



انتشارات دانشگاه تهران

۱۵۸۲

آشنائی با

فلسفه آموزش و پرورش

نوشته

جرج ف. نلر

ترجمه

فریدون بازرگان

دانشیار دانشگاه تهران

۱
۶

انشارات دانشگاه تهران

آشنائی با فلسفه آموزش و پرورش

ترجمه فریدون بازرگان

۲۵۳۶

۰
۴

آشنائی با فلسفه آموزش و پرورش

این کتاب، به دلیل وجود نسخ دیگری از آن
در کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران
بر اساس قرارداد ۹۲۷۴۰ جهت استفاده
به کتابخانه طرف قرارداد، منتقل گردید.

۸۶۴۶۹ ۱





آثار و اسناد گاه تهران

شماره ۱۵۸۲

شماره مسلسل ۱۹۴۱

تهران ۲۰۳۶ شاهنشاهی

آشنائی با
فلسفہ آموزش و پرورش

نوشتہ
جرج ف. نلر

ترجمہ
فریدون بازرگان
دانشیار دانشگاه تهران

این کتاب ترجمه‌ای است از :

Introduction to the
Philosophy of Education

George F. Kneller

University of California , Los Angeles

1971

ناشر

مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران

چاپ و صحافی این کتاب در فروردین ماه ۲۰۳۶ شاهنشاهی
در چاپخانه مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران پایان رسد
کلیه حقوق برای دانشگاه تهران محفوظ است
بها : ۳۰۰ ریال

فهرست مندرجات

یک	پیشگفتار مترجم
هشت	پیشگفتار

فصل اول

۱	<u>مناسبت فلسفه</u>
۱	وجوه فلسفه
۳	فلسفه و علم
۴	فلسفه آموزش و پرورش
۶	ماهیت واقعیت
۸	فلسفه مابعدالطبیعه و تربیت
۹	فلسفه مابعدالطبیعه آرمان‌گرا و تربیت
۱۲	فلسفه مابعدالطبیعه واقع‌گرا و تربیت
۱۵	فلسفه مابعدالطبیعه عمل‌گرا و تربیت

فصل دوم

۲۰	<u>معرفت و ارزش</u>
۳۰	ارزشها و تربیت
۳۳	اخلاق و تربیت
۳۶	زیباشناسی و تربیت

فصل سوم

۴۶	<u>نظریات تربیتی معاصر</u>
۴۷	پایدارگرائی
۵۲	پیشرفت‌گرائی
۶۲	بنیادگرائی

۶۸

نظریه بازسازی

فصل چهارم

۷۶

مبارزه طلبی فلسفه وجود

۷۷

جهان بینی

۸۰

گزینش

۸۴

معرفت

۸۸

تدریس و یادگیری

فصل پنجم

۹۶

منطق و تحلیل

۹۶

منطق و روان شناسی

۹۹

منطق تحقیق

۱۰۵

منطق در تدریس

۱۰۸

تحلیل و زبان

۱۱۳

مفهوم تدریس

۱۲۱

مفهوم تساوی

۱۲۶

نتیجه

۱۲۹

واژه نامه

پیشگفتار مترجم

"وقتی در کلاس درس فلسفه گام می‌نهد اجباراً" در ارتباط با عالمی هستید که به کلی از آنچه که در کوچه و خیابان پشت سرگذاشته‌اید تفاوت دارد. این دو دنیا به قدری با هم غرابت و فاصله دارند که مطلقاً ناممکن است در یک زمان به این و به آن هر دو اندیشید. دنیائی که در پیش چشم است، دنیای انسانها، که کوی و برزن بخشی از آنست، دارای آن چنان بهم آمیختگی و غوغائی است که از حیثه تصور خارج است. دنیائی است در هم و برهم، پر رنج و مرارت، آشفته و پیچیده. در دنیائی که در آن استاد فلسفه رهنمون شما است همه چیز ساده است و روشن و همه چیز پاکیزه است و والا. در دنیائی این چنین از تناقضات حیات اثری نیست بلکه دارای معماری کلاسیک است و آئین خرد و مبانی اندیشمندی خطوط اصلی آن را ترسیم می‌کنند و واجبات منطقی سیمان قسمتهای مختلف آنند. آنچه که دنیای مزبور تبیین می‌کند عبارتست از خلوص و شایستگی گوئی که ستایشگده ایست ساخته از مرمر که سپیدی آن بر تپه‌ای درخشش دارد."

گفتار بالا از اثر "پراگماتیسیم" حکیم نامور ویلیام جیمس نقل گردید. هرگاه به نکته اصلی گفتار جیمس یا پرداختن به مسائلی بنیادی و عمومی نظیر جوهر آفرینش، ذات انسان و معنای حیات و نظام زندگی دقیق شویم فلسفه آموزش و پرورش نیز به همین قیاس زمینه‌ای از آگاهیها و معلومات بسیار جالب و دلپذیر به نظر خواهد رسید و مشکلی که دانشجویان مادر بدو پرداختن به چنین زمینه‌ای دارند قابل توضیح و حل خواهد شد. این مشکل عبارتست از شناخت درست مفهوم فلسفه آموزش و پرورش و نقش سازنده آن. از یک سو فلسفه آموزش و پرورش عبارتست از:

— آشنائی با نظریات تربیتی موجود در مکتبهای اصلی و بزرگ فلسفی و میان نمایندگان برجسته آنها یا فرد فیلسوفان ممتاز و سرآمد. در این باره باید توضیح دهیم که فیلسوفان و حکمائی که در پی یافتن "حقیقت اشیاء" در باب مواضع اساسی عالم، خلقت و آدمیت به تفکر پرداخته‌اند — بطوریکه می‌دانیم — موجد نظریه عمومی و بنابراین مستنتج نوعی غایت و مقصود از آفرینش گیتی و انسان و گردش کار و مسیر نهائی آنها بوده‌اند. سرانجام، چنانکه ضرورت امر ایجاب می‌نماید، مکتب اندیشه خود را متوجه بکار بستن نظریه فلسفی (اخلاق) ساخته‌اند و به هر تقدیر به قصد بهترین امکان

تحقق نیت اساسی خود به یک عرصه متناسب آرزو و عمل یا آموزش و پرورش و تربیت انسان روی آورگشته اند. اشتغال به زمینه تربیت از جانب فیلسوفان صرفاً "موقوف به جنبه نظری نبوده بلکه پیوسته در قلمرو دانشهای انسانی بارور شده و نقش تعیین کننده ای را ایفا کرده است. اندیشه های حکمت افلاطونی در باب خیر و شر به نظریات جالب روان شناختی مربوط به طبیعت انسانی انجامید و درک علمی ارسطو درباره بیان حالات رفتاری انسان (و جامعه او) روان شناسی علمی و تجربی را مایه ای فراهم کرد که روزگاران بعد پس از نضج دوران رنسانس هابز^۱ انگلیسی آن مایه را با نوآوریهای خود افزون ساخت و با دیگر کوششها از جانب روان شناسان به غایت امروزی رسید.

— و از سوی دیگر: تربیت انسان را باید تعیین هدف و مقصودی مترتب باشد. جوامع انسانی به هنگام طرح و سامان بخشیدن سازمان آموزشی و پرورشی، مجموعه هدفهایی را معین می سازند که نشانه جهت یا بی و اتخاذ موضع نظری از جانب یک جامعه در مورد مسائل اساسی معنوی و مادی، فرهنگی و تربیتی و اجتماعی و اقتصادی می باشد. این جریان همانا پرداختن به فلسفه آموزش و پرورش است که در زمان ما در سر لوجه قوانین مربوط به نظامهای تربیتی کشورهای جهان به صورت سیاست فرهنگی و تربیتی مندرج است. یا آنکه بنا به مختصات معین، در برخی کشورها علاوه بر تشخیص هدفها در مجموعه قوانین و طرح سازمان آموزش و پرورش — تسلط نظریه یا نظریه های معین فلسفی و علمی که حاصل تفکرات اندیشمندان قومی و پذیرش آنها بر اثر شرایط معین از جانب جامعه می باشد، مسیر عمل تربیت و مؤسسات آموزشی و پرورشی را رهنمون واقع می شوند. اصولاً "جامعه ها نه تنها در زمان حاضر بلکه در مسیر تاریخ خود چه بر اثر تکوین و تشکل نهادها و سنن فرهنگی و فکری خاص یک قوم و چه تحت تاءثیر شرایط معین اجتماعی و اقتصادی — آگاه یا ناآگاه — به فلسفه و جهان نگری معینی دلپسته بوده اند و قیاس آن را در زمینه های فرهنگی و هنری و تربیتی و اخلاقی اعمال می کرده اند هر ملتی برابر آئین و معارف قومی یا شرایط ویژه کنونی قطعا" تحت تاءثیر یک مکتب اندیشه و راه و شیوه تفکر معینی می باشد.

به هر کدام از دو سوی امر — با توضیحی که گذشت — بنگریم، فلسفه آموزش و پرورش را باید "حکمت تربیت" بنامیم و مقصود از آن را راه گشائی خودممدانه در عمل تربیتی بدانیم. همچنانکه به گفته ویلیام جیمس در پس کیفیات پیچیده و بفرنج مظاهر مادی حیات و کشاکش زندگی آدمیان، برای ناظر اندیشمندی که بر تصویر عمومی و بنیادی آنها نگرند و مایل به ژرف اندیشی در کنه آنها است، اقبال به تشکل یک نظر جامع به

خاطر جستن "حقیقت" و راه حل اساسی دشواریها و گشودن معمای آفرینش و فهم دگرگونیها در پدیده های طبیعت و اجتماع مطرح است، به همان گونه نیز برای متخصص تربیتی و برای مربیان و معلمان، فراسوی ظواهر کار تربیت - از قبیل برنامه ها و تشکیل کلاسها و حضور شاگرد و معلم و لوازم درسی و وسائل تجربی و فعالیتهای نوجوانان - تفحص و غور در باطن قضایا یا چگونگی ایجاد تغییرات مطلوب و مورد نیاز جامعه و همچنین بار آوردن و ساختن انسانهای جوان، چسان، به چه قصد و نیتی - اعم از تعالی معنوی و فرهنگی خود یا از حیث مشارکتش در تحرک اجتماعی در مد نظر قرار دارد. اندیشیدن به این وقایع رسالت و محتوای فلسفه آموزش و پرورش را تشکیل می دهد.

پس از ذکر این نکات اصلی ولیکن کلی لازم است موارد مصرحی را نیز یادآور شویم که بواسطه آنها تربیت مستقیما" وابسته به حاصل معلومات فلسفی است و در کار آموزش و پرورش یا تحصیل دانشی درباره آن به طور حتم از آنها بهره می جوئیم.

۱- فلسفه و مسأله غایت در تربیت: قولی است شناخته شده دانشها از مادر خود فلسفه زاده شدند و هر کدام به سوئی منوجه گشتند و رشد یافتند (گرچه بر اثر پیشرفت هرچه بیشتر خود را نیازمند بازگشت به سوی فلسفه و محول ساختن مسائل نهائی و غایت مکتشفات خود به قلمرو حکمت می بینند). در مورد تربیت، گذشته از آنکه دانشمندان به سلیقه خود آنرا علم، هنر، فن و یا حتی صنعت و جز آنها بدانند یک حالت تقریباً استثنائی وجود دارد و آن اینکه تربیت پیوسته در پیوندی مستقیم با فلسفه باقی بوده است و ثبوت و ادامه چنین وضعی نیز روشن است.

باید دید جایگاه علم چیست؟ منزلت فلسفه کدام است؟ وجوه تمایز آن دو دقیقا" در چه نکاتی نهفته است؟ پاسخ این پرسشها را در نوشته های بسیاری از متفکرین برجسته فلسفی و تربیتی می توان یافت که سخن از آنها از حوصله این مقال بیرون است. (گرچه بررسی این موارد به هر تقدیر جنبه بنیادی دارد و ضروری و آموزنده است خاصه برای دانشجویانی که در هر یک از رشته های علوم و معارف انسانی نیازمند آشنائی با معلومات مربوط به مقدمات و مبانی آنها می باشند). آنچه حاصل این نوشته ها است اینست که غالبا" میان علم و فلسفه را به درستی و کاملا" تمییز قائل شده اند و به تساوی خصیصه و نقش هر کدام را آشکار ساخته اند. علمائی که احیانا" به خصایصی مشترک میان آن دو عقیده داشته اند و خصوصیات قرین و مجاور را بر شمرده اند نادر و مستثنی هستند. در این میان یک وجه تمییز میان علم و فلسفه را بالاتفاق، اشتغال فلسفه به مسأله غایت و اینکه اشیاء چگونه باید باشند در مقابل موضوع علم یعنی فقط چگونگی خود اشیاء و اینکه

چهار

آنها چیستند - دانسته اند. چون تربیت خاصه تربیت علمی در عین حال که علاوه بر آنکه از علمی نظیر روان شناسی، زیست شناسی و جامعه شناسی به عنوان ارکان معلومات اساسی خود در امر شناسائی انسان مدد می جوید ناگزیر در تعیین راه تربیت انسان و نهایت کار تربیت او نیازمند به استعانت از آن اندیشه های فلسفی است که جوابگوی مسأله خیر و شر، جبر و اختیار و مقاصد غائی آفرینش و بنابراین صلاح راه و روش نیک بختی انسان بوده اند.

۲- مباحث "هستی شناسی" و متافیزیکی در فلسفه و به قیاس از آنها پی بردن به حقیقت "نفس" و اینکه جوهر آن معنا است یا ماده، راهنمای مربیان در نیل به مدرکات پایه ای و داشتن معلومات مربوط به جهان نگری در مسائل اساسی هستند و سبب می شوند که به نوبه خود در چگونگی تربیت انسان و تلقی ماهیت او به عنوان واحدی صرفاً "مادی یا اجتماعی یا موجودی معنوی به روشن بینی نائل آیند.

۳- معرفت شناسی فلسفی رهنمون اصلی کار مربیان است. تربیت چه در مراحل پرورش خردسال و چه در همه سطوح آموزش از دانستنیهای مربوط به چگونگی پیدایش معرفت در انسان و اقسام آن مدد می جوید. پی بردن به کیفیت ارتباط انسان نوباوه با محیط پیرامون و آغاز زندگی عینی و تشکیل مفاهیم نزد وی مبحثی است وابسته به معرفت شناسی. بالاخره باید گفت معرفت شناسی گنجینه اصلی گزینش روشهای تدریس و تعلیم و شناسائی، تفکیک و پی بردن به چگونگی عمل و نحوه تاءثیرات و موارد خاص استفاده از انواع آنها می باشد.

۴- یک غرض اصلی از تربیت در همه زمانها پرورش اخلاقی و ایفای نقش پرورش منش و کردار بوده است. لازمه این امر آشنائی با ارزشها و هدایت یک نظام تربیتی از حیث مسائلی نظیر ثابت یا متغیر بودن ارزشها، عینی یا ذهنی بودن آنها و بنابراین تابع گردانیدن برنامه های آموزشی و فعالیتهای فکری و پرورشی دانش آموزان بر مبنای ارزشهای معین به جهت شکل کردار مطلوب انسان نزد آنها می باشد.

پس از ذکر این مقدمات سخنی چند نیز درباره کتاب حاضر، معرفی محتوا و نحوه استفاده از آن را یاد آور می شویم. ابتدا باید بگوئیم با وجود آنکه در ایالات متحد آمریکا بنا به امکانات وسیع و کثرت و تنوع مؤسسات آموزش عالی و مراکز پژوهشی آثار و نوشته های فراوانی در زمینه مباحث مختلف علوم تربیتی انتشار می یابد و باز با وجود آنکه تعدادی از این کتابها به رشته هائی از دانش تربیتی می پردازند که قریب به یقین در سراسر جهان تصنیف و اثری دیگر در آن رشته دیده نمی شود با وصف این موارد

پنج

یافتن کتابی در هر یک از این رشته‌ها که در خور ترجمه به عنوان کتاب پایه و درسی باشد به ندرت امکان پذیر است. در کشور یاد شده شاید بیش از هر کشور پیشرفته دیگر آثار و نشریه‌هایی درباره فلسفه آموزش و پرورش انتشار می‌یابد لیکن از خصوصیات کتاب حاضر مقدم بر همه اینست که مسلماً "در زمره آثار معدودی است که فراخور ترجمه و نشر به عنوان کتاب درسی به منظور استفاده دانشجویان میهن ما در دوره تحصیلی لیسانس علوم تربیتی می‌باشد و می‌تواند این بخش از نیاز دانشکده‌های علوم تربیتی، دانشگاهها و مؤسساتی را که به امر تربیت معلم می‌پردازند (و همچنین مدارس عالی که رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی را دائر دارند) برآورده سازد. از سوی دیگر حجم کتاب و محتوای آن متناسب استفاده درسی در یک نیمسال تحصیلی است و مؤلف در پیشگفتار خود این نکته را به درستی متذکر گردیده است. در عین حال کتاب توانسته است مباحث بنیادی و عمومی فلسفه آموزش و پرورش و سپس اهم مکاتب مختلف فلسفی را در ارتباط با زمینه‌های اصلی قلمرو فلسفه از عهد کلاسیک تا عصر حاضر و به همین قرار به شیوه‌ای مدون در ارتباط با آموزش و پرورش در برگیرد و خلاصه در نیمه دوم محتوا جدیدترین نظریه‌های تربیتی را توأم با نقد بر آنها بشناساند و بالاخره در مبحث جالب فلسفه‌های وجود و تحلیل و منطق تحلیل با نقل اقوال مستقیم و ارائه نمونه‌ها وارد شود. مطالب کتاب در عین ساده و موجز بودن واجد دو مزیت است: یکی اینکه عصاره مطالعات عالمانه مؤلف را ارائه می‌دارد و بنابراین نکات حساس در هر بخش و خاصه در مواردی که مربوط به مکاتب و نظریه‌های فلسفی است ایراد می‌گردد و دیگر آنکه سادگی نگارش و تنظیم مطالب هرگز موجب نزول سطح بیان تفکر فلسفی و بنابراین کاهش ارزش آن نگردیده است. نکاتی که خواننده را به ظاهر سهل می‌نمایند و به سادگی ایراد می‌گردند از معانی حکیمانه و ژرف و آموزنده ملهم‌گشته‌اند و بنابراین دانشجویان را انگیزه‌هشیاری و مایه تفکر و بصیرت واقع می‌گردند. این موجبات کتاب را در زمره آثار علمی دهه‌های اخیر قرار می‌دهد که موجب سهولت در بیان و فهم معلومات نظری و دانشها برای همگان می‌شوند.

از جهت علمی محتویات کتاب متوجه هر دو زمینه نظریه و عمل تربیت است. آثار معتبر در رشته تاریخ و فلسفه تربیتی این دید اصلی را پیوسته به عنوان مبنای تحلیل در مد نظر دارند. نکته مهم آنکه تنها معلومات نظری نیستند که فراهم آورنده داده‌های اندیشه برای تربیت می‌باشند بلکه تجربه و عمل مربیان و مسائلی که در عمل تربیتی پدیدار می‌شوند و همچنین نتایج پژوهشهای تجربی نظریات را با داده‌های ملموس

تغذیه می‌کنند و انگیزه مباحثی نو برای تفکر واقع می‌شوند.

با وصف خصوصیات یاد شده و نظر به حفظ امانت و توجه به واقعیت در معرفی این کتاب باید گفت که در میان برخی گفتارهای اصلی و همچنین حتی در اشارات و پا نوشته های کتاب مواردی خاص مربوط به چگونگی آموزش و پرورش در ایالات متحده آمریکا، ذکر برخی اقدامات و پژوهشها و یا معایب کار و اظهار نظرها در آن باره و بالاخره تحلیل و نتیجه گیری از زاویه مفهوم "دموکراسی" که در آثار آمریکائی در زمینه فلسفه تربیتی و مبانی آموزش و پرورش وجود دارد (و بنابراین تعلق به آن سرزمین دارد) - در این کتاب نیز دیده می‌شود. ممکن است خواننده این مورد را به عنوان نقیصه ای بر کتاب پایه تلقی کند لیکن چنانکه گفته شد جستن و یافتن این قبیل کتابهای درسی به منظور ترجمه با محدودیت آشکار برخورد دارد و هرگاه کتابی در دسترس باشد که قسمت عمده این مقصود را تاءمین کند نباید درگزینش آن تردید روا داشت. منتهی جا دارد دانشجویان عزیز را راهنمایی کرد که از شیوه بحث و تحلیل در موارد ویژه بهره بگیرند و هرگاه که جزئیات اختصاصی مورد علاقه اصلی نیست کوشش کنند راه و رسم نگرش به مسائل فلسفه آموزش و پرورش را البته با التفات به مقتضیات فرهنگی خودمان بیاموزند.

تهران زمستان ۱۳۵۴ فریدون بازرگان

یادداشتها:

(۱) به نقل از اثر ویلیام جیمس (فصل اول) Le pragmatisme

ترجمه به زبان فرانسه از E. Le Brun با مقدمه از برگسن حکیم نامور فرانسوی
چاپ پاریس ۱۹۱۱

(۲) Thomas Hobbes فیلسوف انگلیسی (۱۷۰۹ - ۱۶۳۸)

(۳) رجوع شود به دو اثر نمونه زیر:

1- John S. Brubacher, Modern Philosophies of Education,
New York, 1962. (صفحات ۱۷ و ۱۸)

2- Hubert, René, Traité de Pédagogie générale P.U.F. ,
Paris, 1965. (صفحات ۸ و ۹)

هفت

(۴) جا دارد در این باره سطوری چند از اثر زیرین:

J. Donald Butler: Four Philosophies and their Practice
in education and religion, third edition, 1968.

(صفحه ۴) ترجمه و نقل شود:

" فلسفه و علم در یک جنبه مهم همسان هستند. هر دوی آنها علاقه مند به معرفت می باشند. هر دوی آنها زمینه تحقیق و تفحص محسوب می شوند. هر دو پرسشهایی را به میان می آورند و در پی تعیین پاسخهایی بر این پرسشها بر می آیند. معرفت هدفی است که هر دو در جهت آن کوشا می باشند.

تفاوت مهم میان آن دو در نوع معرفتی است که به جستجوی آن می پردازند. علم به جستجوی معرفت بر قضایا است. فلسفه، به غیر از موارد استثنائی مصرح در فلسفه اصالت عمل و برخی از فلسفه وجود و تحلیل زبان، در پی معرفت غائی است. در نظر برخی فلسفه ها این معرفت اساسی، بیش از قضایای علم جنبه اساسی تر دارد، برخی دیگر را توسط قضایای علم حاصل می شود. "

پیشگفتار

گرچه طی چند سال گذشته در باب ماهیت خاص فلسفه تربیتی آثار بسیاری نگاشته شده است اما من نسبت به لزوم تغییر نقطه نظر خود متقاعد نگشته ام. خلاصه، به نظر من فلسفه تربیتی، مانند فلسفه اجتماعی و سیاسی، رشته ای از فلسفه صوری می باشد و چنانکه در این کتاب روشن گردانیده ام، بر اثر افکاری که از همه زمینه های کار تربیتی ظاهر گشته اند، تغییر شکل یافته است. نیز دید منتظم (در مقابل تحلیلی) را می پذیرم. در حالیکه تحلیل گر مفاهیم را در هم می شکنند، و من خود نیز گاه چنین می کنم، ترجیح می دهم که آنها را دوباره بهم پیوند دهم. کار تحلیل گر را ارج می گذارم و آن را امری لازم می شمارم اما ترکیب را در حد اعلا قدر می نهم، عقیده دارم که آن آرمانی است غائی خاصه در عصری که احراز تخصص تقریباً به سرعت رو به توسعه است.

در این چاپ دوم در موضوعهای معرفت و ارزش تاءکید بیشتری روا داشته است اما در باب مقولات صوری فلسفه تاءکید اندکی بعمل آورده است. بیشتر از آن جهت چنین کرده است که پاسخگوی آن توجه روزافزونی باشد که در زمان حاضر درباره مسائل معرفت چه شخصی و چه شناختی و نیز در مورد ارزش انسانی یا علمی آنچه که یاد گرفته می شود - وجود دارد. همچنین بخاطر اینکه علاقه فزاینده ای را که همه جا در زمینه وجوه نوین فلسفه سازی دیده می شود منعکس کند فصول جداگانه ای را به فلسفه وجودی و تحلیل اختصاص داده است. محتوای فلسفه وجودی را فقط در موارد نسبتاً "معدودی که بازتاب شیوه فلسفه وجودی در زمینه تربیت می باشد از طریق مراجعه به نوشته های خود وجود گرایان غنابخشیده است. فصل جدید مربوط به تحلیل از تمرکز پیرامون تجربه کرائی منطقی بدور می شود و در زمینه کاربردهای منطق و زبان و تحلیل وارد می گردد. در این فصل دو تحلیل کوتاه در باب "تساوی" و "تدریس" را خود نوشته و علاوه کرده ام. به مانند چاپ نخست این اثر مجموعه فصولی است که در اصل برای کتابی تحت عنوان مبانی تربیت (ناشر ویلی به سال ۱۹۷۱) نگاشته شده بودند. اما قصد من بجای خود باقی است: تهیه کتابی برای مؤسسات تربیت معلم به منظور تلخیص موضوع آن در مدت زمان معمول برای تدریس. گرچه در دهه گذشته تحصیل فلسفه آموزش و پرورش توسعه بیشتری یافته است معهداً هنوز هم دانشکده ها و دانشگاههای آمریکا، از حیث تاءکید در باب کمک عمیق فلسفه در فهم مسأله تربیت، بطور کلی از دانشگاههای

نه

اروپائی عقب مانده اند . امید من آنست که این کتاب بتواند به گونه ای این وضع را
بهبود بخشد .

جرج ف . نلر
دانشگاه کالیفرنیا
لوس آنجلس
آوریل ۱۹۷۱

مناسبت فلسفه

گاه و بیگاه هر معلم و شاگردی سئوالاتی از خود می‌کنند که در کنه خود جنبه فلسفی دارند. معلم در شگفت است که "چرا تدریس می‌کنم؟ چرا تاریخ درس می‌دهم؟ در نهایت امر تدریس چیست؟" شاگرد هم از خود می‌پرسد "چرا درس جبر می‌خوانم؟ آخر چرا به مدرسه می‌روم؟ وقتی در این پرسشها تعمق کافی کنیم خواهیم دید که جنبه فلسفی پیدا می‌کنند. این پرسشها به صورت سئوالاتی در باب ماهیت انسان و جهان، درباره معرفت^۱، ارزش^۲ و حیات نیکو در خواهند آمد.

وجوه فلسفه

منا^۳ سفانه درباره فلسفه تعریف واحدی که روشنگر موضوع باشد در دست نیست. پس بهتر است فلسفه را به مثابه^۴ فعالیتی در سه وجه یا سه سبک نظری^۵، دستوری^۶ و تحلیلی^۷ در نظر آوریم.

فلسفه نظری

فلسفه نظری طریق تفکر به شیوه^۸ منتظم درباره هر چیزی است که وجود دارد. چرا فیلسوفان می‌خواهند چنین کنند؟ چرا آنها همانند دانشمندان به مطالعه جنبه های خاصی از واقعیت^۹ قناعت نمی‌ورزند؟ در پاسخ باید گفت که ذهن انسانی مایل است اشیاء را به صورت یک کل^{۱۰} در مد نظر آورد. باز ذهن انسانی مایل است به این نکته پی ببرد که چگونه همه اشیاء متفاوتی که با هم کشف شده اند نوعی تمامیت^{۱۱} پر معنا را تشکیل داده اند؟ ما همه از وجود چنین گرایش^{۱۲} نزد خویشتن آگاهیم. هنگامی که کتابی را می‌خوانیم، یک اثر نقاشی را تماشا می‌کنیم یا به مطالعه تکلیف تعیین شده می‌پردازیم، علاقه^{۱۳} مانه تنها متوجه جزئیات خاص بلکه معطوف نظم یا قالبی است که به این جزئیات

-
- | | | |
|----------------|-----------------|--------------------------|
| 1- Nature | 2- Knowledge | 3- Value |
| 4- Speculative | 5- Prescriptive | 6- Analytical |
| 7- Reality | 8- Whole | 9- Totality 10- Tendency |

معنی می‌بخشد. بنابراین فلسفه نظری جستجوئی است به خاطر نظم و کلیت^۱ که در موارد جزء یا تجارب خاص بکار نمی‌رود بلکه کار برد آن در همه معرفت و همه تجربه می‌باشد. کوتاه سخن اینکه فلسفه نظری کوششی است در جهت یافتن پیوستگی^۲ در تمام قلمرو اندیشه و تجربه .

فلسفه دستوری

فلسفه دستوری در صدد برقرار کردن معیارهایی به منظور ارزیابی ارزشها، داوری درباره کردار و شناخت قدر هنر می‌باشد. این فلسفه مراد از خوب و بد، صواب و خطا، زیبا و زشت را مورد بازبینی قرار می‌دهد و این پرسش را به میان می‌آورد که آیا صفات مزبور ذاتی خود اشیاء هستند یا آنکه ساخته های ذهن خودمان می‌باشند. برای یک روان شناس تجربی نه خوب و نه بد بودن گوناگونیهای کردار انسانی از لحاظ اخلاقی وجود ندارد، بلکه آنها فقط صور رفتار می‌باشند که باید به طریقه تجربی^۳ مورد مطالعه قرار گیرند. اما در نظر پرورشگر^۴ و فیلسوف دستوری برخی اشکال رفتار ارزشدار هستند و برخی دیگر چنین نیستند. فیلسوف دستوری در صدد کشف اصولی است تا اشخاص بتوانند در این مورد که چه اعمال و صفاتی بیشترین ارزش را دارند و چرا باید چنین باشند تصمیم بگیرند.

فلسفه تحلیلی

این فلسفه توجه خود را به کلمات و معنا متمرکز می‌سازد. فیلسوف تحلیلی مفاهیمی مانند "علت"، "ذهن"، "آزادی دانش پژوهی"^۵ و "برابری در برخورداری از فرصت" را به منظور ارزشیابی معانی مختلفی که آنها در بافت های گوناگون پیدا می‌کنند مورد بررسی قرار می‌دهد. وی نشان می‌دهد که چگونه وقتی معانی مناسب با برخی بافتها در بافتهای دیگری وارد گردند ناهماهنگیهای را بوجود می‌آورند. فیلسوف تحلیلی روندی شکاک و محتاط دارد و راغب به ساختن نظامهای فکری نیست.

- | | | |
|---------------------|--|----------------|
| 1- Wholeness | 2- Coherence | 3- Empirically |
| 4- Educator | (البته این واژه را مربی نیز می‌توان ترجمه کرد - م . ۰) | |
| 5- Academic freedom | | |
| 6- Contexts | (این واژه "مضمون" نیز ترجمه می‌شود) | |

امروزه نگرش^۱ تحلیلی بر فلسفه آمریکائی و بریتانیائی مسلط است. در قاره اروپا سنت فلسفه نظری رواج دارد. اما غالب فیلسوفان صرف نظر از اینکه کدام نگرش در چه زمانی در حد اعلا قرار داشته است بر این قول موافقتند که وجود همه نگرشها به سلامت فلسفه کمک می‌کند. تفکر نظری که تحلیل را به همراه نداشته باشد به آسانی دچار سیر و صعود در بهشت اندیشه‌های خود خواهد شد و با دنیائی که شناخته ما است بی ارتباط خواهد گشت. تحلیل بی اندیشه نظری نیز به دقایق امور تنزل می‌کند و در نتیجه سترون می‌گردد. در هر حال شماره فیلسوفانی که منحصر^۲ "نظری یا فقط دستوری یا تنها تحلیلی مشرب باشند اندک است. در آثار همه فیلسوفان سرآمد، تفکر نظری، دستوری و تحلیلی هر کدام تا حدودی وجود دارد.

فلسفه و علم

علوم مختلف مقادیر زیادی اطلاعات مربوط به موضوعهای مورد بررسی فلسفه مخصوصاً "طبیعت انسانی را گرد آورده اند. اما وقتی به این اطلاعات بنگریم می‌بینیم که روان شناسی، جامعه شناسی و زیست شناسی و جز آنها هر کدام تصویر دیگری از انسان به دست می‌دهند. پس از آنکه در همه علوم به جستجو پرداختیم می‌بینیم آنچه به دست می‌آید تصویر مرکب انسان نیست بلکه یک رشته تصاویر متفاوتی از او است. این تصاویر از خرسند ساختن ما ناتوانند، زیرا آنها جنبه‌های متفاوت انسان را تبیین می‌کنند و به تبیین انسان در کل خود نمی‌پردازند. آیا می‌توانیم تصاویر مربوط به هر بخش انسان را در تصویری که واحد و کامل باشد یکی سازیم؟ بلی اما نه اینکه تنها با استفاده از روشهای علمی. یکی کردن یافته‌های جداگانه علم و ایجاد ارتباط میان مفاهیم اساسی که این یافته‌ها مستلزم آنها هستند، از راه فلسفه امکان پذیر است.

فیلسوف به مسائلی می‌پردازد که قبل و بعد از آنکه دانشمندان کار خود را انجام داده است مطرح می‌شوند. مثلاً "علم سنتی مستلزم این نکته است که هر واقعه‌ای به علت وقایع دیگر بوجود می‌آید، این واقعه هم به نوبه خود وقایع دیگری را سبب می‌شود. بنابراین در نظر علم هیچ واقعه‌ای بدون علت نیست. اما چسان می‌توانیم در این باره یقین حاصل کنیم؟ آیا علت و معلول^۲ در خود جهان وجود دارند یا آنکه انسانها وجود آنها را به جهان اطلاق کرده‌اند؟ این پرسشها را نمی‌توان از راه علمی

1- Approach

2- Cause and effect.

پاسخ گفت زیرا علیت^۱ را علم کشف نکرده است بلکه فرض کرده است. تا وقتی دانشمند رافرض براین نباشد که واقعیت از حیث ماهیت جنبه علی دارد نمی تواند تفحص درباره آن را بیاغازد. همچنین علم به بررسی اشیاء آنچنانکه به حواس ما می آیند و دردسترس ابزار ما قرار می گیرند، می پردازد. اما آیا اشیاء فی نفسه واقعا " بهمانگونه هستند که به نظر ما رسیده اند؟ این پرسش را دانشمند پاسخ نمی گوید زیرا ذات اشیاء، برخلاف ظاهر آنها، بنا به تعریف، فراسوی تحقیق تجربی است.

بنابراین برای انسان فلسفه امری هم طبیعی و هم لازم است. ما مدام در جستجوی چارچوبی جامع هستیم تا بلکه بتوانیم یافته های جداگانه خود را در اندرون آن معنائی کلی بدسیم. فلسفه نه تنها مانند هنر، علم و تاریخ شاخه ای از معرفت بشمار می رود بلکه در واقع مواد مذکور را از جهت حدود نظری آنها در بر می گیرد و به جستجوی ایجاد پیوندهائی میان آنها می باشد. یک بار دیگر باید گفت کوشش فلسفه بر اینست که در کل قلمرو تجربه به استقرار پیوستگی توفیق یابد.

فلسفه آموزش و پرورش

فلسفه، غیر از مواردی که بدانها نظر دارد، مفروضات^۲ اساسی دیگر رشته های معرفت را نیز مد نظر قرار می دهد. هنگامی که توجه فلسفه معطوف علم باشد آن را فلسفه علم می گوئیم، و وقتی مفاهیم پایه ای حقوق را مورد بررسی قرار دهد عبارت از فلسفه حقوق خواهد بود، و باز هنگامی که تربیت را بررسی کند فلسفه آموزش و پرورش یا فلسفه تربیت خواهد بود.

درست به مانند فلسفه^۳ صوری^۳ که می کوشد واقعیت را از راه تبیین آن به عمومی ترین و منتظم ترین وجه به صورت یک کل دریابد، فلسفه تربیتی نیز در صدد است که آموزش و پرورش را در تمامیت خود ادراک کند، و آن را بواسطه مفاهیم کلی ای که ما را در انتخاب هدفها و سیاستهای تربیتی راهبر خواهند بود تعبیر و تفسیر نماید. همچنانکه فلسفه عمومی یافته های علوم مختلف را هماهنگ می سازد، فلسفه تربیتی نیز به تعبیر این یافته ها از جهت تاءثیر آنها بر آموزش و پرورش می پردازد. نظریه های علمی مستقیما حاوی مضامین تربیتی نیستند و بدون بازبینی قبلی از دید فلسفی، امکان کاربرد آنها در عمل تربیتی وجود ندارد.

فلسفه تربیتی در حدی به فلسفه عمومی یا صوری وابسته است که مسائل مربوط به تربیت واجد خصیصه کلی فلسفی باشند. ما نمی‌توانیم بدون در نظر گرفتن مسائل کلی فلسفی، سیاست‌های موجود آموزشی و پرورشی را مورد انتقاد قرار دهیم یا سیاست‌های جدیدی را به جای آنها پیشنهاد کنیم. از جمله آن مسائل است: (الف) ماهیت زندگی خوب که قصد آموزش و پرورش نیل بدان است: (ب) ماهیت خود انسان چرا که انسان را آموزش و پرورش می‌دهیم: (ج) ماهیت جامعه زیرا آموزش و پرورش جریان اجتماعی است و (د) ماهیت واقعیت غائی که همه معرفت‌ها در پی نفوذ در قلمرو آن هستند. بنا بر این فلسفه تربیتی علاوه بر موارد دیگر مشتمل است بر کاربرد فلسفه صوری در زمینه تربیت.^۲

مانند فلسفه عمومی، فلسفه آموزش و پرورش نیز، نظری، دستوری و تحلیلی می‌باشد. فلسفه تربیت را هنگامی نظری می‌نامیم که در جستجوی ایجاد نظریه‌هایی درباره ماهیت انسان، جامعه و جهان باشد تا بتواند بواسطه آنها داده‌های متعارض پژوهش تربیتی و علوم رفتاری را نظمی بدهد و تعبیری بیاورد. فلسفه تربیتی را وقتی دستوری می‌خوانیم که هدف‌هایی را که تربیت باید تعقیب کند و نیز وسائل کلی را که در نیل بدانها باید بکاربرد معلوم کند. فلسفه تربیتی را وقتی تحلیلی می‌گوئیم که روشنگر گفته‌های نظری و دستوری باشد. چنانکه بعداً خواهیم دید، تحلیل گر، تعقل‌پذیری آراء تربیتی ما، هماهنگی آنها با دیگر آراء و چگونگی کجروی آنها بر اثر طرز تفکر غیر منضبط را مورد بازبینی قرار می‌دهد. وی به آزمون منطق مفاهیم ما، نارسائی آنها در برابر تبیین قضایای مورد نظر می‌پردازد. مقدم بر همه تحلیل‌گر می‌کوشد تا معانی بسیار متفاوتی را که در مورد مصطلحات تربیتی مورد استعمال فراوان نظیر "آزادی"، "سازگاری"، "رشد"، "تجربه"، "نیازها" و "معرفت" اطلاق می‌شوند، روشن سازد.

اینک آمادگی داریم که رشته‌های مختلف فلسفه خاصه فلسفه ما بعداً لطبیعه را در ارتباط با تربیت منظور نظر قرار دهیم.

1- Process

۲- منشاء فلسفه تربیتی، تجربه‌ها در زمینه تربیت نیز می‌باشد. نگاه کنید به فصل سوم درباره "نظریه‌های معاصر"

3- Data

4- Behavioral sciences

ماهیت واقعیت

ما بعد الطبیعه عبارتست از قلمرو عمده فلسفه نظری. موضوع اصلی مورد علاقه آن ماهیت واقعیت غائی می باشد. فلسفه مابعدالطبیعه در پی یافتن پاسخ به پرسشهایی از این قبیل است که: آیا گیتی را مقصودی عقلی در بین است یا در غایت امر آن را معنائی نیست؟ آیا آنچه ما ذهن^۱ می نامیم واقعیتی فی نفسه است یا فقط صورتی از ماده متحرک می باشد؟ آیا رفتار همه موجودات زنده بر مبنای علی تعیین می شود یا اینکه برخی از آنها، مانند انسانها، تا حدی صاحب آزادی هستند؟

بر اثر پیشرفت علم بسیاری مردم را عقیده بر این شد که فلسفه مابعدالطبیعه از رسم برافتاده است. یافته های علمی اطمینان بخش به نظر می رسیدند چرا که قابل اندازه گیری بودند، در صورتیکه مفاهیم مابعدالطبیعه ای بظاهر قابل اثبات نبودند و کار بردی عملی نداشتند. با وجود این، امروزه اذعان داریم که فلسفه مابعدالطبیعه و علم دو کار متفاوت هستند و هر کدام بجای خود ارزشدار می باشند. هر دو می خواهند به اظهار نظرهایی کلی بپردازند اما فلسفه مابعدالطبیعه مفاهیمی را بررسی می کند که موارد آنها را نمی توان اندازه گرفت مثلاً "واقعیت"، "تغییر"، "نفس" و "روح". این گفته بدان معنی نیست که فیلسوفان مابعدالطبیعه نسبت به علم بی اعتنا هستند بلکه برعکس، گاهی خود علم مسائلی در مورد ماهیت واقعیت را سبب می شود که فیلسوفان مابعدالطبیعه در پی حل آنها برآیند.

علم نیز متکی به مفروضات فلسفه مابعدالطبیعه می باشد. بسیاری اشخاص متوجه این قضیه نیستند. آلفرد نورث وایت هِددر "اثر خود بنام" ماجرای آراء^۲ چنین می نویسد هیچ علمی مطمئن تر از فلسفه مابعدالطبیعه ناآگاه - که خود علم نیز تلویحاً مستلزم آنست - نمی باشد. "ماکس پلانک گانشمند فیزیک هسته ای با این نکته موافق است که: "تصویر دنیای علمی که بر اثر تجربه به دست می آید همواره فقط یک تقریب^۳ محسوب می شود و یا آنکه الگوئی است که بیش و کم بخوبی بریده شده است.

1- Mind

2- Self

3- Spirit

4- Alfred North Whitehead 5- Adventure of Ideas

6- Max Planck

7- Approximation.

چون درپس هراساسی یک شیء مادی وجود دارد بنابراین در پس هر چیزی که تجربه انسانی به واقعی بودن آن پی می برد واقعیته مابعدالطبیعه ای نیز وجود دارد!" بسیاری دانشمندان بزرگ زمان ما مخصوصاً "آلبرت آاینشتین در نتیجه اکتشافات خویش دریافتند که ناچار باید مدرکات^۲ ما بعدالطبیعه ای را روشن سازند. برخی فیلسوفان پرداختن به فلسفه مابعدالطبیعه را کاری عبث می دانند. آنان توجه خود را به منطق و نظریه معرفت محدود می کنند. این وضع قابل دفاع است اما وسیعاً مورد حمایت نیست. بسیاری فیلسوفان نیز مدعی هستند که نظریه های مربوط به منطق و معرفت به صورت اجتناب ناپذیری از مفروضات فلسفه مابعدالطبیعه ناشی شده اند. برتراند راسل گفته است "نزد هر نویسنده فلسفی یک فلسفه مابعدالطبیعه نهانی وجود دارد که عادتاً ناآگاهانه است. حتی اگر فلسفه مابعدالطبیعه موضوع نوشته های وی باشد تقریباً مطمئن است که در وراء استدلال روشن او یک نظام فکری وجود دارد و وی به صورتی غیر قابل انتقاد بدان معتقد است!"

۱- ماکس پلانک در مقاله "معنا و حدود علم دقیق" در مجله Science (۱۹۴۹) صفحات ۳۲۷ - ۳۱۹. نگاه کنید به:

Everett W. Hall, Metaphysics, Dagobert D. Runes, Ed., Living Schools of Philosophy, Littlefield, Adam, Ames, Iowa, 1956,

در صفحه ۱۳۰:

"فلسفه مابعدالطبیعه نه از راه تسلط بر طبیعت و نه با عرضه تدابیر مادی که به مقاصد مختلف مورد استفاده قرار می گیرند در فعل تأثیر نمی کند، اما این تأثیر را از راه شکل بخشیدن به نظراتی درباره اینکه طبیعت چیست و یا چگونه بهتر است بدان تسلط پیدا کنیم و همچنین با تعیین هدفهای مناسب - عملی می سازد. این کار از راه نظریه اخلاقی که مبتنی بر نظریه ای درباره ارزشها است انجام می گیرد زیرا این نظریه نیز بنوبه خود بر یک رشته نظرات درباره هستی و معرفت مبتنی می باشد."

2- Conceptions 3- Bertrand Russell, "Dewey's New Logic", Paul Schilpp, Ed., The Philosophy of John Dewey, Northwestern, University Press, Evanston, 111, 1939, P. 138

در سالهای اخیر فلسفه مابعدالطبیعه قسمت اعظم موقعیت سابق خود را باز یافته است. تردیدی نیست که علم پیشرفت مادی بزرگی را به ارمغان آورده است. اما هرگاه همه خواستههای مادی بشر برآورده شوند باز هم خود را در این جهان در آرامش کامل احساس نخواهد کرد. انسان از جهت طبیعت خود وجودی مابعدالطبیعه‌ای می‌باشد و این رغبت بروی مستولی است که از طریق قلمروهای مختلف معرفت همگانی و تجربه خصوصی خود به نحوی به درک ماهیت غائی اشیاء نائل آید.

فلسفه مابعدالطبیعه و تربیت

در زمینه نظریه و عمل تربیت، فلسفه مابعدالطبیعه موجد گفتگوها درباره مسائل است که علم از پاسخ بدانها ناتوان مانده است، فی المثل تحصیل علم تکامل در زیست شناسی متضمن این مسأله مابعدالطبیعه‌ای نیز هست که آیا حیات بشری را مقصودی است یا نه و اگر هست چیست؟ هرگاه دانشجوئی پس از تحصیل درباره تکامل نتیجه بگیرد که عالم را مقصودی نیست ممکن است به این نتیجه نیز برسد که زندگی او فقط در صورتی معنائی خواهد داشت که وی بتواند شخصا "مفهومی برای آن قائل شود. در این صورت ناگزیر از خود خواهد پرسید که چه هدفهایی را در زندگی باید تعقیب کرد؟ اتخاذ یک موضع مابعدالطبیعه‌ای ویرا در پاسخ به این قبیل پرسشها یاری خواهد کرد.

مثال دیگر، مسأله ماهیت ذهن را در نظر بگیرید. اغلب اوقات معلمین چنین می‌گویند "اگر فلان شاگرد ذهن خود را متوجه کار خویش نکند هرگز در مدرسه دچار مشکلی نخواهد شد." اما مقصود معلم از "ذهن" در این مورد چیست؟ آیا ذهن متفاوت از جسم است؟ ارتباط میان آندو چگونه است؟ آیا ذهن سرچشمه حقیقی تفکرات است؟ شاید آنچه ما "ذهن" می‌نامیم هرگز یک موجود^۱ نباشد. بررسیهای فیزیولوژیکی و روان شناسی مغز آگاهیهای مطابق با واقع در اختیار ما نهاده اند و دانشمندان مغز شناس^۲، ذهن (یا مغز) را به شمارگر^۳ قیاس کرده اند. اما این قبیل مقایسه‌ها ناپخته هستند و پاسخگوی علاقه ما در باب ماهیت غائی ذهن نیستند. باز هم در اینجا دانستن فلسفه مابعدالطبیعه و توانائی اندیشیدن به شیوه مابعدالطبیعه‌ای فرد معلم را به هنگام علاقه درباره مسائل که واجد معنائی غائی هستند یاری می‌کند.

1- Entity

2- Cyberneticians

3- Computer

مفاهیم مربوط به ماهیت واقعیت منظور نظر همه معلمان است. با وصف این درباره ماهیت عالم، سرنوشت انسان، آنچه طبیعی و ابرطبیعی^۱ است، ثبات و تغییر و مقصود غائی اشیاء و به یک کلمه مطالبی که طی اعصار مورد علاقه فلسفه مابعدالطبیعه بوده‌اند، نظرانی دارند، اگرچه این نظرات مبهم می‌باشند. اگر بخواهیم به تفکری مداوم، پر حوصله و دقیق بپردازیم در واقع هیچ چیز به اندازه بررسی یک مسأله تربیتی در ابعاد مابعدالطبیعه ای آن مارا یاری نخواهد کرد.

تعداد آراء مربوط به فلسفه مابعدالطبیعه به حد وفور است. معهذا از جهت مقاصد کار خودمان می‌توانیم آنها را بر حسب "مکاتب" یا اندیشه فلسفی گروه بندی کنیم. مکاتب عمده‌ای که هر کدام دارای تقسیماتی هستند عبارتند از "آرمان‌گرائی"^۲ "واقع‌گرائی"^۳ و "فلسفه" اصالت عمل^۴. هرگاه گفته‌های این مکاتب درباره ماهیت واقعیت و ارتباط آن با آموزش و پرورش را در مد نظر آوریم به تفکری روشن تر درباره خود این مسائل توفیق خواهیم یافت.

پیش از ارائه مطلب یک نکته را محض احتیاط یادآور می‌شویم: تقسیم فیلسوفان به گروه‌هایی از جهت مکاتب فکری به قصد سهولت در کار و همچنین تسهیل در فهم مطلب است. فیلسوفان را باید به طور جداگانه و در اصالت خود آنان نیز مورد مطالعه قرار داد. فی المثل لاک^۵ و کانت^۶ نظام‌هایی را بوجود آوردند که از نوبه حل مسائل سنتی فلسفی پرداختند. روسو^۷ و نیتزشه^۸ بیش از آندو خصلتی فرد گرا داشتند. گرچه هر دو کرکگارد^۹ و سارتر^{۱۰} وجود گرا هستند اما در نظرات خود به اندازه توافقی، تفاوت هم دارند. دانشجو باید پس از مطالعه فیلسوفان در دائره مکاتب فلسفی، مطالعه آنها را به صورت اندیشمندی منفرد نیز قصد کند.

فلسفه مابعدالطبیعه آرمان‌گرا و تربیت

آرمان‌گرای فلسفی مدعی است که ماهیت واقعیت غائی معنوی است نه جسمانی^{۱۱} ذهنی است نه مادی^{۱۲}. هنگامی که پارامنید^{۱۳} فیلسوف قدیمی ایله‌آت^{۱۴} گفت "آنچه در

-
- | | | | |
|---------------|-----------------|-------------|---------------|
| 1- Notions | 2- Supernatural | 3- Idealism | 4- Realism |
| 5- Pragmatism | 6- Locke | 7- Kant | 8- Rousseau |
| 9- Nietzsche | 10- Kierkegaard | 11- Sartre | 12- Physical |
| 13- Material | 14- Parmenides | 15- Eleat | (نام شهر - ۴) |

اندیشه نیاید، نمی‌تواند واقعی باشد. " و وقتی شوپنهاور^۱ اعلام داشت " جهان پندار من است " آندو به بیان دید ما بعدالطبیعه‌ای آرمان‌گرائی پرداخته بودند. آرمان‌گرا وجود دنیای مادی پیرامون ما، دنیای خانه‌ها، تپه‌ها، ستارگان و شهرها را که توسط حواس خود با آنها آشنا می‌شویم - انکار نمی‌کند لیکن عقیده دارد که این اشیاء که در نظر ما واقعی می‌باشند در نهایت امر واقعی نیستند. آنها مظاهر یک واقعیت غیرجسمانی^۲ اساسی تری می‌باشند.

این واقعیت ممکن است متشخص^۳ یا غیر متشخص^۴ باشد. در نظر آرمان‌گرای مسیحی واقعیت غائی خدای سه شخص^۵ است. این واقعیت غیر از روح غیر متشخصی است که منظور هگل می‌باشد. آرمان‌گرای مسیحی با این اعتقاد دیگر آرمان‌گرایان موافق است که انسان وجودی معنوی است که اراده^۶ آزاد خود را اعمال می‌کند و شخصا " مسئول اعمال خویش شناخته می‌شود. افلاطون روح انسان را مانند "جان^۷" می‌داند که از عرش اعلا^۸ی "مثل^۹" کامل و بیرونی^{۱۰} ناشی شده است. برکلی^{۱۱} نظر ارتدکس مسیحی را می‌پذیرد به این معنی که روح جاودانی است و به توسط خداوند آفریده شده است تا پس از طی دوران آزمایش بر روی زمین از حیاتی ابدی بهره‌مند باشد. بنا به نظر کانت انسان هم‌آزاد است و هم‌مجبور - آزاد تا آنجا که وی را روح بدانیم و مجبور در مقیاسی که او نیز وجودی جسمانی و تابع قانون طبیعت می‌باشد. در نظر آرمان‌گرای پیرو هگل انسان جزئی حیاتی از مطلق است آنچنانکه وی جرقه‌ای از روح جاودانی می‌باشد که به هنگام مرگ دوباره در آن جذب می‌گردد. پس آرمان‌گرایان اتفاق نظر دارند که انسان وجودی معنوی است اما در این باره که ارتباط انسان با واقعیت معنوی غائی که از آن منشاء گرفته است دقیقاً " به چه صورت است - اختلاف نظر پیدا می‌کنند.

آرمان‌گرایان عقیده دارند که کودک جزئی است از عالمی که مآلا^{۱۲} معنوی است و کودکرا سرنوشتی معنوی است که باید بر حسب استعدادهای بالقوه خویش تحقق دهد. به همین سبب آموزش و پرورش باید به تدریج وابستگی نزدیکتری میان کودک و عناصر معنوی طبیعت برقرار سازد و هماهنگی ذاتی میان انسان و گیتی را تاءکید ورزد. وقتی

1- Schopenhauer 2- Incorporeal

3- Personal 4- Impersonal

۵ - مقصود تثلیث در مسیحیت است. - م

6- Soul 7- Ideas 8- External 9- Berkeley.

کودک به تحصیل دربارهٔ دنیای طبیعی می‌پردازد نباید دنیای مزبور را ماشین عظیمی بیندارد که بی‌جان و بی‌هدف در کار است. او باید جهان را واجد معنا و مقصود بداند.

معلم آرمان‌گرا، مانند سقراط، ناظر برزادن افکار است، افکاری که در نظریه اصولی خارج از وجود شاگرد نیستند بلکه امکاناتی هستند در اندرون وی که نیاز به پروراندن دارند. نیز معلم آرمان‌گرا کسی است که تا سرحد امکان صاحب زیباترین خصایل نوع بشر می‌باشد و بنابراین وجودی باشد سزاوار رقابت. وی همگام با سقراط، افلاطون و کانت اعتقاد دارد که بهترین معرفت "برخاسته" از شاگرد است نه "فروکرده" در ذهن وی. با وصف این، قبل از هر چیز فرد معلم محتوای درسی^۱ مصوب را برخاسته از شاگرد خواهد دانست نه هر آنچه را که معمولاً "شاگرد بخاطر خود برگزیده باشد.

چون دربارهٔ میهن پرستی و مهرمیهن برخی نظریات شکاکی متداول گشته است در اینجا بایستی به تذکار این نکته پردازیم که بسیاری آرمان‌گرایان هوا خواه فلسفه وفاداری هستند زیرا بالاخره دولت را شخصیتی بزرگتر از هر فرد یا کلیتی بسیار پر اهمیت تراز اجزاء خود می‌دانند پس باید شاگرد را آموخت که احترام کشور خویش و جامعه‌ای را که در آن چشم به دنیا گشوده است بجای آورد. وی باید با علاقه قلبی به تحصیل مبانی فرهنگی و آرمانهای کشور و قوم خویش بپردازد. توسعه آزادی خود او فقط به نسبت رشد احساس انجام خدمتی شخصی در حق هردو، جامعه و ملت، میسر خواهد بود.^۲

پس معنای تربیت در نظر آرمان‌گرا چیست؟ در این باره تعریفی بهتر از گفته‌ء

1- Subject matter

اصطلاح علوم تربیتی است و به معنای محتوای درس می‌باشد. (در این باره می‌توان به فرهنگهای اختصاصی مراجعه کرد). - م

2- Josiah Royce, *The Philosophy of Loyalty*, Macmillan, New York, 1908.

دانشجویانی که به این قسمت خاص از عقائد آرمان‌گرائی علاقه مند هستند می‌توانند به مطالعهٔ اثر رویس، فلسفهٔ وفاداری، بپردازند. رویس در این نکته اصرار می‌ورزد که وفاداریهای ما نه تنها باید محلی و ملی باشند بلکه بین‌المللی نیز شوند.

هرمان ه. هورن^۱ (۱۹۴۶-۱۸۷۴) نیست: "تربیت جریان ابدی مطابقتی است در حداعلا در برابر خداوند از جانب وجودی انسانی که از جهت جسمانی و ذهنی رشد یافته و فردی آزاد و آگاه می باشد، تطابقی که در محیط فکری، عاطفی، و ارادی بشر به ظهور پیوسته باشد." ^۲

فلسفه مابعدالطبیعه واقع گرا و تربیت

اصل اساسی واقع گرائی فلسفی اینست که ماده واقعیت غائی می باشد. تپه ها، درختان، شهرها و ستارگان فقط پندارهائی نیستند که در ذهن افرادی که شاهد آنها هستند یا حتی در ذهن ناظر سرمدی^۳ وجود دارند بلکه آنها فی نفسه و قائم به ذات و مستقل از ذهن وجود دارند. گرچه واقع گرایان در مورد واقعیت ماده توافق نظر دارند با وصف این از جهات دیگری اختلاف نظر پیدا می کنند و از این لحاظ به مکاتب فرعی مختلف تقسیم می شوند. در زمان حاضر گروه بندیهای عمده آنها عبارتند از "واقع گرائی عقلی"^۴ و در برابر آن "واقع گرائی طبیعی"^۵ یا "علمی".

واقع گرائی عقلی

این آئین را ممکن است به "واقع گرائی قدیمی"^۶ و "واقع گرائی دینی"^۷ تقسیم کرد. "فلسفه اصحاب مدرسه"^۸ که فلسفه رسمی کلیسای کاتولیک رومی می باشد، نوع عمده واقع گرائی دینی است. هر دو مکتب یاد شده نشانی از ارسطو فیلسوف آتنی را در بردارند. لیکن در حالیکه واقع گرایان قدیمی مستقیماً متوجه ارسطو گردیده اند، اصحاب مدرسه من غیر مستقیم از وی متأثر گشته و فلسفه خود را بر مبنای مکتب سن توماس آکویناس^۹ قرار داده اند. آکویناس توانست با بهم پیوستن تعالیم ارسطو و الهیات

1- , 2- Herman H. Horne, The Philosophy of Education , Macmillan , New York, 1927.

صفحه ۲۸۵. با شروع از صفحه ۲۵۷ در کتاب مزبور، هورن معنای تقریباً هر کلمه از تعریف خود را تحلیل می کند. مخصوصاً "تحلیل وی از کلمه آزادی" ارزشدار است.

3- Eternal Observer 4- Rational realism 5- Natural realism

6- Classical realism 7- Religious realism 8- Scholasticism.

9- St. Thomas Aquinas 10- Doctrines.

کلیسا فلسفه مسیحی جدیدی را بیاورد که بعداً "تومیسم"^۱ نام گرفت و آن با فلسفه تغییر شکل یافته افلاطون گرائی^۲ مخالف شد و غالب الهیون عسروی از آن جانبداری می‌کردند .

واقع گرایان قدیمی و دینی بر این نکته توافق دارند که وجود جهان مادی ، واقعی است و در بیرون از اذهان ناظرین وجود دارد . با وجود این پیروان سن توماس عقیده دارند که هم ماده و هم روح را خداوند آفریده است و هم اوست که بواسطه خردمندی و خیراعلای خویش عالمی مبتنی بر نظم و عقل ساخته است . آنان می‌گویند اینکه خداوند خالق عالم بوده است خود دلیل کافی بر واقعیت آنست زیرا آنچه که مخلوق ربانیت است بایستی که واقعی باشد . روح گرچه دقیقاً " بیش از ماده واقعی نیست لیکن اهمیت آن بیشتر از ماده است . روح وجه " بالاتر " هستی است ، زیرا خداوند خود روح است و از جمیع جهات کامل می‌باشد . چگونه پیروان سن توماس به این‌ها پی می‌برند ؟ از راه وحی ، از تاریخ انجیل ، ندای پیامبر و تعلیمات عیسی مسیح که در نظر آنها کلام خداوند است برای همه بشریت . آنها اظهار می‌دارند به وسائلی غیر از اعتقاد دینی به این معرفت خود نائل می‌آیند ، معرفت را از خرد و تجربه بدست می‌آورند و این‌دونه برای مخالفت با اعتقاد دینی بلکه بخاطر حمایت از آن مورد استفاده قرار می‌گیرند . همچنین پیروان سن توماس می‌گویند که انسان معجونی است از ماده و معنی ، از تن و روان که تشکیل یک طبیعت را داده اند . آنها اظهار می‌دارند که ما آزاد هستیم و مسئول اعمال خویش می‌باشیم لیکن جاودانی نیز می‌باشیم . چون بدان سبب بر روی زمین قرار داده شده ایم که به آفریدگار خویش عشق بورزیم و گرامی بداریم و بدین سان نیکبختی جاودانی را بدست بیاوریم .

واقع گرائی طبیعی و علمی

این رشته از واقع گرائی فلسفی بایشرفت اروپا طی سده های پانزدهم و شانزدهم نیز پیش رفته است . سخن گویان عمده^۳ آن عبارت بوده اند از فرانسیس بیکن^۴ جان لاک ، داوید هیوم^۵ و جان ستوارت میل^۶ در قرن حاضر نیز رالف بارتن پری^۷ الفرد نورث وایت هد^۷

1- Thomism

2- Platonism

3- Francis Bacon

4- David Hume

5- John Stuart Mill

6- Ralph Barton Perry 7- Alfred North Whitehead .

و برتراند راسل از آن جمله اند .

واقع گرائی طبیعی که مشرب شکاک و تجربی دارد ، عقیده دارد که فلسفه باید در پی تقلید از دقت و عینیت علم برآید . چون دنیای پیرامون ما واقعی است پس وظیفه علم است نه فلسفه که به تفحص درباره خواص آن بپردازد . کنش^۱ فلسفه عبارتست از هماهنگ گردانیدن مفاهیم و یافته های علوم مختلف . پر معنی ترین وجه مشخصه گیتی اینست که دائمی و پایدار می باشد . تغییر ، واقعی است اما حدوث آن بر طبق قوانین ابدی طبیعت بعمل می آید و این قوانین گیتی را ساختی^۲ متداوم بخشیده اند . دائمی بودن جهان زمینه ایست که تغییرات در مقابل آن روی می دهند و ممکن است نسبت بدان ارزشیابی شوند . واقع گرایان طبیعی یا منکر قلمروی معنوی هستند و یا اینکه معتقدند وجود آن را نمی توان به اثبات رساند تا جایی که از لحاظ فلسفی در خور اهمیت نیست .

واقع گرایان طبیعی اظهار می دارند که انسان موجودی زیستی است که دارای دستگاه عصبی رشد یافته به درجه اعلاء است و ذاتاً " حالتی اجتماعی دارد . نیازی نیست چنین انگاشته شود که دستاوردهای فرهنگی انسان ناشی از موجودی جداگانه است که به نام ذهن یا روح شناخته شده است . آنچه ما " اندیشه " می نامیم در واقع کنش به اعلاء درجه بغرنج ارگانیسم است که ارتباط او با محیط خود را فراهم می سازد و از جهت نوع نه از حیث درجه همانند دیگر کنشها مثل تنفس ، مانند سازی^۳ و سوخت و ساز^۴ می باشد . اغلب واقع گرایان علمی منکر وجود اراده آزاد هستند ، آنها استدلال می کنند که چگونگی فرد بواسطه تاءثیر محیط مادی و اجتماعی بر روی ساخت تکوینی او تعیین می گردد . آنچه به صورت آزادی انتخاب جلوه می کند ، در واقع همان تعیین علی^۵ است .

چون از نظر واقع گرائی جهان به صورت مستقل از انسان وجود دارد و اداره آن به توسط قوانینی صورت می گیرد که تسلط ما بر آنها ناچیز است پس آموزشگاه باید آن هسته اصلی محتوای درسی را به شاگرد انتقال دهد که موجب آشنائی او با جهان پیرامون گردد . در اینجا واقع گرای کاتولیک علاوه می کند که چون انتظام و هماهنگی

1- Function

2- Structure

3- Thought

4- Assimilation

5- Metabolism

6- Causal

determination.

عالم حاصل آفرینش خداوند است پس باید طبیعت را به منزله دستا فرین یزدان مورد بررسی قرار دهیم. به نظر او مقصود اولیه آموزش و پرورش باید آماده گردانیدن هر شخص برای زندگی در آینده باشد. در نظر واقع گرای قدیمی مقصود آموزش و پرورش اینست که شاگرد را قادر سازد تا از لحاظ فکری شخصی "کاملاً" متعادل " بشود نه کسی بشود که فقط با محیط مادی و اجتماعی خود "به خوبی سازگار" است. در اینجا خود انگیزی^۱ و خلاقیت فردی، مانند دیگر فلسفه ها، مورد ستایش قرار گرفته اند لیکن عقیده دارند که محصول این صفات فرار باید وسیعاً " مورد سنجش واقع شوند.

فلسفه مابعدالطبیعه عمل گرا و تربیت

گرچه غالباً "چنین پنداشته اند که عمل گرایی فلسفی یک فلسفه بومی آمریکائی است لیکن در واقع این فلسفه شاخه ایست از تنه سنت تجربه گرای بریتانیائی که عقیده دارد ما تنها به آن چیزی معرفت داریم که به تجربه حواس مان در آمده باشد. فلسفه عمل گرایی در نظریه تغییر ابدی خود نیز به هراکلیت، فیلسوفی که پیش از سقراط می زیست، بازگشت دارد. سرآمدان آئین اصالت عمل در آمریکا عبارتند از چارلز ساندرس پیرس^۳ و ویلیام جیمس و جان دیوئی که همه آنها از لحاظ روش و نتیجه گیریهای خود با هم تفاوت دارند. در مشرب اصالت عمل پیرس فیزیک و ریاضیات و در نزد دیوئی علم الاجتماع و زیست شناسی نفوذ دارند. فلسفه جیمس جنبه شخصی، روان شناسی و حتی دینی دارد. فلسفه اصالت عمل به مقیاسی بیشتر از واقع گرایی و آرمان گرایی تحت تاءثیر شرائط قرن بیستم قرار گرفته است. مثلاً " در سالهای ۳۰-۱۹۲۰ این فلسفه هوا خواه آئین فردی^۴ بود در صورتیکه به هنگام رکود^۵ خواستار شعور اجتماعی بیشتری شد.

آئین اصالت عمل به نامهای مختلفی معروف شده است یعنی از نام تازه "پراگماتیسیسم"^۶ که پیرس بدان داده است تا "افزارگرایی"^۷، "کنش گرایی"^۸ و

1- Spontaneity

2- Pragmatism

(آئین اصالت عمل)

3- Charles Sanders Pierce 4- Individualism

5- Depression (بحران اقتصادی سالهای ۱۹۲۰ تا ۱۹۲۴ در آمریکا - م. ۰)

6- Pragmaticism 7- Instrumentalism 8- Functionalism .

تجربه گرائی^۱". دیوئی در واپسین سالهای حیاتش "تجربه گرائی" را به "افزارگرائی" ترجیح می داد. یک علت این امر آن بود که نام اخیر خیلی ماده گراتر^۲ بنظر می رسیده است. مباحث اصلی فلسفه اصالت عمل عبارتند از (۱) واقعیت تغییر (۲) اعتقاد بر اینکه طبیعت انسان بر اساس جنبه اجتماعی و زیستی قرار دارد (۳) نسبت ارزشها و (۴) استفاده از هوش نقاد^۳.

عمل گرایان عقیده دارند که جهان نهوابسته به تصور انسان درباره جهان است و نه مستقل از آن. واقعیت عبارتست از "تعامل" میان وجود انسانی و محیط او یا مجموع همه آنچه که به "تجربه" مادر می آید. انسان و محیط او "هم نوا" هستند و در برابر هر آنچه که واقعی است مسئولیت مساوی دارند.

معنای جهان برای انسان فقط تا آن حدی است که وی به آن آگاهی بیابد. اگر چنانکه عالم را خود مقصودی عمیق تر در براست این مقصود از انسان نهان است و آنچه را که انسان نتواند تجربه کند در نظر او واقعی نخواهد بود. فلسفه اصالت عمل که مشربی انسان گرا گارد به این سخن حکیمانه می پیوندد که "انسان مقیاس همه اشیاء است". ویلیام جیمس ناکید می کند که فرد تحصیل کرده حق دارد آفریننده واقعیت متعلق به خود باشد در حالیکه پیرس و دیوئی اظهار می دارند که قضایای واقعیت، توسط کارشناسان مخصوصا " دانشمندان بهتر از همه معین گردیده است.

عمل گرا عقیده دارد که تغییر، اساس واقعیت است و ما نیز باید پیوسته آماده تغییر شیوه های کار خود باشیم. هدفها و وسائل آموزش و پرورش باید به خاطر تجدید نظر دائمی قابل انعطاف و باز باشند. آنها باید با روش عقلانی و علمی دنبال شوند. وسائل امری ذاتی برای هدفهای خود هستند و هدفها را نیز ممکن است از وسائل مربوط بدانها نتیجه گیری کرد. پس آموزش و پرورش هر دوی آنها است، هم هدف است و هم وسیله. هدف است زیرا قصد بهبود نوع انسان را دارد، و وسیله است به سبب آنکه راه انجام چنین کاری را نشان میدهد. در داخل نظام تربیتی، انضباط نباید بطور کلی مخالف رغبتهای محسوس شاگردان قرارگیرد بلکه باید امری برخاسته از خود آنان باشد. عمل گرا عقیده دارد که چون واقعیت بر اثر تکامل شخص با محیط خود بوجود

1- Experimentalism 2- Materialist 3-Critical intelligence

4- Interaction 5- Coordinate 6- Humanist

می‌آید پس کودک باید به تحصیل درباره جهان بدانگونه که بروی تاء شیر می‌گذارد ، بپردازد . درست بدانسان که نمی‌توان کودک را از محیطی که در آن زندگی می‌کند جدا دانست بهمین نحو نیز نمی‌توان آموزشگاه را از خود زندگی جدا ساخت . آموزش و پرورش خود زندگی است نه آماده گردانیدن برای زندگی . هر جا که امکان دارد محتوای دروس رسمی باید با مسائل فوری که کودک با آنها روبرو می‌شود و جامعه نیز علاقه مند به حل آنها است ارتباط پیدا کند .

عمل گرا بر خلاف واقع گرا و آرمان گرا عقیده دارد که طبیعت انسانی اساساً قابل انعطاف و تغییر است . در نظر عمل گرا کودک ارگانیسمی فعال است که مدام سرگرم بازسازی و تعبیر تجارب خویش می‌باشد . چون کودک در معاشرت با دیگران بزرگ می‌شود پس باید زندگی در جمع افراد و همکاری با آنها را بیاموزد و هشیارانه خود را با نیازها و خواسته‌های اجتماعی سازگار سازد .

به مذاق دانشجویان آمریکائی مسلماً جهان بینی اصالت عمل سازگارتر از فلسفه های واقع گرائی و آرمان گرائی بوده است . همچنین فلسفه عمل گرا اغلب برنامه های تربیت معلم را روح می‌بخشد . بی بردن به علت این امر مشکل نیست . فرهنگ آمریکائی چندگرا و آنا متجانس است . آمریکا دارای دیانتی ملی و پادشاهی قدیمی نبوده است و گذشته را احترام اندکی قائل است . جامعه ای پرتکاپو و شکاک فلسفه تغییر را بیش از فلسفه ثبات قدر می‌نهد ، فلسفه ای که دعوت به پرسش درباره همه اشیاء می‌کند و نظریه ای که انسان را از لحاظ ماهیتش گستاخ و متفحص می‌شمرد . هنگامی که ویلیام جیمس گفت آئین اصالت عمل متضمن عالمی بن باز آ و عالمی است که " نقاب آن را کنار زده اند " شنوندگان آمریکائی او مسرور گشتند چرا که این سخن از جهانی حکایت می‌کرد که بسیاری از آنها معتقد بودند که در آن زندگی می‌کنند . همچنانکه مرز آمریکائی را می‌توان در جهت باختر تا اقیانوس نا محدودی پیش برد جهان نیز مملو از امکانات بی پایان به نظر می‌رسد . مشرب اصالت عمل ، بومی ، خوش بینانه و تجربی بود و به مذاق مردم آمریکا سازگار می‌آمد .

نتیجه: از این بررسی اجمالی در می‌یابیم که گرچه فلسفه به طور کلی در قبال پرسشهایی که مطرح می‌کند ، پاسخهای نهائی برای ما تدارک نمی‌بیند ولی یک رشته

پاسخهای ممکن مختلف را عرضه می‌دارد که موجب وسعت اندیشه‌های ما می‌شود و به ما در گزینش‌هایمان یاری می‌کند. همچنانکه در فصل آینده نشان خواهیم داد. معنای یادگیری و رای انباشتن قضایائی است که از جهت علمی مسجل گردیده‌اند. یادگیری همچنین به معنای اندیشیدن و پیشرفت فراسوی محدودهٔ این قبیل یافته‌ها می‌باشد. پس نوع معرفتی که فلسفه می‌خواهد بآن دست بیابد چیست؟ چنانکه برتراند راسل به خوبی گفته است: آن، نوع معرفتی است که نتیجهٔ "بررسی انتقادی زمینه‌های معتقدات، پیش‌داوریها و عقائد ما" باشد. غالب پرسشهاییکه پاسخ قطعی داشته باشند از آن علم و پرسشهایی که نظری، دستوری و تحلیلی باشند متعلق به فلسفه است. تحصیل فلسفه آموزش و پرورش موجب می‌شود تا به اهمیت این پرسشها در زمینه نظریه و عمل تربیت آگاه شویم. این امر ما را قادر می‌سازد تا مسائل فلسفی را از این جهت که ذهن ما را دربارهٔ مسائل تربیتی روشن می‌کنند بررسی کنیم.

مراجع

همهٔ مطالب شماره بهار ۱۹۵۶

Harvard Educational Review XVI, 2

این شماره به ارتباط میان فلسفه و آموزش و پرورش اختصاص یافته است. محتوای آن مقالاتی است که فیلسوفان مکاتب مختلف نگاشته‌اند. دو جنگ جدید و جامع فلسفی عبارتند از

Thomas O. Buford, Ed., Toward a Philosophy of Education (Holt, Rinehart and Winston 1969, 518 PP.)—Christopher J. Lucas. Ed., What is philosophy of Education? (Macmillan 1969, 313 PP.)

متن Buford حاوی واژه نامه و یادداشتهای مفصلی مربوط به شرح حال است.

متن Lucas مقدمه‌ای عالی در بردارد. بهترین کتاب متن که جنبه‌های مابعدالطبیعه‌ای آموزش و پرورش را بررسی می‌کند عبارتست از:

Samuel Shermis, Philosophic Foundations of Education , (American Book Co., 1967, 292 PP.)

درباره مکاتب فلسفی مطالعه مقالات ویژه بشرح زیر توصیه می شود:

J. Donald Butler, Idealism in Education (1966, 145 PP.);
Ernest E. Bayles, Pragmatism in Education (1966, 145 PP.)
William Oliver Martin, Realism in Education (1969, 198
PP.)

Harper and Row

که همه آنها توسط

منتشر گردیده است. یک متن کلاسیک که مشتمل بر همه زمینه بحث می باشد عبارتست
از

John S. Brubacher, Modern Philosophies of Education.

که بار نخست به سال ۱۹۳۹ انتشار یافته است و اکنون چاپ چهارم آن نشر گردیده:
(McGraw-Hill, 1969, 393 PP)
برای دانشجویانی که درس مهادهای فلسفه تربیتی دارند کتاب زیر که بخوبی تنظیم شده
است مفید می باشد:

Philosophy of Education: An Organization of Topics and
Selected Sources by Harry S. Broudy, Michael J. Parson ,
Ivan A. Snook, and Ronald D. Szoke (University of Illinois
Press, Urbana, 1967, 287 PP.)

دانشجویانی که مایلند درباره خود فلسفه به فراگیری بیشتری بپردازند و سرگرم شوند
مطالعه کتاب زیر برای آنها لذت بخش خواهد بود:

C.E.M. Joad's Philosophy (Fawcett World Library, New York,
1962).

برای دانشجویانی که علاقه مند به فلسفه مابعدالطبیعه هستند، اثر زیرین جالب است:

W.E. Kennick and M. Lazerowitz, Metaphysics: Readings and
Appraisals (Prentice - Hall, 1966, 387 PP.)

معرفت و ارزش

در فصل پیشین چنین استدلال کردیم که نظریه و عمل آموزش و پرورش مستلزم وجود آرائی درباره طبیعت انسان و ماهیت واقعیت می باشد که مآلاً خصیصه فلسفی دارند. اشاره کردیم که اگر معلم قرار است که کار خود را در زمان حیاتش با هوشمندی و بخوبی انجام دهد باید با مفروضات مابعدالطبیعه ای درگیر شود، یعنی درباره آنها به بحث به پردازد تا شاید تغییری در آنها بوجود آورد، زیرا بخشی از کردار او بوسیله این مفروضات هدایت می گردد. به منظور کمک به معلم، نگارنده برخی از اصول مهم فلسفه مابعدالطبیعه را، که در واقع آموزش و پرورش را تحت تأثیر قرار داده اند، در نظر گرفته ام. لیکن تربیت علاوه بر پرداختن به فلسفه مابعدالطبیعه را نیز نیاز دارد. تربیت همچنین آرائی درباره ماهیت معرفت و ماهیت هر آنچه را که ارزشدار می باشد لازم دارد. برای اینکه ما به روشن ترین و کلی ترین وجه این آراء پی به بریم به فلسفه روی می آوریم.

گنجینه اصلی حرفه پرورشگران معرفت است. یک فرد معلم بطور عمده در اندیشه رشد فکری شاگردان خود است. حتی به هنگامی که وی علاقه مند به بهداشت جسمانی و سلامت عاطفی آنان باشد باز باید قضاوت خویش را بر معرفتی مطمئن استوار سازد. پس بنابراین برای معلم این نکته اهمیت دارد که بخاطر کار خود به شیوه فلسفی به تفکر پردازد و دریابد چه معرفتی در نهایت امر به کجا منتهی می شود؟ رشته ای از فلسفه که به بررسی معرفت می پردازد "معرفت شناسی" نام دارد. بدین گونه فیلسوف معرفت شناس به تعمق درباره ماهیت معرفت می پردازد. وی از خود می پرسد آیا فعالیت های مختلفی که داخل در مسأله معرفت هستند چه چیز مشترکی دارند؟ تفاوت میان معرفت و مثلاً "اعتقاد چیست؟ فراسوی آگاهی هایی که حواس برای ما فراهم می آورند، به چه چیز دیگری می توانیم دانا شویم؟ ارتباط میان عمل معرفت و آن چیزی که نسبت بدان معرفت پیدا کرده ایم کدام است؟ چگونه می توانیم نشان دهیم که معرفت امری "حقیقی" است؟

برخلاف دانشمند، معرفت شناس علاقه مند به مفاهیم است نه واقعیات. مثلاً "روان شناس می‌کوشد دریابد که در حقیقت مردم چگونه فکر یا چگونه حس می‌کنند. از سوی دیگر معرفت شناس می‌کوشد تا در این باره که مقصود از مفاهیم روان شناسی از قبیل "احساس"، "ادراک"، "یادگیری" و "تقویت" چیست به مذاقه بپردازد و نیز در این مورد که آیا روان شناس این مفاهیم را به درستی بکار می‌برد یا نه داوری کند. هرگاه روان شناس چنین نکند در این صورت در توصیف قضایا خطا خواهد کرد. از نقطه نظر معلم یکی از مهم ترین موارد در زمینه معرفت شناسی عبارتست از تمیز میان انواع مختلف معرفت. اینک به عنوان مقدمه ای بر معرفت شناسی در آموزش و پرورش می‌خواهیم ببینیم انواع معرفت کدامند. آنگاه بطور کلی به معرفت شناسی هائی که مکاتب سرآمد فلسفه با آنها اعتقاد دارند خواهیم پرداخت.

انواع معرفت

معرفت ایحائی

معرفت ایحائی را به عبارت ساده می‌توان معرفتی توصیف کرد که خداوند بر انسان آشکار ساخته است. خداوند با علم کل خود برخی آدمیان را الهام بخشید تا حقایق را که او بر آنها آشکار ساخته بود برنگارند به نحوی که بعد همگی بشر این حقایق را بدانند. برای مسیحیان و یهودیان واژه خداوند در انجیل آمده، مسلمانان را در قرآن و هندوان را در بهاگاواد گیتا و اوپانیشادها ذکر شده است. چون نام خداوند است پس برای همیشه حقیقت دارد. هرگاه چنین نبود خداوند، نادان و یا فریبکار شمرده می‌شد بدین معنی که او دیگر خداوند نبود. گرچه حقایق مضبوط جنبه ابر طبیعی دارند اما زبانی که بدان این حقایق نوشته شده اند چنین جنبه را ندارند. بنابراین محققان دینی دقت بسیاری را صرف مباحثه درباره معنای دقیق کلمات و عبارات متون مقدس می‌کنند. این مباحثات اعمالی برای موشکافی محسوب نمی‌شوند. در نظر فرد مؤمن مهم ترین حقایق جهان در واژه هائی وجود دارد که مورد بحث الهیون است. اساس کار در تعبیر متن عبارتست از روشن گردانیدن آن حقایق ابدی که در این کلمات مقلد گشته اند.

-
- 1- Reinforcement 2- Revealed Knowledge 3- Omniscience
4- Bhagavad-Gita 5- Upanishads

معرفت شهودی^۱

معرفت ایحائی امری خدا دادی است و خارج از انسان . معرفت شهودی معرفتی است که یک شخص در لحظه بصیرت در اندرون خویشتن می یابد . بصیرت یا شهود عبارتست از جهش ناگهانی یک فکر یا یک نتیجه گیری به وضعی آگاه^۲ - چیزی که حاصل جریان طولانی عملی ناآگاه بوده است . ناگهان راه حل مسأله ای را پیدا می کنیم که روزها ، ماهها یا حتی سالها ناآگاه مان^۳ با آن درگیر بوده است . کوشش قبلی ناآگاه سبب می شود که در لحظه وقوف نشاط و یقین آشکاری دست دهد . نسبت به بصیرتهای خود اطمینان داریم زیرا بی آنکه خود بدانیم بخاطر آنها سخت کوشیده ایم . بر اثر آنها مسرور می شویم زیرا نیروی^۴ روانی که زمانی دراز بخاطر جستجوی راه حلی فعالیت می کرد غفلتاً "توأم باخوشحالی محض ناشی از اکتشاف آزاد گشته است . باز ما خوشحالیم زیرا این آزاد شدن نیرو ما را به کمال قوای ذهنی خود واقف ساخته است .

با وصف اینها باید میان عمل شهود و خود معرفت شهودی تمییز قائل شویم . بنظر می رسد لازمه همه دستاوردهای بزرگ فکری دارا بودن به بصیرت یا روشن بینی ای سازنده است . همه عقاید فلسفی ، نظریه های علمی و کارهای هنری ظاهراً " از نوعی شهود اولیه نشأت یافته اند سپس کامل تر و زیباتر گردیده اند . اما یک نظریه تکامل یافته علمی ، منشاء آن هر چه باشد ، صورتی از معرفت شهودی نیست . بلکه از جهت منطقی درست است و به توسط مشاهده یا آزمایش^۵ یا هردوی آنها آزمودنی است . هنگامی که یک نظریه علمی به عنوان ادعای نیل به معرفت ارائه می گردد در حکم بصیرت شخصی موجد آن نیست بلکه فرضیه ای است در معرض بازبینی همگان .

پس معرفت شهودی چیست؟ و آن معرفتی است که برمبنای قوت بینش تخیلی یا تجربه خصوصی شخص ارائه دهنده آن پیشنهاد و پذیرفته شده است . حقایقی که آثار هنری در بردارند شکلی است از معرفت شهودی . همه نویسندگان بزرگ هومر^۶ ، شکسپیر^۷ پروست^۸ از حقایقی در باره دل انسانی سخن می گویند . ما تصور آزمودن این حقایق از

- | | | |
|------------------------|--------------------|----------------|
| 1- Intuitive Knowledge | 2- Consciousness | 3- Unconscious |
| 4- Energy | 5- Experimentation | 6- Homer |
| 7- Shakespeare | 8- Proust | |

راه مشاهدات یا محاسبات یا آزمایشها را به خود راه نمی دهیم چرا که این حقایق ، فرضیه نیستند . آنها به عنوان بصیرتها عرضه شده اند و خودمان نیز به درست بودن آنها از جنبه شهودی اذعان داریم . همه انواع نوشته های عرفانی ، زندگی نامه ها بقلم خود و مقالات بازتابهایی از معرفت شهودی می باشند .

ما خود نیز مالک مقدار زیادی معرفت شهودی خاص خود به ویژه درباره مردم هستیم . و آن عبارت از معرفتی است که از تجربه خود درباره دیگران و از تجربه خودمان درباره خویش برداشت کرده ایم . البته در آن باره به تعمق پرداخته ایم لیکن آن را در معرض انتقاد منظم عقلانی یا آزمایش مبنی بر مشاهده قرار نداده ایم . چنین نکرده ایم زیرا بدان نیاز نداشته ایم . این یک معرفت یا آگاهی ای است که در مسیر تجربه بدان عمق و وسعت می دهیم و آنرا تصحیح می کنیم .

معرفت عقلانی^۲

و آن معرفتی است که فقط بواسطه ورزش خرد بدست می آوریم و مشاهده حالات واقعی امور را بهمراه ندارد . اصول منطق صوری و ریاضیات ناب مثال هایی از معرفت عقلانی بشمار می روند . حقیقت آنها فقط از راه استدلال مجرد نشان داده می شود . این اصل منطقی را در نظر بگیریم که دو قول متضاد نمی توانند در آن واحد حقیقت داشته باشند . این دو گفته را که " فیدو^۳ یک سگ است " و " فیدو یک سگ نیست " نمی توان درباره همان حیوان در آن واحد ادعا کرد یا ثابت نمود . یا این اصل را در نظر بگیرید که اگر A بزرگتر از B است و B بزرگتر از C پس A بزرگتر است از C و یا اگر بوئینگ ۷۴۷ از یک دژ پرنده بزرگتر است و دژ پرنده بزرگتر از پایپرکاب^۴ است پس یک هواپیمای ۷۴۷ بزرگتر از پایپرکاب می باشد . این دو اصول را می توان از راه تحقیق روشن کرد . اصول معرفت عقلانی را ممکن است با تجربه حواس انطباق داد لیکن این اصول منتج از آن نیستند بلکه برخلاف حقایق معرفت شهودی اگر احساس شخصی را کنار بگذاریم – معتبر هستند و اعتبار جهانی دارند .

معرفت عقلانی برای خود محدودیتهایی دارد . این قسم معرفت اساسا " مجرد و صوری است . به مناسبات منطقی و معانی غیر متشخص می پردازد و به نیازهای عاطفی

1- Autobiographies

2- Rational knowledge

3- Fido

4- Piper Cup

و حالات واقعی اموری اعتناست چون در اوضاع و احوال کارها زندگی ما بر مبنای عاطفی است پس دارا بودن فقط به معرفت عقلانی به سختی بسنده است. ما نیازمند معرفت شهودی و تجربی نیز هستیم بلکه اغلب اوقات بیشترهم نیازمندیم. همچنین برای اینکه بدانیم واقعا "معرفت عقلانی تا چه مقدار از حیث کلی^۱ دارای ارزش است و تنها تا چه حد به نظر می‌رسد که چنین باشد، راه مباحثه باز است. همه ما تا حدودی در قید فرهنگ هستیم و حتی ممکن است اصول منطق صوری فقط برای آن کسانی دارای ارزش باشد که زبانهای اروپائی را مورد استفاده قرار می‌دهند و به مدد مقولات^۲ ذهنی موجود در این زبانها به تفکرمی پردازند. نیز این پرسش را به میان آورده اند که آیا معرفت عقلانی متکی بر برهان عقلی است؟ مثلا" در نظر یک مکتب اندیشه، اصول ریاضیات محض مبتنی است بر شهود اساسی توالی^۳.

معرفت تجربی^۴

در زمان حاضر معرفت تجربی یا معرفتی که به شهادت حواس مورد تاءبید قرار گیرد اهمیت خاص دارد. ما جهان بینی پیرامون خویش را بواسطه دیدن، شنیدن، بوکردن، لمس کردن و چشیدن تشکیل می‌دهیم. پس معرفت ساخته افکاری است که مطابق قضایای مشهود - یا محسوس - شکل یافته باشند. در حالیکه خردگرا^۵ به ما می‌گوید "درباره اشیا به تفکر بپردازید" تجربه گرا ما را اندرز می‌دهد که "بنگریم و ببینیم".

دانش نوین مثالی است از معرفت تجربی. فرضیه های علمی بتوسط مشاهده یا آزمایشها مورد آزمایش قرار می‌گیرند تا معلوم شود چه فرضیه ای می‌تواند، به رضایت بخش ترین وجه، مبین گروهی از پدیده ها باشد. با وصف اینها هیچ فرضیه ای هرگز به صورت مطلق مورد اثبات قرار نمی‌گیرد بلکه فقط نشان داده می‌شود که کم و بیش "احتمالی" است. بسا که احتمال تجربی گاهی به یقین نزدیک می‌گردد لیکن فی الواقع هرگز بدان نائل نمی‌شود سبب این امر آنست که ما هرگز نمی‌توانیم یقین حاصل کنیم که آینده همانند گذشته خواهد بود و بنابراین هرگز قادر نیستیم بطور مطلق مطمئن شویم که پدیده هائی که تاکنون به طریقی معین عمل می‌کرده اند از این پس نیز دقیقا به

1- Universally 2- Categories 3- Successiveness
4- Empirical Knowledge 5- Rationalist.

همان طریق عمل خواهند کرد .

نیزبایستی یادآور شد که ممکن است حواس ما گاهی ما را فریب دهد ، مانند چوبی که در داخل آب خمیده به نظر می‌رسد اما در واقع صاف است . همچنانکه وقتی سقراط شوکران سرکشید این پرسش‌رابه میان آورد که "آیا حواس ما حاوی حقیقت هستند؟" آیا آنها . . . گواهی‌هایی بی‌دقت نیستند؟" بعلاوه پیش ادراک‌های^۱ ما شرط حواس ما هستند . ما مایل به درک آن چیزی هستیم که در حیطه قدرت درک ماست . از این قرار مکان را به منزله زمینه ای ثابت درک می‌کنیم که در داخل آن وقایع منحصر به فرد به توالی هم در زمان رخ می‌دهند . دریافتی^۲ چنین از مکان و زمان تقریباً " به طور قطع عبارتست از پدیده ای از فرهنگ ما که در مرحله ای از توسعه خود قرار دارد .

معرفت اجتهادی^۳

ما مقدار زیادی از معرفت را بعنوان یک حقیقت قبول داریم و این نه بآن سبب است که ما خود به باز بینی آن پرداخته اسم بلکه صاحبان اجتهاد در هر زمینه شاهد آن بوده اند . من بی چون و چرا قبول می‌کنم که کانبرا پایتخت استرالیا است و سیر نور به سرعت ۱۸۶۲۸۱ میل در ثانیه است و نبرد واترلو در ۱۸۱۵ رخ داد . نیازی به بازبینی این قضایا ندارم همچنانکه خویشتن را نیازمند ترتیب دادن جدول لگاریتم برای خود نمی‌بینم . درست بودن آنها را قبول دارم زیرا آنها را در دائرةالمعارفها و یا دیگر آثاری که توسط متخصصین نوشته شده اند پیدا می‌کنم . بنوبه خود سخن متخصصین را می‌پذیرم زیرا میل دارم نیروی روانی خود را بخاطر انجام نیت شخصی که واقعیات موجود را مورد استفاده قرار می‌دهد یا خارج از آنها عمل می‌کند ، حفظ کنم . برای من دنیا مکانی بسیار وسیع تر از آنست که بتوانم همه آنچه را که در آن رخ می‌دهد شخصا مورد بازبینی قرار دهم .

اینکه کدام معرفت را درست و یقین بشمار آورم منوط به نیازها و منافع من خواهد بود . هرگاه به عنوان کسب اطلاع در برخی موارد بخواهم بدانم کوبیسم چیست یا قوانین نیوتون در مورد حرکت کدام است درباره کوبیسم و نیوتون به دائرةالمعارف مراجعه می‌کنم . اما اگر همه قصد من کسب اطلاع باشد چیزی که بدست خواهم آورد

1- Preconceptions

2- Apprehension

3- Authoritative Knowledge.

فقط اطلاع خواهد بود. هرگاه بخواهم به کوبیسمو مکانیک نیوتون پی ببرم لازم است که خود به ساختن اصول آنها بپردازم. نیازی به گفتن نیست که در اینصورت کوبیسم یا علم مکانیک را دوباره ابداع نمی‌کنم بلکه درباره اصولی که بدانها مبتنی هستند به تفکر می‌پردازم تا آنکه "مقصود" آنها را دریابم. وقتی به کوبیسم پی می‌برم که هدف‌های هنری آن را که کوبیستها خود تعیین کرده‌اند و سائلی را که برای نیل بدانها مورد استفاده قرار داده‌اند دریافته باشم. وقتی به قوانین نیوتون درباره حرکت پی می‌برم که استدلالی را که مبتنی بدان هستند و نتایجی را که بدانها منتهی می‌شوند و شواهد گردآمده له آنها را دریافته باشم.

با وصف اینها آنچه را که درست و یقین می‌شمارم، معرفت مرا تشکیل می‌دهد. قوانین نیوتون درباره حرکت از لحاظ علمی مورد تایید قرار گرفته‌اند، آنها معرفت تجربی بشمار می‌روند. بنابراین اصطلاح "معرفت اجتهادی" بیشتر معنای روان‌شناسی دارد نه معرفت‌شناسی. اصطلاح مزبور مبین ماهیت اشیائی نیست که می‌شناسیم بلکه حاکی از طرز شناسائی من درباره آنها است. اصطلاح یاد شده به آن تولیدات فرهنگی که معرفت می‌نامیم اطلاق نمی‌شود بلکه به راه و روشی گفته می‌شود که بدان واسطه این تولیدات رابه خود اختصاص می‌دهم. "معرفت اجتهادی" عبارتست از معرفتی مدلل که بر مبنای اجتهاد یک فرد پذیرای آن هستم.

تا اینجا درباره انواع مختلف معرفت به بحث پرداختیم. حال بهتر است به منظری وسیع‌تر روی آوریم و در اینکه مکاتب عمده فلسفه درباره معرفت بطور کلی و ارتباط آن با تربیت چه گفته‌اند به تفحص بپردازیم.

معرفت‌شناسی آرمان‌گرا و تربیت

در آئین آرمان‌گرا، در موضوع معرفت، فیلسوفان مختلف موجد نظریه‌های مختلفی بوده‌اند. افلاطون همگام با سقراط عقیده داشت که معرفتی را که از راه حواس به دست آمده باشد باید همواره نامطمئن و غیر کامل دانست، زیرا جهان مادی نیست مگر نسخه در هم و برهمی است از قلمرو کامل‌تر هستی. معرفت حقیقی فقط حاصل خرد می‌تواند باشد چرا که خرد استعدادی ذهنی است که از وراء وجود مادی اشیاء به اشکال معنوی محض آنها پی می‌برد.

هگل بینش افلاطونی را کامل تر گردانید به این معنی که گفت معرفت تنها تا آن حد معتبر است که تشکیل دهنده یک نظام^۱ باشد. چون واقعیت غائی جنبه عقلانی و انتظام یافته ای دارد پس معرفت ما بر واقعیت نیز تا آن حد که بتواند نظم یابد، معرفتی حقیقی خواهد بود. می توان گفت هر چه نظام معرفت ما جامع تر باشد و افکاری را که در بر می گیرد هماهنگ تر باشد بهمان مقدار واجد حقیقت بیشتری خواهد بود. معمولاً از این اصل بنام "نظریه پیوستگی"^۲ حقیقت یاد می کنند. اصل مزبور مبتنی بر این نظر است که موردی خاص از معرفت در حدی واجد معنا است که بتوان در بافت کلی بدان پی برد. بنابراین به همه افکار و نظریات برحسب "پیوستگی" آنها در داخل نظام معرفتی که مدام در حال توسعه است باید اعتبار داد.

به دنبال کانت^۳ اغلب آرمان گرایان نوین عقیده دارند که اساس معرفت عبارتست از اعمال معنا و نظم در مورد اطلاعاتی که توسط حواس گردآوری می شود. مقصود از تدریس تنها این نیست که به شاگرد مجموعه اطلاعاتی ارائه دهیم بلکه بیشتر مقصود از آن کمکی است برای اعمال معنا و نظم به اطلاعات مزبور. برخی آرمان گرایان که بنام "هواخواهان شخص"^۴ شناخته شده اند نیز عقیده دارند که شاگرد باید این آگاهیها را با تجارب قبلی خویش پیوند دهد تا آنچه که یاد می گیرد برای شخص او مفید معنا باشد.

معرفت شناسی واقع گرا و تربیت

واقع گرا این نظر کانت را که ذهن مقولات خود مانند "جوهریت"^۵ و "علیت"^۶ را بر داده های حواس اعمال می کند مردود می شمارد. واقع گرا می گوید، برعکس، جهانی که ادراک می کنیم، جهانی نیست که بار دیگر در ذهن خود به خلق آن پرداخته ایم، بلکه جهانی است آنچنانکه هست. جوهریت، علیت و نظم طبیعت فراقکن^۷ ذهن نیستند بلکه وجوه مشخصه خود اشیاء می باشند.

علم طبیعی تصویری متفاوت تر از تجربه روزمره، درباره جهان بوجود می آورد. میز محکمی که بر روی آن این کلمات را می نگارم در نظر یک دانشمند فیزیک مجموعه

1- System

2- "Coherence theory" 3- Context

4- Kant

5- "Personalists"

6- Substantiality

7- Causality

8- Projection

ایست از ذرات نامرئی. اما نتیجه آن تنها اینست که جنبه های مختلف جهان به مدد ابزارهای مختلف مورد مشاهده قرار می گیرد نه اینکه جنبه های مزبور ظواهری باشند که به توسط شخص شاهد تلفیق شده اند.

پس در نظر یک واقع گرا یک قضیه^۱ وقتی درست است که با آن مشخصاتی از جهان که بر توصیف آنها دلالت دارد "مطابقت" پیدا کند. فرضیه ای درباره جهان تنها به دلیل آنکه با معرفت "مرتبط" است درست نخواهد بود. هرگاه معرفت جدیدی با معرفت قدیمی مرتبط باشد سبب آنست که معرفت قدیمی درست بوده است یعنی معرفت قدیمی با مورد مربوط تطابق دارد. پس تنها پیوستگی نیست که ایجاد حقیقت می کند بلکه هنگامی که دو یا چند نظریه در مورد مشخصات مرتبط جهان با مشخصاتی که وصف می کنند، مطابقت پیدا کنند در اینصورت طبعاً "پشتیبان یکدیگر خواهند بود".

پس معرفت درست معرفتی است که با جهان آنچنانکه هست مطابقت پیدا کند. نوع بشردر طول زمان گنجینه ای از معرفت را گرد آورده است که درستی آن مکرراً مورد تأیید قرار گرفته است. مهم ترین وظیفه آموزشگاه آشکار گردانیدن گزیده ای از این معرفت برای شخص در حال رشد می باشد. پس ابتکار در آموزش و پرورش از آن معلم یا انتقال دهنده میراث فرهنگی است. این معلم است نه شاگرد که درباره محتوای درسی که باید در کلاس فرا گرفته شود تصمیم بگیرد. هرگاه این محتوای درسی به گونه ای فراهم شود که موجب ارضای نیازها و علائق شخص شاگرد نیز گردد البته کاری نیکوتر خواهد بود اما اهمیت ارضای شاگرد از لحاظ شخصی در قبال انتقال یک محتوای درسی درست، بسیار اندک است. هدف واقعی آموزش و پرورش عبارت از آموزش شاگرد است با معلوماتی که بیشترین اهمیت را دارند. ارضاء شاگرد فقط وسیله ای است برای نیل به این هدف و یا مهارتی است سودمند در امر تعلیم.

معرفت شناسی عمل گرا و تربیت

هواخواهان اصالت عمل عقیده دارند که ذهن فعال است و متفحص نه ساکن و گیرنده. ذهن باجهانی که منفک و جدا از خود باشد مواجه نیست. بلکه بخشی از جهان شناخته شده، توسط ذهنی که بدان آشنا است شکل می گیرد. حقیقت فقط ناشی از تطابق افکار انسانی با واقعیتی بیرونی نیست بلکه قسمتی از واقعیت در نظر انسان،

منوط به افکاری است که بواسطه آنها به بیان آن می پردازد. معرفت حاصل "عمل" است میان انسان و محیط وی، حقیقت نیز صفتی است از معرفت. پس خود حقیقت عبارت از چیست؟

هواخواهان اصالت عمل را متهم کرده اند که مدعی هستند آن فکر درست است که "بکار رود". هرگاه این ادعا وارد باشد تنها در مورد ویلیام جیمس صادق خواهد بود. وی عقیده داشت فکری درست است که نتایج مساعدی را عاید صاحب خود کند. دیگر هواخواهان اصالت عمل مانند پیرس و دیوئی در این نکته مصر هستند که یک فکر فقط وقتی درست است که به هنگام آزمودن به راه عینی و امکانا^۱ به شیوه علمی نتایج رضایت بخشی را بیاد آورد. پس در نظر عمل گرای نوعی، درستی یک فکر منوط است به اینکه وقتی آن فکر به مرحله عمل گذارده شد بتوان نتایج آن را به راه عینی مشاهده کرد.

نیز هواخواهان اصالت عمل عقیده دارند که "روش هوشی^۱" مطلوب ترین راه کسب معرفت است. آنها می گویند ما اشیاء را وقتی بهتر درک می کنیم که بتوانیم جای و راه حل مسائل را بدانیم. وقتی هوش با مسأله ای مواجه می شود، فرضیه هائی را برای حل آن پیشنهاد می کند. فرضیه ای که مسأله را به موفق ترین صورت حل کند فرضیه ایست که واقعیات مسأله را توضیح داده است. دیوئی آن را "اظهار نظر مطمئن^۲" نام نهاده است یا ادعای نیل بر معرفت که به راه عینی و عملی^۳ مورد تاءیید قرار گرفته است و می تواند به عنوان مبنائی برای ایجاد فرضیه های بیشتر بخاطر حل مسائل دیگر محسوب شود.

بنابه نظر عمل گرا معلم باید سازنده موقعیتهای یادگیری پیرامون مسائل خاص باشد تا حل مسائل مزبور موجب راهنمائی شاگردان در فهم بهتر محیط اجتماعی و طبیعی شان شود. هم معلم و هم شاگرد باید بجای پیروی از ساخت سنتی محتوای درسی متوجه هرگونه معلوماتی باشند که مفید بودن آنها در حل مسأله ای خاص به ثبوت رسیده است، مسأله ای که با آن درگیر هستند مانند "حمل و نقل در اعصار مختلف"^۳ آداب جنسی معاصر^۴ یا "زندگی در یک دهکده^۵ بومی". برای یادگیری خواندن، نوشتن و حساب نیز باید همان شیوه را در پیش گرفت. عمل گرا می گوید همه موضوعهای درسی

1- Intelligence method

2- Warranted assertion

3- Operationally

وقتی برای شاگرد مفهوم دارد و وقتی شاگرد می‌تواند به آسانی بدانها مسلط شود که بتواند آنها را به منظور برآورد نیازها و علائق خودش مورد استفاده قرار دهد . بنا به نظر عمل‌گرا شخص جوان یک فراگیرنده طبیعی است زیرا طبیعتاً "کنجکاو" است . او اگر احساس کند که چیزی برانگیزنده تفحص و تفکر است از آن به بیشترین وجه یاد خواهد گرفت . معلم باید که این روح جستجو را بپروراند . بجای آموزش شاگرد در مورد محتوای درسی ای که توسط دیگران برای او تجویز شده است ، معلم باید شاگرد را تشویق کند تا : (الف) در موردی که کنجکاو است یاد بگیرد ، (ب) دربارهٔ دروس مهم نظیر علوم ، ادبیات و تاریخ احساس کنجکاو کند . اصل (ب) مهم است زیرا هرگاه معلم شاگرد را تشویق کند که دنبال هرگونه هوا و هوس خود برود در این صورت احساس مسئولیت نکرده است . در نظر عمل‌گرا نکته اینست که کودک باید بر اثر کنجکاوای یاد بگیرد در حالیکه معلم نیز باید انگیزه کنجکاوای دربارهٔ آن موضوعهای درسی واقع شود که بتوانند کنجکاوای را پاداشی کامل باشند .

ارزشها و تربیت

همه جادرا آموزش و پرورش سخن از ارزشها است . ارزشها در تمام امور آموزشگاه دخالت دارند و در همه مطالب مورد انتخاب و تصمیم‌گیری جنبه اساسی دارند . با استفاده از ارزشها است که معلمین به ارزشیابی شاگردان می‌پردازند و شاگردان نیز معلمین را ارزشیابی می‌کنند . جامعه به ارزشیابی دوره‌های تحصیلی ، برنامه‌های آموزشگاه و صلاحیت تدریس می‌پردازد و خود جامعه نیز از جانب پرورشگران مورد ارزشیابی قرار می‌گیرد . وقتی بخواهیم در مورد اعمال تربیتی به داوری برخیزیم و ارزش یک خط‌مشی تربیتی را بدانیم از چه نوع ارزشهایی استفاده می‌کنیم ؟

بررسی عمومی ارزشها را " ارزش‌شناسی " می‌گویند . کار ارزش‌شناسی مربوط به سه پرسش مهم است : ۱- آیا ارزشها جنبه ذهنی دارند و یا عینی یعنی آیا شخصی هستند یا غیرشخصی ، ۲- آیا ارزشها متغیر هستند یا ثابت ، ۳- آیا سلسله مراتبی برای ارزشها وجود دارد . اینک به اختصار به بررسی این مسائل می‌پردازیم .

۱- گفتن اینکه ارزشهای عینی وجود دارد به این معنی است که ادعا کنیم ارزشهایی متکی بخودوبی ملاحظه ترجیح‌های انسانی وجود دارند . ارزشهایی نظیر

خوبی، راستی و زیبایی واقعیت‌های جهانی می‌باشند و بخشی از ماهیت اشیاء بشمار می‌روند. برخی اشیاء از جهت عینی حقیقت دارند. برخی اعمال و برخی صفات ذاتاً "نیکو هستند، برخی اشیاء فی نفسه زیبا هستند. تربیت دارای ارزش عینی است و فی نفسه ارزشدار می‌باشد.

اگر گفته شود که ارزش‌ها ذهنی هستند پس چنین ادعا شده است که آنها ترجیح‌های شخصی را منعکس می‌کنند. ارزشدار بودن چیزی عبارتست از اینکه کسی بدان ارزش دهد. هرچه که ارزشدار است فی نفسه چنین نیست بلکه به این سبب است که ما برحسب اتفاق بدان ارزش می‌دهیم. مثلاً "اگر کسی بگوید که تربیت دارای ارزش است منظور این است که او خودش برای تربیت ارزش قابل شده است یا برخی از مردمان تربیت را ارزش داده‌اند. این گفته به این معنی نیست که تربیت اعم از اینکه کسی دیگر هم، چنین می‌اندیشد یا نه، ارزشدار می‌باشد.

۲- برخی استدلال می‌کنند که ارزش‌هایی وجود دارند که مطلق و ابدی اند. این ارزش‌ها امروزه، مانند گذشته، معتبر هستند و در نظر هر کس اعم از هر نژاد و هر طبقه ارزشدار می‌باشند. گاهی دلیل می‌آورند که نوع پروری برای همه انسانها در همه جا و در همه ازمه یک کار نیک بوده است. برخی دیگر عقیده دارند که همه ارزش‌ها با امیال انسانها مربوط هستند. با تغییر امیال ما، ارزش‌هایی که مبین آنها هستند تغییر می‌یابند. امیال و بنابراین ارزش‌ها به عنوان پاسخی در برابر شرایط تاریخی جدید، ادیان جدید، اکتشافات نوین علم، پیشرفتهای جدید در تکنولوژی، پیشرفتهای در آموزش و پرورش و نظائر اینها تغییر پیدا می‌کند. نیل به این ارزش‌ها از راه تجربه و آزمایش آنها امکان پذیر است. آنها ممکن است آفریده ذهن تعقلی و یا آنکه نتیجه اعتقادی نیرومند باشند. مثلاً "ممکن است سؤال کنیم آیا درجه بندی^۱ دارای ارزش است؟ ما نمی‌توانیم باین سؤال پاسخی قطعی بدهیم. ممکن است چنین باشد یا نباشد زیرا این منوط است به اشخاصی که در این کار دخیل هستند، به مقاصدی که بخاطر آنها بکار می‌رود، طریقی که بدان عمل می‌کنند و نتایجی که ببار می‌آورد. پس چگونه بدان بی‌می‌بریم؟ اینکار را به طور عمده با بکار بستن معیارها یا ضوابطی که افراد تحصیل کرده پذیرای آنها هستند انجام می‌دهیم. معهذ این قبیل معیارها به صورتی باور نکردنی با ارزشهای مطلق و یا حداقل ارزش‌هایی که کم و بیش ثابت هستند ارتباط نزدیکی

دارند زیرا اگر چیز ثابتی نداشته باشیم که بتوانیم تغییر را نسبت بدان بسنجیم پس چگونه به حدود تغییر ارزشهای خود پی به بریم؟

علی‌الرسم افراد جوان ترجیح می‌دهند ارزشهای خود را به صورت شخصی و نسبی حفظ کنند. طریقی که بواسطه آن اشیاء را ارزش می‌نهند حاکی از اینست که میل دارند قابل انعطاف و روشن بین باشند. در واقع اندیشه دارا بودن به چیزی مطلق آنها را عمیقاً "رنج می‌دهد به استثنای موقعی که سخن از آن مطلق هائی باشد که خواسته آنهاست مانند آزادی، عشق، صلح، عدالت و فهم انسانی .

۳- تلقی شخص اندیشمند در قبال ارزشها بستگی به فلسفه عمومی وی خواهد داشت. چنانکه نشان خواهیم داد آرمان‌گرای فلسفی عقیده دارد که ارزشها سلسله مراتب ثابتی دارد و در آن ارزشهای معنوی برتر از ارزشهای مادی است. آرمان‌گرای ارزشهای دینی را در ردیف بالاتر قرار می‌دهد زیرا اظهار می‌دارد که این ارزشها در تحقق هدف نهائی مان یعنی یگانگی بانظام معنوی، به ما کمک می‌کنند. واقع‌گرای فلسفی نیز به سلسله مراتب ارزشها معتقد است لیکن ارزشهای عقلی و تجربی را در ردیف بالاتر قرار می‌دهد زیرا ارزشهای مزبور در سازگاری با واقعیت عینی، قوانین طبیعت و قواعد منطق به ما کمک می‌کنند. عمل‌گرای فلسفی منکر وجود سلسله مراتب ثابتی برای ارزشها است. در نظر او هرگاه یک فعالیت موجب برآورده شدن نیازی فوری بشود و اجدارزش‌افزایی باشد مانند هر فعالیت دیگری مفید خواهد بود. وی در مقابل ارزشهایی که جامعه بدانها ارج نهاده است حساس است اما عقیده دارد که آزمودن تجربی ارزشها بیش از تعمق عقلانی درباره آنها واجد اهمیت است. وی چنین عقیده دارد زیرا فکر می‌کند که همه ارزشهای خاص فقط در حکم ابزارهایی هستند برای نیل به ارزشهای بهتر. بررسی ارزشها از لحاظ علمی، مانند بررسی آنها از لحاظ فلسفی امریست مطلوب. مثلاً "هرگاه بتوانیم نشان دهیم که آمریکائیه‌ها نیز به همان ارزشها قدر می‌نهند که مردم ن سرزمینهای دیگر، در این صورت مسافتی دراز در طریق برقراری مبانی سازنده تفاهم بین‌المللی گام برداشته ایم. طبقه بندیهای دقیقی بعمل آمده است تا نشان دهد انسانها علی‌رغم گفته خود که چه چیزی را ارزش می‌نهند، در واقع چیزی دیگر را بالاترین ارزش قائل هستند. نتایج به دست آمده غیر مترقبه بوده است و هر پرورشگری باید به مطالعه آنها بپردازد. یافته‌های یک دانشمند اجتماعی هم برای پرورشگرو هم برای

فیلسوف واقعیاتی در خور تفکر عمیق فراهم کرده است!

اخلاق و تربیت

تربیت را عموماً " به مشابه کوششی اخلاقی بحساب آورده اند . معلمان پیوسته متوجه آن هستند که چه چیزی شایسته گفتار و کردار است و چه رفتاری زیبنده شاگردان . آنها به اشاعه ارزشهای اخلاقی و بهسازی رفتار فردی و اجتماعی علاقه مند هستند .

یک معلم چه نوع رفتار اخلاقی را در کلاسهای خود باید تبلیغ کند؟ آیا باید در پی اعتلای رفتاری برآید که خود بدان ارزش می نهد یا رفتاری که جامعه آنرا ارزش نهاده است؟ آیا باید مشوق رشد برخی از کیفیات منش آنکه معتقد به مطلوب بودن آنها است باشد یا آنکه بگذارد منش کودک بواسطه پاسخی در برابر انتظار گروه همدرسان به تشکل خود بپردازد؟ پاسخ هر کس در برابر این پرسشها منوط است به تلقی وی از

۱- مثلاً " ۱۹۶۹ لوئی هاریس Louis Harris و همکاران او چهار هزار آمریکائی نمونه را از نظر رشته وسیعی از طرز تلقی و ارزشها مورد بررسی قرار دادند . فهرست بدست آمده آشکار ساخت که در مورد ارزشهای اساسی ترجیح دائمی وجود دارد - گرچه اخلاق پاکدینی (Puritan) مبنی بر سخت کوشی و کامیابی شخصی برخلاف انتظار در مرتبه بالا قرار نگرفته بود - تا آنکه وقتی به سطح پائین می رسید حاکی از تمایل برای آرامش بیشتر و اوقات فراغت بیشتر می شد . در مورد گزینش میان تحصیل پول بیشتر و یا فراغت بیشتر فقط چهل و پنج درصد به انتخاب راه بدست آوردن پول بیشتر پرداخته بودند . خلاصه آنکه بدانگونه که غالباً " ما را متهم می کنند که بالا جبار ناراضی و مادی گرا هستیم ، چنین نبوده ایم . شصت درصد ده ساله ها و هفتاد و پنج درصد بزرگسالان مخالف روابط جنسی قبل از ازدواج بودند . در نظر هفتاد و پنج درصد مردم اعتیاد به ماری جوانا یک مسأله " بسیار جدی " بود . باوصف اینها میان اظهار نظر بزرگسالان و جوانان و بین سفید پوستان و سیاه پوستان تفاوتهای بزرگی وجود داشت حاکی از اینکه در دهه آینده یعنی هنگامی که ده ساله های کنونی به سن بزرگسالی خواهند رسید و تعداد سیاه پوستان افزایش خواهد یافت (از یازده درصد جمعیت به یک برآورد هفتاد درصد) و تحصیل کرده های دانشگاهی بجای سی درصد کنونی چهل و پنج درصد جمعیت را تشکیل خواهند داد - بسیاری از ارزشهای موجود میان ملت نمایش وار تغییر پیدا خواهد کرد .

اخلاق هر معلمی که حرفه خود را جدی پندارد بایستی که در پی پاسخ براین پرسشها برآید شیوه اندیشه های خود را توجیه کند. آموختن اخلاقیات وی را در انجام این کار کمک خواهد کرد.

علم اخلاق عبارتست از مطالعه درباره ارزشهای مربوط به قلمرو کردار انسانی. این علم به مسائلی از این قبیل می پردازد که: زندگی خوب برای همه انسانها چیست؟ چه رفتاری شایسته ما است؟ اخلاق می خواهد ارزشهایی "درست" به مثابه مبنائی برای اعمال "درست" فراهم کند. زمانی نظامهای اخلاقی با ادیان در پیوند بودند. گرچه امروزه نظامهای اخلاقی جهان باختر ناشی از تعلیمات دینی هستند با وصف این معمولا "توجیه آنها در زمینه های دیگر بعمل می آید. ایالات متحد آمریکا کلیسا و دولت را از هم تفکیک کرده است و در نتیجه تعلیم دینی در مدارس همگانی آمریکا ممنوع شده است لیکن منع مزبور انگیزه این تمایل قرار گرفته است که نوعی تعلیم اخلاقی را جانشین آن کنند.

در اینجا دو نوع نظریه اخلاقی اهمیت دارند یکی "آئین شهودی" و دیگری "طبیعت گرایی"^۲. شهودیون عقیده دارند که انسان ارزشهای اخلاقی را بطور مستقیم درک می کند و می فهمد. ما درستی یا خطای چیزی را بواسطه یک شعور اخلاقی ذاتی در می یابیم. ارزشهای اخلاقی ای که ما از این طریق درک می کنیم فی نفسه درست می باشند. درستی آنها را نمی توان از راه منطقی و یا تجربی به اثبات رساند، بلکه این امر را فقط می توان به شهود رساند.

طبیعت گرایان عقیده دارند که ارزشهای اخلاقی را باید با مطالعات دقیق درباره نتایج قابل اطمینانی که حاصل آنها است مشخص گردانید. مثلا "اگر کسی عقیده دارد که روابط جنسی قبل از ازدواج از نظر اخلاقی امری خطاست نباید این عقیده وی ناشی از داوریهی اخلاقی مسبق به این موضوع باشد بلکه اظهار نظر او باید در نتیجه مشاهده شخصی یا مطالعات علمی در مورد تاءثیر این قبیل روابط بعمل آمده باشد. هرگاه شخصی که پذیرای تعبیر طبیعت گرایان درباره اخلاق می باشد به گزینش عقیده و توجیه درباره ارزشهای اخلاقی بپردازد باید این کار را طبق نتیجه تحقیقات علمی بعمل آورد که درست یا خطا بودن رفتاری را آشکار گردانیده اند و نیز تجارب آزموده در زندگی نشان دهد که آن نظر بهترین راه کردار موجودات انسانی می باشد.

1- Intuitionism

2- Naturalism.

بطور خلاصه طبیعت گرایان عقیده دارند که ارزشهای اخلاقی را باید بر بازبینی عینی نتایج عملی هر قسمت از کردار انسانی مبتنی ساخت .

آیا ارزشهای اخلاقی را می‌توان به همان مفهوم معلومات عملی تدریس کرد؟ سقراط در پی پاسخ بر این سؤال برآمد . وی با فرض اینکه فضیلت‌های اخلاقی در وجود هر فردی نهفته است عقیده داشت که معلم می‌تواند این ارزشهای اخلاقی را به شعور آگاه شاگرد برساند . می‌توان گفت امکان تعلیم فضیلت وجود دارد در صورتیکه مقصود ما از تعلیم فضیلت کمک به شاگرد برای آگاه شدن از آن باشد . اما آیا شاگرد مطابق آنچه که یاد گرفته است عمل خواهد کرد ؟ ما همه به این نکته اذعان داریم که به سختی می‌توان گفت شاگرد واقعا " چیزی را فرا گرفته است مگر آنکه توانائی عمل نسبت بدان را پیدا کرده باشد . پس مشکل در اینجا است . اگر منظور ما از تعلیم و یادگیری فقط اشاعه و کسب معلوماتی دربارهٔ چگونگی اخلاقیات باشد در این صورت ارزشها قابل تدریس هستند . نیز معلم می‌تواند از شاگردان امتحان کنند و ببینند دربارهٔ ارزشهای اخلاقی چه می‌دانند و در انتخاب میان طرق علی‌البدل عمل به یاری آنان بشناسند اما هیچ معلمی حتی پس از کوشش نواءم با مراقبت تمام و انجام آنچه می‌توانسته است ، نمی‌تواند تضمین کند که شاگرد به ارزشهای اخلاقی پی برده است و در انتخاب برخی ارزشها برای زندگی خویش به او کمک کرده است و شاگرد هم به هنگام آزمایش متوسل به نیرنگ نخواهد شد . حداکثر انتظار معلم این خواهد بود که شاگرد : الف - می‌داند که درست کدام است و نادرست کدام ب - می‌داند که چرا چنین است و بالاخره ج - چیزی دربارهٔ آنچه شایسته است در مقابل دانسته خود عمل کند - می‌داند . هرگاه علاوه بر اینها شاگرد کرداری درست پیشه کند البته پاداش معلم در قبال کوششهای خود بیش از حد فراوان خواهد بود!

- ۱- سقراط نیز فکر می‌کرد که با فرض اینکه خود معلم فردی پرهیزکار است ، پس هر چه فضیلت بیشتری را به شاگرد تعلیم دهند شاگرد نیز عامل به فضیلت بیشتری خواهد بود . پاسخ نگارنده اینست : هرگاه معلم پرهیزکار هر چه بیشتر بر عمل به فضیلت ناظر باشد ، شاگرد نیز عامل به فضیلت بیشتری خواهد بود .
- ۲- نگارنده در فصل مربوط به تحلیل در بررسی خود مربوط به مفهوم تعلیم در مورد این نظرها به بحث می‌پردازد .

زیبا شناسی و تربیت

زیبا شناسی عبارتست از بررسی ارزشها در قلمرو زیبایی . معمولاً " ارزیابی ارزشهای زیباشناسی مشکل است زیرا بنظر می رسد که این ارزشها شخصی و ذهنی می باشند . در برابر یک اثر خاص هنری ، اشخاص مختلف پاسخهای متفاوتی بروز می دهند . در مورد سلیقه بحث وجود ندارد ! . کیست که بگوید کدام پاسخ مناسب تر است ؟ راستی چه کسی ، مگر اینکه ما عقیده داشته باشیم که ارزشهای عینی زیبا شناختی نیز وجود دارد و در این حال این راه را بر گزینیم که به تصمیم خبرگان در این باره که هنر خوب چیست ، اعتماد کنیم . ممکن است در مورد زیبایی با استفاده از ضوابط موصوف به ضوابط اجتهادی قضاوت کنیم و ممکن است ادعا کنیم که هر کار هنری که طبق این ضوابط امتیازی در سطح پائین دریافت می کند به سختی می تواند جایی در تاریخ برای خود بیابد . ضوابط عینی برای فرد تازه کار مفید است و می توان آنها را به عنوان ملاکهای پایدار برای انتقاد بکاربرد . کتابهای درسی ادبیات ، هنر و موسیقی به هنگام مطلع ساختن دانشجویان در موضوعهای مربوط به زیبایی و قدر شناسی به همین ملاکها متکی می شوند . اما این قضیه که ممکن است نظر منتقدین اجتهادی در موقع ارزیابی یک اثر هنری وسیعاً "متفاوت باشد ما را به سؤال قبلی مان بازگشت می دهد : کیست که بگوید کدام پاسخ در واقع مناسب بوده است ؟ متأسفانه نمی توانیم برای یافتن پاسخهای مربوط به این سؤال متوجه علم شویم . معرفت علمی ، در قضاوت درباره یک اثر هنری ، بطور وسیعی غیر مرتبط است .

یک مسأله مهم که در خلال قرون در زیبا شناسی مورد بحث بوده است اینست که : آیا هنر باید تجسمی باشد یا آنکه حاصلی از تخیل آفریننده آن گردد ؟ بنا بر نظر اول هنر باید زندگی و تجربه انسانی را به صورت وفاداری منعکس کند . ما باید بتوانیم صحنه پائیزی غروب رو به افول را که بهنگام ترسیم منظره ای نقاشی شده است باز شناسیم . ما باید بتوانیم از زندگی آرام گلدانی که در آن هر گلی بخوبی طرح یافته است و برگهای این چنین زنده آن شاد گردیم و با دسترسی بدانها و لمس آنها احساس رغبت کنیم . بنا به نظر دوم هنرمند درباره هر جنبه ای از زندگی که مورد علاقه او است خود انگیزانه به تبیین خویش می پردازد . دگاس گفته است " تصویر نباید هرگز به صورت نسخه "

دیگری باشد... هوایی که ما در نقاشیهای استادان قدیم مشاهده می‌کنیم هرگز آن هوایی نیست که تنفس می‌کنیم " هنرمند متکی به خود است. او به برکت سائقه‌ها و تجارب شخصی می‌آفریند، به تبیین احساس خود در بارهٔ زیبایی و زشتی جهان می‌پردازد و شاید فکر خود را در این باره که جهان چگونه باید باشد نمایش می‌دهد. در این نظر، خلاق هنری، در استفاده از واسطه بودن خود، بنحوی که موجب تحقق نیروی محرکه آفرینندگی در وی شود، از آزادی نا محدودی برخوردار است.

در هر دو نظر در مورد محتوا و قلمرو خاص هنر پرسشهایی به میان می‌آید. برخی عقیده دارند که اگر هنر بیان زندگی به حساب می‌آید پس باید به همهٔ زندگی بپردازد: زشت بگمراه، درشت هیكل، منحصر بفرد. برخی عقیده دارند که هنر باید کنشی اجتماعی را انجام دهد. هنرمند باید با همهٔ انسانهای عصر خویش، نه اینکه با گروه کوچکی حال یا وقت دیگر - به صحبت بپردازد. باز هم کسان دیگری هستند که دربارهٔ به اصطلاح مسئولیت اجتماعی هنرمند نظر شکاکی دارند. جامعه تغییر می‌پذیرد. هنرمندی که در میان یک نسل به دنیا آمده است ممکن است خلاق هنری برای نسل بعدی باشد. آیا باید او را به خاطر کوتاهی در ارضای مردم هم زمانش محکوم ساخت؟ هنرمندی که منتقدین خود را راضی ساخته است "به پایان قدرتهای ابداعی خود رسیده است چرا که منتقدین میل دارند مطابق ملاکهای پذیرفته‌ای به قضاوت بپردازند. در واقع امکان دارد هنرمندی که مطرود منتقدین است، مبدع واقعی بوده باشد.

ارزشهای آرمان‌گرا و تربیت

در نظر آرمان‌گرا ارزشها و اخلاقیات صورت مطلق دارند. خوبی، حقیقت و زیبایی در اساس از نسلی به نسل دیگر یا از جامعه‌ای به جامعهٔ دیگر تغییر نمی‌یابند. جوهر آنها به صورت ثابتی باقی می‌ماند. آنها را انسان نساخته است بلکه بخشی از خود ماهیت واقعی جهان می‌باشند.

آرمان‌گرا می‌گوید ارزشهای پایدار و اینرا که چگونه باید با آنها زندگی کرد باید به شاگرد آموخت زیرا این ارزشها موجب هماهنگی وجود وی با کل بزرگتر معنوی می‌گردند که او بدان متعلق است. شاگرد باید متوجه این نکته شود که بشر نه تنها بر خود او و یا جامعه و یا بشریت بطور کلی بلکه بر خود روح جهان نیز موهن است. ارزشهای او

در حدی که بانظم معنوی غائی جهان مرتبط باشند، معنا و مفهوم پیدا می‌کنند، نظمی که معلم می‌تواند شاگرد را در آن باره روشن سازد.

آرمان گرا می‌گوید شر عبارتست از خیر ناقص نه اینکه فی نفسه امری واقعی باشد. شر نتیجه فقدان سازمان و نقص نظام حاضر در جهان است. به تدریج که روح موجود در جهان بیش و باز هم بیشتر به صورت کامل به تبیین خود بپردازد جهان هر چه بیشتر عقلانی تر هر چه کمتر ناقص خواهد شد و شر نیز متدرجا "از بین خواهد رفت. در نظر معلم آرمان گرا در واقع در هر نظام آموزشی کودکان بدوجود ندارند بلکه فقط آنهایی هستند که در برابر نظم اخلاقی اساسی در جهان گمراه گشته‌اند و یا آنرا کاملاً "درک نمی‌کنند!

افلاطون عقیده داشت که زندگی نیکو در داخل جامعه ای نیکو امکان پذیر است. وی در جمهوریت جامعه ای آرمانی را توصیف می‌کند که نخبه شهریاران فیلسوف، پرهیزکاران والا، بر آن حکومت می‌کنند. هگل چنین اظهار نظر کرده است که فهم و عمل فرد در مورد فضیلت از دولتی با فضیلت ناشی می‌شود که وی نیز جزئی از دولت می‌باشد. جامعه آرمانی کانت عبارت از انسانهایی بود که رفتار آنها با یکدیگر بر پایه اهداف بوده است نه وسائل. "حکم مطلق" معروف وی حاکی از این نکته است که ما باید پیوسته چنان عمل کنیم که گوئی اعمال فردی به صورت قانون جهانی طبیعت در خواهند آمد و در مورد همه انسانها در اوضاع و احوال مشابه الزام آور خواهد بود.

با فرض اینکه هیچکس مایل نیست کردار خطایش جنبه جهانی پیدا کند، از کسی که به پیروی سخن حکیمانه کانت بر می‌خیزد باید این انتظار را داشت که پیوسته از ارتکاب به شر بپرهیزد.

۱- آرمان گرا می‌گوید این امر در مورد زشتی نیز صادق است که عبارتست از زیبایی ناقص یا نابسامان. نگاه کنید به اثر زیرین:

J. Donald Butler, *Four Philosophies and their practice in Education and Religion*, Harper, New York, 1957, PP 534 .

باتلر که یک آرمان گرای دینی است این سؤال را می‌کند، "چون وجود واحدی که خود به تنهایی واجد هستی غائی است خوب می‌باشد چگونه ممکن است که شر نیز هستی غائی داشته باشد؟"

وقتی رفتار بدی از شاگردی سر می‌زند معلم از وی می‌پرسد اگر همه کس بدین گونه رفتار کنند آنوقت چه اتفاق می‌افتد. آیا او سرمشق خوبی برای پیروی همدرسان خود بوجود آورده است؟ (باز معلم ممکن است از خود بپرسد آیا خود او سرمشق خوبی برای پیروی شاگردانش می‌باشد) تخلفات انضباطی را به منزله شیوه‌های بروز خود خواهی به حساب می‌آورند که باید مطابق اصول اخلاقی‌ای که در طول زمان در فرهنگ جمعی وارد شده اند مؤاخذه شوند. در نظر آرمان‌گرا بطور کلی ریشه این اصول در دین و یا در این نظر که زندگی جاودانی است، وجود دارد. در زیر بخش زیبایی از نوشته هرمان هورن^۱ در این مورد نقل می‌شود که مانند هر بخش دیگر آن که به نظر نگارنده رسیده است انعکاس مشرب متداول آرمان‌گرایی می‌باشد:

"هیچ انسانی در هیچ زمانی آنچه می‌تواند باشد، نیست. . . . مقاصد او بازندگی وی پایان نمی‌یابند و وی در دنیای خسته و فرسوده‌ای نمی‌زید. سن و سال نمی‌تواند عشق فیلسوف به حقیقت، عشق هنرمند به زیبایی، عشق روحانی مقدس به پرهیزکاری را سپید کند و رسم نیز نمی‌تواند آنرا پژمرده سازد. . . . پیوسته برای دانستن و عشق ورزیدن و انجام دادن چیز بیشتری وجود دارد. . . . انسان اراده خود بر دانستن، برخوردار بودن و بدست آوردن رابه سالهای نشناخته دوره حیات خود محدود نمی‌کند. طرحهای اوپلی بر روی مگاک مرگ می‌شوند و زمانی بی پایان را طلب می‌کنند." ^۲

ارزشهای واقع‌گرا و تربیت

واقع‌گرایان با این نظر آرمان‌گرایان که ارزشهای بنیادی در اساس صورت ثابتی دارند، موافق هستند. لیکن در میان خود از حیث دلائل مربوط به این عقیده تفاوت پیدا می‌کنند. واقع‌گرایان کلاسیک با این نظر ارسطو موافق هستند که خرددارای قانون اخلاقی جهانی است که در مورد همه ما به عنوان موجودات عقلانی، الزام آور می‌باشد. واقع‌گرایان دینی مسیحی در این نظر توافق دارند که ما می‌توانیم با استفاده از خرد بسیاری از این قانون اخلاقی را دریابیم، اما اینان اصرار می‌ورزند که چنین قانونی را خداوند مستقر داشته و او است که ما را استعداد عقلانی برای فهم آن ارزانی داشته است.

1-، 2- Herman H. Horne, The Philosophy of Education, Macmillan, New York, 1927, P. 278.

ممکن است قانون اخلاقی را بی مدد الهی دریابیم اما چون طبیعت ما بر اثر گناه آدم فساد گرفته است پس نمی‌توانیم بی کمک خداوند عامل بدان باشیم. واقع گرایان علمی منکر آن هستند که ارزشها را تاء پیدی ابرطبیعی وجود دارد. خیر عبارتست از آنچه ما را با محیط مان سازگار می‌گرداند. شرعبارتست از آنچه که حالت بیگانگی می‌بخشد. چون هم طبیعت انسانی و هم طبیعت مادی ثابت می‌باشند، پس ارزشهایی که موجب سازگاری آنها با یکدیگر می‌شود ثابت هستند. درست است که نهادها و اعمال اجتماعی در نقاط مختلف جهان به طور قابل ملاحظه‌ای متفاوت می‌باشند اما ارزشهای اساسی یکسان هستند. در حالیکه آرمان گرایان وجود انسان را قابل اکمال می‌دانند واقع گرایان علمی انسان را به گونه‌ای که وجود دارد، غیر کامل به حساب می‌آورند.

واقع گرایان موافق هستند که معلمان باید برخی ارزشها را که بدرستی مشخص شده اند اشاعه دهند. نباید معیارهای اساسی اخلاقی و زیبا شناسی که به کودک تعلیم می‌دهیم تحت تاءثیر مباحث گذرا قرار گیرند. کودک باید ماهیت صواب و خطا را به روشنی دریابد و به آنچه که از لحاظ عینی نیکووزیباست، اعم از اینکه در رسم اخلاقی و زیباشناسی چه تغییری رخ بدهد، احترام بگذارد.

واقع‌گرایان کلاسیک در این نکته اصرار دارند که علی‌رغم تمرکز بر روی محتوای درسی، محصول آموزشگاهها باید افرادی باشند که رشد کامل یافته‌اند، به مفهوم ارسطویی میانه‌رو و دارای اعتدال مزاج باشند. باید به کودک آموخت تا طبق معیارهای اخلاقی مطلق و جهانی زندگی کند، زیرا آنچه که درست است بطور کلی برای انسان درست است نه اینکه در مورد اعضاء نژاد یا جامعه خاصی چنین باشد. کسب عادات خوب برای کودکان اهمیت دارد زیرا انسان را فضیلت بخودی خود حاصل نمی‌شود بلکه بایستی فرا گرفته شود.

واقع‌گرایان دینی مسیحی اظهار می‌دارند که اخلاقیات طبیعت گرا نارسا است زیرا انسان برای این خلق شده است که از کیفیت طبیعی برتر رود و به ابرطبیعی نائل شود. قصد حقیقی در تربیت اخلاقی عبارتست از رستگاری ارواح. کودکان باید تعلیم داد تا روح خود را به حالت رحمت حفظ کند یعنی مملو از رحمت الهی و آزاد از گناه نابخشودنی. او باید در پی خیر برآید و از شر بپرهیزد نه تنها به این علت که خرد چنین تجویز می‌کند بلکه خواست خداوندی است که چنین باید باشد.

واقع گرای دینی مسیحی به تربیت اراده انسان و همچنین خود می پردازد. گرچه خداوند رستگاری را عرضه می دارد اما فرد باید تصمیم بگیرد که آنرا بپذیرد یا رد کند. پس باید اراده را "عادت آموخت" تا به گزینشهایی درست بپردازد. چون طبیعت انسانی بر اثر گناه آدم فساد یافته است بنابراین تربیت اساساً "واجد نقش تصحیح کننده ای است که به ایفای آن می پردازد. برای از بین بردن عادات بد و ایجاد عادات نیکو وجود انضباطی استوار لازم می آید. اما خرد دانای مطلق نیست. در واقع دریافت کامل ماهیت اشیاء خارج از قدرت خرد می باشد و در طی این طریق باید به ایمان متکی شویم. خرد باید پشتیبان ایمان باشد زیرا خداوند آن را بما ارزانی داشته است تا بتوانیم او را بهتر بشناسیم.

واقع گرای علمی بدینگونه تعلیم می دهد که صواب و خطاناشی از درک ما درباره طبیعت است و نه ناشی از اصول دینی. اخلاق را باید برآن چیزی مبتنی ساخت که تحقیق علمی مفید بودن آن را در حق انسان به عنوان عالی ترین انواع حیوان نشان داده است. بیماری شر است و تندرستی خیر ما باید تدابیری اتخاذ کنیم تا با بهتر ساختن محیطی که در آن زندگی می کنیم بنیاد تکوینی خود را بهبود بخشیم و شر را فائق آئیم.^۱

نگارنده این بررسی اجمالی درباره ارزشهای واقع گرا را همراه با هری س. برادی واقع گرا و با پرسشی که او کرده است خاتمه می دهد، "زندگی چگونه می تواند هم از لحاظ ذهنی و هم از جهت عینی خوب باشد؟" پاسخ این سؤال به نظر او "خود - فرهختن"^۲ است - یعنی پرورش توانائی فردی به خاطر به دست آوردن ارزشهای پایدار در هر دو قلمرو فکری و اخلاقی تجربه:

"درباره تربیت و آن پیوسته به این معنی بوده است که فرد مالک بهترین و عالی ترین منابع فرهنگی زمان خویش گردد. باز معنای آن عبارتست از خبرویت در هر زمینه از زندگی انسانی به قسمی که فرد بتواند نه تنها زندگی کند

۱- بسیاری واقع گرایان علمی نیز ذهنی دینی دارند. در اینصورت آنها دین و علم را به منزله دو جنبه متفاوت حقیقت مورد بررسی قرار می دهند. دین و دانش که لزوماً با یکدیگر متعارض نیستند، موجب هدایت به فهم بیشتر و وسیع تر را زغائی جهان می گردند: "بهشت گویای جلال خداوند و آسمان نشان دهنده دستا فرین او است."

2- Self-cultivation.

بلکه بخوبی زندگی کند... (اما) مفهومی برای تربیت نیز وجود دارد که در آن مسائل و پاسخها نه کهنه اند و نه نو مفهومی که در آن ساختهای ابدی وجود دارند که با بصیرتی ابدی به صورت حقایق جهانی آشکار گردیده اند.^۱

ارزشهای عمل گرا و تربیت

در نظر عمل گرا ارزشها نسبی هستند. قواعد اخلاق و کردار ثابت نیستند بلکه باید با تغییر فرهنگها و جامعه ها تغییر پیدا کنند. این نظر حاکی از آن نیست که ارزشهای اخلاقی باید از ماهی به ماه دیگر در نوسان باشند بلکه بدان معنی است که هیچ اصل خاصی را نباید بدون توجه به اوضاع و احوالی که در آن عمل شده است، برای همه جهانیان الزام آور دانست. "تو نخواهی کشت" یک اصل مطلق نیست. مثلا "وقتی ممکن است به منظور دفاع از خویش یا نجات زندگی دیگری، کشتن کاری درست باشد. کودک باید یادگیرد که چگونه باید تصمیمات اخلاقی مشکل را اتخاذ کند، نه به مدد اصول دستوری غیر قابل انعطاف، بلکه با تصمیم در مورد اینکه کدام مسیر عمل احتمالا بهترین نتایج را برای تعداد بیشتری از موجودات انسانی ببار می آورد.

هواخواهان اصالت عمل تائید دارند که ما بدانگونه که به آزمون درستی افکار خود می پردازیم، باید ارزش ارزشهای خود را نیز بیازمائیم. مسائل مربوط به امور انسانی را باید بیطرفانه و به شیوه علمی مورد مذاقه قرار دهیم و آن ارزشهایی را بر گزینیم که به نظرمی رسد بتوانند به حل آنها بپردازند. این ارزشها نباید توسط اقتداری برتر به ما تحمیل شوند بلکه باید به دنبال گفتگوهای باز و اطلاع مبتنی بر شواهد عینی مورد توافق قرار گیرند.

هر چه جامعه ای پیچیده تر شود انتظارات جامعه از فرد نیز بیشتر می شود. اما آئین اصالت عمل هرگونه تعبیر از فرد گرایی را که منتهی به استثمار اجتماعی شود وهم چنین هر نظم اجتماعی را که فردیت شخص را مستحیل کند، طرد می کند. دیوئی امتزاج

1- Harry S. Broudy, "New Problems and Old Solutions," The Kansas State College, Emporia, Studies in Contemporary Educational Thought, XL, II (November 1960), 20-24.

۲- جمله ایست از تورات در فصل بیستم خطاب از جانب خداوند به موسی - م.

میان اندیشه فردی و مجوز گروهی را " درگیری بحرانی" نام می‌نهد. جامعه خیالی که منظور نظر او است توسط مردمی ساخته شده است که شهامت اندیشیدن به صورت مستقل را دارند و با وصف این خویشتن را با گروه پیوند می‌دهند.

ویلیام جیمس چنین نوشت " اعتقاد من به مطلق، دیگر اعتقادات مرادچار مشکلات می‌سازد. این اعتقاد "با دیگر حقایق نفس من برخورد می‌کند و من مایل نیستم که فوائد آنها را، به خاطر این اعتقاد نادیده بگیرم." چنین است تلقی اخلاقی عمل گرا که به گفته جیمس "مکتب او موجب نا استواری نظریات ما است" و فایده آن اینست که "جستن خداوند را گسترش می‌بخشد. پس زمینه اخلاقی عمل گرا چیست؟ بگذاریم تا ویلیام جیمس مکتب خود را به شیوه بی نظیر خویش توصیف کند:

"آن (آئین اصالت عمل) در واقع دارای هیچگونه پیش داوری، هیچ اصول جزمی منع کننده، هیچ قواعد سختی که به مثابه ثبوت در نظر آیند نیست. آئینی است کاملاً "دلپذیر. هر فرضیه‌ای را پذیراست، هرگونه شواهد را در مد نظر دارد. . . تنها وجه آزمون حقیقت محتمل عبارتست از اینکه بتواند در عمل بهتر بکار آید. . . آنچه که هر وجهی از زندگی را مناسب تر باشد و آنچه که بتواند با جمع همه مقتضیات تجربی ترکیب شود بی آنکه چیزی مورد غفلت قرار گیرد، . . . ملاحظه می‌کنید که چقدر جنبه مردمی دارد. شیوه‌های آن مختلف و قابل انعطاف هستند، منابع آن غنی و بی پایان می‌باشند و نتایج حاصل از آن بمانند طبیعت ماد رمهربان می‌باشند."

1- Critical engagement

2- William James, Pragmatism, Longmans, Green, New York, 1907, pp. 80-81.

مراجع

در زمینه معرفت شناسی عمومی سه اثر زیر توصیه می شود:

Roderick Chisholm, Theory of Knowledge, (Prentice-Hall , 1966, 117 PP.); Michael Polanyi, Personal Knowledge (University of Chicago Press, 1958, 428 PP.); John V. Canfield and Franklin H. Donnell, Ed., Readings in the Theory of Knowledge (Appleton - Century - Crofts, 1964, 520 PP .)

در زمینه آموزش نظریات فلسفی درباره معرفت چند اثر مهم معدود و جامع وجود دارد. شاید بتوان گفت مفید ترین بحث در این باره در کتاب زیرین آمده است:

Philip G. Smith, Philosophy of Education: An Introduction (Harper and Row, 1965, 276 PP.)

فصل چهارم . (فصل هفتم درباره ارزشها نیز مفید است .)
کتاب مفید متون نیز عبارتست از:

Donald Vandenburg, Ed., Theory of Knowledge and Problems of Education (University of Illinois Press, 1969, 302 PP.)

درباره ضوابط معرفت " درست " از نقطه نظر تحلیلی به اثر زیرین مراجعه شود:

Israel Scheffler, Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education (Scott, Foresman , 1965 , 117 PP.)

درباره ارزشها و اخلاق نگاه کنید به:

William K. Frankena, Ethics (Prentice-Hall, 1963, 109 PP)
-A. Oldenquist, Ed., Readings in Moral Philosophy (Houghton, Mifflin, 1965, 364 PP.).

و کتابی خوب که نگارنده بدان دل بسته است:

Jacob Bronowski, Science and Human Values (Harper, 1965,

119 PP.)

در مورد ارزشها در ارتباط با آموزش و پرورش نگاه کنید به:

R.S. Peters, Ethics and Education (Scott, Foresman, 1967, 235 PP.) John Wilson et al., Introduction to Moral Education and Human Values (Addison-Wesley, 1968, 163 PP.)

و سه جنگ:

Theodore Brameld and Stanley Elam, Eds., Values in American Education: An Interdisciplinary Approach (Phi Delta Kappa, Bloomington, Indiana, 1964, 180 PP.) Michael Belock et al., Eds. Approaches to Values in Education (Wm. C. Brown, Dubuque, Iowa, 1966, 322 PP.) - Philip G. Smith Ed. Value Theory and Education (University of Illinois, Press, 1970).

و بالاخره در اثر:

Donald Arnstine, Philosophy of Education: Learning and Schooling (Harper and Row, 1967, 388 PP.).

فصول ۶ و ۷ و ۸ مخصوصاً "در زمینه زیبا شناسی و کنجکاری مفید هستند.

نظریات تربیتی معاصر

کلمه نظریه دارای دو معنای اصلی است. مقصود از آن می‌تواند یک فرضیه یا یک رشته فرضیه‌هایی باشد که توسط مشاهده یا آزمایش مورد بازبینی قرار گرفته باشد مانند نظریهٔ جاذبه. نظریه‌هایی که می‌توان مرادف کلی‌اندیشه، منتظم یا یک رشته اندیشه‌های مرتبط نیز دانست. بنا به معنای اول نظریه - تربیت به انتظار پیشرفت است اما با در نظر گرفتن معنای دوم محصول حقیقتاً " فراوانی را برداشت کرده است .

در این فصل ما دربارهٔ چهار نظریه تربیتی که راهنمای برنامه‌های اصلاحی آموزشی بوده‌اند و یا هستند به بررسی می‌پردازیم. گرچه این نظریات از سرچشمهٔ فلسفه‌های صوری جریان یافته‌اند اما واجد خصلتی خاص هستند زیرا بطور وسیعی مقید به تجارب منحصر بفرد در زمینه آموزش و پرورش می‌باشند. در وجه دیگر تفکر دربارهٔ آموزش و پرورش فلسفه وجود و تحلیل - را جداگانه بررسی خواهیم کرد.

در این کشور نخستین نظریهٔ تربیتی که اقبال وسیعی بخود دید پیشرفت گزائی^۳ بود. جنبش پیشرفت گرا که اینک به تحلیل آن می‌پردازیم ناگهان در صحنهٔ تربیت با نیروئی انقلابی ظاهر شد. این جنبش خواستار آن شد که کارهایی که از حیث قدمت و سابقه معتبر شناخته شده‌اند جای خود را به نوع تازه‌ای از آموزش و پرورش واگذار کنند که مبتنی بر تغییر اجتماعی و یافته‌های علوم رفتاری باشد. نیروی جنبش پیشرفت گرا و اشتهاری که کسب کرد راه را برای عمل ضد انقلابی هموار ساخت. یک جنبش محافظه کارانه که دوباره زنده شده بود افراطهای پیشرفت گزائی را از اعتبار انداخت و در عین حال برخی از تعلیمات اعتدالی تر آن را پذیرا شد. این جنبش را بنام پایدارگزی^۴ شناختند. اینک به بحث دربارهٔ آن می‌پردازیم زیرا اصول اساسی آن از لحاظ زمانی، مقدم بر اصول عمدهٔ پیشرفت گزائی می‌باشند.

1- Systematic

۲- مقصود ایالات متحده آمریکا است - م .

3- Progressivism

4- Perennialism.

پایدار گرائی

درمقابل تاءکید پیشرفت گرائی در مورد تغییر و نوآوری ، پایدار گرایان طالب وفاداری به اصول مطلق هستند. آنها می‌گویند علی‌رغم تغییرات شدید و گذرای اجتماعی ، ثبات واقعی تر از تغییر می‌باشد پیروی از ثبات نیز به عنوان یک آرمان امری مطلوب‌تر می‌باشد. در دنیائی که در آن تبعیت از حوادث و عدم اطمینان روبه فزونی است هیچ چیز به قدر غیر متغیر بودن هدف تربیتی و ثبات در رفتار تربیتی سودمندتر نیست. اصول اساسی پایدار گرائی را می‌توان در شش فقره بیان کرد:

۱- علی‌رغم محیط‌های متفاوت ، طبیعت انسانی همه جا یکسان است ، بنابراین تربیت باید برای همه کس یکسان باشد. رابرت م . هاچینس چنین می‌نویسد: " کنش یک شهروند یا تبعه . . . ممکن است از جامعه ای به جامعه ای دیگر تغییر کند . . . اما کنش یک انسان به عنوان یک انسان در هر عصر و در هر جامعه یکی است زیرا نتیجه ماهیت او به عنوان یک انسان می‌باشد. هدف نظام تربیتی در هر عصری و در هر جامعه ای که چنین نظامی بتواند وجود داشته باشد یکسان است و آن عبارتست از بهروزی بخشیدن به انسان به عنوان یک انسان!

یا چنانکه در گفته های آدلر آمده:

" هرگاه که انسان حیوانی عقلانی است و در سراسر تاریخ از جهت طبیعت ثابت

۱- مبانی فلسفی پایدار گرائی بر واقع گرائی کلاسیک استوار است. فیلسوفانی که بیش از همه نقل می‌گردند عبارتند از ارسطو و آکویناس. در میان سخنگویان سرآمد آن نیز می‌توان رابرت مانیارد هاچینس (Robert Maynard Hutchins) و مورتیمر ج. آدلر (Mortimer J. Adler) و بالاخره یک فیلسوف کلاسیک انگلیسی سرریچارد لیوینگستون . Sir Richard Livingstone را نام برد که هواخواهی شایان تقدیری را در ایالات متحد آمریکا بدست آورد. گرچه برخی افکار پایدارگراد عمل تقریباً " همه جا وجود دارد اما در کالج آنابولیس Annapolis در ایالت مریلند بیش از همه جا دائماً " بکار برده شده اند .

است پس لازم است در هر برنامه تربیتی سالم بی ملاحظه فرهنگ یا دوران برخی وجوه اصلی ثابت وجود داشته باشد!

معلومات نیز همه جا همان است. هرگاه چنین نبود علما هرگز نمی توانستند درباره هیچ چیزی توافق کنند. عقیده البته متفاوت می باشد و انسانها ممکن است از این حیث مخالف هم باشند. (اما وقتی توافق می کنند عقیده مبدل به معلومات می شود). درست است که کسب معلومات آسان نیست و برخی کودکان مستعد مقاومت در برابر آن هستند. باز درست است که یادگیری برخی کودکان بیش از دیگر کودکان طول می کشد. اما این امر فقط بدان معنا است که باید با این قبیل کودکان وقت بیشتری صرف کنیم. پایدارگرا می پرسد آیا در موقعی که کودکان را بر مبنای سن، و نه درجه رشد فکری، ارتقاء می دهیم، مفهوم کاذبی از مساوات را تبلیغ نمی کنیم؟ بنظر نمی رسد که این کودکان بتوانند پس از اطلاع بر اینکه آنها هم با گذراندن همان آزمونها که به دیگر کودکان هم سن داده شده بود به کسب ارتقاء نائل شده اند - صاحب عزت نفس بیشتری بشوند؟

۲- چون تعقل عالی ترین صفت انسانی است پس باید از آن در هدایت طبیعت

غریزی خویش طبق اهدافی که عالما و عامدا " برگزیده شده اند استفاده کرد. انسانها آزاد هستند اما پرورش خرد و باز داشت امیال خود را باید فرا گیرند. وقتی کودکی از یادگیری باز می ماند نباید که فوراً " معلمان سرزنش را متوجه محیط نگون بخت یا جریان امور، بد اقبال از حیث روحی، سازند. بلکه کار معلم اینست که بطریق نگرش اساساً فکری در قبال مسأله یادگیری که در حق همه شاگردان یکسان خواهد بود، بر این موانع فائق آید. همچنین معلمان نباید بدلیل اینکه کودک تنها بدین وسیله قادر است خود را از فشارها آزاد سازد و حقیقت خویشتن را بیان کند، چنین وضعی را اجازه دهند. نباید اجازه داد تا کودک تعیین کننده تجربه تربیتی خویش باشد زیرا آنچه اومی خواهد آمد احتمال دارد آن چیزی نباشد که او باید داشته باشد.

۳- وظیفه آموزش و پرورش اینست که مبین معرفت بر حقیقت ابدی باشد.

هاچینس در قیاس معروف اما قابل ایراد خود می گوید:

1- Robert Maynard Hutchins, The Conflict in Education, Harper, New York, 1953, P.68.

2- Mortimer J. Adler, "The Crisis in Contemporary Education" The Social Frontier, V(February 1939), 141-144.

" معنای آموزش و پرورش تعلیم است. تعلیم دلالت بر معرفت دارد. معرفت حقیقت است. حقیقت در همه جا یکسان است. بنابراین آموزش و پرورش باید در همه جا یکسان باشد!"

آموزش و پرورش باید در پی سازگاری فرد نه با دنیائی به صورت کنونی بلکه با آنچه که راستین است باشد. سازگاری با حقیقت غایت یادگیری است.

۴- آموزش و پرورش تقلیدی از زندگی نیست بلکه آماده شدن برای آنست.

آموزشگاه هرگز نمی‌تواند به صورت یک "موقعیت زندگی واقعی" باشد. نباید هم چنین باشد. وجود آموزشگاه عبارتست از ترتیبی تصنعی برای کودک تا بدان واسطه با زیباترین دستاوردهای میراث فرهنگی خود آشنائی پیدا کند. وظیفه او عبارتست از توجه به ارزشهای میراث خود و همچنین در صورت امکان افزودن به دستاوردهای آن از طریق کوششهای خویشتن.

۵- باید برخی دروس پایه ای را به شاگرد آموخت تا با امور دائمی جهان آشنا

گردد. نباید او را وادار به تحصیلاتی ساخت که در زمان معین واجد اهمیت به نظر می‌رسند. نباید اجازه داد تا وی چیزی را که در سن خاصی دلخواه او است، یادگیرد. او باید به تحصیل انگلیسی، زبانها، تاریخ، ریاضیات، دانش طبیعی، فلسفه و هنرهای زیبا بپردازد. تربیت پایه ای یک جوان متعقل، به نوشته^۱ آدلر، " . . . عبارتست از ایجاد انضباط در نیروهای عقلانی و پروراندن فکر او. انضباط از طریق هنرهای آزاد^۲ هنرهای خواندن و گوش دادن نوشتن و صحبت کردن وبالضروه اندیشیدن انجام می‌گیرد زیرا انسان بهمان قدرکه حیوانی عقلانی است، حیوانی اجتماعی نیز می‌باشد و زندگی فکری او در جامعه ای انجام می‌گیرد که فقط از طریق ارتباط انسانها صورت وجود پیدا می‌کند." ر^۳ های سه گانه^۳ که پیوسته نشانه^۴ دروس رسمی بوده اند اساس آموزش آزاد یا عمومی می‌باشند.^۴

1- Robert Maynard Hutchins, *The Higher Learning in America*, Yale University Press, New Haven, Conn; 1936, P. 66.

2- Liberal arts

۳- مقصود خواندن، نوشتن و حساب است - م.

4- Adler.

در صفحه ۶۲ اثری که پیشتر ذکر شد.

آموزش حرفه ای و صنعتی و انواع مشابه آنها را نیز، مشروط بر آنکه تعلیم آنها از جهت فکری امری سالم بحساب آید، می توان منظور داشت. وجود آموزشگاه بخاطر آن نیست که افراد را برای وظایف شغلی تربیت کند. بهتر است این امور را به کسانی واگذاشت که در عرصه عمل هستند. نیز آموزشگاه نباید مدعی اصلاح اجتماعی گردد. دموکراسی به این علت پیشرفت خواهد کرد که مردم به درستی آموزش یافته باشند به این سبب که بدانها تعلیم داده شود تا به خاطر تغییر اجتماعی به تکاپو بپردازند.

۶- شاگردان باید آثار بزرگ ادبیات، فلسفه، تاریخ و علم را که در آنها

انسانها طی اعصار بزرگترین آرمانها و دستاوردهای خود را آشکار ساخته اند، مطالعه کنند. پیام گذشته را هرگز تاریخ روز وجود ندارد. شاگرد با مذاقه در آن به حقایقی پی می برد که مهم تر از یافته او به هنگام پیروی از علائق خویش یا غور در صحنه معاصر خواهد بود. مورتیمر آدلر مجمل این نظر را بصورت قابل تحسینی بیان کرده است:

" هرگاه خردمندی فلسفی و همچنین معرفت علمی وجود دارد و اگر اوسلی عبارتست از بصیرت‌ها و افکاری که از زمانی به زمان دیگر تغییراندکی می یابند و گرچه حتی دومی دارای بسیاری مفاهیم مداوم و روش نسبتاً ثابتی است، هرگاه که آثار بزرگ در ادبیات و همچنین در فلسفه به مسائل دائمی اخلاقی نوع بشر می پردازند و معتقدات جهانی انسانهای درگیر در تعارض اخلاقی را بیان می کنند - هرگاه این امور چنین هستند در آنصورت کتابهای بزرگ زمان قدیم و قرون وسطی و نیز ازمنه جدید گنجینه معرفت و خردمندی می باشند یا سنتی از فرهنگ هستند که باید هر نسل جدیدی را تعلیم دهند. خواندن این کتابها بخاطر مقاصد عتیقه ای نیست و علاقه به آنها جنبه باستان شناسی و واژه شناسی ندارد. . . . بلکه کتابها باید خوانده شوند زیرا امروزه بقدر زمانی که نوشته شدند جنبه معاصر دارند و این امر بدان سبب است که مسائلی که بدانها می پردازند و آرائی که عرضه می دارند تابع قانون پیشرفت ابدی و بی پایان نیستند!"

پایدار گرایان می گویند، بطور خلاصه اذهان غالب آمریکائیان جوان هرگز در مطالب فکری ورزش نکرده است و علت آن بطور عمده انیست که خود معلمین بی تفاوت مستند و خیلی زود از اینکار منصرف می شوند. تدریس به شاگردان طبق میزان پیشرفت خود آنها و مطابق آنچه که می خواهند یاد گیرند کاری بسیار آسان است. با وصف این

۱- در همان اثر، صفحه ۶۳ بنابراین آدلر از آنچه که " نظریه آثار بزرگ " نامیده می شود، سخن می گوید.

وقتی اجازه دهیم که تمایلات سطحی کودک تعیین کننده آن چیزی باشد که یاد می‌گیرد در واقع مانع پیشرفت استعداد های واقعی او شده ایم. لازمه تحقق خویشنما، خود انضباطی است و نیل به خود انضباطی تنها از طریق انضباط بیرونی است. علائق عالی - ادبی، هنری، سیاسی و دینی که یک یا بیشتر آنها در نهاد هر فرد نهفته اند بدون سخت کوشی و بکار بستن بروز نمی‌کنند. بطور کلی کم بها دادن به قابلیت های کودک در جهات مزبور خیلی آسان است. چرا از هر انسانی، سلطانی در یک قلمرو فکری نسازیم؟ مطمئناً این یک هدف ارزش دارتری است تا آنکه به داشتن حالت فکری متوسط رضایت دهند و چنین حالتی را بصورت کاذبی با آزادی فردی برابر بدانند.

نقد بر پایدار گرائی

ممکن است پایدار گرایان رامتهم کرد که به پروراندن "اشرافیت فکر" می‌پردازند و تعلیم خود را به صورت نامعقولی به سنت قدیمی آثار بزرگ محدود کرده اند. آنها این نکته را قدر نمی‌شناسند که گرچه بسیاری کودکان فاقد آن مواهب فکری خاص هستند که مورد تاءکید پایدار گرائی است با وصف این شهروندان خوب و کارگران مولد بار می‌آیند. تابع گردانیدن آنها به همان نوع آموزش دانشگاهی غیر قابل انعطاف - بمانند آنکه برای دانشجویان واجد قابلیت تحصیل دانشگاهی داده می‌شود - به مفهوم عدم اطلاع از این تفاوت و شاید آسیب رساندن به رشد شخصی آنها می‌باشد. در واقع چنین کاری عملاً "سبب تاءخیر در رشد آن صفاتی می‌شود که متساویاً" بقدر هر گونه خصایص دانش پژوهی که در مدرسه فرا گرفته باشند، ارزش دار هستند. فکر فقط یک جهت شخصیت انسان است. نیز گرچه رفتار عقلانی ضرور بر پیشرفت انسانی است اما جهت عاطفی و شخصی که منحصر بفرد است به سختی متحمل تبعیت خواهد بود.^۳

1- Self - realization

2- Self - discipline

۳- ممکن است بسیاری انتقادات دیگر رانیز بر پایدار گرائی وارد کرد. اما این انتقادات چنانکه در این فصل توضیح داده شده است ملازم عقاید مکتب های رقیب هستند. با وصف این درموضوع یکسان بودن طبیعت انسانی در همه جا، نگارنده نمی‌تواند از ذکر استدلالی که به دانشمند مردم شناس کلاید کلوکهون Clyde Kluckhohn نسبت داده شده است خودداری ورزد: "هر انسانی از برخی جهات الف - مانند دیگر انسانها است، ب - مانند برخی انسانهای دیگر است، ج - مانند هیچ انسان دیگری نیست."

پیشرفت گرائی

پیش از فرا رسیدن قرن ما تعدادی از مریبان علیه افراط در جنبه صوری آموزش و پرورش سنتی توأم با تاکید آن بر انضباطی سخت، یادگیری غیر فعال و جزئیات بی معنی شوریده بودند. زمانی پیشتر از آن طی سالهای ۱۸۷۰ بعد فرانسویس و پارکر^۱ از یکرشته اصلاحات آموزشی دفاع می‌کرد که بعدها جان دیوئی^۲ با تجدید نظر خود جنبه رسمی به آنها داد. معهدا نخستین اثر عمده دیوئی، آموزشگاههای فردا^۳ تا سال ۱۹۱۵ انتشار نیافت و چهار سال دیگر نیز سپری شد تا آنکه جامعه آموزش و پرورش پیشرفت گرا تأسیس گردید. پیشرفت گرائی، پیش از آنکه تأسیر آن عملاً "احساس شود، مدت سی سال به حرکت خود ادامه می‌داده است. در مراحل اولیه خود بطور وسیعی مشرب فردگرا داشته است و انعکاسی بود از کولی گرائی عصر، در همین موقع بود که پشتیبانی ویلیام هرذکیل پاتریک^۴ در دانشگاه کلمبیا را به خود جلب کرد.

با شروع رکود در سالهای ۱۹۳۰ بعد، پیشرفت گرائی نفوذ خود را در پس جنبشی بخاطر تغییر اجتماعی بکار گرفت و بدین گونه تأسکید قبلی خود درباره پیشرفت فردی را فدای آن کرد و هدفهائی نظیر "همکاری"، "مشارکت" و سازگاری را شامل شد. در این دوره جان ل. چایلدز^۵ جورج کاونتز^۶ و بوید ه. بود^۷ بدان ملحق شدند. دیر زمانی پیشتر جامعه آموزش و پرورش پیشرفت گرا در هم شکسته بود و پس از آنکه اتحاد جماهیر شوروی سپوتنیک خود را پرتاب کرد دچار پس رفت بزرگی شد^۸ اما پیشرفت گرائی

-
- 1- Francis W. Parker 2- John Dewey 3- Schools of Tomorrow
4- William Heard Kilpatrick 5- John L. Childs
6- George Counts 7- Boyde H. Bode.

۸- پیشرفت گرائی پیوسته رشته وسیعی از انتقادات را بخود جلب کرده است اما وقتی به دنبال پرتاب اولین قمر مصنوعی شوروی اعجابی آمیخته به سر شکستگی رویداد، این انتقادات بیش از هر وقت دیگر بعمل آمد. آمریکائیهها متقاعد شده بودند که آموزش و پرورش روسی غیر مردمی و اقتدار طلب است و بنابراین فاقد کارآئی است. اما این توفیق در علم و تکنولوژی را چگونه می‌توانستند توحیه کنند؟ آیا به این سبب بوده که آموزشگاههای آمریکائی به کودکانی که به آنها آموزش می‌دهند توجه بسیار زیادی می‌کنند و به مواد درسی که به آنها تدریس می‌کنند خیلی کمتری پردازند؟ این یک تغییر عقیده بود که علیه "کودک مدار بودن"، شناخته شده توسط پیشرفت گرائی، بوجود آمد. گفتند آمریکائیهها بیش از حد به کودکان خود مهرورزیده‌اند. ملت راه نرمی را در پیش گرفته بود. فساد را باید متوقف ساخت.

از طریق کار فردی معاصرینی نظیر جورج آکستل^۱، ویلیام ا. ستانلی^۲، ارنست بیل^۳، لورنس ج. توماس^۴ و فردریک س. نف^۵ اعمال نفوذ خود را ادامه می دهد.

پیشرفت گرائی در شکل ناب خود با برداشت این نظر عمل گرا که تغییر، نه ثبات، جوهر واقعیت است اظهار می دارد که آموزش و پرورش پیوسته در جریان پیشرفت است. مربیان باید آماده^۶ تغییر روشها و خط مشی ها در پرتو معلومات و تغییرات جدید در محیط باشند. کیفیت خاص آموزش و پرورش را نباید با بکار بستن معیارهای دائمی خیر، حقیقت و زیبایی بلکه با تعبیری از آموزش و پرورش به مفهوم بازسازی دائمی تجربه تعیین کرد. چنانکه دیوئی بیان می کند:

" بدین گونه ما به تعریف فنی آموزش و پرورش می رسیم: و آن عبارتست از بازسازی یا سازمان دادن مجدد تجربه که بر معنای تجربه می افزاید و قابلیت لازم به منظور هدایت مسیر تجربه بعدی را نیز فزونی می بخشد. " علاوه بر اینها، پیشرفت گرائی در طی مسیر پیشرفت خود، برخی عقاید موکد خاص خود را بوجود آورد که شش مورد از آنها را ذیلا "مورد بحث قرار می دهد:

۱- آموزش و پرورش باید خود زندگی باشد نه آماده گردانیدن برای زندگی کردن.

زندگی کردن به هوشمندی مشتمل است بر تعبیر و بازسازی تجربه. کودک باید در موقعیتهای یادگیری متناسب سن خود وارد شود و به جانب تجاربی که در زندگی بزرگسالی در گیر خواهد بود، هدایت گردد.

۲- یادگیری باید با علائق کودک مستقیما ارتباط یابد. مربیان پیشرفت گرا

مفهوم "کل کودک" را در مقابل آنچه که به نظر آنها تعابیری مربوط به بخشی از طبیعت

1- George Axtelle

2- William O. Stanley

3- Ernest Bayles

4- Lawrence G. Thomas

5- Frederick C. Neff

6- John Dewey, Democracy and

Education. Macmillan, New York, 1916 P. 89.

کودک می‌باشند، عنوان می‌کنند^۱. به همین سبب کیل پاتریک مدافع آموزشگاه "کودک مدار" می‌باشد که در آن جریان یادگیری بطور عمده توسط فرد کودک تعیین می‌شود. وی می‌گوید شخص جوان طبیعتاً "آماده یادگیری هر آن چیزی است که با علائق وی ارتباط پیدا کند و یا بنظر رسد که مسائل او را حل می‌کند، در عین حال طبیعتاً" مایل به مقاومت در برابر هر آن چیزی است که احساس کند از بالا به وی تحمیل می‌گردد. پس کودک باید یاد بگیرد بدان سبب که احتیاج دارد و می‌خواهد یادگیرد نه لزوماً "به این علت که کسی دیگر فکر می‌کند که او باید یادگیرد. وی باید بتواند تناسب میان یاد گرفته خود و زندگی خود را دریابد البته نه آن زندگی که کودک باید طبق ادراک یک بزرگسال در چنین سنی بسر برد.

این گفته بدان معنی نیست که کودک را باید اجازه داد تا به دنبال هر برانگیختگی رغبت‌های خود باشد، کافی است به این واقعیت توجه کنیم که وی صاحب رشد کافی برای تشخیص اهداف مهم نیست و همچنین گرچه باید در تعیین جریان یادگیری کار بسیاری را انجام دهد اما کودک داورنهائی در این جریان نیست. او نیازمند راهنمایی و هدایت کار از جانب معلمینی است که نسبت به درک مفهوم فعالیت‌های متمایز وی دانا هستند. کودک، در حالیکه در جهت در بر گرفتن محتوای منطقی درس پیش می‌رود، بازسازی دائمی رغبت‌های شخصی را تجربه می‌کند^۲.

1- William Heard Kilpatrick, "The Essentials of the Activity Movement," Progressive Education, II (October 1934) 357 - 358:

"ادراک مربوط به کل کودک بردو معنی دلالت دارد که هر دو در اساس متوافق هستند: یکی اینکه ما می‌خواهیم در هیچ زمانی جنبه‌های مختلف زندگی کودک را نادیده نیاوریم و دیگر آنکه کودک به عنوان موجود زنده و به صورت یک کل واحد به درستی به‌ابراز پاسخ می‌پردازد." ("پاسخ" به معنای روان‌شناسی است - م. ۰)

۲- این نظر که فرد کودک باید در کانون فعالیت آموزشگاه باشد قبل از نوشته‌های دیوئی یا پیشرفت گرایان سابقه دارد. به دلایل مختلف فلسفی، روسو، فروبل، پستالوتسی، فرانسیس پارکر و ج. ستانلی هال هواخواه آن بوده‌اند. با وصف این از جهت معنی - در داخل بافت فلسفه نسبی‌گرای اخلاقی که جنبش پیشرفت‌گرا عنوان کرده بود - تبدل بقیه پاورقی در صفحه بعد

حتی در چنین حالی معلم پیشرفت گرا در رشد شاگردان خود تاءثیری می‌گذارد، نه از راه فروگرفتن دائمی معلوماتی بر مغز آنها بلکه از راه نظارت در محیطی که رشد در آن رخ می‌دهد. رشد را "افزایش هوش در راهبرد زندگی" و "تطابق هوشمندانه با محیط" تعریف کرده‌اند. دیوئی معلم را اندرز می‌دهد: "حال مواظبت کنید تا روز به روز شرایط چنان باشد که فعالیت‌های کودکان به صورت اجتناب ناپذیری در این جهت و به سوی تعالی خود آنان پیش رود!"

۳- یادگیری از طریق حل مسأله باید مقدم بر تلقین محتوای درسی باشد. پیشرفت گرایان این نظر را که یادگیری اساساً عبارتست از دریافت معلومات و خود معلومات نیز جوهر مطلق است که معلم در اذهان شاگردان خویش بار می‌کند، رد می‌کنند. آنها اظهار می‌دارند معلومات عبارتست از "ابزاری برای راهبرد تجربه" به منظور مقابله با موقعیتهای مدام تازه شونده‌ای که تغییر پذیری زندگی ما را با آنها مواجه می‌سازد. اگر قرار است معلومات واجد معنائی باشند، در این صورت باید بتوانیم به مدد آنها کاری انجام دهیم، بنابراین معلومات باید با تجربه یکی شوند. دیوئی می‌گوید ما همه اینها را از علم تجربی آموخته‌ایم:

"مستقیم ترین ضربه‌ای که به جدائی میان علم و عمل و نیز به اعتبار سنتی تحصیلات "فکری" محض وارد آمد بواسطه پیشرفت علم تجربی بوده است. هرگاه این پیشرفت چیزی را به ثبوت رسانیده است عبارتست از اینکه چیزی بنام معلومات اصیل و فهم پرثمر آن وجود ندارد مگر به عنوان مولود عمل... انسانها وقتی مایل به اکتشاف چیزی هستند باید بتوانند با اشیاء کاری انجام دهند، باید شرایط را تغییر دهند. اینست درسی از روش آزمایشگاهی، درسی که همه آموزش و پرورش باید

دنباله پاورقی از صفحه قبل

ریشه‌ای پیدا کرد. مثلاً هنگامی که فروبل در مورد آشکار ساختن آزادانه طبیعت کودک استدلال کرد وی هدف مطلق را در ذهن داشت - یعنی به کودک اجازه دهیم تا خویشتن را خود انگیزانه و تحت راهنمایی ملهم از معلم خود - با خداوند یکی سازد. پیشرفت گرائی هیچگونه هدف مطلق را اعلام نمی‌کند مگر پیشرفت اجتماعی حاصل از راه آزادی فردی.

فرا گیرد!"

پس جستجوی معلومات مجرد را باید به یک تجربه تربیتی فعال تعبیر کرد. هرگاه که شاگرد باید صاحب قدرشناسی واقعی در برابر افکار اجتماعی و سیاسی باشد در این صورت خود کلاس درس باید به صورت آزمایشی زنده از دموکراسی اجتماعی در آید. در واقع تجربه و آزمایش دو کلمه کلید برای روش یادگیری پیشرفت گرا می باشند. دیوئی محتوای مواد درسی سنتی را مطرود نمی دارد، برعکس وی مصر بر اینست که بایستی بسیاری از آن را نگاهداشت. او می گوید محتوای درس از جهت آنچه که انسانها با محیط خود انجام می دهند مدام تغییر می کند. بنابراین آموزش و پرورش نمی تواند محدود به دوباره گردآوری اطلاعاتی بشود که منحصر "از یک معلم یا یک کتاب درسی بدست آمده باشند. نه اینکه جذب معلومات قبلی بلکه بازسازی دائمی آن در پرتو اکتشافات نوین باید در مد نظر باشد. پس پرداختن به حل مسأله را نباید به عنوان جستجوی معلومات صرفاً "کنشی بلکه به مثابه" درگیری دائمی با محتوای درس تلقی کرد. مقصود از درگیری را نه تنها باید حرکت بدنی یعنی بکار بردن لوله های آزمایش یا شمردن پول یا بالا بردن دست برای رای دادن دانست بلکه آن را تفکر انتقادی، بازسازی عقاید قبلی و اکتشاف شمرد.

جای تدریس محتوای درسی مقرر بایستی مسائل اختصاصی از قبیل حمل و نقل، ارتباط و داد و ستد را جانشین آنها سازیم. اما حتی این مواد را نیز از خیلی وقت پیش نمی توان تعیین کرد. "پس برنامه تحصیلی"، به گفته لورنس ج. توماس^۱، ".... جز آن نخواهد بود که رئوس آن قبلاً" به صورت گسترده ای توسط معلم توضیح داده شود و وسیعاً" عبارت از رشته منظم منابعی باشد که بنا به پیش بینی معلم، به صورت فعالیت های جاری کلاس که در جهت ایجاد علائق جدید و مسائل جدید هدایت می گردد - بدانها مراجعه خواهد شد. جزئیات عملی برنامه" تحصیلی باید بطریقه تعاونی از هفته ای به هفته دیگر در کلاس ساخته شود."^۲

1- Dewey, Democracy and Education PP. 321-322

2,3- Lawrence G. Thomas, "The Meaning of 'Progress' to Progressive Education," Educational Administration and Supervision, XXXII, 7 (October, 1946), 399.

کیل پاتریک عقیده دارد که کودک باید بجای کوشش برای دریافتن اصول مجرد در سطح نظری به مطالعه موضوعها یا موقعیتهای خاص مثلا "روش آزمایش گالیه یا طریقه گردآوری و تهیه خوراک توسط بومیان هویی" بپردازد. مقصود آنکه شاگرد بتواند با مشاهده اینکه دیگران در نقاط دیگر و در زمانهای دیگر چه کرده اند با مسائل مربوط به خود مقابله کند. شاگرد با پروژه هائی درگیر می شود که الف - از کنجکاو طبیعی او برای یادگیری ناشی می شود ب - این پروژه ها به تدریج که او با همکاری دیگر افراد کلاس و با راهنمایی معلم در آنها کار می کند معنائی بخود می گیرند. پس همه پروژه ها باید هم از حیث شخصی و هم از جهت اجتماعی معنا دار باشند.

۴ - نقش معلم مدیریت نیست بلکه اندرز دادن است. چون نیازها و رغبتهای خود کودکان تعیین کننده آن چیزی است که یاد می گیرند پس باید بدانها اجازه داد تا به برنامه ریزی پیشرفت خود بپردازند و معلم باید یادگیری مربوط را راهنمایی کند. وی باید بهترین معلومات و تجربه خود را به منظور کمک بدانها، هنگامی که در بن بست قرار می گیرند، بکار گیرد. وی بدون اعمال مدیریت، به خاطر نیل به هدفهای قابل توافق متقابل، با کودکان کار می کند. در نظر پیشرفت گرا به گفته لورنس ج توماس، "..... معلم فقط کسی است دارای برترین و غنی ترین تجربه، تا آنرا در

خدمت تحلیل موقعیت حاضر بگذارد..... وجود معلم سمت ترتیب دهنده صحنه کار، راهنما و هماهنگ کننده واجد اهمیت حیاتی است اما وی تنها منشاء اقتدار نیست." ۵ - آموزشگاه باید بجای رقابت مشوق همکاری باشد. انسانها از جهت طبیعت

اجتماعی هستند و بزرگترین ارضای خاطر آنها از مناسبات با یکدیگر ناشی می شود. پیشرفت گرایان عقیده دارند که مهرورزی و مشارکت بهتر از رقابت و نفع شخصی فراخور آموزش و پرورش می باشد. بنابراین آموزش و پرورش به منزله "بازسازی تجربه" به "بازسازی طبیعت انسانی" در قالبی اجتماعی منتهی می گردد. پیشرفت گرا منکر آن نیست که رقابت واجد برخی ارزش می باشد. او موافق است که شاگردان باید با یکدیگر رقابت کنند مشروط بر اینکه چنین رقابتی پرورش رشد شخصی را ببار آورد. معهدا مصر بر اینست که همکاری بیشتر از رقابت فراخور واقعیات زیستی و اجتماعی طبیعت انسانی

۱- نام افراد طائفه ای از سرخ پوستان در آریز و نای شمال شرقی (ایالات متحد آمریکا)

می باشد. فردیت ناهنجار تنها وقتی مجاز است که خیر کلی را مفید واقع شود!

۶- تنها دموکراسی است که تعامل آزاد افکار و شخصیت ها را که یک شرط لازم رشد حقیقی است فراهم می سازد و یا در واقع تشویق می کند. اصول ۵ و ۶ ارتباط متقابل دارند زیرا در نظر پیشرفت گرا دموکراسی و همکاری دلالت بر یکدیگر دارند. دموکراسی از جهت آرمانی عبارتست از "تجربه مشترک". بطوریکه دیوئی می گوید: "دموکراسی چیزی بیش از یک شکل حکومت می باشد، مقدم بر همه شیوه زندگی مشترک و تجربه مرتبط بالاتفاق می باشد." بدین ترتیب دموکراسی رشد و آموزش و پرورش وابسته یکدیگر می باشند. برای آنکه مدرسه بتواند دموکراسی را بیاموزد خود باید دموکراتیک باشد. آموزشگاه باید حکومت شاگرد بر خود، بحث آزاد عقاید، برنامه ریزی مشترک شاگرد و کارکنان و اشتراک کامل همه در تجربه تربیتی را پیشرفت دهد. معهدا آموزشگاهها نباید که اصول عقائد یک نظام اجتماعی جدید را به شاگردان تلقین کنند. آموزش آنها با برنامه خاص یک عمل اجتماعی و سیاسی به معنای پذیرش اقتدار گرائی ای است که از نظر پیشرفت گرائی مخصوصا " مردود می باشد.

نقد بر پیشرفت گرائی

پیشتر گفتیم که برخی پیروان دیوئی تعلیمات وی را تا حدی گسترش دادند که هرگز خود وی چنین قصدی نداشته است. این امر در مورد " مکتب علاقه" مخصوصا " صحت دارد. یکی از نتایج امر انتقاد بسیار از " جنبش فعالیت کودک" بود که طی

۱- پیشرفت گرائی نظرا اجتماعی مبتنی بر آئین داوری را که هربرت اسپنسر موجب پیشرفت آن گردید، حاکی از اینکه جامعه باید از طبیعت تقلید کند و مشوق رقابت باشد. رد می کند. بنظر می رسد زندگی در جنگل در واقع سرخ دندان و سرخ پنجه است. اما تنها هنگامی چنین است که حیوانات گرسنه و خشمگین و یا همراه یکدیگر هستند. حتی چنانکه طبیعت مالک خاصیتی بود که آئین اجتماعی داروین بدان نسبت داده است. این استدلال که چون بیرحمی در طبیعت وجود دارد پس در جامعه نیز امری مطلوب می باشد باز هم غیر قابل دفاع خواهد بود. زیرا حیوانات چون قادر به نظارت در وضع خود نیستند نمی توانند آنها را بهبود بخشند. انسان کسی است که قادر است و بنابراین می تواند.

سالهای ۱۹۳۰ بعد و ۱۹۴۰ بعد به ثمر رسید. خود-فعالیت^۱ ممکن است به بهروزی فردی، اصلاح اجتماعی و زندگی خوب منتهی گردد. اما "بهروزی"، "اصلاح" و "زندگی خوب" را چگونه باید تعریف کرد؟ اگر باید به کودک اجازه داد تا به منظور خود-فعالیت، آزادی داشته باشد باید ویرا هدف ثابتی برای نیل بدان معین کرد. درک فعالیت کودک به صورت تحسین آمیزی روشنگر این نظریه^۲ پیشرفت گرا است که رشد باید راه گشای رشد بیشتر باشد. اما به نظر می‌رسد همه جریان از حیث ماهیت دایره ای^۳ است. رشدی این چنین نمی‌تواند مبین توجیه خود باشد زیرا ما لازم داریم بدانیم به جانب چه هدفی هدایت می‌شود. وقتی ما به خاطر تحقق هدفی در تقلا هستیم لازمه^۴ ما اطمینان بر این امر است که هدف مزبور وقتی عملاً "بدان نائل شویم - فی نفسه مطلوب است نه اینکه مشمول جایگزینی توسط هدف دیگری خواهد بود.

این ادعای پیشرفت گرا که کودک بزرگسال کوچکی نیست و نباید با او تنها به منزله یک دانش پژوه رفتار کرد واجد مبانی خوب روان شناسی است. روسواز نخستین کسانی بود که توجه ما را به این واقعیت جلب کرد. نیز وی اظهار داشت که بی فایده است ما از یک کودک این توقع را داشته باشیم که از کارهای فکری مجرد - مادام که به سن خرد نرسیده است - لذت ببرد. در عوض باید چیزهایی را فرا گیرد که از راه اکتشاف شخصی قادر به فهم آنها است. با وصف این زندگی کودک نمایشگر بسیاری مشخصات است که از آن میان جریان رشد و تغییر فکری واجد اهمیت کمتری نیست. بنابراین اجازه دادن به علائق کودک به قدر زیاد تا بر آنچه که یاد می‌گیرد تأثیر بگذارند عملی خطرناک نیست؟ با در نظر گرفتن زمان گذشته، ممکن است علائق امروزی مانند روزنامه دیروز جالب نباشند. تا چه حد باید تمایل کودک به کاوبوی شدن را مجاز دانست؟ تا چه حد باید میل او به تیراندازی به سرخ پوستان را تشویق کرد؟ خود پیشرفت گرایان از خطرات تأکید بسیار زیاد بر "پرداختن به زمان حاضر" در عمل تربیتی آگاه هستند. بوید بود^۳ به این نکته اشاره می‌کند که آموزشگاه باید کودکرا هدایت کند تا نه فقط در موجودیت فوری خود زندگی کند بلکه از آن هم "فرا تر رود" و از هر عادتتی که موجب کم رشد نگاهداشتن او است خلاصی یابد. توجه به مقتضیات آینده به مانند خواسته های زمان حاضر جزئی از زندگی هوشمندانه و بنابراین جزئی از خود آموزش و پرورش می‌باشد.

نیز تصور این امر که آموزشگاه بتواند نسخه دیگری از زندگی باشد، ولو اینکه در این راه بکوشد، دشوار است. آموزشگاه به ناچار عبارتست از ایجاد یک موقعیت مصنوعی برای یادگیری که با محدودیتها و موانعی متفاوت از آنچه در زندگی به طور کلی با آنها مواجه می‌شویم، محصور شده است. آموزشگاه تنها بطور ساده یک موقعیت زندگی است بلکه مؤسسه‌ای تربیتی نیز می‌باشد. آموزشگاه وظائفی را بر عهده دارد که دیگر دوائر اجتماعی بدان نمی‌پردازند. در واقع منطق پیشرفت گرا خود او را دچار مشکل عجیبی می‌کند. از یک سو مدافع موقعیت زندگی واقعی است، از سوی دیگر خواهان انواع تساهل، آزادی و نظارتی است که مقتضیات موجود زندگی به ندرت اجازه آنها را می‌دهد.

پیشرفت گرایان ادعا می‌کنند که یادگیری به طریق حل مسأله بیش از دیگر روشهای یادگیری منتهی به کامیابی اصیل فکری می‌گردد. لیکن این ادعا را نمی‌توان مورد باز بینی قرار داد. هواخواهان به آزمایشهایی اشاره می‌کنند، از قبیل بررسی هشت ساله سال ۱۹۳۳ که نشان داد شاگردانی که به روشهای پیشرفت گرا آماده ورود به دانشکده شده‌اند بهمان سطح پیشرفت یا بهتر از شاگردان آماده شده به روش سنتی بودند! اما این بررسی قطعی نیست. منتقدین تأکید دارند که شماره متغیرهای کنترل نشده آزمایش، اعتبار آن را از بین می‌برد. حتی در این حال قصد دیوئی آن نبوده است که یادگیری باید به صورت غیر مشخصی در سطح حل مسأله باقی بماند. برعکس حل مسأله وسیله‌ای است که بدان واسطه کودک از موضوعهای عملی به اصول نظری، از ملموس و محسوس به مجرد و فکری هدایت می‌شود.^۱

1- W. Aiken, the Story of the Eight-Year Study, Harper, New York, 1942.

ایکن نتیجه گرفت که آنچه اهمیت داشت نوع یا تعداد دروس خوانده شده نبود بلکه کیفیت کار انجام شده بوده است.

۲- نگاه کنید به :

Foster McMurray, "The Present Status of Pragmatism in Education", School and Society, LXXXV11 (2145) January 17, 1959), 14-15:

بقیه پاورقی در صفحه بعد

پیشرفت گرابرای دفاع از خود به ذکر این واقعیت می‌پردازد که آموزش و پرورش در سطح اخذ درجات به نقطه اوج می‌رسد و در اینجا استاد بیشتر به صورت شخص منبع علم نه یک حاکم بر تحصیلات رفتار می‌کند. گرچه تحصیل در سطح اخذدرجه آزادی شخصی قابل ملاحظه‌ای برای دانشجو فراهم می‌آورد اما اینکه آموزش ابتدائی و متوسطه نیز باید همان شیوه را بپذیرد، قابل بحث است. ما این آزادی را به دانشجویان در سطح اخذ درجه اجازه می‌دهیم زیرا از لحاظ فکری رشادت یافته‌اند و به احتمال قوی قادر به تشخیص منافع حقیقی خود هستند. پیشرفت گرامی تواند جواب بگوید که روشهای یادگیری او کودکرا، از همان اوان زندگی آموزشی، قادر می‌سازد تا زودتر از آنچه در زمان حاضر مجاز دانسته شده است به رشادت فکری خویش نائل آید. نکته اصلی بحث بالاخره به این پرسش می‌انجامد که خود انضباطی - که لازمه رشادت فکری است - تا چه حد امری خودآموخته خواهد بود و تا چه میزان باید از طریق انضباط خارجی پیشرفت کند. با وصف این چون قابلیت تمییز میان معلومات اساسی و غیر اساسی بطور وسیعی یک دستاورد بزرگسال بشمار می‌آید بنظر می‌رسد که خود معلم باید تعیین کند که مقدار یادگیری کودک چه خواهد بود؟

در موضوع همکاری که مخالف رقابت قرار می‌گیرد نگارنده فقط به ذکر یک نکته می‌پردازد. امکان دارد فردی که خواهان اشتراک مساعی به خاطر خیر عمومی است در مواردی قادر به همکاری نباشد، یعنی درست به این علت که آرمانها و اسلوب زندگی وی قابل قبول برای گروه نیست. اعمال قدرت از طرف گروه نیز خطرات خود را دارد و لزوماً "روشن بین تراز فرد نیست. ذهن توده مردم گاه و بیگاه ممکن است دچار کوریهای

دنباله پاورقی صفحه قبل

" روشن است که مقصود از نظریه دیوئی عبارت بوده است از ترغیب یادگیری بیشتر و بهتر هنرها، علوم و تکنولوژیها. در این برنامه منظور آن نبوده است که مقادیری اطلاعات و فن بیاموزند که جنبه عملی فوری دارد و مستقیماً " نفعی را عائد می‌سازد، همچنین گزینش و سازمان دادن آگاهی پیرامون فعالیت‌های شاخص زندگی مد نظر نبوده است. برعکس، بنابه تعبیر دیوئی از فلسفه اصالت عمل فعالیت‌های شاخص زندگی روزانه، به دیده روان شناسی نقاط شروع مفیدی هستند که موجب تحرک یادگیرنده شوند تا بتواند معنائی را که در نظامهای غیر متشخص بیش و باز هم بیشتر مجزا، مجرد و مرتبط با یکدیگر است منظور نظر قرار دهد نه اینکه متوجه استفاده عملی روزانه شود. "

اخلاقی و فکری‌ای شود که در مورد یک ذهن واحد رخ نمی‌دهد. بنابراین ما باید اطمینان حاصل کنیم که همکاری مان آزاد و بدون اعمال زور است و به خلاصه تبدیل به هم‌رنگی با همه نمی‌شود.

بالاخره تعریف دیوئی از دموکراسی جامع تراز اغلب تعاریف می‌باشد، با وصف این گرچه نظریهٔ دموکراسی وی منتهی به برخی نتایج در مورد رفتار در آموزشگاه می‌گردد، مطالب دیگر نیز بهمان قدر دموکراتیک هستند. تا زمان اخیر آموزش و پرورش فرانسه (اگر طبق معیارهای پیشرفت گرا قضاوت کنیم) اقتدار طلب بوده است. اما فرانسه مطمئناً "کشور دموکراسی است و نظام آموزش و پرورش آن با خواسته‌های اکثریت مردم تطابق دارد. پایدار گرائی که به عنوان ارتجاعی و غیر دموکراتیک مورد انتقاد واقع شده است، در برابر دموکراسی، درست به همان استواری پیشرفت گرائی متعهد گردیده است. در واقع در مورد شیوهٔ زندگی دموکراتیک، به دشواری می‌توان مدافعی نیرومندتر از رابرت م. هاجینس یافت. نکته اینجا است که در مورد شیوهٔ زندگی دموکراتیک اندیشمندان مختلف تعبیر مختلفی را عنوان می‌کنند، همه آنها قابل قبول است اما هیچکدام قطعی نیست. در دموکراسی آمریکائی جائی برای همه انواع افکار تربیتی مسئول وجود دارد.

با وصف این، پیشرفت گرائی بسیاری اصلاحات ارزشدار را در آموزش و پرورش آمریکائی وارد ساخته است، اصلاحاتی که دیدهای دیگر نیز هرگاه مایل به حفظ نفوذ خود هستند باید مدنظر قرار دهند. پیشرفت گرائی با جلب توجه به جریانات مربوط به تغییر و تجدید که مدام در جهان و در خود آموزش و پرورش حادث می‌گردد و با دعوت دائمی نظام موجود به مجادله مبین یک‌طرز تلقی تربیتی است که از اهمیتی پایدار برخوردار است.

بنیاد گرائی

بنیاد گرائی رسماً "با هیچ آئین فلسفی مربوط نیست. لیکن با تعداد متنوعی منظرهای فلسفی توافق دارد. بنیاد گرائی برخلاف پایدار گرائی، که برخی نظریات آن رانیزرد می‌کند، بطور کلی مخالف پیشرفت گرائی نیست مگر با برخی جنبه‌های خاص آن. با اعتقاد خود بر اینکه برخی مبادی‌ای وجود دارد که همه اشخاص، اگر منظور ما

افراد تحصیل کرده باشد، باید بدانند، منکر معرفت شناسی دیوئی و همچنین اظهار نظرهای پیروان کم دقت او است. بنیاد گرایان کوششهای عمده خود را موقوف به این موارد ساخته اند الف - بررسی مجدد مواد برنامه های تحصیلی، ب - تمییز میان مواد بنیادی و غیر بنیادی در برنامه های آموزشگاهی و ج - استقرار مجدد اقتدار معلم در کلاس.

جنبش بنیاد گرا که در نخستین سالهای ۱۹۳۰ بعد بوجود آمد شامل مربیانی نظیر ویلیام س. بیگلی^۱، توماس بریگس^۲، فردریک برید^۳ و ایساک ل. کندل^۴ بود. نیز پشتیبانی هرمان ه. هورن را بخود جلب کرد. به سال ۱۹۳۸ نامبرندگان کمیته بنیادگرا برای پیشرفت آموزش و پرورش آمریکائی را تشکیل دادند. این آئین در نوشته های ویلیام بریکمان^۵ ویراستار نشریه "مدرسه و جامعه" ادامه دارد. همچنین شورای آموزش و پرورش پایه ای را نیز که فعال ترین اعضاء آن عبارتند از آرتور بستور^۶ و مورتیمرسمیت^۷ می توان از جهت روح حاکم بر آن، بنیاد گرا دانست. گرچه اعضاء مزبور در مورد ارزش درس رسمی مربوط به آموزش و پرورش توسط متخصصین تربیتی شکاک هستند. در حقیقت نظر آنها اینست که "بنیاد آموزش و پرورش" که به طور عمده عبارتست از مدارس و استادان آموزش و پرورش، با وجود اعتقاد خود نسبت به وضع اسفناک آموزش و پرورش آمریکائی در حال حاضر، در برابر این امر وسیعا "مسئول شناخته می شوند"^۸.

1- William C. Bagley

2- Thomas Briggs

3- Frederick Breed

4- Isaac L. Kandel

5- William Brickman

6- Arthur Bestor

7- Mortimer Smith

۸ - منتقدین درس رسمی آموزش و پرورش معمولا "از این نظر حمایت می کنند که "مقدار اندک در آن باره" باید با دیگر مواد درسی ادغام شود. فلسفه آموزش و پرورش را استادان فلسفه در گروه آموزشی فلسفه درس خواهند داد، تاریخ آموزش و پرورش در گروه آموزشی تاریخ انجام خواهد یافت و نظائر آن. اما چرا باید تدریس آموزش و پرورش را متوقف سازیم؟ با این استدلال، فلسفه علم، تاریخ و سیاسیات و . . . همه باید در گروه آموزشی فلسفه تدریس شوند. در واقع چون همه این دروس معمولا "به انگلیسی تدریس می شوند پس چرا گروه آموزشی انگلیسی بدانها نپردازد؟ باز برعکس چون همه مواد درسی جنبه آموزشی و پرورشی دارند چرا همه آنها در یک گروه آموزش و پرورش تدریس دنباله پاورقی در صفحه بعد

بنیاد گرائی، نظیر پایدار گرائی خواهان آنست که بار دیگر محتوای درس در کانون جریان آموزش و پرورش قرار گیرد. معهذا در این نظر پایدار گرا که محتوای واقعی آموزش و پرورش عبارت از "حقایق ابدی" است که در "آثار بزرگ" تمدن باختر محفوظ مانده است، شریک نمی باشد. این آثار را باید مورد استفاده قرار داد اما نه به خاطر خود آنها. استفاده از آنها باید به قصد ارتباط با واقعیات کنونی باشد. برخی بنیاد گرایان برای کسب معلومات درباره جریان یادگیری و ماهیت یادگیرنده به روان شناسی تربیتی روی می آورند. دیگران اعتماد کمتری بدان دارند. گرچه منکر مناسبت یافته های علوم رفتاری با آموزش و پرورش نیستند معهذا بیشتر به نظر انتقاد آمیز بدانها می نگرند. آنها می گویند در زمینه ای نظیر روان شناسی - که در آن موارد اندکی می توان یافت که "آنا" مورد مباحثه نباشد - عاقلانه اینست که با احتیاط گام برداریم. نظریه ناشی از عمل با رفتار گرائی، و کنش گرائی با روان کاوی متعارض واقع می شوند بطوریکه امکان ندارد بگوئیم کدام یک از آنها قابل اعتماد ترین معلومات را فراهم آورده اند. برخی بنیادگرایان تا زمانی که یافته های روان شناسی تربیتی جنبه علمی اصیل بیابند، با نظر شکاکی قابل ملاحظه ای بدانها می نگرند.

بنیاد گرایان جبهه متحدی ندارند. چون هر کدام هواخواه فلسفه های متفاوتی هستند، جای شگفت نیست که در مورد ماهیت و ارزش غائی آموزش و پرورش توافق نداشته باشند. با وصف این درباره چهار اصل اساسی به توافق رسیده اند:

۱- یادگیری از جهت ماهیت خود شامل سخت کوشی و غالباً "پرداختن به کاری ناخواسته است. بنیادگرا به ماده درسی اهمیت بسیار قائل است. اصرار دارد که بجای تءکید درباره علائق آنی کودک، کوشش را وقف هدفهای دورسازیم. مفهوم کوشش را در برابر تءکید بر پیشرفت مربوط به علاقه شخصی، قرار می دهد. با این امر موافق

دنباله پاورقی صفحه قبل

نشوند. بستور که یک دانشمند تاریخ است در اصل و اساس تعداد دروس مربوط به حرفه معلمی را که دانشجویان تربیت معلم تحصیل می کنند تقلیل داده است و تءثیر متخصصان تعلیم و تربیت در عمل تربیتی را موقوف ساخته است. بریکمان که متخصص تعلیم و تربیت است طالب داده های بیشتری است و معدودی مجادلین از میان نویسندگان نظیر بستور، در نظری برای ایراد قضاوت هائی مسئول در زمینه بغرنجی نظیر آموزش و پرورش صلاحیت ندارند.

است که وجود علاقه به یک درس در ایجاد کوشش لازم برای تسلط بدان به مقدار زیاد دخیل است اما به این نکته اشاره می‌کند که معمولا "علائق برتر و پایدارتر قبلا" احساس نمی‌گردد بلکه از طریق سخت کوشی در اوائل کار که عادتاً "برای یادگیرنده جالب نیست، بروز می‌کند. بدین طریق، یکبارکه تسلط به یک زبان خارجه حاصل شود دنیاهاى نوینی را در برابر ذهن می‌گشاید. اما مبتدی غالبا "باید بر بی تفاوتی و احتمالا" اکراه اولیه فائق آید. چنانکه فرانسویها می‌گویند "اشتها حین خوردن پدید می‌آید."

در میان موجودات زنده تنها انسان است که می‌تواند در برابر انگیزه های ناگهانی خود مقاومت کند. هرگاه این توانائی را در کودک تشویق نکنیم، نیل به خود انضباطی را که لازمه تحقق هر هدف ارزشدار است برایش دشوارتر خواهیم ساخت. اکثریت وسیع شاگردان تنها از طریق تبعیت ارادی از انضباطی که توسط معلم به هوشمندی بدانها تحمیل می‌گردد به کنترل شخصی نائل می‌شوند.

۲- ابتکار در آموزش و پرورش باید به دست معلم باشد نه شاگرد. نقش معلم عبارتست از واسطه قرار گرفتن میان جهان بزرگسالی و دنیای کودک. معلم را مخصوصاً "برای وظیفه خود آماده ساخته اند و بنابراین در امر هدایت رشد شاگردان، بیش از خود آنان، صاحب صلاحیت است. ایساک کندل عقیده دارد که:

"علاقه بنیادگرا به این اصل که یادگیری کامیاب نخواهد شد مگر اینکه مبتنی بر توانائیها، علائق و هدف یادگیرنده باشد - کمتر از پیشرفت گرا نیست. اما وی عقیده دارد که آن علائق و اهداف باید بواسطه مهارت معلم ساختی دوباره یابند، معلمی که مسلط بر آن "سازمان منطقی" است که دروس نام دارد و کسی است که جریان پیشرفتهای تربیتی را در می‌یابد." بدین گونه معلم بنیاد گرا بیشتر از همکار پیشرفت گرای خود به اعمال اقتدار می‌پردازد.^۱

۱- منقول به توسط:

William W. Brickman, "Essentialism - Ten Years After",
School and Society, XLVII (May 15, 1948), 365.

۲- بنیاد گرایی معلم را در کانون جهان آموزش و پرورش قرار می‌دهد. چنین معلمی باید تحصیل آموزش و پرورش آزاد (liberal education) داشته باشد دنباله پاورقی در صفحه بعد

۳- جذب محتوای درسی مقرر در کانون جریان آموزش و پرورش قرار داد. این نظر با عقیده واقع‌گرای فلسفی مبنی بر اینکه محیط مادی و اجتماعی انسان بطور وسیعی تعیین‌کننده چگونگی زندگی وی می‌باشد مطابقت دارد. بنیادگرا با این نظر موافق است که آموزش و پرورش باید فرد را به تحقق استعدادهای بالقوه خود توانا سازد اما این تحقق باید در جهانی مستقل تر از فرد - جهانی که وی باید از قوانین آن اطاعت کند - صورت گیرد. مقصود از مدرسه رفتن شاگرد عبارتست از شناختن این جهان به شکل واقعی آن نه تعبیر آن به مدد تمایلات خاص خود. همچنین وی نمی‌تواند چنین معلوماتی را به صورت تصادفی و بهر ترتیبی که دلش می‌خواهد جذب کند. این معلومات را باید مطابق سازمان منطقی محتوای درس به وی عرضه داشت. (نگاه کنید به صفحات ۹۶ و ۹۷)^۱

به تاءکید بنیادگرایان اهمیت "تجربه" نژاد - میراث اجتماعی - فزونتر از تجربه فرد است. این میراث ملخصی است از تجارب میلیونها فرد در راه کوشش بخاطر سازگاری با محیط خودشان. خردمندی بسیاری افراد که به آزمون تاریخ رسیده باشد بسیار قابل اعتماد تر از تجربه نا آزموده کودک است.

۴- آموزشگاه باید روشهای سنتی انضباط ذهنی را محفوظ بدارد. درست است که روش پیشرفت‌گرای حل مسأله دارای برخی محاسن است اما شیوه ای نیست که بتوان در خلال همه جریان یادگیری بکار بست. معلومات زیاد از جهت ماهیت خود صورت مجرد دارد و قابل انقسام به مسائل مجزا نیست.

دنباله پاورقی صفحه قبل

و صاحب معلومات علمی در زمینه یادگیری و فهم عمیق روان شناسی کودک و جریان یادگیری، قابلیت انتقال واقعیات و آرمانها به نسل جوان، بکار بستن مبانی تاریخی - فلسفی آموزش و پرورش و صداقت جدی در کار خود باشد.

1- Isaac L. Kandel, *Conflicting Theories of Education*,

Macmillan, New York, 1938, P. 99:

"چون محیط نشان گذشته و منابع آینده را با خود دارد ناگزیر برنامه تحصیلی باید مشتمل بر آن معلومات و اطلاعاتی باشد که شاگرد را با میراث اجتماعی آشنا می‌کند و جهان پیرامون را به وی می‌شناساند و وی را برای آینده آماده می‌سازد."

گرچه "یادگیری بواسطه عمل" در برخی اوضاع و احوال و برای برخی کودکان مناسب تواند بود اما نباید تعمیم پیدا کند. آیا برای یادگرفتن اینکه چگونه سرخ پوستان با تمدن خود می‌گیرند واقعا "کودک باید کلبه حصیری بسازد؟ شکی نیست که چنین عملی ویرا در فهم شیوه زندگی بومیان یاری خواهد کرد اما این تجربه باید پشتیبان جریان یادگیری باشد نه اینکه اساس آن را تشکیل دهد. مفاهیم بنیادی را باید به کودک آموخت حتی اگر لازم آید که این مفاهیم را با سطح روان شناسی و فکری وی تطابق دهیم.

تفاوت میان بنیادگرایی و پایدارگرایی در چیست؟ نخست آنکه بنیادگرایی مدافع آموزش و پرورشی است که تماما "فکری" بودن آن اندک باشد زیرا بنیادگرایی به برخی حقایق ابدی مفروض علاقه مند نیست بلکه نظر به سازگاری فرد با محیط مادی و اجتماعی دارد. دوم آنکه بنیادگرایی بیشتر خواهان جذب کمکهای مثبتی است که پیشرفت گرایی از حیث روشهای تربیتی بعمل آورده است. بالاخره در حالیکه پایدارگرایی دستاوردهای بزرگ خلاق زمان گذشته را به مثابه وجه تبیین بی پایان بصیرتهای جهانی انسان حرمت قائل است، بنیادگرایی آنها را به عنوان منابع معلومات برای بررسی مسائل زمان حاضر مورد استفاده قرار می‌دهد.

1- Intellectual

۲- غالب حملاتی که در ایالات متحد آمریکا به آموزش همگانی می‌شود محتملا "از جهت ماهیت جنبه بنیادگرا دارد. انتقادات مفسرینی نظیر پل وودرینگ Paul Woodring و جیمس ب. کونانت James B. Conant بیشتر مصالحه آمیز است و می‌تواند در نیمه راه میان نقطه نظرهای پیشرفت گرا و بنیادگرا قرار گیرد. دریا سالار هیمن ج. ریکوور Hyman G. Rickover گرچه خود یک مربی حرفه ای نیست پیوندهائی با هر دو بنیادگرایی و پایدارگرایی دارد. او، مانند بسیاری بنیادگرایان، کمکهای را که توسط علوم طبیعی در زمینه عمل آموزش و پرورش حاصل شده است در قیاس با کمکهای علوم رفتاری ارزش والائی قائل است. وی حامی تاءکید بیشتر بر روی معلومات به خاطر خود معلومات است. ژاک بارزون Jacques Barzun که به عنوان استاد تاریخ سخن می‌گوید متمایل به پایدارگرایی است. علت عمده اینست که وی معارف انسانی را در کانون برنامه تحصیلی قرار می‌دهد و عقیده دارد که آنها را باید به خاطر خود معلومات تحصیل کرد.

نظریه بازسازی^۱

تا آنجا که سابقه دارد به سال ۱۹۲۰ جان دیوئی اصطلاح بازسازی را در عنوان کتاب خود "بازسازی در فلسفه" به میان آورد. در اوایل دهه ۱۹۳۰ گروهی که بنام "اندیشمندان مرز" شناخته می‌شدند خواستند که آموزشگاه راه گشای ایجاد یک جامعه "نو" و "منصفانه تر" باشد. سخنگویان سرآمد آنها جورج کاونتز و هارولد راک بودند. کاونتز نویسنده "راه آمریکائی به سوی فرهنگ" (۱۹۳۰) و "آیامدارس جرات سازندگی نظم نوین اجتماعی را دارند؟" (۱۹۳۲) بود و راک نیز "فرهنگ و تربیت در آمریکا" را انتشار داده بود (۱۹۳۱). در این زمان پیشرفت گرایانی نظیر و. ه. کیل پاتریک و جان چایلدز نیز تاءکید می‌کردند که آموزش و پرورش باید در قبال مسئولیتهای اجتماعی خود آگاه تر گردد. اما آنها با نکات مورد استدلال کاونتز و راک مبنی بر اینکه آموزشگاه باید خود را در قبال اصلاحات خاص اجتماعی متعهد سازد - موافقت نکردند. در عوض ترجیح دادند هدف کلی رشد اجتماعی از طریق آموزش و پرورش را مورد تاءکید قرار دهند.

دو دهه بعد هنگامی که جنبش پیشرفت گرا قوت خود را از دست داد کوششهای دیگری بعمل آمد تا فلسفه دیوئی را به قلمرو آن نظریات تربیتی گسترش دهند که از جهت اجتماعی متعهد بودند. ایساک ب. برکسون^۲ در اثر عمده خود آرمان و جامعه (۱۹۵۸) به جستجوی نزدیکی میان پیشرفت گرائی و بنیادگرائی برآمد و اظهار عقیده کرد که گرچه خود آموزشگاه نباید راهبر اصلاح اجتماعی بشود اما قادر است با جنبشهایی که به جریان افتاده اند و هواخواه تحقق کامل تر ارزشهای فرهنگی آزادی گرا هستند، همکاری کند. معهدا این تئودور براملد^۳ بود که با انتشار الگوهای فلسفه آموزش و پرورش (۱۹۵۰) و به دنبال آن فلسفه آموزش و پرورش بازسازی شده (۱۹۵۶) و آموزش و پرورش به منزله قدرت (۱۹۶۵) پایه های "آئین بازسازی اجتماعی" را بوجود آورد.^۴

1- Reconstructionism

2- Frontier Thinkers

3- Harold Rugg

4- Isaac B. Berkson

5- Theodore Brameld

۶- در اثر خود الگوهای فلسفه آموزش و پرورش ناشر:

دنباله پاورقی در صفحه بعد

در اینجا نگارنده تلخیص خود از نظریه بازسازی را به پنج نظر عمده که توسط براملد عنوان شده است محدود می‌دارد.

۱- آموزش و پرورش باید خود را فوراً "و در حال حاضر به ایجاد یک نظم اجتماعی

نوی متعهد سازد که ارزشهای اساسی فرهنگ ما را تحقق خواهد داد و در عین حال با نیروهای بنیادی اجتماعی و اقتصادی جهان نوهماهنگ خواهد ساخت. نظریه بازسازی که مدعی است فلسفه "عصر در بحران" می‌باشد، وجود وضعی فوری را ندا در می‌دهد که در دیگر نظریات تربیتی شنیده نشده است. می‌گوید تمدن اکنون با امکان نابودی بدست خود مواجه است. آموزش و پرورش باید منتهی به تغییر عمیق در اذهان انسانها شود به قسمی که قدرت عظیم تکنولوژیکی که در اختیار ما است به خاطر خلاقیت و نه تخریب مورد استفاده واقع شود. جامعه باید تحول پیدا کند اما نه فقط از طریق عمل سیاسی بلکه به صورت اساسی و آنهم بواسطه آموزش و پرورش اعضای خود بخاطر دیدی جدید از زندگی به حال جمعی. این تعهد در قبال نظم نوین امری سطحی نیست بلکه فوری و مستقیم می‌باشد. آئین باز سازی به نوشته براملد،

"... مقدم بر همه خود را به ساختن فرهنگی نو متعهد ساخته است. با این اعتقاد عمیق در آمیخته است که مادرمیانه دوران انقلابی بسر می‌بریم که نتیجه آن جز نظارت بر نظام صنعتی، خدمات عمومی و منابع طبیعی نیست که بواسطه و به خاطر آن مردم عادی بوجود آمده است که طی اعصار در راه ایجاد یک زندگی تواءم با تاءمین و آبرومندی و صلح برای خود و برای کودکان خویش در تقلا بوده اند."^۱

دنباله پاورقی صفحه قبل

World Book , Yonkers , N.Y. 1950,

صفحه ۲۰۴ براملد از پیشرفت گرائی به عنوان "کند" و "ناتوان" انتقاد می‌کند و می‌گوید "و آن کوشش تربیتی فرهنگی نوجوان است که از دردهای مطبوع رشد، از دوره پرورشی آزمون و خطا، به هنگامی که کودکی راپشت سرگذاشته است اما خود مختاری های منظور نظر رشادت به انتظار بیان و تحقق در آینده هستند - رنج می‌برد."

1- Theodore Brameld, "Philosophies of Education in an Age of Crisis," School and Society, LXV (June 21, 1947), 452.

۲- جامعه جدید باید یک دموکراسی اصیل باشد که نظارت بر نهادها و منابع آن توسط خود مردم انجام می‌گیرد. هر آنچه که به قدر کافی با منفعت عمومی ارتباط دارد، اعم از باز نشستگی ها، بهداشت یا صنعت باید در حیطه مسئولیت نمایندگان منتخب عموم مردم قرار گیرد. بنابراین بر ملد اظهار می‌دارد:

" نظارت بر نهادها و منابع عمده هر فرهنگ توسط وسیع ترین اکثریت ممکن مردم، آزمایش بزرگ دموکراسی است... اگر بخواهیم دنیا بطور اصیلی دموکراتیک شود لازم است مردمی که کار می‌کنند بر نهادها و منابع اصلی نظارت کنند!"
چون جامعه آرمانی عبارت از یک دموکراسی است پس تحقق آن نیز باید به راه دموکراتیک انجام یابد. ساخت، هدفها و خط مشی های یک نظام جدید باید در معرض علنی افکار عمومی به تصویب رسد و به کامل ترین تدبیر ممکن که مورد پشتیبانی عمومی است اجرا گردد. انقلابی که در اذهان مردم بوجود می‌آید عمیق تر و پایدار تر از هر تغییری است که فقط توسط سیاستمداران بوجود آمده باشد و هدف منطقی دموکراسی ملی عبارتست از دموکراسی بین المللی یا شکلی از حکومت جهانی که در آن همه دولت‌ها مشارکت خواهند ورزید.

۳- وجود کودک، آموزشگاه و خود آموزش و پرورش بی چون و چرا مشروط و مقید به نیروهای اجتماعی و فرهنگی است. براملد می‌گوید پیشرفت‌گرائی در مورد مربوط به آزادی فردی غلومی‌کند و حدودی‌راکه همه ما از لحاظ اجتماعی مشروط بدان هستیم

1- Theodore Brameld, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*, Dryden, New York, 1956, PP. 328 - 329.

2- Theodore Brameld, *Education as Power*, Holt, Rinehart, and Winston, New York, 1965:

صنحه ۶:

" اکثریت مردمان باید از طریق نمایندگان منتخب آزاد خود بر همه خط مشی های اساسی اقتصادی، سیاسی و اجتماعی نظارت داشته باشند و بر مقیاسی وسیع به این امر مبادرت ورزند. این یک هدف عالی آموزش و پرورش در دهه های جاری است. مادام که آموزشگاههای ما از شناخت این مقصود اجتناب می‌ورزند، مادام که دنباله‌پاورقی در صفحه بعد

بقدر کفایت ذکر نمی‌کند. چون علاقه مند به یافتن طرقي است که بواسطه آنها فرد به تحقق خویش در اجتماع بپردازد ذکر میزان کمک جامعه به ساخته شدن فرد به حالت فعلی را مورد غفلت قرار می‌دهد. چون زندگی متمدن بطور کلی یک زندگی گروهی است پس گروهها باید نقش با اهمیتی در آموزشگاه ایفا کنند. برآمد می‌نویسد "باید بدانیم گروهها به چه منظور وجود دارند، نباید که آنها را به خرده گیری محکوم کنیم و نباید که رفتار آنها را به مثابه امری اجتناب ناپذیر به سکوت و رضایندگی بیاوریم. اما از طریق تشخیص سالم هدف برنامه ای اجتماعی و تربیتی بوجود بیاوریم که خواسته های آنها را برآورده خواهد ساخت معایب اخلاقی شان را تقلیل خواهد داد و استعدادهای بالقوه انسانی آنها را آزاد خواهد ساخت" پس آموزش و پرورش به صورت "تحقق خویش از جهت اجتماعی" در می‌آید و بواسطه آن نه تنها فرد می‌تواند جهت اجتماعی طبیعت خود را وسعت بخشد بلکه مشارکت در برنامه ریزی اجتماعی را فرا می‌گیرد.

۴- معلم باید شاگردان خود را نسبت به اعتبار و فوریت راه حل بازسازی متقاعد

سازد اما این کار را با توجهی دقیق نسبت به شیوه های دموکراتیک بعمل آورد. معلم با استفاده از آنچه که برآمد اصل "خواهش قابل دفاع" نام نهاده است، اجازه می‌دهد تا شواهد هم له و هم علیه نظریات خودش بررسی شود. وی به دقت و درستی به ارائه راه حل‌های علی البدل می‌پردازد و به شاگردان خود اجازه می‌دهد تا از افکار خود

دنباله پاورقی صفحه قبل

معلمان و استادان این موضوع را به سبب اینکه مباحثه انگیز است به کنار می‌نهند، مادام که نظریات تربیتی می‌گویند "نه ما باید که به تربیت استعدادهای ذهنی علاقه مند باشیم" یا اینکه "ما باید کوشش برای دست یابی به قدرت را بخاطر پیروزی شکوهمند موضع خویش مورد پشتیبانی قرار دهیم" آنها، در اینصورت، به تشخیص من منکر مقصود اصلی آموزش و پرورش هستند. چه رسالتی بزرگتر از این در حرفه آموزش و پرورش می‌توانیم برای خود تصور کنیم که راهی پیدا کنیم تا اکثریت مردمان، همه نژادها، ادیان و ملیت‌ها را در داخل جهان دموکراتیک بزرگ تواءم با قدرت و اقتدار برای اجرای خط مشی‌های خود به خدمت گماریم و یکی سازیم."

دفاع کنند. بعلاوه چون همه ما دارای معتقدات و هوا خواهیهای می‌باشیم پس نباید تنها به بیان و دفاع از آنها در معرض همگان اکتفا کنیم بلکه به خاطر "پذیرش آنها توسط وسیع‌ترین اکثریت ممکن بکوشیم".

۵- وسائل و هدفهای آموزش و پرورش را باید کاملاً "تجدید شکل بخشید تا

خواسته‌های بحران فرهنگی کنونی را برآورده سازد و با یافته‌های علوم رفتاری موافق آید. اهمیت علوم رفتاری از این جهت است که ما را قادر می‌سازد تا آن ارزشهایی را که انسانها قویاً بدانها اعتقاد دارند مکشوف سازیم، اعم از اینکه این ارزشها جهانی باشند یا نباشند. بدینگونه برآمد اظهار می‌دارد:

"... واقعا" برای بار نخست در تاریخ، علوم رفتاری به اثبات این امر پرداخته‌اند که تبیین هدفهای انسانی نه بواسطه دلائل احساسی، رمانتیک، عرفانی یا دلائل تحکمی مشابه آنها، بلکه بر مبنای آنچه که درباره ارزشهای منسوب به تلاقی فرهنگی و حتی جهانی یاد گرفته‌ایم - امکان پذیر است. گرچه مطالعات در این زمینه دشوار پیشرفت اندکی داشته‌اند اما از جهتی دیگر فرا تر رفته‌اند. بطور کلی هم توصیف این ارزشها به راه عینی و هم اثبات اینکه بسیاری موجودات انسانی آنها را به ارزشهای علی‌البدل خود ترجیح می‌دهند، امری موجه بشمار می‌آید!"

ما باید به نظر تازه‌ای طریق تنظیم برنامه‌های تحصیلی را، دروسی را که حاوی آنها هستند، روشهایی را که مورد استفاده واقع می‌شوند، ساخت دستگاه اداری و طرقی را که بدان واسطه معلمان تربیت می‌یابند - بنگریم. آنگاه مطابق نظریه‌ای واحد بر مبنای عقلی و علمی درباره ماهیت انسان بازسازی شوند. نتیجه آنکه ما باید برنامه تحصیلی‌ای را بسازیم که دروس و منقسمات آنها به صورت مکمل هم مرتبط باشند نه بنا به توالی اجزاء معلومات.

"نظریه انسان یکسان که از معلومات تجربی ما درباره رفتار انسانی از دیدهای متعدد ناشی شده است و به این معلومات هم کمک می‌کند - باید نه فقط همه دیگر زمینه‌های معلومات را یکی سازد بلکه آنها را معنایی تازه و مؤثر بخشد."

1-،2- Theodore Brameld, "Imperatives for a Reconstructed Philosophy of Education," *School and Society*, LXXXVII, (January 17, 1959), 20.

نقد بر نظریهٔ باز سازی

نظریهٔ باز سازی به صورت جالبی بیان شده است. خواسته این نظریه واجد الزام است زیرا مدعی است که بر یافته های قابل اعتماد علوم رفتاری مبتنی است. مقابله با این مدعا، اگر درست باشد، دشوار است، اما متأسفانه با یک واقعیت تضعیف می گردد و آن اینکه این یافته ها موجب تعابیری گوناگون هستند که تعبیر برآمد تنها یکی از آنها است. چنانکه پیشتر اشاره شد، و خود برآمد نیز قبول دارد، در واقع نتایج مشخص تجربی در علوم رفتاری اندک هستند و واجد هیچگونه موارد شمول در آموزش و پرورش نیستند. علاوه بر آن اختلاف نظر میان دانشمندان علوم رفتاری به قدر اختلاف نظر میان متخصصین تربیتی وجود دارد و اینها مطمئناً کافی است. آنچه که در نظر یک جامعه شناس و یک اقتصاد دان حقیقت است به آسانی توسط دیگری رد می شود و روان شناسان نیز دربارهٔ انواع رفتاری که باید در مورد جامعه منظور نظر جنبه اساسی داشته باشد به توافق نمی رسند. هنوز علم باید به پرسشهایی از این قبیل پاسخ دهد که: بهترین ارزشها برای قبول از طرف انسانها کدامند؟ برای تحقق آنها چه نهادهای اجتماعی بهترین کمک را می کنند؟ این مدعای نظریه باز سازی یعنی مبتنی بودن آن بر معلومات قابل اعتماد دربارهٔ رفتار انسانی را نمی توان مورد حمایت قرار داد.

آیا نظریه باز سازی بهمان قدر که حامیان آن ادعا می کنند، درست در مسیر اصلی سنت فرهنگی آمریکائی قرار گرفته است یا نه، باز مورد تردید است. در حقیقت فرد گرائی آزاد منشانه به همان میزان تعهد در قبال آرمانهای اجتماعی که به شیوه دموکراتیک مشخص می شوند، بخشی از سنت ما است. در واقع مشکل توان تصور کرد که دموکراسی چند گرا مانند دموکراسی ایالات متحد آمریکا بتواند به تغییرات دوررسی که نظریه باز سازی پیشنهاد کرده است، رضایت دهد. دادن رأی مثبت یا منفی به یک نامزد سیاسی یا در مورد صدور اوراق قرضه امری است به جای خود، اما انجام چنین کاری در موضوعهای آموزشی و پرورشی که تحت تأثیر ملاحظات اخلاقی، دینی، زیبا شناسی و اجتماعی - ملاحظات شخصی به کنار - می باشند، کاملاً امر دیگری است. چگونه منافع متعدد رقیب در جامعه آمریکائی می توانند نظام آموزش و پرورشی را بیابند که بتواند همه آنها را خرسند سازد؟

شاید نوع تلقین عقیده مجازی که برآمد مدافع آنست در واقع ناشی از تناقض در مصطلحات است. نظریه بازسازی به عنوان اعتقاد مستلزم تعهد می باشد، یک معلم هواخواه نظریه بازسازی نمی تواند این اعتقاد را بدون متعهد ساختن خویش و همچنین بدون امید به متعهد ساختن شاگردان تدریس کند. هر اندازه که وی به خاطر پرهیز از جهت گیری در کلاس سخت بکوشد بنا به ماهیت امور نمی تواند از جهت علمی کناره گیر باشد و در عین حال از لحاظ مرامی درگیر شود. مادام که جامعه ما در مورد ارزشهای اجتماعی عمیقاً "متفرق است هیچ چیز کمتر از تسلیم به یک جنبش زیر نظارت گروه قادر به ایجاد یگانگی نخواهد بود. همه ساخت سیاسی ما باید تغییر پیدا کند و اقدام فردی جدا" باید تضعیف گردد. به نظر من آئین بازسازی منتهی به جامعه ای جمع گرا می گردد که در آن انسانها معتقد خواهند بود هر چیزی درست است مشروط بر اینکه به مدد روشهای علمی بدان پی برده باشند و از راه اطلاع بر عقیده عمومی در اجتماع و ارائه آن بوجه متقاعد کننده، پذیرا شده باشند.

مراجع

درباره انتشارات تازه مربوط به نظریات تربیتی معاصر نگاه کنید به:

Frederick C. Neff, Philosophy and American Education ,
(the Center for Applied Research in Education, New York,
1966, 168 PP.); - G. Max Wingo, The Philosophy of Amer-
ican Education (D. C. Heath, 1965, 438 PP.)

این دواثر نگرش " مکاتب فلسفه " را مورد استفاده قرار داده اند .

John P. Wynne, Theories of Education (Harper and Row ,
1963, 521 PP.)

مرسی جالب نظریه تربیتی در همه ابعاد تاریخی ، فلسفی ، اجتماعی و علمی آن می باشد
(وین می گوید سی سال طول کشید تا این کتاب را نوشت من این گفته را باور می کنم .)
ز میان جنگهای متعددی که در دسترس است به ذکر سه اثر می پردازم :

Joe Park, Ed., Selected Readings in the Philosophy of ,
Education.(Macmillan, 1968, 433 PP.) John Martin Rich Ed.
Readings in the Philosophy of Education (Wadsworth, 1966,
393 PP.) - Van Cleve Morris, Ed., Modern Movements in ,
Educational Philosophy (Houghton Mifflin, 1969, 381 PP.).

رک ، بمانند وینکو و نف اثر خود را برحسب مکاتب فلسفی ترتیب داده است در صورتیکه
چ و موریس نگرش موضوعی و یا مربوط به مسائل را بکار می برند . گرچه اثر رچ شامل بحث
رزشداری بر اساس پرسشها است اما از جهت فقدان کتابنامه و نمودار ناقص است .

مبارزه طلبی فلسفه وجود



کتابخانه تخصصی بوین

اغلب فلسفه های سنتی بردونوع بوده اند، ماوراء الطبیعه ای و شکاکی. فلسفه های ماوراء الطبیعه ای در توضیح برخی مشخصات اساسی تجربه چنین استدلال می کنند که آنها ناشی از واقعیتی دیگر هستند و این تجربه را تاءثیری در آنها نیست. فلسفه های شکاکی عقیده دارند که چون همه تجربه انسانی خطا کار است پس هیچ چیزی را به صورت یقین نمی توان شناخت و همه مدرکات ماوراء الطبیعه ای جنبه موقتی دارند. فلسفه وجودی منکر هر دو جهات است. در مقابل فلسفه شکاکی با این مدعا به استدلال برمی خیزد که انسانها می توانند کاشف حقایق اساسی وجود خود باشند. در برابر فلسفه ماوراء الطبیعه سنتی چنین استدلال می کند که واقعی همانست که تجربه می کنیم. واقعیت به ادعای فلسفه وجودی عبارتست از واقعیت زیسته^۱. در توصیف واقعی باید آنچه را که در وضع انسانی است تشریح کنیم نه فراسوی آن را.

نیز فلسفه وجودی از جهت تاءکید در اسلوب^۲ با فلسفه سنتی تفاوت دارد. چون فلسفه وجودی به واقعیت زیسته و به حالات احساس که این واقعیت به توسط آنها درک می شود علاقه مند می باشد، بطور کلی از جهت اسلوب بیش از فلسفه سنتی که در واقع به ادبیات نزدیکتر است، جنبه شخصی تری دارد. مقصود از این گفته آن نیست که فلسفه وجودگر جنبه فنی اندکی دارد یا آنکه از فلسفه سنتی زیباتر است. مارتین هایدگر^۳ و ژان پل سارتر^۴ فیلسوفانی به اعلا درجه فنی هستند و هایدگر مطمئناً " بیان روشنی ندارد. با وصف این هر کدام به شیوه شخصی و ادبی می نگارند زیرا هر یک در پی تبلیغ حالات احساس و نیز براهین هستند و نثری به حد اعلا سنگین ساخته و پرداخته اند که هر کدام خاص خودشان است.

نیز باید به ذکر این نکته پردازد که نوشته فیلسوفان وجودگرا در باب تربیت اندک است. از آن میان مارتین بوبر^۵ استثنا است. گابریل مارسل^۶ به تواتر به صورت گذرا به تربیت اشاره می کند. ژان پل سارتر اهمیت تربیتی ادبیات را تعریف کرده است. کارل یا سپرس^۷ کتابی در باره فکر دانشگاه^۸ انتشار داده است و فردریک نیتجسه مقاله ای

1- Lived reality 2- Stylistically 3- Martin Heidegger
4- Jean-Paul Sartre 5- Martin Buber
6- Gabriel Marcel 7- Karl Jaspers 8- The Idea of the University.

بحث انگیز درباره نهاد‌های تربیتی نوشت که در مناسبت با زمان به قدر کافی جنبه افراطی و انتقادی دارد. وقتی به این نکته توجه کنیم که چه تعداد فیلسوفان سنتی نظیر افلاطون، لاک، کانت و دیوئی به مسائل تربیتی پرداخته اند، این غفلت در باب تربیت شگفت انگیز است. وقتی کسی در این نکته تعمق کند فلسفه وجود به عنوان یک فلسفه زندگی شخصی ناگزیر است در زمینه آموزش و پرورش، جریانی که در آن اشخاص یا ساخته می‌شوند یا خود را می‌سازند، به بصیرتهائی نائل آید، موضوع بیشتر موجب اعجاب خواهد بود. شاید توضیح امر از این قرار باشد که یک مکتب نوین اندیشه تقریباً ناچار است در مسائل نظری که عنوان کرده است متمرکز گردد و کاربرد اصول خود در قلمروهایی را که در آنها اندیشه و عمل تلاقی می‌کنند - نظیر سیاست، حقوق و تربیت - برای زمان بعد و یا به دیگران واگذارد. هرگاه امر بر این قرار گیرد، هنوز خود مریبان را فرصت بزرگی فراهم است تا به تفحص و تلفیق آن آگاهیهای تربیتی بپردازند که در فلسفه وجود به وفور دیده می‌شود. در انجام این مقصود، نگرش به این مکتب باید به زبان خود آن صورت گیرد و به آن موضوعهائی پرداخته شود که بیشتر بدانها علاقه مند است.

جهان بینی

فلسفه وجود از نوشته‌های ضد عقاید عمومی فیلسوف دانمارکی سورن کرکگارد^۱ (۱۸۵۵-۱۸۱۳) و اندیشمند آلمانی فردریک و. نیتشه (۱۹۰۰-۱۸۴۴) سرچشمه می‌گیرد. هردوی آنان علیه مسیحیت کلیسایی و فلسفه نظری هگل برخاستند. کرکگارد کوشید تا مسیحیت را از اندرون جانی تازه بخشد. در صورتیکه نیتشه اعتقاد مسیحیت به جهان دیگر را طرد کرد و هواخواه اخلاق بله گوی ابر مرد^۲ گردید. فیلسوفان وجودی سرآمد در زمان ما عبارتند از مارتین هایدگر، ژان پل سارتر، کارل یا سپرس و موریس - مرلوپونتی^۳. دیگر وجود گرایان عبارتند از گابریل مارسل و پل تیلیچ^۴ که هر دو مسیحی هستند و مارتن بوبر که یهودی است.

فیلسوفان وجودی این نظر سنتی را که فلسفه باید آرام و از همه چیز مبری باشد رد می‌کنند. آنها می‌گویند فلسفه باید عبارت باشد از خرد مطلع بواسطه شعور زیرا به

1- Soren Kierkegaard

2- Superman

3- Maurice Merleau-Ponty

4- Paul Tillich

هنگام شور و در حالتی که احساس اوج می‌گیرد واقعیات غائی آشکار می‌شوند. خرد شور یافته بی‌خردی نیست، کل انسان را خرد است. خردی است درگیر با آن واقعیات اساسی نظیر آزادی، مرگ و نیز دیگر کسانی که موجودات انسانی باید در کشاکش با آنها باشند. این خرد نقطه مقابل حسابگری عاری از شور است که قادر است تجربیات را به بازی گیرد ولی به گرفتاری انسانی بی‌توجه است!

در نظر فلسفه وجود عالم مادی یا جهانی جدا از انسان، نه دارای معنی و نه واجد مقصود است. این جهان یک حادثه است، چیزی است که برحسب اتفاق وجود دارد. این گفته بدان معنی نیست که جهان مبتنی برهوی و هوس است. امور تابع نظم و قاعده که توسط علم کشف شده اند به حد کافی اصالت دارند. لیکن مستقیماً "واجد معنایی انسانی نیستند. هرگاه به درستی دریافته شوند با هیچکدام از آرمانها یا تمایلات انسانی مطابقت ندارند مگر میل به ایمنی که عبارتست از میل به خلاصی از آزادی حقیقی و وحشت حقیقی نسبت به وضع انسان. وجود انسان در عالم برحسب تصادف است. هیچ نظم جهانی یا هیچ طرح طبیعی برای اشیاء وجود ندارد که انسان نیز در داخل آن بوجود آمده باشد. پس انسان هیچ چیزی را مدیون طبیعت نیست مگر وجود خود را. پس وجود او مقدم است بر جوهر او، به این معنی که اگر اصلاً انسان باید چیزی بشود باید وجود داشته باشد. اما وجود انسان را نمی‌سازد. او در حال وجود داشتن خود را می‌سازد. چنانکه سارتر گفته است:

" مقصود از این گفته که وجود بر جوهر مقدم است چیست؟ مقصود آنکه مقدم بر همه انسان وجود دارد، بروز می‌کند، بر روی صحنه ظاهر می‌شود و تنها پس از آن خویشتن را مشخص می‌کند. هرگاه که انسان، بدان گونه که وجود گرا در نظر می‌آورد، غیر قابل تعریف است سبب آنست که در آغاز هیچ نیست. وی تنها بعداً چیزی خواهد

۱- در نظر هایدگر نه آغاز و نه پایان فلسفه در خرد یا در منطق نیست بلکه در اعجاب است: "اعجاب در پیکر فلسفه فرو رفته و نگاهدار آنست. . . . منطق تنها یکی از وسائل بیان شیوه اندیشه ما است. . . . اندیشیدن "دقیق" هرگز محدود ترین اندیشیدن نیست. . . . منطق تنها به این حسابگری محدود است که چه وجود دارد و فقط ناظر بر این امر می‌باشد.

(What is Philosophy? Twayne, New York, 1958, pp.83-85)

شد. آنچه که خواهد شد ساخته توسط خود او خواهد بود. . . . نه تنها انسان آن چیزی است که درک می‌کند خویشتن چه باید باشد بلکه همچنین چیزی است که خود می‌خواهد پس از این تقلا به سوی وجود، چنان باشد. انسان چیزی جز آنچه که خود خویشتن را می‌سازد نیست.^۱

اینکه انسان چه می‌شود امری در مسئولیت خود او است. یا او خود را می‌سازد و یا آنکه به یک معنی خویش را اجازه می‌دهد تا توسط دیگران ساخته شود. وی به انتخاب آنچه خواهد شد ("جوهر" خود) می‌پردازد یا باز هم به یک معنی اجازه می‌دهد این جوهر را دیگران برای او برگزینند. اما در هر کدام از این موارد او است که به انتخاب می‌پردازد زیرا رضایت انتخابی مطرود نیست بلکه گزینشی ضعیف است. رضایت عبارتست از دوری بیفایده از آزادی. انسانی که توسط دیگران ساخته شده است باز هم سازنده خویشتن است زیرا اینکه او چه بشود و آنها بسازند برگزیده خود او است. شاید بتوان گفت ساخته گزینش است.

هرگاه این جهان بینی را بپذیریم چه نتیجه‌ای به دنبال دارد؟ به عنوان انسانهای آزاد و معلمان آزاد باید در پی برملا کردن و پیکار با آن نیروهائی در فرهنگ و در جامعه برآئیم که با انکار آزادیهای انسانها می‌خواهند از آنها سلب انسانیت کنند. ما باید تبعیت اشخاص از "قوانین" اقتصادی و ستم اکثریت در برابر اقلیت نا موافق و خفقان فردیت بواسطه آئین عمومی اجتماع را قبول نکنیم. ما باید مواء "از دانشجویان

1- Jean-Paul Sartre, Existentialism, Philosophical Library, New York, 1947, P. 18.

۲- نگاه کنید به:

Kierkegaard ("Concluding Unscientific Postscript" and "The individual").
 "یک جمع . . . در مفهوم خود نادرستی است. . . جمع سبب می‌شود که فرد در مقابل کردار بد کاملا" غیر نادم و غیر مسئول باشد یا آنکه حداقل احساس مسئولیت خود را از راه تقلیل آن به یک تخلف تضعیف کند. عیسی به این سبب به صلیب آویخته شد که گرچه کار او متوجه همه بود اما با جمع معامله‌ای نمی‌کرد، او حزبی را بدست نیاورد، اجازه راء‌ی دادن نداد، اما همان بود که خود بود، حقیقت، و این امور مربوط به فردوی بود."

خود بخواهیم تا آزادی ای را که به عنوان اشخاص متعلق به خود آنها است باز شناسند و تحقق دهند. آنچه را که تأکید می‌کنیم باید با احترام به آزادیهای آنها، همچنانکه به آزادی خود ارزش قائل هستیم، عمل کنیم.

گزینش

آزادی فی نفسه نه هدف است و نه آرمان. آزادی امری بالقوه است برای عمل! من آن چیزی هستم که عمل می‌کنم. منش من مجموعه اعمال خودم می‌باشد و بنابراین خود ساخته است. منش من تغییرتواند یافت زیرا پیوسته می‌توانم به صورت متفاوتی رفتار کنم. سرنوشت من از آن خودم است. بنابراین آزادی "ترسناک" است زیرا من مسئول آن چیزی هستم که می‌شوم. مست، عصبی، معنادار به مخدر، انسانی که عادت بد دارد، انسان فرتوت، شما و من، همه ما خودمان را ساخته ایم و می‌توانیم خویشتن را دوباره بسازیم.

آزاد هستم پس می‌شوم. هنگامی که برمی‌گزینم خویشتن را در آینده می‌افکنم، خود را جز آنچه هستم می‌سازم. من "وجود دارم". آنچه را که فقط یک امکان است به

۱- هیچکس این نظر را پرشورتر و دقیق تر از مارتن بوبر در اثر:

Betwenn Man and Man, Macmillan, New York, 1965, PP. 91-92 .

بیان نکرده است: "آزادی - من عاشق سیمای پرتوافکن آن هستم. . . . بدان وفادار هستم. پیوسته آماده‌ام که به راه مبارزه به خاطر آن بپیوندم. . . . دست چپ خود را به عصیان و دست راست خود را به کافر می‌دهم: به پیش اما به آنها اطمینان نمی‌کنم. آنها می‌دانند چگونه بمیرند اما این کافی نیست. . . . نباید که آزادی را در بند قاعده یا برنامه آورم. آزاد گشتن از بند عبارتست از سرنوشت. آزادی را باید به مانند صلیب نه نشان کلاه با خود همراه داشت. زندگی که در آزادی بسر برند عبارتست از مسئولیت شخصی."

۲- در اثر سارتر The Files اورستس Orestes به زئوس Zeus می‌گوید "من آزادی خود هستم. شما مرا زودتر از زمانی که من دیگر از آن شما نشدم، نیافریدید. . . . و در آسمان چیزی نهاده نشده بود و کسی آنجا نبود که مرا او امری دهد. . . . اما من باید راه خویش را بیابم زیرا من، زئوس، یک انسان هستم و هر انسان باید یابنده راه خویش باشد."

هستی یافتن فرا می خوانم. من انسان رهگذر، خویشنی که برای همیشه در گذر است، می باشم.

لحظه انتخاب مهم است. چنانکه کرکارد می گوید: "خطر در پیش است" (یا این/یا آن). ممکن است عصبانی شوم، به انتخاب غلط دست زدم یا از پی بردن به فرصت غفلت ورزم و بگذارم که اوضاع و احوال راه خود را بپیمایند. باید برگزینم و باید به موقع برگزینم. کرکارد داستان ناخدای کشتی ای را حکایت می کند که باید تصمیم بگیرد چه موقع کشتی او تغییر جهت می دهد. کشتی پیوسته به پیش در حرکت است. چند دقیقه بیشتر وقت تصمیم ندارد: "هرگاه فراموش کند که حساب پیشروی را نگهدارد در اینصورت بالاخره لحظه ای فرا می رسد که دیگر نمی توان از این/یا آن سخن گفت، نه به این سبب که وی به انتخاب پرداخته است بلکه به این علت که وی از انتخاب غفلت ورزیده است و آن با این گفته برابر است: چون دیگران برای او انتخاب کرده اند به این سبب او خویشتن را گم کرده است."

مسئله "بسیاری گزینشهای ما بیهوده و عاری از عواقب هستند" - انتخاب یک کراوات، انتخاب رستوران، انتخاب سینما، گزینش جدی عبارتست از گزینش میان اعمال مربوط به ارزشهای اساسی. لازمه این گزینش تمرکزی ژرف و تعمق در خویشتن است. با وصف این نباید که فقط با بکار بستن یک اصل اخلاقی مجرد قانع شوم. اتکاء بر یک قاعده، نه برخویشتن، گزینشی است ضعیف. باید آن مسیر عمل را انتخاب کنم که بنظر می رسد در این موقعیت خاص یگانه مسیر درست است. باید به جستجوی راه خویش، نه راه، برآیم!

۱- باید تذکردهم که وجود گرا اصول اخلاقی را رد نمی کند مگر فقط اصول مجرد را. بوبر در نوشته ای درباره تربیت بخاطر منش این نکته را بخوبی بیان می کند: "هیچ شخص مسئول نسبت به قواعد بیگانه نیست اما، حکمی که ذاتی هر قاعده اصیل است هرگز به صورت پند در نمی آید و تحقق آن نیز صورت عادت، به خود نمی گیرد. هر حکمی که شخصی بزرگ در مسیر رشد خویش بر خویشتن می پذیرد در وجود وی به صورت بخشی از شعور آگاه او یا مواد سازنده اعمال وی عمل نمی کند اما در یک لایه اصلی جوهر وی به صورت نهان باقی می ماند تا وقتی که به صورتی ملموس خود را بدو آشکار سازد." در اثری که پیشتر ذکر شد (صفحه ۱۱۴):

Between Man and Man:

سخت ترین گزینشها غالباً "گزینشهاییست که میان خوبیهای علی البدل بعمل می‌آید، بنظر می‌رسد در مسیر عمل بصورتی برابر برای ما خوب باشند - کدام را بر می‌گزیم، سارترداستان مرد جوانی را نقل می‌کند که باید تصمیم بگیرد آیا در خانه بماند و از مادر بی چیز خود نگاهداری کند یا آنکه به فرانسه آزاد ملحق شود. در اینجا حکم مطلق کانت یا یک قاعده^۱ پلائی یار او نخواهد بود. چه باید بکند؟ باید مطابق قوی ترین احساس خویش عمل کند. مرد جوان به تفکر می‌پردازد: "آیا شایسته است آن راه را برگزینم که بر من در جهتی معین فشار می‌آورد اگر احساس می‌کنم که مادرم را به حد کافی دوست دارم تا همه چیز دیگر را فدای او کنم - از جمله تمایل من به انتقام، به عمل، به ماجرا جوئی در این صورت با او خواهم ماند" و وی چنین کرد.

من یک معلم وجود گرا هستم. از شاگرد موه‌کدا می‌خواهم که در مقابل نتایج اعمال خویش صاحب مسئولیت باشد و بدانها بپردازد. دست به عملی زدن عبارتست از بوجود آوردن عواقب. باید بپذیرد که این عواقب نتیجه^۲ انتخاب او است اما در عین حال نباید به این عنوان که نتایج غیر قابل تغییر می‌باشند، تسلیم آنها شود. زیرا در اینصورت چنین انگاشته می‌شود که آزادی در یک عمل واحد تحلیل رفته است. آزادی هرگز تحلیل نمی‌پذیرد و هر کدام از عواقب نیاز به انتخاب دیگری را پیش می‌آورد. او را می‌آموزم که زندگی وی از آن خود او است تا چنانکه می‌خواهد بسر برد و هیچ کس دیگری نمی‌تواند چنین کند. متوجه کردن سرزنش کوتاهیهای او به محیط، خانواده، مزاج یا ناهنجاری دیگران کاری بی اساس است. گزینش این شرایط را به مبارزه می‌طلبد. هرچه که در گذشته برای شاگرد رخ داده است به جای خود، آینده از آن او است تا بسازد. آیا این طرز تلقی منتهی به بی اعتنائی نسبت به دیگران، نحق من به زیان شما نمی‌گردد؟ بهیچوجه. آزادی حقیقی متضمن خود خواهی نیست بلکه اشتراک است. خودخواه توسط خود - علاقه تنگ نظرانه ای هدایت می‌شود. نزد وی انتخاب صورت تحقق خویشتن ندارد بلکه خویش را محدود کردن است. آزادی که، باز و پر تحرک است، به دیگر مراکز آزادی، دیگر اشخاص اشتیاق دارد. محاسبه نمی‌کند اما می‌دهد. تحقق آزادی عبارتست از اشتراک با دیگران. اما ما نباید این اشتراک را با آشنائی محض اشتباه کنیم. اشتراک نوعی صمیمیت باشخص دیگر است که بوبر آن را "شمول"^۱ و مارسل "حضور"^۲ نام نهاده است. شما و من وقتی به عنوان خویشتن های مستقل به منظور سهیم

1- Inclusion

2- Presence.

کشتن در تجربه ای واحد ملاقات می‌کنیم در اشتراک بسر می‌بریم هر کدام از ما منحصر به فرد بودن خود را حفظ می‌کند! نه من شما را جذب نمی‌کنم و نه شما مرا. اشتراک ما زدودن خویشتن به هنگام شورنیت بلکه گفت و شنودی است که بدان واسطه من آنچه را که در ذهن شما می‌گذرد می‌شنوم و شما نیز آنچه را که در من می‌گذرد! بشنوید از بوبر: "رشد درونی خویشتن بواسطه ارتباط انسان با خویشتن، بطوریکه امروزه مردم دوستدار این عقیده هستند - انجام نمی‌گیرد، اما... با فراخواندن خویش دیگری و با علم به اینکه یک شخص بتوسط نفس خویش در مقابل دیگری حاضر می‌شود، ساخته می‌شود."^۱

آشنائی با همدیگر را نباید کم ارزش دانست. و آن امری است طبیعی و از جهت اجتماعی مطلوب می‌باشد. معهذا غیر کامل است، تحقق خویشتن نیست بلکه "انتظار بالقوه ایست که باید مورد استفاده قرارگیرد". هرگاه در سمت معلم من به اسلوب و حرکاتی

1- Nicholas Berdyaev, Slavery and Freedom, Scribners, New - York, 1944, P.42:

"محدود به خود بودن و تمرکز بر روی خویشتن به صورتی خودخواه گرا و ناتوانی در فرا رفتن از خویشتن، عبارتست از معصیتی نخستین که مانع خود تحقق حیات کامل یک شخصیت و همچنین کارآئی آن می‌شود... شخصیت مستلزم خروج از خویش به سوی دیگری و دیگران است. شخصیت وقتی به حال بسته در خود واگذاشته شود فاقد هوا است و مختنق می‌گردد."

2- Maurice Merleau-Ponty, Phenomenology of Perception, Routledge & Kegan Paul, London, 1962, P.334:

"در تجربه گفت و شنود زمینه مشترکی میان شخص دیگر و خود من به وجود می‌آید... اندیشه من و او در کارگاهی واحد بهم تنیده می‌شوند. دنیاها من و مخاطب من در حالت گفتگو مورد استفاده قرار می‌گیرند و در عملیاتی مشترک گنجانیده می‌شوند که هیچکدام از ما خلاق آن نیستیم... ما همکار همدیگر هستیم، در حالت متقابل کامل. منظرهای مادریکدیگرمزوج می‌گردند و ما از طریق دنیائی مشترک در همزیستی بسر می‌بریم."

3- Martin Buber, "Distance and Relation", *The Hibbert Journal*, XLIX (January 1951), 112 f.

عامل باشم که اقتضای رسم است، در اینصورت با زندگی شاگردان خود فقط به طور سطحی تماس داشته‌ام. بایستی از آشنائی محض فراتر روم و خویشتن را به آنها گشاده بدارم. باید بی هیچ محظوری به آنها نزدیک شوم و اعتمادی ایجاد کنم که اشتراک و خود تحقق حقیقی ناشی از آن خواهد بود.

بنابه نظریه وجود گرا یک عمل اخلاقی ممکن است بخاطر خود عمل یا بخاطر هدفی انجام گیرد. اما یک انسان باید خالق اهداف خویش باشد. هرگاه وی اهداف یک گروه یا جامعه‌ای را بپذیرد باید با تصمیم در هر موقعیتی مبنی بر اینکه این هدفی است برای نیل، این اهداف را از آن خویش سازد. در یک موقعیت است که هدف درک می‌شود. هدف معیاری نیست که اعمال باید با آن مطابق باشند بلکه قصدی است که عمل به جانب آن متوجه می‌باشد. هنگامی که اصول اخلاقی به عنوان معیارهائی بیرونی در نظر گرفته شوند و لازمه آنها برخی انواع رفتار باشد در این حال به صورت ابزارهای برده‌سازی در می‌آیند. عمل فقط به صورت کردار در می‌آید و فرد تابع آن چیزی است که برایش جنبه خارجی دارد.

پس من درست معلم نباید تنها به تحمیل انضباط بپردازم. بلکه از هر شاگردی بخواهم که انضباطی را که خود نزد خویش ارزشدار می‌داند یا بخاطر هدفی ارزشدار می‌شناسد، مانند رشد فکری خود یا هماهنگی با کلاس، پذیرا گردد. برخی خواهند گفت که این کار اندرزی است برای اکمال، البته چنین است. آرمانی است که باید به خاطر آن تقلا کرد. غالباً "من از نیل بدان باز خواهم ماند و شاگردان من نیز چنین خواهند بود. ممکن است به صورت فردی انضباط طلب درآیم، آنها ممکن است هرج و مرج طلب بشوند. اما باز هم باید بیازمائیم. نه قدغن و نه هرج و مرج جواب مسأله نیست. ما باید آزادی و تحقق همه را، معلم و شاگرد با هم، هدف خود قرار دهیم.

معرفت

قسمت زیادی از تفکر وجودگرا در باب ماهیت معرفت زمینه "پدیده شناسی" دارد و آن جهان نگری است که قصد دارد بروز اشیاء و وقایع را به قسمی که آنها خود را مستقیماً به آگاهی شخصی ما می‌نمایانند، توصیف کند. پس این اشیاء و وقایع واجد هردو واقعیت، هم ذهنی و هم عینی، هستند. منظور من از "واقعیت ذهنی" مناسبات

بلا واسطه و شخصی است که همه ما با طبیعت پیدا کرده ایم و کودکان وقتی از مدرسه می‌گریزند در پی تجربه آنها هستند. بلی، جنگلها، صخره‌ها و پرندگان همه دارای واقعیت عینی خود هستند و علم در پی توضیح آنها است. معه‌ذا مهم تراز همه آنکه ما واجد فهم خاص خود درباب واقعیت هستیم و نیتجسه در مقاله خود " درباب آینده" نهادهای تربیتی ما "به عبارات خود ما را اندرز می‌دهد که متوجه اشتیاق شاگرد بخاطر اشتراکی صمیمانه با طبیعت باشیم:

" جنگلها، صخره‌ها، بادها، کرکس، گلها، پروانه، مرغزارها، سراسیبه‌های کوهستان همه باید به زبان خود با اوسخن بگویند. بهتر بگوئیم، در بازتابها و تصاویری بیشمار، در سلسله رنگارنگ مناظر متغیر به شناخت مجدد خود بپردازد و بدین طریق او به وحدت متافیزیکی همه اشیاء در سیمای بزرگ طبیعت، به صورت نا آگاه و به تدریج پی خواهد برد و در عین حال روان خود را با سیر و سیاحت در دوام ولزوم ابدی آن آرامش خواهد بخشید."

بازهم اخیراً "مرلوبونتی در اثر خود تقدم ادراک^۱ درباره " درک فضا‌های بیرونی از طریق موقعیت جسمانی خودمان (که در آن) نظامی از حرکات ممکن... از ما به محیط مان ساطع می‌شوند." سخن می‌گوید. بدنهای ما در فضا مانند اشیاء نیستند. آنها ساکن یا معاشر فضا هستند. آنها " بیان ما را بر جهان " می‌نمایانند.

پس معرفت من منوط به فهم من از واقعیت و تعبیر خودم درباره ماهیت بودن است. پس "بودن" چیست؟ مارسل در "فلسفه وجود گرائی"^۲ خود فوراً " به ما می‌گوید که بودن مفهومی است که توضیح آن فوق العاده دشوار است. در واقع هایدگر همه سراسر زندگی حرفه ای خویش را به تعبیر منتظم (بدون اتمام این کار) موقوف گردانید. بنظر مارسل "بودن" آن چیزی مرموز است که، پس از آنکه ما واقعیت هر چیزی را که تصور می‌کنیم به موفقیت به توصیف آن پرداخته ایم، نمایان ساختیم برجای می‌ماند. در آن صورت بودن یک جوهر یا مقوله یا موجود قابل تعریف نیست بلکه " رازی " است که هر یک از ما باید شخصا " با آن روبرو شود.

حال باید گفت آنچه مرموز است به مانند آن چیزی نیست که ناشناخته است زیرا

1- Primacy of Perception (Northwestern University, 1964)

2- Philosophy of Existentialism (Citadel, 1961).

آنچه نشناخته است ممکن است مآلاً "شناخته شود در حالیکه آنچه مرموز است از حیث ماهیت هرگز قابل شناختن نخواهد بود. بودن به صورت راز چیزی است که هر یک از ما باید برای خود دریابیم و طرح شخصی خود را به وجود بیاوریم. مرلوپونتی این گفته را به نوع متفاوتی بیان می‌کند (دراثر شعور و عدم شعور)^۱: "واقعیت وقتی شروع می‌شود که ما دیگر برحسب شهادت شیئی زندگی نکنیم. و ذهنیت بنیانی همه تجربه مان را به مثابه امری لاینفک از حقیقت درک کرده باشیم." آزمون بودن همیشه بودن برای خودم است.

پس هرگاه که باید بمانند وجود گرایان رفتار کنیم باید درباره مفهومی که خود از معرفت داریم باردیگر بیاندیشیم. محتوای درس و معلومات مدون را نباید بمثابه یک هدف فی‌نفسه و یابمنزله طرق آماده گردانیدن شاگرد برای احراز شغل یا دوران اشتغال دانست بلکه از آن باید به عنوان وسائل پیشرفت خویشتن یا تحقق خویشتن استفاده کرد. بجای اینکه شاگرد تابع ماده درسی باشد محتوای درس را تابع شاگرد بکنیم. بگذارید شاگرد هر معلوماتی را که تحصیل می‌کند به خود "اختصاص دهد" یعنی از آن خویش سازد. در جریان یادگیری، شخص باید حاکم بر کتاب درسی شود.

بنابراین دروس آموزشگاه باید به صورت ابزارهائی بخاطر تحقق شخص در آیند نه اینکه دروسی باشند بدون جنبه شخصی که همه باید به حالتی یکسان تسلیم آنها گردند. بگذاریم تا شخص در حال رشد درباره حقایق بخاطر خویشتن، نه حقیقت بطور مجرد، بلکه حقایق خویش مذاقه ورزد، غرض من از این گفته آن نیست که وی را تشویق کنم تا هر چه را که دوست دارد باور کند. بلکه باید بوی بگوئیم: "بسیاری مردم به درست بودن اینهایی برده اند. اینک خودتان ملاحظه کنید درست هستند یا نه. هرگاه آنها را درست ندانستید به ما بگوئید تا درباره آنها به بحث بپردازیم." مثلاً "در مورد قوانین نیوتون درباره حرکت درست بودن آنها در نظر دانشمندان کافی نیست. شاگرد باید درستی آنها را خود نیز دریابد. باید قادر باشد تا آنها را جزو جهان بینی خود در آورد.

این چیزی است که متخصص محض بدان عمل نمی‌کند. تخصص انسان را تنزل می‌دهد. متخصص مخلوق معلومات خود است نه مسلط بر آن. چنانکه نیتجشه گفته است: "یک متخصص در علم شبیه هیچ چیز نیست جز یک کارگر کارخانه که همه عمر خود

1- Sense and Non-Sense, Northwestern University, 1964.

راه پیچاندن یک پیچ مخصوص یادستکاری برخی ابزارها ماستین صرف می‌کند.^۱ آموزشگاه باید مواظبت کند تا شاگردی که دنبال تخصص است در باب معلومات مربوط به موقعیت انسانی پیشرف داشته باشد. تحصیلات تخصصی باید دوش بدوش تحصیلات انسانی پیس رود و هر اندازه که امکان دارد احراز تخصص جنبه انسانی بخودگیرد. انسان باید حاکم بر تخصص خود باشد. کارل با سپرس به روشنی گفته است (در اثر: انسان در عصر جدید): "انسان به لحاظ فعالیتهای خود و در همه مشاغل نیازمند معلومات خاص خبرد دربارهٔ اسیاء و دربارهٔ خویشن می‌باشد. لیکن تنها دارا بودن به معلومات مربوط به خبرویت هرگز کافی نیست زیرا چنین معلوماتی فقط به لحاظ کسی که صاحب آنست اهمیت پیدا می‌کنند."

نیاز آموزش و پرورش باید در باب آن تجاربی که بدان واسطه انسان در باب موقعیت انسانی آگاه تر می‌گردد، تجاربی نظیر الم، تعارض، گناه و مرگ، فراهم آورنده بصیرت باشد. اینها پیوسته با ما هستند. مرگ ممکن است هر آن بر شما یا من وارد آید. مرگ زندگی را تهدید می‌کند. با حدوث وجود ما مرگ نیز در برابر آن قرار می‌گیرد. گناه پیوسته با ما است. کجا راه خطا رفته ایم؟ آیا حالا درست هستیم؟ مسئولیت ما در مقابل انسان سیاه چیست؟ در مقابل ژاپنی هائی که در هیروشیما ناقص العضو شدند؟

1- Friedrich Wilhelm Nietzsche, On the Future of Our Educational Institutions, Macmillan, New York, 1924, P. 39.

وجه فرمائید که وجودگرا علم را نه، بلکه تنها کوتاهی در تربیت دانشمندان را که بتوانند انسانپائی کامل در مقابل تکنیسین ها - بشوند، محکوم می‌کند. کامسو (Camus) در افسانه سیسوفوس (The Myth of Sisyphus) این نکته را چنین بیان می‌کند: " همه معلومات زمین در این باره که این جهان از آن من است، مرا هیچ مایه اطمینانی نمی‌بخشد. شما قوانین آن را بر می‌شمارید و من چون عطش معلومات دارم، درست بودن آنها را می‌پذیرم. شما مکانیسم آن را جداگانه در نظر می‌گیرید و امید من افزون می‌شود اما متوجه می‌شوم که اگر بتوانم از طریق علم پدیده ها را دریابم و آنها را بر شمارم، باز با وصف ایسها نمی‌توانم گیتی را درک کرده باشم."

2- Man in the Modern Age

درمقابل افرادی که دروینت نام تکه تکه شدند؟ درمقابل مردمی که از آنها استفاده کرده ایم؟ شاگردانی که در حق آنها کوتاهی ورزیده ایم؟ ما نمی‌توانیم از الم، تعارض، گناه و مرگ فرار کنیم. باید به جستجوی درک و مقابله خردمندانه با آنها برآئیم.

تدریس و یادگیری

برای پی بردن به بینش یک وجودگرا در باب تدریس و یادگیری به نظریه "گفت و شنود"^۲ مارتن بوبر روی می‌آوریم. گفت و شنود عبارتست از گفتگو میان اشخاص که در آن هر شخص به صورت موضوع^۳ برای شخص دیگر می‌باشد و به گفته بوبر گفتگوئی است میان یک "من" و یک "تو". نقطه مقابل گفت و شنود عبارتست از مهارت کلامی یادیکته کردن که بدان واسطه یک شخص در کارتحمیل خویشتن به دیگری است و وی را محمول^۵ اراده خود که به صورت گفتار بیان می‌شود، قرار داده است. بنا به معیارهای بوبر غالب

۱- خواننده توجه دارد که این گفته‌ها خطاب به خود هم میهنان مؤلف (آمریکائیاها) است - م.

2- Dialogue

3- Subject

۴- گرچه فلسفه بوبر به اعلا درجه جنبه شخص گرائی دارد، با وصف این یک فلسفه روابط انسانی است. بنظر وی جامعه صنعتی تا زمانی که هر فرد مسئولیت کامل بخاطر همسایه خود را نپذیرد صورت وجود پیدا نمی‌کند. "روح در من نیست بلکه در بین من و تو وجود دارد. به مانند خونی نیست که در بدن شما جریان دارد بلکه هواییست که در آن تنفس می‌کنید." پس واقعیت اجتماعی عبارتست از تبادل. "از راه تو است که یک انسان من می‌گردد. اما گفت و شنود من - تو یک درگیری صرفاً کلامی نیست. تجربه ای ملموس و جای گزین در "عمق زندگی" است. نگاه کنید به اثر:

Martin Buber, I and Thou, Scribner, s, New York, 1958 P.64.

در اثر "میان انسان و انسان" که پیشتر ذکر گردید بوبر چنین می‌نگارد (صفحه ۸۸):
کلمه تو غریزه ایجاد را نه، بلکه غریزه جمع را به ما تعلیم می‌دهد.

5- Object.

تدریس عبارتست از مهارت کلامی یادیکته کردن، کودک مجبور است که یا به صورت مستقیم تابع اراده معلم باشد و یا تابع مجموعه معلومات غیر قابل انعطافی بشود که معلم امانتدار آنها است. البته گاهی اوقات ممکن است وضع معکوس شود و معلم محمول سرزنش یا خشم کلاس خود قرار گیرد.

اغلب ما با سخت گیری شخصی در کلاس درس مخالف هستیم اما بوبر نیز با آنچه که به عقیده وی سخت گیری معلومات غیر متشخص است مخالف می باشد. به گفته وی اگر مقصود از معلم فردی آموزش دهنده باشد، یعنی کسی که فقط واسطه میان شاگرد و محتوای درس می باشد در این صورت امر تعلیم گفت و شنودی درست نخواهد بود. وقتی مقصود از تدریس را آموزش بدانیم در این حال ارزش معلم به عنوان وسیله انتقال معلومات و ارزش شاگرد به صورت محصول این انتقال تنزل می کند. معلومات سلطان است و اشخاص به صورت وسائل و محصولات درمی آیند. پس معلومات چگونه باید انتقال یابد؟ معلومات بهیچوجه انتقال داده نمی شود بلکه "عرضه می شود". بوبر گفته است، معلم باید خود را کاملا "با درسی که تدریس می کند آشنا سازد و آنرا به منزله ثمره غنی فعالیت انسانی در خویشتن وارد کند. معلم وقتی درسی را که تدریس می کند، بخشی از تجربه درونی خویش بسازد، می تواند آن را به شاگرد به صورت چیزی مصدور از خویشتن ارائه کند. آنگاه معلم و شاگرد می توانند به صورت اشخاص با هم ملاقات کنند زیرا معلوماتی که معلم عرضه می دارد دیگر چیزی نیست که به وی اشاعه داده شده است بلکه جنبه ایست از موقعیت او.

مثلا "به هنگام بحث با کلاس خود در مورد درس، موقع تدریس جنبه ای از ادبیات یا تاریخ معلم در صدد آشنا گردانیدن آنان با هر چه بیشتر نقطه نظرهای خواهد بود که خود می داند. وی در پی عرضه درس به منزله محصول اندیشه بسیاری انسانها و به مثابه کانون اندیشه مداوم خواهد بود. این امر در واقع عبارتست از منزلت همه معلوماتی که اهمیت دارند زیرا هرگاه که معلومات باید مداومت داشته باشد در اینصورت لازم است که بار دیگر مورد تعبیر قرار گیرد و به هنگام استفاده از آنها معنائی تازه ببار آورد. اما قصد معلم آن نیست که اجازه دهد تا شاگرد هر نظر درسی را که میل دارد خود برگزیند. این کاری است غیر مسئولانه زیرا شاگرد کارشناس زمینه درس نیست. در عین حال معلم این کار را نمی کند که تعبیری را تحمیل کند یا بدون اینکه شاگرد متوجه شود در ذهن او وارد سازد زیرا در این صورت ارزش شاگرد تا حد موضوع نیرنگ تعلیم تنزل خواهد یافت. در عوض معلم آنچه را که عقیده دارد بهترین نظر

مربوط به درس است، پس از گفتگوی کامل، عرضه می‌کند و از وی می‌پرسد آیا آن را می‌پذیرد یا نه؟

معلم نظریاتی گوناگون را به منظور تدارک بحث واقعی دربارهٔ محتوای درس به کلاس ارائه می‌کند. معلم وسیعاً "به مطالعه پرداخته است و قادر است درس را به حد کفایت عرضهٔ کلاس بدارد. اما عرضهٔ آن به خاطر گفتگو است. بعد از گفتگوی نظری را که خود به دنبال تعمق دراز دربارهٔ درس بوجود آورده است به کلاس عرضه می‌کند. از هر شاگرد می‌خواهد تا این نظر را به تجربهٔ خودش، از جمله معلوماتی که در این کلاس و کلاسهای قبلی گرد آورده است، متکی بدارد.

فرض کنیم که شاگرد تعبیر معلم دربارهٔ درس را رد کند؟ خوب، به هر حال رد کرده است. حق او است که چنین کند. فلسفه وجودی تاءکید نمی‌کند که معلم "موفق" باشد بلکه باید درستکار باشد. معهداً درستکاری به کامیابی می‌انجامد چرا که اگر معلم در مقابل شاگرد درستکار باشد او به وی اعتماد می‌کند و اعتماد نیز زایندهٔ پاداش خود است. در یک محیط اعتماد متقابل شاگرد می‌داند که تعبیر معلم در مورد یک درس خردمندانه است و معلم نیز می‌داند که شاگرد این تعبیر را توأم با احترام شایستهٔ آن خواهد سنجید. بنابراین دیالوگ، یعنی تربیت، بر اعتماد میان اشخاص متکی می‌گردد، اعتمادی که معلم باید از طریق کردار درست کسب کند و با مهارت بیافریند.

اما دربارهٔ محتوای درس چه می‌گویند؟ در نظر وجود گرا هیچ درسی (فی نفسه) مهم تر از هر درس دیگر نیست. درسی که مهم است عبارت از درسی است که بواسطهٔ آن فرد تحقق خویشتن و آگاهی از جهان را کسب کند. به دیدهٔ برخی این درس عبارتست از دانش طبیعی و در نظر بسیاری عبارت از تاریخ، ادبیات، فلسفه، یا هنر می‌باشد. در این دروس اخیر شاگرد با بصیرتهای نویسندگان و اندیشمندان بزرگ دربارهٔ ماهیت انسان در جهان در مورد آزادی، معصیت، الم، تعارض، پیروزی و مرگ - موضوعهائی که باید شاگرد از جهت فکری و عاطفی با آنها درگیر گردد - آشنا می‌شود. مثلاً "در نظر وجود گرا تاریخ تقلاتی است از جانب انسان به خاطر تحقق آزادی خویش. شاگرد باید خود را تسلیم دوره‌ای کند که به تحصیل آن می‌پردازد و خویشتن را در مسائل و شخصیت‌های آن مستغرق سازد. تاریخی که او تحصیل می‌کند باید اندیشه‌ها و احساسات وی را برانگیزد و بخشی از آنها شود.

هنگام بحث دربارهٔ ماهیت زندگی انسان معلمین باید نشان دهند که زندگی مرکب است از رشد و انحطاط، شادی و اندوه. "تربیت به خاطر نیک بختی" یب گمراهی

است. هیچ نیک بخشی بدون درد و هیچ نشاطی بدون الم وجود ندارد. آیا بزرگترین دستاوردها کار انسانهای شاد بوده است؟ یا انسانهایی ارضا نشده که به خاطر تحقق در تقلا بوده اند؟ تربیت به خاطر ایمنی؟ به خاطر استرسای شخصی؟ چه اشتباهی!

نگرش معلم وجودگرا در قبال موضوع مرگ چگونه خواهد بود؟ وی این فکر را با شاگردان خود در میان می‌گذارد که معلومات درباره مرگ بر آگاهی دریاب زندگی می‌افزاید. هرگاه شاگردی درباره مرگ سخت بیاندیشد در مورد معنای حیات آگاه تر خواهد گشت. دیگر تابع جریان نیست. او آماداست تا در زندگی خود امر اساسی را از کار عبث تمیز دهد. به همین سبب است که بلز پاسکال^۱ گفته است: " امروزه چنان زندگی کنید که گوئی فردا خواهید مرد " سخن از واقعه مرگ با شاگرد گویای است که اکنون باید به ساختن زندگی خود بپردازد!

معلم بواسطه درگیر ساختن شاگرد در یک گفت و شنود وی را تشویق می‌نماید تا خود به تفکر بپردازد. وی از شاگرد در مورد افکار او سؤال می‌کند، افکار دیگری را پیشنهاد می‌کند و بدینگونه وی را در گزینش میان نظریات علی البدل راهبر می‌شود. شاگرد آنگاه در می‌یابد که حقایق بر انسانها اتفاق نمی‌افتند بلکه توسط انسانها انتخاب

1- Blaise Pascal

۲- معلم می‌نواند هنگام پرداختن به موضوع مرگ شاگردان خود را در مباحثه و یا گفتگوهای مربوط به سخنان اندیشمندان بسیار در سراسر تاریخ وارد سارد. مثلا " تلفی آئین یهود در بخشی از تورات چنین است: " زمانی برای زندگی کردن و گاهی نیز برای مردن وجود دارد " در واقع این زمان کی خواهد بود؟ یکبار و سپاسین (Vespasian) چنین گفت: " یک امپراتور باید به حال ایستاده بمیرد. " آیا این گفته چه دلالتی به عمل مرگ بی درد دارد؟ نظر مارکوس اورلیوس (Marcus Aurelius) کمی بیرحمانه بوده است: " تو در کشتی جای گرفتی، تو سفر خویش را انجام دادی، به ساحل رسدی حال دیگر بیرون شو. " آیا خودکشی راه مناسبی برای " بیرون شدن " است؟ نویسنده نوپرداز معروف فرانسوی فرانسوا موریاک (François Mauriac) به تازگی گفته است که وی " فریفته " منظره مردن بوده است. در واقع وی (در بیش از هشتاد سالگی و به هنگام آرمیدن در سر بیماری) مشتاقانه به انتظار مقابله خود با مرگ بوده است. ما تا چه حد می‌توانیم با حسن نظری همدلی بورزیم؟

می‌گردند. گذشته از اینهاوی در نمایش فراگیری به صورت هنرمند در می‌آید نه تماشاگر. وی باید به مانند معلم خود سخت بکوشد.

متأسفانه بسیاریند دانشجویانی که تصور می‌کنند یادگیری فقط عبارتست از "جذب کردن". آنها به خطا می‌اندیشند. معلومات از راه کوشش فعالانه و از این طریق که هرگز ذهن و قلب را بسته نگاه نداریم و بواسطه جستجوی همیشگی حقایق عمیق تر از آنچه در دست داریم، کسب می‌گردد. برخی دانشجویان جستجو را برای خود محفوظ می‌دارند. درون خود را به معلم شان گشاده نمی‌دارند. هر قدر هم که در کار خود به خوبی توفیق یابند فرصت اشتراک در جمع کلاس را از دست می‌دهند. من پیوسته به این وضع تأسف می‌خورم. عقیده مندم که شاگردان و معلمین باید مدام به پرس و جواز همدیگر بپردازند.

هرچه بیشتر وضع نابسامان آموزش همگانی در زمان حاضر را در مد نظر می‌آورم بیشتر به این امر عقیده مند می‌گردم که هواخواهان فلسفه وجود راه اصلاح رانسان می‌دهند. کودکان ما دسته دسته روانه کارخانه های آموزش و پرورش می‌گردند و در آنجا طبق جریان والگوی خاصی همه به حالت یکسان در می‌آیند بی آنکه حالت یگانگی شخصی آنها منظور نظر باشد. معلمین ما اجبار دارند یا آنکه تصور می‌کنند مجبور هستند که مطابق نظریه هائی که برای آنها تعیین شده است دست اندرکار تدریس باشند. چنین نظامی هم شاگرد و هم معلم را از خود بیگانه می‌سازد! زمان تغییر آن به وضع بهتری فرا رسیده است.

۱- کلارک موستاکاس (Clark Moustakas) این نقطه نظر
 مرا به فصاحت تمام بیان کرده است: (دراثر:

"Alienation, Education and Existential life", Merrill ,
 Palmer Institute, Detroit, n.d., P. 16).

"آموزشگاه در وضع کنونی خود یک مجری نیرومند بیگانگی از خویش در جامعه جدید می‌باشد. معلم در اندرون خویش بیگانه شده است، وی به عنوان شخص واقعی بر سر کلاس وجود ندارد، وی بازیگر یک قسمت، یک نقش است، وی به انجام وظائف می‌پردازد و از دستورها پیروی می‌کند. معلم نسبت به ماده درسی خود بیگانه شده است، درس دنباله پاورقی در صفحه بعد

به مانند مارسل من عقیده دارم که آموزشگاه به شکل کنونی خود باید از میان برود. برخی از تسهیلات آموزشگاه - کتابخانه، سالن اجتماعات، زمین ورزش، زمین بازی را فقط به عنوان تسهیلات حفظ می‌کنم. جوانان می‌توانند به منظور تحصیل و فعالیت‌های گروهی، مانند بازیها، تمرین نمایش، و کار موسیقی اینها را مورد استفاده قرار دهند. شخص جوان به جای مراجعه به آموزشگاه به منظور آموزش و پرورش به یک معلم مراجعه خواهد کرد. شاگرد و معلم در خانه معلم یا خانه شاگرد و یا در صورت مناسب بودن در محل دیگری گرد می‌آیند. شاگرد گاهی تنها و گاهی با دوستان خود حاضر می‌شود. عقیده دارم که با این ترتیب شاگرد کار بسیار بیشتر و در مدت زمانی کمتر از آنچه در حال حاضر وقت لازم دارد، انجام می‌دهد زیرا معلم شاگرد را به حالت فردی آنچنانکه هست ملاقات می‌کند.

منوجه هستم که این یک پیشنهاد به اعلا درجه افراطی است و آن را غیر عملی خواهند خواند. اما از عمر آموزشگاههای همگانی زمان حاضر اندکی بیش از یکصد سال می‌گذرد و به هنگامی که بارنخست عنوان شدند این فکر را افراطی و غیر عملی خواندند. من نمی‌توانم نوع مدرسه ای را که ج. د. سالیگر تدی^۱ خواستار آن بود بیاد نیآورم. وی می‌خواست که شاگردان ابتدا "گرد آیند" و به آنها "نشان دهد که چگونه باید تعمق کرد" وی "می‌کوشید به آنها نشان دهد که چگونه بی ببرند که کی هستند نه اینکه نام آنها چیست و نظائر اینها. . . ." وی حتی کوشش داشت تا "آنها را وادارد که" مغزهای

دنباله پاورقی صفحه قبل

نسبت به دنیای واقعی احساسات او - خشم، شادی، اندوه، تنهایی، تخیل، هیجان، دلسوزی - جنبه خارجی دارد. درس در خارج از اوست. نیز معلم نسبت به کودک بیگانه شده است کودک بر مبنای طبقه بندی ها و مصطلحات ارزشیابی درک می‌شود مانند تنبل یا زیرک، دارای پیشرفت برجسته یا در سطح پائین پیشرفت درس، شاگرد متوسط یا عقب مانده و بسیاری و بازم بسیاری نشانه ها و طبقه بندیهای دیگر که مناسبت همه اینها ناشی از ارتباط با محمول است نه روبرو شدن با همدیگر و یا تحقق خویشتن. در یک چنین تربیتی که معلم نسبت به خویشتن و نسبت به ماده درسی و نسبت به شاگردان خود بیگانه شده است به تدریج اما به طور قطع به صورت شیء در میان اشیاء یا چیزی در میان چیزها در می‌آید.

1- J.D. Sallinger Teddy.

خود را "از همه چیزهایی که پدران و مادران آنها و دیگران به ایشان گفته اند" خالی کنند. "اگر همچنانکه کامو گفته است "همه تمدن در حالی است که باید دوباره ساخته شود" آموزشگاه تدی یک راه آرمانی به منظور آغاز این دوباره سازی است. تنها معلمین نمی توانند تمدنی را دوباره بسازند. اما آنها می توانند با تربیت فرد شاگردان که روزی آغازگر چنین کاری خواهند بود کار بسیاری را به انجام رسانند.

مراجع

درباره مفهوم فلسفه وجود از جهت تربیت مقالات بسیاری وجود دارد اما فقط دو کتاب شامل کلیه آنها است. اثر خودم که ابتدا در ۱۹۵۸ نشر شد:

Existentialism and Education (Wiley 1965, 170 PP.) --Van
Cleve Morris, Existentialism in Education (Harper and Row
1966, 163 PP.).

تنها مجموعه ای که سراغ دارم و کمک من در نگارش این گفتار بوده است عبارتست از:

Maxine Greene, Ed., Existential Encounters for Teachers ,
(Random House 1967, 174 PP.).

منتخبات مربوط از نوشته های اصلی مؤلفان صاحب نظر در فلسفه وجود بعمل آمده
است و تفسیر گرین Green متمایز است. تعداد بسیاری مطالعات مربوط به فلسفه
وجود از این قبیل وجود دارد. دانشجویان من اثر:

William Barrett, What is Existentialism? (Grove 1965)

را مخصوصاً "دوست دارند. نیز اثر:

Existentialism from Dostoievsky to Sartre, edited by
Walter A. Kaufmann (Meridian Books, World Publishing Co.,
Cleveland and New York. 1956).

برای دانشجویانی که زمینه خوبی در فلسفه صوری دارند و مایل به پیشرفت بیشتر هستند
اثر زیر را توصیه می کنم:

George A. Schrader, Ed., Existential Philosophers :
Kierkegaard to Merleau-Ponty (McGraw-Hill, 1967, 434 PP.)



منطق و تحلیل

منطق و روان شناسی

غالب اوقات از خود پرسیده ام چرا معمولا " در تربیت معلمان بیشتر روان شناسی تدریس می شود اما تا این حد کمتر درس منطق داده می شود. یکی از موارد توضیح اینست که روان شناسی یا بررسی رفتار فردی برای معلمان در این باره که شاگردان آنها باید چه رفتاری در پیش گیرند مطالب مهمی عرضه می کند. توضیح دیگر آنست که در حالیکه روان شناسان پیوسته به تربیت علاقه مند بوده اند، منطقیون بهر تقدیر از قرون وسطی ببعد بطور کلی بدان بی توجه گشته اند. توضیح سومی نیز وجود دارد. روان شناسی جریان اندیشیدن را به قسمی که عملا " اتفاق می افتد مورد بررسی قرار می دهد. منطق صوری، از سوی دیگر، صوری را که افکار یا براهین موارد تفکر به خود می گیرند، مد نظر قرار می دهد. نتیجه آنکه به نظر می رسد که استفاده از منطق صوری در زمینه مسائل معلمان شاغل به امر تعلیم اندک است. با وصف این هر نظری مبنی بر اینکه منطق صوری معلم شاغل در کلاس را گویای هیچ چیز نیست یا اندک چیزی بدو می دهد عمیقا " دچار خطا است. امید من آنست که این فصل نمایانگر این امر باشد که تحصیل منطق و استفاده منطقی از زبان هم نظریه و هم عمل تربیتی را کمک بسیاری می کند.

در حالیکه روان شناسی به بررسی جریان واقعی تفکر می پردازد، منطق صوری، صور عقلانی را به خاطر انتظام نتایج اندیشه فراهم می کند. منطق صوری این امر را در نظر می گیرد که کدام انواع براهین ارزشدار هستند. این امر که هر شخص واقعا " چگونه فکر می کند تا آنکه این براهین را بوجود بیاورد با اعتبار منطقی خود این براهین مناسبی ندارد. درست است که هرگاه قرار باشد شخصی براهین منطقی را بوجود بیاورد در اینصورت بایستی انگیزه این کار را نیز دارا باشد. اما اعم از اینکه برائین را از طریق شهود یا حسابگری طولانی بوجود بیاورد، از نقطه نظر منطق صوری مهم نیست. آنچه اهمیت دارد اینست که وی خواهان نیل به نتایجی باشد که ارزشدار هستند و بداند که کی به چنین کاری دست می زند. ایجاد این علاقه و پروراندن معلومات از وظائف تعلیم می باشد. در آغاز کار معلم ممکن است شاگردی را به جهت اندیشیدن به راه منطقی یعنی به خاطر رسیدن به نتایجی ارزشدار پاداش دهد و شاگرد نیز ممکن است تا مدتی به

شیوه منطقی فکر کند تا آنکه پاداش خود را دریابد. معهذاً در صورتیکه وی را به درستی تعلیم دهند به تدریج شاگرد این فکر را رضایت بخش خواهد دانست، نه فقط به این دلیل که پاداشی دارد بلکه به این سبب نیز که از جهت فکری بارور است. وی در خواهد یافت که یک نتیجه ارزشدار مولد نتیجه دیگری است در حالیکه نا هماهنگی را راه بجائی نیست. بدین گونه عادت اندیشیدن به راه منطقی به وسائل روان شناسی یعنی به مدد فنون خاص تعلیم مبتنی بر فهم رفتار انسانی کشت و پرورش می یابد.

در واقع داشتن معلومات و آموزش یافتن در زمینه منطقی منطقی فی نفسه می توانند سبب تاءثیر در رفتار شخص گردند. در دیگر زمینه ها تفاوتی نمی کند اما شخصی که به تحصیل منطقی پرداخته است بیش از شخصی که چنین تحصیلی نکرده است مایل است عقلانی تر باشد و از جهت فکری نیز آگاه تر شود. بسیار محتمل است که پیشداوری ها و دلیل تراشی های شخص خویش را مورد پرسش قرار خواهد داد. وی کمتر تحت تاءثیر تمنای ظاهراً " موجه دیگران قرار خواهد گرفت و در شناسائی سفسطه ها و ناهماهنگیهای موجود در استدلال آنها خبره تر خواهد گشت.

در آموزش و پرورش غالباً " این سؤال پیش می آید: آیا بهتر است محتوا را برمبنای منظمی که در خود ماده درسی وجود دارد یا آنکه مطابق مرحله رشدی که یادگیرنده بدان نائل شده است تدریس کرد؟ مثلاً " تحصیل فیزیک باید پیوسته به دنبال جبر باشد (نظم منطقی) یا آنکه این مواد را در هر زمانی که یادگیرنده آماده آنها است (نظم روان شناسی) تدریس کرد؟

ارائه منطقی محتوای درس مبتنی بر این نظریه است که نظم منطقی قبلاً " در داخل آن سازمان یافته است. گفته می شود که چنین منظمی بخشی از طبیعت است یا فرض براینست که باید باشد. مثلاً " جبر دارای اجزاء بسیاری است و ما باید برخی از آنها را پیش از فهمیدن قسمتهای دیگر بدانیم. نیز پس از دانستن جبر است که به برخی عملیات در فیزیک پی می بریم.

کسانی که هواخواهان این نظریه اند اطمینان دارند که اگر شاگردی بدین شیوه بر معلومات تسلط یابد خود بخود به راه منطقی خواهد اندیشید. کسانی از میان آنان که بیشتر افراطی هستند در حقیقت همه ملاحظات روان شناسی را که با این نگرش تعارض دارد رد می کنند. آنها عقیده دارند که یکی از مقاصد عمده در یادگیری محتوای درسی عبارتست از نظم دادن به ذهنی که به حالت بی منظمی با آن مواجه می شود. آنها اظهار می دارند این کار احمقانه است که ما به ذهنی نامنتظم و آموزش نیافته اجازه دهیم تا او

به ما دیکته کند که نظم محتوای درسی چه باشد و یا چسان یاد گرفته شود .
از سوی دیگر نظم روان شناسی محتوای درس را با هدفها ، علائق و تجارب
شاگردارتباط می دهد . جریان یادگیری که زیرکانه به توسط معلم دستکاری می شود بواسطه
یادگیرنده آغاز می شود ، علاقه وی برانگیخته می شود ، قوای متفکره وی به درگیری
فراخوانده می شوند و کنجاوی او خرسند می گردد . شاگرد و محتوای درس در " تعامل
هستند . "

اینکه نظم منطقی و روان شناسی نباید باهم متعارض باشند بلکه دوش به دوش
هم پیش روند ، نکته ایست که اغلب صاحبان بصیرت از آن حمایت کرده اند . جان دیوئی
نظم " روان شناسی و منطقی " را به ترتیب با " جریان و بازده " همانند دانسته است .
وی گفته است که جریان روان شناسی وسیله فهم محتوای درس به شکل منطقی آن می گردد .
شق اخیر برای یادگیرنده آرمانی است که باید تحقق یابد نه اینکه نقطه شروع به حساب
آید ! جریان یادگیری عبارتست از " پیشرفت تدریجی آنچه که قبلا " به تجربه آمده
است در شکلی کامل تر و غنی تر و سازمان یافته تر ، شکلی که به تدریج با محتوای درس
که به شخص ماهر و رشد یافته عرضه می شود قرین می گردد .^۳

۱- جان دیوئی در اثر:

How we think, Heath, Boston, Mass., 1933,

صفحه ۸۴ : " (آنها) به منزله مراحل اولیه و آخر همان جریان یادگیری با هم ارتباط
دارند . "

2- John Dewey, Democracy and Education, Macmillan, New -
York, 1916, P. 257.

۳- جان دیوئی در اثر:

Experience and Education, Macmillan, New York, 1951, P.87.

" اصل فعالیت " دیوئی از مفاهیمی که برشمردیم ناشی شده است و بنا بر آنها شاگردان
باید به حالت فعال یادگیرند . آنها باید به هنگامی که گفتاری عرضه می شود آگاهانه
درگیر شوند نه اینکه فقط بنشینند و یاد داشت بردارند . آنها باید هوش خود را به
" فعالیت وادارند " ، به سخن دیگر آنها باید خود را به شیوه روان شناسی برای پرداختن
به محتوای درس با تمام ماهیت اساسا " منطقی آن آماده سازند . "

منطق تحقیق^۱

ف. س. س. شیلر فیلسوف عمل‌گرای انگلیسی و منتقد عقاید عمومی چنین گفت، "منطق چیز کم اهمیت فنی است. . . . که فقط مناسب اختلاط ذهن شاگردان در امتحانات است و جهان تصادف و تغییر را مناسب نیست." وی ادامه داد، "ما دلیلی نداریم که گیتی منطقاً سازمان یافته است. ممکن است چنین باشد و یا نباشد. برای پی بردن به این امر باید با دنیا به آزمایش بپردازیم و به اصطلاح معروف امتحان کنیم. البته شیلر فقط منطق صوری را محکوم می‌گردانید. لیکن اظهارات او راه ما را در جستجوی پاسخهایی با استفاده از آنچه "منطق تحقیق" نام گرفته است و توسط جان دیوئی به روشنی بیان گردیده است هموار می‌کند. موضوع منطق تحقیق عبارتست از جریان استنتاج در صورتیکه منطق صوری به صور براهین می‌پردازد. منطق تحقیق در پی استقرار اصولی است که جا دارد انسانها به قصد نیل به نتایج ارزشدار مراعات کنند. بنابراین منطق تحقیق از این لحاظ که اصولی را به منظور پیروی انسانها را آنها توصیه می‌کند - جنبه دستوری دارد. اما منطق مزبور توصیفی نیز هست زیرا که در نظر دیوئی اینها اصولی هستند که در واقع وقتی انسانها به موفقیت به تحقیق می‌پردازند، از آنها پیروی می‌کنند. دیوئی گفته است تحقیق عبارتست از یافتن راه حل در یک وضع دشوار. این امر

دارای شش گام است که اینک بر حسب ترتیب آموزشی آنها شرح می‌دهیم.^۳

۱- در نظر دیوئی همه تفکر عبارتست از پاسخ در برابر مشکلی که نمی‌توانیم به توسط گزینه یا به طریق معمولی بدان فائق آئیم. شاگرد همه وقت با چنین مشکلاتی مواجه می‌شود زیرا وی پیوسته چیزی تازه یاد می‌گیرد. پس فرض کنیم من شاگردی هستم

1- The Logic of Inquiry

2- F.S.C. Schiller.

۳- دیوئی تحقیق را به عنوان "تبدیل یک وضع نامعین کنترل شده یا هدایت شده به وضع دیگری می‌دانست که تمایزات و ارتباطات اساسی آن به قدری مشخص است که عناصر وضع اصلی را به یک کل یگانه مبدل می‌سازد." وی گفته است که همه صور منطقی "در داخل عملیات تحقیق حادث می‌گردند و به نظارت بر تحقیق علاقه مند هستند تا آنکه اظهار نظرهای مطمئن را ببار آورند."

John Dewey, Logic : The Theory of Inquiry, Holt, New York, 1938, PP. 3-4.

که در دبیرستان به مطالعه وقایعی که منتهی به جنگ جهانی دوم شدند می‌پردازم . دربارهٔ معاهدهٔ ورسای ، رکود ، فقدان عمل از جانب جامعه ملل ، پیمان مونیخ و نظائر آنها یاد می‌گیرم . هنوز خرسند نیستم . در برابر خود وقایع فرضی بسیاری دارم — مثلاً " این واقعه که معاهدهٔ ورسای غنائم جنگی طاقت فرسائی را به آلمان تحمیل کرد و این قضیه که فرانسه و بریتانیا اشغال چکوسلوواکی توسط آلمان را تلویحا " پذیرفتند . اما این وقایع هنوز به گونه ای که برایم مفهومی پیدا کنند ، سازمان داده نشده اند . آنها "راکد" هستند . مبین هیچ چیز نیستند .

۲- پس از مدتی من دیگر آن نیستم که فقط ناخرسند باشم . متوجه می‌شوم که مطلبی که در حال یادگرفتن آن هستم محتاج معنا است . حال به من آموزش داده شده است که به راه منطقی بیان‌دیشم ، ناخرسندی خود را برطرف نمی‌کنم اما به شکل مسأله ای یا پرسشی که باید حل شود در می‌آورم . چرا جنگ جهانی دوم اتفاق افتاد ؟

۳- پس از روشن شدن نسبت به مسأله باید به منظور حل آن به جستجوی اطلاعات برآیم . درست است که قبلاً "در کلاس بسیار یاد گرفته ام اما همان عمل تعریف مسأله موجب می‌شود تا زمینه های دیگری برای تفحص پیش آید که در این مورد عبارتند از وقایعی که منتهی به بروز جنگ گردید و شرائطی که به بروز این وقایع امکان داد مانند تسلیح مجدد ، بیکاری جمعی و ظهور ایده نولوژیهای متعلق به قدرت گروهی . اطلاعاتی که گرد می‌آورم راه حلهای ممکن مسأله را به میان می‌آوردند . مثلاً "بادر نظر آوردن ایده نولوژی سوسیالیسم ملی به مفهوم فضای حیاتی^۲ و به این اصل که آلمان باید از اروپای غربی در قبال مهاجمین آسیائی دفاع کند بر می‌خورم . این افکار ممکن است موجب این اظهار نظر شوند که آلمان به قصد پیشگیری از یورش که از جانب اتحاد شوروی اروپا را تهدید می‌کرد وارد جنگ شد . این هنوز هم یکی از تعدادی امکانات است که مورد نظر می‌باشد .

۴- گام بعدی من ارزشیابی این امکانات است تا دریابم هر یک از آنها با واقعیاتی که در اختیار دارم و با دیگر فرضیات که به ذهنم خطور کرده است چه هماهنگی پیدا می‌کنند . روشن است که تعدادی علل جنگ جهانی دوم را به دست خواهم آورد که برخی از آنها مهم تر از دیگر علل خواهند بود . بنابراین هر فرضیه را نه فقط در ارتباط با قضایائی که بر آنها شامل است بلکه با دیگر توضیحاتی که با آنها مرتبط خواهد

بود منظور نظر قرار خواهم داد. در این جریان تعدادی از فرضیه‌ها رد خواهد شد - مثلاً "این فرضیه که آلمان در ۱۹۳۹ جنگ را به این سبب اعلام کرد که رکود اقتصادی شدیدی قبلاً" به تشکیل رژیمی اقتدار طلب و خواهان جنگ منجر شده بود. این فرضیه از بین می‌رود زیرا نمی‌تواند مبین این واقعه باشد که بریتانیا، فرانسه و ایالات متحد آمریکا همه متحمل رکود اقتصادی بودند و با وصف این بجای اینکه جنگ جو بشوند، مسالمت جو و انزوای طلب شده بودند. فرضیه‌ای که بیشتر محتمل باشد اینست که قصد هیتلر فقط حمله به روسیه بود و در نتیجه، سوء تفاهات سیاسی، خود را در جنگ با قدرتهای باختری یافت. ممکن است فرضیه دیگر این باشد که کوتاهی قدرتهای باختری از ورود به عمل به هنگام پیشرفتهای هیتلری در اتریش و چکوسلواکی سوسیالیستهای ملی را تشویق کرد تا در نقشهء منازعهء جهانی شریک شوند.

۵- آنگاه محتمل‌ترین فرضیه‌ها را به راه تجربی و از راه قیاس در مورد عواقب احتمالی آنها و باز بینی اینکه عواقب مزبور اعتبار دارند یا نه می‌آزمایم. فرض کنیم این فرضیه را در نظر بگیریم که جنگ جهانی دوم معلول تمایل هیتلر به تبدیل اروپا به دژی آریائی بوده است. نخست به قیاس دربارهء پی آمدهای این فرضیه می‌پردازیم: اینکه هیتلر مدتی با دیگر اقوام آریائی در اروپا همکاری می‌کند و همهء جماعات غیر آریائی را به فرمانبرداران نژاد برتر مبدل می‌سازد و نظایر اینها. در این باره واری می‌کنم که آیا این عواقب واقعا" رخ داد یا نه. آیا هیتلر پیشنهاد همکاری با دیگر ملل آریائی به عمل آورد یا نه، آیا واقعا" کشورهای اسلاو را به صورت سرزمینهای رعیت خود در آورد یا نه و نظائر آن.

۶- بالاخره فرضیه‌هایی را که به طریق عینی مورد باز بینی قرار داده‌ام هماهنگ می‌سازم. حال این فرضیه‌ها "اظهار نظرهای مطمئن" را به وجود می‌آورند به این معنی که برمبنای اطلاعاتی که آزموده‌ام و حدود فرضیه‌هایی که به منظور توضیح امر پیشنهاد کرده‌ام توجیه می‌گردند. با وصف این همه، این قبیل اظهار نظرها جنبه آزمایشی دارند زیرا ممکن است وجود اطلاعات بیشتر، فرضیه‌های وسیع‌تر یا نافذتر یا به طور ساده تفکری موشکافانه سبب شود که ارزش همهء آنها یا قسمتی از اعتبار آنها از رود. پس معلوماتی که کسب کرده‌ام جنبهء موقتی دارد. اما مبنائی است برای تفحص بیشتر زیرا موجب می‌شود تا وسائلی به منظور تفحص کامل‌تر در همان زمینه عرضه شود و نیز سبب می‌شود که موقعیت مؤثری برای موارد تعمیم بسیار وسیع‌تر فراهم گردد مثلاً "دربارهء علل همه جنگها!" (پاورقی در صفحه بعد)

مشخصات خاص این قسم اندیشیدن کدامند؟ نخست آنکه علمی است. مرا به تعریف مسأله، گردآوری اطلاعات، پیشنهاد فرضیه ها، پیش بینی نتایج آنها و بازبینی اینها به راه تجربی و هماهنگ گردانیدن یافته ها نائل می سازد. دوم آنکه انتقادی است مرا وادار می سازد تا امکانات علی البدل را منظور نظر قرار دهم، هرچه بیشتر به آزمون قضایا بپردازم، داوری را تا باز بینی قضایا به تاءخیر بیاندازم، افکار را با مراجعه به قضایا نه موارد رجحان شخصی، بازبینی کنم. مرا نسبت به فرض درست بودن اموری میل می سازد و در این راه سوق می دهد که همهء معلومات را آزمایشی و قابل تجدیدنظر بدانم. بالاخره جنبه تعمق دارد. مانع منست که ناگهان به نتیجه گیری بپردازم، بجای

پاورقی صفحه قبل

۱- درمنطق تحقیق اخیراً "عامل مناسبت واجد اهمیت بیشتری گشته است نگاه کنید به اثر:

Joseph J. Schwab, "The Structure of the Natural Sciences" G. W. Ford and Lawrence Pugno, Eds., The Structure of Knowledge and Curriculum, Rand Mc Nally, Chicago, 1964, PP. 38-39.

که در آن شواب به تلخیص انتقادات خود می پردازد و موارد شمول مربوط به گزارش تجدید نظر شده بررسی کتاب درسی قواعد علوم در مدت کوتاه را ذکر می کند. وی می گوید (صفحه ۳۷) گزارشهای موجود گام مقدم برگام اول را از یادبرده اند گامی که "مربوط به تمایز داده های متناسب است اما قادر نیست به ما بگوید که مناسبت و عدم مناسبت چگونه تعیین می گردند" به گفتهء دیگر مناسبت باید دارای مرجعی باشد. آنگاه شواب گفته خود را توضیح می دهد: (۱) توضیح روشن یک مسأله (حاصل متقارن ساختن یک اصل تحقیق، یک ساخت اساسی، و پدیده های نماینده (۲) جستجوی داده هائی که راه حل ممکن مسأله را به میان آورند (۳) توضیح مجدد مسأله به قسمی که مشتمل بر راه حل های ممکن باشد (۴) تعیین داده های لازم برای حل مسأله (۵) طرح آزمایش که داده های مورد نظر را استخراج می کند (۶) اجرای آزمایش و گردآوری داده های مطلوب (۷) تعبیر داده ها به وسیلهء ساختهای اساسی راهنما توأم با معلومات قبلی که محقق بدانها داراست.

عمل به نخستین چیزی که وارد ذهنم شده است، درنگ می‌کنم تا ببینم آیا جایگزینیهای بهتری نیز وجود دارد یا نه؟

بسیاری مسائل موجود در مواد درسی منفرد به استفاده از این نوع تفکر متوسل می‌گردند. مثلاً "یک مسأله مربوط به جامعه شناسی مانند تحرک جمعیت و تأثیر احتمالی آن در تربیت جوانان. روشن است که به مسأله‌ای پیچیده به مانند آن نباید بدون چند سال تحصیل جامعه شناسی که توأم با برخی معلومات در دیگر دانشهای اجتماعی خواهد بود - پرداخت. اما مسائل ساده تر جامعه شناسی وجود دارد که در مورد آنها می‌توان در سن قبل از چنین تحصیلاتی روش لازم را بکار برد. به سخن دیگر به مجرد آنکه شاگرد با برخی زمینه تحصیل آشنا گردید می‌تواند روش حل مسأله را نه تنها به منظور استفاده در مواردی که می‌داند، بلکه به خاطر تفحص بیشتر بکار بندد.

روش حل مسأله را می‌توان در مباحث مربوط به زندگی زمان معاصر مانند حقوق مدنی، مالیات و کمکهای دولت فدرال به آموزشگاهها بکار برد. اینها مسائل به اصطلاح "جمعی" هستند. و از آن جهت چنین نامیده می‌شوند که با یک رشته از مواد علمی نزدیک هستند. مثلاً "لازمه مسائل مالیاتی معلومات حقوق، مالی، اقتصاد و حسابداری است. مسائل مربوط به کمک دولت فدرال به آموزش و پرورش مستلزم معلومات تاریخ، علم سیاست، جامعه شناسی و اقتصاد است. یکی از وظائف عمده در پرداختن به این قبیل مسائل عبارتست از تشخیص اینکه کدام معلومات و کدام یک از مواد علمی با آنها تناسب دارد، هنری که فقط از راه پرداختن به صورت عملی به مسائلی که شامل تعدادی مواد علمی هستند آموخته می‌شود.

در این مورد مربیان می‌توانند با عرضه درسی بنام مسائل در موضوعهائی نظیر بزهکاری نوجوانان، خلع سلاح و انحطاط در شهرهائی که مرکزیت دارند، کمک کنند. اولین هدف چنین درسی پروراندن یک قالب ذهنی هوشمند و صاحب انعطاف خواهد بود نه فراهم کردن معلومات یا راه حلهای حاضر و موجود! این درس مخصوصاً "به

۱- نگاه کنید به:

Harry S. Broudy, B. Othanel Smith, and Joe R. Burnett,
Democracy and Excellence in American Secondary Education:
A Study in Curriculum Theory, Rand McNally, Chicago, 1964

PP. 241-243.
 دنباله پاورقی در صفحه بعد

پروراندن قابلیت تفکر به شیوه منطقی و تعبیر یک مسأله از طریق قالبهای فکری مختلف (جامعه‌شناسی، اخلاقی و نظائر آن) کمک خواهد کرد و در مطالب مربوط، هماهنگ با دیگر چارچوبها تصمیم خواهد گرفت. برای آنکه این درس جنبه مؤثر به خود بگیرد تنها چند مسأله را عمیقا بررسی خواهد کرد. شاگردان در عملیاتی نظیر تعریف مسأله‌ای که باید حل شود، جستن موارد شمول آن، گردآوری قضایا و نظریه‌های متناسب، بررسی علل عدم توافق، پیشنهاد راه‌حلهای علی‌البدل و ارزشیابی آنها درگیر خواهند بود!

دنباله پاورقی صفحه قبل

درس مربوط به مسائل را نیز می‌توان به منظور هماهنگ گردانیدن دروس مختلف و همراهی با برنامه معلومات عمومی در سراسر دوره دبیرستان تأسیس کرد مراجعه شود به:

Arno A. Bellack, "Knowledge Structure and the Curriculum" in Stanley Elam, Ed., Education and Structure of Knowledge Fifth Annual Phi Delta Kappa Symposium on Educational Research, Rand Mc Nally, Chicago, 1964, PP. 275-276.

۱- فائده منطق تحقیق هنوز هم مورد بحث است. منتقدین عقیده دارند که در عمل کمتر از فنون حل مسأله که در داخل مواد علمی به روشنی توضیح داده شده‌اند، مؤثر است. همچنین می‌گویند به محدود گردانیدن ذهن متفحص تمایل دارد. پاسخ شخص من اینست که این منطق در هر محتوای درسی و تقریبا "در هر سطحی (گرچه نمی‌توان آن را بلا واسطه بکار برد) قابل انطباق است. و هرگونه تنظیم راه اندیشیدن را می‌توان از حیث ماهیت امر، متهم کرد که موجب محدودیت ذهنی می‌گردد. اما این بحث طولانی‌تر از آنست که در اینجا مجال تعقیب آن باشد. در مورد تحلیل فلسفی نظریه دیوئی در باب تحقیق و مباحثات منتج از آن نگاه کنید به اثر:

دنباله پاورقی در صفحه بعد

منطق در تدریس

منطق ممکن است در عمل تدریس - در جائیکه مقصود از تدریس را طریق خاص آشنا گردانیدن دیگران با مطالب بدانند - نیز بکار رود. در این حال تدریس را ممکن است نظام‌آزمایی دانست که از جهت شکل و محتوا متنوع هستند لیکن در جهت یادگیری هدایت می‌شوند. با انجام این اعمال و نیز با تعامل‌های میان معلم و شاگردان است که یادگیری صورت می‌پذیرد. این اعمال و تعامل‌ها البته جنبه شخصی دارند. اما منطقی نیز هستند زیرا که دارای ساخت و نظم هستند بطوریکه صرف نظر از اینکه تدریس در کدام نقطه دنیا بعمل بیاید باز به همان سیاق و طبق عملیاتی که طبیعت یک موقعیت تدریس - یادگیری را منعکس می‌کنند، انجام می‌شود.

این عملیات منطقی کدامند؟ چگونه ممکن است آنها را تحلیل کرد؟ می‌توان گفت تعلیم مشتمل بر سه متغیر است: (۱) رفتار معلم که متغیر مستقل می‌باشد (۲) رفتار

دنباله پاورقی صفحه قبل

Robert R. Wellman, "Dewey's Theory of Inquiry: The Impossibility of its Statement," Educational Theory, XIV, 2 (April 1964), 103 ff.

و پاسخ آن توسط:

Philip Eddy, "On the Stability of Dewey's Theory of Inquiry," Educational Theory, XV, 4 (October 1965), 321 ff.

ورد مجدد آن توسط ولمان در اثری که پیشتر یاد شد، صفحات ۳۲۲ ببعده.

۱- درباره شرح کامل نگاه کنید به آثار B. Othanel Smith (و دیگران) مذکور در مراجع و در پایان این فصل. در مورد اظهار نظری که سابقاً " به طور مجمل بیان شده است نگاه کنید به:

B. Othanel Smith, "A Concept of Teaching," B. Othanel Smith and Robert H. Ennis, Eds., Language and Concepts in Education, Rand Mc-Nally, Chicago, 1961, PA 86-101.

شاگرد که متغیر وابسته است و (۳) واقعیات مختلف مدلل نظیر خاطرات، معتقدات، نیازها و استنتاجها که متغیرهای دخیل هستند.^۱

در جریان تدریس همه این متغیرها یعنی اعمال معلم، اعمال شاگرد و واقعیات مختلف مدلل به طرق زیادی بهم ارتباط پیدا می‌کنند. به دنبال کارهای معلم، شاگرد متوجه قضایائی مستدل می‌گردد و موجب می‌شوند تا وی به برخی انحاء رفتار کند. معلم نمی‌تواند شخصا "گواه علائق، نیازها و انگیزه‌ها و نظائر آنها باشد. اما این امور را می‌تواند از رفتار آشکار شاگرد نتیجه‌گیری کند و غالباً "نیز چنین می‌کند. مثلاً" بر اثر واکنشهای شاگرد استنتاج می‌کند که نسبت به آنچه که انجام می‌دهد علاقه مند است و یا آنکه ترجیح می‌دهد به کار دیگری بپردازد. اعمال شاگرد نیز به نوبه خود منتهی به قضایای مستدل مختلفی نزد معلم می‌شود که آن نیز بروز اعمالی را سبب می‌شود. این جریان بار دیگر آغاز می‌شود، زیرا رفتار معلم مولد حالات مستدلی در شاگرد می‌شود و الی آخر. جریان تدریس به این شیوه ادامه پیدا می‌کند تا جایی که معلم نتیجه می‌گیرد که یا شاگرد آنچه را که معلم قصد یاد دادنش را داشته است یاد گرفته است یا آنکه از تدریس به وی در آن حال دیگر هیچ طرفی بر نمی‌بندد.

متغیرهای مستقل در رفتار معلم عبارتند از اعمال "کلامی" "انجامی" و "توضیحی". اعمال کلامی بر سه نوعند (۱) عملیات منطقی مانند تعریف، طبقه‌بندی، توضیح و نظائر (۲) عملیات رهنمودی آموزش شاگرد در مورد آنچه باید انجام دهد مانند نوشتن روی تخته سیاه، خواندن یک شعر، یا از برگفتن جدول ضرب و (۳) عملیات انتباهی مانند تحسین، نکوهش، دادن اطمینان و نظائر آن. اعمال انجامی از جهت متحرک تنوع دارند اما ممکن است کلمات نیز به همراه آنها باشد. معلم به شاگرد نشان می‌دهد که کاری را چگونه انجام دهد به مانند تنظیم چراغ گازسوز. اعمال توضیحی

۱- باید متذکر شد که اصطلاح "متغیر دخیل" Intervening Variable را به حدی به طرق مختلف بکار برده اند که اینک روان‌شناسان به طور کلی مایل به پرهیز از استعمال آن هستند (نظیر آن من همیشه از واژه "اثیر" Phlogiston یا "جعبه سیاه" Black box که حال Hull بکار برده - جایی که مفاهیم مبهم را در آن می‌نهند تعجب می‌کنم، که مقصود از آن - چنانکه جان لاک در مورد "جوهر" Substance گفته است "نه چه را، می‌دانم" می‌باشد.)

حالت روان شناسی معلم را معلوم می‌کنند که تجسم آنها در وضع قیافه، تون صدا، حرکات بدن و نظائر آنها است.

متغیرهای وابسته رانیز به همین نحو می‌توان طبقه بندی کرد. یادگیرنده اعمال کلامی زیادی انجام می‌دهد. برخی از آنها عملیات منطقی هستند و هدف آنها اینست که نشان دهند شاگرد آنچه را که درس داده شده است می‌فهمد یا نه؟ وی به ندرت اعمال کلامی‌ای را انجام می‌دهد که جنبه رهنمودی یا انتباهی دارند زیرا اظهار نظر درباره چگونگی و تحسین یا نکوهش نوعاً "مسئولیت معلم می‌باشد. هنگامی که رفتار شاگرد صورت انجام کاری را دارد (مثلاً "شرکت در ورزش یا مرتب کردن لوازم آزمایشگاهی) معمولاً وی به خاطر تمرین خود این اعمال چنین می‌کند نه بخاطر آموزش به کسی دیگر. شاگرد به طریقه توضیحی نیز رفتار می‌کند. تبسم می‌کند یا خم به ابرو می‌آورد، روی صندلی می‌افتد یا راست می‌نشیند، به استواری یا با تردید سخن می‌گوید و نظائر آن. چنین رفتاری، گرچه به ندرت کسی را مورد خطاب قرار می‌دهد، به معلم نشان می‌دهد که احساس شاگرد چیست.

درست است که "منطق" وقتی به این مفهوم بکار می‌رود دیگر آن عمل غیر قابل انعطافی نیست که معمولاً به هنگام استعمال کلمه مستفاد می‌شود، لیکن در پرداختن به اموری نظیر تعلیم، عناصری از قبیل ساخت، متناسب بودن و تعقل را شامل است. بنابراین هنگامی که ما تعلیم را به عنوان نظامی از اعمال تعبیر می‌کنیم که قصد آن ترغیب به یادگیری است والگوی جریان تعلیم را بر مبنای آن تحلیل می‌کنیم در این صورت با نگرشی عینی به بررسی تعلیم آغاز کرده ایم. در حالیکه سابقاً "پژوهش درباره تاءثیر بخشی روشهای تعلیم از تعاریف تعلیم برخاسته است، تعاریفی که منعکس کننده ترجیح یک روش بوده است و باز در حالیکه یافته‌ها نتایجی را در بر نداشتند، حال اعمال معلم را آنچه‌آنکه واقعا" هستند و به طور نسبی پیش ادراکهای ما موجب تحریف آنها نیست، در نظر می‌آوریم. پس ما می‌توانیم یا اینکه باید بتوانیم نیرومندیها و ضعفهای روشهای مختلف تعلیم را به دقت ارزیابی کنیم!

۱- بکار بستن منطق در عمل تعلیم، طوریکه خواسته ما است، قطعیت ندارد زیرا تعلیم کوششی انسانی است و در برابر پراشتیاق ترین کوششهای ما به منظور ایجاد ساختی برای آن مقاومت می‌کند. همچنین توفیق در تعبیر از امر تعلیم به عنوان عملی مشتمل بر دنباله پاورقی در صفحه بعد

تحلیل و زبان

در فصل مربوط به مناسبت فلسفه سه وجه فلسفه را بر شمردیم و تحلیل یکی از آن میان بود. نشانه‌های اصلی تحلیل فلسفی عبارتست از پرداختن به منطق و پرداختن به زبان. تحلیل از جنبه‌های نظری و دستوری به دوراست. از ارائه نظریات درباره گیتی یا قواعد زندگی خوب خودداری می‌کند. هدف آن روشن گردانیدن اندیشه‌ها است. این هدف توسط لودویگ ویتگنشتاین^۱ به صورتی شایسته توصیف گردیده است:

"موضوع فلسفه عبارتست از روشن گردانیدن منطقی اندیشه‌ها.

"فلسفه یک نظریه نیست بلکه یک فعالیت است.

"یک اثر فلسفی اساساً عبارتست از نقل اقوال.

"نتیجه فلسفه تعدادی قضایای فلسفی نیست بلکه روشن ساختن قضایا است

"فلسفه باید اندیشه‌ها را به طور مشخص روشن سازد و حدود آنها را معین

کند، اندیشه‌هایی "که در غیر اینصورت تاریک و مبهم خواهند بود".

پرداختن به تفکر روشن و منطقی شامل پرداختن به میزان متساوی به زبانی

است که اندیشه‌ها بواسطه آن بیان می‌شوند. بررسی اندیشه‌ها یا قضایا از طریق زبان -

در صورتی که زبان غیر روشن و مبهم باشد، کاری است بی معنی. شخص باید به زبان

نیز توجه کند.

فیلسوفان هواخواه عقیده امتزاج تحلیل منطقی و زبانی یا تحلیل منطق براهین

از طریق تحلیل زبانی که بدان واسطه بیان گشته اند - عقیده دارند که وسیله حل اغلب

مسائل سنتی فلسفه را بدین طریق یافته اند. آنها می‌گویند این قبیل مسائل عبارتند از

دنباله پاورقی صفحه قبل

عملیات منطقی عمدتاً "منوط به خبرویت معلم و نوع محتوای درسی است که وی به انتقال

آن می‌پردازد (مقصود من در اینجا روش یا هدف نیست بلکه منظور فقط ارائه معلومات

عملی است در موقع تدریس از جانب هر معلم درباره آنچه که عملاً "رخ می‌دهد یا قرین

رخ دادن است).

1,2- Ludwig Wittgenstein, Tractatus Logico Philosophicus, Humanities Press, New York, 1955, P. 77(4.112).

موارد ابهام در اندیشه که حداقل ناشی از وجود ابهام در زبان است. ساخت گمراه کننده عبارات، مصطلحات نا روشن و عبارات دو پهلو موجب مبهم گوئی فیلسوفان است. این مسائل باید از طریق تحقیق در موارد شمول منطقی عباراتی که بیان شده اند حل شوند ج. ای. مور^۱، لودویگ ویتگنشتاین، ژیلبرت رایل^۲، پتر ف. سترائسون^۳ و جان ل. آوستن^۴ نمایندگان سرآمد این نظر می باشند.

تحلیل گر عقیده دارد که مسائل فلسفی در جریان کوششهای ما به خاطر نظم بخشیدن و توضیح قضایای شناخته بروز می کند. این مسائل را نمی توان به کمک خود قضایا حل کرد زیرا نکته مورد بحث اینست که قضایا را چگونه باید توصیف کرد. مسائل بر اثر پیچیدگیهای مربوط به زبان بوجود می آیند. چون یک کلمه یا اصطلاح معین معمولاً دارای یک رشته موارد استعمال می باشد. بنابراین اشتباه در این موارد استعمال و بکار بردن یکی در جایی که دیگری مناسب است به آسانی رخ می دهد. مثلاً "کلمه" "رشد" در تعدادی از بافتها، از زیست شناسی تا تربیت بکار می رود. هرگاه معنای زیست شناسی رشد را به بافت آموزش و پرورش انتقال دهیم ندانسته دو رشته دلالت منطقی آن یعنی معنای دلالت رشد در زیست شناسی و موارد آن در تربیت را در هم می آمیزیم. مقایسه رشد یک کودک با رشد یک گیاه گمراه کننده است زیرا کلمه "رشد" در این بافتهای متفاوت مشتمل بر چیزهای متفاوت است.

پس نقش تحلیل اساساً "نقش درمانی است: تصفیه ذهن به مدد آشکار ساختن منابع ابهام در بینش. تحلیل مسائل را حل نمی کند آنها را "از بین می برد". تحلیل موارد استعمال عادی اصطلاحات و انواع اصطلاح را که در مسائل فلسفی دخالت دارند می آزماید و در صدد تعیین این امر است که در چه مواردی فیلسوفان این اصطلاحات را بیش از حد گسترش داده اند یا در غیر مورد بکار برده اند و در نتیجه موجب غرابت معنی یا ابهام گردیده است. معیار استعمال درست سخن گفتن معمولی است یا مواردی که کلمات عادتاً در بافتهای مختلف استعمال می شوند. سخن گفتن معمولی قابل اعتمادترین راهنمای معنی است زیرا بایستی با آنچه که در نظرتحلیل گر جدی ترین همه

1- G.E. Moore

2- Gilbert Ryle

3- Peter F. Strawson

4- John L. Austin

آزمونهای ارتباط مؤثر یعنی استعمال دائمی است مطابقت کند.^۱

تحلیل بی هیچ مشکلی بررسی درباره آموزش و پرورش را پاسخ گفته است. آموزش و پرورش به صورت ماده درسی یا رشته ای از معلومات به حد اعلا جنبه عملی دارد به این معنی که جریانی را که مورد بررسی قرار می دهد (یعنی تربیت یافتن) عبارتست از تجربه ای معمول در زندگی شخص. آنچه در مورد بررسی در باب آموزش و پرورش بطور کلی درست باشد، درباره فلسفه آن نیز صادق است بخش عمده مسائل و زبان آموزش و پرورش همانا مسائل و زبان زندگی عمومی می باشند در عین حال برخی مفاهیم اساسی که در بحث از آموزش و پرورش متبادر به ذهن می گردند و در تعدادی از زمینه های تحقیق نیز، مانند روان شناسی، جامعه شناسی و اقتصاد ظاهر می شوند مشتمل بر "دانستن"، "یادگیری"، "اجتماعی گردانیدن"، "ارزش نهادن" و "اطمینان یافتن" هستند. به هنگام تحلیل این مفاهیم مربی باید معانی آنها در بافتهای مختلف را بیازماید. آنگاه وی قادر خواهد بود نقاط ابهام را که بر اثر وارد کردن معانی متناسب برخی بافتهای در بافتهائی دیگر بوجود آمده اند معین کند. آموزش و پرورش مالک مفاهیم خاص خود است مانند "محتوای درس"، "تسلط"، "آمادگی"، و "تربیت منش". اینها نه تنها مواضع بحث نظری بشمار می روند بلکه وسائل توجیه بسیاری خط مشی های عملی آموزشگاه می باشند که به شدت از آنها دفاع می شود و این قضیه مشکل تحلیل آنها را افزون می سازد.

1- P.F. Strawson, "Construction and Analysis" in the , Revolution in Philosophy, Gilbert Ryle, Introd., Macmillan, London , 1965, P. 103.

نیز نگاه کنید به:

J.L. Austin, " A Plea for Excuses ", Proceedings of the Aristotelian Society, LVIII 8(1956-57):

"گنجینه مشترک ما برای کلمات همه موارد تمیز را که انسانها قابل اعمال شمرده اند و همه روابطی را که قابل ایجاد دانسته اند در برمی گیرد. اینها مطمئناً بی شمار، درست تر، خواهند بود زیرا پس از آزمون طولانی مربوط به مناسب ترین و دقیق ترین آنها- حداقل در مورد همه موضوعهای عملی از جهت معمولی و عقلانی، نه هر آنچه که شما یا من احتمالاً در حالت لمیده بر صندلیهای خود فکر می کنیم- پابرجا مانده اند"

پس لازمه بررسی آموزش و پرورش توجه زیاد به افکاری است که رواج عمومی دارد و همچنین افکاری که در یک رشته از مواد درسی مرتبط وجود دارد. نتیجه آنکه بسیاری مفاهیم تربیتی واجد تعدادی دلالت‌های منطقی مطابق با قلمروهای متفاوتی که این مفاهیم در آنها بکار می‌روند - می‌باشند و به دنبال این امر مفاهیم به حد بسیاری معانی مردد دارند. یکی از این مفاهیم عبارتست از "سازگاری" که علاوه بر موارد دیگر در روان‌شناسی و در آموزش و پرورش بکار می‌رود. یکی دیگر عبارتست از "نیاز". آیا وقتی آموزشگاهی می‌گوید که وجودش به خاطر "مرتفع ساختن نیازهای شاگردان" است. مقصودش واقعا چیست؟ یعنی که همه نیازهای شاگردان را ارزیابی کرده است و می‌تواند برآورده سازد؟ یا برخی از نیازها را؟ اگر چنین است کدامها را؟ شاید "نیازها" را بتوان با اظهار نظری درباب هدفهای تربیت به قسمی که در فلان آموزشگاه منظور نظر هستند و عمل می‌شوند، حل کرد یا شاید این کلمه معنا ندارد. یا آنکه "سازگاری" را در نظر بگیرید. فلان شاگرد با کدام قسمت از آموزشگاه باید سازگار گردد - کار عادی آن، معلم، برنامه تحصیلی، برنامه ورزش یا چه چیز دیگر. آیا بر اثر سازگاری آزادی کمتری خواهد داشت یا آزاد تر خواهد بود؟ آیا هرکس با کل آموزشگاه سازگاری پیدا می‌کند یا بهتر بگوئیم می‌تواند سازگار شود؟ حتی اگر شاگردی بتواند با آموزشگاه سازگار شود آیا برای آموزشگاه بهتر نیست که با شاگرد سازگار گردد؟

برای قضاوت درباره موفقیت یا شکست در امر تحصیل کلمه "متناسب" نیز یک اصطلاح معمول روز شده است. لیکن این اصطلاح تقریبا "به تعداد کسانی که آنرا بکار

۱- درباره تحلیل این مفهوم نگاه کنید به:

C.J.B Macmillan, "The Concept of Adjustment", in George F. Kneller, Ed., Introduction to the Philosophy of Education, Wiley, New York, 1964 PP.82 ff.

B. Paul Komisar:

نیز اثر:

"Need", and the "Needs-Curriculum", in B. Othanel Smith and Robert Ennis, Eds. Language and Concepts in Education, Rand McNally, Chicago, Ill., 1961, PP. 24-42.

می‌برند معانی بسیاری پیدا می‌کند. "تناسب" را می‌توان به خاطر معلوم گردانیدن تاء کید دربارهٔ تحصیلات حرفه‌ای، نگرش‌ها لحاظ مسائل در یادگیری، دربارهٔ یادگیری به خاطر خود آن، در مورد تحلیل نظری موقعیت انسانی، یا هر آنچه که در نظر گوینده غایت آموزش و پرورش خوب می‌باشد، بکار برد. شاید غالباً این کلمه را برای آن بکار می‌برند که نشان دهند آموزشگاه در خدمت به جامعه‌ای خاص یا یکرشته فرهنگ ویژه، یا طبقه‌ای از مردم تعهدی دارد. باز می‌شنویم آموزش و پرورش که متناسب باشد عبارت از آنست که در کوجه‌ها، کارخانه‌ها، منازل، سازمانها و مراکز اجتماعی^۱ وارد شود. در میان مردمان محل و جماعات انجام می‌گیرد. با امیدهای فردی و نژادی و علائق خاص تقویت می‌گردد. حتی در خدمت واژگون کردن جامعه‌ای "بیمار" و انقلابی گردانیدن نظام ارزش فرهنگ ما بکار می‌رود یا باید بکار آید. پس شعار "آموزش و پرورش باید با نیازهای جامعه متناسب باشد" می‌تواند هرگونه و همه‌گونه معنا را داشته باشد. زیرا مقصود از "آموزش و پرورش" چیست؟ "نیازها" که آموزش و پرورش باید از جهت مادی و معنوی توانائی برآورده ساختن آنها را داشته باشد دقیقاً "چه هستند؟ و یک "جامعه" چیست؟ آیا مکانی، احساسی یا موقعیتی یا یک رشته از هدفهای یک نواخت می‌باشد یا جامعه‌ای خود مختار و خود بسنده است و یا سرانجام چیست؟

باوصف اینها تحلیل هرگز جانشین معلومات مبتنی بر واقعیتها نیست. هرگاه در این باره که تا چه حد آموزش و پرورش نیازهای شاگرد را باید برآورده سازد به بحث پردازیم بایستی بدانیم که این نیازها در سنین مختلف چیستند و آیا بنا به ناحیه، طبقه اجتماعی، موقعیت اقتصادی و نظائر آنها تغییر می‌یابند. این معلومات تنها از راه تفحص مبتنی بر واقعیتها به دست می‌آید. نیز تحلیل گر هرگز نمی‌تواند آن معتقدات اخلاقی‌ای را که برای اخذ تصمیمات درباب عمل تربیتی ضرور هستند برای ما تدارک، کند. مثلاً "مسئله" سازگاری به مقیاس وسیعی یک مسئله اخلاقی است. تحلیل نمی‌تواند اصول اخلاقی‌ای را برای ما فراهم کند که به هنگام اخذ تصمیم دربارهٔ آن لازم داریم. اما قداست ما را از فرضیات مربوط و موارد دلالت این اصول آگاه سازد. تحلیل می‌تواند مفاهیم، شعارها، اندرزها و نظائر آنها را که به هنگام استدلال دربارهٔ "بیطرفی"، "تعهد" و مانند آنها به میان می‌آیند، روشن سازد.

تا اینجا به توصیف تحلیل پرداختیم. حال خود به یک تحلیل دست می‌زنم.

دو مفهوم برای تحلیل برگزیده‌ام: "تدریس" و "برابری". بررسی من باید کوتاه و ساده باشد تا درخور این فصل گردد. لیکن به خاطر اینکه خواننده را دعوتی به بررسی بیشتر این مفاهیم شود، شاید سخن به قدر کفایت رانده باشم.

مفهوم تدریس

تعاریف قدیمی حاکی از آنست که تدریس عبارتست از "نشر معلومات"، "آموزش به منظور مهارت"، "آموزش دادن". اما در این باب که اشاعه معلومات به چه معنی است، کوشش به خاطر آموزش یک مهارت شامل چیست یا وقتی کسی آموزش می‌دهد چه اتفاق می‌افتد، گفته‌ی تعاریف مزبور بسیار اندک است. در واقع هرگاه به معنای "نشر" بنگریم می‌بینیم که یکی از معانی آن "تدریس" است. نخستین مرادف "تعلیم" نیز عبارتست از "تدریس". در مورد واژه "آموزش" در وضع بهتری قرار داریم که در واژه نامه‌ها با معنای "تدریس مؤثرتر" همراه است. آموزش عبارتست از "تابع تعلیم کردن" به قصد بوجود آوردن "اجراء مؤثر".^۴ معهداً وجود آموزش ضعیف نیز ممکن است به این معنی که نتیجه آن اجراء مؤثر نباشد. پس در تشخیص میان همه مرادفات تدریس واژه نامه به ما کمک نمی‌کند. در واقع به دفعات ما را در همان راه هدایت می‌کند و باز بر می‌گرداند به جایی که آغاز کرده بودیم. بنابراین بهتر است از صفحات واژه نامه بیرون شویم و در قلمرو روشن کننده تر تحلیل وارد گردیم.

قبل از هر چیز ببینیم وقتی معلمی به تدریس می‌پردازد چه می‌کند؟ آیا او فقط حرف می‌زند، سخن می‌گوید یا نقل می‌کند یا چه می‌کند. در حقیقت او به همه این کارها می‌پردازد اما توأم با مقصودی و آن مقصود عبارتست از واداشتن شاگردان به یاد گرفتن. پس تدریس "فعالیتی به قصد معین" است فعالیتی که هدف آن به وجود آوردن یادگیری است. معلم توصیف می‌کند، توضیح می‌دهد، سؤال می‌کند، ارزشیابی می‌کند، وی مؤکداً می‌خواهد، تهدید می‌کند، خوشروئی می‌کند و به طور خلاصه خیلی کارها می‌کند تا شاگردان را وادار به یادگیری انواع چیزهایی کند که به تصور او باید یادگیرند و به گونه‌ای فرا گیرند که مورد تصویب او است. ابوبن و دیگران نیز چنین می‌کنند ما بیک تفاوت. معلمان "حرفه‌ای" تر هستند به این معنی که آنها در مورد چند چیز بیشتر

1- Impart

2- Instruct

3- Train

4- Performance

می‌دانند (الف) آنچه تدریس می‌کنند (ب) چگونه آن را تدریس می‌کنند و (ج) به چه کسی تدریس می‌کنند. اولین وظیفه یک معلم عبارتست از وادار ساختن شاگردان به دانستن چیزها یا انجام دادن کارها به طریقی مقرر. این بدان معنی است که وی به معلومات یا مهارت‌ها ساخت می‌بخشد بطوریکه سبب شود نه تنها شاگردان یادگیرند بلکه کاری به مدد آنها انجام دهند. معلم همچنین به ارزشیابی شاگرد می‌پردازد بنابراین شاگرد به یادگیری و بیاد آوردن فراخوانده می‌شود زیرا از این امر آگاه است که به نحوی از انحاء از وی امتحان خواهد شد. به خلاصه برخلاف دیگر مردم، معلم درگیر چیزی است که "روش تعلیم" نام دارد و از سخن گفتن "معمولی" متمایز است به این معنی که وی از گفتگوی اتفاقی و بدون بررسی، به سود ارتباطی اندیشیده و سنجیده می‌پرهیزد تدریس خود را به گونه‌ای طرح ریزی می‌کند که شاگرد در آن باره سخت بیاندیشد و آنچه را که یاد می‌گیرد بیاد آورد.

البته قصد همه سخن گفتن به نحوی تا تأثیر بخشیدن در مردم است. مقصود از یک پرسش اینست که جوابی را موجب شود، قصد از تهدید هم بیم به دل راه دادن است و منظور از تسلی ایجاد آرامش و وعده به خاطر اطمینان بخشیدن است. مقصود از گفتار در باب روش تعلیم فقط این نیست که شاگرد را قادر سازد تا هر چه را که درس داده شده است تکرار کند بلکه تعدادی چیزهای دیگر را نیز توأم با آن بگوید و انجام دهد. هنگامی که معلمی استعمال ضمیر ربط را شرح می‌دهد نخستین هدف او این نیست که شاگرد این توضیح را تکرار کند (گرچه تردیدی نیست که وی این قصد را نیز دارد) بلکه شاگرد ضمیر ربط را به درستی بکاربرد. هنگامی که علل انقلاب فرانسه را بر می‌شمارد قصد او اینست که شاگرد نه تنها باید قادر به تکرار این معلومات در موقع امتحان باشد بلکه همچنین و مهم تر از آن به هنگام ارزیابی دیگر موقعیتهای انقلابی در زمان گذشته و حال از آن استفاده کند و به خلاصه معلوماتی را که دریافت داشته است بکار برد! چنین نیست که همه تدریس یک گفتار تعلیمی باشد. ما می‌توانیم به توسط نمایش

۱- گفتار مربوط به روش تعلیم (Didactic) می‌تواند جنبه درونی نیز داشته باشد. شخص می‌تواند خود را تعلیم دهد تا چیزهایی را بگوید یا کارهایی را انجام دهد که از اسلوبی که بدان واسطه تعلیم یافته‌است، تفاوت داشته باشد. مثلاً با تعلیم مقدماتی به خویشان می‌تواند نقایص استدلال دیگر مردم را کشف کند. در واقع مردم غالباً از طریق خودآموزی بیشتر یاد می‌گیرند تا از یک انسان معلم.

دادن، تمرین، مثال و با هر روشی که نتیجه آن، نوع یادگیری‌ای باشد که می‌خواهیم صورت پذیرد، تدریس کنیم. معه‌ذا در اساس زبان تدریس عبارتست از گفتار تعلیمی. قبول این نظر محاسن متعددی دارد. یکی از دلائل آن اینست که محتوای گفتار تعلیمی به صورت وسیعی مستقل از گوینده، گیرنده و موقع ایراد سخن است دیگر موارد یکسان است و اطلاعات مربوط را می‌توان توسط هر شخص مناسب صلاحیت‌دار به هر یادگیرنده‌ای که به وجه مناسب آماده گردیده است در هر موقع مناسب تحویل داد. پس هرگاه شاگردی درسی را از دست داده است بعداً می‌تواند جبران کند. دلیل دیگر آنکه محتوا را می‌توان محفوظ داشت، مقایسه کرد، انتقاد کرد و علاوه کرد به قسمی که آنچه که به نسلی تدریس شده است می‌تواند سال‌ها بعد به نسل دیگر نیز اشاعه یابد در صورتی که تنها صحبت کردن، گفتن، نقل کردن به حد خیلی بیشتری مشروط به کسی است که سخن می‌گوید، چه زمانی و کجا می‌گوید!

اما شما خواهید پرسید یادگیری کجا رخ می‌دهد؟ گفتم که تدریس کوششی است تا موجب یادگیری شود. معه‌ذا عکس آن درست نیست. لازمه کوششهایی که به خاطر انجام یادگیری بعمل می‌آید یک انسان معلم نیست. علاوه بر آن گرچه تحقق یادگیری نشانه تدریس موفق می‌باشد اما تنها این امر برای تعیین تدریس خوب کافی نیست. این کار کلاً منوط است به متناسب بودن یادگیری که انجام گرفته است. من ممکن است بتوانم برای جانی آفهرست جدول ضرب تدریس کنم و وقتی که به من نشان دهد که آن را یاد گرفته است (وبه یاد می‌آورد) می‌توانم بگویم که با موفقیت به او درس داده ام. لیکن ممکن است من به آن خوبی که می‌توانستم درس نداده باشم تا او بتواند همه چیزها را درباره مفهوم ضرب بداند. ممکن است به‌وی اجازه نداده باشم تا به اتکای خود چیزهایی

۱- نیز گفتار تعلیمی کمک ما در تشخیص انواع ارتباط انسانی می‌باشد. این گفتار مشتمل است بر عملیات فکری که، به عقیده بسیاری مربیان از دیگر انواع رفتار "بالتر" هستند و در واقع باید به آنها فرمان رانند. ملل بسیار متمدن به "اعلا درجه" طرفدار کار فکری هستند. کار مذکور از آن اشخاصی است که، نظیر خوانندگان این مقاله دارای تحصیلات "بالتر" هستند و می‌توانند آن را به دیگران انتقال دهند. هرگاه یک فرهنگ نخواهد که دیگر از قدرت فکری - به قسمی که از راه گفتار تعلیمی به وجود می‌آید - طرفداری کند، آن فرهنگ پژمرده خواهد شد.

را کشف کند. بجای آنکه می‌بایستی وقت بیشتری صرف کنم تا معلومات صحیح تری را به وجود بیاورم - در پی اخذ نتایجی سریع برآیم. پس به این ترتیب به نظر می‌رسد که تدریس به اندازه "گامیابی" مشتمل بر "خوبی" نیز هست.

برخی شرائط تدریس خوب کدامند؟ شرط نخست عبارت است از مداومت. ما یک درس واحد را تدریس نمی‌کنیم و نمی‌گذاریم که درس منحصر به همان باشد. ما دروس را با افزایش تدریجی به ترتیب دشواری تدریس می‌کنیم. سن، استعداد و قابلیت تعلیم‌یابنده را در نظر می‌گیریم و فعالیت‌هایمان را در محدوده زمانی نسبتاً دراز سازمان می‌دهیم. این امر به کلی با شیوه‌ای که افراد غیر معلم عمل می‌کنند، تفاوت دارد. ابوبن کودکان خود را درباره بسیاری چیزها، مثلاً "دین، اخلاقیات و جنس مطلع می‌سازند. لیکن معمولاً ابوبن در شرائطی که ما در مورد کار برد مفهوم "تدریس" ذکر کردیم - تدریس نمی‌کنند. در واقع یکی از علل این امر که بسیاری عقیده دارند اطلاعات در باب اخلاقیات و جنس بایستی در آموزشگاه تدریس شود، همین است. از لحاظ نظری - ولو ضرورتاً - از جهت عملی چنین نباشد مسائل اخلاقی و جنسی را می‌توان بر اثر تدریس خوب یاد گرفت. شرط دوم تدریس عبارت از اینست که به آنچه که تدریس شده است (و یاد گرفته شده است) بر مبنای مقصودی جنبه عملی بدهیم. گفتن، اطلاع دادن و نقل کردن مستلزم یاد گرفتن نیست، حتی اگر به خوبی گفته شود، اطلاع داده شود و یا نقل کرده شود. اما تدریس خوب چنین می‌کند و تدریس وقتی خوب است که آنچه که شاگرد آزادانه و با حس مسئولیت یاد گرفته است بتواند بکار برد و جنبه زنده به خود بگیرد.

باز هم تدریس خوب مشتمل بر شرط سوم است و آن مفهوم تشکل است. معلم خوب ضامن آنست که یادگیرندگان به کسب آن قالب‌های اندیشه و عمل بپردازند که نه تنها دوام دارند بلکه موجب می‌شوند که احکام خاص زائد به حساب بیایند. میان مردمی که (الف) به آنها گفته شده است که درستکار باشند (ب) یاد گرفته اند که درستکار باشند و (ج) یاد گرفته اند که شایسته است درستکار باشند تفاوت فراوانی وجود دارد. می‌توانم به جانی بگویم تا درستکار باشد (حکم) لیکن اگر خوب به وی درس بدهم وی یاد خواهد گرفت که (الف) درستکاری چیست (ب) چرا درستکاری چیز خوبی است و (ج) چرا شایسته است که انسان درستکار باشد. نیز از او انتظار خواهم داشت که عملاً "درستکار باشد زیرا وی به این اعتقاد نائل شده است (و نیز می‌داند) که باید درستکار باشد. پس کوشش معلم به خاطر اینست که نه تنها شاگردان را در باب درستکاری (یا هر

چیز دیگر درباره آن (مطلع سازد بلکه ضمنا " بکوشد تا آنان را از راه معتقدات خودشان که به واسطه سنجش بدان نائل شده اند به درستکار بودن وادارد .

حال البته امکان دارد به خوبی تدریس کرد فقط شاگرد باید که کاملا " با احساس مسئولیت : (الف) معلم را (ب) معلومات را (ج) طریقی را که بدان واسطه معلومات ارائه می گردد ، قبول نداشته باشد . این استقبال است از خطر برای همه معلمان . در واقع با عمل به این استقبال خطر و تشویق به تفکری انتقادی ، باز بینی بیطرفانه و اتخاذ موضع در مباحث ، امروزه همه جا خویشتن را در برخورد با شاگردانی معترض می یابیم . لیکن به استثنای مواردی که می توان معلوم کرد که اعتراضها حالت غیر مسئول و غیر معقول دارد باید از این وضع با خوشحالی نتیجه گیری کنیم به این معنی که برخی معلمان کار خود را به خوبی انجام داده اند و در واقع خیلی خوب انجام داده اند . می گویند " پیشرفت نتیجه اذهان ناراضی می باشد . "

بالاجمال وقتی می گوئیم که برخی شرائط لازمه تدریس خوب می باشد مقصود ما اینست که شاگردان رادرس عادات و قواعد اندیشه و رفتار انتقادی داده ایم . ما تنها به خاطر این امر به شاگردان تدریس نمی کنیم که چگونه شهروندان خوبی بشوند - گوئی که شهروند بودن مجموعه ای از مهارتها می باشد - بلکه همچنین شهروندانی خوب باشند (یا آنکه هرگاه جز آن باشند بتوانند علتی خوب ارائه دهند) . نه تنها به آنها می آموزیم که راء ای دادن چیست بلکه بآنها می آموزیم که چگونه راء ای بدهند و چه نوع رائی به منزله قاعده ای در حیات سیاسی ارزشدار است .

آیا تدریس خوب مشتمل بر تلقین عقیده است؟ بلی ، زیرا یک معلم خوب نمی تواند از تلقین عقیده بپرهیزد . وی در کلاس خود خواهد گفت که به تصور او چه چیزی در فرهنگ ما خوب است و بد است ولی وی همچنین خوب را خواهد ستود و بد را محکوم خواهد کرد . چون همچنانکه گفتم آموزش و پرورش در اساس امری است موجد معیارها ، معلم پیوسته ارزشهای خود را آشکار خواهد ساخت . وی آن چیزی را درس خواهد داد که به تصورش شایسته است شاگردانش یاد بگیرند (و به همان نحو آنچه را که دستور دارد تدریس کند) .

پس تلقین عقیده فی نفسه معیار تدریس خوب نیست بلکه آنچه اهمیت دارد محتوای آن چیزی است که مورد تلقین فکری است توأم با روشی که مورد استفاده است .

برخی مردم تصور می‌کنند که در دموکراسی، تلقین عقیده از جهت اصطلاح متضاد است (چون دموکراسی مشتمل است بر آزادی در تدریس و یادگیری). در واقع چنین نیست. توماس جفرسون گفت "خصایص مربوط به حکومت توسط خود جنبه ذاتی ندارند. آنها نتیجه عادت و آموزشی طولانی می‌باشند. دموکراسی متکی است بر برخی اصول مستقر و ما هرگونه دلیلی داریم تا به خاطر پذیرش این اصول تدریس کنیم و به خلاصه عقیده بر آن اصول را تلقین کنیم. این بدان معنی نیست که نمی‌توانیم از آنها انتقاد کنیم. معنای آن اینست که معلم در استفاده از نفوذ خود نزد شاگردان، به هنگامی که درباب نظام سیاسی تدریس می‌کند صاحب هرگونه حق است. وی فردی ممتاز است و به تصور برخی از جهت وظیفه مقید براینست که آرمانهای فرهنگ را - که شامل حق انتقاد از فرهنگ نیز هست به اطلاع برساند. در برابر این اعتراض که معلمان باید "بیطرف" باقی بمانند می‌توانم پاسخ بگویم که این امر خود نیز یک اتخاذ موضع است، گرچه بسیار مؤثر نمی‌باشد. معلم بیطرف ندای خود را به سرعت از دست می‌دهد زیرا تربیت امری بیطرف نیست بلکه پر بار از ارزشها است!^۱

حال باید روشن کرد که تدریس خود نیز یک روش متقاعد ساختن به عقیده ای قابل قبول می‌باشد. اما باید نشان دهیم که چگونه تدریس با دیگر روشهای متقاعد ساختن به یک عقیده مانند مباحثه، تهدید، اعمال زور، توسل به تبلیغات، رشوه دادن و نظائر آنها تفاوت دارد. تدریس مقدم بر همه از امور یاد شده از این حیث متفاوت است که شامل تعقل، قضاوت، گفت و شنود انتقادی و قابلیت دفاع می‌باشد. تدریس شامل است بر اعتقاد از طریق تمرین، قضاوت آزاد و عقلانی توسط شاگرد. معلم دلائل مربوط به معتقداتی را که مایل به انتقال آنها است بر می‌شمارد و بنابراین قضاوتهای خود را در معرض ارزیابی انتقادی شاگردان خویش قرار می‌دهد. در اینصورت معلم به استقبال خطر در مورد معتقدات خود می‌پردازد زیرا امکان دارد که انتقاد دانشجویی

۱- در اینجا مقصود من به اصطلاح "بیطرفی" علم یا "عینی بودن" معلومات واقعی نیست. مسلماً "درباره" بسیاری قضایای علمی و تجربی، قوانین و نظریات بحثی نیست. مقصودم عمل تدریس و طرز تلقی معلمان است در مورد آنچه که تدریس می‌کنند. من می‌توانم درباب کمونیسیم یا آئین کلیسای انجیلی یا نظریهٔ اثیر به طریق عینی و به روش تعلیمی تدریس کنم اما به زحمت این انتظار از من می‌رود (یا شاید اجازه ندارم) که در کلاس خود تلقین کنم که بدانها معتقد بشوند.

موجب انهدام آنها شود.

اما تدریسی که به حد مفرط جنبه عقلانی داشته باشد واجد محدودیتهای خود خواهد بود. چنین تدریس را به سختی می‌توان برای کودکان در سنین اولیه بکار برد. هرگاه، چنانکه گفته شد، تدریس فعالیتی است که موجد یادگیری می‌گردد پس باید به روشهایی غیر از روشهای عقلانی محض مقید شود. در کلاس اول معلم آن نوع یادگیری را ایجاد می‌کند که شاگرد در آن سن احتیاج دارد، شاید اجتماعی گردانیدن یا فرهنگ آموزی^۱ یا تشکل عادات خوب. هنگامی که شاگرد کلاس اول می‌پرسد چرا از او خواسته اند که چنین و چنان کند انتظار او این نیست جوابی به درجه عقلانی دریافت کند. تنها چیزی که او طالب آنست عبارت از جوابی است که بتواند بفهمد، کنجکاو و یا نیاز او به توجه را ارضاء کند. دنیای کودک در نخستین سالهای درس سرزنده، جان بخش و خیال انگیز است و مشکل است که دنیائی همراه با تسلط خرد باشد.

پس تدریس - حتی اگر این شرط را نیز در نظر بگیریم که آنچه که درس داده شده است باید بیاد آورده شود - تنها عبارت از فعالیتی نیست که عادات، قواعد، آگاهی و مهارتهائی را تلقین کند. برخی تلقین حتی تلقین به عقیده ای معین امری بایسته است مانند تلقین برضد بدیههای تجاوز به عنف، بیماریهای آمیزشی، ترک فرزند و همچنین تلقین به خاطر محسنات انجام وعده، درستکاری و تندرستی جسمانی. تدریس وقتی خوب است که روش تدریس با نوع یادگیری مطلوب تطبیق یافته باشد. تدریس خوب مشتمل است بر عرضه محتوای درس برای قضاوت مستقل شاگرد در هر موقعی که مناسب باشد. نیز مشتمل است بر تفکیک عناصر مختلف این محتوا. مثلاً "در علم ممکن است به تدریس این موارد بپردازیم (الف) قضایای مصرح علم (ب) معنای علم (از لحاظ شخصی، اجتماعی، و معرفت شناسی الخ... (ج) ارزش علم (د) چگونگی اندیشیدن به شیوه علمی و (ه) چگونگی حل مسائل علم. معلم خوب علوم به همه این عناصر توجه می‌کند. او می‌داند که کدام یک از آنها چیست و چگونه باید از هم تفکیک شوند و چگونه با هم یکی گردند.

معلم همچنین در قبال رفاه آنانی که مواظبت شان را بر عهده دارد متعهد مسئولیتی اخلاقی است. وی در وضع قابل اعتمادی قرار دارد و بنابراین هرگاه که از این وضع سوء استفاده کند به همان نحو نیز باید شدیداً "مورد داوری قرار گیرد. یک

1- Acculturation.

معلم کسی است که دربارهٔ درس و شاگردان خود واجد معلومات خاصی باشد. وقتی وی را پروانه معلمی یا گواهی نامه داده اند کار او تنها این نیست که برود و درس بدهد، وی اخلاقاً "متعهد است که خوب درس بدهد. وی کاملاً" به صورتی مصرح این مسئولیت را پذیرفته است که مواظبت کند تا یادگیری فی الواقع صورت پذیرد. البته هیچ معلمی نمی‌تواند ضمانت کند که یادگیری صورت خواهد گرفت وی می‌تواند شاگرد را تشویق کند حتی به خوش زبانی سخن گوید لیکن سرانجام نمی‌تواند او را وادر به یادگیری کند. تنها شاگرد است که می‌تواند این کار را به خاطر خودش انجام دهد.

این گفته بدان معنی است که نظارت به توسط معلم و اقتدار معلم را باید به عنوان امتیاز لازم در امر تدریس به رسمیت شناخت. یک فرد معلم نه فقط از حیث محتوای درسی خود بلکه از جهت کلاسهائی که در آن تدریس می‌کند صاحب اقتدار است. برخی معلمان خاصه تازه کار، از اینکه جلب عواطف شاگردان خود را از دست بدهند بیمناک می‌شوند و بنابراین در استفاده از این اقتدار تردید می‌ورزند. لیکن اقتدار فرد معلم، اعم از اینکه او بخواهد یا نخواهد بر حسب نقش شغلی با وی همراه می‌گردد. اولیاء و شاگردان از او انتظار دارند که واجد اقتدار شود و شاگردان نیز بدانند که برای این به مدرسه آمده‌اند که از او یاد گیرند.

پس معلم به مانند صاحب خانه انگلیسی سلطان قصر خویشان است با همه حقوق، امتیازات و مسئولیت‌هایی که همراه آن است. یکی از حقوق او اینست که افرادی که نسبت بدانها اقتدار دارد از او اطاعت کنند. حتی ممکن است به منظور تاءمین اطاعت وی متوسل به زور شود و یا استفاده از آن را به کسی دیگر واگذارد. این کار کاملاً "بجا" است زیرا ممکن است اقتدار را هر کس به دلخواه مورد تمسخر قرار دهد مگر آنکه به زور متوسل شود. البته معلم باید اقتدار خود را به خردمندی و با احساس مسئولیت اعمال کند. نیز بیاد داشته باشد که اقتداری کمتر از اقتدار ابوبین است. ارتباط میان معلم و شاگرد مهرآمیز تواند بود لیکن عشق و فداکاری ابوبین را دربر ندارد. این ارتباط در اساس گذرا و محدود است، گذرا زیرا که معمولاً "یک معلم بیش از یک یا دو سال به کودک خاصی تدریس نمی‌کند و محدود چرا که عمل یادگیری که هدایت آن برعهده معلم است مقدم بر همه جنبه فکری دارد یا باید چنین باشد. این یک ارتباطی است که چگونگی آن را در نهایت امر اصول یک حرفه بسیار قدیمی مشخص می‌کند.

مفهوم تساوی^۱

حال به مفهوم تساوی بپردازیم. اعتقاد به تساوی به حدی در این کشور نیرومند است که خط مشی سنتی آموزشگاههای "جدا اما متساوی" برای افراد غیر سفید دیگر رسماً مورد قبول نیست. درهای اغلب مؤسسات آموزش عالی تحت عنوان فرصت آموزشی یکسان، به روی همه دیپلمه های مدارس متوسطه گشاده است. هر کس حق دارد تا وقتی که تقلیل مسلم بازده در بین نباشد، در مدرسه یا دانشکده تحصیل کند.^۲

با وصف اینها در باب اینکه مقصود ما از "تساوی" و یا "رفتار متساوی" چیست توافق اندک است. واژه نامه ای که دارم حاکی است که "متساوی" به معنای همانند یا یکسان از حیث کمیت، میزان، ارزش و قابلیت و الخ. . . . می باشد. تعاریف دیگری نیز دارد مانند "نداشتن قدرت یا قابلیت" چنانکه در عبارت "وی در مقابل وظیفه محوله ناتوان بود" معهذاً در حال حاضر باید توجه خود را منحصر به معنای نخستین یعنی "همانندی" و "یکسانی" معطوف بداریم.

در مورد اصطلاح "تساوی" به معنای همانندی از حیث میزان و کمیت مشکلی نداریم. وقتی می گوئیم که "بهر هوشی جان با بهره هوشی مری متساوی است" می دانیم که اگر بهره هوشی جان ۱۱۰ باشد بهره هوشی مری نیز ۱۱۰ است. اما وقتی می گوئیم "معلم با جان و مری رفتار متساوی بعمل آورد" مقصود ما چیست؟ آیا این گفته دلالت

1- Equality.

۲- مقصود ایالات متحد آمریکا است - م .

۳- فیلسوفان تربیتی طی دهه گذشته درباره مفهوم تساوی بسیار به بحث پرداخته اند. گرچه یک مقاله مربوط بدان هم "تساوی بیش از حد" عنوان یافته است.

(B. Paul Komisar and Jerrold R. Coombs, Studies in Philosophy and Education, Fall, 1965, 263 ff.)

جای تردید نیست که دیگر مؤلفان تاء بید خواهند کرد که تساوی به حد کافی نداریم. شاید جدی ترین نوشته در این باره عبارتست از:

Paul Nash, "Two Cheers for Equality" in Teachers College Record (December 1965). PP. 217 ff.

براین نیز دارد که معلم با هرکدام از آنها همان مقدار وقت صرف کرده است؟ که هرگاه پس از وقت مدرسه، جان را نگاهداشت، مری را نیز نگاهداشته بود؟ که علی رغم داشتن شخصیت متفاوت با هر دوی این شاگردان دقیقاً "بیکسان رفتار کرده است؟ واضح است استعمال کلمه "برابر" به معنای "همان" درخور تعمق است.

شاید مواردی وجود دارد که باید با شاگردان خود رفتاری نامتساوی داشته باشیم. مسلماً "نمی‌بایستی مری را پس از اتمام وقت، تنها به این سبب که جان در مدرسه مانده بود، در مدرسه نگاهداشت. معهداً اگر بگویم که "معلم درحق جان و مری رفتار نامتساوی داشته است" بنظر خواهد رسید که معلم را متهم به تمایز کرده‌ام. "متساوی" به نظر ما کلمه ای است که معمولاً "مبین چیزی زیبا و مطلوب می‌باشد. گفته‌اند که موجودات انسانی آزاد و متساوی به دنیا آمده‌اند" مردمی که تصور می‌کنند انسانها این چنین زاده نشده‌اند غیر متمدن به حساب خواهند آمد. ممکن است به درستی از مبحث استعدادها یاد کنیم که این نکته را عنوان می‌کند که برخی مردم در نتیجهٔ ولادت یا محیط از دیگران با استعداد تر می‌باشند. لیکن سرانجام می‌گوئیم که با همه مردم باید به تساوی رفتار کرد. همه باید دارای فرصت مساوی، شانس مساوی باشند تا به بهترین وجه به سازندگی هرگونه استعدادهایی که دارا هستند بپردازند.

اما این امر فقط مشکل را دوچندان می‌کند. زیرا فرصت چیزی نیست که به صورت مقیاسی برای شما و به همان اندازه برای من به کمیت درآید. و آنچه که برای من فرصت است، ممکن است برای شما فرصت نباشد. پس چطور فرصت و یا شانس متساوی می‌شوند؟ در واقع ممکن است مجبور باشیم پیش از تدارک دیدن فرصت، تساوی را، اعم از اینکه چه باشد، فراهم کنیم، روشن است که حتی وقتی کودکان واجد "فرصت متساوی" در مدرسه رفتن هستند، شانس موفقیت کودکانی که به صورت قابل ملاحظه ای محروم از استعداد هستند، در مقابل آنهاست که چنین نیستند، در مدرسه اندک است. فرض کنیم در این حال هرچه که می‌توانیم بکوشیم تا کودک محروم از استعداد را به همان خط شروع کودک واجد استعداد برسانیم. آیا در این صورت گرفتار رفتار نامساوی با آنانیکه قبلاً "درخط شروع قرار داشتند نیستیم؟ یک معلم صاحب مقدار معینی وقت و نیرو است. هرگاه در یک کلاس سی نفری وی هم خود را بر کودکان کم استعداد متمرکز کند دیگر کودکان کلاس مورد غفلت قرار خواهند گرفت. بیاد بیاوریم که ما در جامعه ای به اعلا

درجه بر رقابت زندگی می‌کنیم. همکاری آرمانی است زیبا اما چنانکه مایل به پیشرفت هستیم (و کیست که چنان نباشد؟) باید به رقابت نیز بپردازیم، حتی مستعدترین اذهان نیازمند راهنمایی و فراخواندن به رقابت هستند و شاگردانی که واجد چنین اذهانی هستند به همین مقصود به مدرسه آمده‌اند. در این صورت آیا درست به همین دلیل قبل از پرداختن به فرصت، "متساوی" را از یاد نبرده‌ایم؟ به نظر می‌رسد که صفت متساوی هم‌وافر و هم مبهم است. بهترین کاری که مطمئناً می‌توانیم انجام دهیم عبارت است از فراهم کردن فرصت - متساوی یا غیر متساوی - برای همه کس تا آنکه نوع آموزشی و پرورشی را که به صورت قابل توجیهی حق او است کسب کند و در این باره ذیلاً "بیشتر یاد آور خواهیم شد.

خلاصه کنیم، به نظر می‌رسد وقتی اصطلاح "تساوی" را به معنای "همسان بودن" بکار می‌بریم نه تنها آن را به معنایی محدود استعمال کرده ایم بلکه معنای لغوی آن را نفی کرده ایم. می‌خواهیم بگوئیم که رفتار با مردم بطور متساوی به معنای رفتار یکسان با آنهاست در حالیکه متوجه می‌شویم که اگر بخواهیم در حق افراد کم استعداد منصف باشیم باید با آنها رفتار متفاوتی - یعنی نه همان رفتار بلکه غیر مشابه داشته باشیم. اگر مری از خانواده ای محروم است و جان از خانواده متوسط مرفه می‌باشد بنا به قاعده از معلم این انتظار نمی‌رود که با آنها به تساوی رفتار کند بلکه من غیر متساوی رفتار کند تا آنکه موجب تساوی (اجتماعی، اقتصادی، حرفه ای الخ...) بیشتری شود. اینست همه اساس آموزش و پرورش جبرانی.

به نگرش دومی بپردازیم، نگرشی که قبلاً "در مد نظر خواننده هشیار بوده است. هرگاه بگوئیم که معلم با مری و جان به تساوی رفتار کرد شاید مقصود واقعی مان اینست که با آنها به عدالت یا به درستی یا به صورتی متناسب رفتار کرده است. معلم جان را پس از وقت مدرسه نگاهداشت اما از لحاظ او درست (یا متناسب) نبود که با مری نیز به همان نحو رفتار کند زیرا مری مانند جان رفتار بدی بروز نداده بود. تا اینجا مشکلی نیست. حال فرضاً "من بگویم": "معلم در هر دو جانب مورد بحث رفتار متساوی داشته است". ارزش این امر به قدر کافی قابل تحسین است زیرا که در جامعه واقعاً "دموکراتیک" انتظار از معلمان اینست که درست به همین نحو عمل کنند. اما این رفتار متساوی مستلزم چیست؟ اینکه معلم به هر دو جانب قضیه بیست دقیقه وقت مصروف داشته است؟ یا آنکه معلم شش دلیل له و شش دلیل دیگر علیه آن ارائه داده است؟ یا اینکه معلم به نوبت پنج دقیقه صرف توصیف، توضیح، هواخواهی و رد یک جهت مسأله

و آنگاه پنج دقیقه دیگر صرف همان کار درجهت دیگری می‌کند؟ به سختی می‌توان گفت. به یک دلیل و آن اینکه معلم ممکن است نیاز به توضیح یک جهت نداشته باشد زیرا شاگردان خود قبلاً "آن جهت را تحصیل کرده اند در واقع ممکن است آن قدر به خوبی تحصیل کرده باشند که معلم می‌تواند همه وقت خود را به جهت دیگری مصروف بدارد. وقتی بار اول اینها را بخوانیم ممکن است بی اساس بنظر برسند اما نکته فقط عبارتست از اثبات بیهوده بودن نحوه اصطلاح "تساوی" توسط برخی مردم.

چون ما نمی‌توانیم بی اساس بودن چیزی را تحمل کنیم بنابراین نگرش سومی را نیز در نظر می‌گیریم. چرا نگذاریم شاگرد خود تصمیم بگیرد که رفتار متساوی چیست؟ چرا از شاگرد نپرسیم که مفهوم رفتار متساوی به نظر او چیست و کجا چنین رفتاری را می‌بیند؟ با وصف این در چنین موردی فرض ما بر اینست که شاگرد قادر است مدعای خود را توجیه کند. اما تنها باز نمودن احساس او، امری است بیفایده. بنابراین در اینجانب شاگرد نیازمند معلومات در باب توجیه ادعاهای اخلاقی بطور کلی و ادعای خاص خود در مورد تساوی می‌باشد. برخی اصول توجیهی وجود دارد که وی ممکن است از علم اخلاق اخذ کند. مثلاً "ممکن است به حکم مطلق کانت مراجعه کند به این معنی که ما باید "فقط بر مبنای آن قاعده ای عمل کنیم که در عین حال بتواند به صورت قانونی جهانی درآید". این حکم نماینده اصل کلاسیک کانت مبنی بر بیطرفی و احترام به اشخاص است به این معنی که هیچکس طالب رفتاری مساعد به خود نخواهد بود مگر آنکه بتواند دلیل خوبی له آن عنوان کند. به گفته دیگر ما متعهد بر این هستیم که با مردم - مادام که بتوانیم علتی درست برای رفتار متفاوت با آنها ارائه بدهیم - "به تساوی" رفتار کنیم. روشن است که هرگاه شاگردی به نحو قابل درک در وضع نامساعد قرار داشت رفتار متفاوت ما در حق وی قابل توجیه خواهد بود. او در حال متساوی نیست و بنابراین نباید با او به تساوی رفتار شود.

پس به مفاهیم نظیر عدالت، درستی و تناسب باز می‌گردیم. بالاخره وقتی مردم طالب تساوی می‌باشند آنچه که واقعا "خواستار هستند عبارتست از عدالت، عمل درست و رفتار فراخور نیازهایشان. اما چه چیز موجب می‌شود تا دلایل ما درست باشد؟ می‌دانیم که افراد زرتک نیز می‌توانند در مقابل آنچه که به نظر می‌رسد اعمال کاملاً آشکار مربوط به عدم تساوی است - دلایل ظاهراً "درستی را بیافرینند. در این باره پاسخ می‌دهیم که دلایل ما باید (الف) مناسب (ب) از جهت اجتماعی فرا خور زندگی و (ج) قابل دفاع باشند. مناسبت را می‌توان به وجه احسن به مدد اصول صحیح اخلاقی

استقرار بخشید. من این اظهار نظر را که رفتار با مردم به منزله بردگان امری غلط است می‌توانم با ذکر معتقدات اخلاقی خود در باب شایستگی انسان توجیه کنم. به نظر من بردگی توهینی است علیه شایستگی انسانی. مقصود از فراخور زندگی اجتماعی امکان بدست آوردن شکل مخصوصی از عدالت است در داخل یک جامعه معین. آشکار است که اگر قانون یا رسم مانع من شد نخواهم توانست به هیچ کدام از معانی واژه، با شاگردان به تساوی رفتار کنم. دلائل من قابل دفاع می‌باشند - و این در صورتی است که به راه منطقی به آنها رسیده باشم و مبنای امر نظریه اخلاقی ای باشد که بتوانم موجب خیر بودن آن برای بشریت را به طریق عقلانی به ثبوت برسانم. حال البته در این باره که آیا دلائل من بهتر از دلائل شما است یا نه و آیا مورد مربوط به خود را به ثبوت رسانده‌ام یا نه، راه استدلال باز است. هرگاه چنین باشد ممکن است از محاکم قانونی مدد بجوئیم. هنگامی که باید مباحثات را حل و فصل کرد دیوان عالی آخرین مرجع کمک می‌باشد و گرچه خود قضات به نوبه خود به صورت مباحثه‌کنندگان در می‌آیند اما حتی در اینجا نیز در پایان عقیده اکثریت پیروز می‌شود.

بسیار ساده می‌بود اگر برای دریافت پاسخها به دیوان عالی متکی می‌شدیم. معهذرا راه حل بطور عمده جنبه قضائی دارد و برای نیل بدان قضات نیز مجبور بوده‌اند که خود به تحصیل بپردازند. آنها می‌بایستی به اصول اخلاقی، به فلسفه‌های حقوق و کردار انسانی مراجعه کنند. حتی در همین حال موارد مربوط به تساوی که عملاً تا مرحله دیوان عالی می‌رسد بسیار اندک است. بسیاری از آنها ناگزیر باید در صحنه آموزش و پرورش که این مبارزه طلبی از آنجا برخاسته است حل و فصل گردند. تحصیل در آموزشگاه موضوعی است که فوریت دارد. معلمان نمی‌توانند منتظر بمانند، هر ساعت موارد فوریت پیش می‌آید. تصمیمات باید در همان محل اخذ شود. معلم باید در باب مسائل مربوط به تساوی تعمق کرده باشد و آماده آن باشد که از گنجینه و معلومات اخلاقی خود بهره بگیرد.

نتیجه

جای تردید نیست که تحلیل فلسفه تربیتی را بهبود بخشیده است و آنرا در قبال موارد دلالت مصطلحات متعدد تربیتی دقیق تر و همچنین حساس تر ساخته است. از سوی دیگر تنها تحلیل به عنوان فلسفه، کامل نیست. تحلیل مفاهیم تربیتی منفرد و مفاهیم زوج (مثلاً "تدریس و یادگیری) را روشن ساخته است. اما هیچ فیلسوف تحلیلی تا کنون در پی هماهنگ گردانیدن یا مدون ساختن مفاهیم عمده تربیتی نبوده است. تحلیل گران باید بموقع کار این تدوین را برعهده گیرند، تا این تاریخ ذوق این کار را نشان نداده اند.

تربیت عبارتست از شکل دادن آگانه انسان توسط انسانها. تربیت برپینشهای مربوط به انسان و جامعه متکی است که قضاوت درباره آنها به توسط فلسفه تربیتی ای که زمینه کامل محتوای فلسفه را دربرمی گیرد، انجام می یابد. تحلیل ارزش این کار را از بین نبرده است بلکه از آن روگردان شده است. بنابراین نفوذ تحلیل در فلسفه تربیتی زمان حاضر نباید ما را به این نتیجه گیری نائل سازد که جای دیگر کنشهای فلسفه تربیتی، کنشهای نظری و دستوری گرفته شده است. چنین نشده است. اکنون آنها به اندازه همیشه مورد نیاز می باشند.

مراجع

درباره مطالعات مربوط به منطق در آموزش و پرورش دو اثر عمده مدون وجود دارد. یکی کتاب نگارنده:

Logic and Language of Education (Wiley, 1966, 242 PP.) ,
Robert H. Ennis, Logic in Teaching (Prentice Hall 1969, 520
PP.) (B. Othanel Smith). و نیز ب. اوتائل اسمیت
و همکاران وی مطالعات متعددی درباره جنبه های منطق در تدریس انتشار داده اند
نظیر:

A Study of the Strategies of Teaching (Bureau of Educat-
ional Research, University of Illinois, 1967.) - A Study
of Logic of Teaching (Bureau of Educational Research ,
University of Illinois, n.d.)

در مورد تحلیل فلسفی بطور کلی اثر زیر توصیه می شود:

John Hospers, An Introduction to Philosophical Analysis,
(Prentice-Hall, 1965).

درباره منطق و تحلیل در زمینه آموزش و پرورش نگاه کنید به:

D.J. O'Connor, An Introduction to the Philosophy of
Education (Routledge and Kegan Paul, London, 1957)

و اثری که از حیث تمرینها و پرسشهای مربوط به مباحثه صورت جامع دارد:

L. M. Brown, General Philosophy in Education McGraw-Hill,
1966, 244 PP.)

در زمینه تحلیل زبان اثر:

Israel Scheffler, The Language of Education. (Charles C .
Thomas, Springfield, Illinois, 1960, 113 PP.)

راه آثار دیگری را هموار کرده است. نظیر:

Jonas P. Soltis, An Introduction to the Analysis of Educational Concepts (Addison-Wesley, 1968, 100 PP.) -- James Gribble, Introduction to Philosophy of Education (Allyn and Bacon, 1969, 198 PP.) - Glenn Langford , Philosophy and Education (Macmillan, London, 1969, 160 - PP.)

گریبل و لانگفورد به مانند سولتیس کاملاً " بر تحلیل زبان و مفاهیم در آموزش و پرورش متمرکز ساخته اند. دیگر وجوه فلسفه در مد نظر آنها نیست. برای دانشجویانی که تازه به تحصیل شروع می کنند سولتیس خواندنی ترین مؤلف است. نوشته گریبل که تحت تاءثیر ر. س. پیترز R. S. Peters قرار گرفته است تیز و گزنده می باشد لانگفورد تحلیل را به محیط کلاس نزدیک می سازد.

واژه نامه

Academic freedom	آزادی دانش پژوهی
Acculturation	فرهنگ آموزی
Analytical	تحلیلی
Application	کاربرد
Apprehension	دریافت
Approach	نگرش
Assimilation	مانند سازی
Assumptions	مفروضات
Attitude	تلقی ، طرز تلقی
Autobiography	خود زندگی نامه
Axiology	ارزش شناسی
Behavioral Sciences	علوم رفتاری
Categorical imperative	حکم مطلق
Categories	مقولات
Causal determination	تعیین علی
Causality	علیت
Cause and effect	علت و معلول
Character	منش
Circular	دائره ای
Citizen	شهروند
Coherence	پیوستگی
Coherence Theory	نظریه پیوستگی
Computer	شمارگر (جدیدا " رایانه " بکار می برند)

Consciousness	حالت آگاه
Context	بافت ، مضمون
Conception	مفهوم ، بینش
Conceptions	مدرکات
Critical intelligence	هوش نقاد
Critical engagement	درگیری بحرانی
Cyberneticians	مغزشناسان
Data	داده ها
Depression	رکود (اقتصادی)
Dialogue	گفت و شنود
Didactic	تعلیمی
Doctrine of interest	مکتب علاقه
Doctrines	تعالیم
Drive	سائقه
Educator	پرورشگر ، مربی
Empirically	به طریقه تجربی
Energy	نیرو
Entity	موجود
Epistemology	معرفت شناسی
Equality	تساوی
Essence	جوهر
Essentialism	بنیادگرایی
Eternal observer	ناظر سرمدی
Existentialism	فلسفه وجود ، وجودگرایی
Experiment	آزمایش ، تجربه
Experimentalism	تجربه گرایی
External	بیرونی

Formal	صوری
Frontier thinkers	اندیشمندان مرز
Function	کنش
Functionalism	کنش گرایی
Genetic	تکوینی
Humanist	انسان گرا
Idealism	آرمان گرایی
Ideas	مثل
Impart	نشر دادن
Impersonal	غیر متشخص
Incorporeal	غیر جسمانی
Inclusion	شمول
Individualism	آئین فردی
Indoctrination	تلقین عقیده
Insight	بصیرت
Instruct	آموزش دادن
Instrument	افزار
Instrumentalism	افزار گرایی
Intellectual	فکری
Intelligence method	روش هوشی
Interaction	تعامل
Intuition	شهود
Intuitionism	آئین شهودی
Knowledge	معرفت

Authoritative Knowledge		معرفت اجتهادی
Empirical	"	تجربی "
Intuitionnal	"	شهودی "
Rational	"	عقلانی "
Revealed	"	ایحائی "
Lebensraum		فضای حیاتی
Liberal arts		هنرهای آزاد
Logic of inquiry		منطق تحقیق
Material		مادی
Materialist		ماده‌گرا
Metabolism		سوخت و ساز
Mind		ذهن
Mode		وجه
Nature		طبیعت ، ماهیت
Naturalism		طبیعت‌گرائی
Notions		مفاهیم
Object		شیئی ، محمول
Omniscience		علم کل
Open - ended		بن باز
Operationally		به طریقه عملیاتی
Perennialism		پایدارگرائی
Performance		اجراء
Personal		متشخص
Personalist		هواخواه شخص

Phenemenology	پدیده شناسی
Physical	جسمانی
Platonism	افلاطون گرائی
Pluralist	چندگرا
Pragmatism	فلسفه اصالت عمل ، عمل گرائی
Pragmatist	عمل گرا
Preconception	پیش ادراک
Prescriptive	دستوری (تجویزی)
Presence	حضور
Process	جریان
Progressivism	پیشرفت گرائی
Projection	فرا فکنی
Proposition	قضیه
Puritan	پاکدین
Rational	تعقلی
Rationalist	خرد گرا
Realism	واقع گرائی
Classical realism	واقع گرائی قدیمی
Natural "	طبیعی "
Rational "	تعقلی "
Reality	واقعیت
Lived reality	واقعیت زیسته
Reciprocity	تبادل
Reconstructionism	نظریهء بازسازی
Reinforcement	تقویت
Scholasticism	فلسفه اصحاب مدرسه
Self	نفس

Self - activity	خود فعالیت
Self - culturation	خود - فرهختن
Self - discipline	خود انضباطی
Self - government	حکومت بر خود
Self - realization	خویشتن سازی ، تحقق خویشتن
Settlements	مراکز اجتماعی
Soul	جان
Speculative	نظری
Spirit	روح
Spontaneity	خودانگیزی
Spontaneous	خود انگیخته
Structure	ساخت
Stylistically	از حیث اسلوب
Subject	موضوع
Subject matter	محتوای درس
Substantiality	جوهریت
Successiveness	توالی
Superman	ابر مرد
Supernatural	ابر طبیعی
System	نظام
Systematic	منتظم - مبتنی بر اصول
Tendency	گرایش
Thought	اندیشه
Totality	تمامیت
Totalitarian	با قدرت گروهی
Train	تربیت کردن ، آموزاندن

Unconscious	نا آگاه
Universally	از حیث کلی
Value	ارزش
Variable	متغیر
Intervening Variable	متغیر دخیل
Warranted assertion	اظهار نظر مطمئن
Whole	کل (در معنای اسم)
Wholeness	کلیت

فهرست نام‌ها

بیکن ، فرانسیس : ۱۳	آدلر ، مورتیمر ج : ۴۷ ، ۴۹ ، ۵۰
بیگلی ، ویلیام س : ۶۳	آکستل ، جورج : ۵۳
بیل ، ارنست : ۵۳	آکویناس ، سن توماس : ۱۲ ، ۱۳ ، ۴۷
پاتریک ، ویلیام هرذکیل : ۵۲	آناپولیس : ۴۷
پارامنید : ۹	آوستن ، جان ل : ۱۰۹
پارکر ، فرانسیس و : ۵۲ ، ۵۴	آینشتین : ۷
پاسکال ، بلز : ۹۱	ارسطو : ۱۲ ، ۳۹ ، ۴۰ ، ۴۷
پروست : ۲۲	افلاطون : دو ، ۱۰ ، ۱۱ ، ۲۶ ، ۳۸ ، ۷۷
پری ، رالف بارتن : ۱۳	اورستس : ۸۰
پستالوتسی : ۵۴	اورلیوس ، مارکوس : ۹۱
پلانک ، ماکس : ۶ ، ۷	ایله آت : ۹
پیتوز ، روس : ۱۲۸	باتلر : ۳۸
پیرس ، چارلز ساندرس : ۱۵ ، ۱۶ ، ۲۹	بارزون ، ژاک : ۶۷
توماس ، لورنس ج : ۵۳ ، ۵۶ ، ۵۷	برادی ، هری س : ۴۱
تیلیچ ، پل : ۷۷	براملد ، تئودور : ۶۸ ، ۶۹ ، ۷۰ ، ۷۱ ، ۷۲
جفرسون ، توماس : ۱۱۸	۷۴ ، ۷۳
جیمس ، ویلیام یک ، ۱۵ ، ۱۶ ، ۱۷ ، ۲۹	برکسون ، ایساک ب : ۶۸
۴۳	برکلی : ۱۰
چایلدرز ، جان ل : ۵۲ ، ۶۸	برگس : شش
دگاس : ۳۶	برید ، فردریک : ۶۳
دیوئی ، جان : ۱۵ ، ۱۶ ، ۲۹ ، ۴۲ ، ۵۲ ، ۵۵	بریگمان ، ویلیام : ۶۳ ، ۶۴
۵۸ ، ۶۱ ، ۶۲ ، ۶۸ ، ۷۷ ، ۹۸ ، ۹۹	بریگس ، توماس : ۶۳
راسل ، برتراند : ۷ ، ۱۴ ، ۱۸	بستور ، آرتور : ۶۳ ، ۶۴
راگ ، هارولد : ۶۸	بویر ، مارتین : ۷۶ ، ۸۱ ، ۸۲ ، ۸۳ ، ۸۸
رایل ، ژیلبرت : ۱۰۹	بود ، بوید ه : ۵۲ ، ۵۹

- لانگفورد: ۱۲۸
 لیورینگستون، سرریچارد: ۴۷
 مارسل، گابریل: ۷۶، ۷۷، ۸۲، ۸۵، ۹۳
 مولو پونتی، موریس: ۷۷، ۸۵، ۸۶
 مور، ج. ا. ای: ۱۰۹
 موریاک، فرانسوا: ۹۱
 موستاگاس، کلارک: ۹۲
 مونیک: ۱۰۰
 میل، جان ستوارت: ۱۳
 نف، فردریک س: ۵۳
 نیتجشه، فردریک و: ۹، ۷۶، ۷۷، ۸۵، ۸۶
 نیوتون: ۲۵، ۲۶، ۸۶
 وایت هد، آلفرد نورث: ۶، ۱۳
 ورسای: ۱۰۰
 وپاسین: ۹۱
 وودرینگ، پل: ۶۷
 ویتگنشتاین، لودویک: ۱۰۸، ۱۰۹
 هابز: دو
 هاجینس، رابرت م: ۴۷، ۶۲
 هاریس، لوئی: ۳۳
 هال: ۱۰۶
 هایدگر، مارتین: ۷۶، ۷۷، ۷۸
 هراکلیت: ۱۵
 هگل: ۱۰، ۲۷، ۳۸، ۷۷
 هورن، هرمان ه: ۱۲، ۳۹، ۶۳
 هومر: ۲۲
 هیتلر: ۱۰۱
 هیروشیما: ۸۷
 هیوم، داوید: ۱۳
 یاسپرس، کارل: ۷۶، ۷۷، ۸۷
- روسو: ۹، ۵۴، ۵۹
 رویس: ۱۱
 ریکور، هیمن ج: ۶۷
 ژئوس: ۸۰
 سارتر: ۹، ۷۶، ۷۷، ۸۰
 سالینگر تدی، ج. د: ۹۳
 سپنسر، هربرت: ۵۸
 ستانلی، ویلیام ا. ا: ۵۳
 ستانلی هال، ج: ۵۴
 ستراوسون، پترف: ۱۰۹
 سقراط: ۱۱، ۲۵، ۲۶، ۳۵
 سمیت، مورتیمر: ۶۳
 سولتیس: ۱۲۸
 سیسوفوس: ۸۷
 شکسپیر: ۲۲
 شواب، جوزف ج: ۱۰۲
 شوپنهاور: ۱۰
 شیلرف. س. س. س: ۹۹
 عیسی: ۷۹
 فرویل: ۵۴، ۵۵
 کامو: ۸۷
 کانت: ۹، ۱۰، ۱۱، ۲۷، ۳۸، ۷۷
 کاونتز، جورج: ۵۲، ۶۸
 کرکگارد: ۹، ۷۷، ۸۱
 کلوکهون، کلاید: ۵۱
 کندل، ایساک: ۶۳، ۶۵
 کونانت، جیمس ب: ۶۷
 کیل پاتریک: ۵۷، ۶۸
 گالیله: ۵۷
 گریبل: ۱۲۸
 لاک: ۹، ۱۳، ۷۷