

هدف این مقاله تدوین چارچوب‌های برنامه درسی متناسب با تنوع فرهنگی در ایران است. برنامه درسی اساساً یک سند سیاسی - فرهنگی و مقوله‌ای زمینه‌مند و حساس به فرهنگ است و در صورتی اثربخش خواهد بود که عناصر تشکیل‌دهنده آن با ویژگی‌های فرهنگی جامعه و به تبع آن با ویژگی‌های فرهنگی یادگیرنده سازوار و متناسب باشد. این مقاله می‌کوشد بر مبنای روش توصیفی - تحلیلی، ابتدا به بررسی وضعیت کنونی ایران از حیث تنوع فرهنگی و قومی پرداخته، سپس ضرورت طراحی برنامه‌های درسی چندفرهنگی را از دو بعد «فراملی» و «ملی» مستدل سازد. در مورد ضرورت‌های فراملی و جهانی چنین برنامه‌هایی، از جمله می‌توان به رویکرد «برنامه درسی چند فرهنگی» و «ضرورت‌های عصری» اشاره نمود. در مورد ضرورت‌های داخلی نیز در این مقاله به دو الزام «قوانین بالادستی» و «شرایط خاص سیاسی و جغرافیایی ایران» اشاره خواهد شد. در ادامه، ضمن تشریح اهداف برنامه درسی چندفرهنگی، چالش‌های تدوین چنین برنامه‌هایی مورد بررسی قرار خواهد گرفت. در پایان، راهبردهای عملی استقرار برنامه درسی چندفرهنگی، بر مبنای چالش‌های فرارو و نیز در راستای اسناد بالادستی کشور برای سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام تعلیم و تربیت ایران پیشنهاد شده است.

■ واژگان کلیدی:

برنامه درسی، برنامه درسی چندفرهنگی، چالش‌ها، راهبردها

ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران:

بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها

علیرضا صادقی

استادیار برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبایی
sadeghiedu@gmail.com

مقدمه

وسعت و شرایط جغرافیایی سرزمین ایران از دیر باز موجب سکونت جماعات نسبتاً گوناگون شده است. یافته‌های باستان‌شناسی و تاریخی نشان می‌دهد که از هزاران سال پیش به این سو، همواره اقوام و فرهنگ‌های مختلف در آن می‌زیسته‌اند. به طوری که در هزاره پیش از میلاد و قبل از ورود اقوام آریایی به این سرزمین، دست کم سیزده قوم متفاوت به طور همزمان در آن زندگی می‌کرده‌اند که آگاهی چندانی از زبان و فرهنگ آنها در دست نیست (دلاوری، ۱۳۹۰). با تغییر و تحولاتی که در شرایط جغرافیایی و حد و مرزهای این سرزمین به وجود آمده است، طبعاً ترکیب فرهنگی و قومی آن نیز به مرور زمان دستخوش تغییرات شده است. اما واقعیات، همچنان از وجود تنوع قومی و فرهنگی در این سرزمین حکایت می‌کند. حضور و زندگی قومیت‌های مختلفی همچون فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها، عرب‌ها و لرها در کنار یکدیگر (مقصودی، ۱۳۷۲: ۴۵) و نیز تکلم به زبان‌های فارسی، ترکی، کردی، لری، ترکمنی، عربی، بلوچی، طالشی، تاتی، لکی، ارمنی و وجود لهجه‌های مختلف در برخی از زبان‌ها خود نمود دیگری از وجود تنوع قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در ایران کنونی است. حضور همزمان چند قوم و به تبع آن چند فرهنگ مختلف در چارچوب جغرافیای سیاسی واحد را جامعه چندفرهنگی^۱ گویند (پارخ^۲، ۲۰۰۸). بر اساس این تعریف، جامعه ایران یک جامعه چندفرهنگی است. از سوی دیگر، بسیاری از صاحب‌نظران، تربیت را مقوله‌ای زمینه‌مند دانسته که در بافت اجتماعی و فرهنگی جامعه شکل گرفته و نیز به طور متقابل اثر می‌بخشد. مطالعات اخیر در باب رابطه میان «آموزش و فرهنگ»^۳ نشان می‌دهد که میان آن دو یک رابطه دوسویه برقرار است. به طوری که برخی فرهنگ را محصول یک فرایند بینانسلی آموزش قلمداد نموده و از طرف دیگر، فرایند آموزش را نیز متأثر از نظام معنایی، ارزش‌ها و هنجارهای (یا همان فرهنگ) موجود در یک جامعه محسوب نموده‌اند. بندورا، بنیانگذار نظریه شناختی - اجتماعی^۴ تأثیر رویدادهای محیطی (فیزیکی) و اجتماعی - فرهنگی - (باورها، نگرش‌ها، انتظارات و مانند اینها) را بر روی رفتار فرد بسیار مهم ارزیابی می‌کند (سیف، ۱۳۸۷: ۱۶۷). ویگوتسکی نیز اذعان می‌دارد که همواره جنبه‌های فرهنگی،

1. Multiculturalism
2. Parekh
3. Education & Culture
4. Social - Cognitive

تاریخی و اجتماعی در رشد فرد اهمیت بسیار دارند و به باور او خاستگاه روان آدمی، اجتماع است (سیف، ۱۳۸۷: ۹۴). فرهنگ، رفتار، نگرش و ارزش‌های انسان را شکل می‌دهد. رفتار انسان از فرایند جامعه‌پذیری ناشی شده و جامعه‌پذیری همواره درون بافت معین محیط‌های فرهنگی و قومی رخ می‌دهد که به تناسب، این محیط‌های فرهنگی و قومی نیز بر فرایند آموزش تأثیر می‌گذارند (پای^۱، ۱۹۸۴). اسپیندلر^۲ (۱۹۸۷) بیان می‌کند که تدریس و یادگیری، فرایندهای فرهنگی هستند که در بافت اجتماعی رخ می‌دهند. برای اینکه بتوان حداکثر آموزش کیفی را در اختیار دانش‌آموزان گوناگون قرار داد، باید فرهنگ آنها را به روشنی دریافت. آموزش رسمی به لحاظ پیوند با فرهنگ اجتماعی به جهت تأثیر در تعیین هدف و تدوین محتوای برنامه درسی نمی‌تواند جامعه‌گرای باشد (عسگریان، ۱۳۸۵: ۱۳۵). از سوی دیگر مطالعات انسان‌شناسی نیز تأکید کرده است که جوامع و فرهنگ‌های مختلف کیفیت و صلاحیت‌های گوناگونی به وجود می‌آورند. تجربه‌های یادگیری که بر ویژگی‌های فرهنگی افراد و گروه‌ها مبتنی می‌شوند، موفقیت‌آمیز هستند (ملکی، ۱۳۸۹: ۴۹). سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که اگر میان فرهنگ و آموزش رابطه متقابل وجود دارد، جامعه‌ای که دارای تنوعی از فرهنگ‌های مختلف باشد، نظام تربیتی آن به‌ویژه برنامه‌های درسی باید حائز چه ویژگی‌هایی باشند تا آموزش، اثربخش گردد. اگر بپذیریم که ایران یک جامعه چندفرهنگی است برنامه‌های درسی آن باید دارای چه ویژگی‌هایی باشد؟ طراحی برنامه‌های درسی برای چنین جامعه‌ای با چه چالش‌هایی مواجه است و استفاده از چه راهبردهای برنامه درسی می‌تواند برای رفع این چالش‌ها مؤثر واقع شود؟

فقدان برنامه اصولی در زمینه استقرار برنامه درسی چندفرهنگی در ایران را می‌توان مفروض دانست. فیاض و ایمانی قوشچی (۱۳۸۹) در پژوهش خود با عنوان: «بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک» به این نتیجه رسیده‌اند که نماد قومیت و مؤلفه‌های مربوط به فرهنگ، در کتب مورد بررسی بروز و ظهور مناسبی نداشته است. به طوری که نماد قومیت و مؤلفه‌های مربوط به فرهنگ به ترتیب دارای کمترین فراوانی گزارش شده است. از سوی دیگر، نتیجه پژوهش‌ها در خصوص تعامل بین قومی نیز در ایران، قابل تأمل

1. Pai
2. Spindler

است. یافته‌های حسین‌بر (۱۳۸۶) نشان می‌دهد ارتباط میان برخی اقوام کشور با یکدیگر بسیار ضعیف است. به‌طور مثال اقوام آذری، بلوچ، طالش و عرب تقریباً اطلاعات مؤثری از همدیگر نداشته و به‌همین سبب ارتباط زیادی نیز با یکدیگر برقرار نمی‌کنند. به‌عبارت دیگر عام‌گرایی فرهنگی میان قومی، در میان اقوام ایرانی نامتقارن است. به‌نظر می‌رسد این امر به‌سبب آشنایی اندکی است که اقوام و فرهنگ‌های ایرانی از یکدیگر دارند. یافته‌های این پژوهش‌ها کافی است تا بدین نتیجه برسیم که موضوع «چندفرهنگی» به‌صورت عام و «برنامه درسی چندفرهنگی» به‌صورت خاص، در طراحی برنامه‌های درسی رسمی کشور تا اندازه زیادی مغفول واقع شده است. این در حالی است که اسناد و قوانین بالادستی کشور، به تناسب و به دفعات، توجه به این موضوع را مورد تأکید قرار داده است، اما در تدوین سیاست‌های اجرایی و در برنامه‌های درسی این امر مغفول واقع شده است. برنامه درسی به‌عنوان یک سند سیاسی در هر جامعه‌ای موظف است ارزش‌ها و سیاست‌های اساسی جامعه را در خود منعکس سازد، شواهد نشان‌دهنده این واقعیت است که برنامه‌های درسی رسمی ایران در انعکاس این موضوع به‌طور مناسب عمل ننموده است.

چیستی برنامه درسی چندفرهنگی

هدف اساسی برنامه‌های درسی چندفرهنگی، ایجاد وفاق و اتحاد است نه افتراق و انتزاع. برخلاف باور عمومی، برنامه درسی چندفرهنگی خواهان «هرج و مرج»، «نگاه ترحم‌آمیز به اقوام و فرهنگ‌ها»، «سلطه‌جویی فرهنگی» و در صدد «استانداردسازی فرهنگ‌ها» نیست، بلکه خواهان زندگی مسالمت‌آمیز و همکاری میان فرهنگ‌های مختلف است که در برخی از موارد، چندفرهنگی و تنوع فرهنگی با موارد مطروحه معادل گرفته شده است در حالی که این موارد اساساً با روح چندفرهنگی ناسازگار بوده است. تصور ناصواب دیگری که از این سو و آن سو شنیده می‌شود این است که برخی طراحی برنامه درسی چندفرهنگی را، مساوی با طراحی برنامه‌های درسی خاص برای فرهنگ‌های خاص تصور کرده‌اند. به‌عنوان مثال طراحی برنامه درسی خاص برای قوم و فرهنگ ترک، لر، عرب و غیره. اساساً طرح چنین پنداشت‌های نادرستی از سوی برخی از افراد، باعث شده است که هدف اصلی این رویکرد در میان جامعه، کم‌رنگ شده و چنین پنداشت‌های نادرستی، اصل و اساس رویکرد چندفرهنگی تصور گردد. برنامه درسی چندفرهنگی در صدد استقرار

برنامه‌ای است که سعی دارد روش‌های زیست مسالمت‌آمیز توأم با صلح را در میان آحاد جامعه گسترش دهد. در این میان بهره‌مندی از خزانه فرهنگی همه اقوام و ملل در جهت تقویت اصول مشترک انسانی، اساس کار است. حامیان برنامه درسی چندفرهنگی معتقدند که این نوع برنامه درسی یک مفهوم و سازوکار انسانی است که بر پایه‌های عدالت، آموزش ضد تبعیض نژادی، توزیع برابر منابع و فرصت‌ها، احترام متقابل، تفاهم و تبادل فرهنگی (درمقابل تهاجم فرهنگی) و نیز بهره‌مندی از ظرفیت فرهنگ‌های گوناگون در جهت ساخت جامعه امن توأم با صلح، استوار گشته است.

اهداف برنامه درسی چندفرهنگی

اهداف اساسی و مهم برنامه درسی چندفرهنگی اغلب مشخص و معین‌اند. اما برخی آن را بسیط و برخی خلاصه‌تر بیان نموده‌اند. از میان این صاحب‌نظران، دیوید من^۱ (۱۹۹۷) اهداف برنامه درسی چندفرهنگی را به موارد اساسی زیر محدود می‌کند: برابری آموزشی، دانش گسترده درباره گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی و درک مفاهیم بین‌فرهنگی، بین‌گروهی، بین‌قومی در کلاس، مدرسه و جامعه. به نظر میشل^۲ (۲۰۰۳) ارائه برنامه‌های چندفرهنگی حداقل به سبب برآورده ساختن چهار هدف زیر صورت می‌گیرد: الف) برای درمان نژادپرستی در برنامه‌های درسی ب) برای ایجاد تفاهم بین گروه‌های نژادی و ارج نهادن به فرهنگ‌های مختلف ج) برای خنثی کردن تنش‌ها و تعارضات درون گروهی د) تلفیق و مرتبط ساختن برنامه‌های درسی با تجارب و سنت‌های فرهنگی افراد و گروه‌های مختلف قومی و نژادی. بنکس (۲۰۰۶) یکی دیگر از پیشگامان برنامه درسی چندفرهنگی، آن را یک دیدگاه پیشرو برای آموزش و پرورش در حال تحول می‌داند که بر پایه آرمان‌های عدالت اجتماعی، برابری فرصت‌های آموزشی و به حداکثر رساندن توانمندی یادگیرندگان استوار بوده و به‌طور کل نگران کاستی‌ها، شکست‌ها و اعمال تبعیض‌گرایانه‌ای است که در جامعه جهانی وجود دارد. وی هدف اصلی آن را تأثیر بر تغییرات اجتماعی و راه رسیدن به این هدف را فرایندی و در بردارنده سه نوع تغییر می‌داند؛ ایجاد تغییر در خود، ایجاد تغییر در نحوه آموزش، ایجاد تغییر در جامعه. گی^۳

1. Daividman

2. Mishel

3. Gay

(۲۰۰۶) اهداف برنامه درسی چندفرهنگی را مبسوط‌تر از دیگران بیان کرده و در شش خوشه کلی طبقه‌بندی کرده است. این خوشه‌ها عبارت‌اند از: «رشد و توسعه فردی»، «مهارت‌های اجتماعی چندفرهنگی»، «توسعه سواد قومی و فرهنگی»، «تیبین نگرش و ارزش‌ها»، «توانمندی در مهارت‌های اصلی» و «بهبودی فردی برای اصلاح اجتماعی». در ادامه، هر کدام از خوشه‌های مورد اشاره به تفکیک مورد بررسی بیشتر قرار می‌گیرند.

رشد و توسعه فردی^۱

مبانی روان‌شناختی برنامه درسی چندفرهنگی تأکید خود را بر توسعه شناخت خود، خودپنداری‌های مثبت و بر هویت قومی و فرهنگی بنا می‌نهد. تأکید بر این حوزه‌ها، بخشی از هدف آموزش چندفرهنگی در خصوص کمک به رشد و توسعه فردی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. رشد و توسعه فردی بیان می‌کند که داشتن حس بهتر درباره خویشتن، بر پیشرفت‌های کلی ذهنی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است. دانش‌آموزانی که درباره خود احساس خوبی دارند به احتمال زیاد اجتماعی‌تر بوده و تعاملات بیشتری را با دیگران پذیرفته و به فرهنگ و هویت آنان احترام می‌گذارند. این استدلال را می‌توان در مورد روابط میان خودپنداری، پیشرفت تحصیلی، قومیت، فرهنگ و هویت فردی، بیشتر توجیه نمود. آموزش چندفرهنگی به متولیان تعلیم و تربیت کمک می‌کند اهداف مربوط به افزایش حداکثری توانایی انسانی، برآورده ساختن نیازهای فردی و آموزش به کودک را با تقویت احساسات مربوط به خود ارزشمندی، اعتمادبه‌نفس و توانایی آنها محقق سازند.

شایستگی‌های اجتماعی چندفرهنگی^۲

جهان به‌طور فزاینده‌ای متنوع، رقابتی و در عین حال به‌هم وابسته‌تر می‌شود. از سوی دیگر، جامعه افراد را برای عملکرد اثربخش در زمینه‌های چندفرهنگی و محیط‌های متفاوت قومی، نژادی و فرهنگی به‌قدر کافی آماده نمی‌کند. بدین لحاظ، ضرورت دارد که دانش‌آموزان یاد بگیرند با افراد دارای تفاوت‌های قومی و فرهنگی و نژادی، تعامل درستی داشته باشند. در تعاملات بین‌فرهنگی اغلب با پیشداوری‌ها، پنداشت‌های فرهنگی

1. Personal Development
2. Multicultural Social Competence

منفی و تلاش برای تحمیل قوانین آداب و رسوم یک نظام فرهنگی بر نظام فرهنگی دیگر مواجه هستیم که نتایج حاصل از اینها، اغلب بر یأس‌ها، اضطراب‌ها، ترس‌ها، ناکامی‌ها و خصومت‌های میان گروه‌های نژادی و قومی می‌افزاید. برنامه درسی چندفرهنگی می‌تواند این تنش‌ها را از طریق آموزش مهارت‌های مربوط به ارتباط میان فرهنگی، روابط بین‌فردی، تحمل دیدگاه‌های متفاوت و درک دیدگاه‌های دیگر کاهش دهد. همچنین به دانش‌آموزان کمک می‌کند یاد بگیرند بدون قضاوت‌های ارزشی شتاب‌زده و خودسرانه در برابر ارزش ذاتی تفاوت‌های فرهنگی، آنها را درک کنند. با ارائه فرصت‌های متنوع به دانش‌آموزان جهت تمرین توانش فرهنگی خود و تعامل با افراد مختلف قومی، تجارب و موقعیت‌های متفاوت، می‌توان نیل به این اهداف را تسریع کرد.

توسعه سواد قومی و فرهنگی^۱

یکی از اهداف اساسی جنبش کثرت‌گرایی فرهنگی^۲ در برنامه‌های مدرسه، اصلاح چیزی است که طرفداران کثرت‌گرایی فرهنگی آن را «گناهان حذف و نمایندگی»^۳ نامیده‌اند. نخست اینکه ما باید اطلاعاتی درباره تاریخ و کمک‌های گروه‌های قومی اقلیت و اکثریت در اختیار دانش‌آموزان قرار دهیم که به‌طور سنتی از برنامه‌های درسی حذف شده‌اند و دوم اینکه باید تصورات تحریف شده و تعصب‌آمیز درباره این گروه‌ها را که در برنامه‌های درسی گنجانده شده‌اند با اطلاعات درست و مهم‌تر تغییر دهیم. این اهداف هنوز هم توجه اصلی برنامه درسی چندفرهنگی را به خود جلب کرده‌اند. زیرا دانش‌آموزان هنوز هم درباره تاریخ، میراث و فرهنگ اقوام دیگر مطالبی بسیار اندک می‌دانند. حتی گروه‌هایی که در فرهنگ عامه خیلی برجسته به‌نظر برسند. بنابر این، هدف اصلی برنامه درسی چندفرهنگی یادگیری پیش‌زمینه‌های فرهنگی، زبان، خصوصیات فرهنگی، تأثیرات، رویدادهای مهم، افراد برجسته و اوضاع اجتماعی، سیاسی و اقتصادی گروه‌های مختلف اکثریت و اقلیت قومی است. این اطلاعات باید فراگیر، تحلیلی و تطبیقی بوده و شباهت‌ها و تفاوت‌های درون و میان گروه‌ها را در برگیرد. این هدف، هم برای دانش‌آموزان متعلق به گروه‌های

1. Ethnic and Cultural Literacy

۲. نکته‌ای که در اینجا ضرورت دارد بدان اشاره شود این است که، منظور از کثرت‌گرایی فرهنگی در اینجا به هیچ وجه به معنای لیبرالیستی یا نسبی‌گرایانه آن نیست. بلکه مبتنی بر اصول مشترک انسانی و بهره‌مندی از خزانه فرهنگی همه اقوام و ملل در جهت زیست مسالمت‌آمیز انسان‌هاست.

3. Sins of Omission and Commission

اکثریت و هم برای اعضای گروه‌های مختلف اقلیت قومی مناسب است. اشتباه رایج متولیان تعلیم و تربیت این است که تصور می‌کنند اعضای گروه‌های اقلیت قومی، فرهنگ و تاریخ خود را به خوبی می‌شناسند. برنامه درسی چندفرهنگی عکس آن را می‌گوید. عضویت در یک گروه قومی، داشتن دانش و آگاهی نسبت به خود یا داشتن دانش فراگیر درباره گروه را تضمین نمی‌کند. کسب دانش درباره تاریخ، زندگی و فرهنگ گروه‌های قومی برای همه دانش‌آموزان شایسته است. زیرا آنان نیاز دارند با دقت زیاد راجع به میراث فرهنگی خود و میراث فرهنگی دیگران، مطالب بیشتری یاد بگیرند. علاوه بر این دانش درباره کثرت‌گرایی قومی شالوده‌ای ضروری برای احترام، قدردانی، ارزش قائل شدن و تحسین کردن تنوع هم در سطح ملی و هم در سطح بین‌المللی به شمار می‌آید.

تبیین نگرش‌ها و ارزش‌ها

هم‌اکنون تعصب شدید قومی و ارزش‌های قوم‌پرستانه در جامعه جهانی وجود دارد که برگرفته و مبتنی بر باورهایی است که هیچ مبنایی در واقعیت ندارند، ولی عموماً زنده هستند. گی (۲۰۰۶) چندین نمونه از این نکته را از کشور آمریکا بیان می‌کند؛ نرخ بالای بیکاری در میان آمریکائیان آفریقایی تبار، پورتوریکویی، مکزیکی و سرخپوستان آمریکایی، مردم را به این باور سوق می‌دهد که این گروه‌ها تنبل بوده و اخلاق حرفه‌ای کمتری دارند. کنترل اکثر مؤسسات عمده و مشاغل دارای قدرت توسط آمریکائیان اروپایی تبار مردم را به این گمان می‌اندازد که این مشاغل بدین علت در اختیار آمریکائیان اروپایی تبار است که تفوق فکری ذاتی داشته و تقدیرشان این است که رهبر باشند. اهمیت و برجستگی مهاجرین جدید و اعضای گروه‌های نژادی در مشاغل سطح پایین خدماتی، برخی افراد را به این نتیجه‌گیری رسانده است که وضع اقتصادی آنها مترادف با ارزش انسانی‌شان است و آنها مطابق آن عمل می‌کنند. گمان می‌رود آمریکائیان آسیایی تبار خیلی متفکرند به این علت که آمریکائیان ژاپنی و چینی تبار اغلب بر اساس معیارهای انتخابی برای توانایی فکری، عملکرد خوبی را از خود به نمایش گذاشته‌اند. تمایل برای نسبت دادن خصوصیات و رفتارهای افراد به کل گروه قومی که متعلق به آن هستند، مبنایی برای زنده نگه‌داشتن کلیشه‌ها، تعصب‌ها و نژادپرستی محسوب می‌شود. برنامه درسی چندفرهنگی ارزش‌های اصلی را که از اصول عزت انسانی، عدالت، برابری، آزادی،

استقلال فردی و دموکراسی ناشی می‌شوند، ارتقاء می‌دهد. قصد بر این است که به افراد یاد داده شود تا به کثرت‌گرایی قومی احترام گذاشته و از آن استقبال کنند و در عین حال بدانند که تفاوت‌های فرهنگی با ناکارآمدی‌ها و حقارت‌ها مترادف نیست. همچنین تشریح نگرش‌ها و ارزش‌های قومی به این منظور طراحی شده است که به دانش‌آموزان کمک گردد تا بدانند که تعارض برخی ارزش‌ها در جوامعی که از لحاظ قومی و نژادی متکثر هستند، اجتناب‌ناپذیر بوده و اگر تعارضات به‌خوبی مدیریت گردند، نه تنها مخرب و تفرقه‌انگیز نبوده، بلکه می‌توانند پیشرفت جامعه را قوت بخشند.

توانمندی در مهارت‌های اصلی^۱

یکی دیگر از اهداف برنامه درسی چندفرهنگی تسهیل در فرایند تدریس و کسب مهارت‌های پایه در دانش‌آموزان دارای قومیت‌های مختلف است. اهمیت آن از تداوم ناکامی تحصیلی دانش‌آموزان دو زبانه اقلیت‌های قومی و فرهنگی ناشی می‌شود. برنامه درسی چندفرهنگی بر این فرض بنا شده است که قسمتی از این ناکامی‌ها به‌جای اینکه با توانایی فکری دانش‌آموزان اقلیت در ارتباط باشد، به نارسایی‌های روش‌شناختی مدارس و شیوه‌های ارزشیابی مربوط می‌شود. برنامه درسی چندفرهنگی می‌تواند دانش و مهارت‌هایی را ارائه دهد تا برای زندگی دانش‌آموزان قومیت‌های گوناگون معنی‌دار باشند. انجام تدریس و ارزشیابی به روش‌هایی که از نظر فرهنگی برای دانش‌آموزان دارای قومیت‌های متنوع مفهوم‌یابی شده و اتخاذ فرایند آموزشی که نتایج اثربخش‌تری داشته باشد، مورد توجه برنامه درسی چندفرهنگی است.

بهبودی فردی برای اصلاح اجتماعی^۲

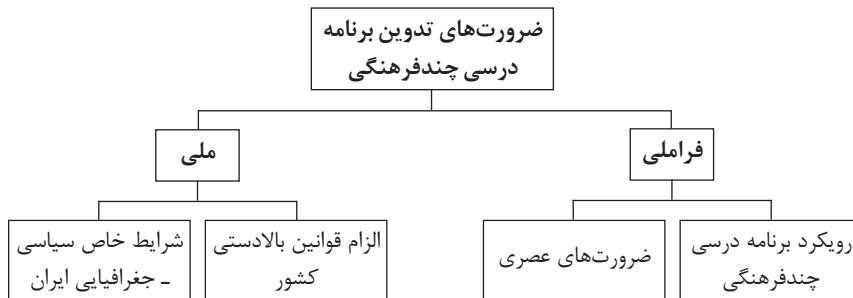
برنامه درسی چندفرهنگی باید فرایند تغییر در مدارس را در نهایت به جامعه خود تسری دهد. این هدف از طریق پرورش نگرش‌ها، ارزش‌ها، عادات و مهارت‌ها در دانش‌آموزان اتفاق خواهد افتاد به‌طوری که به‌منظور ریشه‌کن کردن اختلافات قومی و نژادی و تبدیل آنها به فرصت متعهد شوند تا جامعه را اصلاح کرده و نسبت به این تعهد علاقه‌مند باشند. برای این منظور، دانش‌آموزان باید دانش خود را درباره مسائل قومی بهبود بخشیده و توانایی‌های

1. Basic Skills Proficiency
2. Empowerment for Societal Reform

تصمیم‌گیری، مهارت‌های عمل اجتماعی، استعداد‌های رهبری، حس اثربخشی سیاسی و تعهد اخلاقی برای عزت انسانی و برابری را در خود ایجاد کنند. یعنی آنان نه تنها باید درک کرده و بدانند چرا تکثر قومی و فرهنگی مشخصه‌های برجسته حیات انسان است، بلکه باید بتوانند این دانش را در تصمیم‌ها و اعمال مهم اجتماعی - سیاسی خود به کار گیرند. این هدف و ایجاد مهارت مربوط به آن بدین منظور طراحی شده‌اند که جامعه را واقعاً مساوات‌طلب و پذیرنده تکثر فرهنگی بکنند. این کارکرد برنامه درسی چندفرهنگی همان است که بنکس (۱۹۹۳) با پیشنهاد خود مبنی بر استفاده از دیدگاه «عمل اجتماعی» در خصوص برنامه درسی چندفرهنگی، در نظر داشته است. وی در این دیدگاه، به دانش‌آموزان توصیه می‌کند منتقد اجتماعی، فعال سیاسی و نماینده تغییر در جهان باشند.

ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی

ضرورت تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی از جهات مختلف قابل بررسی است. بخشی از آن، وجه فراملی داشته و مخصوص کشور و نظام تربیتی ما نیست، بلکه یک ضرورت عام و جهانی است و برخی دیگر ناظر بر ویژگی‌های خاص کشور ایران می‌باشد. بر اساس شکل شماره (یک) در این بخش از مقاله سعی خواهد شد هر دو وجه، از ابعاد مختلف مورد بررسی قرار گیرد.



شکل ۱: بررسی جهات مختلف ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی

بخش اول: ضرورت‌های فراملی

در این بخش تبیین ضرورت‌های فراملی را می‌توان از دو منظر مهم مورد بررسی قرار داد: الف) تبیین ضرورت از منظر رویکرد برنامه درسی چندفرهنگی ب) تبیین ضرورت از منظر ضرورت‌های عصری.

الف. ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی از منظر رویکرد برنامه درسی چندفرهنگی
طراحی و تدوین برنامه درسی از منظر برنامه درسی چندفرهنگی، حداقل به سه دلیل زیر اهمیت پیدا کرده است؛ «واقعیت‌های اجتماعی»، «تأثیر فرهنگ و نژاد انسان بر رشد و پیشرفت او» و «شرایط تدریس و یادگیری اثربخش» (گی، ۲۰۰۸).

واقعیت‌های اجتماعی

علیرغم اینکه برای پیشگیری از تبعیض‌های مبتنی بر نژاد، رنگ، پوست، جنسیت، سن و عقیده، کم و بیش در سرتاسر جهان قانون وضع شده است، جامعه جهانی همچنان اسیر نگرش‌ها و رفتارهایی است که در قبال برخی گروه‌های قومی، فرهنگی و اجتماعی با تبعیض و تفکیک برخورد می‌کند. یکی از نشانه‌های آشکار این نابرابری خصومت‌های قومی فراوانی است که در خبرهای رسمی گزارش می‌شود. نشانه‌های دیگر، غیبت برخی گروه‌های قومی در پست‌های مدیریتی و عدم حضور واقعی و پررنگ آنها در فرهنگ ملی کشور است. از سوی دیگر، نهاد تعلیم و تربیت در معرض انتقادات و اتهام‌هایی قرار گرفته که برخاسته از عوامل متعددی همچون نابرابری در درون خود آموزش و پرورش است که این نابرابری احتمالاً در نتیجه زندگی در شهر یا روستا، تفاوت در جنسیت، وضعیت اقتصادی - اجتماعی و مهم‌تر از همه گونه‌گونی قومی و فرهنگی بوده است (شیندلر، ۲۰۱۰). وجه دیگر، نوع نگاهی است که افراد یک کشور به جامعه اطراف خود دارند. گی (۲۰۰۸) معتقد است؛ هنوز افراد زیادی در آمریکا بر این باورند که تنها یک راه و روش قابل قبول برای زیستن، نگریستن و عمل کردن به‌عنوان یک انسان وجود دارد و آن فرهنگ معیار اروپایی - غربی است. کسی که از این معیارها منحرف شده باشد، غیر تلقی شده و در معرض تحقیر و تبعیض قرار گرفته و از دسترسی برابر او به فرصت و موقعیت‌های نهادی، حقوق سیاسی، پاداش‌های اقتصادی و مقام انسانی خود جلوگیری می‌گردد. اسمیت (۱۹۹۰) در مطالعه خود گزارش می‌کند که، مفاهیم منفی درباره گروه‌های رنگین‌پوست، خصوصاً آمریکائیان آفریقایی تبار و اسپانیایی تبار، در جامعه معاصر رایج شده است که هنوز هم این گروه‌ها را تنبل، خشن و دارای هوش کم و در برابر آنگلو ساکسون‌ها، آنان را کمتر وطن‌پرست می‌شمارند. در تحقیقی که اسپنسر^۱ انجام داده، معلوم شده است که اگر چه کودکان سه تا یازده ساله آمریکائیان آفریقایی تبار در

معیارهای خودپنداری فردی، نمرات بالایی می‌آورند، اما باز هم جامعه، صفات مثبت را به سفیدپوستان و صفات منفی را به سیاه‌پوستان نسبت می‌دهد (اسپنسر، ۱۹۸۸). لذا وقتی که گروه‌های مختلف قومی، نژادی، اجتماعی و فرهنگی از لحاظ اندازه و اهمیت سیاسی رشد می‌کنند، نیازمند این خواهند بود که سیاست‌ها و برنامه‌های اجتماعی، پاسخگوی نیازها و منافع ویژه آنها باشند. ارضاء و رفع این نیازها مستلزم حساسیت فرهنگی و سازش‌های مبتنی بر مذاکرات کثرت‌گرایانه بیشتری خواهد بود (هنری، ۱۹۹۰).

تأثیر زمینه فرهنگی و نژادی انسان بر رشد و پیشرفت او

فرهنگ؛ رفتار، نگرش و ارزش‌های انسان را شکل می‌دهد. رفتار انسان از فرایند جامعه‌پذیری ناشی شده و جامعه‌پذیری همواره در درون بافت معین محیط‌های فرهنگی و قومی اتفاق می‌افتد (پای، ۱۹۸۴). به گفته کیمبل^۱، اقدامات مراقبتی و اساسی بقای انسان، اصولاً برای همه افراد یکسان است ولی الگوهای زندگی، درک مفاهیم و سبک‌های یادگیری آنها، ویژه و معین است. بنابراین انسان‌ها موجوداتی اجتماعی‌اند که در ذات خود ویژگی‌های فردی زیست‌شناختی و روان‌شناختی را همراه با پیش‌زمینه تاریخی، میراث جمعی و تجارب فرهنگی گروه قومی خود، توأمان دارند (۱۹۹۸). تأثیرات فرهنگ و قومیت از همان ابتدا و به‌طور کامل طی فرایند رشد و توسعه انسان اتفاق می‌افتد و پس از آن تا آخر عمر او غلبه و حاکمیت خود را حفظ می‌کند. برخی عوامل ثانوی فرهنگ در طول زمان، برحسب تجارب فرد دستخوش تغییر می‌گردند، ولی مشخصه‌های هسته‌ای آن در تمام زندگی، تکیه‌گاه حس فرد از هستی و هویت به شمار می‌آید. وقتی فرایند آموزش مناسب با یک مدل فرهنگی، همه افراد دیگر را استثنا و مجزا می‌کند یا وقتی که از کودکان دارای فرهنگ متفاوت خواسته می‌شود همه عادات فرهنگی خود را به‌عنوان شرط موفقیت تحصیلی کنار گذارند؛ آموزش مسئله‌ساز می‌گردد. اقداماتی که برای هماهنگی با این درخواست انجام می‌گیرد، احتمالاً نتیجه آن سازگاری فرهنگی، اما برآیند آن احساس کم‌اهمیت تصور کردن فرهنگ فرد، از خودبیگانگی و انزوا خواهد بود. در یک جامعه کثرت‌گرا، تصمیم‌گیری‌های آموزشی پاسخگو، زمانی تحقق خواهد یافت که رهبران آموزشی، برنامه‌های خود را با آگاهی از چگونگی شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان‌شان توسط فرهنگ، طراحی نموده و در واقع برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ تولید نمایند (اسپیندلر، ۱۹۸۷).

شرایط تدریس و یادگیری اثربخش

از آنجا که تنوع نژادی و فرهنگی در اغلب جوامع به قدر کافی در تصمیمات و اقدامات آموزشی انعکاس نیافته است، همواره مدارس با دانش‌آموزان خود، ناپیوسته یا ناهمخوان بوده‌اند. این ناپیوستگی اغلب زمانی پدید می‌آید که مدارس تحت کنترل کسانی قرار می‌گیرد که به فرهنگ غالب وابسته بوده و برای هدایت اقدامات، صرفاً از استانداردهای خودشان استفاده می‌کنند در حالی که جمعیت موجود در آن مدارس به استانداردهای مشابه آنان عمل نمی‌نمایند (لامبل، ۱۹۹۷). ناهماهنگی‌های موجود، موجب می‌شود دانش‌آموزان و معلمان دیدگاه و اعمال یکدیگر را سوءتعبیر کنند. این ناهماهنگی‌های فرهنگی، اغلب با ناتوانایی‌های فکری اشتباه گرفته شده و تصمیمات آموزشی براساس آنها اتخاذ می‌گردند. برای مثال، عدم شناخت یک سبک فرهنگی ممکن است، معلمان را به این نتیجه‌گیری برساند که این دانش‌آموزان از توانایی‌های ذهنی محدودی برخوردارند و یا ممکن است آنها را به عدم خلاقیت، فقدان انگیزه و عدم مسئولیت‌پذیری متهم کنند. نتیجه اجتناب‌ناپذیری که هنگام مواجهه این نظام‌های فکری متفاوت در کلاس‌های متکثر به دست می‌دهد عبارت از تعارض فرهنگی است که اگر به‌طور ارادی و هدفمند متعادل نشود می‌تواند اثربخشی فرایند آموزش و در نهایت زندگی فرد را دچار مشکل سازد.

ب. تبیین ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی از منظر ضرورت‌های عصری

یکی دیگر از ضرورت‌های طراحی و تدوین برنامه‌های درسی متناسب با تنوع فرهنگی، ضرورت‌های عصری است. در عصر حاضر، به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی افراد و فرهنگ‌ها و از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی، پیوندهای گریزناپذیری بین افراد و فرهنگ‌ها به وجود آمده است. حضور فرهنگ‌ها در کنار یکدیگر و تلاقی آنها، احتمال ایجاد چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ‌ها را افزایش داده است. بدین جهت پیش‌بینی سازوکار مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آنها در جهت همزیستی مسالمت‌آمیز و رفع سوءتفاهم‌های احتمالی ضرورت مضاعف می‌یابد. در این راستا، از جمله رسالت‌های اساسی نظام تعلیم و تربیت در جوامع چندفرهنگی، طراحی برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و پاسخگو به ویژگی‌های چندفرهنگی است (صادقی، ۱۳۸۹: ۱۹۰). فوکو معتقد است عصر حاضر عصر در کنار هم بودن و در عین حال دوران تفرق است. در

جهان امروز فرهنگ‌ها از انحصار قلمرو مکانی و مراجع صرفاً ملی و محلی رها شده است. به‌طوری که به‌نظر می‌رسد نظام‌های فکری و ارزش‌های افراد به‌گونه‌ای تلفیقی از چند فرهنگ می‌باشد. لذا آموزش‌های ارائه شده در چنین فضایی باید دربرگیرنده راهبردهای گفتگو، مصالحه، آگاهی یافتن، فوائد تفاوت‌ها برای پیشرفت فردی و اجتماعی، آگاهی از خطر تعارض‌های تهدیدکننده حقوق انسانی، برتربینی‌های گروه‌های معین اجتماعی و ضرورت مقابله با آنها باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵). از سوی دیگر، جهت‌گیری چندفرهنگی در برنامه درسی فقط ضرورت کشورها و جوامعی که عملاً با بافت دانش‌آموزی (و در نتیجه بافت اجتماعی) چندفرهنگی سر و کار دارند، نیست. بلکه یک ضرورت عام و جهانی است. دانش‌آموزان در جهان بدون مرز یا دهکده جهانی زندگی می‌کنند، گرچه این ویژگی ممکن است در زمره ویژگی‌های فیزیکی مدرسه و کلاس درس آنها نباشد (یا برجسته نباشد) اما به‌عنوان یک ویژگی اساسی، حیات اجتماعی خارج از مدرسه آنان واقعیت و وجود خارجی محسوس دارد. فناوری اطلاعات و ارتباطات، شکل‌گیری شبکه‌ها و تعاملات اجتماعی را میسر ساخته است که قطعاً و ضرورتاً به شکل وسیع و عمیقی چندفرهنگی است و نسل جدید را از حیث قابلیت‌های چندفرهنگی به چالش وامی‌دارد. به‌طور خلاصه برخورداری از ظرفیت‌ها و قابلیت‌های چندفرهنگی از طریق برنامه‌های درسی در نظام آموزشی در جهان امروز ضرورتی است جهانی، که نه‌تنها ریشه در واقعیت‌های محیط فیزیکی دارد، بلکه می‌تواند مستند و معطوف به واقعیت‌های محیط مجازی نیز باشد. البته در کشورهای دارای بافت چندفرهنگی، مانند کشور ما و کشورهای مهاجرپذیر، برای اتخاذ تدابیر برنامه‌ای در این زمینه با توجیه مضاعف و دوجانبه مواجه‌اند (مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

بخش دوم: ضرورت‌های ناظر بر ویژگی‌های خاص کشور ایران

در تبیین ضرورت‌های مربوط و معطوف به ویژگی‌های خاص کشور ایران دو مسئله مهم مورد واکاوی واقع شده است. ضرورت توجه به تدوین برنامه‌های چندفرهنگی به‌عنوان یک تکلیف قانونی که در «اسناد بالادستی» کشور بدان‌ها اشاره شده و به‌نوعی جزء تکالیف قانونی برنامه‌ریزان در این عرصه محسوب می‌شود و ویژگی دوم در واقع ناظر به موقعیت «خاص سیاسی - جغرافیایی ایران» می‌باشد که تدوین برنامه درسی با رویکرد چندفرهنگی را بیش از هر زمان دیگری، ضروری می‌سازد.

الف. تبیین ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی از منظر توجه و تکلیف اسناد و قوانین بالادستی کشور^۱

علیرغم برخی تصورات و پنداشت‌ها، قوانین بالادستی و اسناد مختلف کشور در موارد گوناگون، نگاه و ویژگی چندفرهنگی را تبیین و متجلی ساخته است. در اصول مختلف «قانون اساسی»، «مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی»، «سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله ایران ۱۴۰۴» و همین‌طور در «فلسفه تربیت رسمی و عمومی» به‌عنوان یکی از اسناد بالادستی نظام تربیتی کشور به تناسب، به بخش اعظمی از ابعاد مهم رویکرد چندفرهنگی تأکید شده است. در ادامه مقاله به بررسی هریک از این اسناد می‌پردازیم.

قانون اساسی

با مروری بر اصول مختلف قانون اساسی می‌توان به روشنی نگاه چندفرهنگی این سند بالادستی کشور را دریافت. به‌طوری که اصول نوزده، پانزده، چهارده، سیزده و دوازدهم قانون اساسی به ترتیب با بیشترین تأکید، به موضوع چندفرهنگی کشور پرداخته و آن را تبیین نموده‌اند. اصل نوزده قانون اساسی^۲ به برابری قومی و نژادی اشاره و همه افراد را از حقوق مساوی برخوردار دانسته و تأکید می‌کند که هیچ کدام از ویژگی‌های یادشده، سبب امتیاز نیست. در اصل پانزده^۳ توجه به زبان‌های محلی و قومی مورد توجه قرار گرفته است. رعایت حقوق همه آحاد جامعه، آزادی در اجرای مناسک دینی و رعایت اخلاق حسنه و عدالت در مواجهه با مذاهب و ادیان دیگر از جمله مواردی است که قانون اساسی ایران در اصول چهاردهم، سیزدهم و دوازدهم^۴ بر آنها تأکید داشته است.

۱. برای اطلاع بیشتر در این خصوص، به رساله دکتری نویسنده مقاله که در کتابخانه دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی موجود است، مراجعه کنید.

۲. مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند اینها سبب امتیاز نخواهد بود.

۳. زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آنها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است.

۴. اصل چهاردهم؛ به حکم آیه شریفه «لا ینهاکم الله عن الذین لم یقاتلواکم فی الدین و لم یخرجوکم من ديارکم ان تبوه و تقسطوا الیهم ان الله یحب المقسطین» دولت جمهوری اسلامی ایران و مسلمانان موظف‌اند نسبت به افراد غیرمسلمان با اخلاق حسنه و قسط و عدل اسلامی عمل نمایند و حقوق انسانی آنان را رعایت کنند. این اصل در حق کسانی اعتبار دارد که بر ضد اسلام و جمهوری اسلامی ایران توطئه و اقدام نکنند. اصل سیزدهم؛ ایرانیان زرتشتی، کلیمی و مسیحی تنها

همان طوری که ملاحظه می‌شود، نص صریح اصول یاد شده قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، بر پذیرش موضوع چندفرهنگی از یک‌سو و الزام افراد و نهادها نسبت به رعایت این موضوع، از سوی دیگر دلالت دارد.

سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله کشور ایران در سال ۱۴۰۴

سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله ایران به‌عنوان یکی دیگر از اسناد بالادستی کشور، موضوع توجه به «حفظ کرامت و حقوق انسان‌ها»، «ایجاد فرصت‌های برابر و به دور از تبعیض»، «عدالت اجتماعی و آزادی‌های مشروع را به‌عنوان بخشی از اهداف خود مطرح نموده است. همان طوری که ملاحظه می‌شود، اهداف یاد شده، امروزه به‌عنوان بخشی از اهداف برنامه درسی چندفرهنگی نیز مطرح می‌باشند که در این سند به روشنی به آنها تأکید شده است.

مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی

مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌منزله قانون، در همه عرصه‌های فرهنگی و تربیتی جمهوری اسلامی ایران ساری و جاری است. این نهاد سیاست‌گذار در عرصه فرهنگ و تعلیم و تربیت، در مصوبه پانصد و هفتاد و نهمین جلسه مورخ ۱۳۸۴/۱۲/۱۶ خود - نظر به اهمیت تاریخ تمدن و فرهنگ ایران و اسلام - وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، آموزش و پرورش و دانشگاه آزاد اسلامی را موظف نموده است خلاصه‌ای از تاریخ فرهنگ و تمدن اسلام و ایران را در متن کتب درسی کلیه رشته‌های تحصیلی متناسب با موضوع آن بگنجانند. جالب اینکه یکی از راهبردهایی که متخصصان برنامه درسی چندفرهنگی توصیه می‌کنند، پیشنهاد گنجاندن درس «تاریخ، فرهنگ و تمدن اقوام و فرهنگ‌ها» در برنامه‌های درسی رسمی است که این امر در مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی نیز به‌روشنی تصریح شده است.

اقلیت‌های دینی شناخته می‌شوند که در حدود قانون در انجام مراسم دینی خود آزادند و در احوال شخصیه و تعلیمات دینی بر طبق آیین خود عمل می‌کنند. اصل دوازدهم؛ دین رسمی ایران، اسلام و مذهب جعفری اثنی‌عشری است و این اصل الی‌الابد غیرقابل تغییر است و مذاهب دیگر اسلامی اعم از حنفی، شافعی، مالکی، حنبلی و زیدی دارای احترام کامل هستند و پیروان این مذاهب در انجام مراسم مذهبی، طبق فقه خودشان آزادند و در تعلیم و تربیت دینی و احوال شخصیه (ازدواج، طلاق، ارث و وصیت) و دعاوی مربوط به آن در دادگاه‌ها رسمیت دارند و در هر منطقه‌ای که پیروان هر یک از این مذاهب اکثریت داشته باشند، مقررات محلی در حدود اختیارات شوراها بر طبق آن مذهب خواهد بود، با حفظ حقوق پیروان سایر مذاهب.

فلسفه تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران

فلسفه تربیت رسمی و عمومی کشور به‌عنوان بخشی از «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در بخش‌های مختلف به‌ویژه در بخش مربوط به «اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی» (صفحه ۵۷) سه اصل؛ «تنوع و تکثر»، «کرامت» و «عدالت تربیتی» را به‌عنوان بخشی از اصول حاکم بر تربیت رسمی و عمومی مورد توجه قرار داده است. اصول فوق در واقع اصول برنامه درسی چندفرهنگی نیز محسوب می‌شوند. در اصل «تنوع و تکثر» به مؤلفه‌هایی مانند؛ قبول تنوع و تکثر، تأکید بر حفظ و بالندگی خرده‌فرهنگ‌ها و توجه به زمینه‌سازی برای شکل‌گیری هویت‌های ویژه در دانش‌آموزان در کنار هویت مشترک، می‌توان اشاره کرد. در اصل «کرامت»، رعایت شئون اخلاقی و تربیتی کودک، معلم و والدین و نیز در اصل «عدالت تربیتی»؛ رعایت متعادل حقوق تربیتی دانش‌آموزان با توجه به ویژگی‌های فرهنگی، قومی، دینی و فراهم کردن فرصت‌های برابر براساس تفاوت‌های فردی از جمله مؤلفه‌هایی هستند که می‌توان بدانها اشاره کرد.

۱۰۹

ب. تبیین ضرورت تدوین برنامه درسی چندفرهنگی از منظر شرایط خاص سیاسی - جغرافیایی ایران

شرایط خاص سیاسی و جغرافیایی هر کشور و نیز نوع جهت‌گیری و تعاملی که دولت مرکزی با قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف دارد، تا اندازه زیادی در وحدت ملی آن تأثیرگذار است. بدین معنی که نوع نگاه و جهت‌گیری دولت مرکزی نسبت به قومیت و فرهنگ‌های مختلف می‌تواند احتمال ایجاد وفاق و یا افتراق را به تناسب آن جهت‌گیری‌ها، کاهش و یا افزایش دهد. این امر زمانی اهمیت مضاعف می‌یابد که این تفاوت‌ها و مشخصه‌های قومی و فرهنگی به‌ویژه در محدوده نوار مرزی کشورها بارزتر و از سوی دیگر، حضور بازیگران فرامنطقه‌ای نیز در آن پررنگ‌تر باشد. به‌لحاظ سیاسی وجود چنین واقعیتی برای هر کشوری نیازمند برنامه‌ریزی ویژه‌تر و توجه خاص‌تر است. سرزمین ایران به‌جهت پهناور بودن دارای تنوع قومی و فرهنگی متعددی است. بر این اساس غنای فرهنگی این سرزمین نیز متنوع و متکثر است. هرچند میان اقوام و فرهنگ‌های ایرانی ویژگی‌های مشترک فراوانی وجود دارد، اما هر کدام از آنها نیز دارای خصوصیت‌های ویژه‌ای هستند که هریک را از دیگری مشخص و معرف می‌سازد. پراکندگی برخی قومیت‌ها در محدوده نوار مرزی کشور و حضور بازیگران فرامنطقه‌ای در جوار این مرزها، بر اهمیت و حساسیت

موضوع افزوده است. وجود چنین واقعیاتی در هر کشوری توجه خاص سیاستمداران را طلب می‌کند. این مقاله درصدد پرداختن به این موضوع از منظر اندیشه سیاسی نیست، بلکه سعی دارد موضوع را از منظر تربیتی و از منظر «برنامه درسی به‌عنوان یک سند سیاسی»، مورد واکاوی قرار دهد. در این راستا سعی می‌گردد با اتکاء به یک تجربه تاریخی، اهمیت این موضوع و ارتباط آن با برنامه درسی چندفرهنگی، مکشوف گردد.

تا پیش از جنبش مشروطه‌خواهی در اوایل سده بیستم میلادی تمایزات قومی - زبانی و فرهنگی موجود در ایران کمتر به‌صورت یک مسئله سیاسی ظاهر می‌شد. اما امروزه ظهور قوم‌گرایی به‌عنوان یک گرایش سیاسی و حضور گروه‌بندی‌های قومی در عرصه سیاست، از سوی بسیاری از صاحب‌نظران به‌ظهور شکل جدید دولت، که به دولت ملی مرسوم است، نسبت داده می‌شود. از این منظر می‌توان ناسیونالیسم قومی را همزاد و یا روی دیگر سکه ناسیونالیسم ملی یا واکنشی به این ناسیونالیسم تلقی نمود. رویکرد ناسیونالیسم ملی معمولاً رویکردی وحدت‌گرایانه داشته و بر نفی تمایزات قومی، زبانی و فرهنگی و تلاش برای یکسان‌سازی ملی (ملت‌سازی در چارچوب مرزهای کشوری) تأکید می‌کرده است و ناسیونالیسم قومی غالباً رویکردی واگرایانه داشته و بر وجود و اهمیت تمایزات قومی و زبانی تأکید می‌کرده است و گاه حتی به‌صورت تمایلات تجزیه‌طلبانه ظاهر می‌شده است. با واکنش برخی نظام‌های سیاسی، افزایش تمرکز سیاسی و یکسان‌سازی اجتماعی و فرهنگی که معمولاً با ایجاد محدودیت بیشتر برای گروه‌های قومی - زبانی همراه بوده است، زمینه‌های تشدید و سیاسی شدن تمایزات و شکاف‌های مزبور تقویت شد. چنانچه در سال‌های پس از جنگ جهانی اول تحركات واگرایانه در مناطق مختلف کشور تا بدانجا ادامه یافت که گاه به‌صورت تمایلات خودمختاری خواهانه و حتی بروز گرایش‌های تجزیه‌طلبانه ظاهر گشت (دلآوری، ۱۳۸۹). حکومت پهلوی نیز، به‌دلیل اتخاذ نوع سیاستی که دولت مرکزی در قبال گروه‌های قومی و فرهنگی ایران داشت، موجب واکنش‌های قومی بسیاری شد. گفتمان مدرنیسم پهلوی با تأکید بر ناسیونالیسم ایرانی و به بهانه مدرن کردن کشور در پی تأسیس هویت سراسری، سعی در حفظ «هویت و وحدت ملی»، به نام ایده انتزاعی «روح ملی» یا «روح واحد و نامتکثر ایرانی» بود. پیامدهای زیانبار تقلیل وحدت ملی به یک فرهنگ خاص موجب نادیده گرفتن اجزاء گوناگون هویت ملی (فرهنگ‌های مختلف) گردید و تجربه بحران‌های گریز از مرکز دوران اشغال ایران در

جنگ جهانی دوم در آذربایجان و کردستان را به وجود آورد (احمدی، ۱۳۸۳: ۱۸). حکومت پهلوی، «وحدت ملی» را در نگرش کاهش‌گرایانه به فرهنگ و هویت ایرانی جستجو می‌کرد و سعی در یکنواخت‌سازی هویت ایرانی با نادیده گرفتن فرهنگ‌های مختلف و موجود آن داشت. در تبعیت از این سیاست، نظام آموزشی نیز سعی در قومیت‌زدایی تحت لوای ایجاد «روح واحد و نامتکثر ایرانی» داشت. سرانجام نگرش کاهش‌گرایانه به هویت ایرانی سبب بروز واکنش‌های قومی فراوانی گردید که مصادیق آن را می‌توان در اوایل انقلاب سال ۱۳۵۷ جمهوری اسلامی ایران مشاهده نمود^۱ (احمدی، ۱۳۸۳: ۱۹). این مسائل اغلب در نوار مرزی کشور رخ داد که دارای قومیت‌ها و مذاهب نسبتاً متفاوت بوده‌اند. در اینجاست که نظام آموزشی با استقرار برنامه درسی چندفرهنگی، ضمن پیشگیری از پدید آمدن چنین آسیب‌هایی، می‌تواند نقش به‌سزایی را در وحدت‌دهی و زیست‌مسالمت‌آمیز همه فرهنگ‌ها و قومیت‌ها در راستای تحقق هدف متعالی «وحدت در کثرت» (آنچه که در اسناد بالادستی کشور نیز بدان اشاره شده) ایفاء نماید. البته برای نیل به این هدف، ساخت سیاسی هر جامعه‌ای باید پیگیری چنین گزاره‌هایی را در دستور کار خود قرار داده نه اینکه با آن فاصله داشته باشد. اگر این موضوع با سیاست‌ها و منافع بازیگران فرامرزی نیز گره بخورد، خود را به‌صورت تهدید امنیت ملی جلوه‌گر خواهد ساخت. این در حالی است که اتخاذ رویکرد سیاست چندفرهنگی و تعهد به اجرای آن در کنار سایر تدابیر لازم، تا حدود زیادی می‌تواند بر این مسئله فائق آید.

چالش‌های فراروی برنامه درسی چندفرهنگی

جنبش برنامه درسی چندفرهنگی در میان فاصله اضطراب‌آور ایده‌آل‌ها و عمل واقعی گرفتار شده است. در سطح جهانی اقدامات زیادی در این زمینه صورت گرفته است. انجمن‌هایی جهت ارتقاء آموزش چندفرهنگی تشکیل یافته است، برای صدور اعتبارنامه استانداردهای آموزشی دانشجویان تربیت معلم در خصوص چندفرهنگی، شورای ملی تأسیس شده است. دانش‌مندیان تعلیم و تربیت و معلمان برای تدریس به دانش‌آموزان واجد زمینه‌های متنوع فرهنگی ارتقا یافته است (گی، ۲۰۰۶). اما این جنبش هنوز هم با

۱. در شمال شرق کشور چالش ترکمن صحرا، در غرب مسئله کردستان و در جنوب غرب موضوع اعراب خوزستان برخی از واکنش‌های قومی هستند که در اوایل انقلاب اسلامی، ایران با آنها مواجه بوده است.

چالش‌هایی مواجه است که متولیان آموزش و پرورش را ناچار از فراگیری تعلیم و تربیت تخصصی، تأمین و تهیه مواد آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی، ایجاد محیط چندفرهنگی در مدرسه و درگیر کردن همه والدین، خانواده‌ها و جامعه در فرایند آموزشی می‌کند. در ادامه مقاله سعی خواهد شد به صورت مبسوط‌تر به برخی از چالش‌های مهم استقرار برنامه درسی چندفرهنگی پرداخته شود. این چالش‌ها طوری تدوین شده است که ضمن برخورداری از ویژگی جهانی، مرتبط با چالش‌های موجود در نظام تربیتی ایران نیز باشند. این چالش‌ها عبارت‌اند از: «چالش دانش»، «چالش طراحی»، «چالش معلم و تربیت معلم»، «چالش تدریس و ارزشیابی»، «چالش محیط مدرسه»، «چالش مقاومت دانش‌آموزان».

الف. چالش دانش (سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و مجریان)

چالش اول به اقدامات قبل از طراحی و تدوین برنامه مربوط می‌شود. منظور از چالش دانش، دانش درست و صحیحی است که همه دست‌اندرکاران برنامه درسی چندفرهنگی باید از آن آگاهی یابند. به نظر می‌رسد هنوز جامعه ما اسیر پنداشت‌های ناصحیحی است که از مفهوم چندفرهنگی و یا از برنامه درسی چندفرهنگی (آنچه که در بخش چستی همین مقاله نیز آمد) در ذهن خود دارد. اما نکته این است که اندازه و ابعاد این چالش در همه گروه‌های درگیر با برنامه درسی نیز، یکسان نیست. به طوری که به نظر می‌رسد تا زمانی که هنوز چالش دانش در میان سیاست‌گذاران کلان کشور به طور گسترده‌ای وجود دارد و هنوز سیاست‌گذاران رابطه مشخص و معنی‌داری با مفهوم چندفرهنگی و برنامه درسی چندفرهنگی برقرار نکرده‌اند، صحبت از چالش دانش در میان افراد درگیر دیگر، کارساز نخواهد بود. بدین جهت ترمیم پنداشت ناصحیح و جایگزینی آن با مفاهیم درست، چالش نسبتاً دشواری است که باید بر آن فائق آمد. البته پس از آن، موضوع حل چالش دانش در میان برنامه‌ریزان درسی، مدرسان، معلمان، مجریان و بالاخره تمامی افرادی که به نحوی با طراحی و تدوین برنامه درسی مرتبط هستند، مطرح می‌شود. اما به نظر می‌رسد فائق آمدن بر چالش دانش دسته اول (سیاست‌گذاران) تا حدودی کار را برای ترمیم پنداشت‌های ناصواب دسته دوم (برنامه‌ریزان درسی و مجریان) آسان‌تر خواهد ساخت. در مجموع باید خاطر نشان کرد تا زمانی که این افراد، دانش بسنده و کافی در این حوزه کسب و نیز ضرورت‌های استقرار آن را در جامعه درک نکنند، برنامه

با موفقیت مواجه نخواهد شد. برای کسب موفقیت در این کار، نیاز به آموزش‌های وسیع افراد در خصوص مفهوم چندفرهنگی و ابعاد برنامه درسی چندفرهنگی است.

ب. چالش طراحی

منظور از چالش طراحی، چالش در طراحی برنامه‌های درسی چندفرهنگی است. حداقل دو چالش زیر را می‌توان در این زمینه متذکر شد: اولاً متولیان برنامه درسی باید با بررسی دقیق همه مواد درسی موجود اعم از مکتوب و غیرمکتوب، آنها را از نظر داشتن تعصب، نژادپرستی، قوم‌پرستی، حذف‌ها و تحریف‌ها، پالایش نموده و با اطلاعات صحیح و معتبر جایگزین نمایند. ثانیاً تا جایی که ممکن است باید از تحمیل برنامه درسی جدید به ساعات دروس دانش‌آموزان جلوگیری کنند. برای حل این مشکل، توصیه و ترجیح متخصصان برنامه درسی چندفرهنگی، استفاده از رویکرد تلفیقی سازماندهی محتوای برنامه‌های درسی است (بنکس، ۱۹۹۳؛ گی، ۲۰۰۰). رویکرد تلفیقی علیرغم اینکه یک رویکرد پیشرو در حوزه برنامه درسی به‌شمار می‌آید، عملیاتی‌سازی آن با چالش‌هایی روبروست. یکی از این چالش‌ها ضعف تجارب عملی در این زمینه می‌باشد. با توجه به اینکه توصیه برنامه‌ریزان درسی حوزه چندفرهنگی نیز استفاده از روش تلفیقی است، این امر دشواری مضاعف می‌یابد. زیرا طراحی و تدوین برنامه‌های چندفرهنگی مستلزم انعکاس ویژگی‌های فرهنگی موجود جامعه در برنامه درسی رسمی است، که اجرای عملی این کار، با توجه به ظرفیت زمانی محدود مواد درسی قدری دشوار می‌نماید. به‌عبارت دیگر، انتخاب و اتخاذ تدابیر لازم جهت گنجاندن تاریخ، فرهنگ و آداب و رسوم همه قوم‌ها و فرهنگ‌ها در برنامه درسی رسمی از منظر برنامه درسی چندفرهنگی اجتناب‌ناپذیر و از سوی دیگر ظرفیت محدود برنامه‌های درسی رسمی به‌لحاظ زمانی، برنامه‌ریزان را نسبت به استفاده از این روش سازماندهی، ناگزیر می‌سازد. بدین جهت طراحی برنامه‌هایی که هم ویژگی تلفیقی داشته باشد و هم بتواند فرهنگ اقوام مختلف را در برنامه درسی بر اساس زمان محدود تنظیم نماید تا حدود زیادی وقت‌گیر و مستلزم دانش تخصصی است. با وجود این، باز هم متولیان تعلیم و تربیت باید با اصرار خود بر یادگیری و به‌کارگیری تجارب عملی در طراحی چنین برنامه‌هایی، قدم‌های مؤثری بردارند (مانینگ و بروس، ۲۰۰۰).

ج. چالش معلم و تربیت معلم

چالش دیگر مقاومت احتمالی برخی از معلمان نسبت به اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی است که امروزه در سطح جهانی مشاهده می‌شود. برخی از معلمان به ارزش‌های این رویکرد و نقش آن در توسعه مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان آگاهی کافی نداشته و به همین جهت در اجرای این نوع برنامه‌ها نیز مشارکت چندانی نمی‌کنند. این مسئله هنگامی چالش برانگیز می‌شود که برخی از آنها اساساً تفاوت‌های قومی و فرهنگی را نمی‌پذیرند و یا ممکن است درباره توانایی و خصوصیات افراد دارای زمینه‌های فرهنگی متفاوت، پیش از اینکه آنان را دیده یا شناخته باشند، قضاوت شتاب‌زده منفی کنند (نوئل^۱، ۲۰۰۰). مسئله دیگر به مراکز و دانشگاه‌های متولی و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت دانشجوی معلمان مربوط می‌شود. یکی از عمده‌ترین چالش‌هایی که این مراکز با آنها روبرو هستند عدم اطلاع مدرسان این‌گونه مراکز با مفاهیم، اصول و اهداف برنامه درسی چندفرهنگی است. از سوی دیگر محتوای برنامه درسی این نوع مراکز نیز با جهت‌گیری چندفرهنگی تدوین نشده است. بدین جهت دانشجوی معلمان نیز در این زمینه اطلاعات کافی به دست نیاورده و به تبع آن قادر نیستند این نوع اطلاعات را در اختیار مخاطبان خود قرار دهند.

د. چالش تدریس و ارزشیابی

روش‌های تدریس و ارزشیابی مبتنی بر آموزش چندفرهنگی نیز از جمله موارد دیگری است که می‌توان آنها را در قالب چالش‌های این رویکرد محسوب نمود. در موفقیت هر رویکردی توجه به بخش اجرا و ارزشیابی به اندازه اهداف آن رویکرد، بااهمیت است. بدین جهت، بخش اجرا (تدریس، مدیریت) و ارزشیابی نیز باید به نفع برنامه درسی چندفرهنگی تغییر یابد. اتخاذ تدابیر لازم برای طراحی روش‌های تدریس، مدیریت و ارزشیابی مبتنی بر برنامه درسی چندفرهنگی با توجه به ضعف مبانی نظری موجود در این حوزه، می‌تواند به‌عنوان یک چالش مدنظر قرار گیرد.

ه. چالش محیط مدرسه

چالش دیگر، ایجاد محیط مدرسه‌ای است که مظهر احترام به همه اشکال تنوع فرهنگی باشد. از آنجا که مدارس نماینده جامعه محسوب می‌شود، متولیان مدرسه باید تجارب

یادگیری مناسبی را برای کودکان مختلف و متعلق به زمینه‌های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی طراحی کنند. علاوه بر این، مواردی همچون تنوع برنامه‌های درسی، محیط‌های یادگیری، فراگیران و کارکنان است که باید ماهیت و جهت‌گیری چندفرهنگی را در مدرسه منعکس سازند (مانینگ و باروس، ۲۰۰۰). یکی دیگر از چالش‌های مرتبط با محیط مدرسه، عدم مشارکت دادن واقعی همه والدین و خانواده‌ها در امور مدارس است. به‌ویژه عدم مشارکت خانواده‌هایی که به‌لحاظ اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی در سطح پایین‌تری قرار دارند. یک برنامه آموزش چندفرهنگی تمام‌عیار، نقش والدین، خانواده‌ها و جامعه را برای موفقیت اقدامات خود شرط لازم می‌داند.

ی. چالش مقاومت دانش‌آموزان

موضوع مقاومت دانش‌آموزان نسبت به یادگیری فرهنگ دیگران، یکی دیگر از چالش‌هایی است که نظام آموزشی ممکن است با آن مواجه شود. دانش‌آموزان همچون سایر افراد جامعه، نسبت به فرهنگ‌های دیگر اطلاعات ناقصی دارند که سبب شده است تعامل اندکی با فرهنگ‌های دیگر برقرار کنند. بدین جهت مقاومت برخی دانش‌آموزان در تعامل با فرهنگ‌ها و زبان‌های دیگر و یا یادگیری فرهنگ و تاریخ اقوام دیگر تا حدودی چالش‌برانگیز است.

نتیجه‌گیری و ارائه راهبردها

با توجه به آنچه که بیان شد، بحث برنامه درسی چندفرهنگی یکی از مباحث زنده، مهم، ضروری و در عین حال دارای دشواری‌هایی در بخش‌های طراحی و اجراست. در این نوشتار تلاش شد ضمن تشریح و تحلیل اهداف و ضرورت‌ها، چالش‌های اصلی برنامه درسی چندفرهنگی با تأکید بر ویژگی‌های بومی ایران، تبیین گردد. همچنان که استدلال شد از هر چهار منظری که به ضرورت طراحی برنامه درسی چندفرهنگی توجه کنیم (از بعد تربیتی، روان‌شناختی، ضرورت‌های عصری و قوانین بالادستی) جهت‌گیری چندفرهنگی در برنامه‌های درسی ضرورت محتوم جامعه امروز ایران است. به بیان دیگر امروزه تنوع در آموزش بر اساس قومیت، طبقه اجتماعی، زبان، فرهنگ و علائق، دیگر موضوعی از سر تحمل یا گزینه اختیاری نیست، بلکه برای بقای هر جامعه‌ای یک ضرورت اساسی

است. برنامه درسی رسمی کشور به‌عنوان یک سند سیاسی - فرهنگی، ناگزیر است در جهت تبعیت از الزام‌های قانونی به‌صورت متناسب و در راستای تحقق این مهم قدم‌های مؤثری برداشته تا بتواند فرصت‌های مناسبی برای رشد و تعالی کشور بر جای گذارد. زمینه‌ای فراهم کند تا افرادی تربیت شوند که نه تنها نسبت به فرهنگ خود قدر دانند، بلکه نسبت به فرهنگ‌های دیگر نیز ارزش و احترام قائل‌اند. وجود فرهنگ دیگران را مقوم فرهنگ خود و باعث پیشرفت و تعالی نوع بشر بدانند. البته موفقیت و شکست این رویکرد خود وابسته به آمادگی، دانش، نگرش و مهارت موجود در نیروهای اثرگذار علمی و سیاسی هر جامعه‌ای است که آگاهی و باور به چنین رویکردی را کسب کرده باشند. بدین جهت، مطلوب آن خواهد بود که نقطه عزیمت همه دست‌اندرکاران نظام آموزشی کشور نیز به این سمت‌وسو باشد؛ حرکت به‌سوی «وحدت در عین کثرت». برای نیل به این هدف راهبردهایی در قالب دسته‌بندی‌های زیر پیشنهاد می‌شود:

الف. راهبردهای کوتاه مدت

۱. تبیین اهداف برنامه درسی چندفرهنگی برای سیاست‌گذاران، مدیران و برنامه‌ریزان درسی در جهت اصلاح و تغییر نگرش آنها در خصوص مفهوم و اهداف آموزش چندفرهنگی همان‌طوری که در بخش «چیستی» و «چالش»‌های مقاله آمد، هنوز بسیاری از سیاست‌گذاران آموزشی با مفهوم و اصول اصلی برنامه درسی چندفرهنگی ناآشنا هستند و این ناآشنایی سبب شده است تا تصورات ناصوابی از این رویکرد تربیتی داشته باشند. بدین جهت ضروری است برای اصلاح و تغییر نگرش افراد مؤثر در نظام آموزشی کشور، اقدامات تبیینی و توجیهی مناسبی تعریف گردد.

۲. برگزاری دوره‌های ضمن خدمت «روش‌های تدریس چندفرهنگی» برای معلمان تا زمانی که معلمان کشور از رویکرد برنامه درسی چندفرهنگی آگاهی درست و مناسب به‌دست نیاورده باشند، طراحی برنامه درسی چندفرهنگی راه به‌جایی نخواهد برد و نخواهد توانست به اهداف خود نزدیک شود. برای تحقق این هدف، آشنایی معلمان با «روش‌های تدریس چندفرهنگی»، نقطه شروع کار است. در تدریس چندفرهنگی، معلمان با راهبردهای تدریس چندفرهنگی و حساس به فرهنگ آشنا می‌شوند.

۳. برگزاری دوره‌های ضمن خدمت «شیوه‌های ارزشیابی چندفرهنگی» برای معلمان یکی از عناصر مهم هر برنامه درسی، تبیین روش‌های ارزشیابی است. رویکرد برنامه درسی چندفرهنگی نیز طبعاً روش‌های ارزشیابی نسبتاً ویژه‌ای دارد که می‌تواند در مسیر تحقق برنامه درسی چندفرهنگی مؤثر واقع شود. در این راستا، برگزاری دوره آموزشی آشنایی با «شیوه‌های ارزشیابی چندفرهنگی» برای معلمان و مدیران آموزشی می‌تواند تا حدود زیادی چاره‌ساز باشد.

ب. راهبردهای میان‌مدت

۱. ارائه درس «تاریخ اقوام و فرهنگ‌های ایران» در جهت اجرای مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی

معرفی بدون تحلیل سلسله‌مراتبی تاریخ، میراث اقوام و فرهنگ‌های ایرانی برای دانش‌آموزان، از طریق ارائه درسی که به‌صورت جامع بتواند به این هدف پوشش دهد، تا اندازه زیادی ضروری به‌نظر می‌رسد. تا زمانی که افراد از تاریخ و پیشینه اقوام و فرهنگ‌های موجود کشور، اطلاعات صحیحی نداشته باشند، ارتباط مناسبی نیز با آنها برقرار نخواهند ساخت. شاید یکی از علل پیشداوری افراد در جامعه کنونی نسبت به فرهنگ‌ها و داشتن تصورات منفی از فرهنگ‌ها به‌علت عدم آشنایی افراد با پتانسیل تاریخی و فرهنگی اقوام باشد. با ارائه این درس می‌توان نقص موجود را تا اندازه زیادی رفع نمود.

۲. ارائه درس «آموزش چندفرهنگی» در برنامه درسی رسمی دوره تربیت معلم

یکی از مناسب‌ترین و اثربخش‌ترین دوره‌های آموزشی که می‌تواند فرهنگ برنامه درسی چندفرهنگی را نهادینه سازد، دوره‌های تحصیلی مراکز تربیت معلم است که در سرتاسر کشور گسترده شده است. به‌زعم نویسندگان اگر در این مراکز، درسی با عنوان «آموزش چندفرهنگی» و یا عنوان مشابه دیگر در اختیار دانشجو-معلمان تربیت معلم قرار گیرد، نیل به اهداف برنامه درسی چندفرهنگی، کم‌هزینه و سهل‌تر خواهد بود. با توجه به اینکه فارغ‌التحصیلان این مراکز در جای‌جای کشور پراکنده می‌شوند به‌راحتی می‌توانند، این نوع نگاه را در وجود دانش‌آموزان نهادینه سازند.

۳. بسترسازی آموزش زبان مادری برای مناطق دوزبانه کشور در جهت اجرای اصل پانزدهم قانون اساسی

زبان به عنوان عامل مهم فرهنگ و فرهنگ‌سازی نقش مهمی در برنامه درسی چندفرهنگی بازی می‌کند. درک حقایق یک زبان با درک فرهنگ متکلمان آن ارتباط نزدیکی دارد (دوستی‌زاده، ۱۳۸۷: ۶۸). به همین جهت، زبان به عنوان یک رفتار اجتماعی، باید در بافت فرهنگی - اجتماعی خود مورد تجزیه و تحلیل علمی قرار گیرد (پارسا، ۱۳۹۱). زبان‌های مادری با توجه به پررنگ بودن بعد احساسی - عاطفی‌شان برای دارنده آن زبان، در فهم یک موضوع، عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهد. از این جهت توجه به زبان مادری نه تنها پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را تسهیل خواهد ساخت، حس خودارزشمندی به صاحبان فرهنگ‌ها اعطا خواهد نمود. بدین جهت بسترسازی برای آموزش زبان مادری ضمن اینکه پاسخگویی به یک الزام قانونی در کشور را تضمین خواهد ساخت، سبب خودارزشمندی فرهنگ‌های مختلف خواهد شد.

ج. راهبرد بلندمدت:

تجدید ساختار برنامه‌های درسی با رویکرد چندفرهنگی هم در سطح آموزش عمومی و هم در سطح آموزش عالی

ایده‌آل برنامه درسی چندفرهنگی، تجدید ساختار همه برنامه‌های درسی و در همه سطوح آموزشی بر اساس رویکرد چندفرهنگی است. با توجه به اینکه این امر نیازمند بسترسازی مناسب؛ از جمله فهم ضرورت رویکرد چندفرهنگی از سوی مسئولین ذیربط، برنامه‌ریزان درسی، مدیران آموزشی، معلمان مدارس و مدرسان دانشگاه‌هاست، بدین جهت می‌توان این امر را یک راهبرد نسبتاً بلندمدت قلمداد نمود که فراهم‌شدن این زمینه، نیازمند صرف زمان و انرژی بیشتری است.

منابع

۱. احمدی، حمید. (۱۳۸۳). *مجموعه مقالات ایران: هویت، ملیت، قومیت*. تهران: مؤسسه تحقیقات و توسعه علوم انسانی.
۲. پارسا، عبدالله؛ حبیب کاوندی و سکینه شاهی. (۱۳۹۱). *بررسی نقش فرهنگ در ایجاد سبک‌های زبانی محدود و گسترده و تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر اهواز*. مقاله منتشر نشده.
۳. حسین‌بر، محمدعثمان. (۱۳۸۶). *هویت جمعی و نگرش به دموکراسی در ایران*. رساله دکتری منتشر نشده. رشته جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.
۴. دلاوری، ابوالفضل. (۱۳۹۰). *جامعه‌شناسی تحولات ایران؛ از انقلاب مشروطه تا قیام پانزده خرداد*. تهران: نشر پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی.
۵. دوستی‌زاده، محمدرضا. (۱۳۸۷). *اهمیت انتقال فرهنگ در کسب مهارت‌های زبانی*. پژوهش زبان‌های خارجی. شماره ۴۶. صص ۸۴-۶۷.
۶. *سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران در افق چشم‌انداز*. (۱۳۸۹). مشهد مقدس.
۷. *سند چشم‌انداز توسعه بیست ساله جمهوری اسلامی ایران*. (۱۳۹۰).
۸. سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین، روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. ویرایش ششم. تهران: دوران.
۹. *شورای عالی انقلاب فرهنگی*. (۱۳۹۰). *مجموعه مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی از بدو تأسیس تا سال ۱۳۸۸*. مجلد چاپ نشده.
۱۰. صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). *بررسی سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی*. فصلنامه علمی - پژوهشی انجمن مطالعات برنامه درسی ایران. سال پنجم. شماره ۱۸.
۱۱. صادقی، علیرضا. (۱۳۹۰). *طراحی برنامه درسی چندفرهنگی تربیت معلم ابتدایی جمهوری اسلامی ایران*. رساله دکتری منتشر نشده رشته برنامه‌ریزی درسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۲. عسگریان، مصطفی. (۱۳۸۵). *جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروند*. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی. سال پنجم. شماره ۱۷.
۱۳. فیاض، ایراندخت و فریبا ایمانی قوشچی. (۱۳۸۹). *بررسی نمادهای هویت ملی در کتاب‌های درسی تاریخ و علوم اجتماعی دوره متوسطه رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی فیزیک در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹*. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.

۱۴. قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰).
۱۵. لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی. سال پنجم. شماره ۱۷.
۱۶. مقصودی، مجتبی. (۱۳۷۲). قومیت‌ها و نقش آن در تحولات سیاسی سلطنت محمدرضا پهلوی. تهران: انتشارات مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
۱۷. ملکی، حسن. (۱۳۸۶). برنامه‌ریزی درسی؛ راهنمای عمل (ویراست دوم). مشهد: انتشارات پیام اندیشه.
۱۸. مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۰). نقطه‌نظرات دکتر محمود مهرمحمدی در نشست شهریور ماه ۱۳۹۰ انجمن برنامه درسی ایران در سخنرانی دکتر علیرضا صادقی با موضوع برنامه درسی چندفرهنگی، تهران: دانشگاه تربیت معلم.

19. Banks, J.A. (1993a). Integrating the Curriculum with Ethnic Content: Approaches and Guidelines. In J.A. Banks & C.A. McGee-Banks (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (pp. 189-207). Boston: Allyn and Bacon.
20. Banks, J.A. (2006). Multicultural Education for Young Children: Racial and Ethnic Attitudes and Their Modification. In D. Spodek (ed.). *Handbook of Research on the Education of Young Children* (pp. 236-250). New York: Macmillan
21. Davidman, L. & P. Davidman. (1997). *Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide*. New York: Longman.
22. Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research & Practice*. New York: Teachers College Press.
23. Gay, G. (2006). *The Importance of Multicultural Education*. New York: Teachers College Press.
24. Gay, G. (2008). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, & Practice*. New York: Teachers College Press.
25. Henry, W.A. III. (1990). *Beyond the Melting Pot*. Time. 135. 28-31.
26. Kimball, S.T. (1998). The Transmission of Culture. In J.I. Roberts & S.K. Akinsanya (Eds.). *Schooling in the Cultural Context: Anthropological Studies of Education* (pp. 257-271). New York: David McKay Company.
27. La Belle, T.J. (1997). An Anthropological Framework for Studying Education. In J.I. Roberts & S.K. Akinsanya (Eds.). *Educational Patterns and Cultural Configurations: The Anthropology of Education* (pp. 67-82). New York: David McKay Company.
28. Manning & Baruth. (2000). Afro-American Cognitive Style: A Variable in School Success?. *Review of Educational Research* 52. 219-244.
29. Mishell W. (2003). Black Children's Race Awareness, Racial Attitudes and Self-Concept: A reinterpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 25. 433-441.
30. Noel. N. (2000). *Race, Culture and Education: The Selected Works of James A. Banks*. London & New York: Rutledge
31. Pai, Young. (1984). Cultural Diversity and Multicultural Education. *Lifelong Learning*. 7. 7-9. 27.
32. Parekh, B. (2008). The Concept of Multicultural Education. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick, & C. Modgil (Eds.). *Multicultural Education: The Interminable Debate* (pp. 19-31).

Philadelphia: Falmer.

33. Schindler, S. (2010). Assessing the Cumulative Impact of Primary and Secondary Effects on the Way from Elementary to Tertiary Education. *A Simulation Study for Germany*.

34. Spencer, M. B. (1988). Self-Concept Development. In D.T. Slaughter (Ed.). *Black Children and Poverty: A Developmental Perspective* (pp. 103-116). San Francisco: Jossey-Bass.

35. Spindler, G.D. (1987). Beth Anne: A Case Study of Culturally Defined Adjustment and Teacher Perceptions. In G.D. Spindler (Ed.). *Education and Cultural Process: Anthropological Approaches* (2nd ed., pp. 230-244). Prospect Heights, IL: Waveland Press.

