

Exploring the lived experience of teachers in marginalized schools about student in minority

Mahbubeh Adiban, seyedmahdi sajadi, Ebrahim Talae

¹ M.A. in Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.² Professor Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.³ Faculty member Department of Educational Sciences, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.**Abstract**

The present research aimed to Exploring the lived experience of teachers in marginalized schools about border student. Giroux's theory of border Education is adopted as a base of this Research. Research methods were qualitative method of phenomenological analysis. Eight teachers from three marginal schools of Yazd province were investigated. The description of teachers' perceptions of marginalize students through phenomenology and through semi-structured interviews. Findings were analyzed by validity data coding method based on Smith's method. After deep interviewing, five categories of teacher, student, curriculum, formal education, and family were identified and categorized into twelve categories and eleven sub-categories. The results show that existence of a centralized system and the topic of education, the type of family education, the lack of richness of the textbooks of indigenous knowledge are among the factors that make the formal education system of Iran empty of the presence of border education.

Keyword: Phenomenology, Multicultural Education, Border Education, Henry Giroux

واکاوی تجارب زیسته معلمان مدارس حاشیه‌ای (به لحاظ فرهنگی و جغرافیایی) از دانش آموزان به حاشیه رانده شدهمحبوبه ادیبان، سیدمه‌دی سجادی^{*}، ابراهیم طلائی^۱ کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.^۲ استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.^۳ عضو هیئت‌علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.**چکیده**

پژوهش حاضر با هدف بررسی تجارب معلمان مدارس حاشیه‌ای (به لحاظ فرهنگی و جغرافیایی) از دانش آموزان به حاشیه رانده شده است. مبنای نظریه اتخاذشده، نظریه تعلیم و تربیت مرزی ژیرو است. در این پژوهش از روش کیفی تحلیل پدیدار شناختی استفاده شده است. بر مبنای نمونه‌گیری هدفمند به واکاوی تجارب هشت نفر از معلمان در سه مدرسه حاشیه‌ای استان یزد که تجربه زیسته‌ای در زمینه موضوع مورد مطالعه داشتند از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته پرداخته شد. یافته‌ها با روش کدگذاری داده‌های روایی بر اساس روش اسمیت تحلیل شد سپس به شناسایی و دسته‌بندی پنج مضمون معلم، دانش آموز، محتوای درسی، نظام تربیت رسمی و خانواده به دوازده مقوله و یازده زیر مقوله منجر شد. نتایج تحقیق حاکی از آن است که وجود نظام آموزش متمرکز، سطح پایین آموزش و ضعیف عمل کردن بخش تربیت‌معلم، نوع تربیت خانوادگی دانش آموزان، غنی نبودن محتوای کتب درسی از دانش بومی از جمله عواملی است که نظام تربیت رسمی ایران را از حضور پررنگ تعلیم و تربیت مرزی خالی می‌کند.

واژه‌های کلیدی: پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت چند فرهنگی،

تعلیم و تربیت مرزی، هنری ژیرو

مقدمه

ایجاد روحیه اعتقاد به برابری انسان‌ها در جهت تحقق وحدت فرهنگی، سیاسی، نظامی و اقتصادی همواره از اهداف مهم نظام تربیتی کشور بوده است. (Ebrahimzadeh, 2007) نابرابری‌های آموزشی یکی از مقوله‌های مهم در حوزه تعلیم و تربیت است، منظور از نابرابری فرصت بین دختران و پسران در برخورداری از آموزش، نابرابری بین اقلیت‌های مذهبی یا نابرابری در دسترسی به امکانات آموزشی در بین مناطق مختلف کشور است. (Shirkarami, 2014) از طرفی بسیاری از کشورها از جمله ایران، به طور مستقیم درگیر تنوع اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها هستند. این گوناگونی فرهنگی و اجتماعی به خودی خود، مسئله چالش‌برانگیزی است. یونسکو در کنوانسیون مصوب در ۲۱ اکتبر سال ۲۰۰۵ در حمایت از تنوع فرهنگی به‌مثابه میراث مشترک بشریت، دفاع از آن را به‌مثابه الزامی اخلاقی و جدایی‌ناپذیر از حفظ کرامت انسانی می‌داند. (Unesco, 2005)

یکی از اهداف اصلی نظام آموزش و پرورش ایران نیل به عدالت آموزشی است درحالی‌که گروه‌های متنوع فرهنگی و قومی در فرایند آموزش‌های رسمی نه‌تنها نسبت به هم آشنا نمی‌شوند بلکه از وجوه مثبت یکدیگر بی‌خبرند. باوجود چنین شرایطی چگونه می‌توان به وحدت و برابری رسید؟ باید بپذیریم که در آموزش رسمی (خانوادگی و اجتماعی) اقوام و ملیت‌های گوناگون برای پذیرش همدیگر نقش آن‌ها نادیده گرفته شده است.

عدم توجه معلمان به دانش آموزان صرف‌نظر از نژاد، مذهب، قومیت و طبقه خود یک معضل اجتماعی- آموزشی محسوب می‌شود که از طریق نظام ناسالم آموزش و پرورش در حال تحقق است. یکسان‌سازی و تمرکزگرایی آموزشی بدون توجه به متناسب بودن محتوای درسی با فرهنگ، قومیت و جغرافیای مناطق ایران مصداق به حاشیه روی و بی‌عدالتی است. این در حالی است که در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی

باید تمام گروه‌ها با تمام اختلافات خود در کنار یکدیگر قرار بگیرند. (Sobhaninejad, 2019) مسئله اصلی اینجا است که فاصله‌ای بین کمیت و کیفیت تحصیل و تعلیم و تربیت مرکز نشین‌ها (منظور افرادی هستند که از فرصت‌های آموزشی بیشتر از سهم خود برخوردار هستند) و حاشیه‌نشین‌ها (افرادی که از حداقل امکانات آموزشی لازم، برابر و استاندارد برای تحصیل مطلوب در برابر دیگر اقدار جامعه برخوردار نیستند و فرهنگ رایج آنان را غیر خودی می‌شمارد از فرصت‌های آموزشی پایین برخوردار است) وجود دارد. باید خاطرنشان کرد که بخش اعظمی از این نابرابری‌ها و حاشیه‌ها مربوط به توزیع جغرافیایی هست. در حاشیه کلان‌شهرها و بعضاً در مرزهای کشور و مناطق محروم و کم برخوردار و کم‌تر توسعه‌یافته این نوع به حاشیه رفتن خود را با وضوح بیش‌تری نشان می‌دهد.

بدیهی است که به‌دادن معلمان به ویژگی‌های متمایزکننده می‌تواند مصداق دیگری از به حاشیه رفتن دانش آموزان و دیده نشدن اقلیت‌ها (حاشیه‌نشینان) باشد. ضرورت پرداختن به این موضوع از آن جهت است که معلمان با واقعیت وجودی هویت‌ها، اقوام و مذاهب متفاوت روبرو هستند که بسیاری از آنها به این مسئله بی‌توجه‌اند.

در همین راستا تکیه بر نظریه هنری ژيرو در این پژوهش به‌عنوان متفکر انتقادی از آن جهت است که او به شکل مبسوط‌تر و درعین حال واقع‌بینانه‌تر به مسئله نقد نژاد، طبقه و مبارزه با هر نوع نابرابری پرداخته است. ژيرو نظریه نوینی را تحت عنوان «معلمان به‌عنوان روشنفکران تحول‌آفرین» ارائه می‌دهد. او در کتاب "معلمان به‌عنوان روشنفکران: به‌سوی یک تعلیم و تربیت یادگیری انتقادی" (Teachers as intellectual) بر این باور است که اگر معلمان درباره آنچه تدریس می‌کنند، نقش فعالی در ایجاد سؤالات اساسی بر عهده بگیرند، این ابزاری است برای آن‌ها که نقش سیاسی‌تر و انتقادی‌تر در دفاع از ماهیت انسانی، شغل و به همان اندازه در شکل‌دهی شرایط که تحت آن شرایط کار

این پژوهش قصد دارد دیده نشدن اقلیت‌ها (حاشیه‌نشینان) در نظام آموزش و پرورش کشور را با مبنا قرار دادن نظریه تعلیم و تربیت مرزی و از طریق تجربه زیسته معلمان با روش کیفی پدیدارشناسی هویدا کند. علت انتخاب این روش کیفی برای بررسی پدیده معلم در مدارس ایران این بوده است که تحلیل پدیدار شناختی با ورود به عمق تجربه زیسته افراد، فهم عمیقی را از موضوع مورد بررسی فراهم می‌آورد که فهم عمیق لازمه هرگونه تصمیم‌گیری در رابطه با بهبود اعمال تربیتی است. علت انتخاب دوره دبستان نقشی است که معلمان این مقطع در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان دارند همچنین این دوره موقعیت مناسبی برای تجلی ارزش‌ها و یادگیری شیوه ارتباط صحیح با دیگران برایشان فراهم می‌گردد.

هرچند مقالاتی پیرامون تعلیم و تربیت مرزی در بخش داخلی موجود است اما نشان دادن تصویر بومی از این مفهوم در بخش معلمان بر اساس روش پدیدارشناسانه مورد تحقیق قرار نگرفته است؛ بنابراین ضرورت این پژوهش آگاهی و دعوت به ژرفاندیشی در جریان معلم در کسوت تعلیم و تربیت مرزی برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان به‌ویژه معلمان است.

بنابراین پرسش پژوهش قرار است به این سؤال پاسخ دهد: معلمان مدارس حاشیه‌ای (به لحاظ فرهنگی و محل جغرافیایی) چه انگاره‌ای (درک و تجربه زیسته) از دانش‌آموزان به حاشیه رانده شده دارند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و از روش پدیدارشناسی (Phenomenological Inquiry)؛ دنیای زیست شده بهره گرفته است. تحلیل پدیدار شناختی در اینجا سعی در درک و روشن کردن معنا و ماهیت تجربه زیسته معلمان از دانش‌آموزان به حاشیه رانده شده (به حاشیه رانده شده به لحاظ مذهبی، قومی، نژادی و...) را دارد. علت انتخاب این روش کیفی برای بررسی پدیده "معلم روشنفکر" در نظریه «تعلیم و تربیت مرزی» این بوده

می‌کنند، داشته باشند. (Giroux, 1988) معلمان باید از ایفای نقش افراد فنی پر مهارت اجتناب ورزند. (Giroux, 1985) ایفای چنین نقشی نیز مستلزم آگاهی معلم از وضعیت فرهنگی سیاسی، اجتماعی حاکم و فراهم نمودن شرایط برای فعالیت وی هست. تأکید بر سیاسی بودن تعلیم و تربیت از منظر ژيرو به معلمان و فراگیران کمک می‌کند که باوری عمیق برای مقابله با نابرابری‌های اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در درون و برون مدرسه پیدا کنند. (Giroux 1988) تعلیم و تربیت مرزی به دانش‌آموزان استنطاق و درک اصولی که تجاربشان را تعریف می‌کند می‌آموزد؛ بنابراین معلمین این نوع آموزش نیاز دارند به توسعه مهارت‌های خود، نه تنها در نوع آموزششان، بلکه با گوش دادن انتقادی به دانش‌آموزان. معلمان در این معنا به‌طور مداوم برای پیشرفت و بازسازی دانش خود و ساخت روایات مختلف در دسترس دانش‌آموزان، از مرزها عبور می‌کنند. تفاوت در کلاس درس برای تعریف محدودیت‌های مفاهیم و صداها حیاتی است. (Kazanjian, 2011) معلمان دیگر نقش انتقال‌دهنده دانش عقلانی تکنیکی که به نظام طبقاتی و نادیده‌انگاری «دیگری» منجر می‌شود، ندارند. دانشی موردنظر معلمین است که با برتری‌جویی سر ستیز دارد و همراه با برنامه درسی‌ای است که اهدافش قدرتمند کردن دانش‌آموزان برای ایجاد دموکراسی بنیادین و عادلانه در جامعه است؛ بنابراین دانش‌آموزان و معلمین در این سنخ تعلیم و تربیت یاد می‌گیرند که با گفتگو درباره مسائل مهم زندگی طرح مسئله کنند. همچنین از طریق ارتباط بین قدرت، دانش و هویت چگونگی مقاومت و اظهارنظر درباره ناسازگارهای سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و ... آشنا می‌شوند. (Farahani, 2010) این مهم در تحلیل نقد و شیوه تحول زایی نظام آموزشی ایران قابل تأمل هست. واقعیت نظام آموزش و پرورش ایران این است که نقش معلم به‌عنوان مجری و نداشتن هیچ سهمی در تصمیم‌گیری تربیتی در کشور کاسته شده است. (Sadeghi, 2013)

است که تحلیل پدیدار شناختی با ورود به عمق تجربه معلمان و ادراک‌های بلافصلی که از برخورد با چنین دانش‌آموزانی را داشتند، فهم عمیقی را از موضوع موردبررسی فراهم می‌آورد که لازمه هرگونه تصمیم‌گیری در رابطه با بهبود اعمال تربیتی است.

جامعه موردنظر، معلمان یزد در مدارس حاشیه‌ای را تشکیل می‌دهند. علت انتخاب این جامعه، در ابتدا این-که پژوهشگر متولد شهر یزد بوده است و این باعث شناخت جامع پژوهشگر از مدارس که بیشترین تعداد مهاجرپذیری را در این استان دارند می‌شود که امکان ورود به میدان تحقیق را برای پژوهشگر تسهیل می‌کند. دوم اینکه در مطالعه کیفی برقراری ارتباط مؤثر با شرکت‌کنندگان و تنیده شدن در فضای مطالعه ضرورت دارد و آشنایی با بافت فرهنگی به تنیدگی پژوهشگر در فضای پژوهش کمک می‌کند.

نمونه‌گیری این پژوهش مبتنی بر معیار (هدفمند) است. مبنای انتخاب نمونه از میان مدارس استان یزد و به تبع آن معلمان، مدارس دولتی‌ای بودند که به لحاظ فرهنگی و جغرافیایی (مدارس مهاجرپذیری که دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی، اقتصادی، مذهبی، ملیتی، قومیتی و... را درون خود جای داده بودند) در حاشیه قرار گرفته بودند. در آخر انتخاب معلم‌هایی بود که تجربه تدریس به چنین دانش‌آموزانی را داشته باشند. برخلاف روش کمی، در روش کیفی به‌ویژه پدیدارشناسی قصد تعمیم بخشیدن به نتایج را ندارد بلکه معیار و هدف آن توصیف و تبیین یک پدیده به همان شکل که در بافت طبیعی خود وجود دارد، است. اگرچه پدیدارشناسی توسط یک موردپژوهشی و حتی با یک ارزیابی از تجربه خود پژوهشگر هم می‌تواند انجام شود. (Ali Ahmadi, 2007) با این حال تعداد معلمان با ویژگی‌های ذکرشده، هشت نفر بود. جمع‌آوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته انجام شد. مشاهده، عکس، استناد به اسناد، یادداشت‌های میدانی پژوهشگر از دیگر ابزار مورد استفاده محقق بوده است.

بنا بر اخلاق پژوهش با کسب اجازه مصاحبه‌ها ضبط و این اطمینان داده شد که نام مدرسه و مصاحبه-شوندگان نزد محقق محفوظ خواهد ماند. ابتدا مقدمه‌ای در مورد معرفی پژوهشگر و توضیح مختصر از موضوع کلی تحقیق مطرح شد. مصاحبه با استفاده از «راهنمای مصاحبه» صورت گرفت. به این ترتیب پژوهشگر سؤالات باز پاسخی را مطرح کرده و معلمان به بیان تجربیات خود پرداختند و هر زمان نیاز به توضیح بیشتری دیده می‌شد با عباراتی همچون «می‌شود بیشتر و با مصداق توضیح دهید» از معلمان خواسته شد به نحو مبسوط‌تری تجربه خود را شرح دهند. زمان مصاحبه‌ها نیز ۴۵ تا ۶۰ دقیقه بود. مصاحبه‌ها تا زمان اشباع نظری ادامه پیدا کرد. با این وجود پس از آنکه داده‌های به‌دست‌آمده در حال تکرار بود، دو مصاحبه تکمیلی برای تأیید این عقیده پژوهشگر انجام شد و تعداد مصاحبه به ده مصاحبه افزایش یافت. هرچند روند اصلی گفتگو و سؤالات مشخص بود؛ اما بسته به نوع پاسخ مصاحبه‌شوندگان پرسش‌های تازه با آن‌ها در میان گذاشته شد. شرایط مصاحبه‌ها به‌گونه‌ای بود تا نمونه مورد مطالعه آزادانه بتواند سخن بگوید و آنچه را در ذهن دارد بیان کند. پژوهش حاضر سعی در شناخت پدیده تعلیم و تربیت مرزی و شیوه تجربه نمودن این نوع تعلیم و تربیت توسط معلمان را دارد. از این رو ابتدا سؤال کلی در مورد این که آیا شما نمونه‌هایی از این "در اقلیت بودن" را داشته‌اید؟ بیان شد. در اینجا به واکاوی عمیق ذهنی ذهنیت معلمان در خصوص "اقلیت بودن دانش‌آموزان یعنی چه؟" پرداخته شد. سپس از معلم‌ها خواسته شد تا تجربه عینی خود را در مواجهه عملی با این دانش‌آموزان بیان کنند به عبارتی دیگر در مورد پدیده موردنظر چه تجربه‌ای دارند تا کشف مواردی چون در نظر گرفتن عنصر «دیگری» و اخلاق‌مداری، تربیت حداکثری، آموزش چند فرهنگی، مبارزه با فرا روایت‌ها در روش معلم بررسی شود.

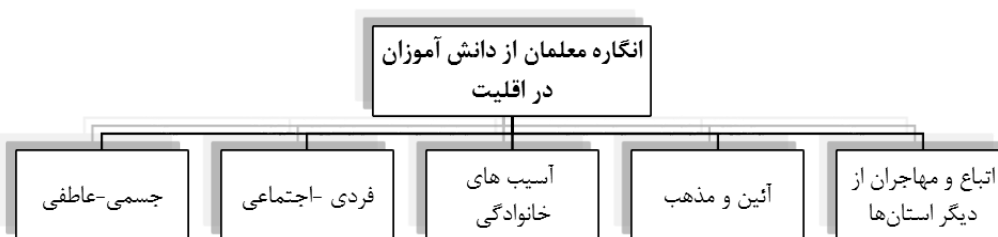
تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق روش سه مرحله‌ای اسمیت (تولید داده‌ها، تجزیه و تحلیل داده‌ها و تلفیق

پیش‌فرض‌ها و سوگیری‌های پژوهشگر در امر تحلیل خودداری شد.

یافته‌ها

مقولات منتسب به انگاره معلمان از دانش‌آموزان در حاشیه که ناشی از تجربه فردی و اجتماعی آنها بود شامل موارد نمودار زیر بود:

موردها) صورت گرفت. مرحله تجزیه و تحلیل داده‌ها شامل چهار مرحله هست: ۱- مواجهه اولیه: خواندن و بازخوانی یک مورد ۲- تشخیص و برچسب زدن به مقوله‌ها، ۳- لیست کردن و خوشه‌بندی مقوله‌ها ۴- ایجاد یک جدول خلاصه‌سازی (Adib hajbagheri, 2010) به منظور اعتباربخشی داده‌ها از دخالت



نمودار ۱ انگاره معلمان از دانش‌آموزان در اقلیت (به حاشیه رانده شده)

۱- معلم

۱-۱ منش

۱-۱-۱ نوع برخورد معلم با دانش‌آموزان در اقلیت

پس از ایضاح مفهوم اقلیت از درک معلمان و چگونگی نگرش و ارتباط دیگر دانش‌آموزان نسبت به این گروه، واکنش و نوع برخورد معلم‌ها با این دانش‌آموزان بررسی شد:

خانم ص/ من تا یک ماه اول سال نمی‌دانستم یه عده از بچه‌ها افغانی هستند. اومده بودن سر کلاس اسم دانش‌آموزان اتباع رو خونده بودن مامان یکی از اینا بهش برخورد بود که چرا این کار رو کردید؟ کلی میگم که بچه‌ها باهم دوست باشید.

خانم آ/ من نمی‌دونستم مریم سنی هست و تازه متوجه شدم. مریم رو من گذاشتم پیش زهرا، زهرا مهربونه می‌دونستم طردش نمی‌کنه و اذیتش نمی‌کنه، حس خوبی داشت مریم وقتی رفت توی گروه زهرا.

خانم آ./ برخورد با بچه‌ها موقعیتش که پیش بیاد. اینکه در قالب درس بهشون بگی فایده نداره اما وقتی موقعیتش پیش بیاد توی برخورد معمولی بگیم اثر بیش‌تری داره.

از آنجاکه تمرکز پژوهش حاضر به مفهوم اقلیت از نظر فرهنگی و اجتماعی بوده است بنابراین انگاره اقلیت‌های جسمی و خانوادگی از دایره بحث خارج شد.

بعد از تحلیل و کدگذاری داده‌ها پنج مضمون معلم، دانش‌آموز، محتوای درسی، نظام آموزش و پرورش رسمی و خانواده شناسایی و دسته‌بندی شد که در آخر این مضامین کلی منجر به دوازده مقوله و یازده زیر مقوله شد. در ادامه به توضیح هر یک از مضامین کلی و مقولات مرتبط پرداخته می‌شود که می‌توانند درک معلمان از مفهوم «تعلیم و تربیت مرزی» را بر اساس مؤلفه‌های موجود در این نوع تعلیم و تربیت به تصویر بکشند:

مقوله‌های منتسب به معلم (منش، کنش، دانش)، دانش‌آموزان (دانش‌آموزان در اکثریت و دانش‌آموزان در اقلیت یا به حاشیه رانده شده)، محتوای کتب درسی (حضور اقلیت‌ها در متن کتب درسی و نحوه تدریس فصل آزاد بومی)، نظام آموزش و پرورش (تمرکزگرایی مبتنی بر قواعد، بودجه‌بندی، بوروکراسی اداری، معلم به‌عنوان کنشگر انفعالی)، خانواده (بعد اجتماعی- فرهنگی، بعد اقتصادی).

براشون لازمه و باید داشته باشند که بی‌خیال و بی‌تفاوت و بی‌مسئولیت نباشند.

خانم ک/ ترس و اضطراب برای یادگیری خیلی مهم است یعنی اگر ترس نباشد یاد نمی‌گیرند و این‌جوری بهتر یاد می‌گیرند.

۲-۱-۲ کنش

کنش معلمان یا به بیانی دیگر پداگوژی (روش تدریس و سامان‌دهی فعالیت‌های کلاسی) معلمان به‌منظور اقداماتی که این‌گونه دانش‌آموزان در یادگیری دخیل شوند یا نشوند، موردبررسی قرار گرفت:

۱-۲-۱ روش تدریس

نکته درخور توجه این است که معلم در انتخاب نوع روش تدریس، آزادی عمل دارد:

خانم پ/ دستم بازه در روش تدریسم، توی کلاس ضمن خدمت گفتن فارسی رو این‌جوری تدریس کنید ولی من گفتم هر روشی که خودم دیدم موفق بود سال پیش ادامه می‌دهم. روشی یاد می‌دم که یاد بگیرن کاری به دیگران ندارم.

خانم م / هر معلمی روش تدریس خودش رو داره. اون‌جوری که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند من اون روش رو عمل می‌کنم.

برخی از پداگوژی‌های به کار گرفته شده توسط معلمان که در تعلیم و تربیت مرزی اهمیت دارد عبارت است از:

الف) یادگیری مشارکتی

معلمان بر این عقیده بودند که مشارکت در اعمال یادگیری و بحث‌های جمعی، افزون بر اینکه باعث شکل‌گیری هویت‌های فردی و جمعی می‌شود، فرد احساس مؤثر بودن و عاملیت کرده و بر احساس بی‌قدرتی غلبه می‌کند:

خانم آ/ بچه‌ها گروهی شدند این‌جوری نسبت به همدیگر احساس مسئولیت دارند... روش‌های تدریس قبلی، خود معلم باید کار می‌کرد الآن فقط مدیریت می‌خواد و ما فقط بالای سرشون نظارت می‌کنیم.

خانم پ/ هیچ‌وقت سر کلاس در رابطه با این مسائل صحبت نکردم اما می‌گم ما نباید خودمون رو بالاتر از دیگران ببینیم

خانم ح/ مثلاً می‌گم هرکسی رسم و رسوم و دینش محترمه نباید بی‌احترامی کنید... به ارزش‌های یکدیگر احترام بگذاریم، می‌تونیم با ارزش‌های متفاوت به‌خوبی در کنار هم باشیم و کمک یار هم باشیم ... بارها گفتم همه آفریده خدا هستیم.

خانم ک/ دانش‌آموز سنی رو بهش اجازه می‌دادم ساعت تفریح بره وضو بگیره و کنار خودم موقع نماز می‌گفتم بایسته و دیگه رفتار بچه‌ها کم‌کم عادی شد ... بیشتر باهاشون صحبت می‌کنم می‌گم ماها هیچ فرقی نمی‌کنیم فقط آداب و رسوم و از لحاظ دینی باهم فرق داریم و تأثیر داشته این حرف‌ها. بچه‌ها افغانیه رو دوست‌نداشتن با بچه‌ها صحبت کردم که اونم مثل ماست اونا هم مثل ما پیغمبر رو قبول دارند.

خانم م/ من طوری رفتار کردم که این بچه‌ها با بچه‌های دیگه فرقی نداشته باشند. یه روز که فهمیدم بچه‌ها (آ) را که عرب هست مسخره کرده بودند گفتم ماها که باهم فرقی نداریم مثل هم هستیم.

۲-۱-۱ اهمیت به جنبه عاطفی

برخی معلمان همانند تعلیم و تربیت مرزی خواهان ترکیب جنبه‌های عاطفی-روانی با شناختی در قالب رابطه‌های کلاسی بودند:

خانم م / بیش‌تر از اینکه ما معلم باشیم مادر دوم هستیم... معلم اینجا بیش‌تر از اینکه به درس بچه‌ها برسه باید با بچه‌ها دوست باشه و مشکلات عاطفیشون رو حل کنه.

۳-۱-۱ وجود ترس و اجبار برای یادگیری

معلمان وجود ترس و اضطراب را مستلزم یادگیری دانش‌آموز می‌دانستند:

خانم آ/ ما خودمون دوران مدرسه خیلی اضطراب داشتیم. اصلاً بچه‌ها اضطراب ندارن اما کمی اضطراب

خانم ک/ همه فعالیت‌های کتاب رو باهم انجام می‌دهند و باهم باید بتونند کنار بیان توی گروه. وقتی باهم اختلاف دارند بهشون میگم شما که این جور باهم اختلاف دارید اجازه بدید بقیه هم نظر بدن، نظر خودتون هم بگید بعد هرکدوم بهتر بود، نگویید من بهتر میگم...

(ز) مسئولیت اجتماعی

خانم پ/ بچه‌ها باید در کارهای دیگه شرکت کنند بتونن از خودشون دفاع کنن یا همکاری یاد بگیرن متکی به درس و برگه امتحان نباشند. کارهایی که در اجتماع باید یاد بگیرند رو بهشون یاد می‌دیم. دوست بودن، مهربانی، همکاری یا فردا که وارد زندگی می‌شن بتونن کاراشون رو خودشون بکنن مادر و همسر نمونه باشن.

خانم ص/ مهارت نه گفتن رو می‌گیم... اگر توی عمل ببینند که چرا من گفتم نه بهتره مثلاً مامان و باباهای شما که براتون عزیزن به همه درخواستی شما جواب مثبت نمی‌دهند. حتی خداوند هم اگر بدونه در مورد برآورده شدن حاجات به ضرر من هست خدا هم می‌گه نه او که از همه بالاتر هست بعد بیاین مراتب پایین‌تر. عملی بودن را با رفتار و گفتار نشان می‌دم.

۳-۱ دانش

در خلال دیدگاه‌های معلمان این نکته روشن شد که مقوله‌ای به نام «دانش» چند فرهنگی معلم درخور توجه است. به بیانی دیگر حائز چنین دانشی بودن و آشنایی با اسناد بالادستی در نوع رفتار معلمان با دانش-آموزان در اقلیت اهمیت ویژه‌ای دارد، بنابراین ادامه مصاحبه بر آن شد تا ادراکشان از اسناد را مورد بررسی قرار دهد. آیا تاکنون سند یا قانونی مدد رسان آنها بوده است تا بتوانند به دانش‌آموزان حاشیه‌ای برسند؟

۳-۱-۱ میزان آشنایی با سند

خانم ص/ من دقیق در مورد اسناد نمی‌دونم، اما می‌دونم سند تحول بنیادین رو که هست.

خانم ک/ همه فعالیت‌های کتاب رو باهم انجام می‌دهند و باهم باید بتونند کنار بیان توی گروه. وقتی باهم اختلاف دارند بهشون میگم شما که این جور باهم اختلاف دارید اجازه بدید بقیه هم نظر بدن، نظر خودتون هم بگید بعد هرکدوم بهتر بود، نگویید من بهتر میگم...

(ب) تدریس معنی‌دار

خانم ص/ الان با روش قدیم که معلم سخنگو بوده یا روی درس می‌خوندند فرق کرده. مثلاً از همان اول باید رفتار ورودی داشته باشیم. یا با یک نکته چالشی ایجاد انگیزه کنیم.

(ج) ارتباط بین دروس

قابلیت اتصال محتوی‌ها و خلق دانش میان‌رشته‌ای از دیگر پدگژی‌های برخی از معلمان بود:

خانم ص/ خیلی ارتباط داره مثلاً بحث علوم در بخش فلزات سوره حدید رو گفته... هر چیزی که ما درس می‌دهیم آخرش می‌رسیم به خداشناسی، حتی اجتماعی و ریاضی. میگم بچه‌ها توی ریاضی این همه نظم و دقت داره پس جهان منظم را چه کسی آفریده؟ ریاضی اصول و قانون و قواعدی است که در جهان هست. خیلی می‌شه اینا رو به هم ربط داد.

(د) یادگیری چطور آموختن

خانم ج/ دنبال راه‌حل‌های آسان هستم برایشون رمزگذاری میگم که توی ذهنشون بمونه حفظ نکنن. چیزی که فهمیدن رو بگن. اخلاقی رو بیشتر مثال می‌زنم خیلی مهمه چی یاد بگیرن و چه جوری تو ذهنشون بمونه.

(ه) ایجاد انگیزه

خانم ص/ برای درس علوم بخش کارخانه کاغذ، اول می‌گیم بچه‌ها نگاه کنید کتاب از چی درست شده؟ باید ابتدا انگیزه وارد کنیم.

(و) عملی بودن محتوا

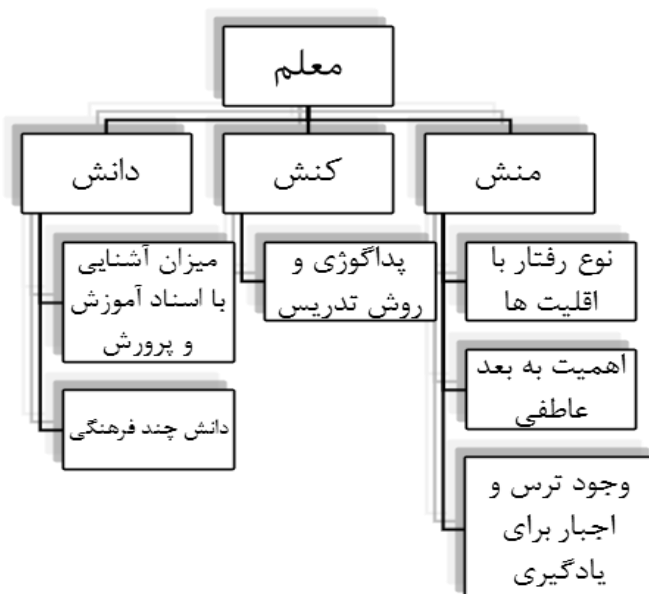
ارتباط تئوری با عمل یا به عبارتی دیگر اصل فایده بخشی، اقدام دیگر معلمان در امر آموزش است:

خانم پ/ من توی کلاس توضیح نمی‌دم این مسائل رو. وقتی یکی از بچه‌ها در مورد افغانی‌ها توهین کرد به دانش‌آموز افغانی نگاه کردم دیدم چهرش عادی بود هیچ‌کس هیچی نگفت منم دیگه هیچی نگفتم... هیچ وقت در مورد این موضع صحبت نکردم حقیقتاً چون نمی‌دونستم باید چیکار کنم هرچند حرفش اصلاً برام خوشایند نبود.

خانم م / نه آشنا نیستم با اسنادی که هست، در مورد چی هستند؟
خانم پ/ آشنایی من با سند در حد ساده‌ایه که خانم مدیر گفتن دو بار؛ اما حقیقتاً یادم نیست.

۲-۳-۱ دانش چند فرهنگی

برخی از معلمین دارای دانش چند فرهنگی نبوده و حتی با مواجه شدن با چنین پدیده‌ای به دنبال راهکار هم نبودند:



نمودار ۲ مقوله‌های اساسی منتسب به معلم

طبیعی جلوه دهند. نتیجه آن که انزوای طلبی و نداشتن خود ارزشی از ویژگی‌های بارز این گروه است:

خانم ص/ این سه اتباع دارن با بقیه کنار میان، خودشون جویری شرایط را فراهم می‌کنند که مشکلی نداشته باشند با بچه‌ها. اگر یکی‌شان بخواد مثلاً بی ادبی کند بچه‌های دیگه واکنش نشون می‌دن... خود اتباع نمی‌خوان در موردشان صحبت بشه بهشون برمی‌خوره. نمی‌خوان روشون انگ بخوره. اگر هم من چیزی بگم به جای اینکه خوشحال بشن که بهشون پرداخته شده ناراحت می‌شن.

۲-دانش آموز

مقوله‌های مرتبط با دانش‌آموزان را می‌توان به صورت دانش‌آموزان در اکثریت و دانش‌آموزان در اقلیت یا به حاشیه رانده شده تقسیم‌بندی کرد:

۲-۱ دانش‌آموزان در اقلیت

سازگاری و تابعیت از دیگر دانش‌آموزان و وفق دادن خودشان با شرایط حاکم از خصلت‌های این نوع دانش‌آموزان است که ترس از انگ خوردن و مورد تمسخر واقع شدن باعث شده است تا هرگونه گفتار یا رفتاری مخالف با فرهنگ و ارزش خود را عادی و

۲-۲-۲ فردگرایی

رفتار و گفتار دانش‌آموزان نشان‌دهنده این است که در نظام آموزشی رسمی افرادی تربیت می‌شوند که خودمحور و فردگرا هستند. پیامد چنین نظامی می‌تواند به بازتولید نابرابری، ضعف مهارت‌های اخلاقی و عدم تعهد نسبت به جامعه و افراد دامن بزند:

خانم آ/آ الان باید به بچه‌ها یاد بدی که گذشت داشته باشند چون همشون به دنبال حق خودشون هستند ما بهشون همکاری یاد می‌دیم.

خانم پ/ب بارها دیدم طوری می‌نشینند که دانش-آموزای دیگه از دستشون نگاه نکنند. قویه نمی‌خواد به ضعیفه کمک کنه چون خیلی مغرورن بعضیاشون. می-خوان توی کلاس سرشناس باشند به ندرت به بقیه کمک می‌کنند.

مشاهده و یادداشتهای میدانی پژوهشگر در باب خودمحوری دانش‌آموزان به عنوان شاهد یافته در این بخش به کار گرفته شد. در پنج کلاس مشاهده شد که دانش‌آموزان از کمک کردن به همکلاس‌های خود در امر یادگیری اجتناب می‌ورزیدند.

خانم پ/ (ز) بالینکه سنی بود توی مراسم‌های مذهبی ما شیعه‌ها که توی مدرسه برگزار می‌شد شرکت می‌کرد و مشکلی نداشت.

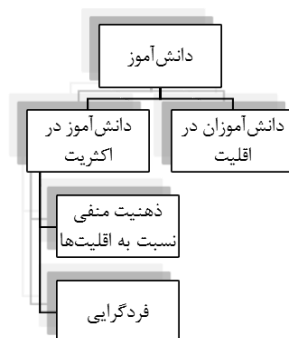
۲-۲ دانش‌آموزان در اکثریت

در این بخش نوع رفتار دانش‌آموزان در ارتباط با دانش-آموزانی که در اقلیت هستند مورد توجه قرار گرفته است. تمایل به فردگرایی و منفعت شخصی از یک‌سو و تمسخر اقوام و ملیت‌ها از سوی دیگر رفتار اکثریت را تشکیل می‌دهد.

۲-۲-۱ ذهنیت منفی نسبت به اقلیت‌ها

رفتار دانش‌آموزان بر اساس پیش‌فرض‌های ذهنی و اخلاقی که ناشی از باورهای نادرست درباره گروه‌های انسانی دیگر است که موجب ناشناخته ماندن اقلیت‌ها و دوری از آن‌ها می‌شود. هرچند آن‌ها هم‌زیستی مسالمت‌آمیزی با اقوام ایرانی و فارس دارند اما در مورد اقوام و ملل دیگر این‌گونه نبود و با استفاده از روایت‌های غیر صحیح که تحت تأثیر پیش‌زمینه‌های فکری‌شان بود رفتار و گفتار مناسبی نشان نمی‌دادند:

خانم ج/ب بچه‌ها نسبت به افغانستان حساس بودن نمی‌خواستن کنارشون بشینن.



نمودار ۳ مقوله‌های اساسی منتسب به دانش‌آموزان

پرداختن صرف به اقوام ایرانی در برخی از تصاویر کتب درسی از جمله موارد استخراج شده است:

خانم ص/ت توی محتوا فکر نکنم در مورد این بچه‌ها باشه، فقط به درس فارسی که شیرازیه به شهری اومده

۳- محتوا

نادیده‌گیری ملل دیگر در متن کتب درسی، خنثی بودن محتوا، گفتار تک‌صدایی از پیش تعیین شده، کاربردی نبودن محتوا، نبود آموزش تکثرگرایی و چند فرهنگی،

درس موقعیتی برای رشد و خلاقیت دانش آموزان فراهم می‌کند تا مطالبی را درباره موضوعات ملی و بومی خود تهیه کنند. حال که برنامه درسی چنین فرصتی را در اختیارشان قرار داده، برخی معلم‌ها این فرصت را از آنها می‌گیرند. برخی از معلمان این درس را با شیوه سنتی رونویسی و یکدست نویسی اجرا می‌کنند:

خانم ص/ یکی از بچه‌ها گفت کاشمیری‌ام در مورد شهرم بنویسم؟ گفتم: نه باید در مورد فرهنگ بومی یزد باشه چون یزد زندگی می‌کنیم.

خانم پ/ درس فرهنگ بومی رویه موضوعی می‌دم برن تحقیق کنند و برام بیان. تحقیق‌ها رو می‌برم خونه می‌خونم از هر چیز جالبی که دیدم بیرون می‌کشم تایپ و تکثیر می‌کنم می‌دم به بچه‌ها بچسبونن به کتاباشون. برای درک و دریافتش هم از بچه‌ها کمک نمی‌گیرم چون وقتم گرفته می‌شود... بچه‌ها رو درگیر نمی‌کنم فقط برای خود متن از بچه‌ها کمک می‌گیرم.

از طرفی این درس نسبت به سایر دروس، زمان بیشتری را طلب می‌کند:

خانم آ/ فصل بومی نباید حتماً از مرکز گرفته بشه. از شهر خودمون باید باشه... خیلی وقت گیره. برای معلما خیلی سخته خیلی‌ها هستن که رد می‌شن چون قرار نیست هیچ‌جا ارزشیابی بشن، از بچه ارزشیابی نمی‌شه چون خودش تألیف کرده. حس خوبی که آخر کار بهش دست می‌ده، میاره صفحه آخر کتاب و اسم خودش رو در قسمت مؤلفین می‌نویسه می‌گم تو نقش داشتی در تألیف کتاب.

بوده که ترک‌زبان بودن و زبان بچه‌های کلاس رو متوجه نمی‌شده. این درس فارسی رو می‌تونیم کلی روش مانور بدیم که اگر کسی که زبان و فرهنگش مثل شما نیست چه جور باهاش رفتار کنیم که اونم دوست ماست مثلاً ممکن است با یک حرف شما دل‌آزرده و رنجیده بشه.

خانم پ/ در محتوای کتاب، دانش‌آموز افغانی من خودش رو نمی‌بینه.

خانم ج/ در مورد این دانش‌آموزان هیچی نیست توی محتوای کتاب‌ها؛ اما به درس هست که در مورد اینکه فرهنگ و نژاد و لباسشون چیه. پارسال به پیشنهاد یکی از معلم‌ها از هر شهری شاگردی داشتیم لباس خاص اون محله رو آوردن و پوشیدن و در مورد فرهنگ و لهجشون صحبت کردن برای بچه‌های کلاس تا خوب برای بچه‌ها جا بیافته فرهنگ و آداب و رسوم استان‌های دیگه.

خانم آ/ اینکه بچه‌هایی از مناطق مختلف با یک محتوا دارن پیش می‌رن و فرقی بینشون نیست، برای وحدت و یکپارچگی خوبه زبان رسمی ما زبان فارسی است اما مثلاً باید به خرده‌فرهنگ‌ها به گویش‌های محلی احترام بگذارند وگرنه نابود می‌شن.

نحوه تدریس فصل آزاد (بومی) و جایگاه فرهنگ بومی در کتاب‌های درسی

در کتاب‌های درسی دبستان «درس آزاد» وجود دارد که دانش‌آموزان خود باید متن و سؤالات درک مفهوم آن را بنویسند. دروس آزاد در فصل‌هایی چون ایران عزیز، آداب زندگی، فرهنگ بومی و... آمده است. این



۴- نظام آموزش و پرورش

۴-۱ تمرکزگرایی مبتنی بر قواعد

نظام تمرکزگرایی آموزش و پرورش باعث شده نقش معلم به‌عنوان مجری کاسته شود. معلمان در صحنه عملی نبودن برنامه برنامه‌ریزان، بی‌توجهی به واقعیت مدرسه و نوع مکانیسم نظارتی را مسبب بسیاری از مسائل کلاسی می‌دانند:

خانم ج/ می‌گم پشت میز می‌شینم هر روز به نظری می‌دن الآن به سری می‌گن معلم گزارش سه‌ماهه بنویسه... معلم وقتی نداره برای درس دادن. هر روز به آئین‌نامه‌ای میاد باید بسنجن آیا معلم از پیش برمیاد یا نه؟... چند بار رفتم اعتراض کنم اما نبودند اداره...

خانم پ/ همه چیز از بالاست محتوا، بودجه‌بندی، پوشه کار، ساعت درسی و ... ما اجراکننده هستیم و خدا نکنه که به ذره بد اجرا کنیم... کسی نمیاد نگاه کنه که معلم چقدر کار می‌کنه، دفتر کلاس رو نگاه کنه که کجاش معلم کم نوشته مچش بگیرن، مثلاً اگر جمله بازخورد رو نوشته مچشو بگیرن. کسی نمی‌خونه، همین که نگاه کنند و سبز بزنند کافیه. این عیب آموزش و پرورش هست.

۴-۲ بودجه‌بندی

معلم‌ها برنامه‌ریزی از بالا و نرسیدن به بودجه‌بندی را باعث سلب آرامش خود و عدم یادگیری فراگیر می‌دانند:

خانم ص/ برنامه‌ریزی از قبل تعیین شده.

خانم آ/ بودجه‌بندی رو می‌دن دستمون که این کارها رو باید بکنید همه چی از اون بالا بالایی‌هاست، عیب آموزش و پرورش ما همینیه. **خانم آ/** این برنامه درسی مطابق سند هست مثلاً اما سنگینه برای بچه‌ها. روش‌ها بهتر شده اما حجم درس‌ها سنگین هست... معلم مجبوره تندتر درس

بده تا با بودجه‌بندی هماهنگ بشه نمی‌شه که تا یاد نگرفتن نریم درس بعدی این جوریه به بودجه‌بندی نمی‌رسیم. معلم آرامش نداره باید یادگیری بچه‌ها و بودجه‌بندی توأمان باشه اما اگر ببینی درس بعدی زمان برتر هست مجبوری رد بشی... ما مجبوریم چون پایه بعدی هم که می‌ره می‌شینیم همین آموزش و همین مدیریت هست. مدیریت مرکزی مشکل داره.

۴-۳ بوروکراسی اداری

از دید معلمان بوروکراسی افراطی در کنار حجم بالای مطالب درسی و ضیق وقت مانع فعالیت با فراغ بال شده است:

خانم پ/ اولین کسی که از اداره میاد بازدید، نگاه به بودجه‌بندی می‌کنه که عقب هستیم یا نه و مچ معلم رو بگیره. همه چی شده کاغذبازی... کسی نمیاد ببینه معلم چیکار کرده، مشکل بچه چی هست فقط بازخورده رو می‌خواند برای ارزشیابی کیفی.

۴-۴ کنشگر انفعالی

تصمیم‌گیری‌ها به نوبت هر مامور اداری آموزش و پرورش یعنی مدیران می‌رسد و معلم دچار حس سرکوب مطالباتش است، ناامیدی و یأس از شنیده نشدن را دارد. معلم دچار نوعی سلطه مطلوب است به بیانی دیگر کنش همراه با نارضایتی:

خانم آ/ چون سیستم مرکزی هست هیچ فایده‌ای نداره اعتراضات ما. صدای ما جایی نمی‌رسه.

خانم م/ هیچ کاری هم نمی‌شه کرد وقتی هم می‌گیریم، می‌گن شما وارد نشید فقط درستون رو بدید... مجبوریم هرچی می‌گن بگیریم چشم.



نمودار ۵ مقوله‌های اساسی منتسب به نظام تربیت رسمی

۵- خانواده

۱-۵ بعد اجتماعی-فرهنگی

۱-۱-۵ نوع نگرش والدین

خانواده با الگوی مبتنی بر ارزش‌های خاص خود کودک را برای جامعه‌پذیری تربیت می‌کند. مفروضات خانواده در مورد اقلیت‌ها به افکار، رفتار و گفتار دانش‌آموزان جهت می‌دهد:

خانم پ/دانش‌آموز یزدیم فهمیده بود بغل دستیش افغانی و سنی هست مشکلی نداشتن باهم تا اینکه به مادرش گفته بود. مادره اومد مدرسه شیونی کرد که چرا بچه منو نشوندین کنار افغانی مدیر هم به من گفت حواست باشه تا آخر سال این ناخودآگاه کنار اون نره. خود بچه‌ها مشکلی نداشتن اما برای مادره خیلی خیلی سخت بود فایده‌ای نداشت صحبت با مادره.

خانم م/وقتی فهمیدن (آ) عرب هست حرف زشتی بهش زده بودند که از خانواده‌هاشون اون حرف زشت رو فهمیده بودن.

۲-۱-۵ سطح سواد والدین

والدینی که از تحصیلات بالاتری برخوردارند در منزل مشارکت بیشتری در امر آموزش فرزندان دارند:

خانم ص/سطح سواد خانواده خیلی اثر داره... اغلب حواس‌پرتی بچه‌ها به خاطر مشکل خانه هست، حواسشون اونجاست.

خانم م/مثلاً بعضی‌ها هستند که خانواده‌هاشون با بچه‌ها کار نمی‌کنند، مشکل بی‌سوادی دارند.

۳-۱-۵ مشارکت و نظارت بر یادگیری فرزندان

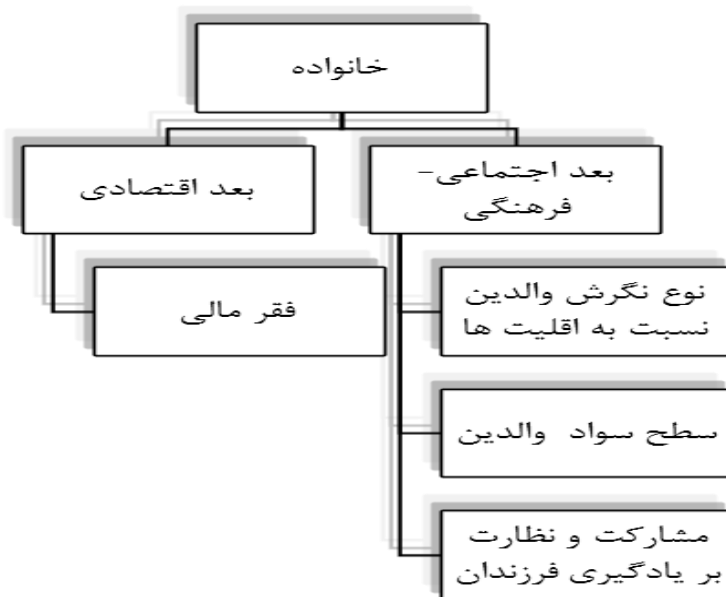
خانم ک/اکثراً بلد نیستن درس بخونن، به خودشون و مادرشون میگم چطوری بخونن درک کنن مطلب رو. مادر اصلاً نگاه نمی‌کنه که بچه تکلیفشو انجام داده یا نه...

خانم ج/والدین همه چیز رو از چشم معلم می‌بینن نمی‌گن بچه بیشتر تو خونه هست... می‌گن پس معلم از صبح تا ظهر چی یاد می‌ده بهت؟

۲-۵ بعد اقتصادی

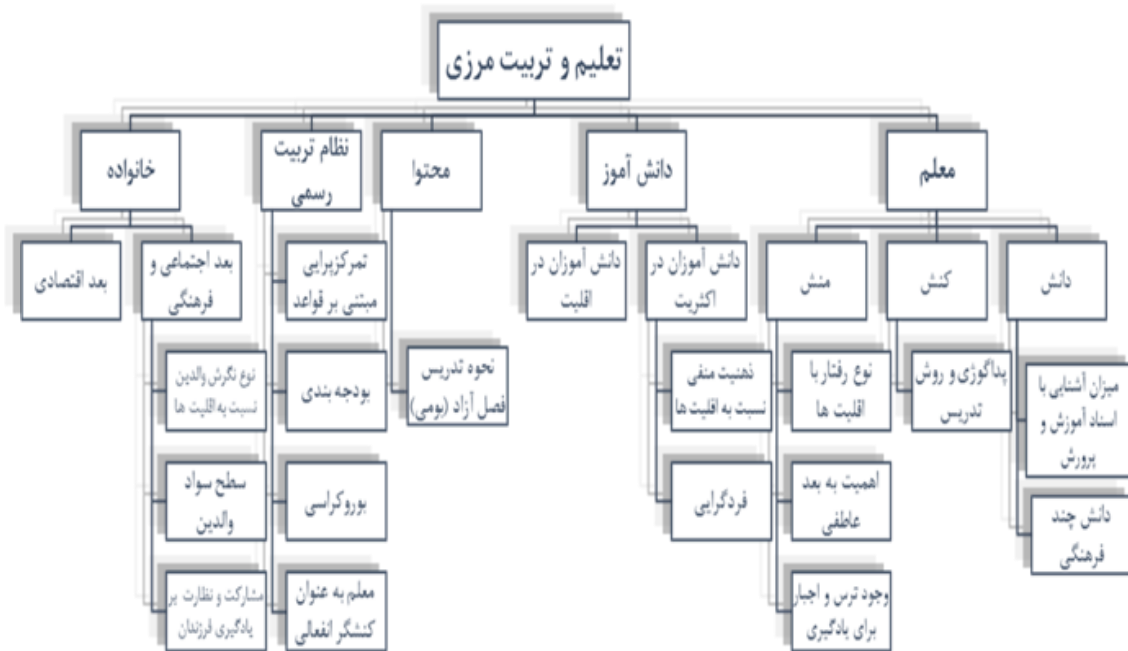
اکثر خانواده‌های این دانش‌آموزان در فقر مالی به سر می‌برند؛ بنابراین دانش‌آموزان نمی‌توانند به مسائل مطرح‌شده در کلاس درس به‌دقت بیندیشند و تمرکز و آرامش فکری داشته باشند. به تعبیر یکی از معلمان:

خانم ن/اینجا بچه‌های با وضع مالی خوب در اقلیت هستند.



نمودار ۶ مقوله‌های اساسی منتسب به خانواده

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها مضامین کلی و مقولات مرتبط با این مضامین شناسایی شد که به صورت کلی در نمودار مشاهده می‌شود:



نمودار ۷ تعلیم و تربیت مرزی بر اساس یافته‌های پژوهش

این که معلم چه درکی از تفاوت‌های بین فرهنگی دارد مهم است زیرا در زمان برقراری ارتباط با فرهنگ‌های مختلف، آداب و رسوم آن‌ها را در نظر داشته و با آگاهی از آن‌ها تصمیم‌گیری می‌کند. کثرت‌گرایی فرهنگی که ارتباط مستقیم با دموکراسی رادیکال مورد نظر ژيرو دارد در بین رفتار معلم‌ها کم‌رنگ بود.

از مسائل دشوار معلمان، تلاش برای درک و دریافت ناهمخوانی میان فرهنگی که توسط برنامه درسی ترویج می‌شود با فرهنگی است که دانش‌آموز هویت خود را مرهون آن می‌داند. هر چند در ابتدای امر، شناسایی چنین دانش‌آموزانی در دستور کار معلم قرار نگرفته است. از طرفی دیگر دانش‌آموزان در اقلیت با کتمان کردن مذهب، ملیت یا قومیت خود در کلاس به وسیع شدن این مشکل دامن می‌زنند. اینجاست که لازم است معلم پس از آگاه شدن از وجود چنین دانش‌آموزانی و نوع برخورد اکثریت کلاس با آن‌ها برای این

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر گویای مشخص کردن اشتراکان زیست جهان معلم‌ها با توجه به تجربه‌شان از دانش‌آموزان در اقلیت مانده و چگونگی موضوعیت یافتن تعلیم و تربیت مرزی در کلاس درس است. نکته مهم این است که آیا معلم اصل تنوع را به عنوان واقعیت انسانی می‌بیند یا سعی در یکپارچه کردن همه دانش‌آموزان تحت لوای فرهنگ رسمی و ملی بدون توجه به هویتشان را دارد؟ نتایج حاصل از بخش مصاحبه‌ها به شناسایی ۱۲ مقوله و ۱۱ زیر مقوله منجر شد. یافته‌ها نشان می‌دهد اکثر معلمان به تفاوت‌های فرهنگی و قومی بها نمی‌دهند. برخی از معلم‌ها تنوع را تهدید می‌دانستند و پیامبرگونه انسان بودن و نبود هیچ‌گونه تفاوتی را برای دانش‌آموزانشان یادآور شدند. با نگرش یکسان‌سازی، ظرفیتی برای طرح مسائل تنوع فرهنگی - قومی و آموزش احترام به آن‌ها وجود نداشت.

ناهمخوانی‌ها اقدامی عادلانه صورت دهد. مواجهه با این مسئله به تعبیر ژيرو در شکل‌گیری «عبور از مرزها یا گذر فرهنگی» (Border crossings) در دانش‌آموزان تجلی می‌یابد. بستر مناسب این رخداد گفتگو عاری از ترس، تهدید و در نتیجه خودسانسوری برای نیل به فهم مشترک است. (Giroux, 1992)

تعلیم و تربیت مرزی خواهان ترکیب جنبه‌های عاطفی-روانی با شناختی در قالب رابطه‌های کلاسی است. نقش معلم به‌عنوان «تسهیل‌کننده جریان یادگیری» است (Farahani, 2010).

نکته قابل توجه فرصتی است که در قالب فصل آزاد در اختیار معلم و دانش‌آموز برای شناسایی فرهنگ بومی هر شخصی قرار گرفته است. برخی از معلمین با غنیمت شمردن فصل آزاد اقدام به معرفی آداب و رسوم دانش‌آموزانی که از اقوام متفاوت هستند توسط خودشان، می‌کنند؛ اما برخی دیگر بدون در نظر گرفتن اهمیت این درس از آن عبور کرده و یا همگی را مجبور به یکسان نویسی می‌کنند. ژيرو بیان می‌کند: «مهم است که معلمان برای کمک به دانش‌آموزان، زبانی برای بررسی انتقادی اشکال تاریخی و اجتماعی ساخته‌شده با آنچه آن‌ها زندگی می‌کنند را پیدا کند. مثل فرآیند اجازه دادن به دانش‌آموزان برای اینکه از تاریخ و تشکلهای اجتماعی خود صحبت کنند.» (Giroux, 2005, 113) آنچه مورد تأکید است، احساس وظیفه‌شناسی معلم به‌عنوان کارگزار تربیت در قبال گونه‌گونی فرهنگی دانش‌آموزان و فراهم کردن زمینه‌ای است که صاحبان فرهنگ‌های مختلف از فرصت برابر برای شنیده شدن صدایشان در نظام تعلیم و تربیت برخوردار باشند. در این صورت می‌توان با تأسی به ژيرو گفت معلم در حد و اندازه یک "روشنفکر تحول‌آفرین" نیز ظاهر شده است. هرچند به لحاظ فیزیکی در چهارچوب کلاس می‌ماند اما رفتار و سلوک اوست که این مرزهای فیزیکی را درمی‌نوردد و با دغدغه‌های عمومی‌تر ناظر به عدالت و برابری در جامعه همسو و همراه می‌شود (Mehrmohammadi, 2011).

نقش تسهیلگری معلم در برخی موارد به ایجاد انگیزه، ارتباط بین دروس، یادگیری چطور آموختن، عملی بودن محتوا، مسئولیت اجتماعی، تدریس معنی‌دار و اهمیت به جنبه عاطفی دانش‌آموزان خلاصه می‌شود. هرچند همگی ترس و اجبار که ژيرو آن را طرد می‌کند برای یادگیری اجباری می‌دانستند. روش تدریس مبتنی بر گفتگو نیز در اکثریت کلاس‌ها وجود داشت اما دانش‌آموزان در اکثریت، نبض بحث‌های درسی را در دست می‌گرفتند. رفتار مبتنی بر فردگرایی و خودمحوری دانش‌آموزان همچنین بی‌توجهی به دیگری را می‌توان بر اساس مفهوم "فرهنگ شرکتی نئولیبرالیسم" ژيرو که نتیجه آن پرورش شهروندی خودپسند است تحلیل کرد. (Giroux, 2000) نتیجه اینکه در چنین جامعه‌ای ارزش‌های اجتماعی و اخلاقی جای خود را به ارزش‌های مبتنی بر علایق شخصی می‌دهد و دموکراسی رنگ می‌بازد.

نکته قابل تأمل در یافته‌های این پژوهش برنامه درسی پنهان خانواده در این سنخ تعلیم و تربیت است. این برنامه ناظر به تجاربی است که دانش‌آموزان به‌طور طبیعی متأثر از تنفس در فضای خانواده در آن کسب می‌کنند. ذهنیت منفی و گفتار بر اساس پیش‌فرض‌های نادرست درباره اقوام، ملل و مذاهب مختلف را کودکان از محیط خانه فراگرفته و به هم‌کلاسی‌های خود نسبت می‌دهند. ژيرو در نظریه خود، "بازتولید فرهنگی" را صرفاً به‌وسیله متن کتب درسی که زیر نظر فرهنگ حاکم است می‌داند. این در صورتی است که این پژوهش، به بازتولید چنین رفتارهایی با دانش‌آموزان در اقلیت را در نوع تربیت خانوادگی دانش‌آموزان در اکثریت برخورده است. بی‌التفاتی به این اقلیت‌ها توسط اصحاب مدرسه همچنین سخنان استهزاآمیز دانش‌آموزان باعث شده این گروه فرهنگ خود را بی‌ارزش شمرد و اقدام به کتمان آن کنند که این عمل باعث تسلط یک فرهنگ بر جامعه پرتنوع ایران شود. بر این اساس تا زمانی که دانش‌آموزان اقوام و مذاهب تشکیل‌دهنده یک کلاس متقاعد نشوند که دارای

(Giroux, 1993. 16) می‌داند؛ اما نگاه به مقولهٔ تعلیم و تربیت در ایران نگاهی فرهنگی-سیاسی است.

پیشنهادهای مبتنی بر یافته‌های پژوهش

- درخواست از دانش‌آموزان در اقلیت برای تهیه‌ی مطالبی در مورد فرهنگ خود و ارائه آن در کلاس تا از این طریق فرصت‌هایی را برای ابراز و احراز هویت ویژه خود پیدا کنند.
- توسعه سواد قومی و فرهنگی؛ از جمله یادگیری زبان، خصوصیات فرهنگی، رویدادهای مهم، افراد برجسته و اوضاع اجتماعی، سیاسی و اقتصادی گروه‌های مختلف اکثریت و اقلیت قومی
- آموزش معلمان و برنامه‌های تربیت‌معلم نقش مهمی در شکل دادن به نگرش‌های معلمان در پذیرش تنوع فرهنگی دارد.
- در مدارس مهارت‌های مدیریتی تنوع فرهنگی توسط مدیران اجرا شود تا دانش‌آموزان پیام‌زنند که دیدی جهانی داشته باشند تا در جهان درهم‌تنیده امروز همزیستی مسالمت‌آمیز و همراه با احترام متقابل را تجربه کنند.
- گنجانیدن مطالبی از فرهنگ دانش‌آموزان اقلیت در متون درسی. زبان، آداب و رسوم، مذهب و نژاد دانش‌آموزان اقلیت می‌تواند به‌مثابه بخشی از برنامه‌ی درسی رسمی در کنار متون اصلی موجب غنای بیشتر برنامه‌ی درسی گردد.

منابع

Adib hajbagheri, M, Parvizi, S, Salsali, M.

(2010) *Qualitative Reseach methods*, Tehran:

Boshra Publications. [Persian]

Ali Ahmadi, A, Nanaei S & V. (2007) *A Comprehensive Description of Research Methods*, Tehran: Knowledge Production. [Persian]

سرنوشت و منافع مشترک هستند، هیچ‌گاه نفع همگانی و مشترک یکدیگر را تعقیب نمی‌کنند و بدان احترام نمی‌گذارند. باید خاطرنشان کرد جداسازی فرهنگ‌های قومی از فرهنگ ملی و ارج نهادن به فرهنگ‌های قومی، موجبات جداسازی آموزش و پرورش رسمی را از خانواده فراهم می‌کند و ستیزی که ریشه ارزشی دارد بین خانواده و مدرسه به وجود می‌آورد.

از مقوله‌های دیگر مشارکت والدین در مدارس به‌مثابه یکی از مؤلفه‌های دموکراسی در آموزش و پرورش است. والدین نخستین مربیان فرزندان به حساب می‌آیند. همکاری اولیا و مربیان، دانش‌آموزان را متوجه می‌سازد که میان خانه و مدرسه جدایی نیست و میان روش‌های تربیتی این دو محیط دوگانگی وجود ندارد.

محتوای کتب درسی در کشور ایران با سیستم آموزش متمرکز اهمیتی چند برابر پیدا می‌کند. کتب درسی باید ابزاری برای القای هویت فرهنگی (ملی، قومی و دینی) در جریان تعلیم و تربیت باشد که احساس در حاشیه بودن را از بین ببرد. توجه به ارزش‌های یادگیرنده از یک‌سو و هم‌جهت کردن آن با ارزش‌ها و فرهنگ ملی و آماده کردن آن برای سازگاری با جمع یا جامعه‌پذیری از سوی دیگر، اهمیتی خاص دارد. (Fayaz, 2010)

علاوه بر این موارد، نحوه عمل مدارس و معلم تا حدود زیادی بستگی به کیفیت و نوع حمایت و پشتیبانی نظام اداری و نحوه دخالت نظارت و هدایت آن دارد. آموزش و پرورش ایران با وجود نظام آموزش متمرکز و پاره‌ای از مشکلات در ساختار درونی خود همچون برنامه‌ریزی از بالا به پایین و تقریر قوانین به دست قانون‌گذارانی که یک روز هم تجربه معلمی را ندارند در تحقق اهدافی که در تربیت مرزی مدنظر ژینو بوده ناتوان بوده است.

در پایان تحلیل اشاره به این نکته حائز اهمیت است که ژینو وظیفه پیش رو در تعلیم و تربیت را سیاسی کردن عوامل تربیت و تربیتی کردن عوامل سیاسی

- Ebrahimzadeh, E. (2007), *Philosophy of Education*, (4nd ed), Payamr Noor Publications. [Persian]
- Farmahini Farahani, M, (2010), *Postmodernism and Education*, (2nd ed), Ayyzh [Persian]
- Fayaz, I, Imani, F. (2010), *A Study of the Symbols of National Identity in the History and Social Sciences Textbooks of the Humanities, Experiments and Mathematics of Physical Sciences in the Academic Year 2008-2010*, Journal of Educational Psychology, 6(17), p30-68 [Persian]
- Giroux, Henry A. (1992). *Border crossings*, New York: Routledge
- Giroux, Henry. A (1993). *Living Dangerously: multiculturalism and the Politics of Difference*, New York, Peter Long.
- Giroux, Henry. A (1985). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, Granby Mass, Bergin and Garvey.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.
- Giroux, H. (2000). *Impure Act: the Practical Politics of Cultural Study*. New York: Routledge
- Giroux, H.A. (2005). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education* (2nd ed). New York, NY: Routledge.
- Giroux, H. (2010). *Teachers as transformative intellectuals*. Kaleidoscope: Contemporary and classic readings in education, 35-40.
- Kazanjian, C. J. (2011). *The border pedagogy revisited*. Intercultural Education, 22(5), 371-380
- Mehr Mohammadi, M, (2011), *Family Culture Neglected base of Home-School Interactions*, Journal of Cultural Strategy Research, 5(17 and 18), p 275 -294 [Persian]
- Sadeghi, A. (2013), *Multicultural Knowledge and Lifestyle Promotion in Iran*, Journal of Counseling and Psychotherapy Culture, 4 (13), p111-124 [Persian]
- Shirkami, J, Bakhtiarpour, S. (2014), *Evaluating educational inequalities in attaining educational opportunities: A case study of Dehloran`s elementary schools in the academic year 2011-2012*, Education and Evaluation; 7(26), p41-58 [Persian]
- Sobhaninejad, M, Najafi,H, Ahmadabadi Arani,N, Abdolahyar,A. (2019) *The Implications of the Multicultural Curriculum of Michel Foucault and Henry Giroux on the Reforming and Redesign of Elementary School Curriculum in Iran*, Research in Curriculum Planning, 2 (33) (continus60), p 1-19[Persian]
- Unesco Qualitative reaserch, *Equality and Sustainable Development (2009)*, holistic insights through four UNESCO World Conferences (2009-2008), UNESCO-Iran National Commission on Education. <http://www.unesco.org>