

Epistemological Foundations of Multicultural Education

Jalal Gharibi, Seyed Hashem Golestani, Seyed Ibrahim Jafari

¹Ph.D, student Educational Science faculty, Khorasgan Azad University, Isfahan, Iran

²Professor, Educational Science faculty, Khorasgan Azad University, Isfahan, Iran

³Professor, Educational Science faculty, Isfahan University, Isfahan, Iran

Abstract

This study aimed to investigate the epistemological foundations of multicultural education. Qualitative method of the kind of philosophical research and conceptual analysis was applied. Related books, magazines, and writings included the realm of the research for collecting the information; moreover, accessible published writings and electronic books were used, too, due to the vast numbers of the sources in the field. In order to collect the data, researcher-designed receipts were utilized. By means of content analysis, content interpretation, and theoretical inference, data were analyzed. The research findings indicated that the two major philosophical and fundamental roots of multicultural education were as: Post-modernism and Critical Theory. The research' results, also, suggested that believing in relativism, rejecting any fixed (absolute) truth, believing in local truth based on public observation or methodological principles or scholars' and scientists' researches, rejecting the idea of objective knowledge or objectivity and accepting the theory of mutual understanding, rejecting absolutism and accepting positivistic methodology in the realm of scientific methodology, neglecting the artificial boundaries between the disciplines of human knowledge and supporting the interdisciplinary approach were the epistemological foundations of multicultural education.

Keywords: Education, Multicultural Education, Philosophical Foundations of Multicultural Education, Epistemological Foundations of Multicultural Education

مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی

جلال غریبی، سید هاشم گلستانی*، سید ابراهیم جعفری

^۱ دانش‌آموخته دکتری تخصصی گروه علوم تربیتی، واحد خوراسگان (اصفهان)، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، ایران

^۲ آستاد گروه علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان، ایران

^۳ آستاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، به روش کیفی از نوع پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی، انجام گرفت. حوزه پژوهش شامل کتاب‌ها، مجلات و نوشته‌های مرتبط با موضوع پژوهش بود که جهت نمونه‌گیری نیز به علت کثرت منابع در این حوزه از مکتوبات چاپی و دیجیتالی که برای محقق قابل دسترسی بود، استفاده شد. در این پژوهش جهت گردآوری اطلاعات از نمونه فیش‌هایی که به وسیله پژوهشگر طراحی شده بود استفاده گردید. روش تجزیه و تحلیل در این پژوهش به شیوه تحلیل مفهوم، تفسیر مفهوم و استنتاج نظری بود. یافته‌های پژوهش بیانگر این بود که دو ریشه و مبانی فلسفی عمده تعلیم و تربیت چندفرهنگی عبارتند از: پست مدرنیسم و نظریه انتقادی. بر اساس نتایج تحقیق مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی عبارت بود از: اعتقاد به نسبیت‌گرایی، رد هرگونه حقیقت ثابت (مطلق) و در مقابل اعتقاد به حقایق محلی مبتنی بر مشاهدات عمومی مردم یا قراردادهای روش‌شناختی و پژوهشی عالمان و دانشمندان، رد دانش عینی یا عینیت‌گرایی و به جای آن قبولی نظریه ذهنیت متقابل؛ نفی قطعیت‌ها و جزم‌اندیشی‌های پوزیتیویستی در حوزه روش‌شناسی متدولوژی علمی؛ نفی مرزبندی‌های مصنوعی میان رشته‌های دانش بشری و به جای آن طرفداری از رویکرد میان‌رشته‌ای در علوم.

واژگان کلیدی: تعلیم و تربیت، تعلیم و تربیت چندفرهنگی، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی

مقدمه

امروزه وارد جهانی چندفرهنگی (Multicultural) شده که درک و تغییر آن تنها از دیدگاهی تکثرگرا (Pluralism) میسر است؛ دیدگاهی که هویت فرهنگی، شبکه سازی جهانی و سیاست‌های چند بعدی را با یکدیگر ترکیب می‌کند. وجود تنوع و تکثر فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از مهمترین ویژگی‌های جهان فعلی به شمار می‌آید تا آن جا که حتی دموکراسی‌های امروزی نیز به خاطر عدم توجه کافی به چگونگی برخورد با پیچیدگی، آمیختگی و تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند (Mellucci, 2000). این گوناگونی پدیده‌ای است که به درازای تاریخ وجود داشته و از آن به عنوان پدیده «چندفرهنگی» نام می‌برند. جامعه چندفرهنگی جامعه‌ای است مرکب از یک دولت، یک ملت، یک کشور، یک منطقه، یا حتی به طور ساده، محلی چون یک شهرستان یا یک مدرسه که محاط در مرزهای جغرافیایی است و از مردمی تشکیل شده که به فرهنگ‌های مختلف تعلق دارند (Watson, 2004).

بدون شک وجود این تنوع وظیفه دولت‌ها در برنامه‌ریزی و اجرای خط‌مشی‌های تعیین شده را به مراتب دشوارتر می‌کند؛ زیرا از یک طرف، لازم است که به این تنوع فرهنگی احترام بگذارند و در عین حال، حداقل وحدتی را که لازمه بقای هر جامعه است و اغلب از طریق انتقال ارزش‌های مشترک و احساس وفاداری به کشور تأمین می‌شود، حفظ کنند. بدین جهت پیش‌بینی ساز و کار مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آنها در جهت همزیستی مسالمت آمیز و رفع سوءتفاهم‌های احتمالی ضرورت مضاعف می‌یابد. در این راستا، از جمله رسالت‌های اساسی در جوامع چندفرهنگی، طراحی نظام تربیتی حساس به فرهنگ و پاسخ‌گو به ویژگی‌های چندفرهنگی است که از آن به عنوان «تعلیم و تربیت چندفرهنگی» نام می‌برند.

تعلیم و تربیت چندفرهنگی حوزه‌ای مطالعاتی است که هدف عمده آن برابری فرصت‌های تعلیم و تربیتی برای نژادها، اقوام و گروه‌های مختلف فرهنگی است (Banks & Banks, 2005) و نیز، کمک به همه فراگیران در بهره‌گیری

عادلانه از دانش و مهارت‌ها و داشتن عملکرد موثر در جامعه‌ای متکثر قومی، در زمینه تعاملات و ارتباطات با دیگر افراد جامعه از دیگر اهداف آن است (Araghye et al, 2009). همچنین، از دیدگاه (Chittom, 2011) یک برنامه درسی چندفرهنگی درصدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش‌آموزان فراهم کند. این نوع برنامه درسی دانش‌آموزان مقاطع تحصیلی مختلف را درگیر فهم و شناخت فرهنگ‌های دیگر نموده و باعث می‌شود تا یادگیری آنان غالباً از طریق تجربه چند حسی صورت بگیرند.

مأموریت برنامه درسی چندفرهنگی نهادینه ساختن فلسفه کثرت‌گرایی فرهنگی در نظام آموزشی است که باید بر پایه احترام متقابل، پذیرش، تفاهم و تعهد اخلاقی استوار باشد (Gorski, 2010). برنامه درسی چندفرهنگی سیاست‌ها و اعمالی هستند که به مواد آموزشی، برنامه‌های درسی و روش‌های ارزشیابی متنوع ارج نهاده و در دستور کار قرار می‌دهند. در واقع برنامه درسی چندفرهنگی ایده یا فلسفه‌ای است که بر تنوع قومی و فرهنگی تأکید می‌ورزد و بر تمامی بخش‌های نظام آموزشی تأثیر می‌گذارد (Perkins & Mebert, 2011).

در رابطه با جوامع چندفرهنگی و تعلیم و تربیت چندفرهنگی و مسائلی که به نحوی به این امور مربوطند، تحقیقاتی تاکنون صورت گرفته است که می‌توان اشاره مختصری به آنان نمود. نیتو (Nieto) محقق برجسته در رشته آموزش چندفرهنگی بیان می‌کند که تنوع رو به افزایش مدارس باید به عنوان یک دارایی با ارزش شناخته شود و نه به عنوان یک مشکل (Johnson, 1997). (Moses, 1997) (2011) در مقاله خود به این نتیجه رسید که فراگیری که تحت آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های متفاوت قرار می‌یابند کمتر به خاطر اختلافات و تفاوت‌های نژادی آسیب می‌بینند.

رویکرد احترام به تنوع فرهنگی، سبب بهبود رشد شناختی فراگیران، افزایش درک نژادی و قومی آنها، تقویت حس اجتماعی و مشارکت مدنی آنها، بهبود حساسیت‌های فرهنگی فراگیران، افزایش کیفیت عملکرد آنها و بهبود تعامل در کلاس‌های درس شده (Fernandez, 2010) و در

تهدید وحدت عام سیاسی یک جامعه ملی، حقوق سیاسی، اجتماعی - فرهنگی برابری را برای همه گروه‌های قومی به رسمیت شناخت. (Sinayi & Ebrahim Abadi, 2006)

از این رو اقوام یک جامعه به میزانی از وفاق نیاز دارد؛ که لازمه این وفاق، قبول نوعی تکثرگرایی فرهنگی است. در واقع اصل مهم و اساسی در تعلیم و تربیت چندفرهنگی، ایجاد حساسیت نسبت به تکثر ذاتی موجود در جهان واقع است (Irvine, 2012).

از این رو منطقی است که عنوان شود پذیرش و بهره‌مندی از آموزه‌های آموزش چندفرهنگی و اشاعه آن در برنامه‌های درسی آثار مثبتی را برای یادگیرندگان به همراه خواهد داشت.

این رویکرد سبب بهبود رشد شناختی و اجتماعی دانش‌آموزان (Araghye & Fathi Vajargah, 2012)، کمک به گسترش، درگیری فعالانه آنها در فرایند تعلیم و تربیت (Nieto & Bode, 2008)، کسب غرور فرهنگی و هویت قومی (Ogo Okoye, 2011) جامعه پذیر کردن دانش‌آموزان (Askarian, 2007)، منبعی غنی برای یادگیری (Sadeghi, 2012)، و مهمتر از همه موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (Ogo Okoye, 2011; Javadi, 2000) را در پی خواهد داشت.

با نگاهی به تحقیقات به عمل آمده می‌توان دریافت که اکثر نظام‌های آموزشی کشورهای مختلف جهان تا اوایل قرن بیستم تلاش کردند تا با برقراری آموزش تک فرهنگی و تأکید بر یادگیری زبان رسمی در کلیه مناطق کشور به جذب و ادغام اقلیت‌ها در فرهنگ مسلط اقدام کنند ولی به استناد شواهد موجود، این روش نه تنها موجب افزایش افت تحصیلی و خروج زود هنگام این نوع دانش‌آموزان از مدرسه شد بلکه نتایج عاطفی و شناختی نامناسبی را نیز در پی داشت. (Javadi, 2000)

با علم به این که هر برنامه تربیتی بر اساس مبانی نظری خاصی بنا شده، وضوح بخشیدن به مبانی آن جهت شناخت دقیق و بهتر برنامه، ضرورت می‌یابد. بر این اساس اصول و روش‌هایی که در تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار می‌گیرند، از مبانی مختلفی سرچشمه می‌گیرند و انواع و

نهایت تبیین احترام به تنوع فرهنگی در نظام آموزش و پرورش می‌تواند زمینه عملکرد بهتر را فراهم نماید (Feyisa & Kirstin, 2010) و عامل کلیدی در توسعه سرمایه انسانی در یک جامعه چندفرهنگی محسوب گردد (Hawkins, 2010).

عراقیه (Araghye, 2013) بر ضرورت یادگیری و احترام به تنوع قومی و فرهنگی به وسیله فراگیران تأکید نموده و معتقد است که آنان می‌بایست صلاحیت‌های ضروری برای زیستن را بیاموزند. عسکریان (Askarian, 2007) در مقاله خود آورده است که در جوامع چند قومیتی مانند ایران، به کارگیری فرهنگ‌های قومی در آموزش رسمی و اشاعه آن از طریق برنامه درسی، زمینه پیوند اقوام و نژادهای جامعه را به وجود می‌آورد و باعث وحدت بخشیدن بین فرهنگ‌ها و وحدت ملی می‌شود.

غریبی (Gharibi, 2008) در تحقیق خود به این نتیجه دست یافت که توجه به فرهنگ‌ها و زمینه‌های فرهنگی متفاوت در آموزش و یادگیری می‌تواند به اقتضای ضرورت‌های جهانی، سازگاری اجتماعی و قابلیت زندگی مسالمت آمیز را بالا برده است و ملزومات شکل‌گیری هویت‌های سازگار را فراهم نماید، بنابراین توجه به آموزش چندفرهنگی و برنامه درسی مبتنی بر آن یک ضرورت اجتناب ناپذیر بوده و می‌تواند منشأ بسیاری از تحولات اساسی در جامعه قرار گیرد. همچنین عراقیه و همکاران (Araghye et al, 2009) در مقاله خود وظیفه آموزش و پرورش را فراهم کردن بسترهای مناسب در برنامه‌های درسی برای آشنایی با فرهنگ‌های مختلف بیان می‌کند. بر همین اساس آموزش چندفرهنگی و ضرورت آشنایی افراد با مبانی فلسفی و پیامدهای بی‌توجهی به آن در شرایط امروزی یکی از اولویت‌های اساسی نظام‌های آموزشی هر جامعه‌ای، به ویژه جوامعی است که در ماهیت خود از تنوع فرهنگی قابل توجهی برخوردار هستند (Banks, 2005)؛ زیرا در پرتو گسترش و همگانی شدن گفتمان تکثر فرهنگی در عرصه جهانی، امروزه این امر به میزان زیادی پذیرفته شده است که در یک جامعه چندفرهنگی به جای اتخاذ سیاست همانندسازی گروه‌های پراکنده فرهنگی در یک فرهنگ همگن، می‌توان بدون

بر این اساس هدف اساسی پژوهش حاضر، تبیین مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی است که طی آن محقق سعی در استخراج و وضوح بخشیدن به مبانی و بنیادهای معرفت‌شناسی این نوع تعلیم و تربیت دارد.

روش پژوهش

از آن جا که تحقیق حاضر با متغیرهای کیفی سر و کار داشت و در حوزه مطالعات نظری و فلسفی بود، روش تحقیق نیز کیفی و از نوع پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی (Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis) بود.

این مطالعه بر آن بود تا با استفاده از روش تحلیل مفهومی و به طور اخص با استفاده از تفسیر مفهوم تعلیم و تربیت چندفرهنگی، چهارچوبی نظری برای مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی مشخص کند.

اساساً هدف پژوهش تحلیلی فلسفی (Analytic Philosophical Inquiry) عبارت است از فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی (Conceptual Structures) که ما بر حسب آنها تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا در می‌آوریم (Bagheri et al, 2010). این نوع پژوهش، بخش مهمی از هر تحقیق در حوزه تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد؛ زیرا ساختارهای مفهومی را که در اختیار داریم، نوع سیاست‌گذاری برنامه درسی را که می‌توانیم مورد توجه قرار دهیم و انواع پرسش‌های تحقیقی تجربی (Empirical) و هنجاری را که مهم تلقی می‌کنیم، تعیین می‌کند (Short 2009)

نوع تحلیلی که می‌توان به واسطه آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم با مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست یافت، «تحلیل مفهومی» نامیده می‌شود.

تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی افراد که داورها درباره جهان را شامل می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم نیست، بلکه کوشش برای فهم آن است. از آنجا که مفاهیم در زبان تجسم یافته،

اقسامی برای این مبانی می‌توان در نظر گرفت. منظور از مبانی تعلیم و تربیت آن دسته از نیروهای بنیادی و اساسی است که بر مقاصد، اهداف و محتوای تربیت اثر گذاشته و از آن تحت عنوان عوامل تعیین کننده نام برده می‌شود. بنا بر اسناد و منابع معتبر می‌توان گفت که مبانی تعلیم و تربیت به طور کلی در قالب؛ مبانی فلسفی، مبانی جامعه‌شناختی و مبانی روانشناختی و ... قابل طبقه‌بندی است.

منظور از مبانی فلسفی آن دسته از عوامل و نیروهای فلسفی است که بر فرآیند تدوین اهداف و مقاصد و تعیین وسایل و ملزومات اثر می‌گذارد. گذشته از این، مبانی فلسفی نقش پالایشگری اهداف و مقاصد برنامه درسی را نیز بر عهده دارد. زیرا باورها و پنداشت‌های فلسفی یک جامعه مانند فیلتر، اهداف تعلیم و تربیت استخراج شده توسط برنامه‌ریزان را پالایش می‌کند و آن دسته از اهداف و مقاصدی که با فلسفه حاکم هم‌خوانی داشته باشد، جایز و روا می‌شمرد (Fathi Vajargah, 2002).

این پژوهش می‌تواند با تبیین مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت را از عفلتی که در معرض آنند رهایی بخشد؛ یعنی باعث شود تا آنان با شناختی که از بنیادهای فلسفی تعلیم و تربیت چندفرهنگی به دست می‌آورند، تأکید بر مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی و توجه به کثرت فرهنگ‌ها را به جای آموزش تک فرهنگی در دستور کار خود قرار دهند.

همچنین باعث می‌شود تا افراد بتوانند علاوه بر احترام به ارزش‌ها و ویژگی‌های فرهنگی خود، برای تفاوت‌ها و گوناگونی فرهنگ‌ها نیز ارزش قائل شوند و به دور از هر گونه تبعیض و خشونت، به تعامل منطقی با دیگران روی آورند که در نهایت منجر به سازگاری والای اجتماعی در آنها شود. لذا تحقیقاتی از این قبیل می‌تواند کمکی در این راستا باشد و انجام به موقع آنها نیز یک ضرورت است. از آن جا که توجه به مبانی مختلف هر نوع تعلیم و تربیتی می‌تواند آن را در پیشبرد برنامه‌ها و تحقق اهدافش کمک نماید، پرداختن به تعلیم و تربیت چند فرهنگی و استخراج و تبیین مبانی آن نیز ضرورت می‌یابد.

مدرنیسم با پایه عقلانیت خود فلسفه مسلط غرب به ویژه در قرن هفدهم به بعد بوده است. دیدگاه سنتی غرب عمدتاً کلام محوری بوده و اعتقاد بر این بوده است که خدا و لوگوس حقیقت را آشکار می‌کنند. قبل از مسیحیت، فلسفه یونان مدعی یک جهان سرشار از معنی بود. معنی، به نظر افلاطون، به وسیله عقل و شهود و به نظر ارسطو به وسیله عقل و منطق قابل دسترس بود. اما در قرن هجدهم و به ویژه از زمان دکارت به بعد، جهان بینی انسان مدارانه با نام‌هایی همچون طبیعت‌گرایی، انسان‌گرایی یا مدرنیسم مطرح شد که بر اساس آن، عقل (آزاد از خدا) همه کاره سرنوشت و تقدیر آدمی شد و روش علمی مدرنیسم، مشاهده و تجربه برای کاربرد صحیح عقل الگو شد. پست مدرنیست‌ها معتقدند که چنین ایمانی به عینیت علمی نادرست است؛ زیرا علم هیچ امر واقعی یا حقیقی را آشکار نمی‌کند، ما فقط سازه زبانی را در اختیار داریم.

معرفت‌شناسی پست مدرنیسم، هدف خود را در خارج از جهان جستجو نمی‌کند و در عین حال بیشتر متوجه زمان حال است تا آینده و گذشته. از نظر پست مدرنیست‌ها برای شناخت واقعی خود، ابتدا باید زمینه‌های زندگی خود را درک کنیم. فرد فقط در همان بستر مکانی و لحظه تاریخی که زندگی می‌کند، قابل شناسایی است. پس در شرایط پست مدرن، از طرفی هیچ اطمینانی به توانایی انسان برای شناخت حقیقت، وجود ندارد و از طرفی هم هیچ خود واقعی و اصیلی قابل شناسایی نیست.

فلسفه پست مدرن با توجه به وجوه پسا ساخت‌گرایانه خود متضمن نفی هر گونه معنای ثابت است و در واقع هر گونه تناظر و همسویی یا تطابق و همسانی میان «زبان» و «جهان» را نفی می‌کند. الهام بخش اصلی این گرایش آرا و اندیشه‌های «نیچه» است. به عبارت دیگر، نخستین بار در اندیشه‌های نیچه بود که مضامین مورد نظر پست مدرنیست‌ها بیان و مطرح شد، به ویژه در مفهوم «چشم انداز باوری» وی که از آن هم چون ابزاری فلسفی برای نفی هر گونه شناخت عینی استفاده شده است. به اعتقاد نیچه این فرض که شناخت عینی می‌تواند وجود داشته باشد، فریبی بیش نیست. برای نیچه هر چشم انداز یک بصیرت (یعنی راهی برای دیدن) است. کسی که چشم اندازه‌های

فنون تحلیل مفهومی فنونی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات است.

در اینجا برای دست یافتن به وضوح در زمینه شناخت تعلیم و تربیت چندفرهنگی از رویکرد تفسیر مفهوم در پژوهش تحلیلی فلسفی استفاده شده است.

در این پژوهش، حوزه پژوهش شامل کتاب‌ها، مجلات و نوشته‌های مرتبط با موضوع پژوهش بود. جهت نمونه‌گیری نیز به علت کثرت منابع در این حوزه از مکتوبات چاپی و دیجیتالی که برای محقق قابل دسترسی بود، استفاده شد. جهت گردآوری اطلاعات از نمونه فیش‌هایی که به وسیله پژوهشگر طراحی شده بود استفاده گردید. با توجه به ماهیت موضوع تحقیق، روش تجزیه و تحلیل، به شیوه تحلیل مفهوم، تفسیر مفهوم و استنتاج نظری بود. برای اطمینان از رویه اجرای تحقیق، یافته‌ها، مفاهیم به دست آمده است و در نهایت تحلیل‌ها و استنباط‌ها، چند بار توسط استاد راهنما و استاد مشاور و تنی چند از صاحب نظران مورد بازبینی و اصلاح قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی بر این اصل استوار است که نتایج و دستاوردهای استنباطی ما از لحاظ تاریخی به شرایط معینی وابسته‌اند؛ یعنی به زمان و مکان خاصی بستگی دارند و تعمیم پذیر نیستند. در واقع ضدیت با فرا روایت‌ها توسط بسیاری از پست مدرنیست‌ها، به معنی رد هر گونه نظریه متافیزیکی یا معرفت‌شناختی است. ویلسون ۱۹۹۷ می‌گوید: «پست مدرن‌ها ترجیح می‌دهند صورت آرمانی دادن به حقیقت را که از دوران باستان به ارث رسیده است رد کنند و حقیقتی پویا و تغییرپذیر را که وابسته به زمان، مکان و دیدگاه است جایگزین آن کنند». هرست و وایت نیز معتقدند که پست مدرنیست‌ها، اعتماد مدرنیست‌ها به عقل انسانی برای رسیدن به حقیقت را قابل دفاع و پذیرفتنی نمی‌دانند. به زعم پست مدرنیست‌ها عقل قادر به ارائه یک الگوی جهانی واحد و معتبر نیست، بلکه تنها می‌تواند به ارائه الگوهای محلی و خاص اقدام نماید. (Quoted by Farmihani, Farahani, 2004).

شناختی پست مدرنیسم صرفاً سلبی است، یعنی مدعی یا نشان دهنده عدم کفایت یا ماهیت مسأله آفرین صور دیگر نوشتن و سخن گفتن و نظریه سازی کردن است، اما صریحاً گزینه و راه حلی عرضه نمی‌کند. (Cahoone, 2006) معرفت شناسی پست مدرنیسم بیشتر با زمان حال کار دارد و معتقد است که فرد فقط در همان بستر مکانی و همان لحظه تاریخی که زندگی می‌کند قابل شناسایی است. پس در این دیدگاه نه به توانایی انسان برای شناخت حقیقت اطمینانی هست و نه می‌توان به خود واقعی دست یافت. در دیدگاه پست مدرنیسم شناخت کلیت جامعه نه ممکن و نه ضروری است.

ویژگی‌های جوامع، ناهمگن بودن آنهاست. طبق دیدگاه پست مدرنیسم حقیقت مقوله‌ای است ساختنی نه کشف کردنی، بنابراین حقیقت را امری ساختنی می‌دانند که توسط پارادایم‌های اجتماعی شکل گرفته است.

ادواردز و اش در مقاله‌ای به بررسی یادگیری همه عمر در شرایط پست مدرن پرداخته‌اند. به نظر آنها یک پیش فرض اساسی که بر آموزش و پرورش پست مدرن تأثیر بسیاری می‌گذارد، تغییرپذیری دنیا در موارد گوناگون است. به علاوه در این شرایط فروپاشی روایت‌ها و تردیدها درباره دانش و حقیقت گسترش می‌یابد؛ این به معنی زیر سؤال رفتن همه مبانی یا قدرت مرکزی است؛ پس شک گرایی نسبت به انواع خاص دانش، بسیار اساسی است: یعنی شک در این باره که برخی دانش‌ها ذاتاً ارزشمند و برخی غیر ارزشمند هستند. اقتدار موجود در گروه بندی‌های معین که به صورت دانشگاه‌ها، انجمن‌های علمی و آموزشگاه‌ها نمود پیدا می‌کنند، اغلب به دلیل وجود نوعی ظن و شک گرایی تهدید می‌شود. به نظر آنها تحت این شرایط شیوه‌ها، مرکزها و منابع تولید دانش دچار تنوع می‌شود، این تنوع شرایط اجتماعی را هم در بر می‌گیرد. در نتیجه از میزان قطعیت کاسته می‌شود. زیر سؤال رفتن مبانی و مراکز اقتدار نوعی مرکز زدایی محسوب می‌شود. در این شرایط، دانش یکسره در حال تغییر و سرعت این تغییر در حال افزایش است. (Quoted by Ahanchyan, 2003)

یکی از مباحث مهم پیرامون معرفت شناسی، معرفت شناسی انتقادی است که موضوع مطلق یا نسبی بودن

بیشتری در اختیار دارد، توانایی بیشتر دیدن یا بیشتر فهمیدن را هم داراست. چشم انداز باوری نیچه به معنی آن است که کل حقیقت تنها از منظر یا چشم اندازی خاص حقیقت محسوب می‌شود؛ لذا حقیقت جنبه نسبی دارد و از آنجا که چشم اندازهای متعددی وجود دارد؛ انواع مختلفی از حقیقت و حتی شناخت نیز وجود دارد.

پست مدرنیسم حقیقت را به معنای مطلق آن قبول ندارد، در حالی که عقل مدرن بر آن است که انسان‌ها از نظر فکری و ذهنی توانایی و درک و دریافت حقیقت مطلق را دارند و علم و دستاوردهای آن ابزاری در خدمت انسان برای نیل به حقیقت است.

حقیقت از نظر پست مدرنیست‌ها مقوله‌ای ایجاد شدنی و ساختنی است، نه کشف شدنی. تلقی از حقیقت به عنوان چیزی مصنوع و ساختنی و نه مکشوف و یافتنی (یعنی تلقی حقیقت به مثابه پدیده‌ای ساخته شده به وسیله پارادایم‌های اجتماعی) به معنی آن نیست که چیزی «در جهان خارج» وجود ندارد، بلکه به معنای درک این نکته است که تمام قصه‌ها و داستان‌ها درباره چیزهایی که در جهان خارج وجود دارد (یعنی تمام حقایق و یافته‌های علمی و تعالیم و آموزه‌های دینی و حتی دریافت‌های شخصی ما) محصول کنش متقابل بسیار خلاق و سازنده بین ذهن بشری و جهان هستی است.

مبانی اصلی معرفت شناسی در پست مدرنیسم مبتنی بر این اصل است که معرفت امری نسبی است و وابسته به مکان و زمان است و نمی‌توان آن را تعمیم داد و امکان خارج شدن از ذهن وجود ندارد، بنابراین مشاهده جهان همان گونه که هست، امکان ندارد. پست مدرنیسم در بحث معرفت شناسی به رد بنیان‌های ثابت و جاودانه و در روش شناختی به امکان استقرار بنیادهای معرفت می‌پردازد و از این رو، قابلیت اعتماد نهایی به آن را به معنایی واقع گرایانه؛ یعنی ادعای معرفت برای نمایش حقیقت رد می‌کند (Salahshoori & Imanzadeh, 2011).

به طور کلی می‌توان گفت که روش شناسی پست مدرنیسم ضد بنیان‌گرا است به این معنا که روش شناختی پست مدرنیسم با انتقاد از خود مفاهیم حقیقت، عقلانیت و معنا، امکان پژوهش عقلانی را منتفی می‌کند. روش

بخشی، به این صورت انجام می‌گیرد که به مردم نشان دهیم آن چه حقیقت می‌پندارند یا در حکم مدرک در نظر می‌آورند، تحت شرایط تاریخی ویژه‌ای ساخته شده و به همین دلیل می‌توان آن را مورد نقد قرار داد یا آن را ویران ساخت. به اعتقاد وی این عمل نوعی تغییر دادن ذهن مردم است. در نتیجه این تشکیک در جهانی بودن حقیقت‌ها، ذهن‌ها قادر می‌شوند که تفکر به گونه‌های دیگر و دستیابی به حقیقت‌های زمینه‌مند دیگر بیندیشند.

(Mehrmohammadi et a, 2008).

نگاه سیال دریدا نیز به تمایزات دو تایی و اسرار وی بر حرکت میان قطب‌ها، آدمی را به آفرینش‌های نو و حقیقت‌های بدیع رهنمون می‌شود. رورتی نیز سعی کرده است که با تشکیک در عینیت، آدمی را در فضای سیالی قرار بدهد که بستر رشد راه‌ها و منظرهای معرفتی بدیع گردد. انکار عینیت از سوی رورتی و گسستن پیوند واقعیت با حقیقت، منجز به رهایی از چار چوب مطابقت می‌گردد. اساسی‌ترین داعیه رورتی در حیطة معرفت‌شناسی، جایگزینی خلق حقیقت به جای کشف آن است. این ایده، آدم را از حالت انفعالی کشف، به حالت فعال کشف می‌رساند و سبب می‌شود که آدمی صرف نظر از محیط واقعی، حقیقت را نه امری مکنون و گنجینه‌ای ثابت که باید کشف شود، بلکه امری متغیر، تاریخی و احتمالی که باید خلق شود بنگرد. (Bagheri & Sajadyeh, 2005)

کاسیرر معتقد است که آدمی را باید در حکم «حیوان نمادساز» در نظر گرفت که در ارتباطات خود با هم‌نوعان خویش و نیز با جهان، نظام‌های گوناگون علامتی و نیز نظام‌های بیان را واسطه قرار می‌دهد. او با تأکید بر نقش نظام‌های نمادین و مداخله فرهنگ در تکوین دانش، مفهوم نهادینه شده گذشته را در مورد دانش که بر مبنای «واقعیت دانش تجربی» جهت‌گیری شده بود، تغییر می‌دهد و مفهومی جدید از دانش را مطرح می‌کند که بر مبنای عمومی‌تر «واقعیت فرهنگ» جهت‌گیری می‌شود. بر این اساس برای برآورد دانش بشری به جای مبنا قرار دادن پیشرفت تاریخی دانش تجربی بشر، تاریخ فرهنگ بشری با تمام تنوع و غنای آن، مبنا قرار می‌گرفت. در نگاه کاسیرر، گونه‌های نمادینی چون دین، هنر، اسطوره و زبان طبیعی،

شناخت را مطرح می‌کند. نظریه انتقادی انگیزه شناختی خود را مطلق نمی‌داند، بلکه آنها را زمینه مند تلقی می‌کند. نظریه انتقادی از نسبی بودن خود آگاه است، تأکید اصلی نظریه پردازان انتقادی بیشتر بر شناخت بر مبنای دگرگونی در شرایط زمان است و یکی از اهداف اصلی نظریه انتقادی فهم این دگرگونی است و بر این اساس از تکثر رهیافت‌ها برای کسب شناخت دفاع می‌کنند (Khosravi & Sajjadi, 2011).

یکی از تأکیدهای مهم ژیرو، مطالعات فرهنگی در تعلیم و تربیت است که در مقاله‌های خود دلایلی برای اهمیت مطالعات فرهنگی در بازسازی آموزش و پرورش معاصر ارائه می‌دهد. ژیرو از مطالعات فرهنگی برای تغییر و غنا بخشی تعلیم و تربیت انتقادی و ایجاد ابزاری روشنفکرانه برای تغییر در آموزش و پرورش استفاده می‌کند و به عنوان یک پداگوژی عمومی آن را برای مدارس تجویز می‌کند. (Dehbashi et a, 2007).

لیک (Lake, 2010) در زمینه معرفت‌شناسی کثرت‌گرایی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، نوسازی و تجدید بنای این معرفت‌شناسی را در گرو توجه به روایت شخصی افراد می‌داند. او معتقد است که دانش بشری با دیدگاه بنیادگرایی در مورد مقوله بندی افراد، طبقه اجتماعی و جنسیت به دلیل این که مفهوم تغییرناپذیر، قابل کشف و منحصر به فردی از ماهیت پیش اجتماعی انسان دارد، مفاهیم نژادشناسانه را به مقوله‌های نامبرده می‌شکند، اما در مورد حساب تفاوت‌های شخصی افراد و داستان شخصی آنها کوتاه می‌آید.

نیمه دوم قرن بیستم، شاهد ظهور نظریه‌هایی فلسفی بود که تطابق واقعیت و ذهن آدمی را مورد پرسش قرار دادند و دانش را امری زمینه مند، ساخته شدنی و وابسته به ذهن آدمی تعبیر نمودند. نشانه‌های اولیه بروز این نظر با طرح مباحث معطوف به الگوهای کلان فکری از سوی تامس کوهن ظاهر شد و در سال‌های اخیر با تشکیک درباره عینیت تام از سوی متفکرینی چون فوکو و دریدا به مسأله جدی تبدیل گشته است. فوکو در مصاحبه با مارتین ال اچ می‌گوید: (هدف من آن است که به مردم بگویم از آن چه احساس می‌کنند، آزادترند). وی معتقد است که این رهایی

نقطه آغازین حرکت‌های شناختی انسانی هستند که می‌توانند به پیشرفت‌های علم تجربی نیز منتهی گردند (Friedman, 2004).

آدمی موجودی اجتماعی، فرهنگی است و دیدگاه وی در درون فرهنگ شکل می‌گیرد. آدمیان درون هر فرهنگ به ابداع نمادهایی دست زده‌اند که با بهره‌گیری از ظرفیت‌های فرهنگی گرفته می‌شود. می‌توان گفت، نمادها، خود، مؤلفه‌هایی از فرهنگ‌اند که برای انتقال معانی خاص و بازنمایی شناخت‌های ویژه به کار می‌روند. هر فرد با تولد درون هر فرهنگ، وارث مجموعه‌ای از نمادهای موجود در آن فرهنگ خواهد بود که بدون شناخت و بهره‌گیری از این نمادها نمی‌توان او را تربیت یافته آن فرهنگ به شمار آورد. ذهن حاصل و دستاورد فرهنگ است که به گونه‌ای پیچیده ساخته می‌شود، به عکس مغز عضوی زیستی است که ماهیتی طبیعی دارد. در این باره «برونر» از فرهنگ به منزله ابر موجود ذی حیات نام می‌برد که نشان از تأثیر فرهنگ بر ذهن آدمی دارد. از نظر او اگر چه معانی در ذهن ساخته می‌شوند، اما منشأ و دلالت‌های معانی در فرهنگ قرار دارد که خلق‌کننده آنهاست.

فرهنگ است که ابزار و وسایل لازم را برای سازماندهی و فهم دنیا به گونه‌ای برای ما فراهم می‌آورد که قابل ارتباط برقرار کردن با دیگران باشد. این ابزار و وسایل، اشکال و گونه‌های متفاوت بازنمایی هستند که موجب تحریک، پرورش و پالایش و تهذیب حالات تفکر می‌شوند و این حالات تفکر به تکوین ذهن یا فعلیت بخشیدن به ظرفیت‌های بالقوه آن کمک می‌کنند. برونر در توجیه این نظر خویش به حاصل تجربه نیم قرن خود در زمینه رشد ذهن و ارتباط آن با فرهنگ اشاره می‌کند و معتقد است که آن چه به تجارب فرد سازمان می‌بخشد، کنار هم قرار گرفتن گروهی از مؤلفه‌های مجزا نیست، بلکه طرحواره سازی ذهن است که تلاش برای معناسازی را ممکن می‌کند و آن را به صورت فعالیتی پایان‌ناپذیر در می‌آورد. نکته مهم آن است که طرحواره سازی امری شخصی و فردی نیست، بلکه در «فرهنگ» شکل می‌گیرد (Mehrmohammadi et al., 2008).

در پاسخ به این پرسش که تنوع و تکثر چیست معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی شکل می‌گیرد. روسادو (Rosado, 1997) فهم گذر فرهنگی و احترام برای تنوع در آموزش و پرورش امروزی را در گرو فهم دو بعد تنوع و تکثر می‌داند. تنوع دو بعد اصلی قابل دیدنی و نادیدنی دارد. بعد اول آن ناظر بر تنوع بیولوژیک افراد نظیر جنس و نژاد و سن و بعد دوم آن ناظر بر ویژگی‌هایی نظیر فرهنگ اجتماعی، زبان، ارزش‌ها، سبک‌های یادگیری، آموزش و پرورش و نظایر آن است که مردم با خودشان به سازمان‌هایی می‌آورند که پتانسیل برای طغیان تناقض‌ها دارد اما اگر به خوبی اداره شود می‌تواند به یک واحد سینرژیک مبدل شود. در جایی که تأثیر کار همه کسانی که با هم کار می‌کنند بزرگتر از مجموع کارهایی است که اشخاص مستقلاً انجام می‌دهند.

کثرت‌گرایی موضوع بسیار گسترده‌ای است و ممکن است کاربردهای وجودشناختی و معرفت‌شناختی متنوعی داشته باشد. به نوع اول، کثرت‌گرایی وجودشناختی، و به نوع دوم کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی می‌گوییم. کثرت‌گرایی وجودشناختی از تنوع چیزی در عالم واقع خبر می‌دهد؛ به طور مثال، وقتی از تنوع ادیان، به معنای خبر دادن از این واقعیت که ادیان متعددی در عالم وجود دارد، سخن می‌گوییم، در حوزه کثرت‌گرایی وجودشناختی سخن گفته‌ایم، اما در کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی فقط از وجود انواع، سخن نمی‌گوییم، بلکه از عدم ارجحیت معرفتی انواعی از عقاید بر یکدیگر نیز سخن می‌گوییم؛ به طور نمونه، وقتی از یکسان بودن ادیان در حقانیت سخن گفته می‌شود، در حوزه کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی سخن گفته‌ایم. (Ghaedi et al., 2013).

در فلسفه قرن بیستم غرب، کاربرد معرفت‌شناختی کثرت‌گرایی رواج یافته است بدین معنا که معیارهای ارزش‌گذاری یا باورهای صحیح علی‌السویه‌ای وجود دارند که هیچ یک بر دیگری ارجحیت معرفت‌شناختی ندارد. به این معنا کثرت‌گرایی معادل نسبیت‌گرایی است. گاهی کثرت‌گرایی، وصف جوامع قرار گرفته، و بدین معنا است که در آن جوامع، آمیخته‌ای از روش‌ها، معیارهای اخلاقی و ادیان متنوعند. (Zahiri, 2005)

نظام‌های متنوع کاملاً مختلف عقلانی ممکن است همگی به یک درجه خوب باشند. نسبیت‌گرایی معرفتی که مدعی است خط‌مشی‌های مختلف عقلانی برای مردم مختلف بهتر است، یکی از انواع کثرت‌گرایی معرفتی هنجاری است. ادعای اخیر با این روایت از کثرت‌گرایی معرفتی هنجاری که نظام‌های مختلف عقلانی می‌توانند برای هر کسی به طور یکسان خوب باشند، فرق می‌کند؛ پس این روایت از کثرت‌گرایی معرفتی هنجاری تمایز ظریفی با نسبیت‌گرایی معرفتی هنجاری دارد. (Ghaedi et al, 2013)

کثرت‌گرایی مفهوم سنجشی، نظریه وصفی است، نه هنجاری و دستوری، و مدعی است که مردم گوناگون، در فرهنگ‌های متفاوت، معانی بسیار متفاوتی را برای ارزیابی و سنجش معرفتی به کار می‌برند و تصور ایشان از عقلانیت و توجیه (یا معادل‌های نزدیک به اینها در فرهنگ خودشان) کاملاً با تصور ما فرق می‌کند. اگر این سخنان حقیقت داشته باشد، به ظاهر، برای خط‌مشی اصلی در معرفت‌شناسی تحلیلی، که می‌کوشد بین نظام‌های مختلف عقلانی، از طریق تعیین این که کدامین نظام به بهترین وجه با تصور خودمان از سنجش و ارزیابی معرفتی مطابقت می‌کند، داوری کند، چالش ایجاد می‌شود. شاخه‌ای از معرفت‌شناسی با عنوان معرفت‌شناسی هنجاری (دستوری) برخی پیامدهای مربوط به این نوع کثرت‌گرایی را بحث و بررسی می‌کند. (Zahiri, 2005)

قابل ذکر است که نظریات پسانوگرایانه در عرصه معرفت‌شناسی با نقدهایی روبه‌رو است، اما آن چه مسلم است، این که آدمی در فرایند شناخت و انواع گوناگون بازنمایی از واقعیت، در ساخت منظرهای معرفتی، نقشی اساسی دارد. از همین روست که کثرت‌گرایی شناختی، امکان طرح شدن می‌یابد. همچنین تا هنگامی که روند تغییرات جهان از سرعت بسیار برخوردار نباشد و امور کمابیش به صورت پیشین پیش بروند، بدیهی است که بشر با مسائل کمتر و ساده‌تر روبه‌رو خواهد بود. مسائلی که نیاز به راه‌حل‌ها و نظام‌های شناختی کمابیش یکسان دارند. اما هنگامی که امور همواره در حال تغییر و تحول باشند و اوضاع به صورتی پر شتاب تغییر نماید، موقعیت‌ها پیچیده‌تر شده و راه‌حل‌ها معمولاً کمتر مفید خواهد بود.

مسئله مهم، در حوزه کاربردهای متنوع کثرت‌گرایی، این است که شخص باید میان یک کثرت‌گرایی حقیقی و مدارا با عقاید یا سلوک رفتاری رقیب، تمایز نهد. به عبارت دیگر، باید میان این مسئله که با پیروان یک عقیده، یا مجموعه‌ای از عقاید، چگونه باید رفتار کرد و چه تلقی‌ای درباره آنها داشت و این مسئله که درباره خود آن عقاید چه موضعی باید داشت، تفکیکی کرد.

کثرت‌گرایی معرفت‌شناختی را می‌توان به سه صورت مطرح نمود: ۱- کثرت‌گرایی وصفی ۲- کثرت‌گرایی هنجاری (دستوری) ۳- کثرت‌گرایی مفهوم سنجشی. کثرت‌گرایی وصفی مدعی است که انسان‌ها در فرهنگ‌های مختلف، از راه‌های گوناگونی برای وظیفه عقلانی که باورهای آنها را شکل می‌دهد یا اصلاح می‌کند، می‌کوشند. به طور نمونه، نحوه تفکر و استدلال مردم در جوامع فقیر علمی با مردم جوامع تحصیل کرده علمی متفاوت است. حتی این تفاوت میان زنان و مردان، هنرمندان و دانشمندان و تحصیل کرده‌ها و کم‌سوادها در افراد یک خانواده یا گروه‌های مختلف درون جامعه واحد هم به روشنی دیده می‌شود. در خصوص تفاوت‌های معرفت‌شناختی زنان و مردان، مکتب معرفت‌شناختی فمینیستی، مقوم این نوع کثرت‌گرایی است. (Ghaedi et al, 2013) اگر مدعای کثرت‌گرایی معرفتی وصفی صادق باشد. ما را به فوریت این مسئله مهم فلسفی متوجه می‌کند که کدامین خط‌مشی را در آرایش و بازبینی باورهایمان باید بکار ببریم. این نوع از کثرت‌گرایی در حوزه مردم‌شناسی، روان‌شناسی تطبیقی و تاریخ علم، بحث و بررسی می‌شود. انکار کثرت‌گرایی وصفی، به معنای پذیرفتن مونیسم معرفتی وصفی است. اساس مونیسم معرفتی وصفی بر این است که همه مردم، فرآیند معرفتی کم و بیش یکسانی دارند. (Zahiri, 2005)

در مباحث معرفتی هنجاری، از فرآیندهای شناختی که مردم به کار می‌برند، سخن نمی‌گویند؛ بلکه از فرآیندهای شناختی که باید به کار برند، بحث می‌کنند؛ البته شایان ذکر است که نزد عالمان علوم اجتماعی، کشف تنوع و کثرت معرفتی که در کثرت‌گرایی وصفی بدان اشاره شد، خود مؤیدی برای کثرت‌گرایی معرفتی هنجاری است. کثرت‌گرایی معرفتی هنجاری (دستوری) مدعی است که

جدول ۱ - مضامین مربوط به معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی

ارتباط با مقوله‌ها	مضمون	نویسنده	ردیف
ماهیت معرفت امکان معرفت نسبیت معرفت	پست مدرن‌ها ترجیح می‌دهند صورت آرمانی دادن به حقیقت را که از دوران باستان به ارث رسیده است رد کنند و حقیقتی پویا و تغییرپذیر را که وابسته به زمان، مکان و دیدگاه است جایگزین آن کنند.	ویلسون	۱
امکان معرفت ابزار معرفت کثرت معرفت	پست مدرنیست‌ها، اعتماد مدرنیست‌ها به عقل انسانی برای رسیدن به حقیقت را قابل دفاع و پذیرفتنی نمی‌دانند. عقل قادر به ارائه یک الگوی جهانی واحد و معتبر نیست، بلکه تنها می‌تواند به ارائه الگوهای محلی و خاص اقدام نماید.	هرست و وایت	۲
امکان شناخت نسبیت معرفت تنوع و کثرت ابزار معرفت	هر چشم انداز یک بصیرت (یعنی راهی برای دیدن) است. کسی که چشم اندازهای بیشتری در اختیار دارد، توانایی بیشتر دیدن (فهمیدن) را هم داراست. چشم انداز باوری نیچه بیانگر نسبی بودن حقیقت است. از آنجا که چشم اندازهای متعددی وجود دارد؛ انواع مختلفی از حقیقت و حتی شناخت نیز وجود دارد.	نیچه	۳
ماهیت معرفت امکان معرفت قلمرو معرفت	از فلاسفه می‌خواهد که با پذیرفتن پایان بسیاری از «اصول ثابت و مقدس مورد اتفاق» با شهامت بپذیرند که دوران معرفت‌شناسی به سر آمده و معرفت‌شناسی مرده است. او تأکید دارد که روش تحلیلی و فلسفه تحلیلی، اسطوره و افسانه‌ای بیش نیست و مهمتر این که فلسفه و علم صرفاً اشکالی از ادبیات هستند.	رورتی	۴
ماهیت معرفت امکان معرفت حدود معرفت منابع معرفت	نفی قطعیت‌ها و جزم اندیشی‌های پوزیتیویستی در حوزه روش‌شناسی علمی، نفی دیدگاه خوش‌بینانه بسیاری از نظریه پردازان حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی در خصوص هدفمند بودن تلاش‌های علمی، نیل به شناخت قطعی و استفاده از آن به مثابه ابزاری در خدمت آرمان‌های رهایی بخش و انسان‌گرایانه.	لیوتار	۵
امکان معرفت حدود معرفت منابع معرفت نسبیت معرفت تنوع و کثرت	معرفت پست مدرن را در قالب اشکال و موارد زیر می‌داند: - شکاکیت معرفت‌شناختی - تکثرگرایی (پلورالیسم) - عدم استمرار و گسستگی - قبول شانس، تصادف، اقبال و بی‌نظمی - ضد عقل‌گرایی - نسبیت - عدم تعین - قیاس‌ناپذیری	هادسون	۶

ماهیت معرفت امکان معرفت منابع معرفت	حقیقت، سازه‌پای است بر پایه دانش، ذهنیت و قدرت که در واقع تکنولوژی‌های حقیقت هستند. حقیقت چیزی بیش از رسوم پراکنده شده توسط نیروی مسلط در جامعه نیست. حقیقت از طریق کنترل گفتمان‌های بیرونی شکل می‌گیرد. از دیدگاه بسیاری از پست مدرنیست‌ها پیگیری حقیقت خیالی باطل است.	فوکو	۷
ماهیت معرفت نسبیت معرفت	روش شناختی پست مدرنیسم؛ اولاً: ضد واقع گراست؛ ثانیاً: ضد بنیان‌گرا است؛ ثالثاً: صرفاً سلبی است و صریحاً گزینه و راه حلی عرضه نمی‌کند.	کمون	۸
ماهیت معرفت امکان معرفت حدود معرفت نسبیت معرفت	نوسازی و تجدید بنای معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی را در گروه توجه به روایت شخصی افراد می‌داند. او معتقد است که دانش بشری با دیدگاه بنیادگرایی در مورد مقوله بندی افراد، طبقه اجتماعی و جنسیت به دلیل این که مفهوم تغییرناپذیر، قابل کشف و منحصر به فردی از ماهیت پیش اجتماعی انسان دارد، مفاهیم نژادشناسانه را به مقوله‌های نامبرده می‌شکند، اما در مورد حساب تفاوت‌های شخصی افراد و داستان شخصی آنها کوتاه می‌آید.	لیک	۹
ماهیت معرفت نسبیت معرفت	تطابق واقعیت و ذهن آدمی را مورد پرسش قرار داد و دانش را امری زمینه‌مند، ساخته شدنی و وابسته به ذهن آدمی تعبیر نمودند.	کوهن	۱۰
امکان معرفت نسبیت معرفت منابع معرفت ابزار معرفت	آدمیان درون هر فرهنگ به ابداع نمادهایی دست زده‌اند که با بهره‌گیری از ظرفیت‌های فرهنگی گرفته می‌شود. نمادها، مؤلفه‌هایی از فرهنگ‌اند که برای انتقال معانی خاص به کار می‌روند. هر فرد با تولد درون هر فرهنگ، وارث مجموعه‌ای از نمادهای موجود در آن فرهنگ خواهد بود که بدون شناخت و بهره‌گیری از این نمادها نمی‌توان او را تربیت یافته آن فرهنگ به شمار آورد.	ژوزف	۱۱
امکان معرفت منابع معرفت ابزار معرفت نسبیت معرفت	از فرهنگ به ابر موجود ذی حیات نام می‌برد که نشان از تأثیر فرهنگ بر ذهن آدمی دارد. اگر چه معانی در ذهن ساخته می‌شوند، اما منشأ معانی در فرهنگ قرار دارد که خلق‌کننده آنها است. فرهنگ است که ابزار لازم را برای فهم دنیا به گونه‌ای برای ما فراهم می‌آورد که قابل ارتباط برقرار کردن با دیگران باشد.	برونر	۱۲
امکان معرفت منابع معرفت نسبیت معرفت	آدمی را باید در حکم «حیوان نمادساز» در نظر گرفت. کاسیرر مفهوم نهادینه شده گذشته را در مورد دانش که بر مبنای «واقعیت دانش تجربی» جهت‌گیری شده بود، تغییر می‌دهد و مفهومی جدیدی را مطرح می‌کند که بر مبنای عمومی‌تر «واقعیت فرهنگ» جهت‌گیری می‌شود.	کاسیرر	۱۳

<p>ماهیت معرفت کثرت معرفت منابع معرفت</p>	<p>احترام برای تنوع در آموزش و پرورش امروزی را در گرو فهم دو بعد تنوع و تکثر می‌داند. تنوع دو بعد اصلی قابل دیدنی و نادیدنی دارد. بعد اول آن ناظر بر تنوع بیولوژیک افراد نظیر جنس، نژاد و سن؛ و بعد دوم آن ناظر بر ویژگی‌هایی نظیر فرهنگ، زبان، ارزش، سبک‌های یادگیری، آموزش و پرورش و ... است.</p>	<p>۱۴</p>	<p>روسادو</p>
---	---	-----------	---------------

بحث و نتیجه گیری

دو ریشه و مبنای فلسفی عمده تعلیم و تربیت چندفرهنگی عبارتند از: پست مدرنیسم و نظریه انتقادی. پست مدرنیست‌ها نظام آموزش و پرورش کنونی را عامل انتقال فرهنگ مسلط یعنی فرهنگ ممتاز یا فرهنگ نخبگی می‌دانند، در حالی که تعلیم و تربیت مطلوب‌تر از نظر آنان آن است که در آن فرهنگ‌های دیگر نیز آموخته شود و در این زمینه اصطلاحاتی نظیر (آموزش و پرورش آرای گوناگون) یا (آموزش و پرورش مرزی) را به کار می‌برند. پست مدرنیسم چندین مضمون عمده در بر دارد که به طور مستقیم و صریح به تعلیم و تربیت چندفرهنگی مرتبط است و بر آن دلالت دارد. یکی از این مضامین، توجه به «دیگری» است. شنیدن صدای دیگر، عبارتی است که در نوشته‌های متفکران پست مدرن بسیار به چشم می‌خورد. منظور پست مدرنیسم از دیگری، همه کسانی است که به نحوی مورد ظلم و ستم واقع شده، استثمار گردیده، یا کنار زده و به حاشیه رانده شده‌اند. کلید واژه یا مضمون دیگر پست مدرنیسم برای دلالت بر تعلیم و تربیت چندفرهنگی «ارج نهادن به تمایز» است. پست مدرنیست‌ها بر این باورند؛ از آن جا که میان انسان‌ها از لحاظ شرایط ظاهری، اجتماعی، اعتقادی تفاوت وجود دارد، باید به تمایز میان آنان ارج نهاد و لازمه احترام به تمایز، ترویج اختلاف نظر و آزادی عقیده و عمل همه انسان‌ها به طور کلی است و نباید به بهانه حفظ وحدت و انسجام همگانی، بر تضادها و اختلافات میان انسان‌ها سرپوش گذاشت. مضمون دیگر پست مدرنیستی مرتبط با تعلیم و تربیت چندفرهنگی «حمایت از اقلیت‌ها» است. پست مدرنیست‌ها به همان دلیل ارج نهادن به تمایز و مخالفت با سلطه فرهنگ غالب، به اقلیت‌های نژادی، قومی و جنسیتی جامعه توجه ویژه دارند.

از سوی دیگر، هدف غایی نظریه انتقادی «آزاد سازی» و «رهایی بخشی» است. طرفداران این نظریه بر این باورند که گروه حاکم از طریق برنامه‌های درسی پنهان، هدف‌های خود را اعمال می‌کنند و معلمان و دانش‌آموزان اغلب از آن آگاه نیستند. از نظر آنها، برنامه درسی در خدمت تحقق اهداف طبقه حاکم است که مدرسه اغلب ناآگاهانه در خدمت آن قرار می‌گیرد. به همین دلیل است که این نظریه، هدف خود را رهایی بخشی و آزاد سازی می‌داند. البته باید ذکر گردد که این دو مبانی فلسفی (پست مدرنیسم و نظریه انتقادی) با یکدیگر دارای یک اختلاف بنیادی‌اند و آن این که از یک سو، پست مدرنیسم مخالف هر گونه فراروایت است به گونه‌ای که لیوتار یکی از فیلسوفان مطرح در این جریان، پست مدرنیسم را بی اعتقادی در برابر فراروایت‌ها تعریف می‌کند (Najjarian et a, 2002). از سوی دیگر، نظریه انتقادی هدف عمده خود را فراروایت «آزاد سازی» و «رهایی بخشی» می‌داند. سیدورکین معتقد است که این دوسوگرایی در مفروضات فلسفی بنیادی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، آن را در برابر نقد آسیب پذیر می‌سازد، اما در عین حال، ادعا می‌کند که این امر می‌تواند نقطه قوت تعلیم و تربیت چندفرهنگی باشد نه نقطه ضعف آن و تلاش کرده که با استفاده از ایده «چند آوایی» میخائیل باختین نشان دهد که این دیدگاه‌های تئوریک ناسازگار می‌توانند به طور اثر بخشی در درون چارچوب تعهد محاوره‌ای با یکدیگر به سر برند (Sidorkin, 1999).

بر اساس یافته‌های پژوهش، مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی را می‌توان به شرح زیر مطرح و دسته بندی نمود:

۱) ضدیت با فرا روایت‌ها که خود به معنی رد هر گونه نظریه معرفت‌شناختی است. تلاش بر این است تا صورت آرمانی دادن به حقیقت که از دوران باستان به ارث رسیده

سود برندگان و ضرر بینان از دعاوی معرفتی و نوع زبانی که در میان ارباب معرفت پدید می‌آید پرداخت.

۶) رد معرفت‌شناسی دکارتی مبتنی بر «موضوع» یا «عامل» یا «شناسنده» که معرفت‌آفرین و دانش‌ساز است و به جای آن، پذیرفتن موضوع «ساخته شده». به دلیل غلبه جنبه‌های اجتماعی، سیاسی و فرهنگی فلسفه پست مدرنیسم و دور شدن آن از مباحث اساسی و زیربنایی متافیزیک و هستی‌شناختی، پست مدرنیست‌ها، انسان تأثیرناپذیر از جامعه، و معرفت مستقل از اجتماع، و اصول و دعاوی معرفتی جدای از شرایط اجتماعی و سیاسی را با جدیت، اشتیاق و حرارت رد می‌کنند. همین دیدگاه است که موجب دفاع این گروه از تغییرات اجتناب‌ناپذیر در قلمرو گزاره‌ها و احکام معرفتی و همچنین نسبیّت معرفت‌شناختی آنان می‌شود.

۷) نفی مرزبندی‌های تصّعی میان رشته‌های دانش بشری و به جای آن، طرفداری از رویکرد میان‌رشته‌ای در علوم. شایان ذکر است که پراگماتیست‌ها نیز از همین نظریه دفاع می‌کنند.

۸) آدمی موجودی اجتماعی، فرهنگی است و دیدگاه وی در درون فرهنگ شکل می‌گیرد. نکته مهم آن است که هر فرد با تولد درون هر فرهنگ، وارث مجموعه‌ای از نمادهای موجود در آن فرهنگ خواهد بود که بدون شناخت و بهره‌گیری از این نمادها نمی‌توان او را تربیت یافته آن فرهنگ به شمار آورد.

۹) به طور کلی می‌توان گفت که ویژگی‌های اصلی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی عبارتند از: عدم تعین و استمرار، محلی بودن، نسبی بودن، تنوع و گوناگونی، قیاس‌ناپذیری، بی‌نظم و تصادفی بودن، ضد عقل‌گرایی.

منابع

Ahanchyan, M. R. (2003). Education in the Postmodern. Tehran: Tahoori publication. [Persian].

Araghye, A. R. & Fathi Vajargah, K. & Foroughi Abari, A. A. & Fazeli, N. (2009). Integrated strategy for developing educational programs, multicultural. Journal of

را رد نموده و حقیقتی پویا و تغییرپذیر را که وابسته به زمان، مکان و دیدگاه است جایگزین آن کنند. مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی بر این اصل استوار است که نتایج و دستاوردهای استنباطی ما از لحاظ تاریخی به شرایط معینی وابسته‌اند؛ یعنی به زمان و مکان خاصی بستگی دارند و تعمیم‌پذیر نیستند.

۲) رد هر گونه واقعیت و حقیقت ثابت (مطلق) و در مقابل اعتقاد به حقایق محلی مبتنی بر مشاهدات عمومی مردم یا قراردادهای روش‌شناختی و پژوهشی عالمان و دانشمندان. روی دیگر این سکه اعتقاد به نسبیّت‌گرایی است که مورد قبول جمیع فلاسفه پست مدرن است. معرفت و حقیقت جنبه نسبی دارد و از آنجا که چشم اندازه‌های متعددی وجود دارد؛ انواع مختلفی از حقیقت و حتی شناخت نیز وجود دارد. حقیقت مقوله‌ای ایجاد شدنی و ساختنی است، نه کشف شدنی. حقیقت محصول کنش متقابل بسیار خلاق و سازنده بین ذهن بشری و جهان هستی است.

۳) حمله و انتقاد به هر گونه روش‌شناخت پوزیتیویستی یا روش‌شناسی علمی بر گرفته از پوزیتیویسم. مانند: نفی موفقیت‌های علم در نیل به پیشرفت‌های انسانی، نفی قطعیت‌ها و جزم‌اندیشی‌های پوزیتیویستی در حوزه روش‌شناسی متدولوژی علمی، نفی دیدگاه خوش‌بینانه بسیاری از نظریه‌پردازان و متفکران حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی در خصوص هدفمند بودن و متضمن مقصود بودن تلاش‌های علمی و نهایتاً نیل به شناخت قطعی و استفاده از آن به مثابه ابزاری در خدمت آرمان‌های رهایی‌بخش و انسان‌گرایانه.

۴) رد دانش‌عینی یا عینیت‌گرایی و به جای آن قبولی نظریه ذهنیت‌متقابل. عینیت‌گرایی یکی از شالوده‌های اساسی روش‌شناسی علمی مدرنیستی را شکل می‌دهد.

۵) رد معرفت‌شناسی سنتی و به جای آن ترویج جامعه‌شناسی معرفت. پرداختن به بحث‌هایی از قبیل ماهیت معرفت، منابع، معیارها و ابزارهای معرفت‌یابی، یکسره بی‌نتیجه و مأیوس‌کننده است و به جای آن می‌بایست به موضوعاتی چون روابط متقابل معرفت و قدرت،

- Farmihani Farahani, M. (2004). Postmodernism and education. Tehran: Ayezah publication. [Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2002). Curricular planning principles. Third Edition. Iran Zamin publication. [Persian].
- Fernandez, M. (2010). The Responsibility for Multicultural education An Ethics of teaching and learning. Available at: <http://www.Scu.edu/ethics>.
- Feyisa, D. & Kirstin, F. (2010). Raising the Achievement of Portuguese pupils in British schools: A case study of good practice. Available at: <http://www.eric.ed.gov>.
- Friedman, M. (2004). Ernst Cassirer, in stanford encyclopedia of philosophy. Available at, www.stanford.edu.
- Ghaedi, Y. & Falahan, Z. & Sadr, A. (2013). In Search of theoretical and philosophical framework for multicultural education. Proceedings of the First National Conference on Multicultural Education, Department of Curriculum Studies Association of Oromyeh. [Persian].
- Gharibi, J. (2008). Multicultural curriculum and its implications for the modern educational perspectives. M. A. thesis. faculty of psychology and social sciences. Islamic Azad University. Tehran Markaz Branch. [Persian].
- Gorski, P. C. (2010). Multicultural education for equity in our schools: A Working definition. Available at: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>.
- Hawkins, K. (2010). Three imperatives: Valuing an anti-bias Curriculum, investing in early childhood education and promoting collaborative research. Available at: <http://www.eprints.usq.edu.au>.
- Irvine, J. J. (2012). Complex Relationships between Multicultural Education and Special Education: An African American Perspective. Journal of Teacher Education, 63(4) 268– 274.
- Javadi, M. (2000). Multicultural education as an approach in education. Quarterly of education. year 16th, No. 3. [Persian].
- interdisciplinary studies in humanities. P 2. No 1. pp 149-165. [Persian].
- Araghye, A. R. & Fathi Vajargah, K. (2012). Multicultural state in school and higher education. Quarterly of strategy and culture. Fifth Year. No 17-18. pp 187-204. [Persian].
- Araghye, A. R. (2013). Typology of interdisciplinary approaches and the Implications for Multicultural Curriculum Development in Higher Education. Journal of new approach in the Educational Management. Fourth Year. No 1, pp 98 -81. [Persian].
- Askarian, M. (2007). State of ethnic cultures in raising the citizens. research institute and curriculum planning and educational innovations. Quarterly of educational innovations. fifth year, No. 17, pp. 133-162. [Persian]
- Bagheri, Kh. & Sajadieh, N. & Tavasoli, T. (2010). Approaches and methods of research in the philosophy of education. Tehran: Institute of Social and Cultural Studies publication. [Persian]
- Bagheri, Kh. & Sajadieh, N. (2005). Rorty's view of human agency and its consequences in social upbringing. Journal of Educational Innovations. fourth year. No.13. [Persian].
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). Multicultural education Issues and Perspectives (5th ed.), New York: John Wiley.
- Cahoone, L. E. (2006). Selected texts from modernism to post modernism. Translated Karim Rashidian. Fifth Edition. Tehran: Nay publication. [Persian].
- Chittom, L. N. (2011). Teachers tips for creating a multicultural curriculum. Available at: <http://www.Brighthub.com>.
- Dehbashi, M; Jafari, S. E; Mahmoudi, M. T. (2007). Education Postmodern Perspectives Giroux. Journal of Science and Research, Research in Educational Sciences. Islamic Azad University Khorasgan (Isfahan) Branch. No. 16. pp 1-18. [Persian].

Rosado, C. (1997). What Makes a School Multicultural?. *The Adventist. Journal of Education*. June 16.248 .

Sadeghi , A. (2012). Characteristics and requirements of formulating a multicultural curriculum in Iran; investigating changes and offering guidelines. *Quarterly of strategy and culture*. fifth year, No.17-18, pp. 93-121. [Persian]

Sadeghi , A. (2012). Multicultural and its relation with education, *Quarterly of educational technology growth*. 28th period. No.4, pp.34-388. [Persian].

Salahshoori, A. & Imanzadeh, A. (2011). Analytical approaches in the philosophy of education at the meta-analysis. Hamedan: Bu-Ali Sina University publication. [Persian].

Short, E. C. (2009). *Methodology of Curriculum Studies*. Translation Mahmoud Mehrmohammadi et a. Tehran: Samt publication and Research and Development Center for Humanities and Institute Research of Education Studies. [Persian].

Sidorkin, A. M. (1999). *The Fine Art of Sitting on Two Stools: Multicultural Education Between Postmodernism and Critical Theory*. *Studies in Philosophy and Education*. 18:143-155.

Sinayi, V. & Ebrahim Abadi, Gh. R. (2006). Cultural Pluralism in the era of globalization and the transformation of elite political culture in Iran. *Journal of Social Sciences*, No 25, pp 107-140. [Persian].

Watson, W. C. (2004). *Cultural pluralism*. Translation of Hasan Pooyan, Tehran: Cultural Research publication.

Zahiri, S. M. (2005). Diversity of pluralism. *Qabasat magazine*. Year 1, Fall, pp159-173. [Persian].

Johnson, O. (2011) Dose multicultural education improve student racial attitudes? *Journal of studies*, 42, 1252-1274.

Khosravi, R. A; Sajjadi. S. M. (2011). An Analysis on the Critical Theory of Education and Its Implications for the Curriculum. *Journal of Science and Research, Research in Curriculum Planning*. Islamic Azad University Khorasgan (Isfahan) Branch.Vol 8. No 4. (Continus 31). pp 1-14. [Persian].

Lake, R. (2010). *Reconstructing Multicultural Education Transcending the Essentialist/Relativist Dichotomy through Personal Story*. *Personal Perspective. Journal of* ,Fall. 44.

Mehrmohammadi, M. & Niknami, Z. & Sajadieh, N. (2008). Forms of representation and recognition of Curriculum: the induction of the cognitive theory of pluralism. *Journal of Education*, No.95. [Persian].

Mellucci, A . (2000). *Complexity, Cultural Pluralism and Democracy*. *Social Science Information*, Vol 39, No 4.

Moses, M. (1997). *Multicultural education as fostering individual Autonomy*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Najjarian, P. & Pakseresht, M. J. & Safaei Moghadam, M. (2002). Postmodernism contents and its implications. *Journal of Educational Science and Psychology*. Ahvaz Shahid Chamran University, 9th year No. 1 and 2, pp. 89-106. [Persian].

Nieto, S. & Bode, P. (2008). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (5th Ed.)*. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Ogo Okoye. J. (2011). Does Multicultural Education Improve Students' Racial Attitudes? Implications for Closing the Achievement Gap. *Journal of Black Studies*. 42(8), 1252– 1274.

Perkins, M. & Mebert. J. (2011). Efficacy of multicultural education for student. *Journal of cross cultural psychology*, 36.