

## واکاوی انتقادی فرصت‌ها و امکان‌های تعلیم و تربیت کثرت‌مدار در مبانی نظری

### آموزش و پرورش رسمی ایران

امین ایزدپناه\*

دانشگاه شیراز

### چکیده

تکثر، تنوع و تفاوت جزء جدایی‌ناپذیر زندگی انسان‌ها است و وجود جهانی یک‌دست، هم‌شکل و تک‌صدا امری است ناممکن. برای زیستن در چنین جهانی، تعلیم و تربیتی راهگشا و توانمندساز است که این کثرت را به رسمیت شناخته و آن را به شکل موثری به کارگیرد. از این رو هدف پژوهش پیش‌رو واکاوی انتقادی فرصت‌ها و امکان‌هایی است که به‌طور بالقوه در مبانی نظری و فلسفی آموزش و پرورش رسمی ایران برای تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار وجود دارد. برای این منظور کتاب *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)* به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع نمونه‌حیاتی انتخاب شد. با خوانش دقیق این متن و استفاده از تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی، شش مقوله‌ی ۱. عدالت تربیتی، ۲. تنوع و تمایز یافتگی، ۳. دیگر پذیری، ۴. حفظ و ارتقای آزادی، ۵. مدرسه‌ی منعطف و گشوده، و ۶. مشارکت و مداخله مدنی، به‌عنوان عناصر برساننده مفهوم تعلیم و تربیت کثرت‌مدار و به‌عنوان امکان‌های نظری این گونه از تعلیم و تربیت در ایران، شناسایی شدند. به‌رغم این امکان‌مندی نظری، واکاوی انتقادی نظام تعلیم و تربیت رسمی ایران، به شیوه هرمنوتیک انتقادی، نشان می‌دهد پیش‌شرط‌های کلان تحقق این نوع تربیت در عمل عبارتند از ۱. تعهد اخلاقی عرصه‌ی نظر به پویایی در قبال کثرت‌مداری، ۲. حل تعارض ساختاری میان همه‌ذی‌نفعان در نظام آموزشی، ۳. توجه به صدای خود کودکان و دانش‌آموزان در حوزه‌ی نظر و عمل تربیتی، ۴. وجود نظام تربیت معلم کثرت‌مدار، و ۵. وجود راه‌های مردم‌سالارانه برای اثرگذاری و مداخله در تصمیم‌سازی‌های نظام آموزشی.

واژه‌های کلیدی: کثرت‌مداری، تکثر، تنوع، آموزش و پرورش رسمی، مبانی نظری تحول بنیادین.

\* استادیار، بخش مبانی آموزش و پرورش، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، شیراز، ایران [aizadpanah@shirazu.ac.ir](mailto:aizadpanah@shirazu.ac.ir)

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۳

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۱۰

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۶/۱۵

### مقدمه

تکثر، تنوع و تفاوت جزء جدایی‌ناپذیر زندگی انسان‌ها است و وجود جهانی یک‌دست، هم‌شکل و تک‌صدا امری است ناممکن. این کثرت انسانی، حتی از چشم‌اندازی دینی، چنانکه در آیه ۱۳ سوره حجرات<sup>۱</sup> آمده، ریشه در خلقت و حکمت بالغه خداوند دارد و وجود تنوع و گوناگونی زمینه‌ای است برای دعوت از مردم به شناخت و قرار گرفتن در مسیر رشد. این کثرت که ذاتی خلقت و حیات انسان است با گذر زمان و به‌واسطه کوشش‌ها، کنش‌ها و آفرینش‌های انسانی، در پهنه و جغرافیای متنوع عالم، تجلیات و صورت‌های بیشتری نیز پیدا کرده است. انسان‌ها در بافت‌های فرهنگی متفاوت رشد می‌یابند، استعدادهای گوناگون دارند، به شیوه‌های گوناگون می‌اندیشند و دلبستگی‌ها و علاقه‌های متنوع دارند. از نظر Hannah Arendt این تکثر انسانی<sup>۲</sup> هم‌زمان بیان‌گر دو کیفیت برابری<sup>۳</sup> و تمایز<sup>۴</sup> در میان انسان‌ها است. به عبارتی اگر ما برابر نبودیم، امکان فهم یکدیگر و نیز کسانی را که پیش از ما زیسته‌اند نمی‌داشتیم؛ همچنین اگر متمایز از یکدیگر نبودیم نیازی به فهم یکدیگر نداشتیم (Arendt, 1958: 175-176). Paulo Freire نیز بودن همه انسان‌ها در «وضع خاص» را مانع آن می‌داند که انسان‌ها بتوانند به جای دیگران و حتا منهای دیگران بیندیشند (Freire, 1979: 116). Martin Buber نیز معتقد است انسان‌ها آن‌گاه رشد می‌کنند که بیاموزند در ارتباط و نسبت با دیگران زندگی کنند و امکانات این فضای میان خود و دیگری را درک کنند (Smith, 2007). این تکثر و باهم‌بودگی گریزناپذیر انسان‌ها، واقعیت انکارناپذیر حیات بشری است و برای تحقق زیست صلح‌آمیز، مولد و پایدار لازم است کثرت و تنوع را به‌عنوان یک واقعیت و عاملی دخیل در همه امور بشری، از جمله در کار آموزش، بپذیریم. همانند هر گروه اجتماعی، در کلاس درس نیز صداهای گوناگون، یا بنابه گفته‌ی John Dewey «منافع» گوناگون، وجود دارد و مهم آن است که ارتباط آزادانه‌ای میان آن‌ها برقرار باشد (Dewey, 1916, as cited by Noddings, 2007: 37). آموزشی فراگیر و همه‌شمول بر این باور بناشده است که آموزش یکی از حقوق اساسی بشر و مبنای ایجاد جامعه‌ای عادلانه‌تر است (Ainscow, 2020: 9). دغدغه اصلی این چنین آموزشی توجه به همه افرادی است که در اجتماع در معرض خطر به‌حاشیه رانده شدن و حذف قرار دارند (Brennan et al, 2019)، بنابراین برای تفاوت و تنوع ارزش قائل است و حقوق انسانی، عدالت اجتماعی و برابری را مورد توجه قرار می‌دهد (Hornby, 2015: 235). نظام‌های آموزشی‌ای که پذیرش تفاوت و کثرت و نیز شیوه‌ی تعامل و همکاری با دیگران در جامعه‌ای متکثر را به کودکان و نوجوانان می‌آموزند به پایداری و پویایی اجتماع یاری می‌رسانند.

۱. يَا أَيُّهَا النَّاسُ إِنَّا خَلَقْنَاكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثَىٰ وَجَعَلْنَاكُمْ شُعُوبًا وَقَبَائِلَ لِتَعَارَفُوا

2. Human plurality  
3. Equality  
4. Distinction

توجه به کثرت، تنوع و تفاوت، یا به شکل خلاصه کثرت‌مداری، برای تربیت شهروندانی مشارکت‌جو و فعال نیز امری حیاتی است. اقلیم متکثر فرهنگی، قومی، دینی و زبانی ایران، که پویایی‌های اجتماعی-فرهنگی خاص خود را دارد و همواره نیازمند دستیابی به یک وفاق اجتماعی است، نیازمند نظام آموزشی‌ای است که بر مدار این کثرت و تنوع بچرخد و راه وحدت و همدلی را نیز هموار کند. از این رو پژوهش پیش‌رو می‌کوشد نخست به مفهوم‌پردازی تعلیم و تربیت کثرت‌مدار، متناسب با نظام تعلیم و تربیت ایران و مبتنی بر مبانی فلسفی-نظری آموزش و پرورش رسمی آن، و شناسایی عناصر (یا مولفه‌های) برسازنده این مفهوم بپردازد. در گام دوم نیز به پیش‌شرط‌های تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار در عرصه عمل پرداخته شده است. به عبارتی کوشش شده به این پرسش پاسخ داده شود که این فرصت‌های نظری در چه صورتی می‌توانند زمینه تحول به سوی تعلیم و تربیتی کثرت‌مدار در عمل باشند؟

تنوع و تکثر برای آموزش‌دهنده و دانش‌آموز، هر دو، حاوی فرصت‌هایی است که یادگیری عمیق‌تر را تقویت می‌کند. برای اینکه این تنوع در محیط آموزشی به یادگیری‌های قابل توجه و برابر برای همه بینجامد، لازم است آموزش به صورت آگاهانه و گسترده‌ای ماهیت فراگیر بیابد، هرچند انجام این کار خالی از چالش نیست (Sanger, 2020a: 31). تنوع و تکثر در محیط آموزشی اغلب به معنی گردهم آوردن افرادی است که با هم تفاوت و در عین حال شباهت‌هایی دارند. این تنوع دربرگیرنده همه جنبه‌های هویتی و تجربه‌های زیستی است که شامل ملیت، قومیت، زبان، جنسیت، نظام ارزشی، بافتار اجتماعی-اقتصادی، ساختار خانواده، سن، توانایی‌ها، پیشینه آموزشی و سبک‌های یادگیری می‌شود (Sanger, 2020b: 3). توجه به برنامه درسی ضد تعصب<sup>۱</sup> [نژادی و غیره] نیز در زمره رویکردهای معطوف به تنوع و کثرت می‌گنجد که مسئولیت نظام آموزشی را هدایت‌لندیشه و کنش دانش‌آموزان، برای پیگیری جمعی تحقق جامعه‌ای برابر می‌داند (Escayg, 2019).

تصور معلمان از کثرت و تنوع عامل تعیین‌کننده‌ای درباره چگونگی تدریس آنها است. اگر معلمی گوناگونی و تنوع در کلاس را امری مثبت و منبعی ارزشمند برای غنی‌ساختن یادگیری بداند، با شور و هیجان از آن استقبال می‌کند اما اگر دیدگاهی منفی نسبت به تنوع و کثرت داشته باشد به انکار، پرهیز، استرس و حتی ترس در مواجهه با آن دچار می‌شود، یعنی احساساتی که مانع جدی در مسیر تدریس به کلاسی که متنوع و متکثر هستند (Gay, 2008). نکته قابل توجه این است که آموزش مبتنی بر کثرت و تنوع صرفاً مجموعه‌ای از راهبردهای تدریس نیست؛ چنین آموزشی بیشتر با «باور» افراد، به‌ویژه معلمان، به ارزشمندی و سودمندی تنوع و کثرت در رابطه با یادگیری سروکار دارد (Gay, 2010). برای نمونه، نوع باوری که معلمان نسبت به نقش محتوای

1. Anti-bias curriculum

متنوع فرهنگی در پیوند با ساخت دانشی که در حال آموزشش هستند دارند، تعیین می‌کند که آیا آنها چنین محتوایی را وارد فرآیند آموزش می‌کنند یا نه (Sauro Civitillo, 2019). از این رو، کمک به یادگیری دانش‌آموزان در محیطی با تنوع فرهنگی، نیازمند توسعه قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان نیز هست. لازم است معلمان را با محتوای آموزشی معنی‌داری آشنا بسازیم که شامل تربیت چندزبانی، تدریس معطوف به فرهنگ، آموزش توانمندساز و معطوف به صدای دانش‌آموز باشد و از هر گونه دیگری‌سازی<sup>۱</sup> پرهیز کند (Szelei, et al., 2020). دستیابی به این قابلیت‌ها بدون فراهم‌ساختن فرصت تجربه فرهنگ‌های متنوع و موقعیت‌های متفاوت در دوره‌های تربیت معلم و پیش‌از خدمت محقق نمی‌شود؛ بدون چنین امکانی، این برنامه‌ها در خدمت هم‌رنگی درمی‌آیند و به پرسش کشیدن ذهنیت‌های غالب موجود رخ نمی‌دهد (McGarr, 2019). بنابراین برنامه‌های تربیت معلم باید افراد را ترغیب کند تا نخست به تنوع و گوناگونی باورهای خود بیندیشند، آگاهی آنان را در مورد پیامدهای این گوناگونی بالا ببرند و به دانش‌جو معلمان بیاموزند که فرهنگ‌ها انعطاف‌پذیر و در عین حال به هم وابسته هستند (Rissanen, et al. 2023). در سطحی فراتر، پیشنهاد هامر و دیگران (Hammer et al, 2019) انجام پژوهش‌های فراملی، چندزبانی و چندفرهنگی درباره تربیت معلم در اقلیم‌های مختلف فرهنگی است و معتقدند این کار فرصتی است برای ایجاد یک گروه محققان جهانی که بر حمایت از یادگیری افراد متأثر از پدیده‌هایی چون مهاجرت و پناهندگی متمرکزند.

وجود کثرت و تنوع در محیط یاددهی-یادگیری، به‌رغم چالش‌های آن، برای یادگیرندگان سودمند است. ریگان و استین (Reygen & Steyn, 2017) با مطرح مفهوم سواد کثرت<sup>۲</sup> بر این باورند فقدان توجه به کثرت و تنوع در کار آموزش باعث می‌شود کودکان از منظر شناخت کثرت و تنوع در جامعه و محیط بی‌سواد شوند و این مساله مسیر شکل‌گیری کنش تربیتی باکیفیت و درست را با مانع روبرو می‌کند. البته Haslering, et al (2013) معتقدند صرف وجود تنوع و تکثر در کلاس درس کفایت نمی‌کند بلکه باید این تکثر را فعال کرد. از دیدگاه آنان دیدگاه‌های مختلف در کلاس درس باید هم حضور داشته باشند و هم «به‌صدا درآیند»<sup>۳</sup> چون بدین ترتیب تعامل با کسی از پیشینه‌ای متفاوت به پیدایش یا آشناشدن با چشم‌اندازی جدید می‌انجامد. پژوهش Marin (2000) نیز تأکید دارد وقتی معلمان و دانش‌آموزان با یکدیگر از منظرهای متنوع و متکثر تعامل دارند می‌توانند افکار پیچیده‌تری داشته باشند و حتی این توانایی را می‌یابند که سوگیری‌های موجود در محتوای آموزشی را به چالش بکشند. Gurin, et al (2002) نیز در پژوهش دیگری نشان داده‌اند عملکرد آموزشی آن دسته از دانش‌آموزانی که تجربه‌ی مواجهه با تنوع و تکثر در بین

---

1. Othering  
2. Diversity Literacy  
3. Vocalise

هم‌کلاسی‌های خود دارند بهتر از دیگران است چون تعامل در فضای برخوردار از تفاوت و تکثر تفکر فعال را پشتیبانی می‌کند. همچنین درگیر ساختن و مشارکت دادن خانواده و پدر و مادرها نیز به فعال شدن تکثر و تنوع‌های موجود در محیط آموزشی کمک می‌کند، نکته‌ای که در پژوهش پین (Payne, 2008) به آن اشاره شده است. به علاوه، فهم درست دست‌اندرکاران آموزش در سال‌های نخستین مدرسه از جوامع یا گروه‌هایی که برخوردار از تنوع فرهنگی و قومی هستند منجر به فراهم شدن تجربه بهتر برای کودکان و خانواده‌های آنها شده و عدالت اجتماعی را نیز به شکل موثرتری برقرار می‌سازد (Hannon & O'Donnell, 2022).

بررسی پیشینه بومی نشان می‌دهد بیشتر پژوهش‌هایی که به بحث این مقاله نزدیک هستند، معطوف به آموزش چندفرهنگی‌اند. یک دسته از این پژوهش‌ها به تعیین مولفه‌های آموزش چندفرهنگی از منظری تئوریک یا فلسفی پرداخته‌اند، مثل Mostafazadeh, et al (2019) که با بررسی متون مختلف در حوزه آموزش چندفرهنگی به روش تحلیل محتوا، اقدام به معرفی مولفه‌های آموزش چندفرهنگی کرده‌اند. Havas Beigi & Sadeghi (2020) نیز با انگیزه مفهوم‌پردازی آموزش چندفرهنگی به بررسی عوامل، راهبردها و پیامدهای آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند. Gharibi, et al (2016) نیز به موضوع مبانی معرفت‌شناسی این نوع آموزش پرداخته‌اند. دسته دیگر به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی پرداخته‌اند از جمله Ahmad Rash & Mostafazadeh (2016) و Mansoori & Behjati (2020)، Eini, et al (2018) و Keyhan (2015). در این میان پژوهش‌هایی نیز به نگرانی‌های مرتبط با بی‌توجهی به کثرت و تنوع در امر تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، از جمله Bagherin (2016) که در بحث خود از فلسفه‌ی ضمنی آموزش و پرورش ایران و برشماری اصولی از قانون به بررسی انتقادی مساله حق آموزش و دایره شمول آن در ایران پرداخته است. مرور این پژوهش‌ها نشان می‌دهد فهمی که از کثرت و تنوع در پیوند با مساله آموزش وجود دارد عمدتاً متمرکز بر تعلیم و تربیت چندفرهنگی است و مفهوم کثرت را عموماً از این دریچه دیده‌اند.

با توجه به بافت مورد پژوهش این مقاله، نگاهی به پژوهش‌های انجام‌شده در ارتباط با مبانی نظری اسناد مرتبط با تحول بنیادین و اجرای آن نیز ضروری می‌نماید. بخش قابل توجهی از این پژوهش‌ها را می‌توان مواجهه‌های ارزیابانه و انتقادی دانست که بر تحلیل کاستی‌ها یا تناقض‌ها متمرکز شده‌اند. برای نمونه Al Hosseini, et al (2012) با تحلیل فلسفه وجودی سند تحول بنیادین، ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت را در وهله اول مستلزم تحول نگرش ما به تکالیف و مأموریت‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران دانسته‌اند. Marzooghi, et al (2017) اسناد تحول بنیادین، شامل مبانی نظری سند تحول، سند تحول و برنامه درسی ملی را از نظر انسجام مفهوم شناختی، روش شناختی و ساختاری فاقد ارتباط و سنخیت مضامینی یافته‌اند.

Ghajari, et al (2020) این تحول بنیادین را به دلایلی همچون ضعف در فرآیند تدوین اسناد جامع و راهبردی، ابهام در متن سند، تمرکزگرایی، ضعف در تامین منابع انسانی و پایین بودن مشارکت‌های مردمی و سازمان‌های مرتبط، دچار ابهام در نظر و بحران در عمل می‌دانند. برخی پژوهش‌ها نیز بر عوامل و چالش‌های پیش‌روی تحقق تحول بنیادین متمرکز شده‌اند. برای نمونه Samadi (2021) با بررسی بخشی از این پژوهش‌ها که طی ده سال گذشته انجام شده‌اند، این چالش‌ها را در قالب یک فراترکیب در ۵ دسته چالش‌های سیاست‌گذاری، چالش‌های مفهومی، چالش‌های مدیریتی، چالش‌های قانون‌گذاری و چالش‌های اجرایی دسته‌بندی کرده‌است. Navidkia et al (2021) نیز طبق داده‌های بدست آمده در پژوهش خود، ابراز می‌کنند در مجموع بحث تحول بنیادین آموزش و پرورش در اجرا با شکست همراه بوده است، اما در عین حال خاطر نشان می‌سازند اجرایی شدن اسناد موجود در آموزش و پرورش در بحث تحول بنیادین نیازمند درک و قبول مجریان و معلمان است.

با وجود این نقدها که حکایت از اهمیت موضوع و نیز دغدغه درست پژوهش‌گران دارد، گونه دیگری از پژوهش‌ها در خصوص تحول بنیادین در آموزش و پرورش - که کمتر به آن پرداخته شده - بررسی‌های امکان‌سنجانه در خصوص تحول است؛ یعنی پژوهش‌هایی که فرصت‌ها و امکان‌های نظری موجود در اسناد راهبردی نظام تعلیم و تربیت را برای پیگیری امکان رسیدن به تحولی پویا بررسی می‌کنند. مبتنی بر هدف مقاله و مرور پیشینه، این نوشتار از این منظر به مطالعه مبانی نظری تعلیم و تربیت رسمی ایران در پیوند با مفهوم کثرت پرداخته است.

### روش‌شناسی پژوهش

در راه یافتن پاسخ پرسش این پژوهش خوانشی گفت‌وگویی با متن کتاب *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰-۲۰۱۱)* صورت گرفته است. این متن از آن رو برگزیده شده که مبانی فلسفی و نظری نوین آموزش و پرورش رسمی ایران را مطرح می‌کند. راهبرد انتخاب این متن نیز نمونه‌گیری هدفمند از نوع انتخاب مورد حیاتی<sup>۱</sup> (Patton, 2002: 236) بوده است. پژوهش‌گر در گام نخست کوشیده است به مفهوم‌پردازی «تعلیم و تربیت کثرت‌مدار» مبتنی بر مبانی نظری آموزش و پرورش رسمی ایران بپردازد. یکی از دلایل اقدام به مفهوم‌پردازی در پژوهش‌های تربیتی، تلاش برای روشن‌ساختن مولفه‌های مفاهیم انتزاعی و به دست دادن مقوله‌بندی مفیدی در خصوص مجموعه مرتبطی از پدیده‌های مرتبط با آن مفهوم است (Coombs and Daniels, 2015: 53). بنابراین، در این گام تلاش شده با بررسی دقیق متن نمونه پژوهش و از مسیر تحلیل محتوای کیفی از نوع استقرایی (Mayring, 2000)

1. Critical case sampling

مؤلفه‌های فرصت‌زایِ تعلیم و تربیت کثرت‌مدار مشخص شوند. این مؤلفه‌ها در واقع اجزای برساننده مفهوم «تعلیم و تربیت کثرت‌مدار» به‌شمار می‌آیند. در گام بعد، امکان‌مندی تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار مبتنی بر این مقوله‌های به دست آمده مورد واکاوی انتقادی قرار گرفته است. در این گام هرمنوتیک انتقادی<sup>۱</sup> مبنای تحلیل پژوهشگر بوده است. هرمنوتیک انتقادی به پژوهش‌گر کمک می‌کند و رای وضع موجود و دل‌بستگی‌ها و چارچوب ارزشی فعلی، امکان دیالوگ با متن و مخاطب داشته باشد. اهمیت دیالوگ برخاسته از هرمنوتیک انتقادی در این است که «بر روی رهاسازی سخن‌گویان در مکالمه از افق معنایی محدود خویش و افشای سوگیری‌های نااندیشیده و ایده‌های پیش‌پنداشته<sup>۲</sup> آنان تمرکز می‌کند. چنین گفت‌وگویی به دانش‌رهایی‌بخش می‌انجامد» (Trede & Rothwell, 2009, P.10). منطق استمداد از هرمنوتیک انتقادی در این پژوهش این است که وقتی مقوله‌هایی را به عنوان مؤلفه‌هایی ثلثت در واقعیت اجتماعی در نظر بگیریم، از آنها همچون سلاح‌هایی مفهومی استفاده می‌شود که به واسطه آنها جهان‌شکلی از پیش تعیین شده می‌یابد و برنامه‌های تعلیم و تربیت برآمده از آنها به جای یاری رساندن، اعمال خشونت می‌کنند (Smith, 2015: 258). دست‌آورد دیگر این نگرش هرمنوتیکی برای نظریه و عمل اجتماعی معاصر، از جمله تعلیم و تربیت، آگاهی به این امر است که معنای هر چیز همیشه در ارجاع و نسبت نهفته است نه در قطعیت، و اقتدار نهایی مفاهیم هم در خود آنها نیست بلکه در آن چیزی است که از توافقی گفت‌وگویی به دست آمده است (ibid, 260). در واقع پژوهشگر بنا دارد علی‌رغم پیش‌رو نهادن امکان‌های نظری تعلیم و تربیت کثرت‌مدار، از یک سو باب تفسیر مفاهیم و مفهوم‌پردازی در این باب را باز نگه دارد و از سوی دیگر پیش‌شرط‌های تحقق عملی چنین رویکردی به تعلیم و تربیت را واقع‌بینانه مرور کند.

### یافته‌های پژوهش

در این بخش امکان‌های بالقوه و فرصت‌های موجود در مبانی نظری تعلیم و تربیت رسمی ایران برای تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار در قالب شش مقوله‌ی عدالت تربیتی، دیگرپذیری، آزادی، تنوع و تمایز‌یافتگی، نظام مدرسه‌ای گشوده و منعطف، و مشارکت و مداخله شهروندان معرفی شده و برخی شواهد موجود در متن مورد بررسی نیز آورده شده است.

**عدالت تربیتی:** بر اساس مبانی نظری تحول‌بنیادین، در آموزه‌های اسلامی «عدالت اساسی‌ترین ارزش اخلاقی و اجتماعی» است (مبانی<sup>۳</sup>، ۱۰۱). این مبانی نظری، «عدالت‌محوری» را یکی از

1. Critical Hermeneutic

2. Preconceived ideas

۳. با هدف کوتاه نویسی، در سرتاسر متن به جای مبانی نظری تحول‌بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، فقط از کلمه «مبانی» در ارجاع‌دهی استفاده شده است.

ویژگی‌های جامعه‌ی صالح معرفی می‌کند (مبانی، ۱۳۴). در مبانی نظری تحول بنیادین در توضیح مفهوم عدالت تربیتی چنین آمده است:

عدالت تربیتی هرگز به معنای برابری و مواجهه‌ی یک‌سان با همه‌ی متریبان و نادیده‌گرفتن خصوصیات متفاوت آنان نیست<sup>۱</sup> بلکه برای برقراری عدالت تربیتی، عنایت به ویژگی‌های مشترک و متفاوت متریبان و مربیان و توجه به کوشش آنان و نتایج آن ضروری است. از این رو در فرایند تربیت، از سویی باید فرصت‌های برابری برای همگان با توجه به ویژگی‌های مشترک فراهم‌آورد و از سویی دیگر بلید تفاوت‌های فردی (بین فردی و درون فردی)، فرهنگی و اجتماعی را در ارثه‌ی تربیت کیفی برای همه‌ی متریبان مورد ملاحظه قرار داد (مبانی، ۱۸۹).

بر اساس این تعریف، شباهت/اشتراک و تفاوت/تنوع در کنار هم قرار گرفته‌است به همین دلیل عدالت تربیتی نه به معنی برخورد یک‌دست، بلکه مترادف ایجاد فرصت‌های برابر و آموزش باکیفیت برای همه است.

در همین متن و در توضیحی تکمیلی تر درباره‌ی عدالت تربیتی چنین آمده‌است: «مرتبه‌ی دیگر عدالت تربیتی نیز انطباق جریان تربیت با خصوصیات فردی و مشترک جنسی/جنسیتی، بومی و محلی، قومی، مذهبی، فرهنگی و خانوادگی متریبان است» (مبانی، ۲۵۲). این بخش تصویر روشن‌تری از جنبه‌های مختلف مفهوم «تفاوت‌های فردی» مورد نظر در این مبانی می‌دهد. اگرچه بخش بیشتری از فعالیت‌های هر نهاد و نظام آموزشی متوجه اشتراک‌ها و ایجاد زمینه‌های مشترک (هم‌گرایی) است اما بدون توجه به تفاوت‌های فردی و فرهنگی، و غفلت از ضرورت انعطاف نظام آموزشی برای پاسخ‌گویی به این تفاوت‌ها از راه تنوع‌بخشی به فعالیت‌های تربیتی عدالت آموزشی نمی‌تواند محقق‌شود. عدالت تربیتی در این نگاه به معنی فراهم‌ساختن فرصت بازنمایی صداهای متفاوت در محیط تربیتی و کمک به پرورش و توانمندسازی این صداهای متفاوت است. نظام تربیتی عدالت‌محور نظامی است که در آن تعادل و نوسان درستی از هم‌گرایی (توجه به مشترکات) و واگرایی (توجه به تفاوت‌ها) وجود داشته‌باشد. همچنین، بنابر اصل بیستم قانون اساسی زن و مرد یک‌سان در حمایت قانون قرار دارند و از همه‌ی حقوق انسانی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی برخوردارند. با دقت در این واقعیت که تفاوت‌های جنسی ناظر به تفاوت‌هایی زیست‌شناختی و فیزیولوژیک است و تفاوت‌های جنسی برساخت‌های اجتماعی هستند، فهم درست و منصفانه آنچه تفاوت و آنچه شباهت می‌خوانیم نیازمند مواجهه‌ی نقادانه با مقوله فرهنگ و درک شرایط جدید زندگی اجتماعی است

جنبه‌ی دیگری که می‌توان در بحث ارتباط بین تفاوت و عدالت و زمینه‌سازی برای چندصدایی شدن نظام تربیتی برشمرد، تکثر وجودی افراد است، یعنی همان‌طور که در عالم بیرون

۱. برجسته‌سازی‌ها به کمک فونت پررنگ‌تر از سوی نویسنده مقاله صورت گرفته است.



تفاوت‌هایی بین افراد به‌طور کلی وجود دارد، خود افراد نیز به‌عنوان موجوداتی پیچیده و چندبعدی دارای توانایی‌ها و گرایش‌هایی چندگانه هستند. در کلان‌ترین سطح، انسان‌ها جنبه‌های فیزیکی، روحی، شناختی، عاطفی، معنوی و شهودی دارند و همین از انسان موجودی ذاتاً متکثر و چندصدا می‌سازد. بنابراین، عدالت‌محوری در معنای اصیل آن ایجاد شرایط کیفی و کافی تربیتی برای امکان تقویت و ظهور همه‌ی این صداها است. برنامه‌ی درسی و فعالیت‌های یاددهی-یادگیری باید با توجه به این تکثر خدادادی و مادرزاد سامان‌یابند. تأکید بیش از اندازه بر یکی یا برخی از این ابعاد و ظفره‌رفتن از توجه به برخی دیگر یا حتی هدف‌گذاری عامدانه برای سرکوب آن‌ها با عدالت‌محوری منافات دارد.

در مبانی نظری نیز به این تکثر ذاتی توجه شده‌است، البته برای اشاره به این تکثر از عبارت «همه‌ی جنبه‌های وجود آدمی» استفاده شده‌است:

یکی دیگر از مراتب عدالت تربیتی، وجود اعتدال و توازن در جریان تربیت است. باید به رشد همه‌ی جنبه‌های وجود آدمی به‌صورت هماهنگ و متوازن توجه شود و در پرداختن به برخی از جنبه‌های وجودی متربی افراط و تفریط صورت‌نگیرد. به عبارت دیگر، در اقدامات تربیتی ناظر به زمینه‌سازی برای توسعه و تکوین هویت متربیان باید تمامی ابعاد وجودی آنان را به شکل متوازن و متعادل در نظر گرفت (مبانی، ۲۵۲).

همچنین توجه به استعداد‌های مختلف متربیان و تنوع‌بخشی به فرصت‌های تربیتی براساس آن‌ها نیز در این مبانی نظری مورد تأکید قرار گرفته‌است (مبانی، ۲۷۴).

**دیگرپذیری:** کلیدی‌ترین مفهوم یا برساخت در متن مبانی نظری تحول بنیادین «حیات طیبه» است برای آن ۶ شأن برشمرده شده‌است و سومین آن‌ها شأن اجتماعی و سیاسی است (مبانی، ۹۶-۹۵). بنابر متن مبانی تحول بنیادین شأن اجتماعی و سیاسی ناظر است بر:

ارتباط مناسب با دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و...)، تعامل شایسته با نهاد دولت و سایر نهادهای مدنی و سیاسی (رعایت قانون، مسئولیت‌پذیری، مشارکت اجتماعی و سیاسی، پاسداشت ارزش‌های اجتماعی)، کسب دانش و اخلاق اجتماعی و مهارت‌های ارتباطی (بردباری، وفاق و همدلی، درک و فهم اجتماعی، مسالمت‌جویی، درک و فهم سیاسی، عدالت اجتماعی، درک و تعامل میان‌فرهنگی، تفاهم بین‌المللی، حفظ وحدت و تفاهم ملی) (همان، ۹۶).

بنابر توصیفی که از این ساحت یا شأن حیات طیبه ارائه شده‌است، هر فرد باید بیاموزد در قبال دیگران و ارزش‌های آنان بردبارانه و همدلانه رفتار کند. دایره‌ی این بردباری و همدلی تا سطح بین‌المللی نیز گسترده شده‌است و از آن به‌عنوان «مهارت ارتباطی» و «اخلاق اجتماعی» یاد می‌شود. هم‌چنین بنابر توصیفی که در اختیار داریم ارتباط مناسب با دیگران مسئولیتی اجتماعی نیز به حساب

می‌آید. آنچه می‌تواند نکته‌ی مثبت و مهمی در این توصیف به‌شمار رود آوردن مفاهیمی چون بردباری، مسالمت‌جویی و همدلی در کنار وفاق در سطح ملی و محلی و تفاهم بین‌المللی است. به‌عبارتی بهره‌مندی از مهارت بردباری و تعامل می‌تواند به‌عنوان عنصری مهم در دستیابی به تفاهم و توافق دیده‌شود. در کلام کوتاه‌تر، دیگرپذیری و تعامل با دیگری سیاسی، فرهنگی، حرفه‌ای و حتا بیگانه در کانون شأن اجتماعی و سیاسی زندگی فردی و اجتماعی مورد نظر مبانی تحول بنیادین قرار دارد، که از خانواده شروع می‌شود و تا سطح بین‌المللی گسترش می‌یابد. بنابر همین دیدگاه، ۲ مورد از هدف‌های هشت‌گانه‌ی تعلیم و تربیت، در ساحت اجتماعی و سیاسی، چنین بیان شده‌اند:

توسعه‌ی آزادی و مرتبه‌ی وجودی خویش و دیگران در پرتو درک و اصلاح موقعیت اجتماعی خود و دیگران (اعضای خانواده، خویشاوندان، دوستان، همسایگان، همکاران و همشهریان و هموطنان و...) برقراری رابطه‌ی سازنده و مناسب با ایشان بر اساس نظام معیار اسلامی و کسب صفاتی جمعی نظیر احسان، مهرورزی، انصاف، خیرخواهی، بردباری، وفاق، همدلی و مسالمت‌جویی (مبانی، ۱۵۵)

بنابر این هدف، هر دانش‌آموز باید برای گسترش آزادی و توانمندی‌های خود و دیگران آگاهانه و کنش‌مندانه تلاش کند. این کوشش‌ها به ایجاد رابطه‌ای عاطفی میان انسان‌ها در محیط‌های اجتماعی کوچک و بزرگ کمک می‌کند که می‌تواند زمینه‌ساز مشارکت اجتماعی، که یکی دیگر از هدف‌های دیگر تربیت اجتماعی و سیاسی است، شود:

مشارکت جمعی مؤثر در حیات اجتماعی و سیاسی با رعایت اصول حق‌طلبی، حفظ کرامت و عزت، ظلم‌ستیزی، عدالت‌خواهی، کسب و حفظ استقلال همه‌جانبه، مراعات حقوق و آزادی‌های مشروع دیگران، پیشرفت مردم‌سالاری دینی، بسط عدالت اجتماعی، حفظ وحدت و تفاهم ملی، تعامل میان فرهنگی و تفاهم بین‌المللی بر اساس نظام معیار اسلامی (همان).

در این هدف نیز بر تعامل میان فرهنگی و دستیابی به تفاهم در سطح‌های مختلف تأکید می‌شود. از مجموع هر دو هدف بالا می‌توان چنین نتیجه گرفت که پرورش روحیه‌ی دیگرپذیری در متربیان می‌تواند زمینه‌ساز رویکردی اخلاقی و عمل‌گرایانه در آنان شود که آزادی خود را جدا از آزادی دیگران و خیر فردی را جدا از خیر جمعی نبینند و همواره آماده‌ی تعامل با دیگران و مشتاق تفاهم باشند. همچنین در مقدمه‌ی بیان اصول تربیت اعتقادی، عبادی و اخلاقی، به دیگرپذیری در سطح مدارا و به صورت پرهیز از «تکفیر و تفسیق و تأکید بر اقناع، شرح‌صدر، گفت‌گو و مدارا» (مبانی، ۳۰۱) اشاره شده‌است.

**حفظ و ارتقای آزادی:** در مبانی نظری تحول بنیادین، آزادی به‌عنوان امری فطری و یکی از اصول کلی تربیت رسمی-عمومی معرفی شده که باید حفظ شود و ارتقاء یابد چون آزادی یکی از

شرط‌های شناخت و تحقق ظرفیت‌های گوناگون آدمی و تعالی هویت او است. آزادی تا آن حد اهمیت دارد که حتا دین‌داری نیز بدون آن بی‌معنا است (مبانی، ۲۷۸-۲۷۷). البته این آزادی صرفاً تفسیری فردگرایانه و خودمحور ندارد؛ آزادی یک حق خدادادی تعریف می‌شود که با خود مسئولیتی ویژه برای توسعه‌ی آزادی خود و دیگران همراه دارد. چنانچه در مبحث دیگرپذیری نیز آمد، یکی از هدف‌های تربیت در ساحت اجتماعی و سیاسی آن «توسعه‌ی آزادی و مرتبه‌ی وجودی خویش و دیگران در پرتو درک و اصلاح موقعیت اجتماعی خود و دیگران» (مبانی، ۱۵۱) است. نقش نظام تعلیم و تربیت در گسترش آزادی و گستره‌ی آزادی مورد نظر در فرایندهای تربیتی چنین مشخص شده‌است:

تربیت رسمی و عمومی، این سازو کار اثرگذار در زندگی عصر حاضر، باید حفظ و ارتقای آزادی را اصل راهنما در عمل مربی در نظر بگیرد. تحقق اصل آزادی در موقعیت‌های تربیت رسمی و عمومی امری تشکیکی است. به این معنا که از جنبش و فعالیت جسمانی تا فعالیت‌های پژوهشی و فکری و خردورزانه را در بر می‌گیرد (مبانی، ۲۷۸).

البته در این مبانی دو جنبه‌ی «آزادی از» و «آزادی در» از هم تفکیک شده‌است (همان) و آنچه در بحث کثرت‌مداری و چندصدایی اهمیت می‌یابد مورد دوم است، یعنی آزادی در انجام فعالیت‌های مورد علاقه از سوی مربی و ایجاد فرصت‌های متنوع برای گسترش دایره‌ی آزادی فعالیت از سوی مربیان. نفی تسلط یک صدای معین در سامان‌دادن فعالیت‌های تربیتی و اقتدارگرایی نیز در این مبانی مورد توجه قرار گرفته‌است:

یادگیری شیوه‌ی بهره‌مندی از آزادی خدادادی از طریق عمل اختیاری و آگاهانه رخ می‌دهد. لذا اقتدارگرایی صرف در موقعیت‌های تربیتی مانع می‌شود از اینکه شایستگی بهره‌گیری از آزادی و حتی از معرفت و شناخت مؤثر حاصل گردد. موقعیت‌های تربیتی باید سرشار از فرصت‌هایی باشد که مربیان به تمرین و تجربه‌ی انتخاب و گزینش دست‌بزنند تا انواع شایستگی‌ها از جمله آزادگی، به مثابه فضیلت اخلاقی در آنان توسعه و تعالی یابد (مبانی، ۲۷۸).

البته در کنار این آزادی، بر تعامل تعامل مربی و مربی نیز تاکید شده است و شرط تحقق چنین تعاملی «آزادی و سندیت و همچنین حاکمیت اصل عدل و احسان بر روابط درون‌مدرسه‌ای است» (مبانی، ۲۸۱). مکانیزم‌های تحقق تعامل نیز عبارتند از: ۱- همکاری مربیان در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی مدرسه، متناسب با سطح رشد آن‌ها؛ ۲- همکاری مربیان در تولید طرح‌ها و برنامه‌های تربیتی و اصلاحی، تولید محتوا، تصمیم‌گیری‌ها در سطح مدارس مناطق و کشور، از طریق تشکل‌ها و انجمن‌های علمی و حرفه‌ای؛ ۳- تعامل مربیان و مربیان در هدایت روند یاددهی-یادگیری در فرایند فرصت‌های تربیتی مدرسه (مبانی، ۲۸۲). این مصادیق تعامل بین مربی

و متربی نمونه‌هایی از اعتباربخشی به صداهاى متکثر برای تعیین و جهت‌گیری فعالیت‌هایی است که به‌طور مستقیم با بخشی از زندگی آن‌ها ارتباط دارد که زمینه کثرت‌مداری را فراهم می‌سازد.

**تنوع و تمایز یافتگی:** مطابق مبانی نظری تحول بنیادین، یکی از هدف‌های تربیت سیاسی و اجتماعی، مشارکت اجتماعی بر اساس رعایت حقوق و آزادی‌های مشروع دیگران، پیشرفت مردم سالاری دینی، بسط عدالت اجتماعی، حفظ وحدت و تفاهم ملی، تعامل میان فرهنگی و تفاهم بین المللی است (مبانی، ۱۵۵). دستیابی به این هدف جز از راه پذیرش تکثر وجودی انسان‌ها و تجلی‌های آن در قالب سبک‌های زندگی، اندیشه‌ها، فرهنگ‌ها، قومیت‌ها، نژادها و گرایش‌های گوناگون ممکن نیست. از این‌رو توجه به تفاوت‌ها و اختلاف‌ها، به‌عنوان یکی از «حکمت‌های بالغه‌ی» خداوند، یکی از ویژگی‌های عام نظام تعلیم و تربیت رسمی ایران معرفی شده‌است:

این اختلاف‌ها و تفاوت‌ها، که مبتنی بر حکمت بالغه‌ی الهی است، لازمه‌ی بالندگی و تعالی حیات آدمیان است. تنوع ظرفیت‌های وجودی انسان‌ها فرصت‌های بی‌شماری را به روی جوامع می‌گشاید که توسعه و بسط آن‌ها موجب تعالی حیات اجتماعی می‌شود. از این رو فعلیت یافتن این ظرفیت‌ها یکی از ضرورت‌های حیات اجتماعی است. بر این اساس، می‌توان گفت که شایستگی‌های ویژه (صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌های مبتنی بر تفاوت‌های فردی و غیرمشترک) در فرایند تربیت، به ویژه تربیت رسمی و عمومی، باید مورد عنایت جدی قرارگیرد (مبانی، ۲۴۳).

همچنین در بیان اهمیت توجه به این تفاوت‌ها و تنوع‌های گریزناپذیر در بحث شکل‌گیری هویت ویژه‌ی افراد، درپیش گرفتن رویکردهای یکسان و یکدست‌ساز در جریان تعلیم و تربیت نفی شده‌است، به عبارتی، بر اساس این مبانی اگرچه وجود نوعی هم‌گرایی و برنامه‌های مشترک برای هر نظام تربیتی لازم است، اما دامنه‌ی این همگرایی را نمی‌توان آنقدر گسترش داد که به نظامی اقتدارگرا و پرورش انسان‌هایی با هویت‌های تحمیلی و هم‌رنگ بینجامد:

تربیت رسمی و عمومی، با وجود داشتن حدی از نظام‌مندی که برای کمک به شکل‌گیری هویت مشترک ضرورت دارد، جریان‌ی یکسان‌ساز و یکدست‌کننده‌ی همه‌ی افراد جامعه نیست. چه، رمز توسعه و تعالی جوامع در توجه مناسب به همین تفاوت‌ها و تنوع‌هایی است که خداوند در سرشت آدمیان رقم زده‌است (مبانی، ۲۴۳)

به‌نوعی از وحدت در کنار کثرت در این مبانی با عنوان «جریان تکوین و تعالی پیوسته‌ی هویت در دو جنبه‌ی مشترک و اختصاصی» یاد شده‌است (مبانی، ۲۴۳) که بر اساس آن، «فردیت متربیان، که ترکیبی از زمینه‌های مشترک و متفاوت وجودی آن‌هاست، در این الگوی تربیت رسمی و عمومی (علاوه بر هویت جمعی) مورد تأکید قرارمی‌گیرد» (مبانی، ۲۴۴). در بخش مبانی جامعه‌شناختی، نسبت بین فرد و جامعه نسبت کثرت و وحدت معرفی شده‌است (مبانی، ۲۲۱) که

نه بر اصالت فرد تکیه می‌کند و نه بر اصالت جمع، بلکه بر جریان بین این دو متمرکز است. اینجا دو مفهوم «انسجام‌یافتگی» اجتماعی و «تمایز یافتگی» فردی در تعامل با یکدیگر هستند:

در روند شکل‌گیری و تحول جامعه باید بین فرایند انسجام اجتماعی (یافتن واحدهای اجتماعی در راستای ایجاد وحدت) و فرایند تمایز یافتگی (تقسیم و تشخیص یافتگی واحدهای اجتماعی به منظور پذیرش کثرت و تنوع) بر اساس اصل وحدت در کثرت و کثرت در وحدت، جمع نمود. رویکرد جامعه‌شناختی مطلوب، بر اساس اصل فلسفی وحدت در کثرت و کثرت در وحدت، رویکردی است که هر دو جریان کلان اجتماعی یعنی «انسجام» و «تمایز یافتگی» را در کنار هم در نظر می‌گیرد و تبیینی کلان از آن‌ها ارائه می‌دهد. یعنی هم بر وحدت و انسجام اجتماعی تاکید دارد و هم بر وجود کثرت در گروه‌ها و فرهنگ‌ها عنایت دارد (مبانی، ۲۲۴).

بر مبنای همین برداشت اجتماعی از اصل وحدت در کثرت، نظام تربیتی موظف است برای شکوفایی جنبه‌های فردی برآمده از تفاوت ذاتی میان تک‌تک افراد و نیز تنوع فرهنگی موجود در محدوده‌ی مرزهای جغرافیایی تلاش کند و از وسوسه‌ی یک‌سان‌سازی با هدف انسجام پرهیز نماید: نظام تربیت رسمی و عمومی، با توجه به اصل وحدت در عین کثرت، نباید به دستگامی برای یکسان‌سازی انسان‌ها تبدیل شود؛ لذا علاوه بر تأکید بر کسب شایستگی‌های پایه در جهت تکوین و تعالی ابعاد مشترک هویت، که برای تعامل آحاد انسانی با هم‌دیگر ضرورتی انکارناپذیر است، باید به جنبه‌های ویژه‌ی شخصیت هر متربی نیز توجه داشت و زمینه‌ی کسب شایستگی‌های ویژه‌ی متناسب با این جنبه‌ها (استعداد و سطح رشد، خصوصیات جنسی و جنسیتی، قومی و مذهبی و موقعیت‌های خاص زندگی) را فراهم آورد (مبانی، ۲۳۷).

همچنین تأکید مسلم بر «تربیت رسمی و عمومی، به مثابه یکی از سازوکارهای فرهنگی ایجاد وفاق، باید ضمن وفادار بودن به ارزش‌های هسته‌ای و به اصول ثابت و نظام معیاری مشخص، نسبت به تنوع‌ها گشوده و منعطف باشد» (مبانی، ۲۵۶) نشانه‌ای از توجه به تنوع و تمایز است که باید در ساختار، محتوا و هدف‌ها و روش‌های آموزشی تبلور یابد (مبانی، ۲۵۷).

فرصت دیگری که می‌توان در این مبانی نظری پیش‌روی کثرت‌مداری دید، توجه به اهمیت پرورش شایستگی‌های ویژه‌ی یادگیرندگان، در کنار ویژگی‌های پایه و عمومی است. بنابر مبانی نظری تحول بنیادین، شایستگی‌های ویژه عبارتند از:

آن گروه از صفات، توانمندی‌ها و مهارت‌ها که افراد بر حسب خصوصیات فردی و غیرمشترک (جنسی/جنسیتی، دینی/مذهبی، قومی و فرهنگی)، علائق و استعدادها فعالیت‌یافته‌ی خود و نیازهای خاص جامعه آن‌ها را کسب می‌کنند. پس یک متربی در تربیت رسمی و عمومی باید، علاوه بر کسب شایستگی‌های پایه، آماده‌شود تا شایستگی‌های خاص خود را نیز به‌دست‌آورد

(مبانی، ۲۳۸-۲۳۷). دلیل این رویکرد پرهیز از شخصیت‌زدایی از متریبان و اضمحلال فردیت ایشان ذکر شده است (مبانی، ۲۳۸).

همچنین بنابر اصل پنجم تربیت رسمی و عمومی در مبانی نظری تحول‌بنیاد، یعنی اصل «تنوع و کثرت» تفاوت، تمایز و تنوع در حیات انسان‌ها به اندازه‌ی تشابه واقعیت دارد و جامعه نیز باید آن را به‌عنوان یک ضرورت در نظر بگیرد» (مبانی، ۲۷۶). مصداق‌های این اصل در جریان تعلیم و تربیت عبارتند از: ۱- قبول تنوع و تکثر (در چهارچوب اصول) در مقام برنامه‌ریزی و اجرا؛ ۲- تأکید بر حفظ و بالندگی خرده‌فرهنگ‌ها؛ ۳- توجه به زمینه‌سازی برای شکل‌گیری هویت‌های ویژه‌ی (مخصوصاً هویت فردی جنسی/جنسیتی) متریبان در کنار هویت مشترک؛ ۴- تنوع و کثرت‌گرایی روشی در مواجهه با مسائل و مشکلات نظام تربیت رسمی و عمومی؛ ۵- تنوع‌بخشی به موقعیت‌ها و فرصت‌های تربیتی در چهارچوب اهداف تربیت رسمی و عمومی با هدف بهره‌گیری از موقعیت‌های بالقوه‌ی موجود در جامعه و ایجاد فرصت‌های جدید با استفاده از امکانات موجود (همان).

این مصداق‌ها مجموعه‌ای کلی را تشکیل می‌دهند که از تأکید عمومی بر پذیرش تنوع و تکثر در جامعه و محیط تعلیم و تربیت تا تنوع‌بخشی به فرصت‌های یادگیری را دربرمی‌گیرند. به‌عبارتی شاهد حرکت از سمت پذیرش و به‌رسمیت شناختن تنوع و تکثر برآمده از تفاوت‌های فردی و فرهنگی در جامعه به‌سوی توصیه به فراهم‌سازی زمینه‌ی حفظ، احترام و رشد این کثرت‌ها و تنوع‌ها هستیم. چون در این مبانی نظری سخنی از تعریف محدود و مشخص از کثرت به میان نیامده، می‌توان به‌صورتی منعطف با آن برخورد کرد.

**مدرسه گشوده و منعطف:** براساس اصل تنوع و کثرت در تعلیم و تربیت رسمی و عمومی، مدرسه، که محل اصلی تبلور فلسفه‌ی تربیتی رسمی و بروز رخدادهای تربیتی است باید به‌نحوی هدیریت شود که بر روی تنوع و تکثر گشوده باشد. بنابر مبانی نظری تحول‌بنیادین، یکی از ویژگی‌های «مدرسه‌ی صالح» که بنا است زمینه‌ی حیات طیبه‌ی را فراهم‌سازد، انعطاف‌پذیری است: بر مبنای اصل کثرت‌گرایی و اصل تفاوت‌های فردی، نظام مدرسه‌ای باید از حدی از انعطاف برخوردار باشد تا برنامه‌ها و رویه‌های جاری در آن دچار جمود و تصلب نگردد. به سخن دیگر، مدرسه‌ی صالح از یک‌سو بر شباهت‌های انسانی تأکید دارد و در واقع بیشتر سازوکارهای مدرسه بر مبنای چنین شباهت‌هایی شکل می‌گیرد. از سوی دیگر با توجه به وجود تفاوت‌های فردی، سازوکارهای خود را منعطف می‌سازد تا زمینه‌ی تعالی وجودی بیشتر متریبان را فراهم‌آورد (مبانی، ۲۹۳).

اگرچه انعطاف‌پذیری رویکردی مناسب در برخورد با تنوع و تکثر در محیط آموزشی به‌شمار می‌آید اما میزان آن بسته به واقعیت‌های موجود و میزان تحمل نهاد رسمی تعلیم و تربیت

متفاوت است. این «حد» بسته به ساختار قدرت و سهم مردم، گروه‌های اقلیت و خرده‌فرهنگ‌ها در برابر حاکمیت متغیر است.

عامل دیگر در تعریف حد انعطاف‌پذیری میزان تلاش‌های گروه‌های صاحب منفعت برای افزایش یا کاهش این انعطاف است. هرچه نظام سیاسی و ساختار اجتماعی بیشتر پذیرای تنوع و تکرر باشد، احتمالاً میزان این انعطاف برای پاسخ‌گویی به خواست گروه‌های مختلف نیز بیشتر است. در جامعه‌ی مردمسالار نیز به دلیل توجه نهادهای رسمی به خواست عمومی و گروه‌های غیردولتی دیدبان‌های فعالیت‌های تعلیم و تربیتی، بخت افزایش انعطاف‌پذیری بالاتر است. با این همه، وقتی نظام تعلیم و تربیت به تأیید و رسمیت‌بخشیدن به اصل تنوع و تفاوت می‌پردازد می‌توان از همین نقطه برای رواج کثرت‌مداری و جلوگیری از نفی تنوع و کثرت اقدام کرد. همچنین با توجه به یکی دیگر از ویژگی‌های مدرسه صالح، یعنی مشارکت و تعاون، فضای حاکم بر محیط‌های تربیتی باید به گونه‌ای باشد که شخصیت‌متریبان را از شکل‌گیری فردگرایی و رقابت‌گرایی مخرب دور نگاه‌دارد. بنابراین، محیط‌های تربیتی باید به جای تأکید بر مقایسه‌ی فردی و رقابت با دیگران در یادگیری، به ایجاد فضای رفاقت سالم و تعامل سازنده و مؤثر با دیگران و رقابت هر فرد با خودش برای تعالی مداوم ظرفیت‌های وجودی خویش روی آورند (مبانی، ۲۹۶). دیگر ویژگی مدرسه مطلوب مورد اشاره در این مبانی نظری را می‌توان قابلیت انطباق‌پذیری و شخصی‌سازی آموزش‌ها نامید. مبتنی بر این مبانی مدرسه (باید تا حد امکان با شرایط متنوع زندگی متریبان سازگار شود و بکوشد از طریق فراهم آوردن موقعیت‌های متنوع تربیتی، تمامی متریبان را به سطح مطلوبی از شایستگی‌های پایه برساند (همان). این رویکرد نافی همرنگی، قالب‌بندی و رقابت مخرب بوده و پذیرای تنوعی از قابلیت‌های انسانی است که دانش‌آموزان با خود به کلاس درس می‌آورند.

#### مشارکت و مداخله‌ی مدنی: در مبانی نظری تعلیم و تربیت رسمی ایران، اهمیت گشودگی نظام

تعلیم و تربیت به سوی مشارکت عموم مردم در چند جنبه دیده شده است؛ از جمله: ۱- حق انتخاب والدین در مورد نوع تربیت فرزندان خود در چهارچوب فلسفه‌ی تربیتی جامعه، ۲- حق مشارکت در مدیریت نظام تربیت رسمی و عمومی در حد توانایی و صلاحیت، ۳- حق مشارکت در جریان تربیت فرزندان خود و ۴- حق نظارت بر نظام تربیت رسمی و عمومی (مبانی، ۲۱۳). اگرچه اولین حق مورد اشاره بر چشم‌اندازی کثرت‌مدار استوار است اما این امر زمانی معنی‌دار است که با تنوعی از مدل‌ها یا رویکردهای تربیتی در مفهوم عمیق آن مواجه باشیم و صرف وجود تنوع ظاهری مدارس منهای تنوع در محتوای درسی و رویکردهای آموزشی تنها پوسته‌ای از تنوع و کثرت است. اما سه مورد دیگر که بر نظارت و مشارکت دلالت دارند و مبتنی بر رویکردی مردم‌سالارانه به امر آموزش و پرورش هستند نیازمند وجود مسیرها و مکانیزم‌هایی است که صدای

پدر و مادرها شنیده‌شده و در صورت به‌حق بودن، امکان اثرگذاری بیابند. در مقیاس بزرگتر، امکان مشارکت و مداخله در فرآیندهای اجتماعی و سیاسی از حقوق مردم در جامعه است و یانکلویچ (۲۰۱۲) معتقد است دستیابی به تحول و اصلاح نظام آموزشی بدون پشتیبانی کنش‌مند جامعه ناممکن است و باید افراد صاحب‌نفع در این زمینه را به روند این کار دعوت کرد (Yankelovich, 2012: Xi-Xii). در مجموع همین موارد چهارگانه می‌تواند معیاری برای تشخیص رویکرد کثرت‌مدارانه و مردم‌سالارانه مبانی نظری مورد بحث باشد.

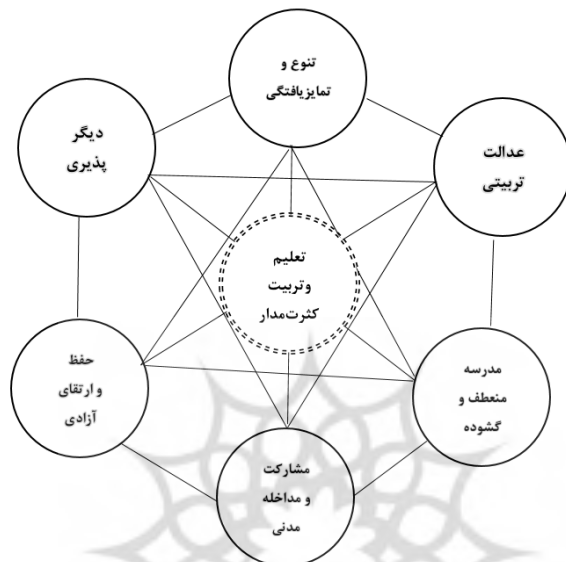
انجمن‌های خانه و مدرسه، جلسه‌های پرسش و پاسخ ماهانه یا دوره‌ای، آمادگی و علاقمندی مدرسه و مسئولان آن برای شنیدن نقد و پیشنهادهای پدر و مادرها، از جمله‌ی این مکانیزم‌ها در امور جاری مدرسه است. اما در سطحی کلان‌تر نیز نیازمند مکانیزم‌های تازه‌ای برای بازتاب صدایی جز صدای رسمی هستیم. در مورد نظام‌های تربیتی نامتمرکز یا نیمه‌متمرکز این امکان فراهم‌تر است و انجمن‌های محلی، شوراهای شهر و شوراهای آموزش و پرورش شهری یا ایالتی، که ترکیبی انتخابی و مردم‌سالارانه دارند، مسیرهای پیش‌بینی‌شده برای این کار هستند. در نظامی متمرکز، مانند آنچه در ایران وجود دارد، سیاست‌گذاری‌ها در سطوح بالای تصمیم‌گیری انجام می‌شوند و معمولاً راهی برای تأثیرگذاری قوی صدای مردم پیش‌بینی نشده‌است. البته چنان‌که اشاره شده‌است، حق سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی به حاکمیت داده‌شده‌است چون فرض بر این است که مردم تخصص و صلاحیت کافی در این مسأله را ندارند.

بنابراین جدای از بعد خرد، محلی و منطقه‌ای چندصدایی و گفت‌وگومندی که در آن دغدغه‌های مردم در مورد فرآیندها و رخدادهای تعلیم و تربیت در کنار دغدغه‌ها و بینش‌های تخصصی و حرفه‌ای مربیان فرصت بروز و اثرگذاری، در مسیری تعاملی و گفت‌وگومند، می‌یابند، در سطح کلان (سیاست‌گذاری‌ها) نیز باید مکانیزم‌هایی برای شنیده‌شدن و تأثیرگذاری صدای مردم ایجاد شود. در تحول و برنامه‌ریزی تحول‌خواهانه‌ی بناشده بر چندصدایی و گفت‌وگومندی لازم است نقش سازمان‌های مردم‌نهاد و رسانه‌های عمومی به‌عنوان بخشی از افکار عمومی و رکن چهارم دموکراسی پررنگ‌تر دیده‌شود. همچنین لازم است نیمه‌متمرکزسازی نظام تعلیم و تربیت به‌طور جدی دنبال شود تا صداهای محلی و منطقه‌ای فرصت بیابند متناسب با ویژگی‌های فرهنگی خود در طراحی بخشی از برنامه‌ی درسی و فعالیت‌های تربیتی نقش داشته‌باشند.



### بحث و نتیجه‌گیری

باهم‌نگری یافته‌ها حکایت از آن دارد که فرصت‌های «نظری» برای تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار، چندصدا و مبتنی بر تنوع در آموزش و پرورش رسمی ایران وجود دارد. همچنین به نظر می‌رسد مقوله‌هایی شناسایی شده را باید در ارتباطی ارگانیک، دوسویه و شبکه‌ای (شکل ۱) دید.



شکل ۱. پیوند میان مقوله‌های برساننده تعلیم و تربیت کثرت‌مدار در مبانی نظری نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی ایران

فارغ از این شواهد نظری دال بر رویکردی مثبت و پذیرا به کثرت، تنوع و تفاوت، عوامل مختلفی وجود دارد که می‌تواند تحقق آن را با اختلال روبه‌رو کند. یک بحث جدی آن است که به رسمیت شناختن کثرت در مبانی نظری تحول بنیادین در چه سطحی است. آیا آن توجه به کثرت و دیگرپذیری که در مبانی نظری شاهدیم صرفاً بر پذیرش و تأیید گریزناپذیری تفاوت و تنوع و رد تلاش برای یک‌دست‌سازی دلالت دارند، یا رویکرد این مبانی نظری در سطحی بالاتر قرار دارد و افزون بر پذیرش دیگری و کثرت‌ها تلاش برای بروز و شکوفایی تفاوت و کثرت‌ها نیز مد نظر بوده است؟ این پرسشی است بنیادین همراه با تلویحاتی اخلاقی. به تعبیر Otfried Hofe، فیلسوف آلمانی، رای به تحمل دیگری پیش شرط انتخاب کثرت‌باوری است و بر این درک استوار است که انسان‌های متفاوت دارای استعدادها، علاقه‌ها و نیازهای گوناگونی هستند. بدون فهم این نکته و باور به آن، زندگی جمعی متمدانه ناممکن می‌نماید (Höffe, 2004: 94). به باور هوفه، این جهت‌گیری کثرت‌باورانه نشان‌گر بعد کنش‌پذیر کثرت‌باوری است اما باید از این جهت‌گیری فراتر رفت به گونه‌ای که نه تنها پذیرش گوناگونی، بلکه یاری رساندن به وجود چندگانگی و شکوفایی آن

یک وظیفه شناخته‌شده و دیگری را که با ما تفاوت‌ها و اختلاف دارند با حقوق برابر به رسمیت بشناسیم (ibid, 94-95). این یکی از بزرگ‌ترین موانع عملی تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار است. چنانچه آمد، عدالت آموزشی یکی از کلیدی‌ترین مقوله‌های مطرح شده در مبانی نظری تحول بنیادین آموزش و پرورش است، اما عدالت آموزشی زمانی در نقطه کمال خود محقق می‌شود که نظام آموزشی به‌طور عادلانه و بدون تبعیض یاری‌رسان و پشتیبان کثرت و تفاوت باشد. در این حالت کثرت‌مداری از حالتی ایستا، که صرفاً معترف به واقعیت کثرت و تنوع است، به نوعی کثرت‌مداری کنش‌مند و پویا تبدیل می‌شود که حتی در تعریف کثرت، تفاوت و تنوع ملتزم به پویایی است.

در کنار توجه و دقت به ماهیت بحث‌های نظری، نمی‌توان از نسبت ساختار نظام آموزشی و امکان‌مندی تعلیم و تربیت کثرت‌مدار غافل شد. به عبارتی، نخست باید دید عرصه‌ی عمل تربیتی و ساختارهای محکم آن چه نسبتی با بحث‌های نظری به‌طور کلی و بحث کثرت‌مداری به‌طور خاص دارند. تروین و ریزوی با استفاده از مفهوم «ماهیت متناقض آموزش»<sup>۱</sup> نشان می‌دهند که در برخی نظام‌های آموزشی معلمان تشویق می‌شوند ارزش‌هایی مثل مردم‌سالاری، خلاقیت، همکاری، و تنوع را دنبال کنند اما شرایط ساختاری حکایت از مجموعه ارزش‌هایی مخالف، مثل حرف‌شنوی، پیروی، یکنواختی، هم‌رنگی، و همانندی<sup>۲</sup> دارد (Troyn, B. & Rizvi, 1997: 261). از نظر تروین و ریزوی، اصلاح‌گران تربیتی همواره بر چندصدایی در آموزش، پذیرش تنوع و تفاوت‌های فرهنگی و ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی تأکید می‌کنند در حالی که مدارس برای سهولت کار مدیریت به دنبال یک‌پارچگی<sup>۳</sup> برنامه‌ی درسی و کار آموزش هستند (ibid, 261-262). ساختار نظام آموزشی در ایران نیز که همچنان متمرکز و نسبت به تغییر مقاوم است به سادگی تن به کثرت‌مداری نمی‌دهد. به تعبیر Ansari (2006)، آموزش و پرورش در ایران عموماً دره‌ایش بسته و دیوارهای محکم است (48-49). علاوه بر این، تعارضات جدی بین عناصر مختلف دخیل در نظام آموزشی ایران خود چالشی جدی است که akhlaghi, saleh & navid adham (2021) نیز بدان اشاره می‌کنند. آنها معتقدند اختلافات و تعارضات متعدد میان بازیگران و کنش‌گران درگیر در اجرا و تحقق تحول بنیادین باعث شده اطمینانی به اجرای آن نباشد مگر اینکه انگیزه‌های مشارکت تمام بازیگران مرتبط با سند تحول از راه تقویت چرخه مشارکت از طریق تعامل و ایجاد فهم مشترک، حل تعارضات بین‌بخشی بازیگران، اعتمادسازی، ایجاد حس مالکیت نسبت به سند و جلب احترام و اعتماد ذی‌نفعان برانگیخته شود.

نکته حیاتی دیگر در میانه این بحث‌ها توجه به «صدای» خود کودکان و نوجوانان است، یعنی توجه به آنچه خود آنان از زندگی، آموزش و تحول می‌فهمند و طلب می‌کنند. اگرچه توجه به اصل

1 Contradictory nature of schooling

2 Homogeneity

3 Uniformity

تفاوت کودکان با هم گامی است به جلو، اما در حال حاضر نشانه‌ای از اینکه از دیدگاه‌های خود کودکان و نوجوانان در تدوین مبانی نظری تحولی استفاده شده‌باشد یا به تصمیم‌گیران و مجریان لایه‌های مختلف آموزشی توصیه کند از چشم‌انداز کودکان و نوجوانان بخشی از کار تعلیم و تربیت را طراحی و اجرا کنند، به چشم نمی‌خورد. به عبارتی صدای بزرگترین گروهی که این مبانی نظری برای اثرگذاری بر زندگی حال و آینده‌ی آنان تدوین شده‌است غائب است. به نظر می‌رسد برای سیاست‌گذاران و تصمیم‌سازان نظام آموزش و پرورش کودک هم‌چنان دیگری نابالغ و ناپخته‌ای است که دیدگاه‌هایش معتبر شناخته نمی‌شود. تصمیم‌گیری در مورد کودکان بدون حضور و انعکاس صدای آنان با اصل عدالت و مداخله در امر آموزش در تضاد است. از این منظر توجه دوباره و بازنگری در فهم‌مان از حقوق کودکان و نوجوانان در همه اموری که به آنان مربوط می‌شود، ضرورتی است که راه را برای تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار هموار می‌کند.

مساله قابل تامل دیگر، در ارتباط با دو قلمرو نظر و عمل، فقدان راه‌های گفت‌وگو است. یکی از گزاره‌های اساسی هرمنوتیک انتقادی نیز این است که آگاهی انسان زمانی پر معنا می‌شود که انسان‌ها به صورت جمعی و در راستای تغییر اجتماعی عمل کنند (Iman, 2001: 52). تحول اساسی مورد نیاز جامعه‌ی ایران تحول در پیوندهای انسانی و اجتماعی آن است، تحولی که یکی از اصول آن باور به گفت‌وگو و سودمندی کثرت آرا و چندصدایی باشد (See Farasatkah, 2015). طرح‌ریزی هرگونه تحول بدون آنکه بخواهیم دیگران در این طرح‌ریزی و تحقق آن مشارکت فعال و واقعی داشته باشند کامیاب نمی‌شود. این مساله اتفاقاً در مورد تعلیم و تربیتی که بنا است بر مدار کثرت، تفاوت و تنوع بگردد ضروری‌تر است چرا که اقلیم فرهنگی ایران همواره متنوع بوده و صداهای مختلفی در آن حضور داشته‌اند. تحقق آرمان تحول در نظام تعلیم و تربیت ایران نیازمند مشارکت و جذب همه این صداهای متکثر است. مادام که گروه‌های مختلف قومی، زبانی، فرهنگی و مانند آن صدای خود را در برنامه درسی، محتوای آموزشی و اقلیم تعلیم و تربیت بازتاب یافته نیابند این تحول محقق و فراگیر نخواهد شد. بی‌تردید نمی‌توان از گروه‌های صاحب منفعتی که آشکار و پنهان می‌کوشند منافع و علاقمندی‌های خود (سیاسی، اقتصادی، عقیدتی و غیره) را در جریان کار مدارس و موسسه‌های تربیتی وارد سازند نیز غافل شد. اینکه این گروه‌ها تأثیرگذاری‌های خود را از چه مسیری دنبال می‌کنند - یعنی کوشش‌های خود را از راه‌های مردم‌سالارانه پی می‌گیرند یا به منابع قدرت دیگر متوسل می‌شوند - می‌تواند در مسیر کثرت‌مداری اثرگذار باشد.

جدای از نقش گروه‌های صاحب نفوذ و قدرت، اگر نگرش معلمان و مربیان به کار تعلیم و تربیت متحول نشود و برای خروج از فضایی که غالباً به آن خو گرفته‌اند رغبت پیدانکنند، نمی‌توان به تحولی اساسی در نظام تعلیم و تربیت امیدوار بود. تحقق هر رویکرد تربیتی تحول‌گرایانه

در میدان عمل، نیازمند معلمانی است که باوری راسخ به نقش خود در ایجاد تغییر داشته باشند. بنابراین نظام تربیت معلم و ضمن خدمت کاراً که مبتنی بر پشتیبانی از تنوع و تکثر است مولفه‌ای حیاتی برای تحقق تعلیم و تربیت کثرت‌مدار است. در واقع وجود نظام تربیت معلمی که خود ضامن و پشتیبان کثرت و تفاوت در کار آموزش معلمان آینده است پیش‌نیاز تعلیم و تربیت کثرت‌مدار است. به عبارت دیگر سخن از تعلیم و تربیت کثرت‌مدار و چندصدا، تا زمانی که خون جاری در پیکر نظام آموزشی بدان معتقد و متعهد نباشد، ممکن نیست. تغییر نگاه از معلم در مقام کارگزار به معلم در جایگاه سرچشمه تحول که در همین مبانی نظری تحول نیز بدان اشاره شده نیازمند گشودن راه‌هایی است که معلمان نیز بتوانند صدای خود را بازتاب دهند. این امر، در کنار برنامه‌ریزی برای نظام آموزش ضمن خدمت و تربیت معلمی که حامی کثرت و تنوع صداها است، راه گفت‌وگوی میان طراحان و مجریان ایده‌ها و برنامه‌های تحولی را می‌گشاید. تحقق تحول در نظام‌هایی که مبنای انسانی دارند رخدادی غیردستوری است و تحول را نمی‌توان با تکیه بر قدرت به وجود آورد. به عبارتی، خود تحول نیز بر پایه توجه به کثرت، تفاوت و تنوع مقدور می‌شود و زمانی که در همین فضا خواست و احساس تحول همه‌گیر شود، می‌توان شاهد شکل‌گیری حرکتی جمعی برای تحقق تحول بود.

بنابر نگرش هرمنوتیکی، تمامی برنامه‌ها و اعمال ما باید به وسیله زبان وساطت شود، یعنی ما باید درباره آنچه باید انجام شود سخن بگوییم، یادداشت بنویسیم، سیاست‌ها را بیان کنیم و غیره. تنها راهی که می‌توان چنین کاری را بدون اعمال خشونت نسبت به شرکت‌کنندگان در آن انجام داد این است که مطمئن شویم نقطه تلاقی برای افق‌های متفاوت فهم وجود دارد (Smith, 2015: 259). امکان مشارکت و مداخله مدنی شرط اساسی برای امکان چنین آرمانی در تعلیم و تربیت است زیرا امکان بازنمود تفاوت، تنوع و اختلاف و برقراری دیالوگ را در هر دو عرصه نظر و عمل فراهم می‌سازد. با این تفصیل، به نظر می‌رسد کثرت‌مداری را باید هم‌زمان هدف و وسیله‌ی تحول در نظر گرفت. به عبارتی، برای تحقق فرصت‌های نظری کثرت‌مداری در تعلیم و تربیت عرصه عمل و نظر ناگزیر در پیوند با یکدیگر هستند. کثرت‌مداری را باید دالی مرکزی در گفتمان تحول تعلیم و تربیت به شمار آورد که هم مبنای تحول است و هم پیامد آن. توجه و اهتمام به کثرت و تنوع مبدا تحول است و این سیر تحولی در جریان پیوسته خود کثرت‌مداری را تقویت می‌کند. این چرخه پیش‌رونده ابتدای نظر و عمل به کثرت‌مداری، راهی است که بخت تحول نظام تعلیم و تربیت را افزایش می‌دهد.

## منابع

- Ahmadrash, R., & Mostafazadeh, E. (2019). Analysis of Social Studies Curriculum in the First Three Years of Secondary School in Consideration of Multicultural Education Components. *Research in Teaching*, 7(4), 48-24. (In Persian)
- Al Hoseini, F., et.al. (2012). Philosophy of education in I.R. Iran and the problem of relevance. *Scientific Journal of Islamic Education*, 20(15), 101-128. (In Persian).
- Ainscow, M. (2020). Promoting Inclusion and Equity in Education: Lessons from International Experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 6 (1): 7–16.
- Akhlaghi, A., Saleh, B. & Navid Adham, N. (2021). An analysis of the controversies of Fundamental Transformation in the Educational System of Iran. *Journal of Educational Leadership & administration*, 14(4), 119-150. Dor. 20.1001.1.27171329.1399.14.4.6.0 (In Persian)
- Ansari, N. (2006). Interview with Noush Afarin Ansari. In, Parichehr Nasrin Pey (Ed.), *Teach peace in childhood*. Tehran: Koodakan e Donya Institute. (In Persian)
- Arendt, H. (1958). *The Human Condition*. Chicago, IL: University of Chicago.
- Bagheri Noaparast, K. (2016). Iran's implicit philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 50(8). 776-785.
- Brennan, A., King, F. & Travers, J. (2019). Supporting the Enactment of Inclusive Pedagogy in a Primary School. *International Journal of Inclusive Education* 1–18.
- Coombs, J. R. & Daniels, L. B. (2015). Philosophical inquiry: conceptual analysis. In Edmund, C. Short (ed.) *Forms of Curriculum inquiry*. 43-65. Tehran: SAMT. (In Persian).
- Eini, A., Yazdani, H., & Sadeghi, A. (2018). a content analysis of social Science Textbooks of 4th, 5th, 6th grades within the items of multicultural education. *Research in Curriculum Planning*, 15(58), 136-151. (In Persian).
- Escayg, KA. (2019). Who's got the power? A critical examination of the anti-bias curriculum. *International Journal of Child Care and Education Policy*, 13(6), 1-18.
- Farasatkah, M. (2015). *We Iranians: A historical and social contextualization of Iranian ethos*. Tehran: Ney Publication. (In Persian)
- Freire, P. (1979). *Pedagogy of the Oppressed*. Trans. Ahmad Birashk. Tehran: Kharazmi Publications. (In Persian)
- Gay, G. (2009). Classroom Practices for Teaching Diversity: An Example from Washington State (United States). In T. Burns and V. Shadoina-Gersing (Eds.), *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. (pp. 257–280). Paris: OECD.
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61, 143-152.
- Ghajari, N., Mazidi, M., & Shamshiri, B. (2020). Understanding the Most Significant Challenges to Execution of the Document of Fundamental Transformation in the Education System of Iran; a Focus on Its Main Subsystems. *Journal of Curriculum Research*, 10(1), 1-33. (In Persian).
- Gharibi, J., Golestani, H., & Jafari, E. (2016). Epistemological Foundations of Multicultural Education. *Research in Curriculum Planning*, 12(47), 1-15. (In Persian).
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. & Gurin, G. (2002). Diversity and Higher Education: Theory and Impact on Educational Outcomes. *Harvard Educational Review*, 72 (3), 330– 366.
- Hammer, S., Viesca, K. M., & Commins, N. L., Eds. (2019). *Teaching content and language in the multilingual classroom: international research on policy, perspectives, preparation and practice*. London: Routledge.

- Hannon, L., & O'Donnell, G. M. (2022). Teachers, parents, and family-school partnerships: emotions, experiences, and advocacy. *Journal of Education for Teaching*, 48(2), 241-255.
- Havas Beigi, F. & Sadeghi, A. (2020). Conceptualization Process of Multicultural Education from the Perspective of Teachers of Iranian Ethnoses: Grounded Theory. *Journal of Curriculum Research*, 9(1), 188-223. (In Persian).
- Höffe, O. (2004). *On Justice*. Trans. Amir Tabari. Tehran: Akhtaran Publications. (In Persian)
- Hornby, G. (2015). Inclusive Special Education: Development of a New Theory for the Education of Children with Special Educational Needs and Disabilities. *British Journal of Special Education* 42 (3): 234–256.
- Haslerig, S., Bernhard, L. M., Fuentes, M. V., Panter, A. T., Daye, C. E. & Allen, W. R. A (2013). Compelling Interest: Activating the Benefits of Classroom-Level Diversity. *Journal of Diversity in Higher Education*, 6(3), 158– 173.
- Iman, M. T. (2011). *Paradigmatic Foundations of Quantitative and qualitative research in humanities*. Qom: Research Institute of Hawzah and University. (In Persian)
- Keyhan, J. (2015). Analysis of the status of Multicultural Education in the Content of Social Sciences and Persian Curriculum in Elementary School by Shannon Entropy Method. *Educational and Scholastic studies*, 4(1), 79-95. (In Persian).
- Mansoori, S., Behjati ardakani F. (2020). Content analysis of elementary school social studies textbooks based on multicultural education components. *Quarterly Journal of Socio - Cultural Development Studies*, 9(2), 91-112. (In Persian)
- Marin, P. (2000). The Educational Possibility of Multi-Racial/Multi-Ethnic College Classrooms. *Does Diversity Make a Difference? Three Research Studies on Diversity in College Classrooms*. (pp. 61– 83). American Council on Education and American Association of University Professors: Washington, DC.
- Marzooghi, R., Aghili, R., & Mehrvarz, M. (2017). A Methodological and Theoretical Analysis and Critique of the Educational Fundamental Transformative Documents of Islamic Republic of Iran. *Foundations of Education*, 6(2), 21-40. (In Persian)
- Mayring, Philipp (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2), Art. 20, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>.
- McGarr, O. (2019). How do we prepare teachers as global educators and balance national accreditation requirements with global challenges? In S. Hammond & M. Sangster (Eds.), *Perspectives in educational practice around the world*. (pp. 159–165). Bloomsbury.
- Mostafazadeh, E., Keshteh array, N., & Ghule zadeh, A. (2019). The necessity of multicultural education, and the analysis of its components in Iranian educational system. *Research in Curriculum Planning*, 16(60), 20-35.
- Navidkia, A., Vaezi, R., & Ghorbanizaddeh, V. (2021). Analysis of the implementation of the document of fundamental change in education. *Public Policy in Administration*, 12(3), 13-30. (In Persian)
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. (2nd Ed.). Colorado: Westview Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. (3<sup>rd</sup> Ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Payne, C. M. (2008). *So Much Reform, So Little Change. The Persistence of Failure in Urban Schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Timm, S., & Kaukko, M. (2023). Diversity beliefs are associated with orientations to teaching for diversity and social justice: A study among German and Finnish student teachers. *Teaching and Teacher Education, 123*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103996>
- Reygan, F. & Steyn, M. (2017). Diversity in Basic Education in South Africa: intersectionality and Critical Diversity Literacy. *Africa Education Review, 14*(2), 68-81.
- Samadi, M. (2021). Explanation the Challenges of Implementing the Document of Fundamental Change in Education based on the Meta-Combination Method. *Iranian Journal of Public Policy, 7*(4), 331-343. (In Persian)
- Sanger, C.S. (2020a). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. In: Sanger, C., Gleason, N. (eds.) *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan, Singapore.
- Sanger, C.S. (2020b). Diversity, Inclusion, and Context in Asian Higher Education. In: Sanger, C., Gleason, N. (eds.) *Diversity and Inclusion in Global Higher Education*. Palgrave Macmillan, Singapore.
- Sauro Civitillo, L. P et al. (2019). The interplay between culturally responsive teaching, cultural diversity beliefs, and self-reflection: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education, 77*, 341-351.
- Szelei, n., Tinoca, L. & Pinho, A. S. (2020) Professional development for cultural diversity: the challenges of teacher learning in context, *Professional Development in Education, 46* (7), 780-796.
- Smith, R. (2007). *Martin Buber*. Trans. By Masoud Seif. Tehran: Haghigat. (In Persian).
- Smith, D. J. (2015). Hermeneutic inquiry: the hermeneutic imagination and the pedagogic text. In Edmund, C. Short (ed.) *Forms of Curriculum Study*. 247-272. Tehran: SAMT. (In Persian).
- The Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran (2011). *Theoretical foundations of the fundamental transformation of formal and public education system of I.R. Iran*. Tehran, Iran. (In Persian)
- Trede, F., Higgs, J. & Rothwell, R. (2008). Critical Transformative Dialogues: A Research Method beyond the Fusions of Horizons. *Forum: Qualitative Social Research, 10*(1). 37 paragraphs. Retrieved from: <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114fqs090169>. [Retrieved: 2022-01-09].
- Troyn, B. & Rizvi, F. (1997). Racialization of difference and the cultural politics of teaching. In J. B. Bruce, T. L. Good, & I. F. Goodson (eds.) *International Handbook of Teachers and Teaching*, (pp.237-266). Dordrecht: Springer Science.
- Yankelovich, D. (2012). Foreword. In J. Johnson (Ed.), *You Can't Do it Alone: A Communications and Engagement Manual for School Leaders Committed to Reform*, (pp. ix-xii). Polymath, UK: Rowman & Littlefield Education.

**Extended Abstract**

**A Critical Analysis of the Opportunities and Possibilities for Inclusive Pedagogy in the Theoretical Foundations of Iranian Formal Education**

**Amin Izadpanah<sup>1</sup>**

**Introduction**

Plurality, diversity, and difference are indisputable realities of the world in which we live. Thus, any attempt to turn these qualities into one, unified, mono-logic entity is out of the question. In order to live in such a diversified world, we need an education that values diversity and plurality and rejects the exclusion and marginalization of *others*. Such education is ethically necessary as it not only makes schooling more just through the inclusion of all differences but also pursues to empower all students regardless of their differences and cultural or socioeconomic backgrounds. Traditionally, differences and diversity in schooling are regarded as a barrier to learning and a challenge for teachers and educators. That is why educational stakeholders, including teachers, may try to turn these differences into similarities and conformity. If difference and diversity are seen in a positive way by teachers, they will use them as a source of learning for both themselves and the students they are interacting with. Every classroom is a small field that represents different voices and perspectives that students bring with them to it. Ethically speaking, a pedagogy that embraces and values this plurality maintains educational justice and equity and can benefit both students and teachers. Thus, this paper intended to look into the theoretical foundations of Iranian formal education to see whether they afford opportunities and possibilities for a pedagogy that embraces diversity and difference. This requires, first of all, a conceptualization of inclusive pedagogy that is responsive to Iran's cultural and social climate. This conceptualization, however, requires a critical evaluation as it is based on *potential* opportunities for inclusive pedagogy and not the true practice of education in reality. In this regard, the preconditions for the realization of a *hypothetical* inclusive pedagogy that can be inferred through a careful examination of theoretical and textual sources must be taken into consideration to avoid naive judgments or simplistic conclusions.

**Research Questions**

This study sought to answer the following two questions:

- 1- What are the potential opportunities for inclusive pedagogy in the theoretical foundations of Iranian formal and public education?
- 2- What are the prerequisites for the implementation and realization of those theoretical grounds for inclusive pedagogy in Iran?

**Methods**

To address the first study question (i.e., identifying the theoretical grounds for an inclusive pedagogy), inductive qualitative content analysis was applied to inspect the data presented in a book entitled, "*The Theoretical Foundations of Constitutive Transformation of Iranian Formal and Public Education (2011)*". Afterward, the

---

1. Assistant professor, Department of Philosophy of Education, Faculty of Education and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran (aizadpanah@shirazu.ac.ir)



conceptualized and theoretical grounds that were found to foster opportunities for an inclusive pedagogy were examined critically to identify some of the prerequisites needed for an inclusive pedagogy.

### **Results**

A close reading and inductive analysis of “*The Theoretical Foundations of Constitutive Transformation of Iranian Formal and Public Education*” (2011) led to the identification of six major concepts that were considered to form the potential constituents of an inclusive pedagogy. These six major themes were as follows: 1. educational equity, 2. diversity and distinction, 3. openness to otherness, 4. protection and improvement of freedom, 5. adjustable and open schooling, and 6. civil collaboration and intervention. It is worth noting that these potential theoretical opportunities are organically intertwined since they complement and support each other. It is also noteworthy that this conceptualization was done purposively and intentionally, i.e., the text was read in a way to serve the intention of the study. Thus, the realization of this theoretical capacity in the real world of education, provided that there is any will to do so, is dependent on the fulfillment of several prerequisites.

### **Discussion and Conclusions**

Although a hypothetical basis for inclusive pedagogy could be drawn out of the theoretical foundations of Iranian formal education, there is no chance for such pedagogy to be materialized in the real world unless that hypothetical basis is turned into an authentic discourse. An inclusive pedagogy can claim its place as a discourse provided that the gap between the realm of theory and practice is bridged. This happens when the following five conditions are met. First, there exists an ethical commitment to the dynamicity of the concept of diversity in our educational thinking and planning. Second, structural contradictions in education are removed, i.e. removing the incongruity between the values that are recommended in theory and those promoted in practice. Third, students’ voices in both theory and practice of education are heard. Fourth, a pluralistic, multicultural teacher education approach is developed and practiced to train teachers to value and support difference and diversity. Fifth, democratic intervention by the public in educational decision-making is facilitated and supported. Accordingly, an inclusive pedagogy is a pedagogy that seeks equity in education through the inclusion of all students despite their individual, cultural, racial, and ethnic differences and is premised on the notion that difference and diversity are an opportunity rather than a threat. A true transformation of Iranian formal education, then, is achieved through recognition of diversity and difference and rejection of conformity in teaching and schooling.

**Keywords:** diversity, plurality, formal education, constitutive transformation