

## The study of epistemological relativism and its role in education

Mohsen Tatari, Hakime Sadate Sharif Zade

<sup>1</sup>MA in Philosophy of Education, Mazandaran University, Babolsar, Iran

<sup>2</sup>Assistant Professor of Department of Educational Science, Mazandaran University, Babolsar, Iran

### Abstract

Recently, epistemological relativism has been mentioned in philosophical thinking as an effective thinking movement. It has also been entered in other fields like education, too. The purpose of this research was to study about the role of epistemological relativism in education. The research questions included: 1- what dose epistemological relativism mean? 2- How dose epistemological relativism affect on the education fundamentals (the purpose of education, learning content and teaching methods)? Based on the epistemological relativism, it was concluded that there was no concrete and understandable standard for rationality and no criterion could distinguish honesty from dishonesty. In the education process, the epistemological relativism is discussed as a constructive view. Therefore, based on the purpose of education; more emphasis should be on fostering critical thinking and deep thinking. Also, content of the textbooks should have the capability of being changed or reviewed. The epistemological relativism emphasizes on an indirect or student-centered education. Once applying the found results, it is expected that so many problems in the field of education to be tackled and acceptable educational outcomes to be gained.

**Keyword:** epistemological relativism, purpose, learning content, teaching method, education

## نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی و دلالت‌های آن بر تعلیم و تربیت

محسن تاتاری، حکیمه السادات شریف‌زاده\*

<sup>۱</sup>دانش‌آموخته کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران  
<sup>۲</sup>استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

### چکیده

نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، طی چند سال اخیر به عنوان یک جریان فکری نیرومند در حوزه تأملات فلسفی مطرح شده و به سایر حوزه‌ها، از جمله تعلیم و تربیت سرایت کرده است. هدف از تحقیق حاضر بررسی دیدگاه نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت است. سؤالات پژوهش عبارتند از: ۱ - معنای نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی چیست؟ ۲ - نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی چه تأثیری بر مبانی تعلیم و تربیت (هدف تربیت، محتوای یادگیری و روش‌های تدریس) دارد؟ در این پژوهش از روش توصیفی - تحلیلی استفاده شده است. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که بر اساس دیدگاه نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، هیچ معیار و استاندارد عینی و قابل درک برای عقلانیت و شاخصی برای تعیین صدق و کذب گزاره‌ها وجود ندارد. در فرآیند تعلیم و تربیت هم نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی در قالب دیدگاه سازنده‌گرایی مطرح می‌شود. بر این اساس هدف‌های آموزش در محیط یادگیری باید بیشترین تأکید را بر پرورش تفکر انتقادی و تفکر عمقی داشته باشند. محتوای کتب درسی نیز باید قابل تغییر و بازنگری باشند. نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی بر روش‌های تدریس غیرمستقیم یا دانش‌آموز محور تأکید می‌کند. روش‌هایی که بر اساس آنها فراگیران در محور فعالیت قرار گرفته و منفعل نیستند. به نظر می‌رسد بر اساس نتایج به دست آمده و به کارگیری آنها در امر تعلیم و تربیت، می‌توان بر یکسری از مشکلات موجود فائق آمد و نتایج تربیتی مطلوبی را انتظار داشت.

**واژگان کلیدی:** نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، هدف، محتوای یادگیری، روش تدریس، تعلیم و تربیت

## مقدمه

حقیقت و معرفت را به حسب زمان، مکان، جامعه، فرهنگ، تربیت و اعتقاد شخصی، امری نسبی می‌اند و دانش عینی را رد کرده و منکر حقایق مطلق می‌شود. نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی واقعیت مستقل را انکار کرده، معتقد به واقعیت ساخته شده، مخلوق بشر است (ibid). نسبی‌گرایان معتقدند که حقیقت پیچیده‌تر از آن است که ما تصور می‌کنیم و امری عینی نیست که به راحتی در تفکر ما ظاهر شود. ما واقعیت و حقیقت را مطابق با نیازها، علایق و سنت‌های فرهنگی خود شکل می‌دهیم. طبق نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی باید عنوان کرد که نتایج و دستاوردهای استنباطی ما از لحاظ تاریخی به بسترهای معینی وابسته‌اند؛ یعنی به زمان و مکان ویژه‌ای بستگی دارند و تعمیم پذیر نیستند. نسبی‌گرایان هیچ اطمینانی به توانایی انسان برای شناخت حقیقت ندارند و از سویی، هیچ خود واقعی و اصیلی را قابل شناسایی نمی‌دانند (Ahmadi, 1995).

لذا در پژوهش حاضر در پی آن هستیم که با بررسی دیدگاه نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، اثرات تربیتی را که از این دیدگاه بر جریان تعلیم و تربیت من جمله بر هدف‌های آموزشی، روش‌های آموزشی، محتوای آموزشی و به طور کل بر فرآیند یاددهی و یادگیری، ناشی می‌شود را مشخص نماییم. به نظر می‌رسد ارزیابی منطقی دیدگاه نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی و نقشی که می‌تواند بر جریان تعلیم و تربیت داشته باشد، برای صاحب نظران تعلیم و تربیت ضروری است. پر واضح است که با بررسی این موضوع، پاسخ‌های قابل قبولی برای پرسش‌های بنیادینی که در این زمینه وجود دارد، آشکار می‌شود.

به لحاظ تاریخی، نسبی‌گرایی در فلسفه علم را می‌توانیم به سوفیست‌های یونان باستان پیوند دهیم. سخن معروفی است منسوب به پروتاگوراس (Protagoras) که می‌گفت: «انسان معیار همه چیز است». در حقیقت آنها تفسیری که از این سخن داشتند این بود که انسان میزان و معیار معرفت است (Plato, 2001). یعنی هر گزاره به لحاظ صدق و کذب تابع دیدگاه شخصی است که به آن معتقد است و به عبارت دیگر اگر شخصی گزاره‌ای را حق بداند، آن گزاره برای او حق است و هر کس گزاره‌ای را کاذب بداند، آن گزاره برای او کاذب خواهد بود (Guthrie, 1998). با این

معرفت‌شناسی، به عنوان یکی از شاخه‌های مهم فلسفه، ماهیت دانش و فرآیندی را مطالعه می‌کند که دانش طی آن کسب و ارزیابی می‌شود و در این رهگذر در رابطه با حقیقت و معرفت (که محصول آموزش و پرورش هستند) می‌تواند دیدگاه‌های متنوع و گوناگونی را در برابر معلمان و مربیان قرار دهد. نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی یکی از رویکردهای معرفت‌شناختی است که از دوران گذشته تاکنون ذهن بسیاری از اندیشمندان را در بعد معرفتی به خود مشغول ساخته است. یکی از ویژگی‌های مهم دوران معاصر توجه جدی به مسأله نسبی‌گرایی و تقابل آن با مطلق‌نگری است. به عبارتی این نوع تقسیم‌بندی رایج در معرفت‌شناسی و فلسفه، از نوع نگاه افراد نسبت به مسأله حقیقت ناشی می‌شود. مطلق‌گراها حقیقت را مطلق، امری ثابت، واحد و عام می‌دانند اما بر خلاف آنها نسبی‌گراها حقایق را ثابت و مطلق نمی‌دانند و حقیقت را امری اعتباری و موقتی فرض می‌کنند. اندیشه نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی طی چند قرن اخیر در سر تا سر جهان در بین صاحب نظران به صورت غیر قابل باوری در حال گسترش و فزونی بوده و به حوزه‌های مختلف تفکر بشری راه یافته است. همان طور که بیان شد مهمترین خصیصه فلسفی و فکری عصر حاضر، یعنی ستیز با مطلق‌نگری و روی آوردن به کثرت‌گرایی، چالش‌هایی را برای تربیت و دست اندرکاران تعلیم و تربیت به دنبال داشته است. به نظر می‌رسد با قرار گرفتن در شرایط پست مدرنیسم و تأثیرپذیری مستقیم و غیر مستقیم از ویژگی‌های این دوره، بتوان با اطلاع از تئوری‌های معرفت‌شناسی جدید و چالش‌هایی که زاینده دوران معاصر است و همچنین با جهت‌دهی به نوع تربیت مد نظر، دست اندرکاران تعلیم و تربیت را به نحو مطلوبی یاری نمود.

یکی از مباحثی که امروزه در باب معرفت‌شناسی رواج زیادی داشته و طرفداران خاص خود را دارد مسأله نسبی‌گرایی است. در واقع نسبی‌گرایی به عنوان گرایشی از معرفت‌شناختی، رسیدن به واقع به نحو مطلق را میسر نمی‌داند و چنین بیان می‌کند که هر کس هر آنچه می‌اندیشد حقیقت است (Arefi, 2004). نسبی‌گرایی،

شکاکیت و نسبی‌گرایی را حل می‌کنند و هم علم را از منجلائی که امثال مونتینی پدید آورده بودند، نجات می‌دهند (Dancy & Sosa, 1992).

در آغاز پیدایش رنسانس علوم تجربی در غرب از آغاز قرن چهاردهم میلادی تا قرن شانزدهم اهمیت زیادی یافت و همه چیز در پای آن قربانی شد. اما کم‌کم علم تجربی و فلسفه آن نیز از تحولات غرب در امان نماند و به بحران گرایید (Ahmadi, 1995) اینها نمونه‌هایی بود از جریانی که عقلانیت آدمی را به چالش کشید و از قرن هفدهم به بعد زمینه‌ای را برای مدرنیته مهیا ساخت. تا پایان قرن نوزدهم به خردگرایی و علم بشر بها داده می‌شد. مارکس خود را پایگذار سوسیالیسم علمی می‌دانست. انگلس بر این باور بود که علم جست و جوی پر وسواس حقیقت است. اما کم‌کم زمزمه مخالفت با خرد گرایی، به خصوص عقل‌ابزاری، شروع شد (Ibid). اندیشه نسبی‌گرایی در سال ۱۹۲۱ توسط ویتگنشتاین (Wittgenstein) رنگ و رویی دیگر به خود گرفت. وی حقیقت را به بازی قاعده‌مند زبانی تحویل کرده، زبان را یک بازی تلقی می‌کند. به نظر او اگر گزاره ناظر به امور خارج از ذهن باشد، ملاک صدق گزاره قضاوت دیگران است. پیری بارنز و دیوید بلور نیز از طریقی تلاش کرده‌اند که نسبی‌گرایی را تقویت کنند. شاید بتوان گفت سخن این دو را در این جمله از بلور یافت که می‌گوید، اعتبار حقیقت همان اعتبار جامعه است (Hawzah, 2010).

در ادامه یکی از فلاسفه‌ای که خیلی زود پریشانی اندیشه علمی را دریافت، توماس کوهن (Thomas Kuhn) بود. کوهن تعریف حقیقت را در دوره‌های مختلف متفاوت دانسته و آن را تا حدی تابع زمان و تاریخ می‌داند (Ahmadi, 1995). در ادامه، فایرابند (Feyerabend) با نفی روش علمی و بنیان نهادن آنارشیسم، نسبی‌گرایی را شتاب بخشید (Arefi, 2004). گادامر نیز با نوشتن کتاب «حقیقت و روش» در واقع به نفی وجود معیار برای معرفت پرداخت و به این نحو آنارشیسمی تئوریزه کرد که یا علت نسبی‌گرایی است یا معلول آن. در نهایت کواپن با باور به این که جملاتی که ما همواره آن را صادق می‌پنداریم، یک شبکه باور برای ما می‌سازند. با توجه به وابستگی شبکه باور به زبان و متغیر

سخن، صدق و کذب نسبی یا نسبی‌گرایی بنا نهاده می‌شود (Paul Edwards, 1967). در ادامه، گزنفون (Xenopone) چنین اظهار داشت: «ما برای معرفت، ملاکی نداریم و اگر تصادفاً هم به حقیقت رسیدیم، قادر به تشخیص آن از خطا نیستیم».

افلاطون، سخن پروتاگوراس را که عقیده داشت «انسان معیار تمام اشیاء است» را، جمعی از دو دیدگاه هراکلیتوس و دموکریتوس می‌دانست. هراکلیتوس معتقد به تغییر و دگرگونی پیوسته اشیاء بود و دموکریتوس «احساس» را تنها منبع معرفت می‌دانست. و نتیجه‌ای که از آن می‌گرفت این بود که اشیاء نسبت به اشخاص به صورت‌های متفاوتی ظاهر می‌شوند (Plato, 2001). آنچه مسلم است نسبی‌گرایی در بدو پیدایش، قرین حسی‌گرایی یا تجربه‌گرایی و علم باوری بوده و این مخاطره ای است که نه تنها علوم تجربی را به ویرانی می‌کشد، بلکه حتی قضاوت و داوری درباره افکار و اندیشه‌های دیگران را ناممکن می‌سازد و حتی وضع چنان به آنارشیسمی می‌رسد که جاهل خود را چونان عالم می‌داند که فرقی با او ندارد. چرا که با نسبی‌گرایی بساط علم و جهل از میان بر می‌خیزد و پنداشت حقیقت به ترفندی جانشین حقیقت می‌شود (Arefi, 2004). شکاکیت و نسبی‌گرایی در چند قرن به افول گرایید بود تا این که مجدداً در قرن پانزدهم میلادی، در دوره رنسانس از سوی فیلسوف معروف فرانسوی به نام مونتینی احیا شد. بر دیوار اتاق او نوشته شده بود: «من هر گونه حکمی را معلق می‌دانم» و این عبارت ورد زبان او بود «من چه می‌دانم!» (Burke, 1995).

در عصر دکارت، جهان غرب کم‌کم از تاریکی قرون وسطی خارج شده و به عصر مدرنیسم می‌رسد. در این فضای فکری که برای انسان غربی پدید آمده بود، ابتدا دین‌گریزی شروع شد و اومانیسیم و انسان‌مداری پدیدار گشت و به دنبال ناکافی دانستن پاسخ دکارت و دیگران به شکاکیت، کم‌کم زمزمه عقل‌گریزی و سپس عقل‌ستیزی در غرب به گوش رسید (Paul Edwards, 1967). بنابراین در این مرحله، اندیشمندان غربی به این نتیجه رسیدند که اگر به حس و تجربه وفادار باشند و از عقل بگریزند، هم مشکل

بودن زبان، گزاره‌ای صادق برای یک فرد، ممکن است برای دیگری کاذب باشد، نسبی‌گرایی را تقویت نمود (ibid).

### روش پژوهش

پژوهش به طور کلی به دو نوع کمی و کیفی تقسیم می‌شود. در پژوهش‌های کمی، متغیرهای تحقیق و روابط آنها در نمونه‌ها و جامعه‌ها با استفاده از ارقام و آمار مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. اما در پژوهش‌های کیفی، محقق با معانی، مفاهیم، خصوصیات و توصیف پدیده‌ها سروکار دارد. هدف پژوهش‌های کیفی درک پدیده‌های اجتماعی است و هدف از پژوهش‌های کمی تعیین روابط علی - معلولی است. به طور کلی روش‌های کیفی، قابل انعطاف‌تر و در پی توصیف‌های تفسیری از پدیده‌ها هستند و این پژوهش را می‌توان یک بررسی کل نگر در نظر گرفت. از ویژگی تحقیق توصیفی - تحلیلی این است که محقق دخالتی در موقعیت، وضعیت و نقش متغیرها ندارد و آنها را کنترل نمی‌کند و آنچه را که وجود دارند را توصیف می‌کند. مهمترین مبنا و معیار در تجزیه و تحلیل کیفی مشخصاً عقل، منطق، تفکر و استدلال است. در این نوع از پژوهش‌ها محقق با استفاده از عقل و تفکر و استدلال‌های مشخص، اسناد و مدارک و اطلاعات را مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد تا به حقیقت و واقعیت دست یابد (Hafez Nia, 2003) بنابراین مطالب فوق می‌توانیم بیان کنیم که پژوهش حاضر از نوع کیفی و به شیوه توصیفی - تحلیلی است.

### یافته‌های پژوهش

سؤال اول: معنای نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی چیست؟

معرفت‌شناسی از دوران یونان باستان توجه فیلسوفان را به خود جلب نموده است. فلاسفه در زمینه معرفت‌شناسی چهار مسأله یعنی حدود شناخت، ماهیت شناخت، منبع شناخت و مسأله حقیقت و خطا را مورد مباحثه قرار می‌دهند. نسبی‌گرایی به عنوان گرایشی از معرفت‌شناختی بر آن است که در حوزه معرفت و شناخت، رسیدن به واقع به نحو مطلق میسر نیست. بلکه بنا به فرض اگر اساساً رسیدن ممکن باشد، این امر فقط و فقط به نحو نسبی میسر خواهد بود. بدین معنا که جوای حقیقت و معرفت نمی‌تواند بگوید که من چیزی را به نحو مطلق می‌شناسم

و یا چیزی واقعاً چنان است که من می‌دانم، بلکه فقط می‌تواند بگوید، من با توجه به تمام شرایط و مناسبات فردی و اجتماعی که دارم، چیزی را چنان می‌شناسم، اما تضمینی ندارم که آن چیز واقعاً همان است که من درک می‌کنم. (Arefi, 2004). در حقیقت امروزه تأمل درباره تنوع وسیع باورها و اعمالی که مردمان مختلف در پهنه جهان انجام می‌دهند، برخی را وا داشته است تا بپندارند عمل درست و باور صدق به فرهنگ هر فرد و اندیشه او وابسته است. دیدگاه نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی در واقع تلفیقی است از دو دیدگاه صدق، نسبی است و عقلانیت، نسبی است. می‌توان گفت با ترکیب نسبی‌گرایی در صدق و نسبی‌گرایی در عقلانیت به نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی یا نسبی‌گرایی در معرفت می‌رسیم.

همان طور که بیان شد بر اساس این نوع از نسبی‌گرایی، معرفت به حسب زمینه‌های مختلف، امری نسبی است. آنچه برای افراد یک فرهنگ یا پیروان یک نظریه علمی، معرفت به شمار می‌آید به زمینه فرهنگی یا تئوریک آنها بستگی دارد. با پذیرش اینکه «صدق و باور معقول، وابسته و مرتبط به زمینه‌اند» باور به p در صورتی معرفت تلقی می‌شود که در آن زمینه، صادق بوده و به طور عقلانی، باور به آن تعلق گرفته باشد. لازمه این سخن آن است که معرفت در زمینه‌ای خاص، ممکن است در زمینه‌ای دیگر، معرفت تلقی نشود. برای مثال p شاید به حسب ارتباط با زمینه‌ای خاص، صادق باشد و به طور عقلانی باور به آن تعلق گرفته باشد، اما همین p در ارتباط با زمینه‌ای دیگر، کاذب باشد و از نظر عقلانی، باور به آن تعلق نگیرد (Sanky, 1993). بنابراین آنچه بیان شد، «نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی» را شاید بتوان به عنوان نگرشی تعریف نمود که معرفت یا صدق را به حسب زمان، مکان، جامعه، فرهنگ، دوره تاریخی، چارچوب یا طرح مفهومی، تربیت و اعتقاد شخصی، امری نسبی می‌داند به نحوی که آنچه معرفت شمرده می‌شود وابسته به ارزش و اهمیت یک یا چند متغیر فوق است. بدین ترتیب اگر «معرفت» و «صدق»، امور نسبی تلقی می‌شوند از آن رو است که فرهنگ‌ها، جوامع و دیگر امور متفاوت، مجموعه‌های مختلفی از اصول پیشینی و معیارها را برای ارزیابی دعاوی معرفتی می‌پذیرند و اساساً

کنیم و هم تکذیب و یا نه تصدیق و نه تکذیب. پروتاگوراس نیز عقیده دارد که اشیاء آن گونه که به نظر من می‌آیند، برای من همان گونه هستند و آن طور که به نظر تو می‌آیند، برای تو همان طور هستند و انسان میزان همه اشیاء است (Ghorbani, 2004).

سؤال دوم: نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی چه تأثیری بر مبانی تعلیم و تربیت (هدف تربیت، روش‌های تدریس و محتوای یادگیری) دارد؟

همان طور که بیان شد، در دنیای نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی همه چیز در حال تغییر فرض می‌شود، در حقیقت تغییر، تنها اصل تغییر ناپذیر است (Burke, 1995). می‌توان گفت که بر مبنای این تفکر فلسفی، هیچ اندیشه‌ای بر اندیشه دیگر برتری ندارد؛ آموزه‌های افراد، حتی درباره یک موضوع و در یک مکان مشابه، با یکدیگر متفاوتند؛ ادیان، آیین‌ها و فرهنگ‌ها هر یک فلسفه‌ای دارند و در هر یک حقیقتی نهفته است و برای پی بردن به حقیقت آنها باید فارغ از جزم اندیشی به تعامل پرداخت؛ در دنیای نسبی‌گرایی هیچ ملاک ثابتی برای مقایسه‌ها و سنجش پیشرفت‌ها وجود ندارد و در واقع هر چیزی نسبت به چیز دیگر سنجیده می‌شود. فضاها، جرم‌ها، کاهش‌ها، افزایش‌ها، نمره‌ها و... همگی متغیر هستند، شاید زمانی ۱۰ بهترین نمره برای دانش‌آموز در درس خاصی باشد و در زمان دیگر همان ۱۰ بدترین نمره باشد. بنابراین طبق دیدگاه پیروان نسبی‌گرایی، دانش به هیچ وجه انعکاس دهنده واقعیت عینی نیست، بلکه، به وسیله فرد و بر اساس تجربه‌های خود او ساخته می‌شود. همچنین طبق این استدلال، هیچ قانون علمی ثابت و پایداری وجود ندارد، بلکه، هر قانونی روزی تغییر می‌کند (Moradi, 2005).

در نیمه اول قرن بیستم تقریباً در تمام رشته‌های درسی، تدریس مدرسه‌ای (تدریس به شکل آموزش مستقیم یا تدریسی که مربی کنترل‌کننده محیط یادگیری است) به عنوان تنها الگوی آموزشی بوده است که از اصطلاحات گوناگونی همچون رفتارگرایی (behaviorism)، عینیت‌گرایی (objectivism) و اثبات‌گرایی (positivism) از آنها یاد می‌شود.

(Joyce&Marshavil, 2007).

شیوه‌ای خنثی و بی‌طرفانه برای گزینش یکی از این مجموعه معیارهای بدیل وجود ندارد.

در حقیقت بر اساس نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی، هیچ استاندارد عینی و بین‌الذهانی برای عقلانیت و هیچ مدل آزمون‌پذیر و فراحسی برای تعیین صدق و کذب گزاره‌ها و هیچ شاخصی برای داوری اخلاقی جهانی وجود ندارد و همه ملاک‌ها و شاخص‌ها، تاریخی، قومی، طبقاتی و حتی شخصی هستند و لذا باب داوری میان فرهنگ‌ها و افکار و اخلاق گوناگون مسدود است و هرگاه از گفتگوی فرهنگ‌ها و تمدن‌ها یا احزاب و افراد سخن می‌گوییم، به قصد چانه زنی و تجارت (و نه کشف حقیقت و داوری) است. بر این اساس عینی بودن واقعیت و قابل درک بودن آن مورد تردید است. ذهن، زبان، مفاهیم و حقیقت شخصی است؛ باب احتجاج و تفاهم قفل است و رفع اختلاف از طریق استدلال و حتی مشاهده، ممکن و میسر نیست و در نتیجه واقعیت قراردادی و خصوصی است و در این زمان است که هر کسی از هر چیزی قرائت ویژه و خاص خود را دارد و حتی اصلی‌ترین قواعد «علم» نیز موجه دانسته نمی‌شود و برای معرفت هیچ سنگ بنای بدیهی، ثابت، ضروری و دائمی وجود ندارد. پس وقتی هیچ نظری و قرائتی، درست‌تر از نظر دیگر نیست و «حق» و «عدالت» و «حقوق» و ضرورت جانبداری منتفی است و وقتی از این که «حقیقت مطلق، نزد کسی نیست»، بتوان نتیجه گرفت که «پس هیچ حقیقتی نزد هیچ کس نیست و با هر چیزی می‌توان مخالفت یا موافقت کرد و دلیل قاطعی، له یا علیه هیچ مضمونی در دست نیست» (Majidi, 2000).

بنابراین می‌توان این چنین گفت که نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی یعنی انکار و تردید کلی در هر نوع حقیقت خارجی و شناخت واقعی. گرگیاس بیان می‌کند که: «هیچ چیز وجود ندارد، و اگر چیز موجود باشد، هیچ کس نمی‌تواند آن را بشناسد و تازه اگر هم بشناسد، این شناخت را نمی‌تواند به دیگران منتقل کند.» (Sterols&Papkys, 2000). پورن بیان می‌کند: «ما نه به حس باید اعتماد کنیم و نه به عقل؛ بلکه باید بدون رأی و بدون تمایل به جهتی، باشیم و تأثیر ناپذیر. هیچ امری را هر چه باشد، نباید تصدیق و یا تکذیب بکنیم؛ بلکه باید آنها را هم تصدیق

### نظریه سازنده‌گرایی

در نظریه سازنده‌گرایی واقعیت عینی جهان بیرون مستقل از یادگیرنده مسلم فرض نشده و چنین تصور نمی‌شود که یادگیرنده از راه یادگیری، نسخه‌ای از این جهان را به ذهن می‌سپارد. اعتقاد پیروان این نظریه بر آن است که یادگیرندگان براساس تجارب شخصی خود، دانش (یعنی مفاهیم، اصول، فرضیه‌ها، تداعی‌ها و غیره) را می‌سازند و این کار را به طور فعال انجام می‌دهند. بنا به تعریف، می‌توان گفت که سازندگی «به آن دیدگاهی گفته می‌شود که بر نقش فعال یادگیرنده از درک و فهم و معنی بخشیدن به اطلاعات تأکید می‌کند» (Woolfork, 1995). نیز می‌توان گفت: «سازندگی به آن دیدگاهی گفته می‌شود که معتقد است یادگیری معنادار زمانی رخ می‌دهد که یادگیرندگان از اندیشه‌ها و تجارب خود، تفسیرهای شخصی به عمل می‌آورند» (Bieler & Snowman, 1993)

فعالیت یادگیرنده یا کنش متقابل با موضوع یادگیری، از عوامل مهم نظریه سازندگی یادگیری به حساب می‌آید. علاوه بر این، دانشی که یادگیرنده از راه فعالیت مداوم و تعبیر و تفسیر تجارب خود به دست می‌آورد، همواره در حال تغییر است. از سوی دیگر، چون دانش جنبه شخصی دارد و می‌توان گفت که افراد مختلف در شرایط به ظاهر یکسان برداشت‌های متفاوتی کسب می‌کنند و دانش هیچ کس دقیقاً مانند دانش دیگری نیست، پس ماهیت اصلی دانش کسی را هرگز نمی‌توان به دیگری منتقل کرد. در حقیقت سازنده‌گرایان معتقدند که «شناخت نسبی است»، «حقیقت ذهنی است» و «یادگیری درونی است» (Fardanesh & Sheykhfini, 2002).

تعلیم و تربیت یک فرآیند است. کاملاً مشخص است که هر فرآیندی رو به مقصدی دارد. تعیین اهداف و مقاصد تعلیم و تربیت کاری فلسفی است. چرا که تعیین این اهداف کاری است در حوزه ارزش‌ها (هدف آن چیزی است که مطلوب است) و حوزه ارزش‌ها صرفاً در قلمرو فلسفه است. تعیین اهداف تربیت مستلزم تفکر درباره ارزش‌ها بوده و تفکر درباره ارزش‌ها یعنی رو به حوزه و قلمرو فلسفه. یکی از اهداف اساسی تعلیم و تربیت کمک به شاگردان است تا به رشد عقلانیت برسند. در حقیقت رشد بعد عقلانی یک

اخیراً چهارچوب معرفت‌شناختی جدیدی در تقابل کامل با این الگوی سنتی مطرح شده و سازنده‌گرایی (constructivism) نام دارد.

اگر نظریه‌های فلسفی و روان‌شناختی گذشته را جستجو کنیم، ریشه‌های سازنده‌گرایی در نوشته‌های افرادی مانند برونر، الریک نایسر، کانت، کوهن، دیویی، هابرماس، دکارت، پاسکال، اسپینوزا، کواين، سانتایانا، لاک و ... می‌توان یافت و این دیدگاه در نهایت به وسیله فون گلاسرفیلد تفسیر و توسعه یافته است (Sheykhfini, 2002).

بر همین اساس، نظریه سازندگی یادگیری که در حقیقت نظریه‌ای تازه محسوب می‌شود و برخاسته از فلسفه نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی است، مطرح می‌شود. همان طور که بیان شد نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی هر چیزی را نسبت به چیز دیگر مورد داوری قرار می‌دهد و هیچ چیز قطعی و مسلم تلقی نمی‌شود. این فلسفه با فلسفه واقع‌گرایی که زیربنای برخی نظریه‌های دیگر یادگیری است؛ به ویژه یادگیری در مکتب رفتارگرایی، تفاوت دارد. در فلسفه واقع‌گرایی دانش امری قطعی و ثابتی و مستقل از یادگیرنده تصور می‌شود. در حالی که در فلسفه نسبی‌گرایی دانش وابسته به یادگیرنده و امری نسبی فرض می‌شود. در حقیقت نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی فلسفه اصلی و زیربنای نظریه سازنده‌گرایی است (Ari Sutinen, 2008).

پر واضح است که نظریه سازندگی یادگیری از پشتوانه محکم فلسفی برخوردار بوده و همچنین علاوه بر سوابق فلسفی دارای پشتوانه‌های روان‌شناسی معاصر نیز هست. از جمله اینها مشخصاً می‌توان به نظریه تحول‌شناختی پیاژه و نظریه‌های تعاملی - فرهنگی برونر و ویگوتسکی اشاره کرد.

در همه این نظریه‌ها فرض بر این است که یادگیرنده در جریان یادگیری فعال است و دانش توسط او ساخته می‌شود نه این‌که یادگیرنده نسخه‌ای از واقعیت جهان پیرامون را در ذهن خود ذخیره می‌کند.

بنابه گفته کوبرن «دانش اساساً چیزی است که در ذهن ساخته و پرداخته می‌شود» (Coburn, 1998).

دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به باورهای خود معتقد باشند اما نه به صورت جزم‌گرایانه و این که در مورد همه باورها می‌توان شک سازنده کرد (Vejdani&Sajjadi, 2014).

مربیان پیرو نظریه سازندگی این‌گونه استدلال می‌کنند که چون دنیای واقعی غالباً مسائل و موقعیت‌های پیچیده را بر سر راه یادگیرندگان قرار می‌دهد، محیط‌های آموزشی نیز باید یادگیرندگان را با این‌گونه مسائل و موقعیت‌ها روبه‌رو سازند. در ضمن، معلمان باید بکوشند تا در یادگیرندگان توانایی برخورد درست با محیط‌های پیچیده را ایجاد کنند. در ضمن این‌که باید به یادگیرندگان فرصت داد تا خود با مسائل پیچیده کنار بیایند، لازم است آنها را در یافتن منابع مورد نیاز یاری داد و دائماً پیشرفت‌هایشان را زیر نظر گرفت و هدایت کرد (Dimitris, 2006).

ضروری به نظر می‌رسد که پس از بحث پیرامون مسأله هدف و نقش محوری آن در امر آموزش، به مسأله محتوا و برنامه آموزش پرداخته شود. انتخاب محتوا و برنامه درسی باید به نحوی باشد که بر انواع مختلف فعالیت‌های یادگیری تأکید داشته باشد تا فراگیران چه در مدرسه و یا بیرون از مدرسه با موضوع درگیر شده و یادگیری آنها و رسیدنشان به هدف‌های مورد نظر و مطلوب، ممکن گردد. همان‌طور که اشاره شد رفتارگرایان عقیده داشتند که یادگیرنده منفعل است، دانش عینی است و حقیقت خارج از آنها وجود دارد و در نتیجه محتوا و برنامه درسی نیز متأثر از این معرفت‌شناسی طراحی شده است. اما در برابر آنها شناخت‌گرایان معتقدند که معلمان نمی‌توانند در یادگیرندگان بینش به وجود آورند. بینش فقط هنگامی به وجود می‌آید که فراگیران خودشان به معنی توجه کنند و فهم‌های جدید را به عنوان جزئی از خود بپذیرند (Haber & Moalem, 2002). محتوا و برنامه درسی باید به نحوی سازمان یابند تا فراگیران از عهد دیدگاه‌های چندگانه برآیند و مطالب را به دقت بخوانند و مطالعه کنند. محتوای آموزشی به نحوی است که فراگیران در حین یادگیری از منابع دست اول استفاده می‌کنند، فرضیه می‌سازند و مطالعات منظمی انجام می‌دهند. فراگیران در حین مطالعه مسأله طرح می‌کنند و از عهده حل آن مسائل برمی‌آیند (Robert Kruckeberg, 2006).

هدف تربیتی ناشی از تفکر معرفت‌شناختی است. به عبارت گویاتر، رساندن فراگیران به مقام خردمندی یا رشد قوه قضاوت صحیح در آنان است (Shariatmadari, 2009).

در نظریه سازندگی یادگیری، بیشتر بر فرآیندهای تفکر تأکید می‌شود تا بر فرآورده‌های آن. برای مثال، در این نظریه، نمره نهایی ملاک سنجش نیست، بلکه، فرآیند کاری یادگیرندگان در طول دوره‌ی یادگیری ملاک سنجش قرار می‌گیرد. کولر بر باریک‌اندیشی یا تفکر عمقی (Culler, 1990) و دریسکول بر تفکر انتقادی تأکید کرده‌اند (Driscoll, 1994). اگر بخواهیم این نوع یادگیری را با انواع یادگیری ملحوظ در طبقه‌بندی بلوم و نیز طبقه‌بندی گانیه مقایسه کنیم، به طبقات بالای این طبقه‌بندی‌ها، یعنی طبقات ترکیب و ارزش‌یابی بلوم و قواعد رده بالا (حل مسأله) و راهبردهای شناختی گانیه می‌رسیم (Seyf, 2001). در همین مسیر و برای وادار ساختن یادگیرندگان به تفکر، پیروان نظریه سازندگی معتقدند که یادگیرندگان را نباید به حل مسائل پیش پا افتاده و انجام تمرین‌های ساده واداشت بلکه باید از آنها خواست تا با موقعیت‌های پیچیده و مسائل نسبتاً دشوار و تا حدی مهم دست و پنجه نرم کنند. این اندیشه مستقیماً برخاسته از اثر زایگاریک (Zeigarnik effect). نظریه گشتالتی‌ها است. زایگاریک، یکی از پیروان نظریه گشتالت، در پژوهش‌های خود دریافت که تکالیف ناقص در مقایسه با تکالیف کامل، برای مدت طولانی‌تری در حافظه می‌مانند و با جزئیات بیش‌تری به یاد می‌آیند. این پدیده که یادگیرندگان تکالیف ناقص را بهتر از تکالیف کامل به یاد می‌آورند، اثر زایگاریک نام گرفته است (Hrgnhan&Mtyvach, 1997).

یکی از تأثیرات مهم معرفت‌شناسی نسبی‌گرا بر اهداف آموزشی این است که فراگیران علاوه بر کسب دانش شناختی (cognition) و فراشناختی (metacognition)، از نقش خود در ساختن دانش نیز آگاه هستند. هدف‌های آموزشی مبتنی بر سازندگی یادگیری شامل حل مسأله، استدلال، تفکر انتقادی و استفاده فعال از دانش است. در حقیقت تفکر انتقادی به دنبال بررسی شواهد و استدلال و ارزیابی در مورد آنهاست. شکل‌گیری نگرش انتقادی در

منظور از تکالیف اصیل و واقعی، موقعیت‌های عینی و عملی زندگی است (Good & Brophy, 1995). محتوای درسی متأثر از نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی قصد ندارد هیچ‌گونه معرفت و دانشی را بر فرد تحمیل کند (Yazdanju, 2002). در طراحی آموزشی و در حیطه تعلیم و تربیت پس از این که اهداف آموزشی مشخص و به تبع آن محتوای متناسب با اهداف تدوین شد؛ بحث پیرامون روش‌های تدریس به میان می‌آید. مبنای معرفت‌شناختی فلسفی رویکردهای یاددهی - یادگیری، مستقیم‌ترین تأثیر را بر روش‌های تعلیم و تربیت داشته است. انتخاب هر روش تربیتی به مبنای معرفتی آن بستگی دارد. صاحب‌نظران معتقدند که انتخاب یک روش تدریس متناسب، برای اجرا در یک محیط آموزشی، به شخص و پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسانه او بستگی دارد. با تحلیل مفهوم تدریس در زبان علمی، به دو رویکرد اساسی برمی‌خوریم؛ رویکردهای مستقیم و رویکردهای غیرمستقیم تدریس. هر رویکرد تدریس متأثر از تفسیری است از هدف رشد عقلانی و این تفاسیر نیز متأثر از موضع معرفت‌شناختی افراد است و بر این اساس، رویکرد مستقیم تدریس متأثر از نظریه اصالت معرفت و نظریه اصالت معرفت، متأثر از موضع مطلق‌گرایی معرفت‌شناختی است. در حالی که رویکرد غیرمستقیم تدریس متأثر از نظریه اصالت تفکر، و نظریه اصالت تفکر، متأثر از موضع نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی است. می‌توان گفت که معلمان متمایل به معرفت‌شناختی نسبی‌گرا، با نگرش قایل به اصالت تفکر در رشد عقلانیت و تربیت فراگیران به رویکردهای غیرمستقیم تمایل نشان می‌دهند. بنابراین به زبان ساده می‌توان این چنین عنوان کرد که در باب معرفت‌شناسی، پیش‌فرض‌های مطلق‌گرایانه یا نسبی‌گرایانه افراد در انتخاب روش‌های تدریس، جهت رشد عقلانیت دانش‌آموزان بسیار مهم و حائز اهمیت است (Bolandhemmatan, 2004).

همان‌گونه که بیان شد افرادی که دارای پیش‌فرض‌های معرفت‌شناسانه نسبی‌گرا هستند، رویکردها و الگوهای تدریس غیرمستقیم را جهت آموزش برمی‌گزینند. معلم در اعمال الگوهای غیرمستقیم سعی در دیدن دنیا از دریچه و دید دانش‌آموز دارد. با آن‌جا ارتباطات همدلانه‌ای

طبق این دیدگاه، پیچیدگی موضوع و محتوای درسی، به سن و دیگر ویژگی‌های یادگیرنده وابسته است. بعضی از موضوعات درسی عموماً حاوی مسائل پیچیده‌تری هستند؛ در حالی که برخی از آنها چندان نیازی به طرح مسائل پیچیده ندارند (Seyf, 2001). همچنین، برای دانش‌آموزان خردسال عموماً باید موقعیت‌های ساده‌تر و روشن‌تر را مورد استفاده قرار داد، در حالی که دانش‌آموزان سال‌های بالاتر را می‌توان با مسائل و موقعیت‌های پیچیده‌تر و مبهم‌تر روبه‌رو ساخت. یکی از تأثیرات مهم تفکر نسبی‌گرایی در برنامه و محتوای آموزشی این است که با حاکم شدن این نوع تفکر و معرفت‌شناسی، می‌توان در محتوای آموزشی تلفیق‌یجاد نمود. منظور از پهلوی هم نهادن وجوه چندگانه این است که موضوع واحدی از دیدگاه‌های متفاوت یا با توضیحات مختلف مورد توجه قرار گیرد. به بیان دیگر، «برخورد با مطلبی که قبلاً مورد توجه بوده، در زمان‌های دیگر، در بافت‌های متفاوت، برای مقاصد مختلف و از دیدگاه‌های مفهومی متفاوت برای رسیدن به هدف کسب دانش سطح پیشرفت ضروری است» (Spiro & Feltovch & Jacobson & Coulson, 1991).

بنا بر آنچه بیان شد، به نظر می‌رسد نباید به محتوای درسی دیدگاهی داشت که بر اساس آن مخالف هر نوع تغییر و بازنگری در برنامه درسی بود. ژيرو می‌گوید: «متون درسی نباید به عنوان متون مقدسی در نظر گرفته شوند که نتوان هیچ نقدی را بر آن انجام داد» (Giroux, 2002). در حقیقت در حال حاضر بازخوانی کتاب‌های درسی مدارس تأثیر دیدگاه‌های سازنده‌گرایی را آشکار می‌کند. سازنده‌گرایی همچون جنبشی شناختی است که در برابر تعلیم و تربیت سنتی قرار دارد که شدیداً تحت تأثیر رفتارگرایی بوده است. (Fardanesh & Sheykhfini, 2002). بنابراین واضح است که پیروان سازنده‌گرایی تأکید دارند که محتوا و برنامه درسی برای دانش‌آموزان باید تکالیف اصیل یا واقعی (Authentic tasks) باشند. طبق این دیدگاه آنچه مهم و ضروری به نظر می‌رسد، یادگیری موقعیتی است. یعنی شناخت و دانش به موقعیت‌ها و مقاصد بستگی دارد. لذا برنامه درسی باید به نحوی طراحی شوند تا دانش‌آموزان را تشویق به درگیر شدن با تکالیف اصیل و واقعی نمایند.



روش‌های باز یا شاگردمحور، به دلیل این که برگرفته از نیازها و تمایلات خود شاگردان است، خلاقیت و ابراز نظرات فردی رشد می‌یابد. بنابراین، این روش‌ها به دلیل توجه به روان دانش‌آموزان، موجب افزایش پیشرفت تحصیلی آنان می‌شود. در کل روش‌های باز تدریس باعث بهبود اعتماد به نفس و ایجاد احساس واقع‌گرا از خویش می‌شود (Joyce&Marshavil, 2007).

با توجه به توضیحاتی که پیش از این بیان شد، کاملاً آشکار است که روش آموزشی مبتنی بر سازندگی باید بر فعالیت یادگیرنده تأکید کند و به اصطلاح شاگرد محور باشد. از این رو، می‌توان گفت که بهترین روش آموزشی برخاسته از این رویکرد، روش آموزشی مبتنی بر یادگیری اکتشافی (Discovery learning) است.

آنچه مسلم است دیدگاه سازنده‌گرایی از مدت‌ها پیش در بحث یادگیری و آموزش مطرح شده و در چرخه یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد و به کشف، خلق و توسعه دانش کمک می‌نماید (AbediniBaltork&Nili, 2014). پیروان نظریه سازندگی معتقدند که شناخت، موقعیتی است، یعنی دانش فرد به موقعیت‌ها، قصدها و تکلیف‌هایی که این دانش در آنها به کار می‌رود، وابسته است. طبق پیشنهاد پیروان این نظریه، آموزش باید یادگیرندگان را با تکالیف واقعی و اصیل روبرو سازد. بنابراین اوضاع آرمانی پیشنهادی پیروان این نظریه، آموزش در حال کار یا کارآموزی در ضمن اشتغال است، که در آن مربیان با تجربه و کارآموده با یادگیرندگان نوآموز کار می‌کنند. در واقع پیروان نظریه سازندگی بیشتر از آن که به آموزش واقعیت‌ها، مفاهیم و دیگر دانش‌های گزاره‌ای اهمیت بدهند، بر دانش روندی یا روشی و مشروط، یعنی دانستن این که چه وقت و چگونه از مهارت‌ها و روش‌ها باید استفاده کرد، تأکید می‌ورزند. به باور آنان، جریان آموزش باید به‌طور عمده آنچه را که در موقعیت‌های واقعی زندگی اتفاق می‌افتد، الگو قرار دهد. همچنین چون پیروان نظریه‌ی سازندگی دانش را یک پدیده‌ی سازندگی اجتماعی می‌دانند، بر آموزش مبتنی بر بحث گروهی که در آن یادگیرندگان به تبادل نظر می‌پردازند تأکید می‌کنند.

(Naylor & Keogh, 1999)

به وجود می‌آورد تا «خودگردانی» دانش‌آموز بتواند پرورش و رشد یابد. معلم در روش و الگوی غیرمستقیم تفکرات و احساسات دانش‌آموز را چون آئینه منعکس می‌سازد. معلم با استفاده از تفسیرهای قرینه‌ای یا بازتابی بر آگاهی دانش‌آموزان از احساسات و ادراکات خویش می‌افزاید؛ بنابراین به آنها در روشن ساختن نظریات خود کمک می‌کند. معلم در این الگو، تمام تفکرات و احساسات شاگردان را می‌پذیرد و به طور غیرمستقیم این پیام را به دانش‌آموزان می‌دهد که تمام افکار و احساسات آنها قابل قبول است. لذا شاگردان در بیان افکار خود آزاد هستند و از هرگونه فشار و تحمیل به دورند و معلم از نشان دادن جهت‌گیری فردی یا نشان دادن واکنش به صورت رفتار انتقادی و فردی به دانش‌آموزان خودداری می‌کنند (Joyce, 1992).

تدریس غیرمستقیم، دانش‌آموز محور است؛ زیرا در این رویکرد، فعالیت اصلی در فرآیند تدریس - یادگیری بر عهده دانش‌آموزان است. تدریس غیر مستقیم متکی بر روش‌هایی است که بر استقلال یادگیری، مطالعه و پیشرفت بر اساس توان فردی تأکید دارد. در این نوع از روش‌های آموزشی، مربی فعالیت‌های آموزشی را به گونه‌ای طراحی می‌کند که دانش‌آموزان به صورت خودگردان (Self - directed) به یادگیری می‌پردازند. به عبارت دیگر، هدف تدریس غیر مستقیم، فراهم آوردن موقعیتی است که در آن موقعیت دانش‌آموزان با توجه به توانایی و علایق خود در فرآیند یادگیری گام برمی‌دارند و فعالیت‌های خود را شخصاً نظارت، تنظیم و ارزشیابی می‌کنند. این روش، روشی است انعطاف‌پذیر، که در آن به احتیاجات و توانایی‌های فراگیران توجه زیادی می‌شود. در واقع تسهیل یادگیری دانش‌آموزان در کانون توجه این رویکرد قرار دارد (Shabani, 2005).

آنچه مهم است این که، معلم برای استفاده اثربخش از الگوهای تدریس غیر مستقیم، باید مشتاق پذیرش این مطلب باشد که دانش‌آموز می‌تواند بفهمد و از عهده زندگی خود به خوبی برآید (Joyce, 1992). نسبی‌گرایی معرفت‌شناختی مدافع روش تدریس مبتنی بر روش گفتگو است و معلم را همچون کارگزار فرهنگی، فرهیخته تغییرپذیر، محقق و متفکر می‌داند (Ozmon& Craver, 2003). در

درسی به عنوان منبعی مقدس، غیر قابل تغییر و بازنگری نگریست. در زمینه روش‌های تدریس هم باید عنوان کرد که بر طبق نسبی گرایی معرفت شناختی، به کارگیری روش‌های تدریس غیرمستقیم در محیط‌های آموزشی بهترین نتیجه را در پی خواهد داشت. در واقع روش‌های تدریس غیرمستقیم مانند روش کاوشگری و بحث و گفتگو باعث پرورش قدرت تفکر و اعتماد به نفس، افزایش انگیزه درونی، نظم دادن به مطالب پراکنده، افزایش قدرت خلاقیت و کاوشگری و ایجاد روحیه مشارکت و کارگروهی در بین فراگیران می‌شود.

#### منابع

Ahmadi, Babak. (1995), Book of doubt, Tehran, publishing center, p20. [Persian]

Bolandhemmatan, Keyvan, (2004), absolute and relative or orientation epistemological assumptions and their impact on teacher attitudes toward rationality and teaching approach, Tarbiat Modarres University. pp10-15. [Persian.]

Burke, Peter, (1995), Montaigne, translated by Ismail Sadat, Tehran, publisher of the New Deal. pp21-28. [Persian]

Bruce, Joyce and Marshavyl Kalhvnassociation with Émile, (2007), new patterns of teaching in 2004, translated by Mohammad Reza Behrangi, Tehran, publication, education excellence. pp396-399. [Persian]

Arefi, Abbas, (2004), History of Relativism in Philosophy of Science of Mind Magazine, Number 19. p12. [Persian]

Abedini Baltork, meymanat and Nili, Mohammad Reza, (2014), Analysis of the role of constructivism as a new approach to learning in the primary school curriculum, Journal of Curriculum Studies, Number 13, pp 6-17. [Persian]

Ari. sutinen (2008), constructivism and education: education as an interpretative transformational process, springer science. Stud pphilos educ. 1-14.

Bieler, R.F. and Snowman, j. (1993), psychology applied to teaching. (7th ed). Houghton Mifflin.

پیروان نظریه سازندگی بر این باورند که فرایندهای عالی ذهنی در انسان از راه تعامل اجتماعی شکل می‌گیرند و لذا مشارکت اجتماعی را یکی از شرایط مهم یادگیری به حساب می‌آورند. طبق این باور، بسیاری از مسائلی که هیچ یادگیرنده‌ای به تنهایی نمی‌تواند آنها را حل کند، از طریق تبادل اندیشه و مشارکت گروهی یادگیرندگان حل می‌شوند و در نهایت می‌توان این چنین بیان کرد؛ فردی که متأثر از تفکر نسبی گرایی معرفت شناختی است، در کلاس و محیط یادگیری، استفاده از روش‌های متکثر در شیوه‌های اداره کلاس و ارائه درس، معرفی شیوه‌های متنوع یادگیری و فراهم کردن امکانات لازم برای عملی شدن آن، فراهم کردن زمینه ارتباط متقابل محصلان با یکدیگر و با معلم بر مبنای ناهمگنی‌ها، شرکت عادلانه محصلان در فعالیت‌های تربیتی براساس تفاوت‌های فرهنگی، نژادی و قومی، استفاده از روش‌های تفاوت فردی و انفرادی کردن آموزش و انتخاب روش‌های تدریس براساس شرایط و موقعیت افراد را در سرلوحه برنامه‌های آموزشی خود قرار می‌دهند (Rabbani&Badri, 2008).

#### بحث و نتیجه گیری

در عصر حاضر که عصر تقابل فرهنگ‌های مختلف با هم است، در باب معرفت و شناخت، مسأله نسبی گرایی یکی از مسائل چالش برانگیز برای تعلیم و تربیت به حساب می‌آید نسبی گرایی معرفت شناختی، معرفت یا صدق را به حسب زمان، مکان، جامعه، فرهنگ، تربیت و اعتقاد شخصی امری نسبی می‌داند؛ به نحوی که آنچه معرفت شمرده می‌شود، وابسته به ارزش و اهمیت یک یا چند متغیر فوق است.

در زمینه تأثیر نسبی گرایی معرفت شناختی بر تعلیم و تربیت هم باید عنوان کرد که بر اساس تفکر نسبی گرایی معرفت شناختی، اهداف تربیتی باید به نحوی سازمان یابند تا فراگیران حداکثر خلاقیت خود را در محیط آموزشی بروز دهند و توانایی تجزیه و تحلیل مسائل را کسب کنند. فراگیران باید ضمن این که به دیدگاه‌های یکدیگر احترام می‌گذارند، قدرت انتقاد از یکدیگر را نیز داشته باشند. محتوای آموزشی نیز باید به گونه‌ای طراحی شود که فراگیران را با محیط واقعی و اصیل روبه‌رو کند. در حقیقت بر اساس نسبی گرایی معرفت شناختی، نباید به محتوای

by Ali Akbar Mohammed, Tehran, doran, p 77. [Persian]

Majidi, Mohammad, (2000), Relativity and violence Magazine Book Review, No.15-14.pp 2-5. [Persian]

Moradi, Hushang, (2005), teaching and learning based on the law of relativity, correcting and training magazine, No.40.pp1-2. [Persian]

Ozmon, S. Craver. M (2003), philosophical foundations of education. New jersey.

Papkys, Richard and sterols, Vrvn, (2000), General Philosophy, translated by Jalal-Din, Sher Ali, Tehran, Wisdom Publications, Sixteen th Edition. p269. [Persian]

Plato, (2001), The Complete Works of Plato (Tyatvsdissertation), translated by Mohammad Hassan Lotfi, Tehran. Publisher kharazmi, pp1307-1308 [Persian]

Rabbani, Rasul and Badri, Ehsan. (2008), An Analysis of the Educational Insights Postmodern Thought Porch magazine, issue 15. p19. [Persian]

Robert kruckeberg (2006), Adeweyan perspective on science education: constructivism. experience, and why we learn science. Science department, high school for math. Science and engineering at the city college. New york. Ny10031. USA. pp:1-30.

Richard Huber and Mahnaz Moalem (2002), constructivism in theory and paractical, toward a better understanding, the high school. vol.84.

Staart, Naylor and Brenda Keogh (1999), constructivism in classroom: theory into practice. Journal of science teacher education 10(2): 93-106.

Shabani, Hasan, (2005), Skills Education: Teaching Methods and Technology, Tehran, Ministry of Culture and Islamic Guidance (left), second edition. pp201-203. [Persian]

Shariatmadari, Ali, (2009), Principles & Philosophy of Education, Tehran, Amir Kabir publication. p88. [Persian]

Seyf, Ali Akbar, (2001), constructivism learning theory and its educational applications, Journal of Education (Education), No.66.p7. [Persian]

Bahrer (2000), an alternative pedagogical paradigm for aural skills, phd theses, ndian university.

Bruce, joyce R. (1992), learning social studies through discrepant event inquiry. Annapolis, md: Alpha press.

Coburn, Dabilu. (1998), structuralism for Science Teachers (2), translated by Mahmoud Amani Tehrani, Journal of Physical Education, 5 and 13, p 47. [Persian]

Culler, J. (1990), fostering post instruction thinking. Paper presented at annual meeting of the American educational research association. Boston.

Driscoll, M.P. (1994), psychology of learning for instruction, boston: allyn and boston.

Dimitris p. papayannakos (2006), philosophical skepticism not relativism is the problem with the strong programme in science studies and with educational constructivism, springer science education, businessmedia. b.v.

Dancy, jonatan and Ernest sosa, Eds. (1992), companion to Epistemology Cambridge. blackwell.

Edwards. paul, Editor in chief. (1967), the encyclopedia of philosophy, London: macmillan publishing co, inc. the free press.

Fardanesh, Hashim and Sheikh Fini, Ali akbar, (2002), In troduction to constructivism in Science Education and Psychology, University, Research Quarterly, No. 42. p2. [Persian]

Guthrie, w.k.c (1988), the sophists. cambridge. cambridge university press.

Giroux, Henry, (2002), Toward a Postmodern Pedagogy: Selected text from modernism to postmodernism, Tehran, Publisher straw. p91. [Persian]

Ghorbani, Rahim, (2004), Overview of Types of skepticism and relativism, the idea Porch Magazine, No 38. pp 17-19. [Persian]

Good and Brophy t. L. (1995), contemporary educational psychology. u.s.a. longman.

Hafeznia, Mohammad Reza, (2003), Mqdmh Ayon research methods in social sciences, Tehran, Ministry of Culture, Ninth Edition. p232. [Persian]

Hrgnhan, By. r and Metyvach, esven, (1977), An Introduction to Theories of Learning, translated

-SheikhFinney, Ali akbar,(2002), explain and evaluate the views of constructivism, *cognitive science magazine New Issue* 15, pp65-73. [Persian]

Sanky.havard.(1993), five varieties of cognitive Relativism in cogito vol 7.no 2.pp.106-111.

Spiro, R. J. Feltovch, p. j. Jacobson, M. J. and Coulson, k. l.(1991), cognitive flexibility constructivism and hyretext, random access instruction for advanced knowledge aquisiton in all instructed domains. *Educational technology*,24-31-33.

Wejdani, Fatemeh and Sajjad, Mahdi, (2014), Comparison of three comm. On perspectives on critical thinking and their implications. Comment by Richard Paul, - Robert Ennis and superior And rasel, *Journal of Curriculum Development*, Issue 15, pp 12-23. [Persian]

Woolfork, A. E(1995), *educational psychology*(6th ed). Boston. Allyn and boston.

[www.hawzah.net/magazines/magart.aspx](http://www.hawzah.net/magazines/magart.aspx).

Yazdanju, Payam, (2002), *Postmodern Literature*, Tehran, publishing payam, p85.