

فصل اول

نقطه آغاز برای دانستن چیستی تربیت

۱. اهمیت تأمل در مسئله تربیت و تلاش برای تبیین آن در پیوسته

۱-۱. تربیت، عملی آگاهانه

آموزش و پرورش به طور ضمنی دلالت دارد بر اینکه چیزی ارزشمند با قصد و نیت و به شیوه‌ای متعارف و قابل قبول در حال انتقال است یا انتقال یافته است.^۱ اینکه چه چیزی ارزشمند است و با چه هدفی و چرا باید انتقال یابد، اموری هستند که نیاز به اندیشه و فعالیت عقلانی دارند. آنچه عمل تربیتی را هدایت می‌کند حاصل تصادف و به زبان دیگر، امری ناآگاهانه، کور و غریزی نیست. فعالیت یک مربی بر اساس پیشی شکل می‌گیرد که او نسبت به تربیت دارد. این پیشی، متکی بر اندیشه او و باورهایش است که خود، آنها را انتخاب، گزینش یا خلق کرده است. بی‌دلیل نیست که امروزه اگر یک مربی از جریان‌های فکری و آداب و رسوم و سنت‌های جامعه آگاه نباشد، نمی‌تواند به تربیت بپردازد. این تفکر، چیزی فراتر از اطلاعات علمی مرسوم به فلسفه، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی یا مردم‌شناسی است که برای درک ابعاد گوناگون تربیت برای مربی مفید است، زیرا آنچه در برخورد با مسائل تربیتی به مربی کمک می‌کند و او را قادر می‌سازد تا اصول و قوانین چنین دانش‌هایی را در برخورد با این مسائل به کار

^۱ رابین بارو، روانکار و دود، درآمده‌ی هر منطقه آموزش و پرورش، ترجمه فاطمه ربی‌الاحلام، انتشارات دانشگاه تهران، ص ۳۴.

مربیان تصور روشنی از تربیت در ذهن ندارند.^۱
و از سویی دیگر:

بیشتر تعاریف مطرح شده مبهم، کلی و غیر عملی است.^۲

۲-۱. نیاز همگان به دانستن معنای تربیت

دانستن درباره معنای تربیت فقط به معلمان اختصاص ندارد، بلکه همه مربیان به ویژه والدین نیز باید در این باره بدانند:

پدر و مادر نیز باید در کمک به فرزندان خود برای یادگیری امور مختلف، متوجه جنبه تربیتی کار خود باشند. به این منظور، پدر و مادر نیز باید تصور روشنی از تعلیم و تربیت داشته باشند.^۳

این نیاز به آن دلیل است که مربی (چه معلم، چه پدر و مادر) بتواند برای وصل تربیتی خود دست به انتخاب بزند و از میان دیدگاه‌ها و تلقی‌های گوناگون در این باره یکی را انتخاب کند یا خود، معنای خاصی را برای آن قائل باشد:

هم اکنون معلم در مقابل این گونه مفاهیم قرار گرفته است و می‌خواهد از میان مفاهیم بالا یک یا چند مفهوم را انتخاب کند و فعالیت‌های تربیتی خود را با توجه به آنها سازمان دهد.^۴

۲-۲. ابهام در معنای تربیت

یکی از مشکلات اساسی پیش روی مربیان، ابهام و آشفتگی موجود در معنای تربیت است.^۵ این ابهام و آشفتگی نیازمند تأمل جدی مربیان و محققان تربیتی درباره معنای تربیت است. مربیان نباید با تعاریف و معانی موجود از تربیت، ساده‌انگارانه برخورد

بندد، همان طرز تفکر اوست.^۱ این به آن معناست که نزد یک مربی، تربیت، که یک فن، هنر، مهارت و عمل است، امری ارادی، آگاهانه و به تعبیر دقیق‌تر، اندیشیده است.

۱-۲. حوزه اندیشه، نقطه آغازین تربیت

آغاز تربیت از حوزه اندیشه به معنای برخورداری از یک تلقی درباره ماهیت تربیت است. به عبارت دیگر، اولین گام اساسی در حوزه اندیشه و نظر تربیتی، طرح پرسش درباره چیستی تربیت است، اما برای برخورداری از این تلقی، چه باید کرد و از کجا باید آغاز کرد؟ چگونه می‌توان برای درک ماهیت تربیت تلاش کرد و این تلاش مستلزم طی چه مراحل است؟^۲

۲. نقطه آغاز برای تعمیق درباره ماهیت تربیت چیست؟

تحقیق درباره ماهیت تربیت از کجا آغاز می‌شود؟ یعنی برای پاسخ به این سؤال که تربیت چیست؟^۳ چه اقدامات معرفت‌شناختی و روش‌شناختی باید انجام شود و چه مراحل را باید پیمود؟^۴

مطالعه آثار استاد دکتر علی‌شریف‌مندی نشانگر آن است که اولین اقدام برای تحقیق درباره ماهیت تربیت، عبارت است از توجه به اهمیت تربیت و تلاش برای دستیابی به معنای روشنی از آن. به همین دلیل، ایشان تأکید فراوانی دارد که یک تربیت‌پژوه یا یک مربی باید تلقی روشنی از مفهوم تربیت داشته باشد، زیرا داشتن تصور روشنی از این مفهوم، کمترین (و البته مهم‌ترین) چیزی است که یک مربی به آن نیاز دارد.

بدون تردید حداقل آنچه را که معلم باید بداند، مفهوم (معنای) تربیت است.^۵

حال آنکه:

۱. در این باره رگ به جامعه، مفهوم تربیت (معنی جدید)، ص ۳۱.

۲. در ادامه خواهیم دید که بررسی مشابه درباره "عمل تربیت" با وجه عملی تربیت موافق و باید طرح کرد یک موردی است که بررسی درباره وجه عملی تربیت، عبارت است از اینکه "توقی تربیت می‌کند، چه می‌کند؟"

۳. فلسفه، ص ۱۲۴.

۴. پرورش‌بخش، ص ۲۳.

۵. پرورش‌بخش، ص ۲۳.

۶. رسالت علمی و تربیتی مراکز آموزش، ص ۱۸۳.

صرفاً بر اساس پیش فرض‌های اولیه خود در این باره و درباره مسائل آن اظهار نظر می‌کنند. خطر این سرسری گرفتن را می‌توان در مواجهه با معلمان بیشتر احساس کرد. به راستی چرا معلمان درباره مسائل اساسی تربیت کمتر می‌اندیشند و حتی گاهی اندیشه در این باره را آرمان‌گرایی، بی‌توجهی به واقعیت‌های تربیتی و نوعی وقت تلف کردن تلقی می‌کنند؟^{۱۹} این در حالی است که بسیاری از پیش فرض‌های موجود مورد تأمل جدی قرار نگرفته‌اند و دلایل محکمی برای درستی آنها در دست نداریم.^{۲۰}

۲-۵. علل بی‌توجهی به مسائل اساسی تربیت

شاید یکی از علل این بی‌توجهی در کشور ما مربوط به نوع آموزش معلمان باشد. تربیت معلم در کشور ما هر چند کاملاً نظری است، اما اغلب معطوف به فعالیت‌های عملی صرف و به دور از هرگونه اندیشورزی و توجه به مبانی و نظریات اساسی است. به عبارت دیگر، معلم چوتان اندیشمند پرورش نمی‌یابد، بلکه چوتان یک عملگر بار می‌آید، آن هم نه از مسیر به کار بردن نظریات.

علت دیگر شاید تلقی مجری بودن نسبت به معلم در سازمان آموزش و پرورش کشور ما باشد. معلم، معمولاً اجراکننده طرح‌ها و نقشه‌هایی تلقی می‌شود که خود قادر به تهیه آنها نیست یا نباید در تهیه آنها سهمی داشته باشد، بلکه باید برایش تهیه کرد، در اختیارش گذاشت و با پخشنامه و دستورالعمل، وادارش کرد تا آنها را اجرا کند.

دیگر علت این امر که بیشتر جنبه نظری دارد و به بحث مائودیک تیر است، شاید کثرت استعمال واژه تربیت باشد. استاد در این باره که معنای تربیت از شرط استعمال دچار پیچیدگی شده است، می‌نویسد:

۱. یکی از مشکلات اساسی بسیاری از افراد این است که بین نظریات صرف، اعتقالات و معرفت‌های فکلی تأملی نیستند. بسیاری از اعتقالات و نظرات ما بر هیچ دلیل محکمی استوار نیستند و هیچ‌گاه نیز رحمت بررس فلفی و تأمل جدی روی این نظرات و اعتقالات را به خود نمی‌بخشیم. به همین دلیل، کمتر امکان گسترش و توسعه درباره مسائل مختلف زندگی و از جمله تربیت محقق می‌شود و معرفت، چنان که خواهیم دید، دست‌کم یک بار، صادق بوده است. یعنی علاوه بر اینکه صادق است، دلایل برای صدق آن در دست داریم.

کنند یا به دلیل اینکه یک تعریف از سوی یک صاحب نظر یا فرد بنیادی مطرح شده است، به راحتی آن را بپذیرند و از تأمل روی آن طفره روند. به همین دلیل، استاد، تکیه بر هر یک از تعاریف این واژه را منوط به تحلیل دقیق مؤلفه‌های اساسی آن می‌داند:

از باب مثال، معلم ممکن است جملهٔ «تعلیم و تربیت عبارت است از پرورش قوای مخصوص ذهن» را مورد تحلیل قرار دهد.

مفروضه از پرورش چیست؟ قوای ذهنی مخصوص چه هستند؟ ذهن چیست؟^{۲۱}

۲-۳. جدایی گرفتن تربیت

تحلیل دقیق مؤلفه‌های اساسی تربیت، نیازمند به تفکر در این باره است، زیرا از رهگذر تفکر است که مسائل اساسی، خود را نشان می‌دهند و تا زمانی که در این باره فکر نشود، تربیت چوتان امری واضح و روشن تلقی می‌شود و به تبع آن کمتر آن را جدایی می‌گیریم.

در واقع صرفاً با تفکر دربارهٔ تربیت و تحلیل تعاریف آن، متوجه می‌شویم که تلقی صحیحی از این مفهوم نداشته و آن را جدایی نگرفته‌ایم. لذا اساسی‌ترین مسئلهٔ تربیت از نظر استاد، جدایی تلقی کردن آن است:

به نظر ما مسئلهٔ اساسی در تعلیم و تربیت، جدایی تلقی کردن امر تعلیم و تربیت است.^{۲۲}

۲-۴. اظهار نظر دربارهٔ تربیت بر اساس پیش فرض‌ها

تکته‌ای که استاد به آن اشاره می‌کند، بسیار مهم است، زیرا متأسفانه مردم و حتی معلمان و متخصصان تعلیم و تربیت برای روشن کردن مفهوم تربیت تلاش نمی‌کنند و

۱. فلسفه، ص ۱۲۴.

۲. تعلیم و تربیت اسلامی، ص ۱۵.

همچنین از استادان و معلمان خواسته می‌شود که مفهوم گفتار خود را زمانی که می‌گویند می‌خواهیم فرزند یا شاگرد خود را تربیت کنیم^۱، به طور واضح بیان کنند.

نحریه‌ای که متأسفانه مؤید بی‌توجهی تربیت‌کنندگان به مفهوم تربیت است، متأسفانه تجربه نگارنده نشان می‌دهد که علاقه‌مندان به این امر اساسی، تصور روشنی از مفهوم تربیت در ذهن ندارند. افزون بر این، آنچه در حوزه تربیت قابل طرح است از نظر آنها دور می‌ماند.^۲

معمولاً وقتی مربیان به تفکر عمیق درباره ماهیت و عمل تربیت واداشته می‌شوند و به نقد تصورات پیشین خود، که عموماً ناقص و نادرست است، می‌پردازند، یک حالت تعلیق ذهنی را تجربه می‌کنند و یکباره خود را در وضعیتی می‌پایند که گویی هیچ چیزی درباره تربیت نمی‌دانند. در چنین وضعیتی خود را بی‌انگهی از پرسش‌ها و مسائلی روبه‌رو می‌بینند که یافتن پاسخ یا راه حلی برای آنها اگر غیرممکن نباشد، بسیار سخت است. این وضعیتی است که یک مربی واقعی (یعنی مربی آگاه و اندیشمند) باید دست کم یک بار در طول زندگی خود تجربه کرده باشد. پیمودن این مسیر به شکل عقلانی یا آنکه با دشواری‌های زیادی همراه است، اما برای یک مربی یا محقق تربیتی، بسیار ضروری و سودمند است، چرا که تنها پس از پیمودن این مسیر دشوار است که فرد می‌تواند به تلقی روشن و مناسبی درباره ماهیت تربیت و عمل تربیت دست یابد و تا قبل از پیمودن این مسیر، گویی تنها اعمالی کورکورانه را انجام می‌دهد است.

۳. ماحصل تأمل (وی مسئله تربیت و تلاش برای تبیین آن چیست؟)

۳-۱. صورت‌بندی مسائل تربیت بر اساس توجه به امر تربیت
از نظر استاد اگر امر تربیت را جدی تلقی کردیم، آنگاه این آملادگی را پیدا می‌کنیم تا با تفکر در این باره، کلی‌ترین مسائل آن را صورت‌بندی کنیم.

^۱ بوروش، تفکر، ص ۱۳.
^۲ همان

تربیت، فرایند پیچیده‌ای است، اما به خاطر علاقه‌مندی افراد به این فرایند و اینکه پیوست افراد از تربیت خود یا فرزندان بحث می‌کنند، کمتر به پیچیدگی این مفهوم توجه می‌شود.^۱

۳-۲. ضرورت توجه دادن به اهمیت تربیت

استاد معتقد است که یکی از نکات اساسی که در آموزش مطرح است توجه مربی به معلم و شاگرد به مفهوم تعلیم و تربیت است.^۲ پیش‌تر بیان شد که وقتی مسئله تربیت را جدی تلقی کردیم و درباره آن اندیشیدیم، به این نتیجه می‌رسیم که معنا و مفهوم تربیت و عمل تربیتی، آن‌طور که قبلاً فکر می‌کردیم، امر روشنی نیست. همچنین، وقتی در صدد توضیح معنا و عمل تربیت بر می‌آییم، نمی‌توانیم پاسخ‌های مناسبی برای سؤال‌های طرح شده بیابیم. بنابراین در وهله اول، حاصل تأمل در مسئله تربیت و تلاش برای تبیین چسبی آن، روبه‌رو شدن با پیچیدگی و ابهام آن است. این ابهام محققین مردم‌عادی و حتی معلمان نیست، بلکه حتی متخصصان نیز در این زمینه دچار سردرگمی هستند.^۳

تا زمانی که یک تلقی روشن از ماهیت تربیت نداریم این سردرگمی امری مطلوب است، زیرا تنها در چنین حالتی است که فرد تلاش می‌کند تا خود را از ابهام نجات دهد و به تلقی روشنی از ماهیت تربیت دست یابد. لذا بسیار مناسب است که افراد آگاه برای آنکه مربیان را از ساده‌انگاری دور کنند، به گفت‌وگو با آنان و طرح پرسش‌هایی در این باره بپردازند. استاد، از تجربیات شخصی خود در زمینه این نوع از گفت‌وگوها چنین یاد می‌کند:

برای روشن شدن پیچیدگی مفهوم تربیت، نگارنده در محافل تربیتی به طرح سؤالی در این زمینه مبارزت کرده است، از بلدوران و معلمان و

^۱ بوروش، تفکر، ص ۱۳.
^۲ رسالت علمی و تربیتی مراکز آموزش، ص ۱۴.
^۳ رک به: بوروش، تفکر، ص ۲۲.

تفکر درباره تربیت و مسائل آن از نظر ایشان بسیار مهم است و نمی توان به تعاریف مریان بزرگ و متخصصان این رشته بسنده کرد.^۱

ممکن است گفته شود که مریان بزرگ همه به صورتی درباره مفهوم تربیت بحث کرده اند. بنابراین پدران و مادران یا معلمان و مریان می توانند با مراجعه به آثار مریان بزرگ با مفهوم تربیت آشنا شوند. بررسی نظریات مریان بزرگ نیز این حقیقت را آشکار می سازد که غالباً تعریف های ارائه شده از تربیت، کلی، مبهم و غیر قابل اجرا است.^۲

۳-۲. کلی ترین صورت بندی مسئله تربیت مبتنی بر دو سؤال اساسی است

استاد در کنار بررسی مفصل تعاریف ارائه شده اندیشمندان و متخصصان تعلیم و تربیت و نقد آنها از تربیت بر اساس تجربیات خود به واضح نبودن مفهوم تربیت، هم در تعاریف یاد شده و هم در ذهن پدران و مادران و معلمان اشاره کرده است و یکی از کلی ترین صورت بندی های مسئله تربیت را ارائه می دهد.^۳

از نظر ایشان، دانستن معنای تربیت و ارائه پاسخ روشنی به این سؤال که «وقتی می گوییم تربیت می کنیم، در واقع چه می کنیم؟» هدایت کننده فعالیت های تربیتی است. همچنین ایشان معتقد است یک مفهوم اساسی از تربیت باید به گونه ای باشد که «همه فعالیت های مری و فرد تحت تربیت را هدایت کند»^۴ بنابراین با دو مسئله اساسی در حوزه نظر و عمل تربیت مواجه هستیم: مسئله اول این است که معنا و مفهوم تربیت چیست؟ و دوم اینکه چگونه بر اساس این معنا می توان به سؤال مهم «هنگام تربیت، به راستی چه می کنیم؟» پاسخ دهیم.

۱. استاد شهیدمبارکی با تحلیل مهم ترین تعاریف که از سوی برخی از سرشناس ترین صاحب نظران دانش تعلیم و تربیت ارائه شده است، نشان داده که این تعاریف مبهم و غیر قابل اجراست. برای نمونه، یکی به دورش بگردد، بعد از آن بگوید: «تخصصان معاصر و رسالت تربیت و علمی مریان بزرگ»^{۱۲}

۲. «توروش بگردد» ص ۱۳

۳. «توروش بگردد» ص ۱۳ و چگونگی ارتقای سطح علمی کشور، ص ۳۰

۴. «توروش بگردد» ص ۱۲

پاسخ به این سؤال ها تکلیف پاسخ سؤال های دیگر را تا حد زیادی روشن می کند. برای مثال، یک مسئله اساسی در تربیت، عبارت است از رابطه تربیت با آموزش دانش ها. با دقت در این رابطه، ملاحظه می شود که برای مثال وقتی معلمان به آموزش مباحث تخصصی علمی به شاگردان خود می پردازند، کار معلم و شاگرد، بررسی مبحث علمی است. بنابراین در چنین موقعیتی، تربیت، معقول می ماند و این، مسئله بسیار مهمی است زیرا به تغییر استاد، رسالت تربیتی مدرسه ممکن است معقول بماند.

این سؤال قابل طرح است که اگر در مدرسه معلم و شاگرد فقط به بررسی مبحث علمی می پردازند، پس رسالت تربیتی مدرسه چگونه انجام می شود؟^۱

اینجا به خوبی ملاحظه می شود که سؤال مذکور مبتنی بر سؤالات اساسی مربوط به رابطه میان دو مفهوم مهم تعلیم و تربیت است و پاسخ به سؤال بالا منوط به حل مسائل اساسی در این ارتباط است. زیرا اگر تعلیم و تربیت را یکی بدانیم با رابطه آنها را به صورت طولی فرض کنیم (یعنی تربیت را تابع تعلیم بدانیم) اساساً چنین مسئله ای مجال طرح نمی یابد، اما اگر این دو را از یکدیگر جدا و در عرض هم بدانیم آنگاه مسئله، جدی و بحث برانگیز خواهد شد.

بر اساس آنچه بیان شد، مسائل تربیتی زمانی قابل حل اند که در ابتدا پاسخ های مناسبی برای دو سؤال «مفهوم تربیت چیست؟» و «هنگام تربیت به راستی چه می کنیم؟»^۲ بیابیم.

اما بد نیست که اجمالاً بدانیم مسائل تربیتی کدام اند؟ برای شناسایی این مسائل می توان به موقعیت های واقعی یا وضعیت های تربیتی (به تعبیر گاستون میالان) توجه کرد. استاد شهیدمبارکی فهرستی از این مسائل را ارائه کرده است:

چرا افراد دروغ می گویند؟

چرا مردم حقوق یکدیگر را محترم نمی شمردند؟

چرا بعضی ها از آزار رساندن به دیگران لذت می برند؟

صورت‌بندی شده و منطقی مشکل در ذهن است که با اراده و تلاش فکری انسان و با هدف حل شدن ساخته می‌شود. به عبارت دیگر، مسئله‌ها ساخته دست طبیعت زندگی نیستند، بلکه حاصل تلاش ذهنی انسان‌هایی هستند که به مشکلات به نحوی علمی می‌نگرند، یعنی وقتی یک مشکل، صورت یک مسئله را پیدا می‌کند که ذهن آدمی با آن موقعیت واقعی در تعامل قرار گیرد و با فعالیت ذهنی به تحلیل مناسبی از شرایطی که در آن قرار گرفته است، دست یابد.

اما یک مشکل چگونه می‌تواند به یک مسئله تبدیل شود که با هدف حل شدن به کمک ذهن انسان خلق می‌شود؟ این سؤال مهمی است که برای حل مسئله به کار می‌آید و چنان یکی از مراحل اساسی حل مسئله به شمار می‌رود زیرا طریح مسئله و صورت‌بندی آن، خود، از گام‌های اساسی حل مسئله است و طریح مسئله آنگاه معنا پیدا می‌کند که ذهن آدمی ضمن تبدیل مشکل واقعی برگرفته از عالم خارج به یک مسئله، هم به گره‌ها و هم به امکانات درونی برای گشایش گره‌ها توجه کند.

برای پاسخ به این سؤال که یک مشکل چگونه می‌تواند به یک مسئله تبدیل شود که با هدف حل شدن به کمک ذهن انسان خلق می‌شود؟ باید به مفهوم که چنان دوبرخی و نیز شریحه‌مداری مکرراً مورد استفاده قرار می‌دهد یعنی موقعیت مسئله‌ای توجه کرد. موقعیت مسئله‌ای در واقع نقطه تلاقی ذهن مسئله‌ساز با مشکل است. زمانی که انسان در برابر مشکل قرار می‌گیرد، در برابر یک موقعیت مبهم قرار گرفته است. اگر در چنین موقعیتی از طریق فعالیت‌های عقلی به تحلیل آن موقعیت ناآهین مبادرت کند و بر اساس آن به طرح و صورت‌بندی مسئله بپردازد، می‌توان گفت با موقعیت مسئله‌ای مواجه شده است.

به اعتقاد ما موقعیت مسئله‌ای، با برخورد با مشکل برابر نیست، بلکه موقعیت مسئله‌ای حاصل تعامل ابتدایی ذهن آدمی با مشکل واقعی است، زیرا چه بسا افرادی که با مشکل مواجه و حتی در آن گرفتار می‌شوند، اما نمی‌توانند از این فرصت به‌گونه‌ای آگاهانه (برای خلق موقعیت مسئله‌ای) استفاده کنند. مشکلات فراوانی در پیرامون ما وجود دارد که اگر یک ذهن فعال با آنها برخورد کند، به موقعیت‌های مسئله‌ای یا

چرا عده‌ای بی‌اضباط هستند؟

چرا بر اعمال ما قاعده‌ای حاکم نیست؟...

چرا روح همکاری در ما ضعیف است؟...

چرا خانواده‌های ما محیطی آرام، تربیتی، قابل تحمل، آموخته و تأمین‌کننده نیازهای اساسی روانی و تربیتی اعضای خانواده نیست؟...

چرا از نیروی فکر خود در زندگی کمتر استفاده می‌کنیم؟...

چرا در حل مسائل، عاقلانه و منطقی عمل نمی‌کنیم؟...

چرا به خود اجازه می‌دهیم در هر زمینه، بدون داشتن اطلاعات کافی، اظهار نظر کنیم؟

این مسائل و موارد بسیار دیگری که می‌توان در حوزه تربیت از آنها یاد کرد، حکایتگر گستردگی دایره مسائل تربیتی و اهمیت آنهاست. حل این مسائل در گرو ارائه پاسخ مناسبی به دو سؤال اساسی فوق است، زیرا اساسی‌ترین پاسخ به سؤال‌هایی که در حوزه تربیت بیان شد، این است که ما از تربیت کافی برخوردار نیستیم، بنابراین به هر اندازه که درباره معنای مفهوم تربیت و اینکه هنگام تربیت، به راسخی چه می‌کنیم؟^۱ بپردازیم و فعالیت علمی و تحقیقی انجام دهیم، به همان اندازه می‌توانیم در حل این مسائل (که بسیاری از آنها جزو مسائل اساسی فرهنگ و حتی زندگی شخصی ما نیز هست) توانمند شویم.

۳-۳. شناخت مسائل تربیتی برپایه توجه به موقعیت‌های مسئله‌ای

آنچه همواره احساس می‌شود و به چشم می‌خورد، مشکلاتی است که در مسیر زندگی فردی و اجتماعی و تربیت فرزندان پیش روی ماست. ما مشکلات را با چشم می‌بینیم و با تمام وجود احساس می‌کنیم، اما حقیقتاً نمی‌توان این مشکلات را مسئله تلقی کرد، زیرا به اعتقاد ما مسئله ضرورتاً مسأله‌ای با مشکل نیست، بلکه مسئله، تصویر

^۱ روزی‌نظر، صص ۲۱-۲۳.
^۲ روزی‌نظر، صص ۲۳.

می‌دهد و درصدد متخخص کردن آنها برمی‌آید.^۱

یعنی فردی که تفکر نقادانه دارد و به سادگی از کنار امور پیرامون خود عبور نمی‌کند، به موقعیت‌های مسئله‌ای توجه و آنها را بهتر و دقیق‌تر درک می‌کند. به بیان دیگر، موقعیت‌های مسئله‌ای هر چند توسط الگوسمند ساخته و پرداخته نمی‌شوند (بلکه از پیش وجود دارند) اما صرفاً زمانی خود را آشکار می‌کنند که کسی درصدد نقد و ارزیابی امور پیرامون خود برآید. به عبارت دیگر، تنها افراد اندیشمند این‌گونه امور را کشف می‌کنند.

بر این اساس، باید گفت کشف مسائل تربیتی حاصل تلاش ذهنی افراد آگاهی است که ضمن برخورد با مشکلات تربیتی از این مشکلات برای خلق موقعیت‌های مسئله‌ای و صورت‌بندی مسائل تربیتی استفاده می‌کنند، یعنی در حوزه تربیت، اهل تأمل و تفکرند.

۴. تأمل روی مسئله تربیت چگونه باید صورت بگیرد؟

۴-۱. پیچیدگی موضوع تربیت، هم در مفهوم و هم در مصداق

پیش‌تر بیان شد که وقتی مسئله تربیت را جدی تلقی کنیم و درباره آن بیندیشیم، به این نتیجه می‌رسیم که معنا و مفهوم تربیت و اصل تربیت آن طور که قبلاً تصور می‌کردیم، واضح نیست و وقتی درصدد توضیح معنا و توصیف عمل تربیت بروی آییم، نمی‌توانیم پاسخ‌های مناسبی برای سؤالات مطرح شده بیابیم. ملاحظه می‌شود که حاصل تأمل روی مسئله تربیت و تلاش برای تبیین چیستی آن در وهله اول رویه‌رو شدن با پیچیدگی و ابهام آن است.

اکنون سؤال این است که آیا این ابهام و پیچیدگی در مفهوم تربیت است یا در مصداق آن؟

پاسخ به این سؤال با توجه به دو مسئله‌ای که پیش‌تر به آن اشاره شد، مشخص می‌شود. بر اساس آنچه گفته شد (و نیز در ادامه این فصل بیان خواهد شد) می‌توان به

۱. نقد و علالت بر تفکر، ص ۹۰-۹۱

مسئله‌دار تبدیل می‌شود. به عبارت دیگر، انسان در زندگی شخصی و در حیات اجتماعی، با موقعیت‌های مسئله‌ای برخورد می‌کند، اما به تعبیر استاد شیرینمندی، این موقعیت‌ها صرفاً در قالب مشکلات عرضه‌الدام می‌کنند، نه مسئله، زیرا مشکل، امری خارج از ذهن انسان و مربوط به دنیای واقعی است، اما مسئله، نظامی مفهوم‌ی است که در اثر توجه انسان به مشکل، در ذهن انسان ساخته و پرداخته می‌شود. به همین دلیل، موقعیت مسئله‌ای خودبه‌خود آشکار نیست، بلکه این ذهن آدمی است که آن را درک و حتی آشکار می‌کند.

اولین امر مهم، توجه به این حقیقت است که موقعیت مسئله‌ای خودبه‌خود آشکار نیست. به سخن ساده موقعیت مسئله‌ای حضور خود را اعلام نمی‌دارد.^۱

علاوه بر اینکه موقعیت‌های مسئله‌ای که در پیرامون ما وجود دارد، هیچ‌گاه حضور خود را اعلام نمی‌کند، ما نیز معمولاً اتفاقی به وجود چنین موقعیت‌هایی نداریم.

دومین نکته این است که افراد در زندگی فردی و جمعی و همچنین دانشمندان در فعالیت‌های علمی، با چنین موقعیتی برخورد می‌کنند، اما همه به حضور این موقعیت توجه ندارند.^۲

اکنون این سؤال پیش می‌آید که اگر این‌گونه است، چگونه می‌توانه چنین موقعیت‌هایی شریک؟ به عبارت دیگر، چه اتفاقی می‌افتد که ما متوجه وجود یک موقعیت مسئله‌ای می‌شویم؟

استاد پاسخ این سؤال را این گونه می‌دهد:

در درک حضور موقعیت مسئله‌ای، نقادی و ابتکار تأثیر فراوان دارد...
توجوهی و ابتکار فرد، او را قادر می‌سازد تا حضور مسئله یا مسائل را احساس کند و درصدد روشن کردن مسئله یا مسائل اساسی برآید... در مسایه نقد و ارزیابی موقعیت‌هاست که فرد وجود مسائل را تشخیص

۱. نقد و علالت بر تفکر، ص ۹۰

۲. همان

خبر می دریافت که پیچیدگی و ابهام تربیت، هم در معنا و مفهوم (یعنی تلفیق از تربیت) و هم در مصداق آن (یعنی عمل تربیت) است.

۲-۴. تبیین این پیچیدگی در گرو درک ارتباط میان نظر و عمل تربیتی است کاملاً واضح است که سؤال «معنای تربیت چیست؟» در حوزه نظر و سؤال «هنگام تربیت، به راستی چه می‌کنیم؟» به جنبه عملی تربیت مربوط می‌شود.

اکنون که ما با دو مسئله اساسی مواجهیم که یکی مربوط به جنبه نظری (یعنی معنای تربیت) و دیگری مربوط به جنبه عملی آن است، موقع طرح این سؤال است که آیا بین این دو جنبه از تربیت، رابطهای وجود دارد؟ یعنی تلاش کنیم تا بینیم آیا می‌توانیم مفهوم تربیت را به طریق روشن روشن کنیم و برای سؤال «هنگام تربیت، به راستی چه می‌کنیم؟» از راه دیگر و بدون توجه به مفهوم تربیت، پاسخی مناسب بیاوریم یا اینکه این دو ضرورتاً لازم و ملزوم یکدیگرند؟

به عبارت دیگر، می‌خواهیم بدانیم «بدون برخورداری از تصور روشنی از مفهوم تربیت، آیا می‌توان دانست که در عمل چه باید کرد؟»، زیرا معمولاً این گونه به نظر می‌رسد که بسیاری از اعمال تربیتی رابطهای با تلفیق ما از ماهیت تربیت ندارند و وقتی از بسیاری از مربیان سؤال می‌شود که «مبانی نظری فعالیت‌های تربیتی شما چیست؟» یا تلفیق شما از تربیت چیست که این گونه عمل می‌کنید؟» پاسخی ندارند و حتی این سؤال را زائد و بی‌فایده تلقی می‌کنند.

تربیت، چنانچه عمل، آنچنان با زندگی روزمره مربیان (معلمان، پدران و مادران و...) و حتی تربیت‌آموزان عجین شده که اغلب، وجه نظری آن (یعنی تربیت، چنانچه اندیشه) فراموش می‌شود و صرفاً به ابعاد عملی آن توجه می‌شود. اما این حقیقتی انکارناپذیر است که توضیح‌پذیری، ارزیابی و اصلاح عمل تنها در گرو شفافیت مفهوم آن خواهد بود. بدین ترتیب معلمان و حتی پدران و مادران که دانسته یا نادانسته، بسته به تلفیق خود از تربیت، اعمالشان را سامان می‌دهند، باید از این طرز تلقی آگاه باشند تا رفتارهایشان قابل ارزیابی، اصلاح و سازمادهی مجدد باشد.

وقتی عمل تربیتی مستلزم به کار بستن روش‌هایی است که همواره وجهی نظری دارند، پرسش درباره چرایی عمل و روش‌ها، پرسشی منطقی است و البته هر پاسخی به این سؤال‌ها، به تلفیق و تصور مربی از تربیت بازمی‌گردد، حتی اگر این تلفیق و تصور برای خود او واضح نباشد و نتواند از عهده توضیح آن برآید. همچنین واضح نبودن تلفیق مربی از تربیت، مانع عمل تربیتی مناسب می‌شود از این‌روست که استاد شریعت‌مداری، فقدان تصویری روشن از تربیت را موجب غیرعملی بودن آن می‌داند.^۱

۳-۴. ارتباط ضروری میان نظر و عمل تربیتی

اگر به آنچه معمولاً تحت عنوان تربیت اتفاق می‌افتد توجه کنیم، ممکن است چنین نتیجه بگیریم که تربیت عملی است که معمولاً به صورت ناخودآگاه از سوی عده‌ای (مثلاً افراد بزرگسال) روی عده‌ای دیگر (مثلاً کودکان و نوجوانان) اعمال می‌شود.^۲ این، به راستی نگاهی تحریف‌گرانه است و به زبان منطقی و نوع در معالقه که وجه یا واقعیت منحرف‌شده^۳ به شمار می‌آید. فروگاستن همه فعالیت‌های تربیتی به فعلی ناخودآگاه از سوی بزرگسالان روی کودکان، امری پذیرفتنی نیست. با آنکه بسیاری از مربیان و والدین ممکن است با انجام اعمالی که درباره نتیجه آنها آگاهی ندارند، موجب تغییراتی در رفتار یا شخصیت فرد شوند، اما معمولاً اهداف و مقاصد را برای تربیت آموزان در نظر دارند که برای دستیابی به آنها تلاش می‌کنند و این امر با یکسان دانستن تربیت با اعمالی ناخودآگاهانه در تعارض است. دستیابی به مقاصد مورد نظر، مستلزم این است که برای نحوه دستیابی به مقاصد مورد نظر تدبیرهایی داشته.

درساره ضرورت وجود رابطه میان نظر و عمل تربیتی مناسب است به تعبیر یکی از فیلسوفان معاصر فرانسوی^۴ توجه کنیم که می‌گوید:

^۱ روک، به آموزش تحریف‌گر، ص ۳۳.

^۲ در این باره مناسب است به آرای کسلی همچون جان سارتر قبل یا امیل دورکیم مراجعه شود.

3. Reductionnisme
4. Misplaced concreteness
5. Automatique Fenouque

در واقع، ذهن آدمی در مواجهه با هر امری فعال است و حتی امور طبیعی نیز آنچنان که در خارج هستند وارد ذهن ما نمی‌شوند.^۱ به بیان استاد شریعتی‌مداری، آدمی با هر پدیده‌ای بر اساس یک تئوری یا فرضیه مواجه می‌شود:

تئوری در اصطلاح علمی توضیحی است که عالم در برخورد با پدیده‌ها به وجود می‌آورد. روی این اصل از طریق تئوری چگونگی پیدایش یک پدیده، مفهوم آن و رابطه آن با دیگر پدیده‌ها مشخص می‌شود.^۲

به طور کلی در حوزه آنچه به انسان مرتبط است (که در کلی‌ترین تعبیر انسان‌شناسی نام می‌گیرد) ایشان معتقدند که در سایه اندیشه‌ورزی و تئوری‌های اساسی باید به تبیین امور هست گمارد و تربیت که امری انسانی و دربردارنده انسان است، از این قاعده نمی‌تواند مستثنا باشد:

انسان‌شناسان باید ضمن مشاهده و مطالعه دقیق آنچه در زندگی فردی و جمعی انسان می‌گذرد، درصدد تهیه تئوری‌های اساسی برای تبیین پدیده‌های روانی و جمعی برآیند و با کمک این تئوری‌ها در تشکیل مفاهیم مشخص در طبقه بندی امور اجتماعی و بررسی روابط میان آنها اقدام کنند.^۳

با توجه به مطالب فوق، نتیجه می‌گیریم که حتی اگر تربیت را صرفاً یک عمل یا فن بدانیم، باز هم قارخ از جنبه تئوریک نیست.

۴-۴- فعالیت فلسفی برای تربیت، امکانی برای رفع ابهام

اکنون باید در این باره جست‌وجو کرد که برای رفع ابهام از تربیت و برقراری رابطه مناسب میان جنبه نظری و عملی آن، چه باید کرد؟

برای این منظور، باید درباره تربیت به تفکر و تحقیق یا به تعبیر استاد، به فعالیت

۱. فلسفه، صص ۲۹۷-۲۹۸.

۲. همان‌جا، ص ۲۹۸.

۳. همان‌جا.

عمل بدون اندیشه (یعنی عملی که انگیزه‌اش خوروش است) بنا بر جنون فاصله زیادی ندارد.^۱

در باب عمل مبتنی بر اندیشه و اهمیت آن در متون اسلامی، نکات قابل توجهی یافت می‌شود. از جمله محمدبن یعقوب کلینی در کتاب کافی از حضرت امام جعفر صادق (ع) نقل کرده است:

آن که بدون علم به عمل بپردازد، فساد او از اصلاحش بیشتر است.^۲

بنابراین، ضروری است فعالیت‌های عملی بر اساس مفاهیم نظری ارزیابی شوند. یعنی همواره بر اساس تلقی و تصور که از تربیت داریم درباره تربیت افراد و درستی و نادرستی تلقی و تصور دیگران از تربیت سخن گوئیم. البته این بدان معنا نیست که وقتی تلقی و تصور روشنی از تربیت داشته باشیم، ضرورتاً همه فعالیت‌های تربیتی ما به طور خودکار بر اساس آن تلقی سامان می‌یابد، بلکه هم برای رفع ابهام از تربیت و هم برای برقراری رابطه‌ای مناسب میان جنبه نظری و عملی تربیت، باید اقداماتی انجام داد.

وجود جنبه نظری برای تربیت از جهت دیگری نیز قابل اثبات است. ماهیت تربیت را هر چه بدانیم، از جهاتی با واقعیات جهان سروکار دارد. مهم‌ترین واقعیتی که در امر تربیت با آن مواجهیم، دست‌کم وجود دو فرد انسانی است. یکی فردی که عمل تربیت را انجام می‌دهد و دیگری فردی که تحت عمل تربیتی واقع می‌شود. لذا عمل تربیت، هرچه باشد، به عنوان یک پدیده انسانی قابل بررسی است، حال آنکه:

ذهن فعال انسان در اثر برخورد به اشیا و پدیده‌ها به تشکیل مفاهیم می‌پردازد و از طریق رسط دادن مفاهیم به تفسیر و توضیح پدیده‌ها می‌بازد.^۳

۱- همان‌جا، صص ۱۲۸-۱۲۹.

۲- همین‌جا، صص ۱۲۸-۱۲۹. البته از صدر الشاهین که از اسلام الحادیه برخاسته و بران دعایان، صص ۱۲۸-۱۲۹.

۳- فلسفه، صص ۲۹۸.

فلسفی پرداخت.

بر این زمینه می‌توان اعمال فلسفی، روش‌های فلسفی و خصوصیات روح فلسفی را در فعالیت‌های تربیتی به کار برد. در تعلیم و تربیت ما با اموری مانند برنامه، صورت‌های برنامه، محتوای برنامه، روش‌های تدریس، هدف‌های تربیتی، شاگرد و رشد او، وظایف مدرسه و تربیت و آمادگی معلم سرکار داریم. مفهوم تعلیم و تربیت نیز به صورت‌های مختلف بیان شده است...

بدون تردید حداقل آنچه را که معلم باید بداند مفهوم تربیت است. هم‌اکنون معلم در مقابل این گونه مفاهیم قرار گرفته است و می‌خواهد از میان مفاهیم بالا یک یا چند مفهوم را انتخاب کند و فعالیت‌های تربیتی خود را با توجه به آنها سامان دهد... در اینجا است که اعمال فلسفه مطرح می‌شوند. معلم می‌تواند عمل تحلیل را به کار برد و نخست معنا و مفهوم هر یک از این تعاریف را روشن سازد... بعد از تحلیل، مربی می‌تواند به انتقاد و ارزش‌سنجی مفاهیم بپردازد... مربی برای هماهنگ ساختن جنبه‌های مختلف تعلیمی و تربیتی می‌تواند از عمل ترکیب با وحدت دادن استفاده کند...

در فعالیت‌های تربیتی سیر نظری نیز باید مورد توجه مریان باشد... اگر مربی دیدی وسیع و پیشی فلسفی داشته باشد، شاگردان را به ترجمه و تفسیر نظریات علمی تشویق می‌کند... تعیین ارزش‌ها نیز در اتحاد مشی تربیتی در انتخاب روش‌های تعلیمی و همچنین در مشخص ساختن هدف‌های تعلیم و تربیت، تأثیر فراوان دارد.

فعالیت فلسفی برای رفع ابهام از مفهوم تربیت و نقد و ارزیابی آثار فراهم آمده در این باره نه تنها مفید بلکه ضروری است. تحلیل عقاید تربیتی و بررسی‌های دقیق فلسفی روی مفاهیم و مسائل آن، این امکان را فراهم می‌کند که بتوان تربیت و مسائل

آن را از ابعاد مختلف، نقد و بررسی کرد. خصوصیات فیلسوفان و نحوه مواجهه آنها با مسائل به گونه‌ای است که سعی می‌کنند تا با تردید منطقی در بدیهی‌ترین امور به روشنگری درباره آنها همت گمارند و به زوایای از آن دسترسی پیدا کنند که معمولاً از دسترس افراد عادی به دور است. این فعالیت‌ها ممکن است برای بسیاری از پرسش‌های اساسی درباره تربیت، پاسخ مورد انتظار را در پی نداشته باشد. اما کمترین دستاورد این روشنگری و ارزیابی، یافتن نقاط ضعف و قوت پاسخ‌های موجود و رفع ابهام از بسیاری از امور است. لذا آن دسته از فعالیت‌های فلسفی که از نظر استاد شریعتمداری می‌تواند به رفع ابهام و ابضاح امور منجر شود، تنها در دانستن پاره‌ای از نظریات فلسفی خلاصه نمی‌شود، بلکه عبارت است از انجام فعالیت‌های فلسفی، ایشان کوشیده است تا با انجام فعالیت‌های فلسفی به روشن ساختن امور و رفع ابهام از آنها همت گمارد و در آثار مهم خود آنها را به کار ببندد.

ویژگی این کتاب نه تنها در ارائه پاره‌ای از نظریات فیلسوفان بزرگ با استفاده از کتاب‌های خود آنهاست، بلکه تأکید روی فعالیت‌های فلسفی همچون تحلیل زبان و فکر، انتقاد، ترکیب، سیر عقلانی، بررسی ارزش‌ها و بررسی و بسط نظریات علمی، اصرار در به کارگیری روش تحقیق یا روش حل مسئله در برخورد با مسائل شخصی، اجتماعی، علمی و فلسفی، ترمیمه در ایجاد و رشد خصوصیات از قبیل کنجکاوی، ژرفاندیشی، دید گسترده، تردید منطقی یا سعه صدر، حمایت از ارزش‌های معنوی و اخلاقی و وحدت شخصیت، جزء امتیازات اساسی این کتاب محسوب می‌شود.

بنابراین فعالیت فلسفی برای رفع ابهام و سوء فهم در امر تربیت و مسائل آن، امری ضروری است.

در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم به یکی از پیشرویان بزرگ اندیشه فلسفی معاصر، یعنی جان دیویی برمی‌خوریم که وقتی برای تصدی ریاست گروه فلسفه دانشگاه شیکاگو در امریکا دعوت شد این مقام را به شرطی پذیرفت که به طور همزمان ریاست بخش علوم تربیتی را نیز عهده‌دار باشد. دلیل چنین خواسته‌ای اعتقاد او به این اصل بود که فلسفه، نظریه عمومی تعلیم و تربیت است و تعلیم و تربیت در واقع کارگاهی است که اندیشه‌های فلسفی در آن محک زده می‌شوند. او، چنین استدلال می‌کند که اگر اندیشه‌های فلسفی زمینه و گنجایش آزمایش شدن از طریق فرایندهای تربیتی را نداشته باشند، تأملاتی بیش نخواهند بود.

این سخن دیویی را می‌توان چند گونه تفسیر کرد. یک تفسیر این است که فلسفه دارای دو وجه است: یک وجه نظری که به شکل‌گیری نظریات فلسفی می‌انجامد و یک وجه عملی که تربیت و عرصه عملی کار است آن نظریات است. به بیان دیگر، هر فلسفه‌ای پیامدی تربیتی دارد، اما هر تربیتی مبتنی بر فلسفه نیست، یعنی فاقد وجه نظری است.

تفسیر دیگر این است که تربیت دارای دو وجه است: وجه نظری که همان فلسفه است و وجه عملی که همان تربیت بر مبنای وجه نظری است.

تفسیر دیگر این است که اندیشه‌های فلسفی که همه نظری هستند، باید در عمل مورد ارزیابی قرار گیرند و عرصه عملی ارزیابی اندیشه‌های فلسفی، تربیت است.

تفسیر اول دو مدعا را مطرح می‌کند: اول اینکه هر فعالیت نظری دارای وجهی عملی است و دوم اینکه برخی از اعمال ممکن است دارای وجه نظری نباشند. اما این تفسیر با آرای دیگر دیویی قابل جمع نیست. تفسیر دوم نیز دو گزاره را شامل شده است: اول اینکه هر عملی دارای یک وجه نظری است و دوم اینکه برخی از نظرات دارای جنبه عملی نیستند. به بیان دیگر، هر تربیتی مبتنی بر فلسفه و وجه نظری است، اما هر فلسفه‌ای پیامد تربیتی ندارد، یعنی وجه عملی ندارد. این تفسیر را می‌توان با آرای دیویی جمع کرد، اما می‌توان ادعا کرد که مورد نظر دیویی نیست. به نظر مؤلفان، تفسیر سوم نزدیک‌ترین تفسیر از این سخن دیویی به دیگر آرایش، به خصوص نظریه صدق اوست.

۴-۵ فعالیت فلسفی (رفع ابهام از تربیت) مستلزم کسب توانایی‌های خاص است

هر چند کوشش فلسفی در درجه نخست، نظری و کوشش تربیتی در درجه نخست، عملی است، اما تعلیم و تربیت به حکم اینکه یک عمل ارادی و آگاهانه انسانی است، قطعاً با چارچوب لکری آدمی رابطه دارد و متکی به آن است. اینکه یک مری تربیت را چه می‌داند، چرا به تربیت می‌پردازد و چگونه تربیت می‌کند، بی‌لکری ضرورتی نهفته در یک طرح فکری هستند که مری بر پایه آن در دنیای رفتارهای بشری سیر می‌کند.

فعالیت فلسفی، فرایندی انسانی است که از فرد آغاز می‌شود تا همه بشر را هدف قرار دهد. در این فرایند، فرهنگ انسان‌ها برای باطن ارزش‌ها و باورهای اساسی که این فرهنگ بر آنها استوار است مورد تحلیل، آزمایش و نقد قرار می‌گیرد تا راه‌هایی برای ایجاد هماهنگی و همسازي میان پایه‌های لکری ملت پیدا شود. بدین ترتیب، فلسفه‌پردازی در حوزه تعلیم و تربیت، نوعی مهندسی و طراحی بر اساس ارزش‌ها، نگرش‌ها و نیازهای جامعه است تا طرحی ارائه شود که با پایندی به آن، اقدامات تربیتی بهتر شود.

از این رو است که بسیاری از فلاسفه بزرگ در طول تاریخ، برای عینیت بخشیدن به اندیشه‌های فلسفی خویش به تعلیم و تربیت متوسل شده‌اند. بارزترین نمونه، سقراط است که همچون اندیشمند یا معلمی دوره کرد، محافل، کوچه و بازارها را در می‌نوردید و با این و آن به گفت‌وگو می‌پرداخت. او کارش را از واقعیت‌های رفتاری که محور مهارت انسانی را تشکیل می‌دهند، آغاز می‌کرد و در جست‌وجوی مفاهیمی که خاستگاه رفتار انسان است، با این دیدگاه اساسی که فعالیت‌های مختلف رفتاری ما، آگاهانه یا ناآگاهانه، از مفهوم یا مفاهیم خاصی برمی‌خیزد، به کلدو کاو در رویای عقل می‌پرداخت. پیش از او نیز معلمانی بودند که آرای خویش را نشر می‌دادند و گرایش‌ها و تمایلات خود را از طریق تربیت گروه‌هایی از مردم این ترویج می‌کردند، زیرا ایمان داشتند که اندیشه‌های فلسفی برای زندانی شدن در مغز زاده نشده‌اند، بلکه باید منتشر شوند و در میان مردمی که به درستی آنها ایمان دارند، گسترش یابند تا از طریق رفتار انسانی که از افراد مختلف سر می‌زند به موجوداتی زنده تبدیل شوند.

با این مقدمات، باید اذعان کرد زمانی به حوزه تربیت وارد شده‌ایم که از حوزه نظر و اندیشه به حوزه عمل و رفتار گام نهاده باشیم، یعنی تربیت، گذار از نظر به عمل است و موری در تاروپود نوعی قدرت اجرایی است که از طریق آن می‌کوشد اندیشه‌های فلسفی خویش با دیگر فلاسفه را به رفتارهای مشهود تبدیل کند و آنها را در حرکت حیات بشری و زندگی واقعی خویش به کار بندد.

درباره این موضوع، استاد شریعتمداری در کتاب‌های مختلف به تفصیل و اجمال سخن گفته است؛ چیزی که بیانگر اهمیت نیاز اساسی به دانستن در این باره است که چه اقداماتی را باید انجام داد و چه توانایی‌هایی را کسب کرد تا بتوان در نهایت به دو سؤال معنا و مفهوم تربیت چیست؟^۱ و «همگام تربیت، به راستی چه می‌کنیم؟» پاسخ داد.

دکتر شریعتمداری در کتاب‌های فلسفه، مسائل فلسفی، مکاتب فلسفی، مبانی علوم و نقد و خلاقیت در تفکر به تفصیل در این باره بحث کرده است. برای دستیابی به نظر ایشان باید ابتدا بپیم برای پاسخ به مسائل مختلفی که در ذهن نقش می‌بندد، چه باید کرد؟

از نظر ایشان، تحقیق، حل مسئله و تفکر امر واحدی هستند:

به نظر می‌آید تفکر، همان فرایند حل مسئله است. حل مسئله نیز همان تحقیق است. بنابراین به نظر ما روش حل مسئله همان روش علمی است که اندیشمندان در حل مسئله به کار می‌برند.^۲

به بیان دیگر از نظر ایشان هر موضوعی برای اینکه موضوع تحقیق واقع شود، ابتدا باید در قالب یک مسئله طرح شود سپس فرایند حل مسئله باید درباره آن به کار بسته شود. این فرایند، همان فعالیت‌هایی است که اندیشمندان و دانشمندان به هنگام پژوهش‌های علمی انجام می‌دهند و البته همه آنها مراحل از تفکرند، لذا برای پاسخ به

سؤالات طرح شده، باید مراحل مختلف تفکر را طی کرد که به عبارتی همان مراحل مختلف فرایند حل مسئله و انجام تحقیق‌اند. بدین ترتیب باید دید از نظر ایشان تفکر چیست، انواع آن چیست، چه مراحل دارد و این مراحل چگونه در تناظر با فرایند حل مسئله و پژوهش علمی و روش علم قرار می‌گیرد.

استاد شریعتمداری ضمن بررسی نظر اندیشمندان درباره انواع تفکر، پس از نقد مبنای دسته‌بندی‌های ارائه شده در نهایت نتیجه می‌گیرد که برای تفکر نمی‌توان انواعی قائل شد و تفکر همان فرایند حل مسئله است.^۳

پیش از این بیان کردیم فردی که دارای تفکر نقادانه باشد، موقعیت مسلمانی را کثیف می‌کند، لذا هم برای بیان مسئله و هم برای حل آن، باید از توان تفکر نقادانه برخوردار بود. برخورداری از تفکر نقادانه به معنای آن است که امور پیرامون خود را مفروض و بدیهی تلقی نکنیم و همواره در صدد نقد و ارزیابی آنها باشیم تا متوجه امور مسئله‌دار یا مسئله‌ساز شویم و در حل مسائل نیز همین‌گونه به نقد و ارزیابی فعالیت‌های مختلف خود و دیگران بپردازیم اکنون باید دید فردی که تفکر نقادانه دارد از چه ویژگی‌هایی برخوردار است که این‌گونه اندیشیدن هم در تشخیص مسئله و هم در حل آن به او کمک می‌کند. به تعبیر استاد:

صاحبان تفکر انتقادی، کنجکار، انعطاف‌پذیر، شریف و شکاک هستند. آنها می‌توانند تعصب را از منطق و حقایق را از عقاید تمیز دهند. آنها می‌توانند فکر را به صورت عقلانی و هدفدار همراه با عواطف و شهود برای حرکت به سوی آینده به کار ببرند.^۴

۱. دکتر شریعتمداری نتایجی در این زمینه، فلسفی و ... قائل نیست. از نظر ایشان، مراحل اساسی تفکر و حل مسئله توده فلسوف و دانشمندان یکسان است و حکایت از آن دارد که عالم با دانشمند باید دارای روح علمی باشد... آنچه دربارۀ روح فلسفی گفته شد تا حدودی در مورد دانشمند نیز صادق می‌گردد. در این باره رگ به فلسفه، صص ۴۶۷-۴۶۸. لذا در این نوشتار هر جا به نقل از ایشان رأی و علم را به کار می‌بریم، به معنای دانش است به علم تجربی.

۲. نقد و صلاحیت در تفکر، صص ۴۷-۴۶.

۳. دکتر شریعتمداری معتقد است که تفکر انتقادی هم جنبه عاطفی دارد و هم جنبه عقلانی. در این باره رگ به نقد و صلاحیت در تفکر، صص ۴۷-۴۸. ایشان بین تفکر و تفعل شباهتی قائل نیست و تفعل را همان تفکر عقلانی می‌داند که جنبه عاطفی تفکر در آن محلی نباشد.

۴. نقد و صلاحیت در تفکر، صص ۴۵.

۱. مراد مولان از فلاسفه، صرفاً فیلسوفان رسمی و فنی نیست، بلکه مقصود موری تفکر یا تفکراتی که در زمینه تربیت می‌اندیشند یا سعی می‌کنند است که براساس انتحالی آگاهانه از آرای ترمین اندیشمندان به تربیت منبوت می‌ورزند.

۲. نقد و صلاحیت در تفکر، صص ۴۶.

تفکر، مراحل تحقیق و فرایند حل مسئله از نظر ایشان یکسان‌اند. در انجام مراحل مختلف تحقیق، تفاوتی بین رشته‌های مختلف وجود ندارد و اختلاف روش علوم مربوط به بررسی فرضیه‌های آنهاست.

به نظر ما روش علمی فعلاتی است که پژوهنده از آغاز تا پایان تحقیق انجام می‌دهد. برخورد به وضع یا موقعیت نامعین، مقدمه تحقیق در هر رشته با علم است. پس از برخورد به چنین وضعی، پژوهنده به تحقیق می‌پردازد. ابتدا مسئله یا مسأله معین را در موقعیت نامعین مشخص می‌کند و بعد به حل آنها مبادرت می‌نماید. در جریان حل مسئله از مدارک موجود استفاده می‌کند. استفاده از مدارک، مستلزم مشاهده، آزمایش، استفاده از روش‌های آماری و تفکر و استدلال است.^۱

به هر صورت، برای پاسخگویی به مسائل فوق باید روحیه و ذهن فلسفی داشت و از به کارگیری روش حل مسئله توانا بود. بدون وجود این توانایی‌ها، هیچ مسئله‌ای قابل حل نخواهد بود و حتی مجال طرح شدن نیز نمی‌یابد.

از نظر استاد، ویژگی ذهن فلسفی، جامعیت، تعمق و قابلیت اعتداف است.^۲ ایشان بر این باور است که در فعالیت‌های مختلف تربیتی باید اعمال فلسفی، روش‌های فلسفی و خصوصیات روح فلسفی را به کار برد.^۳

۵. برای فهم چیستی تربیت، چه چیزی و چگونه باید مورد مطالعه قرار گیرد

۵-۱. مطالعه مفهوم و مصداق تربیت، آغاز فهم چیستی تربیت

پیش‌تر بیان کردیم که عام‌ترین صورت‌بندی‌های مسأله تربیت در قالب سؤال‌های دو گانه «معنای تربیت چیست؟» و «هنگام تربیت چه می‌کنیم؟» قابل بیان است. لذا برای

۱. فلسفه، ص ۲۶۶ البته اینکه تفکر و فرایند حل مسئله در روش علم یکسان باشد، مورد یک مسئله است. همان‌طور که بیان کردیم، یک پژوهنده در هر حل مسئله تفکر و استدلال می‌کند این نشان می‌دهد که تفکر همان حل مسئله و روش تحقیق علمی و فلسفی نیست. ویژگی‌هایی که استاد برای روح فلسفی و ابتداء ذهن فلسفی بیان کرده، نیز جانی را آن است که تفکر همان حل مسئله یا روش پژوهش علمی نیست.

۲. تفکر و فعالیت در تفکر، صص ۹۶-۱۲۱.

۳. فلسفه، ص ۲۲۳.

یک اندیشمند فعالیت‌های خاصی انجام می‌دهد. در تعلیم تربیت که از دانش‌های نظری و تجربی بهره می‌گیرد، یک اندیشمند تربیتی باید هم ویژگی‌های اندیشمندان به طور کلی (اعم از اینکه دانشمند علوم تجربی باشند یا فیلسوف) و هم ویژگی‌های خاص دانشمندان علوم تجربی و فیلسوفان را داشته باشد. البته دگرشریعه‌مداری تسایر قاطعی بین ویژگی‌های دانشمندان و فیلسوفان قابل نیست، اما در بیان خصوصیات روح و ذهن فلسفی، موارد جامع‌تری را برمی‌شمرد که در بیان خصوصیات روح علمی بیان نمی‌کند. ایشان در کتاب فلسفه، خصوصیات روح فلسفی را با مشخصات زیر بیان می‌کند و درباره هر یک از آنها به طور مفصل به بحث می‌پردازد.

۱. تروید، منطقی

۲. کنج‌کاری زیاد

۳. فهم عمیق

۴. دید وسیع

۵. سعه صدر

۶. ترقی علمی

۷. نوروش

۸. وحدت شخصیت

۹. انکسار به نفس

۱۰. طر فاعاری از ارزش‌های انسانی

اما در کتاب نقد و خلاصیت در تفکر همه موارد فوق را جوانان ویژگی‌های ذهنی یک متفکر معرفی کرده است.^۴

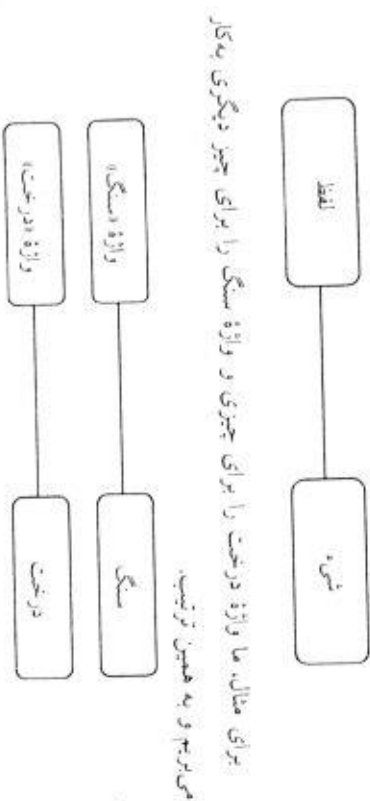
ایشان شرایط پیشین تحقیق، ارائه مسئله، تعیین راه حل، یک مسئله و استدلال یا استنتاج را که مراحل انجام یک پژوهش‌اند، همان مراحل تفکر دانسته است.^۵ در نتیجه،

۱. فلسفه، صص ۷۴-۷۷.

۲. نقد و خلاصیت در تفکر، صص ۸۰-۹۳.

۳. تفکر و خلاصیت در تفکر، صص ۹۷-۱۲۱.

که مطابق آن میان واژه و شیء یک رابطه مستقیم برقرار است. بر این اساس، ما یک واژه داریم که آن را برای ارجاع با اشاره به یک چیز به کار می‌بریم، یعنی:



برای مثال، ما واژه درخت را برای چیزی و واژه سنگ را برای چیز دیگری به کار می‌بریم و به همین ترتیب،

اما این دیدگاه دو مشکل اساسی دارد: یکی دربارهٔ واژه‌هایی است که برای چند چیز به کار می‌روند مانند لفظ «شیء» که برای ارجاع با اشاره به چند چیز متفاوت کاربرد دارد. دیگر اینکه بسیاری از واژه‌ها را به کار می‌بریم که نه به یک شیء انضمامی، بلکه به یک موضوع ذهنی ارجاع می‌دهند، مانند موضوع، ذهن، نظر، تربیت و ...

بنابراین برقراری رابطه مستقیم بین واژه و شیء دیدگاه درستی نیست و دامنهٔ کاربرد آن خیلی محدود است.



نهم چنانچه تربیت، اولین و مهم‌ترین گام، مطالعهٔ معنا و مفهوم تربیت است. همچنین وقتی از معنا و مفهوم چیزی بحث می‌شود، باید دربارهٔ مصداق آن نیز بحث کرد. برای مثال باید بدانیم که آیا مفهوم مورد نظر مصداقی دارد یا نه؟ و اگر دارای مصداق است، آن مصداق چیست؟ زیرا بسیاری از اوقات، مطالعهٔ مصداق در توضیح معنا و مفهوم نیز مؤثر است.

اکنون برای مطالعهٔ تربیت و احیاناً کمک به توضیح معنا و مفهوم آن، این سؤال مطرح است که مصداق تربیت چیست؟ آیا مصداق تربیت عمل تربیت است؟ یعنی آیا اعمال تربیتی مصداق تربیت به حساب می‌آیند؟ یا مصداق تربیت محصول تربیت یا همان تربیت آموز است؟

پاسخ به این سؤال‌ها ساده نیست، زیرا از یک منظر ممکن است اعمالی که انجام می‌دهیم چونان مصداق تربیت تلقی شوند و از منظری دیگر ممکن است محصول تربیت یا تربیت‌آموز، مصداق تربیت به حساب آید. حتی می‌توان مصداق تربیت را موقعیتی دانست که موجب تحقق یک هدف تربیتی می‌شود؛ موقعیتی که در آن، هم اندیشه و عمل تربیتی حضور دارد و هم تربیت‌آموز و مربی.

۲-۵- تربیت از منظر مفاهیم ثانویه فلسفی است

پیش از آنکه دربارهٔ سنجیت مفهوم تربیت سخن بگوییم، لازم است دربارهٔ معنای دو واژه مفهوم و مصداق توضیح مختصری بیان کنیم.

تسین معنای این دو واژه مهم بسیار دشوار و خارج از حوصلهٔ این کتاب است و ما تنها به توضیحاتی مختصر و اشاره به دو دیدگاه دربارهٔ ارتباط مفهوم و مصداق اکتفا می‌کنیم:

۱-۲-۵. دیدگاه اول

معمولاً دربارهٔ واژه‌ها و نحوهٔ دلالت آنها بر موضوعات و اشیا، تصور ساده‌ای وجود دارد

۱. این اعمال شامل تکلیفات مادر خصوصاً تربیت و کار است‌های مادر تربیت است.

به عنوان مصداق ماهیت یا وجود با جوهر وجود ندارد. با وجود این، مصداق آن امری واقعی است نه ذهنی.

و مفاهیم ثانویه منطقی، مانند مفاهیم کلی منطقی از قبیل قضیه، ارجاع، حکم، اثبات و ... که اساساً رابطاتی با اشیای خارج از ذهن ندارند.^۱

۴-۵- تربیت، چو نان مفهوم ثانویه فلسفی

اکنون باید بررسی کنیم که مفهوم تربیت از نظر استاد شیرعتمداری در کدام دسته قرار می گیرد؟

استاد مفهوم تربیت را از سیخ مفاهیم اولی نمی داند، یعنی در نظر ایشان، مفهوم تربیت چیزی همانند مفهوم انسان و حیوان و ... به شمار نمی آید، زیرا مصداق تربیت مثل مصداق انسان و حیوان و ... در خارج از ذهن قابل اشاره و ارجاع نیست، حال که تربیت از سیخ مفاهیم اولی نیست، بنابراین یا از سیخ مفاهیم ثانویه فلسفی است یا از سیخ مفاهیم ثانویه منطقی.

در خصوص مفاهیم ثانویه فلسفی بیان شد که این مفاهیم دارای مصداق خارج از ذهن هستند، اما این مصداق قابل اشاره نیست، یعنی شئی در خارج که قابل اشاره باشد، به عنوان مصداق ماهیت یا وجود یا جوهر وجود ندارد. با وجود این، مصداق آن امری واقعی است نه ذهنی.

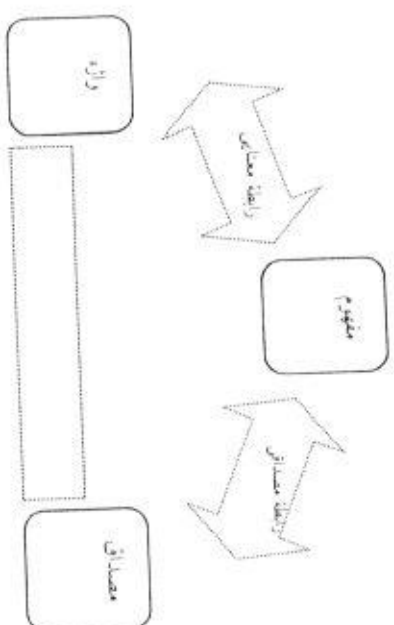
اکنون باید بررسی کنیم که آیا مفهوم تربیت از نظر استاد از سیخ این گونه مفاهیم است؟ یعنی آیا مصداق آن خارج از ذهن است؟

بی شک نمی توان به چیزی اشاره کرد و آن را تربیت نامید، همان طور که نمی توان به چیزی اشاره کرد و گفت که این، جوهر است. پس بنابراین تربیت به طور مسلم از سیخ

۱ مفاهیم ثانویه فلسفی با آنکه در علم خارج ماهیت های محلی دارند اما قابل اشاره نیستند، زیرا ماهیت مفهومی ذهنی است و مصداق آن یا آن که در خارج از ذهن وجود دارد، قابل اشاره نیستند و از سیخ مفاهیم کلی فلسفی به شمار نمی آید. در مفاهیم ثانویه منطقی، مصداق ها نیز ذهنی هستند، یعنی در خارج از ذهن امری چیزی وجود ندارد که به آن فلسفه یا حکم بگوئیم. این مفاهیم هیچ مصداقی خارج از ذهن ندارند.

۴-۵- دیدگاه دوم

دیدگاه دیگر این است که بین واژه و شیء واسطه ای وجود دارد که به آن مفهوم می گوئیم، یعنی رابطه بین واژه و شیء مستقیم نیست. مفهوم، برداشت ذهنی و فهم ما (یعنی امری ذهنی) است. بین واژه و مفهوم، یک رابطه معنایی و بین مفهوم و مصداق، یک رابطه مصداقی وجود دارد.



۴-۵- انواع مفاهیم

مفاهیم نیز سه دسته اند:

مفاهیم اولیه، مانند مفاهیم کلی طبیعی از قبیل انسان، سنگ، درخت و ... که به مصداقش خارج از ذهن اشاره می کنند، یعنی خارج از ذهن، مابارایی دارند و این ماباراء قابل اشاره است.

مفاهیم ثانویه فلسفی، مانند مفاهیم کلی فلسفی از قبیل وجود، ماهیت، جوهر، عرض و ... که برای اشاره به مصداقش خارج از ذهن به کار نمی روند و دارای مصداق خارج از ذهن هستند، اما این مصداق قابل اشاره نیست، یعنی شئی خارجی که قابل اشاره باشد.

شریعتمداری، مفهوم فلسفی و دارای مصداق خارج از ذهن است. یعنی این گونه نیست که همانند مفاهیم قضیه و حکم که مفاهیم ثانویه منطقی به شمار می‌روند، در خارج از ذهن بتوان ردیابی برای دستیابی به آن یافت، بلکه یک مری بزرگ و تربیت‌پژوه نظیر دکتر شریعتمداری، به دنبال تحقق تربیت در عالم واقع و خارج از ذهن است. اما از آنجا که نمی‌توان همانند مفاهیم اولیه به مصداقین خارجی تربیت اشاره کرد، بی‌شک تشخیص مصداقین تربیت بسیار سخت و دشوار است.

۵-۳. پیچیدگی در مصداق تربیت ناشی از پیچیدگی مفهوم آن است

اکنون برای اینکه بگریم اجرا تعیین مصداق تربیت کار دشواری است؟^۱ به دو دلیل اشاره می‌کنیم:

۱. اساساً ماهیت مفاهیم فلسفی به گونه‌ای است که تعیین مصداق آنها دشوار است، زیرا مصداقین آن، نه مثل مفاهیم اولیه قابل اشاره هستند و نه مثل مفاهیم منطقی در ذهن روشن‌اند.^۲

۲. خود مفهوم تربیت یک تفاوت اساسی با دیگر مفاهیم فلسفی دارد، بدین معنا که مفاهیم فلسفی به گونه‌ای هستند که وجود مصداق آنها محل مناقشه نیست. برای نمونه، از نظر فیلسوفانی که قائل به وجود جوهرند، جوهر جسمانی وجود دارد اما تعیین مصداق مفهوم تربیت، دقیقاً بستگی به تلقی فرد از تربیت و نحوه تعریف او دارد.^۳ در حالی که در دیگر مفاهیم فلسفی این گونه نیست یا چنین نیست که مثلاً با یک تعریف خاص از جوهر جسمانی، مصداق آن یک امر غیرمادی و روحانی یا معنوی شود. لذا چون تعیین مصداق در تربیت دقیقاً بر اساس تلقی فرد از مفهوم آن است، با تغییر تلقی مصداق نیز تغییر می‌کند و از این رو تعیین آن دشوار می‌نماید.

۱. قضیه، یک مفهوم منطقی است و در این حال مشخص کردن جمله‌ها یا گزاره‌های که قضیه‌ها را تشکیل می‌دهند، با تعریفی که از قضیه داریم، ساده‌تر از تعیین مصداق مفاهیم فلسفی است.

۲. برای مثال مصداق تربیت برای کسانی که آن را هدایت دانند و تحمل مفهوم می‌یابند با مصداق تربیت بر اساس تعریف استاد شریعتمداری در مقابل قرار می‌گیرد.

مفاهیم اولیه نیست، اما تحقق آن خارج از ذهن معنا دارد و ممکن است، زیرا استاد شریعتمداری تربیت را هدایت ابعاد اساسی شخصیت می‌داند. به نظر ایشان:

تربیت، هدایت فرد است... در هدایت کردن تشویق فرد به تفکر و کمک به فرد در بهتر درک کردن موقعیت و ترفیع کردن فرد به بررسی و ارزیابی آنچه می‌خواهد انجام دهد و در مرحله نهایی، کمک به فرد که خود عاقلانه عمل کند و شخصاً تصمیم بگیرد.^۱

از نظر ما تعلیم و تربیت، هدایت فرد است. باید دید هدایت یعنی چه و فرد کیست. هدایت یعنی کمک به فرد که خود تشخیص دهد در چه موقعیتی قرار گرفته است، فرد از چه امکاناتی برخوردار است و چگونه می‌تواند با استفاده از امکانات یا مشکلات روبه‌رو شود و خود شخصاً به حل مشکل اقدام کند. فرد آدمی در شخصیت خود از پیچ بعد اساسی برخوردار است... تعلیم و تربیت، یعنی هدایت ابعاد اساسی شخصیت فرد.^۲

از آنجا که ابعاد اساسی شخصیت در خارج از ذهن واقعیت دارد (هرچند هیچ کدام قابل اشاره نیستند) پس هدایت نیز امری ذهنی نیست، بلکه امری است که خارج از ذهن تحقق دارد، هرچند قابل اشاره نیست. لذا به نظر می‌رسد که مفهوم تربیت از نظر استاد شریعتمداری از سیخ مفاهیم فلسفی است.

از این روست که ایشان برخورداری از روح فلسفی و ذهن فلسفی را برای محقق تربیتی یا معلم الزامی می‌دانند، زیرا این مفهوم اساساً فلسفی است و کسی که می‌خواهد درباره آن پیش‌پیشد، باید دارای ذهن و روح فلسفی باشد.

اما اینکه مفهوم تربیت نیز از سیخ مفاهیم ثانیه منطقی نیست، امری بدیهی و روشن است، زیرا هنگامی که یک مفهوم فلسفی تلقی شد، امکان اینکه مصداق آن امری ذهنی (مثل مفهوم قضیه و حکم و ...) باشد، منتفی است و گفتیم که مفهوم تربیت نزد استاد

۱. یادداشت تفکر، ص ۶۶.

۲. بگورکی ارتقای سطح علمی کشور، ص ۶۳.

در میان مردم، همه اغلب با ایده‌آلهای اجتماعی این مردم هماهنگی و سازگار است^۱ و همین امر باعث می‌شود با اینکه تربیت از مفاهیم ثانویه فلسفی است، اما در میان افرادی با فرهنگ و آرمان‌هایی مشترک، دارای مفهومی تقریباً مشترک و مصادیق تقریباً یکسان است. علاوه بر این، می‌توان به نکته دیگری نیز در نظرات استاد در این باره اشاره کرد. استاد در جایی می‌نویسد:

بدون تردید، حداقل آنچه معلم باید بداند، مفهوم تربیت است... در اینجا است که اعدال فلسفه مطرح می‌شوند.^۲

می‌توان از این عبارات‌ها نتیجه گرفت که برای رفع ابهام و یافتن آمدن بر دشواری‌های ناشی از ابهام در مفهوم و مصداق تربیت، باید به فعالیت فلسفی پرداخت. به عبارت دیگر، اگر می‌بایست بخواهند اولاً به فهم معنای تربیت، که اولین و مهم‌ترین تلاشی تربیتی تلقی می‌شود، ناظر شوند و ثانیاً در این زمینه با یکدیگر گفت‌وگو می‌دهند^۳ و مفاهیم داشته باشند، باید فعالیتی فلسفی انجام بدهند؛ فعالیتی فکری با ویژگی‌هایی خاص. استاد درباره فعالیت فلسفی می‌نویسد:

گاهی فیلسوف به تحلیل موضوع می‌پردازد یا به اصطلاح از روش تحلیلی استفاده می‌کند. زمانی یک فیلسوف اجرایی یک موضوع را در ارتباط با فهم مطالعه می‌کند و به اصطلاح عمل ترکیب را انجام می‌دهد. فیلسوف پیوسته از عوامل محدودکننده فرار می‌کند و به سیر عقلانی می‌پردازد. سیر عقلانی راه را برای خلاقیت فیلسوف می‌گشاید و او را به طرح اندیشه‌های تازه قادر می‌سازد. زمانی فیلسوف به ارزیابی نظریات خود و دیگران می‌پردازد می‌کند. مطالعه چگونگی انجام این فعالیت‌ها برای آنهایی که می‌خواهند مطلق فکر کنند و در زمینه درست اندیشی و آزاداندیشی پیشرفت نمایند، بسیار با ارزش و سودمند است.^۴

۵-۴. امکان مطالعه درباره مفهوم و مصداق تربیت

سؤال این است که اگر مفهوم و مصداق تربیت تا این حد مبهم و در گور فهم افراد است، چگونه می‌توان در این زمینه با دیگران مطالعه کرد و یک فعالیت تربیتی جمعی را سامان داد؟

پاسخ این سؤال از این حیث مهم است که اولاً اغلب فعالیت‌های تربیتی - اجتماعی نیازمند همکاری و توافق در نظر و نتیجه در عمل هستند؛ ثانیاً ما معمولاً تمایل داریم حاصل تلاش‌های تربیتی ما برای دیگران نیز مورد توجه و مطلوب باشد. به عبارت دیگر، اغلب دوست داریم از نظر همگان، هم خودمان با تربیت جلوه کنیم و هم فرزندانمان با تربیت تلقی شوند و دوست نداریم تلاشی که برای تربیت فرزندانمان می‌کنیم از نظر دیگران بی‌هوده و غیرتربیتی به نظر برسد. حال اگر بنا باشد تلقی افراد از تربیت، تفاوت‌های آشکاری در مفهوم و به تبع آن در مصداق داشته باشد، مشکلات فراوانی پیش رو خواهیم داشت

برای پاسخ به این سؤال، ابتدا باید گفت مفهومی همانند تربیت، چنان‌که یک مفهوم فلسفی، می‌تواند تابع الیهیته مریدان یعنی باورها، اعتقادات و ارزش‌های حاکم بر آنهاست. بنابراین اگر در مریدان زمینه‌های مشترک فکری، اعتقادی و ارزشی وجود داشته باشد، بی‌شک در نوع تلقی آنان نسبت به تربیت، توافق و انسجام نظری به وجود می‌آید. به همین دلیل است که گفته می‌شود تربیت، اختصاص به جامعه خاصی دارد و از آنجا که هر جامعه، تاریخ، اندیشه، فرهنگ، فلسفه اجتماعی و مریدان خاصی خود را دارد، هر جامعه و هر قومی دارای تربیت ویژه خود است که همانند سازمان اخلاقی، سیاسی و دینی، معرف آن و چنان‌که یک آیین، نمایانگر فلسفه اجتماعی آن جامعه است.^۱

مریدان، اغلب در فعالیت‌های تربیتی خود، ایده‌آلهای اجتماعی و ارزش‌ها و اعتقادات عمومی را در نظر دارند. ارتباط معلم با شاگرد، روش تدریس، روابط شاگردان با هم، هدف‌هایی که شاگرد و معلم برای نیل به آنها تلاش می‌کنند، انتخاب مطالب و مواد درسی، چگونگی ارزش‌سنجی، پیشرفت تحصیلی شاگردان و توسعه تعلیم و تربیت

۱ همان‌جا، ص ۱۱۰

۲ همان‌جا، ص ۱۲۴

۳ همان‌جا، ص ۲۰

۱. کشف امور اساسی و بیان آنها در هر موقعیت
 ۲. توجه به اشارات و امور مربوط به جنبه‌های اساسی در هر موقعیت
 ۳. قضاوت و حکم را به روش فرضیه‌ای - تجاسی^۱ قرار دادن
 ۴. سویم^۲ قابلیت انعکاس^۳
 ۱. رها ساختن خود از چمود روانی.
 ۲. ارزش‌سنجی افکار و نظریات بدون توجه به منبع آنها.
 ۳. توجه به مسائل مورد بحث از جهات متعدد.
 ۴. پذیرفتن نظریه‌ها یا قضاوت‌های موقتی و شرطی و علاقه به ابتدا تصمیم درموقع بهم^۴.
- بدین ترتیب با وجود آنکه تربیت جزو آن دسته از مفاهیم ثانویه فلسفی به شمار می‌آید که با تغییر تلقی فرد، مصداق آن نیز تغییر می‌کند، اما برخورداری از ویژگی‌هایی که استاد برای ذهن فلسفی پرشمرده‌اند امکان گفت‌وگوی هدفمند و مفاهمه در حوزه نظر و به تبع آن، توافق و همکاری در حوزه عمل تربیتی را فراهم می‌آورد.

ایشان همچنین ضمن پرشمردن ویژگی‌های کار فیلسوف، خصوصیتی را برای فیلسوف برمی‌شمرند که تحقق آنها هادیگر فرد در همه مراحل تحقیق و تفکر است و امکان گفت‌وگوی هدفمند و در نتیجه مفاهمه را میان مربیان فراهم می‌کند:

خصوصیات فیلسوف مثل نردید، کنجکاوی شدید، ژرفاندیشی، دید گسترده، سعه صدر، ترقی طلبی، فروتنی، وحدت شخصیت، استقلال فکری و طرفداری فیلسوف از ارزش‌های انسانی، هم آموزنده است و هم در ایجاد روح فلسفی در فرد مؤثر می‌باشد.^۱

از نظر استاد، ذهن فلسفی ابعادی دارد که آن را از آذهان دیگر متمایز می‌کند. ذهن یک فیلسوف با چنین خصوصیات روحی و ابعاد گسترده‌ای می‌تواند در زرفای تفکر به لایه‌های پنهان مسئله دسترسی پیدا کند. ایشان ابعاد ذهن فلسفی را براساس آرای استاد خود، تلیپیاسمیت، نقل می‌کند:^۲

این سه بعد عبارت‌اند از: یکم (جامعیت / دوم) تعمق / سوم) قابلیت انعطاف.

و برای هر یک از این ابعاد، ویژگی‌هایی را بیان می‌دارد که اگر فردی دارای چنین ذهنی باشد، در موفقیت آن فرد در رفع ابهام از مسائل و حل آنها کمتر می‌توان تردید کرد:

یکم (جامعیت^۳)

۱. مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آنها با یک زمینه وسیع
۲. ارتباط دادن مسائل حاضر به هاله‌های دور
۳. به کار بردن قوه تعمیم
۴. توجه به جنبه‌های نظری

دوم (تعمق^۴)

۱. مورد سؤال قرار دادن آنچه دیگران مسلم و بدیهی تلقی می‌کنند

۱. فلسفه، ص ۳۹

۲. نظر و صلاحیت در تفکر، ص ۹۴

3. Comprehensiveness

4. Penetration

1. Inductive - Deductive - Method

2. Flexibility

۳. نظر و صلاحیت در تفکر، صص ۹۶-۹۷

فصل دوم: نسبت تربیت با مقوله‌های فعالیت‌های انسانی

۱. نسبت تربیت با اندیشه و عمل آدمی چیست؟

۱-۱. معنای عملی بودن تربیت

تعلیم و تربیت به تعبیر گسترده آن، عملی تأثیرگذار بود یا افرادی بر فرد یا افرادی بر گروه یا افرادی بر جامعه‌ای، چه کوچک و چه بزرگ، است، که معدودی از اندیشمندان نظیر جان استوارت میل^۱ آن را (با رد فرض هدفمند و ارادی بودن آن) عبارت از هرگونه تأثیری بر سایرین دانسته‌اند. اما اغلب متفکران، صرف نظر از تعریف یا هدف تربیت، آن را عملی هدفمند دانسته و اعمالی را که بر حسب تصادف مؤثر واقع شده‌اند، تربیت تلقی نکرده‌اند.

بدین ترتیب، چه تربیت را بر اساس نظر جان دیویی^۲ فرایندهای انتقال قدرت‌ها و مقاصد یک گروه برای تضمین بقا و رشد مداوم خویش^۳ از طریق دوباره ساختن یا

1. J.S. Mill (1806-1876)

2. John Dewey

^۳ از نظر دیویی به طور کلی تربیت مجموعه فرایندهایی است که از طریق آن گروه یا جامعه‌ای، چه کوچک و چه بزرگ، قدرت‌ها و مقاصد متکب خویش را مستقل می‌کند تا بقا و رشد مداوم خویش را تضمین کرده باشد (اشکوری، علامت‌نویس، ماهی و تصویر، آموزش در ارزش، انتشارات اسفند قمی، مشهد، چاپ اول، ۱۳۹۸، ص ۱۲۴)

تجدید نظر در تجربیات و تشکیل مجدد آنها تعریف کنیم و چه آن را مطابق با نظر امیل دورکیم صرفاً عملی بدانیم که تسل‌های بالغ روی تسل‌های نابالغ برای زندگی اجتماعی انجام می‌دهند، و چه حتی مطابق با استوارت‌میل، آن را هرگونه تأثیری بدانیم که آدمی در معرض آن است،^۱ به هر حال نوعی عمل^۲ تلقی می‌شود.

همچنین، چه هدف آن را به پیروی از دینی و معناییشی پیش از پیش به تجربیات گذشته و آماده‌سازی فزاید برای هدایت تجربیات بعدی خود و نیز آگاه‌سازی فرد از ارتباطات و تأثیرات متقابل فعالیت‌های در حال انجام او^۳ بدانیم و چه غرض آن را مطابق نظریه دورکیم هرانگیختن یک رشته حالات جسمانی و عقلانی و اخلاقی در کودک به مقتضای جامعه سیاسی و محیط اجتماعی ویژه برای زندگی اختصاصی او^۴ تلقی کنیم، در هر صورت (بدون توجه به اختلاف آرا میان فلاسفه و مورخان در باب تعریف یا هدف تربیت) نوعی فعالیت^۵ و عمل به حساب می‌آید، تا آنجا که عده‌ای از فلاسفه تربیت را اقله^۶ نامیده‌اند. فارابی، غزالی، مسکویه، خواجه‌نصیر و ابن‌خلدون، اندیشمندان مسلمانی هستند که همانند افلاطون و ارسطو تربیت را فن (هنر) تمام نهاده‌اند. هنری که از مقوله عمل و مهارت است و در آن روح تربیت آموز ورز داده می‌شود تا آن شود که باید.^۷

۱. اصول تعلیم و تربیت، ص ۶۰.

۲. تربیت عمل است که تسل‌های بزرگسال روی تسل‌های جوانان اجتماعی پخته پسند انجام می‌دهند و هدف آن این است که در کودک، شجاری و حالات جسمی و عقلی و اخلاقی را پروراند و بزرگوار دهد که جامعه سیاسی روی هم و نیز محیط زیست که فرد به نحو خاصی با آن آمیخته می‌شود، اقتضا می‌کنند (دورکیم، تعلیم و تربیت، جامعه سیاسی، ترجمه علی محمد کاروان، انتشارات دانشگاه تهران، چاپ اول، ۱۳۷۶، ص ۴۴).

۳. امیل، تربیت را امر هر تأثیری (تأثیری که علوت نمی‌کند آشکار آن شیء، شخصی یا جامعه باشد) اطلاع می‌کند که آدمی در معرض آن است، ام از اینکه مشتاق آن باشد، انحصار با جامعه باشد انکسومی، ملاخص، منبع پیشین، ص ۳۲.

۴. اصول تعلیم و تربیت، ص ۶۰.

۵. دورکیم، عملی، منبع پیشین، ص ۳۲ (مقدمه علی قزاقی).

۶. رابن، تعلیم و تربیت، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، ج ۲، پرومکتکه، حوزه و دانشگاه و انتشارات سمت، چاپ اول، ۱۳۸۱، ص ۹۸.

و پیام جیمز نیز تربیت را صنعت یا فنی ظریف می‌شمارد که انسان را توانا می‌کند تا با بهره‌گیری از اندیشه خود، اشیای خارجی را با نیاز و هدف‌های علمی فراوانی آورد و به گونه‌ای دلخواه در آنها تصرف کند.^۱ همچنین روسو (به عنوان الهام‌بخش پستانلوتسی، هربرت و فروبل) تربیت را هنر یا فنی می‌داند که به صورتی راهنمایی یا حمایت و هدایت نیروهای طبیعی و استعدادهای تربیت‌آموز و با رعایت قوانین رشد طبیعی و با همکاری خود او برای زیستن تحقق می‌پذیرد.^۲ بنابراین می‌توان واژه تربیت را بر هر کوشش سنجیده شده‌ای که به منظور پرورش، اصلاح و تغییر یا توسعه رفتار انسان صورت گیرد یا حتی به طور خاص بر فعالیت سازمان‌یافته مدرسی، دلالت داشته باشد^۳ اطلاق کرد. ملاحظه می‌شود که استاد شریعت‌مداری نیز تربیت را کوشش و عمل می‌داند.

۱-۲. فعالیت یا عمل بودن تربیت، نافی اندیشه بودن آن نیست

بی‌شک و استوار تربیت و تأثیرگذاری دائمی بر رفتار کودکان از ناحیه برورگر و همکاران از نظر مائیر مسلکی است. اما این مدعا که تربیت اغلب به گونه‌ای ناخودآگاهانه صورت می‌گیرد، محل بحث است. به عبارت دیگر، باید پرسید که آیا آنچه - به تعبیر دورکیم - از برورگرسلان به عنوان عمل ناخودآگاهانه در ارتباط با کودکان سر می‌زند و روح آنان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد، حقیقتاً می‌تواند تربیت نام بگیرد؟ در پاسخ باید گفت اگر تربیت را کوششی سنجیده بدانیم، نمی‌توان هر کوششی را تربیتی تلقی کرد، زیرا اکثرین ویژگی یک عمل سنجیده آن است که برای غایتی در نظر گرفته شود و نیز از انجام آن منتهی مادی یا معنوی عاید انسان شود. از این رو، از دیدگاه

۱. William James

۲. رابن، تعلیم و تربیت، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، ج ۲، پرومکتکه، حوزه و دانشگاه و انتشارات سمت، چاپ اول، ۱۳۸۱، ص ۹۱.

۳. همان، ص ۹۲.

۴. اصول تعلیم و تربیت، ص ۱۱۰.

۵. در بالا این نظر دورکیم که تربیت عملی در همه لحظات صورت می‌گیرد و عمده‌ترین یکی از ویژگی‌های انسانی آن است و تربیت ناخودآگاهانه‌ای وجود دارد که هرگاه صورت می‌گیرد، رکن به دورکیم امیل، ۱۳۷۶، ص ۶۴.

میل، تربیت به این معنا الزاماً به تسبیح تربیت‌آموز نخواهد پیوست؛ ضمن اینکه بسیار دامن‌فراخ است و روشن نمی‌کند که هدف تربیت را چگونه می‌توان معلوم کرد. بنابراین باید عملی را تربیتی دانست که باجهت و هدفی مشخص و به گزینهای هدفمند از ناحیه مریض صادر می‌شود.

۳-۱. معنای نظری بودن تربیت: فعالیت تربیتی فارغ از جنبه نظری نیست

علاوه بر آنچه گفته شد، برای پاسخ به این سؤال که «تربیت از سیخ چه نوع فعالیتی است؟» از منظر استاد شریعتمداری می‌توان به نظر ایشان در باب ماهیت علوم انسانی توجه کرد.

اما به راستی چرا باید بحث را از ماهیت علوم انسانی آغاز کرد؟

استاد: تربیت را دارای دو جنبه علمی و فلسفی می‌داند. با جنبه فلسفی آن و خصوصیات روح فلسفی و ابعاد ذهن فلسفی که در فصل پیش بیان شد، آشنا شدیم و همین مطالب برای اینکه دست‌کم در تربیت فعالیت‌های نظری انجام می‌شود و انجام چنین فعالیت‌هایی ضرورت دارد، تا حدودی پاسخ سؤال را روشن می‌کند.

اما برای دستیابی به پاسخی دقیق، باید جنبه علمی تربیت را نیز بررسی کرد. «تربیت با ابعاد وجودی آدمی سروکار دارد و از نظر استاد به معنای هدایت ابعاد اساسی شخصیت است. ابعاد اساسی شخصیت عبارت‌اند از: بعد جسمانی، بعد عقلانی، بعد اخلاقی، بعد معنوی، بعد اجتماعی و بعد عاطفی. این ابعاد، اموری واقعی و قابل بررسی علمی‌اند. ایشان در این باره می‌نویسند:

همان‌طور که حوادث طبیعی جریان دارند، پدیده‌های اجتماعی، روانی و رفتار اخلاقی نیز اموری واقعی هستند و همه قابل بررسی علمی می‌باشند.^{۱۰}

۱۰ اگر چه مهم بر اساس نظر استاد شرایط حاکم بر تحقیق را تعیین کنیم، روش پژوهش ما نیز دربارۀ اکثر ایشان باید مشابه باشد که مورد قبول استاد است. لذا باید ابعاد ذهن فلسفی را در همین پژوهش مورد توجه قرار دهیم، یعنی سعی کنیم از جنبه‌های مختلف به موضوعات اثر واداریم.

۱۱ فلسفه، ص ۱۸۴.

این بررسی علمی را حوزه‌ای از دانش بشری با عنوان علوم انسانی عهدودار است. موضوع علوم انسانی رفتار آدمی است. لذا تقلیل علوم انسانی به علوم طبیعی و تطبیق جهانی و روش‌های آن با مبانی و روش‌های به کار گرفته شده در حوزه علوم طبیعی، خطری اساسی برای علوم انسانی به شمار می‌رود. با عنایت به این نکته اساسی است که استاد در ادامه عبارت بالا می‌نویسد:

... با این حال در تحقیقات علوم مربوط به علوم انسانی اشکالاتی وجود دارد.^{۱۲}

هر دانشمندی در هر رشته علمی و به ویژه در علوم انسانی بر اساس دیدگاه‌های نظری خود فعالیت می‌کند و هیچ علمی فارغ از جنبه نظری نیست.

آنچه پیش از دیگر عوامل، مانع پیشرفت علوم انسانی شده و آنها را به صورت علوم در حالت رشد درآورده، گرایشی است که در میان پاره‌ای از انسان‌شناسان در مورد تطبیق پدیده‌های انسانی با پدیده‌های فیزیکی به عمل می‌آید. در اثر این گرایش، دسته‌ای می‌خواهند پدیده‌های انسانی را به صورت پدیده‌های فیزیکی درآورند. عده‌ای نیز فقط به مشاهده و جمع‌آوری اطلاعات می‌پردازند. این دسته توجه ندارند که فیزیکدانان بزرگ در سایه تفکر و مهم تلقی کردن جنبه‌های تئوریک، موفق به توضیح پدیده‌های مادی شده‌اند و آزمایش را به عنوان وسیله‌ای برای برخورد به یک پدیده و بررسی فرضیه‌ها به کار می‌برند. انسان‌شناس باید ضمن مشاهده و مطالعه دقیق آنچه در زندگی فردی و جمعی انسان می‌گذرد، درصدد تهیه تئوری‌های اساسی برای تبیین پدیده‌های روانی و جمعی برآید و با کمک این تئوری‌ها در تشکیل مفاهیم مشخص در طبقه‌بندی امور اجتماعی و بررسی روابط میان آنها اقدام کند.^{۱۳}

۱۲ فلسفه، ص ۱۸۴.

۱۳ همان.

۱۴ فلسفه، ص ۱۸۴.

در جایی دیگر دربارهٔ رابطهٔ فلسفه و تربیت می‌نویسد:

فلسفه از هر جنبه‌ای که مورد نظر قرار گیرد، با تربیت ارتباط پیدا می‌کند. فلسفه به صورت رشته‌ای از معرفت‌های انسانی یا به عنوان اعمالی مانند تحلیل و ترکیب و به صورت روش‌های مخصوص با تعلیم و تربیت رابطه نزدیک دارد. همین‌طور خصوصیات روح فلسفی در زمینهٔ رشد فکری، اساس کار مریضان را تشکیل می‌دهد.^۱

ایشان به وضوح، نیاز به وجود مبنای تئوریک برای تربیت را نمایان می‌کند و برای اینکه تربیت امری آگاهانه باشد بر وجود این مبانی تأکید می‌ورزد:

فلسفه و تربیت را از طریق دیگر می‌توان با هم مربوط ساخت. جهان دینی فلسفه را به منزلهٔ تئوری و تعلیم و تربیت را به عنوان عمل یا جنبهٔ اجرایی تلقی می‌کند... به طور خلاصه هر وضعی، تربیتی و مؤسسه‌ای که در شکل دادن به گرایش‌های عاطفی و فکری مؤثر باشد و معنای خاصی برای اعمال قابل مشاهدهٔ ما ایجاد کند، جنبهٔ تربیتی دارد... [ممکن است] این مؤسسات کار تربیتی خود را به طور اتفاقی و نامنظم انجام دهند و بدون توجه به فکر یا نظری کلی، ذهن و روح افراد را تحت تأثیر قرار دهند... [با] نظری کلی فعالیت‌های آنها را راهنمایی می‌کند و به آنها در ارزش‌سنجی کار و پیشرفت مؤسسه در این زمینه کمک می‌نماید. در اینجا است که ما دوباره به فلسفه که کوششی به منظور توسعه و ایجاد چنین نظری کلی است، متوجه می‌شویم... روی همین زمینه، فلسفه را در نقطهٔ نهایی اساس نظری یا تئوری کلی تعلیم و تربیت تلقی می‌کنیم. به عبارت دیگر، فلسفه را نظری کلی فرض می‌کنیم که تعلیم و تربیت هدایت شده و توأم با آگاهی جنبهٔ عملی آن را تشکیل می‌دهد.^۲

لذا از نظر استاد، هیچ فعالیت علمی فارغ از فعالیت‌های نظری نیست. تربیت نیز با تماماً جنبهٔ فلسفی دارد که در این صورت به کلی مفولهای نظری است با هم جنبهٔ فلسفی و هم جنبهٔ علمی دارد که در هر صورت فارغ از دیدگاه‌های نظری نیست با تماماً علمی است که در این حالت نیز در پرتو تئوری‌های اساسی می‌توان آن را تبیین کرد. لذا فعالیت تربیتی، فارغ از جنبهٔ نظری نیست.

۴-۱. معنای نظری بودن تربیت: تربیت معطوف به اندیشه و تفکر است

در اینجا در واقع می‌خواهیم بدانیم به نظر استاد شریعتمداری، تربیت از چه حیث فعالیت نظری است؟

ابتدا باید دانست که اساساً نظری بودن - چنان یک صفت - چه معنایی دارد و این نظری بودن از چه حیثی است؟ آیا از این حیث که معطوف به فلسفه، تفکر و اندیشه است؟ آیا از این حیث که معطوف به تجربه و زندگی است؟ آیا...

شاید از نظری بودن بتوان دست کم دو معنا دریافت کرد: یکی اینکه بگوئیم نظری بودن صفت امری است که به سخنی می‌توان میان آنها و امور واقعی رابطه برقرار کرد، مانند ریاضیات و منطق. دیگری - که معنایی عامیانه‌تر است - به معنای امری است که هر کسی می‌تواند دربارهٔ آنها نظر بدهد.

اما دربارهٔ تربیت باید گفت، اولاً با دنیای واقعی سروکار دارد، نه با امور صرفاً ذهنی. ثانیاً نظری بودن تربیت نه به این سبب است که هر کسی می‌تواند دربارهٔ آن نظر بدهد، بلکه ماهیت تربیت به گویای است که فارغ از جنبه‌های نظری نیست و اساساً اعمال تربیتی بر اساس نظریات تربیتی شکل می‌گیرد.

در هیچ رشته‌ای نمی‌توان جنبهٔ نظری را نفی کرد. در برخی از رشته‌ها جنبه‌های نظری خیلی غالب است و در برخی رشته‌ها کمتر. در تعلیم و تربیت نیز مبانی نظری رکن عمده‌ای است. استاد شریعتمداری در کتاب اصول تعلیم و تربیت، صفحه ۲ می‌نویسد:

به نظر نگارنده در برنامه‌های تربیت معلم بحث راجع به تئوری یا اساس نظری تعلیم و تربیت، رکن عمدهٔ این برنامه را تشکیل می‌دهد.

فعالیت فلسفی و به کارگیری روش فلسفی^۱ در تفکر و تحقیقات تربیتی به وجود آورنده فلسفه تعلیم و تربیت است. فعالیت فلسفی در این عرصه کوششی عقلانی برای تحلیل و نقد آن دسته از مفاهیم اساسی مثل طبیعت انسان، فعالیت مدرسه‌ای، مهارت، آزادی، فرهنگ، شناخت و... است که کار تربیتی بر پایه آنها استوار است. این فعالیت گاه از طریق بررسی اندیشه‌ها و مفاهیم اساسی (مانند موضع‌گیری در فیال ماهیت انسان، اهداف تربیتی، آزادی و روش‌ها که ممکن است از طریق شخصیت‌های صورت گیرد که در تعدادی از فلاسفه برجسته و برآوازه تعلیم و تربیت همچون راسل، دیویی، فربیز، ماکارنکر و... نمود می‌یابد) انجام می‌پذیرد و گاه از طریق بررسی مکاتب و گرایش‌ها^۲.

فعالیت فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت منجر به ایجاد فلسفه تربیتی می‌شود که می‌توان آن را دو گونه تغییر کرد: اول شیوه‌ای فلسفی برای بررسی مسائل تربیتی یعنی برای تعریف اصطلاحات، مفاهیم و اهداف تربیت و تعیین و تحلیل مبانی و ریشه‌های نظری و فکری تربیت و ایجاد هماهنگی میان بیان‌های آن؛ دوم تلاشی جدی و پیوسته به سوی وظیفه‌ای هماهنگ. با این تغییر فلسفه تعلیم و تربیت را می‌توان پیاده کردن روش و نظریه فلسفی در میدان آزمایش، یعنی در میدان تربیت^۳ یا طرحی برای هدایت فعالیت‌های تربیتی دانست؛ طریقی که به شیوه عمل، یعنی آنچه باید کرد، اشاره دارد.^۴ فلسفه تعلیم و تربیت عرصه‌ای است که با مسیر عقلانی در این عرصه و از طریق تحلیل، ترکیب، انتقاد و ارزیابی و حتی ابداع اندیشه‌های جدید می‌توان پاسخ‌های

بدین تعبیر، ایشان تربیت را هم از این حیث که معطوف به فلسفه است و هم از این جهت که معطوف به تفکر و اندیشه است و هم از این حیث که معطوف به تجربه و زندگی است، فعالیتی نظری تلقی می‌کند، زیرا هر کس بر اساس شناختی که از جهان دارد، راه و رسم زندگی خود را انتخاب می‌کند و این شناخت و گرایش نحوه زندگی با زمینه‌های فرهنگی جامعه مرتبط است.

بدون تردید فلسفه در هر جامعه با زمینه فرهنگی آن جامعه ارتباط نزدیک دارد. منظور از فرهنگ در اینجا، راه زندگی یا به عبارات دیگر، طرز تفکر، نحوه تربیت، آداب و رسوم، روش داندست و آیین زراعت و تجارت و امثال اینهاست... در هر جامعه، فلسفه‌های مختلف، نشان‌های از وجود جنبه‌های مختلف در فرهنگ آن جامعه می‌باشند.^۵

۱-۵. حاصل نظری بودن تربیت امکان مفاعله درباره تعلیم و تربیت است

بدون شک، زمانی می‌توان درباره تربیت و مسائل آن به تبادل نظر پرداخت که بتوان درباره مفاهیم، مسائل و افعال تربیتی اظهار نظر کرد و آنها را به گونه نقد و نظر گذاشت. انجام فعالیت‌های فلسفی درباره تعلیم و تربیت و مسائل آن از قبل تحلیل، نقد و ارزیابی، ترکیب و تفسیر، زمانی امکان پذیر است که تعلیم و تربیت دارای جنبه نظری باشد. لذا امکان گفت‌وگو و مفاعله درباره تربیت، یکی از نتایج وجود وجهه نظری در امر تربیت است.

۱-۶. حاصل نظری بودن تربیت تحقق فلسفه تعلیم و تربیت است

پیش از این، خاطر نشان ساختیم که به اعتقاد استاد شریعتی، تعهدآری از آنجا که تربیت اساساً مفهومی فلسفی است، برخوردار از روح و ذهن فلسفی برای محقق تربیتی یا معلم الزامی است، زیرا اندیشه درباره تربیت، فعالیتی فلسفی به شمار می‌آید.

۱. هرچند میان روش فلسفی با روش علمی از حیث موضوع تفاوت‌هایی وجود دارد، اما فرض افراق میان آنها فرضی

بلاست است. می‌توان با یاد فلسفه و علم را پذیر رابطه دو قطبی، مخالف تفکر تربیت‌گرا و تفکر نظری برای فلسفه، مشاهده و تجربه برای علم و دل این صفاست اگر تصور کنیم که در فعالیت علمی به تأمل وجود دارد و به تفکر نظری یا بلکه فلسفه، مشاهده و تجربه را در اصل تحقیر می‌کند. وژکی‌های مسقط در یکی به صورت زیاده‌گویی

فرعی در دیگری می‌شود و هر یک این‌ها را در یک رده به http://polite.1972 و نیز بورد، (دکتر، ۱۳۹۴: ۱۲۰-۱۲۱) اگر به مفاهیم زمینه یا نظام معنوی را مورد بحث قرار دهیم، فلسفه تعلیم و تربیت پیش روی ماست و اگر مبحث تئوریک

مربیان و فلاسفه و نیز گرایش‌ها را بررسی کنیم در برابر فلسفه‌های تعلیم و تربیت قرار داریم (یعنی چه؟)

۲. مایکس هیلپس، ص ۱۹۵، ص ۲۹.

۳. دیمی جانان الحیر و الهی، ص ۱۲.

یعنی فلسفه و تعلیم و تربیت دو رشته مستقل از هم هستند. لذا:

برای این دسته، فلسفه تعلیم و تربیت یعنی ارتباط میان این دو رشته.^۱

یعنی فلسفه تعلیم و تربیت حاصل پیوند و ارتباط بین دانش فلسفه و دانش تعلیم و تربیت^۲ است. استاد شریعتمداری برای برقراری رابطه بین دانش تعلیم و تربیت و دانش فلسفه، سه صورت را بیان کرده است. در صورت اول، بیان نظریات فلسفی در جنب مواد درسی توسط معلم انجام می‌شود و معلم سعی می‌کند با طرح نظریات فلسفی و علمی، دانش‌آموز را به گونه‌ای هدایت کند تا او به نظری جامع دست یابد:

در صورت اول، معلم سعی می‌کند آنچه را که درباره ماهیت جهان و انسان یا به عبارت دیگر در متافیزیک خوانده، با نظریات علمی مربوط سازد. برای این منظور، در موقع تدریس فیزیک، شیمی و بیولوژی، علاوه بر طرح نظریات علمی آنچه را که فلاسفه نیز درباره جهان و انسان بیان کرده‌اند، مورد بحث قرار می‌دهد و سعی می‌کند به شاگردان کمک کند تا ضمن بررسی‌های علمی، نظری جامع درباره جهان و انسان، در ذهن خود به وجود آورند.^۳

در صورت دوم، فلسفه نیز جزئی از برنامه درسی است، یعنی همان‌طور که دانش‌آموزان دروسی ریاضی، فیزیک و ... را می‌خوانند، درسی هم به عنوان فلسفه یا متافیزیک می‌خوانند:

در صورت دوم، ممکن است فلسفه و قسمت‌های مختلف آن را جزء برنامه مدرسه قرار داد. همان‌طور که فیزیک، شیمی، زیست‌شناسی و ریاضی در مدرسه تدریس می‌شود، متافیزیک، بحث درباره معرفت، منطق و ارزش‌شناسی نیز در برنامه مدرسه گنجانده شود.^۴

در این صورت، فلسفه ممکن است بخش اجباری یا اختیاری برنامه مدرسه باشد.

۱. فلسفه، ص ۱۴۱.

مناسی را برای دو سوال اساسی تربیت چیست؟^۵ و اوقتی تربیت می‌کنیم، در واقع چه می‌کنیم؟^۶ یافت. اگر به ویژگی‌های آن^۱ نظری بپردازیم، به خوبی درخواهیم یافت که مهم‌ترین خصیصه آن، ایجاد پیوندی راسخ میان اندیشه و عمل تربیتی است. این، البته تنها از طریق به کارگیری روش علمی مناسب ممکن است. فرایند نظریه‌پردازی در کار تربیتی، یعنی اوراق ضوابط کلی و مفاهیم اساسی و یافتن رشته‌های پیوندهنده میان جزئیات یک پدیده تربیتی که با واقعیت‌های زندگی روزانه همسرا است. بدین ترتیب فلسفه تعلیم و تربیت به موعی این امکان را می‌دهد که جزئیات اندیشه را با جزئیات عمل در قالب یک نظریه مدون تربیتی پیوند بزند.

از نظر استاد شریعتمداری، فلسفه تعلیم و تربیت با به معنای اعمال و اجرای فلسفه در امور تربیتی است یا فلسفه به منزله تئوری یا اساسی نظری و تعلیم و تربیت به عنوان عمل مورد توجه است.^۲ اگر فلسفه تعلیم و تربیت به معنای اعمال یا اجرای فلسفه در امور تربیتی مورد نظر باشد، چهار صورت می‌توان برای آن تصور کرد. سه صورت آن با فرض اینکه می‌خواهیم بین دو دانش فلسفه و تعلیم و تربیت رابطه برقرار کنیم و یک صورت آن با فرض اینکه می‌خواهیم روش‌ها و اعمال فلسفی را درباره امور تربیتی به کار ببریم، قابل بررسی است:

دسته‌ای فلسفه را رشته‌ای فرض می‌کنند که درباره متافیزیک، چگونگی معرفت و ارزش‌شناسی بحث می‌کند...

از طرف دیگر، تعلیم و تربیت نیز رشته‌ای را تشکیل می‌دهد که در آن شاگرد، معلم، مواد درسی، فعالیت‌های تربیتی، روش تدریس و هدف‌های اساسی تعلیم و تربیت مورد بحث واقع می‌شوند.^۳

۱. برخی از دانش‌های فلسفه تعلیم و تربیت عبارتند از: ۱- پیش‌گام ۲- سقوط کلام و راه‌های اصلی ۳- کلام، یونان برای فهم مسائل تربیتی ۴- هم‌پندگی میان شاخه‌های علوم تربیتی و علوم دینیه ۵- یک چارلز لایب نیتز ۶- تغییر و تحولات اجتماعی ۷- تحلیل نظری یا معیاری این باره ۸- به علم سید ساسانی، ۱۳۷۸، ص ۲۰. ۹- کوهن ۱۹۶۱ و جویاگور رابین، صص ۹۷-۱۵۲.

۵. اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۱۱۲.

۶. فلسفه، ص ۱۴۰.

در صورت سوم، تصور بر این است که هر مکتب فلسفی نتایج تربیتی خاص خود را به بار می آورد و تصور می شود که تکیه بر هر مکتب فلسفی ممکن است نقضی متمایز را برای معلم، دانش آموز یا موضوعات درسی فراهم کند.

صورت سوم، مطالعه مکتب های فلسفی و نظریات تربیتی آنهاست. بعضی تصور می کنند هر مکتب فلسفی نظریات خاص تربیتی دارد و ممکن است این نظریات را از مبانی آن مکتب استخراج کرد.

از باب مثال گفته می شود مکتب ایده آلیسم به دنیای تصورات توجه دارد. در تدریس مواد برنامه، تشکیل مفاهیم ذهنی اهمیت خاص دارد. بر طبق این مکتب، معلم در جریان تربیتی نقش مهم ایفا می نماید.

در باره نظریات تربیتی مکتب رئالیسم گفته می شود حقایق خارجی اهمیت دارند. مشاهده و آزمایش، روش کار معلم را تشکیل می دهد. مواد درسی با نظریات علمی، رکن عمده فعالیت های تربیتی را تشکیل می دهند. بنا طبق مکتب پراگماتیسم، روش بیشتر از محتوای برنامه اهمیت دارد و شاگرد مرکز فعالیت های تربیتی را تشکیل می دهد.^۱

اما دسته ای دیگر، فلسفه تعلیم و تربیت را حاصل فعالیت های فلسفی و اجرای روش های فلسفی در مواجهه با تعلیم و تربیت و مسائل آن قلمداد می کنند و این همان صورت چهارم فلسفه تعلیم و تربیت به معنای اجرای فلسفه در امور تربیتی است.

دسته دوم فلسفه را به عنوان روشی مخصوص در برخورد با مسائل تربیتی مورد استفاده قرار می دهند. به نظر این دسته، فلسفه تعلیم و تربیت عبارت است از اجرای روش های فلسفی در برخورد با مسائل تربیتی.^۲

رابطه فلسفه و تعلیم و تربیت مطابق نظر دیویی این گونه است که بر اساس آن، فلسفه به منزله تئوری یا اساس نظری و تعلیم و تربیت به عنوان عمل، مورد نظر است.

۱-۷. حاصل نظری بودن تربیت، نظریه تربیتی و تجلی پیوند نظر با عمل تربیتی است. نظریه تربیتی عبارت است از شیوه های تصور کردن تربیت، نه شیوه های به کار بستن آن؛ صورتهایی که گاه به حدی از اعمال تربیتی متداول متمایز می شوند که در تقابل با آنها قرار می گیرند. به همین سبب است که نظریه تربیتی، بسیاری از مریبان بزرگ با تربیت متداول در عصر ایشان در تضاد است. تربیت، ماده یا موضوع نظریه تربیتی و نظریه تربیتی شیوه های از تأمل در امور تربیتی است. این امر سبب می شود که بر خلاف تربیت که امری مداوم است، معمولاً نظریه تربیتی صورتی منقطع داشته باشد.

در حقیقت نظریه تربیتی در دوره نسبتاً پیشرفته ای از تاریخ پدید آمده است. اقوامی هستند که نظریه تربیتی به معنای خاص این کلمه نداشته اند. مثلاً در یونان پس از عصر پریکلس و با ظهور افلاطون و گزنفون و ارسطو نظریه تربیتی دیده می شود. در جامعه های مسیحی تقریباً در حدود قرن ۱۶م آثار مهمی در این زمینه پدید می آید و پیشرفت آنها در قرن بعد کند می شود و دوباره در قرن ۱۸م قوت می گیرد.^۱ اما در جایی که نظریه تربیتی وجود داشته و دارد، در میدان تحقیقات تربیتی از یکی به دیگری و از جامعه ای به جامعه دیگر متفاوت بوده است، زیرا فلسفه های تربیتی مختلف است و علوم تربیتی پیوسته از حیث محتوا و هدف در حال دگرگونی است؛ چون این نگاه فلسفی است که موجب رایش نظریه تربیتی (که معنا و حوزه های وسیع تر از نظریه آموزشی و نظریه یادگیری^۲ را دربردارد) می شود.

با ملاحظه اینکه نظریه تربیتی تحت تأثیر اندیشه و عناصر فرهنگی و اجتماعی زمانه خود قرار دارد، می توان گفت نظریه تربیتی عبارات است از دسته ای از مفاهیم تربیتی که مستی بر مجموعه ای از ارکان های فلسفی، دینی، اجتماعی یا همه اینها یا داده های فرهنگی و علمی است و مجموعه ای از اعتقادی است که در پرتو آنها می توان همه فرایندهای تربیتی را که از بُعد نظری، روشی و نظم سازمان داده شده اند، تفسیر کرد.

۱. دودگوم، ایمل، صص ۵۹-۶۵.

۲. درباره نظریه آموزشی و نظریه یادگیری و تفاوت آنها با یکدیگر و با نظریه تربیتی یکی به گانه رابرت تپور، ۱۳۳۳، ۱۳۳۷ و ۱۳۳۹ و نیز پارسا محمد، ۱۳۷۶، صص ۲۶۵-۲۶۹ و نیز سید، علی اکبر، ۱۳۸۱، صص ۱۵۰-۱۵۲ و ۲۰۷.

به تنها معرفت ما را سازمان می دهند، بلکه پدیده‌های بخار جی را نیز به صورتی منظم و مربوط در نظر ما مشخص می کنند.

اما نظریه پردازی انتهای راه تحقیق نیست، بلکه ابتدای راه است و پس از آن تربیت انجام فعالیت‌های علمی و فلسفی است تا ضمن بررسی‌هایی که انجام می شود، صحت و سقم و توان تبیینی نظریه را دریابیم، به همین دلیل، استاد شریعتمداری تئوری و فرضیه را مترادف تلقی می کند، زیرا حتی اگر تئوری‌ها را در حکم فرضیه‌هایی که در آزمایش تأیید شده‌اند قلمداد کنیم باز هم قابل آزمون هستند، لذا در این مرئیه تئوری‌ها همچون فرضیه‌ها هستند.^۱

۷-۱-۷. خصوصیات یک تئوری یا فرضیه

ایشان ابتدا تأکید می کنند که فرضیه و تئوری یکی است و این تأکید را این گونه بیان می کنند:

همان طور که گفته شد، فرضیه یا تئوری، توضیحی است که دانشمندان در اثر مطالعه پدیده‌ها بیان می دارد.^۲

پس برای انتخاب یک فرضیه مناسب، ویژگی‌هایی را مطرح می کنند:

حال باید دید چگونه ممکن است میان چند فرضیه یکی را انتخاب کرد.^۳

و در صفحه‌های ۲۵۷ تا ۲۶۰ کتاب فلسفه این ویژگی‌ها را به قرار زیر بیان می کنند:

۱ این بیان استاد شریعتمداری شایسته تأمل است، چرا که کلام مطرح با مباحث علم طبیعی و فلسفه علم می داند که معمولا این فرضیه و نظریه نامی می گیرند و همان طور که ایشان بیان کرده‌اند، تئوری دست‌کم یک گام از فرضیه جلوتر است. پس فرضیه هنوز هیچ آزمونی را پشت سر نگذاشته و شواهدی برای تأیید ندارد، در حالی که تئوری دست‌کم آزمونی یا آزمونهایی را پشت سر گذاشته است. اما در مقام فردی که موظف است درباره علم و تربیت تحقیق کند، از نظر ایشان با گذر باید به ماهیت فلسفی پرورانه و عمده تئوری‌ها و فرضیه‌ها را تحلیل نقد و ارزیابی کند، لذا برای یک محقق تعلیم و تربیت یا محقق در علوم تحقیق و بررسی، نظارت بر این فرضیه و تئوری وجود ندارد و برای بررسی هر دو باید فعالیت‌هایی یکسانی را انجام داد. با اینکه بیان ایشان محدود به دانش تعلیم و تربیت و محقق تربیتی یا محقق نیست، از آنجا که در این کتاب موضوع تعلیم و تربیت است، این تفسیر و تحلیل اظهار ایشان، هم درست به نظر می رسد و هم تکیه بر چنین نظری موابلی در حد دارد که در فعالیت‌های فلسفی مورد نظر ایشان است.

^۲ فلسفه، ص ۲۵۷

^۳ همان

استاد شریعتمداری در خصوص ماهیت نظریه (تئوری) و کارکردهای آن توضیحات بسیار راهگشایی دارد که بسیاری از دانش‌های نادرست در این باره را اصلاح می کنند. ایشان با یادآوری این نکته که عمده‌ای نظریه یا تئوری را فرضیه‌ای می‌دانند که آزمایش‌ها آن را اثبات کرده است،^۱ به صراحت بیان می کنند:

ما در اینجا فرضیه و تئوری را به طور مترادف به کار می‌بریم.^۲

و در کتاب فلسفه، صفحه‌های ۲۴۸ تا ۲۶۰، کارکردهای تئوری و ویژگی‌های فرضیه را بیان می کنند.

از آنجا که ایشان به صراحت تئوری و فرضیه را مترادف با هم به کار برده‌اند، در ادامه، کارکردهای تئوری (یا فرضیه) و ویژگی‌های آن را از نظر ایشان بیان می کنیم، ۷-۱-۱. کارکردهای نظریه (تئوری)

۱- در اصطلاح علمی، تئوری توضیحی است که عالم در برخورد با پدیده‌ها به وجود می‌آورد.

۲- تئوری در مشاهده و آزمایش نیز راهنمای دانشمندان است. وقتی دانشمندی پدیده‌ای را می‌بیند یا در رشته علمی خویش با وضعی مبهم و نامعین روبه‌رو می‌شود، بلافاصله نظری به ذهن او می‌آید. همین نظر او را در مشاهداتش راهنمایی می‌کند.

۳- تئوری درک پدیده‌ها را آسان می‌سازد.

۴- تئوری ارتباط پدیده‌ها را مشخص می‌کند. در جریان توضیح پدیده‌ها، رابطه میان آنها معلوم می‌شود. این رابطه معمولا به صورت قانون یا اصل بیان می‌شود.

۵- تئوری با توضیح پدیده‌ها به منزله نظام یا سیستمی است که مفاهیم و قوانین، اجرای آن را تشکیل می‌دهند. تئوری‌ها سیستم یا نظامی را تشکیل می‌دهند که

^۱ فلسفه، ص ۲۴۶

^۲ همان

۸-۱. حاصل نظری بودن تربیت: علوم تربیتی، دانشی با اصول و قواعد خاص خود

است

سؤال مهمی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا نظریه تربیتی را باید به میزان مکاتب علمی تلقی و از آن به عنوان علم (علم تربیت) یاد کرد یا باید نام دیگری بر آن نهاد؟ در این صورت این نام کدام است؟

شیوه درک ماهیت روش تحقیق در نظریه تربیتی بر حسب پاسخی که به سؤالات فوق داده می‌شود، متفاوت خواهد بود. اینکه امور تربیتی را از یک نظر بتوان موضوع رشته علمی یا دانشین تحصیصی رشته‌های علمی دیگر دانست، در وهله اول به آسانی اثبات شدنی است.^۱

دو دسته مسئله وجود دارد که صرفاً جنبه عملی آنها انکارناپذیر است: یک دسته از آنها به شکل گیری نظام‌های تربیتی و دسته دیگر به کارکرد آنها مربوط است. در همه این پژوهش‌ها، مقصود، تنها توصیف امور کنونی یا گذشته و جست‌وجوی علل آنها یا تبیین معلول‌های آنهاست که این پژوهش‌های علمی را تشکیل می‌دهند و این همان علم تربیت است یا خواهد بود.^۲ اما اگر بگوئیم تعلیم و تربیت علم نیست، نتیجه‌اش این است که در آن نظریه‌ای وجود ندارد. شاید همین اعتقاد است که موجب شده برخی سؤال کنند: آیا تعلیم و تربیت دارای نظریه است یا اصلاً نظریه تربیتی وجود دارد؟ آیا تعلیم و تربیت نظام فکری و شناختی سازماندهی شده‌ای دارد؟ آیا حوزه واحد یا مجموعه‌ای از حوزه‌های علمی متعدد است؟^۳ و...

از آنجا که علم تعلیم و تربیت مجموعه معارفی است که انسان در نتیجه مشاهده به آن می‌رسد و روشی برای اندیشیدن و شیوای برای تحقیق و رسیدن به شناخت است^۴ و فرایند آماده‌سازی و شکل‌دهی به انسان در جامعه خاص و زمان و مکان مشخص

۱. توافق با امور خارجی: تئوری باید با آنچه در خارج مشاهده می‌شود، هم‌راست باشد.

۲. توضیح تمام امور خارجی: فرضیه باید از طریق توضیح امور خارجی تمام مشاهدات را در یک سیستم یا نظام معین به هم ربط دهد.

۳. توافق با دیگر فرضیه‌ها: فرضیه خوب باید با فرضیه‌های مورد قبول همسویی داشته باشد، اما نباید توافق با دیگر فرضیه‌ها را خصوصیتی مطلق فرض کند.

۴. سادگی: منظور از سادگی وابستگی آن به فرض‌ها و مقدمات محدود و تئوری است.

۵. بارور بودن: فرضیه‌ای بارور است که تحقیق بیشتر را ایجاد کند و پژوهنده را به مشاهده حقایق تازه و در نتیجه توضیح قانع کننده‌تر تحریک کند.

۶. قابلیت بررسی: در میان فرضیه‌های مختلف، فرضیه‌ای را انتخاب می‌کنند که قابل بررسی باشد.

۷. جنبه عملی داشتن: در بعضی موارد، جنبه عملی فرضیه، امتیازی است که آن را بر دیگر فرضیه‌ها مقدم می‌دارد. این خصوصیت نیز به تنهایی نمی‌تواند ملاک ترجیح یا انتخاب فرضیه باشد.

با توجه به ویژگی‌هایی که استاد شریعتمداری برای یک نظریه بیان کرده است، درمی‌یابیم که یک مریی یا محقق تربیتی بر اساس یک نظریه به توضیح و تفسیر ماهیت تربیت، مسائل آن و فعالیت در این زمینه می‌پردازد و این نظریه در حکم چهارچوب فکری و نظری اوست. اما انتخاب یا ادعای یک نظریه از نظر ایشان پایان کار نیست، بلکه توضیحی است که مریی یا محقق تربیتی در مواجهه با تربیت و امور مرتبط با آن بیان می‌کند و پس از آن، فعالیت فکری و تحقیق در سایه آن نظریه آغاز می‌شود. این نظریه باید از طریق به کارگیری روش‌های علمی و فلسفی تحلیل، نقد و ارزیابی و اعتبار و صحت و سقم آن بررسی شود.

۱. در کیم، لیلی، ۱۳۹۴، ص ۹۵

۲. همان، ص ۱۰

۳. النجفی، محمد لویه، ۱۳۸۳، ص ۱۳۷

۴. نایز، سهام، صص ۴-۵

۲-۱. تربیت، کوششی سنجیده و مبتنی بر تفکر

۱-۲. هدفمندی تربیت

امیل دورکیم معتقد است:

تربیت عملی در همه لحظات صورت می‌گیرد و عضویت یکی از ویژگی‌های اساسی آن است، بدین معنا که در زندگی اجتماعی، دوره و حتی لحظه‌ای نیست که در آن نسل‌های جوان با افراد بزرگ‌تر از خود در تماس نباشند و در نتیجه از ایمان نفوذ تربیتی پدید آورند، زیرا این نفوذ تنها در دقایق بسیار کوتاهی که در آن والدین یا معلم به طور آگاهانه و از راه تعلیم (به معنای اخص کلمه) نتایج تجربه خود را به آیندگان پس از خود منتقل می‌کند احساس نمی‌شود، بلکه تربیت ناخودآگاهانه‌ای وجود دارد که بی‌وقفه صورت می‌گیرد، ما از راه گفتار و کردار خود پیوسته روح کودکان خود را می‌سازیم.^۱

بی‌وقفگی و استمرار تربیت و تأثیرگذاری دائمی بر رفتار کودکان از ناحیه بزرگ‌ترها در نظر دورکیم از نظر ما نیز امری مسلم است. اما این مدعا که تربیت اغلب به گونه‌ای ناخودآگاهانه صورت می‌گیرد، محل بحث است. به عبارت دیگر، باید پرسید که آیا آنچه به عنوان عمل ناخودآگاهانه از بزرگسالان در ارتباط با کودکان سر می‌زند و روح آنان را تحت تأثیر خود قرار می‌دهد - به تعبیر دورکیم - حقیقتاً می‌تواند تربیت نام بگیرد؟ در پاسخ باید گفت، اگر تربیت را آن گونه که استاد شریع‌معداری بیان می‌کند، کوششی سنجیده^۲ بدانیم، نمی‌شک نمی‌توان هر کوششی را تربیتی تلقی کرد، زیرا کمترین ویژگی یک عمل سنجیده آن است که آگاهانه و آلدیشده باشد. از این رو، در رأی استوارت میل (تربیت، هر گونه تأثیری است که آدمی در معرض آن است) تربیت به این معنا الزاماً به سود تربیت‌آموز نمی‌انجامد. ضمن اینکه بسیار دامن‌فرایح است و روشن نمی‌کند که هدف تربیت را چگونه می‌توان معلوم کرد. بنابراین باید

برای کسب مهارت‌ها، ارزش‌ها، گرایش‌ها و روش‌های رفتاری مختلفی که تعامل با محیط اجتماعی رشد کرده را میسر می‌سازد و نیز برای اینکه تربیت و مایه آن فرد انسان است و درست که معرفت و افکار را هماهنگ و در این راه از تکرار و تحقیق برای رسیدن استفاده می‌کند. بنابراین تعلیم و تربیت علمی، است که اصول، قواعد، شیوه‌ها و نظریه‌های خاصی خود را دارد.

با توجه به اینکه روان‌شناسی به علمی تجربی بدل شده، تعلیم و تربیت نیز از مهارتی که صرفاً بر عمل تکیه دارد، به امری متحول شده که امور عملی آن با امور نظری پیوند خورده است و تعلیم و تربیت به مجموعه‌ای از فرضیه‌های اساسی تا جد مقبول و قابل اطمینانی تبدیل شده است. در نتیجه، نظریه‌های تربیتی به معنای درست در آن به وجود آمده است.^۳ از این رو تعلیم و تربیت دارای نظریه است یا در آن نظریه تربیتی نیز وجود دارد و در تعریف آن می‌توان گفت که نظریه تربیتی تلاشی برای ایجاد فعالیت و مهارت تربیتی از طریق تأثیر و تأثر نظام‌دهنده و سازنده است.^۴ تعریف نظریه به مجموعه‌ای از اصول متحد و مرتبط به هم، ساخت چنین نظریه‌ای را برای مریان آسان می‌گرداند. به این اعتبار که این اصول ثابت نقطه شروع در تشکیل نظریه است.

۲. رابطه جنبه‌های نظری و عملی تربیت با یکدیگر چیست؟

آیا عمل مبتنی بر نظری است؟ آیا عمل تربیتی نیز مبتنی بر نظری تربیتی است؟ باید پرسید عمل تربیتی بر نظری، یعنی چه و ظهور آن در چیست؟ آیا عمل تربیتی باید بر پایه نظری تربیتی استوار باشد؟ حاصل اینجا چنین دیدگاهی چیست؟

اینها سوالاتی اساسی است که می‌تواند درباره رابطه جنبه‌های نظری و عملی تربیت مطرح شود. در این بخش بر آنیم تا این سؤالات را تا آنجا که ممکن است بر اساس دیدگاه‌های استاد دیکر شریع‌معداری پاسخ دهیم.

۱. لاجبی، محمد لیب، ۱۳۸۳، ص ۱۲.

۲. لاجبی، محمد لیب، ۱۳۸۳، ص ۱۲.

3. Ben Morris, 1972, p.84.

۱. دورکیم، امیل، معیشین ص ۹۲.
۲. اصول تعلیم و تربیت، ص ۱۱۲.

عملی را تربیتی دانست که با جهت و هدفی مشخص و به گزینای هدفمند - البته گاه به صورت مستقیم و گاه به صورت غیرمستقیم - از ناحیه مری صادر می شود.

۲-۱-۳. رابطه تربیت با فلسفه اجتماعی و نظام ارزش های حاکم بر آن

کار تربیتی، اجرایی است. به عبارت دیگر، تربیت، عمل است، اما تنها یک حرفه محدود در دایره ای بسته نیست، بلکه به حکم ضرورت، یک فرایند اجتماعی است که جانمایه اش را از مختصات هر جامعه می گیرد. اهداف و آرمان هایش، همان اهداف و آرمان های جامعه و خاستگاهش نیز فلسفه و چارچوب کلی فکری حاکم بر اجتماع است. بر این اساس، می توان تربیت را عمل ارادی و مبتنی بر اندیشه دانست.

با تکیه بر این ویژگی تربیت است که این پدیده، اختصاص به جامعه خاص دارد.

یعنی هر اجتماعی تربیت خاص خود را داراست، همان گونه که فرهنگ، فلسفه تاریخ شناس به مطالعه سیر فعالیت های تربیتی پیروزیم، به وضوح درمی یابیم که برای مثال، تربیت اسپارتی^۱ همان تمدن اسپارقی است که اسپارتیان را برای جامعه آرمانی ایشان می پرورد و تربیت در آتن^۲ برای مثال در عصر پریکلس همان تمدن آتنی است که آتینیان را برابر با نمونه آرمانی انسان مورد نظر در آن تمدن تربیت می کند و خوراهیم دانست چرا در تربیت سوفیست ها^۳ اهمیت از آتن حقیقت نمایی^۴ - و نه حقیقت - است و چرا در دوره آنان آموزش فن سخنوری^۵ با ضرورت سالدن به اخلاق، جایگاه مهمی در کنار ادبیات و ریاضیات پیدا می کند یا چرا به عکس، سقراط^۶ آرزومند توسعه و بسط اخلاق از طریق گفت و گو^۷ی هدفمند^۸ است و...

استاد دکتر علی شریعتمداری معتقد است^۱ یکی از امور مهمی که در رشد و ادامه جات مردم یک جامعه تاثیر دارد، فلسفه اجتماعی آن جامعه است. وی، فلسفه اجتماعی را عبارت از ایده آل های اجتماعی مردم یک جامعه یا - مطابق نظر بعضی - نظام ارزشی یا ارزش هایی می داند که برای مردم یک جامعه اهمیت دارند و معتقد است:

فلسفه اجتماعی، یک قوم یا ملت، یعنی آنچه اکثریت یا تمام افراد این قوم یا ملت به آن اعتقاد دارند و آن را مهم تر از همه چیز می دانند و در کلیه شئون زندگی هدف آنها نبل به ایده آل هایی است که با آن فلسفه توافق دارند یا نتیجه آن فلسفه می باشند.^۲

به تعبیر وی:

فلسفه اجتماعی هدف افراد و جهت فعالیت های ایشان را در زندگی اجتماعی تعیین می کند. این فلسفه، جنبه مشترک افکار و عقاید، ایده آل ها و آرزوها، آداب و سنن و میزان ها و مبانی اخلاقی مردم یک جامعه را تشکیل می دهد و تا اندازه ای می توان گفت این فلسفه زندگی، مؤثر بر وحدت معنوی جامعه و میزان و وسیله سنجش اعمال افراد آن است و رابطه مستقیمی با انتظارات افراد از هم و وظایف آنها نسبت به یکدیگر دارد.^۳

این بیان، نشانگر اهمیت فلسفه اجتماعی و تاثیر آن بر تمامی عناصر تربیتی است و نه تنها نالی هدفمند و آگاهانه بودن عمل تربیت نیست، بلکه بر اهمیت پر خورداوری مریان از یک پیش صحیح نسبت به آن تأکید می کند. به همین دلیل، استاد شریعتمداری می نویسد:

مریان ما باید در کلیه فعالیت های تربیتی، ایده آل های اجتماعی و ارزش ها و اعتقادات عمومی را در نظر داشته باشند. ارتباط معلم با

۱- جامعه و تعلیم تربیت (مبانی تربیت جدید)، ص ۷۳.

2. Social philosophy

۳- جامعه و تعلیم تربیت (مبانی تربیت جدید)، ص ۷۳.

۴- همان

1. Éducation spartiate

2. Athènes

3. Les sophistes

4. Le vaseumblable

5. La formation d'Orateur

6. Socrate (460 av. J.-C. - 399 av. J.-C.)

7. Le dialogue

شاگرد، روش تدریس، روابط شاگردان با هم، هدف‌هایی که شاگرد و معلم برای نیل به آنها تلاش می‌کنند، انتخاب مطالب و مواد درسی، طرز ارزش‌سنجی پیشرفت تحصیلی شاگردان و توسعه تعلیم و تربیت در میان مردم، همه باید با ایده‌آلهای اجتماعی این مردم هماهنگ و سازگار باشند.^۱

این توصیه ناظر بر آن است که فعالیت تربیتی یک مریس باید ارادی، هدفمند و مبتنی بر تفکر و اندیشه باشد و انتخاب آگاهانه در آن نقش داشته باشد.

همچنین در فصل یکم ملاحظه شد که مطابق برداشت ما از آرای استاد شریتمداری، مفهوم تربیت از مفاهیم ثانویه فلسفی به شمار می‌آید و معذوق آن نیز به دلیل برداشت‌های گوناگون افراد می‌تواند بسیار متفاوت باشد. بنابراین، صحیح است اگر بگوییم عمل تربیتی بر اساس تعریف ما از تربیت صورت می‌گیرد.

برای استاد شریتمداری که مطابق تعریف او از تربیت، تمامی ابعاد شخصیت آدمی به ویژه بعد عقلانی وجود وی متکامل می‌شود و یکی از عمده‌ترین اغراض آن رشد قوه قصوات صحیح^۲ است، می‌توانیم هرگونه تأثیر و تأثری، تربیت نام نمی‌گیریم. بنابراین، مطابق با این انتخاب، هر چند تعلیم و تربیت بحث دربارهٔ چگونگی تدریس را نیز در بر دارد، اما این، تنها بخشی از کار وسیع و چند سویه آن است. وظیفه تعلیم و تربیت تنها به این دلیل بر عهده مدرسان نیست که معلم (آموزنده) هستند، بلکه آنها بیشتر به لحاظ مری (تربیت‌کننده) بودند تا مورد توجه هستند. بدین معنا که مسئله تنها تا مرز چگونگی آموزش مثلاً زبان یا فیزیک یا تاریخ متوقف نمی‌شود، بلکه در اصل، چگونگی ساختن شخصیت نوزادان ملت را نیز در بر می‌گیرد تا زیرساخت‌های استواری در ساختار کلی جامعه باشند. بدین ترتیب، تعلیم و تربیت فرایندی است که از طریق آن ابعاد اساسی شخصیت انسان در سطوح مختلف تکامل می‌یابد.

تعلیم و تربیت به عنوان یک فعل آگاهانه، ارادی و مبتنی بر تفکر، بیش و پیش از هر چیز، فعالیتی هنری است که با فعالیت علمی همراه است و برای یکی کردن ذهن و جسم شاگرد با فکر و عمل او تلاش می‌کند. حصول این اتحاد، تعلیم و تربیت را به فعلی متعالی تبدیل می‌کند. این، بر شک همان هنر هدایت و کنترل یادگیری است که امروزه مهم‌ترین وظیفه یک معلم به شمار می‌آید. بنابراین، اگر تعلیم و تربیت هنر هدایتگری است، آیا این هدایتگری، جز از طریق آگاهانه ممکن است؟

۲-۲. دامنه تربیت از نظر تا عمل گسترده است

آنچه تاکنون مطرح شد، نشانگر آن است که هدایتگر عمل تربیتی (هر چند این پدیده در بستر یک فرایند اجتماعی محقق می‌شود) حاصل تضاد و به زبان دیگر، امری ناآگاهانه، کور و غریزی نیست.

یک مری بر اساس اندیشه عمل می‌کند و بر اساس پیشی که نسبت به تربیت دارد، به فعالیت تربیتی می‌پردازد. این پیش البته متأثر از فلسفه اجتماعی، روح زمان و نیز در تعامل با واقعیت جیات اجتماعی مری و حتی تربیت‌آموز است و به هیچ وجه کاملاً فردی و دلخواه به حساب نمی‌آید. اما منکی بر تفکر، اندیشه و باورهای است که او، آنها را انتخاب، گزینش یا حتی خلق و تدوین کرده است.

بی‌دلیل نیست که امروزه اگر مری (که وظیفه‌اش ایجاد فضایی است تا در بهنجار کردن رفتار به تربیت‌آموز کمک کند) از سیاست، اقتصاد، عقیده و جریان‌های فکری و به طور کلی از آداب و رسوم و سنت‌های جامعه آگاه نباشد، نمی‌تواند به تربیت بپردازد و چون عملاً نمی‌تواند در همه رشته‌ها و تخصص‌ها کارشناس شود، به ناچار باید بخشی در اختیار داشته باشد تا این دانش‌های تسبیح را به یکدیگر پیوندد دهد. این تسبیح پیوندها هستند، چیزی نیست جز درک پایه‌های اساسی سامانه‌ای فکری که ساختمان جامعه رویش سوار شده است و ملت به وسیله و با نگیه بر آن زلزدگی می‌کنند، یعنی فلسفه یا همان طرز تفکر.

۱. جامعه بر تعلیم و تربیت ادعای تربیت‌دهنده می‌کند.

۲. امروزه تعلیم و تربیت، دیپلمه کتاب.

فصل سوم: رابطه تربیت با اخلاق و دین

۱. میان افلاق و تربیت چه رابطهای برقرار است؟

۱-۱. تربیت یعنی ایجاد رشد اخلاقی در افراد
با اینکه استاد شریعمداری در هیچ یک از آثار خود فصل مستقلی را به رابطه اخلاق و تربیت اختصاص نداده، اما در این باره مطالب زیادی نوشته است.
ایشان به جای درگیر شدن با مباحث نظری رابطه تربیت با اخلاق، مسئله را به شکل دیگری مطرح کرده و این نسبت را تبیین کرده است.

۱-۱-۱. ارزش‌ها یکی از مبانی فعالیت تربیتی

اخلاق از نظر استاد شریعمداری، یکی از ابعاد اساسی شخصیت است که رشد آن در تربیت افراد اهمیت فراوانی دارد. زیرا:

تعلیم و تربیت به معنای صحیح، یعنی ایجاد رشد عقلانی و اخلاقی در افراد^۱

ایشان در زمینه مبانی فلسفی و اصول تربیت، بحث ارزش‌ها را مطرح می‌کند و آنها را یکی از مبانی فعالیت‌های تربیتی می‌داند:

آنچه در زمینه گسترش میراث فرهنگی در بهبود روابط انسانی و در

^۱ اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۹۹.

به عبارت دیگر، وجود چنین دیدگاهی ممکن است حتی مبتنی بر نظرگاهایی فلسفی درباره ماهیت اخلاق و فضایی ارزشی باشد و با اینکه ممکن است خود ماهیتی ارزشی نداشته باشد، اما باعث تفاوت ارزشی درباره افراد و تربیت‌آموزان شود و لذا در تربیت، اثر خود را آشکار می‌کند.

۲-۱- جست‌وجوی رابطه اخلاق و تربیت از دو منظر

استاد شریعتمداری رابطه اخلاق و تربیت را از دو منظر، یعنی بعد اخلاقی شخصیت و نظام ارزش‌های اخلاقی حاکم بر جامعه جست‌وجو می‌کند. یکی از مسائل اساسی مورد توجه ایشان، این است که آیا فضایی ارزشی شأن معرفت‌زایی دارد یا خیر؟

درباره احکام و فضایی ارزشی نظریات مختلف ابراز می‌شود. پاره‌ای از فیلسوفان که در میان آنها طرفداران فلسفه تحلیلی و فلسفه تحققی مثلثی نیز دیده می‌شوند، قضیه اخلاقی یا ارزشی را فاقد جنبه معرفتی می‌دانند، به نظر آنها این‌گونه قضایا، احساس یا تمایل گزیننده را آشکار می‌سازند و به هیچ وجه مانند قضایای علمی معرفتی در اختیار ما نمی‌گذارند...

در همین زمینه دسته‌ای ارزش‌شناسی را از رشته‌های علمی جدا می‌کنند. به نظر آنها ارزش‌شناسی درباره آنچه باید بحث می‌کند و به اصطلاح علمی دستوری است... رشته‌های علمی از آنچه هست گفت‌وگو می‌کنند.^۱

ایشان بر اساس ذهن نقاد و فلسفی خود، نظر اندیشمندان را درباره مسائل اخلاقی و ارزش‌ها بدون تأمل و تحقیق نمی‌پذیرد، لذا در مواجهه با ارزش‌ها و ارزش‌شناسی، آن را مسئله‌ای می‌بیند که باید با روش عقلانی بررسی شود.

باید دید آیا می‌توان میان ارزش‌شناسی و علوم به طور قاطع تفاوتی قائل شد.^۲

تحکیم حقوق و آزادی‌های فردی و حفظ آرمان‌های بشری به وسیله فیلسوفان و دانشمندان مشخص و روشن می‌شود، پایه و اساس ارزش‌ها را تشکیل می‌دهد. تقویت روح هنری و تحکیم شخصیت اخلاقی، هدف و اساس تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. ارزش‌شناسی در زمینه اخلاقی به طور مستقیم با فعالیت‌های تربیتی ارتباط دارد. آنچه معلم در زمینه تعلیماتی در ارتباط شاگردان درباره اظهار نظر‌ها و قصاصات‌ها، در ارزش‌سنجی کار شاگردان و در فعالیت‌های گروهی انجام می‌دهد، جنبه اخلاقی دارد. بدون تردید، ارزش‌ها، مخصوصاً ارزش‌های اخلاقی، رکن اساسی زندگی آدمی را تشکیل می‌دهند.^۳

به نظر ایشان دیدگاه ما درباره ماهیت ارزش‌ها و احکام اخلاقی به طور مستقیم بر تربیت تأثیر دارد و خود عاملی برای تفاوت ارزشی افراد به شمار می‌آید:

گاهی معلمان ضمن اینکه شاگردان را به دقت و بررسی در هنگام سخن گفتن تشویق می‌کنند، آنها را مخاطب قرار داده و می‌پرسند: دقت کنید... آیا شما حقیقتی را بیان می‌کنید یا آنچه را خود ترجیح داده‌اید یا انتخاب کرده‌اید، شرح می‌دهید؟... ما باید میان قضایای عینی و فضایی ارزشی تفاوت قائل شویم.

این بررسی تا آنجا که به بررسی دینی‌تر موقعیت کمک کند و حقایق نامطبیع آن را نشان دهد، بالارزش تلقی می‌شود. اما گاهی بدبینانه این تقسیم‌بندی موجب پیدایش تابیوستگی میان به اصطلاح حقایق ناخوشایند سرور و اولیست‌ها، تمایل‌ها و ارزش‌هایی که ما به وسیله آنها و بسا آنها زندگی می‌کنیم، نخواهد شد. این امر ممکن است گسترش یابد و افراد را به دو دسته افراد منضبط و متوجه حقایق و افراد عاطفی و متوجه ارزش‌ها تقسیم کند.^۴

برای پاسخ گویی به این سؤال، استاد با یک استقهام انکاری به طور اجمالی نظر خود را بیان می کند:

آیا اخلاق و منطق که به اصطلاح علوم دستوری به حساب می آیند به تدریج و در طول تجربه آدمی^۱ به وجود نیامده اند؟^۲

ایشان با تعبیری از تجربه (که با تعبیر تجربه گراها تفاوتی آشکار دارد)^۳ تجربه را چنان بستر شکل گیری همه علمی که امروزه آنها را تقسیم بندی می کنیم، تلقی می کند: تجربه فکر و مکالمه و بحث افراد، توجه فیلسوفان را به اصول استدلال جلب کرد، یعنی آنچه بود یا هست، فکر فیلسوف را به نحوه مشغول داشت.^۴ در سازه همین تجربیات، آنچه نتیجه تفکر را اساسی تر می سازد، به عنوان قانون تلقی می شود و تا زمانی که قانون دیگری از تجربیات استنباط نشده، همین قانون باید مورد توجه دانشجویان باشد. همین طور اصول اخلاقی به تدریج در تجربه ظاهر شده و شرایط موجود یا آنچه هست و رخ می دهد، در پیدایش این اصول مؤثر است.^۵

استاد، در نهایت، با نقد و بررسی نظر چهار فیلسوف به عنوان نمایندگان فکری چهار نحله فلسفی، نظر خود را ابراز می کند. وی، نظر مور^۶ را در زمره رئالیست ها، نظر باتلر را در زمره ایده آلیست ها، نظر دیویی^۷ را در زمره پراگماتیست ها و نظر چارلز

۱- دوجانز باگین و آردوم آشورول، نویسندگان کتاب *حیات فلسفه*، در فصل *علم اخلاق* می نویسند: سرچشمه اخلاق در زندگی دوران است. اگر اخلاق را سرچشمه به سوال معنای علمی و نظری (Academic) که هیچ ارتباطی با حیات و دغدغه مردم نداشته باشد، در نظر بگیریم، آنگاه کدامیک از کلیات فلسفه، می آید؟
۲- فلسفه، ص ۲۴۲.

۳- در خصوص تعبیر استاد از تجربه به فصل چهارم در *مقدمه تریست و ماهیت و منبع شناخت*، مراجعه کنید.

۴- باید توجه داشت که استاد در اینجا نه درباره مسائل اصول علم منطق، بلکه درباره نحوه شکل گیری آن بحث کرده است. جمله معروفه آنچه بود یا هست شامل مدعای ماست. اما مسئله ای که در اینجا به دنبال آن هستیم، همان مسئله مورد اختلاف عقل گرایان تجربه گرا نیست.

۵- در خصوص موانع نظر استاد را درباره ماهیت شناخت و علم استنتاج کرده، دست کم یک وجه کشش را برای علم و شناخت قائل هستیم.

6 G. E. Moore
7 John Dewey

استیونسون^۱ را به عنوان نماینده فلسفه تحلیلی^۲ و فلسفه تحقیق منطقی^۳ طرح کرده است.^۴

از آنجا که بررسی نظری ارزش ها و مسائل فلسفی اخلاق مسئله این کتاب نیست، به نحوه مواجهه استاد شریعتمداری با مور و استیونسون و رد نظر آنها توسط ایشان اکتفا می کنیم.

۱-۱- بررسی آرای اخلاقی مور

در کتاب *فلسفه*، صفحه های ۲۲۵ تا ۲۲۷ در نقد آرای مور، ابتدا نحوه مواجهه او با ارزش ها توضیح داده شده است:

مور می خواهد از طریق تحلیل، ماهیت ارزش یا خوبی را روشن سازد. روش تحلیل از نظر مور شامل سه جنبه است. جنبه اول با بررسی مفهوم است. از طریق با بررسی معانی کلماتی که به کار می بریم روشن می شود... جنبه دوم تقسیم است. از طریق تقسیم اجزای یک مفهوم روشن می شوند... جنبه سوم تمیز یا تشخیص اختلاف این مفهوم با این شیء یا مفاهیم [با] انشای دیگر است.

مور پس از مشخص ساختن جنبه های مختلف روش تحلیل، به بررسی معنای خوب می پردازد...

پس خوب چیست؟

چگونه خوب را باید تعریف کرد؟

بالاخره مور درباره خوب می گوید: خوب، خوب است و همین، منظور وی این است که خوب مفهومی ساده است و مفهوم ساده، نه قابل تقسیم

1. C. L. Stevenson
2. Analytic Philosophy
3. Logical Positivism

۴- این تقسیم بندی ها مورد مناقشه است و حتی نمایندگان انتخاب شده نیز محل بحث هستند. مثلاً مور هم در زمره رئالیست ها می تواند باشد و هم در زمره فیلسوفان تحلیلی رئالی و آنجا که او دانش به این مسئله خارج از مباحث این کتاب است، مباحث بعدی بر اساس همان تقسیم بندی های استاد نوشته شده است.

و تحلیل است و نه می‌توان آن را تعریف کرد.^۱

اما این نتیجه‌گیری در صفحه ۴۱۷ کتاب رد می‌شود. در رد نظر مور، استاد چنین می‌نویسد:

شهود با درک مستقیم امور چنانکه در خارج هستند به سختی قابل توجه است. وجود اشیا خارجی غیر از وجود خوب است.^۲ کلمه خوب در معانی مختلف به کار می‌رود و فرد در هر مورد مفهومی خاص از آن در ذهن دارد.^۳ چنانکه خوب به عنوان امری که دارای ارزش ذاتی است، از اشیا و اعمال چندان موجه به نظر نمی‌رسد... بدون دلیل چگونگی می‌توان امری را با ارزش تلقی کرد. به طور خلاصه می‌توان خوب و بد در فلسفه مورد روشن نیست.

مور برای اینکه اخلاق را از معاطاتی که در تعریف مفاهیم آن بر اساس مفاهیم غیر اخلاقی ریخ می‌دهد، نجات دهد، سعی دارد تا با تحلیل مفهوم خوب، آن را بر اساس مفاهیم صرفاً اخلاقی بیان کند. اما همه مفاهیم اخلاقی بر اساس مفهوم خوب و بد تعریف می‌شوند و در نتیجه چنین امری عملاً امکان‌پذیر نیست. لذا به این نتیجه می‌رسد که خوب مفهوم ساده و غیر قابل تعریف است.

۱ معمولاً در کلاس فوس به دنبال این قضیه که کدام دانش‌آموز خوب است و لطف خوب را به معنی مختلفی به کار می‌بریم در همین جا مشخص می‌شود که در رابطه فلسفه و تئیا رابطه اخلاقی و ارزش‌ها با تربیت چیست. تئیا چه اساساً شریعت‌مداری است یا آزادی که کسی که محقق تربیت یا معلم است باید فعالیت‌های خود را بر اساس آن بنا کند.

۲ دیگر اشیا و اشیای در نیست، به بیان دیگر خوب در خارج از ذهن وجود داشته باشد، وجود آن مانند خدا مور به همین برانست‌های مختلف از و آن خوب نمی‌گردد. از نظر مور در اخلاق متعارف، هیواد می‌نویسد:

«در این مورد است که اصطلاحات اخلاقی مانند خوب و بد را بر اساس اصطلاحات غیر اخلاقی که منجر به بی‌انگیزگی تربیتی دراز و عداوت یا مفاهیم مانند طبیعت مانند خیر یا مفاهیمی درباره طبیعت انسانی تعریف کنند. یعنی خوب یا بد را به معنای اخلاقی است. بنابراین وقتی می‌گویند خوب مانند تمام اقلام اخلاقی غیر قابل تعریف است، یعنی هر کوششی برای تعریف مفاهیم اخلاقی ما را گرفتار چیزی می‌کند که مور آن را مناقشه‌آمیز می‌نامد. تعریف طبیعت (Normative Fallacy) می‌باشد. لذا این سخن استاد که خوب در معنی مختلفی به کار می‌رود هیچ در و دشواری ندارد. اما روشن بودن مفهوم خوب در فلسفه مور، اشکال فوس است که استاد به آن اشاره کرده است.

از سوی دیگر، رعایت مور به حل این مسئله مانند کانت نیست. از نظر کانت وقتی فرد در شرایطی قرار می‌گیرد که باید عملی انجام دهد، زمانی می‌توان آن فعل را اخلاقی دانست که منشأ صدور حکم، صرفاً عقل عملی و فقط از سر تکلیف بوده و هیچ امر طبیعی و مادی طبیعی در صدور آن دخیل نباشد. یعنی احکامی که از سر میل، عاطفه، طلب بهشت و حتی رضایت خداوند صادر شود، در فلسفه اخلاقی کانت حکم اخلاقی نیستند. زیرا در صدور حکم، امری غیر از عقل عملی دخیل است و حکم صادر شده نیز نه صرفاً از سر تکلیف، بلکه از سر میل یا منفعت یا امور دیگر بوده است. کانت برای بیان مقصود خود، عبارت امر مطلق غیر مشروط را به کار برده است. یک امر مشروط (یعنی برای رسیدن به فلان غایت باید فلان گونه عمل کرد) که در بهایت به مصلحت‌اندیشی در انجام اعمال مبتنی می‌شود و این همان چیزی است که از نظر کانت، اخلاقی بودن یک عمل را زیر سؤال می‌برد. امر مطلق و غیر مشروط بدون هیچ قید و شرط و عدم توجه به نتیجه و اثری که انجام یک عمل در پی دارد، تکلیف اخلاقی و عملی را که باید انجام شود، مشخص می‌کند. کانت امر مطلق و غیر مشروط را در قاعده معروف اخلاقی چنین بیان کرده است:

چنان رفتار کن که گویی نوع انسان را خواه در شخص خودت، خواه در دیگری، در هر مورد همچون غایت می‌انگاری نه وسیله.^۱

رعایت کانت بسیار منطقی به نظر می‌رسد، اما همان‌گونه که خودش اذعان دارد اخلاقی که او به دنبال آن است عملاً امکان تحقق ندارد، زیرا نمی‌توان اطمینان حاصل کرد که در حکم صادر شده امری غیر از عقل عملی دخیل نبوده است.^۲ این نکته‌ای است که استاد شریعت‌مداری به آن توجه دارد و به صراحت بیان می‌کند که...

۱ اینجا در یادگیری - آفریم استوار، کلیات فلسفه، ص ۱۶۰

۲ یک نکته بسیار مهم در نظر به اخلاقی کانت، تعین عمل مطلق یا تکلیف از عمل به حکم تکلیف است. از نظر کانت اعمال مطلق با تکلیف ضرورتاً اخلاقی نیستند اما امری که به حکم تکلیف انجام می‌شود، اخلاقی هستند. مثال معروف کانت در این باره، تمایل والدین برای مرگت از فرزند خود است. این مرگت مرگتند و عشق به فرزند یا ترس از مؤامده پلیس و جهات دیگر باشد و در این صورت مطلق وظیفه عمل شده است، به به حکم تکلیف اخلاقی و مطلق مرگت از کودک یک عمل اخلاقی است که از کودکان، مرگت کیم به دلیل اینکه باید از یک کودک مرگت کرد و در این صورت عاقلان حق کودک خودشان و کودک دیگری نیست مثال دیگر کانت از ده و سده است. از نظر او اینکه چه

آیا می‌توان این اختلاف را به وسیله روش‌های علم از میان برد یا روش‌های نوع دیگر لازم است یا اصولاً این اختلاف راه حل عقلانی ندارد؟

... باید ابتدا معنای کلمه عدم توافق را واضح ساخت.

پس از قول استیونسون بیان می‌کند که از بین عدم توافق در عقیده با عدم توافق در میل تفاوت قائل است:

اختلاف میان عدم توافق در عقیده با عدم توافق در میل در این است که معنای اول مخالفت در عقیده را که هر دو نمی‌توانند حقیقی یا صحیح باشند ظاهر می‌سازد، در صورتی که معنای دوم مخالفت دو میل را که هر دو نمی‌توانند ارضا شوند، نشان می‌دهد.^۱

ایشان در ادامه بررسی نظر استیونسون بیان می‌کند که از نظر او عدم توافق فقط منحصر در عقاید نیست:

تئوری‌های اخلاقی در گذشته غالباً این تنوع اختلاف را عدم توافق در عقیده می‌دانستند. به عنوان نمونه، تئوری‌های طبیعی فضاوت اخلاقی را با نوعی فضاوت علمی یکسان فرض می‌کنند و اخلاقی و دستوری را شعبه‌ای از علم می‌دانند. پیاده‌ی نیز اختلاف فضاوت‌های اخلاقی را اختلاف عقیده در میل تلقی می‌کنند، ولی همان‌طور که گفته شد، این تنوع اختلاف نیز اختلاف در عقیده است.

به نظر استیونسون، توجه به آنچه در زندگی روزمره رخ می‌دهد این حقیقت را آشکار می‌سازد که اختلاف فضاوت‌های اخلاقی منحصر به مربوط به اختلاف عقیده نیست، بلکه اختلاف میل نیز در این‌گونه

^۱ استیونسون، ص ۲۲۳.

^۲ Attitude این نظر را به کار برده است و استاد شریعتمداری آن را به میل ترجمه کرده‌اند. هرچند کاربرد این

واژه در معنی میل ظاهر است. اما آنچه مورد نظر استیونسون است، چیزی شبیه میل است. او این واژه را برای بیان گرایش‌ها و تمایلات درونی به کار برده است و ترجمه آن به میل دور از دقت و صحت نیست.

^۳ راسل، ص ۲۲۴.

ارزش‌ها از تجربه سرچشمه می‌گیرند و از سوی دیگر جملاً کردن بعد عاطفی از جنبه عقلانی در تجربه مشکل است.^۱

یعنی فرض اینکه عقل بتواند به طور کاملاً مجرد و فارغ از دیگر جنبه‌های وجود آدمی در مواجهه با مسائل اخلاقی، حکمی را صادر کند که در صدور آن هیچ وجهی از واقعیت پیش روی آدمی را لحاظ نکرده باشد، به دور از واقعیت است، حتی اگر فرض کنیم فلسفه اخلاق کانت مطلوب است، در عمل و واقعیت ممکن نیست و روی این اصل نمی‌توان به آن استناد کرد. با توضیحاتی که درباره برخی از تفاوت‌های موجود بین نظر کانت و مورد بیان شد، به ادامه بررسی نظر مورد می‌پردازیم.

نظر مورد به اینجا منتهی می‌شود که درستی یا نادرستی یک عمل به مقدار تجربی یا بدی حاصل از آن عمل بستگی دارد. یعنی در نهایت، نتیجه عمل معتبر و اصل است، اما این نتیجه از نظر مورد از نوع نتیجه مورد نظر پیروان اصالت لذت نیست. با وجود این، مورد معیاری را به دست نمی‌دهد که بر اساس آن بتوان نتیجه اعمال را ارزیابی و آنها را به خوب یا بد متصف کرد.

۴-۱-۱. بررسی آرای اخلاقی استیونسون

استاد شریعتمداری سؤال اساسی استیونسون را در مقالة ماهیت عدم توافقی اخلاقی برای تحلیل نظر وی طرح کرده است:

وقتی مردم درباره ارزش چیزی (خوب یا بد بودن آن) اختلاف نظر دارند، یکی آن را خوب یا صحیح و دیگری آن را بد یا غلط تلقی می‌کند. یا کمک چه روش‌های تحقیق می‌توان این اختلاف را از بین برد؟

^۱ هرچند می‌تواند، باید با مراد صافانه و کار کند و درست‌تر باشد و در حق دیگران اجمال نکند. برای اخلاقی شدن عمل وی

تکلیف نمی‌کند. زیرا منابع او در دسترس و همین‌گونه عمل کردن است به بیان دیگر، ممکن است کسی هم که پیرو اصالت لذت باشد، همین‌گونه عمل کند و از نظر کانت، بر اساس حق و فایده و اعمال ایها عمل کردن، غیر اخلاقی است.

^۲ اسرار و فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۱۶۱.

فشارها وجود دارد. نقش مهم اختلاف میل در تضادها و اختلافهای اخلاقی این نوع تضاد را مشخص و متمایز می‌سازد.^۱

استاد شریعتمداری در کتاب فلسفه، صفحات ۴۳۶-۴۳۷ از چند جهت نظر استیونسون را بررسی می‌کند و مرود می‌داند:

اول اینکه اختلاف در عقیده و اختلاف در میل چنانکه در همین بحث دیده می‌شوند، از هم جدا نیستند... از همین بحث می‌توان نقش عقاید را در رفع اختلاف مشاهده کرد.

بر خلاف تصور استیونسون، عقاید نقش وحدت دهنده و تسطیح‌آمیز دارند، نه تمایلات... نکته سوم تناقضی است که ظاهراً در بحث استیونسون به چشم می‌خورد. از یک طرف می‌گوید میل، مربوط بودن یا عدم ارتباط عقاید را با بحث کثرتی تعیین می‌کند... نامربوط بودن این امر با اعتقاد به آنچه دو گاشته جریان داشته و آنچه در زمان حاضر می‌گذرد، ارتباط دارد. بنابراین میل در این امر اثری ندارد. از طرف دیگر، میل‌ها را به منزله فورکنسبون عقاید تلقی می‌کند و تغییر عقیده را موجب تغییر میل فرض می‌نماید. در این قسمت، عقیده‌ای را با بحث کنونی مربوط می‌داند که در تغییر میل مؤثر باشد.

استیونسون معتقد است که اگر توافق در میل حاصل شود بحث اخلاقی به پایان می‌رسد، هر چند اختلاف عقیده از بین نرود. اما استاد شریعتمداری این نظر را نمی‌پذیرد:

از این جهت نیز استیاد استیونسون با آنچه در واقع جریان دارد، موافق نیست. مسئله اختلاف دو طرف [امری نیست که طبق میل یک یا دو طرف پایان یابد. آنچه در این زمینه تأثیر دارد حقایق خارجی و توجه دو طرف به آن حقایق است. تسلیم یک طرف نیز در مقابل طرف دیگر امری

مبلی یا دل [به] خواهی نیست... در این مورد نیز عقیده و میل از هم جدا نیستند و در هر صورت نقش عقیده از نقش تمایل یک طرف مهم‌تر می‌باشد.^۱

ایشان پس از نقد دو جهتی که استیونسون بیان می‌کند، به بحث او درباره اجرای روش‌های علمی در بحث‌های اخلاقی می‌پردازد. ایشان با دو بیان، نظر استیونسون را نقد و رد می‌کند. ابتدا نظر او را چنین بیان می‌کند:

به نظر او روش‌های علمی در علوم برای رفع اختلافات موجود در عقاید علمی مؤثر هستند. در بحث‌های اخلاقی، اختلاف در عقیده و اختلاف در میل، هر دو وجود دارد. وقتی روش‌های علمی در بحث‌های اخلاقی یا ارزشی قابل اجرا هستند که در میان عقاید مختلف توافق ایجاد کنند و این توافق به رفع اختلاف در میل منجر گردد، باید دید آیا علم یا روش‌های علمی می‌تواند این نقش را بازی کند.

آیا توجه به نتایج اعمال، ما را از انجام آن اعمال باز می‌دارد؟ اطلاعات فعلی ما این امر را تأیید نمی‌کنند. به نظر استیونسون اختلاف طبیعت افراد، موقعیت اجتماعی و تربیت آنها عواملی هستند که مانع توافق در میل می‌شوند. بنابراین ممکن است درباره حقایق واقعی توافق کرد، اما نفوذ عوامل فوق مانع توافق در میل می‌باشد. البته نباید نقش عقاید را در ایجاد توافق در میل انکار کرد، ولی پیوسته توافق در عقیده منجر به توافق در میل نخواهد شد.

روی این زمینه، استیونسون اخلاق دستوری از علوم جدا می‌سازد. به نظر او، اخلاق غیر از روان‌شناسی است و روان‌شناسان ممکن است درباره عقاید مربوط به میل یا یکدیگر موافق یا مخالف باشند، اما به عنوان روان‌شناس نیازی به توافق یا عدم توافق در میل ندارند. هدف اخلاق، تغییر و کنترل میل می‌باشد. این تغییر یک نوع فعالیت است و با معرفت

^۱ از فلسفه، ص ۴۳۳

^۲ به این دلیل ما نتایج عقاید هستند و با تغییر عقاید، میل‌ها نیز تغییر می‌کنند.

کاربرد

تفکیک جنبه عاطفی از جنبه عقلانی با آنچه در جریان رشد مشاهده می‌شود، می‌بایست دارد. عواطف از ادراکات و هر دو از مهارت‌های اجتماعی جدا نیستند.^۱

۱-۲. شأن معرفتی در فضای ارزشی

برای پاسخ به این سؤال اساسی و مهم که نظر استاد شریعتمداری درباره شأن معرفتی فضایی ارزشی چیست، باید خاطر نشان کرد که ایشان در بحث ماهیت فضایی ارزشی، نظر افرادی را که برای فضایی ارزشی شأن معرفتی قائل نیستند، نقد کرده و مورد دانسته است:

طرفداران مکتب تحلیل و پیروان مذهب تجربی منطقی، جنبه معرفتی این گونه فضایی را مورد انکار قرار می‌دهند. به نظر آنها این جمله‌ها فضایی واقعی نیستند و ما را از آنچه در جهان خارج می‌گذرد آگاه نمی‌سازند... مقایسه فضایی ارزشی با فضایی علمی، این حقیقت را روشن می‌سازد که فضایی ارزشی نیز جنبه معرفتی دارند. فضا به دوکرسی اجتماعی، مورچیات رشد فردی و رفاه جمعی را فراهم می‌سازد بدون تردید اطلاعاتی در اختیار ما قرار می‌دهد و ما را با واقعیتی اجتماعی آشنا می‌سازد.^۲

شاید چنین به نظر برسد که دیدگاه استاد شریعتمداری متأثر از نظر استادان اسمیت^۳ است، زیرا اسمیت نیز معتقد است که حتی در علوم، عقاید دانشمندان در ابتدا فارغ از عقاید ارزشی نیستند، بلکه آنها رفته رفته می‌توانند خود را از قید و بند ارزش‌ها آزاد کنند.

فرق دارد و نمی‌توان آن را تحت هیچ هیچ علمی قرار داد. علم ممکن است در پیشرفت این فعالیت مؤثر باشد، اما این دو همانند نیستند. به عقیده استیونسون مفاهیمی مانند خوب، درست [و] باید، معمولاً برای برخورد با اختلاف میل به کار می‌روند. این مفاهیم چون در موقعیت‌های عاطفی تکرار می‌شوند، جنبه عاطفی پیدا می‌کنند. همین جنبه در تغییر میل تأثیر دارد.^۴

اما این نظر استیونسون نیز از دیدگاه استاد شریعتمداری قابل قبول نیست.

پیش‌تر بیان کردیم از نظر ایشان سرچشمه ارزش‌ها تجربه است و در تجربه، هم عقل و هم عواطف نقش دارند. لذا ماهیت ارزش‌ها عقلانی-عاطفی است. بنابراین جدا کردن این دو بعد هر چند در ذهن امکان‌پذیر باشد، اما در واقعیت امر چنین تفکیکی عملاً امکان ندارد و در تحقق ارزش‌ها عقل و عاطفه نقش انکارناپذیر دارند. از سویی دیگر، نمی‌توان پذیرفت که ارزش‌ها و اخلاق قابل بررسی عقلانی نباشند.

همان‌طور که نحوه بحث و مکالمه عادی منجر به تدوین منطق می‌شود، اعمال افراد نیز در ارتباط با هم اساس اخلاق را تشکیل می‌دهد. آن دسته از اعمالی که روابط افراد را به صورت میسرتری درآورند و در موقعیت‌های مختلف مؤثر باشند، به تدریج به صورت اصول درمی‌آیند و شکل اخلاقی به خود می‌گیرند. درست است که روان‌شناسی با منطق و اخلاقی فرق دارد، اما این امر مستلزم این نیست که اصول منطق از نحوه فکر عادی افراد کاملاً مجزا باشند و خارج از تجربه عادی تشکیل شوند. همین‌طور رفتار اخلاقی نیز از دیگر اعمال جدا نیست. بنابراین نمی‌توان یک دسته را موضوع بررسی علمی و دسته دیگر را خارج از علوم فرض کرد و استعمال روش عقلانی را به دسته اول اختصاص داد. با توجه به اهمیتی که اخلاقی در زندگی آدمی دارد، چگونه می‌توان روشی غیر از روش عقلانی با علمی را در مورد قضاوت‌های اخلاقی به

^۱ فلسفه، ص ۳۳۹

^۲ اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۱۶۰

...اول اینکه وقتی فردی به ارزش عقیده داشته باشد، شخصیت او با موقعی که این اعتقاد را ندارد، تفاوت خواهد داشت...

دوم اینکه عقاید مربوط به ارزش‌ها مانند دیگر عقاید از تجربه ناشی می‌شود و با تجربیات احتمالی بعدی ارتباط دارد.

علم به عنوان یک فعالیت انسان، همچون دیگر فعالیت‌های انسانی، آزاد از ارزش‌ها نیست... دانشمند به‌تدریج خواهد آموخت که چگونه گرایش‌های اخلاقی و شخصیت فردی، خود را در حکم‌های علمی درباره حقایق خارجی دور نگاه دارد.^۱

اما نظر شریعمداری با نظر اسمیت متفاوت است. دلیل این مانع آن است که:

اول اینکه اسمیت ابتدا عقاید ارزشی را جزء لاینفک شخصیت تلقی می‌کند و بعد اظهار می‌دارد که دانشمند می‌آموزد چگونه خود را از این جزء لاینفک ببرد. اگر فرض کنیم که چنین امری میسر باشد، خود این عمل، یکی از تجربه‌هایی است که خارج از احکام ارزشی و قضاوت‌های ارزشی نیست. یعنی باید ابتدا حکم کرد که تقاضاهای ارزشی مانع ایجاد معرفت درست علمی است و بعد تلاشی کرد تا خود را از تقاضاهای ارزشی به دور نگاه داشت. اظهار نظر اخیر اسمیت با بیان اول او و آنچه در واقعیت در جریان است، منافات دارد. اما دیدگاه استاد شریعمداری دچار چنین تناقضی نمی‌شود.

دیگر اینکه از نظر استاد شریعمداری تفاوت ماهوی بین روش علمی و روش عقلانی مورد استفاده در اخلاق و ارزش‌ها و علوم به اصطلاح دسپوری وجود ندارد.

به نظر نگارنده، اخلاق نیز رشته‌ای از دانش‌های انسانی را تشکیل می‌دهد. همان‌طور که علوم انسانی مثل روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، مردم‌شناسی یا علوم طبیعی یا علوم ریاضی فوق دارند، علم اخلاق نیز با

دیگر رشته‌ها فرق دارد.^۲ در این رشته نیز مانند دیگر رشته‌ها باید از روش عقلانی یا روش حل مسئله استفاده کرد.^۳

یعنی ایشان روش علمی و عقلانی را در همه امور جاری و جاری می‌دانند و تفاوتی بین رشته‌های مختلف از این حیث قابل نیست.

اختلاف علوم در زمینه اجرای روش علمی مربوط به فرضیه‌های آنهاست.^۴

۱-۳. پیوند محکم میان موضوع ماهیت قضایای ارزشی با رابطه اخلاق و تربیت

شاید خواننده محترم در اینجا با این سؤال مواجه شود که ذکر تفاهای استاد نسبت به دیدگاه‌های مربوط به ماهیت قضایای ارزشی و روش بررسی قضایای اخلاقی، چه ارتباطی با موضوع رابطه اخلاق با تربیت دارد؟

در پاسخ، به یادآوری این نکته بسنده می‌کنیم که از نظر ایشان، محقق یا مربی تربیتی باید دارای ذهن فلسفی باشد و درباره این مسائل نظری، دیدگاه مناسبی را اتخاذ کند. لذا وقتی می‌خواهیم رابطه اخلاق و تربیت را بررسی کنیم، باید درباره مسائل اساسی اخلاق و قضایای ارزشی، دیدگاه نظری مستحلی داشته باشیم تا بتوانیم آنها را در زمینه مسائل تربیتی به کار ببریم.

۱ در اینجا یک نکته ظریف وجود دارد. حتی روان‌شناسان و دانشمندان علوم تربیتی که در علم دیده‌گاه پراگماتیستی داشته یا دارند، درباره بعد اخلاقی شخصیت و رشد آن بحث کرده‌اند. بر اساس دیدگاه پراگماتیستی، زمانی می‌توان بعد اخلاقی را موضوع مطالعه قرار داد که بتوان درباره آن با روش علمی تحقیق کرد. از سوی دیگر، تحقیق بعد اخلاقی در اصل اولی بر اساس عقاید اخلاقی آنان است. یعنی موضوع بعد اخلاقی، شخصیت رشد قوه تشخیص معیارها و سربردار عمل اخلاقی است که به طور مستقیم با قضایای ارزشی و اخلاقی ارتباط دارد. لذا افرادی که در حوزه علوم تربیتی یا روان‌شناسی پراگماتیستی می‌توانند باشند، ناخواسته از اصول خود عدول می‌کنند و به بعد اخلاقی شخصیت می‌پردازند. از این رو نظر استاد شریعمداری بیش تر اینکه قضایای ارزشی و اخلاقی همانند دیگر قضایا قابل بررسی عقلی بر اساس روش عقلانی یا روش حل مسئله هستند، نظر درستی است و در غیر این صورت مطالعه بعد اخلاقی شخصیت مطالبه‌ای غیر علمی به حساب خواهد آمد.

۲ فلسفه، صص ۳۲۹-۳۴۰
۳ فلسفه، ص ۳۴۰
۴ فلسفه، ص ۳۴۰

۱. بکسر مطلق، روش علم‌داری تربیت، ص ۸۷

از سوی دیگر، ایشان - که همواره وجود روح فلسفی را برای محقق با مری تربیتی ضروری می‌داند - یکی از خصوصیات روح فلسفی را طرقداری از نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه می‌داند.

این بیان، نیاز به توضیح مختصری دارد تا نکته ظریفی را در نظر استاد متوجه شویم:

ایشان یک بار رابطه بعد عقلی و عاطفی را با ارزش‌ها در تجربه، به عنوان سرچشمه ارزش‌ها و نیز رابطه بعد عقلانی را در به کارگیری روش عقلانی در بررسی ارزش‌ها بیان کرد. در اینجا بار دیگر از جهتی دیگر رابطه بعد عاطفی را با نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه با طرقداری از ارزش‌ها بیان کرده است. یعنی بعد عقلی و عاطفی یکبار در تجربه زیسته به عنوان سرچشمه ارزش‌ها با طرقداری از ارزش‌ها ارتباط دارند و یک بار بعد عقلی در بررسی عقلانی و بعد عاطفی در طرقداری از ارزش‌های انسانی با ارزش‌ها رابطه دارند و لذا طرقداری از ارزش‌های انسانی خود، یک ارزش تلقی می‌شود.

۴-۱. ثابت نبودن برخی از جنبه‌های نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه

اکنون یک سوال مهم در ذهن شکل می‌گیرد که مطابق آن اگر تربیت با نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه رابطه‌ای وثیق دارد، وقتی روش‌ها، اصول، مبانی و فلسفه تربیتی با تغییر پیش و دیدگاه‌ها در معرض تغییرات کلی و جزئی قرار می‌گیرد، تکلیف نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه چیست؟ آیا با تغییر دیدگاه‌های تربیتی، نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه نیز تغییر می‌کند؟ آیا از نظر استاد شریعتمداری، نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه ثابت است یا متغیر؟

نظر ایشان درباره نظام ارزش‌های حاکم بر جامعه این است که تعیین ارزش‌ها یک فعالیت فلسفی است و...

فیلسوف (در تعیین ارزش‌ها باید احتیاجات فرد و اجتماع، مسائل و مشکلات جمعی، آداب و رسوم و عقاید و افکار موجود در اجتماع، نحوه تلقین یا توافق طرز فکرها یا مرام‌های مختلف، خطراتی که زندگی

از سوی دیگر، این بحث تا حدی نقش بعد عقلانی و عاطفی را در تقسایابی اخلاقی و مسائل مربوط به ارزش‌ها مشخص و رابطه سه بعد عقلی، عاطفی و اخلاقی را تا حدود زیادی تبیین می‌کند بعد عقلی، عاطفی و اخلاقی در حال رشد هستند و در عین حال بعد عقلی و عاطفی در شکل‌گیری و رشد بعد اخلاقی تأثیر دارند.

در واقع بر خلاف نظر استیونسون که نقش بعد عقلی را در تشکیل و رشد بعد اخلاقی را انکار می‌کند، استاد شریعتمداری نه تنها نقش بعد عقلی را مهم می‌داند، بلکه انکار نقش آن را به منزله انکار اخلاق تلقی می‌کند و استفاده از روش‌های عقلانی و علمی را به همان شکلی که در علوم تجربی به کار می‌روند، در اخلاق نیز قابل توجیه می‌داند.

۳-۱. رابطه اخلاق و تربیت از منظر نظام ارزش‌های اخلاقی حاکم بر جامعه

استاد شریعتمداری رابطه اخلاق و تعلیم و تربیت را از منظر نظام ارزش‌های اخلاقی حاکم بر جامعه نیز بررسی کرده‌اند. از نظر ایشان، رابطه ارزش‌ها با تربیت تنها در بعد اخلاقی فرد خلاصه نمی‌شود، بلکه تربیت با نظام ارزش‌های اخلاقی حاکم بر جامعه نیز مرتبط است. ایشان ذیل بحث درباره رابطه فلسفه اجتماعی و تعلیم و تربیت می‌نویسد:

یکی از امور مهمی که در رشد و ادامه حیات اجتماعی مردم یک جامعه تأثیر دارد فلسفه اجتماعی آن جامعه است...
فلسفه اجتماعی یک قوم یا ملت، یعنی آنچه اکثر یا تمام افراد این قوم با ملت به آن اعتقاد دارند و آن را مهم‌تر از همه چیز می‌دانند و در کلیه شئون زندگی هدف آنها نیل به ایده‌آل‌هایی است که با آن فلسفه توافق دارند یا نتیجه آن فلسفه می‌باشند. فلسفه اجتماعی، هدف افراد و جهت فعالیت‌های ایشان را در زندگی اجتماعی تعیین می‌کند.^۱

فرد و جمیع را تهدید می کنند، نفوذ گردهمهای به اصطلاح سیاستمداران، نفوذ آن دسته از مردم که همه چیز (دین، سنت، اخلاق، علم، سیاست و سازمان ها) را وسیله تأمین منابع خصوصی قرار می دهند، وضع و کنار سازمان های علمی، نقش مؤسسات تربیتی و نفوذ دین و سازمان های مذهبی را در نظر گیرد و با توجه به اینکه آزادی، دموکراسی، رفاه جمعی، صلح، عدالت اجتماعی، تفاهم عمومی و حاکمیت ملی جزو آرمان های اساسی جامعه انسانی هستند، و اینکه جامعه در حال تحول و تغییر است و در عصر ما علوم و تکنولوژی در تحولات زندگی جمعی نقش اساسی به عهده دارند، آنچه را که با طبیعت آدمی سازگار است و موجب همکاری و هماهنگی و در عین حال پیشرفت و ترقی مادی و معنوی را فراهم می کند و مزید ارزش های دموکراتیک و متضمن رفاه عمومی بشر هست، به طور صریح و روشن بیان نماید. بر واضح است که این امر در هر دوره و متناسب با مقتضیات اجتماعی آن دوره انجام می شود. بنابراین نباید تصور کرد که فیلسوف یکبار آنچه را که باید با ارزش تلقی کرد، تعیین می کند و این گونه امور برای همیشه و در همه جا مورد قبول قرار می گیرد.^۱

بر این اساس، اولاً در یک جامعه، ارزش ها برای همیشه ثابت نیستند و برخی از آنها ممکن است دچار تغییر و تحول شوند و ثانیاً نظام ارزش های حاکم بر جوامع، مختلف است.

۱-۵. تعامل نظام ارزش های حاکم بر جامعه و دیدگاه های تربیتی با یکدیگر
سؤال مهم دیگر این است که آیا تغییر دیدگاه های تربیتی می تواند موجب تغییر نظام ارزشی حاکم بر جامعه شود؟ و تغییر دیدگاه های تربیتی چه تأثیری بر نظام ارزش های حاکم بر جامعه دارند؟ پاسخ استاد به این سؤال را باید در تغییر ایشان از خصوصیات

روح فلسفی و ابعاد ذهن فلسفی جست و جوی کرد. آنچه ایشان درباره ویژگی های روح فلسفی و ابعاد ذهن فلسفی بیان می کند، اگر مریبان رعایت کنند، تأثیرات عمیقی را بر رشد عقلی، عاطفی و اخلاقی تربیت آموزان می گذارد. اگر تربیت آموزان واجد خصوصیات روح فلسفی و ذهن فلسفی شوند، آنگاه با نگاهی صمیم و نقادانه به بررسی نظام ارزشی حاکم بر جامعه می پردازند و مواردی را که شایسته نقد و تغییر بیابند، با فعالیت فلسفی جایگزین می کنند. لذا تغییر دیدگاه تربیتی مریبان و اندیشمندان تربیتی یک جامعه، می تواند در اصلاح و بهبود نظام ارزش های حاکم بر جامعه موثر باشد. به همین ترتیب، تغییر نظام ارزش های حاکم بر جامعه موجب تغییر دیدگاه های تربیتی خواهد شد، زیرا نظام ارزش های حاکم بر جامعه در تعیین اهداف تربیتی نقش دارد.^۲

هدف های تربیتی باید متناسب با ایده آل های [نظام ارزش های] اجتماعی جامعه باشند.^۱

جامعه ای که آزادی اندیشه و بیان در آن ارزش به حساب می آید، فرصت هایی را در اختیار دانش آموزان و دانشجویان قرار می دهد تا بتوانند به مسائل بیندیشند و محتوای اندیشه خود را بیان کنند.

۱-۶. وجود جنبه های ثابت در نظام ارزش ها، امکان تحقیق تفکر و روش اساسی در تربیت را فراهم می آورد

یک مسئله اساسی این است که با فرض تغییر و تحول در نظام ارزش های حاکم بر جامعه، چگونه می توان از یک نظریه با روش اساسی در تربیت سخن گفت؟ یعنی در صورت تغییر ارزش های حاکم بر جامعه و به تبع آن، تغییر دیدگاه های تربیتی، آیا این تغییرات، اساسی ترین دیدگاه ها و روش های تربیتی را هم شامل می شود؟ و اساساً با تغییر نظام ارزش ها و دیدگاه ها و اهداف تربیتی، آیا می توان از یک تفکر اساسی یا روش اساسی سخن گفت؟^۲

از آنجا که تربیت فوایدی است که در عالم خارج از ذهن محقق می‌شود، ضرورتاً باید حقیقت تربیت را امری متکثر تلقی کرد. اما از نظر استاد شریعتمداری، ارزش‌هایی وجود دارد که در هر نوع از نظام ارزش‌های اجتماعی، ارزش تلقی می‌شوند و فارغ از نظام ارزش‌های اجتماعی، جوایز، می‌توان آنها را در تئین چستی تربیت و برخورداری یک دیدگاه تربیتی از یک تفکر اساسی به کار برد. لذا ایشان این امور را در چند کتاب خود عمداً به تفصیل تکرار کرده است تا اهمیت آن را نشان دهد. این امور همان خصوصیات روح فلسفی و ابعاد ذهن فلسفی هستند که تحت هر شرایطی ارزشمند تلقی می‌شوند. لذا تفکر و روشی که مبتنی بر ویژگی‌های روح فلسفی و ابعاد ذهن فلسفی باشد، همواره ثابت‌اند. به بیان دیگر، اجزای ویژگی‌های روح و ذهن فلسفی، خود ارزشمند است و در همه نظام‌ها ارزش‌های اجتماعی نیز ارزش به حساب می‌آیند.

از این‌رو، روش و تفکری اساسی فلهمداد می‌شود که اجزای روح و ذهن فلسفی باشد. به همین دلیل، ایشان در کتاب‌های مهم خود به این موضوع پرداخته و درباره آن به طور مفصل بحث کرده است.^۱

۲. رابطه دین با تربیت چیست؟

یکی از مسائل مهم و اساسی تعلیم و تربیت، رابطه این حوزه از معرفت بشری با دین است. در این بخش که به دنبال تبیین رابطه دین با تربیت از نظر استاد شریعتمداری هستیم، ابتدا به ریاضت ایشان درباره رابطه دین و تربیت اشاره و سپس نظر ایشان را بیان می‌کنیم.

۱. کتاب‌های فلسفه، مسائل فلسفی، کتابخانه فلسفی، علوم، علوم و فلسفه تعلیم و تربیت، نقد و علالت در تفکر

پاسخ این سؤال را باید با تحلیل نظرات استاد درباره ارزش‌ها به دست آورد. برخی از ارزش‌ها ثابت‌اند و در هیچ شرایطی تغییر نمی‌کنند. برخی دیگر از ارزش‌ها وابسته به موقعیت و شرایط خاصی هستند. این دسته از ارزش‌ها نسبی هستند.

سازگاری ارزش‌ها با حیات انسان و اهمیت ارزش‌های تاریخی، بعضی چیزهایی را که در طول تاریخ با موقعیت‌های مختلف مفید بوده‌اند، نباید از نظر دور داشت.

اگر ارزش‌ها را کاملاً نسبی تلقی کنیم، پایه‌ای برای اظهار نظر و اصلی برای هدایت اعمال در اختیار نخواهیم داشت.

از طرف دیگر، نباید در مطلق بودن ارزش پاره‌ای از امور مبالغه کرد و تاثیر موقعیت را در آنها مورد انکار قرار داد.^۱

لذا همه ارزش‌های نظام ارزشی حاکم بر جامعه تغییر نمی‌کنند.

تأثیر مستقیم این بحث در تربیت، آن است که می‌توان در امر تربیت نیز ارزش‌هایی را ثابت فرض کرد تا با تغییر نظام ارزش‌های اجتماعی، به دلیل ثابت بودن این ارزش‌ها بتوان در تربیت، از تفکر اساسی و روش اساسی سخن گفت. آن گونه که مورد نظر استاد شریعتمداری است، تفکر اساسی و روش اساسی در تربیت، قابل تغییر و تحول نیست. تفکر اساسی در امر تربیت در واقع روش بودن چستی آن در نرد ماست و اگر قرار باشد که چستی تربیت دائم در تغییر و تحول نظری و عملی باشد، مشکلات اساسی به وجود می‌آورد. اولین مشکل اساسی ناشی از پذیرش تغییر در چستی تربیت بر اساس تغییراتی که در نظام ارزش‌های اجتماعی و مسائل روز و نوپدید رخ می‌دهد، این است که باید ضرورتاً هر دیدگاه تربیتی را بر اساس نظام ارزش‌های اجتماعی آن معقول و موجه دانست. چنین پیشی به معنای این است که ما تکرار می‌کنیم^۲ را در تربیت به‌کار ببریم.

۱. اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، ص ۱۵۹

دانش و ویژگی‌های آن نیز در کنار موضوع، مسائل، روش و غایت نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد.

یکی از رهیافت‌های مطالعه رابطه الف با ب، مطالعه رابطه بین موضوع، مسائل، روش، غایت و زبان آنهاست. این رهیافت متداولی است که در بسیاری از کتاب‌های کلاسیک و محل ارجاع، با آن مواجه می‌شویم. برای اینکه بتوانیم مسئله را به گونه ساده‌تری صورت‌بندی کنیم، فرض می‌کنیم می‌خواهیم رابطه علم و دین را بررسی کنیم.

در اینجا چند مسئله پیشین وجود دارد که معمولاً مورد غفلت محققان واقع می‌شود. درخصوص موضوع، مسائل، روش، غایت و زبان علم، دیدگاهی که مورد قبول و اذعان همه یا اکثر دانشمندان و متفکران باشد، وجود ندارد. به خصوص درباره روش علم و غایت آن، اختلاف نظرهای اساسی وجود دارد که در تعیین چستی علم، نقش غیر قابل انکاری دارند. این مسئله به شکل جدی‌تری درباره دین مطرح است. یعنی درباره موضوع، مسئله، روش، غایت و زبان دین بین اندیشمندان اختلاف نظرهای اساسی وجود دارد. برخی دین را امری فردی تلقی می‌کنند و برخی اجتماعی؛ برخی دین را زائیده ترس‌ها و آمال و آرزوهای مستبدان و مظلومان می‌دانند و برخی آن را نه یک توهم، بلکه حقیقی که از حیث وجودی، ارتباطی با آمال و آرزوهای انسانی ندارد، تلقی می‌کنند. عده‌ای در تبیین ماهیت دین و زبان آن، دیدگاه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی انتخاب می‌کنند و عده‌ای می‌گویند بر اساس محتوای درونی دین، این مسائل را تبیین کنند. افرادی که دین را از درون دین توجیه می‌کنند معمولاً نظر نشان مورد قبول افرادی که به دنبال توجیه‌های بیرون دینی هستند، قرار نمی‌گیرد و...

حل همه این مسائل در گرو دیدگاه‌های فلسفی درباره علم و دین است. مناسب است سخنان پوزیتیویست‌های منطقی را که در کتاب‌هایی همچون رساله منطقی - فلسفی نوشته ویگشتاین^۱ و زبان، حقیقت و منطق نوشته آلفرد آیر^۲ به یاد آوریم که بحث از مسائل مابعدالطبیعی و غیرقابل تحقیق علمی بر اساس معیارهای روش تحقیق‌پذیری تجربی را ناشی از کج‌تابی‌های زبان و کاربردهای نادرست آن می‌دانستند.

۲-۱. تلاوت رهیافت استاد در بررسی رابطه تربیت با دین با سایر رهیافت‌ها
۲-۱-۱. نحوه تعامل استاد با موضوع رابطه دین و تربیت

سؤال این است که از رهیافت استاد شریعتمداری در بررسی رابطه تربیت با دین چیست؟ این بررسی به ما کمک می‌کند تا نحوه تعامل استاد با این موضوع را از منظر رویکرد حل مسئله مورد توجه قرار دهیم و بدین ایشان از چه منطقی به موضوع می‌نگرد و مسائل مربوط به این حوزه را صورت‌بندی می‌کند.

رهیافت استاد شریعتمداری به گونه‌ای است که می‌تواند به صورت‌بندی درستی از مسئله دست یابد. ایشان بر خلاف بسیاری از اندیشمندان که برای بررسی رابطه دو موضوع مورد مطالعه از قبیل علم و دین یا دین و تربیت یا دین و فلسفه، به تبیین ماهیت معرفت علمی، معرفت دینی، معرفت فلسفی یا روش یا زبان اینها می‌پردازند و سپس بر اساس این تبیین‌ها به نوعی رابطه قائل می‌شوند یا وجود هر نوع رابطه‌ای را انکار می‌کنند، چنین مواضعی با مسئله ندارد، بلکه برای تحقیق درباره رابطه تربیت و دین به گونه دیگری عمل کرده است.

هر چند روش ایشان می‌تواند برای بررسی مسائل مشابه درخصوص رابطه دین با امور دیگر رهیافتی موثر و قابل استفاده باشد، اما بررسی متداول‌تری این رهیافت از حوصله این نوشتار خارج است و ما فقط به ماحصل آن اشاره می‌کنیم.

۲-۱-۲. رهیافتی متفاوت در بررسی رابطه دین و تربیت

استاد برای بررسی رابطه دین با تربیت، تربیت را از جنبه چستی (ماهیت) آن و دین را از جنبه شأن وجودی آن در صورت‌بندی مسئله ملاحظه کرده است. در اینجا برای تبیین و توجیه رهیافت ایشان به اختصار توضیحاتی را بیان می‌کنیم.

فرض کنیم می‌خواهیم رابطه الف (مثلاً علم) و ب (مثلاً دین) را بررسی کنیم. ابتدا باید ببینیم در ذیل بررسی این رابطه، چه مسائلی را می‌توان صورت‌بندی کرد؟

در هر دانشی، موضوع، مسائل، روش و غایت آن قابل بحث است. از زمانی که مسائل زبان‌شناسی و زبان ویژه هر دانش مورد بررسی و پژوهش واقع می‌شود، زبان آن

اگر تعاریف دانشمندان را برای علم مورد ملاحظه قرار دهیم، مشاهده می‌کنیم که تعاریف موجود خط فاصل قاطعی بین آنچه در نظر آنها علم و آنچه غیر علم است، ترسیم نمی‌کند. مثلاً آیشتاین در تعریف علم می‌گوید:

علم کوششی است برای تطبیق تجربه حسی نامنظم و متنوع به یک سیستم فکری که منطقاً متحدالشکل باشد. در این سیستم تجربیات واحد با جنبه تئوریک یا نظری، باید طوری همبسته باشند که همسانی آنها متمایز و مفاد کسده باشد.^۱

این تعریف آیشتاین مبتنی بر برداشتی نظام‌مند از علم و روش علمی است. در مقابل این دیدگاه، فردی چون پل فایریند^۲ با استفاده از مثال‌هایی در تاریخ علم، وجود یک نظام فکری و روش پژوهش نظام‌مند را در ذهن دانشمندان مورد تردید قرار داده است. بر اساس تعریف آیشتاین از علم، هر نظام فکری منطقی که بتواند به شکل مفاد کسده‌ای تجربیات متنوع را مبتنی بر دیدگاه‌های نظری به شکلی نظام‌مند درآورد، علم تلقی می‌شود. یعنی اگر بتوان روزی یک تجربه دینی را این‌گونه نظام‌مند ساخت، دین یا دست‌کم تجربه‌های دینی نیز علم به حساب می‌آیند.

مشاهده می‌کنیم که وجهات‌های کلاسیک برای تبیین رابطه علم و دین، نمی‌توانند به صورت‌بندی درستی از مسئله برسند، زیرا در مباحث و پیش‌فرض‌ها با مناقشات جدایی رویه‌رو هستند. حال اگر فرض کنیم که تعلیم‌و تربیت به معنای مصطلح آن علم باشد، تبیین رابطه آن با دین، منوط به تبیین رابطه علم و دین به طور کلی خواهد بود. اما این وجهات درستی نیست، زیرا تلقی رایج از علم در حوزه روش‌شناسی و ماهیت علوم انسانی از علوم تجربی (یعنی تلقی رایج از علم) با مناقشات اساسی روبروست. از سوی دیگر، ریشه‌یابی این مسئله، این نکته را آشکار می‌کند که جدال‌گاری قطعی حوزه علم و دین در مباحثی است که طی قرن‌های اخیر بین اندیشمندان وجود داشته

و ینگ‌شتاین^۳ در رساله خود با بیان سخنانی مابعدالطبیعی در صدد بود تا همه مسائل مابعدالطبیعی و فلسفی را بر معنا جلوه دهد.^۴

افرادی چون آیزنشتاین معیارهای خود را برای تمیز علم از غیر علم بیان می‌کردند، به چند مسئله اساسی توجه نداشتند:

یکی اینکه خود این معیارها قابل تحقیق نبودند، لذا بر اساس خودشان نقض می‌شدند. از باب نمونه از نظر آیزنشتاین، هر قضیه علمی باید قابل تحقیق تجربی باشد، ولی در پاسخ به این سؤال که آیا خود این اصل (یعنی اینکه هر قضیه علمی باید قابل تحقیق تجربی باشد) قابل تحقیق تجربی است، سکوت اختیار کردند.

دیگر اینکه یوزنبرگست^۵ در تعیین تکلیف منطقی و ریاضیات ناگزیر به بیان‌های مابعدالطبیعی شدند و تقسیم قضایا و احکام به تحلیلی و تألیفی را مطرح کردند. آن‌ها از سوی گرابین^۶ در مقاله دو حکم جرمی تجربه‌گرایی مورد تردید جدایی قرار گرفت.

ملاحظه می‌شود که در مسیر ارائه تصویر روشی از علم، همواره با دنیایی از ابهام‌ها در تلقی اندیشمندان از علم مواجهیم. جان سیرل^۷ درباره ابهام وازة علم چنین می‌نویسد: از میان سه وازة‌ای که عنوان این کتاب را فراهم آورده‌اند، یعنی ذهن، مغز و علم، تنها وازة دوم به خوبی تعریف شده است...

وضعیت وازة علم به مراتب بدتر است. من اگر می‌توانستم بدون این وازة کار کنم، خوشحال می‌شدم، علم به یک وازة احترام‌آمیز تبدیل شده و هر نوع رشته کاملاً بی‌شباهت به فیزیک و شیمی مشتاق است تا نام خود را علم بیابد.^۸

^۱ استاد شریعت‌داری در کتاب‌های فلسفه، مسائل فلسفی، مسائل فلسفی و نقد افکار برخی از دانشمندان معاصر نظرات آیزنشتاین را نقد و رد می‌کرده‌اند.

^۲ تقسیم قضایا به تحلیلی و تألیفی از ادعای یوزنبرگست‌ها نبوده است، بلکه از سوی فیلسوفانی چون هوم و لایب‌نیتس بیان شده بود و کانت نظریه جدایی از تقسیم قضایا را ارائه داده بود که یوزنبرگست‌ها آن را پذیرفتند و از نظر هوم بی‌دلی گرفتند.

^۳ John R. Searle

^۴ سیرل، جان، افکار معاصر بر فلسفه، ص ۱۹

^۵ فلسفه، ص ۲۳۷

است.^۱ به همین دلیل، هر کاسی که به این مسئله پرداخته، بیشترین موفقیتش در صورت‌بندی مسائل، ذیل تبیین رابطه علم و دین یا بیان پیش‌فرض‌هایی بوده است که این مسائل بر اساس آنها صورت‌بندی می‌شوند.^۲

استاد شریعت‌مداری با اطلاع از این مسائل، به گونه‌ای موضوع رابطه تربیت و دین را صورت‌بندی کرده است که تا حدود زیادی از مناقشات معمول به دور مانده است. او از منظر موضوع، مسائل، روش، غایت و زبان تربیت و دین، این مسئله را صورت‌بندی نکرده است، بلکه پس از تبیین چسبگی تربیت و ارائه تلفیق روشی از تربیت، به مطالعه دین پرداخته و این موضوع را مورد بررسی قرار داده است که آیا دین در تلفیق از مفهوم اساسی تربیت، گزاره‌هایی را در اختیار ما قرار می‌دهد یا خیر؟ به بیان دیگر، آیا بر مبنای مفهوم اساسی موجود از تربیت می‌توان برای دین شأن تربیتی قائل شد؟ پس از بررسی این مسئله، ایشان سؤال اساسی دیگری را مطرح کرده است: قاریخ از تلفیق موجود از تربیت (نزد ما) آیا دین، تلفیق روشی از تربیت در اختیار ما قرار می‌دهد؟ که اگر چنین باشد، آنگاه باید در دین به دنبال یک دیدگاه اساسی درباره تربیت باشیم تا بر اساس آن، تلفیق روشی از تربیت در اختیار ما قرار گیرد.

اکنون راه برای طرح سؤال دیگری باز می‌شود: آیا می‌توان بر اساس دیدگاه دین نسبت به تربیت، از آن یک نظام تربیتی استخراج کرد؟ اگر بتوان پاسخ این سؤال را در دین یافت، آنگاه می‌توان ادعا کرد که در دین، از مبنای نظری تربیتی (تلفیق نسبت به آن) تا اهداف تربیتی و روش تحقق این اهداف بر اساس تلفیق از تربیت، سخن به میان آمده و می‌توان با مراجعه به خود دین، نظام تربیت دینی را در اندیشه و عمل پایه‌ریزی کرد. به بیان دیگر، ایشان، تربیت را از ناحیه چسبگی آن و دین را از ناحیه شأن آن مورد بررسی قرار داده و رابطه دین و تربیت را با این رهیافت مطالعه کرده است. این رهیافت، به هنگام صورت‌بندی مسئله، تکلیف بسیاری از سؤالاتی را که پاسخی روشن درباره آنها نداریم، مشخص می‌کند. بسیاری از این سؤالات به اصل مسئله ارتباط

ندارند. مثلاً در صورت‌بندی مسئله رابطه علم و دین، بررسی رابطه روش علم با روش دین، یا زبان علم با زبان دین مبتنی بر این پیش‌فرض است که برای دین، شأن علمی قائل باشیم و بعد چنین سؤالاتی را مطرح کنیم.

قائل بودن شأن علمی برای دین، خود، مبتنی بر این پیش‌فرض است که تلفیق روشی از علم در دست داریم آنگاه با این تلفیق از علم به سراغ دین می‌رویم و بررسی می‌کنیم که آیا در دین گزاره‌هایی را می‌یابیم که بتواند چنین تلفیقی از دین را در اختیار ما قرار دهد؟ اما به خوبی می‌دانیم که بشر هنوز تلفیق روشی از علم ندارد تا بر اساس آن بتواند برای دین شأن علمی قائل شود. لذا امکان صورت‌بندی درستی از مسئله وجود ندارد. به همین دلیل است که استاد شریعت‌مداری بر اساس دیدگاه حل مسئله، به صورت‌بندی مسئله پرداخته است و به صورت منطقی از صورت‌بندی مسائلی که در حاشیه مسئله اصلی مطرح می‌شوند، پرهیز کرده و حل آنها را منوط به حل مسئله اصلی دانسته است.

۳-۲. رهیافت استاد: توجه رابطه تربیت و دین بر اساس مفهوم اساسی تربیت
ایشان با لحاظ کردن مفهوم اساسی تربیت به سراغ دین رفته و بررسی کرده است که آیا دین نیز این مفهوم اساسی را طرح کرده؟ آیا می‌توان از این مفهوم اساسی تلفیق روشی را در دین به دست آورد؟ آیا دین برای تحقق آن، اصول یا روش‌هایی را در اختیار می‌گذارد؟

از نظر ایشان، اگر دین اسلام را در قالب یک نظام فکری مطالعه کنیم، می‌توانیم به مبنای فکری لازم برای بررسی رابطه تربیت و دین دست یابیم:

نظام فکری اسلام به طور کل با به صورت کلی جنبه تربیتی دارد.^۱

اما ایشان بر چه اساسی معتقد است که نظام فکری اسلام جنبه تربیتی دارد؟ پاسخ این سؤال در تلفیق ایشان از تربیت (مفهوم اساسی تربیت) نهفته است:
از نظر ما تربیت هدایت فرد است.^۲

۱) تعلیم و تربیت اسلامی، ص ۳۱.

۲) پژوهش فکری، ص ۱۶.

۱) یادکرد: ایشان حکم بر دین نه‌تنها به‌عنوان موجد دین، بلکه به‌عنوان صاحب دین، ص ۱۸.

۲) از باب نمونه کتاب علم بر دین.

از نظر ایشان، مفهوم هدایت می تواند مترادف با تعلیم و تربیت تلقی شود:

هدایت در تعلیم و تربیت هم به عنوان رشته ای از دانش های تربیتی و هم خود فرایندی مترادف با تعلیم و تربیت تلقی می شود. هدایت در محیط تربیتی معنایی ویژه دارد.^۱

یکی از مفاهیم اساسی تعلیم و تربیت، هدایت فرد است. در اینجا مواد از هدایت فرد هدایت او در جنبه های مختلف رشد شخصیت می باشد.^۲

ایشان با برشمردن ویژگی های اساسی مفهوم تعلیم و تربیت، برای اینکه تلقی روشنی از این مفهوم را در اختیار ما قرار دهد می گوید:

به نظر ما، تعلیم و تربیت به عنوان هدایت فرد می تواند تعریف روشنی از این فرایند در اختیار ما قرار دهد.^۳

از سوی دیگر، معتقد است که دین دارای شأن هدایتی است:

در متون اسلامی، قرآن مجید، نهج البلاغه، اخبار و روایات رسیده از امامان معصوم علیهم السلام درباره هدایت زیاد بحث شده است. هدایت نگوئیم که ربوبیت خداوند را بر جهان هستی و برخورداری کل جهان را از هدایت الهی مطرح می سازد و هدایت تشریعی که همان تعلیم الهی است که انبیا و اولاد معصوم آنها را در اختیار انسان قرار می دهند.^۴

همچنین دین برای هدایت افراد، راهنمایان و راهنمایی های لازم را در اختیار انسان می گذارد:

در قرآن، خداوند به عنوان راهنما معرفی شده است. خود قرآن هم راهنماست و پیامبران و پیشوایان دینی تسریه فرمان خداوند، مأمور هدایت مودم هستند.^۵

^۱ رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، ص ۸۵

^۲ تعلیم و تربیت اسلامی، ص ۳۳

^۳ رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، ص ۸۵

^۴ همان، ص ۸۵

^۵ رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی، ص ۸۵

بنابر این در رهیافت ایشان، مفهوم هدایت به عنوان مفهومی محوری، هم در دین و هم در تعیین ماهیت تعلیم و تربیت نقشی اساسی دارد. مفهوم هدایت در دین روشن و واضح است و این مفهوم دینی در تعیین چیستی تربیت و ارائه تعریفی روشن و قابل اجرا مفهومی اساسی است. در واقع ایشان از یک سو با بررسی و نقد تعاریف موجود از تعلیم و تربیت، آنها را مبهم و غیر قابل اجرا دانسته و از سوی دیگر، با تبیین چیستی تربیت از طریق به کارگیری مفاهیم دینی، نشان داده است که دین امکان ارائه تعریفی روشن از تربیت را فراهم می کند. در عین حال، نه دین را به تعلیم و تربیت فرو گاشته است و نه تعلیم و تربیت را به دین.

این نکته بسیار مهمی است که بسیاری از افرادی که دغدغه تربیت دینی دارند، معمولاً به گونه ای وارد مسائل تربیتی و تبیین ماهیت آن می شوند که گویی صرفاً نکته بر دین می تواند تمام مشکلات ما را در دانش تعلیم و تربیت حل کند و نیازی به دانش های دیگر نداریم. اما در تعریفی که استاد ارائه کرده است، تمام دانش هایی که تعلیم و تربیت بر آنها استکا دارد، به همراه دین در ارائه تلقی روشنی از تربیت و بیان تعریفی قابل اجرا نقش دارند.^۶

۴-۱-۲. اهمیت علمی این رهیافت

مشاهده می کنیم که استاد شریعتمداری رابطه دین و تربیت را بر پایه مفهوم اساسی هدایت بررسی می کند. اگر دین شأن هدایتی داشته باشد و تلقی روشنی درباره مفهوم هدایت و همچنین اصول و روش های را برای هدایت در اختیار آدمی قرار دهد، قاعدتاً فارغ از همه مسائلی که در بررسی رابطه تعلیم و تربیت به عنوان یک دانش و دین با آنها مواجه هستیم، می توان رابطه تربیت و دین و نحوه تعامل آنها را بررسی کرد. حتی فراتر از این، می توان از تربیت دینی سخن به میان آورد.

^۶ استاد شریعتمداری به طور آشکار با ضمن اشاره به ویژگی های رهیافت خود بیان داشته است و بررسی دقیق و درستی رهیافت ایشان خارج از حوصله این کتاب است و جود به تفصیلی به عنوان مسئله مستقل قابل بررسی است.

این همان رهیافتی است که استاد شیرعتمداری برگزیده و توانسته است به خوبی رابطه تربیت و دین را تبیین کند. ایشان بر خلاف دیگر نظریه‌پردازان تربیتی از قیل هرست که بحث خود را با معناداری تعبیر تربیت دینی آغاز می‌کند و در نهایت نفی رابطه تربیت و دین و بی‌معنا بودن تعبیر تربیت دینی را نتیجه می‌گیرند، بحث خود را از بررسی شان دین در خصوص مفهوم اساسی تربیت (یعنی هدایت) آغاز می‌کند و جایی برای طرح مسائلی از قبیل معناداری تعبیر تربیت دینی باقی نمی‌گذارد.

از سوی دیگر این نحوه نگاه به تعامل تعلیم و تربیت و دین به گونه‌ای است که اولاً باعث فروگامیدن یکی به دیگری نمی‌شود و ثانیاً تملیقی غیر معقول و ناموجه از گزاره‌های دینی و تربیتی ارائه نمی‌کند، زیرا یکی از مشکلات اساسی در تعیین نحوه تعامل تعلیم و تربیت با دین معمولاً این است که معتقدان به اساسی‌تر دانستن نقش دین، در نهایت قائل به این مطلب می‌شوند که اساساً به دانش تعلیم و تربیت نیازی نداریم و هر آنچه در زمینه تعلیم و تربیت لازم است دین بیان کرده است و دانشمندان تعلیم و تربیت تنها باید این مطالب را از دین استخراج کنند. عده‌ای دیگر نیز هر آنچه را می‌خواهند در حوزه تربیت انجام دهند و هر نظری در این باره دارند با استفاده از شواهدی از متن دین تأیید یا رد می‌کنند و با این عمل معتقدند که قوت اندیشه‌ها و روش‌هایی که بیان کرده‌اند با توجه به تأییدی که در دین برای آنها یافته‌اند، به مراتب بیشتر از نظریه‌ها و روش‌های دیگر است.

رهیافت استاد شیرعتمداری هیچ یک از این موارد را تأیید نمی‌کند. در تبیین ماهیت تربیت به دنبال قرینه‌های دینی نیست و در تأیید گزاره‌های دینی به دنبال شواهدی در دانش تربیت نمی‌گردد. بلکه ایشان با نقد همه تعاریف اندیشمندان تربیتی از تربیت و

برشمردن ویژگی‌های اساسی مفهوم تربیت با حجت عقلی، چند مفهوم اساسی را برای ارائه تعریفی روشن از تربیت استفاده کرده است که یکی از این مفاهیم اساسی، هدایت است. هرچند ایشان به صراحت بیان کرده است که در آثار دینی و برخی از صاحب‌نظران تربیتی می‌توان چنین مفهومی را مشاهده کرد، اما تلقی ایشان از مفهوم هدایت، اساساً یک تلقی دینی و مستند به متون موق اساسی است. لذا ایشان در حوزه مفاهیم اساسی دانش تعلیم و تربیت با مفاهیم اساسی دین پیوندی محکم برقرار کرده است و در نتیجه چنین رهیافتی، تعریف و تلقی ایشان از ماهیت تربیت، پیوندی محکم با دین دارد.

تحلیل آرای تربیتی استاد شیرعتمداری، پرده از این واقعیت بر می‌دارد که ایشان یک نظریه تربیتی اساسی را بیان کرده است. اگر یکی از کارکردهای نظریه را ایجاد تلقی روشنی از ماهیت یک پدیده بر اساس نظامی از مفاهیم بدانیم، ایشان توانسته است در حد بسیار زیادی این فعالیت فلسفی و فکری را به انجام رساند. همان‌طور که در بخش پایانی این کتاب خواهیم دید، تعریفی که ایشان از تعلیم و تربیت بیان کرده، بر اساس پشتوانه‌های نظری آن، تعریفی است که ماهیت تعلیم و تربیت را بر اساس مفهوم هدایت روشن می‌کند. از سوی دیگر، فهم استاد شیرعتمداری از مفهوم هدایت بر اساس آموزه‌های دینی است. یعنی مفهوم هدایت در نزد ایشان در واقع مفهومی دینی است و در تعریف تعلیم و تربیت چیرنان مفهومی اساسی به شمار می‌آید.

به حق باید گفت که رهیافت ایشان دقیقاً برگرفته از این آموزه گرانمای دینی است که: ای هشام! به راسی که خدا بر مردم دو حجت دارد؛ حجت آشکار و حجت نهان، اما حجت آشکار همان پیامبران و پیشوایان‌اند و حجت نهان همان عقل است.^۱

۱. معناداری تعبیر تربیت دینی از مسائلی است که برخی از نظریه‌پردازان تربیتی به آن پرداخته‌اند. عموم نظریه‌پردازانی که اساساً چنین مسائلی را مورد تردید می‌کنند، از قبیل هرست، در زمینه‌های تحلیل هستند. طبیعی است که مسئله را از اینجا چنین صورت‌بندی کنند: آیا چنین گروهی (همی بنسبت‌ها) تحلیل تعلیم و تربیت به این مسئله کمتر توجه می‌کنند که بر اساس رویکرد تحلیل مفهوم آنان، ابتدا باید درباره معنای هدایت بحث کنند. اکنون و درجای خود در کتاب معنای هدایت شنوده معنی را برای معیار ذکر کرده‌اند و طبیعی است وقتی معنای هدایت را تعبیر تربیت دینی را بررسی می‌کنیم، بر اساس یکی از معنای مورد نظر از «معنا» بررسی‌های خود را انجام می‌دهیم. لذا خود بحث معنای هدایت و اینکه یک تعبیر یا گزاره بر اساس چه برداشتی از لفظ «معنا» معنادار است، مسائلی اساسی است که پیش‌فاز تحلیل به آن نسبه داده و بر اساس پیش‌فرض‌های خود عمل می‌کنند.

معناداری «نظام تربیتی اسلامی»^۱

استاد شریعتمداری پس از غور در دین و شأن تربیتی آن، بررسی خود را تا دستیابی به همه آنچه در دین برای تربیت با تحقق یک نظام تربیتی لازم است، ادامه می‌دهد. حاصل این بررسی صمیمی، تألیف کتاب تعلیم و تربیت اسلامی با هدف تقریر نظام تربیتی اسلام و عرضه آن به جامعه علمی است.

با مراجعه به محتوای این کتاب، به راحتی می‌توان نتیجه گرفت که از نظر ایشان دین اسلام، یک نظام فکری و تربیتی مستقل را برای تربیت افراد ارائه کرده است. استاد در این باره می‌نویسد:

در چنین شرایطی، طرح نظام فکری اسلام جایب است. این نظام، نه از تمام جهات با نظام‌های دیگر شباهت دارد و نه تلفیق یا انقضای از نظام‌های دیگر است. نظام فکری اسلام به طور کل، با به صورت کلی جنبه تربیتی دارد.^۲

از نظر ایشان، دین اسلام نه تنها دارای یک نظام تربیتی، بلکه خود، یک نظام تربیتی است. این نظام متمایز از دیگر نظام‌ها و واجد ویژگی‌های خاص خود است:

نظام تربیتی اسلام ویژگی‌های معین دارد.^۳

از نظر ایشان، با مقایسه نظام تربیتی اسلام با نظام‌های عادی نتیجه می‌گیریم که:

[اولاً] تربیت اسلامی تربیتی الهی است.^۴

[و ثانیاً] تربیت الهی از کمال مطلق برخوردار است.^۵

از نظر ایشان، هر چند نظام‌های تربیتی عادی از ابعاد مختلف شخصیت انسان سخن می‌گویند، اما در نهایت به همه جنبه‌های شخصیت آدمی توجه نمی‌کنند و...

تربیت‌های معمولی فاقد جامعیت لازم هستند. به سخن دیگر، تربیت عادی یا نظام‌های تربیتی غیر الهی غالباً یک یا چند بعد از شخصیت انسان

را در نظر می‌گیرند؛ در صورتی که در تربیت الهی، تمام جنبه‌های شخصیت آدمی مورد توجه است.^۱

بنابراین، نه تنها دین دارای یک نظام تربیتی است، بلکه نظام تربیت دینی کامل‌ترین نظام تربیتی است.

۲-۲. فعالیت فلسفی میان مسلمان مولد نظریه تربیت اسلامی است

۲-۲-۱. نیاز به تلاش علمی و فعالیت فلسفی

باید یادآور شد که نظام تربیتی اسلام مانند نظام‌های تربیتی عادی در قالب یک کتاب یا مجموعه‌ای که مستقیماً بتوان به آن دسترسی داشت، ارائه نشده است و باید با برخورداری از روح فلسفی و ویژگی‌های ذهن فلسفی، این نظام را از متن دین استخراج کرد. این تلاش را می‌توان همان فعالیت فلسفی مورد تأکید استاد دانست؛ فعالیتی که حاصل آن ارائه نظریه تربیتی اسلامی نظریه‌پردازان مسلمان است.

۲-۲-۲. فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی

همانند هر اندیشه دیگری، تفکر اسلامی نیز زاینده نوعی خاص از نظر و عمل تربیتی است. بدین ترتیب، مفهوم نظریه تربیت اسلام شامل فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است.^۲ برخی دانشمندان، این فلسفه را چنین تعریف می‌کنند:

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، تجسم بخش انسان نمونه‌ای است که تربیت اسلامی انتظار دارد در بر تو رابطه انسان با خالق، هستی، انسان‌های دیگر و دنیا و آخرت ساخته شود.^۳ با فعالیت فکری منطقی است که از فلسفه (وسیله‌ای برای سازماندهی، فرایند تربیتی، هماهنگی، توضیح ارزش‌ها و اهدافی که برای اشراف بر فرایند تربیتی به تحقیق آنها توجه می‌شود) بهره می‌برد.^۴

۱. تعلیم و تربیت اسلامی، صص ۲۵-۲۶.

۲. اسکالری، ماجده‌ساز، ص ۳۸.

۳. ابوالمعین، عمر عطیل، ص ۴۱.

۴. همان، ص ۴۰.

۱. اصول کلامی ۱، ص ۲۵.

۲. تعلیم و تربیت اسلامی، ص ۱۹۱.

۳. تعلیم و تربیت اسلامی، ص ۳۳.

۴. همان، ص ۲۵.

منزله تئوری و تعلیم و تربیت به عنوان عمل مورد نظر است. اگر فلسفه را به معنای اعمال و اجرای فلسفه در تعلیم و تربیت تلقی کنیم، آنگاه هر سه صورتی که پیش از این برای فلسفه تعلیم و تربیت بیان شد، برای تحقق فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی قابل تصور است. یعنی اگر فلسفه اسلامی و تعلیم و تربیت را دو دانش مستقل در نظر بگیریم، به دو صورت می تواند در برنامه های درسی محقق شود. صورت اول این است که معلم در کنار تدریس موضوعات مختلف درسی، علاوه بر طرح نظریات علمی، نظرات فیلسوفان مسلمان را نیز درباره جهان و انسان بیان کند تا شاگردان بتوانند با کمک راهنمایی های او نظری جامع درباره جهان و انسان مبتنی بر تعلیم فلسفه اسلامی در ذهن خود به وجود آورند. در صورت دوم، فلسفه اسلامی جونی از برنامه درسی به حساب می آید که می تواند اجباری یا اختیاری باشد. یعنی تدریس محتوای فلسفه اسلامی جونی از برنامه درسی است.

اگر فرض کنیم که نکته بر هر مکاتب فلسفی، نتایج تربیتی خاص خود را به همراه دارد، آنگاه می توان ادعا کرد که نکته بر دیدگاه های موجود در فلسفه اسلامی نیز پیامدهای تربیتی خاص خود را دارد. به این معنا که فلسفه اسلامی نوعی فلسفه رئالیستی و پدید آورنده نگاهی به جهان و انسان است که در تعیین چیستی، جزیی و چگونگی تعلیم و تربیت، نقش متفاوت از سایر فلسفه ها دارد. اما اگر فلسفه را روشی مخصوص برای برخورد با مسائل تربیتی بدانیم، آنگاه به این معنا نمی توان قائل به فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی باشیم. زیرا روش های فیلسوفان مسلمان متغایر از روش های دیگر فلاسفه نیست.

اینکه صورت دیگری از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس نظر دبیری قابل تصور باشد، در وهله نخست ممکن است قابل قبول به نظر برسد، اما تحلیل دقیق آرای دبیری و دریافت اینکه مقصود او از فلسفه چیست، چنین تصویری را از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به مسئله ای قابل تأمل و تحقیق بدل می کند.

تصور غالب برای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر پایه تعریف اندیشمندان اسلامی، همان صورت مبتنی بر این پیش فرض است که هر فلسفه ای تبعات تربیتی خاص خود

• فلسفه تعلیم و تربیت، تحقیق در مورد مفاهیم کلی است که بین گروه های مختلف فعالیت تربیتی، در طرحی کمال یافته و فراگیر (که متضمن معنای ای است که تغییرات تربیتی بر آن استوار است) هماهنگی ایجاد می کند و پایه های اساسی را که افکار و نظریه های تربیتی بر آن استوار است، شرح می دهد و بدین صورت هدف آن ایجاد رابطه بین تربیت و سایر حوزه های تلاش انسانی است.^۱

• فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، دانشی است که بر اهداف، ارزش ها، مفاهیم و شیوه های خاص تربیت اسلامی تأکید می کند.^۲

• فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، مجموعه ای از مبانی و اعتقادهایی است که از تعلیم اسلامی کمک می گیرد و با روح اسلام هماهنگ است. این فلسفه در مقام

اجرا و هدایتگری در میدان تربیتی از اهمیت ویژه ای برخوردار است.^۳

فلسفه تربیت اسلامی حلقه وصل فلسفه، اصول و علوم اسلامی با تعلیم و تربیت و مسائل آن است. یعنی تحقیقی در صدد تبیین ریشه های تربیت اسلامی است که کیفیت پیدایش نظریه تربیت اسلامی از این ریشه ها، اصول و علوم و اندیشه اسلام در مورد انسان و جهان و نیز جایگاه و وظیفه او در مجموعه هستی را بیان می کند.

در اینجا این سوال قابل طرح است که آیا بر اساس آرای فلسفی و تربیتی اسناد شریعتی، می توان قائل به فلسفه تربیت اسلامی بود؟ اگر پاسخ این سوال مثبت است، چه صورت هایی برای فلسفه تربیت اسلامی قابل تصور است؟ و در نهایت چه صورتی از فلسفه تربیت اسلامی متعلق بر آرای فلسفی و تربیتی ایشان است؟

پیش تر بیان کردیم که از نظر ایشان چهار صورت برای فلسفه تعلیم و تربیت قابل تصور است. یا فلسفه به معنای اعمال و اجرای فلسفه در مسائل تربیتی است که در این حالت سه صورت برای فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی قابل تصور است، یا فلسفه به

^۱ سید محمد صالح، ص ۱۶۹.

^۲ همان، ص ۱۷۶.

^۳ الشیخ، ص ۱۷۸.

را دارد و بر این اساس، می‌گویند تا بر اساس آموزه‌های فلسفه اسلامی، چپستی، چرائی و چگونگی تعلیم و تربیت را تعیین کنند.

اکنون جای طرح این سؤال است که اگر بخواهیم یک نظام تربیتی اسلامی را تصور کنیم، آیا ضرورتاً باید بر فلسفه اسلامی تکیه داشته باشیم؟ و اینکه آیا فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی، ضرورتاً برخاسته از فلسفه اسلامی و حاصل اعمال فلسفه اسلامی در مسائل تعلیم و تربیت است؟^۹

اگر بخواهیم بر اساس آثار استاد شریعتداری به این سؤال پاسخ دهیم، بررسی اجمالی آثار ایشان نشان می‌دهد که استاد شریعتداری در تعیین چپستی، چرائی و چگونگی تعلیم و تربیت اسلامی بر اساس فلسفه اسلامی عمل نکرده است. ایشان در کتاب تعلیم و تربیت اسلامی، بدون رجوع به فلسفه اسلامی و صرفاً با مراجعه به متون موقر دینی، نموداری از نظام تعلیم و تربیت اسلامی را بر اساس آموزه‌های دین اسلام ارائه کرده است. ایشان از تعلیم دین اسلام و آموزه‌های دینی همچون فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بهره برده و دیدگاه‌های اساسی نسبت به جهان و اسلام را نه از فلسفه اسلامی، بلکه از آیات قرآن و احادیث انماریع^{۱۰} اخذ کرده است. نظام تعلیم و تربیتی که ایشان در کتاب تعلیم و تربیت اسلامی خود ارائه داده یک نظام تربیتی ماهیتاً اسلامی است؛ به این معنا که تعلیم و مفاهیم دینی را در تعیین چپستی تعلیم و تربیت به کار برده و تعریفی بر پایه آموزه‌ها و مفاهیم دینی ارائه داده است. علاوه بر این، با رجوع به آیات و روایات، دیدگاه‌های اساسی نسبت به جهان و انسان را که مبانی فعالیت‌های تربیتی و سازنده اهداف تعلیم و تربیت اند، از دین برگرفته است.

به بیان دیگر، ادامه فعالیت‌های ایشان در همین زمینه، سازنده صورت دیگری از فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است که می‌توان ادعا کرد رنگ و بوی دینی آن بیش از دیگر فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی است. در واقع ایشان با انجام فعالیت‌های فلسفی و اجرایی روش‌های فلسفی بر اساس مفاهیم و آموزه‌های دینی، مبانی نظری فعالیت‌های تربیتی را از متن دین استنباط کرده و ارائه داده است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که

تحلیل آثار ایشان نمایانگر صورتی از فلسفه اسلامی است که با انجام فعالیت‌های فلسفی بر اساس آموزه‌ها و مفاهیم دینی در مسائل تربیتی اعمال می‌شود.

۲-۲-۳ اهمیت فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی...

- قدرت تحلیل اندیشه‌های تربیتی اسلام و نیز ارزیابی و حمایت آن با ادله عقلی و نقلی اسلامی را به محقق می‌دهد.
- محقق را از روابط هماهنگی که اصول تربیت اسلامی، فلسفه و نظریه آن را به یکدیگر پیوند می‌دهد، آگاه می‌سازد.
- قدرت توضیح مفاهیم و اصطلاحات تربیتی اسلام و نیز توانایی رفع پیچیدگی از آنها را به محقق می‌دهد.
- توان کمال بخشی به تربیت اسلامی و بهینه‌سازی روش و نظام آن را به محقق می‌دهد.
- منشأ و مساعد کننده زمینه نظریه‌پردازی در حوزه تربیت اسلامی است.