



## آسیب‌شناسی آموزش علوم انسانی از منظر فلسفه اگزیتانسیالیسم مطالعه جایگاه علوم انسانی در نظام تربیتی ایران

میثم کوه‌گرد<sup>۱</sup>

دکتر جواد فرزنانفر<sup>۲</sup>

زهرا فرقانی<sup>۳</sup>

### چکیده

در پژوهش حاضر به آسیب‌شناسی آموزش علوم انسانی از منظر فلسفه اگزیتانسیالیسم پرداخته شده است. هر علمی بنا به موضوع مورد بررسی خود هویت پیدا می‌کند. از این منظر پرداختن به انسان و رسیدن به تشخیص، هدف مورد بررسی پژوهش‌گران است. ضرورت این مطالعه؛ به حاشیه رفتن این دانش در نظام آموزشی است. از طرفی رویکرد اگزیتانسیالیسم نسبت به علوم انسانی و انسان، برآمده از نگاه هویت‌بخشی است که می‌تواند رهیافتی برای چالش‌های پیش‌روی این دانش باشد. پرسش‌های پژوهش حاضر عبارتند از:

۱- منظور از علوم انسانی چیست؟

۲- علوم انسانی از منظر فلسفه اگزیتانسیالیسم چگونه نگریسته شده است؟

۳- چالش‌های علوم انسانی از منظر اگزیتانسیالیسم در نظام تربیتی چیست؟

۴- دلالت‌های علوم انسانی اگزیتانسیالیستی برای آموزش و پرورش چیست؟

مطالعه حاضر کیفی است و به روش تحلیلی - استنتاجی به انجام رسیده است. یافته‌های پژوهش نشان از اهمیت تشخیص در نگرش به انسان و آسیب‌های ناشی از نگرش رقابت‌مداری در نظام تربیتی نسبت به علوم انسانی دارد.

**واژه‌های کلیدی:** علوم انسانی، انسان، فلسفه اگزیتانسیالیسم، تعلیم و تربیت

### مقدمه و بیان مسأله

پژوهش‌گران در پژوهش حاضر با تمرکز به دانش علوم انسانی، به آسیب‌شناسی مسائل آن پرداخته‌اند. ضرورت این بررسی به نقش و نگاهی که نسبت به انسان و جایگاه‌اش وجود دارد، بیشتر احساس می‌شود. از طرفی به نظر می‌رسد نگرش فلسفه اگزیتانسیالیسم نسبت به انسان در عرصه‌ی این دانش از اهمیت خاصی برخوردار باشد. با

1 - [Meysam.k3337@gmail.com](mailto:Meysam.k3337@gmail.com).

2 - [javad.farzanfar@yahoo.com](mailto:javad.farzanfar@yahoo.com)

3 - [Forghani27@yahoo.com](mailto:Forghani27@yahoo.com).

کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز  
دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی، نیریز  
کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، علامه طباطبایی تهران



این توضیح، مسأله پژوهش حاضر، آسیب‌شناسی آموزش علوم انسانی از منظر فلسفه اگزیستانسیالیسم در نظام تعلیم و تربیت داخلی است. امروزه پرداختن به ادبیات و علوم انسانی بیش از هر زمان دیگری احساس می‌شود. در روزگاری که انسان و انسانیت از جایگاه شایسته‌ای برخوردار نیست. بشر کنونی در پایانه‌ی هزاره دوم و در آستانه شروع هزاره سوم در گیر بزرگ‌ترین "بحران"‌ها شده است، او در بحران‌ها به دنیا می‌آید، در بحران‌ها زندگی می‌کند، در بحران‌ها تجزیه و پراکنده می‌شود و از بحرانی به بحران دیگر نقل مکان می‌کند (کریمی، ۱۳۸۵: ۷). از این نظر، نگرش به انسان معنا و مفهوم دیگری پیدا می‌کند. بسیاری از بحران‌ها برای انسان کنونی بحران وجودی‌اند. مربوط به خلاء معنا در انسان. انسانی که از کرامت شایسته‌ای برخوردار نیست. خصوصاً در جامعه ما که نگرش به انسان و کرامت او، در حال رنگ باختن است. عاطفه‌های انسانی ضعیف شده و خشونت جای آن نشسته است. به تعبیری روزگاره عسرت و مرگ انسانیت در دوران مدرن خود را به نمایش گذاشته است. گویی نهال انسانیت به شدت ترد و شکننده شده است. با این وصف، رسالت علوم انسانی نشان دادن حقیقت‌های جاری زندگی آدمیان است؛ رسالتی برای اصلاح و بهبود زندگی بشری، با برجسته کردن خطوط پر رنگ این حقایق. امروزه دانش‌آموزان بیش از هر زمان دیگری محتاج توجه‌اند. نمی‌توان ادبیات را به عنوان جلوه‌ی بارز علوم انسانی، متعلق به گذشته دانست و کارکرد و کارایی آن را پایان یافته تلقی کرد؛ چراکه خلق و خو و روح و روان آدمی، رنج‌های درونی و کشمکش‌های پنهانی‌اش، همان است که همیشه بوده است. حتی اگر نپذیریم که روح بشری، بیشتر روبه تباهی است تا رسیدن به تعالی، باید گفت ویژگی‌های آدمی چنان است که قرن‌ها بوده. بنابراین حالات درونی فاعل شناسا در دوران مدرن دگرگون نشده است. شکل زندگانی‌اش تغییر می‌کند اما حسادت، خشم و آرزو، شور و شوق انسانی و بسیاری تلاطم‌ها، مجموعه‌ای از خلق و خوهای متناقض از ما ساخته است. شرایط زندگی مدرن و پر از فناوری، انسان‌ها را بیش از هر زمان دیگری به جان هم افکنده، حریص و آزمند ساخته و قلب‌ها را از هم دور ساخته است. از این جهت، ماریو وارگاس یوسا، جامعه بدون ادبیات و علوم انسانی را جامعه‌ای محکوم به توحش معنوی می‌داند (۱۳۸۵: ۳۷). بدین ترتیب دانش‌های مربوط به علوم انسانی، یکی از اساسی‌ترین و ضروری‌ترین فعالیت‌های ذهنی آدمی است و علم و تکنولوژی فاقد آن نقش وحدت‌بخش که به یکی شدن آدمیان بیانجامد، هستند. برای این منظور، نگرش به فاعل شناسا در عرصه‌ی آموزش علوم انسانی زمانی جلوه‌ی بیشتری می‌یابد که در بستر برنامه درسی مورد سنجش قرار گیرد. از این روی، گوته، مورخ تعلیم و تربیت، معتقد است؛ برنامه درسی به عنوان محور فعالیت‌های تربیتی عرصه شدیدترین مشاجرات است (۱۳۹۲: ۱۲). بنابراین، تصمیم‌گیری درباره محتوای برنامه درسی مستلزم بررسی، امعان نظر و تدوین غایت‌های آموزش و پرورش است. با این مقدمه، برنامه‌درسی را می‌توان به عنوان تجارب سازمان‌یافته‌ای تعریف کرد که متعلم تحت راهنمایی و نظارت مدرسه کسب می‌کند (همان: ۱۲). برای رسیدن به هدف مذکور، "آموزش" مطرح می‌-



شود و آموزش در عرصه علوم انسانی و نظام تربیت، واجد ویژگی‌های خاصی است. آموزشی که تشخیص و هویت-یابی متربی را به چالش کشیده، مخرب است. از جهتی دیگر، رقابت عنصر نامطلوبی در این قلمرو بوده که فردیت دانش‌آموزان را ستانده است. بنابراین انتظار می‌رود طراحان برنامه درسی، با ارزش‌ترین محتوا را برای متعلم جستجو کنند. مسأله در این جا عبارت از نیل به تشخیص و توافق درباره اموری است که متضمن عالی‌ترین درجه حقیقت، زیبایی و خیر باشد. بنابراین این مسأله دارای ابعاد متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناسی است. علوم انسانی از منظر اگزستانسیالیسم نیز می‌تواند بستری برای رسیدن به تشخیص برای متربی فراهم آورد. این پژوهش با چنین هدفی به بررسی آسیب‌های آموزش این علوم پرداخته است.

روش پژوهش گران بنابه خصلت فلسفی پژوهش‌های این‌چنینی، کیفی است. در روش‌شناسی و رویکردهای تحلیل مسائل پژوهشی، یک مکتب فکری خاص، تأکید بر رویکرد کمی را بر می‌گزیند، بدون آنکه به خود پدیده توجه نماید. چنین رویکردی به‌طور کلی منجر به کمی کردن انسان می‌شود و از این رو در اغلب موارد منتهی به عینیت پاسخ‌دهندگان می‌شود. از طرفی با توجه به این که معمولاً مخاطب در پژوهش‌های فلسفی، انسان و علوم انسانی است، نگرش کیفی به انسان نمود بیشتری می‌یابد. از این منظر میکوت و مورهاوس معتقدند: پژوهش کیفی، فرایندی از تحقیق و بررسی است که داده‌ها را از زمینه‌ای که در آن رویدادها رخ می‌دهند، استخراج می‌کند و تلاش می‌شود که رویدادهای مشاهده شده را از طریق دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان در این متن توصیف کنند (۱۹۹۴: ۱۷). بنابراین نگرش شرکت‌کنندگان در پژوهش کیفی، بهتر می‌تواند مورد مطالعه پژوهش‌گران واقع شود. با این تعریف، پژوهش حاضر مبتنی بر تکنیک تحلیلی - استنتاجی به آسیب‌شناسی آموزش علوم انسانی از منظر فلسفه اگزستانسیالیسم نگرش یافته است. روش مذکور هم به‌صورت نظری و هم به‌صورت عملی، در فلسفه تعلیم و تربیت به‌کار می‌رود. این روش را می‌توان برای نظریه‌پردازی، تحلیل، ارزیابی و نقد نظریه در پژوهش‌های فلسفی مربوط به تعلیم و تربیت به‌کار گرفت (باقری، ۱۳۸۹: ۱۲۸). البته ناگفته نماند که تنها اکتفا به روش مذکور در بررسی‌های انسانی کافی نیست، بلکه روش‌های پدیدارشناختی برای تفسیر اعمال و گفتار آدمیان ضروری چنین پژوهش‌هایی است.

### پیشینه

در مجموع بررسی‌های انجام شده به وسیله پژوهش‌گران، چالش‌های علوم انسانی از منظرهای مختلفی مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. بلاغت در مقاله‌ای به "بررسی چالش‌های توسعه علوم انسانی و میان‌رشته‌ای آن در ایران: (مطالعه موردی رشته علوم تربیتی) ۳ با میان‌رشته‌های آموزش و پرورش پیش‌دبستانی و دبستانی و تطبیقی)" در سال ۱۳۹۰، چاپ در فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی پرداخته است. در پژوهش



دیگری حیدری به "بررسی امکان بومی‌سازی علوم انسانی از منظر هستی‌شناسی بنیادین" پرداخته است. این پژوهش در نشریه فلسفه به سال ۱۳۹۰ نشر یافته است. تقوی و غفاری نیز در پژوهشی به بررسی "برنامه مقایسه‌ای جایگاه علوم انسانی در برنامه‌درسی اگزستانسیالیستی و اسلامی" پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش در سال ۱۳۹۱ در نشریه قبسات انتشار یافته است. در مقاله‌ی دیگری نوری و ریخته‌گران به "نقش دیلتای در پایه-گذاری علوم انسانی و دفاع از عینیت آن" به سال ۱۳۹۱ در نشریه غرب‌شناسی بنیادین اشاره می‌کنند. مشاهده می‌شود که پژوهش‌های انجام شده از منظرهای متفاوتی به ابعاد علوم انسانی پرداخته و چالش‌های این حیطه از دانش بشری را مورد بررسی و تحلیل قرار داده‌اند. پژوهش حاضر نیز با هدف آسیب‌شناسی آموزش علوم انسانی از منظر فلسفه اگزستانسیالیسم که زیر عنوان مطالعه علوم انسانی در نظام تربیتی ایران معرفی شده، به نگارش در آمده است.

### مبانی نظری:

مبنای نظری در هر پژوهشی اشاره به پیش‌فرض‌ها و آبخور فکری پژوهش‌گر دارد. نگره‌های اگزستانسیالیستی برآمده از اندیشه‌های فیلسوفان این مکتب در یک نگاه کلی، پژوهش حاضر را هدایت می‌کند. از این منظر از آنجا که به تعبیر باقری، علوم انسانی با اشخاص و گفتار سروکار دارد، و غایت آن عبارت است از جهت‌دهی موجودی بشری در محیطی اجتماعی (۱۳۸۸: ۱۸۹)، نگرش اگزستانسیالیست در این عرصه به فردیت و تشخیص موجود انسانی در عرصه اجتماع می‌نگرد. این تشخیص راه به منحصر به فرد بودن فاعل شناسا در مواجهه با دیگران دارد. از این نظر، مبانی نظری فراهم آمده در پژوهش حاضر، می‌تواند به هدایت عملی آدمی بیانجامد.

### چیستی علوم انسانی:

علوم انسانی عهده‌دار پژوهش و کاوش در احوال درونی، حیات معنوی، اجتماعی و رفتاری انسان به عنوان فاعل شناسایی<sup>۱</sup> است. بنابراین آنچه امروز با عنوان علوم انسانی شناخته می‌شود، در مقطع تاریخی بین ارسطو<sup>۲</sup> تا ویلهلم دیلتای<sup>۳</sup> هویت یافته است. ارسطو در تمایز از علوم طبیعی با تدوین منطق و تعیین غایات آن، گام نخست را در معرفی علوم انسانی بنیان نهاد. دیوید هیوم<sup>۴</sup> و مونتسکیو<sup>۵</sup> در قرن هجدهم این مفاهیم را پیش بردند.

1 - Knowing Subject

2 - Aristotle

3 - Vilhelm Dilthey (1833-1911)

4 - David Hume

5 - Baron de Montesquieu



اگوست کنت<sup>۱</sup> در قرن نوزدهم به همراه استوارت میل<sup>۲</sup> و سرانجام دیلتای به تکامل صورت تاریخی این دانش پرداختند. تا این زمان زیر نفوذ علم‌گرایی برآمده از قرن هجدهم و نگاه تحصلی کنت، رویکرد کمی نیز بر پژوهش‌های طبیعی و انسانی حاکمیت داشت. با پارادایم شیفت رویکرد پژوهشی کمی به کیفی نگره‌های پژوهش کیفی نسبت به انسان سوییچی دیگری یافت. قرن بیستم با ظهور دیدگاه‌های پدیدارشناسانه خصوصاً نگاه پدیداری هوسرل<sup>۳</sup> که با عینیت‌گرایی<sup>۴</sup> رویکردهای گذشته سر ستیز دارد (باقری، ۱۳۸۹: ۳۵)، از منظر جدیدی به علوم انسانی نگریسته شده است. هوسرل عینیت‌گرایی را حتی در علوم طبیعی نیز نمی‌پذیرد، چه رسد به علوم انسانی؛ زیرا معتقد است که مفهوم کلیدی وی، یعنی "زیست‌جهان"<sup>۵</sup> به منزله پیش‌فرض همه علوم بشری است (همان: ۳۶). عینیت‌گرایی در نقد هوسرل عامل "بحران"<sup>۶</sup> در علوم اروپایی است و آن‌گرایش به صورتی کردن منطقی و ریاضی است. ویلهلم دیلتای واپسین متفکری است که از منظر پدیدارشناسانه به تکمیل پروژه هوسرل پرداخته است. دیلتای نیز به بررسی پدیدارشناختی حیات توجه داشت، اما او با تأکید بر فهم انسانی، شکل روش‌شناختی صریح‌تری به بحث خود داد. دیلتای، به بیان باقری؛ با تأکید که بر نقش احساس و اراده، علاوه بر عقل، در شناخت آدمی داشت، تفکیکی اساسی میان "تبیین"<sup>۷</sup> یا پاسخ علت‌جویانه به چرایی‌ها و تفهم یا پاسخ دلیل‌جویانه به چرایی‌ها قائل شد (۱۳۸۹: ۳۹). وی رویکرد نخست را به روش‌شناسی علوم طبیعی و رویکرد دوم را به روش‌شناسی علوم انسانی اختصاص داد. به این ترتیب، در دیدگاه دیلتای، علوم انسانی شاخص ویژه‌ای دارند که با علوم طبیعی متفاوت است. این ویژگی را در ویژگی "تفهم"<sup>۸</sup> باید جستجو کرد. یعنی رابطه‌ای که تنها میان "انسان با انسان" برقرار می‌شود و در روش‌های علوم طبیعی جایی برای آن وجود ندارد. با ظهور دیدگاه‌های اگزیستانسیالیستی که مبنای نظری پژوهش حاضر است، از منظر دیگری به علوم انسانی نگریسته شد. مارتین هایدگر<sup>۹</sup>، فیلسوف اگزیستانس مسأله "تفهم" را از منظر روش‌شناختی و از حد یک روش خاص برای علوم انسانی فراتر برد و جایگاه آن را در کل وجود آدمی در نظر گرفت (باقری، ۴۰). اگزیستانسیالیست‌ها در صدند تا پدیده غیرشخصی شدن روابط را که در قرن بیستم عارض علوم انسانی و آموزش و پرورش شده است، کاهش دهند و رابطه "من - تو"<sup>۱۰</sup> را بین معلم و شاگرد مورد تأکید قرار دهند (گوتک، ۱۳۹۲: ۱۶۵). با این وصف، علوم انسانی از دانش‌هایی بحث می‌کند که جایگاه انسان در آن‌ها را به لحاظ حیات درونی و روابط با دیگران مورد

1 - August Comte

2 - John Stuart Mill

3 - E. Husserl

4 - Objectivism

5 - Life- Word

6 - Crisis

7 - Explanation

8 - Understanding

9 - Martin Heidegger

10 - I and Thou



بررسی قرار می‌دهند. به عبارت دقیق‌تر، علوم انسانی؛ شاخه‌ای از علومی است که مطالعات و تأملات انسان را درباره خودش از زوایای گوناگون در بر می‌گیرد و در زمینه‌های متنوعی رشد یافته است (فروند، ۱۳۷۲: ۷۳).

### بحث و بررسی:

مدتی است علوم انسانی در جامعه علمی و تربیتی ما مورد بعضی چالش‌ها و سؤال‌ها قرار گرفته است. به جاست که از سوی پژوهش‌گران و دست‌اندرکاران آموزش و فرهنگ مورد بحث و بررسی شایسته‌ای قرار گیرد. از این لحاظ، پژوهش حاضر به هدف بررسی آسیب‌های آموزش علوم انسانی در نظام تربیت کنونی از منظر فلسفه اگزیستانسیالیسم مورد کاوش قرار گرفته است. علوم انسانی و موضع معرفتی آن در بستر برنامه درسی، خود را نمایان می‌کند. برنامه درسی می‌تواند در قالب تعریف خط و مشی نحوه آموزش این دانش‌ها در پرداختن به ابعاد شخصیت انسان خود را عرضه نماید. از این جهت جایگاه پرورش انسان در نظام تربیت تعریف می‌شود. اینکه چه انسانی پرورش یابد، نکته‌ای است که به تعبیر سروش؛ ما طبعاً به دلیل انسان بودن، همچنین به دلیل اینکه پرورده فرهنگ مشرق زمین و فرهنگ اسلامی هستیم، نسبت به انسان و شخصیت او استنباط‌ها و دریافت‌های خاصی داریم (۱۳۸۷: ۵). از این منظر موضوع، روش، اعتبار و مشکلات علوم انسانی قابل بررسی است. این دانش همان‌طور که از نام‌شان برمی‌آید؛ مدعی شناساندن انسان هستند، بنابراین ناگزیر این سؤال به ذهن متبادر می‌شود که این علوم کدام انسان را می‌خواهند بشناسانند؟ و در این شناسایی از چه منابعی تغذیه می‌کنند و چه اهدافی را دنبال می‌نمایند. با نگاهی به تاریخ علم، خصوصاً دوران مدرن با سیطره علم تجربی ادعای شناخت همه‌جانبه انسان از سوی فیلسوفان مطرح شد. دکارت نمونه بارز این تفکر بود و روشی را در علم پیش گرفت که کمابیش مبتنی بر درک آدمیان از حوادث و پدیده‌ها بود (همان: ۷). شکست‌های علمی وی گواه روشنی بود بر اینکه دریافت‌های علمی منتهی به مقصد نمی‌شود. نتایج فکری - فلسفی پژوهش‌های اگوست کنت نیز منتهی به رویکردهای کمی در نگرش به انسان و شناخت وی شد. در این سیر، ضرورت پرداختن به رویکردها و روش‌های پژوهش در تعلیم و تربیت نمودار گردید. اهمیت روش‌شناسی در قلمرو علوم طبیعی، منتهی به دغدغه‌های روش‌شناسی در حیطه علوم انسانی نیز گردید. علوم انسانی نیز به تعبیر باقری؛ در نخستین مواجهه خود راه علوم طبیعی را پیش گرفتند و کوشیدند با تعاریف عملیاتی مفاهیم و به‌کارگیری روش کمی‌نگر در آزمون فرضیات تحقیق، این راه را برای علوم انسانی هموار کنند (۱۳۸۹: ۳). با نقد رویکردهای کمی‌نگر در عرصه علوم انسانی توسط کسانی چون دیلتای، هوسرل، رنه گنون، مارکس وبر و ... رویکرد جدیدی در خصوص چیستی علوم انسانی مطرح شد. نتیجه این منازعات فکری را می‌توان در جایگاه ویژه ظهور پژوهش‌های کیفی به منزله اقتضای خاص علوم انسانی ملاحظه نمود.



نظام تربیتی بنابه وظیفه‌ای مهمی که دنبال می‌کند، عهده‌دار پرورش نیروی انسانی برای جامعه است. اما اینکه چه انسانی با چه ویژگی‌هایی تربیت شود و به جامعه سپرده شود، در نگاه علوم انسانی به موضوع خود، معنا می‌یابد. از این رو هر علمی به تبع موضوع مورد بررسی خود، هویت پیدا می‌کند. ریاضیات هویت خود را از اعداد و رابطه آن‌ها کسب می‌کند. فیزیک از حالات مواد موضوعیت می‌یابد و شیمی از خواص مواد. علوم انسانی نیز به تبع موضوع خود یعنی "انسان" هویت خود را کسب می‌کنند. در این عرصه دانش‌های انسانی حادث می‌شود. جامعه‌شناسی، روانشناسی، تاریخ، فلسفه، هنر، مذهب، حقوق، علوم تربیتی با محوریت "انسان" معنا یافته‌اند. هر نظام آموزشی به فراخور نقش و جایگاه تعریف شده خود از انسان به آموزش او می‌پردازد. در این بین نظام آموزشی ما هم مستثنی نیست و بنابه سیاست‌گذاری‌ها و تعیین اهداف و اصول برنامه‌ریزی شده از سوی شورای عالی انقلاب فرهنگی به آموزش می‌پردازد. در حوزه علوم انسانی که تمرکز پژوهش حاضر بر آن قرار گرفته است، خط و مشی‌های آموزشی مشخص شده است. اما با مراجعه به نظام آموزشی و برون‌داد آن به نظر می‌رسد نتایج مطلوبی در این عرصه حاصل نشده است. انسان تعریف شده‌ی نظام تربیتی ما زیر نفوذ انگاره‌ای از ایدئولوژی قرار دارد که به آن‌ها القاء می‌شود که در بهترین جهان ممکن زندگی می‌کنند. به نظر، بسیاری از مسائل مربوط به انتظاری است که از این علوم داریم. مهم‌ترین نکته که اخیراً در نظام تربیتی ما به صورت مسأله درآمده، نگرش خاصی است که طراحان و برنامه‌ریزان نسبت به تعریف علوم انسانی دارند. تعریفی که به نادیده گرفتن دستاوردهای فکری - فلسفی غرب نسبت به علوم انسانی است و تلاش می‌کند تا نگرش خود را در امر آموزش به کرسی نشاند. نگرشی که با ادعای بومی بودن این علوم همراه گشته است. درست است که ما علوم انسانی به معنای مدرن آن نداشته‌ایم، ولی فلسفه داشته‌ایم، و فلسفه در فرهنگ ما دارای جایگاه خاصی است. از این نظر در فلسفه به انسان‌شناسی فلسفی هم نگریسته می‌شود و خصوصاً در مباحث علم‌النفوس در این باره سخن بسیار گفته شده است. اما در نگرش مدرن به انسان، علم‌النفوس برای فیلسوفان رنگ باخته و در عوض مباحث مربوط به تکلیف آدمی جای خود را به نگرش حق‌مداری انسان سپرده است. ظهور مباحث حقوق بشری در دوران مدرن جایگاه و نقش علوم انسانی را تغییر داده است. طبیعی است که با ظهور چنین مباحثی، این سؤال پیش آید که پس آن انسانی که فلسفه به ما معرفی می‌کرده است، کجاست؟ به تعبیر سروش؛ چرا آن انسانی که در فلسفه [ما]، حاضر است، در این علوم نیست و چرا آن انسانی که در این علوم است از فلسفه غایب است؟ (۱۳۸۷: ۷).

این‌ها و مواردی از این دست به ما می‌آموزد که در فلسفه ما وجوه محدود و ناقصی از وجود انسانی معرفی شده است و فراگیر همه‌ی شئون انسان نیست. بنیان نظری مربوط به مباحث آموزشی نیز از همین فلسفه سیراب گردیده است؛ فلسفه‌ای در غیاب مسائل جهان‌نو. به تعبیر شایگان؛ ما در تعطیلات تاریخ به سر می‌برسیم، و در ضیافتی که غرب پس از آهنگ رنسانس و اصلاح دینی تدارک دیده بود حضور نداشتیم؛ "ضیافت مدرنیته"



(۱۳۸۹: ۱۲۳). فیلسوفان ما در این عرصه نقشی نداشته اند. برای این منظور، مفهوم "توسعه" در دوران مدرن معنا یافته است. توسعه یک کشور، قائم به ظهور یک شخص نیست و نقش نهادها در جریان اصلاحات نباید نادیده گرفته شود. نهاد تربیت نیز از جهت وظیفه‌ای که دارد، در بحث آموزش انسان معنا پیدا می‌کند. بر این اساس نهادها عموماً و نهاد تعلیم و تربیت خصوصاً به دو گونه تقسیم می‌شوند: یکی نهادهای فراگیر است که در آن امکان فعالیت و بروز خلاقیت برای اکثریت فراگیران مهیا می‌شود و جامعه‌ی دارای این نهادها گام در مسیر توسعه می‌نهد. این نهادها چون مبتنی بر ایجاد فرصت‌های برابر است، چرخه فضائل انسانی موجود در آن، راه را بر کژی‌ها می‌بندد و به افکار نخبگان امکان بروز می‌دهد. گونه‌ی دیگر؛ نهادهای "بهره‌کش" است که در چنین جوامعی راه ورود فراگیران به قدرت و ثروت بسته است. منابع در اختیار گروهی انحصارطلب قرار دارد و خودکامگی حاکم است. همچنین چرخه ردیلت موجود در آن راه را برای ظهور نهادهای فراگیر می‌بندد (وزیری، ۱۳۹۳). در هر دو گونه‌ی این نهادها می‌تواند رابطه‌ای دوسویه برقرار گردد و منجر به بازتولید یک‌دیگر شوند. در نظام تعلیم و تربیت و خصوصاً آموزش علوم انسانی، ابزارهای قدرت می‌توانند با اعمال نفوذ خود، راه را بر بروز خلاقیت ببندد. خصوصاً وقتی آبخور آموزشی چنین دانش‌هایی منحصر به آموزه‌های ایدئولوژیک باشد. این موارد و بسیاری دیگر از این گونه، علوم انسانی را در نظام تربیت کنونی با چالش‌هایی مواجه کرده است. با این وصف، به بیان باقری؛ بدیهی است که نظام‌های آموزش و پرورش کشورها، مرکز آمال اصلاح‌گران اجتماعی و پویندگان راه توسعه بوده است (۱۳۸۹: ۵). از این منظر، اصلاح آنچه در آموزش علوم انسانی در مدارس ما اتفاق می‌افتد، ضرورتی انکارناپذیر است. کشور ما نیز از این قاعده مستثنی نیست و بسیاری از اندیشمندان و دست‌اندرکاران فعالیت اجتماعی، آینده را از روزن نظام آموزش و پرورش می‌نگرند؛ اما، دست‌کم، یکی از منابع اصلی تضمین برای هدایت درست فعالیت‌های جاری در قلمرو آموزش و پرورش، چارچوبی فکری است که برای آموزش علوم انسانی سازنده به کار گرفته می‌شود چنان‌چه می‌دانیم، به‌رغم برخی تلاش‌های اولیه در کشور ما برای فراهم آوردن چنین چارچوبی، هنوز نمی‌توان گفت که کار در این زمینه به انجام رسیده، بلکه تنها می‌توان گفت که تلاش در آن آغاز شده است. البته این تلاش‌ها زمانی به بار می‌نشیند که خود را از دست‌آوردهای فکری - فلسفی اندیشمندان این حوزه دانش بشری محروم نسازیم و در این راه استغنا بورزیم. برای این منظور "حقایق"، تنها در "دیالوگ" پدیدار می‌شوند، نه مونولوگ<sup>۱</sup>. و برای دیالوگ باید "دغدغه‌ای مشترک" داشت. این امر زمانی مقدور است که به انسان، در کانون جهان‌نگریست؛ جهانی‌اندیشید و محلی عمل نمود، با جهانیان وارد دیالوگ شد، سپس به آموزش زیست بوم خود همت گماشت. در این مسیر، پرورش "تفکر انتقادی"<sup>۳</sup> ضرورت اجتناب-

1 - Dialogue

2 - Monologue

3 - Critical Thinking





ناپذیر نظام تربیتی است؛ ضرورتی که در نگرش ایدئولوژیک به حاشیه می‌رود. از این زاویه نگرش به انسان به منزله "هدف" آن‌چنان که تمرکز کانت بر آن بود هویت پیدا می‌کند. آموزه‌های ایدئولوژیک باعث نگاهی ابزاری به انسان گردیده و او را به عنوان وسیله، جهت رسیدن به اهداف تعریف می‌کند. از این منظر هابرماس به دیدگاه کانتی در اخلاق پایبند است که افراد آدمی را باید به منزله "غایت" و نه ابزار نگریسته شوند (باقری، ۱۳۸۹: ۲۴۴). هابرماس با اساسی دانستن روش‌شناسی انتقادی، از دیدگاه خود تحت عنوان تأمل انتقادی<sup>۱</sup> یاد می‌کند. در همین رابطه، "گفت‌وگوی منطقی" و "گرایش به "اجماع" را برای عقلانی‌شدن آدمی اساسی می‌داند (همان: ۲۴۵). از این‌رو نگرش به اسناد تعلیم و تربیت خصوصاً سند تحول آموزش و پرورش مورد ملاحظه و بررسی است. سندی که با ادعای مجموعه‌ای مدون به عنوان "فلسفه تربیتی مقبول و معتبر در جامعه اسلامی ایران" از آن نام برده شده است (۱۳۹۰: ص ۴۳). از این جهت در پژوهشی دیگر باید به این موارد که تا چه میزان به مؤلفه‌های گفت‌وگو، انتقاد، دغدغه‌مشارکت با غیر، آموزش حقوق شهروندی که مسائل ضروری نظام تربیتی ما است، پرداخته شود. بنابراین درهای گفت‌وگو را بستن و سرای اندیشه را مقفل نمودن و توهم استغنا در این عرصه، ره به گوشه‌نشینی و حذف می‌برد. از این منظر مشکلات آموزش علوم انسانی در نظام تربیتی ما قابل تبیین است. مهم‌ترین کار در این حوزه یافتن معضلات است و مهم‌ترین کار محقق، تبدیل معضلات است به "مسأله"<sup>۲</sup>. امروزه مهم‌ترین مسأله‌ای که نظام تربیت ما را به چالش کشیده، نگرش رقابتی در آموزش است. "رقابت"<sup>۳</sup>، عنصر مخرب مبتلابه نظام تربیتی ماست. به تعبیر باقری؛ حتی روی رقابت سالم هم حرف داریم، نباید رقابتی در میان باشد (۱۳۹۴: ۲۴). این مسأله در سنین ابتدایی در مدارس ما بروز می‌یابد. دانش‌آموزان در کنار یک‌دیگر مجموعه‌ای از رقبا را تشکیل می‌دهند که باید از یک‌دیگر سبقت بگیرند و یا از گردونه حذف شوند. بستر رسیدن به اهداف طوری ترسیم شده است که تلاش‌ها تنها در رقابت با دیگران معنا می‌یابد. علت این امر هم وجود مؤسسات بنگاهی است که در نقش کمک آموزشی دانش‌آموزان را به جان هم انداخته و تجارت می‌کنند. انتظار پرورش انسان از قِبَل علوم انسانی در این سیستم آموزشی بیهوده است. رقابت، محصول نگرش تکنولوژیک و تجاری‌سازی برآمده از اندیشه‌های قرن نوزدهم است که در سیستم آموزشی تزریق شده است. در نتیجه‌ی چنین امری "بحران جوامع توده‌وار"<sup>۴</sup> که دغدغه‌ی فیلسوفان اگزیستنیالیسم است، ظهور یافته است. امروزه مهم‌ترین بحران در کلاس‌های آموزشی ما در مدارس، استرس دانش‌آموزان است. استرس و ترس از رقیبانی که در مسیر موفقیت دانش‌آموزان در کنکور سراسری وجود دارد. آیا این چیزی جز همان اضطراب و تنش وجودی است که در اگزیستنیالیسم از آن بحث می‌شود. این اضطراب بر اثر نشو و نمای جامعه توده‌وار که موجب شخصیت‌زدایی

1 - Critical reflection

2 - Problem

3 - Competition

4 - The Crisis Of mass society



از فرد گردیده، روبه وخامت نهاده است (پاک‌سرشت به نقل از: گوتک، ۱۳۹۲: ۱۶۳). از طرفی ظهور جامعه توده‌وار و فرهنگ رقابتی برآمده از تکنولوژی، احساس از خودبیگانگی را شدیدتر ساخته است. حال کدام علوم انسانی، گره از مسائل کنونی نظام آموزشی می‌گشاید؟ به نظر می‌آید از این منظر بهتر می‌توان در نگرش اگریستنس به انسان، اندیشید؛ نگرشی که در پرتو نقد تند و تیز آن بر نظم نوینی که در زندگی بشر کنونی پدید آمده تا آن را با پیامدهای تولید و مصرف انبوه ناشی از انقلاب صنعتی و نظام سرمایه‌همانگ ساخته، آزاد سازد. شاید بروز مفاهیمی چون آموزش مطلوب و اثربخش ناشی از همین نگرش به انسان باشد که در نظام آموزشی ما مد شده است. مطلوبیت و اثربخشی، منطق عصر ماشین و بهره‌وری خط مونتاژ را به ذهن متبادر می‌سازد، که قطعات ماشین استاندارد و هم قابل تعویض گردند. وقتی که قطعه‌ای از ماشین فرسوده گردد و قطعه‌ی دیگری به جای آن قرار داده شود، کارکرد مؤثر آن را تأمین می‌کند. این منطق به تدریج به افراد نیز تعمیم داده شده است (همان: ۱۶۳). با دانش‌آموزان مدارس ما شبیه قطعات صنعتی، برخورد می‌شود تا فرد انسانی. حتی استفاده از مفهومی چون "مهندسی علوم انسانی" به نگرش مذکور کمک کرده است. این نگرش، در عرصه‌ی آموزشی، فرد را به عنوان مصرف‌کننده و شهروند تا حد واحد استاندارد شده‌ای که نیازها، آمال و آرزوهایش را می‌توان اندازه گرفت و به طور کمی بیان کرد، تنزل داده است. از این منظر برنامه‌های آموزشی چند رسانه‌ای، آزمون‌های استاندارد شده، هوشمندسازی مدارس، در زمره ابزارهای فناوری آموزشی به‌شمار می‌آیند که حاصل کار توسعه فردیت‌زدایی در آموزش و پرورش، ورود روابط غیرشخصی در مدرسه، و تماس اندک بین معلم و شاگرد بوده است. پیامدهای چنین نگرشی خصوصاً در نظام تربیت، اتکای به علوم و کاستن از اهمیت علوم انسانی است؛ در علومی که به انسان عینیت داده شده و به صورت موجود یا واحدی قابل اندازه‌گیری و تحلیل کمی در آمده است. این نگرش در وجوه رفتاری، کاربرد روش علمی به یک فروگاهی<sup>۱</sup> انجامیده که از طریق تجربه انسانی به پاسخ‌های کمی قابل اندازه‌گیری مردم را واکاوی می‌کند. این موارد و بسیاری دیگر منجر به زدودن "فردیت" و "تشخص" از متربیان شده است. به این ترتیب، محور اصلی اندیشه‌ورزی فلسفی اگریستنسیالیسم توصیف مبارزه انسان برای نیل به ماهیت شخصی خویش، از راه انتخاب است (۱۳۹۲: ۱۶۹). از این نظر برنامه درسی مبتنی بر اگریستنسیالیسم، شامل آموختن مهارت‌ها و موضوعاتی است که واقعیت طبیعی و اجتماعی را برای دانش‌آموز تبیین کند. کارکرد علوم انسانی در اینجا بسیار مهم است. زیرا مبین انتخاب انسان است. "انتخاب" و "استقلال"، حلقه مفقوده آموزش‌هایی است که در علوم انسانی ما در مدارس تدریس می‌شود. از این‌روست که در فراگیر وقتی بزرگ می‌شود در جامعه قدرت انتخاب ندارد. چراکه قدرت انتخاب را در نظام آموزشی از او سلب کرده‌اند. در نتیجه چنین رویکردی، به او القاء می‌شود که تو توان انتخاب نداری و نمی‌توانی صلاح و مصلحت خود را تشخیص

1 - Reduction



دهی بنابراین ما (قدرت)، باید برای آنچه را که به صلاح توست انتخاب نماییم. با این وصف، تربیت کدام انسان در علوم انسانی مدنظر ماست؟ نظام آموزشی ما بر اساس چه تعریفی از انسان به آموزش او مبادرت می‌ورزد. تصور پژوهش‌گران بر این است که علوم انسانی ما زیر سیطره نگرشی مابعدالطبیعی از قدرت، که برآمده از فرهنگ و تاریخ بومی ما است، قرار گرفته است. قدرت برآمده از حکومت‌های گذشته در بن دیدگاه‌های تربیتی ما نشسته و جریان تربیت انسان ما را هدایت می‌کند. این عنصر در تعریف انسان مورد نظر خود، نیز تأثیر عمیق خود را داشته است. از این منظر قدرت، در فرهنگ و تاریخ ما از یک پشتوانه‌ی عمیق ماورائی و متافیزیکی نقدناپذیر برخوردار است که به سختی تن به دیالوگ می‌دهد. به همین دلیل علوم انسانی ما نتوانسته در تعریف مدرنیته از انسان به دیالوگ بپردازد؛ تعریفی که انسان مدرن را محق می‌داند نه مکلف. از حقوق فردی او صحبت و آنگاه دفاع می‌کند. تصور پژوهش‌گران این است که در علوم انسانی ما این انسان هنوز متولد نشده است و در خوش‌بینانه‌ترین حالت خود هنوز در دوران "جنینی" به سر می‌برد؛ انسان موجود، انسانی است که هنوز مکلف است. علوم انسانی کنونی تحت تعریف و تأثیر اندیشه‌های فیلسوفان مدرن، با انسان محق سروکار دارد نه مکلف. این مسأله در نظام تربیتی ما بازتاب دارد. به همین دلیل به سختی با دیگران وارد گفت‌وگو می‌شود. "گفت‌وگومندی" حاصل دغدغه‌های مشترکی است که در فرهنگ و علوم انسانی ما برای متفکران بومی در غیبت به سر برده است. به همین دلیل از مهندسی علوم انسانی، یا علوم انسانی اسلامی و ترکیبات این‌چنینی سخن گفته‌ایم. این معنا از انسان در تعلیم و تربیت ما نیز وارد گردیده و در پس‌پشت مفروضات فلسفی اسناد تعلیم و تربیتی فرمان می‌راند. نتایج چنین رویکردی منتهی به پرورش انسانی شده که امروز شاهدیم. انسانی که به دیگران به چشم رقاباتی می‌نگرد که باید از سر راهش برای رسیدن به اهدافی که پیشرفت او را رقم می‌زنند، برداشته شوند. غافل از اینکه انسان باشنده‌ای است که هستی او در "ارتباط"<sup>۱</sup> شکفته می‌شود (نقیب‌زاده، ۱۳۸۸: ۲۶۵). ارتباط از نکته‌هایی است که همه‌ی فیلسوفان اگزیستانسیالیسم در بررسی روال بودن انسان بر آن تأکید می‌کنند. این ایده به تعبیر نقیب‌زاده؛ از "رویاریبی" تا "هماهنگی" و "همدلی" را در بر می‌گیرد (همان: ۲۶۳). با این وصف، آیا علوم انسانی ما در آموزش چنین انسانی موفق عمل کرده است؟ امروزه مهم‌ترین مسأله‌ی دانش‌آموز علوم انسانی خوان ما در نظام تربیتی، عدم مهارت در کسب همدلی و هماهنگی با دیگران و ارتباط است. اصول و مهارت‌های اجتماعی زیستن در این فراگیران بسیار ضعیف است. خصوصاً نسل کنونی که از کوچک‌ترین درک و دریافتی نسبت به علوم انسانی و رسالت این دانش محروم‌اند. کاستی هدف‌گذاری‌های نظام تربیت در این عرصه قابل اغماز نیست. نظام تربیتی کنونی نه در پرورش مربی علوم انسانی‌دان موفق عمل کرده نه در پرورش متربی. دلایل این امر به موارد بسیاری مربوط می‌شود، از محتوای آموزشی کتب درسی گرفته تا سیاست‌گذاری‌های تربیتی. همچنین مسیر رسیدن به



اهداف مذکور یک مسیر سراپا معیوب و مندرس است. مسأله دیگر سرکوب خلاقیت افراد بوده است. نظام تربیتی ما برای دانش‌آموزان علوم انسانی مسیر مطلوبی را فراهم نساخته و این به دلیل اهمیتی است که علوم تجربی و علوم پایه یافته است؛ اهمیتی که هم نظام تربیت بدان کمک کرده و هم اجتماع بدان هویت بخشیده است. دلیل این اهمیت، به "موضوع" مورد بررسی این علوم بر می‌گردد. زمانی ما می‌توانیم از علوم انسانی موفق سخن بگوئیم که موضوع این دانش، "انسان" در ابتدا برای نظام تعلیم و تربیت و آنگاه برای اجتماع محوریت و هویت پیدا کند. متأسفانه امروزه ضعیف‌ترین دانش‌آموزان ما وارد علوم انسانی می‌شوند. دانش‌آموزانی که نه دغدغه‌ی انسان دارند و نه دغدغه‌ی درک علوم انسانی. هنر، که برای پرورش ذوق زیبایی‌شناختی طرح ریزی می‌شود؛ شامل موسیقی، نمایشنامه، نویسندگی خلاقانه، نقاشی و سینما که دغدغه‌ی فیلسوفان هستی است، برای این دانش‌آموزان چه جایگاهی دارد؟ به "تقلید"، این ایده‌ها شکفته نمی‌شوند. بلکه هدف اصلی به تعبیر فیلسوفان اگزیستانسیالیسم مجال ظهور خلاقیت زیبایی‌شناختی است. از این منظر در برنامه‌درسی اگزیستانسیالیستی بر ادبیات و علوم انسانی تکیه می‌شود؛ ادبیاتی که برای گشودن دیدگان متعلم نسبت به اهمیت انسان دخیل است، اشخاص را در رویارویی با مسائل انسانی توصیف می‌کند. ظرفیت‌های بروز عواطف را در اختیار فراگیر قرار می‌دهد. برای این منظور درگیر شدن نیابتی<sup>۱</sup> متعلم در مسائل عمیق عشق، مرگ، رنج، گناه و آزادی وسیله فوق‌العاده‌ای برای توصیف وضع و حال انسان و دستیابی به معنی در جهانی است که ظاهراً بی‌معنی است (گوتک، ۱۳۹۲: ۱۸۰). برای این منظور ون‌کلو موریس معتقد است؛ آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی باید در فراگیر موجب "اشتدادآگاهی"<sup>۲</sup> گردد (همان: ۱۷۵). این آگاهی بدان معنی است که دانش‌آموزان باید تشخیص دهند که در مقام فرد به‌طور پیگیر، آزادانه، مستقلانه و خلاقانه دست به انتخاب زنند. این آگاهی متضمن مسئولیت فرد در تعیین چگونگی زندگانی خود و نحوه آفرینش تشخص فردی خویش است.

با این اوصاف، اگزیستانسیالیسم در اوایل قرن بیستم، اعتراضی به اوضاع بحران‌زده و آشفته‌ی انسان و نظام‌های فکری حاکم بر جهان بود. این اعتراض در جهت بازبانی هویت از دست رفته‌ی او شکل گرفت و نگاه‌های بسیاری را به خود جلب کرد. از این نظر تأثیر بسیاری را در عرصه‌ی معارف بشری به‌جا گذاشت و سرمنشأ بازنگری‌هایی در دانش‌های مختلف از جمله؛ فلسفه، روانشناسی و علوم انسانی گردید. از این منظر به تعبیر شریعتمداری؛ درک دانش‌آموزان از طبیعت و هم‌نوعان خود باید با گرایش‌ها و احساس‌های عاطفی همراه باشد (۱۳۸۷: ۲۲۲). اهمیت این احساس عاطفی در گرو درکی از انسان شکل می‌گیرد که در پرتو آموزه‌های اگزیستانسیالیسم استنتاج می‌شود. وجود چنین مسائلی است که یاسپرس فیلسوف اگزیستانسیالیسم را بر آن می‌دارد که؛ بزرگ‌ترین عیب آموزش و

1 - Vicarious involvement

2 - Intensity of awareness



پرورش امروز را فراموش کردن انسان و ارج بداند و این چگونگی را با توجه به نکته‌های بنیادی فلسفه‌ی هستی<sup>۱</sup> روشن می‌کند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۸۱). با توجه به این نکته‌ی بنیادی است که یاسپرس به تربیت می‌نگرد و بر آن است که جامعه امروز و آموزش و پرورش نو، انسان را نه چون انسان بلکه چون نیروی تولید کننده و انرژی زنده می‌بیند. از این منظر مشکلات مربوط به آموزش علوم انسانی در نظام آموزشی ما قابل بررسی و تبیین است. بنابراین این فلسفه با انسان شروع می‌شود و با انسان است که عالم و وجود شناخته می‌شود. از اینجا است که "پرسش" اصلی در این فلسفه‌ها پرسش از چیستی آدمی است. پرسشی که علوم انسانی ما در آموختنش به فراگیر عقیم مانده است. از همه این مسائل، تولید نظریه و نظریه‌پردازی است. داستان غم‌انگیزی که دست-اندرکاران نظام تربیت به آن پرداخته‌اند. غافل از این نکته‌ی ظریف که فقدان تفکر در علوم انسانی، برآمده از فقدان "پرسش بنیادی" است. علوم انسانی ما برای پرسش و خصوصاً پرسش بنیادین محملی فراهم نکرده است. پرسش بنیادی محصول "فرایند" تفکر است که در دغدغه‌مندی زاده می‌شود. از این منظر نگرش تولیدی به علم و نظریه‌پردازی واجد نقدهای جدی است که با استقبال اصحاب قدرت مواجه نشده است. به نظر پژوهش‌گران، علوم انسانی ما به دلیل نداشتن پرسش بنیادی، نتوانسته فراگیرانش را طوری پرورش دهد که شایستگی رسیدن به ارزش علوم انسانی را درک نمایند.

### نتیجه‌گیری:

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در مجموع توسعه جوامع و علوم بدون هدایت علوم انسانی اصولاً میسر و ممکن نیست. این علوم اگرچه دارای ارزش‌های راهبردی هستند، اما بدون نگرش به انسان و تربیت او امکان رشد و توسعه آن مقدور نیست. از این منظر برای پژوهش‌گران، چیستی علوم انسانی به عنوان سؤال اول پژوهش چنین معنا یافت که؛ علوم انسانی دانش‌هایی هستند که انسان در آن‌ها از لحاظ حیات درونی و روابط با دیگران، بررسی می‌شود. این تعریف با مشاهده تاریخ و نگرش فیلسوفان به تعریف انسان معنا یافته است. آنچه را امروزه علوم انسانی می‌نامیم به تعبیری ترجمه "Human science" است که انگلیسی‌ها این تعبیر را از آلمانی‌ها گرفته‌اند (صانعی‌دره‌بیدی، ۱۳۹۳: ۴۷). تا آنجا که اطلاع هست؛ به نظر می‌رسد که از زمان دیلتای علوم انسانی مطرح شده است. اما مسائلی که ذیل این بحث مطرح است، سابقه‌اش به زمان ارسطو می‌رسد. ارسطو در یونان ذیل همان بحث "فوسیکا" یا فیزیک یا علوم طبیعی، تعبیر "پلیتیکون" را به کار برده بود (همان: ۴۹)؛ همان که در انگلیسی پلتیک معنا می‌شود و برای ما به سیاست ترجمه کرده‌اند، به معنای دانش شهرنشینی بوده است. در زمان ارسطو مجموعه‌ای از مباحث شامل اخلاق، اقتصاد و حقوق و روابط اجتماعی بوده که در کل همان دانش

1 - Existenz



شهرنشینی محسوب می‌شود و ارسطو به کار می‌برده است. با این تعریف، علوم انسانی به سمت هویت یافتن حرکت کرد. در تداوم چنین نگرشی بود که بعد از انقلاب ۱۷۸۹ فرانسه، اگوست کنت، ارنست رنان، استورات میل، اسپنسر از علوم انسانی سخن گفتند. در این میان امیل دورکیم فرانسوی (۱۸۵۸ - ۱۹۱۷) آراء مهمی در این رابطه بیان داشت و از "جامعه‌شناسی پرورشی" سخن گفت (همان: ۱۶۶). فروید اتریشی نیز با نگرشی نو به روان انسان در تعریف علوم انسانی و انسان تغییراتی ایجاد نمود. این تغییرات با سیطره نگاه کمی‌نگر به شناخت انسان همراه شد. نگاهی که به فروکاستن ابعاد وجودی آدمی در اعداد و ارقام منتهی می‌شد. با ظهور انگاره‌های فلسفی پدیدارشناختی به شناخت انسان، پنجره‌ی نویی گشوده شد. این رویکرد در نگرش کیفی به شناخت انسان رسمیت پیدا کرد. نگرشی که شناخت انسان را نه در عینیت علوم تجربی بلکه در ویژگی تفهم می‌جست. تکمیل پروژه علوم انسانی به دست ویلهلم دلتای اتفاق افتاد. دلتای رسالت خود را در یکسو پایه‌گذاری علوم انسانی و از سوی دیگر تهیه و تدوین روش مناسب برای آن می‌دانست. بحران‌های جهانی در قرون اخیر خصوصاً دو جنگ عظیم جهانی اول و دوم منجر به تولید نظریاتی شد که تعریف این علوم را به سمت دیگری جهت داد؛ سمت و سویی که منتهی به ظهور دیدگاه‌های فیلسوفان اگزیستانسیالیسم به انسان و ابعاد وجودی‌اش نمودار گردید. از این نظر سؤال دوم پژوهش حاضر در نگرش فیلسوفان هستی‌گرا به علوم انسانی قابل بررسی است؛ نگرشی که به دنبال باز یافتن اصالت فرد آدمی است؛ اصالتی که در بحران جوامع توده‌وار از خود بیگانه شده و با اضطراب وجودی امکانات خلاقه آدمیان را ناشکفته گذارده است. از منظر سرنوشت هرکس به دست خود اوست و یا چنان‌که سارتر گفته است؛ انسان محکوم به آزادی است (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۹۴) و چون آزاد است می‌تواند از میان سبک‌های زندگی یکی را برگزیند و این گزینش سرنوشت‌ساز و البته دلهره‌آور است. با نگاهی به آموزش علوم انسانی در نظام کنونی تعلیم و تربیت به نظر می‌رسد علوم انسانی امروز بجای پرداختن به درونیات فراگیران توجهش به امور بیرونی جلب شده است. اموری که به تعبیر کریمی اگر بدانیم تربیت چه چیز نیست بهتر می‌توانیم بفهمیم چه چیز است (۱۳۸۵: ۱۰). تربیت، در علوم انسانی نظام آموزشی ما در تعابیر زیر خود را نشان داده است؛ تربیت رام کردن نیست، بلکه بنابه نظر هستی‌گرا رها کردن است. وابسته کردن نیست، آزاد کردن است. دیگر پیروی نیست بلکه خودپیروی است. سیراب کردن نیست، تشنه کردن است. معلوم‌یابی نیست، که مجهول‌یابی است. حفظ کردن نیست، بلکه خلق کردن و آفرینش‌گری است. آموزش در علوم انسانی در رابطه بین مربی و متربی آنچنان که افلاطون معتقد بود؛ با نوعی رازآموزی همراه است (همان: ۱۱). رازآموزی که به تعبیر فیلسوفان اگزیستانسیالیسم ره به اشتداد آگاهی می‌برد. محور اصلی اندیشه‌ورزی فلسفی اگزیستانسیالیسم توصیف مبارزه انسان برای نیل به ماهیت شخصی خویش از راه انتخاب است. این انتخاب در رقابت با هم‌سالان به بند کشیده شده است. از سویی علاوه بر رقابت، نهاد تربیتی نیز در میان متداول‌ترین و زیرکانه‌ترین گرایش‌هایی که



امکان تحقق اصالت انسان را کاهش می‌دهد، ستم میانگین<sup>۱</sup> است. ستم فرمانروایان، رژیم‌ها و مؤسسات خودکامه و مستبد، نوع کاملاً بارزی از زورمداری و سلطه است (پاک‌سرشت، به نقل از گوتک، ۱۳۹۲: ۱۷۴). این مسأله در آموزش علوم انسانی بومی جلوه یافته است. فراگیران این سیستم آموزشی به شیوه تقلید و اطاعت کردن بار می‌آیند. به تعبیر نقیب‌زاده؛ آموزشی که زمینه‌ی پرورش است، با آموزشی که در خدمت بار آوردن است، تفاوت آشکار دارد (۱۳۸۱: ۱۷). بارآوردن، کاری است که بیشتر با فرمان دادن، تحمیل کردن، شکل دادن، پدید آوردن عادت‌ها و در نتیجه، با محدود کردن فعالیت آزاد طبیعی همراه است؛ و روش آن بیش از هر چیز، تلقین و تکرار و نیز واداشتن و بازداشتن است. به‌نظر پژوهش‌گران علوم انسانی امروز ما در بعد آموزش فراگیرانش، مبتلا به مسائل مذکور است. از این منظر رویکرد اگزستانسیالیسم به انسان و علوم انسانی می‌تواند در علوم مذکور به کار گرفته شود. رویکردی که در پاسخ به سؤال سوم پژوهش می‌توان از آن چنین یاد کرد. از سوی دیگر برای پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، دلالت رویکرد مذکور در نگرش به تفاوت دو امر آموزش و پرورش با ترکیب بارآوردن متجلی شده است. به بیان نقیب‌زاده؛ تفاوت این دو را باید بیش از هر چیز از یک‌سو، در تکیه بر فعالیت آزاد و یا در تکیه بی‌چون و چرا دانست؛ و از سوی دیگر، در احترام به طبیعت آدمی، و یا نادیده گرفتن آن (همان: ۱۹). آنچه در رویکرد اگزستانسیالیسم به تربیت انسان مطرح شده، ناظر به نگاه تحول‌بخش و هویت‌یابی آدمی است. این هویت‌یابی در فردیت و تشخیص بخشیدن به فاعل شناسا ظهور می‌رسد. از این‌رو در روش‌شناسی اگزستانسیالیستی معلم تلاش می‌کند که متعلم را ترغیب کند تا از طریق طرح سوالاتی در خصوص معنای زندگی به حقیقتی شخصی دست یابد و از این راه موجبات اشتداد آگاهی او را فراهم سازد.

### پیشنهاد‌های نظری و کاربردی:

در بعد پیشنهاد‌های پژوهشی مهم‌ترین مسأله برقراری دیالوگ با اندیشمندان علوم انسانی است. استغنا ورزیدن در این حوزه و باب گفت‌وگو را مسدود نمودن ره به حذف خود می‌برد. سودای علوم انسانی اسلامی و مهندسی کردن این علوم همان اندازه خطرناک است که خود را بی‌نیاز دانستن و سپردن امور به ایدئولوژی. آن‌چنان کاری که حکومت‌های توتالیتر می‌کوشیدند تا همه جنبه‌های زندگانی اجتماعی و حتی فردی را به فرمان داشته باشند. چراکه شکفتگی و وزن سخن تنها در تضارب آراء به محک گذاشته می‌شود و رشد حاصل می‌شود. از این منظر در بعد نظری پیشنهاد می‌شود:

۱- بررسی جایگاه "پرسش بنیادی" در علوم انسانی

۲- برقراری دیالوگ با اندیشمندان این حوزه از دانش بشری

1 - Tyranny of the average



- ۳- ایجاد فضای فکری آزاد جهت رشد و بالندگی افکار
- ۴- استقبال از نظریات و انتقادات وارد شده به اسناد تربیتی جهت کاربردی ساختن این علوم در نظام تربیت
- ۵- منحصر نمودن نگرش انسانی به آموزه‌های ایدئولوژیک در نظام تربیت

### پیشنهاد‌های کاربردی:

- ۱- اصلاح نظام آموزشی در بعد آموزش علوم انسانی
  - ۲- اهمیت دادن به موضوع مورد مطالعه علوم انسانی یعنی انسان
  - ۳- به‌کارگیری یافته‌های جدید علوم انسانی در اسناد تعلیم و تربیت
  - ۴- آموزش مدرسین خلاق و آشنا به مسائل در امر تعلیم و تربیت
  - ۵- جذب دانش‌آموزان قوی برای آموزش دادن علوم انسانی
  - ۶- فراهم نمودن زمینه به‌کارگیری این افراد در آینده و تضمین شغلی
- پژوهش‌گران مقاله حاضر بر خود لازم می‌دانند که از نظرات سازنده استاد نقیب‌زاده که در فرایند نگارش پژوهش حاضر استفاده شده است تشکر نمایند. همچنین با دعوت مخاطبان به مطالعه آثار ایشان خصوصا در زمینه فلسفه می‌توانند به درک روشن‌تری نسبت به علوم انسانی دست یابند.

### Abstract:

*In the present study the pathology of a liberal education is discussed from the perspective of the philosophy of existentialism. The identity of the subject of their study finds. From this perspective, addressing human and achieve target detection researchers investigated. The necessity of this study, the margin is going this knowledge in the educational system. The approach to the humanities and human existence, Look identity that can be derived from an approach to the challenges facing the knowledge. The present research questions are:*

- 1- *What is the purpose of the Human Sciences?*
- 2- *How is viewed from the perspective of the human Sciences, philosophy, existentialism?*
- 3- *What are the challenges in human Sciences from the perspective of existentialism educational system?*
- 4- *What is existential human Sciences implications for education?*

*This study is qualitative analysis technique - a deduction has been done. The findings show the importance of recognizing the damage caused by the attitude of attitude and competitive educational system of the human sciences.*

**Keywords:** *Human Sciences, Human, Existential Philosophy, Education*





## فهرست منابع:

- باقری، خسرو (۱۳۸۸). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. نشر علم.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- \_\_\_\_\_ ایروانی، شهین (۱۳۷۸). شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. نشریه مدرس. شماره ۳. پاییز ۷۸.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۹۴). گفت‌وگو با خسرو باقری. فصلنامه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی. دوره بیست و هشتم. شماره ۹۸. پاییز ۱۳۹۴
- تقوی، مریم، غفاری، ابوالفضل (۱۳۹۱). بررسی جایگاه مقایسه‌ای علوم انسانی در برنامه درسی اگزیستانسیالیستی و اسلامی. قبسات فصلنامه علمی - پژوهشی در حوزه فلسفه دین و کلام جدید. سال هفدهم. پاییز ۱۳۹۱
- حیدری، علی اصغر (۱۳۹۰). بررسی امکان بومی سازی علوم انسانی از منظر هستی‌شناسی بنیادین. نشریه فلسفه. سال ۳۹. شماره ۲. پاییز و زمستان ۱۳۹۰.
- خسرونژاد، مرتضی. (۱۳۹۰). چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم. ضمیمه کتاب داستان‌های فکری. چاپ: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی - به‌نشر
- سروش، عبدالکریم (۱۳۸۷). تفرج صنع (گفتارهایی در اخلاق و صنعت و علم انسانی). انتشارات: صراط.
- شایگان، داریوش (۱۳۸۹). نگاه شکسته. ترجمه علیرضا منافزاده. ناشر: فرزانه روز
- صانعی‌دره بیدی، منوچهر. مرادی، محمدعلی (۱۳۹۳). میزگرد تشکیل جهان‌های تاریخی در علوم انسانی اثر ویلهلم دیلتای.
- فروند، ژولین (۱۳۷۲). نظریه‌های مربوط به علوم انسانی. ترجمه: علی‌محمد کاردان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- کاردان، علیمحمد و همکاران (۱۳۸۴). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی. ج (۱). فلسفه تعلیم و تربیت. (جلد اول). پژوهشکده حوزه و دانشگاه. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- کاردان، علیمحمد. (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- کریمی، عبد العظیم (۱۳۸۵). رویکردی نمادین به تربیت دینی با تأکید بر روش‌های اکتشافی. تهران: مؤسسه انتشارات قدیانی.
- نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۵). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۸). درآمدی به فلسفه. تهران: انتشارات طهوری



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



شورای محققین و نویسندگان (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. ناشر: وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.

گروه نویسندگان. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران.

وزیری، امیرحسین (۱۳۹۳). مردی که شکست را برگزید. روزنامه اعتماد

Beare, Headly (2001). **Creature The Future School**. Routledge Falmer Press.

Hornby, A. S (2009). Oxford Advanced Learner,s Dictionary, Improve your writing with oxford iwriter.