



دو فصلنامه اختصاصی مطالعات فرهنگی «خط‌مشی‌گذاری در فرهنگ»

سال دوم، شماره دوم، پیاپی ۲، بهار و تابستان ۱۴۰۴

صص ۸۸-۶۹؛ تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۰

تحلیل نقش مدرسه در تقویت هم‌زیستی فرهنگی میان دانش‌آموزان چندقومیتی در مدارس شهری ایران (مطالعه موردی: مدارس استان البرز)

فروغ بیاتی^۱

چکیده

در جوامع چندقومیتی، مدارس به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، نقشی اساسی در شکل‌گیری هویت فرهنگی و آموزش مهارت‌های هم‌زیستی ایفا می‌کنند. با گسترش مهاجرت‌های درون‌کشوری و افزایش تنوع فرهنگی در شهرهای ایران، کلاس‌های درس به محیط‌هایی تبدیل شده‌اند که دانش‌آموزانی با پیش‌زمینه‌های قومی، زبانی و فرهنگی مختلف در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. این پژوهش با هدف بررسی نقش آموزش رسمی و محیط مدرسه در مدیریت این تنوع و تقویت هم‌زیستی فرهنگی انجام شده است. روش پژوهش، کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است و داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته با معلمان و دانش‌آموزان مدارس شهری در استان البرز گردآوری شده‌اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که فقدان آموزش هدفمند در زمینه تنوع فرهنگی، استفاده محدود از ظرفیت معلمان در ترویج گفت‌وگو و در مواردی، بازتولید کلیشه‌های فرهنگی در محیط آموزشی، مانعی جدی برای تحقق هم‌زیستی فرهنگی مؤثر است. این پژوهش بر ضرورت بازنگری در سیاست‌های فرهنگی آموزشی و طراحی برنامه‌های درسی با رویکرد چندفرهنگی تأکید دارد.

۱ - کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی امور فرهنگی، موسسه تحقیقات علوم دامی کشور، سازمان تحقیقات،

آموزش و ترویج کشاورزی، کرج، ایران. Hfb0181@gmail.com



کلیدواژه‌ها: هم‌زیستی فرهنگی، تنوع قومی، آموزش چندفرهنگی، مدرسه، سیاست‌گذاری فرهنگی، هویت دانش‌آموزان.

۱. مقدمه

استان البرز به‌عنوان یکی از مهاجرپذیرترین استان‌های ایران، به دلیل ترکیب قومی، زبانی و فرهنگی متنوع، به «ایران کوچک» شهرت یافته است (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان البرز، ۱۴۰۲). جمعیت این استان حدود ۲.۹ میلیون نفر است که بیش از ۹۳ درصد آن در مناطق شهری زندگی می‌کنند (مرکز آمار ایران، ۱۴۰۰). اقوامی همچون فارس، آذری، کرد، لر، شمالی، تات، گیلک و سایر گروه‌های فرهنگی در این استان سکونت دارند (Amagestate, 2024). به تبع این ترکیب فرهنگی، مدارس شهری استان البرز نیز محل تلاقی و تقابل تجربه‌های فرهنگی متنوع هستند، جایی که دانش‌آموزان از خانواده‌ها و فرهنگ‌های گوناگون در کنار هم رشد می‌کنند.

در چنین بافتی، مدرسه نه‌تنها محل انتقال دانش رسمی، بلکه بستر اصلی برای شکل‌گیری هویت فرهنگی، مهارت‌های اجتماعی و هم‌زیستی میان‌فرهنگی است (Banks, 2008). تعامل روزمره دانش‌آموزان با پیش‌زمینه‌های مختلف می‌تواند فرصت‌هایی برای هم‌زیستی فرهنگی فراهم کند و نیز - بستر چالش‌هایی از جمله سوء‌برداشت، کلیشه‌سازی یا طرد فرهنگی باشد (Hall, 1996).

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش آموزش رسمی و محیط مدرسه در مدیریت تنوع فرهنگی و تقویت هم‌زیستی فرهنگی میان دانش‌آموزان چندقومیتی در مدارس شهری استان البرز است.

در نظام آموزشی ایران، توجه به فرهنگ ملی در سطح کلان ضروری است؛ اما در بافت‌های چندقومیتی، نادیده گرفتن تنوع فرهنگی در سیاست‌گذاری آموزشی می‌تواند پیامدهایی چون طرد فرهنگی، تقویت کلیشه‌ها، تعارض فرهنگی، یا تضعیف سرمایه اجتماعی را به دنبال داشته باشد. (Taylor, 1994; Fraser, 2001). مدارس در استان البرز با چالشی دوگانه روبه‌رو هستند: از یک سو باید هویت ملی مشترک را تقویت کنند و از سوی دیگر، زمینه احترام و پذیرش متقابل میان فرهنگ‌های مختلف را فراهم سازند.

در فقدان سیاست‌ها و برنامه‌های چندفرهنگی در آموزش رسمی، آموزش مهارت‌های هم‌زیستی، گفت‌وگو و پذیرش فرهنگی عملاً بر عهده خود معلمان یا تعاملات غیررسمی دانش‌آموزان قرار

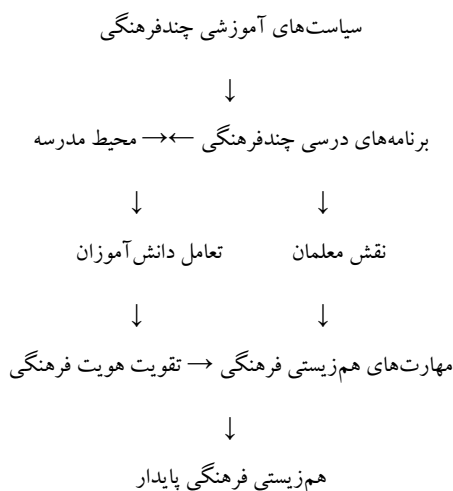


تحلیل نقش مدرسه در تقویت هم‌زیستی فرهنگی میان دانش‌آموزان...؛ فروغ بیاتی

می‌گیرد، که ممکن است ناکافی یا حتی آسیب‌زا باشد (Banks, 2004). این امر نشان‌دهنده نیاز فوری به بازنگری در سیاست‌گذاری فرهنگی آموزش و طراحی برنامه‌های درسی با رویکردی چندفرهنگی است.

۲. مبانی نظری

برای تحلیل نقش مدرسه در تقویت هم‌زیستی فرهنگی در بافتی چندقومیتی مانند استان البرز، پژوهش حاضر از نظریه‌های آموزش چندفرهنگی، سیاست‌شناسایی فرهنگی و سرمایه فرهنگی بهره گرفته است. این نظریه‌ها امکان تحلیل پدیده‌ها از منظر تعامل فرهنگ‌ها، موقعیت قدرت، هویت و سیاست‌های آموزشی را فراهم می‌کنند.



شکل ۱: مسیر تأثیر سیاست‌ها

۲-۱. نظریه آموزش چندفرهنگی - جیمز بانکز

جیمز بانکز (۲۰۰۸) از نظریه پردازان برجسته آموزش چندفرهنگی است که آموزش در جوامع چندقومیتی را به عنوان یک نیاز اساسی مطرح می‌کند. وی معتقد است که آموزش باید به نحوی طراحی شود که تنوع فرهنگی در درس و سبک‌های زندگی منعکس شود، به دانش‌آموزان از



گروه‌های فرهنگی مختلف فرصت بیان هویت خود داده شود و معلمان نقش فعال در مدیریت تعارض‌ها و ارتقاء گفت و گوهای میان فرهنگی داشته باشند.

بانکز چهار بعد بنیادی آموزش چندفرهنگی را معرفی می کند که پای ارزیابی عملکرد مدارس در تقویت همزیستی فرهنگی می‌شود:

یکپارچه سازی درسی : این بُعد به معنای ادغام دیدگاه ها، ارزش ها و داستان های متنوع فرهنگی و قومی درسی است تا دانش آموزان با فرهنگ ها و گروه‌های گوناگون آشنا شوند و آنها را در فضای آموزشی ببینند.

دانش‌سازی فرهنگی: دانش در مدارس نباید یکجانبه و دارای تعصبات فرهنگی باشد. اما دانش آموزان باید روند شکل گیری دانش در علوم اجتماعی، رفتاری و طبیعی، همراه با محیط ها و پیشفرض های فرهنگی موجود در آن را بشناسند و نقد کنند.

کاهش تعصبات: هدف این بخش کمک به دانش آموزان برای توسعه نگرش های دموکراتیک، ارزش ها و رفتارهای همزیستی مسالمت آمیز و کاهش تعصبات و پیش داوری ها در محیط آموزش است.

عدالت اجتماعی و آموزش دموکراتیک : بانکز بر این باور است که آموزش چندفرهنگی باید به گونه ای باشد که فرصت های برابر برای پیشرفت همه دانش آموزان را برای همگان عدالت محور و آنها را توانمند ساز سازد.

بانکز آموزش را نه تنها یک مفهوم یا ایده، بلکه یک جنبش اصلاحی و جامع می داند که کل نظام مدرسه باید در جهت تحقق آن تحول در حرکت باشد. او بر این باور است که تنوع فرهنگی غنای فرهنگی جامعه را افزایش می دهد و به دانش آموزان فرصت تجربه و درک شناخت بیشتر از جهان و انسان ها را می بخشد. همچنین، او تاکید می کند که معلمان باید با استفاده از روش های تدریس منصفانه و آگاهانه از فرهنگ های مختلف، زمینه را برای پیشرفت علمی همه دانش آموزان آماده کنند.

در نهایت، بانکز یادآور می‌شود که مدارس باید فرهنگ مدرسه ای توانمندساز ایجاد کنند که تغییرات ساختاری لازم را برای حمایت از دانش آموزان با پیشینه برچسب های متنوع فرهنگی و



اجتماعی به وجود آورد، از جمله بازنگری در شیوه‌های گروه‌بندی و قرار دادن جو مدرسه هماهنگ با انتظارات از دانش‌آموزان.

این دیدگاه‌های آموزشی چندفرهنگی جیمز بانکز، پیشنهادی برای طراحی برنامه‌های جوامع در متکثر فرهنگی ارائه می‌دهد و نقش معلمان و مدیران آموزشی در عمل به گفت‌وگوهای بین فرهنگی و ارتقاء عدالت اجتماعی را برجسته می‌کند.

۲-۲. سیاست شناسایی فرهنگی - چارلز تیلور

چارلز تیلور با تأکید بر سیاست شناسایی یا شناختی، می‌گوید عدالت اجتماعی فقط توزیع فرصت‌ها نیست بلکه به رسمیت شناختن هویت‌های فرهنگی متفاوت نیز وابسته است. نادیده گرفتن تفاوت‌های فرهنگی، از نظر او، به بی‌عدالتی عمیق‌تر منجر می‌شود زیرا افراد احساس طرد و بی‌انگیزی می‌کنند و این کم‌توجهی می‌تواند مشارکت آموزشی و تعلق به مدرسه را کاهش دهد. بنابر این چارچوب، مدارس و سیاست‌های آموزشی باید زبان‌ها، نمادهای فرهنگی، سنت‌ها و تجربه‌های فراموش شده گروه‌های مختلف را به رسمیت بشناسند، فضاهایی امن برای بیان هویت‌های فرهنگی فراهم آورند، و ارزیابی‌ها و روش‌های تدریس را به گونه‌ای طراحی کنند که تنوع فرهنگی را به جای انکار یا تصفیه، به عنوان منابع یادگیری معتبر پذیرش کند. در نتیجه، سیاست‌های مدرسه‌ای باید به مشارکت والدین و جامعه، نقش‌آفرینی مربیان با پس‌زمینه‌های گوناگون و بودن فضای تصمیم‌گیری مشترک برای بازتاب دادن تنوع فرهنگی در برنامه درسی، منابع آموزشی و ارزیابی‌ها متعهد باشند (Taylor, 1994).

۲-۳. نظریه سرمایه فرهنگی - پیر بوردیو

مجموعه دارایی‌های غیرمالی فرد است که می‌تواند شامل دانش، مهارت‌های زبان- خصوصاً شیوه‌های بیان و طبقه‌بندی فرهنگی- سنت‌ها، آداب، و ظرفیت‌های آموزشی باشد. این سرمایه به سه شکل غالب وجود دارد:

- سرمایه فرهنگی همسویی: دانش عمومی و فرهنگی که از خانواده و جامعه به دست می‌آید.

سرمایه فرهنگی منقول: رفتارها و مهارت‌های قابل نمایش در محیط مدرسه (مثلاً سبک برخورد، نحوه پاسخگویی به سؤالات، آداب گفت‌وگو).

سرمایه فرهنگی نهادینه‌شده: تحصیلات رسمی، مدارک و اعتبار آموزشی که می‌تواند با ترجمه به فرصت‌های آموزشی و شغلی ارتباط پیدا کند.



تعامل با مدارس: با توجه به نظریه بوردیو، فضای مدرسه غالباً نماینده‌ی فرهنگ مسلط است و ارزش‌ها، روش‌های فکر کردن، قالب‌های ارزیابی و سبک‌های پاسخ‌دهی را به عنوان استانداردهای «انگیزه‌بخش» یا «ارزیابی‌شده» معرفی می‌کند. این امر می‌تواند برای دانش‌آموزان از پس‌زمینه‌های فرهنگی کم‌نمایان یا اقلیت محدودکننده باشد و به تشدید میدان نمادین تنفر یا بی‌انگیزگی منجر شود (Bourdieu, 1984; Coleman & Bourdieu, 1989).

۴-۲. هم‌زیستی فرهنگی^۱

تعریف مفهومی: هم‌زیستی فرهنگی وضعیتی است که در آن گروه‌های فرهنگی گوناگون، با حفظ هویت فرهنگی خود و بدون تضعیف یا حذف تفاوت‌های فرهنگی دیگران، در کنار یکدیگر به‌طور سازنده و به شیوه‌ای مبتنی بر هم‌کارایی، اعتماد و احترام متقابل با هم زندگی می‌کنند. این وضعیت منجر به حضور فعال، مشارکت برابر و کاهش تعارض‌های مرتبط با تفاوت‌های زبانی، مذهبی، قومی و سایر مؤلفه‌های فرهنگی می‌شود. نکته کلیدی این تعریف، حفظ هویت‌ها همراه با تشکیل بافت زندگی مشترک و تعامل مثبت است، نه همسان‌سازی یا سفیدپوستی کردن ارزش‌ها.

تعریف عملیاتی: میزان تعامل مثبت بین دانش‌آموزان اقوام مختلف در محیط مدرسه، سطح احترام به تفاوت‌های فرهنگی، پذیرش فعال تفاوت‌های فرهنگی، و کاهش تعارض‌های گروهی یا بین‌فردی در مدرسه است. این بدهای عملیاتی می‌تواند از طریق شاخص‌های قابل اندازه‌گیری مانند مشارکت در فعالیت‌های گروهی، رفتارهای همیاری، بازخورد مثبت از همسالان، و گزارش‌های رضایت از فضای مدرسه ارزیابی شود.

۵-۲. تنوع قومی^۲

تعریف مفهومی: تنوع قومی اشاره دارد به وجود گروه‌های قومی مختلف با زبان‌ها، دین‌ها، آداب و رسوم، ارزش‌ها و شیوه‌های زندگی متنوع در یک جامعه یا نهاد آموزشی. این تنوع می‌تواند بازتابی از تاریخ مهاجرت، ساختار جمعیتی و تفاوت‌های هویتی باشد. نکته کلیدی این تعریف، پذیرش و احترام به این تفاوت‌ها و ایجاد فضای فعال مشارکت برای همه گروه‌های قومی است، بدون سامانی‌سازی یا همسان‌سازی ارزش‌ها.

1. Cultural Coexistence

2. Ethnic Diversity



تعریف عملیاتی: ترکیب قومی دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه بر اساس قومیت، زبان مادری، دین، آداب و رسوم، و سایر شاخص‌های هویتی فرهنگی-اجتماعی برای بررسی سطح حضور، مشارکت، و تعامل میان گروه‌های قومی مختلف در محیط مدرسه. این بعد می‌تواند با شاخص‌های قابل اندازه‌گیری مانند نسبت حضور گروهی در کلاس‌ها و فعالیت‌های مسجد/کلیسای مدرسه، میزان مشارکت در گروه‌های دانش‌آموزی با زمینه‌های فرهنگی متفاوت، و گزارش‌های رضایت از فضای احترام‌آمیز و امن اندازه‌گیری شود.

۲-۶. آموزش چندفرهنگی^۱

تعریف مفهومی: آموزشی چندفرهنگی رویکردی است که برای همه دانش‌آموزان فرصت‌های یادگیری برابر فراهم می‌کند، بدون در نظر گرفتن پیش‌زمینه‌های فرهنگی، قومی، زبان‌شناختی یا مذهبی آنان. این رویکرد به بازنگری محتوای آموزشی، شیوه‌های تدریس، ارزیابی و فضاهای کلاس برای احترام به تفاوت‌ها، نمایندگی عادلانه گروه‌های فرهنگی و تشویق به مشارکت فعال همه دانش‌آموزان می‌پردازد (Banks, 2015; Nieto & Bode, 2018).

تعریف عملیاتی: وجود و اجرای برنامه درسی، کتاب‌ها، منابع آموزشی، فعالیت‌ها و رویکردهای تدریس که تفاوت‌های فرهنگی را به‌طور فعال بازتاب می‌دهند، به چندزبانی بودن منابع اعتبار می‌بخشند، و محیطی را فراهم می‌کنند که همه دانش‌آموزان بتوانند با مشارکت برابر در یادگیری شرکت کنند. ابعاد عملیاتی می‌تواند شامل تحلیل محتوای کتاب‌های درسی، گنجاندن واحدهای آموزشی درباره فرهنگ‌های مختلف، استفاده از مواد آموزشی چندزبانه، طراحی پروژه‌های گروهی با ترکیب فرهنگی، و ارزیابی‌های عادلانه و چندوجهی باشد (Banks, 2015; Gillborn, 2014; Nieto & Bode, 2018).

۲-۷. مدرسه^۲

تعریف مفهومی: مدرسه به‌عنوان یک نهاد آموزشی و فرهنگی است که وظیفه اصلی تربیت نسل جوان را بر عهده دارد. این وظیفه صرفاً انتقال دانش نیست؛ بلکه پرورش مهارت‌های عملی، توسعه ارزش‌های همدلی، مسئولیت‌پذیری، شهروندی، تفکر نقادانه و سازگاری با جامعه را نیز دربر می‌گیرد. مدرسه نقش یک فضای اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی را ایفا می‌کند که در آن هویت‌های گوناگون

1 Multicultural Education

2 School



دانش‌آموزان محترم شمرده می‌شود و فرایند تعامل و یادگیری در آن هدفمند، امن و فرصت‌ساز است (مانند چارچوب‌های سنتی پیشنهادی در نظریه‌های توسعه آموزشی و عدالت آموزشی).

تعریف عملیاتی: مجموعه‌ای از فضاها، ساختارها و فرایندهای مدرسه-از جمله ساختمان‌ها، کلاس‌ها، کتابخانه، آزمایشگاه، فضاها، مشارکتی، سیاست‌ها، برنامه‌های آموزشی و روال‌های روزمره-که رفتارها، تعاملات، محتوای آموزشی، شیوه‌های ارزیابی و منابع انسانی (معلمان و مدیران) را دربردارد و به سازماندهی آموزش، رشد فردی و توسعه اجتماعی دانش‌آموزان می‌پردازد. ابعاد عملیاتی شامل مواردی مانند برنامه درسی منطبق با اهداف تربیتی، رویکردهای تدریس تفریحی-تحلیلی، روش‌های ارزیابی عادلانه، فضای امن و بر پایه احترام، و ارتباط با خانواده‌ها و جامعه است.

۸-۲. هویت فرهنگی دانش‌آموزان^۱

تعریف مفهومی: هویت فرهنگی دانش‌آموزان مجموعه آگاهی، احساس تعلق و ارزیابی‌های شخصی درباره زبان، مذهب، ارزش‌ها، رسوم و باورهای فرهنگی‌شان است که به شکل ذهنی و رفتاری درونی می‌شود. این هویت نه تنها منعکس‌کننده‌ی پیش‌زمینه‌های فرهنگی فرد است، بلکه بر نحوه تفکر، ارتباط با دیگران و مشارکت در محیط آموزشی اثر می‌گذارد. مشاهده می‌شود که هویت فرهنگی فرایند پیچیده‌ای است که از تعامل بین فرد، خانواده، مدرسه و جامعه ناشی می‌شود و می‌تواند با سطحی از پایداری یا تغییر در طول زمان همراه باشد.

تعریف عملیاتی: رویکردها و سازوکارهای مدرسه برای ابراز، حفظ و تقویت عناصر هویت فرهنگی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تعامل با همسالان و معلمان، از جمله:

- دسترسی به منابع آموزشی که هویت‌های فرهنگی گوناگون را بازتاب می‌دهند.
- فرصت‌های گفت‌وگو درباره زبان، مذهب، رسوم و ارزش‌های فرهنگی در کلاس‌های با فضای ایمن.
- ارزیابی‌های حساس به بافت فرهنگی و امکان نمایش تجربیات فردی در پروژه‌های یادگیری.
- سیاست‌های مدرسه که همدلی، احترام به تفاوت‌ها و مشارکت فعال دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به محیط یادگیری را تقویت می‌کند.



- راهبردهای مدیران و معلمان برای حمایت از زبان مادری و استفاده از منابع چندزبانه، بدون کاهش هویت فرهنگی فرد.

۹-۲. سیاست‌گذاری فرهنگی آموزشی^۱

تعریف مفهومی: سیاست‌گذاری فرهنگی آموزشی به مجموعه سیاست‌ها، قوانین، راهبردها و تصمیم‌گیری‌های رسمی در سطح ملی، منطقه‌ای یا مدرسه‌ای اطلاق می‌شود که هدف آن شکل‌دهی، جهت‌دهی و پایش فضای فرهنگی و هویت‌های فرهنگی در فرایندهای یادگیری و مدرسه است. این سیاست‌ها می‌تواند نمایندگی فرهنگی در محتوا، زبان آموزشی، ارزیابی، مشارکت خانواده‌ها، و نحوه برخورد با تنوع فرهنگی را در بر گیرد. این تعریف به نقش سیاست‌ها در تعیین چارچوب‌ها، فضاها، منابع و شیوه‌های تصمیم‌گیری مرتبط است (Banks, 2015; Nieto & Bode, 2018).

تعریف عملیاتی: وجود و اجرایی‌شدن دستورالعمل‌ها، آیین‌نامه‌ها، برنامه‌های آموزشی، و سازوکارهای مدیریتی که در سطح مدرسه و یا سیستم آموزشی تصویب و اجرا می‌شوند و بر مدیریت تنوع فرهنگی اثر می‌گذارند. ابعاد عملیاتی می‌تواند شامل:

- تدوین یا بازنگری برنامه درسی به منظور نمایندگی متوازن گروه‌های فرهنگی، زبان‌ها و آداب‌رسوم مختلف.
- سیاست‌های زبان آموزشی، ترجمه و دسترسی به منابع چندزبانه و پشتیبانی از زبان مادری.
- آیین‌نامه‌های ارزیابی با رویکرد عدالت آموزشی و ارزیابی چندوجهی.
- راهبردهای ارتباط با خانواده‌ها و جامعه به منظور مشارکت همه‌جانبه در تصمیم‌گیری‌های فرهنگی.
- بودجه و تخصیص منابع برای مراکز منابع فرهنگی، مربیان با تخصص فرهنگی و فعالیت‌های فرایشی.
- فرایند پایش و ارزیابی تأثیر سیاست‌ها بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان از منظر تنوع فرهنگی.



۳. پیشینه پژوهش

در ایران، پژوهش‌ها درباره نقش مدارس در هم‌زیستی فرهنگی چندان گسترده نیستند، اما مطالعات محدودی به این موضوع پرداخته‌اند:

رضایی (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داده است که مدارس ایران هنوز به صورت نظام‌مند به تنوع فرهنگی توجه نکرده‌اند و این موضوع باعث بروز چالش‌هایی مانند تعارض‌های قومی و فرهنگی در مدارس می‌شود. این پژوهش تأکید دارد که فقدان سیاست‌های آموزشی چندفرهنگی و برنامه‌های درسی مناسب مانع اصلی این مشکل است.

رحمانی و همکاران (۱۳۹۹) در مطالعه‌ای به نقش معلمان در مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که معلمان آموزش‌های کافی در زمینه مهارت‌های میان‌فرهنگی دریافت نکرده‌اند و این موضوع باعث می‌شود که فرصت‌های تقویت هم‌زیستی فرهنگی در مدارس از دست برود.

مطالعه محمدی (۱۴۰۰) درباره مدارس تهران نیز نشان می‌دهد که محیط مدرسه نقش مهمی در کاهش تعارضات فرهنگی و ارتقای مهارت‌های گفت‌وگو و پذیرش فرهنگی دارد، اما بدون حمایت سیاست‌گذاری و آموزش معلمان، این نقش به‌طور کامل ایفا نمی‌شود.

نظریه‌های آموزش چندفرهنگی مانند آنچه بانکز (۲۰۰۸) مطرح کرده است، بر اهمیت شناخت و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش تأکید دارند. این نظریه‌ها معتقدند که آموزش باید به دانش‌آموزان کمک کند تا هویت فرهنگی خود را به رسمیت بشناسند و در عین حال به تفاوت‌های دیگران نیز احترام بگذارند.

از سوی دیگر، تیلور (۱۹۹۴) در نظریه سیاست شناخت، بر ضرورت احترام به هویت‌های فرهنگی مختلف و جلوگیری از نادیده گرفتن تفاوت‌ها در سیاست‌های عمومی تأکید دارد. این دیدگاه برای سیاست‌گذاری آموزشی نیز قابل تعمیم است، چرا که نادیده گرفتن تنوع فرهنگی در آموزش می‌تواند باعث طرد گروه‌های اقلیت و کاهش هم‌زیستی اجتماعی شود.

همچنین، هال (۱۹۹۶) در مطالعات خود به پیچیدگی مفهوم هویت فرهنگی در جوامع چندفرهنگی اشاره دارد و معتقد است که هویت‌ها پویا و چندبعدی هستند و مدارس باید به این تنوع هویتی توجه کنند تا از کلیشه‌سازی و طرد فرهنگی جلوگیری شود.



فرایزر (۲۰۰۱) نیز با تأکید بر عدالت فرهنگی، به مفهوم «شناسایی» اشاره دارد که شامل پذیرش و احترام به تفاوت‌های فرهنگی و هویتی است و معتقد است عدالت اجتماعی بدون این شناسایی ناقص است.

۴. روش تحقیق

نوع پژوهش: این پژوهش کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. هدف از رویکرد پدیدارشناسی، فهم عمیق تجارب و دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان درباره موضوع هم‌زیستی فرهنگی در مدارس چندقومیتی است (Creswell, 2013).

جامعه آماری و نمونه‌گیری: جامعه آماری شامل معلمان، دانش‌آموزان و همچنین مدیران مدارس شهری استان البرز است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و با روش گلوله‌برفی انجام شده است تا افرادی انتخاب شوند که تجربیات غنی و مرتبط با موضوع پژوهش دارند. تعداد مصاحبه‌شوندگان در مجموع ۴۵ نفر بود که شامل ۲۰ معلم، ۲۰ دانش‌آموز و ۵ مدیر مدرسه می‌شوند. این حجم نمونه به پژوهش امکان می‌دهد تا از زوایای مختلف و با در نظر گرفتن نقش‌های متفاوت در محیط مدرسه، دیدگاه‌های گسترده‌ای درباره هم‌زیستی فرهنگی به دست آورد.

ابزار گردآوری داده‌ها: داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساخت‌یافته جمع‌آوری شدند. سؤالات مصاحبه حول محور تجربیات شرکت‌کنندگان در تعاملات فرهنگی، نقش مدرسه و معلمان، سیاست‌های آموزشی و چالش‌های هم‌زیستی فرهنگی طراحی شدند.

جدول ۱: نمونه سؤالات مصاحبه

ردیف	سؤالات نمونه	موضوع
۱	چگونه تنوع فرهنگی در کلاس شما دیده می‌شود؟	تنوع فرهنگی
۲	آیا تا به حال در تعامل با دانش‌آموزان دیگر قومیت‌ها مشکل داشته‌اید؟	چالش‌ها
۳	به نظر شما معلمان چه نقشی در ترویج هم‌زیستی فرهنگی دارند؟	نقش معلمان
۴	چه پیشنهادهایی برای بهبود هم‌زیستی فرهنگی در مدرسه دارید؟	راهکارها

روش تحلیل داده‌ها: برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون استفاده شد که شامل کدگذاری داده‌های مصاحبه و استخراج مضامین اصلی و فرعی است (Braun & Clarke, 2006). با تکرار خواندن متن مصاحبه‌ها و دسته‌بندی کدها، موضوعات کلیدی شناسایی و تفسیر شدند.



اعتبار و روایی: برای افزایش اعتبار پژوهش، از روش‌های مانند بررسی همتایان^۱، بازخوانی داده‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان^۲ و مستندسازی دقیق فرایند تحلیل استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985).

متغیرهای پژوهش: با توجه به ماهیت کیفی پژوهش، تعریف متغیرها مانند پژوهش کمی دقیق نیست؛ اما برای چارچوب‌بندی تحلیل، می‌توان به دسته‌های زیر اشاره کرد:

متغیر مستقل (در بافت کیفی: عوامل مؤثر): سیاست‌های رسمی آموزش و پرورش - نگرش معلمان - محتوای درسی - ساختار فرهنگی مدرسه

متغیر وابسته (پدیده مورد بررسی): کیفیت هم‌زیستی فرهنگی در مدرسه

متغیرهای مداخله‌گر: سابقه تعارضات قومی در منطقه - سواد فرهنگی خانواده‌ها - تسلط زبانی مشترک

۵. یافته‌ها

در این بخش، داده‌های حاصل از ۴۵ مصاحبه نیمه‌ساخت‌یافته (۲۰ معلم، ۲۰ دانش‌آموز، ۵ مدیر) تحلیل و دسته‌بندی شده‌اند. با استفاده از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) به شیوهٔ برائون و کلارک (۲۰۰۶)، داده‌ها در شش مرحله تحلیل شدند:

۱. آشنایی با داده‌ها

۲. کدگذاری اولیه

۳. یافتن مضامین

۴. بازبینی مضامین

۵. تعریف و نام‌گذاری مضامین

۶. نگارش تحلیل نهایی



جدول ۲: مراحل تحلیل داده‌ها در پژوهش تحلیل مضمون

مرحله/فاز تحلیل	توضیح مختصر داده‌ها
آشنایی با داده‌ها	آشنایی عمیق با داده‌های جمع‌آوری شده و تعیین حجم، دامنه و نکات کلیدی اولیه.
کدگذاری اولیه	خوانش داده‌ها و ایجاد کدهای ابتدایی برای واحدهای معنایی.
یافتن مضامین	گروه‌بندی کدها به مضامین اولیه و فرعی بر اساس ارتباط معنایی.
بازبینی مضامین	بازنگری اعتبار مضامین، تطبیق با داده‌ها و تایید ثبات و صحت یافته‌ها
تعریف و نام‌گذاری مضامین	نوشتن تعاریف عملیاتی برای هر مضمون و انتخاب نام‌های واضح و مطلوب.
نگارش تحلیل نهایی	ترکیب مضامین در قالب گزارش یا پایان‌نامه با نقل قول‌های پشتیبان و تفسیر نظری.

مضامین اصلی استخراج شده عبارتند از:

۱-۵. مضمون اول: بی‌توجهی به تنوع فرهنگی در سیاست‌های آموزشی

یافته‌ها: اکثر معلمان و مدیران معتقد بودند که سیاست‌های آموزشی رسمی، همچنان بر یک فرهنگ «واحد» تمرکز دارند. هیچ برنامه‌ی درسی رسمی برای شناخت فرهنگ‌های محلی، اقوام یا تفاوت‌های فرهنگی در کلاس‌ها ارائه نشده است.

"ما کتابی نداریم که درباره فرهنگ‌های مختلف حرف بزنه. همه چی درباره فرهنگ غالبه. دانش‌آموز کرد، لر یا ترک باید خودش رو تطبیق بده." (مصاحبه با معلم پایه نهم، مدرسه غیرانتفاعی کرج)

برخی مدیران نیز اشاره کردند که ترس از حساسیت‌های سیاسی باعث خودسانسوری در برخورد با موضوعات قومی و فرهنگی شده است.

تفسیر: طبق نظریه تیلور (۱۹۹۴)، نادیده گرفتن تفاوت‌ها در سیاست‌گذاری، شکل جدیدی از بی‌عدالتی فرهنگی است. این بی‌توجهی می‌تواند سبب بیگانگی گروه‌های اقلیت و تضعیف هویت فرهنگی دانش‌آموزان شود.

جدول ۳: بی‌توجهی به تنوع فرهنگی در سیاست‌های آموزشی

یافته‌ها	تفسیر
تمرکز سیاست‌ها بر فرهنگ واحد؛ نبود آموزش درباره فرهنگ‌های محلی/اقوام.	بی‌توجهی به تفاوت‌ها منجر به بیگانگی و تضعیف شدن هویت فرهنگی می‌شود (تیلور، ۱۹۹۴).



۲-۵. مضمون دوم: کلیشه‌سازی و بازتولید تعصبات در محیط مدرسه

یافته‌ها: دانش‌آموزان به‌ویژه از اقلیت‌های قومی، تجربه‌هایی از طعنه، تمسخر گویش، یا نادیده گرفته شدن فرهنگ خود داشتند. در برخی کلاس‌ها، معلمان به صورت ناخواسته کلیشه‌های فرهنگی را بازتولید می‌کردند.

"یه بار معلمون گفت کردها همه تندخو هستن! همه کلاس برگشتن نگام کردن... من دیگه اون روز حرف نزدم." (دانش‌آموز دختر، پایه هشتم)

"دانش‌آموزای ترک می‌گن وقتی با لهجه‌شون حرف می‌زنن، مسخره می‌شن. این باعث می‌شه سکوت کنن یا کمتر مشارکت کنن." (مدیر مدرسه راهنمایی، فردیس)

تفسیر: بوردیو (۱۹۸۶) معتقد است که ساختارهای فرهنگی مدرسه می‌توانند سرمایه فرهنگی گروه‌های غالب را تقویت و در مقابل، فرهنگ‌های دیگر را تضعیف کنند. بازتولید کلیشه‌ها، به بی‌عدالتی فرهنگی دامن می‌زند.

جدول ۴: کلیشه‌سازی و بازتولید تعصبات در محیط مدرسه

یافته‌ها	تفسیر
دانش‌آموزان به‌ویژه از اقلیت‌های قومی تجربه‌هایی از طعنه، تمسخر گویش، یا نادیده گرفته شدن فرهنگ خود داشتند؛ برخی معلمان به‌طور ناخواسته کلیشه‌های فرهنگی را بازتولید می‌کردند.	باوردیو (۱۹۸۶) معتقد است ساختارهای فرهنگی مدرسه می‌توانند سرمایه فرهنگی گروه‌های غالب را تقویت و فرهنگ‌های دیگر را تضعیف کنند؛ بازتولید کلیشه‌ها به بی‌عدالتی فرهنگی دامن می‌زند.

۳-۵. مضمون سوم: کمبود توانمندی معلمان در مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی

یافته‌ها: بیش از ۷۰ درصد معلمان اعلام کردند که هیچ‌گونه آموزش رسمی در زمینه مدیریت کلاس‌های چندقومیتی، تفاوت‌های فرهنگی یا روش‌های آموزش چندفرهنگی ندیده‌اند.

"هیچ‌وقت توی دوره‌های ضمن خدمت نگفتن چطور باید با کلاس‌های متنوع فرهنگی کار کنیم. همه چی انگار باید به تجربه شخصی باشه." (معلم علوم اجتماعی)



برخی معلمان با تجربه، از راهکارهای خودجوش مثل بحث آزاد درباره فرهنگ‌های مختلف، استفاده از موسیقی قومی، یا دعوت از والدین برای ارائه فرهنگ محلی استفاده کرده بودند؛ اما این‌ها فردی و پراکنده بود.

تفسیر: بانکز (۲۰۰۴) بر ضرورت آموزش هدفمند معلمان برای آموزش چندفرهنگی تأکید دارد. نبود این آموزش‌ها موجب ناتوانی معلمان در پاسخگویی به نیازهای فرهنگی متنوع می‌شود و به جای فرصت، تنوع تبدیل به تهدید می‌گردد.

جدول ۵: کمبود توانمندی معلمان در مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی

یافته‌ها	تفسیر
بیش از ۷۰٪ از معلمان اعلام کرده‌اند هیچ آموزش رسمی درباره مدیریت کلاس‌های چندقومیتی، تفاوت‌های فرهنگی یا آموزش چندفرهنگی ندیده‌اند. نمونه‌های عملی محدود و پراکنده است (بحث آزاد، موسیقی قومی، دعوت از والدین).	بانکز (۲۰۰۴) تأکید می‌کند که نبود آموزش هدفمند موجب ناتوانی معلمان در پاسخگویی به نیازهای فرهنگی می‌شود و تنوع را به تهدید بدل می‌کند.

۴-۵. مضمون چهارم: ظرفیت بالقوه مدرسه برای گفت‌وگوی فرهنگی

یافته‌ها: با وجود چالش‌ها، هم معلمان و هم دانش‌آموزان تأکید داشتند که اگر فضا مهیا باشد، مدرسه می‌تواند به محل گفت‌وگوی فرهنگی تبدیل شود. برخی فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند جشن اقوام، معرفی لباس‌های محلی یا روز زبان مادری نتایج خوبی داشتند.

"وقتی جشن اقوام برگزار کردیم، بچه‌ها با لباس محلی اومدن، غذا آوردن، کلی با هم دوست شدن. کاش از این برنامه‌ها بیشتر باشه." (مدیر مدرسه ابتدایی، کرج)

دانش‌آموزان نیز وقتی در فضاهای باز مثل اردو یا نمایشگاه با فرهنگ‌های دیگر آشنا می‌شدند، نگرش مثبت‌تری نسبت به تفاوت‌ها داشتند.

"وقتی فهمیدم دوستم ترکمنه و برام قصه‌ای از مادر بزرگش گفت، نظرم خیلی عوض شد. فهمیدم چقدر جالبین." (دانش‌آموز پسر، پایه نهم)

تفسیر: مطابق با چارچوب آموزش چندفرهنگی، ایجاد فرصت‌هایی برای بیان هویت فرهنگی می‌تواند به تقویت احترام متقابل و کاهش تعارضات منجر شود (Banks, 2008). این ظرفیت بالقوه در مدارس ایران وجود دارد اما نیازمند سیاست‌گذاری، آموزش معلمان و حمایت نهادی است.



جدول ۶: ظرفیت بالقوه مدرسه برای گفت‌وگوی فرهنگی

یافته‌ها	تفسیر
با وجود چالش‌ها، هم معلمان و هم دانش‌آموزان تأکید دارند که اگر فضا فراهم شود، مدرسه می‌تواند محل گفت‌وگوی فرهنگی باشد. فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند جشن اقوام و روز زبان مادری نتایج مثبتی داشته است.	چارچوب Banks (۲۰۰۸) نشان می‌دهد ایجاد فرصت‌های بیان هویت فرهنگی، احترام متقابل را تقویت می‌کند و تعارضات را کاهش می‌دهد؛ این ظرفیت بالقوه در مدارس ایران وجود دارد اما به سیاست‌گذاری، آموزش معلمان و حمایت نیاز دارد.

۵-۵. مضمون پنجم: زبان، ابزار هم‌زیستی یا عامل طرد

یافته‌ها: زبان، به‌ویژه لهجه و زبان مادری، یکی از چالش‌برانگیزترین مؤلفه‌های فرهنگی بود. در برخی مدارس، دانش‌آموزانی که با لهجه غیرفارسی صحبت می‌کردند، مورد تمسخر قرار می‌گرفتند یا خودشان از ترس قضاوت، سکوت می‌کردند.

در عین حال، برخی معلمان از زبان مادری دانش‌آموزان برای ایجاد پیوند استفاده کرده بودند:

"یه بار از دانش‌آموز ترک خواستم یه شعر ترکی برامون بخونه. همه با علاقه گوش دادن، خیلی تأثیرگذار بود." (معلم هنر، پایه هفتم)

تفسیر: زبان نه تنها ابزار ارتباط، بلکه حامل هویت است (Hall, 1996). مدارس اگر بتوانند زبان مادری را به رسمیت بشناسند، به هویت فرهنگی دانش‌آموزان اعتبار می‌بخشند و به هم‌زیستی کمک می‌کنند.

جدول ۷: زبان، ابزار هم‌زیستی یا عامل طرد

یافته‌ها	تفسیر
زبان و لهجه، به‌ویژه زبان مادری، چالش‌برانگیزترین مؤلفه فرهنگی است؛ برخی دانش‌آموزان به دلیل تمسخر یا ترس از قضاوت سکوت می‌کنند. در عین حال، برخی معلمان از زبان مادری برای ایجاد پیوند استفاده کرده‌اند (مثلاً شعر ترکی).	زبان حامل هویت است و رسمیت بخشیدن به زبان مادری می‌تواند هویت فرهنگی را تقویت کرده و هم‌زیستی را ترویج کند (Hall, 1996).



۶. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش مدرسه در تقویت هم‌زیستی فرهنگی در بافت چندقومیتی استان البرز انجام شد. داده‌های کیفی گردآوری‌شده از ۴۵ مصاحبه‌نشان دادند که اگرچه مدارس ظرفیت بالایی برای ترویج هم‌زیستی فرهنگی دارند، اما نبود سیاست‌گذاری آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی، ضعف در آموزش معلمان، و بازتولید کلیشه‌ها مانع از تحقق کامل این ظرفیت شده است.

یافته‌ها حاکی از آن است که سیاست‌های رسمی آموزشی همچنان دارای رویکردی تک‌فرهنگی هستند و در برنامه‌ریزی‌های درسی و فوق‌برنامه‌ای، توجه کافی به فرهنگ‌های متنوع دانش‌آموزان نمی‌شود. این بی‌توجهی، با نظریه «سیاست شناسایی» تیلور (۱۹۹۴) همخوانی دارد؛ جایی که نادیده گرفتن هویت‌های فرهنگی نوعی بی‌عدالتی محسوب می‌شود و به احساس طرد فرهنگی در دانش‌آموزان اقلیت می‌انجامد.

همچنین، نبود آموزش تخصصی برای معلمان جهت مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی موجب شده است که آنان یا نسبت به تفاوت‌های فرهنگی بی‌تفاوت باشند یا ناخواسته به بازتولید کلیشه‌ها دامن بزنند. این مسئله با چارچوب آموزش چندفرهنگی بانکرز (۲۰۰۸) در تضاد است، زیرا وی تأکید می‌کند که معلمان باید آموزش ببینند تا بتوانند فضای کلاس را به محیطی برای احترام متقابل، یادگیری فرهنگی و پذیرش تفاوت‌ها تبدیل کنند.

با این حال، پژوهش نشان داد که مدارس می‌توانند با استفاده از فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند جشن اقوام، روز زبان مادری، یا گفتگوهای فرهنگی غیررسمی، بسترهایی برای تقویت گفت‌وگو و هم‌زیستی فراهم کنند. این یافته با اصول آموزش مشارکتی و دموکراتیک هماهنگ است و بر ضرورت فراهم‌سازی فضاهای غیردرسی برای تعامل مثبت فرهنگی تأکید دارد.

در نهایت، می‌توان گفت که تحقق هم‌زیستی فرهنگی در مدارس چندقومیتی نیازمند سه بعد است:

۱. بازنگری در سیاست‌گذاری آموزشی

۲. توانمندسازی معلمان

۳. گشودن فضای فرهنگی مدرسه به روی تفاوت‌ها



۷. پیشنهادهای پژوهش

بر اساس یافته‌ها، پیشنهادهای زیر برای بهبود وضعیت هم‌زیستی فرهنگی در مدارس ارائه می‌شود:

۷-۱. بازنگری در سیاست‌های درسی

- تدوین محتوای درسی با در نظر گرفتن تنوع فرهنگی موجود در ایران (و به‌ویژه در استان‌هایی مانند البرز)

- گنجاندن درس‌هایی با محتوای چندفرهنگی در سطوح مختلف تحصیلی، از ابتدایی تا متوسطه

۷-۲. آموزش تخصصی معلمان

- برگزاری دوره‌های ضمن خدمت درباره آموزش چندفرهنگی، مدیریت کلاس‌های متنوع فرهنگی و مهارت‌های گفت‌وگوی بین‌فرهنگی

- استفاده از تجربیات موفق داخلی و خارجی در زمینه آموزش معلمان برای کلاس‌های چندقومیتی

۷-۳. توانمندسازی مدارس در فعالیت‌های فرهنگی

- حمایت مالی و معنوی از مدارس برای اجرای جشنواره‌های فرهنگی، نمایشگاه زبان و غذا، روز لباس محلی و...

- تشویق دانش‌آموزان برای معرفی فرهنگ خود در قالب شعر، داستان، موسیقی یا نمایش

۷-۴. استفاده از زبان مادری به‌عنوان سرمایه فرهنگی

- طراحی فعالیت‌هایی که از زبان مادری دانش‌آموزان در کنار زبان رسمی برای ایجاد ارتباط و شناخت استفاده کنند

- برگزاری مناسبت‌هایی چون روز زبان مادری به‌عنوان بخشی از برنامه سالانه مدارس

۷-۵. مشارکت والدین و جامعه محلی

- دعوت از والدین برای مشارکت در برنامه‌های فرهنگی مدرسه



- برگزاری کارگاه‌های فرهنگی مشترک برای والدین، معلمان و دانش‌آموزان جهت تقویت گفت‌وگوهای میان‌فرهنگی

فهرست منابع

- جعفری، م. (۱۳۹۷). بازتولید فرهنگی در مدارس و چالش‌های آن در ایران. مجله جامعه‌شناسی فرهنگی، ۵(۱)، ۷۰-۹۱.
- رحمانی، ف.، حسینی، ع.، و صالحی، ن. (۱۳۹۹). نقش معلمان در مدیریت تنوع فرهنگی در مدارس. مجله آموزش و پرورش تطبیقی، ۱۰(۱)، ۹۱-۱۰۸.
- رضایی، م. (۱۳۹۸). بررسی چالش‌های فرهنگی در مدارس چندقومیتی استان تهران. پژوهش‌نامه آموزش و فرهنگ اسلامی، ۷(۲)، ۵۵-۷۲.
- سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان البرز. (۱۴۰۲). گزارش تحولات جمعیتی استان البرز. مرکز آمار ایران. (۱۴۰۰). نتایج سرشماری عمومی نفوس و مسکن.
- محمدی، ل. (۱۴۰۰). تحلیل تجارب معلمان مدارس شهری تهران در مواجهه با دانش‌آموزان با پیش‌زمینه‌های فرهنگی متنوع. مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۴(۳)، ۳۱-۴۵.
- ناصری، س. (۱۴۰۱). سیاست‌گذاری آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران. فصلنامه برنامه‌ریزی درسی، ۱۸(۴)، ۲۵-۴۲.
- Amagestate. (2024). East Azerbaijan Province. Retrieved August 13, 2025, from <https://amagestate.com>
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *Educational Forum*, 68(4), 296-305.
- Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Houghton Mifflin Harcourt.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Fraser, N. (2001). Recognition without ethics? *Theory, Culture & Society*, 18(2-3), 21-42.
- Gillborn, D. (2014). *Radical hope: Education and equality in the 21st century*. Routledge.



- Hall, S. (1996). Who needs identity? In S. Hall & P. du Gay (Eds.), Questions of cultural identity (pp. 1–17). SAGE.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. SAGE.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (Eighth edition). Pearson.
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research & evaluation methods (4th ed.). SAGE.
- Taylor, C. (1994). Multiculturalism: Examining the politics of recognition. Princeton University Press.

Analyzing the Role of Schools in Promoting Cultural Coexistence Among Multi-Ethnic Students in Urban Schools of Iran (Case Study: Alborz Province)

Forough Bayati¹

Abstract

In multi-ethnic societies, schools, as one of the most important social institutions, play a fundamental role in shaping cultural identity and teaching coexistence skills. With the increase of internal migration and growing cultural diversity in Iranian cities, classrooms have become environments where students from various ethnic, linguistic, and cultural backgrounds interact. This study aims to explore the role of formal education and the school environment in managing this diversity and promoting cultural coexistence. The research adopts a qualitative methodology with a phenomenological approach, and data were collected through semi-structured interviews with teachers and students in urban schools in Alborz Province. The findings indicate that the lack of targeted education on cultural diversity, the limited use of teachers' potential to foster dialogue, and, in some cases, the reproduction of cultural stereotypes in the educational setting pose significant obstacles to achieving effective cultural coexistence. The study underscores the need to revise educational and cultural policies and to design curricula with a multicultural approach.

Keywords: Cultural coexistence – Ethnic diversity – Multicultural education – School – Cultural policymaking – Student identity

¹. Animal Science Research Institute of Iran, Agricultural Research, Education and Extension Organization, Karaj, Iran. Corresponding Author. Hfb0181@gmail.com