

مقاله پژوهشی

ایران در کشاکش هندسه‌های عاریتی: پارادوکس ایران فرهنگی و تدریس چند فرهنگی

علی ایارا^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۱۶

چکیده

ضرورت تناسب برنامه‌ی درسی با هندسه‌ی جامعه، امری اجتناب‌ناپذیر است، در غیر این صورت برنامه‌ی درسی از کارایی لازم برخوردار نخواهد بود. یکی از دروسی که در دهه‌ی اخیر در دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌شود عبارت است از «آموزش مهارت‌های زندگی: چند فرهنگی و شهروندی» مطالعه‌ی حاضر با استفاده از روش تحلیلی تجربی، ضمن پرداختن به مفاهیم فرهنگ و تدریس چند فرهنگی بر پایه‌ی نظریه‌ی جامعه‌ی ایرانی، به بررسی تناسب این درس با هستی جامعه‌ی ایرانی پرداخته است. این مطالعه، با تمرکز بر سه مؤلفه‌ی اصلی معرفت‌شناختی و مؤلفه‌های بنیادین؛ شواهد اجتماعی و تاریخی جامعه‌ی ایرانی و الویت‌ها و مسائل جامعه، یافته‌های خود را سامان داده است و ضمن تأکید بر پیوستگی و همسانی فرهنگ ایران در معانی بنیادین، ایران را به عنوان یک پهنه‌ی فرهنگی واحد، اما با کانون‌های فرهنگی متنوع تعریف نموده است. بر این اساس بر عدم تناسب تدریس چند فرهنگی با هستی و هندسه‌ی جامعه‌ی ایران تأکید دارد و بر این اساس پیشنهاد خود را در حوزه‌ی برنامه‌ی درسی به عنوان «تدریس فرهنگی» ارائه داده است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ی درسی؛ جامعه‌ی ایرانی؛ تدریس چند فرهنگی؛ تدریس فرهنگی؛ فرهنگ.

مقدمه و طرح مسأله

بخشی از تکاپوی علوم انسانی و اجتماعی ما به دلیل تمرکز بر «نا مسأله‌ها» یعنی مسأله‌های عارضیتی که با هستی جامعه تناسب ندارند به بی‌راهه رفته‌اند و به جای حل مسأله به خلق «مسأله-گون»‌ها یا «نامسأله»‌ها دامن می‌زنند که سال‌ها و دهه‌ها در نظام دانشگاهی ما ضمن ایجاد آنتروپی، موجب شده است، بخش سیاست‌گذاری را از مسائل واقعی غافل شود و سپس به بخش‌های مختلف جامعه از جمله فرهنگ که به تعبیر ژرژ بالاندیه رمز نجات جوامع از مهلکه‌هاست (ورجاند، ۱۳۸۳: ۲۴ به نقل از فرهادی، ۱۳۹۷: ۹۰۹ ج ۲) آسیب وارد می‌کند؛ هر جامعه‌ای به اقتضای بود و باش تاریخی، اقلیم و تراکم مادی و معنوی خود در طی سده‌ها، مختصات‌ی پیدا می‌کند که محصول ترکیب‌های علی‌زمانمند است؛ در چنین شرایطی، مرفولوژی و فیزیولوژی هستی آن در برخی از وجوه، تکینگی ویژه‌ای پیدا می‌کند که شناخت این تکینگی، پیش‌نیاز هر گونه سیاست‌گذاری و مدیریت است.

آموزش و پرورش از دیر باز به مثابه نهاد جامعه‌پذیرکننده، مورد توجه بوده است؛ هر گونه کژفهمی در خصوص عملکرد، مختصات و یکی از عناصر مهم آن یعنی برنامه‌درسی، می‌تواند پیامدهای ناگواری در حوزه فرهنگ به وجود بیاورد. اقتباس عناصری از آموزش و پرورش سایر کشورها بدون توجه به هندسه جامعه ایرانی، می‌تواند به مثابه ایجاد مسائل جدید و نادیده گرفتن پتانسیل‌های جامعه ایرانی تلقی شود. یک نمونه از این اقتباس‌ها در حوزه برنامه‌درسی، طراحی و ابلاغ واحد درسی «آموزش مهارت‌های زندگی: چند فرهنگی و حقوق شهروندی» است. اندکی مدافه در خاستگاه این درس به ما نشان می‌دهد که گنجاندن این درس در برنامه آموزشی دانشگاه فرهنگیان ایران ناشی از فقدان غور و تفکر پیرامون جامعه ایرانی، مفهوم فرهنگ و پیامدهای چنین درسی برای جامعه دیرزی ایران برشمرد. این درس برای نخستین بار در آمریکا و کانادا در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ و در جامعه متولد می‌شود؛ در پایتخت کانادا بیش از ۲۰۰ قومیت و ۱۴۰ زبان وجود دارد، کشوری که ماهیت مهاجری-استعماری دارد و پایتخت آن چندفرهنگی‌ترین شهر در جهان لقب گرفته است (پاردو^۲، ۲۰۱۹ به نقل از جیمز و هاوارد^۳، ۲۰۲۱: ۱). در کنار این تنوع باید «زمان» با هم بودگی جمعیت یک کشور مورد توجه قرار بگیرد. در این کشور درس چند فرهنگی با هستی جامعه گره خورده است. آیا هستی هزاره پایا، پویا و همبسته ایران با استرالیا و کانادای نوپیدا که

۲. Pardo

۳. James, and Howard

مشکل از جمعیتی مهاجر-استعمار که دولت -ملت آن در اصل سازمانی است که تمثیت امور بر عهده دارد، یکی است؟

در حال حاضر چند فرهنگی به مثابه یک کلان روایت و نسخه‌ای شفا بخش برای همه جوامع تجویز می‌شود. در صورتی که منتقدین، آن را صورتی از نئولیبرالیسم به منظور پنهان نمودن مشکلات واقعی و اساسی جوامع معرفی کرده‌اند (گرینج، ۲۰۲۰). محققان تربیت معلم استدلال کرده‌اند که مؤثرترین راه برای آماده‌سازی معلمان برای ایجاد مدارس عادلانه، گنجاندن مضامین برابری و عدالت در برنامه‌های درسی تربیت معلم است، اما در عمل، فرصت‌هایی برای دانشجویان تربیت معلم جهت تقویت دانش و مهارت‌های برابری معمولاً به یک دوره تنوع یا چندفرهنگی محدود می‌شود و تحریف از هدف برابری به سمت بومی‌گرایی، قومیت و نژاد؛ عدم توجه و پرورش نگاه انتقادی، تحریف نگاه‌های ضد نژاد پرستی و تولید سفید پوست بودن و خلاصه شدن در نوعی آگاهی محافظه‌کارانه اما دلسوزانه در قالب برپایی نمایشگاه غذا بدل شده است (گورسکی و پارخ، ۲۰۲۰: ۲۵۶؛ کارولینا و دیگران، ۲۰۲۰؛ اسلیتر، ۲۰۱۴ به نقل از چاپلین، ۲۰۱۹: ۱۵۱؛ گورسکی، ۲۰۲۰: ۱۶۳ هریت و دیگران، ۲۰۱۷: ۲۳۱).

در واقع، آموزش چندفرهنگی، آن‌طور که معمولاً درک و اجرا می‌شود، بر پذیرش و حرمت «دیگری» و اقلیت‌ها دارد؛ حتی اگر از نقد‌های مذکور صرف‌نظر کنیم و تدریس چند فرهنگی را یک سیاست مناسب بر شماریم؛ باید این پرسش را طرح نمود که نسبت این درس با هستی جامعه ایرانی چیست؟ امروزه در جهان استفاده از برنامه درسی مبتنی بر چندفرهنگی بر اساس مختصات هستی جامعه مورد توجه قرار می‌گیرد. چند فرهنگی یک برنامه درسی است، اما چنانچه در تناسب با هستی جامعه به کار گرفته شود، مانند کره جنوبی، چندفرهنگی‌گرایی بر حل مشکل مهاجران از طریق سیاست فرهنگی متمرکز شده است (پیترجی، ۲۰۱۸: ۱۹). پالایولوگو و دیترز^{۱۰} خاطرنشان می‌کنند که در کشورهای که مهاجرت نقش مهمی در شکل‌گیری جریان اصلی داشته است، از جمله ایالات متحده آمریکا، کانادا و استرالیا، چندفرهنگ‌گرایی به عنوان ایدئولوژی‌ای پذیرفته شده است، اما در اکثر کشورهای اروپایی «که در اصل مبتنی بر قومیت‌های غالب بومی هستند» تمایل آن است

4 - Grinage

5 - Gorski & Parekh

6 - Carolina et al

7 - Sleeter

8 - Chaplin

2-Gorski

10. Palaiologou and Dietz

که آموزش بین فرهنگی را که عمدتاً به عنوان سیاست ادغام اقلیت پذیرند (پالایولوگو و دیتز^{۱۱} ۲۰۱۲، ۳ به نقل از استاورولا و دیگران^{۱۲}: ۱۰: ۲۰۱۸) این درس در تناسب با «هندسه اجتماعی» - مختصات هستی - وجاهت پیدا می‌کند.

اما در ایران کدام اقتضاء برخاسته از هستی جامعه، ما را به سمت این تجویز رهنمون شده است؟ اندکی مذاقه در تاریخ سیاسی و اجتماعی جوامع مذکور، همه چیز را آشکار می‌کند. در ایران جهت اثبات چندگونه‌گی برای طرح ضرورت و توجیه این درس به سراغ کشفیات باستان‌شناسی و گزارش باستان‌شناسان از سکونت اقوام در هزاره‌های دور دست رفته‌اند نه مثل کانادا و سایر کشورهای چند فرهنگی که چندگونه‌گی، حاصل زمان حال و پدیده‌ی معاصر است که همچنان در حال افزودگی است. جامعه‌ای که تجربه‌ی همزیستی نوع‌دوستانه آن در یک جغرافیا به هزاره‌های دور بر می‌گردد و در طی تاریخ خود، سده‌های ملوک‌الطوایفی داشته است و هر ناحیه جغرافیایی آن می‌توانسته است اعلام استقلال کند، اما اقدام نکرده است؟ برخی پژوهش‌ها مدعی بوده‌اند که تدریس چند فرهنگی بر همزیستی مسالمت‌آمیز دانش آموزان مؤثر بوده است (عاشوری و صادقی، ۱۳۹۹).

واقعیت آن است تا کنون گزارش یا گزارش‌هایی که بتوان ستیز و تعارض گروه‌های فرهنگی در ایران یا در مدارس به عنوان یک مسأله تعریف کنیم، وجود ندارد. به راستی اگر ایران جامعه چند پاره بدون اشتراکات است، چگونه این همه سال دچار میرایی و تجزیه نشده است؟ از جهت دیگر یکی از آدرس‌های اشتباهی که نظام آکادمیک ما در قالب درس چند فرهنگی، آن را پی‌گیر بوده است، خطر فرسایش هویت «ما‌های» خردتر است؟ این در شرایطی است که «مسأله‌ای که کشور ما امروز با آن روبه‌رو است، خطر از دست رفتن همین هویت ملی است» (رفیع پور، ۱۳۹۵: ۵۷۴). از جهت دیگر، مدعیات درس چند فرهنگی نه در طول تاریخ در جامعه ایرانی وجود داشته است و نه در حال حاضر جزء مطالبات مردم ایران است و نه در قالب بخشی از مطالبات مدیران مدارس و والدین طرح شده است و نه در تجربه‌ی عام معلمان ما مطرح است، اما شوربختانه در حال ساخته شدن است؛ سخن از نفی تنوع گونه‌های زیست در ایران نیست، بلکه اصرار بر هم فرهنگی ایران متنوع اندام‌وار است. در ضرورت تدریس چند فرهنگی به شواهدی ناموجود مانند همزیستی، جلوگیری از ستیز اشاره شده است، نه توجه به فرهنگ برای مدارا و بالیدن و جان بخشیدن به ترقی و توسعه است، بلکه بیشتر طرح آن به مثابه یک کالای موزه‌ای است که متأسفانه در قالب تدریس

12. Stavroula et al

چند فرهنگی، روح همبسته ملی و ممزوج طی هزاره‌ها را در مسیر تجزیه فرهنگی قرار خواهد داد. طرح موضوع فرهنگ در آموزش پرورش برای جامعه دیرزی و دیر پای ایران باید شبیه ژاپن باشد» تقریباً تمام کسانی که به تحلیل توسعه ژاپن پرداخته‌اند، به عامل اصلی ناسیونالیسم، وطن‌خواهی و عناصر آن یعنی حفظ سنت‌ها و ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی ژاپن از کنجکاوی تا سخت‌کوشی در کار و پیوند خلاق آن با تکنولوژی غربی، همچون پیوند خلاق با گذشته، انگشت گذاشته‌اند» (فرهادی، ۱۳۹۷: ۸۷۶؛ ج ۲). چرا در تدریس چند فرهنگی، فرهنگ کاریزی، سخت‌کوشی ایرانیان، دانش‌دوستی، دانش‌بومی، ساده‌زیستی و ریاضت‌پیشگی ایرانی در حاشیه قرار گرفته است و صرفاً با تکیه بر تفاوت لهجه و گویش به گونه‌ای سهوی یا عمدی، انباره عظیم دانایی مردمانی که هزاران سال در این اقلیم ناهموار، متنوع، بلاخیز، مورد طمع دشمنان زیسته‌اند و اولین کسانی بوده‌اند که دام و دانه اهلی کرده‌اند، به حاشیه می‌برند. تدریس چند فرهنگی تنها در صورتی مفید است که با هدف انسجام به سراغ این ارزش‌های اصیل و دانش ضمنی ایرانیان رفته است و اهلیت فراموش‌شده‌شان را بار دیگر به آنان یادآوری کند؛ همان‌گونه که در ژاپن مدرنیزه ساختن کشور در نیمه دوم قرن نوزدهم، این سامورائی‌ها بودند که با دلبستگی استوار به حس وظیفه‌شناسی و دلاوری جسمانی و روانی و سجایای اخلاقی که نسل اندر نسل منتقل شده است و با اخلاق کنفوسیوس چینی آمیخته شده است به نحو احسن ایفای نقش نمایند (مرتون، ۱۳۶۴: ۱۶۱ به نقل از فرهادی، ۱۳۹۷: ۸۷۷ ج ۲).

در متون تاریخی، سیاست‌نامه‌ها، حتی سفرنامه‌های دوره صفویه، گزارشی مبنی بر ستیز قومی در ایران به میان نیامده است. از جنبش مزدکیان گرفته تا حروفیه و نقطویان حول عدالت و مذهب و مشهورترین آن‌ها دعوای حیدری و نعمتی بوده است. اما ستیز بلوچ و لر، عرب و ترک در تاریخ طولانی ایران واقعاً غایب است؛ کشوری که یکی از ویژگی‌های تاریخی آن خصیصه جنبشی بودن است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹ جز در سده اخیر پس از تحریک‌های استعماری در تاریخ طولانی خود، جنبش‌های واگرایانه قومی را تجربه نکرده است؛ در این مطالعه، پرسش‌ها و شواهد در خور اندیشه و تأمل به کانون بحث خواهیم کشاند؛ چرا که پژوهشگر بایستی یکی از رسالت‌های خود را بر طرح پرسش جدی متمرکز نماید.

تدریس چند فرهنگی در قالب گفتمان رسمی در حال نادیده گرفتن بسیاری از اشتراکات فرهنگی است. اگر یکی از نقدهای موجود به سیاست‌گذاری فرهنگی در ایران را بپذیریم و آن را ناباروری سنت و عدم استفاده از گنجینه میراث فرهنگی (فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۳: ۳۴۰) بدانیم، آن‌گاه باید به دنبال مسیری غیر از چند فرهنگی بود و باید در صدد تحقق مسیری بود که ما را به میراث عظیم فرهنگی‌مان پیوند دهد. چنین ملت و سرزمینی، قبل از آن که به «تدریس چند فرهنگی» نیاز داشته باشد، به حفظ این روحیه و آن انباره یا ذخیره فرهنگی که سبب پرورده شدن چنین مدارا و سازگاری شده است و به تعبیر نگارنده به «تدریس فرهنگی» نیازمند است. این مطالعه بر استیضاح برنامه درسی چند فرهنگی متمرکز شده است و سؤالات خود را بر پرسش ناپژوهیده و ناپرسیده که مدعیان چندفرهنگی در قالب برنامه درسی چند فرهنگی به آن پرداخته‌اند؛ سامان داده است: نخست آن است که آیا ایران چند فرهنگی است؟ آیا تدریس چند فرهنگی با هستی اجتماعی و تاریخی جامعه ایران تناسب دارد؟ کدام برنامه درسی با توجه به فرهنگ برای جامعه ایرانی متناسب است؟ ماحصل خارج کردن ایران از کانون توجه و ذائقه فرهنگی که در آغاز توسط مراکز استانی صدا و سیما کلید خورد و در درس چند فرهنگی در حال تکمیل شدن است به حدی پیش رفته است که در برخی از مناطق ایران که ایلات سابقه سده‌ها همزیستی مسالمت‌آمیز داشته‌اند، به یکباره در دهه اخیر متوجه شده‌اند که از دو فرهنگ و نژاد مختلف هستند و البته تظاهر می‌کنند که زبان همدیگر را نمی‌فهمند و حتی مدعی هستند که ایرانی نیست و به زور حکومت مرکزی ایرانی شده است و این برخلاف سیاست‌گذاری فرهنگی است که در اروپا شاهد هستیم. جوانان اروپایی در روندی معکوس با جوانان مذکور «همین حالا طوری رفتار می‌کنند که انگار کل قاره اروپا وطن‌شان و همه ساکنانش هم وطن‌شان هستند» (معلوف، ۱۳۹۲: ۱۷۹).

نتیجه درس چند فرهنگی در سطح کفایت ذهنی برای ایران، پیام‌آورتفرقه و تجزیه خواهد بود. اگر به تعبیر ژرژ بالاندیه، رمز جان بردن هر ملت از مهلکه‌ها بر شماریم (ورجواند، ۱۳۸۳: ۲۴ به نقل از فرهادی، ۱۳۹۷: ۹۰۹ ج ۲) چند فرهنگ‌گرایی تنها می‌تواند زمینه فهم ایدئولوژیک از این گنجینه مهم در ایران فراهم کند، زیرا هستی فراگیر و اندام‌وار آن را بر حسب توهم تطابق نژاد با جغرافیا و تقلیل فرهنگ به مثابه فرآورده‌ای زیستی به انهدام می‌کشانند. این مطالعه، ضمن اذعان به ضرورت چند فرهنگی به مثابه تجهیز دانش‌آموز ایرانی برای مواجهه با جهان غیر ایرانی در عصر جهانی شدن، بر پایه ادله منطقی، ارائه شواهد جامعه‌شناسی تاریخی و استدلال جامعه‌شناختی قبل از هر چیز، مفروضه چندفرهنگی بودن ایران را مورد پرسش قرار داده است و سپس با نقد تناسب درس چندفرهنگی برای جامعه ایرانی، به ارائه مدل خود یعنی تدریس فرهنگی در برابر تدریس چند فرهنگی می‌پردازد.

ادبیات نظری و مفهومی

در این بخش جهت ترسیم فضای معنایی مفاهیم اصلی پژوهش، بر نظریه های آموزش چند فرهنگی، فرهنگ و جامعه ایران متمرکز می شویم، چرا که بدون تصریح و شفافیت بخشی به مفاهیم مذکور، بحث ضرورت و عدم ضرورت چند فرهنگی در ایران چندان مثمر ثمر نخواهد بود.

قبل از هر موضوعی نخست نیاز است که مفهوم آموزش چند فرهنگی را تعریف کنیم. به گفته بنکس و بنکس^۱ (۱۹۹۷) «آموزش چند فرهنگی حداقل سه چیز است: یک ایده یا مفهوم^۲، یک جنبش اصلاحات آموزشی^۳ و یک فرآیند^۴» در نتیجه، تعریف و اهداف آموزش چند فرهنگی بر اساس این توافق اساسی متفاوت است که هر دانش آموز باید فرصت برابر و دسترسی به دانشی داشته باشد که او را برای رقابت در محل کار و تبدیل شدن به یک شهروند آگاه، صرف نظر از ریشه، مذهب، جنسیت، معلولیت و نژاد، مجهز کند (۲۰۱۴: ۵۹۵). نوعی آموزش به گروه های مختلف جامعه آمریکا که به دلیل ویژگی های فرهنگی منحصر به فرد خود قربانی تبعیض و تجاوز هستند، می پردازد (بنکس، ۱۹۷۷) ۷۴ به نقل از هیلر، ۲۰۱۴: ۵۹۶. امروزه ما با طیفی از چند فرهنگ گرایی مواجه هستیم از جمله چند فرهنگ گرایی خیر خواهانه^۵، چند فرهنگ گرایی شرکتی^۶ و فرهنگ گرایی محافظه کارانه (کاستانگو^۸، ۲۰۰۹: ۴۴).

تعریف و صورت بندی آموزش چند فرهنگی دارای تنوع است، اما در اصول زیر مشترک هستند: ۱- آموزش چند فرهنگی یک جنبش و فرآیند سیاسی است که تلاش می کند عدالت اجتماعی را برای دانش آموزانی که از نظر تاریخی و در حال حاضر محروم هستند تضمین کند؛ ۲- آموزش چند فرهنگی اذعان دارد که اگرچه برخی از شیوه های کلاس درس فردی با فلسفه های آموزش چند فرهنگی سازگار هستند، عدالت اجتماعی یک امر نهادی است و به همین دلیل، تنها از طریق اصلاحات جامع مدرسه قابل دستیابی است؛ ۳- آموزش چند فرهنگی اصرار دارد که اصلاحات جامع مدرسه تنها از طریق تحلیل انتقادی سیستم های قدرت و امتیاز قابل دستیابی است؛ هدف اساسی آموزش چند فرهنگی، حذف نابرابری های آموزشی است و ۵- آموزش چند فرهنگی، آموزش خوبی برای همه دانش آموزان است (گورسکی، ۲۰۰۶: ۱۶۴-۶۵).

1. Banks and Banks

۲. idea or concept

3. educational reform movement

4. process

5 - Hilaire

۶. benevolent multiculturalism

۷. corporate multiculturalism

8. conservative multiculturalism

بنکس^۱، در نظریه خود، مدلی کلی از چند فرهنگی ارائه نمی‌دهد، بلکه متناسب با شرایط، الگوی خاص از چند فرهنگی ارائه می‌دهد (پیتر جی^۲، ۲۰۱۸: ۲۴). چارچوب وی بر نه الگو به شرح زیر تأکید دارد: ۱-الگوی افزایش قومی^۳، با سیستم موجود و تطبیق آن با وضعیت، می‌توان به نیاز گروه‌های اقلیت توجه نمود؛ ۲-الگوی توسعه خودپنداره^۴، بر تقویت خودپنداره اقلیت‌ها تمرکز دارد؛ ۳-الگوی محرومیت فرهنگی^۵، بر باز جامعه‌پذیری و آموزش توجه می‌کند؛ ۴-الگوی تفاوت فرهنگی^۶، فرهنگ‌ها دارای میراث غنی هستند و نیاز به احترام به یکدیگر دارند؛ ۵-الگوی زبانی^۷: نقطه چالش را زبان می‌داند و یادگیری زبان را برای مهاجران تأکید دارد؛ ۶-الگوی بوم‌شناسی فرهنگ^۸، بر جذب اقلیت‌ها در فرهنگ اکثریت و گنجاندن آن‌ها در ساختارها ارجاع دارد؛ ۷-الگوی محافظتی هویت‌زدایی^۹: بر تهدید کلیشه‌ها برای جامعه و حذف کلیشه‌ها متمرکز می‌شود؛ ۸-الگوی ساختاری^{۱۰}، بر نیاز به اصلاحات ساختاری و سیاسی و اجرای برابری در بین همه گروه‌ها تأکید دارد؛ و ۹-الگوی ضد نژادپرستی^{۱۱}، مقصر چند فرهنگی گروه اکثریت هستند و برآموزش گروه اکثریت متمرکز است (پیتر جی، ۲۰۱۸: ۲۴).

نظریه جامعه ایرانی

جامعه ایران تاکنون موضوع نظریه‌پردازی‌های متفاوت و البته داوری‌های تلخ قرار گرفته است و مفاهیم و چارچوب‌های مفهومی و نظری مختلف برای توصیف چیرستی و چرایی در دامنه‌ای وسیع از جامعه کلنگی یا کوتاه مدت؛ هویت چهل تکه تا جامعه استبدادی برای توضیح آن استخدام شده است، در این میان «نظریه جامعه ایرانی» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱ و ایار و آزادارمکی، ۱۴۰۰). یکی از چارچوب‌های نظری مفهومی است که ما در این مطالعه برای فهم جامعه ایران بر آن متمرکز شده‌ایم. در این نظریه، نخست ایران به مثابه واقعیتهای چند ساحتی یا چند بعدی توصیف می‌شود؛ نخست؛ آن‌که باید روشن شود که آیا ایران واقعیتهای صرفاً سیاسی است یا این‌که سیاست و حاکمیت یکی از وجوه و ابعاد هویت ایران هستند؟ دوم این‌که چه تناسبی بین ابعاد گوناگون ایران وجود دارد؟ «نظریه جامعه ایرانی» به دنبال ارائه تفسیر و فهمی جامعه‌شناسانه از جامعه ایران است؛ در این نگاه است که فهم قدرت حاشیه‌ای شده است و مناسبات اجتماعی، نیروها و نهادهای اجتماعی، اقشار اجتماعی، منافع و انگیزه‌ها و تحولات، مورد توجه قرار

^۱. Banks

^۲. Peter G

^۳. ethnic additive paradigm

^۴. The self-concept development paradigm

^۵. The cultural deprivation paradigm

^۶. The cultural difference paradigm

^۷. The language paradigm

^۸. The cultural ecology paradigm

^۹. The protective disidentification paradigm

^{۱۰}. The structural paradigm

^{۱۱}. The antiracist paradigm

می گیرند (آزادارمکی، ۱۳۹۱)؛ در این نظریه، ایران به عنوان جامعه ناهموار توصیف می شود؛ ایران نخست به لحاظ جغرافیایی به دلیل وسعت و تنوع اقلیمی، جامعه ای ناهمسان، متنوع و ناهموار است که در تعامل با هم و طی دوره های طولانی در تعامل با طبیعت، فرهنگ و جامعه ایرانی به همزیستی رسیده اند؛ البته این تنوع، برای ایران نتایجی به شرح زیر داشته است؛ سبب قبض و بسط سرزمینی و متناسب با آن قبض و بسط فرهنگی و اجتماعی بوده است که نوعی حیات موازیکی در هم تنیده بر پایه سازگاری فراهم آورده است که موجب تنوع و امکان عمل اجتماعی و فرهنگی و انعطاف پذیری فرهنگی ایران شده است (آزادارمکی، ۱۳۹۹).

اصلی ترین اصول مبتنی بر درک جامعه شناختی از جامعه ایران در این نظریه عبارت است از: ۱- جامعه امری فراتر از دولت و نظام سیاسی است؛ ۲- نهادها و نیروهای اجتماعی وجود داشته اند که توانسته اند منشأ اثرگذاری باشند و ۳- برخلاف تصور کلی، مردم ایران ضمن این که در جهت مخالفت با مستبد، وارد حوادث شده اند، برای ارتقاء فرهنگ و هویت جامعه نیز تلاش کرده اند (آزادارمکی، ۱۳۹۱: ۳۹۹-۴۰۴). در غیاب اصول فوق الذکر، تحلیل های ارائه شده از حوزه جامعه شناسی خارج می شوند. از این منظر، دولت بخشی از جامعه است و دولت با عبارت ضعیف در برابر جامعه قوی توصیف شده است. جامعه ای که بحران ها و حوادث طبیعی و غیر طبیعی مانند جنگ ها را پشت سر گذاشته و دوام آورده است، معترض و آرمان خواه است و دارای مشخصاتی است از جمله تعامل با دیگران، رنگ و بوی خودی زدن به عناصر جدید، صلح طلب بودن، ساحت تمدنی، اهمیت دادن به زیست و زندگی، تنوع کانون های فرهنگی ایران، جنبشی بودن جامعه ایران تا شورشی بودن آن، پیوستگی امر سیاسی و اجتماعی، حافظه تاریخی، دین داری، تجلی فرهنگی، آرمان خواهی جامعه ای قوی است (آزادارمکی، ۱۳۹۹).

بنابراین نظریه، جامعه ایرانی یک جامعه پیوسته، فربه و قوی است و تنوع ایران، پایه جغرافیایی و نهادی و نیرویی دارد که در نتیجه آن تنوع حوادث و وقایع اجتماعی در زمان های واحد و گوناگون قابل رؤیت است (همان)، در غیر این صورت و با برداشت جامعه ضعیف از ایران، بایستی در حوادث سخت و بحران ها، ایران دچار میرایی می شد. ایران دارای دو ساحت است: یک ساحت «تعیین یافته» یا ساختارمند و ساحت «تعیین نیافته» که در مسیر تحولاتی که تجربه می کند؛ دامنه عمل بیشتری می یابد. وجه تعیین یافته جامعه ایرانی در قالب نهاد دین، دولت و خانواده بروز می کند؛ اما وجه تعیین نیافته جامعه ایرانی شامل جریان ها، انقلاب ها، جنبش ها، اندیشه ها، آرمان ها و نیازها می شود که در تحلیل جامعه ایران بر ساحت دوم یعنی ساحت تغییرات بدون توجه به ساحت اول متمرکز بوده اند، به این دلیل در تلاش برای شناخت جامعه ایران، در دام «رویکرد گسست» افتاده اند (ایار و آزادارمکی، ۱۴۰۰: ۱۶-۱۱۵).

منظر گسست نشان از وقوع حوادث کم ارتباط با هم دارد، در صورتی که «دیدگاه پیوندی» در بررسی تغییرات به شرایط ساختاری توجه دارد و پیوند و پیوستگی حوادث را در متن اجتماعی و تاریخی ایران دنبال می کند. با عنایت به بینش پیوندی به ایران، یک ایران بیشتر وجود ندارد (ایار و آزادارمکی، ۱۴۰۰).

۱۱۵-۳۴). قوی بودن و پویایی ایران سبب می‌شود نیروهای اجتماعی متفاوت با آرمان‌های گوناگون به متن کشیده شوند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۳۷). جامعه‌ی ایرانی در مسیر تغییرات مستمر و فراگیر است، نه جامعه‌ای در حالت تصلب فرهنگی و تصلب سیاسی که درجا می‌زند» (همان: ۱۵۹).

نظریه‌ی جامعه‌ی ایرانی به «امکان» از طریق سامان‌یافتگی نظام کنشی و نقش‌آفرینی نیروهای اجتماعی در دوره‌های متفاوت معتقد است. به طور خلاصه می‌توان استدلال نمود که عناصر بنیادین نظریه‌ی جامعه‌ی ایرانی عبارتند از: الف- کنشگران/ نیروهای اجتماعی: در این نظریه، نقش اصلی و اثرگذار از آن نیروهای اجتماعی است و کم و کیف این اثرگذاری به مدل ارتباط- تراحمی و تعاملی- بین نیروهای اجتماعی بستگی دارد؛ ب- نهادهای اجتماعی: جامعه‌ی ایران یک جامعه‌ی چند کانونی با محوریت تعامل نظام سیاسی (دولت)، دین و خانواده است؛ پ- نیروها و گروه‌های اجتماعی مانند تجار و شهر و شهر نشینی؛ دهقانان و کشاورزان و کارگران؛ راهبانان و چارواداران؛ کلاترها؛ طبقه‌ی متوسط شهری؛ روحانیت و سیدها؛ لوطی‌ها، پهلوانان و عیاران؛ اصناف؛ بوروکراسی و بوروکرات‌ها (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۵۱۵-۴۹۵)؛ پ-آرمان خواهی که در قالب جنبش‌ها، انقلاب‌ها و داعیه‌های اصلاح‌طلبانه در گذر تاریخ قابل شناسایی است (همان: ۵۱۵). در این نظریه بر با هم‌بینی نهادها و نیروها تأکید می‌شود؛ جامعه‌ی ایران از نظر ایشان در مسیر «فره‌گی» قرار داشته است و زمینه‌های فره‌گی آن به سابقه‌ی کهن، دین‌داری و تعامل‌پذیری با دیگری با بازیگری عواملی چون گروه‌های اجتماعی متکثر بر می‌گردد (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۱۱۴). «تحولات ایران نه بر اساس شکاف و گذر کردن از فروپاشی یا شورش‌های کور بلکه بر اساس ضرورت‌های اجتماعی و فرهنگی با کنشگری نیروهای اجتماعی محقق شده است. حاصل تحولات نشان از پیوست تا گسست دارد» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۹۶).

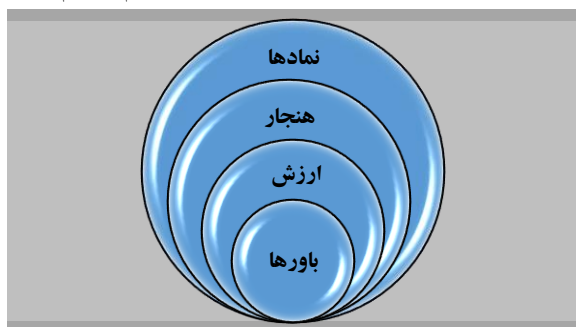
با برجسته شدن مفهوم «دولت در معرض فروپاشی‌های مکرر» و «جامعه‌ی فره و قوی» پیوند و پیوستگی اجتماعی در مسیر تغییرات بنیادی با محوریت نهاد دین و حکومت و خانواده در سرزمین پهناور و متنوع، به نظریه‌ی جامعه‌ی ناهموار می‌رسیم» (ایار و آزاد ارمکی، ۱۴۰۰: ۱۹۶). در متن سرزمینی که ترکیبی از تمدن، جغرافیا و مدنیت شهری است، نیروها و نهادهای اجتماعی نقش‌آفرینی کرده‌اند.

فرهنگ یکی از پیچیده‌ترین مفاهیم در علوم انسانی است. به دست دادن تعریف از آن بسیار سخت است. از فرهنگ تعاریف متفاوتی ارائه شده است که عمومی‌ترین آن‌ها مربوط به تایلور^۱ است که فرهنگ را مجموعه‌ی پیچیده‌ای از دانش‌ها، باورها، هنرها، قوانین، اخلاقیات، عادات و هرچه که فرد به عنوان عضوی از جامعه خویش فرامی‌گیرد، تعریف می‌کند (ریویر، ۱۳۸۴) و در معنایی دیگر فرهنگ به عنوان نظامی از باورها، ارزش‌ها، رسوم و رفتارهایی تعریف کرد که اعضای جامعه به کار می‌بندد تا خود را با جهان‌شان

^۱. Tylor

و نیز با یکدیگر سازگار سازند و آن را از طریق آموختن از نسلی به نسل دیگر انتقال می دهد (بیتس و پلاگ^۱، ۱۳۸۶: ۴۴).

آنتونی گیدنز^۲ فرهنگ را شامل جنبه های نامحسوس مانند عقاید، اندیشه ها و ارزش هایی می داند که محتوای فرهنگ می سازند و هم جنبه های ملموس و محسوس مانند اشیاء، نمادها یا فناوری که بازنمود محتوای یاد شده است (گیدنز، ۱۳۸۹: ۳۵). ما ضمن پذیرفتن تعاریف مذکور، بر اساس دوگانه محتوا و بازنمود گیدنز، فرهنگ به مثابه یک کل چندلایه بر حسب تعریف افروغ را (۱۳۹۴) اساس کار قرار می دهیم، طرح یک پرسش فلسفی درباره تقدم و تأخر لایه های فرهنگی، چه در سطح فردی و چه در سطح جامعه ای ضرورت دارد. آیا می توان به لحاظ مفهومی و حتی اجتماعی، به رغم تفکیک ناپذیری آنها در حیات اجتماعی، بر این باور بود که هستی شناسی، مقدم بر ارزش شناسی، ارزش شناسی مقدم بر هنجارشناسی و هنجارشناسی مقدم بر نمادشناختی است یا خیر؟ این باور تنها با یک فکر فلسفی امکان پذیر است (افروغ، ۱۳۸۰، به نقل از افروغ، ۱۳۹۴: ۱۰). اگر این تقدم و تأخر را لحاظ نکنیم، همانند بسیاری از مردم شناسان و جامعه شناسان که بدون توجه به این تقدم ها و تأخرها در تعریف فرهنگ معمولاً نامنظم برخورد می کنند، در آسیب شناسی با رویکردی تقلیل گرایانه با مشکلات مواجه می شویم و غیرواقع بینانه، با بزرگ نمایی یا کوچک نمایی با برخی آسیب ها برخورد می کنیم (همان: ۱۰). با ملاحظه تعاریف فوق، این مطالعه، به دیدگاه خاص خود در مورد فرهنگ یعنی فرهنگ به مثابه یک کل منسجم انداموار نا همتراز می رسد.



نمودار شماره یک-مؤلفه های فرهنگ

در تلقی فرهنگ به مثابه یک کل، منسجم انداموار و ناهمتراز، تمامی مؤلفه های فرهنگ یا نظام فرهنگی از یک اعتبار برخوردار نیستند؛ مؤلفه های محتوایی به تعبیر گیدنز از اهمیت بیشتری برخوردار هستند و بازنمودها مثل نمادها از اهمیت کمتری برخوردار هستند. بنابراین در مقایسه و شناخت فرهنگ ها، باید اساس مقایسه، عناصر درونی باشد. بر اساس مدل دوایر متحدالمرکز فوق، عناصر هرچه مرکزی تر باشند، مهم تر، دیرپا تر و کمتر در معرض تغییر هستند و عناصر بیرونی یعنی نمادها، کم اهمیت تر و سریع تر تغییر می کنند. در بحث از چند فرهنگی باید فرهنگ در قالب مدل مذکور تحلیل کرد. آیا تفاوت در حوزه

^۱. Bates

^۲. Giddens

باورها قرار دارد یا نمادها، تفاوت در نمادها تنوع است و تفاوت در دوایر مرکزی‌تر تفاوت از نوع چند و گونه خلق می‌کند.

روش تحقیق

این مطالعه با اتخاذ رویکردی تفسیری و کیفی با استفاده از روش تحلیلی-تجربی انجام شده است. ابتدا منظور از مفاهیم چندفرهنگی، فرهنگ و جامعه ایران توضیح داده شده و سپس به لحاظ تحلیلی-تجربی به شواهد و مصادیقی که بیانگر استفاده درست و نادرست و تناسب و عدم تناسب چندفرهنگی و تدریس چندفرهنگی با جامعه ایران، پرداخته شده است. بنابراین برای اعتبار یافته‌ها، بر کفایت ذهنی^۱ - یعنی ادعاها و استدلال‌های این مطالعه، ضمن واریسی از حیث تجربی مسموع و قابلیت بررسی باشند - تأکید دارد و در برخی از موارد با ارائه شواهد عینی از تاریخ و جامعه ایرانی در صدد نیل به کفایت عینی^۲ بوده است (برایمن، ۲۰۱۲ و جلالی پور، ۱۳۸۵: ۶۲).

یافته‌های تحقیق

۱. نقدهای معرفتی و روش‌شناختی

۱-۱- نظام فرهنگ به مثابه نظامی متشکل از اجزاء ناهم‌تراز

برداشت مسطح از نظام فرهنگی یعنی دادن شأن همسان به تمام عناصر فرهنگی، در شرایطی است که نظام فرهنگی یک مجموع غیر مسطح یا ناهم‌تراز است؛ یعنی عناصر آن به صورت ناهمسان و ناهم مرتبه در قالب یک مجموعه دوایر متحدالمرکزی قابل تصور هستند که در درونی‌ترین دایره، مهم‌ترین عناصر فرهنگی یعنی باورها و ارزش‌ها قرار دارند و در بیرونی دایره، کم‌اهمیت‌ترین عناصر قرار دارند به گونه‌ای که بنیادی‌ترین عناصر و ارزش‌های فرهنگی در درونی‌ترین لایه‌ها قرار دارند و عناصر بیرونی که در برگرفته نمادهای فرهنگی مانند لباس و شیوه معیشت هستند، به تناسب، اهمیت کمتری دارند و به اقتضاء مکان و زمان، نمودهای مختلف به خود می‌گیرند که در نهایت در یک نظام فرهنگی متأثر از مؤلفه معنایی واحد هستند. به تعبیر دورکیم گاه پدیده‌های یکسان، صورت‌های متفاوت به خود می‌گیرند (دورکیم، ۱۳۸۳). به عنوان مثال نظام دام‌پروری در جغرافیای کشورهای اسلامی و ایران یک تنوع را بر حسب اقلیم و پیشینه تاریخی از شتر، گاو، بز و گوسفند نشان می‌دهد؛ اما این همه تنوع مربوط به بیرونی‌ترین عنصر و البته متأثر از اقلیم است؛ تن دادن به این تنوع در پرورش دام، شرط عقل و ضرورت هستی و جبر جغرافیایی است که ذیل یکی از درونی‌ترین معانی فرهنگ یعنی مفهوم «حلال» رنگ باخته و ما در

^۱. subjective adequacy

^۲. objective adequacy

پس این همه تنوع به قاعده «حلال و حرام» می‌رسیم؛ ذیل رعایت «اصل حلال و حرام» است که پرورش خوک در جغرافیای اسلام، عمومیت و رسمیت ندارد. با این وصف به صرف تفاوت در نمودار و نماد نباید حکم به چندگونگی فرهنگ داد. تفاوت در درونی‌ترین لایه است که سبب خلق جهان‌های چند گانه فرهنگی می‌شود.

۲-۱- کل، یک وجود ترکیبی است

از منظر دورکیمی اگر ایران را یک کل بدانیم؛ منطقی آن است که در کل، چیزی باشد که در اجزاء نباشد. این امر نتیجه منطقی ترکیب است؛ در کل چیزهایی هست که در اجزاء نیست (دورکیم، ۱۳۸۳)، چنانچه فرهنگ ایرانی را مجموعه ترکیبی از خرده‌فرهنگ‌های ایرانی تلقی کنیم و آن را در تعبیری هگلی به مسامحه، معادل اندازه گسترده لحاظ کنیم، دارای وجوه گوناگونی است و در نفس خود متکثر است» (ستیس^۱، ۱۳۹۸: ۲۲۲). نتیجه این ترکیب خلق عناصر فرهنگی بوده است که لزوماً در هیچ‌کدام از اجزاء و عناصر این کل، یعنی خرده فرهنگ‌ها وجود ندارد. اگر به هزاره‌های دور برگردیم و روایت فرهنگ ایرانی را در قالب اشاعه، اقتباس و ترکیب تحلیل کنیم، باز باید این استدلال دورکیم را مورد نظر داشته باشیم» هر بار که عناصری هنگام ترکیب شدن و بر اثر همین ترکیب شدن، موجب پدیده‌های جدیدی می‌گردد، باید توجه داشت که پدیده‌های جدید در مجموعه‌ای حاصل از عناصر مذکور قرار دارد نه خود عناصر» (دورکیم، ۱۳۸۳: ۱۵). در یک کل فرهنگی، در نهایت کدام عنصر مهم‌تر است. در ایران چند فرهنگ‌گرایان بر گویش‌ها و لهجه‌ها متمرکز هستند که مایزر و اسکاتن^۲ معتقد است زبان، بدون تردید عنصر مهمی در «آگاهی جمعی» است، اما به لحاظ سلسله مراتبی در جایگاهی بالاتر از شاخص‌های دیگر هویت گروهی مانند نژاد، دین، سرزمین و ... قرار نمی‌گیرد؛ بنابراین نه زبان و نه دیگر شاخص‌های شکل‌دهنده گروه به طور طبیعی نمی‌توانند مبنای استقلال‌طلبی یک گروه باشند (مایزر و اسکاتن، ۲۰۰۶: ۱۱۱ به نقل مدرسی، ۱۳۸۴: ۱۴۰).

۳-۱- تقلیل فرهنگ به مثابه فرآورده‌ای زیستی و بیولوژیک

در بحث چند فرهنگی، موضوع نژاد و قومیت چنان برجسته است که تصور می‌شود مدعیان چند فرهنگ گرایی، فرهنگ را محصولی نژادی و به تبع، فرآورده‌ای نژادی تلقی می‌کنند؛ این در شرایطی است که مفهوم نژاد زیستی از اعتبار ساقط شده است، اما در حال حاضر نژادپرستی جدید یا نژادپرستی فرهنگی جایگزین آن شده است (گیدنز، ۱۳۸۹: ۳۶۶). صرف انتساب به یک نژاد تشابه و همسانی فرهنگ خلق نمی‌کند چه بسیار افراد هم‌نژادی - با فرض پذیرفتن خلوص نژادی - که دارای فرهنگ‌های متفاوت هستند مانند بوسنی و هرزگوین، مردمی از تبار نژادی مشترک اسلاو، که امروزه خود را به سه هویت بوسنی

^۱. Stace

^۲. Myers-Scotton

مسلمان، صرب ارتدوکس و کروات کاتولیک نسبت می‌دهند و چه بسیار گروه‌ها و اجتماعات بشری که با وجود برخورداری از ریشه‌های نژادی متفاوت، دارای فرهنگ مشترک هستند. فرهنگ، فرآورده‌ای نژادی و بیولوژیک نیست، فرهنگ فرآورده‌ای اجتماعی و تاریخی است که از مکان هم تأثیر می‌پذیرد.. غفلت از عناصر شکل دهنده فرهنگ مانند نظام معنایی، جغرافیا، تجربه مشترک تاریخی و تکرر ارتباطات، تعاملات و اشاعه فرهنگی.

۱-۴- تمایز بین گونه و نوع

مفروضه اظهار شده چند فرهنگ‌گرایان که تدریس چندفرهنگی را بر آن بنا نموده‌اند قید «تنوع» است؛ اما مفروضه پنهان آن‌ها که بر اساس آن ضرورت تدریس چند فرهنگی بنا کرده‌اند «چند» یا «جنس» است. آن‌ها در استدلال‌های خود در نوسان بین چند و گونه، پایه استدلال‌های خود را مخدوش می‌کنند. به عنوان مثال در جنس، ما پرندگان و خزندگان داریم. در نوع، پرندگان طیف وسیعی از گنجشک تا کرکس شامل می‌شود؛ پرندۀ صورت متنوع دارد، اما جنس یکسان است. در حوزه فرهنگ، تعیین جنس نظام فرهنگی بر حسب بنیادی‌ترین عنصر یعنی درونی‌ترین دایره باورها و اعتقادات است، تقسیم‌بندی جهان اسلام، مسیحیت، یهود و غیره بر حسب همین معیار است؛ تفاوت در بیرونی‌ترین لایه و حتی لایه‌های میانی سبب تفاوت در نوع می‌شود. ما در ایران تنوع داریم ولی چندگانگی نداریم، چرا که همان‌گونه که در ادامه ذکر خواهد شد، دیرینگی بود و باش و در هم آمیختگی ایرانیان طی هزاره‌ها و اشتراک در هسته سخت فرهنگ یعنی لایه معنایی ایران را به یک نوع متنوع بدل نموده است.

۱-۵- تأکید بر تمایزات تا انتها و فروپاشی کل

ادامه و تأکید بر تمایزها می‌تواند در دل هر «مای» محلی و خرده فرهنگ، به شکل‌گیری چندین مای خردتر منجر شود و قبل از آن که داعیه دفاع از فرهنگ داشته باشد، به مثابه یک ضد فرهنگ عمل نماید. چرا که فرهنگ تنها با یک تراکم مادی و معنوی در معنای دورکیمی آن بسط می‌یابد. بر اساس قاعده شکل‌گیری کل در جامعه‌شناسی، محصول ترکیب عناصر متفاوت است، چرا که هیچ عصری با خودش ترکیب نمی‌شود (دورکیم، ۱۳۸۳). اگر جامعه را «کل ترکیبی» لحاظ کنیم، پیشاپیش تمایز آن را پذیرفته‌ایم و چنانچه بخواهیم به خلوص فرضی مورد نظر چند فرهنگ‌گرایان برسیم، حاصل رسیدن به ساده‌ترین شکل است که جامعه نیست و از آنجا که فرهنگ، محصولی جمعی است، در چنین شرایطی با فقدان فرهنگ مواجه خواهیم شد. اگر یکی از خصیصه‌های فرهنگ را جمعی بودن و عام بودن آن تلقی کنیم، در فرایند رسیدن به خلوص، این ویژگی به اضطراب ناپدید خواهد شد. تأکید بیش از حد بر تفاوت و تداوم آن تا بی‌نهایت، منجر به انهدام حتی جزئی‌ترین «ما» های هویت‌بخش خواهد شد. از جهت دیگر چندفرهنگ‌گرایان، تکرر را در همه چیز می‌بینند، به جز مفاهیم مورد استفاده خود. در صورتی که مفهومی

مانند مهاجر و مهاجرت با تنوع همراه است؟ چه کسی مهاجر محسوب می شود؟ چند درصد جامعه مهاجر است؟ کسانی که هزاره های پیش به سرزمینی مهاجرت کرده اند؟ و گروهی که دو دهه پیش به یک سرزمین مهاجرت کرده اند؟ وضعیت کاملاً متفاوتی دارند، اگر روایت مهاجرت آریایی ها به ایران را بپذیریم، کسی که چند هزار سال به ایران مهاجرت کرده است، با هم نژاد خود در اروپا چه نسبت فرهنگی و آیینی دارد؟ اگر یک گروه منتسب به نژاد آریا دو دهه پیش به ایران مهاجرت کرده باشند، آن ها چه نسبتی به فرهنگ ایرانی دارند؟ گروه اول خود را وارث و سازنده ایران و ایرانی می داند و گروه دوم هنوز به دلیل عدم خو گرفتن با اقلیم طبیعی و فرهنگی، هر از چند گاهی دچار شوک فرهنگی خواهند شد» وحدت معنایی، در عین حراست از تنوع مقیاس های برسازنده یک سرزمین، آن سرزمین را در بحران ها مصون از نقار و واگرایی نگاه می دارد» (بهشتی، ۱۴۰۱: ۲۱۲).

۱-۶- فرهنگ امتزاج یافته تاریخی

فرهنگ امر ثابت و لایتغیری نیست. طی هزاره ها و سده ها، شاهد دگرگونی آن بوده ایم، اما در عین تغییر از این خصیصه برخوردار است که یگانگی خودش را حفظ کند؛ این خصیصه به واقعیت تألیف و ترکیب در تعامل فرهنگ ها بر می گردد، ایران در خود آمیخته و متعامل با جهان، بیش از سایر جوامع از این وضعیت متأثر بوده است؛ سالیان^۱، انسان شناس معتقد است که در تعامل سنت و مدرنیته، مدرن، امر سنتی را پس نمی زند بلکه یک تألیف جدید شکل می گیرد (فکوهی، ۱۳۸۴). بر فرض متفاوت بودن ریشه های نژادی و فرهنگی ساکنان ایران، امروز در هزاره ای دور، زندگی مشترک و امتزاج هزار ساله هم به لحاظ نژادی و فرهنگی سبب تألیف شده است که امروز دیگر نمی توان آن را تألیف دانست، چرا که هویت یافته و مستقل است

۱-۷- بی توجهی به گزاره های نظری پشتیبان

نظریه های تدریس چند فرهنگی چند فرهنگ گرایان به موضوعات و اهداف متفاوتی از جمله فرصت های برابر، عدالت آموزشی و تبعیض جنسیتی اشاره نموده اند (بنکس به نقل از پیتز جی، ۲۰۱۸: ۲۴ و گورسکی و پارخ، ۲۰۲۰). اما در عمل بیشتر متمرکز بر مقوله نژاد و قوم هستند. نخست آن که جامعه ایرانی به دلیل درهم آمیختگی چند هزار ساله از این حیث، چندان با مشکل مواجه نبوده است، بلکه از منظر نابرابری و طبقاتی شدن، کالایی شدن آموزش و پرورش سخت در مضیقه است. در علم به مثابه برنامه تحقیقاتی لاکاتوش^۲ انتظار می رود که یک نظریه به لحاظ نظری مسائل جدید خلق کند و نوید پژوهش های تازه باشد (چالمرز، ۱۳۷۸) و البته از منظر فلسفه علم، قاعده آن است که پژوهشگران فعال در یک پارادایم، جهان را از منظر مدعیات نظری آن پارادایم تحلیل نمایند، غفلت از پدیده های مورد اشاره چند فرهنگی و

^۱ . Sahlins

^۲ . Lakatos

تقلیل آن به یک بعد نشان می‌دهد که یا سایر ابعاد نادیده گرفته شده‌اند یا قدرت تبیین واقعیت مورد مطالعه ندارند؛ این در شرایطی است که در مطالعات چند فرهنگی ایران، بسیاری تنها بر بعدی ادعایی، تولید برنامه‌ی پژوهشی کرده‌اند که مصداق عینی ندارد و دلیل این غفلت، طرح چند فرهنگی به مثابه مدلی کلی است در صورتی که چندفرهنگی، دارای الگوهای متکثر است (پیتر جی، ۲۰۱۸). بی‌توجهی مکرر به مدعیات نظری سبب خروج از یک پارادایم یا برنامه‌ی پژوهشی می‌شود.

۸-۱- عدم تمایز بین بود و نمود

تدریس چند فرهنگی قادر به تمایز بین «بود» و «نمود» نیست؛ چرا که «بود» عناصر درونی و هسته‌ی سخت یک فرهنگ است و «نمود»، جلوه‌ی پدیداری فرهنگ است. اگر دزفول شهر آجر و یزد شهر بادگیرها بوده است؛ این وضعیت نشان از «چندگانگی» دزفول و یزد نیست، بلکه «تنوع» در جلوه است؛ اما «بود» این دو معماری مبتنی بر ارزش‌های ایرانی و اسلامی است. چنانچه «واره» را به مثابه یک کل در نظر بگیریم، درونی‌ترین لایه‌ی آن اعتقاد به همکاری است و بیرونی‌ترین لایه‌ی آن عنوان و نام‌هایی است که بر آن گذاشته می‌شود که در کتاب‌واره به ۴ طیف از این نام‌ها با قریب به ۶۰ نام مختلف اشاره شده است، اگر چه نام‌ها مختلف هستند، اما به یک هسته‌ی سخت و باور به همیاری اشاره دارند (فرهادی، ۱۳۸۶: ۲۰۴-۱۹۴). تمرکز بر جلوه‌های فرهنگی تا بود و جوهر فرهنگی، به همین علت تفاوت در پوشش‌ها، معماری‌ها، معیشت و چیدمان سفره، به جای آن در تناسب با اقلیم به مثابه تنوع در جلوه‌گی فهم شود، به مثابه تفاوت در ماهیت و بنیاد تفسیر می‌شود.

۹-۱- وجود، مستلزم تمایز است: ایران تنوع در اقلیم و مظاهر دانایی ایرانیان

ایران چون وجود دارد، دارای تنوع و تمایز است، چون «تمایز، فرع ثبوت و شیئت است و حال آن که عدم، هیچ‌گونه ثبوت و شیئیتی ندارد» (طباطبائی، ۱۳۸۵: ۴۹). در صورتی می‌توان منکر تنوع و تمایز در مورد ایران بود که وجود آن را منکر شد؛ البته موجودیت ایران بر اقلیمی است که گسترده، ناهموار و ناهمسان است و این ناهمسانی سبب تنوع در نظام فرهنگی و معنایی شده است. در پهنه از جغرافیای آن به علت سکونت طولانی مدت، ایرانیان- ساکنان چند هزار ساله- نوعی انس و الفت با این سرزمین در جغرافیای ایران شکل بگیرد که به دلیل همزیستی طولانی مدت به نظام دانایی و ذخیره‌ی غنی و انباشت شده و مشترکی بدل شده است که بخشی از آن به دلیل ارتباط بوم‌شناسی و از منظر محیط‌شناسی فرهنگی، صورت‌های متنوعی به خود گرفته است (بیس و پلاگ^۱، ۱۳۸۶: ۸۱-۲) و بخشی دیگر به دلیل اشتراک در نظام روایی (بهشتی و همکاران، ۱۴۰۰) ذیل تنوع مذکور، همسان و مشابه است. جغرافیای متنوع، سبب

^۱ . Bates and Plog

تنوع در کانون‌های زیستی با دانایی منحصر به فردی خلق شده است (بهشتی، ۱۴۰۱: ۲۰۶) که به دلیل کهن بودن، درهم آمیختگی و تعامل نظام معنایی خلق شده در قالب کل ایران قابل شناسایی و شناساندن است.

۲- شواهد تاریخ و اجتماعی

۲-۱- غفلت از بنیاد جامعه و ترکیب جمعیت

کشورهای مناسب برای درس چند فرهنگی مانند کانادا یک واقعیت مهاجر- استعماری^۱ دارند نه یک کهن تمدن جهانی. طبق سرشماری کانادا در سال ۲۰۱۶، ۳۲/۵ درصد از جمعیت تقریباً ۳۸ میلیونی کانادا، اصالت بریتانیایی دارند؛ ۱۳/۶ اصالت فرانسوی دارند و تنها ۶/۲ اصالت بومی دارند؛ نکته قابل توجه این است که مهاجران به طور قابل توجهی در رشد جمعیت کانادا نقش داشته‌اند. در واقع، سرشماری سال ۲۰۱۶ نشان داد که ۲۱/۹ درصد از جمعیت (۷،۵۴۰،۸۳۰ کانادایی) در خارج از کانادا متولد شده‌اند، در حالی که ۱۷/۷ درصد، نسل دوم بوده‌اند یعنی کانادایی‌هایی که از والدین مهاجر متولد شده‌اند (مرکز آمار کانادا، ۲۰۱۷ به نقل از جیمز و هاوارد، ۲۰۲۱: ۴). و در تورنتو حدود ۲۰۰ گروه قومی و ۱۴۰ زبان وجود دارد (پاردو، ۲۰۱۹ به نقل از جیمز و هاوارد، ۲۰۲۱: ۴)، اندکی تأمل در مورد جمعیت مهاجر خارجی در ایران نشان می‌دهد که در مجموع جمعیت خارجی مهاجر چندان بر ساختار جنسی و جمعیتی کشور اثر گذار باشد (صادقی، ۱۳۸۸) عمده فرزندان متولد شده از والدین خارجی با عنایت به سهم افغانه در جمعیت مهاجر مربوط به افغانه پناهنده در ایران است که به لحاظ فرهنگی، بخشی از ایران فرهنگی محسوب می‌شوند. از جمعیت قریب به ۸۰ میلیون نفر ایران تنها ۳۲۸۲۱۶ نفر به لحاظ دینی غیر مسلمان بوده‌اند. البته از تعداد مذکور، ۱۲۴۵۷۲ نفر وابستگی دینی خود را اظهار نکرده‌اند، ۹۹/۵۹ درصد از جمعیت کشور مسلمان است (مرکز آمار ایران، ۱۴۰۲) اگر چه جمعیت‌های غیر مسلمان از قدمت ایرانی بودن با این جمعیت و اشتراک در میراث فرهنگ ایرانی با این ۹۹ درصد جمعیت سهمیم و مشترک هستند. در ایران، جمعیت مهاجر، کمتر از ۱/۸۴ درصد کل جمعیت است و البته بیش از ۹۲ درصد جمعیت مهاجر ایران، افغانه هستند و در مرتبه بعدی، مهاجران عراقی با ۳/۳۸ درصد قرار دارند (صادقی، ۱۳۸۸: ۴۷).

۲-۲- درهم آمیختگی ایرانیان

تنها در صورتی می‌توان اجتماعات محلی ایران را فرهنگ‌های مستقل بر شمرد که آن‌ها را بسته و در خود تلقی نمود. در شرایطی که در طول تاریخ در این جامعه شاهد آمد و شد تجاری و فرهنگی، جابجایی پایتخت‌ها و مقارن با آن، مهاجرت تجار و عالمان و دولتمردان بوده است، چندین عامل سبب در هم تنیدگی ایرانی‌ها و ساکنان جغرافیای ایران شده است؛ اول باید به ازدواج‌های ایرانی در طول تاریخ توجه کرد، این که مرسوم بوده است شاهان ایرانی، فرزندان ذکور و دختران دربارها و پادشاه با افراد ایلات

^۱. settler-colonial reality

و خاندان سرشناس در نقاط مختلف ایران ازدواج نموده‌اند (آزاد ارمکی ۱۳۹۹ و ۱۳۹۱)، در طی هزاران سال سبب تداخل قومی و نژادی شده است؛ حتی اگر منشأ این مردمان را متفاوت تلقی کنیم؛ دومین شاهد را می‌توان آزاد بودن رعیت ایرانی دانست، بر خلاف دهقان غربی؛ به این معنا که دهقان ایرانی جزء مایملک ارباب نبوده است و در صورت تعارض و ستیز با ارباب، آزادانه می‌توانست محل زندگی خود را ترک کند و به هر نقطه‌ای کوچ کند (گودل، ۱۳۹۹)؛ این آزادی در مهاجرت سبب شده است در شرقی‌ترین مناطق ایران از ایلات و مردمان غرب کشور ساکن باشند، جنوبی‌ترین و شمالی‌ترین ساکنان به ایران مرکزی و از ایران مرکزی به سرحدات ایران کوچ کنند؛ سوم آن که تبعید در ایران به عنوان یک مجازات برای ایلات و عشایر از جانب حکومت مرکزی مرسوم بوده است؛ تبعید لرها به بجنورد، بلوچستان، قزوین و سایر نقاط کشور (ایار و آزاد ارمکی و ایار، ۱۴۰۰)؛ چهارم تنوع، تکثر و جابجایی مراکز پایتختی در زمان سلسله‌های مختلف سبب شده است که دبیران، دولتمردان، هنرمندان، شاعران، معماران، تجار و سایر اقشار که حیات و معاش آن‌ها به زیست شهری وابسته بوده است و یا این که جزء رجال دولتی بوده‌اند به شیراز، مشهد، تبریز، اصفهان، طبرستان و ری مهاجرت کنند؛ بسیاری از این خاندان‌ها و اقشار در مقصد مهاجرتی خود ماندگار شده‌اند، ازدواج کرده‌اند و نسل‌های بعدی آن‌ها برای همیشه ماندگار شده‌اند؛ پنجم تنوع مراکز علمی ایران از جندی‌شاپور، ری، اصفهان، شیراز و تبریز سبب شده است که مشتاقان علم و خاندان‌های علم‌پرور ایران به دعوت یک مرکز علمی مهاجرت کنند، بسیار بوده‌اند، خانواده‌هایی که به خاطر کسب دانش در ایران مهاجرت کرده‌اند؛ ششم موضوع راه است اگر چه بسیاری از جوامع جهان مثل همین اروپای امروز مدل فئودالی و شبه فئودالی بوده‌اند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹).

جامعه ایران طی هزاران سال با وجود حکومت مقتدر مرکزی دارای راه‌های شاهی و شعبات فرعی آن شبیه یک شبکه مویری، تمام زیستگاه‌های ایلی و آبادی‌ها و شهرهای ایرانی را ضمن اتصال به پایتخت‌ها به یکدیگر وصل می‌کند و حتی در مقاطعی از زمان به جهان وصل می‌کند. جاده‌ها در ایران سبب ارتباط فرهنگی، ازدواج و تسهیل در مهاجرت شده‌اند؛ حتی در دوره اساطیری هم جامعه ایرانی در خود نبوده است.^۱

در دوره ماد سلسله جبال زاگرس از طریق راه‌های شمال به جنوب وصل می‌شد؛ به عنوان مثال جاده شاهی به دستور داریوش بزرگ هخامنشی ساخته شده بود؛ یک شاخه از پاسارگارد در شیراز به شوش

^۱ . در شاهنامه، شاه ایرانی و جامعه ایرانی، یک جامعه بسته درخود نیست، سفر می‌کند، جاده و راه می‌سازد. شهر سفرهای فریدون، هوشنگ و کیکاوس در شاهنامه آمده است: همچنین در اسطوره فریدون اشاره شده است که او پس از رسیدن به پادشاهی، به سراسر ایران سفر می‌کند؛ از جمله از آمل به تمیشه که در گرگان است.

می‌رسد و در آن‌جا به شاخه دوم وصل می‌شود که هگمتانه و کرمانشاه را به میان‌رودان وصل می‌کند؛ برای حفظ ارتباط بین مراکز مختلف شاهنشاهی و پایتخت‌های آن، داریوش شبکه‌ای از منازل بین راه تشکیل داد که وسعت و اهمیتش چندان بود که مدت‌ها در شاهنشاهی مزبور پایدار ماند. این جاده‌ها که در درجه اول برای امور اداری به کار می‌رفت، کاملاً بازرسی و مراقبت می‌شد. کاروان‌ها از آن عبور می‌کردند و مبادلات تجاری را که پایه جدیدی در میان اقوام و دول متحد در میانه قلمرو هخامنشی یافته بود، تسهیل می‌کرد... هنوز ممکن است در جبهه‌های مختلف، خط سیر جاده شاهی را ترسیم کرد؛ راهی که ۲۶۸۳ کیلومتر طول داشت و از شوش شروع شد، از دجله می‌گذشت و پس از عبور از حران یا کاره، به ساردس می‌رسید» (گیرشمن، ۱۳۷۲)؛ مزید بر راه ابریشم و راه شاهی که ایران به جهان وصل می‌کرد، جاده‌های سراسری از تخت جمشید در هفت جهت سراسر ایران را به هم وصل می‌کردند (پیرنیا، ۱۳۴۴).

هفتمین دلیل، ایران کشوری بوده است که ۱۱۴۰ جنگ را تا قبل از جنگ دوازده روزه در تابستان ۱۴۰۴ تجربه کرده است؛ جنگ‌ها با خود سبب جابجایی جمعیت‌ها شده‌اند، در جنگ‌های قدیمی بسیاری از ساکنان یک منطقه در رکاب پادشاه از شرق و مرکز ایران به غرب و بالعکس از شمال به جنوب سفر کرده‌اند، بسیاری از این طوایف به دستور فرماندهان و یا شخص شاه در سرحدات ایران مانده‌اند و یا این‌که به دلیل وفاداری به ایران و حکومت از سرحدات به مرکز ایران آمده‌اند. در خیلی از موارد به دلیل ناامنی ناشی از جنگ‌ها، مردمان عادی ترجیح داده‌اند که مهاجرت کنند. به عنوان مثال از آغاز دوره صفویه، ناامنی و تنش بین عثمانی و ایران سبب شده است که بسیاری از ساکنان لرستان پیشکوه و پشتکوه به مناطق دیگر مهاجرت کنند و یا جباریت حکام محلی قاجار در این نواحی سبب شده است که بخش عظیمی از جمعیت به خاطر رهایی از زیاده‌ستانی مالیات، اقدام به مهاجرت کنند و دیگری نهاد همسایگی در ایران نهادی است که غریبه را به خودی و خویش بدل کرده است (ایار، ۱۴۰۳). به این صورت که در قالب سنن مختلف، ی که از شرق ایران مهاجرت کرده است و در غرب ایران سکنی گزیده است، پذیرفته شده است و در نظام همیاری و تعاونی بوم‌زاد آن دیار سهیم و مشارکت داده شده است. همین در هم آمیختگی به ایران موجودیت فرهنگی بخشیده است؛ چرا که «آنچه به سرزمین در معنای فرهنگی آن موجودیت می‌بخشد، قدمت تعامل برونی در مقیاس پهنه زیستی است که اسباب اشتراک آنان در ساحت معنایی می‌شود» (بهشتی و همکاران، ۱۴۰۱: ۲۱۲).

۲-۳- ایران واقعیتهای فرهنگی

ایران قبل از آن که پدیده‌ای سیاسی باشد، یک بود و پدیده فرهنگی است؛ ایران قبل از آنکه در جهان، واقعیتهای نظامی باشد، به عنوان واقعیتهای فرهنگی و امپراتوری فرهنگی شناخته شده است. شاهکارهای ادبی از جمله شاهنامه، مثنوی حافظ، گلستان و بوستان سعدی، رباعیات خیام، لیلی و مجنون نظامی و بسیاری دیگر در کنه ذهنیت اجتماعی ایرانیان نفوذ کرده‌اند. بسیاری از ابیات آن‌ها به مثل و ضرب‌المثل تبدیل

شده است. ادبیات به عنوان یک دانش فرهنگی، هم ریشه در تاریخ دارد و حافظه‌ی تاریخی یک کشور را تشکیل می‌دهد (فیاض، ۱۳۸۲: ۱۷۲).

اگر پدیده‌ای سیاسی بود به سهولت با آمدن سلسله‌ها از خرده فرهنگ‌های مختلف ایران، بایستی عناصر بنیادین فرهنگ آن تغییر می‌کرد. بخش عمده‌ای از تاریخ سیاسی ایران را در قالب سلسله‌های ترک می‌توان ملاحظه نمود. به عنوان مثال صفویه ۲۳۰ سال، قاجاریه ۱۳۶ سال. چرا در این دوران روح قومی و محلی‌گری با وجود مناسب بودن شرایط بر ایران به مثابه کل، غلبه نکرد. چرا شاهان صفوی به زبان ترکی رسمیت ندادند و چنانچه اراده می‌کردند دو قرن و نیم فرصت کمی نبود. اگر ایران سیاست بنیاد و قدرت پایه و فاقد هویت فرهنگی می‌بود، با آمد و رفت سلسله‌ها و حکومت محلی، ۱۵۰ خاندان در دوره اسلامی بایستی چندگانه، تجزیه می‌شد. از جهت دیگر در حوزه هنر و ادبیات سهم آثار و هنر کلاسیک ایران در جهان غیر قابل انکار است. فردوسی، مولانا، حافظ، سعدی، خیام، نظامی، جامی و... هر کدام از این مفاخر ادبی اگر چه در تمام ایران فرهنگی حضور دارند، اما در برخی از پاره‌های ایران یک شاهکار ادبی برجسته‌تر است. بوشهر آیین خیام‌خوانی؛ در بین لرها آیین شاهنامه‌خوانی و.. شاهد هستیم. چگونه در دوره صفویه شاه عباس با آن همه علاقه به شاهنامه‌خوانی دو شاهنامه خوان مشهور عبدالرزاق قزوینی که خویش نویس بود را سالی ۳۰۰ تومان مزد می‌داد تا در حضورش شاهنامه بخواند و دیگری ملا بیخودی گنابادی که سالی ۴۰ تومان دریافت می‌کرد (راوندی، ۱۳۷۱: ۵۷۶). چرا حیدربابای شهریار شهرت ملی دارد، همان‌گونه که ترانه حماسی لری «دایه دایه» چون اولی اخلاق ایرانی و دومی حماسه ایران و ضرورت دفاع از ایران را به تصویر می‌کشند.

۲-۴- جامعه قوی و پیوسته

نظریه جامعه ایرانی ساحت قدرت و جامعه را به لحاظ تحلیل، متمایز می‌کند. بر این اساس، واقعیت پدیدار شده در تاریخ ایران نشان می‌دهد که هیچگاه در طول تاریخ وقتی سلسله‌ای به حکومت رسیده است، به دنبال پاکسازی قومی نبوده‌اند. ما در طول تاریخ شاهد بوده‌ایم که حاکمان ایرانی خائنین به خود و دستگاه یعنی مخالفان خود را قلع و قمع نموده‌اند؛ اما هرگز قومی را خیر. چرا ترک‌ها خاصه صفویه با آن قدرت، اقدام به پاکسازی نژادی نکردند. در گزارش‌های سیاحان و جغرافی‌دانان و حتی متفکرانی مانند سیاست‌نامه خواجه نظام الملک (۱۳۵۸) و نصیحه الملوک امام محمد غزالی (۱۳۹۴) که دغدغه ثبات داشته‌اند، سیاست‌نامه و نصیحت الملوک نوشته‌اند و به مشکل ستیز مذهبی اشاره نموده‌اند اما از ستیز قومی و فرهنگی هیچ اشاره‌ای نکردند.

بنابراین، این وضعیت نشان می‌دهد برجسته نمودن موضوع قومیت‌ها به عنوان فرهنگ‌های متفاوت در ایران یک موضوع متأخر و بی ارتباط با نگاه‌های شرق‌شناسانه و استعماری نیست. اگر قومیت به این

معنا که مورد نظر چند فرهنگ گرایان است، چرا اتابکان لر کوچک با ۴۸۶ سال حکومت و آن اقتدار، نه خواهان جدایی از ایران بودند و نه تلاشی در تغییر زبان و خط فارسی داشته‌اند. چرا سلسله‌های متفاوت ترک تبار یعنی سلسله‌های غزنویان با ۱۶۸ سال، سلجوقیان ۸۲ سال، خوارزمشاهیان ۱۴۷، ایلخانان مغول ۸۲ سال، تیموریان ۱۳۲، صفویه ۲۲۹ سال، افشاریه ۱۳ سال و قاجاریه ۱۳۶ سال که در مجموع ۹۸۹ سال در تاریخ ایران قدرت در دست داشته‌اند، اقدام به استقلال و تغییر خط و زبان نکرده‌اند؟ در دوره صفویه، وقتی انگیزه مهاجرت‌ها به خارج از ایران بررسی می‌شود، هیچ گروهی به خاطر به حاشیه رفتن قوم و فرهنگ محلی، احساس فشار و در نتیجه اقدام به مهاجرت نکرده است (صفت گل، ۱۳۸۸: ۱۷۳).

در شورش‌ها بر علیه سلسله‌ها و حکومت و علت سقوط هیچ کدام تبعیض قومی مطرح نشده است، در حوزه جنبش‌ها، می‌توان به رستاخیز مانی اشاره نمود. این جنبش‌ها یا به دنبال عدالت هستند، مانند مزدک؛ یا به دنبال احیاء عزت ایران هستند، مانند شعوبیه، اسماعلیه در دوره سلجوقی، سربداران، مرعشیان، محمد تارایی و در دوره صفویه، جنبش‌های مشعشیان، جنبش تبریز و... (نوذری، ۱۳۹۳) و نقطویان که جنبشی فکری در دوره صفویه (صفت گل، ۱۳۸۸: ۱۹۱) است؛ هیچ کدام داعیه استقلال طلبی قومی نداشته‌ند، بر خلاف دوره معاصر و صد سال اخیر ما که البته در فضای شبه روشنفکری و قومی چنین مباحث طرح می‌شود.

۲-۵- ایران جامعه‌ای نیرومحور بوده است نه قوم‌محور

مبنای حرکت اعتراضی، اصلاحی، جنبش‌ها و حتی شورش‌ها در ایران، نیروهای اجتماعی بوده‌اند. تا دوره جدید و طرح‌های استعماری، حرکت‌های ناموفق قومی شکل می‌گیرند؛ اما حرکت‌ها و جنبش‌های سازنده در طول تاریخ، بر پایه نیروهای اجتماعی مانند عیاران، پهلوانان، تجار، بازرگانان، خاندان علم پرور، خاندان حکومتی، روحانیت و معتمدین بوده است. ما در طول تاریخ خود حرکت‌های قوم‌گرایانه و مستقل از هویت ایرانی نداریم، اگر چه در دوره جدید، مباحث تجزیه طلبی شیخ خزعل در خوزستان، یا قاضی محمد هستیم. براساس نظریه جامعه ایرانی، نیروهای اجتماعی مانند تجار، روحانیت و روشنفکران بوده‌اند که به جامعه و عناصر متشکله آن شکل داده‌اند، نه نیروهای واگرا، نیروهای اجتماعی بسیاری در گذر زمان در تحولات ایران نقش‌آفرینی داشته‌اند. نقش و اثر هریک از این نیروها به دلیل موقعیت‌های متفاوت از یکدیگر متمایز است (آزادارمکی، ۱۳۹۱: ۴۰۱).

هیچ حرکت جمعی قومی، منتج به نتیجه‌ای در ایران نداشته‌ایم، اگر چه در انقلاب مشروطه، تبریز مهم است و لر بزرگ -بختیاری‌ها- نقش‌آفرینی می‌کنند؛ اما حرکت، رنگ قومی نمی‌گیرد، حتی در فتح تهران توسط لرها، این نیروهای سیاسی، مذهبی و روشنفکران و بازاریان هستند که نقش‌آفرینی می‌کنند. به راستی اگر این نیروها که هر کدام مربوط به پاره‌ای از ایرن بودند، فهم مشترک و فرهنگ مشترک نداشتند

و تنها شهروند بودند، چگونه در پیروزی این انقلاب سهیم بودند. شهروندی با اهلیت تفاوت دارد. «جامعه‌ایرانی با محوریت نیروها و نهادهای اجتماعی، تلاش کرده است تا از طریق دولت‌های مقتدر و مدرن، نهادهای جدید را بر پا کند» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۳۱).

۲-۶- ایران به مثابه یک اندام‌واره یا سازه‌واره

هگل، بین دو نوع کل تمایز قائل می‌شود، نخست کل افزاروار^۱ شبیه یک مشت قند که در داخل یک قندان ریخته می‌شوند و دیگری یک کل اندام‌وار^۲ مثل اندام بدن که در تعامل متقابل بوده است و فقدان یکی سبب عدم تعادل می‌شود (ستیس، ۱۳۹۸: ۲۸۲). در حوزه جامعه، به صورت فرضی، جمعیت را از ادیان، زبان و خاستگاه قاره‌ای مختلف مجسم کنید که به هر دلیلی در یک جغرافیا جمع شده‌اند. در شرایط اولیه، یک کل افزاروار هستند، اما در طول سده‌ها و هزاره، چنانچه همجواری تداوم بیابد، به تدریج نظام معنایی و روایی مشترکی شکل خواهد گرفت که در نهایت به سمت کل اندام‌واره حرکت می‌کند؛ مقایسه کانادا و ایران از حیث قدمت و تاریخ شکل‌گیری، راهگشا به نظر می‌رسد.

۲-۷- چند فرهنگ‌گرایی بی جهت

در ایران از تز چند فرهنگی، هدف مشخصی دنبال نمی‌شود، جز این شعار که به همزیستی مسالمت‌آمیز نیاز داریم، واقعیتی که از قبل در جامعه ایران موجود بوده است. مقایسه سیاست چند فرهنگی در کره جنوبی و ایران از منظر تحلیلی نشان می‌دهد طرح موضوع چند فرهنگی در کره مرتبط است با سیاست مهاجرپذیری، رشد اقتصادی و آن هم با دغدغه جذب در فرهنگ کره و حفظ یکپارچگی (پیتز جی، ۲۰۱۹) و یا این که کیم^۳ (۲۰۱۲) اهمیت سیاسی جنبش کارگران مهاجر در کره را بررسی می‌کند. در کانادا و استرالیا با واقعیت مهاجرتی و جمعیت مهمان‌گون و سیال آن‌ها در ارتباط است؛ در ایران چند فرهنگی، در جامعه بدون نزاع قومی و همزیستی مسالمت‌آمیز، چه موضوعی را دنبال می‌کند. در پاسخ به کدام مسأله مطرح شده است؟

۲-۸- اقلیت و اکثریت

نکته جالب آن است که در ایران، هر استانی خودش را اقلیت می‌داند، با تعمق بیشتر کسی نمی‌تواند بفهمد اکثریت کیست؟ البته اکثریت ساختگی «فارس» موضوع جدیدی است و مسبوق به سابقه نیست آن‌چه ابن حوقل، در نیمه نخست قرن چهارم هجری در سفرهای خود به که ایران آمده، در کتاب سفرنامه ایران در صورالارض می‌نویسد، آنان را سه زبان است: زبان فارسی که بدان سخن می‌گویند و همه مردم

^۱. Mechanical whole

^۲. Whole organically

^۳. Kim

فارس آن را می فهمند، مگر الفاضی که مختلف است و قابل فهم عموم نیست. اما زبانی که کتاب ای عجم و شرح وقایع و مکاتبات زرتشتیان بدان نوشته می شود، پهلوی است که ایرانیان برای فهمیدن آن احتیاج به تفسیر دارند. دیگر زبان عربی است که مکاتبات پادشاه و دیوان و عامه مردم بدان است» (ابن حوقل، ۱۳۶۶: ۵۶-۷). اقلیت یعنی گروهی که جامعه آن را نمی پذیرد و طرد می کند. کسی اقلیت است که در مدرسه اش، در وسایل حمل و نقل عمومی، در نشست و برخاست و در ازدواج ها طرد می شود. اعضای گروه اقلیت غالباً خود را مردمی جدا از اکثریت قلمداد می کنند. آن ها به لحاظ فیزیکی و اجتماعی از اجتماع بزرگ تر، جدا و منزوی هستند و معمولاً در محله های معین یا شهرها و مناطق معینی در یک کشور، تمرکز می یابند و ازدواج های اندکی میان اکثریت و اقلیت و یا در بین اقلیت ها صورت می گیرد (گیدنز، ۱۳۸۹: ۳۶۲). در ایران، عنوان اقلیت برای تمام نواحی ایران به کار گرفته می شود، که قطبی بودن توسعه و نابرابری در برخورداری از مواهب توسعه بوده است و البته ایدئولوگ ها مانند پان ها با هدف سیاسی در قالب قرائت فرهنگی و عدالت خواهانه در شکل گیری و جعل اقلیت اکثریت نما، سهیم بوده اند.

۹-۲- واقعیت سیاسی ایران

سلسله های مختلف هر کدام از یک خاندان، قبیله و جغرافیای فرهنگی خرد ایران برخوردارند». تقریباً تمام سلسله های ایرانی از میانه قرن پانزدهم تا اوایل قرن بیستم یا از تبار ایلات کوچ نشین بودند و یا مانند صفویه به کمک ایلات کوچ نشین به قدرت رسیدند» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۴۰۲). در دوره های مختلف، ما شاهد گروه هایی از خرده فرهنگ های «مای ایرانی» به مثابه کلان ترین ما، با نقش آفرینی متفاوت هستیم. مثلاً در دوره صفویه، لر ها و کردها بیشتر حضور نظامی دارند (فوران، ۱۳۹۰: ۴۹) این گونه نبوده است که به صورت عمدی، عده ای را به نام اقلیت حذف کنند، چرا در هر دوره ای و یا بازه زمانی مقارن با یک سلسله، پادشاه آن سلسله، نام ایران را تغییر نداد؛ چرا خبری از زبان های محلی در دوره های مختلف تاریخی ایران وجود ندارد. حتی اگر جامعه ایران را در مضیق ترین معنای خود یعنی معنای سیاسی متصور باشیم، یک پرسش اساسی همچنان مطرح است و آن هم عنصر زبان فارسی است. در دوره آل بویه، اتابکان لر، نادرشاه افشار ترک، دوره قاجاریه ترک زبان و مغولان، این عنصر فرهنگی و سایر عناصر ایرانی مانده اند و اتفاقاً ماهیت پدیده نظام های سیاسی و فرازو فرود آن به درهم تنیدگی فرهنگ ایرانی کمک کرده است. پروژه ملی کانادا، پروژه ای مبتنی بر مهاجر-استعمار است. همزمان با اینکه استعمارگران بریتانیایی و فرانسوی در سرزمین هایی که اکنون کانادا نامیده می شود، ساکن شدند و برای بقا کمتر به مردم بومی وابسته شدند، پروژه ای برای حذف [سرزمین های بومی] رواج یافت که از طریق آن حضور و شیوه های زندگی بومیان از طریق جذب فرهنگی و نه با خشونت آشکار، از بین رفت (جیمز و هاوارد، ۲۰۲۱: ۱).

۱۰-۲- تاریخی بودن جامعه ایران، زمینه ساز نظام معنایی مشترک

ایران یک نو جامعه نیست که دیروز و یا امروز به علت یک رخداد سیاسی یا کشفی و مهاجرت غیر منتظره‌ای و یا یک قرارداد سیاسی شکل گرفته باشد. ایران، جامعه‌ای است تاریخی. تجربه زیسته باهم‌بودگی و باهم زیستی این مردم به هزاران سال طول کشیده است. با وجود گسست سیاسی در دوران ملوک‌الطوایفی از بین ۱۵۰ خاندان که هر کدام در پهنه‌ای از ایران حکوت می‌کردند، تنها سلجوقیان، مغولان، صفویان، افشاریه و پهلوی در سراسر این حکمرانی کردند (فراستخواه، ۱۳۹۶: ۱۲۷).

پرسشی اساسی از منظر فرهنگ در این بازه زمانی مطرح می‌شود؛ چرا خاندان‌های حکومت‌گر در این بازه زمانی ملوک‌الطوایفی در فقدان حکومت مرکزی فراگیر، ایرانیّت و مؤلفه‌های فرهنگی آن مانند زبان فارسی، خط فارسی، اساطیر و مفاخر آن را پس نزدند، بلکه آن را نگاه داشتند. «معانی به روزگاران در محیط انباشته و ذخیره می‌شوند و نسل به نسل انتقال می‌یابند. از همین‌رو قدمت تعامل جامعه با محیط، هر چه طولانی‌تر شود، بیشتر و بیشتر معنای محیط را از موقعیت جغرافیایی به ابری غلیظ از معانی تبدیل می‌کند. به تبع تداوم و سخت جانی محیط، معنای «اهلیت» بیشتر معنای سرشتگی با ساحت معنایی محیط دارد تا ساحت مادی. نخست آغشتگی با ساحت معنایی محیط است که جامعه را از دانایی برخوردار می‌کند و کیستی‌اش را رقم می‌زند. در سرزمین‌هایی که قدمت سکونت و علی‌الخصوص مدنیت، در آن‌ها بسیار نیست و شأن مادی محیط، به مراتب، آن معنای تفوق را دارد، شهروندی بیش از اهلیت معتبر است (بهشتی و دیگران، ۱۴۰۱: ۱۸۸). در ایران بودن، چندین هزاره اشتراک و در اسلامی بودن، حدود ۱۵ قرن، زمان کمی برای شکل‌گیری نظام معنایی مشترک نیست، روایت ایران متمایز از استرالیا، کانادا و آمریکا است. «هر قدر حیات جامعه در محیطی قدیمی‌تر باشد، آنگاه نزد آن جامعه، حیث روایی امور معرفه‌تر و معتبرتر از حیث مادی آن می‌شود» (همان: ۲۱۰).

۲-۱۱- ضرورت طرح تعلق‌های چندگانه

بنا نهادن هویت‌های قبیله‌ای، جهان ما را به سمت جنبش‌های بنیادگرایی سوق می‌دهد. از آن‌جا که خوانش سطحی و توأم با تعصب در چندفرهنگ‌گرایی، به تقلیل‌گرایی فرهنگی و شکل‌گیری هویت‌های قبیله‌ای منجر خواهد شد. ارائه تصویری نابردبار از هویت، به حاشیه رانده شده و مغضوب، چه دانشجویانی که بر سر کلاس، به هویت ملی حمله می‌کنند و هویت شهر و ده خود را مصداق و نمونه‌ای از یک هویت مغضوب و طرد شده می‌دانند، بدون اندکی مذاقه و تأمل، از ضرورت ملی شدن لهجه و گویش ده و قریه خود صحبت می‌کنند. «هریک از ما باید شهامت آن را داشته باشد که چندگانگی هویتش را به عهده بگیرد و هویتش را چونان سرجمع تعلق‌های گوناگونش ادراک کند، نه این‌که آن را تنها به یک تعلق‌اش که چونان تعلق برتر، چونان ابزار طرد و گاهی نیز چونان ابزار جنگ، قد بر افراشته است، یکی بداند» (معلوف، ۱۳۹۲: ۱۷۵).

۲-۱۲- فراز و فرود علمی ایران و مفاخر علمی

چنانچه تز و ادعای چند فرهنگ‌گرایان در مورد موفقیت تحصیلی و علمی را بپذیریم، آنگاه رشد علمی و موفقیت علمی یک جامعه می‌تواند ناشی از همسانی فرهنگی و نظام معنایی آن جامعه باشد، اما واقعیت آن است که موفقیت نظام تعلیم و تربیت و نهاد دانش، چندان به چنین متغیری گره نخورده است. از منظر تاریخی، به جامعه‌ای مانند ایران که قبل از دوره معاصر بسیار پنهاور تر بوده است و نظام آموزشی آن توانسته است شخصیت‌های بسیار بزرگی را به جامعه جهانی عرضه کند؛ چگونه در دارالفنون با آن همه معلم خارجی و غیرایرانی که مصداق واقعی چند فرهنگی بود، آن همه شاگرد پرورش یافت؛ چگونه کسی از ری به بلخ و بخار می‌رفت و دیگری به دوشنبه و از ری به بغداد و سپس به جندی شاپور و این همه توفیق حاصل می‌شده است. این شواهد تاریخی نشان می‌دهند که حتی اگر تز چند فرهنگی درست باشد، ایران اتفاقاً چند فرهنگی نیست. با این وصف هر چه شواهد دال بر توفیق تز چند فرهنگی ارائه شود، چندان‌گویی فرهنگ ایرانی رد خواهد شد.

۲-۱۳- تناقض میان مفروضات شرق‌شناسانه و فرهنگ بومی

در دانش شرق‌شناسی و دانش جامعه‌شناسی توسعه و انسان‌شناسی توسعه، بسیاری از فرهنگ‌های غیر غربی به مثابه مانع توسعه معرفی شده‌اند، از جمله در دیدگاه‌های نوسازی متقدم (سو، ۱۳۸۵) که برآمدن رویکردهای ضد توسعه و پسا توسعه‌گرایی، منجر به عقب‌نشینی و تمامیت‌خواهی گفتمان توسعه اروپا محور شد (ندروین پیتز، ۱۳۹۵). در کشورهای غیر غربی از جمله ایران، تلاش شده است تا این داوری‌های تلخ پیرامون جامعه و فرهنگ ایرانی اصلاح شود و یک روایت انتقادی امید بخش از ایران ارائه شود (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۹ و فرهادی، ۱۳۹۷ ج ۱ و ۲). تأمل برانگیز آن است که داوری امید بخش این اندیشمندان به حاشیه رفته است و از همان مجرای که روزی تمام فرهنگ‌های غیر غربی، مانع توسعه معرفی می‌کردند، به ضرورت توجه به فرهنگ‌های محلی کهن ملت‌ها در قالب فدرال و میراث بشری، نگاه ابزاری می‌شود، چرا که یکی از نقاط تلاقی استعمار و مستعمره، محیط مدرسه است (روشه، ۱۳۸۰: ۲۰۰) و چه چیزی بهتر از برنامه‌داری که خزنه و پنهان در میان‌مدت از طریق جایگزینی نسل، زمینه‌ساز تحقق اهداف مورد نظر استعمار می‌شود.

۲-۱۴- شکاف‌های متقاطع پیرامون محورهای همگرای قوی

واقعیت آن است که چندان‌گویی، مربوط به کشورهای است که محور همگرایی قوی مانند زبان مشترک تاریخی نه بخشنامه‌ای می‌باشد و نظام معنایی و روایی مشترک ندارند؛ در کشورهایی که زبان مشترک قوی فرهنگی و دین به عنوان نظام معنایی مشترک وجود دارد، خیلی از شکاف‌های فرهنگی مانند تفاوت‌های اندک در اساطیر به مثابه بخشی از نظام روایی رنگ می‌بازند و حول محور دین بسیاری از

شکاف‌ها آشکار یا پنهان می‌شوند. آنچه در بوسنی هرزگوین رخ داد اگرچه از نظر تبار قومی و نژادی تا حد زیادی ریشه‌ مشترک اسلاوی دارند، اما از نظر هویتی به سه گروه بوسنیایی مسلمان، صرب ارتدوکس و کروات کاتولیک تقسیم می‌شوند، یعنی تبار نژادی ذیل مؤلفه‌ دین به لحاظ تقسیم‌بندی محو شده است و به جنگ مرگبار ۱۹۹۲ در بوسنی و با نسل‌کشی مسلمانان توسط صرب‌ها همراه شد. زبان مردم صرب، کروات است اما در نوشتار مسلمانان و کروات‌ها، الفبای لاتین و صرب‌ها الفبای سیریلی به کار می‌برند (گیدنز و بردسال، ۱۳۸۹: ۳۷۵، یوسف‌وند، ۱۳۷۲) یا در نسل‌کشی روآندا در سال ۱۹۹۴ (گیدنز و بردسال، ۱۳۸۹: ۳۷۶). در ایران، زبان فارسی و دین اسلام، دو مؤلفه‌ همگرایی قوی هستند که شکاف‌های فرهنگی نه چندان چشمگیر را به آسانی در خود هضم می‌کنند.

۳- نسبت با مسائل

۳-۱- عدم فهم واقعیت مدرسه، ایرانی

یکی از ایرادات اساسی چند فرهنگ‌گرایان، غفلت از مسائل اساسی آموزش و پرورش ایران است. آن‌ها نسبت به بسیاری از مسائل مهم آموزشی غفلت کرده‌اند (جیمز و هاوارد، ۲۰۲۱) و از آن بدتر، در با مسأله‌ سازی از جنس مسائل نادیده و ناپیدایی که توسط آن‌ها بر ساخت می‌شود می‌توان به مسائلی مانند همزیستی مسالمت‌آمیز، کلیشه‌ها، تبعیض و ستم اشاره نمود که طرح این مسائل ساختگی می‌تواند مسائل بنیادین و ملموسی مانند مافیای کنکور، کالایی شدن آموزش، نابرابری طبقاتی شدید در آموزش، اشتغال آینده، فروش سؤالات کنکور و فروش سندلیاز جمله دغدغه‌های دانش‌آموزان؛ گسترش رفتارهای پرخطر، خشونت بر علیه معلمان، استخدام معلم در سال‌های اخیر بدون رعایت استانداردها، نارضایتی معلمان، کاهش شانس قبولی دانش‌آموزان مدارس عادی و مناطق محروم در رشته‌ها و دانشگاه‌های درجه‌ یک را به حاشیه توجه هدایت کرده اند. آنچه چند فرهنگ‌گرایان در داخل، مدعی بهبود و سامان‌دهی به آن هستند، اصلاً وجود ندارد، اتفاقاً در مدارس، ستیزها از جنس آشوب فرهنگی، گسست بین نسلی، شیوع رفتارهای پرخطر، کاهش تعلق به هویت ایرانی- اسلامی و مسائلی است که قرار است با چندفرهنگی بهبودی بیابند، مانند تبعیض نژادی؛ ستیز قومی دانش‌آموزان و ستیز قومی والدین وجود ندارد؛ ستیز والدین در انتخاب مدرسه خوب است نه مدرسه با اکثریت یا اقلیت فلان قوم و نژاد؟ در آمریکا هم مطالعات نشان می‌دهند که چند فرهنگی نه بر مسائل بنیادین، بلکه بر تجلیل از تنوع، متمرکز است (هیدالگو و همکاران^۱، ۱۹۹۶؛ جکسون^۲، ۲۰۰۳ به نقل از گورسکی، ۲۰۰۶: ۱۶۳). آن‌ها موفقیت تحصیلی را به توجه به تنوع فرهنگی تقلیل می‌دهند و توضیح نمی‌دهند آیا متغیرهای تعدیل‌گری مانند سطح هوش، پایگاه خانوادگی، کیفیت آموزش و استعداد کنترل شده‌اند یا نه.

^۱.Hidalgo et al

^۲. Jackson

۳-۲- عدم ارتباط با اولویت های جامعه

یک نقد بنیادین دیگر به تدریس چند فرهنگی، بیگانگی آن از واقعیت های جامعه است؛ بنا بر پیمایش های ملی در طول چند دهه اخیر، ستیز فرهنگی، درگیری های نژادی و قومی از مسائل و اولویت های جامعه نبوده است. در کشورهای خاستگاه این برنامه درسی، شاهد تاریخ طولانی از تبعیض نژادی و ستیز قومی بودم در گروهی از محققان دیگر، در واکنش به تنش های نژادی در ایالات متحده و یهودستیزی در اروپا، با استفاده از منابع آموزشی چندفرهنگی، برای ایجاد نگرشی برابر برای همه نژادها و از بین بردن جداسازی، برای ترویج پذیرش بین نژادی تلاش کردند (بنکس، ۱۹۹۳: ۱۷ به نقل از هیلر، ۲۰۱۴: ۵۹۴). بنابر پیمایش ارزش و نگرش های ایرانیان ۶۶ درصد مردم در سطح موافق و کاملاً موافق به وجود عدالت قومی اعتقاد داشته اند و ۸۶/۸ درصد در سطح زیاد و خیلی زیاد به هویت ایرانی خود افتخار کرده اند و چنانچه سطح متوسط به آن افزوده شود به ۹۵/۷ درصد می رسد (وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۳۸۲)؛ در سال ۱۳۹۶ در پیمایش ملی در مقیاس سه سطحی کم، متوسط و زیاد ۸۲/۴ درصد اظهار داشته اند به ایرانی بودن خود افتخار می کنند که با افزودن درصد سطح متوسط ۱۲/۶ به ۹۵ درصد می رسد (شورای اجتماعی کشور، ۱۳۹۶) در سال ۱۴۰۲ بر اساس موج چهارم ۸۳ درصد اظهار داشته اند، به ایرانی بودن خود افتخار می کنند و در پاسخ به این گویه که همه اقوام ایرانی یک ملت واحد هستند، ۷۶/۵ درصد موافق و کاملاً موافق بودند و تنها ۱۶/۸ درصد ابزاز مخالف کرده اند (وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱۴۰۲). جامعه ایرانی خودش را امری تمدنی و فرهنگی تا صرفاً سیاسی تعریف می کند و بر محوریت و اهمیت ادبیات و فرهنگ و گنجینه تاریخی تأکید بسیار داشته است و در نتیجه جریان قدرتمندی با هر نوع تغییر در این حوزه شکل گرفته است» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۰۹).

بحث و نتیجه گیری (به سوی طرح جایگزین: تدریس فرهنگی)

در نقد مطالعات پیشین در مورد ضرورت تدریس چند فرهنگی در ایران، دسته نخست باید اشاره شود که این مطالعات بر اساس مفروضاتی اثبات نشده، این برنامه درسی را برای ایران تجویز نموده اند که تمام تلاش این مطالعه بر رد مفروضه های ضمنی این مطالعات بوده است (صادقی و یعقوبی ۱۴۰۱؛ مصطفی زاده و همکاران، ۱۳۹۸؛ پوردیان و دیگران، ۱۴۰۱) و در نسبت با ادعا و یافته مطالعات دسته دوم مبنی بر مفید بودن توجه به پیشینه فرهنگی از جمله؛ بنکس^۱ (۲۰۰۶)؛ عاشوری و صادقی (۱۳۹۹)؛ کیم و سو^۲ (۲۰۱۸) ضمن پذیرش توجه و تأکید بر ضرورت توجه به فرهنگ؛ در فرایندی متفاوت با تحقیقات داخلی نشان داده است که ایران چند فرهنگی نبوده است، بلکه یک پهنه فرهنگی پیوسته با کانون های فرهنگی متنوع است. همچنین در ارتباط با دسته سوم مطالعات فهرست شده در پیشینه این مطالعه با رد

1. Banks

2. Kim & So

چند فرهنگی بودن ایران، پرداختن به این الزامات را ضروری تشخیص نمی‌دهد. همچنین مطالعه‌ی حاضر همسو با مطالعات دسته‌ی چهارم مبنی بر غفلت چند فرهنگ گرایان در تقلیل فرهنگ، غفلت از مسائل اساسی مانند نابرابری آموزشی از جمله هیلر (۲۰۱۳)؛ اسلیتر^۱ (۲۰۱۴) به نقل از به نقل از چاپلین، (۲۰۱۹)؛ هریت و دیگران^۲ (۲۰۱۷)؛ کارولینا و دیگران (۲۰۲۰)؛ گرینچ (۲۰۲۰) تأکید دارد که مسائل بنیادین آموزش و پرورش و مسائل ادعایی چند رایان مانند همزیستی نامسالمت‌آمیز، ستیز قومی، تبعیض نژادی در جامعه و مدارس ایران مشاهده نمی‌شود، بلکه مسائلی اساسی مانند اضطراب کنکور، کالایی شدن آموزش و پرورش، معیشت معلمان، بی‌اشتهایی تحصیلی، فقدان آموزش مهارت‌های زندگی از اولویت‌های خانواده و مدارس ایرانی است. اگر تناسب برنامه‌ی درسی با هستی جامعه‌ی ایرانی را مفروض بگیریم باید توجه شود که بنا بر استدلال‌ها و یافته‌های این مطالعه «تدریس چند فرهنگی با هستی جامعه» ایران تناسب ندارد؛ بنابراین ره‌آورد عملیاتی این درس برای برنامه‌ی درسی «تدریس فرهنگی» به مثابه برنامه‌ی متناسب با مختصات جامعه‌ی ایرانی است؛ که در ادامه به اختصار به معرفی آن می‌پردازیم. با فروپاشی قدرت‌های استعماری، مفاهیم آموزش مبتنی بر فرهنگ^۳، پاسخگو به فرهنگ، وابسته به فرهنگ، حساس به فرهنگ، ریشه‌دار به فرهنگ، مرتبط با فرهنگ و متجانس با فرهنگ به عنوان رویکردی جایگزین برای رویکرد آموزشی غربی و استعماری، پیشنهاد شد، برای مثال، چت باورز^۴ بر نیاز به «سواد زمین^۵» تأکید کرده است که در آن دانش‌آموزان درباره‌ی بوم‌شناسی مناطق زادگاه خود و شیوه‌های پایداری به منظور حفظ زمین برای نسل‌های آینده تأکید می‌نمودند (گی^۶، ۲۰۱۰؛ یامائوچی^۷، ۲۰۰۵؛ باورز^۸، ۱۹۹۳ به نقل از ناوین و ماریلا^۹، ۲۰۱۴: ۵).

پیشنهاد این مطالعه بر اساس مختصات جامعه‌ی ایرانی که جامعه‌ای پیوسته، قومی و تاریخمند با سابقه‌ی تمدنی و نقش‌آفرینی جهانی بوده است «تدریس فرهنگی» است. اگر چه در وجهی، شبیه مدل «تدریس پاسخگو به فرهنگ^{۱۰}» است که در آن که فرهنگ‌های دانش‌آموزان را تأیید و تصدیق می‌شود و بر کودک، از جمله هویت، پیشرفت تحصیلی، مسئولیت مدنی و آگاهی انتقادی او متمرکز است (کاستانگو، ۲۰۰۹: ۴۶). اما در تفاوت با رویکردهای فرهنگ‌مدار فوق‌الذکر، تدریس فرهنگی ایران را به عنوان یک کل فرهنگی و یک پهنه فرهنگی با تنوع کانون‌های فرهنگی تلقی نموده‌اند که در هسته سخت فرهنگ یا لایه‌های درونی فرهنگ به مثابه دوایر متحدالمرکز، دارای اشتراک و انسجام است. بنابراین تدریس فرهنگی بر خلاف

1. Sleeter

2. Harriet et al

3. Culture-Based Education

4. Chet Bowers

5. land literacy

6. Gay

7. Yamauchi

8. Bowers

9. Navin & Mariella

10. culturally responsive teaching

تدریس چند فرهنگی به انشقاق و تفرق منجر نمی شود و ضمن تناسب با «هستی جامعه ایرانی» با مختصات مشروح در نظریه جامعه ایرانی، بر پتانسیل فرهنگی (فرهادی، ۱۳۹۷) جامعه ایران استوار است؛ ظرفیتی که ایران را در چندین هزار سال، در جغرافیای پرتلاطم و بلاخیز، پایا و پویا نگه داشته است. «وقتی از فرهنگ سخن می گوئیم، به صورت عمومی، نظر به دانایی در مقیاس سرزمین داریم؛ یعنی دانایی که به سبب زیستن در سرزمینی واحد میان همه اهل آن سرزمین مشترک است آنان را از اهالی سرزمین های دیگر متمایز می کند» (بهشتی و دیگران، ۱۴۰۱: ۱۳۰). «دانایی، معرفتی است که تاریخ آن را پدید آورده است. به این معنی، تاریخ، فرصتی است که طی آن انس نسبت به محیط ممکن شده است و «اهلیت» شکل گرفته است. این فرصت به معنی روز و ماه و سال نیست، بلکه به معنی فراز و نشیب هایی است که در حیات یک جامعه رخ داده است و آن را با موقعیت های جدیدی مواجه کرده است و به تقلا برای یافتن راه حل هایی واداشته است» (همان: ۱۳۱).

بر این اساس، آموزش و پرورش ایران به معلمانی با سواد تمدنی و فرهنگی بر پایه تاریخ، انسان شناسی فرهنگی و جامعه شناسی تاریخی ایران نیاز دارد؛ اگر چه ضرورت تدریس چند فرهنگی برای مواجهه ایرانی با جهان غیر ایرانی در حاشیه این درس لازم است. تدریس فرهنگی با شناساندن ایران به مثابه یک واقعیت پیوسته پویای تاریخی، بر نقش آفرینی ممتاز ایران در تمدن بشری، فرهنگ سختکوشی، قنات، آب آورها و رنج های جانکاهی که ایرانی به جان خریده است تا ایران حفظ شود از بنه و قنات، ایثار و مقاومت و رشادت در ۱۱۴۳ جنگ تا به امروز، به عبارتی بر رموز «پایایی و پویایی» ایران و ذخیره دانایی و پتانسیل فرهنگی ایرانیان تمرکز می شود؛ همچنین در این مدل تلاش می شود که عناصر و مناسک مشترک فرهنگی در حوزه معنایی مانند دین، نوروز و ده ها مناسک و آیین مشترک با تنوع در جلوه های پدیداری، ذیل هسته های بنیادی فرهنگ در معنایی انسجامی و وحدت آمیز طرح شود. در این برنامه درسی کلاس و مدرسه با تأکید بر ذخیره دانایی به دانش آموز ایرانی اهلیت (بهشتی و دیگران، ۱۴۰۰) بخشیده است و با تأکید بر حفظ ذخیره دانایی و استفاده از پتانسیل فرهنگی (فرهادی، ۱۳۹۷) به آنان یاد آور می شود که ایران جامعه ای قوی و پیوسته است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۹) که توسعه آن بر فراز سنت ممکن است نه در برابر آن (فرهادی، ۱۳۹۷ ج ۱ و ج ۲). در برنامه درسی بر پایه فرهنگ، رمز پایداری گذشته ایران و البته دورنمای پویایی حال و آینده آن براساس هستی جامعه ایران بدون چسبیدن تحجرآمیز به گذشته، بلکه با استفاده از دانش بومی و مختصات بومی، پهنه زیستی و کانون های زیستی ایران (بهشتی و همکاران، ۱۴۰۰) در سطح مادی و روایی یادآوری و آموزش داده می شود تا بدانند که چگونه نیاکان حکیم و دانا اما در بسیاری موارد نانوشته و ناخوانای ما^۱ چگونه در مواجهه با این همه بحران، «ایران» را

^۱ - نگارنده بر خود شرم می داند نیاکانی که با تدبیر خود در تعامل با این پهنه بلاخیز، نیمه خشک و مادام مورد طمع و هجمه بیگانگان، که ایران را بارها پس از هر ویرانی به فراز رسانده اند و تا به امروز نگه داشته اند، بیسواد بخواند؛ بلکه آنان را

حفظ کرده‌اند، تمدن‌آفرین بوده‌اند و میراث مادی و معنوی فرهنگی آفریده‌اند. با عنایت به معرفی مختصر از «تدریس فرهنگی» به‌طور خلاصه به مقایسه آن با «تدریس چند فرهنگی» با توجه به مختصات جامعه ایرانی می‌پردازیم؛ چرا که هر جامعه‌ای بر پایه هستی تاریخی و اجتماعی خود به یک برنامه درسی ویژه نیاز دارد.

جدول شماره یک- مقایسه تدریس فرهنگی و تدریس چند فرهنگی

مؤلفه‌ها	تدریس چند فرهنگی	تدریس فرهنگی
فهم فرهنگ	فهم مسطح و همتراز از فرهنگ	فهم نا مسطح و نا همتراز از فرهنگ
کارکرد فرهنگ	سیاسی	انطباقی: سیاسی / اقتصادی / اجتماعی
کارگزاران فرهنگ	نواحی جغرافیای (خطوط فرضی قومی)	نیروها و نهادهای اجتماعی
زمان	تمرکز برگزیده نزدیک و حال	پیوستار زمانی از آغاز تا کنون
نقطه شروع	تفاوت‌ها و تنوع‌ها	اشتراکات و هم پوشانی‌ها
مفروضه بنیادین در مورد ایران	متفاوت و به اجبار کنار هم چیده شده	مشترک و به اقتضای اقلیم در جلوه‌ها متفاوت
ذخیره دانایی (سنت)	محلی‌گرایی تفرق‌خواه	محلی‌گرایی وحدت‌گرا
برداشت از هویت	چهل تکه‌ای، اما قبیله‌ای	یگانه اما متنوع، منسجم فراگیر
برداشت نمادی	اختلال نمادی تمرکز بر عناصر واگرا	نظم نمادین به دلیل توجه به عناصر همگرا
فهم از ایران	گسسته	پیوسته
اشتراک میراث	حداقلی و گسسته	حداکثری و پیوسته از طریق اشاعه
نظام معنایی	تحمیلی و ناکارآمد	مشترک و کارآمد
پیامد	ایجاد واگرایی تجزیه طلبانه	پذیرش تنوع وحدت گرایانه

ما به عنوان یک کهن سرزمین، بارها در هم آمیخته و جوش خورده و ممزوج شده‌ایم؛ هر کسی از ما به علت زیست تاریخی و در هم آمیختگی به یک اندازه ایرانی بوده است. هر برساخت هویت در ایران همزمان باید تعلقات محلی و ملی را در بر بگیرد، هر کسی باید این حس را در خودش تقویت کند و معلم و آموزش و پرورش ما باید بر پایه هستی اجتماعی ما ایرانیان، این روحیه و حس تعلق چندگانه که بسترساز صلح، دوستی و بالندگی تاریخی ما بوده است، در قالب «برنامه درسی چند فرهنگی» گسترش و آموزش دهد نه تدریس چند فرهنگی که بنابر یافته‌های این مطالعه، با هستی جامعه ایرانی تناسب ندارد.

حکمایی ارسطو و صدرا ناخوانده، اما حکمت را با گوش جان شنیده‌ای می‌داند که سرشار از دانش و دانایی برآمده از بوم و هستی تاریخی و اجتماعی خود، پایایی و پویایی ایران را ممکن کرده‌اند که تدریس فرهنگی بازخوانی این ذخیره در پرتو مقتضیات زمان است.

زیست ایرانیان بر پایه اشتراکات واقعی و تاریخی بر محور تفاهم، نوع دوستی و همبستگی برآمده از هستی تاریخی بوده است که ضمن پذیرش در تنوع کانون‌های متنوع فرهنگی، بر پهنه فرهنگی ایران بر اساس مؤلفه‌های بنیادین سازنده جهان فرهنگی تأکید دارد. بنابراین تدریس در مدارس ایران و محتوای آموزشی تاریخی و فرهنگی بر اساس تدریس فرهنگی بر پایه هندسه بوم باید به گونه‌ای عمل کند که هیچ دانش‌آموزی خودش را از ایران قدیم و ایران جدیدی که در حال شکل گرفتن است جدا احساس نکند. هر شخص بتواند در آن، زبان هویتی‌اش و پاره‌ای از نمادهای فرهنگ اختصاصی‌اش را باز یابد که هر شخص ولو اندکی، خودش را با آنچه که می‌بیند در دنیایی که او را در بر گرفته است، ظهور کند و هم‌ذات پنداری کند، به جای آن که در جستجوی پناه‌گاهی در گذشته آرمانی شده باشد» (معلوف، ۱۳۹۲: ۱۷۹).

ترس از تنوع گونه‌های زیست در ایران به مثابه خطری برای فروپاشی، امری جدید است اگر چه باید مراقب بود که سیاست‌گذاری فرهنگی این تنوع را فراموش نکند، بلکه باید در سیاست‌گذاری فرهنگی باید این تنوع‌ها را به مثابه ظرفیت انطباقی و انسجامی جامعه ایران و به عنوان ذخیره دانایی به کار گرفت. البته طرح چندگانگی فرهنگی ایران، مقدمه فرسایش نرم فرهنگ ایرانی و یکپارچگی دیر پای جامعه ایرانی است. نگارنده قصد تخطئه طراحان درس چند فرهنگی در ایران ندارد؛ اما اصرار بر عاریتی بودن از یکسو بر واقعیت جامعه ایرانی دارد و از سوی دیگر عملیاتی شدن آن به این سبک و مدل می‌تواند نافی انسجام و تضعیف‌کننده روح همبستگی ملی باشد.

در حالی‌که در اتحادیه اروپا تلاش بر آن است که یک فرانسوی به آن میزان که خود را فرانسوی می‌داند، اروپایی هم بداند اما ما به عنوان کشوری با هزاران سال سابقه تمدنی ذیل نام ایران در فرایندی معکوس، در قالب برنامه درس «چند فرهنگی» تلاش داریم که بگوییم، بقولانیم و باور داشته باشیم که ما فاقد نظام معنایی و تجربه مشترک تاریخی هستیم و این از جمله اقدامات تأسف برانگیز در ساختار آموزشی کشوری با مختصات ایران است. بی‌جهت نیست که استاد فرهادی می‌فرماید: آن‌ها ناسیونالیسم را برای خود و وطن‌فروشی را برای دیگران می‌خواهند» (فرهادی، ۱۳۹۷: ۸۷۵).

فرهنگ، انگیزه و واسطه بقا است و رمز جان به در بردن هر ملت از مهلکه‌هاست. یک فرهنگ قوی عامل شناسایی خود، اعتماد به نفس و نرمش‌های لازم برای داشتن روحیه بارور و نوآوری و آفرینش و تطبیق دادن با شرایط متحول زندگی است (ورجواند، ۱۳۸۳: ۲۴ به نقل از فرهادی، ۱۳۹۷: ۹۰۹ ج ۲). اگر مهم‌ترین عملکرد سیاست فرهنگی، ایجاد اتفاق نظر و سازگاری فرهنگی برای ایجاد نوعی نظم نمادین (فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۳: ۳۴۷) تلقی کنیم، باید توجه داشته باشیم که نظم نمادین با تدریس چند فرهنگی در شکل کنونی به دست نخواهد آمد. در شرایطی که کشورهای اروپایی خواهان اتحاد هستند و در صدد خلق انسجام فرهنگی با وجود تمایزات هستند و تلاش می‌کنند با حفظ هویت آلمانی، فرانسوی یا ایتالیایی، خود را همزمان اروپایی معرفی کنند و به تعبیر معلوف (۱۳۹۲) جز از این طریق نمی‌توانند به

حیات خود ادامه دهند. ساختن اروپای جدید به عبارتی یعنی ساختن ادراک جدیدی از هویت، برای اروپا، برای هر کشور عضو و اندکی نیز برای باقی دنیا (معلوف، ۱۳۹۲: ۱۷۸). طرح برجسته‌گویش‌های ملی که ریشه و سرچشمه‌ی زبان فارسی هستند، امروز در قالب طرح هویت‌های مستقل محلی ایران است که می‌تواند آن را به یک عنصر سیاسی بدل کند (مدرسی، ۱۳۸۴: ۱۳۳-۱۳۲).

طرح چند فرهنگی در ایران منجر به شکل‌گیری تغییرات آسیب‌زای فرهنگی از جمله تجزیه می‌شود، مدلی از تغییر به دامنه‌ی گسترده، عمق زیاد و وجود روابط از هم گسیخته و تزاخمی بین کنشگران فرهنگی است که یک نمونه آن تجزیه‌ی افقی گروه‌های اجتماعی به اقوام و مذاهب و نژادهای مختلف است که می‌تواند در شرایط بحرانی زمینه‌ساز بی‌ثباتی باشد (آزاد ارمکی، ۱۳۹۳: ۲۵۸). تنها بر پایه‌ی تدریس فرهنگی است که هم دانش و دانشگاه ما با سرزمین پدری پیوند بخورد و هم فرایند توسعه بر فراز سنت ما نه در برابر آن (فرهادی، ۱۳۹۷) ممکن شود. این در شرایطی است که آموزش و پرورش و خانواده‌های ما تجربیات تربیتی چند هزار ساله خود را در عمل و نظر و در برخی جهات به کلی فراموش کرده‌اند و شیوه‌های بهتری از جهان نیاموختند» (فرهادی، ۱۳۹۷: ۱۰۰۵ ج ۲). چرا در شرایطی که واقعیت تاریخی و جهان، برداشت تمدنی و ایران‌شهری از ما دارد، ما برداشت محلی و متفرق را باید تقویت کنیم. گیرشمن^۱ برداشت‌های متعددی از ایران ارائه داده است که یکی از اصلی‌ترین آن‌ها ایران‌شهر به معنای سرزمین آریایی‌ها است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۹۷). جامعه‌ی ایرانی یک جامعه‌ی فربه است نه یک جامعه‌ی فروپاشیده (همان: ۸۹). تدریس فرهنگی می‌تواند با تکیه بر فهم جامعه‌ی ایرانی (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۹) و پتانسیل فرهنگی جامعه‌ی ایران (فرهادی، ۱۳۹۷، ج ۱ و ۲)، زمینه‌ساز رجعت ما به اهلیت ایرانی را (بهشتی و همکاران، ۱۴۰۰) فراهم نماید و توسعه‌ی ما را بر فراز سنت ما (فرهادی، ۱۳۹۷) بنیاد نهد. شبیه ژاپن سرافراز امروزی که آونگ‌وار یک پایش در گذشته‌های دور است و یک پایش در آینده‌های دیر و در حال تاب‌خوری تاریخی است و به این ترتیب فرزند زمانه‌ی خویش است (فرهادی، ۱۳۹۷: ۹۷۵ ج ۲). برنامه‌ی درسی ما امروز باید بتواند این نسبت و شرایط را برای دانش‌آموز ایرانی فراهم کند به گونه‌ای که دانش‌آموز ایرانی در یک تاب‌خوری تاریخی فرزند زمانه‌ی خودش باشد.

منابع

۱. ابن حوقل (۱۳۶۶) *سفرنامه ایران صوره الارض*، ترجمه جعفر شعار، تهران: امیر کبیر.
۲. افروغ، عماد (۱۳۹۴) «چند پرسش اساسی پیرامون فرهنگ و نظریه فرهنگ»، *دین و سیاست فرهنگی*، شماره ۴: ۷-۲۲.
۳. ایار، علی (۱۴۰۳) «همجواری پارادوکس گونه کوشندگی و فقر: انسان شناسی کنش اقتصادی در زاگرس میانی»، طرح پسادکتری، دانشگاه تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران.
۴. ایار، علی و تقی آزارمکی (۱۴۰۰) «تحلیل تطبیقی تأثیر پیکربندی نهادی-عاملیتی بر خلیات و توسعه با رویکرد جبر بولی (مورد مطالعه لرستان پیشکوه و پشتکوه از دوره صفویه تا پایان پهلوی»، *مطالعات اجتماعی ایران*، دوره ۱۵، شماره ۴: ۲۸-۵۴.
۵. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۱) *بنیان های فکری نظریه جامعه ایرانی*، تهران: علم.
۶. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۳) *جامعه شناسی فرهنگ*، تهران: علم.
۷. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۹) *جامعه ایرانی: جامعه ناهموار*، تهران: تمدن علمی
۸. بهشتی، سید محمد؛ نجفی، الناز و بهنام ابوترایان (۱۴۰۱) *ایران کجاست؟ ایرانی کیست؟*، تهران: روزنه.
۹. بیتس، دانیل و فرد پلاگ (۱۳۸۶) *انسان شناسی فرهنگی*، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علمی.
۱۰. پوردیان، محمد؛ عبداللهی، حسین؛ عباسپور؛ عباس، خرسندی و علی طاسکوه (۱۴۰۱) «شناسایی مؤلفه های سیاست گذاری چند فرهنگی در آموزش و پرورش عمومی ایران»، *آموزش در علوم انتظامی*، ۱۰(۳۷): ۱۹۱-۲۲۴.
۱۱. جلائی پور، حمید رضا (۱۳۸۵) «فروپاشی یا آشفتگی اجتماعی در ایران ۱۳۷۶-۱۳۸۴»، *جامعه شناسی ایران*، ۷(۳): ۷۵-۵۹.
۱۲. چالمرز، آلن اف (۱۳۷۸) *چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم شناسی فلسفی*، ترجمه سعید زیبا کلام، تهران: سمت.
۱۳. حسن پیرنیا مشیرالدوله (۱۳۴۴) *تاریخ ایران باستان*، تهران: ابن سینا.
۱۴. دورکیم، امیل (۱۳۸۳) *قواعد روش جامعه شناسی*، ترجمه علی محمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران.
۱۵. راوندی، مرتضی (۱۳۷۱) *تاریخ اجتماعی ایران*، جلد ششم، تهران: آگه

۱۶. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۹۵) دریغ است ایران که ویران شود: جنگ فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی یک مدل تحلیلی، تهران: شرکت سهامی انتشار.
۱۷. روشه، گی (۱۳۸۰) تغییرات اجتماعی، ترجمه‌ی منصور وثوقی، تهران: نی.
۱۸. ریویر، کلود (۱۳۸۴) درآمدی بر انسان‌شناسی، ترجمه‌ی ناصر فکوهی، تهران: نی.
۱۹. ستیس، وت (۱۳۹۸) فلسفه‌ی هگل، ترجمه‌ی دکتر حمید عنایت، تهران: شرکت سهامی کتاب‌های حیبی
۲۰. سو، آلوین (۱۳۸۵) تغییر و توسعه‌ی اجتماعی: مروری بر نظریات نوسازی، وابستگی و نظام جهانی، ترجمه‌ی محمود حیبی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
۲۱. شورای اجتماعی کشور (۱۳۹۶) پیمایش ملی وضعیت اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی جامعه‌ی وزارت کشور، ایران.
۲۲. صادقی رسول (۱۳۸۸) «ویژگی‌های جمعیتی مهاجران خارجی در ایران در سرشماری ۱۳۸۵»، بررسی‌های آمار رسمی ایران؛ ۲۰ (۱): ۷۴-۴۱.
۲۳. صادقی، علیرضا و یعقوب عزیزی (۱۴۰۱) «شناسایی و تدوین اصول تعلیم و تربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران»، نوآوری آموزشی، د.ره ۲۱، شماره ۸۱: ۲۶-۷.
۲۴. صفت گل، منصور (۱۳۸۸) فراز و فرود صفویان، تهران: کانون اندیشه جوان.
۲۵. طباطبائی، سیدمحمد حسین (۱۳۸۵) بدایه الحکمه، ترجمه‌ی محسن غرویان و محمدرضا طباطبائی، قم: دارالفکر.
۲۶. عاشوری، فریبا و علیرضا صادقی (۱۳۹۹) «سواد چندفرهنگی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر تهران»، روانشناسی تربیتی، ۱۶ (ش ۵۸): ۲۸۵-۲۵۹.
۲۷. غزالی، امام محمد (۱۳۹۴) نصیحت‌الملوک، به کوشش قوام‌الدین طه، تهران: جامی.
۲۸. فاضلی، نعمت‌الله و مرتضی قلیچ (۱۳۹۳) نگرشی نو به سیاست فرهنگی، تهران: تیسرا.
۲۹. فراستخواه، مسعود (۱۳۹۶) ما ایرانیان: زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیفات ایرانی، تهران: نی.
۳۰. فراهادی، مرتضی (۱۳۸۶) واره: درآمدی به مردم‌شناسی و جامعه‌شناسی تعاون، تهران: شرکت سهامی انتشار.
۳۱. فراهادی، مرتضی (۱۳۹۷) صنعت بر فراز سنت یا در برابر آن: انسان‌شناسی توسعه‌نیافتگی و واگیره‌ی پیشرفت پایدار و همه‌سویه‌ی فرادادی و فتوتی در ایران، ج اول، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.
۳۲. فکوهی، ناصر (۱۳۸۴) تاریخ اندیشه و نظریه‌های جامعه‌شناسی، تهران: نی.

۳۳. فوران، جان (۱۳۹۰) *مقاومت شکننده تاریخ تحولات اجتماعی ایران از صفویه تا سال‌های پس از انقلاب اسلامی*، ترجمه احمد تدین، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
۳۴. فیاض، ابراهیم (۱۳۸۲) «انسان‌شناسی ارتباطی ادبیات»، *نامه انسان‌شناسی*، دوره اول، شماره ۴: ۱۶۵-۱۷۷.
۳۵. گیرشمن، دومان (۱۳۷۲) *ایران از آغاز تا اسلام*، ترجمه محمد معین، تهران: علمی و فرهنگی.
۳۶. گیدنز، آنتونی و کارن بردسال (۱۳۸۹) *جامعه‌شناسی*، ترجمه حسن چاوشیان، تهران: نی.
۳۷. گودل، گریس (۱۳۹۹) *شهریار و شهروند؛ پژوهشی مردم‌شناسانه از توسعه روستایی ایران در روزگار پهلوی دوم*، ترجمه هاشم حسینی، آبادان: پرشش.
۳۸. مدرسی، یحیی (۱۳۸۴) «پلورالیسم قومی - زبانی و هویت ملی»، *نامه انسان‌شناسی*، شماره ۷: ۱۴۶-۱۲۹.
۳۹. مرادی، منصور (۱۳۸۲) *موسیقی و فرهنگ ترکمن*، نامه انسان‌شناسی، دوره ۱، شماره ۳: ۳۰۱۳.
۴۰. *سالنامه آماری ایران* (۱۴۰۲)، مرکز آمار ایران.
۴۱. مصطفی زاده، اسماعیل؛ کشتی آرای، نرگس و آذر قلی زاده (۱۳۹۸) «ضرورت‌های آموزش چند فرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی»، *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۳۳(۶۰): ۳۵-۲۰.
۴۲. معلوف، امین (۱۳۹۲) *هویت‌های مرگبار*، ترجمه عبدالحسین نیک گهر، تهران: نی.
۴۳. نظام الملک، خواجه (۱۳۵۸) *سیاست‌نامه*، به کوشش دکتر جعفر شعار، تهران: کتاب‌های جیبی.
۴۴. ندروین پیترز، جان (۱۳۹۵) *نظریه توسعه: فرهنگ، اقتصاد، جامعه*، ترجمه انور محمدی، تهران: برگ آذین.
۴۵. نوذری، عزت‌الله (۱۳۹۳) *تاریخ اجتماعی ایران از آغاز تا مشروطیت*، تهران: خجسته.
۴۶. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (۱۳۸۲) *ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان*، (موج دوم)، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۴۷. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (۱۴۰۲) *پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان*، (موج چهارم)، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
۴۸. یوسف وند، علی (۱۳۷۲) *بوسنی و هرزگوین، تراژدی قرن بیستم*، قم: دارالنشر اسلام.
49. Banks, J. A, & Cherry McGee-Banks, C. A. (Eds). (2005) **Multicultural education: Issues and perspectives**. Allyn and Bacon.
50. Kim, J. H. So, K. (2018) «Understanding the “Other”: Rethinking Multiculturalism in South Korea through Gadamer’s Philosophical

Hermeneutics». *International Journal of Multicultural Education*, Vol. 20, No.1.

51. Peter G. Ghazarian (2018) «Multiculturalism in South Korea: examining government aspirations through the second basic plan for immigration, *Multicultural Education*: 18-34.

52. Hilaire, Line Augustin Saint (2014) «So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy», *Reflective Practice*, Vol. 15, No. 5: 592–602.

53. Chaplin, Mae (2019) «Reclaiming Multicultural Education: Course Redesign as a Tool for Transformation», *Multicultural Perspectives*, 21(3): 151-158.

54. Carolina Cuéllar, Juan Pablo Queupil, Catalina Cuenca & Javiera Ravest (2020) «A systematic review on multiculturalism and educational leadership: similarities and contrasts in knowledge production across societies», *Multicultural Education Review*, 12(4): 235-249.

55. Stavroula Valiandes, Lefkios Neophytou & Christina Hajisoteriou (2018) «Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction», *Intercultural Education*, 29(3): 379-398.

56. Navin Kumar Singh & Mariella Espinoza-Herold (2014) «Culture-Based Education: Lessons from Indigenous Education in the U.S. and Southeast Asia», *NABE Journal of Research and Practice*, 5(1), 7-39.

57. Castagno, Angelina E. (2009) «Making Sense of Multicultural Education: A Synthesis of the Various Typologies Found in the Literature», *Multicultural Perspectives*, 11(1), 43–48.

58. James, C. E and Howard, Philip. S. S (2021) «Multiculturalism, Multicultural Education, and Racialized Students in Canada», in S. Jornitz, M. Parreira do Amaral (eds.), *The Education Systems of the Americas*, Global Education Systems.

59. Harriet Zilliacus, Gunilla Holm & Fritjof Sahlström (2017) «Taking steps towards institutionalising multicultural education–The national curriculum of Finland», *Multicultural Education*, Volume 9: 231-248.

60. Grinage, Justin (2020) «Singing and dancing for diversity: Neoliberal multiculturalism and white epistemological ignorance in teacher professional development», *Curriculum Inquiry*, Volume 50: 7-27

61. Gorski, Paul C. & Parekh, Gillian (2020) «Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support», *Intercultural Education*, 31(3): 265-285.

62. Gorski, Paul C. (2006) «Complicity with conservatism: the depoliticizing of multicultural and intercultural», *Intercultural Education*, 17(2): 163-177

63. Bryman, Alan (2012) *Social Research Methods*, New York: Oxford University Press.