

## در تقاطع جنسیت و ملیت: مادران افغانستانی و آموزش فرزندان

ستاره هاشمی\*، بهرنگ صدیقی\*\*

### چکیده:

تقاطع‌یافتگی توضیح می‌دهد که نظام‌های سلطه همچون نظام طبقاتی، جنسیتی، و ملیتی چگونه در هماهنگی با هم عمل و یکدیگر را بازتولید می‌کنند. در این مقاله بر تجربه‌ی ستمدیدگی زنان افغانستانی در رابطه با نهاد آموزش تمرکز می‌کنیم. مردم‌نگاری نهادی روش‌شناسی مناسبی برای مطالعه‌ی تجربه‌ی فرودستی است. این مردم‌نگاری تجربه‌ی مردم را در بستر روال‌های نهادی حاکم مطالعه می‌کند. این پژوهش با نظر به موقعیت زنان افغانستانی توصیفی از وظایف مادری آنان در قبال آموزش فرزندانشان به دست می‌دهد. این که زنان افغانستانی که به طور همه‌جانبه به حاشیه رانده شده‌اند، چگونه با این گونه وظایف مراقبتی مواجه می‌شوند، از مهم‌ترین محورهای این پژوهش است. موانع زبانی و بی/کم‌سوادگی در تجربه آنان ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر دارند. فنون اصلی گردآوری داده‌ها مشاهده و مصاحبه بوده است.

واژگان کلیدی: زنان افغانستانی، ملیت، جنسیت، تقاطع، سلطه

### مقدمه

وقتی از زنان افغانستانی سخن می‌گوییم، با این نام‌گذاری دست‌کم بر دو ویژگی زن بودن یعنی جنسیت و ملیت (افغانستانی بودن) دست گذاشته‌ایم. اما آیا این دو عامل به هر پژوهشی که در مورد زنان افغانستانی انجام گیرد، خودبه‌خود وارد می‌شوند؟ آیا الزامی وجود دارد که پژوهشگر حتماً آن‌ها را موضوع مطالعه قرار دهد یا این ویژگی‌ها تنها به کار محدود و مشخص کردن گروه مورد مطالعه می‌آیند؟ آیا تفاوتی می‌کند که گروه مورد

\* کارشناس ارشد دانشکده مطالعات فرهنگی دانشگاه علم و فرهنگ

setareh.ha68@gmail.com

\*\* استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه رودهن

behsad1@gmail.com

مطالعه‌ی ما مثلاً مادران تهرانی باشد یا زنان افغانستانی ساکن این یا آن محله‌ی تهران؟ ردیف کردن این ویژگی‌ها در عنوان‌های پژوهش‌های علوم اجتماعی چه معنایی دارد؟

در بسیاری از پژوهش‌ها، به ویژه پژوهش‌های کمی، به ویژگی‌های جمعیتی افراد مورد مطالعه پرداخته می‌شود. تأثیرات جنسیت، میزان تحصیلات، شغل، و ویژگی‌هایی از این قبیل را در جدول‌هایی متعدد نمایش می‌دهند. اما این مجموعه ویژگی‌ها با همین بدل شدن به ویژگی‌های صرفاً جمعیت‌شناختی خنثی می‌شوند. یعنی از معنای خود در حکم مقولات تعیین‌کننده‌ی سلسله‌مراتب اجتماعی تهی می‌شوند و از مداخله در چارچوب اصلی پژوهش بازمی‌مانند.

اما از نظرگاهی انتقادی این مقوله‌ها روابط قدرت را نمایندگی می‌کنند. روابطی که از دیرباز میدان مبارزه‌ی جنبش‌های اجتماعی فرودستان بوده‌اند. من (نگارنده) پیش از آغاز این پژوهش، در نقش کنشگر حوزه‌ی زنان در اجرای برنامه‌هایی با رویکرد مشارکتی و با هدف ارتقای آگاهی جنسیتی شرکت داشتم که در بعضی از محلات فرودست تهران انجام گرفته‌اند. طی این فعالیت‌ها تلاش می‌کردیم در موقعیت کسانی قرار بگیریم که قرار است آگاهی را به مخاطبان خود عرضه کنند و آن‌ها منفعلانه این آگاهی را پذیرا شوند. چنین اتفاقی خطر مهمی برای هر اقدام مشارکتی به حساب می‌آید. چرا که بنا بر آن است که اقدامات مشارکتی پژوهش و آموزش را در قالب فرایندهایی دوسویه، و نه طبق الگوهای عمودی، به اجرا درآورند. به نظر، آن چه می‌توانست این خطر را جدی کند این بود که بعضی از ما از طبقه‌ی متوسط بودیم، مشخصاً از زنان مورد مطالعه‌مان تحصیلات بالاتری داشتیم و فرودستی را مانند برخی از آنان که از اقلیت‌های قومی/ملی بودند، تجربه نمی‌کردیم. اما آیا مثلاً خشونت جنسیتی، یکی از حوزه‌های فعالیت ما، تجربه‌ی هرروزه‌ی «ما زنان» در خانه، خیابان و محل کار نبود؟ همان‌طور که «آن زنان» نیز این خشونت را تجربه می‌کردند؟

راه مواجهه با چنین چالش‌هایی را کجا باید جست‌وجو می‌کردیم؟ نسبی‌گرایی فرهنگی با مرکزیت دادن به تفاوت‌های فرهنگی به مسئله‌ی تضاد پاسخ می‌گوید. به این ترتیب امکان هر گونه شناخت و مداخله از سوی «بیرونی‌ها» را محل تردید قرار می‌دهد. به نظر می‌آمد چنین رویکردهایی گرچه ابتدا از مباحثاتی پیرامون قدرت سرچشمه گرفته‌اند، عمدتاً با تلقی‌های اساساً ایدئالیستی از تفاوت و فرهنگ، نسبت به نظام‌های سلطه‌ی بی‌اعتنا می‌شوند. بنابراین این شیوه از نگرش به موضوع نه فقط ناکافی که گمراه‌کننده بود. در گیرودار همین چالش‌ها بود که با نظریه‌ی تقاطع‌یافتگی آشنا شدیم که موضوعاتی را در رابطه با تقاطع نظام‌های سلطه مطرح می‌کرد. در این نظریه که از سوی فمینیست‌های سیاه بنیان نهاده شده بود، نقطه‌ی عزیمت دیگر نه تنوع جهان‌های

---

<sup>1</sup> Domination systems

<sup>2</sup> Intersectionality

آدمیان بلکه درهم‌تنیدگی ساختارهای فرودست‌ساز به طور خاص بود. برای شناخت بیشتر از این درهم‌تنیدگی باید درباره‌ی تبعیض علیه زنانی می‌آموختیم که علاوه بر این که به تبع جنسیتشان در نظام مردسالاری فرودست بودند، با عامل یا عوامل فرودست‌ساز دیگری نیز دست‌به‌گریبان بودند.

وقتی برای پژوهش درباره‌ی فرودستی<sup>۱</sup> زنان افغانستانی به سازمان‌های مردم‌نهاد محله‌ی امام‌زاده یحیی تهران قدم گذاشتم، بیش از آن با چهره‌ی ستم‌دیدگی آنان بیگانه بودم که بتوانم موضوعات مشخصی را برای مطالعه برگزینم. اکنون نیز که ماه‌ها است کار این پژوهش پایان یافته آن‌چه روایت می‌شود شاید برای یک افغانستانی طبقه‌ی فرودست چیزی جز بیان پیش‌پافتاده‌ی مشکلات هرروزه نباشد؛ تازه اگر در جایگاه یک ایرانی از طبقه‌ی متوسط توانسته باشم به چنین درکی دست یابم. اهمیت تلاش برای بازگویی این روایت‌ها را باید در سکوت حیرت‌آور جامعه‌ی ایران و البته فعالان اجتماعی و دانشگاهی آن در مقابل ستمی یافت که سالیانی طولانی است نسبت به افغانستانی‌های ساکن ایران روا می‌شود. اگر علیه این تبعیض زمزمه‌هایی برخاسته است، این پژوهش و پژوهش‌هایی مانند این بناست سهم اندکی در چنین صدایی داشته باشند.

زنان افغانستانی‌ای که طی پژوهش میدانی با آنان گفت‌وگو شد بیش از هر چیز دغدغه‌ی تحصیل فرزندانشان را داشتند و بسیاری از آن‌ها خود درگیر سوادآموزی بودند. شاید بخشی از برجسته شدن موضوع آموزش در میان یافته‌های پژوهش به سازمان‌های مردم‌نهادی مربوط باشد که میانجی ارتباط ما با اجتماع محلی بودند. این سازمان‌ها بیشتر در حوزه‌ی آموزش کودکان فعالیت می‌کردند و بسیاری از زنانی که به آن‌ها مراجعه می‌کردند، کودکان مدرسه‌رو داشتند و در مورد گرفتاری‌هایی که با تحصیل فرزندانشان داشتند، صحبت می‌کردند. علاوه بر این در این سازمان‌ها کلاس‌های سوادآموزی‌ای برگزار می‌شد که زنان افغانستانی در آن‌ها شرکت می‌کردند و حضور من در این کلاس‌ها پای مسائل زنان افغانستانی در رابطه با سواد را به میان کشید. بعضی زنان افغانستانی‌ای نیز که در این سازمان‌ها رفت‌وآمد داشتند برای سوادآموزی به کمک نیاز داشتند و همین سبب شد مستقیماً در این فرایند درگیر شوم.

تبعیض‌های قانونی معمولاً از نخستین مصداق‌های تبعیض علیه جوامع مهاجرند که به چشم می‌آیند و شناسایی می‌شوند. زنان افغانستانی در این پژوهش نیز در اولین برخوردها با پژوهشگری ایرانی ابتدا از موانع قانونی تحصیل فرزندانشان مثلاً شهریه‌ای گلایه می‌کردند که از افغانستانی‌ها برای ثبت‌نام در مدارس دولتی گرفته می‌شد. اما نگرانی‌های مادران در مورد تحصیل فرزندانشان به این گونه موارد محدود نمی‌شد. شاید عجیب نباشد که زنان کم‌بی‌سواد در رسیدگی به درس و مدرسه‌ی فرزندانشان با مشکل مواجه می‌شوند. ولی آیا تصویر

---

<sup>۱</sup> Subordination

زنی که نمی‌تواند به فرزندش دیکته بگوید، تنها چیزی است که باید به ذهن بیاوریم؟ به ویژه وقتی از تجربه‌ی زنان افغانستانی سخن می‌گوییم؟

یکی از اولین روزهای آغاز کار بود که شنیدم یکی از کارکنان سازمانی مردم‌نهاد که نیرویی محلی و خود متعلق به یکی از مناطق غیرفارسی‌زبان ایران بود، از این شکایت دارد که مادرها در خانه به جای فارسی «معیار» به زبان «مادری» شان با بچه‌ها صحبت می‌کنند. این موضوع باعث ضعف بچه‌ها به ویژه در درس‌هایی مانند دیکته می‌شود. می‌گفت به خاطر همین خودش در خانه همیشه با بچه‌ها فارسی صحبت می‌کند. این مشاهده نخست به این دلیل اهمیت داشت که سلطه‌ی زبانی‌ای را نشان می‌داد که از طریق نهادهای آموزشی اعمال می‌شود. در واقع نمی‌توانی از سلطه‌ی ملیتی سخن بگویی و به مسئله‌ی زبان به‌ویژه در ارتباط با آموزش برخوردی. اما آیا می‌توان به راحتی از آن کارمند به خاطر وارد آوردن چنین فشاری خرده گرفت؟ آیا غیر از این بود که او پیشرفت تحصیلی کودکان را می‌خواست و این پیشرفت مستلزم تسلط آنان بر فارسی معیار بود؟ این خشم نسبت به مادران از کجا سرچشمه می‌گرفت؟ اصطلاح «زبان مادری» خود حاوی تناقض جالبی به نظر می‌آمد. اگر از زبان مادری سخن می‌گوییم، پس همان مادران‌اند که وظیفه دارند در کنار گذاشتن آن به فرزندانشان کمک کنند. برای این کار آن‌ها نخست خود باید بتوانند به‌درستی این زبان را بدانند و به کار ببندند. اما بسیاری از مادران نمی‌توانستند یا البته در مواردی نمی‌خواستند چنین کنند.<sup>۱</sup>

توجه به وظایف آموزشی مادران از سوی دیگر نتیجه‌ی آمدوشدی میان مشاهدات میدانی و روش‌شناسی پژوهش بود. محیط‌های آموزشی از جمله محیط‌های مورد علاقه‌ی مردم‌نگاری نهادی‌اند. مشکلات آموزشی مادران افغانستانی توجه ما را بیش‌ازپیش به پژوهش دوروتی اسمیت<sup>۲</sup> و همکارش آلیسون گریفت<sup>۳</sup> (2005) درباره‌ی یکی از کارهای مادری، یعنی فعالیت‌های کمک‌آموزشی با فرزندان، جلب کرد. اسمیت در این پژوهش نشان می‌دهد برنامه‌ی مدارس بر اساس فرض وجود خانواده‌ی طبقه متوسط متشکل از یک زن و مرد تنظیم می‌شود که در آن مرد دارای درآمد کافی است تا زن زمان خود را برای فعالیت‌های کمک‌آموزشی با فرزندان در خانه وقف کند. این مسئولیت تضمین می‌کند فرزندان خانواده‌های طبقه‌ی ممتاز بتوانند در حفظ مشاغل تخصصی و مدیریتی و در نتیجه حفظ جایگاه طبقاتی‌شان موفق عمل کنند. اسمیت که خود مادری مجرد بود، دریافت که موقعیت معلم‌ها، مدیران مدرسه، ارائه‌دهندگان مراقبت‌های بهداشتی و خدمات مراقبت از کودک به گونه‌ای با

<sup>۱</sup> گرچه این پژوهش بر زنان افغانستانی متمرکز است بی‌گمان بسیاری از مصادیق سلطه‌ی زبانی، و نیز دیگر اشکال مرتبط سلطه‌ی ملیتی، می‌تواند شامل حال غیرفارسی‌زبانان ایرانی، در این جا مادران غیرفارسی‌زبان، نیز بشود. در بخش نظریه ارتباط میان ملیت و جنسیت را بیشتر روشن می‌کنیم.

<sup>۲</sup> Institutional ethnography

<sup>۳</sup> Dorothy E. Smith

<sup>۴</sup> Alison Griffith

یکدیگر هماهنگ می‌شود که بعضی مادران را در جایگاه خانواده‌هایی ناقص قرار می‌دهد. کارکنان مدارس مناطق فقیرنشین نیز برای جبران کار آموزشی‌ای که این زنان در خانه انجام نمی‌دهند، تحت فشار قرار می‌گیرند و کودکانی هم که در این مدرسه‌ها درس می‌خوانند، نمی‌توانند پیشرفت تحصیلی همچون پیشرفت کودکان طبقات بالاتر داشته باشند.

بنابراین ضمن جست‌وجوی ابعاد گوناگون فرودستی زنان افغانستانی که هدف کلی‌تر این پژوهش بود، در جست‌وجوی پاسخ به این پرسش برآمدیم که وقتی آنان خود را با نقش مادری‌ای مواجه می‌بینند که نهاد آموزش و پرورش بنا بر منافع جنسیت، ملیت و طبقه‌ی حاکم تعریف کرده است، چگونه با وظایف مراقبتی‌شان مواجه می‌شوند؟ اگرچه نتایج این پژوهش شامل طیف گسترده‌تری از موضوعات است، در این مقاله بیشتر به این جنبه از تجربه‌ی زنان افغانستانی خواهیم پرداخت. طبقه، جنسیت و ملیت همه در ترسیم این موقعیت دخیل اند اما به لحاظ موضوعی نمود آن‌ها را در حوزه‌ی سواد و زبان توصیف خواهیم کرد.

### تقاطع‌یافتگی نظام‌های سلطه

اندیشه‌های رهبران زن آمریکایی آفریقایی‌تبار، همچون آدری لرد<sup>۱</sup> و آنجلا دیویس<sup>۲</sup>، الهام‌بخش نظریه‌ی تقاطع‌یافتگی بوده است. کتاب دیویس (1981)، «زنان، نژاد و طبقه»، از نخستین نمونه‌ها در این زمینه است. اما کیمبرلی کرنشاو<sup>۳</sup> (1989) است که نخستین بار استعاره‌ی تقاطع<sup>۴</sup> یا چهارراه را برای نشان دادن درهم‌تنیدگی اشکال مختلف تبعیض به کار می‌گیرد. برجسته کردن تجارب کسانی که اشکال چندگانه‌ی فرودستی را هم‌زمان تجربه می‌کنند یکی از کارکردهای اصلی نظریه‌ی تقاطع‌یافتگی است. با این حال چنان‌که پاتریشیا هیل کالینز<sup>۵</sup> (۱۳۹۶)، از نظریه‌پردازان مهم تقاطع‌یافتگی، توضیح می‌دهد این نظریه در جست‌وجوی «چهارچوب‌های تفسیری» است که به ما نقاط کانونی‌ای را نشان دهد که نظام‌های سلطه بر مدار آن‌ها بقای یکدیگر را تضمین می‌کنند. آنچه موضوع مطالعه‌ی تقاطع‌یافتگی است نه «مقوله‌بندی‌های هویت شخصی» به سیاقی پسامدرنیستی بلکه «سلسله‌مراتب‌های اجتماعی» با زمینه‌ی مادی مشخص است که نه «انتخابی» و نه «گذرا» هستند (Collins, 1998, p.921). بسیاری از این مباحث در دهه‌ی ۸۰ میلادی و در حالی مطرح می‌شوند که سیاست‌های هویت را محل نقد قرار می‌دهند.

<sup>1</sup> Audre Lorde

<sup>2</sup> Angela Davis

<sup>3</sup> Kimberlé Crenshaw

<sup>4</sup> Intersection

<sup>5</sup> Patricia Hill Collins

با این استدلال که جنبش‌های رهایی‌بخش با محدود شدن به نفع یکی از ابعاد موقعیت اجتماعی نه‌تنها ناگزیر منجر به بازتولید سایر اشکال فرودستی می‌شوند بلکه برای (اهداف و ذینفعان) خود نیز ناکافی خواهند بود (کرنشاو، ۱۳۹۶).

## کار مادری آموزش در تقاطع نظام‌های سلطه

نسلی از فمینیست‌های مارکسیست که در کنار دوروتی اسمیت مؤلفان نظریه‌ی نظرگاه<sup>۱</sup> نام می‌گیرند، بر این باورند که کارهای مراقبتی مانند تلاش برای تداوم زندگی دیگران، پشتیبانی عاطفی از آنان و پرورش نسل‌های تازه کارهایی بالقوه رهایی‌بخش در پاسخ به نیازهای انسانی‌اند اما در نظام سرمایه‌داری-مردسالاری در چهارچوب نهادهای اجتماعی به خدمت گرفته و از هستی واقعی خود بیگانه می‌شوند.

بخش مهمی از این سازوکارهای نهادی به دوگانه‌ی خصوصی و عمومی مربوط می‌شود. این تفکیک از مقولات مورد بحث تقاطع‌یافتگی است و کالینز (1994) آن را با دوگانه‌های دیگری همچون زن خانه‌دار و مرد شاغل یا خانواده و کار معادل می‌داند. دوگانه عمومی و خصوصی از دیرباز در ادبیات فمینیستی محل نقد بوده است اما ادعای این نظریه آن است که این تفکیک‌ها در زندگی بسیاری از زنانی طبقات فرودست مخدوش یا جابه‌جا می‌شود. آن‌ها نه‌تنها علاوه بر کارهای خانه برای تأمین معاش خانواده نیز به کار مزدی مشغول بوده‌اند بلکه در مقایسه با هم‌تایان ممتاز خانه‌دار خود همواره ناچار به کار مراقبتی مضاعفی بوده‌اند تا کمبودهای رفاهی خانواده را جبران کنند.

آنجلا دیویس (۱۳۹۶) با هدف رازدایی از این تفکیک، فرایند تاریخی‌ای را توضیح می‌دهد که طی آن اقتصاد عمومی سرمایه‌داری از اقتصاد خصوصی خانه جدا شد. تا کمی پیش از موج انقلاب صنعتی، کار زنان مجموعه‌ای از فعالیت‌های داخل و خارج از خانه را تشکیل می‌داد. با تأسیس کارخانه‌ها بسیاری از این فعالیت‌ها از خانه جدا شد و برای مبادله به تولید انبوه سپرده شد. بازتاب ایدئولوژیک تفکیک میان خانه و کارخانه ساخته‌شدن تصویر ایده‌آل زن خانه‌داری بود که صرفاً اداره‌کننده‌ی امورات خانه بود. باین‌حال این تصویر که زاینده رفاه اقتصادی طبقات ممتاز بود با زندگی زنانی که در همان زمان در کارخانه‌ها مورد بهره‌کشی بودند یا زنان سیاه‌برده‌ای که در ایالات‌متحده به کار شبانه‌روزی مشغول بودند جور در نمی‌آمد. بعدها وقتی زنان طبقه‌ی متوسط خانه را به مقصد کار در حوزه‌ی عمومی ترک کردند بخشی از کارهای خانه که همچنان به روال پیشین پابرجا بود، باز هم بر دوش زنان طبقه‌ی فرودست در جایگاه کارگران و پرستاران خانگی قرار گرفت. زنانی که در طول روز کارهای مشابهی را یک‌بار در خانه خودشان و یک‌بار در خانه‌ی کارفرمایانشان انجام می‌دادند. اما آن چه

---

<sup>1</sup> Standpoint Theory

مسئله را پیچیده می‌کرد این بود که اگرچه ایده‌آل زن خانه‌دار از شرایط زندگی طبقات ممتاز برخاسته بود، به تصویری تعمیم‌یافته بدل شده بود که دائماً به زنان/مادران طبقات فرودست نیز به عنوان الگو عرضه می‌شد. از جمله ویژگی‌های ایده‌آل زن خانه‌دار تربیت کودکانی شایسته بود که بتوانند به جامعه یا به عبارت بهتر «ملت» خود خدمت کنند. این ایده آن‌قدر قدرتمند بود که در بسیاری کشورها به دست‌آویزی برای مطالبه حق و بحث بر سر لزوم تحصیل زنان منجر شد: دختران را به مدرسه بفرستیم تا مادرانی خوب برای فرزندانمان باشند! اما این وظیفه را نمی‌توان خارج از متن گسترده‌تر وظایف تعریف‌شده زنان در قبال دولت-ملت‌ها فهمید. نیرا یووال دیویس<sup>۲</sup> (1997) که در کتاب «جنسیت و ملت» تعاملات دو عامل جنسیت و ملیت را شرح داده است، پنج محور اساسی برای این ارتباط شناسایی می‌کند که در قالب پنج وظیفه‌ی زنان در قبال ملت/قومیتشان متجلی می‌شود:

۱. بازتولیدکنندگان بیولوژیک اعضای جامعه قومی

۲. بازتولیدکنندگان مرزبندی گروه‌های قومی/ملی

۳. بازتولیدکنندگان ایدئولوژیک جمعیت و انتقال‌دهندگان فرهنگ آن به نسل بعدی

۴. دلالت‌گران تفاوت‌های ملی/قومی - به‌عنوان یک نماد در گفتمان ایدئولوژیکی که برای ساخت، بازتولید و انتقال مقولات قومی/ملی استفاده می‌شود و

۵. مشارکت‌کنندگان در مبارزات ملی، اقتصادی، سیاسی و نظامی» (آنتیاس و یووال-دیویس، ۱۳۹۳، ص. ۱۹). وقتی از دولت-ملت سخن می‌گوییم باید در نظر داشته باشیم که «مرزبندی‌هایش تقریباً همیشه شامل تعدادی از قوم‌ها می‌شود» اما یک یا بعضی از قومیت‌ها با هویت ملی و «دولتمند بودن» مترادف گرفته می‌شوند درحالی‌که سایر هویت‌ها به جایگاه اقلیت رانده می‌شوند. (آنتیاس و یووال-دیویس، ۱۳۹۳) زنان متعلق به نژاد یا قومیت فرادست به‌گونه‌ای متفاوت از گروه‌های به حاشیه رانده شده با هر یک از وظایف نامبرده مواجه می‌شوند. یکی از مثال‌های فمینیست‌های سیاه در نوشته‌هایشان این است که اگر زنان سفید (نوع مطلوب) در ایالات‌متحده تلاش می‌کردند تا حق پیشگیری از بارداری و پایان دادن اختیاری به آن را به دست آورند، زنان رنگین‌پوست (نوع نامطلوب) باید در برابر عقیم‌سازی اجباری مقاومت می‌کردند. اگر زنان گروه فرادست همان زبان، فرهنگ و شیوه‌ی زیستنی را به فرزندان‌شان آموزش می‌دهند که آنان در مدرسه نیز می‌آموزند، زنان گروه فرودست که کودکان‌شان به همان مدرسه‌ها می‌روند باید آنان را مجهز کنند تا در برابر خشونت فضای مسلط تاب

<sup>۱</sup> افسانه نجم‌آبادی (1998) در مقاله‌ی «برساختن زن خانه‌دار تحصیل‌کرده» این فرایند تاریخی را با استناد به مناظرات مربوط به آموزش در اواخر قرن نوزدهم و دهه اول قرن بیست در ایران توضیح می‌دهد.

<sup>۲</sup> Nira Yuval-Davis

آوردند. تلاش جماعت‌های فرودست برای بقای بیولوژیک و ایدئولوژیک در جامعه مسلط وظایف مراقبتی ویژه‌ای را بر دوش زنان قرار می‌دهد. این وظایف همان‌قدر که برای این زنان فرساینده است، برای بقای خود آن‌ها به‌عنوان عضوی از جماعتشان نیز ضروری است. همین موقعیت سبب می‌شود آزادی برای زنان این جماعت‌ها صرفاً شکل آزادی فردی در برابر سلطه‌ی خانواده (حوزه‌ی خصوصی) را نداشته باشد، بلکه با رهایی جماعتشان از سیطره‌ی جامعه‌ی مسلط گره خورده باشد (Collins, 1994).

با همه این اوصاف قابل‌تصور است که زنان افغانستانی که موقعیتی فرودست در سلسله‌مراتب ملی و طبقاتی دارند، در پیروی از نقش مادر خانه‌داری که نظم حاکم تعریف می‌کند با چالش مواجه می‌شوند. با این حال این گزاره پیش‌بینی‌ای نبود که بر اساس مطالعات نظری ما صورت گرفته باشد. گرچه پیش از آغاز پژوهش درباره‌ی زنان افغانستانی در مورد این که این پژوهش در چهارچوب نظریه‌ی تقاطع‌یافتگی انجام خواهد شد تصمیم گرفته بودیم، این که کدام مقولات و دریافته‌ها و دیدگاه‌های نظری می‌تواند بیشتر به کار توصیف موقعیت زنان کم‌سواد/بی‌سواد افغانستانی بیاید، خود نتیجه‌ی شنیده‌ها و آموخته‌های ما از تجارب زنان افغانستانی در میدان پژوهش بود. وقتی از تجارب زنان افغانستانی سخن می‌گوییم به معنی آن نیست که این تجارب را مختص و منحصر به این دسته از زنان می‌دانیم. برعکس، این تجارب بناست به ما در شناخت تصویر کلی‌تر نقش تعریف شده برای مادران در نظام آموزشی موجود که برساختی طبقاتی، جنسیتی و ملیتی است، یاری برساند.

## مردم‌نگاری نهادی: نگرستن از میان شکاف‌ها

مردم‌نگاری نهادی را دوروتی اسمیت، جامعه‌شناس و فمینیست مارکسیست کانادایی، در اوایل دهه‌ی ۸۰ میلادی بنیان گذاشت. پیش‌تر اشاره کردیم که کسانی که به کارهای مراقبتی مشغول‌اند، با تناقضی میان واقعیت تجربه‌ی خود و پیام‌های ایدئولوژیکی روبه‌رویند که باید خود را با آن‌ها انطباق دهند. این تناقض که در معرفت‌شناسی نظرگاه آگاهی دوپاره‌آنام می‌گیرد (Devault, 2007)، موضوع مطالعه‌ی مردم‌نگاری نهادی است. این تناقضات همچون شکافی راه را به شناخت روال‌های نهادی حاکم می‌گشاید. برای این کار همچون مردم‌نگاران سراغ محیط‌های مشخص می‌رویم تا ببینیم چه پیام‌هایی، میان چه کسانی و در چه مکان‌هایی تبادل می‌شوند اما از این طریق صرفاً به دنبال توصیفی از مردم یا تجاربشان نیستیم، بلکه در جست‌وجوی «فرایندهای هماهنگ‌کننده‌ای» هستیم «که از مکانی فراتر از محیط محلی نشأت می‌گیرند» (دوالت، ۱۳۸۵، ص. ۹۸). ما نیز

<sup>۱</sup> به دلیل محدودیت‌های پژوهش تأکید ما در این جا بر توضیح جنسیت و ملیت خواهد بود اما طبقه، چنان که در توضیح تقاطع‌یافتگی نیز آمد، همواره عاملیت خود را در پس زمینه بر ما آشکار می‌کند.

<sup>۲</sup> Bifurcated consciousness



در نقش پژوهشگری که دارای موقعیت اجتماعی مشخصی است، خود بخشی از این روابطیم و باید موقعیت خود را نشان دهیم و به عبارت دیگر نام واقعی خود را نیز فاش سازیم. از این روست که در پژوهش‌هایی که با این رویکرد انجام می‌شوند، همچون پژوهش پیش رو، به موقعیت پژوهشگر و فرایند پژوهش مفصل‌تر از آن چیزی پرداخته می‌شود که در پژوهش‌های دیگر متعارف است. کامل شدن نقشه‌ی روابط قدرت با کنار هم قرار گرفتن پژوهش‌های کسانی ممکن می‌شود که شکل یا اشکال متفاوتی از فرودستی را تجربه می‌کنند (دوالت، ۱۳۸۵). در نهایت این که، نقشه‌ای که ترسیم می‌کنیم باید برای گروه‌های اجتماعی‌ای که در پی تغییر وضعیت موجودند به کار آید. «دانستن این که چیزها چگونه کار می‌کنند، چگونه کنار هم قرار داده می‌شوند، برای کسانی که اغلب باید در تاریکی بجنگند، بی‌اندازه گران‌بهاست» (Smith, 2005, p. 32).

### فرایند پژوهش

بخش میدانی پژوهش بهمن‌ماه ۱۳۹۳ آغاز شد و ۸ ماه ادامه یافت. ساکنان محله‌ی امامزاده یحیی، در مجاورت بازار تهران، عمدتاً موقعیت طبقاتی فرودستی دارند که ویژگی مشترک زنانی است که در این پژوهش با آنان گفت‌وگو شده است. از دلایل انتخاب این محله البته سکونت مهاجران افغانستانی در آن و در ضمن آشنایی با افراد و سازمان‌هایی بوده است که بتوانند نقش افراد کلیدی را در ارتباط با میدان پژوهش ایفا کنند. مراحل اولیه‌ی کار که شامل مشاهده و گفت‌وگوهای پراکنده بود، از کارکنان سازمان‌های مردم‌نهاد گرفته تا کودکان و ایرانیان ساکن محله را شامل شده است. اما بخش پایانی جمع‌آوری داده‌ها که شامل ۹ مصاحبه است، به زنان افغانستانی‌ای محدود شده که عمدتاً دارای فرزند، کم‌سواد، و بزرگ‌شده‌ی افغانستان بودند. هر چند این ویژگی‌ها لزوماً در همه‌ی افراد جمع نمی‌شدند. وضعیت قانونی اقامت افراد مصاحبه‌شونده نیز با یکدیگر متفاوت است. با این توضیح که افغانستانی‌ها در ایران ناچارند مدارک قانونی خود را به طور مکرر و هر ساله و با هزینه‌ی بالا تمدید کنند. به همین دلیل همه‌ی مصاحبه‌شونده‌ها مقاطعی را به طور قانونی در ایران اقامت داشتند ولی مدارک بعضی از آن‌ها بعد از مدتی از اعتبار افتاده بود.<sup>۱</sup> از طرف دیگر در سال‌هایی که کودکان فاقد مدارک قانونی اجازه‌ی تحصیل در مدارس ایران را نداشتند، بسیاری از تحصیل‌بازماندند یا از مدارس غیررسمی<sup>۲</sup> خدمات آموزشی دریافت می‌کردند. اما مطالعه ما بیشتر مادرانی را در بر می‌گیرد که دست‌کم در مقاطعی توانسته‌اند فرزندانشان را به مدارس رسمی نظام آموزش و پرورش ایران بفرستند.

در ابتدا مدتی به کارگاه خیاطی یکی از سازمان‌های مردم‌نهاد رفت‌وآمد می‌کردم و ضمن کمک در کارهای کوچک و ساده‌ای مثل برش زدن، با زنان افغانستانی شاغل در آنجا گفت‌وگو می‌کردم. این به جز شرکت در فرایند

<sup>۱</sup> تفاوت‌های قومی میان افغانستانی‌ها نیز از عوامل مهم دیگری است که در این مقاله به آن پرداخته نشده است. این تفاوت‌ها که زبان، مذهب و ویژگی‌های ظاهری مفروضی را نمایندگی می‌کنند، در موقعیت افغانستانی‌ها در ایران و کودکانشان در مدرسه اهمیت دارند.

سوادآموزی بود که پیش‌تر به آن اشاره شد. بخشی از مشاهده نیز در قالب کارگاهی ادامه یافت که با همکاری چند تن از دوستان ایرانی و افغانستانی‌ام برگزار کردیم. ابزار مهم ما برای بحث، داستانی بود که زن جوان افغانستانی‌ای که در محله با او آشنا شده بودم برایم روایت کرده بود. داستان در واقع زندگی زنی از بستگان او بود و کوشیده بود مشکلات عروس‌هایی را که از افغانستان به ایران آورده می‌شوند، برجسته کند. شرکت‌کنندگان داستان را که به زندگی‌های خودشان شباهت داشت، دنبال می‌کردند، تجربه‌های مشابهی را روایت می‌کردند، و حتی با سرعت بیشتری خواندن و نوشتن کلمه‌ها را یاد می‌گرفتند. حاصل این مشاهدات پرسش‌های مشخص‌تری بود که محورهای مصاحبه‌های پایانی را تعیین کرد. بنابراین مصاحبه‌ها به صورت نیمه‌ساختاریافته انجام شدند.

### گفت‌وگو به زبان چه کسی؟

در میان موانع متعددی که ممکن است پیش روی هر پژوهش کیفی ای قرار گیرد، در این جا موردی را شرح می‌دهیم که از قضا از جمله چالش‌های شناخته‌شده در روش‌شناسی کیفی است و آن مسئله‌ی تفاوت زبانی است. اما چگونه می‌توان این امر را صرفاً مشکلی عملیاتی تلقی کرد، آن هم وقتی در حال مطالعه‌ی کارکرد زبان فارسی معیار به عنوان یکی از عوامل سلطه‌ی ملیتی بودیم؟ ممکن بود اتفاق بیفتد که منظور از جملاتی را به کل متوجه نشوم. نمی‌خواستم تظاهر به فهمیدن کنم، گرچه کمک می‌کرد عبارتهایی مانند «چی؟» و «نفهمیدم» را بیش از حد تکرار نکنم که مسلماً پیام خوبی به مصاحبه‌شونده نمی‌داد. مشکلات زبانی در هنگام پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و آماده‌سازی آن‌ها برای ارائه نیز با ما همراه بود. با وجود این که از دوستان افغانستانی‌ام برای این کار کمک می‌گرفتم همچنان نمی‌توانستم بعضی از گویش‌هایی را که در زبان فارسی دری وجود داشت به درستی پیاده کنم. در یکی از مصاحبه‌ها صدای زن افغانستانی‌ای که با او گفت‌وگو می‌کردم، چنان به خاموشی گراییده بود که مصاحبه به استثنای بخش‌های محدودی غیرقابل استناد شده بود. آیا آن سکوت‌های طولانی تنها به این دلیل بود که او معنای واژه‌ها را نمی‌دانست؟ وقتی در ماه‌های میانی کار میدانی‌ام یکی از دوستان افغانستانی‌ای که در همان محله یافته بودم و زنی جوان و دانشجوی جامعه‌شناسی بود، مرا با دوستانش آشنا کرد به این پرسش اندیشیدم که آیا بهتر بود که از میان زنان افغانستانی بیشتر بر جوانان باسواد که بسیاری از آن‌ها در ایران بزرگ شده‌اند، متمرکز می‌شدم؟ این‌گونه شاید با برداشتن یکی دو آجر از دیوار میان من و اجتماع مورد مطالعه‌ام، بیشتر امکان کنترل ابزارهای قدرت خود را فراهم می‌کردم. هر چند اکنون نمی‌توانیم از درستی یا کافی بودن چنین تغییر مسیری مطمئن باشیم، مقصود آن است که اهمیت هر یک از ویژگی‌هایی که موقعیت ما و شرکت‌کنندگان در پژوهش را در سلسله مراتب قدرت تعیین می‌کند، جدی بگیریم. باید در نظر می‌گرفتم که گفت‌وشنود با زنان افغانستانی طبقه‌ی فرودست برای من در جایگاه زنی از طبقه‌ی ممتاز بیش از این‌ها

نیازمند تمرین و ممارست است. به عبارت دیگر، این پرسش که گفت‌وگو به چه زبانی صورت می‌گیرد از این پرسش که گفت‌وگو میان چه کسانی صورت می‌گیرد، جدایی‌ناپذیر است.

## یافته‌های پژوهش

عوامل متعددی در به حاشیه‌رانده‌شدگی زنان افغانستانی دست دارند. از کارهای مزدی خانگی گرفته که زنان را به انزوای خانه می‌رانند تا هراس از خشونت‌های غیررسمی، همچون زورگیری و خشونت‌های رسمی، همچون رد مرز که حوزه‌ی عمومی را برای افغانستانی‌ها به شدت ناامن می‌کنند. اما در ادامه، بر آن دسته از یافته‌ها تمرکز می‌کنیم که انزوای زنان افغانستانی را در ارتباط با زبان و سواد توصیف می‌کنند. این کار را از طریق بررسی وظایف آموزشی مادران در قبال فرزندانشان انجام می‌دهیم. این دو بخش از یکدیگر جدا نیستند: گاه موانع زبانی و کم‌آبی سواد است که ما را به بیچیدگی مسئولیت‌هایی رهنمون می‌شود که زنان افغانستانی بر دوش دارند و گاه دومی به اولی راه می‌برد.

## درس دادن در خانه: مقاومت یا مقاومت

از آشناترین شیوه‌های ارتباط مدرسه با خانواده‌ی کودکان جلساتی است که مدرسه برگزار می‌کند و از پدر و مادرهای دانش‌آموزان می‌خواهد در آن شرکت کنند. به همین دلیل روایت زنان افغانستانی از این جلسات می‌تواند نقطه‌ی آغاز مناسبی برای بررسی رابطه‌ی آنان با نظام آموزشی به حساب آید. شرکت در این جلسات از جمله کارهای مادران است. چنان که امینه هم مخاطب جلسات را مادران بچه‌ها می‌داند:

می‌گن مادرای مهربان فقط خواهشمان از اینه که چیز کنید، برای درس بچه‌هایتان برسید، مثلاً ما این جا درس می‌دیم، شما تو خونه درس بدید، ما این جا درس می‌دیم، شما تو خونه درس بدید.

پیامی که امینه از جلسه دریافت کرده است، نقش «مادرهای مهربان» در آموزش کودکان را تعریف می‌کند. او زنی جوان با دو فرزند و بزرگ‌شده‌ی ایران است. او که در حال سوادآموزی بود تا همان حدی که خودآمخته بود می‌توانست به فرزندش کمک کند و نقاط ضعف او در یادگیری، مثلاً مشکلش در آموختن ریاضی، همان نقاط ضعف او در کار کردن درس‌ها با فرزندش بود. نازنین، دختر جوانی که تا اول راهنمایی درس خوانده و در کارگاه خیاطی کار می‌کند، می‌گوید وقتی به مدرسه می‌رفته برادرش که در افغانستان درس خوانده است به او دیکته می‌گفته و به همین خاطر در دیکته‌هایش غلط داشته است. معلمش هم به او گفته است بهتر است خودش کلمه‌ها را از روی کتاب نگاه کند و بنویسد، اگر نه «دولهجه» ای می‌شود. بیشتر از ده مورد از اشتباهات دختر رحیمه در یک صفحه دیکته به واژه‌هایی مربوط می‌شد که مصوت «ا» در آن‌ها به کار رفته بود؛ برای مثال واژه‌ی «مقاومت»، «مقاومت» و واژه‌ی «گناه»، «گناه» نوشته شده بود. رحیمه ۵ فرزند داشت و ۸

سال بود که همراه با شوهرش به ایران آمده بود. فرزندان او همه در ایران بزرگ شده و به مدرسه رفته بودند. کارکنان سازمان مردم‌نهادی که دختر رحیمه را تحت پوشش خود داشت، رحیمه را چون در خانه با فارسی معیار سخن نمی‌گوید، مقصر این وضعیت می‌دانستند. در کلاس‌های سوادآموزی دریافتم خواندن برای زنان افغانستانی کم‌سواد به مراتب آسان‌تر از نوشتن است. وقت خواندن کسی به آن‌ها به خاطر شیوه‌ی تلفظشان خرده نمی‌گرفت. ولی اگر می‌خواستند همان گونه که می‌گویند، بنویسند، در زبان فارسی «معیار» غلط محسوب می‌شد. افغانستانی‌ها دست‌کم در نوشتن بعضی از واژه‌هایی که در فارسی «معیار» دارای مصوت‌های «او» و «اُ» و مصوت‌های «ای» و «اِ» بودند، با مشکل مواجه بودند. این لزوماً به معنای آن نیست که آن‌ها از «او» به جای «اِ» استفاده می‌کنند، بلکه ممکن است مصوتی را ادا کنند که در میان آواهای فارسی «معیار» وجود ندارد. اشکالات زنان افغانستانی در دیکته از سوی معلم نهضت مشکل «لهجه» نام می‌گرفت. جمیله می‌گفت معلمشان گفته اشتباهاتش در دیکته به خاطر «لهجه» اش است. اما دوستش، خانم شاکری، معتقد بود که معلم «الکی» و برای «دلخوشی» جمیله این حرف را زده و این مشکل خودش است که نمی‌تواند صداها را از هم تشخیص دهد. حرف معلم به این دلیل می‌توانست دل‌خوشی باشد که به معنی آن بود که هوش یا ظرفیت جمیله برای یادگیری کمتر از دیگران نیست و مشکل چیز دیگری یعنی «لهجه»ی اوست. باین‌حال یک بار که معلمشان می‌خواست با نشان دادن چند مورد از اشتباهات دیکته‌اش به او ثابت کند که «لهجه»ی او بر نوشتنش تأثیر گذاشته است، به نظر نمی‌آمد که برای جمیله خوشایند باشد. او زیر لب گفت همان چیزی را می‌نویسد که معلمشان می‌گوید.

تحمیل فارسی «معیار» به این شکل تنها یک جنبه از فرایند ناتوان‌سازی افغانستانی‌ها است. به نظر می‌آید تصویر بزرگ‌نمایی‌شده‌ای از تفاوت زبانی وجود دارد که در احساس ناتوانی زنان افغانستانی از برقراری ارتباط دخیل است. تصورات مربوط به تفاوت زبانی گاه بیش از آن که ناشی از تفاوت‌های واقعاً موجود باشد، نتیجه‌ی متمایز کردن و به حاشیه راندن افغانستانی‌ها به عنوان ملتی بیگانه است. گاه برای زنان افغانستانی آشنایی با واژه‌ای جدید که در دایره‌ی واژگان خود ندارند یا تفاوت اندکی در تلفظ یا کاربرد واژه‌ها می‌تواند به معنی هراس وارد شدن به قلمرو ناشناخته‌ی زبانی دیگر باشد. هنگامی که به رحیمه دیکته می‌گفتم با هم از چیزهای زیادی صحبت می‌کردیم. او گاهی زبان‌هایمان را با هم مقایسه می‌کرد. رحیمه «مردن» را واژه‌ای افغانستانی و «فوت شدن» را واژه‌ای ایرانی یا «بیگانه» را واژه‌ای افغانستانی و «غریبه» را واژه‌ای ایرانی می‌دانست. هاجر هم توضیح می‌دهد:

به عمو می‌گفتیم کاکا. الان این جا عمو می‌گن. مثلاً به دایی، می‌گیم ماما. این طوری. فرق می‌کنه لهجه‌ها ما. ما مثلاً خواهر می‌گیم. این جا می‌گن آجی. مثلاً به داداش می‌گیم برادر. یا می‌گیم... یک چیز دیگه می‌گیم. یا می‌گیم... داداش نمی‌گیم ما. می‌گیم برار. برار.

هاجر کارگر خدماتی سازمانی مردم‌نهاد است. با این که چند سال است بیرون از خانه و در ارتباط با ایرانیان کار می‌کند و تقریباً کلمه‌ای به کار نمی‌برد که برای زن ایرانی مرکزنشینی همچون من غریب باشد، همچنان احساس می‌کند به زبانی «بیگانه» با ایرانیان سخن می‌گوید. هم‌محلله‌ای‌های هاجر که همکار او بودند، کوچک‌ترین اشتباهی در تلفظ معیار واژه‌ها را به او تذکر می‌دانند که نمونه‌ای از برخوردهایی است که در ایجاد این ذهنیت برای هاجر دخیل‌اند. اولین تجربه‌ای که مرضیه از تنهایی در ایران به یاد می‌آورد، به خرید کردن مربوط می‌شود:

تنهایی بود. نابلدی بود. مثلاً (مکت) مغازه مرفتم مثلاً خرید. چیز بود دیگه فرق مکرد لهجه ما. اون چیزایی که بلد نبودم مثلاً دستم می‌گذاشتم، می‌گفتم آقا از اینا می‌خوام. دیگه اسمش نمی‌گفتم که اشتباه نگم که (خنده‌ی کوتاه) باعث خنده شه. یا مثلاً چیزه... پول می‌دادی هر چی که لازم داشتی، [؟] از پول ایران سر در نیآورده بودم، تازه آمده بودم، مثلاً به چیزی می‌خواستی، پول هر چی که توی کیف بود، جلویش می‌ذاشتم. خودش دیگه... خدا می‌دانه [؟] اگه کم گذاشته زیاد گذاشته. یک زمستان همو جووری گذشت. دیگه بعد از او دیگه کم کم، کم کم ذهنم کار می‌کرد. بازم این مدرسه آدم خیلی خوب شد، تاثیر گذاشت.

دشوار است مشخص کنیم مشکل مرضیه سواد یا زبانش بوده است. اگر مرضیه یک ایرانی فارسی‌زبان بی‌سواد یا یک افغانستانی باسواد بود، به مراتب در این مورد مشکل کمتری داشت. مرضیه مجموع این مشکلات را در واژه‌ی «نابلدی» می‌گنجاند. او با توضیح این که «کم کم، کم کم» ذهنش به کار افتاده است، غلبه‌ی خود بر انفعال را همچون نوعی فرایند توصیف می‌کند؛ فرایندی که در آن مدرسه-منظور او سازمان مردم‌نهادی است که در آن سواد آموخته است- نقش مهمی داشته است. باین‌حال فرایند غالب در سوادآموزی نیز آن چیزی نبود که به افراد فرصت بدهد تا سخن گفتن با واژه‌ها، به کار بردن آن‌ها، و ربط دادن آن‌ها را به زندگی خود تمرین کنند. روز اولی که رحیمه آمد تا به او دیکته بگویم، با هم دو درس کتاب فارسی‌شان را روخوانی کردیم. از او می‌پرسیدم که معنی کدام واژه را نمی‌داند و در مورد هر کدام که نمی‌دانست، با هم گفت‌وگو می‌کردیم. «مقاومت»، «ماهر»، «همدان»، «پیمان»، و «بازسازی» بعضی از کلمه‌هایی بودند که رحیمه معنی‌شان را نمی‌دانست و «موشک»، «ویران»، و «ملت» از جمله کلمه‌هایی که می‌دانست به چه معنی‌اند. صحبت کردن در مورد معنی کلمه‌ها رحیمه را سر ذوق آورده بود. با یاد گرفتن معنی پیمان بستن دست‌هایش را مانند وقتی به

<sup>۱</sup> علامت [؟] برای نشان دادن عبارت‌هایی استفاده شده است که هنگام پیاده‌سازی مصاحبه‌ها برای پژوهشگر نامفهوم بوده اند.

یکدیگر قول می‌دهیم به دست‌هایم داد. هیجان‌زده نتیجه گرفت که لابد دیکته‌ی بچه‌هایش به خاطر این ضعیف است که معنی کلمه‌ها را نمی‌دانند. رحیمه حتی هنگام نوشتن دیکته از گفت‌وگو درباره واژه‌ها استقبال می‌کرد. وقت نوشتن کلمه‌ی «کر» از ناشنوایی شوهرش گفت، وقت نوشتن «کوچک» از این که پسر کوچکش را معلم بدجوری زده و جای انگشتانش روی صورت کودک مانده است، و وقت نوشتن «آش» از این که در جشنی که در سازمان برگزار شده است، به خاطر آش خوشمزه‌ای که پخته بود، جایزه گرفته است. وقتی فرق جمله و کلمه را برایش توضیح دادم، پاسخ داد پس «جمله‌سازی» که در کتاب بچه‌هایش آمده به این معناست. مادران هم باید از متون آموزشی سر دربیاورند و هم مسلماً نیاز است منظور معلم، مشاور و دیگر کارکنان مدرسه را متوجه شوند تا اصلاً بدانند وظایفشان در رابطه با آموزش فرزندان‌شان چیست و چه کاری را باید و چه کاری را نباید انجام دهند یا به عبارت دیگر بتوانند خود را با مدرسه هماهنگ کنند. با این وصف، زنان افغانستانی‌ای که به لحاظ زبانی منزوی شده‌اند، برای ایفای چنین نقشی آماده نخواهند بود.

بسیار رخ می‌داد که وقتی معنی کلمه‌ای برای رحیمه روشن می‌شد، با خوشحالی می‌گفت حالا دیگر خواهد فهمید که در جلسات مدرسه چه می‌گویند. مادران افغانستانی کم‌سواد یا بی‌سواد در جلسات مدرسه در برابر هجوم انبوهی از کلماتی که معنی‌شان را متوجه نمی‌شوند، احساس تنهایی می‌کردند. رحیمه می‌گفت وقتی مشاور مدرسه صحبت می‌کند، متوجه حرف‌هایش نمی‌شود. از کسی که کنارش نشسته است، می‌پرسد مشاور چه گفته است و او گاهی خوب است و جواب می‌دهد و گاهی هم نه و می‌گوید نمی‌داند. فاطمه تنهایی خود را در سال‌های آغازین زندگی در ایران این گونه توصیف می‌کند:

لهجه‌ها خیلی فرق می‌کرد. خیلی اذیت شدم. کلا (مکت) روی روحم، روحیه‌ی من، کلا اثر گذاشت. چون بلد نبودم با اینا چه جور حرف بزنم. اصلاً حرفای از اینا<sup>۱</sup> را خیلی متوجه نمی‌شدم. خیلی اذیت شدم. خودم اذیت شدم هیچی، سه تا بچم کلا اذیت شدند. به خاطر از همین که خودم نمی‌فهمیدم اینا چی می‌گن، من که می‌گفتم اونا هم متوجه نمی‌شد. [؟] ولی بعضی‌هاش که آدم خوبی بود، دوباره مثلاً تکرار می‌کرد. دوباره ازم می‌پرسید. مثلاً این خوب بود. ولی بعضی‌هاش که چی بود دیگه. آره. خیلی اذیت شدم. [...] فقط خدای جهان بود دیگه. فقط خدا بود. دیگه این جور بود. خیلی سخت گذشت. خیلی. بعد، بعد از دو سال دختر برادرشوهرم از پشتم آمد. ولی او، او بچه بود. او از منم بدتر بود. نوزده سالش بود که او آمد. اون که اصلاً نوزده سالش بود، یه دانه بچه توی بغلش، یکی دیگه توی شکمش. یه بچه‌ی یک ساله داشت. یکی دیگه هم تو شکمش بود. او که اصلاً کلا سربارم شد. به جای این که یک... بگم یک فامیلم آمده، برای ما خوب شده، یک سرباری شد.

<sup>۱</sup> حرف‌های این‌ها

<sup>۲</sup> علامت [...] حذف بخش‌هایی از نقل قول‌ها را نشان می‌دهد تا برای جای گرفتن در مقاله به اندازه‌ی کافی کوتاه شوند.

اولین رنجی که فاطمه به خاطر آورد، به ناتوانی در برقراری ارتباط با دیگران مربوط بود که بار دیگر مشکل «لهجه» نام می‌گیرد. در مصاحبه‌ها یا گفت‌وگوهای روزمره‌ام با افغانستانی‌ها بسیار پیش آمده است که با تفکیکی که فاطمه و رحیمه میان ایرانی‌های خوب و بد می‌گذارند، روبه‌رو شده‌ام. حتی اگر این تفکیک واقعاً در ذهن آن‌ها بوده باشد، اگر پژوهشگر افغانستانی بود، نه ایرانی، این همه بر آن تأکید نمی‌شد. این تفکیک آشکارا برای آن صورت می‌گیرد که سخن گفتن از رفتار ظالمانه‌ی ایرانیان برای من برخوردار نباشد. در هر صورت مهم است که فاطمه بر چه اساس این دو دسته را از هم متمایز می‌کند. مسئله‌ی زبان تا حدی جدی بوده که برای او به ملاک ستم تبدیل شده است. آدم‌های خوب کسانی‌اند که با «دوباره تکرار کردن» و «دوباره پرسیدن» سعی در کنار زدن این مانع داشته‌اند. به تعبیر او، آزار دیدنش از آزار دیدن فرزندانش جدا نیست. فاطمه وقتی به ایران آمده، روابط از پیش موجودی نداشته است که به آن تکیه کند. تنهایی فاطمه صرفاً به معنای نداشتن دوست و فامیل نیست. تنهایی او به معنی فقدان روابط حمایت‌گرانه است؛ چیزی که او خود به دختر نوزده‌ساله‌ای که به آن‌ها پناه آورده ارزانی داشته است. شکلی از حمایت که باری بر دوش خانواده‌های افغانستانی و به‌خصوص زنان افغانستانی است، ولی درعین‌حال ضامن بقای جماعتشان در سرزمینی است که در آن از هرگونه خدمات حمایتی محروم‌اند. صغرا که حالا بچه‌هایش دیگر بزرگ شده‌اند، از زمانی که به جلسه‌های مدرسه می‌رفته است، چنین می‌گوید:

اولا من متوجه نمی‌شدم. چون من مریض بودم. فشار خون داشتم. قرص می‌داد. قرص آرام‌بخش. من هیچ نمی‌فهمیدم چه می‌گوید. امسال آزمایش دادم. گفت کم‌کاری تیروئید داری.

برای صغرا مشکلات زبانی در هاله‌ای از ضعف‌های جسمانی‌اش پیچیده شده است. مشکلاتی که اعتماد به نفس زنان را هنگام سوادآموزی نیز به شدت پایین می‌آورد. سرگیجه، ضعف بینایی، خواب‌آلودگی و غیره که عمدتاً ناشی از خستگی و مشکلات تغذیه است، به کم بودن ظرفیت آنان در یادگیری تعبیر می‌شود. این مشکلات جسمانی با افسردگی که خود نتیجه‌ی انزوای زنان افغانستانی است، پیوند خورده است. مرضیه دوران افسردگی خود را چنین توصیف می‌کند:

همش می‌خوابیدم خانه. این پهلوان پهلوی دیگه که من جام نداشتم که برم. اگه جاییم داشتم، نمی‌شد هر روز برم. هر روز سلام سلام سلام. [؟] دیگه همش می‌خوابیدم. شوهرم می‌گفت نخواب برو بگرد. اولاً می‌گشتم. می‌رفتم میدان بهارستان، مثلاً شاه‌عبدالله‌عظیم می‌رفتم، امام‌زاده صالح می‌رفتم. ولی کم‌کم خسته شدم. [...] دیگه همش خوابیدم. چند سال خوابیدم. موهام ریخته. موهام می‌ریخت، ابرو هام، حلام خوب نشده، همش ریخت. دیگه جایگزین نشد.

موضوع فقط بیرون رفتن از خانه نیست. او همچنان در قلمرو انزوای خود «می‌گشته» است. برای او آن بیرون نه کاری بوده، نه کسی بوده، و نه جایی بوده است. افسردگی باز هم بیشتر از امکان‌های ارتباطی زنان افغانستانی می‌کاهد. فاطمه هم از جلسات مدرسه چیزی سر در نمی‌آورده است:

اصلا متوجه نمی‌شدم. که چی می‌گه. بعضی‌هایشه مثلا اگر خیلی کم. اونم مثلا دیگه خدا بدانه از کجایش بود که کم متوجه می‌شدم. اگه نه متوجه نمی‌شدم. ولی معلم کلاس پنجم دخترم یک آدم خوبی بود، خوب صحبت می‌کرد، [...] او معلم مه ره<sup>۱</sup> راهنمایی کرد گفت این دختر تو مشکل ذهنی نداره. مشکل هیچی نداره. فقط تنها مشکل از ایی<sup>۲</sup> اینه که سرکوفت شده. زیاد سرکوفت شده اون علاقه‌ای که به درسش داره او را بردید از بین. او را از دست داده.

دغدغهی فاطمه در مورد آموزش فرزندانش با احساس گناه ویران‌کننده‌ای همراه بود که او در جای‌جای مصاحبه از آن سخن می‌گوید. آن‌چه معلم به فاطمه گفته است بخش مهمی از روایت او از احساس گناهش است. اما از سوی دیگر صدای همین معلم بوده که سکوت تنهایی فاطمه را شکسته است. معلم سوادآموزی مرضیه هم از اولین کسانی بوده است که با او هم کلام شده:

متوجه نمی‌شدم که چی می‌گه. یک جووری به گوشم... یک جووری می‌آمد. که چه گفته. [؟] بازم معلم ما کمک می‌کرد. می‌گفت چرا این جووری نوشتی. [؟] می‌گفت با لهجه خودت نوشتی؟ می‌گفتی آره. خودش می‌نوشت: نه. این طوری نیست.

توضیحات مرضیه نیز پیچیدگی و چندجانبه بودن نقش معلم را نشان می‌دهد. در این جا نیز معلم عاملی بوده است که مرضیه لهجه‌اش را شناسایی کند و بکوشد آن را کنار بگذارد. ولی درعین حال «کمک» کرده است که با این شناسایی از گیجی و ترس بیرون بیاید و توان بیشتری در رویارویی با شرایط را به دست آورد. گفت‌وگوهایم طی این پژوهش پر از طنین صدای معلمان، پزشک‌ها و مانند آن‌ها بود. در صحبت‌هایم با رحیمه، به ویژه یکی از روزها که او را برای رفتن به بیمارستان همراهی می‌کردم، متوجه شدم او با واژه‌هایی مانند «ارتوپدی»، «کولونوسکوپ»، «آندوسکوپ»، و «کورتاز» آشنایی دارد. این در حالی بود که از او شنیده بودم که معنای واژه‌هایی همچون «پاییز» و «چکمه» را نمی‌داند. زنان افغانستانی کم‌سوادی که در قلمرو زبانی ایرانیان احساس بیگانگی می‌کنند، در برابر اظهارنظرهای تخصصی که به خودی خود از موضع قدرت اند، بیشتر آسیب‌پذیرند.

## مادران «بد»

داستان دشواری کار مراقبتی فاطمه برای رسیدگی به درس فرزندانش این گونه آغاز می‌شود:

<sup>۱</sup> آن معلم من را

<sup>۲</sup> مشکل او



من خودم سواد نداشتم. شوهرم همین جوری. یه کم سواد داشت. اصلا متوجه نمی‌شد چه جور هست. الان پسر بزرگه مه دچار همون مشکل شده. خیلی بدجوری. مثلا الان سوم دبیرستانه. پسر بزرگم. سوم دبیرستانه سخت به مشکل ریاضی برخورده. انقدر سخته برایش می‌گه ماما ما اصلا نمی‌دونم. نمی‌تونم. ماما می‌تونی ماما. تو می‌تونی. ولی ده دل خودم هسته که من کوتاهی کردم. من...

پسر فاطمه از آن جا که آن‌ها چند سالی فاقد مدرک قانونی بوده‌اند، به مدارس غیررسمی می‌رفته و این باعث شده است که بعد از ورود به مدارس رسمی نتواند مانند دیگر دانش‌آموزان پیشرفت کند. سیاست‌های متغیر دولت ایران در رابطه با آموزش افغانستانی‌ها که روزی آن‌ها را از تحصیل محروم می‌کرده و روز دیگر به آن‌ها اجازه‌ی تحصیل می‌داده است، از جمله مهم‌ترین عواملی است که توان تحصیلی کودکان افغانستانی را کاهش می‌دهد. اما گویی هر چه محرومیت کودکان افغانستانی بیشتر افزایش پیدا می‌کند، مادران بیشتر بار جبران این بازماندگی را بر دوش خود احساس می‌کنند. این تقلا را می‌توان در «می‌تونم» گفتن‌های پسر فاطمه و «می‌توانی» گفتن‌های او احساس کرد. او می‌کوشد کلام خود را، همه‌ی آن چیزی که دارد، برای نیرو بخشیدن به فرزندش به کار گیرد. فاطمه با این که بی‌گمان می‌دانست سیاست‌های دولتی محرومیت‌های تحصیلی کودک را سبب شده‌اند، همچنان خود را به خاطر آن که نتوانسته بود مدرسه‌ی بهتری برای او پیدا کند، سرزنش می‌کرد. پرسیده‌ام چرا فکر می‌کند کوتاهی کرده است. او پاسخ می‌دهد:

ما این جور خود را سرکوفت مَنم که مه وقتی که حرفای از اینا را بلد نبود، [؟] تقصیر منه دیگه. ولی زیاد هم تقصیر من نی. مه کسی نبود که مرا راهنمایی کنه. کسی را نداشتم دیگه. به هر کی که آدم نمی‌شه اعتماد کنه. خیلی... خیلی زیاد... الان خیلی... ما گاهی وقتا خودم می‌شینم گریه می‌کنم با خودم. می‌گم من چقدر مادر بدی بودم. خیلی مادر بد بودم. [....] الان دختر بزرگم همین جوریه. یکی دیگش مثلا (مکت) الان امسال ششم مره. اونم همون جوریه. مثلا به خاطر لهجه‌های خودم که خودم حرفای از اونا نفهمیدم و اونا حرفای مرا نفهمید. دخترم مثلا (مکت) کلا به جای ایی که مه او را کمکش کنم، سرکوفتش کردم. اون جا تو مدرسه سرکوفت می‌شد، تو خونه خودم سرکوفت می‌کردم. چرا درسایت نمی‌نویسی. چون او از مدرسه متوجه نمی‌شد، که چه کار کنه، بعد ده آخانه می‌آمد همین جور می‌ماند، من فکر می‌کردم که این شل‌بازی در میاره. تنبلی نه<sup>۱</sup> ولی او از مدرسه متوجه نمی‌شد. اینا کلا الان... (مکت) اگر کس مثلا در دل مرا بتونه وا کنه، نگاه کنه، خیلی واقعا دیگه (مکت) داغونه.

فاطمه بار دیگر عبارت «خودم حرفای از اونا نفهمیدم و اونا حرفای مرا نفهمید» را تکرار می‌کند که پیش‌تر دیدیم آن را برای توصیف ستم زبانی‌ای که به او روا داشته شده است، به کار گرفته بود. به نظر می‌آید

<sup>۱</sup> می‌کنم

<sup>۲</sup> در

<sup>۳</sup> می‌کند

این که دختر فاطمه نمی‌فهمیده است باید در خانه چه کار کند به زبانی که در خانواده با آن پرورش یافته است مربوط می‌شود. همین سبب می‌شده که او هم در مدرسه آزار ببیند و هم به دلیل ضعفش در مدرسه مورد خشونت مادر واقع شود. احساس گناه فاطمه این جا بیشتر به خاطر این است که به دلیل «نفهمیدن حرف‌های آن‌ها» نتوانسته است مشکلات آموزشی فرزندانش را به درستی و به موقع تشخیص دهد و برای حل آن‌ها اقدام کند که در واقع یکی دیگر از وظایف مادران را برای ما مشخص می‌کند. او همان زمان هم که دخترش را به خاطر ضعیف بودن در درس‌ها سرکوب می‌کرده، سعی داشته وظیفه‌اش را برای نظارت بر او انجام دهد. حال می‌بیند آن چه کرده جز ندانم‌کاری نبوده است. «سرکوفت کردن» در این بخش از مصاحبه در سه مورد استفاده شده است: کاری که مدرسه با دختر فاطمه کرده است، کاری که خودش با دخترش کرده است، و کاری که فاطمه خود با خود می‌کند. فاطمه در طول مصاحبه بارها از رنج کشیدن در تنهایی می‌گوید و این که این همه را در «دل خود» می‌ریزد. گویی او خشمش را علیه خود به کار می‌گیرد و با این تنهایی خود را مجازات می‌کند. شمانت کردن خود به خاطر کوتاهی‌ها بخشی از تجربه‌ی کار مراقبتی به‌خصوص مادری است که مستلزم فداکاری بی‌حد و حصر پنداشته می‌شود. آن جا که فاطمه می‌گوید «به خاطر لهجه‌های خودش» دخترش آسیب دیده است، نشان می‌دهد چگونه چنین تصویری از مادری سبب می‌شود او تمام پیامدهای موقعیت فرودستان را به پای خود بنویسد:

یک مادر باید به هر طریقی شده از فرزندان حمایت کنه، ولی نتونستم. اینو که نتونستم. [...] چه کاری کنم که من اینا رو جبران کنم. ولی نمی‌تونم جبران هم کنم. هر کاری می‌کنم جبران هم نمی‌تأم.

از آن جا که فاطمه فکر می‌کند مقصر است، سعی می‌کند این تقصیر را «جبران» کند ولی چون کماکان از منابع لازم برخوردار نیست، بر احساس ناکامی و حرمان او افزوده می‌شود. فاطمه حدوداً ۴۰ ساله است و در خانه منجوق‌دوزی می‌کند. شوهرش سالمند است و اگرچه همچنان می‌تواند اندکی از نیازهای اقتصادی خانواده را تأمین می‌کند، فاطمه در بیشتر امورات شرایطی مشابه با زنی دارد که به تنهایی زندگی خود و فرزندانش را اداره کند. زکیه با این که سواد ندارد ولی این بخت را داشته که از جاری‌اش که دیپلم دارد، برای رسیدگی به درس‌های پسرش کمک می‌گیرد. نیاز کودک به کار کمک‌آموزشی در خانه آن قدر جدی بوده است که پسر زکیه سال اول دبستان را به خانه‌ی عمویش نقل مکان کرده است. یعنی این مسئولیت به مسئولیت‌های زن مهاجر دیگری افزوده شده است. با این حال مشخص است که این شرایط هم نمی‌تواند برای زکیه رضایت‌بخش باشد:

بچه پیش پدر و مادر [خودش] دیگه خوبه. امسال که اون جا بود، فکر کنم خوب نبود. سرش هر کس یک حرفی می‌زنه دیگه. چون سر خود خوردم [خدا] هیچ کس را مادر پدرش بی‌سواد نکنه. بچه‌اش خیلی اذیت می‌شه. بچه خیلی اذیت می‌شه. الان ده فکر کوچولویم که سال دیگه او چه جویری... (مکت) سخته. خیلی زیاد.

زکیه از گذاشتن کودک نزد خانواده‌ی دیگری خجالت‌زده و نزد خود شرمگین است. پسر بزرگ‌تر زکیه امسال کلاس دوم می‌رود و پسر کوچک‌ترش کلاس اولی است. امینه که به دلیل خشونت شدید خانگی وضعیتی بحرانی‌ای دارد از هر گونه حمایت شوهرش حتی از فرزندانشان محروم است و همین او را در مواجهه با شرایط دشواری که در ایران دارند، آسیب‌پذیرتر می‌کند. امینه سعی می‌کند این فقدان را برای کودکان «جبران» کند ولی همچون دیگران نمی‌تواند:

این که حرف گوش نمی‌کنه، بگذار خودم هم دست و پا کنم. حداقل پسر می‌گه این چیز می‌خوام برایش مهیا کنم، این چیز می‌خوام برایش مهیا کنم. ولی نمی‌تونم. از پسم بر نمی‌آیه.

در این وضعیت امینه نه تنها شاهد خشونت علیه کودکانش در مدرسه و حوزه‌ی عمومی است بلکه باید با آزار دیدن کودکان به دست شوهرش نیز مقابله کند:

لباس مدرسه پسر پوشید می‌گه بابایی نگاه کن خوبه؟ قشنگه؟ نمی‌گه آره. قشنگه. مبارکت باشه. نه بابا. گشاده، این جویری اون جویری. زور بچه نمی‌گه؟ چقد بچه ناراحت می‌شه.

برای آن که بفهمیم چرا این حرف پدر به کودک که لباس او گشاد است، خشونت‌آمیز است، باید بدانیم یکی از شیوه‌های اصلی شوهر امینه برای اعمال خشونت از طریق تحقیر چهره، لباس و ظاهر امینه است که این خشونت کلامی یکی از مصادیق آن است:

ابروهایم می‌چینم، اگه یه وقتایی موهامه رنگ کنم، می‌گه موها مثل سگ شده. کلت مثل چی خر شده. با وجود همه‌ی تلاش‌هایی که این زنان برای موفقیت تحصیلی فرزندانشان می‌کنند، ممکن است نه فقط شاهد افت تحصیلی فرزندانشان که بازماندن آنان از تحصیل باشند. می‌توان تصور کرد چنین اتفاقی مادران را با چه حجمی از احساس شکست مواجه می‌کند. فرزندان رحیمه که به‌سختی از پس درس‌های مدرسه برمی‌آمدند، همواره در معرض خطر بازماندن از تحصیل قرار داشتند. این بخش از گفت‌وگوی من و رحیمه مربوط به زمانی می‌شود که مدرسه عذر پسر بزرگ او را خواسته بود:

مدرسه بچه بزرگه گفت دیگه ده‌آمدرسه نفرست. حرفه نمی‌فهمه. خط خواندن نمی‌تانه.<sup>۱</sup> اینو راهی کن سر کار. باز بابایشان گفت سر کار شو. از آشت صبح تا دووازه شب گفت کار کن. هیچ خانه نیا. گفت از ایبی جمعه به ایبی جمعه

<sup>۱</sup> غصه خوردم، به من برخورد

<sup>۲</sup> به

<sup>۳</sup> نمی‌تواند بخواند

بیایی که فقط لباسای خود عوض کنی. آشت صبح تا دووازه شب کار کن. دووازه غذا می خورد. خانم قادری که آمده بود برش گفتم که [؟] ایی بابایش گفته که سر کار شو.<sup>۲</sup> باز او طلبیست. گفت چی شده؟ گفت معلمش گفته. گفت معلمش اشتباه کرده. آینده بچه‌ها را اگه می‌طلبی که آینده‌شان خوب شون، کس و کار خوب شون، باسواد شون، از پول و کارشان بگذر. باز بابایش گفت وقتی که درس بخوانن خیرست. اگر اینا درس بخوانن مه ایی ستم و سختی ره که کشیدم دیگه هم می‌کشم.

مدارس مناطق فرودست تا حدی می‌توانند برای پیش راندن کودکان کم‌توان شده در تحصیل نیرو بگذارند. منابع این مدارس در رویارویی با حجم عظیم مشکلات کودکان به حاشیه رانده شده محدود است و مسلماً تلاش برای تقویت نوجوانی افغانستانی اولویت آنان نبوده است. بنابراین، معلم تصمیم گرفته پسر رحیمه را از سر باز کند و حتی توصیه کرده او را سر کار بفرستند. رحیمه با میانجی‌گری و ضمانت یکی از مشاوران سازمان مردم‌نهاد پدر کودکان را قانع می‌کند که کودک را به تحصیل بازگرداند. پسر بزرگ رحیمه که به دبیرستان می‌رفت، هنوز در خواندن و نوشتن مشکلات جدی داشت. رحیمه هم مانند بیشتر مادرانی که از آن‌ها سخن گفتیم، خود را مسئول وضعیت نامناسب تحصیلی فرزندانش می‌دانست:

یک دانه صاحب‌خانه بود بنده‌ی خدا/ هر چیزی که می‌خورد، هر چیزشان که زیاد می‌آمد، می‌داد. [؟] مخورد بچه‌ها. دیگه همین مثلاً [؟] مرا می‌گه بچه‌های تو که بی‌عقل شدند پنیر زیاد دادی. دیگه ظهر ناهار، صبح [؟] چایی نان و پنیر می‌خوردی. [؟] چایی نان و پنیر می‌خوردی. باز ایی صاحب‌خانه و همسایه‌ها دید گفت درسایش ضعیف است، پنیر دادی. دیگه ندی. گفت من می‌بینم همیشه تو پنیر می‌دی. صبحانه می‌دیم، دیگه اون وقت نمی‌دیم.<sup>۱</sup>

این که رحیمه به فرزندانش نان و پنیر و باز هم نان و پنیر می‌داده است، آشکارا نماینده‌ی تقلای او برای بقای کودکانش بوده است که یکی دیگر از کارهای مادری زنان افغانستانی است. چنان که بسیاری از مشکلات جسمانی رحیمه نتیجه‌ی دورانی است که در نتیجه‌ی فقر شدید خود روزها غذا نمی‌خورده تا فرزندانش و میهمانانش چیزی برای خوردن داشته باشند. باین‌حال در این شرایط نیز رحیمه می‌پندارد او بوده است که با دادن پنیر بچه‌هایش را «بی‌عقل» کرده است. مادران که از اصلی‌ترین مخاطبان پیام‌های مربوط به بهداشت و تغذیه هستند معمولاً درگیر اضطرابی دائمی برای تفکیک چیزهای خوب و بد برای سلامتی خانواده به ویژه

<sup>۱</sup> هشت

<sup>۲</sup> برو

<sup>۳</sup> او را [پدر کودک را] خواست

<sup>۴</sup> شوند

<sup>۵</sup> اگر

<sup>۶</sup> باز هم

<sup>۷</sup> دیگر بعدش نمی‌دهیم

سلامت فرزندان‌اند. اما نکته آن است که این پیام‌ها زنانی را هم که در واقع در وهله نخست دغدغه زنده نگاه داشتن فرزندان‌شان را دارند، خطاب قرار می‌دهد. رحیمه از اولین کسانی بود که توجه ما را در این پژوهش به مسئولیت مادران در قبال آموزش فرزندان‌شان جلب کرد. او در اولین دیدارهایمان برایم گفت شب‌ها نمی‌تواند بخوابد، بی‌اشتهاست، صبح‌ها بی‌حوصله و بی‌جان است، سردرد دارد، در خانه دل‌تنگ است، و وقتی به میهمانی یا جای دیگری هم می‌رود، باز دل‌تنگ و بی‌قرار می‌شود. وقتی در این مورد از او پرس‌وجو کردم پاسخ را در اوضاع نامساعد تحصیلی فرزندان‌ش یافتیم. گاه مادران از این که فرزندان‌شان همچون دیگر اطرافیان آن‌ها را به خاطر بی‌سوادی/کم‌سوادی‌شان تحقیر یا ملامت می‌کردند گلایه می‌کردند. خانم احمدی، یکی از زنان حاضر در کلاس سوادآموزی، ماجرای دوستش را گفت که از حرف‌های دخترش در مورد بی‌سوادی‌اش سخت دل‌شکسته شده است. دوست خانم احمدی برای او این طور تعریف کرده است:

دخترم بهم گفت مامان به کتاب دست نزن. تو که سواد نداری. گفت به خدا من یه روز تا شبو گریه کردم. گفتم خدایا من چه جوریه که این دخترم به من می‌گه به کتاب من دست نزن. تو که بی‌سوادی تو چه می‌دونی از کتاب. بعد بیهوا/ین شروع کرد. به خدا الان همه‌ی دیکته‌هاش بیسته. گفت شبم همه خوابن، من دیکته می‌نویسم.

کودکان افغانستانی، بی‌دفاع در برابر معیارهای نظامی که در آن پرورش می‌یابند، باید با احساس شرمساری از داشتن چنین مادرانی روبه‌رو شوند. به ویژه آن که در مدرسه مستقیماً با پیامد توانایی کمتر مادرانشان در فعالیت‌های کمک آموزشی در خانه درگیرند و به خاطر آن توبیخ می‌شوند. اما پاسخ فرزندان به بی‌سوادی مادرانشان پیچیده‌تر از این‌هاست. کودکان طبقات فرودست از کودکی با ضرورت مراقبت از دیگر اعضای خانواده مواجه‌اند. یکی از معلمانی که تجربه‌ی سوادآموزی زنان افغانستانی را دارد از مشاهداتش در این زمینه می‌گوید. مادرانی که نمی‌توانستند کودکان خود را در ساعات کلاس نزد کسی بگذارند، اجازه داشتند که آنان را با خود به کلاس بیاورند:

مامانش بی‌سواده خجالت می‌کشید. بعد بچه‌هه یواشکی به مامانه تقلب می‌رسوند. یه مشکلم با املا و مشق شب این بود که می‌دادن بچه‌هاشون بنویسن. هر چی می‌گفتم ننویسید ولی ندید به بچه‌ها بنویسن ولی بچه قبول نمی‌کرد مادرش مشق‌هاش رو ننوشته بیاد. یه بچه بود خیلی مامانش رو دوست داشت همش در گوشش پیچ می‌کرد که مامانش درست بنویسه. هر چه می‌گفتم تو بیا بغل من بشین همکار من بشو نمیامد.

دختران می‌کوشند چیزهایی به مادرانشان بیاموزند و این آموزش به اخلاق مراقبتی که آن را درونی کرده‌اند، بی‌ارتباط نیست. مادر فیروزه به افسردگی شدیدی مبتلاست. فیروزه از مادرش و مسئولیتی که در قبال او احساس می‌کند، می‌گوید:

اصلا نمی‌تونه تنهایی از خونه بره بیرون. چون مثلا به جوری بوده که من صبح تا شب مدرسه بودم، داداشم صبح تا شب مدرسه بوده، بابام سر کار، مامانم تنها تو خونه بوده. بعد مثلا کوچیک که بودیم، هر خریدی هر چیزی که داشتیم، من می‌رفتم بازار. یعنی مامانم فقط می‌گفت فیروزه، فلان، نون، فیروزه، این طوری، فیروزه اون طوری، بعد من می‌دویدم همه چیو می‌خریدم و اینا. من بچه که بودم فکر می‌کردم واقعا مفیده، ولی کاش مثلا همچین کاری نمی‌کردم. مادران افغانستانی سال‌ها به واسطه‌ی فرزندانشان که به مدرسه می‌روند و شوهران شاغلشان است که با کشور جدید در ارتباط قرار می‌گیرند. فیروزه آن همه تلاشش در کودکی برای کمک به مادرش را واری می‌کند و مانند مادری که می‌پندارد در تربیت فرزندش کوتاهی کرده است، از اشتباه خود احساس پشیمانی می‌کند. او که حالا زنی جوان است از برنامه‌هایش برای بهبود شرایط مادرش می‌گوید. این که مادرش را به خرید و خیابان می‌برد، با او به تماشای فیلم می‌نشیند، و هر چه را می‌یابد به بهانه‌ای برای گفت‌وگو با او تبدیل می‌کند.

### درسی دیگر: دفاع از خود

با توجه به موقعیت آسیب‌پذیر کودکان افغانستانی در فضای آموزشی، کار مادران تنها معطوف به موفقیت تحصیلی فرزندان یا مانند آن نیست. با پیش رفتن مصاحبه با فاطمه متوجه می‌شویم که ناراحتی او فقط از مشکلات درسی بچه‌ها نیست. او می‌گوید:

یه مادری که مثلا نتونه از حق خود، از حق بچه‌ی خود دفاع کنه، بچه‌ها ضعیف می‌شن. به نظر من. بچه‌های ما که ضعیفن ما از این می‌دونم که خودم نتونستم نه از حق خود دفاع کنم، نه از حق بچه‌هام دفاع کنم. اینا به خاطر همین ضعیفن. به نظر شما چی؟

فاطمه چند بار در طول مصاحبه نظر مرا می‌پرسد و مصاحبه را به یک جریان دوسویه تبدیل می‌کند. فاطمه همان‌طور که درباره حمایت از فرزندان صحبت می‌کرد، این جا هم از دفاع از آنان می‌گوید. اما او علاوه بر دفاع از حق بچه‌ها به دفاع از حق خود هم اشاره می‌کند. چگونه است که فاطمه دفاع از حق خود را نیز وظیفه‌ای می‌داند که باید در قبال فرزندانش انجام می‌داده است؟

می‌گم فقط تقصیر منه. چون من از حق اینا دفاع نتونستم. جلوی از اینا از حق خود دفاع نتونستم. این بچه این جوری شد.

فاطمه این بار عبارتی را اضافه می‌کند که منظور او را واضح‌تر می‌رساند: او نه توانسته از حق آن‌ها دفاع کند و نه توانسته است «جلوی آن‌ها» از حق خود دفاع کند. بنابراین گویی یک وظیفه‌ی دیگر مادران افغانستانی را به ما معرفی می‌کند و آن این است که به فرزندانشان بیاموزند از خود دفاع کنند. درحالی‌که این ویژگی یکی از توانمندی‌های کودک ایرانی ممتاز در کنار دیگر مهارت‌های اجتماعی اوست، برای کودک افغانستانی که با

تهدیدهای جامعه‌ی فرادست روبه‌روست، توانایی‌ای حیاتی است. فاطمه در این مورد تجربه‌ی خاصی را روایت می‌کند که بسیار روشنگر است:

-مدیر مدرسه سر بچه‌ام که داد می‌کشید، اصلاً متوجه نمی‌شدم ایی چی می‌گه، ایی چی می‌گه. ایی داره داد می‌کشه چی می‌گه مثلاً این بچه این جوری، بچه هی طرف منو نگاه می‌کرد، طرف اونو نگاه می‌کرد. معلم مثلاً اگه داد می‌کشید مثلاً... فقط اگه کتکش می‌زد، من می‌دیدم که مثلاً ایی زد. مثلاً داد که می‌کشید، بچه شاید متوجه شده چون بچه هر جوری هسته (مکت) مثلاً وارد ازو'مدرسه شده بود، چیزایی مثلاً می‌فهمید. ولی من نمی‌فهمیدم. او که داد می‌کشید خدایا چی می‌گه این بچه این جوری می‌شه. تا می‌آمدم به خود که این چی می‌گه، (مکت) خب وقت از وقت می‌گذشت دیگه بلاخره. باید آدم سریع بتونه که بابا این بچه‌ی من تقصیر داره یا مثلاً این مدیره تقصیر داره یا مثلاً معلمه. کدام از اینا مقصره. من اینو نمی‌دونستم. خب این خیلی بده. مثلاً برای روحیه‌ی بچه خیلی تاثیر بد به نظر من می‌ذاره. که مادر همان جا وایساده باشه، از بچه خود دفاع نکنه. خیلی بده. به نظر من خیلی بده. ما به این جا خیلی سرزنش می‌کنم خود را. چه مادری بودم که اصلاً هیچ کاری برای شما نتونستم.

-ولی کوچیکاً رو بهتر می‌تونید رسیدگی کنین؟ نه؟ چون الان دیگه بلاخره بیشتر وارد شدین.

-آره. بیشتر چی شدم. الان مثلاً تو مدرسه مثلاً اگر مثلاً با مدیر باشه، با مثلاً معلم باشه، یه جوری مثلاً چی منم که نباید زیاد بچه‌هایم سرکوفت کنی. ولی تو خونه هم مثلاً خودم سرکوفت نمم بچه‌ها که مثلاً چی بشن از مو. تا جایی که می‌تونم یک راهنمایی منم. ولی او زمان نه. او زمان... ما جلوی سه تا بچه بزرگه خجالت زده ایم، شرمنده ایم. باور کن. اصلاً بعد از نماز خیلی گریه منم. ما اصلاً مادر خوبی نبودم. ما پیش خدا چی جواب بدم. چی جواب بدم.

می‌بینیم که چطور مسئولیت‌هایی که نظام آموزشی جدید بر دوش مادران قرار می‌دهد، با وظایف مذهبی آنان هم‌صدا شده و فشار شدیدی را بر فاطمه وارد کرده است. او در تصویری که از خشونت علیه فرزندش ارائه می‌کند، همه‌ی آنچه را می‌خواهد در این مصاحبه از فرودستی خود و فرزندانش بگوید، یک‌جا ترسیم می‌کند. فاطمه سه بار پی‌درپی تکرار می‌کند که نمی‌فهمیده است آن‌ها، معلم، مدیر و غیره، چه می‌گویند. این که فاطمه نتوانسته است از فرزندانش دفاع کند و به آن‌ها دفاع کردن از حق خود را بیاموزد، از نظر او مستقیماً به ناتوانی زبانی‌ای که به او تحمیل شده است، ربط دارد. این جا همچنین دو مصداق «سرکوفت»، یعنی داد زدن و کتک زدن، مشخص شده‌اند. فاطمه «متوجه نمی‌شده» است که آن‌ها وقت فریاد زدن چه می‌گویند و تنها وقتی خشونت، بدون کلمات و به عریان‌ترین شکل آن اعمال می‌شده است، آن را «می‌دیده» است. رنج فاطمه وقتی بیشتر می‌شود که به این فکر می‌کند که فرزندش می‌فهمیده است آن‌ها چه می‌گویند. گویی که از پشت حصاری شیشه‌ای ببیند که کودک را آزار می‌دهند و نتواند برای نجات او کاری کند. او همچنین نمی‌توانسته است شدت این خشونت را تشخیص دهد و این بر وحشتش می‌افزاید. در بسیاری موارد کودکان زودتر از

<sup>۱</sup> وارد آن

مادرانشان پیام‌های سیستم را دریافت می‌کنند و سر از سازوکارهای جامعه مسلط درمی‌آورند. به همین دلیل فرزندان مدرسه‌رو می‌توانند واسطه‌ی ارتباط مادران بی‌سوادشان با بیرون از خانه باشند. در این مورد این فرایند هم برای مادر و هم فرزندش تجربه‌ای دردناک و سرشار از خشونت بوده است. فاطمه به اهمیت واکنش به‌موقع نیز اشاره می‌کند. موضوع فقط فهمیدن کلمه‌ها یا جمله‌ها نیست بلکه باید هم در زمان مناسب بفهمید و هم بتوانید متناسب با آن عمل کنید. بدون این بخش از توضیحات فاطمه نمی‌توانستیم منظور او از حرف‌هایش را درباره مشکلات درسی فرزندانش به تمامی متوجه شویم. چرا که او یکی از مهم‌ترین دلایل ضعیف بودن فرزندانش در درس‌ها را همین سرکوب‌ها می‌داند. مدرسه از اولین فضاهای رسمی است که کودکان افغانستانی در آن قرار می‌گیرند و در جمع ایرانیان با تفکیک‌های ملیتی مواجه می‌شوند. کودکان افغانستانی تفکیک را که فارغ از شدت آن یکی از خشونت‌بارترین سازوکارهای سلطه‌ی ملیتی است، در شکل‌های متفاوتی تجربه می‌کنند. از جمله این موارد جدا کردن صف‌ها در حیاط، جدا کردن ردیف‌ها در کلاس، و جدا کردن کلاس‌ها در مناطقی است که تعداد افغانستانی‌ها به‌نسبت زیاد است. کمتر کسی است که در زمینه‌ی آموزش کودکان افغانستانی فعالیت کرده باشد و داستان «شپش داشتن بچه‌های افغانی» به گوشش نخورده باشد. داستانی که با «کثیف» جلوه دادن ملت/نژاد دیگر ضرورت تفکیک را که شکلی از پاک ماندن یا در واقع «پاکسازی» است، فراهم می‌کند. مادران نخستین کسانی‌اند که کودکان چالش‌های هویتی‌شان را با آن‌ها درمیان می‌گذارند. مریم از کودکی‌اش چنین می‌گوید:

مدرسه همیشه مثلا تیکه می‌پروندن افغانی فلان بیسار، خب؟ بعد مثلا می‌گفتم نه، من افغانستانی نیستم. من این جا به دنیا اومدم. فلان، بیسار. اصلا نمی‌فهمیدم یعنی چی. بعد بعد حالا مثلا می‌اومدم خونه می‌پرسیدم می‌گفتم آره مامان فلانی به من گفت افغانی

وقتی از امینه درباره برخورد کارکنان مدرسه می‌پرسم، پاسخ می‌دهد:

مثلا اون جا ایرانی نشسته، این جا افغانی نشسته، نباید بگن افغانی. اگه نه افغانی که چیز بدی نیست. همش یه دونه یه. یه مسلمان. ولی خب اون جا هی پسر می‌گه مامان چرا می‌گن افغانی، افغانی چیه؟ خب این جا به دنیا آمده، این جا متولد شده. نباید... حالا هستیم افغانی. درسته، قبول داریم. ولی مثلا چه کاره است افغانی؟ کافر است؟ نه. دزد است؟ نه. مثلا این جوری می‌گن. دیگه می‌گم مامان اگه گفتن بگو نه نیستیم؛ افغانی. ایرانی ام. بعد می‌گم چرا ما اسممان را عوض کنیم؟ این جوری مونده‌ام به خدا. دیگه سرکوفت می‌زنن جلوی همه بچه‌ها، چرا اینا این جوری می‌گن.

امینه نسبت به متمایز کردن افغانستانی‌ها در مدرسه معترض است و درعین حال از موضع دفاع از ملیت خود می‌گوید که عوض کردن «اسم»‌شان را درست نمی‌داند. باین حال او به فرزندش گفته است به آن‌ها بگوید ایرانی است. مادران دیگری هم بودند که با نارضایتی اظهار می‌کردند که در این موقعیت‌ها از فرزندانشان



می‌خواهند که «حرف نزنند» و «کوتاه بیایند». آنان در میان دوراهی مسئولیتِ محافظت از فرزند در برابر آزارها و مسئولیت تربیتش به گونه‌ای که به ملیت خود افتخار کند، در مانده‌اند. محبوبه هم تجربه‌ی مشابهی در رابطه با فرزندش دارد:

فائزه می‌گه مامان من افغانیم یا ایرانییم؟ چرا ما ایرانی نشدیم؟ چرا ما افغانی ایم؟ چرا ما چی کاریم؟ بعد به حساب اینم نمی‌خوام از هویت خودش دور کنم. می‌گم نه؛ ما افغانی ایم. کشورمون به ما نیاز داره. به حساب ما بابا مامان هامون به روز اومده که این جا جنگ بوده، اون جا جنگ بوده. نمی‌تونستن چی کنن. اومدن این جا. الان کشورمون منتظره تو درس بخونی، اونای دیگه درس بخونن، برن اون جا رو آباد کنین چی کنین. یعنی این فکر رو تو سرش میندازم که واقعا از خودش فرار نکنه بگه چرا ما این جا... ولی شایدم خیلی وقتا می‌گه یا مایم خیلی وقتا می‌گیم، می‌گیم خوش به حال ایرانیا چقدر راحتن.

محبوبه با اطمینان بیشتری به دخترش می‌گوید که او یک افغانستانی است و با صراحت بیشتری می‌گوید که می‌خواهد تعلق خاطر به «هویت» را در فرزندش پرورش دهد. با این حال او، بازمانده از همه‌ی تلاش‌ها برای رشد خود و خانواده‌اش در ایران، خود را برای انجام چنین کاری مردد و سرخورده می‌بیند و به فرزندش برای آن که به امتیازهای ایرانیان غبطه می‌خورد، حق می‌دهد. امینه که سنی است، با مشکل دیگری هم در این زمینه مواجه است. بارها شاهد خشونت، نه فقط از جانب ایرانیان، که از جانب افغانستانی‌ها علیه او بودم - از متهم کردن او به دزدی کتاب گرفته تا بلند شدن از کنار او در کلاس سوادآموزی. از آن جا که من از یکی از هم‌کلاسی‌های شیعه‌ی امینه در مورد سنی بودن او شنیده بودم، برای آن که از شنیده‌ام اطمینان پیدا کنم، از امینه در این مورد سؤال کردم، غافل از این که این سؤال خود برای امینه مصداق بارز خشونت است و تداعی‌کننده‌ی همه‌ی دفاعاتی که به خاطر مذهبش از او و به‌ویژه از دخترش در مدرسه سؤال شده است:

تو مدرسه‌ها می‌گن مثلاً به دخترم پرسیدن مامان کی... مثلاً کی سنی است، کی شیعه. بعد دخترم هم گفته مامانم می‌گه ما سنی هستیم. ولی من به این جام مشکل دارم. می‌گم چرا می‌پرسند شما شیعه هستید یا سنی هستید. یعنی چرا می‌پرسن؟

رنج امینه از فرودستی مذهبی‌شان هم بیش از هر چیز در نگرانی‌اش برای دخترش بروز می‌یابد. او مرا هم از قماش آن سؤال‌کنندگان می‌داند و در حقیقت سؤال آخر را از من می‌پرسد. سپس گامی فراتر می‌نهد و مستقیماً مرا خطاب قرار می‌دهد:

-مشکل چیه مثلاً. مثلاً به خاطر چه می‌پرسن؟ (مکت) مثلاً به شما... به شما گفتن که باید بپرسید؟

-چی؟

-همین شیعه و سنی؟

-چی؟

-مثلاً یکی بهتون گفته بپرسید شیعه و سنی رو؟

-که من پرسیدم الان؟

-آره.

از پاسخ‌های من مشخص است که در مقابل سؤال‌های او دست‌وپایم را گم کرده‌ام. این سؤال او که «به شما گفتن که باید بپرسید» چنان سرشار از بی‌اعتمادی بود که مرا از سخن گفتن ناتوان کرده بود. امینه پای «آنها»ی غریبه‌ای را به گفت‌وگوی ما باز می‌کند، آن‌هایی که لابد در دیگر مصاحبه‌ها نیز حضوری ناگفته داشتند و نمایندگان ناپیدای نظام سلطه‌ای بودند که حساب من از آن چندان جدا نبود و باین‌حال من و مصاحبه‌شوندگان اغلب می‌کوشیدیم آن‌ها را نادیده بگیریم. او سخنانش را در این مورد این‌گونه ادامه داد:

بابام مثلاً سنی، آوردمون از افغانستان این جا، پناهنده شدیم دیگه، اومدیم، تا بزرگ شدیم هر کی بهمون می‌گه. می‌گه شیعه هستی یا سنی؟ نمی‌شه که بگیم چی. آره؟ می‌گیم آقا سنیستیم. ولی نمی‌شه که. مثلاً می‌گن نمی‌دونم (مکت) داعش سنی است. می‌گن. خب ما اون داعشه چه می‌شناسیم؟ درسته؟ اون می‌گه سر همه ره می‌برد. بعد این جور می‌گن. بعد بچه‌های ما ره که تو مدرسه می‌پرسه خیلی ناراحت می‌شم. چرا به حافظه بچه می‌ریزن که شیعه هستی یا سنی. کلا مسلمانیم. کلا رو به قبله وایمیسیم نماز می‌خوانیم.

سؤالی که من پرسیده‌ام، سؤالی بوده است که همه‌ی عمر از امینه پرسیده شده است. امینه از این که بچه‌هایش را نیز در مدرسه در معرض این خشونت می‌بیند، رنج می‌برد. این فشار آن‌قدر زیاد است که به شوهرش پیشنهاد داده است که مذهبشان را عوض کنند:

شیعه شیم که بچه‌ها را این جور نپرسن. این جوری. [...] از بس که مثلاً می‌گن، افغانستان این جورن، افغانستان این جورن. آدم که تو کشور خودش نباشه، هزار تا سرکوفت می‌خوره.

نکته‌ی مهمی است که امینه در آخر سرکوفت خوردن به دلیل سنی بودن را به افغانستانی بودنش نسبت می‌دهد و این خشونت را نه از جانب هم‌وطنان شیعه‌ی افغانستانی‌اش که خشونتی از جانب ایرانیان می‌داند.

رویاری‌یی مادران و مدرسه می‌تواند از این هم مستقیم‌تر باشد. آموزش یکی از حوزه‌های اصلی «سامان‌دهی» افغانستانی‌ها توسط حاکمیت است. مدرسه‌ها باید قوانین و مقررات تبعیض‌آمیزی را اجرا کنند که برای تحصیل افغانستانی‌ها محدودیت‌ها و محرومیت‌هایی ایجاد می‌کند. این قوانین و مقررات با مقاومت افغانستانی‌هایی روبه‌رو می‌شود که می‌خواهند فرزندانشان را به مدرسه بفرستند. از آن جا که معمولاً این مادران هستند که برای ثبت‌نام کودکان، پرداخت شهریه و این‌گونه کارها به مدرسه می‌روند، بیشتر آنان هستند که با کارکنان آموزش و پرورش که دست‌اندرکار اجرای قوانین و مقررات‌اند، درگیر می‌شوند. امینه پسرش را برای

سنجش سلامت کلاس اولی‌ها برده است که متوجه می‌شود درحالی‌که سنجش برای ایرانی‌ها رایگان است، افغانستانی‌ها باید برای آن پول پرداخت کنند:

می‌گن برو تو صندوق بگو من ایرانی ام، بعد مثلاً من افغانی‌ام برم بگم من افغانی‌ام از من پول می‌گیرن. بعد اون جا یعنی می‌گفتم زمین دو تا بشه من زیرش برم. چرا ما افغانیستیم از ما افغانیا پول بگیرید، اینا ایرانیستن از اینا پول نگیرید. خب اگه پنج تومن می‌گیری، دو و پونصد از این بگیر، دو و پونصد از من بگیر یا سه تومن از من بگیر، دو تومن از این. بعد خلاصه تو کیفم خدا شاهده یه پنجاهی، تک تومنی تو کیفم موند، دیگه پولم تموم شد رفت. پیش منشی گفتم من که پول ندارم دوباره از شوش برگردم پیام خونه. گفتم این جوریه. گفت ما چه کار کنیم دیگه خب افغانیا باید پول بدن. این جوریه. انقدر ناراحت شدم، آمدم خونه گریه کردم، گریه کردم، چرا خدا یا ما این جوریه هستیم. برای چی.

امینه وقتی می‌گوید «سه تومن از من بگیر، دو تومن از این»، سعی می‌کند واقع‌بین باشد یا به بیان دقیق‌تر پا را از محدوده‌ی واقعیت «ملیت» فراتر نگذارد. واقعیتی که به او می‌گوید هیچ‌گاه بنا نیست مساوی با یک ایرانی باشد. این پرداخت هزینه برای امینه باری تحقیرآمیز داشته است. این فرایند برای او فرایند عذاب‌آوری بوده است که خود را به عنوان افغانستانی به آن‌ها نشان دهد تا از او پولی دریافت کنند. بسیاری از زنان افغانستانی که با آنان آشنا شده بودم در برابر پرداخت شهریه مدرسه کودکان مقاومت می‌کردند. پرداخت شهریه هم افغانستانی‌ها را به لحاظ اقتصادی تحت فشار قرار می‌داد و هم ابزاری برای تحقیر ملیتی و جداسازی آن‌ها به حساب می‌آمد. سال ۱۳۹۳ حداقل دستمزد ۶۰۹ هزار تومان بوده است و مبلغی که معمولاً افغانستانی‌ها برای مدرسه‌ی فرزندشان می‌پرداختند در همان سال ۳۵۰ هزار تومان بود. با وجود این هزینه‌ی سنگین، خواست آموزش خواست فراگیری در بین افغانستانی‌ها بود و این مادران افغانستانی بودند که در مرکز درگیری جماعت افغانستانی با نهادهای آموزشی قرار داشتند.

## نتیجه‌گیری

هر چند بسیاری از اقوام افغانستانی فارسی‌زبان نیستند، زبان را معمولاً یکی از نقاط اشتراک ملت ایران و ملت افغانستان برمی‌شمارند- عاملی که خود مهاجرت افغانستانی‌ها را به ایران تسهیل می‌کند. اما دیدیم که این عرصه‌ی مشترک چگونه پر از مرزبندی‌های نه چندان پنهان است. گویی وقتی زبان نمی‌تواند عامل تمایزی کافی میان ایرانیان و افغانستانی‌ها باشد، این مسیر وارونه می‌شود: به زبانی دیگر سخن می‌گویی چون به ملتی دیگر تعلق داری. منظور این نیست که هیچ تفاوت زبانی‌ای در میان نیست؛ بلکه این است که بخش مهمی از موانع ارتباطی نتیجه‌ی برچسب خوردن افغانستانی‌ها به عنوان ملتی بیگانه است. بنابراین وقتی در این پژوهش از عامل زبان سخن می‌گوییم چنین معنایی را در نظر داریم. مشکلات زبانی آن‌ها مانعی برای سوادآموزی‌شان به

<sup>۱</sup> به ویژه در مورد ازبک‌ها و پشتون‌ها که به زبانی غیر از فارسی سخن می‌گویند، این تفاوت زبانی بسیار جدی است.

حساب می‌آمد اما کم‌سوادی آن‌ها خود نیز باعث می‌شد قلمرو زبانی پیش روی خود را بیگانه، مبهم، و ناملموس ببابند. هر گوشه از زندگی روزمره می‌تواند بخشی از این قلمرو زبانی باشد. خواندن نام کوچه‌ها و خیابان‌ها گرچه برای همه‌ی بی/کم‌سوادان مشکلی جدی است، ندانستن نام و نشان چیزها در فضای شهری بیگانه آن را بیش از پیش ناامن می‌کند. در واقع، نظام سلطه‌ی ملیتی از بی/کم‌سوادان زنان افغانستان بهره می‌گیرد تا آن‌ها را در زندانی زبانی منزوی کند.

در توصیف شرایط مادران افغانستانی هم لازم است موقعیت آنان را در جایگاه عضوی از ملیت فرودست در نظر گرفت و هم در جایگاه زن-مادر اما این دو سرنوشت دو مسیر موازی و جدای از هم را طی نمی‌کنند. آن‌ها در جایگاه مادران کودکانی که مدرسه می‌روند، وظایفی مانند این را بر عهده دارند: انتخاب مدرسه، ثبت نام، شرکت در جلسات، کمک به کودک در تمرین ریاضی و دیکته در خانه، رساندن کودک به مدرسه و بازگرداندن او، تهیه‌ی لباس مدرسه، مراجعه به سنجش برای کلاس اولی‌ها، کمک به انتخاب رشته‌ی نوجوانان، امضای برگه‌های مختلف، مراجعه به مدرسه وقتی کودک مرتکب خطایی شده، گرفتن کارنامه و رفتارهای تشویقی و تنبیهی‌ای که صحیح قلمداد می‌شوند. اهمیت جزئی بودن این فهرست در آن است که مادران افغانستانی برای انجام دادن تک‌تک آن‌ها با موانع خاص خود مواجه‌اند که به بعضی از آن‌ها در شرح یافته‌ها اشاره کردیم. آن‌ها از ثروت، دانش، و مهارت کافی برای انجام این وظایف برخوردار نیستند. آنچه در مورد انزوای زبانی زنان افغانستانی گفتیم، همه‌ی آن «نفهمیدن‌ها» و «نابلدی‌ها»، در این جا وجه خشونت‌بار خود را بیشتر عیان می‌کند. چرا که در رویارویی با نهادی رسمی، در این جا آموزش و پرورش، دقیقاً به همان چیزهایی نیاز است که از تو ستانده شده‌اند. ماجرا اما وجه مهم دیگری نیز دارد. این جا پای مراقبت از کسی دیگر در میان است: کودکی که مانند و حتی بیش از دیگر اعضای جماعتش با محرومیت‌های پرشماری مواجه است و در فضای آموزشی از کمترین امنیتی برخوردار نیست. همین نکته است که سبب می‌شود به فهرست وظایف مادران مورد دیگری را نیز بیفزاییم که خود نتیجه‌ی قرار گرفتن کودکان در معرض خشونت ملیتی در مدارس است. بخشی از این وظیفه شامل مداخلات مستقیم برای مثال درگیر شدن با معلم یا مدیر یا اولیای ایرانی‌ای است که بچه‌های افغانستانی را عامل شپش می‌دانند. اما کودک زمان زیادی را دور از خانواده و مادر در مدرسه می‌گذراند و لازم است خود به مهارت‌هایی برای روبه‌رو شدن با این خشونت‌ها مجهز شود. اما چه سازوکاری برای این برخورد مناسب‌تر است؟ آیا باید بر هویت خود دست کم نزد خویشتن پافشاری کند؟ انکار خود در برابر او که به تو ستم می‌کند و بدین سبب از او خشمگینی نمی‌تواند آسان باشد.<sup>۱</sup> از سویی اما دعوت کودکان به سکوت در برابر آنچه

<sup>۱</sup> به این مسئله که دفاع از هویت افغانستانی تا چه حد برای مهاجران افغانستانی رنگ‌وبویی ملی‌گرایانه دارد، در این پژوهش پرداخته نشده است و نیاز به بررسی مستقلی دارد.

بر آنان می‌رود نیز راهی است که بسیاری از زنان افغانستانی‌ای که با آنان گفت‌وگو کرده‌ایم آن را برای بقای فرزندان‌شان ناگزیر می‌دیدند. بنابراین توصیف این وضعیت تنها با در نظر داشتن موقعیت فرودست هم مادر هم کودک راهگشا است. احساس گناه مادران اما ناگهان ما را با نوعی تحریف یا جابه‌جایی مواجه می‌کند، طوری که بار مسئولیت همه‌ی پیامدهای خشونت سیستم آموزشی علیه کودکان افغانستانی بر دوش مادرانشان قرار می‌گیرد. «مادر خوب بودن» که خود جنگیدن تا آخرین نفس معنا می‌شود، به باری سنگین و سنگین‌تر بر دوش کسانی تبدیل می‌شود که خود و فرزندان‌شان زیر فشار سلطه‌ی جنسیتی، ملیتی و طبقاتی خم شده‌اند. البته که در این سیستم جایی برای موفقیت کودکان افغانستانی در نظر گرفته نشده، اما مادر خوب همیشه باید یک مادر خوب باشد. با این همه نمی‌توانیم از این وظایف به راحتی با برچسب مادر فداکار به عنوان کلیشه‌ای جنسیتی بگذریم، وقتی این فعالیت‌های مراقبتی مجرای باریک بقای گروه‌های اجتماعی فرودست است. هر چند کار بازتولیدی در نتیجه‌ی تقسیم کار جنسیتی به معنایی شامل حال همه‌ی زنان می‌شود، فعالیت‌های مراقبتی زنان در جماعت‌های فرودست می‌تواند وجوه دیگری از این فعالیت‌ها، ابعاد هولناک، و امکان‌های رهایی‌بخش آن‌ها را روشن کند.

«مادری» عموماً تنها نقشی جنسیتی تصور می‌شود، تصویری کلی از زنی که نوزادی را به دنیا می‌آورد و مسئولیت مراقبت از او را تا بزرگسالی، و حتی پس از آن، بر عهده دارد. اما اگر با دیدگاهی طبقاتی به مادری بنگریم نقشی را خواهیم دید که بازتولیدکننده‌ی نیروی کار است و همزمان اگر عامل ملیت را دخیل کنیم آنچه پیش چشم ماست بازتولیدکننده‌ی (بیولوژیک و نیز ایدئولوژیک) ملت است. به نظر می‌آید همچنان از چیزی به جز همان تصویر کلی (به دنیا آوردن و مراقبت کردن) سخن نمی‌گوییم اما آیا این همه در آن تصویر اولیه به چشم می‌آید؟ رسالت نظریه‌ی تقاطع‌یافتگی نمایان کردن همین کارکردهای چندگانه است. بخشی از آموزش و پرورش کودکان بر عهده‌ی مادران است و بخشی دیگر بر عهده‌ی نظام آموزشی که نقشی اساسی در بازتولید نظام‌های سلطه دارد. همین تقسیم وظیفه ارتباطی تنگاتنگ را میان مادران و این نهاد ایجاد می‌کند. اگرچه همه‌ی مادران در معرض خشونت هستند که نتیجه‌ی این ارتباط نهادی است، وقتی دو کارکرد دیگر یعنی طبقاتی و ملیتی را در نظر بگیریم ناچاریم به موقعیت زنانی توجه کنیم که به لحاظ قومی/ملی و طبقاتی نیز فرودست‌اند. در این نوشته کوشیدیم که بخش کوچکی از این ستم‌دیدگی را در مواجهه‌ی مادران افغانستانی با ضرورت‌های نهادی در ارتباط با زبان، سواد، آزار و جداسازی و تحقیر ملی و مذهبی کودکان نشان دهیم.

## منابع:

- آنتیاس، فلویا و یووال-دیویس، نیرا. (۱۳۹۳) «زن، ملت، دولت»، ترجمه‌ی امین دادگر. *زن نگار*، شماره ۲۲، ۱۶-۲۱، بازیابی از <http://zanneaar.net/issues/22>
- دوالت، مارجوری ال. (۱۳۸۵) *روش‌هایی‌بخش: مطالعات زنان و پژوهش اجتماعی*، ترجمه‌ی هوشنگ ناییبی. تهران: دانشگاه تهران، موسسه‌ی انتشارات و چاپ و مرکز مطالعات و تحقیقات زنان.
- دیویس، آنجلا. (۱۳۹۶) «زوال قریب‌الوقوع کار خانگی: چشم‌انداز طبقه کارگر» در *گرهگاه جنسیت و دیگر نظام‌های سلطه*، گروه مترجمان (۳۰۳-۲۷۵). تهران: نشر شیرازه.
- کالینز، پاتریشیا هیل. (۱۳۹۶) «جنسیت، فمینیسم سیاه، و اقتصاد سیاسی سیاه» در *گرهگاه جنسیت و دیگر نظام‌های سلطه*، گروه مترجمان (۲۱۳-۱۷۸). تهران: نشر شیرازه.
- کرنشاو، کیمبرلی. (۱۳۹۶) «ترسیم حاشیه‌ها: تقاطع‌یافتگی، سیاست‌های هویت و خشونت علیه زنان رنگین‌پوست» در *گرهگاه جنسیت و دیگر نظام‌های سلطه*، گروه مترجمان (۱۲۵-۲۷). تهران: نشر شیرازه.

Collins, P. H. (1998). The tie that binds: Race, gender and US violence. *Ethnic and Racial Studies*, 21(5), 917-938.

Collins, P. H. (1994). Shifting the center: Race, class, and feminist theorizing about motherhood. In *Mothering* (pp. 45-65). Routledge

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *U. Chi. Legal F.*, 139.

Davis, A. (1981). *Women, race, & class*. New York: Random House

Devault, M. L. (2007). Bifurcated consciousness, line of fault. In G. Ritzer (Ed.), *The Blackwell encyclopedia of sociology* (pp. 274-275). Malden, MA: Blackwell Publishing.

Griffith, A. I., & Smith, D. E. (2005). *Mothering for schooling*. Psychology Press.

Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. Toronto: AltaMira Press.

Najmabadi, A. (1998). Crafting an educated housewife in Iran. *Remaking women: Feminism and modernity in the Middle East*, 91-125.

Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and nation*. London: Sage.

## **Afghan Women in the Intersection of Gender and Nation: The Role of Mothers in Children's Schooling**

### **Abstract**

Intersectionality explains how systems of domination such as class, gender, and nation converge and reproduce each other. Institutional Ethnography is a suitable methodology for analyzing the experience of subordination, since it explores people's experience in the context of institutional practices. This research gives a description of Afghan women's motherwork regarding children's schooling taking into account their social status. National domination system benefits from Afghan women's illiteracy to confine them in a lingual prison. Thus, Afghan women are put under a lot of pressure in the face of maternal responsibilities, as defined by education institution in the interest of dominant gender, nation, and class. Interview and observation are the main data collection techniques used in this research.

**Keywords:** Afghan women, gender, nation, intersectionality, domination