

مجموعه مقالات اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران



دکتر مسعود صفایی مقدم

دانشگاه شهید چمران اهواز

تهیه و تنظیم: فاطمه نظری

علی تقی زاده



بسم الله الرحمن الرحيم

انجمن مجازی فلسفه تعلیم و تربیت ایران، در راستای بالندگی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در کشور و برای دسترسی به آرای اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران در سری اول مقالات اساتید محترم این رشته را در مجموعه مقالات هر استاد جمع‌آوری کرده و در اختیار محققین این رشته قرار می‌دهد و در مرحله بعد مجموعه مقالات دانشجویان این رشته را منتشر خواهد نمود تا دانشجویان این رشته با اساتید دانشگاه‌های کشور و با نگرش‌ها و آراء تربیتی آنها آشنا شده و در راه تعالی سیستم تعلیم و تربیت کشورمان گامی بنیادین برداشته و در مسیر اعتلای جامعه اسلامی مان بکوشیم. امیدواریم اساتید بزرگوار و دانشجویان محترم باره‌نمایی و همکاری‌های خود ما را در این راه یاری نمایند.

اساتید و دانشجویان بزرگوار مطالب و پیشنهادهای و مقالات خود را از طریق سایت انجمن مجازی ایران <http://peiran.blog.ir> یا از طریق ایمیل ali54@chmail.ir ارسال کنند. پیشاپیش از همفکری و همکاری شما قدردانی می‌کنیم.

گروهی از دانشجویان دکترا کشور

	<p>مشخصات فردی:</p> <p>نام خانوادگی: مسعود صفایی مقدم</p>
<p>پست الکترونیک:</p> <p>Safaei_m@scu.ac.ir</p> <p>تلفن محل کار:</p> <p>داخلی 4662-19-3330010</p>	<p>مشخصات شغلی:</p> <p>مرتبه علمی: استاد</p> <p>پایه: ۳۶</p> <p>دانشگاه شهید چمران اهواز</p> <p>دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی</p>

مشخصات تحصیلی

مقطع تحصیلی	رشته تحصیلی	گرایش تحصیلی	سال اخذ مدرک	کشور اخذ مدرک	دانشگاه محل تحصیل
دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	فلسفه تعلیم و تربیت اخلاقی	۱۳۷۳	استرالیا	دانشگاه نیو ساوت ولز
کارشناسی ارشد	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	تعلیم و تربیت اسلامی	۱۳۶۶	ایران	دانشگاه تربیت مدرس
کارشناسی	علوم تربیتی	مشاوره	۱۳۶۱	ایران	دانشگاه تهران

مقالات چاپ شده در مجلات علمی پژوهشی داخلی

ردیف	عنوان مقاله	اطلاعات مجله	ناشر	تاریخ	نویسندگان
۱	الگوهای تحقیق در حوزه تاریخ آموزش و پرورش	مجله علوم تربیتی و روانشناسی-صفحات ۱۳۵-۱۵۹	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۷۶	مسعود صفایی مقدم
۲	تحلیلی بر مفهوم "دانشگاه اسلامی"	مجله علوم تربیتی و روانشناسی-صفحات ۲۱-۳۸	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۷۶	مسعود صفایی مقدم
الف	این مقاله در چهل و چهارمین نشست	کتاب سیاست ها و	وزارت علوم	۱۳۸۱	مسعود صفایی مقدم

		تحقیقات و فناوری	راهبردهای علم و فناوری و فرهنگ	روسای دانشگاههای کشور ارائه شد و به چاپ رسید	
ب	۱۳۸۳	بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی	دائرة المعارف آموزش عالی- صفحات ۴۰۱-۳۹۴	همچنین با عنوان "دانشگاه اسلامی: آموزش علوم و تربیت اسلامی"	
۳	۱۳۷۷	دانشگاه الزهرا	مجله علوم انسانی- صفحات ۱۸۴-۱۶۱	برنامه آموزش فلسفه به کودکان	
۴	۱۳۸۰	دانشگاه شهید چمران اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی- شماره ۱ و ۲ دوره سوم- صفحات ۱۰-۱	بررسی دیدگاههای فلسفی- عقیدتی دانش آموزان پسر پایه سوم متوسطه شهر اهواز در مورد نماز	
۵	۱۳۸۱	دانشگاه شهید چمران اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی- شماره ۱ و ۲ دوره سوم- سال نهم- صفحات ۸۹-۱۰۶	مضامین پست مد رنیسم و دلالت های تربیتی آن	
۶	۱۳۸۲	دانشگاه شهید چمران اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی- شماره ۳ و ۴- سال دهم- دوره سوم- صفحات ۱-۱۶	بررسی نظریه "خود گرایی اخلاقی" بر اساس معیار عقلانیت	
۷	۱۳۸۳	دانشگاه شهید چمران اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی- شماره ۳ و ۴- دوره سوم- سال یازدهم- صفحات ۲۴-۱	بررسی نظریه اصالت نفع و مضامین آن در آموزش و پرورش اخلاقی	
۸	۱۳۸۴	دانشگاه شهید چمران اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی- شماره ۲- دوره سوم- سال دوازدهم- صفحات ۱۶۴-۱۳۵	آموزش و پرورش آینده نگر: اهداف و راهکارها	
9	۱۳۸۴	دانشگاه شهید چمران اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی- شماره ۴- دوره سوم- سال دوازدهم- صفحات ۵۱-۲۱	منابع نظام ارزشی ایران و تبیین رابطه آن با فرایند توسعه اقتصادی در نیمه اول قرن چهاردهم هجری	
		مسعود صفایی مقدم			
		کریم سواری مسعود صفایی مقدم عبدالکاسم نیسی			
		پروانه نجاریان- محمد جعفر پاک سرشت- مسعود صفایی مقدم			
		مسعود صفایی مقدم			
		پروانه ولوی- مسعود صفایی مقدم- محمد جعفر پاک سرشت-			
		محمد حسین حیدری- محمد جعفر پاک سرشت- مسعود صفایی مقدم			
		عبدالمهدی معرف زاده- محمد جعفر پاک سرشت- مسعود صفایی مقدم			

۱۰	بررسی مبانی نظری روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان و تاثیر آن بر پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان پایه سوم راهنمایی مدارس نمونه دولتی شهر اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	1385	سید منصور مرعشی - مسعود صفایی مقدم - محمد جعفر پاک سرشت - خسرو باقری - حسین سپاسی
۱۱	دیدگاههای معرفت شناسی نسبت به راهبردهای یاددهی-یادگیری در نظام ...	مجله دانشور رفتار	دانشگاه شاهد	۱۳۸۷، شهریور، ص ۴۴-۲۹	محمد جعفر پاک سرشت - محمد هاشم رضایی - مسعود صفایی مقدم
۱۲	بررسی اصول اساسی تربیت مدنی با رویکرد اسلامی	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۸۷	مسعود صفایی مقدم - محمود کاظمی - محمد جعفر پاک سرشت
۱۳	شناسایی و تحلیل فلسفه آموزش مربیان بزرگسال یزد	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	پاییز ۸۸، سال ۲-۱۶، شماره ۳، ص ۲۶-۳	مسعود صفایی مقدم احمد زندوانیان محمد جعفر پاک سرشت
۱۴	بررسی اصل عقلانیت در منابع اسلامی و استدلالات تربیتی آن	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	زمستان ۸۵، شماره ۴، ص ۳۱-۱	مسعود صفایی مقدم علیرضا رشیدی محمد جعفر پاک سرشت
۱۵	روش شناسی تربیتی ائمه اطهار (ع)	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۸۶، پاییز، شماره ۳، ص ۲۰-۱	عباسعلی رستمی نسب، محمد جعفر پاک سرشت، مسعود صفایی مقدم
۱۶	خودگردانی فردی به مثابه هدفی تربیتی و بررسی زمینه ها و جایگاه آن در تعلیم و تربیت ایران	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	دوره پنجم سال ۱۶، شماره ۲، تابستان ۸۸، ص ۳-۲۰	محمد حسین حیدری، محمد جعفر پاک سرشت، مسعود صفایی مقدم
۱۷	نقدی بر انسان شناسی تیلوریسم و پیامدهای آن در مدیریت آموزشی	مطالعات تربیتی و روان شناسی	دانشگاه فردوسی مشهد	سال دهم، شماره ۱ (پیاپی ۲۰)، ۱۳۸۸، ۲۳۰ صفحه	دکتر محمدرضا سرمدی، دکتر محمد جعفر پاک سرشت، دکتر مسعود صفایی مقدم، دکتر یدالله مهرعلی زاده ص ۱۹۷

۱۸	بررسی تحلیلی مبانی معرفت شناختی سازنده گرایی با بهره گیری از اصول رئالیسم	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	سال دهم زمستان ۱۳۸۸	پروانه ولوی - مسعود صفایی مقدم - محمد جعفر پاک سرشت
۱۹	آیا آموزش عالی توانسته است مهارت تفکر انتقادی دانشجویان را رشد دهد؟ مطالعه موردی: دوره های کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز	مجله علوم تربیتی و روانشناسی	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۸۹	دکتر عبدالله پارسا - دکتر مسعود صفایی مقدم
۲۰	بررسی تاثیر اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر رشد اخلاقی دانش آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز	مجله تفکر و کودک	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی - انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران	شماره اول، سال اول، ۱۳۸۹	دکتر منصور مرعشی - دکتر مسعود صفایی مقدم - پروین خزامی
۲۱	مطالعه تحلیلی نهضت معنویت گرایی و ارائه رویکردی برای تدوین برنامه های آموزشی معنویت گرا در آموزش عالی	مجله راهبرد فرهنگ	شورای عالی انقلاب فرهنگی	شماره ۱۲، ۱۳ زمستان ۸۹ و بهار ۹۰	دکتر مسعود صفایی مقدم
۲۲	تعلیم و تربیت در راستای همزیستی مسالمت آمیز عادلانه: بررسی هدفی تربیتی	مجله علوم تربیتی	دانشگاه شهید چمران اهواز	بهار ۸۹، دوره پنجم، سال ۱۷-۲۰، شماره ۱، صص. ۳-۳۴	سید جلال هاشمی، محمد جعفر پاکسرشت، مسعود صفایی مقدم، حسین سپاسی، یدالله مهر علیزاده
۲۳	بررسی تحلیلی مبانی فلسفی نهاد امور تربیتی آموزش و پرورش ایران	مجله علوم تربیتی	دانشگاه شهید چمران اهواز	دوره ششم، سال ۲-۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۰	دکتر مسعود صفایی مقدم - حبیب الله تبریزی - دکتر سید منصور مرعشی
۲۴	بررسی تحلیلی برنامه آموزش فلسفه به کودکان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی	تفکر و کودک	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	سال دوم - شماره دوم	سعید ناجی - مسعود صفایی مقدم - رسانی هاشم - حمیدرضا آیت اللهی - حسین شیخ رضایی

۲۵	بررسی مبانی نظری ایده خودکارآمدی به عنوان هدفی تربیتی	پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت	دانشگاه فردوسی مشهد	سال دوم- شماره دوم پاییز و زمستان ۱۳۹۱	مادح دستمرد- مسعود صفایی مقدم-محمد جعفر پاک سرشت- منیجه شهنی بیلاق
۲۶	مطالعه تطبیقی آراء تربیتی ژان پیازه و متیو لیپمن با تاکید بر برنامه آموزش فلسفه به کودکان	پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت	دانشگاه فردوسی مشهد	سال سوم- شماره یک - بهار و تابستان- ۱۳۹۲	اکرم شوشتری-مسعود صفایی مقدم-منصور مرعشی

مقالات چاپ شده در مجلات خارجی

ردیف	عنوان مقاله	اطلاعات مجله	تاریخ	نویسنده
۱	An analysis of the concept rationality and its implication for action, with an emphasis on an Islamic view	Education line	۲۰۰۳	مسعود صفایی مقدم
2	R.S.Peters and his reason based conception of morality	Education line	۲۰۰۴	مسعود صفایی مقدم
3	Does teaching philosophy have any thing to do with Iran's fourth development plan?	چاپ شده در خلاصه مقالات کنفرانس سالانه انجمن تحقیقات آموزشی اروپا	۲۰۰۵	مسعود صفایی مقدم
4	Teaching Philosophy to Children- A New Experience in Iran	Critical & Creative Thinking. The Australian Journal of Philosophy in Education	Vol. 17 No.1 May 2009	سید منصور مرعشی- مسعود صفایی مقدم- محمد جعفر پاک سرشت
5	A Shiite Innatist Conception of Reason, and What It Can Do For Religious Education (RE)	The journal of education, shahid chamran university	2009 pp. 1-29	مسعود صفایی مقدم
6	The applicability of quality management systems and models to higher education- a new perspective	The TQM Journal- the international review of organizational improvement	2010 Vol.22 No.2 pp.175-187	یدالله مهرعلیزاده مسعود صفایی مقدم

مقالات چاپ شده در مجلات مروری و ترویجی

۱	نهضت آهستگی و آنچه برای نهضت آموزش فلسفه به کودکان در اختیار دارد	مجله فرهنگ (پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی)	۱۳۸۷ دوره ۲۲ شماره ۱ زمستان	مسعود صفایی مقدم
---	---	---	--------------------------------	------------------

مقالات چاپ شده در همایش ها و مجموعه مقالات

۱	بررسی استراتژی های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی	همایش ملی نظارت و ارزیابی آموزش عالی همیایش نکوداشت دکتر پاک سرشت	دانشگاه شهید بهشتی - ۲۱ اسفند ۱۳۸۷	تاریخ انتشار ۱۳۸۸، جلد دوم، صفحات ۲۲۷-۲۱۱	دکتر بدالله مهر علیزاده، دکتر مسعود صفایی مقدم، دکتر ابراهیم صالحی عمران
	آموزش عالی در فرایند تحول اندیشه آدمی		دانشگاه شهید چمران - ۱۱ آذر ۱۳۸۷	تربیت، چاپ ۱۳۸۷، صفحات ۹۷-۴۷	دکتر مسعود صفایی مقدم
	پیدایش، شکوفایی و زوال دانشگاه باستانی جندی شاپور		دانشگاه شهید چمران - ۱۱ آذر ۱۳۸۷	تربیت، چاپ ۱۳۸۷، صفحات ۳۳۳-۳۲۱	عزیزالله احمدی، دکتر محمد جعفر پاک سرشت، دکتر مسعود صفایی مقدم

راهنمایی پایان نامه های دکتری

ردیف	عنوان پایان نامه	نام دانشجوی	رشته تحصیلی	محل اجرا	سال خاتمه
۱	بررسی مبانی نظری روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان و تاثیر آن بر پرورش تفکر انتقادی دانش آموزان پایه سوم راهنمایی مدارس نمونه دولتی شهر اهواز	سید منصور مرعشی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۸۵ شهریور
۲	بررسی تطبیقی اصول آزادی و عقلانیت و دلالت های تربیتی آنها از دیدگاه	علیرضا رشیدی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و	۱۳۸۵ آبان

	روانشناسی			مکاتب اسلام و لیبرالیسم	
۳	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محمود کاظمی	بررسی مبانی، اصول و اهداف تربیت مدنی و انعکاس آن در آموزش و پرورش ایران	۲/۲۹ ۱۳۸۷
۴	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	احمد زندوانیان	شناسائی و تحلیل ذهنیت فلسفی مریبان آموزش بزرگسالان استان یزد	۶/۲۷ ۱۳۸۷
۵	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	پروانه ولوی (مشترک با دکتر پاک سرشت)	بررسی تحلیلی مبانی معرفت شناختی سازنده گرایي با بهره گیری از اصول رنالیسم	۶/۲۵ ۱۳۸۸
۶	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	سید جلال هاشمی (مشترک با دکتر پاک سرشت)	بررسی همزیستی مسالمت آمیز به مثابه هدفی تربیتی و بازتاب آن در کتاب های درسی مقطع متوسطه آموزش و پرورش ایران	۶/۲۵ ۱۳۸۸
۷	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	فلسفه علم	سعید ناجی	بررسی رابطه نظریه های فلسفه علم و برنامه آموزش فلسفه به کودکان	۱۳۹۱۱۹ ۷
۸	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	فلسفه تعلیم و تربیت	مادح دستمرد (مشترک با دکتر پاک سرشت)	بررسی مبانی نظری ایده خودکارآمدی به عنوان هدفی تربیتی	۱۰/۲۴ ۹۱
۹	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	فلسفه تعلیم و تربیت	بهاءالدین رحمانی	بررسی تحلیلی اخلاق حرفه معلمی	۹۲/۷/۵
۱۰	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	فلسفه تعلیم و تربیت	ذبیح الله خنجرخانی	بررسی تحلیلی هرمنوتیک هانس گنورگ گادامر و دلالت های تربیتی آن	شهریور ۱۳۹۳

مشاوره پایان نامه های دکتری

ردیف	عنوان پایان نامه	نام دانشجو	رشته تحصیلی	محل اجرا	سال خاتمه
1	بررسی رابطه تحولات تاریخی نظام آموزش و پرورش ایران با توسعه و نوسازی جامعه از انقلاب مشروعیت تا پایان برنامه چهارم	عبدالمهدی معرف زاده	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۸۵

				(۱۳۵۲-۱۳۰۰)	
۱۳۸۴	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محمد رضا سرمدی	کاوشی در مبانی فلسفی دو نظریه تیلواریسم و مدیریت کیفیت فراگیر در مدیریت آموزشی	۲
۱۳۸۵/ ۱۰/۱۳	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محمد هاشم رضایی	بررسی جایگاه معرفت شناسی نظام آموزش باز و از راه دور در جامعه مدرن	3
138523 /2/	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محسن عیسوی	تعلیم و تربیت از نگاه سعدی	4
۱۳۸۶/۸/ 30	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	عباسعلی رستمی نسب	تبیین نظام فلسفی-تربیتی ائمه اطهار علیهم السلام	5
۱۲/۲۶/ ۱۳۸۶	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	سعید خرم رویی	پیدایش و شکل گیری افکار نوین تعلیم و تربیت در ایران عصر مشروطیت	6
۸۷/۶/۲۷	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	مسعود اخلاقی	بررسی پرسشگری در تعلیم و تربیت بر اساس نظریه آشوب و نظریه انتقادی	7
۱۲/۱۷/ ۸۷	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محمد حسین حیدری	خودگردانی فردی به مثابه هدفی تربیتی و بررسی زمینه ها و جایگاه آن در تعلیم و تربیت ایران	8

راهنمایی پایان نامه های کارشناسی ارشد

ردیف	عنوان پایان نامه	نام دانشجو	رشته تحصیلی	محل اجرا	سال خاتمه
۱	تربیت اجتماعی در نهج البلاغه	جاسم تابع الحججه	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۷۸
۲	بررسی نظریه اصالت نفع و مضامین آن در آموزش و پرورش اخلاقی	پروانه ولوی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۸۰
۳	عقل از دیدگاه امام علی و دلالت های تربیتی آن	بهنام کاظم نیا	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۸۰

	روانشناسی				
۱۳۸۰	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	کریم سواری	بررسی دیدگاههای فلسفی - عقیدتی دانش آموزان پسر پایه سوم متوسطه شهر اهواز در مورد نماز	۴
۱۳۸۲	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	یداله اقدامی	نقش تقدس (امر قدسی) در امر تربیت	۵
۱۳۸۵	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	عبدالحمید چیت ساز	بررسی و تحلیل نظریه "تبین ارزشها" و دلالت های عملی آن	۶
۱۳۸۵	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	هادی طاهری اصل	بررسی اهداف آموزش هنر از دیدگاه مکتب ایده آلیسم	۷
۱۳۸۶	دانشگاه پیام نور منطقه ۲ مرکز خوی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	شهناز طولایی	بررسی روشها و برنامه های مطلوب برای با نشاط کردن تربیت دینی و اخلاقی از دیدگاه دانش آموزان مدارس متوسطه شهرستان اندیمشک	۸
۱۳۸۸ /۶/۳۰	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	حبیب الله تبریزی	بررسی تحلیلی مبانی فلسفی نهاد امور تربیتی آموزش و پرورش ایران	۹
۱۳۸۸ /۶/۳۱	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	فرزانه قاسمی	نقد و بررسی آموزش مداوم از دیدگاه پست مدرنیسم	۱۰
	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	اکرم شوشتری	مطالعه تطبیقی مبانی معرفت شناختی آراء تربیتی پیازه و لیپمن، با تاکید بر رویکرد آموزش فلسفه به کودکان	۱۱
۸۹/۶/۳۱	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	حکیمه ترحم	بررسی نهضت آهستگی بر اساس منابع دینی و ایرانی	۱۲
۸۹/۹/۱۷	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	فاطمه سلطانی نژاد	بررسی تحلیلی دین زرتشت و آموزه های تربیتی آن	۱۳
۸۹/۹/۱۷	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	بهناز جهانیان	بررسی دیدگاه دیویی در باره تربیت عقلانی و امکان سنجی به کارگیری آن در آموزش و پرورش ایران	۱۴

۸۹/۶/۳۰	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	جهانبخش فلسفی	بررسی و تحلیل را بطنه عقل و عاطفه در نهج البلاغه	۱۵
۹۰/۱۱/۹	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محمد هاشم ترحمی	بررسی جایگاه مولفه های تفکر انتقادی ماتئو لیپمن در محتوای کتابهای ریاضی دوره راهنمایی	۱۶
۹۰ خرداد	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	راضیه دهقانچیان	بررسی رویکرد تعاملی در مواجهه با چالش میان سنت و مدرنیسم و دلالت های در تعلیم و تربیت ایران	۱۷
۹۰ اسفند	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	بتول محمدیان	بررسی تحلیلی تربیت اجتماعی از دیدگاه افلاطون و فارابی	۱۸
۹۰ خرداد	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	مریم احسان فر	بررسی تطبیقی تربیت دینی از دیدگاه روسو و شهید مطهری	۱۹
۹۰/۶/۲۸			مرضیه اسدی		۲۰
۹۰/۷/۲۶			علیرضا صمدی		۲۱
۹۰/۷/۲۷			جعفر طاهری راد		۲۲
۹۰/۸/۱۱			کبری سطوتی جمیل		۲۳
زمستان ۸۹	دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول	برنامه ریزی آموزشی	طاهر امانی	بررسی تطبیقی مولفه های آموزشی مدارس غیر انتفاعی و مدارس دولتی استان ایلام در سال ۸۸-۸۹	۲۴
تابستان ۹۲	دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر	آموزش و پرورش دبستانی و پیش دبستانی	مریم شجاعی	مقایسه اثربخشی الگوی تفکر استقرایی و الگوی ایفای نقش بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی در درس علوم شهر اهواز در سال تحصیلی ۹۱-۹۲	۲۵
بهار ۹۲	دانشگاه آزاد اسلامی واحد شوشتر	آموزش و پرورش دبستانی و پیش دبستانی	محمدزاهد محمدی	تاثیر آموزش حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی در س ریاضی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی مدارس پسرانه شهرستان دزفول در سال تحصیلی ۹۱-۹۲	۲۶
۹۲/۷/۲۹	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	اسماعیل گرجی	آموزش و پرورش مداوم در آموزه های تربیتی-اخلاقی سعدی	۲۷

۹۲/۸/۱	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	عزیز سواری	بررسی مبانی دین صابئین مندایی و استخراج آموزه های تربیتی از آنها	۲۸
شهریور ۱۳۹۳	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	سید نورالدین بهروزی نیک	بررسی زمینه های رشد اخلاقی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان	۲۹

مشاوره پایان نامه های کارشناسی ارشد

سال خاتمه	محل اجرا	رشته تحصیلی	نام دانشجو	عنوان پایان نامه	ردیف
	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	عبدالرسول قادری	آرائی تربیتی شهید مطهری	۱
۱۳۸۰	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	پروانه نجاریان	مضامین پست مد رنیم و دلالت های تربیتی آن	۲
۱۳۸۱	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	سید مهدی علوی	اصول و اهداف و روشهای آموزش مادام العمر	۳
۱۳۸۱	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	ناجی جلالی فر	بررسی تطبیقی انسان شناسی در مکاتب اسلام و پراگماتیسم و استلزامات آن	۴
۱۳۸۱	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	مسعود اخلاقی بناری	بررسی اصل مسئولیت و دلالت های تربیتی آن از دیدگاه مکاتب اگزیستانسیالیسم و اسلام	۵
۱۳۸۱	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محمد حسین حیدری	اصول و اهداف و راهبردهای تربیتی بر اساس دیدگاه آینده نگران معاصر	۶
۱۳۸۴	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	باقر رحیمی	بررسی رابطه فرد و جامعه در مکتب اگزیستانسیالیسم و دلالت های تربیتی آن	۷
۶/۲۰ ۱۳۸۷	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	گیتی حبیب زاده	بررسی نقش تربیتی دعا	۸
۸۸/۱۲/۵	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	پروین خزامی	بررسی تاثیر اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر رشد اخلاقی دانش آموزان دختر	۹

				پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز	
۱۰	بررسی محتوای کتابهای درسی نظام آموزشی ایران از منظر میزان توجه به مقوله کثرت گرایی	آمنه فضلی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۲/۱۷ ۸۸
۱۱	تحقیق مقطعی پیرامون تاثیر برنامه درسی آموزش عالی بر رشد تفکر انتقادی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز	اعظم رضانی	تحقیقات آموزشی	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	25/8/88
۱۲	بررسی ذهنیت فلسفی دبیران مقطع متوسطه دبیرستان های دخترانه شهرستان اهواز	مریم غفارزاده	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۸۸/۱۲/۱
۱۳	بررسی تحلیلی آموزه های تربیتی مکتب واقع گرایی و کاربرد آن در نظام تعلیم و تربیت ایران	قادر پیروتی اقدم	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۸۹/۹/۱۰
۱۴		نظر محمد اربابی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۸۹/۴/۲
۱۵		سید حسین نجاتی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۰/۲۲ ۸۹
۱۶	بررسی تحلیلی عوامل موثر بر پرورش تفکر انتقادی کودکان ابتدایی	لیلی مطرودی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	12/11/90
۱۷	رابطه ویژگی های شخصیتی، شیوه های یادگیری و فراشناخت با تفکر انتقادی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه شهید چمران	امید سلیمانی فر	روانشناسی تربیتی	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۲/۲۱ ۹۰
۱۸	بررسی عوامل موثر بر پرورش تفکر انتقادی با تاکید بر آراء فریره و کاربردپذیری آن در مقطع ابتدایی	لهراسب میر علایی موردی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	دانشگاه تهران	۱۰/۱۴ ۹۰
۱۹	بررسی مقایسه ای رابطه چندگانه باور کارکنان نسبت به معنویت محیط کار، نشاط سازمانی و مدیریت تعارض در اداره کل آموزش و پرورش و ستاد فرماندهی ناجا در استان خوزستان	نجمه دهقان	مدیریت آموزشی	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۲/۱۴ ۹۰
۲۰	بررسی رویکرد تعاملی در مواجهه	راضیه دهقانچیان	تاریخ و فلسفه تعلیم و	دانشگاه شهید چمران	۹۰ خرداد

	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تربیت		با چالش میان سنت و مدرنیسم و دلالت های آن در تعلیم و تربیت ایران	
۹۰/۶/۳۰			فرشته صمدی		۲۱
۹۰/۱۱/۸	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	هادی سنجرى	بررسی امکان پرورش هوش معنوی در پرتو ذهنیت فلسفی - مطالعه موردی: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران	۲۲
شهریور ۹۰	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	محسن ملازایی	بررسی تطبیقی دیدگاه غزالی و مطهری در باره تربیت اخلاقی	۲۳
مهر ۹۰	دانشگاه شهید چمران دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت	لیلی نعمتی	بررسی اصول و ارزش های لیبرالیسم و دلالت های آن در تعلیم و تربیت اخلاقی	۲۴

مقالات ارائه شده در کنگره ها و همایش های علمی (خارجی)

ردیف	عنوان مقاله	نام کنگره	تاریخ	محل برگزاری	نویسنده و ارائه دهنده
۱	An analysis of the concept rationality and its implication for action, with an emphasis on an Islamic view	European Educational Research Association (EERA), ECER	۲۰۰۳	آلمان	مسعود صفایی مقدم
2	R.S.Peters and his reason based conception of morality	European Educational Research Association (EERA), ECER	۲۰۰۴	یونان - کرت	مسعود صفایی مقدم
3	The impact of globalization on quality management in higher education	HED The higher education development	25-26 July 2010	پکن - چین	مسعود صفایی مقدم

مقالات ارائه شده در کنگره ها و همایش های علمی (داخلی)

ردیف	عنوان مقاله	نام کنگره	تاریخ	محل برگزاری	نویسنده و ارائه دهنده
۱	تحلیلی بر مفهوم "دانشگاه اسلامی"	چهل و چهارمین نشست روسای دانشگاهها و مراکز علمی و تحقیقاتی	۱۳۸۱		مسعود صفایی مقدم

۲	نقش همکاری های علمی بین المللی بر توسعه مبتنی بر دانش	سمینار دستاوردها و چالش ها در همکاری های علمی بین المللی	۱۳۸۴	دانشگاه شهید چمران	مسعود صفایی مقدم
۳	بررسی استراتژی های نظارت و ارزیابی در آموزش عالی	همایش انجمن آموزش عالی ایران	۸۷/۱۲/۷	دانشگاه شهید بهشتی	یدالله مهرعلیزاده مسعود صفایی مقدم ابراهیم صالحی
۴	بازتاب جهانی شدن در برنامه های درسی	همایش انجمن مطالعات برنامه های درسی ایران	۸ و ۹ آبان ۱۳۸۷	دانشگاه مازندران	یدالله مهرعلیزاده مسعود صفایی مقدم ابراهیم صالحی
۵	برنامه درسی علوم انسانی دانشگاهها چه نقشی در رشد تفکر نقادانه دانشجویان دارد؟	همایش دانشگاه، دانشجو و نیازهای جامعه	۱۳۸۹/۲/۲۹	دانشگاه اصفهان	عبدالله پارسا- مسعود صفایی مقدم
۶	بررسی همزیستی مسالمت آمیز به مثابه هدف تعلیم و تربیت	نخستین همایش فلسفه تعلیم و تربیت ایران	۸۹-۲-۳۰	دانشگاه تربیت مدرس	دکتر سید جلال هاشمی- مسعود صفایی مقدم- دکتر محمد جعفر پاک سرشت
۷	بررسی مبانی ساخت گرایی با بهره گیری از رئالیسم	نخستین همایش فلسفه تعلیم و تربیت ایران	۸۹/۲/۳	دانشگاه تربیت مدرس	پروانه ولوی-مسعود صفایی مقدم-محمد جعفر پاک سرشت
۸	بررسی تاثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر رشد قضاوت اخلاقی	همایش جهانی فلسفه	۸۹-۸-۳۰	کتابخانه ملی ایران	دکتر سید منصور مرعشی- مسعود صفایی مقدم- پروین خزامی
۹	بررسی و مقایسه رویکردهای کلی نظام تربیت معلم ایران در مولفه برنامه و محتوای درسی	دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	۸۹/۱۲/۱۰	دانشگاه شهید رجایی-تهران	نظرمحمد اربابی- منصور مرعشی- مسعود صفایی مقدم
۱۰	بررسی سیر تحولات تربیت معلم ایران	دهمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران	۸۹/۱۲/۱۰	دانشگاه شهید رجایی-تهران	نظرمحمد اربابی- منصور مرعشی- مسعود صفایی مقدم
۱۱	مبانی معرفت شناسی سازنده گرایی	دومین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران	۹۰/۲/۲۹	دانشگاه تربیت معلم تهران	پروانه ولوی-مسعود صفایی مقدم
۱۲	بررسی تحلیلی مبانی فلسفی نهاد امور پرورشی در آموزش و پرورش ایران	اولین همایش ملی آموزش ایران ۱۴۰۴	۹۰/۸/۸	مرکز مطالعات و همکاری علمی بین المللی	صفایی مقدم- مرعشی- تبریزی
۱۳	جایگاه تربیت عاطفی در تعلیم و تربیت اسلامی	چهارمین همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران	۱۳۹۲/۲/۰۱	دانشگاه فردوسی مشهد	طیب چهری- مسعود صفایی مقدم
۱۴	رخداد تحول در سایه رخداد	چهارمین همایش انجمن فلسفه	۱۳۹۲/۲/۰۱	دانشگاه فردوسی	ذبیح الله خنجرخانی

فهم در هرمنوتیک فلسفی گادامر و دلالت های آن برای اصلاح تعلیم و تربیت	تعلیم و تربیت ایران		مشهد	- مسعود صفایی مقدم
۱۵	بررسی تطبیقی مولفه های آموزش مدارس غیرانتفاعی و مدارس دولتی استان ایلام	پنجمین همایش ملی آموزش	دانشگاه شهید رجایی تهران	صفایی مقدم - مرعشی - طاهر امانی

طرحهای تحقیقاتی

۱- بررسی روشها و برنامه های مطلوب برای با نشاط کردن تربیت دینی و اخلاقی از دیدگاه دانش آموزان مدارس متوسطه شهرستان اندیمشک- پژوهشگر:

شهناز طولابی- دانشگاه پیام نور خوی- سازمان حمایت کننده: آموزش و پرورش خوزستان-۱۳۸۶

۲- کشف عناصر هویت ساز آموزش عالی در پرتو بررسی تاریخ اندیشه آدمی- طرح شماره ۷۲۲- سال ۱۳۸۵

۳- مطالعه و بررسی نهضت آهستگی و چگونگی بکارگیری آن در حوزه آموزش و پرورش- طرح ۷۶۲- سال ۱۳۸۶

۴- مطالعه تحلیلی نهضت جهانی معنویت گرایی در آموزش عالی: ما چه باید بکنیم؟ سال ۱۳۸۷

۵- مبانی معرفت شناسی تحقیق- با تاکید بر تحقیق تاریخی. طرح شماره ۱۰۳۱- سال ۱۳۹۱

تالیف کتاب

ردیف	عنوان کتاب	نویسندگان	انتشارات	شهر	سال چاپ
۱	مبانی تربیت از نگاه امام سجاد	مسعود صفایی مقدم	رسش	اهواز	۱۳۸۵ و ۱۳۸۶
۲	تربیت	مسعود صفایی مقدم و جمعی از مولفان	دانشگاه شهید چمران	اهواز	۱۳۸۷ صفحات ۴۷-۹۷ و ۳۳۳-۳۸۹ مشترک
۳	مبانی روش های تحقیق کیفی، کمی و آمیخته	یدالله مهر علیزاده- مسعود صفایی مقدم- محمدرضا علم- ابراهیم صالحی	دانشگاه شهید چمران اهواز	اهواز	۱۳۹۲

ترجمه کتاب

ردیف	عنوان کتاب	نویسنده	سال	مترجم	انتشارات	شهر	سال چاپ
۱	آموزش تفکر به کودکان	رابرت فیشر	۲۰۰۱	مسعود صفایی مقدم-	رسش	اهواز	1385

تجدید چاپ ۱۳۸۶			افسانه نجاریان				
زیر چاپ		ریش	مسعود صفایی مقدم-فرح چناری			در ستایش آهستگی	۲

مبانی تربیت از نگاه امام سجاد (ع)

مسعود صفایی مقدم

مشخصات کتاب

تعداد صفحه: ۲۸۴

نشر: ریش (۲۲ آبان، ۱۳۸۶)

978-964-8049-978 شابک:

04-6

قطع کتاب: رقعی

وزن: ۷۰۰ گرم





مشخصات کتاب

تعداد صفحه: ۴۴۰

نشر: رسش (۲۰ فروردین،

۱۳۸۶)

-31-8049-964 شابک:

9

قطع کتاب: وزیری

وزن: ۹۰۰ گرم

عضویت در مجامع ملی / بین المللی

ردیف	نوع عضویت	نام مجمع	کشور	شهر	موضوع فعالیت
۱	عضو	انجمن ایرانی تعلیم و تربیت	ایران	تهران	
۲	عضو	انجمن بین المللی ایران شناسی	ایران	تهران	
۳	عضو	انجمن اخلاق در علم و فناوری	ایران	تهران	
۴	عضو موسس و هیات مدیره	انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران	ایران	تهران	

عناوین علمی

۱- پژوهشگر برگزیده دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی-۱۳۸۶- هفته پژوهش سال ۱۳۸۶

۲- پژوهشگر برگزیده دانشگاه در محور تالیف و ترجمه- ۱۳۸۷- هفته پژوهش سال ۱۳۸۷

۳- دریافت لوح تقدیر از وزیر فرهنگ و ارشاد اسلامی به مناسبت انتخاب کتاب "آموزش تفکر به کودکان" در مراسم کتاب سال جمهوری اسلامی ایران به عنوان کتاب شایسته تقدیر، سال ۱۳۸۷

سوابق اجرایی

ردیف	عنوان مسئولیت	محل انجام مسئولیت	تاریخ شروع	تاریخ خاتمه
1	معاون امور جنگ دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۶۶	۱۳۶۹
2	رئیس ستاد بررسی و پیگیری امور رزمندگان دانشجوی دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۶۸	۱۳۶۹
3	عضو شورای تحصیلات تکمیلی دانشکده	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۷۴	۱۳۷۶
۴	عضو کمیته تخصصی گروه علوم تربیتی	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۷۴	تاکنون
۵	عضو کمیته علمی چهارمین سمینار یافته های پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی در استان خوزستان	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۷۵	-
۶	معاون دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۷۵	۱۳۷۹
۷	عضو شورای تخصصی دفتر مشاوره دانشجویی دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۷۷	
۸	نماینده وزیر علوم تحقیقات و فناوری در هیات نظارت بر تشکلهای اسلامی دانشگاه	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۷۸	۱۳۸۰
۹	عضو هیات تحریریه مجله دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی	۱۳۷۸	تاکنون
۱۰	معاون اداری و مالی دانشگاه شهید چمران اهواز	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۷۹	۱۳۸۰
۱۱	سرپرست دانشگاه شهید چمران اهواز	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۸۰	
۱۲	رئیس دانشگاه شهید چمران اهواز	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۸۰	۱۳۸۴
۱۳	سردبیر مجله تفکر و کودک	پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی	۱۳۸۸	تاکنون
۱۴	مدیر مسئول مجله علوم تربیتی	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۹۰	تاکنون
۱۵	مدیر قطب علمی آموزش مداوم	دانشگاه شهید چمران اهواز	۱۳۹۱	تاکنون
۱۶	عضو هیات امناء دانشگاههای جنوب غرب کشور		۱۳۹۳	تاکنون
۱۷	عضو هیات امناء دانشگاههای آزاد		۱۳۹۳	تاکنون

			خوزستان - نماینده وزیر علوم	
تاکنون	۱۳۹۳		عضوی هیات ممیزه دانشگاه شهید چمران	۱۸
تاکنون	۱۳۹۳		مسئول کمیته تخصصی علوم انسانی هیات ممنزه	
تاکنون	۱۳۹۳		مسئول اتاق فکر استانی خوزستان-شعبه مرکز بررسی های استراتژیک ریاست جمهوری	۱۹

Sunday, February 08, 2015
19 Rabi' Thani 1436

۱. آموزش و پرورش آینده نگر: اهداف و راهکارها
۲. بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی
۳. بررسی و تحلیل « نهضت آهستگی » و آنچه برای «نهضت فلسفه برای کودکان » در اختیار دارد
۴. برنامه آموزش فلسفه به کودکان
۵. خودگردانی عقلانی،مدل پذیرفته شده ی خودگردانی فردی
۶. مطالعه تحلیلی نهضت معنوی تگرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت گرا
۷. بررسی نظریه خودگرایی اخلاق براساس معیار عقلانیت: بحثی در فلسفه آموزش و پرورش اخلاقی
۸. بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان ب ه روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز
۹. جایگاه تربیت عاطفی در تعلیم و تربیت اسلامی
۱۰. بررسی دیدگاههای فلسفی-عقیدتی دانش آموزان پسر پایه سوم مقطع متوسطه شهر اهواز در مورد نماز
۱۱. مطالعه تطبیقی آراء تربیتی ژان پیاژه و متیو لیمپن با تاکید بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان
۱۲. نقدی بر انسان شناسی تیلوریسم و پیامدهای آن در مدیریت آموزشی
۱۳. مضامین پست مدرنیسم و دلالتهای تربیتی آن
۱۴. شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی مربیان آموزش بزرگسالان استان یزد
۱۵. A Shiite Innatist Conception of Reason, and What It Can Do for Religious Education (RE)

تاریخ دریافت مقاله: ۸۲/۴/۱۸

تاریخ بررسی مقاله: ۸۴/۴/۲۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۴/۷/۱۱

مجله علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۴
دوره سوم، سال دوازدهم، شماره ۲
ص ص: ۱۶۲-۱۳۵

آموزش و پرورش آینده‌نگر: اهداف و راهکارها

محمد حسین حیدری *

دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت **

دکتر مسعود صفایی مقدم **

چکیده

هدف این مقاله بررسی اهداف و راهکارهای، آموزش و پرورش آینده‌نگر است و از دو بخش تشکیل می‌شود. در بخش اول پس از مرور پیشینه آینده‌نگری، سه روش اصلی آینده‌نگری معرفی می‌شوند و ارتباط آنها با تعلیم و تربیت مورد بحث قرار خواهد گرفت. این سه روش عبارتند از آینده‌نگری تحلیلی، نظری و مشارکتی. در بخش دوم آراء برخی از آینده‌نگران معاصر بررسی شده و بر اساس آن شش روند کلی برای تحولات جهانی در قرن بیست و یکم بازشناسی می‌گردد. این روندها عبارتند از: پیشرفت سریع علم و تکنولوژی، گسترش فناوری اطلاعات، جهانی شدن، تهدید محیط زیست، اشاعه دموکراسی و افزایش آگاهی سیاسی و فرهنگی ملل، اقوام و فرقه‌ها. پس از بیان این هفت روند کلی، رسالت نظام آموزش و پرورش برای مواجهه با این روندها مورد بحث قرار گرفته، سعی خواهد شد که راهکارهایی برای تطبیق و سازگاری نظام تعلیم و تربیت با این تحولات پیشنهاد گردد.

کلید واژگان: آموزش و پرورش آینده‌نگر، آینده‌نگری تحلیلی، نظری، مشارکتی، روندهای آینده

* - کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

** - عضو هیأت علمی دانشکده علوم روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

موضوع "آینده" همواره ذهن انسان را به خود مشغول داشته و ابهام‌زدایی از وقایع آن از اصلی‌ترین دغدغه‌های انسان در طول تاریخ بوده است. پیشینه آینده‌نگری را شاید بتوان تا جایی به عقب برد که انسان متوجه شد به آنچه رخ خواهد داد یا آنچه باید انجام بدهد یقین ندارد و همین تفکر "عدم قطعیت نسبت به آینده" باعث پیدایش تفکرات آینده‌اندیشی گردید. در ایامی که جهان و روابط آن به حد کافی شناخته شده نبود، بشر برای گمانه‌زنی درباره آینده به نیروهای فراطبیعی توسل می‌جست و از جادوگری، غیب‌گویی و طالع بینی برای شناخت آینده کمک می‌گرفت. با اندکی گسترش در معارف بشری، پیش‌بینان و در بعضی موارد خوابگزاران در نزد مردم و حتی پادشاهان جایگاه رفیعی یافتند.

با گذشت زمان و پی بردن انسان به اهمیت پیش‌بینی و طراحی آینده، اندیشمندان به شیوه‌های متفاوتی برای آینده‌نگری متوسل شدند. مدت زمانی روش «تخیلی- فلسفی» در پیش‌بینی و طراحی آینده مورد استفاده قرار می‌گرفت. در چهارچوب این روش، دانشمندان و متفکران برجسته با بهره‌گیری از قدرت تخیل خویش، بیمها و امیدهای جامعه انسانی را مرور کرده و جامعه ایده‌آل و آرمانی خود را به شکل "مدینه فاضله" ترسیم

می‌کردند و متأثر از اوضاع سیاسی، فرهنگی، اقتصادی و اجتماعی زمان خود، نظامی را برای اداره آن طراحی و پیشنهاد می‌نمودند. جمهوریت افلاطون نمونه بارزی از طراحی فیلسوفانه آینده جامعه به کمک تخیل است. از جمله مثالهای دیگر این گونه آرمانشهرها را می‌توان «شهر خدا»ی آگوستین قدیس، «مدینه فاضله» فارابی و «شهر آفتاب» کامپانلا و «اتوپیا»ی توماس مور دانست (مؤمنی، ۱۳۷۵).

در تداوم پیشرفت معارف بشری، تفکر تخیلی- فلسفی در علوم اجتماعی جای خود را به تفکر تاریخی- فلسفی داد. در این روش اندیشمندان برای شناخت آینده به ایجاد پیوند میان معرفت‌های تاریخی و فلسفی پرداختند و رجوع به تجارب تاریخی را مقدمه و کلید فهم آینده دانستند. آثار ابن خلدون، هگل، مارکس، اشپینگلر، آرنولد توین بی و دیگران نمونه‌هایی از آینده‌نگریهای تاریخی- فلسفی به شمار می‌آیند.

اما با گذشت زمان و سرعت گرفتن پیشرفتهای علمی، فنی و تحولات گوناگون در زندگی اجتماعی بشر، تعمیم روابط علی گذشته به آینده با مشکلاتی مواجه شد. گسترش دامنه توانایی بشر که در سایه انقلاب صنعتی و پیشرفتهای تکنولوژیک بدست آمد

۱. در یک عرصه خاص، رویداد چه اتفاقاتی محتمل‌تر به نظر می‌رسد؟ این شیوه نگاه به آینده به آینده‌نگری تحلیلی شهرت یافته است.

۲. چه اتفاقاتی می‌توانند در آینده رخ دهند؟ این دیدگاه آینده‌نگری نظری را ارائه می‌دهد.

۳. چه اتفاقاتی باید رخ دهند؟ این نگرش، آینده‌نگری مشارکتی خوانده شده است.

۱. آینده‌نگری تحلیلی^۱

آینده‌نگری یا به عبارت دقیق‌تر آینده‌شناسی تحلیلی، نوعی مطالعه علمی است که به کنکاش پیرامون گرایشها و روندهای علمی، اقتصادی، اجتماعی و سیاسی "موجود" می‌پردازد. مثلاً در متد دلفی (Delphi)، جمعی از متخصصان در یک عرصه مشخص، به ارائه پیش‌بینیهای خود می‌پردازند و در مرحله بعد در مورد احتمال وقوع آنها به بحث می‌پردازند^۲. البته این پیش‌بینیها نظرات صرفاً شخصی نیست بلکه بر پایه اطلاعات و آمار موجود و میزان توجه و گرایش عمومی به برخی مسائل خاص صورت می‌گیرد. مثلاً مؤسسه "گروه آینده" در آمریکا از روش معینی

از یک سو و اشاعه تفکر اومانستی و محوریت یافتن اراده و اختیار انسان در تغییر شرایط حال و آینده از سوی دیگر باعث شد انسان خود را مقهور وقایع آینده نداند و سهم مهمتری در شکل دهی به روندهای آینده برای خود قائل گردد. از این رو قرن بیستم میلادی را بیشتر باید به آینده‌نگرانی اختصاص داد که در پی "ساختن" آینده مطلوب جامعه خویش بودند. این شیوه از آینده‌نگری، پیش‌بینی را با برنامه‌ریزی در هم آمیخت و آینده‌پژوهی را وارد مرحله جدیدی ساخت. در این دوران، دیگر آینده‌نگری از توان دانشمندان منفرد خارج شد و حتی از حیطه یک تخصص نیز بیرون رفت و آینده‌نگری را مستلزم همکاری و همفکری بین رشته‌ای نمود. به پیروی از این ایده، در نیمه دوم قرن بیستم، بسیاری از کشورهای جهان با طراحی برنامه‌های میان مدت و دراز مدت، سعی کردند گام به گام به هدفهای تعیین شده نزدیک گردند و تا حد امکان خطر وقوع حوادث پیش‌بینی نشده را کاهش دهند.

اما امروزه در خصوص آینده و نظریه آن دیدگاهها تنوع پیدا کرده و بسته به آنکه با چه دیدی به آینده نگاه شود، آینده‌نگری به سه نوع اصلی تقسیم می‌شود. به عبارت دیگر نگرش به آینده می‌تواند برای پاسخ به یکی از سؤالات زیر باشد:

^۱ - analytic

^۲ - این شیوه را در انگلیسی brainstorming می‌نامند که در فارسی به صورتهای مختلف از جمله "همفکری گروهی" یا "بارش مغزی" ترجمه شده است.

دیگر روندهای آتی و احتمال تعامل یا تأثیرپذیری آنها از یکدیگر بحثی به میان نمی‌آورد.

در آینده‌نگری نظری، شخص آینده‌نگر - که می‌تواند فیلسوف، جامعه‌شناس، عالم تعلیم و تربیت یا حتی روزنامه‌نگار باشد - سعی می‌کند با بهره‌گیری از ذهن خلاق و جامع‌نگر خود و با آگاهی از یافته‌های آینده‌نگری تحلیلی به نتیجه‌گیریهای جامع‌تری دست یابد و روندهای اساسی آینده را ترسیم نماید. به همین دلیل آینده‌نگری نظری را عرصه‌ای فراتر از علم قلمداد می‌کنند و عده‌ای معتقدند که این شیوه بیشتر هنر است تا علم. روش کار اکثر آینده‌نگران یکی دو قرن اخیر را می‌توان مشابه این شیوه از آینده‌نگری دانست. با نگاهی به آثار مهمی چون "سوسیالیسم از تخیل تا علم" فردریک انگلس، "مانیفیست" کارل مارکس، "موج سوم" آلوین تافلر، "برخورد تمدن‌ها" اثر ساموئل هانتینگتن و کتاب "پایان تاریخ و واپسین انسان" از فرانسیس فوکویاما، در می‌یابیم که در همه این آثار، آینده‌نگران با بررسی اوضاع و چالش‌های عصر خویش و به کمک استدلال‌های فلسفی و عقلانی خود به ترسیم و صورت‌بندی روندهای آینده پرداخته‌اند.

به نام «تحلیل بافت و زمینه»^۱ برای مطالعه روندهای اقتصادی و اجتماعی آینده جهان استفاده می‌کند. در این روش، از مقدار فضای اختصاص داده شده به موضوعات مختلف، در روزنامه‌های گوناگون در زمانها و نقاط مختلف به عنوان اطلاعات استفاده می‌کند، و به این طریق روندهایی را که هنوز آشکار نشده و لیکن در حال شکل‌گیری در جامعه هستند، کشف می‌کند.

۲. آینده‌نگری نظری^۲

دومین نوع آینده‌شناسی یعنی آینده‌شناسی نظری حول پاسخ به سؤال: چه اتفاقی می‌تواند در آینده رخ دهد؟ شکل گرفته است. نوع اولیه آینده‌شناسی نظری، تقریباً مشابه آن شیوه‌ای است که پیشتر تحت عنوان "تخیلی-فلسفی" از آن نام بردیم. اما شکل امروزی آن که از شیوه‌های اصلی و متداول آینده‌نگری است، لزوماً به ارزیابی علمی روندها و شرایط حاضر محدود نمی‌شود، هر چند از یافته‌های آینده‌نگری تحلیلی استفاده می‌کند. در مقام مقایسه می‌توان گفت که آینده‌نگری تحلیلی روی روندهای "موجود" مطالعه می‌کند و در یک عرصه خاص آلترناتیوهای مختلفی را طرح می‌کند. ولی از ارتباط این آلترناتیوها با

¹ - context analysis

² - visionary

۳. آینده‌نگری مشارکتی^۱

ساله) ترسیم شده است، نمونه‌ای از آینده‌نگری مشارکتی محسوب می‌شود. نکته قابل ذکر در مورد آینده‌نگری مشارکتی این است که این روش تنها به عرصه برنامه‌ریزیهای کلان اجتماعی محدود نبوده بلکه در ابعاد مختلف زندگی بشر نظیر تعلیم و تربیت، بهداشت و الگوهای جدید ارتباطی نیز قابل اجرا می‌باشد.

آینده‌نگری و تعلیم و تربیت

چنان که قبلاً نیز اشاره شد موضوع آینده و آینده‌نگری در همه ادوار گذشته مورد توجه بشر بوده است. اما امروز آینده‌نگری به یک نیاز اساسی و استراتژیک تبدیل شده است. در دنیایی که سرعت غیرقابل مهار تحولات در عرصه‌های مختلف، پیش بینی آینده را به امری ضروری و در عین حال بسیار پیچیده و تخصصی بدل کرده، انسان چاره‌ای جز گمانه‌زنی جهت تحولات آینده و جستجوی راههای انطباق و سازگاری خود با آنها را، نخواهد داشت. در این راستا جوامع بشری باید به کمک ابزارهایی چون رسانه‌های جمعی و نهادهایی چون آموزش و پرورش، قدرت مواجهه و سازگاری انسان را با تغییرات پی در پی آینده افزایش دهند. در این راه نظام آموزش و پرورش رسمی به دلیل گستردگی حیطه عمل و نقش محوریش در فرهنگ

سومین نوع آینده‌نگری، یعنی آینده‌نگری مشارکتی، در پاسخ به سؤال "چه اتفاقی باید رخ بدهد؟" مشخص می‌شود. این دسته از آینده‌شناسان، در یک یا چند عرصه زندگی، مشخصاً آینده معینی را در نظر دارند و با ارائه برنامه‌های مدون، آگاهانه و عامدانه در شکل‌گیری آینده مشارکت می‌کنند و فعالیت خود را در جهت دستیابی به نتایجی که در طرح خود دارند، متمرکز می‌سازند. پس برای این دسته از آینده‌نگران، موضوع پیدایش و شکل‌گیری "آینده‌های متفاوت"، اهمیت عملی می‌یابد، لذا فقط به آینده‌شناسی تحلیلی و نظری محدود نمی‌شود. هر چند آینده‌شناسی مشارکتی لزوماً انواع دیگر آینده‌شناسی را شامل نمی‌شود، اما از روشهای دیگر به عنوان ابزار در تصمیم‌سازیهای خود استفاده می‌کند.

در قرن اخیر نگاه مشارکتی به آینده مورد توجه بسیاری از کشورها قرار گرفته است. در این روش اهداف مورد نظر در عرصه‌های مختلف مشخص می‌شود و در جهت نیل به این اهداف، برنامه‌های دراز مدت تدوین می‌گردد. در اصل آینده به جای اینکه صرفاً پیش بینی شود، "ساخته" می‌شود. به عنوان مثال برنامه «ایران ۱۴۰۰» که در آن افقهای جامعه ایران در یک چشم انداز دراز مدت (۲۵

¹ - participatory

سازی در جامعه، در خط مقدم این جبهه قرار می‌گیرد.

باید اذعان کرد که در قرن گذشته گام تحولات به قدری سریع بود که نظام تعلیم و تربیت با ساختار سنتی خود نمی‌توانست به طور شایسته، پاسخگوی نیازهای جامعه متحول آن قرن باشد و با معضلاتی از قبیل انباشت بیش از حد دانش و عدم تناسب، روبرو گردید (کینگ و اشنايدر، ۱۳۷۴).

از اینرو در ابتدای قرن بیست و یکم ضرورت شکل‌گیری «آموزش و پرورش آینده‌نگر»^۱ بیش از هر زمانی احساس می‌شود. آموزش و پرورش آینده‌نگر نظامی است که بر مبنای آینده‌نگری و تحلیل شرایط آتی، افقهای آینده را ترسیم می‌کند، ارزیابی عمیقتری از فرصتها انجام می‌دهد، موانع را بهتر درک می‌کند و در نتیجه در تدوین راهبردها و خط مشیهای لازم، سنجیده‌تر عمل می‌کند. چنین نظامی می‌تواند ضمن حفظ پویایی خود، افرادی خلاق و انعطاف‌پذیر تربیت نماید. جرال د گوتک^۲ معتقد است آینده‌نگران تربیتی آن دسته از نظریه‌پردازان هستند که سعی دارند خط سیر تحولات اجتماعی و تکنولوژیک را پیش‌بینی کنند و مردم را برای آن تربیت نمایند (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۴۶۴).

حال سؤال اساسی این است که آموزش و پرورش آینده‌نگر به کدام شیوه از انواع آینده‌نگری باید توسل جوید؟

در پاسخ می‌توان گفت که بسته به شرایط و نوع اطلاعات مورد نیاز، هر سه شیوه می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد. برنامه‌ریزیهای آموزش و پرورش در عرصه‌های خاص می‌تواند با تکیه بر آینده‌نگریهای تحلیلی صورت پذیرد. مثلاً آموزش و پرورش می‌تواند در مورد نقش پدیده‌ای همچون تکنولوژی اطلاعات (IT) در جامعه آینده و میزان تأثیر آن بر روشهای آموزشی از شیوه آینده‌نگری تحلیلی استفاده کند. اما در مورد مسائل کلی‌تری همچون مواجهه با پدیده "جهانی شدن" آینده‌نگری نظری چشم انداز وسیع‌تری از موضوع در اختیار برنامه‌ریزان و سیاستگذاران تعلیم و تربیت قرار می‌دهد.

نوع ارتباط آموزش و پرورش با آینده‌نگری مشارکتی تا حدی با موارد قبلی متفاوت است. از آنجا که تحول هر جامعه بر تحول نظام آموزشی آن مبتنی است، آموزش و پرورش به عنوان یکی از اساسی‌ترین ارکان توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی می‌تواند در خدمت رویکرد آینده‌نگری مشارکتی قرار گیرد. در این راستا سیاستگذاران و برنامه‌ریزان هر جامعه می‌توانند به کمک آینده‌نگری تحلیلی و نظری، روندهای مهم و اساسی آینده

¹ - futuristic education

² - Gerald gutek

عمده جهانی در قرن بیست و یکم ترسیم خواهد شد. البته باید اذعان کرد که به تعداد خود آینده‌نگران می‌توان گرایشها و روندهای مختلف آینده را فهرست کرد زیرا هر یک از آنها از زاویه دید مخصوصی به آینده نگریسته است. ولی با وجود تنوع و گاه تضاد در نظرات آینده نگران معاصر نسبت به آتیه جهانی، نکات مشترک فراوانی در پیش بینهای آنها یافت می‌شود که نظام تعلیم و تربیت می‌تواند از آنها بهره‌گیری کند. به هر حال در این نوشتار ضمن بررسی آثار آینده نگران، تلاش شده اساسی‌ترین روندهای علمی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی جهان در قرن بیست و یکم اصطیاد شود و سپس بر مبنای آنها، اهداف و راهکارهای آموزش و پرورش آینده‌نگر پیشنهاد گردد.

روندهای تحولات اساسی قرن بیست

و یکم از نظر آینده‌نگران

در این بخش از نوشتار سعی شده که روندهای اصلی آینده نگران تحت شش مقوله عام صورتبندی شود. دیگر تحلیلهای متنوع آینده نگران یا زیر مجموعه همین روندهای کلی قرار می‌گیرند و یا به دلیل نداشتن ارتباط ملموس با نظام تعلیم و تربیت از حیطه کار این مقاله خارج می‌باشند. در گام بعدی، تلاش خواهیم کرد تا اهداف و راهکارهای متناسب با این روندها را برای آموزش و پرورش

را شناسایی نموده و در گام بعدی با توسل به آموزش و پرورش به عنوان نهادی که در تربیت نیروی انسانی مورد نیاز، بیشترین توانایی و کارایی را دارد، جامعه را در مسیر توسعه همه جانبه قرار دهند. در اینجا نقش نظام تعلیم و تربیت در ایجاد آمادگی برای تحقق ایده آینده‌نگری مشارکتی غیرقابل انکار است. پس آموزش و پرورش به نحوی با هر سه روش در ارتباط است و از همه آنها به عنوان ابزار استفاده می‌کند و خود می‌تواند در نقش ابزار برای اجرای روش سوم، بکار رود. پس مشخص می‌شود که آموزش و پرورش آینده‌نگر در گام نخست باید به پیش‌بینی روندهای آینده بپردازد. انجام چنین وظیفه‌ای را هم می‌توان به برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت که در این زمینه مهارت دارند، واگذار کرد و هم می‌توان از آراء معتبر آینده‌نگران نیز بهره گرفت. اما به نظر می‌رسد به سبب پیچیدگی و تخصصی بودن امر، انتخاب راه دوم به مصلحت نزدیکتر باشد. پس به منظور شناسایی روندهای آینده، یکی از راههای ممکن، رجوع به نظریات آینده نگرانی می‌باشد که به طور تخصصی در این زمینه به مطالعه پرداخته و آثار آنها مورد توجه صاحب‌نظران و افکار عمومی قرار گرفته است.

در این مقاله سعی شده چنین روشی مورد استفاده قرار گیرد. یعنی به کمک عقاید و آثار برخی آینده‌نگران معاصر، تصویری از تحولات

۲. انفجار اطلاعات و گسترش فناوری

اطلاعرسانی

در چند دهه گذشته پیشرفتهای علمی و تکنولوژیک مهمی در عرصه جهانی صورت گرفته و منشاء بسیاری رقابتهای صنعتی و اقتصادی بین کشورهای مختلف گردیده است. در میان پیشرفتهای عمده عصر حاضر، گسترش تکنولوژی اطلاعات^۲ بیشترین توجه را به خود معطوف کرده است.

در سالهای اخیر تغییرات شگرف و برق آسا در فن آوری اطلاعات و بهره‌گیری از آن در بخشهای مختلف جامعه، وجوه گوناگون زندگی اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی را به شدت متحول ساخته است. اهمیت اطلاعات در دوره معاصر و آینده به قدری است که تافلر عصر حاضر را «عصر دانایی» خوانده و معتقد است که دانایی مهمترین حربه قدرت در آینده خواهد بود:

«بهترین نوع قدرت دانایی است. با این قدرت نه تنها می‌توان راه خود را در پیش گرفت، بلکه می‌توان دیگران را واداشت آنچه را می‌خواهیم انجام دهند، هر چند بر خلاف میلشان باشد. اغلب می‌توان دانایی و اطلاعات را طوری به کار گرفت که باعث خشنودی دیگران گردد به طوری که به آنها لقاء شود که

استخراج نماییم. این روندهای ششگانه بر اساس نظر آینده‌نگر خاصی تنظیم نشده است. بلکه تلاش شده تا ترکیبی از نظرات متنوع افراد صاحب‌نظر در هر حیطه ارائه شود.

۱. پیشرفت چشم‌گیر علم و تکنولوژی

در قرن بیست و یکم علوم و تکنولوژی از اصلی‌ترین موضوعات مورد رقابت بین کشورهای جهان محسوب خواهد شد، زیرا پیشبرد علوم و تکنولوژی، نه تنها به منزله رکن اساسی در توسعه و پیشرفت اقتصادی-اجتماعی تلقی می‌گردد، بلکه بر امنیت ملی کشورها نیز تأثیر مستقیم دارد و بر این اساس، دولت‌ها نقشها و مسئولیتهای تازه‌ای در جهت رشد دانش و تکنولوژی جدید به عهده می‌گیرند. پیش‌بینی می‌شود در چند دهه آینده هفت صنعت کلیدی در توسعه علم و تکنولوژی دارای اهمیت بیشتری باشند. این فناوریها عبارتند از: میکرو الکترونیک، بیوتکنولوژی، نانو تکنولوژی، صنایع تولید مواد جدید، هوانوردی غیرنظامی، مخابرات، رباتها یا ماشین‌افزار و کامپیوترها و نرم‌افزارهای آنها. همچنین در قرن ۲۱ بیشتر کالاها و خدمات با فرایندهای تولید مبتنی بر تکنولوژی بالا^۱ تولید خواهد شد و به همین دلیل نیز مهارتهای نیروی کار به سلاح کلیدی در عرصه رقابت تبدیل خواهد شد (لاریجانی، ۷۸).

² - information technology

¹ - high-tech

تواناییها و نوآوریهای تکنولوژیک می‌انجامد و ما را وارد اقتصاد فراصنعتی، جامعه اطلاعات محور و نزدیکی بیشتر در همه عرصه‌ها خواهد کرد. امروزه، توسعه و گسترش تکنولوژی اطلاعات به جزء جدایی‌ناپذیر سیاست‌گذاریهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی تبدیل شده است و لذا در آینده، هر کشوری در پی آن خواهد بود که مناسب‌ترین استراتژی و شیوه‌های برنامه‌ریزی و سازگاری با تکنولوژیهای نوین اطلاعاتی را شناسایی و اتخاذ نماید.

۳. جهانی شدن و نزدیکی بیشتر ملتها

از دهه ۱۹۷۰ برخی از اندیشمندان علوم سیاسی بر این باور شدند که با توجه به سرعت پیشرفتهای علمی و تکنولوژی اطلاعات، دیری نخواهد گذشت که خانواده بشری شاهد از میان رفتن مرزهای کنونی خواهد بود و همین امر یعنی کوچک شدن «مکان» و کوتاهتر شدن «زمان» تحقق ایده «دهکده جهانی» را محتمل‌تر ساخته است. هنوز اتفاق نظر کافی بین دانشمندان در مورد ارائه تعریف دقیقی از جهانی شدن وجود ندارد. برخی اندیشمندان سعی کرده‌اند جهانی شدن را به عنوان یک مفهوم سیاسی تعریف کنند در حالی که دیگران به تبیین این مفهوم در

در اصل این فکر از خودشان بوده نه از ما» (تافلر، ۱۳۷۰، ص ۳۰ و ۳۱).

تکنولوژی اطلاعات ویژگیهایی دارد که در آینده توجه جهانی را به خود معطوف خواهد ساخت. این تکنولوژی در عین حالی که از لحاظ زیست محیطی کم خطر است، قابلیت‌های زیادی هم برای ایجاد اشتغال دارد. تکنولوژی اطلاعات در مقایسه با سایر صنایع، آن چنان پر هزینه نیست و بیشتر به مهارتهای فنی نیروی انسانی متکی است و در صورت اجرای سیاستهای صحیح توسعه منابع انسانی، می‌تواند اختلاف درآمدها را نیز کاهش دهد.

تکنولوژی ارتباطات، با ایجاد شبکه‌های جدید ارتباطی در سطح کشورها، مناطق و جهان، راه را برای تحرک هر چه آسانتر خدمات فنی و حرفه‌ای و مالی هموار می‌سازد و از این رهگذر به جهانی شدن اقتصاد کمک می‌کند.

تکنولوژی اطلاعات و به تبع آن خودکار شدن بسیاری از فعالیتها این نگرانی را به وجود می‌آورد که توسعه این فناوری سبب از دست رفتن بعضی مشاغل و افزایش بیکاری خواهد شد. اما پیش‌بینیها در این زمینه مؤید آن است که تکنولوژی اطلاعات می‌تواند زمینه‌ساز مشاغل مهارتی جدید به ویژه در بخش خدمات گردد.

در هر حال، تکنولوژی اطلاعات، شاهراهی است که به قلمرو جدیدی از

۴. تعامل انسان و محیط زیست

در طی چند دهه گذشته عواملی چون رشد جمعیت، افزایش فعالیتهای صنعتی و به تبع آن ایجاد انواع آلودگیها و کاهش پوشش گیاهی و چندین عامل دیگر باعث شده است که تعادل زیست- محیطی کره خاکی با تهدیدات جدی روبرو شود. پیشرفتهای بشر در عرصه‌های گوناگون الگوهای تعامل انسان و محیط زیست را نیز تحت تأثیر قرار داده است. از اینرو مسأله آلودگی محیط زیست، از مهمترین مسائل جهانی در آینده خواهد بود و بشر را وادار خواهد کرد که در افکار خود درباره رابطه انسان و طبیعت تجدیدنظر کند.

۵. اشاعه دموکراسی

یکی از روندهای مورد توجه در قرن بیست و یکم بحث «اشاعه دموکراسی» خواهد بود که تحقق آن همواره یکی از آرمانهای اصلی بشریت بوده است. گرایش به مردم سالاری از جمله روندهایی بوده که در چند دهه اخیر اذهان انسانها را به خود مشغول کرده به طوری که انسان معاصر دیگر حاضر نیست الگوی حاکمیت بدون مشارکت فعال مردم را بپذیرد.

زوال الگوهای حکومتی تمامیت خواه^۳ نمونه بارز این خواست عمومی و زنگ خطری برای کلیه نظامهای بسته خواهد بود (فوکویاما،

چارچوب اقتصادی، فرهنگی و زیست محیطی پرداخته‌اند.

از نظر مک کرو^۱ جهانی شدن عبارت است از «... برقراری روابط متنوع و متقابل بین دولتها و جوامع که به ایجاد یک نظام جهانی خواهد انجامید و نیز فرایندی که از طریق آن حوادث، تصمیمات و فعالیتهای در یک بخش از جهان می‌تواند پیامدهای مهمی برای سایر افراد و جوامع در بخشهای دیگر و کاملاً دور کره زمین داشته باشد» (مک‌کرو، ۱۹۹۲، ص ۱۷).

صاحب‌نظران عوامل گوناگونی از جمله رشد بازار مالی جهانی، پایان جنگ سرد، انقلاب در تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و بین‌المللی شدن مسائل محیط زیست را علل جهانی شدن می‌دانند. اما شاید هیچ یک از عوامل فوق به اندازه فن آوری اطلاعات و سهولت ارتباطات در ظهور این پدیده اثر گذار نبوده است.

جهانی شدن به عنوان روندی از دگرگونی، از مرزهای سیاست، اقتصاد و علم فراتر می‌رود و فرهنگ و سبک زندگی را نیز در بر می‌گیرد. از این جهت، جهانی شدن «پدیده‌ای چند بعدی^۲» است که قابل تسری به اشکال گوناگون عمل اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، حقوقی، فرهنگی، نظامی و فن‌آوری و همچنین عرصه‌هایی همچون محیط زیست است.

^۱ - Mc.Crew

^۲ - Multidimensional phenomenon

^۳ - totalitarian

۱۳۷۹). با وجود موانع بسیاری که فرا روی تحقق ایده حقوق بشر قرار دارد، تحولات مؤثر و مفیدی در راستای اشاعه حقوق بشر شکل گرفته و این روند در آینده نیز ادامه خواهد یافت. فرانسیس فوکویاما (۱۳۷۹) اشاعه حقوق بشر را تنها از طریق بسط الگوی لیبرال دموکراسی غربی میسر می‌داند و معتقد است جهان به تدریج این الگوی حکومتی را خواهد پذیرفت و از این طریق، دموکراسی در سراسر جهان برقرار خواهد شد. به عقیده فوکویاما در نیل به این هدف بزرگترین مسئله لیبرال دموکراسیهای غربی فقدان عدالت اجتماعی- اقتصادی است که به عقیده این نویسنده به مرور زمان حل خواهد شد^۱.

۶. آگاهی سیاسی ملل و اقوام و فرقه‌ها در جهت بازبانی هویت فرهنگی

همزمان با گسترش سریع تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات و همگام با جهانی شدن نظام اقتصادی بازار آزاد و شکل‌گیری تدریجی نظام واحد جهانی، دو دیدگاه کاملاً متفاوت پیرامون اثرات جهانی شدن مطرح گردید: دیدگاه اول که فرانسیس فوکویاما از معروفترین طرفداران آن محسوب می‌شود با نظری خوشبینانه معتقد است لیبرال دموکراسی

غربی شکل نهایی و پذیرفته شده حکومت در جوامع بشری است و در واقع شکست کمونیسیم دلیل برتری ارزشهای جامعه مدنی غرب و پایان درگیریهای ایدئولوژیک است. فوکویاما با طرح نظریه «پایان تاریخ» معتقد است برتری اقتصادی، سیاسی و رسانه‌ای کشورهای غربی به ویژه آمریکا باعث گسترش و جهانی شدن مفاهیم و باورهای غربی از قبیل فردگرایی، لیبرالیسم، حقوق بشر، بازار آزاد اقتصادی و جدایی مذهب از سیاست خواهد شد و در قرن بیست و یکم شاهد نوعی همسانی جهانی هستیم که همسانی فرهنگی را نیز البته با روندی کندتر به دنبال خواهد داشت.

طرفداران دیدگاه دوم عقیده‌ای مخالف با دیدگاه اول را مطرح می‌سازند و بر این باورند که تلاشهای آمریکا و غرب در جهت بسط فرهنگ غربی نه تنها همسانی فرهنگی را به دنبال نخواهد داشت بلکه باعث ایجاد آگاهی سیاسی در ملل و اقوام دیگر و تلاش آنها در جهت حفظ، تقویت و بازسازی فرهنگهای بومی و محلی خود، خواهد شد. در این خصوص ساموئل هانتینگتن معتقد است که تلاشهای غرب برای ترویج ارزشهای خود یعنی دموکراسی و لیبرالیسم به عنوان ارزشهای جهانی واکنش تلافی جویانه تمدنها و فرهنگهای دیگر را بر می‌آنگیزد. در مقابل دولتها و گروهها با توسل به تقویت مشترکات

^۱ - البته این یک دیدگاه صرفاً غربی است و ایدئولوژیهای دیگر، راهکارهای متفاوتی برای اشاعه دموکراسی ارائه می‌دهند.

فرهنگی و مذهبی تلاش خواهند کرد در مقابل این موج غربی موضع گیری نمایند (هانتینگتن، ۱۹۹۳).

آلوین تافلر نیز در کتاب "شوک آینده" اظهار می‌دارد که در آینده تکنولوژی ارتباطات مردم را به هم نزدیک می‌کند اما ضربه‌های انقلاب فراصنعتی جامعه را عملاً به گروه‌های اجتماعی، قبیله‌ها و خرده کیشها تقسیم خواهد کرد. او معتقد است که با گسترش نظریه جامعه توده‌وار نوعی کمبود هویتی در طبقات مختلف جامعه احساس خواهد شد و همین میل شدید به هویت یابی، گرایش به گروه‌های مختلف را تشدید خواهد کرد (تافلر، ۱۳۷۲).

اهداف و راهکارهای آموزش و پرورش

مبتهی بر روندهای آینده

در بخش نخست سعی کردیم اهم موضوعات و روندهایی را که در قرن بیست و یکم بر روابط و مناسبات بین المللی و جهانی اثرگذار خواهند بود بازشناسی نماییم و بدین منظور سعی شد به مقولاتی پرداخته شود که در آینده بیشترین ارتباط و تعامل را با نظام تعلیم و تربیت جهانی خواهند داشت. در این راستا با توجه به دیدگاه‌های برخی آینده‌نگران معاصر شش روند را برشمردیم؛ روندهایی که هر یک از آنها ما را وادار می‌سازد درباره، خط مشی و اهداف تربیتی خود به تأمل بپردازیم. ما معتقدیم که تحولات و روندهای آینده

آنچنان عمیق و همه جانبه هستند که نظامهای تعلیم و تربیت چاره‌ای جز هماهنگی با آنها را نخواهند داشت و در غیر این صورت شکاف موجود بین آموزش و پرورش و نیازها و واقعتهای جامعه روز به روز عمیقتر خواهد شد. لازم به ذکر است که هیچکدام از این تحولات پدیده‌هایی جدید و منحصر به فرد نیستند که از ابتدای این قرن به یکباره پا به عرصه ظهور نهاده باشند، بلکه جامعه بشری از چند دهه قبل کم و بیش شاهد بروز این تحولات بوده است. اما مسأله مهم شتاب و جهان شمولی این روندهاست که احتمالاً در حجم وسیعتری در همه جوانب زندگی بشر به ویژه نظام تعلیم و تربیت اثرگذار خواهد بود. در مجموع با عنایت به نکات مذکور در فوق اهداف زیر پیشنهاد می‌گردد.

هدف اول: همگامی و پیوند دانش و

تکنولوژی با آموزش و پرورش

پیرو آنچه در بخش قبل بدان پرداخته شد یکی از روندها و موضوعات مهم جامعه بشری پیشرفت چشمگیر علم و تکنولوژی و همچنین سرعت سرسام آور تکامل آن می‌باشد. این سرعت فوق العاده باعث گردیده که نظام تعلیم و تربیت با ساختار فعلی خود نتواند فاصله‌ای منطقی و متناسب با پیشرفتهای علمی داشته باشد. با توجه به ارتباط میان علم و تکنولوژی و آموزش و پرورش به نظر

می‌رسد یکی از چالشهای مهم تعلیم و تربیت در زمان حال و آینده حفظ فاصله معقول و منطقی بین علم روز و آنچه در مدارس و مؤسسات آموزشی تدریس می‌شود، خواهد بود. در ادامه بحث به راهکارهایی اشاره خواهیم کرد که تا حدی می‌توانند زمینه ساز تحقق این هدف باشند.

۱. ایجاد مهارت سازگاری با تغییر

یکی از چالشهای اساسی انسان در آینده مواجهه و سازگاری با تغییرات است و در این راستا رسالت آموزش و پرورش روشن است: افزایش قدرت مواجهه انسان با تغییرات بی‌پایان آینده به طوری که فرد بتواند خود را با این تغییرات مداوم انطباق دهد. البته منظور از انطباق این نیست که افراد به شیوه‌ای کنش‌پذیر اجازه بدهند تغییرات آنها را دگرگون سازد بلکه انسانها باید واجد مهارتی گردند که با تکیه بر ارزشهای درونی خود، ظرفیت پذیرش هر گونه تغییر را داشته باشند. در راه تحقق این هدف نظام آموزشی باید ذهن دانش‌آموزان را برای پذیرش تغییر آماده سازد. در این صورت شخص، نسبت به تغییر گرایشی مثبت، انعطاف‌پذیر و سازگار دارد و به جای آنکه تغییر را یک مشکل به حساب آورد از آن به عنوان یک فرصت استفاده می‌کند. برای ایجاد چنین مهارتی برنامه‌های درسی باید بتوانند تصاویر و پیش‌فرضهایی

درباره موضوعات مختلف آینده از جمله مشاغل و حرفه‌های مورد نیاز، الگوهای کاری آینده، اشکال جدید روابط خانوادگی و اجتماعی، مسائل اخلاقی و غیره را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهند. در این زمینه نقش معلم نیز بسیار حائز اهمیت است. او باید این موضوع را برای شاگردان خود تبیین نماید که افراد آینده نگر بهتر می‌توانند خود را با تغییرات هماهنگ نمایند. مثلاً شطرنج بازی که حرکت‌های بازی حریفش را پیش‌بینی می‌کند، مدیری که به دوردستها می‌اندیشد، دانشجویی که قبل از خواندن صفحه اول، نگاه سریعی به مندرجات کتاب می‌اندازد، همگی به این علت در کارشان موفق هستند که مهارت پیش‌بینی را در خود تقویت کرده‌اند.

۲. تلفیق رشته‌های دانش و گسترش آموزش

میان رشته‌ای

برنامه‌های آموزشی مدارس مدتهای زیادی بر اساس تفکیک رشته‌های آموزشی قرار داشته‌اند. این نوع تفکر از این پیش‌فرض نشأت می‌گیرد که برای درک بهتر علوم باید آنها را به واحدهای مجزا و قابل فهم تفکیک کرد تا تدریس و تفهیم آنها با سهولت بیشتری انجام پذیرد.

به نظر می‌رسد با توجه به پیشرفت علوم و تکنولوژی هنگام آن فرا رسیده که دانشها به صورت ترکیبی مطالعه گردند تا سرعت عمل

فراگیری مهارت‌های پایه ترک گویند و در تمام طول عمر جوینده علم و مستعد یادگیری مداوم باقی بمانند. به هر حال برای جبران فاصله‌ای که هم اکنون بین یافته‌های علمی و برنامه‌های نظام آموزشی وجود دارد، یکی از راهکارهای مناسب گسترش آموزش مادام‌العمر است.

هدف دوم: تعمیم و تسهیل تعلیم و تربیت به

کمک فناوری اطلاعات (IT)

در میان فن‌آوریهای جدید در دوران معاصر، فناوری اطلاعات (IT) به سبب اهمیت و مزایای غیرقابل انکار آن بیشترین تأثیر را بر جوامع بشری داشته است. پیشرفت فناوری اطلاعات علاوه بر ایجاد تحولات شگرف در جنبه‌های گوناگون زندگی، فرایند آموزش و پرورش و روشهای سنتی مدیریت آموزشی را نیز به چالش خوانده و نویدبخش تحولات مهمی در زمینه تعلیم و تربیت گردیده است. در رابطه با موضوع تکنولوژی اطلاعات و آموزش و پرورش یک ارتباط دو جانبه را می‌توان متصور شد. از یک طرف تکنولوژی اطلاعات به کمک روشها و امکانات جدید خود می‌تواند بسیاری از مشکلات کنونی و آینده آموزش و پرورش را مرتفع نماید و از طرف دیگر آموزش و پرورش می‌تواند هم در آموزش و انتقال مهارت‌های مورد نیاز و هم در پذیرش و کاربرد آن نقش تعیین کننده‌ای داشته

و کارآیی علوم ارتقاء یابد. از اینرو وحدت بخشیدن به علوم یکی از مشغله‌های مهم آموزش و پرورش در آینده خواهد بود تا از ورای ارتباط میان رشته‌ای، ادراک روشنی به فراگیر داده شود. بدین منظور باید در برنامه‌های مؤسسات آموزشی تجدیدنظر شود و معلمانی تربیت گردند که خود را در تخصصهای خاص حبس نکنند و راههای پیوند میان رشته‌ای را جستجو نمایند.

۳. گسترش آموزش مادام‌العمر

در عصر فراصنعتی آموزش مادام‌العمر^۱ به صورت یک «ضرورت» در آمده است. دگرگونی سریع در عرصه تکنولوژی، بدین معناست که مهارت‌های کاری نیز به سرعت تغییر می‌کنند.

این اندیشه که زندگی انسان از دوره‌های مجزای آموختن، کار و بازنشستگی تشکیل شده، احتمالاً در قرن بیست و یکم به کلی از بین خواهد رفت. در بسیاری موارد شکوهایی مبنی بر حجم سنگین مواد درسی و عدم تناسب آن با نیازهای دانش‌آموزان، به گوش می‌رسد. با یک نظام آموزش مادام‌العمر، دیگر مجبور نخواهیم بود که کلیه دانشهایی را که برای کسب موفقیت در زندگی ضرورت دارد، در سالهای آموزش رسمی بگنجانیم. مهم آن است که دانش آموختگان، مدارس را پس از

¹ - lifelong learning

باشد. برای نیل به این مهم راهکارهای زیر می‌تواند مد نظر قرار گیرد:

۱. ایجاد مهارت «تفکر انتقادی»^۱

با ورود به عصر اطلاعات به دلیل تحول و تغییر سریع یافته‌های علمی و عدم قطعیت معارف علمی، نه امکان آموزش و یادگیری همه یافته‌های علمی - حتی در یک رشته خاص - وجود دارد و نه ضرورتی در این زمینه احساس می‌شود (میرز، ۱۳۷۴).

به همین دلیل متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی به جای انتقال حقایق علمی، پرورش و تقویت تفکر انتقادی را توصیه می‌کنند یعنی به جای تولید مجدد حقایق علمی، فرایند آموزش مورد توجه فراگیران قرار گیرد (ماتوس، ۱۹۹۴).

گروهی تفکر انتقادی را توانایی تشخیص و تنظیم مسائل، به کارگیری استدلال قیاسی و استقرایی، توانایی استخراج معقول اطلاعات از منابع مختلف و توانایی تمایز بین حقایق و عقاید تعریف کرده‌اند. بعضی دیگر آن را به تفکر سطح بالا مانند «تقویت و تداوم فعالیتهای شناختی برای حل یک مسئله پیچیده» عنوان کرده‌اند (گلاسمن، ۱۹۸۴).

با توجه به حجم وسیع اطلاعات و سهولت به وجود آمده در انتقال آنها، مسلماً در آینده لازم نیست فراگیران به انباشت حقایق

علمی در ذهنشان بپردازند بلکه باید بیاموزند که چگونه شخصاً فکر کنند، تصمیم بگیرند و درباره امور مختلف قضاوت کنند.

یکی از راههای شناخته شده پرورش تفکر انتقادی استفاده از روش مباحثه گروهی و مناظره در کلاس است. مدارس باید از طریق ارجحیت بخشیدن به روش مباحثه و بحث گروهی در کلاس چنان اندیشه و تفکر دانش‌آموزان را به تحرک وادارند که شاگردان بتوانند عقاید را از حقایق، سفسطه را از استدلال منطقی و شایستگی را از عدم شایستگی تشخیص دهند. به عبارت دیگر دانش‌آموزان باید یاد بگیرند که معمار تعلیم و تربیت خود باشند (آیزنر^۲، ۱۹۸۳).

استفاده از برنامه درسی مسأله محور را از دیگر راههای پرورش تفکر انتقادی دانسته‌اند. کاربرد این برنامه در کلاس نه تنها موجب دستیابی دانش‌آموزان به مجموعه‌هایی از اهداف ناظر بر رشد عقلانی از قبیل ادراک صحیح مطلب، مقایسه نظریات و درک ارتباط میان مطالب می‌گردد بلکه باعث می‌شود دانش‌آموزان مهارتهای اجتماعی را نیز بیاموزند. روش حل مسأله چنانچه با کار گروهی همراه گردد سبب خواهد شد که مهارتهای تفکر انتقادی دانش‌آموزان در کلاس

² - Eisner

¹ - critical thinking

درس به صورت کنش متقابل در جوی فعال تقویت گردد (مهرمحمدی، ۱۳۷۴).

۲. استفاده از فناوری اطلاعات (IT) در

آموزش و پرورش

امروزه به نظر می‌رسد یادگیری در قالب بهره‌گیری از روشهای آموزشی بر پایه سخنرانی معلمان، به خستگی، فرسودگی و نارضایتی شاگردان انجامیده است. این در حالی است که پدیده‌های چون شبکه جهانی اینترنت و بانکهای اطلاعاتی این فرصت را در اختیار همه افراد جامعه قرار داده تا به راحتی از جدیدترین دانشها و اطلاعات آگاهی یابند. همین پیشرفتهای ایجاب می‌کند که در قرن حاضر، فناوری اطلاعات نقش بارزتری در فرایند تعلیم و تربیت داشته باشد. البته در چند سال گذشته کوششهایی در این زمینه صورت گرفته است. در اکثر کشورهای غربی از نخستین سالهای ظهور و فراگیر شدن بهره‌گیری از رایانه، برنامه‌های ملی به منظور به کارگیری فناوری اطلاعات در آموزش به اجرا درآمده است. حال باید دید که فناوری اطلاعات چه مزایایی برای آموزش و پرورش به ارمغان می‌آورد و در آینده تا چه حد چهره کنونی نظام تعلیم و تربیت را تغییر خواهد داد؟

فناوری اطلاعات (IT) علاوه بر اینکه دسترسی به اطلاعات علمی، اشخاص و منابع

غنی آموزشی را میسر می‌سازد، در بهبود کیفیت برنامه‌های آموزشی و درسی نیز می‌تواند مؤثر باشد.

مثلاً در دروس علوم تجربی، رایانه با کمک حسگرها برای گردآوری اطلاعات و تحلیل آنها به کار گرفته می‌شود. علوم ریاضی از رایانه برای مدلسازی، طراحی و انجام محاسبات هندسی، آماری و جبری استفاده می‌کند. در رشته‌های زبان، ارتباطات الکترونیکی امکان دسترسی به منابع شفاهی و نوشتاری سایر زبانها را فراهم می‌آورد ضمن اینکه نرم افزارهای آموزشی نیز کمک شایانی به امر آموزش زبان می‌کنند. در رشته‌هایی چون موسیقی، رایانه به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا مراحل آهنگ سازی و اجرای آهنگ را بدون نیاز به آموختن روش استفاده از آلات موسیقی سنتی بیاموزند. فناوری اطلاعات حتی برای دانش‌آموزان استثنایی امکان دسترسی به مطالب علمی را مهیا ساخته، آنها را قادر می‌کند تا علیرغم ناتوانیهای عارضی خود، به بیان ایده‌های خویش در قالب کلمات، طرحها و فعالیتهای دیگر بپردازند (فهیمی، ۱۳۸۰).

با استفاده از این فناوری، ارتباط مدارس با مؤسسات علمی تحقق خواهد یافت و شکاف موجود بین مراکز آموزشی و مؤسسات علمی پیشرو کمتر خواهد شد.

هدف سوم: ایجاد بینش جهانی^۲ از طریق

تعلیم تربیت

همان طور که ذکر شد جهان در قرن بیست و یکم تحولی شگرف را از ناحیه فرایند «جهانی شدن» می‌آزماید که به موجب آن افراد ساکن بر روی کره زمین، ارتباطی بسیار نزدیکتر از قبل به هم خواهند داشت. به این ترتیب، عصر جهانی شدن با اثرات عمیق بر الگوی ارتباطی مجامع از راه رسیده است. در این دوران تنها آن دسته کشورهای که خردمندان به فرایند جهانی شدن توجه دارند، خواهند توانست صلح و بهره‌وری از فرصتها را از طریق هم زیستی با جامعه بین‌المللی برای خود تأمین کنند. حال باید دید برای بهره برداری کامل از فرصت جهانی شدن، انسان قرن بیست و یکم باید واجد چه بینش و بصیرتی گردد تا ضمن حفظ ارزشهای محلی و ملی، ظرفیت پذیرش امواج جهانی و تعامل با فرهنگهای گوناگون را داشته باشد. در این راستا دو راهکار اصلی می‌تواند در دستور کار نظام تعلیم و تربیت قرار گیرد:

۱. ایجاد بینش جهانی در ذهن دانش‌آموز

پیش نیاز مواجهه با پدیده جهانی شدن داشتن نوعی بینش و بصیرت جهانی است. بدین معنی که هر فرد باید قادر باشد علاوه بر

در جهت پیاده شدن این اهداف نقش مربیان و معلمان بسیار حیاتی است. در این راستا الگوی سنتی انتقال همه مطالب از معلم به شاگرد باید تغییر کند و معلم این فرصت را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد که اغلب مطالبات علمی خویش را شخصاً با جستجو در منابع جدید بدست آورند. لذا نقش مربیان و معلمان باید از یک «منبع مطالب علمی» به یک «مدیر ناظر بر فرایند یادگیری» تغییر یابد. معلمان باید فراگیران را برای کار با فناوریهای جدید و پذیرش تغییرات مستمر در مهارتهای مربوطه آماده سازند و بیشتر نقش مشاور و مشوق را ایفا نموده تا شاگردان به سابق انگیزه‌های درونی و تلاش شخصی به کسب دانش پردازند (رز^۱، ۱۹۹۶).

فناوری اطلاعات در کشورهای توسعه یافته سالهاست که وارد مدارس شده است؛ کشورهای در حال رشد نیز باید با تأمین زیر ساختها و دانش و بودجه مورد نیاز، مدارس را به فناوریهای روز مجهز نمایند. البته امر تجهیز مدارس با فناوریهای جدید فرایندی بسیار پرهزینه و توانفرسا می‌باشد و اعتلای این مهم در این کشورها بدون عزم ملی و کمکهای بین‌المللی امکان‌پذیر نخواهد بود.

² - global vision

¹ - Tony & Rose

جهانی» را در ذهن دانش‌آموزان بارور سازد. آنگاه می‌توان به تحقق ایده «شهروند جهانی» امیدوار بود. پیرو عقیده شهروند جهانی شکل جدیدی از آموزش و پرورش مورد نیاز است تا بتواند شهروندانی تربیت کند که قادر باشند در طی کار و زندگی به طور موفقیت‌آمیزی با فرهنگها و نژادها دیگر مواجه شوند.

۲. ایجاد اخلاق مدنی جهانی^۳

افزون بر ضرورت بسط بینش جهانی، جهان فردا نیازمند وجود گونه‌ای خاص از «اخلاق مدنی» است که بتواند رفتار کلیه افراد را در گستره جهانی تعدیل و سمت و سو بخشد. بعضی از اندیشمندان بر این باورند که نبود اخلاق «همسایگی جهانی» منجر به درگیریهای بین واحدهای ملی خواهد شد و از همین روست که جهانی شدن برای تضمین امنیت شهروندان نیازمند وجود و پذیرش ارزشهای خاصی در میان افراد جوامع بشری است (مجتهدزاده، ۱۳۷۹). فرایند جهانی شدن آموزش و پرورش را بر آن می‌دارد که مردان و زنان آینده را آنچنان تربیت کنند که با دیدی انتقادی با تحولات اقتصادی و اجتماعی روبرو شوند، توانایی سازگاری با این تحولات را داشته باشند، روش زندگی در شهرهای بزرگ را بدانند و برای تعامل با فرهنگهای گوناگون و تفاوت‌های ارزشی، ضمن حفظ هویت و

پایبندی به ارزشهای بومی، نژادی و مذهبی، خود را عنصری از جامعه بزرگتر بشریت بدانند. بدین منظور نظام آموزش و پرورش باید این حقیقت را در اذهان فراگیران القاء کند که در عصر کنونی سرنوشت انسانها بیش از هر زمان دیگر به هم گره خورده است و چنانچه افراد و ملتها بدون در نظر گرفتن منابع جهانی فقط در راستای منافع شخصی و ملی خود گام بردارند و شرایط جهانی را در نظر نگیرند، کره زمین هرگز روی صلح و آرامش را نخواهد دید.

البته برخی صاحب‌نظران مسئله «پاتریوتیسم»^۱ یا «میهن‌پرستی» را مانعی برای ایجاد بینش جهانی قلمداد می‌کنند. آنها اعتقاد دارند استحاله‌پذیری فرهنگهای ضعیف و خرده فرهنگها در فرهنگهای نیرومندتر از عوارض پنهان گسترش بینش جهانی می‌باشد. اما در مقابل اندیشمندانی مانند آدام شاف^۲ معتقدند فرهنگ جهانی در سایه انقلاب ارتباطات می‌تواند بر این حس تفوق یابد و اصولاً ایده «جهان وطنی» مغایر با میهن‌پرستی نیست بلکه این دو مفهوم مکمل یکدیگرند و فرد در عین عشق و علاقه به فرهنگ ملی می‌تواند واجد بینش جهانی گردد و خود را با سایر ملل هماهنگ و همگام سازد (شاف، ۱۹۸۵).

چنانچه آموزش و پرورش موفق شود «بینش

^۱ - Patriotism

^۲ - Adam Shaff

^۳ - global civil ethic

آرمانهای خود، آمادگی داشته باشد (نفیسی، ۱۳۷۶).

هدف چهارم: افزایش آگاهی عمومی نسبت به مسائل محیط زیست

در بخش قبل متذکر شدیم که مسأله آلودگی و تخریب محیط زیست از مهمترین مسائل جهانی در قرن بیست و یکم خواهد بود. این تهدید بشر را وادار خواهد کرد که در افکار کنونی خود درباره «انسان» و «طبیعت» تجدیدنظر کند و نسبت به آینده زیست-محیطی کره خاکی بینش جدیدی کسب کند.

به منظور پرورش اخلاق مدنی جهانی در فراگیران یک سلسله اقدامات و تدابیر آموزشی می‌تواند اجرا شود تا ملل مختلف تاریخ و فرهنگ و ارزشهای خاص خود را بهتر بشناسند و مشابهتها و منافع مشترک یکدیگر را عالی رغم وجوه تمایز میان آنها- مشخص سازند و دریابند که بیش از پیش به هم وابسته‌اند. با ایجاد چنین زمینه‌ای بهتر می‌توان هر کسی را نسبت به جامعه انسانیت علاقمند ساخت. در کتابهای درسی سطوح مختلف تحصیلی باید مسأله کثرت فرهنگها و وحدت انسانیت را مطرح ساخت. همچنین می‌توان یک «سیاست ترجمه» خاص تدوین نمود تا شاهکارهای ادبی و فرهنگی زبانهای مختلف ترجمه گردند و از طریق روزنامه‌ها، کتب درسی و شبکه‌های ارتباط جهانی در اختیار ملل مختلف قرار گیرد. با اجرای سیاستهای فوق نوعی احترام متقابل میان شهروندان جهانی شکل می‌گیرد و پایه‌های ایجاد «اخلاق مدنی جهانی» استوار می‌گردد (سیسینسکی، ۱۹۸۴).

۱. ایجاد حساسیت نسبت به محیط زیست

در نسل آینده

به نظر می‌رسد پیش نیاز و ابزار اصلی اجرای برنامه در جهت حفظ محیط زیست به امر «آموزش» بر می‌گردد و واضح است که نظام آموزش و پرورش به علت گستردگی و عمومیت قابل توجهش می‌تواند بیشترین تأثیر را در ایجاد شناخت و حساسیت عمومی نسبت به محیط زیست داشته باشد.

چنانچه آموزش و پرورش نسل جوان را نسبت به عواقب و تأثیرات منفی آلودگی محیط زیست آگاه سازد، نوعی احساس تعهد فکری و التزام عملی نسبت به محیط زیست در آنها به وجود می‌آید (روی سینگ، ۱۹۹۰).

برای نیل به چنین هدفی باید آموزش حفظ محیط زیست را نه به عنوان یک موضوع درس جداگانه بلکه به صورت تلفیقی با چند موضوع دیگر در برنامه درسی قرار داد. برای

این منظور نباید آموزش حفظ محیط زیست را فقط به مقطع و زمان خاصی محدود کرد بلکه این گونه آموزشها باید به صورت همگانی و حتی مادام العمر ارائه شود تا دائماً انسان را از غفلت از محیط زیست بر حذر دارند (هلک، ۱۹۹۰).

هدف پنجم: اشاعه دموکراسی از طریق آموزش و پرورش

گرایش به مردم سالاری از جمله مباحثی است که در چند دهه گذشته در محافل سیاسی و اجتماعی مطرح بوده و به نظر می‌رسد زمینه گسترش آن در آینده نیز وجود دارد. نهاد آموزش و پرورش به مثابه یک نهاد فرهنگ‌ساز، می‌تواند مقدمات اشاعه دموکراسی را فراهم سازد. بدین منظور تأکید بر چند راهکار کلی در اعتلای هدف «اشاعه دموکراسی از طریق تعلیم و تربیت» لازم بنظر می‌رسد:

۱. اصلاح رابطه معلم و شاگرد در راه نیل

به دموکراسی

یکی از راهکارهایی که در جهت نیل به دموکراسی باید مدنظر قرار گیرد، اصلاح رابطه سنتی میان معلم و شاگرد است. اگر این رابطه بر اساس قدرت نهایی و تحکم معلم استوار باشد، طبیعی است که شاگرد نمی‌تواند آزادانه نظرات خود را مطرح سازد و نسبت به نظر و

عقیده دیگران احترام قائل باشد و در نتیجه رفتار دموکراتیک را یاد بگیرد و به کار بندد. چنانچه بخواهیم در آینده روح دموکراسی را در کلاسهای درس اعتلا بخشیم، باید نقش معلم را از یک رهبر مستبد به یک مسئول انتقادپذیر تغییر دهیم. چنانچه فرایند یادگیری مبتنی بر مشارکت معلم و شاگرد در همه زمینه‌ها باشد، اصول تفکر دموکراتیک در ذهن دانش‌آموز نقش می‌بندد.

۲. توجه به مشارکت همگانی در فرآیند

تصمیم‌گیری

امروز بیش از هر زمان دیگری روشن شده است که انسانها زمانی با احساس رضایت بیشتر و تلاش مضاعف به ارائه آرمانهای خلاق می‌پردازند که در فرآیند تصمیم‌گیری دخالت داده شوند. لذا رسالت آموزش و پرورش این است که به دانش‌آموزان خود شیوه تصمیم‌گیری فعال از نوع دموکراتیک را در مدت حضور در محیطهای آموزشی، بیاموزد و محیط را آن چنان مهیا سازد که فراگیران دخالت در فرآیند تصمیم‌سازی را تمرین نمایند. دانش‌آموز باید یاد بگیرد با زندگی خود آگاهانه برخورد کند و به جای تفویض اختیارات خود به دیگران تا حد امکان در تعیین سرنوشت خویش مشارکت نماید. چنانچه اصل مشارکت در تصمیم‌گیری در مدارس مرسوم شود، می‌توان به تعمیم و

اشاعه آن به کل اجتماع نیز امیدوار بود (پسچی، ۱۹۸۳).

هدف هفتم: بازیابی هویت فرهنگی و ارتقاء آگاهی سیاسی ملل و اقوام از طریق تعلیم و تربیت

همان طور که قبلاً ذکر شد جامعه بشری در فرآیند جهانی شدن ممکن است به نوعی یکپارچگی سیاسی، اقتصادی و علمی دست یابد، ولی این همسانی دربرگیرنده تفاوت‌های فرهنگی نخواهد بود و ملتها و اقوام سعی خواهند کرد با اتخاذ سیاست‌های مناسب و تلاش‌های مضاعف به تقویت فرهنگی خود اقدام کنند و در این راه نظام آموزش و پرورش از نیرومندترین ابزارها، خواهد بود. آموزش و پرورش می‌تواند با ارائه برنامه‌های حساب شده نه تنها از بروز تنش‌های احتمالی جلوگیری کند بلکه به عنوان ابزاری مؤثر در راه بازیابی هویت فرهنگی ملل و اقوام بکار رود. بدین منظور چند راهکار قابل توصیه است:

۱. بسط فرهنگ احترام متقابل^۱

اگر چه جامعه جهانی به واسطه توسعه و پیشرفت در حوزه مسایل ارتباطی در دو بعد زمان و مکان مترکم گردیده و از این رو افراد شدیداً به هم نزدیک شده‌اند، اما چنان که قبلاً

بیان شد، هنوز هم وجوه تمایزی وجود دارد که این ملتها و اقوام و گروهها را از یکدیگر جدا می‌سازد. بر این اساس به نظر می‌رسد لازمه چنین موقعیتی رعایت «اصل احترام متقابل» خواهد بود. اینجاست که نقش نظام‌های آموزشی در اشاعه فرهنگ احترام بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. در این ارتباط مایر عقیده دارد: «آموزش و پرورش پیشنهادی نه فقط برای استیفای کامل حقوق فرد، بلکه برای درک و احترام به حقوق دیگران است» (مایر، ۱۹۸۹). امروزه گرایش‌های قومی و نژادی که اصل احترام متقابل در آنها رعایت نشده، مورد استقبال قرار نمی‌گیرند. برای مثال نئوفاشیست‌ها که در برخی از کشورهای اروپایی اخیراً ظهور کرده‌اند از این جهت چندان مورد التفات جهانیان قرار نمی‌گیرند که گرایش‌های آنها بر اساس حس «عدم تحمل دیگران» بنا شده است.

از این جهت اگر قرار باشد آموزش و پرورش زمینه ساز بازیابی هویت فرهنگی قرار گیرد، القاء حس احترام متقابل و فرهنگ تحمل و تسامح ۸ از گام‌های اولیه محسوب می‌شود.

۲. تقویت نقش خانواده در حفظ و انتقال هویت فرهنگی

یکی از راهکارهای سودمند در حفظ و انتقال هویت فرهنگی هر جامعه، تقویت بنیان

^۱ - mutual respect

استاندارد را در سطح جهان گسترش خواهد داد که باعث یکرنگ شدن بی سابقه الگوهای فرهنگی خواهد شد. با ادامه این روند خرده فرهنگها و اقوام و ملل دچار نوعی فقر فرهنگی خواهند شد.

از این رو یکی از مسائل اساسی آینده آموزش و پرورش این است که در برابر یک فرهنگ جهانی واحد هویت خرده فرهنگها را حفظ نماید. در این رابطه یکی از وظایف اساسی آموزش و پرورش هر کشور تقویت زبان ملی است، زیرا به وسیله زبان است که محتوا و ارزشهای اساسی یک فرهنگ به دنیای مدرسه راه می‌یابد. کوشش در جهت تقویت غنی‌سازی زبان ملی را نمی‌توان فقط در اصلاحاتی خلاصه کرد که سعی دارند زبان ملی را به عنوان یک رشته درسی در کنار یک مجموعه از ارزشهای پرداخته وارداتی قرار دهند. بلکه باید با توجه همه جانبه به زبان ملی در آموزش و پرورش از ایجاد شکافهای اجتماعی و حاشیه‌ای شدن¹ زبانهای ملی و محلی که به علت ورود مفاهیم و ارزشهای وارداتی صورت گرفته، جلوگیری نمود.

۴. رویکرد مجدد به ارزشهای اخلاقی و

معنوی در جهت بازیابی هویت فرهنگی

چنان که قبلاً هم ذکر گردید حاکمیت بلامنزاع دانش و تکنولوژی و گسترش

خانواده است. کودکان از بدو تولد و به صورت غریزی، علاقه وافری به شناخت محیط اطراف خود دارند و پدر و مادر به واسطه پیوند قوی عاطفی که با فرزندان خود دارند می‌توانند در انتقال مفاهیم فرهنگی و هویتی به آنها نقش بسزایی داشته باشند.

برای نیل به این هدف باید تا حد ممکن نقش تربیتی والدین را تقویت کرد و این تفکر غلط که وظیفه والدین تنها تأمین جنبه‌های مادی کودکان است و بالندگی جنبه‌های انسانی و فرهنگی به عهده مدرسه می‌باشد را از اذهان اولیاء پاک نمود (وازی، ۱۹۹۰). برای تقویت نقش فرهنگی - آموزشی والدین، سیاستگذاران تربیتی باید برای آموزش پدران و مادران برنامه‌هایی تدوین نمایند و آنها را برای ایفای وظایف خود مورد تشویق و تأیید قرار دهند. پیوند و همکاری نزدیک خانواده‌ها با مدارس و اجتماعات محلی در نیل به این هدف می‌تواند بسیار سودمند باشد. اگر چنین اقداماتی صورت بگیرد مدرسه و خانواده به عنوان دو عامل فرهنگی می‌توانند تا حد زیادی مشکلات هویتی عصر فراصنعتی را کاهش دهند.

۳. حفظ هویت محلی و ملی از طریق

تقویت زبان بومی

به نظر می‌رسد توسعه فراگیر تکنولوژیهای اطلاعاتی و رسانه‌ای نوعی فرهنگ عمومی و

¹ - marginalization

دیگر را تشکیل می‌دهد و نیز راههایی که اعضای این تمدنها منافع خود را در آن می‌بینند، پیدا کنند. شاید میل به حفظ هویت جمعی در آینده باعث شود، هیچ تمدنی جهانشمول نباشد و جهان آینده جایگاه تمدنها گوناگونی باشد که ناگزیر باشند همزیستی با یکدیگر را بیاموزند.

نتیجه‌گیری

نگاهی به سیر تحولات گوناگون در سده گذشته این واقعت را آشکار ساخت که «آینده دیگر تکرار گذشته نیست» و امروزه با تفکرات و روشهای سنتی نمی‌توان به پیش بینی تغییرات آینده پرداخت. سرعت گرفتن پیشرفت انسان در عرصه‌های علمی، فنی و اجتماعی از یک سو و عزم و تلاش او برای مقابله با نامالایمات از سوی دیگر موجب شده که پیش‌بینی تحولات آتی به امری ضروری اما بسیار پیچیده و تخصصی بدل گردد. از این رو رسالت تک تک نهادهای بشری اینست که نهایت سعی خود را برای رویارویی و پذیرش تحولات آینده به کار بندند و با ایجاد زمینه و بستر مناسب، انسان را برای رویارویی و پذیرش تحولات آینده مهیا سازند از میان جمیع نهادها و گروهها بدون شک "نظام آموزش و پرورش" به سبب گستردگی حیطه عمل و نقش بارز در هدایت جامعه، در خط مقدم این جبهه قرار دارد.

بی‌سابقه ارتباطات علی‌رغم تمام محاسن و امتیازاتی که برای بشریت به ارمغان آورده است، در راه تعالی معنوی انسان چندان موفق نبوده است.

یکی از مسائلی که جوامع انسانی با آن روبرو هستند چالشی است که بین جهان ارزشها و جهان مادی وجود دارد و شاید آموزش و پرورش بتواند توازن از دست رفته بین آنها را برقرار نماید.

انسان قرن بیست و یکم علاوه بر پایبندی به ارزشهای اخلاقی، به پرورش «حس مذهبی» نیز شدیداً نیازمند است. به عقیده برخی صاحب‌نظران مقوله «مذهب» می‌تواند در پر کردن خلاء هویتی کمک شایانی به انسان قرن بیست و یکم نماید.

هانتینگتن معتقد است که در بسیاری از نقاط جهان «مذهب» آن هم به صورت جنبشهایی که بنیادگرا لقب می‌گیرند، در جهت پر کردن خلاء هویت حرکت کرده است. او اظهار می‌دارد که مذهب حتی بیش از قومیت، افراد را از هم متمایز می‌سازد. یک نفر می‌تواند نیمه فرانسوی یا نیمه عرب باشد و حتی تابعیت مضاعف داشته باشد. ولی نیمه مسیحی و نیمه مسلمان بودن تقریباً غیر ممکن است (هانتینگتن، ۱۹۹۳، ص ۵۲).

از این رو لازم است که همه انسانها از هر ملیت و قومی که هستند، درک عمیقتری از بینشهای مذهبی و فلسفی که زیربنای تمدنهای

راهکارهایی که محتمل است به تحقق آموزش و پرورش آینده‌نگر یاری رساند ارایه شد. اینها رهنمودهای کلی‌ای هستند که می‌توانند نقطه شروعی برای سیاستگذاری در راستای آینده‌نگری در آموزش و پرورش فراهم کنند. آنچه جای تردید باقی نمی‌گذارد وجود تغییر و تحول آنهم با گامی شتابان و بی‌امان است. به قول تافلر آینده به ما "می‌تازد" پس باید برای رویارویی با آن آماده بود. آموزش و پرورش باید این آمادگی را تدارک ببیند.

باید اذعان کرد که در قرن گذشته پیشرفت علم و تکنولوژی و به تبع آن تغییر شکل روابط انسانی و الگوهای فرهنگی آنچنان سریع بود که میان نظام تعلیم و تربیت و نیازها و واقعیات جامعه شکاف عمیقی ایجاد گردید و نظام تعلیم و تربیت نتوانست به طور شایسته اصول و اهداف خود را با نیازهای متحول اجتماع منطبق سازد.

امروزه با آشکار شدن عدم تناسب نظام تعلیم و تربیت با نیازها و خواسته‌های آینده، ضرورت شکل‌گیری «آموزش و پرورش آینده‌نگر» بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. در طول مقاله مجموعه‌ای از اهداف و

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

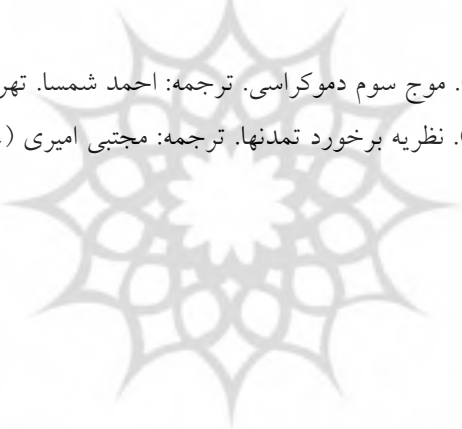
فارسی

- اکرمی، موسی (۱۳۷۶). آینده‌شناسی و آینده‌نگری. رهیافت، شماره ۱۶، صفحه ۶۸ تا ۷۵.
- پیچی، آئورلیو (۱۹۸۳). جهان در آستانه قرن بیست و یکم (گزارش باشگاه رم). ترجمه: علی اسدی، تهران: انتشارات انقلاب اسلامی.
- تافلر، آلوین و تافلر، هایدی (۱۹۹۵). به سوی تمدن جدید- سیاست در موج سوم. ترجمه: محمدرضا جعفری (۱۳۷۴). تهران: انتشارات سیمرغ.

- تافلر، آلوین (۱۹۹۱). جابجایی در قدرت - دانایی و ثروت در آستانه قرن ۲۱. ترجمه: شهیندخت خوارزمی (۱۳۷۰). تهران: نشر مترجم .
- تافلر، آلوین (۱۹۹۱). شوک آینده. ترجمه: حشمت‌اله کامرانی (۱۳۷۲). تهران: نشر مترجم .
- تافلر، آلوین (۱۹۹۲). موج سوم. ترجمه: شهیندخت خوارزمی (۱۳۷۲). تهران: نشر مترجم .
- تافلر، آلوین (۱۹۹۰). ورقه‌های آینده. ترجمه: عبدالحسین آذرنگ (۱۳۷۰). تهران: نشر البرز .
- رز، تونی. جی (۱۹۹۶). آینده آموزشی و تعلیم پیوسته. ترجمه: دکتر زهیر حیاتی، تهران: نشر احیاء کتاب .
- روی سینگ، راجا (۱۹۹۰). آموزش و پرورش در حال تغییر: چشم‌انداز آسیایی (مجموعه سخنرانیهای اجلاس. منطقه‌ای یونسکو - بانکوک - اوت ۱۹۹۰). ترجمه: عبدالحسین نفیسی. تهران: مرکز تحقیقات آموزشی .
- سیسینکی، آندره (۱۹۸۴). هدفهای آموزشی و ارزشهای فرهنگی (مجموعه مقالات یونسکو). ترجمه: محمدعلی امیری. تهران: انتشارات مدرسه .
- شهرآرای، مهرناز (۱۳۷۵). آموزش و پرورش «مطلوب» در آستانه سده بیست و یکم. پژوهشهای تربیتی، جلد چهارم، شماره ۳ و ۴ .
- فوکویاما، فرانسیس (۱۹۷۹). پایان نظم: سرمایه اجتماعی و حفظ آن. ترجمه: غلام عباس توسلی (۱۳۷۹). تهران: جامعه ایرانیان .
- کینگ، الکساندر، اشنايدر، برتراند (۱۹۹۵). نخستین انقلاب جهانی: جهان بیست سال پس از محدودیت رشد. ترجمه: شهیندخت خوارزمی (۱۳۷۴). تهران: احیای کتاب .
- گوتک، جرال (۱۳۸۳). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه: محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت .
- فهمی، مهدی (۱۳۸۰). فناوری اطلاعات در آموزش و پرورش. رهیافت، شماره ۲۵، از صص ۲۱۸ تا ۲۲۳ .
- لاریجانی، فاضل (۱۳۷۸) آینده‌نگری، مدیریت و انتقال تکنولوژی. رهیافت، شماره ۲۰، بهار ۷۸ .
- مایر، فردریک (۱۹۹۵). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ترجمه: علی‌اصغر فیاض (۱۳۷۴). تهران: انتشارات سمت .
- مجتهدزاده، پیروز (۱۳۷۹). ایده‌های ژئوپلتیک و واقعیت‌های ایرانی. تهران: نشر نی
- مؤمنی، فرشاد (۱۳۷۷). اهمیت آینده‌شناسی و دورنگری. نامه سفید، شماره ۴، ص ۳۵ .
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۷۴). چرا باید برنامه‌های درسی را به سوی مسأله محور سوق دهیم؟ فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۲، ۴۴، ص ۱۰ تا ۲۸ .

- میرز، چت (۱۹۹۵). آموزش تفکر انتقادی. ترجمه: خدایار اصلی (۱۳۷۴). تهران: انتشارات سمت .
- نفیزی، عبدالحسین (۱۳۷۶). چکیده مطالعات آینده نگری و اصلاح آموزش و پرورش در چند کشور جهان. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت، تک نگاشت ۹، مرداد ۷۶ .
- وازی، پراورز (۱۹۹۰). آموزش برای آینده. ترجمه: داوود شیخاوندی. تهران: مرکز تحقیقات آموزشی .
- هلک، ژاک (۱۹۹۰). سرمایه‌گذاری برای آینده آموزش و پرورش. ترجمه: عبدالحسین نفیزی. تهران: انتشارات مدرسه .
- هانتینگتن، ساموئل (۱۹۹۳). موج سوم دموکراسی. ترجمه: احمد شمسا. تهران: نشر روزنه .
- هانتینگتن، ساموئل (۱۹۹۵). نظریه برخورد تمدن‌ها. ترجمه: مجتبی امیری (۱۳۷۴). تهران: وزارت امور خارجه .

لاتین



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی¹

* سعید ناجی

*** مسعود صفایی مقدم **، رسانی هاشم

**** حمیدرضا آیت‌اللهی **، حسین شیخ‌رضایی

چکیده

در این مقاله میزان و نحوه تأثیرگذاری فلسفه پراگماتیسم در برنامه آموزش فلسفه به کودکان (فبک) ارزیابی می‌شود. این مطالعه با شیوه تحلیلی - استنتاجی و عمدتاً در چهارچوب بررسی آرای کلیتون گلدینگ صورت می‌گیرد، که از اصلی‌ترین طرف‌داران وجود رابطه تنگاتنگ میان فبک و پراگماتیسم است. این رابطه در نظر گلدینگ به گونه‌ای است که پراگماتیسم را بهترین حامی نظری، معرفت‌شناختی، و فلسفی برنامه فبک می‌کند؛ بر این اساس فبک ماهیت پراگماتیستی پیدا می‌کند. این مقاله درصدد بررسی این ادعاست. پرسش‌های اصلی از این قرارند: آیا واقعاً تأثیرپذیری برنامه فبک از پراگماتیسم به گونه‌ای است که می‌توان گفت این برنامه ماهیت پراگماتیستی دارد؟ آیا پراگماتیسم در قیاس با دیگر فلسفه‌ها بیش‌ترین تأثیر را در برنامه فبک داشته است؟ آیا می‌توان پراگماتیسم را بهترین حامی نظری فبک دانست؟ آیا به‌رغم تأثیرپذیری احتمالی، می‌توان نشان داد که در پاره‌ای موارد مهم هم‌سویی چندانی میان فلسفه پراگماتیسم و فبک وجود ندارد؟ پاسخ‌گویی به این

* عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول) s.naji@ihcs.ac.ir

** دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز safaei_m@scu.ac.ir

*** دکترای روان‌شناسی تعلیم و تربیت، عضو هیئت علمی دانشگاه IIUM مالزی rosnani@iiu.edu.my

**** دکترای فلسفه از دانشگاه VUB بلژیک، استاد دانشگاه علامه طباطبایی h.ayat@ihcs.ac.ir

***** دکترای فلسفه، استادیار مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران sheykhrezaee@yahoo.com

تاریخ دریافت: 1390/9/8، تاریخ پذیرش: 1390/10/30

پرسش‌ها و برخی سؤالات دیگر درک دقیق‌تری از برنامه فبک را در اختیار می‌نهد و راه را برای اجرای درست‌تر آن آماده‌تر می‌کند. در این پژوهش نشان داده شده است که در بسیاری موارد پراگماتیسم می‌تواند حامی نظری و معرفت‌شناختی خوبی برای فبک باشد، ولی نمی‌توان مطمئن بود که بهترین حامی است، یا در همه موارد می‌توان آموزه‌های فبک را هم‌سو با آموزه‌های پراگماتیسم دیویی دانست.

کلیدواژه‌ها: برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پراگماتیسم، معرفت‌شناسی، نسبی‌گرایی.

1. مقدمه

در شکل‌گیری برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (فبک)، مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی بسیاری می‌توانند تأثیرگذار بوده باشند. متیو لپینن خود فلاسفه بسیاری را در کار خود تأثیرگذار می‌داند. او از ویتگنشتاین، دیویی، راولز، و فیلسوفان دیگری نام می‌برد که در مبانی فکری او برای تأسیس برنامه فبک تأثیر انکارناپذیری داشته‌اند (Naji, 2005: 25). با وجود این، بر فلسفه پراگماتیسم، به‌منزله یکی از اصلی‌ترین خاستگاه‌های برنامه فبک، بیش از همه تأکید می‌شود. کلیتون گلدینگ (Golding)، اصلی‌ترین طرفدار تنگتنگ‌بودن رابطه میان فبک و پراگماتیسم، بر این باور است که پراگماتیسم مبنای اصلی شکل‌گیری فبک است. بر اساس چنین دیدگاهی است که برخی معتقد شده‌اند فبک ماهیت پراگماتیستی دارد. این مطالعه با شیوه تحلیلی-استنتاجی، و عمدتاً در چهارچوب بررسی آرای گلدینگ، به بررسی این ادعا و پاره‌ای پرسش‌های دیگر می‌پردازد.

پرسش‌های اصلی این پژوهش از این قرارند: آیا واقعاً تأثیرپذیری برنامه فبک از پراگماتیسم به گونه‌ای است که می‌توان گفت این برنامه ماهیت پراگماتیستی دارد؟ آیا رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم رابطه‌ای ذاتی و انفکاک‌ناپذیر است؟ آیا قطع این ارتباط می‌تواند به تضعیف یا زوال برنامه فبک بینجامد؟ آیا پراگماتیسم، در قیاس با دیگر فلسفه‌ها، بیش‌ترین تأثیر را در برنامه فبک داشته است؟ آیا می‌توان پراگماتیسم را بهترین حامی نظری فبک دانست؟ آیا به‌رغم تأثیرپذیری احتمالی، می‌توان نشان داد که در پاره‌ای موارد مهم هم‌سویی چندانی میان فلسفه پراگماتیسم و فبک وجود ندارد؟ پاسخ‌گویی به این سؤالات می‌تواند درک درست‌تری از برنامه فبک پدید آورد و راه را برای اجرای صحیح‌تر آن هموار کند. با این هدف در این پژوهش رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی را، با نظر به ماهیت

پراگماتیستی معرفت، با نظر به ماهیت پراگماتیستی پژوهش یا کندوکاو (inquiry)، با نظر به ماهیت فرایندی و ویژگی خطاپذیرانگارانۀ نظریات حاصل از پژوهش، و با نظر به ویژگی آزمون‌گرایانۀ پژوهش بررسی می‌کنیم.

2. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ماهیت پراگماتیستی معرفت

برنامه فبک بر برداشتی از معرفت مبتنی است که بر اساس آن معرفت هم ماهیت کشفی دارد و هم ماهیت جعلی. این برداشت از معرفت در تقابل با برداشتی است که معرفت را صرفاً ساخت‌گرایانه یا صرفاً واقع‌گرایانه تعریف می‌کند، بلکه موافق دیدگاهی است که قائل به حضور هم‌زمان عناصری از هر دو دیدگاه در معرفت است. گلدینگ این موضوع را مبنا قرار می‌دهد و نتیجه می‌گیرد که، در غیبت مبنای صرفاً ساخت‌گرایانه و مبنای صرفاً عینیت‌گرایانه، پراگماتیسم دیویی مبنای مناسبی برای برنامه فبک است. وی اعتقاد خود را به مبنای پراگماتیستی برنامه فبک با عنوان ریشه‌های دیوییایی برنامه فبک بیان می‌کند (Golding, 2007: 6). در پاسخ به این سؤال بوغوسیان که «آیا باید معرفت را درباره جهانی واقعی که مستقل از ماست تلقی کنیم یا باید معرفت را از آن خودمان بدانیم؟» (Boghossian, 2006: 718)، گلدینگ می‌گوید برنامه فبک معرفت را هم برساخته فرد و هم مربوط به جهان واقع می‌داند (Golding, 2007: 6). در واقع بنیان‌گذاران برنامه فبک هم همین‌طور فکر می‌کردند. لیپمن و دیگران تأکید دارند که «معرفت چیزی است که هم کشف می‌شود و هم خلق می‌شود» (Lipman et al., 1980: 95). آن مارگارت شارپ این موضوع را به این صورت توضیح می‌دهد:

اگر جهان ما به همان اندازه که ساخته می‌شود کشف شود (و من فکر می‌کنم این اتفاق می‌افتد) نتیجه می‌شود که فرایند دانستن و آگاه‌شدن برای کودک به همان اندازه که فرایند ساختن است گزارش از امور موجود هم هست. این موضوع مستلزم آن است که جهانی در خارج وجود داشته باشد تا کشف شود، اما تعداد زیادی از مفروضات، مقولات، ایده‌ها، و منظرها (perspectives) توسط فاعلان شناسا به داخل کشف وارد می‌شود که این خودش به آن چه آن‌ها کشف می‌کنند تلون می‌بخشد. در این معنا این افراد هم‌زمان هم ابداع و هم کشف می‌کنند (Sharp, 1987: 71).

لذا برنامه فبک هم ویژگی‌های عینیت‌گرایی و هم ساخت‌گرایی را می‌پذیرد بدون این‌که مواضع افراطی این دو را قبول کند. از این‌رو، گلدینگ می‌گوید هنگامی که دانش‌آموزان

درگیر ساختن چهارچوب مفهومی خودند، به گونه‌ای، معنا ساخته می‌شود، ولی «معنا اگرچه ساخته می‌شود در تقید واقعیت است» (Golding, 2007: 6). مثلاً، اشتباهات و خطاهای عینی‌ای وجود دارد که می‌تواند نظر ساخته‌شده را غیر مفید، بدساخت، و نامعقول کند. ما مجبوریم این قیود عینی را کشف کنیم تا معناسازی‌مان را محدود کنند. همین‌طور ما معرفت و درکی از جهان داریم که دال بر نوعی کشف درباره ماهیت این جهان است، با وجود این، چنین نیست که معرفت و معنا به صورت عینی در خارج وجود دارند و منتظر کشف ما می‌مانند (ibid).

طرف‌داران این دیدگاه معتقدند که چون عینیت‌گرایی محض (pure objectivism) معرفت را به‌منزله‌بازنمایی واقعیت مستقل (independent reality) می‌بیند و ملاک حقیقت یا ملاک صحت معرفت را مطابقت با واقع می‌داند، عینیت‌گرایی محض یا واقع‌گرایی خام مبنای مناسبی برای فبک نیست. آن‌ها همچنین ساخت‌گرایی محض (pure constructivism) را نیز، به این دلیل که واقعیت مستقل را انکار می‌کند و به دامن ذهن‌گرایی افراطی می‌اندازد، سازگار با برنامه فبک نمی‌دانند. بر این اساس است که گلدینگ می‌گوید:

فلسفه برای کودکان و نوجوانان با هیچ‌کدام [از این دو نظریه] هم‌نشین نمی‌شود و بیش‌تر شبیه پراگماتیسم است که معرفت یا معنا را محملی برای مطابقت [و جفت‌وجورشدن] با واقعیت مستقل می‌بیند. معنا، به شرط این‌که مقید به واقعیت خارجی باشد، چیزی است که در حل مسائلی که ما با آن مواجه می‌شویم به درد می‌خورد (ibid).

گلدینگ در مقاله «پراگماتیسم، ساخت‌گرایی، و عینیت‌گرایی سقراطی» نسخه کامل این استدلال را می‌آورد، و بیش از آن‌که درباره پراگماتیسم و تطابق اهداف معرفتی آن با اهداف معرفتی فلسفه برای کودکان صحبت کند، به نفی انتساب برنامه فبک به دو دیدگاه عینیت‌گرایی محض و ساخت‌گرایی محض می‌پردازد. گلدینگ همچنین برای این‌که نشان دهد برنامه فبک عینیت‌گرایی محض نیست، به نفی رابطه عینیت‌گرایی سقراطی با این برنامه می‌پردازد و به نقل از راس (G. M. Ross) می‌گوید چنین نیست که برنامه فبک مشابه مباحثه عقلانی کندوکاو سقراطی باشد که هدفش حمله به مواضع یا دفاع از آن‌ها در جست‌وجوی حقیقت است (Golding, 2007 cited Ross, 1996: 3). او ادامه می‌دهد که هدف معرفتی برنامه فبک، به همان میزان که زیرسؤال‌بردن و آزمون ایده‌هاست، بناکردن ایده‌های خود بر اساس ایده‌ها و افکار دیگران است و به همین جهت برچسب «عینیت‌گرایی سقراطی» برای برنامه فبک نامناسب است (Golding, 2007: 8).

گلدینگ همچین می گوید:

برچسب ساخت‌گرایی نیز برای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان نامناسب است، چون اهداف معرفتی این برنامه، به همان میزان که ساختن [ایده‌ها] است، کشف هم هست (ibid).

برخی از نسخه‌های ساخت‌گرایی وجود واقعیت خارجی را به رسمیت می‌شناسند، ولی به نظر گلدینگ ما با زدن برچسب ساخت‌گرایی به برنامه فبک به ماهیت ساختنی بودن معرفت تأکید کرده و قیود معینی را نادیده گرفته‌ایم. فلسفه برای کودکان بر آن است آنچه در ذهن ساخته می‌شود در واقعیت کارایی داشته باشد «نه فقط در سرهای ما و نه فقط به این دلیل که گروه‌های اجتماعی آن را می‌پذیرند» (ibid). ما باید قبل از این که ادعا کنیم معرفت یا بامعنا بودن ایده‌ای برای ما ضروری و مسلم شده است پیشنهاداتمان را با آرای دیگران و منطق در بوته آزمون قرار دهیم. «ما ناچاریم درباره معنا با گروه‌های اجتماعی مان مذاکره کنیم به همان نحو که تلاش می‌کنیم با ماهیت زمخت و نیرومند واقعیت و منطق این کار را انجام دهیم» (ibid).

عینیت‌گرایی سقراطی ادعا می‌کند که ما می‌توانیم معرفت بی‌واسطه‌ای درباره حقیقت یا بازنمایی دقیقی از واقعیت داشته باشیم و «هدف یافتن توصیف دقیق و درستی از آن واقعیت یا حقیقت است»، اما در فلسفه برای کودکان و نوجوانان، دانش‌آموزان جهان را، به این منظور مشاهده می‌کنند که ایده‌هایشان را بیازمایند و بررسی کنند که آیا می‌توانند مسائلی را که درباره‌شان به تحقیق و کندوکاو پرداخته‌اند حل کنند یا نه. «آن‌ها بررسی نمی‌کنند که آیا توصیف درستی از واقعیت دارند یا نه» (ibid).

گلدینگ، با تأکید بر این که معانی‌ای که ما می‌سازیم هم شخصی و هم معطوف به زمینه‌اند، نامناسب بودن اهداف معرفتی عینیت‌گرایی را برای برنامه فلسفه برای کودکان گوشزد می‌کند:

هدف معرفتی عینیت‌گرایی، برای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، نامناسب است چون هدف آن دست‌یافتن به حقیقت مطلق است، اما فلسفه برای کودکان و نوجوانان فلسفه را منتهی به پاسخ‌های ابطال‌پذیر و موقتی می‌داند که همیشه محل مناقشه‌اند و راه را برای تجدید نظر باز می‌گذارند (ibid).

البته او اعتراف می‌کند که نسخه‌هایی از عینیت‌گرایی و نیز ساخت‌گرایی می‌تواند با برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان سازگار باشد، ولی زدن این برچسب‌ها به این برنامه را درست نمی‌داند.

گلدینگ پس از کنار گذاشتن این دو برجسب، برای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پراگماتیسم را بهترین برجسب از نظر مشابهت اهداف معرفتی می‌داند. او فقط این توضیح را می‌دهد که «برنامه فبک هم به ساخته شدن معرفت و هم به قیود عینی در ساختن معرفت صحنه می‌گذارد» (ibid: 9) و درباره قیود عینی و نحوه ساخته شدن معرفت از طریق آن‌ها مطلبی اضافه نمی‌کند. گلدینگ در نهایت بر این باور است که برنامه فبک در میانه طیف خلق یا جعل و کشف قرار می‌گیرد، که ما می‌توانیم آن را عینیت‌گرایی برساختی (constructed objectivism) یا ساخت‌گرایی عینی (constructed objectivism) بنامیم، اما پراگماتیسم ساده‌تر است (ibid).

گلدینگ می‌کوشد فبک را بر پراگماتیسم مبتنی کند، اما نظر او با دلایل متقن و شواهد روشنی استوار نشده است. گلدینگ گزینه‌ها را به سه انتخاب محدود می‌کند: ساخت‌گرایی محض، عینیت‌گرایی محض، و پراگماتیسم. او ساخت‌گرایی محض و عینیت‌گرایی محض را با برنامه فبک ناسازگار می‌داند و ارتباط آن‌ها را با برنامه فبک رد می‌کند. سپس نتیجه می‌گیرد که چون آن دو رد شده‌اند پس یگانه‌گزینه‌ای که می‌توان آن را مبنای فبک قرار داد پراگماتیسم است. یعنی اگر عینیت‌گرایی محض و ساخت‌گرایی محض نمی‌توانند برنامه فبک را حمایت کنند، پس آن‌چه باقی می‌ماند پراگماتیسم است که اتفاقاً اهداف تربیتی آن با اهداف تربیتی برنامه فبک سازگار است. نارسایی این استدلال، اگر بتوان آن را استدلال نامید، روشن است. هیچ دلیلی در دست نیست که بر اساس آن بتوان گزینه‌های ناظر به تعریف معرفت را به سه دیدگاه فوق محدود کرد. علاوه بر آن، گلدینگ شواهد معتبر و مرتبطی دال بر یکسانی اهداف معرفتی فبک و پراگماتیسم نمی‌آورد.

3. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ماهیت کندوکاو/تحقیق

در این جا می‌خواهیم آن دسته از مؤلفه‌های مربوط به کندوکاو پراگماتیسم را بررسی کنیم که گفته می‌شود مبنای برنامه فبک و به‌خصوص روش پیشبرد حلقه کندوکاو² است. این مؤلفه‌ها از این قرارند:

- الف) در پراگماتیسم دیویی، کندوکاو برای حل مسائل به رسمیت شناخته می‌شود؛
- ب) در پراگماتیسم، چنین نیست که حقیقت نهایی وجود دارد؛
- ج) رویکرد آموزشی پراگماتیسم کشف مجدد «آرای ازپیش تعیین شده» (predetermined positions) نیست؛

(د) رویکرد آموزشی پراگماتیسم توصیه می‌کند که کندوکاو باید تا جایی که ممکن است ادامه یابد.

1.3 مؤلفه اول: در پراگماتیسم دیویی، کندوکاو برای حل مسائل به رسمیت شناخته می‌شود

دیویی بر آن است که پژوهش یا تحقیق به علت برخورد با مسئله یا مشکل تجربه‌شده شروع می‌شود و به یافتن راه‌حلی برای آن مسئله ختم می‌شود (Golding, 2007: 2 cited Dewey, 1916, 1933, 1938)، اما راه‌های مطرح‌شده، به‌خصوص وقتی که مسائل ماهیت فلسفی دارند، راه‌حل‌های نهایی نیستند. فرایند تحقیق در واقع فرایند تفکر است. به این معنا که به مجرد برخورد با مسئله یا مشکل ارگانیک از حالت تعادل خارج می‌شود و فرایند حل مسئله، به منظور بازیابی مجدد تعادل از دست‌رفته، آغاز می‌شود؛ این همان آغاز آفرینش تفکر است. لیپمن طرح کلی آفرینش تفکر در فرایند تحقیق دیویی را متشکل از مراحل زیر می‌داند:

(الف) وضعیت قبل از تأمل؛

(ب) احساس اشکال یا احساس ناامیدی؛

(ج) بسط مسئله‌داری: شک در چیزی که پیش از این مسلم فرض می‌شد؛

(د) تبدیل فرایند شک به پرسش‌گری؛

(ه) صورت‌بندی مسئله؛

(و) فرضیه‌سازی؛

(ز) آزمودن فرضیات بدیل؛

(ح) یافتن مثال‌های نقیض؛

(ط) اصلاح فرضیات؛

(ی) کاربرد فرضیات اصلاح‌شده در موقعیت‌های زندگی؛

(ک) وضعیت بعد از تأمل (Lipman, 2008: 149).

لیپمن، در توضیح مراحل مختلف تحقیق دیویی، می‌گوید تحقیق با نارسایی یکی از باورهای کلیدی ما شروع می‌شود. وقتی شک به ما رو می‌آورد، متوجه می‌شویم که یکی از باورهایمان کارایی خود را از دست داده است. این شک است که ما را به تحقیق وامی‌دارد. با آغاز تحقیق، شروع به تفکر و فرضیه‌سازی می‌کنیم و فرضیه‌ای را پیشنهاد می‌کنیم که بتواند شک و تردید ما را فرو بنشانند.

در نهایت با توقف شک، ما می‌توانیم آرام بگیریم و از این معرفت خاطر جمع شویم [اطمینان حاصل کنیم] که باورهای زیربنایی مان یکبار دیگر به خوبی عمل می‌کنند و می‌توانند باری را که به دوش آن‌ها می‌گذاریم تحمل کنند (ibid: 145-146).

پس مراحل تحقیق دیویی از شک شروع می‌شود و در نهایت به اطمینان خاطر و معرفت منتهی می‌شود. چنان‌که آشکار است فقط این مؤلفه می‌تواند با رویکرد معرفتی پراگماتیسم و برنامه فبک ارتباط داشته باشد. کندوکاو فلسفی برنامه فبک هم در پی یافتن راه‌حل‌های فلسفی برای مسائل فلسفی است، که البته پاسخ نهایی برای آن‌ها وجود ندارد، بلکه هر پاسخی موقتی و محل منازعه است. گلدینگ سخن لیمن را گواه می‌آورد که فلسفه دربرگیرنده تلاش همیشگی برای رسیدن به پاسخ پرسش‌هایی است که راه‌حل واحدی را نمی‌پذیرد و نیازمند تجدید بیان و صورت‌بندی مداوم است (Lipman et al., 1980: 22). هیچ پاسخ نهایی‌ای وجود ندارد که بتوان به پرسش‌های فلسفی داد. پاسخ‌ها همه موقتی‌اند و در آینده ممکن است به راحتی کنار گذاشته شوند (ibid: 97; Lipman, 1988: 33).

همان‌طور که گفته شد، به نظر می‌رسد فقط این مؤلفه است که رویکرد معرفتی پراگماتیسم را نشان می‌دهد و، از آن‌جا که این رویکرد در برنامه فبک به روشنی به کار گرفته می‌شود، رأی به ابتدای فبک بر پراگماتیسم داده شده است. از دید لیمن مؤلفه‌های دیگر بیش‌تر جنبه آموزشی و کم‌تر جنبه فلسفی و معرفتی دارند، لذا تأثیرات پراگماتیسم دیویی بر فبک بیش‌تر جنبه آموزشی و تربیتی دارند و مؤلفه‌های معرفتی و فلسفی پراگماتیسم کم‌تر در شکل‌گیری فبک تأثیرگذار بوده‌اند.

در توضیح این مطلب، لیمن در مقاله‌ای با عنوان «دین فلسفه برای کودکان و نوجوانان به دیویی» (Philosophy for Children's Debt to Dewey)، نخست برخی از کاستی‌های پراگماتیسم دیویی را نشان می‌دهد؛ او می‌گوید:

دیویی ... هیچ نمونه‌ای از برنامه تحصیلی و هیچ نمونه مشخصی از این به‌جا نگذاشت که فلسفه چگونه می‌تواند به‌مثابه قلمرو موضوعی اصلی در مدارس ابتدایی خدمت کند ... دیویی در هیچ‌جای تألیفاتش اشاره‌ای به استفاده عملی از فلسفه در امر تعلیم و تربیت نمی‌کند. من معتقدم این امر برای او تصورناپذیر بوده است. به نظر دیویی فلسفه همچون بانوان دربار دوران ملکه ویکتوریا باید روی سکویی سنگی جلوس کند تا از 360 درجه اطراف خود به آن احترام گذاشته شود، اما این محل جایی است که موجب می‌شود فلسفه کاملاً از فعالیت آموزشی دوری گزیند (Lipman, 2008: 149).

اما لیپمن اعتراف می‌کند «در عین حال از دیویی چیزهایی به‌جا مانده است که شاید ارزش مند باشد» (ibid). این موارد شامل مجموعه معیارهایی است که «با آن‌ها می‌توان مشخص کرد که آیا تلاش‌های او [لیپمن] برای دنبال کردن طرح بزرگ دیویی به نتیجه رسیده است یا نه» (ibid). لیپمن ادامه می‌دهد:

در آثار دیویی، اشاراتی تلویحی به رهنمودهای تربیتی وجود دارد که می‌تواند برای هر برنامه تحصیلی مفید باشد. این اشارات می‌تواند برای برنامه‌ای همچون برنامه فبک هم که به فلسفه آموزشی اهمیت می‌دهد مفید باشد (ibid).

او فهرستی از معیارهای تربیتی را که دیویی بر آن‌ها تأکید می‌کند، به‌مثابه مبانی و پایه‌های دیویایی برنامه فبک، می‌آورد (ibid: 148-150). این معیارها همه، همان‌طور که لیپمن متذکر می‌شود، تربیتی‌اند نه معرفت‌شناختی. به مواردی از دیدگاه‌های دیویی، به‌منزله شاهد مدعا، اشاره می‌شود:

1. منطق، فلسفه، و تعلیم و تربیت هرکدام نوعی تحقیق و کندوکاوند. منطق نظریه تحقیق و فلسفه نظریه تعلیم و تربیت است؛

2. تعلیم و تربیت باید دانش‌آموزان را مستقیماً درگیر پیچیدگی (مسئله‌داربودن) موضوعاتی کند که برای مطالعه‌اش تلاش می‌کنند. مواجهه مستقیم با مسئله‌داری همان فکر کردن است؛

3. یکی از خطاهای فاحش در فرهنگ ما مکلف کردن شاگردان به پالایش و جلا دادن متون دست دوم به جای مواجهه مستقیم آن‌ها با موضوعات خام و دست‌نخورده تجربی است (ibid).

چنان‌که دیده می‌شود مورد اول به تعریف فلسفه، منطق، و تحقیق مربوط است که رابطه تنگاتنگی با پراگماتیسم و مباحث شناختی آن ندارد؛ مورد دوم به تعلیم و تربیت و ماهیت آن مربوط است؛ و سومی درباره نحوه آموزش مناسب نیازهای نسل‌های جدید است. این دیدگاه‌ها متناسب با برنامه فبک است با این همه مختص دیویی نیست و بسیاری از رئالیست‌های انتقادی هم چنین دیدگاه‌هایی دارند (کورسون، 1386: 76-368).

در مورد حصر تأثیرات آموزشی و تربیتی دیویی در فبک و نبودن رد پای تأثیرات فلسفی و معرفتی دیویی در این برنامه، اکمن کد در مقاله‌ای با عنوان «دیویی و لیپمن» (Dewey and Lipman) به بیان مراحل تحقیق دیویی و مقایسه آن با آرای لیپمن می‌پردازد (Ekman Ladd, 2008: 164). رابطه فلسفه با تحقیق و ارتباط تنگاتنگ فلسفه با تعلیم و

تربیت دو مشابهتی است که اکمن لد در آرای دیویی و لیپمن پیدا می‌کند. دیویی مدرسه را جامعه‌ای (community) کوچک تلقی می‌کند و لیپمن حلقه کندوکاو (community of inquiry) (یا جمعی که به منظور کندوکاو دور هم گرد آمده‌اند) را برای شکل کلاس پیشنهاد می‌کند (ibid: 156). پس دیدگاه‌های تأثیرگذار دیویی روی برنامه فبک کم‌تر ماهیت فلسفی دارند و بر اساس تبیین اکمن لد، غیر از مسئله روش تحقیق، اشتراکات درخور توجهی بین رویکرد معرفتی پراگماتیسم دیویی و برنامه فبک دیده نمی‌شود. در مقام ارزیابی این مؤلفه می‌توان گفت که، کندوکاو برای حل مسائل را فقط دیویی و پراگماتیسم مطرح نکرده‌اند. دیویی در تحلیل مفهوم تحقیق و کندوکاو قدم‌های بسیار بزرگی برداشته است، اما این موضوع مختص فلسفه او نیست. برای مثال، کارل ریموند پوپر زندگی را به تمامی حل مسئله تلقی کرده است و این جست‌وجو را بی‌پایان می‌داند (popper, 1999). یا فلاسفه علم چون ایمره لاکاتوش (Lakatos, 1978: 4) و لری لائودان (L. Laodan) فرایند کاوش علمی را به نحوی به حل مسئله ربط می‌دهند (لازی، 1377: 80-278) و لاکاتوش نظریه‌ای در مورد علم را به روش‌شناسی برنامه‌های پژوهش علمی (MSRP) اختصاص می‌دهد. پس این موضوع اختصاص به پراگماتیسم و دیویی ندارد.

2.3 مؤلفه دوم: در پراگماتیسم، چنین نیست که حقیقت نهایی وجود دارد

در توضیح اهداف معرفت‌شناختی پراگماتیسم و تفاوت‌های روشی که مربی پراگماتیست برای پیشبرد کندوکاو در پیش می‌گیرد، گلدینگ می‌گوید:

خانم آدامز، مربی کلاس، پراگماتیست بود. او فکر نمی‌کرد که حقیقتی نهایی وجود دارد، بلکه می‌خواست مطمئن شود که مفهوم‌هایی از آزادی که دانش‌آموزان [در ذهن] ساخته بودند به طور درخور توجهی بسط داده شده و آزمون شده است. از این‌رو آن‌ها می‌توانستند مسئله‌ای را که در کلاس مطرح شده بود حل کنند (Golding, 2007: 7).

پس به طور خلاصه پراگماتیست معتقد نیست که حقیقت نهایی وجود دارد. این ادعا که حقیقت نهایی وجود ندارد درخور تأمل است. برای بررسی این ادعا باورهایی را برمی‌شماریم که می‌توان آن‌ها را در انکار حقیقت نهایی مؤثر دانست، سپس از طریق بررسی این باورها دلایل عمده‌ای را ارزیابی می‌کنیم که پراگماتیست‌ها می‌توانند برای انکار حقیقت نهایی بیاورند.

1.2.3 گزاره‌های مؤثر در انکار حقیقت نهایی

باورهای مؤثر در انکار حقیقت نهایی در قالب گزاره‌های زیر معرفی می‌شوند:
الف) فلسفه‌هایی که حقیقت نهایی را قبول کرده بودند در جست و جوی آن با ناکامی مواجه شدند؛

ب) دستگاه ادراکی و قوای شناسایی ما با ضعف‌ها و محدودیت‌های ذاتی مواجه است به گونه‌ای که، به کمک آن‌ها نمی‌توانیم به حقیقت نهایی دسترسی پیدا کنیم؛

ج) عالم خارج مداوماً در حال تغییر است. یعنی به مجرد آن‌که چیزی را کشف کرده و به اسرار آن پی می‌بریم، تغییر ماهیت می‌دهد و علم ما تاریخی می‌شود و، با نظر به حال و هم‌اکنون، تبدیل به جهل می‌شود؛

د) حقیقت نهایی به قدری لایه لایه است که ما نمی‌توانیم به راحتی به بطن آن دست یابیم. فقط می‌توانیم برخی از پوشش‌ها را از روی واقعیت برداریم و به حقیقت آن نزدیک شویم، بدون آن‌که بتوانیم مطمئن باشیم که به کنه آن می‌رسیم.

2.2.3 بررسی گزاره‌های مؤثر در انکار حقیقت نهایی

الف) در گزاره اول نوعی استقرا نهفته است. با بررسی تعدادی از فیلسوفان به این نتیجه می‌رسیم که هیچ‌یک از فیلسوفان نتوانسته‌اند به حقیقت نهایی برسند، پس نتیجه می‌گیریم که اصلاً نمی‌توان به حقیقت نهایی رسید و بلافاصله این ادعا را توسعه می‌دهیم و می‌گوییم اصلاً حقیقت نهایی وجود ندارد. یعنی از موضوعی معرفت‌شناختی نتیجه‌ای هستی‌شناختی گرفته می‌شود. به عبارت دیگر ادعا این است: چون ما نمی‌توانیم حقیقت نهایی را پیدا کنیم پس حقیقت نهایی وجود ندارد. نادرستی این استقرا و جهش از حیطه معرفت‌شناسی به هستی‌شناسی روشن است.

البته گزاره الف را به نحو دیگری هم می‌توان تفسیر کرد: به این علت فلاسفه قرون گذشته نتوانسته‌اند فلسفه‌های قابل قبولی بیاورند که وجود حقیقت نهایی را به‌مثابه اصل پذیرفته بودند و این اصل باعث شده است که کل فلسفه آن‌ها کارایی خود را ازدست بدهد، پس بهتر است نقیض این اصل را فرض کنیم که فلسفه جدید ما کارایی پیدا کند. اثبات این ادعا هم واقعاً مشکل است. باید نشان داده شود که دیگر اشتباهات فلاسفه متقدم در شکست فلسفه آن‌ها تأثیری نداشته است و سپس این ادعا را کرد که فقط فرض وجود حقیقت نهایی باعث ناکامی تلاش آن‌ها بوده است.

ب) گزاره ب نظر به ضعف دستگاه ادراکی ما دارد. این چیزی است که تقریباً همه فلاسفه در آن اجماع دارند، اما چنانچه این گزاره را دلیل در نظر بگیریم، این دلیل نیز با مشکل جهش ناموجه از معرفت‌شناسی به هستی‌شناسی مواجه است. یعنی از این‌که «ما نمی‌توانیم الف را دقیقاً بشناسیم» نتیجه می‌گیرد که «الف وجود ندارد».

ج) گزاره ج ناظر به حکمی درباره ماهیت جهان خارج است: جهان مستقل از ما ماهیت ثابتی ندارد، بلکه هر لحظه به شکلی درمی‌آید، اما اولاً، این را چگونه باید اثبات کرد غیر از این‌که از لحاظ معرفت‌شناسی بتوانیم به ماهیت جهان دسترسی پیدا کنیم؟ به عبارت دیگر گفته می‌شود که ما جهان را شناخته‌ایم و، بر اساس این شناخت، این حکم را صادر می‌کنیم که جهان ماهیت متلونی دارد، پس قوای ادراکی ما توانایی لازم را برای شناخت عالم داشته است. دوم، این‌که اصلاً نمی‌توان چنین نتیجه‌ای را از هیچ مجموعه داده‌ای گرفت. به طور خلاصه مشکل در این جاست که اگر ما ادراکات متعددی را دریافت کرده باشیم، اولین نتیجه‌ای که گرفته می‌شود دلالت بر وجود مدرک‌های متفاوت دارد نه مدرکی واحد با ماهیت‌های متفاوت.

د) گزاره د حقیقت نهایی را نفی نمی‌کند و دسترسی نداشتن به درک آن‌ها را به ضعف وجودی ما نسبت می‌دهد. این استدلال اساساً دلالت بر نفی حقیقت نهایی ندارد، لذا نمی‌توان آن را دلیلی معتبر برای باور به وجود نداشتن حقیقت نهایی تلقی کرد.

3.3 مؤلفه سوم: رویکرد آموزشی پراگماتیسم کشف مجدد آرای از پیش تعیین شده نیست

در این باره گلدینگ می‌گوید:

خانم آدامز، مربی پراگماتیست کلاس، شغلش را راهنمایی دانش‌آموزان به کشف دیدگاه‌ها یا آرای از پیش تعیین شده نمی‌داند. شغل او کمک به دانش‌آموزان است تا کندوکاو را تا جایی که پیش می‌رود ادامه دهند (ibid).

رویکرد آموزشی او هم این است که به دانش‌آموزان کمک شود مفاهیم و ایده‌هایی را که در ذهن خود ساخته‌اند بسط دهند و در بوتۀ آزمون قرار دهند.

مخالفت با رویکرد کشف مجدد آرای از پیش تعیین شده مختص پراگماتیسم نیست. این مؤلفه به همه مخالفان رویکرد آموزشی دایداکتیک (didactic) و اقتدارگرا مربوط می‌شود که در آن به دانش‌آموزان چیزهایی را یاد می‌دهند که قبلاً دانشمندان دیگر کشف کرده‌اند³ و عموماً با عنوان نظریات اثبات‌شده از آن‌ها یاد می‌کنند. ما در تاریخ می‌توانیم رویکردهای

دیگری را پیدا کنیم که این ویژگی را نداشتند و به افراد دیگر (دانش‌آموزان) کمک می‌کردند تا دنبال علایق خود بروند و مفاهیم و ایده‌های مربوط به آن حوزه را خودشان کشف کنند و (به اصطلاح ساخت‌گرایان) برای خودشان بسازند. مونتینی در سال 1580 در مقاله‌اش با عنوان «تعلیم کودکان» (The Education of Children) این موضوع را متذکر می‌شود (11: 1580/1943 cited Montaigne, 1994: 144). سقراط نیز یکی از پیشگامان این دیدگاه بوده است. برای تحلیل بیش‌تر قاعده فوق یک بار دیگر با دقت بیش‌تری به آن نظر می‌اندازیم:

نباید دانش‌آموزان را مجبور یا ترغیب کنیم تا آرای ازپیش تعیین شده را دوباره کشف کنند، اما آرای ازپیش تعیین شده می‌تواند دال بر دو امر باشد: یکی سرفصل‌هایی که ازپیش تعیین می‌شوند تا به دانش‌آموزان یاد داده شوند، و دیگری نظریات اثبات‌شده‌ای که دانش‌آموز باید آن‌ها را، به‌منزله محتوای درسی، یاد بگیرد و در حل مسائل به‌کار بندد تا نمره قبولی را به‌دست آورد. مورد اول مربوط به موضوعات درسی می‌شود که متولیان تعلیم و تربیت با توجه به نیازهای جامعه (یا دست‌کم با توجه به تصورشان از علوم مورد نیاز دانش‌آموزان در حیات اجتماعی‌شان و علمی که با یادگیری آن‌ها دانش‌آموزان می‌توانند مفید جامعه خود باشند) انتخاب می‌کنند (مثلاً درس مکانیک با سرفصل‌های حاضر). مورد دوم معطوف به چیزی است که دانشمندان درباره این موضوعات کشف کرده‌اند یا درواقع مطالب به اصطلاح اثبات‌شده‌اند (مثلاً قوانین نیوتن در درس مکانیک). هر دو مورد را بررسی می‌کنیم:

1. نباید دانش‌آموزان را مجبور کرد تا وقت خود را به مطالعه سرفصل‌های ازقبل تعیین شده اختصاص دهند.

این رویکرد به جنبه طبیعی‌گرایانه پراگماتیسم برمی‌گردد، اما روشن است که نمی‌توان آن را نگاهی صرفاً پراگماتیستی دانست. فلسفه‌های مختلف، بر حسب میزان تعهدی که به طبیعی‌گرایی از سویی و انسان‌گرایی از سوی دیگر دارند، در این رویکرد سهیم‌اند. ضمن آن‌که بر اساس برخی ملاحظات واقع‌گرایانه نمی‌توان تمکین به فراگیری سرفصل‌های ازقبل تعیین شده را یک‌سره ناموجه دانست. این ملاحظات هم شامل نیازها و ظرفیت‌های ادراکی، عاطفی، و روانی فرد می‌شود، و هم شرایط عمومی مادی و معنوی جامعه را دربر می‌گیرد.

2. باید دانش‌آموزان را وادار کرد که کشفیات دانشمندان گذشته را یاد بگیرند (و از نو کشف کنند) و باید به آن‌ها اجازه داد برای کشف واقعیت‌ها (حقایق) روش‌های خودشان را به‌کار برند.

دیویی تعلیم صرف دانش مبتنی بر آخرین اطلاعات درباره واقعیات را کافی نمی‌دانست، درست همان‌طور که آموزش صرف استدلال یا آموزش به منظور دست‌یابی به حقایق را کافی نمی‌دانست. کودکان نیز همچون دانشمندان باید گروهی کار کنند، چراکه پژوهش و کندوکاو کلاً مبتنی بر مشارکت و همکاری است. یعنی به کلی دربرگیرنده تعمق و هم‌فکری است (ناجی، 1383: 8 به نقل از لیپمن). این سخن در واقع به این معنی است که اولاً، باید به دانش‌آموزان مهارت‌های تحقیق و کشف را یاد دهیم، نه آرای مکشوف گذشته را؛ و دوم، این‌که نباید اصرار داشته باشیم که نتیجه اکتشاف آن‌ها همان نتایج اثبات‌شده قبلی باشد.

این‌که باید تلاش کرد، به جای انتقال محتوای دانش به ذهن دانش‌آموزان، شرایطی را فراهم کرد که دانش‌آموزان خود دست به تجربه بزنند و مسیری را دنبال کنند که دانشمندان در تولید علم طی می‌کنند، هم مبنای معرفتی دارد و هم، به تبع آن، دلالت‌های آموزشی و تربیتی. وقتی معرفت را حاصل فعالیت فاعل شناسا می‌دانیم، به هر میزان که آزادی عمل ذهن فاعل را در انتخاب نوع فعالیت دانشی خود بیشتر کنیم، شانس خلق دانش را افزایش داده‌ایم. این مسئله مبنای آموزشی لازم را برای انتخاب رویکردهای فعال در فرایند آموزش در اختیار می‌نهد. و البته روشن است که، به‌رغم سازگاری این مبانی و رویکردهای مربوط به آن با پراگماتیسم، نمی‌توان آن‌ها را در انحصار پراگماتیسم دانست. رئالیسم انتقادی از جمله نحله‌های فلسفی است که به‌روشنی از این دیدگاه دفاع می‌کند و حتی خاستگاه معرفتی مناسب‌تری برای آن است.

4.3 مؤلفه چهارم: رویکرد آموزشی پراگماتیسم توصیه می‌کند که کندوکاو باید تا جایی که ممکن است ادامه یابد

در رویکرد آموزشی پراگماتیسم پژوهش یا کندوکاو را باید تا آن‌جا که پیش می‌رود (تا آن‌جا که ممکن است) ادامه داد. این رویکرد مربوط به مبحث معقولیت دیویی است که در آن امر معقول در انتهای کندوکاو یا تحقیق مشخص می‌شود نه این‌که از اول مشخص باشد (Dewey, 1938: 9-10). به عبارت دیگر، حقیقت همان است که نتیجه تحقیق ما می‌گوید و تحقیق هر آن‌چه را به ما بگوید حقیقت است. برخی مشکلات درباره این ادعا را مطرح می‌کنیم:

با توجه به ویژگی پایان‌ناپذیری مباحث فلسفی که خود گلدینگ به نقل از لیپمن مطرح می‌کند، باید دید که این قاعده چه تفاسیری پیدا می‌کند (Golding, 2007: 2). اگر مباحث

فلسفی پایان‌ناپذیرند و هیچ پاسخی پاسخی نهایی محسوب نمی‌شود، پس تحقیق را تا کجا باید ادامه داد و توصیه‌مان به دانش‌آموزان در این زمینه چه باشد؟ اگر باید به دانش‌آموزان توصیه کنیم تحقیق را تا آنجا که ممکن است ادامه دهند، محدودهٔ امکان را چگونه باید تعیین کرد؟ با نظر به حوزهٔ عمل باید تأکید کرد که تعیین‌نکردن محدودهٔ زمانی برای انجام‌گرفتن کندوکاو ممکن است منجر به بروز مشکلات عملی شود، یا لاقلاً به دستاورد اجرایی خاصی منجر نشود. مثلاً، دانش‌آموز برای اتخاذ تصمیم درست دربارهٔ کسی که گمان می‌کند به او ستم کرده است تا چه زمانی باید دربارهٔ مفهوم عدالت تحقیق کند؟ یا (اگر مباحث علمی را مدنظر داشته باشیم) برای درک مفهوم علیت (و تأثیر نیروی گرانش)، اگر هر تعریفی که آن‌ها از علیت، نیرو، و گرانش بدهند تعریف نهایی نخواهد بود، تحقیق دانش‌آموزان تا به کی باید ادامه یابد؟ مسئله این است که محدودیت‌های متنوع مادی و غیر مادی دانش‌آموزان و سازمان‌های آموزشی اجازه نمی‌دهند که تحقیق به طور نامحدودی ادامه یابد. در واقع چنین توصیه‌ای ماهیتی کاملاً غیر عمل‌گرایانه دارد، حتی اگر جریانی عمل‌گرا خود مبتکر آن بوده باشد.

برداشت دیگری که شاید بتوان از قاعده کرد این است که تحقیق را نباید در جایی که از قبل معین کرده‌اند (یا جایی که خودمان درست می‌پنداریم) متوقف کرد، بلکه باید تا جایی که خود موضوع می‌طلبد به تحقیق ادامه داد. این تفسیر هم این قاعده را به مؤلفهٔ سوم تأویل می‌کند، یعنی نباید تحقیق را به محض رسیدن به نتایج ازپیش معین شده متوقف کرد.

با بررسی چهار مؤلفه‌ای که گلدینگ آن‌ها را مربوط به پراگماتیسم می‌داند، متوجه می‌شویم که آن‌ها فقط به این فلسفه مربوط نمی‌شوند، بلکه فلسفه‌های دیگری هم هستند که این ایده‌ها را پذیرفته و آن‌ها را هدف خود قرار داده‌اند. همچنین برخی از این ایده‌ها اصلاً به معرفت‌شناسی (یا معرفت‌شناسی پراگماتیسم) مربوط نیستند، بلکه مربوط به دیدگاه‌های اجتماعی خود جان دیویی و هر فردی‌اند که بخواهد به کودکان و نوجوانان آزادی بدهد. برخی دیگر از آن‌ها هم مبهم‌اند و یا واقع‌بینانه نیستند. مسئلهٔ دیگر جامع‌نبودن این مؤلفه‌هاست؛ با این چهار ایده نمی‌توان کل برنامهٔ درسی برنامهٔ فبک را پوشش داد. البته هدف گلدینگ هم شاید این نیست که کل برنامهٔ فبک را با پراگماتیسم مطابقت دهد. او می‌خواهد نشان دهد که در بقیهٔ فلسفه‌ها چنین ویژگی‌هایی نیست ولی، در پراگماتیسم، این ویژگی‌ها را می‌توان پیدا کرد تا حامی نظری برنامهٔ فبک باشد. با این همه، گلدینگ به مؤلفه‌های اندکی بسنده می‌کند در حالی که، مؤلفه‌های معرفتی برنامهٔ فبک می‌تواند بیش از این باشد.

از آنجا که پیشبرد حلقه کندوکاو فلسفی مستلزم باورداشتن دیگران و به رسمیت شناختن آنان در ساخت یا کشف معرفت است، و این امر به نوعی تواضع علمی می‌انجامد، برنامه فبک را مؤثر در پرورش روحیه جمعی و ایجاد روحیه متواضعانه می‌دانند، اما برخی بر این باورند که حتی این دستاورد اخلاقی نیز به نوعی محصول این است که برنامه فبک مبانی پراگماتیستی معرفت را به کار گرفته است. می‌توان پذیرفت که تواضع، به منزله دستاوردی علمی و حتی اخلاقی، می‌تواند یکی از نتایج منطقی به‌کارگیری مفروضات یا مؤلفه‌های پراگماتیستی فوق به حساب آید، ولی حصر این نتیجه به آموزه‌های پراگماتیستی نیز نادرست است. از فلسفه‌های دیگری که می‌توانند این تواضع را القا کنند، می‌توان به عموم فلسفه‌هایی اشاره کرد که به خطاپذیری ذهن آدمی اعتقاد دارند.

4. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ماهیت فرایندی و ویژگی خطاپذیرانگاران نظریات

می‌توان یکی از وجوه ربط فبک با پراگماتیسم دیویی را برآمده از باور این پراگماتیسم به ماهیت فرایندی و ویژگی خطاپذیرانگاران نظریات حاصل از تحقیق دانست. بر اساس پراگماتیسم دیویی، معرفت ماهیت فرایندی دارد و از این رو تحقیق نیز از چنین ماهیتی برخوردار است. دیویی، با اعتقاد به این که تربیت عبارت است از تجربه کردن و تجدید نظر مداوم در تجربیات، تربیت را نیز واجد ماهیت فرایندی می‌داند. دیدگاه دیویی درباره هدف تربیت نیز آشکارا نشان‌دهنده باور او به ماهیت فرایندی تربیت است. قائل بودن به ماهیت فرایندی تحقیق به این معناست که تحقیق ماهیتاً معطوف به کشف راه‌حل نهایی نیست. هدف تحقیق، با نظر به ماهیت فرایندی آن، چیزی بیش از تجدید نظر مداوم در دستاوردهای تحقیق‌های قبلی (تجربه) و غنابخشیدن مداوم به آنها نیست، اما همان‌گونه که نقطه آغازین تحقیق برخورد محقق به مسئله است، جهت‌گیری فعالیت تحقیق و پژوهش نیز به سمت حل مسئله است. بنابراین غنابخشی به تجربه پژوهش‌گر در چهارچوب تلاش برای حل مسئله صورت می‌گیرد، اما ماهیت فرایندی پژوهش مانع از آن می‌شود که پژوهش‌گر در پی تحقیق نهایی باشد، یا یک نتیجه آخرین نتیجه به حساب آید. نتیجه تحقیق و کندوکاو ما را به یقین مطلق نمی‌رساند، بلکه راهکاری موقت برای رفع مشکل می‌دهد. این راهکار ممکن است بهترین راهکار نباشد، ولی با توجه به داده‌ها و شواهدی که ما در دست داریم، فعلاً مشکل ما را بهتر از راهکارهای رقیب حل می‌کند. پس «هدف تحقیق

پراگماتیستی یقین نیست بلکه بهبودی [اوضاع] است» (Gregory, 2000: 55). گریگوری بهبودی را «جتنباب از مصائب پیشینی شدنی و دست‌یابی به وضعیت بهتر پیشینی شدنی» می‌داند و در توضیح می‌نویسد «در حالی که بهبودی مطمئناً به واسطه نوعی از عینیت حاصل می‌شود، به‌وضوح هیچ نوع اتکایی به حقایق تغییرناپذیر ندارد» (ibid). پس هدف تحقیق در پراگماتیسم رسیدن به توجیه باور درست نیست، بلکه دست‌یابی به باوری است که می‌تواند مشکل موجود را به نحوی حل کند. در این‌جا علاوه بر ربط این راه‌حل با امور عینی، مسئله خطاپذیرانگاری پراگماتیسم مطرح است. در واقع نگرش پراگماتیسم دیوبی درباره معرفت در سازگاری کامل با مدل پراگماتیستی او درباره تحقیق است، یعنی پذیرش خطاپذیرانگاری در مقابل شک‌گرایی (ibid: 58).

5. ویژگی خطاپذیرانگاری نظریات حاصل از تحقیق / کندوکاو در پراگماتیسم

رویکرد تحقیق پراگماتیستی به معرفت شک‌گرایانه نیست بلکه خطاپذیرانگارانه است. خطاپذیرانگاری معادل نسبی‌گرایی نیست. خطاپذیرانگاری دلالت بر این دارد که هیچ‌یک از باورهای ما نهایی نیستند و ما نمی‌توانیم از پیش تضمین کنیم که هیچ‌کدام از آن‌ها هرگز نیاز به تجدید نظر ندارند (ibid: 59)، اما از این، که همه باورهایی که ما به آن‌ها اعتماد داریم کاملاً مطمئن نیستند، نمی‌توان نتیجه گرفت که ما از آن‌ها کاملاً نامطمئن‌ایم. «ما کاملاً به باورهایی باور داریم که با بهترین شواهد (best evidence) ما توجیه (justify) می‌شوند، اگرچه کاملاً انتظار داریم که زمانی نیازمند تجدید نظر در آن‌ها شویم» (ibid: 58)، بنابراین شک فراگیر دکارتی برای فرایند تحقیق پراگماتیستی ضروری نیست. پس پراگماتیسم نتیجه حاصل از تحقیق را هم خطاپذیر می‌داند. «البته از این نتیجه نمی‌شود که در همین زمان، قبل از این‌که بفهمیم کدام قسمت از باورهایمان اشتباه (wrong) است، نیازمند تجدید نظر در آن‌هاییم یا این‌که در همین زمان خودمان را مجبور کنیم که به آن‌ها شک کنیم» (ibid)، بلکه باید منتظر یافتن شواهد جدید و نتایج کاربرد عملی نتیجه تحقیق باشیم.

درواقع فقط با اعتماد به باورهایمان است که می‌توانیم از آن‌ها استفاده کنیم تا خطاها و محدودیت آن‌ها کشف و آشکار گردد... اما فقط با شواهد جدیدی که در تحقیق به دست می‌آوریم می‌توانیم شواهد قبلی را رد کنیم (refute) و یا از آن‌ها تفسیر دیگری دهیم (ibid) (reinterpret).

در این جا نیز همانند موارد قبلی باید اذعان کرد که خطاپذیرانگاری مختص پراگماتیسم نیست؛ امروزه تقریباً عموم نظریه‌های فلسفه علم و معرفت‌شناسی خطاپذیرانگاری را اصل قرار می‌دهند.⁴

6. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ویژگی آزمون‌گرایانه پژوهش / تحقیق

یکی دیگر از نقاط اشتراکی که برای برنامه فبک و پراگماتیسم در نظر گرفته می‌شود، آزمون‌گرایی است.

محور روش پراگماتیستی تحقیق آزمایش است، یعنی آزمون باورهایمان با تجربه. هدف تحقیق باید کشف نتایج در تجربه زنده باشد. این چیزی نیست که ما بتوانیم به صورت عقلانی یعنی با غور و تعمق بی‌طرفانه یا آزمون رابطه ایده‌هایمان با یک‌دیگر کشف کنیم، ... اطمینانی که از تجربه حاصل می‌کنیم فقط ما را به یقین نزدیک می‌کند، ولی به آن نمی‌رساند (ibid).

برای پراگماتیست‌ها، انتقادکردن و تکرار تجربه‌ها به شکلی از عینیت (a kind of objectivity) منتهی می‌شود، گرچه منتهی به یقین نمی‌شود (ibid).

در مقام ارزیابی این ویژگی، در این جا نیز باید اشاره کرد که این باور صرفاً پراگماتیستی نیست. شاید بتوان گفت که در حال حاضر این موضوع، در روش‌شناسی علوم، باوری نسبتاً عمومی است. مثلاً، می‌توان به آزمون‌گرایی پوپر و لاکاتوش اشاره کرد که، در تحدید حدود علم از غیر علم، آزمون‌گرایی ملاک اصلی محسوب می‌شود.

علاوه بر آن، باید به ابهام‌های موجود در مفاهیم اساسی آزمون‌گرایی اشاره کرد. چنان‌که ملاحظه شد عبارات «آزمایش»، «آزمون باورها»، «فرایند کشف»، «میزان نزدیکی به حقیقت باورها»، «تجربه» و تکرار آن، و «عینیت» در آزمون‌گرایی پراگماتیستی عناصری بسیار مهم‌اند که در عبارات نقل‌شده فوق هم تأکید به آن‌ها پیداست، اما آیا پراگماتیسم درباره این موارد نظریه مفصل و دقیقی داده است، یا ما باید به طور شهودی با این مفاهیم کار کنیم؟ آیا در پراگماتیسم سیستمی وجود دارد که میزان نزدیکی به حقیقت یک باور را مشخص کند یا به ما بگوید که چه آزمونی آزمون تعیین‌کننده است؟

افزون بر ابهامات موجود، در پاره‌ای موارد نوعی تعارض مفهومی هم به نظر می‌رسد. مثلاً، در مورد مفهوم عینیت عموماً پراگماتیست‌ها (و به‌ویژه دیویی) دوگانگی عین و ذهن

را قبلاً زیر سؤال می‌برند، به گونه‌ای که «دیویی (و عموم پراگماتیست‌ها) معروف به انزجار از دوآلیسم (دوگانه‌گرایی) شده‌اند» (Gregory, 2000: 57). آن‌ها چون دوگانه‌گرایی را مفید نمی‌دانند آن را کنار می‌نهند و انکار می‌کنند، اما وقتی در حال صحبت از آزمون و تجربه‌اند به مفهوم عین و ذهن برمی‌گردند. در نظر آن‌ها، «کشف نتایج با تجربه زنده» معادل «آزمون ایده‌های [ذهنی] ما با یک‌دیگر» نیست و «تکرار این تجربه‌های زنده» آن‌ها را به «شکلی از عینیت» می‌رساند؛ در واقع به تمایز بین ذهن و عین و معارفی که می‌تواند معطوف به این دو باشد اذعان دارند.

پس به طور کلی نه تنها برخی از مفاهیم و ایده‌ها در پراگماتیسم خوب پرداخته نشده‌اند، بلکه برخی از آن‌ها (دست‌کم ظاهراً) متناقض‌اند. پس می‌توان گفت که پراگماتیسم در اهداف معرفتی با برنامه فیک هم‌خوانی دارد، اما نمی‌توان گفت که می‌تواند برنامه فیک را روشن و دقیق برای رسیدن به این هدف راهنمایی کند، از این رو نمی‌تواند بهترین حامی برنامه فیک باشد.

7. نتیجه‌گیری

از میان رهنمودهای تربیتی که در آثار دیویی تلویحاً به آن‌ها اشاره شده است، تنها روش تحقیق می‌تواند، به مثابه جنبه معرفتی و فلسفی پراگماتیسم، با برنامه فیک ارتباط داشته باشد. بقیه رهنمودهایی‌اند دربارهٔ تعلیم و تربیت، فلسفه، نیازهای جوامع جدید، و نحوه آموزش مورد نیاز برای آن‌ها که فیلسوفان دیگر نیز این موضوعات را مطرح کرده‌اند. همان‌طور که قبلاً ذکر شد فرایند پیشبرد کندوکاو یا تحقیق یا حل مسئله را فلسفه‌های دیگری هم به دقت بررسی کرده‌اند و منحصر به پراگماتیسم نیست. سپس مؤلفه‌هایی را برشمردیم که ادعا می‌شود برنامه فیک در آن‌ها با پراگماتیسم مشترک است و نشان دادیم در مورد برخی از آن‌ها تردید وجود دارد و برخی دیگر که پذیرفتنی‌اند در سایر دیدگاه‌ها هم یافت می‌شوند.

مسئله نتیجه تحقیق و ربط با خطاپذیرانگاری از دیگر موضوعاتی‌اند که به مباحث معرفتی مربوط می‌شوند. از این نظر می‌توان برنامه فیک را با پراگماتیسم در تشابه دید، اما خطاپذیرانگاری نیز فقط مختص پراگماتیسم نیست و در حال حاضر مکاتب بسیاری آن را به رسمیت شناخته‌اند که تفاوتشان فقط در نحوه مقابله با آن و نیفتادن در دام نسبی‌گرایی و هرچ و مرج و نیز میزان دقت در دستیابی به این هدف است. لذا پذیرش

خطاپذیرانگاری در مقایسه با نحوه رفع معقول آن اهمیت چندانی ندارد و باید دید کدام مکتب بهتر می‌تواند آن را پشت سر گذارد.

در نهایت باید نتیجه گرفت که، به‌رغم همه شباهت‌ها و حتی تأثیرپذیری‌های روشی و آموزشی فبک از پراگماتیسم، فبک برنامه‌ای ماهیتاً پراگماتیستی نیست و از این‌رو به منطبق پراگماتیسم هم متعهد نیست، ولی نباید این واقعیت را نادیده گرفت که فبک در فضای پراگماتیستی متولد شده است. بر این اساس، این پرسش مطرح می‌شود که آیا این برنامه واقعاً ماهیت پراگماتیستی پیدا کرده و آیا لزوماً فقط در فضایی پراگماتیستی خواهد بالید؟

هرچند فبک در فضای پراگماتیستی متولد شده است، نمی‌توان گفت ضرورتاً ماهیت پراگماتیستی دارد یا جنبه پراگماتیستی آن قوی‌تر از دیگر جنبه‌های آن است؛ زیرا اگر چنین بود، لازم بود فلسفه‌های دیگر رابطه وجودی کم‌تری با فبک داشته باشند، در حالی که برخی از فلسفه‌های دیگر با برنامه فبک سازگاری و ارتباط وثیق‌تری دارند. علاوه بر آن، ممکن است شرایط ویژه‌ای خاستگاه نظریه‌ای باشد، اما همان شرایط نتواند به‌تنهایی ضامن بقای آن نظریه باشد و چه بسا آن نظریه برای ادامه حیات خود به شرایط دیگری نیازمند باشد. بر این اساس، نمی‌توان گفت که ضرورتاً و فقط پراگماتیسم متضمن بقا و سلامت برنامه فبک است. به‌خصوص که پراگماتیسم خود مرهون نظریات فلسفی و معرفت‌شناختی فیلسوفان دیگری بوده است که از جمله آن‌ها می‌توان لیو ویگوتسکی (L. Vygotsky)، لودویگ ویتگنشتاین (L. Wittgenstein)، ژان پیازه (J. Piaget)، گیلبرت رایل (G. Ryle)، و جان راولز (J. Rawls) را نام برد (Naji, 2005: 25). تأثیرپذیری فبک از پراگماتیسم در واقع تأثیرپذیری از جنبه‌ها یا آموزه‌هایی از پراگماتیسم است که اصالتاً متعلق به فیلسوفان غیر پراگماتیست است. علاوه بر آن، باید دید که در حال حاضر چه نظریاتی برنامه فبک را بهتر تبیین می‌کنند، کدام نظریه در حمایت از فبک مؤثرتر عمل می‌کند، و فبک برای رشد و ارتقای خود به کدام نظریه می‌تواند اتکا کند.

پی‌نوشت

1. این مقاله مستخرج از رساله دکتری سعید ناجی، با عنوان «بررسی تأثیر نظریه‌های فلسفه علم بر شکل‌گیری برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» است.
2. برخی اساتید آن را اجتماع پژوهشی ترجمه کرده‌اند.

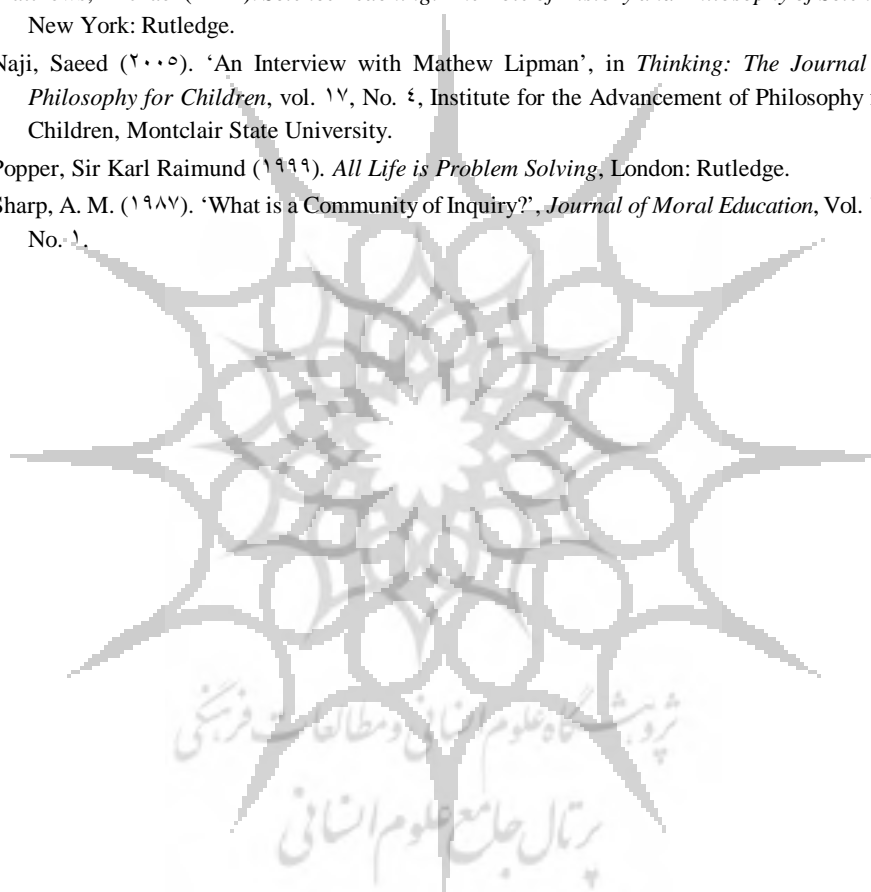
3. البته این رویکرد هم‌اکنون در کشور ما و بسیاری از کشورهای دیگر رایج است و به‌رغم تلاش‌های مخالفان به بقای خود ادامه می‌دهد. ادامه بقای آن هم به این دلیل است که در واقع تلاش‌های مخالفان به نحوی با شکست مواجه می‌شود. این تلاش‌ها حتی در کشورهای پیشرفته هم، بعد از نهیب‌های دیویی، با شکست مواجه شده است. برخی از سیاست‌های آموزشی و نگاه ابزارگونه والدین و متولیان صنعت به دانش‌آموزان و نیز نظریات مبنایی آموزش و پرورش علت اصلی این شکست‌هاست.

4. این‌که عموم نظریه‌پردازان این اصل می‌دانند دال بر این نیست که بدیهی باشد. یعنی باید دلایل موجهی برای قبول آن داشته باشیم؛ همچنین این پذیرش عمومی نمی‌تواند دال بر این باشد که برای پذیرفتن خطاپذیرانگاری استدلال‌های خوبی آورده شده است. این گزاره که «همه گزاره‌ها خطاپذیرند» علاوه بر ناتوانی در توجیه مشکلات دیگری نیز در پی دارد، از جمله این‌که می‌توان درباره این گزاره با استفاده از حکمی قضاوت کرد که خودش صادر می‌کند، یعنی این‌که احتمال دارد بطلان خود این گزاره هم در آینده آشکار شود.

منابع

- کورسون، د. ج. (1386). «برداشت‌های کهنه و نو در باب اکتشاف در تعلیم و تربیت». در: دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، انتخاب و ترجمه خسرو باقری، تهران: نشر علم.
- لازی، جان (1377). *درآمدی تاریخی به فلسفه علم*، ترجمه علی پایا، تهران: سمت.
- ناجی، سعید (1383). «فلسفه و کودکان» گفت‌وگو با متیو لیپمن (2)، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش 82.
- Boghossian, P. (۲۰۰۶). 'Behaviourism, Constructivism and Socratic Pedagogy', *Educational Philosophy and Theory*, Vol. ۳۸, No. ۴.
- Dewey, John (۱۹۳۸). 'Logic: The Theory of Inquiry', J. A. Boydston (ed.), in *John Dewey*, Vol. ۱۲, Southern Illinois University Press.
- Ekman Ladd, Rosalind (۲۰۰۸). 'Dewey and Lipman', Michael Taylor, Helmut Schreier, and Paulo Ghirdelli Jr. (eds.), in *Pragmatism, Education, And Children: International Philosophical Perspectives*, Amsterdam and New York: Rodopi.
- Golding, Clinton (۲۰۰۷). 'Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatist Epistemic Aim of Philosophy for Children', Conference Presentation © ۲۰۰۷ Philosophy of Education Society of Australasia.
- Gregory, Maughn (۲۰۰۰). 'The Status of Rational Nouns: A Pragmatist Perspective', in *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, Viterbo University, Vol. ۲۱, No. ۱.
- Lakatos, Imre (۱۹۷۸). *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers Volume ۱*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Lipman, Matthew (۱۹۸۸). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew (۲۰۰۸). 'Philosophy for Children's Debt to Dewey', in *Pragmatism, Education, And Children, International Philosophical Perspectives*, Amsterdam and New York: Rodopi.
- Lipman, Matthew, A. M. Sharp, and F. Oscanyan (۱۹۸۰). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- Matthews, Michael (۱۹۹۴). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York: Rutledge.
- Naji, Saeed (۲۰۰۵). 'An Interview with Mathew Lipman', in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. ۱۷, No. ۴, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Popper, Sir Karl Raimund (۱۹۹۹). *All Life is Problem Solving*, London: Rutledge.
- Sharp, A. M. (۱۹۸۷). 'What is a Community of Inquiry?', *Journal of Moral Education*, Vol. ۱۶, No. ۱.



بررسی و تحلیل «نهضت آهستگی» و آنچه برای «نهضت فلسفه برای کودکان» در اختیار دارد

مسعود صفایی مقدم

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز

چکیده

مشاهده برخی از مشکلات رفتاری که در حیطه‌های فردی و اجتماعی در دوره بزرگسالی، یا به تعبیر دیگر در جامعه بزرگسالان رخ می‌دهد، و ناکامی در حل و فصل آنها، باعث شده است که به رویکردهای آموزشی جدیدی توجه شود. این رویکردهای جدید عمدتاً ناظر به ضرورت آموزش مهارت‌های فکری در دوران کودکی است. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، در چنین فضای فکری ارائه شد. منشأ پیدایش نهضت آموزش فلسفه به کودکان به‌عنوان یک رویکرد جدید آموزشی، تأملات فلسفی و آموزشی لیپمن و همکاران دانشگاهی او بود که در محیط آکادمیک دانشگاه صورت گرفت و به دیگر حوزه‌های فرهنگی و اجتماعی نیز تسری پیدا کرد. جامعه غیردانشگاهی نیز به‌منظور برخورد با بعضی از معضلات اجتماعی جامعه بزرگسالان، فعالیت‌هایی را سامان داده است که به‌علت قابلیت‌های بالای خود توانسته‌اند به حیطه‌های مختلفی از جمله آموزش و پرورش گسترش یابند. یکی از این جریان‌ها، «نهضت آهستگی» است که در آغاز کارلو پترینی^۱ – روزنامه‌نگار ایتالیایی – در سال ۱۹۸۶ در ایتالیا مطرح کرد. این جریان

۱. Carlo Petrini؛ در سال ۱۹۴۹ در ایتالیا به دنیا آمد. تحصیلات دانشگاهی خود را در رشته جامعه‌شناسی به پایان برد و سپس در شغل روزنامه‌نگاری وارد و درگیر مسائل سیاسی شد.

در ابتدا به صورت حرکتی اعتراضی درمقابل نهضت امریکایی غذای سریع^۱ و در مخالفت با افتتاح شعبه‌ای از شرکت امریکایی مک‌دونالد - که بزرگ‌ترین تولیدکننده غذای سریع در جهان است - معرفی شد. پترینی سه سال بعد، یعنی در سال ۱۹۸۹، «نهضت جهانی غذای آهسته»^۲ را بنیان نهاد. این نهضت به سرعت مورد اقبال واقع شد و حتی به یک پشتوانه سیاسی برای سیاستگذاری‌های اتحادیه اروپا در زمینه‌های کشاورزی و تجاری تبدیل شد.

صورت عام این جریان به نام «نهضت آهستگی» در اندک زمانی به حوزه‌های دیگر و از جمله آموزش و پرورش نیز وارد شد و با نام‌های مطالعه آهسته، مدرسه آهسته، و آموزش و پرورش آهسته مطرح شد. این بدان دلیل بود که اساساً آنچه باعث رونق بازار شرکت‌های تولیدکننده غذاهای سریع شده بود، گسترش روزافزون «جنون سرعت» در جوامع بود؛ و این ویژگی «سرعت‌زدگی» جوامع بود که سبب شد حوزه اثرگذاری آن به صنعت غذایی محدود نماند و به بسیاری از عرصه‌های زندگی مثل آموزش و پرورش هم تسری یابد. تعجیل والدین و بزرگ‌ترها برای ورود سریع‌تر کودکان خود به دوران بزرگسالی و سعی در آماده کردن آنها برای پذیرش زود هنگام مسئولیت‌های بزرگسالان، علاوه بر آنکه باعث پیدایش و رونق رویکردهای جدیدی در همه سطوح آموزش شده، به تغییر انتظارات کودکان از خود نیز منجر شده است.

ویژگی سرعت‌زدگی حاکم بر آموزش و پرورش، خود مانعی جدی برای پرورش مهارت‌هایی است که برنامه آموزش فلسفه به کودکان در پی آن است. در این نوشتار، ضمن معرفی نهضت آهستگی و ارزش‌های مندرج در آن، درباره ضرورت توجه به این جریان فکری در حوزه آموزش و پرورش و ترکیب آن با برنامه آموزش فلسفه به کودکان بحث خواهد شد.

مقدمه

گاهی رخداد‌های کاملاً معمولی باعث ایجاد جریان‌های فکری مهمی می‌شوند. به نظر می‌رسد همان‌گونه که درک حقیقت مستلزم توجه به مسائل و تفاوت‌های

1. fast food
2. the International Slow Food Movement

معمولی و پیش‌پاافتاده است، گاهی نیز برای خلق ایده‌های نو و سازنده لازم است که به امور ساده و معمولی که همه روزه در اطراف ما جریان دارد، نگاه ویژه‌ای شود. مهم، تشخیص به موقع و جدی تلقی کردن این امور ساده و معمولی و نیز صرف وقت کافی برای تولید ایده‌های جدید و کارساز از آنها است. دو جریان فکری و فلسفی مهم «نهضت فلسفه برای کودکان»^۱ و «نهضت آهستگی»^۲ که در سال‌های اخیر مطرح شده و خود زمینه تولید ایده‌های جدیدتر، و از حیث دامنه عمل، گسترده‌تر شده‌اند، از جمله مصداق‌های فرایند زایش ایده‌های مهم از بطن امور ساده و معمولی‌اند. از آنجا که این دو جریان مشابتهای زیادی دارند و به شکل‌های مختلفی می‌توانند به غنای همدیگر کمک کنند، در کنار توجه به خاستگاه تاریخی آنها، روابط احتمالی این دو جریان، به خصوص در حوزه آموزش و پرورش، بررسی خواهد شد. در این راستا البته بیشترین تأکید نوشتار بر معرفی و بررسی نهضت آهستگی و صورت آموزشی آن، یعنی آموزش و پرورش آهسته، است و اینکه این جریان چه دستاوردی برای برنامه آموزش فلسفه به کودکان دارد.

تاریخ، مکان و حوزه اولیه شکل‌گیری «نهضت آهستگی»

در سال ۱۹۸۶، شرکت امریکایی مک‌دونالد - که بزرگ‌ترین تولیدکننده غذاهای سریع در جهان است - تصمیم گرفت شعبه خود را در شهر باستانی رم در ایتالیا افتتاح کند. کارلو پترینی - روزنامه نگار ایتالیایی - در ابتدا با طرح یک جمله طنزآمیز به این تصمیم اعتراض کرد؛ جمله‌ای که به سرعت به یک نهضت سراسری تبدیل شد. او گفت: «راستی؛ حال که غذای سریع داریم، چرا غذای آهسته نداشته

1. Philosophy for children movement
2. Slow- or slowness- movement

باشیم؟» (به نقل از اورباخ^۱، ۱۹۹۸: ۲۷). به واقع، چیزی که کم‌وبیش در بیشتر نقاط جهان همه‌روزه رخ می‌داد و توجه انتقادی چندانی را به خود جلب نمی‌کرد، به تور نگاه تیزبین‌ترین افتاده بود و این رخداد معمولی را زمینه‌ای برای شکل‌گیری یک جریان فکری نو قرار داد. او سپس تظاهرات اعتراض آمیزی را علیه تصمیم شرکت مک‌دونالد مبنی بر افتتاح شعبه خود در رم و سپس شهر برا^۲ به راه انداخت که در واقع اعتراضی بود درمقابل ایده غذای سریع و دفاعی از ایده غذای آهسته. این اعتراض موفقیت‌آمیز باعث شد که او سه سال بعد، یعنی در سال ۱۹۸۹، «نهضت جهانی غذای آهسته (تهیه‌شده)»^۳ را بنیان نهد. این نهضت به سرعت مورد اقبال واقع و حتی به یک پشتوانه سیاسی برای سیاست‌گذاری‌های اتحادیه اروپا در زمینه‌های کشاورزی و تجاری تبدیل شد. کارلو پترینی، کتاب‌های زیادی را در این باره نوشته است که شاید مهم‌ترین آنها *Slow Food (The Case For Taste)* باشد که در آن ابعاد فلسفی و تاریخی این نهضت را تشریح کرده است. او در این کتاب نشان داده که اهداف این نهضت البته بسیار بیشتر از مسائل غذایی است. وی با ایجاد این جریان و مقابله با توسعه مک‌دونالد در رم و در شهر کوچک برا در شمال ایتالیا و بعد از آن در دیگر نقاط، درصدد آن است که با تغییر نگرش مردم درباره «غذا» و «خوردن»، به اصلاحات اجتماعی اقدام کند؛ و درست به دلیل ارتباطی که این جریان بین غذا و اصلاحات اجتماعی برقرار می‌کند، آن را انقلاب لذیذ^۴ یا بازشناسی لذات حیات خوب^۵ نامیده‌اند.

-
1. Auerbach, David
 2. Bra
 3. the International Slow Food Movement
 4. delicious revolution
 5. rediscover the pleasures of the good life

این سازمان هم‌اکنون بالغ بر ۸۰ هزار عضو از بیش از ۱۲۲ کشور دارد؛ و دفاتر آن در کشورهای سوئیس، آلمان، فرانسه، ژاپن، انگلستان و امریکا دایر است. این سازمان در جهت توسعه برنامه‌های خود، علاوه بر انتشار کتب، مجلات، و روزنامه، دانشگاه علوم غذایی^۱ را نیز در ایتالیا دایر کرده است.

نهضت جهانی غذای آهسته، انگیزه تأسیس بنیادهای دیگری شد که در همین حیطه غذایی ولی با اهدافی تاحدودی متمایز آغاز به کار کردند. از جمله این بنیادها، «بنیاد غذای آهسته برای حفظ تنوع بیولوژیکی»^۲ است که هدف آن سازمان‌دهی و کمک به اجرای پروژه‌هایی است که از سنت‌های غذایی و میراث جهانی ناظر به تنوع بیولوژیکی محصولات کشاورزی پاسداری می‌کند.

بنابراین، جریان پیدایش نهضت آهستگی، با اعتراض به گسترش روزافزون استفاده از غذاهای سریع، و دفاع از آنچه غذای آهسته نامیده می‌شود، شروع شد؛ ولی این اعتراض آن‌چنان ظرفیت‌های بالایی داشت که می‌توانست باعث تسری این بحث به دیگر ابعاد حیات آدمی شود. در واقع، جوهر اساسی این اعتراض که به تدریج خود را نشان داد، عبارت بود از اعتراض به زندگی سریع؛ و همان‌گونه که دیوید آورباخ (۱۹۹۸) اشاره می‌کند، این نهضت، در شکل تکامل یافته خود، نهضتی برای دفاع از منزلت فرهنگی، نبردی با شیوه‌ای از زندگی که صرفاً براساس سرعت طراحی شده بود، و در نهایت، دفاع از میراث فرهنگی بشریت بود و همان‌طور که کارل هانور^۳ (۲۰۰۴) می‌گوید، «نهضت آهستگی»، انقلابی فرهنگی در برابر این ایده است که «سریع‌تر همواره بهتر است». در این نهضت، شعار «هر کاری را تا جایی که

1. University of Gastronomic sciences
2. Slow Food Foundation for Biodiversity
3. Carl Honore

ممکن است، بهتر انجام بده!» به جای شعار «هر کاری را تا جایی که ممکن است، سریع تو انجام بده!» قرار داده می‌شود.

از منظر فلسفی نیز می‌توان این جریان را مصداقی از اعتراض دوران پست‌مدرن به مدرنیسم دانست. پیامدهای جانبی این حرکت عمدتاً با به‌چالش‌کشاندن دستاوردهای مدرنیسم در حوزه‌های مختلف اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی همراه است. ایده آهستگی، نامزد مناسبی است برای اینکه در مقابل ایده سرعت مقاومت کند؛ همچنان که ایده پست‌مدرن در برابر ایده مدرنیسم اعتراض کرد. بسیاری از مشکلاتی که امروزه جامعه بشری با آنها مواجه است، ناشی از سرعت‌گرایی دانسته می‌شود. برخی از این مشکلات عبارت‌اند از اضطراب و فشارهای روحی، فقر وقت و زمان، جنگ و دشمنی، نابرابری، تخریب محیط زیست، و درنهایت، نابودی تمدن. پتر ویبرو^۲ (۲۰۰۵) - روانپزشک - علت بسیاری از فشارهای روانی و عدم تعادل‌های ذهنی را استرس و فشار زمانی^۳ می‌داند. اندیشه آهستگی در واقع دفاعی است از دستاوردهای فرهنگی و تمدنی بشر که بر اثر انتخاب نوعی از زندگی که می‌توان آن را حیات سرعت‌بنیان^۴ نامید، در معرض نابودی قرار دارد. همه این دستاوردها «به تدریج» به دست آمده‌اند. آنچه امروز با نام «میراث فرهنگی بشریت» می‌شناسیم، محصول نوعی از زندگی است که تدریج و آهستگی اصل راهنمای آن بوده است؛ در حالی که زندگی سرعت‌بنیان کنونی، با جایگزینی اصل طبیعی تدریج با سرعت‌گرایی رو به تزاید می‌رود تا میراث فرهنگی بشر را با محصولات فرهنگی سریع‌الحصول عامه‌پسند عوض کند.

پس، آن‌گونه که هانور (۲۰۰۴: ۱۵-۱۴) توضیح می‌دهد:

-
1. Time poverty
 2. Peter Whybrow
 3. time pressure
 4. speed based method of life

واژه‌های «سریع» و «آهسته» صرفاً واژه‌هایی برای نشان دادن سطح معینی از تغییرات نیست، بلکه این واژه‌ها علائم اختصاری برای شیوه‌ای از زندگی یا فلسفه حیات است. «سرعت»، نشانگر شلوغی، نظارت، شتاب‌زدگی، پرتکاپویی، فشار، صوری و سطحی‌بودن، تحلیل، ناپردباری، فعالیت، سلطهٔ کمیت بر کیفیت است؛ درحالی‌که آهستگی یادآور آرامش، دقت، شهود، صبوری، اندیشمندی و سلطهٔ کیفیت بر کمیت است. این واژه به‌واقع دربارهٔ برقراری ارتباط واقعی و با معنا با مردم، فرهنگ، کار و پیشه، غذا و هر چیز دیگر است.

این نهیضت با این ظرفیت‌ها به حوزه‌های غذایی محدود نماند، و به موضوعات متنوع دیگری که به دیگر ابعاد حیات آدمی مربوط بود، گسترش یافت.

توسعهٔ نهیضت غذای آهسته به دیگر حوزه‌ها

برخی از قلمروهای انسانی که از نهیضت آهستگی تأثیر پذیرفته و خود به حیطه‌هایی جالب برای مطالعه و پژوهش بدل شده‌اند، عبارت‌اند از: زمان آهسته^۱، ارتباط آهسته و تدریجی^۲، مسافرت آهسته^۳، خانوادهٔ آرام یا آهسته^۴، خوردن آهسته^۵، باغبانی آهسته^۶، مطالعهٔ آهسته^۷، مدرسهٔ آهسته^۸، آموزش و پرورش پرورش آهسته^۹.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. slow time
2. slow connection
3. slow travel
4. slow family
5. slow dining
6. slow gardening
7. slow reading
8. slow school
9. slow education

زمان آهسته

مفهوم «زمان آهسته»، ناظر به این واقعیت است که کودکان دوران ما بیش از گذشته عصبی، مضطرب و نامطمئن به خود و قابلیت‌های خود هستند. این مسئله تاحدودی پیامد انتظارات نامعقول بزرگ‌ترها از آنان است که همچون بار طاقت‌فرسایی، دوش‌های نحیف آنان را آزار می‌دهد؛ و همین‌طور برنامه‌های روزانه سنگینی که بزرگ‌ترها برای آنان تنظیم کرده‌اند. مهم آن است که بزرگ‌ترها انتظار دارند کودکان انتظارات آنان را در کوتاه‌ترین زمان ممکن و با سرعت هر چه بیشتر پاسخ دهند. این برنامه‌های سنگین باعث شده است که کودکان وقت کافی نداشته باشند که حقیقتاً با خود خلوت کنند و درباره خود و اندیشه‌ها و قابلیت‌های خود بیندیشند. لذا ایده «زمان آهسته» درمقابل «زمان سریع»، بیانگر این اعتقاد است که مفهوم زمان اولاً از نظر ماهیت با مفهوم «تدریج» گره خورده، ثانیاً خداوند در آفرینش آن حسّ نشان نداده است؛ و طبق یک ضرب‌المثل ایرلندی، «وقتی خداوند زمان را آفرید، مقدار زیادی از آن را آفرید». بر همین اساس است که بر «مهلت‌دادن» به افراد و به خود تأکید می‌شود. فیشر (۲۰۰۱: ۸۲) نوشته است:

«مهلت‌دادن به تکوین ایده‌ها، یعنی مرحله «هیچ‌کاری‌نکردن» در فرایند خلاق، امری حیاتی به‌شمار می‌رود.

و نیز به همین دلیل است که فیورشتاین، شعار غنی‌سازی ابزاری را چنین مطرح می‌کند: «یک دقیقه صبر کن...»

بگذار فکر کنم! (فیشر، ۲۰۰۱: ۲۴۵)؛ و یا گراهام^۱ (۱۹۹۰: ۱۱۵) درباره نحوه استفاده از کتاب‌های مصور در حلقه‌های کندوکاو فلسفی یا اجتماع پژوهش‌های فلسفی^۲ چنین می‌نویسد:

1. Graham
2. Community of philosophical inquiry

(توضیح: در مقالات نخستین این شماره، این واژه به «حلقه کندوکاو فلسفی» ترجمه شده است. -

سردبیر)

استفاده از کتاب‌های مصور به شکلی که معلم خود صراحتاً بگوید که داستان درباره چیست، نادرست است. بلکه آنگاه و فقط آنگاه که به کودکان وقت خیلی زیادی داده شود، می‌توان امید داشت که معانی در ذهن آنان شکل گیرد.

ارتباط آهسته و تدریجی

نهضت آهستگی، از جمله بیانگر فقر زمانی در برقراری ارتباط است. تغییر شرایط جهانی و تحولات سریعی که در حوزه‌های مختلف انسانی رخ می‌دهد، تا حد زیادی معلول تغییراتی است که در نوع ارتباط و مکانیسم ایجاد ارتباط ما با مردم، با خودمان، با خانواده ما، با جامعه و دوستان ما، با غذایی که صرف می‌کنیم، با مکانی که در آن زندگی می‌کنیم، و به‌طور کلی با زندگی ایجاد شده است. ما در هر حال می‌خواهیم با همه چیزهایی که برای زندگی ما مهم هستند، ارتباط برقرار کنیم؛ و می‌خواهیم زندگی‌ای داشته باشیم که روح ارتباطی عمیقی داشته باشد. البته باید توجه داشت که این تمایل، جدید نیست بلکه در زندگی سنتی ما روابط عمیق‌تری وجود داشته است. کودکانی که با اعضای دور و نزدیک خانواده پدری و مادری خود مرتبط بوده و با آنها بزرگ شده‌اند، بیشتر احساس تعلق و برخورداری از یک زندگی با روابط عمیق عاطفی را داشتند. در گذشته، در بسیاری از مناطق، «رابطه برقرار کردن» به برقراری رابطه با انسانها منحصر نبود، بلکه عناصر مهم حیات آدمی، از جمله غذا و خوراکی که مصرف می‌کردند، را هم دربر می‌گرفت. مردم در این مناطق، خود غذای خود را تولید می‌کردند، درحالی که احساسات و عواطف خود را در فرایند تولید دخالت می‌دادند و با محصول به‌دست‌آمده نیز رابطه‌ای عاطفی برقرار می‌کردند. توسعه تکنولوژی و سرعت زندگی، این ارتباطها را ضعیف‌تر و در عوض زمان زیادی را برای ما ذخیره کرده است. ولی آیا این زمان ذخیره‌شده در خدمت افزایش سرعت زندگی به‌کار گرفته شده یا به‌کار ایجاد ارتباط آهسته‌تر و آرام‌تر با عناصر اصلی حیات آمده است؟ به عبارت دیگر، آیا

زمان به دست آمده به نفع ایجاد یک زندگی توأم با روابط عمیق و بامعنا هزینه شده است؟ ارتباط معنادار^۱، نیازمند زمان است؛ زیرا از جمله مستلزم تأمل و بازاندیشی در مورد معیارها و اولویت‌ها است.

مسافرت آهسته

سفر کردن، یکی از عناصر مهم زندگی است که در ایجاد ارتباط با فرهنگ مردم و آشنایی با تاریخ و جغرافیای اقوام همواره جایگاه مهمی داشته است. این ارتباط و آشنایی، زمانی عمق کافی پیدا می‌کند که برای ایفای نقش در قالب عضوی از فرهنگ مورد نظر فرصت کافی به دست دهد؛ و این مستلزم آن است که فرد لااقل برای یک هفته در درون فرهنگ زندگی کند. این حالت را با سفرهایی مقایسه کنید که در قالب تورهای مسافرتی انجام می‌شود و مقصد سفر همانند یک تابلوی زیبا ولی ساکت و خاموش صرفاً مشاهده می‌شود، آن هم به سرعت. سفرهای آهسته یا آرام نیز به دنبال «نهضت آهستگی»، امروزه در برخی از کشورها به یک جریان روبه رشد تبدیل شده است. رفتن به روستا یا شهرکی و اجاره چندروزه مکانی و زندگی با مردم آنجا، خرید کردن، حرف زدن با مردم، ورزش کردن با آنها یا در کنار آنها و... امروزه تقریباً رایج شده و در هر جایی به نامی خوانده می‌شود؛ برای مثال، در آمریکا به آن vacation rentals و در انگلیس و استرالیا به آن self-catering می‌گویند.

این سفرها ممکن است به کشورها یا مناطق دوردست و محروم انجام شود، در زمان طولانی‌تری صورت گیرد، و در ضمن مرادده و زندگی با مردم آنجا، از مهارت‌ها و قابلیت‌های خود برای بهبود زندگی آنان استفاده شود، یا با بهره‌گیری و

1. meaningful connection

تغذیه از عناصر غنی فرهنگ مورد مطالعه به غنای فرهنگی خود افزوده شود. این نوع سفرها را امروزه voluntourism می‌گویند.

تعطیلات آرام یا آهسته^۱

تعطیلات معمولاً به منظور تجدید قوا و کسب انرژی لازم برای ادامه کار و فعالیت برنامه‌ریزی می‌شود؛ درحالی‌که گاهی می‌گوییم تعطیلات دیگری لازم است تا خستگی این تعطیلات را از ما دور کند. زمانی این اتفاق می‌افتد که زمان کافی برای تعطیلات اختصاص داده نمی‌شود. تعطیلات سریع معمولاً به افزایش استرس و خستگی می‌انجامد.

خانواده آرام یا آهسته

خانواده آرام یا آهسته، خانواده‌ای است که اعضای آن زمان بیشتری را با هم صرف می‌کنند. وقتی که سرعت حرف اول را در روابط بین اعضای خانواده می‌زند، احتمال کاهش درک متقابل اعضای خانواده افزایش می‌یابد و این به نوبه خود به گسست بیشتر بین نسل‌ها (والدین و فرزندان) و تصلب احساسات و عواطف خانوادگی و درنهایت، تضعیف حیات نهاد خانواده منجر می‌شود. ممکن است در سایه استفاده از تکنولوژی‌های جدید ارتباطی در زمان صرفه‌جویی شود، ولی چنانچه بر نحوه هزینه کرد زمان و درجهت ایجاد فرصت‌های بیشتر برای باهم بودن مدیریت صحیح اعمال نشود، خانواده آرام شکل نخواهد گرفت. باید از خود سؤال کرد که پیش از تلویزیون و اخیراً بازی‌های کامپیوتری و اینترنت، اعضای خانواده

1. slow vacation

چقدر «با هم» زندگی می‌کردند و الآن درحالی که ظاهراً با هم هستند، به‌واقع چقدر «با هم» زندگی می‌کنند؟

شهر آرام یا آهسته^۱

ویژگی بارز شهر آرام، آرامش زندگی در آن است. جمعیت کمتر، ترافیک و سروصدای کمتر، و ارزشگزاری به سنت‌ها و شیوه‌های سنتی زندگی، همه از ویژگی‌های شهر آرام به حساب می‌آیند؛ و چنانچه این ویژگی‌ها ارزش‌های مطلوب تلقی شوند، نهضت آهستگی می‌تواند با ارائه این معیارها افراد را در انتخاب برخی از امور مهم زندگی، مثل محل زندگی و محل کار، تحت تأثیر قرار دهد.

طراحی آهسته^۲

براساس این مفهوم، هم فرایند درست معماری و طراحی و هم الگوهای مطلوب در طراحی و معماری از نگرش ناظر به مطلوبیت «آهستگی» تأثیر می‌پذیرند. طبق یک ضرب‌المثل، رم در یک روز ساخته نشد؛ بر همین مبنا، شما هم نباید انتظار داشته باشید خانه خود را به سرعت بسازید. نحوه چیدمان عناصر اصلی یک خانه نیز باتوجه به چگونگی ارتباط‌هایی که می‌توان برای آنها در نظر گرفت، از این نگرش تأثیر خواهد پذیرفت.

آموزش و پرورش آهسته

حوزه‌های دیگری که پذیرای اندیشه آهستگی شده‌اند و این اندیشه و نگرش را پشتوانه عمل خود قرار داده‌اند، متنوع‌اند ولی برخی از آنها عبارت‌اند از: تغذیه

1. slow city
2. slow design

آهسته، پخت‌وپز آهسته، خوردن آهسته و باغبانی آهسته. این اندیشه همان‌طور که انتظار می‌رفت، در حوزه آموزش و پرورش نیز وارد شده است. ابتدا مطالعه آهسته و سپس مدرسه آهسته و در نهایت، آموزش و پرورش آهسته مطرح شدند. در واقع، به زبان و شیوه پترینی، می‌توان گفت مسئله این است که حال که می‌توان غذا و تغذیه آهسته داشت، چرا نتوان آموزش و پرورش آهسته داشت. و این چیزی است که ما را به سؤال اول برمی‌گرداند؛ اینکه رویکرد آموزش انتقادی، در گرو داشتن آموزش و پرورش آهسته است، آموزشی که مهلت و زمان کافی همچون آب حیات در همه عناصر و مراحل آن جاری باشد. بر سر در مدارس آهسته باید نوشته شود: کسی که عجله دارد، در اینجا وارد نشود.

اگر بتوان آموزش و پرورش آهسته را نیز نهضتی آموزشی تلقی کرد، باید گفت که پیدایش این نهضت هم شبیه شکل‌گیری نهضت آهستگی و نهضت فلسفه برای کودکان بود. در سال ۲۰۰۱، هاری لوئیس^۱ - رئیس بخش دوره‌های کارشناسی دانشگاه هاروارد^۲ - در یک گردهمایی که با حضور دانشجویان و استادان تشکیل شده بود، شرکت کرد. قرار بود در این جلسه، دانشجویان مسائل و مشکلات خود را مطرح کنند. در این جلسه، یکی از دانشجویان با شدت هر چه تمام‌تر اصرار داشت که برنامه‌های آموزشی دانشگاه باید به گونه‌ای تنظیم شود که او بتواند همزمان در دو رشته بیولوژی و زبان انگلیسی تحصیل کند، و مهم‌تر اینکه بتواند این دو را به‌جای چهار سال در سه سال به‌تمام برساند. مسئولان اجرایی دانشگاه در حالی که مایل بودند به این دانشجو کمک کنند، به مشکلات عملی این کار اشاره می‌کردند. در این میان، ناگهان گویی جرقه‌ای در ذهن پروفیسور لوئیس زده شده باشد؛ با اشاره به حضار، همه را متوجه خود کرد و گفت: «چیزی به ذهن من رسیده»، و خطاب به

1. Harry Lewis
2. the undergraduate school at Harvard

دانشجو ادامه داد: «یک دقیقه صبر کن! تو البته به کمک نیاز داری ولی نه کمکی که خودت خیال می کنی؛ بلکه به وقت نیاز داری تا فکر کنی و بینی چه چیزی واقعاً مهم است، نه اینکه سعی کنی کارهای بیشتری را تا جایی که می توانی، در زمان کمتری انجام دهی.» (هانور، ۲۰۰۴: ۲۴۷-۲۴۶).

پروفسور لوئیس بعد از این گردهمایی، در این باره تأمل کرد که چرا دانشجویان قرن بیست و یکم تا این حد مفتون عجله و سرعت شده اند. این قدم مهمی بود که باید علیه برنامه های آموزشی معطوف به اخذ همزمان چند مدرک دانشگاهی برداشته می شد؛ و همان طور که ملاحظه می شود، حاصل تأمل غیرمتعارف و جدی در مواجهه با یک اتفاق ساده و معمولی بود. در تابستان همان سال، پروفسور لوئیس، نامه سرگشاده ای خطاب به همه دانشجویان جدیدالورود دانشگاه هاروارد نوشت. این نامه هفت صفحه ای به واقع دفاعیه ای بود از یک رویکرد جدید به زندگی در محیط دانشگاه و بیرون از محیط دانشگاه. در این نامه که عنوانش «آرام باشید!» یا «کمی آهسته تر!»^۱ «و هم اکنون همه ساله برای دانشجویان جدیدالورود ارسال می شود، این ایده مطرح شده است که چگونه می توان با انجام کار کمتر، چیزهای بیشتری به دست آورد. لوئیس بر این موضوع تأکید کرد که تسلط پیدا کردن بر هر موضوع علمی، مستلزم صرف وقت زیادی است. وی همچنین در برابر قرارداد فعالیت های زیاد در برنامه های آموزشی عکس العمل نشان داد و نوشت: بسیار بهتر است که کارهای کمتری را در برنامه کاری خود قرار دهیم تا وقت کافی برای انجام بیشتر آنها را داشته باشیم. وی در حوزه زندگی علمی نیز بر این رویکرد «کمتر، بیشتر است»^۲ تأکید کرد. لوئیس معتقد است که باید وقت زیادی برای استراحت و زندگی در موقعیت های آرام و بدون اضطراب در نظر گرفت و هنر «هیچ

1. Slow Down!

2. less-is-more approach

کاری نکردن» را کسب کرد. «وقتی» که برای استراحت یا برای «هیچ کاری نکردن» اختصاص می‌دهیم، همچون ظرفی خالی نیست که مجاز باشیم آن را با هر چیزی پر کنیم، بلکه این وقت در واقع «چیز» گرانبهایی است که ما را قادر می‌سازد «چیزهای دیگر» را در ذهنمان بازسازی و آنها را مهندسی مجدد کنیم.

پروفسور لوئیس بعدها، یعنی در سال ۲۰۰۶، کتابی با عنوان *فضیلت بی‌روح: چگونه یک دانشگاه بزرگ از آموزش و پرورش غفلت کرد؟*^۱ را منتشر کرد که در آن، دانشگاه هاروارد - و البته، به طریق اولی، دیگر دانشگاه‌ها و بلکه نظام آموزش عالی آمریکا - را متهم کرد که به دلیل بی‌توجهی به اهمیت و ضرورت آهستگی، و تسلیم شدن به جنون سرعت‌زدگی، آموزش و پرورش را از درون تهی کرده است. او در این کتاب ادعا کرد که برنامه‌های آموزشی دانشگاه، با نوع و حجم درس‌ها و فعالیت‌هایی که ارائه می‌دهد، باعث می‌شود دانشجویان درباره آنچه باید یاد بگیرند و اینکه چرا باید آنها را یاد بگیرند، بصیرت نداشته باشند. از نظر او، نظام آموزش عالی موجود، استادان دانشگاه را به برج عاج‌نشینانی تبدیل کرده است که هر کدام در یک رشته بسیار محدود متخصص شده‌اند و همه مسئولیت خود را صرفاً در آموزش و پژوهش می‌بینند نه ارائه آموزش و پرورشی که از نظر اخلاقی و عقلانی انسجام داشته باشد. او می‌نویسد: در طول سی سال خدمت خود ندیده است که استادان دانشگاه در این باره بحث کنند که چگونه می‌توان دانشجویان را به انسان‌های بهتری تبدیل کرد. از نظر لوئیس، نخستین قدم برای اصلاح این است که استادان مبنای رفتار خود را بهبود رابطه خویش با دانشجویان و ایجاد یک رابطه همدلانه با آنها و نیز پاکدامنی شخصی قرار دهند، و معیار مطلوبیت استادی را صرفاً در توانایی پژوهشگری خلاصه نکنند. وی می‌نویسد: در دانشگاه هاروارد، استاد را

1. *Excellence without a Soul: How a Grate University Forgot Education?*

به خاطر دزدی علمی از دانشگاه اخراج می‌کنند ولی برای دزدی یک بسته پستی، یا آزار رساندن به کودکان، کسی را مستحق اخراج نمی‌دانند. تا زمانی که اصلاحاتی در نگرش استادان رخ نداده باشد، آنان نمی‌توانند دانشجویان را در زمینه های دانشگاهی، شغلی، و شخصیتی راهنمایی کنند؛ و دانشجویان نیز بر اثر تربیت خانوادگی خاصی که دیده‌اند و صرف وقت زیاد برای شرکت در انواع مراسم، پارتی‌ها و دیگر اشتغالاتی که مدیران برای آنها ایجاد کرده‌اند، رشد نیافته باقی مانده‌اند. به هر حال، عواملی مانند سرعت‌زدگی و کمیت‌گرایی باعث شده است زمانی که باید صرف تأمل و بازنگری می‌شد، به تاراج برده شود و همین سبب شده است که نه تنها نظام آموزش عمومی بلکه آموزش عالی نیز با آسیب‌هایی مواجه شود.

البته باید اشاره کرد که توجه به عجله‌گرایی به‌عنوان یک آفت در آموزش و پرورش، با پروفیسور لوئیس شروع نشده است ولی کارهای لوئیس، به‌عنوان رئیس دانشکده یا بخش دورهٔ لیسانس دانشگاه هاروارد، اندیشهٔ آموزش و پرورش آهسته را وارد فاز تأثیرگذارتری کرد؛ به گونه‌ای که نامهٔ سرگشادهٔ او به دانشجویان جدیدالورود، در برخی از خانواده‌ها همانند کتاب مقدس پاس داشته می‌شود.

بنابراین، آموزش و پرورش آهسته با سعی در نشان دادن چهرهٔ واقعی عجله و سرعت نامعقول، و تبیین این مطلب که سرعت منزلتی ذاتی ندارد، زمینه را برای ورود تأمل و تفکر به عرصهٔ آموزش و پرورش فراهم می‌کند. برای مثال، عرصهٔ یادگیری، به‌عنوان یکی از عناصر مهم آموزش و پرورش، امروزه بسیار در معرض آسیب‌های ناشی از سرعت‌گرایی است؛ درحالی که می‌توان گفت هرچه سرعت فراگیری افزایش یابد، از عمق، دقت و دیرپایی آن کاسته می‌شود، همان‌گونه که هرچه سرعت زندگی بیشتر شود، رسیدن به پایان خط زندگی نیز سریع‌تر می‌شود.

دعوت به استدلال و ارائه پاسخ‌های منتقدانه، مستلزم دادن وقت کافی به دانش‌آموز است؛ و چنانچه این نگرش مبنای کار دست‌اندرکاران آموزش و پرورش قرار گیرد، آموزش و پرورش با رویکرد رقابتی جای خود را به آموزش و پرورش با رویکرد مشارکتی خواهد داد. در اولی، فردگرایی، کمیت‌گرایی و سرعت در حل مسئله مبنای کار است؛ در حالی که در دومی، جمع‌گرایی، کیفیت‌گرایی و دقت در حل مسئله مبنای کار است.

نهضت آموزش فلسفه به کودکان

همانند نهضت آهستگی و نهضت آموزش و پرورش آهسته، نهضت آموزش فلسفه به کودکان نیز حاصل مواجهه هوشمندانه با یک موقعیت ساده و معمولی بوده است. در سال‌های دهه ۱۹۶۰، اعتراض‌های دانشجویی گسترش زیادی پیدا کرده بود. در سال‌های پایانی این دهه، دانشگاه کلمبیا واقع در نیویورک که در آن موقع محل کار پروفیسور ماتیو لیپمن بود نیز با این مشکل مواجه شده بود. لیپمن که استاد فلسفه در این دانشگاه بود، تلاش کرد که با میانجی‌گری میان مدیران دانشگاه و دانشجویان معترض، آرامش را به دانشگاه برگرداند. او سعی کرد که با ترتیب‌دادن نشست‌ها و انجام گفت‌وگوهای منطقی بین طرفین، طرف‌های درگیر را به یک درک مشترک برساند؛ اما در این کار ناکام ماند و همین ناکامی باعث پیدایش جرقه ایده آموزش فلسفه به کودکان در ذهن او شد. لیپمن موضوع را چنین شرح می‌دهد: انعطاف‌ناپذیری بیش از حدی در بین هر دو قشر دانشجویان و مسئولان دانشگاه مشاهده می‌شد. ارتباط بین آنها بسیار ناچیز بود و رجوع به عقل و استدلال کمتر دیده می‌شد. کم‌کم تردیدهای زیادی درباره ارزش تدریس فلسفه در من به وجود می‌آمد. به نظر نمی‌رسید که فلسفه کوچک‌ترین تأثیری بر رفتار مردم داشته باشد.

به تدریج این اندیشه در من شکل گرفت که مسئله‌ای که من در دانشگاه مشاهده می‌کردم، نمی‌توانست در همان جا حل شود. به این نتیجه رسیدم که باید مدت‌ها قبل از دوره تحصیلات دانشگاهی به تدریس آن پرداخت؛ به طوری که وقتی دانش‌آموز از دبیرستان فارغ التحصیل می‌شود، تفکر مستقل و ماهرانه برای او به یک عادت تبدیل شده باشد. (به نقل از فیشر، ۱۳۸۶: ۲۶۷)

لیپمن برای پیگیری ایده‌ای که به ذهنش رسیده بود، فعالیت‌هایی را آغاز کرد که از جمله آنها نوشتن کتاب کشف هری استاتل میر^۱ بود. وی سپس کلمبیا را ترک کرد و به دانشگاه دولتی مونت‌کلیر پیوست و در آن دانشگاه پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان را تأسیس کرد. لیپمن به کمک همکاران خود، کتاب‌های دیگری را به همراه راهنماهایی برای آن کتاب‌ها به رشته تحریر درآورد که از جمله آنها است: *الفی*^۲ برای گروه سنی ۵ تا ۷ سال که در حیطه استدلال و تفکر نگاشته شده است، و کتاب راهنمای آن به نام *فکرهایمان را روی هم بریزیم*؛ کتاب *کیو و گاس*^۳ برای گروه سنی ۷ تا ۸ سال در حیطه فلسفه طبیعت، و راهنمای آن به نام *کنجاوی در باره جهان*؛ کتاب *پیکسی* برای گروه سنی ۸ تا ۹ سال در حیطه فلسفه زبان، و راهنمای آن به نام *در جست‌وجوی معنا*؛ کتاب *هری* برای گروه سنی ۱۰ تا ۱۱ سال در حیطه شناخت‌شناسی و منطق، و راهنمای آن به نام *پژوهش فلسفی*؛ کتاب *لیرا* برای گروه سنی ۱۲ تا ۱۳ سال در حیطه فلسفه ارزش و تعلیم و تربیت اخلاقی، و راهنمای آن به نام *پژوهش اخلاقی*؛ کتاب *سوکی* برای گروه سنی ۱۴ تا ۱۵ سال در حیطه فلسفه هنر، و راهنمای آن به نام *نویسندگی: چرا و چگونه*؛ کتاب

1. *Harry Stottlemeir's Discovery*

2. *Elfie*

3. *Kio and Gus*

مارک برای گروه سنی ۱۶ سال به بالا در حیطه فلسفه اجتماعی، و راهنمای آن به نام پژوهش اجتماعی.

در برنامه فلسفه برای کودکان، اهداف مهمی دنبال می‌شود و ارزش‌های عمیقی نیز دارد. تفکر مستقل، قضاوت مستقل، افتخار به برداشت‌های شخصی، افتخار به داشتن دیدگاه فردی، تواضع علمی، ژرف‌نگری و نظم و احترام به دیگران، از جمله این ارزش‌ها هستند. این برنامه، از یک سو می‌تواند رویکرد جدیدی در مواجهه با بحران عقلانیت ناشی از سلطه پست‌مدرنیسم به حساب آید، رویکردی که برحسب آن - همان‌گونه که لیپمن خود تصریح می‌کند (ناجی، ۱۳۸۷: ۱۳۰) - پرورش «عقلانیتی که با داوری درست، آبدیده شده باشد» هدف برنامه فلسفه برای کودکان خواهد بود؛ و از سوی دیگر، برنامه‌ای اصلاح‌طلبانه خواهد بود که بهبود وضع فرد و جامعه را توأمان پیگیری خواهد کرد. در بعد فردی، تبدیل کودکان به افرادی متفکرتر، انعطاف‌پذیرتر، باملاحظه‌تر و منطقی‌تر شد مدّ است؛ و در بعد اجتماعی، تبدیل کلاس درس، مدرسه، و در نهایت جامعه به یک جامعه پژوهشی، جامعه‌ای که دلواپسی آن حقیقت، و لذا کیفیت و نه کمیت، است. برای رسیدن به این اهداف، دموکراسی با همه لوازم آن به کار گرفته خواهد شد. در واقع، دموکراسی و ارزش‌های دموکراتیک، هم ابزار و زمینه کار، و هم از جمله اهداف کار خواهد بود. لیپمن در این باره خود را پیرو دیویی می‌داند. از نظر او، فقط دیویی بود که در مقایسه با بقیه، «آموزش و پرورش را مؤثرترین بازوی کاری یک اصلاح وسیع اجتماعی معرفی کرد که هدفش اصلاح جامعه در نظامی جهانی است که مردم در آن، همان‌طور که به‌طور طبیعی ایستاده راه می‌روند، به همان طریق هم دموکراتیک زندگی می‌کنند.» (به نقل از ناجی، ۱۳۸۷: ۴۹). مبنای گرایش لیپمن به دموکراسی، به‌عنوان یک شیوه و یک هدف، این است که او برنامه خود را بر مبنای سائق‌های

اجتماعی کودکان، زبان به‌عنوان یک محصول اجتماعی، و گفت‌وگو به‌عنوان یک اقدام مشارکتی قرار داده است.

لیپمن و ایده آهستگی

لیپمن در مقدمه کتاب پژوهش اخلاقی^۱ - که راهنمای کتاب لیزا است - به نکته مهمی اشاره می‌کند که براساس آن می‌توان نهضت آهستگی و آموزش و پرورش آهسته را برنامه مکمل یا برنامه زمینه‌ساز و تسهیل‌کننده برای اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به حساب آورد. لیپمن می‌گوید:

نکته ظریفی که نشان می‌دهد شما در آموزش پژوهش فلسفی موفق بوده‌اید، این است که دانش‌آموزان از آن به‌بعد آهسته‌تر بخوانند؛ با دقت و رعایت احتیاط هرچه بیشتر، سطر به سطر متن را مطالعه کنند؛ به آنچه خود و همکلاسی‌هایشان می‌گویند و نیز به احساسات و اندیشه‌های خودشان و آنچه شما می‌گویید، بیشتر توجه کنند. (لیپمن، مینکوویتز^۲، اُسکانیان^۳، و شارپ^۴، ۱۹۸۵: iii)

تأکید لیپمن بر جایگاه برجسته آهستگی در گرایش وی به طبیعت‌گرایی واقع‌بینانه سقراط از سویی، و دیویی از سوی دیگر ریشه دارد. سقراط خود را مامای ذهن می‌دانست و کار خود را مامایی ذهن و آموزش و پرورش را نوعی مامایی عقلانی تلقی می‌کرد. نظام طبیعت در پروراندن جنین در رحم مادر در یک دوره زمانی معین نه خست به‌خرج می‌دهد و نه تعجیل می‌کند؛ و از این روست که همان‌گونه که یک مامای دانا و ماهر کاری جز سهولت‌بخشی به فرایند تولد نوزاد ندارد، یک معلم خردمند هم جز ایجاد شرایط لازم برای زایش ایده‌ها در ذهن

1. *Ethical Inquiry*
2. Minkowitz, Miriam
3. Oscanyan, Fred
4. Sharp, Ann Margaret

دانش آموز، کاری انجام نمی‌دهد. نیز همان‌گونه که تعجیل ماما در تولد فرزند به نابودی یا ناقص شدن نوزاد می‌انجامد، تعجیل معلم در آموزش هم به زایش درست اندیشه در ذهن دانش‌آموز منجر نمی‌شود. به همین ترتیب، وقتی دیویی اصل آمادگی را یکی از مهم‌ترین اصول آموزش و پرورش معرفی می‌کند، آشکارا مهلت‌دهی به تکوین ایده‌ها را، که در آموزش و پرورش آهسته و آموزش و پرورش خلاق به مرحله «هیچ کاری نکردن» تعبیر شده، از جمله بنیان‌های آموزش و پرورش مولد به حساب آورده است؛ و هم از این روست که لیپمن خود را دنباله‌رو، و البته ارتقادهنده پارادایم تأملی دیویی می‌داند.

فیورشتاین نیز بر همین اساس، به منظور تأمین رشد شناختی کودکان، برنامه غنی‌سازی ابزاری را مطرح می‌کند. روش‌هایی که او به‌عنوان ابزارهای غنی‌سازی در این برنامه معرفی می‌کند، مبتنی بر این باور است که فکر کردن زمان می‌برد. شعار برنامه غنی‌سازی ابزاری این است: «یک دقیقه صبر کن... بگذار فکر کنم!» (فیشر، ۱۳۸۶: ۲۴۵). همهٔ مراحل که از نظر فیورشتاین برای رشد شناختی اساسی هستند، با ایدهٔ آهستگی گره خورده‌اند؛ که از جمله آنها، کمک به کودک در امر مشاهده، انتخاب، برنامه‌ریزی، تقویت خویشتنداری (درمقابل تکانشگری)، افزایش دقت و توجه است.

خلاصه و نتیجه‌گیری

نهضت آهستگی، پاسخی بود که به‌طور طبیعی از سوی جامعهٔ به‌اصطلاح غیرآکادمیک به شرایط آسیب‌زای دوران جدید داده شد. آنچه دوران جدید را آسیب‌زا می‌کند، سرعت‌زدگی بیش از حد آن است. سرعت و عجله به‌شکلی بی‌سابقه، به یک ارزش اجتماعی و فردی تبدیل شده است. جلوه‌های خارجی

سرعت‌گرایی عصر ما نه تنها در جوامع صنعتی بلکه در جوامع سنتی و کمتر توسعه‌یافته نیز در بخش‌های مختلف مشاهده می‌شود. یکی از این عرصه‌ها که مورد هجوم بنیان‌برانداز جنون سرعت‌زدگی قرار گرفته، عرصه آموزش و پرورش است. خانواده‌ها نیز متأثر از این شرایط، برای وارد کردن هرچه سریع‌تر فرزندان خود به دوره بزرگسالی، به رقابتی خنده‌دار اما جدی پرداخته‌اند. آن‌ها که به این تلاش می‌خندند، ناموس طبیعت است که گویی همواره زمان نسبتاً زیادی را برای خطا کردن و بر خطاها پافشاردن در اختیار آدمیان قرار می‌دهد. آموزش و پرورش که خود را تسلیم این جریان کند، از درون تهی می‌شود و رسالت اصلی خود را، که افزایش فهم و درک دانش‌آموزان و کمک به آنها برای ارتقای شخصیت و کمالات وجودی آنان است، فراموش می‌کند.

نهضت آموزش فلسفه به کودکان نیز پاسخی بود که به غیبت عنصر هویت‌ساز آموزش و پرورش، یعنی تفکر، در آموزش و پرورش حاکم بر جوامع امروزی داده شد. همان‌طور که در جای دیگر (صفایی مقدم، ۱۳۷۷) بر شمرده‌ام، فقدان تفکر یا تضعیف جایگاه تفکر در آموزش و پرورش، خود به آسیب‌هایی انجامید، یا لاقلاً باعث ایجاد زمینه‌های پیدایش آسیب‌هایی شد که حوزه‌های مختلف علمی و عملی را به واکنش واداشت؛ از این رو، تقاضای انتخاب رویکردی تأملی و اندیشه‌ورانه در آموزش و پرورش از جوانب مختلف شنیده شد. دست‌اندرکاران حوزه‌های فلسفه علم، فلسفه انتقادی، اقتصاد آموزش و پرورش، آموزش علوم، آموزش هنر و اخلاق، زبان‌آموزی، روان‌شناسی و فیزیولوژی مغز و هوش، و علوم اطلاعات، هر کدام به طریقی ضرورت به کارگیری جدی رویکردی تأملی در آموزش و پرورش، و خصوصاً آموزش و پرورش ابتدایی، را یادآور شدند. به هر حال، لیمن در چنین شرایطی برنامه خود را عرضه کرد. این برنامه همان‌طور که گفته شد، نیازمند آن

است که قبل از بسیاری کارهای دیگر، در ستایش آهستگی، به جای منزلت ذاتی سرعت سخن گفته شود تا جنون سرعت زدگی تاحدی فروکش کند و زمان کافی برای اندیشیدن به دست آید؛ و این کاری است که در نهضت آهستگی برای نهضت فلسفه برای کودکان انجام می شود.

در نهایت، لازم است به این نکته اشاره شود که یافتن راه‌حلی برای مشکلات پیچیده انسانی، در گرو همکاری و مشارکت الگوهای نظری مختلف است. در این میان ممکن است برخی از الگوها، به علل متفاوت فرهنگی، اجتماعی و تاریخی، برای یک جامعه مناسب‌تر از جامعه دیگر باشد؛ همان‌طور که ممکن است یک الگو در جامعه‌ای به‌دلیلی، و در جامعه دیگر به دلیل دیگر، با اقبالی نسبتاً برابر مواجه شود. به نظر می‌رسد که در کنار ایده آموزش فلسفه به کودکان، ایده آموزش و پرورش آهسته نیز می‌تواند برای جامعه ایران مفید و شاید ضروری باشد. در این باره باید به این نکته نیز توجه شود که هرچند ممکن است جامعه ایران به آن معنا که جوامع صنعتی درگیر سرعت زدگی شده‌اند، هنوز در عرصه عمومی گرفتار نشده باشد، عرصه آموزش و پرورش در همه سطوح ابتدایی، متوسطه و عالی، کاملاً و شاید بیش از جوامع پیشرفته صنعتی، از این پدیده مخرب آسیب می‌بیند. به این مسئله باید افزود که متأسفانه جامعه ایران از لحاظ تاریخی و فرهنگی نیز در تعجیل در قضاوت، و به تبع آن در عمل، همواره ید طولایی داشته است. این همه، نگاه همه‌جانبه به مشکلات آموزش و پرورش و استفاده معقولانه از همه امکانات مناسب را ضروری می‌نماید.

کتابنامه

صفایی مقدم، مسعود. ۱۳۷۷. «برنامه آموزش فلسفه به کودکان». فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، سال هشتم، شماره ۲۶ و ۲۷، تابستان و پاییز ۱۳۷۷.

۸۲ فرهنگ، فلسفه برای کودکان و نوجوانان

فیشر، رابرت. ۱۳۸۶. آموزش تفکر به کودکان. ترجمه مسعود صفایی مقدم و افسانه نجاریان. چاپ دوم. اهواز: انتشارات رسش.

ناجی، سعید. ۱۳۸۷. کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

- Auerbach, David. 1998. "Carlo Petrini's Digestive System" in *Sivilization*, February/march 1998, p. 27.
- Graham, J. 1990. *Pictures on the Page*. Sheffield, UK: National Association for the Teaching of English.
- Honore, Carl. 2004. *In Praise of Slowness: Challenging the Cult of Speed*. New York: Harper Collins Publishers.
- Lewis, Harry. 2006. *Excellence without a Soul: How a Great University Forgot Education?*, Published in the United States by Public Affairs.
- Lipman, Matthew; Minkowitz, Miriam; Oscanyan, Fred; and Sharp, Ann Margaret. 1985. *Ethical Inquiry*. Manual to Accompany Liza. University Press of America.
- Petrini, Carlo. 2001. *Slow Food (the case for taste)*. translated in English by William McCuaig. New York: Colombia University Press.
- Whybrow, Peter C. 2005. *American Mania: When More is Not Enough*. USA: W. W. Norton & Company.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

برنامه آموزش فلسفه به کودکان

دکتر مسعود صفایی مقدم *

چکیده

در سال ۱۹۶۹ پروفیسور ماتیولیمین Matthew Lipman در دانشگاه کلمبیا این نظریه را مطرح کرد که چنانچه ذهن کودکان را درگیر مباحث فلسفی کرده و کنجکاوی طبیعی آنان را با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم از آنان متفکرینی بسازیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف پذیر و مؤثر باشند. بر همین اساس برنامه آموزش فلسفه به کودکان Philosophy for Children Program از طرف ایشان ارائه شد. هم اکنون که انجام مباحث تئوریک و فلسفی در باره این طرح همچنان در مجامع علمی در جریان است، این برنامه در ۳۰ کشور جهان عملاً در حال انجام است. در این نوشتار محتوای این برنامه، روشهای اجرای برنامه، و همچنین زمینه های شکل گیری و عوامل مؤثر بر توسعه و رشد آن مورد بحث و بررسی واقع شده است. در بخش نتیجه گیری توضیح داده شده که نظریه آموزش فلسفه به کودکان نه تنها با اهداف و روح کلی حاکم بر آموزش و پرورش اسلامی هماهنگ است، بلکه این برنامه می‌تواند جزئی از نظام آموزشی و تربیتی اسلامی محسوب شود. در نهایت پیشنهاد شده است که با توجه به این زمینه فرهنگی بر اساس نتایج و دست آوردهای مفید این برنامه اصلاحاتی در ساختار و برنامه های آموزش و پرورش کشور صورت گیرد.

برنامه آموزش فلسفه به کودکان

مقدمه:

در حدود ۳۰ سال پیش از این، یعنی در سال ۱۹۶۹، در دانشگاه کلمبیا پروفیسور ماتیولیمین (Matthew Lipman)، که بعدها رئیس انستیتوی رشد و توسعه برنامه فلسفه برای کودکان

(Philosophy for Children Program)، در کالج ایالتی مونت کلیر نیوجرسی (Montclair State College) شد، این نظریه را مطرح کرد که چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم. لیمن معتقد بود که اگر کنجکاوی طبیعی کودکان و میل آنان به دانستن در باره جهان را با فلسفه مرتبط کنیم می‌توانیم کودکان را به متفکرینی تبدیل کنیم که بیش از پیش نقاد، انعطاف پذیر و مؤثر باشند.

هنوز چند سالی از طرح ایده لیمن نگذشته بود که فلاسفه تعلیم و تربیت و کارشناسان و اساتید تربیت معلم و نیز آموزگاران و حتی والدین بچه‌ها، برای آوردن فلسفه به کلاس درس کارهای مشترکی را شروع کردند. آخرین بررسی‌ها نشان می‌دهد که آموزش فلسفه به کودکان هم اکنون تقریباً در سی کشور جهان در حال انجام است؛ از اطریش گرفته تا ایسلند، از بلغارستان تا برزیل، از کانادا تا تایوان، از آمریکا تا استرالیا. و این در حالی است که در کشور ما سخن از آموزش فلسفه در مقطع ابتدایی هنوز امری بدیع و تازه می‌نماید. و لذا به نظر میرسد که برای انجام هرچند آزمایشی - این طرح در جامعه ما راهی نسبتاً دراز در پیش باشد. شاید بتوان ادعا کرد که ایده "آموزش فلسفه به کودکان" در کشور ما برای نخستین بار توسط آقای خاتمی رئیس‌جمهور - البته به طور تلویحی - مطرح شد. و این امر در مهرماه سال ۷۶ در روستایی در اردبیل و موقعی اتفاق افتاد که وی دانش آموزان سراسر کشور را مخاطب قرار داد و آنها را درگیر یک سؤال فلسفی کرد که: "چرا باید از قانون تبعیت کنیم؟" این سؤال قابل مقایسه است با یکی از سئوالاتی که در کتب راهنمای طرح "آموزش فلسفه به کودکان" آمده است که: "آیا هرگز نباید هیچ قانونی را زیر پا گذاشت؟" نکته قابل توجه این است که در حالی که این سؤال در جوامع مدنی غرب که لزوم رعایت قانون برای شهروندان امری است روشن و واضح، از قدرت تحریک‌کنندگی زیادی برخوردار است، برای جامعه مدنی نوپای ما سؤال مطرح شده توسط آقای خاتمی قدرت برانگیزانندگی بیشتری دارد. بهر حال هرچند شاید نتوان طرح این سؤال توسط رئیس‌جمهور را صراحتاً اقدامی در جهت طرح نهضت آموزش فلسفه به کودکان دانست ولی با توجه به رشته تخصصی ایشان که "فلسفه آموزش و پرورش" است بعید نیست که ایشان چنین برنامه‌ای را در

نظر داشته‌اند.

فلسفه برای کودکان

آیا برای داشتن تصور صحیح از مفهوم "فلسفه برای کودکان" باید کلاسی را در ذهن مجسم کنیم که از دانش آموزان ده ساله تشکیل شده که در آن کلاس از کارهای افلاطون و ارسطو صحبت می‌شود؟ خیر. هرچند کارهای این فلاسفه و دیگر فلاسفه در بردارنده ایده‌ها و مفاهیمی است که هم برای بزرگسالان و هم برای کودکان جالب هستند، ولی در کلاس "فلسفه برای کودکان" مستقیماً از نظریات این فلاسفه صحبت نمی‌شود. ایده‌ها و مفاهیم فوق‌الذکر، از قبیل زیبایی، حقیقت، عدالت، آزادی، حقوق، قوانین، درهم‌تنیده شده با مسائلی هستند که لااقل هنوز برای کودکان روشن نشده‌اند. برخی از سئوالاتی که در روشن نمودن این مسائل کمک می‌کنند و کودکان مایل به طرحشان هستند از این قبیل‌اند: آیا تفکرات و دانش آدمی واقع‌نماست؟ آیا باید همیشه از اکثریت تبعیت کرد؟ آیا قواعد و قوانین هرگز نباید شکسته شوند؟ آیا باید از قوانین پیروی کرد؟ چرا باید به دیگران به دیده احترام نگریست؟ دلیل خوب و معتبر برای انجام یک کار چیست؟ چه چیزی یک امر را جالب می‌کند؟ چگونه می‌توان فهمید که دیگران واقعا "چگونه فکر می‌کنند؟ این سئوالات و مسائل مربوط به آنها و همچنین مجموعه مسائلی که با رشد مهارت‌های مهم شناختی کودکان مرتبط بوده و منجر به تقویت مهارت‌های تفکر و استدلال در آنان می‌شود را می‌توان در قالب داستانها و رمانها برای کودکان بیان کرد. داستانهایی که در بردارنده این ایده‌ها و مفاهیم فلسفی می‌باشد کودکان را به نحو جالب و عمیقی وارد حیطه فلسفه می‌کنند. البته به همراه این کتب داستانها، کتابهای راهنما و دستورالعمل‌هایی نیز برای معلمان وجود دارند که در واقع طرح بحث کلاس را تشکیل می‌دهند. و در همین جا نیز باید اشاره کرد که از نظر دست‌اندرکاران و طراحان این برنامه برای آموزش فلسفه به کودکان سابقه و زمینه تحصیل رسمی در فلسفه مورد نیاز نیست هرچند دیدن آموزش‌های اولیه لازم است.

روش‌های اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان

از نظر شکل اجرا، برنامه آموزش فلسفه به کودکان می‌تواند بخشی از برنامه منظم هفتگی کلاس باشد، و یا اینکه بصورت برنامه‌های ویژه اجرا شود. با استفاده از متونی که به منظور آموزش فلسفه به کودکان نوشته شده است و نیز کتب و نوشته‌های مربوط به کودکان، بشرطی که با دقت انتخاب شده باشند، کودکان تحریک و تشویق به طرح سئوالات فلسفی می‌شوند. از آنجایی که این سئوالات باز (Open) بوده و دانش‌آموزان مایل به بحث در باره آنها هستند، می‌توانند مبنایی برای بحث در کلاس واقع شوند. باید متذکر شد که ایده بحث کلاسی (Classroom discussion) ایده جدیدی نیست و لیکن لیمن و همکارانش روی اهمیت ماهیت فلسفی مباحث تأکید کرده و سعی دارند که تفاوت بین این نوع مباحث با دیگر انواع بحث‌ها را بیان کنند. نکته مهم این است که تحت هدایت دقیق معلم، کلاس بحث و مناظره بتدریج ویژگیهای یک گروه تحقیق را پیدا کرده و موقعیتی می‌شود که در آن مهارت‌های مهم اجتماعی و شناختی کودکان به سرعت رشد می‌کنند.

برخی از ویژگیهای گروه تحقیق از این قرارند:

۱- انجام تحقیق جهت دار و بسوی دانش و فهم عمیق.

۲- تکیه بر سئوال و جواب.

۳- قدرت ریسک بالا در زمینه مسایل فکری.

۴- تکیه بر همکاری، اعتماد، تحمل و احترام به دیگران.

۵- تکیه بر حسن کنجکاوی جمعی و میل به دانستن.

۶- تکیه بر دانش آموز محوری.

۷- تکیه بر مسئولیت پذیری دانش آموزان.

بهرحال در کلاس فلسفه برای کودکان، دانش آموزان بحث و مناظره بین شخصیت‌های داستان و رمان مورد مطالعه را مبنای بحث درون کلاسی قرار داده و یا مستقیماً بر اساس سئوالات باز مطرح شده به بحث و مناظره می‌پردازند. لیمن و همکارانش (1980) این مسئله را

چنین بیان می کنند:

"کتابهایی که مبنای کار قرار می گیرند کتاب داستانهایی است که در آنها شخصیت های داستان به کشف قواعد استدلال و نیز دیدگاههای فلسفی جانشین که در طی قرون ارائه شده اند می پردازند. روش کشف برای هریک از بچه های داستان بحث و مناظره و اندیشیدن است. روش اساسی که شخصیت های داستان یاد می گیرند عبارت است از مباحثه با گروههای همسن، با معلمین، با والدین، با پدربزرگها و مادربزرگها و قوم و خویشان، و برخورد انتقادی در باره آنچه که گفته می شود." (p.82-1980)

یکی از این کتب داستان که در این کلاسها مبنای کار قرار می گیرد رمان ۹۶ صفحه ای "کشف هاری استاتل میر" (Harry Stottlemeier's Discovery) است که به منظور کمک به بچه های کلاس چهارم و پنجم دبستان نوشته شده است تا این بچه ها ساختار و عملکرد منطق صوری و غیر صوری (formal and informal logic) را یاد بگیرند. در اینجا قطعاتی از این رمان که مربوط به جریاناتی است که در ضمن یک درس علوم اتفاق می افتد نقل می شود:

"هاری در ضمن کلاس حواش به درس نیست و تا حدودی خسته و خواب آلود است. معلم رو به او کرده سؤال می کند: "آن چیه که دم درازی داره و هر ۷۷ سال یک بار به دور خورشید می چرخه؟" هاری پاسخ صحیح آن را نمی داند چون به درس خوب گوش نداده بود. اما او به خاطر می آورد که قبلاً معلم گفته بود که تمام سیارات بدور خورشید می چرخند. چون همه سیارات بدور خورشید می چرخند و آنچه که دارای دم دراز است نیز به دور خورشید می چرخد پس (هاری نتیجه می گیرد) آن چیز حتماً یک سیاره است. معلم در جواب می گوید اگر او درس را گوش می داد میدانست که منظور معلم ستاره دنباله دار هالی (Halley's Comet) است و ستاره های دنباله دار سیاره نیستند. خوشبختانه زنگ پایان کلاس (که آخرین کلاس آن روز است) زده شده و کلاس و مدرسه تعطیل می شوند. هاری در راه منزل با خود می اندیشد که پاسخ وی چگونه اشتباه بوده است؟ در حالی که گیج شده دوباره استدلال خود را مرور می کند. همه سیارات به دور خورشید می چرخند. (این را قطعاً" و به صراحت خود معلم گفته بود).

این شنی با دم دراز هم به دور خورشید می چرخد.
اما این چیز سیاره نیست.

هاری بعد بخودش می گوید پس چیزهایی هم هستند که دور خورشید می گردند اما سیاره نیستند. همه سیاره ها بدور خورشید می گردند اما نه اینکه هرچه بدور خورشید بگردد حتماً سیاره است. (هرگردویی گرد است اما هرگردی گردو نیست).

بعد هاری به این نتیجه می رسد که یک عبارت رانمی توان برعکس کرد. اگر شما قسمت آخر یک جمله را اول جمله بیاورید آن جمله دیگر درست نخواهد بود. بعنوان مثال، تمام نخل ها درختند. این جمله رانمی توانیم برعکس کنیم و بگوئیم تمام درخت ها نخل اند. حالا جمله قبلی، تمام سیارات بدور خورشید می گردند. این جمله درست است. اما اگر آنرا برعکس کنیم غلط می شود. تمام چیزهایی که بدور خورشید می گردند سیاره اند.

بعد کتاب هیجان ناشی از کشف این مسئله را که به هاری دست داده توصیف می کند.

در همان بخش اول کتاب می خوانیم که بعداً "وقتی هاری از مدرسه به خانه می آید می بیند که یکی از همسایگان بنام خانم اولسن (Olson) مادرش را صدا می زند و می گوید:

خانم استاتل میر (Stottlemeier) بذار به چیزی بهت بگم. این خانم بتی که اخیراً به عضویت PTA پیوسته فقط در مورد کمک کردن به مستمندان صحبت می کنه. خوب البته من هم به این معتقدم، اما این مسئله به ذهن میاد که همه تندروها (radical) از کمک کردن به مستمندان صحبت می کنند و این مرا وامیدارد که بگم این خانم هم شاید یک تندرو است و مادر هاری هم به علامت موافقت سرش را تکان می دهد.

اما ناگهان چیزی به ذهن هاری خطور می کند و می گوید:

اوه خانم اولسن این که همه رادیکال ها می گویند که می خواهند به فقرا کمک کنند به این معنا نیست که همه مردمی که می گویند می خواهند به فقرا کمک کنند حتماً رادیکال هستند.

مادر هاری داد می زند: هاری این به تو مربوط نیست و در ثانی شما چرا وسط حرف دیگران می پری؟ اما با این حال هاری آثار خوشنودی رادر چهره مادرش می بیند و آرام وارد اتاق

خودش می‌شود، خوشحال تر از همه آن روز."

البته این قطعه‌ای که در این جا ذکر شد فقط در بردارنده مسائل منطقی نیست اطلاعات بسیار بیشتری را دارا است، مثل چرت زدن بچه‌ها در طول کلاس درس، مسئله توجه و تمرکز، ارتباط بین جریان استدلال و آنچه که در مدرسه می‌گذرد با زندگی روزمره، و همچنین هیجانی که از کشف دست می‌دهد و تأکید روی تجربه. آنچه در داستان هاری گفته شد می‌تواند منجر به موضوعات کلی تری مثل شرایط و ویژگیهای جریان تحقیق شود و اینکه آیا قواعد و مراحل وجود دارند که هر جریان تحقیق باید مکلف به رعایت آنها باشد؟ و همینطور ایده‌های کشف و ابداع و اختراع و تفاوت بین آنها، و اینکه چرا کشف هیجان انگیز است؟ و همینطور ساختار جملات منطقی، و اینکه منظور از قواعد منطقی چیست؟ (کی بکار می‌آیند و کی بکار نمی‌آیند). لیپمن و همکارانش همچنین در برنامه فلسفه برای کودکان روی اجزای جریان حل مسئله (Problem Solving) تأکید می‌کنند. برای مثال در همان قطعه‌ای که ذکر شد هاری مسائل مختلفی را تعیین می‌کند. هاری وقت زیادی صرف کرد تا ماهیت خطای خود را دریابد و با حفظ احترام به آنچه که معلم گفته بود تعریف صحیحی از مشکل خود داشته باشد. کشف استراتژی‌های متفاوت، تأکید روی عمل بر اساس ایده‌ها یا فرضیات و توجه به نتایج عمل، اصلاح فرضیات و آزمایش مجدد آنها، همه در این برنامه مورد تأکید است.

مهم ترین بخش این برنامه متضمن شفاف سازی و روشن نمودن یک سلسله مفاهیم اساسی است که برای داشتن یک زندگی و تفکر مؤثر ضروری هستند. مفاهیم زیادی وجود دارند. مثل عدالت، دوستی و میهن پرستی - که چنانچه بخوبی فهمیده نشوند می‌توانند موجب ابهام و تعارضات ذهنی و گیجی شوند. مثلاً "یک بچه ممکن است بگوید: اگر احمد دوست من بود هرچه که از او می‌خواستم انجام می‌داد. اما او این کار را نکرد پس دوست من نیست. ادراک ناصحیح احمد از مفهوم دوستی باعث این نتیجه‌گیری می‌شود و این مفهوم باید برای او روشن شود تا بتواند بطور مؤثرتر و مفیدتری روی این موضوع فکر کند.

علاوه بر روش بحث گروهی و کلاسی و روش داستان‌گویی، برای آموزش مفاهیم فلسفی

می‌توان از تدریس صحیح علوم و دیگر دروس که با استفاده از ابزارهای فلسفی مثل استدلال و کشف ذهنی و حدس عالمانه زدن صورت می‌گیرند نیز استفاده کرد. با استفاده از مجموعه این روش‌ها، فلسفه به پاسخگویی به حس کنجکاوی طبیعی کودکان می‌پردازد. تا جایی که کنجکاوی در شخصیت کودک نقش ایفا می‌کند و منشاء رفتار در کودکان است فلسفه می‌تواند میدان عمل و اهمیت داشته‌باشد. علاوه بر ارضای حس کنجکاوی کودکان، فلسفه کودکان را درگیر جستجوی معنا کرده و فهم آنانرا وسیعتر و عمیق‌تر می‌کند، مهارتهای تفکر و استدلال را در آنان تقویت کرده و باعث اعتماد به نفس در آنان می‌شود. فلسفه به کودکان کمک می‌کند تا در زندگی روزمره بتوانند از قضاوتهای صحیح‌تری بهره‌مند شوند. مهارتها و توانایی‌های دیگری که در پرتو اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در آنان ایجاد می‌شود از این قرارند: مهارت خواندن برای فهمیدن، جستجوی مسئله، فهم قضاوت‌ها و احکامی که صادر می‌شوند، سوال کردن، خودداری از مغالطه‌ها، انسجام فکری پیدا کردن، مشاهده تناسب‌ها، ارتباط برقرار کردن بین امور مورد مطالعه، تمرکز پیدا کردن روی مسئله مورد بحث، طبقه‌بندی کردن، ارائه دلیل، فرموله کردن معیارها و استفاده از آنها، نگاه کردن به امور از منظر وسیعتر، استفاده از مثال، تحلیل جملات و عبارات، مطالعه و ادراک پیش‌فرض‌ها، ساخت و ارائه توصیف‌ها و تبیین‌ها، کشف جانشین‌ها، دریافت دلالت‌ها، تعمیم دادن، گوش دادن فعال، سعه صدر پیدا کردن، بی‌طرف بودن، مشارکت پیدا کردن در ایده‌ها و تفکرات، مسائل را از دید دیگران دیدن (خود را بجای دیگران گذاشتن)، احترام گذاشتن به دیگران (نه فقط بعنوان امری اخلاقی بلکه بعنوان اصلی ضروری در راستای کشف حقیقت و مشارکت یافتن در جریان حقیقت‌خواهی)، شجاعت فکری پیدا کردن، بازنگری در خود و اصلاح خویشتن. تمامی این مهارت‌ها در گرو یادگیری تفکر فلسفی است که محور اساسی برنامه لیپمن و همکاران اوست. برای لیپمن تفکر فلسفی صرفاً "فکر کردن و استدلال کردن نیست بلکه تفکر فلسفی شامل فکر کردن در باره فکر کردن است. لیپمن و همکارانش چنین می‌گویند: "خوب است بخاطر داشته‌باشیم که فلسفه در قرن ششم قبل از میلاد در یونان شروع شد ولی این امر بطور ناگهانی اتفاق نیفتاد. توسعه جوامع موجودات متفکر - چیزی که ما آن را تمدن

می‌نامیم - جریانی بوده‌است که نه در معیار هزار سال، بلکه میلیون‌ها سال باید مطالعه و بررسی شود. همانطور که انسان از نظر عقلی رشد می‌کرد تمدن را نیز پایه ریزی می‌نمود، و این جریان بسیار آرام صورت می‌گرفت. بنابراین تفکر بسیار پیش از دوران طلایی یونان شروع شده بود و به تدریج به توسعه خود پرداخت. اما آنچه در قرن ششم پیش از میلاد اتفاق افتاد تغییر جهتی بود در جریان تفکر. در واقع تفکر خود را موضوع پرسش و تأمل قرار داد. مردم شروع کردند به اندیشیدن در مورد خود جریان اندیشیدن. و وقتی جریان تفکر در طی مراحل طولانی رشد خود به این مرحله رسید در واقع فلسفه متولد شد. (1980. p.XI)

وقتی که فلاسفه اولیه شروع به تفکر در باره خود جریان تفکر و اندیشیدن کردند آنچه که مورد تأکید آنان واقع شد معیارهایی بود که کیفیت تفکر بایستی بر اساس آنها ارزیابی و تعیین می‌شد. بعنوان مثال سقراط می‌گفت هر اندیشه‌ای باید با محک منطق و تجربه آزموده شود. برای سقراط مهم نبود که چه کسی گوینده سخن است، بلکه استحکام و انسجام درونی استدلال و پیش‌فرض‌ها مهم بود. بطور کلی تفکر فلسفی متضمن رعایت معیارهایی از قبیل انسجام (Coherence)، سازگاری و توافقی درونی (Internal Consistency)، و تطابق (Correspondence)، دانسته می‌شود. بر اساس معیار انسجام، یک قضیه زمانی می‌تواند صحیح یا درست (True) دانسته شود که با قضایای دیگر که درست دانسته شده‌اند در انسجام و هماهنگی باشد. البته این بدان معنا نیست که درستی خود این قضایا وابسته به انسجام خود آنهاست. این دومی، یعنی صحت و درستی قضایا بر حسب انسجام آنها مربوط به تئوری انسجام حقیقت (Coherence theory of truth) است که بر حسب آن حقیقت اساساً "یک نظام است بدین معنا که پیشرفت دانش پیشرفت به سوی یک سیستم واحد و کامل فکری است. و بر اساس معیار سازگاری و توافق درونی، مجموعه اظهارات و قضایا می‌بایستی منجر به نتایج متناقض نشوند. Consistency از لوازم عقلانیت دانسته شده‌است، یعنی چنانچه کسی این معیار را رعایت ننماید اساساً "غیر عقلانی Irrational دانسته می‌شود. همینطور این از لوازم اولیه همه نظام‌های منطقی است. اما بر اساس معیار تطابق، حقیقت یک خصوصیت رابطه‌ای (relational) دارد. یعنی هر

چیزی که "درست" دانسته شده - جمله، قضیه، عبارت، اعتقاد، اندیشه - در رابطه با چیز دیگر - و اغلب واقعیت خارجی (fact) - درست دانسته شده است.

تفکر فلسفی همچنین متضمن تفکر خلاقانه و نوآورانه است. کسی که دارای تفکر فلسفی است مسائل و تفکرات خود را مرتباً مورد بازاندیشی قرار داده و ضمن تعریف مجدد آنها مجموعه های جدیدتری از پیش فرض ها را مورد مطالعه قرار میدهد. بر همین اساس، سقراط مردم را تشویق می کرد که همواره امکانات و راه حل های دیگر را هم تصور کنند و در کنار آنچه که در یک لحظه درست می دانند، راه حل های دیگری که ممکن است آنها هم درست باشند را مورد توجه و تأمل قرار دهند - و همانطور که قبلاً هم گفته شد، جستجوی جانشین ها (alternatives) باید همواره مد نظر باشد. آنچه مهم است این است که از نظر لیپمن همه این مسائل همانطور که برای بزرگسالان مهم و جالب هستند برای کودکان نیز چنین اند. کودکان نیز علاقمند به دانستن علت و چرایی امور هستند، آنان نیز علاقه مند به فهم دلایل و کشف جانشین هایی برای آن دلایل بوده و در عین حال نیازمند به دانستن ضوابط تشخیص دلایل معتبر از دلایل نامعتبر هستند.

زمینه ها و عوامل مؤثر بر پیدایش، شکل گیری، و توسعه "نهضت فلسفه برای کودکان"^۱

حال با توضیح اجمالی برنامه آموزش فلسفه به کودکان به جستجوی عواملی می پردازیم که در شکل گیری و پیشرفت این برنامه مؤثر واقع شده اند. در این مورد با استفاده از تحقیقات نسبتاً جدیدی که در این خصوص صورت گرفته است به بیان رابطه "برنامه آموزش فلسفه به کودکان"، با فلسفه انتقادی، فلسفه علم، اقتصاد آموزش و پرورش، آموزش علوم، آموزش هنر و اخلاق، برنامه سواد و زبان آموزی، تحقیقات مربوط به هوش و مغز، و ویژگی های عصر جدید که به عصر اطلاعات معروف است می پردازیم.

۱- فلسفه انتقادی و برنامه آموزش فلسفه به کودکان :

فلسفه انتقادی از جمله مکاتب فلسفی است که همواره در تعلیم و تربیت میدان وسیعی برای حضور داشته و عملاً مورد توجه بسیاری از مربیان واقع شده است. مکتب انتقادی (Criticism) که امانوئل کانت نماینده آن است در حوزه تعلیم و تربیت بعناوین مختلفی مطرح شده از جمله تفکر نقادانه (Critical thinking) و نیز تفکر واگرا یا خلاف عرف (Divergent thinking). پذیرش این مکتب فلسفی توسط بسیاری از مربیان و روانشناسان باعث شده که برای اینان پرورش خلاقیت از وظائف محوری نظام آموزشی دانسته شود. بر این اساس تحقیقات در باره برنامه‌هایی که بتوانند منجر به حصول چنین نتایجی بشود در دستور کار متخصصین قرار گرفته است. برنامه ای که تحت عنوان "فلسفه برای کودکان" توسط پروفیسور لیپمن و دستیارانش ارائه شده است از جمله طرحهایی است که پرورش خلاقیت و کسب مهارتهای انتقاد و ارزیابی را در سرلوحه کار خود قرار داده است. در همین باره یان رایت (Ian wright, 1992)، معتقد است که تأکید روی تفکر انتقادی در مدارس آمریکای شمالی مسئولین را بر آن داشته تا به برنامه‌هایی روی بیاورند که به دانش آموزان کمک کنند تا بهتر استدلال کنند و این مدارس به همین دلیل برنامه فلسفه برای کودکان را مورد توجه قرار داده و در برنامه‌های آموزشی خود از آن استفاده کرده‌اند.

۲- فلسفه علم و برنامه آموزش فلسفه به کودکان:

از جمله فعالیت های اساسی فلاسفه علم تلاش برای کشف منطق علم یا ویژگیهای تحقیق علمی، و منطق تحولات علمی بوده است. در مورد اولی، باید گفت که معمولاً بی طرفی Impartiality در جریان تحقیق را از شرایط علمی بودن تحقیق دانسته اند و این به یک معنا تأکید بر تفکر خلاق و واگرا یا خلاف عرف است بطوری که محقق بتواند تا حدودی خالی از پیش داوری نسبت به واقعیات و مفاهیم پذیرفته شده علم به مشاهده پردازد. به عبارت دیگر، بی طرفی به معنای آزادی حرکت ذهن در جهات مختلف است. و در مورد دومی می توان به کارهای توماس کوون اشاره کرد وقتی که در پی کشف منطق تحولات علمی به "انقلاب ها" اشاره می کند.

وی در کتاب معروف خود، "ساختار انقلاب های علمی" بر این است که تحولات علمی نه ناشی از تجمع فزاینده محتوای علم و کشف مداوم مجهولات بر اساس آن محتواها، بلکه ناشی از تغییر در چهارچوب هایی است که فعالیت های علمی در آنها صورت می گیرد. این تغییرات یا انقلاب ها حوادثی است که طی آنها جامعه علمی از جهان بینی علمی سستی خود دست کشیده و رهیافت دیگری را در جریان تحقیقات خود دنبال می کند. نمونه های این انقلاب ها، ظهور مکتب کوپرنیک، داروین، و انیشتاین است.

برای تحقق این انقلاب ها داشتن ذهن نقاد و خلاق ضروری است. ولذا چنانچه دستگاههای رسمی آموزش و پرورش در این باب رسالتی برای خود احساس می کنند - که باید بکنند - پرورش نسل خلاق از جمله وظائف آنها باید دانسته شود. برنامه آموزش فلسفه به کودکان در راستای چنین نگرشی طرح شده و به عنوان یک نهضت آموزشی (Educational Movement) که در نهایت در صدد ایجاد سهولت در تحقق انقلاب هادر ساختار علم است بحساب می آید. گیل فورد Guilford، ضمن تاکید بر ضرورت تعیین چنین رسالتی برای آموزش و پرورش و با انتقاد از آنچه که امروزه در مدارس می گذرد چنین می گوید:

"این شیوه آموزش بر توانایی هایی تأکید داشته است که در قلمرو تفکر متعارف (یا تفکر واگرا) قرار دارد - تأکیدی که غالباً به زیان تحول در قلمرو تفکر خلاف عرف (یا تفکر واگرا) تمام شده است - ما تلاش کرده ایم به دانش آموزان بیاموزیم که چگونه به همان نتایج "درستی" برسند که تمدن ما درستی شان را به ما آموخته است ... بطور کلی و بدون آنکه قصد و عمدی در کار باشد ما جز در رشته های هنری پرورش توانایی های متکی بر تفکر خلاف عرف را منع کرده ایم." به نقل از، توماس کوون، ۱۳۷۵، ص ۹۰

۳- اقتصاد آموزش و پرورش و برنامه آموزش فلسفه به کودکان:

این بیان شاید مبالغه آمیز تا حدود زیادی موجه باشد که سرمایه گذارهای کلان در امر آموزش و پرورش زمانی از نظر اقتصادی مقرون به صرفه است که منجر به پرورش اسـ

خلاق شود، یعنی انسانهایی که دست به خلق و تولید دانش بزنند. چرا که امروز گرانترین کالا دانش و اطلاعات است. این امر فرع بر این واقعیت است که تولید کننده دانش، علاوه بر دانش، تکنولوژی همراه با آن و حتی فرهنگ در هم تنیده شده با دانش و تکنولوژی مربوطه را هم صادر می کند و به تبع آن دست آوردهای سیاسی هم از این محل خواهد داشت. با این توضیح سرمایه گذاری در آموزش و پرورش که چنین نتایجی را بیار آورد صرف بهینه سرمایه ها بحساب خواهد آمد. بر این اساس هر برنامه ای - مثل برنامه آموزش فلسفه به کودکان - که بتواند در پرورش خلاقیت کودکان مؤثر باشد قابل دفاع خواهد بود.

۴- آموزش علوم و برنامه آموزش فلسفه به کودکان:

امروزه جایگاه مهم علوم یعنی دانش تجربی در تمدن ما بر کسی پوشیده نیست. رفع مشکلات زندگی و داشتن یک زندگی خوب و سعادت‌مندانانه را در گرو انجام تحقیقات علمی می‌دانند. و به میزانی که تحقیقات علمی ما از عمق و جامعیت بیشتری برخوردار باشند میزان حقیقت‌نمایی آنها، و قدرتشان در حل مسائل و رفع مشکلات افزونتر می‌شود. پس یک سؤال اساسی این است که چه کنیم تا فرایند آموزش علوم را مؤثرتر کرده و فهم دانش آموزان از علم و پژوهش علمی را عمیق‌تر نماییم.

پاسخی که بسیاری از دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به این سؤال داده‌اند این است که فراگیری فلسفه و بالاخص فلسفه علوم در یادگیری محتوای علوم مؤثر است. این البته، بخشی از یک اعتقاد کلی‌تر است که بر اساس آن علم و تحقیق علمی را یک فعالیت فرهنگی می‌دانند. آنطور که مولکی (۱۳۷۶) Michael Mulkey می‌گوید: "محتوای واقعی علمی را نباید همچون بازتاب مستقیم جهان ثابت خارجی در نظر گرفت که فرهنگ بر آن تأثیر ندارد. واقعیت و نظریه، مشاهده و پیش فرض - به گونه‌ای پیچیده با یکدیگر روابط متقابل دارند، و نتایج تجربی علم باید همچون سازه‌های تفسیری در نظر گرفته شوند که معنای آنها وابسته به منابع فرهنگی موجود یک گروه اجتماعی خاص در یک زمان معین است... معیارهای کلی ارزیابی ادعاهای معرفتی علمی،

به شکلی عام و مستقل از زمینه اجتماعی کاربرد ندارند." ص ۲۱۶. در واقع سخن در این است که علم و تحقیق علمی دارای وجوه مختلفی است که بی توجهی به آنها مانع از شناخت صحیح امور می شود. این جنبه ها عبارتند از جنبه های فلسفی، تاریخی، اجتماعی و فرهنگی.

فلسفه در لایه های بسیار زیرین تحقیقات علمی قرار ندارد. در کشف رد پای فلسفه در علم نیاز به کاوش در لایه های بسیار پائین و دور علم نداریم. هر متن یا بحث علمی شامل اصطلاحاتی از قبیل قانون، تئوری، مدل، توصیف، علت، حقیقت، دانش، فرضیه، زمان، مکان، فضا، مشاهده، دلیل و مدرک است. فعالیت فلسفی از موقعی شروع می شود که دانش آموزان و معلمین در مورد این مفاهیم تأمل کرده و در باره معنای آنها و شرایط استفاده صحیح از آنها پرسش می کنند. و همینطور تمام فلسفه علم با امور منطقی و تحلیلی شروع می شود. مثلاً "یک مفهوم خاص چه معنایی دارد؟ درستی یک قضیه را چگونه درک می کنیم؟ آیا یک نتیجه از مقدمات حاصل می آید؟ انجام پرسش هایی از این قبیل مستلزم انجام مباحث فلسفی در مورد معرفت شناسی و متافیزیک بوده و هم مؤثر بر این مباحث است. این سئوالات فلسفی و منطقی و عادات تفکر طی دوران قبل از مدرسه نیز قابل ارائه هستند. و آنطور که (Davson- Galle 1990)، (Lipman 1991) و (Lipman and Sharp 1978) نشان داده اند، کودکان هم قادر به دنبال کردن و پرداختن به سئوالات فلسفی ابتدایی هستند و هم به این کار علاقمندند.

کلاس درس علوم یکی از موقعیت هایی است که در آن انجام چنین کاری فراهم می شود. در اینصورت اول علوم آموزش داده می شوند سپس موقعیت برای درگیر شدن دانش آموز با سئوالات فلسفی فراهم می شود و در این رهگذر برخی از مهارت های اساسی فلسفی از نوع تحلیل و استدلال فراگرفته می شوند. درگیر کردن دانش آموزان با سئوالات فلسفی مستلزم تشویق آنها به پرسش سئوالات فلسفی از نوع آنچه پیشتر گفته شد، و نیز سئوالاتی است از این قبیل که: منظور شما از این گفته چیست؟ چگونه و از کجا این را دانستی؟ و این سئوالات در مورد همه مفاهیمی که در پیش آمد مطرح می شود. چنین تحلیلهای مقدماتی فلسفی در ادراک موضوعات مفهومی و تجربی بسیار مؤثر بوده و همچنین، تفکر اندیشمندانه و نقادانه را پرورش می دهند.

بنابراین پرداختن به جنبه‌های فلسفی، تاریخی، اجتماعی علم مهم است و باعث فهم عمیق‌تر ما از تحقیق علمی می‌شود. نمونه دیگری که در اینجا قابل اشاره است و مورد تأکید نهادهای آموزشی هم واقع شده است این است که چنانچه با پرداختن به جنبه‌های فلسفی علم فهم عمیق‌تری از علم حاصل آید تعهد و مسئولیت نیز - که از مطلوب‌های مهم آموزش و پرورش جدید است - به دست می‌آید. به عبارت دیگر، در اهمیت پیش‌فرض‌ها و دلالت‌های فلسفی علم می‌توان گفت که چنانچه جنبه‌های جالب و پیچیده فرایند تعامل بین علم و فلسفه بتواند در کلاس درس مورد بحث قرار گیرد آموزش علوم کیفیت بالاتری یافته و ایمان آفرین‌تر و تعهد‌آورتر می‌شود. این چیزی است که مورد تأکید انجمن آمریکایی پیشرفت علوم ۱۹۹۰ (The Advancement of Science) CAAAS 1990/p /XIV قرار گرفته و آنرا در طرح پیشنهادی خود برای اصلاحاتی که باید در دانشکده‌های علوم انجام شود آورده‌اند. شورای ملی برنامه ریزی انگلستان (The British National Curriculum Council) و شورای علوم کانادا (The Canadian Science Council) نیز چنین پیشنهادهایی داده‌اند.

۵- تحقیقات مربوط به هوش و مغز، و برنامه آموزش فلسفه به کودکان:

بر اساس مدل گیلفورد برای ساختار هوش، تمام توانایی‌های هوش را می‌توان در سه بعد خلاصه کرد؛ اعمال هوشی (Intellectual operations)، محتوای هوشی (Intellectual Contents)، و بازده‌های هوشی (Intellectual Products). یکی از اعمال مهم هوشی تفکر واگرا (divergent thinking) می‌باشد. و بر همین اساس آزمون‌های هوشی گیلفورد بنام آزمون‌های تولید واگرا نامیده شده‌اند، (Guilford's divergent Production tests). لذا بر حسب جایگاهی که تفکر واگرا در ساختار هوش بخود اختصاص داده است (که البته در این رابطه در بین روانشناسان اتفاق نظر وجود ندارد) از برنامه‌هایی از قبیل آموزش فلسفه به کودکان برای رشد و توسعه هوش و اعمال هوشمندانه می‌توان استفاده کرد.

یکی دیگر از تئوری‌های هوشی تئوری اجزایی (Componential) است. بر اساس این تئوری،

هوش بر حسب سه جریان متفاوت که ترکیب آنها به تشکیل هوش و عمل هوشمندانه می انجامد توضیح داده می شود. این سه جریان عبارتند از: بخش ماوراء اجزایی (metacomponents)، بخش های اجرایی (Performance Components)، بخش کسب دانش (Knowledge Acquisition Component) استرن برگ (Stetnberg R./1983) این تئوری را مورد بررسی قرار داده و معتقد است که برنامه لیمن می تواند در پرورش ابعاد هوش مؤثر باشد. نه تنها تئوریهای جدید در مورد ساختار هوش، بلکه دلالت های اساسی کشفیات جدید در مورد مغز و کارکرد آن نیز راهنمای جدیدی برای دست اندرکاران آموزش و پرورش بوده و بخصوص در طراحی شیوه ها و برنامه های آموزشی می تواند بکار آیند. به این مطلب در مجموعه مقالاتی که توسط هامبریک (Hambrick, K.1991) گردآوری شده است پرداخته شده و در مجموع، دلالت های کشفیات جدید در مورد مغز مؤید برنامه آموزش فلسفه به کودکان دانسته شده است.

۶- آموزش ارزش های هنری و اخلاقی، و آموزش فلسفه به کودکان:

آموزش هنر متضمن استفاده مفاهیم فلسفی اساسی است. علاوه بر این، داشتن ادراک عمیق از ارزش های هنری مستلزم شناخت ماهیت این ارزش ها، و ماهیت قضایای ارزشی است. پس انجام یک سلسله مباحث فلسفی در باره ارزش های هنری، و آنچه که "زیبایی شناسی فلسفی" (Philosophical Aesthetics) خوانده می شود را باید بخشی از آموزش هنر دانست. بر همین اساس اس. هاگامن (S.Hagaman, 1990 a) برنامه فلسفه برای کودکان را در آموزش هنر بسیار قابل استفاده دانسته و اجرای آن را منجر به درک عمیق تر کودکان از ارزش های هنری می داند. وی در مقاله دیگری (1990 b) با تکیه بر روش یادگیری مبتنی بر تشریک مساعی، بر این است که برنامه لیمن بعنوان یک مدل آموزشی که متضمن تشریک مساعی دانش آموزان و بحث و گفتگوی طرفینی است، در حوزه آموزش هنر و بخصوص در رشته زیبایی شناسی بکار آمده و باعث توسعه و رشد یادگیری در این حوزه می شود. علاوه بر نقشی که برنامه آموزش فلسفه به

کودکان در توسعه درک مفاهیم فلسفی مورد نیاز در آموزش هنر ایفا می‌کند، این برنامه می‌تواند باعث تمرکز و توجه دانش آموز شده و عمل دیدن (Vision) را عمق و دقت بیشتری بخشد، (W.Hamrick, 1989). فراموش نشود که کشف زیبایی‌ها و لذت بردن از آنها - که جا نمایه آموزش هنر است - نه فقط وابسته به واقعیت‌های خارجی مورد مشاهده، بلکه مرهون نحوه مشاهده مشاهده‌گر نیز است.

همانطور که در مورد آموزش هنر و ارزش‌های هنری و زیبایی‌شناختی گفته شد، فهم صحیح و عمیق از اخلاق و ارزش‌های اخلاقی نیز در گرو داشتن ذهن فلسفی و انجام مباحث فلسفی در باب ماهیت اخلاق و قضایای اخلاقی است. برخی از متفکرین، از جمله شارپ (Sharp, 1995) در همین راستا رابطه مثبت بین ارزش‌های اخلاقی و آموزش مفاهیم فلسفی به کودکان را مورد بحث قرار داده‌اند.

لیپمن (1995) خود معتقد است که برنامه فلسفه برای کودکان تنها برنامه‌ای است که با انجام فلسفه به روش مباحثه ملزومات رشد اخلاقی کودک را تأمین می‌کند، و این با درگیر کردن کودک در تحقیق اخلاقی، که مستلزم تفکر نقادانه و خلاقانه است میسر می‌شود. بر این اساس یکی از اهداف مهم این برنامه تأمین رشد اخلاقی کودکان دانسته شده است، به این معنا که به بچه‌ها کمک شود تا خود بتوانند ارزش‌ها را مورد ارزیابی قرار دهند و نه اینکه هرچه دیگران به آنان دیکته کردند بپذیرند.

۷- عصر اطلاعات، و برنامه آموزش فلسفه به کودکان:

چانس (Chance/ p. 1986) برنامه فلسفه برای کودکان را از دیدگاه دیگری مورد مطالعه قرار داده و بر آن است که این برنامه پاسخگوی نیازمندی‌های دوران جدید است. همانطور که جهان از عصر صنعتی به عصر اطلاعات قدم می‌نهد وابستگی مردم به مهارت‌های ناظر به امور واقع کمتر شده و در عوض وابستگی آنان به مهارت و توانایی مدیریت، سازماندهی و پردازش اطلاعات بیشتر می‌شود. این مهارت‌های مربوط به سطوح عالی‌تر تفکر، بایستی در مدارس

آموزش داده شوند. برنامه آموزش فلسفه به کودکان یکی از برنامه هایی است که می تواند زمینه ساز تأمین این مهارت ها باشد.

۸- سواد و زبان آموزی، و برنامه آموزش فلسفه به کودکان:

در اینجا به دو مسئله مهم و اساسی آموزش و پرورش اشاره می شود و اینکه برنامه لیپمن می تواند در حل آن مسائل مؤثر واقع شود. نخست "سواد آموزی" که هنوز از وظائف مهم نهاد آموزش و پرورش دانسته می شود. عدم تمایل به باسواد شدن ناشی از "بی توجهی" و "فقدان مهارت های اساسی تفکر" دانسته می شود. لذا هر برنامه ای که به نحو صحیح به این دو بپردازد می تواند در متمایل ساختن کودکان به باسواد شدن مؤثر افتد. در همین راستا، جانسون (T. Johnson, 1984) معتقد است که با برنامه فلسفه برای کودکان می توان به جنگ بی سوادی رفت. این برنامه با تشویق کودکان و مورد حمایت قرار دادن آنها در توجه کردن به ایده های خود و دیگران و تقویت مهارت های اساسی تفکر در آنها به این مهم نائل می آید.

دومین مسئله جالب و درعین حال مهم که حل آن متأثر از برنامه آموزش فلسفه به کودکان دانسته شده آموزش کودکان کر است. گیسر (M. Geisser, 1990) چگونگی تأثیر رابطه فلسفه و منطق با ساختار زبان بر آموزش کودکان کر را مورد بحث قرار می دهد. وی با اشاره به استفاده مدرسه ردایسلند (Rhode Island School) که مربوط به دانش آموزان کر است، از برنامه فلسفه برای کودکان، تأثیر مثبت این برنامه را مورد تأیید قرار می دهد.

نتیجه گیری

لیپمن (۱۹۷۸) در مقاله ای با عنوان "آیا برنامه آموزش فلسفه به کودکان می تواند مبنایی برای اصلاح ساختار نظام آموزشی قرار گیرد؟" با تأکید بر اینکه مدرسه باید بصورت آزمایشگاهی برای تمرین تفکر و فراگیری اندیشه انتقادی و نیز درگیر کردن فرد در تجربیات واقعی زندگی درآید، به این سوال پاسخ مثبت می دهد. براین اساس و بنا بر آنچه قبلاً گفته شد، به نظر میرسد

از جمله وظائف مهم دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش کشور تأکید بر تفکر انتقادی و بر اساس آن، اصلاح ساختار نظام آموزشی است، چراکه تحقق بسیاری از اهداف عالی تعلیم و تربیت در گرو پرورش ذهن‌های خلاق، تفکر فلسفی، و فراگیری شیوه‌های صحیح استدلال است. همانطور که گفته شد، تحقق نقش تولیدی مدارس و نهادهای آموزشی در حیطه دانش، و در پرتو آن، توسعه و رشد دانش بشری که مستلزم درگیر شدن فراگیران در جریان کشف منطق علوم و منطق تحولات علمی است، و نیز پرورش روح تعهد و مسئولیت‌پذیری که مستلزم ایجاد یا کشف رابطه منطقی بین فرایند تحقیق علمی از یک سو و احساس مسئولیت در قبال نتایج عملی تحقیق از سوی دیگر است، همه در گرو موفقیت در پرورش نسل فکور و خلاق است. علاوه بر اینها، داشتن درک عمیق از ارزش‌های هنری و لذت بردن از آنها، و حتی داشتن فهم صحیح از اخلاق و ارزش‌های اخلاقی در گرو داشتن ذهن فلسفی و انجام مباحث فلسفی در باره ماهیت قضایای ارزشی و اخلاقی است. افزون بر همه اینها، نیاز جدید عصر ما - که به عصر اطلاعات معروف شده است - بیش از آنکه به حجم اطلاعات مربوط باشد به تناسب اطلاعات و مهارت‌های مدیریت، سازماندهی و پردازش اطلاعات مربوط است. این مهارت‌ها مربوط به سطوح عالی‌تر تفکر بوده و مستلزم داشتن ذهن فلسفی است. همانطور که بسیاری از صاحب‌نظران، من جمله گیلفورد و توماس کوون، متذکر شده‌اند، مدارس فعلی ما فاقد برنامه‌های لازم برای آموزش تفکر فلسفی و انتقادی، و آموزش نحوه صحیح استدلال هستند. این در حالی است که نظام فعلی آموزش و پرورش کشور ما بسیار بیش از نظام‌های آموزشی ممالک غربی از این نقصان در رنج است. آنچه که نگرانی را افزون می‌کند، عدم وجود دورنمایی امیدوارکننده است. تأکید بر حجم روزافزون اطلاعات در مدارس فرصتی برای تأمل و تفکر در باره محتوای آن اطلاعات باقی نمی‌گذارد. و لذا پیش‌بینی می‌شود که ما همچنان مصرف‌کننده تولیدات علمی ممالک دیگر باقی بمانیم. و این در حالی است که اصلی‌ترین سرمایه مادی ما - نفت - در حال اتمام است و در دنیای رقابت‌آمیز آینده جز با داشتن سرمایه‌های دانش و دانشمند نمی‌توان

انتظار موفقیتی داشت.^۱ هرچند آموزش و پرورش جدید در غرب اخیراً در حال تجدید سازمان خود بر اساس محوریت یافتن آموزش تفکر انتقادی و روش های صحیح استدلال و تفکر است، و نیز هرچند نظام آموزشی کشور ما نه تنها هنوز به درک این مهم نائل نیامده - بلکه همه قرائن نشان دهنده این واقعیت تلخ است که متأسفانه کماکان از این ایده سازنده و ضروری فاصله بیشتری می گیرد - خوشبختانه نظام تعلیم و تربیت اسلامی با این ایده آشناست و بلکه آموزش نحوه تفکر صحیح به کودکان جزئی از نظام آموزشی و تربیتی اسلامی محسوب می شود. شهید دکتر علی شریعتی در کتاب مفید خود - فلسفه تعلیم و تربیت - در این باره چنین می گوید:

"نکته بسیار جالب این است که طلبه "مقدمات خوان" - که دانش آموزی دبستانی محسوب می شود - در همان حال که دستور زبان ابتدایی را فرا می گیرد، معمولاً رساله دیگری را نیز که در همین جامع المقدمات گنجانده شده است، می خواند و این نخستین متنی است که وی از نظر درسی - غیر از زبان که مسئله ای خاص است - آغاز می کند و آن رساله ای است بنام "الکبری" در منطق!

این آغاز نشان دهنده بینش علمی خاص اسلامی و به تبع آن، تعلیم و تربیت اسلامی است که دانشجوی علوم مذهبی، اولین بار که به مدرسه دینی گام می نهد و اولین کتاب درسی که می گشاید و اولین درسی را که در علوم اسلامی و اسلام شناسی آغاز می کند، "منطق" است! یعنی آنچه همیشه روح مذهبی حاکم بر روحانیت مذاهب و جامعه های مذهبی از آن گریزان است و آنچه روشنفکران مادی و متعصبان مذهبی هر دو اتفاق دارند که منطق و مذهب با هم ناسازگارند!

ص ۴۸

توجه به آموزش شیوه درست تفکر در سالهای اولیه آموزش و پرورش اسلامی خود محصول جایگاه رفیعی است که دین اسلام برای "تفکر" قائل شده است. قرآن کریم و احادیث معتبر

۱- در دفتر زمسانه فتد نامش از قلم هر ملتی که مردم صاحب قلم نداشت(فرخی یزدی)

اسلامی بطور مکرر از ارزش و ارجمندی تفکر سخن گفته اند. پیامبر عظیم الشان اسلام هیچ عبادتی را مثل تفکر ندانسته است، (لا عبادة الا للتفکر)^۱. لذا بر اساس ارزش و ارجمندی و بلکه وجوب تفکر، مقدمات و آداب انجام درست آن نیز وجوب می یابد و به همین علت اسلام تنها دعوت به تفکر نکرده است بلکه لغزشگاههای بشر در جریان تفکر را نیز مورد توجه قرار داده است. به عنوان مثال، برخی از این لغزشگاهها که مورد اشاره واقع شده اند عبارتند از: تکیه بر ظن و گمان به جای علم و یقین، میل به ظن و هواهای نفسانی، شتابزدگی، سنت گرایی و گذشته نگری، و شخصیت گرایی^۲.

حال با داشتن این زمینه ها و بر حسب ضرورت ها و نیازهای زمان بجااست که پیشنهاد تلویحی رئیس جمهور با در نظر داشتن دلالت های تربیتی و آموزشی آن به جد گرفته شود و در جهت اصلاح نظام آموزشی با تأکید بر محوریت یافتن تفکر انتقادی و فلسفی اقدام شود. در اینصورت علاوه بر سیاست گذاری های کلان در آموزش و پرورش و معیارها و ارزش هایی که مبنای ارزیابی ها قرار می گیرند، باید محتوای مواد آموزشی و روش های آموزش نیز مورد بازبینی جدی و اصلاح واقع شوند.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱- امالی طوسی، ج ۱، ص ۱۴۵

۲- در این باره نگاه کنید به، مطهری، انسان و ایمان، صص ۹۰-۸۵

منابع:

- ۱- کوون، توماس. ۱۳۷۵، "نقش سنت و ابداع در تحقیق علمی"، در دیدگاهها و برهانها، ترجمه شاپور اعتماد - نشر مرکز - تهران.
- ۲- مولکی، مایکل. ۱۳۷۶، علم و جامعه شناسی معرفت، ترجمه حسین کجویان، نشر نی، تهران.
- ۳- شریعتی، علی. بی تا، فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات بعثت، تهران.
- 4- American Association for the Advancement of Science (AAAS): 1990, The Liberal Art of Science: Agenda for Action, AAAS, Washington, DC.
- 5- Chance, Paul, (1986) , " Teaching Thinking", in **Curriculum Report**, V.15, No.5, May 1986.
- 6- Geisser, Maura- J., (1990), "Some People Have Names- False: Teaching Children to Think Critically and Logically", in **Teaching English to Deaf and Second Language Students**, V.8, No.2, pp. 18-24, Win 1990.
- 7- Hagaman, Sally, (1990a), "Philosophical Aesthetics in Art Education: A further look toward implementation", in **Art Education**, V.43, No.4 pp.22- 24, 33-39, Jul.1990.
- 8- Hagaman, Sally, (1990b), "The Community of inquiry: An Approach to Collaborative Learning" in **Studies in Art Education**, V.31, No.3, pp 149-57, Spr. 1990.
- 9- Hamrick, William, S.,(1989), "Philosophy for Children and Aesthetic Education", in **Journal of Aesthetic Education** V.23, No 2, pp.55-67, Sum. 1989.
- 10- Hambrick,- Kimberly (ed), (1991), "Making Connections 11: Four Educational Perspectives". Symposium Proceedings (2nd, Roanoke, Virginia,

November 7-9, 1991). Occasional paper No.33.

11- Jhonson, Tony- W., (1984), "Philosophy for Children: An Antidote to Declining Literacy," in **Educational Forum**, V.84, No.2, pp. 235-41, Win. 1984.

12- Kuhn, T.S. (1970), *The Structure of Scientific Revolutions*, (2nd ed.), University of Chicago Press, Chicago.

13- Lipman, Matthew, (1991), "Squaring Soviet theory with American Practice", in **Educational Leadership**, V.48, No. 8, pp72-76.

14- Lipman Matthew, and Sharp- Ann- Margaret, (1978), "Some Educational Presuppositions of Philosophy for Children" in **Oxford Review of Education**, V.1, pp.85-90.

15- Lipman, Matthew, (1995), "Moral Education Higher Order Thinking and Philosophy for Children" in **Early Child Development and Care**, V. 107, pp.61-70, Mar. 1995.

16- Lipman, Matthew (1974), *Harry Stottlemer's Discovery*, Montclair State Coll. Upper Montclair, N.J. Inst. for the Advancement of Philosophy for Children.

17- Lipman, Matthew (1978), "Can Philosophy for Children Be the Basis of Educational Redesign?" in **Social Studies**, V.69, No.6, pp253-57.

18- Lipman. Sharp, and Oscanyan, (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia, Temple Univesty press (Philosophy for Children Program).

19- Sharp, Ann- Margaret, (1995), "Philosophy for Children and the Development of Ethical Values", in **Early Child Development and Care**, V.107, pp.45-55 Mar. 1995.

20- Sternberg, Robert, and Smith, Edwards (eds.), (1990), *The Psychology of Human Thought*, Cambridge. Cambridge University Press.

21- Sternberg, Robert, (1983), *How Can We Teach Intelligence?* National Inst. of Education, Washington, DC, U.S.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۰۴/۱۰
تاریخ بررسی مقاله: ۸۷/۰۶/۲۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۸۷/۱۰/۲۵

مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، تابستان ۱۳۸۸
دوره‌ی پنجم، سال شانزدهم، شماره‌ی ۲
ص: ۲۰-۳

خودگردانی عقلانی، مدل پذیرفته شده‌ی خودگردانی فردی؛ بحثی در اهداف تعلیم و تربیت

محمدجعفر پاک سرشت *

محمدحسین حیدری **

مسعود صفایی مقدم ***

یداله مهرعلی زاده ****

چکیده

خودگردانی فردی ایده‌ای است که با دو واکنش متفاوت صاحب‌نظران تربیتی روبرو شده است. در حالی که طرفداران این ایده آن را هدفی مثبت ارزیابی کرده‌اند که توانایی انتخاب آزاد و مستقل را در فرد ایجاد می‌کند، مخالفان آن بر این باورند که در نظر گرفتن خودگردانی فردی به عنوان هدفی تربیتی ممکن است منجر به جدایی فرد از جامعه شده و او را به سمت خودشیفتگی و عدم تبعیت از اصول و ارزش‌های جمعی سوق دهد. به نظر می‌رسد که منشاء این مخالفت‌ها، به سوء برداشت‌ها و اختلاف‌نظرهایی بر می‌گردد که درباره‌ی «مفهوم» و «درجه‌ی» خودگردانی فردی وجود دارد. در این مقاله، مدلی از خودگردانی بر اساس «مفهوم عقلانی» و «درجه‌ی حداقلی» آن معرفی شده است که می‌توان آن را به عنوان مدلی توجیه‌پذیر و متعادل از خودگردانی فردی پذیرفته شده، به مثابه «هدفی تربیتی» پیشنهاد کرد.

واژه‌های کلیدی: خودگردانی فردی، هدف تربیتی، خودگردانی عقلانی

- * - استاد دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز،
pakerseresh@scu.ac.ir
- ** - دانشجوی دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران،
hpubli87@yahoo.com
- *** - دانشیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز،
Safaie_m@scu.ac.ir
- **** - دانشیار دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز،
mehralizadeh_y@scu.ac.ir

مقدمه

با نگاهی گذرا به تاریخ اندیشه‌های تربیتی، می‌توان دریافت که آرمان‌هایی چون آزادی و استقلال فردی همواره مورد تمجید فیلسوفان و متفکران حوزه‌ی تربیت بوده است. چنین به نظر می‌رسد که آرمان‌های یاد شده، به نحوی با یکی از حقوق اساسی انسان یعنی «حق انتخاب» در ارتباط است. آیا بدون «به رسمیت شناختن حق انتخاب افراد» می‌توان ادعای آزادی داشت؟ آیا می‌توان از احترام به استقلال فردی افراد جامعه سخن گفت، بی‌آنکه ظرفیت و توانایی انتخاب را در آن‌ها تقویت نمود؟

شاید بحث در مورد «حق انتخاب» هنگامی موضوعیت پیدا کند که اولاً، شرایط انتخاب آزاد یا به تعبیری، آزادی در جامعه وجود داشته باشد و ثانیاً، تک تک افراد جامعه مهارت‌های لازم برای انتخاب آزاد، آگاهانه و مستقل را آموخته باشند. مجموعه‌ای از این مهارت‌ها، از نوعی «توانایی یا قابلیت درونی در انتخاب و تصمیم‌گیری» حاصل می‌شود که در مباحث فلسفی و تربیتی از آن تحت عنوان کلی «خودگردانی فردی» یاد می‌شود، بنابراین می‌توان خودگردانی فردی را این‌گونه توصیف کرد: «نوعی ظرفیت یا توانایی بالقوه برای انتخاب مستقل و تنظیم آزادانه‌ی رفتار شخصی و عمل بر مبنای دلائلی که از درون خود فرد نشأت گرفته‌اند» (دیردن^۱، ۱۹۷۵).

برخی از صاحب‌نظران تربیتی معتقدند که سنگ بنای این قابلیت، مانند اکثر قابلیت‌های اکتسابی انسان، باید در سال‌های اولیه‌ی زندگی و به کمک تعلیم و تربیت صحیح و هدف‌مند گذاشته شود. پس لازم است که این ایده به مثابه هدفی تربیتی در زمره‌ی اهداف نظام‌های آموزشی گنجانده شود (استرایک^۲، ۱۹۸۲؛ پیترز^۳، ۱۹۷۳؛ دیردن، ۱۹۷۵).

1 - personal autonomy,

البته برای واژه‌ی «آتونومی» در زبان فارسی و در متون مختلف معادل‌های متفاوتی به کار رفته است که از آن جمله می‌توان خودمختاری، خودگردانی، استقلال، خودفرمانی، خودآئینی و خودتکلیفی را برشمرد. اما با توجه به مفهوم آتونومی در علوم تربیتی که عمدتاً «بر کنترل و مدیریت فکر و رفتار» دلالت دارد، در این مقاله از «خودگردانی» به عنوان ترجمه‌ی آتونومی استفاده شده است؛ به این دلیل که فعل «گرداندن»، ضمن اینکه ریشه‌ای کاملاً فارسی دارد، به معنی اداره کردن، کنترل کردن و تحت نظارت داشتن نیز آمده است.

2 - Dearden

3 - Strike

4 - Peters

اما نکته‌ی مهم در مورد ایده‌ی خودگردانی فردی این است که اهمیت و ضرورت آن مورد تأیید و پذیرش همه‌ی پرورشکاران نیست و حتی مخالفان سرسختی نیز دارد. بیشتر مخالفت‌هایی که متوجه ایده‌ی خودگردانی است، از نقطه نظرات جامعه‌گرایانه‌هایی سرچشمه می‌گیرد که ادعا دارند ایده‌های فردگرایانه چون خودگردانی، باعث می‌شود جامعه به توده‌ای از افراد مجزا تبدیل گردد که هر یک از افراد آن، اهداف متفاوت و شاید متناقضی را دنبال خواهند کرد؛ این در حالی است که، انسان در جامعه‌ای پیچیده زندگی می‌کند که در برگیرنده‌ی مجموعه‌ی مشترکی از نقش‌ها، ارزش‌ها و معیارهاست و اینها همه به شکل اجتناب‌ناپذیری به هم وابسته‌اند، به گونه‌ای که افراد مجبورند در چارچوبی از تعامل مشترک فعالیت کنند (وینچ^۱، ۱۹۹۹).

افزون بر این، مخالفان ایده‌ی خودگردانی بر این نکته اتفاق نظر دارند که مراتب افراطی خودگردانی ممکن است منجر به خودشیفتگی^۲ و خودمحوری گردد و موجبات از هم پاشیدگی ارزش‌های اجتماعی و گروهی را فراهم آورد. بنابراین اهدافی که ممکن است به «بیگانگی با دیگران و بی‌هنجاری^۳» منجر شوند، اهدافی نیستند که تعلیم و تربیت بر آنها تأکید ورزد. در عوض این «تعهد اجتماعی» است که باید به عنوان یکی از اهداف محوری نظام تعلیم و تربیت مطرح باشد (آویرام^۴، ۱۹۹۵).

با بررسی دیدگاه‌های منتقدان و مخالفان ایده‌ی خودگردانی، دو نگرانی اصلی آنها به شرح زیر قابل بازشناسی است: از یک سو آنها معتقدند که اگر خودگردانی به معنی وضع قوانین و الگوی زندگی توسط خود فرد باشد، آن‌گاه چه تضمینی وجود دارد که فرد خودگردان از قوانین و ارزش‌ها و معیارهای مورد تأیید جامعه تبعیت نماید؟ اگر بخشی از اعضای جامعه به بهانه‌ی خودگردانی، ارزش‌های اجتماعی را نفی نمایند، آیا اصول «تعهد اجتماعی» و «تعامل مشترک بر مبنای ارزش‌ها» در معرض خطر قرار نمی‌گیرند؟ از سوی دیگر،

1 - Winch
2 - narcissism
3 - anomie
4 - Aviram

واگذاری اختیار کامل به فرد در انتخاب و تصمیم‌گیری و نبود عاملی نظارت‌کننده بر اعمال و رفتار افراد، ممکن است آن‌ها را به پیروی صرف از تمایلات و خواهش‌های درونی سوق داده و باعث شود که آن‌ها تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های زندگی خویش را در راستای برآوردن این امیال قرار دهند. در این صورت، این شیوه از خودگردانی را نمی‌توان هدفی مثبت قلمداد کرد و آن را «تربیتی» نامید.

اما به راستی چرا در مورد یک ایده‌ی تربیتی، چنین اظهارنظرهای متفاوتی وجود دارد؟ به نظر می‌رسد دلیل اصلی این اختلاف نظرها، وجود «قرائت‌های» مختلف در مورد این ایده‌ی تربیتی باشد. علت وجود قرائت‌های مختلف نیز به اختلاف برداشت‌هایی برمی‌گردد که در مورد «مفهوم» و «درجه‌ی» خودگردانی فردی به وجود آمده است. به هر حال، هدف اصلی ما در این مقاله آن است که با معرفی مفاهیم و درجات مختلف این ایده، ضمن اصلاح سوء برداشت‌های موجود، مدلی توجیه‌پذیر و متعادل از خودگردانی فردی را به عنوان یک هدف تربیتی مناسب برای دنیای امروز پیشنهاد نماییم.

مفاهیم سه‌گانه‌ی خودگردانی فردی

با مطالعه‌ی منابعی که به موضوع خودگردانی فردی پرداخته‌اند، سه مفهوم اصلی برای آن قابل بازشناسی است:

مفهوم عقل‌گرایانه‌ی خودگردانی فردی

بیش‌تر کسانی که «تعقل» را یگانه‌ی خاستگاه استخراج اصول و قواعد زندگی در ایده‌ی اتونومی می‌دانند، به نحوی دنباله‌رو عقل‌گرایانی چون کانت محسوب می‌شوند. از آن‌جا که ایده‌ی «خودمختاری اراده» کانت مبنای این مفهوم قرار گرفته، بی‌راه نیست تا به اجمال این دیدگاه کانت را مرور کنیم.

ریشه‌ی ایده‌ی «خودمختاری اراده» کانت را باید در فلسفه‌ی اخلاق او جستجو کرد؛ جایی که او به تبیین «قانون اخلاقی» می‌پردازد. در این راستا، کانت معتقد است قوانین کلی زندگی به ویژه قوانین اخلاقی هر فرد باید تنها مبتنی بر «عقل» باشد. از نظر کانت، عقل را

می‌توان به دو نوع تقسیم کرد: عقل نظری^۱ و عقل عملی^۲: عقل نظری یا محض عبارت از معلوماتی است که از راه حواس حاصل نمی‌گردند بلکه از هر حس و تجربه‌ای، مستقل‌اند و به طبیعت و فطرت و ساختمان ذهن مربوط می‌شوند (دورانت، ۱۳۸۵، ص ۲۴۰) اما عقل عملی، به اختیارات و ترجیحات اخلاقی اشتغال دارد و این اشتغال بر حسب قانونی است که از خود عقل ناشی می‌شود. پس عقل عملی به اختیار و ترجیح بر حسب قانون اخلاقی توجه دارد و آن‌جا که از لحاظ مادی و جسمانی ممکن باشد، به اجرای این اختیار و ترجیح در عمل متوجه است.

اما نکته‌ی با اهمیت در فلسفه‌ی اخلاق کانت این است که او در بیش‌تر مواقع «اراده» را با «عقل عملی» یکی می‌داند و لذا اراده از منظر او یک نیروی عقلانی است نه یک محرک عاطفی صرف. پس همان‌گونه که عقل انسان مقدم بر طبیعت انسان و شرایط تجربی آن است، اراده نیز از نوعی آزادی و خودمختاری برخوردار است که این اصل را کانت «خودمختاری اراده»^۳ می‌نامد و آن را در مقابل «تابعیت اراده از شرایط و قوانین بیرونی»^۴ قرار می‌دهد (کاپلستون، ۱۳۶۰، ص ۱۹۲). بنا به نظر کانت، اگر اراده‌ی فرد عاقل، تحت چنین فرایندی، یعنی با توسل کامل به عقل و بدون تأثیرپذیری از شرایط و قوانین بیرونی، قانونی وضع کند که این قانون در عین حال قابلیت تبدیل شدن به قانونی جهان‌شمول را داشته باشد، این قانون «اخلاقی» خواهد بود و همان است که اصطلاحاً امر مطلق یا تنجیزی^۵ نامیده می‌شود: «فقط بر طبق قاعده‌ای عمل کنید که بتوان اراده کرد که آن قاعده به قانون کلی و عمومی تبدیل شود» (همان منبع، ص ۹۳)، بنابراین هر دستوری که متعارض با این اصل باشد غیر اخلاقی است. برای مثال شخصی که در فکر خودکشی است، نمی‌تواند اراده کند که عمل او به یک قانون کلی تبدیل شود پس فعل او غیر اخلاقی است.

-
- 1 - speculative reason
 - 2 - practical reason
 - 3 - autonomy of the will
 - 4 - heteronomy of the will
 - 5 - categorical imperative

بنابر آنچه گفته شد، مفهوم خودگردانی عقلانی از همین استدلال کانت نشأت می‌گیرد که او انسان را واجد قابلیت وضع قانون اخلاقی می‌داند. البته، در مدل‌های اخیر خودگردانی عقلانی، انسان هنگامی خودگردان تلقی می‌شود که اراده‌ی عقلانی او، همه‌ی قوانین زندگی خویش را (و نه فقط اخلاقی را) خودش وضع نماید. در مقابل، دگرگردانی یا دگرآیینی هنگامی اتفاق می‌افتد که قانونی بیرون از حوزه‌ی اراده‌ی عقلانی^۱، سرلوحه‌ی عمل او قرار گیرد (به نقل در پاتون، ۱۹۶۱، ص ۱۲۹).

مفهوم علاقه‌گرایانه‌ی خودگردانی

در حالی که عقل‌گرایانی همچون کانت، عقل را یگانه منبع استخراج اصول و قواعد زندگی فردی می‌دانند، امپریست‌هایی چون «دیوید هیوم» ادعا دارند که ترجیحات اخلاقی و دیگر تصمیم‌های زندگی، نهایتاً از احساسات یا احساس اخلاقی^۲ سرچشمه می‌گیرند. از نظر هیوم، عقل به تنهایی نمی‌تواند یگانه علت بی‌واسطه‌ی افعال ما باشد و حتی تا آنجا پیش می‌رود که می‌گوید: «عقل برده‌ی احساسات است و باید چنین باشد. هرگز عقل کار دیگری جز گزاردن فرمان آن‌ها ندارد» (کاپلستون، ۱۳۷۵، ص ۲۴۵).

تعریف هیوم از «اراده» نیز کاملاً با مفهوم کانتی آن متفاوت است. هیوم اراده را به منزله‌ی یکی از آثار یا معلول‌های بی‌واسطه‌ی احساسی که از لذت و درد ناشی می‌شود، معرفی می‌کند. اگر از نظر کانت، اراده تقریباً همان عقل عملی است، از منظر هیوم، اراده معلول احساس است. بدین صورت، هیوم، ارتباط اراده‌ی انسان با عقلانیت او را مردود شمرده و اراده را نیز مانند عقل، کارگزار علایق و احساسات می‌داند. ایده‌ی افرادی چون هیوم مبنی بر این‌که انگیزه‌های بنیادین کردار آدمی، عقل نیست بلکه گرایش و بیزاری است که در پی تجربه‌های لذت و درد می‌آید، مبنای مفهوم علاقه‌گرایانه‌ی

۱ - یعنی قوانینی که از عواطف، ترس، امید، اقتدار امور طبیعی و ماورای طبیعی و سلطه‌ی افراد دیگر نشأت گرفته باشد.

خودگردانی گردید و باعث شد که طرفداران این مفهوم، برای احساسات درونی^۱ انسان، اصالت قائل شوند و شخصی را خودگردان واقعی بخوانند که بر مبنای «احساس» قوانین زندگی خود را انتخاب و اجرا کند.

مفهوم هستی‌گرایانه‌ی خودگردانی

اگر در مفهوم اول خودگردانی، اصالت انسان در ماهیت عقلانی او و در مفهوم دوم، اصالت فرد در بعد احساسی و عاطفی وی تشخیص داده می‌شود، در مفهوم هستی‌گرایانه‌ی خودگردانی، بشر هیچ‌گونه اصالت پیشینی ندارد مگر آنچه که از خود بسازد. البته این بدان معنی نیست که در مفهوم هستی‌گرایانه‌ی خودگردانی، ماهیت عقلانی یا عاطفی انسان انکار شود، بلکه آنچه که در درجه‌ی اول اهمیت قرار دارد این است که «بشر ابتدا وجود می‌یابد، متوجه وجود خود می‌شود، در جهان سر بر می‌کشد، آن‌گاه تعریفی از خود به دست می‌دهد و ماهیتی انتخاب می‌کند» (سارتر، ۱۳۵۸، ص ۲۳).

درک بهتر مفهوم هستی‌گرایانه‌ی خودگردانی، در گرو توجه به تعریفی است که طرفداران این دیدگاه فلسفی از «انسان» ارائه می‌دهند. «سورن کی‌یرکه گارد»^۲ یکی از بنیان‌گذاران فلسفه‌ی اگزیستانسیالیسم معتقد است که انسان را نباید تنها شخصیتی عقلانی پنداشت بلکه باید او را «خودی» دانست که امکان و آزادی انتخاب را داراست (به نقل در گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۵۹). اما سؤال اینجاست که انسان این امکان و آزادی انتخاب را از کجا و چگونه به دست آورده است؟

«ژان پل سارتر» فیلسوف فرانسوی، در کتاب اگزیستانسیالیسم و اصالت بشر، پس از طرح ایده‌ی «تقدم وجود بر ماهیت در انسان»، تلاش می‌کند، آزادی و اختیار انسان را توجیه کند. پیرو این ایده، وجود انسان وابسته به هیچ یک از معادلات جهانی و طبیعی نیست؛ یعنی هیچ نظم پیشینی یا هیچ طرح طبیعی برای جهان وجود ندارد که انسان نیز در آن نقشی داشته باشد.

1 - passions

2 - Soren kierkegaard

پس آزادی و استقلال فردی انسان، چیزی نیست که کسی بخواهد به انسان اعطاء کند. انسان به زعم سارتر «محکوم به آزادی» است و زندگی او سراسر مبارزه‌ای برای نیل به ماهیت شخصی خویش از راه انتخاب است (سارتر، ۱۳۵۸، ص ۲۸).

سارتر در بخش دیگری از کتاب خود آورده است: «مرحله‌ی اول تحقق آرمان اگزیستانسیالیسم همان شناخت خویشتن است. یعنی انسان بداند که وجود او مقدم بر هر ماهیتی است که به او نسبت داده می‌شود و او کاملاً مختار است که ماهیت خود را هر گونه که می‌خواهد بسازد. اما رسالت بشر محدود به همین مرحله نمی‌شود. بشر موجودی است که پیوسته می‌خواهد از زمان خود جلوتر باشد. سکون و وقفه در شأن او نیست و همواره تمایل دارد که خود را از سطح محدودیت فردی رها کند و هدف‌های برتر را جستجو نماید. اما بشر برای این عروج^۱ «قانون‌گذاری جز خود در جهان ندارد» و اوست که باید دستورالعمل طرح‌های خود را برای پیشرفت تدوین نماید (همان، ص ۵۸). بدین شکل دیدگاه سارتر و دیگر پیروان مکتب اگزیستانسیالیسم، سرآغاز شکل‌گیری مفهوم دیگری از خودگردانی گردید که تحت عنوان مفهوم هستی‌گرایانه‌ی خودگردانی از آن یاد می‌شود

درجات خودگردانی

همان‌گونه که گفته شد، علاوه بر مفهوم خودگردانی، مسأله‌ی بحث برانگیز دیگری که در ایده‌ی خودگردانی فردی مطرح است، «درجه‌ی خودگردانی است. در بسیاری از موارد، اختلافی در پذیرش این ایده به عنوان یک هدف تربیتی وجود ندارد بلکه بحث بر سر درجه‌ی آن است به منظور ارائه تصویر روشن‌تری از برخی از دیدگاه‌های موجود در این زمینه را بررسی می‌نماییم:

طرفداران ایده‌ی خودگردانی از حیث اعتقاد به درجه‌ی خودگردانی به دو دسته تقسیم می‌شوند: برخی از آن‌ها خودگردانی «حداکثری» را خودگردانی به معنای واقعی می‌دانند. پیرو این درجه از خودگردانی، جامعه باید افراد را آزاد بگذارد که هر هدفی را که مناسب می‌بینند،

1 - dépassement

انتخاب کنند، خواه جامعه آن اهداف را تأیید کند یا نکند. تنها موردی که باعث محدودیت چنین آزادی می‌گردد این است که انتخاب آن‌ها نباید به حقوق شهروندی اعضای جامعه صدمه بزند (وینچ و گینجل^۱، ۱۹۹۹). با التفات به این دیدگاه، تعلیم و تربیت باید دانش‌آموزان را برای انجام هر گونه انتخابی آزاد بگذارد تا میل و قدرت انتخاب فردی در آن‌ها تقویت گردد.

اما گروهی دیگر، خودگردانی «حداقلی» را برای تعلیم و تربیت مناسب قلمداد کرده‌اند. این ایده، از این مبنای نظری سرچشمه می‌گیرد که جامعه باید مجموعه‌ای از اهداف تأیید شده^۲ را تدارک ببیند و به شهروندان اجازه دهد که از بین آن مجموعه، به انتخاب خویش اهدافی را برگزینند؛ لذا، نظام تعلیم و تربیت نیز باید متعلمان را برای انتخاب‌هایی که در محدوده‌ی ارزش‌های مورد تأیید جامعه قرار می‌گیرند، آماده سازد (وینچ، ۱۹۹۹).

اما سؤالی که از طرفداران درجه‌ی حداقلی خودگردانی می‌توان پرسید این است که چگونه می‌توان در چارچوبی از قوانین، ارزش‌ها و هنجارهای اجتماعی قرار داشت و باز هم خودگردان باقی ماند؟ در این راستا، «دیردن» و «پیترز» هر کدام به طور جداگانه، در مقام پاسخ به این سؤال برآمده‌اند:

دیردن معتقد است هر جامعه‌ای برای خود ملاک‌ها، قوانین، ارزش‌ها و اهدافی دارد که معمولاً برای انتخاب فرد محدودیت‌هایی را ایجاد می‌کند. در چنین وضعیتی، آنچه اهمیت دارد این است که فرد همواره «انتخاب‌گر» باقی بماند به نحوی که خود آخرین مرجع تصمیم‌گیری باشد. مثلاً پیروی از آیین‌های عرفی جامعه ممکن است علل متعددی داشته باشد: مثل «عادت‌های بدون تفکر»^۳ یا فشارهای اجتماعی اما ممکن است فرد این آیین‌ها را بپذیرد چون او شخصاً و به کمک تعقل خویش به این جمع‌بندی رسیده است (دیردن، ۱۹۷۵، ص ۷). پیترز نیز در بحث درجات خودگردانی، بر لزوم پذیرش قوانین و آیین‌های عرفی جامعه تأکید دارد و رویکرد افراد به قوانین اجتماعی را با تمثیلی روشن می‌سازد:

1 - Winch & Gingell

2 - approved aims

3 - mindless habits

«نحوه‌ی برخورد افراد با قوانین اجتماعی باید همچون نحوه‌ی رفتار افرادی باشد که مشغول انجام دادن یک بازی قانون‌مند (مثل شطرنج) هستند. در چنین بازی‌هایی، حتی با وجود رعایت قوانین بازی، افراد می‌توانند «انتخاب‌گر» باقی بمانند؛ آن‌ها هم آزادند و هم تحت الزام. بازیکنان در حالی که به وسیله‌ی قوانین بازی محدود شده‌اند، اما بی‌نهایت راه حل و گزینه درون این قانون‌ها نهفته است که امکان انتخاب را برای هر کدامشان فراهم می‌آورد. بازیکنان با انتخاب استراتژی‌های مؤثر، می‌توانند از قوانین به نفع خود استفاده کنند؛ آن‌ها می‌توانند ابتکار به خرج داده و به یکباره حرکتی غیرقابل پیش‌بینی انجام دهند. پس در یک نظام محدود، باز امکان انتخاب‌گر بودن وجود دارد و مهم این است که افراد چنین قابلیت‌ی را دارا باشند (پیترز، ۱۹۷۳، ص ۱۲).

ویژگی‌های ایده‌ی خودگردانی عقلانی

در بخش آغازین، سه مفهوم مختلف خودگردانی که به عنوان مبانی نظری این ایده قلمداد شده‌اند، معرفی گردید. اما به نظر می‌رسد بنا به دلایلی، دو مفهوم «علاقه‌گرایانه» و «هستی‌گرایانه»، کمتر در حوزه‌ی عمل وارد شده و چندان مورد توجه پرورشکاران قرار نگرفته است. شاهد این معنا، تعداد بسیار کم آثار و مقالاتی است که بر اساس این دو مفهوم نوشته شده است. ما در این بخش از مقاله، مختصراً به بعضی از دلایل بی‌توجهی به این دو مفهوم می‌پردازیم:

جی هون لی^۱ در مقاله‌ای با عنوان «خودگردانی عقلانی، اخلاق و تعلیم و تربیت» یادآور می‌شود که مفهوم علاقه‌گرایانه‌ی خودگردانی به این دلیل کمتر مورد پذیرش و توجه اصحاب تعلیم و تربیت قرار گرفته است که معمولاً توجه بدون قید و شرط به علایق و تمایلات آنی^۲ کودکان، آن‌ها را خودرأی بار می‌آورد و ممکن است در نهایت به خودشیفتگی و خودمحوری آن‌ها بینجامد و این همان نکته‌ای است که مخالفان ایده‌ی خودگردانی بر آن تأکید دارند (لی و رینج، ۱۹۹۳).

1 - Jee Hun Lee

2 - wishes of the moment

مفهوم هستی‌گرایانه‌ی خودگردانی نیز آن‌چنان که باید بسط و گسترش نیافته و به مباحث عملی تعلیم و تربیت راه پیدا نکرده است. شاید عدم تعمیم این مفهوم در تعلیم و تربیت را بتوان در دو عامل جستجو کرد اولاً؛ آگزیستانسیالیسم ماهیتاً مجموعه‌ای از اندیشه‌های فلسفی یک‌دست نیست، بلکه کسانی که به عنوان هستی‌گرا شناخته شده‌اند، پرسش‌های مشابهی را مطرح کرده ولی به پاسخ‌های هم‌گونی دست نیافته‌اند (گوتک، ۱۳۸۰، ص ۱۵۷) و احتمالاً همین پراکندگی آراء و نظریه‌ها یکی از دلایل عدم التفات پرورشکاران به مفهوم هستی‌گرایانه‌ی خودگردانی است ثانیاً، آثار و نوشته‌های فیلسوفان هستی‌گرا در باب تربیت، به معنی دقیق کلمه، اندک است. «جورج نلر» معتقد است وقتی ما به این نکته توجه کنیم که چه تعداد از فیلسوفان بزرگ نظیر افلاطون، لاک، کانت و دیویی به مسایل تربیتی پرداخته‌اند، از غفلت فیلسوفان هستی‌گرا در باب تربیت متعجب می‌شویم (نلر، ۱۳۸۰، ص ۸۰).

اما حکایت مفهوم عقل‌گرایانه‌ی خودگردانی تا حدی متفاوت است. نگاهی گذرا به روند شکل‌گیری ایده‌ی خودگردانی نشان می‌دهد که پس از این‌که لیبرالیست‌های کلاسیک چون جان لاک و جان استوارت میل، دیدگاه‌های فردگرایانه‌ی لیبرالیسم را به مثابه اهداف تربیتی مطرح نمودند، فیلسوفان تربیتی «مکتب لندن» که معروف‌ترین آن‌ها پیترز، هرست و دیردن می‌باشند، با ترکیب آموزه‌های لیبرالیستی با برخی از آرای عقل‌گرایانه‌ی فیلسوفانی چون کانت، به ارایه‌ی دیدگاه‌های تازه‌ای در تعلیم و تربیت پرداخته‌اند، که به «عقل‌گرایی لیبرالیستی» معروف شده است (واکر^۱، ۱۹۹۹). یکی از مباحث مهمی که این فیلسوفان به آن توجه کرده‌اند و به تبیین جنبه‌های نظری و تا حدی عملی آن پرداخته‌اند، موضوع خودگردانی عقلانی است. نکته‌ی مهمی که در این‌جا ممکن است برای کسانی که به جنبه‌های کاربردی و عملی خودگردانی علاقه‌مندند، جالب باشد، این است که پیترز و دیردن طی بحث‌های جداگانه‌ای به «ملاک‌های خودگردانی عقلانی» اشاره کرده‌اند و بدین ترتیب راه را برای مطرح شدن این ایده به عنوان یک هدف تربیتی هموار ساخته‌اند. از آن‌جا که مبحث اخیر سهم به‌سزایی در معرفی این ایده به مثابه‌ی یک هدف تربیتی داشته است، با تفصیل بیشتری درباره‌ی آن به بحث می‌پردازیم.

ملاک‌های خودگردانی عقلانی

محوریت شخص در داوری و انتخاب

مهم‌ترین ملاک خودگردانی همان است که از معنای لغوی واژه «آتونومی^۱» بر می‌آید؛ یعنی شخص، قوانین زندگی خویش را خود انتخاب کند. این موضوع را پیترز تحت عنوان «اصالت^۲» مطرح می‌کند. از نظر پیترز هنگامی که شخص برای انتخاب اصول رفتاری خود دلایلی غیر تصنعی بنا کند، می‌توان ادعا کرد که رفتار او از اصالت برخوردار است. پیترز در توضیح دلایل غیر تصنعی، خاطر نشان می‌سازد که این دلایل متمایز از دلایل بیرونی می‌باشند، دلایلی که از طریق ستایش یا سرزنش، تشویق و تنبیه و نظایر آن به فرد القاء می‌شوند (پیترز، ۱۹۷۳، ص ۱۵).

دیردن نیز بر «محوریت فرد در قضاوت و انتخاب» به عنوان اولین شرط خودگردانی، تأکید دارد و آن را تحت عنوان «داوری مستقل فردی» مطرح می‌سازد. او در تبیین این موضوع خاطر نشان می‌سازد که هنگامی می‌توان ادعا کرد که فرد خودگردان است که بر اساس «قوهی ابتکار خویش^۳» انواع مختلفی از معیارها را در داوری خویش به کار بندد، بدون این‌که تحت تأثیر فشارهای اجتماعی یا روانی قرار گیرد. در این جمله دیردن، دو نکته‌ی قابل توجه وجود دارد که تا حد زیادی به دیدگاه پیترز شباهت دارد: نکته‌ی اول این‌که دیردن معتقد است که ملاک‌ها و معیارهای مرتبط با داوری فردی می‌توانند خاستگاه‌های مختلفی داشته باشند یعنی از منابعی همچون اصول، ارزش‌ها، اهداف یا استانداردهای موجود در جامعه گرفته شده باشند. اما آنچه بیش‌ترین اهمیت را دارد، «استقلال» داوری است. در این راستا دیردن معتقد است که ملاک خودگردانی «اصالت فکر و عمل از حیث تازگی^۴» آن نیست بلکه مهم «خاستگاه^۵» فکر

۱ - آتونومی واژه‌ای یونانی است که از دو بخش «autos» به معنی «خود» و «nomos» به معنی «قانون» تشکیل شده است.

- 2 - authenticity
- 3 - his own initiative
- 4 - originality in the sense of novelty
- 5 - origination

و عمل فرد است که از خود او سرچشمه گرفته باشد. نکته دیگر این که، دیردن نیز مانند پیترز، بر عدم دخالت عوامل بیرونی که او اجماً لاً آن‌ها را فشارهای اجتماعی یا روانی می‌نامد، تأکید دارد.

تأمل عقلانی

گرچه محوریت فرد در داوری و انتخاب اولین ملاک خودگردانی محسوب می‌شود، اما اگر فرد به مدد تأمل عقلانی به بازنگری مداوم در داوری‌ها و انتخاب‌های خویش نپردازد، در ورطه‌ی خودمحوری افراطی و جمود فکری گرفتار می‌آید. دیردن و پیترز با توجه به مفهوم کانتی اتونومی، بر اصل «بازنگری همراه با تأمل»^۱ در خودگردانی تأکید دارند. پس فرد خودگردان همواره با تکیه بر نیروی عقلانی خویش، به ارزیابی قوانین حاکم بر زندگی خویش می‌پردازد. از نظر پیترز، قوانین، قراردادهای قابل تغییری هستند که زندگی فردی و اجتماعی فرد را سامان می‌دهند و فرد خودگردان باید با در نظر گرفتن برخی قواعد کلی، آن‌ها را در معرض تأمل و انتقاد قرار دهد و به تدریج برخی از آن‌ها را به صورت «اصول رفتاری» خویش در آورد. پیترز در جای دیگری خاطر نشان می‌کند که منظور او از قواعد کلی، در نظر گرفته‌ن اصولی همچون بی‌طرفی و احترام به اشخاص می‌باشد (همان، ص ۱۶).

قدرت اراده^۲

ممکن است فردی این توانایی را داشته باشد که «اصول رفتاری» خود را بیابد اما در پایبندی به آن‌ها دچار ضعف اراده باشد. به هر حال منظور از خودگردانی عقلانی این است که فرد نه تنها اصول خویش را از راه تأمل پیدا کند، بلکه توانایی آن را داشته باشد که در مقابل «تمایلات مخالف» به آن‌ها پای بند بماند. این تمایلات مخالف، هم می‌توانند «منشاء درونی» داشته باشند و هم منشاء بیرونی. پیترز معتقد است که انسان خودگردان باید با اراده‌ی

1 - reflectively reviewing

2 - strength of will

قوی و شجاعت کافی، هم در برابر تمایلات و کشش‌های درونی خود مقاومت کند و هم در مقابل عکس‌العمل‌های احتمالی دیگران همچون تمسخر و طرد شدن، ایستادگی نماید. دیدن نیز خودگردانی را فرایندی صرفاً ذهنی و فکری ندانسته و بر این باور است که تنها ملاک خودگردانی داوری مستقل نیست. بلکه باید دید که شخص در عمل و با چه درجه‌ای از جدیت به آن داوری‌ها پای‌بند است (دیردن، ۱۹۷۵، ص ۱۰).

چنان‌که گفته شد دو فیلسوف معاصر تعلیم و تربیت یعنی پیترز و دیردن بر سه ویژگی یاد شده به عنوان ملاک‌های اصلی خودگردانی اتفاق نظر دارند، اما دیردن علاوه بر این‌ها، رفتارهایی را مطرح می‌کند که به شکل روشن‌تری، ویژگی‌های یک فرد خودگردان را تبیین می‌کنند. این رفتارها عبارت‌اند از:

- ۱- کنجکاو و پرسش‌همراه با این احساس که فرد حق دارد درباره‌ی حقانیت امور مختلف سؤال مطرح کند؛ حتی اموری که بدیهی فرض کرد آن‌ها کاملاً طبیعی است.
- ۲- امتناع از موافقت یا اطاعت از آنچه دیگران به شخص ارایه می‌کنند وقتی که به نظر می‌رسد موضوع به طور نقادانه قابل پذیرش نیست.
- ۳- تعریف آنچه شخص واقعاً خواهان آن است یا واقعاً به آن علاقه دارد. البته این موضوع غیر از آن چیزی است که او نسبت به آن شرطی شده است.
- ۴- داشتن تصویری مشخص از اهداف، سیاست‌ها و برنامه‌های شخصی و ایجاد اهداف و مقاصد فردی مستقل از هر گونه فشار خارجی.
- ۵- انتخاب عقلانی از بین راه‌حل‌های موجود، به گونه‌ای که فرد بتواند نشان دهد که آن انتخاب، برآمده از عقاید و اهداف خود او بوده است.
- ۶- شکل‌دادن دیدگاهی مربوط به خود درباره‌ی موضوعات متنوعی که توجه او را جلب می‌کنند.

۷- کنترل رفتار و نگرش‌های خود با در نظر گرفتن فعالیت‌های ذکر شده در موارد قبلی.

دیردن پس از ذکر این هفت مورد، به طور خلاصه، فرد خودگردان را چنین توصیف می‌کند: «او فردی است که ذهن مخصوص به خود دارد و بر اساس آن عمل می‌کند». او در

ادامه می‌افزاید: «شکل‌گیری این ذهن مخصوص به خود، فرایندی کاملاً طبیعی نیست، بلکه نتیجه‌ی نوعی "تعلیم و تربیت" است» (همان منبع، ص ۷).

نتیجه‌گیری

با توجه به مباحث مطرح شده در بخش‌های قبلی مقاله، به این نکته می‌توان پی برد که ریشه‌ی بسیاری از مخالفت‌ها در مورد ایده‌ی خودگردانی فردی، به اختلاف‌نظرهایی مربوط می‌شود که در مورد «مفهوم» و «درجه‌ی» خودگردانی وجود دارد.

چنان که گفته شد، گروهی از مخالفان ایده‌ی خودگردانی بر این باورند که واگذاری اختیار کامل به فرد در انتخاب و تصمیم‌گیری و نبود عاملی «کنترل‌کننده» برای نظارت بر اعمال و رفتار او، ممکن است فرد را به پیروی صرف از تمایلات و خواهش‌های درونی سوق دهد، به طوری که همه‌ی تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌های او، در خدمت برآوردن این امیال قرار گیرند؛ در نتیجه، این نوع خودگردانی نمی‌تواند «هدف» مثبت و سازنده‌ای برای «تعلیم و تربیت» باشد. چنین برداشتی از ماهیت خودگردانی فردی با توجه به «مفهوم علاقه‌گرایانه‌ی» خودگردانی شکل گرفته است، بنابراین اگر مفهوم خودگردانی، تنها با توسل به دیدگاه‌های هیوم و هم‌مشریان او تفسیر شود، پذیرش چنین انتقادهایی دور از ذهن نیست.

گروهی دیگر از مخالفان ایده‌ی خودگردانی، به نوع ارتباط فرد و جامعه و یا چنان که گفته شد به «درجه‌ی» خودگردانی اشکال وارد می‌کنند. این گروه از مخالفان معتقدند اگر خودگردانی به معنی وضع قوانین و الگوهای زندگی توسط خود فرد باشد، آن‌گاه چه تضمینی وجود دارد که فرد خودگردان از قوانین و ارزش‌ها و معیارهای مورد تأیید جامعه تبعیت نماید؟ در اینجا نیز می‌توان حدس زد که اشکال مخالفان این ایده، متوجه درجه‌ی «حداکثری» آن است. در ایده‌ی خودگردانی حداکثری است که فرد باید در همه‌ی موارد «واضع و عامل» قوانین زندگی خویش باشد، حتی اگر این قوانین «مورد تأیید جامعه» نباشند. این در حالی است که به زعم بسیاری از بزرگان عرصه‌ی تعلیم و تربیت، یکی از اهداف اصلی آموزش و پرورش، حفظ و انتقال نظام ارزشی و فرهنگی جامعه است؛ به همین دلیل، ایده‌ی خودگردانی حداکثری، با ماهیت تعلیم و تربیت ناسازگار است، درحالی که، درجه‌ی معتدل‌تر خودگردانی

فردی یا همان «خودگردانی حداقلی»، کم‌تر ایجاد چالش می‌کند و مورد تأیید طیف وسیع‌تری از اندیشمندان و فیلسوفان تعلیم و تربیت است.

به هر حال اگر بنا باشد که ایده‌ی خودگردانی فردی به مثابه یک هدف تربیتی معرفی شود، باید تا حد ممکن از این کاستی‌ها به دور باشد. با توجه به استدلال‌هایی که در بخش‌های گوناگون مقاله آورده شده است، می‌توان چنین نتیجه گرفت که از بین مفاهیم سه‌گانه‌ی خودگردانی، مفهوم عقلانی آن کاربردی‌تر از مفاهیم دیگر است زیرا، ابداع‌کنندگان آن توانسته‌اند با ارایه‌ی ملاک‌های دقیق این مفهوم، مدل روشن و قابل اتکایی به دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت عرضه کنند. از سوی دیگر، همین افراد (پیترز و دیردن) با آوردن دلایل قابل قبول، از درجه‌ی حداقلی خودگردانی دفاع کرده و ارجحیت آن را نسبت به درجه‌ی حداکثری، اثبات کرده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که مدل «خودگردانی عقلانی حداقلی» را می‌توان به مثابه مدل پذیرفته شده‌ی خودگردانی فردی، پذیرفت.



منابع

فارسی

- بارو، رابین و رونالد وودز (۱۳۷۶). *درآمدی بر فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی فاطمه زیبا کلام، تهران: دانشگاه تهران.
- دورانت، ویلیام جمیز (۱۳۸۵). *تاریخ فلسفه*. ترجمه‌ی عباس زریاب، تهران: علمی و فرهنگی.
- سارتر، ژان پل (۱۳۵۸). *اگزستانسیالیسم و اصالت بشر*. ترجمه‌ی مصطفی رحیمی، تهران: مروارید.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۶۰). *کانت*. ترجمه‌ی منوچهر بزرگمهر، تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۷۵). *فیلسوفان انگلیسی*. ترجمه‌ی امیر جلال‌الدین اعلم، تهران: علمی و فرهنگی.
- گوتک، جرال (۱۳۸۰). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه‌ی دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- نلر، جی‌اف (۱۳۸۰). *آشنایی با فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی فریدون بازرگان دیلمقانی، تهران: سمت.

لاتین

- Aviram, A. (1995). Autonomy and Commitment: Compatible Ideas. *Journal of Philosophy of Education*, 29, 1.
- Dearden, R. F. (1975). *Autonomy as an Educational Ideal* in Brown, S.C.(ed.) philosophers Discuss Education. London: Macmillan.
- Lee, Jee-H & Wringe, C (1993). Rational Autonomy, Morality and Education. *Journal of philosophy of Education*, 27, 1.
- Paton, H. J. (1961). *Translation of Kant's Groundwork of the Metaphysic of Morals*. London: Hutchinson.

- Peters, R. S. (1973). *Freedom and the development of the free man*; in J.F Doyle (ed.) Educational Judgments, London: Rutledge.
- Reath, A. (1998). *Autonomy, in Rutledge Encyclopedia of philosophy*, General Editor: Edward Caring, London: Rutledge.
- Strike, K. (1982). *Liberty and Learning*. Oxford: Robertson.
- Walker, J. (1999). *Self-Determination as an Educational Aim*, London: Routledge.
- Winch, C. & Gingell, J. (1999) *Key Concepts in The Philosophy of Education*. London: Routledge. Bls. 70-74, 170-71. (Ljósritað hefti).



در این مقاله جریان فکری معنویت‌گرایی و پیام اصلی آن به شیوه تحلیلی مورد ارزیابی می‌گیرد به این منظور که رویکردی راهگشا برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی به‌دست آید. لذا نخست، رسیدن به یک مفهوم نسبتاً جامع از معنویت‌گرایی مد نظر قرار گرفته است. در این راستا، گستره معنایی و تمایز مفهومی آن با برخی عرصه‌های نزدیک، مثل دین، بررسی شده و نهایتاً به‌منظور ارائه رویکردی مناسب برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی، رویکرد یادگیری خدمات رایگان که به‌همین منظور طراحی شده، مورد ارزیابی قرار گرفته است و با توجه به مشکلاتی که این رویکرد با آنها مواجه است نشان داده شده که رویکردی که به‌نام رویکرد معطوف به دانش اخلاق‌بنیان از آن نام برده‌ایم به شکل مناسب‌تری می‌تواند از عهده تأمین اهداف نهضت معنویت‌گرایی در آموزش عالی برآید. علیرغم نگرانی‌هایی که در جامعه ایران نسبت به این جریان وجود دارد و نیز علیرغم کاستی‌هایی که این جریان فکری با آنها مواجه است، با استناد به عناصر اصلی جریان معنویت‌گرایی می‌توان اندیشه بنیادین آن را در راستای اهداف و ارزش‌های اسلامی ارزیابی کرد و این جریان را یک فرصت جدید تربیتی تلقی نمود.

■ واژگان کلیدی:

معنویت‌گرایی، یادگیری خدمات رایگان، دانش اخلاق‌بنیان، آموزش عالی

مطالعه تحلیلی نهضت معنویت‌گرایی و ارائه رویکردی برای آموزش عالی معنویت‌گرا رویکردی اخلاق‌بنیان

مسعود صفايي مقدم

دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز
safaei_m@scu.ac.ir

بیان مسئله

نهضت معنویت‌گرایی به‌عنوان یک جریان فکری جدید همچنان رو به گسترش است و عرصه‌های مختلف زندگی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عرصه آموزش و پرورش نیز از این جریان بی‌تأثیر نبوده است به‌گونه‌ای که برنامه‌ریزان آموزشی در سطوح مختلف، از جمله آموزش عالی، در صدد برآمده‌اند تا رویکردهایی را برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا ارائه دهند. یکی از این رویکردهای پیشنهادی رویکرد یادگیری خدمات رایگان است. در این پژوهش پس از تحلیل مفهوم معنویت، معنویت‌گرایی در آموزش و پرورش و به‌خصوص آموزش عالی، ضمن تبیین و ارزیابی رویکرد خدمات رایگان، بر اساس اعتقاد به جوهر اخلاقی دانش، رویکرد معطوف به «دانش اخلاق‌بنیان» به‌عنوان رویکردی که می‌تواند به‌خصوص در سطح آموزش عالی راه رسیدن به اهداف آموزش معنوی را هموار نماید پیشنهاد شده است.

مقدمه

امروز در دورانی زیست می‌کنیم که از جمله ویژگی‌های آن علم‌گرایی، تخصص‌گرایی، جزئی‌نگری، فردگرایی، سرعت‌گرایی، رقابت‌گرایی و در نهایت ماده‌گرایی است. لذاتی که در کار کشش امیال آدمیان هستند بیشتر لذات مادی است تا لذات معنوی. در این دوران با این ویژگی‌های نسبتاً عمومی و گسترده، ناگهان ندای معنویت‌گرایی در سطح گسترده‌ای از عالم و در حوزه‌های وسیعی از علوم برخاسته می‌شود که همزمان برخی را به شعف می‌آورد که گویی روح خفته و معنویت‌گرای آدمی مجدداً در حال بیدار شدن است و برخی را نگران می‌کند که گویی بدیل یا بدیل‌هایی برای دین یا آموزه‌های دینی در حال سر برآوردن است. در حالی که معنویت همواره یکی از دغدغه‌های انسان بوده است اما تعمق درباره آنکه به‌منظور کشف دوباره بعدی از یاد رفته در حیات آدمی صورت می‌گیرد و در پی پاسخگویی به نیازمندی به تحقق کامل آدمیت است. جریان جدیدی است و از همین رو نهضت یا جنبش نامیده می‌شود. پس نهضت معنویت‌گرایی جدید می‌تواند یادآور نهضتی باشد که در دوران بیداری روحی آدمی^۱ رخ داد و فلسفه و حکمت از آن سر برآورد. این نهضت جدید نیز ممکن است با زنده کردن مجدد روح پرششگری به شکستن قالب‌ها و صورت‌ها که زندان ایده‌های بلند و متعالی شده‌اند مغز و جوهر جنبه‌های متعالی عالم را در دسترس فهم عموم قرار دهد و با محور قرار دادن لذات معنوی به جای لذات مادی دوران جدیدی از حیات آدمی را به ارمغان بیاورد، دورانی که مردم از آگاهی و خودآگاهی عمیق، تمایل شدید به حقیقت و جلوه‌های مختلف آن و اراده معطوف به خیر برخوردار خواهند بود. برخی تظاهرات این توجه جدید را می‌توان در گسترش نگاه انتقادی به سلطه کمیت‌گرایی و نگاه پوزیتویستی در بخش‌ها و حوزه‌های مختلف علوم و روی آوری به روش‌های کیفی مشاهده نمود.

۱ اشاره به دوران ۸۰۰ تا ۲۰۰ پیش از میلاد است که به‌نام دوران بیداری روحی و معنوی آدمی نامیده شده (یاسپرس، ۱۳۶۳: ۲۵) و در واقع خالق انسانی است که امروز می‌شناسیم.

حوزه‌های روان‌شناسی و تربیت از جمله حوزه‌های علوم انسانی هستند که در معرض جریان معنویت‌گرایی قرار گرفته‌اند. در این راستا معنویت‌گرایان در روان‌شناسی در صدد بازتعریفی از شخصیت آدمی برآمده‌اند. زیرا جنبه یا جنبه‌های اصیل آدمی که همانا جنبه معنوی اوست در مکتب‌های رایج روان‌شناسی به‌نحو شایسته مورد توجه قرار نگرفته و به‌همین دلیل روان‌شناسی از ارائه تعریفی درست از بیماری و سلامت شخصیت ناکام مانده و به تبع آن روش‌های درمانی که در درمان بیماری‌های روانی به‌کار گرفته شده است نارسا می‌باشند. در حوزه آموزش و پرورش و آموزش عالی نیز گرایش به معنویت باعث شده که دست‌اندرکاران تربیت رویکردهایی را ارائه دهند (ناش، ۱۹۹۹)، (آر کسلر، ۲۰۰۰)، (آر جی ناش، ۲۰۰۲)، (تیسدل، ۲۰۰۳)، (آرتور چیکرینگ، جان دالتون، لیزا استام، ۲۰۰۵)، (لارا جونز، ۲۰۰۵)، که ضمن بالا بردن کارایی آموزش و پرورش و تلاش در جهت رفع پاره‌ای از ناکارآمدی‌های مهم آموزش عالی به ارائه بازتعریفی از رسالت آموزش عالی، استاد و دانشجو دست‌زده و شرایطی را فراهم نمایند که دانشجویان بیش از گذشته به کشف لایه‌های عمیق‌تر حقایق عالم توفیق پیدا کنند و فرصت‌های بیشتری برای آزمودن لذات این کشف در اختیار داشته باشند. این لذات معنوی، جلوه‌های متفاوتی دارند که از آن جمله است: لذت آگاهی، لذت کشف، لذت خلق، لذت آزادی، لذت احساس تکلیف، لذت نوع دوستی، لذت خیرخواهی. اینها به‌واقع ارزش‌هایی معنوی و اخلاقی‌اند که از جمله مطلوب‌های مشترک ادیان و مذاهب و مکاتب مختلف اخلاقی به‌شمار می‌آیند. از این‌رو به‌نظر می‌آید برای تأمین آنها می‌توان رویکردهای دینی و اخلاقی را به‌کار گرفت. این البته چیزی است که تاکنون تا حد زیادی ذیل عناوین آموزش‌های دینی و اخلاقی ارائه شده است. اما به‌نظر می‌رسد این معنا صرفاً در اختیار دین و اخلاق نیست و لذا رویکردهایی که نه ضرورتاً دینی هستند و نه اخلاقی، به‌نام رویکردهای معنویت‌گرا با محور قرار دادن نقش فرد در جریان کشف و درک در آموزش عالی در صدد تمهید شرایط برای ایجاد تجارب معنوی و رشد دانشجویان در این مسیر می‌باشند و این دغدغه امروز کسانی است که نهضت معنویت‌گرایی را پاس می‌دارند.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش عمدتاً از روش تحلیل مفهومی استفاده شده است. در این روش البته آنچه که مورد تحلیل قرار می‌گیرد^۱ می‌تواند مفهوم، جمله، قضیه و حتی یک داده حسی باشد (فولی^۲، ۱۹۹۶). با این حال تحلیل مفهومی در بدو امر به‌منظور تحلیل و تجزیه مفهوم به عناصر اساسی آن انجام می‌شود تا در پرتو کشف و برجسته‌سازی عناصر اساسی و هویت‌ساز آن مفهوم، دانش و درک عمیق‌تری نسبت به یک موضوع فلسفی که این مفهوم با آن عجین است پیدا کنیم

1. Analysandum

2. Foley

(بی نی^۱، ۲۰۰۳). در این مقاله، همان طور که از عنوان آن پیداست، مفهوم معنویت‌گرایی به‌عنوان مفهومی که از جوهری خاص برخوردار است و به‌تبع آن، جریان فکری معنویت‌گرایی که حامل پیام یا پیام‌های ویژه‌ای است، به شیوه تحلیلی مورد مطالعه قرار می‌گیرد. هدف این است که با تحلیل و ارزیابی این مفهوم و کشف جوهر اصلی آن به یک درک نسبتاً جامع از معنویت‌گرایی دست یابیم تا با مبنا قرار دادن این درک عمیق‌تر بتوانیم رویکردی راهگشا برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی به‌دست دهیم. در این راستا، سعی شده از سویی، با بررسی گستره معنایی آن در حوزه‌های مختلف و ایضاح تمایز مفهومی آن با برخی مفاهیم نزدیک، مثل دین و از سوی دیگر، با تحلیل مفهوم دانش و اینکه این مفهوم از جوهر معنوی و اخلاقی برخوردار است و نشان دادن پیوند جوهری میان معنویت و دانش بتوانیم رویکرد اخلاق‌بنیان مورد نظر را ارائه دهیم.

از آنجا که هدف پژوهش ارائه رویکردی مناسب برای تدوین برنامه‌های آموزشی معنویت‌گرا در مقطع آموزش عالی است، نخست رویکرد یادگیری خدمات رایگان که به‌همین منظور طراحی شده است مورد ارزیابی قرار می‌گیرد و مشکلاتی که این رویکرد با آنها مواجه است نشان داده می‌شود. سپس رویکرد معطوف به دانش اخلاق‌بنیان، به‌عنوان رویکردی که به شکل مناسب‌تری می‌تواند راه رسیدن به اهداف آموزش معنوی، به‌خصوص در سطح آموزش عالی را هموار نماید، پیشنهاد می‌شود. رویکرد پیشنهادی، معنویت موجود در جوهر دانش و معرفت را مبنای فعالیت‌های معنوجویی قرار می‌دهد و بر این باور است که کشف معنوبیتی که در کنه معرفت نهفته است و تسری آن به دیگر عرصه‌های حیات می‌تواند حیات معنوی را متحقق سازد.

معنای معنویت

نخستین چیزی که درباره معنویت می‌توان گفت گستردگی معنایی آن است. همین گستردگی باعث ایجاد سردرگمی‌هایی درباره معنا و مفهوم واقعی آن شده است. گستره حوزه‌هایی که مفهوم معنویت را به کار می‌گیرند از چنان وسعتی برخوردار است که در بسیاری از موارد به‌نظر می‌رسد معنویت بیشتر یک مشترک لفظی است تا مدلولی از یک حقیقت واحد. این ابهامات برخی را به این تردید واداشته است که آیا اساساً چیزی به‌نام معنویت وجود دارد؟ آیا این مفهوم و گرایش به بحث درباره این موضوع بیشتر نشان‌دهنده یک گرایش و سلیقه زودگذر نیست؟ اگر معنویت‌گرایی ریشه در وجود آدمی دارد آیا از چنان حیثیت باثبات و عینی برخوردار است که بتوان آن را اندازه گرفت؟ علاوه بر این، مفهوم معنویت با چه مفاهیم دیگری نزدیک است؟ آیا این نزدیکی به‌گونه‌ای نیست که بتواند به اختلاط و درهم رفتگی مفاهیم بینجامد و یک مفهوم را به جای مفهوم دیگر گرفته و باعث افزایش سردرگمی‌ها شود؟ مفاهیم شبه‌معنویت کدام‌اند؟ ابهامات موجود در این مفهوم به‌گونه‌ای است که برخی را واداشته است که توصیه حذف

آن را از فرهنگ لغات داشته باشند. اوریلی (۱۹۹۳) بر این باور است که هر معنایی که شما بخواهید می‌توانید از مفهوم معنویت استخراج کنید. وی به‌همین دلیل حتی توصیه حذف آن را از فرهنگ لغات می‌دهد. جوزف هافمن (۱۹۹۷) نیز در موافقت با اوریلی و برای نشان دادن شواهدی به سود او به برخی برداشت‌های متفاوت از معنویت اشاره می‌کند و می‌گوید در حالی که برای برخی معنویت ناظر به فرم و ساختار زندگی عابدانه است، برای برخی دیگر به معنی نوعی کل‌گرایی است و برای گروهی دیگر مراد از معنویت جستجوی معناست. آپریس یاب (۲۰۰۳) نویسنده کتاب «دین و تربیت»، نیز ضمن تأیید این مطلب که معنویت در زمینه‌های مختلفی به کار می‌رود تأکید می‌کند که این واژه در زمینه‌های مختلف، معانی متفاوتی دارد.

معنویت و دین

تا پیش از چند دهه اخیر تمایز قائل شدن میان دین و معنویت چندان پذیرفته نبود. اما امروزه تمایز میان این دو تقریباً به یک باور عمومی تبدیل شده است. با وجود این هنوز در این خصوص نیز دیدگاه‌هایی که معنویت را صرفاً امری دینی، یا معنوی بودن را در گرو متدین بودن می‌دانند وجود دارد. هرچند در مقابل دیدگاه‌هایی هم وجود دارد که از معنویت سکولار استفاده می‌کنند (هاریس، ۲۰۱۰). اما به هر حال این واژه هم برای کسانی به کار می‌رود که متدین به یکی از ادیان الهی‌اند و تدین خود را با انجام اعمال عبادی نشان می‌دهند، هم برای کسانی که صرفاً به خدا یا یک قدرت برتر ایمان دارند اما متدین به هیچ دین خاصی نیستند، هم برای کسانی که بدون آنکه به خدا یا یک قدرت برتر ایمان داشته باشند اما با وام‌گیری عناصری از ادیان به معانی والایی از هستی معتقدند و تجارب معنوی و عرفانی را به رسمیت می‌شناسند.

تمایز قائل شدن میان معنویت و دین از زمانی آغاز شد که دین به دین نهادی و دین شخصی تقسیم شد. ویلیام جیمز (۱۹۸۵) برای نخستین بار دست به این تقسیم‌بندی زد و همین مبنایی شد برای شکل‌گیری مفهوم معنویت با مضمون کنونی آن. وی این تقسیم‌بندی را در کتاب «انواع تجربه دینی: پژوهشی در خصوص طبیعت آدمی»، که در بردارنده گفتارهایی است که در سال‌های ۱۹۰۱ تا ۱۹۰۲ در دانشگاه ادینبورگ اسکاتلند داشت و در آن گفتارها به بررسی ماهیت دین و انواع تجارب دینی پرداخت، انجام داد. این کتاب پس از انتشار مورد توجه گسترده فلاسفه و روان‌شناسان قرار گرفت و در طی قرن به‌طور متوالی تجدید چاپ شد. آبراهام مزلو نیز با تفاوت قائل شدن میان دین نهادینه و معنویت شخصی و قرار دادن معنویت در کانون نیازهای برتر که از نظر او به «ارزش‌های وجود» مربوط بوده و از ارکان سلامت روان قلمداد می‌شدند، مبانی روان‌شناسی انسان‌گرا را پایه‌ریزی نمود. مزلو (۱۹۷۶) همچنین تصریح نمود که از نظر او ارزش‌های معنوی در مالکیت انحصاری ادیان نهادینه نیست بلکه مسئولیتی عمومی است که بر دوش همه افراد بشر است. برای مزلو معنویت با «تجارب اوج» یا مواجهات عرفانی پیوندی عمیق دارد. به‌همین شکل، بسیاری دیگر، از جمله ال‌کینس (۲۰۰۰)، معنویت را

اساساً حاصل مواجهه جان آدمی با تجارب اوج و امر قدسی می‌دانند. از نظر مزلو این تجربیات باعث می‌شود که آگاهی متعارف و سطح پایین به درکی عمیق‌تر از هستی هدایت بشود. این درک عمیق از هستی است که چشم ما را به ارزش‌های وجود یا ارزش‌های متعالی، مثل حقیقت، کمال، زیبایی و خیر باز می‌کند. اما این نوع تجربیات معنوی و نیز امر قدسی، همان‌طور که گفته شد، در انحصار هیچ دینی نیست، هرچند هر کدام از ادیان الهی حامل پیام معنوی و تجارب اوج و سطح بالایی که پیامبر خود آنها را تجربه کرده است می‌باشند. مزلو هسته اصلی همه ادیان شناخته شده را همین تجربیات و مکاشفه‌های شخصی و منحصر به فرد پیامبران آن ادیان می‌داند. معنویت نیز حاصل همین تجربیات عرفانی است. از آنجا که این تجارب به درجات مختلف همگانی بوده و در دسترس همه افراد بشر قرار دارند لذا برخی مثل جوزف دان (۲۰۰۳) همگان را معنوی می‌دانند در حالی که روشن است که برخی از آنها مذهبی نیستند. ادیان، همان‌طور که مزلو بیان می‌کند، خود حاصل همین تجارب معنوی پیامبران‌اند، به‌مجرد اینکه نهادینه می‌شوند، یعنی در قالبی از دستورالعمل‌ها و مناسک در می‌آیند، معمولاً از سوی متولیان رسمی خود وجود چنین تجربیاتی را ولو به میزان کم، برای دیگران ناممکن یا ناموجه، می‌دانند. دین از این به بعد تبدیل می‌شود به مجموعه‌ای از مناسک که در بیشتر موارد بر باورهایی که جزء دیگر دین است و باید پشتوانه آن مناسک باشد، سلطه پیدا می‌کند و این در حالی است که بر اساس این تلقی از معنویت، جوهر دین نه این مناسک بلکه همان باورها هستند. از همین روست که برای ال‌کینس و بسیاری از روان‌شناسان انسان‌گرا مناسک دین بالضروره عامل و محرک مواجهه آدمی با تجارب متعالی و امر قدسی نیست، در حالی که گاهی مشاهده یک منظره مثل غروب آفتاب، یا شنیدن یک نوای دل‌انگیز موسیقی، یا حتی مواجهه با هر امر روزمره‌ای، به‌شرط آنکه با نگاهی عمیق انجام شده باشد، می‌تواند عامل این تجارب معنوی باشد و به درک لذات معنوی بینجامد. به‌عبارت دیگر، به‌کارگیری استادانه و فکورانه قوای حسی و ادراکی آدمی می‌تواند منجر به کسب تجربیات سطح بالایی شود. این نوع به‌کارگیری قوای آدمی، به تعبیر امام سجاد (ع) در رساله حقوق، حق تکوینی این قوا و وظیفه انسانی و دینی آدمی است. به‌عنوان نمونه، امام (ع) حق چشم را این می‌داند که فقط به‌منظور عبرت‌گیری به‌کار گرفته شود. یعنی جز با نگاه عبرت، که نگاه نافذی است که از سطح عبور کرده و به مغز می‌رسد، به امور نگریسته نشود. دیگر قوای آدمی هم همین‌طور باید به جدی‌ترین صورت به‌کار گرفته شوند. حاصل این جدیت و ژرف‌نگری این خواهد بود که پدیده‌ها و صحنه‌های به‌ظاهر پیش‌پا افتاده و ناچیز می‌توانند هر کدام منبع یک تجربه عمیق عرفانی و معنوی باشند.

پس در حالی که دین یک نهاد است یا لاقلاً یک جنبه نهادی هم دارد ولی معنویت امری شخصی است (رابرت ناش، ۲۰۰۲) و در حالی که دین پاسخی است ویژه به سؤالات کلی آدمی درباره خلقت و معنای حیات ولی معنویت صرفاً معطوف به نیاز روحی آدمی برای پرداختن

به این سؤالات است (پاول بایر، ۱۹۹۲). به همین سیاق گالیان (۱۹۹۶) دین را دکترینی می‌داند که حاوی مجموعه‌ای از دستورالعمل‌هاست، در حالی که معنویت دکترین نیست بلکه انرژی حیاتی‌ای است که به زندگی ما معنا می‌دهد.

تمایز دیگری که میان دین و معنویت قائل شده‌اند حاصل تحقیق طولی و دامنه‌داری است که توسط یک مؤسسه تحقیقاتی در دانشگاه کالیفرنیا انجام شده و آزمودنی‌ها را که متولدین ۱۹۲۰ بودند از همان بدو تولد تا ۱۹۸۲ مورد مطالعه قرار دادند و طی آن میزان، کیفیت و عوامل مؤثر در افزایش دینداری و معنویت در بزرگسالی و ارتباط آنها با کارکرد اجتماعی در کهن‌سالی مورد مطالعه قرار گرفته است. میشل دیلون و پل وینک (۲۰۰۳؛ به نقل از مهدی عیوضی، ۱۳۹۰) بر اساس یافته‌های این پژوهش نکاتی را استخراج کرده‌اند که از جمله آنها این است که میانگین تغییرات معنویت و دینداری در طی دوران بزرگسالی متفاوت است و معنویت را یک پدیده پسامیانسالی معرفی می‌کنند.

معنویت و ویژگی اساسی آن

تعالی، ارتباط، کلیت، مهربانی و غمخواری و جوهر مشترک ادیان بودن به‌عنوان ویژگی ممیز و هویت‌ساز معنویت مطرح شده‌اند. با قائل بودن به جنبه تعالی معنویت، معنویت به‌عنوان امری متعالی دانسته شده است (ناش، ۲۰۰۲). هدف فعالیت‌های معنوی در این صورت در نهایت دریافت پاسخ شخصی عمیق‌تری به معمای وجود است. برخی دیگر، معنویت را به‌عنوان ارتباط^۲ در نظر می‌گیرند. بر این اساس، راشل کسلر (۲۰۰۰) سؤالات مهم معنوی را سؤالاتی ناظر به معنا، هویت و مسئولیت دانسته و پاسخ‌های معنوی را در گرو برقراری ارتباط عمیق‌تر با خود، دیگران، طبیعت و وجود متعالی می‌داند. پالمِر (۲۰۰۴) نیز مبتنی بر دیدگاه ربط‌گرایی معنویت را به‌سان ریسمانی می‌داند که از ایستگاه فعلی فرد تا مقصد او کشیده شده و محل ربط فرد با هدف اوست. بر همین اساس است که او (۱۹۹۹) به‌عنوان ویژگی ممیز معلمی معنوی به وجود رابطه عمیق میان معلم و دانش‌آموز تأکید می‌کند. برخی دیگر، کل‌نگری^۳ را ویژگی اساسی‌تری برای معنویت به‌حساب می‌آورند. ران میلر (۱۹۹۹) بر آن است که آدمی از لایه‌های زیادی از معنا و کلیت ساخته شده است. کل‌نگر بودن امری است فطری و کیفیتی است ناظر به روابط درونی آدمی با همه هستی. معنوی بودن در این صورت مستلزم داشتن یک نگاه کل‌نگر و درکی کلی و عمیق از هستی و مشاهده امور در چارچوب‌های هرچه کلی‌تر و جامع‌تر است. آموزش و پرورش کل‌نگر^۴ نیز چیزی نیست جز تمهید فضا برای برقراری رابطه در کلاس و مدرسه، آن‌هم عمیق‌ترین رابطه‌ها به‌نحوی که باعث شود همه عناصر درگیر در

1. Transcendence
2. Connection
3. Wholeness
4. Holistic Education

آموزش در یک کلیت واحد درک شوند. ما همه فی الواقع عضوی از یک کل هستیم پس آموزش و پرورش باید درک این معنا را تسهیل کند.

غمخواری و مهربانی^۱ نیز به عنوان ویژگی متمیز معنویت مورد توجه قرار گرفته است. بر این اساس، غمخواری و نگرانی برای دیگران و محبت هموعان را در دل داشتن انگیزه کارهای معنوی است. دوست داشتن هموعان و دل نگران آنان بودن حاکی از حضور زنده و فعال جوهر نوعی آدمی در فرد است به گونه‌ای که نبود این احساس فرد را از دایره نوع آدمی خارج می‌کند. این احساس درونی بیش از روابط اجتماعی عینی و خارجی بیانگر تعلق وجودی فرد به نوع آدمی است. زیرا احساس درونی کمتر حاصل محاسبه‌های عقل معاش بوده و بیشتر از ساختار تکوینی و فطری بشر ناشی می‌شود. سعدی در کلامی نغز این معنا را این گونه بیان می‌کند:

تو کز محنت دیگران بی‌غمی نشاید که نامت نهند آدمی

آموزش و پرورش معنوی هم بر این مبنا بر حسب میزان حضور عنصر محبت به دیگران و توجه به نیازها و درد و رنج دیگران تبیین می‌شود. در همین راستا لورا جونز (۲۰۰۵) ویژگی اصلی آموزش و پرورش معنوی^۲ را حضور فعال محبت در کلاس درس و تأمین رابطه عمیق درونی میان استاد و دانشجو و موضوع درس و همچنین قلب و مغز و روح می‌داند. پالمر (۱۹۹۳) معتقد است که عشق و محبت منبع پیدایش دانشی است متفاوت از دانشی که منشأ آن کنجکاو و رقابت است. بر این اساس از نظر نگارنده می‌توان یکی از رسالت‌های تربیت معنوی را تولید نوعی از دانش دانست که می‌توانیم آن را «دانش عشق بنیان» یا دانشی که محبت جوهر اصلی آن است نام نهمیم. این رویکرد همچنین به این مطلب دلالت دارد که دوست داشتن دیگران را باید آموخت و سپس آن را به کار گرفت. ممکن است برخی بر این باور باشند که عشق حالتی است که آدمی ناخواسته گرفتار آن می‌شود و این فقط نحوه ابراز عشق و دوستی است که می‌توان آن را آموخت؛ در حالی که دوست داشتن و حتی عاشق شدن هم آموزش می‌خواهد. عشق و محبت سرزده وارد نمی‌شود. هیچ عاشقی بدون تمهید مقدمات نمی‌تواند وارد عرصه عشق و دوستی شود. بسیاری از عرفا این معنا را به شکل‌های مختلف بیان کرده‌اند. حافظ می‌گوید:

عاشق شو ار نه روزی کار جهان سرآید ناخوانده درس مقصود از کارگاه هستی

برای حافظ، درک مقصود و معنای هستی، که یکی از مقاصد آموزش و پرورش معنوی است، متضمن عاشق شدن و وارد حریم محبت گردیدن است. تا نوعی همدلی با هستی پیدا نشود راه به درک رمز و رازهای آن باز نمی‌شود. همان گونه که برای برخی از فیلسوفان تاریخ، از جمله کار، درک عمیق حوادث تاریخی نیز مستلزم پیدایش حس همدلی با آن حوادث است. اما در نگاهی دیگر معنویت به عنوان «جوهر مشترک ادیان» دانسته شده است. دین شامل مجموعه‌ای از باورها و مناسک است. اما، همان طور که گفته شد، برای برخی از معنویت‌گرایان

1. Compassion
2. Spiritual Education

جوهر ادیان نه مناسک بلکه باورهاست. بر این اساس معنویت‌گرایی به معنای زدودن تمایزات از ساحت ادیان و تمرکز بر روی مشترکات است. آنچه بین ادیان مختلف مشترک است، اعتقاد به پدیده‌های ماورایی، انجام اعمالی با انگیزه‌های عمیق‌تر زندگی و ارتباط عاطفی با خداست. قرآن کریم نیز با تأکید بر اینکه ادیان از جوهر مشترکی برخوردارند پیامبر را ملزم می‌کند که آن جوهر مشترک را مبنای دعوت مؤمنین ادیان دیگر برای تأمین یک زندگی اجتماعی و معنوی درست قرار دهد. قرآن می‌فرماید: قل یا اهل الکتاب تعالوا الی کلمه سواء بیننا و بینکم الا نعبد الا الله و لا نشکرک به شیئا و لایتخذ بعضنا بعضا اربابا من دون الله (آل عمران، ۶۴).^۱ ای پیامبر پیروان ادیان الهی را بگو بیائید از آن کلمه که میان ما و شما یکسان است پیروی کنیم و آن کلمه این است که به جز خدای یکتا را نپرستیم و چیزی را با او شریک قرار ندهیم و دیگران را به جای خدا به ربوبیت تعظیم نکنیم. این دستور کار علاوه بر آنکه بیانگر اصل اساسی توحید و اعتقاد به خداوند است، تأمین آزادی اجتماعی و آزادی معنوی را نیز مدنظر دارد. منظور از آزادی اجتماعی تأمین جامعه‌ای است عدل‌بنیان که گروهی به ستم گروه دیگر را به خدمت نمی‌گیرند و آزادی معنوی به حاکمیت ارزش‌های الهی بر دل و جان مؤمنین دلالت دارد که در پرتو این تن دادن به حاکمیت ارزش‌های الهی، افراد از سلطه هوای نفس و خودخواهی‌ها رها می‌شوند. در این صورت است که احترام به دیگران، پاسداشت آزادی و حقوق دیگران، احساس مسئولیت نسبت به سرنوشت دیگران و محبت و دوستی با هموعان و بسیاری از ارزش‌های دیگر ظهور و بروز پیدا می‌کنند.

معنویت در آموزش عالی

ورود موضوع معنویت در آموزش عالی بعد از آن رخ داد که روان‌شناسی پیش از آن با این موضوع درگیر شده بود. ورود معنویت در روان‌شناسی حاصل مشاهده کاستی‌ها و ناکارآمدی‌های رویکردهای رایج در این حوزه بود. مشاهده برخی کاستی‌ها در تبیین‌های رایج از شخصیت سالم و به تبع آن از بیماری‌ها و ناهنجاری‌های شخصیت، باعث شد که آبراهام مزلو به‌منظور ارائه کلیدهایی برای داشتن تبیین‌های مناسب‌تر از شخصیت سالم فهرستی از نیازهای آدمی را ارائه دهد که «نیازهای وجود» بخش مهمی از آن بود. این نیازها عمدتاً ناظر به نیازهای سطح بالای روحی و معنوی بود که برای سلامت شخصیت از اهمیت شایانی برخوردار بودند. بر اساس کارهای مزلو روان‌شناسی انسان‌گرا شکل گرفت که بر بعد معنوی شخصیت تأکید زیادی داشت. با وجود این، به‌نظر می‌رسید که هنوز آن‌طور که شایسته است جایگاه مناسب و درخور برای معنویت در روان‌شناسی دیده نشده است. لذا به تدریج از دل روان‌شناسی انسان‌گرا،

۱. و باز در همین راستاست که خداوند می‌فرماید: برای هر یک از شما امت‌ها شریعت و راه روشنی قرار دادیم و اگر خدا می‌خواست شما را یک امت واحد قرار می‌داد ولی خواست تا شما را در آنچه داده است بیازماید (مائده، ۴۸) و نیز می‌فرماید برای هر امتی مناسکی قرار دادیم که به آنها عمل می‌کنند، پس نباید در این امر با تو به ستیزه برخیزند (حج، ۶۷).

روان‌شناسی فراشخصی^۱ شکل گرفت که عمدتاً بر «مناسک معنوی، مراقبه و مراتب برتر آگاهی تأکید داشت» (تیلور، ۱۹۹۹: ۲۷۴؛ به نقل از الکنس، ۲۰۰۰). سپس آنتونی سوتیج دست به انتشار مجله جدیدی زد به نام «روان‌شناسی فراشخصی» و در شماره اول آن روان‌شناسی فراشخصی را به این صورت معرفی کرد، نهضتی است برآمده از حوزه روان‌شناسی، برای یاری کسانی که به استعدادها و قابلیت‌های نهایی‌ای از انسان علاقمندند که هیچ جایگاه نظام‌مندی در نظریه‌های پوزیتویستی یا رفتارگرا (نهضت اول) یا روان‌کاوی کلاسیک (نهضت دوم) یا روان‌شناسی انسان‌گرا (نهضت سوم) ندارند (ص ۱۶-۱۵ به نقل از الکنس، ۲۰۰۰). او در سال ۱۹۷۱ انجمن آمریکایی روان‌شناسی فراشخصی را پایه‌گذاری نمود.

اما در حوزه آموزش عالی، آنچه که مسئولان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان این حوزه را وادار به بازنگری در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی در آموزش عالی نموده و آنها را وادار کرده تا موضوع معنویت را در آموزش عالی مورد توجه قرار دهند به عوامل متعددی برمی‌گردد که برخی از آنها از این قرارند: اختلاط گسترده فرهنگ‌های مختلف که خود در پی گسترش پدیده مهاجرت رخ داده است، تغییرات گسترده در نگرش‌ها و شیوه‌های زندگی دانشجویان، مشاهده عمیق‌تر شدن فاصله بین نسل‌ها، عدم کارایی دانشگاه‌ها در پرورش جنبه‌های معنوی و دینی دانشجویان و حتی شدت گرفتن افت تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان.

بر این اساس، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش عالی پرداختن به جنبه‌های معنوی آموزش عالی را در اولویت‌های خود قرار داده‌اند. پارکر پالمر (۱۹۹۸) با پیش‌بینی تغییرات نگرشی که پیش‌روی جوانان بود مصرانه از انفصال حوزه‌های دانشی و مهارتی از حوزه‌های عاطفی و معنوی انتقاد و دانشکده‌ها را دعوت کرد که در برنامه‌ریزی‌های درسی و آموزشی تجمیع توجه به این حوزه‌ها را مورد توجه قرار دهند. در ادامه همین نگرش، رابرت ناش (۱۹۹۹) مصرانه درخواست کرد که دانشکده‌ها درب‌های خود را به روی گفتمان‌های دینی و معنوی باز کنند. پژوهشگران بسیاری این موضوع را مورد تأکید قرار داده‌اند که از جمله آنهاست: (آر کسلر، ۲۰۰۰؛ آر جی ناش، ۲۰۰۲؛ تیسدل، ۲۰۰۳، آرتور چیکرینگ، جان دالتون، لیزا استام، ۲۰۰۵ و لارا جونز، ۲۰۰۵).

پروفسور لوئیس، رئیس دوره‌های کارشناسی دانشگاه هاروارد نیز در سال ۲۰۰۶، کتابی را با عنوان «فضیلت بی‌روح: چگونه یک دانشگاه بزرگ از آموزش و پرورش غفلت کرد»^۲ منتشر نمود و در آن کتاب، دانشگاه هاروارد - و البته به‌طریق اولی دیگر دانشگاه‌ها و بلکه نظام آموزش عالی آمریکا - را متهم کرد که آموزش و پرورش را از درون تهی کرده است. او در این کتاب ادعا می‌کند که برنامه‌های آموزشی دانشگاه با جزئی‌نگری‌های مفرط باعث می‌شود که دانشجویان درباره آنچه باید یاد بگیرند و اینکه چرا باید آنها را یاد بگیرند بصیرت نداشته باشند. از نظر او

1. Transpersonal Psychology

2. Excellence Without a Soul: How a Grate University Forgot Education

در نظام آموزش عالی موجود استادان هر کدام در یک رشته بسیار باریک متخصص شده‌اند و همه مسئولیت خود را صرفاً در آموزش و پژوهش می‌بینند و نه ارائه آموزش و پرورشی که بار اخلاقی و عقلانی هم داشته باشد. او می‌گوید که در طول سی سال خدمت خود ندیده است که استادان دانشگاه در این باره بحث کنند که چگونه می‌توان دانشجویان را تبدیل به انسان‌های بهتری نمود. برای لوئیس نیز اصلاح این وضع در گرو نوعی معنویت‌گرایی است و اینکه استادان مبنای رفتار خود را بهبود رابطه خویش با دانشجویان و ایجاد یک رابطه همدلانه با آنها و همچنین پاکدامنی شخصی قرار داده و معیار مطلوبیت استادی را صرفاً در توانایی پژوهشگری خلاصه نکنند.

لذا این اعتقاد روز به روز تقویت می‌شود که باید معنویت را بخش مهمی از برنامه‌های آموزشی به حساب آورد. توجه به معنویت در آموزش و پرورش به‌واقع توجه به هدف و معنا است: یعنی فهم عمیق از هدف و معنای درس و کار و برنامه، حتی از مریبان انتظار می‌رود که در راستای توجه به معنویت، فهم عمیقی از خود، هدف و معنای کار خود و رابطه بین آنها داشته باشند. و اینها نشان‌دهنده نیاز به حضور عنصر معنویت در آموزش و پرورش و آموزش عالی است (کوئینگ و کومبز^۱، ۲۰۰۵). دالتون و کراسبی^۲ (۲۰۱۰) نیز این مسئله را مورد تأکید قرار می‌دهند که هرچند طی پنجاه سال گذشته، به دلیل سلطه روزافزون سکولاریسم، عینی‌گرایی علمی، شکاف میان حیات درونی دانشجویان با معیارها و ترجیحات علمی و دانشگاهی، جدایی فزاینده میان وظایف آموزشی دانشجویان و وظایف اخلاقی آنان در قبال دیگران و خدمات عام‌المنفعه‌ای که باید انجام داد، نقش دانشگاه‌ها در پرورش شخصیت اخلاقی و رشد معنوی دانشجویان به تدریج کم و کمتر شده ولی در دو دهه گذشته دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منابع و انرژی زیادی را صرف برنامه‌هایی کرده‌اند که برای رشد منش و شخصیت اخلاقی و معنوی دانشجویان طراحی شده‌اند و این حاکی از محوریت پیدا کردن موضوع معنویت به خصوص برای جوانان در دوره دانشجویی و در محیط دانشگاهی است.

یکی از برنامه‌های مهمی که در این راستا انجام شده برنامه پژوهشی است که با هدایت پروفسور آستین و در مؤسسه تحقیقاتی آموزش عالی وابسته به دانشگاه کالیفرنیا^۳ طراحی شده است. آستین و همکاران او یک تحقیق ملی را درباره وضعیت زندگی معنوی دانشجویان دانشگاه‌ها در سال ۲۰۰۳ شروع کردند که به مدت هفت سال ادامه پیدا کرد. در ضمن این هفت سال هم البته برخی از نتایج را ارائه می‌دادند. آنان در این مدت ۱۴۵۲۷ دانشجو را در ۱۳۶ دانشگاه و کالج مورد مطالعه قرار دادند. باور قطعی که این پژوهشگران پس از تحلیل داده‌ها بدان رسیدند این بود که آموزش عالی باید بسیار بیش از گذشته به رشد معنوی دانشجویان توجه کند و باید برای این مهم دست به تدوین طرح و برنامه‌های مشخص بزند. زیرا پژوهش

1. Koetting & Combs

2. Dalton & Crosby

3. Higher Education Research Institute-University of California

نشان داد که معنویت در زندگی دانشجویان از جایگاه حیاتی برخوردار است، جایگاهی بسیار بیش از آنکه تصور می‌شد.

آنچه در این تحقیق قابل توجه است ارائه معیارهایی روشن و قابل سنجش برای معنویت بوده است. معیارهای مورد نظر در دو دسته پنج‌تایی تقسیم‌بندی شدند که یک دسته ناظر به کیفیت‌های معنوی است و دسته دیگر کیفیت‌های مذهبی را مد نظر دارد. این از آن روست که معنویت، بر حسب معیارهای برگرفته از این پژوهش، یک کیفیت چند بعدی است. پنج معیار معنوی که ارائه شده‌اند از این قرارند: ۱- معیار تلاش و تحقیق معنوی^۱: تلاش فعال برای پاسخگویی به سؤالات بزرگ زندگی، اینکه دانشجو تا چه میزان خود را به جد درگیر سؤالات اساسی زندگی می‌کند و تلاش می‌کند که پاسخی شخصی و آگاهانه برای معنا و هدف زندگی بیابد، ۲- نگاه عام و جهانی داشتن^۲: این معیار بیانگر دیدگاهی جهان‌شمول است که خودگرایی و قوم‌گرایی را تعالی می‌دهد. این شاخص این را می‌سنجد که دانشجو تا چه میزان به سنن دیگر ادیان علاقمندی نشان می‌دهد، تا چه میزان به درک فرهنگ‌ها و ملل دیگر علاقمند است، تا چه میزان احساس وابستگی به هم‌نوعان خود دارد، تا چه حد به خوب بودن دیگران اعتقاد دارد، تا چه میزان مردم را آن‌گونه که هستند می‌پذیرد و تا چه میزان به این موضوع معتقد است که سرنوشت همه انسان‌ها به هم گره خورده است و نیز اینکه ریشه همه مذاهب بزرگ محبت است. ۳- اخلاق مراقبت^۳: این شاخص بیانگر آن است که سعادت و رفاه دیگران تا چه حد برای ما اهمیت دارد، تا چه میزان تمایل داریم که به انسان‌هایی که از مشکلاتی رنج می‌برند کمک کنیم. این شاخص همچنین بیانگر میزان اهمیتی است که به موضوع عدالت اجتماعی، رفاه جامعه و مشارکت در فعالیت‌های سیاسی داده می‌شود. در مقایسه با معیار مشارکت در انجام امور خیریه که افراد خاص و مشخصی را که نیازمند کمک هستند در نظر دارند، این معیار امور کلی را مورد تأکید قرار می‌دهد. ۴- مشارکت در انجام امور خیریه^۴: این شاخص رفتاری شامل شرکت در خدمات اجتماعی، جمع‌آوری اعانه برای امور خیریه، کمک به دوستان در حل مشکلات شخصی‌شان می‌باشد. در نهایت این شاخص نشان‌دهنده شیوه‌ای از زندگی است که خدمت به دیگران در آن برجسته است. ۵- معیار وقار و آرامش^۵: که بیانگر ظرفیتی روحی است که باعث می‌شود فرد به‌خصوص در شرایط دشوار بتواند آرامش و متانت خود را حفظ کند. این ویژگی مهم‌ترین ویژگی فردی یک شخص معنوی است. این معیار در کیفیت زندگی دانشجویان، به‌خصوص دانشجویان مقطع کارشناسی، نقش مهمی ایفا می‌کند زیرا با داشتن این ویژگی روحی می‌توانند پاسخ مناسبی به تجربیات فشارزای دوران تحصیل خود بدهند.

1. Spiritual Quest
2. Ecumenical Worldview
3. Ethics of Caring
4. Charitable Involvement
5. Equanimity

معیارهایی که کیفیت‌های مذهبی را مد نظر قرار می‌دهند از این قرارند: ۱- تعهد دینی^۱ که نشان‌دهنده میزان تعهد و وابستگی دانشجو به اصول دینی است ۲- درگیر شدن در انجام مناسک دینی^۲، که معیاری است عینی که نشان می‌دهد دانشجو تا چه میزان عملاً پایبند به انجام تکالیف دینی، مثل نماز، روزه، شرکت در مراسم مذهبی است. ۳- پرواداری دینی - اجتماعی^۳، نشان‌دهنده میزان دوری‌گزینی از ساختارشکنی در حوزه دین و به شکل عینی و به‌عنوان نمونه میزان مخالفت دانشجویان با اموری از قبیل سقط جنین، جرائم جنسی و الحاد. ۴- شک و تردید دینی^۴ ۵- کشمکش دینی^۵ که نشان‌دهنده میزان ناآرامی و عدم توافق دانشجویان با برخی از امور مذهبی است. بر اساس معیارهای فوق و پژوهش‌های دیگری که در این زمینه انجام شده است تلاش شده شیوه‌ها و رویکردهایی مناسب برای تأمین اهداف نهضت معنویت‌گرایی در آموزش عالی فراهم گردد.

رویکرد یادگیری خدمات رایگان به مثابه رویکردی برای تأمین معنویت‌گرایی در آموزش عالی

بر اساس معیارهای فوق الذکر، گفته شده که رویکرد یادگیری خدمات رایگان^۶ برای تحقق معنویت‌گرایی مناسب است (اندرسون، ۱۹۹۸؛ کنت کانت، ۲۰۰۳ و سیکولا و سیکولا، ۲۰۰۵). منظور از یادگیری خدمات رایگان تلفیق فعالیت‌های نظام‌مند آموزشی با خدمات داوطلبانه و عام‌المنفعه است که بر اساس درک مسئولیت اجتماعی انجام می‌شود. بنابراین، در طی به‌کارگیری این رویکرد فعالیت‌های خدماتی و اجتماعی داوطلبانه با برنامه‌های درسی و آموزشی رسمی تلفیق می‌یابد و این کار با هدایت معلم و مدرسه و با به‌خدمت گرفتن نهادهای مردمی غیردولتی انجام می‌شود. یادگیری خدمات رایگان همچنین به‌عنوان یک روش تدریس متضمن ترکیب محتوای ماده درسی با تجربیات کاری با به‌کارگیری مهارت‌های حل مسئله، کار گروهی و درک ارزش‌های اصیل مدنی است. اندرسون معتقد است که این رویکرد حرمت ذات شاگردان را افزایش می‌دهد، رشد شخصی را ارتقا می‌بخشد و حسی از مسئولیت اجتماعی و شایستگی شخصی را در آنها رشد می‌دهد (اندرسون، ۱۹۸۸؛ به نقل از پارسا، ۱۳۸۷: ۲۶۹). کنت کات^۷ (۲۰۰۳) از این دیدگاه که معنویت‌گرایی همواره با انجام خدمات عمومی درهم تنیده بوده دفاع می‌کند و آموزش عالی را دچار این ایراد می‌داند که از فرصت حیاتی آشنا نمودن دانشجویان با جنبه‌های معنوی خدمات عمومی و کمک به دیگران غفلت ورزیده است. جان سیکولا و آندریو سیکولا^۸ (۲۰۰۵) نیز بر این باورند که ارتباط معناداری میان معنویت‌گرایی و انجام خدمات

1. Religious Commitment
2. Religious Engagement
3. Religious/Social Conservatism
4. Religious Skepticism
5. Religious Struggle
6. Service Learning
7. Kent Koth
8. Sikula, John and Sikula Anderw

رایگان وجود دارد و می‌توان از این رابطه معنادار در موقعیت‌های آموزش عالی استفاده نمود و برای این کار باید کانون تمرکز در آموزش عالی را خدمت‌رسانی به دیگران قرار دهیم. علاقمندان به این رویکرد، بر حسب نتایجی که برای به‌کارگیری آن برمی‌شمرند، بر این باورند که این رویکرد می‌تواند نامزد مناسبی برای تأمین هدف معنویت‌گرایی در آموزش و پرورش باشد. از این روست که به‌کارگیری این رویکرد به‌خصوص در دانشگاه‌های آمریکا رونق زیادی پیدا کرده است. دانشکده‌ها و دانشگاه‌های آمریکا فرصت‌های زیادی برای دانشجویان جهت مشارکت در برنامه‌های داوطلبانه فراهم می‌کنند. برخی مواقع، به دانشجویان واحد درسی نیز برای این گونه فعالیت‌ها داده می‌شود ولی اکثر مواقع پاداش آنها همان احساس رضایتی است که از کمک به دیگران کسب می‌کنند - و اینکه متوجه می‌شوند، حتی به‌عنوان یک فرد جوان، می‌توانند در جهان پیرامونشان تأثیرگذار باشند. این ایده در برنامه «کمپس کامپکت»^۱ تجسم یافته، که در تارنمایشان^۲ این چنین توضیح داده شده: این برنامه یک ائتلاف ملی است که میان بیش از ۹۵۰ تن از روسای دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها - به نمایندگی از حدود ۵ میلیون دانشجو - شکل گرفته است که هدف اصلی آن ترویج فرهنگ خدمت رایگان به جامعه، فعالیت‌های مدنی و یادگیری خدمات رایگان در آموزش عالی است. در همین راستا اداره یادگیری خدمات رایگان به جامعه^۳ در سال ۱۹۹۲، در دانشگاه ساترن می‌سی‌سی‌پی در شهر هاتیزبرگ ایالت می‌سی‌سی‌پی^۴، به‌عنوان مرکز خدمات داوطلبانه و مرکز خدمات رایگان و یادگیری خدمات رایگان برای کلیه اعضای جامعه دانشجویی ایجاد شده است. این مرکز بیش از ۲۰۰۰۰ ساعت در سال صرف ارائه خدمات رایگان به جامعه و در محیط دانشگاه می‌کند. پیشرفت علمی دانشجو، خدمت به جامعه و موفقیت دانشجو از هدف‌های اصلی این برنامه است. طی این برنامه شرکت‌کنندگان تشویق می‌شوند عضوی از جنبش خدمت رایگان به جامعه به‌صورت محلی، ملی و جهانی شوند. دانشگاه ساترن می‌سی‌سی‌پی یکی از شش مؤسسه آموزش عالی است که در حال حاضر با دانشگاه ایسترن می‌سی‌سی‌پی برای اتخاذ مدلی جهت یادگیری خدمات رایگان به‌صورت علمی همکاری می‌کند.^۵ دانشگاه ایلینوی که خود یکی از دانشگاه‌هایی است که این رویکرد را به‌کار گرفته است، هدف از به‌کارگیری رویکرد یادگیری خدمات رایگان را این‌گونه بیان می‌کند: «یکی از انگیزه‌های اصلی در آموزش علوم انسانی، پرورش دانشجویان و تبدیل آنها به شهروندانی مسئول است. بخشی از این کار از طریق ایجاد ارتباط بین فعالیت‌های دانشجویی و تجارب درسی انجام می‌شود. آموزش علوم انسانی آموزشی است که به دانشجویان کمک می‌کند رفتار و برخورد مناسبی در خود پرورش دهند. منظور از رفتار مناسب در اینجا رفتاری است سرزنده و بانشاط و در عین حال مسئولانه.» رفتاری که طی آن فرد نشان می‌دهد آمادگی آن را دارد

1. Campus Compact

2. [Http://www.compact.org](http://www.compact.org)

3. Office of Community Service Learning (OCSL)

4 The University of Southern Mississippi in Hattiesburg, Mississippi

5. [Http://www.usm.edu/ocsl](http://www.usm.edu/ocsl)

که بانشاط کامل به بررسی ایده‌های مختلف پرداخته و دنیایی جدید را تصور کند و همچنین در برابر عادت به تفکر تکراری مقاومت کرده و در ارتباط‌های بنیادی خود با جهان پیرامون رفتاری مسئولانه نشان دهد.^۱

بنابراین برای رسیدن به اهدافی که جریان معنویت‌گرایی در پی آنهاست و بر حسب مؤلفه‌ها یا معیارهایی که برای معنویت‌گرایی تعیین شده، رویکرد یادگیری خدمات رایگان در محور فعالیت‌های آموزش عالی قرار گرفته است. بر این اساس در تنظیم فعالیت‌های آموزشی وظایف و نگرش‌های کاری مشخصی را برای دانشجویان از یک طرف و دانشکده و استادان، از طرف دیگر معین می‌شود. به‌عنوان مثال، برای تأمین معیار رشد و معنا سازی شخصی وظیفه دانشجوی جستجوی معنا و وظیفه دانشکده یا استاد تمرکز روی رشد شخصی دانشجوی و تعلیم و تربیت دانشجوی محور تعیین شده است. یا برای تأمین معیار خوش‌بینی و احساس کفایت، وظیفه تعیین‌شده برای دانشجوی کسب متانت و آرامش در مواجهه با سختی‌های کار و تحصیل و وظیفه دانشکده و استاد تمرکز روی رشد شخصی دانشجویان، داشتن نگاه مثبت به دانشجوی در حین کار و زندگی او تعیین شده است. برای معیار خدمت به دیگران وظیفه دانشجوی درگیر شدن در کارهای عام‌المنفعه، ارزیابی و درک خوش‌بینانه از خود و وظیفه تعیین‌شده برای دانشکده و استاد ارج نهادن به ارزش‌های تمدنی، فعالیت‌های تمدنی و متمدنانه خواهد بود و به‌همین سیاق، برای تأمین معیار ارج نهادن به تفاوت‌ها وظیفه‌ای که برای دانشجوی تعیین شده است، داشتن نگاه کلی و جهانی است، در حالی که وظیفه دانشکده و استاد تأکید بر تربیت دانشجوی محور و دفاع از تنوع است. اینها نمونه‌هایی از نحوه عملیاتی کردن مفهوم و آرمان‌های معنویت‌گرایی است که البته گمان می‌رود در ضمن به‌کارگیری رویکرد یادگیری خدمات رایگان قابل اجرا خواهد بود. این بدان دلیل است که، همان‌طور که برخی از صاحب‌نظران همچون ایلر و گیلز^۲ (۱۹۹۹) تأکید کرده‌اند، عناصر اساسی معنویت کاملاً مشابه عناصر اساسی یادگیری خدمات رایگان است. این نوع آموزش هم‌زمان روی رشد شخصی، معنا سازی و خدمت به دیگران تأکید می‌کند. این رویکرد شرکت فعال و داوطلبانه دانشجویان در امور عام‌المنفعه را که معمولاً توسط نهادها و سازمان‌های غیردولتی سازماندهی می‌شوند امری ضروری برای درک بهتر جامعه و ایجاد همدلی اجتماعی و بالابردن سعه صدر و تحمل دشواری‌ها می‌داند. اینها و دیگر دستاوردهای رویکرد یادگیری خدمات رایگان همان چیزی است که در معنویت‌گرایی در آموزش عالی در پی آن هستیم.

ارزیابی رویکرد یادگیری خدمات رایگان و ارائه رویکرد پیشنهادی

در یک ارزیابی اجمالی می‌توان دریافت که با وجود تأثیر مهم شرکت فعال و داوطلبانه دانشجویان

1. [Http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le](http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le)

2. Eylar & Giles

در امور اجتماعی بر افزایش درک آنان از خود و دیگران و بالا رفتن قدرت تحمل دیدگاه‌های متفاوت و گاه مخالف و بسیاری دیگر از دستاوردهای مثبت، اما این رویکرد در معرض یک آسیب جدی است و آن غفلت از، یا توجه ناکافی به جنبه‌های نظری به‌غایت پیچیده و دشوار تصمیم و انتخاب دانشجو برای مشارکت در این فعالیت‌ها و پذیرش وظایفی است که رویکرد یادگیری خدمات رایگان برای آنها معین می‌کند. ممکن است این رویکرد برای سطوح پایین‌تر آموزش از قابلیت‌های مناسب‌تری برخوردار باشد ولی در سطح آموزش عالی توجه به پیچیدگی‌های نظری تصمیم‌گیری و پرسشگری از چند و چون قضا یا در کانون فعالیت‌های علمی قرار دارد. تحقق معنویت در آموزش عالی و نفوذ معناگرایی در دل و جان دانشجویان بر هر برداشتی از معنویت مبتنی باشد، چه کل‌گرایی را مبنای تعریف معنویت قرار دهیم، چه غمخواری و دلواپس سرنوشت دیگران بودن، چه ایجاد رابطه عمیق با خود و دیگران و حتی با طبیعت و نیز با وجود متعالی و چه جوهر ادیان را مبنا بگیریم که مستلزم اعتقاد به پدیده‌های ماورائی، انجام اعمالی با انگیزه‌های عمیق‌تر و ارتباط عاطفی با خداست، همه در گرو آن است که پیش از هر چیز صحت و درستی این وظایف و همین‌طور ویژگی‌های اساسی معنویت برای دانشجویان از لحاظ نظری آشکار شده باشد. پس رویکرد آموزشی که جای مهمی را به‌انجام مباحث تئوریک ناظر به ارزشیابی این ویژگی‌ها اختصاص نداده باشد و بر این باور باشد که عمل کردن به‌خودی‌خود لاجرم، یا به‌ظن قوی، به بار ایمان و باور می‌نشیند از همان ابتدا با دشواری‌های جدی روبرو است. بنابراین بدون اینکه خواسته باشیم از تأثیر عمل در باورمند شدن بکاهیم، بر این نکته تأکید می‌کنیم که آنچه که عمل را موجد ایمان و باور می‌کند حضور عنصر آگاهی عمیق است. هرچند ممکن است این معنا تا حدی به‌عنوان یک پیش‌فرض نگرفته در ذهنیت علاقمندان به رویکرد یادگیری خدمات رایگان مستتر باشد، اما تصریح آن ما را به اتخاذ فعالیت‌های متفاوتی وامی‌دارد، فعالیت‌هایی که بیش از آنکه ماهیت عملی داشته باشند ماهیت نظری دارند. شاید تأکید برخی از هواداران این رویکرد، از جمله، سیکولا و سیکولا^۱، ۲۰۰۵؛ کد^۲، ۲۰۰۳ و ماهر^۳ ۲۰۰۳، بر تفکر نقادانه و درون‌نگری باورمندانه، به‌عنوان عناصر تربیتی رویکرد یادگیری خدمات رایگان، دلالت بر اشاره ضمنی آنان بر ضرورت توجه به جنبه‌نظری درگیر شدن در خدمات رایگان عام‌المنفعه باشد.

رویکرد دانش اخلاق‌بنیان

ضرورت توجه به جنبه‌های نظری انتخاب و تصمیم‌گیری ما را به پیشنهاد رویکردی وامی‌دارد که از ماهیت نظری برجسته‌تری برخوردار باشد. رویکرد پیشنهادی ضمن آنکه از این خصوصیت برخوردار است بر معرفت‌شناسی دانش مبتنی است و به‌نام رویکرد دانش اخلاق‌بنیان از آن نام

1. Sikula & Sikula
2. Koth
3. Maher

می‌بریم. این رویکرد بر آن است که دانش از جوهری اخلاقی برخوردار است. قائل بودن به جوهر اخلاقی دانش در درجه نخست مستلزم انکار دوگانگی ذاتی دانش و ارزش است، رد نظریه‌ای که دانش و ارزش را دو ساحت به کلی متمایز و منطقاً غیرمرتبط به هم می‌داند، نظریه‌ای که دانش را نسبت به ارزش‌ها بی‌طرف دانسته و نهایتاً بر آن است که میان احکام حقیقی و احکام اخلاقی یک شکاف منطقی پرناسدنی وجود دارد؛ و در درجه دوم مستلزم آن است که نشان داده شود فعالیت‌های دانشی ناگزیر از به‌کارگیری ارزش‌هاست. موضوع نخست که به نام استقلال احکام اخلاقی از آن نام برده می‌شود کشف مهم دیوید هیوم به حساب آمده است آنجا که می‌گوید (۱۹۶۰: ۴۶۹-۷۰) در تمام نظام‌های اخلاقی که مطالعه کرده است فلاسفه غالباً به روش‌های معمول در مورد وجود خداوند و یا مسائل انسانی صحبت می‌کنند و ناگهان و به‌طور غیرمنتظره‌ای به حیطه اخلاق جهش می‌کنند. به‌عبارت دیگر، آنها از قضایای است یا توصیفی به قضایای باید دار یا اخلاقی و ارزشی می‌رسند بدون اینکه هیچ دلیلی برای این تغییر جهت ارائه دهند. پس از هیوم بسیاری از فلاسفه این نظریه را پذیرفتند و در حیطه‌های مختلف مبنای کار خود قرار دادند. از جمله جی. ای. مور (۱۹۰۳) متأثر از هیوم، شکاف میان قضایای حقیقی یا قضایای معطوف به امر واقع و قضایای ارزشی و اخلاقی را پرناسدنی دانسته و آن را تحت عنوان مغالطه طبیعت‌گرایانه مورد بحث قرار داد. اما به تدریج این نظریه مورد تردید قرار گرفت و کسان زیادی دلائلی برای رد آن ارائه دادند. اینجانب در جای دیگری به تفصیل این موضوع را بحث کرده و با ارائه شواهد متنوعی سعی کرده‌ام در آمیختگی پنهان قضایای حقیقی و قضایای ارزشی را نشان دهم (صفای مقدم، ۱۳۷۷: ۳۸-۲۱).

در رابطه با نیازمندی فعالیت‌های دانشی به مفاهیم و احکام ارزشی می‌توان به ابتدای آنها بر مفروضات ارزشی اشاره نمود. کانت که در صدد کشف شرایط ضروری امکان دانش و معرفت و توجیه دانش و تجربه بود با به‌کارگیری یک طرح یا چارچوب مفهومی و استفاده از شیوه استدلال استعلایی^۱ نشان داد که چگونه به‌مجرد اینکه می‌خواهیم از دانش صحبت کنیم ناگزیر از استفاده از مفاهیم و هدایت‌کننده‌های زبانی خاصی هستیم. مفهوم راستگویی مستلزم داشتن مفهوم دروغگویی است. او بر این اساس ارتباط مفهومی ضروری میان اخلاق و عقلانیت را نشان داد. در کنار کانت، استدلال دکارت معروف به cogito^۲ (یا من اندیشنده) نیز می‌تواند به‌عنوان یک استدلال استعلایی به حساب آید، با این تفاوت که کانت از پیش‌فرض‌های مفهومی استفاده می‌کند در حالی که دکارت نوعی پیش‌فرض وجودشناختی را در استدلال خود به‌کار می‌گیرد، اینکه وجود هر «تفکری» مستلزم وجود یک «من» است. انجام فعالیت‌های دانشی، که از جمله جدی‌ترین فعالیت‌های نوعی آدمی هستند، نیز به‌همین سیاق مبتنی بر پیش‌فرض‌های ارزشی ویژه‌ای است به‌گونه‌ای که آن پیش‌فرض‌ها را می‌توان جوهر اصلی فعالیت‌های دانشی به

1. Transcendental

۲. Cogito ergo sum این عبارت لاتین برای I think, therefore I am است.

حساب آورد. ریچارد پیترز (۱۹۶۶) برای توجیه و تبیین نظریه خود در باب تعلیم، تربیت و نیز در نظریه اخلاقی خود به تبعیت از کانت استدلال استعلایی را به خدمت می‌گیرد. وی معتقد است که وقتی انسان به‌طور جدی با این سؤال مواجه می‌شود که چه باید کرد؟ امور خاصی را مسلم فرض می‌کند. همین‌طور است برای فردی که به‌طور جدی سؤال می‌کند که حقیقت چیست؟ او مسلم می‌گیرد که حقیقت و همه لوازم نیل به حقیقت برای وی مهم بوده و از ارزش برخوردار هستند. پس قضایای علمی و حقیقی محصول تلاش بی‌طرفانه صرف نیستند. در دل هر فعالیت دانشی یک انگیزه ارزشی مستتر است. امروزه حتی هیچ مشاهده ساده‌ای را نیز غیرمبتنی بر یک نظریه نمی‌دانند (داوسون، ۱۹۹۴). علم و فعالیت‌های دانشی به‌عنوان یک تلاش بی‌طرفانه مورد انکار یورگن هابرماس و ماری هسه (۱۹۸۰: ۱۱) نیز قرار گرفته است. با اذعان به نادرست بودن اعتقاد به بی‌طرفی علم از ارزش‌ها و تأکید بر ماهیت معنوی و اخلاقی علم و فعالیت‌های دانشی است که انجمن انگلیسی حمایت از مسئولیت اجتماعی علم (B. S. S. R. S.)^۱ یکی از ویژگی‌های دانشمندان را مسئولیت‌شناسی او می‌داند.

مروری تاریخی بر فعالیت‌های دانشی آدمی در طول تاریخ به‌منظور کشف ویژگی‌های اصیل این فعالیت‌ها نیز نشان می‌دهد که درون‌مایه اخلاقی این فعالیت‌ها تا چه میزان در هویت‌بخشی به فعالیت‌های دانشی آدمی نقش ایفا کرده است (صفایی مقدم، ۱۳۸۷: ۹۶-۴۷). بر این اساس، انجام هر نوع فعالیت‌های دانشی باید با توجه به این جوهر اساسی باشد. به‌هر میزان که سطح فعالیت دانشی بالاتر و پیچیده‌تر باشد انتظار می‌رود که لایه‌های عمیق‌تر و معانی والاتر دانش بیشتر مد نظر باشد. پس رویکرد پیشنهادی در انجام مباحث تئوریک خود، به‌دنبال ردیابی عناصر اخلاقی در فعالیت‌های دانشی می‌باشد. درکی که به این صورت حاصل می‌شود پشوتانه تصمیم‌دانشجو برای حضور آگاهانه و داوطلبانه در کارهای اجتماعی و خدمت‌رسانی به دیگران است. چنانچه انجام این خدمات بر این درک آگاهانه مبتنی نباشد دوام‌چندانی نخواهد داشت. این رویکرد که به‌نظر می‌رسد می‌تواند تأمین‌کننده عناصر معنویت باشد نگاهی یگانه به دانش دارد و دانش را واجد جوهر اخلاقی دانسته و به‌همین دلیل هم خاصیت کاشفیت دارد و هم خاصیت برانگیزاندگی و از همین‌رو با نظریه سقراط که دانش فضیلت است بیشتر همراهی دارد تا نظریه ارسطو که دانش را دوگانه می‌بیند و آن را به‌نظری و عملی تقسیم می‌کند.

بنابراین از آنجایی که دست‌مایه اصلی و ذاتی آموزش عالی فعالیت‌های دانشی سطح بالاست، چنانچه در خصوص دانش بتوانیم نشان بدهیم که دانش از جوهر اخلاقی برخوردار است، در آن صورت همه فعالیت‌های دانشی، که علی‌القاعده شامل همه فعالیت‌های علمی دانشگاهی می‌شود، در صورتی معنای درست خود را دارند که ماهیت اخلاقی آنها مدنظر بوده باشد. به‌عبارت

1. The British Society for Social Responsibility in Science.

در این باره نگاه کنید به:

Abdullah Omar Nasseef. Science Education and Religious Values: An Islamic Approach. in *Muslim Education Quarterly*. Vol. 1. No. 3 (Spring, 1984). p. 9.

دیگر، آموزش عالی باید اهداف اخلاقی فعالیت‌های دانشی خود را برجسته کند. در این صورت است که می‌توان انتظار داشت که گرایش به معنویت در فعالیت‌های استادان و دانشجویان دیده شود. یعنی حوزه‌های نظر و عمل به صورت یک کل واحد خود را نشان دهند، عقل با عاطفه عجین شود، فردیت با جمعیت هم‌جهت شود و حرمت انسان‌ها با تمام تفاوت‌هاشان پاس داشته شود. این انتظار به صورت معیارهایی عینی می‌تواند در کار ارزیابی معنویت در آموزش عالی به کار گرفته شود. به هر حال با محور قرار دادن رویکرد دانش اخلاق‌بنیان به عنوان رویکرد مناسب برای پاسخ به ندای معنویت‌گرایی در آموزش عالی، می‌توان برخی از وظایف و نگرش‌های مورد انتظار برای استادان و دانشجویان را به این شکل نشان داد؛ انتظار از استاد برای ارتقای وظیفه مدرسی به معلمی^۱ (با نظر به این حقیقت که پس از خداوند، انبیاء عظام همواره به نام معلم یا استاد معرفی شده‌اند و اینکه انگیزه انبیاء عظام صرفاً احساس تکلیف و ادای وظیفه بوده و به تعبیر قرآن هرگز در مقابل آموزش‌های خود تقاضای اجر و مزدی نکردند و اینکه جوهر اصلی آموزش‌های پیامبران تکمیل مکارم اخلاق بوده است). آنچه از دانشجویان انتظار می‌رود نیز عبارت است از تمرکز بر محور بودن مسئولیت فردی دانشجو در قبال خودش (معناسازی و ساخت هویت فردی)، در قبال جهان (ساختن معنایی از هستی که از ارزش و اعتلا برخوردار باشد)، در قبال جامعه (توانایی درک دیگران و دیدن امور از نگاه دیگران و حتی همدلی داشتن با دیگران). اینها نیز همه در پرتو فعالیت‌های دانشی اخلاق‌بنیان به دست می‌آید. وقتی دانش در ذات خود فضیلت است در آن صورت دانشمند یا کسی که به کار دانشی در درست‌ترین معنای آن می‌پردازد، هر موضوعی را که مورد مطالعه و پژوهش قرار دهد جز فضیلت‌مدارانه و سخاوتمندانه به آن نظر نمی‌کند و حاصل هر چه باشد از مایه‌های اخلاقی برخوردار است و به تحقق معنویت کمک می‌کند.

۱۰۵

نتیجه‌گیری

همان‌طور که گفته شد، آنچه که مسئولان، پژوهشگران و برنامه‌ریزان حوزه آموزش عالی را وادار کرده تا موضوع معنویت را در آموزش عالی مورد توجه قرار دهند به عوامل متعددی برمی‌گردد که برخی از آنها از این قرارند: اختلاط گسترده فرهنگ‌های مختلف که خود در پی گسترش پدیده مهاجرت رخ داده است، تغییرات گسترده در نگرش‌ها و شیوه‌های زندگی دانشجویان، مشاهده عمیق‌تر شدن فاصله بین نسل‌ها، عدم کارایی دانشگاه‌ها در پرورش جنبه‌های معنوی و دینی دانشجویان و حتی شدت گرفتن افت تحصیلی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان. در میان کسانی که به موضوع معنویت پرداخته‌اند گفته شد که برخی از متدینان این موضوع را یک تهدید تلقی کرده و آن را بدیلی برساخته برای دین دانسته‌اند. اما همان‌طور که اشاره شد دنیای امروز به شکل روزافزونی ارتباط‌های خود را بیشتر می‌کند. این روندی است که تغییری برای آن تصور

۱. نگار من که به مکتب نرفت و خط نوشت به غمزه مسئله آموز صد مدرس شد «حافظ»

نمی‌رود. لذا باید به لوازم زندگی در این جهان توجه داشت و خود را برای یک زیست سالم در آن آماده کرد. این مسئله گاهی مستلزم به‌کارگیری نگاه‌های جدید در ارزیابی امور قدیمی است. معنویت چه بسا چندان جدید نیست اما نگاه نو به آن می‌تواند ما را واجد یک ظرفیت جدید کند. این پیشنهادی است که مقاله ارائه می‌دهد. برای عملیاتی کردن آن هم رویکرد دانش اخلاق‌بنیان را پیشنهاد می‌دهد. زیرا گرایش به معنویت در فعالیت‌های استادان و دانشجویان نتیجه منطقی کشف جوهر اخلاقی دانش و فعالیت‌های دانشی است. رویکرد پیشنهادی برای تأمین گرایش به معنویت به‌خصوص برای به‌کارگیری در سطوح عالی‌تر آموزش مناسب‌تر می‌باشد.

اما به‌منظور نشان دادن ضرورت توجه به معنویت‌گرایی به‌عنوان یک فرصت جدید تربیتی به پدیده مهاجرت و جهانی‌سازی که از جمله عواملی است که باعث توجه به مبحث معنویت‌گرایی شده است اشاره می‌شود. پدیده مهاجرت در کنار پدیده جهانی‌سازی، تکثرگرایی را یکی از ضرورت‌های زندگی اجتماعی در جوامع چندفرهنگی کنونی کرده است. یکی از مصادیق تکثرگرایی، تکثرگرایی دینی است. ادیان که خود همواره بهانه یا عاملی برای جنگ‌های طولانی‌مدت میان مؤمنان بوده‌اند، امروز در شرایطی قرار گرفته‌اند که پیروانشان، بر خلاف گذشته، ناگزیر از زندگی در کنار هم و با هم هستند. این شرایط جدید باعث شده که برخی از ظرفیت‌های پنهان ادیان و هم‌آدمیان به‌منصه ظهور برسد. مهم آن است که این ظرفیت‌ها می‌توانند به مثابه منابع جدیدی برای تربیت به‌حساب آیند. به‌نظر می‌رسد این ظرفیت می‌تواند باعث شود که پیروان ادیان مختلف به شکلی مسالمت‌جویانه در دین‌ورزی‌های همدیگر به‌هم کمک کنند. گفتگوهای بین‌دینی^۱ در کلاس درس و ایجاد یک فهم مشترک از همدیگر و بدین وسیله گسترش دایره خودی‌ها از نتایج بهره‌گیری از این ظرفیت می‌تواند باشد. این به یک معنا گسترش سعه وجودی فرد است که می‌تواند یکی از هدف‌های مهم تربیتی به‌حساب آید. بدین معنا که گستره هستی آدمی محدود و مقید به دین و مذهب او نیست. آدمی از هستی‌ای بسیار فراخ‌تر برخوردار است. بی‌توجهی به فراخنای گستره وجود آدمی و تعیین دایره وجودی تنگ برای او نه تنها مبنای معرفتی نادرستی دارد، که از لحاظ تربیتی هم رویکرد نادرستی به حساب می‌آید. امام علی (ع) به مالک اشتر در هنگامی که برای حکومت مصر اعزام می‌شد، نوشت: «مهربانی با مردم را پوششش دل خویش قرار ده و با همه دوست و مهربان باش. مبادا هرگز چنان حیوان شکاری باشی که خوردن آنان را غنیمت دانی. زیرا مردم دو دسته هستند، دسته‌ای برادران دینی تو و دسته دیگر همانند تو در آفرینش می‌باشند. اگر گناهی از آنان سر می‌زند یا علت‌هایی بر آنان عارض می‌شود، یا خواسته و ناخواسته اشتباهی مرتکب می‌شوند آنان را ببخشای و بر آنان آسان گیر» (نهج‌البلاغه، نامه ۵۳). این فرمایش ناظر به ضروری بودن یک وجود توسعه‌یافته برای کسانی است که می‌خواهند از طریق برقراری یک ارتباط انسانی و درست مدیریت جامعه را به‌دست بگیرند. این فرمایش البته محدود به مدیران نیست بلکه همه

آنانی که در صدد گفتگو هستند و گفتگو را یک راهبرد ضروری و کارگشا می‌دانند مخاطب این سخن هستند. اما دوست داشتن دیگران محتاج تمرین و ممارست‌های زیاد است. اما برای اینکه تمرین دوست داشتن غیرخودی‌ها به یک عمل تلقینی و غیر مبتنی بر مبانی معرفتی تبدیل نشود، لازم است که رگه‌هایی از خویشی و خویشاوندی میان خود و این به ظاهر بیگانگان پیدا شود. و این جاست که امام علیه السلام در زیر لایه‌های تفاوت‌ها و حتی تعارض‌ها، خویشی بیگانگان را برجسته می‌کند و این خویشی را شایسته آن می‌داند که مبنای رفتار و ارزیابی قرار گیرد. امام هم‌نوع بودن را مورد اشاره قرار می‌دهد.

پس نوعیت می‌تواند و بلکه باید مورد توجه قرار گیرد. اما رفتارهای نوعی آدمی گوناگون است. فقط برخی از این رفتارها از گرایش به ارزش‌های اخلاقی و جنبه‌های غیرمادی حیات ناشی می‌شوند و جریان معنویت‌گرایی ناظر به حضور این جنبه از وجود آدمی در حیات است. و چون از گرایش‌های نوعی آدمی برمی‌خیزد کل‌گرایی را شاخص مناسبی برای برخورد با پدیده‌ها ارزیابی می‌کند و از این‌روست که یکی از رویکردهای ناظر به معنویت‌گرایی رویکرد کل‌گرا است و یکی از مصادیق معنویت‌گرایی کل‌گرایانه در رفتار افراد و یا دانشجویان تشکیل جلسات رسمی و غیررسمی با عنوان گفتگوهای بین‌دینی و همچنین، اختصاص یک محل واحد برای انجام اعمال عبادی پیروان ادیان مختلف دانسته می‌شود. این جلوه‌ای است از تکثرگرایی که در حوزه گرایش‌های دینی یا اخلاقی و یا معنوی خود را نشان می‌دهد. در پرتو چنین فضایی حالت سستیزه‌جویی جای خود را نخست به بیگانگی و دوری‌گزینی و سپس به خویشاوندی و گفتگو می‌دهد. در این شرایط جدید محبت نوع‌گرایانه مجال حضور پیدا می‌کند و افراد با گرایش‌های دینی متفاوت تشکیل گروه‌هایی را می‌دهند که در فهم آموزه‌های دینی و اخلاقی می‌توانند به تجارب هم‌تکیه کنند و با مشارکت کردن در توسعه وجودی همدیگر به شکل‌گیری دنیایی که در آن خویشان فراوان‌اند و بیگانگان اندک، کمک‌کننده دنیایی که مظهری از یک «کل» است تا معجونی از «فرد»‌های جدا از هم و به‌نظر می‌رسد جهانی که کلیت ویژگی برجسته آن باشد به ویژگی جامعه توحیدی نزدیک‌تر است، یا لااقل ظرفیت آن را دارد که به تحقق چنین آرمانی کمک کند، زیرا همه آدمیان، صرف‌نظر از تفاوت‌هاشان، عیال خداوندند (الناس عیال الله^۱).

از دیگر مظاهر معنویت‌گرایی کل‌نگرانه یکی دانستن حوزه‌های نظر و عمل است. دانایی به تعبیر منابع دینی ما نور و روشنایی است (العلم نور یقذفه الله فی قلب من یشاء). پس عبادت در عین حال که عمل است اما تجلی یک آگاهی ژرف است. این نوع عبادت است که در حالی که محصول یک دانایی است اما به تعمیق همین دانایی هم منجر می‌شود. به عبارت دیگر، پانهادن در عرصه ایمان و عبادت دانایی‌بنیان، به افزایش بصیرت و آگاهی عمیق می‌انجامد. و از این روست که خداوند می‌فرماید: «یا ایها الذین آمنوا ان تتقوا الله يجعل لکم فرقاناً» (ای مؤمنان!

اگر تقوی پیشه کنید، خدا به شما فرقان یعنی وسیله تمیز حق از باطل و درست از نادرست عنایت می فرماید) و باز می فرماید: «واتقوا الله و یعلمکم الله والله بکل شیء علیم». یعنی، تقوی پیشه کنید تا خداوند به شما دانش بیاموزد و خدا از همه چیز آگاه است. این به معنای آن است که تحقق دانش در تمامیت خود همراه است با تجلی جوهر معنوی و اخلاقی آن. این معنا از دانش، علاوه بر آنکه با آموزه‌های قرآنی هماهنگ است، با فرهنگ اصیل ایرانی نیز همخوانی دارد. فردوسی در بیان ارزش‌ها و اعتقادات ایرانیان باستان دانش اصیل را «دانش ایزدی» نام می‌نهد و آن را پرتوی از افاضات حضرت باری تعالی می‌داند:

توانا و دانا و به روزگار	نخست آفرین کرد بر کردگار
نشاندند شاه بر پیش گاه	برازنده هور و کیوان و ماه
فزاینده دانش ایزدی	گزاینده هر که جوید بدی
ز کمی و کژی و از کاستی	ز نادانی و دانش و راستی
ورا یار و همتا و انباز نیست	بیای چو گویی که یزدان یکی است

و نیز به دلیل باور به جوهر معنوی دانش است که آن را پاک‌کننده دل، آرایه دل و موجد قدرت روحی می‌داند:

بدان کس که دل را به دانش بشست	سر نامه بود آفرین از نخست
به دانش بود تا توانی بورز	بیارای دل را به دانش که ارز
خرد را ز تن بر سر افسر کنید	به دانش روان را توانگر کنید

پس با تکیه بر جوهر معنوی دانش، نهادهای دانشی و رویکردها و مفاهیم وابسته به آن همه ضرورتاً معنویت‌گرایی را در کانون توجه خود قرار می‌دهند. با تکیه بر این برداشت از دانش و با به‌کارگیری رویکرد اخلاق‌بنیان در تدوین برنامه‌های آموزشی، به‌خصوص در سطوح عالی‌تر آموزش، همه مفاهیم دانشی، از جمله استاد، دانشجو، پژوهش، تدریس، معلمی و استادی، دانشجویی و همچنین فرایندهای برنامه‌ریزی و ارزیابی و حتی مفهوم موفقیت در حوزه‌های دانشی، جوهری اخلاقی و معنوی پیدا می‌کنند. تعاریف عملیاتی این مفاهیم، که می‌تواند به‌نحو دقیق‌تری در یک کار مستقل انجام شود، می‌تواند به‌عنوان معیارهایی عینی در کار ارزیابی معنویت در آموزش عالی به‌کار گرفته شوند. در این صورت نهضت معنویت‌گرایی را می‌توان به منزله فرصتی تلقی کرد که گفتمان معنویت‌گرایی را در کانون توجهات آموزشی قرار می‌دهد و به این طریق، ضمن تمهید زمینه‌های توجه به جوهر معنوی فعالیت‌های دانشی، عرصه‌ای نو برای ارتباط ذهن‌های عمیق و معناگرا با هم و با کل هستی فراهم آورده و با حضور این گفتمان جدید در عرصه تعلیم و تربیت فرصتی برای تعمیق جنبه‌های ایمانی شخصیت ایجاد می‌کند.

منابع

۱. قرآن کریم
۲. نهج البلاغه
۳. شاهنامه فردوسی
۴. الکنیس، دیوید، ن. (۲۰۰۰). فراسوی دین به سوی معنویت انسان‌گرا. مهدی اخوان. **فصلنامه هفت آسمان (فصلنامه تخصصی ادیان و مذاهب)**. شماره ۲۹. قم. دانشگاه ادیان و مذاهب.
۵. پارسا، عبدالله. (۱۳۸۷). برنامه‌ریزی برای کارآموزی و اثرات اجتماعی و مدنی آن. گردآورنده: مسعود صفایی مقدم. تربیت. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز. صص. ۲۸۲-۲۶۱.
۶. صفایی مقدم، مسعود. (۱۳۸۷). بازشناسی ویژگی‌های اصیل آموزش عالی در فرایند تحول اندیشه آدمی. گردآورنده: مسعود صفایی مقدم. در تربیت. اهواز: انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز. صص. ۹۶-۴۷.
۷. صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۶). تحلیلی بر مفهوم دانشگاه اسلامی. **مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی**. دانشگاه شهید چمران اهواز. صص ۳۸-۲۱.
۸. دیلن، میشل و پل وینک (۲۰۰۳). دینداری و معنویت. مهدی عیوضی. **فصلنامه هفت آسمان**. سال یازدهم. شماره ۴۳. سال ۱۳۸۸. صص. ۱۹۰-۱۶۹.
۹. یاسپرس، کارل (۱۹۴۹). آغاز و انجام تاریخ. محمد حسن لطفی. تهران. انتشارات خوارزمی. ۱۳۶۳.

10. Astin, A.; H. Astin; A. Bryant; S. Calderone; J. Lindholm & K. Szelenyi. (2005), *the spiritual life of college students: a national study of college students, search for meaning and purpose*. (full report). From: <http://www.spirituality.Ucla.Edu/spirituality/reports/FINAL%20REPORT.pdf>
11. Astin, A., H. Astin; A. Bryant; S. Calderone; J. Lindholm, J. & K. Szelenyi. (2005), *Spirituality and the Professoriate: A National Study of Faculty Beliefs, Attitudes, and Behaviors*. From: spirituality. Ucla. Edu. /reports/spirit_professoriate. pdf
12. Beaney, Michael. (2003). Analysis. in *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* <mab505@york. ac. uk>
13. Byers, P. (1992). The Spiritual in the Classroom. *Holistic Education Review*. Spring. p. 6.
14. Chickering, Arthur W.; Jon C. Dalton & Liesa Stamm. (2005) *Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
15. Dunne, J. (2003), After Philosophy and Religion: Spirituality and Its Counterfeits. in D. Carr & J. Haldane, *Spirituality, Philosophy and Education* (pp. 97-111). London: Routledge Falmer.
16. Dalton, Jon C. & Pamela C. Crosby. (2010). How We Teach Character in College: A Retrospective on Some Recent Higher Education Initiatives that Promote Moral and Civic Learning. in *Journal of College & Character*. VOLUME 11. No. 2. May 2010.
17. Davson, Galle, P. (1994). Philosophy of Science and School Science in: *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 26. No. 1.
18. Foley, Richard. (1999). Analysis. Entry in *The Cambridge Dictionary of Philosophy*. second edition. New York: Cambridge University Press.
19. Eyler, J. & D. Jr. Giles. (1999). *Where is the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
20. Harris, Sam. (2010). *The Moral Landscape: How Science Can Determine Human Values*. Free Press. U. S. A.
21. Hesse, M. B. (1980). *Revolutions and Reconstructions in the Philosophy of Science*. Harvester Press. Brighton. Sussex.

22. Hoffmann, R. J. (1997). Preface, in L. Brown; B. C. Far & R. J. Hoffmann. (Eds). *Modern Spiritualities*. (pp 9-13). Amherst. NY: Prometheus.
23. Hume, David. (1960). *A Treatise of Human Nature*. Oxford University Press. London.
24. James, William. (1985). *The Varieties of Religious Experience*. Cambridge. Harvard University Press.
25. Jones, Laura. (2005). What Does Spirituality in Education Mean? Stumbling Toward Wholeness. in *Journal of College & Character*. volume VI. NO. 7. October 2005.
26. Kessler, R. J. (2000) *The Soul of Education: Helping students Fine Connection, Compassion, and Character at School*. Alexandria. VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
27. Koetting, J. Randall & Martha Combs. (2005). Spirituality and Curriculum Reform: The Need to Engage the World. in *Taboo: The Journal of Culture and Education*. v9 n1 p81-91.
28. Koth, Kent. (2003). Deepening the Commitment to Serve: Spiritual Reflection in Service-Learning. in *About Campus*. v7 n6 p2-7 Jan-Feb 2003.
29. Lewis, Harry. (2006). *Excellence Without a Soul: How a Great University Forgot Education*. Published in the United States by Public Affairs.
30. Maher, M. (2003). Individual Beliefs and Cultural Immersion in Service-Learning: Examination of a Reflection Process. *The Journal of Experimental Education*. 26 (2). 88-96.
31. Maslow, A. H. (1976). *Religions, Values and Peak Experiences*. New York: Penguin.
32. Miller, R. (1999). Holistic Education for an Emerging Culture. In S. Glazer (Ed.). *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 189-201). New York: Teacher/Putnam.
33. Moore, G. E. (1903). *Principia Ethica*. Cambridge: England. Cambridge University Press.
34. Nasseef, Abdullah Omar. (1984). Science Education and Religious Values: An Islamic Approach. *Muslim Education Quarterly*. Vol. 1. No. 3 (Spring, 1984). p. 9.
35. Nash, R. J. (2002). *Spirituality, Ethics, Religions, and Teaching: A Professor's Journey*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.
36. O'Reilly, M. R. (1993). *The Peaceable Classroom*. Portsmouth. NH: Boynton/Cook Publishers.
37. Palmer, P. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of A Teacher's Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
38. Palmer, P. (1999). The Grace of Great Thinks: Reclaiming the Sacred in Knowing, Teaching and Learning, in Glazer, S. (Ed.). *The Heart of Learning: Spirituality in Education* (pp. 13-32). New York: Tarcher/Putnam.
39. Palmer, P. (2004). *A Hidden Wholeness: The Journey Toward an Undivided Life: Welcoming the Soul and Weaving Community in a Wounded World*. San Francisco: Jossey-Bass.
40. Palmer, P. (1993). *To Know as We Are Known: A Spirituality of Education*. New York: Harper Collins Publications.
41. Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. George and Unwin Ltd. London.
42. Rogers, Judy L. (2006). Encouraging Authenticity and Spirituality in Higher Education (Review). *Journal of College Student Development*. The John Hopkins University Press. Volume 47. No. 6.
43. Tisdell, E. J. (2003). *Exploring Spirituality and Culture in Adult and Higher Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
44. Sikula, J. & A. Sr. Sikula. (2005). Spirituality and Service Learning [Electronic Version]. *New Directions for Teaching and Learning*. 104. 75-81.
45. Yob, I. (2003). Images of Spirituality: Traditional and Contemporary. in D. Carr & J. Haldane (Eds.). *Spirituality, Philosophy and Education* (pp. 112-126). London: Routledge Falmer.
46. <http://www.union.uiuc.edu/ovp/s/le/>
47. <http://www.compact.org>
48. <http://www.usm.edu/ocsl>

بررسی نظریه "خودگرایی اخلاقی" براساس معیار عقلانیت: بحثی در فلسفه آموزش و پرورش اخلاقی

دکتر مسعود صفایی مقدم*

چکیده

بررسی رابطه اخلاق با عقلانیت برای دست اندرکاران آموزش و پرورش و بخصوص آموزش و پرورش اخلاقی حائز اهمیت ویژه است. بر همین اساس لازم است نظریه‌های اخلاقی با رجوع به معیار عقلانیت مورد ارزیابی قرار گیرند، زیرا فقط آن دسته از نظریه‌های اخلاقی می‌توانند مبنایی برای آموزش و پرورش اخلاقی دانسته شوند که اخلاق را امری عقلانی دانسته و گزاره‌های اخلاقی را واجد بار شناختی بدانند. در این نوشتار نظریه خودگرایی اخلاقی براساس معیار عقلانیت بررسی شده و با توضیح و تبیین تردیدها و ایرادهایی که در مورد عقلانی دانستن نظریه‌های خودگرا مطرح هستند، با بیان توجیهاتی منطقی در خصوص دفاع از عقلانیت این نظریه پیشنهادهایی برای رفع مشکلات و تردیدهای مطرح شده ارائه می‌گردد و نهایتاً با طرح قرائتی از خودگرایی اخلاقی که نه در مقابل نوع‌گرایی بلکه مصداقی از آن است از عقلانیت نظریه خودگرایی اخلاقی حمایت می‌شود. براین اساس، این نظریه اخلاقی می‌تواند مبنایی برای ساخت نظریه‌ها در باب آموزش و پرورش اخلاقی به حساب آید.

کلید واژگان: فلسفه اخلاق - خودگرایی اخلاقی - عقلانیت - آموزش و پرورش اخلاقی

*- عضو هیات علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه:

نظریه‌هایی که به اخلاق و موضوعات مربوط به آن می‌پردازند عمدتاً به دو گروه تقسیم می‌شوند، برخی به محتوای اخلاق می‌پردازند و به نظریه‌های دستوری^۱ معروف‌اند و دسته دیگر به زبان، منطق و شیوه‌های استدلال و ملزومات آن می‌پردازند که به نظریه‌های فرا اخلاقی^۲ شهرت دارند. از جمله موضوعات مربوط به دسته اخیر از نظریه‌ها بررسی نسبت و رابطه اخلاق با عقل یا عقلانیت است. این بررسی از چند نظر واجد اهمیت است:

۱- عقلانی بودن، لاقلاً برای بسیاری از متفکرین در حیطه اخلاق، یکی از معیارهای سنجش نظریه‌های اخلاقی است. برخی اخلاق را محصول عقل دانسته و برخی دیگر اساساً نه تنها این معنا را قبول ندارند بلکه عقل را در حیطه اخلاق هیچ‌کاره می‌دانند. برای دسته اخیر تحقیق در مورد بررسی عقلانی بودن یک نظریه اخلاقی از جمله نظریه خودگرایی اخلاقی^۳ یک تلاش بیهوده است. در حالی

که برای گروه دیگر، چون اخلاق محصول منطقی عقل و عقلانیت است، لذا تلاش برای تعیین نسبت نظریه‌های اخلاقی با عقل و عقلانیت امری ضروری است. زیرا به این وسیله استحکام و قوت نظریه مورد مطالعه سنجیده می‌شود.

۲- تعیین رابطه نظریه‌های اخلاقی با عقلانیت، برای دست‌اندرکاران آموزش و پرورش حائز اهمیت ویژه است. زیرا جوهره اساسی آموزش و پرورش فهم و استدلال است. به این معنا که مفهوم "آموزش و پرورش" فقط در مورد موضوعاتی می‌تواند به درستی به کار گرفته شود که رابطه‌ای ضروری با فهم و اندیشه و استدلال داشته باشند. فرایند تصمیم‌گیری و اقدام به عمل تربیتی متضمن به کارگیری قوه فهم و عقلانیت است. به همین دلیل است که شرطی سازی عمل تربیتی به حساب نمی‌آید. حال چنانچه اموری ماهیتاً رابطه‌ای با عقلانیت و فهم و استدلال نداشته باشند، نمی‌توانند موضوعاتی برای تعلیم و تربیت محسوب شوند. به عنوان مثال، چنانچه "ذوق و سلیقه" را امری شخصی و خصوصی دانسته، به گونه‌ای که داشتن

1 - normative

2 - meta ethical theory

3 - ethical egoism

یک سلیقه خاص را مسبوق به دلائل و به کارگیری قوه عقلانیت ندانیم، در آن صورت استعمال مفهوم "آموزش و پرورش" در مورد این موضوع صحیح انگاشته نمی‌شود. به عبارت دیگر، به میزانی که برای "سلیقه‌ها" بارشناختی قائل هستیم، می‌توانیم آنها را موضوع تعلیم و تربیت دانسته و چنانچه آنها را از حیطة امور شناختی بیرون بدانیم، آنها را از حیطة تعلیم و تربیت نیز بیرون دانسته‌ایم. با این توضیح، برای دست اندرکاران آموزش و پرورش اخلاقی^۱ تعیین نسبت نظریه‌های اخلاقی با عقلانیت از اهمیت حیاتی برخوردار خواهد بود، زیرا دست‌اندرکاران آموزش و پرورش اخلاقی فقط از آن دسته از نظریه‌های اخلاقی می‌توانند بهره جویند که اخلاق را عقلانی دانسته و ورود در حیطة اخلاق را متضمن بهره‌جویی از عقل و استدلال بدانند.

عقل‌گرایی در اخلاق

به منظور تأمین مقصود اصلی این نوشتار که بررسی نظریه "خودگرایی اخلاقی" بر حسب نسبت و رابطه آن با

عقل و عقلانیت است، لازم است به مفهوم کلی‌تر "عقل‌گرایی در اخلاق" نیز اشاره شود. خود مفهوم عقل‌گرایی دیدگاهی است که مدلل می‌دارد که عقل - در مقابل تجربه حسی، وحی الهی، یا اتکا به مرجعیت و اقتدار نهادهای مختلف - نقش برتری را در جریان کسب دانش ایفا می‌کند. به عبارت دیگر، دانشی که عقل در تحصیل آن بیشترین نقش را داشته باشد قابل اعتمادتر است. آن طور که بسیاری از نویسندگان از جمله پیتر مارکی (۱۹۹۸) - نشان داده‌اند، اشکال مختلف عقل‌گرایی مبتنی بر درکها و نظریه‌های متفاوت از عقل و احساس و عاطفه (به عنوان جانشینهایی که گاهی برای عقل در نظر گرفته می‌شود)، می‌باشد. این نظریه‌ها، علاوه بر مطالعه ماهیت دانش، نقش عقل به عنوان یکی از منابع دانش را مورد بررسی قرار می‌دهند.

اما در حالی که عقل نظری ناظر بر اعتقادات و باورها است، عقل عملی به عمل می‌پردازد. به عبارت دیگر، موضوع عقل عملی، یا هدایت عمل یا برانگیختن فرد به عمل، یا طراحی عمل، یا ارزیابی عمل، و یا پیش‌بینی عمل است. اما سئوالی که محور همه این موضوعات را تشکیل

^۱ - moral education

به نقش مسلط عقل در جریان تصمیم‌گیریهای اخلاقی قائل بود منتها به این صورت که برای او عقل تعیین کننده بهترین وسایل برای نیل به اهداف اخلاقی، مثل سعادت، محسوب می‌شد. فلاسفه قرون وسطی مثل آکویناس نیز نقش عقل را مورد تأکید قرار می‌دادند. برای آکویناس عقل در استخراج اصول ثانویه اخلاق از اصول اولیه اخلاق - که از نظر وی، قوه عقلانی فطری آدمی او را به آنها هدایت می‌کند - مهمترین نقش را ایفا می‌کند. مثلاً یکی از اصول اولیه که آدمی به طور فطری درستی آن را تایید می‌کند این است: "باید به مردم نیکوکاری^۱ نمود." اصل ثانویه‌ای که می‌توان از این استخراج کرد این است: "باید مردمی را که از گرسنگی می‌میرند کمک نمود." چرا؟ چون کمک به مردم گرسنه و نیازمند به روشنی یک عمل نیک است. حال اگر مشاهده شد که شخصی محتاج آب و غذا است، می‌توانیم به طور عقلانی نتیجه بگیریم که وظیفه اخلاقی ما کمک به اوست.

می‌دهد عبارتست از تعیین میزان عقلانیت یک عمل. عقلانی بودن یک عمل به این معناست که آیا دلایل خوبی برای انجام آن عمل وجود دارد یا خیر؟ آیا فرد به روش درستی به این دلایل دست یافته است یا خیر؟ به عبارت دیگر، عقلانیت به طور کلی درصدد است تا روشن کند که مردم چگونه از مدارک و اسناد به تصمیم و عزم به انجام عمل می‌رسند، یا چگونه دلایل خود را با اعمالشان مرتبط می‌سازند. حال وقتی افعالی که فرد درصدد انجام آنهاست ماهیت اخلاقی داشته باشند، پرسشهای مذکور نیز سئوالات فلاسفه اخلاق خواهند بود و تلاش برای کشف پاسخهای آنها در واقع تلاش برای کشف عقلانیت اخلاق خواهد بود.

همان طور که در مورد مفهوم کلی عقل‌گرایی گفته شد، اصطلاح عقل‌گرایی اخلاقی ناظر به نظریه‌هایی است که تصمیم‌گیریهای اخلاقی را محصول استفاده از عقل یا روش عقلانی می‌دانند. افلاطون معتقد بود که تصمیم‌گیریهای اخلاقی متضمن شهودی عقلانی در مورد اصول اخلاق است، همان طور که حقایق اساسی ریاضی (مثل $2+2=4$) را نیز به همین صورت ادراک می‌کنیم. ارسطو نیز

^۱ - benevolence

"عظمت بی‌متها" در تناسب است. سوم روابط اخلاقی جاودان، مثل برابری، آزادی، عدالت، راستگویی، خیر و رفاه عمومی، احترام نهادن به حقوق دیگران. چنانچه رفتار کسی در جهت ایجاد برابری و عدالت و یا آزادی باشد، رفتار او با ایده روابط ثابت اخلاقی هماهنگی داشته و لذا آن رفتار خوب دانسته می‌شود. اگر کسی دروغ بگوید یا دزدی بکند عمل او بد دانسته می‌شود. مهم این است که ما وضعیت اخلاقی خود را برحسب این روابط مورد قضاوت قرار می‌دهیم. کلارک معتقد است که همه مردم نسبت به این روابط ثابت دارای علم حضوری هستند، همان‌طور که نسبت به روابط ریاضی و مذهبی نیز از چنین ادراکی برخوردارند. همان‌گونه که ارزیابیهای ما از احکام ریاضی بر حسب روابط ثابت ریاضی امری است عقلانی ارزیابیهای اخلاقی نیز کاملاً عقلانی هستند.

تریدها در مقابل عقل‌گرایی در

اخلاق

تلاشهای کسانی که به نحوی درصدد بودند فرایند تصمیم‌گیریهای اخلاقی را

برخی از فلاسفه قرن ۱۸، مثل ساموئل کلارک^۱، برای تبیین استدلال اخلاقی از دیدگاه افلاطون تبعیت کرده و گفته‌اند اخلاق متضمن قضاوت عقلانی درباره حقایق اخلاقی است. به عنوان مثال، کلارک معتقد بود که سه دسته متفاوت از "روابط دائم و همیشگی"^۲ وجود دارد. اول، روابط ریاضی که متضمن به کارگیری مفاهیمی از قبیل "کمتر از"، "بیشتر از" و "مساوی" است. اگر گفته شود "بلندی گل شب‌بو کمتر از بلندی درخت چنار است"، این جمله با معنای واقعی "کمتر از" تناسب دارد. دوم، روابط مذهبی، مثل بزرگی و عظمت بی‌متها^۳ این عبارت که "خداوند می‌بایستی مورد پرستش قرار گیرد" با معنای حقیقی

^۱ - ساموئل کلارک (۱۶۷۵ - ۱۷۲۹) Samuel Clarke

فیلسوف و متکلم انگلیسی و از هواداران ایده دین طبیعی، در سال ۱۷۰۵ در کتاب خود به نام

"Discourses Concerning the Unchangeable obligations of Natural Religion and the Truth and Certainty of Christian Revelation"

با استفاده از روش جان لاک به اثبات وجود خداوند پرداخت و پرستش خداوند را به عنوان تکلیف انسان مورد بحث قرار داده و به طرح قواعد اساسی اخلاق پرداخت. دیوید هیوم در حمله به ایده دین طبیعی، کلارک را مورد انتقاد شدید قرار داد.

^۲ - eternal relation

^۳ - infinite greatness

احساسات درونی ماست. وقتی که می‌گوییم: فلانی آدم خوبی است، منظور این است که "من او را تایید می‌کنم." این اظهار درست مثل این است که من برای آن فرد "هورا" بکشم. در مقابل احساس‌گرایان، فیلسوفان زیادی - با شیوه‌های متفاوت - دفاع از نقش عقل در فرایند تصمیم‌گیریهای اخلاقی را ادامه دادند. یکی از مهمترین این فیلسوفان بایر⁵ بود که در کتاب معروف خود بنام *The Moral Point of view* (1958) به توضیح و دفاع از این نظریه پرداخت که تصمیم‌گیریهای اخلاقی متضمن جستجوی بهترین دلایل برای انجام یک عمل یا عدم انجام آن عمل است.

بنابراین احساس‌گرایان، با تعیین ماهیت احساسی و عاطفی برای اظهارات اخلاقی، اخلاق را امری شخصی و ذوقی تلقی کرده و در همین راستا نهایتاً زبان اخلاق زبان خصوصی دانسته شد. و این تلقی یکی از معانی نسبی‌گرایی⁶ است. تیت⁷ (۱۹۹۶)، در توضیح نسبی‌گرایی می‌گوید: نسبی‌گرایی به این معناست که اظهارات

محصول قضاوت‌های عقلانی نشان دهند توسط دیوید هیوم مورد سؤال جدی واقع شدند. هیوم در کتاب سوم "رساله‌ای در باب طبیعت آدمی" (۱۷۴۰)¹ و در نوشته دیگر خود، "تحقیقی پیرامون اصول اخلاق"² (۱۷۵۱)، ایرادات خود را در مورد اینکه "اظهارات اخلاقی" احکامی هستند که از عقل صادر شده‌اند، مطرح کرد. هیوم معتقد بود که با تعمق در احکام اخلاقی که صادر می‌کنیم چیزی جز احساسات شخصی خود را نمی‌یابیم. احکام اخلاقی بیش از آنکه به استدلال منطقی و ریاضی شبیه باشند به گفته‌هایی که در مورد "زیباییها" داریم شبیه هستند که آشکارا در حیطه احساسات قرار می‌گیرند.

در اوایل قرن بیستم، فلاسفه تحلیلی، متأثر از هیوم، نظریه‌ای را در باب اخلاق مطرح کردند که احساس‌گرایی یا عاطفه‌گرایی³ (نامیده شد. بنا به اعتقاد احساس‌گرایان، مثل استیونسون⁴ در واقع کارکرد اصلی بیانات اخلاقی اظهار

¹ - Treatise of Human Nature

² - An Enquiry Concerning the Principles of Morals

³ - emotivism

⁴ - C.L. Stevenson

⁵ - Kurt Baier

⁶ - relativism

⁷ - Tate, N

آموزه‌های هیوم و احساس‌گرایان است. ولیکن گروهی از معتقدین به خودگرایی در حیطه اخلاق به دفاع از نقش عقل در حیطه اخلاق پرداختند و این آموزه مهم هیوم که، در حیطه اخلاق عقل نقشی ندارد، بلکه برده عواطف است، در میان اینان که خود فرزندان معنوی هیوم به حساب می‌آمدند - به چالش خوانده شد. در چنین فضایی است که بحث سازگاری "نظام اخلاقی خودگرا" با "عقل‌گرایی" مطرح می‌شود. و این است مقصود اصلی این نوشتار، یعنی بررسی نظریه اخلاقی خودگرایی برحسب نسبتی که با عقلانیت دارد.

خودگرایی اخلاقی

مقدمتاً بایستی اشاره شود که خودگرایی اخلاقی^۴ را باید از خودگرایی روانشناختی^۵ متفاوت دانست. در حالی که که خودگرایی اخلاقی معتقد است که هر کس بایستی فقط به فکر سعادت و خیر و نفع خودش باشد، خودگرایی روانشناختی بر این باور است که انسانها عملاً فقط درصدد افزایش نفع و خیر خودشان

اخلاقی از جنس اظهاراتی است که در مورد ذوق، مزه‌ها^۱ و یا دیدگاههای شخصی^۲ بیان می‌شوند، و همین طور نسبی‌گرایی در اخلاق به این معناست که اشتباه اخلاقی وجود ندارد، و تلاش برای کشف حقایق اخلاقی محلی از اعراب ندارد، و بحث و استدلال در حیطه اخلاق معنا ندارد، و اینکه مفاهیم اخلاقی بار شناختی ندارند^۳. پس آنچه در اظهارات اخلاقی فرد نقش محوریت دارد خود فرد و تمایلات و سلیقه‌های اوست، سلیقه یا سلیقه‌هایی که فرد در اظهارات اخلاقی خود درصدد بیان آنهاست. اعتقاد به محوریت "خود" در جریان ساخت احکام اخلاقی منجر به اعتقاد به خودگرایی در حیطه اخلاق می‌شود. بدین صورت خودگرایی اخلاقی محصول منطقی

^۱ - Taste

^۲ - Opinion

^۳ - و همین معنا از نسبی‌گرایی است که توسط فیلیپس فیلیپس (۲۰۰۰) Glynn.Phillips مورد بحث قرار گرفته و با طرح قرائتهای دیگری برای نسبی‌گرایی اخلاقی، برگرفته از نظریه برنارد ویلیامز (۱۹۸۱) Williams,B راه را برای داشتن قرائت ویژه‌ای از نسبی‌گرایی(فیلیپس این قرائت ویژه را "ذهن‌گرایی پیچیده" نام می‌نهد) که می‌تواند برای اخلاق و اظهارات اخلاقی بار شناختی قائل باشد و لذا مبنایی برای آموزش اخلاق در مدارس گردد، باز می‌کند.

^۴ - ethical egoism

^۵ - psychological egoism

که بر آن عمل مترتب است، یا دفع ضرر و زبانی که از انجام آن عمل حاصل می‌آید. به عبارت دیگر، مقوم صحت یا عدم صحت اخلاقی اعمال، نتایجی است که بیار می‌آورند.

اما سؤالی که مطرح است و بخشی از تلاش غایت‌گرایان صرف پرداختن به آن می‌شود این است که نتایج عمل مورد نظر معطوف به چه شخصی یا اشخاصی می‌شود. به عبارت دیگر، آیا یک غایت‌گرا می‌گوید: "یک عمل زمانی برای همگان اخلاقاً درست است که خیر و سعادت مرا تأمین نماید؟" یا می‌گوید: "یک عمل زمانی برای فرد عامل اخلاقاً درست است که خیر و سعادت همان فرد را تأمین نماید؟" یا اینکه می‌گوید: "یک عمل زمانی اخلاقاً درست است که سعادت و رفاه همگان را باعث شود یا افزایش دهد؟ البته در کنار این مسئله، بحث از ماهیت خوبی اخلاقی، یا خیر و سعادت که به آن اشاره شد، نیز بخش مهمی از تلاش غایت‌گرایان را به خود اختصاص داده است. برای برخی از اخلاقیون خوبی اخلاقی با رجوع به احساس لذت تعیین می‌شود، یعنی میزان لذتی که یک عمل ایجاد می‌کند. در حالی که برخی دیگر

هستند. در اولی زبان زبان تجویز و توصیه است در حالی که در دومی زبان زبان توصیف است. ارتباط بین این دو از امور مجادله‌آمیز است. در حالی که برای برخی شکاف منطقی عمیقی بین این دو و احکام مرتبط با آنها وجود دارد برای برخی دیگر دومی مبنای اولی است به شکلی که توصیه‌ها و تجویزهای اخلاقی را فقط در صورتی معقول می‌دانند که ریشه در تواناییهای واقعی افراد داشته باشند. به عبارت دیگر انتظارات اخلاقی ما از دیگران به شرطی معقول و قابل دفاع هستند که متناسب با سطح تواناییهای افراد باشند. بنابراین یکی از راههای توجیه خودگرایی اخلاقی تأیید خودگرایی روانشناختی دانسته شده است.

نکته دیگری که در توضیح نظریه خودگرایی اخلاقی ضروری است، این است که این نظریه در زمره نظریه‌های غایت‌گرایانه لا به حساب می‌آید. البته نظریه‌های غایت‌گرا¹ شامل نظریه‌های متفاوتی می‌شوند که در یک چیز با هم مشترکند و آن این است که برای همه آنها ملاک صحت اخلاقی یک عمل، فایده‌ای است

¹ - teleological

پیروزی یا شکست، فضائل اخلاقی، روابط انسانی معین، تجربیات زیبایی شناختی و تجربیات صوفیانه و ایمانی را شاخص خوبی اخلاقی به حساب می‌آورند. حال با این توضیحات، رابطه بین خودگرایی اخلاقی با عقلانیت را مورد مطالعه قرار می‌دهیم.

ایراد اساسی که این افراد به خودگرایی اخلاقی می‌گیرند برآمده از یکی از ویژگیهای اساسی است که برای عقلانیت در نظر گرفته شده است. و آن این است که: عقلانیت یا عقلانی بودن مستلزم کلی بودن یا همگانی بودن^۸ است.

کانت در نوشته‌های خود از جمله نوشته‌هایی که در فلسفه اخلاق دارد، مانند *Groundwork of the Metaphysics of*

Morals (۱۷۸۵)، نشان می‌دهد که عقل ناب عملی^۹ درگیر تعیین زمینه‌های پیشینی^{۱۰} عمل و بخصوص عمل اخلاقی است. و این خود مستلزم آگاهی از قانون اخلاقی است که مهم‌ترین نمونه آن این است که: "فقط براساس قاعده‌ای عمل کن که در همان حال دوست داری یک قانون همگانی شود." از نظر کانت این یک شرط ضروری برای عمل اخلاقی است. یعنی فرد باید فقط براساس اصولی عملی کند که همگان بتوانند آنها را اختیار کنند. فلاسفه پیرو کانت مثل پیترز معتقدند همگانی بودن یا کلی بودن ضروری یک نظریه اخلاقی است برای اینکه مستحکم

رابطه بین خودگرایی اخلاقی با عقلانیت

همان طور که اشاره شد برخی از فلاسفه - حتی گاهی به شیوه‌های مختلف - استدلال می‌کنند که نظریه اخلاقی خودگرایی، عقلانی نمی‌باشد. به عبارت دیگر، مبنای درستی برای عمل عقلانی به دست نمی‌دهد. از میان این فلاسفه می‌توان افراد زیر را نام برد:

جی ای مور^۱ (۱۹۷۰)، ک. بایری^۲ (۱۹۵۸)، دابلیو- فرانکنا^۳ (۱۹۶۳)، آر. بی. برانت^۴ (۱۹۵۸)، بی. مدلین^۵ (۱۹۷۰)، هانافورد^۶ (۱۹۸۸) و پالمر^۷ (۱۹۸۸).

¹ - G.E.Moore

² - K.Baier

³ - W.Frankena

⁴ - R.B. Brandt

⁵ - B.Medlin

⁶ - Hannaford

⁷ - Palmer

⁸ - universality

⁹ - pure practical reason

¹⁰ - a priori grounds for action

شخص A انجام عمل B در شرایط C معقول است برای هر شخص مشابه‌ای نیز چنین خواهد بود.

پس همان طور که گفته شد اگر دیدگاه خودگرایانه می‌خواهد به عنوان یک دکتربین اخلاقی بحساب آید و نه صرفاً یک نگرش فردی، بایستی عمومی یا همگانی باشد، یعنی بایستی از یک زبان همگانی یا عمومی استفاده کند مثل این بیان که "هرکسی بایستی دنبال منافع خودش باشد صرف نظر از منافع دیگران" و همین جاست که مشکل اصلی آشکار می‌شود. در واقع مشکل اصلی زمانی آشکار می‌شود که کسی که معتقد به نظریه اخلاقی خودگرایی است شروع به تبلیغ نظریه مورد قبول خود می‌کند. مشکل این است که وقتی که فرد به مخاطبین خود می‌گوید که آنها بایستی هر کدام فقط منافع خود را در نظر بگیرند فرد عملاً کاری را انجام می‌دهد که با اصل خودگرایی در تعارض است. لذا خودگرایی را نظریه نامنسجم و متعارض می‌داند، نظریه‌ای که از تعارض درونی رنج می‌برد. در مقابل فلاسفه‌ای مثل

و قابل دفاع باشد. بیشتر فلاسفه‌ای که در مقابل نظریه خودگرایی هستند معتقدند حتی برای اینکه خودگرایی اساساً اخلاقی دانسته شود، و برای برخی دیگر حتی برای اینکه یک "نظریه" یا "دکترین" به حساب آید باید همگانی یا کلی^۱ باشد، و همین که این نظریه بخواهد همگانی شود یا universalized شود انسجام درونی آن بهم می‌خورد و به تعارض درونی گرفتار می‌شود.^۲

فرانکنا و مدلین چنین استدلالی را ارائه می‌دهند. براساس نظریه مدلین (۱۹۷۰)، اگر یک خودگرای اخلاقی بخواهد این ملاک عقلانیت یعنی همگانی بودن یا کلیت را رعایت نماید بایستی چنین بگوید:

«هر کسی "از جمله خود گوینده، باید دنبال منافع خودش باشد و منافع دیگران را در نظر نگیرد مگر در آن حد که در رساندن فرد به منافع خود سهمی خواهد داشت" این بدین خاطر است که اگر برای

^۱ - universal

^۲ - خوب است توجه داشته باشیم که برای برخی از شناخت شناسان و فلاسفه علم بخصوص ایده‌آلیستها انسجام ملاک صحت و درستی نظریه‌ها به طور کلی، دانسته می‌شود.

هنری سیدویک^۱ (۱۸۹۳)، برونتون^۲ (۱۹۵۶)،
آ. رند^۳ (۱۹۶۴)، ج. کلین^۴ (۱۹۷۰)، بی. گرت^۵ (۱۹۷۳)، و گاتیه^۶ ۱۹۸۶، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۱ از عقلانی بودن خودگرایی اخلاقی دفاع می‌کنند.
به عنوان مثال کلین، (۱۹۷۰)، از عمومی یا همگانی بودن خودگرایی اخلاقی به عنوان یکی از ملزومات عقلانی بودن دفاع می‌کند. کلین، برخلاف مدلین، مابین اعتقاد^۷ و خواست^۸ تفاوت قائل می‌شود. کلین می‌گوید اینکه فردی معتقد باشد که شخص A می‌بایستی کار B را انجام دهد، فرد را متعهد نمی‌کند که واقعاً چنین خواستی را نیز داشته باشد یعنی بخواهد که شخص A عمل B را انجام دهد. مثلاً یک مسابقه فوتبال را در نظر بگیرید. مربی تیم A می‌تواند معتقد باشد که تیم رقیب برای اینکه موفق شود بایستی دو بازیکن اصلی تیم A را با یارگیری فشرده از کار

بیاندازد ولی روشن است که این اعتقاد متضمن خواست نیست. این مربی واقعاً نمی‌خواهد چنین امری رخ دهد.
دفاع دیگری که از عقلانی بودن خودگرایی اخلاقی شده است توسط افرادی مثل کورت بایر و آین رند ارائه شده است. براساس این دیدگاه تنها دلیل معقول برای عمل این است که این عمل چه منفعتی برای عامل در پی خواهد داشت. اما تشخیص این که چه چیزی واقعاً منفعت است امری است که در گرو بکارگیری بی‌طرفانه عقل است.
آین رند این خودگرایی عقلانی را اخلاق عینی‌گرا^۹ نام می‌نهد. عقل تمام ملاحظات عقلانی و منطقی را در جریان این تحقیق مراعات می‌کند. به طور خلاصه برای رند منافع فردی عقلانی آنهایی هستند که توسط عقل تعیین می‌شوند و وقتی عقل فرد در تعیین منافع فردی او نقش اصلی را ایفا می‌کند فرد یک خودگرای عقلانی^{۱۰} است و نظریه خودگرایی اخلاقی وی هم عقلانی خواهد بود. به همین صورت برای گرت (۱۹۷۳) یک رابطه عمیق بین عقل و اخلاق وجود

1 - Sidgwick, H.

2 - Brunton

3 - A. Rand

4 - Kalin, J

5 - Gert, B.

6 - Gauthier

7 - Belief

8 - want

9 - objectivist ethics

10 - rational egoist

اخلاقی را نیز عقلانی دانست. چرا؟ چون در آن صورت حتی برحسب تئوری اخلاقی خودگرا فرد مجاز خواهد بود که منافع دیگران را دلیلی برای عمل خود قرار دهد. به همین علت فلاسفه سعی کرده‌اند که پلی بین این دو اصل برقرار کنند. مثلاً هابز^۳ معتقد است که شکاف بین این دو اصل را با استفاده از مقررات اجتماعی می‌توان پر کرد.

خودگرایی اخلاقی هابز مبتنی بر خودگرایی روانشناختی اوست. وی معتقد است که نفع شخصی و دنبال کردن منافع فردی امری است طبیعی و سرشتی برای نوع آدمی. به عبارتی آدمی نمی‌تواند جز منافع فردی خود را دنبال نماید. سود فردی برحسب طبیعت و سرشت معیار صحت و درستی است. اما وی معتقد است که آدمی به تدریج در می‌یابد که اگر هر کسی بخواهد دنبال منافع خود باشد بزودی همه مردم علیه هم وارد نزاع و درگیری می‌شوند و خسارت عظیمی حاصل می‌شود لذا مردم تن به وضع قوانین اجتماعی می‌دهند. با این توضیح دیده می‌شود که نفع فردی مردم می‌تواند

دارد. بایستی اخلاق توسط عقل تبیین و توجیه شود. اما به عقیده او عقل اساساً یک جوهر خودگرا دارد و عقل است که فرد را به خود نگهداری از زیان و ضرر وامیدارد. بنابراین تئوری ویژه وی از عقل مسئول عقلانی دانستن تئوری اخلاقی ویژه او است. گاتیه (۱۹۸۶) نیز در نظریه

خود بنام **Morals by agreement** معتقد است با استدلال معطوف به منافع فردی^۱ می‌توان باب مراوده را با همگان باز کرد و به این نتیجه رسید که احترام به حقوق دیگران یک شرط ضروری است برای رسیدن به منافع فردی در حالی که برای افرادی مثل کانت و پوپر این اصل پیش نیاز هر استدلالی است به طور کلی.

عقلانی بودن خودگرایی اخلاقی به گونه دیگری نیز مورد بحث قرار گرفته است. که البته شکل دیگری از آزمون این نظریه اخلاقی با معیار همگانی بودن یا کلیت است و آن تعیین نسبت بین اصل خودگرایانه منفعت شخصی و اصل نوع گرایانه^۲ منفعت دیگران است. برخی بر این باورند که چنانچه بتوان بین این دو اصل آشتی برقرار کرد می‌توان خودگرایی

^۱ - Self-interested reasoning

^۲ - Altruistic

^۳ - Hobbes

قابل توصیه و خوب، اما نه با لذات بلکه بالعرض. این بیان شبیه است به نظریه سیدویک در کتاب خود بنام *The Methods of Ethics* که در آن این قرائت از خودگرایی را عقلانی می‌داند.

باید در همین جا اشاره کرد که مرحوم مطهری این نظریه را مورد انتقاد قرار می‌دهد. مطهری (۱۳۶۲) با اختیار کردن نظریه متفاوتی در باب انسان‌شناسی و معرفه‌الذات دو "خود" را برای انسان در نظر می‌گیرد که البته یکی حقیقی و دیگری پنداری است، مبارزه با نفس یعنی مبارزه با آن خودپنداری و غیراصیل. اما از طرف دیگر انسان واجد یک خود حقیقی است. این خود حقیقی و اصیل همان خود ملکوتی یا نفخه الهی است که در او دمیده شده و همین نقطه مشترک بین نوع آدمی است و همین است رمز مسئول بودن همه آدمیان و پاسخگو بودن آنان. مفاهیمی که تحت عنوان "از خود بیگانگی"، "خودباختگی" "خودفراموشی" و... داریم همه ناظر به این خود حقیقی هستند قرآن کریم می‌فرماید:

"... قل ان الخاسرين الذين خسروا انفسهم و اهليهم يوم القيامة" زمر ۱۵.

کاملاً هماهنگ باشد با تبعیت از اصول همگانی و عمومی. هرچند این طرح خودگرایی را با همگانی بودن یا عمومیت پیوند می‌دهد ولی هزینه پذیرش این طرح مشروط بودن اخلاق و اصول اساسی آن مثل احترام نهادن به حقوق دیگران خواهد بود.

راه دیگری که برای حل مسئله وجود دارد شیوه‌ای است که از نحوه نگرش مرحوم علامه طباطبایی به اخلاق بدست می‌آید. دیدگاه علامه اساساً مشابه دیدگاه هابز است به گونه‌ای که می‌توان وی را معتقد به خودگرایی روانشناختی دانست.^۱ به این معنا که فرد برحسب طبیعت خود صرفاً دنبال منافع خود است و چنانچه منافع دیگران را هم در نظر دارد به تبع بهره‌ای است که در تأمین منافع فردی دارد. اما نکته‌ای که در اینجا هست این است که نوع‌گرایی و نفع دیگران را دنبال کردن همواره در جهت تأمین منافع فردی است لذا نوع دوستی و خدمت به دیگران همیشه به نفع فرد است و بنابراین همیشه

^۱ - به عنوان نمونه، اعتبار استخدام را در رساله اعتباریات ایشان و کتاب اصول فلسفه و روش رئالیسم مورد توجه قرار دهید.

قرآن کریم در اینجا اشاره دارد به اینکه خسارت دیدگان واقعی کسانی هستند که "خود حقیقی" شان را باختند و "خودپنداری و غیراصیل" آنان بر همه وجودشان تسلط یافته است. و نیز می‌فرماید:

«ولا تکنو کالذین نسوا... فانسیهم انفسهم»

سوره حشر آیه ۱۹

مانند کسانی نباشید که از خداوند غافل شدند و همین باعث شد تا از "خود حقیقی" شان نیز غفلت بورزند.

طرح دیگری که برای پیوند بین خودگرایی و همگانی بودن یا عمومیت قابل ارائه است مبتنی است بر نظریه انسان‌شناختی دیگری متفاوت از آنچه که زیر عنوان خودگرایی روانشناختی بیان شد. این طرح با تمسک به وجود خداوند و آفرینش ویژه انسان، بر این اعتقاد است که خداوند دو میل طبیعی در انسان به ودیعه نهاده است، یکی میل به کسب سود شخصی و دیگری میل به خدمت به دیگران. به عبارت دیگر، خداوند ما را برای جامعه آفریده است همان طور که برای خودمان. چنانچه این دو میل یا این

دو جزء طبیعت آدمی خوب و صحیح کار کنند هر دو جهت مشابهی را خواهند رفت و هرگز تعارض بین آن دو پیش نخواهد آمد. براساس این طرح، اصولاً بین خودگرایی و نوع‌گرایی، یا خود دوستی و دیگر دوستی هیچ تعارضی وجود ندارد.

نتیجه‌گیری

براساس آنچه تاکنون بیان شد، و علیرغم تردیدها و ایرادهایی که در مورد عقلانی دانستن نظریه «خودگرایی اخلاقی» مورد بحث واقع شدند، با ارائه قرائتهای دیگری از عقلانیت و نیز بکارگیری روشهای منطقی به منظور رفع مشکلاتی که فرازوی دفاع از این نظریه قرار دارد، می‌توان از عقلانیت نظریه «خودگرایی در اخلاق» دفاع کرد. به عنوان نمونه، یکی از این مشکلات شکاف موجود بین «اصل خودگرایانه منفعت شخصی» و «اصل نوع‌گرایانه منفعت دیگران» دانسته شد. در این رابطه توضیح داده شد که چنانچه بتوان شکاف موجود را به طریقی منطقی پر کرد امکان لحاظ کردن معیار کلیت یا همگانی بودن، و به تبع آن عقلانیت نظریه خودگرایی اخلاقی فراهم شده است، زیرا که در این صورت منافع دیگران می‌تواند

دلیلی برای عمل فردی دانسته شود. همان طور که توضیح داده شد، هابز این شکاف را با تمسک به وضع قوانین عمومی پر می‌کند و از این طریق خودگرایی را با همگانی بودن یا کلیت پیوند داده و لذا عقلانیت خودگرایی اخلاقی را تضمین می‌کند. علامه طباطبایی نیز همین مسیر را طی می‌کند و تجمیع منفعت فردی و نوع دوستی را هر چند بالعرض درست و صحیح می‌داند. مطهری نیز با قائل شدن به دو خود حقیقی و غیرحقیقی، و اشتراک همه انسانها در داشتن خود حقیقی منفعت

فردی را با منفعت عمومی پیوند می‌زند. در همین حال نظریه انسان شناختی که ناظر بر وجود میل حقیقی انسان به کسب سود شخصی و همزمان میل حقیقی او به خدمت به دیگران است، با قائل شدن به هماهنگی و عدم تعارض بین آن دو، سعی در رفع مشکل دارد. بنابراین و براساس مطالب گفته شده، نظریه خودگرایی اخلاقی می‌تواند مبنایی منطقی برای طراحی و ساخت نظریه‌های آموزش و پرورش اخلاقی به حساب آید.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی
منابع

فارسی

- قرآن کریم. طباطبایی، محمدحسین (علامه) (۱۳۶۱). رساله اعتباریات، در رسائل سبعة. بنیاد علمی و فکری علامه طباطبایی، قم، ایران.
- طباطبایی، محمدحسین (علامه) (۷۱-۱۳۷۰). المیزان فی تفسیر القرآن. انتشارات اسماعیلیان، قم، ایران.
- طباطبایی، محمدحسین (علامه) (۱۳۶۷). اصول فلسفه و روش رئالیسم. انتشارات صدرا، تهران، ایران.
- مطهری، مرتضی (۱۳۶۲). نقدی بر مارکسیسم. انتشارات صدرا، تهران، ایران.



بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز

سید منصور مرعشی *

مسعود صفایی مقدم **، پروین خزامی ***

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز بود. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز بود (سال تحصیلی ۸۸-۸۹)، که از این میان تعداد ۱۲۰ نفر دانش آموز دختر و پسر (۶۰ نفر گروه گواه و ۶۰ نفر گروه آزمایش) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها، از آزمون قضاوت اخلاقی (MJT) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس یک متغیری (ANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که، اجرای آموزش فلسفه به کودکان به روش اجتماع پژوهشی الف: بر رشد قضاوت اخلاقی دانش آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز تأثیر مثبتی داشته است. ب: بر رشد قضاوت اخلاقی هر دو جنس دختر و پسر تأثیری یکسان داشته و تفاوت معنی‌داری بین آنها مشاهده نشد. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های تحقیقات انجام شده در خارج از کشور همسویی دارد.

کلیدواژه‌ها: اجتماع پژوهشی، آموزش اخلاق، فلسفه برای کودکان، دوره ابتدایی.

* عضو هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز mmarashi12@yahoo.com

** عضو هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز safaei_m@Scu.ac.ir

*** کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت

تاریخ دریافت: ۸۹/۴/۱۵، تاریخ پذیرش: ۸۹/۶/۱۴

مقدمه

نظام تعلیم و تربیت هر کشور را باید نه تنها به عنوان نهادی در نظر گرفت که وظیفه آن آموختن دانستنی‌ها و تواناسازی کودکان امروز برای برآوردن نیازهای فردای آنان است، بلکه یکی از اساسی‌ترین نهادها در شکل‌دادن و پرورش ارزش‌های اخلاقی دانش‌آموزان است. قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان تحت تأثیر برنامه‌های آشکار و پنهان آموزش مدارس است. در اواخر دهه ۱۹۶۰ متیولیمپن (Matthew Lipman)، با ارائه برنامه «آموزش فلسفه به کودکان» پارادایمی جدید را در عرصه تعلیم و تربیت مطرح می‌نماید و به صورت رسمی، آموزش مهارت‌های تفکر فلسفی در مورد کودکان، حتی پیش از ورود به دبستان را ممکن تلقی می‌کند. لیپمن (۲۰۰۳) معتقد است که فلسفه برای کودکان یک اقدام آموزشی است که به بهبود تفکر در کودکان می‌پردازد و فلسفه را به عنوان شیوه‌ای برای پرورش تفکر اخلاقی، انتقادی و خلاق مورد استفاده قرار می‌دهد. لیپمن و همکاران (Sharp & Oscanyan, 1980) معتقدند که منظور از آموزش فلسفه به کودکان، آموختن روش تفکر فلسفی است از طریق گفت‌وگوهای فلسفی که اغلب به روش سقراطی است. بنابراین، در نظر گرفتن فلسفه در معنایی که حامیان آموزش فلسفه به کودکان، آن را دنبال می‌کنند، نمونه‌ای از رویکرد تحقیقی به تربیت است.

برای انجام برنامه آموزش فلسفه به کودکان کتاب‌های داستانی ویژه کودکان تألیف شده است. داستان‌ها محرکی برای فلسفی شدن کودکان هستند و فلسفه را در قالب تجربه‌های شخصیت‌های تخیلی ارائه دهند و از این رو فرصت‌هایی را در برای پرداختن کودکان به تخیل اخلاقی فراهم می‌سازند. به همین خاطر، در این برنامه استفاده از داستان‌های فلسفی برای پرورش قضاوت‌های اخلاقی کودکان جایگاه ویژه‌ای دارد، مانند داستان‌های لیزا (Lisa) و مارک (Mark) که سرشار از تلویحاتی برای پرورش اخلاق هستند و فرآیند قضاوت را با تمام پیچیدگی‌هایش نشان می‌دهند.

گرچه هدف اولیه این برنامه، آموزش مهارت تفکر به کودکان است، اما لیپمن معتقد است که عقلانیت در کانون توجه نیست، بلکه عقلانیتی که با داوری درست آبدیده باشد، هدف این برنامه می‌باشد (ناجی، ۱۳۸۷). علاوه بر این، پرورش درک ارزش‌های اخلاقی به روش مباحثه، یکی دیگر از اهداف این برنامه محسوب می‌گردد. تحقق این اهداف با بکارگیری گفت‌وگو و ایجاد یک اجتماع پژوهشی - جایی که کودکان به صورت اقدام مشارکتی به تبادل نظر با یکدیگر می‌پردازند - امکان‌پذیر است.

اجتماع پژوهشی چیست و چگونه به تعلیم و تربیت اخلاقی کمک می‌کند؟

مفهوم اجتماع پژوهشی (Community of inquiry) یا حلقه کندوکاو که عنصر کلیدی برنامه فلسفه برای کودکان تلقی می‌گردد، برای اولین بار توسط پیرس (Peirc, 1955) به کار گرفته شد. اجتماع پژوهشی چارچوبی را فراهم می‌کند که در آن محتوا و روش‌های آموخته شده، در زندگی روزمره افراد نفوذ می‌کند. باید توجه داشت که نباید اجتماع و جامعه را یکی پنداشت. آنچه در برنامه آموزش فلسفه به کودکان مورد نظر است، اجتماع پژوهشی است (فائدی، ۱۳۸۳). نکته اساسی این است که این اجتماع نیازمند گروه‌هایی است که از طریق گفت‌وگوی ضمنی آموزش، پیرامون پرسش‌های مطرح شده به عقایدی دست می‌یابند، از آن دفاع می‌کنند، با گروه‌های مقابل چالش می‌کنند، خطای خود را در می‌یابند و در نهایت موقعیت‌های مبهم را روشن می‌کنند و به یافته‌های جدیدی دست می‌یابند. از این‌رو، هدف اصلی اجتماع پژوهشی، تبدیل دانش آموزان به کاوش‌گرانی ماهر و جوان است. لازمه این امر داشتن یک برنامه پژوهشی است که در آن در همه موارد افراد کلاس به صورت اجتماعی به هم پیوسته به پژوهش بپردازند. اجتماعی که در این‌جا مورد نظر است، اجتماع پژوهش مدار است که در آن به سبب حاکم بودن فضای پژوهش، نه تنها افکار و خلاقیت رشد می‌کند، بلکه اصول اخلاقی همچون تحمل دیگران، سعه صدر، مدارا و احترام به دیگران نیز رشد می‌یابد.

توجه به این مطلب که اجتماع پژوهشی چگونه به رشد اخلاقی کمک می‌کند، نیازمند بررسی این است که ابتدا مشخص گردد با اخلاق بودن یعنی چه. زیرا که در این زمینه گروه‌بندی‌های متفاوتی صورت گرفته است. گروهی معتقدند اخلاق شامل آموزش اصول اخلاقی است و عمل اخلاقی عملی است که از روی احساس تکلیف انجام می‌شود (واربرتون، بی تا، ترجمه علیا، ۱۳۸۵). این نوع اعتقاد برگرفته از رویکرد تکلیف مدار است. گروه دیگر که دارای رویکرد پرورش فضائل انسانی هستند، بر این اعتقادند که با اخلاق بودن یعنی پرورش گرایش‌ها و فضائل اخلاقی، مانند احترام گذاشتن به دیگران، صبر و دلیری. به عبارت دیگر، آنها نوع خاصی از رفتار را توصیه می‌کنند که هدایت‌گر ما به بهبود در زندگی است. بنابراین، با این بررسی ملاحظه می‌شود که در مورد آموزش اخلاق، شکل‌بندی‌های متفاوتی وجود دارد که برقرار کردن تناسب میان آنها دشوار است. اگر در مورد آموزش اخلاق به کودکان، رویکرد نخست را بپذیریم، بیشترین مناقشات بر سر این است که چه قواعدی را به کودکان آموزش دهیم و اگر باورمند

به‌ویکرد دوم باشیم، با این پرسش مواجه می‌شویم که فضیلت چیست و خوب بودن به چه معناست. بر همین اساس، لیپمن درباره تربیت اخلاقی، رویکرد فلسفی به اخلاق را مطرح می‌کند. همان‌گونه که کانت اخلاق را محصول عقلانیت می‌داند، لیپمن نیز پرورش اخلاقی را متضمن بکارگیری عقلانیت و پرورش قوای عقلانی می‌داند. از نظر لیپمن (۱۹۸۰) رویکرد فلسفی به اخلاق، بر کاوش‌گری اخلاقی تأکید می‌کند که از طریق آن کودک، داوری‌های صحیح اخلاقی را درک می‌کند و ارزش‌های ناب از جمله نگرش‌های اخلاقی، با اندیشه و کاوش‌گری به بهترین شکل، خلق و آموخته می‌شوند. البته این امر از نظر لیپمن، مستلزم پرورش حساسیت، مراقبت و علاقه در کودکان است. در این جریان، کودکان از طریق مباحثه و کاوش‌گری، نه تنها تشویق و دل‌گرم می‌شوند که به جست‌وجوی ارزش‌ها پردازند، بلکه پیرامون معانی آنها نیز وارد بحث می‌شوند. از این‌رو القای اصول اخلاقی در کاوش‌گری فلسفی مبنایی ندارد، هرچند پاسخ به این سؤال که «خوب چیست؟» یا «خویشتنداری یعنی چه؟» مهم تلقی می‌شود. آنچه در کاوش‌گری فلسفی اهمیت دارد، این است که کودکان باید بتوانند به این پرسش پاسخ دهند که «چرا باید خوب باشیم یا کار خوب انجام دهیم؟». این وظیفه‌ای است که جامعه کاوش‌گر از طریق گفت‌وگوشنود و کاوش فلسفی برعهده دارد.

از این‌رو، رویکرد کاوش‌گری اخلاقی بر چرایی امور، تأکیدی بسیار دارد. لیپمن با این پیش‌فرض که هدف اساسی تربیت، پرورش توانایی‌های عقلانی و اخلاقی، از طریق فهم و استدلال در یک فضای اجتماع پژوهشی است، الگویی تأمل‌محور را برای تربیت اخلاقی مطرح می‌کند. از این‌رو، برنامه تربیت اخلاقی از نظر لیپمن با تشکیل اجتماعات پژوهشی و آموزش در کلاس درس به‌صورت پژوهش، جنبه اجرایی می‌یابد.

بدین‌سان، بهترین شکل تعلیم و تربیت اخلاقی از نظر حامیان برنامه آموزش فلسفه به کودکان این است که در یک کاوش مشترک کلاسی، ذهن چالش را با موشکافی و استدلال پیش‌برد. درباره موضوعات بنیادی اخلاق مانند آزادی، دوستی و وفاداری، از طریق استدلال گروهی و کاوش‌گری انتقادی به بحث می‌پردازند و سپس بر اساس استدلال‌های ارائه شده قضاوت و عمل می‌کنند. در این روند، یادگیرندگان به این نتیجه می‌رسند که همه اعمال اخلاقی دلیل دارند. ضمن آن‌که در کاوش‌گری‌های فلسفی، تنها هدف آن نیست که کودکان به تفکر دقیق و روشن هدایت‌شوند، بلکه نکته آن است که تفکر آنها باید با جنبه عاطفی و احساسی، یعنی با گرایش‌های مثبت به ارزش‌های اخلاقی همراه گردد. از جمله این

گرایش‌ها، میل به درستی و حقیقت، میل به دانستن، میل به انجام عمل خوب و میل کمک به دیگران است.

علاوه بر آن، استدلال دارای جنبه‌هایی مانند «مهارت‌های پژوهشی» و «مهارت‌های ترجمه‌ای» است که هر کدام در ارتباطی منطقی می‌توانند به رشد اخلاقی بیانجامند یا زمینه بروز نظامی از ارزش‌ها را در یک فرایند اجتماع پژوهشی فراهم کنند. لیپمن در مورد مهارت‌های پژوهشی می‌گوید: «مهارت‌های پژوهشی، مهارت‌هایی برای در نظر گرفتن راهکارها و ایجاد فرضیه می‌باشند که ابزارهایی را برای تفکری مسئولانه و متعهد ارائه می‌دهند و اجتماع پژوهشی می‌تواند بستر مناسب کسب این نوع مهارت‌ها در کودکان باشد (لیپمن، ۲۰۰۳). این گونه است که در اجتماع پژوهشی مطالعه داستان‌های فلسفی به وسیله کودکان و مواجه شدن آنها با موقعیت‌های مبهم، زمینه را برای کشف عقاید و فرضیه‌های متعدد به صورت راه‌حل‌های حدسی فراهم می‌کند. آنها ضمن خواندن داستانها درمی‌یابند، مسائلی وجود دارد که باید برای آنها راه‌حلی پیدا شود. آنها فرامی‌گیرند که اطلاعات را سازمان‌دهی کنند و از درون آنها فرضیه‌های مناسب را پیش‌بینی و استخراج کنند. در این فرآیند به کودک کمک می‌شود که در جریان پیش‌بینی به درک روابط هم‌بستگی و روابط علی نیز، برسد. بکارگیری این نوع مهارت‌ها در یک فضای اجتماع پژوهشی، رشد اخلاقی را نیز به همراه دارد. همان‌طور که فیشر (Fisher) تأکید می‌کند، رشد در فرآیند تفکر اخلاقی، حرکتی خودمختاری به دیگرمختاری یا جامعه محوری است. بنابراین، در فرآیند اجتماع پژوهشی، وقتی کودکان درباره مسائل با تعمق بیشتری به تفکر می‌پردازند، به ملاحظه بیشتر و توجه به دیدگاه‌های جایگزین، با بررسی دلایل مؤید این دیدگاه‌ها گرایش می‌یابند، زیرا آنها در ابتدا تصور می‌کنند که با پرسش‌هایی سروکار داشته‌اند که پاسخ صحیح واحدی دارد، اما به تدریج درمی‌یابند که به احتمال‌های مختلف توجه کنند. در نتیجه در تفکر خود انعطاف و سعه صدر بیشتری می‌یابند و به تصحیح نظر خود می‌پردازند. این نوع تغییر نگرش، جنبه مهمی از فرآیند پژوهش است که به خودتصحیحی کودکان منجر می‌شود و در نهایت، کودکان به خودرهبری یا خودمختاری (Autonomous) دست می‌یابند که نشان‌گر رشد شخصی است. اما مهم این است که این استقلال رأی با تعهد و مسئولیت در قبال دیگران پیوسته است.

مسئولیت‌پذیری مفهومی است که کودکان در جریان پژوهش مشترک کلاسی، به آن می‌رسند. بدین ترتیب که آنها می‌آموزند درباره اظهارات خود با استدلال، دفاع کنند و در قبال آنها مسئولیت‌پذیر باشند. لیپمن معتقد است که از طریق این فرآیند، کودکان به جایی

می‌رسند که مسئولیت گفته‌ها و افکار خود را به‌عهده می‌گیرند و دیگران را نیز قادر به انجام این کار می‌کنند (لیمن، ۱۹۹۳). علاوه بر این، در حلقه‌های کندوکاو، کودکان با مشاهده واکنش دیگران نسبت به خود، پیش‌بینی واکنش‌ها و تجربه‌های واکنش‌های شخصی و ضوابط رفتار هنجارگرا در سخن عمل را فرامی‌گیرند و این روند آنها را در پرورش توانمندی‌های فردی، اجتماعی و اخلاقی و سازگارشدها با هنجارهای جامعه یاری می‌رساند. آنچه مهم است طبق گفته شارپ (۱۹۹۳) آن است که آنها درمی‌یابند که برای رسیدن به «خود»، باید عضوی از اجتماع بود؛ زیرا هر اندازه گستره شناخت از دیگران بیشتر باشد، عمق شناخت هر فرد از خود بیشتر می‌شود.

علاوه بر موارد فوق، در جریان گفت‌وگوهای کلاسی، کودکان با ملاحظه حقوق دیگران به تعامل و تفاهم با دیگران نیز، آشنایی شوند. آنان متوجه می‌شوند که دیگران نیز حقوق دارند فرضیه ارائه‌دهند و به اظهار عقاید بپردازند. بنابراین در این جریان، آنها یاد می‌گیرند که از تک‌قطبی کردن گفت‌وگوها خودداری کنند، به هنگام اظهار نظر دیگران سکوت کنند، به عقاید آنها گوش فرادهند و در نهایت برای آنان به‌عنوان اعضای یک جامعه، ارزش قائل شوند. این موارد به گفته کم (Cam, 1379) نشانه‌های احترام گذاشتن به دیگران است که در حلقه‌های کندوکاو، کودکان به تدریج به آن دست می‌یابند. بروز این نوع رفتارها، نشان‌دهنده خودمحورزدایی و توجه به دیگران است و همه این موارد، نشان از رشد اخلاقی آنهاست.

دومین نوع مهارت که با ارزش‌ها رابطه‌ای نزدیک دارد، مهارت‌های ترجمه‌ای است. از نظر لیمن (۲۰۰۳) مهارت‌های ترجمه‌ای عبارت‌اند از انتقال مفاهیم از یک برنامه یا متن نمادین به متن یا برنامه دیگر، یا به تعبیری دیگر، انتقال از یک زبان به زبان دیگر بدون از دست دادن معنا. او در این زمینه بیان می‌کند کودکی که قادر است آنچه را فراگرفته‌است، به‌صورت نمودار و تصویر نشان‌دهد، به مهارت ترجمه دست‌یافته‌است. برای مثال کودکان در جریان یادگیری مهارت‌های ترجمه‌ای، ارزش‌هایی مانند عدالت و رعایت حقوق دیگران را، با کشیدن تصویری از یک صف طولانی از انسان‌ها برای دریافت چیزی و یا برای رسیدن به هدفی نشان می‌دهند. لیمن همچنین به رابطه میان ارزش‌های اخلاقی و مهارت‌های ترجمه‌ای در سبک‌های تفکر و رفتار اشاره می‌کند و معتقد است، کودکی که از ابتدا خوب و بد را تشخیص دهد، هنجارهای اجتماعی را بشناسد و رعایت حقوق دیگران را درک کند، به احتمال زیاد در مهارت‌های ترجمه‌ای، یعنی درک ارزش‌های دیگران و تبدیل آنها به نوعی رفتار اجتماعی تواناست.

بر همین مبنا، یکی از اجزای مهارت‌های ترجمه‌ای، استفاده از موقعیت‌های مجازی است که به پرورش قدرت «تخیل» (Fantasy) کودکان کمک می‌کند. تخیل یکی از نیروهای سودمند ذهن آدمی است که نقش آن را می‌توان در بیشتر فعالیت‌های ذهنی و در فرآیند تفکر مشاهده کرد. تخیل نه تنها در قلمرو عقلانیت کاربردی گسترده دارد، بلکه در اخلاق نیز مهم است و سهم بی‌بدیلی در پدیدآوردن رفتارهای اخلاقی و اخلاقی‌زیستن آدمی دارد و یکی از شرایط لازم برای داوری‌های اخلاقی است. برای پی‌بردن به این موضوع، کافی است به این نکته توجه کنیم که هنگامی که انسان بخواهد عملی را انجام دهد که از نظر اخلاقی درست باشد، باید بتواند با افرادی که عمل او با آنان سروکار دارد، هم‌ذات‌انگاری (احساس یگانگی با دیگری) داشته باشد. این بدان معناست که فرد خود را به جای افرادی که در معرض رفتار او هستند، قرار دهد و از این طریق به این درک برسد که دیگران با عواطف، باورها و خواسته‌هایی که دارند، از عمل او چه سود، زیان، لذت و یا درد و رنجی دریافت می‌کنند. یگانه راه اندازه‌گیری این سود، زیان، لذت و رنج، این است که شخص عامل خود را دارای باورها، عواطف و خواسته‌های آنان تصور کند و این فقط به مدد نیروی تخیل امکان‌پذیر خواهد بود. از این رو، نیروی تخیل یکی از شرایط لازم (و نه کافی) برای اخلاقی‌زیستن و اندیشیدن از نظرگاه دیگران است.

بنابراین، با استناد به این که خلاقیت و ابداع یعنی آفرینش، اختراع و اکتشاف، چه در زمینه اشیا و چه در زمینه افکار، فقط با استفاده از قوه تخیل میسر است، می‌توان به رابطه تفکر خلاق با تفکر اخلاقی نیز پی‌برد. بدین ترتیب که اگر قرار باشد کودکان، در ارتباط با دیگران باشند، بکارگیری استدلال اخلاقی که مستلزم توانایی بیان عقاید، فرضیه‌سازی و فرارفتن از خودمحوری و تلاش برای ورود به افکار و احساسات دیگران است، ضروری خواهد بود. از سوی دیگر، پیوند افکار و احساسات شخصی با احساسات و رفتار دیگران، از طریق قدرت تخیل امکان‌پذیر خواهد بود. فرد در این جریان به این نکته نیز واقف می‌شود که به همدلی با دیگران پردازد و نسبت به آنها احساس مسئولیت کند؛ البته احساس مسئولیتی که باید در تفکر و رفتار متعهدانه او نیز منعکس شود. توجه به این نوع تفکر که لازمه آن تخیل اخلاقی است، یکی از مهم‌ترین اهداف برنامه فلسفه برای کودکان است. زیرا از نظر لیمن (۲۰۰۳) تفکر در سطح برتر دارای سه جزو تفکر نقاد، خلاق و متعهد است. او معتقد است تفکر در سطح برتر، نه تنها فاقد ارزش نیست، بلکه از دو جزو دیگر نیز تفکیک‌ناپذیر است. از این رو، تفکر باید پیرامون عواطف رشد یابد. تفکر متعهد از نظر

لیپمن به معنای توأم نمودن قوه استدلال با همدلی و لازمه آن نیز خلاقیت اخلاقی است. بر همین مبنا خلاقیت به معنای قدرت آفرینش، تخیل، به ظهور در آوردن موقعیت‌های احتمالی، انجام آزمایش‌های ذهنی و خود را به جای دیگری گذاشتن است. البته، کودکان زمانی به این نوع مهارت‌ها دست می‌یابند که در بحث‌های کاوش‌گرایانه درباره مسائل مختلف شرکت داشته باشند. برنامه آموزش فلسفه به کودکان، با استفاده از ابزارهای مختلفی همچون استفاده از بحث و داستان در حلقه‌های کندوکاو، شرایط ایجاد چنین مهارت‌هایی را در کودکان مهیامی‌سازد. به طور مثال در فرآیند اجتماع پژوهشی هنگامی که از کودکان می‌پرسیم «اگر شما به جای فلان شخصیت در داستان بودید، چگونه عمل می‌کردید؟» کودک با بکارگیری قوه تخیل، خود را به جای دیگران تصور می‌کند، به درک مسائل از دید دیگران می‌پردازد و بی‌طرفانه در ابراز ایده‌ها و پندارها شرکت می‌نماید و از این طریق به همدلی با دیگران می‌پردازد. بکارگیری این نوع مهارت در روند اجتماع پژوهشی به رشد اخلاقی کودکان نیز کمک می‌کند. زیرا در داستان‌ها، عنصر خیال به کودکان فرصت می‌دهد که درباره تجربه‌های واقعی، روشن‌تر ببانندیشند و از واقعیت عینی زندگی شخصی مرکزیت‌زدایی کنند و به مشاهده و تفکر درباره دیگران بپردازند. در جریان مباحثه نیز، وقتی به کودکان گفته می‌شود که «اگر تو به جای فلانی بودی، چه فکر می‌کردی؟» کودک با درک چگونگی تفکر و احساس دیگران درمی‌یابد که در میان افرادی است که آنها هم مثل او برای خود علایق و خواسته‌هایی دارند. این بدان معناست که کودک به مرکزیت‌زدایی پرداخته و به درک دیگران دست یافته است. این سیر حرکت از خودمحوری به دیگرمحوری نشان‌گر رشد اخلاقی است.

به‌طور کلی، پرورش اخلاقی از طریق مهارت‌های استدلالی، پژوهشی و ترجمه‌ای، هنگامی به نتیجه مطلوب خواهد رسید که جامعه کلاس، به اجتماعی کاوش‌گر تبدیل شود و فضای حاکم بر آن به گونه‌ای باشد که کودکان بتوانند به راحتی در آن به بیان اندیشه و نظر خود بپردازند.

بازنگری مطالعات انجام شده

از دهه ۱۹۷۰ تاکنون برنامه آموزش فلسفه به کودکان از جنبه عملی و تجربی مورد توجه قرار گرفته است. مطالعات انجام شده در کشورهای گوناگون و از جمله ایران بیان‌گر این است که رویکرد فلسفی در رشد منش‌های اخلاقی مؤثر است. در ادامه به برخی از

تحقیقاتی که در این زمینه و همچنین تحقیقاتی که در راستای آموزش فلسفه به کودکان انجام گرفته است، اشاره می شود.

در پژوهشی که مهتا و وایتبرید (Mahta & Whitebread) بر روی ۵۰ کودک (۲۶ پسر و ۲۴ دختر) ۱۲ و ۱۳ ساله، برای سنجش تأثیر آموزش فلسفه بر پیشرفت اخلاق و روابط اخلاقی انجام دادند، مشخص شد که برنامه آموزش فلسفه به کودکان، تأثیری مثبت بر ابعاد اجتماعی و عاطفی کودکان داشته و باعث پیشرفت آنان در زمینه رفتارهای اخلاقی مقبول در اجتماع گردیده است.

پرورش و توسعه اخلاق از طریق روش اجتماع پژوهشی در پژوهش لینی و لینچ (Leany & Lynch) مورد تأیید قرار گرفته است. آنها بکارگیری روش اجتماع پژوهشی در کلاس را زمینه مناسبی برای رسیدن به اهداف عالی قلمداد و اظهار می نمایند که اجتماع پژوهشی، نه تنها موجب رشد خودآگاهی، تفکر و خلاقیت دانش آموزان می گردد، بلکه فرآیندی است که ارزش های اخلاقی را، از طریق استدلال و نه از راه تلقین پذیری، به روشنی منعکس می کند و در نهایت به رشد نگرش ها و ارزش ها منجر می شود.

دوویس (Davis) یکی از ابزارهای لازم برای پژوهش بر اساس یادگیری را، تبدیل کلاس به یک اجتماع پژوهشی واقعی می داند و در بررسی های خود به این نتیجه رسیده است که فلسفه نه تنها فضایی آگاهی محور برای کشف، پرسش و شناسایی مفاهیمی مانند عدالت، حقیقت، واقعیت، رعایت حقوق دیگران و مسئولیت پذیری را در یک اجتماع پژوهشی مهیامی کند، بلکه در ایجاد توانایی تشخیص خوب و بد در کودکان نیز تأثیری مثبت دارد.

رزنیس کایا (Reznitskaya) نیز در مطالعه خود تحت عنوان «بحث های فلسفی در کلاس درس مدارس ابتدایی» به تأثیر مباحث فلسفی به روش اجتماع پژوهشی، بر پرورش مهارت های استدلالی و نگرش های اخلاقی اشاره می کند. وی با انتخاب دو کلاس به شیوه تصادفی (از شش مدرسه ابتدایی در نیوجرسی) که یکی به روش سنتی و دیگری به شیوه اجتماع پژوهشی اداره می شد، به این نتیجه دست یافت که کنش های مکالمه ای و مباحث فلسفی بر روی گروه شرکت کننده در کلاس کاوش گری فلسفی، تأثیر به سزایی در افزایش مهارت های استدلالی و قضاوت های اخلاقی آنها داشته است. به طوری که گروه مذکور در عملکردهای اجتماعی و یادگیری های فردی نیز، پیشرفت قابل ملاحظه ای از خود نشان دادند.

تأثیر توانایی تفکر بر ویژگی‌های اخلاقی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان، مورد توجه *التف و ریف* (Olthef & Rieffe) نیز قرار گرفت. این دو پژوهش‌گر برای بررسی وضعیت اخلاقی، به سه معیار توانایی تفکر اخلاقی (که در نظریه پردازای فلسفی شامل درک، تحمل و تفکر است) را در ارتباط با افرادی که مورد ظلم قرار می‌گیرند، بر روی ۱۱۶ دانش‌آموز در ۳ گروه سنی ۹، ۱۱ و ۱۸ ساله مورد بررسی قرار دادند. آنان با ارائه داستان‌هایی با مضامین فلسفی و اخلاقی به مقایسه قضاوت‌های اخلاقی ۳ گروه پرداختند و به این نتیجه دست یافتند که ویژگی‌های اخلاقی دانش‌آموزان هر ۳ گروه، به شدت تحت تأثیر توانایی تفکر آنان قرار گرفته است.

در ایران *صفایی مقدم* (۱۳۷۷) ضمن معرفی و بررسی برنامه آموزش فلسفه به کودکان، با استناد به پژوهش‌های انجام‌شده، تأثیر اجرای این برنامه بر رشد قضاوت اخلاقی را مورد تأکید قرار داد.

قائدی (۱۳۸۸) ضمن بررسی این برنامه، بیان می‌دارد که پرورش توانایی استدلال و حرکت دادن دانش‌آموزان به سوی درک تخصصی از فلسفه، از مهم‌ترین اهداف در مقاطع بالاتر از ابتدایی است. این اهداف در بستری از محتوای آموزشی ارائه می‌شود و مهارت‌هایی نیز در برنامه گنجانده شده است که شامل کاوش‌گری اکتشافی، اخلاقی، علمی و اجتماعی است.

جهانی (۱۳۸۶) که به تحلیل رشد مهارت‌های استدلالی، پژوهشی و ترجمه‌ای در کودکان و نوجوانان ایرانی پرداخته است، بیان می‌کند که برنامه آموزش فلسفه به کودکان، از توانایی لازم برای رشد مهارت‌های استدلالی بین کودکان ایرانی برخوردار است. از آنجا که این برنامه می‌تواند از طریق مهارت‌های پژوهشی به تقویت منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان کمک کند، قادر به رشد مهارت‌های ترجمه‌ای است و از این طریق می‌تواند به پرورش ارزش‌ها و رفتارهای مثبتی بر آن بپردازد.

مرعشی (۱۳۸۵) با مطالعه بر روی ۶۰ دانش‌آموز پسر پایه سوم راهنمایی، با استفاده از روش آزمایشی و آزمون مهارت‌های استدلالی «نیوجرسی»، به این نتیجه دست یافتند که اجرای این برنامه در کلاس درس بر مهارت‌های استدلالی دانش‌آموزان تأثیری مثبت دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های تحقیقات انجام‌شده در خارج از کشور نیز، هماهنگ بوده است.

نوروزی (۱۳۸۵) برای بررسی تأثیر کار فلسفی با کودکان، به روش آزمایشی و به

مدت ۸ ماه، به اجرای این پژوهش در پایه‌های دوم تا پنجم دبستان پرداخته‌است. نتایج پژوهش نشان از این دارد که دانش‌آموزان نه تنها در زمینه رعایت بیشتر نظم در کلاس، احترام به بزرگ‌ترها، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، عزت نفس و روابط صحیح با دیگران رشد کرده‌اند، بلکه اجرای برنامه کار فلسفی در زمینه پیشرفت تحصیلی آنان نیز مؤثر بوده است.

اسکندری و کیانی (۱۳۸۶) در تحقیقات تجربی خود تحت عنوان تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش‌آموزان با استفاده از روش آزمایشی بر روی یک نمونه ۶۰ نفری از دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تهران دریافتند که استفاده از داستان‌های فلسفی، منجر به ارتقای مهارت پرسش‌گری و ابعاد آن همچون تحول، انگیزش، تغییر و تردید در گروه مورد بررسی شده است.

مرعشی (۱۳۸۸) در زمینه پویایی‌های اجتماع پژوهشی می‌گوید اجتماع پژوهشی فرآیندی است که در آن مواردی نظیر گوش‌دادن به حرف‌های دیگران، تدوین و استفاده از معیارها، استقبال از دیدگاه‌های متفاوت، احترام به دیگران، داشتن قوه تخیل و توجه به روش‌های کاوش‌گری تمرین می‌گردد. لذا استفاده از این روش در برنامه‌های مدارس، می‌تواند جایگزین مناسبی برای روش‌های آموزش سنتی باشد.

رشتچی و کیوانفر (۱۳۸۸) با بررسی مبانی نظری اجتماع پژوهشی به‌عنوان روش آموزش فلسفه به کودکان، به این نتیجه رسیده‌اند که اجتماع پژوهشی در نحوه آموزش، بر رویکرد مشارکتی استوار است، زیرا بر اساس یادگیری مشارکتی در حلقه کاندوکاو، به همه کودکان فرصت داده می‌شود تا آزادانه تبادل نظر نموده و به نظریات یکدیگر نیز احترام بگذارند.

هدف و فرضیه‌های پژوهش

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز بوده است. برای بررسی این هدف فرضیه‌های زیر در نظر گرفته شد که عبارت‌اند از:

فرضیه ۱: آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، موجب رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز می‌شود.

فرضیه ۱.۱: آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، موجب رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز می‌شود.

فرضیه ۲.۱: آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، موجب رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز می‌شود.

فرضیه ۲: میان تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز تفاوتی وجود ندارد.

جامعه و نمونه آماری

کلیه دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر اهواز که در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. سپس نمونه‌گیری به صورت تصادفی خوشه‌ای انجام گردید. در مرحله نخست از میان ۴ ناحیه آموزشی شهر اهواز، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس به تفکیک جنسیت از میان مدارس ابتدایی این ناحیه دو مدرسه انتخاب گردید. در گام بعدی، از آنجا که به علت محدودیت های اداری در مدرسه امکان گمارش یک‌به‌یک دانش‌آموزان وجود نداشت و برای آنکه به روال عادی آموزش خللی وارد نشود، در دبستان دخترانه از میان پنج کلاس پایه پنجم نوبت صبح و عصر، یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه انتخاب شد. از دبستان انتخابی پسرانه نیز از میان چهار کلاس پایه پنجم، یک کلاس به عنوان گروه آزمایش و یک کلاس به عنوان گروه گواه انتخاب شد. در مجموع تعداد دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان دخترانه ۱۵۰ نفر بود که ۳۰ نفر (یک کلاس) آنها در گروه آزمایش و ۳۰ نفر (یک کلاس) در گروه گواه قرار گرفتند. تعداد دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان پسرانه نیز ۱۳۰ نفر بود که ۳۰ نفر (یک کلاس) آنها در گروه آزمایش و ۳۰ نفر (یک کلاس) در گروه گواه قرار گرفتند.

ابزار جمع‌آوری اطلاعات

آزمون قضاوت اخلاقی (Moral Judgment Test : MJT)

این آزمون که بین سال‌های ۱۹۶۷ تا ۱۹۷۱، به وسیله سینها و وارما (Synha & Warma) ساخته شد و در سال ۱۹۹۸ نیز مورد تجدیدنظر آنان قرار گرفت، در ایران توسط کرمی (۱۳۷۹) به فارسی برگردانده شده است و برای ارزیابی قضاوت اخلاقی کودکان دوره ابتدایی تدوین شده است. آزمون دارای ۵۰ سؤال چندگزینه‌ای است و آزمودنی باید درباره آنها

تصمیم اخلاقی بگیرد، زمینه کار اخلاقی را در اظهارنظرها گروه‌بندی‌کند، میان کلمات و معنای اخلاقی رابطه برقرارنماید، در برابر مشکلات اخلاقی استدلال منطقی کند و تعاریف مناسب ارزش‌های اخلاقی را انتخاب نماید.

برای هر پاسخ درست، یک نمره و برای هر پاسخ غلط صفر منظور می‌گردد. راهنماهایی که برای اجرای این آزمون تهیه شده‌است، ساده هستند و به‌صورت دستورالعمل، قبل از سؤالات هر بخش ارائه شده‌اند. مدت زمان پاسخ‌گویی کودکان به این آزمون، برای این سن ۴۵-۴۰ دقیقه است.

پایایی این آزمون با استفاده از ضریب همبستگی «اسپیرمن براون» (Spearman Brown) ۰/۹۳ به‌دست آمده‌است (سینها و وارما، ۱۹۹۸، ترجمه کرمی، ۱۳۷۹). در این پژوهش، با اجرا بر روی یک نمونه ۶۰ نفری از افراد جامعه مورد بررسی، پایایی این آزمون معین شد. برای محاسبه ضریب پایایی از آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده گردید که به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۶۲ به‌دست آمد. این ضرایب به‌طور نسبی رضایت‌بخش است.

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسش‌نامه، از دیدگاه صاحب‌نظران این حوزه استفاده شد. به همین منظور، پرسش‌نامه در اختیار چند تن از اساتید و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت قرارگرفت که با صلاح‌دید آنان تعدادی از سؤالات اصلاح و در نهایت با استفاده از نظرات و پیشنهادهای آنان در ویرایش نهایی، آزمون با ۳۵ سؤال برای اجرا آماده شد.

مواد آموزشی

در این پژوهش از سه مجموعه داستان استفاده شد که عبارت‌اند از «داستان‌هایی برای فکرکردن»، نوشته رابرت فیشر (بی‌تا، ترجمه شاهرز لنگرودی، ۱۳۸۶)، «داستان‌های فکری» از فلیپ کم (ترجمه احسانه باقری، ۱۳۷۹) و «دنیایی را تصورکن» نوشته برثیت لابه و میشل پوش (Brigitte, Labbe & Michel Puech) (ترجمه پروانه عروج‌نیا، ۱۳۸۸). این داستان‌ها، دارای مضمون فلسفی و اخلاقی بوده و به موضوعاتی همچون راست‌گویی، درستی، احترام، خشم، خوبی و بدی و دزدی می‌پردازند. اهدافی که در این داستان‌ها در نظر گرفته شده‌است شامل اهداف آموزشی، شناختی، اخلاقی و اجتماعی است. بدین معنا که کودکان در جریان کندوکاو فلسفی، علاوه بر مهارت‌های استدلال به پذیرش مسئولیت، احترام به دیگران و دیگر ارزش‌های اخلاقی نیز هدایت می‌شوند. به همراه این کتاب‌ها، یک راهنمای آموزشی برای معلم، درباره هر یک از داستان‌ها

پیشنهاد شده که سؤال‌های دانش‌آموزان را هدایت و یا زمینه بروز سؤال‌هایی را در ذهنشان فراهم می‌کند.

طرح پژوهش و روش اجرای آن

روش مورد استفاده در این پژوهش، روش نیمه‌تجربی است که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه استفاده شده و به منظور بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی بر رشد اخلاقی دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی به کار رفته است.

در این پژوهش، آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، در ۱۱ جلسه ۵۰ دقیقه‌ای (هر هفته یک جلسه) و به مدت دو ماه و نیم با گروه آزمایش صورت پذیرفت. جلسه اول، جلسه مقدماتی و ۱۰ جلسه دیگر، جلسات اصلی بود. این برنامه به تفکیک جلسات به صورت ذیل اجرا شد:

جلسه اول: معارفه

جلسه دوم و سوم: موضوع: احترام گذاشتن داستان: احترام گذاشتن

جلسه چهارم و پنجم: موضوع: خشم، داستان: خشم

جلسه ششم و هفتم: موضوع: خوبی و بدی، داستان: خوبی و بدی

جلسه هشتم و نهم: موضوع: دزدی، داستان: چاقو

جلسه دهم و یازدهم: موضوع: حقیقت، داستان: حقیقت

در تمامی جلسات موضوعاتی تحت عنوان «طرح بحث» به شیوه اجتماع پژوهشی ارائه می‌شد. بدین نحو که ابتدا قسمتی از داستان فلسفی به وسیله دانش‌آموزان خوانده و سپس از آنها خواسته می‌شد که نظرات خود را در مورد داستان بیان کنند. نظرات هر یک از دانش‌آموزان بر روی تابلو نوشته و سپس از دانش‌آموزان به ترتیب خواسته می‌شد که در مورد نظرات خود با ارائه دلیل صحبت کنند. به این ترتیب، میان دانش‌آموزان گفت‌وگویی صورت می‌گرفت که اساس آن روش اجتماع پژوهشی بود.

یافته‌های پژوهش

در این بخش یافته‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های مربوط به متغیر مورد مطالعه در پژوهش حاضر بررسی و نتایج در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمره‌های قضاوت اخلاقی آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	شاخص‌های آماری		میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	تعداد
	گروه‌ها	آزمودنی‌ها					
پیش‌آزمون	آزمایش	دختر	۱۶/۶۳	۴/۸۰	۱۰	۲۷	۳۰
		پسر	۱۵/۴۶	۴/۴۸	۹	۲۸	۳۰
		کل	۱۶/۰۵	۴/۶۴	۹	۲۸	۶۰
	گواه	دختر	۱۶/۶۰	۳/۲۵	۱۰	۲۵	۳۰
		پسر	۱۶/۲۶	۴/۸۲	۷	۲۵	۳۰
		کل	۱۶/۴۳	۴/۰۸	۷	۲۵	۶۰
پس‌آزمون	آزمایش	دختر	۲۸/۹۳	۴/۹۰	۱۸	۳۵	۳۰
		پسر	۲۸/۲۳	۵/۱۹	۱۵	۳۴	۳۰
		کل	۲۸/۵۸	۵/۰۱	۱۵	۳۵	۶۰
	گواه	دختر	۲۰/۷۶	۶/۴۴	۷	۳۲	۳۰
		پسر	۱۹/۲۳	۵/۳۹	۸	۳۱	۳۰
		کل	۲۰/۰۰	۵/۹۴	۷	۳۲	۶۰

یافته‌های جدول ۱ نشان می‌دهد که در کل آزمودنی‌ها میانگین نمره‌های قضاوت اخلاقی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون (۲۸/۵۸) نسبت به مرحله پیش‌آزمون (۱۶/۰۵) تفاوت دارد، به این صورت که این میانگین بیشتر شده‌است، اما در گروه گواه چنین تغییری روی نداده‌است.

یافته‌های استنباطی

در پژوهش حاضر برای آزمون فرضیه‌ها و تعیین معنی‌داری تفاوت میان نمره‌های گروه آزمایش و گواه در متغیر وابسته یعنی قضاوت اخلاقی، از روش تجزیه و تحلیل کوواریانس یک‌متغیری (ANCOVA) استفاده شد.

در ابتدا به منظور بررسی تفاوت یا عدم تفاوت واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر وابسته، در مرحله پیش‌آزمون، آزمون لوین Leven به‌عمل آمد که نتایج آن در جدول شماره ۲ آمده‌است.

جدول ۲. آزمون همگنی واریانس‌های لوین در گروه‌های آزمایش و گواه بر اساس متغیر وابسته

متغیر	F	df1	df2	سطح معنی‌داری P
قضاوت اخلاقی	۱/۷۱	۱	۱۱۸	۰/۱۹

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، نتایج آزمون همگنی واریانس‌های گروه‌های آزمایش و گواه در رابطه با متغیر وابسته، نشان می‌دهد که نسبت Fهای مربوط به پیش‌آزمون و پس‌آزمون در قضاوت اخلاقی معنی‌دار نیست. بنابراین واریانس‌های گروه آزمایش و گواه یکسان است.

جدول ۳. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۲۳۵۸/۱۴۰	۱	۲۳۵۸/۱۴۰		
خطا	۲۲۶۷/۳۸۳	۱۱۷	۱۹/۳۷۹	۱۲۱/۶۸۳	<۰/۰۰۱
کل	۷۶۵۹۱	۱۲۰	-		

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه از لحاظ متغیر قضاوت اخلاقی در سطح $P < ۰/۰۰۱$ ، تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفته است. به عبارتی دیگر، آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی منجر به رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان، در مرحله پس‌آزمون شده است.

جدول ۴. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های دختر گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۹۹۵/۳۲۴	۱	۹۹۵/۳۲۴		
خطا	۱۵۲۳/۲۰۸	۵۷	۲۶/۷۲۳	۳۲/۲۴۶	<۰/۰۰۱
کل	۳۹۹۵۳	۶۰	-		

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های دختر گروه آزمایش و گواه از لحاظ متغیر قضاوت اخلاقی در سطح $P < ۰/۰۰۱$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین فرضیه ۱-۱

پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. به عبارتی دیگر، آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی منجر به رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان دختر، در مرحله پس‌آزمون شده‌است.

جدول ۵. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های پسر گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۱۳۹۸/۰۹۶	۱	۱۳۹۸/۰۹۶		
خطا	۶۸۶/۹۸۷	۵۷	۱۲/۰۵۲	۱۱۶/۰۰۱	<۰/۰۰۱
کل	۳۶۶۳۸	۶۰	-		

مندرجات جدول ۵ نشان می‌دهد که میان آزمودنی‌های پسر گروه آزمایش و گواه از لحاظ متغیر قضاوت اخلاقی در سطح $p < 0/001$ تفاوت معنی‌داری وجود دارد، بنابراین فرضیه ۱-۲ پژوهش مورد تأیید قرار می‌گیرد. به عبارتی دیگر، آموزش فلسفه به کودکان منجر به رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان پسر، در مرحله پس‌آزمون شده‌است.

جدول ۶. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس دو عاملی بر روی میانگین نمره‌های پس‌آزمون قضاوت اخلاقی در آزمودنی‌های گروه آزمایش و گواه

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری P
گروه	۲۳۵۷/۸۰۹	۱	۲۳۵۷/۸۰۹	۱۲۰/۹۲۵	<۰/۰۰۱
جنسیت	۸/۹۳	۱	۸/۹۳	۰/۴۵۸	=۰/۵۰
تعامل جنسیت و گروه	۱۰/۰۶۶	۱	۱۰/۰۶۶	۰/۸۲۴	=۰/۳۶
خطا	۲۲۴۲/۲۷۹	۱۱۵	۱۹/۴۹۸		
کل	۷۶۵۹۱	۱۲۰	-		

همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد میان آزمودنی‌های دختر و پسر از لحاظ قضاوت اخلاقی، تفاوتی وجود ندارد ($F=0/458$ و $P=0/5$). بر این اساس می‌توان گفت که در تأثیر آموزش فلسفه به روش اجتماع پژوهشی، بر رشد قضاوت اخلاقی دانش‌آموزان میان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. F حاصل از تعامل جنسیت و گروه هم، معنی‌دار نیست ($F=0/824$ و $P=0/36$)، بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید نمی‌گردد. به علاوه، مندرجات جدول ۶ نشان می‌دهد میان گروه آزمایش و گواه در متغیر وابسته، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

نتیجه گیری

برنامه آموزش فلسفه به کودکان، یکی از ابزارهایی است که از راه فلسفه‌ورزی نه تنها به بهبود و ارتقای مهارت‌های فکری می‌پردازد، بلکه موجبات رشد اخلاقی را نیز فراهم می‌کند. از این‌رو، با توجه به معنای حقیقی تربیت که همانا کشاندن آدمی به سوی ارزش‌های والای انسانی است، چنان که بتواند آنها را آزادانه و آگاهانه بفهمد، بپذیرد و از همه مهم‌تر به‌کارگیرد (نقیب زاده، ۱۳۸۸)، رسالت نهادهای آموزشی که تربیت حقیقی یادگیرندگان از وظایف اصلی آنها محسوب می‌شود، بیشتر آشکار می‌گردد. ارزش‌ها را نمی‌توان به کودکان تلقین نمود و ارائه روش‌های سستی، تحمیلی و یک‌سویه درباره آموزش این مسائل نیز، نه تنها بی‌جواب خواهد ماند، بلکه گاهی نتیجه معکوس به دنبال خواهد داشت و به پرورش رویه‌های نامناسبی نظیر ریا و تظاهر در کودکان منجر خواهد شد. از این‌رو، نکته این است که در تربیت اخلاقی به امر درونی‌سازی مفاهیم اخلاقی در کودکان همت‌گماریم. آنچه یاری‌گر ما خواهد بود، آموزش مهارت‌های فلسفی و ایجاد گرایش‌های مثبت به ارزش‌های مربوطه است. از این‌رو، ارزش‌ها و باورهایی که با کنکاش و فلسفه‌ورزی به‌دستی آیند، هم از پایداری و دوام بیشتری برخوردارند و هم فرد نسبت به آنها خودآگاهی و تعهد بیشتری خواهد داشت.

در فرآیند اجتماع پژوهشی به پرورش تفکر انتقادی، خلاق و مسئولانه که هم در زندگی شخصی و هم در زندگی اجتماعی به آن نیازمندیم، به‌طور ویژه توجه می‌شود. از این‌رو، اگر عملکرد در حلقه‌های کندوکاو، به‌طور صحیح و در راستای اهداف ازپیش‌تعیین‌شده باشد، حاصل کار تربیت نسلی نقاد، خلاق و مسئولیت‌پذیرست؛ نسلی که قادر خواهد بود زندگی فردی، اخلاقی و اجتماعی خود را بر اساس تفکر صحیح و منطقی پی‌ریزی کند.

بسیاری از مهارت‌هایی که از طریق اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان تقویت می‌شود، در واقع مهارت‌هایی هستند که محورهای اصلی تربیت شهروند مدنی را تشکیل می‌دهند. از این‌رو، می‌توان اجتماع پژوهشی را آموزشی برای زندگی تلقی نمود. یکی از این اصول که در اجتماع پژوهشی به خوبی تمرین می‌شود، استفاده از استدلال‌های منطقی است که در نهایت کودک را به سوی خودتصحیحی، مرکزیت‌زدایی و قضاوت صحیح سوق می‌دهد. دیگری نیز، گسترش فرهنگ گفت‌وگو و اجرای آزاداندیشی است؛ مهارتی که نه تنها منجر به پویایی فرد در گروه می‌شود، بلکه باعث می‌شود که کودکان بلندنظری،

دیگرپذیری، پذیرش آرای مخالف، سعه صدر و ... که همگی بیان گر فضائل اخلاقی هستند را در خود پرورش دهند. از این رو، می توان ادعانمود که برنامه آموزش فلسفه به کودکان از طریق اجتماع پژوهشی، یکی از مناسب ترین روش های تربیت است که منجر به تربیت شهروندان آگاه، فکور و مسئول است و شرایط زندگی در یک جامعه سالم و پویا را فراهم می نماید و این راهی است به سوی رشد اخلاقی.

منابع

- اسکندری، حسین و کیانی، ژاله ۱۳۸۶. «تأثیر داستان بر افزایش مهارت فلسفه‌ورزی و پرسش‌گری دانش‌آموزانی»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. س ۲، ش ۷: ۳۶-۱.
- جهانی، جعفر ۱۳۸۶. «بررسی تأثیرات برنامه آموزش فلسفه به کودکان در رشد منش‌های اخلاقی دانش‌آموزان»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. س ۲، ش ۷: ۵۹-۳۷.
- رشتچی، مژگان و کیوان‌فر، ارشیا ۱۳۸۸. «مبانی نظری اجتماع کندوکاو به عنوان روش آموزش فلسفه به کودکان»، *فصلنامه فرهنگ*. س ۲۲، ش اول پیاپی ۶۹: ۵۸-۳۹.
- سینها، دورگاندا و وارما، میرا ۱۹۹۸. *آزمون قضاوت اخلاقی*. ترجمه: ابوالفضل کرمی (۱۳۷۹). تهران: مرکز نشر روان سنجی.
- صفایی مقدم، مسعود ۱۳۷۷. «برنامه آموزش فلسفه به کودکان». *فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*. س ۸، ش ۲۶ و ۲۷: ۱۸۴-۱۶۱.
- فیشر، رابرت. ۲۰۰۳. *آموزش و تفکر*. ترجمه: فروغ کیان زاده (۱۳۸۵). اهواز: انتشارات ریش.
- فیشر، رابرت. بی تا. *داستان‌هایی برای فکر کردن*. ترجمه: سید جلیل شاهی لنگرودی (۱۳۸۶). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- قائدی، یحیی ۱۳۸۳. *آموزش فلسفه به کودکان، بررسی مبانی نظری*. تهران: نشر دواوین
- قائدی، یحیی ۱۳۸۸. «برنامه درسی آموزش فلسفه به کودکان در دوره راهنمایی و متوسطه». *فصلنامه فرهنگ*. س ۲۲، ش اول. پیاپی ۶۹: ۱۰۸-۸۳.
- کم، فلیپ ۱۹۹۳. *داستان‌های فکری (جلد اول)*. ترجمه: احسانه باقری (۱۳۷۹) تهران: انتشارات امیرکبیر.
- لابه، برژیت و پوش، میشل ۲۰۰۵. *دنیایی را تصور کن که ... فلسفه به زبان ساده*. ترجمه: پروانه عروج‌نیا (۱۳۸۸). تهران: انتشارات آسمان خیال.
- مرعشی، سید منصور ۱۳۸۵. «بررسی روش اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان بر پرورش مهارت‌های استدلال دانش‌آموزان پسر پایه سوم راهنمایی مدرسه نمونه دولتی اهواز». *فصلنامه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*. دوره سوم، س ۱۳، ش ۲: ۵۴-۳۱.
- مرعشی، سید منصور ۱۳۸۸. «پویایی‌های اجتماع پژوهشی در برنامه آموزش فلسفه به کودکان». *فصلنامه فرهنگ*. س ۲۲، ش اول پیاپی ۶۹: ۱۴۹-۱۰۹.

۱۰۲ بررسی تأثیر اجرای برنامه آموزش فلسفه برای کودکان ...

- ناجی، سعید ۱۳۸۷. *کنار و کنار فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت و گو با پیشگامان)*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نقیب زاده، میر عبدالحسین ۱۳۸۸. «تربیت و مفهومی‌های گوناگون آن». *ماهنامه رشد معلم*. دوره بیست و هفتم، ش ۷: ۷-۴.
- واربرتون، نایجل. بی تا. ۱۳۸۵. *الفبای فلسفه*. ترجمه: مسعود علیا، تهران: انتشارات ققنوس.
- نوروزی، رضاعلی ۱۳۸۶. «بررسی کار فلسفی با کودکان از دیدگاه دانش آموزان مدارس شهر اصفهان». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*. س ۶، ش ۲۳: ۱۴۶-۱۲۳.

- Davis, R. 2007. "Putting the community back in to inquiry based learning: why inquiry based learning should back as well as forward. New Zealand": *journal of teacher's work*. Vol. 4, Issue. 2, pp. 99-104.
- Leaney, G. & Lynch, S. 2007. "Fostering values in the philosophy classroom". [http://www.Fapsa.Org.Au/Files/Conference\(2007\)Presenter-abstract.Rtf](http://www.Fapsa.Org.Au/Files/Conference(2007)Presenter-abstract.Rtf).
- Lipman, M. Sharp, A. M. and Oscanyan. F. S. 1980. "Philosophy in the classroom". Philadelphia: Temple university press.
- Lipman, M. 1980. *Philosophy in the classroom*. Temple university press.
- Lipman, M. 1993. *Thinking children and education*. U.S.A: Kendal/hunt publishing company.
- Lipman, M. 2003. *Thinking in education*. Cambridge university press.
- Mehta, S. & Whitebread, d. 2005: *Philosophy for children and moral development in the India context*. Cambridge University. Vol. 21, No. 3, PP. 2-12.
- Olthof, T., Rieffe, C. 2008: "The assignment of moral status: Age-related differences in the use of three mental capacity criteria". *British Journal of Developmental Psychology*. 26, 233-247.
- Peirce, C. S. 1955: *The philosophical writings of peirce*. ed. J. Buchler (New York, Dover).
- Reznitskaya, A. 2008. *Philosophical discussions in elementary school classrooms: theory, pedagogy, research*. Montclair state. University, NewJersey, USA.
http://www.iaie.org/download/turin_paper_reznitskaya.pdf.
- Sharp, A. M. 1993. "The ethics of translation, critical and creative thinking". *The Australasian Journal of p4c*. Vol. 1, No. 1, PP. 10-17.

جایگاه تربیت عاطفی و تربیت اسلامی

طیب چهری^۱

دکتر مسعود صفایی مقدم^۲

بیان مساله

در تربیت، بویژه تربیت اخلاقی، در باره فضیلت نظرات مختلفی ارائه شده است. "سقراط دانش را فضیلت می داند". (سلحشوری، ۱۳۹۰: ۱۲۳) یعنی برای این که شخص فاضلی بشوید، دانش کافی است. افلاطون معتقد است که دانش کافی نیست و عاطفه هم باید باشد. ارسطو، اراده را نیز به آن دو می افزاید. به علت تاثیر فراوان عواطف و احساسات در رفتار افراد، پرداختن به تربیت عاطفی اهمیت فراوانی دارد. در کنار تربیت جسم، ذهن، تفکر، اراده و غریزه، موضوع تربیت عاطفی مساله ای است که هم در روانشناسی غربی و هم در متون دینی اسلام از جمله قرآن کریم و سنت پیامبر در قالب احادیث رسول اکرم (ص) و اهل بیت اطهار (ع) ذکر شده است. تفاوت این دو دیدگاه، رابطه اسلام با عاطفه، مفاهیم قرآنی که بار عاطفی دارند و اهمیت عواطف در ابعاد مادی و معنوی، مطلبی است که مورد بررسی قرار خواهد گرفت.

سوالات پژوهش

۱. رابطه عاطفه با دین (اسلام) چیست؟ (سازگاری یا تقابل؟)
۲. تفاوت تربیت عاطفی در مفهوم اسلامی و غربی آن در چیست؟
۳. تربیت عاطفی اسلامی چه روابطی را شامل می شود؟

^۱ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز. ۰۹۱۸۵۹۹۱۲۵. chehri@yahoo.ca

^۲ دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز، گروه علوم تربیتی. ۰۹۱۶۳۰۲۶۳۹۷. safaei_m@scu.ac.ir

روش تحقیق

سوالات پژوهشی و ماهیت موضوع نشان دهنده این است که موضوع تحقیق امری نظری است، لذا روش تحقیق توصیفی-تحلیلی می باشد. محقق در روش توصیفی بر اساس جمع آوری وصفی به تشریح موضوع می پردازد. به علاوه محقق می کوشد به تشریح و تبیین چون و چرایی پردازد بنابراین محقق با توجه به مساله پژوهش، منابع موجود را شناسایی می کند، سوالات را تدوین و تنظیم می نماید، آنگاه دریافت های خود را با استناد به اندیشه ها و آراء تربیتی و منابع مختلف ترکیب می کند. این امکان وجود دارد که در ضمن تحقیق سوالات دیگری پیش آید. با توجه به استفاده از شیوه تحلیلی نیازمند نقد و بررسی منابع موجود می باشد. در نتیجه روش پژوهش، روشی توصیفی-تحلیلی است.

یافته ها

برخی از اندیشمندان، عاطفی بودن انسان را واضح ترین خصوصیت او دانسته اند. (صفایی مقدم، ۹۳: ۱۳۸۸) می توان گفت که تفاوت اصلی در مفهوم عاطفه این است که در اسلام، عاطفه ریشه معرفتی دارد اما در مفهوم غربی، منظور از عاطفه همان احساس است که ریشه در غرایز زیستی دارد. "حتی در عاطفه گرایی تعدیل شده که عنصر عقلانی افزوده می شود، باز اخلاق بر پایه احساسات قرار دارد." (گنسلر، ۱۳۸: ۱۳۸۵)

عاطفه گرایی به معنای تاکید بر نقش عوامل انگیزشی و عاطفی در انجام یا ترک عمل است تا عوامل عقلانی و معرفت شناختی. عاطفه گرایان به آن عوامل اخلاقی اصالت می دهند که میتنی بر هیجانات و عواطف باشد.

(غفاری، ۱۴۹-۱۴۸: ۱۳۸۵) و اما در باره این که عاطفه در قرآن بر اساس شناخت می باشد، قرآن کریم می فرماید: الذین آمنوا و عملوا الصالحات سیجعل لهم الرحمن وداً (سوره مریم، آیه ۱۹) حقتعالی در آیه شریفه فوق می فرماید: آنانکه به معارف و حیانی اسلام ایمان آوردند و طبق آن معارف عمل کردند، به زودی خداوند رحمان (از جانب خود) دوستی و محبت شدیدی برای ایشان قرار می دهد. این آیه کریمه به روشنی اعلام می فرماید که اولاً عطوفت و محبت و عاطفه دوستی در اثر ایمان به معارف و حیانی و عمل به آن معارف ایجاد می شود و ثانیاً پیدایش این عاطفه، در اثر عنایت خاصه و ذیل اسم رحمانیت حق که به معنی شمول عاطفه عام و

محبت به عموم است می باشد. به دیگر سخن آیه کریمه فوق می فرماید این عواطف عالی انسانی در اثر معرفت و ایمان و عمل صالح پیدا می شود و ریشه معرفتی دارد. (صنوبری، ۱۳۹۰)

در بسیاری از آیات قرآن می توان ملاحظه نمود که قرآن از تحریک عواطف برای برخی از روشهای تربیتی یا پرداختن به ارزشها سخن می گوید. مثلاً آنجا که می فرماید: "یتیمًا ذا مقربه او مسکینًا ذا مثره" برای کمک کردن به دیگران از تحریک عواطف استفاده می کند و می فرماید: یتیمی که فامیل توست و مسکینی که به خاک نشسته. "بسیاری از اسماء حسناى حق تعالی مفهوم عاطفه شدید دارد مثل رحمان، رحیم، رؤوف، ودود، بر، لطیف، رب، غفور، عفو، احسان. بدیهی است که مفاهیم اسماء فوق را نمی توان به انواع احساس و احساسات که ریشه غریزی و بیولوژیک و فیزیولوژیک دارد، معنی کرد زیرا اگر حق تعالی را به صفاتی که ریشه مادی و غریزی دارد، موصوف نماییم، کفر محض خواهد بود، اما بر اساس استدلال قرآن کریم، عاطفه، ریشه معرفتی دارد و چون حق تعالی معرفت مطلق است، پس عاطفه مطلق نیز می باشد." (صنوبری، ۱۳۹۰) پس عواطف یکی از ریشه های شناخت است. امام علی (ع) می فرماید: هر که نفسی بزرگوار دارد، عواطفش افزوده می شود و آن که عواطفش افزون باشد، شناخت ها و دانسته هایش افزون می شود. (صفایی مقدم، ۱۳۸۸: ۲۴۳) در این مبحث می خواهیم در قالب بحث تربیت عاطفی به مفهوم "محبت" بپردازیم.

"یکی از ویژگی های شگفت آور و برجسته آدمی دلبستگی (محبت) است که در قرآن کریم از آن به حب و در فرهنگ عرفا از آن به عشق یاد شده است که می تواند شوری عظیم در انسان برانگیزد." (باقری، ۲۲۶: ۱۳۹۰) از نیکوترین و اساسی ترین روش های تربیت، روش محبت است که بیشترین تناسب را با فطرت آدمی و سرشت انسانی دارد. نیروی محبت در تربیت، نیرویی برانگیزاننده و تحول آفرین است و اگر درست و به اعتدال به کار گرفته شود تأثیری شگفت در نزاهت آدمی و تحقق تربیت کمالی دارد. محبت و مهرورزی انبیاء با مخاطبان، تأثیر شگرفی در تربیت انسان ها می گذارد. چرا که ابراز محبت، طلب محبت می کند و پیامد این محبت حاصل شده، تبعیت و دلدادگی است. (مهدوی راد، ۱۴۹: ۱۳۸۵) روابط عاطفی انسان به موارد زیر تقسیم می شود:

۱. رابطه عاطفی انسان با خداوند

الذین آمنوا اشد حباً لله (سوره بقره، ۱۶۵) آنان که به خدا ایمان آورند دلبستگی عمیقی با او دارند. پیامبر (ص) می فرماید: محکم ترین دستگیره ایمان عبارت است از دوست داشتن برای خدا و دشمن داشتن برای خدا. دوستی با دوستان خدا و دشمنی با دشمنان خدا. (اصول کافی، ج ۲، ص ۱۲۵)

۲. رابطه عاطفی انسانها با یکدیگر

۱،۲. رابطه عاطفی نسبی

خداوند در آیات متعدد (انعام، ۱۵۱؛ اسراء، ۲۳؛ نساء، ۳۶؛ بقره، ۸۳) پس از دعوت انسانها به توحید، آنها را به احسان به والدین سفارش می کند. و امام صادق نیز می فرماید: خداوند به سبب علاقه بنده اش به اولاد هود بر او رحم می کند (من لایحضره الفقیه، ج ۳، ۳۱۰)

۲،۲. رابطه عاطفی سببی

با اینکه ارتباط انسان با پدر و مادر نسبی است و پیوند دو همسر قراردادی است اما بسیار می شود که محبت ناشی از آن بر علائق خویشاوندی و حتی والدینی پیشی می گیرد. در قرآن اشاره شده "و جعل بینکم موده و رحمه"

۳،۲. رابطه عاطفی مومنین با یکدیگر

در سوره فتح (۲۹): رحماء بینهم مومنین کسانی هستند که نسبت به هم رحم دارند و با عواطف کار می کنند. امام رضا (ع) فرمود: به درستی که اهل زمین به صورت مستمر در رحمت مادی و معنوی خداوند خواهند بود، مادامی که یکدیگر را دوست داشته باشند و امانتدار و عامل به حق باشند. (فقیهی، ۲۰۷: ۱۳۸۵)

۳. رابطه عاطفی با غیر انسان (ایام، مکانها...)

نمونه بارز آن دعای امام سجاده (ع) در وداع ماه رمضان است. "... درود بر تو ای گرامی ترین وقت هایی که با ما مصاحب و یار بوده ای و ای بهترین ماهها و روزها و ساعات ... " (الهی قمشه ای، ۴۲۹؛ فیض الاسلام، ۳۰۳)

بحث و نتیجه گیری

در تربیت عاطفی از دیدگاه اسلام، شناخت و معرفت جایگاه عمده ای دارد. و بسیاری از اسمی پروردگار که مفهوم عاطفی از آنها استنباط می شود ریشه در معرفت خداوند متعال دارند. روابط عاطفی در رفتار انسان با خالق خویش، دیگر انسانها و حتی غیر انسان مطرح می شود و در تمام این موارد نکات ارزشی و تربیتی فراوانی نهفته است که در آن برای خوشبختی انسان در دنیا و آخرت رهنمون های ارزشمندی در باره روابط مذکور مطرح شده است.

واژگان کلیدی: تربیت عاطفی اسلامی، محبت، قرآن، عاطفه

منابع

- الهی قمشه ای، مهدی. ترجمه صحیفه سجاده. تهران: انتشارات اسلامی. ۱۳۰
- باقری، خسرو. نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. جلد اول. تهران: انتشارات مدرسه. ۱۳۹۰
- سلحشوری، احمد و محمدرضا یوسف زاده. جایگاه عقل و عاطفه در تربیت اخلاقی. دوفصلنامه علمی پژوهشی تربیت اسلامی. بهار و تابستان ۱۳۹۰. ۱۳۹-۱۲۱
- صفایی مقدم، مسعود. مبانی تربیت از نگاه امام سجاده. اهواز: نشر رسش. ۱۳۸۸
- صنوبری، صادق. بررسی نقش "عاطفه" در تعلیم و تربیت قرآنی. سومین همایش به سوی راهبردهای قرآنی در تربیت انسان. بهار. موسسه فرهنگی قرآن و عترت صابر. بهار ۱۳۹۰
- فقیهی، علی نقی. مبانی و اصول تربیتی در روابط زن و شوهر از منظر قرآن و حدیث. تربیت اسلامی. پاییز و زمستان ۱۳۸۵. ۲۱۶-۱۷۵
- فیض الاسلام، سیدعلی نقی. ترجمه و شرح صحیفه سجاده. تهران. ۱۳۷۵ق
- غفاری، ابوالفضل. عاطفه گرایی در اخلاق: پیشینه تاریخی تا وضعیت پست مدرن. مجله مطالعات اسلامی. بهار ۱۳۸۵
- مهدوی راد، محمد علی و عاطفه زرسازان. روش تربیت انسان در سیره انبیاء از نگاه قرآن کریم. پژوهش دینی. شماره چهاردهم. زمستان ۱۳۸۵

مجله علوم تربیتی و روانشناسی
دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۰
دوره سوم، سال هشتم، شماره‌های ۱ و ۲
صص: ۱-۱۰

بررسی دیدگاه‌های فلسفی - عقیدتی دانش‌آموزان پسر پایه سوم مقطع متوسطه شهر اهواز در مورد نماز

کریم سواری*

دکتر مسعود صفائی مقدم**

دکتر عبدالکاسم نیسی**

چکیده

در پژوهش حاضر، دیدگاه‌های فلسفی - عقیدتی (دلایل گرایش) دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه شهر اهواز در مورد اقامه نماز مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه شهر اهواز می‌باشد. در این پژوهش از دو نمونه استفاده گردید. نمونه اول شامل ۱۲۰ نفر جهت ساخت پرسشنامه مقدماتی و نمونه دوم ۳۲۰ نفر بودند که به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل عاملی استفاده گردید. نتایج پژوهش نشان داد که چهار عامل در گرایش دانش‌آموزان به نماز مؤثر بوده‌اند. این عوامل عبارتند از: فردی - روانشناختی، عبادی - تکلیفی، فرهنگی - اجتماعی و رستگاری - فلاح.

کلید واژگان: نماز، دیدگاه فلسفی - عقیدتی

* عضو هیأت علمی دانشگاه پیام نور مرکز بندر امام
** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

انسان فطرتاً موجودی خداجوست و کنجکاوی از ویژگیهای برجسته او به حساب می‌آید. از جمله سؤالاتی که انسانها همواره در جستجوی پاسخی برای آن بوده‌اند، این است که چرا او به عبادت خدا می‌پردازد. آثار و شواهد تاریخی موجود نشان می‌دهد که بشر در زمانها و مکانهای مختلف با شیوه‌های گوناگون، خدا را عبادت می‌کرده است. البته دلایل و مدارک زیادی در این خصوص وجود دارد. برای نمونه ساموئل کوئینگ^۱ جامعه‌شناس معروف می‌گوید: "اساساً در جهان، طایفه یا جامعه‌ای بدون نیایش، معتقدات و آداب و رسوم وجود ندارد. ما نتوانستیم از لابه لای اوراق تاریخ، لوحه‌ها، کتیبه‌ها و بقایای آثار تاریخی، بشر را از قید مذهب و نیایش پرستش آزاد ببینیم" (به نقل از نجفی، ۱۳۷۷، ص. ۱۶).

مرحوم مطهری در خصوص ریشه عبادت و نیایش می‌نویسد: "یکی از پایدارترین و قدیمی‌ترین تجلیات روح آدمی و یکی از اصیل‌ترین ابعاد وجود آدمی، حس نیایش و پرستش است. مطالعه آثار زندگی بشری نشان می‌دهد هر زمان و هر جا که بشر وجود داشته باشد، نیایش و پرستش هم وجود داشته است.

چیزی که هست، شکل کار و شخص معبود متفاوت شده است" (به نقل از جهان‌بینی توحیدی، ۱۳۷۳، ص. ۲۰). با توجه به اینکه عبادت و نیایش دارای آثار فراوانی در تربیت، سازندگی و هدایت انسان به راه راست می‌باشد و در برخی از تحقیقات انجام شده - برای نمونه ال‌کینز^۲ و همکاران (۱۹۷۹)، لانگ^۳ (۱۹۸۳)، کوئینگ (۱۹۸۸)، مک‌کالاف^۴ (۱۹۹۵)، باتلر^۵ و همکاران (۱۹۹۸) - به عنوان یک راهکسار کاهش تنش و منبع سازگاری با مشکلات معرفی شده است، لذا پژوهش جاری به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که چه دلایلی باعث گرایش دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه شهر اهواز به نماز می‌شود؟

پیشینه پژوهش

در رابطه با موضوع پژوهش (دلایل اقامه نماز) مطالعات اندکی صورت گرفته است. هر چند این تحقیقات مستقیماً به بررسی دیدگاههای فلسفی نمازگذاران یا عبادت‌کنندگان نپرداخته‌اند، لیکن به شکلهای مختلفی

- 1- Samuel Koenig
- 2- Elkins
- 3- Lang
- 4- Mcculough
- 5- Buttler

به این مطلب اشاره کرده‌اند که عبادت‌کنندگان دلائل و فلسفه‌های روشنی را به عنوان مبانی اعمال عبادی خود دارند. همچنین در این تحقیقات اشاره شده است که عبادات به طور کلی و نماز به طور ویژه، تأثیرات مهمی بر روی جنبه‌های مختلف حیات فردی و اجتماعی انسانها دارند و از طرق مختلفی می‌توان افراد را به اقامه عبادات و نماز جذب کرد. اینک به برخی از پژوهشهای انجام شده در این خصوص اشاره می‌شود:

بنائیان (۱۳۷۲) دیدگاه‌های دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی و دبیرستانی استان سمنان را درباره نماز مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه نشان داد که تأمین امنیت، جلوگیری از ناهنجاریهای رفتاری و رشد اخلاقی به عنوان دلایل گرایش دانش‌آموزان به نماز بوده است. حسینی (۱۳۷۵)، طی مطالعه خود راههای جذب دانش‌آموزان راهنمایی به نماز را بر روی یک نمونه ۱۰۰۰ نفری مورد بررسی قرار داد. نتایج این پژوهش نشان داد که توجه به حل تعارضات و مشکلات عاطفی روانی دانش‌آموزان یکی از دلایل جذب دانش‌آموزان به اقامه نماز بوده است. همچنین تشویق و ترغیب فرزندان توسط والدین، دومین عامل عمده گرایش دانش‌آموزان به سوی نماز بوده است.

جوادی و سادبی (۱۳۷۶)، در مطالعه خود گرایش دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی و پسران مقطع متوسطه به نماز را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که عوامل مؤثر در گرایش دانش‌آموزان به نماز شامل دبیران دینی، مربیان تربیتی، دوستان، همسالان و محتوی کتب دینی می‌باشد. حسن بگلو (۱۳۷۸)، عوامل درون مدرسه‌ای مؤثر بر جذب دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران به نماز را مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه نشان داد که از جمله عوامل مهم گرایش دانش‌آموزان به نماز ارتباط با خدا و تکامل معنوی می‌باشد.

موسوی (۱۳۷۸)، اثرات اقامه نماز بر افسردگی را مورد بررسی قرار داد. نتایج این مطالعه نشان داد که میزان افسردگی افرادی که نماز را اقامه می‌کنند، نسبت به افرادی که به این عمل اقدام نمی‌کنند، کمتر بوده است.

الکینز و همکاران (۱۹۷۹)، طی مطالعه خود اثرات عبادی را بر آرامبخشی و کاهش تنش عضلانی مورد بررسی قرار دادند. نتایج این مطالعه نشان داد که افرادی که به عبادت و نیایش اقدام می‌کنند نسبت به کسانی که این اعمال را انجام نمی‌دهند، دارای تنش عضلانی

کمتری هستند و آرامش بیشتری احساس می‌کنند. در مطالعه دیگر سانیتا^۵ (۱۹۹۷)، نشان داد که عبادت و نیایش به عنوان راههای برقراری ارتباط با خدا توسط آزمودنیها دانسته شده و این اعتقاد در بهداشت روانی آنان اثرات مثبتی داشته است.

بیماران مراجعه کننده به مراکز رواندرمانی شده است. مارکیدز^۱ (۱۹۸۳)، نشان داد که یکی از عوامل مؤثر بر خشنودی زندگی، حضور در کلیسا و پرداختن به عبادت در افراد بزرگسال می‌باشد. کوئینگ (۱۹۸۸)، طی مطالعه‌ای به این نتیجه رسید که افرادی که به عبادت می‌پردازند، کمتر از مرگ هراس داشته و یا هیچ گونه ترسی را نشان نمی‌دهند.

فرای^۲ (۱۹۹۰)، نشان داد که پرداختن به عبادت موجب تسکین دردهای جسمانی و تأمین امنیت شخص و کاهش ترس از مرگ می‌گردد.

پولوما^۳ و پندلتون^۴ (۱۹۹۱)، در مطالعه خود نشان دادند که بهترین عامل تأمین‌کننده سلامت روانی افراد، پرداختن به عبادت می‌باشد.

مک کالاف (۱۹۹۵)، در مطالعه خود نشان داد که پرداختن به عبادت از جمله عوامل تأمین‌کننده سلامت روانی افراد می‌باشد.

در تحقیقی که توسط باتلر و همکاران

- در تحقیقی که توسط باتلر و همکاران صورت گرفت این نتایج حاصل گردید که عبادت به عنوان یک رویداد آرامبخش و مهم در زندگی زوجی افراد متدین شناخته شده و در سازگاری و حل مشکلات آنان تأثیر بسزایی دارد.
- 1- Markides 2- Fry
3- Poloma 4- Pendleton
5- Suneetha

روش تحقیق

در پژوهش حاضر، جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان پسر پایه سوم متوسطه نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر اهواز می‌باشد. در این پژوهش از دو نمونه استفاده شد. در مرحله مقدماتی برای سنجش دیدگاههای فلسفی - عقیدتی آزمودنیها و ساخت پرسشنامه ۱۲۰ نفر (از هر ناحیه یک مدرسه و از هر مدرسه ۳۰ آزمودنی) به شیوه تصادفی ساده انتخاب گردیدند. در مرحله دوم

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، ارزش ویژه، درصد واریانس تبیین شده، درصد تراکمی واریانس تبیین شده،

تعداد ماده‌های چهار عامل

نام عامل	فردی - شناختی	عبادی - تکلیفی	فرهنگی - اجتماعی	رستگاری - فلاح
میانگین	۳۸/۰۴	۴۲/۳۶	۱۹/۳۹	۳۱/۹۲
انحراف معیار	۶/۷۸	۲/۳۱	۵/۲۰	۴/۲۷
ارزش ویژه (ایگن)	۱۰/۱۶	۳/۸۲	۳/۲۱	۲/۱۰
درصد واریانس تبیین شده	۲۲/۱	۸/۳	۴/۸	۴/۶
درصد تراکمی واریانس تبیین شده	۲۲/۱	۳۰/۴	۳۵/۲	۳۹/۸
تعداد ماده‌ها	۱۳	۱۲	۹	۱۰

و بعد از تنظیم ماده‌های پرسشنامه، ۳۲۰ نفر دیگر (از هر ناحیه چهار مدرسه و از هر مدرسه بیست نفر) از جامعه آماری مذکور به شیوه تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور انجام پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته که حاصل از پاسخهای دانش‌آموزان در نمونه اول بود استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۴۴ ماده و چهار عامل می‌باشد.

روشهای آماری

برای تحلیل داده‌ها از روش آماری تحلیل عاملی استفاده به عمل آمد. همچنین از برخی از روشهای آمار توصیفی استفاده شده است.

یافته‌های پژوهشی

در این بخش به درج یافته‌های توصیفی و

استنباطی پژوهش پرداخته شده است. مندرجات جدول شماره ۱ نشان می‌دهد که چهار عامل در گرایش دانش‌آموزان به نماز مؤثر بوده است. این عوامل عبارتند از عامل اول (فردی - روانشناختی) با تعداد ۱۳ ماده، عامل دوم (عبادی - تکلیفی) با ۱۲ ماده، عامل سوم (فرهنگی - اجتماعی) با ۹ ماده و عامل چهارم (رستگاری - فلاح) با ۱۰ ماده. این جدول همچنین نشان می‌دهد که بیشترین میانگین از آن عامل دوم ($M=42/36$)، و کمترین میانگین از آن عامل سوم ($M=19/39$) بوده است.

در جدول شماره ۲، نام عوامل، ماده‌ها و بار عاملی هر یک از آنها ارائه شده است. مندرجات این جدول نشان می‌دهد که در عامل اول، ماده یک (دوری از گناه) بالاترین

جدول ۲. عوامل چهارگانه، دلایل گرایش دانش آموزان به نماز، نام ماده‌ها و بارعاملی این ماده‌ها

عامل اول فردی - روانشناختی		عامل دوم عبادی - تکلیفی		عامل سوم فرهنگی - اجتماعی		عامل چهارم رستگاری - فلاح	
نام ماده	بار عاملی	نام ماده	بار عاملی	نام ماده	بار عاملی	نام ماده	بار عاملی
دوری از گناهان	۰/۷۶	درد دل با خدا	۰/۶۴	برقراری رابطه خوب با پدر و مادر	۰/۷۴	به یاد خدا افتادن	۰/۶۴
آرامش روحی و روانی	۰/۶۳	تواضع در برابر خدا	۰/۶۲	عمل به توصیه‌های پدر و مادر	۰/۷۴	نزدیکی به خداوند	۰/۵۶
پیروزی بر ناکامیها	۰/۶۲	شایستگی خداوند	۰/۵۹	مصونیت از تمسخر دوستان	۰/۶۹	تشکر از نعمتهای خداوند	۰/۵۵
غلبه بر مشکلات زندگی	۰/۶۲	اطاعت از خداوند	۰/۵۵	رسیدن به سن بلوغ	۰/۵۷	دوست شدن با خدا	۰/۵۴
امیدواری به زندگی	۰/۶۰	اعتراف به یگانگی خدا	۰/۵۴	تقلید از پدر و مادر	۰/۵۳	هدایت به راه راست	۰/۵۲
ایجاد اعتماد به نفس	۰/۵۸	دوری از شیطان	۰/۵۳	تقلید از دوستان	۰/۵۳	ورود به بهشت	۰/۵۱
مبارزه با افسردگی	۰/۵۷	ایمان به خدا	۰/۵۲	تقلید از معلمان	۰/۴۹	ترس از جهنم	۰/۴۵
پیدایش عزت نفس	۰/۵۶	انجام وظیفه شرعی	۰/۵۲	جلب احترام دیگران	۰/۴۷	ترس از مرگ	۰/۴۳
تقویت اراده	۰/۵۲	علاقه به خداوند	۰/۵۰	ناراحت نکردن پدر و مادر	۰/۴۵	پاک شدن گناهان	۰/۴۲
رعایت مسائل بهداشتی	۰/۵۱	شناخت خداوند	۰/۴۹			مسلمان بودن	۰/۴۱
ورزش جسم و روان	۰/۴۹	رضایت خداوند	۰/۴۵				
عدم ابتلا به بیماریهای جسمی و روانی	۰/۴۸	اعتقاد به آخرت	۰/۴۳				
لذتبخش بودن نماز	۰/۴۲						

بار عاملی (۰/۷۶) و ماده سیزده (لذتبخش) عامل دوم، ماده یک (درد دل با خدا) بالاترین بار عاملی (۰/۶۴) و اعتقاد به آخرت (ماده ده) در (۰/۴۲) را دارد.

کمترین بار عاملی (۰/۴۳) را دارد. در عامل سوم، برقراری رابطه خوب با پدر و مادر که ماده اول این عامل است، بیشترین بارعاملی (۰/۷۴) و ناراحت نکردن پدر و مادر (نهمین ماده) کمترین بارعاملی (۰/۴۵) را دارد، و در نهایت ماده اول از عامل چهارم (به یاد خدا افتادن) با بارعاملی (۰/۶۴) و مسلمان بودن (ماده ده) با بارعاملی (۰/۴۱) به ترتیب بیشترین و کمترین بار عاملی را دارا هستند.

(۱۹۹۰)، پولوما و پندلتون (۱۹۹۱)، مک کالاف (۱۹۹۵)، باتلر و همکاران (۱۹۹۸)، بنائیان (۰۱۳۷۲)، موسوی (۱۳۷۸) هماهنگند. همچنین یافته‌های مربوط به عامل اول با کلام وحی که نماز را عامل آرامش روح و روان ذکر می‌کند (سوره رعد، آیه ۲۸) و نماز را عامل مبارزه با مشکلات می‌داند (سوره بقره، آیه ۴۵) همسویی دارد.

دلیل دیگری که دانش‌آموزان برای اقامه

نماز اشاره نموده‌اند، احساس تکلیف در انجام

آن می‌باشد، این موضوع با آیات و احادیث که

اقامه نماز را نوعی عمل عبادی و تکلیفی

می‌داند، همسویی دارد. در این خصوص قرآن

می‌فرماید: "واقم اصوله لذکری" (نماز به خاطر

یاد من بپادار) (سوره طه، آیه ۱۴). حضرت

علی (ع) هم در مناجات با خدا می‌فرماید:

"الهی هذه صلاتی صلیتها لالحاجه منک الیها

و لارغبته منک الاتعظیماً و طاعه و اجابه لک

ما امرتني به" خدایا نمازی را که به جا آورده‌ام،

تو را به جا آورده‌ام، تو را به آن نیازی نیست و

میل و رغبتی به آن نخواهی داشت جز برای

تعظیم، اجابت و پذیرش تو و آنچه که مرا به

آن امر کردی (قمی، ۱۳۷۷).

دلیل دیگری که دانش‌آموزان برای اقامه

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی دیدگاه‌های

فلسفی - عقیدتی دانش‌آموزان پسر پایه سوم

مقطع متوسطه شهر اهواز در مورد نماز

می‌باشد. سؤال پژوهش این است که چه

عواملی باعث گرایش دانش‌آموزان پسر به نماز

می‌شود؟ با مراجعه به جدول شماره ۱ یافته‌ها

نشان می‌دهند که چهار عامل عمده در گرایش

دانش‌آموزان به نماز مؤثرند. این عوامل

عبارتند از عامل فردی - روانشناختی (عامل

اول)، عامل عبادی - تکلیفی (عامل دوم)،

عامل فرهنگی - اجتماعی (عامل سوم)، عامل

رستگاری - فلاح (عامل چهارم). نتایج این

پژوهش با یافته‌های محققان قبلی مانند فرای

نماز ذکر نموده‌اند، تقلید از افراد محبوب (مثل معلمان، والدین، دوستان خوب،...) می‌باشد و از آنجایی که عامل سوم (فرهنگی- اجتماعی) به این موضوع می‌پردازد، لذا این یافته با یافته‌های حسینی (۱۳۷۵) و جوادی و سادبی (۱۳۷۶) همسو می‌باشد.

(رستگاری- فلاح) مستتر می‌باشد. این یافته با پژوهش حسن بگلو (۱۳۷۸) و سانیتا (۱۹۹۷) همسو است. قرآن هم یکی از فلسفه‌های نماز را آموزش گناهان می‌داند (سوره هود، آیه ۱۱۴). لذا با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که یکی از راههای افزایش گرایش دانش‌آموزان به نماز، تبلیغ فواید و اثرات نماز به منظور تغییر نگرش آنها به سوی خالق متعال می‌باشد.

کسب پاداش اخروی و آموزش گناهان از جمله دلایل دیگر اقامه نماز ذکر شده توسط دانش‌آموزان می‌باشد که در عامل چهارم

منابع

فارسی

القرآن الکریم.

- بنانیان، سفید (۱۳۷۲). بررسی دیدگاه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی و دبیرستانی استان سمنان درباره نماز، طرح پژوهشی اداره کل آموزش و پرورش استان سمنان.
- جوادی، محمدجعفر و سادئی، علی (۱۳۷۶). بررسی عوامل مدرسه‌ای تأثیرگذار بر رغبت دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی و پسران مقطع متوسطه به نماز. چکیده تازه‌های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران. دوره ۵ شماره ۱. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- حسینی، روح‌ا... (۱۳۷۵). بررسی راههای جذب دانش‌آموزان به نماز در کرمانشاه. چکیده تازه‌های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران. دوره ۴ شماره ۴. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- حسن‌یگلو، بهروز (۱۳۷۸). بررسی علل و عوامل درون مدرسه‌ای مؤثر بر جذب دانش‌آموزان به نماز جماعت. چکیده تازه‌های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران. دوره ۷ شماره ۳. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- قمی، شیخ عباس (۱۳۷۷). کلیات مفاتیح الجنان. قم: انتشارات ام ایبها.
- مطهری، مرتضی (۱۳۷۳). تعلیم و تربیت در اسلام. چاپ بیست سوم. تهران: انتشارات صدرا.
- موسوی، غفور (۱۳۷۸). بررسی رابطه نحوه برپاداری نماز بر اختلالات افسردگی. چکیده تازه‌های تحقیق در دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی ایران. دوره ۷ شماره ۱. تهران: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران.
- نجفی، گودرز (۱۳۷۷). راز نیایش. تهران: انتشارات سازمان تبلیغات اسلامی.

لاتین

- Butler, M., Gardner, C. & Bird, H. (1998). Not just a time out: change dynamics of prayer for Religious couples in conflict situations. *Family Process*, 37(4), 451-475.
- Elkins, D., Anchor, K. & Sandler, H. (1979). Relaxation Training and Prayer behavior as Tension Reduction Techniques. *Behavioral Engineering*, 5(3), 81-87.
- Fry, P. (1990). A factor analytic investigation of home-bounded elderly individuals Concerns about death and dying and their coping responses. *Journal of Clinical Psychology*, 46(6), 737-748.
- Koenig, H. (1988). Religious behaviors and death anxiety in later life. *Hospice Journal*, 4(1), 3-24.
- Lang, M. (1983). Prayer and Psychotherapy. *Journal of Psychology and christianity*, 2(3), 36-49.
- Markedes. K. (1983). Aging religiosity and adjustment. *Journal of Gerontology*, 38(5), 621-625.
- Mccullough, M. (1995). Prayer and health. *Journal of Psychology and theology*, 23(1), 15-29.
- Poloma, M. & Pendleton, B. (1991). The effects of prayer and prayer experiences on measures of general well-being. Special issue. *Journal of Psychology and theology*, 1(1), 71-83.
- Suncetha. (1997). The concept of God. *Journal of indian-psychology*, 15(1), 53-60.

دریافت مقاله: ۸۰/۴/۱۸

تاریخ بررسی مقاله: ۸۰/۱۲/۳

پذیرش مقاله: ۸۱/۳/۲۰



شوشتری، اکرم؛ صفایی مقدم، مسعود؛ مرعشی، منصور (۱۳۹۲). مطالعه تطبیقی آراء تربیتی ژان پیاژه و متیو لیپمن با تاکید بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۱)، ۲۶-۵.

مطالعه تطبیقی آراء تربیتی ژان پیاژه و متیو لیپمن با تاکید بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان^۱

اکرم شوشتری^۲، مسعود صفایی مقدم^۳، منصور مرعشی^۲
تاریخ دریافت: ۹۱/۹/۱۴ تاریخ پذیرش: ۹۲/۴/۳۰

چکیده

هدف اصلی این پژوهش بررسی و مقایسه آراء تربیتی پیاژه و لیپمن با تاکید بر برنامه آموزش فلسفه برای کودکان می‌باشد. در اواخر دهه ۱۹۶۰ در آمریکا، پرفسور متیو لیپمن، استاد دانشگاه مونتکلیر، برنامه‌ای با عنوان فلسفه برای کودکان طراحی و ارائه کرد که بر اساس آن، بهترین زمان برای شکل‌گیری مهارت‌های تفکر در کودکی و از طریق روش‌های تأمل محور است. این دیدگاه با تاکید بر این فرض که چنانچه ذهن کودک را درگیر مباحث فلسفی کنیم، می‌توانیم نحوه تفکر او را رشد دهیم در مقابل دیدگاه پیاژه قرار گرفت. پیش فرض اساسی پیاژه این است که استدلال و تعقل کودکان به صورت طبیعی و به موازات بزرگ‌تر شدن آنها پرورش خواهد یافت. لذا، تلاش جهت سرعت بخشیدن به این فرایند اتلاف وقت خواهد بود و افراد پس از رسیدن به دوره عملیات صوری حدود ۱۲ سالگی می‌توانند به مسائل انتزاعی بپردازند. به طور کلی، هر دیدگاه بر ضرورت و محوریت آموزش تفکر و تناسب آموزش‌ها و برنامه‌ها با توانایی‌های کودک تاکید دارند، اما در خصوص زمان آغاز این آموزش‌ها بین این دو رویکرد اختلاف نظر وجود دارد. بنابراین، هر دو در تلاش‌اند تا برنامه‌ها و آموزش‌هایی متناسب با توانایی‌های ذهنی و فکری کودکان طراحی و ارائه کنند.

واژه‌های کلیدی: برنامه آموزش فلسفه به کودکان، ژان پیاژه، متیو لیپمن

^۱. این مقاله از رساله دکتری خانم اکرم شوشتری استخراج شده است.

^۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی، akramshoostari@yahoo.com

^۳. عضو هیئت علمی دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد انسان در میان تمامی موجودات خاکی برخوردار از نیروی تفکر و مسئولیت ناشی از آن است، زیرا بر اساس قدرت تفکر و برخوردار از نیروی اراده و تصمیم‌گیری، مسئولیت انتخاب و عمل بر عهده انسان گذاشته شده است. همچنین به هر میزان که بتوان از قدرت تفکر استفاده کرد احتمال موفقیت و پیشرفت افزایش می‌یابد. از این رو، مطالعه و بحث و بررسی درباره تفکر یکی از مباحث بنیادی و تأثیرگذار در روند توسعه واقعی و همه جانبه است.

قدرت تمیز، داوری و استدلال اهمیت انکارناپذیری در زندگی فردی و جمعی دارد. نقش این امور در تفاهم میان شهروندان و مردم کشورهای مختلف و نشان دادن گفت و شنود به جای نزاع در درون و بین تمدن‌ها را نیز نمی‌توان نادیده گرفت. داشتن ذهنی خلاق، جستجوگر با توانایی‌های بالای حل مسئله و تحقیق برای جمعیت هر کشوری می‌تواند متضمن اقتدار ملی آن کشور در عرصه‌های مختلف علمی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی باشد (ناجی، ۱۳۸۷). لذا، اصلاح و تقویت نیروی فکر همواره جزء هدف‌های اولیه آموزش و پرورش رسمی و هدف بنیادی تدریس و یادگیری در همه رشته‌های علمی بوده است. این مسلم فرض شده است که یادگیری استفاده از نیروی فکر که از طریق رشته‌های تحصیلی موجود در برنامه درسی نظری و عملی صورت می‌گیرد، دیگر جنبه‌های وجودی انسان را نیز بهره‌مند می‌سازد (لوری^۱، ۱۹۹۱ به نقل از قائدی، ۱۳۸۳).

چنین تصور می‌شد که با آموزش مواد درسی گنجانده شده در برنامه‌های درسی، شیوه به کارگیری تفکر در عمل آموزش داده می‌شود. بنابراین، از طریق انتقال دانش، آموزش و پرورش می‌تواند به هدف خود دست یابد. اما، اکنون چنین تأکیدی بر انتقال دانش دیگر قابل قبول نیست. دانش و اطلاعات بعد از مدتی قدیمی می‌شوند. همچنین، مقدار اطلاعات موجود از طریق کامپیوتر و وسایل ارتباط جمعی، از توانایی افراد در استفاده از اطلاعات پیشی گرفته است. در چنین زمینه‌ای، دیگر لازم نیست محافل آموزشی به منزله مخزن دانش و استادان به منزله سخنران و انتقال دهنده اطلاعات خدمت کنند. بلکه بسیار مهم و لازم است که شاگردان مهارت خود را در تفکر و استدلال افزایش دهند، اطلاعات موجود را پردازش کنند و آنها را به کار ببرند. بنابراین، حتی اگر بپذیریم که فرد تربیت شده باید مطلع باشد، باید تصریح کرد که چنین فردی باید اهل تعقل و داوری نیز باشد. انتقال اطلاعات به صورتی که معمول است، تأثیری در تربیت افراد ندارد. با وجود این، هنوز بسیاری از محافل آموزشی به جای اینکه برای پرورش

^۱. Lowry

استعدادهای فکری نوجوانان اهمیت قائل شوند، بر یادگیری اطلاعات و محتوی تأکید می‌کنند و سخنرانی به منزله روش اصلی آموزشی به قوت خود باقی است. این روش معمولاً باعث ترویج سبک انفعالی در تعلیم و تربیت می‌شود که در آن تفکر انتقادی یا فقط به طور ضمنی آموزش داده می‌شود یا هرگز یاد داده نمی‌شود. خوشبختانه این سنت انفعالی در حال دگرگونی است. نیاز به پرورش قدرت و استعدادها فکری شاگردان هم در ادبیات در حال رشد تفکر انتقادی و هم در نوآوری‌های اخیر در زمینه مواد درسی به چشم می‌خورد (مایرز^۱، ۱۳۷۴).

در دنیا طی چند دهه اخیر فلسفه و آموزش فلسفه به عنوان روشی برای پرورش قوه تفکر مورد توجه قرار گرفته است. توجه به عملکرد فیلسوفان در گذشته نشان می‌دهد که آنها قابلیت‌های مشخصی را برای فراگیری فلسفه لازم می‌دانستند و بیشتر آنان تنها جایگاهی که برای آن قائل بودند، محیط‌های علمی و دانشگاهی برخوردار از سطح علمی بالا بود. اما آنچه امروزه محل توجه متخصصان یادگیری به خصوص در زمینه مفاهیم فلسفی و پرسش‌های اساسی می‌باشد آن است که همه انسان‌ها دارای خصوصیت فطری اندیشه و تفکر هستند. لذا، باید مهارت‌های تفکر را در افراد پرورش داد. اما مسئله این است که چه سنینی برای شروع آموزش مهارت‌های فکری و پرورش تفکر مناسب است؟ بر اساس دیدگاه لیپمن که طرفداران رو به افزایشی دارد، این پرورش می‌تواند در سنین بچگی و حتی خردسالی صورت گیرد. این دیدگاه در تعارض آشکار با دیدگاه پیاژه است.

بنابراین، در این مقاله تلاش می‌شود دیدگاه ژان پیاژه^۲ و متیو لیپمن^۳ به شکل تطبیقی مورد مطالعه قرار دهد. با توجه به هدف و موضوع تحقیق، محقق از روش سندی-تحلیلی و تطبیقی استفاده می‌کند. در این روش محقق می‌کوشد بیشترین منابع موجود در این زمینه را گردآوری کند. به این منظور، مطالب کتاب‌ها، مقاله‌ها، کنفرانس‌های علمی ارائه شده در زمینه آموزش فلسفه به کودکان-دیدگاه لیپمن- و نیز دیدگاه پیاژه مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس، ضمن مقایسه و تحلیل هر دو نظریه، در پایان برخی پیشنهادهای اصلاحی برای تعلیم و تربیت فعلی ارائه می‌شود.

^۱. Meyers

^۲. Piaget

^۳. Lipman

هدف پژوهش

در این پژوهش هدف آن است تا با مطالعه تطبیقی آراء تربیتی پیازه و لیپمن زمینه‌های مناسب استفاده از آراء آنها در نظام تربیتی ایران مشخص شود.

سوال پژوهش

با توجه به تفاوت‌ها و شباهت‌های دیدگاه پیازه و لیپمن، زمینه‌های استفاده مناسب از آراء آنها در نظام تعلیم و تربیت ایران کدام است؟

پیازه و دیدگاه او درباره رشد کودکان

بدون تردید ژان پیازه یکی از برجسته‌ترین و نامورترین روان‌شناسان قرن بیستم است. در اصل تحصیلات علمی و دانشگاهی پیازه در علوم طبیعی بود. او ابتدا به زیست‌شناسی علاقه داشت، اما چیزی نگذشت که مسئله تحول ذهنی کودکان توجه او را جلب کرد و شصت سال از عمر خود را برای جمع‌آوری اطلاعات پژوهشی بسیار ارزشمند در مورد تحول ذهنی وقف کرد. کار او آن بود که به گونه‌ای کاملاً نظام‌دار به توصیف و تبیین نحوه رشد و تحول ساختارهای ذهنی بپردازد. هدف پیازه از مطالعه کودکان آن بود که با جمع‌آوری اطلاعاتی درباره رفتارها و اندیشه‌های آنان به شناسایی اعمال و افکار کودکان و بزرگسالان دست یابد. در واقع، هدف اصلی پژوهش‌های پیازه معرفت‌شناسی یا دانش‌شناسی بوده است که بدین منظور روان‌شناسی ژنتیک را به عنوان وسیله انتخاب کرده تا منشأ و تکامل دانش را در نزد نوع بشر بررسی کند (سیف، ۱۳۸۳).

پیازه بر مبنای مطالعات خود به این نتیجه رسید که تغییرات ذهنی و شناختی نتیجه فرایند تحول می‌باشد. فرضیه کلی پیازه این است که تحول شناختی فرایند به هم پیوسته‌ای از تغییرات کیفی است که به طور پی در پی در ساخت‌های شناختی (طرحواره‌ها) روی می‌دهد و ساختار جدید، نتیجه‌ای منطقی و اجتناب‌ناپذیر از تحول ساختارهای پیشین محسوب می‌شود (وادزورث، ۱۳۷۸). به نظر او سازگاری‌های متعدد کودک موجب می‌شود که از مراحل مختلفی بگذرد. این مراحل مکمل یکدیگرند، زیرا رفتارهای کسب شده در جریان یک مرحله، بر اثر گذر به مرحله تازه از بین نمی‌روند. این رفتارها، به عنوان عناصر تشکیل دهنده رفتارهای تکامل یافته‌تر یکپارچه می‌شوند (وندز زندن، ۱۳۸۶).

در نظام پیازه که یک نظام شناختی است، بیشتر به فعالیت‌های ذهنی توجه می‌شود و آموزش فقط باید در محدوده‌ای که رشد مشخص می‌کند، صورت بگیرد. ویژگی مهم مراحل رشد آن است که ساخت

شناختی کودک در هر یک از این مراحل با ساخت شناختی او در مراحل قبل و بعد از نظر کمی و کیفی متفاوت است. پیاژه رشد شناختی را به چهار مرحله تقسیم کرده است: از بدو تولد تا ۱۸ ماهگی: حسی- حرکتی^۱، از یک و نیم سالگی تا حدود ۷ سالگی: پیش عملیاتی^۲، از ۷-۸ سالگی تا حدود ۱۱-۱۲ سالگی: عملیات عینی^۳ و از ۱۱-۱۲ سالگی تا حدود ۱۴-۱۵ سالگی: عملیات صوری^۴ (پیاژه و اینهلدر، ۱۳۵۶).

پیاژه، رشد و تحول شناختی

پیش فرض اساسی تئوری پیاژه آن است که استدلال و تعقل کودکان به صورت خودجوش و به موازات بزرگ تر آنها پرورش خواهد یافت. تلاش جهت سرعت بخشیدن این فرایند اتلاف وقت خواهد بود. در هر صورت، رشد کودکان از طریق مراحل مرتبط با سن رخ خواهد داد. این نظریه در نحوه طراحی برنامه درسی تعلیم و تربیت وارد شده و بر اساس آن مجموعه مواد درسی با استعدادهای عقلانی خاص هر دوره سنی هماهنگ می شوند. بنابراین، تاکید این نظریه نه بر روی خود کودک بلکه بر روی سن اوست. به باور پیاژه هر یک از مراحل نیازمند زمانی برای تشکیل و کسب است. کسب هر مرحله مخصوص همان مرحله است و نیز نقطه آغازی برای دوره بعدی. پیاژه برای هر دوره مشخصه‌هایی را در نظر می‌گیرد، به طور مثال نوزادان و کودکان زیر دو سال شیفته فعالیت‌های حسی- حرکتی اند، کودکان قبل از دبستان بر نمادها تسلط می‌یابند که همین تسلط، آنها را قادر به استفاده بهتر از تجربه‌های قبلی خود می‌کند و آنها می‌توانند آنچه را که پیش از این به صورت ملموس به کار می‌بردند، اکنون به طور ذهنی به کار ببرند. یکی از برجسته‌ترین مشخصه‌های تفکر و تکلم کودکان، خودمدار بودن آنها است. یعنی کودک نمی‌تواند به دیدگاه شخص دیگری توجه کند، مگر به عنوان تابعی از دیدگاه خود. او واژه‌ها را بر اساس تجربه‌های خود تفسیر می‌کند و به کار می‌برد و هنوز به این امکان پی نبرده است که کودکان نوجوانان دیگر که تجربه‌های متفاوتی دارند، به احتمال می‌توانند تصورهای متفاوتی داشته باشند. کودکان به قدری درگیر تصورهای خویش هستند که تصورهای دیگران را نیز مانند تصور خود می‌دانند. آنها نمی‌توانند خود را در موقعیت دیگران قرار دهند. پیاژه معتقد بود که گرایش خودمحوانه کودکان پیش دبستانی به آنها اجازه نمی‌دهد تا برون‌سازی کنند، یا در پاسخ به دنیای مادی و اجتماعی، خود به استدلال غلط خویش فکر کرده و آن را اصلاح کنند. توانایی به حساب آوردن دیدگاه‌های دیگران که در اصطلاح

¹. sensorimotor

². preoperational

³. concrete operations

⁴. formal operations

تکلم و تفکر اجتماعی شده نامیده می‌شود، هنوز در کودکان پیش دبستانی به وجود نیامده است. بنابراین، کاربرد لغت‌ها به وسیله کودکان با نوجوانان تفاوت دارد. کودکان پیش از دبستان نمی‌توانند در یک لحظه به بیش از یک چیز فکر کنند، این خصوصیت در نحوه استدلال کودکان درباره اشیاء نیز تأثیر می‌گذارد. قضاوت کودکان پیش دبستانی بر مبنای شکل ظاهری اشیایی است که به نظرشان می‌رسد و آن‌ها نمی‌توانند در یک لحظه به کل و اجزاء تشکیل دهنده آن توجه کنند. به اعتقاد پیاژه کودکان این سن از نظر شناختی کمبود دارند؛ آنها به درک کاملی از مفهوم نگهداری ذهنی دست نیافته‌اند. کودکان معمولاً تا دوازده سالگی به درک کامل نگهداری ذهنی و حجم نمی‌رسند. این نکته بیانگر این است که کودک قبل از پرداختن به تعمیم اصول، به سازماندهی و انطباق تجربه‌های بیشتری نیاز دارد.

در مقایسه با کودکان پیش دبستانی، کودکان دبستانی توانایی درک نگهداری بعضی امور را کسب می‌کنند، به بقای کمیت و عدد دست یافته‌اند، رابطه کل و جزء را تشخیص می‌دهند، می‌توانند درباره دنیای اطراف خود به تفکر منطقی پردازند، اما هنوز از نظر رشد شناختی به حدی نرسیده‌اند که به تفکر انتزاعی پردازند. عملیاتی که دانش آموز ابتدایی می‌تواند انجام دهد به اشیایی محدود می‌شود که یا در اختیار دارد یا آنها را به طور مستقیم و عینی تجربه می‌کند. پیاژه اشاره می‌کند که برخی کودکان از نوعی «شبه استدلال»^۱ استفاده می‌کنند که از مجموعه قضاوت‌های لحظه‌ای تشکیل می‌شود که به دور از هر منطقی در پی هم می‌آیند. از نظر پیاژه برای آغاز هر آموزشی ابتدا باید درجه رشد کودکان را سنجید و سپس متناسب با سطح رشد ذهنی و با رعایت آمادگی طبیعی کودکان اقدام به آموزش کرد، در غیر این صورت، آموزش ممکن است فشارهای ناخواسته‌ای را به کودک وارد کند یا معلمان و والدین ممکن است کودک را با تجربه‌هایی مواجه کنند که قادر به جذب آنها نباشد. به عقیده پیاژه، تأکید بر سرعت بخشیدن رشد هوشی نه تنها موفقیت‌آمیز نیست، بلکه ممکن است خطراتی نیز در بر داشته باشد (بیلر، ۱۹۷۴).

ویژگی‌های تفکر در نظریه پیاژه

پیاژه با این اعتقاد به مطالعه ماهیت اندیشه و تحول آن در کودک می‌پردازد که او را موجودی ذاتاً فعال می‌داند که علت اولیه اعمال ذهنی او عمل خود اوست. بنابراین، هرگونه شناخت در کودک از طریق تعامل فعال او با محیط به وجود می‌آید. از نظر پیاژه، کودک و نوجوان باید خود به گونه‌ای فعال با

^۱. pseudo reasoning

مسائل درگیر شوند، در غیر این صورت، برداشتی سطحی و طوطی وار به دست می آورند. به عقیده او، در قلمرو تعلیم و تربیت باید به دانش آموزان اجازه داده شود تا خود بیشتر فعالیت را انجام دهند و با در اختیار قرار دادن وسایل مادی، فعالیت های آنان به سمت رشد شناختی سوق داده شود. در حوزه ریاضی و منطق کودکان فقط از چیزهایی که خود کشف می کنند، درک واقعی پیدا می کنند و هرگاه سعی کنیم چیزی را خیلی زود به آنها بیاموزیم، آنها را از کشف دوباره آن به وسیله خودشان باز داشته ایم (المی، ۱۹۶۶ به نقل از بیلر، ۱۹۷۴). به نظر پیاژه اگر فکر کنیم که کودک مفهوم عدد و سایر مفهوم های ریاضی را فقط از طریق آموزش یاد می گیرد، اشتباه بزرگی کرده ایم. وقتی بزرگ ترها سعی می کنند، مفهوم های ریاضی را از قبل به کودک بیاموزند، یادگیری او سطحی خواهد شد. درک واقعی این مفهوم ها فقط از طریق رشد ذهنی کودک امکان پذیر است (فائدی، ۱۳۸۳). پیاژه بین یادگیری کلامی محض و یادگیری واقعی که متضمن ساخت جدیدی از اعمال ذهنی است، تفاوت قائل می شود. یادگیری واقعی به کودک فرصت می دهد تا تجربه های جدیدی را جذب کند و به موقعیت های جدید تعمیم دهد. این نوع یادگیری وقتی روی می دهد که کودک از نظر ذهنی به اندازه کافی رشد کرده باشد. پیاژه به رشد به عنوان آن چه از درون خود کودک سرچشمه می گیرد و ناشی از نیروهای رسش درونی یا کشفیات خود به خودی است، نگاه می کند. بنابراین، پیاژه به معلمان تأکید می کند که به جای سرعت بخشیدن یادگیری کودک، به امید بهبودی بخشیدن به قدرت یادگیری او، با این فرض عمل کنند که قدرت ذهنی موجب یادگیری می شود. مهم ترین صورت ذهنی کودک آموختنی نیست، بلکه به طور خودجوش کسب می شود. او معلمان را به در نظر گرفتن مرحله رشدی دانش آموزان تشویق می کند و از آن ها می خواهد که فعالیت های کلاسی را طوری تنظیم کنند که یادگیری به کمک خود دانش آموزان تشویق شود. به زعم پیاژه هر تفکری که خود کودک به کار می برد، مناسب ترین نوع است و کوشش هایی که برای تحمیل تفکرهای پیشرفته تر می شود، نادرست است. به نظر پیاژه تفکر انتزاعی تنها به وسیله کسانی قابل استفاده است که تجربه های خود را سازمان داده و با آنها سازگار شده اند.

کاربرد نظریه پیاژه در نظام تعلیم و تربیت

پیاژه منتقد آموزش موجود بود، زیرا این نظام را بی توجه به منطق رشد شناختی کودکان می دانست. لذا، تمامی کوشش های او معطوف به کشف و شناسایی این منطق بود و برای این منظور از روش تجربی یا نیمه تجربی استفاده کرد. پیاژه بر اساس مطالعات و تحقیقات خود به این نتیجه رسید که فرایند رشد شناختی از چهار مرحله متوالی تشکیل می شود که آموزش های هر مرحله باید متناسب با

توانایی‌های آن مرحله باشد. دوم اینکه تلاش کرد تا نظام آموزش را بر اساس این منطق شناسایی شده طراحی کند.

نظریه پایژه، نظریه‌ای پویا است و در زمینه تعلیم و تربیت و آموزش کاربرد فراوانی دارد. موارد بسیاری چون کشف منطق رشد شناختی کودکان، سنجش رشد هوش، استعداد تحصیلی، تعیین کلاس و آمادگی برای خواندن متون از کاربردهای مهم این نظریه می‌باشند. به طور خلاصه می‌توان کاربردهای آموزشی زیر را از نظریه پایژه استخراج کرد:

- ۱) **فهم چگونگی تفکر کودکان در هر مرحله:** پرورش کار واقعی باید از نیازها، محدودیت‌های فکری و عقلی و پیشرفت‌های کودک در هر مرحله از رشد آگاهی کافی داشته باشد تا بتواند او را به خوبی درک کند و پدیده‌ها و مسائل را به صورتی ببیند که کودک آن‌ها را می‌بیند. فهم فرایندهای شناختی کودکان برای آموزش آنها ضرورت تام دارد.
- ۲) **تناسب محتوای آموزشی با رشد شناختی کودک:** این نظریه باعث می‌شود که فعالیت‌های درسی بر اساس مرحله تفکری که دانش‌آموزان در آن قرار دارند ترتیب داده شود تا شاگردان با درک کامل و به نحوی فعال در پیشرفت‌های یادگیری مشارکت کنند.
- ۳) **استفاده از مواد عینی:** کودکان از طریق کار با اشیاء، مواد و پدیده‌های عینی، بهتر می‌آموزند. وقتی کودک بتواند اشیاء را ببیند، لمس و احساس کند و به کار ببرد و شیوه‌های بهره‌گیری آن‌ها را بیاموزد، یادگیری او بیشتر خواهد شد.
- ۴) **آموزش تسلسلی:** این اندیشه که فرایندهای شناختی رشد می‌کنند، در تسلسل بخشیدن به آموزش در خلال دوره‌های تحصیلی و حتی واحد درسی به خصوص در طول یک دوره تحصیلی نتایج مفیدی دارد.
- ۵) **توجه به تجربه نزدیک پیش از تجربه با فاصله:** تجربه نزدیک باید بر تجربه‌های با فاصله مقدم باشد. کودکان پیش از آن که بتوانند دنبال چیزهای ناشناخته بگردند و برای بیشتر آموختن از تجربه‌های خویش استفاده کنند، نیاز دارند درباره محیط و اشیای نزدیک خود بدانند.
- ۶) **توجه به سطح متوسطی از اطلاعات جدید هنگام یادگیری:** حداکثر یادگیری برای دانش‌آموزان زمانی حاصل می‌شود که مواد جدید، کمی فراتر از دانش کنونی او باشد.
- ۷) **تنظیم سرعت یادگیری به صورت یادگیری خودگردان توسط دانش‌آموز:** کودکان باید مجاز باشند تا مطابق روند رشد خود تا حد امکان با گام‌های خویش پیش بروند. این مسئله به

آموزش انفرادی اشاره دارد تا آموزش جمعی که گروهی دانش آموز را در شرایط یکسان زیر پوشش دارد. این آموزش انفرادی گرچه بسیار وقت گیر است، اما شناختی برای معلم ایجاد می کند که از طریق سایر منابع اطلاعاتی به دست نمی آید.

۸) **کنش متقابل با همسالان:** کودک از طریق کنش متقابل با همسالان از عقاید و اظهار نظرهای آنها آگاه می شود. بنابراین، خود محوری اش تعدیل می یابد.

۹) **تأکید بر یادگیری واقعی نه یادگیری کلامی صرف:** منظور از یادگیری واقعی آن است که کودک بتواند تجربه های تازه را همگون سازی کند و با تغییراتی، آنها را در ساختار روانی خود جای دهد و با موفقیت به تعمیم آنها پردازد. این نوع یادگیری هنگامی ایجاد می شود که کودک آمادگی ذهنی و روانی لازم را به دست آورده باشد.

۱۰) **تمرکز بر انگیزش های درونی:** طرفداران پیاژه در تعلیم و تربیت بر دادن پاداش خارجی به هنگام اجرای خوب یک فعالیت پافشاری نمی کنند. بر اساس نظریه پیاژه در زمینه تعادل جویی، رشد واقعی ذهنی، خود پاداش خود است. زمانی که دانش آموزان تضادهای پیشین را حل می کنند، از نبود تعادل به سوی تعادل حرکت می کنند و نیازی به پاداش خارجی نیست.

۱۱) **در نظر داشتن تفاوتها و ارج نهادن به عقاید دانش آموزان:** از دیدگاه پیاژه، تشخیص نحوه درک مسائل توسط دانش آموزان بسیار مهم است. هر چند آن درک صحیح نباشد، زیرا چنین درکی به معلمان کمک می کند تا محدودیت های فکری کودکان را به طور آسان تری بپذیرند و همچنین به طور مؤثرتری با آنان ارتباط برقرار کنند.

بنابراین، با مرور و باهم نگری مباحث ذکر شده در بالا، نتایج را می توان به صورت زیر خلاصه کرد:

- ۱) رشد شناختی در نتیجه رسش و بلوغ (آمادگی طبیعی) صورت می گیرد.
- ۲) طرز فکر کودکان متفاوت از بزرگسالان است.
- ۳) مراحل رشد شناختی پیاژه بر اساس سن استوارند.
- ۴) رشد شناختی تابع مراحل است و هر کودک برای ورود به مرحله بالاتر باید مرحله قبل را بگذراند، اولین مرحله نیز تابع واکنش های ارثی و بازتابی است.
- ۵) در هر مرحله کودک مهارت ها و توانایی های مشخصی را کسب می کند که نتیجه آمادگی طبیعی و کشف خود کودک است.
- ۶) پیاژه تسریع در رشد را خطرناک می داند. به نظر او بیشترین فعالیت را باید خود کودک انجام دهد،

تنها کاری که دیگران می‌توانند انجام دهند این است که محیطی غنی برای او تدارک ببینند. بنابراین با توجه به نظریه پیاژه، از آنجا که کودکان (ابتدایی و راهنمایی) قادر به تفکر انتزاعی و صوری نیستند، نمی‌توانند مهارت‌های فلسفی را که در قالب برنامه فلسفه به کودکان ارائه می‌شوند، بیاموزند.

متیو لیپمن و دیدگاه او درباره رشد کودکان

لیپمن به عنوان استاد فلسفه با مشکل فقدان یا نقصان قدرت استدلال، تمیز و داوری نزد دانشجویان خود مواجه شد و از سال ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ مطالعات نظام‌مندی را در تحلیل، تشخیص و حل مسئله انجام داد. او عامل عمده این وضعیت را ضعف تفکر به ویژه سستی در تفکر انتقادی و خلاق یافت که ریشه در آموزش‌های دوره کودکی دارد و به همین دلیل بر حسب تحول در سبک‌های آموزشی دوره کودکی می‌توان آن را پیشگیری و درمان کرد (قراملکی، ۱۳۸۴). او به این فکر افتاد که تقویت توانایی‌های استدلال و داوری باید در دوران کودکی انجام بگیرد. این دوران نه تنها مناسب این آموزش‌ها، بلکه تنها فرصت این آموزش‌هاست. لذا، پس از آزمایش‌های فشرده‌ای که با طرح خود به عمل آورد، نشان داد که می‌توان به کودکان استدلال قیاسی را یاد داد، بدون اینکه این کار «آموزش برای امتحان» باشد. لیپمن متقاعد شد که آموزش منطقی باید بسیار پیش از دوره دانشگاه آغاز شود. او سعی کرد تا راهی برای تحریک میل کودکان پیدا نماید. لذا، برای پیگیری ایده‌ای که به ذهنش رسیده بود، فعالیت‌هایی را آغاز کرد. او کلمبیا را ترک کرد و به دانشگاه دولتی مونت کلیر پیوست و در آنجا در سال ۱۹۷۴ پژوهشگاه توسعه و پیشبرد فلسفه برای کودکان^۲ (IAPC) را تأسیس کرد تا به تحقیق و گسترش برنامه درسی فلسفه برای کودکان بپردازد. او به تعدادی از افراد که دکترای فلسفه داشتند، طرح خود را تعلیم داد تا معلمان سرتاسر ایالات متحده را آموزش دهند.

بنابراین، طی حدود چهل سال گذشته شاهد اقدامات اولیه جنبشی عظیم و نوین بوده‌ایم که جنبش فلسفه برای کودکان نام گرفت. در این برنامه تلاش می‌شود تا از طریق داستان‌های برانگیزاننده فکری، زمینه ارتقاء تفکر انتقادی و مهارت‌های شناختی دیگر در کودکان فراهم شود.

^۱. critical and creative thinking

^۲. Institute for the Advancement of Philosophy for Children

لیپمن و آموزش فلسفه به کودکان

برنامه لیپمن در فلسفه برای کودکان را در درجه اول می‌توان نهضتی در آموزش و پرورش کودکان دانست. در این برنامه به جای آنکه دانش آموزان نتایج به دست آمده توسط دیگران را فقط به خاطر بسپارند و بدون دخالت و اظهار نظر آنها را بپذیرند، درباره موضوع گفتگو، تحقیق و پژوهش می‌کنند، به گونه‌ای که در عمل به کاوشگرانی ماهر و جوان تبدیل می‌شوند. کاوشگر بودن مفهوم اصلی این الگو است و مراد از آن، جستجوگری فعال، پرسشگری مصرانه و هوشیاری دائمی برای مشاهده ارتباطات و اختلافات، آمادگی همیشگی برای مقایسه، مقابله و تحلیل و ارائه فرضیه، تجربه، مشاهده، سنجش و امتحان است (لیپمن، ۱۹۹۳). به گفته لیپمن آنچه فلسفه برای کودکان نامیده می‌شود، تلاشی است برای بسط فلسفه. با این هدف که بتوان آن را مانند نوعی آموزش به کار برد. این فلسفه، آموزشی است که از فلسفه برای واداشتن ذهن کودک به کوشش در جهت پاسخگویی به نیاز و اشتیاقی که به معنا دارد، بهره می‌برد (لیپمن، مصاحبه با مهرنیوز، ۲۰۰۳).

فلسفه برای کودکان، برنامه‌ای است برای آموختن تفکر فلسفی به کودکان، البته نه در قالب اصطلاح‌های ثقیل فلسفی، بلکه به شکل سؤال و جواب تا کودکان و نوجوانان خود به کشف مفهوم‌های فلسفی نائل شوند. نظریه لیپمن که آموزش فلسفه به کودکان نام گرفت، بر این ایده مبتنی است که کودکان قابلیت‌ها و توانایی‌های استدلال و دانش خود را در یک اجتماع می‌سازند. نقش معلمان آماده کردن دانش برای بلعیده شدن به وسیله کودکان نیست، بلکه تدارک مدلی از متفکر مجرب برای شاگردان متفکر کلاس و تضمین حفظ تفکر سطح بالا در کلاس است. لیپمن کودکان را فیلسوفان طبیعی می‌داند و معتقد است که کودکان از استعداد ذاتی برای فلسفیدن برخوردارند. در این برنامه فعالیت‌های عقلانی در معنای فلسفیدن حتی قبل از سن پنج سالگی ترجیح داده می‌شود. لیپمن معتقد است که فلسفه ویژه بزرگسالان نیست و کودکان نیز می‌توانند آن را انجام دهند. او فلسفه را در معنای فلسفیدن به کار می‌برد، کاری که کودکان می‌توانند آن را انجام دهند و به طور ذاتی مستعد انجام آن هستند. به اعتقاد لیپمن یادگیری فلسفی به واسطه تعامل میان کودکان و محیط آن‌ها شکل می‌گیرد. محیط به طور عام شامل ساختمان کلاس، دیگر کودکان، خویشاوندان، دوستان، مردم جامعه، رسانه‌ها و معلم است. فلسفه برای کودکان تلاش می‌کند که دانش آموزان را به قدرت داوری و انتخاب صحیح و نیز توانایی تفکر انتقادی تجهیز کند. برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند از طریق آموزش روش فلسفیدن این توانایی‌ها را در کودکان ایجاد کند و در نهایت آن‌ها را برای ایفای نقش مناسب در جامعه آماده سازد (لیپمن، ۱۹۹۸).

در پشت پروژه لیپمن این عقیده نهفته است که هدف‌های برنامه درسی باید همواره بازننگری و اصلاح شوند. فرایند تربیتی باید به پرورش تعقل و قضاوت پردازد. آموزش و پرورش شروع فرایند تحقیق است. رویکردی که لیپمن ارائه می‌دهد، به زعم خود او، به طور دقیق عبارت از تعلیم و تربیت نیست، بلکه آموزش و پرورش به کیفیت اندیشه‌ها و پیوند بین اندیشه و عمل صحیح نیز مربوط است (قاندی، ۱۳۸۳). به اعتقاد لیپمن استدلال و پرورش قوه تفکر، محور تعلیم و تربیت است و غفلت از آن، پرورش قدرت‌های دیگر ذهن مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن را تا حد زیادی با مشکل مواجه می‌سازد. از دیدگاه او قدرت استدلال، آمادگی‌های لازم پژوهش را برای برخورد با پدیده‌ها مهیا می‌سازد.

تفکر در نظریه لیپمن

یکی از برجسته‌ترین ویژگی‌های تفکر از نگاه لیپمن آن است که کودکان بسیار پیش از آن‌چه پیاژه معتقد بود، می‌توانند به امور انتزاعی پردازند. به باور او، کودکان در صورتی که ایده‌های فلسفی به زبان قابل درک برای آن‌ها تنظیم شده باشد، می‌توانند ایده‌های فلسفی را بپذیرند و ایده‌های فلسفی خود را اختراع کنند. لیپمن معتقد است که کودکان قادر به تفکر منطقی و مطالعه منطق صوری هستند و فعالیت‌های عقلانی در معنای فلسفیدن حتی قبل از سنین پنج سالگی ترجیح داده می‌شود. به باور او فلسفیدن برای کودکان امری ذاتی و طبیعی است. به اعتقاد او کودکان، قابلیت‌ها و توانایی‌های استدلال و دانش خود را در یک اجتماع می‌سازند. رویکرد لیپمن با ارزشیابی ایده‌های خود کودک شروع می‌شود. مدل آموزشی لیپمن در کانون خود نسبت به کودک رویکردی به نام «شما چه فکر می‌کنید؟» دارد و تمرکز آن روی «انجام دادن» یا «گفتن» نیست، بلکه این مدل بر رویکرد تفکر و اندیشیدن تأکید دارد. این برنامه تلاش می‌کند تا اندیشه را با عمل همراه سازد. از نظر لیپمن اصل سازمان دهنده، عقلانیت است و آن را به عنوان یک اصل محوری وارد الگوی خود کرده است. منظور او از عقلانیت، حاکمیت قوانین و معیارها بر تفکر و رفتارهای کودکان و هدایت آنها به سوی داوری‌های صحیح است. لیپمن معتقد است پرورش عقلانی یک تلاش لازم برای پیمودن مسیر است، نه یک استعداد ذاتی که شخص داشته باشد یا نداشته باشد. این فرد است که انتخاب می‌کند، راهی را در پیش بگیرد یا نگیرد و از میان بسیاری از خصوصیات شخصی‌اش برای طی این مسیر، عقل خود را به کار گیرد یا خیر؟. بنابراین، برای «آموزش مهارت تعقل و استدلال» باید یک محیط برانگیزاننده عقلانی را برای کودکان تدارک ببینیم و آن‌ها را تشویق کنیم تا اجتماعات پژوهشی را شکل دهند.

به اعتقاد لیپمن برای آموزش تفکر - به ویژه انتقادی - به دانش آموزان نباید از روش‌های سنتی استفاده کرد. مریبان در گذشته برای آموزش تفکر روش‌هایی را انتخاب می‌کردند که به سختی برای این کار مناسب بوده است. آن‌ها گفتگو در کلاس درس را جریمه می‌کردند و به حل مسئله گروهی اجازه نمی‌دادند، در حالی که چنین محدودیت‌هایی مانع از شکل‌گیری متفکرانی مستقل می‌شود. بنابراین، برای رسیدن به این مهم باید برنامه درسی را به نحوی باز طراحی نمود که به کودکان مشتاق و پرشور خوش آمد بگوید و استقبال خوبی از فلسفه به عمل آورد. او بر این باور است که یک تربیت صحیح باید هم استدلال و هم داوری را پرورش دهد، زیرا همانند بدن و ذهن هر دو برای ساختن یک شخص کامل ضروری هستند (لیپمن، ۱۹۹۱).

لیپمن (۱۹۹۱) بر این اساس که تفکر سطوح بالا با پرورش کنجکاوی ذاتی کودکان درباره طبیعت و مسائل اخلاقی آغاز می‌شود، برنامه‌ای را در مدارس ابتدایی، راهنمایی و متوسطه پایه‌ریزی کرد. مواد آموزشی متعددی تهیه کرد که بر برانگیختن حس تعجب و شگفت‌زدگی کودکان تأکید دارد و بر همین اساس مهارت‌های حل مسئله و کشف تحلیلی را در آن‌ها پرورش می‌دهد. برنامه درسی لیپمن دانش آموزان را قادر می‌سازد تا مهارت‌های تفکر انتقادی خود را از طریق پرسیدن فلسفی پرورش دهند. لیپمن مدعی است که فلسفه می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا مفهوم تجارب تربیتی خود را بهتر درک کنند.

بنابراین، طبق نظر لیپمن کودکان می‌توانند فلسفه بیاموزند. لیپمن از آوردن فلسفه به مدارس حمایت می‌کند و بر روش‌هایی تأکید دارد که فلسفه می‌تواند تمامیت تجربه تربیتی دانش آموزان را غنی سازد. به طور کلی، با مرور و با هم‌نگری مباحث ذکر شده در بالا می‌توان چنین نتیجه گرفت که:

- ۱) تعلیم و تربیت نتیجه مشارکت اجتماع پژوهشی^۱ در یافتن و حل مسائل پیرامون او است؛
- ۲) شناخت ما از جهان دارای ابهام است؛
- ۳) دروس دارای ارتباط ناگسستگی هستند؛
- ۴) معلم جایز الخطا است؛
- ۵) هدف آموزش و پرورش، فهم، تحلیل، ترکیب و داوری است.

^۱. community of inquiry

کاربرد نظریه لیپمن در نظام تعلیم و تربیت

با نظر به بحث‌های مطرح شده چنین می‌توان بیان نمود که اندیشه‌های لیپمن در زمینه‌ای دموکراتیک رشد نموده و ضرورت‌های جامعه دموکراتیک او را وادار به ارائه چنین اندیشه‌ای کرده است. علت شکل‌گیری این نظریه در لیپمن و انتقاد او از نظام تربیتی موجود، مشاهده مشکلات دانشجویان و بزرگ‌سالان در تفکر منطقی و نتایج حاصل از آن بود. بنابراین، این فرضیه در ذهن او شکل گرفت که علت این مشکلات در کودکی انسان‌ها است، انسان‌ها در کودکی برای فلسفیدن بار نمی‌آیند. این امر زمینه‌ای شد برای شروع کار او با کودکان و تلاش برای طراحی نظام تربیتی جدید. لیپمن ضمن انتقاد از نظام تربیتی موجود، معتقد است که این نظام باید از نو طراحی شود، زیرا دچار سردرگمی است و حتی روش‌ها و رویکردهای جبرانی نیز نتوانسته‌اند این نقص را برطرف سازند و با شکست مواجه شده‌اند. به نظر او کودکان تشنه معنی هستند و برنامه درسی موجود نمی‌تواند معنی را به آن‌ها بدهد. به گفته لیپمن ما به اندازه کافی کودک را به تفکر مستقل، قضاوت مستقل، افتخار کردن به برداشت‌های شخصی خویش، افتخار به داشتن نوعی دیدگاه در مورد مسائلی که او بتواند آن دیدگاه را خاص خود بداند و راضی بودن به قدرت استدلال خود تشویق نمی‌کنیم. از این رو، الگوی لیپمن بر بازسازی فرایند تربیت و استفاده از الگوی تفکر تأملی در مقابل الگوی استاندارد تأکید دارد. این برنامه تنها یک فعالیت عقلانی منطقی نیست، بلکه مواجهه خاص با پیرامون است که مزایا و فواید جانبی بسیار متنوعی دارد. مهم‌ترین و شاخص‌ترین آن‌ها رشد اعتماد به نفس و خودباوری در کودکان است. از دیگر فواید آن می‌توان به توجه کودکان به دلیل و استدلال در سخنان و گفتگوهای خود چه در خانه و چه در محیط دوستان است. رشد تعاون و همکاری در محیط‌های دوستانه، ارتقای سطح قضاوت و داوری، کشف استعدادها و نیروهای درونی کودک، رشد احساس مسئولیت‌پذیری و ارتقای سطح دروس دیگر در مدرسه اشاره کرد.

در تاریخ پر فراز و نشیب مهارت‌های فکری کودکان، فلسفه برای کودکان، جدیدترین رویکرد در این زمینه است. این برنامه به کودکان امکان می‌دهد تا از فعالیت‌های اجتماعی و بیرونی به فعالیت‌های فردی و درونی برسند. در این برنامه آموزش فلسفه، ذهن کودک را وادار به کوشش در جهت پاسخ‌گویی به نیاز و اشتیاقی می‌کند که به معنا دارد. این برنامه مانند الگویی است که در آن راهبردها و مهارت‌های تفکر برای تسلط بر نفس فراهم می‌شود. فلسفه برای کودکان با ارائه چند ابزار که فرد را قادر می‌سازد از خود یا سایرین پرسش کند، امکان تفکر مستقل را مطرح می‌سازد. کسی که قادر است برای خود به طور مستقل فکر کند، می‌تواند از عمیق‌ترین احساس‌ها، ارزش‌ها و هویت خود سوال کند. فلسفه برای کودکان به خودی خود راهبردها و تمرین‌هایی را فراهم می‌کند که از آن طریق می‌توانیم به خودمان، تجربه‌هایمان

و سایرین پیوند بخوریم. این برنامه به کودکان کمک می‌کند جایگاه خود را در جهان بیابند. این برنامه عادات خوب را تزریق و شخصیت را تقویت می‌کند، صفت‌های خوب مشترک و شخصی را کامل می‌کند. به عبارت دیگر، شیوه صحیح اجتماعی بار آوردن کودک را نشان می‌دهد. برنامه فلسفه برای کودکان می‌تواند کودکان را آگاه کند که برای توجیه عقایدشان و عدم پیروی از الگوهای رفتاری پذیرفته شده به استدلال‌های مناسب و محکم نیاز دارند. همچنین، با این برنامه می‌توان کنجکاوی فطری کودکان و توانایی آنان برای جست و جوی دلایل را افزایش داد. با آموزش برنامه فلسفه برای کودکان کم‌کم به این نتیجه می‌رسیم که آنها باید دقیق‌تر و معقول‌تر صحبت کنند؛ آنان در می‌یابند که باید مدارک و شواهدی ارائه کرده آنها را ارزیابی کنند؛ می‌فهمند که باید ایده‌های خود را با دیگران در میان بگذارند و آنها را بیازمایند. آموزش این برنامه به کودکان فرصت درنگ می‌دهد تا فکر کنند، مسائل را شناسایی کنند و به جست و جوی منظم و پیوسته راه‌حل‌ها پردازند. این برنامه به کمک روش بحث و گفتگو باعث متفکر و خردمند بار آمدن کودکان می‌شود. فرد خردمند به دیگران احترام می‌گذارد و آماده است تا دیدگاه‌ها و احساس‌های آنها را در نظر بگیرد تا جایی که حاضر است دیدگاه‌های خود را در مورد موضوع‌های مهم تغییر دهد و آگاهانه اجازه دهد دیدگاهش توسط دیگران تغییر یابد.

به طور خلاصه می‌توان گفت که برنامه فلسفه برای کودکان به هدف‌هایی معطوف است که برای توسعه روشنفکرانه، تفکر منطقی و همدلی با دیگران مفید است و نیز به هدف‌هایی نظر دارد که به شکل‌گیری شهروندانی مشارکت‌کننده، مستقل و محترم منجر می‌شود. کودکان تربیت شده این برنامه انعطاف‌پذیرند و می‌توانند به طور مستقل تأمل کنند. بنابراین، می‌توان گفت که برنامه فلسفه برای کودکان علاوه بر بهبود تفکر بر کل رفتار آنها نفوذ دارد.

شباهت‌ها و تفاوت‌های دیدگاه پیاژه و لیپمن

شباهت‌ها:

- ۱) با وجود تضاد آشکار میان اندیشه‌های فلسفی لیپمن و اندیشه‌های پیاژه پیرامون معرفت‌شناسی انسان، همانندی‌هایی نیز بین این دو دیدگاه وجود دارد که عبارتند از:
 - (۱) فعال بودن دانش‌آموزان: در هر دو دیدگاه کودکان ترغیب می‌شوند از طریق تعامل خودانگیزه با محیط، خودشان کشف کنند.
 - (۲) تناسب مسائل آموزشی با توانایی‌های دانش‌آموزان: لیپمن نیز مانند پیاژه به این امر توجه دارد که

مجموعه مسائلی که با رشد مهارت‌های مهم شناختی کودکان مرتبط باشد را ارائه دهد. آن هم در قالب داستان‌ها و رمان‌ها.

۳) هدف آموزش و پرورش: به بیان پیازه هدف اساسی آموزش و پرورش، پرورش ذهن‌هایی است که به جای پذیرفتن هر آنچه که به آن‌ها عرضه می‌شود، بتوانند آن را نقد کرده و صحت آن را مورد سنجش قرار دهند. لیپمن نیز هدف آموزش و پرورش را رشد قدرت قضاوت و داوری و بهبود مهارت استدلال دانش‌آموزان می‌داند.

تفاوت‌ها:

- ۱) بی‌توجهی عمدی و آگاهانه پیازه به پاسخ‌های غیر معمول کودکان که آن را خیال‌پردازی صرف می‌نامد. در حالی که در دیدگاه لیپمن مورد توجه قرار می‌گیرد و به عنوان اندیشه‌های فلسفی قلمداد می‌شوند.
- ۲) تمایل فرهنگی پیازه به روش‌شناسی خود
- ۳) توجه پیازه به جنبه‌های خاصی از تفکر در کودکان و بی‌توجهی به سایر جنبه‌های آن در مقابل توجه لیپمن به تمامی جنبه‌های تفکر از جمله تخیل خلاق کودکان.
- ۴) تاکید بیش از اندازه پیازه به جنبه منطقی ریاضی تفکر کودکان و تاکید لیپمن علاوه بر این مورد بر سایر موارد.
- ۵) تعصب پیازه بر بلوغ به عنوان هدف فرایند رشد و عدم تاکید لیپمن بر آن.
- ۶) تاکید لیپمن بر اجتناب ناپذیری تفکر صوری در سنین پایین‌تر بر خلاف پیازه
- ۷) اندازه و شروع الگوهای تفکر که به اعتقاد لیپمن در کودکان متفاوت است و این امر تحت تأثیر محیط می‌باشد.
- ۸) نحوه تفکر در کودکان و بزرگسالان: به اعتقاد پیازه کودکان به نحوی متفاوت از بزرگسالان می‌اندیشند و با افزایش سن نوع تفکر آن‌ها تغییر خواهد کرد. در حالی که لیپمن کودکان را به طور طبیعی فیلسوف می‌داند، به طوری که می‌توانند درباره آن چه که فیلسوفان می‌اندیشند، تفکر کنند.
- ۹) توجه لیپمن به آموزش‌ها به صورت گروهی است. اما توجه پیازه به آموزه‌های انفرادی و متناسب با هر فرد یا گروه‌های کوچک است. روش لیپمن کمتر درگیر هدایت دانش‌آموزان به سوی کشف واقعیت‌های خارجی است. این روش بیشتر ناظر بر هدایت دانش‌آموزان به سمت کشف چیزهایی

است که در ذهن خود دارند. روش لیپمن گفتگو و پرسیدن سوال های بنیادی و روشن است. اما، در روش پیاژه تلاش می شود تا دانش آموز به کشف واقعیت های موجود هدایت شود.

۱۰) پیاژه عامل اصلی و تعیین کننده در رشد شناختی را آمادگی طبیعی کودکان می داند. اما به اعتقاد لیپمن بیش از سن و آمادگی طبیعی، آموزش پژوهش فلسفی عامل اساسی می باشد.

۱۱) به اعتقاد پیاژه افراد در بزرگسالی (بعد از ۱۱-۱۲ سالگی)، مهارت های فکری و انتزاعی را به دست می آورند. در حالی که لیپمن معتقد است افراد در بزرگسالی دیگر قادر به بالا بردن مهارت های فکری خود نیستند.

نتیجه گیری

با توجه به دیدگاه لیپمن و پیاژه و تعریف آنها از تربیت و هدف آن، می توان این نتیجه را دریافت که آموزش تفکر امری ضروری است. چرا که از نظر پیاژه هدف تربیت رشد قوه قضاوت و داوری درست و پرورش دادن افراد خلاق است و دست یابی به چنین هدفی تنها در سایه آموزش تفکر امکان پذیر است. لیپمن نیز بر آن است که تفکر شکل بسیار پیچیده رفتار انسان و عالی ترین شکل فعالیت عقلی و ذهنی اوست. تفکر یک امر طبیعی است که به مرور تکامل می یابد و برای بهبود آن، نظام آموزشی باید اقدام های لازم را انجام دهد. بنابراین، هر دو به ضرورت و محوریت آموزش تفکر تاکید دارند، با این تفاوت که زمان آغاز این آموزش ها از نظر این دو متفاوت است. از این نکته مهم نباید غافل ماند که علت تفاوت آنها در زمان شروع آموزش تفکر به علت برداشت متفاوت آنها از توانایی های کودک است. کودک پیاژه را آمادگی و توانایی آن نیست که به تفکر انتزاعی بپردازد. بنابراین، آموزش تفکر به زمانی موکول می شود که کودک به رشد ذهنی لازم رسیده باشد. اما، کودک لیپمن دارای توانایی هایی است که او را قادر می سازد تا به تفکر انتقادی بپردازد. آنچه در هر دو دیدگاه مورد تاکید است تناسب آموزش ها و برنامه ها با توانایی های کودک است. بنابراین، هر دو در تلاش اند تا برنامه ها و آموزش هایی متناسب با توانایی های ذهنی و فکری کودکان طراحی و ارائه کنند. لیپمن نیز همچون پیاژه به رعایت نظام روان شناختی در آموزش بها می دهد و برنامه خود را متناسب با توانایی هایی کودکان ارائه می کند. هدف لیپمن از طراحی برنامه فلسفه برای کودکان، ارائه برنامه ای فراتر از توانایی های کودکان نیست، بلکه او بر اساس مشاهده ها و آزمایش های خود، زمان دست یابی و تجهیز افراد به توانایی های لازم برای تفکر انتقادی را در سنین آغاز دبستان می داند. البته، باید اشاره کرد که در این برنامه برخلاف سایر برنامه های آموزش فلسفه، بحث از فلسفه رسمی مانند فلسفه کانت و ارسطو نیست و اندیشه های فیلسوفان معینی انتخاب و مطرح نمی شود،

زیرا درجه انتزاع بالاست و فیلسوف اصطلاح‌های ویژه انتزاعی در فلسفه را به کار می‌برد. در نتیجه مشخص است که این اندیشه‌ها قابل طرح برای کودکان نیست. در این برنامه سعی بر این است که به جای پرداختن به محتواها و نظریه‌های خاص فلسفی، به روش‌های خاص تفکر فلسفی پرداخته شود. فلسفه را شاید بتوان به معنای دیالکتیک سقراطی یا به معنای کندوکاو فکری یا به عنوان همه مهارت‌هایی که برای اخذ یک تصمیم درست و معقول لازم است، در نظر گرفت (ناجی، ۱۳۸۷).

بنابراین، اگر فلسفیدن راه بردن از سطح به ژرفا باشد، بدون شک کودک که بیشتر در سطح است، چنین توانایی را ندارد. در نتیجه سخن گفتن از فلسفه برای کودکان تا حدی ناروا و نادرست است، اما اگر معنای مورد نظر از فلسفه، به شگفت آمدن، به حالت پرسندگی رسیدن و شوق به فهمیدن-که این موارد در زندگانی کودکان نمودهای بسیاری دارد- باشد، از این دیدگاه نه تنها نادرست نمی‌نماید، حتی می‌توانیم به بیان نقیب زاده (۱۳۸۳) فیلسوفان را کودکانی بشماریم که آموزه‌های جزئی و پاسخ‌های قطعی بزرگ‌سالان، شور شناسایی را در آنان فرو ننشاندند و اندیشه آنان را زیر بار گران آموخته‌ها از حرکت باز نداشته است.

در برنامه آموزش فلسفه برای کودکان، سخن بر سر آموزش فلسفه چون نظامی از آموزه‌های معین نیست، بیش از هر چیز سخن در برانگیختن توجه و به کارگیری توانایی اندیشیدن است (نقیب‌زاده، ۱۳۸۳). لذا، اگرچه عنوان رایج این برنامه، فلسفه برای کودکان است، هدف این برنامه آموزش فلسفه به معنای رایج کلمه به کودکان نیست. آنچه در این برنامه آموخته می‌شود، این است که کودکان به سخنان و نظرات دیگران خوب گوش دهند، در شنیده‌هایشان دقت کنند، آن‌ها را ارزیابی و سبک و سنگین کنند و بهترین اندیشه‌ها را انتخاب کنند، نه اینکه کورکورانه تابع بی‌چون و چرای هیجان‌ها، مدها، رسوم و عقاید جامعه یا خانواده خود باشند. این توانایی در کودکان چندان دور از ذهن و عجیب نیست.

نکته دیگری که باید خاطر نشان کرد این است که اختلاف نظر لیپمن و پیازه در تعریف توانایی‌های کودکان به دلیل ضرورت‌های تاریخی و فرهنگی و نیز به دلیل تحول مفهوم کودک است. اگر فلاسفه و روان‌شناسان گذشته به چنین اقدامی دست نزده‌اند، به این دلیل بوده که ضرورت‌های آن هنوز آشکار نشده بود؛ چه بسیار فعالیت‌ها و آموزش‌هایی که امروزه برای کودکان صورت می‌گیرند و چه بسا امتیازهایی که اکنون کودکان از آن برخوردارند و در گذشته از آن برخوردار نبودند. انجام ندادن فعالیت‌ها و آموزش‌های جدید، تنها به این دلیل که در گذشته رایج نبوده است، عقلانی و منطقی نیست. چه در این صورت تمدنی نیز پدیدار نخواهد گشت.

بنابراین، آنچه ضروری است برآورد توانایی‌های کودکان با مطالعات و پژوهش‌های دقیق علمی است تا متناسب با این توانایی‌ها به طراحی برنامه‌ها و آموزش‌های مناسب اقدام شود. نکته دیگری که از بررسی دیدگاه‌های پیاژه و لیپمن به دست می‌آید، بیهودگی آموزش‌های انفعالی است. اهمیت پیاژه به نقش سازمانده فرد در رابطه با محیط به این باور منجر می‌شود که کودک هیچ چیز را به طور انفعالی کسب نمی‌کند، بلکه آن را می‌سازد. لذا، از شرکت آرام و ساکت او در کلاس و از طریق حس شنوایی، نمی‌توان انتظار فراگیری صحیح دانش و پرورش آن را داشت. تمرین‌های کلامی به ویژه در مورد مسائل بنیادی شناختی، اثری جز خسته کردن کودک نخواهد داشت. از نظر پیاژه بهترین روش آموزش آن است که فعالیت ذهنی کودک را به طور عملی و به نحو تجربی به کار گیرد. لیپمن نیز مانند پیاژه معتقد به فعال بودن دانش آموز در فرایند تعلیم و تربیت است و هر دو کودکان را کاوشگرانی فعال و باانگیزه در نظر می‌گیرند که خودشان باید کشف کنند و با محیط به تعامل بپردازند. لیپمن کلاس درس را آزمایشگاه و مهم‌ترین فعالیت فراگیران را پژوهش تلقی می‌کند.

بنابراین، با توجه به نظریه پیاژه و لیپمن درباره فعال بودن دانش آموز، لازم است در روش‌های رایج تعلیم و تربیت تجدید نظر کرده و روش‌ها و راهکارهایی به کار گرفته شوند که در آن دانش‌آموزان فعال بوده و خود به کشف بپردازند. بنا بر دیدگاه لیپمن و پیاژه، بهترین روش آن است که در آن از انفعال دانش‌آموزان کاسته شود و آن‌ها را به فعالیت وادار کند. لازم است در نگرش خود درباره روش‌های آموزش تجدید نظر کنیم و معلمان را برای اجرای این روش‌ها آماده سازیم و به جای روش سخنرانی و انتقال اطلاعات، از روشی استفاده کنیم که دانش‌آموزان به کشف و ابداع بپردازند.

زمینه‌های استفاده از دیدگاه پیاژه و لیپمن در نظام تربیتی ایران

هر دو دیدگاه در نظام تعلیم و تربیت ما کاربردهایی دارند و ضروری است که به جا از هر دو دیدگاه بهره‌مند شویم. یکی از ضرورت‌های نظام آموزشی ما برای استفاده از دیدگاه پیاژه این است که امروزه، مدارس ما بیشتر به مراکزی برای انتقال اطلاعات به دانش‌آموزان تبدیل شده‌اند؛ اطلاعاتی واقعی اما بیشتر بی‌ارتباط با هم و با زندگی کودکان. هر یک از این اطلاعات که در قالب یک درس، در ساعات‌های مختلف به ذهن کودکان تحمیل می‌شوند، تقریباً بی‌ارتباط با سایر دروس است. این انتقال اطلاعات بی‌ارتباط، باعث ایجاد خستگی زود هنگام و دلزدگی کودکان از مطالب و در نهایت کاهش میزان یادگیری آن‌ها خواهد شد. بنابراین، ضروری است که به آن بخش از دیدگاه پیاژه که بر طراحی

دروسی وابسته و مرتبط با هم تحت عنوان «نظم منطقی» اشاره می‌کند، توجه نمود و آن را در طراحی و تدوین برنامه درسی به کار گرفت.

از دیگر ضرورت‌های کاربرد نظریه پیازه در فرایند تعلیم و تربیت، توجه و تأکید او بر اصل آمادگی و نظم روان‌شناختی (تناسب آموزش‌ها با توانایی‌های کودکان) می‌باشد. آنچه تضمین‌کننده موفقیت یک برنامه آموزشی است، متناسب بودن آن آموزش‌ها با توانایی‌های دانش‌آموزان است. در حالی که، امروزه شاهد ارائه دروسی به دانش‌آموزان هستیم که بیشتر یا کمتر از حد توانایی‌های آنها است. بنابراین، ضروری است در این زمینه‌ها از دیدگاه پیازه بهره‌مند شویم.

از ضرورت‌های پرداختن به دیدگاه لیپمن نیز آن است که با وجود سابقه‌ای بس طولانی و درخشان در عرصه‌های علم و فرهنگ، جامعه ایران هنوز به توسعه مطلوب دست نیافته است. این امر ناشی از بیگانه بودن ما با اندیشیدن و اندیشه‌آموزی و تقویت صفت تأمل و دقت و درک و پرورش حساسیت در تشخیص خطا و صواب و منطقی‌گرایی است. رسیدن به این مهم را باید از آموزش و پرورش انتظار داشت و این بار سنگین را باید بر دوش مدارس و دست‌اندرکاران تربیت نهاد.

بنابراین، از جمله وظایف مهم دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش کشور تأکید بر تفکر انتقادی و بر اساس آن، اصلاح ساختار نظام آموزشی است، چرا که تحقق بسیاری از هدف‌های عالی تعلیم و تربیت در گرو پرورش ذهن‌های خلاق، متفکر و فراگیری شیوه‌های صحیح استدلال است. آنچه که نگرانی را افزون می‌کند، عدم وجود دورنمایی امیدوارکننده است.

تأکید بر حجم روز افزون اطلاعات در مدارس فرصتی برای تأمل و تفکر درباره محتوای آن اطلاعات باقی نمی‌گذارد. لذا، پیش‌بینی می‌شود که ما همچنان مصرف‌کننده تولیدات علمی ممالک دیگر باقی بمانیم. در حالی که در دنیای رقابت‌آمیز آینده جز با داشتن سرمایه‌های دانش و دانشمند نمی‌توان انتظار موفقیتی داشت (صفایی مقدم، ۱۳۷۷).

بنابراین، در کشور ما به‌کارگیری برنامه جدید آموزش فلسفه به کودکان ضروری می‌نماید، زیرا این برنامه به اندیشه‌های ما که مبتنی بر پرورش تفکر است، بسیار نزدیک است. سابقه تاریخی پرسش‌گری و تفکر در فرهنگ اسلامی ایرانی ما بسیار زیاد است و با داشتن منابع بسیار مهم و معتبر در این زمینه نباید مشکلی در توجه به این مقوله داشته باشیم. در واقع، با این مقوله پیوندی دیرینه داریم. لذا، بسیار مفید است که تمام تلاش خود را برای راه‌اندازی آن در کشورمان به کار بگیریم.

منابع

- الکابند، دیوید (۱۳۷۴). *رشد کودک و تعلیم و تربیت از دیدگاه پیاژه*. ترجمه حسین نائلی. مشهد: انتشارات آستان قدس.
- ییلر، رابرت (۱۹۷۴). *کاربرد روان‌شناسی در آموزش*. ترجمه جمیله کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- پیاژه، ژان؛ اینهلدر، باربل (۱۳۵۶). *دیدگاه پیاژه: گزیده‌ای از آثار ژان پیاژه*. ترجمه محمود منصور و پریرخ دادستان، تهران: دانشگاه تهران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۳). *روان‌شناسی پرورشی: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. چاپ دوازدهم، تهران: آگاه.
- صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۷). *برنامه آموزش فلسفه به کودکان. فصلنامه علمی پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)*، سال هشتم، شماره ۲۶ و ۲۷.
- قائدی، یحیی (۱۳۸۳). *آموزش فلسفه به کودکان: بررسی مبانی نظری*. تهران: انتشارات دواوین.
- قراملکی، احد (۱۳۸۴). *فلسفه برای کودکان از تفکر منطقی تا تجارب فلسفی*. قابل بازیابی در www.mehrnews.com
- لیپمن، متیو (۲۰۰۳). *مصاحبه با مهر نیوز*. قابل بازیابی در www.mehrnews.com
- مایرز، چت (۱۳۷۴). *آموزش تفکر انتقادی*. ترجمه خدایار ابیلی. انتشارات سمت.
- ناجی، سعید (۱۳۸۷). *کند و کاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفت‌وگو با پیشگامان)*، مصاحبه ناجی با لیپمن، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۳). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- وادزورث، باری جی (۱۳۷۸). *روان‌شناسی رشد: تحول شناختی و عاطفی از دیدگاه پیاژه*. ترجمه جواد صالحی فدیری و امیر امین یزدی، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- وندر زندن، جیمز (۱۳۸۶). *روان‌شناسی رشد (۲۰۱)*. ترجمه حمزه گنجی، تهران: مؤسسه نشر ساوالان.

- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. New York: Cambridge university press.
- Lipman, M (1993). *Brave ad subject, brava new world*. Interview with Matthew lipman by saed naji, Retrieved on 2007/03/00 from [http:// www.buf.no/en/read/txt/index. Php? Page=sn-lip 2](http://www.buf.no/en/read/txt/index.Php?Page=sn-lip%202)
- Lipman, M. (1998). Moral Education higher- order Thinking and philosophy for children. *Eealy child Development and Care*, vol, 107.
- Splitter, L .J. (1993). Philosophy for children: An Important curriculum Inovation. In M. lipman (Ed.), *Thinking children and Education*. Kendal/Hunt publishing Company.



نقدی بر انسان‌شناسی تیلوریسم^۵ و پیامدهای آن در مدیریت آموزشی^۶

چکیده

در جهان امروز، کمتر کسی می‌تواند با نگاه مکانیستی به مدیریت سازمان‌ها و بالاخص مدیریت آموزشی بنگرد. به‌ویژه در دهه‌های اخیر، عواملی همچون آگاهی، اندیشه و آزادی در نظام‌های آموزشی به‌طور فزاینده‌ای مورد تأکید قرار می‌گیرد. علی‌رغم این سیر پیشرونده علمی، به مبانی فلسفی این نظریه‌ها و روند شکل‌گیری آنها توجه لازم مبذول نشده است. مدیریت آموزشی علمی جوان است و لازم است از لحاظ فلسفی پشتیبانی شود. در همین راستا، پژوهش حاضر به بررسی مبنای انسان‌شناسی تیلوریسم به‌عنوان اولین نظریه علمی مدیریت پرداخته و پیامدهای آن را در مدیریت آموزشی به نقد می‌کشد. نتایج تحقیق حاکی از آن است که طبق این تئوری، انسان به‌عنوان یک موجود مادی نگریسته می‌شود که مرتباً باید کنترل شود. منابع نیروی انسانی برابر با منابع نیروی صنعتی فرض می‌شوند و انسان بر مبنای این تئوری، انسانی منطقی - اقتصادی و واحد تجزیه و تحلیل مدیریت در سازمان است. به همین سیاق، مدیریت آموزشی از اقتدار عقلایی - قانونی برای اداره مدرسه بهره می‌جوید و در شیوه‌های کنترل معلمان و شاگردان تمرکز شدید وجود دارد و نقش هنجارها به‌عنوان عوامل کنترل‌کننده رفتارهای انسانی به حداقل کاهش می‌یابد.

واژه‌های کلیدی: تیلوریسم - انسان‌شناسی - مدیریت آموزشی - سازمان‌دهی معقول - دانش علمی

۱- استادیار دانشگاه پیام‌نور (sarmadi@pnu.ac.ir)

۲- استاد دانشگاه شهید چمران اهواز

۳- دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

۴- دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

مقدمه

در سالیان اخیر، شیوه‌های مدیریت و رهبری در نظام‌های آموزشی، تغییرات قابل ملاحظه‌ای پیدا کرده است. طرح اندیشه‌های جدید و مختلف از سوی اندیشمندان رشته‌های مدیریت و آموزش و پرورش از یک سو و نیاز به بهبود کیفی عملکردها و نتایج آموزش و پرورش از سوی دیگر، ضرورت و اهمیت مدیریت آموزشی را آشکارتر کرده است؛ به نحوی که این علم، ضمن شکل‌گیری تدریجی، به سوی ایجاد ساختاری منظم و مرکب از نظریه‌ها، موضوعات، مفاهیم و مفروضات به پیش می‌رود. علی‌رغم این سیر پیشرونده علمی، به مبانی فلسفی این نظریه‌ها و روند شکل‌گیری آنها توجه لازم مبذول نشده و طبیعی است که این غفلت منجر به محدودنگری خواهد شد. مدیریت آموزشی جوان است؛ بنابراین، نیازمند تعیین و تحلیل مبانی است و به این لحاظ باید از لحاظ فلسفی پشتیبانی شود. با عنایت به اینکه بررسی و تحلیل همه مبناهای فلسفی همچون هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی در این مقال نمی‌گنجد، و از سوی دیگر، به دلیل تنوع زیادی که در نظریات مختلف مدیریتی وجود دارد، پژوهش حاضر به دنبال آن است که پیش‌فرض‌ها و دیدگاه‌های انسان‌شناختی اولین نظریه‌مدون علمی مدیریت یعنی تیلوریسم را مورد بررسی قرار داده و پیامدهای آن را در مدیریت آموزش و پرورش به نقد بکشد. بدین ترتیب، پژوهش حاضر از یک سو به نظریه تیلوریسم (مدیریت علمی) و از سوی دیگر به مبانی انسان‌شناختی آن نگریسته و تلاش می‌کند تا جای پای این مبنا در نظریه فوق را در سازمان و مدیریت آموزش و پرورش پیدا کند و به کشف این عنصر فلسفی در این علم نائل گردد.

بیان اهداف و سؤالات تحقیق

در پژوهش حاضر، پژوهش‌گران با توجه به ماهیت موضوع به مشاهده مستقیم نمی‌پردازند، بلکه به گردآوری آثار، نتایج و رد پای وقایع مبادرت می‌نمایند. با توجه به آنکه در این تحقیق علاوه بر وجه تحلیلی، صبغه فلسفی نیز مورد تأکید قرار می‌گیرد، بخش عمده از فعالیت پژوهشی محققان شامل تفسیر داده‌ها به منظور کشف و تبیین پیش‌فرض‌های مبانی انسان‌شناسی در نظریه تیلوریسم خواهد بود. بر مبنای همین سیاق، هدف کلی و سؤالات ویژه پژوهش به شرح ذیل طبقه‌بندی شده است:

هدف تحقیق

بررسی و تحلیل مبانی فلسفی انسان‌شناسی تیلوریسم و پیامدهای آن در مدیریت آموزش و پرورش

سؤالات ویژه تحقیق

۱. پیش‌فرض‌های انسان‌شناسی نظریه تیلوریسم در مدیریت آموزشی کدامند؟

۲. فرآیندهای پیچیده انسانی در نظریه تیلوریسم چگونه تبیین می‌شوند؟

۳. چه تفاوت‌ها و شباهت‌هایی بر مبنای مفروضات انسان‌شناسی تیلوریسم و مفروضات نوین مدیریت

قابل تبیین است؟

نوع و روش تحقیق

باتوجه به ماهیت موضوع در این پژوهش، مقصد نهایی فقط با طرح سؤالات پژوهشی بیان شده و بیان سؤالات ویژه در کنار هدف اصلی پژوهش، کافی فرض شده و نیازی به فرضیه‌سازی احساس نشده است و این به آن دلیل است که برخی از موضوعات مورد نظر برای تحقیق به‌ویژه آنهایی که تحلیلی هستند، به دلیل ماهیت موضوع، نحوه گردآوری داده‌ها و شرایط متغیرهای مورد مطالعه را نمی‌توان با روش‌های معمول تحقیق آزمایشی، همبستگی، پیمایشی و ... مورد بررسی قرار داد. پژوهش حاضر از آنجایی که به دنبال پاسخ «چيست» و «چه بود» است و از طرفی به گذشته هم معطوف است تحقیقی سندی-تاریخی محسوب شده و به دلیل نقد منابع مورد بررسی که به تحلیل نیازمند است یک تحقیق تحلیلی به حساب می‌آید، لذا نوع تحقیق در پژوهش حاضر با عنوان سندی-تحلیلی مورد تأیید قرار گرفته است.

نظریه تیلوریسم (مدیریت علمی)^۱

نام تیلوریسم با نام فردریک تیلور^۲ گره خورده است. در ابتدای قرن بیستم، تیلور نظریه یا روش علمی خود را ارائه داد که هدف آن، مؤثرتر کردن عملیات و دسترسی به بازده انبوه‌تر در تولید بود. تیلور به پیروی از آدام اسمیت^۳، کارها را به وظایف کوچک تقسیم می‌کرد و بدین ترتیب، سطح مهارت کارگران را در یک بخش تولیدی افزایش می‌داد. به اعتقاد تیلور، مدیریت علمی اساساً از یک سری اصول فراگیر و فلسفه معین تشکیل شده است که می‌تواند در بسیاری از زمینه‌ها مورد استفاده قرار گیرد. این مجموعه، به فرد این اعتقاد را می‌بخشد که بهترین سازوکار برای پیاده کردن اصول مدیریت علمی در سازمان را بیابد و بر بنیان معرفتی سازمان یافته و علمی حرکت کند. در تلاش برای یافتن راه حل، او به این نتیجه رسید که چاره کار، افزایش سطح تولید، مشخص شدن بهترین طریق انجام هر کار، استانداردهای مربوط به آن و تدوین معیارهایی است که توسط آنها میزان کار منصفانه و نحوه انجام آن، مشخص گردد (سیاهپوش،

1. Scientific Management
2. Fredrich Taylor
3. Adam smith

۱۳۵۹، ص ۱۱۲). تیلور مدیریت علمی را بر این اصل اساسی استوار ساخت که پاداش اقتصادی و دستمزد بیشتر بهترین عامل انگیزشی برای بیشینه‌سازی تولید که هدف اصلی هر سازمانی است، می‌باشد. لذا تمایلات و فرآیند انگیزشی هم برای کارفرمایان و هم برای کارگران یکی و مشابه است؛ لذا باید توجه به سود کارفرمایان و رفاه کارمندان توأماً مدنظر قرار گیرد (هالسال، ۱۹۹۸).

کانون توجه نظریه تیلوریسم بر عقلایی کردن سازمان از طریق عینیت بخشیدن به هدف و ایجاد رسمیت قرار داشت. به عبارت دیگر، در سراسر نظریه تیلور، تأکید بر قابلیت پیش‌بینی امور، هدفمندی و استاندارد کردن فعالیت‌هاست که در جهت تأمین پاسخ به سؤالات مطرح شده درخصوص کارایی و استفاده از توان کارکنان ارائه گردید.

این تئوری براساس مفروضاتی استوار گشته که با توجه به ویژگی‌های یاد شده، تأثیر شگرفی در فرهنگ جامعه و انطباق ذهنی مردم با پیشرفت‌ها و حرکت‌های صورت گرفته (استفاده از نیروی بخار و مکانیک در صنعت) داشت. این مفروضات عبارتند از:

۱. تأکید بر روش‌شناسی علمی
 ۲. توجه به یک ارتباط مکانیکی بین فرد و شغلش
 ۳. توجه به انسان به عنوان یک موجود عقلایی
 ۴. تشویق و تنبیه با تأکید بر مکانیزم‌های مادی
- نظریه تیلوریسم، هماهنگ با شرایط ویژه زندگی مادی یعنی، نحوه تولید اقتصادی و نیز شرایط اجتماعی مرتبط با آن پدید آمده است. لذا جهان‌بینی تیلوریسم در برهه خاص زمانی که تیلور در آن می‌زیست (نیمه اول قرن بیستم میلادی) به نوعی جهان‌بینی طبقات مسلط بر نحوه تولید اقتصادی برای زندگی مادی بود. به این ترتیب، با پُررنگ‌تر شدن نقش سرمایه‌داری، جهان‌بینی تیلوری نیز شکل گرفت. و انسان‌شناسی تیلوریسم نیز متأثر از هستی‌شناسی این نظریه گردید.

مفهوم انسان از دیدگاه تیلور

انسان‌ها به بدترین وجهی از زیر کار شانه خالی می‌کنند و به‌طور اصلاح‌ناپذیری تبیل هستند؛ ولی با شیوه مدیریت علمی من، تربیت شده و با انرژی می‌شوند و تحت سیستم مدیریت علمی من به کارشان علاقمند می‌شوند. آن عده‌ای هم که باقی بمانند و تربیت نشوند، باید اخراج شوند. در مدیریت علمی جایی

برای افراد تنبل نیست (تیلور، ۱۹۱۱).

تیلور در کتاب اصول مدیریت علمی خود به دنبال رفتار علمی و منطقی انسان در سازمان است، نگرش او به کار عینی و مفید با نتیجه قابل رؤیت آن تفسیر می‌شود و این تنها ملاک و معیار ارزشی است. به این ترتیب، کار بهای فرد محسوب می‌شود (تیلور، ۱۹۱۱). روان‌شناسی تیلوریسم عمدتاً رویه‌ای تجزیه‌گرایانه دارد. تیلور انسان را به سان رباتی فرض می‌کند که همچون قطعه‌ای از یک ماشین خودکار که تیلور آن را ماشین تولید می‌نامد در خط تولید سازمانی ایفای نقش می‌کند. بدین سان، تیلور قالب فکری مشخصی را برای انسان قائل می‌شود که بر آن مینا، هنجارهای رفتاری معینی را برای فرد انسانی می‌توان قائل شد که هرگونه رفتار خارج از آن، رفتاری انحرافی محسوب می‌شود. بر اساس این نظریه مدیریتی، ساخت و کار و روابط رسمی در سازمان است که کارایی و اثربخشی سازمان را موجب می‌شود، نه توجه به عامل انسانی در محیط کار. لذا اختیارات رسمی و کنترل صرفاً در قالب اهداف سازمانی و نه رفتار کارکنان تفسیر می‌شود (میرسپاسی، ۱۳۸۱). این دیدگاه تیلور نسبت به انسان، در مبنای معرفت‌شناسی او نیز نمایان است: «تولید علم وظیفه افراد خاصی است، ممکن است بعضی از کارگران آن هم نه خیلی زیاد از لحاظ استعداد و توانایی فکری بتوانند در پیشرفت علوم مؤثر باشند، اما در چگونگی تکوین آن نمی‌توانند موفق باشند. برای پیشرفت راهکارهای علمی همیشه نیازمند دو نفر هستیم؛ فردی که کار می‌کند و فردی که برنامه‌ریزی می‌کند. ویژگی‌های فردی کارگران در جهت توسعه و پیشرفت علم ایجاد مشکل می‌کند» (تیلور، ۱۹۱۱).

بر اساس این نظریه، دانش کارگران از دید تیلور مشکل‌زاست. به این دلیل که اگر آنها برای اداره کردن سازمان، خودشان را هم سطح کارفرماهایشان ببینند، علاقه‌شان را برای تصمیماتی که برای آنها گرفته می‌شود از دست می‌دهند (نلسون ۱، ۲۰۰۴). به این ترتیب، تیلوریسم که به تعبیری از مدل‌های ماشینی سازمان محسوب می‌شود، توجه خاصی به کارایی دارد و ماهیتاً نیز هدف‌گراست. در این تبیین، انسان با ماشین آلات و ابزار بی‌روح مقایسه می‌شود. «تیلور منابع نیروی انسانی را با منابع نیروی صنعتی که همان حاصل تفکر انسانی است در یک سطح قرار می‌دهد و باهم مقایسه می‌کند» (پرهیزگار، ۱۳۶۴). نگرش مکانیکی تیلور نسبت به انسان‌های سطح عملیاتی سازمان با پاسخی که تیلور به یکی از کارگزارانش می‌دهد بیشتر نمایان می‌شود: «از شما نخواسته‌اند که فکر کنید، کسان دیگری هستند که برای فکر کردن حقوق می‌گیرند» (تیلور، ۱۹۱۱).

تبیین نمودار ۱ (مبانی انسان‌شناختی تیلوریسم)

- تکنولوژی، توجیه‌کننده تمام نظام طبیعت است.

انسان در تیلوریسم به دنبال همه کاره شدن در طبیعت است. برای اثبات ادعای خویش و زدودن ادعاهای متافیزیکی، انسان تیلوری به دنبال آن است که تکنولوژی را به عنوان مؤثرترین ابزار عملی نمودن تفکرات خویش همراه داشته باشد.

- انسان صرفاً یک موجود مادی است.

انسان موجودی صددرصد مادی است. انسان موجودی اقتصادی است و بهترین راه برای کار بهتر و بیشتر، انگیزه و تشویق‌های مادی است. انسان متولد می‌شود تا زنده بماند که تولید کند و موجودی خسیس و پول‌پرست است.

- منابع نیروی انسانی - منابع نیروی صنعتی

رفاه هر کشور به قدرت تولید آن، یعنی استفاده مؤثر از نیروی انسانی، زمین، ماشین‌آلات، مواد خام، و ... بستگی دارد. و اگر قدرت تولید کاهش یابد، همه افراد متضرر می‌شوند. بعد از انقلاب صنعتی، استفاده مناسب از ماشین‌های تولیدی که در حد بسیار خوبی به تولید اشتغال داشتند، نیازمند توجه و بهبود بخشیدن به روابط انسان- ماشین و انسان- کار بود. تیلور منابع نیروی انسانی را با منابع نیروی صنعتی که حاصل مصنوعات فکر همان انسان بود، در یک سطح و در مقابل یکدیگر قرار داده و هر دو را بدون در نظر گرفتن ماهیت‌ها و طبایع خلقت باهم مقایسه نموده و در نتیجه کارآیی انسان را بر اساس بازده فیزیکی ماشین ارزیابی نموده است.

- انسان باید مرتب کنترل شود.

در حین کار، در فواصل منظم کسی باید باشد که با یک ساعت بالای سر کارگر ایستاده و به او بگوید: حالا آهن را بردار و راه بیفت، حالا استراحت کن، حالا راه بیفت و ... باید مدام انسان را کنترل کند تا او تنبلی را پیشه خود نکند.

- انسان خوب همان گاو نری است که خوب کار می‌کند.

اولین شرطی که یک کارگر برای شغل بارگیری باید دارا باشد، این است که احمق و بی‌عاطفه باشد. از نظر ساختمان ذهنی بیشتر شبیه به گاو نر باشد تا به چیز دیگر ... وی باید به گونه‌ای ابله باشد که کسی که در نقطه نظر هوش و ذکاوت از او برتر است، عادات کار را به او آموزش دهد، تا در کار خود موفق گردد. کارگر خوب فردی است که دستورات را بپذیرد، اما عملیات ابتکاری انجام ندهد. نتیجه آن، «رشد جسمانی ایده‌آل، رشد فکری اندک = ایده‌آل» خواهد بود.

- اطاعت کورکورانه از مافوق، یک ارزش محسوب می‌شود.

تیلور تأکید می‌کرد انجام کار باید بر عهده مدیران باشد و کارگران تنها باید تبعیت کنند. تزوی این بود که چنانچه کارگر به خودش واگذار شود، حداقل کار را انجام می‌دهد و وقت را تلف می‌کند. کارگر در این شرایط کم کاری می‌کند تا مدیر کارخانه متوجه نیروی بالقوه او نشود.

- نگرش تیلوریسم به انسان، نوعی نگرش «مدیریت‌گرایی» است.

مدیریت‌گرایی به توانایی مدیران برای تنظیم کنترل سازمان از طریق اعمال دیدگاه خود بر هر زمینه‌ی فعالیت، اطلاق می‌شود. این مدیریت است که تشخیص می‌دهد تکنولوژی مورد استفاده سازمان چیست و چگونه باید استفاده شود. مدیریت درباره نحوه روبروشدن انسان با تکنولوژی جدید تصمیم می‌گیرد. نظر کارکنان در هنگام سیاست‌گذاری برای استفاده از تکنولوژی جدید اخذ نمی‌شود.

- انسان در نظریه تیلوریسم، انسانی منطقی-اقتصادی است.

مفروضاتی که الگوی فکری انسان منطقی-اقتصادی را تشکیل می‌دهد، از فلسفه «هدونیزم» یعنی، اعتقاد به اینکه هدف از زندگی خوشگذرانی است، ناشی گردید. طبق این فلسفه، انسان اعمالی را که باعث افزایش حداکثری منافع شخصی او می‌شود، در نظر گرفته و مطابق آنها رفتار می‌کند.

- انسان، واحد تجزیه و تحلیل مدیریت در سازمان است.

مدیریت علمی بر تخصص و ساخت سازمان بر اساس سلسله مراتب و وظیفه استوار است و بر تجزیه و تحلیل فیزیکی کار تأکید می‌ورزد. طبق این نظریه، انسان در قاعده هرم سازمانی و واحد تجزیه و تحلیل برنامه‌های مدیر، در رأس هرم سازمانی می‌باشد.

- عدم توجه به سازمان غیررسمی و گروه‌ها در سازمان‌ها.

با متغیرهای روان‌شناختی و جامعه‌شناختی در مدیریت علمی (تیلوریسم) تنگ‌نظرانه و غیرواقع‌بینانه برخورد می‌شود. سازمان غیررسمی و روابط آن نادیده گرفته می‌شود و فقط گروه‌ها و سازمان رسمی شرط لازم و کافی برای کارآیی سازمان تلقی می‌گردند.

مدیریت آموزشی مبتنی بر نظریه تیلوریسم

نظریه تیلوریسم و اصولی که تبلیغ می‌کرد، در اوایل قرن بیستم علاوه بر مؤسسات صنعتی و کارخانه‌جات، در نظام‌های آموزشی آمریکا نیز مؤثر واقع شد. دوره‌ای از تاریخ مدیریت آموزشی به نام عصر پرسش کارایی معروف است که طی آن، هواداران مدیریت علمی در نظام‌های آموزشی به کاربرد

اصول آن همت گماشتند (علاقه‌بند، ۱۳۸۰). به این ترتیب، تیلوریسم از صنعت به آموزش نیز تسری یافت. مدارس با اندکی تفاوت به شکل کارخانه‌ها درآمدند، سوت کارخانه‌جات تبدیل به زنگ مدرسه شد، یونیفرم مدرسه به جای لباس کارگران قرار گرفت، آزمون‌های استاندارد شده مدرسه جای روش‌ها و تولیدات استاندارد در کارخانه را گرفتند. به اعتقاد تیلور، چون سازمان‌های تولیدی و صنعتی را می‌توان تحت حاکمیت قواعد و مقررات درآورد، لذا کاربرد اصول علمی فعالیت‌های تولید را تحت نظم درمی‌آورد و کارایی را افزایش می‌دهد. به همین ترتیب، در مدیریت آموزشی نیز اصول مهندسی انسانی^۱ قابل اجراست. کالاهان^۲ (۱۹۶۲) درخصوص چگونگی تأثیر آموزش مدیریت علمی بر مدارس آمریکا بررسی‌هایی انجام داد و ایده‌های تیلور در مدیریت آموزشی را ارزیابی کرد. او به این نتیجه رسید که در بخش انسان‌شناسی و مهندسی انسانی که پایه و اساس معرفت علمی تیلوریسم را تشکیل می‌دهد، مدیریت آموزشی به دنبال استاندارد کردن فعالیت‌هاست تا بتوان آنها را با مقیاس‌های معینی ارزیابی کرد. نتیجه آن به عنوان یکی از دستاوردهای علمی این نظریه برای مدیران آموزشی تأکید بر به دست آوردن نمونه بالا برای شاگردان گردید (کالاهان، ۱۹۶۲). لذا در این سیستم، علم و دانش تبدیل به درس دادن و درس خواندن برای امتحان می‌شود، به شاگردان آموزش داده می‌شود که چگونه تست‌های بیشتری بزنند بدون اینکه به این مسئله مهم توجه شود که آیا کسب این اطلاعات در بیرون از موقعیت تست (جامعه) کاربرد دارد یا خیر؟ (ریس،^۳ ۲۰۰۱).

انسان در مدیریت آموزشی مبتنی بر تیلوریسم

تأکید زیاد تیلوریسم بر سازمان‌های عقلایی که در جهت پی‌گیری اهداف خاص تشکیل شده‌اند، رنگ و بوی دیگری به انسان در سازمان‌های آموزشی می‌دهد. در این نظریه، رفتار انسانی و متغیرهای روان‌شناختی و جامعه‌شناختی جای چندانی نداشته و آنچه امروزه از آن تحت عنوان سازمان غیررسمی یاد می‌شود، معنای چندانی ندارد. با عنایت به هدف اصلی سازمانی در این نظریه، همان‌گونه که ماشین را می‌توان با پدیده‌های نوین در ساخت و کاربرد آنها، تحت تغییر و تبدیل و تحول قرار داد، به انسان‌ها نیز

۱- این اصول که مبنای علمی کار تیلور را تشکیل می‌دهند، شامل مطالعه علمی زمان، حرکت، روش و سایر فنون و ابزار مدیریتی در محیط آموزشی هستند که در آن کلیه عوامل اضافی و نامربوط حذف می‌شوند و حداکثر تخصص در آن مورد تأکید قرار می‌گیرد.

می‌توان با چنین دیدی نگریست (پرهیزگار، ۱۳۷۸).

ایراد اصلی نظریات نئو کلاسیک از جمله نظریه روابط انسانی به تیئوریسم هم از همین مسئله نشأت می‌گیرد که این نظریه‌ها، فردیت انسانی را به‌عنوان ظرفیت یا توانایی پیوستن به جمع تعریف می‌کنند. طبق این نظریه‌ها، یک انسان یک انسان است نه از آن جهت که جدای از دیگران است، بلکه تا آنجا می‌تواند ادعای فردیت کند که بخشی از انسان دیگر باشد. طبق نظریه تیئوریسم، ارزش‌های اجتماعی نمی‌توانند به اعضای گروه به‌صورت تک‌تک نسبت داده شوند، بلکه فقط می‌توانند به گروه به‌عنوان یک کل نسبت داده شوند. در نتیجه، نهضت تیئوریسم از بُعد نگرش به انسان برای مدیریت آموزشی قواعدی را پیشنهاد می‌کند که در درجه اول تأکید بر بازده آموزش و پرورش، تعداد قبولی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس دارد و استفاده از روش‌های قالبی و استاندارد آن‌چنان مورد تأکید است که بُعد پرورش شاگردان مطمح نظر قرار نمی‌گیرد؛ زیرا شاگردان، چیزی جز مواد خام در فراگرد تولید نیستند، مواد خامی که باید با معیارها و استانداردهای از پیش تعیین شده‌ای تغییر و تحول یابند. راجو^۱ (۱۹۹۶) در مقاله خود تحت عنوان مدیریت علمی بیان می‌دارد: تیئور در صورت‌بندی اصول مدیریت علمی دو خطا را مرتکب شد که هر دوی آنها نتیجه شخصیت او بود. اول آنکه او اصول خود را بدون هرگونه انعطافی به کار می‌برد و دوم آنکه این اصول با فقدان کامل فهم طبیعت انسان و عکس‌العمل‌های انسانی به کار گرفته می‌شدند (راجو، ۱۹۹۶).

برحسب اصول مدیریت علمی، اهداف آموزشی نیز به‌طور معنی‌داری تعریف می‌شوند، به‌گونه‌ای که این هدف خاص باید شامل پیش‌بینی رفتارهای خاص برحسب انتظارات مشخص از دانش‌آموزان باشد و این همان مفهومی است که امروزه از آن تحت عنوان اهداف رفتاری تعبیر می‌شود. لذا یک نوع رفتار قالبی مبتنی بر محرک و پاسخ مد نظر است (دید قالبی نسبت به انسان) (ساندو، ۲۰۰۴).

مدیریت آموزشی مبتنی بر تیئوریسم چون بیشترین توجه خود را صرف سرمایه‌گذاری در امر پیشینه‌سازی تولید (بالا بردن آمار قبولی و نرخ ارتقاء شاگردان) می‌داند، فرصتی برای بررسی، سنجش و توجه به روحیه کارکنان نخواهد یافت و به اعتلای اندیشه‌های انسانی به‌عنوان یکی از نیازهای انسانی، توجهی نخواهد کرد. در این معنا، معلمان و شاگردان ملزم به اطاعت از مقررات در سازمان هستند، مدیریت آموزشی، دانش‌آموزان را ملزم به اطاعت از قوانین و مقررات مدرسه می‌کند. در واقع، اختیار، نه از نوع اقتدار کاریزماتیک^۲، بلکه از نوع عقلایی-قانونی آن فرض می‌شود، به نوعی که معلمان نیز

1. Rajoo
2. Charismatic

خط‌مشی‌های تعیین شده را محترم شمرده و هنجارهای تدریس حرفه‌ای خود را بر مبنای آنها، تنظیم نمایند. آنچه امروزه تحت عنوان مدیریت مشارکتی از آن یاد می‌شود، در این نظریه رنگ و بویی ندارد. به این ترتیب، به جای توجه به بُعد روحی دانش‌آموزان و معلمان، توجه به تعیین بهترین راه انجام تکالیف، معطوف می‌گردد. نوعی تمرکز شدید در ساختار نظام مدیریت آموزشی مبتنی بر تیلوریسم، قابل مشاهده است که اثر خود را بر نگرش این تئوری نسبت به انسان نیز گذاشته است. مدیران آموزشی به جای آنکه نظرات دیگران را در زمینه مدرسه و آموزش جهت دهند، تابع برنامه‌هایی خواهند شد که از طرف مقامات مافوق برای آنها تهیه و تنظیم شده است. دانش‌آموز در مدرسه آنچه را که از او انتظار می‌رود می‌آموزد و فعالیت‌های آموزشی او را دیگران تنظیم می‌کنند؛ لذا جایی برای خلاقیت و نوآوری باقی نخواهد ماند و این به معنای تنزل مقام انسانی در آموزش و یادگیری است.

یکی از پیش‌زمینه‌های ارتقای بینش و منش انسانی در محیط کار، آن است که انسان‌های حاضر در سیستم، احساس امنیت کنند و از کاری که انجام می‌دهند، لذت ببرند. ولی آیا وقتی هدف پیشینه‌سازی تولید و صرفاً افزایش کمیت است، چنین احساسی ایجاد خواهد شد؟ همین شبّهات در خصوص دیدگاه تیلوریسم نسبت به انسان بود که صاحب‌نظران دیگر از جمله «ماری پارکر فالت» را به چالش با این نظریه کشاند و این سؤالات اساسی را مطرح کرد که باید واکنش‌های فردی در درون گروه‌های اجتماعی مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرند و مدیران از خود پرسند که چرا گروه‌های غیررسمی در سازمان‌ها تشکیل می‌شوند؟ چگونه می‌توان آنها را یگانه کرد؟ به نحوی که اهداف فردی در کنار اهداف گروهی به یگانگی برسند. در ادامه بحث، نمودارهایی ترسیم و در آنها چگونگی نقش تیلوریسم بر مدیریت آموزشی مشخص شده است. بعد از نمودار، تبیین هر قسمت از نمودار نیز فهرست‌وار با توضیح مختصری، آورده شده است.



نمودار ۲- مبانی انسان‌شناختی تیئوریسم در مدیریت آموزشی

تبیین نمودار ۲ (مبانی انسان‌شناختی تیئوریسم در مدیریت آموزشی)

- به دانش‌آموز (انسان) به‌عنوان موجودی منفعل نگریسته می‌شود.

معلم محوری یک اصل است. معلم متکلم و حده است و دانش‌آموزان صرفاً باید به یادسپاری مطالب گفته شده، اقدام کنند و بر اساس آزمون‌ها و سؤالات مشخص، معلومات ذهنی آنها ارزیابی گردد و مطالب قبلی را به یاد بیاورند. دانش‌آموزان موجودات خوددار و منفعلی هستند که هرچه ساکت‌تر و آرام‌تر باشند، مقبول‌تر هستند.

- عدم توجه به نیازها و علائق شاگردان در تعیین محتوا

محتوا عمدتاً توسط برنامه‌ریزان و مدیران برای رسیدن به اهداف سازمانی مشخص، تعیین می‌گردد و سخت‌اندکی با نیازها و علائق دانش‌آموزان دارد و دانش‌آموزان می‌باید مطالب و محتواهای تعیین شده را یاد بگیرند. مدرسه و کلاس و قوانین و بازده استاندارد، مهم‌تر از علائق دانش‌آموزان می‌باشد و به همین دلیل، تأکید در مدیریت آموزشی مبتنی بر تیئوریسم بر موضوعات درسی ثابت است.

- عدم توجه به نیازهای احترام، اجتماعی و خودشکوفایی (به‌عنوان ویژگی‌های انسانی)

مدیریت مبتنی بر تیئوریسم چون نیاز شاگرد را صرفاً از دید اقتصادی می‌نگرد به نیازهای دیگر او

بی‌اعتناست. لذا نیازهای کمبود و نقصان، یعنی، نیاز فیزیولوژیک و امنیت، مهمترین نقش را به خود اختصاص می‌دهند به گونه‌ای که هدف اصلی سازمان باید ارضای این نیازها به‌عنوان مهمترین ملاک‌های برانگیزاننده اعضا باشد.

- اقتدار عقلایی برای اداره مدرسه

کاربرد روش‌های علمی و برنامه‌ریزی در طراحی در سطح وظایف عملیاتی، باعث کارآمدتر کردن و عقلانی کردن مدارس می‌گردد. لذا از بین انواع قدرت برای مدیریت، تأکید بر مدیریت عقلایی-قانونی است و اقتدار کاریزماتیک که مبتنی بر ارتباطات انسانی و به‌نوعی رهبری سازمانی است، مورد عنایت قرار نمی‌گیرد.

- تمرکز در شیوه‌های کنترل انسان‌ها و برنامه‌ریزی

در درجه اول، با تأکید فعالیت‌های سطح عملیاتی نظام آموزشی یعنی کلاس و مدرسه، سعی می‌شود وظایف دقیقاً مشخص شود. ابزارها معلوم شده و صلاحیت‌های لازم برای استفاده از آنها روشن گردند و در حین کار دقیقاً کار مورد نظارت، سنجش و ارزشیابی قرار گیرد.

- پاداش مالی برای معلمان به‌عنوان مهمترین ملاک ایجاد انگیزه

هرچه بیشتر تولید شود، کار بهتر صورت گرفته است. هرچه تعداد قبولی‌ها یا نمرات دانش‌آموزان به استانداردهای تعیین شده نزدیک باشد، نشان‌گر این است که کار بهتر صورت گرفته و پاداش بالاتری برای معلمان، در نظر گرفته می‌شود.

- عدم کنترل رفتارهای انسانی در مدرسه توسط هنجارهای گروهی

هنجارهای گروهی در استانداردهای از پیش تعیین شده و قوانین و مقررات مصوب، جایی نداشته و پیش‌بینی‌های لازم برای آنها نشده است. لذا فعالیت خطی و یک‌طرفه در سراسر مدیریت مبتنی بر تیپوریسم مشخص است. آموزش به‌صورت انفعالی مورد تأکید قرار می‌گیرد و به انسان به‌عنوان موجودی تک‌بعدی توجه می‌شود.

- انسان ترجیح می‌دهد که دیگران او را هدایت کنند.

انسانها مایل هستند که از طرف دیگران هدایت شوند، از مسئولیت دوری جویند.

با عنایت به مفروضات فوق، در صفحات بعد نمودارهایی در رابطه با مقایسه دو دیدگاه نوین و تیپوریسم در مدیریت آموزشی با توجه به مبنای انسان‌شناسی فراهم آمده است. در این نمودارها تفاوت‌های عمده و شباهت‌های اندک این دو نظام باهم مقایسه شده‌اند.





نقش تیلوریسم در مدیریت آموزشی

- اعتقاد به منفعل بودن شاگردان و معلمان
- توجه به کمیت (بالا بردن) آمار قبولی دانش‌آموزان
- کنترل شدید کلاس توسط معلمان
- توجه به لایه‌های زیرین سلسله‌سراتب نیازهای مزلو

نقش T.Q.M. در مدیریت آموزشی

- واگذاری اداره کلاس و مؤسسه آموزشی به شاگردان، معلمان
- علاقمندی و حرکت در جهت پرورش خلاقیت شاگردان
- نگرش به معلمان براساس مفاهیم هرم نیازهای مزلو یا تأکید بر رأس هرم
- واگذاری اختیارات به معلمان در امور اجرایی و شاگردان در اداره آموزش

بحث و نتیجه گیری

نظریه تیلوریسم از لحاظ تاریخی به ربع اول قرن بیستم برمی گردد. فلسفه این نظریه حاوی نکاتی است همچون استفاده از روش علمی به جای روش های متعارف نفع طلبی فردی به جای همکاری گروهی، حداکثرگرایی به جایی رضایتمندی به حقوق کم و ترغیب افراد از طریق مکانیزم های مادی در راستای پیشرفت فردی که منجر به حداکثرگرایی شده است. مبنای انسان شناسی در این تئوری به این ترتیب قابل تفسیر است که انسان قابل مقایسه با ماشین آلات و ابزار بی روح است، سازمان مدلی ماشینی فرض می شود. لذا هدف اصلی در سازمان کارایی و این قبیل سازمان ها ماهیتاً هدف گرا هستند. مدل کاری تیلوریسم که کار را به منظور افزایش بهره وری تقسیم بندی می کرد، هم اکنون به عنوان یک مانع بزرگ برای کارهای مدرن که نیازمند واکنش سریع در برابر تغییرات محیطی هستند، مطرح می شود. این روش که فقط یک راه مناسب برای فعالیت در سازمان وجود دارد و اینکه سازمان و انسان های شاغل در آن، همانند ماشین کار می کنند، هم اکنون با این ایده جایگزین شده است که سازمان یک شبکه اجتماعی از انسان های پویا و در حال حرکت متداوم قلمداد شود. در مدیریت آموزشی مبتنی بر این نظریه این نکته حائز اهمیت است که در چارچوب آن رفتار انسانی و متغیر روان شناختی و جامعه شناسی و آنچه امروزه سازمان غیررسمی نامیده می شود معنای چندانی ندارد. تمرکز شدیدی که در ساختار نظام مدیریت آموزشی مبتنی بر تیلوریسم قابل مشاهده است، اثر خود را بر نگرش این نظریه نسبت به انسان نیز گذاشته است. آنچه امروزه مدیریت مشارکتی نامیده می شود جای خود را به تعیین بهترین راه انجام تکالیف می دهد و در واقع، اختیار، نه از نوع اقتدار کاریزماتیک، بلکه از نوع عقلایی - قانونی آن مورد تأکید قرار می گیرد؛ به نوعی که اعضای سازمان آموزشی (معلمان) نیز خط مشی های تعیین شده را محترم شمرده و هنجارهای تدریس حرفه ای خود را بر مبنای آن تنظیم می نمایند.

منابع

- پرهیزگار، کمال (۱۳۶۸)، *تئوریهای مدیریت: پیدایش تئوریهای مدیریت، تعاریف سازمان و مدیریت*، تهران: نشر اشراقی.
- تیلور، فردریک وینسلو (۱۹۱۴)، *اصول مدیریت علمی*، ترجمه محمد علی طوسی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- سیاهپوش، محمود (۱۳۵۹)، *مناسبات انسانی در مدیریت اسلامی*، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه قم، دفتر انتشارات اسلامی.

علاقه‌بند، علی (۱۳۸۱)، آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستان، تهران، دانشگاه پیام نور.
گوتک، جرالد لی (۱۹۹۷)، مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک‌سرشت، تهران:
انتشارات سمت.

میرسپاسی، ناصر (۱۳۸۱)، مدیریت استراتژیک منابع انسانی و روابط کار، تهران: انتشارات میر.

Callahan, R.E. & Button, H.W. (1964). Historical change of the Role of the man in the organization; 1865-1950, in *Behavior science and Educational Administration*, Chicago.

Dessler, G. (2001). *Management: Leading people and organizations in the 21st century* (2nd edition). Prentice Hall 2000-07-20. Available at: www.ecornell.com-last updated: Saturday 3rd of September 2005.

Halsall, P. (1998). *The principles of scientific Management*, Modern history sourcebook Fredrickw Taylor.

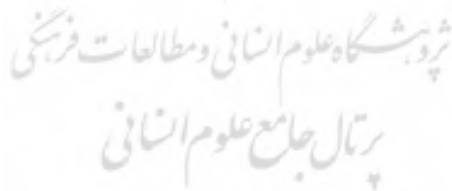
Nelson, D. (2004). *Taylorism? What's the good?*, Available at:
www.rtb.home.Texas.net/taylor.html.

Rees, J. (2001). *Fredrik Taylor in the classroom: standard testing and scientific management*, Department of history, university of southern Colorado, Radical pedagogy.

Sandov, B.I. (2004). *Connecting the Dost in Distance learning-GLD Success stories, Story 2 connecting Hybrid intellect from Moscow to the world*, Deputy Rector of the Moscow state institute of Business Administration. Available at:
www.Eni.edu.

www.entrepreneurshipclearinghouse.com/.../entrepreneurial-article.html.

Taylor, F.W. (1914). *The scientific Management*, Past presidento of the American society of Mechanical Engineers, New York and London: Harper & Brothers Publishers.



تاریخ دریافت مقاله: ۸۰/۷/۲۸

بررسی مقاله: ۸۰/۱۱/۵

پذیرش مقاله: ۸۲/۳/۲۶

مجله علوم تربیتی و روانشناسی

دانشگاه شهید چمران اهواز، ۱۳۸۱

دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۱ و ۲

صص: ۸۹-۱۰۶

مضامین پست مدرنیسم و دلالت‌های تربیتی آن

پروانه نجاریان*

دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت**

دکتر مسعود صفائی مقدم**

چکیده

پست مدرنیسم^۱ رویکرد نوینی است که در دو دهه اخیر بر بیشتر رشته‌های علوم، ادبیات، و هنرها و طبعاً علوم تربیتی تأثیر گذاشته است. آنچه در وهله نخست زمینه ساز ظهور این رویکرد شده است، شکست مدرنیسم در به تحقق رساندن وعده‌هایی نظیر دموکراسی، صلح، سلامتی و عدالت اجتماعی در سایه پیشرفت علوم و سيطرة عقلانیت بر امور بوده است. پست مدرنیستها معتقدند که جوامع مدرن دچار بحران شده‌اند. از این رو آنان با بازنگری نقادانه برخی مضامین مدرنیسم درصدد حل معضلات آن و نهایتاً بحران‌زدایی برآمده‌اند. به اعتقاد پست مدرنیستها این بحران بر تعلیم و تربیت نیز سایه افکنده و برای رفع آن باید تلاش نمود.

کلید واژگان: پست مدرنیسم، مدرنیسم، نسبیت‌گرایی، فراروایت، عقلانیت

* کارشناس ارشد رشته علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

** عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

چگونگی ظهور رویکرد پست مدرنیسم

از آنجا که تحلیل رویکرد پست مدرنیسم، بدون بررسی مدرنیسم امری دشوار است، همهٔ مباحث پست مدرنیسم به ناچار می‌بایست از توصیف مدرنیسم آغاز گردد. مدرنیسم که برخی آغاز آن را به جنبش رنسانس و برخی به ظهور فیلسوفان عقل‌گرا و برخی به عصر روشنگری نسبت می‌دهند، با ویژگیهایی چون خردباوری، انسان محوری، آزادی، اصالت منافع فردی، مردم سالاری، ملی‌گرایی و پیدایش دولت - ملت‌ها و وجود قوانین جهانشمول مشخص می‌شود. بلولاند^۱ (۱۹۹۵) مدرنیسم را این گونه توصیف می‌کند: "مدرنیسم مستلزم ایمان به این امر است که قضایای کلی وجود دارند که می‌توانند از طریق عقل کشف گردند، و علم و روش علمی ابزار ممتازی برای دستیابی به حقیقت و زبان به مثابه ابزاری معتبر برای نیل به واقعیت می‌باشد. مدرنیسم با حمایت از دموکراسی، وعدهٔ آزادی، برابری، عدالت، زندگی خوب و کامیابی داد، و مدعی شد که می‌توان از طریق علم و روش علمی، به اهدافی نظیر سلامتی، ریشه‌کنی گرسنگی و فقر و جنایت دست یافت" (ص ۵۲۳). اما عملاً پس از گذشت دو

قرن، مدرنیسم از تحقق بسیاری از آرمانها و اهداف خود عاجز ماند و برخلاف وعده‌هایی که داده بود، نتوانست اسباب سعادت بشری را فراهم سازد. البته مدرنیسم به وضوح پیامدهای مثبت بسیاری چون پیشرفت علم و تکنولوژی و بهبود شرایط مادی و رفاه برای برخی جوامع را به همراه داشت. اما وجوه منفی آن بسیار اسفناک بود که از آن جمله می‌توان از دامن زدن به اختلافات طبقاتی، پایمال شدن ارزشهای انسانی، کشتار گروههای اقلیت، سلطهٔ حکومت‌های مستبد و جهان‌خوار و نهایتاً بروز جنگهای جهانی نام برد. البته برخی از ضعفهای مدرنیسم برای عده‌ای از متفکران دور اندیش غربی، سالها پیش از بروز جنگهای جهانی برملا شده بود. "نیچه^۲ و هایدگر^۳" نخستین متفکرانی بودند که در قرن نوزدهم، هر کدام به گونه‌ای مفاهیم مدرنیستی را نقد کردند. نیچه با نقد عقل مدرن، عدم اعتقاد به حقیقت غایی و ارزشهای ذاتی، تأکید بر تفاوتها و تمرکز زدایی، و هایدگر با به چالش خواندن سلطهٔ تکنولوژی بر انسان زمینهٔ ظهور اندیشهٔ پست مدرن را فراهم ساختند. اما هیچ کدام

1- H.Bloiland 2- F. Nietzsche

3- M. Heidegger

واژه پست مدرن را به کار نبردند.

آن در افکار و اندیشه‌های متفکران ایرانی نمایان شده است.

با این‌که پست مدرنیستها به ویژه فرانسویان واژه پست مدرنیسم را قابل ترجمه نمی‌دانند، این واژه در فارسی، به صورتهای مختلفی مانند پسانوگرایی، پسامدرنیسم، فرامدرنیسم، فرانوگرایی، پسا تجددگرایی، پسا مدرنیته، فرامدرنیته و پست مدرنیته ترجمه شده است. در توصیف پست مدرنیسم تعاریف و تعابیر متعدد و گوناگونی ارائه شده است. به عنوان نمونه، میلر^۷ و ریل^۸ (۱۹۹۵) پست مدرنیسم را نتیجه تغییر جهت‌های گسترده تاریخی و عقیدتی می‌دانند که به خصوص بر اثر تزلزل توافق عمومی دربارهٔ باور مدرنیستی به پیشرفت و علم، "روایت‌های کلان" عصر مدرنیستی، آغاز گردید، که بدین ترتیب فراروایت‌های^۹ قرن نوزدهم از قبیل عقل، علم و پیشرفت مردود شمرده شد، و به جای آنها مفاهیمی از قبیل محدودیت، نسبی‌گرایی،

برای اولین بار در حوالی سال ۱۸۷۰ واژه "پست مدرن" توسط "چپمن"^۱ به کار برده شد که از نقاشی پست مدرن در مقایسه با نقاشی امپرسیونیستی فرانسوی یاد کرد (قرنلسقی، ۱۳۷۶؛ بست و کلنر^۲، ۱۹۹۱). این اصطلاح به تدریج در نوشته‌های متفکران غربی رایج گردید. اما اوج شکوفایی اندیشه پست مدرن در سالهای دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ بود که فیلسوفان فرانسوی پست مدرن نظیر لیوتار^۳، فوکو^۴، دریدا^۵ و بدریار^۶ پروژه روشنگری را نقد نموده، مدرنیسم را به چالش خواندند. اگر چه پست مدرنیسم در ۱۹۷۱ عمدتاً در فرانسه و در ارتباط با هنر آغاز گردید، ولی به سرعت به خارج از اروپا و به ویژه به آمریکا و نیز علاوه بر هنر به سایر رشته‌ها و علوم گسترش یافت؛ به گونه‌ای که اکنون، پست مدرنیسم در آمریکا کاربرد عملی و حرفه‌ای یافته و در نظام آموزشی، مدیریت، برنامه‌ریزی، سازماندهی صنایع و محیط زیست، سیاست‌گذاری هنری-فرهنگی، و در جنبشهای زنان، از جمله بحث‌های رایج شده است (آذرنگ، ۱۳۷۶). البته در کشور ما، اندیشه پست مدرنیسم هنوز جنبه کاربردی نیافته و مخصوصاً در آموزش و پرورش ما رسوخ نکرده است، ولی مضامین

- 1- J.W. Chapman
- 2- Best & Kellner
- 3- J.F. Lyotard
- 4- M. Foucault
- 5- J. Derrida
- 6- J. Baudrillard
- 7- G.R. Miller
- 8- M. Real
- 9- Metanarratives

- سبکها و اهداف متنوع و شک‌گرایی درباره پیشرفت و کمال‌پذیری جایگزین شده است (به نقل از برگرا، ۱۹۸۸). احمد^۲ (۱۹۹۲) نیز پست مدرنیسم را به عنوان نفی نگرش به جهان به مثابه کلیتی به هم پیوسته، منسجم و همه شمول، نفی انتظار هرگونه راه‌حلهای نهایی و پاسخهای قطعی، و بالاخره به عنوان روحیه کثرت‌گرایی و پلورالیسم و ناباوری به مدرنیسم تعریف می‌کند (نوذری، ۱۳۷۹).
- به عبارت دیگر، جوامع غربی تحت تأثیر ایده‌های مدرنیسم به شدت درصدد دستیابی به یقین، آن هم به میانجی علم برآمده بودند و به گونه‌ای افراطی از علم انتظار داشتند که در همه عرصه‌ها، قطعیت را برای آنان به ارمغان آورد. اما در اواخر قرن بیستم به دنبال رد مکرر نظریه‌های علمی‌ای که سالهای طولانی قطعی و خلل‌ناپذیر تلقی می‌شدند، نه تنها اعتبار علم زیر سؤال رفت، بلکه امکان ارائه نظریه‌های قطعی، کلی و جهانشمول نیز مورد تردید قرار گرفت.
- افزون بر این، اعتقاد مدرنیسم مبنی بر مقام‌الای انسان در به‌کارگیری ابزار و طبیعت و نیز این که چنین موجود برتری همواره راه تکامل از پیشرفت را طی خواهد کرد، از دیگر اندیشه‌های انسان‌مدرن بود که به تدریج به
- دلیل تنزل ارزشهای انسانی و بروز فجایع بسیار از سوی این موجود برتر نسبت به هموعان خویش و نیز نسبت به طبیعت، مورد نقد قرار گرفت.
- بنابراین، پست مدرنیسم با زیر سؤال بردن مشروعیت دانش، مرجعیت عقل، محوریت انسان در جهان و طبیعت، حاکمیت اندیشه‌های مسلط، وضع هرگونه نظریه مطلق و اعتقاد به روایت برتر (فرا روایت)، تحولی در افکار جهانیان، به خصوص غربیان به وجود آورد و به جنجالی‌ترین مناظره محافل غربی مبدل گردید. عضدانلو (۱۳۷۳) اظهار می‌کند: "مناظره جدی دو مکتب فکری مدرن- پست مدرن که هر دو فرزندان خلف دوران معاصر غرب هستند، از اوائل دهه ۱۹۸۰ با سخنرانی پر اهمیت "هابرماس"^۳ که در آن شمشیر تیز خود را به طرف طرفداران فرامدرنیته گرفته، آغاز می‌شود." (ص ۲۸)
- در خصوص این پرسش که چه ارتباطی میان این دو مکتب فکری غربی وجود دارد، پاسخهای متنوعی ارائه شده است. به طور کلی، برخی پست مدرنیسم را جریانی علیه

1- A. Bergei

2- A.S. Ahmed

3- J. Habermas

مدرنیسم و یا انقطاع از آن می‌دانند، در عین حال گروهی از پست مدرنیسم به عنوان تداوم و تکمیل مدرنیسم نام می‌برند. و این در حالی است که گروهی دیگر پست مدرنیسم را تلاشی جهت یافتن راهی برای خروج از بحران‌هایی می‌شمرند که مدرنیسم به وجود آورده است (نوذری، ۱۳۷۰).

نفی فراروایتها شاخص‌ترین ویژگی پست مدرنیسم است. به طور کلی، فراروایت دامنه وسیعی از مفاهیم نظیر علم، عقل، رهایی، و پیشرفت را در برمی‌گیرد که مدرنیسم به آنها بسیار بها داده بود و با قائل شدن اقتدار مطلق برای آنها از یک سو موجبات دگرگونیهای

عظیمی را در جوامع مدرن فراهم ساخته، و از سوی دیگر باعث پنهان کردن برخی حقایق گردیده بود. اعتقاد به فراروایت ناشی از گرایش به کلیت است که مدرنیسم به آن اعتقاد راسخ داشت. ولی پست مدرنیسم کلیت‌گرایی را سبب پنهان شدن تناقضات، ابهامات، و تضادها شمرده و از کلیت به مثابه ابزاری برای تنظیم قدرت و کنترل یاد می‌کند (بلولاند، ۱۹۹۵). "ولش"^۲ نیز در این رابطه اظهار می‌کند که پست مدرنیسم از آنجا آغاز می‌شود که کل پایان می‌یابد (عبادیان، ۱۳۷۲).

عدم اعتقاد به مرجعیت عقل. یکی از ویژگیهای بارز عصر مدرن اعتقاد به مرجعیت عقل است. در عصر مدرن مرجعیت و اقتدار

مدرنیسم، صاحب‌نظران، آراء گوناگونی ابراز کرده‌اند. که به طور کلی می‌توان از میان آنها به ویژگیهای ذیل تحت عنوان مضامین پست مدرنیسم اشاره کرد.

مضامین پست مدرنیسم

در ارتباط با مضامین اصلی پست مدرنیسم، صاحب‌نظران، آراء گوناگونی ابراز کرده‌اند. که به طور کلی می‌توان از میان آنها به ویژگیهای ذیل تحت عنوان مضامین پست مدرنیسم اشاره کرد.

نفی فراروایتها: لیوتار متفکر برجسته پست مدرن در کتاب مشهور خود تحت عنوان "شرایط پست مدرن"^۱ پست مدرنیسم را بی‌اعتقادی در قبال فراروایتها تعریف نموده است (تامپسون، ۱۳۷۶). منظور پست مدرنیستها از فراروایت، قصه، داستان و سخنی است که فراتر از دیگر داستانها و روایتها باشد. داستانی که مدعی جایگاهی عام، جهانی یا همه شمول است و قادر به ارزیابی و توجیه و تحلیل تمام دیگر داستانها به نظر آشکار ساختن معنای حقیقی آنها باشد (نوذری،

1- The Postmodern conditions

2- W. Welsch

عقل به گونه‌ای بود که به قول ویتگنشتاین^۱ کسی در حقیقت آن شک نمی‌کرد (داوری اردکانی، ۱۳۷۸). اما با نکته سنجیها و بررسیهای موشکافانه فیلسوفانی نظیر کانت^۲، نیچه، و ماکس وبر^۳ عقل نیز به موضوعی برای نقد و بررسی مبدل گردید. پس از آن نویسندگان پست مدرن نیز سلطه عقل را به چالش خوانده، مطرح ساختند که عقل تنها از چشم اندازی خاص به واقعیت می‌نگرد و ناظر بی‌طرفی نیست (قائم‌نیا، ۱۳۷۹).

ناباوری نسبت به اقتدار علم. اکثر متفکران عصر مدرن، به ویژه پوزیتیویستها، به علم اعتقاد راسخ داشتند و در پی آن بودند که از طریق علم به یقین دست یابند. اما از نظر منتقدی چون نیچه، قدرت طلبی خصیصه بنیادین انسان و دانش تجلی این قدرت طلبی است. پس از او نیز متفکران پست مدرن ادعا کردند که علم بر خلاف توانش، ادعای حاکمیت و توجیه و تحلیل همه امور و پدیده‌ها را دارد، در حالی که تنها پیام آور زور و تمرکز و قدرت می‌باشد. لیوتار متفکر پست مدرن علم را فراوایتی همانند دیگر فراوایتها شمرد که هیچ‌گونه مشروعیتی ندارد. وی ادعا نمود که دانش اکنون به صورت کالایی برای مبادله درآمده و خرید و فروش می‌شود و فاقد

اعتبار و صلاحیت برای تحلیل امور و پدیده‌هاست. فوکو نیز با مطرح نمودن پیوند زوج دانش- قدرت، دانش را ابزاری در دست قدرت نامید.

نقد ایده پیشرفت^۴ و غایت‌گرایی تاریخ. پست مدرنیستها برخلاف مدرنیستها معتقدند که الزاماً آینده بهتر از حال و حال بهتر از گذشته نیست و بدین ترتیب مفهوم پیشرفت که مدرنها مطرح کرده و به آن ارجح نهاده بودند، به دست پست مدرنها مورد نقد قرار گرفت. عدم اعتقاد به پیشرفت، همچنین به منزله نفی ایده فرجام شناسی^۵ تاریخی است. بر این اساس پست مدرنیسم بر آن است که هیچ جبر و قانونمندی کلی تاریخی و مراحل اجتناب‌ناپذیر در تاریخ و پایان خوش برای آن وجود ندارد و بدین ترتیب هم ماتریالیسم تاریخی و هم ادیان الهی را به چالش می‌خواند.

توجه به دیگری^۶. یکی از مضامینی که پست مدرنیسم مطرح نموده، توجه به دیگری است. شنیدن صدای دیگری، عبارتی است که در

1- L. Wittgenstein 2- I. Kant

3- M. Weber 4- Progress

5- Teleology 6- Other

موجب نادیده گرفتن و یا سرکوب هواداران اندیشه‌ها و فرهنگهای دیگر می‌شود. حال آنکه به دلیل تمایز میان انسانها، در یک جامعه افکار و ایده‌های مختلفی وجود دارد که همه آنها حق مطرح شدن و برخورداری از امکانات عمومی جامعه را دارند.

حمایت از اقلیتها، پست مدرنیسم به همان دلیل ارج نهادن به تمایز و مخالفت با سلطه فرهنگ غالب، برخلاف مدرنیسم که برای اکثریت حق ویژه‌ای قائل است، به اقلیتهای نژادی، قومی و جنسیتی جامعه، توجهی خاص دارد. به همین دلیل پست مدرنیستها در زمره حامیان سرسخت پلورالیسم^۲ (کثرت‌گرایی) محسوب می‌شوند.

حمایت از منطقه‌ای شدن و محلی‌گرایی، یکی دیگر از آزمونهای پست مدرنیسم حمایت از منطقه‌ای شدن و محلی‌گرایی است. این آرمان آنان در مقابل شعار مدرنیسم در حمایت از جهانی شدن امور سیاسی، فرهنگی و اقتصادی مطرح می‌شود، پست مدرنیستها بر این باورند که هدف اصلی جهانی شدن^۳، استعمار و استثمار کشورهای فقیر و عقب مانده است. این آرمان پست مدرنیسم نیز از همان ایده آنان

نوشته‌های متفکران پست مدرن بسیار به چشم می‌خورد و این یکی از پسندیده‌ترین رهنمودهای پست مدرنیسم است. منظور پست مدرنیسم از دیگری، همه کسانی است که به نحوی مورد ظلم واقع شده، استثمار گردیده، یا کنار زده و به حاشیه رانده شده‌اند. افرادی مانند رنگین پوستان، شهروندان طبقه پایین، اقلیتهای نژادی و قومی و زنان مصادیق واژه "دیگری" از نگاه پست مدرن می‌باشند.

ارج نهادن به تمایز^۱، تمایز یکی دیگر از مفاهیمی است که بسیار مورد تقدیس پست مدرنیسم قرار گرفته است. طرفداران پست مدرنیسم بر این باورند که از آن جا که میان انسانها از لحاظ شرایط ظاهری، اجتماعی، اعتقادی و اقتصادی تفاوت وجود دارد باید به تمایز میان آنان ارج نهاد و لازمه احترام به تمایز، ترویج اختلاف نظر و آزادی عقیده و عمل همه انسانها به طور کلی است و نباید به بهانه حفظ وحدت و انسجام و توافق همگانی، بر تضادها و اختلافات میان انسانها سرپوش نهاد.

مخالفت با تسلط فرهنگ غالب. از آنجا که پست مدرنیسم بر شنیدن صدای دیگری تأکید بسیار دارد با تسلط یک فرهنگ بر جامعه مخالف است، زیرا که به اعتقاد پیروان این دیدگاه، تسلط یک اندیشه و فرهنگ بر جامعه،

1- Difference

2- Pluralism

3- Globalization

پست مدرنیسم است. پست مدرنیستها بر این باورند که اندیشه و ذهنیت انسان را باید بر حسب زبان توضیح داد. از دیدگاه آنان زبان از حد "ابزار" در ارتباط خارج می‌شود. در ارتباط با معنا نیز معتقدند که معنا امری نیست که قائم بر کلمات و واژه‌ها بوده و دلالت‌های قطعی و مشخصی برای آنها وجود داشته باشد (باقری، ۱۳۷۵). در همین رابطه پست مدرنیستها به متون بسیار بها می‌دهند و معتقدند که هیچ متنی معنای واحد و کاملی ندارد، بلکه به انحاء مختلف قابل قرائت است (بشیری، ۱۳۷۷). به عبارت دیگر، معنا و مفهوم متن، از خواننده‌ای به خواننده دیگر و حتی متناسب با وضعیت یک خواننده در زمانهای مختلف تغییر می‌کند (دریابندی، ۱۳۷۴). این باور پست مدرنیستها در حقیقت در همان گریز آنان از کلیت‌گرایی ریشه دارد، زیرا تلاش برای قائل شدن به یک معنای ثابت، راه را بر ارائه نظرات و تفاسیر مختلف از دیدگاه‌های متفاوت می‌بندد. به همین جهت است که پست مدرنیستها در به کارگیری ایهام و استعاره^۳ در متون اصرار فراوان دارند و همین امر، متون آنها را به متونی پیچیده و غامض مبدل نموده است. تأکید

مبنی بر توجه به دیگری، احترام به تمایز و کثرت‌گرایی فرهنگی ناشی می‌شود. زیرا تسلط یک کشور یا ملت بر سایر ملل، منجر به نادیده گرفتن و ظلم و سرکوب ملل ضعیف می‌گردد. حمایت از فرهنگ عامه. یکی از تقسیم‌بندی‌هایی که در عصر مدرن صورت گرفت، تقسیم بندی افراد جامعه به دو دسته نخبه و عامه و بها دادن بسیار به قشر نخبه جامعه بود. اندیشمندان پست مدرن نخبه‌گرایی^۱ را یکی از معضلات عصر مدرن دانسته و معتقد به فروپاشی مرز میان فرهنگ نخبه و فرهنگ عامه و در هم آمیختگی این دو فرهنگ می‌باشند. به عنوان نمونه، بودریار (۱۹۸۳) اندیشمند پست مدرن، بر این باور است که در عصر پست مدرن میل پدیده‌ها به فروپاشی از درون است و یکی از مصادیق آن را تلاشی مرز میان فرهنگ نخبه و فرهنگ عامه می‌داند. اصطلاحی که بودریار برای بیان این امر به کار می‌برد "تلاشی از درون"^۲ می‌باشد. پست مدرنیستها با حمایت از فرهنگ عامه، اظهار می‌دارند که این فرهنگ برای همگان قابل دسترس است و همه انسانها با ویژگیهای متفاوت به راحتی می‌توانند خود را با آن وفق دهند.

اهمیت زبان و عدم اعتقاد به معانی ثابت. اهمیت قائل شدن برای زبان از دیگر مضامین

1- Elitism 2- Implosion
3- Metaphor

دخول و تصرف نماید. اما پست مدرنیستها این گونه نگرش به طبیعت را مردود می‌شمردند و معتقدند که گرچه تسلط انسان بر طبیعت باعث پیشرفت تکنولوژی و صنعت و در نتیجه ایجاد امکانات رفاهی بی‌شمار برای بشریت گردیده است، ولی از سویی این گونه برخورد با طبیعت عملاً موجب انهدام منابع طبیعی نظیر جنگلها و مراتع، تخریب محیط زیست، محدود شدن فضای سبز، آلودگی هوا و آبهای کسره زمین گردیده است. از این رو، پست مدرنیسم محوریت انسان در قبال طبیعت را به چالش می‌خواند.

ترغیب به زندگی مصرفی و دنیاگرایی. پست مدرنیسم در بعد رویارویی با خدا و امور معنوی، شعار سکولاریسم (دنیاگرایی) عصر مدرن را تکرار می‌نماید، بلکه اندکی هم فراتر رفته و با اظهار ناباوری نسبت به فراروایتها که دین نیز یکی از آنها می‌باشد، بی‌ایمانی به مسائل معنوی و الهی را شدت می‌بخشد. اگر چه پست مدرنیسم با مطرح نمودن شعارهایی نظیر بازگشت به سنت، و دستورات اخلاقی مانند تساهل و احترام نسبت به دیگری، در مواردی به ادیان الهی نزدیک می‌شود ولی این قربات صوری و ظاهری است. زیرا توصیه‌های

دیگر پست مدرنیسم در بررسی متون، بر ساخت شکنی^۱ آنها است. پست مدرنیسم متن را به اجزاء و پاره‌های مختلف آن تفکیک و آنها را از هم مجزا ساخته و عناصر متعدد متشکله آن را تکه پاره می‌کند، و از این طریق تناقضات و مفروضات آن را آشکار می‌سازد (نوذری، ۱۳۷۹).

بررسی نقادانه امور. پست مدرنیستها معتقدند که قوانین علمی، اجتماعی، فرهنگی و کلیه امور مسلط بر جامعه را نباید قطعی و مسلم و غیرقابل تغییر پنداشت، زیرا رواج و سلطه این امور هیچ‌گاه دلیل بر صحت و درستی آنها نمی‌باشد. از این رو، همواره با دیدی نقادانه به مسائل پیرامون خود می‌نگرند و این ویژگی در بسیاری از عرصه‌ها نظیر معماری، سینما و تعلیم و تربیت پست مدرن به وضوح به چشم می‌خورد. پست مدرنیسم از این لحاظ راه مدرنیسم را ادامه داده و حتی در تأکید بر نگرش نقادی بر امور، از مدرنیسم نیز پیشی می‌گیرد.

اعتقاد به محوریت طبیعت در قبال انسان. بها دادن به طبیعت در قبال انسان یکی دیگر از تأکیدات پست مدرنیسم است. مدرنیستها به انسان بهای بسیار داده و به او به مثابه موجودی می‌نگرند که در مرکز عالم ایستاده است و طبیعت همچون ابزار در دست اوست که مجاز است هرگونه بخواهد در آن

مدرن‌یسم رویکردی است که همچون سایر رویکردها، از ویژگیهای مثبت و منفی برخوردار است. شاید مثبت‌ترین ویژگی پست مدرن‌یسم همانا تأکید آن بر توجه به دیگری و احترام به تمایز است که باعث توجه جوامع به حقوق فراموش شده قومی، نژادی، جنسیتی و افراد محروم و فقیر و حتی زندانیان، و شنیدن ندای برحق گروههایی مانند جمعیت‌های هوادار صلح و خلع سلاح هسته‌ای و جنبشهای رهایی‌بخش گردیده است. گوش دادن بسیار دقیق و به دور از تعصب و جانبداری به سخنان دیگری که به دلایلی نظیر تعداد اندک و یا شرایط اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی متفاوت با گروهها و اقشار مسلط در جامعه مورد بی‌مهری قرار گرفته‌اند، از دستاوردهای ارزشمند اندیشه پست مدرن است. البته بدیهی است که گوش دادن جدی به دیگری مستلزم باورها و ارزشهای مشترک است و برای گوش دادن جدی نخست باید تمهیدات آن فراهم شود. همچنین از شعار گوش دادن به دیگری و توجه به گرامیداشت گروهها و افراد متفاوت، نباید همان گونه که لیوتار ادعا می‌کند، چنین نتیجه گرفت که پس باید به اختلاف نظر، تشمت و پراکندگیها و تفاوت‌های موجود در جامعه دامن زد و از هر گونه اجتناب و توافق عبور و تجانس و یکپارچگی پرهیز نمود. زیرا همان گونه که در

مکرر پست مدرنیستها مبنی بر پرداختن به بازی و لذات آنی و دنیوی و ترغیب بسیار به زندگی مصرفی با دستورات ادیان منافات دارد. ترویج نسبیست‌گرایی افراطی. نسبیست‌گرایی پیامد قطعی و بلافصل ناباوری به فرازوايتها می‌باشد. پست مدرنیستها بر این باورند که از هیچ کدام از فرازوايتها نظیر علم و عقل، قطعیت حاصل نمی‌شود و جستجو برای قطعیت و یقین را تلاشی بی حاصل و پوچ می‌دانند. نسبیست‌گرایی که پست مدرنیسم ترویج می‌کند در جنبه‌های اعتقادی، ارزشی و فرهنگی پیامدهایی به دنبال دارد. در جنبه اعتقادی، پست مدرنیستها معتقدند که اصولاً حقیقتی وجود ندارد، بلکه ما هستیم که حقیقت را وضع می‌کنیم. در جنبه فرهنگی، آنان با ترویج کثرت‌گرایی فرهنگی بر این باورند که از آنجا که هیچ حقیقتی وجود ندارد، هیچ گونه امکان قضاوتی نیز در مورد گفتار و اعمال گروههای مختلف وجود ندارد و همه این گروهها با وجود آراء متفاوت می‌بایست از حق و حقوق یکسانی برخوردار باشند. در جنبه ارزشی نیز، با فاصله گرفتن از ارزشهای مطلق و گرایشهای معنوی، نسبیست‌گرایی در اخلاقیات را روا می‌دارند.

نقد و بررسی مضامین پست مدرنیسم
با توجه به مضامین مطرح شده، پست

پست مدرنیسم است که به نوبه خود پیامدهای مثبت و منفی در بر دارد. پیامد مثبت نفی فراروایتها، کاستن از تأکید افراطی اندیشمندان بر کمال مطلق و قطعیت فراروایت‌هایی نظیر علم و عقل بشری و در نتیجه برخورد واقع‌بینانه‌تر و منطقی‌تر با پدیده‌های علمی و اجتماعی است. پیامد منفی نفی فراروایتها، رد هر گونه نظریه‌پردازی در مسائل اجتماعی، اخلاقی، سیاسی، یا روانشناسی و نیز رد هر نقطه نظر متافیزیکی یا معرفت‌شناختی است. به عبارت دیگر، با نفی فراروایتها، دیگر قادر نخواهیم بود هیچ طرح کلانی از فراگیری دنیای اجتماعی و طبیعی ارائه دهیم (بی‌یر^۱ و لیستون^۲، ۱۹۹۲)، زیرا پست مدرنیستها طرح هر گونه نظریه و قانون کلی و عام در هر زمینه را وضع نوعی فراروایت می‌دانند، حال آنکه اصولاً بدون طرح قواعد کلی و نظریه‌های معین، امکان ورود به مباحث و مجادلات علمی، فلسفی، اجتماعی و اقتصادی نخواهد بود و عملاً امکان هرگونه ابراز عقیده از اندیشمندان سلب خواهد شد.

در ارزیابی ویژگی دیگر پست مدرنیسم مبنی بر حمایت از محلی‌گرایی و منطقه‌ای

عصر مدرن با پافشاری افراطی بر تجانس، وحدت و هماهنگی مطلق، اقلیتها و گروههای حاشیه‌ای محروم بسیاری در جامعه ایجاد گردید، با اصرار بسیار بر ایجاد عدم تجانس و ناهماهنگی از سوی پست مدرنیستها، نیز جوامع به عرصه تفرقه، تشتت و تشنج دائم مبدل خواهند شد. همچنین از شعار دیگر پست مدرنیسم مبنی بر گرامی‌داشت تمایز میان انسانها، که واقعیتی مهم است، نیز نباید این گونه نتیجه‌گیری شود که انسانها با اعتقادات و رفتارهای متفاوت از حقانیت یکسان و برابری برخوردار هستند و از تعیین معیار برای تشخیص حقانیت ایده‌های مختلف ممانعت به عمل آورد. پست مدرنیستها با گرامی‌داشت افراطی تمایز به این نتیجه می‌رسند که نباید هیچ معیار اخلاقی برای برتری گروهی از انسانها نسبت به گروه دیگر وجود داشته باشد و همه انسانها، اعم از صالح و طالح، به دلیل وجود تفاوت میان آنان، می‌بایست به یک میزان گرامی داشته شوند. همین امر موجب گردیده که در کنار گروههای مصلحی چون هواداران حفظ محیط زیست، گروههای افراطی و منحرفی نظیر همجنس‌بازان و جدایی‌طلبان، نیز گرامی دارند.

نفی فراروایتها یکی دیگر از مضامین اصلی

1- L. Beyer

2- D. Liston

شدن نیز باید بیان داشت که این ویژگی از سویی موجب ارج نهادن به تلاشهای اقلیتها، دستجات پراکنده، و کشورها و مناطق مختلف می‌گردد، اما از سوی دیگر، پست مدرنیستها در

اعراض از جهانی شدن و تلاشهای همگانی و جمعی و تمایل شدید به امور محلی و منطقه‌ای و جزئی و موردی، گاه افراط کرده و در نتیجه بیش از حد، نسبت به هر اجتماع بزرگ و به جامعه جهانی بدبین شده‌اند^۱ (بی‌یر و لیستون، ۱۹۹۲).

دلالتهای تربیتی پست مدرنیسم

با توجه به مطالب مختصری که دربارهٔ مضامین پست مدرنیسم بیان گردید، می‌توان دلالتهای تربیتی ذیل را از این رویکرد استخراج نمود.

شاید بارزترین بازتاب تفکر پست مدرن در نظام آموزشی، به دلیل توجه آنان به دیگری و گرامیداشت تمایز، و ارج نهادن به اقلیتهای قومی، نژادی و جنسیتی، حمایت از تعلیم و تربیت چند فرهنگ‌گرا^۲ باشد. در چنین تعلیم و تربیتی با تمرکز زدایی و کاستن از نفوذ دولت بر تشکیلات آموزشی، راه برای برنامه‌زندی، انتخاب هدف و محتوی و روش و ساختارهای متناسب با آداب و رسوم و زبان

خرده فرهنگها هموار می‌گردد. به عبارت دیگر، با آهسته تر شدن صدای فرهنگ مسلط، صدای خرده فرهنگها در نظام آموزشی بیشتر به گوش می‌رسد.

از سوی دیگر، پیامد ارج نهادن به تمایز و حمایت از گروههای مختلف، راه‌یابی دستجات متفاوت به نهادهای آموزشی و تبدیل آنها به نهادهای نامتجانس است، که حسن این راه یابی، ایجاد فرصتهای تحصیلی بالنسبه برابر برای همهٔ افراد و اقلیتها می‌باشد.

البته بساید توجه داشت که صرف ورود گروههای مختلف به نهادها کافی نبوده، و تا زمانی که خصیصه‌های مشترکی از قبیل حسن نیت، قدرت تحمل و سعه صدر در میان نباشد، نهادهای آموزشی نامتجانس (به ویژه در مقاطع بالای تحصیلی) به محل برخورد گروههای مختلف مبدل خواهند شد که در این صورت دیگر فضای مناسبی برای تعلیم و تربیت نخواهند بود.

علاوه بر این، پست مدرنیسم که اصرار بسیار بر آمیختگی میان فرهنگ عامه و فرهنگ

۱- البته همه پست مدرنیستها به یک اندازه نسبت به جهانی شدن بی‌اعتنا نیستند.

یافشاری بیش از حد بر ملاک‌هایی نظیر نخبگی و تخصص است که به راستی در برخی موارد آسیب‌های جدی به بهبود کیفیت آموزشی وارد ساخته است. اما افراط در نفی این ملاکها و نیز نفی هرگونه سلسله مراتب بر پایه آنها، پیامدهایی نظیر عدم تقسیم کار، مخالفت با ساختارهای پاداش و ترفیع و در نهایت بی‌انضباطی، هرج و مرج و سردرگمی خواهد داشت.

از دیگر ویژگی‌های مثبت پست مدرنیسم، توجه خاص آن به نقد و انتقاد است. بازتاب این ویژگی در تعلیم و تربیت، تقویت روحیه انتقادگری و حمایت از "تعلیم و تربیت انتقادگرا"^۱ از سوی پست مدرنیستها می‌باشد. در این گونه تعلیم و تربیت، تلاش، در جهت شناسایی و درگیری با شرایط ظالمانه حاکم و تربیت شهروندان فعال، شجاع و سیاسی، و برخورد انتقادی با ارتباطات کلاس درس می‌باشد (به نقل از لیس تینا^۲، ۱۹۹۵). به طور کلی، پست مدرنیستها بر موشکافی مسائل نظام آموزشی و بازنگری انتقادی روابط و

نخبه و فروپاشی مرز میان نخبگان و توده دارد، در نظام آموزشی خواهان حاکمیت آموزش انبوه^۱ در مقابل نخبه‌گرایی، و خارج شدن امور مهمی نظیر برنامه‌ریزی و تعیین محتوای کتب و ساختار آموزش از حیطه اختیار نخبگان و متخصصان، و دخالت دادن افراد غیرمتخصص مردمی در این امور است. به عبارت دیگر، ایختگی فرهنگ توده و نخبه، باعث فروپاشی مرز میان نهادهای آموزشی و محیط خارج از آن می‌گردد که در نتیجه گروهها و افراد خارج از نظام آموزشی نیز در تنظیم امور آموزشی دخالت می‌کنند و این امر از خود مختاری و استقلال نهادها می‌کاهد. در نتیجه نفوذ چنین تفکری در نظام آموزشی، از سویی احدی، بالاکیفیت آموزشی تنزل می‌یابد. هر چند از سوی دیگر، برنامه‌ریزی و محتوای کتب تناسب بیشتری با خواستها و واقعیتهای جامعه خواهند یافت. همچنین گریز پست مدرنیستها از نخبه‌پروری و ممتازگرایی موجب شده که آنان رعایت اصل سلسله مراتب در نهادهای آموزشی را به چالش خوانند، زیرا که این اصل غالباً بر پایه گرامی داشت متخصصان و نخبگان و ممتازان استوار است. البته این مخالفت پست مدرنیسم بیشتر به دلیل انعطاف‌ناپذیری ساختار آموزشی و

1- Mass Education

2- Critical Pedagogy

3- P. Listyna

ساختار آموزشی تأکید بسیار دارند.

غیرممکن می‌باشد.

تأکید بر بهره‌گیری از روش ساخت‌زدایی متون آموزشی یکی دیگر از ایده‌های پست مدرنیسم می‌باشد. پست مدرنیستها معتقدند که علاوه بر اینکه معلم و دانش‌آموز می‌بایست شیوه ساخت‌زدایی را پیشه کنند، مواد، مطالب آموزشی نیز می‌بایست ساخت‌زدایی شوند. آنان معتقدند که دانش پژوهان باید تشویق شوند تا راههای جدیدی برای بازنویسی مجدد عناصر و داستانها بیابند تا از این طریق قادر به یافتن روش جدیدی برای قرائت یک متن شوند و آن را به اجزاء و فرعیات تقسیم کنند (پارکر^۱، ۱۹۹۷، ص ۱۴۷). اگر چه این شیوه آموزشی پست مدرنیسم موجب بازبینی موشکافانه متون آموزشی می‌شود ولی لازم به ذکر است که جزئی‌نگری بیش از حد در متن و پرداختن به حواشی و مسائل جانبی، گاه موجب غفلت دست‌اندرکاران آموزشی از هدف اصلی متون آموزشی می‌گردد. افزون بر این، داستان و روایت جزء کوچکی از محتویات متون آموزشی را تشکیل می‌دهد. بخش اعظم متون آموزشی شامل موضوعات علمی می‌باشد که ساخت‌شکنی و تقسیم آنها به اجزاء و فرعیات امری بس دشوار و گاه غیرضروری بلکه

آرمان دیگر پست مدرنیسم مبنی بر حمایت از محلی‌گرایی و منطقه‌ای شدن در نظام آموزشی، رهنمودهای مثبتی برای تعلیم و تربیت در بردارد. توجه به زبان و فرهنگ بومی مناطق مختلف، تأکید بر تناسب محتوای کتب درسی و برنامه تحصیلی کودکان با شرایط محیطی و اقلیمی آنها، در نظر گرفتن آداب و رسوم و سنن مناطق مختلف، و به طور کلی توجه به تنوع فرهنگی و چند فرهنگ‌گرایی در تعلیم و تربیت، از جمله این دلالت‌های مثبت است. اما از سوی دیگر پست مدرنیسم با تأکید افراطی بر منطقه‌ای شدن در نظام آموزشی، ضمن توجه خاص به مناطق مختلف، مسائل دانش پژوهان را به طور منفک و جدا بررسی می‌کند و با جدا کردن آنها از نظام کلی اجتماع، آنها را به صورت دستجات مجزایی در می‌آورد که باید مسائل‌شان را فقط در جمع خود مطرح نمایند و از قاعده‌مندیهایی همگانی اجتناب ورزند. بنابراین، هر منطقه آموزشی می‌بایست به طور مجزا و بدون هیچ گونه هماهنگی و تشریک مساعی با دیگر مناطق و یا نظام کلی آموزش کشور، اقدام به

اهداف کلی و هر نوع غایت‌گرایی برای آموزش و پرورش دشوار و شاید هم غیرممکن گردد و تعلیم و تربیت به فعالیتی موردی و موسمی، بی‌ثبات و متغیر تبدیل گردد. پست مدرنیسم به پیروی از نسبت‌گرایی افراطی خود با تعیین محتوی، روش و برنامهٔ تحصیلی مشخص و واحد به شدت مخالف است و تنوع و گوناگونی برنامه‌ها و روشها را بدون هیچ تکیه‌گاه مشخصی پیشنهاد می‌کند. البته استقبال پست مدرنیستها از ارائه برنامه‌ها و روشهای متنوع، ویژگی مثبتی است. اما آنها بر این باورند که هیچ فرد یا گروهی نباید بر برنامهٔ خود اصرار ورزد و آن را بهترین برنامه بداند، زیرا اصولاً هیچ برنامه‌ای وجود ندارد که صحیح باشد و هیچ معیاری برای تشخیص برتری یک برنامه بر دیگری در دست نیست. بدین ترتیب، پست مدرنیستها عملاً قدرت هر گونه تجزیه و تحلیل را از برنامه‌ریزان آموزشی سلب نموده، آنان را بلا تکلیف و سرگردان رها می‌کنند. معضل دیگری که نسبت‌گرایی در تعلیم و تربیت ایجاد می‌کند، بی‌تفاوتی نسبت به ارزشهای مطلوب اخلاقی است. تعلیم و تربیت و اخلاق دو مقولهٔ تفکیک ناپذیرند، لذا تعلیم و تربیت باید قادر باشد که توانایی قضاوت اخلاقی و حساسیت نسبت به امور

برنامه‌ریزی و اجرای راهکارهای آموزشی نماید، که در نتیجه هر منطقه از استفاده از تجارب و امکانات سایر مناطق محروم خواهد شد و شانس موفقیت آنان در نائل شدن به اهداف آموزشی تقلیل خواهد یافت. افزون بر این، نفرت و بدبینی که پست مدرنیسم نسبت به هر اجتماع بزرگ و به جامعهٔ جهانی دارد، با هدف تعلیم و تربیت یعنی اجتماعی بازآوردن دانش‌آموزان و آموزش مشارکت همگانی در تضاد است. پست مدرنیستها با ظالمانه خواندن هر گونه اجتماع، دانش‌آموزان را به دوری از اجتماع، تنگ نظری و انزوا تشویق کرده، حس همکاری و مشارکت و برقراری ارتباط و گفتگو در اجتماعات گسترده را تضعیف می‌نمایند.

پیامد دیگر رویکرد پست مدرنیسم که تأثیرات ناخوشایندی در بسیاری از عرصه‌های علوم اجتماعی، به ویژه تعلیم و تربیت دارد، نسبت‌گرایی افراطی است. رها ساختن انسان در وادی شک و نسبت و گریز از یقین در همهٔ عرصه‌ها، و فاقد ارزش دانستن هر گونه شناخت مُتقنی، موجب می‌گردد که انسان بدون هیچ پناه و تکیه‌گاهی حیران و سرگردان بماند. ضربهٔ عمدهٔ نسبت‌گرایی و نفی هرگونه مطلق‌گرایی و قطعیتی این خواهد بود که تعیین

اخلاقی را در نسل جوان افزایش دهد. دستیابی به هدفهای فوق مستلزم وجود معیارهای اخلاقی قابل قبول، به عبارتی کلی است، معیارهایی که به موجب آن بتوان رفتار و کنش درست را از نادرست بازشناخت، این خود امری است که نسبت‌گرائی پست مدرنیستی مانع تحقق آن است. به این ترتیب، دیدگاه پست مدرنیستی مسائل اخلاقی را در تعلیم و تربیت پاسخگو نخواهد بود.

کلام آخر

به طور کلی، چنین استنباط می‌شود که متفکران پست مدرن در بررسی و تحلیل مسائل جامعه مدرن بسیار دقیق و موشکافانه عمل کرده‌اند و برخی از ضعفها و بحرانهای جامعه و به تبع آن نظام آموزشی را به درستی تشخیص داده‌اند، اما با موضع‌گیریهای افراطی و گاه متناقض و مبهم، از ارائه راهکارهای عملی در حل بحران عاجز مانده‌اند و در مواردی نیز، خود بحرانهای جدیدی ایجاد کرده‌اند.

منابع

فارسی

- آذرنگ، عبدالحسین (۱۳۷۶). مدرنیته، پست مدرنیته، تمدن غرب. نگاه نو، شماره ۳۵، ۴۵-۵۹.
- باقری، خسرو (۱۳۷۵). تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم. فصلنامه دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، شماره ۴-۱، ۸۳-۶۳.
- بشیری، حسین (۱۳۷۷). از محافظه کاری تا هرمنوتیک و پست مدرنیسم. مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی، شماره ۱۲۸-۱۲۷، ۲۹-۲۲.
- تامپسون، سیمون (۱۳۷۶). پساتجدگرایی، بنیان‌گرایی و زمینه‌گرایی. ترجمه سیدعلی رضا حسینی بهشتی، مدرس، شماره ۴، ۱۱۱-۹۱.
- داوری اردکانی، رضا (۱۳۷۸). سیر اجمالی در اندیشه پست مدرن. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- دریابندی، نجف (۱۳۷۴). پست مدرنیسم در یک رمان (جنبه‌های دو وجهی یا چندوجهی). دنیای سخن، شماره ۶۴، ۲۴-۲۰.
- عضدانلو، حمید (۱۳۷۲، ۴ شهریور). پست مدرنیسم، جنبش نوین فکری غرب، همشهری.
- عضدانلو، حمید (۱۳۷۳). کانت، مدرنیته و فرامدرنیته در زمینه مفاهیم. مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی، شماره ۸۴-۸۳، ۲۹-۲۸.
- قائم‌نیا، علیرضا (۱۳۷۹، ۱۹ اردیبهشت). تجربه دینی، مدرنیته و پست مدرنیسم. بیان، شماره ۱۱۹.
- قرلسقلی، محمدتقی (۱۳۷۶). پست مدرنیسم و فروپاشی ذهنیت توسعه. مجله اطلاعات سیاسی - اقتصادی، شماره ۱۲۲-۱۲۱، ۶۱-۵۱.
- نوذری، حسینعلی (۱۳۷۹). پست مدرنیته و پست مدرنیسم: تعاریف - نظریه‌ها و کاربردها (مجموعه مقالات). چاپ اول، تهران: انتشارات نقش جهان.

لاتین

- Berger, Arture Asa (1998). *The Postmodern Presence: Readings on Postmodernism in America, Culture and Society*. Wlanut Greek, London. New Delhi: Altamira Press.
- Best, Steven and Kellner, Douglas (1991). *Postmodern Theory*, New York: The Guilford Press.
- Beyer, London, E. & Liston, Deniel, P. (1992). Discourse or Moral Action? A Critique of Postmodernism. *Educational Theory*, 42(4), 371-393.
- Bloland, Harland, G. (1995). Postmodernism and Higher Education. *Journal of Higher Education*, 66(5), 521-559.
- Leistyna, Pepi (1995). Editor's Reviews. *Harvard Educational Review*. 65(1), 101-113.
- Parker, Stuart (1997). *Reflective Teaching in the Postmodern World*. Philadelphia: SRHE & Open University Press.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز ۱۳۸۸
دوره پنجم، سال ۱۶-۲، شماره ۳
ص: ۲۶-۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۰۴/۱۳
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۷/۰۶/۲۷
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۷/۱۱/۰۳

شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی مریان آموزش بزرگسالان استان یزد

احمد زندوانیان نایینی *

مسعود صفایی مقدم **

محمد جعفر پاک سرشت ***

حسین سپاسی ****

چکیده

هدف از مقاله حاضر، شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی آموزشیاران نهضت سوادآموزی استان یزد است. روش تحقیق در این مطالعه روش توصیفی پیمایشی است. جامعه تحقیق شامل ۴۱۰ آموزشیاران شاغل در ده شهرستان استان یزد در سال ۸۶-۱۳۸۵ بود که با استفاده از روش تمام شماری، پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) بین همه آنها توزیع گردید و از این میان ۳۲۲ مورد عودت داده شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری تجزیه و تحلیل گردید. نتایج تحقیق نشان داد که بین نمره‌های آموزشیاران در گرایش به مکاتب فلسفی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بیش‌ترین وابستگی فکری و عاطفی آموزشیاران به فلسفه پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی و کم‌ترین وابستگی فکری و عاطفی آنها به فلسفه لیبرالیسم سستی (محافظه‌کارانه) است. عامل‌های مدرک تحصیلی، شهر محل سکونت و اثر متقابل مدرک تحصیلی و شهر محل سکونت

* دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه شهید چمران اهواز (نویسنده مسئول)،

azand2000@yahoo.com

safaei_m@scu.ac.ir

pakseresht@scu.ac.ir

hosseinsepasi@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز،

*** استاد دانشگاه شهید چمران اهواز،

**** استاد دانشگاه شهید چمران اهواز،

تفاوت معنی‌داری را در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های آموزشی ایجاد نمی‌کنند. در نهایت پیشنهادهایی برای بهبود عملکرد این آموزشیاران ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش بزرگسالان (آندراگوژی^۱)، فلسفه آموزشی، پیشرفت‌گرایی، رفتارگرایی و لیبرالیسم

مقدمه

به دلیل ارتباطی که بین نظریه و عمل وجود دارد همواره گرایشی جدی برای کشف مبانی نظری عمل از سویی، و تأثیرات عمل بر ترمیم و تکمیل نظریه از سوی دیگر، وجود داشته است. کوشش‌هایی که در این راستا در حوزه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد می‌تواند به تنظیم یک فلسفه تربیتی، و به تبع آن یک برنامه آموزشی مناسب کمک کند. این موضوع بخصوص در آموزش بزرگسالان از اهمیت برخوردار است زیرا مریبان آموزش بزرگسالان در فرایند آموزش از آزادی عمل بیش‌تری نسبت به معلمان مدارس برخوردارند. در واقع، در فرایند برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی، آموزشیاران هم فرصت و هم مسئولیت دارند تا بعضی از تصمیمات آموزشی را اتخاذ نمایند. لذا کشف دیدگاه‌های پنهان فلسفی کسانی که در حوزه‌ی آموزش بزرگسالان به کار مریبگری مشغول هستند می‌تواند در کار برنامه‌ریزی آموزشی و تنظیم فلسفه جامعی برای آموزش بزرگسالان مفید واقع شود. از آنجا که انجام هر گونه اقدام اصلاحی در مورد عملکردهای آموزشی متوقف بر شناسایی دقیق فلسفه آموزشی حاکم بر آن عملکردهاست، لذا در این تحقیق برآن شدیم تا فلسفه آموزشی آموزشیاران را شناسایی و تحلیل کرده و براساس آن پیشنهادهایی را عرضه کنیم.

پیشینه‌ی تحقیق

تاریخ مطالعات فلسفی در آندراگوژی به تأسیس انجمن آمریکایی برای آموزش بزرگسالان (۱۹۲۶) برمی‌گردد. دو کتاب محوری در آغاز این مسیر عبارتند از: معنی آموزش بزرگسالان

1- Andragogy

اثر لیندمن (۱۹۲۶) و معنی آموزش لیبرال^۱ اثر اورت دین مارتین^۲ (۱۹۲۶). کارهای لیندمن پایه‌ای برای آموزش پیشرفت‌گرا و کارهای مارتین پایه‌ای برای آموزش لیبرال گردید. ده سال بعد، لایمن برایسون^۳ (۱۹۳۶) نخستین کتاب درسی را با نام آموزش بزرگسالان نوشت و پنج کارکرد جبرانی، اشتغالی، ارتباطی، لیبرال و سیاسی را برای آن ذکر کرد. در آن زمان طبقه‌بندی‌های فلسفی ارائه نشده بود (دی و آمستوتز^۴، ۲۰۰۳). در سال ۱۹۶۷، پال برج ون^۵ به فلسفه‌های موجود در این حوزه پرداخت اما بطور خاص آنها را شناسایی نکرد. به نظر برج ون این ادعای بزرگی است اگر بپنداریم که یک اساس فلسفی آموزش بزرگسالان آن قدر جامع است که بتوان آن را تنها فلسفه آندراگوزی بشمار آورد. هدف آموزش بزرگسالان ارائه فرصت پیشرفت برای بزرگسال بعنوان یک فرد در حال بلوغ و کمک به او در یادگیری نحوه‌ی مشارکت در روند تمدن است (برج ون، ۱۹۶۷).

در سال ۱۹۷۳، آپز^۶ که یکی از پیشگامان ایجاد فلسفه کاری در آموزش بزرگسالان^۷ است خطوط راهنمای کلی و روشنی را ارائه کرد تا آموزشیاران با استفاده از آن فلسفه کاری‌شان را ایجاد نمایند. آپز به آموزشیاران پیشنهاد کرد که باورهایشان را در ۵ طبقه شناسایی و فرمول‌بندی کنند: باورها پیرامون فراگیر، هدف کلی آموزش بزرگسالان، محتوا یا مواد درسی، فرایند یادگیری و باورها درباره‌ی نقش آموزشیاران بزرگسالان (اوایت و براکت، ۱۹۸۷؛ زین، ۱۹۹۰). از رویکردهای جایگزین در تدوین فلسفه شخصی در آموزش و پرورش، رویکرد ایضاح ارزش‌ها^۸ است که در دهه ۱۹۶۰ توسط راتس، هارمین و سایمون^۹ رواج پیدا کرد. طرفداران این رویکرد معتقدند که فرایند روشن‌سازی ارزش‌ها، به ویژه ارزش‌هایی که با فعالیت‌ها ارتباط دارند، سردرگمی را کاهش می‌دهد و به رفتارها و تصمیم‌های منسجم‌تری می‌انجامد (زین، ۱۹۹۰).

- 1- The Meaning of a Liberal Education
- 2- Everett Dean Martin
- 3- Lyman Bryson
- 4- Day & Amstutz
- 5- Bergevin
- 6- Apps
- 7- Working Philosophy of Adult Education
- 8- A Values Clarification Approach
- 9- Raths, Harmin, Simon

در مقایسه با متفکران فوق، گروهی از نظریه پردازان به طبقه بندی فلسفه های مطرح در آموزش بزرگسالان پرداخته اند و بر اساس طبقه بندی ها، اقدام به ساخت ابزار جهت سنجش فلسفه آموزشی نموده اند. الیاس و مریام (۱۹۸۰) در کتاب *مبانی فلسفی آموزش بزرگسالان* شش مکتب فلسفی مطرح را در آموزش بزرگسالان شناسایی کرده اند: لیبرال، پیشرفت گرا، اومانستی، رفتارگرا، رادیکال (بازسازی اجتماعی) و تحلیلی (وایت و براکت، ۱۹۸۷؛ دی و آمستوتز، ۲۰۰۳). خانم لوریان زین^۱ (۱۹۸۳) در قالب پایان نامه دکتری در دانشگاه ایالتی فلوریدا اقدام به ساخت پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) نمود (زین، ۱۹۸۳). پرسشنامه زین پنج مکتب فلسفی لیبرال سنتی، پیشرفت گرا، اومانستی، رفتارگرا و رادیکال (بازسازی اجتماعی) را می سنجد. زین برای ساخت قسمت هایی از پرسشنامه خود (PAEI) از پرسشنامه سبک کارآموزی براستورم^۳ (۱۹۷۹) استفاده نموده است که کارآموزان تدریس را در گرایش های اومانستی، رفتارگرا، ساختارگرا و کارکردگرا قرار می دهد (زین، ۱۹۹۰). همچنین خانم زین پرسشنامه آموزش و پرورش شخصی^۴ (۱۹۹۶) را بر اساس پنج مکتب جامع (لیبرال)، پیشرفت گرا، انسان گرا، رفتارگرا و تغییر اجتماعی (رادیکال) ساخته است (دی، ۱۹۹۹). طبقه بندی پنج گانه زین در قالب پرسشنامه PAEI مورد استناد نویسندگان متعدد (وایت و براکت، ۱۹۸۷؛ اسپرگنون و مور، ۱۹۹۴؛ اسکات، ۱۹۹۸؛ دی، ۱۹۹۹؛ هلمز و همکاران، ۲۰۰۰؛ بونه و همکاران، ۲۰۰۱؛ هرود و واینر، ۲۰۰۲؛ دی و آمستوتز، ۲۰۰۳؛ مری کاسل، ۲۰۰۵ و گری کانتی، ۲۰۰۶) قرار گرفته است. علاوه بر پرسشنامه PAEI زین، لیهی^۵ پرسشنامه ای فلسفی را بر اساس شش مکتب فلسفی رفتارگرایی، ماهیت گرایی، اگزستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت گرایی و بازسازی اجتماعی درست کرد (دی، ۱۹۹۹). میشل دی نیز پرسشنامه عمل و ارزش ها به منزله یک آموزشیار^۶ را بر اساس هفت مکتب فلسفی رفتارگرایی، ماهیت گرایی، اگزستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت گرایی، بازسازی

-
- 1- Lorraine Zinn
 - 2- Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI)
 - 3- Training Style Inventory (Brostorm)
 - 4- Zinns Personal Education Inventory (PEI)
 - 5- Lehay
 - 6- Values and Practice as an Educator Inventory

اجتماعی و تعالی‌گرایی^۱ تدوین کرد (دی، ۱۹۹۹). پودسچی^۲ (۱۹۸۶) نیز تعدادی از ارزش‌های محوری^۳ جامعه آمریکا را تحت عنوان چهار فلسفه لیبرال، رفتارگرا، انسان‌گرا و رادیکال‌شناسایی نمود. به نظر پودسچی فلسفه‌های رفتارگرا و انسان‌گرا که در ارزش‌هایی مانند پیشرفت، تغییر، خوش‌بینی، فردگرایی، خوداتکایی، عمل‌گرایی، بهره‌وری، تکنولوژی و اندازه‌پذیری مشترکند بیش‌ترین ارزش‌های محوری آمریکایی‌ها را بیان می‌کنند (زین، ۱۹۹۰). گری‌کانتی^۴ (۲۰۰۶) پرسشنامه فلسفه مسلط آموزشیاران در یادگیری مادام‌العمر^۵ (PHIL) را بر اساس پنج فلسفه ایدئالیسم، رئالیسم، پراگماتیسم، اگزیستانسیالیسم و بازسازی اجتماعی درست کرد. به نظر کانتی در زمینه فلسفه آموزش بزرگسالان، ابزار خوبی که ساخته شده PAEI زین است اما پاسخ‌دهی، نمره‌گذاری و تفسیر PAEI زمان و دقت زیادی می‌طلبد. با توجه به انتقادهای وارد بر پرسشنامه‌های موجود در زمینه فلسفه آموزش بزرگسالان، بعضی از مربیان روندهای دیگری را اتخاذ کردند.

همیسترا^۶ به هفت مکتب فلسفی ایدئالیسم، رئالیسم، پیشرفت‌گرایی، لیبرالیسم، رفتارگرایی، اومانیزم و رادیکالیسم اشاره می‌کند اما در نهایت گزینش‌گرایی^۷ را برای مرتبط کردن و ترکیب کردن مکاتب هفت‌گانه پیشنهاد می‌کند بدین صورت که هر آموزشیار بزرگسالان به مطالعه مکاتب مختلف بپردازد و خودش فلسفه شخصی‌اش را بسازد (همیسترا، ۲۰۰۱؛ همیسترا، ۲۰۰۶). در گزینش‌گرایی عناصری از مکاتب مختلف گزینش می‌شود و ساختار جدیدی شکل می‌یابد. اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) گرایش به گزینش‌گرایی را ناشی از تأکید بر تنوع و تکثر و پلورالیسم در فرهنگ آمریکا می‌دانند. دی و آمستوتز (۲۰۰۳) نیز هفت ارزش محوری را از دل مکاتب گوناگون فلسفی استخراج نموده‌اند. آنها معتقدند که هفت ارزش محوری پاسداری فرهنگی^۸، دانش مفید، ارتباط معنوی، هستی شخصی، رشد فردی/گروهی، بازسازی اجتماعی

1- Transcendentalism

2- Podeschi

3- Mainstream

4- Gary Conti

5- Philosophies Held by Instructors of Lifelong- Learners(PHIL)

6- Roger Hiemstra

7- Eclecticism

8- Cultural Custodianship

و تحقیق علمی در تمام یا بعضی از فعالیت‌های آموزش بزرگسالان وجود دارند. از آنجا که طبقه‌بندی پنج‌گانه زین در این پژوهش استفاده شده است در ادامه پنج فلسفه تربیتی مورد نظر زین معرفی می‌گردند.

فلسفه تربیتی لیبرال (سنتی): هدف این فلسفه رشد توانایی‌های عقلانی فراگیران است. این فلسفه احتمالاً قدیمی‌ترین فلسفه پر بار آموزشی است که بر تسلط بر محتوا تأکید می‌کند و به معلم به عنوان متخصص و مسئول فرایند آموزش می‌نگرد (معلم محوری). در اندیشه فیلسوفان یونان باستان چون افلاطون و ارسطو شکاف بین نظر و عمل وجود دارد و مباحث نظری از ارزش والاتری نسبت به امور عملی و حرفه‌ای برخوردار است. افلاطون در جمهوری می‌نویسد «اقتضای طبیعت عمل این است که عمل همواره از حقیقت دورتر است تا سخن» و ارسطو در سیاست می‌نویسد «و چنین است حال همه کسانی که وظیفه‌ای جز کار بدنی ندارند و از کار بدنی سودی بهتر به مردمان نرسانند» و «کسی که به نیروی هوش پیش اندیش است طبعاً فرمانروا و خدایگان است». برنامه درسی شامل حقایق نظری، ابدی، ماندگار و جاوید^۱ است که در الاهیات، دیالکتیک، ریاضیات، ادبیات و فلسفه گردآوری شده است. این دانش‌ها در مورد مقولاتی ثابت است که صرفاً از طریق عقل شناخته می‌شوند (زیباکلام، ۱۳۸۴) و در گذر زمان بدون تغییر مانده‌اند زیرا بنظر افلاطون تغییر شکل به هر صورت که باشد ناشی از حقارت و ضعف است (پاک‌سرشت، مقاله منتشر نشده). این برنامه درسی به پرورش عقل می‌انجامد زیرا بنظر ارسطو زندگی بر وفق عقل برای آدمی بهترین و خوشایندترین امورات و عقل بیش از هر چیزی خود انسان است. پس این گونه زندگی خوش‌ترین زندگی نیز هست (نوسباوم، ۱۹۸۲). نظریه‌های ماهیت‌گرایی و پایدارگرایی را می‌توان وابسته به این فلسفه دانست. بنظر پایدارگرایان به رغم وجود محیط‌های متفاوت، طبیعت انسانی همه جا یکسان است. بنابراین، تربیت نیز باید برای همه یکسان باشد و چون تعقل عالی‌ترین صفت انسان است باید از آن برای هدایت طبیعت غریزی استفاده نمود (نلر، ۱۹۷۱). به جای واژه‌ی لیبرال از واژگان سنتی و کلاسیک نیز استفاده می‌گردد. روش تدریس دیالکتیکی (گفت و شنود سقراطی) متأثر از فلسفه لیبرال است. پاراسکواس و ویکنز (۲۰۰۳) از روش سقراطی در

آندراگوژی استفاده کرده‌اند. آنها از فراگیران خود دو سؤال درباره‌ی روش تدریس سقراطی در پایان برنامه پرسیدند. در پاسخ به سؤال «روش تدریس سقراطی برای این برنامه مناسب بود» ۷۵ درصد و در پاسخ به سؤال «روش تدریس اثر مثبتی بر یادگیری من در طی برنامه گذاشت» ۷۴ درصد گزینه‌های بسیار موافق و موافق را انتخاب کرده بودند.

فلسفه تربیتی رفتارگرایی: این فلسفه بر اهمیت محیط در شکل دهی رفتار مطلوب تأکید می‌کند. هدف فلسفه رفتارگرایی تغییر رفتار است تا انتظارات جامعه تحقق یابد. رفتارگرایی ابتدا در روان‌شناسی توسعه یافت بطوری که در دهه ۶۰-۵۰ میلادی روان‌شناسی مترادف رفتارگرایی بود و رفتارگرایی می‌کوشید تا به مفهوم پردازی تمام عرصه‌های روان‌شناسی بپردازد. در رفتارگرایی فرایند شرطی‌سازی، رابطه محرک و پاسخ و انواع تقویت ابتدا بر روی حیوانات مورد مطالعه قرار گرفت. آنچه رفتارگرایی را از یک مکتب روان‌شناختی به یک مکتب فلسفی مبدل کرد تغییر علاقه اسکینر از بحث شرطی‌سازی کنشگر به سمت یافتن رابطه بین ایدئولوژی اجتماعی و شرطی‌سازی فعال بود (زورریف، ۲۰۰۲). رفتارگرایان به آزادی و اراده و قدرت‌های درونی شخص توجه کافی نمی‌کردند. واتسون (۱۹۳۰) می‌گوید «به من یک دو جین طفل سالم بدهید قول می‌دهم که همه آنها را بزرگ کنم و ضمانت می‌دهم که هر کدام را که بخواهید بطور تصادفی انتخاب کنم و او را بدون توجه به استعداد، آمادگی، تمایلات، توانایی‌ها و شغل و نژاد اجدادش برای هر رشته تخصصی تربیت کنم، پزشک، حقوقدان، تاجر و حتی گدا یا دزد» (شولتز و شولتز، ۱۹۹۶، ص: ۳۴۲). ثرندایک (۱۹۱۰) آینده علم روان‌شناسی را این‌گونه پیش‌بینی می‌کند: «علم کامل روان‌شناسی به ما همه چیز را درباره‌ی رفتار، منش و فکر افراد خواهد گفت ... علم کامل روان‌شناسی به ما کمک خواهد کرد تا از موجودات انسانی برای رفاه جهان استفاده کنیم. با نتیجه تضمینی مشابه آنچه ما اکنون در سقوط اجسام و تحلیل عناصر شیمیایی به کار می‌بریم. به همان نسبت که ما به چنین علمی دست می‌یابیم بر روانمان مسلط خواهیم شد همان‌طور که الان بر گرما و حرارت و نور تسلط یافته‌ایم. پیشرفت و حرکت به سمت چنین علمی آغاز شده است» (آیزنر، ۱۹۹۴، ص: ۹). اما فلسفه اجتماعی اسکینر به ایده‌های او درباره‌ی کاربرد تکنولوژی رفتار (مهندسی اجتماعی) در دو کتاب *فراسوی آزادی و منزلت و والدن دو*^۱ بر می‌گردد. اسکینر معتقد بود که علت پیشرفت

علوم فیزیکی و علوم زیستی این است که آن علوم توانسته‌اند خود را به مرحله تکنولوژی برسانند تا فواید این علوم نصیب جامعه گردد. علوم رفتاری نیز به تکنولوژی رفتار نیاز دارند. تکنولوژی رفتار به کنترل و نظارت محیط چشم دوخته است و به جای آنکه درصدد تغییر انسان‌ها باشد دگرگون کردن محیط را در راه هدف‌های مطلوب اجتماع دنبال می‌کند (اسکینز، بی‌تا). این فلسفه به معلم به مثابه مدیر، کنترل‌کننده و هدایتگر یادگیری می‌نگرد. رفتارگرایی در توسعه مدل‌های طراحی سیستماتیک آموزشی مشارکت داشته و از رویکرد برنامه‌ریزی گام به گام در کورس استفاده می‌کند تا به نتایج مورد نظر بینجامد. تدوین اهداف رفتاری، آموزش برنامه‌ای و نظریه یادگیری در حد تسلط بلوم نمونه‌هایی از تأثیر رفتارگرایی در آموزش و پرورش هستند.

فلسفه تربیتی پیشرفت‌گرایی: در این فلسفه تربیتی که متأثر از فلسفه پراگماتیسم است بین شناسایی و فعالیت‌های عملی همبستگی و استمرار وجود دارد و این همبستگی و استمرار برای سازگاری با محیط و تداوم حیات انسان لازم است. بنظر دیویی معرفت حقیقی از تجربه می‌خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می‌شود لذا در آموزشگاه باید به نیازها، علایق، تجارب و رغبت‌های فراگیران توجه شود و به آنها فرصت تجربه داده شود (دیویی، ۱۹۱۶). دیویی تعلیم و تربیت را عبارت از تجدیدنظر در تجربیات و تشکیل مجدد آنها به طوری که منجر به رشد بیشتر شود می‌داند (شریعتمداری، ۱۳۶۹). دیویی برای ایضاح مفهوم تجربه از یک سو در *دموکراسی و آموزش* و پرورش تجارب را به دو دسته ماشینی و فکری و از دیگر سو (آیزنر، ۱۹۹۴) آنها را به سه دسته آموزشی، غیرآموزشی و سوء آموزشی تقسیم می‌کند اما تنها تجارب فکری آموزشی را تأیید می‌کند. در پیشرفت‌گرایی معلم به عنوان سازمان‌دهنده، یادگیری را هدایت می‌کند، فراگیران را تحریک می‌کند و پیشرفت یادگیری را ارزیابی می‌کند. فراگیران باید حل مسأله و *دموکراسی* را بیاموزند زیرا در قبال رشد فردی و اجتماعی و تداوم *دموکراسی* مسئولند و تداوم *دموکراسی* نیز به افراد فرهیخته نیاز دارد.

فلسفه تربیتی انسان‌گرایی: گرچه اومانیسیم زائیده شرایط پس از رنسانس در تاریخ باختر است و مهم‌ترین ویژگی‌های آن را می‌توان باز یافتن اعتماد به نفس و خودباوری و تکیه بر توانایی جسمانی و روانی انسان برای تأمین سعادت این جهانی دانست (کاردان، ۱۳۸۱) اما فلسفه انسان‌گرا در آموزش بزرگسالان با توسعه فلسفه اگزیستانسیالیسم و روان‌شناسی

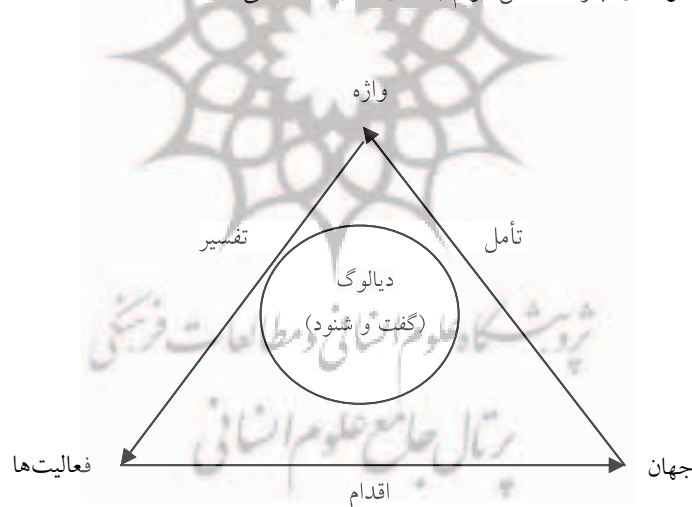
انسان‌گرا ارتباط تنگاتنگ دارد و نوشته‌های فیلسوفانی چون هایدگر، سارتر، کامو، بویر و روان‌شناسان موج سوم مانند مزلو، راجرز، فروم و آلپورت در تشکیل آن مؤثر بوده‌اند. نولز و مک‌کنزی هم انسان‌گرا هستند. به نظر اومانیس‌ها ماهیت انسانی مثبت است و هر شخص دارای استعداد‌های نسبتاً نامحدودی است. موجودات انسانی منحصر به فرد هستند و حقوق اساسی آنها همه جا یکسان است صرف نظر از جامعه یا فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند (زادرا، ۱۹۹۹). این فلسفه بر رشد شخصی، تسهیل خودگردانی و خود شکوفایی در فرایند یادگیری تأکید می‌کند. معلم تسهیل‌گر یادگیری است. فراگیران خودگردان، دارای انگیزه بالا و درونی و مسؤول یادگیری هستند.

فلسفه تربیتی رادیکال (بازسازی اجتماعی): این فلسفه بر نقش آموزش و پرورش به عنوان وسیله‌ای جهت ایجاد تغییرات عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی پافشاری می‌کند. فریره، ایلچ، براملد، جورج کاونتس، کازل، هابرماس و مزیرو طرفدار این فلسفه هستند. رادیکال‌ها معتقدند که نظام‌های آموزشی بیمارتر از آنند که بتوان با اصلاحات روبنایی آنها را درمان کرد لذا عقیده دارند که آموزش و پرورش و جامعه را باید بازسازی کرد (پاک‌سرشت، ۱۳۷۳). در این فلسفه معلم به مثابه هماهنگ‌کننده با فراگیران برابر است و آنها را برای سطح جدیدی از مسؤولیت اجتماعی توانمند می‌سازد. نظام آموزش و پرورش ابزار دست طبقه مسلط برای تداوم سلطه بر ستم‌دیدگان از طریق باز تولید وضع کنونی و ناتوان‌سازی است، لذا باید زوده شود. فریره به جای تربیت به مثابه تمرین سلطه، تربیت به مثابه تمرین آزادی را پیشنهاد می‌کند اما به نظر وی آزاد شدن فقط جنبه‌ی نظری ندارد و تحمیلی و بیرونی هم نیست. به نظر فریره مادام که ستم‌دیدگان نسبت به علل وضعی‌شان ناآگاه باشند استثمار را چون سرنوشت محتوم می‌پذیرند. گفت و شنود (دیالوگ) با ستم‌دیدگان که عمل متضمن آن است باید در هر مرحله‌ای از مبارزه برای رهایی اجرا شود. روش سوادآموزی آگاهی بخش فریره مبتنی بر فلسفه‌ای است که انسان را خالق فرهنگ و تاریخ قلمداد می‌کند. به نظر فریره، غایت برنامه‌های سوادآموزی باید کسب آگاهی انتقادی باشد (فریره، ۱۹۷۲). مزیرو یادگیری تحول بخش^۲ را مطرح می‌کند و با تأکید بر ایجاد دگرگونی در فراگیر معتقد

1- Empowerment

2- Transformative Learning

است یادگیری رهایی بخش^۱ تنها می‌تواند در بزرگسالی اتفاق بیفتد زیرا «تنها در دوره بزرگسالی است که شخص می‌تواند نحوه شکل‌گیری وجودش را در تاریخ خودش بازشناسی کند و به آن حیات دوباره ببخشد» (ایمل، ۱۹۹۹). به نظر ایلیچ چون مدرسه‌ها در هیأت کنونی‌شان نقشی جز پایدار کردن و نهادی ساختن نابرابری‌های اجتماعی و بیدادگری‌ها ندارند، لذا باید از دامان جامعه زدوده شوند (ایلیچ، بی تا). در مقابل هسته‌های یادگیری باید طوری طراحی و در اختیار مردم قرار گیرد که برای همه فرصت‌های برابر یادگیری فراهم شود (ایلیچ، ۱۹۷۰). ایلیچ می‌خواهد یادگیری را از انحصار نهاد مدرسه رها سازد همان‌طور که لوتر و کالون مسیحیت را از انحصار نهاد کلیسای کاتولیک رها ساختند و غرب پیشرفت عظیمی کرد. مریام و براکت (۱۹۹۷)، نقل از آموزش بزرگسالان رادیکال، (۲۰۰۷) چهار مفهوم محوری آموزش رادیکال را جهت ایجاد تغییرات اجتماعی عبارت از یادگیری همیارانه و مشارکتی، ساخت دانش، قدرت و توانمندسازی، عمل توأم با اندیشه (پراکسیس^۲) می‌دانند. جان لای (۱۹۹۵) در نموداری چرخه عمل توأم با اندیشه را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. چرخه عمل توأم با اندیشه (پراکسیس) در آندراگوژی رادیکال

-
- 1- Emancipatory Learning
 - 2- Praxis

در مورد پژوهش‌های انجام شده با استفاده از پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) می‌توان به موارد زیر اشاره نمود. مک کنزی (۱۹۸۵) پاسخ‌های کارآموزان بخش صنعتی و تجاری، آموزشیاران مذهبی و دانشجویان آموزش بزرگسالان را با استفاده از PAEI مقایسه کرد. مک کنزی به تفاوت‌های جالبی پی برد که به نظر می‌رسد با بافت‌های متفاوتی که پاسخ دهندگان در آن فعالیت می‌کنند مرتبط باشد (زین، ۱۹۹۰). مک کنزی دریافت که عمل تخصصی هر فرد با گرایش فلسفی او ارتباط دارد و برعکس. او دریافت که کارآموزان بخش صنعتی و تجاری گرایش دارند تا از دیدگاه لیبرال و رفتارگرایی درباره‌ی آموزش بزرگسالان تأمل کنند. آموزشیاران مذهبی نمره‌های بالایی در گرایش انسان‌گرا و رادیکال گرفته‌اند. دانشجویان تحصیلات تکمیلی به خاطر تجربه تدریس (حدود ۱۲ سال) نمره‌های بالایی در گرایش پیشرفت‌گرایی می‌گیرند و گروه‌های کارشناسی به علت عدم تجربه نمره‌های بالایی در فلسفه لیبرال می‌گیرند. مک کنزی تجربه را در گرایش فرد به مکاتب فلسفی مؤثر می‌داند (بونه و همکاران، ۲۰۰۱). با این همه به نظر مک کنزی گرایش پیشرفت‌گرایی عمومی‌ترین فلسفه زیربنایی در میان آموزشیاران بزرگسالان است. مک کنزی این یافته را ناشی از خصیصه انعطاف‌پذیری پیشرفت‌گرایی در اشتراک با دیگر گرایش‌ها می‌داند (احیای آموزش بزرگسالان، ۲۰۰۵). دکاکس^۱ و همکاران (۱۹۹۲) به شناسایی فلسفه آموزشی ۱۱۱ دانشجوی تحصیلات تکمیلی آموزش بزرگسالان با استفاده از PAEI پرداختند. فلسفه غالب نمونه پیشرفت‌گرایی بود. بالاترین میانگین ۸۴/۲ برای پیشرفت‌گرایی و کمترین میانگین ۶۸/۶ برای فلسفه لیبرال بود. اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) در بررسی فلسفه آموزشی کارگزاران، رهبران و استادان کارآموزی و توسعه با استفاده از PAEI دریافتند که فلسفه غالب استادان و رهبران پیشرفت‌گرایی بود و دومین فلسفه ترجیحی آنها رفتارگرایی بود. از سوی دیگر فلسفه غالب کارگزاران رفتارگرایی و بعد از آن پیشرفت‌گرایی بود. کمترین گرایش سه گروه به فلسفه رادیکال بود. وینگن باخ^۳ (۱۹۹۶) در مطالعه دانشجویان حاضر در کلاس‌های پژوهشگری،

1- Revitalizing Adult Education

2- DeCoux

3- Wingenbach

تفاوت معنی داری را بین جنسیت و گرایش های رفتارگرا و رادیکال دریافت. میانگین نمره های زنان از نمره های مردان در گرایش رادیکال بیش تر بود. در گرایش رفتارگرا زنان تحصیلات تکمیلی نمره های بیش تری از مردان تحصیلات تکمیلی گرفتند اما در گروه های کارشناسی نمره های مردان بیش تر بود. وینگن باخ عامل جنسیت را در گرایش فرد به مکاتب فلسفی مؤثر می داند (بونه و همکاران، ۲۰۰۱). ویلیامز^۱ (۱۹۹۹) در بررسی فلسفه آموزشی ۲۱۷ کارگزار توسعه در دانشگاه فلوریدا در شش گروه مختلف با PAEI دریافت که پیشرفت گرایی توسط تمام گروه ها ارجحیت داده شده است. بونه و همکاران (۲۰۰۱) در بررسی فلسفه آموزشی آموزشیاران ترویج کشاورزی پنسیلوانیا، ویرجینیا و ویرجینیای غربی با استفاده از PAEI دریافتند که دو سوم آموزشیاران سه ایالت (۶۷/۸ درصد) به پیشرفت گرایی و ۲۱/۲ درصد آنها به رفتارگرایی گرایش دارند و هیچ آموزشیارانی به فلسفه لیبرال گرایش ندارد. لهنمن^۲ (۲۰۰۳) در بررسی تئوری انتخاب شده^۳ و تئوری- در عمل^۴ سیزده آموزشیار بزرگسالان دریافت که پیشرفت گرایی تئوری غالب انتخاب شده و تئوری- در عمل آموزشیاران می باشد.

اهداف تحقیق

هدف کلی این تحقیق شناسایی و تحلیل فلسفه آموزشی مربیان آموزش بزرگسالان استان یزد بود. برای نیل به هدف کلی، سؤالات زیر بررسی شده اند.

آموزشیاران نهضت سوادآموزی استان یزد به طور معنی دار به کدام یک از مکاتب فلسفی گرایش دارند؟

آیا عامل مدرک تحصیلی در گرایش آموزشیاران به فلسفه های آموزشی تأثیر دارد؟

آیا عامل شهر محل سکونت در گرایش آموزشیاران به فلسفه های آموزشی تأثیر دارد؟

آیا اثر متقابل عامل های مدرک تحصیلی و شهر در گرایش آموزشیاران به فلسفه های مختلف آموزشی تأثیر دارد؟

-
- 1- Brenda Williams
 - 2- Lehman
 - 3- Espoused Theory
 - 4- Theory-in-use

روش‌شناسی تحقیق

روش تحقیق

روش‌های تحقیق در علوم رفتاری را می‌توان با توجه به دو ملاک هدف تحقیق و نحوه گردآوری داده‌ها تقسیم‌بندی کرد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۸). این تحقیق از لحاظ هدف یک تحقیق کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی پیمایشی است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری تحقیق شامل کلیه‌ی آموزشیاران مرد و زن شاغل در ۱۰ شهرستان استان یزد در سال آموزشی ۸۶-۱۳۸۵ می‌باشد که تعداد آنها ۴۱۰ نفر است. داده‌ها با روش تمام شماری گردآوری شد و در کل ۳۲۲ پرسشنامه (۷۸/۵ درصد) عودت گردید. ۱۵ آموزشیار دیپلم (۴/۷ درصد)، ۷۵ نفر فوق دیپلم (۲۳/۳ درصد) و ۱۶۷ نفر لیسانس (۵۱/۹ درصد) بودند. مدرک ۶۵ نفر (۲۰/۲) هم نامشخص بود. همچنین ۷۹ آموزشیار از شهر یزد (۲۴/۵ درصد)، ۴۷ نفر از طبس (۱۴/۶ درصد)، ۴۶ نفر از خاتم (۱۴/۳ درصد)، ۲۹ نفر از اردکان (۹ درصد)، ۲۴ نفر از ابرکوه (۷/۵ درصد)، ۲۳ نفر از مهریز (۷/۱ درصد)، ۲۱ نفر از میبد (۶/۵ درصد)، ۲۰ نفر از صدوق (۶/۲ درصد)، ۱۹ نفر از بافق و بهاباد (۵/۹ درصد) و ۱۴ نفر از شهرستان تفت (۴/۳ درصد) بودند.

ابزارهای تحقیق

برای سنجش فلسفه آموزشی آموزشیاران از پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) زین (۱۹۸۴) استفاده شد. این پرسشنامه دارای سه قابلیت خوداجرایی^۱، خود نمره‌دهی^۲ و خودتفسیری^۳ است. لذا با برگردان آن به فارسی هر آموزشباری در ایران می‌تواند از آن استفاده

-
- 1- Self-Administered
 - 2- Self-Scored
 - 3- Self-Interpreted

نماید. این پرسشنامه دارای ۱۵ سؤال است. هر سؤال دارای ۵ گزینه است و هر گزینه متعلق به یکی از مکاتب فلسفی پنج گانه است. در پایان نمره‌های ۱۵ سؤال با هم جمع می‌گردد و مشخص می‌گردد هر آموزشیار چه نمره‌هایی در فلسفه‌های لیبرال، رفتارگرا، پیشرفت‌گرا، انسان‌گرا و رادیکال گرفته است. دامنه‌ی نمره‌های در هر پنج خرده‌مقیاس بین ۱۵ تا ۱۰۵ است. نمره‌ی ۱۰۵-۹۵ نشانگر به شدت موافق مکتب فلسفی، نمره ۶۵-۵۵ نشانگر بی‌نظر بودن و نمره ۲۵-۱۵ نشانگر به شدت مخالف مکتب فلسفی می‌باشد. جهت استفاده از این ابزار، ابتدا پرسشنامه به فارسی ترجمه گردید، سپس چند تن از استادان به تطبیق ترجمه با متن اصلی پرداختند که با گردآوری نظرات آنها ضمن تأیید صحت ترجمه، بعضی از سؤالات ساده‌تر و روان‌تر شد (روایی صوری). برای محاسبه روایی ملاکی (همزمان) پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان، بر اساس مطالعه‌ی منابع فلسفی، پرسشنامه محقق ساخته (فرم ملاک) تدوین گردید. فرم ملاک پنج بند داشت که هر بند در چندین سطر یکی از مکاتب فلسفی پنج‌گانه را معرفی می‌کرد.

برای محاسبه پایایی کل آزمون و پایایی خرده‌مقیاس‌ها از آلفای کرانباخ استفاده گردید. پایایی کل آزمون ۰/۹۲ می‌باشد. زین آلفای کل آزمون را ۰/۷۵ (بونه و همکاران، ۲۰۰۱) و اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) آلفای کل آزمون را ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. آلفای کرانباخ برای خرده‌مقیاس لیبرال ۰/۷۱، خرده‌مقیاس رفتارگرا ۰/۷۲، خرده‌مقیاس پیشرفت‌گرا ۰/۷۶، خرده‌مقیاس انسان‌گرا ۰/۶۸ و خرده‌مقیاس رادیکال ۰/۷۵ بدست آمد. پایایی خرده‌مقیاس‌ها در پژوهش اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) بین ۰/۸۰ تا ۰/۸۷ می‌باشد. جهت محاسبه روایی ملاکی (همزمان)، پنج همبستگی پیرسون، اسپیرمن و تائو کنادال بین پنج خرده‌مقیاس پرسشنامه PAEI و فرم محقق ساخته محاسبه گردید که تمام مقادیر همبستگی در سطح $P < 0.01$ معنی‌دار بود.

نحوه‌ی گردآوری داده‌ها

جهت گردآوری داده‌ها، محقق در جلساتی با آموزشیاران، در حدود نیم ساعت هدف

پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها را تشریح و رفع ابهام می‌کرد. سپس پرسشنامه PAEI و فرم ملاک بین همه توزیع می‌شد. آموزشیاران یک هفته فرصت داشتند تا پرسشنامه‌ها را تکمیل و عودت دهند. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه 11.5 استفاده گردید. از آنجا که هر آموزشیار پنج نمره در PAEI دریافت می‌کرد (متغیر وابسته) و آموزشیاران بر حسب عامل‌های مدرک تحصیلی و شهر محل سکونت بررسی می‌شدند از تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری چند عاملی جهت تحلیل داده‌ها استفاده شد (هومن، ۱۳۸۰). از آنجا که حاضران در جلسات را آموزشیاران زن تشکیل می‌دادند امکان مقایسه جنسیتی وجود نداشت.

یافته‌های توصیفی

میانگین نمرات در خرده مقیاس‌ها نشان داد که بالاترین نمره‌ها را آموزشیاران به فلسفه پیشرفت‌گرا (۸۵/۹۴) و رفتارگرا (۸۳/۰۵) و کم‌ترین نمره‌ها را به فلسفه لیبرال سنتی (۷۷/۵۴) داده‌اند.

جدول ۱. میانگین آموزشیاران بر اساس خرده مقیاس فلسفی و مدرک تحصیلی

مدرک	لیبرال	رفتارگرا	پیشرفت‌گرا	انسان‌گرا	رادی‌کال
دیپلم	۸۰/۰۶	۸۳/۶۵	۸۵/۰۵	۸۱	۸۳/۵۵
فوق دیپلم	۷۹/۷۳	۸۴/۷۳	۸۷/۱۷	۸۲/۰۷	۸۱/۸۰
کارشناسی	۷۶/۳۳	۸۲/۲۵	۸۵/۴۷	۷۹/۴۰	۸۰/۵۳
کل	۷۷/۵۴	۸۳/۰۵	۸۵/۹۴	۸۰/۲۷	۸۱/۰۸
خطای معیار میانگین	۰/۸۱۹	۰/۸۱۹	۰/۸۲۲	۰/۸۳۷	۰/۸۴۱

همچنین، همبستگی پیرسون بین مکاتب فلسفی محاسبه گردید که همه همبستگی‌ها در $P < 0/01$ معنی‌دار است. در پژوهش بونه و همکاران (۲۰۰۱) نیز تمام مقادیر همبستگی بین مکاتب فلسفی در $P < 0/01$ معنی‌دار بوده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین خرده مقیاس های پنج گانه ($P < 0.01$)

لیبرال	رفتارگرا	پیشرفت گرا	انسان گرا	رادیکال
لیبرال	۱	۰/۷۵**	۰/۶۳**	۰/۶۱**
رفتارگرا		۱	۰/۶۲**	۰/۵۹**
پیشرفت گرا			۱	۰/۶۵**
انسان گرا				۱
رادیکال				

یافته های استنباطی

برای پاسخ دادن به سؤال های اول تا چهارم تحقیق از تحلیل واریانس با اندازه های تکراری چندعاملی استفاده گردید که نتایج به ترتیب از این به می گردد. در مورد سؤال اول تحقیق «آموزشیاران تهضت سواد آموزی استان یزد به طور معنی دار به کدام یک از مکاتب فلسفی در آموزش بزرگسالان گرایش دارند؟»، آزمون تحلیل واریانس نشان داد که بین نمره های آموزشیاران در مکاتب فلسفی پنج گانه تفاوت معنی داری وجود دارد.

جدول ۳. آزمون های چندمتغیری دربارۀ عامل ۱

آزمون های چندمتغیری	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معنی داری
آزمون پیلایی ^۱	۰/۳۵۴	۳۱/۳۴	۴	۲۲۹	۰/۰۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۶۴۶	۳۱/۳۴	۴	۲۲۹	۰/۰۰۰۱
هتلینگ	۰/۵۴۸	۳۱/۳۴	۴	۲۲۹	۰/۰۰۰۱
آزمون ری ^۲	۰/۵۴۸	۳۱/۳۴	۴	۲۲۹	۰/۰۰۰۱

یکی از مفروضه های استفاده از طرح اندازه های تکراری، مفروضه تقارن مرکب و مفروضه کرویت می باشد (هومن، ۱۳۸۰). در این تحقیق، آزمون کرویت موشلی که مفروضه توزیع چندمتغیری نرمال داده ها را می آزمايد معنی دار بود.

پس از آن که آزمون آماری مشخص کرد که بین نمره های آموزشیاران در گرایش به

1- Philias Trace

2- Roys Largest Root

مکاتب فلسفی تفاوت معنی داری وجود دارد، در گام بعد از آزمون بنفرونی^۱ برای مقایسه‌های زوجی استفاده گردید (جدول ۴). مقایسه‌های بعد از تجربه نشان می‌دهد که فلسفه‌ی پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی بالاترین نمره‌ها را به خود اختصاص داده‌اند ولی بین آنها هم تفاوت معنی داری در سطح $P < 0/05$ وجود دارد. به طور کلی همه فلسفه‌ها با هم تفاوت معنی داری را نشان می‌دهند و فقط بین لیبرال و انسان‌گرایی، رفتارگرایی و رادیکال، انسان‌گرایی و رادیکال تفاوت معنی داری وجود ندارد. به طور خلاصه آموزشیاران استان یزد در اندیشه و رفتارشان بیش‌تر از فلسفه‌های آموزشی پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی پیروی می‌کنند و کم‌ترین تمایل را به فلسفه لیبرال دارند. در مورد سؤال دوم تا چهارم تحقیق، آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌های تکراری نشان داد که عامل مدرک تحصیلی هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های مختلف آموزشی ندارد؛ عامل شهر محل سکونت هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های مختلف آموزشی ندارد و در نهایت این که اثر متقابل عامل‌های مدرک تحصیلی و شهر محل سکونت هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به فلسفه‌های مختلف آموزشی ندارد.

جدول ۴. مقایسه‌های پس از تجربه درباره‌ی خرده مقیاس‌های پنج‌گانه

معنی داری	تفاوت میانگین‌ها	عامل (I)	عامل (J)	معنی داری	تفاوت میانگین‌ها	عامل (I)	عامل (J)
۰/۱۴۴	۱/۹۷	۱	۴	۰/۰۰۰۱	-۴/۹۲*	۲	۱
۰/۰۰۱	-۲/۹۵*	۲		۰/۰۰۰۱	-۷/۷۵*	۳	
۰/۰۰۰۱	-۵/۷۸*	۳		۰/۱۴۴	-۱/۹۷	۴	
۰/۴۶۰	-۱/۳۵	۵		۰/۰۰۰۱	-۳/۳۲*	۵	
۰/۰۰۰۱	۳/۳۲*	۱	۵	۰/۰۰۰۱	۴/۹۲*	۱	۲
۰/۳۳۴	-۱/۵۹	۲		۰/۰۰۰۱	-۲/۸۳*	۳	
۰/۰۰۰۱	-۴/۴۳*	۳		۰/۰۰۱	۲/۹۵*	۴	
۰/۴۶۰	۱/۳۵	۴		۰/۳۳۴	۱/۵۹	۵	
				۰/۰۰۰۱	۷/۷۵*	۱	۳
				۰/۰۰۰۱	۲/۸۳*	۲	
				۰/۰۰۰۱	۵/۷۸*	۴	
				۰/۰۰۰۱	۴/۴۳*	۵	

1- Bonferroni

جدول ۵. آزمون اثرهای بین آزمودنی ها

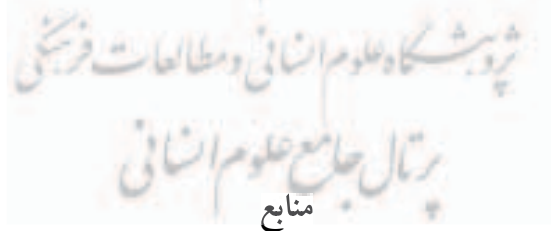
منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی داری
عرض از مبدا	۲۴۱۱۵۸۲/۱۵	۱	۲۴۱۱۵۸۲/۱۵	۹۲۸۱/۳۷	۰/۰۰۰۱
مدرک	۴۹۴/۶۵۷	۲	۲۴۷/۳۲۸	۰/۹۵۲	۰/۳۸۸
شهر	۱۵۲۱/۸۴	۹	۱۶۹/۰۹	۰/۶۵۱	۰/۷۵۳
مدرک*شهر	۴۱۳۱/۱۲	۱۳	۳۱۷/۷۷	۱/۲۲۳	۰/۲۶۴
خطا	۶۰۲۸۰/۶۹	۲۳۲	۲۵۹/۸۳		

بحث و نتیجه گیری

مشکل اساسی آموزش و پرورش ایران فقدان فلسفه و نظریه تربیتی جامعی است که از فرهنگ و جهان بینی اسلامی- ایرانی نشأت گرفته باشد. در فرایند برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی فعالیت های آموزشی، آموزشیاران هم فرصت و هم مسئولیت دارند تا بعضی از تصمیمات آموزشی را اتخاذ نمایند و بر اساس تصمیم های ساخته شده به اقدام بپردازند. وقتی آموزشیاران به فعالیت های آموزشی می پردازند فلسفه آموزشی آنها بر عمل شان تأثیر می گذارد و متقابلاً عمل و تجربه شان نیز در ترمیم و تکامل فلسفه آموزشی شان مؤثر است. به بیان ساده رابطه ی متقابلی بین نظر و عمل وجود دارد و عمل بایستی به تأمل وابسته باشد. گوتک (۱۹۹۷) پاره ای از نظریات تربیتی را (روش پروژه کیل پاتریک) برخاسته از عمل می داند. متأسفانه آموزشیاران مورد تحقیق همانند بسیاری دیگر از دست اندرکاران آموزش و پرورش خودآگاهی کافی نسبت به ساختار فکری و فلسفی خود ندارند و کم تر در جهت انسجام بخشی به این ساختار عمل می کنند. این در حالی است که از یک سو یکی از مقدمات موفقیت در کار آموزش و پرورش و حتی کل زندگی داشتن تصویر روشن از فلسفه تربیتی و فلسفه زندگی خود است. از سوی دیگر اگر به مقایسه تطبیقی رفتار اخلاقی و رفتار تربیتی بپردازیم وجدان هر انسان سالم و حقیقت جو به عنوان نیروی درونی و همیشه بیدار به او در تشخیص رفتار درست اخلاقی کمک می کند اما در درون هر انسان، وجدان خدادادی تربیتی وجود ندارد

که به او در تشخیص رفتار صحیح تربیتی کمک کند. لذا تحلیل و آگاهی بخشی به افراد در مورد نظام فکری و فلسفی‌شان، آنها را جهت کسب مهارت‌های لازم برای اصلاح رفتارشان مجهز می‌کند. حسن این کار در این است که فرد پس از کسب شناخت بهتر از خود، فعالانه و خودجوش و به صورت یک فعالیت درونی و خوداتکایی فرایند اصلاح رفتار تربیتی خود را شروع می‌کند. در این باره متفکران متعدد مانند آیزنر، فیلیپ اسمیت و طرفداران رویکرد ایضاح ارزش‌ها (راتس، هارمین و سایمون) راهکارهایی را جهت ایجاد فلسفه تربیتی شخصی ارائه نموده‌اند. الیاس و مریام (۱۹۸۰، نقل از وایت و براکت، ۱۹۸۷) معتقدند: «نظریه بدون عمل به یک ایدئالیسم تو خالی منجر می‌گردد و عمل بدون تأمل فلسفی نظری به کوششی بی هدف منجر می‌گردد». مک کنزی (۱۹۸۵) مشاهده کرد که بسیاری از آموزشیاران بزرگسالان الگوهای علمی و فرضیات نظری را بدون آزمودن نقادانه الگوها پذیرفته‌اند. بعضی از آموزشیاران درباره‌ی تکنیک‌ها، روندها و وسایل کمک آموزشی مشتاق هستند در حالی که از ارزیابی انتقادی زمینه‌های فلسفی کارشان می‌پرهیزند (زین، ۱۹۹۰). در این تحقیق نیز ابتدا پایایی و روایی پرسشنامه فلسفه آموزش بزرگسالان (PAEI) جهت سنجش فلسفه آموزشی محاسبه گردید. سپس در مطالعه‌ی پیمایشی مشخص گردید که آموزشیاران نهضت سوادآموزی یزد به مکاتب فلسفی پیشرفت‌گرایی و رفتارگرایی بیش‌ترین گرایش و به فلسفه لیبرال سنتی کم‌ترین گرایش را دارند و عامل‌های شهر محل سکونت، مدرک تحصیلی و اثر متقابل دو عامل هیچ تأثیری در گرایش آموزشیاران به مکاتب فلسفی مختلف ندارند. نتایج این پژوهش با نتایج مک کنزی (۱۹۸۵)، دکاکس و همکاران (۱۹۹۲)، اسپرگتون و مور (۱۹۹۴)، ویلیامز (۱۹۹۹)، بونه و همکاران (۲۰۰۱) و لهن (۲۰۰۳) همخوانی دارد. در این تحقیقات نیز بیش‌ترین گرایش به سمت پیشرفت‌گرایی و بعد رفتارگرایی بوده است. در تحقیق دکاکس و همکاران (۱۹۹۲) و بونه و همکاران (۲۰۰۱) کم‌ترین گرایش به فلسفه لیبرال سنتی بوده است که با نتایج تحقیق حاضر همخوانی دارد. در فلسفه لیبرال سنتی چندین ویژگی دارد که شاید باعث گرایش کم‌تر آموزشیاران به آن می‌شود. در فلسفه لیبرال، بر انتقال دانش تأکید می‌گردد که امروز کم‌تر مورد قبول است. در فلسفه لیبرال شکاف عمیقی بین نظر و عمل وجود دارد در حالی که نوسوادان

می‌خواهند با آنچه آموخته‌اند کاری انجام دهند (که در بطن پیشرفت‌گرایی وجود دارد). ایراد اصلی فلسفه لیبرال این است که بر نخبه‌گرایی^۱ و نخبه‌پروری استوار است. افلاطون در جمهوری فقط حاکمان حکیم را شایسته فرمانروایی می‌داند آن هم پس از طی دوران طولانی مطالعات تا ۵۰ سالگی (پاک‌سرشت، مقاله منتشر نشده). ارسطو نیز در سیاست می‌نویسد: «کسی که به نیروی هوش پیش اندیش است طبعاً فرمانروا و خدایگان است». اندیشه نخبه‌گرایی و نخبه‌پروری فلسفه لیبرال با شعار رایج آموزش برای همه^۲ در آموزش بزرگسالان امروز مغایرت دارد. در حالی که این شعار آموزش را برای همه، در هر جایی و در هر سنی توصیه می‌کند اما نظریه‌پردازان لیبرال (سنتی) آموزش را فقط برای عده محدودی توصیه می‌کردند و برای عموم مردم آموزش حرفه‌ای را کافی می‌دانستند. کلام آخر این که پیشنهاد می‌گردد اولاً مربیان بزرگسالان و همچنین خود بزرگسالان نسبت به فلسفه زندگی و فلسفه تربیتی شخصی خود معرفت دقیق حاصل کنند زیرا در آن صورت است که می‌توانند به صورت فعال، مستقل و درونی برخوردار اصلاحی با آن فلسفه و عملکردهای منتج از آن داشته باشند. ثانیاً تدوین فلسفه آموزشی شخصی به آموزشیاران کمک می‌کند تا در عمل خلاق‌تر و مؤثرتر باشند زیرا رابطه دیالکتیکی بین اندیشه و عمل تربیتی وجود دارد. هر چه مربیان در ایضاح فلسفه تربیتی خود بکوشند در عمل خلاق‌تر و مؤثرترند و بر عکس هر چه بر میزان تجربه خود بیفزایند افق‌های فکری جدیدی در آنها ایجاد می‌شود.



فارسی

ارسطو (بی‌تا). سیاست. ترجمه حمید عنایت (۱۳۴۹). تهران. نشر علمی و فرهنگی.

-
- 1- Elitism
 - 2- Education For All (EFA)

- اسکینر، بی. اف (بی.تا). *فراسوی آزادی و منزلت*. ترجمه محمدعلی حمیدرفیعی (۱۳۶۴). تهران. نشر تندیس.
- افلاطون (بی.تا). *جمهوری*. ترجمه محمدحسن لطفی (۱۳۵۳). تهران. نشر ابن سینا.
- ایلچ، ایوان (بی.تا). *فقر آموزش در آمریکای لاتین*. ترجمه هوشنگ وزیری (۱۳۵۶). تهران. انتشارات خوارزمی.
- ایلچ، ایوان (۱۹۷۰). *مدرسه زدایی*. ترجمه داورشینخاوندی (۱۳۵۹). تهران. ناشر نامشخص.
- برج ون، پال (۱۹۶۷). *فلسفه‌ای برای آموزش بزرگسالان*. ترجمه غ. بهبهانیان (۱۳۵۹). بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر (بی.تا). *تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون*. مقاله منتشر نشده. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه شهید چمران اهواز. ص: ۱-۳۶.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۷۳). *آموزش و پرورش مردمی*. *مجله علوم اجتماعی و انسانی*. دوره دهم. شماره دوم. دانشگاه شیراز. ص: ۳۱-۵۴.
- دیویی، جان (۱۹۱۶). *دموکراسی و آموزش و پرورش*. ترجمه امیرحسین آریان‌پور (۱۳۳۹). تهران. نشر فرانکلین.
- زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۴). *مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران*. نشر دانشگاه تفرش.
- سرمه، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۷۸). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران. نشر آگاه.
- شریعتمداری، علی (۱۳۶۹). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران. انتشارات امیرکبیر.
- شولتز، دوان، شولتز، سیدنی الن (۱۹۹۶). *تاریخ روان‌شناسی نوین*. ترجمه علی‌اکبر سیف، حسن پاشا شریفی، خدیجه علی‌آبادی، جعفر نجفی‌زند (۱۳۸۴). تهران. نشر دوران.
- فریره، پائولو (۱۹۷۲). *آموزش ستمدیدگان*. ترجمه احمدبیرشک و سیف‌اله داد (بی.تا). تهران. انتشارات خوارزمی.
- کاردان، علی محمد (۱۳۸۱). *سیرآرای تربیتی در غرب*. تهران. نشر سمت.

گوتک، جرالڈ (۱۹۹۷). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. ترجمه محمدجعفر پاکسرشت (۱۳۸۰). تهران. نشر سمت.

نلر، جی. اف (۱۹۷۱). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. ترجمه فریدون بازرگان (۱۳۷۷). تهران. نشر سمت.

نوسباوم، مارتا (۱۹۸۲). *ارسطو*. ترجمه عزت‌اله فولادوند (۱۳۷۴). تهران. نشر طرح‌نو.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۰). *تحلیل داده‌های چندمتغیری در پژوهش رفتاری*. تهران. انتشارات پارسا.

لاتین

Boone, Harry; Gartin, Stacy; Buckingham, Crystal; Odell, Kerry; Lawrence, Layle (2001). Philosophies of adult education as practiced by agricultural education teachers. *28th Annual Agricultural Education Research Conference*, December, 2001, 526-538.

Cassell, M. (2005). Philosophy of Education. From <http://www.eduspaces.net/marvc/files>.

Conti, G. (2006). Discover Your Educational Philosophy by Philosophies Held by Instructors of Lifelong-Learners (PHIL). From, <http://www.conti-creations.com/PHIL.htm>.

Day, M. (1999). Philosophy of education activity. From <http://www.edu.uwyo.edu/faculty/Day/philEducActivity.pdf>.

Day, M., & Amstutz, D. (2003). Beyond philosophical identification: Examining core values in adult education. **Paper presented at the 2003 Adult Education Research Conference**. San Francisco State University.

DeCoux, V., Rachal, R., Leonard, Rex., & Pierce, L. (1992). A Quantitative Examination of Philosophical Predilecations of Adult Education Graduate Students. **Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Adult and Continuing Education**. Anaheim, November 4-7, 1992.

- Eisner, E. (1994). *Educational Imagination*. Canada. Maxwell Macmillan
- Herod & Winer (2002). Adult learning from theory to practice. From: www.nald.ca/adultlearningcourse/module2/4.
- Hiemstra, R. (2006). Translating personal values and philosophy in to practical action. From [http://www-distance.syr.edu/ Chapter Twelve.htm](http://www-distance.syr.edu/ChapterTwelve.htm)
- Hiemstra, R. (2001). What is philosophy? From <http://home.twcny.rr.com/hiemstra/PhilChap.htm>
- Holmes, G; Abington Cooper, M. (2000). Pedagogy vs. Andragogy: A False Dichotomy? *The Journal of Technology Studies*, XXVI, 2, Summer-Fall 2000. 51-55
- Imel, S. (1999). How emancipatory is adult learning? *Myths and Realities*, 6, 1999.
- Lehman, M. (2003). Interrupting the reflective practitioner: Discovering the espoused philosophies and theories and theory-in-use of 13 adult educators. **Ph.D Dissertation**. Ohio State University.
- Lia, J. (1995). **Andragogy of Oppressed: Emancipatory Education for Christian Adults**. Fielding Institute, Hod program
- Paraskevas, Alexandros; Wickens, Eugenia (2003). Andragogy and the Socratic Method: The Adult Learner Perspective. *Journal of Hospitality, Leisure ,Sport & Tourism Education*, 2, 2, 2003. 4-14.
- Radical Adult Education. (2007). From <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-raded.htm>
- Revitalizing adult education: philosophical orientation of adult educators (2005). From: www.weblogs.elearning.ubc.ca/revitalizingaded/
- Spurgeon, L., Moore, G. (1994). The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners. *Paper presented to American Vocational Association*. December 12, 1994. 11-19.
- White, Barbara; Brockett, Ralph (1987). Putting philosophy in to pratice. *Journal of Extension*. 25, 2, Summer 1987.

- Williams, Brenda (1999). Educational Philosophies and Teaching Styles of University of Florida Cooperative Extension Agents. **Ph.D Dissertation**. Florida Atlantic University.
- Zadra, Estelle (1999). Education and Human Rights on the over of the 21st century. **IIEP Newsletter**. January-March1999.
- Zinn, Lorraine (1983/1984). Philosophy of Adult Education Inventory. From: www.cals.ncsu.edu/agexed/aec523/paei.pdf.
- Zinn, Lorraine (1990). Identifying your philosophical orientation (chapter 3). **Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction**.
- Zuriff, G. E. (2002). Philosophy of Behaviorism. *Journal of The Experimental Analysis of Behavior* (77), 3, May, 367-371



Received date: 10/03/2008
Evaluated date: 15/06/2008
Accepted date: 17/5/2009

Journal of Education
(Education and Psychology Journal)
Shahid Chamran University, Ahvaz
Faculty of Education and Psychology
No. 4, Vol. 4, Winter, 2009, pp: 1-22

A Shiite Innatist Conception of Reason, and What It Can Do for Religious Education (RE)

M. Safaei Moghaddam*

Abstract

In this study I have argued for a theoretical foundation of a coherent and defensible religious education (RE). It has been said that for RE to be accepted as a reasonable subject matter it should be researchable. But for a subject to be researchable, or research based, it needs to be supported by reason, a kind of reason that have a public and universal character. On the other hand we need a conception of religion being capable of giving this conception of reason, and adapting itself with its teachings. I have argued that the Shiite idea of innatism is a good base for providing a theory of reason upon which reason, while having an important role in human life, and an intrinsic connection with religion, has some limitations that can only be compensated by appealing to divine aspect of life and the path of God, namely religion. To show that the Shiite innatist conception of reason can be a good starting point I have argued that, this concept of reason comes from the Shiite belief that humans have a shared nature upon which they have the same emotional and cognitive view. So I have discussed the place and the weight of reason in Islam and Shiism, the idea of innatism, the innatist conception of reason, and connecting reason and religion by suggesting the innate human nature as the same root for both of them. By suggesting the same divine nature for reason and religious belief, I argued that rational principles are at the same time the divine rules for having the best sort of life. That is reason and religion have the shared tasks for following the intrinsic virtues. So we can conclude that a true religious belief, which is supported by reason, as Shiite belief seems to be, can be a reasonable base for making a religious education system. In this work I have referred mostly to Allamah Tabatabaei and Morteza Mutahhari, as the most influential

* - Associate Prof in University of Shahid Chamran, Iran,
E-mail: safaei_m@scu.ac.ir

contemporary Shiite scholars, to explain the Shiite's belief as to the nature of reason and religion.

Key words: religious education, islamic education, Shiite education, innatism

Introduction

Religious Education (RE), as a subject, is now stronger and more vibrant than it has been for many years. This comes from the questions with which RE is confronted these days. The questions emerge from the debates concerning the nature and functions of RE. The result have been emergence of different conceptions of RE. In most contemporary education debates in England (QCA¹, 2004), and also in most agreed syllabuses for RE (available from www.REOnline.org.uk), RE is a non-confessional (i.e. it should not try to convert pupils to any particular religion), multi-faith (i.e. it should involve learning about a number of religions), and respectful of non-religious way of life (i.e. it is not just about religions). While this, for some, is a normal conception of RE, for others it is an abnormal version of the subject. Even in England there are many who prefer a more confessional RE (i.e. a single-religion RE or an RE that rejects non-religious ways of life), (Thompson, 2004a, and 2004b), as there are others who ban RE or replace it with moral, spiritual, personal and civil or citizenship education. All kinds of RE, to be a subject, or to be rationally taught, must be seen as a matter of reason, and for RE to thrive, pupils and teachers must be involved and active by using their rationalities. This is what Stern (2006) in his book, *teaching religious education*, tries to show by indicating how RE includes research. That is, for RE to be reasonably a subject matter, it needs to be research based, and for being researchable it should be compatible with reason, and especially with its objective and public nature, if it has any. Indeed for RE to be researchable it needs to be established based on a kind of reason that has objective and public nature, on the one hand, and not absolute entity, rather having some limitations, on the other. And the kind of limitations which reason itself introduces are expected to be compensated by religion.

To show that RE needs pupils and teachers to be active, Stern refers to the thirteenth-century Sufi Muslim poet, Mulana Jalal-al-Din Moulavi Rumi, when he refers to two kinds of intelligence or reason,

1 - Qualification and Curriculum Authority: UK curriculum authority, and successor to SCAA (Schools Curriculum and Assessment Authority)

“acquired reason” that flows into a schoolchild from books and teachers, and the reason that comes from within, from the heart of soul, the “God-given reason”. The point is that whatever view you may take about these two kinds, it helps, as Stern says (2006, pp. 5-6), promote the idea of RE being research-based, and pupils and teachers being active in terms of their using reason. But this depends strongly on the place and the weight of reason in the religion that going to be taught, and the conception of reason it may have, and the required conception of reason here seems to be one that has objective and public nature. This is because there might be a religion not capable of adapting itself with reason and does not see any point in obeying reason. And the extent to which a religion may be committed to reason might be different from a religion to religion. On the other hand, a sort of reason adopted by a religion to be followed might be individual and not public, and absolute entity without having any kind of limitations.

So the wide range of, and the continuing debates concerning RE leads us to think that one striking feature of these debates is their interminable character, that there apparently is no terminus for these debates. Leaving aside the question of whether agreement in this sphere is possible, it can be asked why educationalists and philosophers come to different conclusions about the rationality of religion, and RE, the rational way to educate people religiously. A reason for this is that those who use the concepts reason, rationality and religion, have not necessarily the same conception of them, and this may lead them to provide different theories about these concepts and the relation between them. So to see the potentiality of a religion to be rationally taught, or to be a research based subject, and its capability of providing a defensible RE, its conception of reason and the weight it may give to reason should be studied.

In this work I am going to study the potentiality of Shiite's belief, as an Islamic branch of thinking, for providing a religious education capable of defending itself as an objective and public reason based religious education. The Shiite innatist conception of reason can be a good starting point here. Since, as I will argue, this concept of reason comes from the Shiite belief that humans have a shared nature upon which they have the same emotional and cognitive view, and can argue with each other. So I will begin with the place and the weight of reason in Islam and Shiism, and then the idea of innatism, the innatist conception of reason, and connecting reason and religion by suggesting the innate human nature as the same root for both of them, along side with some limitations reason has. I will refer mostly to Allamah Tabatabaei and Morteza Mutahhari, as the most influential

contemporary Shiite scholars, to explain the Shiite's belief as to the nature of reason and religion.

A- Islam, Shiism and Reason

It should be said that thinking about reason is not a new job peculiar to modern philosophers. Rather, it occurs throughout the history of mankind as a rational animal. Historically speaking, it was once customary to divide philosophers into two major groups, empiricist and rationalist, though this classification is not acceptable now, because it is possible to have a theory of knowledge which is neither rationalist nor empiricist but pragmatism, for instance. The dispute between empiricism and rationalism concerned the role of reason as the final assessor. A rationalist maintains that all opinions and beliefs are to be brought before the tribunal of reason. On the contrary, empiricists rely on sense-perception and believe that all the material of our knowledge is supplied by sense experience. But both groups need philosophizing and making use of reason to establish their doctrines. In other words, all of them are going to show the role and the weight of elements and mental activities involved in understanding, perception, and action. So a major part of the history of philosophy could be summarized as the history of trying to show the role of reason in the process of understanding and action.

For the majority of Islamic scholars reason is a source among the other sources; the others being the tradition (Hadith), consensus (Ijma), and the Holy Book (the Quran). There are different comments as to the role of reason as an independent source of religious inferences. This has led to the emergence of different schools among Islamic thinkers.

The Rationality of Islam

One may ask whether reason and giving reasons have a strong place in religion, in general, and in Islam, in particular. If we accept that the Islamic belief, or religious belief in general, cannot be supported by reasons, or in a broader sense, if they cannot be rational, then searching for a rational education, or reason based education upon that religious doctrine is wrong.

By asking the questions such as "Do they not then reflect on the Quran? Nay, on their hearts there are locks." (47: 24), and "Do they not then meditate on the Quran?..." (4: 82), the Quran persuades people to reason seriously. According to Allamah (1975, p: 18), among the more than 6600 verses of the Quran, none wants people to

accept them without assessing. Concerning free or independent reasoning, the Quran says, "...bear thou the glad tidings unto my servants. Those who hearken unto the word [all words, all talks] and follow the best of it; those are they whom God hath guided; and those it is who are the men of understanding." (39: 17-18).

The Quran's respect for reason appears also in its inviting all its followers to gain knowledge, and also in its inviting all people not to obey that about which they have no knowledge. In this respect the Quran says, "And pursue thou not that which thou hast not the knowledge of; Verily, the hearing and the sight and the heart, all these shall be questioned about it." (17: 36). Allamah frequently declares that the Quran sees reason as the essence of human kind--as what makes humans distinguishable from and superior to animals. For instance, referring to the Quran (2: 170-171)¹, he says that Islam rejects blind acceptance, and holds that it is one of the worst characteristics which one may possess. Commenting on the above mentioned verse, he says that according to the Quran one who blindly obeys what others say may not be considered as human; rather he or she would be seen as the animals who cannot understand whatever they hear and see.

The Quran in its teachings uses three different paths. This is because the audiences of the Quran, because of differences in their capacities for understanding, are not in the same position. The ways through which the Quran addresses its audiences are, 1- the path of the external and formal aspect of religion (*the Shariah*); 2- the path of intellectual understanding; and 3- the path of spiritual comprehension achieved through sincerity (*ikhlas*) in obeying God, Allamah says (1975b, pp: 199-202) and (1989, Chapter III).

Concerning the path of intellectual understanding and the priority of this path over others, it could be said that the spirit of the Quranic utterances is that, by attesting to the validity of intellectual proof and rational demonstration, they invite all people to freely contemplate what the Quran says; they want them to return to their reason, freely, and to common sense, then if they see that what is said is right, to

1 - "And when it is said unto them, "Follow what God hath sent down" They say, "Nay! We follow that which we found our fathers upon" What! even though their fathers had no sense at all, nor were (they) guided aright? "The parable of those that disbelieve is the likeness of one who shouteth to (one) which heareth not but a call and a cry; deaf, dumb, blind (are they) wherefore they do not understand" (2: 170-171).

accept it. This is just what is called the philosophical thinking and free reasoning, Allamah says, (1975b, pp: 17-18).

This view shows, in a sense, the priority of the intellectual understanding over the other paths which I referred. Moreover the validity of two other paths eventually depends upon intellectual reasoning. Though the other paths are valid for comprehending the purposes of religion and the Islamic sciences, the main principles that establish the backbone of Islam should be accepted only through intellectual reasoning. A believer in Islam is one who has definite knowledge, and deep understanding of the main principles of Islam¹. This definite knowledge can only be achieved through intellectual reasoning. Look, for instance, the principle of Tawhid or belief in Divine Unity. To indicate the importance of Reason in the Islamic tradition, William C. Chittick (2003) refers to this very principle and says, “The principle of the primacy of thought is made explicit in first half of the testimony of Islamic faith, the *Shahadah*. *Tawhid* or the assertion of God’s unity which is voiced in the *kalimat al-tawhid*, the statement “There is no god but God”- has no direct relationship with the facts and events of the world. *Tawhid* is essentially a thought, a logical and coherent statement about the nature of reality, a statement that needs to inform the understanding of every Muslim.”(2003, p: 32). By “thought” he means the very root of human existence, which is consciousness, awareness, and understanding. The Islamic intellectual tradition has usually referred to this root as *aql*, or Reason.

After all, in traditional Islamic thinking, it is taken for granted that Reason is the source of being a true Muslim. This is because, as I said, believing in God and the essential principles of Islam, like *Tawhid* or the assertion of God’s unity, can only be accepted if it is an outcome of using Reason. That is, one cannot understand God or oneself by quoting the opinions of others, not even if the others be the Quran and the Prophet. The only way to understand things is to find out for

1 - The principles are; the principles of Tawhid or belief in Divine Unity; Nubuwwah or prophecy; Maad or resurrection. There are two other principles which are special to Shiism, and for a person to be a Shia, along with the three principles, mentioned above, he/she must have definite knowledge of them. They are the principles of Immamah or the Imamate, belief in the Imams as successors of the Prophet; and Adl or Divine Justice.

yourself in yourself-though certainly need the help of those who already known. So being a true Muslim requires using Reason.

Authority in Islam

One way to see whether a thought is based on authority (as something against reason) is to examine what kind of religious order or government is supported by that thought. Sometimes, the Islamic political thought is considered as theocratic which finally leads to a kind of despotic, or dictatorial government. This judgment emerges probably from observing the historical facts concerning what has happened, not only in western countries by Christian governments, but also in eastern lands by Islamic Ottomans. The reasons why Christian political thought (or at least some of its branches like Catholicism) has the potentiality to become a kind of 'authoritarianism' lie, probably, on the epistemological foundations of Christianity regarding the relationship between God and his servants, and the doctrine of original sin and that of revelation. Sinful unredeemed man is supposed to be incapable of reasoning well and understanding the truth. God's revelation is necessary if the human is to know the truth. But in this process there is a mediation between God and the individual, that is a priestly office. Theocracy is a state governed by the church-- that is, by priests. As Lewis Bernard (1991, p: 30) says, this kind of theocracy is impossible in Islam because " there is no church or priesthood in Islam, neither theologically, since there is no priestly office or mediation between God and the individual believer, nor institutionally, since there are no prelates and no hierarchy". Even when the Islamic state has been established the ruler can never be in a position in which he could be regarded as a person who by him/herself is holy, capable of changing the laws which have come from God. Indeed, the sovereign, who is an "Islamic Jurist", namely one who is a skilled man in inferring judgments based on the Holy Book, Traditions, consensus (*Ijma*), and Reason, receives his legitimacy from the following of the Holy laws. So, though the role of ruler in an Islamic state is very important, it becomes limited by being confined to following the path of God, like all other people. Therefore, at least, those grounds based on which the above mentioned hierarchy in Christianity is made have no place in Islam. But it does not mean that there is no authority in Islam at all. S. A. Arjomand (1988) in his introduction to the book, 'Authority and Political Culture in Shiism', noted that the essential component of the notion of authority is 'obedience'. And obedience has an essential place in Islam.

Therefore, although there is a place for authority in Islam, it is not the authority of a hierarchy. Authority is the authority of the Quran. Thus, if what makes a thought or a religion incapable of being rational is the kin of authority based on a substantial hierarchy, then it is possible to see Islam, in general, and Shiism in particular, as capable of representing a rational education, or at least, as a thought which is compatible with a theory of education which has been made based on reason alone. So the authority in Islam, as I said, is the authority of the Quran. But there is no privileged interpretation of the Quran, because there are no prelates and no hierarchy in Islam. The matter of how the Quran should be interpreted is a matter to be decided by the individual, using reason.

Philosophy in Shiite Society

If we agree that one of the supreme examples of reason is philosophy (genuine, open minded philosophy), then if we can show that philosophy has a strong place in Shiism, or that Shiism has a strong sympathy to philosophy then we probably can conclude the assumption that Shiism is capable of possessing a kind of rational theory of education and giving a rational account for religious education. This is because having sympathy to philosophy implies and even requires having sympathy to reason. And if a person or a system of thought has sympathy to reason then it is plausible to expect him/her or it to base his/her or its account of education upon reason. If reason has a considerable role to play in this branch of Islam, then it probably has a job to do in the educational sphere. So I shall look at the position of philosophy in Shiism.

Maintaining that the main key for happiness in life is 'culture, or actualizing culture' and 'education', and also that the only way to achieve this aim is using critical discussion, Allamah criticizes Islamic society during its early period, especially in the times of the first and second Caliphs. He believes that during this period Islamic society did not show the considerable effort in the realms of culture, education, and critical thinking, that it showed in being involved in Jihad or holy war. During this period, a belief was being encouraged that the holy Quran with its literal translation is enough to give one the true happiness. Anyone who wanted to attempt to get deep understanding of what the Quran says, which necessarily was done by asking questions about what it says, was seriously punished, he says. Because they had this superficial view, they discarded the main principle upon which the Quran and Islam are laid, namely, the principle of reasoning and free discussion(1975b, pp: 46-9). For this reason, the main source

of belief for a theologian, especially for an Ashari, became *Ijma* or consensus.

Nevertheless, there has been a rational branch in Sunnism which is usually referred to as 'Islamic Rationalism' or 'the champion of rationalism in Islamic theology', namely Mutazila (See M. Fakhry, 1970 p: 228; George F. Hourani, 1971; Hourani, 1985). They were rationalists in the sense that the source upon which they relied was reason, though their point of departure was a few principles stated implicitly or explicitly in the Quran. They deduced their logical consequences from those principles, without too much regard to the problem of consistency with other verses of the Quran. Hourani (1985, p: 7) says that their being rationalist comes from their method, which was a kind of mathematical reasoning, starting from a few principles and going on to logically deduce. In addition, their being rationalist was for their exposing some new important matters in Islamic theology that their influences went beyond the theology and made some new questions for philosophy--for instance, their belief in liberty of human reason and its ability to solve at least some problems independently (that is without regarding the guidance of the Quran and Traditions), their belief that in conflict between the Quran and Reason, Reason should be preferred; and about the social and political affairs, their belief that we are allowed to criticize the caliphates' actions and their political manner.

The movement against Mutazila, a rationalist branch of Sunnism, in Sunnite countries led to the eclipse of rationalism. The school of Asharyya which was against philosophy became predominant in Sunnite Islam. This, of course, does not mean that we have no great philosophers in Sunnite Islam, but it means that philosophy was so affected by Traditionalism, and later on by the highly influential works of Gazali (in Latin Algazel, 1057-1111) that it became a subject which was not important in the educational curriculum of Sunnite Islam. In fact, after Ibn-Rushd (in Latin Averroes, 1126-98) who was the last great philosopher in Sunnite Islam, philosophy couldn't rise in Sunnite Islam again. As T. J. De Boer (1967, p: 200) remarks, the works of Ibn Rushd were not influential even in his time, and he had no disciples or followers. So, indeed, in Sunnite societies, philosophy began to decline before Ibn Rushd.

Although Mutazila views were criticised by Shiism as well, it did not lead to the eclipse of philosophy in Shiism. Indeed, philosophy continued in Iran and great philosophers, well-known in all departments of Islamic studies, rose. Among them one who was very influential is Sadr al-Din al-Shirazi (1572-1641), more commonly

referred to as Mulla Sadra¹. Indeed, as Hourani (1985, p: 19) notes while Traditionalism prevailed in Sunnite countries, "rationalism continued to be widespread in Shiite countries such as Iran, where it was incorporated into Shiite Islam". Meanwhile, the Islamic doctrines which are taught in Sunni countries are those of Asharyya and Ghazali, while Persian philosophers like Mulla Sadra and Hakim-e Sabzavari are not taught--even though, as Hourani(1985, p: 22) notes, we can find ethical ideas of interest in them. Asharism is still taught at the famous center of Islamic education of Azhar in Cairo and other colleges of Islamic theology. What I want to note is that philosophy has had a long history in Shiite Islam, in comparison with other branches of Islam, and one could even say it has been inseparable from Shiism. This is, probably, the reason why Mutahhari (1980, p: 76) holds that the authority of reason has a stronger place in Shiism than in Mutazila.

Shiism and Reason

The relation between Shiism and reason is so strong that it is a part of the Shiite's belief that reason must be obeyed as the religious laws must be obeyed. (Consider that the validity of Shiite people's belief depends on whether they have followed the path of reason or not; if they have followed the path of reason they are true believers.) Explaining this, in his major work, *al-Mizan fee Tafsir al-Quran* (The criterion in commentary on the Quran), vol. 5, p: 266, Allamah says that the kind of obligation in saying that "the obedience of reason is obligatory" is just like the kind of obligation which is applied in the sphere of religious law, jurisprudence, following which one who does not obey the religious law deserves punishment. It is similar to the obligation of obedience of a knowledgeable and benevolent person, or the obligation of doing justice in judgment, which are the matters of practical reason. This concept of reason as that whose authority is compatible with the authority of the Quran and Traditions is a common belief between the most major Shiite scholars, like Allamah al-Hilli (d. 1325/726), (whom John Cooper, 1988, p: 240, calls "the best representative of medieval Shiism"), and Mulla Mahdi Naraqi. In his book, *Jame al-saadaat*, vol. 1, p: 147, Naraqi says that the principles of Islamic belief should be deduced from religious law and reason. So in the same way that the obedience of religious law is

1 - Fakhry (1970, p: 339) quotes E. G. Browne as writing in his 'Literary History of Persia', IV, 53 f. Cambridge, 1924, of Mulla Sadra as "unanimously acclaimed as the greatest philosopher of modern times in Persia".

obligatory, obedience to what reason says is obligatory too. It means that the religious people should obey what their reason says, what they understand, if it is the result of a process of impartial reasoning. Mulla Mahdi Naraqı illuminates reason as "the inner religious law and the internal insight".

Concerning the Shiites' Imams' approval of rational thought, when dealing with the reason why philosophy remains in Shiism, Allamah points to their praise of reason and free thinking as 'the treasury of knowledge left behind by the Imams'. In the same way, M. Mutahhari in his introduction to Volume Five of one of Allamah's major works, *Usul-i Falsafa wa Rawish-i Rialism* (The Principles of Philosophy and the Method of Realism, 1971), says that what has made 'Shiite Reason' a kind of philosophical reason was the philosophical and deep questions posed by Shiite Imams from the very beginning of Islam. On this matter, in his book, *Shia*, 1989, Allamah explains that at the beginning of Islam the Arabs in general were not familiar with free philosophical thinking and discussion, and in the words of the scholars of the first two centuries we cannot find a kind of deep philosophical discussion. They in fact became acquainted with philosophical discussion after numerous translations of Greek writings into Arabic, during 2nd/8th century. But within the Shiite minority, as Allamah says, from the very beginning we can see "the profound sayings of the Shiite Imams, particularly the first and eighth, contain an inexhaustible treasury of philosophical meditations in their Islamic context. It is they who acquainted some of their students with this form of thought."(1989, pp: 107-8). Shiism continued to develop philosophy and made philosophical achievements.

Although there are no differences between philosophy, on the one hand, and the Quranic verses and the Islamic traditions on the other, in terms of the aim which they pursue, referring to the longtime challenge between philosophers and jurists, Allamah (1977, p: 85) concludes that philosophy was dismissed from the scene in that period just because the culture of society had been formed upon imitation, instead of critical thinking. The real knowledge in which the Book and Tradition consist is the same truths that are achieved through rational discussions. Both philosophy and religion are searching for the truth. The difference is in the kind of language which they apply. That is, the language which the Book and the tradition use is simple and common, while the language and the concepts which are used by philosophers are technical. This is because, their audiences are different. So the challenge between the philosophical attitude and the religious or theological attitude is a mistake. This leads us to believe

in the compatibility of philosophy with theology, and following this, in defending a reason based religious education system.

B- The idea of Innatism or the doctrine of nature

According to Shiite scholars, humans have been created with a certain kind of structure in which there are some cognitive and emotional characteristics which are invariable and are inherent in human nature from the very beginning, (Allamah, 1975b, pp: 61-62 and 109; 1967, pp: 165-6; Al-Mizan, vol. 5, p: 311, vol. 10, pp: 298-9, vol. 13, p: 92, and vol. 20, pp: 297-8; and Mutahhari, 1979; 2009-1387). There are certain inclinations and perceptions which are innate. In so far as human beings are human beings they possess these characteristics. These innate characteristics, in their developed states, are manifested as the principles upon which reason in both the practical and the theoretical areas acts, and religious belief is taken.

The innate cognitive characteristics

What the doctrine of innatism says is that the human is not a blank tape on which any song can be recorded. This innatism is not similar to that of Plato regarding the human soul's awareness of goodness. According to Plato the knowledge of goodness and the ideas of good and right, exist in the human soul from the very beginning, and for this reason, education, for Plato, was considered as reminiscence or reminding. On the contrary, what the principle or doctrine of nature says is that at the time of birth one does not possess perceptual knowledge, but on the other hand, the basic principles of human thinking are not learnt. Saying that the basic principles are not acquired does not mean that they are intrinsic, (in a way in which Kant and Plato believe). The individual does not understand these basic principles from the very beginning, they are not achieved through reasoning, or through experiences, either. Instead, according to this doctrine, the mind has such a structure that when a set of primary concepts comes from outside into the mind, it naturally perceives a relation between them. These kinds of relations range between theoretical and practical judgments. The self-evident judgment that 'whole is bigger than part', for instance, emerges just from the imagination of concepts 'whole' and 'part'. One comes to the arithmetical formulae, $2 < 4$, or $2+2=4$ as being absolutely true for all times and places, after arriving at the ideas of numbers 2,4 and so on. Of course one learns the idea of numbers from society. So, according to this view, the individual learns simple concepts, which are the

primary elements of thought, from the society, but his or her mind makes a relation between those concepts naturally, and achieves a conclusion which is manifested as a practical or a theoretical judgment. These kinds of judgments are the basic principles of human thinking. These are those to which we refer as self-evident principles. In this sense when we say that a proposition is self-evident it means that there is something innate in us which forces us to believe that the proposition is true. The principles thus known are the principles upon which human logic has been established.

It is worth mentioning here that concerning the matter of human knowledge, contemporary Shiite thinkers, including Allamah and Mutahhari, are deeply influenced by one of the most influential Islamic philosophers namely Sadrad-Din Shirazi (sometimes referred to as Molla Sadra), (d. 1640), who gave an Islamic type of 'existentialist' philosophy formally called '*asalat al-wujud*'. According to him, for the human mind to achieve knowledge of physical objects which are existentially independent from our mind, it needs a kind of intermediary which is their representations. He says, "A treatise on the theory that the knowledge of these objects whose existences are absent from us is possible only through the intermediary of the representations of these objects in us." (*Kitab al-Asfar*, Journey I, Part 10, vol. III, p: 280). By the phrase 'absent from us' he means that physical objects are entirely independent from our mind and unaffected by our mental act of knowing. He points to these physical objects as 'absent objects'. In contrast, the representations of these objects which work as necessary intermediaries, are referred to as 'present objects', the objects to understand which mind does not need a further intermediary. It implies that the external objects differ from their representations, and while the external objects are not, in a true sense, present to us, their representations are. It might be compatible with Russell's saying that, "We have seen that, even if physical objects do have an independent existence, they must differ very widely from sense-data, and can only have a correspondence with sense-data in the same sort of way in which a catalogue has correspondence with the things catalogued" (1964, pp: 37-38).

The point is that according to Shirazi, the human mind does not have these representations from the beginning; instead, they are the outcome of experiences and interactions with the external world.

The Shiite Innatism: A kind of structuralism

To show how this innatism is different from those of Kant and Plato I shall compare this theory with some contemporary theories

about language and the innate endowment in language acquisition which I think (because of their emphasis on the innate structure instead of innate knowledge or information) to a large extent are similar to what Shiite contemporary philosophers hold in their innatism.

There are a variety of formulations about the information children bring to the language-learning situation. D. McNeill (1966, p: 33, Figure 8-1) assumes that the child has available the universal definitions of fundamental grammatical relations such as 'subject of,' 'object of,' etc., and a universal hierarchy of syntactic categories. But the most explicit attempt to characterize the general nature of the innate contribution to language learning is found in N. Chomsky (1965). He says: "A child who is capable of language learning must have

- (i) a technique for representing input signals
- (ii) a way of representing structural information about these signals
- (iii) some initial delimitation of a class of possible hypotheses about language structure
- (iv) a method for determining what each such hypothesis implies with respect to each sentence
- (v) a method for selecting one of the (presumably, infinitely many) hypotheses that are allowed by (iii) and are compatible with the given primary linguistic data."(1965, p: 30).

In brief, for Chomsky, the child must have five distinct types of techniques available to him/her if he/she is to be able to learn the grammar underlying the corpus of utterances to which he/she is exposed. These techniques are assumed to be the grammatical structure which is innate for the child.

Evidently, Noam Chomsky's doctrine concerning the idea of innatism is restricted to the language faculty. That is, according to him, humans possess a distinct language faculty which is involved in the acquisition and use of natural language, so that the most of our linguistic knowledge is embodied in the structure of the language faculty. To explain this I should say that there are other faculties which have innate constituent structures, manifesting information about the world. For instance, concerning the faculty of vision, Peter Carruthers (1992) believes that perceiving the world three-dimensionally is innate to us. He says, "It has been shown that three-dimensional vision is innate in at least some other species. In particular, new-born chicks will stay away from a visual cliff, despite having had no previous visual experience. Considerations of

simplicity then suggest that three-dimensionality is innate to human vision also" (p: 92). This idea has been supported by the development of computational theories of vision. It has become obvious that for constructing a computer model to decipher the detail of the visual sense from the two-dimensional information there should be a rich of assumptions available; the assumptions which visual faculty innately has. One of these assumptions is three-dimensionality .

In 'Linguistics and Philosophy' Chomsky says that study of the nature of language, the way in which language is used, and the basis for its acquisition 'can clarify and in part substantiate certain conclusions about human knowledge that relate directly to classical issues in the philosophy of mind' (Chomsky, 1975b, p: 196). The results of studying language (for example his own doctrine on the nature of language), according to him, support the conclusion that the role of intrinsic organization is very great in perception. It also supports a view of language and mind that has a distinctly rationalist flavor, and is in conflict with the empiricist view which Chomsky holds cannot give an adequate explanation of language learning. According to Thomas E. Wren (1991, p: 14), the results are not confined only to human cognitive characteristics, but the result of Chomsky's theory goes beyond the cognitive sphere. Chomsky's approach is not only concerned with the sphere of human cognitive characteristics, but also with human emotions and inclinations including moral motivations. This means that moral motivations and inclination towards good things, based on Chomsky's view, should be regarded more as a structure than as a choice. Therefore, the innatism upon which mind has such a structure that it naturally perceives the relation between the simple ideas and concepts is similar to Chomsky's view that what is innate is not some kind of knowledge or information, but rather some kinds of structure which mind has innately, or some sort of formula which mind follows innately.

Chomsky is for the most part concerned with the language faculty, but the Shiite innatism, like that of Descartes and Leibniz, is not

1 - Indeed, one of the basic problems that arises in the construction of the computer vision system and has received a great deal of attention recently is the problem of how we recover the three-dimensional structure of moving objects, (see Christopher Brown, 1988, Vols. 1 & 2), and (A. Blake and T. Troscianko, 1990). It has been argued for instance by Brown (1988, vol. 1. p: 119), that in constructing a computer vision system 'we assume that there should exist modules that compute three-dimensional parameters from specific cues, such as shading, motion, stereo, contours, and texture".

limited to only one sphere of human activity. Nevertheless, Chomsky's doctrine concerning the nature of language acquisition has made great contribution to the idea of innatism in general, so that it can be considered as providing a further development of the doctrine of innate ideas (see Chomsky, 1975a, pp: 128-131).

The innate emotional characteristics

According to the idea of innatism, humans have innate positive inclinations towards some things, and negative inclinations towards some others. Truth telling, keeping promises, being interested in beauty, are some of those things towards which all human beings incline by nature, and on the other hand, hatred of lying, for instance, is one of those negative inclinations which all humans have. Consequently humans have a shared nature upon which they have the same emotional view towards certain actions, such as truth-telling and keeping promises. These inclinations and wants are manifested in natural or innate humans' decision making, when they are going to decide to do something, or to choose something. Since, as I said earlier, natural or innate humans are dominant by their reason, they can be referred to here as rational people. In these cases, based on innatism, rational people use those invariable principles which are manifestations of the invariable innate inclinations of humans. Thus, reason in both practical and theoretical spheres uses the fundamental principles which are natural or innate to humans.

Given that the inclinations and judgments that constitute our fundamental practical and theoretical principles are universal, how does it come about that people do not always follow them? Rational people, for Shiite scholars, as rational people, do follow them. Indeed in so far as they are doing rationally, they are declared to be those that are not dominated by delusions and superstitions, and this in turn means that in assessing actions as good or bad, right or wrong, people in similar circumstances make the same judgments, if they are not dominated by delusions and superstitions. The phrase 'if they are not dominated by delusions and superstitions', means that human beings in assessing actions as good or bad are alike in so far as they use only their reason, or if something which is not rational does not overcome them, or if reason is not dominated by delusions and superstitions. This, in turn, means that reason can be dominated by non-rational desires or inclinations, in some circumstances or in some particular

domains. This shows that reason is not an absolute entity, rather it may have some limitations.

C- The connection between reason and religion

Going back to the question I posed concerning what the innatist conception of reason can do for religious education to be more defensible, in terms of its being rational and researchable, I will explain 1-the innate human nature as the shared root for both religion and reason, and 2-the limitations of reason and how religion can compensate it.

Innate human nature: the root of reason and religion

According to Shiite innatism, humans have been endowed with a special sort of nature which can be called the divine essence of humans. This divine essence shows itself in both cognitive and emotional aspects. All fundamental principles (which are self-evident) upon which rational people, in both practical and theoretical aspects, reason are attributed to this divine aspect. Following the truth is a divine and natural inclination which originally comes from the divine aspect of human nature. Reasoning and demanding reasons (which is the way through which one can follow the truth) are actions which emerge from the divine aspect of human nature. Reason, in this view, is a faculty that employs the invariable natural inclinations, and perceptions (which, as I noted above, could be seen as the fundamental principles for reason) to discover what the truth is, and to help one to do good actions. These guiding principles are indeed rational values that mostly have the procedural function, though it does not mean that they are not substantive. They belong to both theoretical and practical spheres. In the theoretical sphere reason has principles such as the law of non-contradiction, and the principle of causality. And in the practical sphere reason has invariable judgments about certain practices, like truth telling, and keeping promises, which play the role of criteria. Allamah (al-Mizan, vol. 13, p: 92) and (1975b, pp: 96-7) says that natural or innate humans are those who are not subordinated by irrational wants and passions. Rather they are inclined to follow the truth; they are interested to discover what the truth is. In order to reach the truth, natural humans use their own reason which is capable of distinguishing good and bad, right and wrong actions. This implies that 'virtue is nothing but conformity to reason'. And this strong and intrinsic link between virtues and reason is because of their having the same root, namely the divine aspect of human.

This essential link between reason and virtues, bring us to see the connection between reason and religion, just like the connection between reason and morality. Actualizing these virtues in individuals is a main task of divine religions which is done through religious education. For instance, when we say that the aim of Islamic education is upbringing the natural human, or developing the human nature, it means that the positive inclinations towards virtues which emerge from the divine aspect of human is to be developed. In the same way, reason is going to actualize the other manifestations of this divine aspect of human nature, namely innate rational principles and virtues. This is done through the rational education which some times is manifested in moral education or normative ethics. So reason and religion go in the same direction.

Furthermore, as I said, philosophy, as one of the main manifestations of reason, and religion are searching for the truth. The difference is in the kind of language which they apply. While the language and the concepts which are used by philosophers are technical, those of religious scholars are simple and common. For this reason the challenge between the philosophical attitude and the religious or theological attitude has been seen as a mistake. That is, there can be a compatibility between philosophy and theology, and following this, between reason and religion.

Religion and Reason's limitations

In addition to the tasks of upbringing the human nature and actualizing the divine virtues, religion is due to help reason to overcome its limitations. Although reason is the distinctive characteristic of human beings, and the only basis upon which human beings are superior over other animals, but it is not an absolute entity, rather in some circumstances or in some particular domain it can be dominated by non-rational desires or inclinations. So reason cannot be fully helpful for one to achieve the best sort of life. So we need some thing to compensate this limitation. Some may believe that this limitation should be seen in individual reason and not collective reason. So the only way, for them, to fix this deficiency is appealing to collective reason, the reasons of all or the majority. But, according to Allamah's view, if individual reason basically is not able to achieve truth and the best way of life, then this will be the case for all others' reasons; if this deficiency is related to the nature of reason then the collective reason is deficient too, though it may do the job better. Therefore, something else needs to be found to compensate for this limitation. What Allamah suggests to compensate is religion.

In addition, not only human nature but also reason is not enough for one to achieve the best possible life. According to Allamah's view, which under the title of "eatibar-e estekhdam" he refers to, humans naturally desire to get only their own benefit as much as possible, and to do that they use their reason. If we see this natural inclination as one of the main factor responsible for widespread disagreements which usually appear as wars which threaten all social life, then we can come to the conclusion that human nature, and also human reason are the basis of these kinds of behavior. These disagreements have to be dismissed, and the possibility of war and any harmful conflict must be decreased if humans are to achieve the good life. But those factors which are the causes of conflicts between people cannot be the ones that can solve the problems. For Allamah, the only way through which we can establish the social rules upon which humans can come into the good life in which all people will get their rights, and are going to be developed perfectly, is the way of God, the way of revelation. What appealing to the way of God, or to revelation brings to the scene is a sense of divine commitment and responsibility for others, a belief in seeing all people as the servants of God, and intrinsically worthy of respect. This divine belief is not irrational or a-rational, but, along with its most powerful motivation towards choosing the best way of life, it is rational because, in addition to having the same root as reason has, it is supported by reason and rational arguments.

Conclusion

For RE to be accepted as a reasonable subject matter it should be researchable for all. This assumes that it needs to be supported by reason. But there are many different conceptions of reason. Some of them may and some other may not be the good foundation for supporting RE to be objectively a defensible subject matter. A suitable theory of reason here is one based on which reason has public and universal character, and its principles or values are mostly procedural. Reason here has some deficiencies in particular domains and circumstances that can only be compensated by appealing to religion; a religion while compatible with reason is supported by God revelation. I argued that the Shiite innatism with its emphasis on the structural nature of human divine inclinations, is a good base for providing a theory of reason upon which reason, while having an important role in human life, has some limitations that can only be compensated by appealing to divine aspect of life and the path of God,

namely religion. So we can conclude that a true religious belief, which is supported by reason, as Shiite belief seems to be, can be a reasonable base for making a religious education system.

References

Arabic

- Naraqi, M. (1963/1383). *Jame al-Saadaat*, 1, Seyyed Mohammad Kalantar (al-Nasher), Iraq, Najaf.
- Sabzavari, M. H. (1898/1318). *Sharh-i Manzomeh*, Chap-i Sangi Graver, Tehran.
- Shirazi, S. (1958/1378). *Kitab al-asfar*, Tehran.
- Tabatabai, M. H. (1983). 'Resaleie eatabariat', in *Rasaael-i Sab-a (Seven Treatises)*, Boniad-i Elmi wa Fekri Allamah Tabatabai, Qum, Iran.
- Tabatabai, M. H. (1991-1992). *al-Mizan fee Tafsir al-Quran*, 1 (5) 10, 13, 17, 20, Intisharat-i Ismaeilian, Qum, Iran.

English

- Arjomand, S. A. (1988). 'Ideological revolution in Shiism', in *Authority and Political Culture in Shiism*, S. A. Arjomand (ed.), State University of New York Press, Albany, pp: 178-209.
- Blake, A. & Troscianko, T. (1990). *AI and the Eye*, John Wiley & Sons, New York.
- Brown, Ch. (1988). *Advance in Computer Vision*, 2, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, London.
- Carruthers, P. (1992). *Human Knowledge and Human Nature*, Oxford University Press, Oxford.
- Chittick, W. C. (2003). "Traditional Islamic Thought and the Challenge of Scientism" in *DANESHNAMEH* (The Bilingual Quarterly of the Shahid Beheshti University), 1, 1, Winter 2003, Tehran.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*, M. I. T. Press, Cambridge.

- Chomsky, N. (1975a). 'Recent contributions to the theory of innate ideas', in *Innate Ideas*, Stephen P. Stich (ed.), University of California Press, Berkeley, pp: 121-131.
- Chomsky, N. (1975b). 'Linguistics and philosophy', in *Innate Ideas*, Stephen P. Stich (ed.), University of California Press, Berkeley, pp: 181-198.
- Cooper, J. (1988). 'Allamah al-Hilli on the Imamate and ijtihad', in *Authority and Political Culture in Shiism*, S. A. Arjomand (ed.), The University of New York Press, New York.
- De Boer, T. J. (1967). *The History of Philosophy in Islam*, translated by Edward R. Jones, Dover Publications inc., New York.
- Fakhry, M. (1970). *A History of Islamic Philosophy*, Columbia University Press, New York.
- Hourani, G. F. (1971). *Islamic Rationalism*, Oxford University Press, London.
- Hourani, G. F. (1985). *Reason and Tradition in Islamic Ethics*, Cambridge University Press, London.
- Lewis, Bernard, (1991), *The Political Language of Islam*, The University of Chicago Press, Chicago.
- McNeill, D. (1966). 'Developmental psycholinguistics', in *The genesis of language*, F. Smith and G. Miller (eds.), M. I. T. Press, Cambridge, Mass.
- Qualification and Curriculum Authority (QCA) (2004), *Religious Education: The Non-Statutory National Framework*. London: QCA.
- Rumi (1995). *The Essential Rumi*. Translated by Coleman Barks with John Moyne, A. J. Arberry and Reynold Nicholson. Harmondsworth: Penguin.
- Russell, B. (1964). *The Problems of Philosophy*, Oxford University Press, London.
- Stern, J. (2006). *Teaching Religious Education-Researches in the Classroom*, Continuum International publishing Group, London.
- Thompson, P. (2004a). *Whatever Happened to Religious Education?* Cambridge: Lutterworth Press.

- Thompson, P. (2004b). "Whose Confession? Which Tradition", *British Journal of Religious Education*, 26 (1): 61-72
- Wren, Thomas E. (1991). *Caring about Morality*, The MIT Press, Cambridge.

Persian

- Mutahhari, M. (1979). *Beest Goftar*, Intasharat-i Sadra, Tehran, Iran.
- Mutahhari, M. (1980). *Ashnaei ba Uloume Islami*, 2, Intasharat-i Sadra, Tehran, Iran.
- Mutahhari, M. (2009-1389). *Majmooe-i Asar*, 3, Intasharat-i Sadra, Tehran, Iran.
- Tabatabai, M. H. (1967). *Tafsir-i al Mizan*, 3, translated from Arabic by M. T. Mesbah Yazdi, Intasharat-i Dar al-Elm, Qum, Iran.
- Tabatabai, M. H. (1975a). *Ravabete Ejtemai Dar Islam*, translated from Arabic by Javad Hojjati Kermani, Intasharat-i Baithat, Tehran, Iran.
- Tabatabai, M. H. (1975b). *Manaviiate Tashiio*, Tashiio, Qum, Iran.
- Tabatabai, M. H. (1977/1397). *Barrasihai Eslami*, 2, Intasharat-i Hejrat, Qum, Iran.
- Tabatabai, M. H. (1989b). *Usul-i Falsafa wa Rawish-i Rialism*, with an introduction and comment by M. Mutahhari, 1, Intasharat-i Sadra, Tehran, Iran.
- Tabatabai, M. H. (1991e). *Tafsir-i al Mizan*, 20, translated from Arabic by M. B. Musawi Hamadani, Boniad-i Elmi wa Fekri Allamah Tabatabai, Iran.