

## بررسی هویت ایرانیان بر اساس ایده به رسمیت‌شناسی چارلز تیلور و دلالت‌های آن در حوزه تربیت<sup>۱</sup>

مصطفی مرادی<sup>۲</sup>، خسرو باقری نوع‌پرست<sup>۳</sup>، شهین ایروانی<sup>۴</sup> و بابک شمشیری<sup>۵</sup>

### چکیده

موضوع هویت ایرانیان همواره یکی از موضوعات چالش‌برانگیز است. اینکه هویت مشترک ایرانیان متشکل از چه عناصری است، محل اختلاف است و این اختلافات پیامدهایی در حوزه عمل خواهد داشت. پژوهش حاضر از زاویه‌ای تربیتی موضوع هویت ایرانیان را مورد بررسی قرار داده است. برای این منظور، از میان ابعاد متنوع و متکثر هویت ایرانیان، دو بُعد پراهمیت و محوری زبان و دین مورد توجه قرار گرفته است. همچنین با شرح و تبیین نظرگاه‌های چارلز تیلور مبنایی برای تحلیل هویت ایرانیان فراهم شده و دلالت‌هایی در حوزه تعلیم و تربیت به دست داده است. روش پژوهش در بخش بیان و تحلیل مفاهیم، روش تحلیل مفهومی و در بیان دلالت‌ها، استنتاج عملی است. از جمله دلالت‌های حاصل شده در این پژوهش، «تربیت تنوع‌گرا بر اساس تنوع فرهنگی - هویتی ایرانیان»، «تربیت همگرا بر اساس ایده به رسمیت‌شناسی» و «تعمیق روابط اجتماعی بر اساس تربیت گفتگومحور» است. در نهایت، با تکیه بر دلالت‌های حاصل آمده، برخی اسناد در حوزه تربیت رسمی، مورد بررسی و ارزیابی قرار گرفته و به کاستی‌های موجود در این اسناد اشاره شده است.

واژگان کلیدی: ایرانی، به رسمیت شناختن، تکثر، ریچارد تیلور، هویت

<sup>۱</sup> تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۱/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۴/۱۷

<sup>۲</sup> دانش‌آموخته دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران؛ moradi484@gmail.com

<sup>۳</sup> استاد فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ khbagheri@ut.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران؛ siravani@ut.ac.ir

<sup>۵</sup> دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شیراز؛ bshamshiri@rose.shirazu.ac.ir

## مقدمه

ایرانیان کیستند؟ این پرسشی فراخ است که پژوهش‌ها و تحلیل‌های بسیاری برای پاسخ بدان ارائه شده است و پژوهش‌گران با دیدگاه‌ها و رویکردهای مختلف، درصدد پاسخ‌گویی به آن برآمده‌اند. اگر از پژوهشگران انگشت‌شماری همچون وزیری (۱۹۹۳) که هویت ایرانی را سازه‌ای، فاقد پیشینه تاریخی و برساخته‌ای مدرن در دوره رضاشاه دانسته‌اند بگذریم، اندیشمندان در ورود به پدیده غامض هویت ایرانی، رویکردهای مختلفی را برگزیده‌اند. برخی با جستجوی هویت آرمانی آریایی به دنبال احیای هویت از دست رفته ایرانیان در ایران باستان هستند؛ برخی دیگر از زاویه دید قومی و زبانی وارد این حوزه شده‌اند؛ برخی بُعد دینی هویت ایرانیان را کاویده و به آن محوریت بخشیده‌اند و برخی وجوه مدرن هویت ایرانیان در سده‌های اخیر را مورد توجه قرار داده‌اند.<sup>۱</sup> اما با ملاحظه همه تحلیل‌های صورت گرفته، مورد حائز اهمیت این است که هویت ایرانیان، نه تک‌تک آن عناصر، بلکه، هویتی بسیار پیچیده و متکثر است که ملاحظه همه جوانب آن، کاری است لازم که البته، چندان ساده به نظر نمی‌رسد.<sup>۲</sup>

اما باید دانست که هر یک از خوانش‌های اشاره شده از هویت ایرانیان، واجد دلالت‌های خاص خود در حوزه تربیت خواهند بود؛ مثلاً چنانچه پژوهش‌گران یا سیاست‌گذاران تربیتی بر این باور باشند که هویت ایرانیان در عنصر خاصی همچون دین یا زبان متمرکز است، پیامدهای این دیدگاه در حوزه تربیت خود را به نمایش خواهد گذاشت. به نظر می‌رسد از همین روست که در برخی دوره‌های تاریخی، عنصر خاصی به عنوان هویت اصلی ایرانیان، برجسته شده و از دیگر عناصر غفلت می‌شود.<sup>۳</sup> پژوهش حاضر خوانشی از هویت ایرانیان را موجه می‌داند که تنوع و پیچیدگی تاریخی هویت ایرانیان را پاس بدارد و در هر نوع تحلیل یا

<sup>۱</sup> نگارندگان در اشاره به مفاهیم مؤلفه، وجه، بُعد، عنصر، منبع و لایه هویت ایرانیان، معنای یکسانی را مراد نموده‌اند.

<sup>۲</sup> برای اشاره به نمونه‌ای از این پژوهش‌ها، به ترتیب نگاه کنید به آخوندزاده (۱۹۶۳)، افشار (۱۳۳۸)، مسکوب (۱۳۸۵)، کچوئیان (۱۳۸۴) و بروجرودی (۱۳۸۹).

<sup>۳</sup> بسیاری کسان که کوشیده‌اند ترکیبی از هویت پیچیده و متکثر ایرانیان به دست دهند (برای نمونه نگاه کنید به اشرف، ۲۰۱۲؛ فراستخواه، ۱۳۹۴؛ آزادارمکی، ۱۳۹۲؛ سروش، ۱۳۷۹؛ شمشیری، ۱۳۸۷؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ رجایی، ۱۳۸۶؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۹۵؛ حاجیانی، ۱۳۸۸؛ شایگان، ۱۳۸۴؛ میری، ۱۳۹۷)، اما اینکه به چه میزان این کوشش‌ها قرین موفقیت بوده‌اند، محل بحث این پژوهش نیست.

<sup>۴</sup> ایروانی (۱۳۹۳) با نگاهی تاریخی، اثرگذاری دیدگاه به کار بسته از سوی حکومت و اثر آن در آموزش و پرورش را مورد تحلیل قرار داده است.

تجویزی آن را لحاظ نماید؛ خوانشی که از دو مغالطه مشهور در حوزه مطالعات مربوط به موضوع هویت، برکنار باشد.<sup>۱</sup>

از همین رو، هدف پژوهش حاضر، به دست دادن مبنایی برای تحلیل هویت ایرانیان و راهکاری برای رویارویی با تنوع و تکثر هویتی ایرانیان در عرصه تعلیم و تربیت بوده است؛ راهکاری که در آن، ویژگی تکثر و پیچیدگی هویت ایرانیان مورد توجه قرار گرفته و عاری از مغالطات مذکور باشد. بدین منظور با به کار بستن آرای چارلز تیلور<sup>۲</sup> تلاش شده تا مبنایی نظری برای تحلیل مورد اشاره فراهم شده و دلالت‌های آن مورد بررسی قرار گیرد.

تیلور که خود به دلیل سکونت در منطقه فرانسوی‌نشین کانادا (ایالت کبک) طعم در اقلیت بودن و نیز تنازعات قومی و زبانی را از نزدیک چشیده است، توصیفی جزئی از این نوع منازعات در کشور خویش و راه‌حل‌های مواجهه با آن به دست داده که همین امر، پژوهش‌های وی را با وضعیت موجود در ایران، از جهات بسیاری، دارای ربط فرهنگی<sup>۳</sup> نموده است. او در مقاله معروف خویش، «سیاست به رسمیت شناختن» (۱۹۹۴)، «تکثر عمیق»<sup>۴</sup> فرهنگی موجود در کانادا و برخی دیگر کشورهای غربی را مورد تحلیل قرار داده است که به نظر می‌رسد، نظرگاه‌ها و تحلیل‌های وی، چنانچه رجایی به درستی اشاره نموده است می‌تواند در این حوزه برای ایرانیان «گرفته‌گذار و کارساز» باشد (۱۳۹۵، ص. ۴۶).

## روش پژوهش

به طور مشخص، پرسش مورد نظر پژوهش حاضر، عبارت است از اینکه «کاربست ایده به رسمیت‌شناسی چارلز تیلور، در تحلیل هویت ایرانیان، واجد چه دلالت‌هایی در حوزه تربیت خواهد بود؟». برای این کار، نخست، شمایی از شبکه مفهومی و معنایی تیلور در باب

<sup>۱</sup> این دو مغالطه عبارتند از «مغالطه وابستگی واحد» (the fallacy of singular affiliation) و «مغالطه نفی هویت» (the fallacy of identity disregard) (اسپلیتر، ۲۰۰۷). در مغالطه نخست، فرد مؤلفه خاصی از ترکیب پیچیده هویتی خویش را همه هویت خویش می‌انگارد؛ مثلاً به عنوان یک ایرانی، همه هویت خویش را در قومیت خلاصه نموده و به دیگر عناصر مؤثر در شکل‌گیری هویت خویش، همچون دین، توجه لازم را نمی‌نماید. اما در مغالطه دوم که در برخی دیدگاه‌ها، جهان‌میهنی (cosmopolitanism) نام گرفته است، فرد به گونه‌ای از هویت خویش سخن می‌راند که گویی وی می‌تواند تمام وجوه هویتی خود را پوست‌اندازی کند و از نو، هویتی دیگر برسازد یا حتی اصلاً هویتی به خود نگیرد.

<sup>۲</sup> Taylor

<sup>۳</sup> cultural relevance

<sup>۴</sup> deep diversity

هویت، به معنای اعم، به دست داده شده و سپس، دیدگاه وی در باب مفهوم کانونی به رسمیت شناختن<sup>۱</sup>، و ربط و نسبت آن با هویت مورد شرح و اشاره قرار گرفته است. در ادامه، شرحی از ابعاد متنوع هویت ایرانیان ارائه شده است. در این بخش، نظر به گستردگی مباحث موجود، از میان ابعاد متعدد هویت ایرانیان، دو عنصر محوری زبان و دین برای تحلیل برگزیده شده است. پس از به دست دادن اشارات و تحلیل‌هایی گذرا در باب این دو وجه از هویت ایرانیان، تمرکز پژوهش بر راهکارهای مورد نظر خویش معطوف شده است. بدین ترتیب که با اتکا به مبانی نظری اشاره شده، دلالت‌هایی در حوزه تعلیم و تربیت کشورمان مورد توجه قرار گرفت. در نهایت، در ارائه دلالت‌ها، برای دوری از بی‌ربط بودن از فضای واقعی تربیت، در حد گنجایش مقاله، نیم‌نگاهی به برخی اسناد و رویه‌های جاری در حوزه تربیت ایران نیز شده است.

روش مورد نظر برای بخش نخست پژوهش حاضر؛ یعنی طرح دیدگاه تیلور در باب مفهوم هویت و نیز دیدگاه‌های مطرح شده در حوزه هویت ایرانیان، روش تحلیل مفهومی به ویژه در شکل «تفسیر مفهومی» و «ارزیابی ساختار مفهوم» بود (کومبز و دنیلز، ۱۳۹۲). همچنین، در بخش دوم پژوهش و برای به دست دادن دلالت‌های مورد اشاره، روش استنتاج عملی مورد استفاده قرار گرفت (باقری و همکاران، ۱۳۸۹، صص. ۹۷-۱۳۱). با کاربست این روش، به استنتاج دلالت‌هایی تجویزی در حوزه تعلیم و تربیت پرداخته شده است.

### ۱- دیدگاه تیلور در باب تنوع هویتی

از نگاه تیلور، همچون بسیاری از دیگر متفکران، هویت پاسخی است به پرسش از کیستی انسان (تیلور، ۱۹۸۹، ص. ۲۷). وی در شرح و بسط مفهوم هویت در آثار مختلف خویش درصدد برآمده است تا دو سویه اساسی از هویت انسانی را از هم تفکیک نماید. وی بر این باور است که انسان واجد برخی ویژگی‌ها یا سویه‌های هستی‌شناختی است که انسان بما هو انسان نمی‌تواند فاقد آن ویژگی‌ها باشد. این ویژگی‌ها ثابت بوده و وجه مشترک تمام انسان‌ها است و افراد در هیچ فرهنگ و قومیتی، به هر اندازه متفاوت و متنوع، نمی‌توانند از این ویژگی‌ها برکنار باشند<sup>۲</sup>. همچنین، او بر این باور است که انسان‌ها در طی زمان، دارای

<sup>۱</sup>: recognition

<sup>۲</sup>: این وجه عبارتند از: خودتفسیرگری (self-interpretation)، زبان‌مندی، برخورداری از خودگفتگوی (dialogical self) و برخورداری از توانایی ارزشیابی قوی (strong evaluation) (تیلور، ۱۹۸۵).

برخی ویژگی‌ها یا سویه‌های تاریخی متأثر از عوامل متنوع اقلیمی، قومی و فرهنگی می‌شوند که مختص به آن فرهنگ و قومیت است و الزامی ندارد که سایر فرهنگ‌ها نیز واجد آن خصایص باشند (آبی، ۲۰۰۰، ص. ۶۶).<sup>۱</sup>

سویه‌های تاریخی هویت، بازنمود تنوع و تفاوت‌های فرهنگی عمیقی است که میان انسان‌ها در پهنه‌ی کره‌ی خاکی قابل مشاهده است و این تنوعات و تفاوت‌ها در عصر تبادلات و ارتباطات اجتماعی، می‌تواند موجب تعارضاتی در میان این فرهنگ‌ها شود. راهکار تیلور برای مواجهه با این تنوعات و تکثرات، به‌کارگیری و عطف نظر به شیوه به رسمیت شناختن متقابل میان این فرهنگ‌ها می‌تواند موجب آثار مثبتی در زمینه این تفاوت‌ها باشد. در ادامه، این دیدگاه مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

### ۱-۱- چيستی به رسمیت شناختن

یکی از مفاهیم کلیدی در نظام اندیشه تیلور در حوزه تفکر سیاسی، موضوع به رسمیت شناختن است که شاید به دلیل شرایط خاص فرهنگی غرب و مطرح شدن بحث مهاجرت به این کشورها، در حوزه تعلیم و تربیت نیز حضور جدی و پررنگی یافته است.<sup>۲</sup> پالما<sup>۳</sup> در بررسی دیدگاه تیلور در باب مفهوم به رسمیت شناختن، به بررسی تطبیقی نظرگاه تیلور با چهار تن از دیگر اندیشمندان پرداخته است (۲۰۱۴، صص. ۱۵۶-۱۵۹). چهار اندیشمند مورد نظر پالما عبارتند از پائول ریکور<sup>۴</sup>، اکسل هانت<sup>۵</sup>، نانسی فریزر<sup>۶</sup> و جیمز تولی<sup>۷</sup> که هر یک از زاویه دید خاص خود به بررسی این مفهوم پرداخته‌اند. پالما دیدگاه تیلور را به دیدگاه هانت نزدیک دانسته است.

<sup>۱</sup> تیلور در تحلیل خویش از سویه‌های تاریخی انسان غربی، مواردی همچون بریدگی از هرگونه سرسپردگی و التزام بیرونی و سرسپردگی به عقل ابزاری (۱۹۸۹، صص. ۲۱ و ۳۸۹)؛ بریدگی از هرگونه «نظم کیهانی» (cosmic order) و جستجوی معنا در درون انسان (۱۹۸۹، ص. X؛ ۲۰۰۳، ص. ۲۶) و ارزش یافتن فضیلت اصالت (authenticity) یا به تعبیر دقیق، «خودبودگی» در فرهنگ غرب (تیلور، ۲۰۰۳) را مورد اشاره قرار داده است. البته این سویه‌های تاریخی در فرهنگ ایرانی ابعاد متفاوتی خواهد یافت که در بخش مربوط به هویت ایرانیان، مورد اشاره قرار خواهد گرفت.

<sup>۲</sup> مفهوم به رسمیت شناختن در کنار مفاهیم مرتبط دیگر همچون دربرگرفتن (inclusion) و طرد کردن (exclusion)، ادبیات بسیار گسترده‌ای در حوزه تعلیم و تربیت یافته است. برای نمونه، بنگرید به فلدر (Felder) (۲۰۱۸) و کسکینن (Koskinen) (۲۰۱۸).

<sup>۳</sup> Palma

<sup>۴</sup> Ricoeur

<sup>۵</sup> Honneth

<sup>۶</sup> Fraser

<sup>۷</sup> Tully

هانث مفهوم به رسمیت شناختن را در یک بافت اجتماعی و روان‌شناختی معنا نموده است. از نظر وی، یک فرد را می‌توان به سه شکل به رسمیت شناخت. به رسمیت شناختن بر مبنای عشق، به رسمیت شناختن بر مبنای حقوق و به رسمیت شناختن بر مبنای همبستگی<sup>۱</sup>. مثلاً بر مبنای تحلیل هانث، به رسمیت شناختن یک کردزبان اهل تسنن ایرانی، می‌تواند بر مبنای عشق باشد، بدین معنا که شما او را همین‌گونه که هست دوست بدانید، یا بر مبنای حقوق باشد، بدین معنا که شما برای او حقوقی قائل هستید که ممکن است این حقوق زیر پا گذاشته شده باشد، یا بر مبنای همبستگی است، بدین معنا که شما خود را با او هم‌داستان می‌بینید و احساس همبستگی می‌کنید. هانث، به رسمیت شناختن بر مبنای عشق را متضمن ایجاد اعتماد به نفس<sup>۲</sup>، به رسمیت شناختن بر مبنای حقوق را متضمن ایجاد احترام به خود<sup>۳</sup> و به رسمیت شناختن بر مبنای همبستگی را متضمن ایجاد عزت نفس<sup>۴</sup> در آن فرد دانسته است.

تیلور در بحث از اهمیت این موضوع، در سطور نخست مقاله مهم و چالشی «سیاست‌های به رسمیت شناختن»، ضرورت طرح این بحث را ناشی از نقش محوری آن در تعریف کیستی انسان دانسته است. از نظر تیلور، هویت ما وابسته به آن است که از سوی دیگران به رسمیت شناخته شود (تیلور، ۱۹۹۴). تیلور این مفهوم را به تأسی از هگل مطرح نموده است. هگل در نگاه تاریخی خویش، روح انسان را زمانی واجد خودآگاهی و برخوردار از یک وجود عقلانی یا جهانی می‌داند که در یک به رسمیت‌شناسی متقابل<sup>۵</sup> با دیگر اعضای جامعه باشد. هگل برخوردار از یک زندگی اخلاقی هدفمند را بودن در یک بافت و زمینه اجتماعی و در ارتباط متقابل با دیگر اعضای جامعه تعریف می‌کند. از نگاه هگل، کیستی روح در گرو «به رسمیت شناختن» از سوی دیگری است (بیزر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵، صص. ۱۱۸-۱۲۳). این نکته‌ای است که مَهر خویش را بر تمامی آثار تیلور زده است.

سیاست به رسمیت شناختن، برای تفاوت‌های فردی و اجتماعی اعتبار قائل می‌شود. در این دیدگاه، نمی‌توان مردم را در جامعه بر اساس تفاوت‌های فکری، دینی، فرهنگی و

<sup>1</sup>. solidarity

<sup>2</sup>. self-confidence

<sup>3</sup>. self-respect

<sup>4</sup>. self-esteem

<sup>5</sup>. mutual

<sup>6</sup>. Beiser

اجتماعی آنان درجه‌بندی نمود و القابی چون شهروند درجه یک یا درجه دو به آنها نسبت داد. تیلور با پیگیری به رسمیت‌شناسی برابر<sup>۱</sup>، سیاست جذب و حل<sup>۲</sup> خرده‌فرهنگ‌ها در فرهنگ مسلط را که با استعاره «دیگ درهم جوش»<sup>۳</sup> شهرت یافته مردود شمرده است. تیلور بر این باور است که اصرار فرهنگ‌هایی که در اقلیت هستند، بر حفظ سنت‌های فرهنگی و اجتماعی خویش، حاکی از ارزشمندی آن فرهنگ‌ها در نزد آنان است. تیلور بر این باور است که همه فرهنگ‌هایی که در طول تاریخ امکان حیات داشته‌اند و افق معنایی مشترکی برای برخی از انسان‌ها فراهم آورده‌اند، حتماً در داد و ستد فرهنگی، چیزی برای عرضه به بشریت دارند و نمی‌توان از پیش، فرهنگ خاصی را برتر از دیگر فرهنگ‌ها دانسته و خواستار جذب و انحلال دیگر فرهنگ‌ها در آن فرهنگ شد (تیلور، ۱۹۹۴).

تیلور در طرح دیدگاه خویش، به طرح و نقد دیدگاه ویل کیملیکا<sup>۴</sup>، از متفکران مروج دیدگاه چندگانگی فرهنگی<sup>۵</sup> پرداخته است. از نگاه تیلور، سخن اقلیت‌های فرهنگی، نژادی و دینی صرفاً این نیست که دولت از یک رویکرد بی‌طرف برخوردار باشد و از اتخاذ رویکردهایی که به جذب این اقلیت‌ها در فرهنگ مسلط خواهد انجامید احتراز نمایند؛ بلکه این اقلیت‌ها، به دنبال زنده ماندن یا بقا نیز هستند. همچنین، تیلور دیدگاه جهان‌میهنی را امری غیرممکن و غیرعملی تلقی نموده است (تیلور، ۱۹۹۴).

اما پس از نقد چندگانگی فرهنگی، جذب و حل فرهنگ‌ها و نیز غیرممکن بودن جهان‌میهنی، دیدگاه ایجابی تیلور در باب تنوعات فرهنگی چیست؟ نخست اینکه تیلور به نسبت فرهنگ باور ندارد. وی از همین زاویه، دیدگاه متفکران پسامدرن، همچون دریدا و فوکو را مردود دانسته است؛ دیدگاهی که با رد هرگونه معیار داوری میان فرهنگ‌ها، همه فرهنگ‌ها را یکسان می‌بیند و از این منظر، آن فرهنگ‌ها صرفاً در کشمکش کسب قدرت بوده و برخی بر صدر و برخی در ذیل قرار دارند (تیلور، ۱۹۹۴). شاید از همین روست که الشتین<sup>۶</sup>، فیلسوف آمریکایی، بر این باور است که تیلور، قیاس‌ناپذیری<sup>۷</sup> فرهنگ‌ها را مردود

<sup>1</sup> equal

<sup>2</sup> assimilation

<sup>3</sup> melting pot

<sup>4</sup> Kymlica

<sup>5</sup> multiculturalism

<sup>6</sup> Elshain

<sup>7</sup> incommensurability

می‌داند (۲۰۰۴). الشنتین در بررسی و ارزیابی دیدگاه تیلور در باب به رسمیت شناختن، آن را در میانه دو قطب رواداری و بی‌تفاوتی به دیدگاه دیگران از یک سو و به کیش خود فراخواندن<sup>۱</sup> یا کوشش در جذب دیگران دانسته است. الشنتین به رسمیت شناختن را «رواداری ژرف<sup>۲</sup>» نام نهاده است.

نکته دیگر اینکه برخلاف برخی دیدگاه‌ها که تنوع فرهنگی را امری مذموم و حتی تهدید محسوب می‌کنند، تیلور صرف تنوع فرهنگی و دینی را امری مثبت تلقی نموده است. از دید تیلور که در این خصوص متأثر از هومبولت<sup>۳</sup> بوده است، تفاوت داشتن، صرفاً زمینه رواداری را فراهم نمی‌کند بلکه می‌تواند باعث آموختن<sup>۴</sup> نیز شود. وی تفاوت داشتن را موجب غنای بیشتر فرهنگ می‌داند، چرا که هیچ فرهنگی نمی‌تواند به تنهایی همه مزایای فرهنگی را در خود جمع کند و به کمال انسانی<sup>۵</sup> دست یابد. از نظر تیلور، تکامل انسانی صرفاً در تبادل فرهنگی امکان وقوع خواهد داشت (آبی، ۲۰۰۰، ص. ۱۲۴). در این موضع، تیلور با اشاره به دیدگاه گادامر، امتزاج افق‌ها را اقدامی لازم در تبادلات میان فرهنگ‌ها دانسته است (تیلور، ۱۹۹۴).

از همین روست که تیلور راهکارهای اشاره شده در نسبت میان فرهنگ‌های متکثر را مردود دانسته و درصدد به دست دادن رویکردی است که هم زمان از مزایای تنوع فرهنگی بهره‌مند بوده و از مضرات آن به دور باشد. این رویکرد که در میانه دو رویکرد یاد شده است گاهی با مفهوم تعاملات میان فرهنگی<sup>۶</sup> از آن یاد می‌شود (کنتل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴). با التزام و به کارگیری دیدگاه تیلور در تعاملات فرهنگی میان اقوام و فرهنگ‌ها، تفاوت‌ها و تنوع به امری مثبت بدل خواهد شد که موجبات ارتقای فرهنگی آن فرهنگ‌ها را فراهم خواهد آورد.

## ۲- عناصر بنیادی در هویت ایرانیان

چنانچه اشاره شد، هویت یک انسان پاسخی است به پرسش از کیستی وی و بر همین اساس، هویت ایرانی، پاسخ به پرسش از کیستی ایرانیان خواهد بود. از همین رو، وقتی از

<sup>1</sup> proselytizing

<sup>2</sup> deep toleration

<sup>3</sup> Humboldt

<sup>4</sup> learning

<sup>5</sup> fullness of humanity

<sup>6</sup> intercultural

<sup>7</sup> Cante



هویت ایرانیان سخن می‌گوییم، به دنبال عناصری مشترک میان تمام ایرانیان هستیم؛ اما آیا عناصر مشترکی میان تمام ایرانیان وجود دارد که اکتصاف به آن عناصر، فرد را ایرانی نماید؟ آیا ایرانیان در واقع واجد چیزی هستند که ما آن را *هویت مشترک ایرانیان* نام نهاده‌ایم؟ برای نمونه، چه هویت مشترکی میان یک کردزبان سنی در روستاهای اطراف شهر سنندج با یک ترک‌زبان شیعه در روستاهای اطراف تبریز که از قضا، هر دو زبان فارسی نمی‌دانند، وجود دارد که هر دو را ایرانی می‌توان نامید؟ آیا سخن گفتن از *هویت مشترک ایرانیان* نوعی آرزواندیشی مفید نیست؟

با جستجو در منابع مرتبط، عناصر متعددی برای هویت مشترک ایرانیان قابل احصاء است. مواردی همچون، نژاد ایرانی، خلق و خوی ایرانیان، سرزمین و خاک ایران، میراث سیاسی، سنت‌های فرهنگی پیشاسلامی، تجدد ایرانی، زبان فارسی و دین، از جمله مواردی هستند که در منابع مربوطه به عنوان عناصر مشترک ایرانیان مورد اشاره قرار گرفته‌اند.<sup>۱</sup> در پژوهش حاضر، دو عنصر اخیر، یعنی زبان و دین اسلام که از مهم‌ترین عناصری هستند که غالب اندیشمندان به نحوی آنها را بخش جدایی‌ناپذیر هویت ایرانیان دانسته‌اند مورد توجه قرار گرفته است. البته در ترکیب هویتی ایرانیان، برخی به چند عنصر از این عناصر باور دارند و موارد دیگر را انکار می‌کنند و برخی به غیر از این موارد، عناصر دیگری را نیز به آنها افزوده‌اند.

ابتدا باید اشاره شود که در این پژوهش ضمن پذیرش این نکته که وجود همبستگی اجتماعی و هویت جمعی مشترک می‌تواند زمینه رشد فرهنگی و حتی اقتصادی یک کشور را فراهم آورد (هارتگن و آپفینگر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴، ص. ۳۴۷)، ولی هم زمان بر این نکته تأکید می‌شود که یافتن وجه مشترکی از هویت ایرانیان که همه آنان به طور مطلق در آن سهیم باشند، دشوار به نظر می‌رسد. برای این منظور، پذیرش دیدگاهی که جایی برای تفاوت‌ها بازنموده باشد لازم است؛ چنانچه باقری (۲۰۱۷) شباهت خانوادگی ویتگنشتاین را ابزاری مناسب برای ارتباطات میان‌فرهنگی دانسته است. لذا در پژوهش حاضر این نکته مورد تأکید قرار گرفته

<sup>۱</sup> برای نمونه بنگرید به نژاد آریایی (آخوندزاده، ۱۹۶۳، صص. ۲۱۰-۲۱۶)، تجدد ایرانی (سروش، ۱۳۷۹؛ شایگان، ۱۳۸۴)؛ خلق و خوی ایرانی (بازرگان، ۱۳۴۳؛ فراستخواه، ۱۳۹۴)، علاقه به خاک ایران یا همان میهن‌دوستی (احمدی، ۱۳۹۰؛ اشرف، ۱۳۹۸؛ اسلامی ندوشن، ۱۳۹۵؛ رجایی، ۱۳۸۶)، سنت‌های فرهنگی پیشاسلامی (اشرف، ۱۳۹۸؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ سروش، ۱۳۹۵؛ رجایی، ۱۳۸۶)، میراث سیاسی (رجایی، ۱۳۸۶؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ طباطبایی، ۱۳۸۵).

<sup>۲</sup> Harttgen & Opfinger

است که پذیرش تکثر موجود در ساحت هویت ایرانیان اجتناب‌ناپذیر است و نادیده گرفتن آن می‌تواند منجر به بروز تعارضاتی گردد. نکته اخیر، با تفصیل بیشتری مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در ادامه پژوهش، پس از اشاره مختصر به وجوه زبانی و دینی هویت ایرانیان، دلالت‌هایی بر مبنای دیدگاه تیلور به دست داده خواهد شد.

## ۲-۱- زبان ایرانیان

نقش‌آفرینی زبان در ساحت هویت یک ملت، با چالش‌هایی مواجه شده است. برای نمونه، بروجردی (۱۳۸۹) و رجایی (۱۳۸۶)، هیچ‌گونه مدخلیتی برای زبان در شکل‌دهی به هویت ایرانیان قائل نیستند. نگارندگان با این دیدگاه همدلی ندارند و در ادامه مقاله، به اجمال دلایل خویش را ارائه خواهند داد. اما با فرض پذیرش نقش‌آفرینی زبان در هویت انسان‌ها، جایگاه ایرانیان در این خصوص کجاست؟ آیا زبان خاصی شکل‌دهنده به هویت مشترک ایرانیان است. بسیاری از اندیشمندان پاسخ سراسستی برای این پرسش دارند: زبان فارسی.<sup>۱</sup>

اما مسئله این است که زبان مادری ایرانیان، یک زبان نیست و ما در ایران شاهد تکثر زبانی بسیار زیادی هستیم. در ایران، هم زمان زبان‌های فارسی، کردی، ترکی، بلوچی، عربی و برخی زبان‌های دیگر وجود دارد<sup>۲</sup> که همه آنها مورد استفاده قرار می‌گیرند و میراث فرهنگی مختلفی از هر یک از این زبان‌ها، همچنان در زمان حاضر در تجربه زیسته مردمان آن فرهنگ‌ها وجود دارد. جالب آن است که همه این اقوام قرن‌ها در حوزه تمدنی ایران سکونت داشته و همچنان خود را ایرانی می‌دانند.<sup>۳</sup> پس با نظر به نقش بی‌بدیل زبان در هویت‌یابی انسان و با نظر به تکثر زبانی موجود در میان ایرانیان، چگونه می‌توان پذیرفت که تنها زبان فارسی به عنوان لایه مشترک هویت ایرانیان باشد؟

زبان مادری زبانی است که با هیجانات، عواطف و احساسات کودک پیوند برقرار می‌کند و پنجره خاصی را به روی او می‌گشاید که کودک از آن پنجره به هستی می‌نگرد؛ به شکلی که با ملاحظه نقش بی‌بدیل زبان مادری، هر نوع تربیتی بدون التفات بدان، از توفیق کمتری در

<sup>۱</sup> بسیاری متفکرانی که این چنین می‌اندیشند (برای نمونه بنگرید به افشار، ۱۳۳۸؛ کسروی، ۱۳۵۶؛ یارشاطر، ۱۹۹۳؛ طباطبایی، ۱۳۸۵؛ مسکوب، ۱۳۸۵؛ احمدی، ۱۳۹۰؛ اسلامی‌ندوشن، ۱۳۹۵؛ شایگان، ۱۳۹۳؛ اشرف، ۱۳۹۸).

<sup>۲</sup> در حال حاضر دست کم ده زبان زنده در کشور ما مورد استفاده ایرانیان است (منتظری، ۱۳۹۵).

<sup>۳</sup> در پیمایش ملی ارزش‌ها و نگرش‌ها، در سال‌های ۱۳۷۹ و ۱۳۹۴ به ترتیب ۸۶/۹ و ۸۶/۴ درصد مردم ایران به ایرانی بودن خویش مفتخر بوده‌اند (به نقل از مدنی قهفرخی، ۱۳۹۷).

رشد کودک برخوردار خواهد بود (انگن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴، ص. ۹۱؛ میزا<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ بَنکَز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶، صص. ۲۰۵-۲۰۶). صمد بهرنگی در تجربه خویش در روستاهای آذربایجان، به همین نکته اشاره نموده است که آموزش زبان فارسی به ترک‌زبانان آن منطقه، بدون توجه به زبان مادری آنان، خصوصاً در سال‌های نخست تحصیل، کاری عبث و بی‌فایده است (۱۳۳۶، صص. ۷۹-۹۱). با این حال، در مواجهه با پدیده تکثر زبانی در ایران، ناگزیر از انتخاب راهی از میان رویکردهای زیر هستیم:

**رویکرد نخست:** زبان فارسی صرفاً زبان قوم فارس است. اقوام غیرفارس باید به زبان خود آموزش ببینند. زبان فارسی نباید هیچ مدخلیتی در فرهنگ و هویت آنان داشته باشد.

**رویکرد دوم:** زبان فارسی ستون فقرات هویت ایرانیان است. فقط باید زبان فارسی زبان آموزش باشد. باید کوشید تا زبان فارسی جایگزین زبان‌های مادری غیر فارسی شود.

**رویکرد سوم:** زبان فارسی ستون فقرات هویت ایرانیان است. فقط باید زبان فارسی زبان آموزش باشد. زبان‌های دیگر می‌توانند در حوزه زبان شفاهی و نه زبان علمی و ادبی نقش داشته باشند.

**رویکرد چهارم:** زبان فارسی در کنار دیگر زبان‌ها بر هویت ایرانیان مؤثر است. زبان فارسی زبان مشترک ایرانیان است. همه ایرانیان باید زبان فارسی را بیاموزند. کثرت زبانی موجود در ایران یک فرصت و یک ظرفیت برای آفرینش است نه یک تهدید. آموزش زبان‌های دیگر در کنار زبان فارسی مورد توجه قرار گیرد.

نگارندگان دیدگاه‌های اول و دوم را افراطی و دیدگاه سوم را غیر واقع‌بینانه دانسته و از دیدگاه چهارم دفاع می‌کنند. به نظر می‌رسد نه باید به جانب افراط گرایید و کمر به حذف همه زبان‌های غیرفارسی بست؛ چون کاری غیرعملی و خطرناک است که خطر قوت گرفتن گروه‌های تجزیه‌طلب را به همراه دارد، و نه باید به سوی تفریط رفت و زبان فارسی را به کناری نهاد و در هر منطقه، صرفاً به تدریس زبان مادری بسنده نمود. چنانکه اشاره شد، زبان فارسی زبان مشترک همه ایرانیان است و بس و نه زبان قوم فارس و از همین زاویه است که آموزش زبان فارسی به همه ایرانیان همچون یک زبان مشترک<sup>۴</sup> بایستی مورد توجه نظام

<sup>1</sup> Engen

<sup>2</sup> Mizza

<sup>3</sup> Banks

<sup>4</sup> lingua franca

آموزشی کشور باشد و هم زمان زبان مادری دیگر اقوام نیز در کنار زبان فارسی مورد توجه قرار گیرد. به گمان نگارندگان، معلم و ادیب ترک‌زبان، صمد بهرنگی، بیش از نیم‌قرن پیش به درستی به این نکته التفات یافته است: «در این شکی نیست که باید فارسی را یاد بچه‌های آذربایجان داد؛ اما باید جُست و راه عاقلانه و صحیح کار را یافت که بچه‌ها سر نخورند، زود از میدان در نروند، رنج نبرند و شکست روحی نخورند» (بهرنگی، ۱۳۳۶، ص. ۷۹).

## ۲-۲- دین ایرانیان

پس از ورود اسلام به فلات گسترده ایران، بیشینه ایرانیان مسلمان شدند و فعالانه در پویایی دینی که به تازگی بدان گرویدند، کوشیدند. اگر از جنبش‌های مقاومتی که در حدود دو قرن نخست استقرار حکومت اعراب مسلمان در برابر آنان رخ داد، بگذریم، می‌توان گفت عمده جنبش‌ها و حکومت‌های ایرانی از جمله طاهریان، صفاریان و سامانیان با اسلام و آموزه‌های اسلامی مشکلی نداشتند و آن را به عنوان یک دین آسمانی پذیرفته بودند. حتی نهضت شعوبیه که در برابر تحقیرهای اعراب در زمان امویان شکل گرفت، خود برگرفته از آیه‌ای از قرآن است که همه انسان‌ها از هر نژاد و قومی را برابر دانسته و ملاک برتری را تنها در درجه پرهیزکاری دانسته است (کاتوزیان، ۱۳۹۴، صص. ۸۶-۸۷). در واقع سران جنبش شعوبیه، این نکته را درک کرده بودند که اساساً «اسلام در ذات خویش نیز یک زاده قومی و نژادی نبود ... و از همان آغاز کوشید تا پوسته عربیت را از خود به دور افکند» (شریعتی، ۱۳۷۶، ص. ۱۴۶)، از همین رو، اگر از افراط‌هایی که بعدها در این نهضت ایجاد شد بگذریم (شریعتی، ۱۳۷۶، صص. ۱۷۱-۱۷۳)، تکوین و شکل‌گیری شعوبیه، مبتنی بر مبارزه با سیاست‌های عرب‌محور و تحقیر عجم در زمان امویان متمرکز بود.

صفویان با رسمیت بخشیدن به مذهب تشیع در برابر مذهب تسنن توانستند بُعد پر نفوذی را بر هویت بسیاری از ایرانیان بیفزایند و هویت مشترکی را در برابر دو دولت قدرتمند سنی یعنی امپراتوری عثمانی و امپراتوری ازبک‌ها ایجاد نمایند که تاریخ نیز حاکی از موفقیت بسیار زیاد آنان در انجام این مأموریت بوده است. آنان توانستند وحدت سرزمینی ایران را برقرار سازند و اقدامات مؤثری در رشد و توسعه اقتصادی و سیاسی ایران و حتی جهان به ثمر برسانند (امانت، ۲۰۱۷، صص. ۵۰-۶۲).

آمار رسمی و مستندی از تعداد ایرانیان سنی مذهب در دست نیست، ولی با این حال، بر اساس آمارهای غیررسمی حدود ده درصد ایرانیان سنی‌مذهب هستند که به طور عمده

در استان‌های کردستان، سیستان و بلوچستان، و خوزستان ساکن هستند (کاتوزیان، ۱۳۹۴، ص. ۸۱). اگر جمعیت ایرانیان را هشتاد میلیون نفر فرض کنیم، چیزی در حدود هشت میلیون نفر از ایرانیان از مسلمانان اهل تسنن هستند؛ تقریباً برابر با جمعیت کشور سوئد. در اینکه مذهب تشیع وجهی از هویت اکثریت ایرانیان است، تقریباً چالش خاصی وجود ندارد<sup>۱</sup>، ولی آن ده درصد ایرانیان اهل تسنن را چگونه در این هویت لحاظ خواهیم نمود؟<sup>۲</sup> در اصل دوازدهم قانون اساسی، دین رسمی ایرانیان شیعه اثناعشری دانسته شده است و البته برای دیگر مذاهب اسلامی مربوط به اهل تسنن «احترام کامل» قائل شده و «آزادی» آنان در انجام امور خود بر طبق فقه خودشان به رسمیت شناخته شده است. بدین ترتیب، لازم است از همه اقدامات لازم برای پذیرش و جذب همه ایرانیان غیرشیعه نیز دریغ نورزید.

یافته‌های پژوهش تزکور و اسدزاده (۲۰۱۹) حاکی از آن است که برخلاف دیدگاه رایج در باب اینکه عامل اصلی تجزیه‌طلبی برخی کردزبانان، تفاوت زبانی آنان با دیگر ایرانیان است، این پژوهش‌گران عامل مذهب را عامل اصلی دانسته‌اند. آنان با بررسی تاریخی اقدامات خشونت‌آمیز و تجزیه‌خواهانه کردهای ایران و برخی کشورهای همسایه از جمله عراق و ترکیه، خشونت را نتیجه احساس طردشدگی و سرخوردگی کردها در فرآیند مشارکت در فرآیند تصمیم‌سازی ایرانیان دانسته‌اند. البته تردیدی در نقش و دخالت عوامل خارجی در بروز بسیاری از خشونت‌ها در مناطق مختلف ایران نیست (احمدی، ۱۳۸۴، صص. ۳۰۸-۳۱۷)، ولی این واقعیت نباید موجب غفلت از برخی ناسازگاری‌های درونی جامعه ایران گردد. بر این اساس، پرسش پیش روی ما این است که با پذیرش اینکه نود درصد ایرانیان شیعه هستند و عنصر شیعی نقش پررنگی در هویت‌یابی فردی و جمعی آنان دارد، ولی آن ده درصد سنی مذهب چگونه باید خود را ایرانی تعریف کنند؟ در این موضع، بسیاری از متفکران می‌کوشند به جای تکیه بر مذهب سنی یا شیعه، اسلام را دین ایرانیان تعریف نمایند و این‌گونه از حساسیت‌ها بکاهند (احمدی، ۱۳۹۰؛ کچوئیان، ۱۳۸۴؛ سروش، ۱۳۷۹)، ولی چنانکه به اجمال اشاره شد، تعارض‌های مذهبی یکی از مسائلی است که هر متفکری باید نسبت به آن توجه داشته باشد. اصولاً چرا باید تفاوت مذهبی به تعارض مذهبی تبدیل

<sup>۱</sup> برای نمونه بنگرید به کاتوزیان (۱۳۹۴، ص. ۱۹) و احمدی (۱۳۹۰، ص. ۳۹۸).

<sup>۲</sup> نکات مورد اشاره در این بخش در باب دیگر اقلیت‌های دینی و فرهنگی، همچنین زرتشتیان، یهودیان و مسیحیان، به رغم اینکه جمعیت محدودی در ایران دارند، صادق است.

شوند و زمینه تشکیل چنین گروه‌هایی با انگیزه‌های جدایی‌خواهانه را فراهم آورند؟ البته این مسئله با درجاتی کمتر درباره ایرانیان بلوچی نیز صادق است (احمدی، ۱۳۸۴، صص. ۱۱۶-۱۲۱).

### ۳- بررسی دلالت‌های تربیتی با نگاهی انتقادی به اسناد تربیتی ایران

در این بخش، با مبنا قرار دادن دیدگاه تیلور در باب هویت، تکثر فرهنگی، به رسمیت شناختن و راهکارهای مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی و نیز با عنایت به اشاراتی که در باب دو وجه محوری از هویت ایرانیان به دست داده شد، دلالت‌هایی در حوزه تربیت که می‌تواند تغییراتی در سیاست‌ها و حوزه عمل تربیتی داشته باشند، مورد اشاره قرار خواهد گرفت.<sup>۱</sup>

#### ۳-۱- تربیت تنوع‌گرا بر اساس تنوع فرهنگی - هویتی ایرانیان

چنانکه اشاره شد، بررسی ابعاد فرهنگی ایرانیان، حاکی از وجود تنوع عمیق در ساحت هویت ایرانیان است. ایرانیان در ساحت اقلیمی، زبانی و دینی شاهد تکثری فروکاهش‌ناپذیر می‌باشند. از همین رو، با ابتدا به دیدگاه تیلور، وجود تکثر در ساحت فرهنگی و هویتی ایرانیان بایستی همچون یک اصل، سرلوحه تمامی تصمیمات فرهنگی، اجتماعی ایرانیان باشد. هرگونه آموزش رسمی یا غیررسمی بدون توجه به این اصل، می‌تواند زمینه افتراق و تنازع بخشی از ایرانیان با حکومت را تشدید نموده و به تعبیر امین معلوف، زمینه شکل‌گیری هویت‌های مرگبار را در ایرانیان ایجاد کند (معلوف، ۱۳۹۷). با نظر به وجوه اشاره شده از هویت ایرانیان، این تکثر در دو سطح قابل پیگیری است.

#### ۳-۱-۱- تنوع‌گرایی در حوزه آموزش زبان و ادبیات

این دلالت، موضوع پذیرش تکثر قومی و زبانی در ایران را مورد اشاره قرار می‌دهد. لازم است سیاست‌گذاری‌های متناسب برای آموزش زبان و «ادبیات» این اقوام در مدارس و دانشگاه‌ها به نحو اصولی فراهم شود. در حال حاضر، مدارس کشور به طور کامل نسبت به این نکته غفلت نموده‌اند و آموزش زبان مادری در کنار زبان فارسی به طور کلی به دست

<sup>۱</sup> در اینجا به دلیل محدودیت واژگانی مقاله، به‌طور مستقیم، نتیجه استفاده از دیدگاه تیلور در تحلیل هویت ایرانیان مورد اشاره قرار نگرفته است. مواردی همچون «تاکید بر پویایی هویت ایرانیان»، «تاکید بر پیچیدگی هویت ایرانیان»، «پذیرش تنوع و تکثر در هویت مشترک ایرانیان» و «جایگاه به‌رسمیت‌شناختن» از جمله مواردی هستند که می‌تواند به تفصیل مورد اشاره قرار گیرد که به دلیل مورد اشاره و نیز اهمیت کار، مستقیماً با ابتدا به مبانی نظری پژوهش، موضوع دلالت‌ها و برخی کاستی‌های موجود در اسناد بالادستی مورد تحلیل قرار گرفته است.

فراموشی سپرده شده است. غفلت از این پدیده، چنانکه در بخش پیش اشاره شد، موجب کاهش کیفیت آموزش ارائه شده در مدارسی خواهد شد که زبان مادری مردمان آن مناطق به غیر از زبان فارسی است. بنابراین، ضروری است در سطح سیاست‌گذاری و نیز در سطح برنامه‌ریزی و حوزه عمل اقدامات لازم در جهت توجه به این موضوع صورت گیرد.

آشنایی یک جوان ایرانی با فرهنگ و زبان مردمان دیگر مناطق ایران که متفاوت با فرهنگ و زبان وی است، زمینه رشد درک او نسبت به ایران و مردمان ایران خواهد شد و نباید از این مهم غفلت نمود. در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، تنها گزاره‌ای که موضوع زبان ایرانیان را مورد اشاره قرار داده، تأکید بر «تقویت زبان و ادبیات فارسی» (۱۳۹۰، ص. ۹) است و به همین موضوع در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱، صص. ۲۵-۲۶) اشاره شده است. تقویت زبان فارسی به عنوان زبان مشترک، امری لازم و ضروری است و اسناد به درستی بر آن انگشت تأکید نهاده‌اند، ولی این مهم نباید موجب غفلت از زبان مادری سایر ایرانیان و آموزش زبان آنان در مدارس به همراه زبان فارسی گردد.

شگفت‌آور این است که در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، این‌گونه متذکر موضوع زبان شده است: «زبان بستری برای تفکر است. پرورش مهارت‌های زبانی زمینه درک مفاهیم در سایر متون و موضوعات درسی را فراهم کرده، به رشد مهارت‌های اجتماعی، شخصی، ذهنی، ارتباطی، فرهنگی، مطالعه و پژوهش و ارزش‌های اخلاقی کمک می‌کند» (۱۳۹۱، ص. ۲۶). ولی در این سند هیچ اشاره‌ای به سایر زبان‌های زنده ایران نشده است. چنانکه گفته شد، تأکید بر گسترش و تقویت زبان مشترک (زبان فارسی) که امری پسندیده و لازم است، نباید به حذف دیگر زبان‌ها بیانجامد.

### ۳-۱-۲- تنوع‌گرایی در حوزه تربیت دینی

مدعای هنجاری این بخش این است که صرف تفاوت مذهبی نباید عامل تبعیض و حذف برخی از ایرانیان از پهنه سیاسی و اجتماعی ایران گردد و نسبت به آمال و آرزوهای آنان بی‌توجهی شود. فارغ از بدهات ضرورتِ جلوگیری از هرگونه توهین و تحقیرِ باورهای مذهبی آنان، لازم است توجه کافی به مناسک و مناسبت‌های فرهنگی آنان نیز صورت پذیرد. برای نمونه، در صدا و سیمای ایران، لازم است توجه وافیه به همه مذاهب و ادیان صورت پذیرد و مناسبت‌های فرهنگی آنان به رسمیت شناخته شود. یا در تعلیم و تربیت رسمی، دست‌کم در سطوحی، زمینه آشنایی سایر ایرانیان با باورهای آنان فراهم شود. برای نمونه، در سند

مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران چنین آمده است:

بر طبق اصول دوازدهم، سیزدهم و چهاردهم قانون اساسی، پیروان ادیان و مذاهب رسمی، اجازه آموزش ویژه مذهبی را دارند، اما این آموزه‌ها باید تحت نظارت دولت باشد تا با مقتضیات زندگی مسالمت‌آمیز و توأم با تفاهم بین پیروان ادیان و مذاهب، منافاتی نداشته باشد (۱۳۹۰، پانوش‌ت ص. ۲۴۳).

سند مبانی نظری تحول بنیادین، حتی از این توصیه فراتر رفته و «ملاحظه تفاوت بین متریبان» را یک اصل قابل دفاع دانسته است:

تربیت رسمی و عمومی با وجود داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد، جریانی یکسان‌ساز و یکدست‌کننده همه افراد جامعه نیست. چه، رمز توسعه و تعالی جوامع در توجه مناسب به همین تفاوت‌ها و تنوع‌هایی است که خداوند در سرشت آدمیان رقم‌زده است (۱۳۹۰، ص. ۲۴۳).

سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران نیز عین همین نکته را مورد اشاره قرار داده است (۱۳۹۱، ص. ۱۷) و به نظر می‌رسد با مبنا قرار دادن چنین توصیه‌هایی، در حال حاضر در مجموعه کتاب‌های درسی مدارس، کتاب‌هایی «ویژه اهل سنت» و نیز «ویژه اقلیت‌های دینی» به چاپ رسیده است که در پی رعایت «تفاوت» اشاره شده، بوده‌اند. تألیف کتاب‌هایی ویژه اهل سنت و اقلیت‌های دینی یک گام به پیش برای ملاحظه تفاوت‌های دینی ایرانیان است، ولی آیا کیفیت این دروس چنان است که مخاطبان خود را راضی نماید؟ نگارندگان پژوهشی تجربی در باب رأی و نظر ایرانیانی که در اقلیت دینی هستند، در خصوص این کتاب‌ها نیافتند ولی بررسی محتوای این کتاب‌ها کاستی‌هایی را به نمایش می‌گذارد.

برای مثال، در کتاب ۵۲ صفحه‌ای «تعلیمات ادیان الهی و اخلاق» (۱۳۹۸) پایه نهم، دوره اول متوسطه، «ویژه اقلیت‌های دینی (کلیمی، زرتشتی و مسیحی)»، سعی شده نکاتی که در اسناد فوق بدان اشاره شد، لحاظ گردد. ملاحظه و دقت در محتوای این کتاب هیچ اشاره و نظرگاهی در باب دیدگاه ادیان زرتشتی، یهودی و مسیحی، نمایان نمی‌سازد. در واقع، اگر صفحه نخست این کتاب که شامل عنوان و مخاطبان کتاب است پوشانده شود، دیگر به سختی می‌توان اشاره و نکته‌ای در باب اقلیت‌های دینی در آن یافت. یک شیعه ایرانی



می‌تواند بدون هرگونه ملاحظه‌ای این کتاب را مورد مطالعه قرار دهد، بدون اینکه کوچک‌ترین احساسی مبنی بر بیگانگی مطالب داشته باشد؛ اما این شیوه از طرح ادیان آیا به معنای به رسمیت شناختن «تفاوت» مورد نظر اسناد است؟

جالب آن است که در همان مقطع، کتاب «تعلیم و تربیت اسلامی» که مخصوص ایرانیان شیعه است، تعداد صفحات آن در حدود سه برابر کتاب اقلیت‌های دینی است و مطالب گسترده‌ای در باب دین اسلام با قرائت شیعی در اختیار متریبان قرار می‌دهد.<sup>۱</sup> اکنون این پرسش قابل طرح است: چنانچه تفاوت میان ایرانیان یک اصل پذیرفته شده است، چرا آنان حق نداشته باشند که همانند دیگر ایرانیان از تعلیمات دینی خویش با جزئیاتی همانند کتاب مسلمانان شیعه برخوردار باشند؟

### ۳-۲- تربیت همگرا بر اساس ایده به رسمیت‌شناسی

ایرانیان باید بیاموزند که به هم‌میهنان خود، با همه تنوع‌های زبانی، دینی و اقلیمی، عشق بورزند. دوست داشتن سایر هم‌وطنان چه سنی و چه مسیحی، چه کُرد و چه بلوچ، باید در بُن و پی نظام آموزشی رسمی و غیررسمی ما ریشه بگیرد. اصولاً پرسیدنی است که چرا نباید همه ایرانیان بیاموزند که یک انسان بلوچ سنی مذهب با همه تعلقات فرهنگی خویش، به اندازه همه ایرانیان در همه نقاط ایران دوست‌داشتنی است؟ این عشق و احساسات، امری نیست که به شکلی دفعی و با دستور و خطابه در دل و جان ایرانیان ریشه بدواند، بلکه لازم است با سیاست‌گذاری‌های درست و واقع‌بینانه زمینه شکوفایی آن ایجاد شود. بذر این واقعیت چنانچه در ذهن و ضمیر حاکمان و سیاست‌گذاران ایرانی کاشته شود و آنان بپذیرند که ایرانی، ایرانی است و یهودی و مسیحی، سنی و شیعه، کرد و ترک و بلوچ و عرب، از این جهت، تفاوتی با هم ندارند و همه به صرف ایرانی بودن باید دوست داشته شوند، بسیاری از مسائل و مشکلاتی که در بخش پیش بدان‌ها اشاره شد، حل و رفع خواهد شد.

در سویه حقوقی به رسمیت شناختن، لازم است سیاست‌های بازنگرانه‌ای در حوزه تربیت اجتماعی برای استیفای حقوق از دست رفته بخشی از ایرانیان مورد توجه قرار گیرد. باید همه حقوقی که یک دانش‌آموز در مناطق خاصی از تهران دارد برای سایر ایرانیان مورد تأیید قرار گیرد. یک عرب سنی مذهب که در مناطق نفت‌خیز ایران سکونت دارد نباید این

<sup>۱</sup> این کتاب که از پنج فصل تشکیل شده است، ابعاد فلسفی و عقلانی کتاب اقلیت‌ها را به طور کامل پوشش داده و همچنین به احکام جزئی همچون وضو، غسل و تیمم نیز پرداخته است.

احساس را داشته باشد که به دلیل عرب بودن، و بیش از آن سنی بودن، مورد تبعیض قرار گرفته است. توجه به این نکته در حوزه آموزش و پرورش رسمی در بلندمدت، در جهت همبستگی ایرانیان، گامی مؤثر باشد.

در سویه همبستگی ایرانیان، باید دانست که ایرانیان خودی و غیرخودی ندارند. این تفکر یکسره بی‌مبنا و بسیار تفرقه برانگیز است. ایرانیان به صرف ایرانی بودن و التزام به قوانین، ایرانی هستند و لازم است از خود دانسته شوند. هر مخاطره اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی در هر نقطه ایران باید مساوی با وجود آن مخاطره در تمام پهنه ایران نگریسته شود. این موضوع باید با سیاست‌های درست فرهنگی و اجتماعی مورد توجه قرار گیرد. یک دانش‌آموز ایرانی باید مشکلات روستاهای سیل‌زده سیستان و بلوچستان را مشکل خود بداند و یک مسئول بالادست در تهران، باید مشکلات متعدد بخش‌های دورافتاده ایران را «مشکل» خود به حساب بیاورد.

با این وصف، آنچه در حوزه سیاست‌های فرهنگی و تربیتی ایرانیان جاری است، حاکی از توجه ناکافی به این دقیقه است. برای نمونه، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، علاوه بر اینکه توجه وافیه به تکرهای قومی و زبانی و دینی ایرانیان نشده است، راهکارهایی برای تعاملات میان ایرانیان نیز به دست نداده است. اصولاً روشن نیست که یک ایرانی در فرآیند تعلیم و تربیت رسمی، چه چیزی می‌آموزد که او را در تعامل با دیگر هم‌وطنان وی که مذهب و زبانی متفاوت از مذهب و زبان وی دارند، رهنمون خواهد ساخت. اشاره به مواردی همچون «تکوین و تعالی جنبه‌های انسانی هویت دانش‌آموزان برای تقویت روابط حق‌محور، عدالت‌گستر و مهرورزانه با همه انسان‌ها در سراسر جهان» (۱۳۹۰، ص. ۸)، یا «صیانت از وحدت ملی و انسجام اجتماعی با محوریت هویت مشترک اسلامی - ایرانی» (۱۳۹۰، ص. ۹) و برخی موارد مشابه، آنقدر مجمل‌اند که راهکاری پیش پای متولیان امر آموزش نمی‌نهند.

این در حالی است که در اسناد برخی کشورها، موارد افتراق به دقت متمایز گشته و در پشت عبارات کلی پنهان نگشته است و کوشیده شده است تا راهکارهای مشخصی برای مواجهه با آن وجوه افتراق پیشنهاد شود. برای نمونه، سند مطالعات اجتماعی، از مهدکودک تا پایه ۱۲<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)، در ایالت آلبرتا در کشور کانادا، با دقت بسیار، تمامی ابعاد ارتباطات اجتماعی و تعاملات میان متریبیان را مورد توجه قرار داده است. در این سند، از ضرورت

<sup>1</sup> Social Studies, Kindergarten to Grade 12.

رعایت حقوق بومیان کانادا و فرانسوی زبانان کشور کانادا که در اقلیت هستند، نام برده شده است و با برشمردن راهکارهایی، هدف رعایت و احترام به کرامت<sup>۱</sup> این اقلیت‌ها در کنار اکثریت دیگر ساکنان آن ایالت را پیگیری نموده است.

### ۳-۳- تعمیق روابط اجتماعی بر اساس تربیت گفتگومحور

اشاره شد که انسان با توصیفی که تیلور از او به دست داده است، پیوسته در حال گفتگو با خود یا دیگران است. گفتگو ویژگی همیشگی انسان است. انسان زبان‌مند و محکوم به گفتگو است. همچنین، اشاره شد که بنا بر نظر تیلور، در حوزه تفاوت و تکثرات فرهنگی و فکری، گفتگو، یگانه راهکاری است که می‌تواند موجب رفع تعارضات احتمالی و نزدیکی و امتزاج افق‌های فکری و فرهنگی ایرانیان گردد. با این وصف، گفت‌وگو باید همچون راهکاری بی‌بدیل در حوزه تربیتی مورد ملاحظه قرار گیرد.

نیتز<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) وجود پنج خصیصه اخلاقی در طرفین گفتگو را فروتنی، تعهد، اعتماد متقابل، همدلی<sup>۳</sup> و پذیرندگی<sup>۴</sup> دانسته است؛ به طوری که نبود هر یک از این خصایل به حصول یک گفتگوی حقیقی لطمه وارد می‌کند. اکنون می‌توان به طرح این پرسش پرداخت که مهارت گفتگو کردن با لحاظ شرایط اشاره شده، در فضای تعلیم و تربیت فعلی کشور ما چگونه آموخته می‌شود. بنا به نظر پژوهشگران، ایرانیان اصولاً نمره قابل قبولی در انجام گفتگو و حصول توافق ندارند و همچنین نسبت به انتقاد واکنش مناسبی از خود نشان نمی‌دهند (فراستخواه، ۱۳۹۵، صص. ۱۸-۲۱). اما مشکل چیست که ایرانیان در انجام گفتگو و اشتراک دیدگاه‌های مختار خویش در باب مسائل مختلف از توانایی لازم برخوردار نیستند؟ موضوع شگفت‌انگیز این است که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، موضوع گفتگو حتی یک بار مورد اشاره قرار نگرفته است. در سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) نیز این واژه تنها یک بار و آن هم در بیان «ارزش‌های مربوط به جامعه جهانی» و نه ارزش‌های ضروری در جامعه ایران، بدین شکل مورد استفاده قرار گرفته است: «گسترش فرهنگ گفتگو و استفاده از روش‌های مسالمت‌آمیز در حل مسائل بین‌المللی مبتنی بر ارزش‌های توحیدی» (ص. ۶۲). در واقع می‌توان گفت از نگاه نگارندگان

<sup>1</sup> dignity

<sup>2</sup> Knitter

<sup>3</sup> empathy

<sup>4</sup> hospitality

اسناد بالادستی آموزش و پرورش، موضوع گفتگو هیچ ضرورت و موضوعیتی نداشته است که به عنوان یک اصل و یا حتی یک روش در جامعه ایران بدان نگرسته شود.

در فضای مدرسه‌ای کشور ما، هیچ کتاب درسی به طور مجزا در باب گفتگو وجود ندارد. این در حالی است که در برخی کشورها کتاب‌هایی با عنوان کتاب بحث<sup>۱</sup> وجود دارد (مرادی، ۱۳۸۶) که در کلاس مبتنی بر آن، تمام زمان به بحث و اظهار نظر میان دانش‌آموزان درباره موضوع منتخب صرف می‌شود و اصالت کلاس با همین بحث و گفتگو است، نه محتوایی که بدان پرداخته می‌شود. در این کلاس‌ها دانش‌آموزان می‌آموزند که چگونه به دیگری گوش بسپارند و چگونه نظر خویش را به صراحت ابراز نمایند و در صورت ضرورت به اصلاح دیدگاه‌های خویش بپردازند. این کلاس‌ها مقدمه‌ای برای آموختن و ممارست در مهارت گفتگو با همسالان است؛ مهارتی که خلأ آن در کشور ما کاملاً احساس می‌شود.

البته محتوای کتاب‌های درسی مدارس، خالی از اشاره به گفتگو نیست. برای نمونه، در کتاب‌های هدیه‌های آسمان (تعلیم و تربیت اسلامی) دوم تا ششم ابتدایی (۱۳۹۸)<sup>۲</sup>، بخش‌هایی به گفتگو اختصاص داده شده است، ولی این بخش‌ها فرع بر موضوع درس هستند و خود، فی‌نفسه برای تمرین گفتگو طراحی نشده‌اند. گو اینکه باید پذیرفت با وجود یک معلم هوشمند، همین اشارات محدود در کتاب‌های درسی می‌تواند به محملی برای اجرای گفتگو و کسب مهارت گفتگو در میان دانش‌آموزان منتهی شود؛ ولی نکته‌ای که لازم است بدان التفات داشت این است که این اشاره به گفتگو به سادگی می‌تواند نادیده گرفته شود؛ چرا که محتوای کتاب از اصالت بیشتری برخوردار است. البته در کتاب‌های تفکر و سبک زندگی پایه‌های هفتم و هشتم (۱۳۹۸)، موضوع گفتگو با جدیت بیشتری مورد توجه واقع شده است؛ خصوصاً کتاب پایه هشتم که بخشی را با عنوان «آداب گفتگو» مانند «مهارت شنیدن» را مورد توجه قرار داده است. ولی به نظر می‌رسد لازم است این مهارت به عنوان مهارتی اساسی و ضروری از سال‌های نخست آموزشی مورد توجه قرار گیرد و معلمان آموزش‌های ضروری را در این خصوص ببینند.

<sup>۱</sup> discussion book

<sup>۲</sup> پایه اول دبستان فاقد کتاب هدیه‌های آسمان می‌باشد.

## نتیجه‌گیری

چنانکه اشاره شد، همبستگی اجتماعی از مؤلفه‌هایی است که جوامع برای وصول به رشد فرهنگی و توسعه اقتصادی، نمی‌توانند بدان بی‌توجه باشند (هارتگن و آپفینگر، ۲۰۱۴، ص. ۳۴۷). از همین رو، در جامعه متکثر ایران که در پهنه آن اقوام با زبان‌ها و مذاهب مختلف زندگی می‌کنند، لازم است سیاست‌های خاصی مورد ملاحظه قرار گیرد که این تکثر به جدایی و دوری ایرانیان منجر نشود.<sup>۱</sup> بدین ترتیب، پژوهش حاضر در حوزه تعلیم و تربیت می‌تواند گامی به پیش برای رویارویی با چالش‌های اشاره شده باشد.

با این وصف، مبتنی بر دلالت‌های حاصل آمده در پژوهش حاضر، باید نسبت به ارزیابی و بازنگری اسناد بالادستی تربیتی از جمله سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱) اقدام نمود. برای نمونه، مطابق با بند ۳-۷ سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰، ص. ۳۳۰)، می‌توان مضامین این سند را ویرایش و بازنگری کرد و کاستی‌های اشاره شده در این حوزه را مورد توجه قرار داد. عدم توجه به زبان‌های غیرفارسی، ندیدن تکثرهای مذهبی و برخی از موضوعاتی که در بخش دلالت‌ها مورد اشاره قرار گرفت، همه از جمله مواردی هستند که لازم است در اسناد بالادستی تربیتی مورد توجه قرار گیرد.

همچنین، نظر به اینکه سیاست‌های آموزشی نظام تربیت رسمی در ایران به شکل متمرکز مشخص می‌گردد، آنها نیز با عطف نظر به این دلالت‌ها باید تغییراتی متناسب با فضای فرهنگی و قومیتی ایران بیابند؛ برای نمونه، در حوزه زبان مورد استفاده در مدارس، ضمن توجه اساسی به زبان مشترک ایرانیان یعنی زبان فارسی و تلاش در جهت رشد قابلیت‌های دانش‌آموزان در تسلط به آن، می‌توان هم‌زمان رشد و تقویت زبان و فرهنگ دیگر زبان‌های قومی مورد تأیید قانون اساسی کشور را مورد توجه قرار داد. یا در نمونه دیگری می‌توان به سیاست‌های تربیت‌معلم در دانشگاه فرهنگیان اشاره کرد که نسبت به موضوع تعامل و گفتگو و افزایش هنر و مهارت معلمان در این زمینه توجه کافی صورت نگرفته است.<sup>۲</sup>

<sup>۱</sup> حاجیان (۱۳۸۷) از وجود رابطه «بسیار منفی» میان هویت ملی و هویت قومی عرب‌زبانان و کردزبانان حکایت نموده است و این رابطه منفی پدیده‌ای است که رفع آن نیازمند «تلاش بیشتری برای تلطیف مناسبات و تعمیق روابط فرهنگی میان برخی اقوام ایرانی» است.

<sup>۲</sup> بررسی سرفصل دروس نه رشته از رشته‌های مختلف آموزش معلمان (خاص دانشگاه فرهنگیان) مصوب جلسه ۸۶۹ مورخ ۱۳۹۴/۹/۲۸، شورای عالی برنامه‌ریزی آموزشی، درسی نظری و عملی در باب گفتگو وجود ندارد. البته در سرفصل همه این رشته‌ها،

همچنین، چنانکه در متن دلالت‌ها اشاره شد، کتاب‌های درسی نیز شاهد کاستی‌هایی در ملاحظه نکات مورد نظر این پژوهش هستند که طبعاً با بازنگری اسناد بالادستی و سیاست‌های آموزشی نیازمند تغییر و بازنگری خواهند بود.

در نهایت، در حوزه تربیت غیر رسمی، همچون صدا و سیما، نیز توجه به دلالت‌های مورد اشاره می‌تواند زمینه تغییراتی در سیاست‌ها و روندهای جاری آنها گردد. در حقیقت، به رسمیت شناختن همه ایرانیان فارغ از تنوع فرهنگی آنان ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است که نادیده انگاشتن آن در گذشته، موجبات رنجش برخی اقوام و فرهنگ‌های ایرانی را فراهم آورده است (حاجیان، ۱۳۸۷) و به نظر می‌رسد برای اجتناب از بروز شکاف‌های بیشتر میان اقوام و فرهنگ‌های ایرانی و حرکت به سوی ایجاد همبستگی میان همه ایرانیان، خصوصاً در حوزه مبنایی تربیت، لازم است ملاحظات اشاره شده، مورد توجه قرار گیرد.

---

۱۸ واحد با عنوان «دروس تربیتی» که شامل دروسی همچون «اصول و روش‌های تدریس» و «اصول و روش‌های راهنمایی و مشاوره» وجود دارد که بررسی دقیق سرفصل تفصیلی آنها و منابع و مراجعی فهرست شده برای این درس، نمایانگر عدم توجه به ضرورت و اهمیت گفتگو به مثابه یگانه راهبرد پیشبردی و حل اختلافات و تعارضات میان متریبیان است.

## منابع

- احمدی، حمید (۱۳۸۴). قومیت و قوم‌گرایی در ایران: افسانه و واقعیت. تهران: نشر نی.
- احمدی، حمید (۱۳۹۰). بنیادهای هویت ملی ایران، چارچوب نظری هویت ملی شهروندمحور. تهران: نشر پژوهش‌گده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- آخوندزاده، میرزا فتحعلی خان (۱۹۶۳). مکتوبات. چاپ باکو.
- اسلامی ندوشن، محمدعلی (۱۳۹۵). ایران و تنهائیش. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- اشرف، احمد (۱۳۹۸). هویت ایرانی از دوران باستان تا پایان پهلوی (حمید احمدی، مترجم). تهران: نشر نی.
- افشار، ایرج (۱۳۳۸). یگانگی ایرانیان و زبان فارسی. آینده، (۴)، ۳۳-۳۶.
- ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن‌سازی تا امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، (۱)۴، ۸۳-۱۱۰.
- بازگان، مهدی (۱۳۴۳). سازگاری ایرانی، فصل الحاقی روح ملتها، تهران: انتشارات پیام آزادی.
- باقری، خسرو؛ سجادیه، نرگس؛ توسلی، طیبه (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهش‌گده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- برنامه درسی دوره کارشناسی رشته‌های آموزشی زیست‌شناسی، زبان انگلیسی، تاریخ، علوم اجتماعی، شیمی، زبان عربی، مشاوره و راهنمایی، تربیت بدنی، الهیات (۱۳۹۴). شورای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فرهنگیان.
- برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۱). شورای عالی آموزش و پرورش.
- بروجردی، مهرداد (۱۳۸۹). تراشیدم، پرستیدم، شکستم: گفتارهایی در سیاست و هویت ایرانی. تهران: نشر نگاه معاصر.
- بهرنگی، صمد (۱۳۳۶). کندوکاو در مسایل تربیتی ایران. تهران: انتشارات شبگیر.
- پیام‌های آسمان، تعلیم و تربیت اسلامی (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه نهم، دوره اول متوسطه. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- تعلیمات ادیان الهی و اخلاق (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه نهم، دوره اول متوسطه، ویژه اقلیت‌های دینی (کلمی، زرتشتی و مسیحی). تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- تفکر و سبک زندگی (۱۳۹۸). کتاب‌های درسی پایه‌های هفتم و هشتم، دوره اول متوسطه، کتاب مشترک دختران و پسران. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۸). جامعه‌شناسی هویت ایرانی. تهران: پژوهش‌گده تحقیقات استراتژیک مجمع تشخیص مصلحت نظام.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۷). نسبت هویت ملی با هویت قومی در میان اقوام ایرانی. مجله جامعه‌شناسی ایران، (۳) ۹، (۴)، ۱۴۳-۱۶۴.
- رجایی، فرهنگ (۱۳۸۶). مشکله هویت ایرانیان امروز، ایفای نقش در عصر یک تمدن و چند فرهنگ. تهران: نشر نی.
- رجایی، فرهنگ (۱۳۹۵). زندگی فضیلت‌مند در عصر سکولار. تهران: نشر آگاه.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۹). رازدانی و روشنفکری و دینداری. تهران: موسسه فرهنگی صراط.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۴). افسون‌زدگی جدید، هویت چهل تکه و تفکر سیار (فاطمه ولیانی، مترجم). تهران: نشر فرزاد روز.
- شایگان، داریوش (۱۳۹۳). زیر آسمان‌های جهان، مجموعه گفتگوها با رامین جهاننگلو (نازی عظیمی، مترجم). تهران: نشر فرزاد روز.
- شریعتی، علی (۱۳۷۶). بازشناسی هویت ایرانی اسلامی (مجموعه آثار ۲۷). تهران: انتشارات الهام.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۷). درآمدی بر هویت ملی. شیراز: نوید شیراز.
- طباطبایی، سیدجواد (۱۳۸۵). دیباچه‌ای بر نظریه انحطاط ایرانیان. تهران: نگاه معاصر.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵). ما ایرانیان: زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلیقات ایرانی. تهران: نشر نی.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۶۸).
- کاتوزیان، همایون (۱۳۹۴). ایرانیان، دوران باستان تا دوره معاصر (حسین شهیدی، مترجم). تهران: نشر مرکز.

- کچوئیان، حسین (۱۳۸۴). *تطورات گفتمان‌های هویتی ایران، ایرانی در کشاکش با تجدد و مابعدتجدد*. نشر نی، تهران.
- کسروی، احمد (۱۳۵۶). آذری یا زبان باستان آذربایجان.
- کومبز، جرالڈ آر؛ روی، بی. دنیلز (۱۳۹۲). *کاوشگری فلسفی: نقدتوسّعی (ترجمه خسرو باقری)*. در روش شناسی مطالعات برنامه درسی (صص. ۴۳-۶۵). تهران: انتشارات سمت.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مدنی قهفرخی، سعید (۱۳۹۷). بازنگری در حس تعلق: ارزیابی میزان وفاداری ایرانیان به هویت خویش. *فصلنامه مطالعات ایرانی پویه*، ۳ و ۴، ۱۱۸-۱۳۵.
- مرادی، اسدالله (۱۳۸۶). آسیب‌شناسی تربیت دینی (گفتگویی با استادان حوزه و دانشگاه)، جلد دوم. تهران: انتشارات مدرسه.
- مسکوب، شاهرخ (۱۳۸۵). *هویت ایرانی و زبان فارسی*. تهران: نشر فرزاد روز.
- *مطالعات اجتماعی (جغرافیا، تاریخ، مدنی)* (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه نهم، دوره اول متوسطه. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- معلوف، امین (۱۳۹۷). *هویت‌های مرکب (عبدالحسین نیک‌گهر، مترجم)*. تهران: نشر نی.
- ملکیان، مصطفی (۱۳۹۵). *ناسیونالیسم، راه یا بیراهه؟* قابل بازیابی در آدرس اینترنتی:  
<http://www.neelofar.org/index.php/mostafamalekian-2/1574-111295>
- منتظری، سعیدرضا (۱۳۹۵). ۳۹ گویش در ایران وجود دارد، سخنرانی در نخستین همایش زبان بومی. قابل بازیابی در آدرس اینترنتی:  
<https://www.irna.ir/news/82088284/39-> در-ایران-وجود-دارد
- میری، سیدجواد (۱۳۹۷). تأملی درباره ایران؛ واکاوی هویت، ملیت، ایرانیت و سیاست‌گذاری‌های زبانی. تهران: نقد فرهنگ.
- *هدیه‌های اسلامی (تعلیم و تربیت اسلامی)* (۱۳۹۸). کتاب‌های درسی پایه‌های دوم تا ششم دبستان. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- *هویت اجتماعی (کتاب درسی علوم اجتماعی)* (۱۳۹۸). کتاب درسی پایه دوازدهم، دوره دوم متوسطه. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- Amanat, A. (2017). *Iran, a Modern History*. New Haven & London: Yale University Press.
- Ashraf, A. (2012). *Iranian identity*. Retrieved from:  
<http://www.iranicaonline.org/articles/iranian-identity-i-perspectives>
- Bagheri Noaparast, K. (2017). An Epistemological Base for a Dynamic Conception of Civilization and Intercultural Relations. In Lutfi Sunar (Ed.), *Debates on Civilization in Muslim World: Critical Perspectives on Islam and Modernity* (pp. 390-410). Oxford: Oxford University Press.
- Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education*. London and New York: Routledge Press.
- Beiser, F. (2005). *Hegel*. London and New York: Routledge Press.
- Cante, T. (2014). National Identity, Plurality and Interculturalism. *The Political Quarterly*, 85(3), 312-319.
- Engen, T. O. (2014). The Recognition of Students' Origin in Liquid Times. In F. Dervin & H. Ragnarsdóttir (Eds.), *Origins: A Sustainable Concept in Education* (pp. 87-100). The Netherlands: Sense Publishers.
- Felder, F. (2018). The Value of Inclusion. *Journal of Philosophy of Education*, 52, 1-17.
- Hartgen, K. & Opfinger, M. (2014). National Identity and Religious Diversity. *KYKLOS*, 67(3), 346-367.
- Knitter, F. P. (2013). Inter-Religious Dialogue and Social Action. In C. Cornille (Ed.), *The Wiley-Blackwell Companion to Inter-Religious Dialogue* (pp. 133-148). USA: A John Wiley & Sons, Ltd. Publication.



- Mizza D. (2014). The First Language (L1) or Mother Tongue Vs. The Second Language (L2) Model of Literacy Instruction. *Journal of Education and Human Development*, 3(3), 101-109.
- Moran, A. (2011). Identity, Race and Ethnicity. In A. Elliott (Ed.), *Routledge Handbook of Identity Studies*, (pp. 170-185). USA and Canada: Routledge Press.
- Palma A. J. (2012). *Recognition of Diversity: Charles Taylor's Educational Thought*. A Thesis Submitted in Conformity with the Requirements, for the Degree of Doctor of Philosophy, Department of Humanities, Social Sciences, and Social Justice Education. Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Social Studies Kindergarten to Grade 12 (2005). *Alberta Education*, Alberta, Canada.
- Splitter, L. (2007). 'Do the Groups to which I Belong Make Me, Me?' *Journal of Theory and Research in Education*, 5, 261-280.
- Tezcur, G. M. & Asadzade, P. (2019). Ethnic Nationalism versus Religious Loyalty: the Case of Kurds in Iran. *Nations and Nationalism*, 25(2), 652-672.
- Taylor, C. (2003). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1994). The Politics of Recognition. In A. Gutmann (Ed.), *Multiculturalism: Examining the politics of recognition* (pp. 25-73). Princeton: Princeton University Press.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1985). *Human Agency and Language: Philosophical papers 1*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vaziri, M. (1993). *Iran as Imagined Nation*. New York: Paragon House Press.
- Yarshater, E. (1993). Persian Identity in Historical Perspective. *Iranian Studies*, 26(1-2), 141-142.