

مبانی ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی

جلال غریبی^۱ - دانشجوی دکتری تخصصی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
سید هاشم گلستانی - استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)
سید ابراهیم جعفری - استاد دانشگاه اصفهان

چکیده

این پژوهش باهدف بررسی مبانی ارزش‌شناسی 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 تحقیق 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 در ریشه و مبانی فلسفی عمده تعلیم و تربیت چندفرهنگی عبارت‌اند از: پست مدرنیسم و نظریه انتقادی. پست مدرنیست‌ها نظام آموزش و پرورش کنونی را عامل انتقال فرهنگ مسلط می‌دانند، درحالی‌که 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 مضامینی در بر دارد که به‌طور صریح به تعلیم و تربیت چندفرهنگی دلالت می‌کند. این مضامین عبارت بودند از: توجه به «دیگری»، «ارج نهادن به تمایز» و «حمایت از اقلیت‌ها». نتایج تحقیق بیانگر این بود که در ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، نسبت‌گرایی فرهنگی مطرح است؛ اخلاق امری محلی و خاص است؛ هیچ‌هنجار جهان‌شمول اخلاقی وجود ندارد؛ اصول و روش‌های اخلاقی ثابت، یکسان و مشابه بی‌معنی است؛ الگوگرایی در اخلاق مذموم است؛ باید به همه فرهنگ‌ها حقوق برابر در مورد ارزش‌ها اهداء شود؛ انسان‌ها باید و نیابدهای اخلاقی را با علایق، سنت‌ها و شرایط متعدد و متنوع خودارزیابی می‌کنند؛ متناسب با تنوع و تکثر گروه‌ها، ارزش‌های خاصی می‌توانند ظاهر شوند.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت، تعلیم و تربیت چندفرهنگی، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، مبانی ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی.

۱. گروه علوم تربیتی، اصفهان، ایران. jgharibi@yahoo.com

مقدمه

وجود تنوع و تکثر فرهنگی، اجتماعی از مهم‌ترین ویژگی‌های جهان فعلی به شمار می‌آید تا آنجا 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 (Melucci, 2000: 288). این گوناگونی پدیده‌ای است که به درازای تاریخ وجود داشته و از آن به‌عنوان پدیده «چندفرهنگی» نام می‌برند. جامعه چندفرهنگی جامعه‌ای است مرکب از یک دولت، یک ملت، یک کشور، یک منطقه، یا حتی به‌طور 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: 10). 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 درعین 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.

در عصر حاضر به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی افراد و فرهنگ‌ها و از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی، پیوندهای گریزناپذیری بین افراد و فرهنگ‌ها به وجود آمده است. حضور فرهنگ‌ها در کنار یکدیگر و تلاقی آن‌ها، احتمال ایجاد چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ‌ها را افزایش داده است. علی‌رغم این‌که برای پیشگیری از تبعیض‌های مبتنی بر نژاد، عقیده، رنگ پوست، جنسیت و سن، کم‌وبیش در سرتاسر جهان قانون وضع شده است، جامعه جهانی همچنان اسیر نگرش‌ها و رفتارهایی است که در قبال برخی گروه‌هایی قومی، فرهنگی و اجتماعی با تبعیض و تفکیک برخورد می‌کند. از این‌رو نابرابری غیررسمی به اوج رسیده و خود را در نژادپرستی، قوم‌گرایی، تعصب، تبعیض، جانب‌داری و سلطه فرهنگی متجلی ساخته است.

بدین جهت پیش‌بینی سازوکار مناسب به‌منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آن‌ها در جهت همزیستی مسالمت‌آمیز 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 به‌عنوان «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 مؤثر در جامعه‌ای متکثر قومی، در زمینه تعاملات و ارتباطات با دیگر افراد جامعه از دیگر اهداف آن است (Araghiyeh et al, 2009: 154). همچنین از دیدگاه گرین (Green, 2009) برنامه درسی چندفرهنگی حوزه‌ای از مطالعات است که از اهداف مهم آن کمک به همه دانش‌آموزان در دستیابی به دانش، نگرش و مهارت‌های موردنیاز برای انجام وظایف اثربخش در یک جامعه چندفرهنگی است. همچنین، از دیدگاه چیتوم (Chittom, 2011) یک برنامه درسی چندفرهنگی درصدد است تا زمینه‌ای را برای ورود فرهنگ‌های دیگر به صحنه زندگی واقعی دانش‌آموزان فراهم کند.

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). 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 مربوط‌اند، تحقیقاتی تاکنون صورت گرفته است که می‌توان اشاره مختصری به آنان نمود. نیتو^۱ محقق برجسته در رشته آموزش چندفرهنگی بیان می‌کند که تنوع رو به افزایش مدارس باید به‌عنوان یک دارایی باارزش شناخته شود و نه به‌عنوان یک مشکل (Quoted by Moses, 1997: 374). جانسون (Johnson, 2011) در مقاله خود به این نتیجه رسید

که فراگیری که تحت آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های متفاوت قرار می‌گیرند 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 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).

عسکریان (Askarian, 2006) در مقاله خود آورده است در جوامع چند قومیتی مانند ایران، به‌کارگیری 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, 2008:152) 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 مسالمت‌آمیز را بالا برده و ملزومات شکل‌گیری هویت‌های سازگار را فراهم نماید. همچنین عراقیه و همکاران (Araghiyeh 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، به‌ویژه جوامعی است که در ماهیت خود از تنوع فرهنگی قابل توجهی برخوردار هستند (Moses, 1997; Banks & Banks, 2005)؛ زیرا در پرتو گسترش و همگانی شدن گفتمان تکرر 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 تهدید وحدت عام سیاسی یک جامعه ملی، حقوق سیاسی، اجتماعی - فرهنگی برابری را برای همه گروه‌های قومی به رسمیت شناخت (Sinayi & Ebrahim Abadi, 2005:7). 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, 2012:270).

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 (Askarian, 2006:141; Araghiyeh & Fathi Vajargah, 2012:192) کمک به گسترش، درگیری فعالانه آن‌ها در فرایند تعلیم و تربیت (Nieto & Bode, 2008:89)، کسب غرور فرهنگی و هویت قومی (Ogo, 2011)، جامعه‌پذیر کردن دانش‌آموزان (Askarian, 2006:142)، منبعی غنی برای یادگیری (Araghiyeh & Ogo, 2012:37; Fathi Vajargah, 2012:193; Sadeghi, 2012:37)، و مهم‌تر از همه موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (Okoye, 2011; Javadi, 2000:10) 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 زودهنگام این نوع دانش‌آموزان از مدرسه شد بلکه نتایج عاطفی و شناختی نامناسبی را نیز در پی داشت (Javadi, 2000:15).

بر اساس آنچه گذشت، این پژوهش می‌تواند با تبیین مبانی ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی، متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت را از غفلتی که در معرض آن اند راهی بخشد؛ یعنی باعث شود تا آنان با شناختی که از بنیادهای ارزش‌شناسی 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 به‌دوراز هرگونه تبعیض و خشونت، به تعامل منطقی با دیگران روی آورند که در نهایت منجر به سازگاری والای اجتماعی در آن‌ها می‌شود.

با علم به این‌که 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 اقسامی برای این مبانی می‌توان در نظر گرفت. بنا بر اسناد و منابع معتبر می‌توان گفت که مبانی تعلیم و تربیت به‌طور 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: 26).

از آنجاکه 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 چندفرهنگی و استخراج و تبیین مبانی آن نیز ضرورت می‌یابد. بر این اساس مسأله اساسی پژوهش حاضر، تبیین مبانی ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی است که طی آن محقق سعی در استخراج و وضوح بخشیدن به مبانی و بنیادهای ارزش‌شناسی این نوع تعلیم و تربیت دارد. بدان امید که هر چه بیشتر، متخصصان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت را در جهت توجه به اصول و اهداف تعلیم و تربیت چندفرهنگی یاری نماید.

روش شناسی پژوهش

از آنجاکه تحقیق حاضر با متغیرهای کیفی سروکار داشت و در حوزه مطالعات نظری و فلسفی بود، روش تحقیق نیز کیفی و از نوع پژوهش فلسفی؛ تحلیل مفهومی^۱ بود. این مطالعه بر آن بود تا با استفاده از روش تحلیل مفهومی و به‌طور اخص با استفاده از تفسیر مفهوم تعلیم و تربیت چندفرهنگی، چهارچوبی نظری برای مبانی ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی مشخص کند.

اساساً هدف پژوهش تحلیلی فلسفی^۲ عبارت است از فهم و بهبود بخشیدن مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی^۳ که ما برحسب آن‌ها تجربه را تفسیر می‌نماییم، مقاصد را بیان می‌داریم، مسائل را ساخت بندی می‌کنیم و پژوهش‌ها را به اجرا درمی‌آوریم (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 و هنجاری را که مهم تلقی می‌کنیم، تعیین می‌کند (Short, 2009: 43).

نوع تحلیلی که ما به‌واسطه آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم با مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم، «تحلیل مفهومی» نامیده می‌شود. تحلیل مفهومی ناظر است بر فراهم آوردن تبیین صریح و روشن از معنای یک مفهوم به‌واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم و نقش آن در اعمال اجتماعی ما که داوری‌هایمان درباره جهان را شامل می‌شود. تحلیل مفهومی تلاشی در جهت تغییر مفاهیم ما نیست، بلکه کوشش برای فهم آن است. از آنجاکه مفاهیم ما در زبان ما تجسم یافته، فنون تحلیل مفهومی فونونی برای آزمون دقیق معنای اصطلاحات است. در اینجا برای دست یافتن به‌وضوح در زمینه شناخت تعلیم و تربیت چندفرهنگی از رویکرد تفسیر مفهوم در

1 Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis

2 Analytic Philosophical Inquiry

3 Conceptual Structures

پژوهش تحلیلی فلسفی استفاده شده است.

در این پژوهش، حوزه پژوهش شامل کتاب‌ها، مجلات و نوشته‌های مرتبط با موضوع تحقیق بود. جهت نمونه‌گیری نیز به علت کثرت منابع در این حوزه از مکتوبات چاپی و دیجیتالی که برای محقق قابل دسترسی بود، استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات در این تحقیق، جهت به دست آوردن مطالب از منابع مرتبط با موضوع، به صورت فیش برداری بود. به صورتی که جهت گردآوری اطلاعات از نمونه فیش‌هایی که به وسیله پژوهشگر طراحی شده بود استفاده شد. با توجه به ماهیت موضوع تحقیق، روش تجزیه و تحلیل نیز به شیوه تحلیل مفهوم، تفسیر مفهوم و استنتاج نظری بود.

یافته‌های پژوهش

پست مدرنیست‌ها معتقدند که تمام ارزش‌ها، پرسش‌های هنجاری، احساسات و عواطف محصول انسان روشنفکر است. پست مدرنیست‌های شکاک تصریح می‌کنند که هیچ سیستم ارزشی خاصی نمی‌تواند برتر از سیستم‌های ارزشی دیگر باشد. شکاکان ارزش‌ها را از تحقیق حذف نمی‌کنند بلکه تمام ارزش‌ها را کمابیش یکسان مورد توجه قرار می‌دهند. بنابراین هیچ دیدگاهی نمی‌تواند برتری خاصی نسبت به دیدگاه‌های دیگر داشته باشد. پست مدرنیست‌های ایجابی درباره ارزش‌هایی که ترجیح می‌دهند و یا آن را بهتر می‌دانند، توافق ندارند. آن‌ها بیشتر استدلال می‌کنند که امور مسلم، واقعیات، معانی و ارزش‌های معینی را نمی‌توان جدا از امور مسلم یا واقعیات یا معانی و یا ارزش‌های دیگر مورد تأمل قرار داد. پست مدرنیست‌های ایجابی در مورد هنجارها و ارزش‌ها، یا در حد و اندازه‌ای عینیت و یا در حد و اندازه‌ای نسبیت مداری آسوده‌خاطر نیستند. در نتیجه بعضی از آن‌ها در تحقیق و جستجوی حالت میانه اتخاذ می‌کنند (Rosenau, 2001).

جهت‌گیری ارزشی پست مدرن با جهت‌گیری‌های ارزشی سایر مکاتب تفاوت دارد، به این معنا که پست مدرن، هیچ‌گونه ترجیح ارزشی خاصی، جز در سطح بسیار کلی ندارد، یعنی بر این عقیده کلی است که هر شخص باید بتواند آن چیزی بشود که می‌خواهد باشد. به تعبیر دیگر هر کس باید خودش ارزش‌ها، ترجیحات ارزشی و رویکردهایش را نظم دهد. در واقع متناسب با تنوع و تکرر گروه‌ها، ارزش‌های خاص بی‌شماری می‌توانند ظاهر شوند و بر مبنای خواست افراد و گروه‌ها نظم یابند یا در هم ریزند، حفظ شوند یا تغییر کنند (Farmihani Farahani, 2004:73).

از ویژگی‌های کلی جهت‌گیری ارزشی پست مدرن این است که ارزش‌ها از منابع گوناگون گردآوری می‌شوند و شما می‌توانید آن ارزش‌هایی را بپذیرد که احساس می‌کنید «خود» و گروه شما را بهتر منعکس می‌کنند. یکی از تفاوت‌های جهت‌گیری ارزشی مدرن با پست مدرن این است که نظام‌های ارزشی مدرن اکثراً انحصاری است و از اعضای خود می‌خواهد که از تمام ارزش‌های نظام مورد نظر تبعیت کنند. در حالی که هواداران جهت‌گیری ارزشی پست مدرن می‌توانند ارزش‌هایشان را در مجموعه‌ای کم‌وبیش بی‌پایان از جابه‌جایی و تغییر احتمالی ترکیب کنند، همچنین آن‌ها می‌توانند ارزش‌های قدیمی و جدید را باهم ترکیب کنند. این‌گونه ویژگی‌های ترکیبی می‌تواند از دید جهت‌گیری ارزشی مدرنیستی، نقص و کاستی تلقی شود؛ زیرا منجر به اختلاف، بی‌ثباتی، آشفتگی، ناهمخوانی و سنجش ناپذیری می‌شوند.

رابرت ناش فضیلت‌ها و ارزش‌های مورد حمایت مدرنیسم را خود انضباطی، تعهد اخلاقی، تحمل و بردباری، سخاوت (بخشنده‌گی) و انصاف می‌داند که هر یک از آن‌ها برای ارتباط با دیگران و عمل ارتباطی به تعبیر هابرماس لازم است. او فضیلت‌های پست مدرن را، حساسیت نسبت به واقعیت‌ها، قیاس ناپذیری، تعین ناپذیری، غیر بنیادگرایی و آگاهی هرمنوتیک می‌داند. مک کارتی نیز می‌گوید: که ارزش پست مدرنیسم، بیش از هر چیزی متوجه مشروعیتی است که به ذهنیت‌های حاشیه‌ای می‌دهد و آن را به میان می‌کشد. این ذهنیت‌ها باز نمود خود را از راه صداهای مختلف نشان می‌دهد که از نظر پست مدرن امکان تازه‌ای برای برقراری رابطه در سازمان اجتماعی است (Farmihani Farahani, 2004:74).

بیشتر پست مدرنیست‌ها نمی‌توانند بر اصول اخلاق ثابتی برای عمل اجتماعی تأکید کنند و معمولاً از قضاوت‌های

اخلاقی اجتناب می‌کنند. به نظر آن‌ها ارزش‌ها، درونی یا ذاتی نیستند، بلکه از طریق انتخاب، گفتگو و تصرف تعیین می‌شوند. در مورد اخلاق پست مدرن باید به این نکته اشاره کرد که از دیدگاه پست مدرنیسم اخلاق امری محلی و خاص است؛ یعنی هیچ هنجار اخلاقی جهان شمول وجود ندارد. ارزش‌ها را باید در درون گفتمان پیدا کرد. به عبارت دیگر، هیچ واقعیت اخلاقی بیرونی که بتوان از طریق پژوهش به آن دست یافت، وجود ندارد. در عین حال انسان‌ها باید و نباید‌های اخلاقی را با علایق، سنت‌ها و شرایط متعدد و متنوع خودآزمایی می‌کنند، چراکه ارزش‌های اخلاقی اساساً از متن زندگی انسان‌ها برمی‌خیزد.

رورتنی با رد مبانی خارجی و تثبیت‌شده اخلاق، ریشه آن را در عواطف و انگیزش‌های معمولی انسانی جستجو می‌کند. نگاه او به اخلاق نگاه درونی است. به نظر او، نگرش مسیحیت سنتی که اخلاق را از عواطف جدا می‌کند اشتباه است. ارزش‌ها و اخلاقیات امری اجتماعی‌اند. ارزش‌ها در واقع با آنچه ما انجام می‌دهیم واقع می‌شوند. «انسانی نجیب و شایسته بودن»، به تبع شرایط و اوضاع و احوال تاریخی معنا دارد و امری نسبی است (Sajjadi, 2000).

امیل برو^۱ با بررسی جریان‌ات فرهنگی در جوامع چندفرهنگی حدود ارزش‌ها و حالت‌های مختلفی که در مواجهه فرهنگ‌ها به وجود می‌آید را بررسی کرده است و معتقد است که تنها حالت‌های مطلوب در ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی حالت‌هایی است که در آن‌ها یا به همه فرهنگ‌ها حقوق برابر در مورد ارزش‌ها اهداء شود. اما جامعه بدون وجود دموکراسی به ادامه زندگی می‌پردازد و یا این‌که برحسب پیشرفت فکری اعضای جامعه ادغام ارزش‌ها در جامعه اتفاق بیفتد درحالی‌که ارزش‌های هر گروه به قلمرو خودشان محدود شود و به اصول و ارزش‌های کل کشور لطمه‌ای وارد نکند. در این حالت همراه بودن دموکراسی با اعتقادات ملی می‌تواند مطلوب‌ترین شکل ارزش‌های رایج در جامعه باشد (Short, 2009).

مسئله مهمی که در ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی دارای اهمیت است دیدگاه نسبیت‌گرایی فرهنگی است. نسبیت‌گرایی فرهنگی ایده‌ای است که در هر گروه، فرهنگ یا اخلاق در آن بر اساس ارزش‌ها و نرم‌های رفتاری خود گروه ارزش‌گذاری شده باشد و نه بر اساس ارزش‌ها یا اخلاقیات سایر گروه‌ها. البته نسبیت‌گرایی فرهنگی با چیزی بیشتر از معنویت، اخلاق و ارزش‌ها سروکار دارد، همچنین با قضایات‌های مربوط به زمان، فضا، تفاوت‌ها در ادراک و شناخت به همان اندازه رفتار، راه‌های تغییر جهان و همچنین تغییر جهان و درک خدا، مربوط است. ما باید تشخیص دهیم که زمانی می‌توانیم به واژه خدا به عنوان یک جستجو کننده مخلص برسیم که تنها نیاییم، بلکه با همه باروبنه فرهنگی اجتماعی و نقشه‌های اجتماعی که به عقایدمان جهت می‌دهد، رفتار ما را راهنمایی می‌کند و تأثیری که بر ما می‌گذارد، بیاییم. بنابراین جایی که ما ایستاده‌ایم، تعیین می‌کند که چه چیز می‌بینیم. لذا در بحث ارزش‌شناسی باید گفت مهم‌ترین پیشنهاد برای تعلیم و تربیت چندفرهنگی حاکمیت دموکراسی نه در قانون‌های جامعه بلکه در سطح فرهنگ‌های یک جامعه است (Ghaedi et al, 2013: 279).

یک مشکل اصلی که به عدم درک نسبیت‌گرایی فرهنگی منتهی می‌شود، نقص در درک تفاوت بین مطلقها و جهانی-هاست. ارزش‌های مطلق ثابت هستند و به طور ثابت تغییرپذیر نیستند، اما از فرهنگی به فرهنگ دیگر و از یک فضای ذهنی به فضای ذهنی دیگر تفاوت دارند. در حالی که ارزش‌های جهانی آنهایی هستند که در ورای فرهنگها هستند. ارزش‌های مطلق، ارزش‌های جهانی را با خود همراه می‌برند. زمانی که ارزش‌های جهانی، فرهنگ را استعلا می‌بخشند، ارزش‌های مطلق، روش معین تکمیل ارزش‌های جهانی منحصر به فرد جوامع می‌باشند. برای مثال عفت داشتن، هر جامعه‌ای اصل جهانی عفت را داراست. اما چه چیزی در یک جامعه به عنوان عفت قابل قبول است؟ برای مثال در جامعه اعراب آن چه عفت نامیده می‌شود در برزیل یا کالیفرنیا قابل قبول نیست، بنابراین هر جامعه کدهای معنوی خودش را دارد که برای اعضایش جوازهای غیر قابل پرسشی را به همراه دارد. اما زمانی که ما آنها را به جامعه دیگری می‌آوریم ارزش‌هایی با مفهومیهای متفاوت، تعبیرهای متفاوت می‌یابیم که جواز داشتن آنها با اجبار آنها مساوی است (Lake, 2010).

به عقیده نلر ممکن است مقایسه‌های بین فرهنگی شباهت بین فرهنگهای خاص را آشکار کند؛ اما هیچ صفتی

نیست که الزاماً در آنها مشترک باشد؛ بنابراین، طبقه‌بندی کلی فرهنگ‌ها، امری دشوار و بلکه بعید است. امتیاز بزرگ نسبی‌گرایی اخلاقی آن است که سعه صدر ما را در برابر سایر فرهنگ‌ها بالا میبرد و از بی‌توجهی نسبت به ورود تعمیم‌های کلی در حوزه ارزش‌های خودمان می‌کاهد. هرسکوپیچ می‌گوید که ما باید همچنان که به مرام اخلاقی فرهنگ خود توجه داریم، حق مردمان دیگر را در توجه به مرام اخلاقی خودشان محترم بشماریم. اگر در پذیرفتن این نظریه تردید داریم، به دلیل مطلق‌گرایی اخلاقی است که در آن پرورش یافته‌ایم (Banks & Banks, 2005).

کاستی در درک تنوع فرهنگی سبب کاستی در درک خطر نژادپرستی خواهد شد که به رد کردن بسیاری از تنوع ارزش‌ها منتهی می‌شود. در تقابل با افتراق فرهنگی است که نژادپرستی پدیدار می‌گردد و این موقعیتی است که یک راه فهم جهان تنها راه درست آن است و یک نرم با همه موقعیت‌هایی که به آن رفرنس داده می‌شود، وجود دارد. در حالی که بسیاری از مسایل اطراف نژادپرستی باید با نسبی‌گرایی فرهنگی در آموزش و پرورش حل شود. این به این معنی نیست که یک نوع فهم مطلق یا چند نوع فهم در جامعه داشته باشیم. این به معنی نرمش و انعطاف در فهم انواع فرهنگ‌هاست و این که باید هر فرهنگی را در بستر هویتی‌اش درک کنیم و به آن ارزش بدهیم. لذا در بحث ارزش‌شناسی باید گفت مهم‌ترین پیشنهاد برای آموزش و پرورش چندفرهنگی حاکمیت دموکراسی نه در قانون‌های جامعه بلکه در سطح فرهنگ‌های یک جامعه است (Ghaedi et al, 2013: 279).

لیوتار قواعد اخلاقی ازلی، ابدی، مقدس و کلان را نفی می‌کند، اما این به معنای فقدان قواعد و تعهدات اخلاقی نیست. اخلاق نیز یک بازی زبانی با قواعد موقتی است که در بستر ارتباط اجتماعی شکل می‌گیرد. هر بازی تعهدات اخلاقی را به فرد تحمیل می‌کند، اما منبع واقعی تعهد، خود فرد است که با انتخاب هر بازی به قواعد آن متعهد می‌شود. پوچ‌گرایی اخلاقی نیز عملاً ممکن نیست (Fani, 2004: 68)؛ بودن یعنی بازی کردن. پرسش از چیستی هدف زندگی انسان، خود به واسطه بازی ارتباط، ممکن است. پس پوچ‌گرا لااقل باید به قواعد بازی ارتباطی متعهد شود. تأمل عقلانی و اخلاقی در بازی‌ها و شنیدن صدای «دیگران» بخش جدایی‌ناپذیر گرایش اخلاقی است، اما هر چیز عقلانی، اخلاقی نیست؛ تبهکاران خطرناک، برای اعمال خود دلایل عقلانی می‌تراشند. به جای عقل مدرن، بازی‌های زبانی هنجارها را تعیین می‌کند و اجتماع بازیکنان به جای آرمانشهر می‌نشینند. اخلاقی‌ترین و عادلانه‌ترین بازی آن است که امکان طرح و اجرای بیشترین بازی‌ها را فراهم کند و ضمن بیان امر ناگفتنی حامی نزاع علیه کلیت باشد (Javidi & Ali, 2010: 175).

ناگفته پیداست که پست‌مدرنیست‌ها منکر و مخالف ارزش‌های اخلاقی و معنوی عام و جهان شمول‌اند. اما در عین حال، باید توجه داشت که آنان در کتاب‌های خود، با شور و حرارت از موضوعاتی چون تغییر و نوآوری و خلاقیت، تفاوت‌های فردی، تکثر در اندیشه‌های فکری و فلسفی، رهایی انسان از بند استثمار، تبعیض طبقاتی و جنسی و نژادی و نیز تشویق و تقویت غیریت یا دگرگیت حمایت می‌کنند. این حمایت به گونه‌ای است که بدون هر قید و شرطی صورت می‌گیرد و گویا خارج از محدودهٔ زمان و مکان است. بر اساس آن چه که مطرح شد، از دیدگاه پست‌مدرنیسم هیچ بنیادی که بتواند هنجارها، بایدها و نبایدها را معلوم کند، وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

دو ریشه و مبنای فلسفی عمده تعلیم و تربیت چندفرهنگی عبارت‌اند از: پست‌مدرنیسم و نظریه انتقادی. پست‌مدرنیست‌ها نظام آموزش و پرورش کنونی را عامل انتقال فرهنگ مسلط یعنی فرهنگ ممتاز یا فرهنگ نخبگی می‌دانند، درحالی‌که تعلیم و تربیت مطلوب تر 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.

پست‌مدرنیسم 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 پست‌مدرن بسیار به چشم می‌خورد. منظور پست‌مدرنیسم 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 بنیادی اند و آن این که از یک سو، پست مدرنیسم مخالف هر گونه فراروایت است به گونه ای که لیوتار یکی از فیلسوفان مطرح در این جریان، پست مدرنیسم را بی اعتقادی در برابر فراروایت‌ها تعریف می‌کند (Najjarian et al, 2003). 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 محاوره ای با یکدیگر به سر برند (Sidorkin, 1999).

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

۱) مسئله مهمی که در ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی دارای اهمیت است دیدگاه نسبیت‌گرایی فرهنگی است. ماهیت نسبی‌گرایی فرهنگی این است که هر فرهنگی یکتاست و به این ترتیب، باید بر اساس اصطلاحات خاص خود تحلیل شود. یعنی در هر گروه، فرهنگ یا اخلاق در آن بر اساس ارزش‌ها و نرم‌های رفتاری خود گروه ارزش‌گذاری شده باشد نه بر اساس ارزش‌ها یا اخلاقیات سایر گروه‌ها. ممکن است مقایسه‌های بین فرهنگی شباهت بین فرهنگ‌های خاص را آشکار کند؛ اما هیچ صفتی نیست که الزاماً در آن‌ها مشترک باشد؛ بنابراین، طبقه بندی کلی فرهنگ‌ها، امری دشوار و بلکه بعید است. به علاوه نسبیت‌گرایی فرهنگی به این موضوع اشاره دارد که طبیعت انسانی به زمان و مکان وابسته است. اگر جز این بود، همه فرهنگ‌ها باید ظواهر مشترک داشتند. امتیاز نسبی‌گرایی فرهنگی این است که از نژادپرستی اجتناب می‌ورزد. بسیاری از مسائل اطراف نژادپرستی باید با نسبیت‌گرایی فرهنگی در تعلیم و تربیت حل شود.

۲) کاستی در درک تنوع فرهنگی سبب کاستی در درک خطر نژادپرستی خواهد شد که به رد کردن بسیاری از تنوع ارزش‌ها منتهی می‌شود. این به معنی نرمش و انعطاف در فهم انواع فرهنگ‌هاست و این که باید هر فرهنگی را در بستر هویتی‌اش درک کنیم و به آن ارزش بدهیم. لذا در بحث ارزش‌شناسی باید گفت مهم‌ترین پیشنهاد برای تعلیم و تربیت چندفرهنگی حاکمیت دموکراسی نه در قانون‌های جامعه بلکه در سطح فرهنگ‌های یک جامعه است.

۳) جهت‌گیری ارزشی به گونه ای است که بسیار به ندرت سرمشق یا الگو تعیین می‌کند. الگوگرایی در اخلاق مذموم است، چرا که پدران و مادران و آن‌هایی که حق الگو بودن را برای خود قائل هستند، سعی دارند علایق خود را فراتر از علایق کسانی بدانند که از آن‌ها مراقبت می‌نمایند. برای مقابله با این میل و گرایش طبیعی، باید تربیت اخلاقی مبتنی بر شیوه دموکراتیک و غیر اقتدارگرایانه را تجویز کرد. به هر حال مبانی، اصول و روش‌های اخلاقی ثابت، یکسان و مشابه بی معنی است.

۴) از ویژگی‌های کلی جهت‌گیری ارزشی این است که ارزش‌ها از منابع گوناگون گردآوری می‌شوند و شما می‌توانید آن ارزش‌هایی را بپذیرید که احساس می‌کنید «خود» و گروه شما را بهتر منعکس می‌کنند. متناسب با تنوع و تکثر گروه‌ها، ارزش‌های خاص بی‌شماری می‌توانند ظاهر شوند و بر مبنای خواست افراد و گروه‌ها نظم یابند یا در هم ریزند، حفظ شوند یا تغییر کنند.

۵) تنها حالت‌های مطلوب در ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی حالت‌هایی است که در آن‌ها باید به همه فرهنگ‌ها حقوق برابر در مورد ارزش‌ها اهداء شود. ارزش‌های هر گروه به قلمرو خودشان محدود شود ولی به طوری که به اصول و ارزش‌های کل کشور لطمه‌ای وارد نکند. در این حالت همراه بودن دموکراسی با اعتقادات ملی می‌تواند مطلوب‌ترین شکل ارزش‌های رایج در جامعه باشد.

۶) اخلاق امری محلی و خاص است؛ هیچ‌هنگار جهان شمول اخلاقی و یا هیچ بنیادی که بتواند هنجارها، باید‌ها و نبایدها را معلوم کند، وجود ندارد. حقایق و ارزش‌ها را باید در درون گفتمان‌ها پیدا کرد.

۷) انسان‌ها باید و نبایدهای اخلاقی را با علایق، سنت‌ها و شرایط متعدد و متنوع خود ارزیابی می‌کنند، چرا که ارزش‌های اخلاقی اساساً از متن زندگی انسان‌ها بر می‌خیزد.

۸) ارزش‌ها و اخلاقیات امری اجتماعی‌اند. ارزش‌ها در واقع با آنچه ما انجام می‌دهیم واقع می‌شوند. «انسانی نجیب و شایسته بودن»، به تبع شرایط و اوضاع و احوال تاریخی معنا دارد و امری نسبی است. تفکر ما به طور گسترده‌ای تحت تأثیر موقعیت اجتماعی ماست، به همین دلیل مردم در موقعیت‌های مختلف اجتماعی و مجموعه‌های فرهنگی به طور مختلفی فکر می‌کنند.

۹) مواردی مانند: صداقت و درستکاری، آزادی انتخاب رابطه‌های انسان، کوشش برای حمایت از گوناگونی و تفاوت و حفظ آن‌ها، شکیبایی در برابر نظر مخالف و آزادی، اهمیت و ارزش عواطف و هیجان‌ها و ... در ارزش‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی مطرح است.

منابع

- Araghye, A. R. & Fathi Vajargah, K. & Foroughi Abari, A. A. & Fazeli, N. (2009). Integrated strategy for developing educational programs, multicultural. *Journal of interdisciplinary studies in humanities*. P 2. No 1. pp 149-165. [In 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. [In Persian]
- Askarian, M. (2006). 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. [In 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. [In Persian]
- Banks, J. A. & Banks, C. A. M. (2005). *Multicultural education Issues and Perspectives* (5th ed.), New York: John Wiley.
- Chittom, L. N. (2011). *Teachers tips for creating a multicultural curriculum*. Available at: <http://www.Brighthub.com>.
- Fani, H. (2004). Lyotard's postmodern perspective and critique its educational implications. *Journal of Educational Innovations*, No. 9, pp. 87-66. [In Persian]
- Farmihani Farahani, M. (2004). *Postmodernism and education*. Tehran: Ayezh publication. [In Persian]
- Fathi Vajargah, K. (2002). *Curricular planning principles*. Third Edition. Iran Zamin publication. [In 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>
- 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. [In 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. [In Persian]
- Gorski, P. C. (2010). Multicultural education for equity in our schools: A Working definition. Available at: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>.
- Green, P.E. (2009). Nonverbal differences in communication style between American Indian and Anglo elementary classrooms. *American educational research Journal*, 22, 101- 115.
- 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. [In Persian]
- Javidi, K. J. T & Ali, M. (2010). Anthropological Foundations of postmodernism and its educational implications. *Journal of Ayyeneh Marefat*. Eight years. No. 23, pp. 184- 165. [In Persian]
- Johnson, O. (2011) Dose multicultural education improve student racial attitudes? *Journal of studies*, 42, 1252-1274.
- Lake, R. (2010). Reconstructing Multicultural Education Transcending the Essentialist/Relativist Dichotomy through Personal Story. *Personal Perspective Journal*, 44, 74-89.
- Mellucci, A. (2000). Complexity, Cultural Pluralism and Democracy. *Social Science Information*, Vol 39, No 4, 33-47.
- Moses, M. (1997). *Multicultural education as fostering individual Autonomy*, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Najjarian, P. & Pakseresht, M. J. & Safaei Moghadam, M. (2003). *Postmodernism contents and its implications*. *Journal of Educational Science and Psychology*. Ahvaz Shahid Chamran University, 9th year No. 1 and 2, pp. 89-106. [In 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, 76-92.
- Rosenau, P. M. (2001). *Postmodernism and Social Sciences*. Translated by Mohammad Hossein Kazem Zadeh. Tehran: Ayyeneh Publications. [In Persian]
- 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. [In Persian]
- Sadeghi, A. (2012). Multicultural and its relation with education. *Quarterly of educational technology growth*. 28th period. No.4, pp.34-388. [In Persian]

- Sajjadi, M. (2000). *Postmodernism and Islam from the perspective of moral education. Islamic Education Series* (Book II). Islamic Education Center affiliated deputy education minister. [In 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. [In 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. (2005). 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. [In Persian]
- Watson, W. C. (2004). *Cultural pluralism*. Translation of Hasan Pooyan, Tehran: Cultural Research publication. [In Persian]



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
 رتال جامع علوم انسانی