

تبیین برنامه درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه ریزی درسی ایران
**An Explanation of Multicultural Curriculum and It's Implementation in Iran's
Curriculum Development System**

M.Amini (Ph.D)

Abstract: The diversity and plurality of the Iranian society in different aspects (e.g. cultural, racial, and ethnic varieties) needs to be implemented in educational system and its curricula. By this, varied cultures and regions will be provided with a context and opportunity for active participation in national development. Currently in our country, we observe the presence and dominance of a generic, universal curriculum which overlooks cultural, racial and regional differences. Thus, a multicultural curriculum becomes a neglected and null dimension of curriculum in Iran's educational system. This problem establishes and stabilizes many social, cultural and identity gaps and crises in society. This paper with reference to role, importance and functions of a multicultural curriculum, seeks to emphasize to the integration of multicultural elements, phenomena and concepts and contents within Iranian students' curricula.

Keywords: curriculum, multicultural curriculum, culture, cultural diversity, Iranian educational system.

محمد امینی^۱

چکیده: تنوع و تکثر جامعه ایران در ابعاد مختلف قومی، نژادی و فرهنگی مستلزم آن است که به نحوی شایسته و مقتضی در برنامه‌های درسی و آموزشی مورد توجه قرار بگیرد. در شرایط موجود و حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، سیطره و حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی که اصولاً نسبت به تفاوت‌ها و تنوعات ذاتی جامعه ایران خنثی و بی تفاوت می‌باشد، بیش از هر چیز با مقتضیات و واقعیات عینی و تاریخی این جامعه در تعارض می‌باشد. از این رو، وجود یک برنامه درسی چند فرهنگی حساس و پاسخگو نسبت به تفاوت‌های فرهنگی و قومیتی در نظام آموزشی ایران به عنوان یک حوزه مغفول و غایب مطرح است که می‌تواند عامل

۱. استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه کاشان

مهم تثبیت و تشدید بسیاری از شکاف‌ها و بحران‌های اجتماعی، فرهنگی و هویتی در کشور گردد. این مقاله تلاش کرده است تا نقش و جایگاه یک برنامه درسی چند فرهنگی در جامعه ایران و ابعاد و کارکردهای مختلف آن را روشن ساخته و بر مبنای آن تلفیق و امتزاج عناصر، مفاهیم، مطالب و محتواهای چند فرهنگی با برنامه‌های درسی دانش‌آموزان را مورد تاکید قرار می‌دهد.

کلیدواژه‌ها: برنامه درسی، برنامه درسی چند فرهنگی، فرهنگ، تنوع فرهنگی و آموزش و پرورش ایران.

بیان مسئله

بدون تردید تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی یکی از بارزترین ابعاد و مشخصه‌های غالب جوامع بشری امروزی می‌باشد که به موازات فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی که طبعاً برای هر جامعه‌ای ایجاد می‌کند، می‌تواند در صورت بی‌توجهی و مغفول ماندن بستر ساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی گردد. در ادبیات مرسوم علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی برای توصیف این تنوع و تعدد که مساحت‌های مختلفی نظیر فرهنگ، دین، نژاد^۲، قومیت^۳، جنسیت^۴ و زبان را در بر می‌گیرد، غالباً از واژه چند فرهنگی یا کثرت‌گرایی فرهنگی^۵ استفاده می‌شود که خود « مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد تاکید تعلیم و تربیت و به خصوص جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قرار گرفته و منظور از آن این است که به رغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آنها به سوی نظامی جهانی و یا حداقل منطقه‌ای، مسئله اقوام و ملیت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی بین آنها همچنان اهمیت خاصی دارد» (جوادی، ۱۳۷۹، ص ۱۲). با توجه به این جایگاه و اهمیت است که نظام‌های فرهنگی و آموزشی کشورهای مختلف جهان بسته به نوع ساختارهای اجتماعی و سیاسی خود تلاش

² Race

³ Ethnicity

⁴ Gender

⁵ Multiculturalism

⁶ Social coherence

می‌کنند تا با اتخاذ سیاست‌ها و تدابیری خاص، رویکرد مورد نظر خود را نسبت به پدیده چند فرهنگی اجرا نمایند.

بر این مبنا جامعه ایران نیز با تنوع اقلیم و اختلاط نژادی و قومی شرایط خاصی را پیش روی سیاستمداران و برنامه‌ریزان قرار داده است. این امر، مطالعه، واکاری و اقدام مناسب را جهت همگرایی و انسجام اجتماعی^۶ می‌طلبد و نباید با سرپوش گذاشتن و نپرداختن به این تنوع با واقعیت‌های اجتماعی فاصله گرفت (رشیدی، ۱۳۸۶). به بیان دیگر، می‌توان گفت که جامعه امروز ایران با برخورداری از بسیاری از ویژگی‌های چند فرهنگی نیازمند نوعی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است که این تنوع و تکثر را در عرصه‌های مختلف به رسمیت شناخته و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم نماید.

بدیهی است این بسترسازی نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن می‌باشد. در واقع «پیش بینی ساز و کار مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آنها در جهت هم‌زیستی مسالمت‌آمیز و رفع سوء تفاهم‌های اجتماعی ضرورت مضاعف می‌یابد. در این راستا از جمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت در جوامع چند فرهنگی، طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و پاسخگو به ویژگی‌های چند فرهنگی است» (صادقی، ۱۳۸۹، ص ۱۹۰). این مقاله نیز با تاکید بر ضرورت وجودی یک برنامه‌درسی چند فرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران و خارج ساختن آن از شکل یک برنامه‌درسی مغفول^۷ می‌کوشد تا ضمن تبیین برخی از مهم‌ترین ویژگی‌ها و ابعاد این نوع برنامه‌درسی و دلایل توجه به آن (به ویژه در نظام آموزشی کشورمان) چگونگی توجه به آن را در قالب برنامه‌های درسی موجود نشان دهد.

چهارچوب نظر

⁷ Null curriculum

در مورد پدیده چندفرهنگی و تبیین آن دیدگاه‌های مختلفی از جانب متخصصان و صاحب‌نظران ابراز گردیده که هر یک بیانگر تأکیدات خاصی است که آنها در این زمینه مورد توجه قرار داده‌اند. روسادو^۸ (۲۰۰۸) با ذکر اینکه مفهوم چند فرهنگی اصولاً بیانگر نوعی جهت‌گیری جدید نسبت به آینده است، تلاش می‌کند برای زدودن ابهامات معنایی آن، تعریفی عملیاتی از چند فرهنگی ارائه دهد. از دیدگاه وی، چند فرهنگی «نظامی از باورها و رفتارهاست^۹ که وجود و حضور گروه‌های مختلف در یک سازمان و یا یک جامعه انسانی را به رسمیت شناخته، مورد احترام قرار می‌دهد و ضمن تایید و ارزشگذاری تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی موجود بر تاثیرات سازنده و مثبت این تفاوت‌ها در توانمندسازی^{۱۰} افراد در داخل یک بستر فرهنگی فراگیر صحنه می‌گذارد».

فورد و هریس^{۱۱} (۲۰۰۰) با اذعان به این نکته که دیدگاه‌های مختلفی در مورد تعریف و تبیین چندفرهنگی وجود دارد، معتقدند که «عده ای از صاحب‌نظران در این زمینه منحصراً بر روی یک عامل خاص مثل نژاد، قومیت و پیشینه فرهنگی تاکید دارند حال آنکه برخی دیگر در صدد ارائه دیدگاهی جامع‌تر بوده و علاوه بر عوامل مذکور، مؤلفه‌های دیگری همچون جنسیت، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، ناتوانی‌ها و پیشینه فرهنگی افراد را نیز در مفهوم پردازی خود از چندفرهنگی یا تکثرگرایی فرهنگی مطرح می‌سازند».^{۱۲} نایرن^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۴، ص ۱۸۸) معتقدند که اصولاً مفاهیمی مانند نژاد، قومیت و فرهنگ در یک بستر اجتماعی شکل گرفته و صرفاً نشانگر ویژگی‌های زیستی افراد نیستند. از این منظر، پدیده چندفرهنگی ناظر بر خودآگاهی، شناخت فرهنگ خودی و روابط بین فرهنگی، فهم تنوع فرهنگی، شناخت بدفهمی‌های رایج میان فرهنگ‌ها، عدم حساسیت و سوگیری^{۱۳} نسبت به فرهنگ خاص و کسب دانش فرهنگی می‌باشد.

⁸ Rosado

⁹ A System of Beliefs and Behaviors

¹⁰ Empowerment

¹¹ Ford & Harris

¹² Nairen

¹³ Bias

از دیدگاه گالاگر^{۱۴} (۲۰۰۵) چندفرهنگی به مثابه واکنشی مثبت نسبت به خیزش دوباره مسئله قومیت در اواخر قرن بیستم و یک واقعیت عملی در رد دیدگاه افراطی ملی‌گرایی می‌باشد که به نوبه خود مبنایی را برای ایجاد یک کثرت‌گرایی زنده و رشد و پویایی جوامع انسانی فراهم می‌سازد. گوتک^{۱۵} نیز با اشاره به خطرات ناشی از ملی‌گرایی افراطی (شوونیسم) معتقد است که مباحث جاری در مورد کثرت‌گرایی فرهنگی بیانگر ایجاد آشتی میان تنوع فرهنگی، نژادی و قومی با حس هویت ملی فراگیرتر می‌باشد.

باقری (۱۳۸۱) پدیده چندفرهنگی را به عنوان یکی از ویژگی‌ها و نتایج پدیده پست مدرنیسم و توجه و تأکید این اندیشه بر مفهوم «دیگری» و غیریت^{۱۶} دانسته و اذعان می‌کند که با از بین رفتن کلیت‌گرایی (در نتیجه پست مدرنیسم) زمینه برای توجه عنصر «دیگر» یعنی اهمیت قائل شدن برای فرهنگ‌های دیگر فراهم شده و لذا پست مدرنیسم با تنوع فرهنگی گره خورده است. از دیدگاه این صاحب‌نظر، جوهره اصلی چند فرهنگ یا اندیشه تنوع فرهنگی، هویت قائل شدن برای فرهنگ‌های دیگر است. خواه این فرهنگ‌ها به صورت خرده فرهنگ و اقلیت بوده و یا اصولاً فرهنگی مستقل و متمایز باشند.

کچویان (۱۳۸۴) هم با مقایسه دو نوع گفتمان هویت ملی^{۱۷} و تکثرگرایی فرهنگی، گفتمان اخیر را محصول عصر ما بعد تجدیدگرایی^{۱۸} می‌داند که طی آن چارچوب‌های کلی، عام، هنجارهای همگون‌کننده، قواعد وحدت بخش و یکسان‌کننده فرهنگی رد شده و بالعکس تکثرگرایی، تنوع و تفاوت مورد ارزشگذاری واقع شده و اختصاصات و تمایزات و نه مشابهات و یکسان‌نگری فرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد. به همین علت است که گفتمان ما بعد تجدیدگرایی، چندفرهنگی را به عنوان رویکردی قابل قبول و موجه، ترغیب و تشویق می‌نماید. همچنین قادری (۱۳۸۳) چندفرهنگی را از منظر توسعه ارتباطات فرهنگی، شراکت در کسب دانش

¹⁴ Gallagher

¹⁵ Gotek

¹⁶ Otherness

¹⁷ National identity

¹⁸ Postmodernism

و معرفت^{۱۹} مطرح ساخته و تاکید می‌کند که هر چند خاستگاه اصلی پدیده مذکور، جامعه چندفرهنگی آمریکاست ولی رشد پدیده مهاجرت و افزایش گروه‌های اقلیت در درون جوامع میزبان، توجه به آن را در اکثر ممالک جهان به مسئله مهمی مبدل کرده است. از این رو، در این حوزه مسائلی همچون جلوگیری از تبعیض نژادی^{۲۰}، آموزش دو زبانی^{۲۱}، رشد تعاملات فرهنگی، توجه به دانش آموزان ناتوان و عقب مانده، مقابله با تبعیض طبقاتی، سیاسی و جنسیتی مطرح و مورد تاکید قرار می‌گیرند.

اما فارغ از معانی و تعاریف متفاوتی که برای پدیده چندفرهنگی ارائه شده است می‌توان بر این نکته تاکید کرد که در وضعیت جدید جوامع بشری در قرن حاضر، توجه به چندفرهنگی به عنوان یک ضرورت جدی مطرح می‌باشد. زیرا «در قرنی که خود را فرا تجدد نامیده و به شک و عدم قطعیت از سویی و تمایز و تکثر از سوی دیگر احترام می‌گذارد توجه به مفاهیمی چون فرهنگ، جنسیت، رنگ، زبان، نژاد، تمدن و به تعبیر دیگر احترام به تفاوت‌های فرهنگی و سرپیچی از فرآیند همگن‌سازی غربی معنا پیدا می‌کند و به طریق اولی پدیده چندفرهنگی مفهومی جذاب و تامل برانگیز خواهد شد (حسینی بهشتی، ۱۳۸۰) از این منظر، دلالت مهم پدیده چندفرهنگی برای سیاستگذاران و برنامه‌ریزی عرصه‌های مختلف جامعه، مدیریت و برنامه‌ریزان لازم جهت اتخاذ رویکردهای مناسب و اقدامات اثر بخش به منظور مقابله منطقی با آن می‌باشد. به گونه‌ای که از یک سو این تنوع و تکثر مورد توجه و احترام قرار گیرد و از سوی دیگر وحدت و انسجام یک جامعه مخدوش نگردد.

بدیهی است بخش مهمی از اقدامات بنیادی در زمینه برنامه‌ریزی و مدیریت پدیده چندفرهنگی به عهده نظام‌های آموزش و پرورش است تا با فرهنگ‌سازی لازم و فراهم کردن مجموعه‌ای از محتواها^{۲۲}، تجارب و فرصت‌های یادگیری^{۲۳} برای دانش آموزان مقاطع تحصیلی مختلف ضمن ایجاد شناخت‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های مرتبط با فرهنگ‌های مختلف قومی، نژادی و زبانی مبنای مستحکمی را برای توسعه پایدار و همه جانبه

¹⁹ Shared knowledge

²⁰ Desegregation

²¹ Bilingual education

²² Content

²³ Learning Experiences And Opportunities

جامعه ایجاد کند. کارکردی که نوعاً به عهده نظام آموزشی و برنامه درسی چند فرهنگی^{۲۴} آن می‌باشد. در زمانه کنونی، این کارکرد در حالی از نظام‌های آموزشی مورد انتظار است که «در گذشته‌ای نه چندان دور می‌شد تصور کرد که نظام تعلیم و تربیت بدون توجه به تنوع و گوناگونی فرهنگ‌ها و باورهای مردم برنامه‌ریزی کند. اما امروزه و با از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی ناگزیر باید در امر برنامه‌ریزی و به خصوص در تألیف و تدوین برنامه‌های درسی به این مهم توجه شود» (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۲۸).

از سوی دیگر، باید این نکته را هم به خاطر داشت که تحقق هویت اجتماعی در معنای جامع خود که مستلزم توجه و به رسمیت شناختن تمامی تنوع‌ها و تکثرها در درون یک جامعه انسانی می‌باشد، جریانی است دائمی و متشکل از عوامل مختلف در جامعه که بر زمینه‌ای از پیشرفت تدریجی و بدون وقفه عناصر رشد دهنده فکری و تربیتی شکل می‌گیرد (کهنه پوشی و کهنه پوشی، ۱۳۸۸) بدون تردید، فراهم ساختن این بستر فکری و تربیتی بخشی از وظایف و مسئولیت‌های خطیر برنامه درسی چندفرهنگی است که باید بتواند با ایجاد آگاهی‌های مناسب، رشد گرایش‌ها و عواطف منطقی و مهارت‌های مرتبط مقدمات لازم را برای مشروعیت بخشی و به رسمیت شناختن تنوع و تکثر در داخل جامعه انسانی فراهم سازد.

سوالات پژوهش

سوال اصلی این تحقیق تبیین و مفهوم‌پردازی برنامه درسی چندفرهنگی، بررسی ضرورت‌های وجودی و چگونگی توجه به آن در ساختار فعلی نظام آموزش و پرورش می‌باشد. در این راستا، سوالات اصلی پژوهش به قرار زیر می‌باشند:

۱. برنامه درسی چندفرهنگی را چگونه می‌توان تبیین و مفهوم‌پردازی کرد؟
۲. ضرورت‌های وجودی یک برنامه درسی چندفرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟
۳. در ساختار فعلی نظام آموزشی ایران، توجه به یک رویکرد چندفرهنگی در برنامه درسی چگونه امکان پذیر است؟

یافته ها

سوال اول پژوهش: برنامه درسی چندفرهنگی را چگونه می‌توان تبیین و مفهوم‌پردازی کرد؟

در زمینه تبیین و مفهوم‌پردازی برنامه درسی چندفرهنگی متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه دیدگاه‌های مختلفی را ابراز نموده‌اند. دیدگاه‌هایی که هر یک به استناد و اتکاء به برداشتی خاص تلاش کرده‌اند که گستره معنایی برنامه درسی چندفرهنگی و تأکیدات و جهت‌گیری‌های آن را مورد توجه خود قرار دهند.

از دیدگاه گورسکی^{۲۵} (۲۰۱۰) برنامه درسی چندفرهنگی بیانگر یک رویکرد پیشرونده برای متحول کردن و دگرگون ساختن مدارس و مراکز آموزشی است که به گونه‌ای کل‌گرایانه^{۲۶}، همه فعالیت‌های آگاهانه یا ناآگاهانه تبعیض‌آمیز در نظام آموزشی را مورد نقادی قرار داده و درصدد حذف آنها بر می‌آید. این رویکرد برنامه درسی بر بنیاد مفاهیمی همچون عدالت اجتماعی^{۲۷} و برابری آموزشی^{۲۸} و تسهیل تجارب آموزشی مبتنی می‌باشد که از طریق آن دانش‌آموزان از نظر فردی به یادگیرندگانی رشد یافته و از نظر اجتماعی به شهروندانی آگاه و فعال در سطوح محلی، ملی و جهانی مبدل می‌شوند. صاحب‌نظر مذکور با اشاره به اینکه برنامه درسی و آموزش چندفرهنگی پیش‌نیاز اصلی تحول واقعی هر جامعه بشری می‌باشد، معتقد است که این تحول در سه بعد اساسی یعنی تحول خود^{۲۹}، تحول مدارس و نظام آموزشی^{۳۰} و تحول جامعه^{۳۱} به وقوع می‌پیوندد.

اسوار توییت^{۳۲} (۲۰۰۵) به برنامه درسی چندفرهنگی از منظر پذیرش تکثرگرایی و تفاوت‌های نژادی و فرهنگی نگریده و معتقد است که این رویکرد توصیف‌کننده آن نوع آموزشی است که در صدد به رسمیت شناختن تکثرگرایی و دفاع از وجود تفاوت‌های نژادی و فرهنگی است. به علاوه، این نوع برنامه درسی منعکس‌کننده این

²⁵ Gorski

²⁶ Holistic

²⁷ Social justice

²⁸ Educational equity

²⁹ Transformation of Self

³⁰ Transformation of Schools and Schooling

³¹ Transformation of Society

³² Swartout

واقعیت مهم است که اصولاً نیازهای آموزشی جامعه امروز بسیار فراتر از چهارچوب‌های سنتی و متمرکز بر یک فرهنگ خاص است، بلکه باید ترکیب و تلفیقی از فرهنگ‌های مختلف را تحت پوشش قرار دهد. از این منظر، برنامه درسی چندفرهنگی باید بازتاب صداهای مختلف^{۳۳} و متکثری باشد که در یک جامعه وجود دارد. از دیدگاه چیتوم^{۳۴} (۲۰۱۱) یک برنامه درسی چندفرهنگی درصدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش‌آموزان فراهم کند. این نوع برنامه درسی دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی مختلف را درگیر فهم و شناخت فرهنگ‌های دیگر نموده و باعث می‌شود آنان غالباً از طریق یک تجربه چند حسی یاد بگیرند. علاوه بر این برنامه درسی چندفرهنگی باید اطلاعات گوناگونی را در مورد موسیقی، هنر، ساختارهای دانش، ابعاد عاطفی، تاریخ و پیشینه و نقاط اشتراک و افتراق فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان ارائه بدهد.

ترنر و براون^{۳۵} (۲۰۰۸) با اشاره به نظریه جامعه‌پذیری^{۳۶} و اینکه افراد از طریق خانواده و گروه‌های هم‌سال نگرش‌های لازم را دست می‌آورند. معتقدند که برنامه درسی چندفرهنگی مستلزم آن است که دانش‌آموزان در مورد فرهنگ‌های مختلف و سبک‌های زندگی گروه‌های اقلیت آموزش‌های لازم را داده تا از این طریق آنها یاد بگیرند که بی‌عدالتی و تبعیض نسبت به گروه‌های مذکور را کاهش داده و رفتار و تعاملات اجتماعی خود را در این مسیر اصلاح و بهبود بخشند.

اسکورمن و بوگوتچ^{۳۷} (۲۰۱۰) با اذعان به اینکه رویکردهای متفاوت در مورد تعریف و تبیین برنامه درسی چندفرهنگی هر یک مبتنی بر جهت‌گیری‌های فلسفی خاص خود می‌باشند، معتقدند که کل این رویکردها را می‌توان در امتداد یک پیوستار نشان داد که یک سوی آن در بردارنده مواضع و رویکردهای

³³ Multiple voices

³⁴ Chittom

³⁵ Turner & Brown

³⁶ Socialization

³⁷ Schoorman & Bogotch

جبرانی^{۳۸} و محافظه کارانه^{۳۹} است که مشخصاً بر روی کاهش تبعیض نسبت به گروه‌های قومی و فرهنگی خاص تأکید دارند و سوپه دیگر آن شامل دیدگاه‌های انتقادی و تحول خواهانه است^{۴۰} که درصدد عیان ساختن تبعیض‌ها و بی عدالتی‌های سازمان یافته‌ای است که به گونه‌ای نهادینه در نظام آموزشی و جامعه پیرامونی آن به اشکال مختلف وجود دارد. در رویکرد اخیر، برنامه درسی چندفرهنگی به مقوله‌هایی همچون عمل اجتماعی^{۴۱}، چندفرهنگی انتقادی^{۴۲}، بازسازی فرهنگی^{۴۳} و عدالت اجتماعی تأکید می‌کند تا در پرتو پرتو آن دانش‌آموزان با ابعاد و چشم اندازهای فرهنگی متکثر و مختلف آشنا شوند.

اما یکی از متخصصان و صاحب‌نظران معروف حوزه برنامه درسی و آموزش چندفرهنگی که از او به عنوان بنیان‌گذار این حوزه نام برده می‌شود جیمز بنکس^{۴۴} می‌باشد، که معتقد است آموزش چندفرهنگی به عنوان یک مفهوم جامع، در بردارنده دامنه وسیع و متنوعی از فعالیت‌ها و موضوعات برنامه ریزی شده است که به دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های مختلف قومی، نژادی و فرهنگی فرصت‌های لازم را برای شناخت و تجربه عدالت و برابری آموزشی اعطاء می‌کند (بنکس، ۲۰۰۴). در عین حال، این صاحب‌نظر اصولاً منحصر کردن برنامه درسی و آموزش‌های چندفرهنگی به افراد رنگین پوست و یا دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های اقلیت را مردود می‌شمرد (بنکس، ۲۰۰۱). با چنین نگاهی است که بنکس در تبیین جامع خود تأکید می‌کند که یک برنامه درسی چندفرهنگی دارای پنج بُعد متمایز یعنی تلفیق محتوا^{۴۵}، فرایند ساخت دانش^{۴۶}، کاهش تبعیض^{۴۷}، آموزش عدالت^{۴۸}، و توانمند ساختن فرهنگ مدرسه و ساختار اجتماعی^{۴۹} می‌باشد.

38 Compensatory

39 Conservative

40 Critical Transformation Perspectives

41 Social Action

42 Critical Multiculturalism

43 Cultural Reconstruction

44 James Banks

45 Content Integration

46 Knowledge Construction Process

47 Prejudice Reduction

48 Equity Pedagogy

49 Empowering School Cultural And Social Structure

در بُعد اول یعنی تلفیق محتوا بر به کارگیری و استفاده از مفاهیم و مثال‌های مرتبط با فرهنگ‌های مختلف و تلفیق و ترکیب آن با برنامه درسی و محتوا و تجارب یادگیری در نظر گرفته شده برای دانش-آموزان تأکید می‌شود. بُعد دوم یعنی فرآیند ساخت دانش با تأکید بر ابعاد ذهنی^{۵۰} تولید و شکل‌گیری دانش این نکته را مورد توجه و تأکید قرار می‌دهد که برنامه درسی چندفرهنگی باید تجارب و فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان فراهم سازد تا آنها ضمن تعمق در معانی پیام‌های مبادله شده در محیط‌های آموزشی، مقاصد و نیات مؤلفان کتب درسی را ادراک نموده و نیز بتوانند تفسیر و برداشت خود را از واقعیات مختلف فرهنگی و اجتماعی ابراز نمایند.

کاهش تبعیض به عنوان بُعد سوم برنامه درسی چندفرهنگی، اثرگذاری عمیق این برنامه را بر روی برداشت‌ها و نگرش‌های نژادی، قومی و جنسیتی دانش‌آموزان مورد توجه قرار می‌دهد تا تعامل مثبت آنها با اعضای سایر گروه‌ها افزایش یابد. آموزش عدالت (بعد چهارم) نیز ضمن تأکید بر آموزش‌های فرهنگی پاسخگر^{۵۱}، ناظر بر مردود شمردن و به کنار نهادن روش‌های تدریس یک طرفه و معلم محور و به رسمیت شناختن نقش و جایگاه معلم به عنوان یک تصمیم‌گیرنده فکور^{۵۲} می‌باشد تا به دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های مختلف نژادی و زبانی کمک کند که دانش، مهارت و نگرش‌های مورد نیاز برای عملکرد مؤثر در جامعه را به دست آورند نهایتاً بُعد پنجم یعنی توانمندسازی فرهنگ مدرسه و ساختار اجتماعی، ایجاد انعطاف و تغییر فضا و ساختار مدرسه را مورد توجه قرار داده تا دانش‌آموزان مختلف اجازه یابند که حس برابری و توانمند شدن را تجربه نمایند. این بعد به ویژه بر نقش برنامه درسی پنهان در مدرسه، نحوه گروه‌بندی دانش‌آموزان و مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه تأکید می‌ورزد.

به هر حال تأمل در تعاریف و تبیین‌های مختلفی که در مورد برنامه درسی چندفرهنگی و ابعاد و وجوه گوناگون آن ارائه گردیده، می‌تواند ناظر بر این معنا باشد که برنامه درسی چندفرهنگی را به عنوان ابزار یا وسیله‌ای تلقی

⁵⁰ Subjective

⁵¹ Culturally Responsive Pedagogy

⁵² Reflective Decision Maker

نمائیم که از طریق آن نظام آموزشی تلاش می‌کند تا در دانش‌آموزان مجموعه‌ای از آگاهی‌ها، عواطف و مهارت‌هایی را رشد و پرورش دهد که ناظر بر محترم شمردن، ارزشگذاری و استقبال از تفاوت و تنوع در ابعاد و اشکال مختلف خود می‌باشد. از این منظر، اگر بپذیریم که «برنامه درسی به محتوای رسمی و غیررسمی، فرآیند و آموزش‌های آشکار و پنهان اطلاق می‌گردد که به وسیله آنها فراگیر تحت هدایت مدرسه دانش لازم را به دست می‌آورد، مهارت‌ها را کسب می‌کند و گرایش‌ها، قدرشناسی و ارزش‌ها را در خود تغییر می‌دهد».

می‌توانیم بگوئیم که برنامه درسی چندفرهنگی نیز شامل همه محتواها، فرآیندها و آموزش‌های رسمی (آشکار) و غیررسمی (پنهان)^{۵۳} است که به وسیله آنها دانش‌آموزان در یک محیط آموزشی پویا دانش‌ها، شناخت‌ها و آگاهی‌های مرتبط با پدیده چندفرهنگی را کسب می‌کنند، عواطف و نگرش‌های مثبت و احترام به آن را در خود درونی می‌سازند و در عین حال قابلیت‌ها و مهارت‌هایی را به دست می‌آورند که آنان را قادر به تعامل سازنده و محترمانه با گروه‌های مختلف قومی و نژادی می‌کند. بدون تردید، نتیجه و بازده نهایی چنین برنامه درسی آن است که دانش‌آموزان به عنوان شهروندان آینده ایده‌های محوری و اساسی همچون عدم تبعیض، مساوات و برابری انسان‌ها فارغ از معیارهای ظاهری و سطحی، احترام به ارزش‌ها و اعتقادات گروه‌های مختلف قومی، نژادی و فرهنگی، برابری فرصت‌ها برای همگان، پذیرش تفاوت و تنوع، قبول مسئولیت در قبال دیگران، مشارکت و تعامل مثبت با گروه‌های مختلف را مورد توجه و تکریم قرار داده، آنها را در خود درونی می‌سازند و طی روابط و مناسبات روزمره اجتماعی به انحاء مختلف آشکار می‌کنند.

سوال دوم پژوهش: ضرورت‌های وجودی یک برنامه‌درسی چند فرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟

ضرورت‌های وجودی یک برنامه‌درسی چند فرهنگی در نظام آموزشی ایران را می‌توان به استناد بنیادهای نظری و پژوهشی موجود از ابعاد و منظرهای مختلف مطرح و مورد بحث قرار داد. ابعادی که هر یک مؤید



وجود واقعیت‌هایی انکارناپذیر در این زمینه بوده و به نوبه خود نشان می‌دهند که اتخاذ یک الگوی برنامه درسی کلی و همگانی که نسبت به تنوع و تکثر ذاتی جامعه ایرانی و گروه‌های مختلف دانش‌آموزی آن خنثی و یکسان عمل می‌کند اصولاً قادر به درک واقعیات فرهنگی، اجتماعی و تاریخی موجود نبوده و در نتیجه چنین نظام آموزشی نمی‌تواند عملاً به نیروی محرک رشد و توسعه همه جانبه کشور تبدیل گردد.

گی^{۵۴} یکی از صاحب‌نظران معروف حوزه آموزش و برنامه درسی چندفرهنگی، تحقق ملت و جامعه واحد و فراتر از نزدیکی فیزیکی افراد را در گرو برنامه درسی چندفرهنگی دانسته و با اشاره به مشکلات موجود در این زمینه معتقد است که «فقدان جامعه و ملت واحد به خصوص در برنامه‌های درسی آشکار است. زیرا این برنامه‌ها به اندازه کافی و آن طور که باید در مورد گروه‌های اقلیت ارائه نمی‌شوند. بدین ترتیب و به خاطر تبعیضات علیه گروه‌های اقلیت فاصله این گروه‌ها در عرصه آموزش و تعلیم و تربیت نیز بیشتر شده است.»

حال آنکه فارغ التحصیلان قرن بیست و یکم باید از نگرش، دانش و مهارت‌های لازم برای ارتباط، احترام و احساس مسئولیت در قبال سایر افراد و زندگی متعادل و مسالمت‌آمیز بهره‌مند باشند (کرک و وود^{۵۵}، ۲۰۰۱).

با توجه به واقعیات و چالش‌های فرهنگی و اجتماعی کنونی جوامع مختلف، در حال حاضر تاکید می‌شود که مدارس عمومی و حتی مؤسسات آموزش عالی در تمامی کشورهای جهان باید در راستای توجه و احترام به فرهنگ‌های مختلف و استفاده از روش‌های یاددهی - یادگیری متناسب با نیازهای گروه‌های متکثر فراگیران، به ویژه یادگیرندگان حاشیه‌ای حرکت نمایند. (هیل و آلن، ۲۰۰۴؛ مودلی، ۲۰۰۴) این توجه و تأکید از آن روست که برنامه درسی چند فرهنگی و آموزش‌های مرتبط بدان تأثیرات مثبت و قابل توجهی در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (فالبو و دی بائسا، ۲۰۰۶؛ یوسو و سولور زانو، ۲۰۰۶) زمینه مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری و احساس تعلق آنها به برنامه‌های درسی را فراهم می‌سازد (شید^{۵۶} و همکاران، ۱۹۹۷) و از طریق کاربرد موضوعات و پدیده‌های فرهنگی و استفاده از روش‌های تدریس مرتبط آثار تبعیض و برخوردهای

⁵⁴ Gay

⁵⁵ Kirkwood

⁵⁶ Shade



کلیشه‌ای را از میان برده و در توانمندسازی دانش‌آموزان و رشد مهارت‌های تفکر انتقادی آنان تأثیرات سازنده دارد (جوهرال، ۲۰۱۰) و همچنین با ارائه اطلاعات مرتبط با پیشینه فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان، زمینه لازم را برای شناسایی نقاط قوت و ضعف سبک‌های شناختی آنها فراهم می‌نماید (مودلی، ۱۹۹۵).

تمپل و استاسز^{۵۷} نیز با اشاره به این نکته که جوامع بشری مختلف غالباً درصدد پیدا کردن راه‌هایی برای برخورد مثبت و سازنده با چالش‌های ناشی از تنوع و تکثر فرهنگی می‌باشند، تأثیرات پنجره‌ای و آئینه‌ای^{۵۸} برنامه‌درسی چند فرهنگی را مورد توجه قرار می‌دهند. بدین معنا که برنامه‌درسی چند فرهنگی از یک سو پنجره‌ای را برای دانش‌آموزان جهت دیدن فرهنگ و علایق فرهنگی گروه‌های مختلف اقلیت فراهم کرده و از سوی دیگر، شرایطی را آماده می‌کند که دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های اکثریت نیز می‌توانند خود را در آئینه این نوع برنامه درسی دقیق‌تر مشاهده نمایند.

اما در کنار مستندات و واقعیات فوق، در مورد جامعه ایران نیز مشخصاً می‌توان به برخی ویژگی‌ها و شرایط عینی این جامعه اشاره کرد که ضرورت وجودی به کارگیری یک برنامه درسی چندفرهنگی را گوشزد می‌نماید. از جمله آنکه الطایی (۱۳۷۸، ص ۱۸۴) با تایید تعدد نژادی و قومی جامعه ایران و وجود زمینه‌های بالقوه و بالفعل بحران هویت در این کشور تصریح می‌کند که « نظام تعلیم و تربیت ایران نتوانسته است آگاهی ملی، قومی و طبقاتی لازم را در میان گروه‌های مختلف مردم در جهت همبستگی میهنی و اجتماعی آنان به وجود آورد، بلکه بر عکس هدف خود، بر جدایی و تفرقه آنان افزوده است». در عین حال، صاحب‌نظر مذکور با اشاره به محرومیت گروه‌های قومی ایران از حق آموزش زبان مادری خود، وجود این مشکل را از منظر جامعه‌شناسی زبان باعث آن می‌داند که هویت اجتماعی این گروه‌ها در معرض نابودی قرار بگیرد. لذا ضرورت دارد که در جریان تطور گفتمان هویتی در ایران، حرکت از عناصر نژادی، جغرافیایی و سرزمینی به سمت

⁵⁷ Temple & Stasz

⁵⁸ Window and mirror effects

مؤلفه‌های فرهنگی و آموزشی صورت بگیرد. بدیهی است انجام این کارکرد به عهده نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن می‌باشد.

همچنین از دیدگاه کچویان ویژگی متمایزکننده عصر ما بعد انقلابی از دوره‌های ما قبل انقلابی، ظهور و حتی گسترش منازعات قومی است که به ویژگی محوری فضای گفتمانی هویت در ایران مبدل شده است. فکوهی نیز معتقد است که در ایران دولت با ارائه هویت ملی به عنوان تنها و مهمترین لایه هویتی سعی در حاشیه بردن هویت‌ها و فرهنگ‌های محلی و قومی دارد و این امر چندان با واقعیت جامعه متکثر ما انطباق و همخوانی ندارد. نقیب زاده هم استدلال می‌کند که طراحی برنامه‌های درسی بر مبنای تکثر فرهنگی فرصتی را فراهم می‌کند تا گروه‌های گوناگون فراگیران با قبول تفاوت و تنوع دیدگاه‌ها و ناهمگنی گفتمان‌ها با همدیگر گفتگو کنند که این امر سبب تحکیم رابطه انسانی میان آنها و همبستگی اجتماعی و تفاهم می‌شود.

از سوی دیگر، کهنه‌پوشی و کهنه‌پوشی (۱۳۸۸) با انجام پژوهشی مستنداً نشان می‌دهند که نظام آموزش و پرورش ایران مقوله هویت قومی را مسکوت گذاشته و هرگونه تکثری را در درون این جامعه نفی می‌نماید. امری که با واقعیت جامعه ایران که اصولاً یک جامعه متکثر و چند فرهنگی است، تعارض دارد. پژوهشگران مذکور با ذکر نتایج منفی این رویکرد یک طرفه در کم کردن احساس تعهد و تعلق دانش‌آموزان و ایجاد بحران هویت، توصیه می‌کنند که در راستای کاهش این خطر و در جهت همخوانی هرچه بیشتر نظام آموزشی ایران با واقعیات چندفرهنگی آن، لازم است که در برنامه‌ریزی کتب‌درسی از نظریه هویت ملی‌گرایانه به نظریه تکثر فرهنگی همراه با احساس تعهد و احترام متقابل حرکت گردد. زیرا بدون اتکاء به هویت مشترک اجتماعی امکان حاکمیت نظم و توسعه پایدار وجود ندارد. از سوی دیگر، تأکید بر موانع و مشکلاتی که جامعه امروز ایران در ابعاد مختلف هویتی با آن مواجه است و ضرورت توجه به مقابله آموزشی و فرهنگی با آن کم یا بیش در آثار سایر صاحب‌نظران و پژوهشگران نیز به چشم می‌خورد. از جمله آنکه ایمانی و شاوردی (۱۳۸۶) با استناد به تحقیقات انجام گرفته تأکید می‌کنند که در ایران راهکار کاهش بحران هویت بازنگری

در محتوا و مضمون کتب درسی است. شیخاوندی (۱۳۸۵) هم معتقد است کتب درسی نقش تعیین کننده‌ای در تکوین و تقویت هویت‌های جمعی، جنسیتی، گروهی و قومی ایفاء می‌کنند.

به هر صورت، با عنایت به مطالب و مستندات مذکور می‌توان استنباط کرد که وضعیت و شرایط عینی جامعه امروز ایران الزامات و مسئولیت‌های ویژه‌ای را برای طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی کشور مطرح می‌سازد تا آنان با درک درست و واقع‌بینانه شرایط مذکور که ناظر بر توجه و به رسمیت شناختن تنوع و تکثر قومی، نژادی، زبانی و فرهنگی این جامعه و لحاظ کردن آن در قالب و ساخت برنامه‌های درسی، تجارب و فرصت‌های آموزشی و راهبردهای یاددهی و یادگیری و سایر عناصر برنامه می‌باشد، ضمن همگامی با شرایط واقعی و پویای جامعه ایران بسترهای لازم را برای هویت‌زایی قومیت و اقلیت‌ها، مشارکت فعالانه آنها در مسئولیت‌های مدنی، رشد احساس تعهد و تعلق آنها، مقابله مؤثر با افت و شکست تحصیلی در مورد دانش-آموزان مناطق مرزی و در نتیجه توسعه همه‌جانبه و پایدار کشور فراهم نمایند.

سوال سوم پژوهش: در ساختار فعلی نظام آموزشی ایران توجه به یک رویکرد چند فرهنگی در برنامه‌درسی چگونه امکان‌پذیر است؟

با توجه به مطالب و مستنداتی که در مورد جایگاه و ضرورت‌های وجودی آموزش و برنامه‌درسی چند فرهنگی مطرح شد و نیز با عنایت به مشکلات و چالش‌هایی که نظام آموزشی ایران (به عنوان یک جامعه چند فرهنگی) به خاطر حاکمیت یک برنامه‌درسی عام و همگانی^{۵۹} و در نتیجه نادیده گرفتن تنوع و تکثر قومی، نژادی و فرهنگی این جامعه با آن مواجه می‌باشد، لازم است که وجوه و ابعادی از یک رویکرد چند فرهنگی در نظام آموزشی و مقاطع تحصیلی مختلف آن مورد توجه قرار گیرد تا زمینه‌های لازم برای انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های آموزشی و درسی با تفاوت‌ها و تنوعات فرهنگی و قومی دانش‌آموزان، ایجاد یادگیری عمیق و معنادار و کاهش بسیاری از هزینه‌های ناشی از اتلاف و شکست تحصیلی فراهم گردد.

بدیهی است در این زمینه می‌توان از برنامه‌درسی به عنوان یک ابزار مهم بهره گرفت. ابزاری که با لحاظ کردن بخشی از ویژگی‌ها و اقتضات قومی، نژادی و منطقه‌ای جامعه ایران و گنجاندن و قراردادن آنها در قالب برنامه‌درسی و محتوا و تجارب یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به گونه‌ای کارآمدتر رسالت حرفه‌ای خود را در قبال تفاوت‌های فرهنگی موجود ایران ایفاء کند. بالطبع این برنامه‌درسی از پتانسیل بسیار بیشتری برای اثرگذاری بر روی یادگیرندگان برخوردار است. از این منظر، طبعاً چنین برنامه‌درسی بر اصول و بنیادهای خاصی مبتنی است. بر اساس دیدگاه‌های گورسکی (۲۰۱۰) و اسوارتویت (۲۰۰۵) می‌توان اصول زیربنایی یک برنامه‌درسی چند فرهنگی را به قرار زیر مطرح کرد:

۱. هر دانش‌آموزی باید از فرصت‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های درونی خود برخوردار باشد.
 ۲. هر دانش‌آموزی باید قادر به مشارکت در فعالیت‌های مختلف یک جامعه تکثرگرا باشد.
 ۳. معلمان باید قادر به تسهیل یادگیری هر دانش‌آموز صرف‌نظر از میزان تشابه یا تفاوت با وی باشند.
 ۴. مدارس باید در راستای پایان بخشیدن به همه اشکال خشونت عمل کرده و این کار را قبل از همه باید از محیط خود شروع کنند.
 ۵. مدرسه باید در بردارنده و منعکس کننده همه صداها و تجارب دانش‌آموزان باشد.
 ۶. مربیان، نهادها و فعالان عرصه آموزش و پرورش باید در بررسی و ارزیابی سیاست‌ها و فعالیت‌های آموزشی و چگونگی تاثیر آن بر روی دانش‌آموزان نقشی فعال‌تر ایفا کنند. این بررسی باید بر روی عناصری همچون روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، کتب‌درسی و نحوه مدیریت مدرسه صورت پذیرد.
 ۷. جهت‌گیری اصلی برنامه‌درسی چند فرهنگی باید ارائه آموزش‌های مناسب و عادلانه برای همه دانش‌آموزان - صرف‌نظر از معیارهایی همچون نژاد، جنسیت، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، زبان، خانواده، معلولیت و سایر ابعاد هویتی - باشد.
- بدیهی است اصول فوق چهارچوبی را برای توجه به پدیده چند فرهنگی در قالب برنامه‌های درسی فراهم می‌آورد. بنکس (۲۰۰۴) که پیش از این هم از وی به عنوان یکی از صاحب‌نظران متقدم در حوزه برنامه‌درسی چند

فرهنگی نام برده شد، چهار رویکرد را برای گنجاندن و تلفیق تجارب و محتوای چند فرهنگی به برنامه‌های درسی معرفی و تبیین می‌کند که استفاده و کاربرد برخی از آنها در قالب برنامه‌های درسی نظام آموزش و پرورش کشور متصور و ممکن می‌باشد.

این رویکردها عبارتند از: رویکرد مساعدتی^{۶۰}، رویکرد تکمیلی^{۶۱}، رویکرد تحول‌گرایانه^{۶۲} و رویکرد عمل اجتماعی^{۶۳}. ذیلاً به معرفی اجمالی رویکردهای مذکور می‌پردازیم.

رویکرد مساعدتی: در این شیوه تلاش می‌شود که عناصر و پدیده‌های فرهنگی مرتبط با گروه‌های قومی، نژادی و زبانی مانند شخصیت‌های معروف، قهرمانان و تعطیلات خاص آنها در ایام و مناسبت‌های ویژه مورد توجه قرار گرفته و در قالب برنامه‌درسی به دانش‌آموزان ارائه شود. ویژگی بارز این رویکرد آن است که برنامه‌درسی مدرسه همچنان به همان شکل سنتی باقی مانده و به لحاظ ساختار، اهداف و ویژگی‌های اصلی هیچ تغییری نمی‌کند. این رویکرد با همه محدودیت‌هایش، امکان آشنایی سریع و قابل دسترس دانش‌آموزان را با برخی مظاهر فرهنگی گروه‌های اقلیت فراهم می‌نماید. اگر چه این توجه سطحی و صوری انتقاد منتقدان این رویکرد را به همراه دارد.

رویکرد تکمیلی (اضافه کننده): در این رویکرد محتوا، مفاهیم و موضوعات چند فرهنگی بیشتری به برنامه اضافه می‌شود ولی ساختار برنامه همچنان غیرقابل تغییر باقی می‌ماند. به عبارت دیگر، تجارب و محتوای برنامه‌درسی تا حدودی اصلاح می‌گردد ولی در جهت‌گیری غالب و کلان برنامه‌درسی، اصول، اهداف و ویژگی‌های آن تغییری به وجود نمی‌آید. اضافه کردن یک درس در مورد گروه قومی یا نژادی خاص به کتاب‌درسی بدون آنکه از این گروه در سایر دروس یادی بشود، مثالی از این رویکرد می‌باشد.

⁶⁰ Contributions Approach

⁶¹ Additive Approach

⁶² Transformative Approach

⁶³ Social Action Approach

رویکرد تحول‌گرایانه: در این رویکرد دو تغییر مهم در برنامه‌درسی رخ می‌دهد که آن را از دو رویکرد قبلی کاملاً متمایز می‌کند. اولاً تغییرات ساختاری ایجاد شده در برنامه‌درسی دانش‌آموزان، شرایطی را مهیا می‌کند که آنها می‌توانند مفاهیم، مسایل، وقایع و موضوعات را از منظر گروه‌های اقلیت نگرینسته و مورد بررسی و تأمل قرار دهند. ثانیاً دانش‌آموزان از طریق این رویکرد مهارت‌های همیاری و همدلانه‌ای را به دست می‌آورند که به واسطه آن قادر به فهم مشکلات و کمبودهای گروه‌های اقلیت می‌شوند. این رویکرد باعث می‌شود که دانش‌آموزان تعاملات پیچیده و متقابل فرهنگ‌های مختلف در طول تاریخ و نقش مثبت آنها را در بقا و تکامل جوامع انسانی فهمیده و نسبت به آن ادای احترام کنند.

رویکرد عمل اجتماعی: در این رویکرد که حد اعلای یک برنامه‌درسی چند فرهنگی است دانش‌آموزان موضوعات و مسایل مهم اجتماعی را شناسایی کرده و بعد از جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مختلف برای حل این مشکلات اقدام می‌نمایند. مثلاً ممکن است دانش‌آموزان مسئله تبعیض و برخورد گزینشی با دانش‌آموزان گروه‌های اقلیت را در مدرسه مورد کاوش قرار داده و برای حل آنها اقداماتی را انجام دهند. این رویکرد در پیشبرد و ارتقای مهارت‌های تفکر، تجزیه و تحلیل تعارضات و مشارکت در فرآیندهای تصمیم‌گیری گروهی دانش‌آموزان بسیار موثر است، هرچند اجرایی نمودن آن در مدارس با موانع و ملاحظاتی اداری، آموزشی و زمانی زیادی مواجه می‌باشد.

چهار رویکرد مذکور را می‌توان از نظر میزان توجه (کم یا زیاد) به موضوعات و مسایل چند فرهنگی در امتداد یک پیوستار قرار داد:

توجه کم	توجه زیاد
رویکرد مساعدتی	رویکرد تکمیلی
رویکرد تحول‌گرایانه	رویکرد عمل اجتماعی



همچنانکه مشخص است هر چقدر از رویکرد مساعدتی به طرف سویه دیگر پیوستار پیش می‌رویم میزان توجه و تأکید برنامه‌درسی به حوزه‌های چند فرهنگی و عناصر و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن افزایش می‌یابد. با الهام از چهار رویکرد یاد شده و با توجه به واقعیات ساختاری نظام آموزش و پرورش ایران که دارای نظامی متمرکز^{۶۴} است، می‌توان گفت که اگر چه استفاده و کاربست رویکرد حول‌گرایانه و عمل اجتماعی به عنوان الگوی غالب برنامه‌درسی چند فرهنگی در ایران در شرایط کنونی نامحتمل و غیرعملی می‌باشد ولی به نظر می‌رسد که بتوان در داخل همین ساختار از دو رویکرد اول یعنی رویکردهای مساعدتی و تکمیلی جهت ورود و گنجاندن برخی تجارب یادگیری چند فرهنگی به برنامه‌های درسی دانش‌آموزان استفاده کرد. از این منظر، توجه به شخصیت‌ها و بزرگان فرهنگی، علمی، اجتماعی و ورزشی گروه‌های اقلیت، ایام، اعیاد و جشن‌های خاص آنها، مناسک، مراسم و آئین‌های مذهبی و فرهنگی ایشان، آثار مکتوب و کتب مورد احترام آنها به تناسب اقتضائات زمانی و تاریخی می‌تواند بسترهای آموزشی و تربیتی حداقلی را فراهم نماید تا به وسیله آن دانش‌آموزان وابسته به گروه‌های اقلیت در مدارس و برنامه‌های درسی آن، ویژگی‌های خاص و منحصر به فرد خود را در معرض دید دیگران قرار داده و از این طریق فرصت‌هایی را برای ابراز و احراز هویت ویژه خود پیدا کرده و ایجاد و رشد آگاهی‌ها، مهارت‌ها و عواطف و نگرش‌های مثبت چند فرهنگی دانش‌آموزان تسهیل گردد.

البته بدیهی است که حرکت بنیادی‌تر در زمینه حضور و تلفیق^{۶۵} عناصر و پدیده‌های چند فرهنگی به برنامه‌های درسی نظام‌آموزشی ایران، استفاده از راهکارهای اصولی‌تر همچون رویکردهای تحول‌گرایانه و عمل اجتماعی است که این امر البته مستلزم وجود درجاتی از تمرکززادایی، انعطاف و آزادی عمل در ساختار نظام آموزشی کشور می‌باشد که در تحلیل نهایی راهکار اصلی توجه به مقوله چند فرهنگی در برنامه‌های درسی و آموزشی است. ولی با این همه در فقدان برنامه‌های درسی نامتمرکز و منعطف، به نظر می‌رسد که

⁶⁴ Centralized System

⁶⁵ Integration

توجه و کاربرد رویکردهای مساعدتی و تکمیلی می‌تواند باعث گردد که برنامه‌درسی چند فرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران از شکل یک برنامه‌درسی کاملاً مفعول خارج گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

همخوانی و همراهی نظام‌های آموزش و پرورش با واقعیات اجتماعی و فرهنگی جامعه یکی از مهمترین شاخص‌های اثربخشی^{۶۶} و کارآیی^{۶۷} مدارس و مراکز آموزشی مختلف می‌باشد. در واقع، انتظار آن است که نهادهای آموزشی با توجه به اهداف مهم مدرسه که آماده‌سازی کودکان و نوجوانان برای زندگی در جامعه است، بیش از پیش با تغییرات اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در سطوح ملی و بین‌المللی همسو باشند. (تافلر، ترجمه افتخاری، ۱۳۷۷).

از این منظر، اگر بپذیریم که برنامه‌های درسی و آموزشی در هر کشوری باید بازتاب و منعکس کننده ویژگی‌ها، اقتضات و واقعیات اجتماعی و فرهنگی همان کشور باشد در آن صورت باید بر این نکته تأکید کنیم که جامعه ایران به عنوان یک جامعه چند فرهنگی برخوردار از شرایط، مختصات و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی خاصی است که باید به نحو مقتضی در برنامه‌های درسی نظام آموزشی مورد توجه جدی و عملی قرار بگیرد. از این رو، حاکمیت و سیطره یک برنامه‌درسی همگانی و بی‌تفاوت نسبت به همه تنوعات و تفاوت‌های ذاتی جامعه ایران نه تنها با کارکرد واقعی یک نظام آموزشی پویا در تعارض است، بلکه عملاً باعث تعمیق و تشدید بسیاری از شکاف‌ها و بحران‌های مختلف هویتی و فرهنگی می‌شود که خود می‌تواند در بردارنده خطرات بالقوه و بالفعل فراوانی برای وحدت و یکپارچگی کشور گردد.

صاحب‌نظر معروف حوزه برنامه‌درسی، پیتر مک لارن^{۶۸} ضمن طرح ایده پداگوژی متفاوت^{۶۹} تأکید می‌کند که

⁶⁶ Effectiveness

⁶⁷ Efficiency

⁶⁸ Peter McLaren

⁶⁹ Pedagogy Of Difference

فرهنگ به عنوان یک حوزه گفتمانی که شامل صداهاى مختلف است، به ندرت مى‌تواند از وجود یک برنامه-درسى ملی، حتى آن نوع درسى ملی که سعى در انعکاس این تنوع دارد، حمايت مى‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶). دریدا^{۷۰} فیلسوف معروف نیز اعتقاد دارد که نظام تعلیم و تربیتى که بر فهم تأکید دارد باید از هنجارها و رویکردهای ثابت، کلی و انعطاف‌ناپذیر اجتناب کرده و شرایط بازشناسی و احترام به آنچه که متفاوت و حتى نامتعارف است را فراهم کند. استلزام این موضوع در طراحی برنامه‌های درسی نفی رویکردهای ثابت و یگانه و توجه به موقعیت خاص تاریخی، اجتماعی، فیزیکی، روانی و جغرافیایی با تأکید ویژه به خرده فرهنگ‌ها می-باشد (ضرغامی، ۱۳۸۸).

با عنایت به مطالب فوق، این مقاله تلاش کرد تا با ارائه تبیینی از برنامه‌درسی چند فرهنگی و ابعاد و جنبه‌های مختلف آن، جایگاه و ضرورت وجودی چنین برنامه‌ای را در نظام آموزش و پرورش ایران گوشزد نموده و نحوه و چگونگی توجه به آن را در قالب برنامه‌های درسی موجود تصریح و مشخص سازد. فرض بنیادین این مقاله آن است که تلفیق و امتزاج عناصر، پدیده‌ها، وقایع، شخصیت و ویژگی‌های مرتبط با قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف ایران با برنامه‌های درسی مدارس ضمن آنکه فرصت‌هایی را برای ابراز وجود و شنیدن صدای بسیاری از خرده فرهنگ‌ها فراهم می‌سازد، در تحکیم و تثبیت حاکمیت و وحدت ملی جامعه ایران نیز نقش به‌سزایی دارد.

فهرست منابع

- الطایبی، علی (۱۳۷۸)، بحران هویت قومی در ایران، تهران: نشر شادگان.
- باقری، خسرو (۱۳۸۱)، تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم، در محمود مهر محمدی، برنامه‌درسی: نظرها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- تافلر، الوین (۱۳۷۷)، جابجایی در قدرت، ترجمه شهین‌دخت خوارزمی، تهران: سیمرغ.

⁷⁰ Derrida

- جوادی، محمد جعفر (۱۳۷۹)، آموزش چند فرهنگی به مثابه رویکردی در آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۲۶، ۲۶-۹.
- حسینی بهشتی، سیدعلیرضا (۱۳۸۰)، بنیاد نظری سیاست در جوامع چند فرهنگی، تهران: انتشارات بقعه.
- حکیم زاده، رضوان، کیامنش، علیرضا، عطاران، محمد (۱۳۸۶)، تحلیل محتوای کتاب‌های درسی دوره راهنمایی با توجه به مسایل و مباحث روز جهانی در حوزه برنامه‌های درسی. فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال دوم، شماره ۵، ۵۴-۲۷.
- رشیدی، بهروز (۱۳۸۶)، مشارکت اجتماعی، اقتدار و اتحاد ملی. همایش اتحاد ملی، سیاست‌ها و راهبردها، تهران.
- شیخاوندی، داور (۱۳۸۵)، بازتاب هویت‌های جنسیتی در کتاب‌های تعلیمات اجتماعی ابتدایی و راهنمایی تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت.
- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹)، بررسی سند برنامه‌درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال پنجم شماره ۱۸، ۱۸۹-۲۱۴.
- زرغامی، سعید (۱۳۸۸)، ساخت‌شکنی جهانی شدن در برنامه‌های درسی با نظر به اندیشه‌های دریدا، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال چهارم، شماره ۲۳، ۱۵-۱.
- فتحی و اجارگاه، کورش (۱۳۸۶)، برنامه‌درسی به سوی هویت‌های جدید، شرحی بر نظریات معاصر برنامه‌درسی، تهران: انتشارات آبیژ.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۳)، بسترهای فهم برنامه‌درسی، تهران: یادواره کتاب.
- کچوبان، حسین (۱۳۸۴)، تطورات گفتمان هویتی ایران تهران، نشرنی.
- کهنه‌پوشی، سیدمصلح، کهنه‌پوشی، سیدحامد، (۱۳۸۸)، تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ (رشته ادبیات و علوم انسانی دوره متوسطه)، فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال چهارم، شماره ۱۳ و ۱۴، ۱۴۰-۱۲۵.

- گوته، جراهه ال (۱۳۸۹)، مکاتب فلسفی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.
- گی، جنوا (۱۳۸۶)، اهمیت تعلیم و تربیت چند فرهنگی، ترجمه محمد ظاهر فهیمی، جامعه فردا، شماره ۴، ۲۳۹-۲۵۰.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸)، برنامه‌درسی (راهنمای عمل)، ویراست دوم، مشهد: انتشارات پیام اندیشه.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۶)، درآمدی به فلسفه (چاپ نهم)، تهران: طهوری.
- Banks, J,A. (2001), Multicultural Education: Characteristics and goals. In J.A Banks, & C. M Banks. Multicultural Education: Issues and Perspectives. New York: Wiley.
- Banks, J, A, (2004). Multicultural Education: Historical Development.
- Chittom, Lynn-nore (2011). Teachers tips for creating a multicultural curriculum. Available at: <http://www.Brighthub.com>
- Dimensions and Practice. In J. A Banks & Etal. Hand book of research on muticultural education. San Francisco. CA: Jossey-Bass.
- Falblo, T& De Baessa, Y. (2006). The influence of Mayan education on middle school students in Guatemala. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. 12(4) 601-614.
- Ford, Donna. Y. Harris, John (2000). A framework for infusing multicultural curriculum to gifted education. Roeper Review, 23(1) 4- 10.
- Gallagher, Tony (2005). Education in devided societies. Palgrave. Macmillan.
- Gorski, Paul C. (2010). Multicultural education for equity in our schools: A working definition. Available at: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>.
- Hill, b. & Allen, R. (2004). Multicultural education in Australian. In J. A. Banks & C. M. Banks. Handbook of research in multicultural education (2nd Ed). San Francisco: Jossey- Bass.
- Johal, Kanwaljit k. (2010). A study of teacher thinking about working in classrooms using a multicultural perspective on science Learning. A Thesis on Degree of Doctor of Philosophy. Graduate Division of Educational Research. Galgary, Alberta.
- Kirkwood, Toni Fuss (2001). Our global age requires global education: clarifying definitional ambiguities. The Social Studies. 10.14.

- Moodley, K. (2004). Challenges for Post-apartheid South Africa: decolonizing education. In J. A. Banks & C. M Banks. Handbooks of research on multicultural education (2nd Ed). San Francisco: Jossey- Bass.
- Nairn, Stuart. Hardy, Carolyn. Parumal, Logan. Williams, Glenn A. (2004). Multicultural or anti-racist teaching in nurse education: A critical appraisal. *Nurse Education Today*. 24, 188-195.
- Rosado, Caleb (2008). What makes a school multicultural? Available at <http://www.dchange.org/multicultural/papers/caleb/multicultural.htm1>.
- Schoorman, Dilys & Bogotch, Ira (2010). Conceptualisations of multicultural education among teachers: Implications for practice in universities and schools. *Journal of Teaching and Teacher Education*. 26. 1041-1048.
- Shade, B. Kelly, c. & Oberg, M. (1997): Goal 2: Understanding how culture influences motivation, creating culturally responsive classrooms. Washington, DC. American psychological Association. 39-60.
- Swartout, Deanna M. (2005). Multicultural education curriculum. *Encyclopedia of Children's Health*. Available at: <http://www.healthofchildren.com>
- Temple, Charles. Stasz, Bird (1999). Approaching multicultural education through oral history, childrens books and writing workshops. *Multicultural Education: Policy, Planning and Sharing* Open Society Institute. Dobogoko. Hungary.
- Turner, Rhiannon N. & Brown, RuPert (2008). Improving children's attitudes toward refugees: An evaluation of a school- based multicultural curriculum and anti-racist intervention. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Yosso, T.J. & Solorzano, D. G. (2006). Leaks in the Chicana and Chicana education pipeline. *Latino Policy & Issues Brief*. 13. Retrieved from www.chicana.ucla.