

در تقاطع جنسیت و ملیت: مادران افغانستانی و آموزش فرزندان

ستاره هاشمی، * بهرنگ صدیقی **

(تاریخ دریافت ۹۷/۰۹/۱۹، تاریخ پذیرش ۹۸/۰۴/۱۵)

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 تجربه ستم‌دیدگی زنان افغانستانی در رابطه با نهاد آموزش تمرکز می‌کنیم. مردم‌نگاری نهادی روش‌شناسی مناسبی برای مطالعه تجربه فرودستی است. این مردم‌نگاری تجربه 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 فرزندان به‌دست می‌دهد. این که زنان افغانستانی که به‌طور همه‌جانبه به‌حاشیه رانده شده‌اند، چگونه با این گونه وظایف مراقبتی مواجه می‌شوند از مهم‌ترین محورهای این پژوهش است. موانع زبانی و بی/کم‌سوادی در تجربه آنان ارتباطی تنگاتنگ با یکدیگر دارند. فنون اصلی گردآوری داده‌ها مشاهده و مصاحبه بوده است.

مفاهیم اصلی: تقاطع، جنسیت، زنان افغانستانی، سلطه، ملیت.

*. کارشناس ارشد دانشکده مطالعات فرهنگی دانشگاه علم و فرهنگ (نویسنده مسئول)

setareh.ha68@gmail.com

behsad1@gmail.com

** استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه رودهن

مجله جامعه‌شناسی ایران، نوزدهم، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۷، ص ۳۷-۶۷

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 به‌هر 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 به‌کار محدود و مشخص کردن گروه مورد مطالعه می‌آیند؟ آیا تفاوتی می‌کند که گروه مورد مطالعه ما مثلاً مادران تهرانی باشد یا زنان افغانستانی ساکن این یا آن محله تهران؟ ردیف کردن این ویژگی‌ها در عنوان‌های پژوهش‌های علوم اجتماعی چه معنایی دارد؟

در بسیاری از پژوهش‌ها، به‌ویژه پژوهش‌های کمی، به‌ویژگی‌های 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 به‌ویژگی‌های صرفاً جمعیت‌شناختی خنثی می‌شوند. یعنی از معنای خود در حکم مقولات تعیین‌کننده 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 مبارزه جنبش‌های اجتماعی فرودستان بوده‌اند. نگارنده پیش از آغاز این پژوهش، در نقش کنشگر حوزه زنان در اجرای برنامه‌هایی با رویکرد مشارکتی و با هدف ارتقای آگاهی جنسیتی شرکت داشته است که در بعضی از محلات فرودست تهران انجام گرفته. 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 بپذیرا 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، به‌اجرا درآورند. به‌نظر، آن چه می‌توانست این خطر را جدی کند این بود که بعضی از ما از طبقه 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، تجربه هرروزه «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 به‌مسئله تضاد پاسخ می‌گوید. به‌این ترتیب امکان هر گونه شناخت و مداخله از سوی «بیرونی‌ها» را محل تردید قرار می‌دهد. به‌نظر می‌آید چنین رویکردهایی گرچه ابتدا از مباحثاتی پیرامون قدرت سرچشمه گرفته‌اند، عمدتاً با تلقی‌های اساساً ایدئالیستی از

تفاوت و فرهنگ، نسبت به نظام‌های سلطه^۱ بی‌اعتنا می‌شوند. بنابراین این شیوه از نگرش به موضوع نه فقط ناکافی که گمراه‌کننده بود. در گیرودار همین چالش‌ها بود که با نظریه تقاطع‌یافتگی^۲ آشنا شدیم که موضوعاتی را در رابطه با تقاطع نظام‌های سلطه مطرح می‌کرد. در این نظریه که از سوی فمینیست‌های سیاه پوست بنیان نهاده شده بود، نقطه عزیمت دیگر نه تنوع جهان‌های آدمیان بلکه درهم‌تنیدگی ساختارهای فرودست‌ساز به‌طور خاص بود. برای شناخت بیشتر از این درهم‌تنیدگی باید درباره 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 درباره فرودستی^۳ زنان افغانستانی به سازمان‌های مردم‌نهاد محله امام‌زاده یحیی تهران قدم گذاشتم، بیش از آن با چهره 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 طبقه فرودست چیزی جز بیان پیش‌پاافتاده مشکلات هرروزه نباشد؛ تازه اگر در جایگاه یک ایرانی از طبقه متوسط توانسته باشم به‌چنین درکی دست یابم. اهمیت تلاش برای بازگویی این روایت‌ها را باید در سکوت حیرت‌آور جامعه 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 دغدغه 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 حوزه 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 به‌میان کشید. بعضی زنان افغانستانی‌ای نیز که در این سازمان‌ها رفت‌وآمد داشتند برای سوادآموزی به‌کمک نیاز داشتند و همین سبب شد مستقیماً در این فرایند درگیر شوم.

-
1. Domination systems
 2. Intersectionality
 3. Subordination

تبعیض‌های قانونی معمولاً از نخستین مصداق‌های تبعیض علیه جوامع مهاجرند که به‌چشم می‌آیند و شناسایی می‌شوند. زنان افغانستانی در این پژوهش نیز در اولین برخوردها با پژوهشگری ایرانی ابتدا از موانع قانونی تحصیل فرزندشان مثلاً شهریه‌ای گلایه می‌کردند که از افغانستانی‌ها برای ثبت‌نام در مدارس دولتی گرفته می‌شد. اما نگرانی‌های مادران در مورد تحصیل فرزندانشان به‌این گونه موارد محدود نمی‌شد. شاید عجیب نباشد که زنان کم‌بسی سواد در رسیدگی به‌درس و مدرسه فرزندانشان با مشکل مواجه می‌شوند. ولی آیا تصویر زنی که نمی‌تواند به‌فرزندش دیکته بگوید، تنها چیزی است که باید به‌ذهن بیاوریم؟ به‌ویژه وقتی از تجربه زنان افغانستانی سخن می‌گوییم؟

یکی از اولین روزهای آغاز کار بود که شنیدم یکی از کارکنان سازمانی مردم‌نهاد که نیرویی محلی و خود متعلق به‌یکی از مناطق غیرفارسی‌زبان ایران بود، از این شکایت دارد که مادرها در خانه به‌جای فارسی «معیار» به‌زبان «مادری» شان با بچه‌ها صحبت می‌کنند. این موضوع باعث ضعف بچه‌ها به‌ویژه در درس‌هایی مانند دیکته می‌شود. می‌گفت به‌خاطر همین خودش در خانه همیشه با بچه‌ها فارسی صحبت می‌کند. این مشاهده نخست به‌این دلیل اهمیت داشت که سلطه زبانی‌ای را نشان می‌داد که از طریق نهادهای آموزشی اعمال می‌شود. در واقع نمی‌توانی از سلطه ملیتی سخن بگویی و به‌مسئله زبان به‌ویژه در ارتباط با آموزش برنخوری. اما آیا می‌توان به‌راحتی از آن کارمند به‌خاطر 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 به‌مادران از کجا سرچشمه می‌گرفت؟ اصطلاح «زبان مادری» خود حاوی تناقض قابل توجهی به‌نظر می‌آمد. اگر از زبان مادری سخن می‌گوییم، پس همان مادران‌اند که وظیفه دارند در کنار گذاشتن آن به‌فرزندانشان کمک کنند. برای این کار آن‌ها نخست خود باید بتوانند به‌درستی این زبان را بدانند و به‌کار ببندند. اما بسیاری از مادران نمی‌توانستند یا البته در مواردی نمی‌خواستند چنین کنند.^۱

توجه به‌وظایف آموزشی مادران از سوی دیگر نتیجه آمدوشدی میان مشاهدات میدانی و روش‌شناسی پژوهش بود. محیط‌های آموزشی از جمله محیط‌های مورد علاقه مردم‌نگاری نهادی‌اند. مشکلات آموزشی مادران افغانستانی توجه ما را بیش‌ازپیش به‌پژوهش دوروتی اسمیت^۲ و همکارش آلیسون گریفث^۳ (۲۰۰۵) درباره یکی از کارهای مادری، یعنی فعالیت‌های کمک‌آموزشی با

۱. گرچه این پژوهش بر زنان افغانستانی متمرکز است بی‌گمان بسیاری از مصداق سلطه زبانی، و نیز دیگر اشکال مرتبط سلطه 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.

2. Institutional ethnography

3. Dorothy E. Smith

4. Alison Griffith

فرزندان، جلب کرد. اسمیت در این پژوهش نشان می‌دهد برنامه مدارس بر اساس فرض وجود خانواده 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 طبقه 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 به‌گونه‌ای با 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 طبقه 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 تجربه زنان افغانستانی خواهیم پرداخت. طبقه، جنسیت و ملیت همه در ترسیم این موقعیت دخیل اند اما به‌لحاظ موضوعی نمود آن‌ها را در حوزه سواد و زبان توصیف خواهیم کرد.

تقاطع یافتگی نظام‌های سلطه

اندیشه‌های رهبران زن آمریکایی آفریقایی‌تبار، همچون آدری لرد^۱ و آنجلا دیویس^۲، الهام‌بخش نظریه تقاطع‌یافتگی بوده است. کتاب دیویس (۱۹۸۱)، «زنان، نژاد و طبقه»، از نخستین نمونه‌ها در این زمینه است. اما کیمبرلی کرنشاو^۳ (۱۹۸۹) است که نخستین‌بار استعاره تقاطع^۴ یا چهارراه را برای نشان دادن درهم‌تنیدگی اشکال مختلف تبعیض به‌کار می‌گیرد. برجسته کردن تجارب کسانی که اشکال چندگانه فرودستی را هم‌زمان تجربه می‌کنند یکی از کارکردهای اصلی نظریه تقاطع‌یافتگی است. با این حال چنان‌که پاتریشیا هیل

1 Audre Lorde

2 Angela Davis

3 Kimberlé Crenshaw

4 Intersection

کالینز^۱ (۱۳۹۶)، از نظریه‌پردازان مهم تقاطع‌یافتگی، توضیح می‌دهد این نظریه در جست‌وجوی «چهارچوب‌های تفسیری» است که به‌ما نقاط کانونی‌ای را نشان دهد که نظام‌های سلطه بر مدار آن‌ها بقای یکدیگر را تضمین می‌کنند. آنچه موضوع مطالعه تقاطع‌یافتگی است نه «مقوله‌بندی‌های هویت شخصی» به‌سیاقی پسامدرنیستی بلکه «سلسله‌مراتب‌های اجتماعی» با زمینه مادی مشخص است که نه «انتخابی» و نه «گذرا» هستند (Collins, 1998, p.921). بسیاری از این مباحث در دهه ۸۰ میلادی و در حالی مطرح می‌شوند که سیاست‌های هویت را محل نقد قرار می‌دهند. با این استدلال که جنبش‌های رهایی‌بخش با محدود شدن به‌نفع یکی از ابعاد موقعیت اجتماعی نه‌تنها ناگزیر منجر به‌بازتولید 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 نظریه نظریه‌گاه^۲ 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 به‌نیازهای انسانی‌اند اما در نظام سرمایه‌داری-مردسالاری در چهارچوب نهادهای اجتماعی به‌خدمت گرفته و از هستی واقعی خود بیگانه می‌شوند.

بخش مهمی از این سازوکارهای نهادی به‌دوگانه خصوصی و عمومی مربوط می‌شود. این تفکیک از مقولات مورد بحث تقاطع‌یافتگی است و کالینز (۱۹۹۴) 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 به‌کار مزدی مشغول بوده‌اند بلکه در مقایسه با هم‌تایان ممتاز خانه‌دار خود همواره ناچار به‌کار مراقبتی مضاعفی بوده‌اند تا کمبودهای رفاهی خانواده را جبران کنند.

آنجلا دیویس (۱۳۹۶) با هدف راززدایی 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

-
1. Patricia Hill Collins
 2. Standpoint Theory

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 اداره‌کننده امور خانه بود. با این حال این تصویر که زاییده رفاه اقتصادی طبقات ممتاز بود با زندگی زنانی که در همان زمان در کارخانه‌ها مورد بهره‌کشی بودند یا زنان سیاه برده‌ای که در ایالات متحده به کار شبانه‌روزی مشغول بودند جور در نمی‌آمد. بعدها وقتی زنان طبقه متوسط خانه را به مقصد کار در حوزه عمومی ترک کردند بخشی از کارهای خانه که همچنان به‌روال پیشین پابرجا بود، باز هم بر دوش زنان طبقه فرودست در جایگاه کارگران و پرستاران خانگی قرار گرفت. زنانی که در طول روز، کارهای مشابهی را یکبار در خانه خودشان و یکبار در خانه کارفرمایانشان انجام می‌دادند. اما آن چه 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 به‌عنوان الگو عرضه می‌شد.

از جمله ویژگی‌های ایده‌آل زن خانه‌دار تربیت کودکانی شایسته بود که بتوانند به‌جامعه یا به‌عبارت بهتر «ملت» خود خدمت کنند. این ایده آن قدر قدرتمند بود که در بسیاری کشورها به‌دست‌آویزی برای مطالبه حق و بحث بر سر لزوم تحصیل زنان منجر شد: دختران را به‌مدرسه بفرستیم تا مادرانی خوب برای فرزندانمان باشند^۱. اما این وظیفه را نمی‌توان خارج از متن گسترده‌تر وظایف تعریف‌شده زنان در قبال دولت-ملت‌ها فهمید. نیرا یووال دیویس^۲ (۱۹۹۷) 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 وظیفه 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 به‌نسل 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»

۱. افسانه نجم‌آبادی (۱۹۹۸) در مقاله «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.

مترادف گرفته می‌شوند درحالی‌که سایر هویت‌ها به‌جایگاه اقلیت رانده می‌شوند. (آنتیاس و یووال-دیویس، ۱۳۹۳) زنان متعلق به‌نژاد یا قومیت فرادست به‌گونه‌ای متفاوت از گروه‌های به‌حاشیه رانده شده با هر یک از وظایف نامبرده مواجه می‌شوند. یکی از مثال‌های فمینیست‌های سیاه‌پوست در نوشته‌هایشان این است که اگر زنان سفیدپوست (نوع مطلوب) در ایالات‌متحده تلاش می‌کردند تا حق پیشگیری از بارداری و پایان دادن اختیاری به‌آن را به‌دست آورند، زنان باپوست تیره (نوع نامطلوب) باید در برابر عقیم‌سازی اجباری مقاومت می‌کردند. اگر زنان گروه فرادست همان زبان، فرهنگ و شیوه زیستی را به‌فرزندان‌شان آموزش می‌دهند که آنان در مدرسه نیز می‌آموزند، زنان گروه فرودست که کودکان‌شان به‌همان مدرسه‌ها می‌روند باید آنان را مجهز کنند تا در برابر خشونت فضای مسلط تاب آورند. 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 سلطه خانواده (حوزه خصوصی) را نداشته باشد، بلکه با رهایی جماعت‌شان از سیطره جامعه 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. باین‌حال این گزاره پیش‌بینی‌ای نبود که بر اساس مطالعات نظری ما صورت گرفته باشد. گرچه پیش از آغاز پژوهش درباره زنان افغانستانی در مورد این‌که این پژوهش در چهارچوب نظریه تقاطع‌یافتگی انجام خواهد شد تصمیم گرفته بودیم، این‌که کدام مقولات و دریافت‌ها و دیدگاه‌های نظری می‌تواند بیشتر به‌کار توصیف موقعیت زنان کم‌سواد/بی‌سواد افغانستانی بیاید، خود نتیجه شنیده‌ها و آموخته‌های ما از تجارب زنان افغانستانی در میدان پژوهش بود. وقتی از تجارب زنان افغانستانی سخن می‌گوییم به‌معنی آن نیست که این تجارب را مختص و منحصر به‌این دسته از زنان می‌دانیم. برعکس، این تجارب بناست به‌ما در شناخت تصویر کلی‌تر نقش تعریف شده برای مادران در نظام آموزشی موجود که برساختی طبقاتی، جنسیتی و ملیتی^۱ است، یاری برساند.

۱. به دلیل محدودیت‌های پژوهش تاکید ما در این جا بر توضیح جنسیت و ملیت خواهد بود اما طبقه، چنان‌که در توضیح تقاطع‌یافتگی نیز آمد، همواره عاملیت خود را در پس زمینه بر ما آشکار می‌کند.

مردم‌نگاری نهادی: نگرستن از میان شکاف‌ها

مردم‌نگاری نهادی را دوروتی اسمیت، جامعه‌شناس و فمینیست مارکسیست کانادایی، در اوایل دهه ۸۰ میلادی بنیاد نهاد. پیش‌تر اشاره کردیم که کسانی که به کارهای مراقبتی مشغول‌اند، با تناقضی میان واقعیت تجربه خود و پیام‌های ایدئولوژیکی روبه‌رویند که باید خود را با آن‌ها انطباق دهند. این تناقض که در معرفت‌شناسی نظرگاه آگاهی دویاره^۱ نام می‌گیرد (Devault, 2007)، موضوع مطالعه مردم‌نگاری نهادی است. این تناقضات همچون شکافی راه را به‌شناخت 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 به‌دنبال 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 در نقش پژوهشگری که دارای موقعیت اجتماعی مشخصی است، خود بخشی از این روابطیم و باید موقعیت خود را نشان دهیم و به‌عبارت دیگر نام واقعی خود را نیز فاش سازیم. از این روست که در پژوهش‌هایی که با این رویکرد انجام می‌شوند، همچون پژوهش پیش‌رو، به‌موقعیت پژوهشگر و فرایند پژوهش مفصل‌تر از آن چیزی پرداخته می‌شود که در پژوهش‌های دیگر متعارف است. کامل شدن نقشه 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 به‌کار 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 محله 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 اولیه 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، به‌زنان افغانستانی‌ای محدود

1 Bifurcated consciousness

شده که عمدتاً دارای فرزند، کم‌سواد، و بزرگ‌شده افغانستان بودند. هر چند این ویژگی‌ها لزوماً در همه 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 به‌طور مکرر و هر ساله و با هزینه بالا تمدید کنند. به‌همین دلیل همه مصاحبه‌شونده‌ها مقاطعی را به‌طور قانونی در ایران اقامت داشتند ولی مدارک بعضی از آن‌ها بعد از مدتی از اعتبار افتاده بود.^۱ از طرف دیگر در سال‌هایی که کودکان فاقد مدارک قانونی اجازه تحصیل در مدارس ایران را نداشتند، بسیاری از تحصیل‌بازماندند یا از مدارس غیررسمی خدمات آموزشی دریافت می‌کردند. اما مطالعه ما بیشتر مادرانی را در بر می‌گیرد که دست‌کم در مقاطعی توانسته‌اند فرزندان‌شان را به‌مدارس رسمی نظام آموزش و پرورش ایران بفرستند. در ابتدا مدتی به‌کارگاه خیاطی یکی از سازمان‌های مردم‌نهاد رفت و آمد می‌کردم و ضمن کمک در کارهای کوچک و ساده‌ای مثل برش زدن، با زنان افغانستانی شاغل در آنجا گفت‌وگو می‌کردم. این به‌جز شرکت در فرایند 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 به‌ایران آورده می‌شوند برجسته کند. شرکت‌کنندگان داستان را که به‌زندگی‌های 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 به‌صورت نیمه‌ساختاریافته انجام شدند.

گفت‌وگو به‌زبان چه کسی؟

در میان موانع متعددی که ممکن است پیش روی هر پژوهش کیفی‌ای قرار گیرد، در این جا موردی را شرح می‌دهیم که از قضا از جمله چالش‌های شناخته‌شده در روش‌شناسی کیفی است و آن مسئله تفاوت زبانی است. اما چگونه می‌توان این امر را صرفاً مشکلی عملیاتی تلقی کرد، آن هم وقتی در حال مطالعه کارکرد زبان فارسی معیار به‌عنوان یکی از عوامل سلطه ملیتی بودیم؟ ممکن بود اتفاق بیفتد که منظور از جملاتی را به‌کل متوجه نشوم. نمی‌خواستم تظاهر به‌فهمیدن کنم، گرچه کمک می‌کرد عبارتهایی مانند «چی؟» و «نفهمیدم» را بیش از

۱. 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.

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 به‌درستی پیاده کنم. در یکی از مصاحبه‌ها صدای زن افغانستانی‌ای که با او گفت‌وگو می‌کردم، چنان به‌خاموشی گراییده بود که مصاحبه به‌استثنای بخش‌های محدودی غیرقابل استناد شده بود. آیا آن سکوت‌های طولانی تنها به‌این 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 به‌این 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 گفت‌ووشنود با زنان افغانستانی طبقه فرودست برای من در جایگاه زنی از طبقه ممتاز بیش از این‌ها نیازمند تمرین و ممارست است. به‌عبارت دیگر، این پرسش که گفت‌وگو به‌چه زبانی صورت می‌گیرد از این پرسش که گفت‌وگو میان چه کسانی صورت می‌گیرد جدایی‌ناپذیر است.

یافته‌های پژوهش

عوامل متعددی در به‌حاشیه‌راندن‌شدگی زنان افغانستانی دست دارند. از کارهای مزدی خانگی گرفته که زنان را به‌انزوای خانه می‌رانند تا هراس از خشونت‌های غیررسمی، همچون زورگیری و خشونت‌های رسمی، همچون رد مرز که حوزه عمومی را برای افغانستانی‌ها به‌شدت 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 کم‌بی‌سوادی است که ما را به‌پیچیدگی مسئولیت‌هایی رهنمون می‌شود که زنان افغانستانی بر دوش دارند و گاه دومی به‌اولی راه می‌برد.

درس دادن در خانه: مقاومت یا مقاومت

از آشناترین شیوه‌های ارتباط مدرسه با خانوادهٔ کودکان جلساتی است که مدرسه برگزار می‌کند و از پدر و مادرهای دانش‌آموزان می‌خواهد در آن شرکت کنند. به‌همین دلیل روایت زنان افغانستانی از این جلسات می‌تواند نقطهٔ آغاز مناسبی برای بررسی رابطهٔ آنان با نظام آموزشی به‌حساب 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 کنیید، برای درس بچه‌هایتان برسید، مثلاً ما این‌جا درس می‌دیم، شما تو خونه درس بدید، ما این‌جا 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 بزرگ‌شدهٔ ایران است. او که در حال سوادآموزی بود تا همان حدی که خودآموخته بود می‌توانست به‌فرزندش 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 به‌مدرسه می‌رفته برادرش که در افغانستان درس خوانده است به‌او دیکته می‌گفته و به‌همین خاطر در دیکته‌هایش غلط داشته است. معلمش هم به‌او 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 به‌واژه‌هایی مربوط می‌شد که مصوت «و» در آن‌ها به‌کار رفته بود؛ برای مثال واژهٔ «مقاومت»، «مقاومت» و واژهٔ «گناه»، «گناه» نوشته شده بود. رحیمه ۵ فرزند داشت و ۸ سال بود که همراه با شوهرش به‌ایران آمده بود. فرزندان او همه در ایران بزرگ شده و به‌مدرسه 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 دریافتیم خواندن برای زنان افغانستانی کم‌سواد به‌مراتب آسان‌تر از نوشتن است. وقت خواندن کسی به‌آن‌ها به‌خاطر شیوهٔ 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 «و» و مصوت‌های «ای» و «ی» بودند، با مشکل مواجه بودند. این لزوماً به‌معنای آن نیست که آن‌ها از «او» به‌جای «و» 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 به‌خاطر «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. باین حال یک بار که معلم‌شان می‌خواست با نشان دادن چند مورد از اشتباهات دیکته‌اش به او ثابت کند که «لهجه»‌ی او بر نوشتن‌اش 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، نتیجه متمایز کردن و به حاشیه راندن افغانستانی‌ها به عنوان ملتی بیگانه است. گاه برای زنان افغانستانی آشنایی با واژه‌های جدید که در دایره واژگان خود ندارند یا تفاوت اندکی در تلفظ یا کاربرد واژه‌ها می‌تواند به معنی هراس وارد شدن به قلمرو ناشناخته 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:

به‌عمو می‌گفتیم کاکا. الان این جا عمو می‌گن. مثلاً به‌دایی، می‌گیم ماما. این طوری. فرق می‌کنه لهجه‌ها ما. ما مثلاً خواهر می‌گیم. این جا می‌گن آبجی. مثلاً به‌داداش 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 مرکز نشینی همچون من غریب باشد، همچنان احساس می‌کند به‌زبانی «بیگانه» با ایرانیان سخن می‌گوید. هم‌محل‌های‌های هاجر که همکار او بودند، کوچک‌ترین اشتباهی در تلفظ معیار واژه‌ها را به او تذکر می‌دادند 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 (خنده 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

۱. علامت [؟] برای نشان دادن عبارتهایی استفاده شده است که هنگام پیاده‌سازی مصاحبه‌ها برای پژوهشگر نامفهوم بوده‌اند.

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 آمدم 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، به‌مراتب در این مورد مشکل کمتری داشت. مرضیه مجموع این مشکلات را در واژه «نابلدی» می‌گنجاند. او با توضیح این که «کم کم، کم کم» ذهنش به‌کار افتاده است، غلبه 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. با این حال فرایند غالب در سوادآموزی نیز آن چیزی نبود که به‌افراد فرصت بدهد تا سخن گفتن با واژه‌ها، به‌کار بردن آن‌ها، و ربط دادن آن‌ها را به‌زندگی خود تمرین کنند. روز اولی که رحیمه آمد تا به‌او 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»، «وبران»، و «ملت» از جمله کلمه‌هایی که می‌دانست به‌چه معنی‌اند. صحبت کردن در مورد معنی کلمه‌ها رحیمه را سر ذوق آورده بود. با یاد گرفتن معنی پیمان بستن دست‌هایش را مانند وقتی به‌یکدیگر قول می‌دهیم به‌دست‌هایم داد. هیجان‌زده نتیجه گرفت که لابد دیکته بچه‌هایش به‌خاطر این ضعیف است که معنی کلمه‌ها را نمی‌داند. رحیمه حتی هنگام نوشتن دیکته از گفت‌وگو درباره واژه‌ها استقبال می‌کرد. وقت نوشتن کلمه «کر» از ناشنوایی شوهرش گفت، وقت نوشتن «کوچک» از این که پسر کوچکش را معلم بدجووری زده و جای انگشتانش روی صورت کودک مانده است، و وقت نوشتن «آش» از این که در جشنی که در سازمان برگزار شده است، به‌خاطر 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 به‌این معناست. مادران هم باید از متون آموزشی سر در بیاورند 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 به‌عبارت دیگر بتوانند خود را با مدرسه هماهنگ کنند. با این وصف، زنان افغانستانی‌ای که به‌لحاظ 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، روحیه من، کلا اثر گذاشت. چون بلد نبودم با اینا چه جوری حرف بزنم. اصلا حرفای از اینا^۱ 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 مثلا تکرار می‌کرد. دوباره ازم می‌پرسید. مثلا این خوب بود. ولی بعضی‌هاش که چی بود دیگه. آره. خیلی اذیت شدم. [...]^۲ فقط خدای جهان بود دیگه. فقط خدا بود. دیگه این جوری 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 اومد. اون که اصلا نوزده سالش بود، یه دانه بچه توی بغلش، یکی دیگه توی شکمش. یه بچه یک ساله داشت. یکی دیگه هم تو شکمش بود. او که اصلا کلا سربارم شد. به جای این که یک... بگم یک فامیلم آمده، برای ما خوب شده، یک سرباری شد.

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 روزمره 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 ظالمانه ایرانیان برای من برخوردار نباشد. در هر صورت مهم است که فاطمه بر چه اساس این دو دسته را از هم متمایز می‌کند. مسئله زبان تا حدی جدی بوده که برای او به ملامت 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 به‌دختر نوزده‌ساله‌ای که به آن‌ها پناه آورده ارزانی داشته است. شکلی از حمایت که باری بر دوش خانواده‌های افغانستانی و به‌خصوص زنان افغانستانی است، ولی در عین حال ضامن بقای جماعتشان

۱. حرف‌های این‌ها

۲. علامت [...] حذف بخش‌هایی از نقل قول‌ها را نشان می‌دهد تا برای جای گرفتن در مقاله به اندازه کافی کوتاه شوند.

در سرزمینی است که در آن از هرگونه خدمات حمایتی محروم‌اند. صغرا که حالا بچه‌هایش دیگر بزرگ شده‌اند، از زمانی که به‌جلسه‌های مدرسه می‌رفته است، چنین می‌گوید:

والا 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 حاله‌ای از ضعف‌های جسمانی‌اش پیچیده شده است. مشکلاتی که اعتماد به‌نفس زنان را هنگام سوادآموزی نیز به‌شدت پایین می‌آورد. سرگیجه، ضعف بینایی، خواب‌آلودگی و غیره که عمدتاً ناشی از خستگی و مشکلات تغذیه است، به‌کم بودن ظرفیت آنان در یادگیری تعبیر می‌شود. این مشکلات جسمانی با افسردگی که خود نتیجهٔ انزوای زنان افغانستانی است، پیوند خورده است. مرضیه دوران افسردگی خود را چنین توصیف می‌کند:

همش می‌خوابیدم خانه. این پهلوی اون پهلوی دیگه که من جام نداشتم که برم. آگه 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، حالم 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:

اصلاً متوجه نمی‌شدم. که چی می‌گه. بعضی‌ها پیشه مثلاً اگر خیلی کم. اونم مثلاً دیگه خدا بدانه از کجایش بود که کم متوجه می‌شدم. آگه نه متوجه نمی‌شدم. ولی معلم کلاس پنجم دخترم یک آدم خوبی بود، خوب صحبت می‌کرد، [..] او معلم مه ره^۱ راهنمایی کرد گفت این دختر تو مشکل ذهنی نداره. مشکل هیچی نداره. فقط تنها مشکل از ایی^۲ آینه که سرکوفت شده. زیاد سرکوفت شده اون علاقه‌ای که به‌درشش داره او را برید از بین. او را از دست داده.

دغدغهٔ فاطمه در مورد آموزش فرزندانش با احساس گناه ویران‌کننده‌ای همراه بود که او در جای‌جای مصاحبه از آن سخن می‌گوید. آن‌چه معلم به‌فاطمه گفته است بخش مهمی از روایت او از احساس گناهِش 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:

۱. آن معلم من را

۲. مشکل او

متوجه نمی‌شدم که چی می‌گه. یک جوری به‌گوشم... یک جوری می‌امد. که چه گفته. [؟] بازم معلم ما کمک می‌کرد. می‌گفت چرا این جوری 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 به‌دست آورد. گفت‌وگوهایم طی این پژوهش پر از طنین صدای معلمان، پزشک‌ها و مانند آن‌ها بود. در صحبت‌هایم با رحیمه، به‌ویژه یکی از روزها که او را برای رفتن به بیمارستان همراهی می‌کردم، متوجه شدم او با واژه‌هایی مانند «ارتوپدی»، «کولونوسکوپ»، «آندوسکوپ»، و «کورتاژ» آشنایی دارد. این در حالی بود که از او شنیده بودم که معنای واژه‌هایی همچون «پاییز» و «چکمه» را نمی‌داند. زنان افغانستانی کم‌سواد که در قلمرو زبانی ایرانیان احساس بیگانگی می‌کنند، در برابر اظهارنظرهای تخصصی که به‌خودی‌خود از موضع قدرت‌اند، بیشتر آسیب‌پذیرند.

مادران «بد»

داستان دشواری کار مراقبتی فاطمه برای رسیدگی به‌درس‌فرزندانش این گونه آغاز می‌شود:
من خودم سواد نداشتم. شوهرم همین جوری. یه کم سواد داشت. اصلا متوجه نمی‌شد چه جوری هست. الان پسر بزرگه مه دچار همون مشکل شده. خیلی بدجوری. مثلا الان سوم دبیرستانه. پسر بزرگم. سوم دبیرستانه سخت به‌مشکل ریاضی برخورد. انقدر سخته برایش می‌گه مامان ما اصلا نمی‌دونم. نمی‌تونم. مامان می‌تونی مامان. 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 به‌مدارس غیررسمی می‌رفته و این باعث شده است که بعد از ورود به‌مدارس 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 به‌آن‌ها اجازه 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 «نمی‌توانم» گفتن‌های پسر فاطمه و «می‌توانی» گفتن‌های او احساس کرد. او می‌کوشد کلام خود را، همه آن چیزی که دارد برای نیرو بخشیدن به‌فرزندش به‌کار

گیرد. فاطمه با این که بی‌گمان می‌دانست سیاست‌های دولتی محرومیت‌های تحصیلی کودک را سبب شده‌اند، همچنان خود را به‌خاطر آن که نتوانسته بود مدرسهٔ بهتری برای او پیدا کند سرزنش می‌کرد. پرسیدم چرا فکر می‌کند کوتاهی کرده است. او پاسخ می‌دهد:

ما این جورى خود را سرکوفت مَنَم^۱ که مَه وقتى که حرفای از اینا را بلد نبود، [؟] تقصیر منه دیگه. ولی زیاد هم تقصیر من نی. مَه 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 جورى. مثلا به‌خاطر لهجه‌های خودم که خودم حرفای از اونا نفهمیدم و اونا حرفای مرا نفهمید. دخترم مثلا (مکت) کلا به‌جای ایی که مَه 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^۲ خانه می‌آمد همین جورى می‌ماند، من فکر می‌کردم که این شل‌بازی در میاره. تنبلی نه^۳. 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 به‌او روا داشته شده است به‌کار گرفته بود. به‌نظر می‌آید این که دختر فاطمه نمی‌فهمیده است باید در خانه چه کار کند به‌زبانی که در خانواده با آن پرورش یافته است مربوط می‌شود. همین سبب می‌شده که او هم در مدرسه آزار ببیند و هم به‌دلیل ضعفش در مدرسه مورد خشونت مادر واقع شود. احساس گناه فاطمه این جا بیشتر به‌خاطر این است که به‌دلیل «نفهمیدن حرف‌های آن‌ها» نتوانسته است مشکلات آموزشی فرزندانش را به‌درستی و به‌موقع 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 به‌خاطر ضعیف بودن در درس‌ها سرکوب می‌کرده، سعی داشته وظیفه‌اش را برای نظارت بر او انجام دهد. حال می‌بیند آن چه کرده چیزی 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

۱. می‌کنم

۲. در

۳. می‌کند

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. شماتت کردن خود به خاطر کوتاهی‌ها بخشی از تجربه کار مراقبتی به خصوص 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 فرودستی‌شان 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 نمی‌تالم. 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 امور شرایطی مشابه با زنی دارد که به تنهایی زندگی خود و فرزندان 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 به‌خانه عمویش نقل مکان کرده است. یعنی این مسئولیت به‌مسئولیت‌های زن مهاجر دیگری افزوده شده است. باین 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^۱ 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 جوری... (مکت) سخته. خیلی زیاد.

زکیه از گذاشتن کودک نزد خانواده دیگری خجالت‌زده و نزد خود شرمگین است. پسر بزرگ‌تر زکیه امسال کلاس دوم می‌رود و پسر کوچک‌ترش کلاس اولی است. امینه که به‌دلیل 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 پسرم می‌گه این چیز می‌خوام برایش مهیا کنم، این چیز می‌خوام برایش مهیا کنم. ولی نمی‌تونم. از پسم بر نمی‌آیه.

۱. غصه خوردم، به من برخورد

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

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

برای آن که بفهمیم چرا این حرف پدر به‌کودک 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 موهات مثل سگ شده. کلت مثل چی خر شده.

با وجود همه تلاش‌هایی که این زنان برای موفقیت تحصیلی فرزندانشان می‌کنند، ممکن است نه‌فقط 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 به‌زمانی می‌شود که مدرسه عذر پسر بزرگ او را خواسته بود:

مدرسه بچه بزرگه گفت دیگه ده^۱ مدرسه نفرست. حروفه نمی‌فهمه. خط خواندن نمی‌تانه^۲. اینو راهی کن سر کار. باز بابایشان گفت سر کار شو. از آشت^۳ صبح تا دووازه شب گفت کار کن. هیچ خانه نیا. گفت از ایی جمعه به‌ایی جمعه بیایی که فقط لباسای خود عوض کنی. آشت صبح تا دووازه شب کار کن. دووازه غذا می‌خورد. خانم قادری که آمده بود برش گفتم که [؟] ایی بابایش گفته که سر کار شو^۴. باز او طلبیست. گفت چی شده؟ گفت معلمش گفته. گفت معلمش اشتباه کرده. آینده بچه‌ها را اگه می‌طلبی که آینده‌شان خوب شون^۵، کس و کار خوب شون، باسواد شون، از پول و کارشان بگذر. باز بابایش گفت وقتی^۶ که درس بخوانن خیرست. اگر اینا درس بخوانن مه ایی ستم و سختی ره که کشیدم دیگه هم^۷ می‌کشم.

۱. به

۲. نمی‌تواند بخواند

۳. هشت

۴. برو

۵. او را [پدر کودک را] خواست

۶. شوند

۷. اگر

۸. باز هم

مدارس مناطق فرودست تا حدی می‌توانند برای پیش راندن کودکان کم‌توان‌شده در تحصیل نیرو بگذارند. منابع این مدارس در رویارویی با حجم عظیم مشکلات کودکان به‌حاشیه 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 به‌دبیرستان 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 بنده 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^۱.

این که رحیمه به‌فرزندانش نان و پنیر و باز هم نان و پنیر می‌داده است، آشکارا نمایندهٔ تقلای او برای بقای کودکانش بوده است که یکی دیگر از کارهای مادری زنان افغانستانی است. چنان که بسیاری از مشکلات جسمانی رحیمه نتیجهٔ دورانی است که به‌علت فقر شدید خود روزها غذا نمی‌خورد تا فرزندان 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 به‌بهداشت و تغذیه هستند معمولاً درگیر اضطرابی دائمی برای تفکیک چیزهای خوب و بد برای سلامتی خانواده به‌ویژه 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 به‌مسئولیت 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 به‌میهمانی 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 یافتم. گاه مادران از این که فرزندان‌شان همچون دیگر اطرافیان آن‌ها را به‌خاطر بی‌سوادی/کم‌سوادی‌شان تحقیر یا ملامت می‌کردند گلایه می‌کردند. خانم احمدی، یکی از زنان حاضر در کلاس سوادآموزی، ماجرای دوستش

۱. دیگر بعدش نمی‌دیم.

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 بی‌سوادى تو چه می‌دونی از کتاب. بعد یهو این شروع کرد. به خدا الان همه 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. به‌ویژه آن که در مدرسه مستقیماً با پیامد توانایی کمتر مادران‌شان در فعالیت‌های کمک آموزشی در خانه درگیرند و به‌خاطر آن توبیخ می‌شوند. اما پاسخ فرزندان به بی‌سوادى مادران‌شان پیچیده‌تر از این‌هاست. کودکان طبقات فرودست از کودکی با ضرورت مراقبت از دیگر اعضای خانواده مواجه‌اند. یکی از معلمانی که تجربه 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 بچه‌ها 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 پیچ‌پیچ می‌کرد که مامانش درست بنویسه. هر چه می‌گفتم تو بیا بغل من بشین همکار من بشو نمایم.

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

اصلاً نمی‌تونه تنهایی از خونه بره بیرون. چون مثلاً یه جورى بوده که من صبح تا شب مدرسه بودم، داداشم صبح تا شب مدرسه بوده، بابام سر کار، مامانم تنها تو خونه بوده. بعد مثلاً 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 مثلاً همچین کاری نمی‌کردم.

مادران افغانستانی سال‌ها به‌واسطه فرزندان‌شان که به‌مدرسه می‌روند و شوهران شاغل‌شان است که با کشور جدید در ارتباط قرار می‌گیرند. فیروزه آن همه تلاشش در کودکی برای کمک به‌مادرش 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 به‌خیرد و خیابان می‌برد، با او به‌تماشای فیلم می‌نشیند، و هر چه را می‌یابد به‌بهانه‌ای 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 مثلاً نتونه از حق خود، از حق بچه خود دفاع کنه، بچه‌ها ضعیف می‌شن. به‌نظر من. بچه‌های ما که ضعیف ما از این می‌دونم که خودم نتونستم نه از حق خود دفاع کنم، نه از حق بچه‌هام دفاع کنم. اینا به‌خاطر همین ضعیف. به‌نظر 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 جور می‌شد.

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 وظیفه 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 جامعه فرادست روبه‌روست، توانایی‌ای حیاتی است. فاطمه در این مورد تجربه خاصی را روایت می‌کند که بسیار روشنگر است:

-مدیر مدرسه سر بچه‌ام که داد می‌کشید، اصلاً متوجه نمی‌شدم ای چی می‌گه، ای چی می‌گه. ایی داره داد می‌کشه چی می‌گه مثلاً این بچه این جور می‌کند، بچه‌ها 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 جور هسته (مکت) مثلاً وارد ازو^۱ مدرسه شده بود، چیزایی مثلاً می‌فهمید. ولی من نمی‌فهمیدم. او که داد می‌کشید خدایا چی می‌گه این بچه این جور می‌شه. تا می‌آمدم به‌خود که این چی می‌گه، (مکت) خب وقت از وقت

۱. وارد آن

می‌گذشت دیگه بالاخره. باید آدم سریع بتونه که بابا این بچه 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 روحیه 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 نداشتیم.

-ولی کوچیکاً رو بهتر می‌تونید رسیدگی کنین؟ نه؟ چون الان دیگه بالاخره بیشتر وارد شدین. -آره. بیشتر چی شدم. الان مثلاً تو مدرسه مثلاً اگر مثلاً با مدیر باشه، با مثلاً معلم باشه، یا جوری مثلاً چی منم که نباید زیاد بچه‌هایم سرکوفت کنی. ولی تو خونه هم مثلاً خودم سرکوفت منم بچه‌ها که مثلاً چی بشن از مو. تا جایی که می‌تونم یک راهنماییش منم. ولی او زمان نه. او زمان... ما جلوی سه تا بچه بزرگه خجالت زده نیم، شرمنده نیم. 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 همه 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 به‌عریان‌ترین 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 حصار 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 مادرانشان پیام‌های سیستم را دریافت می‌کنند و سر از سازوکارهای جامعه مسلط درمی‌آورند. به‌همین دلیل فرزندان مدرسه‌رو می‌توانند واسطه 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 به‌اهمیت 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 به‌تمامی متوجه شویم. چرا که او یکی از مهم‌ترین دلایل ضعیف

بودن فرزندان در درس‌ها را همین سرکوب‌ها می‌داند. مدرسه از اولین فضاهاى 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 سلطه 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 به نسبت زیاد است. کمتر کسی است که در زمینه آموزش کودکان افغانستانی فعالیت کرده باشد و داستان «شپش داشتن بچه‌های افغانی» به‌گوشش 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 مسلمانانه. ولی خب اون جا هی پسر می‌گم 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 جور می‌گن. دیگه می‌گم مامان اگه گفتن بگو نه نیستیم؛ افغانی. ایرانی ام. بعد می‌گم چرا ما اسممان را عوض کنیم؟ این جور موندن به خدا. دیگه سرکوفت می‌زنن جلوی همه بچه‌ها، چرا اینا این جور 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. با این 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 مسئولیت محافظت از فرزند در برابر آزارها و مسئولیت تربیتش به‌گونه‌ای که به ملیت خود افتخار کند درمانده‌اند. محبوبه هم تجربه مشابهی در رابطه با فرزندش دارد:

فائزه می‌گه مامان من افغانی یا ایرانی؟ 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 یه 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 مائیم 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 همه 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 زدنی کتاب گرفته تا بلند شدن از کنار او در کلاس سوادآموزی. از آن جا که من از یکی از هم‌کلاسی‌های شیعه 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 تداعی کننده همه دفعاتی که به خاطر مذهبش از او و به‌ویژه از دخترش در مدرسه سؤال شده است:

تو مدرسه‌ها می‌گن مثلا به دخترم پرسیدن مامان کی... مثلا 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 مثلا. مثلا به خاطر چه می‌پرسن؟ (مکث) مثلا به شما... به شما گفتن که باید

بپرسید؟

-چی؟

-همین شیعه و سنی؟

-چی؟

-مثلا یکی بهتون گفته بپرسید شیعه و سنی رو؟

-که من پرسیدم الان؟

-آره.

از پاسخ‌های من مشخص است که در مقابل سؤال‌های او دست و پایم 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 باین حال من و مصاحبه‌شوندگان اغلب می‌کوشیدیم آن‌ها را نادیده بگیریم. او سخنانش را در این مورد این گونه ادامه داد:

بابام مثلاً سنیه، 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 (مکث) 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 به‌حافظه بچه می‌ریزن که شیعه هستی یا سنی. کلا مسلمانیم. کلا رو به‌قبله وایمیسیم نماز می‌خوانیم.

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

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

نکته مهمی است که امینه در آخر سرکوفت خوردن به‌دلیل سنی بودن را به‌افغانستانی بودنش نسبت می‌دهد و این خشونت را نه از جانب هم‌وطنان شیعه افغانستانی‌اش که خشونتی از جانب ایرانیان می‌داند.

روبارویی 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 به‌مدرسه بفرستند. از آن جا که معمولاً این مادران هستند که برای ثبت‌نام کودکان، پرداخت شهریه و این گونه کارها به‌مدرسه 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 درحالی که سنجش برای ایرانی‌ها رایگان است، افغانستانی‌ها باید برای آن پول پرداخت کنند:

می‌گن برو تو صندوق بگو من ایرانی‌ام، 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 شاهد به پنجاهی، تک تومنی تو کیفم موند، دیگه پولم تموم شد رفت. پیش منشی گفتم من که پول ندارم

دوباره از شوش برگردم بیام خونه. گفتم این جورى. گفت ما چه کار کنیم دیگه خب افغانستانی باید پول بدن. این جورى. اتقدر ناراحت شدم، آمدم خونه گریه کردم، گریه کردم، چرا خدایا ما این جورى هستیم. برای چی.

امینه وقتی می‌گوید «سه تومن از من بگیر، دو تومن از این»، سعی می‌کند واقع‌بین باشد یا به‌بیان دقیق‌تر پا را از محدوده واقعیت «ملیت» فراتر نگذارد. واقعیتی که به‌او 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 به‌عنوان افغانستانی به‌آن‌ها 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 به‌لحاظ اقتصادی تحت فشار قرار می‌داد و هم ابزاری برای تحقیر ملیتی و جداسازی آن‌ها به‌حساب می‌آمد. سال ۱۳۹۳ حداقل دستمزد ۶۰۹ هزار تومان بوده است و مبلغی که معمولاً افغانستانی‌ها برای مدرسه فرزندشان می‌پرداختند در همان سال ۳۵۰ هزار تومان بود. با وجود این هزینه 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 به‌ایران تسهیل می‌کند. اما دیدیم که این عرصه مشترک چگونه پر از مرزبندی‌های نه‌چندان پنهان است. گویی وقتی زبان نمی‌تواند عامل تمایزی کافی میان ایرانیان و افغانستانی‌ها باشد، این مسیر وارونه می‌شود: به‌زبانی دیگر سخن می‌گویی چون به‌ملتی دیگر تعلق داری. منظور این نیست که هیچ تفاوت زبانی‌ای در میان نیست^۱، بلکه این است که بخش مهمی از موانع ارتباطی نتیجه برچسب خوردن افغانستانی‌ها به‌عنوان 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 به‌حساب می‌آمد اما کم‌سوادى آن‌ها خود نیز باعث می‌شود که 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 همه بی‌کم‌سوادان مشکلی جدی است، ندانستن نام و نشان چیزها در فضای

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

شهری بیگانه آن را بیش از پیش ناامن می‌کند. در واقع، نظام سلطه ملیتی از بی‌اکم‌سوادای زنان افغانستانی 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، تهیه لباس مدرسه، مراجعه به سنجش برای کلاس اولی‌ها، کمک به انتخاب رشته آموزشی 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، همه 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 اجتماعش (در ایران)، 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 نتیجه 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. پرسش این است که چه سازوکاری برای این برخورد مناسب‌تر است؟ آیا باید بر هویت خود دست کم نزد خویشتن پافشاری کند؟ انکار خود در برابر کسی که به تو ستم می‌کند و بدین سبب از او خشمگین هستی، نمی‌تواند آسان باشد^۱. از سویی اما دعوت کودکان به سکوت در برابر آنچه 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

۱. 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.

هم مادر هم کودک راه‌گشا است. احساس گناه مادران اما ناگهان ما را با نوعی تحریف یا جابه‌جایی مواجه می‌کند، طوری که بار مسئولیت همهٔ پیامدهای خشونت نظام آموزشی علیه کودکان افغانستانی بر دوش مادران‌شان قرار می‌گیرد. «مادر خوب بودن» که خود جنگیدن تا آخرین نفس معنا می‌شود، به‌باری سنگین و سنگین‌تر بر دوش کسانی تبدیل می‌شود که خود و فرزندانشان زیر فشار سلطهٔ جنسیتی، ملیتی و طبقاتی خم شده‌اند. البته که در این نظام 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 به‌راحتی با برجسب مادر فداکار به‌عنوان کلیشه‌ای جنسیتی بگذریم، وقتی این فعالیت‌های مراقبتی مجرای باریک بقای گروه‌های اجتماعی فرودست است. هر چند کار بازتولیدی در نتیجهٔ تقسیم کار جنسیتی به‌معنایی شامل حال همهٔ 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 به‌دنیا می‌آورد و مسئولیت مراقبت از او را تا بزرگسالی و حتی پس از آن، بر عهده دارد. اما اگر با دیدگاهی طبقاتی به‌مادری بنگریم نقشی را خواهیم دید که بازتولیدکنندهٔ نیروی کار است و هم‌زمان اگر عامل ملیت را دخیل کنیم آن‌چه پیش چشم ماست بازتولیدکنندهٔ (فیزیولوژیک و نیز ایدئولوژیک) ملت است. به‌نظر می‌آید همچنان از چیزی به‌جز همان تصویر کلی (به‌دنیا آوردن و مراقبت کردن) سخن نمی‌گوییم اما آیا این همه در آن تصویر اولیه به‌چشم می‌آید؟ رسالت نظریهٔ تقاطع‌یافتگی نمایان کردن همین کارکردهای چندگانه است. بخشی از آموزش و پرورش کودکان بر عهدهٔ مادران است و بخشی دیگر بر عهدهٔ نظام آموزشی که نقشی اساسی در بازتولید نظام‌های سلطه دارد. همین تقسیم وظیفه ارتباطی تنگاتنگ را میان مادران و این نهاد ایجاد می‌کند. اگرچه همهٔ مادران در معرض خشونت هستند که نتیجهٔ این ارتباط نهادی است؛ وقتی دو کارکرد دیگر یعنی طبقاتی و ملیتی را در نظر بگیریم ناچاریم به‌موقعیت زنانی توجه کنیم که به‌لحاظ قومی/ملی و طبقاتی نیز فرودست اند. در این نوشته کوشیدیم که بخش کوچکی از این ستم‌دیدگی را در مواجههٔ 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»، ترجمه امین دادگر. *زن نگار*، شماره ۲۲، ۱۶-۲۱، بازیابی از <http://zannegaar.net/issues/22>
- دوالت، مارجوری ال. (۱۳۸۵)، *روش رهایی‌بخش: مطالعات زنان و پژوهش اجتماعی*، ترجمه هوشنگ نایی. تهران: دانشگاه تهران، موسسه 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.