

دوره ۱، شماره ۱
بهار ۱۳۸۴

اندیشه‌های نوین تربیتی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه الزهراء

کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تبیین و ارزیابی)

دکتر سید مهدی سجادی

sajadism@modares.ac.ir

اسنادیاری گروه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس

چکیده

تعلیم و تربیت، یکی از نهادهای اجتماعی است که با تحولات اجتماعی، علمی، سیاسی و فرهنگی در ارتباط است. به عبارت دیگر، چند و چون کارکرد نظام‌های تربیتی هر جامعه‌ای، به چند و چون و کارکرد تحولات پیرامونی بستگی دارد. امروزه، تعلیم و تربیت، با مجموعه‌ای از تحولات اجتماعی، سیاسی و فرهنگی جهانی روبه‌رو است که به گونه‌ای گریزناپذیر باید خود را با آن تحولات هم‌آهنگ نماید. با توجه به بروز تحولاتی در گستره‌ی ارتباطات و اطلاعات، و در نتیجه، پیدایش نظریه‌هایی چون پست‌مدرنیسم، فمینیسم، کثرت‌گرایی، جهانی شدن و ... طبیعی است که نظام‌های تربیتی باید موضع و جایگاه خود را در برابر تحولات و نظریه‌های یادشده روشن کنند. یکی از نظریه‌های مهم در گستره‌ی تعلیم و تربیت، نظریه‌ی کثرت‌گرایی فرهنگی است که البته بی‌آمدهایی برای مسئله‌ی هویت داشته‌است. ما در این مقاله، با بررسی کثرت‌گرایی فرهنگی و بی‌آمدهای آن برای هویت دانش‌آموزان، به تبیین نقش تعلیم و تربیت در این ارتباط می‌پردازیم.

کلیدواژه‌ها: کثرت‌گرایی فرهنگی؛ هویت؛ جهانی شدن؛ تعلیم و تربیت کثرت‌گرا؛ پست‌مدرنیسم؛

مقدمه

جهان امروز شاهد بروز و ظهور گسترده‌ی تنوع‌خواهی در میان مردم است و این تنوع و نکتز. مورد. نظر. مردم نیز، بیش‌تر در عرصه‌ی سبک زنده‌گی، رفتارهای اجتماعی و مسائل فرهنگی خود را نشان می‌دهد. به تبع آن، مسئله‌ی هویت نیز خود جای تأمل دارد. می‌دانیم که امروزه از مردم انتظار نمی‌رود مطیع بی قید و شرط فرهنگ غالب باشند و این فضای غالب جهانی، صرف نظر از درستی و مطلوب بودن و یا نبودن آن، البته خود متأثر از سه جریان تحولی مهم است که جهان امروز را در بر گرفته‌است که می‌توانیم از آن‌ها به عنوان گسترش سریع اطلاعات^۱، گسترش ارتباطات^۲ و پیش‌رفت فزاینده‌ی فن‌آوری یاد نماییم. اساسی‌ترین اثرات تحولات یادشده را باید در عرصه‌ی فرهنگ و هویت فردی و جمعی انسان‌ها دانست و به همین دلیل، منطقاً می‌توان از تعلیم و تربیت نیز سخن گفت. چرا که تعلیم و تربیت، هم به مقولاتی چون فرهنگ و هویت مربوط می‌شود، و هم به سدت نحت ناثیر تحولات پدیدآمده در عرصه‌ی ارتباطات، اطلاعات و فن‌آوری قرار دارد. بنابراین، هر جا سخن از فرهنگ و هویت و چالش‌های پیش روی آن به میان می‌آید، نعلیم و تربیت و نقش‌های آن، خودبه‌خود مطرح می‌شود. امروزه، با بروز تحولات گفته‌شده، روی‌کردی نو با عنوان کثرت‌گرایی فرهنگی پا به عرصه نهاده که پی‌آمدهایی نیز به همراه داشته‌است و یکی از آن‌ها مسئله هویت است. ما در این مقاله، با تبیین مسئله‌ی کثرت‌گرایی فرهنگی، و آثار و پی‌آمدهای آن، از جمله تهدید یا تقویت و یا خلق هویت فردی و جمعی، و بیان مخالفت‌ها و موافقت‌های مربوط به این نظریه، می‌خواهیم به بررسی رسالت و نقشی که نظام‌های تربیتی در برخورد با نظریه‌ی کثرت‌گرایی فرهنگی و مسئله‌ی هویت بر عهده دارند، بپردازیم. البته، حضور این نظریه در گستره‌ی تعلیم و تربیت، می‌تواند نسانه‌ی این باشد که نظام‌های تربیتی با پذیرش روی‌کرد کثرت‌گرایی فرهنگی، در واقع به دنبال بهبود کارکرد فرهنگی-اجتماعی خود، از جمله در گستره‌ی هویت هستند.

کثرت‌گرایی فرهنگی و تعلیم و تربیت

بحث درباره‌ی کثرت‌گرایی فرهنگی^۳، و تعلیم و تربیت مبتنی بر کثرت‌گرایی فرهنگی^۴، بر خلاف بحث تعلیم و تربیت و فرهنگ، و نسبت بین این دو، می‌تواند جریانی نو در گستره‌ی تعلیم و تربیت تلقی شود؛ چنان که می‌توان پیشینه‌ی آن را به دو دهه‌ی اخیر مربوط ساخت.

1. Information

2. Communication

3. Multiculturalism

4. Multicultural Education

کثرت‌گرایی^۱، اساساً نقطه‌ی مقابل وحدت‌گرایی^۲ است و بعضی از فلاسفه، اغلب برای رویارویی با پرسش‌هایی که ناظر بر چندگونه‌گی یا تنوع چیزها ست (چند نوع چیز در جهان وجود دارد؟ یا چند چیز در جهان وجود دارد؟)، از اصطلاح ناظر بر وحدت‌گرایی استفاده می‌کردند. البته، این سؤال‌ها وقتی در قالب جامعه‌شناختی خود به کار رود، این گونه قابل طرح است که «در یک جامعه، چند فرهنگ می‌تواند در کنار هم وجود داشته‌باشد؟». منظور از فرهنگ نیز، بخشی از محیط است که توسط آدمی ساخته و پرداخته می‌شود و تنها شامل بخش مادی محیط (فرهنگ مادی) نیست، بلکه روش درک و کیفیت برخورد بشر با محیط مادی (فرهنگ فکری) را نیز در بر دارد. بنابراین، طبیعی است بر حسب تفاوت‌های جامعه‌شناختی، روان‌شناختی، نژادی و ایده‌ئولوژیک بین مردم، وجود تفاوت و اختلاف بین فرهنگ مردم را بپذیریم؛ و این نخستین مسئله‌ی است که فرآیند تعلیم و تربیت ناظر بر کثرت‌گرایی فرهنگی، بدان توجه می‌نماید (Modgil, 1988:77-78).

در زمینه‌ی تعلیم و تربیت و کثرت‌گرایی فرهنگی، طرف‌داران روی‌کرد تربیتی مبتنی بر کثرت‌گرایی فرهنگی، با انکار نظرات فلاسفه‌ی طرف‌دار شبیه‌سازی فرهنگی یا یک‌سان‌سازی فرهنگی^۳ و نفی دیدگاه‌های قوم‌گرایی یا برتری قومی^۴ در دهه‌ی شست، به نسکلی از تعلیم و تربیت تأکید دارند که سوگیری آن کثرت‌گرا و متوجه نفی صورت‌های ناسیونالیستی و نژادگرایی در تعلیم و تربیت باشد.

البته، در دهه‌های گذشته، تعلیم و تربیت مبتنی بر کثرت‌گرایی فرهنگی، بیش‌تر در سرزمین‌های اروپایی رواج یافت؛ همان جایی که مباحثی داغ و نو، هم‌چون پست‌مدرنیسم، فمینیسم، کثرت‌گرایی معرفتی و دینی، به عرصه‌ی گفت‌وگوها و نظریه‌پردازی‌ها وارد شد، که البته، هم‌راه خود، طرف‌داران و مخالفانی را نیز به صحنه‌ی این کش‌مکش‌ها آورد. از دیدگاه منتقدان محافظه‌کار، تعلیم و تربیت کثرت‌گرای فرهنگی، تلاشی است از سوی عده‌ی برای سیاسی نمودن فرآیند تعلیم و تربیت، تا بتوانند خواسته‌های اقلیت را برآورند؛ در حالی که برخی رادیکال‌ها، آن را دست‌آویزی ایده‌ئولوژیک می‌دانند که با پرورش و رشد حساسیت‌های فرهنگی، زمینه‌ی استمرار محرومیت اقلیت‌های نژادی را فراهم می‌سازد (Ottone, 1996:89).

تعلیم و تربیت مبتنی بر کثرت‌گرایی فرهنگی، یا آن‌چه در این مقاله از آن با عنوان تعلیم و تربیت چندفرهنگی یاد می‌کنیم، معنا و کاربردهای مفهومی خاصی دارد که فهم دقیق موضوع مقاله، نیازمند تبیین معنا و مفهوم مورد نظر است. با توجه به تعاریف و مفاهیم پذیرفته‌شده، تعلیم و تربیت چندفرهنگی در پی دستیابی به اهداف زیر است:

1. Pluralism
2. Monism
3. Cultural Assimilation
4. Ethnocentric

۱- پرورش ظرفیت‌های اصلی انسان، هم‌چون واکنش انتقادی، قوه‌ی تخیل یا تصور، خودانتقادی، توان استدلال، مباحثه، قضاوت و داوری، و استقلال شخصی؛ برای یافتن توانایی ابراز خود، دستیابی به زنده‌گی آزاد، و پرهیز از جهالت، تعصب، خرافات و عقاید موهوم.

۲- گسترش و تقویت توان‌مندی‌های ذهنی و اخلاقی، هم‌چون عشق به حقیقت، کنساده‌رویی در برابر جهان پیرامون، کنج‌کاوی ذهنی، فروتنی، تردید و شک سازنده در برابر نامی ادعاها، تا رسیدن به حقیقت و احترام متقابل.

۳- آشنا نمودن دانش‌آموزان با دست‌آوردهای مهم علمی، اخلاقی، مذهبی و ادبی بشر، و استفاده از تمامی سرمایه‌های فرهنگی بشر و ایجاد گرایش انسانی به جای گرایش اجتماعی خاص و مطالعه‌ی تاریخ، زبان، جغرافی، فرهنگ، ساختارهای اجتماعی، ادیان و ... آنچه از این هدف‌ها برمی‌آید، این است که اهدافی که نظام‌های تربیتی چندفرهنگی دنبال می‌کنند، کاملاً عکس اهدافی است که نظام‌های تربیتی تک‌فرهنگی^۱ در پی تحقق آن اند. اساساً، نظام‌های آموزشی و تربیتی هر جامعه‌ئی در خلأ تاریخی و اجتماعی قرار ندارد که نسبت به فرهنگ، سیاست و اجتماع موجود بی‌تفاوت باشد و بنابراین، تعلیم و تربیت از نظر فرهنگی، امری خنثا نیست و سوگیری‌های محتوایی آن نمی‌تواند نسبت به فرهنگ بی‌تفاوت باشد؛ چنان که نمی‌تواند غیرسیاسی باشد، چرا که ارزش‌ها و گرایش‌هایی ویژه را می‌پروراند که خود به بقای نظم ویژه‌ی اجتماعی و سیاسی کمک می‌کند. همه‌ی این نکات، بیان‌گر این واقعیت است که تعلیم و تربیت، خودبه‌خود فرهنگ غالب اجتماع را به نوعی در دانش‌آموخته‌گان القا می‌کند. بسیاری از نظام‌های آموزشی، ادعای پدید آوردن آزادی را دارند، اما در حقیقت، آموزش لیبرال را مورد توجه قرار می‌دهند. برای نمونه، نظام آموزشی انگلستان به‌شدت تک‌فرهنگی است. گر چه طی دهه‌های گذشته از شدت آن کاسته شده، اما هنوز این روند حاکم است. مدارس این کشور، شمار قابل توجهی از دانش‌آموزان یهودی، هندی، مسلمان، سرخ‌پوست و اقلیت‌های دیگر را در خود جای داده‌است، و این دانش‌آموزان نیز تفاوت‌هایی با هم دارند؛ با این حال، مدیران بسیاری از مدارس در مورد صورت غذای مدرسه، نوع لباس، نوع ورزش و مراسم مذهبی مورد نظر این دانش‌آموزان انعطاف لازم نشان نمی‌دهند و تفاوت‌های موجود را درک نمی‌کنند (Horroath, 1995:33).

سوگیری وحدت‌گرایی فرهنگی در موضوعات آموزشی و شیوه‌ی تدریس نیز خود را بروز می‌دهد. چنان که نظام‌های آموزشی در مورد درس دینی یا آموزش دین، به دین مورد نظر حاکمیت توجه دارند و به ادیان دیگر بی‌توجه اند. در زمینه‌ی درس‌هایی هم‌چون تاریخ

نیز، سعی بر این است تا دوران تاریخی ملی را درخشان و خوب جلوه دهند و به دیگر تاریخ‌ها (غربی یا شرقی) توجه نمی‌کنند. حتا در زمینه‌ی جغرافیا نیز تلاش بر این است تا سوگیری خاصی را نسبت به موقعیت‌های محیطی و اکولوژیک خود روا دارند. به هر حال، سوگیری‌های تعلیم و تربیت تک فرهنگی (که به خاطر توجه به جامعه‌ئی که در آن واقع شده‌است، گریزناپذیر نیز می‌نماید) پی‌آمدهایی را به همراه دارد؛ چنان که می‌توان به مواردی هم‌چون محدود شدن رشد خلاقیت، کنج‌کاوی و اعتمادبه‌نفس کودکان دارای خرده‌فرهنگ (فرهنگ غیرغالب) و ایجاد خودپسندی و تکبر ذهنی و اخلاقی کودکان متعلق به فرهنگ غالب اشاره نمود. کاهش هم‌دلی‌های اخلاقی، اجتماعی و ملی، سردرگمی هویتی، ازخودبیگانگی، و ترس از جدا شدن از ریشه‌ی واقعی خود، از دیگر پی‌آمدهای تعلیم و تربیت تک‌فرهنگی است. مخالفان تعلیم و تربیت تک‌فرهنگی، دلیل مخالفت خود را استناد به بی‌آمدهای یادشده می‌دانند و از این رو، روی‌کرد تربیتی چندفرهنگی را سفارش می‌کنند. از دیدگاه موافقان، تعلیم و تربیت چندفرهنگی در پی رهاسازی کودک از محدودیت‌ها و سخت‌گیری‌هایی است که در محور قومی-نژادی وجود دارد. رسالت اساسی آن، آگاه‌سازی کودک از وجود فرهنگ‌های دیگر، جوامع و شیوه‌های زندگی و تفکر، و هدف آن ایجاد تغییر در وضعیت او است به گونه‌ئی که بتواند تا حد ممکن از قیود و تعصبات آزاد شود و قدم در دنیا گذارد و در کشف گوناگونی‌های آن مصمم باشد. البته، تعلیم و تربیت چندفرهنگی باعث جدا شدن کودک از فرهنگ خودش نمی‌شود، بلکه به او امکان می‌دهد تا بدون از دست دادن ریشه‌های فرهنگی خود، دیدگاهی وسیع‌تر و بهتر از فرهنگ خود پیدا کند. اصل اساسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی ایجاد حساسیت نسبت به تکثر ذاتی موجود در جهان واقع است و مدارس می‌توانند برای تحقق چنین امری به ایجاد تجمعات مذهبی متعدد، تنوع در درس و محتوا و برنامه‌های آموزشی، و تنوع پوششی و اخلاقی توجه نمایند. یک برنامه‌ی درسی، از منظر چندفرهنگی باید دو ویژه‌گی اساسی داشته‌باشد. اول این که تنگ‌نظری بی‌مورد نداشته‌باشد؛ چون هیچ برنامه‌ی آموزشی وجود ندارد که نتواند تمامی مسائل موجود در جهان را پوشش دهد و باید به گونه‌ئی انتخابی باشد. دوم این که برنامه‌ی آموزشی به روشی عرضه گردد که تا حد ممکن از خرافات و تعصبات دور باشد. آموزگار باید درباره‌ی جوامع، فرهنگ‌ها، مذاهب و نظام‌های اخلاقی دیگر آموزش دهد و با گفت‌وگو با دانش‌آموزان درباره‌ی فرهنگ‌ها و جوامع دیگر، پرسش‌هایی را برای‌شان طرح کند و در نهایت، دآوری را به عهده‌ی خودشان بگذارد. البته تعلیم و تربیت چندفرهنگی بر این باور نیست که فرهنگ‌ها، جوامع و مذاهب همه‌گی به یک اندازه خوب اند، بلکه وجود شدت و ضعف را در آن‌ها می‌پذیرد (Torres, 1998:53).

روی‌کرد تربیتی چندفرهنگی، علی‌رغم فضاسازی گسترده و مطلوب، نقد بسیاری از منتقدان را نیز برانگیخته است. محافظه‌کاران، عمده‌ترین مخالفان روی‌کرد تربیتی چندفرهنگی هستند. آن‌ها از سه سو با تعلیم و تربیت چندفرهنگی مخالفت می‌کنند (Harris, 1982:108):

- ۱- یک نظام آموزشی خوب، با تأمین نیازها و خواسته‌های اقلیت‌های نژادی آسیب‌پذیر می‌شود.

- ۲- یک نظام آموزشی چندفرهنگی، با اهداف اصلی تعلیم و تربیت در تضاد است؛ اهدافی هم‌چون گرایش دادن شهروندان آینده به سوی فرهنگ ملی مشترک، که بدون وجود آن جامعه نمی‌تواند یک‌پارچه‌گی داشته‌باشد.

- ۳- نظام آموزشی چندفرهنگی، زمینه‌ی تجزیه اجتماع را فراهم می‌کند؛ چرا که بر خودآگاهی اقلیت‌های نژادی تأکید دارد و از یک‌پارچه شدن آن‌ها جلوگیری می‌کند.

در پاسخ به ایراد اول، موافقان روی‌کرد کثرت‌گرایی فرهنگی بر این باور اند که تعلیم و تربیت چندفرهنگی، صرفاً به مسئله‌ی حضور کودکان اقلیت‌های نژادی در مدارس محدود نمی‌شود، بلکه دلیل مطلوب بودن چنین نظامی این است که برای تمامی کودکان (از هر نژادی) سودمند و مناسب است. در پاسخ به ایراد دوم نیز، آنان هدف تعلیم و تربیت را فراتر از سوق دادن دانش‌آموزان به سوی فرهنگ ملی می‌دانند؛ چرا که اگر هدف تنها این باشد، خود، به گونه‌ی، القای فرهنگ خواهدبود. حمایت از تعلیم و تربیت چندفرهنگی، به منزله‌ی انکار نیاز برای یک هدف ملی مشترک نیست، بلکه بحث تنها بر سر این است که این فرهنگ مشترک باید تعصبی کم‌تر داشته‌باشد. درباره‌ی ایراد سوم هم، دلیلی وجود ندارد مبنی بر این که بالا رفتن خودآگاهی اقلیت نژادی مانع از یک‌پارچه‌گی ملی شود.

چپ‌گرایان نیز تعلیم و تربیت چندفرهنگی را نقد کرده‌اند. از دیدگاه آن‌ها، تعلیم و تربیت چندفرهنگی نمی‌تواند به هدف خود، که برچیدن نژادپرستی است، دست یابد. به جای تعلیم و تربیت کثرت‌گرای فرهنگی، باید به تعلیم و تربیت ضد نژادپرستی روی آورد: «چرا که تعلیم و تربیت چندفرهنگی با نزدیک ساختن گروه‌های نژادی مختلف به هم و رفع صوری اختلافات میان‌شان، حسی کاذب از رضایت در آن‌ها پدید می‌آورد. و در نهایت، این که این گونه تعلیم و تربیت، نژادپرستی را گرایشی ساده می‌بندارد و تلاش می‌کند آن را از ریشه‌های سیاسی و اجتماعی و اقتصادی آن خارج سازد، در حالی که نژادپرستی، گونه‌ی اندیشه‌ی ایده‌نولوژیک است که ریشه در انحصارطلبی سفیدپوستان دارد» (Ibid:240).

با وجود مخالفت‌هایی که با تعلیم و تربیت چندفرهنگی شده‌است، موافقان این نوع تعلیم و تربیت، به جهانی شدن این روی‌کرد و به پی‌گرفتن روی‌کردی جهانی در این باره می‌اندیشند. این گروه، به دنبال دستیابی به توافقاتی درباره‌ی اصول عمومی، اهداف و

شیوه‌های تعلیم و تربیت هستند که تمامی نظام‌های آموزشی از آن پیروی نمایند. به نظر این گروه، برای رسیدن به این هدف، باید به چند نکته توجه نمود (Delors, 1998:70):

۱- باید دانست که رشد اطلاعات و آگاهی، که هدف اولیه تعلیم و تربیت و یادگیری است، امری ناگزیر است. اطلاعات، به تمامی جنبه‌های زنده‌گی اجتماعی رسوخ کرده‌است و برای رقابت و پویایی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، دست‌یابی به این اطلاعات گریزناپذیر می‌نماید. عرضه‌ی زیاد اطلاعات نیز برای مدارس دشواری‌هایی پدید می‌آورد و مدارس باید چه‌گونه‌گی کاربرد اطلاعات را صرف‌نظر از ارزش‌های تربیتی موجود در آن، به دانش‌آموزان بیاموزند و این که دانش‌آموزان توان تشخیص و تمیز اطلاعات یافته را بیابند.

۲- تغییر فن‌آوری روندی فزاینده دارد و این تغییر بر تمامی ابعاد زنده‌گی، از جمله تجدید ساختار اقتصادی جوامع، تأثیر می‌گذارد، که خود پی‌آمدهایی خواهدداشت. در تمام این ابعاد، آموزش نقشی مهم دارد که باعث فراهم شدن و تازه کردن مهارت‌ها و توانایی‌های افراد می‌شود و زمینه‌ی انطباق نیروی کار ماهر را با نیازمندی‌های اقتصادی روبه‌رشد پدید می‌آورد. بنابراین، تعلیم و تربیت باید با رشد تغییرات فن‌آوری سازگار و هم‌آهنگ باشد.

۳- با گسترش اطلاعات جدید و فن‌آوری مدرن و جهانی شدن بازارهای اقتصادی، وابسته‌گی کشورها به یک‌دیگر در حال افزایش است. بدین معنا که امنیت و سعادت هر منطقه، و در حقیقت حفظ صلح جهانی، به شرایطی هم‌سان بسته‌گی دارد که در مناطق دیگر هم حاکم است. این شرایط باعث می‌شود تا بشردوستی و صلح‌جویی و وحدت جهانی به گونه‌ئی منسجم پدید آید و این امر، نه تنها برای گردش انسانی و گردش کالا در بین کشورها، بلکه برای درک و تبادل بین‌المللی وسیع‌تر اهمیتی فراوان می‌یابد و باعث گشودن مرزها و اندیشه‌ها می‌شود. بنابراین، باید تلاش‌های نوینی در راستای تعلیم و تربیت، که جریان اصلی درک بین‌فرهنگی و پیش‌رفت می‌باشد، وجود داشته‌باشد.

۴- نکته‌ی آخر که باید بدان توجه شود این است که ملاحظات جدیدی در حال پدیدار شدن است که انتظار می‌رود تعلیم و تربیت نقشی فعال در این مورد ایفا نماید. شاید توجه به محیط زیست، عدالت و صلح جهانی، و تقویت ارزش‌های قانونی و دموکراتیک در بین مردم، از جمله ملاحظاتی باشد که در هر یک از آنها تعلیم و تربیت نقش دارد. به هر حال، تعلیم و تربیت باید در حفظ و نگاه‌داشت ارتباطات اجتماعی جهانی و تغییر الگوهای روابط خانوادگی و ارتباطات فرهنگی تأثیرگذار باشد و این موارد، تنها زمانی تحقق می‌یابد که روی‌کرد تربیتی، یک روی‌کرد کثرت‌گرایی فرهنگی باشد.

کثرت‌گرایی فرهنگی و هویت

در صورت پذیرش و یا تحقق روی‌کرد کثرت‌گرایی فرهنگی در تعلیم و تربیت، که مورد تأکید موافقان روی‌کرد تعلیم و تربیت چندفرهنگی می‌باشد، این پرسش اساسی خودبه‌خود پدیدار می‌شود که هویت در چنین نظام تربیتی ماهیتاً چه‌گونه خواهد بود و این که با چه چالش‌هایی ممکن است روبه‌رو شود و در این صورت، نقش تعلیم و تربیت چه گونه نقشی خواهد بود؟ البته پرسش‌های بالا، چند مورد از جدی‌ترین پرسش‌های است که مورد توجه منتقدان تعلیم و تربیت چندفرهنگی نیز بوده‌است.

نظریه‌های مربوط به هویت، چه به صراحت و چه به طور ضمنی، در کانون نظریه‌های علوم اجتماعی و به‌ویژه جامعه‌شناسی قرار دارد؛ چرا که مسئله‌ی هویت از مسائل مهم انسان امروز است. امروزه نیز هویت، با توجه به مسئله‌ی کثرت‌گرایی فرهنگی و روند جهانی شدن^۱، معنایی نو یافته‌است و گراف نخواهد بود اگر بگوییم از روزگار کهن نیز جهانی شدن به معنای درهم‌آمیزی میراث فرهنگی اجتماعات گوناگون، از راه تأثیر و تأثر تمدن‌های مختلف بر یک‌دیگر و ایجاد مجموعه‌های تمدن فراگیر وجود داشته‌است؛ اما با وجود جابه‌جایی و پراکنش گسترده‌ی فرهنگی در دو هزاره‌ی گذشته، آن میراث‌های فرهنگی موجود در جوامع مختلف، چنان در شکل‌دهی منظومه‌های تمدنی نقش داشتند که عناصر هویت‌ساز می‌توانستند دوام یابند و در نتیجه، همانندی‌های قابل تشخیص بین هویت‌های نسل‌های مختلف، به مراتب بیش از تفاوت‌هاشان بود. حاصل این وضعیت این بود که پرسش از هویت به عنوان مسئله‌ی نفس‌گیر، آن گونه که امروز عینیت می‌یابد، عینیت نمی‌یافت (خلیلی، ۱۳۷۸: ۳۹).

البته، درباره‌ی مفهوم و دامنه‌ی هویت دیدگاه‌های متفاوتی وجود دارد. عده‌ی هویت را دارای سه کارکرد اصلی می‌دانند: افزایش توان‌گزینشی، ایجاد امکان ارتباط با دیگران، نیروبخشی و نرمش‌پذیری انسان. این نرمش‌پذیری تا جایی است که می‌تواند هویت فرد را با جوهره‌ی ویرای خود، یعنی ملت، پیوند زند (کیرنا، ۱۳۷۸: ۱۲۱). هویت، با تقویت وجه تمایز فرد با دیگران مجموعه‌ی از خصایل فردی (اشرف، ۱۳۷۵: ۸) را در فرد پدید می‌آورد که جزئی از معنا و هستی وجود او تلقی می‌شود که فرد به اعتبار آن و با اتکا به آن می‌تواند خود را از دیگران متمایز بداند و برای خود حق و قدرت انتخاب قائل شود و توان برقراری ارتباط با دیگران را در خود احساس نماید. هم‌چنین، بر اساس آن، به تنظیم نحوه‌ی تعامل با دیگران اقدام می‌نماید. البته، صاحب‌نظران علوم اجتماعی نیز تعاریف مختلفی برای هویت ارائه کرده‌اند؛ از جمله، هویت معطوف به چیستی و کیستی، من و ما است. من- فردی، من-

جمعی، و من- ملی نیز در این قاعده می‌گنجد. هویت البته به دو دسته تقسیم می‌شود: هویت ذاتی و هویت عرضی. جنسیت، محل تولد، خانواده، وابستگی قومی و نژادی، جزء هویت‌های ذاتی، و وابستگی‌های سیاسی و صنفی، از هویت‌های عرضی است. آن بخش از قلمرو حیات که فرد خودش را با آن معرفی می‌کند و در قبال آن احساس تعهد و تکلیف می‌کند، هویت او را شکل می‌دهد (صدر، ۱۳۷۷: ۷).

عده‌ئی معتقد اند هویت اگر از منظر جهانی نگریسته‌شود، نیازمند برخورداری از حس مشترک است. در این صورت، باید به چند پرسش پاسخ داد: نخست این که چه‌گونه می‌توان بدون وجود گذشته‌ئی مشترک، یک حس اشتراک پدید آورد؟ اگر هیچ خاطره‌ی مشترکی وجود نداشته‌باشد و هر جامعه‌ئی دارای تاریخ‌های متفاوتی باشد، چه‌گونه می‌توان به حس مشترک مورد نظر دست یافت؟ و در این صورت، نقش تعلیم و تربیت چیست؟ در بسیاری از موارد، هویت ملی کم‌ترین تفاوت‌هایی را که میان یک ملت و همسایه‌گان‌اش وجود دارد بزرگ می‌نماید. «در هر صورت، پیدایش حس مشترک و آغاز هم‌بستگی میان ملل جهان، عناصر اصلی ظهور نهایی هویت جهانی است که تا کنون هر دو مورد ناممکن به نظر می‌رسد» (گبریا، همان، ۱۲۳).

به هر رو، مسئله‌ی اصلی ما نسبت بین هویت و کثرت‌گرایی فرهنگی و رسالت تعلیم و تربیت در این باره است. کثرت‌گرایی فرهنگی چنان که پیش‌تر به کوتاهی گفته‌شد، یک جنبش اجتماعی و یک جهت‌گیری سیاسی و فلسفی است که به مسائلی هم‌چون نژاد، جنس، طبقه و هم‌چنین هویت مربوط می‌شود. از چشم‌انداز کثرت‌گرایی، هویت شناسه‌ئی است که از یک مجموعه رسوم، رفتارها، میراث ماندگار، گروه اجتماعی مشخص، و مجموعه‌ئی تجارب مشترک خاص به دست می‌آید. با این حال، هویت ملی (که مهم‌ترین شکل هم‌بستگی منطقه‌ئی، و اساس آن ایده‌ی دولت ملی واحد، تجربه و احساس میهن‌دوستی و یک میراث مشترک فرهنگی است) یک شناسه‌ی ثابت نیست که شهروندان را به هنگام انتخاب‌هاشان هدایت نماید. هویت‌ها در یک فرآیند رویارویی و چالش شکل می‌گیرد و تابع تفاسیر متعددی است.

هویت و رسالت نظام تربیتی

فرهنگ و هویت فرهنگی، در مبحث تعلیم و تربیت چندفرهنگی بسیار بااهمیت می‌نماید. بدیهی است فرهنگ منبع مهم ادراک، احساس و هویت فردی ما ست. این که چه کسی هستیم (Who am I?) و به کجا و به چه چیزی تعلق داریم، می‌تواند بیان‌گر اهمیت مسئله‌ی هویت فرهنگی باشد. به همین دلیل، ارزش قائل نشدن برای هویت فرهنگی یک فرد برای او آزاردهنده است، و اگر این مسئله با رد مذهب یا دیگر عقاید او

و شیوه‌ی زنده‌گی او همراه باشد، این آزار می‌تواند با زخم‌خورده‌گی نیز همراه باشد. اضافه شدن بی‌عدالتی، نابرابری و تبعیض نیز می‌تواند زخمی دیگر بر روی زخم‌های او باشد. اگر کثرت‌گرایی فرهنگی به معنای تقاضای رها کردن چیزی باشد که آن را عزیز می‌داریم، خود نوعی خدشه‌دار شدن موجودیت و هویت اخلاقی فرد است. البته، این خدشه وارد کردن، تنها از طریق نظام‌های آموزشی صورت نمی‌گیرد، بلکه فن‌آوری جدید نیز هویت انسانی را خدشه‌دار می‌سازد. آن‌چنان که فن‌آوری تعقل و خردورزی یک مصرف‌کننده را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد و آن را تسلیم خود می‌کند، تعقل و خردورزی ملت‌ها را نیز بکی پس از دیگری تحت‌الشعاع تهاجم خود قرار می‌دهد و استقلال و هویت فرهنگی و ملی آن‌ها را از آن‌ها سلب می‌کند (اسن، ۱۳۷۸).

به هر حال، نظام‌های تربیتی مبتنی بر روی‌کرد کثرت‌گرایی فرهنگی در برابر این پرستی مهم قرار دارند که آیا در پی تحقق برابری احترام برای همه‌ی کودکان و یا دانش‌آموزان هستند، یا این که به برابری فرهنگ‌ها می‌اندیشند؟ اگر نظام‌های تربیتی در پی تحقق برابری احترام و حقوق افراد باشند، تلاش می‌کنند با اصلاح و سودهی برنامه‌های درسی خود، زمینه‌های هم‌سان‌سازی کودکان را فراهم نمایند و آن‌ها را از امکانات برابر برخوردار سازند؛ اما اگر نظام‌های تربیتی مدعی برابری فرهنگ‌ها باشند، این ادعا خود نشان‌دهنده‌ی وجود نابرابری‌های فرهنگی در آن جامعه خواهد بود. برای نمونه، فرهنگی که زنان را مورد تبعیض قرار می‌دهد و امکانات برابر، آزادی یک‌سان و یا جایگاه برابر با مردان را در جامعه برای آنها جایز نمی‌شمارد، ممکن است خود به عنوان یک فرهنگ، جایگاهی برابر با فرهنگ‌های دیگر موجود در جامعه پیدا کند. در هر دو حالت (احترام به برابری افراد و برابر دانستن فرهنگ‌ها)، ما با مشکلاتی روبه‌رو می‌شویم. برای مورد اول، مشکل مورد نظر ناشی از تلاش برای هم‌سان‌سازی تمامی کودکان دارای زمینه‌های متفاوت است و خود مقاومت‌ها و مشکلاتی برای نظام تربیتی پدید می‌آورد. برای مورد دوم نیز، مشکل اصلی تأیید خودبه‌خودی تمامی فرهنگ‌های موجود است، حتا فرهنگ‌هایی که به تبعیض و نابرابری می‌اندیشند. حال، مسئله این است که نظام تربیتی چه‌گونه می‌تواند این تناقضات هویتی و فرهنگی را از بین ببرد؟ آیا باید همه‌ی فرهنگ‌ها محترم بدانیم و بدین سان رفتار نابرابر را بپذیریم، یا روی برابری افراد پافشاری کنیم و بدین گونه به فرهنگ آن‌ها آسیب رسانیم؟

نمودپذیر بودن مرزها و رشد گوناگونی نژادی-فرهنگی باعث می‌شود تا هم‌آهنگ‌سازی فرهنگی ناممکن شود. امروزه بسیاری از مردم به طور مرتب به کشورهای دیگر سفر می‌کنند. این افراد دارای هویت مضاعف و ظرفیت‌های چندفرهنگی هستند. این اصل که هر

فرد از نظر سیاسی باید تنها به یک دولت تعلق داشته‌باشد، دیگر کارایی ندارد. اکنون به یک مدل جدیدی از مدنیت جهانی نیاز داریم که حلقه‌ی ارتباطی بین تعلق و قلمروگرایی را بشکند. مردم به خاطر انسانیت خود نیاز به حقوق دارند، نه ملیت. این الگو نظر به این که باید تنوع فرهنگی و هویت‌های مضاعف را شناسایی کند، ناگزیر بر کثرت‌گرایی فرهنگی استوار خواهد بود (Harris, 1982:109). البته کثرت‌گرایی فرهنگی به معنای حمایت از تنوع ملیت‌ها در برابر تأثیر یک‌نواخت‌کننده‌ی فرهنگ جهانی نیز می‌باشد (ووبرکا، ۱۳۷۸: ۸۴). پس لازم است نظام‌های تربیتی ضمن رویارویی با هر گونه هم‌سان‌سازی فرهنگی که بخشی از اهداف روند جهانی شدن نیز به حساب می‌آید، به تنوعات فرهنگی از یک طرف و هویت فردی از طرف دیگر توجه نماید. چنان که کاستل^۱، در بیان اهمیت نقش نظام‌های آموزشی در امر تقویت کثرت‌گرایی فرهنگی و در عین حال حفظ هویت فردی و ملی (جمعی)، توجه ما را به دو مفهوم فرد و شخص و کاربرد متمایز آن دو جلب می‌کند. فرد تمایل می‌یابد که در زندگی نو مشارکت کند و از هر گونه مانع سنتی یا هویت ناب‌رهایی یابد. فرد، مصرف‌کننده است و به بازار راه پیدا می‌کند یا خواستار ورود به بازار است. او شهروندی بیشه می‌کند و عمل‌کرده‌های‌اش را بر پایه‌ی منافع‌اش تنظیم می‌کند. عقلانی می‌اندیشید و تعریفی تازه از خود ارائه می‌کند و با درونی کردن نقش‌های اجتماعی، خود را در امر جامعه‌پذیری، نسبت به دیگران موفق و متمایز نشان می‌دهد. تعلیم و تربیت کثرت‌گرایی فرهنگی، باید به تقویت زمینه‌هایی هم‌چون مشارکت‌پذیری، رهایی از تعصبات هویتی خاص، شهروند خوب بودن، تفکر و عقلانیت، خلق هویت نو و درونی‌سازی نقش‌های اجتماعی در افراد، اهتمام ورزد و بخشی از اهداف تربیتی مورد نظر خود را با این موارد متناظر نماید (Castel, 1999:185).

البته کاستل، هم‌چنان که پیش‌تر گفته‌شد، شخص را به گونه‌ئی دیگر تعریف می‌کند. از دیدگاه او، «شخص [متفاوت از فرد] وجود خاص خود را تولید می‌کند و استعداد ضابطه‌مند کردن انتخاب‌های خود را دارد. او می‌خواهد از آزادی خود برای رهایی از نقش‌های‌اش استفاده کند، از هنجارهای رایج فاصله گیرد و خود را در یک هویت جمعی ارادی، و نه تحمیلی، سهیم گرداند» (Ibid:186).

بنابراین، برنامه‌ریزان تربیتی باید به این حقیقت توجه نمایند که کثرت‌گرایی فرهنگی در پاره‌ئی موارد به تجزیه‌ی مناسبات کهن اجتماعی و ترکیب دوباره‌ی مناسبات نو می‌انجامد. اگر مناسبات غیر قابل حصول و یا در حال تکوین و شکل‌گیری باشد، بازی‌گران اجتماعی به شکل ادواری به سمت تعریف فرهنگی جدید از هویت خویش گرایش می‌یابد.

نژادپرستانه کردن این حرکت، نوعی تباه کردن این لحظه‌ی هویت‌سازی و فرهنگ‌سازی است که در تمام جهان در حال گسترش است.

در همه جای دنیا، مسئله‌ی شهرنشینی، دموکراسی و تکثر فرهنگی در قلب مباحث مربوط به اصلاح نظام آموزشی نیز جای دارد که موضوعات دانشگاهی و عمل‌کرد آموزش تطبیقی و بین‌المللی را به شدت تحت تأثیر قرار داده‌است (Torres, 1998:60). به هر حال، نظریه‌های کثرت‌گرایی فرهنگی که در دو دهه‌ی پیش در زمینه‌ی تعلیم و تربیت رواج بسیار یافته، نه تنها به عنوان پاسخ به کیفیت فرآیند تعلیم و تربیت یا اثرات متقابل تعلیم و تربیت بر موضوعات سیاسی در جوامع دموکراتیک بوده‌است، بلکه به عنوان راهی برای شناخت اهمیت هویت فردی و جمعی در آموزش و فرهنگ نیز به شمار می‌آید. البته مسئله‌ی هویت و کیفیت حفظ و تثبیت و تحول آن در دانش‌آموزان، خود موردی است که محل جالش موافقان و مخالفان روی‌کرد تربیتی مبتنی بر کثرت‌گرایی فرهنگی است و این‌النه نشان‌دهنده‌ی اهمیت نقش تعلیم و تربیت در این زمینه است. چنان که پیش‌تر گفتیم، پیدایش تئوری‌های کثرت‌گرایی فرهنگی، برای ایجاد تحول در ساختار و کیفیت برنامه‌های تربیتی بوده‌است؛ چنان که جامعه‌شناسان یکی از جنبه‌های مثبت کثرت‌گرایی فرهنگی را بالا بردن توان اشخاص برای تحمل و کار کردن با افرادی متفاوت با خود می‌دانند که به واسطه‌ی هم‌نشینی با فرهنگ‌های متفاوت که در واقع یکی از اشکال اجتماعی بودن به شمار می‌رود، پدید می‌آید. این نظریه‌ها، با حضور خود در عرصه‌ی تعلیم و تربیت، می‌توانند تعلیم و تربیت را به سویی هدایت کنند که به بهبود توان و تمایل افراد به شرکت در فرآیندهای سیاسی، اجتماعی و مسئولیت‌پذیری عمومی و تقویت جریان سودهی و ایجاد هویت، و تحول و تکامل هویت فردی و جمعی بیانجامد. بنابراین، موافقان کثرت‌گرایی فرهنگی در تعلیم و تربیت بر این باور اند که اگر نظام‌های تربیتی خواسته‌باشند خود را با روند تحولات سریع اجتماعی، سیاسی و فرهنگی معاصر هم‌آهنگ کنند و زمینه‌های مناسب تحول و تکامل هویتی را فراهم نمایند، به ناچار باید به تزریق آموزه‌های کثرت‌گرایی فرهنگی در بطن برنامه‌های تربیتی خود اقدام کنند و هر گونه مقاومت در برابر آن، خود زمینه‌تی برای بروز بحران‌های هویتی در دانش‌آموزان خواهدبود. نظام‌های تربیتی مبتنی بر تک‌گرایی فرهنگی، با مخالفت و مقاومت در برابر تحولات فرهنگی جوامع دیگر و عدم تعامل مناسب با فرهنگ‌های دیگر و انکار این واقعیت که جلوگیری از رسوخ فرهنگ‌های دیگر (به خاطر سلطه‌ی ابزارهای رسانه‌ئی) عملاً ممکن نیست، دانش‌آموزان را با بحران تعارض هویتی روبه‌رو می‌سازد که خود برآمده از نشناختن واقعی فرهنگ‌های دیگر است.

البته، نظام‌های تربیتی، تنها با بی‌طرفی و ایجاد فرصت‌های عادلانه برای طرح و تبیین ویژه‌گی‌های فرهنگ‌های مختلف در برنامه‌های درسی و محتوای آموزشی مربوط به

خود، و نقد و ارزیابی این ویژه‌گی‌ها، می‌توانند فرآیند هویت‌یابی و تحول و تکامل هویت را به‌درستی تدارک بینند و هدایت نمایند؛ و این تنها راه کمک به دانش‌آموزان برای دست‌یابی به هویت واقعی ملی در درجه‌ی نخست و هویت مشترک جهانی در درجه‌ی دوم است؛ همان راهی که ما در این مقاله آن را روی‌کرد کثرت‌گرایی فرهنگی در تعلیم و تربیت نامیده‌ایم. البته، این به معنای کم‌توجهی به خطرات احتمالی حاکمیت مطلق کثرت‌گرایی فرهنگی در تعلیم و تربیت نیست، که طرح آن به فرصتی دیگر نیاز دارد، اگر چه در مقام نقد آن، نکاتی را نیز به کوتاهی در این مقاله آورده‌ایم.

نتیجه‌گیری

برای نتیجه، می‌توانیم به این نکته اشاره کنیم که بخشی عمده از دگرگونی‌های امروزی که در پهنه‌هایی همچون ارتباطات، اطلاعات و فن‌آوری پدیدار گشته‌است، اگر چه برخی از شاخصه‌های زنده‌گی بشر امروزی را بهبود بخشیدند، از جمله رفاه، امنیت، تولید علم، تغییر در مفهوم زمان و مکان، و توجه به تفاوت‌ها و گوناگونی‌ها در عرصه‌های مختلف از جمله فرهنگ؛ اما به هر رو، بشر امروزی را با چالش‌هایی نیز رویارو ساخته‌اند که یکی از مهم‌ترین و جدی‌ترین آن چالش‌ها به مسئله‌ی هویت فردی و جمعی مربوط می‌شود. ما در این مقاله به این نتیجه رسیده‌ایم که اگر چه کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت فردی، جمعی و ملی انسان‌ها (دانش‌آموزان) را به چالش می‌طلبد، ولی راه عبور از بحران‌های احتمالی، تأکید بر پایه‌گذاری تعلیم و تربیت بر روی‌کرد کثرت‌گرایی فرهنگی است. چالش‌برانگیز بودن روند کثرت‌گرایی فرهنگ برای هویت‌های فردی و جمعی و ملی نیز البته دارای دو وجه قابل بررسی است: یک وجه مثبت که به معنای ایجاد فرصت‌های مناسب برای طرح و تبیین و رشد فرهنگ‌های ناشناخته‌ی موجود در سراسر جهان است؛ و دیگر، وجهی منفی که به معنای نفوذ مؤلفه‌هایی از فرهنگ بیگانه در بدنه و ساختار فرهنگ ملی و محلی است که عموماً به تضعیف فرهنگ‌ها و هویت‌های ملی و فردی و محلی می‌انجامد. تأکید بر پایه‌گذاری بر تعلیم و تربیت کثرت‌گرایی فرهنگی، بیشتر برای تأمین وجه مثبت چالش‌برانگیز بودن کثرت‌گرایی فرهنگی برای هویت است. روی‌کردی که هدف آن تبیین فرهنگ‌های مختلف و بررسی و ارزیابی نقاط قوت و ضعف، و نقاط هم‌سانی و ناهم‌سانی فرهنگ‌های جوامع مختلف، برای آشناسازی دانش‌آموزان با فرهنگ‌ها و جوامع دیگر و آماده‌سازی آن‌ها برای تحکیم هویت واقعی فردی، جمعی، ملی و فراملی است؛ و تنها راه جلوگیری از بروز بحران و تعارضات هویتی، تأکید بر جهت‌گیری برنامه‌ها و محتوای درسی نظام‌های آموزشی به سوی کثرت‌گرایی فرهنگی است، نه تک‌گرایی فرهنگی.

منابع

- اسرف. ا. (۱۳۷۵). هویت ایرانی. مجله گفت‌وگو.
- امین. ج. (۱۳۷۸). هویت‌های فرهنگی در دهکده‌ی جهانی. روزنامه‌ی فتح، ۱۲. برگردان عسگری، م. ع. حللی. ا. (۱۳۷۸). هویت در نظام تک‌جهانی. مجله‌ی اندیشه و جامعه، ۹.
- صدر. ص. (۱۳۷۷). کنرت قومی و هویت ملی ایرانیان. تهران: اندیشه‌ی نو.
- کسریا، م. (۱۳۷۸). مکاتب ناسیونالیسم: ناسیونالیسم و دولت-ملت در قرن بیستم. برگردان اجتهادی، ا. م. چاپ اول. انتشارات وزارت امور خارجه.
- ویبورکار، م. (۱۳۷۸). جالس‌های جامعه‌شناسی در دوران معاصر. مجله‌ی سیاسی اقتصادی، ۵ و ۶. برگردان فرخ‌حسنة، ه.
- Castles, S. (1999). Globalization and migration. *International Social Journal*, June.
- Delors, J. (1993). *Education for the Twenty-First Century*. UNESCO.
- Harris, J. (1992). A paradox of multicultural societies. *Journal of Philosophy of Education*, 2, 2.
- Horrath, A. (1999). Globalization of education and Eastern Europe. *Prospects*, XX, 2.
- Modgil, S. (1998). Multicultural Education. *Prospects*, VI, 1.
- Ottone, E. (1996). Globalization and education chance. *Interchange*, XXVI, 2.
- Torres, G. A. (1998). Democracy, education and multiculturalism. *Philosophy of Education*, 42, 4.