فصل‌نامه‌ی مطالعات توسعه‌ی اجتماعی–فرهنگی، دوره‌ی چهاردهم، شماره‌ی ۱، تابستان ۱٤۰٤، صفحات۱۵۸–۱۲۳

مقاله پژوهشی

ایران در کشاکش هندسه‌های عاریتی: پارادوکس ایران فرهنگی و تدریس چند فرهنگی

علی ایار[۱]

تاریخ دریافت: ۱٤۰٤/۰۲/۰۵ تاریخ پذیرش: ۱٤۰٤/۰۵/۱٦

چکیده

ضرورت تناسب برنامهٔ درسی با هندسهٔ جامعه، امری اجتناب ناپذیر است، در غیر این صورت برنامهٔ درسی از کارآیی لازم برخوردار نخواهد بود. یکی از دروسی که در دههٔ اخیر در دانشگاه فرهنگیان تدریس می‌شود عبارت است از «آموزش مهارت‌های زندگی: چند فرهنگی و شهروندی». مطالعهٔ حاضر با استفاده از روش تحلیلی تجربی، ضمن پرداختن به مفاهیم فرهنگ و تدریس چند فرهنگی بر پایهٔ نظریهٔ جامعهٔ ایرانی، به بررسی تناسب این درس با هستی جامعهٔ ایرانی پرداخته است. این مطالعه، با تمرکز بر سه مؤلفهٔ اصلی معرفت شناختی و مؤلفه‌های بنیادین؛ شواهد اجتماعی و تاریخی جامعهٔ ایرانی و الویت‌ها و مسائل جامعه، یافته‌های خود را سامان داده است و ضمن تأکید بر پیوستگی و همسانی فرهنگ ایران در معانی بنیادین، ایران را به عنوان یک پهنهٔ فرهنگی واحد، اما با کانون‌های فرهنگی متنوع تعریف نموده است. بر این اساس بر عدم تناسب تدریس چند فرهنگی با هستی و هندسهٔ جامعهٔ ایران تأکید دارد و پیشنهاد خود را در حوزهٔ برنامهٔ درسی به عنوان « تدریس فرهنگی» ارائه داده است.

واژه‌های کلیدی: برنامهٔ درسی؛ جامعهٔ ایرانی؛ تدریس چند فرهنگی؛ تدریس فرهنگی؛ فرهنگ.

[۱]. استادیار گروه آموزش علوم اجتماعی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. Aliayar@cfu.ac.ir

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

مقدمه و طرح مسأله

بخشی از تکاپوی علوم انسانی و اجتماعی ما به دلیل تمرکز بر «نامسئله‌ها»، یعنی مسئله‌های عاریتی و نا متناسب با هستی جامعه به بی‌راهه رفته‌اند و به جای حل مشکلات به خلق «مسئله-گون‌ها» یا «نامسئله‌هایی»، منجر شده‌اند که سال‌ها و دهه‌ها است در نظام دانشگاهی ما ضمن ایجاد آنتروپی، موجب شده‌اند که بخش سیاست‌گذاری از مسائل واقعی، غافل شده و سپس به بخش‌های مختلف جامعه از جمله فرهنگ که به تعبیر ژرژبالاندیه[1] رمز نجات جوامع از مهلکه‌ها است (ورجاوند، ۱۳۸۳: ۲٤ به نقل از فرهادی، ۱۳۹۷: ۹۰۹ ج ۲) آسیب وارد شود؛ هر جامعه‌ای به اقتضای بود و باش تاریخی، اقلیم و تراکم مادی و معنوی خود در طی سده‌ها، مختصات یا هندسه‌ای، پیدا می‌کند که محصول ترکیب علّی زمان‌مند است؛ در چنین شرایطی، مرفولوژی و فیزیولوژی هستی آن در برخی وجوه، تکینگی ویژه‌ای پیدا می‌کند که شناخت این تکینگی، پیش‌نیاز هر گونه سیاست-گذاری و مدیریت است.

آموزش و پرورش از دیر باز به مثابه نهاد جامعه‌پذیرکننده، مورد توجه بوده است؛ هر گونه کژفهمی در خصوص عملکرد، مختصات و یکی از عناصر مهم آن، یعنی برنامهٔ درسی، می‌تواند زمینه‌ساز پیامدهای ناگواری در حوزهٔ فرهنگ شود. اقتباس عناصری از آموزش و پرورش سایر کشورها بدون توجه به هندسهٔ جامعهٔ ایرانی در اصل به مثابه ایجاد مسائل جدید و نادیده گرفتن ظرفیت‌های جامعهٔ ایرانی تلقی می‌شود. یک نمونه از این اقتباس‌ها در حوزهٔ برنامهٔ درسی، طراحی و ابلاغ واحد درسی «آموزش مهارت‌های زندگی: چند فرهنگی و حقوق شهروندی» است. اندکی مداقه در خاستگاه این درس به ما نشان می‌دهد که گنجاندن درس مذکور در برنامهٔ آموزشی دانشگاه فرهنگیان ایران، ناشی از فقدان غور و تفکر پیرامون جامعهٔ ایرانی، مفهوم فرهنگ و پیامدهای چنین درسی برای جامعهٔ دیر زی ایران است. این درس برای نخستین بار در آمریکا و کانادا در دههٔ ۱۹٦۰ و،۱۹۷۰ در پایتخت کانادا که بیش از ۲۰۰ قومیت و ۱٤۰ زبان وجود دارد، متولد می‌شود؛ کشوری که ماهیت مهاجری- استعماری دارد و پایتخت آن، چند فرهنگی‌ترین شهر در جهان لقب گرفته است (پاردو[2]، ۲۰۱۹ به نقل از جیمز و هاوارد[3]،۲۰۲۱: ۱). در کنار این تنوع باید «زمان» باهم بودگی جمعیت یک کشور مورد توجه قرار بگیرد. در کانادا درس چند فرهنگی با هستی جامعه گره خورده

1. Georges Balandier
2. Pardo
3. James, and Howard

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

است. آیا هستی هزارهٔ پایا، پویا و همبستهٔ ایران با استرالیا و کانادای نوبنیاد که متشکل از جمعیتی مهاجر–استعماری است و دولت- ملت آن در اصل سازمانی است که تمشیت امور بر عهده دارد، یکی است؟

در حال حاضر چند فرهنگی به مثابه یک کلان روایت و نسخه‌ای شفا بخش برای همهٔ جوامع تجویز می‌شود. در صورتی که منتقدین، آن را صورتی از نئولیبرالیسم به منظور پنهان نمودن مشکلات واقعی و اساسی جوامع معرفی کرده‌اند (گرینج[1]،۲۰۲۰)، محققان تربیت معلم، استدلال کرده‌اند که مؤثرترین راه برای آماده‌سازی معلمان برای ایجاد مدارس عادلانه، گنجاندن مضامین برابری و عدالت در برنامه‌های درسی تربیت معلم است، اما در عمل، چند فرهنگی برای دانشجویان تربیت معلم، جهت تقویت دانش و مهارت‌های برابری، معمولاً به یک دورهٔ تنوع یا چند فرهنگی محدود شده است و انحراف از هدف برابری به سمت بومی‌گرایی، قومیت و نژاد؛ عدم توجه و پرورش نگاه انتقادی، خود به مسأله تبدیل شده است؛ تحریف نگاه‌های ضد نژاد پرستی و تولید سفید پوست بودن و خلاصه شدن در نوعی آگاهی محافظه‌کارانه اما دلسوزانه در قالب برپایی نمایشگاه غذا، بخشی از ماحصل تدریس چند فرهنگی است (گورسکی و پارخ[2]، ۲۰۲۰: ۲۵٦؛ کارولینا و دیگران[3]،۲۰۲۰؛اسلیتر[4]، ۲۰۱٤ به نقل از چاپلین[5]، ۲۰۱۹: ۱۵۱؛ گورسکی[6]،۲۰۲۰: ۱٦۳ هریت و دیگران، ۲۰۱۷: ۲۳۱).

در واقع، آموزش چندفرهنگی، آن‌طور که معمولاً درک و اجرا می‌شود، بر پذیرش و حرمت «دیگری» و اقلیت‌ها تأکید دارد؛ حتی اگر از نقدهای مذکور صرف‌نظر کنیم و تدریس چند فرهنگی را یک سیاست مناسب بر شماریم؛ باید این پرسش را طرح نمود که نسبت این درس با هستی جامعهٔ ایرانی چیست؟ امروزه استفاده از برنامهٔ درسی مبتنی بر چندفرهنگی بر اساس مختصات و هستی جامعه مورد توجه قرار می‌گیرد؛ مانند کره جنوبی که در برنامهٔ درسی چند فرهنگی‌گرایی خود بر حل مشکل مهاجران از طریق سیاست فرهنگی متمرکز شده است (پیترجی، ۲۰۱۸: ۱۹). پالایولوگو و دیتز[7] خاطرنشان می‌کنند که در کشورهایی که مهاجرت نقش مهمی در شکل‌گیری جریان اصلی داشته است، از جمله ایالات متحدهٔ آمریکا، کانادا و استرالیا، چندفرهنگ‌گرایی به عنوان ایدئولوژی‌ای پذیرفته شده است، اما در اکثر کشورهای اروپایی «که در اصل مبتنی بر قومیت‌های

1. Grinage
2. Gorski & Parekh
3. Carolina et al
4. Sleeter
5. Chaplin
6. Gorski
7. Palaiologou and Dietz

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

غالب بومی هستند» تمایل آن است که آموزش بین فرهنگی را به عنوان سیاست ادغام اقلیت بپذیرند (پالایولوگو و دیتز[1] ۲۰۱۲، ۳ به نقل از استاورولا و دیگران[2] ۲۰۱۸: ۱)؛ بنابراین درس مذکور در تناسب با «هندسهٔ اجتماعی» -مختصات هستی- وجاهت پیدا می‌کند.

اما در ایران کدام اقتضاء برخاسته از هستی جامعه، ما را به سمت این تجویز رهنمون شده است؟ اندکی مداقه در تاریخ سیاسی و اجتماعی جوامع مذکور، همه چیز را آشکار می‌کند. در ایران جهت اثبات چندگونه‌گی، برای طرح ضرورت و توجیه این درس به سراغ کشفیات باستان‌شناسی و گزارش باستان‌شناسان از سکونت اقوام در هزاره‌های دور دست رفته‌اند نه مثل کانادا و سایر کشورهای چند فرهنگی که چندگونگی، حاصل زمان حال و پدیدهٔ معاصر بوده است و همچنان در حال افزایش است. جامعه‌ای که تجربهٔ همزیستی نوع‌دوستانهٔ آن در یک جغرافیا به هزاره‌های دور بر می‌گردد و در طی تاریخ خود، سده‌های ملوک‌الطوایفی داشته است و هر ناحیهٔ جغرافیایی آن می‌توانسته است اعلام استقلال کند، اما اقدام نکرده است؟ برخی پژوهش‌ها مدعی بوده‌اند که تدریس چند فرهنگی بر همزیستی مسالمت‌آمیز دانش آموزان مؤثر بوده است (عاشوری و صادقی، ۱۳۹۹)؛ آن هم در جغرافیای تاریخی‌ای که همچنان نماد همزیستی مسالمت‌آمیز اجتماعی است.

واقعیت آن است تا کنون گزارش یا گزارش‌هایی را که بتوانیم بر اساس آن‌ها ستیز و تعارض گروه‌های فرهنگی در ایران یا در مدارس را به عنوان یک مسأله تعریف کنیم، وجود ندارد. به راستی اگر ایران جامعهٔ چند پارهٔ بدون اشتراکات است، چگونه این همه سال دچار میرایی و تجزیه نشده است؟ از جهت دیگر یکی از آدرس‌های اشتباهی که نظام آکادمیک ما در قالب درس چند فرهنگی، آن را پی‌گیر بوده است، خطر فرسایش هویت «ما های» خردتر است؟ این در شرایطی است که «مسأله‌ای که کشور ما امروز با آن روبه‌رو است، خطر از دست رفتن همین هویت ملی است» (رفیع پور، ۱۳۹۵: ٥٧٤).

از طرفی، مدعیات درس چند فرهنگی نه در طول تاریخ در جامعهٔ ایرانی وجود داشته است و نه در حال حاضر جزء مطالبات مردم ایران است و نه در قالب بخشی از مطالبات مدیران مدارس و والدین طرح شده است و نه در تجربهٔ عام معلمان ما مطرح است؛ اما شوربختانه در حال ساخته شدن است؛ سخن از نفی تنوع گونه‌های زیست در ایران نیست، بلکه اصرار بر هم‌فرهنگی ایران متنوع انداوم‌وار است. در ضرورت تدریس چند فرهنگی به شواهدی ناموجود مانند همزیستی،

---

[2]. Stavroula et al

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

جلوگیری از ستیز و غیره اشاره شده است، نه توجه به فرهنگ برای مدارا و بالیدن و جان بخشیدن به ترقی و توسعه، بلکه بیشتر طرح آن به مثابه یک کالای موزه‌ای است که متأسفانه در قالب تدریس چند فرهنگی، روح همبستهٔ ملی و ممزوج طی هزاره‌ها را در مسیر تجزیهٔ فرهنگی قرار خواهد داد. طرح موضوع فرهنگ در آموزش پرورش برای جامعهٔ دیرزی و دیر پای ایران باید شبیه ژاپن باشد. «تقریبا تمام کسانی که به تحلیل توسعهٔ ژاپن پرداخته‌اند، به عامل اصلی ناسیونالیسم، وطن‌خواهی و عناصر آن یعنی حفظ سنت‌ها و ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی ژاپن از کنجکاوی تا سخت‌کوشی در کار و پیوند خلاق آن با تکنولوژی غربی، همچون پیوند خلاق با گذشته، انگشت گذاشته‌اند» (فرهادی، ۱۳۹۷: ۸۷٦: ج ۲). چرا در تدریس چند فرهنگی، فرهنگ کاریزی، سخت‌کوشی ایرانیان، دانش‌دوستی، دانش بومی، ساده زیستی و ریاضت‌پیشگی ایرانی در حاشیه قرار گرفته است و صرفا با تکیه بر تفاوت لهجه و گویش به گونه‌ای سهوی یا عمدی، انبارهٔ عظیم دانایی مردمانی که هزاران سال در این اقلیم ناهموار، متنوع، بلا خیز و مورد طمع دشمنان زیسته‌اند و اولین کسانی بوده‌اند که دام و دانه اهلی کرده‌اند، به حاشیه می‌برند. تدریس چند فرهنگی تنها در صورتی مفید است که با هدف انسجام به سراغ این ارزش‌های اصیل و دانش ضمنی ایرانیان برود و اهلیت فراموش‌شده‌شان را بار دیگر به آنان یادآوری کند؛ همان‌گونه که در ژاپن، مدرنیزه ساختن کشور در نیمهٔ دوم قرن نوزدهم، این سامورائی‌ها بودند که با دلبستگی استوار به حس وظیفه‌شناسی و دلاوری جسمانی و روانی و سجایای اخلاقی که نسل اندر نسل منتقل شده است و با اخلاق کنفوسیوس چینی آمیخته شده است، توانستند به نحو احسن ایفای نقش نمایند (مرتون، ۱۳٦٤: ۱٦۱ به نقل از فرهادی، ۱۳۹۷: ۸۷۷ ج ۲).

در متون تاریخی، سیاست‌نامه‌ها، حتی سفرنامه‌های دورهٔ صفویه، گزارشی مبنی بر ستیز قومی در ایران به میان نیامده است؛ از جنبش مزدکیان گرفته تا حروفیه و نقطویان و مشهورترین آن‌ها یعنی دعواهای حیدری و نعمتی که همه حول عدالت و مذهب بوده است هیچ کدام رنگ قومی نداشته اند؛ ستیز قومی مثلا دعوی بلوچ و لر، عرب و ترک در تاریخ طولانی ایران واقعا غایب است؛ کشوری که یکی از ویژگی‌های تاریخی آن، خصیصهٔ جنبشی بودن است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹)، جز در سدهٔ اخیر پس از تحریک‌های استعماری در تاریخ طولانی خود، جنبش‌های واگریانه قومی را تجربه نکرده است؛ در این مطالعه، پرسش‌ها و شواهد در خور اندیشه و تأمل به کانون بحث خواهیم کشاند؛ چرا که پژوهشگر بایستی یکی از رسالت‌های خود را بر طرح پرسش جدی متمرکز نماید.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

تدریس چند فرهنگی در قالب گفتمان رسمی در حال نادیده گرفتن بسیاری از اشتراکات فرهنگی است. اگر یکی از نقدهای موجود به سیاست‌گذاری فرهنگی در ایران یعنی ناباروری سنت و عدم استفاده از گنجینهٔ میراث فرهنگی را (فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۳: ۳٤۰) بپذیریم، آن‌گاه باید به دنبال راهی غیر از چند فرهنگی باشیم و باید در صدد تحقق مسیری باشیم که ما را به میراث عظیم فرهنگی‌مان پیوند دهد. چنین ملت و سرزمینی، قبل از آن که به «تدریس چند فرهنگی» نیاز داشته باشد، به حفظ این روحیه و آن انباره یا ذخیرهٔ فرهنگی که موجب پرورده شدن چنین مدارا و سازگاری است و به تعبیر نگارنده به «تدریس فرهنگی» نیازمند است. این مطالعه بر استیضاح برنامهٔ درسی چند فرهنگی متمرکز شده است و سؤالات خود را بر پرسش ناپژوهیده و ناپرسیده که مدعیان چندفرهنگی در قالب برنامهٔ درسی چند فرهنگی به آن نپرداخته‌اند؛ سامان داده است: نخست آن است که آیا ایران چند فرهنگی است؟ آیا تدریس چند فرهنگی با هستی اجتماعی و تاریخی جامعهٔ ایران تناسب دارد؟ کدام برنامهٔ درسی با توجه به فرهنگ برای جامعهٔ ایرانی متناسب است؟ ماحصل خارج کردن ایران از کانون توجه و تغییر ذائقهٔ فرهنگی که در آغاز توسط مراکز استانی صدا و سیما کلید خورد و در درس چند فرهنگی در حال تکمیل شدن است به حدی پیش رفته است که در برخی از مناطق ایران که ایلات سابقهٔ سده‌ها همزیستی مسالمت‌آمیز داشته‌اند، به یکباره در دههٔ اخیر متوجه شده‌اند که از دو فرهنگ و نژاد مختلف هستند و البته تظاهر می‌کنند که زبان همدیگر را نمی‌فهمند و حتی مدعی هستند که ایرانی نیستند و به زور حکومت مرکزی ایرانی شده‌اند و این برخلاف سیاست‌گذاری فرهنگی است که در اروپا شاهد هستیم. جوانان اروپایی در روندی معکوس با جوانان مذکور« همین حالا طوری رفتار می‌کنند که انگار کل قارهٔ اروپا وطن‌شان است و همهٔ ساکنانش هم‌وطن‌شان هستند» (معلوف، ۱۳۹۲: ۱۷۹).

نتیجهٔ درس چند فرهنگی در سطح کفایت ذهنی برای ایران، پیام‌آور تفرقه و فرسایش انسجام فرهنگی خواهد بود. چند فرهنگ‌گرایی تنها می‌تواند زمینهٔ فهم ایدئولوژیک از گنجینهٔ مهم فرهنگ ایرانی فراهم کند، زیرا هستی فراگیر و اندام‌وار آن را بر حسب توهم تطابق نژاد با جغرافیا و تقلیل فرهنگ به مثابه فرآورده‌ای زیستی به انهدام می‌کشاند. این مطالعه، ضمن اذعان به ضرورت چند فرهنگی به مثابه تجهیز دانش‌آموز ایرانی برای مواجه با جهان غیر ایرانی در عصر جهانی شدن، بر پایهٔ ادلهٔ منطقی، ارائهٔ شواهد جامعه‌شناسی تاریخی و استدلال جامعه‌شناختی قبل از هر چیز، مفروضهٔ چندفرهنگی بودن ایران را مورد پرسش قرار داده است و سپس با نقد تناسب درس چندفرهنگی برای جامعهٔ ایرانی، به ارائهٔ مدل خود یعنی تدریس فرهنگی در برابر تدریس چند فرهنگی می‌پردازد.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

ادبیات نظری و مفهومی

در این بخش، جهت ترسیم فضای معنایی مفاهیم اصلی پژوهش، بر نظریه‌های آموزش چند فرهنگی، فرهنگ و جامعهٔ ایران متمرکز می‌شویم، چرا که بدون تصریح و شفافیت‌بخشی به مفاهیم مذکور، بحث ضرورت و عدم ضرورت چند فرهنگی در ایران چندان مثمر ثمر نخواهد بود.

قبل از هر موضوعی نخست نیاز است که مفهوم آموزش چند فرهنگی را تعریف کنیم. به گفته بنکس و بنکس[۱] (۱۹۹۷) «آموزش چندفرهنگی حداقل سه چیز است: یک ایده یا مفهوم[۲]، یک جنبش اصلاحات آموزشی[۳] و یک فرآیند[٤]» در نتیجه، تعریف و اهداف آموزش چندفرهنگی بر اساس این توافق اساسی متفاوت است که هر دانش‌آموز باید فرصت برابر و دسترسی به دانشی داشته باشد که او را برای رقابت در محل کار و تبدیل شدن به یک شهروند آگاه، صرف نظر از ریشه، مذهب، جنسیت، معلولیت و نژاد، مجهز کند (هیلر[۵]،۲۰۱٤: ۵۹۵). نوعی آموزش به گروه‌های مختلف جامعهٔ آمریکا که به دلیل ویژگی‌های فرهنگی منحصر به فرد خود قربانی تبعیض و تجاوز هستند، می‌باشد (بنکس، ۱۹۷۷» ۷٤ به نقل از هیلر، ۲۰۱٤: ۵۹٦). امروزه ما با طیفی از چند فرهنگ‌گرایی مواجه هستیم از جمله چند فرهنگ‌گرایی خیر خواهانه[٦]، چند فرهنگ‌گرایی شرکتی[۷] و چند فرهنگ‌گرایی محافظه‌کارانه (کاستانگو[۸]، ۲۰۰۹: ٤٤).

تعریف و صورت‌بندی آموزش چندفرهنگی دارای تنوع است، اما در اصول زیر مشترک هستند: ۱- آموزش چندفرهنگی یک جنبش و فرآیند سیاسی است که تلاش می‌کند عدالت اجتماعی را برای دانش‌آموزانی که از نظر تاریخی و در حال حاضر محروم هستند، تضمین کند؛ ۲- آموزش چندفرهنگی اذعان دارد که اگرچه برخی از شیوه‌های کلاس درس فردی با فلسفه‌های آموزش چندفرهنگی سازگار هستند، عدالت اجتماعی یک امر نهادی است و به همین دلیل، تنها از طریق اصلاحات جامع مدرسه قابل دستیابی است؛ ۳- آموزش چند فرهنگی اصرار دارد که اصلاحات جامع مدرسه تنها از طریق تحلیل انتقادی سیستم‌های قدرت و امتیاز، قابل دستیابی است؛ هدف اساسی آموزش چندفرهنگی، حذف نابرابری‌های آموزشی است و ۵- آموزش چندفرهنگی، آموزش خوبی برای همهٔ دانش‌آموزان است (گورسکی، ۲۰۰٦: ۱٦٤-٦۵). بنکس[۹]، در نظریهٔ خود، مدلی کلی از چند فرهنگی ارائه نمی‌دهد، بلکه متناسب با شرایط، الگوی خاص از چند فرهنگی ارائه می‌دهد (پیتر جی[۱۰]، ۲۰۱۸: ۲٤). چارچوب وی بر نه الگو به شرح زیر تأکید

[1] Banks and Banks
[2]. idea or concept
[3]. educational reform movement
[4]. process
[5]. Hilaire
[6]. benevolent multiculturalism
[7]. corporate multiculturalism
[8]. conservative multiculturalism
[9]. Banks
[10] . Peter G

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

دارد: ۱-الگوی افزایش قومی[۱]، با سیستم موجود و تطبیق آن با وضعیت، می‌توان به نیاز گروه‌های اقلیت توجه نمود؛ ۲- الگوی توسعهٔ خودپنداره[۲]، بر تقویت خودپندارهٔ اقلیت‌ها تمرکز دارد؛ ۳- الگوی محرومیت فرهنگی[۳]، بر باز جامعه‌پذیری و آموزش توجه می‌کند؛ ٤- الگوی تفاوت فرهنگی[٤]، فرهنگ‌ها را دارای میراث غنی می‌داند که نیاز به احترام به یکدیگر دارند؛ ۵- الگوی زبانی[۵]: نقطهٔ چالش را زبان می‌داند و بر یادگیری زبان برای مهاجران تأکید دارد؛ ٦- الگوی بوم‌شناسی فرهنگ[٦]: بر جذب اقلیت‌ها در فرهنگ اکثریت و گنجاندن آن‌ها در ساختارها اشاره دارد؛ ۷- الگوی محافظتیِ هویت‌زدایی[۷]، بر تهدید کلیشه‌ها برای جامعه و حذف کلیشه‌ها متمرکز می‌شود؛ ۸- الگوی ساختاری[۸]، بر نیاز به اصلاحات ساختاری و سیاسی و اجرای برابری در بین همهٔ گروه‌ها تأکید دارد و ۹- الگوی ضد نژادپرستی[۹]، مقصر چند فرهنگی را گروه اکثریت می‌داند و برآموزش گروه اکثریت متمرکز است (پیتر جی، ۲۰۱۸: ۲٤).

نظریهٔ جامعهٔ ایرانی

جامعهٔ ایران تاکنون موضوع نظریه‌پردازی‌های متفاوت و البته داوری‌های تلخ قرار گرفته است و مفاهیم و چارچوب‌های مفهومی و نظری مختلف در دامنه‌ای وسیع از جامعهٔ کلنگی یا کوتاه مدت؛ هویت چهل تکه تا جامعهٔ استبدادی برای توضیح آن به کار برده شده است، در این میان «نظریهٔ جامعهٔ ایرانی» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱و ، ۱۳۹۹)، یکی از چارچوب‌های نظری مفهومی است که ما در این مطالعه برای فهم جامعهٔ ایران بر آن متمرکز شده‌ایم. در این نظریه، نخست ایران به مثابه واقعیتی چند ساحتی یا چند بعدی توصیف می‌شود؛ بنابراین ابتدا باید روشن شود که آیا ایران واقعیتی صرفا سیاسی است یا این‌که سیاست و حاکمیت یکی از وجوه و ابعاد هویت ایران هستند؟ دوم این‌که چه تناسبی بین ابعاد گوناگون ایران وجود دارد؟ «نظریهٔ جامعهٔ ایرانی» به دنبال ارائهٔ تفسیر و فهمی جامعه‌شناسانه از جامعهٔ ایران است؛ در این نگاه است که فهم قدرت، حاشیه‌ای شده است و مناسبات اجتماعی، نیروها و نهادهای اجتماعی، اقشار اجتماعی، منافع و انگیزه‌ها و تحولات، مورد توجه قرار می‌گیرند (آزادارمکی، ۱۳۹۱)؛ در این نظریه، ایران به عنوان جامعهٔ ناهموار توصیف می‌شود؛ ایران نخست به لحاظ جغرافیایی به دلیل وسعت و تنوع اقلیمی، جامعه‌ای ناهمسان، متنوع و ناهمواراست که در تعامل با هم و طی دوره‌های طولانی در تعامل با طبیعت، فرهنگ و جامعهٔ ایرانی به همزیستی رسیده‌اند؛ البته این تنوع، برای ایران نتایجی به شرح زیر داشته است؛ سبب قبض

---

۱. ethnic additive paradigm

۲. The self-concept development paradigm

۳. The cultural deprivation paradigm

٤. The cultural difference paradigm

۵. The language paradigm

6. The cultural ecology paradigm

7. The protective disidentification paradigm

8. The structural paradigm

9. The antiracist paradigm

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

و بسط سرزمینی و متناسب با آن قبض و بسط فرهنگی و اجتماعی بوده است که نوعی حیات موزاییکی در هم تنیده بر پایهٔ سازگاری فراهم آورده است که موجب تنوع و امکان عمل اجتماعی و فرهنگی و انعطاف‌پذیری فرهنگی ایران شده است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹).

اصلی‌ترین اصول مبتنی بر درک جامعه‌شناختی از جامعهٔ ایران در این نظریه عبارت است از: ۱- جامعه امری فراتر از دولت و نظام سیاسی است؛ ۲- نهادها و نیروهای اجتماعی وجود داشته‌اند که توانسته‌اند منشأ اثرگذاری باشند و ۳- برخلاف تصور کلی، مردم ایران ضمن این‌که در جهت مخالفت با مستبد، وارد حوادث شده‌اند، برای ارتقاء فرهنگ و هویت جامعه نیز تلاش کرده‌اند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۳۹۹-٤۰٤). در غیاب اصول فوق‌الذکر، تحلیل‌های ارائه شده از حوزهٔ جامعه‌شناسی خارج می‌شوند. از این منظر، دولت بخشی از جامعه است و دولت با عبارت ضعیف در برابر جامعهٔ قوی توصیف شده است. جامعه‌ای که بحران‌ها و حوادث طبیعی و غیر طبیعی مانند جنگ‌ها را پشت سرگذاشته است و دوام آورده است، معترض و آرمان‌خواه است و دارای مشخصاتی است از جمله تعامل با دیگران، رنگ و بوی خودی زدن به عناصر جدید، صلح‌طلب بودن، ساحت تمدنی، اهمیت دادن به زیست و زندگی، تنوع کانون‌های فرهنگی ایران، جنبشی بودن جامعهٔ ایران تا شورشی بودن آن، پیوستگی امر سیاسی و اجتماعی، حافظهٔ تاریخی، دین‌داری، تجلی فرهنگی و آرمان‌خواهی جامعه‌ای قوی است (آزادارمکی، ۱۳۹۹). بنابراین نظریه، جامعهٔ ایرانی یک جامعهٔ پیوسته، فربه و قوی است و تنوع ایران، پایهٔ جغرافیایی و نهادی و نیرویی دارد که در نتیجهٔ آن تنوع حوادث و وقایع اجتماعی در زمان‌های واحد و گوناگون قابل رؤیت است (همان)، در غیر این صورت و با برداشت جامعهٔ ضعیف از ایران، بایستی در حوادث سخت و بحران‌ها، ایران دچار میرایی می‌شد. ایران دارای دو ساحت است: یک ساحت «تعیین‌یافته» یا ساختارمند و ساحت «تعیین نیافته» که در مسیر تحولاتی که تجربه می‌کند؛ دامنهٔ عمل بیشتری می‌یابد. وجه تعیین‌یافتهٔ جامعهٔ ایرانی در قالب نهاد دین، دولت و خانواده بروز می‌کند؛ اما وجه تعیین نیافتهٔ جامعهٔ ایرانی شامل جریان‌ها، انقلاب‌ها، جنبش‌ها، اندیشه‌ها، آرمان‌ها و نیازها می‌شود که در تحلیل جامعهٔ ایران بر ساحت دوم یعنی ساحت تغییرات بدون توجه به ساحت اول متمرکز بوده‌اند، به این دلیل در تلاش برای شناخت جامعهٔ ایران، در دام «رویکرد گسست» افتاده‌اند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱٦-۱۱۵).

منظر گسست، نشان از وقوع حوادث کم ارتباط با هم دارد، در صورتی که «دیدگاه پیوندی» در بررسی تغییرات به شرایط ساختاری توجه دارد و پیوند و پیوستگی حوادث را در متن اجتماعی و تاریخی ایران دنبال می‌کند. با عنایت به بینش پیوندی به ایران، یک ایران بیشتر وجود ندارد (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۱۵-۳٤). قوی بودن و پویایی ایران سبب می‌شود نیروهای اجتماعی متفاوت با آرمان‌های گوناگون به متن کشیده شوند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۳۷). جامعهٔ ایرانی در مسیر تغییرات مستمر و فراگیر است، نه جامعه‌ای در حالت تصلب فرهنگی و تصلب سیاسی که درجا می‌زند» (همان: ۱۵۹).

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

نظریهٔ جامعهٔ ایرانی به «امکان» از طریق سامان‌یافتگی نظام کنشی و نقش‌آفرینی نیروهای اجتماعی در دوره‌های متفاوت معتقد است. به طور خلاصه می‌توان استدلال نمود که عناصر بنیادین نظریهٔ جامعهٔ ایرانی عبارتند از: الف- کنشگران/ نیروهای اجتماعی: در این نظریه، نقش اصلی و اثرگذار از آن نیروهای اجتماعی است و کم و کیف این اثرگذاری به مدل ارتباط- تزاحمی و تعاملی- بین نیروهای اجتماعی بستگی دارد؛ ب- نهادهای اجتماعی: جامعهٔ ایران یک جامعهٔ چند کانونی با محوریت متعامل نظام سیاسی (دولت)، دین و خانواده است؛ پ- نیروها و گروه‌های اجتماعی مانند تجار و شهر و شهر نشینی؛ دهقانان و کشاورزان و کارگران؛ راهبانان و چاروداران؛ کلانترها؛ طبقهٔ متوسط شهری؛ روحانیت و سیدها؛ لوطی‌ها، پهلوانان و عیاران؛ اصناف؛ بوروکراسی و بوروکرات‌ها (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۵۱۵-٤۹۵)؛ پ-آرمان خواهی که در قالب جنبش‌ها، انقلاب‌ها و داعیه‌های اصلاح‌طلبانه در گذر تاریخ قابل شناسایی است (همان: ۵۱۵). در این نظریه بر با هم‌بینی نهادها و نیروها تأکید می‌شود؛ جامعهٔ ایران از نظر ایشان در مسیر «فربه‌گی» قرار داشته است و زمینه‌های فربه‌گی آن به سابقهٔ کهن، دین‌داری و تعامل‌پذیری با دیگری با بازیگری عواملی چون گروه‌های اجتماعی متکثر بر می‌گردد (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۱۱٤). «تحولات ایران نه بر اساس شکاف و گذر کردن از فروپاشی یا شورش‌های کور بلکه بر اساس ضرورت‌های اجتماعی و فرهنگی با کنشگری نیروهای اجتماعی محقق شده است. حاصل تحولات نشان از پیوست تا گسست دارد» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۹٦). با برجسته شدن مفهوم «دولت در معرض فروپاشی‌های مکرر» و « جامعهٔ فربه و قوی» پیوند و پیوستگی اجتماعی در مسیر تغییرات بنیادی با محوریت نهاد دین و حکومت و خانواده در سرزمین پهناور و متنوع، به نظریهٔ جامعهٔ ناهموار می‌رسیم» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۹٦). در متن سرزمینی که ترکیبی از تمدن، جغرافیا و مدنیت شهری است، نیروها و نهادهای اجتماعی نقش‌آفرینی کرده‌اند.

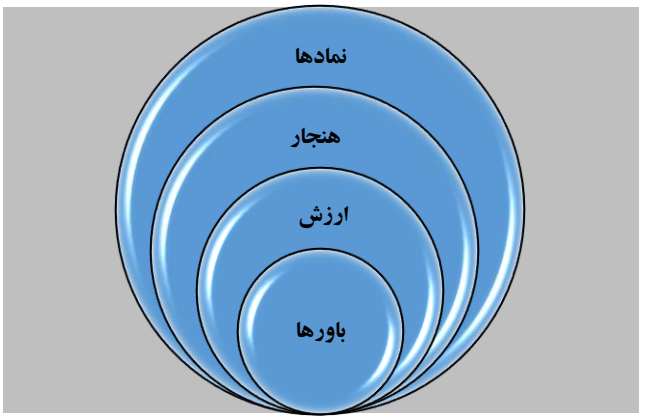
فرهنگ به عنوان، یکی از پیچیده‌ترین اصطلاحات در علوم انسانی از جمله مفاهیم اساسی در مطالعهٔ حاضر است؛ بنابراین ارائهٔ تعریفی از آن ضروری است. از فرهنگ، تعاریف متفاوتی ارائه شده است که عمومی‌ترین آن‌ها مربوط به تایلور[1] است که فرهنگ را مجموعهٔ پیچیده‌ای از دانش‌ها، باورها، هنرها، قوانین، اخلاقیات، عادات و هرچه که فرد به عنوان عضوی از جامعهٔ خویش فرامی‌گیرد، تعریف می‌کند (ریویر، ۱۳۸٤) و در معنایی دیگر فرهنگ را می‌توان به عنوان نظامی از باورها، ارزش‌ها، رسوم و رفتارهایی تعریف کرد که اعضای جامعه به کار می‌بندند تا خود را با جهان‌شان و نیز با یکدیگر سازگار سازند و آن را از طریق آموختن از نسلی به نسل دیگر انتقال می‌دهند (بیتس و پلاگ[2]،۱۳۸٦ : ٤٤).

آنتونی گیدنز[3] فرهنگ را شامل جنبه‌های نامحسوس مانند عقاید، اندیشه‌ها و ارزش‌هایی می‌داند که محتوای فرهنگ می‌سازند و هم جنبه‌های ملموس و محسوس مانند اشیاء، نمادها یا فناوری که بازنمود محتوای یاد شده است (گیدنز، ۱۳۸۹: ۳۵). ما ضمن پذیرفتن تعاریف مذکور، بر اساس دوگانهٔ محتوا و

[1]. Tylor
[2].Bates
[3]. Giddens

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

بازنمود گیدنز، فرهنگ به مثابه یک کل چندلایه بر حسب تعریف افروغ را (۱۳۹٤) اساس کار قرار می‌دهیم، طرح یک پرسش فلسفی دربارهٔ تقدم و تأخر لایه‌های فرهنگی، چه در سطح فردی و چه در سطح جامعه‌ای ضرورت دارد. آیا می‌توان به لحاظ مفهومی و حتی اجتماعی، به رغم تفکیک‌ناپذیری آن‌ها در حیات اجتماعی، بر این باور بود که هستی‌شناسی، مقدم بر ارزش‌شناسی، ارزش‌شناسی مقدم بر هنجارشناسی و هنجارشناسی مقدم بر نمادشناختی است یا خیر؟ این باور تنها با یک فکر فلسفی امکان‌پذیر است (افروغ ،۱۳۸۰ به نقل از افروغ ،۱۳۹٤: ۱۰). اگر این تقدم و تأخر را لحاظ نکنیم، همانند بسیاری از مردم‌شناسان و جامعه‌شناسان که بدون توجه به این تقدم‌ها و تأخرها در تعریف فرهنگ معمولا نامنظم برخورد می‌کنند، در آسیب‌شناسی با رویکردی تقلیل‌گرایانه با مشکلات مواجه می‌شویم و غیرواقع بینانه، با بزرگ‌نمایی یا کوچک‌نمایی با برخی آسیب‌ها برخورد می‌کنیم (همان:۱۰). با ملاحظهٔ تعاریف فوق، این مطالعه، به دیدگاه خاص خود در مورد فرهنگ یعنی فرهنگ به مثابه یک کل منسجم انداوم‌وار ناهمتراز می‌رسد.



نمودار شمارهٔ یک-مؤلفه‌های فرهنگ

در تلقی فرهنگ به مثابه یک کل، منسجم انداوم‌وار و ناهمتراز، تمامی مؤلفه‌های فرهنگ یا نظام فرهنگی از یک اعتبار برخوردار نیستند؛ مؤلفه‌های محتوایی به تعبیر گیدنز از اهمیت بیشتری برخوردار هستند و بازنمودها مثل نمادها از اهمیت کمتری برخوردار هستند. بنابراین در مقایسه و شناخت فرهنگ‌ها، باید اساس مقایسه، عناصر درونی باشد. بر اساس مدل دوایر متحدالمرکز در نمودار شمارهٔ ۱، عناصر هرچه مرکزی‌تر باشند، مهم‌تر، دیرپاتر و کمتر در معرض تغییر هستند و عناصر بیرونی یعنی نمادها، کم‌اهمیت‌تر و سریع‌تر تغییر می‌کنند. در بحث از چند فرهنگی باید فرهنگ را در قالب مدل مذکور تحلیل کرد. آیا تفاوت در حوزهٔ باورها قرار دارد یا نمادها، تفاوت در نمادها تنوع است و تفاوت در دوایر مرکزی‌تر، تفاوت از نوع چند و گونه خلق می‌کند.

روش تحقیق

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

این مطالعه با اتخاذ رویکردی تفسیری و کیفی با استفاده از روش تحلیلی- تجربی انجام شده است. ابتدا منظور از مفاهیم چندفرهنگی، فرهنگ و جامعهٔ ایران توضیح داده شده است و سپس به لحاظ تحلیلی– تجربی به شواهد و مصادیقی که بیانگر استفادهٔ درست و نادرست و تناسب و عدم تناسب چند فرهنگی و تدریس چند فرهنگی با جامعهٔ ایران است، پرداخته شده است. بنابراین برای اعتبار یافته‌ها، بر کفایت ذهنی[1] -یعنی ادعاها و استدلال‌های این مطالعه، ضمن وارسی از حیث تجربی مسموع و قابلیت بررسی باشند – تأکید دارد و در برخی از موارد با ارائهٔ شواهد عینی از تاریخ و جامعهٔ ایرانی در صدد نیل به کفایت عینی[2] بوده است (برایمن،۲۰۱۲ و جلائی پور، ۱۳۸۵: ٦۲).

یافته‌های تحقیق

۱. نقدهای معرفتی و روش‌شناختی

۱-۱-نظام فرهنگ به مثابه نظامی متشکل از اجزاء ناهمتراز

برداشت مسطح از نظام فرهنگی یعنی دادن شأن همسان به تمام عناصر فرهنگی، این در شرایطی است که نظام فرهنگی یک مجموع غیر مسطح یا ناهمتراز است؛ یعنی عناصر آن به صورت ناهمسان و ناهم‌مرتبه در قالب یک مجموعه دوایر متحدالمرکزی قابل تصور هستند که در درونی‌ترین لایهٔ دایره، مهم‌ترین عناصر فرهنگی یعنی باورها و ارزش‌ها قرار دارند و در لایهٔ بیرونی دایره، کم‌اهمیت‌ترین عناصر قرار دارند به گونه‌ای که بنیادی‌ترین عناصر و ارزش‌های فرهنگی در درونی‌ترین لایه‌ها قرار دارند و عناصر بیرونی که در برگیرندهٔ نمادهای فرهنگی مانند لباس و شیوهٔ معیشت هستند، به تناسب، اهمیت کمتری دارند و به اقتضاء مکان و زمان، نمودهای مختلف به خود می‌گیرند که در نهایت در یک نظام فرهنگی متأثر از مؤلفهٔ معنایی واحد هستند. به تعبیر دورکیم گاه پدیده‌های یکسان، صورت‌های متفاوت به خود می‌گیرند (دورکیم، ۱۳۸۳). به عنوان مثال نظام دام‌پروری در جغرافیای کشورهای اسلامی و ایران یک تنوع را بر حسب اقلیم و پیشینهٔ تاریخی از شتر، گاومیش، بز و گوسفند نشان می‌دهد؛ اما این همه تنوع مربوط به بیرونی‌ترین عنصر و البته متأثر از اقلیم است؛ تن دادن به این تنوع در پرورش دام، شرط عقل و ضرورت هستی و جبر جغرافیایی است که ذیل یکی از درونی‌ترین معانی فرهنگ یعنی مفهوم «حلال» رنگ باخته است و ما در پس این همه تنوع به قاعدهٔ «حلال و حرام» می‌رسیم؛ ذیل رعایت « اصل حلال و حرام» است که پرورش خوک در جغرافیای اسلام، عمومیت و رسمیت ندارد. با این وصف به صرف تفاوت در نمودار و نماد، نباید حکم به چندگونگی فرهنگ داد. تفاوت در درونی‌ترین لایه است که سبب خلق جهان‌های چندگانهٔ فرهنگی می‌شود.

[1]. subjective adequency
[2]. objective adquancy

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

۱-۲- کل، یک وجود ترکیبی است

از منظر دورکیمی اگر ایران را یک کل بدانیم؛ منطقی آن است که در کل، چیزی باشد که در اجزاء نباشد. این امر نتیجهٔ منطقی ترکیب است؛ در کل چیزهایی هست که در اجزاء نیست (دورکیم، ۱۳۸۳)، چنانچه فرهنگ ایرانی را مجموعهٔ ترکیبی از خرده‌فرهنگ‌های ایرانی تلقی کنیم و آن را در تعبیری هگلی به مسامحه، معادل اندازهٔ گسترده لحاظ کنیم، دارای وجوه گوناگونی است و در نفس خود متکثر است» (ستیس[1]، ۱۳۹۸: ۲۲۲). نتیجهٔ این ترکیب خلق عناصر فرهنگی بوده است که لزوما در هیچ‌کدام از اجزاء و عناصر این کل، یعنی خرده فرهنگ‌ها وجود ندارد. اگر به هزاره‌های دور برگردیم و روایت فرهنگ ایرانی را در قالب اشاعه، اقتباس و ترکیب تحلیل کنیم، باز باید این استدلال دورکیم را مورد نظر داشته باشیم« هر بار که عناصری هنگام ترکیب شدن و بر اثر همین ترکیب شدن، موجب پدیده‌های جدیدی می‌گردد، باید توجه داشت که پدیده‌های جدید در مجموعه‌ای حاصل از عناصر مذکور قرار دارد نه خود عناصر» (دورکیم، ۱۳۸۳: ۱۵). در یک کل فرهنگی، در نهایت کدام عنصر مهم‌تر است. در ایران چند فرهنگ‌گرایان بر گویش‌ها و لهجه‌ها متمرکز هستند که مایزر و اسکاتن[2] معتقد است زبان، بدون تردید عنصر مهمی در «آگاهی جمعی» است، اما به لحاظ سلسله مراتبی در جایگاهی بالاتر از شاخص‌های دیگر هویت گروهی مانند نژاد، دین، سرزمین و ... قرار نمی‌گیرد؛ بنابراین نه زبان و نه دیگر شاخص‌های شکل‌دهندهٔ گروه به طور طبیعی نمی‌توانند مبنای استقلال‌طلبی یک گروه باشند (مایزر و اسکاتن،۲۰۰٦ ۱۱۱ به نقل مدرسی، ۱۳۸٤: ۱٤۰).

۱-۳- تقلیل فرهنگ به مثابه فرآورده‌ای زیستی و بیولوژیک

در بحث چند فرهنگی، موضوع نژاد و قومیت چنان برجسته است که تصور می‌شود مدعیان چند فرهنگ گرایی، فرهنگ را محصولی نژادی و به تبع، فرآورده‌ای نژادی تلقی می‌کنند؛ این در شرایطی است که مفهوم نژاد زیستی از اعتبار ساقط شده است، اما در حال حاضر نژادپرستی جدید یا نژادپرستی فرهنگی جایگزین آن شده است (گیدنز، ۱۳۸۹: ۳٦٦). صرف انتساب به یک نژاد، تشابه و همسانی، فرهنگ خلق نمی‌کند چه بسیار افراد هم‌نژادی - با فرض پذیرفتن خلوص نژادی- که دارای فرهنگ‌های متفاوت هستند مانند بوسنی و هرزگوین، مردمی از تبار نژادی مشترک اسلاو، که امروزه خود را به سه هویت بوسنی مسلمان، صرب ارتدوکس و کروات کاتولیک نسبت می‌دهند و چه بسیار گروه‌ها و اجتماعات بشری که با وجود برخورداری از ریشه‌های نژادی متفاوت، دارای فرهنگ مشترک هستند. فرهنگ، فرآورده‌ای نژادی و بیولوژیک نیست، فرهنگ فرآورده‌ای اجتماعی و تاریخی است که از مکان هم تأثیر می‌پذیرد. غفلت از عناصر شکل دهندهٔ فرهنگ مانند نظام معنایی، جغرافیا، تجربهٔ مشترک تاریخی و تکثر ارتباطات، تعاملات،

[1]. Stace
[2]. Myers-Scotton

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

اشاعهٔ فرهنگی و تقلیل آن به نژاد در ترادف معنایی با قومیت از دیگر خطاهای چند فرهنگ‌گرایان در ایران است.

۱-٤- تمایز بین گونه و نوع

مفروضهٔ اظهار شدهٔ چند فرهنگ‌گرایان که تدریس چندفرهنگی را بر آن بنا نموده‌اند قید «تنوع» است؛ اما مفروضهٔ پنهان آن‌ها که بر اساس آن ضرورت تدریس چند فرهنگی بنا کرده‌اند» چند» یا «جنس» است. آن‌ها در استدلال‌های خود در نوسان بین چند و گونه، پایهٔ استدلال‌های خود را مخدوش می‌کنند. به عنوان مثال در جنس، ما پرندگان و خزندگان داریم. در نوع، پرندگان طیف وسیعی از گنجشک تا کرکس شامل می‌شود؛ پرنده صورت متنوع دارد، اما جنس یکسان است. در حوزهٔ فرهنگ، تعیین جنس نظام فرهنگی بر حسب بنیادی‌ترین عنصر یعنی درونی‌ترین دایرهٔ باورها و اعتقادات است، تقسیم‌بندی جهان اسلام، مسحیت، یهود و غیره بر حسب همین معیار است؛ تفاوت در بیرونی‌ترین لایه و حتی لایه‌های میانی سبب تفاوت در نوع می‌شود. ما در ایران تنوع داریم ولی چندگانگی نداریم، چرا که همان‌گونه که در ادامه ذکر خواهد شد، دیرینگی بود و باش و در هم آمیختگی ایرانیان طی هزاره‌ها و اشتراک در هستهٔ سخت فرهنگ یعنی لایهٔ معنایی، ایران را به یک نوع متنوع بدل نموده است.

۱-۵- تأکید بر تمایزات تا انتها و فروپاشی کل

ادامه و تأکید بر تمایزها می‌تواند در دل هر « مای» محلی و خرده فرهنگ، به شکل‌گیری چندین «مای» خردتر منجر شود و قبل از آن که داعیهٔ دفاع از فرهنگ داشته باشد، به مثابه یک ضد فرهنگ عمل می‌کند؛ زیرا به فروپاشی هر کلی منجر می‌شود؛ چرا که فرهنگ تنها با یک تراکم مادی و معنوی در معنای دورکیمی آن بسط می‌یابد. بر اساس قاعدهٔ شکل‌گیری کل در جامعه‌شناسی، محصول ترکیب عناصر متفاوت است، چرا که هیچ عنصری با خودش ترکیب نمی‌شود (دورکیم،۱۳۸۳). اگر جامعه را «کل ترکیبی» لحاظ کنیم، پیشاپیش تمایز آن را پذیرفته‌ایم و چنانچه بخواهیم به خلوص فرضی مورد نظر چند فرهنگ‌گرایان برسیم، حاصل رسیدن به ساده‌ترین شکل است که جامعه نیست و از آنجا که فرهنگ، محصولی جمعی است، در چنین شرایطی با فقدان فرهنگ مواجه خواهیم شد. اگر یکی از خصیه‌های فرهنگ را جمعی بودن و عام بودن آن تلقی کنیم، در فرایند رسیدن به خلوص، این ویژگی به اضطرار ناپدید خواهد شد. تأکید بیش از حد بر تفاوت و تداوم آن تا بی‌نهایت، منجر به انهدام حتی جزئی‌ترین «ما» های هویت‌بخش خواهد شد. از جهت دیگر چندفرهنگ‌گرایان، تکثر را در همه چیز می‌بینند، به جز مفاهیم مورد استفادهٔ خود. در صورتی که مفهومی مانند مهاجر و مهاجرت با تنوع همراه است؟ چه کسی مهاجر محسوب می‌شود؟ چند درصد جامعه مهاجر است؟ کسانی که هزاره‌های پیش به سرزمینی مهاجرت کرده‌اند و گروهی که دو دههٔ پیش به یک سرزمین مهاجرت کرده‌اندوضعیت کاملا متفاوتی دارند؛ اگر روایت مهاجرت آریایی‌ها به ایران

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

را بپذیریم، کسی که چند هزار سال به ایران مهاجرت کرده است، با هم نژاد خود در اروپا چه نسبت فرهنگی و آیینی دارد؟ اگر یک گروه منتسب به نژاد آریا دو دهۀ پیش به ایران مهاجرت کرده باشند، آن‌ها چه نسبتی به فرهنگ ایرانی دارند؟ گروه اول خود را وارث و سازندۀ ایران و ایرانی می‌داند و گروه دوم هنوز به دلیل عدم خو گرفتن با اقلیم طبیعی و فرهنگی، هر از چند گاهی دچار شوک فرهنگی خواهند شد. «وحدت معنایی، در عین حراست از تنوع مقیاس‌های برسازندۀ یک سرزمین، آن سرزمین را در بحران‌ها مصون از نقار و واگرایی نگاه می‌دارد» (بهشتی، ۱٤۰۱: ۲۱۲).

۱-٦-فرهنگ امتزاج‌یافته تاریخی

فرهنگ امر ثابت و لایتغیری نیست. طی هزاره‌ها و سده‌ها، شاهد دگرگونی آن بوده‌ایم، اما در عین تغییر از این خصیصه برخوردار است که یگانگی خودش را حفظ کند؛ این خصیصه به واقعیت تألیف و ترکیب در تعامل فرهنگ‌ها بر می‌گردد، ایران در خود آمیخته و متعامل با جهان، بیش از سایر جوامع از این وضعیت متأثر بوده است؛ سالینز[1]، انسان‌شناس معتقد است که در تعامل سنت و مدرنیته، مدرن، امر سنتی را پس نمی‌زند بلکه یک تألیف جدید شکل می‌گیرد(فکوهی، ۱۳۸٤). بر فرض متفاوت بودن ریشه‌های نژادی و فرهنگی ساکنان ایران، امروز در هزاره‌ای دور، زندگی مشترک و امتزاج هزار ساله هم به لحاظ نژادی و فرهنگی سبب تألیف شده است که امروز دیگر نمی‌توان آن را تألیف دانست، چرا که هویت‌یافته و مستقل است

۱-۷- بی توجهی به گزاره‌های نظری پشتیبان

نظریه‌های تدریس چند فرهنگی چند فرهنگ‌گرایان به موضوعات و اهداف متفاوتی از جمله فرصت‌های برابر، عدالت آموزشی و تبعیض جنسیتی اشاره نموده‌اند (بنکس به نقل از پیتر جی، ۲۰۱۸: ۲٤ و گورسکی و پارخ، ۲۰۲۰). اما در عمل بیشتر متمرکز بر مقولۀ نژاد و قوم هستند. نخست آن که جامعۀ ایرانی به دلیل درهم‌آمیختگی چند هزار ساله از این حیث، چندان با مشکل مواجه نبوده است، بلکه از منظر نابرابری و طبقاتی شدن و کالایی شدن آموزش و پرورش سخت در مضیقه است. در علم به مثابه برنامۀ تحقیقاتی لاکاتوش[2] انتظار می‌رود که یک نظریه به لحاظ نظری مسائل جدید خلق کند و نوید پژوهش‌های تازه باشد (چالمرز، ۱۳۷۸) و البته از منظر فلسفۀ علم، قاعده آن است که پژوهشگران فعال در یک پارادایم، جهان را از منظر مدعیات نظری آن پارادایم تحلیل نمایند، غفلت از پدیده‌های مورد اشارۀ چند فرهنگی و تقلیل آن به یک بعد نشان می‌دهد که یا سایر ابعاد نادیده گرفته شده‌اند یا قدرت تبیین واقعیت مورد مطالعه ندارند؛ این در شرایطی است که در مطالعات چند فرهنگی ایران، بسیاری تنها بر بعدی ادعایی، تولید برنامۀ پژوهشی کرده‌اند که مصداق عینی ندارد و دلیل این غفلت، طرح چند فرهنگی به مثابه مدلی کلی است در

[1] . Sahlins
[2] . Lakatos

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

صورتی که چند فرهنگی، دارای الگوهای متکثر است (پیتر جی، ۲۰۱۸). بی‌توجهی مکرر به مدعیات نظری سبب خروج از یک پارادایم یا برنامهٔ پژوهشی می‌شود.

۱-۸- عدم تمایز بین بود و نمود

تدریس چند فرهنگی قادر به تمایز بین « بود» و « نمود» نیست؛ چرا که «بود» عناصر درونی و هستهٔ سخت یک فرهنگ است و «نمود»، جلوهٔ پدیداری فرهنگ است. اگر دزفول شهر آجر و یزد شهر بادگیرها بوده است؛ این وضعیت نشان از «چندگانگی» دزفول و یزد نیست، بلکه «تنوع» در جلوه است؛ اما «بود» این دو معماری مبتنی بر ارزش‌های ایرانی و اسلامی است. چنانچه «واره» را به مثابه یک کل در نظر بگیریم، درونی‌ترین لایهٔ آن اعتقاد به همکاری است و بیرونی‌ترین لایهٔ آن عنوان و نام‌هایی است که بر آن گذاشته می‌شود که در کتاب‌واره به ٤ طیف از این نام‌ها با قریب به ٦۰ نام مختلف اشاره شده است، اگر چه نام‌ها مختلف هستند، اما به یک هستهٔ سخت و باور به همیاری اشاره دارند (فرهادی ، ۱۳۸٦: ۲۰٤-۱۹٤). تمرکز بر جلوه‌های فرهنگی تا بود و جوهر فرهنگی، به همین علت تفاوت در پوشش‌ها، معماری‌ها، معیشت و چیدمان سفره، به جای آن‌که در تناسب با اقلیم به مثابه تنوع در جلوه‌گی فهم شود، به مثابه تفاوت در ماهیت و بنیاد تفسیر می‌شود.

۱-۹- وجود، مستلزم تمایز است: ایران تنوع در اقلیم و مظاهر دانایی ایرانیان

ایران چون وجود دارد، دارای تنوع و تمایز است، چون «تمایز، فرع ثبوت و شیئیت است و حال آن که عدم، هیچ‌گونه ثبوت و شیئیتی ندارد» (طباطبائی، ۱۳۸۵: ٤۹). در صورتی می‌توان منکر تنوع و تمایز در مورد ایران بود که وجود آن را منکر شد؛ البته موجودیت ایران بر اقلیمی است که گسترده، ناهموار و ناهمسان است و این ناهمسانی سبب تنوع در نظام فرهنگی و معنایی شده است. در پهنهٔ جغرافیای آن به علت سکونت طولانی مدت ایرانیان- ساکنان چند هزار ساله- نوعی انس و الفت با این سرزمین در جغرافیای ایران شکل گرفته است که به دلیل همزیستی طولانی مدت، به نظام دانایی و ذخیرهٔ غنی و انباشت شده و مشترکی بدل شده است که بخشی از آن به دلیل ارتباط بوم‌شناسی و از منظر محیط‌شناسی فرهنگی، صورت‌های متنوعی به خود گرفته است (بیتس و پلاگ[1]، ۱۳۸٦: ۸۱-۲) و بخشی دیگر به دلیل اشتراک در نظام روایی (بهشتی و همکاران،۱٤۰۰) ذیل تنوع مذکور، همسان و مشابه است. جغرافیای متنوع، سبب تنوع در کانون‌های زیستی با دانایی منحصر به فردی خلق شده است (بهشتی، ۱٤۰۱: ۲۰٦) که به دلیل کهن بودن، درهم آمیختگی و تعامل نظام معنایی خلق شده در قالب کل ایران قابل شناسایی و شناساندن است.

۲- شواهد تاریخ و اجتماعی

[1] . Bates and Plog

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

۲-۱- غفلت از بنیاد جامعه و ترکیب جمعیت

کشورهای مناسب برای درس چند فرهنگی مانند کانادا یک واقعیت مهاجر- استعماری[1] دارند نه یک کهن تمدن جهانی. طبق سرشماری کانادا در سال ۲۰۱٦، ۳۲/۵ درصد از جمعیت تقریباً ۳۸ میلیونی کانادا، اصالت بریتانیایی دارند؛ ۱۳/٦اصالت فرانسوی دارند و تنها ٦/۲ اصالت بومی دارند؛ نکتهٔ قابل توجه این است که مهاجران به طور قابل توجهی در رشد جمعیت کانادا نقش داشته‌اند. در واقع، سرشماری سال ۲۰۱٦ نشان داد که ۲۱/۹ درصدد از جمعیت (۷،٥٤۰،۸۳۰ کانادایی) در خارج از کانادا متولد شده‌اند، در حالی‌که ۱۷/۷ درصد، نسل دوم بوده‌اند یعنی کانادایی‌هایی که از والدین مهاجر متولد شده‌اند (مرکز آمار کانادا، ۲۰۱۷ به نقل از جیمز و هاوارد،۲۰۲۱: ٤) و در تورنتو حدود ۲۰۰ گروه قومی و ۱٤۰ زبان وجود دارد (پاردو، ۲۰۱۹ به نقل از جیمز و هاوارد،۲۰۲۱: ٤). اندکی تأمل در مورد جمعیت مهاجر خارجی در ایران نشان می دهد که در مجموع جمعیت خارجی مهاجر چندان بر ساختار جنسی و جمعیتی کشور اثرگذار نباشد (صادقی، ۱۳۸۸) عمدهٔ فرزندان متولد شده از والدین خارجی با عنایت به سهم افاغنه در جمعیت مهاجر مربوط به افاغنهٔ پناهنده در ایران است که به لحاظ فرهنگی، بخشی از ایران فرهنگی محسوب می‌شوند. از جمعیت قریب به ۸۰ میلیون نفر ایران تنها ۳۲۸۲۱٦ نفر به لحاظ دینی غیر مسلمان بوده‌اند. البته از این تعداد، ۱۲٤٥۷۲ نفر وابستگی دینی خود را اظهار نکرده‌اند و ۹۹/٥۹ درصد از جمعیت کشور مسلمان است (مرکز آمار ایران، ۱٤۰۲) اگر چه جمعیت‌های غیر مسلمان از قدمت ایرانی بودن با این جمعیت و اشتراک در میراث فرهنگ ایرانی با این ۹۹ درصد جمعیت سهیم و مشترک هستند. در ایران، جمعیت مهاجر، کمتر از ۱/۸٤ درصد کل جمعیت است و البته بیش از ۹۲ درصد جمعیت مهاجر ایران، افاغنه هستند و در مرتبهٔ بعدی، مهاجران عراقی با ۳/۳۸ درصد قرار دارند (صادقی، ۱۳۸۸: ٤۷).

۲-۲-در هم آمیختگی ایرانیان

تنها در صورتی می‌توان اجتماعات محلی ایران را فرهنگ‌های مستقل بر شمرد که آن‌ها را بسته و در خود تلقی نمود. در شرایطی که در طول تاریخ در این جامعه شاهد آمد و شد تجاری و فرهنگی، جابجایی پایتخت‌ها و مقارن با آن، مهاجرت تجار، عالمان و دولتمردان بوده است، چندین عامل سبب در هم تنیدگی ایرانی‌ها و ساکنان جغرافیای ایران شده است ؛ اول باید به ازدواج‌های ایرانی در طول تاریخ توجه کرد، این‌که مرسوم بوده است شاهان ایرانی، فرزندان ذکور و دختران دربارها و پادشاه با افراد ایلات و خاندان سرشناس در نقاط مختلف ایران ازدواج نموده‌اند (آزاد ارمکی ۱۳۹۹ و ۱۳۹۱)، در طی هزاران سال سبب تداخل قومی و نژادی شده است؛ حتی اگر منشاء این مردمان را متفاوت تلقی کنیم؛ دومین شاهد را می‌توان آزاد بودن رعیت ایرانی دانست، بر خلاف دهقان غربی؛ به این معنا که دهقان ایرانی جزء مایملک

[1]. settler-colonial reality

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

ارباب نبوده است و در صورت تعارض و ستیز با ارباب، آزادانه می‌توانست محل زندگی خود را ترک کند و به هر نقطه‌ای کوچ کند (گودل، ۱۳۹۹)؛ این آزادی در مهاجرت سبب شده است در شرقی‌ترین مناطق ایران از ایلات و مردمان غرب کشور ساکن باشند، جنوبی‌ترین و شمالی‌ترین ساکنان به ایران مرکزی و از ایران مرکزی به سرحدات ایران کوچ کنند؛ سوم آن که تبعید در ایران به عنوان یک مجازات برای ایلات و عشایر از جانب حکومت مرکزی مرسوم بوده است؛ تبعید لرها به بجنورد، بلوچستان، قزوین و سایر نقاط کشور (ایار و آزاد ارمکی و ایار، ۱٤۰۰)؛ چهارم تنوع، تکثر و جابجایی مراکز پایتختی در زمان سلسله‌های مختلف سبب شده است که دبیران، دولتمردان، هنرمندان، شاعران، معماران، تجار و سایر اقشار که حیات و معاش آن‌ها به زیست شهری وابسته بوده است و یا این‌که جزء رجال دولتی بوده‌اند به شیراز، مشهد، تبریز، اصفهان، طبرستان و ری مهاجرت کنند؛ بسیاری از این خاندان‌ها و اقشار در مقصد مهاجرتی خود ماندگار شده‌ند، ازدواج کرده‌اند و نسل‌های بعدی آن‌ها برای همیشه ماندگار شده‌اند؛ پنجم تنوع مراکز علمی ایران از جندی‌شاپور، ری، اصفهان، شیراز و تبریز سبب شده است که مشتاقان علم و خاندان‌های علم‌پرور ایران به دعوت یک مرکز علمی مهاجرت کنند. بسیار بوده‌اند، خانواده‌هایی که به خاطر کسب دانش در ایران مهاجرت کرده‌اند؛ ششم موضوع راه است اگر چه بسیاری از جوامع جهان مثل همین اروپای امروز مدل فئودالی و شبه فئودالی بوده‌اند (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹).

جامعهٔ ایران طی هزاران سال با وجود حکومت مقتدر مرکزی دارای راه‌های شاهی و شعبات فرعی آن شبیه یک شبکهٔ مویرگی، تمام زیستگاه‌های ایلی و آبادی‌ها و شهرهای ایرانی را ضمن اتصال به پایتخت‌ها به یکدیگر وصل می‌کند و حتی در مقاطعی از زمان به جهان وصل می‌کند. جاده‌ها در ایران سبب ارتباط فرهنگی، ازدواج و تسهیل در مهاجرت شده‌اند؛ حتی در دورهٔ اساطیری هم جامعهٔ ایرانی در خود نبوده است[۱]. در دورهٔ ماد، سلسله جبال زاگرس از طریق راه‌های شمال به جنوب وصل می‌شد؛ به عنوان مثال جادهٔ شاهی به دستور داریوش بزرگ هخامنشی ساخته شده بود؛ یک شاخه از پاسارگارد در شیراز به شوش می‌رسید و در آن‌جا به شاخهٔ دوم وصل می‌شد که هگمتانه و کرمانشاه را به میان‌رودان وصل می‌کرد ؛ برای حفظ ارتباط بین مراکز مختلف شاهنشاهی و پایتخت‌های آن، داریوش شبکه‌ای از منازل بین راه تشکیل داد. این جاده‌ها که در درجهٔ اول برای امور اداری به کار می‌رفت، کاملا بازرسی و مراقبت می‌شد. کاروان‌ها از آن عبور می‌کردند و مبادلات تجاری را که پایهٔ جدیدی در میان اقوام و دول

[۱] . در شاهنامه، شاه ایرانی و جامعهٔ ایرانی، یک جامعهٔ بسته درخود نیست، سفر می‌کند، جاده و راه می‌سازد. شرح سفرهای‌های فریدون، هوشنگ و کیکاوس در شاهنامه آمده است: همچنین در اسطورهٔ فریدون اشاره شده است که او پس از رسیدن به پادشاهی، به سراسر ایران سفر می‌کند؛ از جمله از آمل به تمیشه که در گرگان است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

متحد در میانهٔ قلمرو هخامنشی یافته بود، تسهیل می‌کرد. راهی که ۲٦۸۳ کیلومتر طول داشت و از شوش شروع شده، از دجله می‌گذشت و پس از عبور از حران یا کاره، به ساردس می‌رسید» (گیرشمن، ۱۳۷۲)؛ مزید بر راه ابریشم و راه شاهی که ایران به جهان وصل می‌کرد، جاده‌های سراسری از تخت جمشید در هفت جهت سراسر ایران را به هم وصل می‌کردند (پیرنیا، ۱۳٤٤).این همه جاده‌ها طی هزاره‌ها، زمینه‌ساز در هم تنیدگی و امتزاج نژادی و فرهنگی ساکنان ایران شده‌اند.

هفتمین دلیل، ایران کشوری بوده است که ۱۱٤۰ جنگ را تا قبل از جنگ دوازده روزه در تابستان ۱٤۰٤ تجربه کرده است؛ جنگ‌ها با خود سبب جابجایی جمعیت‌ها شده‌اند، در جنگ‌های قدیمی بسیاری از ساکنان یک منطقه در رکاب پادشاه از شرق و مرکز ایران به غرب و بالعکس از شمال به جنوب سفر کرده‌اند، بسیاری از این طوایف به دستور فرماندهان و یا شخص شاه در سرحدات ایران مانده‌اند و یا این‌که به دلیل وفاداری به ایران و حکومت از سرحدات به مرکز ایران آمده‌اند. در خیلی از موارد به دلیل نا امنی ناشی از جنگ‌ها، مردمان عادی ترجیح داده‌اند که مهاجرت کنند. به عنوان مثال از آغاز دورهٔ صفویه، ناامنی و تنش بین عثمانی و ایران سبب شده است که بسیاری از ساکنان لرستان پیشکوه و پشتکوه به مناطق دیگر مهاجرت کنند و یا جباریت حکام محلی قاجار در این نواحی سبب شده است که بخش عظیمی از جمعیت به خاطر رهایی از زیاده ستانی مالیات، اقدام به مهاجرت کنند و دیگری نهاد همسایگی در ایران نهادی است که غریبه را به خودی و خویش بدل کرده است (ایار، ۱٤۰۳) به این صورت که مهاجری که از شرق یا شمال ایران مهاجرت کرده است و در غرب یا جنوب ایران سکنی گزیده است و بالعکس، در قالب سنن مختلفی پذیرفته شده است و در نظام همیاری و تعاونی بومزاد آن دیار سهیم و مشارکت داده شده است. همین در هم آمیختگی به ایران موجودیت فرهنگی بخشیده است؛ چرا که «آنچه به سرزمین در معنای فرهنگی آن موجودیت می‌بخشد، قدمت تعامل برونی در مقیاس پهنهٔ زیستی است که اسباب اشتراک آنان در ساحت معنایی می‌شود» (بهشتی و همکاران، ۱٤۰۱: ۲۱۲).

۲-۳- ایران، واقعیتی فرهنگی

ایران قبل از آن که پدیده‌ای سیاسی باشد، یک بود و پدیدهٔ فرهنگی است؛ ایران قبل از آنکه در جهان، واقعیتی نظامی باشد، به عنوان واقعیتی فرهنگی و امپراتوری فرهنگی شناخته شده است. شاهکارهای ادبی از جمله شاهنامه، مثنوی مولانا، اشعار حافظ، گلستان و بوستان سعدی، رباعیات خیام، لیلی و مجنون نظامی و بسیاری دیگر در کنه ذهنیت اجتماعی ایرانیان نفوذ کرده‌اند. بسیاری از ابیات آن‌ها به مثل و ضرب‌المثل تبدیل شده است. ادبیات به عنوان یک دانش فرهنگی، هم ریشه در تاریخ دارد و حافظهٔ تاریخی یک کشور را تشکیل می‌دهد (فیاض، ۱۳۸۲: ۱۷۲). اگر پدیده‌ای سیاسی بود به سهولت با آمدن سلسله‌ها از خرده فرهنگ‌های مختلف ایران، بایستی عناصر بنیادین فرهنگ آن تغییر می‌کرد. بخش عمده‌ای از تاریخ سیاسی ایران را در قالب سلسله‌های ترک می‌توان ملاحظه نمود. به عنوان مثال صفویه ۲۳۰ سال، قاجاریه ۱۳٦

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

سال. چرا در این دوران روح قومی و محلی‌گری با وجود مناسب بودن شرایط بر ایران به مثابه کل، غلبه نکرد. چرا شاهان صفوی به زبان ترکی رسمیت ندادند و چنانچه اراده می‌کردند دو قرن و نیم فرصت کمی نبود. اگر ایران سیاست بنیاد و قدرت پایه و فاقد هویت فرهنگی می‌بود، با آمد و رفت سلسله‌ها و حکومت محلی، ۱۵۰ خاندان در دورهٔ اسلامی بایستی چندگانه، تجزیه می‌شد. از جهت دیگر در حوزهٔ هنر و ادبیات سهم آثار و هنر کلاسیک ایران در جهان غیر قابل انکار است. فردوسی، مولانا، حافظ، سعدی، خیام، نظامی، جامی و... هر کدام از این مفاخر ادبی اگر چه در تمام ایران فرهنگی حضور دارند، اما در برخی از پاره‌های ایران یک شاهکار ادبی برجسته‌تر است همان‌گونه که در بوشهر آیین خیام‌خوانی و در بین لرها آیین شاهنامه‌خوانی و.. را شاهد هستیم. چگونه در دورهٔ صفویه شاه عباس با آن همه علاقه به شاهنامه‌خوانی دو شاهنامه‌خوان مشهور عبدالرزاق قزوینی که خوش نویس بود را سالی ۳۰۰ تومان مزد می‌داد تا در حضورش شاهنامه بخواند و دیگری ملا بیخودی گنابادی که سالی ٤۰ تومان دریافت می‌کرد (راوندی، ۱۳۷۱: ٥۷٦). چرا حیدربابای شهریار شهرت ملی دارد، همان‌گونه که ترانهٔ حماسی لری »دایه دایه»، چون اولی اخلاق ایرانی و دومی حماسهٔ ایران و ضرورت دفاع از ایران را به تصویر می‌کشند.

۲-٤-جامعهٔ قوی و پیوسته

نظریهٔ جامعهٔ ایرانی ساحت قدرت و جامعه را به لحاظ تحلیل، متمایز می‌کند. بر این اساس، واقعیت پدیدار شده در تاریخ ایران نشان می‌دهد که هیچگاه در طول تاریخ وقتی سلسله‌ای به حکومت رسیده است، به دنبال پاکسازی قومی نبوده است. ما در طول تاریخ شاهد بوده‌ایم که حاکمان ایرانی خائنین به خود و دستگاه یعنی مخالفان خود را قلع و قمع نموده‌اند؛ اما هرگز قومی را خیر. چرا ترک‌ها خاصه صفویه با آن قدرت، اقدام به پاکسازی نژادی نکردند. در گزارش‌های سیاحان و جغرافی‌دانان و حتی متفکرانی مانند خواجه نظام الملک (۱۳۵۸) و امام محمد غزالی (۱۳۹٤) که دغدغهٔ ثبات داشته‌اند، سیاست‌نامه و نصحیت‌الملوک نوشته‌اند و به مشکل ستیز مذهبی اشاره نموده‌اند، اما از ستیز قومی و فرهنگی هیچ اشاره‌ای نکردند.

بنابراین، این وضعیت نشان می‌دهد برجسته نمودن موضوع قومیت‌ها به عنوان فرهنگ‌های متفاوت در ایران یک موضوع متأخر و بی ارتباط با نگاه‌های شرق‌شناسانه و استعماری نیست. اگر قومیت به این معنا که مورد نظر چند فرهنگ‌گرایان است، چرا اتابکان لر کوچک با ٤۸٦ سال حکومت و آن اقتدار، نه خواهان جدایی از ایران بودند و نه تلاشی در تغییر زبان و خط فارسی داشته‌اند. چرا سلسله‌های متفاوت ترک تبار یعنی سلسله‌های غزنویان با ۱٦۸ سال، سلجوقیان، ۸۲ سال، خوارزمشاهیان، ۱٤۷ سال، ایلخانان مغول، ۸۲ سال ،تیموریان، ۱۳۲سال، صفویه، ۲۲۹ سال، افشاریه، ۱۳ سال و قاجاریه، ۱۳٦ سال که در مجموع ۹۸۹ سال در تاریخ ایران قدرت در دست داشته‌اند، اقدام به استقلال و تغییر خط و زبان نکرده‌اند؟ در دورهٔ صفویه، وقتی انگیزهٔ مهاجرت‌ها به خارج از ایران بررسی می‌شود، هیچ گروهی به خاطر به حاشیه

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

رفتن قوم و فرهنگ محلی، احساس فشار و در نتیجه اقدام به مهاجرت نکرده است (صفت گل، ۱۳۸۸: ۱۷۳).

در شورش‌ها بر علیه سلسه‌ها و حکومت و علت سقوط هیچ کدام تبعیض قومی مطرح نشده است، در حوزهٔ جنبش‌ها، می‌توان به رستاخیز مانی اشاره نمود. این جنبش‌ها یا به دنبال عدالت هستند، مانند مزدک؛ یا به دنبال احیاء عزت ایران هستند، مانند شعوبیه، اسماعلیه در دورهٔ سلجوقی، سربداران، مرعشیان، محمد تارایی و در دورهٔ صفویه، جنبش‌های مشعشیان، جنبش تبریز و... (نوذری، ۱۳۹۳) و نقطویان که جنبشی فکری در دورهٔ صفویه (صفت گل، ۱۳۸۸: ۱۹۱) است؛ هیچ کدام داعیهٔ استقلال‌طلبی قومی نداشته‌اند، بر خلاف دورهٔ معاصر و صد سال اخیر ما که البته در فضای شبه روشنفکری و قومی چنین مباحثی طرح می‌شود.

۲-۵- ایران جامعه‌ای نیرومحور نه قوم‌محور

مبنای حرکت اعتراضی، اصلاحی، جنبش‌ها و حتی شورش‌ها در ایران، نیروهای اجتماعی بوده‌اند. تا دورهٔ جدید و طرح‌های استعماری، حرکت‌های ناموفق قومی شکل می‌گیرند؛ اما حرکت‌ها و جنبش‌های سازنده در طول تاریخ، بر پایهٔ نیروهای اجتماعی مانند عیاران، پهلوانان، تجار، بازرگانان، خاندان علم پرور، خاندان حکومتی، روحانیت و معتمدین بوده است. ما در طول تاریخ خود، حرکت‌های قوم‌گرایانه و مستقل از هویت ایرانی نداریم، اگر چه در دورهٔ جدید، مباحث تجزیه‌طلبی شیخ خزعل در خوزستان، یا قاضی محمد هستیم. براساس نظریهٔ جامعهٔ ایرانی، نیروهای اجتماعی مانند تجار، روحانیت و روشنفکران بوده‌اند که به جامعه و عناصر متشکلهٔ آن شکل داده‌اند، نه نیروهای واگرا، نیروهای اجتماعی بسیاری در گذر زمان در تحولات ایران نقش‌آفرینی داشته‌اند. نقش و اثر هریک از این نیروها به دلیل موقعیت‌های متفاوت از یکدیگر متمایز است (آزادارمکی، ۱۳۹۱: ٤۰۱).

هیچ حرکت جمعی قومی منتج به نتیجه‌ای در ایران نداشته‌ایم، اگر چه در انقلاب مشروطه، تبریز مهم است و لر بزرگ –بختیاری‌ها– نقش‌آفرینی می‌کنند؛ اما حرکت، رنگ قومی نمی‌گیرد، حتی در فتح تهران توسط لرها، این نیروهای سیاسی، مذهبی و روشنفکران و بازاریان هستند که نقش‌آفرینی می‌کنند. به راستی اگر این نیروها که هر کدام مربوط به پاره‌ای از ایران بودند، فهم مشترک و فرهنگ مشترک نداشتند و تنها شهروند بودند، چگونه در پیروزی این انقلاب سهیم بودند. شهروندی با اهلیت تفاوت دارد. «جامعهٔایرانی با محوریت نیروها و نهادهای اجتماعی، تلاش کرده است تا از طریق دولت‌های مقتدر و مدرن، نهادهای جدید را بر پا کند» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۳۱).

۲-٦-ایران به مثابه یک کل اندام‌واره نه سازه‌واره

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

هگل، بین دو نوع کل تمایز قائل می‌شود، نخست کل افزاروار[1] شبیه یک مشت قند که در داخل یک قندان ریخته می‌شوند و دیگری یک کل انداوم‌وار[2]مثل اندام بدن که در تعامل متقابل بوده است و فقدان یکی سبب عدم تعادل می‌شود (ستیس، ۱۳۹۸: ۲۸۲). در حوزۀ جامعه، به صورت فرضی، جمعیت را از ادیان، زبان و خاستگاه قاره‌ای مختلف مجسم کنید که به هر دلیلی در یک جغرافیا جمع شده‌اند. در شرایط اولیه، یک کل افزاروار هستند، اما در طول سده‌ها و هزاره، چنانچه همجواری تداوم بیابد، به تدریج نظام معنایی و روایی مشترکی شکل خواهد گرفت که در نهایت به سمت کل اندام‌واره حرکت می‌کند؛ مقایسۀ کانادا و ایران از حیث قدمت و تاریخ شکل‌گیری، راهگشا به نظر می‌رسد.

۲-۷- چند فرهنگ‌گرایی بی جهت

در ایران از تز چند فرهنگی، هدف مشخصی دنبال نمی‌شود، جز این شعار که به همزیستی مسالمت‌آمیز نیاز داریم، واقعیتی که از قبل در جامعۀ ایران موجود بوده است. مقایسۀ سیاست چند فرهنگی در کرۀ جنوبی و ایران از منظر تحلیلی نشان می‌دهد طرح موضوع چند فرهنگی در کره مرتبط است با سیاست مهاجر پذیری، رشد اقتصادی و آن هم با دغدغۀ جذب در فرهنگ کره و حفظ یکپارچگی (پیتر جی، ۲۰۱۹) و یا این‌که کیم[3] (۲۰۱۲) اهمیت سیاسی جنبش کارگران مهاجر در کره را بررسی می‌کند. در کانادا و استرالیا با واقعیت مهاجرتی و جمعیت مهمان‌گون و سیال آن‌ها در ارتباط است؛ در ایران چند فرهنگی، در جامعۀ بدون نزاع قومی و همزیستی مسالمت‌آمیز، چه موضوعی را دنبال می کند. در پاسخ به کدام مسأله مطرح شده است؟

۲-۸- معمای اقلیت و اکثریت

نکتۀ جالب آن است که در ایران، هر استانی خودش را اقلیت می‌داند، با تعمق بیشتر کسی نمی‌تواند بفهمد اکثریت کیست؟ البته اکثریت ساختگی «فارس» موضوع جدیدی است و مسبوق به سابقه نیست آن‌چه ابن حوقل، در نیمۀ نخست قرن چهارم هجری در سفرهای خود که به ایران آمده است، در کتاب سفرنامۀ ایران در صوره‌الارض می‌نویسد، آنان را سه زبان است: زبان فارسی که بدان سخن می‌گویند و همۀ مردم فارس آن را می‌فهمند، مگر الفاضی که مختلف است و قابل فهم عموم نیست. اما زبانی که کتاب‌های عجم و شرح وقایع و مکاتبات زرتشتیان بدان نوشته می‌شود، پهلوی است که ایرانیان برای فهمیدن آن احتیاج به تفسیر دارند. دیگر زبان عربی است که مکاتبات پادشاه و دیوان و عامۀ مردم بدان است» (ابن حوقل، ۱۳٦٦: ۷-٥٦). اقلیت یعنی گروهی که جامعه آن را نمی‌پذیرد و طرد می‌کند. کسی اقلیت است که در مدرسه‌اش، در وسایل حمل و نقل عمومی، در نشست و برخاست و در ازدواج‌ها طرد

[1]. Mechanical whole
[2]. Whole organically
[3].Kim

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

می‌شود. اعضای گروه اقلیت غالبا خود را مردمی جدا از اکثریت قلمداد می‌کنند. آن‌ها به لحاظ فیزیکی و اجتماعی از اجتماع بزرگ‌تر، جدا و منزوی هستند و معمولا در محله‌های معین یا شهرها و مناطق معینی در یک کشور، تمرکز می یابند و ازدواج‌های اندکی میان اکثریت و اقلیت و یا در بین اقلیت‌ها صورت می‌گیرد (گیدنز، ۱۳۸۹: ۳۶۲). در ایران، عنوان اقلیت برای تمام نواحی ایران به کار گرفته می‌شود، که قطبی بودن توسعه و نابرابری در برخورداری از مواهب توسعه بوده است و البته ایدئولوگ‌ها مانند پان‌ها با هدف سیاسی در قالب قرائت فرهنگی و عدالت‌خواهانه در شکل‌گیری و جعل اقلیت اکثریت نما، سهیم بوده‌اند.

۲-۹- واقعیت سیاسی ایران

سلسله‌های مختلف هر کدام از یک خاندان، قبیله و جغرافیای فرهنگی خرد ایران برخواسته‌اند». تقریبا تمام سلسله‌های ایرانی از میانهٔ قرن پانزدهم تا اوایل قرن بیستم یا از تبار ایلات کوچ‌نشین بودند و یا مانند صفویه به کمک ایلات کوچ‌نشین به قدرت رسیدند» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱: ۴۰۲). در دوره‌های مختلف، ما شاهد گروه‌هایی از خرده فرهنگ‌های «مای ایرانی» به مثابه کلان‌ترین ما، با نقش‌آفرینی متفاوت هستیم. مثلا در دورهٔ صفویه، لرها و کردها بیشتر حضور نظامی دارند (فوران،۱۳۹۰: ۴۹) این‌گونه نبوده است که به صورت عمدی، عده‌ای را به نام اقلیت حذف کنند، چرا در هر دوره‌ای و یا بازه زمانی مقارن با یک سلسله، پادشاه آن سلسله، نام ایران را تغییر نداد؛ چرا خبری از زبان‌های محلی در دوره‌های مختلف تاریخی ایران وجود ندارد. حتی اگر جامعهٔ ایران را در مضیق‌ترین معنای خود یعنی معنای سیاسی متصور باشیم، یک پرسش اساسی همچنان مطرح است و آن هم عنصر زبان فارسی است. در دورهٔ آل بویه، اتابکان لر، نادرشاه افشار ترک، دورهٔ قاجاریه ترک زبان و مغولان، این عنصر فرهنگی و سایر عناصر ایرانی مانده‌اند و اتفاقا ماهیت پدیدهٔ نظام‌های سیاسی و فرازو فرود آن به درهم تنیدگی فرهنگ ایرانی کمک کرده است. در حالیکه پروژهٔ ملی کانادا، پروژه‌ای مبتنی بر مهاجر–استعمار است. همزمان با اینکه استعمارگران بریتانیایی و فرانسوی در سرزمین‌هایی که اکنون کانادا نامیده می‌شود، ساکن شدند و برای بقا کمتر به مردم بومی وابسته شدند، پروژه‌ای برای حذف [سرزمین‌های بومی] رواج یافت که از طریق آن حضور و شیوه‌های زندگی بومیان از طریق جذب فرهنگی و نه با خشونت آشکار، از بین رفت (جیمز و هاوارد، ۲۰۲۱: ۱).

۲-۱۰- تاریخی بودن جامعهٔ ایران، زمینه‌ساز نظام معنایی مشترک

ایران یک نو جامعه نیست که دیروز و یا امروز به علت یک رخداد سیاسی یا کشفی و مهاجرت غیر منتظره‌ای و یا یک قرارداد سیاسی شکل گرفته باشد. ایران، جامعه‌ای است تاریخی. تجربهٔ زیستهٔ باهم‌بودگی و باهم زیستی این مردم به هزاران سال طول کشیده است. با وجود گسست سیاسی در دوران ملوک‌الطوایفی از بین ۱۵۰ خاندان که هر کدام در پهنه‌ای از ایران حکوت می‌کردند، تنها سلجوقیان، مغولان، صفویان، افشاریه و پهلوی در سراسر ایران حکمرانی کردند (فراستخواه، ۱۳۹۶: ۱۲۷).

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

پرسشی اساسی از منظر فرهنگ در این بازه زمانی مطرح می‌شود؛ چرا خاندان‌های حکومت‌گر در این بازه زمانی ملوک‌الطوایفی در فقدان حکومت مرکزی فراگیر، ایرانیت و مؤلفه‌های فرهنگی آن مانند زبان فارسی، خط فارسی، اساطیر و مفاخر آن را پس نزدند، بلکه آن را نگاه داشتند. «معانی به روزگاران در محیط انباشته و ذخیره می‌شوند و نسل به نسل انتقال می‌یابند. از همین‌رو قدمت تعامل جامعه با محیط، هر چه طولانی‌تر شود، بیشتر و بیشتر معنای محیط را از موقعیت جغرافیایی به ابری غلیظ از معانی تبدیل می‌کند. به تبع تداوم و سخت جانی محیط، معنای «اهلیت» بیشتر معنای سرشتگی با ساحت معنایی محیط دارد تا ساحت مادی. نخست آغشتگی با ساحت معنایی محیط است که جامعه را از دانایی برخوردار می‌کند و کیستی‌اش را رقم می‌زند. در سرزمین‌هایی که قدمت سکونت و علی‌الخصوص مدنیت، در آن‌ها بسیار نیست و شأن مادی محیط، به مراتب، آن معنای تفوق را دارد، شهروندی بیش از اهلیت معتبر است (بهشتی و دیگران، ۱٤۰۱: ۱۸۸). در ایران بودن، چندین هزاره اشتراک و در اسلامی بودن، حدود ۱۵ قرن، زمان کمی برای شکل‌گیری نظام معنایی مشترک نیست، روایت ایران متمایز از استرالیا، کانادا و آمریکا است. «هر قدر حیات جامعه در محیطی قدیمی‌تر باشد، آنگاه نزد آن جامعه، حیث روایی امور معرفه‌تر و معتبرتر از حیث مادی آن می‌شود» (همان: ۲۱۰).

۲-۱۱- ضرورت طرح تعلق‌های چندگانه

بنا نهادن هویت‌های قبیله‌ای، جهان ما را به سمت جنبش‌های بنیادگرایی سوق می‌دهد. خوانش سطحی و توأم با تعصب در چندفرهنگ‌گرایی، به تقلیل‌گرایی فرهنگی و شکل‌گیری هویت‌های قبیله‌ای منجر خواهد شد، ارائهٔ تصویری نابردبار از هویت به حاشیه رانده شده و مغضوب، چه دانشجویانی که بر سر کلاس، به هویت ملی حمله می‌کنند و هویت شهر و ده خود را مصداق و نمونه‌ای از یک هویت مغضوب و طرد شده می‌دانند، بدون اندکی مداقه و تأمل، از ضرورت ملی شدن لهجه و گویش ده و قریه خود صحبت می‌کنند. «هریک از ما باید شهامت آن را داشته باشد که چندگانگی هویتش را به عهده بگیرد و هویتش را چونان سرجمع تعلق‌های گوناگونش ادراک کند، نه این‌که آن را تنها به یک تعلق‌اش که چونان تعلق برتر، چونان ابزار طرد و گاهی نیز چونان ابزار جنگ، قد بر افراشته است، یکی بداند» (معلوف، ۱۳۹۲: ۱۷۵).

۲-۱۲- فراز و فرود علمی ایران و مفاخر علمی

چنانچه تز و ادعای چند فرهنگ‌گرایان در مورد موفقیت تحصیلی و علمی را بپذیریم، آنگاه رشد علمی و موفقیت علمی یک جامعه می‌تواند ناشی از همسانی فرهنگی و نظام معنایی آن جامعه باشد، اما واقعیت آن است که موفقیت نظام تعلیم و تربیت و نهاد دانش، چندان به چنین متغیری گره نخورده است. از منظر تاریخی، به جامعه‌ای مانند ایران که قبل از دورهٔ معاصر بسیار پهناور تر بوده است و نظام آموزشی

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

آن توانسته است شخصیت‌های بسیار بزرگی را به جامعهٔ جهانی عرضه کند؛ چگونه در دارالفنون با آن همه معلم خارجی و غیرایرانی که مصداق واقعی چند فرهنگی بود، آن همه شاگرد پرورش یافت؛ چگونه کسی از ری به بلخ و بخار می‌رفت و دیگری به دوشنبه و از ری به بغداد و سپس به جندی شاپور و این همه توفیق حاصل می‌شده است. این شواهد تاریخی نشان می‌دهند که حتی اگر تز چند فرهنگی درست باشد، ایران اتفاقا چند فرهنگی نیست. با این وصف هر چه شواهد دال بر توفیق تز چند فرهنگی ارائه شود، چندگانگی فرهنگ ایرانی رد خواهد شد.

۲-۱۳- تناقض میان مفروضات شرق‌شناسانه، چند فرهنگ‌گرایی و فرهنگ بومی

در دانش شرق‌شناسی و دانش جامعه‌شناسی توسعه و انسان‌شناسی توسعه، بسیاری از فرهنگ‌های غیر غربی به مثابه مانع توسعه معرفی شده‌اند، از جمله در دیدگاه‌های نوسازی متقدم (سو، ۱۳۸۵) که برآمدن رویکردهای ضد توسعه و پسا توسعه‌گرایی، منجر به عقب‌نشینی و تمامیت‌خواهی گفتمان توسعهٔ اروپا محور شد (ندروین پیترز، ۱۳۹۵). در کشورهای غیر غربی از جمله ایران، تلاش شده است تا این داوری‌های تلخ پیرامون جامعه و فرهنگ ایرانی اصلاح شود و یک روایت انتقادی امید بخش از ایران ارائه شود (آزاد ارمکی،۱۳۹۱ و ۱۳۹۹ و فرهادی، ۱۳۹۷ ج۱ و ۲). تأمل برانگیز آن است که داوری امید بخش این اندیشمندان به حاشیه رفته است و از همان مجرایی که روزی تمام فرهنگ‌های غیر غربی، مانع توسعه معرفی می‌کردند، به ضرورت توجه به فرهنگ‌های محلی کهن ملت‌ها در قالب فدرال و میراث بشری، نگاه ابزاری می‌شود، چرا که یکی از نقاط تلاقی استعمار و مستعمره، محیط مدرسه است (روشه، ۱۳۸۰: ۲۰۰) و چه چیزی بهتر از برنامهٔ درسی که خزنده و پنهان در میان‌مدت از طریق جایگزینی نسل، زمینه‌ساز تحقق اهداف مورد نظر استعمار می‌شود .

۲-۱۴- شکاف‌های متقاطع پیرامون محورهای همگرایی قوی

واقعیت آن است که چندگانگی، مربوط به کشورهایی است که محور همگرایی قوی مانند زبان، پیشینهٔ مشترک تاریخی و نظام معنایی و روایی مشترک ندارند؛ در کشورهایی که زبان، بنیهٔ فرهنگی مشترک و دین به عنوان نظام معنایی مشترک وجود دارد، خیلی از شکاف‌های فرهنگی مانند تفاوت‌های اندک در اساطیر به مثابه بخشی از نظام روایی رنگ می‌بازند و حول محور دین، بسیاری از شکاف‌ها آشکار یا پنهان می‌شوند. آنچه در بوسنی هرزگوین رخ داد اگرچه از نظر تبار قومی و نژادی تا حد زیادی ریشهٔ مشترک اسلاوی دارند، اما از نظر هویتی به سه گروه بوسنیایی مسلمان، صرب ارتدوکس و کروات کاتولیک تقسیم می‌شوند، یعنی تبار نژادی ذیل مؤلفهٔ دین به لحاظ تقسیم‌بندی محو شده است و به جنگ مرگبار سال ۱۹۹۲ در بوسنی و با نسل‌کشی مسلمانان توسط صرب‌ها همراه شده است. زبان مردم صرب، کروات است اما در نوشتار مسلمانان و کروات‌ها، الفبای لاتین و صرب‌ها، الفبای سیریلی به کار می‌برند (گیدنز و بردسال،

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

۱۳۸۹: ۳۷۵، یوسف‌وند،۱۳۷۲) یا در نسل‌کشی روآندا در سال ۱۹۹٤ (گیدنز و بردسال، ۱۳۸۹: ۳۷٦). در ایران، زبان فارسی و دین اسلام، دو مؤلفهٔ همگرایی قوی هستند که شکاف‌های فرهنگی نه چندان چشمگیر را به آسانی در خود هضم می‌کنند.

۳- نسبت با مسائل

۳-۱- عدم فهم واقعیت مدرسهٔ ایرانی

یکی از ایرادات اساسی چند فرهنگ‌گرایان، غفلت از مسائل اساسی آموزش و پرورش ایران است. آن‌ها نسبت به بسیاری از مسائل مهم آموزشی غفلت کرده‌اند (جیمز و هاوارد، ۲۰۲۱) و از آن بدتر، در ارتباط با مسأله‌سازی از جنس مسائل نادیده و ناپیدایی که توسط آن‌ها برساخت می‌شود، می‌توان به مسائلی مانند همزیستی مسالمت‌آمیز، کلیشه‌ها، تبعیض و ستم اشاره نمود که طرح این مسائل ساختگی می‌تواند مسائل بنیادین و ملموسی مانند مافیای کنکور، کالایی شدن آموزش، نابرابری طبقاتی شدید در آموزش، اشتغال آینده، فروش سؤالات کنکور و فروش صندلی که از جمله دغدغه‌های دانش‌آموزان است، همچنین گسترش رفتارهای پر خطر، خشونت بر علیه معلمان، استخدام معلم در سال‌های اخیر بدون رعایت استانداردها، نارضایتی معلمان، کاهش شانس قبولی دانش‌آموزان مدارس عادی و مناطق محروم در رشته‌ها و دانشگاه‌های درجهٔ یک را به حاشیه توجه هدایت کند. آنچه چند فرهنگ‌گرایان در داخل، مدعی بهبود و سامان‌دهی به آن هستند، اصلا وجود ندارد، اتفاقا در مدارس، ستیزها از جنس آشوب فرهنگی، گسست بین نسلی، شیوع رفتارهای پرخطر، کاهش تعلق به هویت ایرانی- اسلامی است و مسائلی که قرار است با چندفرهنگی بهبودی بیابند، مانند تبعیض نژادی؛ ستیز قومی دانش‌آموزان و ستیز قومی والدین وجود ندارد؛ ستیز والدین در انتخاب مدرسهٔ خوب است نه مدرسه با اکثریت یا اقلیت فلان قوم و نژاد! در آمریکا هم مطالعات نشان می‌دهند که چند فرهنگی نه بر مسائل بنیادین، بلکه بر تجلیل از تنوع، متمرکز است (هیدالگو و همکاران[1]، ۱۹۹٦؛ جکسون[2]، ۲۰۰۳ به نقل از گورسکی، ۲۰۰٦: ۱٦۳). آن‌ها موفقیت تحصیلی را به توجه به تنوع فرهنگی تقلیل می‌دهند و توضیح نمی‌دهند آیا متغیرهای تعدیل‌گری مانند سطح هوش، پایگاه خانوادگی، کیفت آموزش و استعداد کنترل شده‌اند یا نه.

۳-۲- عدم ارتباط با اولویت‌های جامعه

یک نقد بنیادین دیگر به تدریس چند فرهنگی، بیگانگی آن از واقعیت‌های جامعه است؛ بنا بر پیمایش‌های ملی در طول چند دههٔ اخیر، ستیز فرهنگی، درگیری‌های نژادی و قومی از مسائل و اولویت‌های جامعه نبوده است. در کشورهای خاستگاه این برنامهٔ درسی، شاهد تاریخ طولانی از تبعیض نژادی و ستیز

[1].Hidalgo et al
[2]. Jackson

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

قومی بوده‌اند. در گروهی از محققان دیگر، در واکنش به تنش‌های نژادی در ایالات متحده و یهودستیزی در اروپا، با استفاده از منابع آموزشی چندفرهنگی، برای ایجاد نگرشی برابر برای همهٔ نژادها و از بین بردن جداسازی، برای ترویج پذیرش بین نژادی تلاش کرده‌اند (بنکس، ۱۹۹۳: ۱۷)؛ در سال ۱۳۹۶ در پیمایش ملی در مقیاس سه سطحی کم، متوسط و زیاد، ۸۲/٤ درصد اظهار داشته‌اند به ایرانی بودن خود افتخار می‌کنند که با افزودن درصد سطح متوسط ۱۲/٦ به ۹۵ درصد می‌رسد (شورای اجتماعی کشور، ۱۳۹٦). در سا ل ۱٤۰۲ بر اساس موج چهارم پیمایش ملی ارزش‌ها و نگرش‌ها، ۸۳ درصد اظهار داشته‌اند، به ایرانی بودن خود افتخار می‌کنند و در پاسخ به این گویه که همهٔ اقوام ایرانی یک ملت واحد هستند، ۷٦/۵ درصد موافق و کاملا موافق بودند و تنها ۱٦/۸ درصد ابراز مخالف کرده‌اند (وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی، ۱٤۰۲). جامعهٔ ایرانی خودش را امری تمدنی و فرهنگی تا صرفا سیاسی تعریف می‌کند و بر محوریت و اهمیت ادبیات و فرهنگ و گنجینهٔ تاریخی تأکید بسیار داشته است و در نتیجه جریان قدرتمندی با هر نوع تغییر در این حوزه شکل گرفته است» (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۱۰۹).

بحث و نتیجه گیری (به سوی طرح جایگزین: تدریس فرهنگی)

در نقد مطالعات پیشین در مورد ضرورت تدریس چند فرهنگی در ایران، دستهٔ نخست باید اشاره شود که این مطالعات بر اساس مفروضاتی اثبات نشده، این برنامهٔ درسی را برای ایران تجویز نموده‌اند که تمام تلاش این مطالعه بر رد مفروضه‌های ضمنی این مطالعات بوده است (صادقی و یعقوبی ۱٤۰۱؛ مصطفی زاده و همکاران، ۱۳۹۸؛ پوردیان و دیگران ،۱٤۰۱) و در نسبت با ادعا و یافتهٔ مطالعات دستهٔ دوم مبنی بر مفید بودن توجه به پیشینهٔ فرهنگی از جمله؛ بنکس[1](۲۰۰٦)؛ عاشوری و صادقی (۱۳۹۹)؛ کیم و سو[2](۲۰۱۸) ضمن پذیرش توجه و تأکید بر ضرورت توجه به فرهنگ؛ در فرایندی متفاوت با تحقیقات داخلی نشان داده است که ایران چند فرهنگی نبوده است، بلکه یک پهنهٔ فرهنگی پیوسته با کانون‌های فرهنگی متنوع است. همچنین در ارتباط با دستهٔ سوم مطالعات فهرست شده در پیشینهٔ این مطالعه با رد چند فرهنگی بودن ایران، پرداختن به این الزامات را ضروری تشخیص نمی‌دهد. همچنین مطالعهٔ حاضر همسو با مطالعات دستهٔ چهارم مبنی بر غفلت چند فرهنگ گرایان در تقلیل فرهنگ، غفلت از مسائل اساسی مانند نابرابری آموزشی از جمله هیلر (۲۰۱۳)؛ اسلیتر[3] (۲۰۱٤ به نقل از **به نقل از چاپلین ، ۲۰۱۹**)؛ هریت و دیگران[4](۲۰۱۷)؛ کارولینا و دیگران (۲۰۲۰)؛ گرینج (۲۰۲۰) تأکید دارد که مسائل بنیادین آموزش و پرورش و مسائل ادعایی چند فرهنگ‌گرایان مانند همزیستی نامسالمت‌آمیز، ستیز قومی، تبعیض نژادی در جامعه و مدارس ایران مشاهده نمی‌شود، بلکه مسائلی اساسی مانند اضطراب کنکور، کالایی شدن آموزش و

1. Banks
2. Kim & So
3. Sleeter
4. Harriet et al

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

پرورش، معیشت معلمان، بی اشتهایی تحصیلی، فقدان آموزش مهارت‌های زندگی از اولویت‌های خانواده‌ها و مدارس ایرانی است. اگر تناسب برنامهٔ درسی با هستی جامعهٔ ایرانی را مفروض بگیریم باید توجه شود که بنا بر استدلال‌ها و یافته‌های این مطالعه «تدریس چند فرهنگی با هستی جامعه» ایران تناسب ندارد؛ بنابراین ره‌آورد عملیاتی این درس برای برنامهٔ درسی« تدریس فرهنگی» به مثابه برنامهٔ متناسب با مختصات جامعهٔ ایرانی است؛ که در ادامه به اختصار به معرفی آن می‌پردازیم. با فروپاشی قدرت‌های استعماری، مفاهیم آموزش مبتنی بر فرهنگ[1]، پاسخگو به فرهنگ، وابسته به فرهنگ، حساس به فرهنگ، ریشه‌دار به فرهنگ، مرتبط با فرهنگ و متجانس با فرهنگ به عنوان رویکردی جایگزین برای رویکرد آموزشی غربی و استعماری، پیشنهاد شد. برای مثال، چت باورز[2] بر نیاز به «سواد زمین[3]» تأکید کرده است که در آن دانش‌آموزان دربارهٔ بوم‌شناسی مناطق زادگاه خود و شیوه‌های پایداری به منظور حفظ زمین برای نسل‌های آینده تأکید می‌نمودند (گی[4]، ۲۰۱۰؛ یامائوچی[5]، ۲۰۰۵؛ باورز[6]، ۱۹۹۳ به نقل از ناوین و ماریلا[7]، ۲۰۱٤: ۵).

پیشنهاد این مطالعه بر اساس مختصات جامعهٔ ایرانی که جامعه‌ای پیوسته، قوی و تاریخمند با سابقهٔ تمدنی و نقش‌آفرینی جهانی بوده است، «تدریس فرهنگی» است. اگر چه در وجهی، شبیه مدل «تدریس پاسخگو به فرهنگ[8]» است که در آن که فرهنگ‌های دانش‌آموزان تأیید و تصدیق می‌شود و بر کودک، از جمله هویت، پیشرفت تحصیلی، مسؤولیت مدنی و آگاهی انتقادی او متمرکز است (کاستانگو، ۲۰۰۹: ٤٦). اما در تفاوت با رویکردهای فرهنگ‌مدار فوق الذکر، تدریس فرهنگی، ایران را به عنوان یک کل فرهنگی و یک پهنهٔ فرهنگی با تنوع کانون‌های فرهنگی تلقی نموده است که در هستهٔ سخت فرهنگ یا لایه‌های درونی فرهنگ به مثابه دوایر متحدالمرکز، دارای اشتراک و انسجام است. بنابراین تدریس فرهنگی بر خلاف تدریس چند فرهنگی به انشقاق و تفرق منجر نمی‌شود و ضمن تناسب با «هستی جامعهٔ ایرانی» با مختصات مشروح در نظریهٔ جامعهٔ ایرانی، بر پتانسیل فرهنگی (فرهادی،۱۳۹۷) جامعهٔ ایران استوار است؛ ظرفیتی که ایران را در چندین هزار سال، در جغرافیای پرتلاطم و بلا خیز، پایا و پویا نگه داشته است. «وقتی از فرهنگ سخن می‌گوییم، به‌صورت عمومی، نظر به دانایی در مقیاس سرزمین داریم؛ یعنی دانایی که به سبب زیستن در سرزمینی واحد میان همهٔ اهل آن سرزمین مشترک است و آنان را از اهالی سرزمین‌های دیگر متمایز می‌کند» (بهشتی و دیگران، ۱٤۰۱: ۱۳۰). «دانایی، معرفتی است که تاریخ آن را پدید آورده است. به این معنی، تاریخ، فرصتی است که طی آن انس نسبت به محیط ممکن شده است و « اهلیت» شکل گرفته است.

1. Culture-Based Education
2. Chet Bowers
3. land literacy
4. Gay
5. Yamauchi
6. Bowers
7. Navin & Mariella
8. culturally responsive teaching

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

این فرصت به معنی روز و ماه و سال نیست، بلکه به معنی فراز و نشیب‌هایی است که در حیات یک جامعه رخ داده است و آن را با موقعیت‌های جدیدی مواجه کرده است و به تقلا برای یافتن راه حل‌هایی واداشته است» (همان: ۱۳۱).

بر این اساس، آموزش و پرورش ایران به معلمانی با سواد تمدنی و فرهنگی بر پایهٔ تاریخ، انسان‌شناسی فرهنگی و جامعه‌شناسی تاریخی ایران نیاز دارد؛ اگر چه ضرورت تدریس چند فرهنگی برای مواجهٔ ایرانی با جهان غیر ایرانی در حاشیهٔ این درس لازم است. تدریس فرهنگی با شناساندن ایران به مثابه یک واقعیت پیوستهٔ پویای تاریخی، بر نقش‌آفرینی ممتاز ایران در تمدن بشری، فرهنگ سختکوشی، قنات، آب‌آورها و رنج‌های جانکاهی که ایرانی به جان خریده است تا ایران حفظ شود از بنه و قنات، ایثار و مقاومت و رشادت در ۱۱۴۳ جنگ تا به امروز، به عبارتی بر رموز «پایایی و پویایی» ایران و ذخیرهٔ دانایی و پتانسیل فرهنگی ایرانیان متمرکز می‌شود؛ همچنین در این مدل تلاش می‌شود که عناصر و مناسک مشترک فرهنگی در حوزهٔ معنایی مانند دین، نوروز و ده‌ها مناسک و آیین مشترک با تنوع در جلوه‌های پدیداری، ذیل هسته‌های بنیادی فرهنگ در معنایی انسجامی و وحدت‌آمیز، طرح شود. در این برنامهٔ درسی، کلاس و مدرسه با تأکید بر ذخیرهٔ دانایی به دانش‌آموز ایرانی اهلیت (بهشتی و دیگران،۱۴۰۰) بخشیده است و با تأکید بر حفظ ذخیرهٔ دانایی و استفاده از پتانسیل فرهنگی (فرهادی،۱۳۹۷) به آنان یادآور می‌شود که ایران، جامعه‌ای قوی و پیوسته است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۹) که توسعهٔ آن بر فراز سنت ممکن است نه در برابر آن (فرهادی،۱۳۹۷ ج۱و ج۲).

در برنامهٔ درسی بر پایهٔ فرهنگ، رمز پایداری گذشتهٔ ایران و البته دورنمای پویایی حال و آیندهٔ آن، براساس هستی جامعهٔ ایران بدون چسبیدن تحجرآمیز به گذشته، بلکه با استفاده از دانش بومی و مختصات بومی، پهنهٔ زیستی و کانون‌های زیستی ایران (بهشتی وهمکاران، ۱۴۰۰) در سطح مادی و روایی، یادآوری و آموزش داده می‌شود تا نسل‌های بعد بدانند که چگونه نیاکان حکیم و دانا، اما در بسیاری موارد نانویسا و ناخوانای ما[1] در مواجهه با این همه بحران، «ایران» را حفظ کرده‌اند، تمدن‌آفرین بوده‌اند و میراث‌های عظیم و شگفت‌انگیز مادی و معنوی فرهنگی آفریده‌اند. با توجه به این معرفی مختصر از «تدریس فرهنگی»، به‌طور خلاصه به مقایسهٔ آن با «تدریس چند فرهنگی» با توجه به مختصات جامعهٔ ایرانی می‌پردازیم؛ چرا که هر جامعه‌ای بر پایهٔ هستی تاریخی و اجتماعی خود به یک برنامهٔ درسی ویژه نیاز دارد.

[1] – نگارنده بر خود شرم می‌داند نیاکانی که با تدبیر خود در تعامل با این پهنهٔ بلاخیز، نیمه خشک، و مادام مورد طمع و هجمه بیگانگان، که ایران را بارها پس از هر ویرانی به فراز رسانده‌اند و تا به امروز نگه داشته‌اند، بیسواد بخواند؛ بلکه آنان را حکمایی ارسطو و صدرا ناخوانده، اما حکمت را با گوش جان شنیده‌ای می‌داند که سرشار از دانش و دانایی برآمده از بوم و هستی تاریخی و اجتماعی خود، پایایی و پویایی ایران را ممکن کرده‌اند که تدریس فرهنگی بازخوانی این ذخیره یا به تعبیر استاد مرتضی فرهادی(۱۳۹۷) پتناسیل فرهنگی در پرتو مقتضیات زمان است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

جدول شمارهٔ یک- مقایسهٔ تدریس فرهنگی و تدریس چند فرهنگی

مؤلفه‌ها	تدریس چند فرهنگی	تدریس فرهنگی
فهم فرهنگ	فهم مسطح و همتراز از فرهنگ	فهم نامسطح و ناهمتراز از فرهنگ
کارکرد فرهنگ	سیاسی	انطباقی: سیاسی/ اقتصادی/اجتماعی
کارگزاران فرهنگ	نواحی جغرافیای (خطوط فرضی قومی)	نیروها و نهادهای اجتماعی
زمان	تمرکز برگذشتهٔ نزدیک و حال	پیوستار زمانی از آغاز تا کنون
نقطهٔ شروع	تفاوت‌ها و تنوع‌ها	اشتراکات و هم پوشانی‌ها
مفروضهٔ بنیادین در مورد ایران	متفاوت و به اجبار کنار هم چیده شده	مشترک و به اقتضای اقلیم در جلوه‌ها متفاوت
ذخیرهٔ دانایی(سنت)	محلی‌گرایی تفرق‌خواه	محلی‌گرایی وحدت‌گرا
برداشت از هویت	چهل تکه‌ای، اما قبیله‌ای	یگانه اما متنوع، منسجم فراگیر
برداشت نمادی	اختلال نمادی تمرکز بر عناصر واگرا	نظم نمادین به دلیل توجه به عناصر همگرا
فهم از ایران	گسسته	پیوسته
اشتراک میراث	حداقلی و گسسته	حداکثری و پیوسته از طریق اشاعه
نظام معنایی	تحمیلی و ناکارآمد	مشترک و کارآمد
پیامد	ایجاد واگریی تجزیه طلبانه	پذیرش تنوع وحدت گرایانه

ما به عنوان یک کهن سرزمین، بارها در هم آمیخته و جوش‌خورده و ممزوج شده‌ایم؛ هر کسی از ما به علت زیست تاریخی و در هم‌آمیختگی به یک اندازه ایرانی بوده است. هر برساخت هویت در ایران همزمان باید تعلقات محلی و ملی را در بر بگیرد، هر کسی باید این حس را در خودش تقویت کند و معلم و آموزش و پرورش ما باید بر پایهٔ هستی اجتماعی ما ایرانیان، این روحیه و حس تعلق چندگانه که بسترساز صلح، دوستی و بالندگی تاریخی ما بوده است، در قالب «برنامهٔ درسی تدریس فرهنگی» گسترش و آموزش دهد نه تدریس چند فرهنگی که بنابر یافته‌های این مطالعه، با هستی جامعهٔ ایرانی تناسب ندارد.

زیست ایرانیان بر پایهٔ اشتراکات واقعی و تاریخی بر محور تفاهم، نوع دوستی و همبستگی برآمده از هستی تاریخی بوده است که ضمن پذیرش در تنوع کانون‌های متنوع فرهنگی، بر پهنهٔ فرهنگی ایران بر اساس مؤلفه‌های بنیادین سازندهٔ جهان فرهنگی تأکید دارد. بنابراین تدریس در مدارس ایران و محتوای آموزشی تاریخی و فرهنگی بر اساس تدریس فرهنگی بر پایهٔ هندسهٔ بوم باید به گونه‌ای عمل کند که هیچ دانش‌آموزی خودش را از ایران قدیم و ایران جدیدی که در حال شکل گرفتن است جدا احساس نکند». هر شخص بتواند در آن، زبان هویتی‌اش و پاره‌ای از نمادهای فرهنگ اختصاصی‌اش را باز یابد که هر شخص ولو اندکی، خودش را با آنچه که می‌بیند در دنیایی که او را در بر گرفته است، ظهور کند و

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

هم‌ذات‌پنداری کند، به جای آن که در جستجوی پناه‌گاهی در گذشتهٔ آرمانی شده باشد» (معلوف، ۱۳۹۲: ۱۷۹).

ترس از تنوع گونه‌های زیست در ایران به مثابه خطری برای فروپاشی، امری جدید است اگر چه باید مراقب بود که سیاست‌گذاری فرهنگی، این تنوع را فراموش نکند، بلکه باید در سیاست‌گذاری فرهنگی این تنوع‌ها را به مثابه ظرفیت انطباقی و انسجامی جامعهٔ ایران و به عنوان ذخیرهٔ دانایی به کار گرفت. البته طرح چندگانگی فرهنگی ایران، مقدمهٔ فرسایش نرم فرهنگ ایرانی و یکپارچگی دیر پای جامعهٔ ایرانی است. نگارنده قصد تخطئهٔ طراحان درس چند فرهنگی در ایران را ندارد؛ اما اصرار بر عاریتی بودن مادهٔ درسی فوق الذکر برای جامعهٔ ایرانی را دارد و از سوی دیگر عملیاتی شدن آن به این سبک و مدل می‌تواند نافی انسجام و تضعیف‌کنندهٔ روح همبستگی ملی باشد.

در حالی‌که در اتحادیهٔ اروپا تلاش برآن است که یک فرانسوی به آن میزان که خود را فرانسوی می‌داند، اروپایی هم بداند اما ما به عنوان کشوری با هزاران سال سابقهٔ تمدنی ذیل نام ایران در فرایندی معکوس، در قالب برنامهٔ درس « چند فرهنگی» تلاش داریم که بگوییم، بقولانیم و باور داشته باشیم که ما فاقد نظام معنایی و تجربهٔ مشترک تاریخی هستیم و این از جمله اقدامات تأسف برانگیز در ساختار آموزشی کشوری با مختصات ایران است. بی‌جهت نیست که: آن‌ها ناسیونالیسم را برای خود و وطن‌فروشی را برای دیگران می‌خواهند» (فرهادی، ۱۳۹۷: ۸۷۵).

فرهنگ، انگیزه و واسطهٔ بقا است و رمز جان به در بردن هر ملت از مهلکه‌هاست. یک فرهنگ قوی عامل شناسایی خود، اعتماد به نفس و نرمش‌های لازم برای داشتن روحیهٔ بارور و نوآوری و آفرینش و تطبیق دادن با شرایط متحول زندگی است (ورجاوند، ۱۳۸۳: ٢٤ به نقل از فرهادی، ۱۳۹۷: ۹۰۹ ج ۲). اگر مهم‌ترین عملکرد سیاست فرهنگی، ایجاد اتفاق نظر و سازگاری فرهنگی برای ایجاد نوعی نظم نمادین (فاضلی و قلیچ، ۱۳۹۳: ۳٤۷) تلقی کنیم، باید توجه داشته باشیم که نظم نمادین با تدریس چند فرهنگی در شکل کنونی به دست نخواهد آمد. در شرایطی که کشورهای اروپایی خواهان اتحاد هستند و در صدد خلق انسجام فرهنگی با وجود تمایزات هستند و تلاش می‌کنند با حفظ هویت آلمانی، فرانسوی یا ایتالیایی، خود را همزمان اروپایی معرفی کنند و به تعبیر معلوف (۱۳۹۲) جز از این طریق نمی‌توانند به حیات خود ادامه دهند. ساختن اروپای جدید به عبارتی یعنی ساختن ادراک جدیدی از هویت، برای اروپا، برای هر کشور عضو و اندکی نیز برای باقی دنیا (معلوف،۱۳۹۲: ۱۷۸). طرح برجستهٔ گویش‌های ملی که ریشه و سرچشمهٔ زبان فارسی هستند، امروز در قالب طرح هویت‌های مستقل محلی ایران است که می‌تواند آن را به یک عنصر سیاسی بدل کند (مدرسی، ۱۳۸٤: ۱۳۳-۱۳۲). موضوع محلی‌گرایی که امروزه به صورت جدی در کلاس و مدارس مورد توجه است؛ در حال بدل شدن به سرچشمهٔ واگرایی به جای همگرائی است.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

طرح چند فرهنگی در ایران منجر به شکل‌گیری تغییرات آسیب‌زای فرهنگی از جمله تجزیهٔ فرهنگی می‌شود. یعنی مدلی از تغییر به دامنهٔ گسترده، عمق زیاد و وجود روابط از هم گسیخته و تزاحمی بین کنشگران فرهنگی است که یک نمونهٔ آن تجزیهٔ افقی گروه‌های اجتماعی به اقوام و مذاهب و نژادهای مختلف است که می‌تواند در شرایط بحرانی زمینه‌ساز بی ثباتی باشد (آزاد ارمکی،۱٤۰۳). تنها بر پایهٔ تدریس فرهنگی–تمدنی است که هم دانش و دانشگاه ما با سرزمین پدری پیوند می‌خورد و هم فرایند توسعه بر فراز سنت ما نه در برابر آن (فرهادی، ۱۳۹۷) ممکن می‌شود. این در شرایطی است که آموزش و پرورش و خانواده‌های ما تجربیات تربیتی چند هزار سالهٔ خود را در عمل و نظر و در برخی جهات به کلی فراموش کرده‌اند و شیوه‌های بهتری از جهان نیاموختند» (همان: ۱۰۰۵ ج ۲). چرا در شرایطی که جهان، برداشت تمدنی، پیوسته و ایرانشهری از ما و واقعیت تاریخی ایران دارد، ما برداشت محلی و متفرق از خود باید تقویت کنیم. گیرشمن[1] برداشت‌های متعددی از ایران ارائه داده است که یکی از اصلی‌ترین آن‌ها ایرانشهر به معنای سرزمین آریایی‌ها است (آزاد ارمکی، ۱۳۹۹: ۹۷). جامعهٔ ایرانی یک جامعهٔ فربه است نه یک جامعهٔ فروپاشیده (همان: ۸۹). تدریس فرهنگی می‌تواند با تکیه بر فهم جامعهٔ ایرانی (آزاد ارمکی، ۱۳۹۱ و ۱۳۹۹) و پتانسیل فرهنگی جامعهٔ ایران (فرهادی، ۱۳۹۷، ج۱و ۲)، زمینه‌ساز رجعت ما به اهلیت ایرانی (بهشتی و همکاران، ۱٤۰۰) را فراهم نماید و توسعهٔ ما را بر فراز سنت ما (فرهادی، ۱۳۹۷) بنیاد نهد. شبیه ژاپن سرافراز امروزی که آونگ‌وار یک پایش در گذشته‌های دور است و یک پایش در آینده‌های دیر و در حال تاب‌خوری تاریخی است و به این ترتیب فرزند زمانهٔ خویش است (فرهادی، ۱۳۹۷: ۹۷۵ ج ۲). برنامهٔ درسی ما امروز باید بتواند این نسبت و شرایط را برای دانش‌آموز ایرانی فراهم کند به گونه‌ای که دانش‌آموز ایرانی در یک تاب‌خوری تاریخی، فرزند زمانهٔ خودش باشد.

[1]. Ghirshman

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

منابع

۱. ابن حوقل (۱۳٦٦) **سفرنامهٔ ایران صوره الارض**، ترجمهٔ جعفر شعار، تهران: امیر کبیر.

۲. افروغ، عماد (۱۳۹٤) «چند پرسش اساسی پیرامون فرهنگ و نظریهٔ فرهنگ»، **دین و سیاست فرهنگی**، شمارهٔ ٤: ۲۲-۷.

۳. ایار، علی (۱٤۰۳) «**همجواری پارادوکس گونه کوشندگی و فقر : انسان‌شناسی کنش اقتصادی در زاگرس میانی**»، طرح پسادکتری ، دانشگاه تهران: موسسهٔ مطالعات و تحقیقات اجتماعی دانشگاه تهران.

۴. ایار، علی و تقی آزارمکی (۱٤۰۰) «تحلیل تطبیقی تأثیر پیکربندی نهادی-عاملیتی بر خلقیات و توسعه با رویکرد جبر بولی (مورد مطالعه لرستان پیشکوه و پشتکوه از دورهٔ صفویه تا پایان پهلوی»، **مطالعات اجتماعی ایران**، دورهٔ ۱۵، شمارهٔ ٤، ۲۸ -٥٤.

۵. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۱) **بنیان‌های فکری نظریهٔ جامعهٔ ایرانی**، تهران: علم.

۶. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۳) **جامعه‌شناسی فرهنگ**، تهران: علم.

۷. آزاد ارمکی، تقی **(۱٤۰۳) نظریهٔ تغییرات فرهنگی در ایران**، تهران: اطلاعات.

۸. آزاد ارمکی، تقی (۱۳۹۹) **جامعهٔ ایرانی: جامعهٔ ناهموار**، تهران : تمدن علمی

۹. بهشتی، سید محمد؛ نجفی، الناز و بهنام ابوترابیان (۱٤۰۱) **ایران کجاست؟ ایرانی کیست؟**، تهران: روزنه.

۱۰. بیتس، دانیل و فرد پلاگ (۱۳۸٦) **انسان‌شناسی فرهنگی**، ترجمهٔ محسن ثلاثی، تهران: علمی.

۱۱. پوردیان، محمد؛ عبداللهی، حسین؛ عباسپور؛ عباس، خرسندی و علی طاسکوه (۱٤۰۱) «شناسایی مؤلفه‌های سیاست‌گذاری چند فرهنگی در آموزش و پرورش عمومی ایران»، **آموزش در علوم انتظامی**، ۱۰(۳۷): ۱۹۱-۲۲٤.

۱۲. جلائی پور،حمید رضا (۱۳۸۵) «فروپاشی یا آشفتگی اجتماعی در ایران ۱۳۷٦-۱۳۸٤»، **جامعه‌شناسی ایران**، ۷(۳): ۷۵-۵۹.

۱۳. چالمرز،آلن اف (۱۳۷۸) **چیستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی**، ترجمهٔ سعید زیبا کلام، تهران: سمت.

۱۴. حسن پیرنیا مشیرالدوله (۱۳٤٤) **تاریخ ایران باستان**، تهران: ابن‌سینا.

۱۵. دورکیم، امیل (۱۳۸۳) **قواعد روش جامعه‌شناسی**، ترجمهٔ علی محمد کاردان، تهران: دانشگاه تهران.

۱۶. راوندی،مرتضی (۱۳۷۱) **تاریخ اجتماعی ایران**، جلد ششم.تهران: آگه.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

۱۷. رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۹۵) **دریغ است ایران که ویران شود: جنگ فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی یک مدل تحلیلی**، تهران: شرکت سهامی انتشار.

۱۸. روشه، گی(۱۳۸۰) **تغییرات اجتماعی**، ترجمهٔ منصور وثوقی، تهران: نی.

۱۹. ریویر، کلود (۱۳۸٤) **درآمدی بر انسان شناسی**، ترجمهٔ ناصر فکوهی، تهران: نی.

۲۰. ستیس، و.ت (۱۳۹۸) **فلسفهٔ هگل**، ترجمهٔ دکتر حمید عنایت، تهران: شرکت سهامی کتاب‌های حبیبی

۲۱. سو، آلوین (۱۳۸۵) **تغییر و توسعهٔ اجتماعی: مروری بر نظریات نوسازی، وابستگی و نظام جهانی**، ترجمهٔ محمود حبیبی، تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.

۲۲. شورای اجتماعی کشور **(۱۳۹٦) پیمایش ملی وضعیت اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی جامعهٔ** وزارت کشور، **ایران**.

۲۳. صادقی رسول (۱۳۸۸) «ویژگی‌های جمعیتی مهاجران خارجی در ایران در سرشماری ۱۳۸۵»، **بررسی‌های آمار رسمی ایران**،۲۰ (۱): ۷٤-٤۱.

۲٤. صادقی، علیرضا و یعقوب عزیزی (۱٤۰۱) «شناسایی و تدوین اصول تعلیم وتربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران»، **نوآوری آموزشی**، د.رهٔ ۲۱، شمارهٔ ۸۱ : ۲٦-۷.

۲۵. صفت گل، منصور (۱۳۸۸) **فراز و فرود صفویان**، تهران: کانون اندیشه جوان.

۲٦. طباطبائی، سیدمحمد حسین (۱۳۸۵) **بدایه الحکمه**، ترجمهٔ محسن غرویان و محمدرضا طالبیان، قم: دارالفکر.

۲۷. عاشوری، فریبا و علیرضا صادقی (۱۳۹۹) «سواد چندفرهنگی دانش‌آموزان پایهٔ ششم ابتدایی شهر تهران»، **روانشناسی تربیتی**، ۱٦ (ش۵۸): ۲۸۵-۲۵۹.

۲۸. غزالی، امام محمد (۱۳۹٤) **نصیحت‌الملوک**، به کوشش قوام‌الدین طه، تهران: جامی.

۲۹. فاضلی، نعمت الله و مرتضی قلیچ (۱۳۹۳) **نگرشی نو به سیاست فرهنگی**، تهران: تیسا.

۳۰. فراستخواه، مسعود (۱۳۹٦) **ما ایرانیان: زمینه‌کاوی تاریخی و اجتماعی خلقیات ایرانی**، تهران: نی.

۳۱. فرهادی، مرتضی(۱۳۸٦) **واره: درآمدی به مردم شناسی و جامعه‌شناسی تعاون**، تهران: شرکت سهامی انتشار.

۳۲. فرهادی، مرتضی (۱۳۹۷) **صنعت بر فراز سنت یا در برابر آن: انسان‌شناسی توسعه‌نیافتگی و واگیرهٔ پیشرفت پایدار و همه‌سویه فرادادی و فتوتی در ایران**، ج اول، تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.

۳۳. فکوهی، ناصر (۱۳۸٤) **تاریخ اندیشه و نظریه‌های جامعه‌شناسی**، تهران: نی.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

۳۴. فوران، جان (۱۳۹۰) **مقاومت شکننده تاریخ تحولات اجتماعی ایران از صفویه تا سال‌های پس از انقلاب اسلامی**، ترجمهٔ احمد تدین، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.

۳۵. فیاض، ابراهیم (۱۳۸۲) «انسان‌شناسی ارتباطی ادبیات»، **نامهٔ انسان شناسی**، دورهٔ اول، شمارهٔ، ٤: ۱۶۵-۱۷۷.

۳۶. گیرشمن،دومان (۱۳۷۲) **ایران از آغاز تا اسلام**، ترجمهٔ محمد معین، تهران: علمی و فرهنگی.

۳۷. گیدنز، آنتونی و کارن بردسال (۱۳۸۹) **جامعه‌شناسی**، ترجمهٔ حسن چاوشیان، تهران: نی.

۳۸. گودل، گریس(۱۳۹۹) **شهریار و شهروند؛ پژوهشی مردم‌شناسانه از توسعهٔ روستایی ایران در روزگار پهلوی دوم**، ترجمهٔ هاشم حسینی، آبادان: پرسش.

۳۹. مدرسی، یحیی (۱۳۸٤) «پلورالیسم قومی- زبانی و هویت ملی»، **نامهٔ انسان‌شناسی**، شمارهٔ ۷: ۱۲۹-۱٤٦.

۴۰. مرادی، منصور (۱۳۸۲) «موسیقی و فرهنگ ترکمن»، **نامهٔ انسان‌شناسی**، دورهٔ ۱، شمارهٔ ۳ : ۲۳۱-۲۳۳.

۴۱. **سالنامهٔ آماری ایران** (۱٤۰۲)، مرکز آمار ایران.

۴۲. مصطفی زاده، اسماعیل؛ کشتی آرای، نرگس و آذر قلی زاده (۱۳۹۸) «ضرورت‌های آموزش چند فرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی»، **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی،۳۳** (٦۰): ۲۰-۳۵.

۴۳. معلوف، امین (۱۳۹۲) **هویت‌های مرگبار**، ترجمهٔ عبدالحسین نیک گهر، تهران: نی.

۴۴. نظام الملک، خواجه (۱۳۵۸) **سیاست‌نامه**، به کوشش دکتر جعفر شعار، تهران: کتاب‌های جیبی.

۴۵. ندروین پیترز، جان (۱۳۹۵) **نظریهٔ توسعه: فرهنگ، اقتصاد، جامعه**، ترجمهٔ انور محمدی، تهران: برگ آذین.

۴۶. نوذری، عزت‌الله (۱۳۹۳) **تاریخ اجتماعی ایران از آغاز تا مشروطیت**، تهران: خجسته.

۴۷. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (۱۳۸۲) **ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، (موج دوم)**، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

۴۸. وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی (۱٤۰۲) **پیمایش ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، (موج چهارم)**، تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.

۴۹. یوسف وند، علی(۱۳۷۲) **بوسنی و هرزگوین، تراژدی قرن بیستم**، قم: دارالنشر اسلام.

50. Banks, J. A, & Cherry McGee-Banks, C. A. (Eds). (2005) **Multicultural education: Issues and perspectives**. Allyn and Bacon.

51. Kim, J. H. So, K. (2018) «Understanding the "Other": Rethinking Multiculturalism in South Korea through Gadamer's Philosophical

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]

Hermeneutics». International Journal of Multicultural Education, Vol. 20, No.1.

52. Peter G. Ghazarian (2018) «Multiculturalism in South Korea: examininggovernment aspirations through the second basic plan for immigration, Multicultural» **Education:** 18-34.

53. Hilaire, Line Augustin Saint (2014) «So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy», **Reflective Practice**, Vol. 15, No. 5: 592–602.

54. Chaplin, Mae (2019) «Reclaiming Multicultural Education: Course Redesign as a Tool for Transformation», **Multicultural Perspectives**, 21(3): 151-158.

55. Carolina Cuéllar, Juan Pablo Queupil, Catalina Cuenca & Javiera Ravest (2020) «A systematic review on multiculturalism and educational leadership: similarities and contrasts in knowledge production across societies», **Multicultural Education Review**, 12(4): 235-249.

56. Stavroula Valiandes, Lefkios Neophytou & Christina Hajisoteriou (2018) «Establishing a framework for blending intercultural education with differentiated instruction», **Intercultural Education**, 29(3): 379-398.

57. Navin Kumar Singh & Mariella Espinoza-Herold (2014) «Culture-Based Education: Lessons from Indigenous Education in the U.S. and Southeast Asia», **NABE Journal of Research and Practice**, 5(1), 7-39.

58. Castagno, Angelina E. (2009) «Making Sense of Multicultural Education: A Synthesis of the Various Typologies Found in the Literature», **Multicultural Perspectives**, 11(1), 43–48.

59. James, C. E and Howard, Philip. S. S (2021) «Multiculturalism, Multicultural Education, and Racialized Students in Canada», in S. Jornitz, M. Parreira do Amaral (eds.), **The Education Systems of the Americas,** GlobalEducation Systems.

60. Harriet Zilliacus, Gunilla Holm & Fritjof Sahlström (2017) «Taking steps towards institutionalising multicultural education–The national curriculum of Finland**», Multicultural Education**, Volume 9: 231-248.

61. Grinage ,Justin (2020) «Singing and dancing for diversity: Neoliberal multiculturalism and white epistemological ignorance in teacher professional development»,**Curriculum Inquiry**, Volume 50: 7-27

62. Gorski, Paul C. & Parekh, Gillian (2020) «Supporting Critical Multicultural Teacher Educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support», **Intercultural Education**, 31(3): 265-285.

63. Gorski,Pual.c(2006) « Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural», **Intercultural Education education**,(17)2: 163-177

64. Bryman, Alan (2012) **Social Research** Methods**,** New York: Oxford University Press.

[Downloaded from scdsjournal.ir on 2026-11-06]