

هدف از این پژوهش بررسی جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و تبیین آثار آن در آموزش عالی است. پیش فرض این تحقیق این است که یادگیری‌های آموزش مدرسه‌ای در زمینه آموزش چندفرهنگی بر آموزش عالی تأثیرگذار بوده و نوع یادگیری‌های دانش‌آموزان در گسترش فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌ها و با ایجاد مانع در آموزش عالی مؤثر است. روش پژوهش در این تحقیق، روش قوم‌نگاری و شرکت‌کنندگان، تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی بوده‌اند که در سال آخر دوره متوسطه به تحصیل اشتغال داشته‌اند و در مدت یک سال تحصیلی با پژوهشگر همکاری نموده‌اند. نمونه‌گیری تحقیق از نوع هدف‌مند بوده و نتایج پژوهش، وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزاء سایر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی؛ ضعف اطلاعات دینی در خصوص برابری و برادری همه انسان‌ها، ضعف اطلاعات دانش‌آموزان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی برجسته را نشان می‌دهد. این مسائل می‌تواند فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌ها، نگاه عقلانی به فرهنگ‌ها و پرهیز از انحصارگرایی فرهنگی در آموزش عالی را با دشواری همراه ساخته و زمینه‌ساز کاهش خزانه فرهنگ ملی در اثر بی‌اعتنایی به عناصر اساسی فرهنگ‌های بومی گردیده و بحران هویت در شهروندان ایرانی را فراهم آورد.

■ واژگان کلیدی:

جایگاه چندفرهنگی، آموزش مدرسه‌ای، آموزش عالی.

جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی

علیرضا عراقیه

گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر
Araghieh@iiu.ac.ir

کوروش فتحی واجارگاه

استاد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی
kouroshfathi@hotmail.com

مقدمه و طرح مسئله

آموزش عالی به‌عنوان محور توسعه، موتور محرک و تحول در جوامع مختلف محسوب شده و به‌مثابه کانون اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص و آموزش‌دیده می‌تواند با برخورداری از اندیشه‌های نو، هر لحظه در شریان‌های حیاتی حرکت روبه‌رشد جامعه، بالقوگی‌ها و ایده‌های نوینی را تزریق نماید. پیشرفت و توسعه اجتماعی در هر جامعه به توسعه آموزش عالی آن جامعه وابسته بوده و توسعه آموزش عالی نیز مستلزم سیاست‌های راهبردی و مدون در زمینه‌های مختلف و از جمله مباحث چندفرهنگی، نژاد و قومیت‌ها می‌باشد (عراقیه و دیگران؛ ۱۳۸۹). در اینجا از سه دیدگاه به اهمیت مسئله چندفرهنگی می‌پردازیم. نخست اینکه کشور جمهوری اسلامی ایران به‌عنوان جامعه‌ای متشکل از فرهنگ‌ها، اقشار و اقوام مختلف نظیر اقوام آذری، کرد، لر، ترکمن، طالشی، مازندرانی، گیلک، عرب، بلوچ و سایر اقوام بوده و واقعیت غیرقابل تردید آن است که نیمی از استان‌های کشور به‌طور مستقیم دارای تنوع فرهنگی و قومی بوده (حاجیان، ۱۳۸۳: ۴۸۴) و در واقع این مسئله در ایران یکی از مهم‌ترین مسائل فرهنگی، اجتماعی و سیاسی معاصر به‌شمار می‌آید (فکوهی، ۱۳۸۵: ۱۲۷). دوم آنکه قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران نیز به‌ویژه در اصول ۲، ۳، ۹، ۱۲، ۱۵، ۱۹ و ۲۰ در زمینه پذیرش و احترام قومیت‌ها و فرهنگ‌های کشور و همچنین بر همبستگی ملی، مشارکت در تعیین سرنوشت اجتماعی و فرهنگی، دفاع از آزادی‌های مشروع، رعایت تفاوت‌های زبانی، دینی و قومی تأکید نموده و استفاده از زبان‌های محلی و قومی و تدریس ادبیات قومی آنها را نیز آزاد شناخته است و نهایتاً می‌توان اذعان نمود که فلسفه اصلی تأسیس مدارس و پائگیری نظام آموزش مدرسه‌ای نیز در گسترده‌ترین برداشت خود عبارت است از انتقال، توسعه و بهسازی میراث فرهنگی. بنابراین بدیهی است که ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی یک جامعه اثر قاطعی بر برنامه‌های درسی آموزش مدرسه‌ای و نهایتاً آموزش عالی داشته باشد (فتحی، ۱۳۸۳: ۲۷).

نتایج مطالعات و تحقیقات متخصصان علوم تربیتی و برنامه درسی بیانگر آن است که مطالعه میراث فرهنگ بشر، نژاد، قومیت و مباحث چندفرهنگی از مباحث بااهمیت

این حوزه می‌باشد (مک کارتی و کریچلاو^۱، ۱۹۹۳؛ دالبی^۲، ۲۰۰۱؛ پاینار^۳، ۱۹۹۳؛ اسپردلی و کوردی^۴، ۱۳۸۶؛ شریعتمداری، ۱۳۷۶ و ۱۳۸۰؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱؛ فتحی واجارگاه، ۱۳۸۳؛ عسگریان ۱۳۸۵ و ژاک دایگنو و گودسون و مک لارن و ژیر؛ به نقل از فتحی واجارگاه، ۱۳۸۶). از دیدگاهی دیگر نیز می‌توان گفت در عصر حاضر پدیده جهانی‌شدن به‌عنوان پدیده‌ای چندبعدی، فرایندی و چالش‌برانگیز، نظام آموزش مدرسه‌ای و دانشگاهی را به‌عنوان یکی از حوزه‌های بنیادی تحت تأثیر قرار داده و این جریان‌ها ادراک و احساس ما را نسبت به وضع کنونی دانشگاه و آینده آن با ابهام، پیچیدگی و دوگانگی شدیدی روبرو کرده و احساس دوگانه بیم و امید نسبت به تحولات آموزش عالی در سطح جهان را به‌وجود آورده است (فاضلی، ۱۳۸۷: ۱۴؛ ویرلیو^۵، ۲۰۰۱: ۲۴ و زبوف^۶، ۲۰۰۱: ۱۲۶).

مسئله جهانی‌سازی و احتمال تهدید هویت‌های ملی بر اثر گسترش آن، جوامع را نسبت به حفظ هویت ملی و فرهنگی خویش بیش از پیش حساس‌تر نموده است و برطبق نظرات مطرح‌شده، این بحران هویت فرهنگی بیش از پیش کشورهای جهان سوم را تهدید می‌کند. به تعبیر برگر و هانتینگتون (۲۰۰۲) جهانی‌شدن‌های بسیاری می‌تواند در جریان باشد. با این نگاه است که بسیاری از متفکرین معاصر از جهانی‌شدن به‌عنوان فرایندی که به «زلزله ژئوپولتیک»، «بحران فرهنگی و اجتماعی» (تامیلسون، ۱۹۹۹)، پایان تاریخ (فوکو، ۱۹۹۱)، پایان جهان (بورديو، ۱۹۹۹)، جامعه ریسکی (بک، ۱۹۹۹)، جهان رهاشده (گیدنز، ۱۹۹۹)، جامعه در حال بن‌بست (بومن، ۲۰۰۲؛ به نقل از عاملی ۱۳۸۲)، گم شدن بنیادین جهت (ویرلیو، ۲۰۰۱) و بالاخره به اضطراب بزرگ (زبوف، ۲۰۰۱) منجر می‌شود، یاد کرده‌اند. حال اگر جهانی‌شدن را به‌دلیل سازگاری‌های تبعیض‌آمیز نظام سرمایه‌داری و سلطه فرهنگ غربی یک حرکت تضادبرانگیز بدانیم، که برخی از پژوهشگران چنین گمان دارند، آنگاه بدیهی است که در کشورهای در حال توسعه و حتی کشورهای توسعه‌یافته شرق آسیا، دولت‌های ملی در برابر این مسئله مقاومت کنند و گروه‌های فرهنگی و قومی نیز در این کارزار مقاومت‌آمیز بیشتر حامی

1. Mccarthy & Crichlow
2. Dolby
3. Pinar
4. Spradley & Curdy
5. Virillio
6. Zuboff

دولت‌های ملی خواهند بود تا حامی نیروهای هژمونیک نظام جهانی (احمدی، ۱۳۸۱: ۳۴). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که توجه به چندفرهنگی می‌تواند مانع از تقلیل خزانه فرهنگی یک جامعه شده و در برابر غرب‌زدگی و انحصارگرایی فرهنگ غربی از میراث فرهنگی جامعه محافظت می‌نماید. شواهد پژوهشی در خصوص روابط بین فرهنگ‌ها و قومیت‌ها بیانگر برتری و پرستیژ بالاتر فرهنگ فارسی بوده و درمقایسه با اقوام پنج‌گانه کشور یعنی آذری، بلوچ، فارس، کرد و لر مشخص شده است که در بحث روابط بین‌قومی، فارس‌ها بیشترین گیرندگی رابطه و کمترین فرستندگی رابطه را دارند. یعنی رابطه سایر اقوام با فارس به مراتب بیشتر از رابطه فارس‌ها با سایر اقوام است. یعنی بلوچ‌ها در نقطه مقابل فارس قرار می‌گیرند یعنی بیشترین فرستندگی رابطه و کمترین گیرندگی رابطه را دارند و گیرندگی و فرستندگی روابط اقوام تناسبی با یکدیگر ندارند (یوسفی، ۱۳۸۰).

به‌عنوان مثال در جدول ذیل به‌روشنی مشخص است که هر قوم به‌طور متوسط در چند روز در سال با اقوام دیگر رابطه دارد. روابط بین هر قوم در محل تقاطع نام آنها برحسب روز مشخص گردیده است.

۱۹۰

جدول ۱: روابط دوجانبه اجتماعی (عاطفی) برگرفته از یوسفی (۱۳۸۰)

کل اقوام	لر	کرد	فارس	بلوچ	آذری	
آذری	۳/۱	۲۱/۳	۵۷/۹	۱/۷		۴
بلوچ	۲/۴	۶	۲۶۱		۲/۸	۱۱/۱
فارس	۴۵/۹	۴۲/۵	۱۳/۳		۱۷/۴	۵/۹
کرد	۲۲		۱۰۲/۸	۵/۴	۳۵	۷/۵
لر		۱۶/۹	۱۱۴/۴	۱/۴	۷/۹	۶/۱
کل اقوام	۱۷/۵	۲۴	۹۹/۵	۴/۸	۱۸/۲	۵/۹

در سلسله‌مراتب اجتماع اقوام، برترین موقعیت با بالاترین پرستیژ اجتماعی (احترام) به ترتیب مربوط به فارس‌ها (۱۶/۷ = ۹۹/۵۵)، آذری‌ها (۴/۶)، کردها (۳/۲)، لرها (۲/۹)

و بلوچ‌ها (۲/۳۱) است. بر این اساس اتخاذ راهبردهایی در جهت تقویت فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌های مختلف ضروری می‌باشد.

دانشگاه‌ها نیز به‌عنوان یک محیط فرهنگی دارای تنوع قومیت‌ها، خرده‌فرهنگ‌ها، سلیقه‌ها، افکار، ذائقه‌ها و گرایش‌های سیاسی و اجتماعی مختلف می‌باشند و مدیریت این محیط باید براساس الگوی سنجیده یا مبانی نظری متقن صورت گیرد که از جمله این مبانی نظری، مباحث چندفرهنگی است (رستمی، ۱۳۸۸: ۳). بنابراین در جامعه مدرن امروز یک مجموعه از فرهنگ‌ها و هنجارهای «جوراجور» و مختلف در کنار هم قرار گرفته‌اند که غالباً با هم همسو و تقویت‌کننده یکدیگر نبوده، بلکه در کنار یا در تضاد با هم قرار می‌گیرند (رفیع‌پور، ۱۳۸۵: ۳۸۸). جوامع مختلف جهت پاسخگویی به این دل‌مشغولی به‌دنبال مبانی نظری و الگوی راهبردی در خصوص سیاست چندفرهنگی و قومی می‌باشند. بنابراین از جمله ایده‌هایی که امروزه در محافل آموزش عالی جهان به آن پرداخته می‌شود ایجاد فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌های مختلف و فراهم کردن زمینه‌های مناسب جهت بهره‌برداری از خزانه فرهنگ جهانی است. این مهم مستلزم متغیرهای مختلفی از جمله نگاه عقلانی و پرهیز از انحصارگرایی فرهنگی در محیط‌های دانشگاهی می‌باشد.

اصطلاح «چندفرهنگی» مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد تأکید تعلیم و تربیت و به‌خصوص جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت قرار گرفته و منظور از آن این است که علیرغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آنها به‌سوی نظامی جهانی یا حداقل منطقه‌ای، مسئله اقوام و تفاوت‌های فرهنگی بین آنها همچنان اهمیت خاصی دارد (خسروی، ۱۳۸۷) و در کشور ایران نیز الگوی مطلوب انسجام ملی، سیاست وحدت در تکرار است، یعنی سیاستی که مبتنی بر حفظ هویت‌های فراملی و تقویت پیوندهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بین آنهاست (حاجیان، ۱۳۸۱). طرح‌هایی که به‌صورت ترکیبی از دیدگاه‌های مختلف است باید در آموزش مدرسه‌ای و برنامه‌های درسی مورد تأکید قرار گیرند (فالین وایدرا^۱، ۲۰۰۱) تا با تمرکز بر طرح دیدگاه‌های مختلف قومی و فرهنگی، زمینه پرورش شهروندان جهانی فراهم گردد. به‌عنوان نمونه براساس یک پژوهش (جان^۲ و دیگران، ۲۰۰۸) که با عنوان «درک نژاد، قومیت و فرهنگ در دو

1. Fullinwider

2. Jane

دانشکده پزشکی انگلستان» و با استفاده از روش کیفی صورت گرفته است مشخص شد که با توجه به پدیده جهانی شدن و ضرورت مراقبت‌های پزشکی متخصصان بالینی از بیماران دارای فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف؛ هنوز در زمینه پذیرش و احترام به چندفرهنگی مشکلاتی در بین دانشجویان وجود دارد و بحث و مذاکره در مورد مسائل قومی و نژادی و فرهنگی برای دانشجویان دشوار بوده و آنان جهت گسترش ارزش‌های حرفه‌ای خود و داشتن فهمی کل‌نگر از قومیت و فرهنگ‌ها به پشتیبانی و درک نکات مبهم نیاز دارند. بر این اساس هدف عمده برنامه درسی و آموزش مدرسه‌ای باید کمک به افراد در جهت داشتن عملکرد مؤثر در داخل فرهنگ مشترک باشد (بانکر^۱، ۲۰۱۰) و آموزش مدرسه‌ای باید برای توسعه و گسترش ارزش‌های مشترک فرهنگی در یک جامعه چندفرهنگی تلاش نموده و بر تبادل ارزش‌های فرهنگی اقوام اهمیت دهد. در این خصوص می‌توان به نتایج پژوهشی با عنوان «چالش‌های آموزش و پرورش چندفرهنگی در ژاپن» اشاره نمود. جامعه ژاپن به‌عنوان یک کشور صنعتی از نظر تنوع فرهنگی رو به رشد بوده و این موضوع تأثیر عمده‌ای بر تعلیم و تربیت ژاپن داشته و ورود کودکان خارجی و اقلیت‌ها با مذهب، نژاد و اقوام مختلف در مدارس رو به تزاید می‌باشد و تنوع قومی از چالش‌های بزرگ آموزش و پرورش ژاپن محسوب می‌شود. از یافته‌های این پژوهش ارائه یک مدل جدید در جامعه است که بر اساس آن دانش‌آموزان اقوام و اقلیت‌های مختلف با استفاده از تمرین‌های متنوع آموزشی، تشویق به همکاری و مراقبت از یکدیگر می‌شوند (مورفی^۲، ۲۰۱۰). بنابراین منطقی است عنوان شود که این همکاری و پذیرش چندفرهنگی آثار مثبتی را در برنامه‌های درسی دانشگاهی به همراه خواهد داشت (ارسلان، ۲۰۱۰). این رویکرد سبب بهبود رشد شناختی دانش‌آموزان، افزایش درک چندفرهنگی، نژادی و قومی، تقویت حس اجتماعی و مشارکت مدنی آنها می‌شود. از جمله فعالیت‌هایی که می‌تواند به تعامل بین فراگیران کمک کند آن است که دانش‌آموزان با یکدیگر بر روی پروژه‌های تیمی کار و فعالیت نمایند و این شکل از تعامل، بر بهبود حساسیت‌های فرهنگی دانش‌آموزان، افزایش کیفیت عملکرد آنها و بهبود تعامل در کلاس‌های درس مؤثر است (فرناندز^۳، ۲۰۱۰). مطالعات اجتماعی و

1. Banks
2. Murphy
3. Fernandez

تاریخی^۱ در کشورکانادا نشان داده است که آموزش چندفرهنگی به درک، پذیرش و همدلی و روابط سازنده میان مردمان فرهنگ‌های گوناگون کمک می‌کند و اهمیت دادن به تعلیم و تربیت چندفرهنگی سبب می‌شود که دانش‌آموزان در همه سنین به فرهنگ‌های مختلف به‌عنوان منابع یادگیری غنی توجه نمایند. در مجموع می‌توان گفت به‌ویژه در محیط‌های دانشگاهی، آموزش چندفرهنگی سبب توسعه آگاهانه و به رسمیت شناختن فرهنگ خود و دیگران؛ توسعه درک شباهت و تفاوت‌های میان فرهنگ‌ها، کسب مهارت در تجزیه و تحلیل تنش‌های به‌وجود آمده در روابط بین گروه‌ها، تدوین و فرموله کردن راه‌حل‌های خلاق و جدید برای مسائل فردی و اجتماعی و ترویج نگرش مثبت نسبت به خود و دیگر گروه‌های فرهنگی و قومی می‌گردد و این مهم در ایجاد فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌های مختلف مؤثر است. جایگاه آموزش چندفرهنگی در آموزش عالی از ابعاد مختلفی می‌تواند مورد بررسی قرارگیرد و یکی از این ابعاد یادگیری‌های آموزش مدرسه‌ای است که دانشجویان ورودی به دانشگاه‌ها از دوران تحصیلات عمومی خود آموخته‌اند. پیش‌فرض این تحقیق بیانگر آن است که یادگیری‌های آموزش مدرسه‌ای در زمینه چندفرهنگی بر آموزش عالی تأثیرگذار بوده و دانش‌آموزان فارغ‌التحصیل از آموزش مدرسه‌ای به‌عنوان برون‌داد نهایی آموزش عمومی؛ وارد دانشگاه شده و نوع یادگیری‌های آنان در گسترش فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌ها و یا ایجاد چالش در این خصوص تأثیرگذار می‌باشد.

هدف پژوهش

هدف از این پژوهش، بررسی جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای از دیدگاه برنامه درسی بوده و از بین برنامه‌های درسی، برنامه درسی پنهان در نظر گرفته شده است.

سوالات پژوهش

۱. چندفرهنگی چه جایگاهی در تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر دارد؟
۲. چندفرهنگی چه جایگاهی در تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان دارد؟
۳. چندفرهنگی چه جایگاهی در فضا و ساختار مدرسه دارد؟

روش پژوهش، شرکت‌کنندگان و روش انتخاب نمونه و ابزار مطالعه

روش پژوهش در این تحقیق روش قوم‌نگاری بوده است. این شیوه پژوهش را می‌توان به‌عنوان مطالعه روش زندگی در یک فرهنگ و یا گروهی از افراد تعریف کرد که در مقایسه با دیگر سنت‌های کیفی فراگیرتر و از همه جهات دربرگیرنده‌تر است (هومن، ۱۳۸۵ و فلیک، ۱۳۸۷). شرکت‌کنندگان در این تحقیق، تعداد ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی بوده‌اند که در سال آخر دوره متوسطه به تحصیل اشتغال داشته‌اند و در مدت یک‌سال تحصیلی با پژوهشگر همکاری نموده‌اند. روش نمونه‌گیری این تحقیق از نوع نمونه‌گیری هدفمند^۱ بوده که در آن مواردی که از لحاظ هدف‌های تحقیق اطلاعات غنی دربرداشته‌اند انتخاب گردیده‌اند (بورگ و گال، ۱۳۸۴، ج ۱ و هومن، ۱۳۸۵). ابزار مطالعه^۲ در این پژوهش در شکل شماره یک نشان داده شده است.



شکل ۱: روش‌ها و ابزار جمع‌آوری اطلاعات

روایی

در این پژوهش برای روایی و تبیین یافته‌ها از روش اجماع سه‌سویه استفاده شده است. روش‌های استفاده از اجماع سه‌سویه در این پژوهش به شرح زیر می‌باشد: الف. اجماع داده‌ها: یعنی استفاده از منابع چندگانه داده‌ها ب. اجماع روش‌شناسی: یعنی استفاده از دو روش یا بیشتر مانند مشاهده، مصاحبه، اسناد و مدارک و پرسشنامه در اجرای یک مطالعه واحد. ج. رسیدگی و مشاهده مداوم: درگیری پژوهشگر و مشاهده وی در میدان پژوهش به‌صورت مستمر و مداوم بوده و این فرآیند شامل ثبت و ضبط مشروح همه تصمیم‌هایی بوده است که قبل از پژوهش و در حین آن گرفته شده

1. Purposeful Sampling
2. Research Instruments

است. همچنین سعی شده است با ثبت و ضبط یادداشت‌های میدانی و مشاهدات و مصاحبه‌ها و ضبط صدا و عکس‌ها و فیلم‌های تهیه‌شده و نگهداری همه آنها به اتکاپذیری پژوهش کمک شود (دنزین، ۱۹۸۹ به نقل از فلیک ۱۳۸۷؛ هومن، ۱۳۸۵ و بورگ و گال، ۱۳۸۳).

یافته‌های پژوهش

در تحقیق حاضر، داده‌ها و اطلاعات استخراج شده توسط روش‌های مختلف جمع‌آوری اطلاعات؛ به شیوه‌های زیر و براساس شکل شماره (۲) مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

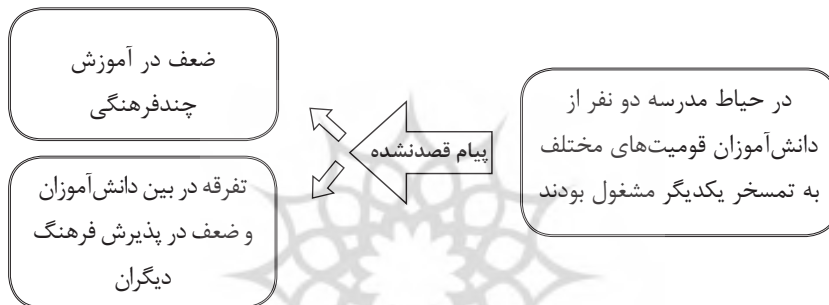


شکل ۲: تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات

سؤال اول: چندفرهنگی چه جایگاهی در تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر دارد؟
 بر اساس یافته‌های به‌دست آمده در خصوص پاسخ سؤال یک، آموزش چندفرهنگی در برنامه درسی پنهان و همچنین آموزش مدرسه‌ای دارای جایگاه ضعیفی بوده و این مسئله می‌تواند زمینه‌ساز بازتولید نگرش طبقاتی، جدایی‌افتادن بین فراگیران، به حاشیه‌راندن برخی از فرهنگ‌ها و قومیت‌ها و عدم درک متقابل دانش‌آموزان

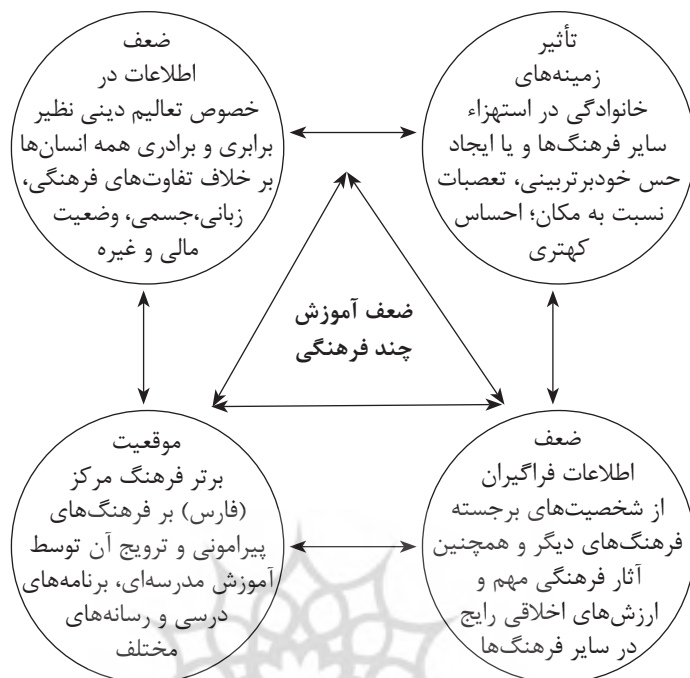
فرهنگ‌های مختلف گردد. به‌عنوان نمونه به گفته‌های یکی از دانش‌آموزان در ذیل اشاره می‌شود:

«یک‌روز که در حیات مدرسه نشسته بودیم، متوجه صحبت دو نفر از بچه‌ها شدم. فهمیدم یکی از آنها ترک و یکی هم لر است. بچه‌های دیگر هم در کنار آنها نشسته بودند و این دو نفر را به جان هم انداخته و آنها همدیگر را مسخره می‌کردند. من از این موضوع خیلی ناراحت شدم که آنها در جلو افراد دیگری که در اصطلاح فارس بودند، یکدیگر را مسخره می‌کردند و اطرافیان هم به این دو هم‌چنان می‌خندیدند!». در شکل شماره سه تحلیل ارائه شده از این مطلب ارائه شده است.



شکل ۳: تحلیل ارائه شده از تمسخر فرهنگ دانش‌آموزان توسط یکدیگر

این وضعیت با آموزش چندفرهنگی که نیازمند درک، پذیرش و همدلی و روابط سازنده میان فراگیران فرهنگ‌های مختلف است، تفاوت زیادی دارد و به نظر می‌رسد دانش‌آموزان دوره متوسطه به‌عنوان برون‌داد نهایی آموزش و پرورش که بخشی از آنان جهت ادامه تحصیل وارد آموزش عالی خواهند شد، از آموزش لازم در خصوص تعامل با دانشجویان فرهنگ‌ها، قومیت‌ها و نژادهای مختلف برخوردار نیستند.



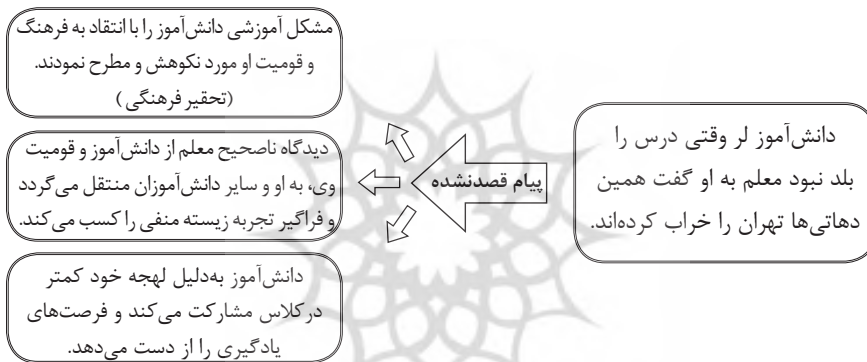
شکل ۴: یافته‌های به‌دست آمده در برنامه درسی پنهان در بعد تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر

سؤال دوم: چندفرهنگی چه جایگاهی در تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان دارد؟

براساس یافته‌های تحقیق، سیطره نظام آزمون‌های استاندارد بر آموزش مدرسه‌ای (مدرسه مورد مطالعه) سبب شده است تا مدرسه از سایر کارکردهای تربیتی خود غافل شده و از آنها فاصله بگیرد. با توجه به اینکه فرهنگ مدرسه، رقابت را که وسیله‌ای انگیزشی برای دانش‌آموزان است تنها به نمره موقوف کرده است، بنابراین آنچه در کلاس درس می‌ماند عمل رقابت‌آمیز دانش‌آموزان در تقابل با یکدیگر است و هر مسئله دیگری که با این وظیفه به‌ظاهر اصلی مدرسه تطابق نداشته باشد؛ موضوعی حاشیه‌ای، وقت‌گیر و غیرضروری تصور می‌گردد. در این وضعیت، پرورش شهروندان جهانی که فرهنگ خود و دیگران را به رسمیت بشناسند، مسئله‌ای حاشیه‌ای بوده و دارای جایگاه ضعیفی می‌باشد. با توجه به اینکه آموزش چندفرهنگی نیازمند تمرین‌های متنوع آموزشی، تشویق به همکاری و مراقبت از یکدیگر بوده و این مسئله در آموزش مدرسه‌ای مغفول واقع شده و به‌نظر می‌رسد داوطلبان

ورود به دانشگاه‌ها در این خصوص آمادگی لازم را نداشته باشند. به‌عنوان نمونه به یکی از ژورنال‌نویسی‌های دانش‌آموزان در بخش تعامل دانش‌آموزان و معلمان اشاره می‌گردد. «ما یک دانش‌آموز در کلاس‌مان داریم که لهجه لری دارد و درست بلد نیست حرف بزند. هر وقت معلم به او می‌گوید از روی متن کتاب بخواند، دو خط که می‌خواند خود معلم هم پیشمون می‌شود و می‌گوید دیگه بسه. یک روز رفت درس جواب بدهد و بلد نبود. معلم هم رو به او کرد و به او گفت: همین دهاتی‌ها هستند که تهران را خراب کردند دیگه. بنده خدا، کلی خجالت کشید. بچه‌ها هم به‌خاطر لهجه‌اش خیلی مسخره‌اش می‌کنند.»

شکل شماره پنج نمونه تحلیل این ژورنال‌نویسی را نشان می‌دهد.

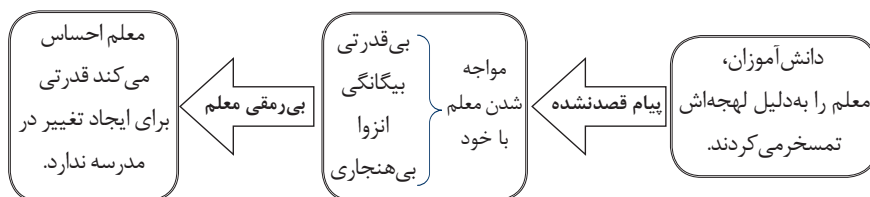


شکل ۵: نمونه تحلیل ژورنال‌نویسی ارائه‌شده توسط دانش‌آموزان

بدون شک احترام به دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف؛ با مراقبت و دلسوزی برای شاگردانی که در اقلیت قرار دارند متفاوت می‌باشد. اگر در آموزش چندفرهنگی به‌جای احترام به افراد، رفتارهای ما حاوی نوعی مراقبت و دلسوزی باشد، این موضوع می‌تواند بیانگر تلقین نابرابری فرهنگی به دانش‌آموزان باشد که توجه به این نکته ظریف در آموزش چندفرهنگی لازم است.

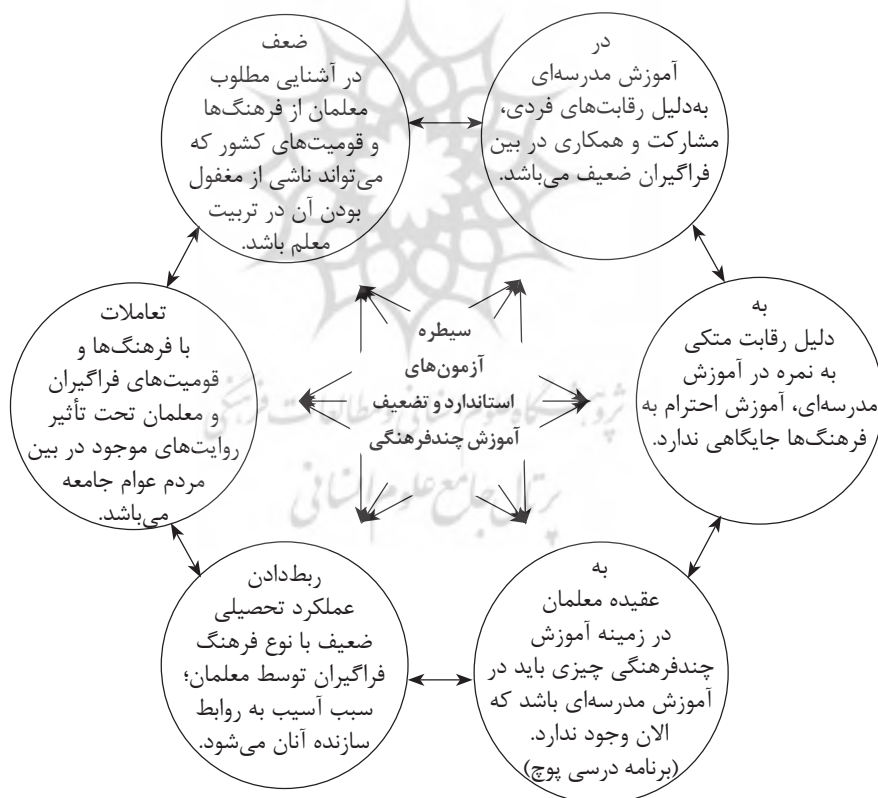
دانش‌آموز دیگری در این زمینه عنوان می‌کند که: «در یکی از درس‌هایمان دبیری داشتیم که دارای لهجه بود. رفتار بچه‌ها در این زمینه به‌صورتی بود که ابتدای سال تصور کردم بچه‌ها می‌خواهند کمی بخندند. اما بیچاره این معلم تا پایان ترم در هجوم جمله‌های نیش‌دار بچه‌ها قرار گرفت و بسیار ناراحت شد. آخر چرا؟ مگر آنها ایرانی نیستند. بالاخره

آنها هم در این آب و خاک به دنیا آمده‌اند و آنها هم غرور دارند. به‌راستی چرا فردی به تهرانی‌ها ایراد نمی‌گیرد؟» شکل شماره شش تحلیل نظر ارائه‌شده توسط دانش‌آموزان را نشان می‌دهد.



شکل ۶: نمونه تحلیل ارائه‌شده توسط دانش‌آموزان

در شکل شماره هفت یافته‌ها و اطلاعات برنامه درسی پنهان در فضا و فرهنگ زنده آموزش مدرسه‌ای و در بعد تعامل معلمان و دانش‌آموزان با یکدیگر ارائه‌شده است.



شکل ۷: یافته‌های به‌دست آمده در برنامه درسی پنهان در بعد تعامل دانش‌آموزان با معلمان

سؤال سوم: چندفرهنگی چه جایگاهی در فضا و ساختار مدرسه دارد؟

براساس یافته‌های تحقیق، در رویدادهای مدرسه نظیر مراسم صبحگاه، زنگ‌های تفریح، ورزش و غیره؛ در اسناد و مدارک مانند بخش‌نامه‌ها، آیین‌نامه‌های اجرایی و آموزشی؛ در مکان‌ها نظیر کلاس‌ها، راهروها، اتاق معاونت، مدیریت، سایت رایانه و همچنین اشیاء مدرسه مانند تابلوها؛ سیطره آزمون‌های استاندارد و رقابت‌های فردی دانش‌آموزان با یکدیگر قابل مشاهده بوده است. همچنین در این فضا آموزش مدرسه‌ای نیز باید در خصوص عملکرد خود پاسخگوی مسئولین بالاتر منطقه آموزشی بوده و بر این اساس در بعد فضا و ساختار مدرسه نیز هر مسئله دیگری که با این وظیفه (به‌ظاهر اصلی) مدرسه تطابق نداشته باشد مورد کم‌مهری قرار می‌گیرد. در این فضا رقابت فردی و کسب نمره حتی به‌قیمت حذف دیگران جریان داشته و آموزش چندفرهنگی که لازمه آن درک، پذیرش و همدلی و روابط سازنده میان فراگیران است جایگاه مناسبی ندارد.

نتیجه

امروزه مسئولیت آموزش و پرورش این است که از هر فرد پشتیبانی کند تا به درک عناصر فرهنگ خود نائل آید و هر جامعه‌ای که به بلوغ فرهنگی خود اهمیت می‌دهد، سعی می‌کند آن را به جوانان نشان دهد و نمی‌تواند انتقال فرهنگ را به تصادف واگذار کند. مسلم است که شاگردان فرهنگ را از طریق تجارب بی‌شمار روزانه خود جذب می‌کنند با این حال چنین همانندسازی غیررسمی تضمین نمی‌کند که شاگردان همان عناصر فرهنگی را دریافت کنند که جامعه معتقد است اعضایش باید آنها را داشته باشند. در زمینه وضعیت آموزش چندفرهنگی در برنامه درسی پنهان؛ به‌دلیل فقدان سیاست آموزشی مدون و راهبردی در مورد مسئله جایگاه احترام به قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف در نظام آموزش و پرورش رسمی، نظام آموزش رسمی از برنامه‌های راهبردی و عملیاتی در این زمینه محروم بوده و سیستم آموزشی کشور از فقدان یک چهارچوب نظری مورد دفاع در این بحث رنج می‌برد. در اثر ضعف نظام آموزش و پرورش رسمی در زمینه آموزش احترام به قومیت‌ها و فرهنگ‌ها، برنامه درسی پنهان نظام آموزشی رو به افزایش بوده و یادگیری مسائل زیر در برنامه درسی پنهان مدرسه مشاهده می‌گردد: زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزاء سایر فرهنگ‌ها و یا احساس برتری، کهنتری

و یا تعصبات فرهنگی؛ ضعف اطلاعات دینی در خصوص برابری و برادری همه انسان‌ها از فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف؛ ضعف اطلاعات شاگردان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی برجسته فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف؛ جدایی افتادن بین دانش‌آموزان و به حاشیه رانده شدن برخی از قومیت‌ها و فرهنگ‌ها؛ مغفول بودن جایگاه قومیت در تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان؛ فقدان آموزش معلمان در زمینه تبیین جایگاه احترام به قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف و غیره که در متن مقاله به آن اشاره گردیده است. با تأمل در یافته‌های تحقیق می‌توان گفت به‌نظر می‌رسد آموزش مدرسه‌ای در زمینه آموزش چندفرهنگی دارای ضعف بوده و دانش‌آموزان دوره متوسطه به‌عنوان برون‌داد نهایی آموزش عمومی که وارد آموزش عالی خواهند شد از آموزش لازم در این خصوص برخوردار نبوده و این مسئله در دانشگاه برای ایجاد فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌ها، زمینه‌ساز موانعی خواهد گردید. همچنین به‌نظر می‌رسد تا حد زیادی ارتباط مستقیمی بین کاهش خزانه فرهنگ ملی و بی‌اعتنایی به عناصر اساسی فرهنگ‌های بومی و بحران هویت در شهروندان ایرانی وجود داشته باشد. جایگاه بالاتر و برتری فرهنگ فارس بر سایر فرهنگ‌های لری، آذری، عرب، ترکمن، گیلک، بلوچی و غیره بر اثر گذشته تاریخی و ابعاد پیچیده‌ای شکل گرفته که تغییر آن دشوار بوده و یکی از راهکارهای آن مستلزم توجه به جایگاه آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های درسی است. در این خصوص می‌توان به راهبردهایی نظیر پرورش نگرش‌ها، ارزش‌ها و عادات و مهارت‌ها به‌منظور کاهش اختلافات فرهنگی؛ ارتقاء دانش شاگردان درباره فرهنگ‌های مختلف و به‌کارگیری تجارب عملی در طراحی برنامه درسی چندفرهنگی اشاره نمود.

منابع

۱. احمدی، حمید. (۱۳۸۱). جهانی شدن، هویت قومی یا هویت ملی. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی. ۱۱: ۳۶-۱۳.
۲. اسپرودی، جیمز، دیوید مک کوردی. (۱۳۸۶). پژوهش فرهنگی. (مردم‌نگاری در جوامع پیچیده). بیوک محمدی. چاپ دوم، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۳. بازرگان، عباس. (۱۳۷۴). ارزیابی درون‌دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. شماره ۳ و ۴. شماره مسلسل ۱۱ و ۱۲. پاییز و تابستان ۷۴.
۴. حاجیانسی، ابراهیم. (۱۳۸۱). گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و انسجام ملی با تأکید بر نظریه هابرماس. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی. ۱۲: ۸۹-۷۵.
۵. حاجیانسی، ابراهیم. (۱۳۸۳). مسائل اجتماعی ایران. مجموعه مقالات انجمن جامعه‌شناسی ایران. چاپ یکم. دفتر نشر آگه. ۱: ۵۳۶-۴۸۰.
۶. حسینی، میرقاسم؛ سیدمصطفی شریف؛ خلیفه سلطانی و احمدرضا نصر. (۱۳۸۷). اعتبارسنجی آموزش عالی در هزاره سوم؛ محوریت برنامه درسی. چکیده مقاله‌های همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی. انجمن آموزش عالی ایران. دانشگاه شهید بهشتی.
۷. خسروی، محبوبه. (۱۳۸۷). آموزش چندفرهنگی، الزامی برای جهانی شدن آموزش. همایش جهانی شدن و بومی ماندن برنامه درسی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. (هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران). مازندران. ۸ و ۹ آبان.
۸. دهقان، محمود. (۱۳۸۰). نظام واحد جهانی از رویا تا حقیقت. بخش اول. روزنامه اطلاعات. بیستم دی ماه.
۹. رستمی. (۱۳۸۸). آرمان. خبرنامه داخلی اداره روابط عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر. خردادماه ۱۳۸۸.
۱۰. رفیع‌پور، فرامرز. (۱۳۸۵). آنا تومی جامعه، مقدمه‌ای بر جامعه‌شناسی کاربردی. چاپ چهارم. تهران: سهامی انتشار.
۱۱. شریعتمداری، علی. (۱۳۷۶). جامعه و تعلیم و تربیت. چاپ پانزدهم. تهران: امیرکبیر.
۱۲. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۰). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. چاپ هفدهم. تهران: امیرکبیر.
۱۳. شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۷۱). نقش فعالیت‌های فوق برنامه در تربیت نوجوانان. چاپ سوم. تهران: اطلاعات.
۱۴. صالحی‌امیری، سیدرضا. (۱۳۸۵). مدیریت منازعات قومی در ایران؛ نقد و بررسی الگوهای موجود و ارائه الگوی مطلوب. تهران: معاونت پژوهش‌های فرهنگی و اجتماعی مرکز تحقیقات

استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام.

۱۵. صدیق‌سروستانی، رحمت‌الله و قاسم زائری. (۱۳۸۸). *چالش‌های برنامه‌ریزی فرهنگی در ایران*. اول. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی. معاونت پژوهشی.
۱۶. عراقیه، علیرضا؛ کورش فتحی و اجارگاه؛ احمدعلی فروغی‌ابری و نعمت‌الله فاضلی. (۱۳۸۸). *برنامه درسی چندفرهنگی؛ نکته مغفول برنامه‌های درسی آموزش عالی*. نهمین همایش برنامه درسی ایران. تبریز.
۱۷. عسگریان، مصطفی. (۱۳۸۵). *جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروندی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. ۱۷: ۱۶۲-۱۳۳.
۱۸. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). *فرهنگ و دانشگاه*. چاپ اول. تهران: ثالث.
۱۹. فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۳). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. چاپ سوم. تهران: ایران‌زمین.
۲۰. فتحی و اجارگاه، کورش. (۱۳۸۶). *برنامه درسی: به سوی هویت‌های جدید؛ «شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی»*. جلد اول. چاپ اول. تهران: آبیژ.
۲۱. فلیک، اووه. (۱۳۸۷). *درآمدی بر تحقیق کیفی*. هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
۲۲. گال، مردیت؛ والتر بورگ و جوینس گال. (۱۳۸۴). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. احمدرضا نصر و دیگران. جلد دوم. تهران: سمت.
۲۳. گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۳). *جامعه‌شناسی*. منوچهر صبوری. چاپ یازدهم. تهران: نشر نی.
۲۴. معروفی، یحیی؛ علیرضا کیامنش؛ محمود مهرمحمدی و مجیدعلی عسگری. (۱۳۸۶). *ارزشیابی کیفیت تدریس در آموزش عالی: بررسی برخی دیدگاه‌ها*. نشریه علمی پژوهشی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. شماره ۵. تابستان ۸۶. ۸۱-۱۱۲.
۲۵. مهرمحمدی، محمود و دیگران. (۱۳۸۱). *برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. چاپ اول. تهران: به‌نشر.
۲۶. هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۵). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. چاپ اول. تهران: سمت.
۲۷. یوسفی، علی. (۱۳۸۰). *روابط بین‌قومی و تأثیر آن بر هویت اقوام در ایران؛ تحلیلی ثانویه بر داده‌های یک همایش. فصلنامه علمی پژوهشی مطالعات ملی*. ۸. ۴۲-۱۳.

28. Arsalan, H. (2010). Educational Police Culturally Sensitive Programs in Turkish Educational System. Available from: <http://www.Eric.ed.gov>. [Accessed 24 may 2010].

29. Banks, J. (2010). Center for Multicultural Education. Available from: <http://faculty.Washington.edu/jbanks>. [Accessed 2010/5/23].

30. Fernandez, M. (2010). The Responsibility for Multicultural Education: An Ethics of Teaching and Learning. Available from: <http://www.Scu.edu/ethics>. [Accessed 24 may 2010]

31. Fullinwider, R. (2001). Multicultural Education and Cosmopolitan Citizenship. Available from: <http://www.sciencedirect.com/science>. [Accessed 2008/12/11]

32. Mccarthy, C & W. Crichlow. (1993). *Race Identity and Representation in Education*.

- First. United States of America: Routledge.
33. Dolby, N C. Mccarthy. (2001). *Constructing Race*. First. United Staets of America: State University of New york Press: Albany.
34. Pinar, W. F. (1993). *Understanding Curriculum as Racial Text*. (Edited With Louis A. Ccastenell, jr.). Albany. NY: State University of New york Press.
35. Murphy S. (2010). Challenges for Multicultural Education in Japan. Available from: [http://www. Scirus.com](http://www.Scirus.com). [Accessed 3 June 2010].
36. Virilio, P. (2001). Speed and Information: Cyberspace Alarm. In D. Trened. ed. *Reading Digital Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.
37. Zuboff, S. (2001). Dilemmas of Transformation in the Age of the Smart Machine. In D. Trened. ed. *Reading Digital Culture*. Oxford: Blackwell Publishers.
38. Roberts, jane; H-Sanders & Val. Tom Wass. (2008). Perceptions of Race. Ethnicity and Culture at Two UK Medical Schools: A Qualitative Study. *Medical Education*. Volume 42. Number 1. january 2008. pp. 45-52. (8). Blackwell Publishing. At: <http://ingentaconnect.com>. [Accessed2008/11/24]

