Journal of Theory & Practice in Curriculum
Vol.11 (6); 2018, 141-174

دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی
سال ششم، شمارهٔ ۱۱، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ۱۷۴-۱۴۱

# آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی ایران[۱]

# Multicultural Education in Farsi Textbooks (Reading) of Iran Elementary Education

**فاطمه هواس بیگی[۲]، دکتر علیرضا صادقی[۳]، دکترحسن ملکی[۴]، دکتر مصطفی قادری[۵]**

**چکیده:** هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش چند فرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ 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 نمونهٔ مورد نظر مشتمل بر کتاب‌های درسی فارسی کلیهٔ پایه‌های دورهٔ آموزش ابتدایی بوده است. واحد تحلیل (ثبت) در اینجا مضمون، تصویر و واحد زمینهٔ کتاب درسی است. 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. در این پژوهش پنج مقوله استخراج شد که عبارت‌اند از: معرفی و توجه به زبان مادری اقوام؛ معرفی مشاهیر؛ انعکاس سبک پوشش اقوام؛ سنن فرهنگی اقوام و معرفی میراث فرهنگی. تحلیل محتوای کیفی کتاب‌ها نشان می‌دهد که تنها ردپای فرهنگ مسلط در کتاب‌های درسی به چشم می‌خورد. نظام آموزشی همچنان به دنبال پیاده‌سازی الگوی همسان‌سازی فرهنگی است که منجر به قتل زبان‌ها و فرهنگ‌های اقوام ایرانی می‌شود، رویکردی که درواقع هیچ چشم‌اندازی ندارد و بیشتر نتیجهٔ معکوس داشته و منجر به افزایش آگاهی اقوام از هویت و تاریخ و فرهنگ خویش می‌شود.

**واژگان کلیدی:** کتاب‌های درسی، فارسی، دورهٔ ابتدایی، آموزش چند فرهنگی

**F. Havas beigi, A. Sadeghi (Ph. D), H. Maleki (Ph. D). M. Ghaderi (Ph. D)**

**Abstract**: The purpose of this study was to examine multicultural education in the content of Farsi textbooks of elementary education in Iran.This research was conducted within a qualitative framework and the qualitative content analysis method was used with a conventional (inductive) approach. The sampling method was purposeful and the sample included Farsi textbooks of all the grades of elementary education. The unit of analysis (record) was the theme, pictures and units of the textbooks. To determine the reliability of the qualitative content analysis method with the inductive approach, the review was conducted in two stages, one after completion of 10-50% of the categorizations and the other at the end of the research. Five categories were extracted as the result: introducing and paying attention to mother tongue of ethnoses; introducing celebrities; reflection of dressing style of ethnoses; cultural traditions of ethnoses and introducing cultural heritage. The analysis of the quality of the books showed that only the trace of dominant culture in the textbooks was observed. The findings show that the educational system seemingly seeks to implement a pattern of cultural assimilation that leads to the suppression of the languages and cultures of the Iranian minorities. This approach could bring about negative and reverse effects, and increase the awareness of the people of their identity and history and culture.

**Keywords**: textbooks, Farsi, elementary, multicultural education

**۱. این مقاله مستخرج از رساله دکتری با عنوان "طراحی الگوی برنامه درسی چندفرهنگی برای دوره آموزش ابتدایی ایران" است. تاریخ دفاع: ۹۷/۲/۲۴-** تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۱

۲.دانشجوی دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی،دانشگاه علامه طباطبائی، رایانامه : havasbeygi_f@yahoo.com
۳.استادیار(نویسنده مسئول) دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی ، دانشگاه علامه طباطبائی ،رایانامه : sadeghi.edu@gmail.com
۴.استاد دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی ، رایانامه : malaki_cv@yahoo.com
۵انشیار دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی ، رایانامه : mostafa_ghaderi@yahoo.com



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

**مقدمه**

نظام آموزش‌وپرورش رسمی، به مثابهٔ بخشی از ساختار سیاسی هر جامعه‌ای دانسته می‌شود که در پی تولید و بارآوری فاعلان و سوژه‌های سیاسی و اجتماعی برای زمان و مکان تعریف‌شده‌ای است. دولت‌ها و جناح‌های سیاسی غالب به وساطت آموزش‌وپرورش، مجموعهٔ وسیعی از قوانین و سیاست‌های گزینشی و بینشی خود را اعمال می‌کنند تا بدین شکل راه‌های دستیابی به ایده آل‌های سیاسی و ملی هموارتر گردد؛ اما چنین رویکردی بالأخص در ممالک غربی تا دهه‌های اخیر، نه‌تنها موجبات حضور همگانی و تشکیل حوزه‌های عمومی آموزشی را فراهم نساخت، بلکه غلبهٔ ساختار آموزشی متمرکز و بورژوایی مبتنی بر گفتمان طبقهٔ متوسط به‌سرعت به بنیانی مستحکم برای نظارت و سلطهٔ ایدئولوژیک و استراتژیک دولت‌ها بر مردم و شهروندان مبدل گردید؛ امری که تبعات آن، نابرابری اجتماعی و تبعیض‌های نژادی و قومیتی و فرهنگی را به دنبال داشته است (احمدرش؛ فزون مهر؛ غلامی و قلی زاده،۱۳۹۲). 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 گروه‌بندی هم قوه‌ها، مراقبت‌های نظامی، اذیت و اخراج اعمال می‌شود (فاضلی، ۱۳۹۰: ۴۳).

آموزش، یادگیری و پرورش در هر جامعه‌ای با فرهنگ ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند. بدین معنی که از یکسو فرهنگ را محصول آموزش قلمداد نموده‌اند و از سوی دیگر فرایند آموزش را متأثر از نظام معنایی، ارزش‌ها و هنجارهای (همان فرهنگ) موجود در یک جامعه تصور کرده‌اند. چند فرهنگ گرایی نیز مفهومی جدید است ناظر برقرار گرفتن و حضور چند فرهنگ در کنار یکدیگر. به

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

این معنی که جوامع چند فرهنگی جوامعی هستند که در آن‌ها چندین فرهنگ، قوم، مذهب و نژاد امکان زیست در کنار یکدیگر را یافته‌اند. در زمان حاضر، به دلیل افزایش بی‌سابقهٔ تعاملات فیزیکی و مجازی افراد و به طبع آن، تعامل فرهنگ‌ها، پیوند میان انسان‌ها افزایش یافته است. درعین‌حال، حضور فرهنگ‌ها و تلاقی آنان با یکدیگر، امکان ایجاد چالش در میان آنان را افزایش داده است. به همین دلیل، پیش‌بینی سازوکاری مناسب به‌منظور نزدیکی فرهنگ‌ها و ایجاد تفاهم و تعامل در جهت رفع سوءتفاهم‌های احتمالی ضرورت می‌یابد (صادقی،۱۳۹۱).

آموزش چند فرهنگی به‌عنوان یک‌رشتهٔ مطالعاتی در ایالات‌متحده در سال‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آغاز شد. بنکس یکی از پیشگامان آموزش چند فرهنگی در زمره اولین محققان آموزش چند فرهنگی بود که کوشید مدارس را به‌عنوان سیستم‌های اجتماعی یک محیط چند فرهنگی مورد بررسی 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، همهٔ جنبه‌های مدرسه (سیستم‌های آموزشی، نگرش معلمان، روش‌های ارزشیابی، مواد آموزشی، شیوه‌های تدریس) باید تغییر کند (مکرونی و بلندهمتان،۱۳۹۳). ازنظر اسوارتویت[1] (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 همهٔ گروه‌های جامعه بدهد، ایشان در ادامه بیان می‌کنند آموزش چند فرهنگی برای ارائهٔ بیش از یک‌چشم انداز پدیدهٔ 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.

[1]. Swartout



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

برنامهٔ درسی همواره تحت نفوذ بخشی از یک سنت انتخاب[1] است، خواه انتخاب شخصی یا دیدگاه چند گروه که دانش مشروع را انتخاب می‌کنند. وقتی دانشی توسط چند گروه خاص چونان دانش رسمی[2]، بیشترین مشروعیت را پیدا می‌کند، تصمیم‌گیری برای تعریف دانش مشروع در سایر گروه‌ها را در سطح جامعه دچار مضیقه می‌کند و در اینجا نکتهٔ تعیین‌کننده این است که چه کسی در سطح جامعه برای انتخاب قدرتمندتر است. علاوه بر این‌که موضوع و محتوای برنامهٔ درسی باید نسبت به مسئولیت‌پذیری، عدالت و آزادی حساس باشد، فرایند کسب و یادگیری برنامه‌های درسی نیز باید انتقادی باشد، یعنی به این سه مسئله واکنش نشان دهند که برنامه‌های درسی تا چه اندازه خصلت‌های یک فرهنگ را به‌درستی بیان می‌کنند (مسئولیت‌پذیری) تا چه اندازه خصلت‌های فرهنگی در بین فرهنگ‌های گوناگون فرصت مساوی برای بروز و مطرح‌شدن دارند (عدالت) و چه تضمینی وجود داردکه خصلت‌های فرهنگی مشمول تهدید، تلقین، پنهان کردن و به حاشیه راندن در محتوا و فرایند برنامهٔ درسی نمی‌شوند (آزادی) (قادری و کرم کار، ۱۳۹۳: ۸ و ۱۴)؛ بنابراین اگر جامعه را به‌صورت سلسله مراتبی از گروه‌ها و طبقات اجتماعی در نظر بگیریم، می‌توانیم بگوییم که طبقات و گروه‌های نزدیک به هم در برخی ارزش‌ها و هنجارها باهم اشتراکاتی دارند ولی قدر مسلم یافتن ارزش‌هایی که تمامی گروه‌ها و طبقات در آن مشترک باشند کار آسانی نیست. با قبول این امر باید پذیرفت که نظام آموزشی، ارزش‌ها و ایده آل‌های برخی از گروه‌ها و طبقات را منتقل می‌سازد نه تمامی گروه‌ها را. در این صورت کودکانی که ارزش‌های طبقه و گروه آن‌ها در نظام آموزشی، بیشتر منعکس است، در این نظام موفق‌تر خواهند بود (شارع پور، ۱۳۹۲: ۲۸). در این راستا 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

[1]. Selective tradition
[2]. Official Knowledge



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

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).

اریک[1] (۱۹۹۲) بیان می‌کند در جهان امروز کمتر کشوری را سراغ داریم که از یک فرهنگ و قوم واحد تشکیل‌شده باشد. کشورهای ملی امروز یا از ابتدا از ترکیب چند گروه قومی ساخته‌شده‌اند 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). کشور ایران به‌عنوان جامعه‌ای متشکل از فرهنگ‌ها، اقشار و اقوام مختلف نظیر اقوام ترک، کرد، لر، ترکمن، تالشی، 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 (حاجیانی،۱۳۸۳). تنوع فرهنگی موجود در ایران برخلاف کشورهای چند فرهنگی دنیا همچون کانادا و استرالیا، یک امر درون‌زا و طبیعی است اما تنوع فرهنگی در کانادا و استرالیا برون‌زا و محصول مهاجرت است. کشورهای چند فرهنگی نامبرده به‌نوعی تنوع فرهنگی در نظام آموزشی آن‌ها از اهمیت برخوردار است و در این راستا می‌توان گفت کانادا یک قانون چند فرهنگی رسمی (۱۹۸۸) دارد که جانشین سیاست چند فرهنگی (۱۹۷۱) است که به‌وسیلهٔ واحد چند فرهنگ گرایی در «دپارتمان میراث کانادا» اداره می‌شود. ادبیات کنونی از چند فرهنگ گرایی در اصطلاح سه مؤلفه سخن می‌گوید که عبارت‌اند از: مشارکت مدنی، توسعهٔ هویت و ارتقاء عدالت اجتماعی (جوش[2] و جانسون[3]،۲۰۰۵).

---

1. Eric
2. Joshee
3. Johnson



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

محورهای تمرکز حوزهٔ آموزشی کشور کانادا به موارد ذیل محدود می‌گردد:

۱- محوریت دانش‌آموزان: در این رویکرد مواد درسی و سیاست‌های آموزشی برحسب مهارت‌های دانش‌آموزان با اولویت قرار دادن استانداردهای آموزشی اتخاذ می‌گردند.

۲- محوریت آموزگاران: این محور همان شیوهٔ سنتی آموزشی است که در کشور کانادا مجدداً موردتوجه قرارگرفته است. بنا بر سیاست مذکور تعداد دروس پایهٔ اصلی افزایش و دروس انتخابی کاهش‌یافته و آزمون‌های سراسری در سطوح ایالتی برگزار می‌گردد.

۳- آموزش میراث فرهنگی و ارزش‌های سنتی و ملی.

۴- ارتقاء سطح فرهنگی جوامع بومی و غیربومی ساکن در کانادا از طریق آموزش‌های رسمی در جهت احترام گذاردن به فرهنگ‌های متنوع در کشور.

۵- برخورداری همگانی از فرصت‌های آموزشی و اعمال سیاست تکثرگرایی فرهنگی (صادقی، ۱۳۹۰).

در کشور استرالیا نیز به رسمیت شناختن حقوق اقلیت‌های فرهنگی و قومی در سال‌های اخیر مورد تأکید قرارگرفته است و سیاست ملی بر حفاظت از چند فرهنگی و تنوعات قومی تأکید دارد. وجود تنوعات قومی در جامعهٔ استرالیایی، تنوعات فرهنگی و اقتصادی را نیز به همراه داشته است. اصل حاکم بر آموزش‌وپرورش استرالیا اصل برابری دستیابی به کلیهٔ سطوح آموزشی است. تأکید در دورهٔ آموزش عمومی کمک به رشد ابعاد فردی و جامعه‌پذیری است. در دوره‌های متوسطه و عالی اهداف اقتصادی و اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار می‌گردد. علاوه بر اصول کلی فوق، اهداف و استراتژی‌های کشور استرالیا که موضوع چند فرهنگی نیز در آن گنجانده‌شده است به شرح زیر است:

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

۱- پرورش نیروی کار برای جامعه مبتنی بر فناوری

۲- پاسخگو بودن آموزش‌وپرورش به نیازهای در حال تغییر نیروی کار

۳- ساختن جامعهٔ مدرسه بر اساس مأموریت‌های آموزشی و بر اساس ویژگی‌های قومی و فرهنگی

۴- پرورش دانش‌آموزان انعطاف‌پذیر، دارای مهارت‌های اجتماعی و پاسخگو برای جامعهٔ محلی، ملی و جهانی (همان).

ویتلم[1] و فریزر[2] قلمرو آموزش چند فرهنگی در استرالیا را مشتمل بر شش زمینه می‌دانند که عبارت‌اند از:

۱- ارائهٔ برنامه‌های آموزش تخصصی انگلیسی به‌عنوان زبان دوم به مهاجران و کودکان و بزرگ‌سالان بومی

۲- نگهداری زبان اول برای کودکان مهاجر و بومی و یا نگهداری زبان مادری

۳- آموزش زبان‌های موجود در جامعه و میراث

۴- توجه به چشم‌اندازهای متنوع فرهنگی در همهٔ زمینه‌های موضوع برنامهٔ درسی همچون: تاریخ، جغرافیا و مطالعات شهروندی.

۵- مشارکت والدین

۶- مبارزه فعالانه با نمایش منفی و نژاد پرستانه جمعیت اقلیت (بیانکو[3] و بال[4]، ۲۰۱۶).

هوارد[5] به‌صورت واضح و ضمنی بحث می‌کند که دانش آکادمیک به‌صورت برجسته عالی‌ترین «مفاهیم، نمونه‌ها و تجربیات» در دانش‌آموزان رنگین‌پوست

[1]. Whitlam
[2]. Fraser
[3]. Bianco
[4]. Bal
[5]. Howard



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

را تقویت می‌کند و اینکه چگونه دانش‌آموزان متنوع از نظر فرهنگی به‌وسیلهٔ مفاهیم اطلاعاتی‌ای در کلاس بمباران می‌شوند که با مفاهیم، توضیحات و تفسیرهایی که دانش‌آموزان از تجارب شخصی در خانه‌ها، خانواده‌ها و فرهنگ‌های اجتماعشان استنتاج می‌کنند، در تضاد است به عبارتی، محیط کلاس به‌عنوان فضایی برای تلقین و یا برجسته کردن ایده آل‌های آمریکایی مورد استفاده قرار می‌گیرد و مواد درسی که در کلاس مورد استفاده قرار می‌گیرد همکاری یا توجه کردن به تجارب فرهنگی را جستجو نمی‌کند (هوارد،۲۰۱۰). هینتون[1] (۲۰۱۱) نیز اذعان می‌دارد برنامهٔ درسی چند فرهنگی باید چارچوبی را برای توجه به نابرابری های‌آموزشی، سیاسی، اقتصادی و اجتماعی فراهم کند. آرلانو[2] (۲۰۱۱) بیان می‌دارد پویایی‌های متنوع جامعه در حال افزایش است و در جمعیت دانش‌آموزان بسیار مشهود است، بنابراین ضروری است که دانش‌آموزان پذیرش و درک درستی از نژادها، اقوام و فرهنگ‌های مختلف داشته باشند. دانش جهان متنوع منجر به ارتباطات، فهم و پذیرش تفاوت‌ها و کمک در پیدا کردن هویت دیگری می‌کند.

نتایج مطالعه ایزیف[3] (۲۰۱۳) در مدارس بومی کانادا نیز نشان می‌دهد افت تحصیلی و یا عملکرد ضعیف دانش‌آموزان این مدارس در دروسی همچون ریاضیات و علوم به خاطر بیگانگی آن‌ها از سیستم مدرسه است و بیگانگی این دروس به خاطر این است که این دروس از مدل، محتوای فرهنگی و محیطی و تجارب زندگی واقعی بی‌بهره است. اجرای برنامهٔ درسی اغلب به خاطر کمبود فهم فرهنگی به‌وسیلهٔ توسعه‌دهندگان برنامهٔ درسی و سازمان‌های حمایت‌کننده، با زوال کوتاهی همراه است (چانتال[4]؛ گرودینک[5]؛ جولیز[6]؛ پیترز[7] و

1. Hinton
2. Arellano
3. Ezeife
4. Chantal
5. Gervedink
6. Jules
7. Pieters



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

جوک[1]،۲۰۱۳). تریال[2] (۲۰۱۵) در خصوص تأثیر عواملی چون نژاد، فرهنگ و آگاهی بر دانش‌آموزان سیاه‌پوست در مدارس برکلی اذعان می‌دارد که برنامهٔ درسی که در مدارس ایالات‌متحده مورد استفاده قرار می‌گیرد گرایشش به سمت نادیده گرفتن اهمیت غنی‌سازی فرهنگی برای دانش‌آموزان رنگین‌پوست است.

کشور ایران در طول تاریخ مسکن اقوام مختلف بوده و گروه‌های قومی، زبانی و مذهبی متفاوتی در آن سکنی گزیدند و در زمان حاضر می‌توان گفت نیمی از استان‌های کشور دارای تنوع فرهنگی هستند که ضرورت دارد این تنوع در آموزش به‌گونه‌ای شایسته منعکس گردد تا کم‌کم امکان عدالت آموزشی در نظام آموزش‌وپرورش ایران برای تمامی اقشار به‌گونه‌ای قابل قبول فراهم گردد، در این نوشتار به دنبال پاسخ این پرسش هستیم که آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی ایران چگونه است؟

## روش‌شناسی پژوهش

تحلیل محتوای کیفی به فراسویی از کلمات یا محتوای عینی متون می‌رود و تم‌ها و الگوهایی را که آشکار یا پنهان هستند به‌صورت محتوای آشکار می‌آزماید. (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). بر اساس نظریه شی یه[3] و شانون[4] می‌توان رهیافت‌های موجود درزمینهٔ تحلیل محتوا را به سه دسته تقسیم کرد که عبارت‌اند از: ۱. تحلیل محتوای عرفی و قراردادی (استقرایی)[5]؛ ۲. تحلیل محتوای جهت‌دار (قیاسی)[6]؛۳. تحلیل محتوای تلخیصی یا تجمعی[7] (همان).

1. Joke
2. Trail
3. Hsieh
4. Shannon
5. Conventional Content Analysis
6. Directed Content Analysis
7. Summative Content Analysis



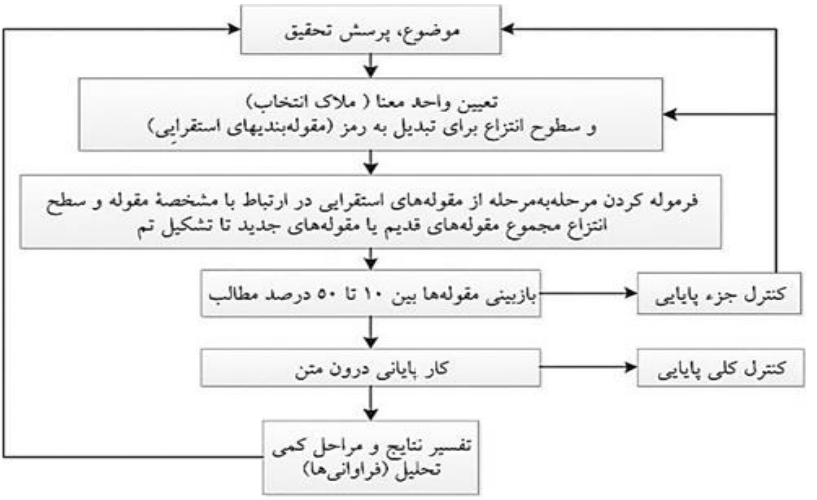
[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

در این پژوهش، روش تحقیق، روش تحلیل محتوی کیفی است و از رویکرد تحلیل محتوای عرفی (استقرایی) استفاده‌شده است. برای انجام تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) ابتدا سؤال پژوهش مبنی بر بررسی آموزش چند فرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی فارسی مشخص شد، در گام دوم نمونهٔ مورد نظر از طریق نمونه‌گیری هدفمند مبنی بر انتخاب کتاب‌های درسی فارسی در شش‌پایهٔ ابتدایی مشخص شد، در گام سوم رویکرد تحلیل محتوایی انتخاب شد که در این پژوهش رویکرد تحلیل محتوای عرفی و قراردادی (استقرایی) است، در گام چهارم، فرایند رمزگذاری طرح‌ریزی شد و برای هر درس کتاب فارسی جداولی جداگانه در پنج ستون (شمارهٔ صفحه، پایهٔ تحصیلی، عبارت معنایی، مفهوم ، زیر مقوله و مقوله) ترسیم شد.

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 تعیین‌شده است (ایمان و نوشادی،۱۳۹۰). در گام پنجم فرایند رمزگذاری بر متن کتاب‌های درسی فارسی اعمال شد و برای دستیابی به بصیرت جدید بارها و بارها متن کتاب‌ها مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و این فرایند تا استخراج‌ها مفاهیم و نام‌گذاری آن‌ها ادامه یافت و پس‌ازآن مفاهیم بر اساس تفاوت‌ها و شباهت‌هایی که بینشان وجود داشت تحت عنوان زیرمقوله و سپس 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 مرحلهٔ آخر نتایج حاصل از فرایند رمزگذاری تحلیل شد.

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

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]




**یافته‌های پژوهش**

یافته‌های مربوط به تحلیل محتوای کیفی کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی:

**معرفی و توجه به زبان مادری اقوام**

ایران از گروه‌های فرهنگی، قومی و زبانی متنوعی شکل‌گرفته 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 قوم مداری 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).

زبان فارسی، در طول فرایند تاریخی و طبیعی، به زبان معیار تبدیل‌شده است و دارای پیشینهٔ محکم تاریخی است؛ اما درعین‌حال، درگذشته تاریخی خود متوقف نشده هم‌زمان با تحولات اجتماعی پیش رفته است (رضایی،۱۳۸۴). زبان



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

فارسی‌زبان مشترک مردم ایران و عامل وحدت‌بخش ملی و انسجام اجتماعی است. در گسترهٔ ایران چند فرهنگی، تنوع قومی، زبانی و مذهبی و... وجود دارد. در کتاب‌های درسی فارسی دورهٔ آموزش ابتدایی، زبان‌های اقوام ایرانی معرفی نشده است تا دانش‌آموزان حداقل شناختی از تنوع زبانی در ایران داشته باشند، این مهم ایجاب می‌کند که معرفی زبان‌های قومی در کتاب‌های درسی حداقل در یک یا دو درس صورت بگیرد.

در یکی از دروس کتاب فارسی، اشاره‌ای جزیی به زبان ترکی در حد چند کلمه شده است! زبان آیینه تمام نمای فرهنگ یک جامعه است ولی واقعیت این است که در کنار زبان فارسی، زبان‌های دیگری نیز وجود دارد. زبان، بنا به شرایط تاریخی و اجتماعی هر جامعه، یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های هویت‌ساز و شاخص‌های هویت گروهی و اجتماعی است. از طرف دیگر، زبان یکی از مؤلفه‌های هویتی است و هویت در میان سه ضلع زبان، دین و سرزمین قرار می‌گیرد، در یک نگاه کلی می‌توان گفت زبان، دیانت، تاریخ و حافظهٔ فرهنگی، جغرافیای فرهنگی و... جزو مؤلفه‌های مهم و اساسی در شکل‌گیری، حفظ و تحول هویت فرهنگی گروه‌های مختلف فرهنگی در جامعه است.

برای اینکه عاملی فرهنگی همچون زبان به یک عنصر ناسازگار تبدیل نشود، نباید با آن برخورد قهر آمیزی کرد: چرا که 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 (قوشچی و نادری، ۱۳۹۳).کوچکترین کاری که می توان در این زمینه انجام داد معرفی زبان‌های قومی در آیینه کتاب‌های درسی است.

در ادامه به گزیده‌هایی اشاره می‌شود:

- برخی از ما در مناطق مختلف کشور، به زبان مادری و محلی خود حرف می‌زنیم؛ زبان‌های محلی گنجینه‌ای باارزش هستند ولی زبان فارسی، زبان ملی ما ایرانیان است و برای حفظ میهن بسیار بااهمیت است (ص ۱۰۲/پایهٔ ۳).



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

- زبان فارسی، مانند پرچم، همه اقوام و مردم سراسر میهن را به هم پیوند می‌دهد و باعث وحدت و یکپارچگی ما و قدرتمندی ایران عزیز می‌شود (ص ۵۱/پایهٔ ۵).
- آری، همه بزرگان علم و ادب فرزندان من هستند. فرزندانی که بر شکوه و شوکت وطن و من افزوده‌اند. بی‌گمان تا اینجا پی برده‌اید که من کیستم. آری گمان شما درست است؛ نام من فارسی است؛ زبان فارسی (ص ۳۲/پایهٔ ۶).

## معرفی مشاهیر

بازبینی، بازسازی و بازخوانی نقش و تأثیرگذاری مشاهیر ایرانی و جلوگیری از به فراموشی سپرده شدن دستاوردهای علمی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی آن‌ها ضرورتی انکارناپذیر برای استفاده نسل امروز و فردا از هزاران تجربهٔ تلخ و شیرین این شخصیت‌ها است که با کوشش‌های خود بر روند توسعهٔ فرهنگی و تمدنی جامعه خود اثرگذار بوده‌اند (متولی حقیقی، ۱۳۸۸).

شخصیت‌هایی که به‌عنوان مشاهیر ادبی معرفی شدند عبارت‌اند از: سعدی شیرازی (متولد شیراز) شاعر و نویسندهٔ پارسی گوی ایرانی؛ مولانا جلال‌الدین بلخی مشهور به مولوی (متولد قونیه /ترکیه)، از مشهورترین شاعران پارسی‌گوی؛ ابوالقاسم فردوسی (متولد توس / خراسان رضوی)، شاعر حماسی ایرانی و سرایندهٔ شاهنامه حماسه ملی ایران، عمر خیام نیشابوری (متولد نیشابور)، رباعی سرای ایرانی؛ حافظ شیرازی (متولد شیراز)، غزل‌سرای ایرانی، رودکی سمرقندی (متولد پنجکت/ تاجیکستان امروزی)، پدر شعر فارسی؛ عطار نیشابوری (متولد نیشابور) عارف و شاعر ایرانی، نظامی گنجوای (متولد گنجه / جمهوری آذربایجان فعلی)، پیشوای داستان‌سرایی در ادب فارسی؛ ابوعلی بلعمی (متولد بخارا/ ازبکستان)، مورخ، ادیب و مترجم دورهٔ سامانیان؛ بهمنیار بن مرزبان بن ابوالحسن (متولد آذربایجان) فیلسوف ایرانی و برجسته‌ترین شاگرد ابن‌سینا؛ ابوالفضل بیهقی (متولد حارث‌آباد بیهق روستایی در نزدیکی سبزوار)، مورخ و نویسندهٔ معروف ایرانی در دربار غزنویان؛ محمد بن ظهیری سمرقندی (متولد سمرقند / ازبکستان)، از کاتبان و نویسندگان سرآمد در اواخر قرن ششم و اوایل قرن هفتم؛ عنصرالمعالی کیکاوس



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

بن اسکندر، از شاهزادگان دانشمند و امرای دانش‌دوست خاندان زیاری؛ امام محمد غزالی (متولد توس/ خراسان رضوی)، فیلسوف، متکلم و فقیه ایرانی؛ شیخ محمود شبستری (متولد شبستر / آذربایجان شرقی)، یکی از شاعران و عارفان سدهٔ هشتم هجری؛ واعظ کاشفی (متولد سبزوار)، نویسنده، منجم، مفسر قرآن، ریاضی‌دان و واعظ تأثیرگذار در عصر تیموریان؛ فخرالدین علی صفی، از لطیفه پردازان نامدار ایران در قرن هشتم و نهم هجری؛ خواجه نظام الملک توسی (متولد توس / خراسان رضوی)، وزیر دو تن از شاهان دورهٔ سلجوقیان در ایران بود. باباطاهر (متولد همدان)، معروف به باباطاهر عریان که عارف، شاعر و دوبیتی سرای اواخر سدهٔ چهارم و اواسط سدهٔ پنجم ایران است.

مهدی آذر یزدی که نام اصلی وی مهدی آذر خرمشاهی است (متولد یزد)، نویسندهٔ کودک و نوجوان؛ جلال آل احمد (متولد تهران)، نویسنده و مترجم ایرانی؛ رخشندهٔ اعتصامی معروف به پروین اعتصامی (متولد تبریز)، شاعر ایرانی؛ ایرج میرزا (متولد تبریز)، ازجمله شاعران برجسته ایرانی در عصر مشروطیت (اواخر دورهٔ قاجار و اوایل دورهٔ پهلوی) و از پیشگامان تجدد در ادبیات فارسی؛ سید محمد بهجت تبریزی متخلص به شهریار، شاعر ایرانی اهل آذربایجان که به زبان‌های ترکی آذربایجانی و فارسی شعر سروده است. نادر ابراهیمی (با نام کامل نادر ابراهیمی قاجار کرمانی، متولد تهران)، داستان‌نویس معاصر ایرانی؛ ابوالقاسم حالت (متولد تهران) شاعر، مترجم و طنزپرداز ایرانی؛ سید حسن حسینی (متولد تهران) شاعر، مترجم، نویسنده و پژوهشگر معاصر ایرانی؛ قیصر امین پور (متولد شوشتر/ استان خوزستان)؛ نویسنده، مدرس دانشگاه و شاعر معاصر ایرانی؛ محمدرضا سرشار مشهور به رضا رهگذر (متولد کازرون/ استان فارس)، نویسنده، پژوهشگر و منتقد ادبی؛ مصطفی علی پور (متولد تنکابن/ مازندران)، نویسنده، شاعر و مدرس دانشگاه؛ هوشنگ مرادی کرمانی (متولد روستای سیرچ/ کرمان)، نویسندهٔ معاصر ایرانی؛ سلمان هراتی با نام اصلی سلمان قنبر هراتی (متولد مرزدشت تنکابن/ مازندران)، شاعر معاصر ایرانی؛ محمدرضا ترکی (متولد آبادان/ استان خوزستان)، شاعر، نویسنده، مترجم و محقق ادبی؛ علی‌اکبر دهخدا (متولد



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

تهران) بنیان‌گذار لغت‌نامه دهخدا؛ محمد معین (متولد محله زرجوب رشت)، پدیدآورندهٔ فرهنگ معین مورد اشارت قرارگرفته است؛ البته در کنار این دو شخصیت از سید جعفر شهیدی نیز نام‌برده شده است که در تدوین فرهنگ معین و لغت‌نامه دهخدا نقش داشته است.

مشاهیر علمی نیز شخصیت‌هایی همچون: زکریای رازی (متولد ری)، کاشف الکل و جوهر گوگرد (اسید سولفوریک)؛ خواجه نصیرالدین توسی (متولد توس / خراسان رضوی)، ستاره شناس، دانشمند، ریاضی‌دان و منجم ایرانی سدهٔ هفتم؛ ابوریحان بیرونی (متولد کاث خوارزم)، دانشمند، ریاضی‌دان، ستاره‌شناس سدهٔ چهارم و پنجم هجری؛ ابوعلی سینا (متولد بخارا/ ازبکستان کنونی) از مشهورترین و تأثیرگذارترین فیلسوفان و دانشمندان ایران‌زمین؛ جبار باغچه بان (متولد ایروان / ارمنستان)، بنیان‌گذار نخستین کودکستان و نخستین مدرسه ناشنوایان ایران در تبریز معرفی‌شده است.

مشاهیر هنری نیز فقط محمود فرشچیان (متولد اصفهان) نقاش معاصر ایرانی معرفی‌شده است.

در مقوله مشاهیر، از مشاهیر ادب و شعر سخن به میان آورده و به معرفی برخی از مشاهیر ایران پرداخته ولی بسیار به‌جا بود اگر مشاهیر کلیهٔ فرهنگ‌های ایرانی مورد اشاره قرار می‌گرفتند چه در زمان‌های اقدم و چه در زمان معاصر! همه فرهنگ‌های ایرانی دارای مشاهیری در حوزه‌های مختلف می‌باشند که کتاب‌های درسی فارسی به معرفی آن‌ها نپرداخته است و فقط بر عدهٔ قلیلی تأکید کرده و برخی از این مشاهیر در سایر کتاب‌ها همچون مطالعات اجتماعی و هدیه‌های آسمان مورداشاره مکرر قرار گرفتند.از مشاهیر هنری ملی و محلی و همچنین مشاهیر موسیقی ملی و محلی هیچ سخنی به میان نیامده و فقط محمود فرشچیان به‌عنوان یکی از مشاهیر هنری معرفی‌شده است البته آن‌هم بیشتر با تأکید بر بعد مذهبی کارهای هنری محمود فرشچیان همچون: نگارهٔ عصر عاشورا و تابلوی ضامن آهو مورد توجه قرارگرفته است.



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

وقتی سخن از مشاهیر به میان می‌آید مقصود مشاهیری است که نقش‌های برجسته و گاه تعیین‌کننده مثبت و تحسین‌برانگیزی در شئون مختلف جامعه انسانی ایفا کرده‌اند. مشاهیر همواره شناسنامه و حافظهٔ دانایی و ویترین فرهیختگی و توانمندی‌های ملل گوناگون (در سطوح و شئون مختلف) بوده‌اند. معرفی، پاسداشت و ترویج مشاهیر نوعی نشانه و پیام مثبت از ناحیهٔ جامعه‌ای است که در راه توسعه و تعالی گام برمی‌دارد. بی‌توجهی به مشاهیر می‌تواند حتی به‌صورت ناخودآگاه به تضعیف وحدت ملی و تمایلات قومی افراطی و مخرب بینجامد. در طول تاریخ، تمام اقوام ایرانی در حفظ استقلال و تمامیت ارضی ایران نقش داشته‌اند و از طرف دیگر بر اساس بند ۱۹ قانون اساسی همهٔ اقوام ایرانی صرف‌نظر از رنگ و نژاد و مذهب و... با هم برابرند و این برابری لازم است در تمام ابعاد و جنبه‌های اجتماعی، اقتصادی، آموزشی و ... منعکس گردد. بنابراین ذکر مشاهیر اقوام ایرانی در متن کتاب‌های درسی علاوه بر اینکه حس احترام به فرهنگ‌های قومی را در دانش‌آموزان اقوام تقویت می‌کند، منجر به افزایش حس تعلق ملی در دانش‌آموزان می‌گردد.

در ادامه گزیده‌هایی از متون اشاره می‌شود:

- به این فکر افتادم که در تبریز کودکستانی دایر کنم و این کار را کردم. این نخستین کودکستانی بود که در ایران دایر شد. کودکستان را باغچهٔ اطفال نامیدم (ص ۸۲/ پایهٔ ۴).
- آیا می‌دانید نویسندهٔ کتاب قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب کیست؟(ص ۱۰۰/پایهٔ ۴).
- مهدی آذر خرمشاهی معروف به آذر یزدی در سال ۱۳۰۰ شمسی در خرمشاه یزد به دنیا آمد (پشت جلد کتاب پایهٔ چهارم).
- یکی از دانشمندان که همیشه تشنهٔ یادگیری و دانش‌اندوزی بود، ابوریحان بیرونی است. او یکی از بزرگ‌ترین ریاضی‌دانان و فیلسوفان ایرانی است که کتاب‌های زیادی درباره مسائل گوناگون نوشت (ص ۱۲۵/پایهٔ ۴).
- آیا می‌دانید آن طبیب بزرگ که بود؟ او محمد بن زکریای رازی پزشک و دانشمند بلندآوازهٔ ایرانی بود (ص ۲۹/پایهٔ ۵).

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

- روزی که پدرش دست او را در دست استاد امامی گذاشت؛ آن استاد بزرگ نقاشی، دریافت که محمود استعدادی فوق‌العاده دارد (ص ۷۹/پایهٔ ۵).
- خواجه‌نصیرالدین توسی، ریاضی‌دان، نویسنده و ستاره‌شناس بزرگ ایرانی (ص ۸۳/پایهٔ ۵).
- فردوسی استاد بی‌همتای زبان فارسی است (ص ۹۱/پایهٔ ۵).
- جلال آل احمد، داستان‌نویس معروف معاصر، داستان‌های خوبی نوشت (ص ۱۰۲/پایهٔ ۵).
- و...

## انعکاس سبک پوشش اقوام

تاریخ پوشاک به‌طورکلی 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).

در کتاب‌های فارسی دورهٔ آموزش ابتدایی در چند جای کتاب‌ها، تنوع در پوشش بر روی نقشه جمهوری اسلامی ایران نشان داده‌شده است. در اینجا نشان دادن تنوع پوششی صرفاً در قالب نقشه نمی‌تواند اطلاعات چندانی را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد؛ البته هدف از نمایش این پوشش‌های محلی، حاکی از ایرانی بودن همهٔ فرهنگ‌ها و تأکید بر وحدت ملی است و بازنمایی فرهنگ‌ها در کتاب‌های درسی و آموزش چند فرهنگی مدنظر نیست. درصورتی‌که بین انسجام ملی و تنوع فرهنگی رابطه‌ای مستقیم وجود دارد و انسجام ملی در گروه توجه به تنوع فرهنگی به‌عنوان یکی از عوامل تأثیرگذار بر انسجام ملی است. هیچ درسی از دروس کتاب فارسی به معرفی پوشش‌های قومی در نواحی مختلف ایران اختصاص داده نشده است با توجه به اینکه هرکدام از پوشش‌های قومی خود دارای اجزای مختلفی بوده و از فلسفهٔ خاصی برخوردار است.

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

پوشش در هر جامعه‌ای، بارزترین عنصر و نماد فرهنگ و ارزش‌های آن جامعه است. لباس هر فرد نشانه‌ای است که به‌سادگی افراد دیگر آن را رمزگشایی می‌کنند و گاهی این فرایند احترام بیشتر، طرد گروه‌های اجتماعی، تداعی مناسک خاص و معانی متفاوتی را در پی دارد. همچنین وال لیثر (۱۹۷۶) بیان می‌کند شما با شکل ظاهری خود، هویت خود را به دیگران معرفی می‌کنید (زاهد و کاوه،۱۳۹۱). گروه‌های گوناگون انسانی که در مناطق مختلف ایران زندگی می‌کنند و هرکدام دارای ویژگی‌های قومی برجسته‌ای هستند و تحت عوامل گوناگون ازجمله اکولوژیکی منطقه قرار دارند، تن‌پوش ویژه‌ای به تن دارند که در همان نگاه نخست قومیت، حوزهٔ زندگی، زبان و سایر مشخصات فرهنگی و حتی مذهب و اشتغال اصلی زندگی آنان را در ذهن بیننده تداعی می‌کند. معرفی سبک پوشش اقوام در قالب تصویر همراه با توضیح و گستردگی جغرافیای آن می‌تواند علاوه بر اینکه به جذابیت محتوای کتاب‌های درسی بیفزاید، می‌تواند دانش‌آموزان را با تنوع پوششی در گوشه و کنار ایران چند فرهنگی آشنا کند.

در ادامه به گزیده‌هایی از متون اشاره می‌شود:

- نماد اقوام ایرانی (تصویر نقشه، ص ۴۴ و ۴۵ و ۷۹/پایهٔ ۱)
- نماد اقوام ایرانی (تصویر نقشه، ص ۵۵/پایهٔ ۳)

## سنن فرهنگی اقوام

آروین[1] (۲۰۰۱) بیان می‌کند ارائهٔ برنامهٔ درسی چند فرهنگی برای تمام دانش‌آموزان فارغ از زمینه‌های فرهنگی، قومی و وابستگی‌های مذهبی رویکرد بسیار مناسبی است چرا که در این نوع رویکرد ارتقای تحمل، احترام و فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران موردتوجه قرار می‌گیرد.

جشن‌ها ویژگی مشترک تمامی فرهنگ‌ها می‌باشند. در اصل جشن برپایی مراسم نیایش و سپاس به مناسبت یک پیروزی یا واقعهٔ اجتماعی یا معجزهٔ آسمانی

[1]. Irvin



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

است که برای اجتماع منافعی دارد. نوروز جشن ملی و آیین کهنی است که در گذرگاه هزاره‌ها و در دوران مختلف این سرزمین برترین نمادهای انسانی و فرهنگی را در خویش گنجانده و آن‌چنان در ناخودآگاه فرهنگی این سرزمین ریشه دوانده که هیچ برشی از تاریخ ایران، توان انحصار آن را ندارد. نوروز به‌عنوان کهن‌ترین و برترین نماد فرهنگی ایران، آیینی مورد قبول و خوشایند برای تمام اقلیت‌های ایرانی است و به همین دلیل در مقولهٔ نظم فرهنگی و انسجام اجتماعی می‌تواند کارکرد مفیدی در جهت نزدیکی اقوام ایرانی و همبستگی ملی ایجاد کند (صالحی امیری و صمیمی، ۱۳۸۶). جشن نوروز درواقع در زمرهٔ جشن‌های ملی می‌گنجد و جشن مبعث پیامبر(ص) جشن تمام مسلمان است. این دو جشن را می‌توان در زمرهٔ جشن‌هایی قلمداد کرد که دنبال انسجام ملی و وحدت و یگانگی اقوام و مذاهب است. می‌توان گفت که کتاب‌های فارسی از سنن فرهنگی اقوام سخنی به میان نیاورده و فقط به ذکر این دو جشن ملی اشاره‌کرده است. جشن‌ها و سنن فرهنگی اقوام دارای فلسفهٔ خاصی است که معرفی گزیده‌ای از آن‌ها می‌تواند دانش‌آموزان را با سبک زندگی، نگرش‌ها ، ایده‌ها و اعتقادات گروه‌های مختلف انسانی آشنا کند و این امر باعث می‌شود که پدیدهٔ کلیشه سازی قومی و فرهنگی کم‌رنگ‌تر شود.

در ادامه به گزیده‌هایی از متن کتاب‌های فارسی اشاره می‌شود.

- سفره هفت‌سین عید نوروز (تصویر، ص ۲۳/ پایهٔ ۱).
- هزاران سال است که ما ایرانیان نوروز را جشن می‌گیریم (ص ۹۲/ پایهٔ ۲).
- روزی که حضرت محمد (ص) به پیامبری رسید، روز مبعث نام دارد. ما مسلمان، این روز را جشن می‌گیریم (ص ۱۰۶/پایهٔ ۱).

## معرفی میراث فرهنگی

فرهنگ و تاریخ سرزمین ایران از سابقه چند هزارساله برخوردار است و کشور ما به لحاظ تاریخی- فرهنگی، از دیگر کشورها کاملاً متمایز شده است. فراوانی آثار فرهنگی گذشتگان سبب شده است تا سرزمین ما با انباشت آثار فرهنگی روبرو



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

شود. آثار به‌جامانده از گذشتگان بخشی از هویت فرهنگی و تاریخی ماست (نظری نژاد و مرغوب، ۱۳۸۲).

میراث برجای‌مانده از گذشتگان در قالب آثار مختلف تاریخی و باستانی در مطالعهٔ تاریخ بشر مفید هستند و در پس هر اثری، داستانی نهفته است که می‌تواند تاریخ یک قوم، ملت یا کشور را به تصویر بکشد. به‌طورکلی شاخصه‌های فرهنگی برای آیندگان ارزشمند است. اماکن تاریخی که در کتاب‌های درسی فارسی معرفی‌شده است عبارت‌اند از: آرامگاه فردوسی (در توس/ مشهد)، آرامگاه حافظ (در شیراز)، آرامگاه سعدی (در شیراز) و سی‌وسه‌پل (در اصفهان). در خصوص اماکن باستانی به ارگ بم در کرمان، بیستون در کرمانشاه و تخت جمشید در شیراز اشاره شده است. برج میلاد در تهران نیز به‌عنوان نماد هویت پایتخت معرفی‌شده است. البته ناگفته نماند در خصوص این اماکن اطلاعاتی به‌صورت نثر در اختیار دانش‌آموز قرار داده نشده است فقط در قالب تصویر این اماکن معرفی‌شده‌اند. در تمامی نقاط ایران و گوشه و کنار آن اماکن تاریخی و باستانی زیادی وجود دارد ولی مادامی‌که از سنت گزینش 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. برج میلاد نیز که به‌صورت نقاشی ترسیم‌شده است، فقط نماد هویت پایتخت ایران است و در زمرهٔ آثار تاریخی نمی‌گنجد چراکه محصول تکنولوژی روز است.

در ادامه به گزیده‌هایی اشاره می‌شود:

- آرامگاه فردوسی، شاعر بزرگ ایران در توس مشهد است (تصویر ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- آرامگاه حافظ شیرازی تصویر (ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- آرامگاه سعدی شیرازی (تصویر ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- سی‌وسه‌پل اصفهان (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)
- ارگ بم کرمان (تصویر ص ۸۰/پایهٔ ۲)
- بیستون کرمانشاه (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

- تخت جمشید در شیراز (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)
- برج میلاد تهران (تصویر ص ۸۱/پایهٔ ۲)

جدول شماره ۱. مفاهیم، زیرمقوله ها و مقوله های استخراج‌شده در کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دورهٔ آموزش ابتدایی ایران (۱۳۹۵)

| ردیف | مفاهیم | زیر مقوله | مقوله |
|---|---|---|---|
| ۱ | معرفی زبان فارسی(۲بار)<br>معرفی زبان ترکی | – | معرفی و توجه به زبان مادری اقوام |
| ۲ | معرفی لباس قوم کرد<br>معرفی لباس قوم لر<br>معرفی لباس قوم ترک<br>معرفی لباس قوم بلوچ<br>معرفی لباس قوم ترکمن<br>معرفی لباس قوم عرب | – | انعکاس سبک پوشش اقوام |
| ۳ | سعدی شیرازی، مولانا جلال الدین بلخی، ابوالقاسم فردوسی، عمرخیام نیشابوری، حافظ شیرازی، رودکی سمرقندی،عطار نیشابوری،نظامی گنجه ای، ابوعلی بلعمی، بهمنیار بن مرزبان بن ابوالحسن،ابوالفضل بیهقی، محمدبن ظهیری سمرقندی،عنصرالمعالی کیکاوس بن اسکندر،امام محمد غزالی،شیخ محمود شبستری،واعظ کاشفی،فخرالدین علی صفی،خواجه نظام الملک توسی،بابا طاهر ،مهدی آذر یزدی ،پروین اعتصامی ، ایرج میرزا، سید محمد بهجت تبریزی متخلص به شهریار، نادر ابراهیمی، ابوالقاسم حالت،سید حسن حسینی،قیصر امین پور،محمدرضا سرشار، مصطفی علی پور ،هوشنگ کرمانی،سلمان هراتی ،محمدرضا ترکی، علی اکبر دهخدا ،محمد معین ،سید جعفر شهیدی | مشاهیر ادبی | معرفی مشاهیر |
| | زکریای رازی،خواجه نصیرالدین توسی،ابوریحان | مشاهیر | |



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

| ردیف | مفاهیم | زیر مقوله | مقوله |
|---|---|---|---|
| | بیرونی ،ابوعلی سینا،جبار باغچه بان | علمی | |
| | محمود فرشچیان | مشاهیر هنری | |
| ۴ | جشن نوروز(۲بار)<br>آداب و رسوم نوروزی<br>جشن مبعث پیامبر(ص) | معرفی جشن ها | سنن فرهنگی اقوام |
| ۵ | آرامگاه فردوسی ،آرامگاه حافظ، آرامگاه سعدی، سی و سه پل | اماکن تاریخی | معرفی میراث فرهنگی |
| | ارگ بم ، بیستون ، تخت جمشید | اماکن باستانی | |
| | برج میلاد | اماکن نمادین | |

## بحث و نتیجه‌گیری

در نظام‌های آموزشی متمرکز همچون ایران، کتاب‌های درسی از اهمیت زیادی برخوردارند و تقریباً عوامل آموزشی بر اساس محتوای آن تعیین و اجرا می‌گردد. کتاب‌های درسی به خاطر اهمیت زیادی که در تعیین محتوا و خط‌مشی‌های آموزشی دارند کانون توجه بسیاری از دست در کاران آموزش‌وپرورش می‌باشد (نیک‌نفس و علی‌آبادی، ۱۳۹۲). با توجه به وسعت کشور، تنوع و تعدد اقوام و گونه‌های جمعیتی و مشکلات ناشی از آن (مثل دو زبانه بودن شاگردان)، رشد سریع علوم و تکنولوژی، تغییر سریع در هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، ضرورت دارد که کتاب‌های درسی با دقت کافی و تا حد امکان، عاری از هر عیب و نقص و مطابق با اهداف تعیین‌شده و اصول علمی تألیف گردد؛ در این مورد بررسی محتوای کتاب‌های درسی می‌تواند به روشن شدن مسئله کمک کند و نقاط قوت و ضعف احتمالی کتاب‌های درسی را برای

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

اصلاح و تغییر احتمالی محتوا، متناسب با اهداف تعیین‌شده و اصول علمی در اختیار مدیران و برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی قرار دهد (یار محمدیان، ۱۳۹۵). دریدا در خصوص محتوای برنامه‌های درسی بیان می‌کند که محتوا 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 برنامهٔ 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 درعین‌حال فرصت‌های برابر آموزشی را صرف‌نظر از طبقهٔ اجتماعی و اقتصادی برای همهٔ فراگیران در نظر بگیرد. چنین برنامه‌ای نمی‌تواند توسط گروه خاصی تدوین گردد و به‌صورت برنامه‌ای لازم‌الاجرا و به‌طور یکنواخت در همه مدارس اجرا گردد. برنامهٔ 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).

بنیان آموزش چند فرهنگی بر کثرت، تنوع و برابری بنا شده است. در یک جامعهٔ چند فرهنگی امکان زیست مسالمت‌آمیز برای گروه‌های مختلف قومی، فرهنگی، زبانی، مذهبی و... یکی از وظایف اصلی و خطیر نظام آموزش‌وپرورش است. چند فرهنگی بودن جامعهٔ ایران یک واقعیت است ولی الگوی تفکر ما هنوز تک فرهنگی است! چراکه فرهنگ مسلط جامعه مورد تأیید و حمایت قدرتمندان است و فرهنگ‌های به عبارتی حاشیه‌نشین همچنان به حاشیه رانده می‌شوند. انسجام ملی ایران در گروه پذیرش کثرت‌گرایی فرهنگی است. جان رکس، استاد جامعه‌شناسی در دانشگاه وارویک، «بدیل چند فرهنگی» را برمبنای این ایده تعریف می‌کند که باید، بی‌آنکه وحدت کلی جامعه بی‌جهت تهدید شود، به

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

رسمیت شناختن حقوق اقلیت‌های موجود امکان‌پذیر باشد (میلنر و براویت، ۲۰۰۲). سیاست وحدت در کثرت به‌عنوان یکی از سیاست‌های تنوع و تکثر، الگوی مطلوبی است که به برقراری انسجام ملی در کشور منجر می‌شود. سیاست مزبور به معنای حفظ هویت‌های فرو ملی از یک‌سو و تقویت پیوندهای فرهنگی، اجتماعی و سیاسی بین آن‌ها از سوی دیگر است؛ به تعبیر دیگر، این دیدگاه ضمن رعایت فاصله و تفاوت بین خرده‌فرهنگ‌های موجود، همگی آن‌ها را در پاره‌ای از وجوه و ابعاد به یکدیگر نزدیک می‌داند (حاجیانی، ۱۳۸۱: ۷۹). با توجه به شرایط سرزمینی، فرهنگی و قومیتی ایران، این الگو در صورت اجرای صحیح به نتایج مطلوبی خواهد رسید (صالحی امیری، ۱۳۸۹ ۱۸۷).

در این نوشتار کتاب‌های درسی فارسی دورهٔ آموزش ابتدایی ایران مورد بررسی و تحلیل قرار گرفت، نتایج حاکی از آن است که در این کتاب‌ها آموزش چند فرهنگی به‌صورت بسیار ضعیف صورت گرفته است و از مجموع شش کتاب فارسی، پنج مقوله: معرفی و توجه به زبان مادری اقوام، معرفی مشاهیر؛ انعکاس سبک پوشش اقوام، سنن فرهنگی اقوام و معرفی میراث فرهنگی استخراج شد. در خصوص مقولهٔ معرفی و توجه به زبان مادری اقوام، زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی و به‌عنوان زبان ملی ایرانیان معرفی‌شده است و در یکی از دروس فارسی اشاره‌ای جزیی به زبان ترکی شده است ولی در متون درسی، اطلاعاتی در مورد زبان‌های قومی مطرح نشده است. معرفی جغرافیای زبان‌ها در ایران به دانش‌آموزان منجر به کسب اطلاعات و افزایش سواد چند فرهنگی دانش‌آموزان می‌شود و از طرف دیگر باعث می‌شود زبان‌ها و لهجه‌های دانش‌آموزان غیر فارس مورد تمسخر قرار نگیرد با توجه به اینکه ترکیب جمعیت کلاس‌های امروزی ترکیبی یکدست نیست و دانش‌آموزانی از اقوام مختلف در کلاس‌ها حضور دارند که به زبانی غیر از زبان فارسی تکلم می‌کنند. در خصوص مقولهٔ معرفی و توجه به زبان مادری اقوام، وفایی و سبحانی (۱۳۹۴) در پژوهشی، 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

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

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 (۱۳۹۵) بر «بعد زبان» تأکید کرده و حمیدی زاده؛ ملکی، شیری و شیری (۱۳۹۲) نیز بر «زبان» به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اصلی آموزش چند فرهنگی تأکید کرده‌اند. همچنین قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران در اصل ۱۵؛ سند فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی، اصل تنوع و کثرت؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبه ۶۴۴، ۴۵۹، ۲۸۸، برنامهٔ پنجم توسعه، مادهٔ ۱۹ بر «توجه کتاب به زبان محلی و قومی» اشاره داشته (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲) ؛ و مصوبهٔ ۶۴۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی؛ برنامهٔ پنجم توسعه مادهٔ ۱۱ بر «انعکاس گویش‌های محلی در کتاب» تأکید کرده است (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲)؛ و مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) نیز در پژوهشی پدیدهٔ دو زبانگی یا چند زبانگی را مطرح نمودند.

در خصوص مقولهٔ معرفی مشاهیر، مشاهیری که در کتاب‌ها معرفی‌شده‌اند بیشتر مشاهیر ملی هستند تا قومی و از مشاهیر اقوام و دوران معاصر سخنی به میان نیامده است. این مقوله در پژوهش‌ها و اسناد بالادستی نیز به نوعی مورد توجه قرارگرفته است، به‌عنوان‌مثال در عباراتی همچون: توجه کتاب به ادبیات اقوام مختلف و بومی (قانون اساسی، اصل ۱۵؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبهٔ ۶۴۴، ۴۵۹، ۲۸۸؛ برنامهٔ پنجم توسعه، مادهٔ ۱۹ (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲)؛ شعر و موسیقی خرده‌فرهنگ‌ها؛ معرفی مشاهیر، شعرا، نویسندگان و هنرمندان خرده‌فرهنگ‌ها (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵).

سبک پوشش اقوام به‌صورت تزیینی در قالب نقشه جلوه‌گری می‌کند. استفاده از تصاویر در کنار متن می‌تواند به جذابیت کتاب‌های درسی بیفزاید. پوشش اقوام که در قالب نقاشی به کار رفته است بدون هیچ‌گونه توضیحی بوده و ضرورت دارد که به شیوه‌ای مناسب‌تر در کتاب‌های درسی درج شود. مقولهٔ انعکاس سبک



[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

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.

سنن فرهنگی اقوام نیز به حاشیه رفته و دو جشن ملی: نوروز و جشن مبعث پیامبر(ص) که نماد وحدت ملی هستند معرفی‌شده است. در راستای مقولهٔ سنن فرهنگی اقوام، پژوهشگران مؤلفه‌هایی همچون: برجسته کردن زیبایی‌های آداب‌ورسوم اقوام (رحمانی؛ فقیهی؛ حسینی مهر و سرمدی، ۱۳۹۵)؛ آداب‌ورسوم اقوام مختلف (مکرونی و بلندهمتان،۱۳۹۳)؛ آداب‌ورسوم (حمیدی، ۱۳۹۲) را در پژوهش‌های خود مورد تأکید قراردادند. همچنین بازشناسی، حفظ و گسترش تاریخ، هنر، فرهنگ، آداب‌ورسوم، سنت‌ها، هنجارها و ارزش‌های قومی در سند فلسفهٔ تربیت رسمی و عمومی، اصل وحدت‌گرایی؛ شورای عالی انقلاب فرهنگی مصوبهٔ ۴۵۹، ۲۸۸ و ۵۷۹؛ برنامهٔ پنجم توسعه، مادهٔ ۱۱ (بابلی بهمئی، یار محمدیان و یوزباشی، ۱۳۹۲) مورد توجه قرارگرفته است.

معرفی میراث فرهنگی نیز وضعیت خوشایندی در کتاب‌های درسی فارسی ندارد و این کتاب‌های درسی نتوانسته‌اند میراث فرهنگ اقوام را در دل خود جای دهند. مقولهٔ 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 موردبررسی قرارگرفته است. فینبرگ (۱۹۹۶) بیان می‌کند که به دانش‌آموزان متعلق به اقلیت‌های محروم از مزایای اقتصادی و اجتماعی باید کمک کرد تا مباهات افتخارشان را نسبت به میراث فرهنگی خود توسعه دهند.

کشور ایران ازنظر ترکیب جمعیتی ناهمگن است و این ناهمگنی جمعیتی، ناهمگنی در فرهنگ و مؤلفه‌های آن را نیز به دنبال دارد. در کشور ما، اقوام مختلفی همچون فارس، ترک، کرد، لر، بلوچ، ترکمن و عرب و... ساکن هستند و بعضی از این اقوام در حوزهٔ مذهب متفاوت و برخی نیز مشترک‌اند، علاوه بر این در کشور ما اقلیت‌هایی همچون کلیمیان (یهودیان)، مسیحیان، آشوریان، زرتشتیان و... وجود

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

دارد. همهٔ این موارد حاکی از رنگین‌کمان چند فرهنگی در جامعهٔ ایران است که طبعاً برای مدیریت این تفاوت‌ها نیاز به برنامه‌ریزی دقیق و عالمانه هست.

کمال مطلوب هر حکومت ملی، برخورداری از یک ملت یکپارچه است که در میان اعضای آن، تفاوت‌های چشمگیر زبانی، مذهبی، قومی و نژادی وجود نداشته باشد و همگان به یک هویت فراگیر ملی تعلق‌خاطر داشته و به آن وفادار باشند. اما در میان کشورهای مستقل جهان کمتر کشوری یافت می‌شود که به‌طور طبیعی دارای جمعیتی فاقد تفاوت‌های زبانی، مذهبی و قومی باشد. ایران نیز سرزمینی است که در جریان تحولات گوناگون تاریخی و حرکت‌های جمعیتی، ترکیبی از اقوام را در خود جا داده است (سید امامی، ۱۳۸۵). جامعهٔ ایران، جامعه‌ای است متشکل از مردم اقوام و مذاهب و زبان‌های متفاوت که قرن‌هاست در کنار هم زندگی می‌کنند (نوربخش، ۱۳۸۷) به این معنا که آمیزه‌ای از تنوع دینی (اسلام، مسیحیت، یهودیت و...)، قومی (آذری، کرد، عرب، ارمنی و...) و زبانی (فارسی، آذری، کردی، عربی و...) را در کشور ایران مشاهده می‌کنیم. هرچند تنوع قومی و فرهنگی برای کشوری مانند ایران می‌تواند فرصت‌های مناسبی برای توسعه کشور فراهم کند، درعین‌حال می‌تواند یکی از بسترهای مهم ناامنی و تهدیدات امنیتی به شمار رود؛ به‌ویژه اینکه جغرافیای سیاسی قومیت‌های ایرانی مانند مرزنشینی اکثر اقلیت‌های نژادی و مذهبی و شکاف‌های فرهنگی میان آن‌ها می‌تواند سبب طمع‌ورزی و تحریک کشورهای استعمارگر و حضور فتنه‌انگیز بیگانگان در آشوب‌های قومی و اختلافات مذهبی و... شود. ایران، کشوری چند فرهنگی است و تنوع قومی و زبانی، یکی از ویژگی‌های شاخص آن است. الگوی ملّت در این کشور ترکیبی و نامتوازن است؛ بدین‌صورت که بخش بزرگی از ملّت که یک یا چند ویژگی و خصیصهٔ مشترک دارند، هیأت کلی ملّت ایران را تشکیل می‌دهد و بخش کوچک‌تری از ملّت نیز به علت دارا بودن یک یا چند ویژگی با بخش اکثریت ملّت تجانس کامل ندارند (مطلبی، ۱۳۸۷).

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

در جامعهٔ کنونی ایران نمی‌توان سیاست یکسان‌سازی فرهنگی فرانسه قرن نوزدهم را به اجرا درآورد؛ هرچند در زمان رضاشاه این سیاست اجرا شد و تاکنون نیز ادامه دارد و هنوز نتوانسته به‌صورت موفق و کامل به اجرا دربیاید، چراکه در برابر آن مقاومت وجود دارد و فرهنگ‌ها خواهان احترام و پذیرش بیشتری از طرف دولت مرکزی هستند و به میزانی که دولت مرکزی به آن‌ها توجه کند، آن‌ها نیز به دولت مرکزی وفادار خواهند بود.

موضوع تنوع در متن ژئوپلیتیک ایران، درعین‌حال که فرصت‌های توسعهٔ کشور را فراهم می‌سازد، می‌تواند منبعی برای تهدیدات امنیت ملی کشور نیز باشد. مطلبی (۱۳۸۷)، منابع تهدید از سوی اقوام علیه امنیت ملی کشور را در سه حوزه مطرح نموده است: **مرزنشینی** اولین تهدید محسوب می‌شود، جایگاه جغرافیایی اقوام معادلهٔ امنیت ملی را پیچیده‌تر کرده است. اقوام گوناگون و اقلیت‌های مذهبی در مهم‌ترین حوزه‌های راهبردی کشور و جداره‌های مرزی اسکان شده‌اند که عقبهٔ آن‌ها در ورای مرزها و خارج از حوزهٔ نفوذ و اثرگذاری حاکمیت ملی قرار دارد. دومین تهدید، **مداخله بیگانگان** می‌باشد؛ مسئلهٔ تنوع قومی و مذهبی کشور زمانی که با اهداف استعماری بیگانگان همراه می‌شود به منبعی برای تهدید امنیت ملی کشور تبدیل می‌گردد. ورود عوامل بیگانه به ساخت سیاسی کشور با ابزار ناهمگونی اقوام و اقلیت‌های مذهبی و قومی به‌سادگی انجام می‌شود. **تراکم شکاف قومی و مذهبی** سومین منبع تهدید محسوب می‌شود؛ تعارضات متنوع موجود میان گروه‌های قومی یا موازی شدن شکاف‌های قومی یا شکاف‌های مذهبی و زبانی تأثیر بسزایی در میزان ثبات یا بی‌ثباتی کشور دارد. این تراکم شکاف‌های قومی- مذهبی ممکن است متقاطع یا متوازی باشند و به بازتولید ناامنی و تهدیدزایی اقوام علیه امنیت ملی کشور منجر گردند. ضمن اینکه نیروی بالقوهٔ تهدیدات ناشی از شکاف تراکم قومی در اکثر مناطق قومی نشین کشور با ترکیبی از تضادهای قومی، نژادی، زبانی و مذهبی همراه است که در صورت فعال شدن

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

این تضادها و تراکم شکاف‌ها، ناامنی و بی‌ثباتی وسیعی امنیت کشور را تهدید خواهد کرد.

حال با توجه به آنچه گفته شد می‌توان گفت برای مدیریت این منابع تهدید زا یکی از راه‌حل‌ها موردتوجه قرار دادن، احترام و پذیرش فرهنگ‌های مختلف از طریق نهادهای رسمی و حتی غیررسمی همچون رسانه‌های ارتباطی و ملی است. در حوزهٔ نهادهای رسمی، نظام آموزشی مسئولیتی خطیر در این راستا بر عهده دارد و در حوزهٔ برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی، نیاز به تدوین دقیق برنامه‌های درسی هست تا بتواند زمینهٔ آموزش چند فرهنگی و احترام به فرهنگ‌های گوناگون و ارتقاء دانش و سواد چند فرهنگی در بین دانش‌آموزان اقوام و اقلیت‌های گوناگون فرهنگی و قومی در کشور را فراهم آورد. از طرف دیگر، جهت رسیدن به شرایطی در نظام آموزشی که در آن همهٔ فرهنگ‌ها و قومیت‌ها احساس محترم بودن داشته باشند و کلیهٔ حقوق آن‌ها در برنامه‌های درسی و آموزشی رعایت شود، چاره‌ای جز این نداریم که باید از اهرم تغییر و اصلاح نظام آموزشی بهره گیریم. نقطهٔ محوری که در نظام آموزشی باید موردتوجه بیش‌از پیش باشد و در مرکز این تغییرات قرار گیرد، بی‌شک برنامهٔ درسی است.

**منابع**


- ابراهیم، احترام؛ بهشتی، سعید و کشاورز، سوسن (۱۳۸۹)، بررسی اندیشه‌های تربیتی دریدا و نقد آن، *رویکردهای نوین آموزشی*، س۵،ش۱: ۱۴۷-۱۶۸.
- احمدرش، رشید؛ فزون مهر، نادر؛ غلامی، احمد و قلی زاده، محمدباقر (۱۳۹۲)، ضرورت هستی شناختی آموزش چند فرهنگی در بازسازی دموکراتیک ساختار اجتماعی ایران، *همایش ملی آموزش‌وپرورش چند فرهنگی*، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه.
- ایمان، محمدتقی؛ نوشادی، محمود رضا (۱۳۹۰)، تحلیل محتوای کیفی، *پژوهش*، س۳،ش۲: ۱۵-۴۴.


[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

- بابلی بهمئی، عزیزالله؛ یار محمدیان، محمدحسین و یوز باشی، زهرا (۱۳۹۲)، تحلیل محتوای کتاب مطالعات اجتماعی پایهٔ هفتم بر اساس شاخص (مؤلفه‌های) چند فرهنگی مستخرج از اسناد بالادستی، *همایش ملی آموزش‌وپرورش چند فرهنگی*، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۱)،گفت و گوی بین فرهنگی و انسجام ملی با تأکید بر نظریهٔ هابرماس، فصلنامهٔ علمی-پژوهشی مطالعات ملی، س۳،ش۱۲: ۷۵-۸۹.
- حاجیانی، ابراهیم (۱۳۸۳)، «مسئلهٔ وحدت ملی و الگوی سیاست قومی در ایران»، *مجموعه مقالات مسائل اجتماعی ایران*، انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- حمیدی زاده، کتایون؛ ملکی، حسن؛ شیری، محمد و شیری، فاطمه (۱۳۹۲)، بررسی جایگاه برنامهٔ درسی چند فرهنگی در کتاب‌های درسی (ادبیات، تاریخ و تعلیمات اجتماعی) دورهٔ راهنمایی سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱، *همایش ملی آموزش‌وپرورش چند فرهنگی*، دوم اسفندماه ۱۳۹۲، ارومیه.
- دهقانی اشکذری، محمدرضا؛ رحیمی زارچی، محمدرضا(۱۳۹۰)، پوشش ایرانیان در بستر تاریخ و تحلیل تطبیقی بافرهنگ اسلامی، *سومین اجلاس 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 دورهٔ ابتدایی، *فصلنامهٔ علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، س۷،ش۴: ۲۳۳-۲۵۰.
- رضا پور قوشچی، محمد؛ نادری، محمود (۱۳۹۳)،جهانی‌شدن و تکثرگرایی قومی در ایران؛ چالش‌ها و فرصت‌ها، *فصلنامهٔ مطالعات راهبردی جهانی‌شدن*، س۵،ش۱۴: ۵۶-۹۱.
- رضایی، والی (۱۳۸۴)، زبان معیار چیست و چه ویژگی‌هایی دارد؟ *نامهٔ فرهنگستان*،س۳،ش۶ : ۲۰-۳۵.


[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

- زاهد، سید سعید و کاوه، مهدی (۱۳۹۱)، گفتمان‌های پوشش ملی در ایران، *فصلنامهٔ علمی- پژوهشی مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، س۱،ش۴: ۴۹-۷۴.
- سید امامی، کاووس (۱۳۸۷)، هویت‌های قومی از کجا برمی‌خیزند؟ مروری بر نظریه‌های اصلی، *فصلنامهٔ خط اول*، س۲،ش۷: ۱۶-۳۲.
- شارع پور، محمود (۱۳۹۲)، *جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وابسته به اوقاف و امور خیریه، (کتاب اصلی در سال ۱۳۸۳ چاپ‌شده است).
- صادقی، علیرضا (۱۳۸۹)، بررسی سند برنامهٔ درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی، *فصلنامهٔ مطالعات برنامهٔ درسی ایران*،س ۵ ،ش۱۸ :۱۹۰-۲۱۵.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۰)، *طراحی الگوی مطلوب برنامهٔ درسی تربیت‌معلم چند فرهنگی ایران*، رسالهٔ دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱)، ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامهٔ درسی چند فرهنگی در ایران؛ بررسی چالش‌ها و ارائهٔ راهکارها، *راهبرد فرهنگ*،ش۱۷و۱۸:۹۳-۱۲۲
- صالحی امیری، سید رضا؛ صمیمی، نیلوفر (۱۳۸۶)، آیین‌های نوروزی و همبستگی ملی، *فصلنامهٔ فرهنگ مردم ایران*، ش۱۱: ۳-۱۹.
- صالحی امیری، سید رضا (۱۳۸۹)، *انسجام ملی و تنوع فرهنگی*، تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
- علی پور، نسرین؛ علی پور، لیلا (۱۳۹۵)، آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامهٔ درسی، *فصلنامهٔ مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی*، س۲،ش۱۱: ۱۶۷-۱۸۲.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰)، *مردم‌نگاری آموزش*، تهران: انتشارات علمی.


[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

- قادری، مصطفی؛ کرم کار، سودا (۱۳۹۳)، *برنامهٔ درسی و فرهنگ؛ رویارویی‌ها و به هم آوری ها*، تهران: آوای نور.
- متولی حقیقی، یوسف (۱۳۸۸)، بررسی نقش و جایگاه رجال و مشاهیر خراسان شمالی در ارتقاء فرهنگ و تمدن ایران، *پژوهش‌نامهٔ تاریخ*، س۴،ش۱۱: ۱۳۴-۱۸۶.
- مطلبی، مسعود (۱۳۸۷)، جغرافیای سیاسی اقوام ایرانی، *ماهنامه اندیشه و تاریخ سیاسی ایران معاصر*، ش ۷۰: ۱۶-۲۴.
- مکرونی، گلاله؛ بلندهمتان، کیوان (۱۳۹۳)، آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی دورهٔ ابتدایی، *مجلهٔ علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*،س۶،ش۲۱: ۷۳-۹۲.
- میلنر، آندرو؛ براویت، جف (۲۰۰۲)، *درآمدی بر نظریه فرهنگی معاصر*، ترجمهٔ جمال محمدی، ۱۳۸۵، تهران: ققنوس.
- نظری نژاد ، محمدعلی؛ مرغوب، حوا (۱۳۸۲)، نقش میراث فرهنگی و صنعت گردشگری در توسعهٔ اقتصادی کشور و معرفی اولویت‌های آن، *مجموعهٔ مقالات همایش سیاست‌ها و مدیریت برنامه‌های رشد و توسعه در ایران*؛ جلد ۴: سیاست‌های فرهنگ و توسعه.
- نوربخش، یونس (۱۳۸۷)، فرهنگ و قومیت مدلی برای ارتباطات فرهنگی در ایران، *فصلنامهٔ تحقیقات فرهنگی*،س۱،ش۴: ۶۷-۷۸.
- نیک‌نفس، سعید؛ علی‌آبادی، خدیجه (۱۳۹۲)، نقش تحلیل محتوا در فرایند آموزش و طراحی کتاب‌های درسی، *مجلهٔ جهانی رسانه*، س۸ش۲: ۱۲۴-۱۵۰.
- وفایی، رضا و سبحانی نژاد، مهدی (۱۳۹۴)، مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی، *دو فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، س۳،ش۵: ۱۱۱-۱۲۸.
- یار محمدیان، محمدحسین (۱۳۹۵)، *اصول برنامه‌ریزی درسی*، تهران: یادواره کتاب.


[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

- 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.
- Arvin. M. A (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching.* Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Bianco, J.L&BAL, A. (2016). Multicultural Education in the Australian Context: An Historical Overview. Learning from Difference: Comparative Accounts of Multicultural Education, Multilingual Education, 16.
- Chantal, J. Gervedink, N. Jules, M. Pieters&Joke, M. (2013). Influence of culture on curriculum development in Ghana: an undervalued factor? *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 225–250.
- Ezeife, A.N. (2013). Culture-sensitive Mathematics: The Walpole Island Experience. This is an excerpt from "Volume 3: Moving Forward, Making a Difference," in the Aboriginal Policy Research Series, © Thompson Educational Publishing, Inc.To order copies of this volume, visit www.thompsonbooks.com or call 1-877-366-2763.
- 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* a 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
- Joshee, R&Johnson, L. (2005). Multicultural Education in the United States and CANADA: The importance of national policies, *International Handbook of Educational Policy*, 53-74.
- Swartout, Deanna M. (2005). Multicultural education curriculum. Encyclopedia of Children's Health. Available at: http://www.healthofchildren.com.
- Trail, S.K. (2015). The Impact of Race, Culture, and Consciousness for Black Students at Berkeley High School. *American Cultures Students Research Prize Recipient*.


[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]

[ Downloaded from cstp.khu.ac.ir on 2024-04-20 ]