



## بررسی تحلیلی فرایند نوع‌مکرایانه یاددهی - یادگیری در آراء ریچارد رورتی

### و امکان بهره‌گیری از آن در نظام آموزشی ایران

برزو مولایی<sup>۱</sup>، سید منصور مرعشی<sup>۲</sup>، سید جلال هاشمی<sup>۳</sup>

#### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی تحلیلی فرایند نوع‌مکرایانه یاددهی - یادگیری ریچارد رورتی و امکان بهره‌گیری از آن در نظام آموزشی ایران است. یکی از دیدگاه‌های تربیتی جدید، دیدگاه نوع‌مکرایانه است؛ این دیدگاه حاصل تلاش اندیشمندی از فلاسفه‌ی تحلیلی است که علاقمند به مکتب عمل‌گرایی بوده و در جهت تقویت و احیای این مکتب، به تجدیدنظر و اصلاح پاره‌ای از اصول آن پرداخته و دیدگاهی به نام نوع‌مکرایانه عرضه داشتند. از شاخص‌ترین این اندیشمندان، ریچارد رورتی است که خود را شاگرد دیویی عمل‌گرا می‌نامد. رورتی تعلیم و تربیت را به دو مرحله‌ی قبل از دانشگاه و مرحله‌ی دانشگاه تقسیم می‌کند. رورتی در ارتباط با مسائل اجتماعی جدید صاحب آراء و اندیشه‌های تازه‌ای است که جای بحث و بررسی دارد و این امکان، مستلزم آشنایی با نگاه وی به رویکرد یاددهی - یادگیری است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیلی - استنتاجی به توصیف، تحلیل و استنتاج آراء و اندیشه‌های تربیتی رورتی پرداخته و به این نتایج دست یافته است که در رویکرد نوع‌مکرایانه رورتی: نقش معلم به عنوان راهنما، مشاور و تسهیل‌کننده‌ی یادگیری؛ نقش دانش‌آموز، فعال، منتقد و تأثیرگذار بر روند فعالیت‌های آموزشی؛ و روابط بین معلم و دانش‌آموز دوجانبه، بر اساس مشارکت گروهی و مبتنی بر گفت‌وگو و تساهل می‌باشد.

واژگان کلیدی: نوع‌مکرایانه، ریچارد رورتی، فرایند یاددهی - یادگیری، طعن‌گرایی

#### ۱- مقدمه

هر چند رورتی صریحاً بیان می‌کند که ارتباط فلسفه با تعلیم و تربیت مردود است؛ و یا این‌که در مورد تعلیم و تربیت سخنی برای گفتن ندارد، اما در مواردی به بحث درباره‌ی تعلیم و تربیت می‌پردازد (رورتی، ۱۹۹۰). رورتی می‌گوید: «از آن‌جا که واژه‌ی «Education» کمی سطحی به نظر می‌رسد و واژه‌ی «Bildung» که به معنای (تکوین خویشتن یا پرورش فرهنگ) است، کمی بیش از حد برای انگلیسی‌زبانان بیگانه است، من برای اشاره به

۱- borzoo25@gmail.com - مدرس دانشگاه آزاد و پیام نور واحد ایذه؛ ۰۹۱۶۳۹۲۱۹۰۷ -

۲- دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز؛ 09163113875؛ mmarashi@yahoo.com -

۳- استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز؛ ۰۹۱۶۳۰۹۷۱۰۱؛ j.hashemi@scu.ac.ir -



پروژه‌ای که هدفش یافتن شیوه‌های تازه‌تر، بهتر، جالب‌تر و مفیدتر برای سخن‌گفتن است واژه‌ی «Edificatoin» (خودآفرینی) را، که به معنای کوشش برای پروژه‌ی خود یا دیگران است، به کار خواهیم برد» (رورتی، ۱۳۸۹: ۴۸۲). رورتی از اصطلاحات دیگری مانند: پالایش و تهذیب نیز برای پروژه‌ی مورد نظر خود در تعلیم و تربیت استفاده می‌کند که هر دو معادل خودآفرینی هستند (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۲۹).

رورتی انواع تربیت را شامل تربیت بحثی و تربیت غیربحثی (احساسی) می‌داند. تربیت بحثی از طریق بسط اجماع حاصل می‌شود و نتیجه‌ی گفت‌وگو است (رورتی، ۱۹۸۰). تربیت غیربحثی یا احساسی، برای تربیت خرد-سالان مهدکودک‌ها و یا بزرگسالان از اصل مخالف استفاده می‌شود (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۴۷).

رورتی تعلیم و تربیت را به دو مرحله‌ی اساسی پیش از دانشگاه و مرحله دانشگاه تقسیم کرده است؛ تعلیم و تربیت پیش از دانشگاه، به‌طور غالب، مسئله‌ای مربوط به اجتماعی شدن و کوشش برای تلقین شهروندی است، در صورتی که تعلیم و تربیت دانشگاه، به‌طور غالب، امری مربوط به فردی شدن است؛ امری مربوط به کوشش برای بیدار کردن تخیل فرد، به امید این که وی قادر خواهد شد خود را بازآفرینی کند (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۴۰).

## ۲- مبانی نظری

فلاسفه اساسی‌ترین نقش را در ایجاد مکاتب تربیتی ایفا کرده‌اند. معیار تعیین هدف در یک سطح کلی، وابسته به نوع نگرش‌ها به جهان، طبیعت، انسان، شناخت، ارزش‌ها و... است. مسائلی که باید به‌طور مشخص برای یک متخصص تعلیم و تربیت حل شود تا بتواند به تعیین اهداف پردازد، عبارت است از مسائل هستی‌شناسی، انسان-شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی (حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۶: ۱۲).

هریک از مبانی هستی‌شناختی، انسان‌شناختی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی، در شناخت نیازهای انسان (دانش‌آموزان) و تعیین هدف‌های تربیتی برای برطرف کردن آن نیازها، بر ذهن کارگزار تربیتی اثر می‌گذارد، به نحوی که مثلاً در بررسی تأثیر هستی‌شناسی بر تربیت، با تبعیت از پرسش‌هایی نظیر هستی چیست؟ و هدف آن کدام است؟ می‌توان از فیلسوف نوع‌گرا پرسید تربیت چیست و هدف آن کدام است (هاشمی، ۱۳۸۸: ۱۱۰). ریچارد رورتی نوع‌گرا است که در این پژوهش مبانی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی وی مورد توصیف و تبیین قرار خواهند گرفت تا نگاه وی به «تعلیم و تربیت»، مورد بررسی و تبیین قرار گیرد.

### ۲-۱- هستی‌شناسی

سرچشمه بسیاری از اهداف تربیتی و اندیشه‌های فلسفی، هستی‌شناسی است هستی‌شناسی شاخه‌ای از فلسفه است که مرتبط با ماهیت واقعیت می‌باشد (علوی ۱۳۸۶: ۲۴). به تعریف دیگر، هستی‌شناسی، علم به وجود از آن



جهت که موجود است می‌باشد. موضوع هستی‌شناسی همان «ماهیت واقعیت است». فیلسوفان با نگرش جامع و کلی به سراسر هستی نظر می‌کنند و درصدد ارائه‌ی یک نظام فلسفی مبتنی بر آرای هستی‌شناسی هستند. هر یک از فلاسفه، متناسب با نوع بینش و آگاهی خود از هستی، هدف‌های خاصی را در نظر می‌گیرند و منشأ این تفاوت در آراء و اهداف تربیتی، اختلاف در مبانی هستی‌شناسی است (هاشمی، ۱۳۸۸: ۱۱۰).

رورتی همچون سایر پست‌مدرنیست‌ها، با نگرش پسانوگرایانه‌ای که دارد رویکردهای متافیزیکی را رد می‌کند و همچون دیوبی وجود متقدمی که جهان و انسان را خلق می‌کند منکر می‌شود (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۵۱). از آن‌جا که یکی از مسائل مهم و اساسی هستی‌شناسی، انسان و رابطه‌ی آن با جهان است، نگاه رورتی به این مقوله، می‌تواند به استخراج رویکرد یاددهی - یادگیری در اندیشه‌ی وی که موضوع این پژوهش است، به محقق کمک نماید.

انسان و هویت او در اندیشه‌ی رورتی

انسان در دیدگاه رورتی، در عین حال میراث‌دار «طبیعت‌گرایی» دیوبی است و طبیعت‌گرایی در او جاری است. این انسان با دو سرمایه‌ی طبیعی اولیه که رورتی آنها را در همه‌ی آدمیان مشترک فرض می‌کند، مسیر زندگی را آغاز می‌کند. این دو سرمایه درونی، یکی حساسیت زیبا شناسی و دیگری قابلیت رنجور گشتن با مشکلات بیرونی و قابلیت حل آنهاست (باقری و سجادی، ۱۳۸۴: ۱۱۶).

رورتی معتقد است از آن‌جا که هیچ چیزی سرشتی درونی ندارد، آدمیان هم ندارند، اما خرسندیم که بپذیریم آدمیان از جهت خاصی یگانه‌اند؛ این که آدمیان بهنجار و بالغ که به طور خاصی، اجتماعی و تربیت شده‌اند، در مجموعه‌ای یگانه از مناسبات قرار دارند. به این دلایل آدمیان می‌توانند از زبان استفاده، و بنابراین می‌توانند چیزها را توصیف کنند، تا جایی که ما می‌دانیم هیچ چیز دیگری نمی‌تواند چیزها را توصیف کند (رورتی، ۱۳۸۶: ۱۱۴). رورتی بر این عقیده است که تعریف یگانه و محتوم از ذات انسان وجود ندارد. وی ذاتیات باطنی و محتوم در درون انسان را انکار می‌کند و شخصیت انسان را ساخته‌ی دست خود می‌داند و می‌گوید: «اگر ذات نهفته‌ای در انسان وجود نداشته باشد، پس چه چیز در آنجاست؟ وی پاسخ می‌دهد که: محتوای درون شخصیت انسان چیزی است که در خلال واژگان گذشته در آن قرار داده‌ایم؛ از قبل چیز استواری در درون ما وجود ندارد، مگر آنچه خود نهاده‌ایم» (باقری و خوشخویی، ۱۳۸۱: ۲۴).

مقوله‌های اساسی رورتی در زمینه‌ی انسان‌شناسی

مقوله‌های اساسی رورتی در زمینه‌ی انسان‌شناسی عبارتند از: واژگان نهایی<sup>۱</sup>، خودآفرینی<sup>۲</sup>، طعن‌گرایی<sup>۳</sup> و مدینه‌ی

1- final vocabulary

2- Self creation

3- ironism



فاضله‌ی آزاد<sup>۱</sup>. توجه به این اصطلاحات و تحلیل مفاهیم موجود در آن‌ها می‌تواند نقشه‌ی راهی برای استنتاج رویکرد یاددهی-یادگیری در اندیشه‌ی رورتی باشد.

#### واژگان نهایی

یکی از مؤلفه‌های اساسی رورتی، «واژگان نهایی» است. وی در تبیین خویش از آدمی، در هر لحظه او را واجد واژگان نهایی می‌داند؛ واژگان نهایی مجموعه‌ای از کلمات یا ایده‌هایی است که آدمی برای توجیه اعمال، باورها و زندگی خویش، آنها را به کار می‌برد (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴: ۱۱۶). این کلمات گاهی برای ابراز خرسندی از دوستان، یا نفرت از دشمنان، یا جهت ارائه طرح‌های بلندمدت و آرزوهای دور و یا برای بیان تردیدهای فرد، تدوین می‌شود؛ بنابراین واژگان موجود هر فرد در هر موقعیت، نقطه نهایی است و اگر در موقعیت کنونی، واژگان فرد از عهده‌ی تعیین موقعیت بر نیاید آن سوی زبان و واژگان او مرجعی وجود ندارد که از آن استمداد شود، مگر این که فرد در مواجهه با مسائل دشوار علمی-فلسفی و ... با واژگان دیگری در کتب و آثار دیگران برخورد کند و واژگان نهایی پیشین خود را تغییر و توسعه دهد و به تبیین جدیدتر و قانع‌کننده‌تری نسبت به گذشته دست یابد (باقری و خوشخویی، ۱۳۸۱: ۲۱-۲۰).

#### خودآفرینی

خودآفرینی از اهداف تعلیم و تربیت در نظر پست‌مدرنیست‌ها به ویژه فوکو و رورتی است. فوکو ابراز وجود را از طریق خودآفرینی امکان‌پذیر می‌داند و بیان می‌دارد که خودآفرینی از طریق نقد فرهنگ و نقد خود باید به عنوان یک هدف تربیتی منظور شود. از نظر فوکو ذات پایداری برای آدمی وجود ندارد و ما آزاد هستیم که خود را از نو دریافت کنیم و بفهمیم (ژیرو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶). رورتی نیز با چنین بینشی هدف تربیت و اتوپای لیبرال خود را، رسیدن فرد به خودآفرینی می‌داند.

#### طعن‌گرایی<sup>۳</sup>

رورتی برای آغاز فرایند «خودآفرینی» عنصری اساسی را لازم می‌داند و بدین منظور اصطلاح «طعن‌گرایی» را به کار می‌برد؛ طعن‌گرایی به معنای روا داشتن تردید در واژگان خاص مورد استفاده فرد است. نوعی نگرستن طعن-آمیز به واژگان متعارف و محدود نماندن در حصارهای آنها. طعن‌گرایی با وجود اندیشیدن و سخن گفتن با واژگانی معین، دیگر واژگان را نیز از نظر دور نمی‌دارد، و معتقد به انحصار و برتری واژگان خویش بر دیگر واژگان نیست. طعن‌گرایی آزاده که انسان ایده‌آل رورتی است، واژگان خویش را از موقعیت فرو می‌کشد، آنها را مورد سؤال قرار می‌دهد و پیوسته در هر موقعیت به غنی‌سازی و توسعه آنها می‌پردازد (سجادیه، ۱۳۸۴: ۵۷). طعن‌گرایی

1- Libral Utopi

2-Giroux

3-Irolism



در مقابل تقدس‌گرایی است. یعنی بی‌طرفی فرد هم کافی نیست بلکه باید طعن‌آمیز برخورد کند. مدینه فاضله آزاده<sup>۱</sup>

مدینه فاضله رورتنی، اجتماعی است که وحدت انسانی در آن محقق می‌شود (رزنو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). رورتنی برای طرح این آرمان بر دو ویژگی آدمیان تأکید می‌کند؛ این دو ویژگی، یکی احساس زیبا شناسی و دیگری احساس درد و رنج است (رورتنی ۱۹۹۱: ۱۷۷). او سعی دارد با تمرکز بر این دو حس و توسعه‌ی آن‌دو در میان افراد، نوعی همبستگی و پیوند اجتماعی را ایجاد کند. باید توجه داشت که راه رسیدن به این ایده‌آل، نه تحقیق بلکه تخیل است؛ ایجاد نوعی احساس تخیل با آدمیان دیگر و توسعه نوعی احساس همدردی با دیگران (سجادیه، ۱۳۸۴: ۶۰). این احساس گونه‌ای از وحدت را خلق می‌کند که با اندیشه کشف نمی‌شود. این حس، چون نخ تسبیح، آدمیان را به یکدیگر پیوند می‌دهد و نوعی نزدیکی روحی در میان آنها به وجود می‌آورد. وحدت مورد نظر رورتنی، وحدتی عملی است که نه با نظریه‌پردازیهای فلسفی، بلکه از راه احساس و تخیل ایجاد می‌شود. همبستگی اجتماعی به وجود آمده از این طریق نه با تأکید بر عقل، بلکه از راه همدردی و اشتراک احساسی خلق می‌شود. مدینه فاضله رورتنی، طرحی جهانی است که صرف‌نظر از نوع نگرش افراد، سعی در پیوند آنان دارد و البته در بطن خویش، طعن‌گرایی آزاده را پرورش می‌دهد (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴: ۱۱۸).

## ۲-۲- ارزش‌شناسی

ارزش‌شناسی<sup>۳</sup> به بحث درباره‌ی نظریه‌ی ارزش می‌پردازد و درصدد است تا آن چه را که اخلاقاً خیر و صحیح است توصیه نماید؛ ارزش‌شناسی به بررسی دستورات عمل‌های مربوط به فعل اخلاقی و زیبایی می‌پردازد. رورتنی در تصویری که از طنزگرایی آزاده ارائه می‌کند، برای سؤالاتی مانند «چرا نباید ظلم کرد؟»، «چرا باید به دیگران کمک کرد؟»، «نحوه‌ی تصمیم‌گیری علیه بی‌عدالتی و...»، هرگونه پاسخی را نفی می‌کند. وی در ردّ دیدگاههای نظری و راه‌حل‌های اخلاقی می‌گوید: «آنان که فکر می‌کنند که برای سؤالاتی نظیر سؤالات بالا، پاسخی با زمینه‌های قوی نظری وجود دارد و یا راه‌حلهایی برای حلّ این نوع مسائل اخلاقی می‌توان ارائه کرد، در واقع طرفداران الهیات و متافیزیک هستند که به قواعد و قوانینی ورای زمان و تحول، باور دارند» (باقری و خوشخویی، ۱۳۸۱: ۳۰).

باتوجه به این که اجتماع خصیصه‌ی امکانی دارد، در نتیجه، انتظار این که قواعد تنظیم‌کننده‌ی اخلاقی مربوط به آن جامعه قابل تعمیم به جامعه‌ی دیگر باشد بی‌مورد خواهد بود. هرچند رورتنی بر آن است که مرز

1-Liberal utopia

2-Rosenow

3- axiology



میان اخلاق و مصلحت را باید برچید و اخلاق را به مصلحت کاهش داد، تأکید وی بر همبستگی اجتماعی تا بدان جا پیش می‌رود که اگر بتوان از نظری در مورد بنیاد اخلاق سخن گفت، این بنیاد، ریشه در «گفت‌وگویی»<sup>۱</sup> میان افراد جامعه و حاصل آن، یعنی اجماع خواهد داشت. به عبارت دیگر، مبنای عینی و حقیقی برای اخلاق نمی‌توان جست‌وجو کرد، بلکه تنها عملی که بر حسب آن می‌توان از «درستی»<sup>۲</sup> اخلاقی سخن گفت، هنجارهای اجتماعی است که فرد، متناسب با آنها در جامعه‌ای معین زندگی می‌کند. این نظر وی حاکی از امکانی بودن اجتماع دلالت می‌کند. در نتیجه، انتظار این که قواعد تنظیم‌کننده‌ی اخلاقی مربوط به یک جامعه به جامعه‌ی دیگر قابل تعمیم باشد، بی‌مورد خواهد بود. رورتی در مقاله‌ی خود به نام «تقدّم دموکراسی بر فلسفه» حاصل این نوع نگرستن به اخلاق را آن می‌داند که تمایز میان اخلاق<sup>۳</sup> و مصلحت از میان بر می‌خیزد.

رورتی اظهار می‌دارد که: دیدگاه سلارز در مورد تکالیف اخلاقی به عنوان «ماندیشی‌ها» راهی استوارساز برای تمایزگرایی ویلیامز میان «اخلاق همگانی» و «اخلاق شخصی» و تمایز گذاری من میان حوزه‌ی عمومی و حوزه‌ی خصوصی در اختیار می‌گذارد. این دیدگاه هر دو تمایز را، همسان تمایزی می‌سازد که در بین ملاحظات اخلاقی ناشی از حسّ همبستگی فرد و ملاحظات اخلاقی ناشی از، مثلاً، تعلق خاطر فرد به یک شخص خاص، یا کوشش منحصر به فرد او برای از نو آفریدن خود برقرار است (رورتی، ۱۳۸۵: ۳۷۲).

به‌طور کلی، از نظر رورتی ارزش عینی وجود ندارد بلکه ارزش‌ها نسبی بوده (رورتی، ۱۳۸۶: ۴۴)، همبستگی اجتماعی و نیز شرایط تاریخی تعیین‌کننده‌ی ارزش‌ها خواهد بود، یعنی ارزش‌ها ثابت نیستند بلکه در تغییر و تحوّل می‌باشند؛ در واقع می‌توان گفت در اندیشه‌ی رورتی هیچ ارزش غایی وجود نخواهد داشت، بلکه ارزش‌ها ابزاری جهت رسیدن به همبستگی انسانی می‌باشند و بسته به کارآیی آنها مورد ارزیابی قرار می‌گیرند. ارزش‌های مورد نظر رورتی

در عرصه‌ی تعلیم و تربیت در فهرست ارزش‌های خوب و بد از دیدگاه رورتی، عدالت اجتماعی بالاترین و برترین رده، و بی‌عدالتی در زیرترین و بدترین رده قرار دارد. رورتی به اصلاحات و عدالت اجتماعی و اقتصادی باور دارد و در مقابل عدالت اجتماعی از (Cruelty) به معنای قساوت، ظلم و جور، که همگی به معنای بی‌عدالتی هستند بحث می‌کند. رورتی، نخست از همه، وظیفه‌ی انسان می‌داند که از بی‌عدالتی بکاهد. عدالت و برابری از اصلی‌ترین آرمانهای رورتی است. وی معادل دیگر بی‌عدالتی را خشونت می‌داند (آذرنگ، ۱۳۸۶: ۵۴).

مفاهیم ارزشی مورد نظر رورتی، عبارتند از: همدلی و همدردی، برابری و مبارزه با تبعیض، برابری و مبارزه با تبعیض، دفاع از گروه اقلیت‌ها، تساهل، امید به آینده، شوخ طبعی، سعه صدر و خود آفرینی.

1- Conversation

2-- Right

3-Morality



با اندکی تأمل در این مفاهیم استخراج فرایند نوع‌م‌گرایانه‌ی یاددهی - یادگیری در اندیشه رورتی برای ما آسان - تر خواهد شد.

### ۳-۲- معرفت‌شناسی در دیدگاه رورتی

رورتی درباره‌ی معرفت‌شناسی عمدتاً، دیدگاه پراگماتیستی را مطرح می‌کند. به نظر رورتی دانش و حقیقت چیزی جز اینکه بتوان مشکلی از مشکلات افراد بشر را حل و فصل بکند، نیست. از نظر وی قضایای علمی دائماً در حال تغییر هستند و هر قضیه‌ای که بتواند توجیه بهتری داشته باشد، آن قضیه علمی‌تر است و تا زمانی که قضایای بهتری برای توجیه اعمال ما به وجود نیامده، قضایای قبلی اهمیت دارند؛ وقتی که قضیه‌ای جدید توجیه بهتری بکند جایگزین قضایای قبلی می‌شود (صالحی، ۱۳۸۵: ۵۰). بنابراین عمل‌گرایی مورد نظر رورتی پیشنهاد می‌کند که دعاوی متافیزیکی درباره‌ی امور ذاتی در جهان، دعاوی معرفت‌شناسی در باب استعداد درونی انسان و ادعای معنی‌شناختی - که حقیقت قابل فروکاستن به توجیه است - کنار گذاشته شود و به جای آنها، مبانی اخلاقی را در رابطه با جامعه‌ی جانشین کنیم (همان: ۵۲). این ادعای رورتی در رد متافیزیک و فراروایت، خود به نوعی مستلزم در رد یک متافیزیک جدید و باور به فراروایت‌های متفاوت است که رورتی آن را انکار می‌کند.

معرفت‌شناسی رورتی رنگ عمل‌گرایانه دارد. او با روش معمول فیلسوفان که در صدد ایجاد پایه‌های دانش هستند، مخالف است. هرگونه ملاک و واژگان شخصی و نهایی را که برای قضاوت در مورد نظرات، روش‌ها و شناخت‌های دیگر به کار آید انکار می‌کند و به نظر خودش در مقام شکستن بت فلسفه‌ی رایج است. رورتی، معرفت را یک امر کاملاً نسبی می‌داند و روش کار فلاسفه‌ی گذشته را در باب معرفت رد می‌کند. او بر این باور است که باید ادعای ارائه‌ی ملاک حقیقت را که در مورد نظر فیلسوفان گذشته بود شکست. رورتی در برابر آن شیوه‌ی معرفت‌شناسی، نظر معرفت‌شناسی عمل‌گرایی را ارائه می‌کند. به نظر او جوهر عمل‌گرایی این است: «بین دو فرضیه‌ی معرفتی، این مفید است چون حقیقت است» و «این حقیقت است چون مفید است» تفاوت اساسی وجود ندارد (خوشخویی، ۱۳۸۲: ۱۴۴). اساسی‌ترین داعیه رورتی در حیطه معرفت‌شناسی، جایگزین خلق حقیقت به جای کشف آن است (رورتی، ۱۹۹۸: ۱۲). این ایده آدمی را از حالت انفعالی کشف، به حالت فعال خلق می‌رساند و باعث می‌گردد آدمی صرف‌نظر از محیط واقعی، حقیقت را نه امری مکنون و گنجینه ثابت که باید کشف شود، بلکه امری متغیر، تاریخی و احتمالی می‌داند که باید خلق گردد (سجادیه، ۱۳۸۴: ۴۴). وی روش نگرشی سنتی از شناخت را کنار می‌گذارد و با رویکردی پراگماتیستی و مبتنی بر فلسفه دیویی به تبیین شناخت می‌پردازد از نظر او شناخت به معنای باور موجه است که توجیح آن مستلزم ارتباط خاص بین تصورات با کلمات و اشیاء نیست، بلکه مستلزم گفت‌وگو یعنی نوعی فعالیت اجتماعی است. در توجیه یک باور آن‌چه اهمیت دارد



ارائه‌ی دلایل خوبی است که به صورت کافی و شایسته، تأییدکننده آن باور باشد و مورد پذیرش مخاطبان قرار گیرد و معیارهای این شایستگی نیز بر اساس توافق یک جامعه‌ی معرفتی تعیین می‌شود؛ این معیارها مبتنی بر این نیست که تجربه خاص حسی یا تجربی صورت گرفته باشد. براساس دیدگاه رورتی گفت‌وگو جای مواجهه را می‌گیرد و مفهوم ذهنی به عنوان آینه‌ی طبیعت کنار گذاشته می‌شود (سانبلی، ۱۳۸۷: ۴۹).

### ۳- مرور پیشینه‌ها

#### پیشینه‌ی تحقیق

از آن‌جا که رورتی از خصیصه‌ی امکانی، پیشامدی بودن امور، عمل‌گرایی بدون روش و تربیت بدون جزمیت سخن می‌گوید (رورتی، ۱۳۸۵)، به‌علاوه این‌که تربیت مورد نظر وی بیشتر تربیتی غیررسمی است، کمتر توانسته است اقبال پژوهشگران و محققان را در دست‌یابی به الگوی عمده‌ی رویکرد یاددهی-یادگیری مورد نظرش را به خود جلب نماید، اما با تأمل و تعمق در مبانی فکری، مفروضات فلسفی، آرمانهای اخلاقی، اصول و مراحل تربیتی و دغدغه‌های فکری و در نهایت پیشنهادهای تربیتی وی، می‌توان تا حدودی به رویکرد یاددهی-یادگیری در اندیشه‌ی وی واقف شد، که پژوهش‌های زیر هر کدام به نحوی اشاره به مؤلفه‌های اساسی موجود در رویکرد وی دارند.

#### الف) پژوهش‌های داخلی

باقری و خوشخویی (۱۳۸۱) در مقاله‌ای پژوهشی با عنوان «انسان در دیدگاه پراگماتیسم جدید ریچارد رورتی»، روش غالب رورتی را در تربیت، روش هنرمندانه و زیبایی‌شناسانه می‌دانند. روحیه‌ی طنزگرایی به همراه احساس آزادی فرد، ساختار روش تربیتی او را رقم می‌زند، فرد طی روش هنرمندانه با امور برخورد می‌کند و به نقادی می‌پردازد. «شخصیت طنزگرای آزاده، هر دو جنبه‌ی زندگی فردی و جمعی خود را در جریان تعریف و توصیف مجدد، در منشی شاعرانه می‌پرواند. در مدینه‌ی فاضله‌ی رورتی، هر دو جنبه‌ی شخصی و عمومی به صورت مقولات زیبایی‌شناسی در آمده‌اند».

خوشخویی (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان «نقد تطبیقی نظریه فطرت مرتضی مطهری و نظریه نسبیت‌گرایی پراگماتیسم جدید ریچارد رورتی در ماهیت انسان و پیامدهای هر یک در تعلیم و تربیت» به بررسی این دیدگاه‌ها پرداخته و با تأکید بر خصیصه امکانی و انکار ماهیت ثابت آدمی در نظریه رورتی، به مقایسه‌ی آن با ویژگی‌های ثابت فرض‌شده در دیدگاه فطرت پرداخته است و در پایان نیز دلالت‌های این دو نظریه را در حیطه تعلیم و تربیت استنتاج نموده است.

باقری و سجادیه (۱۳۸۴) در مقاله‌ای با عنوان «عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در





تربیت اجتماعی»، روشهای تربیت اجتماعی را (به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی رویکرد یاددهی-یادگیری) از دیدگاه رورتی شامل موارد زیر بر شمرده‌اند: روش گفتگو به منظور برقراری ارتباط، روش تقویت هویت جمعی با شناساندن قهرمانان ملی، اعطای بینش، ارائه مثالهای نقض اصول کلی، مواجه کردن با موقعیت‌های چالش بر-انگیز، قداست‌زدایی از سنت‌ها، استعاره‌سازی و همدلی.

باقری (۱۳۸۴) در مقاله‌ای با عنوان «مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه ریچارد رورتی» مراحل و اصول تربیتی (رویکرد یاددهی-یادگیری) را از نظر رورتی شامل: کنار گذاشتن گفتمان عینیت، محور قرار دادن علائق و نیازها، متقاعدسازی به جای اعمال زور، بسط اجماع، تساهل، زمینه‌سازی تفرد و فراهم آوردن زبان و حدود دموکراسی دانسته است. این موارد در رویکرد یاددهی-یادگیری می‌توانند خطمشی برنامه‌ی آموزشی رورتی را معین نمایند.

سجادیه (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی تطبیقی عاملیت انسان در دیدگاه نوع‌گرایی و متون اسلامی» روش‌های تربیتی منتج از دیدگاه نوع‌گرایی رورتی را عبارت از: گفتگو در جهت برقراری ارتباط، تقویت هویت جمعی، ایجاد امید به آینده، دفاع از حقوق گروه‌های اقلیت، برجسته‌سازی فهم و علاقه‌ی فردی می‌داند. وی این روش‌ها را الهام‌بخش کار معلم در رویکرد یاددهی-یادگیری عنوان نموده است.

تقوی (۱۳۸۷) در مقاله‌ای با عنوان «ریچارد رورتی و عقلانیت مبتنی بر همبستگی»، معرفت‌شناسی پراگماتیستی رورتی را بر اساس «قوم محوری» می‌داند یعنی معیارها و شیوه‌های کاوش عقلانی را جامعه‌ای تعیین می‌کند که ما به آن احساس تعلق می‌کنیم. بنابراین، معیار روش تدریس را، فراگیران تعیین می‌کنند.

سانبلی (۱۳۸۷) در پژوهشی با عنوان «بررسی اصول و مبانی آراء رورتی و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت»، ضمن بررسی اصول تربیتی رورتی در دو دوره تربیت قبل از دانشگاه و تربیت دانشگاه، نتیجه می‌گیرد که رورتی به بهانه این موضوع، دو دیدگاه چپ‌گرایان و راست‌گرایان را به بحث می‌گذارد که در دیدگاه راست‌گرایان، فرهنگ‌پذیری فراگیران و دریافت حقیقت به وسیله آنان هدف است، و در دیدگاه چپ‌گرایان، فردگرایی و آزادی، محور اساسی تعلیم و تربیت است. وی برای تحقق این اهداف، از روشهای تربیتی چون تقویت هویت جمعی، ایجاد امید به آینده، تساهل و همبستگی به جای عینیت و... نام می‌برد که می‌توان در رویکرد تعلیم و تربیت از آن‌ها بهره جست.

(ب) پژوهش‌های خارجی

در بخش پژوهش‌های خارجی، تحقیقات و نقدهای زیادی بر عمل‌گرایی جدید و نظرات رورتی صورت پذیرفته است که برخی از آن‌ها در ارتباط با مسائل انسان‌شناسی قرار می‌گیرد از آن‌جا که تعلیم و تربیت خاص انسان



است، نگاه رورتنی نسبت به انسان و رابطه‌ی وی با جهان، می‌تواند نقشه‌ی راهی برای محقق گردد تا بتواند به استخراج رویکرد یاددهی - یادگیری در اندیشه‌ی وی بپردازد. بنابراین تحقیقات خارجی مرتبط با موضوع پژوهش، به شرح ذیل بیان می‌گردند.

الیاهو رزنا<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «به‌سوی تربیتی زیباشناسانه در دیدگاه رورتنی در تعلیم و تربیت» بحثی را پیرامون انسان‌شناسی و تربیت از دیدگاه رورتنی مطرح نموده است. وی ضمن ارائه‌ی نکات محوری نظریات او، و با نگاهی تحلیلی و منتقدانه می‌گوید: مدینه فاضله آزاد که به وسیله رورتنی در کتاب «پیشامد، بازی و همبستگی» ارائه شده است، تلاش منحصر به فردی برای تبیین مسأله‌ی قدیمی، رابطه‌ی بین فرد و جمع یا در اصطلاح رورتنی، بین عرصه‌ی شخصی و عمومی است. این مقاله به بررسی مفهوم جذاب تعلیم و تربیت از نظر رورتنی پرداخته است. و نتیجه می‌گیرد که تلاش رورتنی در جداسازی حیطه‌ی خصوصی از عمومی و ارائه‌ی مدل بین طعن‌ورزی و همبستگی، به این دلیل است که وی، انسان را موجودی دارای خصیصه زیباشناسانه تصور می‌نماید. این نگرش رورتنی نسبت به انسان و تربیت، فرد را در انکار خود گرفتار می‌کند و این‌گونه نتیجه می‌گیرد که مسائل تربیتی و سیاسی حل‌نشده باقی می‌ماند.

جاشوا نوب<sup>۲</sup> (۱۹۹۵) در مقاله‌ای با عنوان «استعداد بریکولاژ» در گفت‌وگویی با رورتنی به نقل از وی، تدریس را عمدتاً عبارت از نوعی برقراری و ارتباط میان معلم و دانشجو می‌داند که کاملاً تصادفی، غیر قابل پیش‌بینی و بدون برنامه‌ریزی است، وی نتیجه می‌گیرد که ممکن است شیوه‌ی تدریس یک معلم بسیار خشک باشد ولی در عین حال چیزی که می‌گوید و نحوه‌ی گفتن آن بر بعضی از دانشجویان کاملاً تأثیرگذار باشد. از این نکته در اندیشه رورتنی، چنین استنباط می‌شود که معلم در تدریس خود، آن‌چنان هم نیاز ضروری به برنامه‌ریزی ندارد بلکه به‌طور تصادفی و بدون برنامه و روش تدریس خاصی هم ممکن است در رویکرد یاددهی - یادگیری ایفای نقش نماید.

#### ۴- روش تحقیق

تحقیق حاضر با راهبرد کیفی، راهکار کتابخانه‌ای و با رویکرد و روش پژوهش تحلیلی و استنتاجی انجام شده است.

روش تحقیق تحلیلی، با رویکردی استنتاجی استفاده می‌شود تا ضمن تجزیه و تحلیل مؤلفه‌های رویکرد یاددهی - یادگیری به قصد توصیف و فهم آن، مفروضات زیربنایی هر مؤلفه از دیدگاه رورتنی به صورتی ضمنی استنتاج گردد. بنابراین می‌توان این روش را تحلیلی - استنتاجی نامید.

1-Rosenow. Elyahu

2-Nob. Jashova



روش تحقیق تحلیلی - استنتاجی از توصیف تا استنتاج را در بر می‌گیرد. بنابراین شامل توصیف، تحلیل و استنتاج می‌باشد.

در قسمت توصیف، این پژوهش در جستجوی فراهم‌آوری و توصیف نسبتاً جامعی از مؤلفه‌های رویکرد یاددهی - یادگیری و مطالعه‌ی نحوه‌ی شکل‌گیری و تکامل آنها در اندیشه‌ی فلاسفه عملگرایی همچون دیویی و به تبع وی، رورتی نوع‌گراست. در توصیف، بر مبنای هدفهای تحقیق که به ماهیت و چیستی مؤلفه‌ها مربوطند با استفاده از منابع کتابخانه‌ای شامل کتاب‌ها، رساله‌ها و مقالاتی عمدتاً لاتین که یا نوشته خود رورتی هستند و یا توسط صاحب‌نظران دیگر در نقد آراء رورتی نوشته شده‌اند، اقدام به جمع‌آوری منابع و سپس تهیه پیشینه و تدوین مبانی نظری در زمینه‌ی موضوع پژوهش می‌شود. حاصل کار در این مرحله شناسایی صاحب‌نظران اصلی و محورها و دیدگاه‌های مهم در زمینه مؤلفه‌های رویکرد یاددهی - یادگیری و همچنین تدوین پیشینه‌ی پژوهشی در زمینه‌های مرتبط با مسائل رویکرد یاددهی - یادگیری خصوصاً از دیدگاه رورتی است.

در تحلیل، محقق در پی آن است که آراء و اندیشه‌های رورتی کالبدشکافی گردد؛ جزئیات نظرات وی بررسی شود و نگاه وی به رویکرد یاددهی - یادگیری در قالب نقش مؤلفه‌های اساسی این رویکرد، یعنی توالی فعالیت‌های معلم و دانش‌آموز، نقش معلم، نقش دانش‌آموز و رابطه‌ی بین معلم و دانش‌آموز مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. در استنتاج، محقق می‌کوشد با نگاه استنتاجی به استخراج مؤلفه‌های رویکرد یاددهی - یادگیری مورد نظر رورتی بپردازد و دیدگاه خود را به یافته‌های علمی و پژوهشی مستند نماید و در واقع درصدد است تا در صورتی که منابع موجود، تصویر بسنده و کارآمدی از مؤلفه‌های رویکرد یاددهی - یادگیری مورد نظر رورتی به خصوص در ارتباط با جامعه، فرهنگ و نظام آموزشی ایران نشان ندهند نسبت به پالایش دیدگاه وی از طریق برجسته‌سازی نقاط مثبت و حذف نقاط منفی و تعارضات موجود، اقدام به ارائه‌ی دیدگاه کامل‌تری نماید. بنابراین راجع به دیدگاه‌های وی رویکردی استنتاجی اتخاذ می‌گردد. به طور خلاصه این پژوهش الف) توصیفی تحلیلی در مورد مؤلفه‌های رویکرد یاددهی - یادگیری و سپس مفروضات فلسفی آنها از دیدگاه رورتی با استفاده از منابع دست اول ارائه می‌دهد؛ ب) از طریق استنتاج با تأمل در اندیشه‌های رورتی و نحوه‌ی برخورد وی با انسان و تعلیم و تربیت فرایند نوع‌گرایانه یاددهی - یادگیری مورد نظر وی استخراج می‌گردد ج) امکان به کارگیری رویکرد یاددهی - یادگیری مورد نظر رورتی در نظام آموزشی ایران مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته می‌شود تا چنانچه دیدگاه‌های بازسازی شده با فرهنگ و آموزه‌های دینی ما تعارضی نداشته باشد و در جهت نیل به اهداف تربیتی ما چالشی را ایجاد ننماید مورد استفاده قرار گیرد.



## ۵- یافته‌های تحقیق

اگرچه رورتنی بر عاملیت انسان اصرار زیاد می‌ورزد و دغدغه‌ی وی ترسیم آینده‌ای امیدوار در سایه‌ی همبستگی اجتماعی برای انسان می‌باشد، اما نگاه وی به انسان بیشتر نگاهی فلسفی است تا تربیتی؛ به همین دلیل وی در خصوص تعلیم و تربیت رسمی و نظام‌مند: صریحاً برنامه‌ای را تدوین ننموده است، اما ما با مطالعه‌ی آثار وی و مقالات و نقدهایی که بر ایشان وارد آمده است و همچنین اشارات تلویحی که در آثارش به چشم می‌خورد، از جمله: خصوصیات شهروند مدینه فاضله‌ی آزاد، رند لیبرال، شخص آیرنستیت، فرد خودآفرین و طعن‌ورز لیبرال، دیدگاه وی را از موضع برنامه‌ی درسی استخراج نموده و به شرح آن می‌پردازیم.

دیدگاه رورتنی از موضع برنامه درسی

### ۱- آرمانهای تربیتی

رسیدن به وحدت عملی، نه با تأکید بر عقل، بلکه از راه همدردی و اشتراک احساسی از طریق تخیل (خوشخویی، ۱۳۸۲: ۱۵۵)؛ همبستگی اجتماعی مطلوب در سایه‌ی دموکراسی (رورتنی، ۱۳۸۶)؛ رسیدن به خودآفرینی جهت خلق حقیقت، نه کشف حقیقت (رورتنی، ۱۹۹۸: ۱۲)؛ تحقق عدالت اجتماعی و مقابله با تبعیض (رورتنی، ۱۳۸۹).

### ۲- تلقی نسبت به فرایند یادگیری

یادگیری فرایندی در نظر گرفته می‌شود که طی آن دانش‌آموزان دائماً در حال تغییر واژگان جهت بازتوصیف پدیده‌ها هستند تا به خلق حقیقت نائل آیند. یادگیری فرایندی پویا خواهد بود که میان دانش‌آموزان با یکدیگر و با معلم، موجب تعامل و رشد طرفین می‌گردد.

### ۳- تلقی نسبت به فرایند آموزش

آموزش از راه برانگیختن احساسات و قوه‌ی تخیل شروع می‌شود تا با ایجاد حس همدلی و ترویج استدلال بینا-ذهنی، دانش‌آموزان به جای ارتباط بین ذهن و جهان، میان اذهان خود با یکدیگر ارتباط برقرار نموده و در سایه‌ی مبانی اجتماعی به نوعی توافق جهت خلق حقیقت دست یابند.

### ۴- تلقی نسبت به محیط یادگیری

از آن‌جا که در دیدگاه رورتنی، هیچ چیز دارای ذات ثابت و ماهیت از پیش تعیین‌شده‌ای نیست و همه چیز در حال تغییر و تحول است (خوشخویی، ۱۳۸۲: ۱۱۶)، محیط یادگیری محیطی باز و منعطف خواهد بود که دانش‌آموزان در فضایی دلسوزانه و سرشار از اعتماد به منظور برقراری ارتباط به بحث و گفت‌وگو می‌نشینند. محیط هیچ‌گونه تحمیلی بر دانش‌آموزان اعمال نمی‌نماید؛ زیرا یادگیری امکانی و در بستر شرایط صورت می‌پذیرد.

### ۵- تلقی نسبت به یادگیرنده

یادگیرنده به‌عنوان عنصری فعال، منتقد، دارای توانایی خلق حقیقت و به‌دور از هرگونه تحمیل و محدودیتی



نگریسته می‌شود که می‌تواند دست به ابتکارات بدیل بزند.

۶- تلقی نسبت به ارزشیابی آموخته‌ها

آموخته‌های دانش‌آموزان با توجه به کارایی آنان در حل مشکلات و مفید واقع شدن در امورات زندگی‌شان ارزیابی می‌شوند، بدین گونه که هر آموخته‌ای گره‌ای از مشکلات آنها را بگشاید یا مسئله‌ای از مسائل آنان را حل نماید، مفید ارزیابی می‌شود. آموخته‌های هر دانش‌آموز ممکن است با دیگری تفاوت داشته باشد، زیرا راه‌های خلق حقیقت، متکثر و متنوعند؛ پس آموخته‌های هر دانش‌آموز با ملاک خاص خود ارزیابی می‌شود نه با بقیه‌ی دانش‌آموزان.

۷- نقش معلم

معلم به عنوان مشاور، راهنما و تسهیل‌کننده یادگیری، با تأکید بر مشارکت گروهی و تساهل، زمینه تعلیم و تربیت دانش‌آموزان را بر عهده دارد.

از جمله موضوعات مهمی که در معرفت‌شناسی و شناخت‌شناسی مطرح می‌شود روش‌های تدریس و محتوای برنامه درسی است که لازم است در دیدگاه معرفت‌شناسی رورتنی بررسی گردند.

۸- روش‌های تدریس مورد نظر رورتنی

باتوجه به مبانی فکری رورتنی که از طرفی قائل به ذات و ماهیت ثابت برای هیچ چیز نیست و همه چیز را در حال تغییر و تحوّل و رو به تکامل می‌داند و از طرف دیگر (بر خلاف استادش دیویی) مخالف روش‌های نظام‌مند علمی است؛ به جهت اینکه فرصت خودآفرینی و خلق حقیقت را از اشخاص سلب می‌نماید، و مهم‌تر از همه این که رورتنی همه چیز را امکانی و احتمالی در بستر شرایط می‌داند، روش تدریس خاصی را تجویز نمی‌نماید. اما از آن جا که دغدغه‌ی وی بیشتر تحریک احساسات و قوه‌ی تخیل از راه آفرینش‌های هنری است، روش تدریس بدیعه‌پردازی و ایفای نقش به آرمان وی نزدیک خواهد بود و از آن جا که بر دموکراسی و همبستگی اجتماعی و تساهل تأکید می‌ورزد، روش مشارکتی و بحث گروهی هدف وی را بهتر محقق خواهد ساخت و تأکید رورتنی بر علائق و نیازهای فراگیران جهت رشد تفرّد و خودآفرینی روش‌های تدریس انفرادی و برنامه‌ای، را مطالبه می‌نماید.

۹- محتوای برنامه‌ی درسی در دیدگاه رورتنی

رورتنی معتقد است که برنامه درسی هسته مشترک، همگام با تغییر و تحولات اجتماعی تعریف می‌شود؛ یعنی محتوای از پیش تعیین‌شده‌ای وجود ندارد که در سالهای متمادی به دانش‌آموزان آموزش داده شود؛ برنامه‌ی درسی باید کاملاً نوآورانه باشد، بنابراین هر نوع برنامه‌ی درسی که زمینه را برای خلاقیت، ابتکار و تقویت تفکر انتقادی شاگردان و معلمان فراهم نماید بهتر است؛ دست اندرکاران تهیه و تدوین برنامه درسی، نباید خود را افراد



نخبه و خردمند، که برتر از دیگران هستند، بپندارند، بلکه نیازها و علایق تمامی افراد و گروه‌های جامعه را در نظر داشته باشند (صالحی، ۱۳۸۵)؛ برنامه درسی نیز باید نامتمرکز و بر بستر تجربه مشترک اجتماع سازمان‌ها جاری گردد (هاشمی، ۱۳۸۸: ۱۲۸).

محتوای درسی نیز، باید به‌گونه‌ای تنظیم شود که موجب خودآفرینی دانش‌آموزان گردد؛ برای رسیدن به عدالت و حذف خشونت، به تشویق دانش‌آموزان کمک نماید؛ از سنت‌ها قداست‌زدایی نماید؛ از آموزش‌های مذهبی و یا تعلیم مقدّس که به عنوان اخلاق یا تربیت اخلاقی باید توسط مربیان در مدارس انجام شود پرهیز نماید، مگر این‌که در شرایطی خاص این آموزه‌ها برای زندگی و حل مشکلات دانش‌آموزان مفید واقع شوند؛ در فراهم‌آوردن زبان جدید و بسط حدود دموکراسی تلاش نماید؛ به جای عینیت، بر همبستگی اجتماعی تأکید کند، به دروسی مانند ادبیات (در قالب داستان و شعر)، هنر و تاریخ قهرمانان ملی، توجه بیش‌تری نشان دهد.

هر چند رورتی از منظر فلسفی، انسان و مسائل انسانی را مورد مطالعه قرار داده است، تا شاید بتواند به تحقق آرمان‌های انسانی کمک کرده باشد، اصرار وی بر عاملیت انسانی، خواسته یا ناخواسته موجب طرح نقشه‌ی راهی برای تعلیم و تربیت انسان گردیده است که در آن تلویحاً به بیان اهداف تربیتی انسان پرداخته است.

مدارس تنها عرصه‌ی آموزشی در جامعه هستند که در آن تمام مردم با درجات گوناگون و مدت متفاوت به‌طور رسمی تحصیل می‌کنند. لذا این اعتقاد به‌وجود می‌آید که در آرمان‌شهر رورتی مدارس باید به‌عنوان محیط مناسبی باشند که در آن هر کسی قدرت خودآفرینی دارد (ریچ<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴: ۴). رورتی کاملاً این دیدگاه دیویی را می‌پذیرد که ما باید خواندن و نوشتن (سواد) را در بین هم‌شه‌ریانمان گسترش دهیم (اصغری، ۱۳۸۹: ۱۷۵).

تحقق تعلیم و تربیت مستلزم توجه به رویکرد یاددهی-یادگیری است و این رویکرد نیز مستلزم فضایی رسمی به نام مدرسه است که توسط عاملی به نام «معلّم» با حضور افرادی به نام «دانش‌آموز» و طی توالی و مراحل خاصی تحت عنوان «فعالیت‌های یادگیری» صورت می‌پذیرد که با ایجاد «رابطه‌ای مناسب بین معلّم و دانش‌آموز»، امکان‌پذیر است. همه‌ی این مقوله‌ها از مبانی فلسفی مکاتب تربیتی و اندیشه‌های صاحب‌نظران آن مکاتب متأثر می‌گردد. از آن‌جا که هدف این پژوهش بررسی رویکرد نوع‌گرایانه یاددهی-یادگیری ریچارد رورتی است که مبانی فکری وی را قبلاً به اختصار از نظر گذراندیم؛ در این قسمت، اصول و روش‌های تربیتی استخراج شده از نظر این اندیشمند، ذکر خواهد شد و نقش مؤلفه‌های اساسی این رویکرد در هر اصل تربیتی، به تفکیک، تبیین و بررسی خواهد شد.

اصول تربیتی در دیدگاه رورتی

۱- جایگزین کردن همبستگی اجتماعی به جای عینیت

1- Reich



این اصل که به‌ویژه در مورد دروس مربوط به علوم طبیعی صادق است، ناظر بر آن است که از واژگان حاکی از عینیت استفاده نشود. اجتناب از به‌کارگیری واژگان عینیت‌گرایانه از آن‌رو است، که پیش‌فرض این گفتمان، خصیصه‌ی بازنمایی ذهن و دانش است و این یکی از اهداف اصلی حملات انتقادی رورتنی است. عادت‌های زبانی ما زمینه‌ای برای توضیح ضرورت‌های قانونمندان و پیش‌بینی‌های مربوط به آنهاست (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۴۱). رورتنی، نائل‌شدن به شناخت پدیده‌ها را که در دیدگاه سنتی مورد قبول قرار گرفته، ناممکن می‌داند. وی معتقد است که همبستگی اجتماعی انسان‌ها با یکدیگر، تنها راهی است که آن‌ها می‌توانند با توسل به آن، داعیه-های خود را توجیه و پشتیبانی کنند (همان: ۴۲).

## ۲- ترویج و توجیه میان‌ذهنی

هنگامی که توجیه داعیه‌های موجود در دروس علوم بر حسب ارتباط آنها با جهان خارج، ممکن نباشد، راهی که می‌ماند این است که افراد جامعه، به صورت میان‌ذهنی، به توجیه داعیه‌های خود برای افراد دیگر جامعه بپردازد (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۴۳). در این اصل تربیتی، عینیت، جای خود را به توافق میان‌ذهنی می‌دهد؛ بدین معنا که اگر در هر قضیه‌ای همبستگی و اجماع حاصل شود همان علم و عینیت خواهد بود.

## ۳- محور قراردادن علائق وانگیزه‌ها

جهت‌گیری توجیه میان‌ذهنی که در اصل تربیتی قبل توضیح داده شد معطوف به برآوردن علائق و نیازهاست.

## ۴- متقاعدسازی به جای اعمال زور

در تعبیر رورتنی عنصر اساسی لیبرالیسم، نفی خشونت است تا جایی که هیچ چیز را بدتر از خشونت نمی‌داند. از این نظر، زور و اعمال خشونت برای تنظیم روابط میان انسان‌ها مردود است و آنچه باید جایگزین آن شود متقاعدسازی است (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۴۵).

## ۵- بسط اجماع

اصل بسط اجماع، از متقاعدسازی فراتر می‌رود؛ متقاعدسازی در واقع بین کسانی جریان می‌یابد که اعضای یک جامعه‌اند و به مبادی مشترکی اعتقاد دارند؛ اما اجماع، محدود به این حد نیست، بلکه می‌تواند و باید بین افراد و اجتماعات مختلف نیز جریان یابد. رورتنی در مقاله‌ای با عنوان «در باب قوم محوری: پاسخ به کیلفورد گیرتز<sup>۱</sup>» دیدگاه جهان‌وطنی و در عین حال قوم‌گرایانه را مطرح می‌کند؛ یعنی می‌توان به جهان‌وطنی اندیشید، اما این امر تنها بر حسب قوم‌گرایی ممکن است (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۴۵).

## ۶- تساهل

در صورتی که اجماع و توافق میان دیدگاه‌های متعارض حاصل نشود، دیدگاه‌های مخالف را باید تحمل کرد، این

1- Girtes Kliford



اصل تربیتی از نظر رورتی به تساهل معروف است. رورتی هدف پژوهش را متضمن توافق و اجماع اختیاری، و در مواردی که چنین توافقی حاصل نشد متضمن تساهل می‌داند (باقری، ۱۳۸۴: ۱۶). بر این اساس، کسانی که در جریان پژوهش به وفاق دست نمی‌یابند، باید آرای دیگران را که با آن مخالفند، تحمل کنند.

#### ۷- جامعه‌گرایی

رورتی در پایان مرحله دوم تربیت، با تأکید بر دو خصوصیت مشترک آدمیان، یعنی احساس رنج و احساس زیبایی (رورتی، ۱۹۹۱: ۱۷۷)، سعی می‌کند افراد یک جامعه را به یکدیگر نزدیک سازد. به اعتقاد وی با تأکید بر این دو احساس مشترک، نوعی رابطه‌ی همدلانه میان آدمیان به وجود می‌آید که سبب پیوستن فرد به جامعه می‌شود. جامعه‌گرایی از درون فرد آغاز می‌شود و مبتنی بر احساس مشترک وی با دیگر افراد است.

#### ۸- عدالت ورزی

این اصل تربیتی که در صدر فهرست ارزش‌های خوب از نظر رورتی قرار دارد، ناظر به هدف جامعه‌ی لیبرال رورتی، یعنی عدالت و نفی خشونت است. از نظر رورتی شرط انسان بودن، آن است که آدمی زندگی‌اش را در راه مبارزه با بی‌عدالتی اجتماعی صرف کند (رورتی، ۱۳۸۶: ۴۶). رورتی در کتاب «کشور شدن کشور» آرمان اصلی کشورش را تحقق عدالت اجتماعی می‌داند (رورتی، ۱۳۸۳: طرح روی جلد). وی معتقد است که عدالت آرمان تحقق نیافته‌ای است که کوشش‌های بشر در سراسر تاریخ، از آغاز تاکنون، به هر نتیجه‌ای که رسیده باشد نتوانسته است ریشه‌ی رنج‌هایی را بخشکاند که امروزه در سراسر جهان شاهد آن هستیم (آذرنگ، ۱۳۹۰: ۳۰-۲۹).

#### ۹- رشد فردیت

این اصل که در دوره‌ی تربیت دانشگاه و بعد از دانشگاه به کار می‌رود، ناظر بر توسعه‌ی هویت فردی آدمی، و ممانعت از حل شدن در جریان‌های اجتماعی است. در این اصل باید بر فردیت آدمی و حفظ استقلال وی تأکید شود و برای رهایی او از سلطه‌ی اجتماعی و فرهنگی محیط تلاش شود.

در آرمان‌شهر رورتی جایگاه سازمان اجتماعی هرکسی این اجازه را می‌دهد که شانس برای خودآفرینی با بهترین توانایی‌هایش داشته باشد. رورتی دو نوع رابطه برای تعلیم و تربیت در جامعه مطرح می‌کند؛ اول: رابطه‌ی کمتر برای تعلیم و تربیت که گاهی اوقات بین نیازهای رقابتی صلح، ثروت و آزادی، تعادل ایجاد می‌کند. دوم: رابطه‌ی بیشتر و مهمتر برای تعلیم و تربیت که چگونگی برابری فرصت‌ها در خودآفرینی است و پس از آن جدایی از افرادی است که تنها به استفاده و یا غفلت از فرصت‌های در دسترس‌شان می‌پردازند (ریچ، ۲۰۰۴: ۴).

#### ۱۰- رشد تفکر انتقادی

با توجه به انتظارات رورتی در دوره‌ی دوم تربیت از فرد، در این دوره فرد باید بتواند در مورد فهم‌های متعارف





تردید کند و به چالش با آنها بپردازد تا سرانجام فهم‌های اصیل و بدیل به وجود آورد. زمینه‌ی ایجاد این توانایی، توسعه‌ی تفکر انتقادی در آدمی است. رشد تفکر انتقادی در آدمی سبب می‌شود که فرد با امور پیرامون خویش فعالانه و نقادانه روبه‌رو شود و بدون متقاعدشدن چیزی را نپذیرد. رورتنی پرورش انسان‌های نقاد و آزاده را از بزرگ‌ترین اهداف آموزش و پرورش می‌شمارد (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷: ۴۱۹).

#### ۱۱- رشد خلاقیت

توین بی<sup>۱</sup> فیلسوف معروف سالهای پیش، خلاقیت را به منزله‌ی زوال و حیات یک جامعه می‌دانست و اعتقاد داشت که اگر جامعه نتواند از موهبت خلاقیت حداکثر استفاده را ببرد و بدتر از این اگر توانایی را سرکوب کند انسان دیگر از حق ذاتی خود، یعنی اشرف مخلوقات بودن محروم می‌شود (نقل از حسینی، ۱۳۸۶).

خودآفرینی مطرح در دیدگاه رورتنی و نیز طعن‌گرایی وی نیاز به داشتن خلاقیت در ارائه‌ی راه‌حل‌های تازه دارد. رورتنی معتقد است که اگر فرد فقط به تردید امور بسنده کند و توانایی آفرینش‌های جدید را نداشته باشد، به سمت پوچ‌گرایی پیش خواهد رفت (باقری و سجادیه، ۱۳۸۴: ۱۲۳).

#### ۱۲- فراهم آوردن زبان جدید و بسط حدود مردم‌سالاری

رورتنی معتقد است چون زبان دارای خصیصه‌ی امکانی است پس خصیصه‌ی بازنمایی واقعیت‌ها را ندارد و بنابراین چنین نیست که در توصیف‌های معینی بتواند برای همیشه ثابت باشد، به این دلیل که واقعیت‌ها را نشان می‌دهد و واقعیت نیز ریشه دار و ثابت است (باقری، ۱۳۸۶، الف: ۱۵۰).

### ۶- بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش رویکرد یاددهی- یادگیری در اندیشه ریچارد رورتنی مورد بررسی قرار گرفت. هرچند وی در آثار خود تصویر دقیقی از مؤلفه‌های اساسی در قالب رویکرد یاددهی- یادگیری ارائه نداده است اما از مجموعه مباحثی که وی در خصوص انسان آرمانی خویش، به تصویر می‌کشد، رویکرد نوع‌گرایانه یاددهی- یادگیری وی به صورت زیر استخراج گردید:

۱- توالی فعالیت‌های یادگیری: از آن‌جا که رورتنی از طرفی مخالف هرگونه روش علمی و نظام‌مند است و از طرف دیگر همه‌چیز را حاصل امکان و تصادف می‌داند، روش تدریس خاصی را توصیه نمی‌کند.

معلمان بسته به موقعیت و اهداف تدریس، می‌توانند از هر روشی استفاده نمایند و روش خاصی برای آن‌ها تجویز نمی‌شود (ریچ، ۲۰۰۴). اما در مجموع می‌توان توالی فعالیت‌های یادگیری را در بیشتر اصول تربیتی رورتنی، به صورت زیر استخراج نمود:

1- Tuine Bi



ایجاد انگیزه- بیان مسأله- فراهم نمودن زمینه مشارکت در بحث گروهی- بیان دیدگاهها- توافق جمعی یا تساهل.

۲- نقش معلم: معلم اندیشمندی رهابخش و روشن فکری تحول آفرین به شمار می آید که مشخصه هایش، شجاعت اخلاقی و نقادی است، او فراهم آورنده ی شرایطی است که خود دانش آموزان، تجربیاتشان را بازاندیشی کنند، روابط ظالمانه را بشناسند، بیان کنند و راههایی نیز برای رفع آن ارائه دهند. نقش معلم بیشتر آموزش «چگونه یادگرفتن» به دانش آموزان است؛ معلم در انگیزه دهی، تسهیل جریان یادگیری و تسهیل خلاقیت دانش آموزان نیز نقش اساسی دارد؛

۳- نقش دانش آموز: دانش آموز در اندیشه رورتنی تنها عنصری یادگیرنده، منفعل و پذیرنده نیست؛ بلکه عاملی منتقد، فعال و شریک یادگیری است؛

۴- نحوه ی ارتباط میان معلم و دانش آموز: رورتنی در همه ی اصول تربیتی خویش، قائل به دانش - آموزمحوری و ارتباط متعامل و دوجانبه بین معلم و دانش آموز، و ارتباط چندجانبه ی دانش آموزان با یکدیگر است که با فعالیت طرفین همراه بوده و در جهت همبستگی، توافق جمعی و یا تساهل جریان دارد.

از آن جا که اصول و روشهای تربیتی هر صاحب نظر و اندیشمند متأثر از مبانی فکری وی بوده و بالاخره رگه هایی از این مبانی در اندیشه هایش، در جایی سر برون خواهد آورد، باید در بهره گیری از اصول و روشهای تربیتی وی محتاطانه عمل کرد؛ اصول و روشهای مورد نظر وی را اصلاح و تعدیل نمود سپس از آنها مدد جست. بنابراین با توجه به این که مبانی فکری رورتنی با مبانی اسلامی و آموزه های دینی و فرهنگ ملی ما سازگاری ندارد برای بهره گیری از آراء تربیتی وی، نیاز است با مذاقه ی بیشتری اندیشه های او موشکافی گردد تا به فریب ظواهر و زیندگی اصطلاحی موجود در آثار وی دچار نشویم. از آن جا که هر نظریه دارای نقاط ضعف و قوتی است و ضعف و قوت هر نظریه بستگی به شرایط فرهنگی، تاریخی و مهمتر از همه آموزه های دینی و فرهنگی هر جامعه دارد و نمی توان یک نظریه فلسفی یا تربیتی را به طور کامل پذیرفت و یا آن را رد کرد، بنابراین، نظریات ریچارد رورتنی نیز با توجه به تعارضات مبانی فکری وی با مبانی دینی نظام تربیتی کشور ما، در صورتی که به گونه ای که ذکر شد، تعدیل گردند، بهره گیری از پاره ای از اصول و روشهای تربیتی مورد نظر وی، در نظام آموزشی ما امکان پذیر و پاره ای از اصول تربیتی وی در نظام آموزشی ما، کاربردی نخواهند داشت.



### Abstract

This research aim is an analytical investigation of Rorty's neopragmatic teaching-learning process and use possible of its on Iran Education system. One of these new training viewpoints is neopragmatism. Neopragmatism is the outcome on some of the analytical philosophy thinkers who were favored in pragmatism. In order to reinforce and refresh this school of thought, they revised and reformed some of its principles, and presented it as neopragmatism. Richard Rorty is one of the prominent thinkers of neopragmatism who entitle himself as Dewey follower. The education process we divided into two phases by Rorty; the pre-university and university. Rorty has new ideas and thoughts about new social issues which are debatable, and this issue demands us to be aware of Rorty's teaching-learning Approach. The present research has used the analytical-inductive method to describe, analyze and infer the training ideas of Rorty, and obtained these results, that in this Rorty's neopragmatic teaching-learning Approach the role of the teacher is as a counselor, adviser and facilitator of learning; and the role of the student is active, critical and influential in educational activities; and the relationship between teachers and students is based on group participation, dialogue and tolerance.

**Key Words:** Neopragmatism, Educational system, teaching-learning Approach, Richard Rorty, ironism

### ۷- منابع

- آذرنگ، عبدالحسین (۱۳۸۶). صلح و آرامش رورتی با پلی میان قلمرو خصوصی و عمومی. کتاب ماه فلسفه. شماره ۶ اسفند ۱۳۸۶، صص ۵۸-۵۳.
- آذرنگ، عبدالحسین (۱۳۹۰). باب آشنایی با ریچارد رورتی. تهران: مؤسسه فرهنگی-هنری جان کتاب.
- اصغری، محمد (۱۳۸۹). نگاهی به فلسفه ریچارد رورتی. تهران: نشر نی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۴). مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوع‌گرایی ریچارد رورتی. مجله‌ی روان‌شناسی و علوم تربیت‌دانشگاه تهران، سال سی‌وپنجم، شماره ۱، صص ۲۷-۱.
- باقری، خسرو الف (۱۳۸۶). نوع‌گرایی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران. باقری، خسرو ب (۱۳۸۶). بریدن بند ناف بازنمایی‌گرایی. کتاب ماه فلسفه. شماره ۶، سال ۸۳، صص ۲۲-۱۸.
- باقری، خسرو و سجادیه، نرگس (۱۳۸۴). عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، سال چهارم، شماره ۱۳، صص ۱۳۲-۱۱۲.
- باقری، خسرو و خوشخویی، منصور (۱۳۸۱). انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید. فصلنامه‌ی علمی پژوهشی علوم انسانی، دانشگاه الزهرا (س) تهران، سال ۱۲، شماره ۱، صص ۴۲، تابستان، ۱۳۸۱. صص ۳۳-۱۷.
- تقوی، سید محمدعلی (۱۳۸۷). ریچارد رورتی و عقلانیت مبتنی بر همبستگی. پژوهشنامه‌ی علوم سیاسی، سال چهارم، شماره ۱ اول، صص ۱۰۷-۸۵.



- حسینی، افضل‌السادات (۱۳۸۶). مجله‌ی علوم انسانی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۳، سال ششم، زمستان ۸۶، صص ۱۲۳-۱۳۵.
- حوزه و دانشگاه (۱۳۸۶). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۲) اهداف تربیت از دیدگاه اسلام، زیر نظر علی‌رضا اعرافی، تهران: سمت.
- خوشخویی، منصور (۱۳۸۲). نقد تطبیقی نظریه فطرت مرتضی مطهری و نظریه نسبیت‌گرایی پراگماتیسم جدید ریچارد رورتی در ماهیت انسان و پیامدهای هر یک در اصول تعلیم و تربیت. پایان‌نامه دکترا، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- رورتی، ریچارد (۱۹۸۹). پیشامد، بازی و همبستگی. ترجمه پیام یزدانجو (۱۳۸۵). تهران: نشر مرکز.
- رورتی، ریچارد (۱۹۹۰). فلسفه و آینه‌ی طبیعت. ترجمه مرتضی نوری (۱۳۹۰). تهران: نشر مرکز.
- رورتی، ریچارد (۱۹۹۱). اولویت دموکراسی بر فلسفه. ترجمه خشایار دیهیمی (۱۳۸۸). تهران: طرح نو.
- رورتی، ریچارد (۱۹۹۸). کشور شدن کشور در اندیشه چپ‌گرا در امریکا در سده بیستم. ترجمه‌ی عبدالحسین آذرنگ (۱۳۸۳). تهران: نشرنی.
- رورتی، ریچارد (۱۹۹۹). فلسفه و امید اجتماعی. ترجمه‌ی عبدالحسین آذرنگ و نگار نادری (۱۳۸۶).
- سانبلی، معصومه (۱۳۸۷). بررسی اصول و مبانی آراء تربیتی رورتی و دلالت‌های آن در تعلیم و تربیت. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- سجادیه، نرگس (۱۳۸۴). بررسی تطبیقی عاملیت انسان در دیدگاه نوع‌گرایی و متون اسلامی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- صالحی، اکبر (۱۳۸۵). اخلاق از منظر مرتضی مطهری و ریچارد رورتی و نقد دلالت‌های آن در تربیت اخلاقی. پایان‌نامه دکترا، رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- علوی، سید حمیدرضا (۱۳۸۶). نکات اساسی در فلسفه تعلیم و تربیت مکاتب فلسفی - تربیتی. کرمان: دانشگاه شهید باهنر.
- نوب، جاشوا (۱۹۹۵). استعداد «بریکولاژ»، مصاحبه با ریچارد رورتی، نشریه دوالیست، شماره دوم، سال ۱۳۸۳، صص ۷۱-۵۶.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷). نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده‌ی بیستم. تهران: طهوری.
- هاشمی، سید جلال (۱۳۸۸). بررسی همزیستی مسالمت‌آمیز به مثابه‌ی هدفی تربیتی، و بازتاب آن در کتاب‌های درسی مقطع متوسطه در آموزش و پرورش ایران. رساله دکترا، رشته فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشگاه شهید چمران اهواز.



Giroux, h.(1996). **Toward a postmodern pedagogy**. In L. Cahoon. **From modernism to postmodernism: An Anthology**. Blackwell.

Reich, R. (2004). **The paradox of Educational in Rorty liberal utopia**, Stanford university.

Philosophy of Education. Society.

Rorty, Richard (1990). **The danger of over philosophy: cation, Edocaction, theory**, winter 1990, gol 40, N o: 1.

Rorty, Richard (1990). **Contingency, Irony and solidarity**, Cambridge: Cambridge university. Press.

Rorty, Richard (1991). **Opjectivity, Realitivism, Truth: philosophical papers**. Newuork: Cambridge: Cambridge university. Press.

Rosenow, Eliyaho (1998). **Toward an aesthetic Edocation Rorty,s Jornal of philosophy of Edocation**, Vol: 32: Wo.2