

فلسفه و هدفهای آموزش و پرورش، از جمله مسائلی است که بویژه از دورهٔ رنسانس ببعد همواره مورد بحث بوده است، و معتبرترین الگوهای تربیتی هدف انتقادهای گوناگون قرار گرفته‌اند. مقالهٔ آقای "علی ذکاوتی" "ارزیاب آموزشی مدرسه عالی تلویزیون و سینما نیز از جمله انتقاداتی است که بر نظام آموزش و پرورش در جامعهٔ معاصر عنوان شده است. نویسنده پس از بررسی مختصری در ابعاد اجتماعی-اقتصادی معرفت‌شناسی معاصر، اثر ساخت اقتصادی جامعه بر تکوین معرفت‌شناسی مورد بررسی قرار می‌دهد و عواملی چون تمایل به شیئی‌کردن امور و مسائل به دنبال علم‌گرایی، و برداشت مالکانه از جهان را در مرکز بحث قرار می‌دهد. در پایان این مقاله شاهد طرح فلسفهٔ آموزش و پرورش خلاق در جهت انسانی‌کردن آموزش و پرورش هستیم.

تحول جامعه و جهان بینی

انقلاب صنعتی آغاز دورانی بود که در آن از یکسو مفهوم استثمار و اندیشه ملازم با آن یعنی اندیشه "تملک" ادامه می‌یافت و به تغییر شکل بهره‌کشی انسان از انسان - بصورتی جدید که در نظام سرمایه‌داری تبلور می‌یافت - کشانده می‌شد، و از سوی دیگر اندیشهٔ بهره‌کشی، تا به تملک کامل هر آنچه مورد شناخت قرار می‌گیرد، تعمیم می‌یافت. انسان که تا آن روز خود را همسایهٔ طبیعت و بخشی از جهان هستی می‌دانست، کوشید تا جهان و همهٔ "هستی" را با همهٔ ابعادش به مجموعهٔ دارائی‌های خود بیفزاید. از نظر او جهان و طبیعت، دیگر حاسی برای "زیستن" نبود، بلکه چیزی بود که باید به تملک درمی‌آمد. بدین‌گونه اندیشهٔ تملک در چارچوب

معرفت شناسی استثمارگرانه فرارگرفت، که استثمار انسان از انسان را نیز مشروعیت می‌بخشید.

اقتدار برای تملک، که ناشی از توسعه حیرت آور تکنولوژی و رفتارهای ملازم با آن بود، از یکسو، و حقانیت و مشروعیت تملک جهان هستی که متقابلاً "نتیجه" عملکرد دینامیسم تسلط و اقتدار بود و از کانالیزه شدن نظام ارزشها در جهت دینامیسم فرایند فوق ناشی می‌شد، از سوی دیگر، راه جدیدی را که بشر در آن گام نهاده بود هموار می‌کرد و دستگاه نظری‌ای بوجود می‌آورد که پیش فرض اصلی‌اش براساس دینامیسم حرکت برای تملک بیشتر و استیلای بیشتر قرار داشت. و بدینسان، این انسان که هم اقتدار تملک داشت و هم حقانیت آن را باور داشت، بر سر راه تحقق خواسته و گرایش جدید خویش مانعی نمی‌دید و در راه بی‌پایان تملک و استیلای هر چه بیشتر بر محیطه، آنچه که هست "گام نهاد. با این برداشت مالکانه از جهان هستی، انسانهای دیگر در محیطه" این "هستی" قابل تملک می‌شدند.

فرایند تملک، متضمن تغییر و تبدیل ماهیت طبیعی هر جلوه از هستی "بیجان" به (۱) شیئی قابل تملک (= تولید برای تولید) و به (۲) قابل تملک گردانیدن آنچه "بیجان" نیست می‌باشد. که مورد اخیر از آنجا که موجود جاندار و بخصوص جاندار آگاه (انسان) در برابر مورد تملک قرار گرفتن، رام نیست، دشوار تر است. پس کوشش می‌شود که آگاهی خلافتش را که مابه، مقاومت اوست یا کالا کند یا به اتهام عدم اعتبار بمیراند که در صورت دوم یک بعدی گردانیدن معرفت طریقه شناخته‌ای است. در هر حال کوشش‌ها بر شیئی کردن (Reification) آگاهی، فرهنگ و انسان استوار است.

پس تمدن تکنولوژیک که اندیشه تملک را در جوهر خود دارد، "تولیدگرا" و "مصرف - مدار" و شبیه کننده نیز هست و انسان پرورده، چنین تمدنی، خود را مالک جهان می‌داند و ذهن‌اش که سرشار از اندیشه تملک است در همه حال به شیئی کردن آنچه هست، می‌گراید. و این چنین است که میل به تملک و مصرف هر چه بیشتر، گرایش بنیادی انسان می‌شود و نیازها و گرایشهای دیگر را، همچون نیاز به آفرینش، استقلال انسانی، ایثار و همدلی، آگاهی و عشق، می‌میراند و حاصل کار، انسان جدیدی است که بسادگی تسلیم نهادهای جامعه انبوه (Mass)، و از طرفی هم تجاوز خو، می‌شود. نهادهایی که از تنازع میان نهادهای کوچکتر که خود ابزار دست انسان برای تملک بیشتر بشمار می‌آمدند، پیروز به درآمده‌اند و می‌روند تاحیات فردی و اجتماعی "آرباب" خویش را نیز با همه ابعادش، تملک کنند و بصورت تنها عامل تملک درآیند. عطش مصرف که جلوه طبیعی میل به تملک است زنجیر اسارت انسان و وابستگی‌اش به نهادهای

جامعه، انبوه، که امر تولید را یکجا در انحصار دارند، می‌شود و او را به موجودی قابل پیش بینی، برنامه‌ریزی و کنترل و به پاره‌ای از دستگاه عظیم نهادها تبدیل می‌کند. و انسان شیئی گشته و آگاهی انسان که او را از به تسلک درآمدن وامی‌رهند، می‌پژمرد و میرانده می‌شود.

محتوای روش شناسی

دینامیسم فرایند تسلک در برخورد با محدودیتها، موجزترین برداشت و تفسیر از جهان را که همان بهنشریاضی و کمی است اختیار می‌کند و از میان ابعاد گوناگون واقعیت، تنها به بعد کمی آن توجه می‌کند. بعد کمی هر پدیده این ویژگی را دارد که قابل اندازه‌گیری و شناخت دقیق است. پس می‌توان آن را کنترل کرد و قابل تسلک است. از اینرو اندیشه تسلک با کمیت‌گزاری و کمیت‌گرایی ملازمه دارد و از هر واقعیت تنهابه استفاده و بهره قابل محاسبه آن توجه دارد و به بیان دیگر، در هر پدیده‌ای، ارزشی اقتصادی می‌جوید. ابزار شناخت ذهن کمیت‌گرا، عقل‌صوری (Formal Reason) یا ابزاری یا تکنوکراتیک است که در جستجوی فایده اقتصادی هر پدیده، به ورطه اصالت عمل و تجربه‌گرایی انتزاعی کشیده می‌شود، ارزشهای انسانی و آنچه "باید باشد" را به سود آنچه "می‌تواند باشد" و مقرون به صرفه است، به کناری می‌نهد، و با تحویل هر واقعیت به ابعاد کمی آن، از کل آن واقعیت - از جمله وجود انسان به عنوان "کیفیتی" متفاوت با واقعیتی فراتر از، مجموعه عناصر آن، غافل می‌ماند و با این باور که شناخت عناصر هر واقعیت برای شناخت آن واقعیت طریق مناسبی است، راه تخصص‌های هرچه خردتر را اختیار می‌کند و با دوری جستن از تعیین ارزش یافته‌های این‌گونه "تجزیه" و "تحلیل" واقعیات، معرفت را تا حد بازآفرینی (Processing) داده‌ها و اطلاعات "منفرد"، تصاویر ثابت و بی‌حرکت پاره‌های واقعیات، تنزل می‌دهد. اما اطلاعات، شکل قابل ثبت و ضبط معرفت است و سرمایه‌های قابل مبادله که تولید و توزیع آن در انحصار نهادهای جامعه، انبوه است که در جامعه تولید گرا بناچار کار کردی اقتصادی دارند و فعالیت‌هایشان محدود به زمینه‌هایی است که "مقرون به صرفه" باشد. پس معرفت نیز آنگاه که معنایی جز "صرف اطلاعات" نداشته باشد، کالائی و شیئی شده است و تنها در راستای هدفیهای اقتصادی نهادهای جامعه، انبوه (Mass) مجالی برای حرکت و خلاقیت می‌یابد: یعنی به ابزار و پاره‌ای از دستگاه عظیم نهادهای انبوه تبدیل می‌شود.

تحول ارزشها

اندیشه تملک بر قلمرو ارزشها نیز چنگ می‌افکند. ارزش، که زمانی به دنبال تکنولوژی حرکت می‌کرد، امروز با کالا و در کالا است. تمدن تکنولوژیک، ابتدا " ارزش گریز" است و می‌کوشد تا با پرهیز از ارزشها، قلمرو معرفت علمی را مشخص سازد. آنگاه در مرحله بالاتری از توسعه، خود در برابر نظام ارزشها می‌ایستد، آن را دگرگون می‌سازد و با اقبال یا پدید آوردن ارزشهای همسوی خود، همچون " مصرف مداری"، برداشت کمی از جهان و سرعت پرستی و جستجوی لذت آنی... با بسیاری از ارزشهای اخلاقی و انسانی که با مقتضیات فرهنگی این جامعه تولیدگرا و چنین تمدن تکنولوژیک ناهماهنگند، می‌ستیزد و آنها را به انزوا می‌کشد. و چنین است که ارزشها نیز به خدمت نهادهای جامعه، انبوه درمی‌آیند و روسوی شیئی شدن می‌کنند. " ارزش گریزی" تمدن تکنولوژیک، فقر الگو را بدنبال دارد: انسان دیگر نمی‌داند چه بخواند؟ چگونه بخواند؟ و چرا بخواند؟ و چگونه برخواسته‌ها جامعه عمل بیوشاند که آرامش و اقتناع روحی او نیز حاصل شود؟

بدینسان، ناتوانی انسان در صحنه زندگی و وانهادگی‌اش به نهادهای یاد شده، شیئی شدن روش‌شناسی و معرفت، ارزشها و رفتارهای اجتماعی - با فرهنگ - و نبود رابطه اخلاق و آفریننده و آشنی میان انسان و جهان، و انسان با خود - یعنی: اوج بیگانگی و از خود بیگانگی - و دیگر جلوه‌ها و بی‌آمدهای ناگزیر تمدن تکنولوژیک، حیات فردی و اجتماعی انسان را به چنان وضعی کشانده‌اند که "جنون بوروکراتیزه کردن" برای آن توصیفی به‌گراف نیست، و هر ذهن آگاه و مسئولی را به چاره‌جویی بر می‌انگیزد. اما راه کدامست؟

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

نهاد آموزش و پرورش و مشکلات معرفت و ارزش

چنین بنظر می‌رسد که تا مل و تدبیری جامع در نهاد آموزش و پرورش که در فرایند انتقال تمدن از نسلی به نسل دیگر و ابغای میراث فرهنگی در همه عرصه‌ها پیش، بیشترین سهم را دارد، نقطه عزیمت مناسبی باشد. اما چگونه تحقیق و بررسی‌ای، برای قبول و تعهد چنین مهمی را دارد؟ روش‌شناسی‌ها و تحقیق‌های مرسوم، کارشان انتزاع تصنعی انسان از نهادها و کالاها بوده است (زیرا مایه تهور و تفکر لازم برای مقابله یا حل بحران اساسی نهادی شدن و کالائی شدن را در خود نمی‌بینند) - و جز این چه انتظاری می‌توان داشت: نهادهای جامعه، انبوه با تملک اندیشه اخلاق و بکارگرفتن آن در راه ادامه تسلط خود، از تفحص و گردش آزاد در جهان واقعیات و چون و چرای

جامع، خلاق و آزاد در ابعاد گوناگون آن و درباره، سلطه خود نهاد بدور مانده‌اند. برای افزودن دانش کلی جامع و اندیشه‌های با افقی فراتر درباره، آنچه از تفحص بدور مانده و به تعبیری دیگر برای حل این مسائل اساسی چه تدبیر باید کرد: آیا آبنده‌ای ساخته و آماده پیش روست با باید ترا ساخت. آیا تکنولوژی گذرگاه عبور و رهاهی بشر از فیود و ناکامی‌های چند هزار ساله است یا نه؟ آیا تکنولوژی و جامعه، انبوه، خود آغاز راه پرخم نافرجام دیگری است؟ و آیا راه حل از جنس راه حلی تکنولوژیک، برای حل هر مشکل ناشی از تکنولوژی بشر را دچار دور باطلی نمی‌کند؟ و سرانجام سؤال کلاسیک این است: آیا وقتی انسان (در مصداق محدودتر: شاگرد) با جامعه، انبوه کوک می‌شود آزادی‌اش از دست نمی‌رود و به زبان دیگر، شهید و شریک چنین جامعه‌ای کدام است؟ "زاک الول" (Jacque Ellul) مسئله را چنین می‌بیند: "... آزادی‌های فردی و توسعه دقیقاً از مقاومت در برابر جبرهای ذاتی تکنولوژیک و الیاسازی (Transcending) این جبرها بدست می‌آید و از این دیدگاه، این مسئله کاملاً "فردی است ... الول" بانگاه ناخرسندی از انسان‌گرایی تکنیکی که از ترکیب ناموزون انسانیت و نهادهای فن‌زده (Technique-Infested) حاصل می‌شود یاد می‌کند. "کلیوک" (Clive Beck) می‌گوید موضع "الول" نماینده دیدگاه جامعه معاصر و تجربه‌های مربوط به آن است و بخصوص نمایانگر "فن - ترسی" (Techno-Phobia) و اعتراض فردی و حق طلبی در برابر آموزش و پرورش انبوه است که ابزار رشد فردی بقلم آمده" (۱).

کوشش برای شناخت جامع معضلات کنونی بشر از راه تفحص درباره، آموزش و پرورش نیازمند تفکری انسانی است، بدین معنا که این بار انسان را هم در متن و هم فراتر از نهادهای ارزش‌سپاری که او را تنگ در میان دارند ببیند و از هرگونه انتزاعی مصنوعی انسان از نهادهای بهره‌یزد و بتواند هرآنچه را که در تمدن کنونی در سیر تکوینی تولید کرابی، "مطلق" شده است، مورد تردید قرار دهد. بنابراین می‌بینیم که حداقل در شرایط کنونی، تفکری نمی‌تواند انسانی باشد و خلاق نباشد. تفکر خلاق راه و امید است، این امید که انسان عصر حاضر بتواند رها از سیطره آن مطلق‌ها، مرزها و چشم اندازه‌های تازه‌ای از هستی را کشف کند و بخش عظیم حیات اخلاقی و فکری انسانی را که تاکنون به تناسب عقل صوری و تکنوکراتیک از اعتنا و تفحص بدور مانده‌اند به رسمیت بشناسد.

آموزش و پرورش و تفکری انسانی

اما چنین تفکر خلاق و انسانی را در کجا سراغ باید گرفت؟ آیا اساساً فرهنگ

رسمی و بخصوص آموزش و پرورش جامعه فرا صنعتی تحمل و امکان قبول و پرورش آنرا دارد؟ آنجا که "مصرف اطلاعات" و نه جذب و پرورش ارزش های اخلاقی و انسانی "آئین" رسمی زمانه است از اندیشه زاینده و آفریننده مستقل انسانی خبری هست و اگر هست سرنوشتی جز پژمردن و کالایی شدن دارد؟ آیا روش شناسی های تحلیلی و کمی و پوزیتیویستی قادر بوده اند که راه تفکر نوی را بر انسان جامعه فرا صنعتی باز نمایند؟ "جهان سوم" نیز گرفتار درد مشابهی است و آموزش و پرورش جهان سوم در برآوردن ابتدایی ترین "نیازهای" جامعه و فرد شکست خورده و به نوعی دیگر تفکر خلاق را میرانده است: "... این آموزش و پرورش اسیر گذشته است... دور از عمل و تجربه و حرکت با جهان... مبتنی بر گفتار است و داستان سرایی و افسانه پردازی و نقلی و بنابراین شاگرد را مغزنی، که باید پرشود، می پندارد و از اینرو آنرا "بانگی" باید توصیف کرد و به این دلایل... حافظه - مدار است پس واقعیت راشیئی می پندارد، نه فرایند، و از اینرو در کار شیئی کردن و متحجر ساختن اندیشه است... چنین آموزش و پرورشی که بر پایه حالت انتزاعی و مکانیکی شعور استوار است، شاگرد (انسان) را به شیئی گبرنده مبدل می سازد" (۲)، بدینسان در این سیستم نیز "انگیزش درونی" و شعور زیستن دوستانه با جهانیان و جهان زربار رقابت و شعور مکانیکی فرهنگ بیگانه ساز مدو-من می شود. و همچنان در این سیستم نیز اعتمادی نیست که شعاری چون یادگیری، بخاطر یادگیری به هوس روشنگری مبدل نشود.

بنابراین دو گونه آموزش و پرورش - نوع رایج در جامعه "فرا صنعتی" و "جهان سومی" - هر یک در کار شیئی کردن انسان و فرهنگ و معرفت اند. روش شناسی های تفکر و تحقیق دچار شیئی شدن شده اند و از خلاقیت و اعتبار انسانی ساقط. در فرهنگ غیر رسمی، اینجا و آنجا با رقه های تفکر خارج از چارچوب تفکر شیئی شده ایسنا چشم می خورد. این گونه تفکر بر آنستکه محدوده بینش ها و روش های موجود را که کلیت انسان را بطور تصنعی از نهادهای جامعه، و اساساً "پاره های هر کل بیگانه ای را از هم انتزاع می کند و ارزش - گریز و اخلاق ستیز است فراتر برد و در نخستین گام در "مشروعیت" و "حقانیت" همه آنچه بنام ترقی آگاهی انسانی انسان را زدوده اند تردید کند و این پیوند بسیار نزدیکی با فلسفه آموزش و پرورش خلاق دارد و در اینجاست که خلاقیت را بعنوان درمان و ضرورت باید تلقی کرد. "تخیل خلاق: در ادامه و بسط وضع موجود یا نفی آن خلاصه نمی شود بلکه بدنبال مسیر جدیدی است. همانطور که در عصر روشنگری تخیل از مقدسات و مذاهب موجود روی گرداند و از علم و تکنولوژی پیش گرفت اکنون نیز باید مذاهب کنونی (علم و تکنولوژی) را از انحصار محروم کرد. بزرگترین مانع

تخیل خلاق اینست که معیارهای علمی، اطلاعاتی را که فابل تعریف، اندازه‌گیری و اثبات باشند، منظر می‌داند در حالیکه این اطلاعات، تصاویر مرده و ثابتی از واقعیات متحرک و پویاست. باید اطلاعات را در حین جریان بررسی کرد. این گونه اطلاعات را من‌ماورای اطلاعات (Meta-data) نامیده‌ام" (۳).

آموزش و پرورش و آگاهی تاریخی

فلسفه آموزش و پرورش انسانی خلاق هیچ‌انقبادی به کادر تفرکاتی را که موجب وداع انسان با ارزشهای والا شود نمی‌پذیرد، بلکه می‌خواهد عواطف به خواب رفته، انسانی را بیدار و انسانها را به سرنوشت خویش هشیار و حساس کند و آنان را به حرفه، اصلی‌انسانها یعنی انسانی کردن جهان در روند عمل جمعی انسانی خانواده، بشری فراخواند. بیرون او را با درون او آشتی دهد.

طرح فلسفه آموزش و پرورش خلاق به طریقی که چهره، هر چه روشنی از انسان — و نه سایه روشن او — را با موقعیتی هر چه فعالتر و بعنوان محور اصلی فلسفه آموزش و پرورش در متن نظام آموزش پرورش خود داشته باشد، واقعه‌ای مرتبط با تمام ابعاد زندگی بشر خواهد بود.

فراغوش نکنیم این جریان نقد است که فلسفه آموزش و پرورش را غنی می‌سازد و تداوم و گسترش دامنه تفکر خلاق و انبساط‌پذیر و پویا یعنی شیئی نشدن فکر خلاق را می‌تواند تضمین کند و متودولوژی را از شیئی شدن آزاد گرداند.

تفکر خلاق، تصویر روشنی از پیوند نتایج تحقیقات نظری و تجربی با عمل تربیتی بدست می‌دهد، تفکر خلاق چگونگی پیوند عمل تربیتی را با کل نظام اجتماعی و نظام‌های فکری موجود در جامعه تصریح می‌کند. "... به همین نحوه تعلیم و تربیت هم می‌تواند هدف خود را در تصویری از انسان و کودک که از ملاحظه تاریخی با بهتر بگوئیم فوق تاریخی تعلیم و تربیت، حاصل می‌شود، پیداکند" (۴). در مجموع، از اشاعه، تفکر خلاق، این نتیجه مورد انتظار است که با بصیرت حاصل از آن، دامنه، تفکری انسانی و پویا چنان بسط یابد تا عادلانه‌ترین و هوشمندانه‌ترین طریق حل مشکلات پیش‌بینی نشده نیز ارائه شود — نه دگترین‌های معین و مشخص: "... خاصیت اصلی آثار بزرگ، آثاری که "اومانته" را تشکیل می‌دهد این است که همیشه چیزی بیشتر از آنچه بهمان می‌کنند در بردارند و بیشتر خمیر مایه‌های فکر هستند تا "دگترین" های معین و مشخص" (۵). این هدف را احتمالاً چنین می‌توان به جامعه، تحقیق آراست که جهت اصلی آرمانهای آموزش و پرورش در هر فرهنگ با پشتبانی همه، اندیشه‌های آزاد

از قبیود "مطلق" هائی که وصف آنها گذشت و متعهد به آگاهی جامع رسالت‌های انسانی و غنای فرهنگی و رهائی انسان از شیئی شدن و بنا بر این خلاق، باید بطوری تصریح شود و بطوریتی از متن فرهنگی جامعه مربوط برآمده باشد و در عین حال از جوهر کمال حوئی و آزادی و آگاهی تجارب و رفتارهای تاریخی اقوام هر چه متنوع تر سرشار، که مسائلی را که باجمال گفته شد پاسخگو باشد، در غیر این صورت گرفتاری به طراحی‌ها و برنامه‌ریزی‌های مرسوم و یابه مناقشات روشنفکرانه بی‌عمل و نافرجام انتخاب‌های بیپنده‌ای خواهند بود که در انتظار ما می‌باشند.

زیر نویس‌ها

1- Clive Beck : Educational Philosophy and theory ,
Boston, Little Brown, 1974. p. XXXX.

2- Paule Frier , Pedagogy of the Oppressed , Harper
and Row, New York, 1970, part 2.

3- Robert Jungk: "the role of imagination in Futurology" ,
Challenges from the future, vol. 1, proceeding of the Inter-
national Research, 1973, p.7.

۴ - ژان شاتو: مریهان بزرگ، مترجم: غلامحسین شکوهی، دانشگاه تهران.

تهران ۱۳۵۵، ص ۶.

۵ - همان کتاب، ص ۴.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی