



برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی ایران^۱

Underground Curriculum in the Field of Ethnicity in Iranian Educational System

M.Bazdar, K. Fathivajargah (Ph.D), M. Arefi (Ph.D), M. Farasatkah (Ph.D)

Abstract: This paper aims to explain the underground curriculum in the field of ethnicity and provide its practical evidence from the Iranian schools. This paper follows a qualitative research method and the tools and methods for collecting data include interviews and observations. According to the results of this research, when ethnic groups do not have a proper position in formal curricula, and in many cases, there is a cultural humiliation of subcultures; in other words, when cultural occupation takes place in schools, in such circumstances Ethnicity is considered as one of the main areas for the formation of underground curricula. Also, based on the data analysis, seven main themes related to this research are: preference for mother tongue on formal language, ethnicity bias of teachers and students, opposition to the content of formal curriculum, the use of ethnic symbols in schools, the spread of ethnic music and their symbols in schools, humiliating other ethnic groups and expansion of separatist ideas. Also, based on this research, the formation of underground curriculum in the field of ethnicity in schools can be explained based on resistance theory.
Keywords: cultural occupation, underground curriculum, ethnicity, resistance theory.

مرتضی بازدار^۲، دکتر کورش فتحی واجارگاه^۳، دکتر محبوبه عارفی^۴، دکتر مقصود فراسatkah^۵
چکیده: این پژوهش قصد دارد برنامه درسی زیرزمینی را در حوزه قومیت تبیین و شواهد عملی آن را از محیط مدارس ایران، ارائه کند. رویکرد حاکم بر پژوهش حاضر، با توجه به ماهیت موضوع پژوهش، کیفی است. ابزارها و روش‌های گردآوری داده‌ها در این پژوهش، مصاحبه و مشاهده است. بر اساس نتایج این تحقیق، وقتی در برنامه‌های درسی رسمی، قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نباشند و در بسیاری از موارد، تحقیر فرهنگی خرد فرهنگ‌ها را به دنبال داشته باشد، به عبارتی وقتی اشغال فرهنگی در مدارس اتفاق می‌افتد، در چنین شرایطی، قومیت به‌عنوان یکی از زمینه‌های اصلی شکل‌گیری برنامه‌های درسی زیرزمینی به شمار می‌رود. همچنین بر اساس تحلیل داده‌ها، ۷ مضمون اصلی مربوط به این پژوهش عبارتند از: ارجحیت زبان مادری بر زبان رسمی، تعصب قومیتی، مخالفت با محتوای برنامه درسی رسمی، به‌کارگیری نمادهای قومیتی در مدارس، گسترش موسیقی قومیتی و نمادهای آن‌ها، تحقیر قومیت‌های دیگر و گسترش افکار تجزیه‌طلبانه. بر اساس این پژوهش، شکل‌گیری برنامه‌های درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در مدارس، بر اساس نظریه مقاومت قابل تبیین است.
واژگان کلیدی: اشغال فرهنگی، برنامه درسی زیرزمینی، قومیت، نظریه مقاومت

۱. این مقاله برگرفته از رساله دکتری مرتضی بازدار با عنوان «تبیین مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی و شناسایی آن در نظام آموزشی ایران» است - تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۰۳، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۴/۱۹
۲. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه: mortezaani@yahoo.com
۳. استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید بهشتی. رایانامه: kouroshfathi2@gmail.com
۴. دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شهید بهشتی، رایانامه: arefi6@gmail.com
۵. دانشیار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی. رایانامه: m_farasatkah@irphe.ir

مقدمه

به‌طور کلی میان صاحب‌نظران حوزه‌ی تعلیم و تربیت، این اتفاق نظر وجود دارد که تربیت مقوله‌ای است که در بافت اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد، از آن‌ها تأثیر می‌گیرد و بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نظریه‌های مختلفی در این زمینه مطرح شده که از جمله آن‌ها نظریه‌ی شناختی - اجتماعی آلبرت بندورا است که بر اساس آن، رویدادهای محیطی، اجتماعی - فرهنگی اعم از باورها، نگرش‌ها و انتظارات، بر رفتار فرد تأثیر می‌گذارند (سیف، ۱۳۸۷: ۱۶۷). برنامه‌ی درسی به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین ابزارهای تعلیم و تربیت و آموزش رسمی در هر جامعه‌ای با فرهنگ و ارزش‌های آن جامعه، ارتباط تنگاتنگی دارد. در این میان، تدوین برنامه برای جوامع چندفرهنگی به یکی از دغدغه‌های اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت تبدیل شده است.

حضور قومیت‌های مختلف از قبیل فارس، کرد، ترک، لر و عرب در ایران باعث شده است که ایران در گروه کشورهای چندقومیتی لحاظ شود. ساکنان ایران امروزی مجموعه‌ی ناهمگونی از اقوام مختلف هستند که در برخی دوره‌ها از تاریخ مشترک خود در ایران انسجام اجتماعی لازم را نداشته‌اند. به همین جهت عمده‌تاً نقطه بحران هویت در درون آن‌ها وجود داشته است که در برهه‌های زمانی خاص جنبه‌ی سیاسی یافته‌اند (معیدفر، رضایی، ۱۳۸۸). برخورداری از تنوع فرهنگی و قومیتی در ایران، همواره فرصت‌ها و تهدیدهایی را برای کشور به همراه داشته است. وجود این تنوع، بسترساز نوآوری‌ها، تبدلات فرهنگی، نوسازی اجتماعی و غنی‌سازی فرهنگی کشور است. درعین حال ماهیت تعامل و سیاست دولت‌ها در تقابل با این تنوع در گذر زمان، بحران‌هایی را نیز ایجاد کرده است. فرایند سرکوب قومیت‌ها در دوران قبل از انقلاب و تلاش برای همانندسازی در راستای ایجاد ملتی یکدست، برخاسته از ناسیونالیسم افراطی جای خود را به تسامح و شنیدن صدای اقوام و فرهنگ‌های مختلف در قوانین و

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

اسناد بالادستی و سیاست‌های کلان کشور در دوران پس از انقلاب داده است (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۷). اتخاذ هر کدام از این رویکردها همواره در سطح جامعه و در حوزه‌های مختلف انعکاس داشته است. از جمله این حوزه‌ها، نظام آموزشی و در رأس آن برنامه درسی رسمی است. به‌طورکلی، نظام آموزشی و کارکردهای مربوط به آن و در رأس آن‌ها برنامه‌های درسی در جوامع چندفرهنگی، در کنار فرصت‌هایی که برای افراد فراهم می‌کند، همواره با چالش‌های جدی مواجه بوده‌اند. یک دیدگاه مهم در آموزش چندفرهنگی این است که بعضی از دانش‌آموزان به‌واسطه اینکه از فرهنگ غالب هستند، شانس بهتری برای یادگیری در مدارس دارند. چون سازمان‌یافته‌تر از دانش‌آموزانی‌اند که متعلق به سایر گروه‌ها هستند یا کسانی که ویژگی‌های فرهنگی متفاوتی دارند (بنکس^۱، به نقل از حمیدی زاده و همکاران، ۱۳۹۶).

یکی دیگر از اساسی‌ترین نقدهایی که برای نظام تعلیم و تربیت در جوامع چندفرهنگی مطرح می‌کنند این است که ممکن است نظام آموزشی و مدارس به ابزاری برای تسلط گروهی با فرهنگی خاص باشد و به‌واسطه آن، هویت‌ها، ارزش‌ها، زبان و آداب‌ورسوم گروه‌های اقلیت نادیده گرفته شوند (کیمیلیکا^۲، ۲۰۱۴). از طرفی، در یک جامعه، چندفرهنگی ممکن است وحدت درونی میان فرهنگ‌های موجود را برجسته سازد، تفاوت‌های موجود میان این فرهنگ‌های خرد را نادیده گرفته و یا کم‌اهمیت نشان دهد و باعث شود که مردم از فرهنگ واقعی خویش فاصله گرفته و با آن بیگانه شوند و به ارزش‌ها و آداب‌ورسوم آن پشت کنند (فیلیس^۳، ۲۰۰۷). آنچه از بررسی ادبیات و آثار مربوط بر می‌آید، این است که تحقیقات و مطالعات انجام گرفته در این

¹ Banks

² Kymlicka

³ Phillips

حوزه محدود و ناکافی است. مطالعات انجام گرفته توسط فتحی و اجارگاه و همکارانش (سام خانینانی، عراقیه، ۱۳۸۹، ۱۳۹۰، ۱۳۹۱، حمیدی زاده، ۱۳۹۶، ۱۳۹۷)، نشان می‌دهد که در برنامه‌های درسی رسمی، قومیت‌ها از جایگاه مناسبی برخوردار نیستند و این وضعیت در بسیاری از موارد، تحقیر فرهنگی خرده‌فرهنگ‌ها را به دنبال دارد. درچنین شرایطی مفهوم اشغال فرهنگی^۱ (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶a) نمود پیدا می‌کند. از دیدگاه فتحی و اجارگاه (۱۳۹۶b) همان‌طور که سرزمین اشغال می‌شود، سرزمین فرهنگی و نهادهای فرهنگ‌محور نظیر مدرسه و برنامه‌های درسی هم می‌توانند اشغال شوند؛ یعنی در جامعه‌ای که دارای خرده‌فرهنگ‌ها و اقوام مختلف است، هنگامی که اشاعه فرهنگ ملی گستره سرزمینی‌اش زیاد باشد و به مرزهای جغرافیای فرهنگی مناطق احترام نگذارد و یا فرصت ظهور و عرض اندام ندهد، عملاً اشغال فرهنگی رخ می‌دهد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۷). یکی از تبعات اشغال فرهنگی در حوزه نظام آموزشی را ظهور برنامه‌درسی سایه یا زیرزمینی^۲ معرفی می‌کنند. وقتی در سطح جامعه انسداد فرهنگی به وجود می‌آید و جدایی‌طلبی ترویج می‌شود از لحاظ تربیتی شرایطی در نظام آموزشی رخ می‌دهد که می‌توان از آن تحت عنوان برنامه‌درسی سایه یا زیرزمینی نام برد.

برنامه‌درسی سایه یا زیرزمینی نیز به سان موسیقی زیرزمینی، هنر زیرزمینی، دولت سایه و... باورهایی در مورد قومیت و نژاد است که وجود دارد و همه از آن اطلاع دارند و در صورت مورد پرسش قرار گرفتن احتمالاً از بیان و دفاع از آن ابایی ندارند، اما از سوی نظام رسمی مشروع شناخته نمی‌شود، اگرچه دل‌بستگی نسبت به آن زیاد و مورد اقبال عمومی هم باشد. به عبارتی برنامه‌درسی زیرزمینی آن بخش از

^۱ Cultural Occupation

^۲ در این پژوهش دو مفهوم سایه و زیرزمینی مترادف هم در نظر گرفته شده است.

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی... یادگیری هایی است که عملاً وجود دارد اما مثل برنامه درسی رسمی رسمیت ندارد و حتی از سوی برنامه درسی رسمی مشروع تلقی نمی شود (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۹۷). لذا پژوهش حاضر قصد دارد در چارچوب مفهومی ارائه شده برای برنامه درسی سایه یا زیرزمینی به عنوان یکی از اثرات اشغال فرهنگی در جامعه، شواهد عملی لازم را از محیط مدارس و کلاس های درس، گردآوری و در جهت تبیین آن، تحلیل و ارائه کند. براین اساس، این پژوهش با تمرکز به این سؤال پژوهشی که چه شواهدی برای تبیین برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در مدارس ایران وجود دارند، سعی دارد به تبیین مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی دست یابد.

مبانی نظری

نظریه مقاومت در برنامه درسی

گروه دیگری از نظریه پردازان انتقادی مانند هنری ژيرو و مایکل اپل معتقدند که هرچند نظام آموزشی، مدارس و نهادهای آموزشی ابزارهایی برای بازتولید هستند که به نفع نظام سلطه عمل می کنند، اما آن ها با مطرح کردن نظریه «مقاومت» بیان می کنند که مدارس و نهادهای آموزشی همواره تابع ساختار سیاسی نیستند و الگوی فرهنگی نظام سلطه را تکرار یا بازتولید نمی کنند (ژيرو، ۱۹۹۷). به اعتقاد آن ها دانش آموزان و معلمان در برابر برخی از محتوای برنامه درسی رسمی مقاومت نشان می دهند و با آن به مخالفت برمی خیزند. از دیدگاه این گروه از نظریه پردازان، در شرایطی که برنامه درسی رسمی، خواست های یک یا چند گروه اجتماعی را مورد توجه قرار نمی دهد، برنامه های

دیگری غیر از برنامه‌درسی رسمی اما به موازات آن شکل می‌گیرند که با عناوین مختلفی از آن‌ها یاد می‌شوند. به اعتقاد اپل این نوع برنامه‌ها می‌تواند ناشی از سرکوب اقلیت‌ها، قومیت‌ها، گروه‌های نژادی طبقات اجتماعی و... باشند و به‌عنوان شیوه‌ها و اشکالی از مقاومت آموزشی را مورد بررسی قرار دهند. به‌طورکلی نظریه مقاومت با آثار پاول ویلیس^۱ گره خورده است. وی در آثار خود مروج این نوع نگاه بوده است که می‌توان و باید در مقابل فرایند بازتولید مقاومت کرد. از نظر اپل، نظریه بازتولید و مقاومت به هم گره خورده است؛ به عبارت دیگر بازتولید فرایندی قابل مبارزه است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). مقاومت فرایندی است که موجب جلوگیری از بازتولید وضعیت موجود می‌شود، اپل و هنری ژیرو نظریه مقاومت را نظریه مهمی تلقی می‌کنند که موجب اصلاح برنامه‌های درسی رادیکال و محافظه کارانه می‌شود. از نظر آن‌ها جوانان طبقه کارگر تحت تأثیر فرهنگ خانوادگی و گروهی خود در مقابل برنامه‌های درسی که از ناحیه گروه مسلط معرفی می‌شوند، مقاومت نشان می‌دهند. در حقیقت فرزندان طبقه پایین و کارگر اگرچه تحت تأثیر برنامه‌های درسی مدارس هستند، ولی نوعی جوّ گروهی غیررسمی و تعاملی جهت مقاومت در برابر ایدئولوژی حاکم در میان آنان شکل می‌گیرد (قادری، ۱۳۸۹: ۸۲).

^۱ Willis

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

پاول ویلیس در اثر مشهورش یعنی «یادگیری برای کار» برای مخاطبان مشتاقی

که دیگر از نظریه بازتولید سرخورده شده بودند مفهوم مقاومت را معرفی نمود. ویلیس

دریافت که بچه‌های طبقه کارگر که در حال مطالعه بر روی آنها بود هم در مقابل

برنامه درسی رسمی و هم در مقابل برنامه درسی پنهان در درس زبان انگلیسی مدارس

متوسطه مقاومت می‌کنند. وی براین باور بود که ریشه این مقاومت در فرهنگ کارگری

قرار دارد که در اشتغال و تحت کنترل اعضای خانواده بچه‌ها و سایر اعضای این طبقه

کارگری است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

ویلیس روی ۱۲ نوجوان طبقه کارگر در یک مدرسه مطالعه‌ای را انجام داد. این

بچه‌ها که در گزارش از آنها تحت عنوان جوانک‌ها نام برده شده می‌دانستند که چگونه

باید تحصیل کنند و چگونه نمره مناسب بگیرند و نهایتاً چگونه در دروس خود موفق

باشند و مدرک تحصیلی را دریافت کنند. آنها عملاً ارزش‌های مدرسه را انکار

می‌کردند و فرهنگ خودشان را که مخالف فرهنگ مدرسه بود، شکل می‌دادند. ویلیس

براین باور بود که شاید این بچه‌ها براین باورند که نظام (مدرسه) عادلانه نیست و

تلاش برای بهبودی زندگی فردی آنها را محدود می‌کند، از این رو آنها عزت نفس و

غرور خود را در پرتو فرهنگ مخالف با مدرسه و در نتیجه رد کردن نظام تعلیم و

تربیت مبتنی بر سرمایه‌داری می‌دیدند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶).

نظریه پردازان انتقادی ایالات متحده امریکا و بریتانیا معتقدند از آنجا که فرهنگ همواره در زندگی انسان وجود داشته است، مدارس را نمی‌توان به سادگی به‌عنوان مکانی در نظر گرفت که در آن افراد به‌طور سازمان‌یافته، آموزش می‌بینند و بر اساس منافع گروه حاکم عمل می‌کنند. دانش‌آموزان صرفاً افراد منفعلی نیستند بلکه خلاقانه به روش‌هایی عمل می‌کنند که اغلب با هنجارها و تمایلات مورد انتظار در تناقضند (اپل^۱، ۱۹۸۲: ۹۵)؛ بنابراین برای درک کامل آموزش، باید مدارس را به‌عنوان عرصه‌هایی از تعارض، مبارزه و چالش در نظر گرفت (اپل، ۱۹۸۲: ۲۱). بل هوکس^۲ در کتاب‌های خود با عناوین «صحبت درمورد گذشته»^۳ (۱۹۸۹) و «آموزش سرپیچی کردن»^۴ (۱۹۹۴) نشان می‌دهد که معلمان و دانش‌آموزان چگونه فرایند اجتماعی‌سازی را تشخیص داده و آن‌ها را خنثی می‌کنند. همچنین پایولوفریر^۵ (۱۹۷۳، ۱۹۸۲، ۱۹۹۴). مجموعه وسیعی از آثار مربوط به سواد، توسعه آگاهی انتقادی و آنچه که وی آن را «پداگوژی امید» خواند، تهیه و منتشر کرد. این گروه از نظریه‌پردازان مقاومت قصد دارند با تأکید بر نقش مقاومت و مبارزه در محیط‌های آموزشی، با هر نوع تلقی نظام‌های آموزشی به‌عنوان کارکردگرایی مقابله کنند (مارگولیس، ۱۳۹۶).

¹ Apple

² Bell Hooks

³ Talking Back

⁴ Teaching to Transgress

⁵ Paulo Freire

⁶ pedagogy of hope

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش باتوجه به ماهیت موضوع، کیفی و از نوع قوم‌نگاری و از نحله تفسیری است. نحله غالب در قوم‌نگاری، نحله تفسیری است. هدف پارادایم تفسیری این است که از طریق گفتگو با یک گروه و مشاهده زندگی، آن‌ها را بشناسد. به عبارتی دیگر، هدف از استفاده از این پارادایم قوم‌نگاری، ایجاد و توسعه فهم زندگی اجتماعی و نیز کشف این مسئله است که افراد چگونه در شرایط مختلف معنا را ایجاد می‌کنند و یا چگونه زندگی خود را تجربه می‌کنند (لاونبرگ^۱، ۱۹۹۳). در این روش، جهت بررسی پدیده از زوایای مختلف، ابزارها و روش‌های متعددی برای گردآوری داده‌ها و شواهد به کار گرفته می‌شود که در این پژوهش، از مصاحبه و مشاهده مشارکتی استفاده شده است که با استفاده از آن‌ها، گفته‌ها، روایات، خاطرات و یادداشت‌های حاصل از مشاهدات محقق به همراه تصاویر حاصل از میدان عمل (مدرسه) گردآوری و به همراه نوشته‌های خودزیست‌نگاری محقق، در قالب متون میدانی تحلیل می‌شوند.

شرکت کنندگان در پژوهش، مدارس متوسطه دوره اول شهر اردبیل است که از میان آن‌ها ۴ مدرسه که در آن‌ها دانش‌آموزانی از فرهنگ و زبان متفاوت (کرد، لر، عرب و فارس) نیز حضور داشتند، به صورت هدفمند انتخاب شدند و محقق به‌عنوان دبیر به مدت دو سال در آن‌ها مشغول به فعالیت بود تا به‌عنوان مشاهده‌گر مشارکتی در آن حاضر باشد و از محیط، معلمان، دانش‌آموزان و کلیه عوامل اجرایی آن، داده‌ها و شواهد مورد نظر را گردآوری کند. این مدارس از نقاط مختلف شهر اعم از حاشیه و مرکز شهر انتخاب شدند. از ویژگی‌های بارز این مدرسه‌ها، صندلی‌های گوشه شکسته و کنده‌کاری شده توسط دانش‌آموزان، دیوارهای کثیف و زخمی و نوشته شده است. دیوارها به قدری نوشته بر خود گرفتند که رنگ اصلی خود را باخته و به سختی می‌توان رنگ اصلی آن‌ها را تشخیص داد. همچنین است درب‌های ورودی کلاس‌ها و میز معلم ... شاید امروزه در و دیوارها و کزیدورهای نوشته شده از ویژگی‌های مشترک مدارس

¹ Lowenberg

دولتی باشد اما شرایط حاکم بر مدرسه مورد مطالعه، خاص و قابل تأمل است. علاوه بر محیط مدرسه، مصاحبه‌هایی نیز با معلمان و دانش‌آموزان مدارس انجام گرفته است. برای تحلیل داده‌های کیفی این پژوهش، از تحلیل مضمون استفاده شد. در این مرحله، پس از کدگذاری و استخراج مفاهیم اولیه، مضمون‌های اصلی شناسایی و در قالب مصادیق برنامه‌درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در مدارس ایران، طبقه‌بندی شدند.

یکی از راهبردهای بررسی روایی و پایایی پژوهش، استفاده از راهبرد سه (چند) سویه‌سازی (زاویه‌بندی)^۱ است، پژوهشگران در راهبرد زاویه‌بندی در پی ایجاد همگرایی میان منابع اطلاعاتی متعدد و برای تهیه مقولات مربوط به موضوعات پژوهشی هستند (کراسول و میلر، ۲۰۰۰). در این پژوهش برای تضمین روایی و پایایی پژوهش، از راهبرد زاویه‌بندی با استفاده از منابع اطلاعاتی متعدد استفاده شد. بدین ترتیب که داده‌های مربوط به موضوع پژوهشی با استفاده از ابزارهای متعدد از قبیل انواع مشاهده، مصاحبه، تأملات شخصی محقق، نوشته‌ها و یادداشت‌ها گردآوری شدند. علاوه بر آن، برای اعتباربخشی به نتایج پژوهش، به تعدادی از شرکت‌کنندگان مراجعه و نتایج پژوهش در اختیار آن‌ها قرار گرفت و ضمن انجام برخی اصلاحات، با نظرات آن‌ها منطبق شد. همچنین به منظور اطمینان از صحت و سقم یافته‌های پژوهش، از نظرات متخصصان و صاحب‌نظران در طول تحلیل داده‌ها، استفاده شد.

یافته‌ها

هدف اصلی این پژوهش، تبیین برنامه‌درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در مدارس ایران (شهر اردبیل) و ارائه شواهد عملی مربوط به آن است. لذا بر این سؤال اصلی متمرکز است که مصادیق برنامه‌درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در مدارس ایران کدامند؟ برای پاسخ به این سؤال، داده‌های حاصل از مصاحبه و گفتگوها با معلمان و دانش‌آموزان، مشاهدات محقق از محیط مدارس و کلاس‌ها، تجارب زیسته محقق و نیز تصاویر گرفته شده از محیط مدارس، با روش تحلیل مضمونی تجزیه شد و در قالب ۷

¹ Triangulation

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

مضمون اصلی ارائه گردید که این مضامین در ادامه با استفاده از شواهد موجود، به تفصیل بررسی می‌شوند:

۱. تحقیر قومیت‌های دیگر

برخلاف آنچه در برنامه‌های درسی رسمی منعکس شده است، در بیشتر موقعیت‌های آموزشی و در محیط‌های رسمی، افرادی که از فرهنگ و زبان متفاوت به ویژه فرهنگ رسمی حضور دارند، با عدم پذیرش و حتی تحقیر مواجه می‌شوند. در مناطق قومیتی، دانش‌آموزان و معلمان افراد از فرهنگ دیگر را نمی‌پذیرند و با آن مقابله می‌کنند. زبان و فرهنگ او را به‌عنوان زبان رسمی نمی‌پذیرند، فرهنگ او را به تمسخر می‌گیرند و این کارها را فرصتی برای جبران رفتارهایی می‌دانند که فرهنگ غالب در قبال آن‌ها انجام داده است.

صمد یکی از معلمانی است که سابقه تدریس در مناطق مختلف قومیتی و مذهبی دارد. وی در مصاحبه گروهی که با سه نفر از معلمان انجام گرفته، به رفتارهای متفاوت دانش‌آموزان نسبت به اقلیت‌ها و اقوام دیگر می‌پردازد و می‌گوید: «به نظرم مقاومت دانش‌آموزان در برابر قومیت‌های متفاوت کاری است فراگیر به‌ویژه در مدارس و در بین دانش‌آموزان و معلمان و این یک مسئله فرهنگی است، مثلاً هر فردی از قوم مختلف مثل کرد و لر و ... در بین آن‌ها باشد او را به چشم تمسخر می‌بینند. به نظرم در هر دو حالت این نوع فعالیت‌ها را می‌توانیم به‌صورت فرهنگ حاکم بر آن مدرسه ببینیم و یا در شکل یک برنامه درسی در نظر بگیریم که همه گیر است در بین بچه‌ها».

علی دیگر معلم حاضر در میزگرد معلمان، با توجه به سوابق و تجارب خود در مناطق چند مذهبی، به رفتارهای دانش‌آموزان در مناطقی اشاره می‌کند که در آن اقلیت‌های مذهبی نیز حضور دارند. وی این موضوع را این چنین روایت می‌کند «من چندسالی است که در مناطقی تدریس می‌کند که در آن هم دانش‌آموزان شیعه و هم اهل

تسنن زندگی می‌کند و در کلاس هستند. اجازه بدهید صحبت‌هایی داشته باشم در این زمینه و در چنین محیطی که زمینه شکل‌گیری برخی رفتارها در گروه‌های خاص وجود دارد. البته برخی فعالیت‌هایی هستند که برخلاف برنامه‌درسی رسمی هستند اما در بین همه دانش‌آموزان همه گیر است. منظور ما در این بحث رفتارها و فعالیت‌هایی است که در بین همه دانش‌آموزان فراگیر است و می‌توان در قالب یک برنامه‌درسی تعریف کرد. من در طول این چندسال که در این مناطق هستم، با وجودی که در کتب درسی و محافل مختلف و رسانه‌ها تأکید می‌شود که همه افراد از مذاهب و عقاید مختلف با هم برابر و برادرنند اما همیشه در کلاس‌های درسی اکثریت دانش‌آموزان که شیعه بودند اقلیت اهل تسنن را طرد می‌کردند و رفتارهای دوگانه داشتند. این گروه اقلیت را همیشه با نگاه متفاوتی می‌بینند و آن را به‌عنوان فردی می‌بینند که نسبت به ما فرق می‌کند». همچنین این مصاحبه‌شونده معادل این نوع رفتارها با اقوام و اقلیت‌ها را در بین معلمان نیز می‌بیند و معتقد است که آن‌ها نیز تقریباً مشابه رفتار دانش‌آموزان را با اقلیت‌ها دارند. وی می‌گوید: «حتی این نوع رفتارها را من در بین معلمان نیز مشاهده کرده‌ام. البته همین نگاه همیشه در جامعه ما و در مقیاس بزرگتر نسبت به مذاهب و اقوام وجود داشته و دارد».

در یکی از روزهای سال تحصیلی، زنگ دوم کلاس وقتی وارد کلاس شدم دیدم کل کلاس به شدت یک نفر را که فارس زبان بود مسخره می‌کردند. وارد بحثشان شدم اول توصیه کردم که کار خوبی نیست. یکی از دانش‌آموزان از منطقه دیگری آمده بود. با این دانش‌آموز صحبت کردم وی توضیح داد که حدود سه سال است که به دلیل شرایط خانوادگی شغل والدینش اینجا درس می‌خواند؛ اما فضای کلاس به گونه‌ای بود که مشخص بود بچه‌ها همیشه اذیتش می‌کنند. توصیه کردم که این فرد مهمان آن‌ها

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

است و باید احترام این نوع افراد را بیشتر داشته باشیم. عکس‌العمل بچه‌ها در نوع خودش خاص بود:

امین: «شما کجا دیدید که مهمان سه سال در یک میهمانی برود و بماند؟» و همه می‌خندند.

امیر: «آن قدر در موقعیت‌های مختلف ما و امثال ما را دست انداخته‌اند بالاخره ما هم از این موقعیت‌ها باید استفاده کنیم و تلافی کنیم».

طاها: «هرچه تلاش می‌کنیم یاد بگیرد نمی‌تواند زبان ما را یاد بگیرد. خیلی تنبل هست. همه می‌خندند».

جعفر: «فقط فحش‌ها را خوب یاد گرفته». باز همه می‌خندند و می‌گویند از بس که ما فحش‌ها را تکرار کردیم خوب یاد گرفته است. در این بین یکی از بچه‌ها عمداً با لهجه‌ای خاص، بیشتر به بحث دامن می‌زند و سعی می‌کند همه را بخنداند. متلک‌هایی که به زبان خودش به او می‌گوید به شدت مورد استقبال دیگر بچه‌ها قرار می‌گیرد. فضای کلاس به گونه‌ای است که هر نوع نصیحت در این زمینه را نمی‌پذیرند. حتی به نظر می‌رسد این دانش‌آموز نیز تا حدودی به این فضا و صحبت‌ها هم‌کلاسی عادت کرده است و تقریباً آن را پذیرفته است.

مهدی یکی دیگر از دانش‌آموزان درگیر این بحث می‌گوید که این رفتارها برای ما طبیعی است آن‌قدر ماها را دست انداخته‌اند که ما هم حتماً باید به دنبال تلافی آن‌ها باشیم. آن‌ها می‌گویند که ما این رفتارها را از رسانه‌ها، تلویزیون و سریال‌ها و فضای مجازی یاد گرفته‌ایم و الان ما هم می‌خواهیم تلافی کنیم.

یاشار از دانش‌آموزان شرکت کننده در مصاحبه گروهی دانش‌آموزان، در گفته‌هایش اظهار می‌کند: «شما هیچ به فیلم‌ها و سریال‌های تلویزیون توجه کردید. ترک‌زبانان همیشه در این فیلم‌ها یا سرایدارند یا کارگر. آن‌ها همیشه در این فیلم‌ها

شغل‌های ضعیف را به ماها می‌دهند درحالی‌که به افرادی از قوم خاص و فارس‌زبان هستند، شغل‌های مهم و حساس با درآمد بیشتر می‌دهند. با این کارها آن‌ها خودشان را برتر نشان می‌دهند. البته همه بچه‌ها از این مسائل آگاه‌اند».

مقصود از دانش‌آموزانی که در بحث‌ها شرکت می‌کند و خودش نیز از فرهنگ و استانی دیگر در مدرسه حاضر است، به اوایل حضور خودش در این شهر و مدرسه می‌پردازد. وی از شهر یاسوج در این مدرسه تحصیل می‌کند و هیچ‌آشنایی با زبان و فرهنگ دانش‌آموزان این مدرسه نداشته است. وی می‌گوید که به دلیل شغل پدرش دو سال است که در اینجا درس می‌خواند. وی از اولین روزهای حضورش در این مدرسه می‌گوید. وی خاطرات خود را در این زمینه این‌چنین روایت می‌کند: «تقریباً کل مدرسه منو مسخره می‌کردند به خاطر فارسی صحبت کردنم. ترکی فحش می‌دادند و الکی می‌گفتند داریم بهت سلام می‌کنیم».

حسن در این بحث وارد می‌شود و درحالی‌که گفته‌های مقصود را قطع می‌کند، می‌گوید: «این به خاطر این است که به زبان ما زیاد توجهی نمی‌شود. ما هم سر فرصت می‌خواهیم تلافی کنیم. زبان ما برتر از زبان فارسی است، اما چون فارسی زبان رسمی است و ما نیز با آن خواندن و نوشتن را یاد می‌گیریم بر زبان ما مسلط است. این در جامعه ما هم مشخص است. ما وقتی فارسی صحبت می‌کنیم فارس‌زبانان ما را مسخره می‌کنند و در خیلی از موقعیت‌ها فرهنگ و آداب‌ورسوم ما را هم مسخره می‌کنند».

۲. تعصب قومیتی معلمان و دانش‌آموزان

یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های معلمان در مدارس و محیط‌های آموزشی که محقق در طول خدمت خود آن را تجربه کرده است، قومیت‌گرایی و تعصب قومیتی است. این ذهنیت در بیشتر مدارس و کلاس‌ها به‌وفور مشاهده می‌شود. به‌خصوص معلمان با وجود این ذهنیت و دیدگاه، تأثیر بسزایی در گرایش دانش‌آموزان به این مسئله دارند.

نگارنده، در طول سال‌ها خدمت که با همکاران زیادی فعالیت کرده است، همواره شاهد این بحث‌ها در بین آن‌ها بوده است. وقتی سوژه‌ای در جامعه مطرح می‌شود به

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

بحث اول معلمان در مدرسه تبدیل می‌شود. آن‌ها سعی می‌کنند عکس‌العمل خود را به این نوع رخدادها به شیوه‌های مختلف بروز دهند. حتی برخی از آن‌ها این بحث‌ها را به کلاس درس خود می‌کشاند تا دانش‌آموزان را نیز در جریان این بحث‌ها قرار داده و آن‌ها را با خود همسو کنند. یکی از معلمان در مصاحبه خود، این مسئله را این چنین روایت می‌کند: «در مدارس ما به‌ویژه در مناطقی قومیتی، رفتارهای معلمان و دانش‌آموزان و حتی مدیران و مسئولان تحت تأثیر مسئله چندزبانی و چند فرهنگی و قومیتی قرار می‌گیرد. گرایش‌های قومیتی که بین دانش‌آموزان وجود دارد، منجر به ایجاد مقاومت در بین بچه‌ها و حتی خود معلمان می‌شود. خود معلمان در کلاس درس به‌طور مستقیم در مورد این موارد بحث می‌کنند و حتی مقایسه‌هایی انجام می‌دهند میان دو یا چند قوم و این موارد را برجسته‌تر می‌کنند. پیشرفت‌های مناطق مرکزی و فارس‌نشین و در نقطه مقابل عقب‌ماندگی‌های استان‌های حاشیه‌نشین و قومیتی را برای بچه‌ها تشریح می‌کنند. خود این اقدامات در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان، تأثیرگذار است و باعث جبهه‌گیری خود بچه‌ها نیز می‌شود. هرچند خیلی از معلمان آشکارا این کار را نمی‌کنند اما تلویحاً در توضیحات و رفتارهای آن‌ها این موارد وجود دارد؛ من در طول سی سال خدمت، این موارد را تجربه کرده‌ام و خود این‌ها باعث جبهه‌گیری بچه‌ها می‌شود. درحالی‌که ما در برنامه درسی رسمی، هویت ملی را داریم که همه باید با حفظ جایگاه هویت محلی و قومیتی، در جهت حفظ و تقویت هویت ملی قدم بردارند؛ اما متأسفانه این اقدامات تفرقه‌افکنانه به‌وفور یافت می‌شود».

یکی از مسائلی که دانش‌آموزان و معلمان نسبت به آن حساسیت دارند، مسائل مربوط به اقوام در جامعه است. این مسائل همواره در مدارس و کلاس‌ها منعکس می‌شود، به‌ویژه امروزه که رشد فناوری امکان این مسائل را بیشتر فراهم کرده است. این مصاحبه‌شونده در ادامه بیان می‌کند: «به نظر می‌رسد برخی اقدامات و فعالیت‌ها از سوی

برخی گروه‌ها به شکل‌گیری این نوع ذهنیت‌ها دامن می‌زند و یا برخی از اقداماتی که برخلاف قانون نسبت به اقوام در کشور صورت گرفته این مسائل را حادث‌تر نشان داده است». یکی از معلمان در این مورد این چنین می‌گوید: «من بارها و بارها با خیلی از همکاران که این ذهنیت را داشته‌اند بحث کردم و آن‌ها همیشه در پی این سؤال هستند که چرا ما به‌عنوان قومی که فرهنگ و زبان متفاوتی داریم، از همه لحاظ عقب‌مانده هستیم، مسائل اقتصادی، نرخ بیکاری، میزان کارخانجات تولیدی، اجتماعی و...؛ یا اینکه چرا باوجود اینکه در قانون اساسی ما هم آمده، ما نمی‌توانیم زبان مادریمان را در مدارس و مراکز آموزشی یاد بگیریم؟ این موارد را صراحتاً بیان می‌کنند و همیشه از آن دفاع می‌کنند. این نوع ذهنیت که معلمان با خود به کلاس می‌برند و گاهی مستقیم و گاهی نیز غیرمستقیم و تلویحاً با رفتارهای خود بیان می‌کنند، باعث شکل‌گیری این نوع ذهنیت در بین بچه‌ها و حتی قوی‌تر از آن می‌شود. این نگرش‌ها تقریباً در تمام مناطق آذربایجان مشهود است. من با همکارانی که از استان‌های دیگر منطقه آذربایجان در ارتباط بوده و هستم، یکی از همکاران می‌گفت که حتی در برخی مناطق در مدارس و مراکز آموزشی حتی به اسامی دانش‌آموزان نیز حساسیت نشان می‌دهند و اگر اسمی از قومیت و فرهنگ خودشان نباشد و برای مثال از فارس‌زبانان باشد، قطعاً با محدودیت‌هایی مواجه می‌شود و این‌ها نشان می‌دهند در این مناطق حتی شدیدتر نیز هست».

تأثیر این نوع ذهنیت و دیدگاه معلمان در بین دانش‌آموزان به‌روشنی قابل مشاهده است. چرا که آن‌ها همواره از ذهنیت معلمان خودآگاهی دارند و این ویژگی همواره در کلاس‌های درس هم مشاهده و تجربه شده است. در مباحث و گفت‌وگوهای کلاسی که به‌صورت غیررسمی ضبط شده، دانش‌آموزان این مسئله را در مورد معلم خودشان بازگو می‌کنند. در این گفت‌وگو که دانش‌آموزان در مورد دانش‌آموزی با زبان و فرهنگ

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

دیگر در کلاس آن‌ها حضور داشته، می‌گویند: «به قول آقای ... نباید در کلاس فارسی صحبت کنیم و چرا به خاطر یک نفر من مجبور باشم زبان مادری‌ام را کنار بذارم و زبان دیگری صحبت کنم؟»

دانش‌آموزان نیز به شکل‌های مختلف، تعصب خود را نسبت به فرهنگ و زبان خویش بروز می‌دهند. دانش‌آموزی در مصاحبه خود این چنین اظهار می‌کند: «آن‌ها (فرهنگ غالب) سعی می‌کنند فرهنگ ما را تغییر بدهند. اخیراً شما می‌بینید که به جای نام ترکی همیشه از کلمه آذری استفاده می‌کنند. در همه جا از آن استفاده می‌کنند تا فرهنگ ما را عوض کنند تاریخ ما را عوض کنند. چون نمی‌خواهند ما تاریخ خودمان را بهتر و دقیق بشناسیم؛ اما همه بچه‌های مدرسه از این کارها خبر دارند. معلمان ما هم این وضعیت را می‌دانند و در کلاس همیشه ترکی حرف می‌زنند، حتی پارسال ما هم‌کلاسی داشتیم که از تهران آمده بود اما معلمان ما می‌گفتند که تو باید زبان ما را یاد بگیری».

یکی دیگر از معلمان در مصاحبه خودش چنین اظهار می‌کند: «شما حتماً اون مسئله توهین روزنامه ایران را به خاطر دارید؟ شاید به مطلب کوچکی بود اما این مسئله، بهانه‌ای شد که به ذهنیت و خواسته‌های افراد مربوط به قومیت‌های مختلف توجه شود. خود من شاهد اغتشاشات اون روز بودم اکثر این افراد نوجوانان و جوانان مدارس بودند که ذهنیت آن‌ها در مدارس شکل می‌گیرد. بیشتر آن‌ها بچه‌هایی از مناطق حاشیه‌نشین، از خانواده بی بضاعت بودند. به نظرم این‌ها ناشی از مسائل قومیتی است، این‌ها ناشی از بی‌عدالتی‌ها است».

دانش‌آموز دیگری این چنین می‌گوید: «این ذهنیت‌ها از اول با ما همراه بوده است. از وقتی من یادم میاد این بحث‌ها با ما بوده است. در خانه، مساجد و در مدارس و در بین معلمان ما این ذهنیت‌ها را ما همیشه می‌بینیم. تا زمانی که آن‌ها با ما کاری

نداشته باشند ما هم کاری نداریم، اما آن‌ها سعی می‌کنند با ما مقابله کنند، خودشان را برتر از ما می‌دانند. ما هم سعی داریم فرصتی پیدا کنیم و جبران کنیم. برای مثال یکی از همکلاسی‌های ما از مناطق فارس نشین هست همگی به روش‌های مختلفی او را مسخره می‌کنند و او را اذیت می‌کنند. در خیلی از جاها اجازه نمی‌دهند حرفش را بگوید. بچه‌ها می‌گویند که چون شما فرصت کافی به ما نمی‌دهید در جامعه، پس ما هم اجازه نمی‌دهیم در این مکان اظهار نظر کنید. در واقع از اول کارهایی را انجام داده‌اند تا این ذهنیت‌ها را داشته باشیم. ما هم در فرصت‌های پیش آمده به این کارها دست می‌زنیم. شما ببینید پیراهن جعفر را. چه نمادی بر روی آن رسم شده است؟ این‌ها نمونه‌ای از این کارها است».

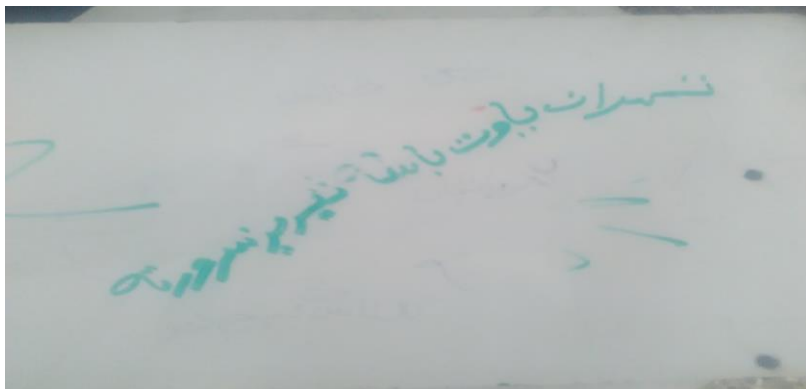
۳. ارجحیت زبان مادری بر زبان رسمی

علاوه بر گفته‌ها و روایات، نوشته‌ها و تصاویر روی صندلی‌ها و دیوارهای کلاس وجود دارد که قوم‌گرایی یا تعصب قومیتی را منعکس می‌کند. به عبارتی دانش‌آموزان، تلاش می‌کنند تا دیدگاه‌ها و افکار خود را به واسطه این ابزارها اعلام کنند و همواره از آن دفاع می‌کنند. نکته دیگری که باید در مورد این تصاویر و دست‌نوشته‌ها به آن توجه کرد این است که آن‌ها در این تصاویر هم از زبان مادری (ترکی) و هم از زبان فارسی استفاده می‌کنند. آن‌ها علی‌رغم مخالفت با زبان رسمی، به این دلیل از زبان رسمی استفاده می‌کنند تا بتوانند خواسته‌های خود را به مسئولین انتقال دهند. تصاویر زیر از صندلی نوشته و دیوارنوشته‌های دانش‌آموزان است که این مسئله را نشان می‌دهد:

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...



تصویر ۱



تصویر ۲

یکی از مقوله‌هایی که در گفتگوها و مصاحبه‌های دانش‌آموزان ملاحظه شد، پدیده قومیت‌گرایی، تعصب افراطی نسبت به قوم، زبان، فرهنگ محلی بود و در مقابل، مخالفت با فرهنگ و هویت ملی. تصاویر فوق برگرفته از صندلی کلاس درسی است که بر روی آن این عبارات نوشته شده است: «نه کردی نه فارسی فقط ترکی» و «تهران یادت باشه، تبریز سرورته». این عبارات شعرگونه که بچه‌ها از شعارهای فوتبالی در استادیوم‌ها گرفته‌اند، نشان می‌دهد که بچه‌ها در تلاش‌اند تا زبان، فرهنگ قومی (ترکی)

خود را بر زبان و فرهنگ رسمی مسلط کنند و به نوعی مقاومت و مخالفت با آن را نشان می‌دهند. این تصاویر و نمونه‌های پرشماری از این دست، با ذهنیت و رفتار و گفتارهای آنان به‌طور کامل همسو است و در واقع نشان‌دهنده‌ی خواست درونی آنها است.

۴. استفاده از نماد قومیتی در مدارس



تصویر ۳



تصویر ۴



تصویر ۵

سه تصویر فوق به شیوه‌های مختلفی تعصب قومیتی را نشان می‌دهد. در هر سه تصویر واژه ترکی «بوزقورد» البته با املاهای متفاوت حک شده است. حتی در یکی از آن‌ها تصویر مربوط به آن توسط دانش‌آموزان کلاس بر روی صندلی ترسیم شده است. دانش‌آموزان با استفاده از این اصطلاح به‌عنوان نماد قوم ترک، عقاید و ذهنیت خود نسبت به قوم و فرهنگ خود را نشان داده‌اند. از این تصاویر می‌توان گرایش افراطی به قومیت و فرهنگ محلی از یک طرف و مقاومت در برابر فرهنگ و هویت ملی را دریافت کرد. همان‌طور که از رفتارها و حرف‌های آن‌ها هم مشخص است شکل‌گیری هویت قومی را با به‌کارگیری نمادهای مربوط به آن، به تشکیل هویت ملی ترجیح می‌دهند.

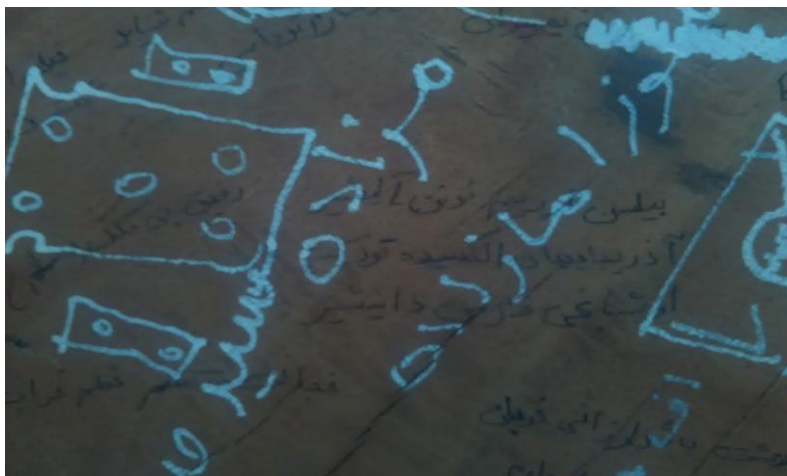
علاوه بر طرح‌ها، نقاشی‌ها و اشکالی که بر روی دیوار و صندلی کلاس‌ها در مدارس حک می‌کنند، دانش‌آموزان از لباس‌هایی استفاده می‌کنند که در بر دارنده این قبیل نمادها است. برای نمونه در ادامه تصویری از دانش‌آموزی ارائه شده است که در آن، پیراهنی بر تن کرده است که این نماد بر روی آن حک شده است:



وقتی در مورد این تصویر، از دانش‌آموز سؤال کردم، به‌طور کامل از معنا و مفهوم این تصویر صحبت کرد و از انگیزه‌اش برای پوشیدن این نوع لباس حرف زد، به‌طوری که همه همکلاسی‌هایش نیز از این عمل کاملاً آگاهی داشته و او را در این مسئله همراهی می‌کردند. وی در زمینه این تصویر می‌گوید: «این نماد ترک‌ها است، «فورد» نماد مردم ترک‌زبان است». وی ادامه می‌دهد: «من برای این می‌پوشم که فرهنگ و زبان خودم را زنده نگه دارم. زبان ما در حاشیه است، در مدرسه و کلاس‌های درس به زبان خودمان درس نمی‌خوانیم. برای این من این لباس را پوشیدم که زبان و فرهنگ خودم را در مدرسه گسترش دهم». نکته قابل تأمل در این زمینه این است که هنگام عکس‌برداری، وقتی به وی گفته شد که تصویری از چهره وی گرفته نمی‌شود، اما وی تأکید می‌کند که هیچ محدودیتی از نظر وی در این کار وجود ندارد و اظهار می‌دارد که شما می‌توانید تصویر کاملی ارائه دهید که این نشان می‌دهد آن‌ها این نوع رفتارها را آشکارا و کاملاً آگاهانه انجام می‌دهند و در دفاع از آن هیچ محدودیت و حد و مرزی برای خود قائل نیستند.

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

همچنین تصویر زیر، نمونه‌ای دیگر از میز نوشته‌های دانش‌آموزان است که تعصب قومیتی آن‌ها را نشان می‌دهد.

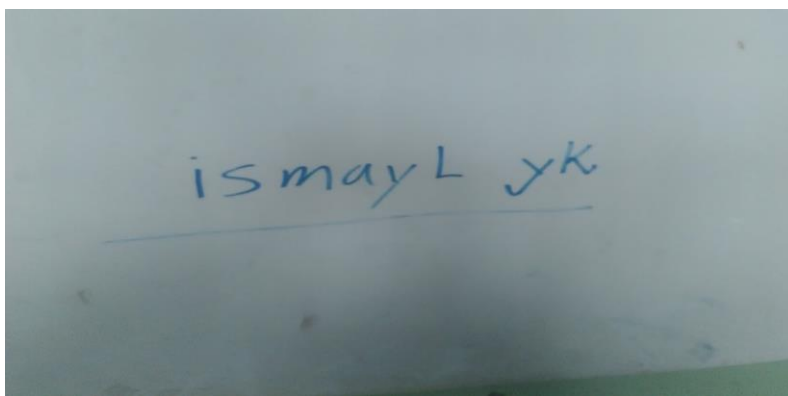


تصویر ۶

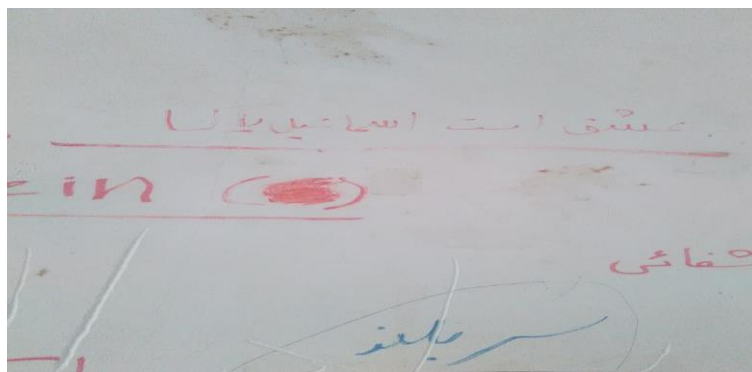
در این تصویر نوشته‌ای به زبان مادری نوشته شده است که متن آن بدین ترتیب است: «بیلیسن اورگیم ندن آلیشیر آذربایجان الکسینده تورک اوشاخی فارس دانیشیر» معنای این نوشته این است: «آیا می‌دانید که چرا دلم آتش می‌گیرد (یعنی می‌دانید که چه چیزی مرا آزار می‌دهد)؟ اینکه در منطقه آذربایجان، بچه‌هایی که زبان مادری‌شان ترکی است، به زبان فارسی صحبت می‌کنند». این نوشته و نمونه‌های دیگر، ذهنیت و نگرش خیلی از دانش‌آموزان نسبت به زبان رسمی و جبهه‌گیری در برابر آن را به روشنی به نمایش گذاشته است. آن‌ها به شیوه‌های مختلف، در برابر زبان رسمی مقاومت می‌کنند و همواره در تلاش هستند زبان مادری خود را در برابر زبان رسمی قرار داده و به بهانه‌های مختلف آن‌ها را مقایسه کرده و زبان رسمی را در محیط‌های غیررسمی سرکوب می‌کنند.

۵. گسترش موسیقی قومیتی در مدارس

دانش‌آموزان این کلاس همچنین برای نمایاندن افکار و دیدگاه‌های خود در این زمینه از طرفداری از خوانندگان هم‌زبان، بهره می‌گیرند و آن را به‌نوعی نماد قوم‌گرایی یا تعصب قومیتی می‌دانند. تصویر زیر نمونه‌ای از این طرفداری‌ها را نشان می‌دهد:



تصویر ۷



تصویر ۸

در تصاویر فوق نام خواننده ترک را نوشته‌اند که به‌نوعی گرایش به قومیت و فرهنگ قومی و محلی را منعکس می‌کند. از دانش‌آموزان کلاس، وقتی در مورد این

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

تصویر سؤالی مطرح شد، بیشتر آن‌ها اطلاعات کاملی از آن ارائه دادند. همان‌طور که از این نمونه‌ها و تصاویر مشخص است گرایش به سمت موسیقی‌های غیرمجاز و زیرزمینی در میان دانش‌آموزان مدرسه رواج یافته است و همگی نسبت به انواع آن علاقه نشان می‌دهند.

۶. مخالفت با محتوای برنامه درسی

خیلی از دانش‌آموزان در مدارس هستند که نسبت به محتوای برنامه درسی و کتب درسی موضع می‌گیرند. آن‌ها مخالفت خود را با این مسئله به شیوه‌های مختلف نشان می‌دهند. آن‌ها وقتی علاقه‌ای به موضوع درسی نداشته باشند و قبلاً تجارب متفاوتی نسبت به موضوع کسب کرده باشند، در این شرایط مدیریت کلاس و تدریس برای معلم بسیار دشوار خواهد بود.

یکی از معلمان در مصاحبه خود، نمونه‌ای از این مسائل را چنین نقل می‌کند: «ترم اول سال قبل بود من در کلاس آقای ... بودم به‌عنوان کارورز، در آخر کلاس نشسته بودم بچه‌ها چون از قبل می‌دانستند ما به‌عنوان کارورز هستیم، معمولاً با ما راحت هستند و به‌صورت جدی به ما توجهی ندارند، آقای ... در حال تدریس مطالعات اجتماعی (درس تاریخ) بودند، درس در مورد سلسلهٔ هخامنشیان بود که توضیح می‌داد، گروهی از بچه‌ها که با هم صحبت می‌کردند و حتی به خود معلم نیز می‌گفتند چرا ما باید فقط هخامنشیان را مطالعه کنیم، چرا در تاریخ نباید از وقایع و تاریخ مربوط به خودمان مثل بابک خرم‌دین بیشتر بخوانیم. ما باید بیشتر تاریخی را بخوانیم که برگرفته از فرهنگ خودمان بوده است.»

در کلاس دیگری که زنگ ادبیات فارسی بود، روز سه‌شنبه زنگ دوم درس ادبیات فارسی داشتم. موضوع تدریس، «مام میهن» بود. هدف محتوای این درس، این

است که فرهنگ رسمی را همچون مادری معرفی کند که به همه افراد از قومیت‌ها، فرهنگ‌ها و زبان‌های متفاوت، نگاهی یکسان دارد و همه را یکی می‌داند. در قبال همه آن‌ها عدالت را برقرار می‌کند. هدفش القای حس وطن‌پرستی است. همان‌طور که در تصویر زیر مشخص است وطن به خانواده‌ای تشبیه شده است که مهر مادری آن برای همه نقاط آن جاری است.



تصویر ۹. برگرفته از کتاب فارسی پایه نهم، ص ۶۲

اما وقتی در قسمت فعالیت‌ها از دانش‌آموزان می‌خواهیم که این تصویر را تفسیر کنند، دانش‌آموزان با عبارات و به اشکال متعددی، با این درس و محتوای آن مقابله می‌کنند. طرح ارائه شده بر روی نقشه آن را نمی‌پذیرند آن‌ها اظهار می‌کنند که ما این تصویر را طور دیگری می‌توانیم ترسیم کنیم...؛ آن‌ها معتقدند که این عدالت که در این تصویر مطرح می‌شود، در قبال فرهنگ و زبان آن‌ها برقرار نیست. در خیلی از موقعیت‌ها، محبت یکسانی بین افراد خانواده برقرار نیست. این گروه از دانش‌آموزان ضمن به شوخی گرفتن این طرح، تلاش می‌کنند تا آن را رد کنند زیرا معتقدند با واقعیات جامعه همسو نیست. آن‌ها به جای مهر مادری، آن را همچون «نامادری» می‌دانند که بین فرزندان خودش و فرزندان ناتنی تفاوت قائل است. محبت او در بین

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

فرزندان مساوی تقسیم نمی‌شود، غم فرزندان اصلی خودش یا همان فرزندان تنی را غم خود می‌داند اما در برابر غم فرزندان ناتنی، این احساس را ندارد و نسبت به مشکلات آن‌ها واکنشی از خود نشان نمی‌دهد. این گروه از دانش‌آموزان، بر اساس افکار و ذهنیت‌های خود، این شکل از کتاب را تغییر داده و اظهار می‌کنند که اگر ما طراح و مؤلف کتاب انتخاب می‌شدیم آن را به شکل زیر طراحی می‌کردیم:



وقتی از دانش‌آموزان خواسته شده تا تصویر کشیده شده را تحلیل کنند این گونه جواب دادند:

«ما به این دلیل این نقشه را این طوری ترسیم کردیم، چون بالاخره آذربایجان هم جزئی از مناطق ایران هست شما می‌بینید که زمینه‌اش هم رنگ (زرد) قسمت‌های دیگر است اما رنگش نسبت به مناطق دیگر تیره‌تر هست و فقط سایه‌ای از اون شکل بر روی مناطق ما افتاده هست؛ و مادر نه تنها مستقیم به ماها توجهی ندارد بلکه نگاهی خاص و اخم‌آلود نسبت به این مناطق دارد. ما می‌خواهیم تبعیض و بی‌عدالتی‌های صورت گرفته به مناطق خود را نشان دهیم.»

همچنین یکی از معلمان مدرسه در زمینه ذهنیت دانش‌آموزان مدرسه خود نسبت به قومیت و مخالفت با محتوای برنامه درسی این چنین روایت می‌کند:

«نمونه‌های زیادی مقاومت دانش‌آموزان در ارتباط به مسائل قومیتی، می‌توان برشمرد که من چندین سال است در این مدرسه فعالیت دارم موارد زیادی را تجربه کردم و در واقع همراه آن‌ها است. بچه‌ها می‌گن که ما که حداقل یک سوم جمعیت کشور را تشکیل میدیم چطور یک کتاب به زبان خودمان نداریم. این مسائل را بهانه می‌کنند و جبهه‌گیری می‌کنند. آن‌ها با این افکار در مدارس حضور دارند که ما به‌عنوان اقلیت و قومیتی که اقلیت نیستیم به حاشیه رانده شدیم، تحقیر شدیم. در همین روزهای اخیر من که تدریس می‌کردم در مورد ایران و شرایط بحرانی را بحث می‌کردیم که باید به هم وطنان در مناطق دیگر کمک کنیم، آن‌ها اظهار می‌کردند که ایران که مال ما نیست. همین بچه‌های مدرسه من که از مناطق فقیرنشین شهر هستند، می‌گن که ماها در حاشیه هستیم. هم از لحاظ فرهنگی و هم از لحاظ مالی ما را عقب نگه داشتند، هم از لحاظ صنعت و کارخانه. شما برید اصفهان را با این شهر ما مقایسه کنید، کدوم یک از آن‌ها کارخانه‌های زیادی دارد؟ نرخ بیکاری را می‌گن و مقایسه می‌کنند. می‌گن ما که درس می‌خوانیم با این شرایط بعد از تحصیل کجا کار بکنیم؟ میریم مناطق دیگه؟ با این شرایط درس خواندن هم به درد ما نمی‌خوره. به همین دلیل بچه‌ها سعی می‌کنند از کوچک‌ترین فرصت برای ابراز وجود و اظهارات خود در این زمینه استفاده کنند و این حقارت‌هایی که احساس می‌کنند را آشکار کنند و بگویند که صاحب دولت و حکومت و صاحب آموزش و پرورش شما چرا این کارها را می‌کنید و چرا به ما بها نمی‌دهید؟ این مسائل در وجود و فکر و ذهن دانش‌آموزان این منطقه یک حقارتی شده و عقده شده و میان چی کار میکنن؟ مثلاً سر هم‌کلاسی شون که از اون منطقه نیست تلافی می‌کنند. در نتیجه آن‌ها بی‌مهری‌هایی که از طرف برخی مسئولین کشور نسبت به خودشان دیدند تا در قالب ابعاد کوچک‌تری مثلاً مدرسه این کینه‌ها را خالی کنند».

دانش‌آموز دیگری این مسئله را چنین بیان می‌کند: «همه کارها در جهتی است که می‌خوان ما را از زبان خودمان دور کنند. شما همین درس ادبیات را ببینید هیچ شعری

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

که از شاعران منطقه ما باشد در آن نیست. هیچ شعری از شهریار در آن نیاوردند. شهریار که یکی از شاعران ایران هست اما ما در درس ادبیات فارسی اثری از آن نمی‌بینیم. بچه‌ها معلوم هست که با دیدن این نوع مطالب از فرهنگ خودشان، با علاقه این کتاب را می‌خوانند اما برعکس وقتی می‌بینند که خبری از زبان و فرهنگشان نیست علاقه‌ای به آن نشان نمی‌دهند».

۷. گسترش افکار تجزیه‌طلبانه

یکی دیگر از مواردی که در بین برخی از دانش‌آموزان مناطق قومیتی گسترش یافته است، افکار تجزیه‌طلبانه است. آن‌ها به اشکال مختلف در مدارس و کلاس‌های درس این خواسته خود را مطرح می‌کنند.

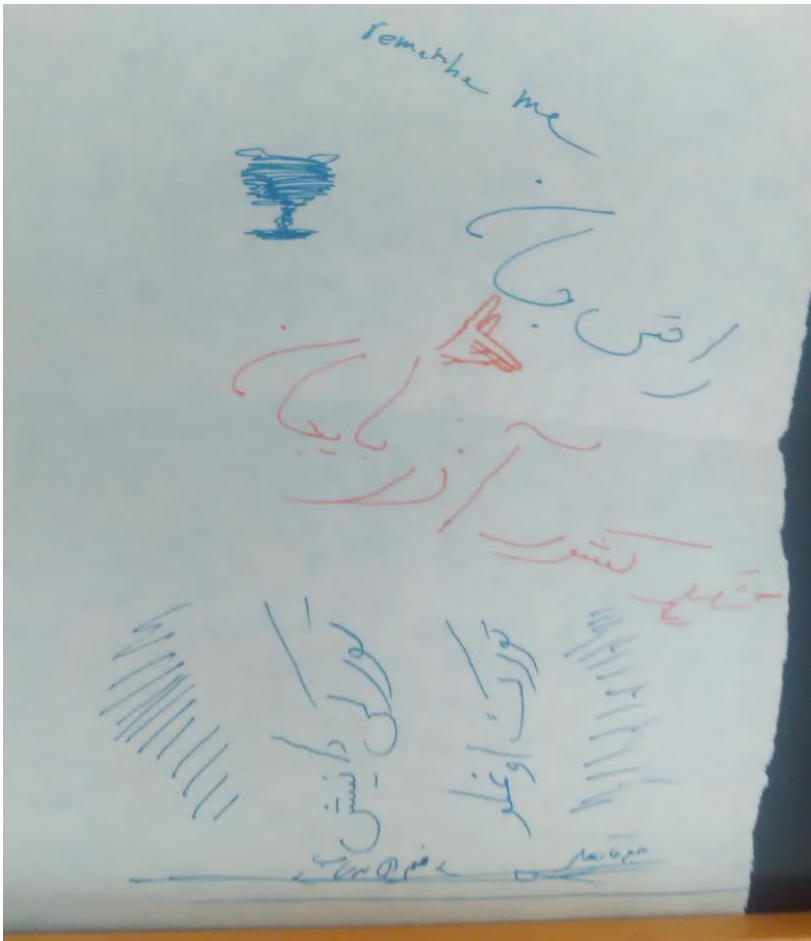
یکی از معلمان در این زمینه این چنین روایت می‌کند:

«من از فرهنگ دیگه‌ای اومدم، در مناطق ما این نوع مسائل به نسبت اینجا کمتر وجود داره اما حدود ۱۸ سال هست که اینجا هستم افکار دانش‌آموزان از همان اوایل ورود به مدرسه در این زمینه شکل می‌گیرد. وقتی میرسه به دوره متوسطه خیلی رشد می‌کنه و میرسه با بالاترین سطحش یعنی افکار تجزیه‌طلبی. خیلی از بچه‌ها افکار تجزیه‌طلبی دارند و با این افکار در کلاس‌ها حضور دارند. می‌گویند چی میشه ما و تبریز و... جدا بشیم و اون آذربایجان هم به ما بپیونده و یک کشور بشیم. یک کشور ایده‌آلی تشکیل میدیم که همه چیز هم داریم. نفت و گاز و برق داریم، آب هم داریم و مهم‌تر از همه استعداد را هم داریم. بچه‌های مدرسه خودم همیشه دوست دارند به من زبان ترکی را یاد بدن. نمی‌دانم با چه افکاری بزرگ شدند که تا صحبت می‌کنیم صحبت از تجزیه‌طلبی دارند. خود این محرومیت و فقر باعث شکل‌گیری این نوع افکار میشه. من هشت ساله تو این مدرسه هستم و این منطقه فقیری است. این محرومیت یا از طرف مسئولین استانی و یا کشوری است. در اصل نقش مسئولین کشوری مهم‌تر است که بودجه و امکانات لازم را نمی‌دهند. این‌ها با این افکار، دانش‌آموزان متوسطه دوره اول هستند وای به حال زمانی که برسند به سطح دانشگاه. این‌ها میان این مسائل را در

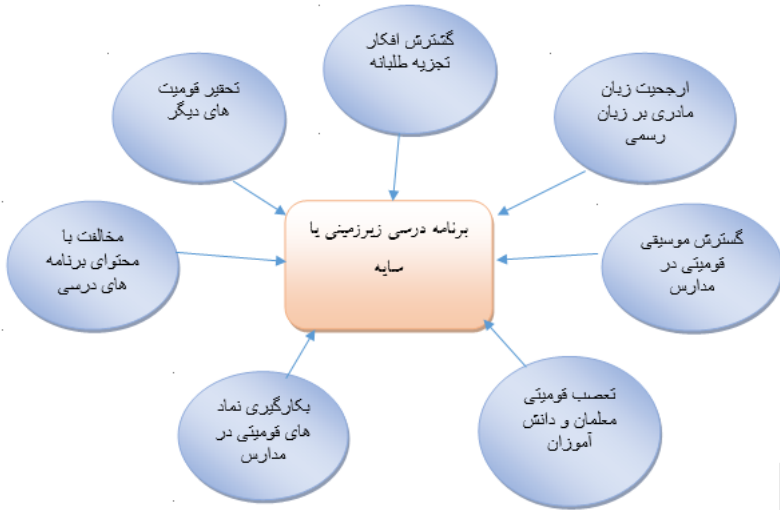
کلاس مطرح می‌کنند، شاید برخی از معلمان اجازه این نوع اظهارات را ندهند اما من معلم که در کلاس معمولاً به ذره آزادی میدم تا بحث کنند با کوچک‌ترین آزادی افکار خودشان را بیان می‌کنند. با کوچک‌ترین لبخند افکار تجزیه‌طلبانه خود را مطرح می‌کنند و به رخ دیگران می‌کشند، این کار را با شجاعت تمام انجام می‌دهند بدون کوچک‌ترین ترسی از کسی. از کوچک‌ترین فرصت پیش آمده نهایت استفاده را می‌کنند و افکارشان این هست که باید مستقل بشیم. جالب اینجاست که افراد برخی از مناطق را ترک‌های قلابی می‌دانند و آن‌ها را جزو قومیت خویش نمی‌پذیرند و معتقدند آن‌هایی که با فارس‌ها عجین شدند به درد ما نمی‌خورند، ترک واقعی کسی است که واقعاً ترکی صحبت کنه، ترکی حرف بزنه ترکی فکر بکنه و ترکی اندیشه بکنه و مدیریت ترکی داشته باشد. معتقدند که مثل شرایط قبلی که کشور داشت باز می‌تونیم کشور را خوب بسازیم اما به ما بهایی نمی‌دهند».

همچنین در میز نوشته‌ها و صندلی نوشته‌های این مدارس، این موارد به‌وفور مشاهده می‌شود که در تصویر زیر نمونه‌ای از آن ارائه شده است:

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...



در این تصویر که در وسط آن، نماد قوم خود را ترسیم کرده‌اند، این نوشته حک شده است: «راحتی جان، تشکیل کشور آذربایجان». در این تصویر دانش‌آموزان سعی می‌کنند آشکارا ذهنیت خود را در این زمینه نشان دهند و زمانی که از آن‌ها درباره این تصویر سؤال می‌شود، همگی آگاهانه آن را تفسیر می‌کنند و علت ترسیم این چنین تصاویر را تشریح می‌کنند.



نمودار ۱- برنامه‌درسی زیرزمینی یا سایه در حوزه قومیت در نظام آموزشی ایران
بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که قبلاً نیز اشاره شد، این پژوهش قصد دارد برنامه‌درسی زیرزمینی یا سایه در حوزه قومیت را تبیین و شواهد عملی از مصادیق آن را در محیط مدارس و کلاس‌های درس نظام آموزشی ایران، ارائه کند. بر این اساس، برنامه‌درسی زیرزمینی در حوزه قومیت به‌عنوان یکی از مهم‌ترین تبعات اشغال فرهنگی در مدارس تعریف می‌شود. برنامه‌درسی سایه یا زیرزمینی به‌عنوان مجموعه فعالیت‌ها و اقداماتی است که در برابر برنامه‌درسی رسمی شکل می‌گیرد. برنامه‌درسی سایه یا زیرزمینی نیز بسان موسیقی زیرزمینی، هنر زیرزمینی، دولت سایه و... باورهایی در مورد قومیت و نژاد است که وجود دارد و همه از آن اطلاع دارند و در صورت مورد پرسش قرار گرفتن احتمالاً از بیان و دفاع از آن ابایی ندارند و اما از سوی نظام رسمی مشروع شناخته نمی‌شود اگرچه دلستگی نسبت به آن زیاد و مورد اقبال عمومی هم باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۶a).

آنچه از گردآوری و تحلیل متون میدانی در ارتباط با موضوع پژوهش به دست آمده است، مضامینی است که به‌عنوان مصادیق برنامه‌درسی زیرزمینی در حوزه قومیت

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

در ایران، طبقه‌بندی و ارائه شده است. به‌طور کلی، از تحلیل داده‌های کیفی، ۷ مضمون اصلی در مورد برنامه درسی زیرزمینی در مدارس ایران شناسایی و تبیین شد که عبارت‌اند از: تحقیر اقوام دیگر، تعصب قومیتی معلمان، ارجحیت زبان مادری بر زبان رسمی، گسترش موسیقی قومیتی در مدارس، مخالفت با محتوای برنامه‌های درسی رسمی، به‌کارگیری نمادهای قومیتی در مدارس و گسترش افکار تجزیه‌طلبانه. این اقدامات که از سوی معلمان و دانش‌آموزان در محیط مدارس انجام می‌گیرد، اقداماتی تلافی‌جویانه در برابر شرایط نه‌چندان مساعد قومیت‌ها در محیط مدرسه و حتی جامعه است. دانش‌آموزان سعی دارند فرهنگ، آداب‌ورسوم، زبان مادری خود را در برابر فرهنگ ملی و رسمی، قرار دهند و به این ترتیب با تسلط آن مقابله کنند. آن‌ها این نوع رفتارها و فعالیت‌ها را در کلاس‌های درس، با برنامه درسی رسمی جایگزین می‌کنند زیرا معتقد هستند که اجرای برنامه‌های درسی رسمی در راستای تداوم و گسترش اشغال فرهنگی است. به همین دلیل با شکل‌دهی اقداماتی متناقض با برنامه‌های درسی رسمی، در چارچوب برنامه درسی زیرزمینی یا سایه، فرهنگ و زبان ملی و شکل‌گیری هویت ملی را به چالش می‌کشند. دانش‌آموزان و معلمان این نوع فعالیت‌ها در محیط مدارس را بهترین فرصتی برای جبران سرکوب خرده‌فرهنگ‌ها می‌دانند و سعی می‌کنند به این طریق به انسداد فرهنگی که بر جامعه حکم‌فرماست، پاسخ دهند. آن‌ها وقتی با افرادی از اقوام دیگر به‌ویژه مناطق مرکزی با فرهنگ و زبان رسمی کشور مواجه می‌شوند به اشکال مختلف با او مقابله می‌کنند، زبان مادری خود را به رخ می‌کشند، نمادهای مربوط به فرهنگ و قومیت خود را در مدارس و کلاس‌ها به نمایش می‌گذارند، با محتوای برنامه‌های درسی که مربوط به فرهنگ رسمی و ملی باشد، مقابله می‌کنند، سعی می‌کنند با برجسته‌سازی موسیقی مربوط به فرهنگ خویش، افراد مربوط به این حوزه را معرفی کنند؛ بنابراین، برنامه درسی زیرزمینی یا سایه به‌عنوان یکی از تبعات اشغال فرهنگی، در مناطق قومیتی، اجرای برنامه‌های درسی را با مشکلات جدی مواجه نموده است. به عبارتی، پدیده قومیتی در مناطق قومیتی و چند فرهنگی، یکی از زمینه‌های اصلی شکل‌گیری برنامه‌های درسی زیرزمینی در مدارس ایران است. لذا برای

مواجه با آسیب‌های برنامه‌درسی زیرزمینی در مدارس، دست‌اندرکاران و طراحان برنامه‌درسی باید ضمن توجه به هویت ملی و تقویت آن در قالب برنامه‌های درسی رسمی، قسمت‌هایی از محتوای برنامه‌های درسی را به فرهنگ، زبان و آداب‌ورسوم قومیت‌های مختلف اختصاص دهند تا ضمن حفظ وحدت و هویت ملی، خواسته‌ها و نیازهای اقوام نیز در برنامه‌های درسی برآورده شود. به‌طورکلی می‌توان این اقدامات زیر را جهت کاهش آثار حاصل از برنامه‌درسی زیرزمینی، پیشنهاد کرد:

- فعالیت‌ها و رفتارهایی که در محیط مدارس در چارچوب این مفهوم شکل می‌گیرند، شناسایی و در جهت اجرای بهتر برنامه‌های درسی رسمی، مدنظر قرار گیرند.
- راهکارهایی اتخاذ شود که از طریق آن‌ها بر اجرای برنامه‌های درسی در مدارس نظارت بهتر و بیشتری اعمال شود تا از وقوع این چنین اقدامات پیشگیری شود.
- کارگاه‌های آموزشی مرتبط با این مفهوم، طراحی و برای مدیران و معلمان اجرا شود.

منابع

- حمیدی زاده، کتایون، فتحی واجارگاه کوروش، محبوبه عارفی محبوبه، مهران گلنار (۱۳۹۷)، طراحی الگوی برنامه‌درسی دوره متوسطه با رویکرد چند فرهنگی، پایان نامه دانشگاه شهید بهشتی تهران.
- حمیدی زاده، کتایون؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار (۱۳۹۶)، آموزش چندفرهنگی: تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان، فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۵، ش ۲: ۱۶ - ۱.

برنامه درسی زیرزمینی در حوزه قومیت در نظام آموزشی...

- سام خانیانی، اسحاق (۱۳۹۰)، بررسی رفتار نسبت به پرچم در بین دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی تهران، پایان‌نامه مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه شهید بهشتی تهران.

- عراقیه، علیرضا؛ فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۱)، جایگاه چند فرهنگی در نظام آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی، فصلنامه راهبرد فرهنگ، ش ۱۸ و ۱۹: ۲۰۷-۱۸۷..

- عراقیه، علیرضا (۱۳۸۹)، بررسی جایگاه قومیت در برنامه‌های مدارس متوسطه ایران، پایان‌نامه مقطع دکتری دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان اصفهان.

- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۶)، برنامه درسی به سوی هویت‌های جدید، شرحی بر نظریات معاصر برنامه درسی، جلد اول، چاپ اول، تهران: انتشارات آبیژ.

- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۶a)، سخنرانی کلیدی، تنش قومیت - ملیت در ایران: جایگاه تربیت شهروندی در حفظ یکپارچگی ملی، پانزدهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، با موضوع تربیت شهروندی، چیستی، چرایی و چگونگی، زنجان، ایران.

- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۶b)، برنامه درسی چیست، چاپ دوم. تهران: انتشارات مهربان.

- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۹۷)، تأملی بر مفهوم اشغال فرهنگی و مفهوم برنامه درسی سایه یا زیرزمینی، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، س ۹، ش ۱۷: ۵-۱.

- قادری، مصطفی (۱۳۸۹)، *نظریه انتقادی تعلیم و تربیت، نقد برنامه‌درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متأخر*، تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷)، *روانشناسی پرورشی نوین*، ویرایش ششم، تهران: انتشارات دوران.
- مارگولیس، اریک (۱۳۹۵)، *برنامه‌درسی پنهان در آموزش عالی*، ترجمه کورش فتحی و اجارگاه، مرتضی بازدار قمچی قیه، تهران: انتشارات مهربان.
- معیدفر، سعید؛ رضایی، علیرضا (۱۳۸۸)، *تحلیلی بر وضعیت هویت قومی در جامعه ایران*، مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه تهران، *مجله مطالعات سیاسی*، ش ۳: ۱۳ - ۴۰.

Apple, M. W. (1982) Curriculum and Reproduction.

Curriculum inquiry, Vol 9, No 3. Taylor & Francis, Ltd.

Corbin, J. Strauss, A (2008), Basics of Qualitative Research, third edition, London: Sage publication Inc. pp (102-120).

Creswell, J. Miller, D (2000) Determining Validity in Qualitative Theory to Practice Journal Volume 39, Pages 124-130.

Giroux, H, (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling, A critical Reader*, Boulder, co: westview press.

Kymlicka, Will (2014). The Essentialist Critique of Multiculturalism: Theories, Policies, Ethos. EUI Working Paper RSCAS 2014/59.

Lowenberg, J. S. (1993). Interpretive Research Methodology Broadening the Dialogue. Department of community health care systems, University of Washington School of nursing, Seattle.

Phillips, Anne (2007) *Multiculturalism without Culture* (Princeton University Press).