

بهبود چندفرهنگی سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژيرو

■ علی عبدالله یار***

■ نجمه احمدآبادی آرانی**

■ مهدی سبحانی نژاد*

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، بهبود بخشیدن به برنامه‌های درسی چندفرهنگی نظام آموزشی ایران بر اساس آرای تربیتی میشل فوکو و هنری ژيرو با استفاده از دو روش تحلیل مفهومی و استنتاجی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که: برنامه درسی چندفرهنگی بایستی بر بنیاد مفاهیمی چون عدالت اجتماعی، برابری آموزشی و تسهیل تجارب آموزشی مبتنی باشد در بین فیلسوفان تربیتی جهانی و شاخص در برنامه درسی چندفرهنگی، میشل فوکو و هنری ژيرو نکات قابل ملاحظه‌ای را در این زمینه ارائه کرده‌اند. فوکو تعلیم و تربیت را بیشتر امری شخصی، ویژه و محلی - موقعیتی می‌داند، از این رو می‌گوید: در زمینه تعلیم و تربیت، لحن ترجمان برنامه‌های درسی و لحن معلم باید متضمن چندآوایی باشد. تعلیم و تربیت مد نظر ژيرو نیز نوعی تعلیم و تربیت چندفرهنگی است که اقلیت‌های قومی و نژادی را مورد حمایت قرار می‌دهد. ژيرو معتقد است برنامه درسی باید عرصه ظهور صداهای گوناگون فرهنگی، نژادی و جنسیتی باشد و نباید هیچ گروهی به حاشیه رانده شود. به نظر ما، با عنایت به آرای تربیتی این دو فیلسوف می‌توان از رویکردهای مساعدتی و تکمیلی جهت بهبود چندفرهنگی سازی برنامه درسی نظام آموزشی ایران استفاده کرد و راهکارهایی از جمله تعلیم و تربیت مرزی، تربیت انتقادی در نظام آموزشی، نوآوری در محتوای آموزشی، تقویت تفکر انتقادی دانش‌آموزان، روش‌های کیفی یاددهی - یادگیری و متنوع‌سازی فعالیت‌های مدارس را مورد توجه قرار داد.

کلید واژه‌ها:

برنامه درسی چندفرهنگی، نظام آموزشی ایران، میشل فوکو، هنری ژيرو

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱/۲۲

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۵/۷/۱۱

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۷/۱۰

* دانشیار برنامه درسی دانشگاه شاهد تهران sobhaninejad@shahed.ac.ir
** دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور تهران najmeh.ahmadabadi@gmail.com
*** دانشجوی دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شاهد تهران (نویسنده مسئول) ... Ali.Abdolahyar1350@gmail.com

مقدمه

سرزمین ایران به جهت پهناور بودن دارای تنوع قومی و فرهنگی بسیار است. زندگی قومیت‌های مختلفی همچون فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، بلوچ‌ها، لرها، عرب‌ها در کنار یکدیگر و نیز تکلم به زبان‌های فارسی، ترکی، کردی، بلوچی، لری، عربی، ترکمنی، تالشی، تاتی، لکی، ارمنی و وجود لهجه‌های مختلف در برخی از این زبان‌ها نمودی از این تنوع قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در ایران کنونی است (صادقی، ۱۳۹۱). به همین دلیل جامعه امروز ایران نیازمند نوعی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی کلان است که بتواند این تنوع و تکثر را در عرصه‌های مختلف به رسمیت شناخته و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم نماید. تحقق این امر نیازمند فراهم کردن مقدمات و زمینه‌های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی آن می‌باشد. در اسناد بالادستی جمهوری اسلامی ایران، نظیر قانون اساسی و چشم‌انداز ایران در افق ۱۴۰۴ ه. ش، صراحتاً به مباحث چندفرهنگی و جایگاه اقوام توجه شده است؛ اما برنامه درسی نظام آموزشی ایران، فاقد الگو و مبانی نظری روشن در این باب است (مهرمحمدی، ۱۳۸۸ به نقل از عراقیه، فتحی و اجارگاه، فروغی ابری و فاضلی، ۱۳۸۸).

در بخش مربوط به مبانی فلسفی و علمی سند برنامه درسی ملی، مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی تا اندازه‌ای بروز و ظهور دارد اما به نظر می‌رسد این مقدار قابل توجه نیست. با توجه به اهمیت بخش مبانی در هر برنامه درسی که توجیهات نظری و عملی برنامه را بیان می‌کند، برنامه درسی ملی تبیین‌های نسبتاً کافی از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی را در خود منعکس نکرده است؛ بدین جهت به نظر می‌رسد این بخش از سند با توجه به ضرورت واجد بودن مؤلفه‌های کلیدی آموزش چندفرهنگی، نیاز به اصلاحات دارد (صادقی، ۱۳۸۹).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که روح حاکم بر نظام آموزشی ایران روح اثبات‌گرایانه است. اهداف، محتوای درسی و ارزشیابی مبتنی بر اصولی است مثل مدیریت علمی به سبک تیلور تأکید و سطوح شناختی بلوم، که بر سلسله مراتبی غیرقابل انعطاف با روحی اثبات‌گرایانه و رفتارگرایانه دارد (زیباکلام و محمدی، ب ۱۳۹۳). محتواهای کنونی، در نظام آموزشی ایران، دلالت بر حاکمیت نظام بوروکراتیک و خطی، نگاه اثبات‌گرایانه به دانش، سلطه تقسیم‌بندی اهداف بلوم و ... دارد. همچنین می‌توان به برخی ویژگی‌ها و شرایط عینی اشاره کرد که ضرورت وجودی به‌کارگیری یک برنامه درسی چندفرهنگی را گوشزد می‌نماید. از جمله الطایی (۱۳۷۸) با تأکید بر تعدد نژادی و قومی در جامعه ایران و وجود زمینه‌های بالقوه و بالفعل بحران هویت در کشور تصریح می‌کند که نظام تعلیم و تربیت ایران نتوانسته است آگاهی ملی، قومی و طبقاتی لازم را در میان گروه‌های مختلف مردم در جهت همبستگی میهنی و اجتماعی آنان به وجود آورد، بلکه برعکس هدف خود، بر جدایی و تفرقه آنان افزوده است. در عین حال صاحب‌نظر مذکور با اشاره به محروم بودن گروه‌های قومی ایران از حق آموزش زبان مادری خود، وجود این مشکل را از منظر جامعه‌شناسی زبان باعث آن می‌داند که هویت اجتماعی این گروه‌ها در معرض نابودی قرار بگیرد

بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژیرو

و لذا ضرورت دارد که در جریان تطور گفتمان هویتی در ایران، حرکت از عناصر نژادی، جغرافیایی و سرزمینی به سمت مؤلفه‌های فرهنگی و آموزشی تغییر جهت دهد. بدیهی است انجام این کارکرد به عهده نظام آموزشی و برنامه‌های درسی است. کهنه‌پوشی و کهنه‌پوشی (۱۳۸۸) با انجام پژوهشی مستنداً نشان داده‌اند که نظام آموزش و پرورش ایران مقوله هویت قومی را مسکوت گذاشته و هرگونه تکرر در درون این جامعه را نفی می‌کند؛ امری که با واقعیت جامعه ایران که اصولاً یک جامعه متکثر و چندفرهنگی است تعارض دارد. پژوهشگران مذکور با ذکر تأثیر منفی این رویکرد یک‌طرفه، که کم کردن احساس تعهد و تعلق دانش‌آموزان و ایجاد بحران هویت است، توصیه می‌کنند که در راستای کاهش این خطر و در جهت همخوانی هر چه بیشتر نظام آموزشی ایران با واقعیات چندفرهنگی آن، لازم است در برنامه‌ریزی کتب درسی از نظریه هویت ملی‌گرایانه به نظریه تکرر فرهنگی همراه با احساس تعهد و احترام متقابل حرکت شود. ایمانی و شاوردی (۱۳۸۶)، به نقل از امینی، (۱۳۹۱) با استناد به تحقیقات انجام‌گرفته تأکید می‌کنند که در ایران راهکار کاهش بحران هویت بازننگری در محتوا و مضمون کتب درسی است.

اکنون با عنایت به مستندات فوق می‌توان دریافت که وضعیت و شرایط عینی جامعه امروز ایران، الزامات و مسئولیت‌های ویژه‌ای را متوجه طراحان و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی کشور ساخته است. یکی از راه‌های مناسب برای رویارویی با تنوع فرهنگی جامعه امروز ایران، برنامه درسی چندفرهنگی است. این نوع برنامه با تأکید بر خصوصیات فرهنگی اقلیت‌ها می‌تواند در جهت رشد و تقویت فرهنگ‌های بومی و در نهایت تقویت فرهنگ ملی نقش بسزایی داشته باشد. از نظر غربی، گلستانی و جعفری (۱۳۹۴) مأموریت برنامه درسی چندفرهنگی، نهادینه‌ساختن فلسفه کثرت‌گرایی فرهنگی در نظام آموزشی است که باید بر پایه احترام، پذیرش، تفاهم و تعهد اخلاقی متقابل استوار باشد. برنامه درسی چندفرهنگی، حاوی سیاست‌ها و اعمالی است که به مواد آموزشی، برنامه‌های درسی و روش‌های ارزشیابی متنوع ارج نهاده و آن‌ها را در دستور کار قرار می‌دهد. در واقع برنامه درسی چندفرهنگی ایده یا فلسفه‌ای است که بر تنوع قومی و فرهنگی تأکید می‌ورزد و بر تمامی بخش‌های نظام آموزشی تأثیر می‌گذارد. بررسی آثار فیلسوفان شاخص و برجسته برنامه درسی چندفرهنگی و بهره‌گیری از آرای آن‌ها، این امکان را فراهم می‌نماید که به پیامدهای آموزش و پرورش که به حوزه چندفرهنگی بی‌توجه است و با دید انتقادی بنگریم و به لزوم تغییراتی که آموزش و پرورش امروز و مدارس ما به آن نیازمندند، واقف شویم. بر این اساس، ما تحلیل و بررسی برنامه درسی چندفرهنگی را از منظر دو فیلسوف برجسته جهانی، یعنی میشل فوکو، و هنری ژیرو، که افق‌های جدیدی را مطرح ساخته‌اند در این پژوهش دنبال می‌کنیم تا حسب دیدگاه فلسفی-تربیتی آن‌ها، به دلالت‌ها و کاربست‌ها و توجهات علمی به موضوع مذکور در اصلاح نظام آموزشی ایران دست یابیم.

میشل فوکو کسی است که خود را در پذیرش تنوع، اختلافات و تکررگرایی پیشرو می‌داند (باقری، ۱۳۷۵). تکررگرایی مدنظر فوکو در تعلیم و تربیت جنبه‌های مختلف دارد. یک جنبه آن این است که فرض

نمودن مبانی و اصول و روش‌های ثابت، یکسان و مشابه برای تعلیم و تربیت بی‌معناست. جنبه دیگر نفی هرگونه فرهنگ مسلط در کانون توجه تعلیم و تربیت است که از آن به‌عنوان ضدیت با اقتدارگرایی یاد می‌شود. از نظر فوکو، اساس تربیت باید مبتنی بر شیوه‌ای دموکراتیک، چندفرهنگی و غیراقتدارگرایانه باشد، به‌طوری‌که علایق اعضا و اجزای متعدد سازنده جامعه اعم از خرده‌فرهنگ‌ها، مورد توجه قرار گیرد. فرمهبینی فراهانی (۱۳۸۳) معتقد است که فوکو تعلیم و تربیت را بیشتر امری شخصی، ویژه و محلی - موقعیتی می‌داند و معتقد است که در زمینه تعلیم و تربیت، لحن ترجمان برنامه‌های درسی و لحن معلم باید متضمن چندآوایی باشد. همچنین میشل فوکو در مصاحبه با مارتین آل‌اچ، می‌گوید: «هدف من آن است که به مردم بگویم از آنچه احساس می‌کنند، آزادترند». فوکو معتقد است که این رهایی‌بخشی، به این صورت انجام می‌گیرد که به مردم نشان دهیم آنچه حقیقت می‌پندارند یا در حکم مدرک در نظر می‌آورند، تحت شرایط تاریخی ویژه‌ای ساخته شده و به همین دلیل می‌توان آن را مورد نقد قرار داد و یا حتی آن را ویران ساخت. به اعتقاد وی این عمل نوعی تغییر دادن ذهن مردم است. نتیجه این تشکیک کردن در جهانی بودن حقیقت‌ها است که ذهن‌ها قادر می‌شوند، در تفکر، به گونه‌هایی دیگر در دستیابی به حقیقت‌های زمینه‌مند دیگر بیندیشند (مهرمحمدی، نیکنام و سجادیه، ۱۳۸۷)

سجادیه، باقری، ابروانی و ضیمران (۱۳۸۹) معتقدند که رویکرد تبارشناسی فوکو در مقام رویکردی تاریخی - فلسفی می‌تواند با طرح اصول روش‌شناختی ویژه، در مطالعه برخی مسائل حوزه برنامه درسی ایران به کار رود و ابعاد ناگفته و به‌ویژه رگه‌های مرتبط با قدرت آن‌ها را آشکار نماید. باید توجه داشت که این رویکرد، پیش از آنکه جهت‌گیری ایجابی داشته باشد در پی مورد نقد قرار دادن نظریه‌ها، سازه‌ها و اسناد و سیاست‌های موجود است. از این‌رو، پژوهش‌هایی که در پی بررسی وضعیت موجودند و دغدغه شناسایی دردهای نظام برنامه درسی را در سر می‌پروراند فرصت مناسبی برای به‌کارگیری این روش دارند. این رویکرد با اتخاذ موضعی تاریخی و بررسی مسائل در بستر تاریخ و نیز با محور قرار دادن قدرت در تحلیل مسائل، دانش برنامه درسی را در ساختاری به‌هم‌تنیده با قدرت می‌نگرد و از این‌رو، با مورد توجه قرار دادن نقاط اشتراک این دانش با قدرت در سیاست‌گذاری تربیتی، و همچنین تکیه بر مفاهیم نهادینه در اسناد و مطالعات برنامه درسی و نیز فلسفه‌های ضمنی برنامه درسی، در پی نگرستن به جنبه‌های ناپیدای آن‌هاست. فوکو (۱۹۷۹) به نقل از فرمهبینی فراهانی، (۱۳۸۳) معتقد است که چون در حقیقت، همه دانش‌ها سیاسی هستند. کتاب‌های درسی و تولید مواد درسی هرکدام بیانگر روش‌های سیاسی خاصی هستند و عمدتاً کسانی را مورد حمایت قرار می‌دهند که از نظر اقتصادی، سیاسی و فرهنگی سبب شکل‌گیری آن شده‌اند. فوکو از زوج «قدرت - دانش» سخن می‌گوید. او مدعی است که دانش در جهت تحکیم قدرت حرکت می‌کند و متن‌های درسی، مکان‌های هندسی دانش و قدرت هستند و ارباب قدرت در جوامع می‌کوشند تا دیدگاه خود را درباره معرفت، برنامه درسی و تدریس به کسانی که فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی هستند، تحمیل کنند. فوکو، متون درسی را به‌عنوان عملکردهای ساخته تاریخ، جامعه و صاحبان

قدرت نقد می‌کند و معتقد است که همواره از متن به‌عنوان ابزار قدرت بهره گرفته شده است. از دیگر سو هنری ژيرو نیز از دیگر فیلسوفان برجسته حوزه برنامه درسی چندفرهنگی است. یکی از تأکیدهای مهم او، تأکید بر مطالعات فرهنگی در تعلیم و تربیت است و او در مقاله‌های خود دلایلی برای اهمیت این مطالعات در بازسازی آموزش و پرورش معاصر ارائه می‌دهد. ژيرو از مطالعات فرهنگی برای تغییر و غنابخشی تعلیم و تربیت انتقادی و ایجاد ابزاری روشنفکرانه برای تغییر در آموزش و پرورش استفاده می‌کند و به‌عنوان پداگوژی عمومی آن را برای مدارس تجویز می‌کند (دهباشی، جعفری و محمودی، ۱۳۸۶). تعلیم و تربیت مد نظر ژيرو نوعی تعلیم و تربیت چندفرهنگی است که اقلیت‌های قومی و نژادی را مورد حمایت قرار می‌دهد. او با نگاهی انتقادی به تعلیم و تربیت درصدد ارائه نوعی تعلیم و تربیت است که در آن بتوان همه گروه‌ها را، به‌ویژه گروه‌هایی را که در حاشیه قرار گرفته‌اند و نمی‌توانند به خاطر قرار گرفتن در زیر فرهنگ غالب ابراز عقیده کنند، به میدان آورد (شکاری، احمدآبادی آرانی و فتاحی، ۱۳۹۳). از دیدگاه‌های مهمی که در قرن بیستم و به‌خصوص از دهه ۱۹۲۰ تا ۱۹۵۰ نفوذ زیادی در تعلیم و تربیت داشت دیدگاه پوزیتیویسم یا اثبات‌گرایی است. دیدگاه اثبات‌گرایی بر سه پیش‌فرض استوار است: قطعیت، کنترل و پیش‌بینی. آرنوویتز^۳ و ژيرو (۱۹۹۱) معتقدند اثبات‌گرایی منجر به آن نظام تربیتی می‌شود که سعی در حفظ وضع موجود دارد. در این دیدگاه استانداردسازی و بهره‌گیری از زبان شفافیت (بیان همه چیز به زبان علمی و ریاضی) پدیده‌های پیچیده تربیتی را در قالبی خشک می‌ریزد و به فرمول‌های ریاضی تبدیل می‌کند. پیامد این امر، کاهش دید انتقادی، نادیده گرفتن تفاوت‌ها و کاهش خاصیت انتقادی محتواهای آموزشی است. ژيرو و برخی همفکرانش همچنین به انتقاد از موضع نو محافظه‌کارانه در تربیت نیز می‌پردازند و معتقدند که فراخوان نو محافظه‌کارانه برای آموزش «کتاب‌های بزرگ» در حقیقت بهره‌گیری از اقتدار متنی نهفته در این متون برای مشروعیت بخشی به فرهنگ غربی و ساکت کردن فرهنگ حاشیه‌هاست (اپل^۵، ۲۰۰۰). هنری ژيرو معتقد است دانش مربوط به مواد درسی نباید به‌عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید همچون بخشی از یک اشتغال بی‌پایان به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی که می‌توانند بازخوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت‌بندی شوند گسترش یابد. از نظر ژيرو، برنامه درسی باید عرصه ظهور صداها و گوناگون فرهنگی، نژادی و جنسیتی باشد و نباید هیچ گروهی به حاشیه رانده شود (ژيرو، ۲۰۰۳).

نظر به اینکه، جامعه ایران با برخورداری از ویژگی‌های چندفرهنگی خود نیازمند سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی مناسب‌تر آموزشی و درسی است تا تنوع و تکثر را به رسمیت بشناسد و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم کند، خوش‌بختانه، بر مبنای این دغدغه پژوهش‌هایی صورت گرفته است که از جمله باید به پژوهش عراقیه و همکاران (۱۳۸۸) با عنوان «تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی»، پژوهش صادقی (۱۳۸۹) با عنوان «بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی»، پژوهش امینی (۱۳۹۱) با عنوان «تبیین برنامه درسی چندفرهنگی

و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، پژوهش مکرونی و بلندهمتان (۱۳۹۳) با عنوان «آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی»، پژوهش غریبی و همکاران (۱۳۹۴) با عنوان «مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی» و پژوهش وفایی و سبحانی‌نژاد (۱۳۹۴) با عنوان «مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی» اشاره نمود. پژوهش حاضر نیز در همان راستا و همان جهت صورت گرفته است، با این توضیح که نوآوری این پژوهش در آن است که حسب بررسی پیشینه، تاکنون در پژوهش‌های انجام‌شده، به مبانی فلسفی-تربیتی برنامه درسی چندفرهنگی از منظر دو فیلسوف برجسته این حوزه (میشل فوکو و هنری ژيرو) و بهره‌برداری از اندیشه‌های چندفرهنگی آن‌ها پرداخته نشده است. بر این اساس مطالعه حاضر در پی آن است که ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی را از اندیشه‌های دو فیلسوف مذکور مورد تحلیل قرار داده و سپس با استفاده از آن و منطبق با ساختار نظام آموزشی متمرکز ایران، راهکارهایی در مسیر بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی جمهوری اسلامی ایران ارائه نماید.

■ سؤال‌های پژوهش

۱. ابعاد و مؤلفه‌های چندفرهنگی‌سازی در دیدگاه تربیتی میشل فوکو چیست؟
۲. ابعاد و مؤلفه‌های چندفرهنگی‌سازی در دیدگاه تربیتی هنری ژيرو چیست؟
۳. چگونه می‌توان از آرای میشل فوکو و هنری ژيرو به‌منظور بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران بهره برد؟

■ روش پژوهش

برای نیل به اهداف پژوهش، باید به سه پرسش بالا پاسخ داده شود. از آنجاکه هر یک از این پرسش‌ها به جنبه‌ای از جنبه‌های پژوهش می‌پردازد و برای نائل شدن به پاسخ هر کدام باید روشی متناسب با اقتضائات هر پرسش و پاسخ احتمالی آن، به کار گرفت، از این رو، در این مطالعه روش‌های تحلیل مفهومی و روش استنتاجی متناسب با پرسش‌های پژوهشی معرفی خواهند شد. از روش‌هایی که در این پژوهش برای پاسخگویی به پرسش اول و دوم پژوهش-شامل تحلیل و بررسی برنامه درسی چندفرهنگی در آرای تربیتی میشل فوکو و هنری ژيرو-مورد استفاده قرار می‌گیرد، روش تحلیل مفهومی (مفهوم‌پردازی) است. روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به واسطه توضیح دقیق و ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم ناظر است (باقری، سجادیه و توسلی، ۱۳۸۹). در پاسخ به پرسش سوم پژوهش نیز سعی بر آن است از روش استنتاجی استفاده شود. در این روش، فرض بر آن است که هر نظام فلسفی می‌تواند متضمن نظریه‌ای تربیتی باشد، پس استلزام‌ها و تجویزاتی برای تنظیم مناسب محیط‌های تربیتی فراهم می‌آورد. بر این اساس دلالت‌های برنامه درسی چندفرهنگی فوکو و ژيرو را با استفاده از

روش استنتاجی در زمینه بهبود بخشیدن به برنامه‌های درسی چندفرهنگی نظام آموزشی ایران مورد بررسی قرار خواهیم داد.

بررسی سؤال اول

● ابعاد و مؤلفه‌های چندفرهنگی‌سازی در دیدگاه‌های تربیتی میشل فوکو چیست؟

فوکو در ۱۵ اکتبر ۱۹۲۶ در فرانسه به دنیا آمد. او صاحب کرسی «تاریخ نظام‌های فکری» در کلژ دو فرانس در کشور خود بود و در دانشگاه ایالتی نیویورک در بوفالو و دانشگاه کالیفرنیا، در برکلی آمریکا نیز تدریس کرد. از نظر فوکو، تعلیم و تربیت بیشتر امری اختصاصی، ویژه و محلی است؛ لذا او اصول و روش‌های ثابت، یکسان و مشابه برای تعلیم و تربیت را بی‌معنا می‌داند. در دیدگاه فوکو بازتعریفی از دانش، تعلیم و تربیت و فرهنگ دیده می‌شود. این امر استلزاماتی در برنامه‌های درسی چندفرهنگی در بردارد که مورد بحث و بررسی بیشتری قرار می‌گیرد.

● ابعاد و مؤلفه‌های اصلی نظریه تربیتی میشل فوکو

۱. تعلیم و تربیت

نظر کلی فوکو در باب تعلیم و تربیت آن است که نظام‌های تعلیم و تربیت موجود، در توزیع امکانات خود، چه از جهت امکانات بهره‌مندساز و چه از جهت امکانات بازدارنده، از عواملی تبعیت می‌کنند که حد و مرز آن‌ها را فاصله‌ها، تضادها و مبارزه‌های اجتماعی تعیین می‌کنند. به نظر او، هر دستگاه تعلیم و تربیتی، نوعی شیوه سیاسی برای حفظ یا تغییر و جوهر تملک گفتارها، همراه با دانش‌ها و قدرت‌های برخاسته از آن‌هاست (فوکو، ۱۹۷۰). رویکرد تعلیم و تربیت پست‌مدرنیستی فوکو تکثرگرایانه است و به «تفاوت» اهمیت ویژه‌ای می‌دهد. همچنین تعلیم و تربیت مد نظر فوکو ضد اقتدارگراست، به گونه‌ایی که علایق اعضا و اجزای متعدد آن نیز تا آنجا ممکن است مورد توجه قرار گیرد.

۲. مدرسه

مدرسه به نظر فوکو، مؤسسه‌ای برای عادی‌سازی و هنجاری‌بخشی وضع موجود است. دانش‌آموزان به‌طور دقیق به کلاس‌ها و رتبه‌هایی تقسیم شده‌اند و نظام سلسله‌مراتبی بر آن‌ها حاکم است. در این معنا مدارس نمونه‌ای از نهادهای تربیتی هستند که در جهت عادی‌سازی فعالیت می‌کنند و باعث ایجاد افرادی از یک نوع معین، با سوابق و طرز فکر تقریباً مشابه، در جهت مطامع صاحبان قدرت می‌شوند.

آنچه از نظر فوکو مهم است این است که دانش‌آموزان مقاومت را بیاموزند و برای جنگیدن در تمام طول زندگی تشویق شوند. قدرت انضباطی، و به‌ویژه قدرت حاکمیت، مستعد و پذیرای

مقاومت است و از آنجاکه کثرتی از قدرت‌ها وجود دارد، ضرورتاً کثرتی از مقاومت‌ها هم به وجود خواهد آمد. مقاومت و قدرت، مانند دانش و قدرت مجزا نیستند (اوشر و ادوارد، ۱۹۹۴).

۳. برنامه درسی

فوکو مدعی است که صاحبان قدرت در جوامع می‌کوشند تا دیدگاه خود را درباره معرفت، برنامه درسی و تدریس به کسانی که فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی هستند تحمیل کنند. ابزارهای مهم قدرت در این زمینه معلمان، استادان و متون درسی هستند که به این قدرت حاکم مشروعیت می‌بخشند. در جامعه معاصر، صاحبان قدرت بخش‌های سازمان‌یافته جامعه مثل نظام آموزشی را کنترل کرده و بر احزاب مهم سیاسی نیز مسلط‌اند، علاوه بر این پیام‌های نوشتاری و الکترونیکی رسانه‌های گروهی را برای تحکیم وضع موجود شکل می‌دهند. فوکو، متون درسی را به‌عنوان عملکردهای ساخته تاریخ، جامعه و صاحبان قدرت نقد می‌کند و معتقد است که همواره از متون به‌عنوان ابزار قدرت بهره گرفته شده است. با توجه به این نگرش فلسفی فوکو می‌توان استنباط کرد که تعلیم و تربیت در جوامع امروز از مجرای «برنامه درسی آشکار و پنهان»، به گروه مسلط بر جامعه مشروعیت می‌بخشد. «برنامه درسی آشکار»، از یک سو به تحکیم وضع موجود می‌پردازد که حامی اقلیت حاکم است که برنامه درسی را به نحوی سازمان می‌دهد که از ساختار موجود قدرت حمایت کند؛ و از سوی دیگر «برنامه درسی پنهان»، با تأکید بر رقابت، مصرف‌گرایی و مالکیت خصوصی، موجب استحکام وضع موجود در جامعه می‌شود. (فرمپینی فراهانی، ۱۳۸۳)

بر اساس گفته‌های فوکو (۱۹۷۹) می‌توان استنباط کرد که برنامه‌های درسی مدارس از نوعی قدرت حمایت می‌کنند که این قدرت به‌صورت پنهان و آشکار در برنامه‌های درسی، در اعمال قدرت معلمان و حتی در نظارت بر سیستم کنترل مدرسه مشهود است. فوکو معتقد است که، در حقیقت، همه دانش‌ها سیاسی هستند. کتاب‌های درسی و تولید مواد درسی هرکدام بیانگر روش‌های سیاسی خاصی هستند و عمدتاً کسانی را مورد حمایت قرار می‌دهند که از نظر اقتصادی، سیاسی و فرهنگی سبب شکل‌گیری آن شده‌اند. قدرت، دانش را تولید می‌کند و قدرت و دانش مستقیماً بر یکدیگر دلالت می‌کنند. هیچ رابطه قدرتی بدون همراهی دانش وجود ندارد؛ همچنان که هیچ دانشی بدون برپاداشتن روابط قدرت قابل تصور نیست.

فوکو به‌عنوان یک پسا‌ساختارگرای برجسته، متون درسی را ابزار قدرت می‌داند و بر این اساس، برنامه درسی را یک فرایند خنثی قلمداد نمی‌کند. برنامه درسی مدنظر او می‌تواند رویکردی تلفیقی و تکثرگرایانه داشته باشد؛ به‌طوری‌که تمام مطالب درسی و مسائل اجتماعی-فرهنگی در ارتباط با هم یاد گرفته می‌شود. نکته دیگری که در مورد مواد مختلف درسی و تدریس آن‌ها، متناسب با دیدگاه فوکو- به‌ویژه در روش دیرینه‌شناسی دانش- باید مد نظر

باشد، این است که در ارائه مفاهیم همواره باید به بعد تاریخی مفاهیم و چگونگی تغییر کلمات و مسائل در طی زمان توجه داشت و دقت کرد؛ چراکه هر دوره، ایستمه (صورت‌بندی دانایی) خاص خود را دارد.

۴. معلم

به نظر فوکو، معلمان باید از تأثیر نامرئی، ناملموس و پنهان ایده‌های واقعیت آگاه باشند. آن‌ها در واقع در شبکه‌ای از قدرت انضباطی قرار دارند و در واقع سوژه و کارگزاران نامرئی قدرت هستند (همان).

فوکو بر این عقیده است که معلمان در راستای علائق عاملان کنترل اجتماعی، خود قسمتی از فرایندی هستند که دانش‌آموزان را انضباط می‌دهند و خودشان هم به وسیله این نیروها کنترل می‌شوند. از دید فوکو عوامل بسیاری در بی‌اقتداری معلم برای تدریس مؤثرند. آزمون‌های استاندارد شده، شیوه‌های ارزشیابی صلاحیت معلمان و مدارس که با تحکم از بالا به پایین اداره می‌شوند از جمله عواملی هستند که قدرت معلم و امکان هدایت تدریس از جانب او را سلب می‌کنند؛ لذا، معلمان باید نقش فعال و تحول‌آفرین خود را بازیابند و به مرتبط کردن مباحث مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی پردازند. روش‌های سنتی نمی‌تواند به یادگیری واقعی منجر شود. در بدترین شرایط هم معلمان می‌توانند با تدابیر خاص، دانش‌آموزان را به حرکت وادارند. معلمان با فراهم آوردن زمینه‌هایی برای تعلیم و تربیت انتقادی، متناسب با آنچه فوکو گفته است، می‌توانند تا حدی از تأثیرات این عوامل منفی بکاهند (فرهینی فراهانی، ۱۳۸۳، ص. ۸۶).

بنابراین تعلیم و تربیت نیاز به معلمان نقاد دارد، لذا اول باید به این امر توجه شود که معلمان نقاد حاکم بر فرایند تدریس شوند؛ یعنی مسئولان آموزش و پرورش باید کسانی را به خدمت معلمی بگیرند و تربیت بکنند که این افراد خود ذهن خلاق داشته باشند تا به کمک آن‌ها دانش‌آموزان نقاد تربیت کنند. بنابراین تا زمانی که نمره دادن عامل اقتدار معلمان است و معلمان نیز خود وسیله کنترل هستند نمی‌توان انتظار داشت که زمینه رشد تفکر انتقادی در کلاس درس فراهم شود.

فوکو در زمینه حدود وظایف و اختیارات معلم، معتقد است نقش معلمان تحول‌آفرینی و مرتبط کردن موضوع‌های مختلف درسی با مسائل وسیع‌تر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است. معلم از دیدگاه فوکو دیگر آن نقش سنتی را که دانش‌آموزان را کنترل می‌نماید و نظر خود را به آنان تحمیل می‌کند ندارد، بلکه در یک ارتباط متقابل و یک رابطه افقی و دانش‌آموزمحور، به ایفای نقش می‌پردازد. بدین ترتیب او با نقادی نسبت به متن و برنامه درسی نقش روشنفکری خود را در ساختار زدایی از فرهنگی که در آن زندگی می‌کند ایفا خواهد کرد.

۵. روش تدریس

از روش‌های مورد توصیه فوکو «گفتمان» است. تلقی فوکو از گفتمان با مضمون رایج آن متفاوت است. او شکل‌بندی‌های دانایی (اپیستمه) را وقتی که تبلور زبانی پیدا می‌کند و با قدرت عجین می‌شود گفتمان می‌داند. تأکید او بیشتر بر شکل‌گیری نظام دانایی در چارچوب قدرت و نهادینه شدن این قدرت در یک بستر زبانی خاص است. فوکو طبقه‌بندی متعارف ما را از دریافت و شناخت به هم می‌زند. وی بر معرفت و اندیشه تأکیدی ندارد بلکه تأکید او بر شرایطی است که معرفت و اندیشه به‌واسطه آن ایجاد می‌شود، و این یعنی او بر گفتمان تأکید دارد. فوکو در واقع روی ساختن موضوعات و تجربه ذهنی از طریق روش‌های گفتمانی تأکید می‌کند و بیشتر به این نکته توجه دارد که تبیین روشنی از ماهیت و نقش قدرت در فراسوی نقش زبان و متن به دست دهد (فرمپینی فراهانی، ۱۳۸۳).

۶. دانش آموز

در تعلیم و تربیت مد نظر فوکو توجه به عنصر «دیگری» نقش اساسی دارد. یعنی تعلیم و تربیت بتواند دانش‌آموز را از عنصر دیگری (فرهنگ دیگر، افراد دیگر) مطلع کند. علاوه بر این، دانش‌آموزان فرهنگ‌های دیگر نیز، مورد توجه قرار می‌گیرند. دانش‌آموزان می‌توانند شرایط امکان هر دوره را بشناسند و وضعیت یا اعمال گفتمانی را که اشکال مختلف معرفت را ممکن می‌گرداند شناسایی کنند. در نتیجه آن‌ها به دنبال استخراج قوانین کلی برای تعمیم مسائل به همه دوره‌های مختلف زمانی و مکانی بر نمی‌آیند. بر اساس دیدگاه فوکو، دانش‌آموزان باید نسبت به مسائل اجتماعی-فرهنگی خود، آگاهی کافی داشته باشند. در صورت وجود این آگاهی است که آن‌ها می‌توانند به سمت مشارکت فعال و ایجاد تحول حرکت کنند. در چنین شرایطی هم محتوای آموزشی (برنامه درسی آشکار) و هم روابط تربیتی میان معلم-شاگرد و شاگردان با هم (برنامه درسی پنهان) در ارتباط با مسائل و عناصر چندفرهنگی مورد توجه قرار می‌گیرد. بنابراین دانش‌آموزان به‌جای یادگیری محتوا بر اساس فرهنگی خاص و غالب، تمام فرهنگ‌ها و قومیت‌های موجود در کشور را مورد توجه قرار می‌دهند.

اگر بخواهیم دیدگاه فوکو را، با توجه به تقسیم‌بندی سنتی، بررسی کنیم باید بگوییم که دیدگاه وی دانش‌آموز محوری است. رویکرد غیر اقتداری مد نظر فوکو در تعلیم و تربیت، این پیام را دارد که رابطه معلم با دانش‌آموز نوعی رابطه افقی و عرضی است، نه رابطه عمودی و طولی. بر اساس این نگاه، معلمان باید به تفاوت موجود در شیوه زندگی، علایق و نیازهای دانش‌آموزان توجه کنند و در پی تحمیل نظر خود بر آن‌ها نباشند.

از دیدگاه فوکو باید به دانش‌آموزان فرصت داده شود تا ظرفیت انتقادی خود را افزایش دهند و چنین ظرفیتی را برای مبارزه و تغییر صور سیاسی و اجتماعی موجود، به‌جای سازگاری صرف با آن‌ها گسترش

دهد (کهن، ۱۳۸۵/۱۹۵۴).

فوکو معتقد است که عصر حاضر عصر در کنار هم بودن و درعین حال دوران تفرق است. در جهان امروز فرهنگ‌ها از انحصار قلمرو مکانی و مراجع صرفاً ملی و محلی رها شده‌اند به طوری که به نظر می‌رسد نظام‌های فکری و ارزش‌های افراد به گونه‌ای تلفیقی از چند فرهنگ باشد. لذا آموزش‌های ارائه شده در چنین فضایی باید دربرگیرنده راهبردهای گفت‌وگو، مصالحه، آگاهی یافتن، فواید تفاوت‌ها برای پیشرفت فردی و اجتماعی، آگاهی از خطر تعارض‌های تهدیدکننده حقوق انسانی، برتری‌های گروه‌های معین اجتماعی و ضرورت مقابله با آن‌ها باشد (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵).

جدول ۱ دلالت‌های چندفرهنگی‌سازی برنامه درسی با نظر به آرای تربیتی فوکو

ویژگی‌ها و کارکردها	دلالت‌های چندفرهنگی‌سازی برنامه درسی با نظر به آرای تربیتی فوکو
مولد سوزدهای فرهنگی و اجتماعی ضداقتدارگرا	تعلیم و تربیت
مکان پرورش شهروندان انتقادی	مدرسه
تمرکز بر انواع روایت‌ها و سنت‌ها (توجه به فراروایت‌ها)	برنامه درسی
تحول آفرین نقاد	معلم
گفتمان	روش تدریس
منتقد آگاه نسبت به مسائل اجتماعی - فرهنگی	دانش آموز

بررسی سؤال دوم

● ابعاد و مؤلفه‌های چندفرهنگی‌سازی در دیدگاه‌های تربیتی هنری ژیرو چیست؟

هنری ژیرو در ۱۸ سپتامبر ۱۹۴۳ میلادی در خانواده‌ای کانادایی - فرانسوی در آمریکا به دنیا آمد. او دکترای خود را از دانشگاه کارنگی - ملون در سال ۱۹۷۷ دریافت کرد. ژیرو، متفکر آمریکایی که از فریره و مارکوزه متأثر بود. بر اساس اصول و آموزه‌های پذیرفته شده در نظریه انتقادی، نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ، نژاد، جنسیت، نابرابری و بی‌عدالتی را بررسی و الگوی آموزشی رادیکال یا انتقادی را عرضه کرد. از نظر ژیرو، تعلیم و تربیت به خودی خود روندی با هدف ایجاد یک جامعه دموکراتیک مساوات خواه است و نخستین مانعی که در حال حاضر بر سر راه این هدف وجود دارد، به حاشیه رانده شدن گروه‌های اجتماعی به واسطه نژادپرستی و جنسیت‌گرایی است (شکاری و همکاران، ۱۳۹۳). تعلیم و تربیت

ژيرو، يك نوع تعليم و تربيت چندفرهنگ‌گراست كه اقليت‌هاي قومي و نژادي و جنسي را مورد حمايت قرار مي‌دهد. در اين راستا، مهم‌ترين مؤلفه‌هاي تعليم و تربيت ژيرو عبارت‌اند از:

۱. تعليم و تربيت

به نظر ژيرو، آموزش و پرورش نه فقط بايد توليدكننده دانش، بلكه بايد مولد سؤزهاي سياسي هم باشد و اين نوع آموزش نياز به طرح تئوري دارد تا معلم‌ان را چون روشنفكران تحول‌پذير در نظر بگيريم كه پست‌هاي سياسي و اجتماعي خاصي را اشغال کرده‌اند. به علاوه، اين نوع آموزش به فرهنگ واژگاني و زبان ويژه‌اي نياز دارد تا بتواند به تعريف دوباره مسائلي چون قدرت، عدالت، تلاش و نابرابري پردازد (ژيرو، ۱۹۹۶). تعليم و تربيت مطلوب از ديدگاه پست‌مدرنيسم، تربيتي است كه در آن صدهاي ديگر نيز شنوده شود. از ديد پست‌مدرنيست‌ها تعليم و تربيت جرياني سياسي است؛ زيرا به دنبال حفظ چارچوب فرهنگ و پياده كردن حكومتي معين با ارزش‌هاي معين است. تعليم و تربيت بزرگ‌ترين محافظ نظام فرهنگي گذشته است (آرنويتز و ژيرو، ۱۹۹۱).

۲. معلم

ژيرو به ايجاد موقعيتي اعتقاد دارد كه در آن معلم‌ان نياز به تفكر مجدد در نقش‌هايشان به عنوان روشنفكر عمومي و رد تقليد دانش و تخصص و كنار گذاشتن عقلانيت دارند كه به گفتمان نظريه آموزشي انتقادگرايي اجتماعي و شجاعت مدني دارند كه اجازه بدهد آن‌ها جو مخالف را ايجاد كنند. بنابراين، يكي از جالب‌ترين نظريه‌هاي تربيتي ژيرو، نقش معلم در نظام تربيتي است. لذا، چنانچه معلم‌ان درباره آنچه تدريس مي‌كنند، چگونگي آن و هدف‌هاي عالي تري كه براي آن تلاش مي‌كنند، به طرح پرسش‌هاي اساسي پردازند، ابزاري مي‌شود كه نقش سياسي و انتقادي آن‌ها را در دفاع از ماهيت انساني شغل و نيز شكل‌دهي شرايطي كه در آن كار مي‌كنند، فعال مي‌كند (ژيرو، ۱۹۸۸). از همين روست كه نظريه «معلم‌ان به عنوان روشنفكران تحول‌آفرين» عنوان چندين مقاله و كتاب منتشرشده از ژيرو مي‌باشد.

۳. مدرسه

به نظر ژيرو، مدارس بايد به جاي تربيت اقتدارگرا و استبدادي، تربيت دموكراتيک و تربيت شهرونداني انتقادي را در دستور كار داشته باشند. او در اين باره مي‌نويسد: «زبان تعليم و تربيت انتقادي بايد مدارس را به عنوان حوزه‌هاي عمومي دموكراتيک بنا نهد. به اين معنا كه مريان بايد تربيت انتقادي را پرورش دهند و در آن، دانش عادت‌ها و مهارت‌هاي شهروندي انتقادي را به جاي شهروندي صرفاً خوب آموزش دهند و به كار ببندند. در اين راستا در تعليم و تربيت انتقادي، مدارس بايد در تربيت شهرونداني بكوشند كه قادر به اعمال قدرت بر زندگي خود و به ويژه شرايط ايجاد و

تحصیل دانش هستند. بنابراین، ژيرو و ضمن بیان اینکه تعلیم و تربیت پست مدرنیسم باید انتقادی باشد، هم‌صدا با بسیاری از طرفداران نهضت پست مدرنیسم، تربیت سیاسی را یکی از جنبه‌های مهم تربیت پست مدرن به شمار می‌آورد (فرمهبینی فراهانی و احمدآبادی آرانی، ۲۰۱۴).

۴. محتوا

از نظر ژيرو دانش مربوط به مواد درسی نباید به‌عنوان یک متن مقدس در نظر گرفته شود، بلکه باید مانند بخشی از یک اشتغال بی‌پایان، به انواع روایت‌ها و سنت‌هایی که می‌توانند بازخوانی و در شرایط مختلف سیاسی از نو صورت‌بندی شوند، گسترش یابد (ژيرو، ۲۰۰۳). یک موضوع قابل‌بحث در اینجا، ایجاد گفتمانی در باب اقتدار تجلی‌یافته در متن است که نسبت به قدرت حساسیت دارد. به‌عنوان بخشی از یک موضوع قابل‌تحلیل باید گفت که در بعد وسیع‌تر، چنین اقتداری، حس مبارزه‌طلبی برای تفوق بر فرهنگ تکامل‌یافته را ترویج می‌کند تا جایی که این مبارزه به سطوح دانش مواد درسی، تعلیم و تربیت و اعمال قدرت نهادی گسترش یافته است. ژيرو در این باره می‌نویسد: «در بین شکل‌های رایج نظریه‌های برنامه‌ی درسی، «خواندن» از زمینه‌هایی است که خوانندگان در آن مستقل هستند. از این‌رو، معنی یک متن اغلب به‌وسیله‌ی نویسنده تعیین می‌شود و بازنمایی آن از سوی دانش‌آموز پوشیده می‌ماند یا معنی متن گم می‌شود. در هر دو مورد معنی متن با خروج از سلسله‌شکل‌ها و خواندن مخالف متن ظهور می‌یابد (آرنویتزو ژيرو، ۱۹۹۷).

پس درست این است که طبقه‌بندی شکل‌های خواندن محتوا، مفهوم چالش‌برانگیز دیدگاه مسلط خواندن و تربیت باشد. در این زمینه می‌توان گفت که تعلیم و تربیت یک فرایند مطالعه‌ی متنی است که می‌تواند به شکل عملی از سه روش خواندن، تفسیر و انتقاد مشخص شود که شولز^۷ آن‌ها را به‌عنوان «خواندن از درون»، «خواندن از فراز» و «خواندن در برابر»، مطرح می‌کند. ارزش تربیتی مبتنی بر سه روش خواندن، تفسیر و انتقاد این است که خواندن از درون موجب می‌شود تا جهان سازنده‌ی متن به‌وسیله‌ی خواندن روشن شود. به نظر دهباشی و همکاران (۱۳۸۶) این نکته مهمی در بحث تعلیم و تربیت انتقادی محسوب می‌شود که دانش‌آموزان فرصتی برای بازگویی و امکان خلاصه‌سازی و گسترش روایت‌های متعدد از مفهوم‌ها داشته باشند و خوانش‌های بیشتری از پدیده‌ها ارائه نمایند.

۵. تدریس

ژيرو معتقد است که تدریس باید به‌عنوان قسمتی از طرح برنامه‌ی درسی بزرگ‌تر مربوط به ساخت موضوع‌ها و شکل سیاسی مدارس به‌عنوان فضای عمومی دموکراتیک دیده شود. در این دیدگاه، معلمان نباید موضوع‌های درسی را تدریس کنند، بلکه باید قدرت بررسی متن را از طریق اجازه دادن به دانش‌آموزان، در آن‌ها به وجود بیاورند تا آن‌ها متون را خارج از شکل‌های یکسان بخوانند. ژيرو می‌گوید تدریس یک فن و معلم یک روشنفکر حرفه‌ای است؛ یعنی اگر حرفه یا فنی هم دارد باید با اندیشه و فکر بیپوندد. معلم در واقع باید به ساختارزدایی از آن نظام فرهنگی بپردازد که در آن زندگی

و تدریس می‌کند (باقری، ۱۳۷۵).

به‌طورکلی، نظریه انتقادی ژيرو را می‌توان در چند مورد به شرح زیر بیان کرد:

۱. اخلاق مدار: اخلاق باید محور مرکزی تعلیم و تربیت باشد (در اینجا اخلاق به مفهوم عام و غیرمجادله‌ای اعلامیه حقوق بشر مورد نظر است).
۲. دانش‌زا و ساخت‌شکن: دانش انتقادی باید زمینه خلق دانش جدید را فراهم آورد و بتواند با ساخت‌شکنی و گذشتن از محدودیت‌های نظم موجود به نتایج تازه برسد.
۳. تأکید بر تربیت سیاسی و فرهنگی: مطالعات فرهنگی باید به‌عنوان پداگوژی عمومی در مدارس تجویز شوند. تربیت سیاسی از مهم‌ترین جنبه‌های تربیتی در پست‌مدرنیسم محسوب می‌شود. تعلیم و تربیت سیاسی و مطالعات فرهنگی محور اصلی تعلیم و تربیت به شمار می‌روند.
۴. بازسازی برنامه درسی: بر اساس دیدگاه انتقادی جامعه‌شناسی جدید، الگوهای سنتی برنامه درسی و نیز الگوها و ارزش‌های پنهان و غیررسمی برنامه درسی باید به‌شدت مورد نقد و بازسازی قرار گیرند.
۵. بازتولید فرهنگی: تعلیم و تربیت باید توانمندی لازم را در شاگردان جهت بازتولید فرهنگی و خلق دانش‌های جدید ایجاد کند.
۶. پذیرش تنوع زبان و صداها: تنوع زبان و صداها گوناگون یکی از مهم‌ترین مسائل مورد توجه تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو است که بایستی در جریان تعلیم و تربیت مورد توجه مریبان قرار گیرد. به‌گونه‌ای که همه صداها از هر گروه، طبقه و نژاد و فرهنگ خاص شنیده شوند.

جدول ۲ چندفرهنگی‌سازی برنامه درسی با نظر به آرای تربیتی ژيرو

ویژگی‌ها و کارکردها	چندفرهنگی‌سازی برنامه درسی با نظر به آرای تربیتی ژيرو
مولد سوژه‌های سیاسی و بزرگ‌ترین محافظ نظام فرهنگی گذشته	تعلیم و تربیت
روشنفکران تحول‌آفرین و تسهیلگر خلق دانش	معلم
مکان تربیت دموکراتیک و پرورش شهروندان انتقادی	مدرسه
تمرکز بر انواع روایت‌ها و سنت‌ها (توجه به فراروایت‌ها)	محتوا
برنامه درسی مربوط به ساخت موضوع‌ها و شکل سیاسی مدارس	تدریس

بررسی سؤال سوم

● چگونه می‌توان از آرای میشل فوکو و هنری ژيرو به‌منظور بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران بهره برد؟

با عنایت به اینکه ساختار نظام آموزشی ایران متمرکز است و از چندفرهنگی بودن فاصله دارد می‌توان از آرای تربیتی میشل فوکو و هنری ژيرو به‌منظور بهبود این وضع، یعنی چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی استفاده و از رویکردهای متناسب استفاده نمود. در این زمینه چهار رویکرد اصلی برای گنجاندن و تلفیق تجارب و محتوای چندفرهنگی به برنامه‌های درسی وجود دارد:

۱. رویکرد مساعدتی: عناصر و پدیده‌های فرهنگی مرتبط با گروه‌های قومی، نژادی و ... در ایام و مناسبت‌های ویژه مورد توجه قرار گرفته و در قالب برنامه درسی به دانش‌آموزان ارائه شود. ویژگی بارز این رویکرد آن است که برنامه درسی مدرسه همچنان به همان شکل سنتی باقی می‌ماند و به لحاظ ساختار، اهداف و ویژگی‌های اصلی هیچ تغییری نمی‌کند.

۲. رویکرد تکمیلی (اضافه‌کننده): در این رویکرد محتوا و مفاهیم و موضوعات چندفرهنگی بیشتری به برنامه اضافه می‌شود ولی ساختار برنامه همچنان غیرقابل تغییر باقی می‌ماند. به‌عبارت‌دیگر، تجارب و محتوای برنامه درسی تا حدودی اصلاح می‌گردد اما در جهت‌گیری غالب و کلان برنامه درسی تغییری به وجود نمی‌آید.

۳. رویکرد تحول‌گرایانه: در این رویکرد دو تغییر مهم به وجود می‌آید: ۱. تغییرات ساختاری ایجادشده در برنامه درسی، شرایطی فراهم می‌کند که دانش‌آموزان می‌توانند مفاهیم، مسائل، وقایع و موضوعات را از منظر گروه‌های اقلیت نگریسته و مورد بررسی و تأمل قرار دهند. ۲. دانش‌آموزان مهارت‌های همبازی و همدلانه‌ای را به دست می‌آورند که به‌واسطه آن قادر به فهم مشکلات و کمبودهای گروه‌های اقلیت می‌شوند.

۴. رویکرد عمل اجتماعی: این رویکرد حد اعلای برنامه درسی چندفرهنگی است. دانش‌آموزان موضوعات و مسائل مهم اجتماعی را شناسایی کرده و بعد از جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مختلف، برای حل این مشکلات اقدام می‌نمایند (امینی، ۱۳۹۱).

با الهام از چهار رویکرد مذکور و با توجه به واقعیات ساختاری نظام آموزشی ایران، می‌توان گفت در شرایط فعلی استفاده و کاربست رویکرد تحول‌گرایانه و عمل اجتماعی غیرعملی و نامحتمل است، اما بر مبنای دو رویکرد مساعدتی و تکمیلی (اضافه‌کننده) می‌توان از آرای تربیتی فوکو و ژيرو در مسیر بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران استفاده کرد؛ لذا در این راستا راهکارهایی ارائه می‌گردد:

۱. تعلیم و تربیت مرزی

یکی از مهم‌ترین نقدهایی که ژيرو بر نظام تعلیم و تربیت وارد کرد حاکمیت مدیریت علمی (به سبک تیلور) است. آرنویتز و ژيرو (۱۹۹۷) به‌کارگیری این نوع مدیریت در تعلیم و تربیت را ناکارآمد توصیف می‌کنند و نقدهای زیادی بر آن دارند. از ویژگی‌های این نوع مدیریت، می‌توان به حاکمیت نظام بوروکراتیک و خطی، نگاه اثبات‌گرایانه به دانش، سعی در استانداردسازی از طریق آزمون‌ها، کاهش تفکر انتقادی و ... اشاره کرد. در این راستا، ژيرو «تعلیم و تربیت مرزی» را مطرح می‌کند. تعلیم و تربیت مرزی، انسانی را پرورش می‌دهد که دیگران را چنان‌که هستند درک می‌کند. این نوع تربیت، فضای فرهنگی می‌سازد که در داخل آن هویت‌های چندگانه امکان ظهور می‌یابند و در داخل آن بحث سیاست با نگاه تاریخی و تفاوت‌های فرهنگی پیوند زده می‌شود. برای رسیدن به این هدف باید دانش‌آموزان در تعلیم و تربیت با منابع چندگانه فرهنگی مواجه شوند و در یک فرایند با رفتن به داخل و خارج از مرز فرهنگ‌های مختلف، محدودیت‌ها و امکانات آن‌ها را تحلیل کنند. بر این اساس، می‌توان در نظام آموزشی ایران این الگو را توسعه داد تا منجر به توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین و همچنین مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت‌های آموزشی متنوع و باکیفیت، اولویت‌بخشی به تأمین و تخصیص منابع، تربیت نیروی انسانی کارآمد، تدوین برنامه برای رشد، توانمندسازی و مهارت‌آموزی، ادامه تحصیل و حمایت مادی و معنوی دانش‌آموزان و مناطق محروم و مرزی شود.

۲. لزوم تربیت انتقادی در نظام آموزشی

تعلیم و تربیت عمومی و عالی در کشور ما، تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان و دانشجویان به درستی پرورش نداده‌اند. نتیجه ناگوار این امر را می‌توان در کاهش سطح تفکر انتقادی در مقابل فرهنگ‌های بیگانه و جریان‌های سیاسی بدون پایه عقلانی مشاهده کرد. یکی از مهم‌ترین پیام‌های تفکر انتقادی ژيرو برای تعلیم و تربیت ایران، تقویت بعد فرهنگ بومی در تعلیم و تربیت و البته با دید واقع‌گرایانه و انتقادی است (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳ الف، ص. ۱۱۱) چون تربیت انتقادی به تحلیل این نکته می‌پردازد که چگونه گفتمان‌های مختلف اخلاقی روش‌های مختلفی را برای ارتباط با جامعه به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌کنند. تعلیم و تربیت انتقادی بر مسئله تفاوت با دیدی اخلاقی می‌نگرد. لذا نظام آموزشی ایران، باید فرصت‌های بیشتری فراهم کند تا فضای آموزشی ایران سرشار از تعامل و تأمل باشد تا تمام دانش‌آموزان فارغ از طبقه، نژاد و ... امکان گفت‌وگو و مناظره و تفکر انتقادی را داشته باشند.

۳. نوآوری در محتواهای آموزشی

دیدیم که فوکو، متون درسی را به‌عنوان عملکردهای ساخته‌تاریخ، جامعه و صاحبان قدرت

نقد می‌کند و معتقد است که همواره از متون به‌عنوان ابزار قدرت بهره گرفته شده است. با توجه به نگرش فلسفی فوکو می‌توان استنباط کرد که تعلیم و تربیت در جامعه امروزی از مجرای «برنامه درسی آشکار و پنهان»، گروه کنترل مسلط بر جامعه را مشروعیت می‌بخشد. همچنین تفکرات ژيرو در برنامه درسی متعلق به حوزه نومفهوم‌گرایی است. او با انتقاد از برنامه درسی سنتی، اساس برنامه درسی را بنا می‌نهد که هدف آن آزادی‌بخشی و تقویت مبارزه برای عدالت اجتماعی است. متون درسی از منظر ژيرو باید مبتنی بر چندگرایی باشد و به دانش آموز امکان دهد تا با بهره‌گیری از تاریخ و تجربه خود، نگرش‌های متفاوتی را بازخوانی کند (زیباکلام و محمدی، ۱۳۹۳ الف).

در این راستا؛ جهت بهبود بخشی در برنامه درسی چندفرهنگی ایران؛ می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود:

الف. توسعه سیاست چندتألیفی

توسعه سیاست چندتألیفی و زمینه‌سازی برای مشارکت فعال استان‌ها، معلمان، مربیان، افراد، تشکل‌های ذی‌علاقه و ذی‌صلاح در تولید، تکمیل و غنی‌سازی مواد، منابع و مراکز متنوع یادگیری.

ب. افزایش مقوله‌های چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی

افزایش تعداد درس‌هایی تحت عنوان درس آزاد در کتاب‌ها جهت توجه به مقوله‌های آموزش چندفرهنگی بیشتر در نظر گرفته شود و محتوای دروس به مقوله‌های دوزبانگی یا چندزبانگی و آداب و رسوم متفاوت اقوام، احترام به مذاهب مختلف و میراث فرهنگی اقوام اختصاص داده شود.

همچنین موارد زیر باید در محتوای درسی نظام آموزشی ایران توسعه یابد:

۱. ضرورت آگاهی از نحوه ارتباط مؤثر با دیگران، خانواده، همسایگان و جامعه؛
۲. ضرورت شناخت محیط اطراف، محله، شهر، استان، کشور، همسایگان ایران و نحوه زندگی در شهرها و روستاهای کشور؛
۳. ضرورت آگاهی از گذشته مردم ایران در دوران باستان و حال حاضر؛
۴. ضرورت شناخت اقوام ایرانی و درک ضرورت همبستگی مردم ایران با یکدیگر؛
۵. ضرورت شناخت برخی از آداب و رسوم ایرانی و اسلامی و میراث فرهنگی؛
۶. ضرورت شناخت هنرهای بومی؛
۷. ضرورت احترام به حقوق دیگران و همه انسان‌ها؛
۸. ضرورت داشتن رفتار خوب با دیگران مانند محبت به دیگران، کمک به بچه‌های نیازمند و پرهیز از مسخره کردن دیگران، بدگویی، تهمت‌زدن و دروغ‌گویی، بخشیدن دیگران، استفاده از کلمات محبت‌آمیز و دوستانه در برخورد با دیگران؛
۹. ضرورت ارج نهادن به آداب و سنت‌های محلی.

ج. تأکید بر مطالعات فرهنگی در برنامه‌های درسی

ژيرو از دهه ۱۹۸۰ چرخشی به‌سوی مطالعات فرهنگی انجام داد تا بتواند به غنی‌تر شدن تعلیم و تربیت کمک کند. او معتقد است که فرهنگی که محور آموزش و پرورش است یک فرهنگ نخبه‌گرا است و آموزش و پرورش باید این نخبه‌گرایی را کنار بگذارد و به فرهنگ عمومی روی آورد.

در این راستا، پیشنهاد می‌شود مطالعات فرهنگی، بخشی از برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران را تشکیل دهد. چون مطالعات فرهنگی منجر به افزایش سواد فرهنگی، احترام به فرهنگ‌های دیگر، بالا رفتن سعه‌صدر و ارتباط با فرهنگ‌های دیگر می‌شود و معلمان و دانش‌آموزان نسبت به فرهنگ بومی خود و فرهنگ‌های مختلف در داخل کشور و یا جهان می‌توانند اطلاعات کسب کنند.

۴. استفاده بیشتر از روش‌های تحقیق کیفی در فرایند یاددهی - یادگیری

متفکران نظریه انتقادی، از جمله ژيرو، معتقدند که دانش‌ها، ارزش‌ها و نگرش‌ها با روش گفت‌وگو بهتر و روشن‌تر می‌شوند. در تعلیم و تربیت انتقادی، گفت‌وگو روشی است که از طریق آن شاگردان در کلاس درس با استفاده از زبان (کلامی و غیرکلامی)، نماد و تصویر با هم پیوند می‌یابند و بر یکدیگر اثر می‌گذارند. بنابراین، گفت‌وگوی مؤثر آموزشی می‌تواند با ایجاد فضای مشترک و ارتباط دوسویه بین فراگیران با یکدیگر و فراگیران با معلمان، زمینه دادوستدهای اجتماعی را برقرار سازد. این مهم در فرایند یاددهی - یادگیری زمینه تحول‌آفرینی را فراهم می‌سازد (مرجانی، ۱۳۸۵).

طبق این اصل، مربیان بایستی در جریان تعلیم و تربیت، گفت‌وگو و بحث در بین همه شاگردان را وارد عمل تربیتی خود سازند و با به‌کارگیری و تشکیل گروه‌های بحث به اشکال مختلف، زمینه لازم جهت شرکت همه شاگردان را، بدون توجه به نژاد و طبقه آنها، در زمینه بازانندیشی و طرح مسائل گوناگون ایجاد نمایند. از مزایای مهم روش تحلیل گفت‌وگو نیز این است که این روش برای هر موقعیت و هر موضوعی، روشی کاملاً کاربردی است. نگرش تازه‌ای که با تحلیل گفت‌وگو فراهم شده است راه را برای رشد استعدادها، شخصی و ابتکار در سطح بالا باز می‌کند. بنابراین از روش‌های تحقیق کیفی مانند قوم‌نگاری، تحلیل گفت‌وگو ... می‌توان در جهت گفت‌وگو درباره فرهنگ‌های مختلف، آداب و رسوم‌های متنوع در فرایند یاددهی - یادگیری برنامه نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران بیشتر استفاده نمود.

۵. تقویت تفکر انتقادی دانش‌آموزان

تعلیم و تربیت عمومی و عالی در کشور ما تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان و دانشجویان به‌درستی

پرورش نداده‌اند و نتیجه ناگوار این امر را می‌توان سطح تفکر انتقادی در مقابل فرهنگ‌های بیگانه بدون پایه عقلانی، مشاهده کرد (زیباکلام و محمدی، الف ۱۳۹۳). یکی از مهم‌ترین پیام‌های تفکر انتقادی ژيرو برای تعلیم و تربیت ایران، تقویت بعد فرهنگ بومی در تعلیم و تربیت و البته با دید واقع‌گرایانه و انتقادی است. در کشور ما که خرده‌فرهنگ‌های مختلف وجود دارد، بهره‌گیری از تعلیم و تربیت مرزی ژيرو، تحمل و احترام فرهنگی را بالا می‌برد. درحالی‌که افراد در تعلیم و تربیت با بهره‌گیری از فرهنگ و تجارب بومی، یادگیری را برای خود معنادار می‌کنند، ولی همواره فرهنگ خود را هم با دید انتقادی می‌نگرند و در فضایی آکنده از چندگرایی و احترام با دیگران به گفت‌وگو می‌پردازند.

۶. متنوع کردن فعالیت‌های مدارس

رویکرد تعلیم و تربیت پست‌مدرنیستی فوکو تکثرگرایانه است و به تفاوت، اهمیت ویژه می‌دهد. ژيرو هم معتقد است که دانش‌آموزان باید در مدارس به‌عنوان مرزگذاران فرهنگی به گفت‌وگو با هم بپردازند و در محیط مدرسه گشودگی و احترام در برابر فرهنگ‌های مختلف را در عمل تمرین کنند. بر این مبنای مدارس ایران باید دربردارنده و منعکس‌کننده صداها و تجارب مختلف دانش‌آموزان باشد. در این راستا پیشنهادهای زیر را جهت بهبود بخشی مدارس ارائه می‌کنیم:

- مدارس به‌عنوان محل‌های عمومی دموکراتیک؛
- برگزاری گفتمان‌های مختلف در مدارس فارغ از طبقه، نژاد و جنسیت و فرهنگ و ...؛
- پخش فیلم‌هایی در زمینه آشنایی با فرهنگ‌های مختلف (استفاده از واحد سمعی - بصری یا مکان‌های دیگر نمایش فیلم)؛
- برگزاری نمایشگاه‌هایی که معرف پوشش‌ها، مشاغل، صنایع دستی، فرهنگ و آداب و رسوم اقوام مختلف باشد؛
- وجود کتاب‌های مختلف حاوی توجه به ادبیات و فرهنگ مختلف در کتابخانه مدارس.

با توجه به آنچه بحث شد لازم است نکات ذیل جهت بهبود در برنامه‌های درسی چندفرهنگی نظام آموزشی ایران تأکید گردد:

* جهت‌گیری اصلی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران، ارائه آموزش‌های مناسب و عادلانه برای همه دانش‌آموزان - صرف‌نظر از معیارهایی همچون نژاد، جنسیت، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، زبان، خانواده و معلولیت و ... باشد.

* معلمان باید قادر به تسهیل یادگیری هر دانش‌آموز صرف‌نظر از میزان تشابه یا تفاوت با وی باشند.

* هر دانش‌آموز باید قادر به مشارکت در فعالیت‌های مختلف و متنوع باشد.

بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژیرو

جدول ۳ راهکارهای اصلی در مسیر بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران

مؤلفه‌ها	راهکارهای اصلی
<ul style="list-style-type: none"> * توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق مرزی و محروم، روستاها، حاشیه شهرها، عشایر کوچ‌نشین * عدالت آموزشی مبتنی بر ایجاد فرصت‌های برابر، متنوع و باکیفیت برای فرهنگ‌های مختلف 	تعلیم و تربیت مرزی
<ul style="list-style-type: none"> * ایجاد فرصت‌های بیشتری در مدارس جهت گفت‌وگوی تمام دانش‌آموزان فارغ از طبقه، نژاد و ... 	لزوم تربیت انتقادی در نظام آموزشی
<ul style="list-style-type: none"> * توسعه سیاست چندتألیفی * افزایش مقوله‌های چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی * تأکید بر مطالعات فرهنگی در برنامه‌های درسی 	نوآوری در محتواهای آموزشی
<ul style="list-style-type: none"> * استفاده بیشتر از روش‌های تحقیق کیفی در فرایند یاددهی - یادگیری * گفت‌وگو و ... 	استفاده بیشتر از روش‌های تحقیق کیفی در فرایند یاددهی - یادگیری
<ul style="list-style-type: none"> * ایجاد گفت‌وگو و مناظره میان فرهنگ‌های مختلف همراه با نقد و نظر * پرورش قوه انتقادی دانش‌آموزان 	تقویت تفکر انتقادی دانش‌آموزان
<ul style="list-style-type: none"> * برگزاری گفت‌وگوهای مختلف در مدارس فارغ از طبقه، نژاد و جنسیت و فرهنگ و ... * پخش فیلم‌هایی در زمینه آشنایی با فرهنگ‌های مختلف * برگزاری نمایشگاه‌هایی که معرف پوشش‌ها، مشاغل، صنایع دستی، فرهنگ و آداب و رسوم اقوام مختلف باشد * وجود کتاب‌های مختلف حاوی توجه به ادبیات و فرهنگ مختلف در کتابخانه مدارس 	متنوع کردن فعالیت‌های مدارس

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

دانستیم که سرزمین ایران، به جهت پهناور بودن، دارای تنوع قومی و فرهنگی بسیار است. از این رو جامعه امروز ایران، با برخورداری از بسیاری از ویژگی‌های فرهنگی، نیازمند نوعی سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی است تا بتوان این نوع تنوع و تکتک را در عرصه‌های مختلف به رسمیت شناخت و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم نمود. یکی از راه‌های مناسب برای چگونگی رویارویی با تنوع فرهنگی و قومی ایران، برنامه‌درسی چندفرهنگی است. برنامه‌درسی در این شرایط با تأکید بر خصوصیات فرهنگی اقلیت‌ها می‌تواند در جهت رشد و تقویت فرهنگ‌های بومی و در نهایت تقویت فرهنگ ملی نقش به‌سزایی داشته باشد. در این راستا مأموریت برنامه

درسی چندفرهنگی، نهادینه ساختن فلسفه کثرت‌گرایی فرهنگی در نظام آموزشی است که باید بر پایه احترام متقابل، پذیرش، تفاهم و تعهد اخلاقی استوار باشد. در این راستا، پست‌مدرنیسم به دلیل ارج نهادن به تمایز و مخالفت با سلطه فرهنگ غالب، به اقلیت‌های نژادی، قومی و جنسیتی جامعه و حمایت از تعلیم و تربیت چندفرهنگ‌گرا، توجهی خاص دارد. در این میان، آثار فیلسوفان شاخص حوزه تعلیم و تربیت چندفرهنگی همچون میشل فوکو و هنری ژيرو و از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. تحلیل و بررسی آرای میشل فوکو و هنری ژيرو به‌عنوان نظریه‌پردازان شاخص در حوزه تعلیم و تربیت چندفرهنگی به‌طور اعم و برنامه درسی چندفرهنگی به‌طور اخص، افق‌های جدیدی را در توجه به چندفرهنگی‌سازی مطرح می‌نماید. با عنایت به اینکه، رویکرد تعلیم و تربیت فوکو، تکثرگرایانه است. از نظر او، تعلیم و تربیت بیشتر امری اختصاصی، ویژه و محلی است و اصول و روش‌های ثابت، یکسان و مشابه برای تعلیم و تربیت بی‌معناست. فوکو به‌عنوان یک پساساختارگرای برجسته، متون درسی را ابزار قدرت می‌داند و بر این اساس، برنامه درسی را یک فرایند خنثی قلمداد نمی‌کند. برنامه درسی مدنظر او می‌تواند رویکردی تلفیقی و تکثرگرایانه داشته باشد، به‌طوری که تمام مطالب درسی و مسائل اجتماعی-فرهنگی در ارتباط با هم یاد گرفته می‌شود. در تعلیم و تربیت مد نظر فوکو توجه به عنصر دیگری نقش اساسی دارد. یعنی تعلیم و تربیت باید بتواند دانش آموز را از عنصر دیگری (فرهنگ دیگر، افراد دیگر) مطلع کند. علاوه بر این دانش‌آموزان فرهنگ‌های دیگر نیز، مورد توجه قرار می‌گیرند. هنری ژيرو و نیز بر اساس اصول و آموزه‌های پذیرفته‌شده در نظریه انتقادی، نقد مسائل و مشکلات نظام آموزشی، فرهنگ، نژاد، جنسیت، نابرابری و بی‌عدالتی را بررسی و الگوی آموزشی رادیکال یا انتقادی را عرضه کرده‌اند. تعلیم و تربیت ژيرو، یک نوع تعلیم و تربیت چندفرهنگ‌گراست که اقلیت‌های قومی و نژادی و جنسی را مورد حمایت قرار می‌دهد. تنوع زبان و صداها را گوناگون یکی از مهم‌ترین مسائل مورد توجه تعلیم و تربیت انتقادی ژيرو است که بایستی در جریان تعلیم و تربیت مورد توجه مریبان قرار گیرد. به‌گونه‌ای که همه صداها از هر گروه، طبقه و نژاد و فرهنگ خاص شنیده شود. نظر به اینکه میشل فوکو و هنری ژيرو بر موشکافی مسائل تعلیم و تربیت جهانی، به‌طور عام، و بر بازنگری انتقادی روابط و ساختار موجود در نظام آموزشی کشورها، به‌طور خاص، تأکید بسیار دارند، این مهم در تحلیل، نقد و شیوه تحول‌زایی برنامه درسی چندفرهنگی نظام آموزشی ایران قابل تأمل می‌باشد. اما با توجه به ساختار نظام متمرکز آموزشی ایران باید رویکرد مناسب جهت بهبود بخشی در نظام برنامه درسی اتخاذ گردد. بر این اساس، از دو رویکرد مساعدتی و تکمیلی می‌توان از آرای تربیتی فوکو و ژيرو و در مسیر بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران استفاده کرد که در این راستا، در ادامه، راهکارهایی ارائه می‌گردد. از جمله اقدامات مفیدی که می‌توان در این زمینه انجام داد گنجاندن مطالب بیشتر در زمینه تاریخ اقوام و فرهنگ‌های ایران در کتاب‌های درسی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود با توجه به فرهنگ‌های گوناگونی که در جامعه ایران وجود دارد بازبینی و تجدیدنظری در محتوای کتاب‌های درسی صورت گیرد و با گنجاندن اهداف چندفرهنگی در محتوای درسی، ایجاد تعامل و تفاهم و تبادل

بین فرهنگ‌ها و نیز فرصت و شرایط بهتر و بیشتری برای پرداختن و نهادینه شدن آن‌ها فراهم گردد. بنابراین، برنامه درسی ایران باید توجه به شخصیت‌ها و بزرگان فرهنگی، علمی، اجتماعی و ورزشی گروه‌های اقلیت همچنین اعیاد، ایام و جشن‌های خاص، مناسک، مراسم و آیین‌های مذهبی و فرهنگی گروه‌های حاشیه‌ای، آثار مکتوب و کتب مورد احترام آن‌ها به تناسب اقتضائات زمانی و تاریخی، می‌تواند بسترهای آموزشی و تربیتی حداقلی را فراهم نماید تا به وسیله آن، دانش‌آموزان وابسته به گروه‌های اقلیت در مدارس و برنامه‌های درسی آن، ویژگی‌های خاص و منحصر به فرد خود را در معرض دید دیگران قرار دهند و از این طریق، فرصت‌هایی را برای ابراز و احراز هویت ویژه خود پیدا کنند تا و ایجاد و رشد آگاهی‌ها، مهارت‌ها، عواطف و نگرش‌های مثبت چندفرهنگی دانش‌آموزان اقلیت، حاشیه‌ای و مرزی کشور ایران تسهیل شود. همچنین مدارس ایران باید در بردارنده و منعکس‌کننده صداها و تجارب مختلف دانش‌آموزان باشند و در این راستا؛ پیشنهادها ذیل جهت بهبود بخشی مدارس ارائه می‌گردد: برگزاری گردهمایی‌ها و همایش‌ها مختلف در مدارس فارغ از طبقه، نژاد و جنسیت و فرهنگ و...؛ پخش فیلم‌هایی در زمینه آشنایی با فرهنگ‌های مختلف (استفاده از واحد سمعی - بصری یا مکان‌های دیگر نمایش فیلم)؛ برگزاری نمایشگاه‌هایی که معرف پوشش‌ها، مشاغل، صنایع دستی، فرهنگ و آداب و رسوم اقوام مختلف باشد؛ تجهیز کتابخانه‌های مدرسه به انواع کتاب‌هایی که حاوی توجه به تاریخ، ادبیات و فرهنگ مردم سراسر کشور باشد. همچنین از روش‌های تحقیق کیفی مانند قوم‌نگاری، تحلیل گفتمان و... می‌توان در جهت گفت‌وگو درباره فرهنگ‌های مختلف، آداب و رسوم‌های متنوع در فرایند یاددهی - یادگیری برنامه نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران بیشتر استفاده نمود همچنین مطالعات فرهنگی، بخشی از برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران را تشکیل دهد. چون مطالعات فرهنگی منجر به افزایش سواد فرهنگی، احترام به فرهنگ‌های دیگر، بالا رفتن سعه صدر و ارتباط با فرهنگ‌های دیگر می‌شود و معلمان و دانش‌آموزان نسبت به فرهنگ بومی خود و فرهنگ‌های مختلف در داخل کشور و یا جهان می‌توانند اطلاعات کسب کنند همچنین توسعه سیاست چندتألیفی و زمینه‌سازی برای مشارکت فعال استان‌ها، معلمان، مربیان، افراد، تشکل‌های ذی‌علاقه و ذی‌صلاح در تولید، تکمیل و غنی‌سازی مواد، منابع و مراکز متنوع یادگیری از دیگر راهکارهای اصلی است.

با عنایت به یافته‌های پژوهش حاضر؛ پیشنهادها ذیل نیز جهت استفاده سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان و پژوهشگران ارائه می‌شود.

۱. تدوین فلسفه‌ای جامع از تعلیم و تربیت به عنوان زیربنای مستحکم برنامه و روش‌های تربیتی‌ای که پاسخگوی چالش‌های موجود در جامعه چندفرهنگی ما باشد.
۲. بستر سازی مناسب در آموزش و پرورش مبتنی بر اخلاق محوری، برقراری عدالت آموزشی، رشد تعاملات فرهنگی و... از طرف سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی و درسی با ملاحظه انواع فرهنگ‌های متنوع موجود جهت غنای تربیتی.

بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژیرو

منابع

- الطایی، علی. (۱۳۷۸). بحران هویت قومی در ایران. تهران: نشر شادگان.
- امینی، محمد. (۱۳۹۱). تبیین برنامه‌های درسی چندفرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه‌های درسی، ۷(۲۶)، ۱۱-۳۲.
- ایمانی، محسن و شاوردی، شهرزاد. (۱۳۸۶). تحقق و بالندگی هویت در پرتو تربیت. ماهنامه پیوند، ۲۹(۴)، ۲۳-۲۸.
- باقری، خسرو. (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست‌مدرنیسم. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، ۱(۴)، ۶۳-۸۳.
- باقری، خسرو؛ سجادی، نرگس و توسلی، طیبه. (۱۳۸۹). رویکردها و روشهای پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: نشر پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- دهباشی، مهدی؛ جعفری، سید ابراهیم و محمودی، محمدتقی. (۱۳۸۶). تعلیم و تربیت پسامدرن از دیدگاه جیرو. مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۱(۱۶)، ۸-۱۱.
- زیباکلام، فاطمه و محمدی، حمداله. (۱۳۹۳ الف). اندیشه‌های تربیتی هنری ژیرو نقد و بررسی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- زیباکلام، فاطمه و محمدی، حمداله. (۱۳۹۳ ب). بررسی تطبیقی تفکر انتقادی از منظر رابرت انیس و هنری ژیرو با نظر به کاربرد آن برای اصلاح نظام تربیت معلم. فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۵(۳)، ۱۹-۳۸.
- سجادی، نرگس؛ باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین و ضمیران، محمد. (۱۳۸۹). پژوهش تبارشناختی و الهام بخشی آن برای قلمروهای پژوهشی در مطالعات برنامه‌های درسی. مجله مطالعات برنامه‌های درسی، ۴(۱۶)، ۶۸-۹۵.
- شکارتی، عباس؛ احمدآبادی آرانسی، نجمه و فتاحی، ندا. (۱۳۹۳). تعلیم و تربیت مرزی با تأکید بر دلالت‌های تربیتی ژیرو در تحولات تربیتی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۱۳۱-۱۵۰.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۸۹). بررسی سند برنامه‌های درسی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی. فصلنامه علمی و پژوهشی انجمن مطالعات برنامه‌های درسی ایران، ۵(۱۸)، ۱۹۰-۲۱۵.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی در ایران. دو فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷)، ۹۳-۱۲۲.
- فراهانی، علیرضا؛ نصر، احمدرضا و شریف، مصطفی. (۱۳۸۹). ارزشیابی شیوه‌های آموزش و تربیت معلمان ابتدایی در نظام آموزش عالی کشور. فصلنامه فناوری آموزش، ۵(۱)، ۶۱-۷۶.
- فرهنگی فراهانی، محسن. (۱۳۸۳). پست‌مدرنیسم و تعلیم و تربیت. تهران: آبیژ.
- کهنه پوشی، سید مصلح و کهنه پوشی، سید حامد. (۱۳۸۸). تحلیل محتوای مفهوم هویت کتاب‌های درسی جامعه‌شناسی ۱ و ۲ (رشته ادبیات و علوم انسانی دوره متوسطه). فصلنامه مطالعات برنامه‌های درسی، ۴(۱۳)، ۱۲۵-۱۴۰.
- عراقیه، علیرضا؛ فتحی و اجارگاه، کورش؛ فروغی ابری، احمدعلی و فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۸). تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۲(۱)، ۱۴۹-۱۶۵.
- غریبی، جلال؛ گلستانی، سید هاشم و جعفری، سید ابراهیم. (۱۳۹۴). مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۲(۴۷)، ۱۱-۵.
- کهن، لارنس. (۱۳۸۵). از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم، (ترجمه عبدالکریم رشیدیان، چاپ پنجم). تهران: نشر نی. (اثر اصلی در سال ۱۹۵۴ چاپ شده است).
- لطف‌آبادی، حسین. (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. فصلنامه علمی و پژوهشی نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۷)، ۱۱-۴۴.
- مرجانی، بهناز. (۱۳۸۵). نگرش انتقادی در آموزش و پرورش. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء، ۱۲(۱)، ۷۱-۹۰.
- مکرونی، کلاله و بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۳). آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی دوره ابتدایی. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۲۰(۹۹)، ۷۳-۹۲.
- مهرمحمدی، محمود؛ نیک‌نام، زهرا و سجادی، نرگس. (۱۳۸۷). اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه‌های درسی: بازکاوی نظریه کثرت‌گرایی شناختی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۴(۳)، ۹۵-۲۹.
- مهرمحمدی، محمود. (۱۳۸۸). سیستم آموزشی کشور فاقد برنامه مدون و راهبردی است. روزنامه کلمه سبز، ۲(۲۰)، ۱۴.
- وفایی، رضا و سبجانی‌نژاد، مهدی. (۱۳۹۴). مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی. دو فصلنامه نظریه و عمل در برنامه‌های درسی، ۳(۵)، ۱۱۱-۱۲۸.

بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژیرو

- Apple, M. (2000). *Official Knowledge*. London: Routledge.
- Aronowitz, S. & Giroux, H. (1991). *Postmodern Education*. University Of Minnesota Press.
- Farmahini Farahani, M. & Ahmadabadi Arani, N. (2014). Border Education with emphasizing on Giroux's Educative implications. *5th World Conference on Educational Sciences WCES 2013 Procedia Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 1423 – 1427.
- Foucault, M. (1970). *The archeology of Knowledge*. London: Tavistock Publication.
- Foucault, M. (1979). *Discipline And Punishment: The Birth of The prison*. New York: Vintage Books.
- Giroux, H. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 324-366.
- Giroux, H. A. (1988). *Schooling and the Struggle for public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1996). *From Modernism to Postmodernism*. Blackwell Publishing.
- Giroux, H. (1988). *Schooling and the Struggle for public Life*. University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (2003). Public pedagogy and politics Resistance: Notes on critical Theory and Educational Struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 516.
- Usher, R. & Edwards, R. (1994). *Postmodernism and education*. London: Rutledge.

پی‌نوشت‌ها

1. Michel Foucault
2. Henry Giroux
3. Aronowitz

۴. کتاب‌های بزرگ به آثار برجسته‌ای اطلاق می‌شود که محور تمدن غرب را تشکیل می‌دهند مانند آثار افلاطون، شکسپیر و ...

5. Apple
6. Usher & Edwards
7. Scholes Robert