

تبیین برنامه‌درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران

An Explanation of Multicultural Curriculum and It's Implementation in Iran's Curriculum Development System

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۴/۵؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۱/۹/۱۸

M.Amini (Ph. D)

محمد امینی^۱

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

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 برنامه‌درسی 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 این‌رو، وجود یک برنامه‌درسی 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 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 برنامه‌درسی 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 تأکید قرار می‌دهد.

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

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 بسترساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی گردد. در ادبیات مرسوم علوم اجتماعی و مطالعات فرهنگی برای توصیف این تنوع و تعدد که ساحت‌های مختلفی نظیر فرهنگ، دین، نژاد، قومیت^۲، جنسیت^۳ و زبان را در بر می‌گیرد، غالباً از واژه چند فرهنگی یا کثرت‌گرایی فرهنگی^۴ استفاده می‌شود که خود «مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد تأکید 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 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، واکاوی و اقدام مناسب را جهت همگرایی و انسجام اجتماعی^۵ 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 بستریهای لازم را برای توجه بدان فراهم نماید.

1. Race
2. Ethnicity
3. Gender
4. Multiculturalism
5. Social coherence

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

بدیهی است این بستر سازی نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن می‌باشد. در واقع «پیش‌بینی 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 تأکید بر ضرورت وجودی یک برنامه‌درسی چند فرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران و خارج ساختن آن از شکل یک برنامه‌درسی مغفول^۱ 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 نظری

در مورد پدیده چند فرهنگی 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^۲ (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^۳ که وجود و حضور گروه‌های مختلف در یک سازمان و یا یک جامعه انسانی را به رسمیت شناخته، مورد احترام قرار می‌دهد و ضمن تأیید و ارزشگذاری تفاوت‌های فرهنگی و اجتماعی موجود بر تأثیرات سازنده و مثبت این تفاوت‌ها در توانمندسازی^۴ افراد در داخل یک بستر فرهنگی فراگیر صحنه می‌گذارد» (ص ۱).

فورد و هریس^۵ (۲۰۰۰) با اذعان به این نکته که دیدگاه‌های مختلفی در مورد تعریف و تبیین تبیین چند فرهنگی وجود دارد، معتقدند که «عده‌ای از صاحب نظران در این زمینه منحصرأ بر روی یک عامل خاص مثل نژاد، قومیت و پیشینه فرهنگی تأکید دارند حال آنکه برخی دیگر در

1. Null curriculum
2. Rosado
3. A System of Beliefs and Behaviors
4. Empowerment
5. Ford & Harris

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 چند فرهنگی یا تکثرگرایی فرهنگی مطرح می‌سازند» (ص، ۴). نایرن^۱ 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 چند فرهنگی ناظر بر خودآگاهی، شناخت فرهنگ خودی و روابط بین فرهنگی، فهم تنوع فرهنگی، شناخت بد فهمی‌های رایج میان فرهنگ‌ها، عدم حساسیت و سوگیری^۲ نسبت به فرهنگ خاص و کسب دانش فرهنگی می‌باشد.

از دیدگاه گالاگر^۳ (۲۰۰۵) چند فرهنگی 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^۴ (ترجمه پاک سرشت، ۱۳۸۹) 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 چند فرهنگی را به عنوان یکی از ویژگی‌ها و نتایج پدیده پست مدرنیسم و تأکید این اندیشه بر مفهوم «دیگری» و غیریت^۵ دانسته و اذعان می‌کند که با 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 فرهنگی یا اندیشه تنوع فرهنگی، هویت قایل شدن برای فرهنگ‌های دیگر است. خواه این فرهنگ‌ها به صورت خرده فرهنگ و اقلیت بوده و یا اصولاً فرهنگی مستقل و متمایز باشند.

1. Nairen
2. Bias
3. Gallagher
4. Gotek
5. Otherness

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

کچویان (۱۳۸۴) هم با مقایسه دو نوع گفتمان هویت ملی^۱ و تکتگرایی فرهنگی، گفتمان اخیر را محصول عصر ما بعد تجددگرایی^۲ می‌داند که طی آن چارچوب‌های کلی، عام، هنجارهای همگون‌کننده، قواعد وحدت بخش و یکسان‌کننده فرهنگی رد شده و بالعکس تکتگرایی، 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 تجددگرایی، 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 و معرفت^۳ مطرح ساخته و تأکید می‌کند که هر چند خاستگاه اصلی پدیده مذکور، جامعه چند فرهنگی 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^۴، آموزش دو زبانی^۵، رشد تعاملات فرهنگی، توجه به دانش‌آموزان ناتوان و عقب مانده، مقابله با تبعیض طبقاتی، سیاسی و جنسیتی مطرح و مورد تأکید قرار می‌گیرند.

اما فارغ از معانی و تعاریف متفاوتی که برای پدیده چند فرهنگی ارائه شده است می‌توان بر این نکته تأکید کرد که در وضعیت جدید جوامع بشری در قرن حاضر، توجه به چند فرهنگی به عنوان یک ضرورت جدی مطرح می‌باشد. زیرا «در قرنی که خود را فرا تجدد نامیده... و به شک و عدم قطعیت از سوئی و تمایز و تکتگرایی 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 چند فرهنگی مفهومی جذاب و تأمل برانگیز خواهد شد (حسینی بهشتی، ۱۳۸۰) از این منظر، دلالت مهم پدیده چند فرهنگی برای سیاستگذاران و برنامه‌ریزی عرصه‌های مختلف جامعه، مدیریت و برنامه‌ریزان لازم جهت اتخاذ رویکردهای مناسب و اقدامات اثر بخش به منظور مقابله منطقی با

1. National identity
2. Postmodernism
7. Shared knowledge
4. Desegregation
5. Bilingual education

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 برنامه ریزی و مدیریت پدیده چند فرهنگی به عهده نظام‌های آموزش و پرورش است تا با فرهنگ سازی لازم و فراهم کردن مجموعه‌ای از محتواها^۱، تجارب و فرصت‌های یادگیری^۲ برای دانش‌آموزان 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 جامعه ایجاد کند. کارکردی که نوعاً به عهده نظام آموزشی و برنامه‌درسی چند فرهنگی^۳ 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... برنامه ریزی کند. اما امروزه و با از میان رفتن مرزهای قراردادی سستی ... 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 (کنهه پوشی و کنهه پوشی، ۱۳۸۸) بدون تردید، فراهم ساختن این بستر فکری و تربیتی بخشی از وظایف و مسئولیت‌های خطیر برنامه‌درسی چند فرهنگی 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.

1. Content
2. Learning Experiences And Opportunities
3. Multicultural Curriculum

سوالات پژوهش

سوال اصلی این تحقیق تبیین و مفهوم پردازی برنامه‌درسی چند فرهنگی، 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:

1. برنامه‌درسی چند فرهنگی را چگونه می‌توان تبیین و مفهوم پردازی کرد؟
2. ضرورت‌های وجودی یک برنامه‌درسی چند فرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران کدامند؟
3. در ساختار فعلی نظام آموزشی ایران، توجه به یک رویکرد چند فرهنگی در برنامه‌درسی چگونه امکان پذیر است؟

یافته‌ها

سوال اول پژوهش: برنامه‌درسی چند فرهنگی را چگونه می‌توان تبیین و مفهوم پردازی کرد؟
در زمینه تبیین و مفهوم پردازی برنامه‌درسی چند فرهنگی 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 برنامه‌درسی چند فرهنگی و تأکیدات و جهت‌گیری‌های آن را مورد توجه خود قرار دهند.

از دیدگاه گورسکی^۱ (۲۰۱۰) برنامه‌درسی چند فرهنگی بیانگر یک رویکرد پیشرونده برای متحول کردن و دگرگون ساختن مدارس و مراکز آموزشی است که به گونه‌ای کل‌گرایانه^۲، همه فعالیت‌های آگاهانه یا ناآگاهانه تبعیض آمیز در نظام آموزشی را مورد نقادی قرار داده و درصدد حذف آنها بر می‌آید. این رویکرد برنامه‌درسی بر بنیاد مفاهیمی همچون عدالت اجتماعی^۳ و برابری آموزشی^۴ 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 برنامه‌درسی و آموزش چند فرهنگی پیش نیاز اصلی تحول واقعی هر جامعه بشری می‌باشد، معتقد است که این تحول در

-
1. Gorski
 2. Holistic
 3. Social iustice
 4. Education equity

سه بعد اساسی یعنی تحول خود^۱، تحول مدارس و نظام آموزشی^۲ و تحول جامعه^۳ به وقوع می‌پیوندد.

اسوار تویت^۴ (۲۰۰۵) به برنامه‌درسی چند فرهنگی از منظر پذیرش تکثر گرایی و تفاوت‌های نژادی و فرهنگی نگرسته و معتقد است که این رویکرد توصیف کننده آن نوع آموزشی است که در صدد به رسمیت شناختن تکثر گرایی و دفاع از وجود تفاوت‌های نژادی و فرهنگی است. به علاوه، این نوع برنامه‌درسی منعکس کننده این 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، برنامه‌درسی چند فرهنگی باید بازتاب صدهای مختلف^۵ و متکثری باشد که در یک جامعه وجود دارد.

از دیدگاه چیتوم^۶ (۲۰۱۱) یک برنامه‌درسی چند فرهنگی درصدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش‌آموزان فراهم کند. این نوع برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی چند فرهنگی 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^۷ (۲۰۰۸) با اشاره به نظریه جامعه پذیری^۸ و اینکه افراد از طریق خانواده و گروه‌های همسال نگرش‌های لازم را دست می‌آورند. معتقدند که برنامه‌درسی چند فرهنگی 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.

1. Transformation of Self
2. Transformation of Schools and Schooling
3. Transformation of Society
4. Swartout
5. Multiple voices
6. Chittom
7. Turner & Brown
8. Socialization

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

اسکورمن و بوگوتچ^۱ (۲۰۱۰) با اذعان به اینکه رویکردهای متفاوت در مورد تعریف و تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی 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 جبرانی^۲ و محافظه‌کارانه^۳ است که مشخصاً بر روی کاهش تبعیض نسبت به گروه‌های قومی و فرهنگی خاص تأکید دارند و سویه دیگر آن شامل دیدگاه‌های انتقادی و تحول‌خواهانه است^۴ که درصدد عیان ساختن تبعیض‌ها و بی‌عدالتی‌های سازمان یافته‌ای است که به گونه‌ای نهادینه در نظام آموزشی و جامعه پیرامونی آن به اشکال مختلف وجود دارد. در رویکرد اخیر، برنامه‌درسی چند فرهنگی به مقوله‌هایی همچون عمل اجتماعی^۵، چند فرهنگی انتقادی^۶، بازسازی فرهنگی^۷ و عدالت اجتماعی تأکید می‌کند تا در پرتو پرتو آن دانش‌آموزان با ابعاد و چشم‌اندازهای فرهنگی متکثر و مختلف آشنا شوند.

اما یکی از متخصصان و صاحب‌نظران معروف حوزه برنامه‌درسی و آموزش چند فرهنگی که از او به عنوان بنیانگذار این حوزه نام برده می‌شود جیمز بنکس^۸ می‌باشد (جوهرال، ۲۰۱۰) که معتقد است آموزش چند فرهنگی به عنوان یک مفهوم جامع، در بردارنده دامنه وسیع و متنوعی از فعالیت‌ها و موضوعات برنامه‌ریزی 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 برنامه‌درسی و آموزش‌های چند فرهنگی 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 برنامه‌درسی چند فرهنگی دارای پنج بعد متمایز یعنی تلفیق محتوا^۹ فرآیند ساخت

1. Schoorman & Bogotch
2. Compensatory
3. Conservative
4. Critical Transformation Perspectives
5. Social Action
6. Critical Multiculturalism
7. Cultural Reconstruction
8. James Banks
9. Content Integration

دانش^۱ کاهش تبعیض،^۲ آموزش عدالت،^۳ و توانمند ساختن فرهنگ مدرسه و ساختار اجتماعی^۴ اجتماعی^۴ می باشد.

در بعد اول یعنی تلفیق محتوا بر به کارگیری و استفاده از مفاهیم و مثال‌های مرتبط با فرهنگ‌های مختلف و تلفیق و ترکیب آن با برنامه‌درسی و محتوا و تجارب یادگیری در نظر گرفته شده برای دانش‌آموزان تأکید می‌شود. بعد دوم یعنی فرآیند ساخت دانش با تأکید بر ابعاد ذهنی^۵ تولید و شکل‌گیری دانش این نکته را مورد توجه و تأکید قرار می‌دهد که برنامه‌درسی چند فرهنگی باید تجارب و فرصت‌هایی را برای یادگیرندگان فراهم سازد تا آنها ضمن تعمق در معانی پیام‌های مبادله شده در محیط‌های آموزشی، مقاصد و نیت 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 بعد سوم برنامه‌درسی چند فرهنگی، 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^۶، 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^۷ 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 بعد 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 برنامه‌درسی پنهان در مدرسه، نحوه گروه‌بندی دانش‌آموزان و مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه تأکید می‌ورزد.

1. Knowledge Construction Process
2. Prejudice Reduction
3. Equity Pedagogy
4. Empowering School Culture And Social Structure
5. Subjective
6. Culturally Responsive Pedagogy
7. Reflective Decision Maker

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

به هر حال تأمل در تعاریف و تبیین‌های مختلفی که در مورد برنامه‌درسی چند فرهنگی و ابعاد و وجوه گوناگون آن ارائه گردیده، می‌تواند ناظر بر این معنا باشد که برنامه‌درسی چند فرهنگی را به عنوان ابزار یا وسیله‌ای تلقی نمائیم که از طریق آن نظام آموزشی تلاش می‌کند تا در دانش آموزان 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 «برنامه‌درسی 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» (ملکی، ۱۳۸۸، ص ۳۲). می‌توانیم بگوئیم که برنامه‌درسی چند فرهنگی نیز شامل همه محتواها، فرآیندها و آموزش‌های رسمی (آشکار) و غیررسمی (پنهان^۱) است که به وسیله آنها دانش-آموزان در یک محیط آموزشی پویا دانش‌ها، شناخت‌ها و آگاهی‌های مرتبط با پدیده چند فرهنگی 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 برنامه‌درسی 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 برنامه‌درسی کلی و همگانی که نسبت به تنوع و تکثر ذاتی جامعه ایرانی و گروه‌های مختلف دانش‌آموزی آن خشتی 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^۱ (۱۳۸۶) یکی از صاحب‌نظران معروف حوزه آموزش و برنامه‌درسی چند فرهنگی، تحقق ملت و جامعه واحد و فراتر از نزدیکی فیزیکی افراد را در گرو برنامه‌درسی چند فرهنگی 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» (ص ۲۴۲). 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 مسالمت آمیز بهره‌مند باشند (کرک وود،^۲ ۲۰۰۱).

با توجه به واقعیات و چالش‌های فرهنگی و اجتماعی کنونی جوامع مختلف، در حال حاضر تأکید 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 یاد دهی- یادگیری متناسب با نیازهای گروه‌های متکثر فراگیران، به ویژه یادگیرندگان حاشیه‌ای حرکت نمایند (هیل و آلن^۳، ۲۰۰۴؛ مودلی^۴، ۲۰۰۴) این توجه و تأکید از آن روست که برنامه‌درسی چند فرهنگی و آموزش‌های مرتبط بدان تأثیرات مثبت و قابل توجهی در افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد (فالبو و دی بائسا^۵، ۲۰۰۶، یوسو و سولورزانو^۶، ۲۰۰۶) زمینه مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری و احساس تعلق آنها به برنامه‌های درسی را فراهم می‌سازد (شید^۷ و همکاران، ۱۹۹۷) و

1. Gay
2. Kirkwood
3. Hill & Allen
4. Moodley
5. Falblo & De Baessa
6. Yosso & Solorzano
7. Shade

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

از طریق کاربرد موضوعات و پدیده‌های فرهنگی و استفاده از روش‌های تدریس مرتبط آثار تبعیض و برخوردهای کلیشه‌ای را از میان برده و در توانمندسازی دانش‌آموزان و رشد مهارت‌های تفکر انتقادی آنان تأثیرات سازنده دارد (جوهال،^۱ 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).

تمبل و استاسز^۲ (۱۹۹۹) نیز با اشاره به این نکته که جوامع بشری مختلف غالباً در صدد پیدا کردن راه‌هایی برای برخورد مثبت و سازنده با چالش‌های ناشی از تنوع و تکثر فرهنگی می‌باشند، تأثیرات پنجره‌ای و آئینه‌ای^۳ 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 علائق 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 برنامه‌درسی دقیق‌تر مشاهده نمایند.

اما در کنار مستندات و واقعیات فوق، در مورد جامعه ایران نیز مشخصاً می‌توان به برخی ویژگی‌های و شرایط عینی این جامعه اشاره کرد که ضرورت وجودی به کارگیری یک برنامه‌درسی چند فرهنگی را گوشزد می‌نماید. از جمله آنکه الطایی (۱۳۷۸، ص ۱۸۴) با تأیید 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 دایران، حرکت از عناصر نژادی، جغرافیایی و سرزمینی به سمت مؤلفه‌های فرهنگی و آموزشی صورت بگیرد. بدیهی است انجام این کارکرد به عهده نظام‌های آموزشی و برنامه‌های درسی آن می‌باشد.

1. Johal
2. Temple & Stasz
3. window and mirror effects

همچنین از دیدگاه کچویان (۱۳۸۴) ویژگی متمایز کننده 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 (۱۳۸۱) 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 (۱۳۸۶) 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 هر گونه 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 هر چه بیشتر نظام آموزشی ایران با واقعیات چند فرهنگی آن، لازم است که در برنامه‌ریزی کتب درسی 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. شیخوندی (۱۳۸۵) هم معتقد است کتب درسی نقش تعیین کننده‌ای در تکوین و تقویت هویت‌های جمعی، جنسیتی، گروهی و قومی ایفاء می‌کنند.

به‌هرصورت، 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

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

آموزشی و درسی کشور مطرح می‌سازد تا آنان با درک درست و واقع بینانه 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 ساختار 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 دانش‌آموزان مناطق مرزی و در نتیجه توسعه همه جانبه و پایدار کشور فراهم نمایند.

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

با توجه به مطالب و مستنداتی که در مورد جایگاه و ضرورت‌های وجودی آموزش و برنامه‌-درسی 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^۱ 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 هر چه 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 اقتضائات 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:

1. Generic

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 تکرگرا 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، کتب درسی 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^۱، رویکرد تکمیلی^۲، رویکرد تحول‌گرایانه^۳ و رویکرد عمل اجتماعی^۴. ذیلاً به معرفی اجمالی رویکردهای مذکور می‌پردازیم.

-
1. Contributions Approach
 2. Additive Approach
 3. Transformative Approach
 4. Social Action Approach

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

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 کتاب درسی بدون آنکه از این گروه در سایر دروس یادی بشود، مثالی از این رویکرد می‌باشد.

رویکرد تحول گرایانه: 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 نگریسته 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، هر چند اجرایی نمودن آن در مدارس با موانع و ملاحظات اداری، آموزشی و زمانی زیادی مواجه می‌باشد.

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

توجه کم	توجه زیاد
رویکرد مساعدت	رویکرد تحول
رویکرد تکمیلی	رویکرد عمل
گرایانه	اجتماعی

همچنانکه مشخص است هر چقدر از رویکرد مساعدت 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^۱ است، می‌توان گفت که اگر چه استفاده و کار بست رویکرد تحول گرایانه و عمل اجتماعی به عنوان الگوی غالب برنامه‌درسی چند فرهنگی در ایران در شرایط کنونی نامحتمل و غیر عملی می‌باشد ولی به نظر می‌رسد که بتوان در داخل همین ساختار از دو رویکرد اول یعنی رویکردهای مساعدت 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 اقتضات 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

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

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^۱ 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 تمرکززادگی، 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 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 اثر بخشی^۲ و کارایی^۳ مدارس و مراکز آموزشی مختلف می‌باشد. در واقع، انتظار آن است که نهادهای آموزشی با توجه به اهداف مهم مدرسه که آماده سازی 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، اقتضائات 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 بی تفاوت 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

1. Integration
2. Effectiveness
3. Efficiency

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^۱ ضمن طرح ایده پداگوژی تفاوت^۲ تأکید می‌کند که فرهنگ به عنوان یک حوزه گفتمانی که شامل صدهای مختلف است، به ندرت می‌تواند از وجود یک برنامه‌درسی ملی، حتی آن نوع درسی ملی که سعی در انعکاس این تنوع دارد، حمایت می‌کند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶) دریدا^۳ فیلسوف معروف نیز اعتقاد دارد که نظام تعلیم و تربیتی 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 حتی نامتعارض 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 می‌باشد (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

- الطایی، 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: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، مشهد: به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- تافلر، الوین (۱۳۷۷). جابجایی در قدرت، ترجمه شهین‌دخت خوارزمی، تهران: سیمرغ.

1. Peter Mclaren
2. Pedagogy Of Difference
3. Derrida

تبیین برنامه‌درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن...

- 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.
- شیخ‌آوندی 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، ۲۱۴-۱۸۹.
- ضرغامی، 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.
- کچویان، حسین (۱۳۸۴). تطورات گفتمان هویتی ایران تهران، نشرنی.
- کهنه پوشی، سید مصلح، کهنه پوشی، 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.
- گوتهک، جراه 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، ۲۵۰-۲۳۹.
- ملکی، حسن (۱۳۸۸). برنامه‌درسی (راهنمای عمل)، ویراست دوم، مشهد: انتشارات پیام اندیشه
- نقیب زاده، 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 multicultural 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.html>.
- Schoorman , Dilys & Bogotch, Ira(2010). Conceptualisat ions 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): *Gool 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 childldren'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 & Issuses Brief*. 13. retrieved from www.chicana.ucla.