

رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت

دکتر حسین لطف‌آبادی*

چکیده

فلسفه، روش درست اندیشیدن، راه خردمندانه زیستن، و کوشش برای شناختن هستی است. ما با انواع فراوانی از فلسفه، از جمله فلسفه دین، فلسفه هنر، فلسفه علم، فلسفه علوم گوناگون، و فلسفه تربیت روبه‌رو هستیم. همین فلسفه تربیت است که موضوع این مقاله است و بر آن است که دریافتهای سستی از فلسفه، پاسخگویی کافی به واقعیت‌های زندگی روانی- تربیتی مردم در عصر حاضر را ندارد. همچنین، این مقاله بر آن است که ما نیازمند تفکر روشمند فلسفی و اندیشه درست در تعلیم و تربیت و راه و رسم زندگی انسانی هستیم و می‌توانیم آن را به همه، حتی به کودکان و نوجوانان دانش‌آموز، بیاموزیم مشروط بر آنکه موضوع مناسب، روش مناسب، زبان و ابزار مناسب، و موقعیت مناسب را برای این آموزشها بشناسیم و به کار گیریم.

این مقاله نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت ما اگر بر فلسفه‌ای روشن و رهایی‌بخش متکی باشد، کودکان و نوجوانان و جوانان ایران خواهند توانست در مورد دیدگاههای متفاوت و در مورد معنای زندگی خود در محیط محلی و ملی و جهانی به‌درستی بیندیشند و مهارتهای خود را برای زندگی پاکیزه و انسانی گسترش دهند. برای دستیابی به چنین مقصودی، ما باید فهم خود از حکمت و خرد و دانش به طور عام، و فلسفه تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی بطور خاص، و مناسب‌سازی اهداف و محتوا و روش و فرایند تعلیم و تربیت با زندگی در عصر حاضر را در یک نظام فکری روشن و رهایی‌بخش سازماندهی کنیم و، از این طریق، برنامه‌های آموزشی و درسی، کتب درسی و منابع آموزشی، روشهای تدریس، و تربیت معلم را بازنگری کنیم. تحول ثمربخش در تعلیم و تربیت ایران،

*. استاد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (hossein@lotfabadi.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۱/۲۵ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۲/۲۵ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

قبل از هرچیز، نیازمند چنین کوشش سترگی است و فرهیختگان و دانشمندان ایرانی باید توان خود را برای نظریه‌پردازی در فلسفه تربیتی جدید به کار گیرند تا چراغ راه چنین تحولی باشند.

در این مقاله، تفکر فلسفی و آموزش روش اندیشه درست به کودکان و نوجوانان، فلسفه تعلیم و تربیت و کاستیهای کنونی آن، مدل ترکیبی حکمت و خرد و دانش مورد نیاز برای تعلیم و تربیت در ایران، و جایگاه فلسفه خردگرایی مینوی و علمی در این مدل را توضیح داده‌ایم. هدف مقاله آن است که بتواند زمینه بهتری برای پاسخگویی به اساسی‌ترین ضرورت‌های زندگی روانی-تربیتی مخاطبان تعلیم و تربیت در ایران را، که به نظر ما آموزش جامع و کامل همگانی، تربیت هویت و شخصیت، آموزش درس اندیشیدن، و آموزش مهارت‌های زندگی است، فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: فلسفه، فلسفه علم، فلسفه تعلیم و تربیت، اندیشه درست، آموزش فلسفه به کودکان، خردگرایی مینوی و علمی، آموزش همگانی، و تعلیم و تربیت.

مقدمه

انَّ شَرَّ الدَّوَابِّ عِنْدَ اللَّهِ الصَّمُّ الْبِكْمُ الَّذِينَ لَا يَعْقِلُونَ

انفال ۲۲

مفزای قامت خرد و حکمت	مفزای طول پیرهن و پهنا
غره مشو بدانچه همی گوید	بهمان بن فلان ز فلان دانا
کز دیده بر شنوده گوا باید	ورنی همیت رنجه کند سودا
چون و چرا ز عقل پدید آید	بی عقل نیست چون و نه نیز ایرا
چون و چرا عدوی توست زیرا	چون و چرا همی کندت رسوا

ناصر خسرو

در این مقاله چهار موضوع اساسی را مورد بررسی قرار داده‌ایم تا ببینیم که چگونه می‌توان در این موارد به نوآوری پرداخت. این چهار موضوع عبارتند از: (۱) تفکر فلسفی و روش اندیشه درست، (۲) فلسفه تربیت و کاستیهای کنونی آن، (۳) الگوی حکمت و خرد و دانش برای تعلیم و تربیت، و (۴) جایگاه فلسفه خردگرایی مینوی و علمی در این الگو و ارائه نگرشی نو به هر مورد

به گونه‌ای که بتواند زمینهٔ بهتری برای پاسخگویی به مهمترین ضرورت‌های تعلیم و تربیت در ایران باشد.

اساس نظری دیدگاه ما در این موارد چنین است:

نخست آنکه فلسفه، روش درست اندیشیدن، راه خردمندانه زیستن، و کوشش برای شناختن هستی است.

دوم آنکه، دریافتهای سنتی از مفهوم و معنای فلسفه (و علم‌النفس)، اگرچه کمک قابل توجهی برای شناخت هستی و انسان و معرفت و ارزشها و استدلال منطقی است و به پاسخگویی کنجکاو‌یهای دیرین فلسفی می‌پردازد اما، نمی‌تواند جوابگوی نیازهای تربیتی عصر حاضر و راهنمای برنامه و محتوا و روش تعلیم و تربیت باشد.

سوم آنکه، آموزش روش تفکر فلسفی و اندیشهٔ درست یک ضرورت بنیادی در تعلیم و تربیت است و در غیاب فلسفهٔ روشن تربیتی، افکار ویرانگر و تحمیق‌کننده گسترش داده می‌شود و شور و شوق زندگی واقع‌بینانه و خردمندانه و انسانی را از میان می‌برد.

چهارم آنکه، فلسفه و اندیشهٔ درست را می‌توان به همه (شامل معلمان و سایر بزرگسالان و جوانان و نوجوانان و کودکان) آموخت. و

پنجم آنکه، غفلت از آموزش تفکر فلسفی و روش‌شناسی اندیشهٔ درست به کودکان و نوجوانان و جوانان و بزرگسالان، که در حال حاضر چنین است، رواج بیشتر اندیشه‌های نادرست و نابخردانه را موجب می‌شود و حیات فردی و اجتماعی و فرهنگی و ملی ما را به آسیب‌های روانی - شناختی و تربیتی سنگین دچار می‌کند.

بر این اساس و برای توضیح و تبیین موارد مذکور، مقاله را در چهار بخش ارائه می‌کنیم: الف) فلسفه و آموزش روش درست اندیشیدن؛ ب) فلسفهٔ تعلیم و تربیت و کاستیهای کنونی آن؛ پ) الگوی حکمت و خرد و دانش برای تعلیم و تربیت؛ و ت) فلسفهٔ خردگرایی مینوی و علمی.

الف - فلسفه و آموزش روش درست اندیشیدن

گفتیم فلسفه، روش درست اندیشیدن و راه خردمندانه زیستن و کوشش برای شناختن هستی است. این معرفت مهم انسانی را به معنای جستجوی خرد و خرد حاصل از کاوشگری نیز دانسته- اند (رونس داگوبرت^۱، ۲۰۰۱). همچنین، فلسفه به معنای عشق و جستجوگری خرد و دانش،

نظریه یا تحلیل منطقی اصول حاکم بر اندیشه و رفتار، و دانش مربوط به جهان هستی است (فرهنگ وبستر، ۲۰۰۴). نظر فیلسوفان گوناگون درباره موضوع فلسفه و ماهیت استدلال متفاوت از یکدیگر است. برخی فکر می‌کنند که فلسفه به آزمون فرایند خود تحقیق می‌پردازد و برخی دیگر این نظر را دارند که فلسفه مسئول اثبات قضایای اصلی فلسفی است. اما فلسفه اساساً نه یک مجموعه ادعا و قضایا و نظریه‌ها بلکه یک روش و کوشش است. بررسی‌های فلسفی بر استدلال نهاده می‌شود و می‌کوشد هیچ فرضی را بدون آزمون نپذیرد و باور و پیشداوری را مبنای این بررسی‌ها قرار ندهد. این بررسی‌ها در پی آن است که "اصول زیرین تمام دریافته‌ها و باورها و مفاهیم ضمنی^۱ و شهود ما را نیز کشف و تبیین کند". (اس. پی. استیچ، ۲۰۰۶، صفحه ۵۵۹).

فلسفه، دانشی است که به بررسی چهار نوع سؤال پرداخته است: آدمی چگونه باید زندگی کند؟ (ارزشها و اخلاقیات)؛ دانش حقیقی کدام است؟ (معرفت‌شناسی)؛ اصول درست استدلال چیست؟ (منطق)؛ و چه چیزهایی در جهان وجود دارد و ماهیت اصلی آنها چگونه است؟ (هستی-شناسی). از این چهار سؤال فلسفی، سؤال اول و دوم و سوم (یعنی اینکه "آدمی چگونه باید زندگی کند"، "دانش حقیقی کدام است"، و "اصول درست استدلال چیست") مهمترین مسائلی است که حائز اهمیت ویژه در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی است. متأسفانه همین سؤالات اساسی است که در فلسفه تعلیم و تربیت در کشور ما مورد توجه اصولی و نظام‌دار قرار نمی‌گیرد و آموزش و پرورش نیز در تدریس آنها به دانش‌آموزان برنامه مدون و روشنی ندارد.

تمام شاخه‌های فلسفه (خاصه شاخه‌ای از آن که فلسفه تربیت است) از یک سو منبع روشنی‌بخش همه اهداف و برنامه‌ها و کارکردهای آموزشی و تربیتی و از سوی دیگر عهده‌دار هدایت آموزش فلسفه زندگی و روش درست اندیشیدن و راه خردمندانه زیستن به کودکان و نوجوانان و جوانان است. آنچه در حال حاضر به عنوان فلسفه و فلسفه تربیت ارائه می‌شود فقط بخشی از وظیفه اول، آنهم به شیوه سنتی و غیرنوآورانه و کم‌خاصیت، را انجام می‌دهد و به کلی از وظیفه خود در مورد دوم دچار غفلت است. و چنین است که در آن بخش از فلسفه که در خدمت تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد باید اساساً تجدید نظر شود.

برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس ما نشان می‌دهد که نظام آموزشی ایران بر این باور است که تدریس فلسفه باید به عنوان یک درس فرعی در یک سال آخر برخی از رشته‌های تحصیلی دبیرستانی و به تحصیلات دانشگاهی اختصاص یابد. چنین فرض می‌شود که فلسفه درس بسیار

1 - Subdoxastic (or tacit) concepts

2 - S. P. Stich

پیچیده و دشواری است و یادگیری فلسفه نیازمند سطح تفکر انتزاعی است و این سطح از تفکر از سالهای نوجوانی به بعد بروز می‌کند. واقعیت این است که این هر دو فرض همراه با خطا است. اولاً خطا است که مسائل فلسفی را فقط از نوع مسائل بسیار پیچیده انتزاعی بدانیم و دوم آنکه دانش‌آموزان دبستانی و دوره راهنمایی نیز از ظرفیتهای فکری لازم برای پرداختن به مسائل ساده‌تر فلسفی برخوردارند (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵ الف، صفحه ۸۲ تا ۱۰۸). تفکر آدمی از دوره دبستانی میدان‌دار رفتار می‌شود و از همین دوره است که آموزش اندیشه درست را باید به دانش‌آموزان آموخت تا ساختار روانی-شناختی رفتاری آنان رشد مطلوب خود را پیدا کند. این اندیشه که تفکر انتزاعی از سالهای نوجوانی به بعد در آدمی بروز می‌کند از رویکرد شناخت‌شناسی ژنتیک^۱ متعلق به ژان پیاژه گرفته شده که معتقد است از سالهای نوجوانی به بعد آدمی می‌تواند درباره اندیشه‌های خود به تفکر پردازد و استدلال منظم و قیاسی را، که امکان مقایسه راه‌حل‌های گوناگون برای حل یک مسأله و انتخاب پاسخ بهتر را فراهم می‌آورد، در ذهن خود به کار گیرد.

بسیاری از محققان، (از جمله آستینگتون^۲، ۱۹۹۳؛ گوپنیک^۳ و همکاران، ۱۹۹۹) نشان داده‌اند که نظریه پیاژه در مورد ظرفیتهای شناختی دانش‌آموزان ۶ تا ۱۳ ساله نادرست است این محققان به این نتیجه رسیده‌اند که توانایی فکری کودکان دبستانی و راهنمایی بسیار بیشتر از تفکر عملیات عینی^۴ مورد نظر پیاژه است. انتقادات اساسی دیگری نیز بر پیاژه وارد شده، از جمله در مورد نارسایی‌های روش شناختی پژوهش‌های او، غفلت وی از اهمیت زبان در رشد تفکر، کم‌توجهی او به اهمیت تأثیرات اجتماعی- فرهنگی در رشد شناختی و توانایی‌های ذهنی، نادیده گرفتن قابلیت‌های تغییرپذیری و گسترش هر یک از مراحل رشد، و کم‌توجهی او به سازمان شخصیت و انگیزش‌های فرد در کیفیت تفکر که باعث کم‌برآورد کردن توانایی‌های ذهنی آدمی شده است (لطف‌آبادی، ۱۳۷۸ صفحه ۳۶).

توانایی‌های شناختی دانش‌آموزان بسیار بیشتر از آن است که عموماً تصور می‌شود. بسیاری کسانی که دچار این خطای اساسی هستند که کمبودهای تعلیم و تربیتی در مسائل فوق‌العاده پیچیده آموزش و پرورش (از جمله، در گزینش و تربیت معلم، در برنامه‌های آموزشی و درسی، و در روش آموزش و مدیریت کلاس و مدرسه) و ضعف‌های آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان را به حساب کم‌توانی شناختی آنان می‌گذارند اما مشکل اساسی، نه از کودکان و نوجوانان بلکه، از خود

1 - genetic epistemology

2 - Astington

3 - Gopnik

4 - operational thinking

ما است که کفایت لازم را در برنامه‌ها و روش‌ها و عملکردهای تعلیم و تربیتی خود نداریم. واقعیت این است و پژوهشها نیز نشان می‌دهد که فلسفه و روش درست اندیشیدن را به همه‌کس، و از جمله به کودکان، می‌توان آموخت مشروط بر آنکه موضوع مناسب، روش مناسب، زبان و ابزار مناسب، و موقعیت مناسب را برای این آموزشها بشناسیم و به‌کارگیریم (گارت ماتیوز^۱، ۱۹۸۰، ۱۹۸۴، ۱۹۹۴، و ۲۰۰۰؛ پریچارد^۲، ۱۹۸۵، ۱۹۹۱، ۱۹۹۶، و ۲۰۰۰). در چنین صورتی و با چنین نگرشی، مسأله اصلی آموزش فلسفه به دانش‌آموزان این است که بتوانند در مورد قوانین واقعیت، دیدگاههای متفاوت افراد، و در مورد معنای زندگی خود در محیط محلی و ملی و جهانی و تاریخی به درستی بیندیشند.

این تصور کهنه که گویا کودکان و نوجوانان دانش‌آموز قادر نیستند فلسفه (به‌ویژه روش درست اندیشیدن و روش درست زیستن) را بیاموزند نگرشی واپس‌گرا است و دانش‌آموزان ما را از مهارت‌های بسیار ضروری برای زندگی در عصر حاضر محروم می‌سازد. جای تعجب است که از گذشته تا به حال درسهای مربوط به تاریخ و ادبیات و هنر و بینش دینی و دانش اجتماعی و سایر دروس پیچیده و انتزاعی را در برنامه‌های درسی دانش‌آموزان دبستانی و راهنمایی داشته‌ایم اما گمان می‌کنیم که آنان ظرفیتهای لازم برای آموختن چگونگی تفکر و روش درست اندیشیدن و درست زیستن را ندارند. در واقع، مشکل از سوی دانش‌آموزان نیست. مشکل از بدفهمی‌های اندیشه سنتی است که ما گرفتار آنها شده‌ایم و جرأت نوآوری در متحول کردن برنامه‌های درسی را نداریم.

مشکل از آنجا آغاز می‌شود که فلسفه را "معرفت به امور کلی احوال موجودات مانند وحدت و کثرت و وجوب و امکان و حدوث و قدم و مانند آنها" (فرهنگ معین، ۱۳۶۲، صفحه ۲۵۶۷) تعریف می‌کنند و یا آن‌گونه که در المُنجد عربی (۱۹۷۳، صفحه ۵۹۳) آمده است بر این باورند که "الفلسفه، عِلْمُ الْأَشْيَاءِ بِمَبَادِئِهَا وَعِلَلِّهَا الْأُولَى"، و گمان می‌کنند که آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان به معنای تدریس اندیشه‌های افلاطون و ابن‌سینا و صدرا و کانت و هگل و هایدگر به آنان است. بنابراین، لازم است هم در فهم معنای فلسفه، هم در تشخیص تواناییها و ظرفیتهای شناختی دانش‌آموزان، هم در محتوا و روش و ابزارهای تدریس، و هم در دانش و تواناییها و شور و شوق معلم برای آموزش فلسفه به دانش‌آموزان دبستانی و راهنمایی و دبیرستانی تجدید نظر شود.

1 - Gareth Matthews

2 - Pritchard

مطالعات جهانی و برنامه‌های درسی در کشورهای پیشرفته نشان می‌دهد که آموزش فلسفه را می‌توان از آغاز ورود کودکان به مدرسه شروع کرد. مثلاً اجرای روشهایی که توسط ماتیو لیپمن^۱ (۱۹۷۴، ۱۹۷۸، ۱۹۸۸، ۱۹۹۱، ۱۹۹۳) ارائه شده و "انجمن پیشبرد جستجوهای فلسفی و بازتاب آن در آموزش و پرورش"^۲ آنها را گسترش داده است حاکی از امکان آموزش فلسفه و شیوه تفکر درست به کودکان است.

برای آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان، قبل از همه باید دقیقاً و بخصوص با روشهای کیفی و ترکیبی پژوهشی (کرسول، ۲۰۰۵؛ دنزین و لینکلن، ۲۰۰۶)^۳، بررسی کنیم که در حال حاضر چه نوع از فلسفه زندگی و کدام مهارت‌های تفکر به چه صورت به دانش‌آموزان آموخته می‌شود؟ نقش برنامه‌های آشکار و پنهان^۴ و کتاب‌های درسی و معلم و دانش‌آموز در این مورد چیست؟ و تأثیرگذاری مستقیم و غیرمستقیم و آشکار و پنهان این آموزش‌ها چگونه است؟ سؤالهای دیگر این است که کدام روش اندیشیدن برای درست زیستن را باید آموزش داد و این آموزشها چگونه باید صورت گیرد؟ آیا این روشها و مهارتها باید در درون هر یک از دروس یا در جریان درسهایی که به همین منظور طراحی می‌کنیم آموخته شود؟ نقش گفتگوهای کلاسی و بررسیهای میدانی و استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات در آموزش مهارتهای درست اندیشیدن چیست؟ چگونه می‌توان هر مورد را به برنامه درسی و فعالیتهای کلاسی تبدیل کرد؟ و هر یک از مفاهیم اساسی زندگی انسانی و شهروندی (مثلاً مفاهیم حرمت و کرامت انسانی، حقوق انسانی، خوبی و بدی، دانایی و نادانی، ارزشهای انسانی، مسئولیت‌های فردی و جمعی، بهداشت محیط زیست، قانون و نظم، صلح و مناسبات مسالمت‌آمیز، برابری حقوق، پذیرش تفاوت‌های فردی، مصالح فردی و جمعی، همکاری و حل تعارض، میانه‌گزینی، آزادی و مردم‌سالاری، و قانون و عدالت) را چگونه می‌توان در برنامه‌های آموزش دبستانی و راهنمایی و دبیرستانی و پیش-دانشگاهی و با روش‌های گفتگو و حل مسأله و تفکر نقاد و خلاق به دانش‌آموزان آموخت؟

آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان بر رابطه نزدیک فکری معلم و دانش‌آموز و ایجاد انگیزه برای آغاز بحث و گفتگوهایی که زمینه ارتقاء مهارت‌های تفکر را فراهم می‌آورد تأکید دارد. کار معلم، که نقش تسهیل‌کننده گفتگوها را دارد، این است که انگیزه اولیه را ایجاد کند، واسطه طرح سؤالات بیشتر باشد، و راهبردهای مناسب برای بحث و گفتگوهای ثمربخش را ارائه دهد.

1 - Matthew Lipman

2 - Society for Advancing Philosophical Enquiry and Reflection in Education (SAPERRE)

3 - Cresswell; Denzin & Lincoln

4 - open & hidden curriculum

همان‌گونه که در جای دیگر نیز نوشته‌ایم (لطف‌آبادی، ۱۳۸۵ ج)، ما نیازمند آن هستیم که فهم خود از فلسفهٔ تعلیم و تربیت و مناسب‌سازی آن با زندگی در عصر حاضر و، در نتیجه، برنامه‌های آموزشی و درسی و کتب درسی و روشهای تدریس و تربیت معلم را نیز بازنگری کنیم. در غیر این‌صورت عقب‌ماندگیهای کنونی تداوم خواهد یافت و روز به روز از پیشرفتهای مطلوب عقب خواهیم ماند.

هدف آموزش درست اندیشیدن آن است که شرایطی ایجاد شود که دانش‌آموزان بتوانند آنچه را نمی‌دانند و ندارند روی چیزهایی که می‌دانند و دارند بناکنند. با این روشها است که معلم از طریق مناسبات نزدیک با دانش‌آموزان می‌فهمد که آنان چه چیزهایی را می‌دانند، و آموزش را از چه نقطه‌ای باید شروع کرد تا پیشرفت آنان میسر شود و فهم آنان را از مسائل بالا ببرد. این روشها که بر فهمیدن متمرکز است ماهیتاً متفاوت از روش افزایش معلومات دانش‌آموزان است.

مفاهیم اساسی چارچوب گسترش مهارت‌های اندیشیدن شامل مواردی از این نوع است: شفاف‌سازی مهارت‌های تفکر در برنامه‌های درسی؛ آموزش تفکر به روش همراهی و همکاری با دانش‌آموز؛ اتکاء به روش‌های آموزش فراشناختی؛ یادگیری مشارکتی (شامل یادگیری با استفاده از رسانه‌های کامپیوتری)؛ ایجاد طبع و عادت اندیشیدن درست؛ ایجاد تعمیم از محدوده‌های کوچک تفکر درست به موارد مشابه بزرگتر؛ و عادت دادن دانش‌آموزان هر کلاس و کل دانش‌آموزان مدرسه به درست اندیشیدن.

در این آموزش‌ها می‌توان از الگوهای گوناگون استفاده کرد. سه نمونه از این الگوها عبارتند از: افزایش مهارت‌های عمومی تفکر از طریق برنامه‌های ساختاریافتهٔ افزون بر برنامه‌های درسی عادی؛ آموزش بر اساس موضوع‌های برنامهٔ درسی مانند علوم و ریاضیات و تاریخ و جغرافیا و ادبیات؛ و آموزش مهارت‌های تفکر با استفادهٔ منظم از فرصتهایی که در جریان آموزش عادی برنامه‌ها پیش می‌آید. کارول مک‌گینس^۱ (۱۹۹۹) می‌نویسد هر یک از رویکردهای آموزش تفکر را که به‌کار گیریم باید توجه داشته باشیم که آموزش مهارت‌های تفکر، قابل انتقال به موارد دیگر در جریان زندگی فرد باشد و کیفیت تفکر او را به سطحی عالی‌تر ارتقاء دهد.

تحقیقات برخی از روان‌شناسان معاصر نیز (مثلاً آنچه جروم برونر (۱۹۶۰ و ۱۹۶۵) در دو اثر شناخته‌شدهٔ خود، یعنی "فرایند آموزش" و "به‌سوی یک نظریهٔ تدریس"^۲ ارائه کرده است) مؤید موارد فوق و حاکی از آن است که ما باید در نگرش خود دربارهٔ ظرفیتهای یادگیری دانش‌آموزان

1 - Carol McGuiness

2 - Jerome Bruner's "The Process of Education" and "Toward a Theory of Instruction"

تجدید نظر کنیم. از این دیدگاه بسیاری از چیزهایی را که گفته می‌شود نمی‌توان به کودکان آموخت (از جمله مفاهیم پایه‌ای و پیچیده) قابل آموختن است مشروط بر آنکه مواد و روشها و ابزارهای مناسب به کار گرفته شود و آموزشهای خود را به تدریج روی دانش موجود دانش‌آموزان قرار دهیم. تأکید بر علاقه دانش‌آموزان به خود مواد درسی بهترین انگیزه یادگیری را ایجاد می‌کند و مؤثرتر از انگیزه‌های بیرونی، از قبیل نمره، است.

در این روشها، خاصه در آموزش تفکر به جوانان که از ظرفیت و توانایی ذهنی بالاتری برخوردارند، باید بر اهمیت تفکر فراصوری و شهود و احساس درونی به عنوان یک جنبه اساسی از تخیل خلاق و تفکر سازنده، نیز تأکید کرد. با استفاده از اندیشه آزاد و شهود است که یادگیری اکتشافی و ایده‌های جدید مبتنی بر دانش گذشته و موجود فرد میسر می‌شود. در این نوع از یادگیری دانش‌آموزان تشویق می‌شوند که واقعیتهای و رابطه‌ها را کشف کنند و مدام بر آنچه از قبل می‌دانند بیفزایند.

بر این اساس، از همان آغاز تحصیل در مدرسه به دانش‌آموزان باید کمک کرد تا به تفکر انتقادی دست یابند و بفهمند که دیدگاههای افراد و مؤسسات گوناگون با ارزشها و علائق خاص آنان درهم تنیده است. مثلاً تصاویر و توصیفهای داخل کتابها بیانگر دیدگاهها و نیازها و پیشینه نویسندگان آنها است و برنامه‌های درسی نیز بازتاب نگرشها و ارزشهای بخشهایی معین در جامعه است. همین‌طور، برنامه‌های تلویزیونی و دیگر رسانه‌های گروهی در تمام کشورها اشاعه‌دهنده نوعی از دیدگاهها و سبک زندگی است که در راستای اهداف و منافع افراد و گروههایی معین از مؤسسات فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی است. آموزش چون و چرا کردن و جستجوگری برای فهم دقیق و درست واقعیتهای برای رشد اندیشه کودکان و نوجوانان و جوانان ضرورتی انکارناپذیر است. حکمای ایرانی به ما آموخته‌اند که کسب دانش بدون تفکر انتقادی ممکن نیست:

جهان را بنا کرد از بهر دانش خدای جهاندار بی‌یار و یاور

تو گویی که چون و چرا را نجویم سوی من همین است بس مذهب خر

وقتی که چنین آموزشهایی به شاگردان داده نشود آنان گمان خواهند کرد که امور فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی که در برنامه‌های آشکار و پنهان درسی و رسانه‌ای به آنان آموخته می‌شود تماماً درست و غیرقابل تغییر است. فهم این دو موضوع متضاد، یعنی سوگیری و فقدان سوگیری در برنامه‌های درسی و رسانه‌ای آشکار و پنهان، حائز اهمیت اساسی در تعلیم و تربیت است.

بسیار مهم است که بدانیم فلسفه و اندیشه اساسی در تعلیم و تربیت همگانی این است که دوره آموزش همگانی (سنین پنج تا هجده سالگی) زمان آموزش دانشهای پایه و مهارتهای اساسی

زندگی و تربیت شهروندی محلی و ملی و جهانی و انسانی است و جوهر این آموزشها، درست اندیشیدن و تفکر انتقادی است. در این مورد آنچه برخی فیلسوفان جدید تربیت (از جمله ریچارد رورتی^۱، ۱۹۹۰، صفحه ۴۲-۴۱) می‌گویند که "آموزش عمومی در مقاطع ابتدایی و متوسطه اساساً باید به اجتماعی کردن دانش‌آموزان در راستای وضعیت موجود اجتماعی بپردازد و اینکه وضعیت موجود درست یا خطا است ربطی به معلم و متخصصان تربیتی ندارد و خارج از حوزه تخصص آنان است"، سخنی نیمه‌تمام بلکه گمراه‌کننده است. تعلیم و تربیت همگانی، هم باید به اجتماعی کردن دانش‌آموزان و آموزش شهروندی بپردازد و هم درست اندیشیدن و تفکر انتقادی و حل مسأله را به آنان بیاموزد. به بیان دیگر، اساسی‌ترین مسأله فلسفه تربیت آن است که چراغ راهنمای مخاطبان خود برای درست اندیشیدن و خردمندانه زیستن باشد.

ب- فلسفه تعلیم و تربیت و کاستیهای کنونی آن

فلسفه تربیت به مطالعه هدفها و فرایند و ماهیت برنامه‌ها و عمل و نتایج تعلیم و تربیت می‌پردازد. این مطالعات می‌تواند در بافت تعلیم و تربیت به عنوان یک مؤسسه اجتماعی - فرهنگی یا، در معنای وسیعتر، به عنوان فرایند رشد وجودی انسانی، یعنی چگونگی تغییر فهم آدمی از جهان (مثلاً فهم واقعیت‌های عینی، عادات اجتماعی، تاریخ، فرهنگ، و حتی عواطف ما) باشد. با کمک فلسفه تربیت می‌توان تربیت را در حیطه عمل و نظر هماهنگ و بامعنا ساخت. بنابراین، فلسفه تربیت، معرفتی است نظری "برای راهگشایی خردمندان در عمل تربیتی و اندیشیدن درباره غایات و بررسی نتایج آن" به منظور معرفی بنیادهای تربیت درست، منسجم، هماهنگ، و جلوگیری از بروز تضاد و تناقض در نظر و عمل تربیت (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۳، صفحه ۶۵). در تعریف دیگر، (پاک‌سرشت، ۱۳۸۰، صفحه ۵) گفته شده است که: فلسفه تربیت فعالیتی نظری است که درباره فرایند تربیت، هدفها، غایتها، روشها، و نتایج و دستاوردهای آن بحث می‌کند.

تربیت، آن گونه که جان دیوئی گفته است، آزمایشگاه افکار و عقاید فلسفی است و آنها را مورد تجربه و سنجش قرار می‌دهد (به نقل از شعاری‌نژاد، ۱۳۶۵، صفحه ۱۹۸). به نظر وی، فلسفه تعلیم و تربیت یکی از بخشها و مشتقات فلسفه نیست بلکه عین آن است. در کتاب آموختن برای

1 - Richard Rorty: "Lower education" (primary and secondary) "is mostly a matter of socialization, of trying to inculcate a sense of citizenship." It "should aim primarily at communicating enough of what is held to be true by the society to which the children belong so that they can function as citizens of that society. Whether it is true or not is none of the educator's business, in his or her professional capacity." (Rorty, "The Dangers of Over-Philosophication," 41-42)

زیستن (پتروفسکی و همکاران، ترجمه فارسی، ۱۳۵۴) نیز از او نقل شده است که "جوهر فلسفه، به معنای اعم، همان فلسفه تعلیم و تربیت است، یعنی فلسفه‌ای که به ما می‌آموزد که چگونه دنیا را به میل خود بسازیم و از آن بهره بگیریم."

فهم درست از فلسفه تعلیم و تربیت را، جدا از آنچه در این تعاریف آمده است، بیش از همه می‌توان از طریق پژوهش در وضعیت واقعی و عوامل و مسائل و مشکلات تعلیم و تربیت و بررسی یافته‌های علوم گوناگون، خاصه دانش روان‌شناسی، در عرصه تربیتی و در میدان واقعی زندگی به دست آورد. فلسفه تربیت، به بررسی و تحلیل همه مسائل تربیتی در خانواده و مدرسه و جامعه از تمام جهات آن می‌پردازد. آن گونه که در کتاب آزادی و تربیت (نوشته محمود صناعی، ۱۳۵۴، صفحه ۱۸) نیز می‌خوانیم: "فلسفه تربیت یکی از مبانی مهم تربیت و شاید مهمترین این مبانی است... فلسفه تربیت وسیعتر از فلسفه سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، و دینی قوم است بلکه مجموعه و خلاصه آنها است."

فلسفه تربیت نباید به بررسی رویکردهای فلسفی کلاسیک فیلسوفان بسنده کند بلکه باید اندیشه‌های انسانی و رهایی‌بخش قدیم و جدید را به گونه‌ای نظام‌یافته در یک رویکرد فلسفی نو متجلی سازد. به بیان دیگر، فلسفه جدید تعلیم و تربیت، به جای اصرار ورزیدن بر وابستگی به این یا آن مکتب فلسفی سنتی، باید تأکید اساسی خود را بر آنچه ضرورت‌های اساسی زندگی کنونی است (که به نظر ما عبارت از آموزش و تربیت افراد برای دستیابی به سلامت جسمی و روانی، رسایی و شادمانی، دانایی، خردمندی، دفاع از کرامت و حقوق انسانی، پای‌بندی به مردم‌سالاری، درستکاری، عدالت‌طلبی، آزادی و مسئولیت، و مهارت‌های زندگی است) متمرکز سازد، از جداسازی و ایجاد فاصله بین معلم و شاگرد اجتناب نماید، به روابط دموکراتیک به عنوان یک روش تربیتی تأکید نماید، آموزش شهروندی محلی و ملی و جهانی را یک هدف مهم تربیتی بشمارد، و به تقویت ظرفیت‌های رشد و شکوفاتر شدن استعداد‌های دانش‌آموزان اهمیت بدهد.

در شرایطی که دانش‌آموزان با نظام فکری سطحی و یک‌جانبه‌نگر پرورش می‌یابند، فلسفه تعلیم و تربیت باید مسئولیت و وظایف خطیر خود را بشناسد و در دو حوزه آموزش مهارت‌های زندگی و شهروندی و در آموزش اندیشه درست و تفکر انتقادی و توانایی ارزیابی امور، نقش مؤثر خود را ایفا کند. در حال حاضر، فلسفه تعلیم و تربیت در کشور ما چنین کارهایی را در برنامه خود ندارد. نه آموزش شهروندی را در محور توجه قرار می‌دهد و نه آموزش درست اندیشیدن و مهارت‌های زندگی و موازنه خرد مینوی و علمی را (که باید موضوع آموزش فلسفه به کودکان و نوجوانان و جوانان باشد) مورد تأکید قرار می‌دهد.

ما امروز از یک سو با مسائل و مشکلات گوناگون روانی-تربیتی روبه‌رو هستیم و از سوی دیگر، فلسفه تربیت سنتی گرفتار چنان کاستیهایی است که نمی‌تواند به این مسائل و مشکلات بپردازد. مثلاً، در شرایطی که رشدنایافتگی و ناامنی روانی و ستیزه‌گریهای ناشی از آن موجب گرفتاریهای عظیم برای مردم منطقه ما و بسیاری از مناطق دیگر جهان شده است و دامنه آن هر روز وسعت بیشتری می‌گیرد و همگان، خاصه نوجوانان و جوانان، را مورد تهدید جدی خود قرار داده است جا دارد که، در کنار بحث و گفتگوهای آکادمیک در مسائل فلسفه تربیت، توجه بیشتری به واقعتهای تربیتی زندگی کودکان و نوجوانان و جوانان و به جنبه‌های رهایی‌بخش فلسفه تربیت در شرایط واقعی محلی و ملی و جهانی معطوف داریم. همچنین، در شرایطی که مشکلات بزرگ ناشی از فقر و بی‌سوادی و نبودن بهداشت و بیماری و اعتیاد و تجاوز و نیز سوء رفتار با کودکان و نوجوانان و جوانان و فریفتن آنان برای تحقق اهداف غیرانسانی این یا آن گروه اجتماعی معین، به وفور در منطقه ما و در جهان وجود دارد که زندگی آنان را تحت تأثیرات مخرب خود قرار می‌دهد، فلسفه تربیتی رهایی‌بخش نمی‌تواند و نباید خود را از این مسائل اساسی برکنار نگاه دارد و به "فلسفیدن" و بحث و گفتگوهای نوع اسکولاستیک درباره پندارگرایی و عقلی‌گرایی و نقلی-گرایی و تجربه‌گرایی و نسبی‌گرایی و امثال آنها بسنده کند.

مثال دیگر این است که ما اکنون با مسأله جهانی سازی^۱ (در هر دو نوع فرامدرن و واپسگرا) نیز روبه‌رو هستیم که مشکلات بیشماری را ایجاد کرده است. حتی می‌توان گفت که این دو نوع جهانی‌سازی از جمله عوامل مهم ایجادکننده معضل ستیزه‌گری^۲ است. فلسفه تربیت باید به چنین

۱- جهانی‌سازی نگرشی است که خواهان پذیرش بی‌قید و شرط اهداف و برنامه‌ها و عملکردهای قدرتهای مسلط از سوی سایر مردم و سایر کشورها است. مثلاً در جهانی‌سازی نوع فرامدرن، انتقال وظایف و اقتدار دولت به بازار آزاد جهانی، کنارگذاشتن باورها و اندیشه‌های ملی در اداره امور، مقررات‌زدایی ملی، تضعیف اقتدار ملی کشور، دنباله‌روی از لیبرال-دموکراسی غربی، و پذیرش فلسفه و سبک زندگی ایندیویدیوالیستی، رلاتیویستی، و پراگماتیستی دنبال می‌شود. در جهانی‌سازی واپسگرا نیز هدف آن است که زندگی همگان بر اساس دیدگاهها و سبک زندگی کهنه سازماندهی شود. ما این دو مفهوم از جهانی شدن را "جهانی‌سازی" نام نهاده و آنها را مغایر با مصالح هویت ملی و نظام ارزشی فرهنگ ملی می‌دانیم.

۲- ستیزه‌گری در مقابل جهانی شدن، که خاصه از جانب جهانی‌سازی واپسگرا دنبال می‌شود، نگرشی است که مؤلفه‌های آن عبارتند از: تمایل به جدایی و مقابله با سبک زندگی مدرن، تعلق بیش از حد به گذشته‌های دور و ارزشهای مسلط بر زندگی سنتی، اتکاء به مفاهیم کلی فریبنده و زبان آرمانی فارغ از عمل اجتماعی و فرهنگی، حفظ لایه‌های رویی مناسبات اجتماعی و فرهنگی سنتی به منظور پوشانیدن لایه‌های درونی استثمارگری شدید اقتصادی و بی-

مسائل بزرگی، که در شمار اصلی‌ترین مسائل انسان کنونی است، توجه کند و، در کنار دو کرانه جهانی سازی و ستیزه‌گری در مقابل جهانی شدن^۱، به دفاع از نگرش دیگری بپردازد (که ما آن را "جهانی‌نگری و ملیت‌گرایی"^۲ می‌نامیم و یک رویکرد خردمندانه و فعال به جهانی شدن یا نگرش میانه‌گزینی و لازمه رشد و پیشرفت است) (برای توضیح بیشتر در این مورد، نگاه کنید به لطف-آبادی، ۱۳۸۵ ب).

نادانی و خرافه‌گرایی و نابهنجاریهای روانی و ناامنیهای ناشی از دو نوع جهانی سازی مذکور، که زندگی حال و آینده کودکان و نوجوانان و جوانان را در مخاطره عظیم قرار داده است اساساً در شمار مسائل روان‌شناختی و تعلیم و تربیتی و اجتماعی است و فلسفه تربیت نمی‌تواند بدون توجه به زمینه‌های روانی و آموزشی و اجتماعی این مشکلات به طرح مسأله و راهگشایی درسی و تربیتی در مورد آنها بپردازد. فلسفه تربیت باید بتواند مدل‌های روشنی برای تبیین این پدیده‌ها ارائه نماید. برخی از روان‌شناسان بزرگ نشان داده‌اند که شخصیت انسان، که یک مقوله روان‌شناختی است، عمیقاً متأثر از جریانهای اجتماعی و فرهنگی و اقتصادی و سیاسی و تاریخی است و جامعه

خبرنگهداشتن دیگران از آنها، به‌کارگیری ارباب و خشونت در حل مشکلات اجتماعی و فرهنگی، و کنترل تمام و کمال اندیشه‌های متفاوت از نظام فکری ستیزه‌جویانه است.

۱ - جهانی شدن مجموعه‌ای از تغییرات بسیار عمیق در باورها و ارزشها و سبک زندگی مردم جهان است که در طول تاریخ بشر جریان داشته است. گسترش جهانی این تغییرات از رنسانس به بعد و بخصوص در نیم قرن اخیر دامنه و شدت بسیار بی‌سابقه‌ای یافته است. این تغییرات که ناشی از تحولات سیاسی و اقتصادی و علمی و تکنولوژیک جهان در عصر حاضر است، متقابلاً تأثیری عظیم بر جوانب گوناگون زندگی اجتماعی و فرهنگی به جای گذاشته و افراد را از مردمانی محلی و ملی به انسانهایی جهانی نیز تبدیل کرده است. جهانی شدن موجب انتقال بسیار سریع و گسترده فرهنگ و سبک زندگی مدرن در تمام حوزه‌های زندگی و حتی باعث تغییر در ارزشها و هویت و روابط انسانی و در عواطف انسانها در تمام جهان شده است. تأثیرات جهانی شدن نه فقط بر اقتصاد و سیاست و مناسبات اجتماعی است بلکه بر فرهنگها و نظامهای آموزشی و هویت مردمان نیز هست به همین دلیل، فلسفه تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی ثمربخش و نوآوری در آموزش و پرورش زمان ما نمی‌تواند بدون توجه دقیق و عمیق به تأثیرات جهانی شدن در تعلیم و تربیت کشورها و ملتها صورت گیرد.

۲ - جهانی‌نگری و ملیت‌گرایی، که آن را مثبت و خردمندانه ارزیابی می‌کنیم، نگرشی است که فعال و تکتگرایی است و مؤلفه‌های آن را رعایت موازین حقوق انسانی، مردم‌سالاری، حفاظت و اعتلای فرهنگ ملی، بهره‌گیری از جوانب مثبت فرهنگ جهانی، گرایش مثبت به تاریخ و ارزشهای ملی، گرایش به عزت و اقتدار ملی فارغ از سلطه‌گری، اعتقاد و عمل به برابری حقوق سیاسی و اقتصادی و فرهنگی همه کشورها، روابط مسالمت‌آمیز مبتنی بر حق برابر حاکمیت ملی و حق برابر تعیین سرنوشت در بین کشورها، و برقراری مناسبات انسانی بین تمام مردم بر مبنای مسئولیتها و حقوق برابر انسانی، تشکیل می‌دهد.

بیمار، مردم بیمار پرورش می‌دهد و بر احساس ناامنی و بی‌معنایی و تردید درباره معنی زندگی می‌افزاید (اریک فرام^۱، ۱۹۶۲، صفحه ۹).

برای گریختن از جوانب منفی زندگی و بازیافتن امنیت در دنیای ناامن جهانی‌سازی فرامدرن و واپسگرا است که هر نوعی از شخصیت به مکانیسم روانی خاص خود پناه می‌برد. شخصیتهای بیمار، هم در میان گروههای برخوردار اجتماعی و هم، به‌ویژه، در میان افراد گروههای محروم و ناامن، از سه مکانیزم دفاعی استفاده می‌کنند که عبارتند از: قدرت‌طلبی برای کنترل دیگران، ویرانگری و از بین بردن هرچیزی که مانع به حساب آید، و هویت متظاهر (نسبت به خود یا دیگران که در مورد اول باعث از دست دادن اراده و تبعیت از افرادی می‌شود که قادرند شخصیتهای ضعیف و رشدنایافته را ابزار کار خود سازند و در مورد دوم به استفاده ابزاری از انسانهای دیگر می‌انجامد) (شولتز و شولتز^۲، ۱۳۸۳/۱۹۹۸، صفحه ۱۹۶، به نقل از اریک فرام). به نظر می‌رسد که نابسامانیهای وسیع موجود را می‌توان از این طریق تبیین کرد و دانش تعلیم و تربیت و روان‌شناسی نیز، با بررسیها و پژوهشهای دقیق علمی، خاصه با تکیه بر پژوهشهای کیفی و ترکیبی، و با الهام از رهنمودهای فلسفه تربیت، باید بتواند راه‌حلهای اساسی برای مقابله با چنین پدیده‌های زیان‌بخش و ریشه‌دار تاریخی و فرهنگی و اجتماعی پیدا کند.

فلسفه تربیت که در کلاسهای درسی تدریس می‌شود به این مسائل اساسی توجهی ندارد. مثلاً برخی آثار اصول و فلسفه تعلیم و تربیت که تاکنون در نسخ بی‌شمار انتشار یافته و در ربع قرن اخیر کتاب درسی اکثر دانشجویان کشور بوده و آنان را با روش و محتوای خود آشنا کرده است، بیش از همه دچار کاستیهای اساسی و کم‌توجهی به مسائل اصلی تعلیم و تربیت است. وقتی که منابع درسی آموزش اصول و فلسفه تعلیم و تربیت معطوف به هدف نبوده، نقشی نیرومند به عنوان راهنمای عمل تعلیم و تربیت نداشته، و روش درست اندیشیدن و خردمندانه زیستن و شناختن زندگی واقعی ملی و جهانی عصر حاضر را سرمشق کار قرار ندهند بدیهی است که تعلیم و تربیت بی‌بهره از رهنمودهای فلسفی برای حل مشکلات خود خواهد بود.

به ترتیبی که گفته شد، مهمترین کاستی آثار موجود فلسفه تربیت آن است که به تعارضهای فلسفه آشکار و پنهان در تربیت نپرداخته و نتوانسته‌اند نشان دهند که فاصله آرمان تا واقعیت و حرف تا عمل در هدف‌گذاری برنامه‌های تعلیم و تربیت ما بسیار زیاد و غالباً متعارض است. این

1 - Eric Fromm

2 - Schultz & Schultz

موضوع در همه جا، خاصه در شرایط تعلیم و تربیت کاملاً متمرکز و دستوری و شعاری، که بخش اصلی آن را برنامه آموزشی و تربیتی پنهان تشکیل می‌دهد، باید مورد توجه جدی قرار گیرد.

بررسی دقیق تفاوت فلسفه آشکار و فلسفه پنهان در تعلیم و تربیت^۱ دارای اهمیت حیاتی است و چنانچه از بیان و پژوهش و ارائه زوایای نهفته آن غفلت شود معلوم نیست کدام درس و منبع دیگر آموزشی می‌تواند یا باید این وظیفه را برعهده گیرد. هر قدر نظامهای تعلیم و تربیتی بیشتر جنبه دستوری داشته باشند پرداختن به تفاوت‌های فلسفه تربیتی آشکار و پنهان اهمیت و ضرورت بیشتری می‌یابد زیرا، در غیاب چنین آموزشهایی، ممکن است سازمان ذهنی مخاطبان به تدریج چنان شکل بگیرد که هم به اسارت فلسفه پنهان درآیند، هم به گونه‌ای ناآگاهانه خود را در مورد این فلسفه بفربینند، و هم ناخواسته دیگران را به این فریب دچار کنند و، به جای حیات سالم و پاکیزه و خردمندانه انسانی و خردپسندانه، تداوم زندگی همراه با هویت‌های نابهنجار را دامن بزنند.

پ) الگوی حکمت و خرد و دانش برای تعلیم و تربیت

توجه به کاستیهای موجود در فلسفه تربیت، ما را به این نتیجه می‌رساند که ما نیازمند الگوی تازه‌ای از اندیشه فلسفی، فلسفه تربیت، و منابع تدریس آن برای تعلیم و تربیت در ایران هستیم. چنین فلسفه‌ای، که می‌تواند ترکیبی پویا از حکمت و خرد و دانش باشد، قادر است زمینه پاسخگویی به اساسی‌ترین ضرورت‌های حیات روان‌شناختی و اجتماعی و تعلیم و تربیت دانش-آموزان و جوانان و بزرگسالان ایران، به ویژه در اصلی‌ترین موضوعهای تعلیم و تربیت، یعنی آموزش همگانی، پرورش هویت و شخصیت، روش درست‌اندیشیدن، و دستیابی به مهارت‌های زندگی در جامعه محلی و ملی و جهانی، را فراهم آورد.

نگرش ما به فلسفه تربیت باید بهبود یابد. به نظر می‌رسد که نوع تازه‌ای از اندیشه فلسفی، که ما آن را "خردگرایی مینوی و علمی" نامیده‌ایم، می‌تواند راه‌گشای این نیاز اساسی باشد. اصول و راهبردهای تربیت باید از سه سرچشمه حکمت و خرد و دانش عینی (که خود حاصل پژوهش علمی است) گرفته شود و متناسب با واقعیت‌های زندگی فردی و خانوادگی و اجتماعی و اقتصادی و سیاسی و فرهنگی و تاریخی و جهانی در درون فلسفه تربیت قرار گیرد. به نظر ما، آموزش همگانی کامل و همه‌جانبه، پرورش هویت و شخصیت، آموزش روش درست‌اندیشیدن، و آموزش مهارت‌های زندگی در عصر حاضر، پایه‌ای‌ترین ضرورت‌های حیات اجتماعی و فرهنگی و روان-شناختی و تربیتی و آموزشی دانش‌آموزان و جوانان و بزرگسالان ایران است. فلسفه تربیتی

خردگرایی مینوی و علمی می‌تواند بستر پاسخگویی به این نیازهای پایه‌ای باشد و چراغ راه پیش رفتن در این مسیر را در اختیار ما قرار دهد.

ما به نوعی از فلسفه تربیتی نیاز داریم، که به جای کلی‌گویی در باره "مبادی و علل اولی"، و "عالم وجود و امکان و وحدت و کثرت و حدوث و قدم" و "فیزیک و متافیزیک" و امثال اینها، الگوهای اندیشه حکیمانه و علمی و راه‌حلهای اساسی تعلیم و تربیتی برای خاموش کردن آتش عظیم ناآگاهی و کم‌مهارتی و مشکلات هویتی و کم‌توانی در روش درست اندیشیدن، که طبیعت خدادادی و خرمن وجود بسیاری از نوجوانان و جوانان را می‌سوزاند، ارائه نماید و شادمانی و دانایی و رسایی و خردمندی و مهارتهای زندگی را به آنان هدیه کند.

چنین دریافتی از تدریس و تربیت است که مفهوم رهایی‌بخشی فلسفه تربیت را آشکار می‌سازد. همین رهایی‌بخشی در هر دو سوی مادی و معنوی است که جهت‌گیری اساسی در "فلسفه خردگرایی مینوی و علمی" است. چنین خردی است که موازنه جهان مینوی و جهان عینی را میسر می‌سازد. این موازنه جهان مادی و جهان مینوی از چنان ارزشی برخوردار است که می‌تواند تحولی اساسی و رهایی‌بخش در زندگی انسان را، که در حال حاضر با مشکلات بی‌شمار همراه است، در پی داشته باشد.

فلسفه تربیت در حال حاضر چنان سرگرم مباحث کلی و دور از واقعتهای زندگی فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی و ملی و جهانی است که پرداختن به مسائل عینی زندگی و ایفای نقش رهایی‌بخشی و طرح و بحث آنها را نیز انحراف از حیطه وظایف خود می‌داند. و چنین است که فلسفه موجود تعلیم و تربیت، معطوف به هدف نیست و تیرهای خود را به تاریکی پرتاب می‌کند. فلسفه موجود تربیتی، جای مهمی در نظر و عمل مشخص تدریس و تربیت ندارد و در آموزش عالی نیز عموماً به مباحث کلی چون معنای فلسفه و شرح و توضیح چند فلسفه تربیتی (خاصه پندارگرایی، عقل‌گرایی، واقع‌گرایی، طبیعت‌گرایی، ماده‌گرایی، عمل‌گرایی، و وجودگرایی^۱) اختصاص یافته اما این آموزشها به عرصه واقعتهای زندگی فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی نمی‌رسد و با پژوهش و عمل تربیتی عجین نشده و در سطح آموزش کلیات باقی می‌ماند.

در واقع، تدریس و تربیت در مدارس ما راهی را می‌روند که معمولاً کسی از آغاز و انجام و پشتوانه‌های فلسفی آن اطلاعی ندارد و کار خود را با پشتوانه‌های درست فلسفه تربیت تنظیم نمی‌کند. کم‌توجهی به بنیانهای فلسفی زندگی تعلیم و تربیتی دانش‌آموزان و کم‌اطلاعی از جهت-

1 - Idealism; rationalism; realism; naturalism; materialism; pragmatism; & existentialism

گیریهای بنیادی برنامه‌ها و عملکردهای تدریس و تربیت، بزرگترین مشکلی است که با آن مواجه هستیم و نتایج این امر برای تمام وجوه زندگی کودکان و نوجوانان و جوانان ما مخاطره‌آفرین است.

مشاهدات و تجارب و بررسی‌های نویسنده حاکی از آن است که فلسفه تعلیم و تربیت چنان اسیر کلی‌گویی و "فلسفیدن" و چنان دور از مسائل بی‌شمار اهداف و برنامه‌ها و فرایندها و نتایج تدریس و تربیت بوده است که کسی به اهمیت آن در رهایی‌بخشی اجتماعی و فرهنگی و ملی توجهی ندارد. و چنین است که به نوآوری و پژوهش مؤثر در فلسفه تربیت، با وجود اهمیت و ضرورت آن، کمتر برمی‌خوریم و این درس یکی از ناشناخته‌ترین دروس در تمام علوم انسانی و در علوم تربیتی باقی‌مانده و نتوانسته است نقشی قابل‌ذکر در حل مسائل بنیادی آموزش و پرورش و رشد و پیشرفت روانی-تربیتی دانش‌آموزان و رهایی‌بخشی اجتماعی و فرهنگی و ملی داشته باشد.

نویسنده این سطور در ربع قرن اخیر چندهزار دانشجوی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی را در مقاطع گوناگون دانشگاهی در کلاسهای درس خود در ایران داشته اما به دانشجویانی برنخورده است که مسائل بی‌شمار روانی و تربیتی و اجتماعی و فرهنگی را به مبانی و اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، که عموماً درس آن را گذرانده بودند، ارتباط دهند و بتوانند کاربرد این حوزه بسیار مهم در حل مشکلات گوناگون موجود را نشان دهند. این بدان معنا است که آنان در واقع فلسفه تربیت و کاربردهای مهم آن را نیاموخته‌اند.

کاربرد الگوی پویای حکمت و خرد و دانش در فلسفه تربیت آن است که، به دلیل تمرکز بر رهایی‌بخشی آن، بر گفتگو و مشارکت و حقوق انسانی و مناسبات دموکراتیک تأکید می‌ورزد. این مناسبات شامل روابط معلم و شاگرد و سایر افرادی می‌شود که در سطوح گوناگون نظام تعلیم و تربیت قرار می‌گیرند. همه کسانی که در محیط‌های آموزشی کار می‌کنند باید ببینند و بدانند که آنچه آموخته می‌شود آمیخته با نظام ارزشی معین و فرهنگ معین است و می‌تواند تغییر یابد. ثبات و جهت معین دانش وقتی و به گونه‌ای باید حفظ شود که متناسب با واقعیت‌ها و مصالح زندگی مخاطبان تدریس و تربیت باشد. این دیدگاه متفاوت از نگرش سنتی تجویزی است که فرصت و اختیار نگرش متفاوت به فلسفه علم و فلسفه تعلیم و تربیت، و هر نوع نگاه اندیشمندانه دیگر، را به کسی نمی‌دهد و عملاً تدریس و تربیت را از خود زندگی دور نگه می‌دارد.

الگوی پویای حکمت و خرد و دانش، که بر واقعیت‌های عینی تأکید دارد، در پی آن نیست که اهمیت فلسفه و نظریه تربیتی را نادیده بگیرد و کاری را بکند که نگرش فرامردن در مورد فلسفه

تربیت می‌کند، بلکه این مقصود را دنبال می‌کند که مخاطب تعلیم و تربیت به خود اجازه دهد درباره زندگی خود نظریه‌پردازی و حل مسأله کند. در آموزشهای دانشگاهی نیز، وظیفه ما آن نیست که یک مجموعه از اصطلاحات و مفاهیم سنتی را در تدریس فلسفه تعلیم و تربیت برای مخاطبان خود توضیح دهیم بلکه باید به آنان کمک کنیم یادگیرند که شخصاً چگونه می‌توانند به یادگیری و اکتشاف برسند و در فهم و حل مسائل فلسفه تربیت مشارکت کنند و از این طریق زندگی شخصی و حرفه‌ای خود و دیگران را بهبود بخشند.

مطابق الگوی مورد بحث، متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت باید ادراکی نظامدار و واقعی از تمامیت زندگی اجتماعی و فرهنگی در سطوح جهانی و ملی و محلی داشته باشند تا بتوانند از محدوده نظری مألوف به درآیند و ببینند که فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان یک کلید نظری عملیاتی برای گشودن درهای زندگی عملی به حساب آورد. فلسفه تربیت باید هم در بنیادهای نظری و هم در واقعیت‌های زندگی اجتماعی و فرهنگی ریشه داشته باشد تا ارزشمند گردد. علاوه بر توانایی همه‌جانبه تحلیل نظری، ما باید در دانش عملیاتی مبتنی بر پژوهش و عرصه عمل نیز توانایی‌های خود را نشان دهیم.

کسی که دانش عینی نداشته باشد نمی‌تواند صاحب نظری ارزشمند در حوزه نظری باشد. دانش عینی و خرد و حکمت در کنار یکدیگر می‌توانند سهمی مؤثر در فهم و حل مسائل تعلیم و تربیت داشته باشند. آن گونه که کلایو بک^۱ (۲۰۰۲) می‌نویسد، از آنچه در آثار فلسفه تعلیم و تربیت می‌خوانیم این دریافت به دست می‌آید که اکثر فیلسوفان تربیت، عموماً به مسائل خالص فلسفی بیشتر می‌پردازند تا به مسائل واقعی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی تربیتی. توجه به دیدگاه‌های فیلسوفانی چون ویتگنشتاین، هایدگر، هابرماس، فوکو، و رورتی^۲ و امثال آنها نیز دور بودن برخی اندیشه‌های آنان از واقعیت‌های عینی تربیتی و روانی و اجتماعی را، خاصه برای تعلیم و تربیت در کشور ما، آشکار می‌سازد. برخی از این فیلسوفان، از جمله ویتگنشتاین (۱۹۶۷، صفحه ۱۰۵ و ۱۰۶ به نقل از بانج و آردیلا، ۱۹۸۷، صفحه ۱۱)، چنان غرق در اندیشه‌های فلسفی فارغ از دانش‌های عینی هستند که همانند فیلسوفان قرون وسطایی، مثلاً، ابراز می‌دارند: "یکی از خطرناکترین ایده‌ها برای یک فیلسوف این است که گمان کند ما با سرهای خود یا در سرهای خود می‌اندیشیم." وی اضافه می‌کند که: "به باور من، هیچ فرضی طبیعی‌تر از این نیست که

1 - Clive Beck

2 - Wittgenstein, Heidegger, Habermas, Foucault, and Rorty

بگوییم در مغز، فرایندی که با تداعی و تفکر همراه باشد، وجود ندارد.^۱ ناگفته پیداست که چنین کلی‌گوییهای خودساخته و غیرعلمی تا چه اندازه برای فلسفه تعلیم و تربیت خطرناک است. به بیان دیگر، فلسفه تربیت بدون اتکاء بر دانش عینی در حوزه‌های گوناگون (از جمله، روان‌شناسی شناختی و فیزیولوژی کارکردهای روان‌شناختی مغز) از استحکام کافی برخوردار نخواهد بود. در این میان، رابطه تعلیم و تربیت با دانش روان‌شناسی (خاصه روان‌شناسی تربیتی) حائز اهمیت اساسی است.

ت- فلسفه خردگرایی مینوی و علمی

فلسفه تربیت بنیادی‌ترین دانش نظری و راهبردی در علوم تربیتی و حائز اهمیت درجه اول در گشودن و روشن کردن راه تعلیم و تربیت است. پیچیدگی موضوع و سطح بالای اندیشه و تخیل خلاق و توانایی نوآوری مورد نیاز در این رشته باعث می‌شود که معمولاً افرادی موهبت‌یافته که برخوردار از مراتب هوشی برتر هستند، امکان ورود مؤثر به آن را پیدا می‌کنند.

مراتب هوشی را روان‌شناسان و حکما و عرفا بیش از همه مورد توجه قرار داده‌اند. مثلاً عرفا عمدتاً به هوش متعالی پرداخته‌اند؛ حکما خردمندی و عقل را مورد توجه قرار داده‌اند؛ و روان‌شناسان مطالعه سطوح و کیفیات فکری را در اولویت قرار داده‌اند. ما برای آنکه بتوانیم فلسفه خردگرایی مینوی و علمی را نظریه‌پردازی کنیم نیازمند آن بوده‌ایم که ببینیم مفهوم خردمندی در میان سه گروه مذکور، چیست و از بررسیهای خود به این نتیجه رسیده‌ایم که ترکیب پویای این مفاهیم با تکیه بر دیدگاههای هر سه گروه عرفا و حکما و دانشمندان می‌تواند راههای فهم و حل مسائل و جستجوگری و نوآوری و تعالی‌جویی در تعلیم و تربیت و روان‌شناسی را پیش روی ما بگشاید.

می‌دانیم که مراحل و مراتب رشد هوشی را در روان‌شناسی شناختی (خاصه در روان‌شناسی شناخت‌شناسی ژنتیک ژان پیاژه^۲) از نوع حسی و حرکتی و شهودی و پیش‌عملیاتی^۳ در سالهای تولد تا شش سالگی، توانایی فکری عملیات عینی^۴ در دوره کودکی هفت تا دوازده سالگی، و

1 - Wittgenstein (as cited by Bunge & Ardila, 1987, p. 11) wrote: "One of the most dangerous of ideas for a philosopher is, oddly enough, that we think with our heads or in our heads (1967, p.105)." "No supposition seems to me more natural than that there is no process in the brain correlated with associating or with thinking: so that it would be impossible to read off thought-processes from brain processes (1967, p. 106)."

2 - the psychology of Jean Piaget's genetic epistemology

3 - sensory-motor, intuitive, and pre-operational thinking

4 - concrete-operational thinking

توانایی هوشی عملیات صوری برای سازگاری و حل مسأله^۱ در سنین سیزده سالگی و پس از آن دانسته‌اند. بررسیهای ما حاکی از آن است که سطوح هوشی برتر را، که برای درک و دریافت همه-جانبه و تعمقی و نوآوری در سطوح پیچیده فلسفه تربیت و فلسفه روان‌شناسی ضروری است، افزون بر بالاترین مرتبه هوشی مورد نظر پیازه که آن را تفکر صوری نامیده است، بر اساس مطالعات در دانش روان‌شناسی شناختی و در حکمت و ادب و عرفان، می‌توان در سه مرتبه عالیتر رشدی ارائه و نامگذاری کرد که عبارتند از:

۱- هوشمندی فراصوری جستجوگر برای مسأله‌یابی^۲ که مشخصه آن جستجوگری و چون و چرا کردن و مسأله‌یابی است. چون و چرا کردن، اگر چه از سال دوم کودکی آغاز می‌شود اما عالیترین کیفیت خود را در دوره جوانی و بزرگسالی و خردمندی نشان می‌دهد. روح جوانی عدالت‌طلبانه و چون و چرا کننده است که در تداوم سالم خود می‌تواند به جستجوگری فلسفی و علمی بینجامد و با طرد تقلیدی‌گری، زمینه نوآوری و آفرینش در حکمت و دانش و هنر گردد. این سطح از هوشمندی بخصوص باید در جریان آموزش روش درست اندیشیدن آموخته شود. نوجوانان و جوانان و بزرگسالان، آن گونه که ناصر خسرو گفته است، باید یاد بگیرند که:

عدل است اصل خیر که نوشروان اندر جهان به عدل مسمّا شد
 داد خرد بده که جهان ایدون از بهر عقل و عدل مهیا شد
 پذیر قول جاهل تقلیدی گرچه به نام شهره دنیا شد
 چون و چرا بجوی که بر جاهل گیتی چو حلقه تنگ از اینجا شد

۲- اندیشه پویا و روشمند^۳ که امکان نظریه‌پردازی و ایجاد نظامهای نوساخته با بهره‌گیری از مجموعه نظامهای گوناگون را فراهم می‌کند. چنین اندیشه‌ای نیازمند پختگی و جهان‌دیدگی و توانایی نگرش همه‌جانبه علمی و فرهنگی و انسانی و تاریخی برای نوآوری، به‌ویژه در علوم انسانی، است.

-
- 1 - formal thinking for adjustment and problem solving
 - 2 - post-formal questing intelligence for problem finding
 - 3 - dynamic and systematic intellect for theory-making

ما در ایجاد نظریهٔ "فلسفهٔ خردگرایی مینوی و علمی"، اساس نگرش خود به فلسفهٔ علم و فلسفهٔ تربیت را در ترکیبی پویا از دانش عینی^۱ و خرد و حکمت قرار داده‌ایم که سرچشمهٔ آن را در آراء حکمای بزرگ ایران، خاصه در اندیشه‌های حکیم فردوسی می‌توان یافت که ترکیب زیبایی از جان و رای و خرد و دانش و پژوهش و عمل را پیش چشم ما قرار داده است:

فزون از خرد نیست اندر جهان	فروزندهٔ کهتران و مهان
خرد چشم جان است چون بنگری	تو بی چشم شادان جهان نسپری
خرد جوید آگنده راز جهان	که چشم سر ما نبیند نهان
خرد همچو آب است و دانش زمین	بدان کاین جدا و آن جدا نیست زین
خرد باد جان تو را رهنمای	به پاکی بماناد مغزت بجای
تو دانش پژوهی و داری خرد	نگه کن بدین تا چه اندر خورد
کسی را که پیوسته رای آیدش	به دانش خرد رهنمای آیدش

خرد و خردمندی را به معنای دانش تعمقی و کیفیت استفاده از تجربه و احساس و دانش و اندیشه برای قضاوت دربارهٔ درست و نادرست، نیک و بد، و تشخیص شایسته از ناشایسته و حقیقت از ناحق دانسته‌اند (خوان پاسکال لیونه^۲، ۲۰۰۰). عقل و خرد، که دارای مراتب گوناگون است، فرماندهٔ حیات روان‌شناختی آدمی است و از سنین دبستانی بروز می‌کند و باید مورد تربیت قرار گیرد تا بتواند نقش خود را در حرکت کشتی وجود آدمی در دریای زندگی به درستی ایفا کند و در مراتب رشد و پیشرفت خود به اندیشهٔ پویا و روشمند تکامل یابد.

۳- خرد مینوی بالاترین مرتبهٔ عقل است که حاکی از جهت‌گیری‌های شهودی و متعالی اندیشه‌ها و تفکر همراه با بصیرت قلبی (چشم و فروغ دل) برای هماهنگی با کلیت جهان هستی (هنجار هستی) است. وقتی که خردمندی از کیفیتی متعالی برخوردار باشد و به بررسی عقلانی و انتقادی و شهودی باورهای اساسی و تحلیل مفاهیم بنیادی این باورها پردازد آن را حکمت یا تفکر همراه با بصیرت قلبی یا خرد مینوی می‌نامیم که بالاترین مرتبهٔ عقل است و در قرآن کریم در

۱- دانش عینی حاصل پژوهش علمی است و آن، کوشش نظام‌یافته برای کشف یا تأیید واقعیت‌ها از طریق روشهای علمی مشاهده و تجربه است که معمولاً شامل بررسی پژوهشهای پیشین نیز هست. همچنین، پژوهش علمی عبارت از هر اقدام منطقی برای کشف جوهر هر پدیده بر اساس مفهومی سازی منطقی است.

بسیست مورد به روشنی بر مرتبه ممتاز آن تأکید شده است. فلسفه تربیت، اگر بخواهد به مرتبه شایسته خود دست یابد، باید چنین خردی را چراغ راه خود قرار دهد.

پیچیدگی فلسفه تربیت که نوآوری در آن نیازمند تخیل خلاق و ترکیب بدیع از پنج سطح اندیشه عملیات عینی، صوری، فراصوری جستجوگر، پویا و روشمند، و خرد مینوی است، باعث می‌شود که طرح اندیشه‌های نو و شکستن مرزهای تفکر فلسفی در این رشته کاری دشوار باشد. به همین دلیل ناچاریم سطح انتظار خود را از دانش پژوهانی که به کار فلسفه تربیت می‌پردازند قدری بالاتر ببریم و آرزو کنیم که در جزء جزء مسائل فلسفه تعلیم و تربیت و در روشهای آموزش درست اندیشیدن و خردمندانه زیستن و شناختن جهان هستی طرحهای جدیدی را ارائه نمایند و به آزمون گذارند.

برای دستیابی به این مقصود، متخصصان و به‌ویژه معلمان، باید آموزش ببینند که در تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان و جوانان، آنان را برانگیزند تا واقعیت‌های زندگی روزمره را به مسائل بزرگتر ارتباط دهند و نظریه‌های عمومی را با واقعیت‌های مشخص زندگی محک بزنند. یادگیری باید حاصل رفت و برگشت مداوم بین امور جزئی و عینی با امور کلی و انتزاعی باشد. هر یک از این دو نوع یادگیری، وقتی که بدون ارتباط با دیگری باشد، خسته‌کننده و بی‌ثمر خواهد بود. ایجاد ارتباط بین پدیده‌های علمی، خاصه در علوم انسانی، و کشف دلالت‌های ارزشی و معنوی آنها است که به یادگیری دانش‌آموزان حیات مینوی می‌بخشد.

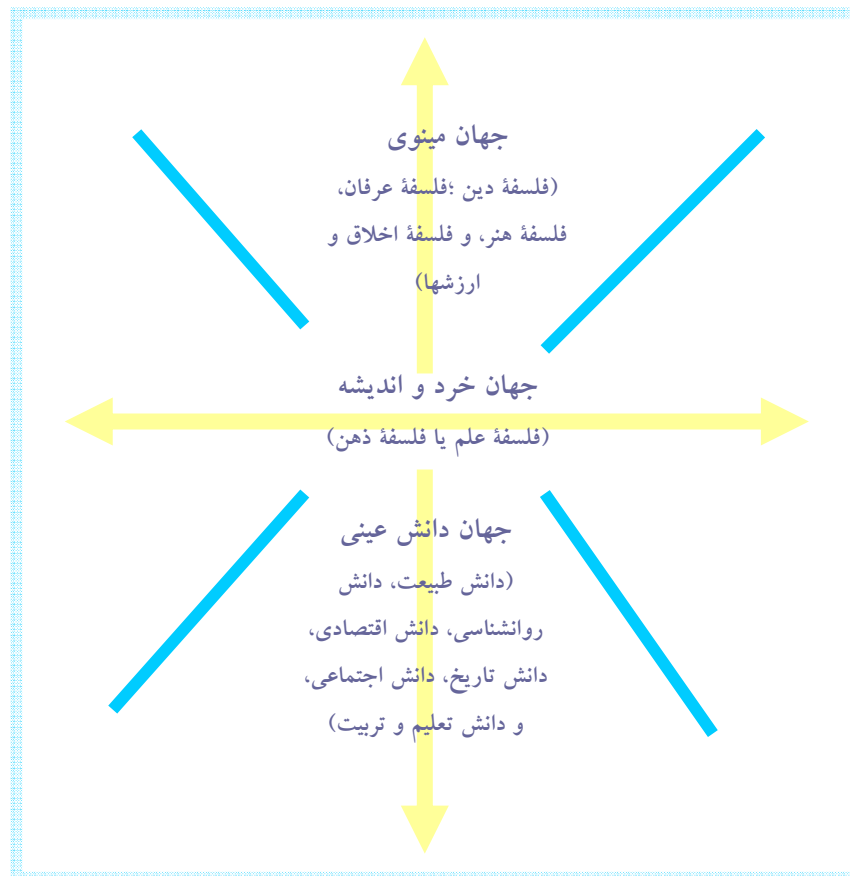
دانش‌آموزان ما وقتی که بر اساس فلسفه خردگرایی مینوی و علمی تربیت شوند نگرشی همه‌جانبه به زندگی خواهند یافت و از این طریق به احساس امنیت و هدفمندی و معناداری هستی خود دست می‌یابند. برنامه‌های درسی مدارس ما عموماً از یک سو بی‌ارتباط با جریان واقعی زندگی است و از سوی دیگر فارغ از آموزش شیوه اندیشیدن و فهم قوانین و اصول برگرفته از تمامیت زندگی است. معلمان ما نیز از ارتباط دادن امور عینی و جزئی برنامه‌های درسی با امور کلی و بنیادی ناتوانند یا غفلت می‌کنند. طبیعی است که یادگیری دانش و مهارت و واقعیت‌های مجزا از کلیت زندگی اموری خسته‌کننده و بی‌معنا می‌شود. پژوهش‌های گوناگون روان‌شناسی تربیتی مؤید این معنا است که ایجاد ارتباط گسترده بین پدیده‌های جزئی درسی و کشف دلالت‌های ارزشی، به آموزش و یادگیری مفاهیم درسی حیات تازه‌ای می‌بخشد و اگر بخواهیم احساس اطمینان و نگرشی فراگیر به دانش‌آموزان بدهیم و زندگی و معنا و جهت آن را به آنان بشناسانیم

این آموزشها ضروری است (کورف، ۱۹۹۹؛ آندرسون، ۱۹۹۳ و ۱۹۹۵؛ آندرسون و راث، ۱۹۸۹؛ گانیه و یکوویچ، ۱۹۹۳)!

بر اساس آنچه در این بخش از مقاله توضیح داده شد، الگوی مفهومی فلسفه خردگرایی مینوی و علمی و مراتب سه‌گانه آن در فلسفه تعلیم و تربیت را در نمودار شماره یک نشان داده‌ایم. در این نمودار با مراتب سه‌گانه معرفت آدمی در سه جهان اول و دوم و سوم (از سطح کاملاً عینی تا سطح مینوی) مواجه هستیم:

- ۱- جهان دانش تجربی یا دانش عینی که دربرگیرنده تمام علوم، خاصه علوم رفتاری، است.
- ۲- جهان اندیشه درست یا خرد و اندیشه که از ساده‌ترین مرتبه تفکر آغاز می‌شود و عقل عملیاتی و صوری و مراتب اندیشه فراصوری جستجوگر و نقاد، پویا و روشمند، و خرد مینوی را دربر می‌گیرد.
- ۳- جهان مینوی راستی و خیر و زیبایی و پاکیزگی. در این مرتبه از هستی است که ایمان و عرفان و هنر و اخلاق و ارزشها در مرکز توجه است.

برای هر یک از مراتب مذکور می‌توان فلسفه خاصی را در نظر گرفت. مثلاً در مرتبه مینوی، با فلسفه دین و عرفان، فلسفه هنر، و فلسفه اخلاق و ارزشها مواجه هستیم. در مرتبه خرد و اندیشه، می‌توان به طرح و بحث فلسفه علم یا فلسفه ذهن پرداخت. در مرتبه دانش عینی و ارتباط آن با مراتب بالاتر، می‌توانیم، افزون بر فلسفه هر علم، از دانش طبیعت یا علوم طبیعی، دانش روان‌شناسی، دانش اقتصادی، دانش تاریخ، دانش اجتماعی، و دانش تعلیم و تربیت سخن بگوییم.



نمودار شماره ۱- ترکیب وحدت یافته فلسفه خردگرایی مینوی و علمی

اکنون سؤال این است که چگونه می توان این نگرش به جهان هستی و فلسفه تربیتی را در جهت دادن به اهداف و برنامه ها و محتوا و روش تعلیم و تربیت کودکان و نوجوانان و جوانان به کار برد. چگونگی کاربرد فلسفه خردگرایی مینوی و علمی را می توانیم، به منظور اجتناب از طولانی تر شدن سخن، به صورتی کلی و گذرا در یکی از نمونه های مربوط به چهار ضرورت اساسی تعلیم و تربیت (یعنی آموزش همگانی، رشد هویت و شخصیت، آموزش درست اندیشیدن، و آموزش مهارت های زندگی) نشان دهیم.

در جنبه مینوی و متعالی مربوط به ضرورت های تعلیم و تربیت، می توانیم محکمت و مشترکات دینی و انسانی و فرهنگی و اجتماعی در نگرش به هستی و به انسان (مثلاً کرامت و شأن همه انسانها، حقوق برابر تمام افراد با یکدیگر، حق رشد و پیشرفت و کمال همگان، فراگیری

مهارت‌های زندگی متناسب با زمان، تکیه بر معرفت‌یافتن و شناخت علمی جهان هستی، ایجاد خیر و سبقت گرفتن در نیکوکاری، پاکیزه نگه‌داشتن طبیعت و محیط زیست و ... و نیز مقتضای حکمت و خرد و مطالعات مبتنی بر دانش عینی را چراغ راهنمای خود در هر یک از مسائل تعلیم و تربیت قرار دهیم.

به عنوان مثال، با تکیه بر این نگرش‌های مینوی و حکمت و خرد و دانش، می‌توانیم دریابیم که در برنامه‌ریزی آموزش همگانی چه باید کرد. در یک نگاه مشخصتر، برخی از این دریافتهای در مورد آموزش‌های مرتبط با فرهنگ ملی که می‌توان به دانش‌آموزان ارائه کرد چنین است:

کشور ما دارای پیشینه‌ای چند هزارساله و یک تاریخ و فرهنگ انسانی مدون سه هزار ساله است. تمام این تاریخ و فرهنگ ملی حائز اهمیت است و هر سال و دهه و صده و هزاره آن بخشی جدایی‌ناپذیر از وجود تاریخی و هویت ملی ما است. فهم درست مسائل ایران نیازمند قبول (و طبعاً نقد و بررسی واقع‌بینانه) تمام این تاریخ و فرهنگ و هویت از گذشته تا به حال است.

کار نادرستی است که تاریخ و فرهنگ ایران را بر حسب منافع معین این یا آن گروه اجتماعی به دوره‌هایی تقسیم کنیم که یکی را خیر محض و دیگری را شر مطلق بدانیم و از این طریق دست‌اندازان این یا آن دوره معین تاریخی را دوستان یا دشمنان خود به حساب آوریم و از مردم ایران، که یکایک آنان وارثان و صاحبان کشورند، گروه‌های دوست و بیگانه بتراشیم. مردم ایران دارای یک هویت تاریخی طولانی هستند که جنبه‌های گوناگون انسانی و ملی و دینی و فرهنگی و اجتماعی و روانی دارد. عمده کردن یکی دو جنبه از هویت ایرانی و کنار نهادن جنبه‌های دیگر، باعث تفرقه اجتماعی و ضعف هویت عمومی ایرانی خواهد شد و باید از آن اجتناب شود.

کار نادرست دیگر تقسیم گروه‌گرایانه ایران به ملیتها و قومیتها و طبقات اجتماعی و زبانی و مذهبی و امثال آن است. این کار اگرچه می‌تواند برای این یا آن گروه اجتماعی معین مفید باشد اما برای سایر مردم سودی در بر ندارد و اساساً موجب تفرقه و تبعیض و خشونت و عقب‌ماندگی می‌شود. به بیان دیگر از دیدگاه خردگرایی مینوی و علمی، مسأله اساسی این است که ایرانیان در هر جا و از هر گروه و طبقه‌ای که باشند همه با هم برابرند و حقوق و وظایف یکسان دارند و حق هر ایرانی در تمام امور اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی و زبانی و انتخاب روش زندگی، درست برابر با حق دیگری است و وظایف و مسئولیت بنیادی هر یک از آنان برای ایران نیز یکسان و برابر است.

لازم است در دیدگاهها و عملکرد کسانی که در گذشته و حال به بهانه‌های گوناگون برای خود حقوق بالاتر فرهنگی و سیاسی و اجتماعی و اقتصادی تراشیده و بقیه را فرودست به حساب می‌آورند تجدید نظر شود و برابری و آزادی همگانی تأمین گردد. فقط کسانی که بهتر کار می‌کنند و در تولید و خدمات اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی نقش بالاتری دارند حق برخورداری بیشتر، اما عادلانه، از نتایج کار خود را دارند. همچنین، اینکه افراد و گروههایی، به بهانه آزادی اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی، بخواهند دیگران را فرودست یا فقیر و عقب مانده و بی فرهنگ سازند فاقد توجیه دینی و انسانی و ملی و اخلاقی است. شکافهای عظیم موجود کاملاً به زیان مصالح ملی است و یکایک مردم ایران باید از چنان آموزش همگانی برخوردار شوند که آمادگیهای لازم برای کسب تمام حقوق خود و دستیابی به زندگی پاکیزه انسانی در محیط محلی و ملی و جهانی را پیدا کنند و در هماهنگی با پیشرفتهای عظیم انسانی و علمی و فناوری جهان معاصر قرار گیرند.

آموزش پیشرفته همگانی (از پنج تا هجده سالگی)، اساسی‌ترین نیاز فرهنگی و اجتماعی کنونی مردم ایران است. به خصوص در طول دو قرن اخیر، که جهان معاصر پیشرفتهای فوق‌العاده‌ای در این زمینه داشته است، عامه مردم ایران محروم از تعلیم و تربیت مناسبی بوده‌اند. به همه دلایلی که برشمرده شد بازنگری و بازسازی و نوسازی فرهنگی برنامه‌ها و کارکردهای نهادهای آموزشی و فرهنگی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است. هر کوشش تعلیم و تربیتی و فرهنگی درست باید بر همین مسأله متمرکز باشد. فلسفه تعلیم و تربیت باید بتواند راهنمای اندیشه و برنامه‌ریزی در تمام حوزه‌هایی باشد که برشمرده شد.

فلسفه خردگرایی مینوی و علمی می‌تواند پاسخی شایسته برای حل مسائل تعلیم و تربیت باشد. آنچه در مورد آموزش فرهنگ ملی ذکر شد فقط یک مثال ساده از میان صدها و صدها مسأله تعلیم و تربیت است. در یک بیان کلی می‌توان گفت که فلسفه خردگرایی مینوی و علمی بر آن است که با خرد مینوی است که می‌توان به رسایی و جاودانگی دست یافت. در پرتو چنین اندیشه نیک و توانایی مینوی و راستی است که خوشبختی را می‌توان به دست آورد و نخستین و بهترین خواست درست‌کرداران را که تازه‌گردانی جهان است برآورده ساخت.

منابع این فلسفه خردگرایی مینوی و علمی را می‌توانیم در محکّمات ادیان الهی، در حکمت و خرد حکیمان، در یافته‌های علوم انسانی، و در آثار فرهنگ و ادب سرزمین خود جستجو کنیم. مثلاً اگر به گونه‌ای دقیق و عمیق به آثار کهن ایرانی و به سروده‌های حکیم ابوالقاسم فردوسی، جمال‌الدین نظامی گنجه‌ای، جلال‌الدین بلخی مولوی، مصلح‌الدین سعدی شیرازی، شمس‌الدین

محمد حافظ، و دهها و دهها بزرگ‌مرد بی‌همتای دانش و خرد و حکمت و عرفان و ادب ایران بنگریم در خواهیم یافت که فرهنگ ایرانی بر همین خرد مینوی استوار است. امروز که زمانه دانشهای عینی و پیشرفتهای علمی حیات‌بخش بشری است جا دارد که علوم جدید را به آن اندیشه‌های نیکو بیامیزیم و خردگرایی مینوی و علمی را دستمایه نگرش به تعلیم و تربیت قرار دهیم.

برای آنکه باقی بمانیم و به رشد و سربلندی برسیم، هیچ چاره‌ای نداریم جز آنکه با تکیه بر خردگرایی مینوی، هویت خود را حفظ کنیم و با دست‌اندازی به تمام دانشهای عینی عصر حاضر و زمانه پیش روی خود، طرح نوی در اندیشه و کردار رسم کنیم. در جهان معاصر، افزون بر دانشهای شناخته‌شده مألوف، دانشهای جدیدی (مانند هوش مصنوعی، مهندسی ژنتیک، تکنولوژی بازگردانی، نانوتکنولوژی، و بیونانوتکنولوژی)^۱ در حال پیشرفت است که پرداختن به آنها نیز باید مورد توجه جدی فلسفه تربیت قرار گیرد. ما نباید فراموش کنیم که پیشرفت دانش بشر در یک قرن اخیر بیشتر از تمام پیشرفت دانش در طول حیات انسان بوده است و این پیشرفتهای روندی تصاعدی دارند و باید کار تعلیم و تربیت را با آن هماهنگ سازیم. ما به زودی در سالهای آینده شاهد خواهیم بود که سخت‌افزارها و پردازشگرهای داده‌های کامپیوتری با سرعت 10^{19} مگاهرتز در ثانیه، که معادل سرعت جریانهای عصبی در مغز انسان است، ساخته خواهد شد و در کنار پیشرفتهای علمی عظیم دیگر، مرحله کاملاً جدیدی در زندگی بشر پدید خواهد آمد. سالها است که ما از دانشهای جهانی عقب هستیم و رفع این عقب‌ماندگی ضرورتی انکارناپذیر است. واقع‌بینی و آینده‌نگری و آینده‌پژوهی یک نیاز مبرم و یک حوزه کاملاً جدید برای فلسفه تعلیم و تربیت در ایران است و ما باید از خواب سنگین کنونی که گرفتار آنیم بیدار شویم و جهان را دوباره بنگریم تا بتوانیم آموزش همگانی، آموزش روش درست اندیشیدن، تربیت هویت و شخصیت، و آموزش مهارتهای زندگی به کودکان و نوجوانان و جوانان را به ثمر برسانیم.

سخن را، ضمن تأکید مجدد بر نیاز مبرم همه ما به حکمت و خرد، با ارائه چند بیت از مثنوی شریف جلال‌الدین مولوی به پایان می‌آوریم که فرمود:

1 - artificial intelligence, genetic engineering, reverse technology, nano-technology, & bio-nano-technology

لنگر عقل است عاقل را امان لنگری دریوزه کن از عاقلان
 آنکه او از پرده تقلید جست او به نور حق ببیند آنچه هست
 از یک اندیشه که آید در درون صد جهان گردد به یک دم سرنگون
 چنبره دید جهان ادراک توست پرده پاکان حس ناپاک توست
 تا قیامت گر بگویم زین کلام صد قیامت بگذرد وین ناتمام

منابع

قرآن کریم

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۳). فلسفه تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور
- المنجد (۱۹۷۳). المنجد فی اللغة و الأعلام. ویراست بیست و یکم. بیروت: دارالمشرق.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۰). فلسفه آموزش و پرورش، در علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن. زیر نظر علیمحمد کاردان. تهران: انتشارات سمت.
- پتروفسکی، آرتور و همکاران (۱۳۵۴)، ترجمه محمد قاضی و دیگران). آموختن برای زیستن. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۴). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۶۵). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- شولتز، دوان؛ و شولتز، سیدنی آلن (۱۳۸۳/۱۹۹۸)، ترجمه یحیی سیدمحمدی). نظریه‌های شخصیت. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- صناعی، محمود (۱۳۵۴، چاپ سوم). آزادی و تربیت. تهران، مؤسسه انتشارات امیرکبیر.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۷۸، چاپ هفتم ۱۳۸۵). روان‌شناسی رشد نوجوانی و جوانی و بزرگسالی. تهران: انتشارات سمت.
- _____ (۱۳۸۵ الف). روان‌شناسی تربیتی. تهران: انتشارات سمت.
- _____ (۱۳۸۵ ب). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. ویژه‌نامه نوآوریهای آموزش شهروندی. فصلنامه علمی- پژوهشی نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۷ پاییز ۱۳۸۵.

_____؛ و نوروبی، وحیده (۱۳۸۵ ج). خرد مینوی، دانش عینی، و رشدیافتگی شخصیت علمی به عنوان مبانی نوآریهای آموزشی و تربیتی. ویژه‌نامه علمی - پژوهشی چالشها و راه‌حلهای نوآریهای آموزشی و تربیتی. سال پنجم، شماره ۱۵، بهار ۱۳۸۵.

معین، محمد (۱۳۶۲). فرهنگ فارسی. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.

ناصر خسرو قبادیانی، حکیم ابومعین حمیدالدین (۱۳۵۴). دیوان اشعار (با تصحیح حاجی سیدنصرالله تقوی). تهران: انتشارات امیرکبیر.

Astington, Janet Wilde (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Bunge, Mario; & Ardila, Ruben (1987). *Philosophy of psychology*. New York: Springer-Verlag.

Bruner, J. (1965). *Toward a theory of instruction*. Harvard: Belknap.

— (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.

Cresswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Denzin, Norman, K.; & Lincoln, Yvonna, S. (2006). *Qualitative research (Third Edition)*. Thousand Oaks (U. S.): Sage Publications.

Dagobert, D. Runes (2001). *Dictionary of philosophy*. New York: Kessinger Publishing.

Fromm, E. (1962). *Beyond the chains of illusion: My encounter with Marx and Freud*. New York: Simon & Schuster.

Lipman, Matthew. (1988). *Philosophy goes to School*, Philadelphia, Temple University Press.

— (1993). *Thinking Children and Education*, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company.

— (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

—; Sharp, Ann M.; and Oscanyan, Frederick, eds. (1978). *Growing Up With Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press).

— (1988). *Philosophy Goes to School* Philadelphia: Temple University Press.

— (1991). *Thinking in Education* New York: Cambridge University Press.

—, ed. (1993). *Thinking Children and Education* (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt).

Lyotard, Jean-Francois (1984). *The Postmodern Condition*, trans. Geoff Bennington and Brian Massumi (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984/1979), 51.

Matthews, Gareth (1980). *Philosophy and the Young Child* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

— (1984). *Dialogues With Children* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

— (1994). *The Philosophy of Childhood* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

— (2000). "The Ring of Gyges: Plato in Grade School," *International Journal of Applied Philosophy*, Vol. 14:1, pp. 3-11.

McGuinness, Carol (1999). *From thinking skills to thinking classroom*. Belfast: Queen's University, School of Psychology.

Rorty, Richard (1990). "The Dangers of Over-Philosophication — Reply to Arcilla and Nicholson," *Educational Theory* 40, no. 1 (1990).

Pritchard, Michael S.— (1985). *Philosophical Adventures With Children*. Lanham, MD: University Press of America.

— (1991). *On Becoming Responsible*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.

— (1996). *Reasonable Children*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.

— (2000). "Moral Philosophy for Children and Character Education," *International Journal of Applied Philosophy*, Vol. 14:1, , pp. 13-26.

Rorty, Richard (1982). *Method, Social Science, and Social Hope*. in *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Stich, S. P. (2006). Beliefs and subdoxastic states. In Jose' Luis Bermudez: *Philosophy of psychology: Contemporary readings*. pp. 559-576. New York: Routledge.

Webster (2004). *Webster's new world dictionary*. London: Second College.