

واکاوی مقوله‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران*

مطالعات جامعه‌شناختی

(علمی - پژوهشی)

دوره ۲۵، شماره ۵: ۴۲۹-۳۸۳

شاپا ۲۸۰۹-۱۰۱۰

نمایه در ISC

فاطمه هواس بیگی

دانشجو دکتری مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

علیرضا صادقی^۱

استادیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران

حسن ملکی

استاد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

مصطفی قادری

دانشیار مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

دریافت ۹۶/۱/۲۲

پذیرش ۹۶/۱۲/۷

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی مقوله‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران است. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی بوده و از روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد عرفی (استقرایی) استفاده شده است. روش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه موردنظر مشتمل بر کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی پایه سوم تا ششم بوده است. این کتاب‌ها از این جهت انتخاب شدند چون که بیشترین قابلیت برای حمل مفاهیم چندفرهنگی را دارند. واحد تحلیل (ثبت) در اینجا مضمون، تصویر و واحد زمینه کتاب درسی است. برای تعیین پایایی روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، بازبینی مطالب در دو مرحله، یکی پس‌ازاینکه بین ۱۰-۵۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان کار صورت گرفت. تحلیل محتوای کیفی کتاب‌ها نشان داد که محتوا بیشتر در راستای تبلیغ ویژگی‌ها و مؤلفه‌های فرهنگی، فرهنگ مسلط عمل کرده و منابع هویتی فرهنگ اقوام مختلف نادیده گرفته شده و بر فرهنگ ملی نیز به شیوه‌ای پرننگ تأکید شده است. در این کتاب‌ها آموزش چند فرهنگی بسیار ضعیف صورت گرفته به این معنا مؤلفه‌های فرهنگی اقوام مختلف یا موردتوجه قرار نگرفته یا در مواردی در قالب تصویر بدون شرح و به شیوه‌ای غریبانه مورد اشاره قرار گرفته است. محتوای کتاب‌ها به دنبال اشاعه یکسان‌سازی فرهنگی بوده و در تمامی مقوله‌های استخراج شده توجه و مرکزیت دادن به فرهنگ مسلط به چشم می‌خورد.

واژگان کلیدی: کتاب‌های درسی، مطالعات اجتماعی، دوره ابتدایی، آموزش چند فرهنگی

*این مقاله مستخرج از رساله دکترا تحت عنوان طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره آموزش ابتدایی ایران در رشته مطالعات برنامه درسی است.

۱. پست الکترونیکی (نویسنده مسئول): sadeghi.edu@gmail.com

مقدمه و طرح مسئله

از زمان پیدایش دولت- ملت‌های جدید، نظام‌های سیاسی- اجتماعی دستخوش تغییرات جدیدی شده است. برخی از دولت - ملت‌ها به رویه‌های مردم سالارانه پیوسته و فرهنگ‌های مختلف را در کنار هم دیده‌اند؛ اما برخی دیگر با وضع ایدئولوژی‌های خاص، همواره سعی در بسط و اشاعه ایدئولوژی خود از طریق نهادهای رسمی و غیررسمی نموده‌اند. یکی از نهادهای رسمی مهم، نظام‌های آموزشی است که ارزش‌ها و آرمان‌ها و به عبارتی ایدئولوژی موردنظر حاکمیت را بازتولید می‌کنند. در این وضعیت، کنشگران موظف به خلق و ایجاد ارزش‌ها و خط‌مشی‌های ویژه‌اند. این نوع نگرش چه‌بسا ممکن است در راستای انتشار فرهنگ مسلط عمل نموده و فرهنگ‌های دیگر را به حاشیه براند.

اریک^۱ (۱۹۹۲) بیان می‌کند در جهان امروز کمتر کشوری را سراغ داریم که از یک فرهنگ و قوم واحد تشکیل شده باشد. کشورهای ملی امروز یا از ابتدا از ترکیب چند گروه قومی ساخته شده‌اند یا در اثر مهاجرت اعضای گروه‌های قومی به آن‌ها ترکیب چند قومی یافته‌اند. از بین حدوداً دویست کشور جهان شاید دوازده کشور باشد که بتواند مدعی نوعی یکپارچگی یا خلوص قومی باشد (سید امامی، ۱۳۸۷). واتسون^۲ (۱۳۸۱) معتقد است وقتی سخن از جامعه چند فرهنگی به میان می‌آید، صحبت از جامعه‌ای مرکب از یک دولت، یک ملت، یک کشور، یک منطقه یا حتی به‌طور ساده، محلی چون یک شهرستان یا یک مدرسه است که محاط در مرزهای جغرافیایی است و از مردمی تشکیل شده که به فرهنگ‌های مختلف تعلق دارند. اگر ملتی دارای جامعه چند فرهنگی باشد، در این صورت اگر دولت بقای ملت خود را بخواهد می‌تواند یکی از دو کار زیر را انجام دهد: یک، کمر به نابودی بعد چند فرهنگی جامعه ببندد و همه فرهنگ‌های دیگر را غیر از یکی که حاکم خواهد شد ریشه‌کن کند. چنین جامعه تک فرهنگی‌ای از طریق سیاستی که به آن استتاله قهری می‌گویند، با به کار گرفتن نهادهای دولت مثل مدارس، نظام قضایی و شرایط احراز شهروندی، دیگر فرهنگ‌ها را حذف یا قانع به کنار رفتن می‌کند و فرهنگ حاکم به‌صورت تنها فرهنگ درمی‌آید. راه‌حل دوم به‌جای هرگونه تلاش برای ایجاد یک جامعه تک فرهنگی، تجلیل و تشویق کثرت‌گرایی فرهنگی است (عزیزی،

1. Eric
2. Watson

بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹). کشور ایران به‌عنوان جامعه‌ای متشکل از فرهنگ‌ها، اقشار و اقوام مختلف نظیر اقوام آذری، کرد، لر، ترکمن، طالبی، مازندرانی، گیلک، عرب، بلوچ و سایر اقوام بوده و واقعیت غیرقابل‌انکار آن است که نیمی از استان‌های کشور به‌طور مستقیم دارای تنوع فرهنگی و قومی هستند (حاجیان، ۱۳۸۳) به این معنا کشور ایران از جمله کشورهای جهان است که در آن تنوع فرهنگی را می‌توان مشاهده کرد و این گوناگونی و تنوع عمدتاً از منظر فرهنگی و در قالب مذهب و زبان نمود یافته است. به‌عبارت‌دیگر، در ایران با گروه‌های قومی و مناطق مختلف جغرافیایی - فرهنگی روبه‌رو هستیم که از سنت‌های فرهنگی و احساسات هویتی خاص (بر پایه مشترکات نژادی، زبانی، ادبیات یا حداقل محل سکونت یا سرزمین) برخوردارند که آن‌ها را به‌عنوان گروه فرعی از جامعه بزرگ‌تر متمایز می‌کند؛ بنابراین وجود گروه‌ها و مناطق فرهنگی مختلف در کشور واقعیتی غیرقابل‌انکار است (محرابی و یونسی، ۱۳۸۷).

نظام آموزشی به‌عنوان حامل صورت‌های سرمایه فرهنگی فراگیران طبقه‌ای ویژه که غالب هم هستند، عمل می‌کند و از سوی دیگر حرف‌ها، تجربه‌ها و خاطره‌های فرهنگی عموم فراگیران سرکوب می‌شود. برای این گروه سرکوب‌شده، نظام آموزشی یا جزیی از تجربه‌های روزانه مناسبات مدرسه‌ای و نامربوط با زندگی آن‌هاست، یا حامل واقعیت تلخ تبعیض و سرکوب است که از طریق گروه بندی هم قوه‌ها، مراقبت‌های نظامی، اذیت و اخراج اعمال می‌شود (فاضلی، ۱۳۹۰:۴۳). از طرفی دیگر، مدارس همیشه در رابطه با نوع انسانی که تربیت می‌کنند، بسیار گزینشی عمل کرده‌اند. برای مثال، چه اموری اساسی و چه اموری حاشیه‌ای تلقی می‌شود؟ چه اموری مسئولیت مدارس و چه اموری مسئولیت دیگران به شمار می‌آید؟ امور مربوط به دختران و پسران و فرزندان فقرا و ثروتمندان کدام‌اند؟ بدون شک قسمتی از این گزینش‌ها مبتنی بر اندیشه‌های قبلی در مورد نیازهای جامعه یا افراد است، اما قسمت اعظم آن سرریزی از باورهای عامیانه یا سنت‌های طبقات اجتماعی است. حتی هدف متأخر تجهیز همگان به سواد پایه گرچه بر زمینه‌های سیاسی - اخلاقی بناشده ولی دارای توجیه کارکردگرایانه است. برنامه‌های درسی مدارس و شرایط کلاس درس، همیشه منعکس‌کننده برنامه‌های آشکار و ارزش‌های فرهنگی بیان‌نشده‌ای است که حاوی ملاحظات در مورد طبقه اجتماعی، جنسیت و حقوق قدرت‌های اجتماعی است. برونر بیان می‌کند که چگونه برنامه درسی بازتابی از عقاید فرهنگی - سنت‌های عامیانه - ارزش‌ها و سازمان‌های اخلاقی - سیاسی جامعه است. بهره‌گیری از

یک نگاه فرهنگی موجب می‌شود برنامه درسی را نه تنها به‌عنوان هدف، بلکه به‌صورت مجموعه‌ای از پویایی‌های درهم‌تنیده ببینیم (مهر محمدی، ۱۳۹۳: ۳۹-۴۰).

آموزش و پرورش هر کشوری را از دو منظر می‌توان مورد بررسی قرار داد. از منظر ابزاری و تکنوکراتیک. نهاد آموزش و پرورش عمومی، ابزاری برای آموزش و پرورش نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه تلقی می‌شود. اما از منظر ایدئولوژیک، آموزش و پرورش درصدد تربیت «نگهبانان» نظام سیاسی موجود است. از این منظر آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی است. به‌عبارت‌دیگر، در مدرسه ظرفیت‌های انسانی و ذهنیت دانش‌آموزان به‌گونه‌ای دست‌کاری می‌شود تا افراد به کسب «خصایص اخلاقی خاصی» ترغیب شوند. از این حیث، در نهادهای آموزشی به معنای عام و مدرسه به معنای خاص نوعی فعالیت سیاسی جریان دارد که منجر به تکوین شکل خاصی از تجربه انسانی می‌شود (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴). برنامه‌های درسی خشک، متمرکز، و فن‌سالار در کشور ما صدمات جدی بر ذهن و روان دانش‌آموزان وارد می‌سازند و سیاست‌های حاکم بر برنامه‌های درسی نیز بسیار اداری، کمی و مبتنی بر دانش رسمی است. برنامه‌های درسی موجود ظرفیت‌های جوامع محلی، تاریخچه باورها، عقاید، آداب و رسوم و زبان و ... را نادیده می‌گیرند (قادری و کرم کار، ۱۳۹۳: ۱۱). با توجه به اینکه جامعه ایران تک‌ریخت نیست و در آن اقوام گوناگونی زیست می‌کنند که هرکدام دارای آداب و رسوم، زبان، مذهب و سایر ویژگی‌های فرهنگی متفاوت‌اند، ضروری است که برنامه درسی به‌عنوان یک سند سیاسی - اجتماعی، مسائل فرهنگی در آن متبلور شود. همچنین می‌توان گفت یکی از مهارت‌های مورد نیاز در قرن بیست و یکم، توانایی تطبیق مستمر با افراد از فرهنگ‌های گوناگون و توانمندی در برقراری ارتباطات بین فرهنگی است که این مهم می‌تواند در سایه آموزش چند فرهنگی تحقق یابد. با توجه به اینکه دوره ابتدایی مهم‌ترین دوران تحصیل در نظام آموزشی است و این دوره تأثیر فراوانی در شکل‌گیری دانش و نگرش دانش‌آموزان دارد و از طرفی دیگر بر مبنای این نظر که کتاب‌های مطالعات اجتماعی در دوره آموزش ابتدایی بالاترین ظرفیت برای حمل مفاهیم چند فرهنگی دارند، این مقاله در پی پاسخگویی به این سؤال است که: وضعیت آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران چگونه است؟

زمینه نظری پژوهش

• آموزش چند فرهنگی

آموزش چند فرهنگی به‌عنوان یک‌رشته مطالعاتی در ایالات‌متحده در سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آغاز شد. بنکس یکی از پیشگامان و محققان آموزش چند فرهنگی بود که کوشید مدارس را به‌عنوان سیستم‌های اجتماعی یک محیط چند فرهنگی موردبررسی قرار دهد. تصوراتش را از آموزش چند فرهنگی در ایده‌ای از مساوات آموزشی بیان کرد (صادقی، ۱۳۸۹). طبق گفته‌های بنکس برای ایجاد محیط مدرسه چند فرهنگی، همه جنبه‌های مدرسه (سیستم‌های آموزشی، نگرش معلمان، روش‌های ارزشیابی، مواد آموزشی، شیوه‌های تدریس) باید تغییر کند (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۳). از نظر اسوارتویت^۱ (۲۰۰۵) هدف آموزش چند فرهنگی در برنامه‌های درسی کمک به همه دانش‌آموزان برای درک و قدردانی از تفاوت‌های فرهنگی و شباهت‌ها برای شناخت هنر و فضیلت گروه‌های متنوع قومی، نژادی و اقتصادی - اجتماعی است. امید است که این عمل راه‌هایی به دانش‌آموزان منتقل کند تا به آن‌ها توجه برابری برای مشارکت در همه گروه‌های جامعه بدهد. ایشان در ادامه بیان می‌کنند آموزش چند فرهنگی برای ارائه بیش از یک‌چشم‌انداز پدیده فرهنگی یا رویداد تاریخی کوشش می‌کند. در واقع آموزش چند فرهنگی سازوکاری است که می‌تواند از طریق توانمندسازی افراد و گروه‌ها از منظر برخورداری از دانش، نگرش و مهارت برای زیست مسالمت‌آمیز در یک جامعه چند فرهنگی مؤثر و کارساز باشد.

آموزش چند فرهنگی با بنیانی از کثرت‌گرایی و تنوع، در اصولی همچون دموکراسی، برابری و عدالت پایه‌ریزی شده است. نیتو^۲ (۱۹۹۴) اظهار می‌کند تدریس و یادگیری باید نژادپرستی، تبعیض جنسیتی، و دیگر اشکال سلطه اجتماعی و تعصب را به چالش بکشد. بنابراین، طراحان برنامه درسی باید محتواهای فرهنگی - اجتماعی را در موضوعات درسی ترکیب کنند و این منجر به درک چشم‌اندازهای چندگانه نسبت به حقایق موجود می‌شود. آموزش چند فرهنگی به یادگیری دانش، نگرش‌ها و مهارت‌های مرتبط برای احترام و قدردانی از تفاوت‌های فرهنگی و دیگر تفاوت‌های مشتمل بر نژاد، قومیت، مذهب و غیره ارجاع داده می‌شود. بیشتر جوامع بزرگ دارای فرهنگ‌ها یا گروه‌هایی از مردم با مجموعه‌ای مشخص از رفتارها و عقاید هستند که آن‌ها

1. Swartout

2. Nieto

را از فرهنگ بزرگ‌تر که آن‌ها بخشی از آن هستند تفکیک می‌کند. این فرهنگ‌ها ممکن است به دلایلی همچون قدمت اعضاء، نژادشان، و قومیت یا طبقه متفاوت باشند. ویژگی‌هایی که تعیین‌کننده تمایز فرهنگ‌ها از یکدیگر هست ممکن است زیبایی‌شناختی، مذهبی، شغلی، سیاسی، جنسیتی و یا ترکیبی از این فاکتورها باشد. به نظر می‌رسد در کشورهایی که جمعیتشان با اجتماعات فرهنگی متفاوت ترسیم‌شده است، بحث آموزش چند فرهنگی شایسته به نظر می‌رسد (چریستینا عبدالله، ۱، ۲۰۰۹).

• نظریه انتقادی

مکتب فرانکفورت توسط ماکس هورکهایمر^۲ در دانشگاه فرانکفورت بنیان‌گذاری شد و باعث مطرح‌شدن چهره‌های برجسته‌ای همچون تئودور آدورنو^۳، هربرت ماکوزه^۴، والتر بنیامین^۵ و ... در جهان گردیده است. مکتب انتقادی دربرگیرنده انتقاد از جامعه و نیز نظام‌های گوناگون معرفتی است و هدف نهایی آن افشای دقیق‌تر ماهیت جامعه و نشان دادن روابط قدرت در چارچوب پدیده‌های فرهنگی است (ابراهیمی مینق؛ امیری و عامری، ۱۳۸۶). دیدگاه انتقادی در برنامه درسی به‌وسیله مریان جناح نئومارکسیست و پست مدرن حمایت می‌شود و بیشتر نقدهای خود را متوجه نقد فرهنگی مدرنیته و نظام‌های سوداگرایانه حاکم بر برنامه درسی مدارس جهان کرده‌اند (قادری، ۱۳۸۹: ۵).

در دهه ۱۹۶۰ نظریه انتقادی برنامه درسی واکنشی منفی به نظریه‌های سنتی حوزه از طرف افرادی مانند هیوبنر^۶ و شاگرد او مایکل اپل^۷ بود. کارکرد اصلی نظریه انتقادی برنامه درسی، نقد «نظم موجود ناعادلانه و ناکارآمد» جامعه از طریق برنامه‌های درسی مدرسه است. در عصر ما برنامه درسی کالایی است برای حفظ بازآفرینی ساختارهای ناعادلانه و آرمان‌های غیرانسانی. روح فراگیران از طریق استنشاق برنامه‌های درسی موجود به همه ساختارهای سلطه عادت می‌کند و نه تنها دیگران را بلکه خود را نیز به فراموشی می‌سپارد. آگاهی‌های کسب‌شده از طریق

1. Christina Abdullah
2. Max Horkheimer
3. Theodor Adorno
4. Herbert Marcuse
5. Walter Benjamin
6. Huebner
7. Michael Apple

مدرسه نه به معنا بلکه به آگاهی‌های کوری بدل می‌شوند که تولیدکننده ذهنیت‌های پاره‌پاره و مونتاژ شده‌اند. عقلانیت حاکم بر برنامه‌های درسی عقلانیتی ابزاری است و نه عینی. از این جهت به‌طور کامل در معرض طوفان نهیلیسم، بی‌عدالتی و ظلم انسان علیه انسان قرار می‌گیرد (قادری، ۱۳۸۹). نظریه‌پردازان انتقادی معتقدند مدارس در کانون سیاست و تعارض‌های فرهنگی قرار دارند. در طول تاریخ، مدارس تحت سلطه و نفوذ گروه‌های مسلط سیاسی، اجتماعی و اقتصادی قرار داشته‌اند. این گروه‌ها با در اختیار گرفتن کتاب‌ها و مواد آموزشی درصدد حفظ و تثبیت موقعیت خود برآمده‌اند. پس مدارس نهادهای بی‌طرفی نیستند، بلکه نهادهایی سیاسی هستند. کوهن^۱ (۱۹۹۶) معتقد است هیچ مکان بی‌طرفی در آموزش وجود ندارد. امروزه هیچ محقق برنامه درسی به‌طور جدی نمی‌تواند بیان کند که مدارس به‌طور کلی و برنامه درسی به‌طور خاص، از نظر سیاسی بی‌طرف هستند (ابراهیم؛ بهشتی و کشاورز، ۱۳۸۹). بعضی از منتقدان در حوزه تعلیم و تربیت همچون ژيرو^۲ نیز با تأکید بر گروه‌های جانبی به حاشیه رانده‌شده، ضرورت توجه به تعلیم و تربیت آن‌ها را پیشنهاد می‌کند. در جامعه‌ای که نابرابری و محرومیت در آن وجود دارد، گروه‌های بسیاری به حاشیه رانده می‌شوند و صدایی در برنامه‌های درسی مدارس ندارند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۷۱). از نظر مک لارن^۳ نیز سؤال اصلی و عمده که باید در پژوهش‌های معاصر برنامه درسی به آن پاسخ داد، نقش محیط‌های آموزشی در شکل‌گیری هویت فراگیران است. وی معتقد است فرهنگ می‌تواند به‌عنوان عرصه رقابت و صداهای گوناگون تلقی شود و تلقی فرهنگ به‌عنوان یک حوزه گفتمانی باید در بردارنده صداهای مختلف باشد (فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۲: ۸۰).

اپل (۲۰۰۴) در کتاب ایدئولوژی و برنامه درسی بیان می‌دارد، یک ترکیب منحصر به فرد از فرهنگ نخبه و محبوب در مدارس وجود دارد. به همان اندازه که مؤسسات، توانمندی اقتصادی و سیاسی فوق‌العاده جالب فراهم می‌کنند، پهنه‌ای برای بررسی مکانیسم توزیع فرهنگی در جامعه نیز می‌باشد. تفکر درباره‌ی مدارس به‌عنوان مکانیسم‌های توزیع فرهنگی خیلی مهم است تا جایی که، آنتونی گرامشی مارکسیست ایتالیایی ذکر کرده عنصر اصلی در افزایش سلطه

1. Kuhn

2. Giroux

3. Maclaren

ایدئولوژیکی در کلاس‌ها، کنترل حفظ دانش و محصولات مؤسسات در یک جامعه خاص است (ص ۲۵). همچنین گرامشی از ایستگاه‌های تلویزیونی، خانواده، مدرسه، کلیسا، روزنامه‌ها و غیره، به دستگاه‌های هژمونی یاد می‌کند که افراد را به‌جای سرکوب، به قدرت حاکم پیوند می‌دهد. از نظر گرامشی سرکوب و تحکم به دولت اختصاص دارد، ولی هژمونی مخصوص جامعه مدنی است و دولت‌ها همواره و به‌طور مداوم در تلاش تولید و بازتولید هژمونی خود در عرصه‌ی سیاست هستند (گرامشی، ۱۹۷۱: ۶۶). گرامشی معتقد بود که در فهم رفتار بشر نمی‌توان عوامل ذهنی نظیر باورها، ارزش‌ها، آرزوها و به‌طور اعم فرهنگ را نادیده گرفت (شارع پور، ۱۳۹۲: ۴۹).

• پساساختارگرایی

به نظر چارلز لمبرت^۱ (۱۹۹۰) آغاز فرا ساختارگرایی یا پساساختارگرایی مصادف با سخنرانی ژاک دریدا^۲ در سال ۱۹۹۶ است که در آن سخنرانی طلوع عصر جدید پساساختارگرایی اعلام می‌شود (لیپسکومب^۳، ۲۰۰۷). دریدا با انتقاد از گفتار محوری و عقل کل مداری، به‌عنوان منبع انسداد فلسفه و علوم انسانی سعی می‌کند از این دو عامل ساخت شکنی کند و با این کار ریشه‌های این انسداد را ویران نماید (دریدا، ۱۹۷۸). به نظر او ساخت شکنی، شامل تجزیه واحدها به‌منظور پرده برداشتن از تفاوت‌های پنهان است (اسمیت، ۱۹۹۶). هدف دریدا بر ملا کردن تفاوت است، تفاوتی که زیر سیطره وسیع عقل کل مداری به حاشیه رفته است. او این وضعیت را تحت عنوان «تئاتر قساوت» نام‌گذاری کرده است. دریدا این مفهوم را با تئاتر سنتی مقایسه می‌کند که در آن منطق بازنمایی حاکم است. یعنی جامعه به این تئاتر سنتی تشبیه می‌شود. تئاتری که مؤلف و خالق، غایب دورادور متنی که در دست دارد و بر زمان یا معنای بازنمایی نظارت کرده و آن را مرتب و تنظیم می‌کند. صحنه‌ای الهیاتی که با عموم منفعل و نشسته و تماشاچی و مصرف‌کننده و حظ‌کننده منطبق است (ریتزر، ۱۳۹۳ و دریدا، ۱۹۱۸ به نقل از قاسمی، ۱۳۹۵). دریدا علاقه‌مند است تا این تئاتر سنتی را بشکند تا از خلال این ساخت

1. Charles Lambert

2. Jacques Derrida

3. Lipscomb

شکنی تفاوت‌ها را از حاشیه به متن آورد. آنچه از بیانات دریدا برمی‌آید، آن است که اکنون این تفاوت‌ها هستند که منبع ستیز و تعارض اجتماعی‌اند، تفاوت‌هایی که اسیر پدیده عقل کل مداری شده و به حاشیه رفته‌اند، مصداق این تفاوت‌ها، جنسی، نژادی، قومی، دینی و... است (قاسمی، ۱۳۹۵).

دریدا با ترفند ساخت شکنی به مبارزه علیه اصول ثابت و اندیشه‌های مسلط بر نظام تعلیم و تربیت می‌پردازد. وی نظام‌های آموزشی را درگیر یک سری پیش‌فرض‌ها و اندیشه‌های یقینی و تغییرناپذیر می‌داند که باید در یقینی بودن آن‌ها شک کرد. وی معتقد است که باید از نو آغاز نمود و تمام ساخت‌های کهنه را در هم‌ریخت و درنهایت، تمام نگرش‌های موجود در مورد تعلیم و تربیت را ساخت شکنی کرد و تمام عناصر و اجزای آن را یک‌به‌یک از نوساخت. ساخت شکنی خواهان است که تمام اصولی که مبنای کار تعلیم و تربیت بوده‌اند و طی سالیان متمادی به‌عنوان اصولی حتمی و یقینی و غیرقابل تغییر، موردتوجه قرار گرفته‌اند، مجدداً موردبررسی و تفسیر قرار گرفته، اجزای آن‌ها به‌دقت تجزیه و تحلیل شوند. به بیانی دیگر، نباید نظام تعلیم و تربیت را یک‌بار و برای همیشه تعریف کرد، بلکه باید به‌طور مداوم بنیادها و ساختارهای آن را در هم‌ریخت و آن‌ها را از نوساخت (ابراهیم؛ بهشتی و کشاورز، ۱۳۸۹).

دریدا بیان می‌کند که تنوع فرهنگی در کلاس به معنای پذیرش کودکان و ارزش قائل شدن به آن‌ها و روش زندگی آن‌هاست. مریدان باید تفاوت‌ها را تأیید کرده، آن‌ها را بپذیرند. وقتی دریدا از ارج نهادن به تفاوت سخن می‌گوید و یا از توجه به اقلیت‌های قومی، نژادی و جنسیتی صحبت می‌کند، به این معناست که یکی از ویژگی‌های نظام تعلیم و تربیت، ترویج تکثرگرایی فرهنگی است. در نظام تعلیم و تربیت باید تمام گروه‌ها با تمام اختلافات خود در کنار یکدیگر قرار بگیرند. هیچ گروهی به‌واسطه داشتن فرهنگ متفاوت نباید از امکانات آموزشی محروم بماند. درواقع هیچ فرهنگی حق ندارد خود را برتر بداند و بر دیگران مسلط شود، زیرا تسلط یک اندیشه و فرهنگ بر جامعه، موجب نادیده گرفتن و یا سرکوب اندیشه‌ها و فرهنگ‌های دیگر می‌شود و کمرنگ کردن فرهنگ مسلط، مجالی به مطرح‌شدن خرده‌فرهنگ‌ها خواهد داد. در کل توصیه دریدا این است که به‌جای توجه صرف به گروه‌های مسلط و حاکم، کمی هم از مرکز فاصله گرفته، دید خود را معطوف به حاشیه کنیم. پیشنهاد دریدا مرکز زدایی به معنای عدم حضور هر چیزی در مرکز و معطوف نمودن توجه به حواشی و نقاط پیرامون است. این

موضوعی است که دریدا در بحث از تقابل دوتایی به آن می‌پردازد (مرکز / حاشیه). وی معتقد است سالیان متمادی، گروه‌های اندکی که در رأس قدرت و حاکمیت قرار داشته‌اند، با استفاده از همین قدرت و در جهت حفظ آن، همواره کوشیده‌اند که تنها صدایی باشند که شنیده شوند (ابراهیم، بهشتی و کشاورز، ۱۳۸۹).

کانون توجه فوکو به‌عنوان یک پساساختارگرایی دیگر بر گفتمان، مقاومت و میکروفیزیک قدرت است. از نظر او گفتمان مجموعه‌ای از گزاره‌هاست که به یک فرامسیون گفتمان متعلق بوده و مبین مناسبات قدرت است. به نظر او تاریخ بشر تاریخ شکل‌گیری گفتمان‌هاست، گفتمان‌هایی که هیچ‌کدام نه تنها به هم پیوستگی نداشته بلکه تماماً انقطاع داشته‌اند. او در دیرینه‌شناسی به صورت بندی گفتمان‌ها می‌پردازد اما در تبارشناسی معتقد است که در فراسوی گفتمان‌ها اموری نهفته‌اند که وی آن‌ها را امور فرا گفتمانی که همان قدرت هستند، می‌نامد (قاسمی، ۱۳۹۵). فوکو عقیده دارد در سلسله‌مراتب دانش، علوم قرار دارند و چون بالاترین مرتبه را اشغال می‌کنند، لذا از بیشترین قدرت برخوردارند. از این رو تحلیل علوم و تبارشناسی آن‌ها به تحلیل قدرت و تبارشناسی قدرت منجر خواهد شد. آموزش و پرورش نیز میعادگاه بدهستان و تبادل دانش است. درون و بیرون آموزش و پرورش عده‌ای سعی می‌کنند که رفتارهای فیزیکی و ذهنی دیگران را به کنترل درآورند و دیگران نیز می‌کوشند که خود را از قید سلطه و تلقین رها کنند. فوکو بیان می‌کند برنامه‌های درسی مدرسه از نوعی قدرت مهلک یعنی قدرت انضباطی حمایت می‌کنند. قدرت انضباطی از طریق پنهان و آشکار در برنامه‌های درسی رسمی و در اعمال قدرت مدیر، ناظم و معلم و حتی در نظارت بر فضا، پایگان بندی و سیستم کنترل مدرسه مشهود است. در مدارس فعلی جهان نیز مانند گذشته نظام الگوسازی، استانداردسازی و درهم تنیدن و فشرده ساختن ذهن و جسم شاگردان وجود دارد و روح و بدن شاگردان مانند اسب‌های جوان و وحشی برای سواری دادن و تبعیت از مسیر قدرت، دوره‌های سختی را پشت سر می‌گذارند (قادری، ۱۳۸۹: ۱۲۳-۱۲۷).

بین نظر فوکو و دریدا همسویی خاصی وجود دارد به این معنا وقتی که دریدا از تئاتر قساوت نام می‌برد، فوکو از گفتمان بحث می‌کند. به نظر می‌رسد هر دو یک هدف خاص دارند و آن جا انداختگی سلطه و به انفعال بردگی عموم جامعه و توده است. نظام سلطه از طریق تکنولوژی‌های انضباطی، تلاش می‌کند جامعه‌ای یکدست و منظم، پدید آورد اما همان‌طور که

دریدا سعی می‌کند با ساخت شکنی، تفاوت‌ها را برملا کند و فراموش‌شدگان را به متن آورد، به نظر فوکو، تفاوت‌ها این بار در قالب مقاومت‌های خرد، در برابر سلطه وارد بازی می‌شوند، بازی‌ای که به نظر او شبیه شطرنج است که دو گروه قدرتمند و توده در عرصه آن باهم پیکار می‌کنند، پیکاری که تمام‌شدنی نیست؛ ستیزی که اقلیت‌ها آزادی و رهایی خود را در آن جستجو می‌کنند و اینجاست که پسا‌ساختارگرایی، هم با عمده ساختن و برجسته نمودن مفهوم تفاوت بر این باور است که آینده جامعه بشری، بر محور امری به نام تفاوت است که منبع ستیز اجتماعی خواهد بود (قاسمی، ۱۳۹۵).

• پست‌مدرنیسم

به عقیده بیشتر صاحب‌نظران پست‌مدرن، نیچه و هایدگر دو تن از اندیشمندانی هستند که نظرها و دیدگاه‌های آن‌ها تأثیر بسیار در ظهور پست‌مدرنیسم داشته است و از آن‌ها به‌عنوان نیاکان پست‌مدرنیسم نام‌برده شده است. انتقاد نیچه از مدرنیسم عمدتاً متوجه عنصر جوهری آن، یعنی خردباوری است. نیچه به‌گونه‌ای خاص در کتاب «فراسوی نیک و بد» (۱۸۸۶) خود را نقاد مدرنیته معرفی می‌کند. از دیدگاه وی عقل در واقع نقابی بر چهره خواست قدرت است. در حقیقت، عقل شکل منحط و فاسد خواست قدرت است. خواست قدرت در لباس عقل، توهم‌هایی مانند نظریه‌های علمی و ارزش‌های جهان‌گستر اخلاقی را پدید می‌آورد. نیچه می‌گوید علم و اخلاق روشنگری چیزی نیستند مگر نموده‌های تسلط و قدرت: تسلط بر جهان بیرونی یا طبیعت و تسلط بر جهان درونی یا نفس. از این‌رو در پس هر دوی آن‌ها چیزی جز قدرت و سلطه نخواهیم دید. هایدگر نیز یکی از اندیشمندانی است که از منادیان پست‌مدرنیسم به شمار می‌آید. او همانند نیچه بر خردورزی حمله برد و به‌طور کلی می‌توان گفت ضدیت باخرد ورزی نوعی عنصر اساسی در اندیشه‌های آن دو بوده است. (فرمهبینی فراهانی، ۱۳۸۹: ۱۱-۱۶).

تلاش برای فهم برنامه درسی به‌عنوان یک متن پست‌مدرن از دهه ۱۹۸۰ آغاز شده است. متفکران پست‌مدرن در حوزه برنامه درسی نظریه افرادی چون: تایلر، شوآب و به لوم را مورد انتقاد قرار داده‌اند و معتقدند برنامه درسی باید دنبال نوعی تربیت تحولی باشد که موجب شود معلمان و دانش‌آموزان در یک سفر اکتشافی به بررسی مسائل پردازند (بیرمی پور؛ بختیار نصرآبادی و هاشمی، ۱۳۸۹). پست‌مدرنیست‌ها بر این عقیده هستند که برنامه درسی مدارس

باید با توجه به گوناگونی نژاد، طبقه و جنسیت در جامعه، نظرات و گویش‌های مختلف را در برگیرد. مسائل نژادی، چند فرهنگی، جنسیتی و قومی در اولویت بحث‌های آموزشی دوره پست‌مدرن قرار می‌گیرند (اسلاتری، ۲۰۰۶: ۳۰۲).

از منظر پست‌مدرنیسم، فرهنگی که در آموزش و پرورش به آن بهاداده می‌شود، فرهنگ نخبگی است یعنی آن چهره برجسته فرهنگ جامعه که باهنر و دانش و تکنولوژی همراه است نه فرهنگ عامه که در زندگی روزمره مورد استفاده مردم است. بر این اساس، پست‌مدرنیست‌ها بیان می‌کنند تعلیم و تربیت جریانی سیاسی است برای اینکه دست‌اندرکار حفظ چارچوب فرهنگی گذشته است که با حکومتی معین، ارزش‌های معین در زمینه‌های معین همراه است. تعلیم و تربیت بزرگ‌ترین محافظ نظام فرهنگی گذشته با تمام ابعاد آن است. برنامه‌ریزی درسی در این دیدگاه نمی‌تواند فعالیتی خنثی تلقی شود، بلکه جریانی سیاسی است زیرا برنامه ریزان درسی در تدارک ترفندهایی هستند که بتوانند میراث نظام گذشته را به‌منزله فرهنگ مسلط، به بهترین شیوه و عمیق‌ترین نوع ممکن به نسل آینده انتقال دهند. یک وجه از این امر آن است که برنامه‌ریزی، مدرسه را به‌عنوان پایگاهی برای نظام اقتصادی جامعه لحاظ کند، به این معنا که ببینیم چگونه می‌توان مهارت‌های مورد نیاز در اقتصاد جامعه را جزو مواد درسی قرارداد. وجه دیگر مسئله این است که مدرسه به‌منزله پایگاهی برای حفظ نظام فرهنگی جامعه از حیث ارزش‌های مسلط در نظر گرفته می‌شود و بر این اساس، خرده‌فرهنگ‌ها کنار زده می‌شوند. از این رو، گفته شده است که تعلیم و تربیت منجر به نوعی اقتدار می‌شود که به آن «اقتدار متجلی در متن» می‌گویند. یعنی اقتداری که از طریق کتاب‌ها و نوشته‌ها و برنامه‌های درسی فراهم می‌شود. فوکو با جریان‌های پست‌مدرنیستی به نحوی همراهی دارد. او از زوج قدرت / دانش سخن می‌گوید و مراد او این است که دانش همیشه رویه دیگری دارد و آن قدرت است. به عبارت دیگر، دانش در جهت تحکیم قدرت حرکت می‌کند. یعنی مواد درسی و برنامه‌ریزی درسی پایه‌های نظام سیاسی معینی را محکم می‌کند و ریشه آن را در نسل جدید استوار می‌گرداند (باقری، ۱۳۷۵).

پست‌مدرنیسم نسبت به ارزش‌ها و نظام‌هایی که خود را مرجع، فراگیر و زوال‌ناپذیر می‌داند، نگاه خصمانه دارند و معتقدند که هیچ‌گونه مرجعیت و اقتدارگرایی مورد پذیرش نیست. با توجه به برساخته بودن ماهیت انسان و نظام‌های ارزشی، باید هرگونه جزم‌گرایی و اقتدارگرایی را کنار زده، برای همه فرهنگ‌ها و نظام‌های ارزشی، ارج یکسان قائل باشیم و انسان

همساز با فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی خود آن‌ها تربیت کنیم. باید تلاش نمود از طریق تعلیم و تربیت، فرهنگ تحمل دیگران، یعنی «هر آنچه برای خود روا می‌داری برای دیگران نیز روا داشته باش»، در جامعه نهادینه کرد. گفتمان اجتماعی که از روش‌های تربیتی مهم پست‌مدرنیسم به حساب می‌آید، پدیدآورنده احساس مسئولیت اجتماعی در برابر حاشیه‌نشین‌ها، و بیرونی‌هاست. مراد از حاشیه‌نشین‌ها نه لزوماً حاشیه‌نشین‌های جغرافیایی، بلکه حاشیه‌نشین‌های فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی‌اند، لذا باید به فرهنگ‌ها و طبقات توجه کرد چراکه هر کس برای خودش ارزش دارد. در مکتب پست‌مدرنیسم اندیشه و فرهنگ غالبی نیست و به حاشیه‌ها توجه فراوان می‌شود؛ افراد برابر و یکسان هستند و بر اعتقاد به آزادی افراد و احترام به فردیت انسان و آزاد کردن وی از هرگونه تقلید تأکید می‌شود (پور شافعی، ۱۳۸۸). رهنما (۱۳۸۸) نیز بیان می‌دارد پست‌مدرنیست‌ها با اعتقاد به پلورالیسم، بیان می‌کنند که تعلیم و تربیت باید تلاش کند که کثرت‌گرایی و پذیرش فرهنگ‌های مختلف را در درون فراگیران نهادینه نموده، و از این طریق هم‌پذیری اجتماعی را در جامعه گسترش دهد (فرخی نژاد، ۱۳۹۵).

رویکرد پست‌مدرنیسم دیدگاهی منتقدانه در برابر معضلات و بن‌بست‌های مدرنیته در حوزه تعلیم و تربیت دارد به این معنا که مدرنیته توان پاسخگویی به برخی از نیازهای افراد انسانی را نداشته بنابراین حرکتی مطلوب تلقی شده که می‌تواند در راستای کاهش برخی از معضلات نظام‌های آموزشی متمرکز و برنامه‌های درسی خطی مؤثر واقع افتد. توجه به برخی از جنبه‌های تربیتی پست‌مدرنیسم منجر به نقد پیامدهای آموزش و پرورش مدرن در راستای کیفیت‌بخشی به آموزش و پرورش به‌طور اعم و برنامه‌های درسی به‌طور اخص خواهد شد. یکی از مضامینی که در نوشته‌های متفکران پست‌مدرن بسیار به چشم می‌خورد توجه به دیگری و تأکید بر عنصر غیریت است. دیگری در اینجا کسانی است که به نحوی به حاشیه رانده شدند و در حوزه تعلیم و تربیت، نظام آموزش و برنامه‌های درسی مشمول تهدید، تلقین و حذف شدند. ایران کشوری متنوع از نظر فرهنگی است و دیگری‌های جامعه ایرانی در حوزه قومی و زبانی، اقوامی همچون آذری و ترک، کرد، لر، بلوچ، ترکمن، عرب و ... در حوزه مذهب هم می‌توان اهل سنت، اقلیت‌های دینی همچون مسیحیت، یهودیت، زرتشتیان و ... را برشمرد.

• منتقدان چند فرهنگی

چند فرهنگ گرایی، یکی از موضوعات محوری مورد بحث در مناظرات فرهنگی آمریکا در دهه ۱۹۹۰ بود. این مفهوم در قدیمی‌ترین صورت‌بندی آن، هم در مقام نظریه و هم در مقام سیاست‌گذاری، کمابیش به‌عنوان نمونه‌ای اصلی از ابداعات شگفت‌انگیز «چپی - فرهنگ گرایانه» به حساب آمده است. یعنی به‌عنوان تکثر فرهنگ‌های یکپارچه. بارزترین نقد این است که این مفهوم حاوی تناقض است. یقیناً منتقدان محافظه‌کار این مفهوم، این تناقض را درک کردند و لذا همچنین پی بردند که این مفهوم مادام که بر نیازها و خواست‌های گروه‌های اجتماعی معینی با ویژگی‌های قومی و یا نژادی تأکید می‌کند ناگزیر باعث جدایی و تفرقه‌افکن است. آرتور شلسینگر^۱ بر آن است که چند فرهنگ گرایی با تهدید ثبات ملی و ارزش‌های سنتی حتی می‌تواند سبب «تجزیه آمریکا» شود. نظریه چند فرهنگ گرایی به شکل فزاینده‌ای تمایل داشته است «تفاوت‌های قومی» را مقوله‌ای قلمداد کند که فی‌نفسه به لحاظ سیاسی و گفتمانی مخرب است. سنجا گونیو^۲ استاد کنونی زبان انگلیسی در دانشگاه کلمبیای بریتانیا و فمنیست اهل استرالیا، از کشوری می‌نویسد که در آن چند فرهنگ گرایی به‌طور عرفی بر «قومیت» و نه بر «نژاد» دلالت داشته است، استدلال می‌کند که این مفهوم سبب واسازی روایت‌های ملی مسلط و یکدست می‌شود و نوعی استراتژی است که وحدت‌های هژمونیک را مورد سؤال قرار می‌دهد و بدین وسیله بنیانی برای برساختن پیشرفت‌های دلالت‌مند فراهم می‌سازد، پیشرفت‌هایی که همان پیش‌زمینه‌های تاریخ انقلابی و غیرتکراری هستند (میلنر و براویت، ۲۰۰۲).

اولین منتقدان دانشگاهی چند فرهنگی در استرالیا، فیلسوفان لاکلان چیپمن^۳ و فرانک نوپلمچر^۴، جامعه‌شناس تانیا بیرل^۵ و دانشمند سیاسی ریموند سستیتو^۶ بودند. چیپمن و نوپلمچر نگران تهدید همبستگی اجتماعی بودند، در حالی که نگرانی بیرل این بود که چند فرهنگی، هزینه‌های اجتماعی مرتبط با مهاجرت در مقیاس بزرگ را محو می‌کند که بیشتر به مهاجران تازه‌وارد و غیر مجرب بستگی دارد. استدلال‌های سستیتو بر اساس نقش احزاب سیاسی

1. Arthur Schlesinger
 2. Sneja Gunew
 3. Lachlan Chipman
 4. Frank Knopfmacher
 5. Tanya Birrell
 6. Raymond Sestito

بود. او استدلال کرد که احزاب سیاسی در پی پی‌جویی سیاست‌های چند فرهنگی بودند و این سیاست‌ها بر سیستم سیاسی تأثیر می‌گذارد و باعث ارتقاء درک بهتری از جامعه استرالیا نمی‌شود. باین‌حال، جوفری به لانی^۱، مورخ برجسته، جریان اصلی ضد چند فرهنگ گرایی را برای اولین بار به رسمیت شناخت، زمانی که نوشت: این چند فرهنگی، تهدید کرده است که استرالیا را تبدیل به یک «گروهی از قبایل» می‌کند (سستیتو، ۱۹۸۲ و آلن، ۱۹۸۳).

بر اساس یک مطالعه انجام‌شده توسط دانشگاه ویکتوریا، بسیاری از کانادایی‌ها حس قوی احساس تعلق به کانادا ندارند و یا نمی‌توانند در نتیجه انحلال‌های قومی خود را به جامعه تبدیل کنند. نیل بیسوندا^۲ نیز استدلال می‌کند که فرهنگ‌ها بسیار پیچیده هستند و باید از طریق رابطه‌های خانوادگی منتقل شوند (پراتوم^۳، ۲۰۰۹). به نظر وی، دیدگاه دولت نسبت به فرهنگ‌ها در مورد جشنواره‌ها و غذاها، یک فرآیند خام است که به کلیشه‌های ساده منجر می‌شود (امیریار^۴، ۲۰۰۸).

دهه گذشته عقب‌نشینی اما نه مرگ چند فرهنگی را در میان دموکراسی‌های لیبرال غربی دیده است. در میان نقص‌های آن، منتقدان به‌ویژه به شکست ظاهری چند فرهنگی برای ادغام مهاجران به جوامع میزبان حمله کردند. اعتقاد بر این است که چند فرهنگی، تشویق به جداسازی مهاجران و به همین ترتیب مانع ادغام آن‌ها در ساختارهای اجتماعی و اقتصادی اصلی است. دومین شکایت بلندپروازانه بر یکپارچگی مدنی و سیاسی متمرکز است. برخی از منتقدان چند فرهنگی، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای استقرار مهاجران را به‌عنوان ضدیت با اعتقادات لیبرال دموکراتیک که شهروندان در کشورهای غربی را متحد می‌کنند، مشاهده می‌کنند. درحالی‌که برخی از نظریه‌پردازان لیبرال، چند فرهنگی را به خاطر تأکید بر فرهنگ و حقوق جمعی بر حقوق فردی و جهانی شدن موردحمله قرار می‌دهند. واکنش علیه چند فرهنگی در بسیاری از کشورهای دریافت‌کننده مهاجر دیده می‌شود (بلومراد^۵، ۲۰۰۷) و گفته می‌شود چند فرهنگی وحدت فرهنگ‌ها را اغراق‌آمیز جلوه می‌دهد و باعث می‌شود مردم از فرهنگ‌های دیگر عجیب و متمایزتر از آنچه واقعاً هستند، نشان داده شوند (فیلیپس^۶، ۲۰۰۷).

1. Geoffrey Blainey
2. Neil Bissoondath
3. Pratom
4. Ameeriar
5. Bloemraad
6. Phillips

یکی دیگر از انتقادات وارده بر آموزش چند فرهنگی این است که گفته می‌شود آموزش چند فرهنگی برای دیگران است: یکی از تصورات نادرست در آموزش چند فرهنگی این است که یک برنامه حقوقی و یک برنامه درسی جنبشی است که برای آمریکایی آفریقایی‌ها، اسپانیایی‌ها، فقرا، زنان و دیگر گروه‌های قربانی است. بیشتر نظریه‌پردازان و محققان آموزش چند فرهنگی موافقاند که حرکت برای بازسازی مؤسسات آموزشی طراحی شده است، به گونه‌ای که همه دانش آموزان، از جمله مردان سفیدپوست طبقه متوسط، دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های مورد نیاز برای عملکرد مؤثر در یک کشور و جهان متفاوت از فرهنگ و قومیت را به دست خواهند آورد. آموزش چند فرهنگی جنبش خاص جنس یا جنسیتی نیست. این جنبش طراحی شده برای توانمندسازی همه دانش آموزان به علم و دانش، مراقبت، و شهروندان فعال در یک کشور، جهان از نظر قومی قطبی شده است. انتقاد دیگر این است که آموزش چند فرهنگی ملت را تقسیم خواهد کرد: بسیاری از منتقدان آن ادعا می‌کنند چندین فرهنگ را درهم می‌شکند و سپس تقسیم می‌کند و وحدت آن را پایین می‌آورد. شلسینگر این دیدگاه را در عنوان کتاب خود، «خلع سلاح امریکا: بازتاب جامعه چند فرهنگی تأکید می‌کند: این تصور غلط، تا حدودی بر مفروضات مشکوک درباره ماهیت جامعه ایالات متحده و تا حدودی بر فهم اشتباه آموزش و پرورش چند فرهنگی مبتنی است. این ادعا که آموزش چند فرهنگی کشور را تقسیم می‌کند، فرض می‌کند که ملت هم‌اکنون متحد است. درحالی‌که امریکا از نظر سیاسی یک ملت است و از لحاظ جامعه‌شناختی، ملت ما عمیقاً با خطوط نژادی، جنسیتی و طبقاتی تقسیم شده است. آموزش چند فرهنگی برای کمک به متحد کردن یک کشور عمیقاً تقسیم شده طراحی شده است (بنکس، ۱۹۹۳).

برخی نقدها بر الگوی چند فرهنگی گرایی، آن را متهم به سست کردن همگرایی و انسجام اجتماعی می‌کند. مطابق با این نقدها، الگوی چند فرهنگ گرایی با دامن زدن به خاص گرایی و تأکید بر تفاوت‌ها، پیوندهای اجتماعی و ملی بر پایه اصول و هویت عام را با چالش مواجه می‌سازد. عده‌ای نیز چند فرهنگ گرایی را با اعتماد اجتماعی ناسازگار دانسته و با تأکید بر صفات ستیزه برانگیز چند فرهنگ گرایی، آن را به مثابه استراتژی سیاسی‌ای می‌دانند که جامعه را پاره‌پاره می‌کند و حتی منجر به گسترش نارضایتی در جامعه می‌گردد. نقدهای مذکور، علاوه بر نادیده گرفتن تأثیر سیاست چند فرهنگی در همگرا کردن اقلیت‌های فرهنگی با جریان غالب

جامعه و تقویت درک و وفاداری مشترک آن‌ها، این مسئله اساسی را بدون پاسخ می‌گذارند که آیا طرد و بدون پاسخ گذاشتن مطالبات مربوط به تفاوت‌های قومی و فرهنگی، می‌تواند در جهان معاصر به همگرایی و انسجام اجتماعی نائل آید؟ به نظر می‌رسد چه در جوامع توسعه‌یافته و چه در جوامع درحال توسعه چند قومی - فرهنگی، طرح و تلاش برای یافتن راه‌حل برای مسئله تفاوت‌های قومی - فرهنگی در دنیای معاصر، اجتناب‌ناپذیر شده و سیاست همسان‌سازی فرهنگی نیز دیگر قابلیت لازم برای تأمین همگرایی و انسجام اجتماعی و ملی را ندارد. حال با توجه به موفقیت نسبی الگوی چند فرهنگ گرایبی در مقایسه با الگوهای دیگر در تأمین انسجام ملی و اجتماعی و همچنین موفقیت آن در پاسخگویی به نگرانی‌های اقلیت‌های قومی - فرهنگی و دولت‌ها به صورتی برابر، به نظر می‌رسد که این الگو می‌تواند در زمینه‌های اجتماعی و سیاسی مختلف در صورت کاربست مطالعه شده و انتقادی، از کارآمدی لازم برخوردار باشد (تقی لو، ۱۳۸۶).

سابقه پژوهشی

نتایج پژوهش نیک‌نام؛ مهرمحمدی؛ فاضلی و فردانش (۱۳۹۰) در خصوص آموزش علوم و فرهنگ حاکی از آن است که پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان بر روش‌های دانستن و یادگیری علوم تأثیر می‌گذارد. این پیشینه فرهنگی در یک فرایند تاریخی شکل گرفته است. ابزارهای روان‌شناختی مانند زبان، ادبیات طرح‌ها، نمودارها، نقشه‌ها و الگوهای مناسبات اجتماعی و تمام انواع علائم قراردادی و بسیاری از چیزهای دیگر عوامل سازنده فرهنگ هستند. از این رو وقتی در یادگیری علوم تجربی پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان را لحاظ می‌کنیم فراتر از دیدگاه روان‌شناختی و تکوین فردی به مسئله یادگیری می‌نگریم.

صادقی (۱۳۹۱) در پژوهش خود «طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت معلم ایران» بیان می‌دارد بحث پاسخگویی فرهنگ به برنامه‌های درسی و طراحی برنامه درسی پاسخگو و حساس به فرهنگ در طراحی برنامه‌های درسی رسمی کشور تا اندازه زیادی مغفول واقع شده است. با توجه به اینکه اسناد و قوانین بالادستی کشور، به تناسب و به‌دفعات، موضوع توجه به فرهنگ‌ها و چند فرهنگی را مورد تأکید قرار داده است، اما در تدوین

سیاست‌های اجرایی و در برنامه‌های درسی این امر مغفول واقع شده است. ساپردی^۱ (۱۹۹۹) اذعان می‌دارد ارتباط مثبت و معناداری بین محتوای کتاب‌های سودمند و مفید و موفقیت دانش آموزان وجود دارد. ولی کتاب‌های درسی هنوز فرایند تدریس و یادگیری را دیکته می‌کنند با توجه به این‌که اهمیت فرهنگ در محتوای کتاب‌های درسی افزایش یافته است و اینکه کتاب‌های مدارس باید مبتنی بر فرهنگ‌های گوناگون باشد و زمینه‌های اجتماعی فرهنگی دانش آموزان از فرهنگ‌های متنوع را که بر روی یادگیری‌شان تأثیرگذار است را شناسایی کند. ساهین^۲ و گلمز^۳ (۲۰۰۰) منابع اجتماعی شکست در آموزش را در بخش‌ها و مناطق مختلف ترکیه مورد بررسی قرار دادند و به این نتیجه رسیدند فرهنگ یکی از فاکتورهای مهمی است که عدم توجه به آن باعث شکست آموزشی می‌شود. همچنین ساهین (۲۰۰۱) پاسخگویی فرهنگ برنامه درسی مدارس و شکست دانش آموزان در جنوب و جنوب شرقی آنتالیا را مورد تحلیل قرار داد. نتایج نشان داد دانش آموزان گروه‌های قومی مختلف، به یک برنامه درسی که بر اساس ارزش‌ها و هنجارهای آن‌ها تدوین نشده است، بی‌توجه هستند. پژوهش ارسلان^۴ (۲۰۰۹) در خصوص سیاست‌های آموزشی در مقابل برنامه‌های حساس به فرهنگ در سیستم آموزشی ترکیه حاکی از آن است که تعلیم و تربیت حساس به فرهنگ نیاز به فهم و شناخت ارزش‌های گروه‌های متنوع و مختلف دارد؛ بنابراین ضرورت دارد برنامه درسی روی واقعیات فرهنگی همه دانش آموزان در مدرسه حساب باز کند و زمینه فرهنگی همه دانش آموزان باید در برنامه درسی منعکس شود.

هوارد^۵ به صورت واضح و ضمنی بحث می‌کند که دانش آکادمیک به صورت برجسته عالی‌ترین «مفاهیم، نمونه‌ها و تجربیات» در دانش آموزان رنگین‌پوست را تقویت می‌کند و اینکه چگونه دانش آموزان متنوع از نظر فرهنگی به وسیله مفاهیم اطلاعاتی‌ای در کلاس بمباران می‌شوند که با مفاهیم، توضیحات و تفسیرهایی که دانش آموزان از تجارب شخصی در خانه‌ها، خانواده‌ها و فرهنگ‌های اجتماعشان استنتاج می‌کنند، در تضاد است به عبارتی، محیط کلاس به عنوان فضایی برای تلقین و یا برجسته کردن ایدئال‌های آمریکایی مورد استفاده قرار می‌گیرد و مواد درسی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرد همکاری یا توجه به تجارب فرهنگی را

1. Supriadi
2. Sahin
3. Gülmez
4. Arslan
5. Howard

جستجو نمی‌کند (هوارد، ۲۰۱۰).

هیتون^۱ (۲۰۱۱) نیز بیان می‌دارد آموزش چند فرهنگی باید چارچوبی را برای توجه به نابرابری‌های آموزشی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی فراهم کند. معلمان باید: (۱) از تدریس برنامه درسی پنهان اجتناب کنند؛ (۲) یاد بگیرند چگونه برنامه درسی فرهنگی را آماده کنند؛ (۳) هدف‌هایی تنظیم کنند که از مدل تعلیم و تربیت چند فرهنگی و برنامه درسی فرهنگی بهره ببرد؛ (۴) والدین را در تعلیم و تربیت بچه‌ها دخالت دهند؛ و (۶) بر روی تغییر نگرش‌ها کار کنند. آرلانو^۲ (۲۰۱۱) بیان می‌دارد پویایی‌های متنوع جامعه در حال افزایش است و در جمعیت دانش آموزان بسیار مشهود می‌باشد، بنابراین ضروری است که دانش آموزان پذیرش و درک درستی از نژادها، اقوام و فرهنگ‌های مختلف داشته باشند. دانش جهان متنوع منجر به ارتباطات، فهم و پذیرش تفاوت‌ها می‌شود و در پیدا کردن هویت دیگری کمک می‌کند.

آموزش و پرورش در مدرسه تحقق می‌یابد؛ نهاد اجتماعی ویژه‌ای که به منظور پروردن مهارت‌ها، دانش‌ها و ارزش‌های مطلوب در متعلمان تأسیس شده است (گوتک، ۱۹۹۷: ۱۱). به زعم تقی پور ظهیر (۱۳۹۲) در دوره ابتدایی که یکی از مهم‌ترین دوران تحصیل در نظام آموزشی است، اگر قرار است برنامه درسی مدارس ابتدایی در شکوفایی توانایی‌ها و بهتر کردن زندگی مؤثر واقع افتد باید برنامه آن متناسب با زمان، مکان و سایر شرایط اجتماعی باشد.

روش‌شناسی پژوهش

تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش تحقیقی برای تفسیر ذهنی محتوایی داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و تم‌سازی یا طراحی الگوهای شناخته‌شده دانست. با تحلیل کیفی می‌توان یک رویکرد تجربی، روش‌شناسانه و کنترل‌شده‌ی مرحله‌به‌مرحله را با رعایت عناصر مورد مطالعه در نظر گرفت. این تعاریف بیان می‌کند که تحلیل محتوای کیفی به محققان اجازه می‌دهد اصالت و حقیقت داده‌ها را به گونه‌ای ذهنی، ولی با روش علمی تفسیر کنند. عینیت نتایج به‌وسیله وجود یک فرایند کدبندی نظام‌مند تضمین می‌شود. تحلیل محتوای کیفی به فراسویی از کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و تم‌ها و الگوهایی را

که آشکار یا پنهان هستند به صورت محتوای آشکار می‌آزماید. (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه شی^۱ و شانون^۲ می‌توان رهیافت‌های موجود در زمینه‌ی تحلیل محتوا را به سه دسته تقسیم کرد که عبارت‌اند از: ۱. تحلیل محتوای عرفی و قراردادی (استقرایی)^۳؛ ۲. تحلیل محتوای جهت‌دار (قیاسی)^۴؛ ۳. تحلیل محتوای تلخیصی یا تجمعی^۵ (همان).

جدول شماره ۱: اختلافات اساسی کدگذاری در سه رویکرد تحلیل محتوا

نوع تحلیل محتوا	آغاز تحقیق	زمان تشخیص رمزها یا کلمات کلیدی	منشأ رمزها یا کلمات کلیدی
تحلیل محتوای عرفی (استقرایی)	مشاهده	رمزها هم‌زمان با تحلیل داده معین می‌شوند	رمزها از داده‌ها مشتق می‌شوند
تحلیل محتوای جهت‌دار (قیاسی)	نظریه	رمزها هم‌زمان با تحلیل داده‌ها و یا قبل از آنها مشخص می‌شوند	رمزها از تئوری یا یافته‌های تحقیق مشتق می‌شوند
تحلیل محتوای تلخیصی	کلمات کلیدی	کلمات کلیدی قبل و در ضمن تحلیل داده‌ها تعریف می‌شوند	کلمات کلیدی بر اساس علاقه محقق یا ادبیات تحقیق به دست می‌آیند

در این پژوهش، روش تحقیق، روش تحلیل محتوی کیفی است. برای انجام تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی ابتدا سؤال پژوهش مبنی بر واکاوی مقوله‌های آموزش چند فرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی مشخص شد، در گام دوم نمونه موردنظر از طریق نمونه‌گیری هدفمند مبنی بر انتخاب کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی مشتمل بر پایه‌های سوم تا ششم مشخص شد. واحد تحلیل (ثبت) در اینجا مضمون، تصویر و واحد زمینه کتاب درسی است. در گام سوم رویکرد تحلیل محتوایی انتخاب شد که در این پژوهش رویکرد تحلیل محتوای عرفی و قراردادی (استقرایی) انتخاب شد، در گام چهارم، فرایند رمزگذاری طرح‌ریزی شد و برای هر کتاب مطالعات اجتماعی جداگانه

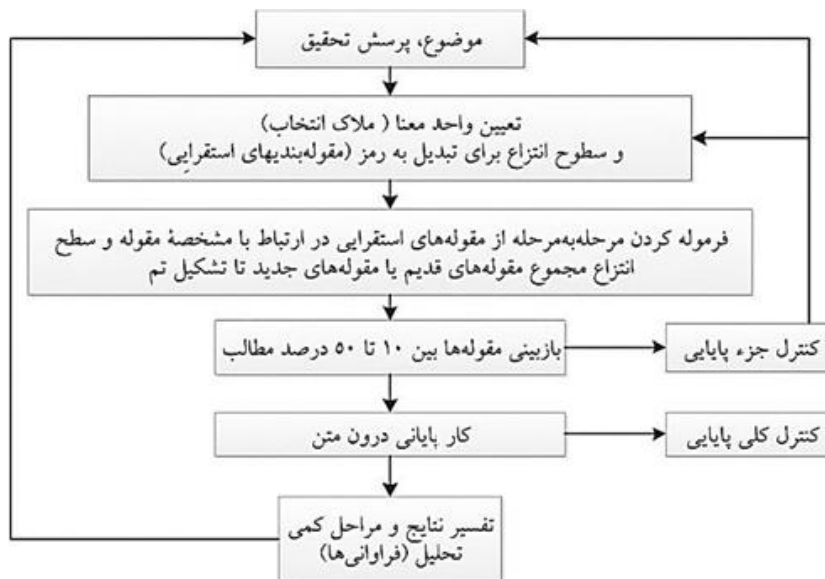
- 1.Hsieh
- 2.Shannon
- 3.Conventional Content Analysis
- 4Directed Content Analysis
- 5.Summativ Content Analysis

در پنج ستون (ردیف، جملات کلیدی متون / کدها / زیر مقوله‌ها / مقوله‌ها) ترسیم شد. به این معنا که در این مرحله، برای کدگذاری در رویکرد استقرایی می‌توان از مراحل شبیه جدول (شماره ۲) بهره گرفت. باید دقت نمود مراحل که در اینجا ذکر می‌شود شبیه مراحل است که در کدگذاری باز در روش داده بنیاد به کار می‌رود.

جدول شماره ۲. مراحل کدگذاری در تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی

ردیف	جملات کلیدی متون (مصاحبه‌ها، مشاهده‌ها، اسناد)	برچسب‌ها / کدها	زیر مقوله‌ها / زیر طبقه‌ها	مقوله‌ها / طبقه‌ها
-۱	-۱	-۱	-۱	-۱
-۲	-۲	-۲	-۲	-۲
-۳	-۳	-۳	-۳	-۳
...

امتیاز بارز تحلیل محتوای کیفی بر اساس رویکرد استقرایی، به دست آوردن اطلاعات مستقیم و آشکار از مطالعه، بدون تحمیل کردن مقوله یا نظریه‌های از پیش تعیین شده است (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). در گام پنجم فرایند رمزگذاری بر متن کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی اعمال شد و برای دستیابی به بصیرت جدید بارها و بارها متن کتاب‌ها مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و این فرایند تا استخراج مفاهیم و نام‌گذاری آن‌ها ادامه یافت و پس از آن مفاهیم بر اساس تفاوت‌ها و شباهت‌هایی که بینشان وجود داشت تحت عنوان مقوله (طبقه) نام‌گذاری شدند. در گام ششم برای تعیین پایایی روش تحلیل محتوای کیفی با رویکرد استقرایی، بازبینی مطالب در دو مرحله، یکی پس از اینکه بین ۱۰-۵۰ درصد مقوله‌بندی‌ها تکمیل شد و دیگری در پایان کار صورت گرفت (ر.ک به ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰) و در مرحله آخر نتایج حاصل از فرایند رمزگذاری تحلیل شد.



نمودار ۱: مدل مرحله کاربرد مقوله استقرایی (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰)

یافته‌های پژوهش

یافته‌های مربوط به تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی:

دوره ابتدایی مشتمل بر شش پایه تحصیلی است، در پایه اول و دوم کتاب مطالعات اجتماعی ارائه نشده است و آموزش مطالعات اجتماعی از پایه سوم به بعد ارائه شده است؛ بنابراین یافته‌هایی که در اینجا ارائه می‌شود، مربوط به کتاب‌های مطالعات اجتماعی پایه‌های سوم به بعد است که مورد بررسی قرار گرفته است. در اینجا مقولات مستخرج از متن کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی تشریح، توصیف و تفسیر می‌شود.

معرفی فرهنگ‌های مختلف

نواحی مختلف فرهنگی در ایران دارای سوغاتی‌های محلی و غذاهای محلی مختص به فرهنگ خود هستند. در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی تنها به سوغاتی‌های شهر کرمانشاه از جمله نان برنجی، کاک، گیوه کرمانشاهی اشاره شده و به صورت تصویری نیز کلاش، گلیم و

صنایع‌دستی معرفی شده است. در خصوص غذاهای محلی می‌توان گفت غذاهای سنتی شهر کرمانشاه از جمله آش عباسعلی و خورش خلال اشاره شده است. در قسمت کاربرگ‌ها به غذاهای محلی سه شهر ایران همچون: خورش بامیه غذای محلی اهواز؛ میرزاقاسمی غذای محلی لاهیجان؛ و کوفته تبریزی غذای محلی مراغه اشاره شده است.

در کتاب‌های مطالعات اجتماعی همچنین از بین استان‌های مختلف در کشور، تنها موقعیت جغرافیایی چهار شهر همدان، شیراز، اصفهان و کرمانشاه معرفی شده است.

منطقه‌گرایی شهرهای همدان و کرمانشاه و اصفهان در بین این چهار شهر تا حدودی معرفی شده، چشم‌انداز گردشگری همدان بیشتر مدنظر قرار گرفته، و بعد جغرافیایی و بعد جمعیتی اصفهان به‌عنوان یکی از معروف‌ترین شهرهای جهان پررنگ‌تر به نظر می‌رسد. در باب موقعیت جغرافیایی شهر شیراز اشاره‌ای نشده و فقط گفته شده است که پاسارگاد در حدود ۱۳۰ کیلومتری شیراز قرار دارد. در مجموع در این کتاب‌ها به‌صورت جزئی به موقعیت جغرافیایی این شهرها اشاره شده است و از شهرهای متعلق به فرهنگ‌های دیگر سخنی به میان نیامده است.

ایران از گروه‌های فرهنگی، قومی و زبانی متنوعی شکل گرفته است. هرکدام در فرهنگ، آداب‌ورسوم، زبان، دین و مذهب دارای تفاوت‌هایی با یکدیگر هستند. این گروه‌های گوناگون فرهنگی و قومی برای آنکه بتوانند به‌طور مسالمت‌آمیز در کنار یکدیگر زندگی کنند، باید از تعصب و قوم‌مداری دوری و به سمت نسبی‌گرایی فرهنگی حرکت کنند. لذا باید تفاوت‌ها و شباهت‌های یکدیگر را بشناسند و در جهت رشد روابط بین فرهنگی و بین قومی تلاش کنند (وفایی و سبحانی نژاد، ۱۳۹۴).

وفایی و سبحانی نژاد (۱۳۹۴) بر مؤلفه‌های «معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان در محتوای کتاب‌های درسی»؛ «گنجاندن تنوعی از تجارب و نظرات گروه‌های قومی و فرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی»؛ انعکاس نواحی جغرافیایی مربوط به اقوام مختلف در محتوای کتاب‌های درسی»؛ «توجه به تفاوت‌های فرهنگی اقوام در محتوای کتاب‌های درسی»؛ احترام به‌حق متفاوت‌بودن در راستای فرهنگ خاص خود در محتوای کتاب‌های درسی» را در پژوهش خود به‌کاربرده‌اند. همچنین مؤلفه‌های «آشنایی با قومیت‌های مختلف»؛ «نژادهای مختلف»؛ «مشاغل اقوام مختلف» (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۳)؛ انعکاس تنوع قومی، مذهبی و محیطی (عبدلی سلطان احمدی؛ نادری؛ شریعتمداری و سیف نراقی، ۱۳۹۵)؛ بعد خرده فرهنگ (علی

پور و علی پور، ۱۳۹۵)؛ انعکاس تنوع قومی، مذهبی و محیطی (قربان نژاد و عبدلی سلطان احمدی، ۱۳۹۲)؛ رعایت عدالت حقوق و مزایای آموزشی در مورد اقوام گوناگون؛ طبیعی جلوه دادن اختلاف‌نظر و تفکیک آن از ستیزه‌جویی و رویارویی (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵)؛ احترام به آداب‌ورسوم و فرهنگ‌های محلی (سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی، اصل تنوع و کثرت، اصل وحدت‌گرایی؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبه، ۴۵۹؛ برنامه پنجم توسعه، ماده ۱۱ (بابلی بهمنی، یارمحمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲)؛ توجه به مقتضیات فرهنگی، جغرافیایی و تاریخی در جریان تربیت و توسعه (سند چشم‌انداز، بند اول؛ سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی، اصل عدالت تربیتی، برنامه پنجم توسعه، ماده ۲ (بابلی بهمنی، یارمحمدیان و یوزباشی ۱۳۹۲)؛ انعطاف در برنامه درسی با توجه به ویژگی‌های قومی و فرهنگی (صادقی، ۱۳۹۰)؛ آماده کردن دانش‌آموزان با اطلاعاتی درباره‌ی تنوع در جامعه خود؛ (فینبرگ، ۱۹۹۶)؛ توسعه پرورش کودکان برای استقلال از طریق مطرح کردن عقاید، ارزش‌ها و شیوه‌های زندگی و ...؛ حفظ فرهنگ گروه‌های اقلیت (میرا، ۲۰۱۰) در پژوهش‌های مختلف به‌کاربرده شده است.

- گزیده‌هایی از مفاهیم مربوط به مقوله معرفی فرهنگ‌های مختلف در باب غذاهای سنتی و معرفی سوغاتی:

- در مهمانسرا مادر علیرضا گفت: ما دوست داریم غذاهای محلی کرمانشاه بخوریم. آقای امیری گفت: پیشنهاد خوبی است. پس آتش عباسعلی و خورش خلال سفارش می‌دهیم (ص ۶۳/پایه ۴)

- امروز به بازار سنتی کرمانشاه می‌رویم. نان برنجی، کاک، گیوه کرمانشاهی سوغاتی‌های معروف کرمانشاه هستند (ص ۶۳/پایه ۴).

- گزیده‌هایی از معرفی استان‌ها در کتاب‌های مطالعات اجتماعی:

- همدان شهری بسیار زیبا و خوش آب‌وهوا در دامنه کوه‌های الوند است (ص ۴۶/ پایه ۴)

- شهر کرمانشاه در غرب ایران و مرکز استان کرمانشاه است و در میان رشته‌کوه‌های زاگرس قرار دارد (ص ۵۹/پایه ۴)

تاریخ و هویت اقوام

در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی، ایران به‌عنوان سرزمین آریایی‌ها معرفی شده است که متشکل از سه قوم ماد و پارس و پارت است. البته در خصوص این سه گروه آریایی تنها قوم پارس مورد تمجید قرار گرفته و دو درس از کتاب مطالعات اجتماعی پایه چهارم به آن اختصاص داده شده است، در صورتی که در مورد سایر اقوام همچون قوم ماد که در ایران سکنی گزیدند، به صورت بسیار جزئی اشاره شده و البته بیشتر از عدم هماهنگی بین سپاهیان، بی‌نظمی و آشفتگی آن‌ها سخن به میان آمده است. در خصوص پارت‌ها نیز همچون قوم ماد اطلاعات خاصی در محتوای کتاب‌های درسی گنجانده نشده است و بین این سه قوم، تنها قومی که برجسته نشان داده شده است، قوم پارس است و از اقوام دیگر ایرانی سخنی به میان نیامده است. فقط به محل زیست ترکان در زمان باستان اشاره شده که در شمال شرقی ایران سکنی گزیدند و اینکه سلسله‌هایی را بعداً به وجود آوردند.

در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی خاستگاه جغرافیایی اقوام آریایی (ماد، پارس و پارت) بدون هیچ‌گونه توضیحی با فلش بر روی نقشه ایران مشخص شده است. نه تنها خاستگاه جغرافیایی اقوام آریایی در زمان باستان به صورت روشن تشریح نشده بلکه خاستگاه و موقعیت جغرافیایی اقوام کنونی ایرانی نیز مورد غفلت واقع شده است. کما اینکه ضرورت دانش آموزان با اقوام مختلف در کشور آشنا شوند. به این معنا که دانش‌آموز باید یاد بگیرد کردها در کدام استان‌ها هستند؟ لرها در کدام استان‌ها زندگی می‌کنند؟ بلوچ‌ها کجا هستند؟ ترکمن‌ها؟ عرب‌ها؟ آذری‌ها و ترک‌ها و...؟

با توجه به اینکه کشور ایران از لحاظ ساختار اجتماعی، کشوری ناهمگن است و گروه‌های مختلف زبانی، نژادی، فرهنگی و مذهبی در آن زیست می‌کنند؛ به این معنا که ایران سکونت‌گاه اقوام مختلفی همچون: آذری و ترک، بلوچ، ترکمن، عرب، لر، کرد و فارس و... است، ضرورت دارد در همین دوره آموزش ابتدایی، زمینه‌های معرفی فرهنگ‌های مختلف ایرانی و پذیرش تفاوت‌ها و کسب دانش بومی و سواد قومی برای دانش‌آموزان در باب مسائل مختلف چند فرهنگی به صورت مساوی فراهم آورده شود چراکه نژادها و اقوام و فرهنگ‌های مختلفی که در

ایران ساکن بوده و هستند، فقط نژاد آریایی نیستند. به‌طور واضح می‌توان گفت ایدئولوژی قوم محوره ای در کتاب‌های مطالعات اجتماعی به چشم می‌خورد.

پژوهشگران مقوله تاریخ و هویت اقوام را، در پژوهش‌هایی به‌صورت مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی به‌کاربردند که با مقوله حاضر، اشتراک معنایی دارد. در این راستا می‌توان به پژوهش وفایی و سبحانی نژاد (۱۳۹۴) اشاره کرد که این مقوله را در عبارت‌هایی همچون: توجه به رویدادهای مختلف تاریخی در جغرافیای فرهنگ‌های گوناگون در محتوای کتاب‌های درسی؛ ایجاد زمینه درک متقابل از سیر تحول فرهنگ‌های مختلف در محتوای کتاب‌های درسی بیان کرده‌اند؛ پژوهش علی پور و علی پور (۱۳۹۵) که بر بعد تاریخی و بعد سرزمینی تأکید کرده؛ پژوهش میرا (۲۰۱۰) که بر اصلاح اسناد تاریخی تأکید نموده؛ پژوهش رحمانی؛ فقیهی، حسینی مهر و سرمدی (۱۳۹۵)، تأثیر خرده‌فرهنگ‌ها در تاریخ ایران؛ قدمت و سابقه‌ی خرده‌فرهنگ‌ها؛ حسن مدیریت و حکومت اقوام در طول تاریخ ایران‌زمین را مطرح کرده‌اند و پژوهش حمیدی (۱۳۹۲) که بر قدمت و سابقه اقوام اشاره داشته است.

- در ادامه گزیده‌هایی از کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی ارائه می‌شود:
- ایران یعنی سرزمین یا محل آریایی‌ها: آریایی‌ها هم یعنی نجیب و اصیل (ص ۴۷ / پایه ۴)
- آریایی‌ها سه گروه بودند: مادها، پارس‌ها و پارت‌ها (ص ۴۷ / پایه ۴)
- ترکان مردمی بودند که در نواحی شمال شرقی ایران زندگی می‌کردند. آنان پس از مدتی موفق شدند سلسله‌های غزنویان، سلجوقیان و خوارزمشاهیان را تشکیل دهند (ص ۱۰۲ / پایه ۵)

معرفی میراث فرهنگی

در خصوص آثار باستانی مفاهیم زیر موردتوجه قرار گرفته است: منطقه تپه تاریخی هگمتانه، موزه هگمتانه، گنج‌نامه، مقبره کورش، تخت جمشید، سکه هخامنشی، ظرف طلایی هخامنشی، مجسمه مرد پارتی، طاق‌بستان، آتشکده و سنگ نبشته بیستون، برج طغرل، مسجد جامع رشتخوار، مسجد جامع ساوه، مسجد جامع نطنز، مسجد گوهرشاد، مسجد شیخ لطف‌الله، مسجد امام، بقایای کاروانسرا، کاروانسرای شرف، کاخ عالی‌قاپو، ظروف سفالی، سکه، مجسمه، بند امیر، میدان نقش‌جهان و گنبد چمستان.

سه اثر (منطقه تپه تاریخی هگمتانه، موزه هگمتانه و گنج‌نامه) جزو آثار باستانی در شهر همدان مطرح شدند. مقبره کورش، تخت جمشید، سکه هخامنشی، ظرف طلایی هخامنشی جزو آثار باستانی در شهر شیراز معرفی شدند و مجسمه مرد پارتی که در موزه ایران باستان نگهداری می‌شود متعلق به بزرگ‌زاده اشکانی و سردار مشهور پارت‌ها، سورنا است که در واقع جزو آثار باستانی به‌دست‌آمده در روستای شمی شهر ایذه در استان خوزستان می‌باشد (در کتاب مطالعات اجتماعی در زمینه‌ی اکتشاف مجسمه مرد پارتی سخنی به میان نیامده است). طاق‌بستان، آتشکده و سنگ نبشته بیستون جزو آثار باستانی شهر کرمانشاه معرفی شده است.

در مورد جلوه‌های تمدنی می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: ظروف سفالی کشف‌شده از آثار دوره طاهریان در نیشابور (خراسان رضوی)، مجسمه یعقوب لیث صفاری، زابل (سیستان و بلوچستان)، بند امیر در فارس که به دستور عضدالدوله (آل بویه) ساخته شد (استان فارس) و گنبد چمستان در مازنداران، ساری از آثار دوره‌ی علویان (استان مازنداران) از نمادهای فرهنگ و تمدن ایرانی در دوره حکومت‌های اسلامی (طاهریان، سامانیان، صفاریان، آل بویه و علویان) محسوب می‌شود.

برج طغرل در شهر (ری)، مسجد جامع رشتخوار، استان خراسان رضوی به‌جای مانده از دوره خوارزمشاهیان، مسجد جامع ساوه و بقایای کاروانسرا رباط قره عشق، در خراسان شمالی به‌عنوان آثار تاریخی در دوره حکومت ترکان قلمداد می‌شود.

مسجد جامع نطنز، مسجد گوهرشاد در مشهد، کاروانسرای شرف در نزدیکی سرخس- استان خراسان رضوی و سکه‌های طلا در دوره ایلخانان به‌عنوان آثار تاریخی در دوره مغول (ایلخانان و تیموریان) محسوب می‌شود.

میدان نقش‌جهان به‌فرمان شاه‌عباس صفوی در مرکز شهر اصفهان ساخته‌شده و در آن زمان از بزرگ‌ترین میدان‌های جهان بوده است. مسجد شیخ لطف‌الله و مسجد امام (مسجد جامع عباسی) و کاخ عالی‌قاپو از آثار تاریخی شهر اصفهان است.

در تمامی نقاط ایران و گوشه و کنار آن اماکن تاریخی و باستانی زیادی وجود دارد ولی مادامی‌که از سنت‌گزینش در انتخاب محتوا پیروی می‌شود، این اماکن نمی‌تواند در لابه‌لای صفحات کتاب‌ها معرفی شود. اغلب شهرها و استان‌های کشور دارای هویت تاریخی و باستانی هستند که از آن‌ها سخنی به میان نیامده است.

مقوله میراث فرهنگی با عنوان «بعد میراث فرهنگی» در پژوهش علی پور و علی پور (۱۳۹۵)؛ و «میراث فرهنگی اقوام مختلف» در پژوهش مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) نیز مورد بررسی قرار گرفته است. فینبرگ (۱۹۹۶) نیز بیان می‌کند که به دانش آموزان متعلق به اقلیت‌های محروم از مزایای اقتصادی و اجتماعی باید کمک کرد تا مباحث و افتخارشان را نسبت به میراث فرهنگی خود توسعه دهند.

• گزیده‌هایی از این آثار در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی به‌قرار ذیل است:

- وقتی به گنج نامه رسیدند، نوشته‌هایی به خط میخی روی سنگ‌های کوه دیدند (ص ۵۰/پایه ۴)
- مقبره کوروش (تصویر ص ۵۱/پایه ۴)
- برج طغرل در شهر ری (تصویر ص ۱۰۳/پایه ۵)
- مسجد امام چهار ایوان در چهار جهت جغرافیایی دارد (ص ۶۱/پایه ۶)

معرفی مشاهیر

مشاهیر ادبی که در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی معرفی شده‌اند عبارت‌اند از: رودکی، فردوسی، عطار نیشابوری، مولوی، سعدی، حافظ و خیام. به عبارتی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران، این افراد به‌عنوان مشاهیر ادبی مورد توجه قرار گرفتند. مشاهیر علمی شامل: معرفی ابوعلی سینا، خواجه نظام الملک، خواجه رشید الدین فضل الله همدانی، خواجه نصیرالدین توسی، اسماعیل جزری، زکریای رازی، جابر بن حیان، خوارزمی، و ابوریحان بیرونی.

مشاهیر سیاسی که معرفی شده‌اند عبارت‌اند از: دیاکو، کوروش، داریوش، آریوبرزن، مهرداد دوم، سورنا، سلطان محمود غزنوی، طغرل، سلطان محمد خوارزمشاه، میرزا تقی‌خان فراهانی، میرزا کوچک خان، رئیس‌علی دلواری، محمد مصدق، آیت‌الله کاشانی، حسن مدرس، شیخ محمد خیابانی، و امام خمینی (ره).

این‌ها نمونه‌هایی از مشاهیر ادبی، علمی و سیاسی هستند که در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی به آن‌ها اشاره شده است. البته مشاهیر علمی و ادبی که معرفی شده‌اند بیشتر شخصیت‌های ملی هستند و از مشاهیر دوران معاصر سخنی به میان نیامده است. همچنین از

مشاهیر اقوام دیگر که تعداد آن‌ها نیز کم نیست، سخنی به میان نیامده است. در باب شخصیت‌های سیاسی نیز از زمان باستان تاکنون نه تنها به صورت رضایت‌بخشی توضیح مبسوطی ارائه نشده است بلکه برخی از این شخصیت‌ها بدون نام و نشان در قالب یک تصویر یا یک مجسمه معرفی شده‌اند. در طول تاریخ و به روایت تاریخ، اقوام ایرانی در دفاع و حراست از مرزهای کشور و حفظ تمامیت ارضی نقش تام و تمامی داشته و دارند ولی در این خصوص اشاره‌ای به دلاور مردی‌ها و رشادت‌های رجال سیاسی آن‌ها نشده است.

این مقوله در پژوهش‌ها و اسناد بالادستی نیز به نوعی مورد توجه قرار گرفته است، به عنوان مثال در عباراتی همچون: توجه کتاب به ادبیات اقوام مختلف و بومی (قانون اساسی، اصل ۱۵؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبه ۶۴۴، ۴۵۹، ۲۸۸؛ برنامه پنجم توسعه، ماده ۱۹ (بابلی بهمئی، یارمحمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲)؛ شعر و موسیقی خرده‌فرهنگ‌ها؛ معرفی مشاهیر، شعرا، نویسندگان و هنرمندان خرده‌فرهنگ‌ها (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی (۱۳۹۵)).

- گزیده‌هایی از معرفی مشاهیر ادبی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی:
 - رودکی شاعر معروف دوره سامانیان بود (ص ۱۰۱/پایه ۵)
 - گزیده‌هایی از مشاهیر علمی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی:
 - ابوعلی سینا، دانشمند بزرگ ایرانی وزیر یکی از شاهزادگان آل بویه بود (ص ۱۰۱/پایه ۵)
 - جابر بن حیان ده‌ها کتاب در شیمی نوشته است و شهرت جهانی دارد (ص ۴۹/پایه ۶)
 - گزیده‌هایی از مشاهیر سیاسی در کتاب‌های مطالعات اجتماعی:
 - مادها به رهبری دیاکو حکومت ماد را به وجود آوردند (ص ۴۷/پایه ۴)
 - کوروش مردی از قوم پارس بود، او پس از جنگ‌های فراوان با مادها آن‌ها را شکست داد و حکومت قدرتمند هخامنشیان را به وجود آورد (ص ۵۱/پایه ۴)
 - میرزا تقی‌خان فراهانی مشهور به امیرکبیر در روستایی در آراک به دنیا آمد (ص ۱۱۲/پایه ۶)
 - یونس معروف به میرزا کوچک خان در رشت دیده به جهان گشود (ص ۱۱۳/پایه ۶)
 - رئیس علی دلواری در اطراف شهر بوشهر چشم به جهان گشود (ص ۱۱۳/پایه ۶)

انعکاس سبک پوشش اقوام

در دوران باستان در لباس مردمان دوره‌های مختلف تنوع و تفاوت وجود دارد. در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی، پوشش ایرانیان در دوره‌های مختلف، همچون لباس مردان هخامنشی، پیراهن زنان و لباس مردان در دوره اشکانی، کلاه نادری در دوره افشاریه (که در اینجا تصویر کلاه به‌درستی ترسیم نشده است)؛ لباس مردان در دوره صفویه و لباس زنان در دوره قاجار بدون هیچ‌گونه توضیحی فقط به تصویر کشیده شده است. همچنین در خصوص فرهنگ‌های کنونی ایران، تصاویری از لباس مردمان قوم عرب، کرد، زنان قاسم‌آبادی، لباس محلی مردم ترکمن و بلوچ نمایش داده شده است.

تاریخ پوشاک به‌طور کلی بخشی از تاریخ تمدن و فرهنگ انسان است. آنچه امروزه بین اندیشمندان مردم‌شناس و جامعه‌شناس از اهمیت شایان برخوردار است، توجه به پیام‌ها و راز و رمزهای موجود در انواع پوشاک در ادوار متفاوت و در میان ملل گوناگون است. این پیام خود از باورها، آداب و سنن و خاستگاه قومی این ملت‌ها برخاسته که یا به‌وضوح بیانگر یکی از اصول است و یا با زبان نمادین منظور خاصی را القاء می‌کند (دهقانی اشکذری و رحیمی زارچی، ۱۳۹۰). گروه‌های مختلف انسانی که در مناطق مختلف ایران زندگی می‌کنند و هرکدام دارای ویژگی‌های قومی برجسته‌ای هستند و تحت عوامل گوناگون از جمله اکولوژیکی منطقه قرار دارند، تن‌پوش ویژه‌ای به تن دارند که در همان نگاه نخست، قومیت، حوزه زندگی، زبان و سایر مشخصات فرهنگی و حتی مذهب و اشتغال اصلی زندگی آنان را در ذهن بیننده تداعی می‌کند. در کتاب‌های درسی، پوشش اقوام به‌درستی معرفی نشده است. نمونه‌هایی از لباس‌های مردمان ایران باستان به تصویر کشیده شده و در خصوص لباس اقوام و مناطق مختلف کشور فقط در حد تصویر اشاره‌ای جزئی شده و به ذکر معرفی اجزاء پوششی هر قوم اشاره‌ای نشده است. در خصوص معرفی پوشش در ادوار مختلف تاریخی و از دوران باستان تاکنون (مادها، هخامنشیان، اشکانیان، ساسانیان، سلجوقیان، تیموریان، صفویان، قاجاریه، و پهلوی) به ذکر نمونه‌ای از لباس‌ها از دوره هخامنشیان به بعد اشاره شده است؛ در صورتی که بر پایه پذیرفته‌شده‌ترین نظریه‌های کنونی، آریایی‌هایی که به فلات ایران آمدند، به سه دسته اصلی تقسیم شدند: مادها، پارس‌ها و پارت‌ها. مادها نخستین دودمان ایرانی را در ایران تشکیل دادند.

دولت ماد را می‌توان پیشاهنگ دولت آریایی و دولت بزرگ هخامنشی دانست. کتاب پوشاک باستانی ایرانیان درباره پوشش زنان در دوران مادها با تکیه بر نقوش برجسته بر جامانده می‌گوید که پوشاک زنان آن دوران از دید شکل با پوشاک مردان یکسان است در ادامه درباره‌ی آن نقوش چنین می‌نویسد: مرد و زن به واسطه اختلافی که میان پوشش سرشان وجود دارد، از هم تمیز داده می‌شوند (دهقانی اشکذری و رحیمی زارچی، ۱۳۹۰). معرفی پوشش اقوام و گروه‌های مختلف چه در دوران باستان و چه در دوران کنونی به شیوه‌ای علمی و سازمان‌یافته می‌تواند اطلاعات ارزشمندی در باب این مقوله به دانش آموزان ارائه کند تا دانش آموزان بتواند به ادراک فرهنگی در خصوص نوع پوشش‌های قومی مختلف برسند.

مقوله انعکاس سبک پوشش اقوام در تحقیقات پژوهشگرانی دیگر با عناوینی مشابه به‌کاربرده شده است که می‌توان به «بعد پوشش و لباس خرده‌فرهنگ‌ها» (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی (۱۳۹۵)؛ «بعد پوشش» (علی پور و علی پور، ۱۳۹۵) و «پوشش‌های قومی و محلی اقوام» (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۳) اشاره کرد.

- گزیده‌هایی از سبک پوشش اقوام در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی
- در کشور پهناور ما اقوام مختلفی مانند فارس، ترک، لر، گیلک، کرد، بلوچ و ... زندگی می‌کنند. هر یک از این اقوام لباس‌های مخصوص به خود دارند (ص ۸۰/پایه ۶)
- لباس مردان در دوره‌ی هخامنشی (تصویر ص ۸۱/پایه ۶)
- لباس مردان در دوره صفویه (تصویر ص ۸۱/پایه ۶)
- لباس مرد کرد (تصویر ص ۷۹/پایه ۶)
- لباس مرد بلوچ (تصویر ص ۸۰/پایه ۶)

معرفی و توجه به زبان‌های اقوام ایرانی

در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی فقط اشاره‌ای کوتاه به زبان ایرانیان باستان شده است و در دوره کنونی فقط زبان فارسی به‌عنوان زبان مسلط، مطرح شده است. در ایران زبان‌های مختلفی همچون کردی، ترکی، ترکمنی، بلوچی، عربی و ... وجود دارد که مورد بی‌توجهی قرار گرفتند. همچنین در این سرزمین، ایرانیان به گویش‌های مختلف سخن می‌گویند که هیچ اشاره‌ای به آن‌ها نشده است.

زبان پارسی باستان، زبان ایلامی و زبان بابلی از زبان‌های مورد استفاده در دوران باستان؛ دوران هخامنشیان ذکر شده است و زبان فارسی از زمان ورود اسلام به ایران تاکنون مورد توجه قرار گرفته است.

بررسی تاریخی ایران حاکی از آن است که، پیش از استقرار مادی و پارسی‌ها در هزاره اول پیش از میلاد، یعنی حدود سه هزار سال پیش، اقوام دیگری چون ایلامیان (عیلامیان)، کاسی‌ها، لولوبی‌ها و کویت‌ها زندگی می‌کرده‌اند که اکنون زبان و دین آن‌ها از بین رفته، و زبان‌ها و ادیان دیگری جایگزین آن‌ها شده‌اند. تمام زبان‌ها، گویش‌ها و ادیان کنونی در ایران از جاهای دیگر و به وسیله اقوام مختلف به این سرزمین آورده شده‌اند. همه زبان‌ها و گویش‌های کنونی متعلق به سه خانواده زبانی آریایی، سامی و اورال-آلتای (ترکی - مغولی) می‌باشند (امان‌اللهی بهاروند، ۱۳۸۰).

جدول شماره ۳. خانواده‌های زبانی در ایران

ردیف	خانواده زبانی	تاریخ ورود	زبان و گویش کنونی
۱	آریایی	سه هزار سال پیش	فارسی، لری، لاری، بلوچی، گیلکی، مازندرانی، ارمنی، بهدینی (دری)، طالشی، کردی، لکی، براهویی، تاتی، شهمیرزادی و ده‌ها گویش دیگر
۲	سامی	۲۵۰۰ سال به بعد بیشتر از ۱۴۰۰ سال پیش	عبری، نیاندایی، آسوری، عربی
۳	اورال-آلتای	۹۰۰ سال پیش	ترکی آذری، خلیجی، ترکمنی

برای اینکه عاملی فرهنگی همچون زبان به یک عنصر ناسازگار تبدیل نشود، نباید با آن برخورد قهرآمیزی کرد: چراکه زبان فارسی از سوی زبان‌های قومی، مورد تهدید قرار نگرفته است. ضرورت دارد برای تحکیم هر چه بیشتر وحدت ملی، به ظرفیت‌های زبان‌های قومی نیز توجه شود. در عصر جدید، تلاش عمده بر این بوده که زبان ملی گسترش یابد، اما به این نتیجه نیز رسیده‌اند که ضروری است زبان‌های قومی و گویش‌های مختلف، و در مواردی چند زبانی

نیز پذیرفته شود؛ بنابراین هویت ملی را منحصر به زبان کردن در یک کشور چندزبانه، امر معقولی به نظر نمی‌رسد (رضاپورقوشچی و نادری، ۱۳۹۳).

جلال آل‌احمد (۱۳۵۷) در کتاب «در خدمت و خیانت روشنفکران» می‌گوید: با توجه به اینکه ملیت‌های چندزبانه در روزگار ما اندک نیستند و نیز با توجه به این‌که در ایجاد و وحدت ملی مردم یک ناحیه‌ی جغرافیایی، عوامل مذهب، تاریخ، آداب، شرایط اقلیت‌ها و بسیاری عوامل دیگر نیز مطرح است، به هر صورت، وحشتی نیست که اگر مردم آذربایجان را در به کار بردن ترکی آزاد و مختار بگذاریم (۱۳۳).

در قرآن کریم در سوره روم آیه ۲۲ به اختلافات زبانی افراد بشریت اشاره شده است «و من آیاته خلق السماوات و الارض و اختلاف السننکم و اللوانکم ان فی ذلک لآیات للعالمین» (روم/۲۲).

«و از نشانه‌های او آفرینش آسمان‌ها و زمین و اختلاف زبان‌های شما و رنگ‌های شماست. قطعاً در این (امر) برای دانشوران نشانه‌هایی است».

وفایی و سبحانی نژاد (۱۳۹۴) مؤلفه‌هایی همچون «احترام به‌حق حفظ زبان قومی برای اقلیت‌ها در محتوای کتاب‌های درسی»؛ «توجه به آموزش زبان‌های قومی و محلی در محتوای کتاب‌های درسی» را به‌عنوان مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی مطرح نمودند؛ رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی (۱۳۹۵) بر «بهره گرفتن از ضرب‌المثل‌های رایج، به‌جا و مناسب از اقوام گوناگون»؛ توجه به زبان و گویش‌های محلی و قومی» تأکید نموده‌اند؛ علی پور و علی پور (۱۳۹۵) بر «بعد زبان» تأکید کرده و حمیدی زاده (۱۳۹۲) نیز بر «زبان» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی آموزش چند فرهنگی تأکید کرده است. همچنین قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران در اصل ۱۵؛ سند فلسفه تربیت رسمی و عمومی، اصل تنوع و کثرت؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبه ۶۴۴، ۴۵۹، ۲۸۸، برنامه پنجم توسعه، ماده ۱۹ بر «توجه کتاب به زبان محلی و قومی» اشاره داشته (بابلی بهمنی، یارمحمدیان و یوزباشی (۱۳۹۲)؛ و مصوبه ۶۴۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ برنامه پنجم توسعه ماده ۱۱ بر «انعکاس گویش‌های محلی در کتاب» تأکید کرده است (بابلی بهمنی، یارمحمدیان و یوزباشی (۱۳۹۲)؛ و مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی پدیده دوزبانگی یا چندزبانگی را مطرح نمودند.

- در ادامه به گزیده‌هایی از معرفی زبان‌ها در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی اشاره می‌شود:
- سنگ نبشته‌ها از آثار دوره هخامنشیان هستند و به سه زبان پارسی باستان، ایلامی و بابلی نوشته شده‌اند (ص ۵۰/پایه ۴)
- برخی حکومت‌های ایرانی مانند سامانیان و صفاریان، به زبان فارسی اهمیت زیادی می‌دادند و شاعران و دانشمندان را تشویق می‌کردند (ص ۱۰۱/پایه ۵)
- دو دوره حکومت‌های ترک‌تبار به‌ویژه سلجوقیان زبان و ادب فارسی مورد توجه قرار گرفت و در قلمرو پهنای آن رواج یافت. از جمله مقرر شد که نامه‌ها و فرمان‌های حکومتی به زبان فارسی نوشته شوند (ص ۱۰۳/پایه ۵).

تکثرگرایی دینی و مذهبی

دین زرتشت دین ایرانیان زمان باستان بوده است و از زمان ورود اسلام به ایران، دین مردم ایران در اثر حملات مکرر عرب‌ها به ایران، به اسلام تغییر پیدا کرد. در بین حکومت‌های اولیه اسلامی (طاهریان، سامانیان، صفاریان، آل‌بویه و علویان) حکومت آل‌بویه و علویان پیرو مذهب شیعه بودند. در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی در باب مذاهب اسلامی همچون اهل سنت و مذاهب سایر اقلیت‌های دینی موجود در ایران سخنی به میان نیامده است.

خوبروی پاک (۱۳۸۰) بیان می‌دارد دولت‌ها در برابر تنوع دینی رهیافت‌های گوناگونی داشته‌اند. برخی کشورها تنوع دینی را امری طبیعی قلمداد کرده و حقوق شهروندان را از هر دین و مذهبی که باشند محترم می‌شمارند و در آن کشورها با پیروان ادیان و مذاهب با گذشت و رواداری برخورد می‌کنند (به نقل از صالحی امیری، ۱۳۸۹). نهاد آموزش و پرورش قدرتمند، نهادی است که تفاوت‌ها را در مرکز توجه خود قرار دهد و به آن به‌عنوان نقطه قوت نگاه کند و نوع نگاه خود را از تک‌انگارانه به هم‌تک‌انگارانه تغییر دهد، چراکه اولین مهارت برای بقاء در یک دنیای چند فرهنگی در وهله نخست، درک و فهم ارزش‌ها خودی و بومی و سپس شناخت ارزش‌های فرهنگی افرادی است که شخص با آن‌ها در ارتباط است.

مقوله تکثرگرایی دینی و مذهبی در پژوهش‌ها و اسناد بالادستی با عناوین مختلفی بکار رفته و مورد توجه قرار گرفته است که می‌توان به موارد زیر اشاره کرد: کمک به درک و احترام به

ادیان و مذاهب گوناگون در محتوای کتاب‌های درسی؛ آشنایی کلی با آموزه‌های ادیان و مذاهب توحیدی در محتوای کتاب‌های درسی؛ کمک به اطلاع از مکان جغرافیایی زندگی پیروان ادیان و مذاهب مختلف در محتوای کتاب‌های درسی (وفایی و سبحانی نژاد، ۱۳۹۴)؛ پرداختن به حقوق اقلیت‌های دینی و قومی (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵)؛ احترام به مذاهب مختلف (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۳)؛ انعکاس مذاهب دیگر و احترام به آن‌ها در کتاب درسی (قانون اساسی، اصول ۱۲ و ۱۳ و ۱۴ و ۲۳؛ سند فلسفه تربیت عمومی و رسمی، اصل وحدت‌گرایی (بابلی بهمنی، یارمحمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲)؛ تنوع دینی و مذهبی (اسگندریور، ۱۳۹۲)؛ انعکاس آزادی پیروان مذاهب دیگر در انجام مراسم دینی و تدریس دروس متناسب با مذهب (قانون اساسی، اصول ۱۲ و ۱۳ و ۲۶؛ شورای فرهنگی مصوبه ۲۰۱ و ۲۱۹ و ۲۱۰ (بابلی بهمنی، یارمحمدیان و یوزباشی ۱۳۹۲)

• در ادامه گزیده‌هایی از تکثرگرایی دینی و مذهبی در متون کتب مطالعات اجتماعی ارائه می‌شود:

- در ایران باستان بیشتر مردم پیرو دین زرتشت بودند (ص ۶۱/پایه ۴)

- علویان و آل‌بویه پیرو مذهب شیعه بودند (ص ۹۹/پایه ۵)

در مجموع از تحلیل کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی، جمعاً هفت مقوله حاصل شد. این هفت مقوله همراه با مفاهیم و زیر مقوله‌های آن‌ها در جدول شماره ۴ نمایش داده شده است.

جدول شماره ۴. مفاهیم، زیر مقوله‌ها و مقوله‌های استخراج شده در کتاب‌های درسی مطالعات

اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران (۱۳۹۵)

ردیف	مفاهیم	زیر مقوله	مقوله
۱	غذاهای محلی	غذاهای محلی	معرفی فرهنگ‌های مختلف
	سوغاتی محلی	اقوام سوغاتی‌های محلی اقوام	
	چشم‌انداز گردشگری، منطقه‌گرایی (۲ بار)	موقعیت جغرافیایی	
۲	مقر مادها، مقرر پارس‌ها، مقرر پارت‌ها، بعد جغرافیایی	خاستگاه نژادی و جغرافیایی	تاریخ و هویت اقوام

ادامه جدول شماره ۴. مفاهیم، زیر مقوله‌ها و مقوله‌های استخراج‌شده در کتاب‌های درسی

مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران (۱۳۹۵)

ردیف	مفاهیم	زیر مقوله	مقوله
۳	منطقه تپه تاریخی هگمتانه، موزه هگمتانه، گنج‌نامه، مقبره کورش، تخت جمشید، سکه هخامنشی، ظرف طلایی هخامنشی، مجسمه مرد پارتی، طاق‌بستان، آتشکده، سنگ نبشته بیستون	آثار باستانی	معرفی میراث فرهنگی
	ظروف سفالی، مجسمه یعقوب لیث صفاری، بند امیر، گنبد چمستان	جلوه‌های تمدنی	
	برج طغرل، مسجد جامع رشتخوار، مسجد جامع ساوه، مسجد جامع نطنز، مسجد گوهرشاد، مسجد شیخ لطف‌الله، مسجد امام، بقایای کاروانسرا، کاروانسرای شرف، کاخ عالی‌قاپو	آثار تاریخی	
۴	رودکی، فردوسی، عطار نیشابوری، مولوی، سعدی، حافظ، خیام	مشاهیر ادبی	معرفی مشاهیر
	ابوعلی سینا، خواجه نظام الملک، خواجه رشیدالدین فضل‌الله همدانی، خواجه‌نصیرالدین توسی، اسماعیل جزری، معرفی زکریای رازی، جابر بن حیان، خوارزمی، ابوریحان بیرونی	مشاهیر علمی	
	دیاکو، کوروش، داریوش، آریوبرزن، مهرداد دوم، سورنا، سلطان محمود غزنوی، طغرل، سلطان محمد خوارزمشاه، میرزا تقی‌خان فراهانی، میرزا کوچک خان، رئیس‌علی دلواری، محمد مصدق، آیت‌الله کاشانی، حسن مدرس، شیخ محمد خیابانی، امام خمینی (ره)	مشاهیر سیاسی	
۵	لباس مردان هخامنشی، پیراهن زنان و لباس مردان در دوره اشکانی، کلاه نادری در دوره افشاریه، لباس مردان در دوره صفویه، لباس زنان در دوره قاجار	معرفی پوشش در دوران باستان	انعکاس سبک پوشش اقوام
	لباس مرد عرب، لباس مرد کرد، لباس زنان قاسم‌آبادی، لباس مرد ترکمن، لباس مرد بلوچ	معرفی پوشش در دوران کنونی	
۶	زبان پارسی باستان، زبان ایلامی، زبان بابلی، زبان فارسی	هویت زبانی	معرفی و توجه به زبان‌های اقوام ایرانی
۷	معرفی دین زرتشت، معرفی دین اسلام	تکثر دینی	تکثرگرایی دینی و مذهبی

بحث و نتیجه‌گیری

تنوع و تکثر فرهنگی، نژادی، قومی، دینی و زبانی یکی از بارزترین ابعاد و مشخصه‌های غالب جوامع بشری امروز است که به موازات فرصت‌ها و ظرفیت‌هایی که طبعاً برای هر جامعه‌ای ایفا می‌کند، می‌تواند در صورت بی‌توجهی و مغفول ماندن بستر ساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی گردد (خسروی، ۱۳۸۷). جامعه ایران نیز با تنوع اقلیم و اختلاط نژادی و قومی شرایط خاصی را پیش روی سیاست‌مداران و برنامه‌ریزان قرار داده است به این معنا که جامعه امروز ایران با برخورداری از بسیاری از ویژگی‌های چند فرهنگی نیازمند نوعی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است که این تنوع و تکثر را در عرصه‌های مختلف به رسمیت شناخته و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم نماید. بدیهی است این بستر سازی نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن است (امینی، ۱۳۹۱). در نظام‌های آموزشی متمرکز همچون ایران، کتاب‌های درسی از اهمیت زیادی برخوردارند و تقریباً عوامل آموزشی بر اساس محتوای آن تعیین و اجرا می‌گردد و کتاب‌های درسی به خاطر اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط‌مشی‌های آموزشی دارند کانون توجه بسیاری از دست در کاران آموزش و پرورش است (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). دریدا بیان می‌کند برنامه درسی باید شامل مباحثی باشد که آگاهی فرهنگی، تاریخی، سیاسی، بوم‌شناختی و زیبایی‌شناختی را افزایش دهد و به‌گونه‌ای باشد که بتواند بر اساس مفاهیم و فرض‌های اساسی برخی از رشته‌های علمی دائم تغییر کند. لذا این برنامه باید از حالت متمرکز خارج شود و منعطف و سازگار و مشارکتی باشد. دریدا نیز طرفدار برنامه درسی است که بر کثرت‌گرایی فرهنگی و برابری تأکید می‌کند. برنامه‌ای که به تفاوت‌های فردی افراد و به تفاوت‌های فرهنگی آن‌ها توجه داشته باشد و از تحمیل فرهنگ خاص مسلط بپرهیزد و درعین حال فرصت‌های برابر آموزشی را صرف‌نظر از طبقه اجتماعی و اقتصادی برای همه فراگیران در نظر بگیرد. چنین برنامه‌ای نمی‌تواند توسط گروه خاصی تدوین گردد و به‌صورت برنامه‌ای لازم‌الاجرا و به‌طور یکنواخت در همه مدارس اجرا گردد. برنامه درسی نباید در چارچوب متن‌ها، روش‌ها، تجربیات از پیش تعیین‌شده و قطعی محدود شود؛ باید به محصلان اجازه داد بر اساس تجارب خود محتواها را درک و برنامه‌ریزی کنند (ابراهیم، بهشتی و کشاورز، ۱۳۸۹).

در این پژوهش هفت مقوله استخراج شد که در تمامی مقوله‌ها می‌توان گفت توجه ضعیفی به بحث تنوع فرهنگی، قومی، زبانی و دینی و در مجموع آموزش چند فرهنگی شده است. در محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی به معرفی قوم آریایی و خاستگاه قومی آن‌ها در قالب سه قوم ماد، پارس و پارت پرداخته شده است و به صورت آشکار بیشتر قوم پارس موردستایش قرار گرفته است. نکته قابل توجه در اینجا این است که اکنون در کشور ایران اقوام مختلفی در ایران سکنی گزیدند که در داخل مرزهای ایرانی زیست می‌کنند و نمی‌توان به خاطر اینکه از نژاد آریایی نیستند آن‌ها را نادیده گرفت. در هزاره جدید برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزشی اقدامات منطقی و قابل قبولی در برخورد و معرفی اقوام مختلف ایرانی و ساکن در ایران لازم است صورت گیرد. سیاست مرز کشیدن و ترسیم دیوار بین اقوام ایرانی جوابگوی واقعیت‌های کنونی جامعه چند فرهنگی ایران نیست پس بهتر است پذیرای حقیقت بوده و اقدامات مناسب در جهت توانمند شدن دانش آموزان در جهت افزایش آگاهی‌های چند فرهنگی آن‌ها صورت گیرد. از طرف دیگر ترسیم موقعیت جغرافیایی اقوام ایرانی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی می‌تواند در بازشناسی جایگاه جغرافیایی اقوام ایرانی به دانش آموزان کمک‌کننده باشد. در بین شهرهای مختلف ایران تنها موقعیت جغرافیایی چهار شهر همدان، شیراز، کرمانشاه و اصفهان مدنظر قرار گرفته است. به شیوه‌ای مناسب می‌توان مابقی شهرهای مختلف ایران که اقوام مختلف در آن‌ها ساکن هستند را به دانش آموزان معرفی کرد تا در این زمینه اطلاعات جغرافیایی آن‌ها افزایش یابد. نکته‌ای که در اینجا حائز اهمیت است این است که در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی با دقت تمام همسایگانی همچون (پاکستان، افغانستان، عراق و ...) به صورت کامل معرفی شده‌اند ولی از معرفی اقوام ایرانی چشم‌پوشی شده است! شاید بهتر آن بود که ما ابتدا اقوام مختلف را به دانش آموزان می‌شناسانیم و سپس به معرفی همسایگان می‌پردازیم!

در سرزمین پهناور ایران آثار باستانی و تاریخی و جلوه‌های تمدنی زیادی را می‌توان موردنظر قرارداد ولی در متن کتاب‌های درسی چندان توجهی نشده و بیشتر بر جلوه‌های تمدنی که صبغه‌ی مذهبی دارند تأکید شده است.

مشاهیری که در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی معرفی شده، چه در حوزه ادبی و چه در حوزه علمی به‌عنوان مشاهیر ملی از آن‌ها یاد می‌شود و به‌عنوان یکی از نمادهای هویت ملی

مدنظر قرار می‌گیرند اما هیچ‌گونه اشاره‌ای به مشاهیر فرهنگ‌های ایرانی نشده است و کتاب‌های درسی در این زمینه سیاست سکوت را پیشه کرده‌اند.

شخصیت‌هایی در تاریخ ایران به‌عنوان مشاهیر سیاسی معرفی شدند که برخی از این شخصیت‌ها، شخصیت‌های سیاسی ایران در زمان باستان هستند و برخی نیز زمان معاصر؛ اما معرفی این شخصیت‌ها بیشتر در قالب تصویر بدون شرح بوده است. شخصیت‌های نافذ بسیاری از فرهنگ‌های مختل ایرانی و ساکن در ایران در سرنوشت کشور ایران نقش و تأثیر داشتند و نباید مورد بی‌مهری قرار بگیرند. سیاست حذف و سوگیری محتوایی تنها باعث برهنه ساختن ذهن دانش‌آموزان از داشته‌هایشان می‌شود.

پوشش اقوام ایرانی بیشتر در قالب تصویر به نمونه‌هایی از پوشش ایرانیان در دوران باستان البته نه به‌صورت مبسوط و کامل بلکه بسیار جزئی اشاره‌شده و در خصوص اقوام مختلف ایرانی نیز نمونه‌هایی از لباس‌های قومی و محلی در قالب تصویر معرفی شده است. همچنین با توجه به اینکه اقوام مختلف ایرانی دارای زبان‌ها و گویش‌های متفاوت هستند مورد بی‌توجهی قرار گرفته‌اند و این خود می‌تواند زمینه نابودی زبان به‌عنوان یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های فرهنگ را فراهم آورد. مشکل زبان در ایران یک مشکل سیاسی است و حل آن منوط به تصمیم‌گیری‌های سیاسی حکومتگران برای گسترش سیستم آموزشی حول محور آموزش به زبان مادری است در غیر این صورت تقابل فرهنگی ایجاد خواهد کرد. نکته شایان‌ذکر این است که ایران همچون ترکیه بر مبنای ناسیونالیسم ترکی بنا نشده است تا مجبور به نفی کردها شود. ترک‌ها (آذری‌ها) نیز ریشه زبانی خود را جدا از فارسی نمی‌دانند. هر ایرانی وجود و حضور گویش‌ها و سنت‌های مختلف فرهنگی در کشور را یک امتیاز برای کشور می‌شمارد. مسلماً هر کشوری دارای یک‌زبان رسمی برای ارتباط رسمی واداری است که در ایران زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی معرفی شده است (نوربخش، ۱۳۸۶) اما هرکدام از اقوام ایرانی زبان مختص به خود را دارند و برای حفظ فرهنگ و مؤلفه‌های فرهنگی معرفی و موردتوجه قرار دادن آن‌ها خالی از لطف نیست.

در رابطه با تکثرگرایی دینی و مذهبی نیز می‌توان گفت کتاب‌های مطالعات اجتماعی به معرفی دو دین زرتشت و اسلام پرداخته است. دین زرتشت دین ایرانیان در زمان باستان و دین

اسلام نیز دین کنونی مردم ایران است. منتهی در رابطه با مذاهب مختلف در ایران سخنی به میان نیامده است و همچنین هیچ اشاره‌ای به سایر اقلیت‌های مذهبی در ایران نشده است.

دولت‌ها در برخورد با تنوع فرهنگی موجود در جامعه دو سیاست را پیش رودارند. یکی سیاست همسان‌سازی فرهنگی که مبتنی بر حذف تفاوت‌های فرهنگی، قومی و زبانی و تلاش در جهت یکدست نمودن جامعه است و دیگری سیاست چند فرهنگی که بر ارج نهادن به تفاوت‌ها و پذیرش تکثر فرهنگی در یک جامعه اشاره دارد. به‌زعم تقی‌لو (۱۳۸۶) سابقه اجرای سیاست چند فرهنگی در کشورهایی همچون سوئیس، کانادا و استرالیا و ایالات متحده به‌عنوان کشورهایی توسعه‌یافته و در کشورهایی همچون هند به‌مثابه‌ی جامعه‌ای در حال توسعه، نشان از موفقیت نسبی این سیاست‌ها در برآوردن مطلوبات گروه‌های قومی - فرهنگی و حکومت‌ها به‌صورت هم‌زمان داشته است. چنان‌که اجرای سیاست چند فرهنگی در کشور کانادا که اساساً ناظر بر اقلیت‌های فرانسوی‌زبان کبک بوده است، از سال ۱۹۷۰ به بعد تا میزان زیادی از شدت حس و آگرایی کاسته و به تقویت تعلق ملی انجامیده است. سیاست چند فرهنگی در این زمینه بر مبنای تعریفی کثرت‌گرایانه از هویت شهروندی ملی کانادایی پیش برده شده و با بسترسازی قانونی و نهادی حفظ تفاوت‌های فرهنگی و زبانی که به‌وسیله دولت تضمین می‌شود، مبنایی برای تقویت حس همگرایی در جامعه کانادا بوده است. سیاست چند فرهنگی در آمریکا، بر مبنای اجرای سیاست‌های اقدام مثبت در جهت حمایت از اقلیت‌ها، زنان و گروه‌های حاشیه‌ای عمل کرده است. در جامعه استرالیا نیز سیاست چند فرهنگی دارای سه بعد: حمایت از هویت فرهنگی، عدالت اجتماعی و کارآمدی اقتصادی است. به این معنا که در جامعه استرالیا، سیاستی برای مدیریت پیامدهای تنوع فرهنگی مطابق با منافع فرد و جامعه به‌طورکلی در نظر گرفته می‌شود. اما کشور کثیرالقوم و در حال توسعه‌ای همچون هند که می‌توانست از لحاظ مذهبی، قومی و زبانی شاهد منازعه میان اقوام و مذاهب باشد، به جهت پیروی از الگوی چند فرهنگ‌گرایانه در حوزه مسائل مربوط به تنوع قومی و فرهنگی قابل توجه است. در قانون اساسی هند آمده است:

«دولت میان مردم متعلق به فرهنگ‌های مختلف تفاوتی قائل نشده و میزان برخورداری از آزادی را برای هر کدام از جماعت‌های مذهبی تضمین می‌کند.»

اما سیاست فرهنگی اتخاذشده در جامعه ایران در برخورد با گروه‌های فرهنگی و قومی، سیاست همسان‌سازی فرهنگی است که این سیاست تاکنون نتوانسته به صورت موفق و کامل به اجرا دربیاید زیرا در برابر آن مقاومت فرهنگی از جانب گروه‌های قومی شکل گرفته است. با توجه به اینکه در اسناد بالادستی بحث تنوع فرهنگی تا حدودی مورد توجه قرار گرفته است ولی جامعه عمل به خود نپوشانده است. به عنوان مثال در قانون اساسی کشور ایران در بند ۱۹ بیان شده است:

«مردم ایران از هر قوم و قبیله‌ای که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ،

نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود.»

در اسناد بالادستی کشور در رابطه با تنوع فرهنگی یکسری مصوبات وجود دارد ولی جامعه ایران شاهد عدم اجرایی شدن این مصوبات در طول چهل سال گذشته بوده است. در این راستا فاضلی و قلیچ (۱۳۹۲) بیان می‌کنند مهم‌ترین چالش سیاست فرهنگی در ایران وجود گسیختگی بین سطوح سیاست فرهنگی است (سه سطح سیاست فرهنگی عبارت‌اند از: سیاست فرهنگی مصوب، سیاست فرهنگی محقق و سیاست فرهنگی دریافت شده). و از طرفی دیگر آرمان‌ها و ایدئولوژی‌های موجود در جامعه ایران بر اساس نیازها، امکانات و موقعیت‌های واقعی و موجود در نظام اجتماعی و جامعه شکل نگرفته‌اند.

شکست تاریخی الگوی همسان‌سازی فرهنگی - زبانی در تأمین انسجام اجتماعی و همگرایی ملی، بروز تحولات جدید مربوط به جهانی‌شدن و اهمیت کثرت‌گرایی فرهنگی و قومی، الگوی چند فرهنگ‌گرایی را بیش‌ازپیش مورد توجه دولت‌های چندقومی-فرهنگی قرار می‌دهد. این نکته را باید مدنظر 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 است، 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؛ بنابراین می‌توان گفت کتاب‌های درسی هنوز در پارادایم ملت‌سازی باقی‌مانده است و در پرداختن به هویت قومی و تنوع قومی نه به گونه‌ی علمی بلکه بیشتر به شیوه سیاسی عمل شده است (کهنه‌پوشی و کهنه‌پوشی، ۱۳۸۸). بدون تردید، فراهم ساختن بستر فکری و تربیتی مناسب جهت پذیرش تنوع و تکثر و زمینه‌سازی احترام به فرهنگ‌های مختلف و دادن آگاهی به دانش‌آموزان در باب مسائل چند فرهنگی

بخشی از وظایف و مسئولیت‌های خطیر برنامه درسی 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 (امینی، ۱۳۹۱). بنابراین برنامه‌های درسی نه تنها در دوره ابتدایی بلکه در تمامی دوره‌ها و پایه‌های تحصیلی ضرورت دارد با توجه به بستر اجتماعی و زمینه‌های فرهنگی طراحی شوند به همین دلیل نیاز هست که برنامه ریزان درسی در تمام مراحل برنامه‌ریزی، مبانی اجتماعی مخصوصاً بافت و زمینه فرهنگی را دارای اهمیت بدانند. عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی در صورت انطباق با ویژگی‌های فرهنگی جامعه و ویژگی‌های فرهنگی دانش‌آموز باعث می‌شود میزان موفقیت نظام آموزشی افزایش پیدا کند چراکه برنامه درسی به‌مثابه سندی است که هم مسائل سیاسی و هم مسائل فرهنگی در آن متبلور می‌شود و به‌اصطلاح سندی سیاسی- فرهنگی است؛ پس بی‌شک نمی‌توان مسائل فرهنگی که یک واقعیت غیرقابل انکار است را در حوزه طراحی برنامه‌های درسی نادیده گرفت.

منابع

- ابراهیم، احترام؛ بهشتی، سعید و کشاورز، سوسن. (۱۳۸۹). بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا و نقد آن. رویکردهای نوین آموزشی. ۵(۱)، ۱۴۷-۱۶۸
- ابراهیمی مینق، جعفر؛ امیری، محمد و عامری، مهدی. (۱۳۸۶). مکتب فرانکفورت و نظریه انتقادی (آراء و نظریه‌ها). پژوهش‌نامه علوم اجتماعی، ۱(۴)، ۶۶-۸۶
- اسگندریپور، فاطمه. (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کتاب هدیه‌های آسمانی پایه سوم ابتدایی از منظر مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه
- اسلاتری، پاتریک. (۲۰۰۶). برنامه‌ریزی درسی در عصر پست‌مدرن (ترجمه صمد ایزدی؛ مصطفی قادری و فاطمه حسینی). (۱۳۹۳). تهران: آوای نور
- امان‌اللهی بهاروند، سکندر. (۱۳۸۰). بررسی علل گونه‌گونی قومی در ایران از دیدگاه انسان‌شناسی. فصلنامه مطالعات ملی، ۳(۹)، ۱۴-۳۴
- امینی، محمد. (۱۳۹۱). تبیین برنامه درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷(۲۶)، ۱۱-۳۲

- ایمان، محمدتقی و نو شادی، محمود رضا. (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. پژوهش، ۳(۲)، ۱۵-۴۴
- بابلی بهمئی، عزیزالله؛ یارمحمدیان، محمدحسین و یوزباشی، زهرا. (۱۳۹۲) تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایه هفتم بر اساس شاخص (مؤلفه) های چند فرهنگی مستخرج از اسناد بالادستی. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه
- باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم، فصلنامه دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره ۴-۱، ص ۸۳-۶۳
- بیرمی پور، علی؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی و هاشمی، سید حسن. (۱۳۸۹). پست‌مدرن و اصلاحات برنامه درسی. رویکردهای نوین آموزشی، ۵(۱)، ۳۱-۶۴
- پورشافعی، هادی و آذین، ناهید. (۱۳۸۸). پست‌مدرنیسم و دلالت‌های آن در تربیت دینی. اسلام و پژوهش‌های تربیتی. ۲(۱)، ۵-۶۰
- تقی پور ظهیر، علی. (۱۳۹۲). برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم. تهران: آگاه
- تقی لو، فرامرز. (۱۳۸۶). تنوع قومی، سیاست چندفرهنگی و الگوی شهروندی: بررسی موردی ایران معاصر. فصلنامه مطالعات راهبردی، ۱۰(۱)، ۱۰-۳۱
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۸۳). «مسئله وحدت ملی و الگوی سیاست قومی در ایران». مجموعه مقالات مسائل اجتماعی ایران، انجمن جامعه‌شناسی ایران
- حمیدی زاده، کتابون؛ ملکی، حسن؛ شیری، محمد و شیری، فاطمه. (۱۳۹۲). بررسی جایگاه برنامه درسی چند فرهنگی در کتاب‌های درسی (ادبیات، تاریخ و تعلیمات اجتماعی) دوره راهنمایی سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه
- خسروی، محبوبه. (۱۳۸۷). آموزش چند فرهنگی، الزامی برای جهانی‌شدن آموزش. همایش جهانی‌شدن و بومی ماندن برنامه درسی؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، مازندران. ۸ و ۹ آبان
- دهقانی اشکذری، محمدرضا و رحیمی زارچی، محمدرضا. (۱۳۹۰). پوشش ایرانیان در بستر تاریخ و تحلیل تطبیقی با فرنگ اسلامی. سومین کنفرانس ملی مهندسی نساجی و پوشاک، اردیبهشت ۱۳۹۰، دانشگاه آزاد اسلامی واحد یزد
- رحمانی، عذرا؛ فقیهی، علیرضا؛ حسینی مهر، علی و سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۵). اعتبارسنجی مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی برای طرح در دوره ابتدایی. فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۴)، ۲۳۳-۲۵۰

- رضاپور قوشچی، محمد و نادری، محمود. (۱۳۹۳). جهانی‌شدن و تکثرگرایی قومی در ایران؛ چالش‌ها و فرصت‌ها. *فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی‌شدن*، ۵(۱۴)، ۵۶-۹۱
- رضایی، محمد و غلامرضا کاشی، محمدجواد. (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۶(۴)، ۳۴-۵۸
- سید امامی، کاووس. (۱۳۸۷). هویت‌های قومی از کجا برمی‌خیزند؟ مروری بر نظریه‌های اصلی. *فصلنامه خط اول*، ۲(۷)، ۱۶-۳۲
- شارع پور، محمود. (۱۳۹۲). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وابسته به اوقاف و امور خیریه. (کتاب اصلی در سال ۱۳۸۳ چاپ شده است)
- صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۱۸)، ۱۹۰-۲۱۵
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۰). *طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت‌معلم چند فرهنگی ایران*، رساله دکتری. دانشگاه علامه طباطبایی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران؛ بررسی چالش‌ها و ارائه راهکارها. *راهبرد فرهنگ*، ۱۷(۱ و ۱۸)
- صالحی امیری، سید رضا. (۱۳۸۹). *انسجام ملی و تنوع فرهنگی*. تهران: پژوهشکده تحقیقات استراتژیک
- عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ نادری، عزت‌الله؛ شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۵). نگاهی به آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی، *بهارستان سخن (فصلنامه علمی-پژوهشی ادبیات فارسی)*، ۱۳(۱۳۲)، ۲۳۵-۲۵۲
- عزیزی، نعمت‌الله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت‌معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۳(۲)، ۵۵-۷۸
- علی پور، نسرین و علی پور لیلا. (۱۳۹۵). آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامه درسی. *فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۲(۱۱)، ۱۶۷-۱۸۲
- فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۰). *مردم‌نگاری آموزش*. تهران: انتشارات علمی
- فاضلی، نعمت‌الله و قلیچ، مرتضی. (۱۳۹۲). *نگرشی نو به سیاست فرهنگی*. تهران: تیسرا
- فتاحی واجارگاه، کورش. (۱۳۹۲). *برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید*. تهران: آبیژ

- فرخی نژاد، پریسا. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر پست‌مدرنیسم بر تحولات فرهنگی و اجتماعی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۱۲)، ۲۵-۳۶
- فرمهبینی فراهانی، محسن. (۱۳۸۹). پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت. تهران: آبیژ
- قادری، مصطفی. (۱۳۸۹). نظریه انتقادی تعلیم و تربیت: نقد برنامه درسی مدرنیته و سرمایه‌داری متأخر. تهران: دانش پژوه
- قادری، مصطفی و کرم کار، سودا. (۱۳۹۳). برنامه درسی و فرهنگ؛ رویارویی‌ها و به هم آوری‌ها. تهران: آوای نور
- قاسمی، یارمحمد. (۱۳۹۵). پی‌جویی خاستگاه‌های ستیز اجتماعی. مجموعه مقالات همایش ملی اخلاق مهار جنگ، اخلاق صلح، اخلاق عفو و دوستی، ۲۱ و ۲۲ اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۵، شیراز
- قربان نژاد، ناهید و عبدلی سلطان احمدی، جواد. (۱۳۹۲). بررسی جایگاه نمادهای آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی بخوانیم پایه چهار و ششم ابتدایی در سال تحصیلی ۹۱-۹۲. همایش ملی آموزش و پرورش چند فرهنگی، ۲ اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه
- کهنه پوشی، سید مصلح و کهنه پوشی، سید حامد. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ (رشته‌ی ادبیات و علوم انسانی دوره‌ی متوسطه). فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۴(۱۳ و ۱۴)، ۱۲۵-۱۴۰
- گرامشی، آنتونیو. (۱۹۷۱). دولت و جامعه مدنی (ترجمه عباس میلانی). تهران: اختران
- گوته، جرالد آل. (۱۹۹۷). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. (ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت). (۱۳۸۹). تهران: سمت
- محرابی، علی‌رضا و یونسی، علی. (۱۳۸۷). تنوع قومی و انسجام ملی در ایران؛ فرصت‌ها، چالش و راهبردها. مجله مطالعات میان فرهنگی، ۳(۷)، ۴۱-۷۰
- مکرونی، گلاره و بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۳). آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲۱)، ۷۳-۹۲
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۹۳). فرهنگ‌های برنامه درسی (نظریه‌ها). تهران: سمت
- میلنر، آندرو و براویت، جف. (۲۰۰۲). درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر (ترجمه جمال محمدی). (۱۳۸۵). تهران: ققنوس
- نوربخش، یونس. (۱۳۸۷). فرهنگ و قومیت مدلی برای ارتباطات فرهنگی در ایران. فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۴(۱)، ۶۷-۷۸

- نیک نفس، سعید و علی‌آبادی، خدیجه. (۱۳۹۲). نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی. *مجله جهانی رسانه*، ۸(۲)، ۱۲۴-۱۵۰
- نیک‌نام، زهرا؛ مهرمحمدی، محمود؛ فاضلی، نعمت‌الله و فردانش، هاشم. (۱۳۹۰). آموزش علوم تجربی و فرهنگ: تبیین انسان‌شناختی یادگیری علوم تجربی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۲۰)، ۸-۳۶
- وفایی، رضا و سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۹۴). مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی. *دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه درسی*، ۳(۵)، ۱۱۱-۱۲۸.
- Allan, L. (1983), 'A Selective Annotated Bibliography of Multiculturalism'. *Social Alternatives*, 3(3), 65-72.
- Ameeriar, L. (2008). *Downwardly global: multicultural bodies and gendered labor migrations from Karachi to Toronto (Thesis) Stanford University*. Department of Anthropology.
- Apple, M. (2004). *Ideology and Curriculum*. New York and London, RoutledgeFlamer.
- Arellano, J. (2011). *The Use of Multicultural Literature in Elementary Classrooms: Teaching Acceptance and Understanding of Different Races, Ethnicities, and Cultures*. A research paper, The Graduate School, University of Wisconsin-Stout.
- Arslan, H. (2009). Educational Policy vs. Culturally Sensitive Programs in Turkish Educationa. *International Journal of Progressive Education*, 5 (2).
- Banks, J. A. (1993). Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan*. 75(1), 22-28.
- Bloemraad, I. (2007). Unity IN Diversity? Bridging Models of Multiculturalism and Immigrant Integration. *Du Bois Review*, 4(2), 317-336.
- Christina Abdullah, A. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12 (1), 159 – 175.
- Derrida, G. (1978). *Writing and Defference*. Chicago, university of Chicago press.
- Feinberg, W. (1996). The Goals of Multicultural Education: A Critical Re-evaluation. *Philosophy of education*, 182/189.
- Hinton, S. (2011). Ethnic Diversity, National Unity and Multicultural Education in China. *US-China Education Review* 5, 726-739. Earlier title: *US-China Education Review*, ISSN 1548-6613.
- Howard, T.C. (2010). *Why race and culture matter in schools: Closing the achievement gap in America's classrooms*. New York, NY: Teachers College Press. C 3: Culture, & Ch. 4: Culturally Responsive Pedagogy.
- Lipscomb, M. (2007). "Drrida Jacques» in Goerge Ritzer(ed) *the black well encyclopedia of sociology*, Oxford.
- Meira, L. (2010). *Mapping Multicultural Education*. In *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, ed. Harvey Siegel, 428-450. Oxford; New York: Oxford University Press.
- Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without Culture*. Princeton University Press.
- Pratom, G.B. (2009). *Beyond multiculturalism: views from anthropology*. Routledg.
- Şahin, I. (2001). Cultural responsiveness of school curriculum and students' failure in Turkey. *Interchange*. Unpublished Manuscript. University of Kocaeli.

- Şahin, I. Gülmez, Y. (2000). Social sources of failure in education; the case in east and southeast Turkey, *Social Indicators Research*, 49. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Sestito. R. (1982). *The Politics of Multiculturalism, the Centre for Independent Studies, Sydney*, New South Wales (ISBN 0-949769-06-1).
- Smith, D.N. (1996). The social construction of enemies. Jews and the representation of Evil, *Sociological Theory*, 14 (3):203-240.
- Supriadi, D. (1999). Restructuring the Schoolbook Provision System in Indonesia: Some Recent Initiatives. *Education Policy Analysis Archives*, 7(7).
- Swartout, Deanna M. (2005). Multicultural education curriculum. *Encyclopedia of Children's Health*. Available at: <http://www.healthofchildren.com>.