

انتظارات بجا و نابجا از فلسفه تربیت

دکتر عیسی ابراهیمزاده*

چرخ با این اختران نغز و خوش زیباستی
صورتی در زیر دارد هر چه در بالاستی
صورت زیرین اگر با نردبان معرفت
بر رود بالا، همان با اصل خود یکتاستی

«میرفندرسکی»

چکیده

در سده‌های گذشته، نفس دانش که با هدف کشف حقایق جهان هستی توسعه یافته بود، اهمیت زیادی داشت. این نگرش در قرن بیستم، به ویژه از نیمه‌ی دوم آن به تدریج تغییر یافت و جنبه کاربردی و سودمند دانش روز به روز نقش محوری پیدا کرد؛ به طوری که امروز در دهه آغازین قرن بیست و یکم، تولید دانش - محور، اقتصاد دانش - محور و جامعه مطلع و در حال یادگیری از ملاک‌های توسعه یافتگی محسوب می‌شوند.

* . دانشیار دانشگاه پیام نور، تهران، ایران (ebrahimz@pnu.ac.ir)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۳/۳۰ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۴/۲ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

ظهور مکتب عمل‌گرایی به ویژه پیشرفت‌گرایی که ارزش دانش را نه در حقیقی بودن یا تطابق آن با واقعیت بیرونی، بلکه در سودمندی و کارایی آن معرفی می‌کرد، نقش بسزایی در این تغییر نگرش داشته است (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹: ۲۲۵). به دنبال آن، رشد و گسترش مدرنیسم و پسامدرنیسم که دستیابی به هرگونه حقیقت مطلق را ناممکن دانسته و آن را امری نسبی و متکثر تلقی کرد، باعث شد تا سودمندی و کارکرد علوم و معارف مختلف بیش از ارزش آن‌ها در بیان حقایق مورد توجه مجامع و محافل علمی قرار گیرد. این امر به نوبه خود باعث شد از فلسفه و به تبع آن فلسفه تربیت انتظارات مشابهی شکل بگیرد و این شاخه از معارف بشری به سمت و سوی کاربردی شدن و سودمندی پیش رود.

این طرز تلقی، نه تنها در محافل علمی، بلکه در میان سیاست‌گزاران و برنامه‌ریزان تربیتی نیز رسوخ پیدا کرد. فلسفه از آن‌جا که اساساً به مسائل بنیادی می‌پردازد و تحقیقات مربوط به آن نیز از نوع نظری است، به تدریج از دایره توجه برنامه‌ریزان و سیاست‌گزاران تربیتی خارج شد. آنان که به شدت در پی توسعه و صنعتی شدن و نوسازی جامعه بوده و هستند موجب شدند که فلسفه و به طور کلی علوم انسانی در درجه دوم اهمیت قرار گیرد؛ چرا که کارکرد و سودمندی آن به روشنی و وضوح علوم طبیعی و دانش فنی یا فناوری نیست.

اگرچه عده‌ای از اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت برای کاربردی کردن و نشان دادن سودمندی آن تلاش‌های ارزشمندی به خرج دادند، اما این تلاش‌ها ظاهراً به اندازه‌ای که نظر منتقدان را جلب کند، مؤثر نیفتاد. این مقاله در پی آن است تا به آسیب‌شناسی این تفکر بپردازد و با توجه به اهمیت فلسفه تربیت، چه در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی و چه در پژوهش‌های تربیتی و فرایند یاددهی-یادگیری انتظارات بجا و نابجا را یاد آور شود.

کلیدواژه‌ها: فلسفه تعلیم و تربیت، ساخت‌شناسی، علم‌گرایی، شناخت حقیقت، سودمندی علم، یاددهی-یادگیری، علوم انسانی و علوم تربیتی.

مقدمه

اهمیت پژوهش‌های علمی در تولید دانش و کشف و تبیین حقایق هستی‌زمانی به اوج خود رسید که مطابقت این یافته‌ها با واقعیت بیرونی و پتانسیل تبدیل آن‌ها به فناوری آشکار شد. از آن به بعد ارزش علم و دانش، نه در بیان حقیقت هستی، بلکه در سودمندی و کارایی فناورانه آن معرفی گردید.

اما حکایت فلسفه محض و فلسفه علوم، حکایتی دیگر است که نیازهای روزمره زندگی به فناوری علم - پایه فرصتی برای روایت آن باقی نمی‌گذارند. آیا نبود فرصت روایت دلیل نبود

حرف و حکایت نیز هست؟ روایت اندیشه‌های پیامبران خدا و اندیشمندانی چون افلاطون، ارسطو، آگوستین، آکوئیناس، کانت، روسو و فارابی، ابن‌سینا، ابن‌خلدون، ابن‌رشد و دیگران نمی‌تواند به غنای فکری ما بینجامد؟ فلیپ اسمیت بر این باور است که چون در تصمیم‌گیری‌ها و تعیین اولویت‌های اجتماعی و سیاست‌های تربیتی عوامل زیادی، مانند دیدگاه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی دخالت دارند، روشن‌سازی رابطه بین نظریه علمی و نظریه فلسفی، یعنی برقراری نوعی ارتباط بین یک دیدگاه معرفت‌شناختی و تک‌تک این عوامل بسیار دشوار است.

شاید بتوان گفت که شناخت‌شناسی^۱ مجردترین بخش فلسفه محض است. مدافعان فلسفه با اشاره به نقش این بخش از فلسفه در تبیین اعتبار یافته‌های علوم، استدلال می‌کنند که شناخت‌شناسی فلسفی از این جهت اهمیت دارد که روشن می‌سازد یافته‌های علوم تا چه حد قابل اعتمادند و چه قدر می‌توانند ما را به حقیقت امر نزدیک کنند. بگذریم از این که بعضی از فیلسوفان جدید کوشیده‌اند تا ثابت کنند نه مشاهده تجربی، نه عقل و نه شهود عقلی هیچ‌کدام نمی‌توانند منبع و سرچشمه معرفت باشند و فلسفه بنا بر ماهیت خود نمی‌تواند در علم و زمینه‌های عملی‌تری مانند اخلاق، تربیت و سیاست تأثیر بگذارد (پوپر، ۱۳۶۸: ۵-۴)؛ در صورتی که راسل معتقد است که شناخت‌شناسی، هم برای علم و هم برای تربیت و اخلاق و سیاست نتایج عملی داشته است.

نقش معرفت‌شناسی در تعلیم و تربیت

آیا انسان توانایی شناخت حقیقت را دارد؟ اگر پاسخ ما به این سوال معرفت‌شناختی مثبت باشد، در آن صورت باید پذیرفت که فلسفه، نه تنها در تبیین فرایند تعلیم و تربیت و یافته‌های پژوهشگران علوم تربیتی، بلکه در تبیین همه علوم و حتی فناوری‌های جدید و هدایت پژوهش‌های علمی و کاربردهای آنها می‌تواند نقش مؤثری داشته باشد.

روشن است که انسان، منابع و ابزارهای شناخت و رسیدن به حقیقت، یعنی قدرت دریافت‌های حسی و ادراک عقلی را در اختیار دارد و می‌تواند از آنها برای مشاهده درست طبیعت و تمیز حق از باطل بهره‌گیرد و چیزی را به صورت آشکار بپذیرد که از طریق تجربه حسی و تحلیل عقلی قابل درک باشد. این ارتباط انسان با حقیقت جهان دارای یک حلقه پیوندی دیگری است که حاصل ناتوانی عقل و تجربه در شناخت حقیقت مطلق و تمیز کامل حق از باطل است. به سخن دیگر، وقتی انسان با یک واقعیت قابل تشخیص ولی غیر قابل درک روبه‌رو می‌شود، در

1- epistemology

وضعیتی قرار می‌گیرد که آرام و قرار خود را از دست می‌دهد. در چنین وضعیتی، با تمایل فطری، دنبال منبع شناسایی دیگری می‌گردد تا او را از موقعیتی که موجب پریشانی خاطرش شده رهایی بخشد. این منبع شناسایی همان آموزه‌های وحیانی است که شخص، آن را پاک و خالص می‌یابد و در حقیقی بودن آن شکی به دل راه نمی‌دهد و این باور یقینی خود را تا حد ایمان به آن حقیقت گسترش می‌دهد. این همان راهی است که اسپینوزا آن را "شناخت از نوع سوم" می‌نامد (دورتیه، ۱۳۸۲). این نوع شناخت‌شناسی و معرفت حاصل از آن از سوی اغلب فیلسوفان معاصر غربی مورد تردید قرار گرفته است. فیلسوفان غربی برای یافتن پاسخ سوالات و کاهش اضطراب خود یافته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی را به یاری طلبیده‌اند؛ اما به تدریج دریافته‌اند که این علوم نه تنها از اضطراب آنان نکاسته، بلکه بر حیرت و سرگردانی آن‌ها نیز افزوده است. البته در این میان، برخی از فیلسوفان طرفدار دیدگاه پدیدارشناسی و هرمنوتیک، آموزه‌های وحیانی را پذیرفته‌اند، ولی آن را یک تجربه بی نظیر و خاص پیامبران دانسته‌اند و دیگران را از درک حقیقت آن تجربه ناتوان فرض کرده‌اند. بنابراین، به تفسیر و تحلیل عقلانی این آموزه‌ها پرداخته و ادعا کرده‌اند، هر مؤمنی می‌تواند درک و تفسیر خود را از آن‌ها داشته باشد و از این طریق به کار آمدی و سودمندی آن‌ها برای زندگی پی‌ببرد.

این رویکرد تحلیلی برای حوزه‌ای از علوم انسانی نیز، که با نام علوم تربیتی شناخته می‌شود و با موضوعاتی مانند درک و فهم، دانستن و دانایی، یاددهی - یادگیری، ساخت فرهنگی - اجتماعی و رفتارها و عملکرد اجتماعی انسان در حیطه روان‌شناسی و جامعه‌شناسی سروکار دارد، صادق است. اما علوم تربیتی با حیطه گسترده‌ای از ارزش‌ها نیز گره خورده است که یافته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی در دریافت ماهیت آن‌ها کمک چندانی نمی‌کنند، با این‌که به لحاظ فهم عمل تربیتی و تبیین فرایند تربیت نقش انکارناپذیری دارند.

ممکن است استدلال شود که علوم طبیعی، به طور کلی از علوم انسانی جدا و مستقل است و اولی تقریباً هیچ نسبتی با فلسفه ندارد. در پاسخ باید گفت که هر دو گروه به لحاظ معرفت‌شناختی، علم محسوب می‌شوند، لیکن به لحاظ روش شناختی ممکن است تفاوت‌هایی داشته باشند. همان‌طور که پوپر (۱۳۷۰: ۲۴۳) استدلال می‌کند، هم علوم طبیعی و هم علوم انسانی بر اساس پیش‌فرض‌های مشابهی شکل می‌گیرند. ساخت این پیش‌فرض‌ها ریشه در بنیادهای فلسفی دارد؛ یعنی هر دو گروه این علوم به لحاظ روش شناختی از فلسفه تبعیت می‌کند. تاریخ علم گواهی می‌دهد که تلاش‌های فیلسوفانی مانند ارسطو، دکارت، بیکن، لاک، هیوم، راسل و دیگران چگونه در تحولات علمی زمان خود مؤثر بوده است. این تحولات همواره به دنبال یک اندیشه جدید فلسفی و ظهور پارادایم‌های نو رخ داده‌اند که دامنه آن‌ها همواره به حیطه تعلیم و تربیت نیز گسترش یافته است. به این ترتیب روشن است که فهم عمیق گزاره‌ها و قوانین هر دو نوع علم و

تحولات مربوط و همچنین یافتن روش‌های مناسب برای انتقال آن‌ها به نسل‌های بعدی در گرو فهم زمینه‌های فلسفی‌ای است که در آن تولید یا کشف شده‌است.

شاید در پذیرفتن استدلال یاد شده چندان مشکلی وجود نداشته باشد. آنچه اغلب محل مناقشه بوده و هست، این است که هم علوم وهم فلسفه از لحاظ معرفت‌شناختی دارای ماهیت توصیفی و تبیینی اند. یافته‌های علمی در نهایت به پیش‌بینی و کنترل وقوع پدیده‌ها ختم می‌شود و وارد حیطه تجویز و توصیه نمی‌شود؛ در حالی‌که فلسفه، پای از توصیف و تبیین فراتر گذاشته و به ارائه نظریه‌های تجویزی و تعیین باید و نبایدها هم می‌پردازد که نباید چنین کند. آیا این انتظار از فلسفه درست است؟ باید توجه داشت که نظریه‌پردازان این دو گروه واقعاً در فعالیت‌های متفاوت درگیر هستند. انسان همان‌طور که از روان‌شناسی برای فهم بهتر رفتارها و از جامعه‌شناسی برای درک و فهم بهتر کارکرد سازمان‌ها و نهادهایی مانند مدرسه، خانواده و غیره استفاده می‌کند، و یا همان‌طور که از هنرهای تصویری برای بهتر دیدن ترکیب نور و سایه، از هنرهای نمایشی برای پی بردن به عمق درد و رنج و شادی و خشنودی انسان‌ها و از ادبیات برای شناخت ظرافت‌های روحی و خلاقیت‌های ذهنی استفاده می‌کند (مهرمحمدی، ۱۳۸۳: ۱۷)، برای توسعه و تعمیق درک و فهم خود از هستی و جهان و انواع و اقسام مفاهیمی که در طول حیات خود با آن‌ها سروکار پیدا می‌کند، از فلسفه بهره می‌برد. به عبارت روشن‌تر، هنگامی که ماهیت کاربردی یک نظریه در حوزه‌ای عملی مانند تعلیم و تربیت مطرح می‌شود، شیوه استنباطی مجزا، موجه و مشروع است. با وجود این، همان‌طور که شعبانی ورکی (۱۳۸۵: ۱۷) از قول والش نقل می‌کند، ممکن است گفتمان‌هایی [در عین متفاوت بودن] با گفتمان‌های دیگر تجانس داشته باشند و لذا بتوانند از لحاظ منطقی در یک گروه دسته‌بندی شوند، اما گفتمان‌های دارای بار ارزشی به صورت گفتمان تجویزی و عمومی استنباط می‌شود. از این رو گفتمان فلسفی، به ویژه در حیطه تربیت، به عنوان گفتمانی تجویزی، خاصه گرا و توصیفی، و گفتمان علمی به صورت عمومی و توصیفی تلقی می‌شود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که یافته‌های دانشمندان و فیلسوفان، هر دو در اصل به نظریه پردازی منتهی می‌شود که با حوزه عملکردی تربیت و شیوه عمل معلمان در کلاس متفاوت است و با معیارهای متفاوتی نسبت به این نظریه‌ها ارزشیابی می‌شود. اما این تفاوت‌ها نباید ما را به نتیجه‌گیری اشتباه آمیز و انتظاری نابجا بکشاند. بخشی از صفات و ویژگی‌های طبیعت انسانی، یعنی آن بخش از ابعاد وجود انسان که فراتر از حیطه شناخت علمی قرار می‌گیرد، در ادبیات، هنر و به ویژه در فلسفه تحلیل و تبیین می‌شود و در حوزه عملکردی تعلیم و تربیت کاربرد انکارناپذیری دارد. بنابراین، باید پذیرفت که یکی از مهم‌ترین حیطه‌های شناختی‌ای که انسان را در تبیین فرایند تعلیم و تربیت و به ویژه تعیین هدف‌های مطلوب یاری می‌دهد، فلسفه است. حال اگر فلسفه به نوعی وارد قلمرو علوم، به ویژه علوم انسانی، می‌شود که درک بهتر و

بهره‌برداری مطلوب‌تری از یافته‌های آن داشته باشیم، به ناچار حالت تجویزی هم به خود می‌گیرد. این ویژگی تجویزی فلسفه و کارکرد مؤثر آن در علوم تربیتی به دلیل ورود به گستره ارزش‌ها است که در این رشته بیش‌تر از رشته‌های دیگر علوم انسانی نمود پیدا می‌کند (آیزنر، ۱۹۹۴).

چون نگاه ما به نقش فلسفه و معرفت‌شناسی در ساختار دانش بشری، شیوه طبقه‌بندی و کاربرد آن در برنامه‌ریزی درسی نگاه سنتی چند رشته‌ای^۱ است، فلسفه در برنامه‌ریزی درسی رشته‌های مختلف، به ویژه رشته‌های علوم انسانی و کم‌تر در رشته‌های علوم طبیعی، به صورت یک درس درمیان دروس دیگر ارائه می‌شود. بنابراین نه تنها میان فلسفه و سایر دروس ارتباط معرفت‌شناختی دیده نمی‌شود، بلکه در اغلب موارد خود دروس یک رشته هم دارای ارتباط معرفت‌شناختی تبیین شده‌ای نیستند. امروزه برای رفع این نقص، دیدگاه میان رشته‌ای^۲ مطرح می‌شود که در آن، دانش بشری در دو سطح سازمان می‌یابد. سطح بالا یا سطح اصلی رشته که دارای تعریفی همانند دیدگاه اول است و سطح پایین یا فرعی رشته که به منظور بالابردن امکانات کاربردی دو یا چند رشته و با ادغام برخی دروس رشته‌های دیگر با درس‌های رشته اصلی شکل می‌گیرد. معنی سطح اول این است که رشته جدید در گروه رشته اصلی طبقه‌بندی شود. مثلاً اگر اسم یک رشته با ماهیت میان رشته‌ای الکترومکانیک باشد، در گروه الکترونیک و اگر اسم آن مکترونیک باشد در گروه مکانیک طبقه‌بندی می‌شود. از این منظر، دانش‌هایی مانند بیوفیزیک، بیوشیمی و... در حوزه علوم طبیعی و فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی، اقتصاد آموزش و پرورش، فلسفه تاریخ و... در حوزه علوم انسانی، میان رشته‌ای محسوب می‌شوند. این موضوع نشان می‌دهد که تقسیم یا طبقه‌بندی علوم به هر نحوی که صورت پذیرد، حقیقی نیست. به عبارت دیگر، نمی‌توان میان علوم خط فاصل قاطعی کشید و هر یک از آن‌ها را مستقل از دیگری در نظر گرفت. جالب است که این نوع تقسیم‌بندی ظاهراً در شناخت‌شناسی اسلامی هم پذیرفته نشده است: زیرا از دیدگاه قرآن چنین خطی میان عالم غیب و شهادت یا دنیا و آخرت یا نظر و عمل و بالاخره شرع و عقل وجود ندارد؛ لذا این تقسیم‌بندی‌ها اعتباری است و به هدف و مقصودی که از آن داریم مربوط می‌شود. اما اگر ساختار دانش بشری و طبقه‌بندی آن را از منظر جدید فرارشته‌ای^۳ نگاه کنیم، علوم و معارف به انواع مختلف تقسیم نمی‌شوند، بلکه به سطوح مختلف واقعیت مربوط می‌شوند که در بالاترین سطح کل هستی با همه موجودات آن مطرح است و از نظر شناختی همه آن‌ها واقعیتی نشانگر دارند که حاکی از مخلوق بودنشان است. این نوع شناخت را فلسفی می‌نامند و در پایین‌ترین سطح موجودیت یا ویژگی‌های هر واقعیتی قرار دارد

1- Pluridisciplinary

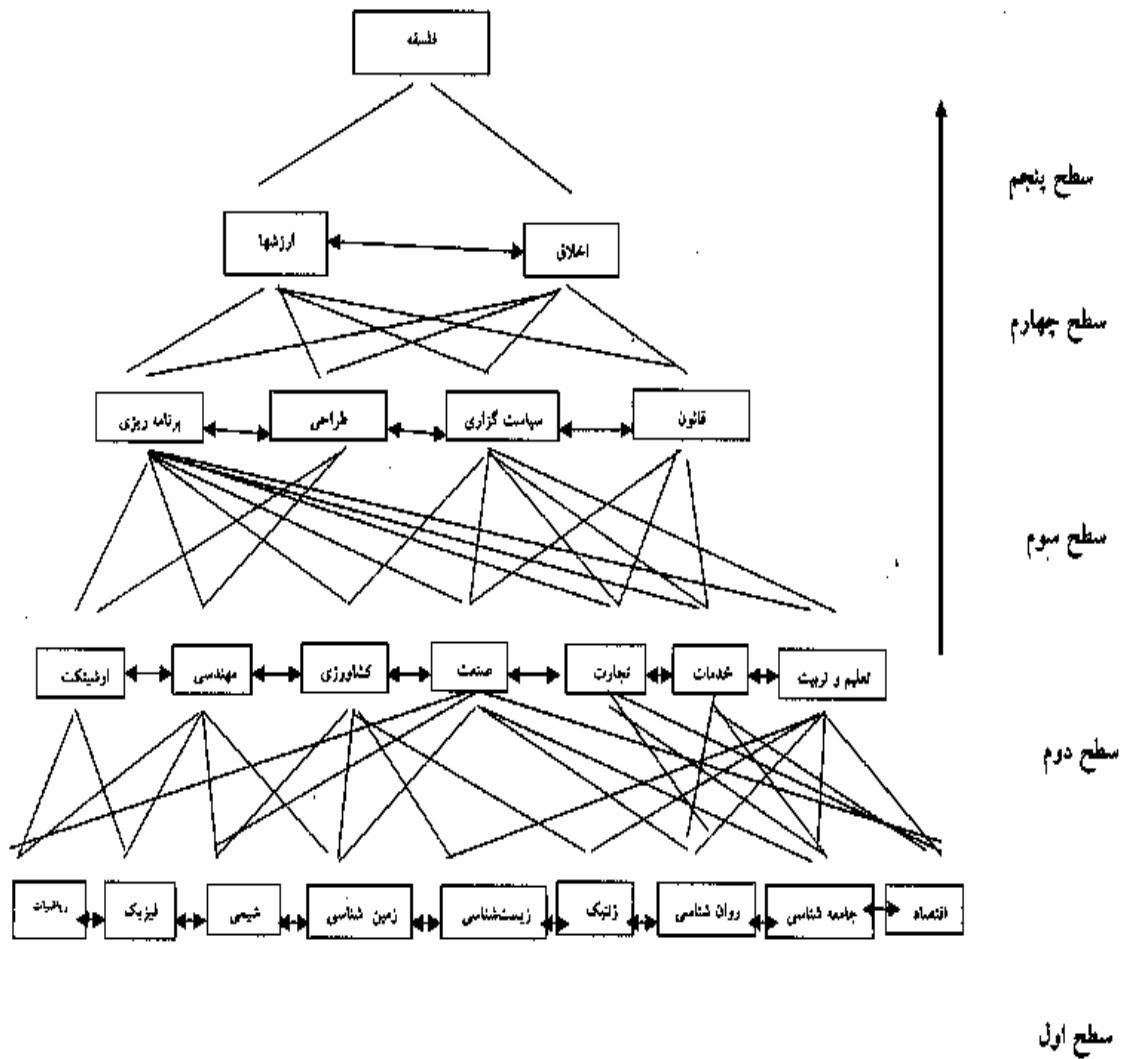
2- interdisciplinary

3- transdisciplinary

که مورد شناسایی واقع می‌شوند. این نوع شناخت را علم می‌نامند. در این سطح از شناسایی در واقع ما نسبت به سطوح بالاتر تمرکز نمی‌کنیم؛ نه این که آن‌ها را نا دیده می‌گیریم یا آنچنان که اغلب فلاسفه جدید برای رهایی از بحث‌های متافیزیکی ادعا می‌کنند، نمی‌توانیم آن‌ها را بشناسیم. در نگرش فرا رشته‌ای، فیزیک و متافیزیک جدا و غیرمرتبط محسوب نمی‌شوند؛ بنابراین در چنین نگرشی از نظر معرفت‌شناختی، از فلسفه همان انتظاری می‌رود که از علم. در حقیقت، وجود تفاوت‌های واقعی در موجودات، منتهی به شناخت‌های متفاوت از آن‌ها و در نتیجه ظهور علوم مختلف می‌شود. این علوم، آن‌گونه که باقری (۱۳۸۶:۱۸۶) استدلال می‌کند، نه تنها موضوعات مختلف دارند، بلکه به تبع آن، روش‌های مختلفی هم برای پژوهش به کار می‌برند؛ یعنی مطالعه موجودات صاحب اراده و اختیار، مثل انسان، در مقایسه با موجودات مادی، ممکن است مستلزم به کارگیری روش‌های خاصی برای تحقیق و بررسی باشد. چنین کاری را باقری (همان) به تغافل روش‌شناختی تعبیر می‌کند و می‌گوید، پژوهشگر با کنار گذاشتن موقت واقعیت بنیادین موجودات، یعنی ویژگی‌های نشانگر یا نمادی آن‌ها وحدت‌گرایی در علم را پشت سر می‌گذارد و به کثرت در علوم مختلف تحقق می‌بخشد. این کثرت، هم در موضوع و هم در روش علوم جلوه گر می‌شود؛ در صورتی که در وحدت معرفت‌شناختی، همان‌گونه که در نگرش فرا رشته‌ای مطرح است، تنوع مفهومی و روشی وجود ندارد و همه پدیده‌ها با روش تأویلی و تفسیری (فلسفی)، که در مورد نمادها صادق است، مورد مطالعه قرار می‌گیرد. در معرفت‌شناسی این دیدگاه ساختار دانش بشری با استدلال متقارن در سطوح مختلف به صورت هرم سلسله‌مراتبی در نظر گرفته می‌شود که همه آن‌ها در یک هماهنگی تعاملی عقلانی-ارتباطی سامان یافته‌اند. نیکلسکیو^۱ (۲۰۰۰) استدلال می‌کند که این معرفت‌شناسی بر سه پایه استوار است: الف- سطوح واقعیت، ب- اصول مشترک میان رشته‌ها و ج- پیچیدگی. شکل (۱) سطوح پنج‌گانه ساختار دانش بشری را از این دیدگاه نشان می‌دهد.

(شکل ۱)

ساختار هرمی دانش در نظریه فرا رشته ای



همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در سطح اول، طیفی از علومی قرار دارند که "آنچه هست" را مطالعه می‌کنند. در یک انتهای این طیف، علوم مربوط به دنیای فیزیکی و مادی و در انتهای دیگر آن، علوم مربوط به دنیای انسان‌ها قرار دارند که می‌کوشند قوانین حاکم بر دنیای عینی و رفتارهای جمعی و فردی انسان را کشف و به صورت عقلانی تبیین کنند. زبان سازماندهی علوم این سطح منطقی است.

در سطح دوم که بیش‌تر شامل علوم کاربردی است، در واقع در باره "آنچه می‌توانیم انجام دهیم" بحث می‌کنند؛ یعنی این علوم بیش‌تر جنبه کاربردی دارند و به ما می‌آموزند که پل بسازیم، فضا را تسخیر کنیم، جابه‌جا شویم، ارتباط برقرار کنیم و انسان را تربیت کنیم. رشته‌هایی که در این سطح قرار می‌گیرند، به ما می‌گویند که توانایی‌های ما چگونه در کاربرد این علوم به کار گرفته می‌شود. زبان سازماندهی این سطح سایبرنتیک است که بیش‌تر روی مکانیسم عملکرد پدیده‌ها، اعم از طبیعی، جامعه‌شناختی و روان‌شناختی تأکید دارد.

سطح سوم، سطح هنجاری و یا معیاری^۱ است که در پی یافتن پاسخ این سوال است. "چه می‌خواهیم انجام دهیم؟" در جوامع مردم‌سالار این خواسته‌ها را از مردم می‌پرسند؛ یعنی با استفاده از روش‌های نظرسنجی، نیازسنجی و سایر روش‌های پژوهش علمی، به این خواسته‌ها پی‌می‌برند. گروه‌های سیاسی، اجتماعی، فکری و محافل آکادمیکی نیز به روشن شدن و اولویت‌بندی این خواسته‌ها کمک می‌کنند. به هر حال، در این‌جا فرض بر این است که مردم ظرفیت و توانایی آن‌را دارند که خواسته‌های خود را در رفتار، گفتار، و نوشتار خود بیان کنند. زبان سازماندهی این خواسته‌ها زبان برنامه‌ریزی است.

سطح چهارم (ارزشها و اخلاق) به دنبال پاسخ به این سوال است که: "چه باید بکنیم؟" یا "آنچه را که باید، چگونه انجام دهیم؟" این سطح از این‌جا و اکنون و حتی آینده نزدیک فراتر می‌رود و اهدافی را که شامل نسل‌های آینده نیز می‌شود، در سطح محلی، منطقه‌ای، ملی و جهانی دربرمی‌گیرد؛ مثلاً یک برنامه توسعه چگونه باید طراحی شود که هم وسایل رشد و شکوفایی همه جانبه جامعه را فراهم آورد، هم رفاه و راحتی انسان را تأمین کند و هم به طبیعت و محیط زیست آسیب نرساند؟ زبان سازمان‌دهی این سطح ارزش‌شناختی است.

در بالاترین نقطه این هرم، دانشی است که در پی یافتن پاسخ این سوال است: "چرا انجام می‌دهیم؟" این سوال دانش‌های مربوط به همه سطوح را در بر می‌گیرد. وقتی در صدد پاسخ دادن به این سوال بر آییم، آن‌گاه لازم است به فلسفیدن بپردازیم و پاسخ دهیم "چرا باید چنین کنیم؟" و "چگونه به درستی آنچه انجام داده ایم پی ببریم؟" مشکلی که امروز در نظام تعلیم و تربیت وجود دارد، این است که در طراحی برنامه‌های درسی، حد اکثر تا سطح سوم این هرم مورد توجه قرار می‌گیرد و مشکل زاتر از آن این که علوم و رشته‌های سطح اول را آزاد از ارزش^۱ تلقی می‌کنند؛ به طور مثال طرفداران علم اقتصاد به مثابه علم آزاد از ارزش، چنین استدلال می‌کنند که ورود به حیطه ارزش‌ها، در فرایند توسعه اقتصادی و تولید اختلال ایجاد می‌کند. بنابراین، تعجب آور نیست که چرا تلاش‌های انجام گرفته در مبارزه با فقر همواره با شکست روبه‌رو می‌شود و چرا با این همه تولیدات کشاورزی، هنوز فقر و گرسنگی در جهان بیداد می‌کند. اگر اصول اخلاقی و ارزش‌های جهانی مربوط به آن بر این فرایند حاکم نباشند، هیچ برنامه‌ای نمی‌تواند با پیوستگی کامل به انسانیت طراحی و اجرا شود و در نتیجه شعار عدالت اجتماعی و فقر زدایی به واقعیت تبدیل گردد. به همین دلیل از درک و حل مسائل قرن جدید عاجزمانده‌ایم.

چگونه می‌توان از سد این سه سطح گذشت و بالاتر رفت؟ این کار خیلی آسان نیست، چون نیازمند یک تغییر رادیکال است. چنین تغییری در ساختار نهادهای آموزشی تقریباً ناممکن و مقاومت درون سازمانی بسیار زیاد است. علی‌رغم همه این دشواری‌ها این تغییر باید صورت گیرد و در این راه فقط به معلم‌ها و مدیران و برنامه‌ریزان نوجو، نوآور و روشنفکر نیاز داریم. روش‌شناسی این تغییر نیز با روش‌های قبلی خیلی متفاوت است؛ یعنی باید دیدگاه چندرشته‌ای و میان‌رشته‌ای، به دیدگاه فرا رشته‌ای تغییر یابد و ارتباط معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی علوم و رشته‌های مختلف مد نظر قرار گیرد.

این روش‌شناسی نوعی رویکرد پژوهشی فرا رشته‌ای است که کاربرد رویکردهای علمی را برای حل مسائلی که از مرزهای سنتی یک یا چند رشته علمی فراتر می‌روند، توصیف می‌کند؛ مانند تعلیم و تربیت، بهداشت و سلامتی و محیط زیست طبیعی که پرداختن به مسائل و جستارهای مربوط به آن‌ها فرارشته‌ای است و همان‌گونه که در هرم فرارشته‌ای نشان داده شده

است، نیاز به نگاه کل‌نگرانه دارد؛ بنابراین روش طبقه‌بندی سنتی ارسطویی و طبقه‌بندی مرسوم برگرفته از آن را به چالش می‌طلبد.

تکامل ارتباط انسانی از شفاهی (که در آن انتقال دانش از طریق روایت تاریخی و افسانه‌پردازی سینه به سینه انجام می‌گرفت) به کتبی، به برتری تفکر منطقی بر تفکر تمثیلی مبتنی بر ارتباط شفاهی انجامید. در جریان این تکامل، انسان دچار نوعی شیفتگی علمی شد؛ در نتیجه انواع دیگر شناخت، مانند شناخت شهودی و فهم درونی خود از طبیعت و "خرد مینوی" (لطف‌آبادی، ۱۳۸۶) را برای درک جهان کنار گذاشت و خود را از درک یکپارچه و توحیدی جهان محروم کرد. برای نمونه جالب است یاد آور شویم وقتی گوته، شاعر و فیلسوف معروف آلمانی، که تلاش‌های نظریه‌پردازانه علمی وی زیر نبوغ ادبی و هنری‌اش پنهان ماند، با تکیه بر "خرد مینوی" خود محدودیت فیزیک نیوتونی را مطرح ساخت؛ اما کسی سخن وی را نشنید، چون با روش پژوهش فیزیک به نتیجه نرسیده بود. در نظر گوته علم چیزی بیش از انباشت دانش برای شناخت دنیای مادی است؛ علم یک گذرگاه درونی و معنوی برای رشد و تکامل انسان است که می‌تواند سایر توانمندی‌های او مانند عواطف، تخیل و شهود را در هم آمیزد تا او دنیای خود را بهتر بشناسد و از این طریق خدا را در طبیعت و طبیعت را در خدا دریابد (نایدلر^۱، ۲۰۰۰).

وارنر هایزنبرگ^۲، که گاهی از وی به عنوان پدر فیزیک کوانتوم یاد می‌شود، اظهار می‌دارد که در حقیقت، تعارضی میان حرف گوته و یافته‌های فیزیک جدید وجود ندارد. او معتقد است که این دو، راه مکمل یکدیگرند نه ضد هم (هایزنبرگ، ۱۹۵۲ نقل از نایدلر). امروز نیاز ما نگاه به طرف یگانگی همه چیز یا نگاه توحیدی است؛ همان انتظاری که از فلسفه تربیت هم داریم. چه قدر به این نگرش نزدیک هستیم؟ همان قدر که ما خود در مدارس به فرزندانمان آموخته ایم!

فلسفه تربیت یا فیلسوفان تربیتی؟

این بحث‌ها همیشه پیرامون فلسفه تعلیم و تربیت مطرح بوده است که فیلسوفان بزرگ از افلاطون، ارسطو، فارابی و ابن سینا گرفته تا کانت، هگل، هیوم، هایدگر و کی‌یرکه‌گارد و رازی، ابن مسکویه، ابن رشد، ابن خلدون، ملاصدرا و دیگران هیچ‌گاه به طور خاص به فلسفیدن در باره

1- Naylor

2 -Warner Heisenberg

تعلیم و تربیت نپرداخته‌اند تا محصول فکری آنان راه‌گشای مربیان باشد؛ بنابراین چنین انتظاری هم نباید از آنان داشت. در واقع این فیلسوفان تربیتی بودند که برای تطبیق دیدگاه‌های آنان با فرایند تعلیم و تربیت یا بهتر بگوییم برای عملیاتی کردن ایده‌های آنان تلاش کرده‌اند. برخی از فیلسوفان تحلیل‌گرای انتقادی مانند آکانر (۱۹۵۷:۱۷) پا را از این هم فراتر گذاشته، بدون هر نوع ملاحظه‌ای، اظهار می‌دارد که فیلسوفان سنتی کوشیده‌اند جهان را تفسیر کنند و به ما بگویند چه بکنیم و چه نکنیم. این تفسیرها و بیانات به این دلیل مورد قبول فلاسفه امروز غربی نیست که با معیارهای زمینی بیان نشده‌است؛ پس نباید انتظار داشته باشیم که مسئله‌ای را برای ما حل کند. بنابراین، با آن همانند نظرات ستاره شناسان، روح شناسان و کیمیاگران قدیم برخورد شده‌است. برای این‌که اندیشه‌های ارائه شده از سوی آن‌ها حاصل تجربه علمی نبوده‌است و چون پیوستگی کافی با مسائل زندگی روزمره ندارند، قابلیت عملیاتی شدن هم ندارند. به نظر می‌رسد این قبیل واکنش‌ها به صورت آشکار و پنهان بر اندیشه‌های متخصصانی هم که عملاً درگیر فعالیت‌های تربیتی هستند، تأثیر گذاشته است که ایده جدایی حیطه نظر و عمل تربیتی و یا تعلیم و تربیت بی‌طرف را مطرح کرده‌اند.

این قبیل اظهارات، یا ناشی از نگرش تعصب آمیز و یا ناشی از علم زدگی اثبات گرایانه است. در تحلیل پدیده‌ها و ایده‌های تربیتی هیچ رویکردی به اندازه فلسفیدن درباره آن‌ها به ما کمک نمی‌کند. این گفته به معنای آن نیست که فلسفه محض کارکرد کارسازی در تربیت دارد و ما باید از مکاتب یا نظرات فیلسوفان در تربیت پیروی کنیم. اتفاقاً توصیه می‌شود که از تبعیت سازشکارانه بپرهیزیم و البته به معنای آن هم نیست که دوران تأثیر گذاری فلسفه بر اندیشه‌ها و عمل تربیتی سپری شده و چنین انتظاری هم از فلسفه تربیت نداریم. اینک این پژوهش‌های علمی است که روند فعالیت‌های تربیتی را هدایت می‌کند.

در این جا ما باید میان سوال‌هایی از قبیل حقیقت چیست، هدف غایی هستی کدام است و انسان چگونه موجودی است با سوال‌هایی مانند ارزش پاسخ این سوال‌ها در چیست، کارکرد آن‌ها در مدیریت فرایند یاددهی- یادگیری چه می‌تواند باشد و چرا جامعه به تربیت فرزندان خود نیاز دارد، فرق قایل شویم. ممکن است اندیشه کافی در باره سوالاتی از نوع دوم صورت گرفته یا نگرفته باشد؛ اما در این که پاسخ آن‌ها در ایجاد معنا و مفهوم و گسترش دیدگاه‌های مقبول در باره تعلیم و تربیت و الهام بخشی به مربیان پتانسیل ارزشمندی دارد، نباید تردید کرد. این همان انتظاری است که از فلسفه تربیت باید داشت؛ زیرا پتانسیل یاد شده زمینه‌ای برای تبدیل ایده‌های انتزاعی و

مبهم به ایده‌های عملی و معنادار است که ما را قادر می‌سازد به با معنا یا بی‌معنا بودن، عملی یا غیر عملی بودن، تحسین آمیز یا بی‌ارزش بودن اندیشه‌ها و ایده‌های تربیتی، بسیار بهتر و روشن‌تر از تجربه در معنای علمی آن پی ببریم و از بحث‌های بی‌حاصل رهایی یابیم.

تلاش فلاسفه سنتی در یافتن پاسخ سوالاتی از نوع اول، همانند تلاش ستاره شناسانی است که با هدف کشف اسرار کائنات، با استفاده از تلسکوپ، به کندوکاو در کهکشان‌ها می‌پردازند؛ و تلاش فلاسفه تربیتی به منظور یافتن پاسخ سوالات نوع دوم مانند استفاده یک زیست‌شناس از میکروسکوپ برای درک و تبیین جزئیات حیات است. بنابراین نباید انتظارات مشابهی از این دو داشته باشیم. اما می‌توانیم انتظار داشته باشیم که این دو ابزار باهم مورد استفاده قرار گیرند. شاید متخصصان عمل‌گرای تربیتی معاصر نیازی به استفاده از تلسکوپ احساس نکنند و به بررسی‌های جزئی‌نگرانه استقرایی میکروسکوپی خود اکتفا کنند؛ اما واقعیت این است که این دو رویکرد با یکدیگر متناقض نیستند، بلکه مکمل هم‌اند.

آرنولد گریز (۱۳۸۳:۱۵) اظهار می‌دارد، اغلب ما تصور می‌کنیم که فلسفه جز عملی بودن، همه چیز هست. این تصور از عدم توجه به کارکرد واقعی فلسفه ناشی می‌شود. این شاخه از معرفت بشری بر درک وسیع‌تر و ارتباطی کلی‌تر تأکید دارد و میزان عملی بودن آن منوط به میزان دخالتش در کار معلم و موقعیت تربیتی است (همان: ۱۷). فلسفه معرفتی است که باید برای خودش تعریف شود. بنابراین انتظار از آن فی‌نفسه است. به بیان دیگر فلسفه، علمی نیست که برای رسیدن به علم دیگری باید آن‌را فرا گرفت؛ یعنی فلسفه یک معرفت آزاد است و ما باید انتظاراتی از آن داشته باشیم که به افزایش کارآیی تفکر کمک کند و نتایجی از آن به دست آید که در کنار سایر انواع شناخت، به ویژه سایر رشته‌های علمی، قرار گیرد. شاید این که امروزه فلسفه در غرب به شکل گسترده‌ای با سایر پدیده‌های زندگی مانند سینما، تئاتر، مد و به طور کلی هنر و حتی خوراکی و پوشاک پیوند برقرار کرده است، یا در واقع به صورت گفتمان ویژه‌ای وارد زندگی اجتماعی مردم شده است، از پیامدهای همین نگرش باشد و بر همین اساس است که فلسفه نقش‌های تازه‌ای پیدا کرده است.

از سوی دیگر در جریان یاددهی - یادگیری که کانون اصلی هر موقعیت تربیتی است، فرایند تفکر منطقی جایگاهی ارزشمندتر از آزمایش عینی دارد. در رویکرد علمی محض، این فرایند به صورت یک جریان مکانیکی مبتنی بر فعل و انفعالات زیستی و یک فرایند هدف - وسیله در نظر

گرفته می‌شود که باید تحت انقیاد قانونمندی‌ها و رویکردهای اثباتی در آید. این نگرش تنگ نظرانه ناشی از این فرض است که یگانه روش دستیابی به شناخت معتبر در باره جهان هستی روش علمی است. به همین دلیل باید در تبیین فرایند تعلیم و تربیت و یاددهی - یادگیری صرفاً دانش حاصل از پژوهش‌های علمی را به کار گرفت؛ یعنی به یافته‌های روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و شاخه‌های مختلف آن‌ها تکیه کرد. بدیهی است با چنین فرضی عدول از آن عقلانیت علمی، غیر عقلانی و غیرعلمی محسوب می‌شود و "ارزشیابی عملکرد کارگزاران تربیتی تنها در آیین تبعیت از قواعد و فنون بر گرفته از این منابع قابل سنجش و ارزیابی جلوه می‌کند" (مهر محمدی، ۱۳۸۳: ۶۳). در صورتی که بعضی از دانش‌ها و معرفت‌های پایه، مانند دانش‌های مربوط به کیفیت رشد و تکامل انسان (شریعت‌مداری، ۱۳۶۱)، رفتارهای ارادی، ایمان و اعتقاد، خلاقیت و بدیهه پردازی، اغلب اوقات در قالبی منظم و تجربه پذیر نمی‌گنجد. فاصله گرفتن و گسست عقلی از پدیده‌های انسانی برای درک بهتر آن‌ها امکان پذیر نیست. مهرمحمدی (۱۳۸۳: ۴۵) استدلال می‌کند که سوابق و مستندات تاریخی فراوانی در دست است که برخی دانشمندان در ارائه نظریه علمی از درک و شهود ناشی از برقراری ارتباط همدلانه با پدیده مورد مطالعه بهره گرفته‌اند و از این طریق به سرچشمه‌های سودمندی از اندیشه‌های ناب دست یافته‌اند. یعنی آن‌ها علاوه بر توسل به روش‌های علمی به فلسفیدن در باره موضوع نیز پرداخته‌اند. تلاش برای شناخت و تبیین پدیده‌های مورد مطالعه در علوم انسانی به طریق اولی باید همراه با فلسفیدن باشد تا با نتایج پر باری همراه شود. در جریان همین نوع تبیین است که محقق علوم انسانی به کارآمدی و کارایی یا ناکارآمدی و ناکارایی یافته‌های خود در عرصه عمل پی می‌برد. گیسیون (۲۰۰۴: ۱۴۳) استدلال می‌کند که برای درک کامل قوانین علوم طبیعی و انسانی و چگونگی کشف و وضع آن‌ها مهارت‌هایی لازم است که در ارتباط مستقیم با آموزش فلسفه است؛ مهارت‌هایی مانند پرسیدن برای دانستن، جست‌وجوی حقیقت، مقایسه ایده‌ها و اندیشه‌ها، گفت‌وگو و مباحثه با دیگران، درک ارتباط "میان درسی" و "میان رشته‌ای"، ارتباط خود با دیگران، طبیعت و خدا از جمله مهم‌ترین آن‌ها است. آموزش این مهارت‌ها به نحو بارزی به درک ماهیت ارزش‌ها، معنای زندگی و ماهیت انسان و جامعه کمک خواهد کرد.

پیچیدگی فرایند تعلیم و تربیت و دشواری تحلیل آن

موقعیت تربیتی و هدف‌های آن، فرایند یاددهی-یادگیری، رابطه یاددهنده با یادگیرنده، وضع شاگردان و رابطه آن‌ها با یکدیگر و مواردی نظیر آن، شکل خاص و پیچیده‌ای به جریان تربیت می‌بخشد که با موقعیت‌های تحقیقی عالمان علوم طبیعی کاملاً متفاوت است؛ زیرا تصور این‌که مطالعه وضعیت‌های تربیتی منحصرأ با کنترل متغیرها و در شرایط از پیش معین شده و بدون دخالت عوامل خارج از کنترل صورت می‌گیرد، تصور نادرستی است (ابراهیم زاده، ۱۳۸۴: ۳۶). ویژگی‌های شخصی، شایستگی‌ها و فرهنگ مربی در وضعیت تربیتی مداخله مؤثر دارد. بنابراین، با روش‌ها و فنون پژوهش علمی نمی‌توان متغیرهایی را که این ویژگی‌ها نماینده آن هستند، به طور دقیق ارزیابی کرد. به این ترتیب می‌توان استدلال کرد که تمرکز مطالعات تربیتی بر کلاس و مدرسه اشتباه است و ما را از مسائلی که در بافت بسیار کلی‌تر، یعنی جامعه، غافل می‌کند؛ بافتی که نظام تربیت در آن شکل می‌گیرد. پس اگر به فرهنگ، فلسفه و نظام ارزش‌ها و روابط علت و معلولی پیچیده‌ای که بر این بافت کلی حاکم است، توجه نکنیم، به ندرت قادر به تفسیر و تحلیل درست فرایند تربیت خواهیم شد (میلاز، ۱۳۷۵: ۲۹).

دانشی که در تحقیقات تربیتی تولید می‌شود، به لحاظ معرفت‌شناختی در معنای علم گرایانه، به تنهایی برای رفع کمبودها و نیازهای تربیتی و حل مسائلی که در فرایند یاددهی-یادگیری پیش می‌آید کافی نیست؛ زیرا برای روبه‌رو شدن با این مسائل، علاوه بر اطلاعات علمی، نیازمند موضع‌گیری معقول هستیم. کاردان (۱۳۸۱: ۲۷۱) اظهار می‌دارد که موضع‌گیری معقول مستلزم تفکر، یعنی فعالیت فلسفی است که "به نظر ما بررسی این امر، یعنی توجه بیش‌تر به انسجام و اتحاد میان دستاوردهای علوم تربیتی از یک سو و بسط تفکر در باره هدف‌های تربیتی (یعنی ارزش‌گذاری) از سوی دیگر، به فلسفه تربیت نیازمند است" تا مسائل تربیتی به شیوه تحلیلی بررسی و راه‌حلی برای آن‌ها پیدا شود. مسائل تربیتی در واقع همان مسائل زندگی است. ویل دورانت (۱۳۵۴) معتقد است که فلسفه عبارت است از بررسی و شناخت تحلیلی و انتقادی مسائل اساسی زندگی به صورت یک کل یا بخشی از این مسائل در ارتباط با کل. وقتی مسائل تربیتی جزو مسائل اساسی زندگی است که هم به صورت کلی و هم به صورت جزئی ولی در ارتباط با کل، بتواند مورد نقد و بررسی موشکافانه قرار گیرد. نمی‌توان از این شاخه معرفتی انتظار جزئی‌نگری داشت و این‌که یافته‌های آن با واقعیت عینی خارجی مطابقت کامل داشته باشد.

علاوه بر آن تحلیل عمیق مسائل تربیتی از منظر فلسفی موجب نقد روشنگرانه اهداف، روش‌ها و برنامه‌های تربیتی می‌شود. علوم تربیتی قبل از هر چیز تلاشی است برای فهم و به کمال رسیدن خودمان. چنین فهمی مستلزم فهم جهان نیز هست؛ که نتیجه آن خود آگاهی، دگر آگاهی و جهان آگاهی و در صورت تعالی خدا آگاهی است. در واقع نقادی شاخصی است که از نظر اندیشمندان وجه تمایز فلسفه از سایر شاخه‌های علوم انسانی است.

نقش فلسفه در نظام آموزشی

امانوئل کانت با طرح چهار پرسش بنیادی اظهار می‌دارد که پاسخ این پرسش‌ها تعیین کننده قلمرو فلسفه است: چه می‌توانم بشناسم؟ چه باید بکنم؟ چه می‌توانم آرزو کنم؟ و انسان چیست؟ (دورتیه، ۱۳۸۲: ۳۶۵) دقت در ماهیت این سوالات نشان می‌دهد که هر پاسخ معقول و منطقی‌ای که به آن‌ها داده شود، در ارتباط تنگاتنگ با تعلیم و تربیت است. نخستین پرسش، مربوط به ماهیت دانش و معرفت است که در فرایند یاددهی - یادگیری میان یاددهنده و یادگیرنده مبادله می‌شود و طی آن توانایی شناخت انسان، ماهیت و اعتبار دانش و معرفت به بحث و چالش کشیده می‌شود. این گفته به آن معنا نیست که شناخت فلسفی به مثابه نوعی دانش مطلق بر فراز تمامی دانش‌های خاص قرار گرفته است؛ این بحث‌ها که خواه ناخواه به بحث در روش‌های یاددهی - یادگیری هم ارتباط پیدا می‌کنند، یک چشم انداز و جهت‌گیری کلان در حیطه اندیشه به شمار می‌آیند و رویکردی برای اندیشیدن انتقادی و کشف حقایق غایی در باره انسان و جهان هستند. در این جا هدف لزوماً ورود به حوزه مباحث معرفت‌شناختی و باز کردن حقیقت غایی نیست، بلکه روشنگری در مورد چگونگی شکل‌گیری دانش و معرفت و شناخت نقاط قوت و محدودیت‌های آن است. فلسفه با رویکرد انتقادی، پیوسته ما را از شکنندگی آن‌ها آگاه می‌سازد و بر نقش فرضیه در پژوهش‌های تربیتی انگشت می‌گذارد. از همین رو درکل نظام تعلیم و تربیت تأثیر می‌گذارد؛ یعنی توجه و استناد به این قبیل اندیشه‌های فلسفی، ما را از درستی یافته‌های محققان و انتخاب‌ها و جهت‌گیری‌های نظام تربیتی مطمئن تر می‌سازد.

آنچه پیش‌تر در مورد سوال اول کانت بیان کردیم، بیش‌تر نقش شناختی فلسفه را در علوم تربیتی روشن می‌ساخت که چه به صورت ضمنی، چه به صورت صریح و آشکار مورد اشاره فیلسوفان از یکسو و متخصصان تعلیم و تربیت از سوی دیگر قرار گرفته است. نقش عمده دیگر فلسفه تربیت که آشکارا مورد تأیید متخصصان تعلیم و تربیت، سیاست‌گزاران و برنامه‌ریزان

آموزشی است، همان تأثیر فلسفه بر نظام تعلیم و تربیت کشورهاست. این نقش از آن جهت حائز اهمیت است که گفته می‌شود هیچ نظام تربیتی نمی‌تواند بدون فلسفه شکل بگیرد. کارا بل و هالسی (۱۹۷۷: vi) استدلال می‌کنند که کسی نمی‌تواند نظام تربیتی و فرایند تحول آن و همچنین چگونگی شکل‌گیری سیاست‌ها و اهداف آن را درست بفهمد؛ مگر آن که به جریان اصلی تفکر یا فلسفه حاکم بر جامعه و ریشه‌های اجتماعی آن پی ببرد. در تأیید این نظر، کوگان (۲۰۰۳) اظهار می‌دارد که تعلیم و تربیت ما (منظور بریتانیا است) در ده سال گذشته کانون توجه سیاستمداران و محققان اجتماعی و تربیتی بوده است. تعارض‌های موجود میان نگرش عمومی، سیاست‌های آموزشی، رادیکالیسم دانشجویی، بحث در باره استاندارد‌های سواد و بالاخره جستارهای مربوط به قدرت و مدیریت در مدارس، همه ما را گرفتار این بحث‌ها کرده است. باید توجه داشت چنین جستارهایی ناشی از شرایط جدید و ازمیان رفتن اجماعی است که تا دوسه دهه پیش در خصوص ارزش‌های اجتماعی و دیگر سیاست‌های تربیتی وجود داشت. ما برای برون رفت از این بحث‌ها نیازمند بازشناسی نگرش و اندیشه‌های والدین و روشنفکران خود هستیم تا تغییرات اساسی‌ای را که در نظام تربیتی ما در حال شکل‌گیری است به خوبی درک و مدیریت کنیم.

کارنوی و ورتاین (۱۹۹۴) نیز گزارش می‌کنند که در جریان یک کنفرانس آموزش و پرورش در ایتالیا، که از سوی یونسکو برگزار شده بود، یکی از شرکت‌کنندگان از نماینده کوبا پرسید: آیا برای فهم نظام تربیتی شما هنوز باید مارکسیسم و سوسیالیسم را فهمید؟ (این سوال او بعد از فرو پاشی شوروی سابق معنا دار است) او در پاسخ گفت: برای فهم نظام تربیتی ما باید تفکر، آرزوها و اهداف کارگران، کشاورزان روشنفکران و طبقه متوسط جامعه ما را بفهمید. این پرسش و پاسخ و استدلال‌هایی که مطرح کردیم، در واقع اهمیت فهم فلسفه حاکم بر افکار و اندیشه‌های افراد و اقشار جامعه را برای درک کامل و روشن نظام تربیتی آن جامعه نشان می‌دهد. همان‌طور که اشاره کردیم، هیچ نظام تربیتی نمی‌تواند بدون فلسفه شکل بگیرد؛ اما سوال این است که آیا کشورها فلسفه مدون و روشنی برای نظام تعلیم و تربیتی خود دارند؟ باید پذیرفت که هر نظام تربیتی، مستقیم یا غیرمستقیم، مبتنی بر یک فلسفه و جهان بینی خاصی است که با شرایط اجتماعی و وضعیت فرهنگی جامعه‌ای که در آن شکل گرفته و رشد و گسترش یافته است، هماهنگی دارد. اما چنین فلسفه‌ای همیشه مدون و اعلام شده نیست. به سخن دیگر گاهی نوعی فلسفه تربیتی نامدون و پنهان بر فرایند تربیتی کشورها حاکم است که نشانه‌های وجود آن را می‌توان در سیاست‌ها و

هدف‌های کلی اعلام شده جوامع ره‌گیری کرد یا با تجزیه و تحلیل برنامه‌های درسی به آن پی برد. به نظر می‌رسد که اولین گام در جهت تدوین فلسفه رسمی تعلیم و تربیت در چنین جوامعی، شناخت و تحلیل این فلسفه تربیتی پنهان و چگونگی عملکرد آن در فرایند سیاست‌گذاری، تعیین هدف‌ها، برنامه ریزی آموزشی و درسی است. گام بعدی تحلیل عناصر اعتقادی، عوامل فرهنگی و تاریخی مؤثر بر نظر و عمل تربیت است. حاصل چنین کاری در واقع دادن پاسخ شایسته و منطقی به سوالات دوم، سوم و چهارم کانت است که می‌تواند به تدوین فلسفه تربیتی‌ای بینجامد که هم نمایانگر خصوصیات فرهنگی - اجتماعی جامعه باشد و هم توانایی تعامل با نظام‌های آموزشی و فرهنگی - اجتماعی دیگر جوامع دنیای متغیر کنونی را داشته باشد.

آموزش فلسفه نیاز مهم تربیتی

هنگامی که سخن از آموزش فلسفه به زبان می‌آید، منظور این است که ذهن و تفکر دانش‌آموزان را با برنامه‌ای مدون و مبتنی بر نیازسنجی و روش‌هایی خاص، طوری پرورش دهیم تا بتوانند به تعامل با محیط زندگی و علم و دانشی که می‌آموزند پردازند. گیسون (پیشین: ۱۴۸) عقیده دارد در دنیای پیوسته در حال تغییر و تحول کنونی، جوانان، نوجوانان و حتی کودکان به مهارت‌های تفکر منطقی، خلاق و انتقادی نیازمندند تا با استفاده از نیروی عقلی و فکری، روحیه جست‌وجوگری و حل مسئله را در خود پرورش دهند. این آموزش می‌تواند با بهره‌گیری از رویکردهای بحث و گفت‌وگو، تحلیل و نقد مسائل روز با استفاده از مطبوعات، برنامه‌های رادیو و تلویزیون و کتاب‌هایی که به تازگی منتشر شده‌اند، انجام پذیرد. از نظر هرتز (۱۹۹۷)، منظور از آموزش فلسفه ایجاد فرصتی است تا دانش‌آموزان در کلاس، یک ماجرا را با استفاده از رویکرد روایت^۱ بیان کنند و از این طریق با برقراری ارتباط با یکدیگر به بحث در باره برداشت‌های متفاوت از یک پدیده ترغیب شوند و به راهبردهای متفاوت حل مسئله پی ببرند. این همان روشی است که انجمن پیشبرد پژوهش‌های فلسفی و بازتاب آن در آموزش نیز آن را توصیه کرده است (لیمن، ۱۹۸۸). از بیان این گفته‌ها چنین استنباط می‌شود که امروز آموزش فلسفه باید با مسائل عینی و ملموس جامعه پیوند داشته باشد. داوری (۱۳۸۵) در این خصوص اظهار می‌دارد، فیلسوف همواره پرسشگر است؛ حتی اگر در پی آن است که مثلاً افلاطون یا هر فیلسوف دیگری

1 - narrative approach

را بشناسد، باید ببیند که او در دوران مدرن و یا در جهان امروز اسلام چگونه مطرح می‌شود. یکی از معضلات این است که فلسفه در کشور ما با رشته‌ها و مسائل عینی جامعه در ارتباط نیست. البته باید توجه داشت که فلسفه علم کاربردی نیست، بنابراین نباید انتظار کاربرد آن را داشته باشیم؛ اما در عمل می‌تواند راهنمای فکر کردن باشد. وی اضافه می‌کند هرگاه جامعه‌ای فلسفه داشته، از رونق، نظم، نشاط و آرامش برخوردار بوده است؛ اما هرگاه از تفکر فلسفی محروم بوده، نه علم، نه سیاست و نه هیچ چیز دیگری داشته است. اشاعه فلسفه در جامعه، همان‌طور که قبلاً هم اشاره شد، از طریق تعلیم و تربیت صورت می‌گیرد و در عمل همه شئون فرهنگ و اجتماع را تقویت می‌کند و افرادی را که بتوانند چشم اندازه‌های تازه‌ای فرا روی جامعه و تمدن خویش بگشایند، می‌پروراند. به نظر نگارنده، علت اساسی دوری جامعه ما از فلسفه، برداشت اشتباهی است که فلسفه را از حیطه فکری کودکان به دور می‌انگارد؛ به طوری که سامانه آموزشی فلسفه در ایران، فقط برای معلمان طراحی شده و به آن‌ها هیچ نوع آگاهی و دانشی در زمینه آموزش فلسفه به کودکان داده نمی‌شود.

وضعیت کنونی آموزش فلسفه در ایران تابع وضعیت کنونی تفکر معاصر است. سوال بنیادی در این باره این است که آیا نظام آموزشی ما، از ابتدایی تا پایان دوره متوسطه، برنامه مشخصی برای آموزش فلسفه دارد؟ اگر پاسخ مثبت باشد، اهداف کلان آموزش فلسفه کدام‌ها هستند و توسط کدام مرجع تعیین شده‌اند؟ راهبردها، رویکردها و روش‌های آموزش فلسفه تا چه اندازه با معیارهای علمی شناخته شده آموزش فلسفه هماهنگی دارد؟

رویکردهای مختلفی در تدریس فلسفه وجود دارد که هر کشوری بر اساس وضعیت فرهنگی خود به طور کلی و وضعیت تفکر و علم به طور جزئی، به یکی از آن‌ها روی می‌آورد. در زیر به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم:

- ادغام مفاهیم فلسفی در متون درسی همه سطوح
- پیش بینی آموزش مستقل و مستقیم مسائل فلسفی در برنامه درسی، از ابتدایی تا عالی
- آموزش فلسفه به عنوان راهبر و پشتیبان مسائل اجتماعی، فرهنگی و هنری به منظور تربیت روشنفکر (رویکرد مورد استفاده اغلب کشورهای غربی)
- آموزش فلسفه به مثابه خادم علم (رویکرد مورد توجه دنیای آنگلوساکسون و آنگلوآمریکن)

استدلال می‌شود که چون هدف اصلی آموزش فلسفه پرورش تفکر انتقادی و آزاد اندیشی است، نباید آن را به نحوی تبدیل به آموزش نحله فلسفی خاص کرد؛ تا تعامل میان یادگیرندگان با یکدیگر و با معلم به سهولت انجام پذیرد.

کودکان امروز در جهانی پرسرعت و رقابتی زندگی می‌کنند. بنابراین، باید بیاموزند سریع فکر کنند، نقد کنند و تصمیم بگیرند؛ بیاموزند که پیوسته با احساس موفقیت در این مسابقه پیش بتازند. معلم خوب امروز باید دنیای متفاوتی برای کودکان ترسیم کند؛ دنیایی با فناوری پیشرفته و سبک زندگی جدید که کسب موفقیت در آن دشواری‌های خاص خود را دارد. دغدغه بزرگ معلم امروز جلب توجه کودکان به جهان پیرامون و لزوم یادگیری مداوم در باره آن و بالاتر از همه حفظ انگیزه‌ها و ایجاد عطش یادگیری در آنان است. آموزه‌های فلسفی در تأمین این نیاز می‌تواند کمک مؤثری به معلم‌ها و دانش‌آموزان بکند. اما ظاهر امر حاکی از آن است که برای آموزش فلسفه به ویژه آموزش تفکر فلسفی، سرمایه و وقت زیادی صرف نمی‌شود؛ در حالی که همه می‌دانیم جامعه به افرادی که مهارت‌های فکری و روحیه منتقد و نقدپذیر دارند، نیاز فراوانی دارد.

نتیجه‌گیری

چنین تصور شده است که فلسفه همواره حیطه مطالعاتی افرادی خاص بوده است. این تصور نخبه‌گرایانه از مطالعات فلسفی، این ذهنیت را به وجود آورده که فلسفه یک زمینه مطالعاتی اشرافی برای خواص و درباره انسانیت است و عوام، به ویژه کودکان را در آن راهی نیست. بنابراین، کاری هم با تعلیم و تربیت به مفهوم عام و عملی آن ندارد. اما اگر بخواهیم انسان را در عمل به سوی انسانیت خود هدایت کنیم، راهی جز تربیت وجود دارد؟ مطالعه فلسفه از این جهت برای همه ما مهم است که می‌تواند کمک کند تا بهتر و درست‌تر بیندیشیم، با یک دید گسترده‌تر به جهان خود بنگریم و با درکی روشن‌تر در باره تقریباً همه چیز بحث کنیم و انسان و جهان را بهتر بشناسیم و در نتیجه راه درست هدایت و تربیت او را تشخیص دهیم. درست است که فلسفه‌ها متفاوت‌اند و مکاتب فلسفی مختلفی وجود دارد؛ ولی همه آن‌ها دارای ویژگی‌های عام و فنون مشترک هستند. مهم‌ترین این ویژگی‌ها استدلال و تفکر منطقی، روش‌های تحلیل مفاهیم برای فهمیدن آن‌ها و تاحدی هم خلاقیت است که در فهم بهتر اشیا، امور و پدیده‌ها ما را یاری می‌دهد. به‌طور مثال، مدیری که تحلیل و درک درستی از مفاهیم اصلی مدیریت علمی دارد، در سیاست‌گذاری و پیش‌بینی راه‌های عملیاتی کردن این سیاست‌ها موفق‌تر عمل می‌کند. باید توجه

داشت که همه نوشته‌های فلسفی یا همه مکاتب فلسفی، خوب و قابل فهم نیستند یا در عمل مشکلی را حل نمی‌کنند؛ با این حال گذشته از ویژگی‌ها و فنون عام، آموزه‌های مهمی برای فرد و جامعه دارند؛ زیرا ما علم لدنی نداریم و دانش حقیقی هم به خودی خود، حقیقت خود را اثبات نمی‌کند. بنابراین، برای پی بردن به اعتبار دانشی که به ما عرضه می‌شود و یا ما به عنوان معلم به شاگردان خود عرضه می‌کنیم، با استفاده از آن روش‌ها و ابزارهای فلسفی، به درستی و یا حقیقی بودنشان پی می‌بریم. این نکته‌ای بسیار مهم در فرایند یاددهی - یادگیری است که اغلب توجه چندانی به آن نمی‌شود. آنچه یاد می‌گیریم یا آنچه یاد می‌دهیم چه قدر روشن، قابل درک و مستدل است تا بتواند به باور درونی ما تبدیل شود؟ فلسفه تربیت، حتی اگر به ظاهر دشوار و پیچیده به نظر برسد، در تسهیل و ساده‌گردانی درک و جذب دانش و ارزش و مهارتی که قصد یادگیری یا یاددهی آن را داریم مؤثر است. اما این پیچیدگی و دشواری ظاهری احتمال دارد به تدریج به نوعی مقاومت در برابر یادگیری و کاربرد آن در فرایند تربیت تبدیل شود و در قالب به اصطلاح "اینرسی مفهومی"^۱ عمل کند. در این صورت ما نیازمند عادت زدایی هستیم تا بتوانیم از پدیده‌ها و رویدادهای جهان پیرامون خود و نیز بسیاری از آنچه به عنوان برنامه درسی برایمان مطرح است و یا می‌خواهیم به دیگران عرضه کنیم، در پرتو یافته‌های فلسفه تربیت، بازنگری و درک کنیم و یا معنای جدیدی به آن‌ها ببخشیم. لازمه تحقق این عادت زدایی، آزادی اندیشه، روحیه پرسش‌گری و فضای مناسب برای بحث و گفت‌وگو و واقعیت‌آزمایی است. این‌ها چیزهایی هستند که می‌توان از فلسفه تربیتی انتظار داشت.

زمینه‌ها و مسائل دیگری نیز در زندگی ما وجود دارند که تقریباً آن‌ها را می‌شناسیم و از اهمیتشان آگاهیم، ولی از ماهیت فلسفی‌شان بی‌خبریم؛ بنابراین، نیازی نمی‌بینیم که درباره‌شان عمیق‌تر بیندیشیم. برخی از این زمینه‌ها و مسائل عبارت‌اند از: آزادی و اخلاق، معنا و کیفیت زندگی، استدلال و منطق، معنویت، مذهب، زیبایی‌شناسی، سیاست، حکومت، دولت و... این مسائل، مخصوصاً برای آن‌هایی که به‌طور عام با رهبری و مدیریت و به‌طور خاص با رهبری و مدیریت تعلیم و تربیت سروکار دارند و آن‌هایی که با این افراد در ارتباط‌اند یا برای روی کارآمدن آن‌ها رأی می‌دهند، از اهمیت زیادی برخوردار است. بنابراین باید به تفکر و فلسفیدن در باره آن‌ها پرداخت.

انتظار این است که سیاستمداران، دولتمردان، مفسران، ایدئولوگ‌ها، مدیران، معلمان و افراد برجسته دیگر، از یک دیدگاه فلسفی قوی و روشن برخوردار باشند؛ که متأسفانه در خیلی از موارد در عمل چنین نیستند؛ چون احتمالاً این نوع تفکر را در مدرسه نمی‌آموزند. سطحی بودن دیدگاه‌ها در زمینه‌های یاد شده یک مسئله اجتماعی نیست، یک مسئله فلسفی است، مسئله تفکر است. به همین دلیل، آن‌ها همواره برای حل مسائل دنبال معمولی‌ترین راه حل‌ها هستند و تصور نمی‌کنند که راه‌های متعدد دیگری نیز وجود دارد. در هر صورت روشن است که فلسفه همیشه درباره واقعیت و حقیقت به نتایج روشن و مطلوبی نمی‌رسد. در واقع چنین انتظاری هم نباید از آن داشت، اما بالقوه همیشه می‌تواند چنین باشد. آنچه ما معلم‌ها می‌توانیم از فلسفه به طور عام و فلسفه تربیت به طور خاص بیاموزیم، شامل موارد زیر است:

- شناسایی اندیشه‌های ارائه شده و نشان دادن زوایای پنهان و نا آگاهانه آن به منظور نقد عالمانه و یا برقراری ارتباط با آن و رفع ابهام و پیچیدگی‌هایی که اغلب ناخواسته و شاید هم غیر واقعی هستند.

- تحلیل و درک مفاهیم و فرضیه‌های علمی به منظور اطمینان از صحت و اعتبار آن‌ها.

- استنتاج نتایج مستدل از مدارک و اسنادی که در هر زمینه‌ای به دست می‌آوریم.

- دقت و توجه به دانش و معرفتی که بی اثر و نتیجه جلوه می‌کند، اما می‌تواند مورد استناد قرار گیرد.

- کند و کاو در مسائل اساسی زندگی انسان

این موارد برای همه علوم، اعم از علوم طبیعی، علوم اجتماعی، اقتصاد، علوم تربیتی و سایر حوزه‌های عملی و تجربی مهم هستند؛ اما برای دانایی و معرفت درباره دیدگاه‌ها، موضوعات ارزشی و تفسیر آنچه نامحسوس و معنوی است، اهمیت حیاتی دارند؛ برای مثال بسیاری از جستارهای مطرح در علوم اجتماعی، علوم تربیتی و حتی اقتصاد و بازرگانی تحت تأثیر عوامل نامحسوس و غیر قابل تجربه‌اند و سوالاتی در باره مسائل ارزشی و اخلاقی مطرح است که تنها از طریق مباحث فلسفی قابل طرح و بررسی است.

منابع

- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۸۴)، فلسفه تربیت، تهران: دانشگاه پیام نور.
- اوزمن، هاوارد، و کراور، سموئل (۱۳۷۹)، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه علوم تربیتی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶)، در آمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی (زیر چاپ).
- پوپر، ریموند، کارل (۱۳۶۸)، حدس‌ها و ابطال‌ها: رشد شناخت علمی، ترجمه احمد آرام، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- پوپر، ریموند، کارل (۱۳۷۰)، منطق اکتشافات علمی، ترجمه احمد آرام، تهران: انتشارات سروش.
- جمعی از نویسندگان (۱۳۸۰)، علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن. زیر نظر علی محمد کاردان، تهران: انتشارات سمت.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۸۵)، وضعیت آموزش فلسفه در ایران. خرد نامه، تهران: همشهری، شهریورماه.
- دورانت، ویل (۱۳۵۴)، لذات فلسفه، ترجمه عباس زریاب خویی، تهران: نشر اندیشه.
- دورتیه، ژان فرانسوا (۱۳۸۲)، علوم انسانی گستره شناخت‌ها، ترجمه مرتضی کتبی و دیگران، تهران: نشر نی.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۶۱)، علم چیست فلسفه چیست؟ تهران: انتشارات پیام آزادی.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۷۹)، درس‌هایی در فلسفه علم الاجتماع، تهران: نشر نی.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۱)، علوم انسانی، اسلام و انقلاب فرهنگی، تهران: جهاد دانشگاهی.
- شعبانی ورکی، بختیار (۱۳۸۵)، منطق پژوهش در علوم تربیتی و اجتماعی: جهت‌گیری نوین. مشهد: شرکت به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).
- گریز، آرنولد (۱۳۸۳)، فلسفه تربیتی شما چیست؟ ترجمه شعبانی ورکی و دیگران، مشهد و تهران: شرکت به نشر (انتشارات آستان قدس رضوی).

لطف آبادی، حسین (۱۳۸۶)، خرد مینوی، دانش عینی و رشد یافتگی شخصیت علمی محقق به عنوان اساس نو آوری آموزشی و تربیتی، فصلنامه نو آوری های آموزشی، ویژه نامه نو آوری آموزشی، چالش ها و راه حل ها. شماره ۱۵، سال پنجم، بهار.

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳)، آموزش عمومی هنر: چیستی، چرایی و چگونگی، تهران: انتشارات مدرسه.

میالاره، گاستون (۱۳۷۵)، معنی و حدود علوم تربیتی، ترجمه کاردان، علی محمد، تهران: دانشگاه تهران.

Carnoy, M. and Werthein, J. (1994) Socialist Ideology and the Transformation Cuban Education. In Social Transformation and Educational Change. London, Social Sciences Reserch Council.

Crawford, E. and Perry, N. (2005) Demands for Social Knowledge. London, Sage Publications.

Eisner, W. E. (1998) The Kind of School We Need. In Rethinking Literacy. Portsmouth, NH. Heineman.

Gibson, T. (2004) Practical Guide for Educationalists. London, Hatchinson Educational Ltd.

Heisenberg, W. (1952) The Teaching of Goethe and Newton on Colour in the Light of Modern Phisics, in philosophical problems of nuclear science, London, Faber and Faber.

Hertz, R.(ed) (1997) Reflexivity and Voice, Thousand Oaks, CA: Sage.

Karabel, J. and Halsey, A. H. (1977) Power and Ideology in Education, New York, Oxford University Press.

Kogan, M. (2003) The Politics of Educational Change. Manchester, Manchester University Press.

Lipman, M. (1998) Philosophy Goes to School. Philadelphia, Temple University Press.

Naydler, J. (2000) Goethe on science, London, Floris Books.

Nicolescue, B. (2000) Transdisciplinary and Complexity, Paris. CIRET.

O' Connor, D.J. (1957) Introduction to The Philosophy of Education. London, Routledge, Keegan Paul.