

# جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه های تحلیلی و قاره ای

دکتر خسرو باقری \*

## چکیده

واپسین چالش در خصوص جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت، مباحثه ای است که در سال ۲۰۰۵ میان ویلفرد کار (W. Carr)، در موضع مدافع فلسفه قاره ای در تعلیم و تربیت، و پاول هرست (P. Hirst)، چون نماینده برجسته ای از فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، صورت پذیرفته است. ویلفرد کار با تمهید زمینه در حمایت از فلسفه عملی در برابر فلسفه نظری، بر آن است که فلسفه تعلیم و تربیت را باید به منزله شاخه ای از فلسفه عملی در نظر گرفت تا هم بر رخنه نظریه/عمل فائق آییم و هم مصونیت پنداری فلسفه تعلیم و تربیت از تغییرات عرصه عملی را فروپاشیم. هرست، در مخالفت با این تصور، بر آن است که تعبیر "فلسفه عملی" غلط انداز است زیرا فلسفه، همواره فعالیت انتزاعی و نظری بوده است. از نظر وی، فلسفه، فعالیت از نوع مرتبه دوم است زیرا کار آن که بررسی اعتبار عقلانی باورها و اعمال است، خود، وجود باورها و اعمال را پیش فرض می گیرد. بنابراین، نقش فلسفه تعلیم و تربیت در بررسی عمل تعلیم و تربیتی، به صورت غیرمستقیم از طریق مفاهیم ناظر به آنها صورت می گیرد. در ارزیابی این دو نظر باید گفت که هر دو به صورت فروکاهشی مطرح شده اند. هرست عقل نظری را و ویلفرد کار عقل عملی را عمده کرده اند اما حفظ تنوع و کثرت دو عقل، همچنان مناسب تر است. اگر سخنان ویلفرد کار این نتیجه را به دنبال آورد

\* . استاد دانشگاه تهران، تهران، ایران (kbagheri4@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۲/۲۰ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۲/۲۵ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

که هر گونه تقسیم فلسفه یا عقل، به نظری و عملی، ما را به گسست نظریه/عمل دچار می‌سازد، قابل قبول نخواهد بود. از سوی دیگر، در این خصوص، حق با وی است که فلسفه تعلیم و تربیت، در شکل نظری آن، نوعی مصنویت و اطلاق برای خود ایجاد می‌کند که باید همواره با بررسی حدود تاریخی آن، از میان برخیزد.

کلید واژه‌ها: فلسفه تعلیم و تربیت، نظریه، عمل، عقل، فلسفه تحلیلی، فلسفه قاره‌ای.

## مقدمه

تعلیم و تربیت، خود چون قلمرویی عملی لحاظ می‌شود که در آن، معلمان و مربیان می‌کوشند تحولاتی را در ذهن و ضمیر دانش‌آموزان رقم بزنند. اما هنگامی که از فلسفه تعلیم و تربیت سخن می‌رود و "تعلیم و تربیت" با "فلسفه" پیوند می‌خورد، این مسئله به ذهن خطور می‌کند که در نهایت، جایگاه خود فلسفه تعلیم و تربیت کجاست؛ آیا از آن رو که با نوعی بررسی فلسفی ملازم است، جنبه نظری خواهد یافت یا این که چون با تعلیم و تربیت پیوند خورده است، باید هر چند کسوت فلسفی یافته، "فلسفه‌ای عملی" باشد؟

ضرورت پرداختن به این مسئله مربوط به انتظاری است که از فلسفه تعلیم و تربیت داریم. اگر این رشته، ویژگی نظری بارزی داشته باشد، انتظار تأثیرگذاری مستقیم آن بر تعلیم و تربیت، بی‌مورد خواهد بود و اگر ویژگی عملی قابل توجهی داشته باشد، انتظار می‌رود که در بهبود جریان عملی تعلیم و تربیت، نقش موثری داشته باشد؛ در حالی که تعیین خصایص این نقش موثر نیز، خود بخشی از مسئله است که باید بدان پرداخت.

این مسئله، همواره محل نزاعی برای دو سنت اصلی فلسفه معاصر اروپایی، یعنی فلسفه تحلیلی و فلسفه قاره‌ای بوده است. {1} یکی از آخرین مناظره‌ها در این مورد، میان ویلفرد کار (W. Carr)، در موضع مدافع فلسفه قاره‌ای در تعلیم و تربیت، و پاول هرست (P. Hirst)، چون نماینده برجسته‌ای از فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت، صورت گرفته است (هرست و کار ۲۰۰۵). در مقاله حاضر، برآنیم که نظری بر این مناظره بیفکنیم و حاصل آن را برای مشخص نمودن انتظاری که از فلسفه تعلیم و تربیت در ایران می‌رود یا باید برود، مورد بحث قرار دهیم.

این مقاله، در سه قسمت تنظیم شده است: نخست، دیدگاه ویلفرد کار را مطرح خواهیم کرد و به آن، عنوان "فلسفه عملی تعلیم و تربیت: هجومی از ناحیه فلسفه قاره‌ای" خواهیم داد. سپس،

به پاسخ پاول هرست اشاره خواهیم کرد و عنوان "فلسفه نظری تعلیم و تربیت: دفاعی از ناحیه فلسفه تحلیلی" را برای آن به کار خواهیم برد. سرانجام، در قسمت سوم، تحت عنوان "بحث و نتیجه گیری" به داوری و بررسی در مورد دیدگاه های مطرح شده خواهیم پرداخت.

## ۱. فلسفه عملی تعلیم و تربیت: هجومی از ناحیه فلسفه قاره ای

در این قسمت، به بیان دیدگاه ویلفرد کار و داعیه وی در خصوص این که فلسفه تعلیم و تربیت، نوعی فلسفه عملی است خواهیم پرداخت. کار (۲۰۰۴) با ارجاع به فیلسوف کهن یونان، یعنی ارسطو، و آنچه به عنوان "فلسفه عملی" در دیدگاه وی بازمی جوید، پیشنهاد می کند که فلسفه تعلیم و تربیت باید به منزله فلسفه ای عملی لحاظ شود.

توجه ویلفرد کار به فلسفه عملی، محدود به حیطه فلسفه تعلیم و تربیت نیست، بلکه جهت گیری معاصر فلسفه را به طور وسیع تری، معطوف به فلسفه عملی می داند و در همین گستره است که جایی نیز برای فلسفه تعلیم و تربیت می جوید. وی می پذیرد که فلسفه در غرب، به طور عمده، گرایش نظری داشته، هر چند جنبه های عملی نیز همواره در آن مورد توجه بوده است. وی، به تبع استفن تولمن (۱۹۹۰)، بر آن است که در قرن هفدهم و در بستر مدرنیته، اتفاق ناگواری در فلسفه غرب رخ داد و آن بیرون راندن همه علایق عملی از فلسفه و متمرکز کردن فلسفه به فعالیت نظری بود؛ به طوری که اکنون سخن گفتن از احیای فلسفه عملی، سخنی تعجب برانگیز شده است.

اما به نظر ویلفرد کار، طرح مدرنیته شکست خورده است؛ زیرا فیلسوفان بزرگ در قرن بیستم (از هایدگر تا هابرماس، از دیویی تا دریدا و از ویتگنشتاین تا مکتتایر) بر این نکته توافق یافتند که از فلسفه نظری دست بشویند و به تلاش در عرصه فلسفه عملی پردازند. به نظر وی، این فیلسوفان «هم اکنون در سطح جهان، چون فیلسوفانی "معتبر" و "مؤثر" در نظر گرفته می شوند.» (هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ۶۲۲) و اگر کسی بخواهد همچنان از "عقل نظری" و "فلسفه نظری" سخن بگوید، سخنش از مد افتاده خواهد بود؛ زیرا نقد فیلسوفان مذکور، این را به طور کامل روشن کرده است که مسائلی چون "صدق"، "اعتبار عقلانی"، "دانش عینی"، "توجیه نظری" یا "وضوح بخشی مفهومی" (که این یک به طور خاص، مورد نظر فیلسوفان تحلیلی بوده)، به نحو گزیرناپذیری با زمینه عملی، یعنی حیات اجتماعی و تاریخی صاحب نظران، گره خورده است و

دیگر نمی توان از آنها چون اموری نظری سخن گفت که عقل نظری، فارغ از زمینه های عملی حیات بشری، بتواند به آن رسیدگی کند. در واقع، به نظر وی، فعالیت عقل نظری، فعالیت متمایزی نیست که بتواند به ارزیابی پیش فرض های اعمال اجتماعی و گفتمان های آنها پردازد، بلکه خود، فعالیت و عملی اجتماعی است که تحت نفوذ هنجارها، ضابطه ها و معیارهای مفروض در فعالیت های اجتماعی افراد قرار دارد. این نفوذ و اثر، دوجانبه است؛ هم به توان بخشی فعالیت عقل نظری می پردازد و هم حدود فعالیت آن را مشخص می کند. فرد با آموختن هنجارها و معیارهای مذکور در حیات اجتماعی، می تواند بر اساس آنها فکر کند. از سوی دیگر، توسط آنها محدود به حدود معینی نیز می شود.

به نظر ویلفرد کار، فیلسوف معاصر که بیش از همه در روشن کردن نکات مذکور سهم داشته و جایگاه فلسفه عملی را به خوبی مورد توجه مجدد قرار داده، هانس گئورگ گادامر است. به نظر وی، گادامر (۱۹۷۵) این مسئله مهم را آشکار ساخته که فلسفه نظری، دچار عدم انسجام (incoherence) است؛ زیرا از سویی در پی آن است که دانشی رها از انحراف های عقلانی ناشی از "تعصب (prejudice)" فراهم آورد، در حالی که از سوی دیگر، خود بر پایه تعصب های معین اما نامصرّحی فعالیت می کند و مهم ترین تعصب آن، گریز و پرهیز از تعصب است. این تعصب هم، همچون سایر تعصب ها، محدودیت هایی را برای اندیشنده فراهم می آورد و محدودیتی که در این خصوص برای فلسفه نظری فراهم آمده، توهم عینیت و روشنگری است. از نظر گادامر، آنچه می تواند ما را از وجود محدودیت های نامحسوس ناشی از پیش فرض ها با خبر کند و نیز ما را در رهایی از تنگنای آنها یاری کند، فلسفه عملی است. وی فلسفه عملی را علمی بی نظیر (unique science) می داند که در پی آن است تا ویژگی خاص آدمی در سوگیری را به سطح "آگاهی تأملی (reflective awareness)" برساند (گادامر، ۱۹۸۷، ص ۳۲۷، به نقل از هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ۶۲۵). اما دستاورد فلسفه عملی، دانشی گزاره ای (propositional knowledge) نیست که از جهت نظری، موجه باشد، بلکه نوعی خودشناسی است که از طریق تأمل در عمل حاصل می شود؛ عملی که در موقعیت های مختلف، به گونه های متفاوتی انجام می شود.

به این ترتیب، گادامر بر آن است که "سنت گران قدر فلسفه عملی" (همان، ص ۳۳۸) از طریق پرورش استعداد طبیعی آدمی که ارسطو آن را فرونسیس (phronesis) می نامید، صورت عمل آدمی (و به تعبیر ارسطو "پراکسیس") را ارتقا می دهد. "فرونسیس" که می توان آن را

"حکمت ورزی عملی" یا "موقعیت شناسی اخلاقی" ترجمه کرد {۲}، ناظر به استعداد داوری خردمندان و مصلحت اندیشانه (prudential) است در مورد این که چگونه خیر عملی را در موقعیتی خاص دریابیم. با توجه به این که موقعیت ها متفاوت اند، فرمولی کلیشه ای و کلی برای رفتار حکیمانه در آن ها وجود ندارد و صورت بندی های احیاناً کلی که در علم اخلاق برای فضیلت ها مطرح می شوند، هرگز چاره ساز نحوه رفتار در این موقعیت های مختلف نیست. بنابراین، باید در هر موقعیتی به تشخیص خیر و مصلحت رفتارها و اعمال پرداخت. فرونسیس "یا" موقعیت شناسی اخلاقی "همین استعداد تشخیص خیر در موقعیت های عملی است."

ویلفرد کار با توجه به این ویژگی "موقعیت شناسی اخلاقی" و نیز ویژگی فلسفه عملی که نظر به پرورش این استعداد دارد، از نقد خود در مورد فلسفه نظری چنین نتیجه گیری می کند: «پی آمد گزیرناپذیری که از این نتیجه حاصل می شود این است که هیچ ضابطه غیرشخصی برای عقلانیت، هیچ معیار کلی برای صدق (حقیقت) و هیچ روش فلسفی دقیقی که به طور کامل مستقل از زبان، فرهنگ و عمل تاریخمند خود فلسفه باشد وجود ندارد. معیارها، ضابطه ها و روش هایی از این دست که در هر زمان و مکان خاصی وجود داشته باشند، به تعبیر ریچارد رورتی، چیزی بیش از توقفگاه های موقت نیستند که برای اهداف سودگرایانه ساخته شده اند (رورتی، ۱۹۷۹، ص ۳۱۹)». (همان، ص ۶۲۳).

ویلفرد کار با پیوند زدن میان دیدگاه نوارسطویی خود و دیدگاه نوع عمل گرایانه رورتی، این تداعی را در ذهن خواننده فراهم می آورد که "موقعیت شناسی اخلاقی" ارسطویی و "حل مسئله" عمل گرایانه، هر دو به یک منظومه تعلق دارند، زیرا هر دو تابع منطق موقعیتی و مصلحت گرایانه و به تعبیر رورتی، سودگرایانه (utilitarian) اند. اما این پیوند، جای تأمل دارد که در قسمت سوم این نوشتار به آن اشاره خواهد شد.

ویلفرد کار با تمهید زمینه ای در حمایت از فلسفه عملی در برابر فلسفه نظری، بستری را برای طرح دیدگاه خود در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت فراهم می آورد. بر این اساس، به نظر وی، فلسفه تعلیم و تربیت را باید به منزله شاخه ای از فلسفه عملی در نظر گرفت.

نخستین نتیجه آن است که نمی توان فلسفه تعلیم و تربیت را، چنانکه فیلسوفان تحلیلی ادعا کرده اند، نوعی رشته یا تحقیق مرتبه دوم (second-order enquiry) دانست که درباره باورهای تعلیم و تربیتی مرتبه اول (first-order) به بررسی می پردازد. ویلفرد کار آنچه را در

مورد فلسفه نظری بیان داشت، در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت نیز بیان می‌کند: فلسفه تعلیم و تربیت، با قرار داشتن در موقعیتی عملی، خود، گونه ای از فعالیت عملی است .

نتیجه دوم این است که فلسفه تعلیم و تربیت، چون فعالیتی عملی، در هر برهه ای، بر پیش فرض های معینی استوار است و تنها بر حسب این پیش فرض ها قابلیت تحقق داشته است. بر این اساس، فلسفه تعلیم و تربیت، همواره محدودیت های خود را دارد و نمی توان انتظار داشت که یک بار برای همیشه فتواهایی را در مورد عمل تعلیم و تربیت فراهم آورد .

نتیجه سوم این است که فلسفه تعلیم و تربیت، نمی تواند با ایستادن در مرتبه دوم، به آگاهی بخشیدن نسبت به عمل تعلیم و تربیتی بپردازد: «فلسفه تعلیم و تربیت نمی تواند عمل تعلیم و تربیتی را "آگاه سازد، زیرا خود گونه ای از عمل است.» (همان، ص ۶۲۳).

اما اگر طبق نظر ویلفرد کار، فلسفه تعلیم و تربیت را چون فلسفه ای عملی بنگریم، چه انتظاری از آن خواهیم داشت؟ پاسخ وی این است: «مناسب ترین راه پاسخ گفتن به این پرسش آن است که فهم مدرن خود از فلسفه تعلیم و تربیت را در مواجهه ای انتقادی با سنت پیشامدرن ارسطویی فلسفه عملی قرار دهیم.» (همان، ص ۶۲۴).

به عبارت دیگر، نظر وی بر آن است که فلسفه تعلیم و تربیت نیز باید چون هر فلسفه عملی دیگری، به بررسی حدود خود بپردازد و از طریق بازشناسی این حدود، از آنها فراتر رود. در این امر، مقایسه و مواجهه انتقادی با طرحواره های دیگر، نقشی اساسی دارد. آنچه افراد را از سوگیری های اجتناب ناپذیر (به مفهوم گادامری آن، یعنی حدود اولیه سنت ها برای افراد) فراتر می برد، گشودگی نسبت به سنت های دیگر و سپس، مقایسه حدود خود با آنهاست. به نظر ویلفرد کار، این مقایسه حیاتی برای ما، در مواجهه با سنت ارسطویی حاصل می شود. به بیان دیگر، فلسفه تعلیم و تربیت مدرن که به تبع سوگیری بنیادی مدرنیته، یعنی گرایش نظری، سوگیری نظری یافته است، در بررسی مقایسه ای با سنت فلسفه عملی ارسطویی اعتلا خواهد یافت. در این سنت، اخلاق، سیاست و تدبیر منزل، در شاخه فلسفه عملی قرار داشت و آنچه امروزه تعلیم و تربیت نامیده می شود، در حیطه همین شاخه واقع می گردد. بر این اساس، ما نیازمند آنیم که در فلسفه تعلیم و تربیت، فضای فلسفه عملی را فراهم آوریم .

در نتیجه، نمی توان تعلیم و تربیت را "علمی" چون علوم تجربی تلقی کرد که در پی فراهم آوردن نظریه های کلیت نگر باشد. "موقعیت شناسی اخلاقی" ارسطویی، چنانکه گذشت، موردنظر

است و از جست‌وجوی قوانین کلی و فراگیر در اخلاق (و تعلیم و تربیت) دوری می‌کند. حتی "کاربردی (applied)" دانستن تعلیم و تربیت و جست‌وجوی "نظریه‌های کاربردی" برای آن نیز از منظر سنت ارسطویی، قابل قبول نیست، زیرا "کاربرد" به مفهومی که در علوم جدید مطرح شده، "نظریه"‌های کلی و فراگیر علمی را مفروض می‌گیرد و در اصل، با تکیه بر آن‌ها از کاربرد سخن می‌گوید. اگر قبول این گونه نظریه‌ها در تعلیم و تربیت روا نباشد، در این صورت، کاربردی کردن آن‌ها در این عرصه نیز قابل قبول نخواهد بود.

دوم این که فلسفه تعلیم و تربیت باید در جهت بارور کردن تأمل در عمل تعلیم و تربیت، به ایفای نقش خود پردازد. ممکن است معلمان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نتوانند پیش‌فرض‌های فعالیت‌های خود را به وضوح بازشناسی کنند و در نتیجه، از شناسایی حدود آن‌ها و سوگیری‌های آن‌ها بازمانند. فلسفه تعلیم و تربیت، می‌تواند در این جهت حرکت کند و با بازیابی و بازشناسی آن‌ها زمینه تأمل در عمل را برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت فراهم آورد و به پرورش "موقعیت‌شناسی اخلاقی" در آنان مدد رساند: «این نوع از فلسفه، بیش از آن که "فلسفه" تعلیم و تربیت باشد، "فلسفه برای" تعلیم و تربیت خواهد بود که به صراحت متعهد است یکپارچگی تعلیم و تربیت را به منزله عمل افزایش دهد و این کار را از طریق پرورش استعداد بشری طبیعی موقعیت‌شناسی اخلاقی (فرونسیس) در دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به انجام می‌رساند.» (همان، ص ۶۲۶).

با توجه به آنچه ذکر شد، ویلفرد کار با تأکید بر فلسفه عملی و قرار دادن فلسفه تعلیم و تربیت در ذیل آن، حمله‌ای را علیه موضع فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت شکل بخشیده است. اکنون، دفاع فلسفه تحلیلی را در مقابل این حمله، به اختصار از نظر می‌گذرانیم.

## ۲. فلسفه نظری تعلیم و تربیت: دفاعی از ناحیه فلسفه تحلیلی

پاول هرست در نقد دیدگاه ویلفرد کار، پاسخی از منظر فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت فراهم آورده است. هرست تقسیم‌بندی ارسطو در مورد عقل نظری و عملی را به دیده قبول می‌نگرد و آن را چنین تقریر می‌کند: عقل نظری هنگامی در کار است که قابلیت‌های استدلالی ما، معطوف به اموری چون صدق (حقیقت)، باورهای موجه (justified beliefs) و دانش باشد؛ چنان‌که به طور مثال، در بررسی‌های علمی و تاریخی ملاحظه می‌شود. نتیجه این بررسی‌ها مشخص کردن



قضایای دانشی یا باورهای موجه در عرصه علمی و امور تاریخی است. از سوی دیگر، عقل عملی، معطوف به اعمال موجه (justified actions) است؛ چنان‌که به طور مثال، در بررسی‌های مربوط به حکومت، درمان پزشکی و تعلیم و تربیت، از این گونه اعمال بحث می‌شود. نتیجه این بررسی‌ها مشخص کردن اعمالی است که در این عرصه‌ها موجه و قابل دفاع اند.

همچنین، هرست این دیدگاه ارسطو را نیز به دیده قبول می‌نگرد که عقل عملی با اموری سروکار دارد که در پیچیدگی‌های موقعیت‌های اجتماعی ریشه دارند و بنابراین، دریافت نظری، تکافوی انجام آن‌ها را ندارد: «ماهیت عمل چنان است که تشخیص و تعیین این‌که چه کاری عقلانی است، تنها در جریان خود فعالیت عملی میسر است و مفاهیم و گزاره‌های گفتمان عملی، ضرورتاً تنها نشانگرها و تعمیم‌هایی ناکافی برای مشخص نمودن این است که اعمال با چه ملازم‌اند و متضمن چه اند.» (هرست و کار ۲۰۰۵، ص ۶۱۷). به همین دلیل، وی اظهار می‌کند که پرورش "موقعیت‌شناسی اخلاقی" در تعلیم و تربیت، در خود جریان تعلیم و تربیت حاصل شدنی است: «نتیجه آن است که اعمال عقلانی و گفتمان مناسب تربیتی، تنها در رفتار خودانتقادگرانه تعلیم و تربیت تحوّل می‌یابد.» (همان).

اما مخالفت هرست با ویلفرد کار از جایی آغاز می‌شود که وی می‌خواهد، به تصور هرست، با طرح مفهوم جدیدی از "فلسفه عملی"، به بهبود و ارتقای عمل تعلیم و تربیت مدد رساند: «گاه به نظر می‌رسد که او می‌خواهد بگوید گفتمان تعلیم و تربیت، به خودی خود و طبق ماهیت خود، گونه جدیدی از گفتمان فلسفی است.» (همان، ص ۶۱۹)؛ به عبارت دیگر، سخن هرست این است که ویلفرد کار، خود تعلیم و تربیت را شاخه‌ای از فلسفه عملی (به منزله شکل مناسب فلسفه ورزی) می‌داند که در آن، قرار است با تأمل در عمل تعلیم و تربیت و حدود آن، "موقعیت‌شناسی اخلاقی" دست اندرکاران تعلیم و تربیت پرورش یابد.

هرست، در مخالفت با این تصور، چند سخن دارد. نخست این‌که تعبیر "فلسفه عملی"، به معنایی که ویلفرد کار می‌گوید، نامفهوم و غلط انداز است (همان)، زیرا فلسفه، همواره فعالیتی انتزاعی و نظری بوده است و هست: «در آغاز، برای وضوح بخشیدن به این امر، توجه به این نکته بسیار مهم است که در جهان غرب، فلسفه در همه تحولات خود چون مطالعه‌ای آکادمیک، به طور فزاینده‌ای به منزله رشته‌ای نظری پدیدار شده است که در کنار همه رشته‌های نظری دیگر مانند رشته‌های علمی (تجربی)، علوم اجتماعی و علوم انسانی قرار دارد.» (ص ۶۱۸). از نظر



هرست، خود ارسطو نیز در بحث هایش در مورد اخلاق، سیاست و تا حدی تعلیم و تربیت، به همین صورت انتزاعی و نظری بحث کرده است {۳}. حتی هرست بر آن است که فیلسوفان قرن بیستمی مورد نظر ویلفرد کار (پیشگامان معاصر فلسفه عملی) را نیز می توان دست اندرکار فلسفه نظری دانست؛ زیرا فلسفیدن، همواره از نوع نظرورزی است، خواه معطوف به توجیه باورها باشد یا توجیه اعمال: «اما استفاده از اصطلاح "نظری" نیز در این ارتباط (در مورد فیلسوفان مذکور)، نامناسب نیست؛ با فرض آن که این برچسب، تنها برای اشاره به ماهیت گزاره ای آنچه آنان در پی دست یافتن به آن بوده اند باشد (همان، ص ۶۳۰). اما وی بر آن است که فعالیت های اجتماعی انسانها صور و گونه های مختلفی دارد و هر گونه ای در پی نیل به هدف معینی است. در این میان، فعالیت عقل نظری، چون گونه ای از فعالیت اجتماعی، به پی جویی صدق (حقیقت) و توجیه گزاره های مربوط به باور می پردازد؛ در حالی که فعالیت عقل عملی، چون گونه دیگری از فعالیت اجتماعی، به پی جویی خیر و توجیه اعمال معطوف است.

دوم این که فلسفه، فعالیتی از نوع مرتبه دوم است. بررسی اعتبار عقلانی باورها و اعمال، خود، وجود باورها و اعمال را پیش فرض می گیرد و همین، فلسفه را به فعالیتی مرتبه دوم تبدیل می کند. از این حیث، تا جایی که رابطه میان فعالیت های مرتبه اول و دوم مورد نظر باشد، هرست مقایسه میان فلسفه علم و فلسفه تعلیم و تربیت را روا می داند: «ماهیت فلسفه در رشته فلسفه علم، همان ماهیت فلسفه در رشته فلسفه تعلیم و تربیت است. اما به نظر من، نقش فلسفه علم در تحول دانش تجربی نظری از یک سو و نقش فلسفه تعلیم و تربیت در تحول اعمال تعلیم و تربیتی از سوی دیگر، به واقع متفاوت اند.» (همان، ص ۶۱۸)؛ به عبارت دیگر، نقش فلسفه در دو عرصه فلسفه علم و فلسفه تعلیم و تربیت، متفاوت است، نه این که در قلمرو تعلیم و تربیت، گونه دیگری از فلسفه ("فلسفه عملی" ویلفرد کار) مطرح باشد که بتوان آن را با گونه مطرح در فلسفه علم متفاوت دانست. تفاوت نقش های مذکور نیز همان است که پیش از این مطرح شد: نقش فلسفه در فلسفه علم، بررسی اعتبار عقلانی گزاره های مربوط به باورهای دانشی و در فلسفه تعلیم و تربیت، بررسی اعتبار عقلانی گزاره های مربوط به عمل تعلیم و تربیتی است.

نکته سوم، تفصیل نقش فلسفه در بررسی عمل تعلیم و تربیتی است. با توجه به این که فلسفه، فعالیتی در مرتبه دوم است، نقش فلسفه در تعلیم و تربیت، نمی تواند این باشد که به طور مستقیم به پرورش "موقعیت شناسی اخلاقی" دست اندرکاران تعلیم و تربیت منجر شود. چنین

تأثیر مستقیمی، تنها در جریان عملی خود تعلیم و تربیت می تواند حاصل شود. اما نقش فلسفه در پرورش آن، غیرمستقیم است، یعنی از طریق های زیر ایفا می شود:

۱. وضوح بخشیدن به فهم ما نسبت به آنچه در گفتمان و فعالیت های تربیتی جریان دارد.

۲. آزمودن صورت های منطقی استدلال که در آنها مطرح است.

۳. پرسشگری در مورد باورهای مربوط به ماهیت آدمی، ارزش ها و نظیر آن که در گفتمان و فعالیت های تربیتی، مفروض است.

اما به نظر هرست، فلسفه، یگانه رشته نظری نیست که عقل عملی را در جریان فعالیت های تعلیم و تربیتی یاری می کند تا از طریق نقد و بررسی این فعالیت ها آن ها را قوام بیش تری بخشد؛ رشته های نظری دیگری نیز چون روان شناسی، جامعه شناسی، تاریخ و همه دیگر رشته های آکادمیک نظری، می توانند در جریان تأمل در فعالیت های پیچیده تعلیم و تربیتی، نقش ایفا کنند (همان، ص ۶۱۸).

## ۳. بحث و نتیجه گیری

پس از نگاهی به مواضع نمایندگان دو نحله فلسفه اروپایی در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت، برآنیم تا به بررسی آن ها بپردازیم و در خصوص جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت نتیجه گیری کنیم. این بررسی را می توان در چند محور به انجام رساند: وحدت یا کثرت فلسفه نظری و عملی، گسست نظریه و عمل، مصونیت فلسفه تعلیم و تربیت و رابطه یکسویه آن با عمل تعلیم و تربیت. در زیر، به ترتیب، به هر یک از جنبه ها خواهیم پرداخت.

### ۳-۱. وحدت یا کثرت فلسفه نظری و عملی

رابطه فلسفه و عقل نظری با فلسفه و عقل عملی، یکی از محورهای نزاع در باب فلسفه تعلیم و تربیت است. با قبول تفاوت یا کثرت این دو حوزه، مسئله این است که فلسفه تعلیم و تربیت، به کدام یک از آن ها تعلق دارد؟ چنان که ملاحظه کردیم، هرست آن را به حوزه فلسفه نظری مربوط می داند و ویلفرد کار، فلسفه عملی را نامزد این کار کرده است.

هرست، مفهوم وسیعی برای "نظری" بودن لحاظ کرده تا بتواند بحث های فلسفی مربوط به اخلاق و تعلیم و تربیت را نیز بر حسب آن، نظری بداند. این معنای وسیع، همان ویژگی گزاره ای بودن است. بر این اساس، هر گونه فعالیت گزاره ای عقل و فلسفه را می توان نظری نامید. طبق این بیان، گادامر، چنان که هرست اشاره نمود، خود یکی از نمونه های فیلسوفانی است که به فلسفه ورزی در شکل نظری آن پرداخته است؛ زیرا حاصل سخنان گادامر، به صورت گزاره هایی بیان شده و به این معنا، نظری و حاصل عقل نظری است. به طور مثال، سخنانی از این قبیل که "هر فردی در قالب سنت اجتماعی خود فعالیت می کند و با پیش فرض های آن توانا/محدود می شود" یا این که "گفت و گوی میان سنت های مختلف، به اعتلای آنها از حدود پیش فرض هایشان منجر می شود"، گزاره هایی نظری اند، هر چند از طریق اندیشیدن در باره فعالیت های آدمی حاصل شده اند.

اما به کارگیری این مفهوم وسیع "نظری"، راه حل مناسبی نیست. با این وصف، جایی برای عقل عملی باقی نخواهد ماند و فعالیت عقل، به طور کلی، نظری لحاظ خواهد شد. در حالی که گزاره های مورد توجه عقل، از یک سنخ و دارای ویژگی های یکسانی نیستند و همین امر، زمینه تقسیم بندی را به وجود آورده است. اگر عقل، نیروی شناخت و داوری باشد، امر واحدی است، اما بر حسب این که درباره چه اموری به شناخت و داوری بپردازد، می تواند به انواعی تقسیم شود. بر همین اساس، از زمان ارسطو، عقل نظری، اشاره به شناخت موضوعاتی داشته که وجود آنها مستقل از عمل آدمی است و در عوض، عقل عملی، اشاره به شناخت موضوعاتی داشته که وجود آنها در گرو عمل آدمی است.

تفاوت در موضوعات عقل نظری و عملی، تفاوت مهمی تلقی شده و به همین دلیل، میان این دو حوزه عقل، تمایز اساسی لحاظ شده است. به طور مثال، ارسطو، تعمیم های عقل نظری را تام، اما تعمیم های عقل عملی را به نحوی وابسته به موقعیت عملی و بنابراین کم دامنه و غیر تام می دانست. به همین دلیل، وی در عرصه اخلاق از "موقعیت شناسی اخلاقی" سخن می گفت که ناظر به همین دریافت وابسته به موقعیت های مختلف اخلاقی است.

بیان دیگری از تفاوت میان موضوعات عقل نظری و عملی، توسط کانت مطرح شده است. وی با قبول این که «عقل عملی و عقل نظری، هر دو بر قوه ی معرفتی واحدی بنا شده اند، زیرا هر دوی آنها عقل محض اند» (کانت، ترجمه رحمتی، ۱۳۸۲، ص ۱۴۹)، معتقد است که تفاوت

در انتظامی است که موضوعات در قلمرو هر یک از آنها می‌یابد. در تحلیل عقل نظری که نیرویی برای شناخت امور غیرمربوط به اراده است، ابتدا "حساسیت" (مربوط به قوه حس)، سپس "مفاهیم" (مربوط به قوه فاهمه) و پس از آن، "اصول" یا قوانین (مربوط به عقل) مطرح می‌شود. اما در تحلیل عقل عملی که با محقق شدن موضوعات ارادی سروکار دارد، بر عکس، ابتدا "اصول" یا قوانین عملی یا اخلاقی، سپس "مفاهیم" موضوعات عقل عملی (مفاهیم خیر و شر) و پس از آن، "حسیات" که در واقع، احساسی (و مبداء ذهنی شوق) اند، قابل بررسی اند. به عبارت دیگر، عقل عملی نمی‌تواند از "حسیات" یا به بیان بهتر، از امور احساسی معطوف به خیر یا شر، بی‌بازد؛ زیرا فعل اخلاقی، تنها با لحاظ اصل کلی حاکم بر رفتار می‌تواند مورد توجه قرار گیرد. از این رو کانت می‌گوید: «تقسیم "تحلیل" عقل عملی محض باید شبیه به تقسیم یک قیاس منطقی باشد؛ یعنی از کلی در مقدمه کبری (همان اصل اخلاقی) آغاز کند و از طریق مقدمه ی صغری که ناظر به اندراج اعمال ممکن (به عنوان خیر و شر) در ذیل مقدمه کبری است، به سوی نتیجه، یعنی ایجاب ذهنی اراده (علاقه به خیر عملی ممکن و به دستور مبتنی بر آن) پیش برود.» (همان، ص ۱۵۱).

به هر روی، همین که کانت معتقد است بررسی‌های عقل عملی، نمی‌تواند از حسیات یا امور احساسی شروع شود، بلکه باید از اصول کلی آغاز گردد، حاکی از آن است که تفاوتی در کار عقل عملی نسبت به عقل نظری وجود دارد و از همین جاست که تمایز میان دو گونه عقل لازم می‌آید. البته کانت، امید و آرزوی آن را دارد که دو گونه عقل، سرانجام به نوعی وحدت بگرایند، هر چند در حال حاضر، این آرزو برآورده شده نیست. وی در بیان این آرزوی خویش می‌گوید، همین که شکل این تحلیل عقل عملی، به صورت قیاس منطقی است، اشاره ای به رابطه عقل نظری و عقل عملی دارد؛ زیرا صورت قیاس منطقی، از دستاوردهای عقل نظری است. سخن کانت چنین است: «این مقایسه‌ها به حق، حاکی از امید به این است که ممکن است روزی بتوانیم وحدت کل قوه ی عقل (هم قوه ی نظری و هم قوه ی عملی آن) را تشخیص دهیم و بتوانیم همه چیز را از اصل واحد استنتاج کنیم و این چیزی است که مسلماً مطلوب عقل است؛ چه این عقل فقط با وحدت کاملاً منتظم معرفتش، خشنودی کامل حاصل می‌کند.» (همان، ص ۱۵۲).

صرف نظر از این که تفاوت میان موضوعات عقل نظری و عملی را به صورتی که ارسطو یا کانت مطرح کرده اند، در نظر بگیریم یا به نحوی دیگر، مسئله این است که این نوع تفاوت‌ها قابل توجه، لازم و مفیدند. بنابراین، توسعه عرصه هر یک از دو عقل نظری و عملی، به نحوی که

دیگری را در بر بگیرد و به بیان دیگر، فروکاهش یکی به دیگری، مواجهه مناسبی نیست. هرست با توسعه عرصه عقل نظری بر حسب گزاره ای تعریف کردن آن و ویلفرد کار با توسعه عرصه عقل عملی بر حسب معرفی کردن فعالیت های عقل نظری، هر یک به نحوی به این کار مبادرت کرده اند. به جای این نوع وحدت فروکاهشی، همان بهتر که به تنوع و کثرت دو عقل نظری و عملی باور داشته باشیم، تا بتوانیم به ویژگی های خاص هر یک راه یابیم. فروکاهش ویلفرد کار، منجر به نسبیّت گرایی خواهد شد. از همین رو است که وی اظهار می کند که دغدغه های عقل نظری، همچون حقیقت یا صدق ضروری و نظیر آن، کنار رفته و هر گونه تلاش فکری، همچون فعالیت عملی است که در شرایط اجتماعی و تاریخی معینی صورت می گیرد. چه مانعی دارد که دست کم برخی از یافته های عقل نظری، از صدق ضروری برخوردار باشند؛ چنان که قواعد منطقی عقل نظری، مانند اصل تناقض، از طلوع اندیشه بشری تا به امروز مورد وثوق عقل و عاقلان بوده است. از سوی دیگر، فروکاهش فعالیت عقل به نظر و برکنار دانستن آن از محدودیت های عمل و زمینه های عملی نیز در نهایت، سر از مطلق گرایی های تام و تمام برخواهد آورد.

بنابراین، بدون فروکاستن هر یک از وجوه عقل به دیگری، می توان به کثرت آن ها نظر دوخت. البته، آرزو و جست و جوی وحدتی میان آن ها، بدون آن که متضمن فروکاهش باشد، بی تردید میمون و مبارک است. تا کی و چگونه این امر حاصل شود.

### ۲-۳. گسست نظریه/عمل

یکی از داعیه های ضمنی ویلفرد کار این است که فلسفه تعلیم و تربیت به منزله فلسفه نظری، به گسست نظریه/عمل دامن می زند، زیرا خود را در مقام نظروورزی و تعلیم و تربیت را در مقام عمل قرار می دهد. در مقابل، وی معتقد است که اگر آن را چون فلسفه عملی لحاظ کنیم، این گسست برچیده می شود.

جان دیویی نیز که از جمله فیلسوفان عملی مورد ستایش ویلفرد کار است، در نقد تقسیم ارسطویی عقل نظری/عقل عملی و برای فائق آمدن بر گسست میان نظریه و عمل، طریق عمل گرایی (پراگماتیسم) را پیمود. در این طریق، فرد با قرار گرفتن در موقعیت های دشوار به اندیشه می پردازد و برای حل مشکل، فکر می کند. این فکر و اندیشه در خدمت مشکل، به منزله غلبه بر گسست مذکور در نظر گرفته شده است. دانلد شون (۱۹۸۳) نیز به تبع دیویی و بر اساس

الگوی عمل گرایانه وی، از "تأمل-در-عمل" (reflection-in-action) سخن گفته است. او که در سال های قبل از 1951 در دانشگاه ییل، شاگرد دیویی بود، از اندیشه های وی الهام گرفت. ریچموند با اشاره به تأثیر دیویی بر شون می گوید: «در طی همه این تجربه ها، دان (دانلد) به فلسفه عمل گرایی دیویی وابسته ماند. به ویژه، این مفهوم دیویی که هر دانشی از عمل سرچشمه می گیرد، در قلب صورت بندی دان در مورد مبانی معرفت شناختی عمل اثربخش، باقی ماند.» (ریچموند، ۱۹۹۸، ص ۴). وی بر آن است که نکته ظریف در اصطلاح معروف "تأمل-در-عمل" شون را باید در کلمه "در" مورد توجه قرار داد. به عبارت دیگر، وی کلمه "در" را به جای "و" به کار می برد؛ یعنی رابطه دانش (تأمل) و عمل را نه به صورت دو امر مجزا که باید بر هم افزوده شوند، بلکه چون امر واحدی لحاظ می کند که در هم تنیده اند. خطوط تیره به کار رفته در میان کلمات اصطلاح مذکور نیز همین درهم تنیدگی را می رساند.

بنابراین، ویلفرد کار، دیویی و شون، در این امر اتفاق نظر دارند که برای غلبه بر گسست نظریه/عمل، باید از هر گونه نظریه مقدم بر عمل، پرهیز کرد و نظریه و عمل را یگانه نمود. شاید بتوان متناسب با تعبیر "فلسفه عملی" ویلفرد کار، از "نظریه عملی" نیز سخن گفت؛ به معنای نظریه ای که نه مقدم بر عمل و هادی عمل، بلکه همراه و یگانه با عمل است.

در مقابل، هرست از این که بخواهد فلسفه تعلیم و تربیت را با عمل تعلیم و تربیت یکپارچه سازد، پرهیز می کند و چنان که ملاحظه نمودیم، در نقد ویلفرد کار می گوید: «گاه به نظر می رسد که او می خواهد بگوید گفتمان تعلیم و تربیت، به خودی خود و طبق ماهیت خود، گونه جدیدی از گفتمان فلسفی است.» (هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ۶۱۹). به نظر هرست، تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت بر عمل تربیتی، مستقیم نیست، بلکه غیرمستقیم، از طریق نقد و بررسی گفتمان تربیتی است. چنان که پیش از این نیز مطرح شد، به تصور وی، "موقعیت شناسی اخلاقی" مورد نیاز معلم، در جریان تجربه های وی در عمل تعلیم و تربیت به دست می آید و فلسفه تعلیم و تربیت نمی تواند به طور مستقیم، در پرورش آن نقش داشته باشد، بلکه تنها به نحو غیرمستقیم چنین تأثیری به جا می گذارد. اما از نظر ویلفرد کار، این نوع فلسفه تعلیم و تربیت، به گسست نظریه و عمل دامن می زند.

در خصوص گسست میان نظریه و عمل، باید به این نکته توجه داشت که مقصود از "نظریه" چیست. گادامر که در نگاه ویلفرد کار، نمونه برجسته ای در فراهم آوردن فلسفه عملی است، ما را

از این تصور برحذر می‌دارد که گمان کنیم هر گونه نظریه مقدم بر عمل، از عمل گسسته خواهد بود. وی متذکر می‌شود که مفهوم "نظریه" در دوران مدرن، مفهوم خاصی است و تنها متناسب با این مفهوم، گسست میان نظریه و عمل، قابل طرح خواهد بود. به گمان وی، مفهوم "نظریه" در دوران کهن، در نزد افلاطون و ارسطو، مفهومی متفاوت از مفهوم مدرن آن بوده و گسست نظریه و عمل، در ارتباط با آن قابل طرح نبود. گادامر بر آن است که در دوران مدرن، در چارچوب علوم طبیعی و تجربی، "نظریه" اشاره به مجموعه‌ای از گزاره‌های فرضیه‌ای تعمیم یافته دارد که در عمل، مورد آزمون قرار گرفته و یا به‌کاربرده می‌شوند. اما در فلسفه افلاطونی و ارسطویی، "نظریه" اشاره به تأمل در حقایق ابدی داشت و چنین نبود که ماهیت فرضیه‌ای داشته باشد و از خلال تجربه به دست آید. به علاوه، در دوران مدرن، علوم، نگاه "غایت‌گرایانه" را به کناری نهاده‌اند؛ در حالی که در فلسفه کهن، کل دانش و نیز اجزای آن، بر حسب غایات و "امر نیک" در نظر گرفته می‌شد. در نتیجه، پیکره دانش در فلسفه کهن، به صورتی وحدت یافته لحاظ می‌شد و گسست میان نظریه/عمل در آن جایی نداشت. اما در دوران مدرن، به سبب افتراق دانش‌ها از یکدیگر و نیز ماهیت فرضیه‌ای "نظریه" و وابسته شدن آن به فعالیت روشمند و محدود تجربه، چنین گسستی ظهور نموده است.

گادامر بر آن است که افلاطون، در مقایسه با ارسطو، حتی در خصوص "موقعیت‌شناسی اخلاقی" که مفهوم اولیه آن به عمل مربوط بوده، توسعه بیش‌تری ایجاد کرد؛ به طوری که دانش نظری را نیز شامل شود و در نتیجه، ارتباطی تنگاتنگ میان نظریه و عمل فراهم آید (زاگرت ۲۰۰۲، ص ۲۱۴). به نظر گادامر، این پیوند نزدیک را می‌توان در کتاب "جمهوری" افلاطون ملاحظه نمود که در آن، هدف تعلیم و تربیت، فراهم آوردن نظریه پرداز یا حتی فرد کارآمد و فنی نیست؛ بلکه هدف این است که فرد، طبق عقل به عمل پردازد؛ یعنی برخوردار از "موقعیت‌شناسی اخلاقی" باشد. بنابراین، هر چند در این کتاب، به طور مثال، از آموختن ریاضی سخن رفته، اما مقصود از آن این نیست که فرد، ریاضی دانی محض یا حرفه‌ای شود؛ بلکه هدف این است که ریاضی، به سبب انتزاعی بودنش، بتواند فرد را از "مورد" نگرانی فراتر ببرد و او را آماده کند تا به آزمون دیالکتیکی پیش فرض‌ها پردازد و به ایده خیر راه یابد.

در همین جا باید به مشابهتی که ویلفرد کار میان دیدگاه ارسطو در مورد "موقعیت‌شناسی اخلاقی" و دیدگاه نوع‌عمل‌گرای رورتنی قائل شده و پیش از این مطرح شد، انتقاد کنیم. موقعیت‌گرایی ارسطو در بستر غایت‌گرایی وی مطرح شده و با قبول حقایق اخلاقی، یعنی فضایل



اساسی اخلاقی، قابل جمع است؛ در حالی که موقعیت‌گرایی رورتی، با قبول هیچ‌گونه حقایق اخلاقی ثابتی هماهنگ نیست. بنابراین، تعبیر رورتی مبنی بر این که هر گونه حقیقتی، باید به منزله ایستگاهی موقت در مسیر سودگرایی آدمی تلقی شود، با اعتقاد ارسطو به حقایق ثابت، قابل مقایسه نیست.

گادامر در مقاله "تاملاتی در سلوک فلسفی من" (۱۹۹۷) می‌گوید، روی آوردن وی به هرمنوتیک، به طور کلی، و بررسی فلسفه کهن، به طور خاص، برای آن بوده که بتواند وحدتی را فراهم آورد که علوم طبیعی و تجربی مدرن از تأمین آن عاجز بوده‌اند (۴). به عبارت دیگر، وی در فلسفه کهن که به نظری و عملی تقسیم شده بود، نه تنها گسستی میان نظریه/عمل نمی‌بیند، بلکه می‌کوشد از وحدتی که بر آن حاکم بوده، الهام بگیرد تا به کمک هرمنوتیک مورد نظر خود، در اندیشه معاصر نیز وحدتی فراهم آورد.

بنابراین، اگر سخنان ویلفرد کار این نتیجه را به دنبال آورد که هر گونه تقسیم فلسفه یا عقل، به نظری و عملی، ما را به گسست نظریه/عمل دچار می‌سازد، قابل قبول نخواهد بود. الگوی وی در فلسفه عملی، یعنی گادامر، خود چنین فرضی را نفی می‌کند و این گسست را تنها در تاریخ معاصر می‌پذیرد و آن را ناشی از این می‌داند که علوم طبیعی، با روش‌گرایی و عینیت‌گرایی مفروض خود، نه تنها ادعای رسیدن به شناخت حقیقی و سپس کاربردی فناورانه از آن را مطرح کرده‌اند، بلکه این ایده را به علوم انسانی نیز سرایت داده‌اند. این تصور که بتوان شماری از گزاره‌های فرضیه‌ای را به کمک آزمون تجربی، حقیقت‌یابی کرد و سپس انتظار داشت که با کاربردی کردن این "حقیقت‌پنداری" عمل را هدایت نمود، ریشه گسست را نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، گسست، بیش از آن که به اصل تقسیم نظری/عملی مربوط باشد، به مفهوم "نظری" در معنای مدرن آن وابسته است؛ یعنی سنجش تجربی پاره‌ای از فرضیه‌ها، بدون در نظر گرفتن پیش‌فرض‌های محدودکننده آن‌ها از سویی، و با اعتماد تمام به عینی بودن حاصل این سنجش و توانایی آن برای هدایت عمل آدمی، از سوی دیگر. اما مفهوم "نظری"، در صورتی که از این تنگناها دور بماند، به ضرورت، منجر به گسست با امر "عملی" نخواهد شد، بلکه با آن وحدت خواهد یافت؛ چنان‌که گادامر، نمونه‌ای از آن را در نزد فیلسوفان کهن بازمی‌جوید.

### ۳-۳. مصونیت فلسفه تعلیم و تربیت و رابطه یک سویه آن با تعلیم و تربیت

ویلفرد کار بر آن است که فلسفه تعلیم و تربیت به منزله فلسفه نظری، خود را در مقام مصونیت و نیز برتری نسبت به عمل تعلیم و تربیت قرار می دهد؛ زیرا فرض بر این است که عقل نظری، حقیقت و خیر را تشخیص می دهد و روشن می سازد و اگر مشکلی هست، در عمل است. به عبارت دیگر، مشکل، ناشی از به کار نبستن دریافت های عقل نظری یا فلسفه نظری تعلیم و تربیت است. به تبع این امر، فلسفه تعلیم و تربیت به منزله فلسفه نظری، رابطه ای یکسویه با تعلیم و تربیت برقرار می کند؛ به این معنا که در مقام هدایت کننده تعلیم و تربیت قرار می گیرد، بدون آن که خود را نیازمند هدایت و اصلاح از سوی عمل تعلیم و تربیت ببیند.

اما در مقابل، به نظر وی، اگر فلسفه تعلیم و تربیت را به منزله فلسفه عملی لحاظ کنیم، مصونیتی برای آن وجود نخواهد داشت؛ بلکه مشکلاتی که در عمل تعلیم و تربیت رخ می دهد، خود در عین حال، حکایت از محدودیت ها و ضعف های فلسفه تعلیم و تربیت نیز دارد. بر این اساس، باید همواره سعی شود که حدود توانایی و ناتوانی فلسفه عملی تعلیم و تربیت مشخص و برطرف شود. همچنین، در این صورت، رابطه ای دو سویه بین فلسفه و عمل تعلیم و تربیت برقرار خواهد بود.

در این خصوص، می توان حق را به ویلفرد کار داد که فلسفه تعلیم و تربیت، در شکل نظری آن، نوعی مصونیت برای خود ایجاد کرده و می کند. فیلسوف نظری تعلیم و تربیت، به تبع فیلسوف محض، با فرض گرفتن این که به حقایق نایل شده است، مشکلات عملی تعلیم و تربیت را نشانه ای از ضعف فلسفه تعلیم و تربیت قلمداد نمی کند، بلکه بر عکس، آن را گواه دیگری بر صحت و قوت فلسفه تعلیم و تربیت می داند؛ زیرا مشکلات عملی، ناشی از به کار نگرستن مبانی نظری یا کم دقتی در به کار گرفتن آن ها تلقی می شود.

در این زمینه، فلسفه قاره ای، با نقد اعتماد بیش از حد فلسفه تحلیلی و دیدگاه روشنگری به عقل، نکته آموزنده ای را در اختیار ما قرار می دهد: این که فیلسوفان، محدود به حدود اجتماعی و تاریخی ای که آنان را در بر گرفته، به اندیشه ورزی روی می آورند. بر این اساس، ضروری است که آنان به یافتن این حدود و فراتر رفتن از آن ها بیندیشند؛ به طور مثال، گادامر، از جمله فیلسوفان قاره ای، بر آن است که سوگیری اندیشمندان برحسب سنت اجتماعی ای که در آن قرار گرفته اند،

اجتناب ناپذیر است. اندیشه بدون سوگیری ممکن نیست؛ اما بازیافت این سوگیری‌ها و فراتر رفتن از آن‌ها نیز ممکن است و این امر در گرو گفت‌وگو و تعامل با سنت‌های فکری دیگر است. فیلسوفان روشنگری و تحلیلی، به طور غالب، تاریخ را فراموش کرده و عقل را مصون از تاریخ در نظر گرفته‌اند. در نتیجه، فیلسوفان تحلیلی، مشتمل بر فیلسوفان تعلیم و تربیت، به ویژه هنگامی که از ابزار منطق برای تحلیل استفاده می‌کنند، این را فرض می‌گیرند که نتایج تحلیل آن‌ها به ضرورت، همیشه درست است و به هیچ وجه، محدود به حدود اجتماعی و تاریخی نیست؛ از این رو، همواره گفته شده است که گزاره‌های تحلیلی، ضروری‌الصدق و گزاره‌های ترکیبی، محتمل‌الصدق اند.

البته هرست، در این خصوص، جانب احتیاط را رعایت کرده؛ زیرا این را می‌پذیرد که فعالیت عقل نظری هم خود، فعالیتی اجتماعی است که انسان‌ها در عرصه اجتماعی به ایفای آن مشغول‌اند و آن نیز مانند هر فعالیت اجتماعی دیگری، محدود به حدودی است. بنابراین، از نظر هرست، هر نظریه‌ی صدق که در فعالیت عقل نظری مطرح شود، باید حدود حاکم بر خود را بپذیرد: «هر نظریه قابل قبولی در مورد صدق (حقیقت) باید این را لحاظ کند که ما به طور کامل توسط قابلیت‌های طبیعی موجودمان محدود شده ایم.» (هرست و کار، ۲۰۰۵، ص ۶۲۸). نتیجه این سخن آن است که هر نظریه‌ی صدق، باید نسبت به بازشناسی این محدودیت‌ها و پیش فرض‌های نامحسوس مربوط به خود، باز و پذیرا باقی بماند. با این که هرست این نکته را اذعان نموده، آنچه در سابقه کار فیلسوفان تحلیلی، مشتمل بر فیلسوفان تعلیم و تربیت، ملاحظه شده، این است که آن‌ها به طور غالب، تحلیل‌های منطقی خود را از صدق ضروری برخوردار می‌دانند.

ویژگی محدودیت تاریخی اندیشه و اندیشمندان را، بدون افتادن به ورطه نسبیت‌گرایی تاریخی در باب حقیقت، باید ارج نهاد. این نسبیت‌گرایی، برای حقایق فراتاریخی، جایی در نظر نمی‌گیرد و چنان‌که پیش از این اشاره شد، ویلفرد کار از افتادن به دام آن مصون نمانده است. اما با قبول امکان دسترسی اندیشمندان به حقایق فراتاریخی، باید به حدود تاریخی حاکم بر آنان نیز اذعان نمود.

بر این اساس، فلسفه‌های نظری تعلیم و تربیت، همچون فلسفه‌های نظری محض، باید در پی بازشناسی محدودیت‌های خود باشند. یکی از راه‌های این کار، چنان‌که گادامر اظهار نموده، گفت‌وگوی به واقع دو جانبه میان اندیشمندان متعلق به سنت‌های مختلف اجتماعی است.

گفت‌وگوی دوجانبه هنگامی رخ می‌دهد که دو طرف گفت‌وگو، به محدودیت‌های خود اذعان داشته باشند و امکان دست‌یازیدن به عرصه‌های مغفول مانده در سنت اجتماعی خود را که احتمالاً نزد دیگری است بپذیرند.

راه دیگر برای شناخت این محدودیت‌ها، آموختن از عمل است. فلسفه‌ها و نظریه‌های تعلیم و تربیت، با قبول محدودیت خود، باید صحنه عمل تعلیم و تربیت را فرصتی برای بازشناسی محدودیت مذکور تلقی کنند. بی آن‌که بخواهیم همچون عمل‌گرایان، حقیقت را به صحنه عمل و پی‌آمدهای عملی محدود کنیم، باید بپذیریم که این صحنه، بی تردید، یکی از معیارهای ارزیابی حقیقت اندیشه‌های تربیتی است. به هر روی، اندیشه درست، به عمل مؤثر منجر خواهد شد؛ هر چند عمل مؤثر، به ضرورت، حاکی از اندیشه درست نیست.

### پی‌نوشته‌ها

(۱) در باب این که چه تقابلی میان فلسفه تحلیلی و قاره‌ای وجود دارد، اختلاف نظرهایی هست. به لحاظ جغرافیایی، فلسفه تحلیلی، در انگلستان و کشورهای انگلیسی‌زبان رایج بوده است و فلسفه قاره‌ای، به کشورهای آلمان و فرانسه اشاره دارد. اما برخی، همچون لایتر (Leitter) (2004)، بر آن‌اند که خط‌ممیّز روشنی میان آن‌ها نیست؛ به ویژه که عنوان "قاره‌ای" را اساساً کشورهای انگلیسی‌زبان به کار برده‌اند، تا به اندیشه‌های فلسفی بعد از کانت (سده‌های 19 و 20) در آلمان و فرانسه اشاره کنند. لایتر معتقد است که عنوان "فلسفه قاره‌ای" تعبیری شبیه به "فلسفه سده‌های میانه" است؛ یعنی عنوانی اعتباری است و حاکی از وحدتی حقیقی در یک سنت فلسفی نیست. به نظر او، نه‌جریانی که در فلسفه قاره‌ای مشخص شده (ایدالیسم آلمانی، ماده‌گرایی آلمانی، مارکسیسم، دیدگاه‌های نوکانتی، پدیدارشناسی، اگزیستانسیالیسم، هرمنوتیک، ساخت‌گرایی و پساساخت‌گرایی) با هم تعارض‌هایی دارند و برخی از آن‌ها (چون ماده‌گرایی آلمانی) با فلسفه تحلیلی همسوترند. اما اگر با الهام از تعبیر ویتگنشتاینی "مشابهت خانوادگی"، در مفاهیم کلی، به برخی مشابهت‌ها اکتفا کنیم، در این صورت، می‌توان به مشابهت‌های خانوادگی میان فیلسوفان معروف به قاره‌ای اشاره نمود. از جمله، یکی از ویژگی‌های این فیلسوفان، توجه به وحدت نظریه و عمل است. در بحث میان هرست و کار نیز همین نکته، به نحو بارزی ملاحظه می‌شود که هرست می‌کوشد در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت، مرزی میان نظریه و عمل ترسیم کند؛ در حالی که آلفرد کار در پی آن است که این مرز را برچیند.

(۲) "فرونسیس" به "حکمت عملی" هم ترجمه شده است. اما با توجه به این که "حکمت عملی" یا "فلسفه عملی" در تقسیم ارسطو، شامل سه علم اخلاق، سیاست و تدبیر منزل بوده است، ممکن است ربط آن به استعداد ویژه ای در انسان که "فرونسیس" ناظر به آن است، روشن نباشد. برای اشاره به این جنبه استعدادی و عملی، بهتر است آن را به "حکمت ورزی عملی" یا "موقعیت شناسی اخلاقی" ترجمه کنیم.

(۳) قابل ذکر است که فیلسوفان مسلمان نیز با قبول تقسیم ارسطویی عقل نظری/عقل عملی، جایگاه اصلی و عمده را به عقل نظری داده اند. ابن سینا در اشارات (نمط هشتم) می گوید: «شما باید از طریق عقل نظری درک کنید و سپس اراده کلیه پیدا کنید که یاری دادن و احسان کردن به فقیر به طور کلی خوب است و باید آن را انجام داد. حال معنای "خوبی" از جهت مبادی تصویری چیست؟ معنای احسان از لحاظ تصور چیست؟ و مبادی تصدیقیه این رأی عام که احسان به فقیر خوب است آیا شرع است یا عقل، همه از وظائف عقل نظری است.» (به نقل از حائری یزدی، ۱۳۶۱، ص ۱۹۹). چنان که ملاحظه می شود کارهای تحلیل مفهومی و گزاره ای حتی در مورد امور عملی مانند احسان، به عهده عقل نظری است. حائری یزدی با قبول این جایگاه وسیع عقل نظری می گوید: «در نظر تحقیق، عقل عملی عیناً همان عقل نظری است که تئوری افعال و کنش هایی از آن استنتاج می شود مشروط بر این که وجوب و ضرورت این افعال با نیروی درک قبلاً استنباط و شناسایی شده باشد. این استنباط و شناسایی نیز باید بر اساس یک نتیجه و رأی کلی انجام پذیرد که خود از مقدمات و مبادی کلی با نیروی درک نظری به دست آمده است. و چون درک کلی و استنباط آراء و نتایج کلی از مقدمات و مبادی کلیه هم به عهده و از وظائف اختصاصی عقل نظری است و چون اندراج جزئیات در کلیات و حتی استنباط آراء جزئیه از کلیات همه از روندها و روش های عقل نظری است، پس عقل عملی در این روش استنتاجی خود جز همان عقل نظری نیست و هرگز چنین نیست که عقل عملی جدا و متمایز از عقل نظری بوده و تنها به آن وابستگی و نیازمندی داشته باشد، بلکه بدان جهت است که عمل های انسانی از آن جهت که انسانی است بدون درک عقلانی انجام پذیر نیست. آن شناخت و نظری که منتهی به اندیشه پیرامون یک عمل عاقلانه گردد به عقل عملی موصوف خواهد شد.» (همان، صص ۱۹۸-۱۹۷).

(۴) گادامر با این سخن هایدگر مخالف است که گسست نظریه/عمل با افلاطون آغاز شده است. همچنین، با وی در این خصوص نیز مخالف است که افلاطون انحراف در فلسفه راستین را آغاز کرده و آغاز فلسفه را باید در پیش سقراطیان جست و جو کرد. گادامر، میان پیش سقراطیان و

افلاطون، پیوستگی می بیند. وی می گوید که تدریس پیش از سقراطیان، کار را نه از طالس یا هومر، «بلکه از افلاطون و ارسطو آغاز می کنم. به قضاوت من، این یگانه راه فلسفی ورود به تفسیر (اندیشه های) پیش از سقراطیان است. هر چیز دیگری به معنای اصل قرار دادن تاریخ و حذف فلسفه خواهد بود.» (گادامر، ترجمه فولادوند، ۱۳۸۲، ص ۲). همچنین، وی با اشاره به مفهوم "فراموشی هستی" هایدگر که آن را با ظهور افلاطون مقارن می دانسته، می گوید: «با این همه، امروز کم کم پی می بریم که شاید قول به این که پایان مابعدالطبیعه، هدفی بوده که تفکر غربی از آغاز به سوی آن پیش می رفته، آن قدرها نیز بدیهی نباش.» (همان، ص ۱۲).

## منابع

حائری یزدی، مهدی (۱۳۶۱)، *کاوشهای عقل عملی: فلسفه اخلاق*، تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

کانت، ایمانوئل (۱۳۸۴)، *تقد عقل عملی*، ترجمه انشاءالله رحمتی، تهران: انتشارات نورالثقلین.

گادامر، هانس-گئورگ (۱۳۸۲)، *آغاز فلسفه*، ترجمه عزت الله فولادوند، تهران: انتشارات

هرمس .

Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38. 1, pp. 55-73.

Gadamer, H.-G. (1957). *Truth and Method*. New York: Seabury.

Gadamer, H.-G. (1987). Hermeneutics as Practical Philosophy, in: K. Baynes, J. Bohman & T. McCarthy (eds) *After Philosophy*. Cambridge: MA, MIT Press.

Gadamer, H.-G. (1997). 'Reflections on my philosophical journey,' in *The Philosophy of Hans-Georg Gadamer*, Lewis Hahn (ed.), Vol. 24, pp. 2-63. The Library of Living Philosophers, Chicago and LaSalle: Open Court.

Hirst, P. & Carr, W. (2005). Philosophy and education—A symposium. *Journal of Philosophy and Education*, 39. 4, pp. 615-632.

Leitter, B. (2004). 'Introduction' in B. Leitter (ed.), *The Future of Philosophy*. Oxford: Clarendon Press.

Richmond, J., Sanyal, B., et al (1998). 'A life of reflection: Remarks in memory of Donald Schon', *Journal of Planning Literature*, Vol. 13, Issue 1, pp. 3-11.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton: Princeton University Press.

Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Ashgate.

Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: The Free Press.

Zuckert, C.H. (2002). Hermeneutics in practice: Gadamer on ancient philosophy. In R. L. Dostal (ed), *The Cambridge Companion to Gadamer*, pp. 201-224. Cambridge: Cambridge University Press.

