



تصویر برنامه درسی از منظر نوع‌عمل‌گرایی با تأکید بر اندیشه رورتی  
Curriculum Image From the View of Neo-Pragmatism with  
an Emphasis on Rorty's Ideas

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۰/۱؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۲۹

M. Naderi (Ph.D)

مریم نادری<sup>۱</sup>

**Abstract:** The purpose of the study is to provide an illustration of the curriculum of neo-pragmatism approach through the conceptual and inference methods. The features of the philosophy of Rorty (the founder of neo-pragmatism philosophy) include: the instrumental and language features of the language, the feature of the self and the community, the contradiction between public and private affairs, social solidarity instead of objectivity and critical look at the vocabulary. Regarding neo-pragmatism curriculum, it can be said that education goals are relative and variable; however, the achievement of self-development, the education of a critical citizen, the establishment of conditions for the establishment of democracy, the emphasis on the transfer of knowledge, the valuation of practical knowledge can be the goals of neo-pragmatism. Due to changes in objectives, the content is also variable and there is no consistent content. Neo-pragmatism teaching methods involve participatory learning and critical discourse. Neo-pragmatists, including Rorty, reject objective evaluation methods. In general, the goals and content, methodology and evaluation of the curriculum are flexible and adapted to the environmental conditions and so-called emerging syllabus.

**Keywords:** neo-pragmatism, curriculum, purpose, content, methodology, evaluation.

چکیده: در این مقاله هدف ارائه تصویری از برنامه درسی رویکرد نوع‌عمل‌گرایی است که با روش تحلیل مفهومی و استنتاجی انجام می‌گیرد. ویژگی‌های فلسفه رورتی بنیانگذار فلسفه نوع‌عمل‌گرایی عبارتند از: ویژگی ابزاری و امکانی زبان، خصیصه امکانی خود و اجتماع، مغایرت امور عمومی و خصوصی، همبستگی اجتماعی به جای عینیت و نگاه انتقادی به واژگان. در خصوص برنامه درسی نوع‌عمل‌گرایی می‌توان گفت اهداف آموزش، نسبی و متغیرند، با این حال دستیابی به خودآفرینندگی، تربیت شهروند انتقادی، ایجاد شرایط برقراری دموکراسی، تأکید برگفت‌مان دانش، بها دادن به دانش عملی را می‌توان از اهداف نوع‌عمل‌گرایی برشمرد. با توجه به تغییرات هدف، محتوا نیز متغیر بوده و محتوای ثابتی وجود ندارد. روش‌های آموزش نوع‌عمل‌گرایی یادگیری مشارکتی و گفت‌وگو انتقادی است. نوع‌عمل‌گراها از جمله رورتی شیوه‌های ارزشیابی عینی را رد می‌کنند. به‌طور کلی اهداف و محتوا، روش و ارزشیابی برنامه درسی نوع‌عمل‌گرایی منعطف بوده و تابع شرایط و اقتضائات محیطی و به اصطلاح برنامه درسی نوظهور خواهد بود.

**کلیدواژه‌ها:** نوع‌عمل‌گرایی، نئوپراگماتیسم، برنامه درسی، هدف، روش، محتوا، ارزشیابی.



## مقدمه

فلسفه و رویکردهای فلسفی همواره بر جامعه و نظام آموزشی تأثیر داشته و دارد و با توجه به اینکه جوامع پیوسته در حال تغییر هستند، ارزیابی این تغییرات نیازمند رویکردهای فلسفه است. از آنجائی که فلسفه بر تصمیمات تربیتی و برنامه‌های درسی آموزشی تأثیر می‌گذارد و برای مریبان، به ویژه طراحان برنامه درسی، بنیانی برای هدایت کلیه امور آموزش و پرورش را فراهم می‌سازد لذا آگاهی متخصصان تعلیم و تربیت با فلسفه‌های گوناگون و به ویژه فلسفه‌های نوین امری اجتناب‌ناپذیر است چرا که با شناخت دیدگاه‌ها و فلسفه‌های متنوع، قادر به انتخاب صحیح‌تری برای اهداف، محتوی و روش برنامه درسی خواهند بود (یوسف‌زاده، ۱۳۹۲). همچنین برای طراحی برنامه درسی مطلوب توجه به مبانی متفاوت آن، از جمله مبانی فلسفی یک برنامه درسی امری بدیهی و روشن است؛ بنابراین پس از بررسی مبانی فلسفی نوع‌گرایی یا نئوپراگماتیسم به عناصر برنامه درسی آن می‌پردازیم.

نوع‌گرایی عنوانی است که بر تجدیدنظرهای اعمال شده بر پراگماتیسم کلاسیک قرن بیستم که توسط چارلز پیرس<sup>۱</sup>، ویلیام جیمز<sup>۲</sup> و جان دیویی<sup>۳</sup> مطرح شده است تعلق گرفته است. امروزه، نوع‌گرایی بر مکتب‌های مختلف فلسفی مثل تحلیل زبانی، نظریه انتقادی، تجربه‌گرایی منطقی، پدیدارشناسی و ساختارگرایی سایه افکنده است. مبانی نوع‌گرایی را باید در اندیشه‌های افرادی چون هیلاری پاتنم<sup>۴</sup>، سوزان هک<sup>۵</sup>، هابرماس<sup>۶</sup>، کواین<sup>۷</sup>، اکوف<sup>۸</sup>، برنشتاین<sup>۹</sup>، دیوید سون<sup>۱۰</sup>، شوسترمن<sup>۱۱</sup>، براندون<sup>۱۲</sup> و ریچارد رورتی<sup>۱</sup> جستجو نمود که در این نوشتار، به بررسی تفکر ریچارد رورتی به عنوان مؤسس نوع‌گرایی می‌پردازیم.

- 
1. Charles Pierce
  2. William James
  3. Jahn Dewey
  4. Hilary Putnam
  5. Susan Hack
  6. Habermas
  7. Quine
  8. Acuff
  9. Bernstein
  10. Davidson
  11. Schusterman
  12. Brandon

رورتنی معتقد است که درست قبل از مرگ دیویی، شکافی در پیکره عمل‌گرایی ایجاد شد.

این شکاف ناشی از تأثیر دو جریان فکری فلسفی بود:

۱. اثبات‌گرایی منطقی / فلسفه تحلیلی: اثبات‌گرایان منطقی قضایای مورد قبول را به دو دسته قضایای تحلیلی و ترکیبی محدود کرده‌اند. این رویکرد در میانه قرن بیستم موجب به انزوا رفتن فلسفه عمل‌گرایی شد، زیرا این فلسفه به ویژه در دیدگاه دیویی، نگاهی وحدت‌گرایانه به دانش داشت و تفکیک قضایا به تحلیلی و ترکیبی را قبول نداشت.

۲. تأثیر فلسفه قاره‌ای: جریان دوم، رگه‌هایی از تفکر فلسفه قاره‌ای بود که در فضای فکری آمریکا وارد شد. یکی از این رگه‌ها مربوط به مکتب فرانکفورت بود، رگه دیگر اشاره به تأثیر فلسفه اگزیستانسیالیسم دارد. همچنین تأثیر هایدگر و نقادی‌های وی درباره فناوری و سیطره آن بر ابعاد مختلف زندگی را نیز نمی‌توان نادیده گرفت.

در جنگ ویتنام از طرف آمریکا؛ از آنجایی که جنگ ویتنام در خود آمریکا نیز به عنوان جنگی غیر انسانی شناخته شد، در پی آن نوعی احساس خلأ اخلاقی نزد روشنفکران آمریکا به وجود آمد. این مسأله، پراگماتیسم را از آن حیث که مبنای استواری برای اخلاق فراهم نیاورده است، ارزش‌ها را در گرو نتایج قرار داده و مصلحت‌گرایی را بر اخلاق حاکم کرده است، در معرض اتهام قرار داد. رورتنی اخلاق عملگرا را با حفظ عنصر نسبیت‌گرایی و تسلیم نشدن به معیار ثابت (که عملی را در هر شرایط، بد تلقی کند) باقی می‌شمارد (باقری، ۱۳۸۶).  
ما در این نوشتار، در صدد پاسخگویی به سئوالات ذیل هستیم:

- وجوه اشتراک و افتراق نوع‌عمل‌گرایی با پراگماتیست‌ها و اشتراکات آن با پست مدرنیست‌ها چیست؟

- مهم‌ترین ویژگی‌های فلسفه نوع‌عمل‌گرایی (رورتنی) کدامند؟

- عناصر برنامه درسی رویکرد نوع‌عمل‌گرایی چگونه هستند؟

وجوه اشتراک و افتراق نوع عمل‌گرایی با پراگماتیست‌ها و اشتراکات آن با پست‌مدرنیست‌ها فلسفه نوع عمل‌گرایی، آمیزه‌ای از تفکرات پراگماتیستی و پست‌مدرنیستی است. رورتی از هریک از این گرایش‌های فکری و فلسفی سلاخی را انتخاب می‌کند تا به هرآنچه می‌خواهد بتازد، اما فراموش نکنیم که رورتی بی‌جهت به فلسفه غرب نمی‌تازد؛ بلکه او به پشتوانه اندیشه‌های پراگماتیست‌هایی همچون دیویی و جیمز و نیز پست‌مدرنیست‌هایی همچون لیوتار، دریدا و فوکو در صدد برمی‌آید تا در کانون تفکر مدرنیته و کل فلسفه غرب سره را از ناسره بازشناسد و نشان دهد که آنچه صحیح است تفاوتی در عمل ایجاد می‌کند که این تفاوت به بهبود جامعه انسانی می‌انجامد؛ بنابراین، وی می‌کوشد تا هم از مبانی پراگماتیسم و هم از مبانی پست‌مدرنیسم استفاده کند (اصغری، ۱۳۸۶). رورتی در خصوص رابطه میان تئوری و عمل، استدلال می‌کند که در بازه‌های زمانی کوتاه، فلسفه با آموزش و پرورش ارتباط عملی چندانی ندارد اما بدون شک در بلند مدت تأثیرگذار است (نیکلسون، ۲۰۱۷).

پراگماتیسم جدید یا نوع عمل‌گرایی، در واقع رنسانسی در حوزه فلسفه آمریکایی شمرده می‌شود و نئوپراگماتیسم به روز شده پراگماتیسم قدیم است، هرچند رویکردی انتقادی به آن دارد؛ ولی در برخی از اصول با پراگماتیسم کلاسیک همخوان است: در هر دو نوع پراگماتیسم، زندگی انسانی اساساً عمل است و از این‌رو، هرچیزی - حتی نظریه - به عمل تعلق دارد. همچنین در هر دو، همبستگی اجتماعی و دموکراسی مورد توجه است. رورتی در نوعی هم‌آوایی با گادامر، مفهوم تربیت را به نحوی سامان داده است که در وفاق با دیدگاه پراگماتیسم است. البته از برخی جهات (روش و روش‌گرایی) از پراگماتیسم کلاسیک دور شده است. وی با روی آوردن به دیدگاه تأویلی گادامر،<sup>۲</sup> تکلیف فلسفه و تعلیم و تربیت را یک‌جا مشخص می‌کند، زیرا بر این اساس، فلسفه به دنبال بازنمایی واقعیت یا کشف حقیقت نیست، بلکه به منزله فعالیتی تأویلی، در پی فراهم آوردن گفتگو و راه‌های بهتر و موثرتر آن است (طاهری و حاجی پور، ۱۳۹۴).

---

1. Nicholson

2 Gadamer

از نظر رورتی، دو چیز موجب تمایز پراگماتیسم جدید از پراگماتیسم قدیم می‌شود: (۱) گرایش به زبان؛ (۲) ردّ روش علمی. رورتی معتقد است که پراگماتیسم جدید، به واسطهٔ عنصر زبانی، پراگماتیسم کلاسیک را اصلاح می‌کند (اصغری، ۱۳۸۹). همچنین در پراگماتیسم جدید، چون دیگر اصالت علم اهمیت چندانی ندارد، «روش علمی» نیز کنار گذاشته می‌شود. رورتی تأکید می‌کند که زبان و اهمیت زبان کم‌تر مورد توجه دیویی واقع شده و بیشتر به تجربه و تغییردادن موقعیت می‌اندیشید. رورتی به مارکس، درباره جمله‌ای که گفته بود فیلسوفان همواره به توصیف جهان اندیشیده‌اند اما مسأله این است که باید جهان را تغییر بدهیم، طعن می‌زند و می‌گوید من تبصره‌ای به این سخن مارکس می‌زنم و آن تبصره این است که تغییردادن گاهی با تغییر توصیف‌ها انجام می‌شود. توصیفات را که عوض می‌کنیم، جهان تغییر می‌کند. این است که واژگان<sup>۱</sup> در پراگماتیسم رورتی اهمیت پیدا می‌کنند و عدم توجه به این مهم را نقطه ضعفی برای اندیشه دیویی و پراگماتیسم وی می‌داند. نکته دیگری که می‌توان به آن توجه کرد اینکه زمینه‌های تربیتی و فلسفی دیویی، او را بیش‌تر به سمت جامعه سوق داده است تا به سمت فرد.

بین پست‌مدرنیسم و نئوپراگماتیسم رورتی نیز شباهت‌هایی چند دیده می‌شود. مثلاً، در این دو جریان فکری، نوعی نقد متافیزیک عقل‌محور غرب وجود دارد. از این‌رو، هم پست‌مدرنیسم و هم نئوپراگماتیسم رورتی منکر چیزی به نام متافیزیک هستند. ادعای رورتی درباره اینکه حقیقتی وجود ندارد، بیانگر تفکر پست‌مدرنیستی اوست. رورتی در فلسفه و آینه طبیعت خویش، ساختار عقلانی جهان شمول را زیر سوال می‌برد و اعلام می‌کند که فلسفه صرفاً آینه عینی طبیعت نیست که تمام داعیه‌های معرفتی در برابرش سنجیده شود (رورتی، ۱۹۷۹). نفی حقیقت عینی، مترادف با نفی عقل و عقلانیت، و نفی عقل و عقلانیت نیز به معنای نفی فلسفه است. متفکران دوره روشنگری، اهمیت خاصی به عقل می‌دادند؛ به طوری که این دوره به عصر عقل و عقلانیت معروف است. در دوره روشنگری، عقل همان قوه‌ای است که ما را به کشف قوانین و حقیقت اشیاء راهبر می‌شود، اما متفکران پست‌مدرن به این مفهوم عقل، اعتقادی ندارند. رورتی در کتاب «حقیقت و پیشرفت» خود بیان می‌دارد که

باید عقلی را که به دنبال حقیقت فرا تاریخی و غیربشری است رها کرد. رورتی در زمینهٔ نفی عقل در صف متفکران پست مدرن ایستاده، هرچند تمایل چندانی به نسبت دادن عنوان «پست مدرن» به خود نداشته است. برطبق نظر رورتی از دوره هگل، روشنفکران ایمان خویش را به فلسفه از دست داده‌اند، یعنی ایمان به این فکر که رستگاری می‌تواند به صورت باورهای صادق حاصل شود. از این رو، در تاریخ فلسفه، ایمان به حقیقت اشکال مختلفی داشته است (رورتی، ۱۹۹۸: ۲۲). به همین دلیل، رورتی از جایگزینی حقیقت با شق‌های دیگر سخن می‌گوید: در قرون وسطی حقیقت در وجود خدا خلاصه می‌شد در ابتدای قرن هفدهم، عشق به حقیقت علمی را جایگزین عشق به خدا کردند؛ بدین دلیل جهان توصیف شده توسط علم را شبه الهی دانستند. در اواخر قرن هجدهم، تلاش کردند عشق به خود را جایگزین عشق به حقیقت علمی کنند، در عصر پست مدرن نیز حقیقت نسبی بوده و می‌تواند شق‌های گوناگون را در بر بگیرد (همان).

### ویژگی‌های اساسی فلسفه نوع عمل‌گرایی

مهم‌ترین ویژگی‌های اساسی فلسفه رورتی را می‌توان به شرح ذیل برشمرد:

۱. **ویژگی ابزاری و امکانی زبان:** زبان ابزاری است که به کمک آن به نیازها و مقاصد خود تحقق می‌بخشیم و به عنوان آینه‌ای برای نشان دادن یا بازنمایی<sup>۱</sup> واقعیت نیست. از آنجائی‌که نیازها و علائق افراد، متفاوت و در معرض تغییر است، پس زبان نمی‌تواند از ثبات و پایداری برخوردار باشد، بنابراین خصیصه امکانی<sup>۲</sup> دارد. زبان در فلسفهٔ معاصر، نقش مهمی را ایفا می‌کند. امروز دیگر نظریهٔ شناخت، کانون فلسفه نیست؛ بلکه کانون فلسفه را زبان تشکیل می‌دهد (ویلسون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴: ۱۴). رورتی نیز به اهمیت زبان در روزگار ما اشاره می‌کند؛ شاید به این دلیل که او پرورش یافتهٔ فلسفهٔ تحلیلی است. رورتی در کتاب «فلسفه و امیداجتماعی» خویش، درباره جایگاه زبان می‌نویسد: «امروزه واژه‌هایی چون «نشانه»، «نماد»، «زبان» و «گفتمان» در عصر ما به شعارهای فلسفی روز تبدیل شده است، همان‌گونه که «عقل»، «علم» و

- 
1. Representation
  2. Contingency
  3. Wilson

«ذهن» در سده‌های گذشته، شعارهای فلسفی روز بودند» (رورتی، ۱۳۸۴). در واقع، رورتی بر نقش زبان در فلسفه معاصر تأکید می‌کند و می‌گوید: «پرخش زبان‌شناختی، وجه اشتراک تمامی فلسفه‌های قرن بیستم است؛ چنان‌که زبان در اندیشه هایدگر، گادامر، هابرماس، دریدا، کارناب، آیر، آستین و ویتگنشتاین حضور آشکاری دارد.» (رورتی، ۲۰۱۰). از این‌رو رورتی (۱۹۷۹) در کتاب «فلسفه و آینه طبیعت»، صفحه ۱۸۵ می‌گوید: «ما نباید انتظار داشته باشیم که زبان موجب شود که ما به واقعیت عینی اشیاء دست پیدا کنیم یا کیفیت تجربه‌مان را تغییر دهد یا چشم‌انداز جدیدی از آگاهی را به روی ما باز کند، بلکه وظیفه زبان صرفاً این است که به واسطه آن بتوانیم گزاره‌های خود را برای دیگران توجیه کنیم؛ بنابراین، به عقیده رورتی زبان چیزی برای تصویر کردن یا بازنمایی ندارد بلکه ابزاری برای رفع نیاز و ارتباط اجتماعی ماست. برای شمار زیادی از فلاسفه تحلیلی، پدیده زبان از اهمیت بسیار زیادی برخوردار بوده است. هر چند که رویکرد آنان به این پدیده، یکسان نمی‌باشد. ویتگنشتاین<sup>۱</sup> در دوره‌ی نخست فلسفی خود که محصول آن در قالب رساله منطقی-فلسفی متبلور شد، بر این باور بود که «مرزهای زبان من، نشانگر مرزهای جهان من است (ویتگنشتاین، ۱۹۶۹: ۶-۵). رورتی تنها طریق شناخت ما به جهان را از راه توصیفات (جمله‌ها) می‌داند (سلیمانی، ۱۳۹۱).

۲. **خصیصه امکانی «خود» و اجتماع:** علاوه بر زبان، هویت یا خود نیز از خصیصه امکانی برخوردار است. رورتی هم‌آوا با نیچه در نقد دیدگاه مدرن، اعتقاد دارد که هویت فرد ثابت و از پیش موجود نیست، بلکه در حال ساخته شدن و خودآفرینی<sup>۲</sup> است، بنابراین می‌توان هویت‌های مختلف را برای افراد مختلف متصور شد. اجتماع بشری نیز دارای قوانین ثابت نیست و تحولات آتی اجتماع در گرو احتمال و امکان است و قابل پیش‌بینی نمی‌باشد. به عبارتی تاریخی‌نگری<sup>۳</sup> رورتی نیز بیان می‌دارد فرآیندهای تاریخی تحت قوانین قطعی نیستند و خصیصه امکانی دارند.

۳. **عدم انطباق حقیقت با واقعیت عینی و جایگزینی توافق بین‌الذهانی:** نیمه دوم قرن بیستم نظریه‌های فلسفی ظهور یافتند که تطابق واقعیت و ذهن آدمی را مورد پرسش قرار دادند و

---

1. Wittgenstein  
2. Self-Creation  
3. Historicism  
۷۱

دانش را امری زمینه‌مند، ساخته‌شدنی و وابسته به ذهن آدمی تعبیر نمودند. رورتی نیز از این قاعده مستثنی نبود. انکار عینیت از سوی رورتی و گسستن پیوند واقعیت با حقیقت، منجر به رهایی از چارچوب مطابقت می‌گردد. اساسی‌ترین داعیه رورتی در حیطه معرفت‌شناسی، جایگزینی خلق حقیقت به جای کشف آن است (رورتی، ۱۹۸۹: ۱۲). او معتقد است باتوجه به اینکه فلاسفه حقیقت را مطابق با «واقعیت» (آن‌طور که فی‌نفسه هست) می‌دانند، پس مطمئناً حقیقت مفهومی مطلق است. تعبیر هم‌بستگی اجتماعی درصدد پاسخ‌گویی به چیزی است که آن چیز بیش از آرای اعضای جامعه شخص نیست و این نیازی به پیش‌فرض‌های متافیزیکی نخواهد داشت (نیکلسون، ۲۰۱۷: ۲). بنابراین رورتی نایل شدن به شناخت عینی پدیده‌ها را ناممکن می‌داند. البته هابرماس می‌گوید: «وقتی رورتی توصیف صحیح و دقیق واقعیات را با سازگاری و مطابقت موفق با محیط جایگزین می‌کند تنها یک نوع عینیت‌گرایی را با عینیت‌گرایی دیگر جایگزین می‌کند» (هابرماس، ۲۰۰۳: ۱۵۰).

رورتی به جای حقیقت عینی که به عنوان محور فلسفه و معرفت‌شناسی مدرن قلمداد می‌شد، همبستگی اجتماعی یا توافق بین‌الذهانی<sup>۱</sup> را در میان اعضای جامعه می‌پذیرد. براساس این نظریه، اگر گروه کثیری از افراد بر سر برخی از قضایا اتفاق نظر داشته باشند و این قضایا در جامعه آنان سودمند واقع شوند، توافق یاد شده جایگزین عینیت غیربشری می‌شود که قبلاً به عنوان حقیقت مورد پذیرش بود. بنابراین رورتی همانند جیمز و دیویی و همچنین دریدا و فوکو، به انکار حقیقت به مثابه مطابقت می‌پردازد و معتقد است که حقیقت، متکثر و نسبی است.

۴. **مغایرت امور عمومی و خصوصی:** ریشه این دیدگاه در افکار نیچه است. رورتی معتقد است واژگانی (همچون استقلال) قابل بحث و گفتگو با دیگران نیست و مربوط به عالم خصوصی است در حالی که واژگان مربوط به عرصه عمومی (مانند عدالت) ناظر به روابط با دیگران و نهادهای اجتماعی است. در عرصه خصوصی منافع شخصی مدنظر است که گاه با منافع عمومی مغایرت دارد (باقری، ۱۳۸۴).



۵. **مبنای اخلاقی:** از نظر رورتنی مبنای عینی یا حقیقی برای اخلاق نمی‌توان جست و جو کرد، بلکه تنها محملی که بر حسب آن می‌توان از درستی اخلاقی سخن گفت، هنجارهای اجتماعی است که فرد متناسب با آنها در جامعه‌ای معین زندگی می‌کند که این قواعد اخلاقی، خاص یک جامعه می‌باشد و قابل تعمیم به جوامع دیگر نیست به عبارتی اخلاق و ارزش‌های اخلاقی را نسبی در نظر می‌گیرد.

۶. **نگاه انتقادی:** مدینه فاضله رورتنی دارای حداکثر آزادی فردی و حداقل خشونت بین فردی می‌باشد. از نظر او برای رسیدن به این آرمان، نیاز است که انسان‌ها مطلق‌نگری و حقیقت‌نگری به دیدگاه‌های خود را کنار بگذارند. شهروند در مدینه فاضله، طعن‌ورز آزاد بوده یعنی انسانی است که از آزادی برخوردار است و به علاوه دارای رویکردی انتقادی نسبت به باورهای رایج در جامعه است. طعن‌گرایی<sup>۱</sup> یعنی روا داشتن تردید در اعتبار نهایی واژگان معینی که فرد با آن می‌اندیشد و سخن می‌گوید. از نظر رورتنی مدینه فاضله در حیات بشری، نقطه پایانی نیست، چنین لحظه‌ای در تاریخ بشر وجود ندارد، انسان‌ها همواره باورهایی را به کار می‌گیرند که در معرض تغییر خواهد بود اما هنگامی در مدینه فاضله‌اند که بدانند این باورها در معرض نقادی‌اند. ویژگی‌های طعن‌ورزی مورد نظر رورتنی عبارت است از: تردید، تاریخی‌نگری/ نام‌گرایی و خلاقیت (همان).

### روش شناسی پژوهش

در این پژوهش از روش تحلیل مفهومی<sup>۲</sup> و استنتاجی<sup>۳</sup> برای دستیابی به هدف خویش، که ارائه تصویری از برنامه درسی نوع‌عمل‌گرایی است، استفاده می‌شود.

**تحلیل مفهومی:** در روش تحلیل مفهومی، مفاهیم به صورت تحلیلی مورد بررسی قرار می‌گیرند تا مؤلفه‌های معنایی یک مفهوم، روابط میان آنها و روابط میان کل یک مفهوم با سایر مفاهیم به نحوی که با آن ارتباط دارند، مورد کاوش قرار گیرد (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). روش تحلیل مفهومی بر فراهم آوردن تبیین صحیح و روشن از معنای مفاهیم به

---

1. Ironism  
2. Conceptual Analysis  
3. Method Deductive

واسطه توضیح دقیق ارتباط‌های آن با سایر مفاهیم، ناظر است و تلاشی در جهت فهم مفاهیم است (کمبز و دینلز،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹). با استفاده از این روش، تلاش می‌شود تا ابتدا ویژگی‌ها و مفاهیم موجود در فلسفه نوع‌عمل‌گرایی رورتی مورد بررسی قرار گیرد و ارتباط آنها با یکدیگر و ارتباط مفاهیم نوع‌عمل‌گرایی با تعلیم و تربیت استنباط شود تا بتوانیم به شناخت و تبیینی از نظریه تربیتی رورتی برسیم.

**روش استنتاجی یا قیاسی:** این روش، هم به صورت نظری و هم به صورت عملی در تعلیم و تربیت قابل استفاده است. به‌ویژه شکل عملی آن با توجه به ویژگی معطوف به عمل فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی، بیشتر مورد استفاده خواهد بود. روش استنتاجی را می‌توان هم برای نظریه‌پردازی و هم برای تحلیل، استخراج، ارزیابی و نقد در عرصه تعلیم و تربیت مورد استفاده قرار داد (باقری و همکاران، ۱۳۸۹). برای استخراج عناصر اصلی برنامه درسی (اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی) از منظر رویکرد نوع‌عمل‌گرایی، روش استنتاجی مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این روش فرض بر آن است که هر رویکرد فلسفی، می‌تواند متضمن نظریات تربیتی باشد پس استلزامات و تجویزاتی برای تنظیم برنامه درسی مناسب فراهم می‌آورد. در این نوشتار سعی شده است پس از تبیین نظریه تربیتی رورتی، عناصر برنامه درسی از فلسفه و نظریات تربیتی وی استنتاج شده، مورد تحلیل و واکاوی قرار گیرد تا سرانجام به تصویری از برنامه درسی نوع‌عمل‌گرایی برسیم.

### ویژگی‌های عناصر برنامه درسی در فلسفه نوع‌عمل‌گرایی

برنامه درسی جوهره هر نوع آموزشی است. برنامه درسی اصلی‌ترین عنصر نظام آموزشی و بنیادی‌ترین ابزار برای فراهم‌آوری دانش، تجربه و مهارت می‌باشد (نیلی و همکاران، ۱۳۸۹). برنامه درسی به عنوان قلب نظام آموزشی، نقش مهمی در تحقق اهداف این نظام و ترسیم‌کننده نقشه‌ها و اهداف آن ایفا می‌کند (آلتباخ<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸). برنامه درسی را می‌توان پیشنهاد و یا پیش‌بینی روش‌های مطلوب آموزشی برای دستیابی به تغییرات مورد نظر دانست (رایگلوث<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳).

- 
1. Kombes & Denelz
  2. Altbach
  3. Reiglouth

برنامه درسی از عناصر اصلی و مهم ارتقاء کیفیت آموزش و تناسب نگرش، دانش و مهارت یادگیرندگان با آخرین دستاوردهای علمی و آموزشی می‌باشد (ملکی و همکاران، ۱۳۹۷: ۶). متفکران نوع‌عمل‌گرایی درحوزه برنامه درسی نظریه افرادی همچون تایلر<sup>۱</sup>، شواب<sup>۲</sup> و بلوم<sup>۳</sup> را مورد انتقاد قرار داده‌اند. برای مثال متفکران نوع‌عمل‌گرایی معتقدند نظریه برنامه درسی تایلر بر مسائلی همچون نظم، سازمان‌دهی، عقلانیت، تصحیح خطا، بی‌طرفی سیاسی و تخصص‌گرایی مبتنی است که بایستی به‌طور جدی مورد انتقاد و بازنگری قرارگیرد. از نظر اینان، برنامه درسی باید به دنبال نوعی تربیت تحولی باشد که موجب شود معلمان و دانش‌آموزان به خلق دانش و بررسی مسایل و حل آنها پردازند (پینار<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶).

رورتنی در کلاس درس بیشتر تأکید بر یادگیرنده-محوری دارد. او می‌گوید: بهتر است فراگیران همچون جستجوگران پرسشگر، توسط خودشان بیاموزند نه همچون جستجوگران حقیقت محض که خودشان نقشی در آن نداشته باشند (نیکلسون، ۲۰۱۷: ۳). آرونوویتس و ژيرو<sup>۵</sup> (۱۹۹۱) نیز در زمینه نقش یادگیرنده معتقدند فراگیران نیاز به فهم و غنای سنت‌های فرهنگی دیگر و شنیدن صداهای مختلف دارند. آنها باید یاد بگیرند که چگونه عمل کنند و در مباحث سیاسی، شرکت فعالانه انتقادی و اخلاقی داشته باشند. رورتنی معتقد است معلم به خلق دانش توسط فراگیران کمک می‌کند و تسهیل‌کننده جریان یادگیری کلاس و مسئول ایجاد روح دموکراسی در کلاس می‌باشد. هدف معلم آموختن چگونه یادگرفتن به فراگیران است و باید نهایت تلاش و کوشش خود را برای بهتر ساختن زندگی افراد و تربیت شهروند دموکراتیک فکور بنماید (رورتنی، ۱۹۹۱). به‌طور خلاصه، رورتنی در برنامه درسی به دو اصل بازنگری مستمر و تجدید نظر در میزان استقلال و آزادی فرد و توسعه مداوم دیدگاه اجتماعی فرد و ایجاد وحدت جمعی با دیگران تأکید دارد (باقری و خوشحوی، ۱۳۸۱).

با توجه به اصول مورد تأکید رورتنی در دوران پیش از دانشگاه از جمله تأکید بر توافق بین‌الذهانی، همبستگی اجتماعی و با توجه به شعار نوع‌عمل‌گرایان یعنی «مخفی شدن در

---

1. Tyler  
2. Schwab  
3. Blum  
4. Pinar  
5. Aronowitz & Giroux  
۷۵

پروژه‌های رشته‌ای یا حرفه‌ای و صرفاً به کار خود مشغول بودن را باید متوقف ساخت» می‌توان گفت که رویکرد برنامه درسی متناسب با دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی برای دوران پیش از دانشگاه رویکرد تلفیقی است که عبارت است از روش سازماندهی مواد آموزشی یا مهارت‌های زندگی که برای همه شهروندان ضروری هستند و برنامه‌ای است که بر محور مسائل و مشکلات زندگی بنا شده و هدف آن این است که به فراگیران کمک کند تا بتوانند در یک زندگی دموکراتیک با یکدیگر مشارکت داشته باشند و افرادی تک بعدی و جزم‌اندیش نباشند و احساس اجتماعی در کودکان تقویت شود (بیسلی<sup>۱</sup> ۲۰۰۴ به نقل از یوسف زاده، ۱۳۹۲).

دریک<sup>۲</sup> در تبیین برنامه درسی تلفیقی می‌گوید: «برنامه درسی تلفیقی در ساده‌ترین مفهوم به معنای برقراری ارتباط میان رشته‌های علمی با زندگی واقعی و ارتباط‌های مهارت و دانش محور است (دریک ۲۰۰۴ به نقل از مهربان و مظاهری، ۱۳۹۴). از سوی دیگر با توجه به اصول و اهداف مورد تأکید در دوران دانشگاه از جمله مفهوم خودآفرینی و استفاده خلاقانه از استعاره و زبان و تأکید بر نظریه‌هایی که بتوانند مشکلات را حل کنند، رویکرد مناسب برنامه درسی در این دوره رویکرد حل مسأله و برنامه درسی پروژه محور است که بعد استقلال و احساس مسئولیت را بهبود می‌بخشد (رودی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹). لازم به ذکر است از آنجا که محتوای برنامه آموزشی در روش طرح مسئله مبتنی بر دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به جهان تهیه و تنظیم می‌شود، بنابراین محتوای برنامه، پیوسته قابل توسعه بوده و خود را نوسازی می‌کند. لذا مربی موظف است موضوعاتی را که به وجود آمده، در قالب مسئله، نه سخنرانی برای آنان بازنمایی کند و دانش‌آموزان نیز حق دارند در این امر مشارکت کنند و موضوعاتی را که قبلاً در برنامه گنجانده نشده، به آن بیفزایند (حاجی‌آخوندی و همکاران، ۱۳۹۰).

برای برنامه درسی عناصر متفاوتی بیان کرده‌اند که در این پژوهش درصدد هستیم چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی برنامه درسی نوع‌عمل‌گرایی را مورد بررسی قرار دهیم.

1. Beasley

2. Drake

3. Rudy

## هدف برنامه درسی

در الگوهای استاندارد طراحی آموزشی، ابتدا اهداف مشخص می‌شود سپس این اهداف بر حسب امور قابل اندازه‌گیری با جزئیات بیشتر تعیین و مشخص می‌شود. از این منظر تصور می‌شود که برنامه‌ریزی درسی آسان‌تر امکان‌پذیر شود؛ چرا که وضوح اهداف، امکان ابداع ابزار و وسایلی را برای تحقق بخشیدن این اهداف تسهیل می‌کند. همچنین اهداف برای همه دانش‌آموزان یک پایه یکسان در نظر گرفته می‌شود به گونه‌ای که امکان آزمون از صلاحیت‌های دانش‌آموزان وجود داشته باشد. با این نگاه به طراحی برنامه، وضوح اهداف بر اساس معیارهای استاندارد تضمین‌کننده عقلانیت و عینیت در برنامه است (مهرمحمدی، ۱۳۸۲)، اما در رویکرد نوع عمل‌گرایی که عینیت را رد می‌کند، نه تنها تمام پیامدهای یک برنامه درسی قابل اندازه‌گیری نیستند، بلکه قابل پیش‌بینی نیز نیستند و اصولاً به‌دست آوردن نتایج یکسان برای همه دانش‌آموزان و سنجش آن در قالب آزمون‌های استاندارد نه تنها ممکن نیست، بلکه امری ممدوح نیز نیست؛ به عبارتی اهداف در برنامه درسی این رویکردها منعطف بوده و تابع شرایط و اقتضانات محیطی می‌باشد.

رورتنی در مقاله خویش با عنوان «تربیت به منزله اجتماعی شدن و تفرد»، تعلیم و تربیت را به دو مرحله اساسی پیش از دانشگاه و دوران دانشگاه تقسیم می‌کند. در تعلیم و تربیت دوران دانشگاه به طور غالب توجه به عرصه خصوصی شده و خودآفرینی، خلاقیت و تربیت شهروند انتقادی مدنظر قرار می‌گیرد. در تعلیم و تربیت پیش از دانشگاه هدف توجه به عرصه عمومی و همگرایی با جامعه است. این همگرایی فرد را با جامعه خویش پیوند می‌دهد (رورتنی، ۱۹۹۹) و روح دموکراسی را پرورش می‌دهد و نوعی ارتباط همدلانه میان افراد جامعه برقرار می‌کند. جامعه‌پذیری و دموکراسی رورتنی، ناظر بر ورود آدمی به اجتماع و برقراری ارتباط با اطرافیان و افراد جامعه است که مقصود آن پذیرش جامعه و شرایط فرهنگی - تاریخی آن است. رورتنی جامعه‌پذیری را مربوط به مرحله اول تربیت یعنی قبل از هیجده سالگی (قبل از ورود به دانشگاه) می‌داند که با روش‌های گفتگو به منظور برقراری ارتباط و تقویت هویت جمعی با شناساندن قهرمانان ملی قابل تعلیم به افراد است. رشد فردیت نیز که در تقابل با جامعه‌پذیری قرار دارد ناظر بر توسعه هویت فردی برای رسیدن به استقلال فردی و نهایتاً خودآفرینی

است. این رویکرد تربیتی رورتنی با روش‌های اعطای بینش در راستای یافتن امکان‌های وجودی خود و برجسته‌سازی فهم و علاقه فردی، قابل آموزش به افراد است (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴). گفته شد یکی از اهداف تعلیم و تربیت رورتنی، خودآفرینی است. رورتنی با طرح انسان آرمانی که پیش از همه خود-آفریننده است، در واقع به این نکته اشاره دارد که تعلیم و تربیت باید در جهت این خودآفرینندگی گام بردارد. رورتنی رسالت اصلی برنامه درسی را تربیت شهروند انتقادی دارای ویژگی دموکراتیک تفاهمی یا فکورانه می‌داند که قادر به ارائه دیدگاه‌های متفاوت باشند. شهروند دموکراتیک فکورانه<sup>۱</sup>، یک کنشگر فکورانه و برخوردار از دانش، نگرش و مهارت انجام کنش و واکنش‌های فکورانه است (مهرمحمدی، ۱۳۹۱). بنابراین دستیابی به خودآفرینندگی و خلاقیت، تربیت شهروند انتقادی، ایجاد شرایط برقراری دموکراسی، تأکید برگفتمان دانش، بها دادن به دانش عملی، توجه به فرهنگ عمومی، مطالعات فرهنگی و توجه به تفاوت‌ها می‌تواند از اهداف رویکرد نوعمل‌گرایی باشد. در عین حال باید گفت اهداف رویکرد نوعمل‌گرایی بر اساس شرایط، زمان فراگیری، موقعیت‌ها و افراد مشارکت‌کننده در فرآیند آموزش، می‌تواند متفاوت باشند.

### محتوای برنامه درسی

برنامه درسی نوعمل‌گراها، محتوای ثابت و از پیش تعیین شده‌ای ندارد زیرا از دیدگاه آنان، حقیقت امری مکنون و گنجینه‌ای ثابت که باید کشف شود، نیست بلکه حقیقت امری تاریخی، متغیر و احتمالی است که باید خلق شود و محتواها نیز می‌توانند براساس شرایط، علائق فراگیران، موقعیت‌ها و اهداف متفاوت باشند. از نظر رورتنی محتوای آموزشی باید در جهت علائق و نیازهای فراگیران باشد به طوری که بارزترین جنبه دیدگاه نوعمل‌گرا در توجه به علائق و نیازها اعم از شکل فردی و اجتماعی آن است. جهت‌گیری توافق بین‌الذهانی، معطوف به برآوردن علائق و نیازها است. در دیدگاه رورتنی در مرحله اول تربیت، تأکید بر رفع نیازهای جمعی است و در مرحله دوم تربیت تأکید بر رفع نیازهای فردی است؛ بدین گونه که در مرحله اول تربیت، فرد باید از نیازهای شخصی چشم‌پوشد و به نیازهای جمعی تمکین

<sup>1</sup>Deliberative Democratic

نماید، در صورتی که در مرحله دوم تربیت، باید به نیازهای فردی توجه کرد؛ هر چند این نیازها به منزله تضييع حقوق و نیازهای جمعی باشند. در نظام تربیتی ایران نیز توجه به نیازهای درون و مسائل پیرامونی معلم و شاگرد یکی از اصول مهم تعلیم و تربیت است؛ یعنی فعالیت‌هایی که در جریان تعلیم و تربیت صورت می‌پذیرد باید چنان تنظیم شود که ناظر به نیازهای فراگیران باشد. اما در عین حال در نظام آموزشی ما، جستجوی راه حل و پاسخ به نیازها و مسائل آدمی نباید چنان انجام شود که به مطابقت با واقعیت‌های جهان و انسان و شواهد مربوط به آن بی‌اعتنا باشد، آن‌گونه که رورتنی انتظار دارد.

یکی از اصول ناظر بر برنامه درسی جامعیت برنامه درسی است. لذا محتوای آموزشی برنامه درسی، باید تمامی ابعاد زندگی یک فرد؛ فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و ... را در بر بگیرد. رورتنی (۱۹۹۱) نیز در کتاب «واقعیت، نسبی‌گرایی و حقیقت»، تعلیم و تربیت را فعالیت چند وجهی و چند بعدی تلقی می‌کند به طوری که باید کلیه وجوه زندگی فرد به‌طور جامع مورد توجه قرار گیرد. به زعم رورتنی از این منظر که مبنای همه حوزه‌های فرهنگ، تلاش و کوششی یگانه برای بهتر ساختن زندگی و تربیت شهروند دموکراتیک فکور است، نمی‌توان میان علوم طبیعی و اجتماعی، علوم اجتماعی و سیاست، سیاست، فلسفه و ادبیات مرز و دیوار محکم قائل شد. لذا این نگرش رورتنی سبب می‌شود تا فراگیران بینش جامع نسبت به محیط پیرامون کسب کنند و از نگاه جزیره‌ای و گسست فکری مصون بمانند و از طریق تمسک به برنامه درسی تلفیقی مورد تأکید در این رویکرد، می‌توان به آن نایل شد. اصرار نظریه نوع‌عمل‌گرایی در به‌کارگیری زبانی که قادر به برقراری ارتباط میان تجارب گوناگون و متنوع باشد، نیز مؤید این نکته است.

گفته شد رورتنی مفهوم حقیقت به معنای تطابق واقعیت با ذهن افراد را انکار می‌کند اما این امر موجب نمی‌شود کثرت‌گرایی و اصلاحات برنامه درسی را رد کند. رورتنی در اثر خویش با عنوان «هرمنوتیک، آموزش عمومی و تدریس» بیان می‌کند آنچه در حوزه آموزش عمومی اهمیت دارد، هسته برنامه درسی است چه یک هسته و چه اجتماعی از هسته‌های برنامه درسی (رورتنی ۱۹۸۲ به نقل از نیکلسون، ۲۰۱۷). بنابراین در این نوع نگاه، برنامه‌های درسی تلفیقی و بین‌رشته‌ای نیز مورد توجه می‌باشد.

از نظر رورتنی، محتوا باید افراد را در فرایند شدن قرار دهد، باعث خلق دانش با همکاری معلم و فراگیر شود به گونه‌ای که اطلاعات پراکنده خلاقانه با هم ترکیب شده و دانشی نو و متفاوت خلق گردد، باید محتوای آموزشی، نسبت به مسایل محیطی توجه داشته باشد، محتوای یادگیری می‌تواند در لحظه و توسط مذاکره بین معلم و فراگیر حاصل شود با تاکید بر این نکته که محتوای برتر وجود ندارد. محتوا باید مهارت حل مساله فراگیران را افزایش دهد.

### روش یاددهی و یادگیری

دستیابی به بسیاری از اهداف آموزشی، نه تنها نیازمند محتوای برنامه درسی مناسب است، بلکه در این راستا بهره‌مندی از روش‌های بهینه نیز بسیار ضروری است (قاسمی، ۱۳۹۷: ۴۷). از آنجایی که نوع عمل‌گراها حقیقت را وابسته به اجتماعات بشری می‌دانند و اجتماعات بشری متفاوت و متکثرند، می‌توان گفت که حقیقت در اجتماع، متکثر و نسبی است به عبارتی در معرفت‌شناسی، به تکثر معرفتی و تکثر روشی اعتقاد دارند.

در کلاس درس روش یاددهی برای معلم اهمیت به‌سزایی دارد. در عین حال معلمی کردن با عمل در موقعیت‌های منحصر به فرد همراه است و برای چنین عملی، «شایستگی تولید روش بر اساس دانش و تجربه»، نقش محوری دارد. آنان که به کار معلمی تن می‌سپارند، نمی‌توانند برای اعمال خود به راهبرد، الگو و روشی خاص اکتفا کنند، اما نیاز دارند با آگاهی از این روش‌ها، بنای فرایند یاددهی خود را در هر موقعیت خاص بسازند. آگاهی از دانش تدریس و تأمل بر تجارب تدریس خود، لازمه تولید روش متناسب تدریس هر موضوع در هر زمان برای هر گروه از مخاطبان است و از این حیث باید فکورانه عمل نمایند (موسی‌پور، ۱۳۹۲: ۶۷).

روش‌های یاددهی و یادگیری در دوران دانشگاه با توجه به اهداف این دوران به شرح ذیل است: رورتنی برای رشد خلاقیت یا همان «خودآفرینی» روش‌هایی را پیشنهاد می‌دهد از جمله:

۱. روش استفاده از آفرینش‌های هنری که این آفرینش‌ها، دایره دید فرد را وسعت می‌بخشد و چون هنر فضایی است که حالتی خیالی دارد در آن دست آدمی برای خلاقیت باز است.
۲. روش قداست‌زدایی از سنت‌ها که در این روش هرگونه قدرت استعلایی و وابستگی آدمی به



سنت‌ها نفی می‌شود و همه چیز انسانی و زمینی تعریف می‌شود. ۳. روش استعاره‌سازی که در این روش، رورتی معتقد است فرد با بهره‌گیری از خصیصه امکانی زبان، می‌تواند آن را به طرز نوینی به کار گیرد و توصیف‌های جدیدی را ارائه دهد (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴). در خصوص رشد تفکر انتقادی نیز انتظاراتی که رورتی در دوره دوم تربیت از فرد دارد (طعن‌گرایی) این است که فرد بتواند در مورد مفاهیم متعارف تردید نماید و به چالش با آنها بپردازد تا سرانجام مفاهیم اصیل و بدیع به وجود آورد. وی روش‌های معطوف به رشد تفکر انتقادی را این‌گونه ذکر می‌کند: ۱. روش ارائه مثال‌های نقض اصول کلی که فرد در این روش درباره تمامیت قانون شک می‌کند و به جای تأکید بر مرجعیت قوانین، بیشتر بر موارد نقض آنها اشاره دارد. ۲. روش مواجه کردن با موقعیت‌های چالش برانگیز که فرد در این روش به تردید در معلومات صوری و متعارف، به تفکر درباره تبیین‌های تازه می‌پردازد و فرد با مشاهده پاسخ نگرفتن از راه‌حل‌های متعارف خویش، در اعتبار همیشگی آنها تردید می‌نماید.

روش‌های یاددهی و یادگیری در برنامه درسی نوع‌عمل‌گرایی در مرحله پیش از دانشگاه مبتنی بر گفتگو، مشارکت و تکثرگرایانه است. پانیز و کریستن<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) به نقل از موسی پور (۱۳۹۲) عناصر اصلی یادگیری مشارکتی را معرفی کرده و هر دو آنها نشان داده‌اند که علاوه بر رشد مهارت‌های تفکر نقادانه، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌های اجتماعی، بر کسب استقلال علمی و یادگیری مادام‌العمر تأکید می‌کنند، گرچه هر یک از آنها چنین تأکیدی را به شیوه خود انجام می‌دهند.

گفته شد نوع‌عمل‌گرایی بیشتر بر یادگیرنده-محوری تأکید دارد و نقش معلم را تسهیل‌کننده جریان یادگیری برمی‌شمارد اما با توجه به اقتضای شرایط، سن، موضوع مورد تدریس ممکن است از چندین روش توأماً استفاده گردد یا روشی به‌کار رود که نقش معلم پررنگ‌تر از نقش فراگیر باشد. به‌طور مثال در روش یادگیری مشارکتی، معلم کنترل کامل کلاس را در دست دارد، یعنی معلمی که از این روش یادگیری استفاده می‌کند احتمالاً درس را با طرح پرسشی از فراگیران شروع می‌کند. او ممکن است علاوه بر کتاب درسی که معرفی کرده، منابع درسی دیگری را به فراگیران بدهد و از آنان بخواهد آنها را مطالعه کنند و سپس از دانشجویان

---

1. Panitz & Christman

بخواید که در گروه‌های چندنفره به دنبال پاسخ بگردند. گروه پس از بررسی، نتایج کار خود را به کلاس ارائه می‌کند و درباره استدلال خود به بحث می‌پردازد. معلم ممکن است پرسشی تکمیلی و مرتبط با موضع گروه مطرح کند. او از راهبردهای ویژه‌ای جهت کمک به تسهیل تعاملات گروهی استفاده می‌کند و چه بسا تکالیفی خاص هم‌چون طرح‌ها، گزارش‌ها، سخنرانی در کلاس و آزمون پایان درس را از دانشجویان بخواید. دانشجویان تلاش می‌کنند تا موضوع درس را به‌خوبی بفهمند، اما این معلم است که در هر مرحله، کنترل کامل فرایند را برعهده دارد (موسی‌پور، ۱۳۹۲). از نکات محوری و واجد بازده تربیتی در نظریه نوع‌عمل‌گرایی، این است که اگر پیش‌بایسته‌های لازم برای تحقق یادگیری مشارکتی فراگیران فراهم شود، کلاس درس به یک اجتماع پژوهشی تبدیل می‌شود. در چنین کلاس‌هایی فراگیران با انواع و اقسام سؤالات اعم از معمولی، ترجیحی و پژوهشی و شیوه پاسخ‌گویی بدان‌ها آشنا می‌شوند و فرصت پیدا می‌کنند تا به تفکر و اندیشه جمعی احترام بگذارند. اجتماع پژوهشی سبب می‌شود تا فراگیران تفکر فلسفی، استدلالی، انتقادی را تمرین و تجربه کنند، از این طریق ظرفیت روانی خود را جهت شنیدن دیدگاه‌های مختلف بهبود و ارتقا بخشند، به فرصت‌های انتخاب بهتری برای حل مسائل مشترک و شخصی دسترسی داشته باشند و اقدام به خودتصحیحی و خودتنظیمی نمایند (کورتیس به نقل از خادمی و همکاران، ۱۳۸۴). در مجموع روش یاددهی با علاقه یادگیری فراگیر همسو است به عبارتی فراگیر نباید با اکراه وارد فرایند یادگیری با روشی که برایش زجرآور است، شود.

### ارزشیابی برنامه درسی

نوع‌عمل‌گراها از جمله رورتی شیوه‌های ارزشیابی موجود را به طور کامل مردود می‌دانند و معتقد است که باید خود آدمی نسبت به کار خود ارزشیابی به عمل بیاورد. ارزیابی‌های عینی و مطابق با واقع در این فلسفه، قابل اهمیت نمی‌باشد. مفهوم نمره و امتحان در این رویکرد جایی ندارد و استفاده از نتایج خودارزیابی و مشورت با هم‌گروه‌ها مورد توجه است. جریان یادگیری تا رسیدن یادگیرنده به صلاحیتی که در خود احساس می‌کند، ادامه خواهد داشت. مطلب قابل ذکر دیگر درباره ارزشیابی این است که مشروع و مجاز دانستن شیوه‌های گوناگون سنجش و

ارزیابی، بدون شک توجه را معطوف به فرآیند یادگیری خواهد کرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۵). توجه به فرآیند یادگیری هنگام ارزشیابی از دانش‌آموزان، مطلبی فوق‌العاده مهم است. غفلت از این امر سبب می‌شود که بسیاری از اهداف ارزشمند یادگیری که با ارزشیابی‌های مرسوم سنتی قابل سنجش نیستند، عملاً از گردونه فعالیت‌های آموزشی مدارس حذف شوند. راهکارهای سنتی که در ارزشیابی سنتی به کار گرفته می‌شوند، نسبت به بسیاری از دانسته‌های ضمنی و ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های یادگیری دانش‌آموزان غیرحساس‌اند. مجاز دانستن شیوه‌های گوناگون ارزشیابی به معنای بذل توجه و تأکید بر آن دسته از ظرافت‌های فهم عقلانی، عاطفی و عملی ارزشمندی است که می‌تواند نویدبخش پرورش افراد توانمندتر و شایسته‌تر باشد. از این رو توجه به کثرت روش‌های ارزشیابی به معنای دمیدن روح سرزندگی و پویایی به فعالیت‌های آموزشی و تربیتی مدارس در راستای تربیت بهتر نسل جدید است (همان).

لویس<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در مورد ویژگی‌های برنامه درسی نوع‌عمل‌گراها، اظهار می‌دارد که در دیدگاه نوع‌عمل‌گرا فرض می‌شود که اهداف، مقاصد، محتواها، روش‌ها، ارزیابی‌ها و جهت یا مسیرهای برنامه درسی ثابت نیستند، بلکه متغیر و بی‌ثبات می‌باشند.

### بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به مبانی و اصول فلسفی مورد بحث در دیدگاه رورتی، وی به تربیت بدون جزمیت‌ها و تربیت به‌منزله اجتماعی شدن و تفرد باور دارد و برای دوران پیش از دانشگاه و دوران دانشگاه تأکیدات تربیتی ویژه‌ای دارد. در دوران پیش از دانشگاه بر اجتماعی شدن تأکید می‌ورزد که با رویکرد همبستگی اجتماعی، اجماع و گفتگوی وی همخوان است و بر این اساس، کنار گذاشتن گفتمان عینیت و توسل بر انسجام درونی وازگان و پرهیز از هر نوع ارتباط واقع‌نمایی و عینیت در تدریس، ترویج اندیشه بیناذهنی و استدلال طرفینی میان معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموزان با یکدیگر، محور قرار دادن نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران، گفتگو و متقاعدسازی و تحمل دیدگاه‌های مخالف زمانی که در فرایند تدریس اجماع حاصل نمی‌شود، تأکید دارد و برای دوران دانشگاه معتقد است که اساس تعلیم و تربیت باید مبتنی بر

---

1. Lewis

نقد و ارزیابی باشد که این تأکید با رویکرد خودآفرینی و تفکر انتقادی وی همخوان است. او بر این باور است که باید از طریق تعلیم و تربیت، بستر توصیف‌ها و تفسیرهای نوین و استفاده خلاقانه از زبان به ویژه زبان استعاره برای فراگیران فراهم شود. رورتنی حقیقت را حاصل تجربه بین‌الذهانی و همبستگی اجتماعی دانسته، عینیت و شناخت عینی پدیده‌ها را رد می‌کند در حالی که عینیت، از تعلیم و تربیت به ویژه در دوران ابتدایی کنارگذاشتنی نخواهد بود، اما آنچه مهم است این است که عینیت‌گرایی محض، تعدیل شود و سهم اجتماع و اجماع نیز در نظر گرفته شود. این در حالی است که رورتنی فقط اجماع و همبستگی اجتماعی را معیار حقیقت می‌داند و متافیزیک و عقلانیت را نفی می‌کند. باید بگوییم مردم برای بررسی و تحلیل امور و دست یافتن به توافق بین‌الذهانی در یک جامعه، نیازمند عقل و اجماع می‌باشند. به نظر می‌رسد رورتنی به عینیت به معنای واقعیت عینی خارج از فاعل شناسا معتقد نیست و گرنه او نمی‌تواند منکر عینیت در هر معنایی شود. چرا که آن‌جائی که رورتنی از توافق بین‌الذهانی حرف می‌زند این بین‌الذهانی بودن نشان می‌دهد که او وجود غیر را نیز پذیرفته است. همچنین باید گفت که این توافق بین‌الذهانی در بستر جهان خارج روی می‌دهد. توافق نیازمند شرایطی در بیرون است. بنابراین رورتنی ناخواسته منشأ صدق جملات را، امری عینی و واقعی می‌پندارد. رورتنی تربیت را به مفهوم وسیعی در نظر می‌گیرد، به طوری که شامل تلقین نیز می‌شود. این مفهوم تربیت تا جایی که مربوط به دوران کودکی می‌شود، خالی از اشکال است زیرا خردسال فاقد مفاهیم و توانایی لازم برای بحث و گفتگو است، اما اگر بپذیریم که تربیت امری دو جانبه است، تنها در مواردی تربیت صورت می‌گیرد که تعاملی پویا میان معلم و فراگیر جریان یابد و هرگونه تأثیرگذاری یک جانبه (تلقین) تربیت محسوب نمی‌شود.

به طور کلی تعلیم و تربیت هر جامعه مرهون نوع نگاه و رویکرد تربیتی حاکم بر آن جامعه است که آن نیز به نوبه خود، متأثر از فلسفه مسلط اجتماعی است و هر نظریه و رویکردی برای تعلیم و تربیت پیامدها و آموزه‌هایی را به ارمغان می‌آورد. لذا آگاهی از تأکیدات نظریه‌های مختلف به ویژه نظریه نوع‌گرایی می‌تواند موجبات اندیشه‌ورزی، تعمق و واکاوی منتقدانه و در سایه آن گزینش آگاهانه نکات مثبت و پرهیز از جنبه‌های منفی هر نظریه را برای متولیان و طراحان برنامه‌های آموزشی و درسی فراهم سازد. در مجموع به نظر می‌رسد کلیت

دیدگاه رورتنی با نظام آموزشی ما همخوانی ندارد. اما از میان آراء وی نکات مثبت بسیاری هم می‌توان یافت که در ادامه به برخی از آنها اشاره شده و مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد:

در رابطه با توجه به علائق و نیازها، نکته مهمی که در نظام تربیتی ایران از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و در دیدگاه رورتنی مسکوت مانده، اصل جامع‌نگری به نیازها و هدایت آنهاست. این اصل بیانگر آن است که در تعلیم و تربیت باید اولاً به همه نیازهای اساسی توجه نمود و ثانیاً برای نیازهای کاذب یا جانبی به تنظیم و هدایت آنها پرداخت (باقری، ۱۳۸۹)؛ یعنی پاسخ به نیازهای حیاتی و متعالی باید هر دو در تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد. در نظام تربیتی ایران نیازهای متعالی نسبت به نیازهای حیاتی اولویت رتبی دارند در حالی که نیازهای حیاتی نسبت به نیازهای متعالی اولویت زمانی دارند. در نظام تربیتی ایران علمی که به نیازهای اساسی از نوع متعالی پاسخ می‌دهند از بالاترین سطح، علمی که به نیازهای حیاتی پاسخ می‌دهند از سطح متوسط و علمی که به نیازهای کاذب و جانبی پاسخ می‌دهند از نازلترین سطح برخوردارند؛ در صورتی که در اندیشه رورتنی این سلسله مراتب نیازها وجود ندارد و هر نوع نیازی که علاقه و انگیزه فرد را برانگیزد پاسخ به آن ضروری است؛ حتی اگر این نیازها کاذب بوده و یا در مسیر نادرستی باشد. بنابراین بهره‌گیری از این اصل تربیتی رورتنی در نظام آموزشی ایران در صورتی امکان‌پذیر است که: اولاً نیازها و علائق دانش‌آموزان مطابق با واقعیت‌ها باشد، ثانیاً نیازهای فردی و جمعی در تعارض با یکدیگر نبوده و به مراحل خاصی از تربیت مربوط نباشند بلکه در تمام دوره‌های تربیت مورد توجه قرار گیرند و ثالثاً علائق و نیازهای حیاتی مقدمه‌ای برای برانگیختن علائق و انگیزه‌ها جهت دستیابی به نیازهای متعالی باشند. همچنین رورتنی انسان را موجودی دو بعدی (فردی و اجتماعی) می‌داند که ابعاد آن قابل جمع نیستند (رورتنی، ۱۹۹۸) در صورتی که در نظام تربیتی ایران، انسان موجودی دو بعدی است که بعد فردی، او را از مقهور ساختن و حل شدن در جمع مانع می‌شود و بعد اجتماعی او را در جریان پیوند و داد و ستد با دیگران و هم‌هویتی با آنان قرار می‌دهد، که این داد و ستد نیز اراده شخصی را از او سلب نمی‌کند. باید توجه داشت که در نظام تربیتی ما، ابعاد وجودی فرد با هم قابل جمعند؛ یعنی بعد فردی در جهت حفظ روابط جمعی به کار گرفته می‌شود و بعد جمعی نیز برای تلاش در جهت رشد فردیت با کمک جمع است و

زمینه‌سازی جهت رشد این ابعاد وجودی انسان از بدو تولد مورد توجه و عنایت نظام آموزشی می‌باشد. بنابراین بهره‌گیری از این شاخصه‌های تربیتی رورتی با روش‌های پیشنهادی وی در صورتی امکان‌پذیر است که رشد فردیت و رسیدن به خودآفرینی (کمال) در متن جامعه و برای خدمت به جامعه صورت پذیرد و هدف جامعه‌پذیری افراد به رشد فردی و کمال انسانی آنها منجر شود و این دو بعد در تکامل یکدیگر و از بدو تولد در نظر گرفته شوند.

با توجه به روش‌های رورتی در جهت رشد خلاقیت و تفکر انتقادی، در نظام آموزشی ایران برای ایجاد خلاقیت می‌توان از روش آفرینش‌های هنری بهره گرفت اما به شرطی که اولاً رشد خلاقیت به مرحله دوم تربیت یعنی از سن هیجده سالگی به بعد محول نشود بلکه زمینه فراهم شدن خلاقیت از همان اوان رشد کودک و شروع تربیت وی به کارگرفته شود تا افرادی که وارد دانشگاه نمی‌شوند از رشد خلاقیت بی‌بهره نمانند. ثانیاً روش استعاره‌سازی از سنت‌ها تعدیل شود، به گونه‌ای که پاره‌ای از سنت‌ها وارد صافی قداست‌زدایی نشوند؛ زیرا نظام تربیتی ایران نشأت گرفته از نظام وحی الهی است و نمی‌توان وحی الهی و سنت‌های نشأت گرفته از آن را زمینی و طبیعی تعریف کرد و از آنها قداست‌زدایی نمود. رشد تفکر انتقادی در دیدگاه رورتی، بارزترین هدف تربیتی است که در نظام تربیتی ایران می‌توان از آن بهره گرفت، کما آنکه این هدف، همواره در قرآن و روایات اسلامی نیز مورد تأکید و سفارش قرار گرفته است اما به‌کارگیری این امر، از بدو تربیت افراد مورد توجه است و برخلاف دیدگاه رورتی چنین نیست که به سن هیجده سالگی به بعد و مختص افرادی باشد که وارد دانشگاه می‌شوند، بلکه آموزش تفکر انتقادی در هر سنی و برای هر فردی امکان‌پذیر است. از روش‌های آموزش تفکر انتقادی در اندیشه رورتی، از روش «ارائه مثال‌های نقض اصول کلی»، در نظام آموزشی ایران آن‌گونه که وی انتظار دارد نمی‌توان بهره گرفت، زیرا اصول کلی چنانچه مثال نقض داشته باشند دیگر اصل بودن آنها از بین خواهد رفت و گرنه افراد نسبت به قوانین و اصول علمی بی‌اعتماد شده و هیچ چیزی را یقینی نخواهند دانست. در نظام آموزشی ایران روش «ارائه مثال‌های نقض مفاهیم متعارف» می‌تواند جایگزین بهتری برای این تفکر انتقادی در اندیشه رورتی گردد، در آن صورت می‌توان از آن در نظام آموزشی بهره گرفت. در مجموع

تفکر انتقادی و رشد خلاقیت در دیدگاه رورتی در صورتی که تعدیل شوند کمترین فاصله را با نظام آموزشی ایران دارند و می‌توان تا حدودی از آنها استفاده کرد.

تعلیم و تربیت نوع‌عمل‌گراها، مبانی جهانی و ثابتی ندارد، بلکه محلی و موقتی است. بنابراین بر گفتگو، تکثرگرایی، تفاوت، بررسی‌های فرهنگی و انتقاد تأکید دارد. از آنجایی که رورتی معتقد است: «حقیقت صفت جملات است نه جهان یا اشیاء» و چون جدا از اعمال و فعالیت انسان‌ها هیچ زبانی وجود ندارد، بنابراین حقایق مستقل از اعمال انسانی نمی‌توانند وجود داشته باشند. این تصویری که رورتی از حقیقت و زبان پیش روی ما قرار می‌دهد. به عقیده رورتی رسیدن به شناخت حقیقی در فرهنگ افلاطونی و دکارتی و کانتی و نیز در فرهنگ مسیحیت، گریز از عالم محسوسات و رفتن به عالم روحانی تعبیر شده است. اما از نظر رورتی دیگر هدف غایی در آن بالا نیست، بلکه در خود اجتماع انسان ساخته می‌شود و آن از طریق تخیل بشری امکان‌پذیر است. در نظر رورتی، ما صرفاً برای سازگاری با زیست بوم به دنبال شیوه‌های جدید برای صحبت کردن با یکدیگر می‌باشیم، اما این دلیل بر آن نیست که ما به درک بهتری از واقعیت دست پیدا کرده‌ایم، در حقیقت آن صرفاً تغییر در نوع اظهار ما نسبت به موقعیت‌های مختلف است که کمالش را می‌سنجیم. به‌طور کلی در دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی، اهداف برنامه‌های درسی، تغییرات پویای همگام با زمان می‌باشد. محتویات و مطالب دوره، ثابت نیستند و باید با توسعه جامعه، به‌روز شوند. نوع‌عمل‌گراها معتقدند که برنامه درسی باید از حالت انحصاری و متمرکز خارج شود تا بتوان صداهای مختلف و غالباً فراموش شده را هم شنید. بنابراین، از نظر آنان برنامه درسی باید منعطف، سازگار با شرایط و مشارکتی باشد. اجرای برنامه درسی، فرآیندمحور است که البته فرآیندی پویا است. برنامه درسی نوع‌عمل‌گرایی دارای ویژگی‌های زیر می‌باشد: فرایند محور بودن به جای متمرکز شدن بر روی محصول، تأکید و اهمیت دادن به پرورش مهارت‌های تفکر انتقادی، پرورش دادن خلاقیت، نقش مربی تسهیل کننده یادگیری و خلق دانش است.

از این‌رو به نظر می‌رسد که دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی ضروریات زیر را در برنامه درسی برای ما می‌تواند به دنبال داشته باشد:

- تمرکززدایی از اقتدار برنامه‌ریزی درسی تمرکز محور و ایجاد شرایط لازم برای حرکت به سوی برنامه‌ریزی غیرمتمرکز
- تدوین برنامه درسی از طریق گفت‌وگو (مشارکت معلم و دانش‌آموزان) نکته ارزشمندی است که (چه کم و چه کیف) نظام آموزشی فعلی از آن غفلت کرده و باید مورد توجه قرار گیرد.
- تفکر انتقادی از آن دسته گزاره‌هایی است که متولیان امر آموزش کشور به آن توجه چندانی ندارند، بنابراین، برنامه درسی می‌بایست با تأسی از رورتی، پرورش نگرش انتقادی را در بستر خلاقیت و باروری علمی مورد توجه قرار دهد.

### منابع

- اصغری، محمد (۱۳۸۹). نگاهی به فلسفه ریچارد رورتی، تهران: نشر علم.
- اصغری، محمد (۱۳۸۶). فلسفه سنتی از نگاه ریچارد رورتی. پژوهش‌های فلسفی، شماره ۲۰۲، صص ۱۴۲-۱۱۳.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی، روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، سال ۳۴، شماره ۲، صص ۲۷-۱.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. با همکاری نرگس سجادیه و طیبه توسلی، چاپ اول، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). نوع‌عمل‌گرایی و فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی پیامدهای دیدگاه ویلارد کواین و ریچارد رورتی در تعلیم و تربیت. چاپ اول، تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو و خوشخویی، منصور (۱۳۸۱). انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید، فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال دوازدهم، شماره ۴۲، صص ۳۳-۱۵.
- باقری، خسرو و سجادیه، نرگس (۱۳۸۴). عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۴، شماره ۱، صص ۱۳۲-۱۱۱.
- رورتی، ریچارد (۱۳۸۴). فلسفه و امید اجتماعی. ترجمه عبدالحسین آذرننگ و نگار نادری، تهران: نشر نی.
- زهرا حاجی آخوندی؛ دکتر سید محمدرضا امام جمعه و دکتر محمدرضا سرمدی (۱۳۹۰). عناصر اصلی برنامه درسی در نظریه آموزش و پرورش پائولو فریره. مطالعات برنامه درسی، دوره ۶، شماره ۲۰، صص ۱۷۱-۱۴۲.
- سلیمانی، نبی‌اله (۱۳۹۱). رورتی و مسأله حقیقت و عینیت. مجله جستارهای فلسفی، دوره ۹، شماره ۲، پیاپی ۲۲، صص ۱۰۱-۷۹.



طاهری، محمدرضا و حاجی پور، ناهید، (۱۳۹۴). تعلیم و تربیت از دیدگاه مکتب عمل‌گرایی، سومین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران.

قاسمی، مریم؛ موسی پور، نعمت‌الله؛ حاجی حسین نژاد، غلامرضا و حسینی خواه، علی (۱۳۹۷). طراحی الگوی برنامه درسی تربیت اسناد و تربیت معلم مبتنی بر شایستگی عمل فکورانه. مطالعات برنامه درسی، دوره ۱۳، شماره ۵۰، صص ۷۴-۴۵.

کورتیس، جی (۱۳۸۴). برنامه درسی و آموزشی دبستانی و پیش‌دبستانی، ترجمه محسن خادمی و همکاران، شیراز: مشکات.

ملکی، حسن؛ عباس‌پور، عباس؛ سلمانی، بابک؛ حکیم‌زاده، رضوان و امیرتیموری، محمدحسن (۱۳۹۷). الگویی برای رهبری برنامه درسی در دوره ابتدایی ایران. مطالعات برنامه درسی، دوره ۱۳، شماره ۴۸، صص ۳۸-۵.

مهر محمدی، محمود (۱۳۹۱). بررسی سازواری نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند دمکراتیک با تکیه بر روایتی شوآبی پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوراسگان، سال نهم، دوره دوم، پیاپی (۳۴) ۷، صص ۳۱-۱۸.

مهربان، زهرا و مظاهری، حسن (۱۳۹۵). تلفیق فناوری اطلاعات و ارتباطات در برنامه‌های درسی مطابق با برنامه درسی ملی. مطالعات برنامه درسی، سال دهم، شماره ۴۰، صص ۱۷۰-۱۴۳.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۲). سازواری رویکرد تلفیقی با نظریه ساخت و سازگرایی در رویکرد تلفیقی به برنامه درسی. گردآورنده: حسن ملکی، تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵). نظریه هوش چندگانه و دلالت‌های آن برای برنامه درسی و آموزش. فصلنامه تعلیم و تربیت، دوره ۲۲، شماره ۴، پیاپی ۸۸، صص ۳۱-۷.

مهرمحمدی، محمود؛ نیکنام، زهرا و سجادیه، نرگس (۱۳۸۷). اشکال بازنمایی و شناخت در برنامه درسی: بازکاوی نظریه کثرت‌گرایی شناختی. فصلنامه تعلیم و تربیت شماره ۹۵، صص ۵۲-۲۹.

موسی پور، نعمت‌اله (۱۳۹۲). تدریس موثر: نمای تمام‌نمای «عمل» بودن آموزشگر آموزشی. مطالعات برنامه درسی، سال هشتم، شماره ۳۲، صص ۱۰۴-۶۷.

نبیلی احمدآبادی، محمد رضا؛ نصر، احمدرضا؛ شریف، مصطفی و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). الزام‌ها و پیامدهای اجتماعی برنامه درسی پاسخگو در آموزش عالی مطالعه مورد: دانشگاه‌های دولتی اصفهان، فصلنامه جامعه‌شناسی کاربردی، شماره دوم، صص ۷۶-۵۷.

یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا (۱۳۹۲). نظریه تربیتی و رویکرد برنامه درسی از منظر عمل‌گرایی نوین، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره پیاپی ۳۷، صص ۵۷-۴۶.

Altbach, P.G. "Higher Education: Comparative Studies." In Husen, T. and T.N. Postlethwaite (eds). *International Encyclopedia of Education*, Vol 4. Oxford: Pergamon.

- Aronowitz S. and Giroux. H. (1991). "Postmodern Education". University Of Minnesota Press.
- Eisner, E. W. (2000). "Those who ignore the past 12 'easy' lessons for the next millennium". *Journal of curriculum studies*, 32 (2), pp 343-357.
- Habermas, J. (2003). "Truth and Justification". Trans: Barbara Fultner, MIT press, Cambridge MA.
- Inc.
- Kombes, G, R. & Denelz, L, B. (2009). "Philosophical Research: Conceptual Analysis". Berlin: Springer.
- Lewis, N. S. (2004) "The Intersection of Post-Modernity and Classroom Practice". *Teacher Education Quarterly*.
- Nicholson, C. J. (2017). "Three Views of Philosophy and Multiculturalism: Searle, Rorty, and Taylor". Rider University, Lawrence Township, NJ, USA.
- Pinar, W. (1996). "Understanding curriculum". New York: Peterlang Publishing,
- Reiglouth, C.M. (2013). *Instructional-design Theories and Models: A New Paradigm of Instructional Theory, Volume IV (Instructional Design Theories & Models)*: www. Springer.Com
- Rorty, R. (1989). "Contingency, irony, and solidarity". Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1991). "Objectivity, relativism and truth". Cambridge: Philosophical Papers.
- Rorty, R. (1998). "Truth and Progress". Cambridge university press.
- Rorty, R. (1999). "Philosophy and Social Hope Harmindsworth: Penguin.
- Rorty, R (1982) "Hermeneutics, General Studies, and Teaching," selected papers from the Synergos Seminars, volume 2.
- Rorty, R. (1979). "Philosophy and the mirror of nature". Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (2010). "Analytic Philosophy and Transformative Philosophy" Published Online: 16 Sep at 17AM.
- Tyler, R. (1949). "Basic principles of curriculum and instruction". Chicago: The University of Chicago Press.
- Wilson, R.A. (2004). "The Trouble with Truth: Anthropology's Epistemological Hypochondria". At *Anthropology Today*, v. 20, No. 5, pp14-17.
- Wittgenstein, L. (1969). "*Tractatus Logico-Philosophicus*". trans. D. F. Pears and B. F. Mcguinnes, London: Routledge & Kegan Paul.