

Research in Curriculum Planning

Vol 10, No 10 (continus 37)

Summer 2013, Pages 46-57

Educational theory and curriculum approach from the perspective of the new pragmatism

Mohammad Reza Yousefzadeh Chosary

Assistant Professor, Bu Ali Sina University, Hamedan, Iran

Abstract

The philosophy history of education has been faced with five vital and important words. These words have defined five positions in discussing about teaching and learning in the modern world. The words are including: mind, democracy, oppression, socialization, anecdotes and stories. The first three terms are respectively associated with the names of Frederick Herbart, Dewey and Paulo Frère, that have been raised in the United States, Latin America and Africa. Socialization by using the knowledge tool is relevant to Marxism, which has been interpreted mainly in Brazil, France and Italy. The term of stories and anecdotes is also used by different people in different parts of the world and is the term considered by proponents of modern pragmatism. Many experts believe that perhaps the most significant development in American philosophy in the recent times could be the renaissance in pragmatism or the neo-pragmatism. Due to the raised cases, the main purpose of this article was the evaluation of educational theory and curriculum approach from the perspective of the modern pragmatism. The study was a cross-sectional research. Previous studies have shown that the foundations of modern pragmatism should be searched among the ideas of people such as Rorty, Quien, Pathnam, Bernestien, West, Davidson, Dewey, Shusterman and Brandon. Neo-pragmatism emphasizes on principles such as rejection of fundamental epistemology, language, unity of knowledge, social cohesion instead of pure objectivity and education for democratic wise citizen. From the perspective of neo-pragmatism, an educational theory should be practical with three features, descriptive, explanatory and specific. They have been mentioned five steps for training including the anecdote, linking an anecdote with the issues of life, creating new anecdote, reviewing the story and comparing it with national and collective stories. They have introduced the best curricula approach for pre-university as an integrated approach and project-based approach for the time after the university.

Keywords: pragmatism modern educational theory, curriculum approach

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۰ (پیاپی ۳۷)

تابستان ۱۳۹۲، صفحات ۴۶ - ۵۷

نظریه تربیتی و رویکرد برنامه درسی از منظر

عمل‌گرایی نوین

محمد رضا یوسف زاده چوسری*

استادیار دانشگاه بوعلی سینا همدان، همدان، ایران

چکیده

تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت با پنج واژه حیاتی و مهم روبه‌رو بوده و هست و این واژگان پنج موقعیت را در بحث مربوط به فرایند تدریس و یادگیری در دنیای مدرن تعیین نموده‌اند. این کلمات عبارتند از: ذهن، دموکراسی، ستمدیدگی، جامعه‌پذیری، حکایت و قصه. سه واژه اول به ترتیب با نام‌های فردریک هربارت - دیویی و پائولوفریره آمیخته است که در آمریکا و آمریکای لاتین و افریقا مطرح بودند و اجتماعی کردن با استفاده از ابزار دانش مربوط به مارکسیسم است که عمدتاً در برزیل، فرانسه و ایتالیا مورد تفسیر قرار گرفته است. واژه قصه و حکایت نیز به وسیله افراد مختلف در نقاط مختلف دنیا مورد استفاده قرار گرفته است و واژه‌ای است که توسط طرفداران عمل‌گرایی نوین - به ویژه گیرالدلی در تبیین تئوری تربیتی - مورد توجه واقع شده است. بسیاری از صاحب نظران معتقدند که شاید بتوان معنادارترین رشد در فلسفه آمریکایی در زمان‌های اخیر را رنسانس در عمل‌گرایی یعنی عمل‌گرایی نوین تلقی نمود. با توجه به موارد مطرح شده هدف اصلی این مقاله بررسی نظریه تربیتی و رویکرد برنامه درسی از منظر عمل‌گرایی نوین است. روش پژوهش توصیفی - تحلیلی است. نتایج بررسی‌ها نشان داد که مبانی عمل‌گرایی نوین را باید در اندیشه‌های افرادی چون رورتی، کواین، پاتنام، برنشتاین، وست، دیوید سون، شوستر من و براندون جستجو نمود. عمل‌گرایی نوین بر اصولی چون طرد معرفت‌شناسی بنیادین، تأکید بر زبان، یگانگی دانش، همبستگی اجتماعی به جای عینیت محض، پرورش شهروند دموکراتیک فکور تأکید دارد. از منظر عمل‌گرایی نوین یک تئوری تربیتی باید دارای سه ویژگی توصیفی - تشریحی، خاص و عملی باشد. آنها برای تعلیم و تربیت پنج مرحله شامل تعیین حکایت، مرتبط ساختن حکایت با مسائل زندگی، خلق حکایت جدید، نقد حکایت و مقایسه آن با قصه‌های ملی و جمعی مطرح کرده، رویکرد مناسب برنامه درسی برای دوران پیش از دانشگاه را رویکرد تلفیقی و برای دوران پس از دانشگاه رویکرد پروژه محور معرفی می‌کنند.

واژگان کلیدی: عمل‌گرایی نوین، نظریه تربیتی، رویکرد برنامه درسی

* نویسنده مسؤل: محمد رضا یوسف زاده yousefzadeh2002@yahoo.com

نظریه تربیتی و رویکرد برنامه درسی از منظر... / ۴۷

مقدمه

تأکید می‌کنند. آشنایی با تأکیدات هر کدام از نظریه‌ها و مکاتب تربیتی با نگاه تطبیقی و نقادانه می‌تواند در ترسیم چشم اندازه‌ها و تصمیم سازی‌های خرد و کلان نظام‌های آموزش راهگشا باشد (Case, 1996). با توجه به موارد مطرح شده، از آنجایی که فلسفه بر تصمیمات تربیتی تأثیر می‌گذارد و برای مربیان - به ویژه عاملان برنامه درسی چهارچوبی اساسی جهت هدایت کلیه اعمال آموزش و پرورش فراهم می‌سازد - آگاهی و آشنایی دست اندرکاران تعلیم و تربیت با دیدگاه‌ها و فلسفه‌های گوناگون به ویژه فلسفه‌های تربیتی نوین امری بدیهی و ضروری است. زیرا برای طراحان برنامه‌های تربیتی این امکان را فراهم می‌سازد تا با شناخت دیدگاه‌ها، و نقطه نظرات متنوع و گاه رقیب بتوانند با بینش و تعمق و وسعت نظر و هوشیاری بیشتر به انتخاب منطقی نظریه تربیتی، رویکرد برنامه درسی، آرمان‌ها، اهداف، محتوی، روش، کمیت و کیفیت برنامه اقدام نمایند. براین اساس، این مقاله در صدد پاسخ‌گویی به سئوالات زیر است.

۱ - خاستگاه و مهمترین مبانی عمل‌گرایی نوین چیست؟

۲ - مهمترین ویژگی‌های یک مدل تربیتی از منظر عمل‌گرایی نوین کدامند؟

۳ - تئوری تربیتی (فرایند آموزش، نقش معلم و دانش‌آموز و رویکرد برنامه درسی) از منظر عمل‌گرایی نوین چیست؟

۴ - مهمترین انتقادات وارد بر عمل‌گرایی نوین کدامند؟

تاریخچه و پیشگامان عمل‌گرایی نوین

شاید مهمترین و معنادارترین رشد در فلسفه آمریکایی در زمان‌های اخیر رنسانس فوق‌العاده در پراگماتیسم است که به وسیله افراد مشهوری مانند ریچارد رورتی و هیلاری پاتنام عمل‌گرایی نوین نامیده شده است. حل بن‌بست‌های معرفت‌شناختی میان فیلسوفان رئالیست و ضد رئالیست و فیلسوفان تحلیلی و نیز حل بن‌بست‌های میان متفکران دیسپلین‌ها به وسیله این جنبش و نهضت شدت یافته و مورد چالش قرار گرفته است (Hilderbad, 2000). دیویدسون، براندون و پاتنام و رورتی از نوپراگماتیست‌های

مسائل فلسفه همواره بر جامعه و مدرسه تأثیر داشته و دارد، به ویژه این که جامعه معاصر و مدارس ما بسیار گسترده‌تر از گذشته در حال تغییرند و انجام این تغییرات، بازنگری‌ها و ارزیابی‌های مداوم نیازمند منبعی جهت دهنده است که یکی از مهمترین این منابع فلسفه است. کار فلسفه، ایجاد مفهومی برای زندگی و روشی برای تفکر است و فلسفه به تنظیم و فرمولبندی روشن روش‌های ذهنی و اخلاقی برحسب مشکلات زندگی معاصر می‌پردازد. فلسفه نه تنها نقطه آغازی برای کار مدارس است، بلکه برای تمامی فعالیت‌های مدرسه امری ضروری به شمار می‌رود (هاپکینز، به نقل از خلیلی، ۱۳۷۳). برای انتخاب گروه معدودی از هدف‌های همگن و مهم از میان مجموعه هدف‌های ناهمگون و گوناگون ملاک و معیاری لازم است به عبارت دیگر، برای تشخیص و کنارگذاشتن اهداف بدون اهمیت و متناقض به وجود غربالی نیاز است تا بتوان به وسیله آن هدف‌های مهم و همگن و سازگار را در میان اهداف موجود انتخاب کرد. یکی از مهمترین ملاک‌ها یا به اصطلاح غربال‌ها فلسفه آموزش و پرورش است که براساس آن اهداف متناسب و سازگار گلچین می‌شوند (تایلر به نقل از میرزابیگی، ۱۳۸۰).

فلسفه و در پی آن فلسفه تربیتی، به فعالیت‌های تربیتی جهت می‌دهد. ایجاد تعادل و هماهنگی در آرمان‌ها و مقاصد تعلیم و تربیت، سازماندهی دانش‌ها و معرفت، انتخاب فعالیت‌ها یاددهی - یادگیری، کشف اصول، تعیین نقش معلم و دانش‌آموز، تعیین ساختار آموزش و جو حاکم بر مراحل تربیت نمونه‌هایی از نقش حیاتی فلسفه بر برنامه‌های آموزشی و درسی است (گوتک به نقل از پاک سرشت، ۱۳۸۶).

تعلیم و تربیت هر جامعه مرهون و وام‌دار نوع نگاه و رویکرد تربیتی حاکم بر آن جامعه است که آن نیز به نوله خود متأثر از فلسفه مسلط اجتماعی است. یعنی هر رویکردی برای تعلیم و تربیت پیامدها و آموزه‌هایی را به ارمغان می‌آورد. برای مثال، آرمان‌شهرگراها، نئوپراگماتیست‌ها، نئورئالیست‌ها، کثرت‌گراها، ساختارگرایان، سازنده‌گرایان هر کدام بر آموزه‌های خاصی

بررسی دیدگاه تک تک رهبران و طرفداران عمل‌گرایی نوین را به طور مفصل نیست، لذا تنها دیدگاه دو تن از رهبران اصلی این نهضت یعنی ریچارد رورتی و کواین مورد بحث قرار می‌گیرد.

ریچارد رورتی و عمل‌گرایی نوین

چنان که پیشتر نیز اشاره شد، هیلدر باند (Hilderband, 2000) معتقد بود که رنسانس در پراگماتیسم به وسیله رورتی و پاتنام به عمل‌گرایی نوین لقب گرفت. از دیدگاه رورتی افراد متفکر به دو روش می‌توانند با قرار گرفتن در یک وضعیت بهتر و بزرگ‌تر زندگی خود را معنادار سازند. رورتی این دو روش را تمایل برای ۱- عینیت ۲- اتحاد و وحدت می‌نامد. او بر این باور است که افرادی که به روش دوم تمایل دارند از کمک خود به جامعه مشخص سخن می‌گویند. این جامعه می‌تواند جامعه تاریخی واقعی باشد که آنها در آن زندگی می‌کنند یا یک جامعه تصویری آینده (Rorty, 1991) و افرادی که به روش اول و به دنبال آن هستند خود را به عنوان افرادی که در ارتباط آنی با واقعیت هستند توصیف می‌کنند. او معتقد است این دو روش دو مفهوم خودپنداری متفاوت ایجاد می‌کند. فردی که در پی عینیت است خود را عضو گروه واقعی دیگر می‌داند و کارهایی انجام می‌دهد که ممکن است کمتر در ارتباط با موجود انسانی خاص توصیف شود. و افرادی که پیرو روش دوم هستند به دنبال جامعه‌ای آزاد، باز و دمکراتیک‌اند که در آن زمینه پرورش افراد خلاق که رورتی آنها را شاعران قوی می‌نامد، وجود دارد. این افراد درگیر پروژه‌های خودخلاق هستند و دائماً در پی توصیف و تعریف مجدد زندگی خود هستند، به ترور تقلید محض می‌پردازند و دائماً به خود ارزیابی مشغولند که رورتی خود، تمایل زیادی بدان نشان داده است (باقری، ۱۳۷۵).

مبانی عمل‌گرایی نوین از منظر رورتی

رورتی مبانی و اصول عمل‌گرایی نوین را به شرح زیر

بیان می‌کند:

۱- انکار واقعیت: یکی از مبانی عمل‌گرایی نوین، انکار حقیقت به مثابه مطابقت است. دیدگاه رورتی درباره حقیقت، نفی دیدگاه دکارتی و کانتی است. زیرا آنها بر این باور بودند که حقیقت قابل کشف است و به عینیت حقیقت

معاصرند که اغلب تمایلات طبیعت‌گرایانه دارند و به روابط بین ذهن و عمل تأکید دارند و در زمینه مفاهیم حقیقت، معنی، واقعیت، تجدید نظرهای رادیکالی و ریشه‌ای را بیان کرده‌اند (Margolis, 2001).

ساتکامپ (Satkamp, 1996) به نقل از نیکل معتقد

است که در دو دهه گذشته، منتقدان آمریکایی مانند ریچارد رورتی این تئوری را مطرح کردند که حقیقت انتزاعی نیست که دارای مبانی غیرقابل تغییر و قطعی باشد. گیل مور (Gilmor, 2002) بیان می‌کند که برنشتاین و وست نیز از رهبران عمل‌گرایی نوین هستند که به تجدید نظر در پراگماتیسم پرداختند. برنشتاین در بحث افق‌های سیاسی و اخلاقی مدرنیته و پست مدرنیته بهترین رویکرد نسبت به پراگماتیسم را رویکرد فرامذاکره‌ای می‌داند و مهمترین ویژگی طرفداران آن را «شکستن حالت‌ها و وضعیت‌های فلسفی از طریق به چالش کشیدن آنها بیان می‌کند. وی پراگماتیسم را با روش سنتی تفکر ارسطویی مرتبط می‌سازد و در بحث اخلاقیات از دیدگاه ارسطویی بهره می‌جوید. وست معتقد است که در واقع یک نوع بازگشت و برگشت در فلسفه صورت گرفته است، بازگشت از فلسفه نادرست به فلسفه پاک و درست. او در کتاب «شجره‌نامه پراگماتیسم» بیان می‌کند که مهمترین مسأله عبارت است از گریز از فلسفه معرفت‌شناسی محور و تأکید و تکیه بر قدرت انسانی و تغییر روش‌های منسوخ و کهنه سلسله مراتب اجتماعی با توجه به ایده آل‌های اخلاقی و مذهبی.

بورسما (Borsema, 2002) معتقد است که شوسترمن و

کواین نیز از فلاسفه معاصر و نئوپراگماتیست هستند. ریچارد شوسترمن در تجدید نظر در پراگماتیسم بیان می‌کند که حس مشترک که برای پراگماتیسم یک مسأله بسیار محوری است، برای عمل‌گرایی نوین یک امر فرافردی و بین فردی است. عمل‌گرایی نوین نوعی برداشت و تفسیر سوم از دیدگاه دیویی است و گاهی اوقات به عمل‌گرایی زبان‌شناسانه و نسخه پست مدرن عمل‌گرایی نیز معروف است و توسط فیلسوف آمریکایی ریچارد رورتی با الهام از اندیشه‌های دیویی، سلارز، دریداو، هایدگر مطرح شد (Bunnin & Yu, 2006). از آنجایی که این مقاله درصدد

است و مفهوم خود آفرینی، تصویر مناسبی از هویت فرد است که خود معرف ویژگی امکانی خود است.

۴ - ویژگی امکانی اجتماع: یعنی اجتماع بشری دارای قوانین معین و ثابت برای پیشرفت و حرکت نیست. بلکه تحولات آینده اجتماع در گرو احتمال و امکان است و قابل پیش بینی نیست. زیرا هر اجتماعی دارای موقعیت خاص است.

۵ - همبستگی اجتماعی به جای عینیت: از منظر رورتی، همبستگی اجتماعی انسان‌ها با یکدیگر تنها راهی است که می‌توان با تکیه بر آن، ادعاهای خود را توجیه و پشتیبانی نمود. یک سخن، نه از آن نظر که با واقعیت منطبق است، بلکه بر این اساس که افراد جامعه در آن به اجماع رسیده‌اند، قابل دفاع است

۶ - مبنای گفتگویی اخلاق: یعنی نمی‌توان مبنایی عینی برای اخلاق جستجو کرد. بلکه هنجارهای اجتماعی که هر فرد متناسب با آن در جامعه زندگی می‌کند، می‌تواند معیار درست بودن اخلاق باشد و قواعد اخلاقی از یک جامعه به جامعه دیگر قابل تعمیم نیست.

۷ - تفاهم ناپذیری امر عمومی با امر خصوصی: از دیدگاه رورتی مفهومی چون اسقلال که خصوصی است با مفهومی عمومی مانند عدالت، نه قابل قیاس است و نه قابل ترکیب، بلکه به مثابه دو ابزار متفاوتند. مثل سنگ ترازو و خط کش.

۸ - طعن‌گرایی: یعنی روا داشتن تردید در اعتبار نهایی واژگان معینی که فرد با آن می‌اندیشد و سخن می‌گوید (باقری، ۱۳۸۴).

کواپن و عمل‌گرایی نوین

کواپن مانند سایر عمل‌گرایان نوین معتقد است که فلسفه تحلیلی در تحولات اساسی معرفت‌شناسی و وجود‌شناسی با شکست مواجه بوده است. مهمترین تأکیدات عمل‌گرایانه کواپن عبارتند از:

۱ - طرد معرفت‌شناسی بنیادین: معرفت‌شناسی به طور کلی معطوف به دو سؤال است. اول این که چگونه به چیزی علم پیدا می‌کنیم که این سؤال مربوط به یادگیری و کشف است. برای پاسخ به آن، می‌توان نظریه‌های مربوط را به دو دسته معرفت‌شناسی، بنیادین شامل حس‌گرایی و

ایمان راسخ داشتند. بر این اساس، حقیقت از منظر رورتی، وابسته به اجتماعات بشری و اجتماعی است که در آن زندگی می‌کنیم و چون اجتماعات متفاوتند، حقیقت در اجتماع نسبی و متکثر است.

۲- نفی عقل و عقلانیت: از منظر رورتی باید عقلی را که به دنبال حقیقت فراتاریخی و غیر بشریت است را رها کرد. در دوره روشنگری، عقل قوه‌ای تلقی می‌شد که انسان را به کشف قوانین و حقیقت اشیاء هدایت می‌کرد. رورتی این تلقی از عقل را باور ندارد. از منظر او، عقلانیت موضوعی است که به همبستگی در اجتماع مربوط می‌شود. یعنی در حمایت اجتماعی عقلانیت آشکار می‌گردد. به عقیده رورتی، عقلانیت موضوعی سیاسی و اخلاقی است و استفاده بشر از زبان به عنوان ابزاری برای تعامل با هموعان عقلانیت به شمار می‌رود. عقلانیت با این مبانی با تساهل مترادف است.

۳- تأکید بر زبان: در فلسفه معاصر، نوعی روی‌گردانی از تصورات و روی آوردن به زبان مشاهده می‌شود که معمولاً از آن به چرخش زبانی یاد می‌شود. چرخش زبانی عبارت است از تبدیل پارادایم‌های فلسفی آگاهی به نشانه. رورتی معتقد است که چیزی به نام طبیعت ذاتی اشیاء وجود ندارد، همه چیز به توصیف‌های ما وابسته است و توصیف‌ها همواره ساخت‌های اجتماعی‌اند. او معتقد است که امروزه واژگانی چون، نشانه، نماد، زبان و گفتمان به شعارهای فلسفی روز تبدیل شده‌اند؛ همان گونه که در گذشته عقل، تجربه و ذهن شعارهای فلسفی روز بودند (اصغری، ۱۳۸۷).

عناصر اساسی دیدگاه فلسفی رورتی

مهمترین عناصر اساسی دیدگاه فلسفی رورتی را می‌توان به شرح زیر بیان نمود.

۱ - ویژگی ابزاری زبان: از دیدگاه رورتی، زبان ابزار است و آینه‌ای برای نشان دادن یا بازنمود واقعیت نیست، زبان با نیازها و علایق استفاده‌کنندگان گره خورده است.

۲ - ویژگی امکانی زبان: یعنی زبان از پایداری و ثبات به دور است، چون نیازها و علایق افراد جامعه در معرض تغییر است و واژگان نهایی وجود ندارند.

۳ - ویژگی امکانی خود: از دیدگاه رورتی هویت فرد ثابت و از پیش موجود نیست، بلکه در حال ساخته شدن

نظریه‌های مختلف متباین نیستند، تنها معیارهای معرفتی رقیب هستند که معیار ارزیابی را می‌سازند و نظریه‌ای که بر اساس معیارهای خود قابل یادگیری نباشد در رقابت با نظریه‌های دیگر یا رقیب از پا در می‌آید. کواین معتقد است که تقسیمات دانش، مصلحتی و در واقع تقسیمات کتابخانه‌ای هستند، دانش مانند تور یک دست است (باقری، ۱۳۷۵).

عمل‌گرایی نوین و ویژگی‌های یک مدل تربیتی اسنو بروک (Osnobrueck, 2003) معتقد است که عمل‌گرایی نوین از دو تفکر مکمل اساسی مشتق می‌شود. ۱- تصمیم عملی: یعنی التزام عملی به یک سری از آرمان‌های مشترک در یک برهه زمانی خاص. ۲- باور به مجموعه‌های کلی دعاوی یا نظریه‌ها که اغلب سازه‌ای و کاربردی هستند و به وسیله استفاده کنندگان مدل بر اساس قضیه‌های معین مورد استفاده قرار گرفته‌اند. بر این اساس، چه مدل‌ها سازه‌ای باشند و چه کاربردی یک سری پیش شرط‌هایی را می‌طلبند.

عمل‌گرایی نوین، انواع و ویژگی‌های مدل‌ها را در تحلیل پدیدارشناختی به شرح زیر بیان می‌کند:

۱ - ویژگی توصیفی و تشریحی: این‌ها جزو مدل‌هایی هستند که ریشه‌های طبیعی را معرفی و توصیف می‌کنند.

۲ - ویژگی خاص: یعنی مدل‌هایی که همه ابعاد و ویژگی‌ها را مشخص نمی‌کنند، بلکه ابعادی را که از نظر سازنده مدل و استفاده کننده مهمو معنادار است را تعیین می‌کنند.

۳ - ویژگی عملی: یعنی مدل‌هایی که ضرورتاً با توجه به کارکرد اولیه طبقه بندی نشده‌اند بلکه بر اساس به موقعیت مورد استفاده قرار گرفته، تغییر می‌یابند. یعنی: الف) با توجه به فرایند و در طول عمل مورد استفاده قرار می‌گیرند.

ب) در دوره زمانی خاص مورد استفاده قرار می‌گیرند.

ج) برای عملیات یا انتزاعی خاص مورد استفاده قرار می‌گیرند. بنابراین مدل جامع باید علاوه بر سه ویژگی به چهار سؤال عملی نیز پاسخ دهد: ۱- کدام ویژگی؟ ۲- برای چه کسی یا چه چیزی؟ ۳ - در چه محدوده زمانی؟ ۴- برای چه مقاصدی؟

عقل‌گرایی و معرفت‌شناسی غیر بنیادین تقسیم نمود. در معرفت‌شناسی بنیادین، ریشه داوری در باب همه دعاوی دانشی را به پایه یا بنیادی باز می‌گردانند که خود محتاج داوری جداگانه نیستند. در حس‌گرایی، بنیادها را شواهد حواس چندگانه و در عقل‌گرایی، پرتو عقل محض تشکیل می‌دهد. در معرفت‌شناسی غیر بنیادین که بنیاد گرایی را مطرود می‌شمرد، چنین فرض می‌شود که خطاست فکر کنیم داوری در باب دانش، به نحو بنیادی در گرو داوری نسبت به دعاوی مفرد است. واحدهای اساسی دانش ما دعاوی مفرد نیستند، بلکه مجموعه‌های کلی دعاوی یا نظریه‌ها هستند. زیرا علی‌الاصول در نهایت همه ساختمان نظریه ما درباره جهان به منزله یک کل پایدار می‌ماند یا فرو می‌ریزد (دوئم، ۱۹۰۶، کواین، ۱۹۵۱، اورز، ۱۹۸۴ به نقل از باقری، ۱۳۷۵).

کواین از تمایز میان تحلیل و ترکیب یعنی تمایز بین معنی و امر واقع انتقاد می‌کند. او معرفت‌شناسی بنیادین یعنی حس‌گرایی و عقل‌گرایی و این که این بنیادها به منزله اموری بی‌چون و چرا هستند را نمی‌پذیرد و معتقد است که پذیرش دانش یا طرد آن منوط به انسجام آن با نظریه ما پیرامون جهان است و اعتقاد دارد که نباید شواهد را به جای نظریه بگیریم و مشاهده همواره بارور از نظریه است.

۲ - نظریه سنگ بنا: کواین در باب معرفت‌شناختی دیدگاه کل‌گرایانه دارد و به نظریه «سنگ بنا» معتقد است و منظور از سنگ بنا، مطابقت‌های کلی میان نظریه‌های مختلف و به تعبیری دیگر اشتراکات بین نظریات است. از دیدگاه او معرفت‌شناسی امری طبیعی و یادگیری و دانستن فرایندی طبیعی است. بدیهی است که او با طبیعت‌گرایی دیوبی هم عقیده است. از نظر کواین، هر نظریه‌ای که بتواند مشکل و مسأله را حل کند، مورد توجه قرار می‌گیرد. این امر نیز با رویکرد حل مسأله دیوبی سازگاری دارد.

۳ - یگانگی دانش: در این دیدگاه دانش شبکه‌ای بی‌رخنه و نظامی یگانه و یکدست است و آنها قلمروهای معنی یا رشته‌ای مستقل نیستند و دیدگاه ممتاز معرفتی ویژه‌ای وجود ندارد که براساس آن بتوان الگوهای مختلف را مورد ارزیابی قرار داد.

اولین مرحله فرایند تدریس و یادگیری را تشکیل می‌دهند و ممکن است مسأله خاص برای فرد خاص بازدید کننده از سینما با مسأله کسب شده به وسیله فرد دیگر تماشاگر سینما یکسان نباشد.

۲ - مرحله دوم آموزش

در این مرحله معلم و دانش‌آموز مهمترین و معنادارترین داستان‌ها و قصه‌ها و حکایت‌های وابسته به موقعیت را که گاه ضمنی و پنهان و گاه آشکارند، انتخاب می‌کنند. این انتخاب با توجه به سنجش پارامترهای مختلف و با قضاوت‌های مستدل صورت می‌گیرد و این پارامترها می‌توانند شامل اهداف تدریس، اهداف و آرمان‌های مدرسه، زندگی دانش‌آموزان، حکایت خاص انتخاب شده، یک کتاب کوچک یا جدول مطالعاتی خاص و یا یک پیش‌بینی در مورد آینده و یا تشریح فیلم سینمایی و یا یک تصویر اینترنتی و یا یک قطعه موسیقی باشد. این فعالیت سبب می‌شود که معلم و دانش‌آموز به هم نزدیک شده، تعامل داشته باشند. مسؤلیت معلم این است که چگونه مسائل موجود در حکایت و داستان را با زندگی خود و دانش‌آموزان مرتبط سازد، به گونه‌ای که برای آنان معنادار باشد. بنابراین معلم باید حساس و باهوش باشد و باید یک فیلسوف و تاریخدان باشد و مهمتر از همه باید فردی باشد که به دنیا و جهان و تجارب و زندگی واقعی آگاهی داشته باشد.

۳ - مرحله سوم آموزش

در این مرحله معلم درباره ارتباط بین حکایت‌ها و داستان‌ها با دانش‌آموزان بحث می‌کند و عمل تشکیل و ساخت داستان‌ها و رمانهای جدید ادامه می‌یابد. این کار به شکل‌های مختلف صورت می‌گیرد. این حکایت‌ها و داستان‌ها مانعی برای بهره‌گیری از تئوری‌ها نیستند و ما می‌توانیم از تئوری‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی به عنوان الگو و مدل استفاده کنیم. اما معلم باید به دانش‌آموزان گوشزد کند که حکایت‌ها نموده‌ها و اشکال ارتباطی و بازی‌های زبانی گوناگون می‌توانند به خود بگیرند. در این مرحله معلم باید کمک کند تا دانش‌آموز داستان و حکایت شخصی خود را بسازد و نکته مهم این است که معلم به تمام قصه‌ها و داستان‌های کودکان توجه کند و معیار ارزشیابی او باید ارتباط داستان با زندگی واقعی باشد،

تئوری تربیتی عمل‌گرایی نوین

گیرالدلی (Ghiraldelli, 2002) در مقاله‌ای تحت عنوان عمل‌گرایی نوین، فلسفه تعلیم و تربیت و آینده ما، ضمن معرفی برخی از تئوری‌های تعلیم و تربیت و مقایسه مراحل تعلیم و تربیت از دیدگاه آن تئوری‌ها دیدگاه تربیتی و مراحل آموزش و یادگیری عمل‌گرایی نوین خود را بیان می‌کند. او معتقد است که استفاده از واژه فلسفه به عنوان چیزی مجزا از تعلیم و تربیت غیر ممکن است و بیان می‌کند که منظور وی از فلسفه تعلیم و تربیت در این مقاله طرحواره‌های تدریس (teaching schema) و در سطح گسترده تئوری‌هایی تعلیم و تربیت است. او اعتقاد دارد که دیدگاه وی آینده‌نگر است و معلم تنها از یک تئوری یا فلسفه تعلیم و تربیت پیروی نمی‌کند. مراحل آموزش و نقش معلم و دانش‌آموز در هر مرحله از منظر گیرالدلی به شرح زیر است:

۱ - مرحله اول آموزش

از منظر گیرالدلی، فرایند تدریس و یادگیری با ارائه مسأله و موضوعات یا سؤالات آغاز نمی‌شود و مسائل با یک روش بیرونی و مطلق ایجاد نمی‌گردد ما و دانش‌آموزان مسائل را از طریق کتاب‌ها، سینماها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه، مقالات، شبکه اینترنت، رادیو تلویزیون، دستورات پزشکی، سرودها، آوازها، عکس‌ها و شعرها و روزنامه‌ها و مذاکرات و گفتگوها و مانند آن دریافت می‌کنیم. وی این کانال‌های اطلاعاتی را روایت‌ها (narratives) می‌نامد که هر کدام از آنها معانی خاصی را منتقل می‌کنند و نوعی آگاهی به ما می‌دهند. این آگاهی‌ها موقعیت‌های مسأله‌ای را ایجاد می‌کنند که فرد را در ابتدای امر به تفسیر حکایت و یا داستان وامی‌دارد بنابراین زندگی ما پاک و مطلق نیست، یک زندگی فرهنگی است و ما در درون این زمینه فرهنگی، به وسیله داستان‌ها و موقعیت‌های مسأله‌ای محاصره شده‌ایم. بنابراین نخستین مرحله بی‌مانند در تدریس یک حکایت یا داستان و قصه است که هر چه زودتر کنجکاو، را برمی‌انگیزد و دستور رفتن به جلو را صادر می‌کند. این که درک و فهم ما از سینما خوب باشد یا بد مهم نیست. مهمتر این است که سینما موقعیت مسأله و حرکت رو به جلو را فراهم می‌سازد. بنابراین حکایت‌ها و بازی‌های زبانی

رویکرد برنامه درسی عمل‌گرای نوین وام‌دار دیدگاه‌های تربیتی رورتی و کواپن است. لذا دلالت‌ها و رویکرد برنامه درسی بر اساس این دیدگاه‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد.

با توجه به مبانی و اصول فلسفی مورد بحث در دیدگاه رورتی، وی به تربیت بدون جزمیت‌ها و تربیت به منزله 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 برکنار گذاشتن گفتمان عینیت و توسل بر انسجام درونی واژگان و پرهیز از هر نوع ارتباط واقع‌نمایی و عینیت در تدریس، ترویج اندیشه بینا ذهنی و استدلال طرفینی میان معلم و دانش‌آموز و دانش‌آموزان با یکدیگر، محور قرار دادن نیازهای فردی و اجتماعی فراگیران، متقاعد سازی به جای اعمال خشونت و اجتناب از به کار گیری زبان تهدید آمیز و تحقیر گونه و تساهل 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 نقد و ارزیابی باشد که این تأکید با رویکرد خود آفرینی و طعن‌گرایی 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 (باقری، ۱۳۸۴). به طور خلاصه، رورتی 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 خوشخویی، ۱۳۸۱). کواپن نیز با توجه به پای بندی به اصولی چون یگانگی دانش، انسجام شواهد و نظریه سنگ بنا، هر نوع تقسیم بندی عرصه دانش، نظریه ما پیرامون جهان را به اشکال مطلقاً متباین یا قلمروهای معنایی مستقل، مردود می‌شمرد.

برنشتاین رسالت اصلی برنامه درسی را تربیت شهروند دارای ویژگی دمکراتیک تفاهمی یا فکورانه (Deliberative democratic) می‌داند که که قادر به ارائه دیدگاه‌های

یعنی معلم باید به مرور زمان این داستان‌ها و قصه‌ها را با داستان‌ها و قصه‌های خانوادگی و ملی پیوند بزند و برای این کار نباید وسوسه سلسله مراتب معرفت شناسی شود. یعنی باید از طبقه بندی قصه‌ها پرهیز کند.

۴ - مرحله چهارم آموزش

این مرحله یک مرحله بسیار مهم و اساسی است و با حکایت‌ها، داستان‌ها و قصه‌های جدید سر و کار دارد. معلم همه دانش‌آموزان را در این فعالیت درگیر می‌سازد و در این فرایند او به عنوان یک رفیق و همکار همراه دانش‌آموز است. تصور دانش‌آموزان باید در طول ساخت قصه‌های جدید پیوسته در حال تغییر باشد و معلم باید فکر و ذهن خود را برای خواندن و گوش دادن به رمان‌های دانش‌آموزان باز نگه دارد و نسبت به پیرامون حساس باشد تا بتواند در صورت لزوم انتقاد خود را به خوبی انجام دهد.

۵ - مرحله پنجم آموزش

در این مرحله باید داستان‌ها و رمان‌ها در اختیار سایر افراد قرار گیرد و دانش‌آموزان باید برای تفسیر بازی‌های زبانی انجام شده به وسیله خود و دیگران تحریک و تشویق شوند و به انتقاد از رمان‌ها و داستان‌ها بپردازند و داستان‌ها را از این حیث که چرا مرتبط با زندگی نیستند مورد بررسی قرار دهند. یعنی در این مرحله، از دیدگاه‌های یکدیگر با توجه به قصه‌ها و داستان‌های مطرح شده برای زندگی بهتر بهره می‌گیرند. گیرالدلی معتقد است که ما در یک عصر پست مدرنیسم زندگی می‌کنیم و در این عصر نیاز داریم تا داستان‌ها، حکایت‌ها و قصه‌ها را بدون فرا قصه‌ها در نظر بگیریم. یعنی باید در فرایند تربیتی این نکته را جدی بگیریم که ما حکایت و قصه داریم، تنها حکایت و قصه. بنابراین معلم کسی است که دارای چنین توانایی باشد.

گیرالدلی در پایان یادآور می‌شود که نمی‌توانیم از یک تئوری بدون توجه به سایر تئوری‌ها استفاده کنیم و معتقد است که همه تئوری‌ها به هم وابسته‌اند. وی خاطر نشان می‌سازد که در کار خود از فیلسوفانی مانند ریچارد رورتی و دونالد دیویدسن بهره جسته، معتقد است که در رفتار اخلاقی او رگ و ریشه‌هایی از مکتب فرانکفورت وجود دارد (Ghiraldelli, 2002).

دلالت‌های عمل‌گرای نوین برای رویکرد برنامه درسی

بعد استقلال و احساس مسؤولیت را بهبود می‌بخشد. (Rudy, 1999)

انتقادات وارد بر عمل‌گرایی نوین

هیلدر باند (Hilderband, 2000) در بحث ماورای

رنالیسم و ضدرنالیسم دو سؤال مهم را مطرح می‌کند:

۱ - فرمول بندی مجدد پراگماتیسم کلاسیک به ویژه پراگماتیسم دیویی تا چه حد درست است.

۲ - سؤال دوم که مهمتر است این است که آیا آراء عمل‌گرایان نوین قابل اجراست. او در ارزیابی عمل‌گرایی نوین به چند نکته تاریخی و انتقادی اشاره می‌کند که عبارتند از:

۱ - بحث‌های کنونی میان رنالیسم و ضد رنالیسم (قطعیت‌گرایی؛ عینیت‌گرایی و نسبی‌گرایی) مشابه بحث‌هایی است که بین رنالیسم و ضد رنالیسم در اوایل قرن بیستم مطرح شد و پراگماتیسم به طور گسترده آنها را مورد بحث قرار داده و نوپراگماتیسم چیز تازه‌تری مطرح نکرده است.

۲- عمل‌گرایان نوین دوباره بهای بیشتری رنالیست می‌دهند. بنابراین به چیزی حیات می‌بخشند که قبلاً به وسیله پراگماتیست‌های کلاسیک بی‌ثمر تلقی شده بود.

۳ - آنچه که از وضعیت و دید عمل‌گرایان نوین پنهان است، دقیقاً همان چیزی است که پراگماتیسم را با دوام و اثربخش می‌سازد. از جمله مفهوم متافیزیکی تجربه و نقطه شروع عملی برای تحقق فلسفی که چنین تجربه‌ای را دیکته می‌کند.

۴ - از دیدگاه رورتنی نیازی نیست که پراگماتیسم با متافیزیک متخصص و دشمن باشد بلکه او بیان می‌کند که چگونه ابزارگرایی پراگماتیسم و متافیزیک می‌توانند مکمل هم باشند.

اوروزکو (Orozco, 2003) در مقاله‌ای تحت عنوان «استدلال‌های عمل‌گرایی نوین» برخی انتقادات پایه‌ای را بیان می‌کند. از جمله به بی‌تفاوتی آشکار عمل‌گرایی نوین اشاره دارد. برای مثال، طرح‌ها و پیشنهادات آنها برای شکستن و تحلیل قدرت ایالت به نفع بازار و بنگاه‌ها، وجود و دوام ساختارهای قدرت چندگانه را که در گمنامی و

متفاوت باشند (Bernestien, 1997). شهروند دموکراتیک فکورانه، یک کنشگر فکورانه و برخوردار از دانش، نگرش و مهارت انجام کنش و واکنش‌های فکورانه است (مهر محمدی، ۱۳۹۱)

از دیدگاه فنیکیس (Phenix, 1964) و هرست (Hirst, 1974) این دیدگاه یکپارچه در باب دانش، دلالت‌هایی را برای برنامه درسی و حتی نظریه پردازی و پژوهش‌های تربیتی دارد و در واقع این موضوع به پل زدن و وحدت بخشی سنگ بنا اشاره دارد که بر اساس آن شعبه طلبی برنامه آموزشی مدارس از منظر عملی و معرفت‌شناسی ضرورت پیدا نمی‌کند. از این رو، در برنامه درسی باید نظریه‌هایی مورد توجه قرار گیرند که بتوانند مشکلات راحل کنند (به نقل از باقری، ۱۳۸۴).

با توجه به اصول مورد تأکید رورتنی در دوران پیش از دانشگاه از جمله تأکید بر توافق بینا ذهنی، همبستگی اجتماعی، بسط اجتماع و نظریه یگانگی دانش و سنگ بنا کواین و با توجه به مدل جامع و سیستمی آموزش اسنو بروک و با توجه به شعار عمل‌گرایان نوین یعنی «مخفی شدن در پروژه‌های رشته‌ای یا حرفه‌ای و صرفاً به کار خود مشغول بودن را باید متوقف ساخت» می‌توان گفت که رویکرد برنامه درسی متناسب با دیدگاه عمل‌گرایی نوین 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 (Beane, 2000) و افرادی تک بعدی و جزم اندیش نباشند و احساس اجتماعی در کودکان تقویت شود. (بیسلی, Beasley, 2004)

از سوی دیگر، با توجه به اصول و اهداف مورد تأکید در دوران پس از دانشگاه از جمله مفهوم خود آفرینی 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

پژوهش‌هایی زمانی ثمربخش‌اند که بر نظریه‌های محکم و قوی استوار باشند (لطف آبادی، ۱۳۸۳).

اگر چه ادعای رنسانس در پراگماتیسم از یک سو تا حدی درست است، اما تا اندازه‌ای نیز گمراه کننده است. زیرا پراگماتیسم به طور مداوم و پیوسته از زمان پیرس ۱۸۷۰ همواره مطرح بوده است. به طوری که راسل و دیویی در زمینه معرفت‌شناختی و منطق و حقیقت در نیمه اول قرن بیستم بحث‌های مفصلی ارائه نموده‌اند و کواپن نیز از پراگماتیسم با گرایش طبیعت‌گرایی در طول پنجاه سال گذشته دفاع نموده است. هابرماس و اپل نیز از اصول پراگماتیسم به شکل‌های گوناگون حمایت کرده‌اند (Borsema, 2002) عمل‌گرایی نوین به روز شده عمل‌گرایی قدیم است. اگر چه عمل‌گرایی نوین، نسبت به آن رویکرد انتقادی دارد، اما در برخی اصول با عمل‌گرایی کلاسیک همخوان است. برای مثال، هردو به رویکرد طبیعت‌گرایانه و این که اساس زندگی انسان، عمل است باور دارند. به زعم رورتی، آن چه ما را از عمل‌گرایان قدیم متمایز می‌سازد این است که ما به جای تجربه و ذهن، در باره زبان سخن می‌گوییم و همه ما آثار کوهن، هنسن، تولیمن و فایرماند را خوانده و از این رو به واژه روش علمی بدگمان شده‌ایم. بنابراین گرایش به زبان و رد روش علمی وجه تمایز دو دیدگاه است (اصغری، ۱۳۸۷).

عمل‌گرایی نوین با الهام از اندیشه‌های دیویی در ترسیم غایات تربیتی غایت، تربیت فراگیرانی که بتوانند دنیا و فضای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نوین را باز آفرینی و خلق کنند را جایگزین تربیت فراگیرانی که بتوانند هرچه بیشتر از شیوه تعامل و ارتباط فرد و جامعه آگاه باشند، نموده است (swartz and cample, 2009). همچنین عمل‌گرایی نوین بر اساس دیدگاه و تأکیدات رورتی و کواپن دو جهت‌گیری عمده را دنبال می‌کند. با تأسی از این دیدگاه، رورتی جهت‌گیری زبان‌شناسانه پیدا می‌کند و بر اساس آن در پژوهش‌های تربیتی بر نقش تربیتی گفتمان تأکید ویژه‌ای می‌شود و با تأثیر از دیدگاه‌های کواپن جهت‌گیری کل‌گرایانه پیدا می‌کند و بر این اساس، وحدت و انسجام میان نظر و شواهد و فاصله گرفتن از اهداف پراکنده مهم تلقی می‌شود (باقری، ۱۳۸۴).

به شکل سازمان‌های فراملی با ماهیت متنوع مانند سازمان‌های فرهنگی تقویت شده‌اند، نه زیر سؤال می‌برد و نه انکار می‌کند و این در حالی است که متفکران عمل‌گرای نوین از جمله رادلز و نوزیچ در آن مشارکت دارند.

به زعم نگارنده عمل‌گرایی نوین نوعی باز معرفی عمل‌گرایی و نسخه مدرن آن است و بسیاری از آموزه‌های این نظریه تربیتی در عمل‌گرایی نیز مورد توجه بوده است. برای مثال، رسالت بیان شده برای برنامه درسی یعنی تربیت شهروند دموکراتیک فکور، همان چیزی است که دیویی در کتاب دموکراسی و تعلیم و تربیت تحت عنوان شهروند دموکراتیک متعامل از آن نام برده است. اما تفاوت اساسی در بحث دموکراسی این است که در عمل‌گرایی نوین فراگیران باید سازندگان جامعه دموکراتیک باشند و تنها به زندگی در دنیای دموکراتیک بسنده نشده است. در بحث رویکرد پیشنهادی برای برنامه درسی یعنی رویکرد تلفیقی نیز می‌توان رگه‌های آن را در دیدگاه دیویی جستجو نمود. هنگامی که دیویی از توجه هم‌سنگ به سه منبع انتخاب هدف اشاره دارد، خود معرف بخشی از رویکرد تلفیق است و همین‌طور رویکرد پروژه محور مورد تأکید در عمل‌گرایی نوین ملهم و منبعث از روش پروژه کیل پاتریک در نظریه پیشرفت‌گرایی است. به علاوه مراحل مطرح شده برای یاددهی - یادگیری نیز شباهت‌های زیادی با مراحل روش حل مسأله جان دیویی دارد و تفاوت آنها در زمینه مراحل اهمیت و تأکید ویژه‌ای است که بر قصه و حکایت شده به ویژه حکایت‌ها و قصه‌هایی که جنبه بیرونی ندارند. به طور کلی تأکید ویژه‌ای که بر نقش زبان در عمل‌گرایی نوین صورت می‌گیرد، آن را از عمل‌گرایی متمایز می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

هر محیط جدید نیاز به تبیین‌های جدید دارد و هر تبیین جدید به گونه‌ای از نظریه‌ای جدید سرچشمه گرفته است. بدین سان، علوم انسانی که عمدتاً با متن متغیر و متکثر جامعه و فرهنگ نوع انسان سر و کار دارد، نیاز مبرمی به تبیین‌های جدید و در نتیجه نظریات جدید برای شناخت این متن متکثر دارد (پورعزت، ۱۳۸۸). دستیابی به اندیشه‌های نو و راهکارهای مؤثر برای نوآوری آموزشی و تربیتی از طریق پژوهش‌های اصیل حاصل می‌شود و چنین

اهتمام انجام شده به قصه - به ویژه قصه‌های گوناگون به جای یک قصه - و اجتناب از فرا روایت و شنیدن همه صداها به جای یک صدا از نکات ارزنده موجود در مراحل آموزش به شمار می‌رود. بدون شک، جایگزین ساختن نگرش حرفه‌ای به جای نگرش سنتی، کاهش تعداد فراگیران کلاس، تغییر چیدمان کلاس، تربیت مدرسان حرفه‌ای و معلم پژوهشگر (teacher as researcher)، تمسک به روش‌های فعال یاددهی - یادگیری مانند آموزش کاوشگری، کاوشگری اجتماعی و آموزش مبتنی بر فعالیت‌ها و پروژه‌های فردی و گروهی از مهمترین پیش‌بایسته‌های تحقق این رویکرد در نظام‌های آموزشی به شمار می‌روند.

با وجود نکات مثبت و ارزنده مترتب بر نظریه عمل‌گرایی نوین، این نظریه با محدودیت‌هایی نیز مواجه است. رورتنی برای تعلیم و تربیت دو مرحله اساسی پیش از دانشگاه و پس از آن قائل شده است. وی هدف تربیت قبل از دوران دانشگاه را اجتماعی شدن و هدف دوران دانشگاه را به طور غالب فردی شدن بیان نموده است. باقری و سجادیه (۱۳۸۴) گسست میان اصول اجتماعی کردن و تفرد و عدم تعیین معیارهای سنجش کار آمدی زبان را جزو محدودیت‌های نظریه عمل‌گرایی نوین قلمداد می‌کنند. بوهمن (Bohman, 1997) نیز بیان می‌کند که یکی از معیارهای اصلی تربیت شهروند دمکراتیک فکور تحقق برابری در سایه آزادی اجتماعی است و این خود وام‌دار سیاست برابری است. بنابراین در جامعه‌ای که برابری سیاسی وجود نداشته باشد، تحقق این ویژگی تبدیل به رویا می‌شود. به زعم نگارنده، تفکیک سخت مراحل آموزش به آموزش عمومی و خصوصی سبب می‌شود تا بسیاری از ویژگی‌های لازم برای تربیت دمکراتیک فکور و زندگی دمکراتیک سازنده از جمله نقد و نقادی در یک مرحله اساسی آموزش یعنی دوران پیش از دانشگاه مسکوت مانده، به خوبی پرورش پیدا نکند. به علاوه عمل‌گرایی نوین به ویژه رورتنی آزادی و طعن‌ورزی را دو ویژگی یک شهروند فکور قلمداد نموده‌اند. با توجه به تعبیر خاص وی از طعن‌گرایی، پارادوکس موجود، ویژگی آزادی و طعن‌گرایی از دیگر محدودیت‌های عمل‌گرایی نوین است. یعنی چگونه

از منظر عمل‌گرایی نوین، تعلیم و تربیت یک فعالیت چند بعدی و چند وجهی است و باید بر ابعاد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی توجه شود. به زعم آنها از این منظر که مبنای همه حوزه‌های فرهنگ تلاش و کوششی یگانه برای بهتر ساختن زندگی و تربیت شهروند دمکراتیک فکور است، نمی‌توان میان علوم طبیعی و اجتماعی، علوم اجتماعی و سیاست، سیاست، فلسفه و ادبیات مرز و دیوار محکم قائل شد (Rorty, 1991) این نوع نگرش نسبت به تعلیم و تربیت 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 رویکرد سازماندهی تلفیقی مورد تأکید در این رویکرد می‌توان به آن نایل شد. اصرار نظریه عمل‌گرایی نوین در به کارگیری زبانی که قادر به برقراری ارتباط میان تجارب گوناگون و متنوع باشد نیز مؤید این نکته است.

یکی از نکات محوری و واجد بازده تربیتی دیگر در نظریه عمل‌گرایی نوین، مراحل مطرح شده برای فرایند یاددهی و یادگیری است. با تأمل در مراحل مطرح شده برای آموزش در عمل‌گرایی نوین می‌توان گفت که اگر پیش‌بایسته‌های لازم برای تحقق آن فراهم شود، کلاس درس به یک اجتماع پژوهشی (community of inquiry) 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. (splitter, 1995) اجتماع پژوهشی سبب می‌شود تا فراگیران تفکر فلسفی 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 خود تصحیحی و خود تنظیمی (self regulation) نمایند. (lipman, 1984). همچنین تأکید انجام شده در مراحل آموزش به خلق قصه‌ها و پیوند آنها با قصه‌های بومی و فرهنگی سبب می‌شود که قدرت تصور، چرخش ذهنی (mental rotation) و تصویرگری ذهنی (imagination) فراگیران بهبود یابد (کورتیس به نقل از خادمی و همکاران، ۱۳۸۴). به علاوه،

فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۱۳، ۱۳۲ - ۱۱۱.
 پور عزت، رضا و دیگران (۱۳۸۸). بررسی موانع نظریه
 پردازی در قلمرو علوم اجتماعی، نشریه مدیریت بازرگانی،
 دوره ۱ بهار و تابستان شماره ۲: ۶۲ - ۴۷.
 کورتیس، جی (۱۳۸۴). برنامه درسی و آموزشی
 دبستانی و پیش دبستانی، ترجمه محسن خادمی و
 همکاران، شیراز، مشکات
 گوتک، جرال (۱۳۸۶). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی،
 ترجمه: محمد جعفر پاک سرشت، تهران، سمت.
 لطف آبادی، حسین (۱۳۸۳). جایگاه نظریه پردازی در
 پژوهش‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی در ایران، فصلنامه
 نوآوری‌های آموزشی، زمستان شماره ۱۰، ۱۲ - ۷.
 میرزابیگی، علی (۱۳۸۰). برنامه ریزی درسی و طرح
 درس در آموزش رسمی. تهران: یسطرون.
 مهر محمدی، محمود (۱۳۹۱). بررسی سازواری
 نظریه‌های رقیب برنامه درسی برای تربیت شهروند
 دمکراتیک با تکیه بر روایتی شوابی، فصلنامه پژوهش در
 برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوراسگان، سال
 نهم، دوره دوم، شماره پیاپی ۷ (۳۴) ۳۱ - ۱۸.

Beasley, D. (2004). "curriculum development: an integrated approach" available from: <http://www.fie.engrng.pitt.edu/fie/aba>

Beane, J. (2000). "integrated curriculum in standard based world.eric digest.

Bernstein, R. (1997) The varieties of pluralism. American Journal of Education, 95(4), 509-533.

Boersema, David. (2002). " essays in philosophy "A Biannual Journal V.L 3 No 2 available from: <http://www.Humboldt.Edu/essays/davesint.Htm>.

Bohman, J. (1997) Deliberative democracy and effective social freedom.: Essays on Reason and Politics (Cambridge, MA: MIT press), 321- 348.

Bunnin, G & Yu, F. (2006) The Blackwell Dictionary of Western Philosophy, p. 467

Case, R. (1996). Changing views of knowledge and their impact on educational research and

ممکن است کسی طرفدار آزادی باشد و در عین حال آن را به چالش بکشد. همچنین در بحث مربوط به فرایند آموزش، فرایند مرتبط ساختن قصه‌ها با قصه‌های زندگی و مسائل واقعی و معیارهای تطبیق و مقایسه و نقد آنها و این که چرا و چگونه برخی از قصه‌ها باید در متن برنامه درسی قرارگیرند و از برخی چشم پوشی شود، در نظریه عمل‌گرایی نوین مبهم مانده و به خوبی تبیین نشده است.

با توجه به مباحث مطرح شده می‌توان گفت که تعلیم و تربیت هر جامعه مرهون و وام‌دار 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 عمل‌گرایی نوین می‌تواند موجبات اندیشه ورزی، 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.

منابع

اصغری، محمد (۱۳۸۷). تلاقی پراگماتیسم و پست مدرنیسم در فلسفه ریچارد رورتی، مجله معرفت فلسفی، سال ششم شماره دوم، صص ۱۹۴ - ۱۶۵.

ارنشتاین، آلن سی؛ هاپکینز، فرانسیس پی (۱۳۷۳). مبانی فلسفی، روان‌شناختی و اجتماعی برنامه درسی، ترجمه سیاوش خلیلی، تهران: یادواره کتاب.

باقری، خسرو (۱۳۷۵). دیدگاه‌های جدید در فلسفه

تعلیم و تربیت. تهران: نقش هستی.

باقری، خسرو (۱۳۸۴). مراحل و اصول تعلیم و تربیت در دیدگاه نوع‌عمل‌گرایی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، سال سی و پنجم، شماره ۱ صص ۲۷ - ۱.

باقری، خسرو؛ خوشخویی، منصور (۱۳۸۱). انسان از دیدگاه پراگماتیسم جدید، فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال دوازدهم، شماره ۴۲ صص ۳۳ - ۱۵.

باقری خسرو؛ سجادیه، نرگس (۱۳۸۴). عاملیت آدمی از دیدگاه ریچارد رورتی و پیامدهای آن در تربیت اجتماعی،

Swartz, O & Camp, K (2009) neo-pragmatism, communication and the culture of creative democracy, New York, Peter Long Inc.

practice, in Education and Human Development; Cambridge, Ma.: Blackwell

Ghiraldelli, Jr. (2002). "Neopragmatism, philosophy of education and our future." available from: <http://www.Vanderbilt.Edu/vupress/htm>.

Gilmore, Richard. (2002). "Pragmatism, perfectionism Feminism" available from: <http://www.Bu.edu/wcp/papers/GendGilm.Htm>.

Hilerband, David L. (2000). "Beyond Realism and anti realism John Dewey and the neopragmatism: available from: <http://www.Vanderbilt.Edu/vupress/htm>.

Jerrold, R. (1997). "Philosophy of education society" university of Columbia.

Lipman, M. (1984) the cultivation of reasoning through philosophy. educational leadership 42(10) 51-60

Margolis, J. (2001). "Pragmatism and neopragmatism" Honors seminar, available from: <http://www.Yourku.ca/hjackman/teaching/900/fail.%>

Orozco, B. (2003). "the reasons of Neopragmatism" available from: <http://www.Metapolitica.Com.Mx/metapass/3/abstracts.Htm>.

Osnabrueck, J. (2003). "working Group model AnGel, inclusive education" available from: <http://www.Derby.Ac.uk/telmie/private/osnabrueck/osnamodel.Htm>.

Rudy, A. (1999). "Secondary school curriculum" Raytheon Education Company.

Rorty, R. (1991). "consequence of pragmatism" available from: <http://www.stanford.edu/~rorty/>

Satkamp, H. (1996) "neopragmatism" available from <http://www.Uregon.Edu/sclark/enq493/keywords.Htm>.

Splitter, L. (1995) teaching for better thinking, the classroom community of inquiry, Melbourne, SCER