

## Research in Curriculum Planning

Vol 16, No 33 (continus 60)  
spring 2019, Pages 1-19

### The Implications of the Multicultural Curriculum of Michel Foucault and Henry Giroux on the Reforming and Redesign of Elementary School Curriculum in Iran

Mehdi Sobhaninejad, Hassan Najafi, Najmeh Ahmadabadi Arani, Ali Abdolahyar

<sup>1</sup> Associate Professor, Shahed University, Tehran, Iran.

<sup>2</sup> PhD student of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

<sup>3</sup> PhD student in Philosophy of Education, Payam Noor University, Tehran, Iran.

<sup>4</sup> PhD student in Philosophy of Education, Shahed University, Tehran, Iran.

#### Abstract

The present research aimed to identify the implications of the multicultural curriculum of Michel Foucault and Henry Giroux on the reforming and redesign of the elementary school curriculum in Iran. The research method is analytical-inductive, research field of all digital and print resources related to subject, targeted sampling method, the means of these phishing forms, the method of analysis qualitative content analysis and assessment the validity of the findings through Professional judgment. The results Showed that issues such as dialectical analysis of daily experiences, border education, educational justice realization, coexistence ability acquisition, critical awareness, prevention and resistance to the reproduction of social inequality, listening and paying attention to the voices of the various groups and races of the society, turning away from elitism moving towards the attention of the general culture, paying attention to moral discourses, etc. can be considered based on Foucault and Giroux's educational ideas along reformist policy making and redefining the elements of the curriculum elementary school in Iran. The final product or output of this kind of curriculum is individually a learner and socially an active citizenship at the local, national, and global levels.

**Keyword:** Michel Foucault, Henry Giroux, multicultural curriculum, educational implications, elementary period of Iran.

## پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال شانزدهم، دوره دوم، شماره ۳۳ (پیاپی ۶۰)  
بهار ۱۳۹۸، صفحات ۱-۱۹

### دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی میشل فوکو و هنری ژیرو بر اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی ایران

مهدی سبحانی‌نژاد، حسن نجفی، نجمه احمدآبادی آرانی، علی عبدالله‌یار\*

<sup>۱</sup> دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

<sup>۲</sup> دانشجوی دکتری مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

<sup>۳</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

<sup>۴</sup> دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد، تهران، ایران.

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف شناسایی دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی میشل فوکو و هنری ژیرو بر اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی ایران انجام شد. روش پژوهش تحلیلی-استنتاجی، حوزه پژوهشی کلیه منابع دیجیتال و چاپی مرتبط با موضوع، روش نمونه‌گیری هدفمند، ابزار پژوهش فرم‌های فیش‌برداری، شیوه تجزیه؛ تحلیل محتوای کیفی و ارزیابی اعتبار یافته‌ها از طریق داوری تخصصی بود. یافته‌های پژوهش نشان دادند که بر اساس آراء تربیتی فوکو و ژیرو می‌توان مواردی همچون تجزیه و تحلیل دیالکتیکی تجارب روزمره، تعلیم و تربیت مرزی، تحقق عدالت تربیتی، کسب توانایی همزیستی، آگاهی انتقادی، پیشگیری و مقاومت در برابر بازتولید نابرابری اجتماعی، شنیدن و توجه کردن به صدای گروه‌ها و نژادهای مختلف جامعه، رویگردانی از نخبه‌گرایی و حرکت در راستای توجه به فرهنگ عمومی، توجه به گفتمان‌های اخلاقی و ... را در راستای سیاست‌گذاری اصلاح‌گرایانه و بازطراحی عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی ایران مورد توجه قرار داد. محصول نهایی یا خروجی این نوع از برنامه درسی از نظر فردی به یادگیرنده‌ای رشد یافته و از نظر اجتماعی به شهروندی فعال در سطح محلی، ملی و جهانی مبدل می‌شود.

**واژه‌های کلیدی:** میشل فوکو، هنری ژیرو، برنامه درسی چندفرهنگی، دلالت‌های تربیتی، دوره ابتدایی ایران.

\* نویسنده مسئول: ali.abdolahyar1350@gmail.com

پذیرش: ۹۷/۰۸/۲۷

وصول: ۹۵/۰۷/۰۹

## مقدمه

اصطلاح چندفرهنگ‌گرایی (Multiculturalism) به معنای گرامی داشتن "دیگران" درست همان‌گونه که هستند، می‌باشد (Ramsey, 2004: 23). تنوع فرهنگی در برنامه درسی به معنای پذیرش دانش‌آموزان و ارزش قائل شدن به آن‌ها و روش زندگی آن‌ها است. معلمان در اجرای برنامه درسی باید تفاوت‌ها را تأیید کرده، آن‌ها را بپذیرند. وقتی برنامه درسی با هدف ارج نهادن به تفاوت‌ها طراحی می‌شود و یا از توجه به اقلیت‌های قومی، نژادی و جنسیتی پرده برمی‌دارد، به این معناست که یکی از ویژگی‌های نظام‌های آموزشی در بعد کلان و برنامه‌های درسی در بعد خرد، ترویج تکثرگرایی فرهنگی است. در نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی باید تمام گروه‌ها با تمام اختلافات خود در کنار یکدیگر قرار بگیرند. هیچ گروهی به واسطه داشتن فرهنگ متفاوت نباید از تجربیات آموزشی محروم بماند. در واقع، هیچ فرهنگی حق ندارد خود را برتر بداند و بر دیگران مسلط شود، زیرا تسلط یک اندیشه و فرهنگ بر جامعه، موجب نادیده گرفتن و یا سرکوب اندیشه‌ها و فرهنگ‌های دیگر می‌شود و کم‌رنگ کردن فرهنگ مسلط، مجالی به مطرح شدن خرده‌فرهنگ‌ها خواهد داد (Ebrahim et al, 2010: 152).

در هر جامعه، افکار و ایده‌ها و فرهنگ‌های متفاوتی وجود دارند که همه حق مطرح شدن و استفاده از امکانات جامعه را دارند. برنامه‌های درسی باید به سمتی حرکت کنند که خود را از سیطره فرهنگ حاکم و مسلط خارج کند و خرده‌فرهنگ‌های موجود در جامعه را به رسمیت بشناسند و برای تمام آن‌ها فرصت‌های برابر آموزشی ایجاد کنند (Johal, 2010: 90). چراکه حاکم شدن یک فرهنگ خاص در برنامه‌های درسی موجب می‌شود که تنها یک گروه از دانش‌آموزان در موضع قدرت قرار بگیرند و دیگران به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، در روند تحصیل با دشواری‌هایی زیادی روبرو شوند. شدت گرفتن این تعارضات به خروج دانش‌آموزان

از مدرسه و تبدیل شدن آن‌ها به افرادی غیر مولد و فاقد کارایی منجر می‌گردد (UNESCO, 2003: 4). برنامه‌های درسی باید به دانش‌آموزان بیاموزند که به فرهنگ‌های دیگر احترام بگذارند و برای آن‌ها ارزش قائل شوند. از طرفی، دانش و توانش آن‌ها را در مورد فرهنگ‌های دیگر بالا ببرد و مقدماتی برای ارتباط بین فرهنگ‌ها فراهم نماید. دانش‌آموزانی که متعلق به خرده‌فرهنگ‌های یک جامعه هستند، دیگر نباید احساس حقارت و کم‌ارزشی بکنند، بلکه برنامه‌های درسی باید تبعیض‌های موجود بین فرهنگ مسلط و دیگر فرهنگ‌ها را از میان برداشته و به این همه بی‌عدالتی پایان دهند (Jones, 2015: 108).

به نظر نویسندگان نیز برنامه‌های درسی جایگاهی هستند که باید در آن صداهای مختلف به گوش برسد. چندصدایی (Plurivocality Multi-locality) در برنامه‌های درسی به این معناست که باید تمام نظرات و دیدگاه‌های دیگران را شنید، بدون این‌که یکی را بر دیگری ترجیح داد. برنامه‌های درسی باید به سمتی حرکت کنند که دانش‌آموزان مختلف کنار یکدیگر قرار بگیرند، با تفاوت‌های یکدیگر آشنا شوند و به این تفاوت احترام بگذارند. در واقع، برای دیگری به عنوان انسانی متفاوت با خود ارزش قائل باشند. در کلاس درس نباید فقط صدای معلم و یا متون و محتوای درسی به گوش برسد. تک‌تک دانش‌آموزان باید صحبت کنند و نظرات خود را ابراز کنند. در تأیید این نکات پست‌مدرنیست‌ها با مطرح کردن اصطلاحاتی نظیر "آموزش‌وپرورش آرای گوناگون" یا "آموزش‌وپرورش مرزی" برنامه‌های درسی‌ای را مطلوب دانسته‌اند که به فرهنگ‌های دیگر نیز بپردازد.

در حوزه چیستی، چرایی و چگونگی برنامه درسی چندفرهنگی پژوهش‌هایی مانند "تبیین برنامه درسی چندفرهنگی با تأکید بر شناسایی مؤلفه‌های هویت بین‌المللی، ملی و بومی برنامه درسی" (Malekipour, 2016; Hakimzadeh); "مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و

۲. ویژگی‌های برنامه درسی دوره ابتدایی ایران چیست؟

۳. چگونه می‌توان از دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی میشل فوکو و هنری ژيرو برای بهبودبخشی در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران بهره جست؟

### روش پژوهش

از روش پژوهش تحلیلی - استنتاجی جهت پاسخ به پرسش‌ها گردید. چراکه نگارندگان می‌خواهند پس از تحلیل‌های مفهومی مرتبط، با استفاده از طرح پیش‌رونده در پی بیرون آوردن مفاهیم عمده و کشف خط اصلی اندیشه‌های میشل فوکو و هنری ژيرو در زمینه برنامه درسی چندفرهنگی و استخراج دلالت‌های آن بر اصلاح و بازطراحی برنامه درسی دوره ابتدایی ایران برآیند. روش تحلیلی یا تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به‌واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر بوده و تلاشی در جهت فهم مفاهیم استنتاج پیش‌رونده نیز طرحی است که با اتکا به مبانی فلسفی و متافیزیکی، حرکت و به استنتاج آراء و عناصر تربیتی از جمله اهداف، محتوا و روش‌ها می‌پردازد. دلیل وجودی این طرح آن است که هر نظام فلسفی می‌تواند متضمن نظریه‌ای تربیتی باشد، پس استلزام‌ها و تجویزاتی برای تنظیم مناسب برنامه‌های تربیتی فراهم می‌آورد. حوزه پژوهشی کلیه منابع دیجیتالی و چاپی هم‌راستا با دیدگاه‌های فوکو و ژيرو در فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه درسی بود که با توسل به روش نمونه‌گیری در هدفمند از میان آنان مکتوباتی که قابلیت دسترسی و دریافت داشتند و مهم‌تر این‌که مرتبط با برنامه درسی چندفرهنگی قلمداد می‌شدند، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات، فرم‌های فیش‌برداری بود. اطلاعات به‌دست‌آمده به شیوه تحلیل محتوای کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

تربیت چندفرهنگی " (Gharibi et al, 2016)؛ "ارائه الگویی برای آموزش چندفرهنگی" (Mohammadi et al, 2016)؛ "اعتبار سنجی مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی" (Rahmani et al, 2016)؛ "مؤلفه‌های چندفرهنگی در برنامه درسی" (Vafaei, Sobhaninejad, 2015)؛ "برنامه درسی چندفرهنگی و دوره‌های تحصیلی ابتدایی و متوسطه" (Yazdani, Keshavarzi, 2013) در کشور انجام شده‌اند.

نظر به اینکه، هسته اصلی شخصیت کودکان در دوره آموزش ابتدایی شکل گرفته و جامعه ایرانی متشکل از قومیت‌ها و خرده‌فرهنگ‌های گوناگون است، ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی مختص این دوره تحصیلی نمود بیشتری پیدا می‌نماید. بررسی سوابق پژوهشی نشانگر آن است که موضوع برنامه درسی چندفرهنگی در طراحی برنامه‌های درسی دوره ابتدایی و همچنین تدوین سیاست‌های اجرایی تا اندازه محسوسی نادیده انگاشته شده است. این در حالی است که اسناد و قوانین بالادستی کشور (مانند قانون اساسی، سند چشم‌انداز توسعه و فلسفه تربیت و فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران) همواره توجه به این موضوع را مورد تأکید قرار داده‌اند. برای برون‌رفت برنامه درسی دوره ابتدایی از این مغفولیت، محققان به آراء تربیتی اندیشمندان پست‌مدرنیسم انتقادی دقت نظر داشته و از میان آن‌ها پُل میشل فوکو (Paul Michel Foucault) و هنری ژيرو (Henry Giroux) را ارجح‌تر دانسته‌اند. آن‌هم به این دلیل که موضع ضد سرمایه‌داری، تلاش برای تحقق عدالت تربیتی، حمایت از گروه‌های فرهنگی اقلیت و حاشیه و دید تحلیلی و انتقادی از جمله ویژگی‌های بارز نظریات تربیتی این دو محسوب می‌شود. در مجموع پژوهش حاضر قصد دارد به این سؤال‌ها پاسخ دهد؟

۱. آراء میشل فوکو و هنری ژيرو در حوزه برنامه درسی چندفرهنگی چیست؟

همه این گرایش‌های فکری عمیقاً تفاوت دارد؛ چراکه فوکو برخلاف پدیدارشناسی به فعالیت معنابخش سوژه خودمختار و آزاد متوسل نمی‌شود؛ برخلاف هرمنوتیک، معتقد نیست که حقیقت غایی یا عمیقی برای کشف وجود دارد؛ برخلاف ساخت‌گرایی، در پی ایجاد الگوی قاعده‌مندی برای رفتار انسان نیست؛ و برخلاف مارکسیسم، بر فرآیندهای عمومی تاریخی تأکید نمی‌گذارد، بلکه خصلت منفرد و پراکنده رخدادهای تاریخی را در نظر دارد (Abbaszadeh, 2014: 96; Mirzaei, et al, 2012: 56). آموزش بازتعریفی از قدرت، دانش، تعلیم و تربیت و فرهنگ است (Woermann, 2012: 112). از آراء فوکو دلالت‌هایی را می‌توان در مورد عناصر برنامه درسی چندفرهنگی استنتاج نمود که در ادامه مورد بحث و بررسی بیشتری قرار می‌گیرند.

#### ۱-۱-۱- اهداف

فوکو هدف اساسی برنامه درسی چندفرهنگی را که در پس پرداختن به سوژه، قدرت و حقیقت پنهان شده است، رهایی بخشی نام می‌نهد (Mills, 2003: 29). او در این باره می‌گوید هدف من آن است که به مردم بگویم از آنچه احساس می‌کنند، آزادترند. فوکو معتقد است این رهایی بخشی بدین صورت انجام می‌گیرد که به مردم نشان دهیم آنچه حقیقت می‌پندارند یا به‌عنوان مدرک در نظر می‌آورند، تحت شرایط تاریخی ویژه‌ای ساخته شده و به همین دلیل می‌توان آن را مورد نقد قرار داد یا آن را ویران ساخت (McNay, 1994: 8). شکستن حدود فرهنگی و فراتر رفتن از آن، یکی دیگر از اهداف است. به اعتقاد فوکو، واکاوی «اکنون»، تنها به بیان چپستی «آنچه هستیم» نمی‌پردازد، بلکه با دنبال کردن خطوط شکنندگی «اکنون» باید بفهمیم که چگونه آنچه هست دیگر نمی‌تواند آنچه هست باشد (Sajjadiyeh, 2015: 36). از دیدگاه فوکو عدم تصور بنیادهای ثابت و جهانی و قابل تعمیم سومین هدفی

درنهایت از روش داوری تخصصی (Professional Judgment) برای ارزیابی و تعیین اعتبار (Validity) یافته‌های پژوهش بهره‌گیری شد. داوران تخصصی شامل ۵ هیئت‌علمی مطالعات برنامه درسی و ۳ هیئت‌علمی فلسفه تعلیم و تربیت کشور بودند که در رابطه با عنوان پژوهش حاضر دارای تألیفات و نیز تدریس بوده و محققان را در راستای ارائه نتایج معتبر هدایت می‌کردند. همچنین با توجه به در قید حیات بودن پرفسور ژيرو نتایج مرتبط با آراء تربیتی ایشان از طریق پست الکترونیکی به اطلاع وی رسانیده شده و پس از چند مرحله مکاتبه صحت آن‌ها مورد تأیید قرار گرفتند.

#### یافته‌ها

۱. آراء میشل فوکو و هنری ژيرو در حوزه برنامه درسی چندفرهنگی چیست و حاوی چه دلالت‌هایی است؟

#### ۱-۱- آراء میشل فوکو

پُل میشل فوکو در ۱۵ اکتبر ۱۹۲۶ در پواتیه (Poitiers) فرانسه به دنیا آمد. او صاحب کرسی «تاریخ نظام‌های فکری» در کالج دو فرانس بود و در دانشگاه ایالتی نیویورک در بوفالو و دانشگاه کالیفرنیا، برکلی تدریس کرد. او از متفکران بین‌رشته‌ای قلمداد می‌شود که گستردگی و پرمایه بودن را در آثار او می‌توان یافت. به دلیل گستردگی دامنه آثار وی، تفسیرهای متعدد و متنوعی از آثار وی صورت گرفته که این تفسیرها باعث شده که آراء و اندیشه‌های فوکو از چشم‌اندازهای متفاوتی مورد بررسی و تحلیل قرار گیرد. لذا در بررسی آرای این اندیشمند ناگزیر باید سرچشمه‌ها و دادرست‌های فکری اندیشه‌اش را با اندیشه‌های پیشینیانش مشخص کرد و در پی آن نوآوری‌های او را به نمایش گذاشت. مرزهای اصلی جهان اندیشه‌ای فوکو را ساخت‌گرایی، پدیدارشناسی، هرمنوتیک و مارکسیسم تشکیل می‌دهند؛ اما آنچه مسلم است اندیشه فوکو با

مسائل اجتماعی- فرهنگی در ارتباط با هم آموزش داده می‌شوند (Foucault, 1982: 63). نکته دیگری که در مورد محتوای درسی متناسب با دیدگاه فوکو- به‌ویژه در روش دیرینه‌شناسی دانش- باید مد نظر باشد، این است که در ارائه همواره باید به بعد تاریخی و چگونگی تغییر مطالب و مسائل در طی زمان توجه داشت و دقت کرد؛ چراکه هر دوره، اپیستمه (Épistèmê) یا صورت‌بندی دانایی خاص خود را دارد (Mayo, 2000: 155).

### ۱-۱-۳- روش‌های یاددهی - یادگیری

از روش‌های مورد توصیه فوکو، گفتمان است (Foucault, 1977: 77). تلقی فوکو از گفتمان با مضمون رایج آن متفاوت است. او شکل‌بندی‌های دانایی را وقتی که تبلور زبانی پیدا می‌کند و با قدرت عجین می‌شوند، گفتمان می‌داند. تأکید او بیشتر بر شکل‌گیری نظام دانایی در چارچوب قدرت و نهادینه شدن این قدرت در یک بستر زبانی خاص است (Popkewitz & Brennan, 1998: 346). به نظر فوکو، در تدریس باید از تأثیر نامرئی، ناملموس و پنهان ایده‌های واقعیت آگاه بود (Boustani & MohammadPur, 2009: 88). او بر آن است که تدریس باید در راستای تحول‌آفرینی و مرتبط کردن موضوع‌های مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی حرکت نماید. لذا انتظار دارد معلم دیگر آن نقش سنتی را که دانش‌آموزان را کنترل می‌نمود و نظر خود را به آنان تحمیل می‌کرد، نداشته باشد بلکه در یک ارتباط متقابل و یک رابطه افقی و دانش‌آموز محوری (غیراقتداری)، به عمل تدریس اقدام کند (Hosseini, 2008: 109). بر اساس این نگاه، معلمان باید به تفاوت موجود در شیوه زندگی، علایق و نیازهای دانش‌آموزان توجه کنند. از دیدگاه فوکو باید به دانش‌آموزان فرصت داده شود تا ظرفیت انتقادی خود را افزایش دهند و چنین ظرفیتی را برای مبارزه و تغییر صور سیاسی و اجتماعی موجود به‌جای سازگاری صرف با آن‌ها گسترش دهند

است باید برای برنامه درسی چندفرهنگی در نظر داشت. فوکو در این زمینه بیان می‌دارد که حقایق از روابط قدرت شکل می‌گیرند و لذا حقایق ثابتی که مبنای تعلیم و تربیت قرار گیرد وجود ندارد (Farmahini Farahani, 2010: 17). در برنامه درسی چندفرهنگی مد نظر فوکو، از نفی کلیت‌گرایی یا در کانون توجه قرار دادن فرهنگ مسلط به‌عنوان چهارمین هدف یاد می‌شود. او در مورد این هدف می‌گوید "برای این‌که برنامه‌های تربیتی از آفت مطلق‌گرایی مصون باشند نباید فرهنگ‌ها با همدیگر مقایسه شوند" (Mohammadi et al, 2013: 1-2). آخرین هدف برنامه درسی چندفرهنگی مورد نظر فوکو خودآفرینی است. در این مورد پیشنهاد او این است که نگرش نقادانه برنامه درسی باید نگرشی تجربی باشد که خواهان آزمایش گمانه‌های خود است و برنامه درسی باید کاری بکند که دانش‌آموزان خودشان را همچون آفرینشی هنری بیافرینند. در این هدف مراقبت از خود به معنای کار کردن بر روی خود "به شیوه‌ای که در سایه آن فرد می‌کوشد خویشتن خویش را تکامل بخشد و آن را دگرگون سازد و به پایگاهی ویژه از هستی دست یابد" (Foucault, 1984: 341, ) می‌انجامد (Dejghahi & Zamiran, 2006: 169).

### ۱-۱-۲- محتوا

فوکو به‌عنوان یک پسا‌ساختارگرای برجسته، محتوای درسی را ابزار قدرت می‌داند (Foucault, 1980: 27). بر این اساس، طراحی محتوا را یک فرایند خنثی قلمداد نمی‌کند؛ به‌عبارت‌دیگر او معتقد است که دولت، نظام و نهادهای مختلف اجتماعی، امنیت خود را از تعلیم و تربیت وام گرفته‌اند و از طریق تعلیم و تربیت کار می‌کنند. لذا محتوا به‌طور ساده آنچه در مدارس ارائه می‌گیرد، نیست (Marshall, 2002: 414). در ارتباط با سازمان‌دهی محتوا نیز باید گفت که رویکرد مدنظر فوکو تلفیقی و تکثرگرایانه است به‌طوری‌که در آن تمام

موضع انتقادی دارد استفاده شود، او هدف این نوع از ارزشیابی را آگاه ساختن شرکای برنامه درسی می‌داند که خود می‌تواند موجبات تحول اجتماعی را فراهم سازد (Foucault, 1982: 71, ; Deacon, 2006: 177-178). شیوه بعدی که او از آن یاد می‌کند عملی بودن ارزشیابی است. به تعبیر فوکو تحلیل دیالکتیک تجارب برنامه درسی برآمده از متن فرهنگی و سیاسی محیط کلاسی راهی مطلوب برای تعیین میزان مطلوبیت این موضوع است (Gutting, 2005: 18). سومین روش ارزشیابی در اندیشه‌های فوکو شیوه همه بین (Panopticon) یا بیرونی است. در این نوع از ارزشیابی پوشه‌ای وجود دارد که در محوریت قرار دارد و در آن نقطه نظرات همه افراد مؤثر در برنامه درسی ثبت می‌شود. او در این باره می‌گوید: «همه بین، طرحی است که دانش‌آموز را ارزیابی می‌کند، بدون آن که دانش‌آموز بتواند آن را ببیند» (Foucault, 1977: 52).

(Mirshekari & Keshtiaray, 2016: 514-515). نکته دیگر این که فوکو معتقد است عصر حاضر در کنار هم بودن و درعین حال دوران تفرق است. در جهان امروز فرهنگ‌ها از انحصار قلمرو مکانی و مراجع صرفاً ملی و محلی رها شده است به طوری که به نظر می‌رسد نظام‌های فکری و ارزش‌های افراد به گونه‌ای تلفیقی از چند فرهنگ باشد لذا تدریس ارائه شده در چنین فضایی باید دربرگیرنده راهبردهایی مانند گفت‌وگو، مذاکره، آگاهی یافتن از فواید تفاوت‌ها برای پیشرفت فردی و اجتماعی، آگاهی از خطر تعارض‌های تهدیدکننده حقوق انسانی، برتر بینی گروه‌های معین اجتماعی و ضرورت مقابله با آن‌ها باشد (Lotfabadi, 2006: 13).

#### ۱-۱-۴- ارزشیابی

فوکو اعتقاد دارد که در ارزشیابی برنامه درسی چندفرهنگی باید از نظر معلم به‌عنوان روشنفکری که

جدول ۱. عناصر برنامه درسی چندفرهنگی و دلالت‌های آن از دیدگاه میشل فوکو

عناصر برنامه درسی	دلالت‌ها
اهداف	زمینه‌سازی حرکت دانش‌آموزان در راستای رهایی بخشی
	شکستن حدود فرهنگی و فراتر رفتن از آن
	عدم تصور بنیادهای ثابت و جهانی و قابل تعمیم
	نفی کلیت‌گرایی یا در کانون توجه قرار دادن فرهنگ مسلط خودآفرینی
محتوا	خشتی نبودن نسبت به شرایط سیاسی
	محدود نبودن به فعالیت‌های درون مدرسه‌ای
	پیروی از سازمان‌دهی تلفیقی
	توجه به بعد تاریخی تغییر دانش
روش‌های یاددهی - یادگیری	گفتمان مبتنی بر نظام قدرت
	حرکت در راستای مطرح‌سازی و بهبود مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی
	توجه به تفاوت موجود در شیوه زندگی، علایق و نیازهای دانش‌آموزان (دانش‌آموز محوری)
	تأکید بر پرورش سواد و ظرفیت انتقادی
	مذاکره
ارزشیابی	آگاهی یافتن از فواید تفاوت‌ها برای پیشرفت فردی و اجتماعی
	آگاهی از خطر تعارض‌های تهدیدکننده حقوق انسانی و برتر بینی گروه‌های معین اجتماعی و ضرورت مقابله با آن‌ها
	بهره‌گیری از نظر معلم به‌عنوان روشنفکر منتقد
	عملی بودن همه بینی یا بیرونی بودن

## ۱-۲- آراء هنری ژيرو

هنری ژيرو در ۱۸ سپتامبر سال ۱۹۴۳ در خانواده‌ای کانادایی-فرانسوی زاده شد. او بعد از ۸ سال تدریس در دبیرستان‌های آمریکا به تدریس در دانشگاه‌هایی مانند میامی، بوستون، پنسیلوانیا و مک‌مستر مشغول شد. در افکار ژيرو می‌توان سه مرحله را از هم متمایز کرد. او در آثاری مثل ایدئولوژی، فرهنگ و فرایند تربیت به‌نوعی از نظریه بازتولید دفاع می‌کند. البته نظریه‌های ژيرو بیشتر به بازتولید فرهنگی گرایش داشت که توسط بورديو مطرح شده بود. ژيرو بعدها و در آثاری مثل معلمان به‌عنوان روشنفکران و همچنین مقاله «ورای نظریه تطابق: یادداشت‌هایی در مورد پویایی‌های بازتولید دگرگون‌سازی تربیتی» به نقد نظریه‌های بازتولید می‌پردازد و از نظریه مقاومت که توسط افرادی مثل پول ویلیس مطرح شده بود حمایت کرد و نوعی از نظریه بازتولید را پرورد که تلقی پویاتری از قدرت، ایدئولوژی و فرهنگ داشت. از حدود سال ۱۹۸۵ به بعد ژيرو با تأثیرپذیری از کارهای فرهنگی متفکران مکتب بیرمنگام (Birmingham School) و نظریه جامعه‌شناسی نوین تعلیم و تربیت، به‌سوی مطالعات فرهنگی در تعلیم و تربیت گرایش پیدا کرد و آثاری مثل گذر فرهنگی را انتشار داد که نشان‌دهنده توجه او به مسائل نژادی، جنسیتی، قومیتی و... در تعلیم و تربیت است (Zibkalam Mofrad & Mohammadi, 2015: j). به ترویج اندیشه تربیت انتقادی در برنامه درسی می‌پردازند. در ادامه به تشریح بیش‌تر افکار ژيرو در حوزه عناصر برنامه درسی چندفرهنگی و ویژگی‌های آن خواهیم پرداخت.

## ۱-۲-۱- اهداف

به نظر ژيرو برنامه درسی باید تربیت شهروندانی دموکراتیک و انتقادی (ساختارشکن) را به‌عنوان مهم‌ترین اهداف در دستور کار داشته باشد. او در این باره چنین می‌نویسد که «زبان تعلیم و تربیت انتقادی

باید مدارس را به‌عنوان حوزه‌های عمومی دموکراتیک بنا نهد. به این معنا که مربیان باید سواد انتقادی را پرورش دهند و در آن، دانش، عادت‌ها و مهارت‌های شهروندی انتقادی را به‌جای شهروندی صرفاً خوب آموزش جایگزین نمایند. در این راستا برنامه درسی مدارس باید در تربیت شهروندانی بکوشد که قادر به اعمال قدرت بر زندگی خود و به‌ویژه شرایط ایجاد و تحصیل دانش هستند؛ بنابراین، ژيرو ضمن بیان اینکه تعلیم و تربیت پست‌مدرنیسم باید انتقادی باشد هم‌صدا با بسیاری از طرفداران نهضت پست‌مدرنیسم، تربیت سیاسی را یکی از جنبه‌های مهم تربیت پست‌مدرن به‌شمار می‌آورد (Giroux, 2011: 17). هدف بعدی برنامه درسی در اندیشه ژيرو شنیدن و توجه کردن به صداهای دیگر است (Aronowitz & Giroux, 1991: 100). از دید او برنامه درسی باید ضمن رفع تبعیض نژادی و دفاع از حق مظلومان، گروه‌ها و نژادهای مختلف جامعه؛ به دنبال حفظ چارچوب خرده‌فرهنگ‌ها و پیاده کردن نظام ارزشی آن‌ها باشد (Gholtash, 2017: 2). کنار گذاشتن نخبه‌گرایی و توجه به فرهنگ عمومی دیگر هدف برنامه درسی چندفرهنگی از نظر ژيرو است. او معتقد است که هویت اشخاص بیشتر از اینکه در فرهنگ نخبه پرور مدرسه شکل بگیرد در داخل فرهنگ عمومی و زندگی روزمره شکل می‌گیرد (Giroux, 1983: 90). پنجمین هدف برنامه درسی چندفرهنگی از دیدگاه ژيرو توجه به گفتمان‌های اخلاقی است. او در این باره می‌گوید: «باید به گفتمان‌های اخلاقی متفاوت اهمیت داد که به دانش‌آموزان گنجینه ارزشمندی از معانی ارائه می‌کنند» (Giroux, 1997: 235). توجه به گفتمان اخلاقی این فرصت را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند که با تنوع در جامعه وسیع‌تر ارتباط برقرار کنند و بتوانند اختلاف‌ها را ببینند و دیگری را بشناسند. اخلاق در اینجا به معنی شناخت دیگری و ایجاد پیوند و ارتباط میان خود و دیگری است. هدف از شرکت دانش‌آموزان در این گفتمان اخلاقی این است که حس مسئولیت اجتماعی

بیاورند که متون را خارج از شکل‌های یکسان بخوانند. ژيرو می‌کوشد با این تصور که تدریس یک فن و معلم یک روشنفکر حرفه‌ای است؛ به نقش معلم در ساختارزدایی از نظام فرهنگی بپردازد که در آن زندگی و تدریس می‌کند (Bagheri, 1996: 77). ژيرو با طرح شعار "معلم به منزله نقاد فعال و روشنفکر تحول‌ساز نه تکنسین" معتقد است معلم نباید به‌عنوان تکنسین‌های دور از مسائل روزمره و واقعی در کلاس در نظر گرفته شوند. آن‌ها می‌توانند و باید نواندیشان تحول‌ساز و نقادانی فعال باشند که در شکل‌دهی عنصر تدریس در برنامه درسی نقشی اثربخش ایفا کنند (Giroux, 1993: 15). در این زمینه روش تدریس پیشنهادی او گفتمان یا گفت‌وگوی نقادانه است. ژيرو تدریس را در این حالت عبارت از تمرین بیش‌تر و بازسازی پراکنده و دوطرفه که در فرآیند گفتمان صورت می‌گیرد، می‌داند. به اعتقاد او معلم در این روش مطالب درسی را بین دانش‌آموزان به بحث و مذاکره می‌گذارد و از آن‌ها می‌خواهد که مطالب را ساخت شکنی (Deconstruction) کنند. این روش باعث افزایش شکیبایی در برابر دیدگاه‌های مخالف، بالندگی اندیشه جمعی، افزایش توانایی افراد برای حل مسئله، افزایش تمایل به همکاری و کارهای گروهی خواهد شد. دانش‌آموزان با فرهنگ‌های متفاوت و شخصیت‌های بی‌همتا، در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. صداهاى بیشتری نسبت به گذشته شنیده می‌شود و حضور و فعالیت همگان تضمین شده است. ژيرو به این دلیل گفتمان را مورد توجه قرار می‌دهد که وسیله‌ای برای تقویت و گسترش تعامل‌های اجتماعی بوده و فرصتی برای مناظره به وجود می‌آورد که طی آن فرایند یادگیری و حتی تولید دانش نیز ممکن می‌گردد (Giroux, 2003: 7).

#### ۱-۲-۴- ارزشیابی

ارزشیابی از دیدگاه ژيرو فرایندی کیفی و مستمر (تکوینی) بوده و در ابعاد مختلفی انجام می‌شود. او

آن‌ها نسبت به دیگری و افراد حاشیه‌ای ارتقاء یابد و توانایی برقراری ارتباط و حس احترام نسبت به دیگری را برانگیزاند (Sajjadi & Dashti, 2008: 91).

#### ۱-۲-۲- محتوا

ژيرو معتقد بر این است که دانش‌آموزان و معلمان در داخل مرزهای اجتماعی، سیاسی و فرهنگی زندگی می‌کنند که چندگانه و متکثر است؛ لذا محتوای برنامه درسی باید انعکاسی از این تنوع باشد (Farmahini, 2010: 128). به نظر او این نوع از محتوا دانش‌آموزان را با منابع فرهنگی چندگانه مواجه و به آن‌ها کمک می‌کند تا ساختار تاریخی و اجتماعی تولیدات فرهنگی و تربیتی خود را بفهمند (Giroux, 1983: 73). ژيرو همچنین بیان می‌دارد که دانش محتوایی و تخصصی موجود در برنامه درسی، نباید به‌عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید با ساختار شکنی و گذشتن از محدودیت‌های نظم موجود مانند بخشی از یک اشتغال بی‌پایان، به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی که می‌توانند بازخوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت‌بندی شوند، گسترش یابد (Giroux, 2004: 38)؛ به‌عبارت‌دیگر محتوای برنامه درسی چندفرهنگی باید با توجه به نوع دانش‌آموزان و شرایط فرهنگی و اجتماعی آنان تعیین شود. یکی از راه‌های تعیین محتوا این است که معلم و دانش‌آموزان با کمک یکدیگر در محافل فرهنگی و از طریق گفتمان محتوا را مشخص کنند (Slattery, 2006: 211).

#### ۱-۲-۳- روش‌های یاددهی-یادگیری

ژيرو معتقد است که تدریس باید به‌عنوان قسمتی از طرح برنامه درسی بزرگ‌تر مربوط به ساخت موضوع‌ها و شکل سیاسی مدارس به‌عنوان فضای عمومی دموکراتیک دیده شود. در دیدگاه او، معلم نباید موضوع‌های درسی را تدریس نمایند، بلکه آن‌ها باید قدرت بررسی متن را از طریق اجازه دادن به دانش‌آموزان، در آن‌ها به وجود



شیوه‌های مختلفی از ارزشیابی نظیر مشاهده، مصاحبه، گزارش دهی، پژوهش، خودارزیابی، شرح حال نویسی، مجموعه کارها را پیشنهاد می‌کند. از نظر ژبرو معلمان و مدیران پس از اجرای چنین روش‌هایی از دانش‌آموزان بازخورد می‌گیرند، نتایج این بازخورد برای نقد و اصلاح اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری و ارزشیابی برنامه درسی استفاده می‌شود (Giroux, 1985: 13-29).

جدول ۲. عناصر برنامه درسی چندفرهنگی و دلالت‌های آن از دیدگاه هنری ژبرو

عناصر برنامه درسی	دلالاتها
اهداف	در اولویت قرار دادن تربیت شهروندان دموکراتیک و انتقادی (ساختارشکن) برای مشارکت فعال در جامعه
	توجه به سواد انتقادی منتج از آموزه‌های تربیت سیاسی دوره پست‌مدرن
	شنیدن و توجه کردن به صدای گروه‌ها و نژادهای مختلف جامعه
	رویگردانی از نخبه‌گرایی و حرکت در راستای توجه به فرهنگ عمومی
	توجه به گفت‌وگوهای اخلاقی متفاوت
محتوا	توجه به ارزش‌ها و منابع فرهنگی موجود در مرزهای اجتماعی- سیاسی دانش‌آموزان
	تمرکز بر انواع روایت‌ها و سنت‌های تغییرپذیر و قابل بازخوانی
	مشخص نمودن محتوا در تعامل فرهنگی و گفت‌وگو محورانه معلم و دانش‌آموزان
روش‌های یاددهی - یادگیری	گفت‌وگو محورانه نقادانه
ارزشیابی	رجحان رویکرد کیفی و تکوینی با تأکید بر روش‌هایی مانند مشاهده، مصاحبه، گزارش‌دهی، پژوهش، خودارزیابی، شرح حال نویسی

تعریف وسیع برنامه درسی در دوره ابتدایی از این قرار است: الف) برنامه درسی تنها شامل تجربیات کودکان است، برنامه درسی تنها در کتاب‌های درسی یا در موضوع‌های درسی و یا در برنامه و علاقه و توجه معلمان به موضوع‌ها و مسائل خاصی نیست. موضوع‌های یادگیری در واقع همان نقشی را دارند که نقشه جاده‌ها برای مسافرت لازم است. در ارزشیابی برنامه درسی بررسی دقیق کیفیت زندگی که پیامد برنامه درسی است ضرورت دارد. ب) برنامه درسی فراتر از موضوع‌های درسی است که باید آموخته شود. گرچه انتخاب محتوای مفید و مناسب مهم‌ترین مسئولیت برنامه ریزان درسی و معلم است؛ اما محتوا تنها برنامه درسی را تشکیل نمی‌دهد، مگر اینکه محتوا بخشی از تجارب کودک باشد. ج) مهم‌ترین کار برنامه درسی، هدایت

۲- ویژگی‌های برنامه درسی دوره ابتدایی ایران چیست؟ کارکرد برنامه درسی دوره ابتدایی به وسیله دو عامل اساسی تعیین می‌شود. از یک سو، میلیون‌ها کودک مدرسه رو در کشور وجود دارند. کودکانی با پتانسیل بسیار زیاد برای زندگی در جامعه، اما متفاوت از نظر توانایی و ظرفیت یادگیری. از سوی دیگر، در جامعه مسائل بشماروی وجود دارند و باید برای بهبود و غنی‌تر کردن زندگی انسان‌ها کارهایی انجام بگیرد. از این دیدگاه برنامه درسی طرح تربیتی است که این دو عامل اساسی را به هم پیوند می‌دهد. پس برنامه درسی دوره ابتدایی شامل تجاربی است که کودکان از طریق آن به خود شکوفایی می‌رسند و در همان زمان یاد می‌گیرند در ساختن جامعه خوب و برای بهتر زیستن همگان مشارکت کنند. بعضی دلالت‌ها و مفاهیم ضمنی این

زندگی است. برنامه درسی باید محیط ویژه (به جای محیط بی‌نهایت وسیع) و نظام‌دار، بررسی‌شده و ساده برای مقاصد ویژه باشد. (د) کار برنامه‌ریزان درسی، کار یادگیری تخصصی است که آگاهانه و به‌منظور هدایت استعدادها و علاقه‌های کودکان به سوی مشارکت فعال و مؤثر در زندگی اجتماعی محلی و جامعه بزرگ‌تر انجام می‌گیرد. همچنین کار برنامه‌ریزان درسی کمک به کودکان در غنی‌تر کردن زندگی خودشان و مشارکت در بهسازی جامعه از طریق آشنا کردن آنان با اطلاعات، مهارت‌ها و نگرش‌های سودمند است. (ه) مسئله برنامه درسی تنها توجه به این نیست که کدام موضوع باید آموخته شود، یا ذهن یادگیرنده تقویت شود و یا دانش او افزایش پیدا کند بلکه باید به بهبود زندگی فرد و اجتماع نیز توجه شود. با توجه به این مطالب و همچنین در نظر گرفتن اسناد بالادستی، اسناد تحولی و اسناد اجرایی و عملیاتی دوره ابتدایی ایران مهم‌ترین ویژگی‌های عناصر برنامه درسی این دوره را می‌توان در قالب جدول ذیل تبیین نمود:

جدول ۳. ویژگی‌های عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی ایران

عناصر برنامه درسی	ویژگی‌ها
اهداف	پرورش استعدادهای کودکان (استعدادهای عمومی و خاص) آموزش مهارت‌های اساسی در خواندن، نوشتن و حساب کردن آشنا نمودن دانش‌آموزان با معارف دینی تقویت حس نظم، مسئولیت‌پذیری و رعایت حقوق دیگران ایجاد بینش کافی نسبت به تمدن آموزش اطلاعات بهداشتی، ایمنی، قوانین و هنجارهای اجتماعی
محتوا	توجه به احساسات کودک همچون کنجکاری و اشتیاق طبیعی قلمداد کردن کودک به‌عنوان عامل فعال در یادگیری محتوا سرعت بخشی و جهت‌دهی محتوا به رشد کودک پایه یادگیری قرار دادن دانش و تجربه کنونی کودک توجه به بازتاب محیط زندگی کودک در محتوا در نظر گرفتن ابعاد زیباشناختی پراهمیت بودن ابعاد اجتماعی و عاطفی کودک در تعیین محتوا منسجم و پیوسته بودن محتوا کمک محتوا به رشد تفکر سطح بالا و مهارت‌های حل مشکل در کودک دربرداشتن یادگیری همیارانه
روش‌های یاددهی - یادگیری	مشاهده محیط و کسب تجربه، سخنرانی، بازی، نمایشی، ایفای نقش، اکتشافی، پرسش و پاسخ
ارزشیابی	جدایی‌ناپذیر بودن ارزشیابی در راستای بهسازی برنامه درسی دوره تعیین نوع تجارب آموزشی در راستای تأمین نیازهای کودکان داشتن ارتباطی نزدیک با هدف‌های پذیرفته‌شده و مصوب دوره جامع و ناظر بودن بر همه جنبه‌های آموزشی و رشد کودک (شامل توانایی‌های ذهنی و علمی کودک، پیشرفت در حوزه‌های متعدد علوم اصلی، سازگاری فردی و اجتماعی، در نظر گرفتن وضعیت و موقعیت جسمانی کودک، توسعه نگرش‌ها، توسعه مهارت‌های انجام دادن کارهای مدرسه، توسعه تفکر انتقادی و خلاق) مداوم و مستمر بودن لزوم همکاری و مشارکت معلمان، والدین و خود دانش‌آموز مورد استفاده قرار گرفتن نتایج ارزشیابی برای اصلاح و بهسازی مداوم و مستمر برنامه درسی

مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و باکیفیت، اولویت‌بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت‌آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش‌آموزان و مناطق محروم و مرزی توانمندسازی کردند.

### ۳-۲- طراحی عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی

#### ۳-۲-۱- تعیین اهداف

یکی از دلالت‌های آراء فوکو در اصلاح اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی ایران، "زمینه‌سازی حرکت دانش‌آموزان در راستای رهایی بخشی" بود. در این ارتباط می‌توان گفت که این نظر فوکو در موافقت با آرمان‌های انقلاب اسلامی ایران به خاطر ماهیت رهایی بخش و آزادی‌گرایانه و مخالفت با گفتمان مسلط نیز قرار دارد. در این راه بهتر است به در نظر گرفتن آموزش‌های مناسب و عادلانه برای همه دانش‌آموزان - صرف‌نظر از معیارهایی همچون نژاد، جنسیت، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، زبان، خانواده و معلولیت - به‌عنوان جهت‌گیری اصلی برنامه درسی دوره ابتدایی توجه نمود. در مورد دلالت "شکستن حدود فرهنگی و فراتر رفتن از آن" می‌توان به این راهکار توجه نمود که اگر به آموزش چندفرهنگی به‌عنوان چتر فلسفی و مبانی اعتباربخشی ارزشی در دوره ابتدایی توجه شود؛ در حقیقت می‌تواند تدبیری شایسته برای تهییج احساسات عمومی دانش‌آموزان نسبت به پاسداشت فرهنگ‌ها تلقی شود. "نفی کلیت‌گرایی یا در کانون توجه قرار دادن فرهنگ مسلط" دیگر مدلول نظریه فوکو بود؛ برای جایگذاری این هدف در برنامه درسی دوره ابتدایی باید به ایجاد نوعی نگرش نسبت به عدم مقایسه فرهنگ‌های مختلف کوشید. به‌منظور کاربست هدف "خودآفرینی" نیز پیشنهاد می‌شود که مبادرت به مواردی مانند توجه نیازهای دانش‌آموزان، زمینه‌سازی جهت مشارکت مستمر هر دانش‌آموز در فعالیت‌های مختلف چندفرهنگی، بهره‌گیری از عنصر زیبایی‌شناختی جهت تأثیرپذیری عمیق و مطلوب دانش‌آموزان شود. با همه این دلالت‌های مطلوب فوکو، برنامه ریزان درسی دوره

۳- چگونه می‌توان از دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی میشل فوکو و هنری ژیرو جهت بهبود بخشی در برنامه درسی دوره ابتدایی ایران بهره جست؟ با توجه به تجارب پژوهشی محققان در حوزه آموزش چندفرهنگی مهم‌ترین دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی فوکو و ژیرو را می‌توان در دو جایگاه کلان همچون سیاست‌گذاری آموزشی و خرد مانند طراحی عناصر برنامه درسی برای دوره ابتدایی ذکر نمود:

### ۳-۱- سیاست‌گذاری آموزشی برای دوره ابتدایی

#### ۳-۱-۱- پاسخگویی به نیازهای متنوع اجتماعی

جامعه شهری، روستایی و عشایری ایران علاوه بر اینکه فرهنگ مشترکی دارد، از خرده‌فرهنگ‌های مختلفی نیز تشکیل شده است، برنامه درسی دوره ابتدایی در برخورد با فرهنگ ملی و خرده‌فرهنگ‌ها باید نقش فعال، وحدت‌گرا و تعالی‌بخش ایفا کند، همچنین پاسخ‌گوی نیازهای متنوع اجتماعی باشد. نهاد تعلیم و تربیت، مهم‌ترین بخش فرهنگ است و با سایر نهادها در ارتباط متقابل می‌باشد و وظیفه دارد ضمن پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه و مطالبات اجتماعی، رسالت تربیتی خود را به‌درستی ایفا کند؛ بنابراین برنامه‌های درسی و تربیتی دوره ابتدایی باید ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی (شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش‌آموزان دوره ابتدایی (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار باشد.

#### ۳-۱-۲- توجه به توسعه سیاست چند تألیفی

برای مشارکت فعال استان‌ها، معلمان، افراد، تشکل‌های علاقه‌مند و ذی‌صلاح در تولید، تکمیل و غنی‌سازی مواد، منابع و مراکز متنوع یادگیری دوره ابتدایی زمینه‌سازی شود.

### ۳-۱-۳- پذیرش تعلیم و تربیت مرزی و عمل به

#### رسالت‌های آن

دانش‌آموزان دوره ابتدایی ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین

هدایت کرد نوعی اجحاف در حق دانش‌آموزان خواهد بود. در این خصوص باید گفت که هدف و بینشی که از طریق وحی می‌تواند برای حرکت تربیتی زندگی انسان ملاک و معیار قرار گیرد، بی‌شک، همیشگی بوده، ناظر بر تمام جنبه‌های وجودی و نیازها و استعدادهاى اوست و انسان را از یک جهت و جنبه خاص و یا در یک مقطع مشخص مورد ارزیابی قرار نمی‌دهد. دین وقتی به انسان نظر می‌کند او را به‌عنوان «انسان» در نظر گرفته، خواستار تبلور شخصیت حقیقی اوست و درصدد ارائه نظامی است که با در برگرفتن تمام جوانب وجودی او (عقل، روان، جسم، ابعاد فردی، اجتماعی، الهی و...) انسانی صالح و شایسته تربیت کند. بر این اساس پیشنهاد نویسندگان توجه به تذکر برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) است که توصیه می‌کند که برنامه‌های درسی و تربیتی باید به رعایت تعادل و پرهیز از افراط و تفریط و رعایت تناسب و توازن در توجه به ساحت‌های تعلیم و تربیت پایبند باشند. دلالت بعدی ژيرو "شنیدن و توجه کردن به صدای گروه‌ها و نژادهای مختلف جامعه" بود. مفهوم صدا اشاره به راه‌هایی دارد که دانش‌آموزان در آن معانی را از طریق موقعیت‌های ذهنی متعدد که در جامعه در دسترس آن هاست تولید می‌کنند. این مفهوم به میزان مشارکت دانش‌آموزان در ساخت معانی اجتماعی اشاره می‌کند. توجه به این هدف این امکان را به وجود می‌آورد که در نهادهای تربیتی و برنامه‌ریزی درسی صدای همه گروه‌های حاشیه‌شونده شود و روابط نابرابر قدرت موجود از بین برود. دانش‌آموزان فرهنگ واحدی را که حاکی آر موقعیت‌های ذهنی و هویت‌های ثابت است، ندارند. بلکه برعکس فرهنگ دانش‌آموزان پیچیده، چندلایه و متغیر است. "رویکردانی از نخبه‌گرایی و حرکت در راستای توجه به فرهنگ عمومی" دلالت بعدی است چراکه همان‌طور که قبلاً هم مطرح شد ژيرو معتقد است که هویت اشخاص بیشتر در داخل فرهنگ عمومی و زندگی روزمره شکل می‌گیرد. با توجه به حاکمیت روح

ابتدایی باید نسبت به دلالت "عدم تصور بنیادهای ثابت و جهانی و قابل تعمیم" هشیارانه عمل کرده و از نفوذ چنین برداشتی در عمل خود پرهیز کنند؛ چراکه آن برخلاف مبانی معرفت‌شناختی تربیت اسلامی است. از مهم‌ترین دلالت‌های ژيرو در بخش اهداف "در اولویت قرار دادن تربیت شهروندان دموکراتیک و انتقادی (ساختار شکن) برای مشارکت فعال در جامعه" بود. هدف از این دلالت آماده‌سازی شهروندانی انتقادی برای مشارکت فعل در جامعه چندفرهنگی است؛ یعنی دانش‌آموزان بر مبنای نقادان خود، مدرسه را اصلاح کنند به‌گونه‌ای که مدارس به فضاهای عمومی آزادمنشانه تبدیل شود تا نسل تربیت‌یافته با آگاهی از حقوق و مسئولیت‌های راستین اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی خویش فعالیت کنند؛ بنابراین هدف‌گذاری برنامه درسی دوره ابتدایی باید برای رسیدن به این مقصود به‌طور مستقیم با مسائل اجتماعی ارتباط پیدا کند، لذا یادگیری در چنین دیدگاهی، فقط معلول تعامل دانش‌آموز با محیط نیست. مطابق با این هدف دانش‌آموز به‌منزله عنصری نگریسته خواهد شد که می‌تواند در تغییر فعالانه حضور یابد و عامل تغییر باشد. در این هدف آن یادگیری ضروری است که تنوع فرهنگی دانش‌آموزان را تأیید و ترغیب می‌کند. البته شایان ذکر است که منظور نویسندگان از نقد رویکرد منفی، طردکنندگی و ایرادگیری نیست بلکه منظور نوعی از مبانی رشد اجتماعی و عقلانی در تربیت دانش‌آموزان است. "توجه به سواد انتقادی منتج از آموزه‌های تربیت سیاسی دوره پست‌مدرن" دلالت دوم ژيرو در هدف‌گذاری برنامه درسی چندفرهنگی بود. سوق دادن دانش‌آموزان به سمت کسب سواد انتقادی کاری بس نیکو است چراکه کار آن بررسی دقیق دانش‌های مدلل است که به نتیجه خوبی منتج می‌شود و اینکه عاملی است که دانش‌ها، باورها و ارزش‌های دانش‌آموز را جهت داده و ارزیابی می‌کند؛ اما این که آن را خاصه به سمت آموزه‌های تربیت سیاسی پست‌مدرن

توجه به زمینه‌های آموزش تا پایان دوره آموزش ابتدایی باید به صورت تلفیقی باشد. البته باید توجه نمود که محتوای برنامه درسی وسیله رشد یادگیرنده است و هنده آن با هندسه فطرت باید متوازن باشد. در وجود فرد جنبه‌های الهی، معنوی، عقلانی، اجتماعی، اخلاقی، عاطفی و جسمانی قرار داده شده است. محتوا با این ابعاد باید هم‌وزن باشد. اگر محتوا یکی از ابعاد وجود را تقویت کند ولی به سایر ابعاد فطری بی‌توجه باشد، انسان یک‌بعدی پرورش می‌دهد. سازمان‌دهی محتوا برای آموزش علوم فوق نشانگر آن است که همه مخلوقات و پدیده‌های عالم آیات الهی محسوب می‌شوند. تفکر در هر کدام از آن‌ها روح بندگی را در آدمی تقویت می‌کند و حقانیت مبدأ هستی را آشکارتر می‌سازد. آخرین دلالت فوکو "توجه به بعد تاریخی تغییر دانش" بود. به نظر می‌رسد توجه به ریشه‌های تاریخی مکشوفات معرفتی در حوزه فرهنگ و ارزش‌های فرهنگی بتواند غنای کیفی کتب درسی دوره ابتدایی را افزون‌تر نماید.

به‌منظور استفاده از اولین دلالت ژیرو "توجه به ارزش‌ها و منابع فرهنگی موجود در مرزهای اجتماعی-سیاسی دانش‌آموزان" در اصلاح محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی بهتر است تصاویر و جملاتی که نشان‌دهنده وجود هویت فرهنگی اقوام مختلف است در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی اضافه شود. نیز درس‌هایی تحت عنوان درس آزاد در نظر گرفته شده و محتوای دروس به مقوله‌های دوزبانگی یا چندزبانگی و آداب و رسوم متفاوت اقوام، احترام به مذاهب مختلف و میراث فرهنگی اقوام اختصاص داده شود. همچنین به رویدادهای مختلف تاریخی در جغرافیای فرهنگ‌های گوناگون توجه گردد. دومین دلالت ژیرو "تمرکز بر انواع روایت‌ها و سنت‌های تغییرپذیر و قابل بازخوانی" بود. این پدیده را می‌توان نسبت به معرفت و دانش نامید. مطابق این تصمیم هرگز دانش و معرفت امری مسلم و قطعی تلقی نمی‌شود و دانش‌آموزان و معلمان ناپیستی

نخبه‌پروری در برنامه درسی دوره ایران و نبود آموزش شایستگی‌های پایه مندرج در برنامه درسی ملی توجه به فرهنگ عمومی دانش‌آموزان ابتدایی ضرورتی نسبتاً والا دارد. "توجه به گفتمان‌های اخلاقی متفاوت" با محوریت شناخت دیگر دانش‌آموزان دلالت آخر ژیرو در بخش اهداف بود. گسترش و تعمیق فرهنگ پژوهش با موضوعیت گفتمان‌های اخلاقی می‌تواند راهگشای خوبی برای ورود این هدف به برنامه درسی دوره ابتدایی باشد.

### ۳-۲-۲- انتخاب و تدوین محتوا

"خنثی نبودن نسبت به شرایط سیاسی" اولین دلالت فوکو در عنصر محتوای برنامه درسی چندفرهنگی بود. در این ارتباط لازم است اشعار و داستان‌های کوتاهی درباره هوشیاری سیاسی دانش‌آموزان به دروس کتاب‌های موجود به‌ویژه ادبیات و مطالعات اجتماعی اضافه شود. دومین دلالت فوکو "محدود نبودن به فعالیت‌های درون مدرسه‌ای" بود. برای توجه به این دلالت باید به افزودن تمرین‌ها و سؤالاتی پرداخت که دانش‌آموز در محیط و دیوارهای بیرون از مدرسه به دنبال جستجوی پاسخ آن‌ها باشد. انتخاب محتوا برای آموزش مباحث چندفرهنگی تابع شرایط و مقتضیات فرهنگی دانش‌آموزان است. از این‌رو، ضروری است آموزش از متن زندگی و در متن زندگی رخ دهد. تدارک فرصت‌های تربیتی که در آن دانش‌آموزان بتوانند به کسب تجربه در موقعیت‌های واقعی زندگی (به صورت فردی و گروهی) دست یابند جهت گیری اصلی است. برگزاری اردوهای علمی و فرهنگی، شبیه‌سازی موقعیت‌های مرجع، توجه به شیوه‌های آموزش انفرادی، غیرمستقیم و تجربی از این جمله است. "پیروی از سازمان‌دهی تلفیقی" دیگر دلالت فوکو است. سازمان‌دهی محتوای فعالیت‌های یادگیری چندفرهنگی در حوزه‌های حکمت و معارف اسلامی، مطالعات اجتماعی، علوم تجربی و آداب و مهارت‌های زندگی و بنیان خانواده به تناسب نیاز و شرایط دوره تحصیلی و با

فوائد تفاوت‌ها برای پیشرفت فردی و اجتماعی"، "آگاهی از خطر تعارض‌های تهدیدکننده حقوق انسانی و برتر بینی گروه‌های معین اجتماعی و ضرورت مقابله با آنها" ضرورت دارد. همچنین ژيرو نیز بر استفاده از رویکرد "گفتمان محوری نقادانه" در تدریس تأکید داشت. برای ترویج این دلالت‌ها در دوره ابتدایی ایران بهتر است روش‌های یاددهی مانند نمایش، ایفای نقش، مباحثه و گفت‌وگو، تجربه، تفکر فردی و جمعی، داستان‌گویی و... استفاده شود. استفاده از روش‌های مذکور منجر به آن می‌شود که معلم با آگاهی از دانش‌آموز به فعالیت‌های یک اجتماع خاص دسترسی داشته و نحوه مشارکت او در آن جوامعی که حضور داشته می‌تواند فرهنگ شخصی هر دانش‌آموز را بفهمد. البته برای گسترش این نوع درک قالب‌بندی نشده از خود واقعی دانش‌آموز، معلم باید بیرون از مدرسه هم وقت بگذارد و در اجتماع آموزشی که شاگردانش از آنجا آمده‌اند حضور یابد، همین‌طور باید به اجتماعات فعالیت‌های روزانه در طول مدرسه در مکان‌هایی ویرای کلاس خود توجه کند. ارتباط مستقیم بین زندگی روزانه دانش‌آموزان خارج از کلاس درس و محتوای آموزش در دروسی مثل تاریخ، مطالعات اجتماعی و ادبیات می‌تواند برنامه درسی را زنده کند. این ارتباط‌ها همچنین فرصتی برای معلمان فراهم می‌کند تا پیشینه فرهنگی و تنوع فرهنگی که با هر سری از دانش‌آموزان مواجه می‌شوند را یاد بگیرند. نکته دیگری که باید در تدریس چندفرهنگی توجه شود آن است که معلم نسبت به گرایش‌های قومی و فرهنگی دانش‌آموزان خود حساس بوده و سعی نکند تا تفاوت‌های فرهنگی و قومی‌ای را که می‌بیند نادیده بگیرد، بلکه سعی کند تا به این اختلاف‌ها به‌طور مثبت و حساس پاسخ دهد. نیز در انتخاب خود و استفاده از مطالب درسی دارای قضاوت صحیح باشد. برخی از مطالب حاوی تصورات خشن مربوط به گروه‌ها هستند. هنگامی که یک گروه قومی، فرهنگی یا زبانی از نقطه‌نظر فرهنگ غالب در

هیچ گزاره معرفتی را به عنوان یک معرفت قطعی و یقینی تصور کنند، بلکه معرفت و دانش امری اجتماعی و موقت است؛ اما در فلسفه تربیت اسلامی، یقین نقطه مقابل شک است، همان‌گونه که علم نقطه مقابل جهل است و به معنی وضوح و ثبوت چیزی آمده است. در این نظام فلسفی که بر رویکردی واقع‌گرایانه استوار است، عقل و منطق مبنای کشف حقایق در عالم واقع است و تحصیل علم و یقین جازم هم ممکن و هم مطلوب است. با این تفاسیر بهره‌گیری از این دلالت توصیه نمی‌شود. سومین دلالت ژيرو "مشخص نمودن محتوا در تعامل فرهنگی و گفتمان‌محورانه معلم و دانش‌آموزان" بود. برای ورود این دلالت به محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی پیشنهاد می‌شود: زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف و گفت‌وگو با محوریت آن در کتاب‌های درسی ایجاد گردد. اعیاد، مناسک، جشن‌ها و آداب‌ورسوم مرتبط با اقلیت‌های فرهنگی موضوعات گفتمان بین معلم و دانش‌آموزان قرار گیرد. مؤلفان کتاب‌های درسی به حق متفاوت بودن دانش‌آموزان در راستای فرهنگ خاص خود و گفت‌وگو در مورد آن با معلم احترام بگذارند. به پذیرش تنوع، تکرر و قبول آن به‌عنوان واقعیتی طبیعی از زندگی دانش‌آموزان در تعاملات و گفت‌وگوهای دوجانبه با معلم کمک شود.

### ۳-۲-۳- انتخاب روش‌های آموزشی و محیط‌های

#### یادگیری

#### الف- تنوع در روش‌های آموزشی

بر اساس دلالت‌های فوکو در روش‌های تدریس چندفرهنگی توجه به نکاتی مانند "گفتمان مبتنی بر نظام قدرت"، "حرکت در راستای مطرح‌سازی و بهبود مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی"، "توجه به تفاوت موجود در شیوه زندگی"، "علايق و نیازهای دانش‌آموزان (دانش‌آموز محوری)"، "تأکید بر پرورش سواد و ظرفیت انتقادی"، "مذاکره"، "آگاهی یافتن از

- به انتقال تجربیات و خاطرات دانش‌آموزان از مباحث بین فرهنگی به‌عنوان الگو برای سایر دانش‌آموزان توجه شود.

- تهیه بسته‌های آموزشی جانبی حاوی توجه به ادبیات و فرهنگ مختلف می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند.

- به آشناسازی دانش‌آموزان با سایت‌های اینترنتی و شبکه‌های اجتماعی تلفن همراه مرتبط با مباحث چندفرهنگی مبادرت شود.

### ۳-۲-۵- انتخاب روش‌های ارزشیابی

بنا به دلالت‌های فوکو "عملی بودن"، "همه بینی یا بیرونی بودن" در عنصر ارزشیابی مراد استفاده از روش‌های معمول و سنتی نیست؛ لذا پیشنهاد می‌شود ارزشیابی‌ها از نوع فرایندی تنظیم گردند نه تراکمی، به‌نحوی که در طول آموزش و به‌ویژه در بحث‌های گروهی، معلمان از دانش‌آموزان بخواهند به تجزیه و تحلیل مباحث اجتماعی و سیاسی پرداخته و به روشنگری بیشتر آن مبادرت ورزند. همچنین از دیدگاه ژیرو نیز باد رویکردهای کیفی بر کمی ترجیح داده شوند. در مجموع در ارزشیابی باید به مواردی مانند توجه به ارزیابی درونی و خودارزشیابی، تساهل در ارزشیابی به‌منظور ماندگاری و افزایش حس اشتیاق نسبت به مباحث بین فرهنگی، قائل شدن امتیاز مثبت برای فعالیت‌های همسو با آموزش چندفرهنگی، هماهنگی با اهداف آموزش چندفرهنگی، تسلط معلم بر ملاک‌های ارزشیابی برنامه درسی میان‌رشته‌ای مرتبط با آموزش چندفرهنگی، بهره جستن از روش‌های کیفی ارزشیابی، انعکاس مسائل و معضلات به وجود آمده به مسئولین و متصدیان دوره ابتدایی توجه شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

فرهنگ جامعه اساساً هویت آن جامعه است، اهمیت فرهنگ و تأثیر آن بر جامعه بر آگاهان مسائل اجتماعی پوشیده نیست و بنا به تحقیقات و پژوهش‌های انجام

مطالب درسی توضیح داده می‌شود برخی از مطالب از قلم می‌افتد یا کلیشه‌ای مطرح می‌شود، این مطالب را به دانش‌آموزان خود متذکر شود. استفاده از کتاب‌ها، فیلم‌ها، نوارهای ویدئویی، سی‌دی‌ها و صداها، ضبط شده برای تکمیل تدریس مربوط به گروه‌های قومی و فرهنگی و زبانی و ارائه دیدگاه‌های این گروه‌ها به دانش‌آموزان هم مؤثر خواهد بود. همچنین معلم باید با میراث فرهنگی و قومی خود در تماس باشد. داستان‌های فرهنگی و قومی خود را با دانش‌آموزان در میان بگذارد به‌این ترتیب فضایی را در کلاس ایجاد خواهد کرد که برای مشارکت دانش‌آموزان در گفتمان درون کلاسی انگیزه می‌دهد و منجر به این می‌شود که آنان در ریشه‌های قومی و فرهنگی خود فروروند. درنهایت این که معلم باید اطمینان حاصل کند که گفتمان‌ها، بازی‌ها، مراسم‌ها و نمایش‌ها عادلانه باشند. یقین پیدا کند که گروه‌های قومی و فرهنگی و زبانی گوناگونی دارای وضعیت و موقعیت برابر در ارائه‌ها و اجراهای مدرسه و کلاس هستند.

### ب- تنوع در محیط یادگیری

با توجه به دلالت‌های مطروحه برای انعکاس همه صداها و تجارب دانش‌آموزان بهتر است علاوه بر مدرسه از ظرفیت‌های خانواده، طبیعت و محیط اجتماعی و فرهنگی نیز استفاده شود.

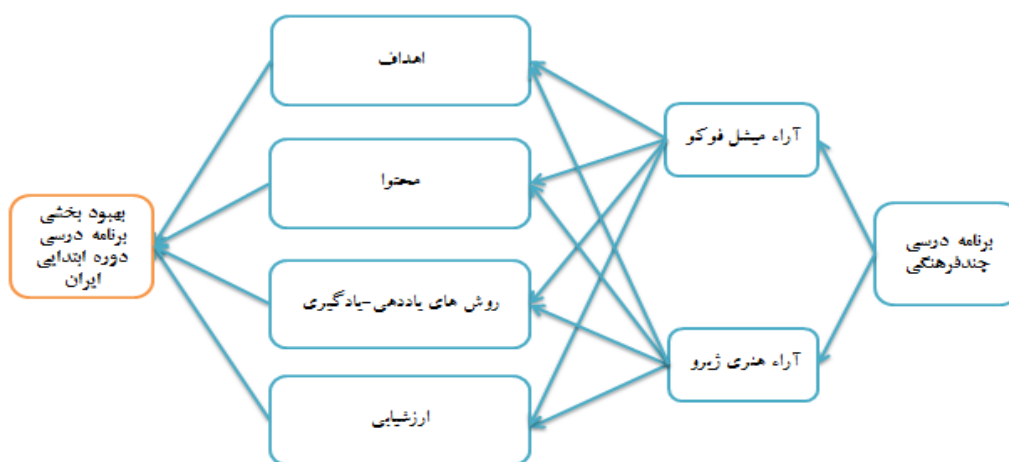
### ۳-۲-۴- در نظر گرفتن فعالیت‌های ضمنی

- درباره نحوه زندگی اقوام مختلف و گروه‌های فرهنگی در مدارس ابتدایی مسابقات علمی، پژوهشی و هنری طراحی و اجرا گردد تا از این طریق وجوه گوناگون زندگی آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد.

- برگزاری نمایشگاه‌هایی برای دانش‌آموزان دوره ابتدایی که معرف پوشش‌ها، مشاغل، صنایع دستی، فرهنگ و آداب و رسوم اقوام مختلف باشد.

شده از سوی محققان علوم انسانی بسیاری از معضلات به بار آمده در جهان منبعت از در حاشیه قرار گرفتن حقیقتی به نام فرهنگ بوده است و کشور ایران نیز به‌عنوان جامعه‌ای که دارای فرهنگ و قومیت‌های مختلف است، در حال گذر یا توسعه این امر است. برای رسیدن به همه چیزهایی که آرزوی ماست و در چشم‌اندازهای دوردست تصور می‌کنیم باید فرهنگ کشور، صحیح و پالایش شده در مجرای درست قرار بگیرد؛ نقایص تکمیل و ویرانی‌ها ترمیم شود و جاهای معنوی‌اش اصلاح گردد. به همین منظور باید از ریشه برای تکامل و تصحیح مشکلات احتمالی موجود جهت رفع اقدام کرد. در حقیقت ابتدا به آموزش اصول بنیادی همت نمود که آموزش و پرورش ابتدایی کشور اولین و مهم‌ترین بخش این تغییرات و تکامل را تشکیل می‌دهد.

با توجه به تمرکز نظام آموزش ابتدایی کشور برنامه درسی رسمی و قصد شده به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین پدیده‌ها در نظر گرفته می‌شود. با عنایت به مباحث ذکر شده؛ از آنجا که پست‌مدرنیست‌ها از جمله میشل فوکو و هنری ژيرو بر موشکافی مسائل نظام تعلیم و تربیت جهان به‌طور عام و بازنگری انتقادی روابط و ساختار موجود در نظام آموزشی کشورها به‌طور خاص، تأکید بسیار دارند و از نظر روش‌شناختی، برای فهم جهان و مطالعات تربیتی، مطالعات کیفی را به مطالعات کمی ترجیح می‌دهند، این مهم در تحلیل، نقد و شیوه تحول‌زایی نظام برنامه درسی دوره ابتدایی ایران قابل تأمل می‌باشد؛ بنابراین همانند مدل مفهومی ذیل می‌توان به تدابیر مناسب برای تحول‌زایی در طراحی برنامه درسی چندفرهنگی اندیشید.



شکل ۱. مدل مفهومی بهبودبخشی عناصر برنامه درسی دوره ابتدایی ایران بر اساس دلالت‌های چندفرهنگی فوکو و ژيرو

تدریس و دشواری تفسیر نتایج در ارزشیابی) می‌توان گفت طراحی برنامه درسی چندفرهنگی (بر اساس سلیق گوناگون) باعث می‌شود تا فرصت برابر برای رشد و تعالی برای همه افراد و گروه‌ها و اقلیت‌ها ایجاد گردد و افرادی تربیت کنیم تا به همه فرهنگ‌ها و عقاید احترام بگذارند و از ظرفیت و تحمل بالایی برخوردار باشند. زمانی که افراد از پیشینه سایر اقوام مطلع می‌گردند می‌توانند ارتباطات مناسب‌تری با اقوام دیگر

با عنایت به آرای فوکو و ژيرو و همچنین در نظر گرفتن برخی از ناسازواری‌ها و چالش‌های نظریات آنان در مواجهه منطقی با بنیادهای فلسفی تربیت اسلامی (ناسازواری‌هایی مانند غفلت از ساحت‌های مختلف تربیت در هدف‌گذاری یا تأکید زیاد بر اهداف سیاسی، شالوده‌شکنی و رد فرارویات‌ها، کثرت‌گرایی افراطی در محتوا یا عدم توجه به وحدت‌گرایی، فروکاهش‌گرایی در ابزارهای شناخت، نادیده‌انگاری اقتدارگرایی معلم در



نقادانه)، استفاده از روش‌های ارزشیابی ایجادکننده فهم بین فرهنگی در دوره ابتدایی (با تأکید بر: عملی بودن، همه بینی یا بیرونی بودن و نیز ترجیح رویکردهای کیفی)، زمینه‌های ایجاد تعامل و تفاهم و تبادل بین فرهنگ‌ها و نیز فرصت و شرایط بهتر و بیشتری برای پرداختن و نهادینه شدن آن‌ها فراهم گردد؛ بنابراین، برنامه درسی دوره ابتدایی ایران باید توجه به شخصیت‌ها و بزرگان فرهنگی، علمی، اجتماعی و ورزشی گروه‌های اقلیت همچنین اعیاد، ایام و جشن‌های خاص، مناسک، مراسم و آیین‌های مذهبی و فرهنگی گروه‌های حاشیه‌ای، آثار مکتوب و کتب مورد احترام آن‌ها به تناسب اقتضائات زمانی و تاریخی، می‌تواند بسترهای آموزشی و تربیتی حداقلی را فراهم نماید تا به‌وسیله 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 کنند. همچنین با انجام این کار می‌توان گامی مهم در ایجاد و رشد آگاهی‌ها، مهارت‌ها و عواطف و نگرش‌های مثبت چندفرهنگی دانش‌آموزان اقلیت، حاشیه‌ای و مرزی کشور ایران برداشت.

#### منابع

Abbaszadeh, R, (2014), Critical Methodology of Foucault's Cultural Theory, Journal of Islam and social studies, 2(2): 94-119 [Persian].

Aronowitz, S, Giroux, H, (1991), Postmodern Education. USA: University Of Minnesota press.

Bagheri, K, (1996), Education in the perspective of postmodernism, Journal of Psychology and Educational Sciences of Tehran University, 1(1): 63-83 [Persian].

Boustani, D, MohammadPur, A, (2009), An Introduction to the Theoretical Enterprise of Michael Foucault, Journal of Social Sciences, 6(1): 53-99 [Persian].

Deacon, R, (2006), Michel Foucault on education: a preliminary theoretical overview, South African Journal of Education, 26(2): 177-187.

برقرار نمایند و از تعصبات بی‌جا و برداشت‌ها و پیش‌داوری‌های منفی نسبت به سایر اقوام پرهیز نمایند. از جمله اقدامات مفیدی که می‌توان در این زمینه انجام داد گنجانیدن مطالب بیشتر در زمینه تاریخ اقوام و فرهنگ‌های ایران در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی می‌باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود با توجه به فرهنگ‌های گوناگونی که در جامعه ایران وجود دارد بازبینی و تجدیدنظر در عناصر برنامه درسی موجود دوره ابتدایی صورت گیرد و با بازطراحی اهداف چندفرهنگی (در راستای: رهایی بخشی، شکستن حدود فرهنگی و فراتر رفتن از آن، نفی کلیت‌گرایی یا در کانون توجه قرار دادن فرهنگ مسلط، خودآفرینی، در اولویت قرار دادن تربیت شهروندان دموکراتیک و انتقادی برای مشارکت فعال در جامعه، توجه به سواد انتقادی، شنیدن و توجه کردن به صدای گروه‌ها و نژادهای مختلف جامعه، رویگردانی از نخبه‌گرایی و حرکت در راستای توجه به فرهنگ عمومی و توجه به گفتمان‌های اخلاقی متفاوت)، گنجانیدن محتوای چندفرهنگی (با محوریت: خنثی نبودن نسبت به شرایط سیاسی، محدود نبودن به فعالیت‌های درون مدرسه‌ای، پیروی از سازمان‌دهی تلفیقی، توجه به ارزش‌ها و منابع فرهنگی موجود در مرزهای اجتماعی - سیاسی دانش‌آموزان، مشخص نمودن محتوا در تعامل فرهنگی و گفتمان‌محورانه معلم و دانش‌آموزان)، استفاده از روش‌های یاددهی-یادگیری مبتنی بر فرهنگ (با در نظر گرفتن: گفتمان مبتنی بر نظام قدرت، حرکت در راستای مطرح‌سازی و بهبود مسائل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی، توجه به تفاوت موجود در شیوه زندگی، علایق و نیازهای دانش‌آموزان (دانش‌آموز محوری)، تأکید بر پرورش سواد و ظرفیت انتقادی، استفاده از روش مذاکره، آگاهی یافتن از فواید تفاوت‌ها برای پیشرفت فردی و اجتماعی، آگاهی از خطر تعارض‌های تهدیدکننده حقوق انسانی و برتربینی گروه‌های معین اجتماعی و ضرورت مقابله با آن‌ها و گفتمان محوری

- Dejghahi, S, Zamiran, M, (2006), Examining Educational Objectives from Michel Foucault's Viewpoint, *Journal of New Thoughts on Education*, 1(6): 169-186.
- Ebrahim, E, Beheshti, S, Keshavarz, S, (2010), A Critical examination of the educational viewpoints of Derrida, *Journal of New Educational Approaches*, 5(1): 147-168 [Persian].
- Farmahini Farahani, M, (2010), *Postmodernism and education*. Tehran: Ayyzh [Persian].
- Foucault, M, (1984), On the genealogy of ethics: An overview of work in progress. In P. Rabinow (Ed.), *The Foucault Reader* (pp. 340-372). New York, NY: Pantheon Books.
- Foucault, M, (1982), *The Subject and Power*. Afterword to Dreyfus HL & Rabinow P. Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton, Harvester.
- Foucault, M, (1980), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972 - 1977*. Colin Gordon ed. New York: Pantheon Books.
- Foucault M 1977. *What is critique?*. New York: Pantheon Books.
- Gharibi, J, Golestani, H, Jafari, E, )2016(, Epistemological Foundations of Multicultural Education, *Journal of Research in Curriculum Planning*, 12(20): 1-15 [Persian].
- Giroux, H, A, (2011), *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum Press.
- Giroux, H, A, (2004), *Critical Pedagogy and the Postmodern/Modern Divide: Towards a Pedagogy of Democratization*, *Journal of Teacher Education Quarterly*, 31(1): 31-48.
- Giroux, H, A, (2003), *Public pedagogy and politics Resistance: Noteon critical Theory and Educational Struggle*, *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 1(35): 5-16.
- Giroux, H, A, (1997), *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling* Westview. Colorado: Westview Press.
- Giroux, H, A, (1993), *Border Crossings: Cultural Works and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- Giroux, H, A, (1985), *Teacher as Intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H, A, (1983), *Critical Pedagogy & Educational Practice*. Australia: eakin university press.
- Gutting, G, (2005), *Foucault: A Very Short Introduction*. New York: Oxford university Press.
- Gholtash, A, (2017), *Racial Discourse Curriculum*. Iranian Encyclopedia of Curriculum, 1-6 [Persian].
- Hosseini, E, (2008), *Explaining Foucault's Anthropology and Epistemology Criticizes its implications for the limits of the duties and powers of the activists Educational and Educational*. Master's Thesis, Tehran: Tarbiat Modares University [Persian].
- Johal, 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.
- Jones, J, R, (2015), *Infusing Multicultural Education into the Curriculum: Preparing Pre-Service Teachers to Address Homophobia in K-12 Schools*, *International Journal of Multicultural Education*, 17(3): 107-119.
- Lotfabadi, H, (2006), *Teaching national and global citizenship along with stabilizing the students' identity and value system*, *Journal of Educational Innovations*, 5(17): 11-44 [Persian].
- Malekipour, A, Hakimzadeh, R, )2016(, Multicultural curriculum, syllabus international identity, national identity, curriculum, curriculum native identity, *Journal of Qualitative Research in Curriculum*, 1(4): 41-55 [Persian].
- Marshall, J, D, (2002), *Michel Foucault: Liberation, freedom, education*. *Journal of Educational Philosophy and Theory*, 34(4): 413-418.
- May, T, (2000), *Philosophy of Foucault*. Toronto: McGill-Queens University Press.
- Mayo C, (2000), *The Uses of Foucault*. *Journal of Educational Theory*, 50(1): 103-116.
- McNay L, (1994), *Foucault: A Critical Introduction*. Oxford: Polity Press.
- Mills, S, (2003), *Michel Foucault*. New york: Routledge.
- Mirzaei, H, Soltani Bahram, S, Ghasemzadeh, D, (2012), *Functionality and structure in the thought of Michel Foucault*. *Journal of Sociological studies*, 5(17): 55-69 [Persian].
- Mirshekari, Z, Keshtiaray, N, (2016), *Postmodern identity and curriculum from Michel Foucault's perspective*. 3 Intrenational Conference on Modern Approach Humanities.

Tehran: Allameh Tabataba'i University [Persian].

Mohammadi, A, Mohammadi, S, Hassanpour, R, (2013), Postharvestment implications in multicultural curriculum Emphasizing Michel Foucault's view. Proceedings of the National Conference on Multicultural Education. Birjand: University of Birjand [Persian].

Mohammadi, S, Kamalkharazi, N, Kazemifard, M, Javadpour, K, (2016), Providing a Model for Multicultural Education in the Higher Education System: Examining the views of experts in this field in Iran, Journal of Research in Teaching, 4(1): 65-91 [Persian].

Popkewitz, T, S, Brennan M, (1998), Foucault's Challenge: Discourse, Knowledge and Power in Education. Columbia: Teachers College Press.

Rahmani, O, Faghihi, A, Hosseinimehr, A, Sarmadi, M, (2016), Validation Component of Multicultural Education Planning for a Curriculum at Primary School, Journal of New Approach Quarterly in Educational Management, 7(4): 233-250 [Persian].

Ramsey, P, (2004), Teaching and learning in a diverse world. New York, NY: Teachers College.

Sajjadiyeh, N, (2015), Genealogy and education. Tehran: University of Tehran [Persian].

Sajjadi, M, Dashti, Z, (2008), A post structuralist explanation and analysis of education, Journal of New Thoughts on Education, 4(1-2): 81-98 [Persian].

Slattery, P, (2006), Curriculum development in the postmodern era. (second edition). New York: Routledge.

UNESCO, (2003), Education in a multilingual world. Retrieved from [www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf](http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf).

Vafaei, R., Sobhaninejad, M, (2015), Analysis of Multicultural Education component In Textbooks, Journal of Theory & Practice in Curriculum, 5(3): 111-128 [Persian].

Woermann, M, (2012), Interpreting Foucault: an evaluation of a Foucauldian critique of education, South African Journal of Education, 10(39): 111-120.

Yazdani, A, Keshavarz, M, (2013), Multicultural curriculum and elementary and secondary education. Proceedings of the

National Conference on Multicultural Education. Urmia: Association of Curriculum Studies of Iran Province of West Azarbaijan Province [Persian].

Zibkalam Mofrad, F, Mohammadi, H, (2010), Critical Studies Henry Giroux's Educational Ideas. Tehran: University of Tehran [Persian].