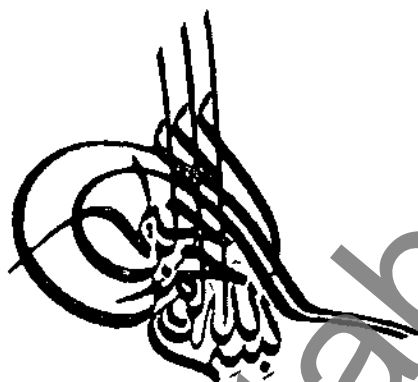




مقدمه ای بر

روش های تحقیق در فلسفه (با تأکید بر فلسفه ی تعلیم و تربیت)

تالیف:

دکتر سیدرضا بلاغت

عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان

دکتر سیداحمد هاشمی

عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد

سروش‌نامه: بلاغت، سید رضا، ۱۳۵۹-

عنوان و نام پدید آورنده: مقدمه‌ای بر روشهای تحقیق در فلسفه (با تأکید بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت) / تألیف: سید رضا بلاغت، سید احمد هاشمی.

مشخصات نشر: تهران: دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، ۱۳۹۰. نشر پژوهشی نوآوران شریف.

مشخصات ظاهری: ۱۲۲ ص: مصور، جدول.

شابک: ۳۵۰۰۰ ریال: ۷-۵۱۱-۰۰-۹۶۴-۹۷۸

یادداشت: واژه نامه

موضوع: آموزش و پرورش - فلسفه - تحقیق - روش‌شناسی

موضوع: آموزش و پرورش - تحقیق - روش‌شناسی

موضوع: فلسفه - تحقیق - روش‌شناسی

موضوع: تحقیق - روش‌شناسی

شناسه افزوده: هاشمی، سید احمد، ۱۳۵۳-

شناسه افزوده: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد لامرد

رده بندی کنگره: LB ۲۸۰۱۸۸ ۱۳۹۰

رده بندی دیویی: ۷/۳۷۰

شماره کتابشناسی ملی: ۲۵۲۶۱۶۱



تهران - انقلاب - خیابان ۲ فروردین - کوچه بهشت ائین

- پلاک ۲۵

تلفن: ۶۶۴۱۳۶۸۵-۶۶۴۰۲۵۴۳-۶۶۴ همراه ۰۹۱۲۳۰۱۷۶۱۶



عنوان کتاب: مقدمه‌ای بر روشهای تحقیق در فلسفه (با تأکید بر فلسفه‌ی تعلیم و تربیت)

مؤلفین: سید رضا بلاغت - سید احمد هاشمی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد

ناشر همکار: نشر پژوهشی نوآوران شریف

ناظر چاپ: مجید ابراهیمی

نوبت و تاریخ چاپ: چاپ اول: ۱۳۹۰

تیراژ: ۱۰۰۰ نسخه

لیتوگرافی: باختر / ۶۶۹۵۴۱۲۳

چاپ: پیامی

قیمت: ۳۵۰۰۰ ریال

برای کسب اطلاعات بیشتر از این مجموعه یا آدرس سایت زیر مکاتبه فرمایید.

<http://www.sharifpub.ir>

فهرست موضوعات

صفحه	عنوان
۶	پیشگفتار
۷	مقدمه
۸	تربیت
۱۰	فلسفه
۱۱	فلسفه تربیت
۱۳	دانش فلسفه
۲۲	روش، تحقیق در فلسفه
۲۶	دیالکتیک
۴۲	قیاس
۴۸	وروش استقراء
۵۶	دکارتی
۶۸	هرمنوتیک
۸۰	پدیدارشناسی
۹۰	تحلیل
۱۱۳	منابع
۱۱۷	واژه نامه

فهرست شکل‌ها و جداول

عنوان	صفحه
شکل شماره‌ی ۱: مراحل سه گانه دیالکتیک.....	۳۴
شکل شماره‌ی ۲: مراحل روش بیکنی.....	۵۳
شکل شماره‌ی ۳: مراحل روش دکارتی.....	۵۷
شکل شماره‌ی ۴: شکل هرمنوتیکی.....	۷۸
شکل شماره‌ی ۵: مراحل روش هرمنوتیک.....	۷۹
شکل شماره‌ی ۶: مراحل روش پدیدارشناسی.....	۸۶
شکل شماره‌ی ۷: مراحل تحلیل به مثابه‌ی یک روش تحقیق.....	۹۴
جدول شماره‌ی ۱: قواعد هدایت ذهن دکارت.....	۶۱

پیشگفتار:

مبحث روش تحقیق در فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت موضوعی بس جالب و به نوع خود جدید است. فعالیت‌های علمی انجام شده در این زمینه که چگونه در فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت پژوهش انجام شود بسیار کم و نادر است و به صورت نظام مند به این موضوع پرداخته نشده است (حداقل در ایران تا اکنون). به همین منظور کتاب حاضر به مبحث روش تحقیق در فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت اختصاص داده شده است. اما همان گونه که از عنوان کتاب نیز برمی‌آید، این اولین گام چنین راه سرسبز و طولانی است. به همین منظور به همه‌ی فرهیختگان، فرهنگیان، دانشجویان و استادان توصیه می‌شود که از کتاب حاضر استفاده کنند و در تکمیل و تصحیح آن بکوشند.

کتاب حاضر را به سه بخش کلی می‌توان تقسیم کرد؛ بخش اول به تعریف و توصیف فلسفه، تربیت، و فلسفه‌ی تربیت می‌پردازد که مقدمه‌ی ورود به بحث اصلی است. بخش دوم همانا موضوع روش، تحقیق، و روش تحقیق در فلسفه می‌باشد. و نهایتاً بخش سوم که روش‌های تحقیق در فلسفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این روش‌ها همانا دیالکتیک، قیاس، روش بیکنی و استقراء، روش دکارتی، هرمنوتیک، پدیدارشناسی، و تحلیل است.

مقدمه:

مبحث روش تحقیق در فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت موضوعی بس جالب و به نوع خود جدید است. فعالیت‌های علمی انجام شده در این زمینه که چگونه در فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت پژوهش انجام شود بسیار کم و نادر است و به صورت نظام‌مند به این موضوع پرداخته نشده است (حداقل در ایران تا اکنون). به همین منظور کتاب حاضر به مبحث روش تحقیق در فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت اختصاص داده شده است. اما همان گونه که از عنوان کتاب نیز برمی‌آید، این اولین گام چنین راه سرسبز و طولانی است. به همین منظور به همه‌ی فرهیختگان، فرهنگیان، دانشجویان و استادان توصیه می‌شود که از کتاب حاضر استفاده کنند و در تکمیل و تسحیح آن بکوشند.

کتاب حاضر را به سه بخش کلی می‌توان تقسیم کرد؛ بخش اول به تعریف و توصیف فلسفه، تربیت، و فلسفه‌ی تربیت می‌پردازد که مقدمه‌ی ورود به بحث اصلی است. بخش دوم همانا موضوع روش، تحقیق، و روش تحقیق در فلسفه می‌باشد. و نهایتاً بخش سوم که روش‌های تحقیق در فلسفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این روش‌ها همانا دیالکتیک، قیاس، روش بیکنی و استفراء، روش دکارتی، هرمنوتیک، پدیدارشناسی، و تحلیل است.

به منظور بررسی روش‌های تحقیق در فلسفه^۱ و اختصاصاً فلسفه‌ی تعلیم و تربیت^۲، در ابتدا باید معنا و ماهیت این سه واژه - تربیت،

1 . Research methods in philosophy

2 . Research methods in philosophy of education

3 . Education

فلسفه^۱ و فلسفه‌ی تربیت^۲ - مشخص کرد. بدین منظور در مقدمه به این موضوع پرداخته می‌شود.

تربیت

در تعریف تربیت سخن‌ها فراوان است؛ برای این اساس ما چند تعریف را ذکر کرده و از آن‌ها نتیجه‌گیری می‌کنیم.

«مراقبت از تعلیم اطفال اعم از این که متوجه تمرین روح یا ورزش جسم باشد» (آکادمی فرانسه، به نقل از شکوهی، ۱۳۷۸).

این تعریف تربیت را در جنبه‌ی تعلیم آن خلاصه می‌کند. چنان که بعداً خواهیم گفت، تعلیم (آموزش) یکی از وسایل تربیت است.

«هر تأثیری که آدمی در معرض آن است، اعم از این که عامل تأثیر اشخاص، جامعه یا اشیا باشند» (جان استوارت میل، به نقل از شکوهی، ۱۳۷۸).

این تعریف، تربیت را همچون عمل می‌نگرد، نه تعامل. در این تعریف تربیت بیشتر فعالیتی یک سویه در نظر گرفته می‌شود که از بیرون به فرد تحمیل می‌شود. چنانکه خواهیم دید، تربیت عملی دو سویه است و در آن مربی و متربی هر دو فعالند.

تربیت عملی است که نسل بزرگتر بر نسل کوچکتر اعمال می‌کند تا آنها را برای جامعه آماده کند (دورکیم، به نقل از پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت، ۱۳۸۲).

دورکیم علاوه بر این که تربیت را امری یک سویه در نظر می‌گیرد، جنبه‌ی اجتماعی آن را ترجیح می‌دهد. تربیت باید تمام جنبه‌های متعلم از جمله اجتماعی را رشد دهد.

1 . Philosophy

2 . Philosophy of education

پس از بررسی چند تعریف، اکنون به بررسی تعاریفی که می‌تواند مورد قبول باشد می‌پردازیم. دیویی تعلیم و تربیت را بازسازی مجدد تجارب می‌داند (شریعتمداری، ۱۳۸۲)، نقیب زاده معتقد است که پرورش به معنای شکوفاندن و به کار آوردن توانایی‌های درونی و استعدادهای طبیعی است (نقیب زاده، ۱۳۸۲)؛ و مندی‌رانا^۱ (۲۰۰۲) آموزش و پرورش را به رشد تمام توانایی‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان تعریف می‌کند.

این که چرا این تعاریف مورد پذیرش است، چند نکته قابل ذکر است:

۱- تعلیم و تربیت (آموزش و پرورش) دو فرایند جدا از یکدیگر نیستند. اگر تربیت را رشد همه جانبه‌ی متعلم بدانیم، تعلیم (آموزش) وسیله‌ای برای آن است؛ بر این اساس است که حتی ما می‌توانیم بجای آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت، واژه‌ی پرورش یا تربیت به کار ببریم؛ زیرا تعلیم نیز در بطن خود جای داده است (سیف، ۱۳۸۰).

۲- پرورش یا تربیت به معنای رشد همه جانبه‌ی متعلم است. انسان دارای جنبه‌های جسمی، عاطفی، ذهنی و اجتماعی است و تربیت باید به همه‌ی این جنبه‌ها توجه داشته باشد (اتو^۲، ۱۹۵۰ و شریعتمداری، ۱۳۸۰).

۳- در تربیت تعامل وجود دارد؛ همان گونه که دیدگاه‌های مدرسه و معلم محور افراطی ناکارآمد است، دیدگاه‌های دانش‌آموز محور افراطی نیز مورد انتقادند (جوزف^۳، ۲). در تربیت معلم و دانش‌آموز هر دو نقش دارند و حذف نقش آنها قابل قبول نیست.

همان گونه که ملاحظه می‌شود تعاریف مقبول هر سه به رشد دانش‌آموز توجه دارند و آن را محدود نکرده‌اند. همچنین آنها به نقش

1 . Mehndirana

2 . Otto, J, Henry 1950

3 . Joseph, B, Pamela

دانش آموز در تربیت به طور تلویحی اشاره دارند؛ به عبارت دیگر رشد توانایی ها و استعدادها، فعالیتی یک طرفه و تحمیلی نیست.

فلسفه

در زمینه ی فلسفه و تعاریف آن نیز مباحث زیادی صورت گرفته است. عده ای معتقدند که واژه فلسفه از زمانی پیداشد که سقراط خود را فیلسوف نامید و واژه ی فلسفه همواره در برابر سفسطه به کار می رفت و همه ی دانش های حقیقی مانند فیزیک، شیمی، طب، هیات، ریاضیات و الهیات را در بر می گرفت و تنها معلومات قراردادی مانند لغت، صرف و نحو و دستور زبان از قلمرو فلسفه خارج بود. این دانش ها (دانش حقیقی) شامل علوم نظری (طبیعیات، ریاضیات و الهیات) و علوم عملی (اخلاق، تدبیر منزل و سیاست) می باشد (مصباح یزدی، ۱۳۸۳).

عده ای دیگر فلسفه را به معنای عام و خاص تعریف می کنند. فلسفه به معنای عام، نوعی آگاهی از جهان است و بر حکمت نظری و عملی اطلاق می شود. معنای خاص فلسفه، معرفتی مابعدالطبیعی است (سروش، ۱۳۶۱).

افلاطون، فلسفه را کوششی برای رسیدن به روشنائی بودن می داند و آن را مقابل سفسطه یعنی دانشی که در جستجوی تاریکی نبودن است قرار می دهد (نقیب زاده، ۱۳۸۲).

ارسطو معتقد است فلسفه دانشی است که در جستجوی نخستین اصل ها و علت ها است (همان).

از دیدگاه کانت فلسفه کوششی است برای شناختن خاستگاه و ماهیت شناسایی و همچنین حدود آن و رابطه مقاصد ذاتی خرد انسان با هر گونه شناسایی (همان).

جی. اف. نلر^۱، فلسفه را بر اساس وجود یا سبک‌های آن تعریف می‌کند. این سه وجه عبارتند از فلسفه‌ی نظری، فلسفه‌ی دستوری (تجویزی) و فلسفه‌ی تحلیلی. فلسفه‌ی نظری کوششی است در جهت یافتن پیوستگی در تمام قلمرو اندیشه و تجربه. فلسفه‌ی دستوری در صدد تعیین معیارهایی به منظور ارزیابی ارزش‌ها، داوری کردارها و شناخت قدر هنر است. فلسفه‌ی تحلیلی نیز توجه خود را به مفاهیم و روشن ساختن آنها متمرکز می‌سازد (نلر، ۱۹۷۱).

نقیب‌زاده نیز فلسفه را از ریشه‌ی فیلسو (دوست داشتن) و سوفیا (دانایی) می‌داند. بنابراین خواستگاه فلسفه، عشق و مقصد آن شناسایی ذات چیزهاست (نقیب‌زاده، ۱۳۸۲).

در میان تعاریف مذکور، تعریف آخر مقبول به نظر می‌رسد. تعاریف قبل هر چند دارای معانی ژرفی هستند، اما به یک تفکر، مکتب یا دبستان خاصی محدود شده‌اند و در بعضی موارد، فلسفه را به یکی از فعالیت‌های محصور کرده‌اند. فلسفه پرسش‌های بنیادین در مورد چیزها و امور است. تفاوت فلسفه با علم نیز در همین نکته‌ی مهم برآمده است: علم نیز همانند فلسفه در پی فهمیدن چیزها و کارهاست و تکیه‌ی آن بر سنجیدن و اندیشیدن است، اما دریافت علمی در حد نموده‌ها باقی می‌ماند و از آن فراتر نمی‌رود. مقصد علم پیش‌بینی رویدادها، تاثیر در جریان پدیده‌ها و پدید آوردن آنهاست. نه تفکر در ذات آنها (نقیب‌زاده، ۱۳۸۲ و سروش، ۱۳۶۱).

فلسفه‌ی تربیت

در زمینه‌ی فلسفه‌ی تربیت نیز توصیف و تعاریف زیادی انجام شده است. از دیدگاه شکوهی فلسفه‌ی تربیت، معرفت‌شناسی علوم تربیتی است؛ و

وظیفه‌ی فیلسوف تربیتی، کنجکاو‌ی و تحقیق درباره‌ی اهداف تربیتی است (شکوهی، ۱۳۷۸).

دکتر بازرگان (۱۳۷۷) در پیشگفتار کتاب نلر، فلسفه‌ی آموزش و پرورش را حکمت تربیت می‌داند که مقصود آن راه‌گشایی خردمندانه در عمل تربیتی است.

دکتر شریعتمداری (۱۳۸۲) معتقد است رابطه‌ی فلسفه و تربیت در سه حالت قابل تصور است؛ در حالت اول، فلسفه و تربیت به مثابه‌ی دو رشته‌ی مجزا هستند و از موضوعات فلسفی در برنامه‌ی درسی استفاده می‌شود. در حالت دوم نیز به فلسفه و تربیت همچون دو رشته مستقل نگریسته می‌شود، اما از روش‌های فلسفی در تربیت بهره گرفته می‌شود. و نهایتاً در حالت سوم که فلسفه‌ی تربیت به مثابه‌ی رشته‌ای مستقل و حوزه‌ای از دانش محسوب می‌شود که در آن فلسفه، مبنای نظری تربیت است. دیدگاه اخیر، تأکید جان دیویی-فیلسوف بزرگ امریکایی-است. وی معتقد است که فلسفه‌ی تربیت، دانشی مستقل است.

نلر (۱۹۷۱) فلسفه‌ی آموزش و پرورش را بر اساس وجوه یا سبک‌های آن تعریف می‌کند. فلسفه‌ی آموزش و پرورش وقتی نظری است که در جستجوی طرح نظریه‌هایی درباره‌ی ماهیت انسان، جامعه و جهان باشد تا بتواند به واسطه‌ی آنها داده‌ها یا یافته‌های متعارض تربیتی و علوم رفتاری را نظامی بدهد و تعبیر و تفسیر کند. فلسفه‌ی آموزش و پرورش وقتی دستوری است که هدف‌هایی را که تربیت باید تعقیب کند و وسایل کلی را که در نیل بدان‌ها باید به کار برد، معلوم کند. فلسفه‌ی آموزش و پرورش وقتی تحلیلی است که روشنگر گفته‌های نظری و دستوری باشد. نقیب زاده (۱۳۸۲)، برای فلسفه‌ی تربیت دو معنا در نظر می‌گیرد؛

فلسفه‌ی تربیت در معنای گسترده، روکردن به پرسش‌های بنیادین در مورد انسان، تکامل و سرنوشت اوست؛ بنابراین هر فلسفه‌ای که بر انسان

تکیه‌کننده نوعی فلسفه‌ی تربیت است. فلسفه‌ی تربیت در معنای خاص، روکردن به پرسش‌های بنیادین در مورد هدف، برنامه، روش و اصل‌های تربیت است.

اگر هدف‌ها تربیت در حوزه‌ی عمل باشد و بخواهیم نظام تربیت رسمی را بنا نهیم، تعریف اخیر - فلسفه‌ی تربیت در معنای خاص - عملی‌تر است، هر چند به‌یروی از تعریف گسترده‌ی فلسفه‌ی تربیت، چارچوبی کلی‌تر از اندیشه فراهم می‌شود (به منظور بررسی بیشتر در زمینه‌ی معنا و ماهیت فلسفه‌ی تربیت رجوع کنید به وینچ و جینجل^۱، ۱۹۹۹).

دانش‌های فلسفه

متافزیک^۲ (مابعدالطبیعه)

به عقیده‌ی نلر (۱۹۷۱) مابعدالطبیعه عبارت است از قلمرو فلسفه‌ی نظری که موضوع آن ماهیت واقعیت نهایی است. انتقادی که بر نلر وارد است، همانا مابعدالطبیعه را تمام قلمرو نظری فلسفه دانستن است. ارسطو فلسفه را به سه قسمت تقسیم می‌کند: فلسفه‌ی نظری (ریاضیات، طبیعیات و مابعدالطبیعه)، فلسفه‌ی عملی (سیاست، تدبیر منزل و اخلاق) و فلسفه‌ی هنری.

بنابراین مابعدالطبیعه جزئی از فلسفه است اما همان گونه که ارسطو می‌گوید مهمترین قسمت آن است. ارسطو معتقد است که متافزیک بررسی اولین اصل‌ها و علت‌ها است؛ بررسی موجود از آن لحاظ که موجود است. کتاب مابعدالطبیعه‌ی ارسطو ۱۴ بخش دارد که هر کدام به نام حروف لاتین - مانند آلفا، بتا و... - است. بخش دوازده - لاند - که به لام فارسی

^۱. Winch & Gingell

^۲. Metaphysic

ترجمه شده، بحث از الهیات است؛ یعنی محرک اول و این که هر متحرکی یک محرک می خواهد. این بخش امروزه به الهیات اخص معروف شده است و ۱۱ بخش اول، الهیات اعم است.^۱

نتیجه این که مابعدالطبیعه به بررسی نخستین اصل ها و علت ها، یا وجود به ما هو وجود می پردازد. به عبارت دیگر متافزیک به بررسی وجود و علل آن می پردازد. مفهوم نخستین در تعریف ارسطو به ما می فهماند که هر پریش و علتی در مابعدالطبیعه مطرح نیست. این موضوع، وجه تمایز متافزیک با علم نیز می باشد. به عبارت دیگر علوم به علت ها می پردازند اما مابعدالطبیعه به نخستین علت ها، منظور ارسطو از نخستین علت ها، همان علل مادی، صوری، فاعلی و غایی است. ماده آن چیزی است که قابلیت شدن به چیزی را دارد. اگر به شکل تسلسلی از ماده ی ماده بپرسیم، به ماده ای می رسیم که صورت و شکل ندارد و تنها آن را می فهمیم. بر این اساس ما دو نوع ماده داریم: ماده ی اولیه و ماده ی ثانویه. ماده ی اولیه قابل لمس است اما ماده ی ثانویه را تنها می توان فهمید و به قول ارسطو «هیولا» است. بنابراین علت مادی این است که یک موجود از چه چیزی به وجود آمده است. علت صوری، خصوصیات ذاتی هر چیزی است. علت صوری، حالت ظاهری و ساده نیست بلکه ویژگی های ذاتی است. نوعیت هر نوع است که وجه ممیزه ی آن با بقیه ی انواع است. علت فاعلی، عاملی است که علت مادی را بالفعل می کند و علت غایی، هدفی است که بر اساس آن موجود به وجود می آید. هدف غایی، هدف علت فاعلی را بالفعل

^۱ الهیات اخص فقط بحث از خدا و صفات اوست اما مسائلی مانند علت و معلول در الهیات اعم قرار می گیرد. اصطلاح الهیات بعداً میان مسیحیان و مسلمانان رواج پیدا کرد؛ علت آن نیز تشابه نظریه ی محرک اول با اله و خدا بود. ارسطو متافزیک را فلسفه اول (اولی) و الهیات را لاتندا می نامد و معتقد است مهمترین بخش فلسفه، فلسفه ی اولی و مهمترین بخش فلسفه ی اولی، لاتندا است.

کردن ماده می‌باشد. از میان علت‌ها، علت فاعلی از همه مهمتر است و برای همین گفته‌اند که خداوند در جهان هستی همچون علت فاعلی است. اما منظور نثر از فلسفه‌ی نظری چیست؟ به عبارت دیگر تفاوت فلسفه‌ی نظری و عملی در چیست؟ مقصود از فلسفه‌ی نظری، بررسی علوم است که موضوع آنها از رفتار و کردار انسانها نشات نمی‌گیرد (یعنی طبیعیات، ریاضیات و مابعدالطبیعه). فلسفه‌ی عملی، بررسی علوم است که موضوع آنها متناظر از رفتار و کردار انسانی است (یعنی سیاست، تدبیر منزل و اخلاق). از اینجاست که تربیت از جمله‌ی علوم عملی است. رابطه‌ی تربیت با مابعدالطبیعه نیز به سائیلی برمی‌گردد که علم از پاسخ بدان‌ها ناتوان مانده است؛ مثلاً وقتی معلمی می‌گوید «اگر دانش‌آموزی ذهن خود را به کار اندازد موفق می‌شود»، اگر پرسیم که مقصود معلم از ذهن چیست؟ آیا ذهن متفاوت با جسم است؟ آیا ذهن وجود دارد؟ و...، پرسشی مابعدالطبیعی را مطرح کرده‌ایم زیرا از ماهیت نهایی ذهن پرسیده‌ایم. هر چند تحقیقات علمی آگاهی‌های فراوانی در زمینه‌ی مغز فراهم کرده‌اند، اما علاقه‌ی ما در زمینه‌ی ماهیت نهایی ذهن را کاملاً برآورده نمی‌کنند.

اما فلسفه در مقام بررسی کننده‌ی ماهیت و واقعیت نهایی، به این پرسش که ماهیت و واقعیت نهایی چیست، چه پاسخی می‌دهد؟ پاسخ مکاتب و مدرسه‌های مختلف به این سوال متفاوت است:

مابعدالطبیعه‌ی ایده‌آلیسم^۱ و تربیت

از دیدگاه ایده‌آلیسم، ماهیت و واقعیت نهایی (نخستین علت)، معنوی

^۱ بعضی منابع ایده‌آلیسم (Idealism) را به معنی گرایی ترجمه کرده‌اند که این مفهوم به طور جامع ایده‌آلیسم را توصیف نمی‌کند.

است (غیرمادی) نه مادی، ذهنی است نه عینی (نلر، ۱۹۷۱). بررسی مابعدالطبیعه به شکل ذهنی و عینی، دیدی معرفت شناسانه و بررسی آن به صورت مادی و غیر مادی (مجرد)، دیدی وجود شناسانه است.

طبق عقیده ایده آلیست ها، کودک جزیی از عالمی است که در نهایت معنوی است. دانش آموز «دارای سرنوشتی معنوی است که باید بر حسب استعدادهای بالقوه‌ی خویش آن را تحقق بخشد. تربیت باید به تدریج وابستگی نزدیک نری میان کودک و عناصر معنوی طبیعت برقرار سازد و بر هماهنگی ذاتی میان انسان و گیتی تاکید ورزد. وقتی کودک به تحصیل درباره‌ی عالم طبیعی می پردازد، نباید عالم مزبور را ماشین عظیمی بیندارد که بی جان و بی هدف در کار است. او باید جهان را واجد معنا و مقصود بداند» (همان).

ایده آلیست ها بهترین معرفت را برخاسته از دانش آموز می دانند نه تزریق شده به ذهن وی. با این وجود معلم ایده آلیست معتقد به برنامه‌ی درسی مصوبی است که برخاسته از دانش آموز باشد نه هر آن چه دانش آموز برگزیند (همان).

مابعدالطبیعه رئالیسم^۱ و تربیت

از دیدگاه رئالیسم، ماده واقعیت نهایی است. رئالیست ها به شعب مختلفی تقسیم شده اند که عمده ترین آنها «تعقلی»^۲ و «طبیعی»^۳ یا «علمی» می باشد (همان). رئالیست های تعقلی خود به رئالیست های قدیمی^۴ - پیروان

^۱ . Realism

^۲ . Rational Realist

^۳ . Natural Realist

^۴ . Classical Realist

بلافاصل ارسطو - و دینی^۱ - همانند اسکولاستیک‌ها (فلسفه‌ی اصحاب مدرسه که فلسفه‌ی خود را بر اساس آموزه‌های سن توماس آکوینسی و ارسطو قرار داده‌اند) - تقسیم می‌شوند. هر دو گروه بر این نکته توافق دارند که وجود جهان مادی، واقعی است و در بیرون از اذهان مشاهده کنندگان وجود دارد. علاوه بر این پیروان سن توماس عقیده دارند که هم ماده و هم روح را خدا آفریده است. اگر چه روح بیش از ماده واقعی نیست، اهمیت آن بیشتر از ماده است (همان). رئالیسم طبیعی یا علمی، با پیشرفت علم در اروپا طی سده‌های پانزدهم و شانزدهم توسعه یافته است. این مکتب، مشربی شکاک و تجربی دارد. اعتقاد آن بر این است که فلسفه باید در پی تقلید از دقت و عینیت علم برآید. چون عالم پیرامون ما واقعی است، وظیفه‌ی علم است و نه فلسفه که به تفحص دربارهی جزئیات بپردازد. وظیفه‌ی فلسفه، هماهنگ کردن مفاهیم و یافته‌های علوم مختلف است. رئالیست‌های طبیعی یا منکر قلمرو معنوی هستند یا این که معتقدند وجود آن را نمی‌توان به اثبات رساند و از لحاظ فلسفی نیز حایز اهمیت نیست. آنها وجود اراده‌ی آزاد را مورد انکار قرار می‌دهند و معتقدند انسان در پی تاثیر محیط مادی و اجتماعی تکوین می‌یابد و آن چه به صورت آزادی انتخاب ظهور می‌کند، ایجاب علی است (همان). بر اساس دیدگاه رئالیسم، «عالم مستقل از انسان وجود دارد و اداری آن طبق قوانینی صورت می‌گیرد که تسلط ما بر آنها ناپیچ است. آموزشگاه باید آن هسته‌ی اصلی محتوای درسی را به دانش‌آموز انتقال دهد که موجب آشنایی او با عالم پیرامون شود» (همان). رئالیست‌های دینی معتقدند چون انتظام و هماهنگی جهان حاصل آفرینش خداوند است، باید آن را به مثابه‌ی «مصنوع یزدان» مورد مطالعه قرار داد. هدف تربیت از

^۱ . Religious Realist

دیدگاه رئالیست های دینی، آماده کردن شخص برای زندگی آخرت است؛ اما کلاسیک ها ایجاد انسان متعادل نه سازگار - سازگار با محیط مادی واجتماعی - را هدف تربیت می دانند (همان).

تابع الطبیعه‌ی پراگماتیسم^۱ و تربیت

پراگماتیست ها اعتقاد دارند که نه عالم وابسته به تصور انسان است و نه از آن جداست. واقعیت نهایی نتیجه‌ی تعامل انسان با محیط او یا «تجربه» است. «عالم برای انسان فقط تا آن حد دارای معنی است که وی آن را تجربه کند. هرگاه جهان را هدفی عمیق تر باشد، این هدف بر انسان پوشیده است؛ آن چه انسان نتواند تجربه کند، در نظر او واقعی نخواهد بود» (همان). طبق این دیدگاه تغییر اساس واقعیت است و ما نیز باید پیوسته آماده تغییر باشیم. اهداف، برنامه ها، روش ها و وسایل باید برای تجدیدنظر منعطف باشند (همان). رغبت ها، علایق، فعالیت ها، تعاملات - مخصوصا مناسبات اجتماعی - و زندگی کنونی دانش آموزان بسیار با اهمیت هستند و مدرسه جامعه‌ی کوچکی است که دانش آموزان، اعضای آن محسوب می شوند (جوزف، ۲۰۰۰).

معرفت^۲

رشته‌ای از فلسفه که به بررسی معرفت می پردازد، معرفت شناسی^۳ نام دارد. انواع معرفت عبارتند از معرفت «الهامی یا وحیانی»^۴، معرفت شهودی^۵، معرفت عقلانی^۱، معرفت تجربی^۱ و اجتهادی^۲ (نلر، ۱۹۷۱).

^۱ . Pragmatism

^۲ . Knowledge

^۳ . Epistemology

^۴ . Revealed Knowledge

^۵ . Intuitive Knowledge

معرفت‌شناسی ایده‌آلیست و تربیت

سقراط و افلاطون معتقدند که معرفت حقیقی حاصل خرد است. هگل معتقد به معرفت عقلانی انتظام یافته است. بر اساس نظریه‌ی پیوستگی او، هر چه نظام معرفت ما جامع‌تر باشد و افکاری که در بر می‌گیرد هماهنگ‌تر باشند، واجد حقیقت بیشتری خواهد بود. بنابراین مقصود از تدریس تنها این نیست که مجموعه‌ای از اطلاعات به دانش‌آموز ارائه دهیم، بلکه بیشتر مقصود این است که او را در معنا و نظم دادن به اطلاعات یاری دهیم (همان).

شخص‌گراهای ایده‌آلیست نیز بر پیوند دانش جدید با دانش قدیم، جهت معنا داری تأکید می‌کنند. به طور کلی ایده‌آلیست‌ها در بحث معرفت، امر ذهنی را مهم میدانند و اهمیت کمتری به امر خارجی می‌دهند، و یا آن را اصلاً مهم نمی‌دانند (شریعتمداری، ۱۳۸۲).

معرفت‌شناسی رئالیسم و تربیت

از نظر رئالیست‌ها معرفت درست معرفتی است که با جهان آنچنان که هست مطابقت کند. یک مفهوم یا قضیه وقتی درست است که با آن مشخصاتی از جهان که بر توصیف آن‌ها دلالت دارد مطابقت کند (نلر، ۱۹۷۱). بنابراین رئالیست‌ها در بحث معرفت به امر بیرون بیشتر اهمیت می‌دهند و به امر درونی و ذهنی یا کمتر اهمیت می‌دهند و یا آن را مهم نمی‌دانند (شریعتمداری، ۱۳۸۲). مهمترین وظیفه‌ی آموزشگاه انتقال گزیده‌ای از معارف گردآمده است که درستی آن بارها تأیید شده

¹. Rational Knowledge

². Empirical Knowledge

³. Authoritative Knowledge

⁴. Personalists

است. پس انتقال میراث فرهنگی ارزش فراوانی دارد. معلم است که در مورد محتوا تصمیم می گیرد، نه دانش آموز. البته چه بهتر که این محتوا رضای نیازها و علایق دانش آموز را فراهم کند (نلر، ۱۹۷۱).

معرفت شناسی پراگماتیسم و تربیت

پراگماتیست ها عقیده دارند که ذهن فعال است نه منفعل. معرفت حاصل تعامل انسان و محیط وی است. یک فکر وقتی درست که بتوان نتایج مفید آن را عملاً مشاهده کرد. پراگماتیست ها روش حل مساله را مطلوب ترین راه کسب معرفت است. معلمان و دانش آموزان باید به جای پیروی از ساخت سنتی مواد درسی، متوجه هر گونه معلوماتی باشند که مفید بودن آن ها در حل مساله ای خاصی که با آن درگیر هستند، به ثبوت رسیده است. موضوعات درسی وقتی برای دانش آموز مفهوم دارد و وقتی دانش آموز می تواند به آسانی بر آن ها مسلط شود که بتواند آن ها را به منظور برآورد نیازها و علایق خودش مورد استفاده قرار دهد (نلر، ۱۹۷۱).

ارزش ها^۱، اخلاق^۲ و تربیت

بررسی عمومی ارزش ها را ارزش شناسی^۳ می گویند. انواع ارزش ها عبارتند است از: ذهنی یا عینی، متغیر یا ثابت، سلسله مراتبی یا غیر سلسله مراتبی. فیلسوفان ایده آلیست با قایل شدن به سلسله مراتبی بودن ارزش ها، ارزش های معنوی را برتر از مادی می دانند. رئالیست ها نیز به سلسله مراتبی بودن ارزش ها معتقدند ولی ارزش های عقلی و تجربی را در ردیف بالاتر قرار می دهند. پراگماتیست ها منکر وجود سلسله مراتب ثابت برای

^۱. Values

^۲. Ethic

^۳. Axiology

ارزش‌ها هستند. ارزش‌ها در انتخاب‌ها، تصمیم‌گیری‌ها و ارزشیابی‌های تربیتی نقش اساسی دارند. از طریق ارزش‌ها، معلمان به ارزش‌یابی دانش‌آموزان، دانش‌آموزان به ارزش‌یابی معلمان، جامعه به ارزش‌یابی نظام تربیتی و... می‌پردازند (نلر، ۱۹۷۱).

علم اخلاق عبارت است از «مطالعه‌ی ارزش‌ها در قلمرو کردار انسانی» سوال بسیار مهم این است که معیار اخلاقی بودن رفتار انسان چیست؟ برای پاسخ به این سوال باید مباحثی مختلف اخلاق را مورد بررسی قرار دهیم. گروهی معتقدند که اخلاق مبتنی بر شهود گرایی است؛ یعنی درک درستی یا نادرستی رفتار بر اساس وجدان و نیروی درونی. عده‌ای معتقدند که اخلاق مبتنی بر طبیعت گرایی است؛ یعنی درک درستی یا نادرستی رفتار بر اساس تجربه به اعتقاد گروهی دیگر اخلاق مبتنی بر عقل است. و نهایتاً، عده‌ای مبنای اخلاق را ایمان و اعتقاد قرار می‌دهند. بر این اساس می‌توان گفت که معیار اخلاقی بودن بر اساس دیدگاه‌های مختلف می‌تواند شهود، تعقل، تجربه یا دین باشد.

ایده آلیست‌ها معتقدند که ارزش‌ها مطلقند و برای این باید ارزش‌های پایدار را به دانش آموز آموخت. رئالیست‌ها نیز به مطلق بودن ارزش‌ها اعتقاد دارند. معلمان باید ارزش‌هایی که درستی آن‌ها ثابت شده است را به دانش آموز بیاموزند. از دیدگاه پراگماتیست‌ها، ارزش‌ها متغیرند؛ بنابراین تمام عناصر تربیتی باید آماده‌ی تغییر باشند (همان).