



## نقش تجربه هنر دو فرهنگی در آموزش میان فرهنگی

(نمونه موردی: کودکان ۹ ساله برزیلی)<sup>۱</sup>

### The Role of Bicultural Art Experience in Intercultural Education (Case study: ۹ Years Old Brazilian Children)

R. Khorshidian (Ph. D), R. Afhami (Ph. D), A. Araghieh (Ph.D), A. Sadeghi (Ph.D)

**Abstract:** The objective of this research is to study the role of intercultural education through bicultural art experience for improving intercultural competence. To this aim, an action research was designed as a qualitative study to introduce different aspects of Persian culture among ۹ years old Brazilian children. It included four steps: making interest, comparing two cultures, experiencing bicultural art creation and evaluating its durability. The triangulation of data as a method kind was used for the validity and reliability. The results indicate the effects of art experience on improving cultural understanding. Furthermore, bicultural art experience was effective for shifting from denial stage, decreasing polarization significantly. It also increased the ability of minimization and acceptance. Finally, art experience caused durability of intercultural understanding among children.

**Keywords:** bicultural art experience, intercultural, intercultural sensitivity, Children, Brazil

دکتر رائیکا خورشیدیان<sup>۲</sup>، دکتر رضا افهمنی<sup>۳</sup>، دکتر علیرضا صادقی<sup>۵</sup>، دکتر علیرضا عراقیه<sup>۴</sup>

**چکیده:** هدف پژوهش حاضر بررسی ادراک و ارتقاء صلاحیت میان فرهنگی از طریق تجربه هنری در بین فرهنگ ایران و برزیل بوده است. روش پژوهش کیفی از نوع اقدام پژوهی بوده و شرکت کنندگان شامل دانش آموزان ۹ ساله برزیلی می باشند. در این پژوهش تلاش شده است تجربه آموزشی در چهار مرحله علاقه مندسازی، مقایسه دو فرهنگ، تجربه خلق هنر دو فرهنگی و بخش دیرپایی تجربه موردنی بررسی قرار گیرد. برای پایابی و اعتبار یافته ها از روش مثبت سازی داده ها از نوع روش شناختی استفاده شده است. یافته ها نشانگر افزایش ادراک فرهنگی از طریق تجربه هنری بوده است. همچنین تجربه هنری دو فرهنگی در خروج شرکت کنندگان از انکار و کاهش محسوس قطیبیت گرایی مؤثر بوده و سبب تقلیل تمايز و پذیرش میان فرهنگی شده است. تجربه هنری سبب دیرپایی تجربه ادراک میان فرهنگی در کودکان می گردد.

**کلیدواژه ها:** تجربه هنر دو فرهنگی، میان فرهنگی، حساسیت میان فرهنگی، کودکان، برزیل.

<sup>۱</sup> این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان ارائه الگوی تجربه هنری با هدف آموزش و ارتقاء صلاحیت میان فرهنگی در کودکان (مطالعه موردی: هنر دو فرهنگی) می باشد که در دانشگاه تربیت مدرس در تاریخ ۹۷/۲/۱۷ دفاع شده است. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۴/۱۱ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۰/۱۰

<sup>۲</sup> دانش آموخته دکتری، گروه پژوهش هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس، رایانامه: raika.khorshidian@modares.ac.ir & raika.khorshidian@gmail.com

<sup>۳</sup> دانشیار گروه پژوهش هنر و معماری، دانشگاه تربیت مدرس. (نویسنده مسئول) رایانامه: afhami@modares.ac.ir

<sup>۴</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اسلامشهر، ایران. رایانامه: araghieh@iiau.ac.ir

<sup>۵</sup> استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، رایانامه: sadeghi@atu.ac.ir

## مقدمه

يونسکو یکی از رسالت‌های آموزش قرن بیست و یکم را دستیابی به تقویت روابط میان فرهنگی به معنای توسعه احترام به دیگری، توانایی دیدن جهان از منظر دیگر افراد، توانایی مکالمه و انطباق بر دیدگاه‌های آنها، برقراری رابطه با آنها و توسعه فروتنی فرهنگی (يونسکو، ۲۰۱۳) از طریق آموزش میان فرهنگی یعنی شیوه گذار از حضور منفعت‌الانه، به روشی پایدار و پویا در همزیستی میان فرهنگ‌ها و جوامع چندفرهنگی می‌داند (يونسکو، ۲۰۰۷). در دنیایی که فرهنگ‌ها از انحصار قلمرو مکانی و مراجع صرفاً ملی و محلی رها شده‌اند؛ نظام‌های فکری و ارزش‌های افراد به تتفیقی از چندفرهنگ متمایل شده است (صادقی، ۱۳۹۱) و این شیوه آموزش می‌خواهد توانایی کودکان برای برقراری ارتباط با مردم دیگر فرهنگ‌ها را ارتقاء بخشد، آنها را نسبت به تنوع فرهنگی مشتاق سازد و تعامل میان افراد دارای پس‌زمینه فرهنگی مختلف را تقویت نماید (لیوا<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ موئز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷؛ میکو-سرین<sup>۳</sup> و کاوا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴).

هدف افزایش حساسیت میان فرهنگی<sup>۵</sup> و توانایی پاسخگویی مؤثر فرد به تفاوت‌های فرهنگی (استرفون<sup>۶</sup>؛ ۲۰۰۳؛ ۴۴۸ - بنت<sup>۷</sup>؛ ۱۹۹۳) آن را تجربه پدیدارشناشانه تفاوت فرهنگی می‌خواند - افزایش تمايل فعال فرد در برانگيزاندن خود به فهم، احساس، قدردانی و پذيرش تنوع فرهنگی است (چن<sup>۸</sup> و اشتروسا<sup>۹</sup>، ۱۹۹۸؛ پری<sup>۱۰</sup> و سوتول<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۱). الگوی توسعه حساسیت میان فرهنگی<sup>۱۲</sup> بنت (۱۹۹۳)، بر اساس

<sup>۱</sup> Leiva

<sup>۲</sup> Muñoz

<sup>۳</sup> Micó-Cebrián

<sup>۴</sup> Cava

<sup>۵</sup> Intercultural Sensitivity

<sup>۶</sup> Straffon

<sup>۷</sup> Bennett

<sup>۸</sup> Chen

<sup>۹</sup> Starosta

<sup>۱۰</sup> Perry

<sup>۱۱</sup> Southwell

<sup>۱۲</sup> Developmental Model of Intercultural Sensitivity

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

حساسیت میانفرهنگی افراد را در طیفی قرار می‌دهد که از جهت‌گیری قوم‌محورانه<sup>۱</sup> (افرادی دارای حساسیت فرهنگی پایین) آغاز و به جهت‌گیری قومی نسبی‌گرایانه<sup>۲</sup> (افرادی دارای حساسیت فرهنگی بالا) ختم می‌شود. این طیف حساسیت میانفرهنگی را در قالب شش مرحله: انکار<sup>۳</sup>، دفاعی<sup>۴</sup> وارانگی<sup>۵</sup>، تقلیل تمايز<sup>۶</sup>، پذیرش<sup>۷</sup>، انطباق با تفاوت‌ها<sup>۸</sup> و درهم‌آمیزی<sup>۹</sup> تعریف می‌کند (بنت و بنت، ۲۰۰۴). طیف توسعه حساسیت میانفرهنگی (همر، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۹) با اتكاء به الگوی فوق، از ذهنیت تکفرهنگی<sup>۱۱</sup> به سمت انتقالی<sup>۱۰</sup> و نهایتاً میانفرهنگی یا جهانی<sup>۱۲</sup> منتهی می‌شود؛ او قطبیت‌گرایی<sup>۱۳</sup> را جایگزین مرحله دفاعی/وارانگی می‌کند. فرد با پیشرفت در این طیف، به مرور الگوهای فرهنگی، ادراکی و رفتاری خود را یکی از انواع گوناگون و هم‌سطح سایر الگوهای ادراکی و رفتاری دیگر فرهنگ‌ها خواهد دید و درنهایت و در مرحله انطباق، فرد توان تغییر منظر فرهنگی خود به دیگر فرهنگ‌ها را می‌یابد. هدف از این آموزش، دستیابی به صلاحیت میانفرهنگی<sup>۱۵</sup> به معنای توانایی تعامل مؤثر و مناسب با فرهنگ دیگری، از چهار بعد دانش<sup>۱۶</sup>، انگیزه<sup>۱۷</sup>، مهارت<sup>۱۸</sup> و رفتار<sup>۱۹</sup> است و ارتقای آن در کودکان منوط به

---

<sup>۱</sup> ethnocentric

<sup>۲</sup> ethnorelative

<sup>۳</sup> Denial

<sup>۴</sup> Defense

<sup>۵</sup> Reversal

<sup>۶</sup> Minimization

<sup>۷</sup> Acceptance

<sup>۸</sup> Adaptation

<sup>۹</sup> Integration

<sup>۱۰</sup> Hammer

<sup>۱۱</sup> Monocultural

<sup>۱۲</sup> Transitional

<sup>۱۳</sup> Global

<sup>۱۴</sup> Polarization

<sup>۱۵</sup> Intercultural Competence

<sup>۱۶</sup> Knowledge

<sup>۱۷</sup> Attitude

<sup>۱۸</sup> Skill

<sup>۱۹</sup> Behavior

توان عمل در واقعیت است، نه در انباشت ذهنی آن‌ها از گزاره‌ها و اطلاعات در مورد دیگر فرهنگ‌ها (پری و سوتول، ۲۰۱۱). این امر شامل مهارت کشف و تفسیر شواهد و رخدادهای یک فرهنگ دیگر، توضیح و تطبیق آن از طریق خود و برقراری ارتباط و تعامل در موقعیت‌های بحرانی است (بیرام،<sup>۱</sup> ۱۹۹۷).

در سال‌های اخیر، روش‌های سنتی آموزش آگاهی فرهنگی<sup>۲</sup>، جای خود را به روش‌های تعامل میان‌فرهنگی<sup>۳</sup> برای ادراک متقابل فرهنگی<sup>۴</sup> می‌دهد و در این میان، افزایش ادراک فرهنگی از طریق تجربه هنری، ابزاری برای تعامل میان‌فرهنگی تلقی می‌شود. با مقالات نادانر<sup>۵</sup> و روینویتز<sup>۶</sup> در سال ۱۹۸۳، نقش هنر به عنوان ابزاری در ادراک بین‌افرهنگی و آموزش میان‌فرهنگی برای نگریستن از چشم‌اندازهای فرهنگی مختلف و توامندسازی افراد برای فهم و درک خود و دیگری موردنمود توجه قرار گرفت. در این راستا، برخی پژوهشگران از اثر هنری یا هنرمند فرهنگی دیگر برای آموزش بهره‌گرفته‌اند (استوکروچی<sup>۷</sup>؛ باد<sup>۸</sup>؛ ۲۰۱۱؛ فورنیس<sup>۹</sup>؛ ۲۰۱۵)؛ چرا که آموختن از دیگران، مؤثرتر از آموختن درباره دیگران است. گام دیگر، تجربه هنر دیگر فرهنگ‌ها بوده است. جلینو<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۱) اجرای هنر دیگران فرهنگ‌ها توسط کودکان را تجربه‌ای متفاوت برای آنان و ابزاری برای درک و احترام به شیوه زندگی دیگران، توجه به یگانگی روح انسان‌ها و درک ریشه‌ها، آداب، سنت و هویت فرهنگی خود آن‌ها می‌داند. کیان و همکاران (۱۳۹۲) نیز تربیت هنری را آموزشی بدون مرز و ابزاری برای درک مصالحه‌جویانه و فرآگیر فرهنگ‌های گوناگون و حصاری (۱۳۹۲) ابزاری برای بروز تفاوت‌های دانش‌آموزان و افزایش آگاهی و احترام آنان به دیگر فرهنگ‌ها می‌داند.

<sup>۱</sup> Byram

<sup>۲</sup> Cultural Awareness

<sup>۳</sup> Intercultural Interaction

<sup>۴</sup> Cross-Cultural Awareness

<sup>۵</sup> Nadaner

<sup>۶</sup> Rubinowitz

<sup>۷</sup> Stokrocki

<sup>۸</sup> Bode

<sup>۹</sup> Furniss

<sup>۱۰</sup> Gelineau

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

لوپزداسیلوا<sup>۱</sup> و آدلینا ویلاس بواس<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، کلمت<sup>۳</sup> (۱۹۹۳)، دوی<sup>۴</sup> (۱۹۸۹)، آیزنر<sup>۵</sup> (۱۹۹۷)، گاسمن<sup>۶</sup> و اپستین<sup>۷</sup> (۲۰۰۲) و توماس<sup>۸</sup> و سیلک<sup>۹</sup> (۱۹۹۰) بر اهمیت آموزش تصویری بر ارتقاء آموزش میان‌فرهنگی تأکید کرده‌اند. لی<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۲) بر روی تجارب آموزش هنر آسیایی در آمریکا متمرکز و برخلاف پژوهش‌های پیشین و مقایسه هنر در بسترها فرهنگی گوناگون در صدد آزمون افراد دارای تجربه هنری و آموزش میان‌فرهنگی برمی‌آید و نشان می‌دهد که افراد دارای پیشینه مختلف دارای این تجربه میان‌فرهنگی و همچنین مریان آن‌ها به عنوان افراد هایبریدی رشد هویتی جدیدی یافته و ضمن دستیابی به تجارب، فرصت‌ها و پیشرفت‌های کاری، به واسطه تجربه بین‌فرهنگی هنر، توانسته‌اند از چشم‌اندازهای مختلف به آموزش و هنر بنگرند و به واقعیت جامعه جهانی نزدیک‌تر شوند. پایان‌نامه کانگ<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۴) و پژوهش دیگر او (۲۰۱۵) بر روی آموزش چندفرهنگی هنر در کره‌جنوبی، هنر را فشارسنج چندفرهنگی جامعه معرفی می‌کند. در تحقیقات کیفی او با موضوع هنر، تغییرات هنر معاصر کره‌جنوبی، نتیجه تجارب آموزش چندفرهنگی هنر معرفی می‌شود. هنری<sup>۱۲</sup> و کستانینو<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۵) نیز تأثیر طولانی‌مدت تجربه آموزش هنر به کودکان توسط دانشجویان ایتالیایی را بر افزایش اعتمادبه نفس معلمان و موفقیت آنان در آموزش زبان دوم و کمک به افزایش تجربه درک فرهنگی آنان مؤثر دانسته‌اند.

<sup>۱</sup> Lopes da Silva

<sup>۲</sup> Adelina Villas-Boas

<sup>۳</sup> Clement

<sup>۴</sup> Dewey

<sup>۵</sup> Eisner

<sup>۶</sup> Gasman

<sup>۷</sup> Epstein

<sup>۸</sup> Thomas

<sup>۹</sup> Silk

<sup>۱۰</sup> Lee

<sup>۱۱</sup> Kang

<sup>۱۲</sup> Henry

<sup>۱۳</sup> Constantino

## بیان مسئله و چارچوب نظری

همان‌گونه که در قبل گفته شد، آموزش چندفرهنگی منجر به تدوین و فرموله کردن راه حل‌های خلاق و نو برای مسائل فردی و اجتماعی و ترویج نگرش مثبت نسبت به خود و دیگر گروه‌های فرهنگی می‌گردد و این مهم در ایجاد فضای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌های گوناگون مؤثر است (عراقیه و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱). دستی بانی به صلاحیت فرهنگی در دنیای چندفرهنگی امروز نیازمند ارائه راهکارهایی برای آموزش آن به کودکان دبستانی است (پری و سوتول، ۲۰۱۱). زیرا تحقیقات نشان می‌دهد که در کودکان افزایش صلاحیت میان‌فرهنگی موجب توسعه رضایت آن‌ها از زندگی، ارتقاء سلامت روانی و تجهیز آن‌ها به ابزارهایی برای عمل در موقعیت‌های حال و آینده می‌گردد (میکو سربین و کاوا، ۲۰۱۴). اما با وجود، پتانسیل بالای این گروه برای رشد، تعداد تحقیقات در رده سنی کودکان دبستانی در مورد صلاحیت فرهنگی (سانهونزا<sup>۱</sup> و کاردونا<sup>۲</sup>؛ ۲۰۰۹؛ سانهونزا و سایرین، ۲۰۱۲؛ میکو سربین و کاوا، ۲۰۱۴) و ارتباطات میان‌فرهنگی (أُثمن<sup>۳</sup> و سایرین، ۲۰۱۲) بسیار اندک است.

تحقیقات اخیر حاکی از این است که شرکت در یک تجربه بین‌فرهنگی می‌تواند منجر به خلق هویت فرهنگی هایبرید<sup>۴</sup> گردد (لی، ۲۰۱۲)؛ هایبریدیتی علاوه بر تأثیر در آینده هنری (کانگ ۲۰۱۴ و ۲۰۱۵) و شاید مانند تمرین‌های هایبرید زبانی (گوتیرز<sup>۵</sup> و سایرین، ۱۹۹۹) می‌تواند بستر زایایی برای توسعه ادراک میان‌فرهنگی فراهم نماید. ایده کشش هم‌زمان به دو جهت با دو تأثیر متفاوت، اما ترکیب آن‌ها در یک تجربه را می‌توان با عنوان «هایبریدیتی»<sup>۶</sup> تعریف کرد. به نقل از کروولیکاس<sup>۷</sup> (۲۰۱۰)، تلفیق<sup>۸</sup> تلاش برای آشتنی دادن دو سنت، اعتقاد، مکتب یا تفکر متفاوت برای شرح

<sup>۱</sup> Sanhueza

<sup>۲</sup> Cardona

<sup>۳</sup> Othman

<sup>۴</sup> Hybrid

<sup>۵</sup> Gutiérrez

<sup>۶</sup> Hybridity

<sup>۷</sup> Krulikas

<sup>۸</sup> Syncretism

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

دوفرهنگ‌گرایی<sup>۱</sup> است؛ کوششی که برای متناسب شدن هم‌زمان با دو فرهنگ، به خلق یک خرده‌فرهنگ سوم منجر می‌گردد. طی تجربهٔ تلفیق، دانش اکتسابی از هر فرهنگ تغییر نموده و خرده‌فرهنگ سوم یگانه و منسجمی می‌آفریند که در آثار هنری آن، تنش درونی خالق و کشمکش بین دو فرهنگ مشهود است. هایبریدیتی نائل آمدن به ترکیب نوآورانه‌ای است که از عاریت گرفتن ایده‌ها، زبان‌ها و الگوهای تجربه‌شده حاصل شده است و مطالعهٔ آن بررسی ترکیب و ستز دو فرهنگ مختلف است که در تماس با یکدیگر قرار گرفته‌اند.

با این توضیحات این پژوهش در پی بررسی این موضوع بوده است که تجربهٔ دو فرهنگی چه نقشی می‌تواند در ادراک و ارتقاء صلاحیت میان‌فرهنگی کودکان داشته باشد. پژوهش حاضر با انتکاء به پیشینهٔ بیان‌شده و اهمیت آموزش میان‌فرهنگی به کودکان و نقش هنر در آموزش و استفاده از شیوهٔ تعاملی، به طراحی روشی جدید برای خلق تجربهٔ هنر دو فرهنگی باهدف توسعهٔ قابلیت میان‌فرهنگی کودکان پرداخته است. بخش نوآورانه تحقیق حاضر به کارگیری جنبهٔ دو فرهنگی یا خلق هنر هایبریدی در تجربهٔ هنری است؛ که از طریق این تجربه، صلاحیت میان‌فرهنگی کودکان را هر چه بیشتر به ذهنیت میان‌فرهنگی به‌خصوص مرحله انباطی با تفاوت‌ها نزدیک سازد.

از آنجاکه از طرفی دیگر این روش آموزشی میان‌فرهنگی برای اثربخش بودن باید متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و جامعه موربد بررسی و به‌تبع آن متوجه ویژگی‌های فرهنگی یادگیرندگان باشد (صادقی، ۱۳۹۱)؛ تجربهٔ مزبور در قالب معرفی هنر و فرهنگ ایران در قالب فرهنگ مقصد برای کودکان برزیل طراحی شده و به‌منظور تأمین تناسب با ویژگی‌های فرهنگی آن‌ها در فرآیند تجربهٔ خلق هنر دو فرهنگی، از فرهنگ بومی برزیل به عنوان فرهنگ مبدأ استفاده شده است.

بدین ترتیب سوالات پژوهش بر اساس طیف حساسیت میان‌فرهنگی (بنت و بنت، ۲۰۰۴؛ همر، ۱۹۹۹؛ ۲۰۰۹) چنانچه در مقدمه بیان شد به شرح ذیل است. از میان شش

---

<sup>۱</sup> Biculturalism

مرحله طیف حساسیت میانفرهنگی، سطح اول که انکار بود، به دلیل آشنایی اولیه که در گام نخست شکل گرفت در نقاشی‌ها موجود نبود و حذف شد:

۱- تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح قطبیت‌گرایی (دفاعی/وارانگی) فرهنگی دانشآموزان دارد؟

۲- تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح تقلیل تمایز فرهنگی دانشآموزان دارد؟

۳- تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر پذیرش فرهنگی دانشآموزان دارد؟

۴- تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر انطباق فرهنگی دانشآموزان دارد؟

۵- تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر درهم‌آمیزی فرهنگی دانشآموزان دارد؟

۶- آیا تجربه میانفرهنگی پیشنهادی دیرپا هست؟

### روش پژوهش

روش پژوهش مورد استفاده کیفی و از نوع اقدام‌پژوهی است و مطالعه و حضور در میدان پژوهش در مجموع پنج ماه به طول انجامید. پژوهشگر ایرانی در ابتدای فعالیت خود در مدرسه ابتدایی خصوصی کریتیو<sup>۱</sup> در شهر فلوریانوپلیس<sup>۲</sup> استان سانتاتکاترینا<sup>۳</sup> برزیل متوجه شد که مشارکت‌کنندگان آشنایی چندانی با ایران نداشتند و در پاسخ به میزان آشنایی با ایران، تنها اطلاعاتی کلی و مغشوش درباره موقعیت ایران در خاورمیانه و وجود جنگ در این منطقه را عنوان می‌کردند. پس از بررسی کتب درسی ابتدایی مدارس برزیل پژوهشگر اقدام به طراحی برنامه‌ای نمود که ضمن اینکه قابلیت ارتقاء میزان صلاحیت میانفرهنگی کودکان را داشته باشد آنان را با فرهنگ ایران به عنوان فرهنگ هدف آشنا سازد و وضعیت موجود را به وضعیت مطلوب تر ارتقاء و بهبود دهد. برنامه طراحی شده چند بار اجرا و اصلاح گشت و علاوه بر پژوهشگر، تعدادی از معلمین برزیلی مدرسه نیز ناظر پیشرفت کار بودند. لازم به ذکر است که شرکت‌کنندگان شامل تعداد ۵۳ کودک دختر و پسر بودند. ۵۱٪ مشارکت‌کنندگان دختر و ۴۹٪ پسر

<sup>۱</sup> Colégio Criativo

<sup>۲</sup> Florianópolis

<sup>۳</sup> State of Santa Catarina

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

بودند. برقراری ارتباط با کودکان از طریق معلم انگلیسی مدرسه و فضای کلاس معمول ایشان انجام شد و اجرای طرح در طی دو کلاس ۶۰ دقیقه‌ای و در آگوست ۲۰۱۵ انجام شد. بیرام (۱۹۹۷)، اینگولسرود<sup>۱</sup> و سایرین (۲۰۰۲)، یاکوبسن<sup>۲</sup> و سایرین (۱۹۹۹)، مندنهاال<sup>۳</sup> و سایرین (۲۰۰۴) و پری و سوتول (۲۰۱۱) تأکید می‌کنند که برای سنجش قابلیت میان‌فرهنگی روش‌های کیفی، شیوه‌هایی عمیق‌تر، نزدیک‌تر به واقعیت و احتمالاً دقیق‌ترند، علاوه بر این روش‌های کیفی نظری مصاحبه برای گروه سنی کودکان و در راستی تداوم بازخوردهای آنان در آینده مناسب‌تر و مؤثرتر است (میکو سرین و کاو، ۲۰۱۴). از این‌رو، گردآوری اطلاعات حین اجرای مراحل طرح به صورت کیفی انجام شد. این داده‌ها در گام اول و دوم در قالب مصاحبه و یادداشت نمودن واکنش‌های کودکان، عکس‌برداری و فیلم‌برداری و در گام سوم در قالب نقاشی آنان و در گام چهارم در قالب نامه‌های ارسال شده به پژوهشگر بود.

طرح در چهار مرحله اجرا شد. گام نخست، شامل آشنایی کودکان با فرهنگ مقصد از طریق نمایش رسانه‌ای به مدت ۲۰ دقیقه؛ گام دوم شامل مدیریت فضای پرسش و پاسخ برای جواب دادن به کنجدکاوی‌های کودکان درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های دو فرهنگ و گام سوم شامل آزاد گذاشتن کودکان خلق تجربه هنری دو فرهنگی و درگیر شدن عملی با فرهنگ مقابل و مصاحبه با آن‌ها به‌منظور اطلاع از ایده‌های بازتاب یافته، به‌منظور استفاده در تفسیر آثار بود. درنهایت و به‌منظور سنجش دیرپایی تجربه، بعد از یک سال، همراه با نمایش فیلمی از آثار آنان مصاحبه دیگری به‌منظور درک میزان تداوم تجربه در ذهن آن‌ها انجام گرفت. هدف از تدوین مراحل فوق به شرح زیر است:

**گام نخست، فرآیند علاقه‌مندسازی:** این گام بر منظور مقابله با مرحله نخست الگوی توسعه‌ای حساسیت میان‌فرهنگی، یعنی انکار که در آن فرهنگ خود، تنها فرهنگ واقعی تلقی می‌شود؛ با اجتناب از سایر فرهنگ‌ها همراه است و افراد با انسوای فیزیکی و

<sup>۱</sup> Ingulsrud

<sup>۲</sup> Jacobson

<sup>۳</sup> Mendenhall

روانی از تفاوت‌ها، از آن‌ها پرهیز می‌کنند (بنت و بنت، ۲۰۰۴) اجرا شد. این حالت بیشتر در شرایط تجربه اندک افراد از زمینه‌های فرهنگی گوناگون رخ می‌دهد و برای خروج از آن، فرد باید با گوناگونی‌های فرهنگی رویرو شود. این فرایند با ایجاد یک سری از دسته‌بندی‌ها برای فهم تنوع فرهنگی همراه است (همر، ۲۰۰۹) و آگاه‌سازی فرهنگی بهترین روش برای ارتقاء از این مرحله و تسهیل درک از تفاوت‌ها است (بنت، ۱۹۸۶).

گام اول یعنی آشنایی کودکان با فرهنگ مقصد باهدف علاقه‌مندسازی آنان انجام شد. این گام شامل آشنایی مستقیم کودکان با تصاویر و توضیحات نماینده ایران و نیز توضیح پرچم و نقشه ایران، تنوع جغرافیایی و ویژگی‌های طبیعی نظیر قله دماوند، تنوع زیستی و گونه‌های خاص گیاهی و جانوری، تنوع فرهنگی از جمله پوشش، آداب و رسوم، هنر و معماری، صنایع دستی، سوغات و غذاهای سنتی، نمادهای فرهنگی و ملی همچون برج‌های میلاد و آزادی بود. در ادامه، یک ویدیوی دهدیقه‌ای شامل تصاویر و موسیقی فولکلور مناطق گوناگون که جنبه‌های مختلف ایران قدیم و معاصر نظیر جاذبه‌های طبیعی، تاریخی، فرهنگی و فناوری مدرن را به همراه معرفی اجمالی تنوع قومی و طبیعی نشان می‌داد پخش شد.

گام دوم، فضای پرسش و پاسخ و کنجدکاوی‌های کودکان: برنامه این مرحله، شامل مدیریت فضای بحث کردن و پاسخ دادن به کنجدکاوی‌های کودکان درباره تفاوت‌ها و شباهت‌های دو فرهنگ بود. در این مجموعه از سوالات، پرسش از میزان شناخت ایرانیان از بزریل، غذا، رقص، فستیوال‌ها و اعياد، علاقه‌مندی نسبت به اینکه آبادان در بین علاقه‌مندان فوتیال، بزریل ایران خوانده می‌شود؛ همچنین میزان پیشرفت‌ه بودن ایران و توجه به حیوانات دو سرزمین و طبیعت از موارد مهم بودند.

پرسش پیرامون رقص ایران و نمایش ویدیوهایی از رقص‌های اصیل قومی ایران، موجب تلاش آن‌ها برای تقلید حرکات در کلاس و نشانگر افزایش انگیزه آن‌ها و تلاش برای بروز رفتار فعل حاکی از تلاش برای تطبیق خود با فرهنگ دیگر در قالب غیرکلامی گردید.

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

پرسش درباره آینهای ایرانی با توضیحات شنیداری و تصویری نماینده ایران در مورد نوروز و ارتباط آن با تقویم ایرانی و تعادل بهاری و اشاره به تفاوت فصول و آب و هوا در ایران و بزرگی، با توجه ویژه آنها به شباهت پوشش حاجی‌فیروز و سانتا کلازا، با پرسش پیرامون هدایای او برای کودکان همراه بود.

همان‌طور که در قبل هم گفته شد، یکی از پرسش‌های دانش‌آموزان پیرامون میزان شناخت از فرهنگ آنها و ابراز خوشحالی از شناسایی فوتبال آنها در ایران و تمایل ایرانیان به این کشور بود.

گام سوم، خلق تجربه هنر دو فرهنگی در فضای شاد و آزاد؛ مهم‌ترین بخش برنامه که ۲۰ دقیقه به طول انجامید، آزاد گذاشتن کودکان برای خلق یک تجربه هنری دو فرهنگی و درگیر شدن عملی با فرهنگ مقابله بود. در این گام از کودکان خواسته شد که آنچه را از فرهنگ خود دوست دارند با بخش‌هایی که از فرهنگ ایران برداشت کرده و به آن علاقه پیداکرده‌اند برگزینند و با یکدیگر ترکیب کنند و در قالب یک تصویر بر روی کاغذ A۴ و به کمک مداد رنگی ارائه نمایند. در این مرحله به مطالبات کودکان مبنی بر نمایش مجدد بعضی از تصاویر یا نمادها همچون پرچم و... به منظور اینکه آن را به منظور به کار بردن در نقاشی دوباره ببینند پاسخ داده شد. کودکان در این مرحله تصوراً اشان را از طریق هنر گسترش دادند و پل‌های گوناگونی برای پیوند دادن دو فرهنگ مجسم نموده و به تصویر کشیدند.

به منظور درک و طبقه‌بندی رویکردهای آنها، از پنج سطح قطبیت‌گرایی، تقلیل تمايز، پذیرش، انطباق و درهم‌آمیزی و تعاریف آنها و تحلیل ما به ازای آنها در تصاویر استفاده شد. سطح قطبیت‌گرایی، با شناسایی فرهنگ رویرو، اما تأکید بر اهمیت فرهنگ خود همراه است. تقلیل تمايز، بر چهارچوبی وحدت‌بخش متکی است. سطح پذیرش بر درک فرهنگ رویرو از سمت فرد با وجود ادراک تمايز آن از فرهنگ خود مشخص می‌شود. مرحله انطباق، دستیابی به قابلیت نگرش به جهان از منظر دیگر فرهنگ‌ها است و درهم‌آمیزی فرهنگی شرایطی است که در آن فرد امکان تغییر سریع منظر فرهنگی خود را دارد (بنت و بنت، ۲۰۰۴) بر این اساس تحلیل تصاویر کودکان صورت

پذیرفت. گفتنی است در موارد مبهم، از توضیحات تکمیلی کودکان و ترجمه آن توسط معلم انگلیسی استفاده شد. بهاین ترتیب کارهای کودکان از نظر میزان دستیابی به سطوح مختلف توسعه حساسیت میان فرهنگی طبقه‌بندی شد. بهمنظور اطمینان از نتایج، تحلیل بر مبنای کدگذاری آثار و دسته‌بندی به منظور درک سطح دستیابی به صلاحیت میان فرهنگی انجام گرفت. بهمنظور اطمینان از روایی و پایایی کدگذاری مذبور از سه نفر از اساتید این حوزه خواسته شد تا آثار را بر مبنای الگوی مذبور مرتب ساخته و مواردی در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت که سطح آن از سوی دو نفر از اساتید تأیید شد.

گام چهارم، سنجش دیرپایی تجربه دو فرهنگی: در این مرحله به منظور دستیابی به دیرپایی تجربه در کودکان، پس از یک سال، فیلم تهیه شده توسط نماینده ایران از تجارب گذشته کودکان با تصاویری از دو کشور و یک موسیقی مرکب از ملودی‌های گوناگون ایرانی، برای شرکت‌کنندگان در برزیل ارسال شد، سپس آن فیلم توسط معلم انگلیسی نمایش داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا در مورد تجربه پیشین و احساسات در مورد ایران، نظر خود را بنویسند. پاسخ در قالب یک نامه به زبان پرتغالی همراه با نقاشی، به همراه ترجمه معلم انگلیسی، برای نماینده ایران ارسال گردید.

### گزارش یافته‌ها

سؤال اول: تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح قطبیت‌گرایی (دافعی/وارانگی) فرهنگی دانش‌آموزان دارد؟

سطح قطبیت‌گرایی با شناسایی فرهنگ هدف اما با تأکید بر اهمیت فرهنگ برزیل همراه بود. برای شناسایی فرهنگ ایران کودکان با پرسش و پاسخ، توانایی و کنجدکاری خود را ابراز می‌کردند. این موارد نشانگر توانایی کودکان در طبقه‌بندی عناصر فرهنگ مبدأ، معادل‌یابی آن در فرهنگ مقصد و تلاش برای طبقه‌بندی آن‌ها و طرح پرسش جهت رفع ابهامات در مورد شباهت‌ها و تفاوت‌های این معادلهای فرهنگی بودند. عمده پرسش‌ها حول مقوله غذا، پول رایج، موسیقی، رقص، مراسم و زبان مطرح گردید. در

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

تمام مدت سعی شد تا از جستجوی آنلайн و نمایش تصاویر برای پاسخگویی بهتر به دانشآموزان استفاده شود.

در مبحث قطبیت‌گرایی تنها یک تصویر، بازتاب قطبیت‌گرایی با رویکرد تدافعی در برتر دانستن فرهنگ مبدأ بود. این تصویر برتری برزیل در قالب یک مسابقه فوتبال فرضی میان دو فرهنگ را به تصویر کشیده بود. در این اثر هیچ نشانه‌ای حاکی از وارونگی وجود نداشت. این رفتار را باید در زمرة رفتارهایی دانست که در آن رقابت بر سر حفظ ارزش‌های ملی اهمیت زیادی دارد که در قالب سوالات گام دوم نیز در مورد میزان شناخت و احترام فرهنگ مقصد نسبت به مبدأ نیز مطرح گردید. برای برنامه‌ریزی موضوعی تجارب هنر دو فرهنگی، باید رابطه میان موضوعات و مقوله غرور ملی با دقت طراحی گردد و از آن در راستای صحیح بهره‌برداری شود تا در ارتقاء ادراک میان فرهنگی مؤثر قرار گیرد.

**سؤال دوم:** تجربه میان فرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح تقلیل تمایز فرهنگی دانشآموزان دارد؟

در تقلیل تمایز بر چهارچوب وحدت بخشی در تجربه دو فرهنگی تأکید می‌شود. آثار این رده، نمایانگر عناصر مشابه از دو فرهنگ بود، که کودک با توجه به تجربه زیسته منظر فرهنگی خود بدان‌ها پی برده و توانایی خود برای نمایش مشابهت‌های فرهنگ را نشان داده بود. همچنین برخی از نمادهای جهانی مشترک فرهنگی مانند خورشید و قلب در تعدادی از نقاشی‌های کودکان دیده می‌شد. بازی فوتبال عامل مهمی به عنوان انسجام دو ملت بود که بر خلاف قطبیت‌گرایی، بر نتایج مساوی تأکید داشت. عنصر دیگر تله‌کابین بود که در برزیل یک وسیله حمل و نقل معمول شهری در برخی نقاط برزیل است و آن‌ها به دلیل دیدن تله‌کابین توچال، آن را عنصری مهم در فرهنگ مقصد ارزیابی کرده و به عنوان عاملی وحدت‌بخش که دو کشور را به هم مرتبط می‌سازد، در نقاشی خود بر آن تأکید داشتند. آنان همچنین پل معروف شهر خود را با نمونه مشابهی در ایران عامل مشترکی دیدند که می‌تواند برای اتصال دو سرزمین به کار رود.

### سؤال سوم: تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر سطح پذیرش فرهنگی دانشآموزان دارد؟

سطح پذیرش بر درک فرهنگ هدف از سمت فرد با وجود ادراک متمایز آن از فرهنگ خود مشخص می‌شود. در این مرحله کودکان توانایی دسته‌بندی و ایجاد تقابل میان عناصر قابل مقایسه در یک دسته را نشان داده‌اند، اما همواره یک مرز مشخص میان دو حوزه از نظر کودکان وجود داشت. رفتار اجتماعی مشابه، ظاهر انسان‌ها، آب و هوا، پدیده‌ها و عناصر طبیعی، مونومان‌ها و نمادهای ملی همچون پرچم و معماری و موسیقی در درون تصاویر دیده می‌شود.

### سؤال چهارم: تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر انطباق فرهنگی دانشآموزان دارد؟

در مرحله انطباق، دست‌یابی به قابلیت نگرش به جهان از منظر دیگر فرهنگ‌ها مطرح است. در آثار این مرحله، قابلیت خلاقانه و ابداعی فرد برای برقراری رابطه میان دو نظام فرهنگی قابل مشاهده بود که در طی آن، کودکان با ترکیب عناصر دو فرهنگ سعی در ایجاد فرم‌های هایبریدی جدید داشتند. نوعی از انطباق‌پذیری در مهارت‌های شناختی که منجر به طراحی پرچم‌ها، نمادهای فرهنگی جدید و ترکیب عناصر برزیلی با بستر فرهنگی ایران شد. البته باید تأکید کرد این انطباق‌پذیری در مهارت‌های شناختی بود نه رفتاری.

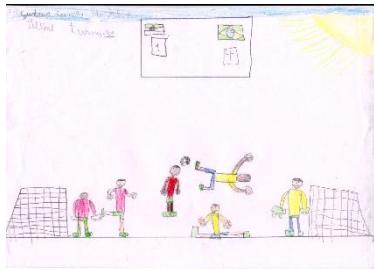
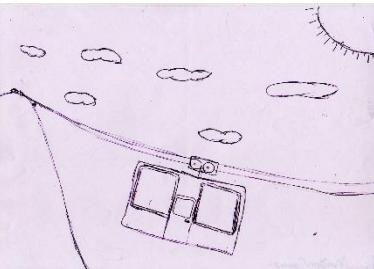
### سؤال پنجم: تجربه میانفرهنگی پیشنهادی چه تأثیری بر درهم‌آمیزی فرهنگی دانشآموزان دارد؟

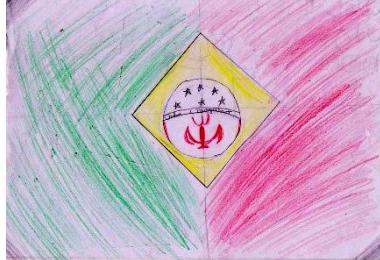
در هم‌آمیزی فرهنگی شرایطی است که در آن فرد امکان تغییر سریع منظر فرهنگی خود را دارد (بنت و بنت، ۲۰۰۴). بر این اساس نقاشی‌های ترسیم شده توسط کودکان مورد تحلیل قرار گرفت اما هیچ موردمی از درهم‌آمیزی، به معنای توانایی آن‌ها به دیدن مسائل از منظر فرهنگ دوم قابل مشاهده نبود. می‌توان گفت که با توجه به زمان کم و ماهیت تجربه، دستیابی به این امر توسط کودکان میسر نشد.

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

در یک جمع‌بندی در جدول شماره یک به برخی از مستندات سؤالات ۱ تا ۵ ارائه شده است:

جدول ۱: تأثیر تجربه دو فرهنگی بر مولفه مورد پژوهش

توضیحات	نمونه	هزینه حسابی هزینه فرهنگی
<p>تنهای در یک اثر از بین همه کارها، کودک سعی کرده است که برزیل را برنده میدان نشان دهد. به نظر می‌رسد او می‌خواسته که به برتری برزیل در فوتبال تأکید نماید.</p>		تطبیق آموز
<p>کودکان بازهای به پل و تله‌کابین به عنوان عنصری مشترک و حتی متصل‌کننده دو کشور در نقاشی‌های خود تأکید کردند. به نوعی تأکید بر اشتراکات داشتند بدین معنی که با یکدیگر تفاوتی نداریم.</p>		پیوند

<p>به تصویر کشیدن عناصر قابل مقایسه در دو کشور با یک مرز مشخص در بیشتر تصاویر دیده می شود. در اینجا هم پایی با یکدیگر و در سطح یکدیگر و کمتر یا اصلا برتری نداشتن به چشم می خورد.</p>		۴ بُنَيْد
<p>ترکیب دو پرچم و خلق پرچم مشترک جدید</p>		۵ بُنَيْد
<p>-</p>	<p>-</p>	۶ بُنَيْد

### سؤال ششم: آیا تجربه میان فرهنگی پیشنهادی دیرپا هست؟

در یادداشت‌های کودکان پس از یکسال که از زمان حضور در مدرسه سپری شد، آنها ضمن اشاره به جذابیت تجربه خلق هنر دو فرهنگی، به تفاوت‌های آب و هوایی، لباس و نحوه پوشش، موسیقی و رقص اشاره کردند. همچنین بارها پیرامون جذابیت خوراک ایران صحبت کرده بودند. لازم به ذکر است که در طی تجربه بنا به درخواست خود آنها تنها تصاویری از غذاهای ایران به آنها نشان داده شده بود و اصل تجربه شامل این امر ننمی‌شد.

کودکی به نام سوفیا در مورد انگلیزه‌اش برای ارتقاء دانش میان فرهنگی خود چنین نوشته است:

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

«...من عاشق تجربه دانستن راجع به یک کشور دیگرم. من عاشق اینم که بیشتر راجع

به ایران بدانم و بیشتر راجع به این فرهنگ و خوراکی‌هایش اطلاع کسب کنم...»

السا که آهنگ زبان فارسی را به خاطر می‌آورد این چنین می‌نویسد:

«...خیلی خوش گذشت که شما آمدی برزیل. خیلی جالب بود که فرهنگ شما، خوراک

خاص شما را دیدیم و شیوهٔ صحبت کردنتان خیلی جذاب است...»

## نتیجه‌گیری و بحث

طی تجربهٔ میان‌فرهنگی که شرحش رفت پژوهشگر توانست نکات جذاب از فرهنگ ایران به دید کودکان برزیلی را استخراج نماید. برای مثال طی گام دوم، یکی از موارد مورد توجه خوراکی‌های ایرانی به ویژه نان، پنیر و کباب بود. پرسش‌ها حاکی از تلاش کودکان برای نگرش از منظر فرهنگ خود به فرهنگ مقصد بود. پرسش یک کودک پیرامون فرم نان‌های ایران و دیدن تفاوت آن با نان‌های حجمی برزیل با تعجب همگانی همراه بود. مشاهدهٔ تفاوت زیان و مشاهدهٔ الفبا و خوشنویسی فارسی و نگارش از راست به چپ با واکنش قابل ملاحظه‌ای همراه بود. نگارش اسم کودکان بر روی تخته کلاس با هیجان همراه بود و در پایان گام دوم، همهٔ دانش‌آموزان و برخی معلمان، خواستار نگارش نام فارسی خود بر روی دفتر خود بودند. در مرحلهٔ خلق هنر دو فرهنگی برخی از تقلید نام فارسی خود استفاده کردند. در یک مورد، کودکی با نام «کاوه» از توضیحاتی که دربارهٔ معنای اساطیری نام وی به زبان فارسی به عنوان یک قهرمان شاهنامه داده شد، ضمن بروز هیجان با حرکات بدن سعی کرد تا حس افخار خود در مقام یک قهرمان را نشان دهد. تلاش برای مقایسهٔ دو زبان و تمایل به یادگیری نگارش و تلفظ عبارت‌هایی مانند «دوست دارم» و «صبح به خیر» در فارسی، نشانگر واکنش مثبت آن‌ها به آهنگ زبان فارسی بود. این موارد نشان می‌دهد که پیاده‌سازی چنین تجربیاتی برای معرفی سایر فرهنگ‌ها و در سایر بسترها فرهنگی می‌تواند جنبه‌های جذاب یک فرهنگ از منظر فرهنگی دیگر را آن هم از دید کودکان آشکار

سازد و هر یک از این موارد می‌تواند ماده خامی برای تجربیات و پژوهش‌هایی با موضوعات محدودتر و دقیق‌تر باشد.

به علاوه، از مجموع تجربه خلق هنر دو فرهنگی و سنجش دیرپایی تجربه می‌توان گفت که کودکان در طی تجربه توانسته بودند به دلیل دو مرحله نمایش فرهنگی و فضای پرسش و پاسخ که با تعامل آن‌ها و توجه به جنبه‌های مَنظر آن‌ها همراه بود، از سطح انکار فرهنگ روبرو در مرحله خلق هنر دو فرهنگی فراتر روند و حتی تا حد بسیار زیادی، قطبیت‌گرایی را نادیده بگیرند. مرحله تقلیل تمایزات دو فرهنگ، با تمرکز شدید بر فرهنگ مبدأ و ارزش‌های آن همراه بود، اما در مرحله پذیرش، آن‌ها بهوضوح تجربه همارزسازی و ارتباط میان دو فرهنگ را به نمایش گذاشته و در مرحله انطباق توانایی ترکیب دو فرهنگ را تجربه نمودند. در این میان، تجربه پذیرش به میزان زیادی به چشم می‌خورد و در تجربه انطباق، آثار خلاقانه و هایبریدی نشانگر توانایی هنر برای دستیابی به این مرحله از ادراک فرهنگی بود که شاید در قالب تجارب کلامی قابل بیان نباشد. دیرپایی تجربه نشانگر مرحله پذیرش و افزایش انگیزه کودکان برای ارتباطات میان فرهنگی بود. اشاره مکرر کودکان به خوراک و آواهای زبان، نشانگر آن بود که صدایها و مزه‌ها، و لو اینکه مزه‌های تصور شده باشند، از جمله دیرپاترین عناصر در ذهن کودکان بوده و همچنین تأثیر فضای پرسش و پاسخ را به عنوان ابزاری برای آموزش دیرپایی مسائل فرهنگی نشان می‌دهد. بنابراین نتایج تجربه حاضر حاکی از آن است که تجربه هنر دو فرهنگی قادر است در آموزش میان‌فرهنگی در فرارفت از حالت قوم‌محورانه به نسبت‌گرایی قومی نقش داشته باشد. با وجود ابعاد کوتاه مدت و محدود تجربه مزبور، خروج از مرحله انکار البته در شرایط عدم وجود اطلاع و پیش‌فرض در مورد فرهنگ مقصد از مهمترین دستاوردهای این تجربه محسوب می‌شود. همچنین این تجربه نقش مهمی در کاهش قطبیت‌گرایی فرهنگی داشته و تنها مورد مشاهده شده نه وارونگی فرهنگی، بلکه حالت تدافعی ناشی از غرور ملی را نمایش می‌دهد. در مرحله تقلیل تمایز و در مراحل بعد مهمترین عامل در تجربه خلق هنر دو فرهنگی، فرهنگ مبدأ به عنوان اساس اجرای تجربه است و این نشانگر آن است که در آموزش

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

میان فرهنگی از این طریق همچنان پیش فرض‌های فرهنگ مبدأ نقش بسیار مهمی را ایفا می‌کند، اما در مراحل پذیرش و انطباق، ما با نگاهی دقیق‌تر و تفاسیر دقیق‌تر در دستیابی به معادل‌های فرهنگی میان فرهنگ مبدأ و مقصد روبرو هستیم. این امر نظریات جلینو (۲۰۱۱: ۱۱) مبنی بر تجربه هنر دیگر فرهنگ‌ها به عنوان ابزاری برای درک و احترام به شیوه زندگی دیگران، توجه به یگانگی روح انسان‌ها و درک ریشه‌ها، آداب، سنت و هویت فرهنگی خود آن‌ها را تأیید می‌کند. نتایج نشانگر دستیابی کودکان به تقلیل تمایز، پذیرش و همچنین انطباق با دیگر فرهنگ‌ها از منظر شناختی بوده، که در تمامی این موارد با ارتقای رشد مهارت تفسیر آن‌ها در برقراری ارتباط میان دو فرهنگ و شناخت بیشتر آن‌ها از فرهنگ خود همراه است. همچنین در مرحله انطباق فرهنگی، نمونه‌هایی از هنر هایبریدی مشاهده شد که نظریات لی و کروکیلاس را در دستیابی به خرد فرهنگ سوم از بُعد تصویری و شناختی تأیید می‌کند.

در مورد دیرپایی تجربه، مهمترین نکته، توسعه تمایل و انگیزه افزایش شناخت فرهنگی و نقش آموزش مبتنی بر پرسش (استادرز، ۲۰۰۸؛ پری و سوتول، ۲۰۱۱) در دیرپایی تجربه آموزش میان فرهنگی و همچنین نقش دو حس چشایی (در این مورد احساسی و فرد محور) و شناوبایی به عنوان عوامل دیرپا در تجربه ادراک فرهنگی است.

درنهایت می‌توان گفت که تجربه هنر دو فرهنگی به دلیل درگیر نمودن فرد در یک تجربه خلاقانه، در بد و امر کودک را وادار به شناسایی و تفسیر فرهنگ خود از بعد تصویری، شناسایی تصویری فرهنگ روبرو و کشف معادل‌ها و تفاوت‌های فرهنگی می‌نماید. او این ادراکات خود را در قالب دو رابطه ترکیبی یعنی شناسایی شbahات‌ها، یا رابطه مقایسه‌ای، به عنوان درک تفاوت‌های معادل در دو فرهنگ به نمایش می‌گذارد و به این دلیل نقش بیشتری نسبت به یک تجربه آموزشی صرف افزایش اندوخته دانش نسبت به دیگر فرهنگ‌ها دارد. این پژوهش نتایج رویکونن<sup>۱</sup> و کاراووری<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) مبنی بر اینکه کودکان از طریق هنرها یاد می‌گیرند که چطور هویت فرهنگیشان را کشف کنند

<sup>۱</sup> -Ruokonen

<sup>۲</sup> - Kairavuori

و قابلیت‌هایشان را بیان تعاملات بین فرهنگی ارتقاء بخشنده، تأیید می‌کند. روش تجربه‌های فرهنگی چنانچه در مورد فرهنگ‌های گوناگون اعمال شود نه تنها به آن‌ها کمک می‌کنند که راجع به میراث فرهنگی سایرین بدانند، آن را درک کنند و بدان احترام بگذارند؛ یک مسیر یادگیری برای توسعه گام‌به‌گام حساسیت میان‌فرهنگی برای آنان فراهم می‌سازد.

باید گفت که اگر چه تجربه‌های فرهنگی دو فرهنگی در قالب معرفی فرهنگ ایران به کودکان سایر کشورها انجام شد؛ اما در کل قابل پیاده‌سازی روی فرهنگ‌های گوناگون نیز هست. بدین ترتیب علاوه بر اینکه می‌تواند برای گسترش دانش کودکان ایرانی از تنوع فرهنگی موجود در ایران و خارج از ایران به کار رود؛ می‌تواند حساسیت میان‌فرهنگی‌کشان را برای مواجهه با هر فرهنگ جدید نیز ارتقاء بخشد. در ضمن در سطح جهانی نیز می‌تواند هم در راستای معرفی فرهنگ ایران و هم سایر فرهنگ‌ها تعمیم یابد.

### پیشنهادها

در پایان باید گفت طی فرآیند پژوهش مشخص شد که هیچ تولید رسانه‌ای مناسبی برای معرفی فرهنگ ایرانی-اسلامی برای نمایش جنبه‌های گوناگون فرهنگ ایران به کودکان در فضای مجازی موجود نیست و بنابراین تولید چنین محتواهایی علاوه بر افزایش کیفیت پژوهش در این زمینه نقش مهمی را برای معرفی فرهنگی ایران دارد. در تحقیقات آتی نیاز است که تأثیر تجربه‌های فرهنگی دو فرهنگی، با موضوعیت فرهنگی ایران یا سایر فرهنگ‌ها و در دیگر بسترها بررسی گردد. تجربه‌های فرهنگی دو فرهنگی نباید تنها به نقاشی محدود گردد بلکه خوب است در قالب سایر تجربیات هنری از هنرهای تجسمی نظیر کولاز گرفته تا هنرهای اجرایی مانند تئاتر نیز اجرا گردد. به کارگیری هنرهای اجرایی، نظیر تئاتر، موسیقی تأثیرات عمیق‌تری روی توسعه قابلیت‌های میان‌فرهنگی و به خصوص جنبه‌های مهارتی و رفتاری آن خواهد داشت. تجربه‌های هنری

## تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

دو فرهنگی می‌تواند مبنایی برای ساخت بازی‌های چندرسانه‌ای در راستای ارتقاء دانش و مهارت‌های میان‌فرهنگی قرار گیرد.

## سپاسگزاری

از خانم سوزانا ریتا چاوز<sup>۱</sup>، معلم انگلیسی مدرسه کریتیو برای کمک‌های دوستانه و بی‌دریغشان برای ارتباط برقرار کردن با کودکان و ترجمه پرتغالی-انگلیسی کمال تشکر را داریم.

## منابع:

- حصاری، لیلا. (۱۳۹۲). رویکردهای آموزش هنر در برنامه درسی چند فرهنگی. همایش ملی آموزش و پژوهش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- کیان، مرجان. آدک، موسی. موسی پور، نعمت‌الله. (۱۳۹۲)، نقش و جایگاه تربیت هنری در آموزش و پژوهش چند فرهنگی، همایش ملی آموزش و پژوهش چند فرهنگی، ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی.
- عراقیه، علیرضا. فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۹۱). جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. مجله راهبرد فرهنگ، س، ۵، ش ۱۷ و ۱۸. صص ۱۸۷-۲۰۴.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. مجله راهبرد فرهنگ، س، ۵، ش ۱۷ و ۱۸. صص ۹۳-۱۲۲.
- Bennett, J. M., & Bennett, M. J. (۲۰۰۴). **Developing Intercultural Sensitivity (An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity)**. Handbook of intercultural training, ۱۴۷-۱۶۵.
- Bennett, M. J. (۱۹۸۶). **A Developmental Approach to Training for Intercultural Sensitivity**. International journal of intercultural relations, ۱۰(۲), ۱۷۹-۱۹۶.

- Bennett, M. J., & Bennett, M. J. (۱۹۹۳). **Intercultural Sensitivity, Principles of Training and Development.** Portland, OR: Portland State University.
- Bode, P. (۲۰۱۴). **Senegalese Art in US Schools: Transporting Contemporary African Diaspora with Decolonized Perspectives.** In The Educational Forum, Taylor & Francis Group. ۷۸(۱), ۴۲-۵۳.
- Byram, M. (۱۹۹۷). **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.** Multilingual Matters.
- Chen, G.-M., and W.J. Starosta. (۱۹۹۸). **Foundations of Intercultural Communication.** Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Clement, R. (۱۹۹۳). **The Art Teacher's Handbook** (۲nd ed) Cheltenham, UK, Stanley Thornes.
- Dewey, J. (۱۹۸۹), **Art as Experience** (Carbondale and Edwardsville, USA, Southern Illinois University Press) (original work published ۱۹۳۴).
- Eisner, E. (۱۹۹۷). **Educating Artistic Vision.** Stanford, USA.
- Furniss, G. J. (۲۰۱۵). **Viewing Sub-Saharan African Art with Western Eyes: A Question of Aesthetics in the Context of another Culture and Time.** Art Education, ۷۸(۱), ۲۸-۳۰.
- Gelineau, P. (۲۰۱۱). **Integrating the Arts across the Elementary School Curriculum.** Cengage Learning.
- Gasman, M. & Epstein, E. (۲۰۰۲). **Modern Art in the Old South: The Role of the Arts in Fisk University's Campus Curriculum,** Educational Researcher, ۳۱(۲), ۱۳-۲۰.
- Gutiérrez, K. D., Baquedano-López, P., & Tejeda, C. (۱۹۹۹). **Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Languages in the Third Space.** Mind, culture, and activity, 7(4), ۲۸۶-۳۰۳.

- Hammer, M. R. (۱۹۹۹). **A Measure of Intercultural Sensitivity: The Intercultural Development Inventory.** The intercultural sourcebook, ۲, ۶۱-۷۲.
- Hammer, M.R. (۲۰۰۹). **The Intercultural Development Inventory.** In M.A. Moodian (Ed.). Contemporary Leadership and Intercultural Competence (Ch.۱۱, pp. ۲۰۳-۲۱۸). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Henry, C., & Costantino, T. (۲۰۱۰). **The Role of Cross-Cultural Experience in Art Teacher Preparation.** International Journal of Education & the Arts, ۱۶(۳).
- Ingulsrud, J.E., K. Kai, S. Kadowaki, S. Kurobane, and M. Shiobara. (۲۰۰۲). **The Assessment of Cross-Cultural Experience: Measuring Awareness through Critical Text Analysis.** International Journal of Intercultural Relations ۲۶, no. ۵: ۴۷۳-۹۱.
- Jacobson, W., D. Sleicher, & M. Burke. (۱۹۹۹). **Portfolio Assessment of Intercultural Competence.** International Journal of Intercultural Relations, ۲۳(۳), ۴۶۷-۴۹۲.
- Kang, Y. (۲۰۱۴). **Art as A Mirror and Window on Cultural Diversity in South Korea: A Critical Analysis of Artworks by Three Contemporary Artists with Implications for Art Education** (Doctoral dissertation, The Florida State University).
- Kang, Y. (۲۰۱۰). **Art and Art Education in the Multicultural Society of South Korea.** Journal of Art for Life, ۷(۱), ۷.
- Krulikas, G. (۲۰۱۰). **Syncretism, Biculturalism, and Absurdity: The Exploration of Distorted Cultural Identity.** *UNC Asheville Journal*, ۱-۸.

- Lee, O. kr **Art Educators Crossing Borders: The Cross-Cultural Experiences of Asian Art Education Faculty in Us Higher Education**, (Doctoral dissertation, The Florida State University), Retrieved from:  
<http://diginole.lib.fsu.edu/islandora/object/fsu%3A183271>
- Leiva, J. J. (۲۰۰۸). **Estrategias de Gestión y Regulación de Conflictos en los Contextos Educativos de Educación intercultural.** Revista Iberoamericana de Educación, ۴۳(۳), ۱-۸.
- Lopes da Silva, J., & Adelina Villas-Boas, M. (۲۰۰۷). **Promoting intercultural education through art education.** Intercultural Education, ۱۱(۱), ۹۰-۱۰۳.
- Lu, M. (۲۰۱۲). **Using the Learners-as-Ethnographers Approach to Enhance Intercultural Learning among American College Students Learning Chinese as a Foreign Language.** (Doctoral dissertation, University of Northern Colorado. USA).
- Mendenhall, M.E., G.K. Stahl, I. Ehnert, G. Oddou, J.S. Osland, and T.M. Kuhlmann. (۲۰۰۴). **Evaluation Studies of Cross-Cultural Training Programs.** In Handbook of intercultural training, ۱۲۹-۴۳.
- Micó-Cebrián, P., & Cava, M. J. (۲۰۱۴). **Intercultural Sensitivity, Empathy, Self-Concept and Satisfaction with Life in Primary School Students.** Infancia y Aprendizaje, ۳۷(۲), ۳۴۲-۳۶۷. doi: 10.1080/02103702.2014.918819
- Muñoz, A. (۱۹۹۷). **Educación Intercultural. Teoría y práctica.** Madrid: Escuela Española.
- Nadaner, D. (۱۹۸۳). **On Art and Social Understanding: Lessons from Alfred Schutz.** The Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education, ۱(۱), ۱۰-۲۲.

تعهدات فرارشته‌ای در برنامه درسی دانشگاهی

- Othman, A., Ruslan, N., & Ahmad, I. S. (۲۰۱۲). **Intercultural Communication in the Malaysian Vision Schools Implications for the Management and Leadership in a Multicultural Primary School.** *Management in Education*, ۲۷(۴), ۱۹۹-۲۰۷.
- Stokrocki, M. (۲۰۰۱). **Children's Ethno-Aesthetic Responses to a Turkish Carpet: A Cross-Cultural Study in Three Cultures.** *Journal of Art & Design Education*, ۲۰(۳), ۳۲۰-۳۳۱.
- Perry, L. B., & Southwell, L. (۲۰۱۱). **Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches.** *Intercultural Education*, ۲۲(۱), ۴۰۳-۴۶۶.
- Ruokonen, I., & Kairavuori, S. (۲۰۱۲). **Intercultural sensitivity of the Finnish ninth graders.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۴۵, ۳۲-۴۰.
- Rubinowitz, J. (۱۹۸۳). **Foreword.** *The Journal of Multicultural and Cross-Cultural Research in Art Education*, ۱(۱), ۴-۷.
- Sanhueza, S., & Cardona, M. C. (۲۰۰۹). **Evaluación de la Sensibilidad Intercultural en Alumnado de Educación Primaria Escolarizado en Aulas Culturalmente Diversas.** *Revista de Investigación Educativa*, ۲۷, ۲۴۷-۲۶۲.
- Sanhueza, S., Cardona, M. C., & Friz, M. (۲۰۱۲). **La Sensibilidad Intercultural en el Alumnado de Educación Primaria y Secundaria de la Provincia de Alicante.** *Perfiles Educativos*, ۳۴(۱۳۶), ۸-۲۲.
- Stathers, K. (۲۰۰۸). **Enlightenment through understanding.** IB World.

- Straffon, D.A. (۲۰۰۳). **Assessing the Intercultural Sensitivity of High School Students Attending an International School.** International Journal of Intercultural Relations, ۲۷(۴), ۴۸۷-۵۰۱.
- Thomas, G. & Silk, A. (۱۹۹۰). **An Introduction to the Psychology of Children's Drawings.** (New York, London, Toronto, Sydney, Tokyo, Singapore, Harvester Wheatsheaf).
- UNESCO. (۲۰۰۷). **UNESCO Guidelines on Intercultural Education,** Paris.
- UNESCO. (۲۰۱۳). **Intercultural Competences (Conceptual and Operational Framework),** Paris.