ہیں اور تعلیم کے تمام متعلقین کے لئے عملی سفارشات اور پالیسی میں رہنمائی فراہم کرتی ہیں۔ وائز کی سابقہ تحقیقی اشاعتوں میں جن متعدد مسائل پر غور کیا گیا ان میں رسائی، معیار، مالی اعانت، اساتذہ کی تربیت اور دلچسپی، اسکول کے نظاموں میں قیادت، متنازعہ علاقوں میں تعلیم، کاروبار کا فروغ، ابتدائی بچپن کی تعلیم، اکیسویں صدی کی مہارتیں، ڈیزائن کی سوچ اور تربیتی مواقع شامل ہیں۔

## مصنف کی طرف سے شکریہ

مصنف چیئرپرسن قطر فاؤنڈیشن شیخہ موزا بنت ناصر صاحبہ اور نائب چیئرپرسن وایگزیکٹو آفیسر برائے قطر فاؤنڈیشن قابل عزت شیخہ ہند بنت حمد الثانی صاحبہ کا مشکور ہے جن کے ویژن اور رہنمائی نے وائز اور کارنیگی میلن یونیورسٹی دونوں کو حمایت فراہم کی۔ وہ دنیا بھر کے لوگوں کے لئے بہتر زندگی پیدا کرنے میں تعلیم کی طاقت پر یقین رکھتی ہیں۔ انہوں نے ایسی معیاری لسانی تعلیم کی حمایت میں بھرپور آواز اٹھائی ہے جو طلباء کو ان کی تاریخ اور ورثہ سے جوڑنے کے ساتھ ساتھ عالمی شہریت، باہمی تعاون اور جدت کے بھی قابل بناتی ہے۔

یہ رپورٹ شاید مکمل نہ ہوتی اگر اس کے لیے وائز تحقیق کی ڈائریکٹر ڈاکٹر اسماء الفضالة اور کارنیگی میلن یونیورسٹی کے ڈین مائیکل ٹریک کی حوصلہ افزائی اور رہنمائی حاصل نہ ہوتی۔ بطور قائد وہ جدت اور وژن کی اہمیت کا احساس رکھتے ہیں اور مصنف اپنی حوصلہ افزائی پر ان کا بہت مشکور ہے۔ عظیم قائدین کے پیچھے عظیم ساتھی ہوتے ہیں۔وائز سے تعلق رکھنے والے ڈاکٹر احمد بغدادی، عمر زکی، اورلیو امرال، وستا گیبی اور ملکوم کولج نے اس عمل کے بیشترحصوں پر اہم آراء اور حمایت فراہم کیں۔ کارنیگی میلن یونیورسٹی سے تعلق رکھنے والے ڈاکٹر جی رچرڈ ٹکر، ڈاکٹر آندریا رتیووی، ڈاکٹر ڈنیلا زوودنی ویٹزل، ڈاکٹر ڈیوڈ کوفر، ڈاکٹر سوگورو اشیزکی، ڈاکٹر سلویا پیسووا، ڈاکٹر ٹھامس مچل، ڈاکٹر مریا پیا گومز لیچ اور انجیلا فورڈ ناقابل یقین ساتھی ہیں جنہوں نے کثیراللسانی تعلیم کی بابت مصنف کی سوچ اور ترقی میں بے پناہ اضافہ کیا۔

ڈاکٹر جوان کرانڈل اور ڈاکٹر ایسٹر دی جونگ نے بطور مبصرین اہم آراء سے آگاہ کیا جس نے رپورٹ کے ویژن اور اسکے ذریعہ ہونے والے اضافہ کو چار چاند لگا دیئے۔

حوصلہ افزائی کرنے، سننے، چیلنج کرنے، متعدد مسودے پڑھنے اور مصنف کا اعتماد برقرار رکھنے پر اس رپورٹ کا مصنف اپنی اہلیہ مارلین جرووگ رینالڈز کا بہت زیادہ مشکور ہے۔

---

## مترجم کے بارے میں

### کاشف رضا

کاشف رضا قطر یونیورسٹی کے فاؤنڈیشن پروگرام میں انگریزی کے لیکچرار اور انگریزی برائے ابلاغ کورس کے انچارج ہیں۔ وہ 2018 سے فیکلٹی سینیٹر بھی ہیں۔ فاؤنڈیشن پروگرام کے لیے انہوں نے 2015 میں قانونی انگریزی کا ایک کورس تشکیل دیا اور اسی پروگرام کی طرف سے جون 2018 میں انہیں بہترین استاد ہونے کا ایوارڈ بھی ملا۔ انکی تحقیقی دلچسپیوں میں لسانی تعلیم کی پالیسی، ثانوی زبان کی تعلیم، استاد کا تحریری فیڈبیک، قانونی انگریزی، انگریزی سے اردو ترجمہ اور تعلیمی قیادت شامل ہیں۔

### مترجم کی طرف سے شکریہ

مترجم لسانی پالیسی پر شائع ہونے والے اس اہم کام کا ترجمہ کرنے کا موقعہ دینے پر وائز کا بے حد مشکور ہے۔ اس رپورٹ کا اطلاق بیشتر سیاق وسباق اور ممالک پر ہوتا ہے جس میں پاکستان اور ہندوستان شامل ہیں اور یہ ترجمہ انہی ممالک میں اردو کو سمجھنے اور بولنے والے سامعین کے لیے کیا گیا ہے۔ اس ترجمے کی اجازت دینے پر مترجم وائز کے شعبہ تحقیق کی ڈائریکٹر ڈاکٹر اسماء الفضالة صاحبہ کا شکریہ ادا کرتا ہے اور اس عمل میں بھرپور معاونت پر ڈاکٹر احمد بغدادی صاحب کا بھی مشکور ہے۔

معنی کی درستگی اور اردو زبان میں لکھے جانے والے جملوں کا لہجہ برقرار رکھنے کے لیے ترجمہ کا جائزہ لینے اور اصطلاحات والفاظ کے چناؤ اور جملوں کی بناوٹ پر فیڈبیک مہیا کرنے پر ڈاکٹر رضوان احمد' ایسوسی ایٹ پروفیسر قطر یونیورسٹی، کا بھی شکریہ ادا کیا جاتا ہے۔

یہ ترجمہ ممکن نہ ہو پاتا اگر اسے کرنے کے دوران مترجم کی بیگم سعدیہ رضا کی لامحدود حوصلہ افزائی اور حمایت حاصل نہ ہوتی۔انہوں نے ترجمہ کے ڈرافٹ جملوں اور پیراگرافوں کو بغور سنا، متبادل الفاظ مہیا کیے اور ترجمہ کا بطور عام قاری مطالعہ کیا تاں کہ یہ ممکن بنایا جا سکے کہ ترجمہ خود وضاحتی ہے اور اسے پڑھنے کے دوران کسی عام قاری کو مختلف تصورات کو سمجھنے کے لیے رپورٹ کے انگریزی ورژن سے رجوع نہی کرنا پڑے گا۔

# حوالہ جات

**2019 International Year of Indigenous Languages.** (2019, January 12). Retrieved March 29, 2019, from Department of Economic and Social Affairs, United Nations website: https://www.un.org/development/desa/dspd/2019/01/2019-international-year-of-indigenous-languages/

**Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C.** (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245.

**Alba_McDonald [Alba McDonald].** (2018, September 28). Como profesora de inglés me ofende ver mi trabajo continuamente cuestionado porque mi pasaporte ponga España en vez de UK. Hay muchos profesionales en la enseñanza con nivel C2 que son perfectamente válidos para el bilingüismo que son españoles. [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @Alba__McDonald website: https://twitter.com/Alba__McDonald/status/1045665079973367808

**Alfadala, A. [Al-Fadala, A.]** (2015). K-12 *reform in the Gulf Cooperation Council (GCC) countries: Challenges and policy recommendations* (No. WISE Research #07). Retrieved from The World Innovation Summit for Education website: http://www.wise-qatar.org/2015-wise-research-K12-reform-GCC-countries

**Alkhatib, H.** (2017). Status and function of the English language in Qatar: a social semiotic perspective. *Journal of World Languages,* 4(1), 44–68. https://doi.org/10.1080/21698252.2017.1406878

**American Councils for International Education.** (2017). *National K-12 foreign language enrollment survey.* Retrieved from https://www.americancouncils.org/flereport

**Aronin, L., & Singleton, D.** (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1–16. https://doi.org/10.2167/ijm072.0

**Bacha, U.** (2017, May 16). More students in Pakistan are learning Chinese today than ever before. Retrieved November 11, 2018, from DAWN.COM website: https://www.dawn.com/news/1333509

**Bachman, L. F., & Palmer, A. S.** (1996). *Language testing in practice.* Oxford, UK: Oxford University Press.

**Baker, C.** (2017). F*oundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Bristol: Multilingual Matters.

**Bernstein, K. A., Kilinc, S., Deeg, M. T., Marley, S. C., Farrand, K. M., & Kelley, M. F.** (2018). Language ideologies of Arizona preschool teachers implementing dual language teaching for the first time: pro-multilingual beliefs, practical concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 1–24. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1476456

**Berthoud, A.-C., Grin, F., & Lüdi, G. (Eds.).** (2013). E*xploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

**Blommaert, J.** (2010). The *sociolinguistics of globalization.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

**Board of Governors of the European Schools.** (2018). *Facts and figures on the beginning of the 2018- 2019 school year in the European Schools.* Retrieved from https://www.eursc.eu/Documents/2018-10-D-17-en-2.pdf

**Bonacina-Pugh, F.** (2013). Categories and language choice in multilingual classrooms: the relevance of 'teacher-hood.' *Language and Education, 27*(4), 298–313. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788021

**Budach, G.** (2013). From language choice to mode choice: how artefacts impact on language use and meaning making in a bilingual classroom. *Language and Education*, 27(4), 329–342. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788188

**Bunar, N. (Ed.).** (2018). *Education: Hope for newcomers in Europe.* Retrieved from https://issuu.com/educationinternational/docs/28_feb_doc_web

**Canagarajah, S.** (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review,* 22(1), 5–22. http://dx.doi.org/10.1075/aila.22.02can

**Canagarajah, S.** (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.

**Canagarajah, S.** (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms.* New York: Routledge.

**Cenoz, J. (2015).** Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum,* 28(1), 8–24. https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922

**Cenoz, J., & Gorter, D.** (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

**Charter Petition.** (2014, May 15). Retrieved November 11, 2018, from International Charter School of Atlanta website: https://www.icsatlanta.org/petition

**Child and young migrants. (n.d.).** Retrieved March 29, 2019, from Migration Data Portal website: https://migrationdataportal.org/themes/child-and-young-migrants

**Chiswick, B. R., & Miller, P. W.** (2018). Do native-born bilinguals in the US earn more? *Review of Economics of the Household,* 16(3), 563–583. https://doi.org/10.1007/s11150-017-9398-5

**Collins, J., Slembrouck, S., & Baynham, M.** (2009). *Globalization and language in contact: Scale, migration and communicative practices.* London: Bloomsbury Publishing PLC.

**Commission on Language Learning.** (2017). *America's languages: investing in language education for the 21st century.* Retrieved from https://www.amacad.org/language

**Conteh, J., & Meier, G. (Eds.).** (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges.* Bristol: Multilingual Matters.

**Cook, V.** (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook & W. Li (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic competence* (pp. 1–25). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

**Cooper, R. L.** (1989). *Language planning and social change.* Cambridge: Cambridge University Press.

**Coyoca, A. M., & Lee, J. S.** (2009). A typology of language-brokering events in dual-language immersion classrooms. *Bilingual Research Journal; Philadelphia,* 32(3), 260–279.

**Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P.** (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education, 20*(1), 23–43. https://doi.org/10.1080/09500780608668708

**Creese, A., & Blackledge, A.** (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal, 94*(1), 103–115.

**Cummins, J.** (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée, 10*(2), 221–240.

**Cummins, J.** (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 37–51). Bristol: Channel View Publications.

**Davis, A.** (2017, November 19). Germany sees mixed results in refugee education. Retrieved January 15, 2019, from Al-Fanar Media website: https://www.al-fanarmedia.org/2017/11/germany-sees-mixed-results-refugee-education/

**De Jong, E. J.** (2011). *Foundations for multilingualism in education: From principles to practice.* Philadelphia: Caslon Publishing.

**Department of Statistics Singapore.** (2016). *General household survey 2015.* Retrieved from https://www.singstat.gov.sg

**Douglas Fir Group.** (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal,* 100(S1), 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301

**Dual Language Immersion Programs in Georgia. (n.d.).** Retrieved August 6, 2018, from Georgia Department of Education website: http://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Curriculum-and-Instruction/Pages/Dual-Immersion-Language-Programs-in-Georgia.aspx

**Dudley, P.** (2012). Lesson Study development in England: From school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies,* 1(1), 85–100. http://dx.doi.org/10.1108/20468251211179722

**Ellili-Cherif, M., & Romanowski, M.** (2013). Education for a New Era: Stakeholders' perception of Qatari education reform. *International Journal of Education Policy and Leadership,* 8(6), 1–17.

**Eslami, Z. R., Reynolds, D. W., Sonnenburg-Winkler, S. L., & Crandall, J.** (2016). Translanguaging for teacher development in Qatari middle school science classrooms. In J. Crandall & M. Cristison (Eds.), *Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives* (pp. 240–254). New York: Routledge.

**Extra, G.** (2017). Language policy and education in the new Europe. In T. L. McCarty & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education: Encyclopedia of language and education* (3rd ed., Vol. 1, pp. 331–347). Retrieved from https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/language-policy-and-education-in-the-new-europe

**Fast Facts: Charter Schools.** (2018). Retrieved February 14, 2019, from National Center for Education Statistics website: https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30

**Fernandez, C., & Yoshida, M.** (2004). Lesson study: *A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

**Finnigan, K., Adleman, N., Anderson, L., Lynyonne, C., Donnelly, M. B., & Price, T.** (2004). *Evaluation of the public charter schools program: Final report* (Evaluative Reports No. 2004-08). Retrieved from U.S. Department of Education, Office of the Deputy Secretary website: https://www2.ed.gov/rschstat/eval/choice/pcsp-final/index.html

**Flores, N.** (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly,* 47(3), 500–520. https://doi.org/10.1002/tesq.114

**Flores, N., & Aneja, G.** (2017). "Why needs hiding?" Translingual (re) orientations in TESOL teacher education. *Research in the Teaching of English, 51*(4), 441–463.

**Foreign language learning statistics.** (2018, September). Retrieved November 14, 2018, from Eurostat: Statistics Explained website: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics

**French, M.** (2016). Students' multilingual resources and policy-in-action: An Australian case study. *Language and Education,* 30(4), 298–316. https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1114628

**Gajo, L.** (2014). From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and diadactics. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 113–131). Bristol: Multilingual Matters.

**García, O.** (2014). Multilingualism and language education. In C. Leung & B. V. Street (Eds.), *The Routledge companion to English studies (pp. 84–99).* New York: Routledge.

**General Secretariat for Development Planning.** (2008). *Qatar national vision* 2030. Retrieved from http://www.gsdp.gov.qa/portal/page/portal/gsdp_en/qatar_national_vision/qnv_2030_document

**Gorter, D., & Cenoz, J.** (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education,* 31(3), 231–248. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892

**Graddol, D.** (2006). *English next: Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language."* Retrieved from http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm

**Guido, M. G.** (2016). ELF in responsible tourism: Power relationships in unequal migration encounters. In M.-L. Pitzl & R. Osimk-Teasdale (Eds.), *English As a Lingua Franca: Perspectives and Prospects* (pp. 49–56). Boston: Walter de Gruyter.

**Hadid, D.** (2018, October 9). In Pakistan, learning Chinese is cool — And seen as a path to prosperity. Retrieved November 11, 2018, from NPR website: https://www.npr.org/2018/10/09/638987483/in-pakistan-learning-chinese-is-cool-and-seen-as-a-path-to-prosperity

**Hardach, S.** (2018, February 6). Speaking more than one language can boost economic growth. Retrieved September 28, 2018, from World Economic Forum website: https://www.weforum.org/agenda/2018/02/speaking-more-languages-boost-economic-growth/

**Hedgpeth, D.** (2018, October 23). 'Go back to your country': Woman yells obscenities at family speaking Spanish at Virginia restaurant. *Washington Post.* Retrieved from https://www.washingtonpost.com/dc-md-va/2018/10/23/go-back-your-country-woman-yells-obscenities-family-speaking-spanish-virginia-restaurant/

**Heller, M.** (2010a). Language as resource in the globalized new economy. In N. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 347–365). https://doi.org/10.1002/9781444324068.ch15

**Heller, M.** (2010b). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology,* 39, 101–114.

**Henderson, K. I., & Palmer, D. K.** (2015). Teacher and student language practices and ideologies in a third-grade two-way dual language program implementation. *International Multilingual Research Journal,* 9(2), 75–92. https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1016827

**Heugh, K.** (2013). Slipping between policy and management: (De) centralized responses to linguistic diversity in Ethiopia and South Africa. In D. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin, & M. Ó Laoire (Eds.), *Current multilingualism: A new linguistic dispensation* (pp. 339–372). Boston: De Gruyter Mouton.

**Heugh, K., Prinsloo, C., Makgamatha, M., Diedericks, G., & Winnaar, L.** (2017). Multilingualism(s) and system-wide assessment: a southern perspective. *Language and Education,* 31(3), 197–216. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261894

**Hillman, S., & Eibenschutz, E. O.** (2018). English, super-diversity, and identity in the State of Qatar. *World Englishes,* 20(1), 1–20. https://doi.org/10.1111/weng.12312

**Hillman, S., Graham, K. M., & Eslami, Z. R.** (2018). Teachers' translanguaging ideologies and practices at an international branch campus in Qatar. *English Teaching & Learning.* https://doi.org/10.1007/s42321-018-0015-3

**Hopper, P.** (1998). Emergent grammar. In M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language* (pp. 155–175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

**Hornberger, N. H.** (1994). Literacy and language planning. *Language and Education,* 8(1–2), 75–86. https://doi.org/10.1080/09500789409541380

**Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E.** (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education,* 14(2), 96–122. https://doi.org/10.1080/09500780008666781

**Housen, A.** (2002). Processes and outcomes in the European schools model of multilingual education. *Bilingual Research Journal,* 26(1), 45–64.

**Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., ... Christian, D.** (2018). *Guiding principles for dual language education* (3rd ed.). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

**Hundley, T.** (2010, May 30). Is Arabic a dying language? Retrieved October 12, 2018, from Public Radio International website: https://www.pri.org/stories/2010-02-22/arabic-dying-language

**Hurst, E.** (2017). Regional flows and language resources. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 171–186). https://doi.org/10.4324/9781315754512-10

**Jain, R., & Wee, L.** (2015). Multilingual education in Singapore: Beyond language communities. In A. Yiakoumetti (Ed.), *Multilingualism and language in education: Sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (pp. 67–85). Cambridge: Cambridge University Press.

**Jain, R., & Wee, L.** (2018). Cartographic mismatches and language policy: The case of Hindi in Singapore. *Language Policy,* 17(1), 99–118. https://doi.org/10.1007/s10993-016-9429-8

**Jaspers, J.** (2015). Modelling linguistic diversity at school: The excluding impact of inclusive multilingualism. *Language Policy,* 14(2), 109–129. https://doi.org/10.1007/s10993-014-9332-0

**Jenkins, J.** (2017). Mobility and English language policies and practices in higher education. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 502–518). https://doi.org/10.4324/9781315754512-12

**Jenkins, Jennifer.** (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity.* Oxford: Oxford University Press.

**Johnson, K. E.** (2019). The relevance of a transdisciplinary framework for SLA in language teacher education. *The Modern Language Journal,* 103(S1), 167–174. https://doi.org/10.1111/modl.12524

**Jones, B.** (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education,* 16(4), 199–215. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282

**Ka Hikitia – Accelerating Success 2013–2017.** (2019, January 25). Retrieved February 12, 2019, from Ministry of Education, New Zealand website: http://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/ka-hikitia-accelerating-success-20132017/

**Kerfoot, C., & Bello-Nonjengele, B. O.** (2016). Game changers? Multilingual learners in a Cape Town primary school. *Applied Linguistics,* 37(4), 451–473. https://doi.org/10.1093/applin/amu044

**King, K. A., & Bigelow, M.** (2018). Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. In A. Creese & A. Blackledge (Eds.), *The Routledge handbook of language and superdiversity* (pp. 459–472). https://doi.org/10.4324/9781315696010-48

**Kloss, H.** (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report.* Ste-Foy, Canada: International Centre for Research on Bilingualism, Quebec.

**Kosonen, K.** (2013). The use of non-dominant languages in education in Cambodia, Thailand, and Vietnam: Two steps forward, one step back. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language issues in comparative education: Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures* (pp. 39–58). Rotterdam: Sense Publishers.

**Kubanyiova, M., & Crookes, G.** (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal,* 100(S1), 117–132. https://doi.org/10.1111/modl.12304

**Kubota, R.** (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics,* 37(4), 474–494. https://doi.org/10.1093/applin/amu045

**Labov, W.** (1986). The social stratificaiton of (r) in New York City department stores. In H. B. Allen & M. D. Linn (Eds.), *Dialect and language variation* (pp. 304–329). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-051130-3.50029-X

**len_Marina [Lena Marina].** (2018, September 29). Soy profe de alemán, me han propuesto dar clade de español y he dicho que no.  Sé dar clase de alemán,  no de español por mucho que sea nativa.  Esto a la gente le cuesta entenderlo, al parecer. [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @ len_Mara website: https://twitter.com/len_Mara/status/1046069291018260481

**Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D.** (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country. *Journal of Language, Identity & Education,* 16(4), 216–227. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281

**Lewis, C.** (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change.* Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.

**Li, W.** (2014). Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 167–190). New York: Routledge.

**Lo Bianco, J.** (2010). Language policy and planning. In S. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 143–176). Bristol, UK: Multilingual Matters.

**Lorente, B. P.** (2017). Language-in-education policies and mobile citizens. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 486–501). https://doi.org/10.4324/9781315754512-40

**Makalela, L.** (2017). Bilingualism in South Africa: Reconnecting with ubuntu translanguaging. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd edition, pp. 297–309). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_14

**May, S.** (2014). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education.* New York: Routledge.

**May, S.** (2017). National and ethnic minorities : Language rights and recognition. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 149–168). https://doi.org/10.4324/9781315754512-9

**May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S.** (2004). *Bilingual/immersion education: Indicators of good practice.* Retrieved from Ministry of Education, New Zealand website: https://www.educationcounts.govt.nz/publications/pasifika/5079

**McCarty, T. L.** (2011). Unpeeling, slicing and stirring the onion - Questions and certitudes in policy and planning for linguistic diversity in education. In F. M. Hult & K. A. King (Eds.), *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally* (pp. 109–125). Bristol: Channel View Publications.

**McCarty, T. L., Collins, J., & Hopson, R. K.** (2011). Dell Hymes and the new language policy studies: Update from an underdeveloped country. *Anthropology & Education Quarterly,* 42(4), 335–363. https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01143.x

**Mendoza, A., & Parba, J.** (2018). Thwarted: relinquishing educator beliefs to understand translanguaging from learners' point of view. *International Journal of Multilingualism,* 1–16. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1441843

**Menken, K., Hudson, T., & Leung, C.** (2014). Symposium: Language assessment in standards-based education reform. *TESOL Quarterly,* 48(3), 586–614. https://doi.org/10.1002/tesq.180

**Migrod123 [Miguel A. Rodríguez].** (2018, September 29). Si ya les cuesta trabajo entender nuevos conceptos, más trabajo les cuesta hacerlo en una lengua que no es la suya. Aprenden terminología específica en una lengua extranjera y no en la suya. Educación bilingüe es para zonas en las que la L2 también se habla fuera del colegio [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @migrod123 website: https://twitter.com/migrod123/status/1045994080495448064

**Ministry of Development Planning and Statistics.** (2018). *Qatar second national development strategy* 2018~2022. Retrieved from Ministry of Development Planning and Statistics website: https://www.mdps.gov.qa/en/knowledge/Documents/NDS2Final.pdf

**Ministry of Education Singapore.** (2018, May). *Primary School Education Booklet.* Retrieved from https://www.moe.gov.sg/education/primary/primary-school-education-booklet

**Mosley, C. (Ed.).** (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3rd ed.). Retrieved from http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html

**Mühlhäusler, P.** (2000). Language planning and language ecology. *Current Issues in Language Planning,* 1(3), 306–367.

**Ontario Ministry of Education.** (2012). *International languages elementary (ILE) program.* Retrieved from http://www.edugains.ca/resourcesILE/ResourceGuide/MergedResourceGuide.pdf

**Ontario Ministry of Education.** (2016). *Ontario schools kindergarten to grade 12: Policy and program requirements.* Retrieved from www.ontario.ca/edu

**Pablocasado [Pablo Casado Blanco].** (2018, September 28). Queremos un sistema público educativo bilingüe, con los mejores profesores nativos, para alcanzar el mejor nivel de competitividad de nuestros alumnos. #UnNuevoGobierno [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @pablocasado_ website: https://twitter.com/pablocasado_/status/1045634509142732800?lang=en

**Pacheco, M. B.** (2018). Spanish, Arabic, and "English-Only": Making meaning across languages in two classroom communities. *TESOL Quarterly,* 52(4), 995–1021. https://doi.org/10.1002/tesq.446

**Park, J. S.-Y., & Wee, L.** (2017). Nation-state, transnationalism, and language. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 47–62). https://doi.org/10.4324/9781315754512-3

**Pasifika Education Plan 2013-2017.** (2018, December 11). Retrieved February 12, 2019, from Ministry of Education, New Zealand website: http://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/pasifika-education-plan-2013-2017/

**Piller, I., & Takahashi, K.** (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 14(4), 371–381. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062

**Plüddemann, P.** (2015). Unlocking the grid: language-in-education policy realisation in post-apartheid South Africa. *Language & Education: An International Journal,* 29(3), 186–199. https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994523

**Rahman, T.** (2009). Language ideology, identity and the commodification of language in the call centers of Pakistan. *Language in Society,* 38(02), 233–258.

**Rampton, B.** (2011). From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars.' *Language & Communication,* 31(4), 276–294. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2011.01.001

**Rea-Dickins, P., Khamis, Z. K., & Olivero, F.** (2013). The relationship between English-medium instruction and examining and social and economic development: A sub-Saharan Africa case study. In E. J. Erling & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 111–140). Clevedon: Multilingual Matters.

**Reyes, C., & Carrasco, S.** (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education,* 53(4), 514–527. https://doi.org/10.1111/ejed.12304

**Reynolds, D. W.** (2015). Qatari middle school students' perceptions of strategies for L1 and L2 reading. In C. Gitsaki, M. Gobert, & Helene Demirci (Eds.), *Current issues in reading, writing and visual literacy: Research and practice* (pp. 28–45). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

**Reynolds, D. W.** (2017a). A Qatari case for authenticity in the investigation of reading abilities and strategies. In A. Gebril (Ed.), *Applied linguistics in the Middle East and North Africa.* Amsterdam: John Benjamins.

**Reynolds, D. W.** (2017b). Helping content teachers move beyond language: Translanguaging in Lesson Study groups. In D. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.

**Ricento, T.** (2014). Thinking about language: what political theorists need to know about language in the real world. *Language Policy,* 13(4), 351–369. https://doi.org/10.1007/s10993-014-9322-2

**Ricento, T.** (2017). Conceptualizing language: Linguistic theory and language policy. In H. Peukert & I. Gogolin (Eds.), *Dynamics of linguistic diversity* (Vol. 6, pp. 13–30). Amsterdam.

**Ricento, T., & Hornberger, N. H.** (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly,* 30(3), 401–427. https://doi.org/10.2307/3587691

**Romanowski, M. H., Cherif, M., Al Ammari, B., & Al Attiyah, A.** (2013). Qatar's educational reform: The experiences and perceptions of principals, teachers and parents. *International Journal of Education,* 5(3), p108–p135. https://doi.org/10.5296/ije.v5i3.3995

**Ruíz, R.** (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal,* 8(2), 15–34. https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464

**Sánchez, M. T. (Maite), García, O., & Solorza, C.** (2018). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal,* 41(1), 37–51. https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1405098

**Saxena, M., & Martin-Jones, M.** (2013). Multilingual resources in classroom interaction: ethnographic and discourse analytic perspectives. *Language & Education: An International Journal,* 27(4), 285–297. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788020

**Schissel, J. L., Korne, H. D., & López-Gopar, M.** (2018). Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: teacher perspectives from Oaxaca, Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 0(0), 1–17. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1463965

**Schools and Districts. (n.d.). Retrieved** March 23, 2019, from Georgia Department of Education website: http://www.gadoe.org/External-Affairs-and-Policy/AskDOE/Pages/Schools-and-Districts.aspx

**Seidlhofer, B.** (2011). *Understanding English as a lingua franca.* Oxford University Press.

**Shohamy, E.** (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal,* 95(3), 418–429.

**Snoj, J.** (2017, February 7). Population of Qatar by nationality in 2017. Retrieved April 30, 2017, from Priya DSouza website: http://priyadsouza.com/population-of-qatar-by-nationality-in-2017/

**Soltero-González, L., Escamilla, K., & Hopewell, S.** (2012). Changing teachers' perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: towards a holistic bilingual perspective on writing assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 15(1), 71–94. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.604712

**Standard High School Graduation Requirements (50-state).** (2018). Retrieved February 14, 2019, from Education Commission of the States website: http://ecs.force.com/mbdata/mbprofall?Rep=HS01

**Statistics Canada.** (2017). *Ottawa, CV [Census subdivision], Ontario and Ottawa,* CDR [Census division], Ontario (table). *Census Profile. 2016 Census* (No. Statistics Canada Catalogue no. 98-316-X2016001). Retrieved from https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E

**Tau Mai Te Reo – The Māori Language in Education Strategy** 2013-2017. (2018, December 11). Retrieved February 12, 2019, from Ministry of Education, New Zealand website: http://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/tau-mai-te-reo-the-maori-language-in-education-strategy-2013-2017/

**Terra, S. E. L.** (2018). Bilingual education in Mozambique: A case-study on educational policy, teacher beliefs, and implemented practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 1–15. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441803

**TESOL International Association.** (2018). *An action agenda for the future of the TESOL profession.* Retrieved from www.tesol.org/actionagenda

**Tinsley, T.** (2018, June 22). Why are teenagers in England becoming less likely to learn languages? Retrieved March 31, 2019, from British Council website: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/teenagers-in-england-less-likely-to-learn-languages

**Translation and Localization Industry Facts and Data. (n.d.).** Retrieved October 19, 2018, from GALA Global website: https://www.gala-global.org/industry/industry-facts-and-data

**UNESCO.** (2016a). *Education 2030: Incheon Declaration* (No. ED-2016/WS/28). Retrieved from http://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4

**UNESCO.** (2016b). *If you don't understand, how can you learn?* (No. Policy Paper 24). Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243713E.pdf

**UNESCO.** (2018). Migration, displacement & education: Building bridges, not walls | Global Education Monitoring Report. Retrieved February 17, 2019, from https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration

**Vaish, V.** (2015). Translanguaging in Singapore: Discourse in monolingual versus bilingual classrooms. In A. Yiakoumetti (Ed.), *Multilingualism and language in education: Sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (pp. 87–101). Cambridge: Cambridge University Press.

**VctrAnma [Víctor Anguita].** (2018, September 30). He tenido profesores y compañeros que hablan un inglés más correcto que cualquier persona con una formación media-avanzada del Reino Unido. También conozco extranjeros que hablan español mejor que todos los miembros de su partido juntos. Ser nativo no es una garantía profesional. [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @VctrAnma website: https://twitter.com/VctrAnma/status/1046509130926747648

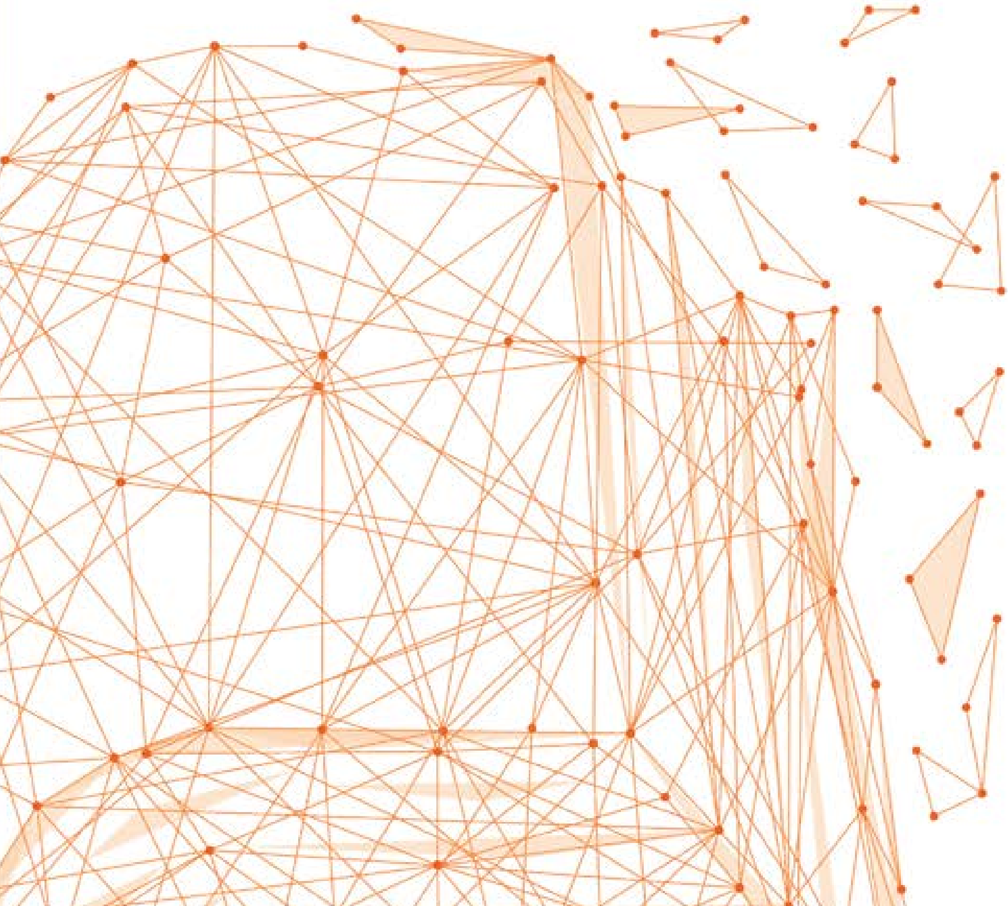
**Vertovec, S.** (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30(6),* 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

**Walter, S. L., & Benson, C.** (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 278–300). Cambridge, UNITED KINGDOM: Cambridge University Press.

**Westcott, N.** (2004). *Sink or swim: Navigating language in the classroom.* Retrieved from http://www.praesa.org.za/videos/

**Woodbury, A. (n.d.). Endangered Languages.** Retrieved April 25, 2019, from Linguistic Society of America website: https://www.linguisticsociety.org/content/endangered-languages

**Zellman, G. L., Ryan, G. W., Karam, R., Constant, L., Salem, H., Gonzalez, G., … Al-Obaidli, K.** (2009). *Implementation of the K-12 education reform in Qatar's schools* (No. RAND_MG880). Retrieved from RAND Corporation website: http://www.rand.org/pubs/monographs/MG880/



مؤسسة قطر
Qatar Foundation

wise

Carnegie Mellon University Qatar