

## نگاه زیباشناسانه در آراء تربیتی و ایتهد

دکتر فاطمه زیبا کلام\*

مریم قاسمی\*\*

### چکیده

آلفرد نورث وایتهد فیلسوف، فیلسوف سرشناس قرن بیستم در کتاب اهداف تعلیم و تربیت خویش، که نویسندگان برای تحقیق در این مقاله بر آن تمرکز کرده‌اند، زیبایی‌شناسی و هنر را پا به پای تعلیم و تربیت مطرح می‌کند. تعریفی که وایتهد از زیبایی‌شناسی ارائه می‌دهد از یک سو با هنر و از سوی دیگر با ارزش‌ها پیوند دارد. از آن جایی که روح اصلی تعلیم و تربیت در نگاه وایتهد همین زیبایی‌شناسی و هنر است، مقاله پیش‌رو با برشمردن وجوه مختلفی که هنر و زیبایی‌شناسی در اندیشه تربیتی وایتهد دارد، سعی می‌کند دیدگاه نویی را درباره جایگاه هنر در زنده کردن تعلیم و تربیت مورد نظر وی ارائه دهد. در این راستا ابتدا ناگزیر از بررسی اندیشه ارگانیزم (انداوم‌وارگی) و پویایی در فلسفه وایتهد می‌باشد، سپس به معرفی شناخت پرداخته می‌شود و در آن تئوری مفاهیم پویای وایتهد تبیین می‌گردد. با تأکید بر نقشی که تئوری مفاهیم پویا و ایستا در تعلیم و تربیت ایفا می‌کنند، چگونگی شکل دادن هنر به مفهوم، شاکله و ساختار تعلیم و تربیت توضیح داده می‌شود. رسیدن به نگرش استعلایی در سطح دانش، ساختاری مانند صاحب‌سبک شدن در هنر دارد و بنابراین فرد را قادر می‌سازد که این نگرش را به صورت هنرمندانه در واقعیت زندگی به کار گیرد. علاوه بر این، ارزش که می‌تواند روح را به کالبد زندگی بدمد، توسط همین نگرش ایجاد می‌شود. یعنی به واسطه بازافکنی طرح تعلیم و تربیت مبتنی بر هنر و زیبایی‌شناسی، فرد به سطح والایی از ارزش‌ها دست می‌یابد که در سیر مداوم و تحولی کسب شناخت، همواره همراه او هستند و در نهایت تعلیم درس هنر، به عنوان زمینه‌ساز برای رشد درک زیباشناسانه افراد معرفی می‌گردد. مقاله حاضر مدعی است که دیدگاه ویژه‌ای که وایتهد در نگاه به جایگاه زیبایی‌شناسی و هنر در تعلیم و تربیت دارد، خط فاصلی را میان او و فیلسوفان تربیتی ما قبل و ما بعد او ترسیم کرده و وی را به صورت متمایزی درآورده که برای به کارگیری در تمام نظام‌های تربیتی قابل توصیه است.

**واژه های کلیدی:** وایتهد، تعلیم و تربیت، زیبایی‌شناسی، هنر

f.ziba.m@gmail.com

Ghassemi\_maryam@yahoo.com

\* دانشیار و عضو هیئت علمی گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

\*\* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۸/۲۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۲۸

## مقدمه

در محافل علمی آلفرد نورث وایتهد<sup>۱</sup> غالباً به عنوان یک فیلسوف و ریاضی‌دان شناخته می‌شود، لیکن باید دانست که شخصیت علمی وی علاوه بر حوزه‌های ریاضی، فلسفه، منطق و فیزیک حوزه‌های اخلاق، الهیات و نیز تعلیم و تربیت را شامل می‌شود. پرداختن به اندیشه‌های این فیلسوف در حوزه تعلیم و تربیت، امری مغفول در تحقیقات علمی کشور ماست.

آلفرد نورث وایتهد (۱۸۶۱-۱۹۴۷م) ریاضی‌دان و فیلسوف انگلیسی قرن بیستم، دانش‌آموخته دانشگاه کمبریج، سپس استاد ریاضی در کمبریج و پس از آن استاد فلسفه در دانشگاه هاروارد بود که به واسطه آثاری که در منطق ریاضی و فلسفه علم دارد به عنوان یک فیلسوف اثرگذار و مکتب‌ساز دوره جدید شناخته می‌شود. او فلسفه پویشی<sup>۲</sup> را بنیان می‌نهد که در آن وجود را به عنوان یک ماهیت پویشی مطرح می‌کند و طبیعت را ساختاری از فرآیندهای در حال تغییر و تحول، و واقعیت را در حقیقت یک فرآیند معرفی می‌نماید. فلسفه پوششی وایتهد بابتی از بحث‌های گسترده علمی-فلسفی را به دنبال داشته است. (کیانی، ۱۳۸۵، ۲۲ و ۲۳) در هر حال وایتهد به عنوان فیلسوفی نظام‌پرداز مطرح می‌باشد که هماهنگی و انسجام اندیشه‌های ما بعد الطبیعی، فیزیکی، اخلاقی و الهیاتی او در یک نظام موزون به خوبی نمایان است. به همین دلیل تأثیر پذیری از هگل به عنوان یک ایده‌آلیست و از راسل به عنوان یک رئالیست (نقیب‌زاده، ۱۳۸۶، ۲۱۱ و ۲۱۲) هیچ‌گاه بینان‌های غیر منطقی و نامنسجم را در اندیشه‌هایش نمودار نمی‌سازد.

وایتهد با تسلط عمیقی که بر مباحث علمی و فلسفی زمان خود داشته است، توانسته آراء و اندیشه‌هایی را در فلسفه آموزش و پرورش تبیین نماید که به واسطه آنها، دیدگاه‌های نوینی را به تعلیم و تربیت قرن بیستم ارائه داده است. وایتهد در کتابی به نام اهداف آموزش و پرورش<sup>۳</sup> اندیشه‌های تربیتی خود را عنوان نموده است و نظر به اینکه ایراداتی که بر نظام آموزشی عصر خود در انگلستان وارد آورده و مورد مذاقه و بررسی قرار می‌دهد، شباهت زیادی با مشکلات پیش‌روی ما دارد، از این رو تمرکز مقاله حاضر صرفاً بر این کتاب می‌باشد. آنچه که محور اصلی در برون‌رفت از مشکلات تعلیم و تربیت از نگاه وایتهد را تشکیل می‌دهد، نگاه زیبایی‌شناسانه‌ای است که به تعلیم و تربیت دارد. از این رو در مقاله حاضر به بررسی این نگرش خواهیم پرداخت. تعلیم و تربیت وایتهد آنقدر با زیباشناسی او درگیر است که قابل جدا شدن از یکدیگر نمی‌باشند. محور اتصال آنها به دلیل در نظر گرفتن پویایی و تغییر در هستی‌شناسی وایتهد است. زیرا زیبایی‌شناسی وایتهد را نمی‌توان بدون دانستن مفهوم ادراک از منظر او دریافت و اساساً اهمیت زیبایی‌شناسی او به این دلیل است. (دین،<sup>۴</sup> ۱۹۸۳، ۱۰۵)

فرآیند تغییر و مفهوم پویایی، به عنوان رکن اساسی در آراء متافیزیکی وایتهد در همه حوزه‌های اندیشه‌ورزی وی قابل مشاهده است و از این رو لازم است قبل از ورود به مبحث اصلی مقاله درباره این مفهوم بیشتر توضیح داده شود.

<sup>1</sup> Alfred North Whitehead

<sup>2</sup> Process philosophy

<sup>3</sup> Aims of education

<sup>4</sup> Dean

## خاستگاه اندیشه‌های وایتهد

وایتهد در ابتدا مجذوب منطق هگلی در نظام‌پردازی‌های کلان فلسفی می‌شود. این جذب شدن در ترجیحی است که وایتهد به منطق هگلی بر منطق ارسطویی می‌دهد. در منطق هگلی استدلال قیاسی جای خود را به رابطه مفاهیم بودن و نبودن و شدن می‌دهد. مفهوم بودن و نبودن مقابل یکدیگر هستند. شدن نیز مفهومی است که هم شامل بودن و هم شامل نبودن است. در منطق دیالکتیکی هگل<sup>۱</sup> سیر پیدایش ایده‌ها از وحدت به کثرت است، یعنی ایده هستی یا تز و سپس ایده آنتی‌تز یا نیستی پدید می‌آید. از ترکیب تز و آنتی‌تز ایده شدن یا سنتز به وجود می‌آید. (راسل<sup>۲</sup>، ۱۹۴۵، ۷۳۱-۷۳۳)

دیدگاه هگل که به عنوان یک ایده‌الیست، کل‌گرایی است و تفکر دیالکتیکی او به خوبی این مسئله را روشن می‌کند در دیدگاه فرآیندی وایتهد به همه جهان و همه حقایق آن (وایتهد، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۳ش، ۱۰۵-۱۲۶) به چشم می‌خورد. اثر این نوع طرز تفکر در آرای وایتهد در تبیین ایده‌های ایستا و پویا مشاهده می‌شود. زیرا مبتنی بر اندیشه هگل تفکر انسان مکانیکی نبوده بلکه یک حرکت مداوم، پیوسته و ترکیبی است. اثر دیگر در تبیین دوران‌های ذهنی رشد در سه دوره عشق، تعمیم و دقت می‌باشد. این مراحل که در ادامه مقاله تبیین می‌گردند مراحل پیوسته و در هم تنیده‌اند و هر یک از آنها در دیگری نیز حضور دارد. نگاه دیالکتیکی به کسب دانش به قدری در فلسفه وایتهد مهم است که بتناک<sup>۳</sup> در توضیح نگاه وایتهد درباره چگونگی شناخت مدعی است که کسب دانش از نظر وی عبارت است از جذب هماهنگ داعیه‌های متضاد بر اساس فهم ماهیت ذاتی عوامل متضاد. (بتناک<sup>۳</sup>، ۱۹۵۲، ۱۱۲)

وایتهد که با دریچه ایده‌الیسم، تفکرات فلسفی خود را آغاز می‌کند، کم‌کم به سوی دیدگاه رئالیسم سوق پیدا می‌کند. او در این دیدگاه، در موضع‌گیری خاصی در برابر ایده‌الیسم و رئالیسم قرار می‌گیرد. تا جایی که بیان می‌کند رئالیسم و ایده‌الیسم هر دو از یک نقطه عینی کار را آغاز می‌کنند، و بر این نظر که جهان با ادراک حسی شناخته می‌شود هم توافق دارند، لیکن در نوع انتزاعی که صورت می‌گیرد، هر یک موضعی متفاوت دارند. او در ادامه می‌افزاید که هیچ‌کدام از یک ایده‌الیسم ذهیت‌گرا و نه مادی‌گرایی علمی نمی‌توانند برای دریافت حقیقت به صورت کامل کافی باشد. به همین دلیل وایتهد ایده اندام‌وارگی<sup>۴</sup> را در فلسفه خویش ارائه می‌دهد. (کرتیس<sup>۵</sup>، ۱۹۵۸، ۱۷۲ و ۱۷۳) اندام‌وارگی در تضاد با نگاه مکانیکی، معتقد است که همه چیز مانند اندام‌های بدن به هم وصل بوده در ارتباط با یکدیگر می‌باشند.

مبتنی بر فلسفه اندام‌وارگی، هر چیزی در محیطی در حال رشد و پویایی است و بنابراین وایتهد موضع‌گیری جدیدی را در برابر شناخت، ارزش‌ها، و نیز عمل انسان مطرح می‌سازد. با رویکرد مذکور، وی موضعی احیاگرانه را

<sup>۱</sup> Hegel

<sup>۲</sup> Russell

<sup>۳</sup> Bantak

<sup>۴</sup> Oragnisim

<sup>۵</sup> Curtis

در برابر واقع‌گرایی نو<sup>۱</sup> اتخاذ می‌کند که از این دیدگاه، در برابر ایده‌آلیسم و پراگماتیسم دفاع می‌کند. (زیباکلام، وایتهد و تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹)

در بررسی شرایط و بستر نضج اندیشه‌های وایتهد، علاوه بر هگل، می‌توان به اندیشه‌های برگسون<sup>۲</sup> نیز اشاره کرد. این تأثیر بدان حد است که برخی وایتهد را شاگرد برگسون معرفی کرده‌اند. (راسل، ۱۹۴۵، ۷۹۱) برگسون با ارائه اصل نیروی حیات، نگرش مکانیکی ماتریالیست‌های زمان خود به انسان را زیر سوال برد و بیان نموده که انسان و جهان علاوه بر وجود مادی، از حیات و حرکتی مداوم برخوردار هستند. وایتهد نیز تحت تأثیر برگسون خیزش‌ها را در سیر تکاملی انسان انگیزه‌ای پیشرو<sup>۳</sup> قلمداد می‌کند. برگسون فرآیند تکامل را فرآیندی خلاق معرفی می‌کند که از نوعی نیروی حیات برخوردار است. او نیروی حیات را قوه‌ای اصیل در زندگی انسان قلمداد کرده و گزینه و عقل را ظهوراتی از همین نیرو محسوب می‌کند. (همو، ۷۹۱-۸۱۰) به این ترتیب برگسون را در این نکته که اولاً برای شخصیت انسان حیاتی قائل است و ثانیاً اینکه این شخصیت را نمی‌توان پراکنده و مجزا در نظر گرفت و ثالثاً حیات فرآیندی تکاملی و خلاق است، را تأثیرگذار بر وایتهد دانست.

به این ترتیب وایتهد نگرشی به فلسفه دارد که از سویی اولین وظیفه فلسفه را توصیف عملکردهای ذهن انسان بر مبنای درون‌نگری مستقیم این عملکردها و تصوراتی که محتوای آنها را تشکیل می‌دهد، بیان می‌کند. (کلارک<sup>۴</sup>، ترجمه سلطانی، ۱۳۹۰، ۱۵) و از سویی دیگر درصدد است نظام فلسفی‌ای را ارائه دهد که همه صور حیات را در بر گیرد. (همان، ۱۷)

به این ترتیب فلسفه اندام‌وارگی وایتهد را می‌توان به زبان ساده، طرحی برای زنده و پویا نشان دادن هستی و همه اجزای آن در سیری تحولی و تکاملی دانست که مبتنی بر درک عمیق این ایده، می‌توان خطوط اصلی فکری وایتهد در مسائل مختلف فلسفی و تربیتی را به خوبی درک نمود.

### **انسان و تعلیم و تربیت**

از آن جایی که موضوع اصلی در تعلیم و تربیت انسان است، لازم است که نظرات اصلی وایتهد درباره انسان که در تعلیم و تربیت مود استفاده قرار می‌گیرد اشاره شود.

مبتنی بر دیدگاه اندام‌وارگی وایتهد، واقعیت عینی و تصور ذهنی از همدیگر قابل تفکیک نیستند و در نظامی پویا در یک فرآیند دخالت دارند. از سوی دیگر انسان نیز که در حیاتی پویا با سیر فعال با واقعیت‌های هستی مواجه می‌شود. فرآیندی ارتباطی میان این انسان و آن واقعیت‌ها برقرار می‌شود که هر فرآیند یک رخداد را برای انسان رقم می‌زند که در نهایت، برای انسان مجموعه‌ای از این رخدادها که شبکه‌هایی ارتباطی را به وجود می‌آورند، پدید می‌آید. در تعامل میان انسان و واقعیت‌ها، سیر مستمری از تجربیات انسان از فضا-زمان به وجود می‌آید. (زیباکلام، وایتهد و تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹، ۳۷-۴۰)

<sup>1</sup> Neo-raelism

<sup>2</sup> bergson

<sup>3</sup> urge

<sup>4</sup> Clarke D.S

شناخت که نقطه اتصال موضوع انسان و مسئله تعلیم و تربیت می‌باشد، در برخورد انسان با واقعیت‌ها و یا همان رخدادها برایش به وجود می‌آید. جریان فهمیدن جریانی پویاست که هم موضوع شناخت و هم شناسا در آن در حال تغییر است، چنین نگاهی وجه تمایز وایتهد از دیدگاه‌های سنتی است.

با توجه به دو جنبه شناخت یعنی انسان و واقعیت که وایتهد هر دو را به صورت پویا می‌نگرد، شناخت حاصل از تعامل این دو نیز امری ایستا و ثابت نبوده، بلکه یک پویایی و سیر تحولی را در طول فضا-زمان دارا می‌باشد. به همین دلیل است که انسان در فلسفه وایتهد، یک ارگانیسم (موجود زنده) است که در هر لحظه و هر مکانی می‌تواند یک فرصت برای یادگیری و شناخت داشته باشد و از این چشم‌انداز نگاهی مادام‌العمری به تعلیم و تربیت وجود دارد. (وایتهد، ۱۹۵۵، ۱۵۳-۱۵۸)

با توضیحات فوق به خوبی روشن می‌شود که در نگرش وایتهد به انسان ذهن به عنوان یک ابزار مکانیکی نگاه نمی‌شود. علاوه بر این، وایتهد هستی انسان را متشکل از دو بعد فیزیکی و روحی که به هم پیوسته و در هم درآمیخته است می‌داند و به شدت با ثنویت‌گرایی درباره روح و جسم انسان برخورد می‌کند. (زیباکلام، وایتهد و تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹، ۱۲). به این ترتیب هم انسان و هم شناخت در انسان، سیری پویا و فعال و مستمر دارند که بر این اساس نوع نگاه ویژه‌ای را به تعلیم و تربیت ایجاد می‌کنند.

چیزی که در تعلیم و تربیت از دیدگاه وایتهد محور قرار می‌گیرد، ایده‌ها و یا مفاهیم پویا<sup>۱</sup> هستند. وی که طبیعت و جهان را نیز به دو صورت بی‌جان و زنده در نظر می‌گیرد (وایتهد، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۳ش) ایده‌ها و یا مفاهیم پویا را مفاهیمی معرفی می‌کند که در فرد در برخورد با واقعیت‌ها و تحت یک تعامل ارتباطی میان انسان و واقعیت‌ها شکل می‌گیرد. شبکه‌هایی ارتباطی که میان انسان و واقعیت‌ها قرار دارد، نحوه شکل‌گیری مفاهیم پویا را تبیین می‌کند. به این ترتیب وایتهد مفهوم دانش زنده و دانش مرده را مطرح می‌کند. دانش مرده دانشی است که در هیچ تعامل ارتباطی و برخوردی پویا میان فرد و واقعیت‌ها قرار نمی‌گیرد و بنابراین فاقد خاصیت کاربرد است. در عوض، دانش زنده دانشی است که در تعامل با ارگانیسم در حال رشد فرد کاربرد خویش را می‌یابد. (همو، اهداف تعلیم و تربیت، ۱۹۵۵، ۳)

علاوه بر اینکه دانش در تعلیم و تربیت زنده و پویاست، دانش‌آموزان و معلمان نیز چنین هستند. وایتهد خود اذعان می‌نماید هدف تعلیم و تربیت این است که دانش‌آموزان که موجوداتی زنده هستند را به سوی رشد و پیشرفت شخصی‌شان هدایت کند. در نتیجه معلمان نیز باید انسان‌هایی زنده با افکار و اندیشه‌هایی زنده باشند تا بتوانند از عهده چنین هدایتی برآیند. (همان، ۲۰)

بر اساس چنین اندیشه‌هایی است که وایتهد به شدت با تعلیم و تربیتی که ابتدای آن بر پر کردن ذهن دانش‌آموزان باشد، مبارزه می‌کند. مثال مشهور وایتهد در این باره این است که تعلیم و تربیت مانند قرار دادن کفش در چمدان نیست، بلکه فرآیند تعلیم و تربیت همانند هضم مواد غذایی توسط یک موجود زنده است. (زیباکلام، مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران، ۱۳۸۰، ۳۳) مثال ذهن مثال معده‌ای است که به عنوان یک ارگانیسم زنده می‌بایست غذای سالم و به موقع را تحویل بگیرد. به همین دلیل نمی‌توان مفاهیم بیگانه را به ذهن انسان وارد ساخت. همان

<sup>1</sup> *Inert idea*

گونه که معده انسان غذای بیگانه و بی‌موقع و غیر متناسب با شرایط را پس می‌زند، ذهن انسان نیز که عنصری پویا و دارای حیات است، دانش مرده را پس می‌زند و تنها دانشی را می‌پذیرد که در یک سیر تکاملی و پویا و در تعامل با فرد یادگیرنده به دانشی کاربردی تبدیل شود.

بر اساس سیر پویا و تکاملی‌ای که وایتهد برای همه چیز در نظر می‌گیرد، برای تعلیم و تربیت نیز مراحل سه‌گانه‌ای را قائل می‌شود. مرحله اول مرحله عشق است که در آن آشنایی با موضوع صورت می‌گیرد و مفاهیم و ایده‌های پویا در مواجهه با یادگیرنده قرار می‌گیرد. در این مرحله رابطه حسی یادگیرنده با رخداد فعال شده و عشق و لذت او از این تعامل را در پی دارد. با این عشق و علاقه یادگیرنده وارد مرحله دوم که مرحله دقت است، می‌شود. در این مرحله به تجزیه و تحلیل اجزایی می‌پردازد که در مرحله عشق با آن مواجه شده بود. درک عمومی که در این مرحله کسب می‌کند می‌تواند او را به سوی ورود در مرحله سوم که مرحله تعمیم است، رهنمون شود. و این مراحل به صورت مستمر و مداوم پیش می‌روند و نوعی پویایی را در شناخت به وجود می‌آورند. در فلسفه تعلیم و تربیت وایتهد ایده‌ها و مفاهیم پویا نقش محوری را ایفا می‌کنند. ایده‌های ایستا تحت فرآیندهای ارتباطی، احساسی و تجربی درگیر با فرد و محیط نمی‌شود و بنابراین هیچ‌گونه پویایی‌ای را در ارگانسیم انسان حائز نمی‌باشند. در حالی که اندیشه‌های پویا به دلیل درگیر کردن حس و تجربه فرد با محیط، یک شبکه ارتباطی را در ذهن و وجود او بر می‌انگیزاند. اکنون لازم است بدانیم که چگونه ایده‌ها و مفاهیم پویا در زنده نمودن روح تعلیم و تربیت نقش ایفا می‌کنند. ایده‌ها و مفاهیم پویا از همان مرحله اول در تعلیم و تربیت در ذهن کاشته می‌شوند. مراحل رشد ذهنی که وایتهد از آن به عنوان ریتم‌های تعلیم و تربیت<sup>۱</sup> یاد می‌کند، شامل مرحله عشق، دقت و تعمیم است. در مرحله عشق بر ایجاد علاقه توأم با لذت کشف واقعیت تأکید می‌شود. مشاهدات زیباشناسانه در این مرحله عامل ایجاد مفاهیم پویا در ذهن هستند و نخستین تجربه‌های فرد نقشی تعیین کننده در زنده شدن و زنده نمودن مفاهیم برای او دارند. در این مرحله رسیدن به یک کلیت شناختی که همراه با ارزش ذاتی و درونی است و لذت را به همراه دارد مهم می‌باشد. در مرحله دقت بر جزئیات مطرح در کلیت مذکور دقت صورت می‌گیرد و در مرحله تعمیم که سنتز دو مرحله قبل است، شناخت نظم می‌یابد. (وایتهد، ۱۹۵۵، ۲۴-۳۵) مفاهیم پویا که از مرحله عشق در فرآیند شناخت تأثیرگذار می‌شود، کاری بسیاری عقلانی است که در تعلیم و تربیت وارد می‌شود و می‌تواند فرآیند شناخت را تغییر دهد. (پیترز، ۱۹۶۰، ۱۰۹)

### **هنر در مفهوم تعلیم و تربیت**

با توجه به اینکه دانش در نظر وایتهد به دو گونه دانش مرده و زنده تبیین می‌گردد که دانش مرده ارزشی برای یادگرفتن ندارد و اساساً جایگاهی را در تعلیم و تربیت نمی‌یابد، آشکار است که تعلیم و تربیت بر محور دانشی می‌گردد که قابل کاربرد در زندگی است.

در اینجا لازم است که منظور از کاربرد دانش در زندگی به خوبی روشن شود تا از سوء برداشت‌هایی درباره این ایده پرهیز شود. ممکن است که چنین تصور شود که هر چیزی که فرد در گذران زندگی روزمره خود به آنها احتیاج دارد، به عنوان کاربردهای دانش مطرح می‌شود و در نتیجه حرفه‌آموزی را معادل با ایده وایتهد درباره کاربرد دانش

<sup>1</sup> *The rhythm of education*

در زندگی بگیریم. این در حالی است که منظور و ایتهد هرگز فروکاستن تعلیم و تربیت به حرفه‌آموزی نبوده است. در مقایسه با حرفه‌آموزی می‌توان بیان کرد که حرفه‌آموزی نیز بخشی از کاربرد دانش در زندگی است، اما ایده کاربرد دانش در زندگی چیزی فراتر از اینهاست و به عنوان ابزار برای حل مسائل زندگی مطرح نمی‌باشد. همان طور که قبلاً نیز توضیح داده شد تحول و تکامل ویژگی مهم برای شناخت در انسان است. فرآیند شناخت در گستره‌ای از تجربیات فضا-زمان برای فرد حاصل می‌شود. یعنی مشاهدات فرد از یک واقعیت، ارتباط‌های حس و تجربه را به وجود می‌آورد و این شبکه ارتباطی از حس و تجربه در تعامل با بخش‌های دیگر از حس و تجربه فرد در فضا-زمان‌های قبل، شبکه‌ای کلی‌تر را به وجود می‌آورند که تجربیات جدید با تجربیات قدیم پیوند می‌خورد و ادراکی منسجم‌تر و قضاوتی کلی‌تر و مشتمل بر واقعیت‌های تجربه شده قبلی و جدید را به وجود می‌آورد. به این ترتیب و ایتهد اساساً تعلیم و تربیت را هنر کاربرد دانش در زندگی معرفی می‌کند. (کان، ۲۰۰۹، ۳۶۳) و ایتهد از این جهت کاربرد دانش در زندگی را به عنوان یک هنر مطرح می‌کند زیرا رسیدن به نگرش و قضاوتی همه‌جانبه درباره موقعیتی که فرد با آن مواجه می‌شود، نیازمند این است که شبکه‌های ارتباطی‌ای که فرد در مواجهه با موقعیت دارد، اعم از علمی، عملی، هنری، ادبی، ... با هم مرتبط شده و شناخت فرد از موقعیت را از سطوح مذکور ارتقا داده و به نگرشی استعلایی<sup>۱</sup> رهنمون سازد. نگرشی که با در نظر گرفتن رخدادهای متنوع در یک شبکه ارتباطی و یک کلیت نهایی با جهت‌گیری غایی متعالی به وجود می‌آید. (زیباکلام، و ایتهد و تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹، ۴۵-۴۷)

به این ترتیب هنر در شاکله مفهومی تعلیم و تربیت دو نقش را ایفا می‌کند؛ اول آنکه به لحاظ ساختاری مدلی برای تعلیم و تربیت است، از این جهت که تعلیم و تربیت می‌بایست افراد را به سطحی از شناخت برساند که آنها بتوانند هر جزئی را در نسبت به آن کل و غایتی که در خود دارد تشخیص دهند. یعنی بتوانند از سطوح شناختی عادی و پایین ارتقا پیدا کرده و به سطح نگرش استعلایی دست یابند. ثانیاً هنر به لحاظ مفهومی، قیدی است در تعریف تعلیم و تربیت که آن را از دیگر تعاریف متمایز می‌سازد. زیرا هر کسب دانشی، تعلیم و تربیت نامیده نمی‌شوند، بلکه فقط کسب دانشی تعلیم و تربیت نامیده می‌شود که فرد را قادر سازد به آن دانش در کاربرد زندگی ارزش دهد. بر این اساس است که و ایتهد هنر را دارای این قابلیت می‌داند که بتواند تعلیم و تربیت پویایی و فعال را برقرار و مستمر سازد.

در اینجا است که و ایتهد مفهوم فرهنگ را وارد در تعلیم و تربیت مد نظر خود می‌کند و چنین بیان می‌کند: «فرهنگ فعالیت اندیشه است، و دریافت زیبایی و احساس بشری است. که انباشتی از اطلاعات هیچ ارتباطی با آن ندارد... چیزی که در توسعه انسانی باید هدف قرار گیرد، هم فرهنگ و هم دانش تخصصی هر دو با هم در یک جهت است. دانش تخصصی مبنای لازم برای آغاز حرکت را می‌دهد و فرهنگ هدایت آنها را به عمق فلسفه و بلندای هنر بر عهده می‌گیرد.» (و ایتهد، ۱۹۵۵، مقدمه)

بنابراین اولین موقفی که می‌توان نگرش زیبایی‌شناسی و ایتهد را مشاهده کرد در همین تعریفی است که از تعلیم و تربیت و غایت آن ارائه می‌دهد که در آن هنر به سان روحی است که تعلیم و تربیت را زنده می‌کند.

## نسبت ارزش‌ها و دانش

<sup>1</sup> Transcendental view

سطح بالای دانش مد نظر و ایتهد، نگرشی استعلایی به واقعیت‌هاست. مبتنی بر این نکته و توجه به فلسفه اندام‌وارگی و ایتهد ارزش جلوه دیگری می‌یابد.

او از دو دسته ارزش سخن به میان می‌آورد. یک دسته ارزش‌هایی است که انسان در فعالیت‌های عملی خود آنها را کسب می‌کند. دسته دوم ارزش‌های که مرتبه‌ای بالاتر را دارند، و ارزش‌هایی هستند که انسان صاحب‌نظر که به واسطه نگرش هنرمندانه‌ای که در زندگی کسب کرده است و به زیبایی‌شناسی دست یافته است، می‌تواند آن را تشخیص داده و به دست آورد. این ارزش‌ها ارزش‌هایی هستند که زنده و متنوع بوده و انسان به عنوان یک ارگانیسم به آن دست می‌یابد. (زیباکلام، ویتهد و تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹، ۱۹-۲۰)

به عبارت دیگر آنچه مبنای ارزش‌شناسی در دیدگاه ویتهد مشخص می‌شود، شناختی است که فرد در مواجهه با واقعیت‌ها به آن دست می‌یابد و این شناخت باید در بالاترین کلیت و سطح یعنی مبتنی بر نگرش هنرمندانه استعلایی باشد. این ارزش‌ها که به صورت خلاقانه و در موقعیت و توسط هر فردی صورت می‌گیرد، نگرش هنرمندانه او را تقویت می‌کند. (گی‌یر، ۲۰۰۰، ۲۷)

به این ترتیب ویتهد از ارزش‌هایی ذاتی و درونی سخن به میان می‌آورد که در اثر عادت‌مندی به هنر فرد می‌تواند به آن دست یابد. عادت‌مندی به هنر انسان را در شناخت ارزش‌های ظریف و خاصی که فرد به عنوان یک ارگانیسم (موجود زنده) در سیری پویا و تکاملی در زندگی با آن روبرو می‌شود، کمک می‌نماید. به همین دلیل از منظر ویتهد پابندی فرد به ارزش‌ها به وجود یا فقدان نگرش هنرمندانه در او ربط پیدا می‌کند.

از آن جایی که ویتهد شناخت انسان را بر نگرش هنرمندانه استعلایی او تبیین می‌کند، بنابراین معتقد است که «ارزشمند بودن» نباید از شرح رخدادهایی که فرد در زندگی در تعامل با آنها قرار می‌گیرد، جدا شود. یعنی در هر لحظه از فضا-زمان فرد با واقعیت‌ها و رخدادهایی روبرو می‌شود و این تعامل، شبکه‌های ارتباطی حس و تجربه او را فعال می‌نماید که در اثر آن فرد به شناخت دست پیدا می‌کند. البته لازم است که شناخت فرد از سطوح علمی، علمی، فنی، ... بالاتر رود و یک نگرشی کلی در او ایجاد گردد که ویتهد آن را نگرش استعلایی می‌خواند. از آن جایی که این نگرش استعلایی شناختی در حد متعالی است فرد را به صورت هنرمندانه در آن موضوع صاحب‌نظر می‌گرداند. شناخت چنین فرد صاحب‌نظری از وجوه زیبایی‌شناسی رخداد دور نبوده، بلکه با آن پیوند دارد و در نتیجه شناخت او از رخداد، در پیوند با ارزش‌های ظریفی است که درباره ارزشمند بودن می‌توان در آن رخداد مشاهده کرد. به این صورت است که دانش هرگز نمی‌تواند از ارزش‌های ذاتی جدا باشد. زیرا شناخت برای فرد فرهیخته بدون موضع‌گیری ارزش‌شناسانه نخواهد بود.

به این ترتیب اساس تعلیم و تربیت از نقطه نظر ویتهد که بر دانش و مفاهیم پویا قرار می‌گیرد، برای رسانیدن فرد به نگرشی استعلایی درباره واقعیت‌ها صورت می‌گیرد که این نگرش استعلایی نمی‌تواند از تشخیص ارزش‌های مربوط به آن واقعیت منفک و جدا باشد. به همین دلیل است که شناخت مد نظر ویتهد شناختی است که فرد را به سطح زیبایی‌شناسی امور ارتقا می‌دهد و از این راه در فرد، شناخت و بروز ارزش‌های متناسب با آن امور را نیز به وجود می‌آورد. چنین ارزشی جدای از استمرار و پویایی زندگی فرد نمی‌باشد.

اکنون به سهولت می‌توان درک نمود که چرا ویتهد غایت تعلیم و تربیت را رسیدن به سطح قضاوت زیبایی‌شناسی و اخلاقی معرفی می‌کند. زیرا درک زیباشناسانه، روحی را در تعلیم و تربیت می‌دمد که ارزش را می‌تواند در اشیا و



امور نشان دهد و به این ترتیب روشن می‌شود درک زیبایی‌شناسی برای فهم اندیشه‌های تربیتی و ایتهد کاملاً ضروری است.

### جهت‌گیری مناسب در تعلیم و تربیت

وایتهد که تعلیم و تربیت را هنر کاربرد دانش در زندگی معرفی می‌کند، معتقد است که باید زندگی با تمام ابعاد آن را به دانش‌آموزان یاد داد. هنری که وایتهد آن را به عنوان محور در تعلیم و تربیت معرفی می‌کند این است که دانش، مهارت و نگرش در آموزش موضوع درسی مورد توجه قرار گیرد. به این صورت که یادگیری به واسطه مفاهیم پویا انجام شود و از انباشت ذهنی به واسطه مفاهیم ایستا و دانش مرده پرهیز شود.

وقتی تعلیم و تربیت بر محور دانش، مهارت و نگرش صورت گرفته و به این صورت راهنمای افراد به سوی درک کلیت زندگی باشد، ادراک عمیق دانش‌آموز در مواجهه با دانش درگیر می‌شود. در این صورت توان استدلال، تشخیص، داوری و قضاوت کافی به همراه پرورش تفکر و میل به خیر و زیبایی در دانش‌آموز وجود خواهد داشت. چنین دانش‌آموزانی نسبت به موضوع درسی دارای عشق و لذت خواهند بود و مطالعه موضوع درسی هدفی درونی و ذاتی خواهد داشت.

به این ترتیب تبیینی که وایتهد از شناخت و از ساحت زیبایی‌شناسی همراه با شناخت، به عمل می‌آورد لاجرم دانش‌آموزان را درگیر با دانشی می‌کند که احساسی ارزش‌شناسی و زیبایی‌شناسی آنها را با آن دانش همراه می‌گرداند. چنین دانشی برای یادگیرندگان دارای لذت ذهنی و درونی است.

از دیدگاه وایتهد علاقه به عنوان امری احساسی که شامل لذت است، تلقی می‌شود. این لذت در جریان پویا، مداوم و مستمر ادراک برای انسان حاصل می‌شود. (وایتهد، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۳ش، ۴۳-۴۷) علاقه شاگرد در مسیر یادگیری و احساس لذت او در ادراک، ارزش ذاتی و درونی دانشی که در نهاد تعلیم و تربیت کسب می‌کند را برای او نمایانگر می‌سازد. (زیباکلام، وایتهد و تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹، ۲۸) نگاه چنین دانش‌آموزی به دانش، نگاهی ابزاری نیست، بلکه او با عشق و لذتی که از کشف واقعیت‌ها به دست می‌آورد به سراغ دانش و حتی عمیق و تخصصی شدن در آن رو می‌آورد.

وایتهد در ادامه توضیح می‌دهد که چنین دانشی می‌تواند فرهنگ ذکر شده در قبل را در افراد به وجود آورد. فرهنگ از نظر وایتهد دارا بودن توان تفکر، قضاوت و استدلال و داوری، و دارا بودن درک و پذیرش زیبایی و خیر در جهان و بالاخره داشتن شعور و احساس انسانی می‌باشد، که چنین توانی را دانش ایجاد می‌کند. (وایتهد، ۱۹۵۵، مقدمه)

افرادی که از چنین تعلیم و تربیتی برخوردار می‌شوند، واجد فرهنگ والایی می‌شوند که به سان یک هنرمند صاحب‌سبک می‌توانند قضاوت و داوری بین آثار خوب و بد را داشته باشند و در نتیجه زیبایی‌شناسی عمیق در آنها نهادینه می‌شود.

بنابراین آنچه وایتهد از موضوعات مورد تدریس در تعلیم و تربیت مد نظر دارد این است که به واسطه زنده کردن مفاهیم و دانش توسط ایده‌های پویا، شبکه‌های ارتباطی یادگیرنده با آنها در تعامل قرار گیرد و با شناختی که فرد از این واقعیت‌ها به دست می‌آورد به نگرشی دست یابد که این دانش و مهارت بتواند او را به سطح بالای فرهنگ ارتقا

دهد. نشانه دارا بودن چنین فرهنگی همان نگرش هنرمندانه و زیبا شناسانه است که در بروز احساسات انسانی در برخورد و مواجهه با رخدادها و پدیده‌ها بروز می‌یابد.

به همین دلیل و ایتهد هنرمحوری را به جای موضوع محوری پیشنهاد می‌دهد. منظور از هنرمحوری به عنوان یک اصل در تعلیم و تربیت این است که می‌توان بر اساس تعلیم و تربیت خاص، جهتی را اتخاذ کرد که در آن ایده‌ها یا مفاهیم پویا با ارتباط معنادار کلیتی را به شاگرد تقدیم کنند که این کلیت معنادار، ارزش‌های ذاتی و درونی اعم از خیر و زیبایی را به آنها اعطا نماید. (زیباکلام، ویتهد و تعلیم و تربیت، ۱۳۸۹، ۶۲)

### **جهت‌گیری مناسب در تعلیم هنر**

ویتهد تکاپوی ذهنی انسان را در دو جهت جزء به کل و کل به جزء تشریح می‌کند. و متناسب با این دو جهت منطق و زیبایی‌شناسی را دو حد افراط و تفریط برای فعالیت ذهن برمی‌شمرد و تأکید می‌کند که منطق تجرید عالی و زیبایی‌شناسی احساس عمیق را به فرد می‌دهد. در منطق با تجرید از جزئیات به سوی ساختار کلی و وحدت حرکت می‌شود و این در حالی است که در زیبایی‌شناسی ابتدا کل انسان را تحت تاثیر قرار می‌دهد و سپس هر یک از اجزا خود را در نسبت با کلیت نمایان می‌سازند. با این نگاه او معتقد است که مقایسه زیبایی‌شناسی و منطق یکی از جنبه‌های رشد نیافته فلسفه است و لازم است در نحوه آموختن آنها تحول صورت گیرد. (ویتهد، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۷۳ش، ۷۴) نگاه مذکور مبین این است که در فلسفه و ایتهد بر زیبایی‌شناسی از مسیر عقلانیت تأکید بیشتری صورت می‌گیرد و بر مسیر تجربی آن تأکید کمتر می‌شود. (دین، ۱۹۸۳، ۱۰۴)

آموختن مضامین خیر و زیبایی‌شناختی که از طریق آموزش آثار هنری ممکن می‌شود، نقش ویژه موضوع درسی هنر را در تعلیم و تربیت روشن می‌کند. و ایتهد معتقد است که رسالت موضوع هنر در تعلیم و تربیت رسانیدن افراد به چنین سطحی از زیبایی‌شناسی است. یعنی آموزش هنر نیز به معنای انبار کردن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات نیست، بلکه به معنای فراهم کردن زمینه‌های لذت روحی و معنوی برای دانش‌آموزان برای درک زیبایی و خیر است. (همان، ص ۹۵) هنر باید بتواند درک زیبایی را به فرد بدهد، نه دانش را و از طریق فراهم آوردن تمهیدات لازم، رشد زیبایی‌شناسی را در انسان به وجود آورد. (کان، ۲۰۰۹، ۳۷۴)

رسیدن به درک زیباشناسانه لزوماً به معنای تربیت هنرمند نیست، و این نکته بسیار مهمی است. زیرا تعلیم هنر برای آن است که به فرد تصویری زیباشناختی ارائه دهد و با درگیر شدن دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنرمندانه و آشنایی با آثار هنرمندان چنین مجاللی به وجود می‌آید.

به عبارت دیگر با تعلیم هنر، مضامین خیر و زیبایی‌شناختی محور رشد دانش‌آموز قرار می‌گیرد و این رشد زمینه را برای درک دانش در تلفیق مهارت و نگرش آماده می‌سازد.

### **نتیجه‌گیری**

رسیدن به نگرش کلی درباره زندگی و جهان هستی، هدفی است که ویتهد در تعلیم و تربیت آن را دنبال می‌کند. هدفی که او را از اندیشمندان تربیتی غیر سنتی معاصر خود متمایز می‌سازد. وی چنین هدفی را از طریق هنر و زیبایی‌شناسی دنبال می‌کند. او از یک سو تبیین می‌کند که در شناخت و ادراک، مفاهیم و ایده‌های پویا نقش ایفا می‌کنند و با این مسئله خط و مشی خود را از شیوه سنتی نظام‌های سنتی دور می‌کند، و از سوی دیگر یادگیری

عمیق مفاهیم پویا را در پیوند با حس زیبایی‌شناسی بیان می‌نماید. این نوع نگاه به ارزش موجب می‌شود که رویکرد متفاوتی را در تعیین اهداف تعلیم و تربیت با فلسفه و ایتهد پیش بگیریم.

وایتهد که رسیدن به یک نگرش کلی همراه با مضامین خیر و زیبایی‌شناسی را هدف تعلیم و تربیت قرار می‌دهد، نگاه متفاوتی به هنر در تعلیم و تربیت دارد. هنر که هسته اصلی تعلیم و تربیت را تشکیل نه فقط به معنای آموزش موضوع درسی به نام هنر است، بلکه منظور این است که هر شناخت و آموزشی و مواجهه‌ای که برای دانش‌آموزان در ارتباط با دانش صورت می‌گیرد، باید مبتنی بر این اصل باشد که دانش‌آموزان به سطحی از درک و شناخت برسند که بتوانند موضعی ارزشی در قبال موضوع اتخاذ کنند. موضعی که به دانش ارزش ذاتی و بنیادی می‌دهد. دانشی که نتواند چنین سطح زیبایی‌شناسی را در فرد ایجاد و نهادینه کند نمی‌تواند او را با همه وجوه واقعیت‌های هستی آشنا سازد.

به این ترتیب با نگاهی زیباشناسانه‌ای که وایتهد به تعلیم و تربیت دارد، نگاه هنرمندانه تنها به موضوعات هنری تعلق نمی‌گیرد، یعنی وقتی که شناخت فرد از سطوح علمی، هنری، فنی، ... بالاتر می‌رود و بتواند به موضوع دیدی ارزش‌شناسانه داشته باشد - حال موضوع می‌تواند صحنه طلوع یا یک کارخانه باشد - تعلیم و تربیت مد نظر وایتهد محقق شده است. چنین تعلیم و تربیتی است که می‌تواند به اغنای دائمی روح انسان کمک نماید و او را به سطح فرهنگی متعالی ارتقا دهد.

بنابراین درک زیبایی‌شناسی با تعلیم و تربیت در هم تنیده است و چنین درکی است که به ذات دانش و تعلیم و تربیت ارزش می‌دهد. در این صورت می‌توان امیدوار بود که تعلیم و تربیت از رویکرد انبار نمودن دانش در ذهن دانش‌آموزان دور شده است. بلکه افراد تحت این تعلیم و تربیت می‌توانند در یک سیر مداوم، مستمر و تکاملی به اغنای روحی خویش دست یازند.

## منابع

۱. ابراهیم‌زاده، عیسی، فلسفه تربیت، نشر پیام‌نور، چاپ اول، تهران، ۱۳۸۴ ش.
۲. زیباکلام، فاطمه، مبانی فلسفی آموزش و پرورش در ایران، نشر حفیظ، تهران، ۱۳۸۰ ش.
۳. همو، وایتهد و تعلیم و تربیت، نشر حفیظ، تهران، ۱۳۸۹ ش.
۴. کلارک، دی، اس، "وایتهد و فلسفه تحلیلی معاصر"، ترجمه مهدی سلطانی گازار، اطلاعات حکمت و معرفت، ص ۱۵-۱۹، شم ۶۲، اردیبهشت ۱۳۹۰ ش.
۵. کیانی، حسین، ترجمه "آلفرد نورث وایتهد از دایره‌المعارف فلسفه استانفورد"، اطلاعات حکمت و معرفت، شم ۷، س اول، خرداد ۱۳۸۵ ش.
۶. نقیب‌زاده، عبدالحسین، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، نشر طه‌وری، تهران، ۱۳۸۶ ش.
۷. وایتهد، آلفرد نورث، شیوه‌های فکر، ترجمه علی شریعت‌مداری، نشر فرهنگ اسلامی، تهران، ۱۳۷۳ ش.
8. Bantak, G.H, Freedom and authority in education, London, faber & faber, 1952
9. Cahn, Steven , Philosophy of Education, New york, routledge, 2009
10. Curtis, S.J, An Introduction to the philosophy of Education, Tutorial press, First edition, 1958
11. Dean ,William, " Whitehead's Other Aesthetic", *Process Studies*, published quarterly by the Center for Process Studies, pp. 104-112, Vol. 13, Number 1, Spring, 1983
12. Gier, F. Nicholas, Presented in the Ethics Section of The .American Academy of Religion hmuual Meeting, Nashville, November, 2000
13. Peters, R.S, Education and initiation, in philosophical analysis education by Reginald Archambult , London, routledge & kegan paul, 1960
14. Russell, Bertrand, A history of western philosophy, simon & Schuster, 1945
15. Whitehead, A.N, The Aims of Education, Lowe press, Third edition, 1955

## Title: Art and aesthetics in Whitehead's education thought

### Abstract

A.N Whitehead is a

Alfred North Whitehead is a physician, mathematician and philosopher whose ideas has extremely affected and influenced both science and philosophy in twenty century. His ideas has been taken from both idealism and realism. He has achieved a coherence views in theoretical foundation and this has made him a great educator.

Art is one the main whitehead's concern in such a way that can be trace in whole his books and articles. His definition about aesthetics on one side is influenced by art & on the other side is connected with values. His definition is in such a way that art and morality constitute a firm base in man's life.

The true spirit of education from Whitehead's point of view is art. In this article we introduce various aspects of this idea. He tries to give a new way of looking about the place of art in making education more enjoyable.

Key words: Whitehead, education, aesthetics, art

Archive of SID