

دانشگاه فرهنگیان  
فصل نامه علمی-ترویجی آموزش پژوهی  
سال ششم، شماره بیست و چهارم، زمستان ۱۳۹۹

## بازسازی نقش و کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت در نسبت با عمل تربیتی

مبتنی بر اندیشه‌های جان دیویی

امین ایزدپناه<sup>۱</sup>، بابک شمشیری<sup>۲</sup>

پذیرش: ۹۹/۸/۲۶۰

دریافت: ۹۹/۷/۳

### چکیده

هدف از این مقاله بررسی رویکردهای مختلف به فلسفه تعلیم و تربیت و تلاش برای بازسازی نقش و کارکرد آن با توجه به اندیشه‌های عملگرایانه جان دیویی است. نوشتار پیش رو، تأملی فلسفی است و تلاش کرده‌ایم ضمن بررسی آرا و اندیشه‌های جان دیویی، به بازسازی ارتباط میان فلسفه، عمل تربیتی و فلسفه تعلیم و تربیت بر اساس رویکرد او پردازیم. مبتنی بر این رویکرد، رابطه فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی رابطه‌ای دوسویه و دیالکتیکی است و هرگونه فلسفه‌ورزی تربیتی، زمانی که جامه عمل می‌پوشد و تبدیل به کنش تربیتی برای حل مسائل یا چالش‌های تربیتی موجود در بافت و موقعیت تربیتی می‌شود، خود مشمول بازبینی و بازسازی دوباره از مسیر فلسفه‌ورزی تربیتی می‌شود. همچنین در این نوشتار ضمن شناسایی دو نوع فلسفه تعلیم و تربیت «خرد» و «کلان»، نشان داده‌ایم هر دوی آنها مبتنی بر واقعیت‌های عمل تربیتی و برآمده از بافت و موقعیت تربیتی هستند و افزون بر فیلسوفان/فلسفه‌ورزان تربیتی در محیط‌های آکادمیک و پژوهشی، معلمان و مربیان نیز ضروری است به تأمل در مسائل موجود در میدان کنش تربیتی‌شان پردازند و فلسفه‌ورزی کنند.

**کلید واژه‌ها:** فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت، عمل تربیتی، عمل‌گرایی، دیویی، بازسازی تجربه.

۱. استادیار بخش مبانی آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، نویسنده مسؤول،

amin4232yahoo.com

۲. دانشیار بخش مبانی آموزش و پرورش، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

## ۱- مقدمه و بیان مسأله

همواره در تاریخ فلسفه جدل میان دو مقوله عملی / نظری وجود داشته‌است. گروهی از فیلسوفان بر عقل تکیه داشته و نظر را به عمل اولویت داده‌اند، در حالی که گروه دیگر ارجحیت را به عمل داده‌اند. این دو گانه‌انگاری در فلسفه تعلیم و تربیت نیز هویدا است، که البته امری طبیعی است؛ زیرا فلسفه تعلیم و تربیت نیز شاخه‌ای از فلسفه محض به حساب می‌آید. این معضل درازدامنه، خود را در آموزش‌ها و پژوهش‌های مرتبط با فلسفه تعلیم و تربیت محیط‌های علمی ما نیز نشان می‌دهد. همچنین به نظر می‌رسد نسبت درستی میان شرایط پیوسته و به‌سرعت در حال تغییر و تحول زندگی بشری و الزام‌هایی که این شرایط با خود برای امر تعلیم و تربیت به همراه می‌آورند با آنچه در محیط تعلیم و تربیت می‌گذرد وجود ندارد. یکی از رسالت‌های فلسفه تعلیم و تربیت، که زمینه‌ساز پویایی آن نیز است، پرداختن به مسائل نوپدید زندگی انسان و پیوند آنها با جریان تعلیم و تربیت است. به نظر می‌رسد تکیه بر رویکردهای سنتی به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و غفلت از مسائلی که خود را در میدان عمل نشان می‌دهند راه را بر این پویایی می‌بندد.

یک سر طیف نقدها به فلسفه تعلیم و تربیت در ایران ناظر به همین بی‌توجهی فلسفه تعلیم و تربیت به واقعیت‌های میدانی زندگی انسان و به تبع آن واقعیت‌های جاری تعلیم و تربیت است. برای نمونه لطف‌آبادی (۱۳۸۶) معتقد است «[فلسفه تعلیم و تربیت] چنان سرگرم مباحث کلی و دور از واقعیت‌های زندگی فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، ملی و جهانی است که پرداختن به مسائل عینی زندگی [...] را انحراف از حیطه‌ی وظایف خود می‌داند» (لطف‌آبادی، ۱۳۸۶: ۲۶). در سوی دیگر و در نقدی کاملاً در تناقض با نقد پیشین برخی همچون شعبانی و محمدی (۱۳۸۷) نگران توجه بیش از حد متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت به کنش تربیتی معلمان هستند و معتقدند این حوزه از معرفت در ایران بیش از حد در خدمت مدرسه است و از استحکام پایه‌های فلسفی‌اش غافل مانده است. از نظر ایشان «فلسفه تعلیم و تربیت مشابه هر فرایند نظریه‌پردازی باید از دغدغه‌های عملی و دغدغه‌های مربوط به کنشگران فاصله بگیرد و مستقل از آنها به فعالیت‌هایی مبادرت ورزد که واجد اهمیت فلسفی باشند. فیلسوفان تربیتی باید این عقیده را جدی بگیرند که رشته فلسفه تعلیم و تربیت اساساً رشته‌ای فلسفی است» (شعبانی و محمدی، ۱۳۸۷: ۲۸).

چالش فلسفه تعلیم و تربیت در نسبتش با دو قلمروی دیگر (فلسفه و تعلیم و تربیت) چالشی قدیمی و فراگیر است که مختص این حوزه معرفتی در ایران نیست. برای نمونه هری برودی<sup>۱</sup> (۱۹۸۱)، فیلسوفان

1 Broudy

تعلیم و تربیتی را که پرسش‌های مرتبط با قلمروی عمل تربیتی را نادیده می‌گیرند به مسامحه‌کاری و بی‌مبالاتی متهم می‌کند و معتقد است مریبان و معلمان حق دارند از فیلسوفان تعلیم و تربیت انتظار داشته باشند به مسائل عمومی تعلیم و تربیت بپردازند و اثر آنها را بر کار آموزش در مدرسه بررسی کنند. فینبرگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) نیز با مهم دانستن قلمروی تعلیم و تربیت در مقایسه با فلسفه معتقد است فیلسوفانی که چیزی از تعلیم و تربیت نمی‌دانند در بهترین حالت ممکن برای حوزه تعلیم و تربیت بی‌خاصیت هستند. جانستون (۲۰۱۹) در تشریح این وضعیت خاطر نشان می‌سازد نسبت و نقشی که فلسفه تعلیم و تربیت در ارتباط با تعلیم و تربیت برای خود تعریف می‌کند، در مقایسه با نسبتش با فلسفه، برجسته‌تر است و بسیاری فیلسوفان تربیتی معتقدند تعهد و التزام فلسفه تعلیم و تربیت به تعلیم و تربیت بیشتر است تا فلسفه، بنابراین جهت‌گیری فلسفه تعلیم و تربیت باید به سوی تعلیم و تربیت باشد و فیلسوف تعلیم و تربیت بنا نیست آن کاری را انجام دهد که یک فیلسوف انجام می‌دهد. با این حال چرخیدن به سوی این یا آن قلمرو، در کار فیلسوفان تربیتی مشهود است و چنان که جان الیاس<sup>۲</sup> (۱۳۸۵) می‌گوید، فلسفه تعلیم و تربیت گاه آن‌قدر فلسفی شده که ارتباطش با مریبان قطع شده و آن‌گاه که تلاش کرده با آنان پیوند برقرار کند، در ایجاد تعادل میان وظیفه‌اش و اجرای درست روش‌های فلسفی ناکام می‌ماند. گاهی نیز سرخوردگی از نقش و کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت تا جایی پیش می‌رود که به تردید درباره آینده آن می‌انجامد چنان که هاملین<sup>۳</sup> (۱۳۷۶، ۴۵) با اشاره به ماهیت کسل‌کننده و ملال‌آور فلسفه تعلیم و تربیت از آینده آن ابراز نگرانی می‌کند.

در این میانه این بحث‌ها، عده‌ای نیز نقد خود را متوجه گفتمان روش‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت کرده‌اند. از جمله فریدا هیتینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۱) معتقدند است راه‌های سنتی اندیشیدن به مسائل تربیتی دیگر توانایی اقتناع و مشروعیت خود را از دست داده‌اند و نگرش دوباره به گفتمان روش‌شناختی در فلسفه تعلیم و تربیت، از راه تأمل بر مسائل جدید در عمل تربیتی و نیز پیشرفت‌های معرفت‌شناختی فرصتی پیش روی این معرفت قرار می‌دهد. ترکیب عدم قطعیت عملی و معرفت‌شناسانه، می‌تواند بازنگری در رویکردهای موروثی و نیز جست‌وجوی راه‌حل‌های جدید و خلاقانه را برانگیزد (هیتینگ، ۲۰۰۱: ۸).

نقد روش‌شناسی پژوهش‌های حوزه فلسفه تعلیم و تربیت در ایران نیز تأییدکننده ناکارآمدی این پژوهش‌ها است. با وجود این که مقصود اغلب آثار پژوهشی مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت متوجه

1 Feinberg  
2 John Elias  
3 Hamlyn  
4 Heyting

عرصه‌ی عمل و پاسخگویی به چالش‌ها و مسأله‌های عمل تربیتی است، این هدف محقق نمی‌شود و ارتباط بین حوزه عمل و نظر در آثار پژوهشی مرتبط با فلسفه‌ی تعلیم و تربیت ایران چندان پیدا نیست. کیانی و صادق‌زاده (۱۳۹۰) یک علت این مسأله را عدم تناسب عنوان تحقیق با روش پژوهش و عدم فهم دقیق پژوهشگر از روش‌های تحقیق در فلسفه تعلیم و تربیت می‌دانند. در روش‌های استنتاجی بیشتر این پژوهش‌ها از روش‌های قیاس عملی استفاده می‌شود، بدین ترتیب که یک مقدمه کبرای ارزشی در ابتدا می‌آید، مقدمه صغرای توصیفی در ادامه قرار می‌گیرد و نتیجه قیاس عملی ناظر به یک تصمیم عملی یا تجویزی است. در رویکرد استنتاجی رابطه از فلسفه به عمل تربیتی است و مبنای عمل تربیتی را فلسفه تشکیل می‌دهد. هدف پژوهشگر، استنتاج دلالت‌های تربیتی (هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی) از دل یک مکتب فلسفی از پیش مشخص است. کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت نیز هدایت اعمال تربیتی، تجویزها و دستورالعمل‌هایی مبنی بر این است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در خصوص تعیین اهداف محتوا و روش‌های تعلیم و تربیت چه باید بکنند و چه نباید بکنند. بنابراین فلسفه تعلیم و تربیت به تجویز احکام درجه یک می‌پردازد و کارکرد توصیفی-دستوری دارد (کیانی و صادق‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۲۷).

این امری پذیرفته است که برای پاسخ دادن به سؤال‌های مختلف، رهیافت‌های گوناگون به کاربرده می‌شود و گونه‌های مختلف از پرسش به گونه‌های مختلفی از تحقیق نیاز دارد (پرینگ، ۲۰۰۴: ۳۳)، اما به نظر می‌رسد این مطلب در پژوهش‌های دانشگاهی در فلسفه تعلیم و تربیت در کشور ما درک نشده است و بیشتر این پژوهش‌ها همچنان با رویکرد تحلیلی-استنتاجی انجام می‌شوند (کیانی و صادق‌زاده، ۱۳۹۰). افزون بر این، عدم ارتباط پژوهش‌های مذکور با عرصه عمل، باعث شده فلسفه تعلیم و تربیت صرفاً به رشته‌ای تبدیل شود که گویی هدفش خود فلسفه تعلیم و تربیت است و نه تعلیم و تربیت.

ناهم‌خوانی پژوهش‌ها با عرصه عمل را همچنین می‌توان در منابع قیاس جست‌وجو کرد. بسیاری از این پژوهش‌ها مبنای کار خود را اسناد، مدارک و کتاب‌هایی قرار می‌دهند که از نظر تاریخی و تربیتی، مناسبی با وضعیت و شرایط زیست‌جهان کنونی انسان‌ها ندارند. در واقع پژوهشگران بی‌توجه به بافت و بستر پیدایش مسائل تربیتی، با رجوع به اسناد و متونی که منبع استنتاج‌های تربیتی خود قرار داده‌اند می‌کوشند راه‌حلی برای این مسائل ارائه کنند. این شیوه‌های پژوهشی، چه با رجوع به منابع اسلامی صورت گیرند و چه مکاتب و منابع فلسفی غرب، دستاوردی برای عمل تربیتی ندارند، زیرا یا در آنها مسأله به طور دقیق درک نشده یا از بافت خود خارج شده است.

دسته دیگری از پژوهش‌های حوزه فلسفه تعلیم و تربیت بر تحلیل فلسفی متمرکز هستند که نقش فلسفه را به روشنگری مفاهیم و قضایایی که در زبان مورد استفاده دانش‌های تجربی مطرح می‌شود، محدود می‌کند و در شکل وسیع‌تر شامل تحلیل مفاهیم و قضایای مورد استفاده در زبان عادی نیز می‌شود. بنابراین با محدود شدن کار فلسفی به تحلیل، فلسفه به‌طور عمده صبغه‌ای زبانی و تحلیلی می‌یابد (باقری، ۱۳۸۷: ۲۷۲). فیلسوفان تحلیلی تعلیم و تربیت نیز اظهار می‌کنند که فلسفه تعلیم و تربیت ناظر بر بررسی مفهوم و معنی تعلیم و تربیت است (باقری و عطاران، ۱۳۷۶: ۱۰۰). به‌عبارتی این رویکرد فلسفی ارتباط میان عوامل دخیل در عمل تربیتی را کنار می‌گذارد تا بتواند با تمرکز بر زبان به تحلیل مفاهیم موجود در آن پردازد و نه خود عمل یا کنش تربیتی. به نظر می‌رسد نبود ارتباط پژوهش‌های فلسفه تعلیم و تربیت با عرصه‌ی عمل، باعث شده فلسفه تعلیم و تربیت، در مقام معرفت یا رشته‌ای دانشگاهی، صرفاً به رشته‌ای تبدیل شود که گویی هدفش خود فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است. با نگاه به نقدهای موجود در این زمینه، به نظر می‌رسد همین پژوهش‌ها نیز دچار ضعف‌هایی در روش و هدف هستند.

در میانه این بحث‌ها مهرمحمدی (۱۳۸۷) از جمله کسانی است که اهمیت درگیر شدن معلمان در کار پژوهش و فلسفه‌ورزی تربیتی را برجسته می‌کند و به نوعی فلسفه تعلیم و تربیت را به میدان عمل تربیتی و میان معلمان می‌برد. او بین دانش متکی بر پژوهش دانشگاهی و دانش متکی بر کلاس درس تمایز می‌گذارد. در نوع نخست، معلم و مربی خود را تنها مصرف‌کننده نظریه‌های فیلسوف تربیتی می‌داند. در نوع دوم، موقعیت‌های ملموس تربیتی مبنای نظریه‌ورزی تربیتی است و معلم تنها مصرف‌کننده نیست (مهرمحمدی، ۱۳۸۷: ۳۵-۳۴).

بنا بر این مقدمه و توصیف وضع کنونی فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و پژوهش‌هایی که در این قلمروی معرفتی انجام می‌شود، هدف مقاله پیش رو، رسیدن به رهیافتی است که بتواند فلسفه تعلیم و تربیت را بیش از آنچه که در حال حاضر هست با عمل و کنش تربیتی مرتبط سازد و به نحوی عرصه‌ی عمل و نظر را به هم نزدیک‌تر کند. در این مسیر تلاش می‌شود رویکرد پراگماتیستی دیویی به فلسفه و تعلیم و تربیت به‌عنوان رهیافتی برای حل معضل معرفتی شده بررسی شود.

پرسش‌های پیش روی محققان در این فرایند پژوهشی عبارتند از:

- ۱- نسبت میان فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی چیست؟
- ۲- نسبت و رابطه‌ی بین سه مؤلفه بالا را چگونه می‌توان بازسازی و بازتنظیم کرد؟

**۲- روش پژوهش**

پژوهش پیش رو، در پارادایم کیفی می‌گنجد که با استفاده از روش تأمل فلسفی و به شیوه قیاسی انجام شده است. برای پاسخ به پرسش نخست، ضمن مروری کوتاه بر رویکردهایی که به فلسفه تعلیم و تربیت در طول تاریخ این معرفت وجود داشته، کوشیده‌ایم رابطه میان سه مؤلفه فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی را بررسی کنیم. در گام دوم، ضمن مرور اندیشه‌های فلسفی-تربیتی جان دیویی، که با عنوان عملگرایی شناخته می‌شود، کوشیده‌ایم رابطه سه مؤلفه پیش‌گفته (فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی) را در پرتوی آراء وی بازسازی کنیم.

**۳- پیشینه نظری بحث****۳-۱- رویکردهای مختلف به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت**

به لحاظ تاریخی فلسفه تعلیم و تربیت به قدمت خود فلسفه است و شاخص‌ترین شاهد آن افلاطون و اندیشه‌های تربیتی اوست که به شکل نسبتاً جامعی می‌توان این افکار تربیتی را در کتاب‌های باقی‌مانده از او، به‌خصوص در جمهور یافت. پس از او نیز ارسطو، سنت آگوستین، دکارت، کانت، روسو و بسیاری دیگر درباره تعلیم و تربیت استدلال و تأملات فلسفی داشته‌اند. اما با وجود این سابقه تاریخی، کامبلیس<sup>۱</sup> (۱۹۹۶) ظهور یک عنوان پژوهشی متمایز به نام فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را به قرن ۱۹ و انتشار دانشنامه تعلیم و تربیت پل مونرو<sup>۲</sup> نسبت می‌دهد.

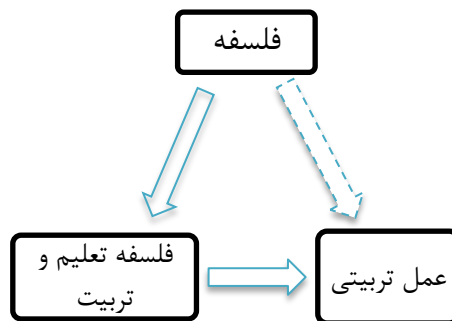
از میان اندیشمندان و فیلسوفانی که به بحث‌های تعلیم و تربیتی پرداخته‌اند دو دسته مجزا قابل تشخیص است؛ یک دسته آنهایی که به‌طور آشکار و صریح آراء تربیتی خود را بیان کرده‌اند و دسته دیگر آنهایی که به معنای دقیق کلمه تأملات تربیتی نداشته‌اند، ولی از بحث‌های آنان می‌توان استنتاج‌های تربیتی داشت. کسانی چون افلاطون و کانت در دسته اول و دکارت و فرانسیس بیکن در دسته دوم جای می‌گیرند. فلسفه تعلیم و تربیت در ارتباط با گروه دوم به صورت استنتاج مدلول‌های تربیتی اندیشه‌های فلسفی درمی‌آید (بهشتی، ۱۳۸۶: ۸-۷). بارو<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) از منظری دیگر به تقسیم‌بندی تأملات فیلسوفان در ارتباط میان فلسفه و تعلیم و تربیت پرداخته است: یک گروه فیلسوفانی‌اند که تأملات تربیتی فلسفی داشته‌اند و گروه دیگر درباره تعلیم و تربیت، تأملات غیرفلسفی داشته‌اند. گروه اول را پیش‌تر هم نام

1 Chamblis

2 Paul Monroe

3 Barrow

بردیم، ولی در گروه دوم کسانی چون لاک، هگل و راسل قرار می‌گیرند، که هر چند الگوهای مترقی ارائه کرده‌اند، ولی جنبه‌های فلسفی در کار آنها وجود ندارد. در نوع اول عملاً فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت درهم آمیخته‌اند و یا فلسفه‌ی تعلیم و تربیت زائیده‌ی دیالکتیک فلسفه و عمل تربیتی است که با سوییچ‌پرننگ‌تر نظری، به عمل تربیتی توجه نشان داده است. به عبارتی ارتباط بین فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت قوی‌تر از رابطه فلسفه و عمل تربیتی است. همچنین رابطه‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و عمل تربیتی یک‌سویه است. در مدل زیر (شکل ۱) ارتباط این سه قلمروی مورد بحث نشان داده شده است.



شکل ۱- تسلط فلسفه در نسبت میان سه قلمروی فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی

بر اساس این الگو، ارتباط فلسفه و عمل تربیتی کم و یک‌سویه است یا حتی وجود ندارد، همچنین فلسفه منبع اصلی برای چاره‌جویی درباره‌ی مسائل تربیتی در عرصه‌ی عمل قرار می‌گیرد. رویکرد دوم که از آن با عنوان تحلیلی یاد می‌شود، فلسفه تعلیم و تربیت را یک فعالیت می‌داند و نه یک رشته و به جای نظریه‌پردازی به دنبال تحلیل مفهوم‌ها و استدلال‌های تربیتی است این رویکرد، فلسفه تعلیم و تربیت را یک فعالیت درجه دوم و نقطه شروع خود عمل می‌داند (بهشتی، ۱۳۸۶: ۱۲). از انواع فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت می‌توان به تجربه‌گرایی منطقی و فلسفه زبانی اشاره کرد. انتقاد اساسی وارد بر این رویکرد این است که فعالیت تحلیلی لزوماً باید از حیث فرهنگی و تاریخی محدود باشد (سوتاریا، ۱۳۸۶). به عبارتی فلسفه تحلیلی می‌کوشد فارغ از یک فرهنگ خاص برای هر مفهوم تربیتی یک توضیح، تعریف و معنای خاص بیابد، در حالی که در هر فرهنگ خاص، یک واژه می‌تواند معنای متفاوتی از فرهنگ دیگر داشته باشد.

در رویکرد سوم، فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان به عنوان مجموعه‌ای از اندیشه‌ها که باید در تعلیم و تربیت آزمون شوند دانست که مرتبط با جان دیویی است (بهشتی، ۱۳۸۶: ۹). رویکرد دیویی به فلسفه تربیت، به این قلمرو معرفتی ماهیت مستقل می‌دهد، زیرا او معتقد است فلسفه تعلیم و تربیت باید پرسش‌ها و پاسخ‌های خودش را فارغ از فلسفه و حوزه‌های معرفتی دیگر داشته باشد (جانستون، ۲۰۱۹: ۵۹). اهمیت پراگماتیسم در توجهی است که مفهوم تغییر و میل به تغییر دارد. آنچه مد نظر پراگماتیست‌ها است تغییر جهان است، نه تلاش‌های تحلیلی و انتزاعی برای فهم جهان (استنلیک، ۲۰۱۳: ۷۸). کامبلیس (۱۹۹۶)، فیلسوفان باید با دقت بیشتری به خود فرایند تربیتی دقت کنند و در پی آن باشند که دریابند چگونه می‌توان عمل تربیتی را نقادانه ارزشیابی کرد تا این که بخواهند در محتوای فلسفه دنبال تعریف مسائل تربیتی بگردند. به نظر می‌رسد در این رویکرد ارتباط بین فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی دوسویه است و حاصل کار فلسفی در عرصه عمل سنجیده می‌شود و بازخورد آن به فیلسوف تعلیم و تربیت بازمی‌گردد.

در ادامه به این بحث خواهیم پرداخت که چگونه می‌توان با بهره‌گیری از این رویکرد سوم به بازسازی فلسفه تعلیم و تربیت پرداخت، به گونه‌ای که دامنه گسترده‌تری از کوشش‌ها و کنش‌های عرصه تعلیم و تربیت را در بر گیرد.

#### ۴- بحث

پس از مرور گذرای آنچه در سیر تاریخی رویکردهای متفکران به فلسفه تعلیم و تربیت دیده می‌شود و شناسایی دسته‌بندی سه‌گانه بالا، ضروری است برای آشنایی با رویکرد سوم، یعنی رویکرد عمل‌گرایانه، با پیشینه‌ی این رویکرد در نگاه جان دیویی آشنا شویم و به بازشناسی ارتباط فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی بپردازیم.

#### ۴-۱- اندیشه‌های عمل‌گرایانه دیویی در پیوند با تعلیم و تربیت

در مقدمه‌ی این بخش باید گفت که هرچند نظریه‌ی پراگماتیک حقیقت، در اندیشه‌ی بنیادی‌اش، یک زیاده‌روی است، با این همه در قلمرو آموزش و پرورش در معنی محدودش دارای کاربردهای بسیار و سودمند است؛ زیرا بسیاری از ناهماهنگی‌هایی را که میان علم و عمل، مدرسه و محیط اجتماعی بیرون آن، فرد و جامعه و همچنین وسیله و هدف پدید می‌آید، از میان می‌برد (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۱۷۲). بر اساس دیدگاه فلسفی پراگماتیسم، حقیقت امری سیال است و تغییر امری همیشگی در فرایند زندگی به حساب



می‌آید. این امر واکنشی بود در برابر نظام‌های مذهبی-فلسفی قدیمی‌تر همچون ایده آل‌یزم، که برای ایجاد امنیت خاطر ذهن انسان‌ها واقعیتی کلی و تغییرناپذیر را ایجاد کرده بود (گوتک، ۱۳۸۸: ۱۲۵). اساساً پراگماتیسم ناظر است بر گریزناپذیری تغییر و از این‌رو، ایده‌هایی چون تثبیت، قطعیت و نهایی بودن را مردود شمرده و نگرشی خطاپذیر به همه ادعاهای علمی، متافیزیکی، معرفت‌شناختی اخلاقی و اجتماعی دارد. پراگماتیست‌ها با رد ایده حقیقت مطلق این اندیشه را برمی‌گزینند که آنچه در عمل درست می‌نماید و در زندگی تغییر ایجاد می‌کند به صلاح و درست است. همچنین آنها با رد هر امر پیشینی سعی می‌کنند فلسفه را از اندیشه‌ورزی انتزاعی صرف به امری عملی تبدیل کنند (استنلیک، ۲۰۱۳: ۷۷-۷۸).

دیویی تجربه را بنیاد حقیقی هرگونه اندیشه و تحول شمرد و ضمن تأکید بر جنبه‌های اجتماعی و طبیعی زندگی انسان، بافت هستی او را از تار و پود زندگی اجتماعی و چگونگی‌های زیستی او می‌داند. او می‌گوید که انسان همواره در شرایطی معین و در جامعه‌ای معین است؛ یعنی شرایطی که هم بر او تأثیر می‌گذارد و هم از آن تأثیر می‌پذیرد (نقیب‌زاده، ۱۳۸۸: ۲۳۷). وی این شرایط را وضعیت<sup>۱</sup> می‌نامد و منظور وی از آن، این است که افرادی که در یک جهان زندگی می‌کنند در طیفی از وضعیت‌ها قرار دارند و با دیگر افراد و چیزها رابطه متقابل دارند (دیویی، ۱۹۵۶: ۴۱). از نگاه وی انسان‌ها هر لحظه در شرایط گوناگون اجتماعی قرار دارند و هر لحظه با مسأله‌ای روبرو می‌شوند که باید آنها را حل کند. این رویارویی با مشکلات است که زمینه‌ی رشد را فراهم می‌کند.

برای دیویی زندگی انسانی فرایند پیوسته‌ی انطباق سازنده است و انسان محیط اطراف را به کمک عمل خویش و طی فرایند تبدیل<sup>۲</sup>، تغییر می‌دهد یا با آن تطابق پیدا می‌کند، که هر دو وضعیت نیازمند تفکر است (آیزنر، ۲۰۰۴: ۶۸-۶۷). نگرشی به هستی که دنیا را به دو عامل صورت و واقع تقسیم‌بندی می‌کند، این دنگری را به همه‌ی امور جهان تعمیم می‌دهد؛ از جمله عمل را از نظر جدا می‌سازد و بدین‌سان به شکلی نظر (فلسفه) بر عمل (عمل تربیتی) ارجحیت می‌یابد و فلسفه تعلیم و تربیت بیشتر بر فلسفه متکی می‌شود تا عمل تربیتی. اما جهان مورد نظر عملگرایان، همین جهان سیاسی، اجتماعی و انسانی است که باید در پرتو اندیشه بشر متحول و متکامل گردد (بهشتی، ۱۳۷۷: ۲۰). دیویی نیز اصرار دارد که فلسفه باید تجربه را بشناسد، بازسازی کند و برای بهبود شرایط زندگانی به کار گیرد. در بازسازی تجربه، نظر و عمل در هم می‌آمیزد و در فعالیت‌های جاری انسان به کار گرفته می‌شود. نظریه از عمل ریشه می‌گیرد و در عمل هم آزموده می‌شود (گوتک، ۱۳۸۰: ۱۲۶). اما نکته مهم این است که پس از سنجش نظریه در عمل،

<sup>1</sup> situation

<sup>2</sup> transformation

باز هم نمی‌توان استنتاج‌های ثابت و احکام کلی مطلق به دست داد. احکام کلی اعتبارشان تا زمانی پابرجاست که مورد بی‌سابقه‌ای پیش‌آید و مجدداً نیاز به تجربه یا بازسازی تجربه پیش‌آید (همان، ۱۵۱). خود دیویی کارش را نوعی بازسازی در فلسفه می‌داند تا سعادت و رفاه عمومی را بهبود بخشد (استنلیک، ۲۰۱۳: ۷۸). از این نظر شاید کار او ایده‌آل‌گرایانه به نظر برسد، اما بیش و پیش از هر چیز کارهای او عمل‌گرایانه است. از دید او پراگماتیسم راه‌حلی است برای معضلاتی که گریبان‌گیر جامعه مدرن شده است. دیویی متوجه این نکته شد که بین آنچه می‌گوییم می‌خواهیم برای حل معضلاتمان انجام دهیم و آنچه عملاً انجام می‌دهیم انسجامی وجود ندارد. آنچه انجام می‌دهیم این است که برای حل مشکلات به ابزار تجربی<sup>۱</sup> در دنیای طبیعی رجوع می‌کنیم، ولی در همان حال آنچه اغلب درباره همین ابزار و دنیای طبیعی می‌گوییم چیزی به کلی متفاوت است. اغلب می‌گوییم که چیزهای مرتبط با زندگی روزمره و تجربه‌های زیسته ما درخور کمال و قطعیت یک تئوری نیستند. این دوگانگی بین گفته و عمل ما در زندگی مان تناقض ایجاد می‌کند (همان: ۷۹-۷۸).

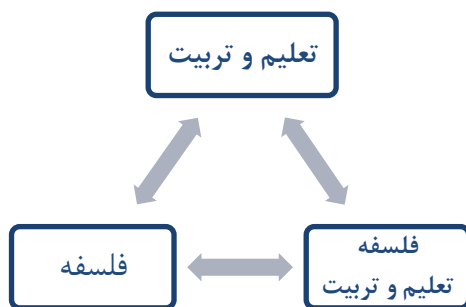
باور به خطاپذیری، یعنی پذیرش این نکته که همواره امکان خطا در کار وجود دارد و تنها با آزمون و سنجش مداوم است که می‌توان به دریافتن خطا و رهایی از آن امیدوار بود (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۷۷). این گونه نگرش به جای آن که از اصل‌های کلی و شک‌ناپذیر آغاز کند و نگاهش به سوی آرمان‌های کلی و دور از دسترس باشد، همواره با تکیه بر آزمون پیش می‌رود و هیچ‌گاه به جزم نمی‌گراید (همان، ۷۸). به همین دلیل است که دیویی هدف‌های کلی و ایده‌آل را در نظر ندارد و تنها متوجه هدف‌هایی است که با توجه به شرایط و موقعیت‌های معین باید در نظر گرفته شوند. وی «هم جنبه‌های گوناگون زندگی را در پیوند با یکدیگر می‌بیند، هم به جنبه‌های گوناگون فلسفه چون اندام‌های یک کل ارگانیک می‌نگرد، و هم فلسفه‌ی حقیقی را در پیوند با زندگی، برآمده از آن و نیز راهنمای آن می‌شمرد» (همان). از نگاه وی «جوهر فلسفه، به معنای اعم، همان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است، یعنی فلسفه‌ای که به ما می‌آموزد چگونه دنیا را به میل خود بسازیم و از آن بهره‌بریم» (پتروفسکی و دیگران، ۱۳۵۴، به نقل از لطف‌آبادی ۱۳۸۶: ۲۱).

دیویی سراسر زندگی را تجربه و آزمون می‌داند و نتیجه این آزمون‌ها را تربیت می‌شمرد. به همین دلیل او بر چگونگی زندگانی و شرایط اجتماعی، سیاسی و فرهنگی تأکید می‌کند، همه نهادهای اجتماعی را نهادهای آموزشی می‌داند و همه بر خوردها و رابطه‌های فردی و گروهی را چون تأکیدهای تربیتی می‌بیند (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰: ۷۶). سراسر تجربه و تربیت دیدن زندگانی یعنی همه وضعیت‌های

1 empirical

زندگی انسان یک وضعیت تربیتی است، ولی فلسفه تعلیم و تربیت امکان این را ندارد که بر همه این وضعیت‌ها متمرکز شود. فلسفه تعلیم و تربیت به‌طور مشخص بر فرایندها، اهداف، روش‌ها و تجربه‌هایی که درون محیط آموزشی رخ می‌دهد، متمرکز می‌شود، ولی این به معنی ندیدن ارتباط این موقعیت‌های آموزشی رسمی با محیط و بافت اجتماعی، سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، قومیتی و غیره که تجربه آموزشی در آن رخ می‌دهد نیست. دیویی هم جنبه‌های گوناگون زندگی را در پیوند با یکدیگر می‌بیند و هم به جنبه‌های گوناگون فلسفه چون اقدام‌های یک کل ارگانیک می‌نگرد و برای او بازسازی فلسفه آوردن فلسفه به راهی است که باعث بهبود زندگانی در وضعیت‌های معین و به گفته او «اینجا» و «اکنون» شود (همان، ۷۸).

بنابر آنچه از بررسی نگاه دیویی به تعلیم و تربیت برمی‌آید و با در نظر گرفتن شرایط همواره متغیر جامعه انسانی - که سرعت آن هرچه جلوتر آمده‌ایم فزون‌تر شده- باید گفت تعلیم و تربیت، به عنوان نهادی که مرتبط با نهادهای دیگر جامعه بشری است، نیز در معرض تغییرهای درون‌زاد و برون‌زاد است. فلسفه و فیلسوف تعلیم و تربیت باید متوجه این تغییرات باشد و سعی کند ضمن تحلیل این جریان‌های تغییرزا که در بافت عمل تربیتی در کار هستند به دست اندرکار تربیتی آگاهی دهد که در فرایند تربیت چه چیزی در حال رخ دادن است. با این رویکرد، فیلسوف تعلیم و تربیت بیش از آن که بخواهد با رجوع به فلسفه محض به عنوان امر پیشینی و فارغ از واقعیت‌های زندگی بشری، تجویزهایی برای تعلیم و تربیت داشته باشد، باید فلسفه را ابزار کار خود قرار دهد و موضوعش را از خود تعلیم و تربیت، به‌عنوان بخشی از جریان زندگی، بگیرد. مدل زیر (شکل ۲) ارتباط دوسویه بین سه عامل مورد بحث را نشان می‌دهد.



شکل ۲- نسبت دوسویه میان سه قلمروی فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و تعلیم و تربیت

## ۴-۲- بازشناسی ارتباط فلسفه، فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تربیتی

شکی نیست که یک نظام تربیتی بدون وجود یک نگرش فلسفی نمی‌تواند شکل بگیرد. فهم یک نظام تربیتی و فرایند تحول آن، و نیز چگونگی شکل‌گیری سیاست‌ها و اهداف آن در صورتی امکان‌پذیر است که جریان اصلی تفکر یا فلسفه‌ی حاکم بر آن جامعه فهم شود (کارابل و هالسی، ۱۹۷۷)، به نقل از ابراهیم-زاده، (۱۳۸۶). شناخت تأثیر و کارکردهای این فلسفه‌ی مسلط و نیز تعیین اهداف و چشم‌انداز آموزشی متناسب با آن، یکی از وظایف فلسفه تعلیم و تربیت است. از زاویه‌ای دیگر کار فیلسوف تعلیم و تربیت، شناخت و تحلیل این تفکر مسلط و غالب بر جامعه و نظام آموزشی و رونمایی از کارکردهای پنهان آن است؛ در واقع در چنین وضعیتی نوعی عمل بنیان‌فکنی انجام می‌شود. اما فلسفه تعلیم و تربیت تنها به این شکل کلاش محدود نمی‌شود و در سطح خرد نیز فلسفه‌ی تعلیم و تربیت کارکردهای مثبتی دارد.

یک عامل بازدارنده ارتباط مؤثر و سازنده بین سه وجه بالا، این بوده که برخی مربیان و حتی فیلسوفان بر این فرضند که فیلسوف از موضعی برتر می‌خواهد تعیین کند که تعلیم و تربیت چه باید باشند. باید پذیرفت که در دوره‌هایی برخی فیلسوفان خواسته‌اند فلسفه‌های تربیتی را با توجه کوچکی نسبت به شرایط عمل تربیتی استنتاج کنند. هرچند این کار، یعنی استنتاج مدل‌های تربیتی، با توجه به زمینه فرهنگی آن، امری موجه است، اما به هر حال فیلسوف چیزی را دیکته نمی‌کند و کار فیلسوف تربیتی گشودن افق‌های تازه است. این دقیقاً کاری است که دیویی انجام می‌دهد (میلارد و بر توکسی، ۱۳۸۶: ۱۴۵). در صورتی که ارتباط بین فیلسوف تربیتی و مربی ضعیف یا قطع باشد حاصل کار فیلسوف بر مربی تأثیر نخواهد داشت و یا این که اساساً استنتاج‌های فیلسوف ارتباطی با عمل تربیتی نخواهد داشت. فیلسوف می‌تواند به عنوان یک شخص مبتکر، و از راه همکاری با مربی، راه‌های مختلف تحقیق فلسفی درباره مسائل مشترک فلسفی-تربیتی را به کار بندد. از سوی دیگر مربی نیز که با مشکلات و پرسش‌های فلسفی مواجه است، برای انجام بهتر وظیفه تربیتی‌اش نیازمند تخصص فلسفی برای تشخیص مسائل است (همان، ۱۴۶).

این شکل هرچند قدری ایده‌آل به نظر می‌رسد، اما این ویژگی مورد نظر دیویی، یعنی خاص بودن موقعیت‌های زندگی یا تربیت، را به خوبی پوشش می‌دهد. در واقع یک نگاه کلان یا عام فلسفه تعلیم و تربیت و یک نگاه خاص در این شکل ارتباط در کنار هم قرار می‌گیرد و امکان مواجهه با مسائل تعلیم و تربیت و شناخت آن قوی‌تر می‌سازد.

این نوع ارتباط، به خصوص در دنیای حاضر که سرعت، دامنه و سطح تغییرات افزایش باور نکردنی یافته است، اهمیت بیشتری می‌یابد. درک این ضرورت در واقع آگاهی به افزایش زمینه‌ها یا موقعیت‌های

بروز تجربه‌های جدید است که همراه خود مسأله‌های جدید به همراه دارد. این وضعیت باعث می‌شود اولویت به عرصه عمل تربیتی داده شود، البته نه به عنوان یک نقطه شروع چرا که ارتباط بین این سه وجه (فلسفه، تعلیم و تربیت و فلسفه تعلیم و تربیت) روع و پایان ندارد، بلکه نوعی ارتباط دیالکتیکی در کار است. اولویت از این جهت به عرصه عمل داده می‌شود که حاصل تصمیم‌ها، سیاست‌ها، برنامه‌ها و همین‌طور پیدایش مشکلات، پیشرفت‌ها و رشد یا شکست در عمل بروزمی‌کند.

موضوع قرار گرفتن تجربه یا عمل تربیتی همچنین باعث دشوارتر شدن کار فیلسوف تعلیم و تربیت نیز می‌شود، زیرا افزون بر این که او را با تجربه فعلی مواجه می‌سازد، ضروری می‌شود که تجارب گذشته را نیز مرور کند تا بتواند به درک درست‌تری از وضعیت موجود دست یابد. از نظر دیویی (۱۹۵۸، ۳۸۱) فلسفه با پاسخ‌های شسته رفته برای پرسش‌های به اصطلاح عملی و فوری سر و کار ندارد، بلکه کار فلسفه تعیین مسائل مهم و طراحی روش‌هایی برای روبروشدن با آنهاست. اگر فلسفه تعلیم و تربیت را یک رشته کاربردی تلقی کنیم، کار متخصص آن توجه به بافت زنده و جاری تربیت و یافتن مسائل آن است. این ارتباط ایجاب می‌کند که فیلسوف تعلیم و تربیت خود همانند یک مربی با فضای تعلیم و تربیت آشنا باشد.

تأمل درباره جریان خارج از مدرسه و داخل مدرسه بهبود این ارتباط را ممکن می‌سازد. می‌دانیم که فضا و بافت تربیتی، خودبسنده و بی‌ارتباط با نهادها و فضاها دیگر نیست. این یک رویکرد پوزیتیویستی خواهد بود اگر فیلسوف تعلیم و تربیت بخواهد به تعلیم و تربیت -به عنوان یک تجربه- جدا از بافت اجتماعی، سیاسی و فرهنگی آن نظر کند. چنین رویکردی گاه ناشی از بی‌توجهی به کنش تربیتی و صرف تکیه بر فلسفه برای تهیه تجویز برای تعلیم و تربیت است. بنابراین، تعلیم و تربیت عنصری است دارای هویت مستقل برای خود، اما در عین حال این هویت وابسته به ارتباطی است که در یک شبکه گسترده با دیگر عناصر زندگی انسانی وجود دارد. حال که نمی‌توان این مسائل را از تعلیم و تربیت رسمی یا غیررسمی تفکیک کرد، رویکرد ما در فلسفه تعلیم و تربیت باید توجه به آنها در زمان فلسفه‌ورزی‌های تربیتی باشد.

در اینجا اشاره‌ای به برنامه‌ریزی درسی از دیدگاه فرانکلین باییت<sup>۱</sup> می‌تواند قدری یاری‌رسان باشد. باییت (۱۹۹۹) دو نوع برنامه درسی مستقیم و غیرمستقیم را معرفی می‌کند که مرتبط با تجربه‌های مستقیم و غیرمستقیم آموزشی هستند. از نظر وی بسیاری از آموزش‌ها به‌طور ناخودآگاه و غیرمستقیم اتفاق می‌افتند و توانایی‌های فرد را شکوفا می‌سازند. اما در ارتباط با عمل تربیتی مستقیم وظیفه ما این است که

1 Franklin Bobbitt

آن بخش از استعدادهایی را که به وسیله تجارب غیرمستقیم آموزشی به عمل در نمی‌آیند به کمک ایجاد وضعیت‌های آموزشی مناسب به روش مستقیم شکوفا می‌سازیم. اما توجه روزافزون به تعلیم و تربیت به عنوان امری عملی ایجاب می‌کند که تعلیم و تربیت متوجه هر دو نوع تجربه باشد و بکوشد دریابد چه چیزی در تجربه و آموزش غیرمستقیم کم است تا در تجربه و آموزش مستقیم یا هدایت‌شده این کاستی‌ها جبران شود. بابت از عنوان کشف<sup>۱</sup> کاستی‌ها صحبت می‌کند و این کار را به عهده محققان برنامه درسی می‌گذارد. به نظر می‌رسد بنا بر تصویری که اینجا از فلسفه تعلیم و تربیت ارائه کرده‌ایم، این وظیفه‌ای که او تعریف می‌کند از عهده فیلسوف تعلیم و تربیت ساخته است تا بکوشد با تحلیل تجربه‌های رسمی و غیررسمی تربیتی، از منظر فراتر از برنامه درسی و به‌عنوان زندگی جاری تربیتی، به تحلیلی عمیق از این تجارب برسد تا دریابد چگونه می‌توان این تجارب را غنی‌تر، کارآتر و عمیق‌تر نمود.

همان‌طور که دیویی هدف از آموزش پرورش را رشد می‌داند و رشد را معادل بازسازی تجربه می‌خواند، به نحوی که بتواند به کنترل و هدایت تجربه‌های بعدی بینجامد (گوتک، ۱۳۸۸ : ۱۴۷)، می‌توان تنها راه رشد فلسفه تعلیم و تربیت و نیز آموزش و پرورش را همین بازسازی تجربه‌هایی که در عمل صورت می‌گیرد، از معبر فلسفه آموزش و پرورش دانست. در این حالت خود فلسفه تعلیم و تربیت شامل اصل رشد از راه بازسازی تجربه می‌شود و گرنه فلسفه تعلیم و تربیت به صورت امری ایستا خارج از چرخه دیالکتیکی سه وجه اصلی این مبحث در خواهد آمد.

#### ۴-۳- رابطه بین فلسفه تعلیم و تربیت و نظریه

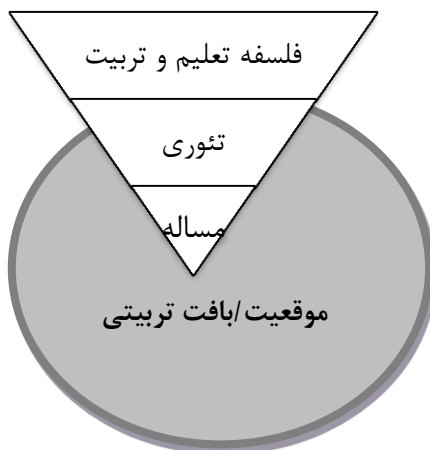
دیدگاهی که در این مقاله مطرح می‌شود پیشنهاد فلسفه تعلیم و تربیت خرد در کنار فلسفه تعلیم و تربیت کلان است. در نوع کلان، به روش‌های گوناگون فلسفی، که در گذشته نیز وجود داشته، بر مبنای هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی خاص یک دیدگاه فلسفی مشخص، اصول و اهداف تعلیم و تربیت استنتاج می‌گردد. این نوع از فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند به عنوان نقشه راه کلی در اختیار برنامه‌ریزان درسی قرار گیرد و حاصل آن در اختیار عواملی قرار گیرد که باید آن برنامه‌ها را اجرا کنند.

کاستی اساسی چنین فلسفه تعلیم و تربیتی این است که نمی‌تواند همه عوامل محیطی‌ای را که بر عمل تربیتی تأثیر می‌گذراند در فرایند استنتاج وارد کند- و البته قرار هم نیست چنین کاری صورت گیرد. مشکلاتی که در حین خود عمل تربیتی بروز می‌کنند ماهیت‌های ویژه و متنوعی دارند و از متن آن عمل تربیتی ریشه می‌گیرند. در چنین وضعیت‌های مسأله‌آمیزی معلم است که باید به فلسفه‌ورزی بپردازد تا

1 discovering

درک درستی از آن مسأله پیدا کند و در پی حل آن برآید. در این حالت نیازمند فلسفه تعلیم و تربیت از نوع خرد هستیم. این رویکرد به فلسفه تعلیم و تربیت مبتنی بر دیدگاه دیوبی است که فلسفه را از تعلیم و تربیت و نیز زندگی جدا نمی‌داند. زندگی و نیز تعلیم و تربیت عرصه بروز مسأله‌ها است و توانایی حل آنها، در قالب شیوه‌ی حل مسأله مورد نظر دیوبی، هم باعث می‌شود جریان تربیت متوقف نشود یا کند نگردد و در ضمن کمک می‌کند معلمان نیز رشد یابند.

اما نکته دیگری که برآیند به تشریح آن پردازیم، رسیدن به فلسفه کلان تربیتی به همین شیوه است؛ یعنی شروع از عمل تربیتی و رسیدن به فلسفه تعلیم و تربیت با رویکرد عمل‌گرایی. مکانیزم این مدل از فلسفه تعلیم و تربیت از نوع پس‌رونده است. مبدأ این نوع فلسفه تعلیم و تربیت مشکلات و چالش‌های موجود در عمل تربیتی است. در فرایند حل مسأله، که نیازمند فلسفه‌ورزی است، راه‌حل‌ها یافت می‌شوند. این راه‌حل‌ها و فرایند رسیدن به آنها دست‌یابی به تئوری‌ها است که می‌توانند در موقعیت‌های مشابه به آزمون گذاشته شوند و به کار روند. چنانچه این تئوری‌ها - که ناظر به تفرد در برابر رویکردهای عام فلسفه‌های تعلیم و تربیت هستند - در موقعیت‌های گوناگون امکان عملکردی مناسب و راه‌گشایانه داشته باشند می‌توانند به فلسفه‌های تعلیم و تربیت تبدیل شوند.



شکل ۳- فرایند دستیابی به فلسفه تعلیم و تربیت مبتنی بر تأمل در مسائل موقعیت/بافت تربیتی

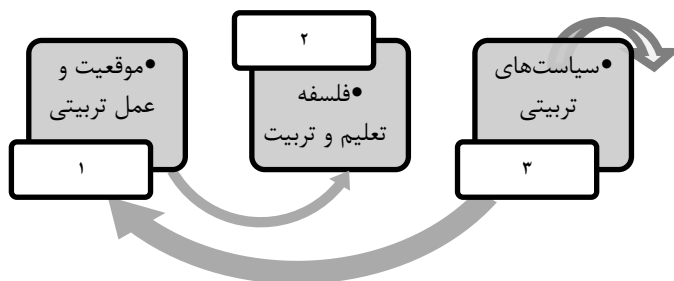
این مدل از فلسفه تعلیم و تربیت از نوع استقرایی و مبدأ آن مسائل و چالش‌های موجود در جریان عمل تربیتی با توجه به بافت آن و زیست‌جهان کوشندگان آن است. در فرایند حل مسأله، که نیازمند فلسفه‌ورزی است، راه‌حل‌ها یافت می‌شوند. این راه‌حل‌ها و فرایند رسیدن به آنها دستیابی به تئوری‌ها است که می‌توانند در موقعیت‌های مشابه به آزمون گذاشته شوند و به کار روند. تئوری‌های برآمده از این نظریه‌ورزی می‌توانند در همان بافت تربیتی مؤثر افتد و با توجه به روش مورد استفاده در این پژوهش مریبان و کنشگران تربیتی روشنگر، مشکل‌گشا و حتی پیش‌بینی‌کننده باشند. در سطحی فراتر این نظریه‌های محلی و موقعیت‌وابسته در شرایط دیگر نیز مورد استفاده قرار گیرد و دیدگاهی کلی‌تر به دست دهد. مثال‌های این چنین مکانیزمی را می‌توان در مورد کسانی چون ژان پیاژه، گاردنر و دیگران یافت. پیازه ادعای فلسفه‌ورزی تعلیم و تربیتی نداشت و از آغاز نیز تئوری وی با هدف کاربرد ایجاد نشده بود، اما کاربردی بودن آن پس از وی مورد تأکید قرار گرفت (بست و کان، ۲۰۰۵). همچنین تئوری هوش‌های چندگانه گاردنر، که در پاسخ به کاستی‌های هوش تک‌بعدی مطرح گردید، خود زمینه نوع دیگری فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد که مبنای برنامه‌های کلان‌تر تربیتی می‌شوند.

#### ۴-۴- فرایند کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت

در مدل بعد (شکل ۴) فرایند کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت و نحوه عملکرد میانجی آن نشان داده شده است. بر اساس این مدل بروز مشکلات و مسائل در ساحت عملی تعلیم و تربیت حساسیت فیلسوف تعلیم و تربیت را برمی‌انگیزد، که او را وامی‌دارد با استفاده از ابزار و روش فلسفی به شناخت و درک آن مسأله برسد و برای آن چاره‌جویی فلسفی و عملی کند. در مرحله بعد این پردازش به تصمیم‌سازی می‌انجامد و نتیجه آن در عمل تربیتی منعکس می‌شود. از آنجا که محیط پیوسته دستخوش تغییر می‌شود، همیشه تصمیم‌های تربیتی ما نتیجه کاملاً مطلوب به بار نمی‌آورند و نیاز به بازسازی آنها داریم. یعنی این چرخه دوباره از راه نظارت فیلسوف تعلیم و تربیت بر فرایند عمل تربیتی - و حتی خود چرخه - پیوسته ارزیابی می‌شود تا کاستی‌های آن که در قالب مسأله بروز می‌کند برطرف شود.

این مدل می‌تواند هر دو شکل خرد و کلان فلسفه تعلیم و تربیت مورد نظر در این مقاله را توضیح دهد با این تفاوت که ممکن است در سطح یک کلاس درسی معلم کار فلسفیدن و تصمیم‌سازی را خود برعهده بگیرد تا مسأله را برطرف کند. در سطح کلان این کار ممکن است به دست فیلسوفان تعلیم و تربیت که در سطح کلان و گسترده‌تری به جریان تعلیم و تربیت نگاه می‌کنند انجام شود ولی تصمیم‌سازی یا سیاست‌گذاری‌های معطوف به عمل و اجرا را گروه دیگری انجام دهد.





شکل ۴- فرایند کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان میانجی

در مدل دوم (شکل ۲) نشان دادیم که باید بین سه مؤلفه مورد بحث ارتباط دوسویه وجود داشته باشد و مهم تر آن که این ارتباط بین هر سه مؤلفه دوسویه باشد. ارتباط بین فلسفه تعلیم و تربیت و عمل تعلیم و تربیت توضیح داده شد ولی به فلسفه کمتر پرداختیم. این مؤلفه را به عنوان یک ویژگی ضروری برای کسی که به فلسفه‌ورزی در امر تعلیم و تربیت می‌پردازد در نظر می‌گیریم. برای آن که معلمان توانایی حل مسأله داشته باشند و در ضمن بتوانند در سطح خرد به فلسفه‌ورزی تعلیم و تربیت بپردازند، ضروری است از ذهنیت فلسفی برخوردار باشند. ویژگی‌های سه‌گانه‌ی جامعیت (ایجاد نگاه کل‌نگر یا توانایی دیدن تصویر بزرگ و دیدن ارتباط یک موضوع با دیگر موضوعات)، ژرفا (پرهیز از نگاه کلیشه‌ای و کنکاش و جستجوی ریشه مسائل) و انعطاف‌پذیری (قانع نشدن به روش‌ها و پاسخ‌های کهنه و پرهیز از تحجر فکری) که فیلیپ اسمیت<sup>۱</sup> (۱۳۷۷) برشمرده می‌تواند بخشی از این ذهنیت فلسفی را ایجاد کند. فردی که دارای این ذهنیت یا فکر فلسفی است همواره سعی در تقویت آن دارد و سعی می‌کند ضمن دیدن مسائل از نظرگاه‌های مختلف و وسیع، به جای جلد درباره آنها بیشتر به تحقیق درباره مسائل بپردازد (اسمیت، ۱۳۷۷: ۴۱-۳۴).

ایجاد این ذهنیت از راه مطالعه فلسفه به تنهایی به دست نمی‌آید. وجود دروس کلیات فلسفه و فلسفه آموزش و پرورش هرچند آشنایی‌هایی در دانشجویان علوم تربیتی و تربیت معلم ایجاد می‌کند اما الزاماً به ذهنیت فلسفی منجر نمی‌شود. ایجاد این ذهنیت و توانایی‌هایی مثل تفکر انتقادی، حل مسأله و خلاقیت به بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و دروس دانشگاهی رشته‌های علوم تربیتی نیاز دارد.

1 Philip G. Smith

همان‌طور که اشاره شد، دیویی منتقد جداسازی تفکر از مشاهده واقعیت است. اولین ویژگی بارز تفکر از نگاه وی مواجهه با حقائق<sup>۱</sup> است. از نگاه وی بیشترین آسیبی که هدایت موفقیت‌آمیز تفکر را تهدید می‌کند عادت به در نظر گرفتن مشاهده به عنوان امری خارج از فرایند تفکر و مقدم بر آن و نیز تصور اشتباه وجود تفکر منهای مشاهده وقایع به عنوان جزئی از فرایند تفکر است. نتیجه این نوع ایده‌آل-گرای، شکل‌گیری متفکرانی است که از عرصه عمل دورند و در نتیجه از آزمون افکارشان از راه کاربست آنها در عمل اجتناب می‌کنند (دیویی، ۲۰۰۴: ۸۱). جداسازی تفکر از مشاهده باعث می‌شود در جریان مشاهده، داده‌ها و حقائق گردآوری شوند، ولی چون تفکر در این جریان درگیر نمی‌شود به دنبال معناهای این حقائق نخواهیم بود. تفکری که بر مبنای بازسازی تجربه است، مشاهده فکت‌ها را جزئی از تعریف و شناسایی مسأله می‌داند. این مشاهده هدفمند، مشخص و محدود (در مقابل بی‌پایان و بی‌هدف) است که برای شفاف کردن موقعیت مسأله‌آمیز و آشفته می‌توان برای آن راه‌حل‌هایی منطقی ارائه کرد. از آن گذشته باید متوجه مسائل در حال شکل‌گیری، یا به عبارتی تشخیص<sup>۲</sup> آنها بود. این کار به معنی آمادگی و پیش‌بینی است. فکتی که هنوز به وقوع نپیوسته و به وجود نیامده، قابل مشاهده نیست، اما از نوع ایده است، نوعی معناست که حاصل تفکر و مشاهده در فکت‌های فعلی جاری در یک موقعیت است (همان، ۸۲-۸۱). داشتن ذهنیت فلسفی، همراه با این روش شناسایی و فهم مسأله در کنار مهارت حل آن، معلمان و مربیان را قادر می‌سازد که خود فیلسوفان تعلیم و تربیت باشند.

## ۵- جمع‌بندی

اگرچه فلسفه‌ورزی محض در حوزه‌های مختلف از جمله تعلیم و تربیت واجد ارزش‌های معرفتی و به نوبه خود ضروری است، اما به نظر می‌رسد آن نوع فلسفه تعلیم و تربیت که فارغ از مشکلات و مسائل عرصه عمل، مشغول استنتاج راه‌کارهای تربیتی است، کارایی حل مسائل آموزش و پرورش را نداشته باشد. این معضل زمانی خود را بیشتر نشان می‌دهد که منبع قیاس‌ها و استنتاج‌های تربیتی ما تناسب زیادی با شرایط پیوسته و به سرعت متغیر دنیای امروز و زندگی انسان‌ها را نداشته باشد. راه‌حل پیشنهادی این مقاله استفاده از فلسفه و فلسفیدن به عنوان یک روش و مراجعه به متن عمل تربیتی به عنوان منبع داده‌ها و واقعیت‌های ملموس تربیتی است. این رویکرد در اندیشه‌های دیویی وجود دارد، چراکه وی هرگونه

1 facts  
2 diagnosis

جداساختن عرصه عمل و نظر را رد می‌کند، عرصه زندگی و تعلیم و تربیت را از هم جدا نمی‌داند و نیز بر عملگرایی متکی بر تفکر تأکید می‌کند.

جریان زندگی انسان شامل شبکه گسترده‌ای از فعالیت‌ها و حیظه‌هاست که وضعیت فعلی او را شکل می‌دهند. این وضعیت فعلی حاصل تجربه‌های پیشین ما و عوامل گوناگون زمینه‌ای یا محیطی هستند. تعلیم و تربیت نیز به عنوان یکی از حیظه‌های کنش و فعالیت بشری در این شبکه قرار دارد و در ساختار خود بازیگران و کنشگرانی دارد که به نوبه خود شبکه‌های ارتباطی دیگری را شکل می‌دهند. فیلسوف تعلیم و تربیت در سطح کلان، با نگاهی کل‌نگر، که حاصل ذهنیت فلسفی ورزیده اوست، این روابط را درک می‌کند و امکان شناسایی و فهم مسائلی را دارد که در عرصه تعلیم و تربیت به عنوان مسائل درون‌زاد و برون‌زاد پدید می‌آیند یا در حال پدید آمدن هستند. درک این مشکلات در عرصه عمل باید با پی‌گیری فرایند حل مسأله به ایجاد نظریه‌های تربیتی کلان بینجامد که بتوان در موقعیت‌های مشابه از آن بهره جست. این تئوری‌ها از این امکان برخوردارند که خود به زمینه شکل‌گیری فلسفه‌های تعلیم و تربیت در آینده تبدیل شوند.

در سطح خرد، معلمان خود می‌توانند فیلسوف تعلیم و تربیت باشند و در موقعیت‌هایی که مسأله‌ای بروز می‌کند فکورانه به شناسایی ماهیت مسأله و راه‌حل‌های آن دست بزنند و معطل تصمیم دیگران نباشند. این توانایی با کسب مهارت تفکر فلسفی و نیز تسلط بر فرایند حل مسأله ممکن می‌شود. اقدام‌پژوهی به عنوان یکی از ابزارهای شناخته‌شده در توسعه حرفه‌ای معلمان محمل خوبی برای تمرین و گسترش توانمندی معلمان در فلسفه‌ورزی تربیتی است. گسترش شبکه‌های ارتباطی اجتماعی این امکان را به معلمان می‌دهد که تئوری‌ها و راه‌حل‌های خرد یکدیگر را با هم به اشتراک بگذارند و در شرایط مشابه مسأله‌آمیز از کمک یکدیگر بهره‌مند شوند. به عبارتی خرد بودن این نوع فلسفه تعلیم و تربیت علاوه بر آن که ناظر به موقعیت‌های خاص و محلی است امکان تعمیم و جهانی‌شدن آن را نفی نمی‌کند. فلسفه تعلیم و تربیت را به جهت تلاش برای شناخت بنیادهای تعلیم و تربیت می‌توان عملی‌عالی و کلان دانست؛ چراکه فلسفه در مقام فعالیتی متافیزیکی می‌تواند از دل کثرت‌های موجود دست به انتزاع بزند. همچنین، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، به جهت معرفت درجه دو بودنش، می‌تواند بر موضعی فراتر از واقعیت‌های جاری میدان آموزش و پرورش بنشیند و آن را تحلیل کند. یا چنان که رایج‌تر است، با رجوع به منابع فلسفی و آراء اندیشمندان دلالت‌های تربیتی برای قلمرو عمل بنیان نهد. اما از سوی دیگر قرار نیست فلسفه تعلیم و تربیت را در همین شکل کلانش خلاصه کنیم. مریان که مستقیم با تجربه تربیتی

و مسائل همواره متغیر و وابسته به بافت (اجتماعی، فرهنگی، سیاسی، مذهبی و غیره) درگیرند نیازمند برخورداری از توان اندیشه و فلسفیدن هستند. این توانایی کمک می‌کند با شناخت مسأله به حل آن پردازند. این گونه دوم را می‌توان فلسفه تعلیم و تربیت خرد دانست. در این حالت است که به بازسازی مفهوم فلسفه تعلیم و تربیت توفیق می‌یابیم و کارایی و نقش آن فراگیرتر خواهد شد.

### منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۶). «انتظارات بجا و نابجا از فلسفه آموزش و پرورش». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال ششم، شماره ۲۰، صص ۶۴-۴۱.
- اسمیت، فیلیپ (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه‌ی سعید بهشتی. چاپ دوم. تهران: انتشارات آستان قدس رضوی.
- الیاس، جان (۱۳۸۵). فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه عبدالرضا ضرابی. قم: موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.
- باقری، خسرو و محمد عطاران (۱۳۷۶). فلسفه تعلیم و تربیت معاصر. تهران: انتشارات محراب قلم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹). روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بهشتی، سعید (۱۳۸۶). زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۷۷). مقدمه مترجم در فیلیپ اسمیت، فلسفه آموزش و پرورش. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
- سوتاریا، ام. سی. (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت. ترجمه سعید بهشتی. تهران: انتشارات اطلاعات.
- شعبانی ورکی، بختیار و رضا محمدی چابکی (۱۳۸۷). «تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت در ایران». فصل‌نامه تعلیم و تربیت. ۲۴ (۴). ۳۵-۱.
- صناعی، محمود (۱۳۵۴). آزادی و تربیت. تهران: انتشارات امیرکبیر.
- کیانی، معصومه و صادق‌زاده قمصری (۱۳۹۰). تبیین رویکردهای غالب روش‌شناختی فلسفه تعلیم و تربیت در ایران و توصیف روش‌شناختی رساله‌های دکتری. پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت. ۱ (۲)، صص ۱۳۲-۱۱۹.
- گوتک، جرالدا ال. (۱۳۸۸). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. ترجمه‌ی محمدجعفر پاک‌سرشت. تهران: سمت.
- لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۶). «رویکردی نو به فلسفه تعلیم و تربیت». فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی. سال ششم، شماره ۲۰، صص ۴۰-۱۱.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). بازاندیشی فرایند داددهی-یادگیری. چاپ سوم. تهران: انتشارات مدرسه.
- میلارد، ریچارد ام. و برتوکسی، پیترا. (۱۳۸۶). فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت. در، سعید بهشتی، زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات. صص ۱۴۷-۱۳۹.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۸). درآمدی به فلسفه. تهران: انتشارات طهوری.

(۱۳۹۰). نگاهی به نگرش‌های فلسفی سده بیستم. تهران: انتشارات طهوری.

نیوسام، جرج ال. (۱۳۸۶). فلسفه تعلیم و تربیت و فیلسوف تعلیم و تربیت. در، سعید بهشتی، زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب. تهران: انتشارات اطلاعات. صص ۹۹-۱۰۹.

هاملین، د. و. (۱۳۷۶) فلسفه ملال‌آور تعلیم و تربیت. ترجمه‌ی خسرو باقری. در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر. تهران: محراب قلم.

Barrow, R. (1994). *Philosophy of education: Historical overview*. In Torsten Husen & Neville Postlethwaite (Ed. In chief), *The International encyclopedia of education*. London: BPC Wheatons Ltd. Pp 4456-4461.

Bobbitt, F. (1999). *Scientific method in curriculum-making*. In D. J. Flinders and S.D. J. Thornton (eds.), *The Curriculum Studies Reader*. New York: Routledge Flamer.

Best, J. W. & Kahn, J. V. (2005). *Research in education* (9<sup>th</sup> Ed.). New Delhi: PrenticeHall.

Broudy, H. (1981). "Introduction." In Kenneth J. Rehage (Ed.), *Eightieth Yearbook of the National Study of Education: Part I, Philosophy and Education*. Chicago: University of Chicago Press.

Chamblis, J. J. (1996). *Philosophy of education: History of*. In J.J. Chamblis (ed.), *Philosophy of education, an encyclopedia*. New York: Garland Publishing, pp. 461-472.

Dewey, J. (1956). *Education and experience*. New York: The Macmillan Company.

\_\_\_\_\_. (1958). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: MacMillan.

\_\_\_\_\_. (2004). *Reconstruction in philosophy*. New York: Dover publications Inc.

Eisner, E. W. (2004). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

Feinberg, W. (1995). *The Discourse of Philosophy of Education*. In Wendy 31. 31.Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education*, 24–33. New York: Routledge.

Johnston, J. S. (2019). *Problems in Philosophy of Education: A Systematic Approach*. London: Bloomsbury Academic.

Heyting F. (2001). *Methodological traditions in philosophy of education*. In Frieda Heyting Dieter Lenzen & John White (Eds) *Methods in Philosophy of Education* (1-12). London: Routledge.

Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.

Stanlick, N. (2013). *American philosophy: The Basics*. London & New York: Routledge.

**A Deweyan reconstruction of the role and function of philosophy of education in relation to educational practice**

Amin Izadpanah<sup>1</sup>, Babak Shamshiri<sup>2</sup>

**Abstract**

The purpose of this article is to examine different approaches to the philosophy of education and try to reconstruct its role and function according to John Dewey's pragmatic ideas. This study is a philosophical reflection, and the authors have tried to reconstruct the relationship between philosophy, educational practice, and the philosophy of education based on the views and ideas of John Dewey. Based on this approach, the relationship between philosophy, education philosophy and educational practice is a dialectical one. any educational philosophy, when implemented and becomes an educational action to solve educational problems in the context and educational situation, is subject to re-examination and reconstruction from the path of educational philosophy. in this article, by identifying "micro" and "macro" types of educational philosophies, it has been shown that both of them are based on the realities of educational practice and derived from the context of education. In addition to philosophers, educational philosophers in academic and research settings, teachers and educators also need to philosophize and reflect on issues in their field of educational action.

**Keywords:** Philosophy, Philosophy of education, Educational practice, Pragmatism, Dewey, Reconstruction of experience

---

1. Assistant Professor, Department of Fundamentals of Education, Faculty of Educational Sciences, Shiraz University, IRAN.

2. Associate Professor, Department of Fundamentals of Education, Faculty of Educational Sciences, Shiraz University, IRAN.