

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و تحقق «معلم پژوهنده»

■ فرشته آل حسینی °
■ سید مهدی سجادی °°
■ علیرضا صادق زاده °°°
■ محمود مهر محمدی °°°°

چکیده:

هدف این مقاله، نشان دادن «محدودیت‌های فلسفه تربیت اسلامی» برای تحقق مطلوب خود، چون «معلم پژوهنده» است. این محدودیت‌ها در مواجهه با فلسفه عملی بر ما آشکار خواهند شد. در حال حاضر، فلسفه تربیت اسلامی، معطوف به تربیت اسلامی است به عنوان یک آرمان است. تربیت اسلامی، به عنوان یک آرمان، عمارت منطقی باشکوهی است که همه اجزا و عناصر آن باید مطلوب باشد، از جمله معلم. اما، مطلوبیت حرفه‌ای معلم در گرو مطلوبیت عملکرد او در موقعیت‌های عملی، سلامت استدلال‌ها و کیفیت انتخاب‌ها و تصمیماتش است. فرض بر آن است که با غلبه مفاهیم مدرن عامل (به عنوان مجری)، نظریه (به عنوان نظریه نظریه پرداز) و عمل (به عنوان کاربرد نظریه) بر فهم کنونی ما، فلسفه تربیت اسلامی با یک مانع جدی برای تحقق مطلوب خود، یعنی عامل تربیت اسلامی مواجه است و به لحاظ نظری، نمی‌تواند به‌طور موجه از آن دفاع کند؛ و به لحاظ عملی با محدودیت‌هایی برای تحقق آن مواجه است.

کلید واژه‌ها:

فلسفه تربیت اسلامی؛ فلسفه عملی؛ نظریه؛ عمل؛ عامل.

مقدمه

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، هم‌اکنون معطوف به تربیت اسلامی به عنوان یک آرمان است. این آرمان عمارت منطقی باشکوهی است که همه اجزا و عناصر آن باید مطلوب باشد، از جمله معلم. اما هر تصویری از مطلوب داشته باشیم - تأملی^۱ یا پژوهنده^۲ - نباید فراموش کنیم که ناظر به معلم است و این معلم عاملی است که در حرفه خود با «شفاهی»^۳، «جزئی»^۴، «مکانی»^۵ و «زمانی»^۶

■ تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۸/۷ ■ تاریخ شروع بررسی: ۹۱/۹/۱۲ ■ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۲/۶

* دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس Falehoseini@yahoo.com
** دانشیار دانشگاه تربیت مدرس Sajadism@modarres.ac.ir
*** استادیار دانشگاه تربیت مدرس Alireza_sadeqzadeh@yahoo.com
**** استاد دانشگاه تربیت مدرس Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و تحقق «معلم پژوهنده»

سروکار دارد، به علاوه این واقعیت غیر قابل انکار که خود او به عنوان انسان، نماینده «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» است. پس، مطلوبیت حرفه‌ای او تا حد زیادی در گرو مطلوبیت عملکرد او در موقعیت‌های عملی، صحت و سلامت استدلال‌ها و کیفیت انتخاب‌ها و تصمیماتش است. اما، با وجود بی‌اعتنایی به «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از سوی (آل‌حسینی، ۱۳۹۲)، و غلبه مفاهیم مدرن «نظریه»، «عمل» و «عامل» بر فهم کنونی ما از سوی دیگر، امکان و تحقق معلم پژوهنده یا تأملی منتفی شده است. هم به لحاظ نظری نمی‌توانیم به‌طور موجه از آن دفاع کنیم، و هم به لحاظ عملی با محدودیت‌هایی برای تدارک مقدمات تحقق آن مواجهیم. این محدودیت‌ها در مواجهه با دیدگاه‌های عملی بر ما آشکار خواهند شد.

لازم است تأکید کنیم، با اینکه دیدگاه‌های نوارسطویی یا موسوم به «عملی» در این مقاله مورد استناد قرار می‌گیرند، اما ضرورتی که محرک مسئله‌پردازی ما در اینجا است، از سوی یک دیدگاه رقیب بر رویکرد نظری فلسفه تربیت تحمیل نمی‌شود، بلکه این ضرورت ریشه در رویکرد نظری دارد و از سوی دیدگاه‌های عملی تنها گوشزد می‌شود. موضوع فلسفه تربیت «تربیت» است، و اگر به حافظه تاریخی خود مراجعه کنیم به خاطر می‌آوریم که ارسطو و تمام فلاسفه مشائی و حتی غیرمشائی در جهان اسلام، تربیت را همچون سیاست و اخلاق در ذیل فلسفه عملی قرار داده‌اند. این به دلیل فهمی بود که آن‌ها از تربیت به‌عنوان یک عمل (پركسيس) داشتند. اما با تغییر شکل «تربیت» و «نهادی شدن» آن، فهم‌های جدید جایگزین فهم‌های گذشته شدند، مثل این فهم که تربیت مثل هر نهاد دیگر نیازمند مدیریت، برنامه‌ریزی، سازماندهی و کنترل برای رسیدن به اهداف بیرونی خود است. با این حال، این جایگزینی‌ها هرگز موجب پاک شدن کامل حافظه ما از معنای تربیت به‌عنوان یک عمل نشده است. فهم تربیت به‌عنوان یک عمل، علی‌رغم غلبه فهم نهادی از تربیت، در بایگانی حافظه ما حفظ شده است. پس، ضرورتی که از سوی دیدگاه‌های عملی به رویکرد نظری گوشزد می‌شود، در واقع تلنگری به حافظه تاریخی فیلسوف تربیت معاصر برای به خاطر آوردن تربیت به‌عنوان عمل است، زیرا فرض بر آن است که تحولات فهم ما، هرگز موجب تغییر ماهیت تربیت نشده است و تربیت همچنان یک «عمل» است؛ همان‌گونه که می‌تواند یک «نهاد» یا هر مفهوم نوین نوظهور دیگر، متناسب با تحولات زندگی متحول اجتماعی بشر باشد. در واقع، ظهور مفاهیم جدید به‌صورت «تربیت به‌عنوان»^۱، «برنامه درسی به‌عنوان»^۲، «تدریس به‌عنوان»^۳ یا نظایر آن، تنها بیانگر تحول مداوم فهم متخصصان علوم تربیتی از این مفاهیم اساسی، متناسب با تحولات زندگی اجتماعی بشر است. از سوی دیگر، امرهای «شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» که در دوره‌ای خاص از جریان فلسفی غرب، از حوزه‌علاق فیلسوفان (تولمین^۱، ۱۹۸۸) و به تبع آن از حوزه‌علاق فیلسوفان تربیت خارج شدند، همگی همان چیزهایی هستند که عاملان تربیت هر روزه با آن سروکار دارند. این مفاهیم کلی فلسفی نمایندگانی در مدرسه دارند. از این رو، اشتغال فکری دائم فیلسوفان تربیت به امر «مدون»، «کلی»، «بی‌مکان» و «بی‌زمان» از یک سو، و اشتغال عملی دائم عاملان تربیت به امر

«شفاهی»، «جزئی»، «مکانی» و «زمانی» از سوی دیگر، روابط اجتماعی این دو قشر تربیتی را دچار مشکل می‌کند، چنان‌که کرده است (آل‌حسینی، ۱۳۹۲). در این میان، موضوع درخور توجه راه‌حلی است که فیلسوفان تربیت برای غلبه بر این مشکل ارتباطاتی ارائه می‌کنند. آن‌ها به جای گسترش قلمرو علایق خود، و گشودن دروازه‌های فهم خود به روی «عملی» و مسائل آن، به دنبال راه‌هایی برای علاقه‌مند کردن عاملان به نظریه‌های خودشان و کاربرد آن در مدرسه می‌گردند. پس، باز هم ضرورتی که از سوی رویکرد عملی به رویکرد نظری گوشزد می‌شود، در واقع تلنگری به حافظه تاریخی فیلسوف تربیتی معاصر برای به خاطر آوردن تربیت به عنوان عمل است، زیرا فرض بر آن است که درک کنونی فیلسوف تربیت از «عمل» دچار تحول شدید مفهومی شده است، و این تحول مانع اصلی برای برقراری ارتباط مؤثر با عاملان است، پس لازم است در فهم کنونی خود از عمل تجدید نظر کند، مثل این فهم مسئله‌دار و مورد مناقشه که «عمل کاربرد نظریه است»، یا «عمل تحت هدایت نظریه است».

از دیدگاه پژوهش حاضر، این قضایا به یک مسئله دلالت دارند: مفاهیمی که بر درک کنونی ما از تربیت اسلامی غلبه دارند، مانع از آن می‌شوند که تربیت اسلامی را به معنایی که بیش از همه شایسته آن است به خاطر بیاوریم، یعنی عملی از سر ایمان، آگاهانه و اخلاقی که از یک عامل باایمان، آگاه و متعهد به ارزش‌های تربیت اسلامی سر می‌زند. در این مقاله، می‌خواهیم با آگاهی از روشنگری‌های فلسفی دو دیدگاه عملی معاصر در باب مفهوم نظریه و عمل^{۱۱} محدودیت رویکرد نظری در دستیابی به یکی از مطلوب‌های خود را مورد تأمل قرار دهیم. قصد داریم بفهمیم، فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران در پرتو دیدگاه‌های عملی با چه محدودیت‌های احتمالی برای تحقق معلم مطلوب خود مواجه است؟ برای پاسخ به این سؤال، با مراجعه به دو دیدگاه برجسته نوارسطوبی معاصر پی می‌بریم که آن‌ها به دنبال چه مفاهیمی از نظریه، عمل و عامل^{۱۲} هستند؛ سپس با دریافت این مفاهیم بدیل به آزمون فهم خود می‌پردازیم. می‌خواهیم بفهمیم، هم‌اکنون چه مفاهیمی بر فهم ما غلبه دارند که مانع از امکان و تحقق «معلم پژوهنده» می‌شوند. دو دیدگاه از حوزه فلسفه و فلسفه تربیت که از ظرفیت‌های لازم برای مقصود ما برخوردارند، مورد استناد قرار می‌گیرند؛ دو دیدگاهی که در پی احیای فلسفه عملی برای پاسخ به مسائل مدرن در حوزه تخصصی خودشان هستند:

- ابتدا، به بررسی دیدگاه هانس گئورگ گادامر^{۱۳} درباره فهم به عنوان فرونیسس^{۱۴}، تفسیر به عنوان پرکسیس^{۱۵} و عامل به عنوان مفسر می‌پردازیم؛
- سپس، به بررسی دیدگاه ویلفرد کار^{۱۶} درباره کارکرد فلسفه تربیت و مفهوم عمل تربیتی به عنوان پرکسیس خواهیم پرداخت؛
- در نهایت، در پرتو روشنگری‌های فلسفی دو دیدگاه مذکور در باب مفاهیم نظریه، عمل و عامل، به بحث درباره محدودیت‌های رویکرد نظری فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران برای

تحقق معلم پژوهنده یا تأملی خواهیم پرداخت.

۱. گادامر، هرمنوتیک فلسفی و فلسفه عملی

در این مقاله، تنها تفسیر گادامر از کارکرد فلسفه عملی اهمیت ندارد، بلکه معرفت‌شناسی او در باب فهم، تفسیر و مفهوم مدرن عمل نیز از اهمیت برخوردار است.

اینکه «فهم» از سوی هایدگر به جای یک خصلت «عقلی»، یک خصلت «وجودی» تلقی شده است، به این معناست که فهم به لحاظ هستی‌شناختی بر همه اشکال عقلانیت و اعمال انسان از جمله، تفکر، تعقل، تأمل، شهود و دانش‌های نظری مقدم است (مسعودی، ۱۳۸۶). به نظر می‌رسد، سؤالات بنیادین هستی‌شناسانه هایدگر کارساز بود و باعث شد، شاگرد او به فهم به‌عنوان یک امر هستی‌شناختی بنگرد. گادامر در پیش‌گفتار ویراست دوم حقیقت و روش^{۱۷} بر آن این‌گونه تأکید می‌کند:

«من فکر می‌کنم تحلیل زمانی هایدگر از دازین به‌طور متقاعدکننده‌ای نشان می‌دهد که فهم صرفاً یکی از چندین رفتار ممکن فاعل شناسا نیست، بلکه نحوه بودن خود دازین است.» (گادامر، ۲۰۰۴/۱۹۷۵، ص xxvii)

در واقع، آنچه هایدگر و گادامر «فهم وجود»^{۱۸} می‌نامند، امکان تحقق اشکال مختلف فعالیت‌های عقلی انسان است و اگر نباشد، هیچ یک از این اشکال محقق نخواهد شد. دیوید لینگ، مترجم و تدوین‌گر کتاب هرمنوتیک فلسفی گادامر (۱۹۷۶)، در مقدمه کتاب بر این نکته تأکید می‌کند و می‌گوید، فهم و زبان از ابعاد لاینفک ساختاری انسان بودن-در-جهان^{۱۹} است. زبان و فهم جزو کارکردهای گزینشی و اختیاری انسان نیستند که بنابر خواست خود در آن‌ها درگیر شود یا نشود. مهم‌ترین ویژگی فهم «انکشاف»^{۲۰} است. انسان، به دلیل برخوردارگی از فهم به‌عنوان یک امکان وجودی، تنها موجود در میان سایر موجودات است که نسبت به جهان حالت «گشودگی»^{۲۱} دارد، به این معنا که سایر موجودات جهان و حتی خودش می‌توانند بر او آشکار شوند. «انکشاف» و «گشودگی» وجوه مختلف «فهم وجود» هستند. اگر فهم یک واقعیت وجودی برای موجودی محدود و زمانی در جهان چون «دازین» است، پس هرمنوتیک به‌عنوان علم اصول تفسیر دیگر نمی‌توانست اهمیت چندانی برای گادامر داشته باشد، بلکه هرمنوتیک به‌عنوان فرایند تفسیر-اساسی‌ترین ویژگی انسان-مسئله مورد علاقه او را تشکیل می‌داد. گادامر با اتخاذ رویکرد هستی‌شناسانه هایدگر درخصوص «فهم وجود» هرگز متوقف نشد و سؤالات بنیادین معرفت‌شناسانه‌ای در باب «فهم» انسان طرح کرد: برآستی «فهم» برای موجودی محدود و زمانی در جهان (دازین) چگونه رخ می‌دهد؟ او که از یافتن پشتوانه محکم در فلسفه نظری برای دفاع از هرمنوتیک فلسفی در برابر حملات کوبنده منتقدانش قطع امید کرده بود، نظرش به سوی فلسفه عملی جلب شد و این سرآغاز تأملاتش در فلسفه عملی بود. وی در جستاری توجیهی با عنوان هرمنوتیک به‌عنوان فلسفه عملی^{۲۲} که نخستین بار به زبان

انگلیسی در عقل در عصر علم در سال ۱۹۸۱ منتشر شد، در دفاع از «هرمنوتیک فلسفی»، فلسفه عملی ارسطو را پشتوانه دعای خود قرار می‌دهد و به وضوح بیان می‌کند که:

«هرمنوتیکی که من توصیف می‌کنم، معرف رویه جدید تفسیر و تبیین نیست، بلکه در وهله نخست صرفاً توصیف آن چیزی است که همواره در یک تفسیر رضایت‌بخش و موفق رخ می‌دهد. چنین هم نیست که امری مربوط به اصول درباره یک مهارت فنی باشد و می‌گوید فهم چطور باید باشد. ما باید وجود این واقعیت را که پیش‌فرض‌هایی ناشناخته همواره در فهم ما در کارند تصدیق کنیم، واقعیتی که نمی‌توان آن را تغییر داد. واقعیتی که حتی اگر بتوانیم، نباید بخواهیم آن را تغییر بدهیم. واقعیتی که همواره خوش‌فهمی گسترده و عمیقی به بار می‌آورد. این بدان معناست که هرمنوتیک فلسفه است و در مقام فلسفه، فلسفه عملی است.» (گادامر، ۱۹۸۱/۱۹۹۸ا، ص ۱۱۱)

بنابراین، هرمنوتیک فلسفی گادامر دارای یک ویژگی منحصر به فرد است، که آن را از دیگر هرمنوتیک‌ها متمایز می‌کند. همان‌طور که خود او آن را بدین وصف نامیده است، «فلسفی» است، و در مقام فلسفی بودن منتسب به «فلسفه عملی» است. خود وی، این نسبت را «خویشاوندی نزدیک هرمنوتیک با فلسفه عملی^{۲۳}» می‌خواند.

تصوری که گادامر از فهم و تفسیر دارد، ریشه در تصور ارسطو از فرونیسس و پرکسیس دارد. به تعبیری، فهم گادامری همان فرونیسس (عقل عملی) ارسطویی است، و تفسیر گادامری نیز همان پرکسیس (عمل) ارسطویی است (مسعودی، ۱۳۸۶). همان‌طور که عقل عملی با توجه به موقعیت و شرایط به خیر می‌رسد، فهم نیز بر حسب موقعیت و شرایطی که دازین (مفسر) در آن قرار دارد به تفسیر و معنا می‌رسد. گادامر هرمنوتیک فلسفی را بر پایه فلسفه عملی ارسطویی بنا نهاد تا مرز میان موضوع و مفسر را برچیند و موضوع فهم را با موقعیتی که مفسر (دازین) در آن قرار دارد مرتبط کند. به این معنا، اگر شخص می‌خواهد چیزی بفهمد، باید آن را با موقعیت خود مرتبط کند (گادامر، ۱۹۷۵، نقل شده در مسعودی، ۱۳۸۶). البته، این «باید»، یک باید هنجاری یا توصیه‌ای نیست، بلکه واقعی و عینی است و از نظر گادامر، و رای اراده و عمل ما رخ می‌دهد. زیرا او محدودیت و زمانی بودن هستی انسان (دازین) را پذیرفته است. از این رو، خواندن و تفسیر هر متنی به طریقی که گادامر آن را توصیف می‌کند - تطبیق و کاربرد - سرنوشت محتوم هستی‌شناسانه و معرفت‌شناسانه هر مفسری است (همان). همه اینها یک معنای مشخص دارد: انسان ضرورتاً یک مفسر است.

■ به سوی فلسفه عملی

معرفی «هرمنوتیک به‌عنوان فلسفه عملی» (گادامر، ۱۹۸۱/۱۹۹۸ا)، گادامر را به یکی از احیاگران و مفسران مبرز فلسفه کهن عملی در دنیای مدرن بدل کرد، به نحوی که فلسفه عملی را حتی بهتر از اخلاق نیکوماخوسی^{۲۴} ارسطو در آثار گادامر می‌توان فهم کرد، شاید به دلیل همان ویژگی که بر آن

تأکید می‌کند، یعنی مفسر بودن انسان. تفسیر او که از لحاظ عصری و زمانی به ما نزدیک‌تر است تا تفسیر ارسطو، به دلیل تطبیق با شرایط ما و کاربرد برای فهم مسائلمان قابل‌فهم‌تر و کارآمدتر از تفسیر ارسطو از فلسفه عملی است.

گادامر (۱۹۹۸ا) که در جستار هرمنوتیک به‌عنوان فلسفه عملی قصد داشت مسیر هرمنوتیک را که در مسیر خاص «کاربرد» گسترش یافته بود به «حوزه پنهان پرسمان فلسفی» بیاورد، ابتدا تاریخ مفهومی اصطلاح هرمنوتیک را مورد مطالعه قرار داد، و این سرآغاز جهت‌گیری او به سوی «فلسفه عملی» بود. او متوجه شد که اصطلاح رایج قرن هجدهمی آلمانی هرمنوتیک *Kunstlehre*، در واقع ترجمه *techne* (تخنه) یونانی است، یعنی آموزش درباره یک مهارت فنی یا «دانستن چگونه»^{۲۵}. در حالی که مفهوم قدیمی‌تر این اصطلاح به یک سنت فرهنگی و تربیتی دیگر اشاره داشت: سنت بسیار دور و بدون حیات فلسفه ارسطویی، فلسفه‌ای که آن را «فلسفه عملی» یا «فلسفه سیاسی» می‌خواندند، و حیات آن حتی تا قرن هجدهم ادامه داشت. در قرن هجدهم، با جدا شدن علم از مادر فلسفه، هم مفهوم علم و هم مفهوم فلسفه متحول شد. گادامر در این باره می‌گوید: وقتی ارسطو اصطلاح «فلسفه عملی» را استفاده کرد، منظورش از فلسفه، علم به معنای بسیار کلی بود؛ یعنی دانشی که برای اثبات و ایجاد آموزه (دکترین) استفاده می‌شد، نه به‌عنوان نوعی علم که برای یونانیان الگوی دانش نظری یا ایستمه -ریاضیات- بود. این مفهوم کلی از علم و این علم غیرریاضیاتی، در مقایسه با فلسفه نظری که شامل فیزیک (دانش طبیعت)، ریاضیات و الهیات (علم اول یا متافیزیک) بود، فلسفه سیاسی خوانده می‌شد. باید تأکید کنیم که گادامر در پرتو این پیشینه قصد دارد، تضاد غیرعادی مدرن میان نظریه و عمل را گوشزد کند. از نظر او، تضاد کلاسیک، تقابلی درون دانش بود، نه تضاد میان علم و کاربردش (همان).

گادامر پی می‌برد که این تنها مفاهیم «فلسفه» و «علم» نبودند که دچار تحول مفهومی شدند، بلکه مفهوم ارسطویی «عمل» نیز ساختاری کاملاً متفاوت داشت. اما از نظر او، درک این ساختار برای ما میسر نیست، مگر اینکه بتوانیم به منظور دریافت دوباره آن و فهم معنای سنت فلسفه عملی، مفهوم عمل را به‌طور کامل از زمینه تضاد با علم پاک کنیم. او تأکید می‌کند که پرکسیس حتی با تئوریا^{۲۶} به مفهوم ارسطویی هم در تضاد نبود، و شاهد آن را نیز این گزاره روشنگر ارسطو ذکر می‌کند: «ما به کسانی فعال در حد اعلا می‌گوییم که تنها به‌واسطه عملکردشان در قلمرو تفکر درباره‌شان چنین حکم شده است.» (سیاست، نقل شده در گادامر، ۱۹۸۱/۱۹۹۸ا، ص ۹۰) «در نتیجه، تئوریا فی‌نفسه پرکسیس است» (همان، ص ۹۰).

اما از نظر گادامر، دریافت این مفهوم از عمل برای ما دشوار است، چون ذهن و گوش ما پر شده است از این باور سفسطه‌آمیز که برای «علم» اهمیت «عمل» توسط «کاربرد نظریه» تعیین می‌شود. به دلیل اینکه در یونان، عمل شامل یک دامنه بسیار وسیع معنایی بود، مرزبندی اصلی

ارسطو، مرزبندی میان «علوم نظری» و «علوم عملی» نبود، زیرا علوم نظری هم می‌توانست در دامنه وسیع معنایی «عمل» آدمی قرار بگیرد. علوم نظری خود محصول عالی‌ترین نوع عمل انسان به شمار می‌رفت. حتی مرزبندی ارسطو بر اساس «تولیدات مبتنی بر دانش» انسان‌ها صورت گرفته بود؛ با خط‌کشی میان «تولید مبتنی بر دانش فنی» و «تولید مبتنی بر دانش عملی»؛ با تمایز قائل شدن میان دانش عملی کسب‌شده توسط یک عامل در جریان یک انتخاب آزادانه، با مهارت‌های کسب شده توسط یک متخصص، که ارسطو آن را تخرن می‌نامید. در واقع، فلسفه عملی با مهارت‌های قابل یادگیری سروکار ندارد، بلکه با این موضوع که وظیفه هر شخص به‌عنوان یک شهروند چیست، و چه چیز فضایل یا کمال او را می‌سازد، سروکار دارد. گادامر، در تفصیل این تمایزگذاری میان دو گونه فعالیت مبتنی بر دانش عملی و فعالیت مبتنی بر دانش فنی، کارکرد فلسفه عملی از دیدگاه ارسطو را آگاهانندن عاملان از قابلیت انسانی خود، یعنی «انتخاب ارجح» و در نتیجه، میسر کردن انتخاب آزادانه و آگاهانه تفسیر می‌کند. لازم است، در این مفهوم اساسی فلسفه عملی قدری درنگ کنیم.

گادامر، با تکیه بر یک مفهوم اساسی در فلسفه عملی ارسطو می‌گوید، تفاوت سرنوشت‌ساز میان حیوان و انسان این است که طریق زندگی انسان همانند سایر موجودات توسط طبیعت مقرر نشده است. این تفاوت با مفهوم یونانی و ارسطویی پروهریسیس^{۲۷} بیان شده است و فقط به انسان نسبت داده می‌شود. پروهریسیس یعنی «ترجیح^{۲۸}» و «انتخاب ارجح^{۲۹}». دانسته چیزی را به چیز دیگر ترجیح دادن، و انتخاب آگاهانه میان بدیل‌های ممکن، ویژگی منحصر به فرد و خاص انسان است (همان). در واقع، آنچه به مفهوم ارسطویی «عمل» تشخیص می‌بخشد، پروهریسیس (تصمیم و انتخاب آزاد) است. با نظر به این مفهوم اساسی، گادامر وظیفه فلسفه عملی از دیدگاه ارسطو را چنین تفسیر می‌کند:

«بنابر این، لازم است فلسفه عملی صفت خاص انسانی را، که همانا داشتن پروهریسیس است، به سطح آگاهی تأملی برساند، خواه این صفت به صورت رشد جهت‌یابی‌های بنیادین انسان برای ارجحیت دادن به کسب فضیلت باشد، یا به صورت مصلحت‌اندیشی در تأمل و مشورت کردن که کنش درست را هدایت می‌کند. در هر صورت، فلسفه عملی باید با دانشش، برای دیدگاهی که بر حسب آن یک چیز بر دیگری ترجیح داده می‌شود، پاسخگو باشد: رابطه با خیر. اما دانشی که به کنش جهت می‌دهد، اساساً به‌واسطه موقعیت‌هایی عملی ایجاب می‌شوند، که ما کاری را که باید انجام دهیم در آن‌ها انتخاب می‌کنیم؛ و هیچ فن آموخته، و هیچ تجحری، نمی‌تواند ما را از وظیفه عمل تأملی و تصمیم معاف کند. در مقام نتیجه‌گیری، علم عملی که به سوی این دانش عملی هدایت می‌کند، نه علم نظری در اسلوب علم ریاضیات است، نه «دانستن چگونه» متخصص به معنای تسلط آگاهانه بر شیوه‌های عملیاتی (پویسیس^{۳۰})، بلکه یک نوع منحصر به فرد علم است. این علم باید از خود عمل ناشی گردد، و با همه تعمیم‌های خاصی که برای آگاهی آشکار می‌کند به عمل بازگردد. در واقع، این است که ویژگی خاص علم اخلاق و علم سیاست ارسطویی را تشکیل می‌دهد» (گادامر،

۱۹۸۱/۱۹۹۸ا، ص ۹۲).

موضوع مطالعه فلسفه عملی، تنها موقعیت‌های دائماً در حال تغییر نیست. مسئله مورد علاقه فلسفه عملی تنها دستیابی به دانش تنظیم و متعادل کردن عمل شخص در موقعیت‌های دائماً در حال تغییر نیست. بلکه، مسئله‌اش آموختن دانش قابل‌آموختن^{۳۱} است که در این شرایط متغیر به کار می‌رود. از این رو، گادامر با اطمینان می‌گوید:

«فلسفه عملی حتماً «علم» است؛ به این معنا که دانشی عام است که فی‌نفسه قابل‌آموختن است. اما علمی است که نیازمند شرایط معین است تا محقق شود. نیازمند آن است که شخصی که آن را می‌آموزد، در همان رابطه فسخ‌نشدنی با عمل قرار بگیرد که شخصی که آن را می‌آموزاند، قرار دارد.» (همان، ص ۹۳)

از این نظر، دانش عملی با دانش تخصصی که تماماً فن است، و آن نیز آموختنی است شباهت دارد. اما، آنچه موجب تمایز اساسی میان این دو می‌شود، پرسش آشکار از خیر است. به‌عنوان مثال، سؤال درباره بهترین طریق زندگی، سؤالی نیست که بتوان صرفاً از طریق مهارت‌های فنی و یک مرجع بیرونی، مثلاً از طریق یک کارگاه یک روزه که استادی آن را تدریس می‌کند، و امروزه بسیار رایج شده است، به آن پاسخ داد. تنها راه دریافت دانش عملی، درگیر شدن شاگرد در همان عملی است که استاد در آن درگیر است.

۲. ویلفرد کار، فلسفه تربیت و فلسفه عملی

دفاع از تحقیق تربیتی به‌عنوان فلسفه و علم عملی (کار، ۱۹۹۷؛ ۲۰۰۷) به‌طور کلی، و فلسفه تربیت به‌عنوان فلسفه عملی (کار، ۲۰۰۴) به‌طور خاص، ویلفرد کار را به یکی از احیاگران فلسفه عملی در قلمرو تربیت بدل کرد. لطف روایت کار از فلسفه عملی در این است که در فضای تفکر تربیتی است. از این رو، برای همه کسانی که به مسئله شکاف میان نظریه و عمل تربیتی علاقه‌مندند بسیار ملموس و قابل‌فهم است. سرنخ اتخاذ رویکرد عملی به فلسفه تربیت را در نارضایتی‌ها و نقدهای کار باید یافت. بیشترین نارضایتی او، اجبار برای برعهده گرفتن وظیفه فیلسوف تربیت به‌عنوان فیلسوف تحلیلی بود. در نیمه دوم قرن بیستم، فلسفه تحلیلی در انگلستان رونقی بی‌سابقه داشت. یکی از ویژگی‌های این رویکرد نوظهور این بود که با صراحت و دقت بالا، معیارهای عمل فیلسوف تربیت را تعیین می‌کرد، و با جدیت برای پاک‌کردن اشکال دیگر فلسفه تربیت محدودیت ایجاد می‌کرد. اما، فلسفه تربیت آنگونه که کار (۱۹۹۵/۱۹۹۸ب) به آن می‌نگریست با بیانیه فیلسوفان تحلیلی تربیت مطابقت نیافت. او که انگیزه اصلی برای فلسفیدن درباره تربیت در فیلسوفان تربیتی از افلاطون به بعد را، شوق وافر آن‌ها به پرسیدن سؤالات بنیادین درباره اهداف و مقاصد زندگی انسان می‌داند، فکر می‌کند، حتی یک فیلسوف تربیتی مثل جان دیویی^{۳۲} که سبک تفکرش ضد

الهیاتی و کاملاً سکولار بود، با این مسائل «بزرگ» راحت کنار می‌آمد؛ پس با این جریان نوظهور که در صدد بازتعریف فلسفه تربیت به عنوان یک روش پژوهش بود به مخالفت برخاست. کار، رویکرد «تحلیل مفهومی» را واجد تمام آن ویژگی‌هایی یافت که تامس کوهن «پارادایم» نامیده بود و چیزی نگذشت که معایب این پارادایم آشکار شد و در نتیجه، بر طبق یک پیش‌بینی کوهنی آن را با بحران مواجه کرد. زیرا، فلسفه تربیت بر طبق نسخه فیلسوفان تحلیلی، حتی با تقلیل به یک روش دقیق و سخت‌گیرانه فلسفی نتوانست برای سؤالات اساسی، نظیر «تربیت چیست؟»، «نظریه تربیتی چیست؟» و «چگونه نظریه تربیتی به عمل ربط می‌یابد؟» پاسخ‌های قاطع ارائه کند. فیلسوفان تربیتی مسلح به این روش‌های فوق دقیق، حتی با کاربرد تکنیک‌های تحلیلی و کسب مهارت‌های بسیار سطح بالای فنی نتوانستند بر اختلاف نظرهای خود بر سر پاسخ به این سؤالات پایان دهند، و همه اینها از نظر کار از ناکارآمدی ابزار و عجز فلسفه تربیت در پیگیری دستور کار خود حکایت داشت (همان).

در واقع، آزاردهنده‌ترین مسئله، شکاف میان نظریه و عمل تربیتی بود که رواج رویکرد دیسپلینی و دیدگاه «علم کاربردی»^{۳۳} به شدت بر التهابات آن افزوده بود. پا گرفتن جنبش بنیادها یا «مبانی»^{۳۴} در آمریکا و جنبش «نظریه تربیتی»^{۳۵} در انگلستان به نارضایتی‌ها و اختلاف نظرها بر سر مشروعیت این رویکردهای جدید دامن زده بود (کمیس^{۳۶}، ۱۹۹۵/۱۹۹۸). نارضایتی ویلفرد کار از این وضعیت، به تدریج صورت خود انتقادی به خود گرفت و معطوف به نقد فهم رایج از نظریه و عمل تربیتی شد، تا سرانجام تمام انرژی فکری او با اتکا به فیلسوفانی چون گادامر، مک‌این‌تایر^{۳۷}، رایل^{۳۸}، اکشات^{۳۹}، پولانی^{۴۰} و استن‌هاوس^{۴۱} (کار، ۲۰۰۵) به تبیین مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی و رفع این نقیصه صرف شد. شکاف نظریه و عمل تربیتی، مسئله مورد علاقه کار، و سرآغاز اتخاذ رویکرد عملی از سوی اوست. یک سر مسئله شکاف، عمل تربیتی است. جست‌وجو برای یافتن مفهومی از «عمل» که بتوان آن را به‌طور رضایت‌بخش به «عمل تربیتی» نسبت داد، کار را به سوی فلسفه عملی سوق داد.

■ به سوی فلسفه عملی

کار (۱۹۸۷/۱۹۹۸a) در مقاله عمل تربیتی چیست؟ که نخستین بار در ۱۹۸۷ چاپ شد، به دنبال معنایی مناسب و سازوار از «عمل» می‌گردد تا به عمل تربیتی نسبت بدهد. بیگرد تحلیلی-تاریخیش او را به ارسطو و فلسفه عملی می‌رساند. در مسیر این جست‌وجو، پی می‌برد که در متون تخصصی مفهوم عمل به طرق مختلف مورد فهم قرار گرفته است و در نهایت، سه تبیین مخالف در باب «عمل تربیتی» معرفی می‌کند:

۱. دیدگاه «تضادی»^{۴۲} (عمل در تضاد با نظریه است)

۲. دیدگاه «عمل تحت هدایت نظریه»^{۴۳} (عمل وابسته به نظریه است)

۳. دیدگاه «استقلال عمل»^{۴۴} (عمل مستقل از نظریه است)

البته، هر سه دیدگاه شناسایی شده توسط کار، برای تبیین عمل تربیتی نابسنده هستند. کار بر آن است که مفهوم عمل تربیتی را از طریق «بازسازی تاریخی» و «نقد فلسفی» توأمان تحلیل کند، و از طریق یافتن یک مفهوم خاص تاریخی در باب عمل، ضمن آشتی برقرار کردن میان انواع معیارهای به ظاهر آشتی‌ناپذیر حاکم بر کاربرد کنونی آن، یک مفهوم قانع‌کننده‌تر برای کاربرد این مفهوم اساسی در تربیت بازیابی کند. در مسیر این جست‌وجو، به مفهوم کلاسیک «عمل» در «فلسفه عملی» ارسطو می‌رسد. درک تمایزات مفهومی و مفاهیم کلاسیک عمل در فلسفه عملی ارسطو، کلید فهم تبیین کار از مفهوم عمل تربیتی، و کلید فهم این سؤال مهم است که چرا «تربیت» تحت هر شرایطی به‌عنوان یک «عمل» تعبیر می‌شود.

کار بر آن است که تمایزگذاری میان نظریه و عمل در زمینه کلاسیک شباهت‌چندانی با تمایزگذاری کنونی - تمایز بر اساس «تضاد با نظریه»، «وابستگی به نظریه»، یا «استقلال از نظریه» - ندارد؛ شاید بهتر است بگوییم، اصلاً تمایزی میان این دو نبوده است. از نظر کار (همان)، آنچه برای ارسطو اهمیت داشت، روشن کردن اشکال دانش و عقلانیت مناسب برای تفکر و کنش عملی بود. ارسطو، برای روشن کردن مفروضات معرفت‌شناختی پرکسیس، باب سنت فلسفه عملی را گشود و با دقت و وضوح بسیار بالا، شماری از تمایزات مفهومی را توضیح داد، که به ما قدرت تشخیص انواع کنش و دانش و عقلانیت پشتیبان هر یک را می‌دهد. مهم‌ترین آنها، تمایز میان دو شکل کنش انسان، یعنی پرکسیس و پویسیس است. این دو مفهوم که در انگلیسی به 'doing something' و 'making something' ترجمه شده است، در فارسی می‌تواند به کنش «عمل کردن» و «ساختن» ترجمه شود:^{۴۵}

● کنش اول، تحت هدایت بینش عملی (فرونیسس) است؛ و کنش دوم، تحت هدایت دانش فنی (تخنه).

● هدف کنش اول، بیرون از خودش نیست و با کنش، معطوف به دستیابی به یک هدف ارزشمند اخلاقی است (اصطلاحاً کنش اخلاقی است)؛ و هدف کنش دوم در خودش نیست، بلکه توسط کنش، معطوف به دستیابی به یک هدف بیرونی است (اصطلاحاً کنش ابزاری است).

● اولی، کنشی تابع قواعد نیست، زیرا هدفش «درونی» است و جلوتر از درگیر شدن در عمل قرار ندارد که بتوان قواعد یا گام‌هایی برای رسیدن به آن تعیین کرد، بلکه با خود «عمل کردن» محقق می‌شود؛ اما دومی، برای دستیابی به هدف «بیرونی» خود، کنشی تابع قواعد است (کار، ۱۹۸۷/۱۹۹۸، ص ۶۸).

فلسفه عملی، ناظر بر عمل (پرکسیس) و دانش عملی است. عمل درون یک سنت صورت

می‌گیرد، و عاملان تنها از طریق سنت موفق به کسب دانش عملی و معیارهای عالی عمل می‌شوند. اما، از نظر کار نباید این طور تصور کرد که گردن نهادن به مرجعیت سنت، به معنای مصون بودن آن از نقد است. دانش عملی، دانشی رشدکننده است، و معیارهای عالی عمل نیز معیارهای ثابتی نیستند، بلکه می‌توانند توسط رکوردهایی که عاملان با عمل خود بر جای می‌گذارند ارتقا یابند. این همان چیزی است که می‌تواند هدف اصلی فلسفه عملی باشد.

آنچه در فلسفه عملی ارسطو بسیار با اهمیت است، و موجب شد ارسطو فلسفه عملی را تماماً به آن اختصاص دهد، بحث عقلانی درباره نحوه تفسیر و پیگیری غایات اخلاقی عمل است. از آن جایی که دستیابی به این غایات مستلزم کنش مبتنی بر دانش عملی است، پس فلسفه عملی «علمی» است که هیچ هدفی جز کمک به رشد دانش عملی ندارد. کار، به ویژگی‌هایی از دانش عملی اشاره می‌کند که تعیین کننده هستند، از این جهت که نشان می‌دهند، فلسفه عملی به چه چیز علاقه‌مند است، و به چه چیز علاقه‌مند نیست.

- اول، دانش عملی دانشی غیرصریح است و فلسفه عملی علاقه‌مند است این دانش غیرصریح را به سطح آگاهی تأملی بیاورد.
- دوم، فهم و کاربرد اصول اخلاقی دو فرایند جداگانه نیستند، بلکه عناصر دوسویه سازنده در بازسازی مستمر دیالکتیکی دانش و کنش هستند، و فلسفه عملی به هیچ وجه به توصیف یا تشخیص «غایات» فعالیت‌های اخلاقی جدا از «وسائط تحقق آنها» علاقه‌مند نیست (درست بر خلاف عقلانیت فنی).

۳. محدودیت رویکرد نظری در پرتو دیدگاه‌های عملی

اشاره شد که فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران هم اکنون معطوف به تربیت اسلامی به‌عنوان یک آرمان است. با این گرایش، کاملاً طبیعی است که فیلسوفان تربیت اسلامی به همه عناصر این‌گونه تربیت، از جمله برنامه درسی، تدریس و معلم به چشم یک آرمان بنگرند. بدین ترتیب، پروژه‌های تحقیقاتی جدیدی شکل می‌گیرند؛ مثل الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران (باقری، ۱۳۸۹) که در آن، الگوی یک آموزش مطلوب، و تصویر یک عامل مطلوب را می‌توان یافت. همین طور، پروژه‌هایی بزرگ که به شکل «فلسفه تربیتی جامعه» تدوین شده‌اند، و در آن اشکال دیگر فلسفه تربیت، از جمله فلسفه شخصی «مربیان فکور» یا اهل تأمل به‌عنوان معلمان مطلوب به رسمیت شناخته شده است (صادق‌زاده قمصری و همکاران، ۱۳۹۰). حتی این تصاویر آرمانی در آرزوهای مسئولان عالی اجرایی نظام آموزش و پرورش با تکیه بر فلسفه تربیت اسلامی و اسناد تحول (به نقل از صادق‌زاده قمصری و همکاران، ۱۳۹۰)، جایگاهی شایسته دارند. زیرا، معلم در مدرسه‌ای که دوست می‌دارند، یک «معلم پژوهنده» است:

«معلم در این مدرسه [«مدرسه‌ای که دوست دارم»] معلم پژوهنده است، یعنی معلمی است که از کنار مسایل آموزشی و تربیتی به سادگی عبور نمی‌کند و در این ارتباط با پژوهشگاه‌های مختلف ارتباط علمی و آموزشی دارد» (حاجی بابایی، ۱۳۹۱).

به‌طور طبیعی، ذهن فیلسوف تربیت وقتی از تدوین «چارچوب» یا «الگوی نظری» مطلوب فراغت می‌یابد، به سمت عناصر اصلی، مثل برنامه‌داری، تدریس و معلم معطوف می‌شود. به تبع آن، به‌طور طبیعی، ذهن مسئول اجرایی نیز با تدوین «چارچوب» و «الگوی نظری» مطلوب به سمت مدرسه و معلم آرمانی متناسب با این اسناد تحولی معطوف می‌شود. اما، می‌خواهیم بفهمیم، آیا معلم عامل، فکور یا پژوهنده در رویکرد نظری ما امکان وجود و تحقق می‌یابد، در حالی که مفاهیمی بر فهم معاصر ما غلبه دارند که مانع از تمهید مقدمات لازم آن می‌شوند. آیا غیر از یک تصویر نظری (از) و آرزو (برای) یک معلم مطلوب، مقدمات لازم دیگر در رویکرد نظری ما وجود دارد؟ پس، مسئله‌ای را صورتبندی می‌کنیم: «معلم پژوهنده» چگونه با امکانات رویکرد نظری تحقق می‌یابد، وقتی مفاهیمی از نظریه، عمل و عامل در حال حاضر بر فهم ما غلبه دارند که برای تحقق آن محدودیت ایجاد می‌کنند؟ چگونه می‌توان به‌طور موجه از «معلم پژوهنده» به‌عنوان معلم مطلوب دفاع کرد، وقتی پیشاپیش امکان آن در رویکرد نظری ما منتفی شده است؟

با آگاهی از روشنگری‌های فلسفی در باب نظریه، عمل تربیتی و عامل می‌توانیم به آزمون فهم خود پردازیم، تا بفهمیم در حال حاضر کدام مفاهیم بر فهم ما غلبه دارند:

- عامل به‌عنوان مجری نظریه، یا عامل به‌عنوان مفسر نظریه؟
- نظریه تربیتی به‌عنوان نظریه نظریه‌پرداز، یا نظریه تربیتی به‌عنوان نظریه‌عامل؟
- عمل تربیتی به‌عنوان کاربرد نظریه تربیتی، یا عمل تربیتی به‌عنوان پرکسیس (خواه به معنای ارسطویی، نوارسطویی یا اسلامی)؟

پرسیدن این سؤالات اهمیت دارد، چون غلبه مفاهیم مسئله‌داری چون «عمل به‌عنوان کاربرد نظریه» یا «عمل تحت هدایت نظریه» یا «عامل به‌عنوان مجری» بر فهم ما، می‌تواند محدودیت‌زا باشد و این محدودیت‌ها پیامدهای ناخواسته‌ای دارد که یکی از آن‌ها عدم تحقق عامل تربیت اسلامی است. پس، آگاهی از آن‌ها می‌تواند یکی از مقدمات لازم برای برطرف کردن محدودیت‌ها و پیامدهای ناخواسته آن را فراهم کند.

■ عامل به‌عنوان مجری یا مفسر؟

غلبه فهم نهادی از تربیت، مهم‌ترین رویداد معاصر است که ما را در وضعیت ضروری پاسخ به این سؤال قرار داده است. این غلبه چنان است که تحقق هر مفهوم دیگر از تربیت، اگر نگوئیم ناممکن، دشوار می‌کند. این به معنای دشوار بودن تصور تربیت به‌عنوان یک عمل نیست، بلکه به

معنای دشوار بودن تحقق تربیت به عنوان یک عمل است. ما به لحاظ نظری آزادیم هر تصویری از تربیت داشته باشیم، اما این به معنای مهیا بودن مقدمات لازم تحقق آن نیست. فهم نهادی از تربیت، برای تحقق مفاهیم ممکن دیگر محدودیت ایجاد می‌کند. رید^{۴۶} (۲۰۰۶)، تعبیر جالبی از این وضعیت دارد. او می‌گوید فهم نهادی خواه ناخواه با ماست، نمی‌توانیم از آن رهایی یابیم، مگر اینکه از زندگی اجتماعی خود بگریزیم و سر به بیابان بگذاریم. منظورش این است که نهادها لوازم غیرقابل چشم‌پوشی زندگی اجتماعی هستند، هرکس می‌خواهد از آن‌ها خلاص شود، باید قید زندگی اجتماعی را بزند و بیابان نشین بشود. اما، همان‌طور که نمی‌شود قید زندگی اجتماعی و نهادی شدن فعالیت‌های اجتماعی از جمله تربیت را زد، نمی‌توان ماهیت عملی تربیت را انکار کرد. چون انکار آن با مشکلات ریشه‌کن نشدنی همراه است که مهم‌ترین آن شکاف میان نظریه و عمل تربیتی است. همچنین به خوبی آگاهیم که یکی از جلوه‌های انکارناپذیر نهادها «تقسیم کار»^{۴۷} است. این «تقسیم کار»، یک تفسیر نافذ فوکویی دارد: تقسیم کار بین «کسانی که می‌دانند»، «کسانی که تصمیم می‌گیرند»، و «مردمی که ابژه یا موضوع این دانش و تصمیم‌گیری هستند» (کمیس، ۱۹۹۸). اگر بخواهیم شاهدی از واقعی بودن غلبه فهم نهادی و این تقسیم‌بندی در حوزه‌ای که در آن مطالعه می‌کنیم ارائه کنیم، به پروژه «فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران» (به نقل از صادق‌زاده قمصری و همکاران، ۱۳۹۰) استناد می‌کنیم، و نیز آثاری که این عنوان را یدک می‌کشند. با یک تحلیل مفهومی ساده، می‌توان پی برد، تا چه حد مفهوم «جمهور» در شکل‌گیری این گونه فلسفه‌ها خشتی و بی‌اثر عمل کرده است، چرا؟ چون «فهم نهادی» و «تقسیم کار» متناسب با آن تعیین می‌کنند: چه کسانی تصمیم می‌گیرند و باید سیاست‌گذاری کنند؛ چه کسانی می‌دانند و باید نظریه تولید کنند؛ و چه کسانی باید تصمیمات و نظریه‌ها را اجرا کنند. حتی، اگر اشکالی از جمهور در آن بتوان یافت، سطوحی از «جمهور»‌های منفک و بی‌ارتباط با یکدیگر است، مثل جمهور سیاستگذاران نظام برای تصمیم‌گیری؛ جمهور فیلسوفان و دانشمندان علوم تربیتی برای تدوین یک فلسفه مدون تربیتی التزام‌آور؛ و بالاخره جمهور عاملان، نه برای اجرا، بلکه برای خشتی کردن احکام صادره.

از آن جایی که اینها واقعیت دارند و توهم نیستند، پیش‌بینی می‌کنیم که ما را با این مسئله مواجه خواهند کرد که چگونه عامل پژوهنده یا تأملی به‌عنوان معلم مطلوب تربیت اسلامی با وجود غلبه فهم نهادی و اقتضائاتش (مثل تقسیم کار مدرن) زمینه تحقق و رشد خواهد یافت، وقتی ما او را صرفاً مجری نظریه‌ها و احکام تربیتی خود تصور کرده‌ایم؟ برای اینکه فلسفه تربیت اسلامی در جریان ناگزیر «نهادی شدن» تربیت و «تقسیم کار»، به یک «کار» تقلیل نیابد، بلکه دست‌کم به کار + روابط اجتماعی تقلیل یابد، لازم است در مأموریت‌ها و روابط اجتماعی خود با عاملان تجدیدنظر کند. آنگاه بر طبق یک پیش‌بینی هابرماسی، می‌توان امیدوار بود از مرتبه علوم دارای «علاقه فنی» به رده علوم دارای «علاقه عملی»، یا حتی علوم دارای «علاقه انتقادی» تغییر مرتبه بدهد، و از این

طریق، راه‌های کاملاً متفاوت را برای غلبه بر شکاف نظریه و عمل تربیتی تجربه کند. به‌عنوان مثال، یک تفاوت اساسی میان دوتای اولی با توجه به اهداف درونیشان این است که اولی برای پر کردن شکاف میان نظریه و عمل به دنبال نقشه‌های فنی عمل می‌گردد، اما دومی به فکر بهبود مهارت‌های عملی و روابط اجتماعی خود با عاملان از طریق مفاهیم و گفت‌وگوست. معرفت‌شناسی فهم و تأملات گادامر در فلسفه عملی نیز، با توجه به مقاصد ما در این پژوهش، معنادار به نظر می‌رسند. اگر واقعیت داشته باشد، و فهم یک واقعیت وجودی برای موجودی محدود، مکانی و زمانی در جهان چون انسان است، پس انسان ضرورتاً یک مفسر است. آیا این معنا، می‌تواند به تحول نگرش ما از «معلم به‌عنوان مجری نظریه» که به شدت به مسئله شکاف دامن می‌زند، به «معلم به‌عنوان مفسر نظریه» کمک کند؟ به نظر می‌رسد، می‌تواند فهم فیلسوف تربیت را از معلم به‌عنوان مجری نظریه به معلم به‌عنوان مفسر نظریه (از طریق تطبیق و کاربرد) معطوف کند، و از این طریق، ضمن کاستن از التهابات شکاف، یکی از مقدمات لازم برای امکان عاملی چون معلم پژوهنده را فراهم کند.

■ نظریه به‌عنوان نظریه نظریه پرداز یا عامل؟

اگر بخواهیم حافظه بلندمدت تاریخی خود را بیازماییم، می‌توانیم پرسسیم «تربیت چیست؟»، آنگاه با مراجعه به متون تخصصی رشته درمی‌یابیم که علی‌رغم وجود فهم‌های متفاوت از تربیت در فرهنگ‌های مختلف، پربسامدترین پاسخی که دریافت می‌کنیم این است که «تربیت» یک «عمل» است. اما، اگر بخواهیم حافظه کوتاه‌مدت خود را بیازماییم، می‌توانیم پرسسیم «عمل چیست؟»، آنگاه متوجه می‌شویم یک معنای کاملاً مدرن بر مفهوم «عمل» سایه انداخته است، و آن همان است که گادامر (۱۹۹۸b) در عمل چیست؟ می‌گوید: «در فهم مدرن ما عمل دیگر چیزی نیست، جز کاربرد نظریه». اگر پرسسیم «نظریه چیست؟»، پاسخ ساده‌ای که می‌شنویم این است که نظریه‌ها گزاره‌های کلی حامل دانش‌اند؛ و اگر پرسسیم «دانش چیست؟»، بالاخره درون‌گردایی می‌افتیم که هم اکنون همه مدعیان، اعم از سنتی، مدرن، پست مدرن، دینی و سکولار در آن دست و پا می‌زنند.

در قرنی که با مجاهدت‌های فلسفی طاقت‌فرسا، بالاخره مفهوم «دانش» در یک فرایند کاهشی به «دانش علمی» فروکاسته شد، و سیطره علم بر همه ابعاد زندگی بشر از جمله زندگی اجتماعی تثبیت شد، ناگهان مشروعیت این نوع دانش برای تعیین تکلیف و هدایت تمام اعمال بشر زیر سؤال می‌رود، و بقیه ماجرا که می‌دانید و مجال شرح مفصل آن در این فضای محدود نیست.^{۴۸} بنابراین، وقتی می‌پرسیم کدام مفهوم بر فهم ما غلبه دارد: نظریه تربیتی به‌عنوان نظریه نظریه پرداز؟ یا نظریه تربیتی به‌عنوان نظریه عامل؟ نباید تعجب کرد، زیرا این سؤال از ترکش‌های زیر سؤال رفتن مشروعیت «دانش علمی» و «نظریه» به‌عنوان نظریه منحصرأ علمی، و مشروعیت یافتن انواع دیگر

دانش، از جمله دانش عملی^{۴۹} (آکشات)، دانش ضمنی^{۵۰} و دانش شخصی^{۵۱} (پولانی) است (آل‌حسینی، ۱۳۸۴). نباید تعجب کرد، چون تردیدی جدی وجود دارد که «دانش» و «نظریه» تنها در مکان‌هایی معین، زمان‌هایی معین، توسط افرادی خاص، حین درگیری در فعالیت‌هایی معین و با به‌کارگیری روش‌هایی معین تولید می‌شود (کمیس، ۱۹۹۸). عاملان به دلیل اینکه انسان‌های محدود زمانی و مکانی هستند، ضرورتاً «مفسران» هستند (گادامر، ۱۹۷۶). به دلیل برخورداری از چارچوب‌های نظری برای هدایت اعمال خود (کار، ۱۹۸۰) و به دلیل برخورداری از نظریه‌های هر چند عملی، شخصی، ضمنی، نامصرح اما در کار، می‌توانند انتخاب کنند، تصمیم بگیرند و عمل کنند.

بنابر این، اگر نظریه تربیتی فیلسوف می‌خواهد بخت خود را برای سامان دادن به اعمال عاملان بیازماید، باید بتواند میان نظریه و عمل آن‌ها فاصله و شکاف بیاندازد. اگر قرار است چیزی را تحت تأثیر قرار بدهد، بی‌شک آن عمل نیست، چون این عمل پیشاپیش تحت مالکیت و هدایت نظری دیگری است. بلکه باید بتواند نظریه‌های شخصی، ضمنی، نامصرح، مشکوک و نیازمند آزمون و اصلاح عاملان را تحت تأثیر قرار بدهد. نظریه را به مصاف نظریه باید فرستاد، نه به مصاف عمل، زیرا عمل خود امری مسبوق به نظر یا نظریه است. اگر نظریه نظریه‌پردازان بر اساس معیار نظری و میزان ملاط منطقی خرج‌شده در لابه‌لای گزاره‌های هنجاری و تجویزیشان مورد داوری قرار می‌گیرند و الزام‌آور می‌شود، عاملان از نظرات، تفاسیر و نظریه‌های خودشان بر اساس معیارهای عملی دفاع می‌کنند، و همان‌طور که ارسطو با تیزبینی تمیز داده است، استدلال‌هایشان بیش‌تر صورت «مجاب‌سازی»^{۵۲} به خود می‌گیرد (تولمین، ۱۹۸۸)، و به اندازه گزاره‌های منطقی الزام‌آور فیلسوف الزام‌آور می‌شود. پس، اگر نظریه‌پرداز التزام عملی عامل را طلب می‌کند، باید به صحت و سلامت استدلال‌های عملی او به اندازه استحکام منطقی استدلال‌های خودش حساس باشد، و مانعی را که از این طریق پدید آمده است برطرف کند. این مقدمات نیز به ضرورت برقراری یک رابطه اجتماعی تحول‌یافته میان فیلسوف و عامل تربیت دلالت می‌کنند، رابطه‌ای که خود می‌تواند یکی از مقدمات لازم برای تحقق معلم پژوهنده باشد.

■ عمل تربیتی به‌عنوان کاربرد نظریه یا پرکسیس؟

این سؤال نیز از ترکش‌های زیر سؤال رفتن مشروعیت دانش به مفهوم «دانش علمی» است. همان‌طور که اشاره شد، این موضوع که اهمیت عمل منحصراً توسط کاربرد نظریه تعیین شود، از سوی گادامر مورد تردید قرار گرفت. این تصور که عمل تنها تحت هدایت نظریه‌های علمی و جاهت یک عمل عالمانه و قابل دفاع را خواهد یافت، از مسائل مورد مناقشه در حوزه تربیت، به ویژه مطالعات برنامه‌درسی است^{۵۳}. اهمیت این موضوع وقتی آشکار می‌شود که بفهمیم با چه سرعت سرسام‌آوری هر روز بر تعداد نظریه‌های علمی برخوردار از اعتبار و مقبولیت علمی داوطلب هدایت عمل تربیتی افزوده می‌شود. دیدگاه‌های مختلف، هرکدام با تکیه بر این نظریات داوطلب

به رقابت می‌پردازند، و مدرسه را صحنه رقابت و نزاع‌های بی‌پایان برای هدایت اعمال تربیتی می‌کنند. شواب، تفسیر تأمل برانگیزی از نزاع دیدگاه‌ها و نظریه‌ها در تربیت دارد. او می‌گوید، آن‌ها به نحو هراس‌انگیزی «توصیه‌های یکسونگرانه تربیتی» صادر می‌کنند، و اگر این توصیه‌ها به عنوان تجویزهای برنامه درسی تلقی شوند، نتیجه‌ای جز بروز آشوب و انشعاب نخواهند داشت. چون هریک از آن‌ها با اشاره به «نابسندگی» و «ناکاملی» برنامه‌های درسی موجود حکم به عزل آن‌ها می‌دهند، غافل از اینکه با نصب خود، همین اتهامات (نابسندگی، ناکاملی و توصیه‌های یکسونگرانه) بر خود آن‌ها نیز وارد است. پس، باید مقدمات برطرف کردن مشکل «یکسونگری توصیه‌های تربیتی» را فراهم کرد، نه آنکه با جابجایی‌های بی‌پایان تربیت کودکان را با یک سری تشنجات بی‌ثمر و شروع‌های نافرجام که هیچ سرنوشت قابل دفاعی در پی ندارد، تلف کرد (شواب^{۵۲}، ۱۹۷۱). از نظر شواب، این جور مسائل را نظریه‌پردازان و «نظریه‌های علمی» با «نابسندگی»، «ناکاملی» و «توصیه‌های تربیتی یکسونگرانه»، خود پدید می‌آورند، اما عاملان مجهز به هنرهای عملی، قادر به حل آن‌ها هستند. تجهیز معلم به تجهیزاتی برای غلبه بر مشکلاتی که نظریه‌های تربیتی به وجود می‌آورند، یکی از همان مقدماتی است که معلم را پژوهنده و مطلوب تربیت اسلامی می‌کند. اما، این مقدمات در رویکرد نظری ما به دلیل غلبه مفهوم «عمل به عنوان کاربرد نظریه» یا «عمل تحت هدایت نظریه» در حال حاضر مفقود است.

گادامر (۱۹۸۱/۱۹۹۸)، با دریافت این معنا از ارسطو که «عمل» در ابتدایی‌ترین معنای خود، ویژگی اساسی هر موجود زنده‌ای است که در میان فعالیت و موقعیت مندی قرار دارد، او را برخوردار از قدرت «انتخاب ارجح» معرفی می‌کند. عاملی که در میان فعالیت و موقعیت مندی قرار دارد، به دلیل برخوردار بودن از قدرت «انتخاب ارجح»، دانسته چیزی را بر چیزی ترجیح می‌دهد، و از میان بدیل‌های ممکن دست به انتخاب می‌زند. علمی که می‌تواند به بهبود کیفیت این انتخاب‌ها و در نتیجه، رشد عمل کمک کند، فلسفه عملی است. اگر مسئله فلسفه عملی آموختن دانش آموختنی است که در شرایط متغیر به کار می‌رود، و شرط آموختن آن این است که شخصی که آن را می‌آموزد، در همان رابطه فسخ‌نشدنی با عمل قرار بگیرد که شخصی که آن را می‌آموزاند، پس تنها فیلسوف تربیت اسلامی در نقش یک عامل تربیت اسلامی می‌تواند این «دانش آموختنی» را بیاموزد، یعنی کسی که خودش در میان یک موقعیت تربیتی واقعی گیر افتاده است. یکی از ویژگی‌های علوم تربیتی این است که تربیت، تنها موضوع تحقیق استادان علوم تربیتی نیست، بلکه حرفه آن‌ها نیز هست. کلاس‌های دروسشان آزمایشگاه آنهاست، تا نظریه‌های تربیتشان علاوه بر پشت سر گذاشتن آزمون‌های تجربی علمی، در معرض آزمون تجربی عملی نیز قرار بگیرند. اگر نظریه او یک نظریه اصیل تربیتی و به دور از واقعیت‌های دنیای واقعی تربیت نباشد، باید بتواند در بزنگاه تربیت عالی، و در یک رابطه تربیتی معنادار و برقرار، تأثیرات خودش را بر چارچوب‌های نظری و نظریه‌های

هدایت‌کننده عمل معلمان آینده بگذارد.

در خاتمه باید بگوییم، هر محققی که مفهوم کنونی «عمل» برایش مسئله‌دار جلوه کند و روش تحلیل مفهومی-تاریخی را برای یافتن معنای آن برگزیند، ناگزیر گذرش به ارسطو، فلسفه عملی و مفهوم پرکسیس می‌افتد، همان‌طور که مک‌ایتنیر (۱۹۸۱/۲۰۰۷) گادامر (۱۹۸۲/۱۹۹۸)، کار (۱۹۸۷/۱۹۹۸) و بسیاری دیگر گذرشان افتاد و سرانجام با دستیابی به مفهوم ارسطویی و نوارسطویی عمل به رضایت خاطر رسیدند. اما، بی‌شک برای فیلسوف تربیت اسلامی، ارسطو و فلسفه عملی پایان کار نیست، چون یکی از منابع اصلی تحقیق او وحی و سیره عملی پیامبر(ص) است. پس، معانی اسلامی عمل، که بتوان آن‌ها را به‌طور رضایت‌بخش به مفهوم «عمل تربیت اسلامی» نسبت داد، همچنان منتظر دریافت هستند.

نتیجه‌گیری

با غلبه مفاهیم مدرن عامل (به‌عنوان مجری)، نظریه (به‌عنوان نظریه نظریه پرداز)، و عمل (به‌عنوان کاربرد نظریه) بر فهم کنونی ما، در حال حاضر مقدمات لازم برای تحقق «معلم پژوهنده» وجود ندارد، و تحقق آن با رویکرد نظری کنونی ممکن نیست. فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، هم‌اکنون معطوف به تربیت اسلامی به‌عنوان یک آرمان است؛ معلم نیز یکی از عناصر اصلی تربیت اسلامی است که باید در وضعیت مطلوب باشد، اما مقدمات لازم دیگر، به غیر از یک تصویر آرمانی نظری از او در رویکرد نظری ما موجود نیست. تلاش کردیم بفهمیم، آیا کمک به تحقق عاملی چون «معلم پژوهنده» می‌تواند در دستور کار فلسفه تربیت اسلامی به‌عنوان یک رشته دانشگاهی - در کنار تولید نسخه‌های مدون فلسفه تربیت اسلامی، و بازتولید فیلسوف تربیت - قرار بگیرد؟ آیا فیلسوف تربیت می‌تواند یک رابطه اجتماعی تحول‌یافته، میان خودش و عامل تربیت اسلامی برقرار کند؛ نقش خود را به‌عنوان یک فیلسوف عملی به خاطر بیاورد؛ و به جای رویکرد «هدایت اعمال تربیتی»، یا انتظار التزام به نظریه‌های خود و کاربرد آن‌ها از سوی عاملان - که با انگاره معلم به‌عنوان پژوهنده سر ناسازگاری دارد - آن‌ها را برای تربیت عامل تربیت اسلامی و بهبود یا احیای عمل تربیت اسلامی از این طریق، به کار ببرد؟ به نظر می‌رسد، با یک محدودیت جدی مواجهیم، و آن فقدان رویکردی مؤثر برای تحقق معلم پژوهنده به‌عنوان معلم مطلوب است. مبنایی که بتوان با تکیه بر آن، از معلم پژوهنده به گونه‌ای موجه سخن گفت در رویکرد نظری فلسفه تربیت اسلامی وجود ندارد، و این مبنا^{۵۵} را در جای دیگر و در اشکال ممکن دیگر فلسفه تربیت اسلامی باید جست‌وجو کرد.

- 333- 345.
- Carr, W. (2007). Educational research as a practical science. *International Journal of Research & Method in Education*, 30(3), 271-286.
- Gadamer, H. G. (1976). *Philosophical Hermeneutics* (D. E. Linge, Trans. and Ed.). California: University of California Press.
- Gadamer, H. G. (1998a). Hermeneutics as Practical Philosophy. In H. G. Gadamer (F. G. Lawrence, Trans.), *Reason in the Age of Science* (pp. 88-112). Massachusetts: MIT Press. (Original work published 1981).
- Gadamer, H. G. (1998b). What is Practice? The Conditions of Social Reason. In H. G. Gadamer (F. G. Lawrence, Trans.), *Reason in the Age of Science* (pp. 69-87). Massachusetts: MIT Press. (Original work published 1981).
- Gadamer, H. G. (2004). *Truth and Method* (J. Weinsheimer & D. G. Marshall, Trans.). London: Continuum. (Original work published 1975).
- Kemmis, S. (1998). Theorizing Educational Practice. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 1-17). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1995).
- MacIntyre, A. C. (2007). *After Virtue: a Study in Moral Theory*. USA: University of Notre Dame Press. (Original work published 1981).
- Reid, W. A. (2006). *The Pursuit of Curriculum: Schooling and the Public Interest* (J. W. Null, Ed. with an Intro. and Postscript). Greenwich, CT: IAP-Information Age Publishing. (Original work published 1992).
- Schwab, J. J. (1971). The Practical: The Art of Eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542. Retrieved from The JSTOR Archive.
- Toulmin, S. (1988). The Recovery of Practical Philosophy. *American Scholar*, 57(3), 337-352.
- آل‌حسینی، فرشته. (۱۳۹۲). تبیین رویکرد عملی به فلسفه تربیت اسلامی با تأکید بر دیدگاه ویلفرد کار (رسالة دکتری چاپ‌نشده). دانشگاه تربیت مدرس، تهران.
- آل‌حسینی، فرشته. (۱۳۸۴). نقد و بررسی ویژگی‌های دانش در عصر اطلاعات و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش با تأکید بر آرای لیوتار (پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ‌نشده). دانشگاه تهران، تهران.
- باقری، خسرو. (۱۳۸۹). *الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات مدرسه.
- حاجی‌بابایی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های «مدرسه‌ای که دوست دارم» با توجه به سند تحول بنیادین در آموزش و پرورش. *نوآوری‌های آموزشی*، ۲ (۱۱)، ۵۱-۷۴.
- صادق‌زاده قمصری، علیرضا و همکاران. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مسعودی، جهانگیر. (۱۳۸۶). هرمنوتیک و نواندیشی دینی: تبیین اصول هرمنوتیک گادامر و تطبیق آن بر مبانی معرفتی نواندیشان مسلمان ایرانی. قم: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
- Carr, W. (1980). The Gap between Theory and Practice. *Journal of Further and Higher Education*, 4(1), 60-69.
- Carr, W. (1997). Philosophy and Method in Educational Research. *Cambridge Journal of Education*, 27(2), 203-209.
- Carr, W. (1998a). What is an Educational Practice?. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 60-73). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1987).
- Carr, W. (1998b). Becoming an Educational Philosopher. In W. Carr (Ed.), *For Education: Towards Critical Educational Inquiry* (pp. 18-25). Buckingham: Open University Press. (Original work published 1995).
- Carr, W. (2004). Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55-73.
- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist. *Pedagogy, Culture and Society*, 13(3),

1. Reflective
۲. اشاره به برنامه معلم پژوهنده وزارت آموزش و پرورش: «معلم پژوهنده به هر معلم یا دست‌اندرکار آموزش و پرورش گفته می‌شود که به نحوی با مسائل آموزش و پرورش سروکار دارد و علاقه‌مند است برای بهسازی و اصلاح وضعیت نامطلوب به اقدام‌های علمی (اقدام پژوهی) دست بزند تا نتیجه آن منجر به تغییر و اصلاح وضعیت گردد.» برای اطلاع بیشتر نگاه کنید به: <http://rie.ir/index.aspx?siteid=75&siteid=75&pageid=349>
3. oral
4. particular
5. local
6. timely
7. Education as
8. Curriculum as
9. Teaching as
10. Toulmin
11. Theory and Practice
12. Practitioner
13. Hans Georg Gadamer
14. Phronesis
15. Praxis
16. Wilfred Carr
17. Truth and Method (1975)
18. Understanding of being
19. Being-in-the-world
20. Disclosing
21. Openness
22. Hermenutics as Practical Philosophy
23. The neighborly affinity of hermeneutics with practical philosophy
24. Nicomachean Ethics
25. Know-how
26. Theoria
27. prohairesis
28. preference
29. prior choice
30. poiesis
31. Teachable
32. john Dewy
33. applied science
34. foundations movement
35. educational theory movement
36. Kemmis
37. MacIntyre
38. Ryle
39. Oakheshott
40. Polanyi
41. Stenhouse
42. oppositional view
43. theory-guided practice
44. Autonomy of Practice
۴۵. البته کار می‌گوید این معادل‌ها دقیق نیستند.
46. Ried
47. Division of labor
۴۸. نک: آل‌حسینی، فرشته (۱۳۸۴). *نقد و بررسی ویژگی‌های دانش در عصر اطلاعات و دلالت‌های آن برای آموزش و پرورش با تأکید بر آرای لیونار (پایان‌نامه کارشناسی ارشد، چاپ‌نشده)*. دانشگاه تهران، تهران.
49. Practical knowledge
50. Tacit Knowledge
51. Personal Knowledge
52. conviction
۵۳. می‌توان در این زمینه، به ویژه، به سلسله مقالات "عملی" جوزف شواب ۱۹۶۹-۱۹۸۳ مراجعه کرد.
54. Schwab
55. Ground