

جایگاه هزاره‌ها در نظام تعلیم و تربیت افغانستان از آغاز تا کنون

داکتر عمران حلیمی*

چکیده

نظام آموزش جدید از آغاز قرن بیستم در افغانستان پا نهاد؛ اما سؤال این است که در طول این یک قرن، آیا در کشور ما همه مردم به صورت یکسان از نعمت آموزش و تعلیم و تربیت بهره بردند؟ نوشته حاضر با تکیه به روش توصیفی-تحلیلی، به همین پرسش پاسخ داده است. نتایج مطالعه حاکی از آن است که شیوه اجرای نظام آموزشی جدید در کشور ما کاملاً ظالمانه و تبعیض آمیز و در راستای حفظ برتری قبیله‌ای و خانوادگی بوده است. در شرایط کنونی، برخی از اشکال آشکارتر تبعیض برطرف شده است؛ ولی برخی گونه‌های پنهان آن همچنان به حالت پیشین خود باقی است. از جمله موارد موجود می‌توان به سهمیه‌بندی در جذب دانشجویان در دانشگاه مارشال قسیم فهیم، نحوه جذب استادان در دانشگاه‌های دولتی، سهمیه‌ای بودن بورس‌ها، تبعیض در محتوای متون درسی و تحمیل مفاهیم علمی و اداری مربوط به یک زبان به دیگر گروه‌های قومی اشاره کرد.

واژگان کلیدی: افغانستان، نظام آموزش جدید، تبعیض، برتری قومی و تفوق

ایدئولوژیک.

مقدمه

تعلیم و تربیت، به شکل مدرن و امروزی آن، محصول دورهٔ رنسانس و اندیشهٔ روشنگری در اروپا است؛ اما قبل از آن نیز اندیشمندان و جوامع مختلف به مسئلهٔ آموزش و آگاهی از جایگاه آن اهمیت خاصی قائل بودند و هر جامعه متناسب با سطح درک و آگاهی خود، سیستم آموزشی خاصی را طراحی و مورد اجرا می‌گذاشت. فلاسفهٔ یونانی جامعهٔ آرمانی خود را بر مبنای حکمت و معرفت تعریف می‌کردند و بر همین اساس، سیستم آموزش همگانی در کانون آرمان‌های آنان در راستای تحقق و استقرار مدینهٔ فاضله قرار می‌گرفت. دانشمندان اسلامی با تکیه به همین نگرش و الهام از آموزه‌های دینی - و حیانی، پایه‌های مدینهٔ فاضلهٔ خود را بر بنیان حکمت زمامدار و آگاهی رعایا قرار داده و بدین ترتیب، به صورت ضمنی، آموزش همگانی را برای رسیدن به سعادت و تحقق جامعهٔ آرمانی، امری ضروری و اجتناب‌ناپذیر تلقی می‌کردند (رجبی و دیگران، ۱۳۸۵: ۶۶-۶۰)، افزون بر این نوع اظهار نظرهای آرمان‌گرایانه، تجربیات تاریخی جوامع انسانی نیز به خوبی نشان می‌دهد که شناخت و آگاهی در امر توسعه و پیشرفت در عرصه‌های مختلف علمی، صنعتی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی، نقش کلیدی داشته است و هیچ تمدنی در تاریخ به رشد و شکوفایی نرسیده است؛ مگر آن که قبلاً فرهنگ یادگیری و آموزش در میان کارگزاران و حاملان آن، به‌عنوان یک آرمان نهادینه‌شده، ذهن و ضمیر آنان را تسخیر کرده باشد.

علی‌ای حال، اهمیت و جایگاه واقعی تعلیم و تربیت در رساندن انسان به زندگی سعادت‌مندانه و ساختن جامعهٔ ایده‌آل در دورهٔ روشنگری مشخص و البته با پیشرفت صنعت چاپ، زمینهٔ همگانی‌شدن آن نیز فراهم گردید. کشورهای اروپایی از آن زمان با همگانی کردن آموزش، زمینه را برای پیشرفت جوامع و شکوفایی استعدادها و ظرفیت‌های انسانی خود فراهم کرده و از این سرمایهٔ عظیم (سواد همگانی) به بهترین وجه ممکن برای بهبود شرایط زندگی خود استفاده کردند. در شرایط کنونی که معیارهای توسعه‌یافتگی و پیشرفت از سوی نظریه‌پردازان و نیز سازمان‌های جهانی غربی مشخص و برای دیگر ملت‌های جهان دیکته می‌گردد، تعلیم و تربیت و تحصیلات در سطح عالی از شاخص‌های توسعهٔ پایدار و یکی از مؤلفه‌های احساس خوشبختی تلقی می‌گردد (زاهدی، ۱۳۸۶: ۵۲).

نظام تعلیم و تربیت به شیوهٔ جدید، در اوائل قرن بیستم (۱۹۰۳)، در کشور ما پا نهاد؛ یعنی از ورود نظام تعلیمی جدید در افغانستان بیش از یک قرن می‌گذرد؛ اما سؤال این است که آیا در

طول این یک قرن، همه مردم افغانستان از نظام آموزش جدید به صورت یکسان بهره‌مند شدند؟ یا آن‌که تنها عده خاصی آن را در انحصار خود گرفته و بسیاری دیگر از مردم از آن محروم ماندند؟ به بیان دیگر، آیا نظام آموزش جدید با همان اهداف و همان صورتی که در زادگاه خود به اجرا درآمد، در افغانستان اجرا شد یا آن‌که اهداف و شیوه‌های اجرای آن در افغانستان تغییر کرد؟ و اگر تغییر کرد، چگونه و چرا؟ در نوشتار حاضر، با تکیه به گزارش‌های تاریخی، سعی خواهیم کرد به همین پرسش پاسخ دهیم. بازخوانی و واکاوی تاریخی این پرونده از آن‌جا اهمیت خود را نمایان می‌سازد که در پایان کار، معایب و اشکالات شیوه‌های اجرای نظام آموزش جدید در کشور ما مشخص خواهد شد و به بیان دیگر، درخواستیم یافت که نظام تعلیمی جدید آن همه تحولات عظیم فکری، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی که در زادگاه خود ایجاد کرد، چرا در افغانستان این آثار را بر جای نهد. اما قبل از پرداختن به اصل مطلب، لازم است مفاهیم و واژگان کلیدی نوشته، شرح و توضیح داده شود.

۱. مفاهیم

۱-۱. نابرابری

نابرابری به وضعیتی اطلاق می‌گردد که در جامعه‌ای برخی از دسته‌های اجتماعی بیش از دیگران منابع ارزشمند جامعه را به خود اختصاص دهند. در چنین حالتی که بعضی از افراد بیش از دیگران منابع ارزشمند جامعه - قدرت، حیثیت، ثروت، سلامتی، تحصیلات عالی و امثال آن - را به خود اختصاص می‌دهند و این امر به آن‌ها کمک می‌کند تا تمایز و برجستگی خود را به‌عنوان یک دسته حفظ کنند، در جامعه نظامی از نابرابری شکل خواهد گرفت؛ به‌عنوان مثال: در طول تاریخ، زنان - گذشته از تمایزات بیولوژیکی شان با مردان - در اغلب کشورهای دنیا، از جمله کشور ما، از نظر دستیابی به منابع نیز متفاوت بوده‌اند. گروه‌های قومی زورمندتر همواره تلاش کرده‌اند تا از طریق اختصاص دادن منابع ارزشمند و محروم ساختن دیگران، جایگاه برتر اجتماعی خود را حفظ کنند. اشکال طبیعی‌تر نابرابری که در آن افراد و گروه‌های اجتماعی با وجود فرصت‌های برابر و تلاش یکسان، سهم متفاوتی از منابع را به خود اختصاص می‌دهند، مثل صاحبان حرف و مشاغل اجتماعی و اقتصادی (کارگران ساده و مدیران دولتی و کارخانه‌ها)، در اصطلاح جامعه‌شناختی، «قشربندی» (Stratification) خوانده می‌شود.

«قشربندی» اصطلاح کلی و عامی است که برای توصیف جامعه‌ای به کار می‌رود که اولاً، درآمد، قدرت، حیثیت و سایر منابع ارزشمند را در بین اعضای خود به طور نابرابر توزیع می‌کند. ثانیاً، طبقات متمایز از اعضای خود ایجاد می‌کند که از لحاظ فرهنگی، رفتاری و سازمانی با یکدیگر متفاوتند.» (رابرتسون، ۱۳۷۷: ۲۴۷-۲۴۸).

۲-۱. تبعیض

در منابع علمی، تبعیض به معنای رفتار منفی نسبت به اعضای یک گروه تعریف شده و گفته شده است: تبعیض همیشه رفتاری غیر عادلانه نسبت به یک فرد، به علت تعلق به گروهی خاص، محسوب می‌شود. تبعیض را خیلی راحت می‌توان به رفتار بی‌ادبانه نسبت داد؛ اما تبعیض ممکن است تا حد مرگ نیز پیش برود (بدار و دیگران، ۱۳۸۴: ۱۲۸). برخی دیگر از دانشوران تعریف زیر را برای تبعیض به کار برده‌اند: رفتاری که طی آن یک گروه راه دست‌یابی گروه دیگر را به منابع کمیاب می‌بندد یا در آن موانعی ایجاد می‌کند. به بیان دیگر، تبعیض عبارت است از رفتار کاملاً متفاوت یا مشخص با یک نفر به دلیل عضویت او در گروه یا تعلق او به پایگاه اجتماعی خاص (ستوده، ۱۳۸۵: ۱۷۲).

باید گفت در مفهوم تبعیض، عنصر محرومیت‌سازی دیگران از منابع کمیاب، جایگاه قانونی دارد که البته با نگرش منفی و پیش‌داورانه همراه است. در واقع، این تفکر پیش‌داورانه و قالبی است که تبعیض را شکل داده و آن را توجیه می‌کند. رفتار تبعیض‌آمیز معمولاً به دو شکل اعمال می‌گردد:

۱. تبعیض عریان که شکل رسمی و قانونی دارد. در تبعیض عریان، قانون مبنای رفتار تبعیض‌آمیز قرار می‌گیرد و قربانیان به صورت رسمی از حقوق و مزایای بهره‌گیری از منابع ارزشمند، محروم نگهداشته می‌شوند. به بیان دیگر، در این نوع تبعیض، برخورد نابرابر بر اساس عضویت گروهی که مورد تأیید قانون است، صورت گرفته و لذا حق اعتراض نیز از قربانی سلب می‌گردد (رابرتسون، ۱۳۷۷: ۲۵۷). تبعیض نژادی قانونی در آمریکا قبل از دهه ۱۹۶۰ که بر جداسازی مکانی میان سفیدها و سیاهان تأکید و سیاهان را از استفاده از واگن‌های راه آهن سفیدپوستان، توالت‌های عمومی و کافه‌ها منع می‌کرد، از این نوع تبعیض بود. نمونه دیگر این‌گونه تبعیض، نظام آپارتاید حاکم بر آفریقای جنوبی بود. «گیدنزا»، جامعه‌شناس بریتانیایی، در

این مورد می‌نویسد: «تنها اختلاف عظیم ثروت و فرصت‌ها نیست که آفریقای جنوبی را از سایر کشورهای صنعتی متمایز می‌سازد؛ زیرا این اختلافات در کشورهای دیگر نیز وجود دارند؛ بلکه اختلافات شدید و فراگیری که قانون از آن‌ها پاسداری می‌کند، سفیدپوستان و غیر سفیدپوستان را از یکدیگر جدا می‌سازد.» (گیدنز، ۱۳۷۳: ۲۷۵).

۲. اما نوع دیگری از تبعیض وجود دارد که به آن تبعیض پنهان یا نهادی شده می‌گویند. این نوع تبعیض، بسی خطرناک‌تر و کشنده‌تر از نوع اول است. در این نوع تبعیض، برخورد نابرابر بر اساس عضویت گروهی در قالب آداب و رسوم اجتماعی، نگرش‌ها، ذهنیت‌ها، ضرب‌المثل‌ها، فکاهی‌ها و... خود را به نمایش می‌گذارد. خطر این نوع تبعیض از آن جهت بیش‌تر است که وقتی چیزی تبدیل به فرهنگ و نگرش می‌شود، در واقع گروه تبعیض‌گرا می‌پندارد که چنین رفتاری به‌لحاظ اخلاقی و وجدان انسانی منعی ندارد. به عبارت دیگر، در روابط میان آن‌ها یک نوع نگاه نابرابر و از بالا به پایین به وجود می‌آید. بدین رو، گروه قربانی نحوه تعامل و برخورد گروه فرادست را با خود به‌شدت تحقیرآمیز و آزاردهنده تلقی خواهد کرد. از طرفی، اگر این نوع نگاه مدت زمان طولانی‌تری استمرار یابد، گروه قربانی نیز چه بسا به‌لحاظ ذهنی بپذیرد که شایسته چنین رفتارهایی است و آن را جزء سرنوشت تغییرناپذیر خود تلقی نماید. تبعیض عریان اگرچه شکل آشکار دارد؛ اما چون توسط قانون برقرار و حمایت می‌شود، می‌تواند توسط قانون نیز تخفیف یابد؛ ولی از بین بردن تبعیض پنهان و نهادی شده که غیر مستقیم‌تر و غالباً دارای نتایج و آثار بسیار ظریف است، به مراتب دشوارتر از رفع تبعیض قانونی است (رابرتسون، ۲۵۷)؛ زیرا از بین بردن آن مستلزم دگرگونی‌های گسترده فرهنگی، تغییر ساختار ذهنی و ایجاد تحول در طرز رفتار و نگرش‌های طبقات، گروه‌ها، اقوام و نژادهای گوناگون است.

۳-۱. عوامل تبعیض‌گرایی

اما سؤالی که ممکن است ذهن هر محقق و پژوهشگری را به خود مشغول سازد، این است که چرا افراد و گروه‌های انسانی به رفتار تبعیض‌آمیز روی می‌آورند؟ چه عوامل و زمینه‌ها یا چه انگیزه‌هایی باعث می‌گردد که گروه‌های انسانی در جهت محروم‌ساختن دیگر هم‌نوعان خود از کالاهای ارزشمند و منابع کمیاب تلاش نمایند؟ دانشمندان علوم اجتماعی تا کنون به این پرسش دو گونه پاسخ داده‌اند.

۱. یکی از پاسخ‌ها جنبه روان‌شناختی دارد. طرف‌داران این نظریه غالباً به عامل تعصب و تصورات قالبی تأکید می‌کنند. تعصب به عقاید و نگرش‌های اعضای یک گروه درباره دیگر گروه‌ها اطلاق می‌شود. تعصب متضمن داشتن عقاید از پیش تصور شده درباره یک فرد یا گروه است که اغلب بر مبنای شنیده‌ها است، نه مدارک و شواهد مستقیم. این عقاید علی‌رغم اطلاعات و آگاهی‌های جدید، در برابر تغییر مقاوم هستند. افراد غالباً نسبت به گروه‌هایی که خود را متعلق به آن می‌دانند، تعصب مثبت داشته و نسبت به گروه‌های دیگر، به‌خصوص گروه‌های رقیب و متخاصم، دارای تعصب منفی‌اند (گیدنز، همان: ۲۶۳).

۲. تبیین دیگر از نوع جامعه‌شناختی است. در تبیین تضادها و خصومت‌های قومی بر مفاهیمی مانند قوم‌مداری (Ethnocentrism)، حصر گروهی (Group Closure)، و تخصیص منابع (Resource Allocation) تأکید می‌شود. قوم‌مداری به‌معنای بدگمانی نسبت به دیگران همراه با گرایش به ارزیابی فرهنگ دیگران بر معیار ارزش‌های فرهنگی خویشان است. در واقع، همه فرهنگ‌ها کم‌وبیش قوم‌مدار بوده‌اند. قوم‌مداری غالباً با تصور قالبی ترکیب شده و در نتیجه دیگران به‌عنوان بیگانه و وحشی و یا افرادی از نظر اخلاقی و ذهنی پست‌تر در نظر گرفته می‌شوند. حصر گروهی غالباً با قوم‌مداری همراه است. حصر گروهی به فرایندی گفته می‌شود که گروه‌ها در طی آن، مرزهایی را ایجاد و حفظ می‌کنند که باعث جدایی آن‌ها از دیگران است. این مرزها با اعمال شیوه‌های انحصار که اختلافات میان گروه‌های قومی را تشدید می‌کند، به وجود آمده و حفظ می‌شوند. این شیوه‌ها شامل محدود کردن یا ممنوع کردن ازدواج میان گروه‌ها، محدودیت در مورد تماس اجتماعی یا اقتصادی و جداسازی فیزیکی گروه‌ها از یکدیگر است.

گاهی گروه‌های دارای قدرت برابر ممکن است متقابلاً اصول حصر را اجرا کنند؛ به این معنا که اعضای‌شان خود را از یکدیگر جدا می‌کنند؛ اما هیچ‌یک از گروه‌ها بر دیگری مسلط نمی‌شود. اما آنچه معمول‌تر است، این است که اعضای یک گروه نسبت به گروه یا گروه‌های قومی دیگر در موضع قدرت قرار دارند. در این شرایط، حصر گروه قومی با تخصیص منابع و نابرابری‌ها در توزیع و تقسیم سایر منابع ارزشمند، مانند ثروت، حیثیت، تحصیلات و... منطبق می‌شود. این امر ممکن است در زمینه‌های متعدد، مثل غلبه نظامی و سیاسی یا سلطه اقتصادی یک گروه قومی بر گروه‌های قومی دیگر، رخ دهد. حصر گروهی و قومی وسیله‌ای را برای دفاع از موقعیت ممتاز گروه مسلط فراهم می‌سازد (همان، ۲۶۹).

۲. افغانستان و نظام آموزشی جدید

نظام آموزشی جدید در زادگاه اولیه خود با هدف روشنگری و ساختن دنیای بهتر برای اتباع خویش به وجود آمد. از همین رو، از همان روزهای آغازین تولد خود، حالت عمومی و همگانی پیدا کرد. طراحان نظام جدید تعلیم و تربیت با علم به این که رشد و شکوفایی در عرصه‌های گوناگون علمی، تکنولوژیکی، اقتصادی و سیاسی و نیز تسخیر طبیعت و تبدیل شدن به قدرتی غیر قابل رقابت، جز از طریق همگانی کردن آموزش میسر نخواهد شد، آن را برنامه‌ریزی و تدوین کردند. اما در افغانستان متأسفانه برنامه تعلیم و تربیت از آن اهداف مقدس اولیه خود فاصله گرفته و با انگیزه حفظ و تداوم برتری یک گروه قومی به کار گرفته شد! به همین خاطر، سیستم تعلیمی جدید در افغانستان در اختیار و تحت کنترل کامل نظام سیاسی و قبیله حاکم قرار گرفت و دیگر اقوام، به خصوص جامعه هزاره، از مزایای آن مدت‌های طولانی بی‌نصیب و محروم نگهداشته شد. می‌توان گفت یکی از دلایل ناکامی و عدم موفقیت نظام آموزشی جدید در کشور ما همین انگیزه تبعیض‌گرایانه مجریان بوده است.

شواهد تاریخی نشان می‌دهد که اعمال تبعیض و بی‌عدالتی در عرصه تعلیم و تربیت در حق جامعه هزاره، شدیدتر از دیگر قومیت‌ها بوده است. حاکمان قبیله‌گرای افغانستان در همه عرصه‌های حیات سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، به صورت سیستماتیک و هدفمند، جامعه هزاره را از حقوق و مزایای شان محروم نگه می‌داشتند. یکی از عرصه‌هایی که در حق هزاره‌ها جفای نابخشودنی صورت گرفت، عرصه تعلیم و تربیت و آموزش بود که اثر آن بعدها در دیگر عرصه‌ها نیز ظاهر شد. اولین مکتب‌ها در هزاره‌جات آن‌هم در حد ابتدایی، پس از تاریخ ۱۳۳۰ش، یعنی پس از تقریباً ۲۰ سال از آغاز کار دانشگاه کابل، راه‌اندازی شد. این در حالی بود که تاریخ راه‌اندازی اولین مکتب در کابل (لیسه حبیبیه) به سال ۱۲۸۱ش، مطابق با ۱۹۰۳م برمی‌گردد؛ یعنی بین راه‌اندازی اولین مکتب در هزاره‌جات و اولین مکتب‌ها در کابل و ولایاتی مثل جلال‌آباد، دقیقاً ۵۰ سال فاصله وجود دارد. شواهد و مستندات تاریخی گویای آن است که در طی این پنجاه سال، در مناطق و ولایت‌های غیر هزارگی مکاتب بی‌شمار ابتدایی و متوسطه راه‌اندازی و ده‌ها هزار شاگرد و نیروی علمی در سطوح ابتدایی و متوسطه و حتی دانشگاهی تربیت یافته، بعد از آن همه سال و پرورش آن همه نیروی علمی از دیگر قومیت‌ها، حاکمیت تازه به فکر هزاره‌ها و ولایات هزاره‌نشین افتاده و دستور ساخت چند باب مکتب ابتدایی را برای

این مردم صادر می‌کند.

«امان‌الله خان اول تعلیم و تربیت را رایگان، اجباری و عمومی ساخت. دوم مکاتب مختلف تأسیس کرد از آن جمله مکتب امانیه است که بعدها آن را استقلال می‌گفتند. [دیگر] مکتب امانی [است] که بعداً به نام نجات معروف شد. اولی به کمک فرانسوی‌ها و دومی به کمک آلمانی‌ها به وجود آمد. عده‌ای را برای تحصیل به خارج فرستادند که از جمله تحصیل‌کرده‌های آن یکی همان احسان خان قومندان (فرمانده) است که اولین قوماندان طیاره (فرمانده هوایی) افغانستان بود.» (طین، ۱۳۸۳: ۴۲). حداکثر برآوردی که از مجموع مدارس ابتدایی به ثبت رسیده، در سال ۱۹۲۸ در سطح ۴۰۰۰۰ نفر بود. (گریگوریان، ۱۳۸۹: ۲۳۳). شهید مقصودی در خاطرات خود می‌نویسد: «یکی از وکلای سابق هزاره‌جات به من گفت که جهت گرفتن مکتب لیسه (دبیرستان) در پنجاب دایزنگی دست به کار شدم، بعد از طی مراحل آن، پیش وزیر معارف رفتم. وزیر معارف به من گفت وکیل صاحب! راستش این است که اگر در هزاره‌جات مکتب لیسه بدهم، خاندان سلطنت به من خنده می‌کند.» (مقصودی، ۱۳۶۸: ۶۴).

بصیراحمد دولت‌آبادی این تفاوت‌ها و فاصله‌ها را روشن‌تر بیان می‌کند. وی می‌گوید: تا سال ۱۳۳۰ هـ.ش که آمار مدارس دولتی کشور نزدیک به هزار باب می‌رسید، در تمام هزاره‌جات بیش‌تر از دو سه مکتب احداث نشده بود و این توجه حکومت را در امر گسترش حکومت نشان می‌دهد (دولت‌آبادی، ۱۳۸۷: ۵۸۰).

جالب این است که بعد از نیم قرن فاصله و تربیت آن همه نیرو و کادر علمی در سطوح مختلف که زمامداران چند باب مکتب ابتدایی را برای هزاره‌ها هدیه داده بودند، باز هم گویی از بیداری جامعه هزاره هراس داشتند؛ بدین رو، برای انصراف هزاره‌ها از اقبال به سوادآموزی، با شیوه‌ها و ترفندهای گوناگون سعی می‌کردند در فرایند احداث و اجرایی‌شدن این مکاتب اخلاص ایجاد نمایند. شهید حاج عبدالحسین مقصودی می‌نویسد: «بعد از تاریخ ۱۳۳۰ش، مکتب‌های ابتدایی و دهاتی در هزاره‌جات مطرح گردید که آن‌هم به‌خاطر رشوه‌خوری مأمورین محل دچار توقف می‌گردید. هنگامی که مأمورین چنین اوامر را دریافت می‌کردند، دیگر آشنان پخته شده بود. در جایی که گنجایش و موقعیت مکتب را داشت، مراجعه نمی‌کردند؛ ولی در جاهایی که گنجایش حتی یک صنف را نداشت، وارد گردیده، محل مکتب را روی زمین‌های زراعتی اندک مردم دهات تعیین می‌کردند که در بدل آن، هیچ‌گونه معاوضه هم وجود نداشت و

هزاران مشکل تراشی‌های دیگر به راه می‌انداختند. تمام بچه‌های اهالی را تا سن بیست سالگی در لیست جدیدالشمولان می‌گرفت آن‌ها را تحت جلب چپراسی و عسکر قرار داده، مردم هم که از وحشت مکتب مجبور می‌شدند به قریه‌داران و اقسقلان محل متوسل می‌گردیدند تا بچه‌های‌شان را از اثر این بلای آسمانی نجات دهند. قریه‌داران هم در این میان بهره‌ای داشتند که از هر متکفل بچه مبلغی را گرفته با هیئت در تبانی داد و ستد شریک می‌شدند. به رهنمایی هیئت، قریه‌داران و تمامی اهالی عریضه طویل ترتیب داده و خواستار آن می‌شدند که محل ذکرشده گنجایش مکتب را ندارد. در پایان، قریه‌دار هم مهر تأییدی روی آن می‌زد که بلی! در این جاها مکتب گنجایش نداشته و معیار جدیدالشمول را تکمیل نمی‌تواند. این روش چندسال متوالی به سراغ مردمان منطقه آمده و با تکرار قضیه هربار مردم با پول فراوان این بلا را از سر خود رد می‌کردند.» (همان: ۵۱).

یکی دیگر از ترفندها برای رو برگردانی و عدم اقبال هزاره‌ها به آموزش جدید، تبلیغات منفی و ایجاد بدبینی نسبت به تحصیل‌کردگان بود؛ بدین صورت که همزمان با ورود هیئت جدیدالشمول در منطقه، شایعه‌های گیج‌کننده نیز جریان پیدا می‌کرد که مثلاً هر بچه که مکتب برود، کافر می‌شود و از خدا (ج) و کتاب خدا، نبوت و امامت دور شده و عقیده‌اش را از دست می‌دهد. در مرحله اول این بیزاری از مکتب و شایعه‌پراکنی آن از سوی خود حکومت‌ها صورت می‌گرفت. این حرف‌ها مثل صاعقه در گوش افراد ساده‌دل فرود می‌آمد. در مرحله دوم کسانی که از این راه نفعی داشتند یا تقویت فکری مردم را به ضرر زندگی روزمره‌شان می‌پنداشتند، به این شایعات دامن می‌زدند. در این میان، افراد متنفذ، قریه‌دارها و بعضی ملاها نیز سهم بسزایی داشتند. ضرب‌المثل تخدیری درست کرده بودند که «تا باچه مکتبه خلاص موكونه سر قبر مو بوته سَوَز موكونه.» مردم با چنین بینشی که دیگران برای‌شان درست کرده بودند، از فرستادن بچه‌های‌شان به مکاتب جلوگیری می‌کردند. شهید مقصودی به‌عنوان نمونه می‌افزاید: زمانی که در سال ۱۳۴۴هـ.ش، به‌حیث وکیل ولسوالی ناور وارد پارلمان افغانستان شدم، در تمام ساحه یک‌صد و بیست‌هزار نفری ناور یک مکتب سه صنفی در چاه‌آس خوات وجود داشت و دارای ۶۰-۷۰ نفر شاگرد بود، مسئولیت تدریس آن به عهده یک تن از اهالی محل به نام غلام‌حسین بود (همان).

حکومت در حالی که با این نوع ترفندها تلاش می‌کرد جامعه هزاره را از روی آوردن به درس

و مکتب دلزده و بی‌انگیزه نماید، از آن طرف، تمام سعی خود را به کار بسته و از همه امکانات کشور بهره می‌گرفت تا فرزندان قبیله خود و گروه‌هایی که هم‌سنخی بیش‌تری با خودشان دارند را در جهت علم و سوادآموزی تشویق و ترغیب نماید: «اساس دانشگاه کابل در سال ۱۹۳۲ گذاشته شد؛ زمانی که اولین دانشکده‌اش برای آموزش دارویی دایر شد. آموزش دارویی برنامه هفت ساله داشت. هیچ حق‌الزحمه‌ای مطالبه نمی‌شد و طبق یک منبع، تقریباً ۲٪ دانشجویان ماهانه ۵۰ افغانی دریافت می‌کردند. آن‌ها هم‌چنین کتاب و هزینه را رایگان دریافت می‌کردند و ظاهراً لباس و خوراک آن‌ها هم رایگان بود. به متعلمین دبیرستانی نیز حقوق داده می‌شد. در سال اول ماهیانه ۲۰ افغانی، در سال دوم ۳۰ افغانی و در سال سوم ۴۰ افغانی دریافت می‌کردند. آموزش در آموزشگاه دارویی با راهنمایی و سرپرستی پروفیسورهای خارجی، عمدتاً فرانسوی و ترکی، انجام می‌گرفت (گریگوریان: ۳۸۰).

تبعیض و محروم‌سازی هزاره‌ها، در این عرصه، تنها به آنچه گفته شد، خلاصه نمی‌شود؛ حتی زمانی که علی‌الظاهر، تبعیض در سطح آموزش ابتدایی را برداشتند، در سطوح دیگر تبعیض‌ها هم‌چنان ادامه پیدا کرد. طبق دستور مقامات، از ورود تحصیل‌کردگان هزاره در دانشگاه‌ها، به‌خصوص دانشکده‌های طب، حقوق و انجینری و دانشکده حریبه (افسری) به‌صورت رسمی، ممانعت به عمل می‌آمد. شهید مقصودی می‌نویسد: «از جمله خیانت‌هایی که قابل سرزنش است و با هیچ خیانت دیگر مقایسه نمی‌شود، محروم‌کردن فرزندان هزاره از تعلیم در مکاتب و تحصیل در فاکولته‌های (دانشکده‌ها) به‌خصوص بود. دستور صادر کردند که بچه‌های هزاره را در فاکولته‌های طب، حریبه و حقوق نگیرند و تا می‌توانند از ورود آن‌ها به فاکولته‌های انجینری، زراعت و ادبیات جلوگیری نمایند و اگر احیاناً کدام کسی از سد معبر گذشته باشد، سکه‌ای بوده که در تشخیص آن دقت به خرج نداده بودند و یا از ممزوجیت و ترکیب اسم علی، حسین و عباس به همراه نداشته بوده‌اند.» (همان، ۱۱۹).

۳. گونه‌های تبعیض در نظام آموزشی افغانستان

۳-۱. محروم‌سازی از آموزش

همان‌گونه که در فراز قبل توضیح داده شد، عربان‌ترین شکل تبعیض در نظام آموزشی جدید افغانستان، محروم‌سازی از آموزش بوده است که از آغاز شکل‌گیری به مدت بیش از نیم قرن به

شدیدترین شکل ممکن در حق هزاره‌ها اعمال می‌شده است. عامل روانی یا جامعه‌شناختی این تبعیض‌های ناروا، چه تعصبات کور قبیله‌ای باشد یا قوم‌مداری، اما نمی‌توان تردید کرد که اهداف و انگیزه سیاسی زمامداران از این محروم‌سازی‌ها تنها حفظ تفوق و سیادت قبیله‌شان بوده است، نه چیز دیگر. آنان همان‌گونه که عرصه‌های سیاسی و اقتصادی را در انحصار قبیله خود گرفته بودند، می‌خواستند با دور نگهداشتن هزاره‌ها از عرصه علمی و تعلیم و تربیت، در این عرصه نیز پیشرو باشند. محروم‌سازی هزاره‌ها از عرصه علمی چندین دستاورد مهم برای حاکمان داشت: اول این‌که حکومت کردن بر این مردم را آسان می‌کرد؛ چون یک جامعه بی‌سواد هرگز نمی‌تواند در برابر ظلم و بیدادگری اعتراض کرده و حقوق خود را مطالبه نماید. دوم این‌که با دور ماندن جامعه هزاره، قبیله حاکم به خودی خود، در عرصه علمی جلو افتاده و سایر عرصه‌ها را نیز در انحصار خود درمی‌آورد. باید خاطر نشان کرد که برجسته کردن تبعیض در حق جامعه هزاره به معنای نفی تبعیض از دیگر گروه‌های قومی و اجتماعی نیست. اگرچه تبعیض در حق هزاره‌ها شدید بوده است؛ اما بدون شک، دیگر اقوام کشور نظیر ازبک‌ها، قزلباش‌ها و... نیز کما بیش در معرض این نوع تبعیض بوده‌اند. در شرایط کنونی و در سایه نظام سیاسی مردم‌سالار جدید، این نوع تبعیض تا حد زیادی از میان رفته و تمام هموطنان تقریباً از فرصتی یکسان برای تحصیل برخوردارند.

۲-۳. محروم‌سازی از دریافت سمت‌های دانشگاهی

نوع دیگر تبعیض که از ابتدا در سیستم آموزشی افغانستان حاکم بوده و هنوز ادامه دارد، محروم‌سازی از سمت‌های دانشگاهی یا به عبارتی تبعیض در احراز سمت‌های دانشگاهی است. دانشگاه کابل و دیگر دانشگاه‌های دولتی مستقر در پایتخت، از آغاز تأسیس تا کنون، درب‌شان به روی اساتید و شخصیت‌های علمی جامعه هزاره بسته بوده و فرصت‌های تصدی سمت‌های استادی و پژوهشی به هیچ‌یک از شخصیت‌های علمی ما داده نشده است. این‌که شخصیت‌های علمی هزاره به مقام استادی دانشگاه‌های ولایاتی مثل قندهار و هرات و جلال‌آباد دست یابد، بماند. اگرچه اکنون از ورود جوانان هزاره در دانشگاه‌ها جلوگیری به عمل نمی‌آید، هنوز در دانشگاه کابل از ورود فارغ‌التحصیلان هزاره برای تدریس و پژوهش جلوگیری می‌شود. پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها که می‌بایست بر اساس لیاقت و شایستگی افراد باشد، در برخی دانشگاه‌ها- دانشگاه مارشال فهیم- به صورت سهمیه‌بندی شده صورت می‌گیرد. در وزارت تحصیلات عالی

نیز بورس‌های تحصیلی به صورت سهمیه‌ای در میان محصلان ولایت‌ها توزیع می‌گردد، نه بر اساس اصل شایستگی و توان علمی افراد. هرچند در لایحه بورس‌های تحصیلی این وزارتخانه می‌خوانیم که: «توزیع بورس‌های غیر پروژوی- رشتوی به ترتیب ذیل صورت می‌گیرد: بر اساس امتحان پذیرش و مراعات ترتیبات جداگانه به‌خاطر توزیع متوازن و سراسری تا واجدین شرایط از ولایات مختلف بتوانند به‌صورت عادلانه از آن استفاده نمایند.»؛ اما در عمل، بیش‌تر بورسیه‌ها به افراد و گروه‌های خاص قومی اختصاص می‌یابد تا جایی که چند سال پیش شایعه واگذاری بورس‌های تحصیلی کشور به افراد تبعه برخی کشورهای همسایه نیز بر سر زبان‌ها افتاد.

۳-۳. تبعیض در محتوای متون درسی

گونه‌هایی که تا کنون برشمرده شد، اشکال عریان تبعیض بود که برای هر کسی می‌تواند قابل درک باشد؛ اما اشکال دیگری از تبعیض وجود دارد که برای هر کسی قابل درک نیست که به این نوع تبعیض، تبعیض پنهان می‌گوییم. در تبعیض پنهان، موجودیت فیزیکی افراد و گروه‌های قربانی تبعیض به خطر نمی‌افتد؛ بلکه هویت و موجودیت فرهنگی و نیز شخصیت و تفکرشان مورد تهدید واقع می‌شود. به‌لحاظ فرهنگی، زبان، مذهب و اسطوره‌های تاریخی جزء هویت هر گروه قومی به حساب می‌آید و در صورتی که هریک از این عناصر و مؤلفه‌ها آسیب ببیند، در حقیقت آن گروه قومی به‌لحاظ هویت فرهنگی دچار آسیب شده است؛ بنابراین، در یک جامعه چندفرهنگی، هم محتوای متون آموزشی و هم زبان آن‌ها باید مطابق با فرهنگ مشخص هر قوم تدوین گردد.

اما در افغانستان برخلاف این اصل اساسی، تقریباً به مدت یک قرن کتاب‌های دینی تدارک دیده شده برای دانش‌آموزان از ابتدایی تا متوسطه و نیز سرفصل‌ها و مضامین درسی دانشگاهی، برگرفته از آموزه‌های کلامی اشعری و مذهب فقهی حنفی بود؛ یعنی جمعیت کثیری از دانش‌آموزان و دانشجویان (دانش‌آموزان و دانشجویان شیعه اثنی عشری و اسماعیلی) به جای آن که در مدت شانزده سال درسی مبانی کلامی و دستورات مذهبی خود را فراگیرند، آموزه‌های مذهبی دیگر هم‌وطنان خود را به‌صورت تحمیلی یاد می‌گرفتند- البته در چند سال اخیر شرایط اندکی تغییر کرده است- محتویات کتاب‌های درسی تاریخ دانش‌آموزان و دانشجویان نیز این چنین است. آنچه در این کتاب‌ها به دانش‌آموزان آموخته می‌شود، اسطوره‌های تاریخی مربوط به یک قوم خاص است؛ کسانی که اگر با نگاه واقع‌بینانه مورد ارزیابی قرار گیرند، نه تنها افتخاری نداشته‌اند؛

بلکه چه بسا مظهر بیدادگری و جنایت‌های بی‌شمار نیز بوده‌اند. اما در کتاب‌های درسی تاریخی به‌عنوان مفاخر و شخصیت‌های تاریخی به خورد دانش‌آموزان داده می‌شود. مضاف بر آنچه گفته شد، نکته مهم دیگری که نباید مورد غفلت واقع شود، تحمیل مفاهیم علمی و اداری مربوط به زبان یک قوم بر دیگر اقوام است. در جامعه‌ای که چندین زبان عمده وجود دارد و اکثریت آن به زبان فارسی سخن می‌گویند و با این حال مفاهیم علمی و اداری آن مربوط به یک زبان خاص باشد، جز تبعیض معنای دیگری نمی‌تواند داشته باشد.

اگر چنین کاری به عمد و آگاهانه صورت بگیرد، به‌لحاظ دلالت‌های جامعه‌شناختی، معنای بسیار بدی پیدا می‌کند. نظام تعلیم و تربیت کشور با تحمیل آموزه‌های مذهبی یک گروه بر پیروان دیگر مذاهب و نیز القاکردن مفاخر تاریخی خاص یک قوم به‌عنوان مفاخر عام تاریخی، در حقیقت ساختار ذهنی شاگردان و یادگیرندگان را در جهت منافع یک گروه خاص شکل داده و زمینه سلطه و هژمونی آن گروه بر دیگر گروه‌ها را فراهم می‌کند. این همان چیزی است که برخی از نظریه‌پردازان از آن به‌عنوان خشونت نمادین یا خشونت کنش‌پذیرانه یاد کرده‌اند. خشونت کنش‌پذیرانه کاملاً پنهان و ناپیدا است و عامل مشخصی ندارد. این نوع خشونت نه از سوی کنشگران بلکه از طریق نظام‌های معنایی، اجتماعی و اقتصادی اعمال می‌گردد. خشونت نمادین در زبان و قالب‌ها تبلور یافته و تنها در نمونه‌های آشکار برانگیختگی و مناسبات سلطه اجتماعی - در قالب‌های گفتاری عادت‌شده‌مان بازتولید می‌شوند - در کار نیست؛ بلکه شکل بنیادی‌تر از آن، تحمیل جهان معینی از معانی است که باز هم به زبان بازمی‌گردد (ژیژک، ۱۳۸۹: ۱۰).

خشونت نمادین، نوع خشونت است که به‌صورت ناآگاهانه اعمال می‌گردد. «خشونت نمادین، نوعی از خشونت است که با هم‌دستی ضمنی کسانی که این خشونت بر آن‌ها اعمال می‌شود و نیز کسانی که آن را اعمال می‌کنند، انجام می‌شود؛ زیرا هر دو گروه نسبت به اعمال آن آگاهی ندارند.» (بورديو، ۱۳۸۷: ۲۵). بورديو معتقد است چنین خشونت، تحمیل‌کننده اطاعت‌هایی است که نه فقط به‌مثابه اطاعت درک نمی‌شوند؛ بلکه با اتکا بر «انتظارات جمعی» و «باورهای از لحاظ اجتماعی درونی‌شده»، فهمیده می‌شوند. نظریه خشونت نمادین، نظریه‌ای است که بر بازتولید باورها استوار است؛ یعنی نظریه‌ای که نشان می‌دهد کنشگران برخوردار از قالب‌های دریافتی و ادراکی خاص، چگونه دستورات درون یک موقعیت یا یک گفتار را درک کرده و از آن‌ها اطاعت

می‌کند (سمانه، ۱۳۹۲).

از منظر بوردیو، به همان میزان که خشونت آشکار درد و رنج تولید می‌کند، خشونت نمادین نیز باعث درد و رنج و مصیبت می‌گردد. «خشونت نمادین از برخی جهات ملایم‌تر از خشونت فیزیکی است؛ اما لزوماً انسانی‌تر نیست. هر دو نوع خشونت می‌توانند تولید درد و رنج کنند.» (بوردیو، ۱۳۹۳: ۲۷۲)... شاید برخی خوانندگان فکر کنند که رنجی که از خشونت نمادین متوجه افراد می‌شود، کم‌تر از رنج کسانی باشد که قربانی خشونت واقعی هستند و از این منظر، بی‌اهمیت دانستن واقعیت خشونت نمادین، خود شکلی از خشونت نمادین است. نادیده‌انگاشتن چنین رنجی از آن‌جا ناشی می‌شود که اثرات رنج ناشی از خشونت نمادین فاقد عناصر واقعی است که افراد رنج‌دیده را به پرسش از سرمنشأ و واقعیت بدبختی‌شان بکشاند.» (همان: ۲۸۷).

به همین دلیل است که «مایکل فریره»، نظریه‌پرداز تعلیم و تربیت، با بدبینی خاصی می‌گوید: آموزش و پرورش بی‌طرف نمی‌تواند وجود داشته باشد. هنگامی که در خصوص محتوای برنامه آموزشی کار می‌کنیم، وقتی به بحث در مورد روش‌ها و فرایندها می‌پردازیم، زمانی که سیاست‌های آموزشی را طراحی می‌کنیم، تماماً درگیر اعمال سیاسی هستیم... در نظام سلطه و ستم، آموزش و پرورش شکل خاصی پیدا می‌کند. در این حالت، دانش‌آموز نقش یک انبار و مخزن را دارد و یادگیری محدود به دریافت، حفظ‌کردن و مصرف داده‌ها است. رابطه بین معلم و دانش‌آموز، رابطه یک‌سویه است و دانش‌آموز در مورد این‌که چه چیزی ارزش یادگیری دارد و چگونه باید آموخت و برای شناخت صدق و کذب از چه ملاک‌هایی استفاده کرد، تا حدود زیادی متکی به قضاوت معلم است... نهادهای فرهنگی طبقه مسلط، باورها و اسطوره‌هایی را به طبقه تحت سلطه تلقین می‌کند که بعدها در ساختار روانی آن‌ها کاملاً تثبیت می‌شود (شارع پور، ۱۳۸۳: ۶۰ و ۶۳).

بد نیست در این‌جا به «آنتونیو گرامشی» و نظریه هژمونی او اشاره کنیم. هژمونی یا تفوق، به معنای اعمال رهبری فرهنگی است. تفوق در بیان گرامشی دارای دو معنا است: در معنای اول، تفوق به فرایند درون جامعه مدنی که به موجب آن یک طبقه حاکمیت فکری و اخلاقی خود را بر سایر طبقات اعمال می‌کند، مربوط است. در معنای دوم، تفوق به رابطه بین طبقات (گروه‌ها) ی مسلط و تحت سلطه اشاره دارد. در این‌جا تفوق، نوعی کوشش موفقیت‌آمیز از سوی طبقه مسلط برای استفاده از قدرت خود در جهت کنترل منافع جامعه از طریق استفاده از وسایل ارتباط

جمعی و نظام آموزش و پرورش را تبیین می‌نماید. گرامشی می‌گوید: طبقه حاکم نوعی از تفوق را تثبیت می‌نماید که بتواند دیگر طبقات اجتماعی را قانع نماید که ارزش‌ها، اخلاقیات و ایده‌های طبقه وی را به طبیعی‌ترین شکل ممکن بپذیرند. گرامشی این نوع تفوق را «تفوق ایدئولوژیک» می‌نامد که شکلی از کنترل است و نه تنها شعور را تغییر می‌دهد که رفتار فرد را نیز شکل خواهد داد. پس تفوق ایدئولوژیک، نظامی از معانی، فعالیت‌ها و ارزش‌ها است که به عملکردها و منافع طبقه مسلط مشروعیت می‌بخشد (سبحانی‌نژاد و شرف‌آباد، ۱۳۹۰: ۱۳۵-۱۳۶).

در این‌که تا قبل از نظام سیاسی جدید، عمال و کارگزاران قوم مسلط، به‌صورت آگاهانه و هدفمند، تلاش می‌کردند تا از طریق نظام آموزش و پرورش تفوق ایدئولوژیکی خود را تثبیت نمایند، تردیدی نیست؛ زیرا بنا بر اسناد و شواهد تاریخی، نه تنها این تلاش در عرصه آموزش صورت می‌گرفت؛ بلکه حاکمیت تلاش همه‌جانبه‌ای را برای رسیدن به این هدف سامان داده بود که اجباری کردن زبان پشتو در ادارات و نیز تأسیس انجمن پشتو تولنه و انجمن تاریخ افغانستان از این مجموعه اقدامات بود. بصیراحمد دولت‌آبادی در این مورد می‌نویسد: اساس فعالیت‌های فرهنگی به سبک جدید از عصر امیر شیرعلی خان نهاده شد. از همان ابتدا، تعدادی برای حفظ قدرت و حاکمیت قومی سعی کردند تاریخ، فرهنگ و ادبیاتی جدا از فرهنگ عمومی و گذشته ملت، به‌نام فرهنگ و تاریخ افغانستان، خلق کنند؛ لذا در عصر امیر شیرعلی خان، ابتدا اصطلاحات نظامی به پشتو برگردانده شد... امان‌الله سعی کرد که این معضل را با تشکیل مرکه پشتو حل کند؛ چون او طرفدار طرز تفکر آقای طرزی بود و می‌خواست زبان پشتو و قوم پشتو در سراسر کشور اقتدار پیدا کند... البته مرکه پشتو و افکار طرزی در آن وضعیت زیان‌چندانی به بار نیاورد؛ ولی راه را برای پشتو تولنه هموار ساخت... زمانی که قدرت دوباره به دست پشتون‌ها افتاد، تعدادی سعی کردند که همان راه قدیمی را بروند؛ ولی با پوشش دیگر. این‌جا بود که انجمن ادبی کابل به دستور نادرخان و به مدیریت انور بسمل در سال ۱۳۱۰ هـ.ش. تشکیل شد (دولت‌آبادی، همان: ۵۹۳-۵۹۴).

منابع

۱. بدار، لوک و دیگران (۱۳۸۴)، روان‌شناسی اجتماعی، ترجمه حمزه گنجی، تهران، انتشارات ساوالان.
۲. بوردیو، پیر (۱۳۸۷)، درباره تلویزیون و سلطه ژورنالیسم، ترجمه ناصر فکوهی، تهران، انتشارات آشیان.
۳. خالدی، سمانه، خشونت نمادین، سامانه پژوهی دانشگاه باقرالعلوم، <http://www.pajoohe.com>.
۴. دولت‌آبادی، بصیراحمد (۱۳۸۷)، شناسنامه افغانستان، تهران، انتشارات عرفان.
۵. رابرتسون، یان (۱۳۷۷)، درآمدی به جامعه، ترجمه حسین بهروان، مشهد، انتشارات آستان قدس رضوی.
۶. رجیبی و دیگران (۱۳۸۵)، تاریخ تفکر اجتماعی در اسلام، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (انتشارات سمت).
۷. زاهدی، شمس‌السادات (۱۳۸۶)، توسعه پایدار، تهران، سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (انتشارات سمت).
۸. ژیک، اسلاوی (۱۳۸۹)، پنج نگاه زیر چشمی به خشونت، ترجمه علیرضا پاک‌نهاد، تهران، نشر نی.
۹. سبحانی‌نژاد، مهدی و کاظم منافی شرف‌آباد (۱۳۹۰)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، انتشارات یسپرون.
۱۰. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۸۵)، روان‌شناسی اجتماعی، تهران، انتشارات آوای نور.
۱۱. شارع‌پور، محمود (۱۳۸۳)، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران، انتشارات سمت.
۱۲. طنین، ظاهر (۱۳۸۳)، افغانستان در قرن بیست، تهران، انتشارات عرفان.
۱۳. گرنفل، مایکل (۱۳۹۳)، مفاهیم کلیدی پیر بوردیو، ترجمه محمدمهدی لیبی، تهران، نشر افکار.
۱۴. گریگوریان، وارتان (۱۳۸۹)، ظهور افغانستان نوین، ترجمه علی‌عالمی کرمانی، تهران، انتشارات عرفان.
۱۵. گیدنز، آنتونی (۱۳۷۳)، جامعه‌شناسی، ترجمه منوچهر صبوری، تهران، نشر نی.
۱۶. لایحه توزیع و استفاده از بورس‌های تحصیلی و تحصیلات عالی در خارج.
۱۷. مقصودی، عبدالحسین (۱۳۶۸)، هزاره‌جات سرزمین محرومان، پاکستان، کویته.