

شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

شهبین ایروانی

دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس □ □

خسرو باقری

استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران □ □

چکیده

شکاف میان نظریه و عمل از مشکلات علم تعلیم و تربیت در دوران معاصر است که در متون تربیتی گذشته گزارش نشده است. مشکل مطرح در آن متون مربوط به عمل نکردن صاحب دانش به دانسته‌های خود بوده است، نه اینکه نظریه یا رهنمود تربیتی قابلیت اجرایی نداشته باشد. شکاف میان نظریه‌ها و عمل انواع مختلفی دارد. اما بررسی ماهیت آن از جمله موارد زیربنایی در بررسی تمام انواع آن است.

به‌طور کلی در بررسی عوامل زیربنایی ظهور شکاف باید به تغییر انتظارات جوامع معاصر از آموزش و پرورش اشاره کرد؛ بدین معناکه پاسخ به انتظار جامعه با گرایش عمل‌گرایی از آموزش و پرورش، مبنی بر تربیت نیروی انسانی و متخصص برای بازار کار و سازماندهی و مدیریت امور، باعث می‌شود تا مفهوم تعلیم و تربیت تغییر بنیادی یابد و یافته‌های رشته‌هایی نظیر فلسفه، روانشناسی و جامعه‌شناسی برای تحقق هدف تعیین شده وارد تعلیم و تربیت گردد و اتکا به این یافته‌ها برای نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت منجر به ظهور شکاف میان نظریه‌های تربیتی و عمل تربیت شود، زیرا ماهیت این رشته‌ها نظری است و با تعلیم و تربیت و مسائل آن بیگانه‌اند. همچنین به دلیل جدایی و عدم اتصال این رشته‌ها با یکدیگر و با تعلیم و تربیت، تشتت در این حیطه حاکم می‌گردد. فلسفه عمل‌گرایی ماده‌گرا در توضیح علل تشتت به حاکمیت معرفت‌شناسی بنیادگرا، مفهوم‌گرایی و اعتقاد به



حقیقت ضروری اشاره دارد و معتقد است رفع این اشکال نیازمند معرفت‌شناسی جدیدی است که از آن به نسبت‌گرایی معتدل تعبیر می‌کند که حاصل آن نظریه‌های سنگ بنا و یافتن حوزه مشترک و سنجش موارد اختلاف بر اساس این حوزه مشترک است. کلید واژه‌ها: نظریه، عمل، نظریه تربیتی، عمل تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، شکاف نظریه - عمل.

۱. مقدمه

آنچه موجب توجه کردن به موضوع رابطه نظریه و عمل تربیتی شده، همانا شکافی است که به انحراف مختلف میان نظریه و عمل تربیتی به وجود آمده است. این شکاف به طرق مختلف قابل مشاهده و تشخیص است. بهترین و بارزترین جلوه این فاصله، در اظهار نظرها و عکس‌العملهای دانشجو - معلمان و معلمان نمودار است. سؤالی که اغلب استادان در کلاسهای درس با آن مواجهند و از سوی دانشجو - معلمان مطرح می‌شود آن است که «این درس چه فایده‌ای دارد». چنین ابهامی و حتی فراتر از آن تردید و سرخوردگی دانشجو - معلمان و معلمان غارضا‌های عمومی است و منحصر به جامعه معینی نیست. زایس^۱ (۱۹۷۶) در کتاب خود به این مطلب اشاره دارد [۱۰] و دیوید کار^۲ (۱۹۹۲) از معلمانی سخن می‌گوید که احساس می‌کنند فریب خورده‌اند و آنچه از مباحث نظری آموخته‌اند، راه حلی برای کارشان محسوب نمی‌شود و امیدواری استادان و مربیان ایشان در دانشگاه بی‌بنا و بی‌علت بوده است [۳]. زمانی که از معلمان درباره ارزش آموخته‌هایشان در دوره تربیت معلم سؤال می‌شود، نود درصد ایشان آن را منفی ارزیابی می‌کنند [۹]؛ درحالی که معمولاً چنین احساسی برای مثال، در دانشجویان طب، مهندسی یا ریاضی ایجاد نمی‌شود و آنها می‌دانند که حاصل مطالعه هر درس چیست و نقش آن در فراگیری مهارت یا کسب تخصص مربوط برای ایشان روشن است. اما همان‌طور که دیویدکار (۱۹۹۵) می‌گوید در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها از اشتغالات روزانه تدریس و زندگی دور است، لذا دانشجویان دائم برای درک ارتباط آنها سؤال می‌کنند [۳].

چنین شکافی به بیان ساده بدین معناست که میان آنچه در حوزه نظریه ارائه یا پذیرفته می‌شود و آنچه بدان عمل می‌شود یا محصول عمل به محتوای نظریه است، یکسانی وجود ندارد. بنابراین چنین شکافی در دو مقام مطرح است: نخست شکافی که میان محتوای نظریه تربیتی و عمل تربیتی بروز می‌کند و دوم شکافی که میان این محتوا با محصولی که از عمل کردن به نظریه به دست می‌آید، ظاهر می‌شود. این دونوع شکاف یکسان نیستند، و در طول یکدیگر قرار دارند؛ بدین معنا که عمل به نظریه، مقدمه ایجاد محصولی، سازگار با محتوای نظریه است، لکن از آنجا که عمل تربیتی خود تحت تأثیر برخی عوامل قرار دارد، تنها علت ظهور محصول نیست، به نحوی که چه بسا همین عوامل منجر به

کاهش یا خنثی‌سازی تأثیر عمل کردند. در نتیجه علی‌رغم عمل به نظریه، محصول به‌دست آمده با محتوای نظریه سازگاری نخواهد داشت. این روند به شکل رابطه زیر قابل ترسیم است:

(نظریه + عوامل دیگر) ← (عمل) + عوامل دیگر ← محصول

اینکه دلیل ظهور این شکاف و فاصله میان نظریه و عمل تربیتی چیست و چه ماهیتی دارد، در این مقاله بررسی و تحلیل می‌گردد. اما پیش از ورود به بحث اصلی، جای تأمل دارد که هرگاه آثار تربیتی گذشته مورد بررسی قرار می‌گیرد، روشن می‌شود که چنین معضلی در گذشته به این شکل در تعلیم و تربیت مطرح نبوده و می‌توان آن را مختص دوران معاصر دانست؛ زیرا آنچه در گذشته تحت عنوان «جدایی علم و عمل» مطرح و تقبیح می‌شده، این بوده که عالم و دارنده دانش، علم خویش را به کار نگیرد یا برخلاف علم خویش عمل کند. چنین موضوعی البته با اینکه نظریه یا به مفهوم عام آن، علم، قابلیت عملی شدن نداشته باشد، یکسان نیست. سقراط دانایی را با فضیلت یکسان می‌شمرد و این حکم بر این فرض استوار است که هرکس دانا به امری گردد، عامل به آن نیز می‌شود [۱]. اما شاگرد وی افلاطون علاوه بر دانایی (حضور قوه عاقله)، تبعیت قوای دیگر (قوه شهویه و قوه غضبیه) را نیز در این امر مؤثر دانست [۱] و این خود پاسخی به این سؤال است که چرا عده‌ای با وجود علم به یک موضوع، خلاف آن عمل می‌کنند.

درواقع شکاف میان علم و عمل از انواع شکاف میان نظریه و عمل است؛ ولی گستردگی موضوع بیش از اینهاست و بسته به علت ایجاد شکاف میان نظریه و عمل تربیتی، می‌توان انواعی برای آن برشمرد:

۱. شکاف میان نظریه و عمل که به اشکال در محتوای نظریه برمی‌گردد و آن اینکه اگر نظریه با واقعیت همخوان نباشد، نمی‌تواند با «عمل» که یک مقوله واقعی است، پیوند ایجاد داشته باشد. به زبان ساده‌تر وقتی نظریه صحیح نیست، عملی نخواهد شد.

۲. شکاف میان نظریه و عمل که به اشکال در ساختار نظریه برمی‌گردد و آن اینکه نظریه به گونه‌ای مثلاً ساده و قابل فهم ارائه نمی‌شود که برای عمل کردن انتخاب شود؛ یعنی مورد تمایل یا اراده شخص عمل‌کننده قرار نمی‌گیرد و در نتیجه برای عمل‌گزینش نمی‌شود.

۳. شکاف میان نظریه و عمل که به نوع انتظار از نظریه برمی‌گردد و آن اینکه انتظار رود نظریه عیناً در عمل تحقق یابد و در حکم یک دستورالعمل باشد. چنین انتظاری با توجه به نحوه رابطه میان نظریه و عمل تربیتی، واقع‌بینانه نیست.

ملاحظه می‌شود که شکاف میان نظریه و عمل تربیتی پدیده ساده‌ای نیست، بلکه انواع مختلفی دارد. اما صاحب‌نظرانی که به این موضوع پرداخته‌اند، تمایز چندانی میان انواع شکاف قائل نشده‌اند، بلکه به‌طور کلی، نفس موضوع مورد توجه ایشان قرار گرفته و هر یک به طریقی آن را بررسی کرده‌اند. در این میان دو نوع بررسی قابل تشخیص است: نخست بررسی ماهیت این شکاف و علت ظهور آن از نظر تحولاتی که در عرصه تعلیم و تربیت به‌وجود آمده و دوم بررسی نقش نظریه در بروز این شکاف که



درواقع متأثر و تابعی از این تحولات است. آنچه در اینجا بررسی می‌شود، ماهیت این شکاف است و دیدگاههایی که صاحب‌نظران در این باره عرضه کرده‌اند نقد و بررسی می‌گردد.

۲. عوامل زیربنایی در ظهور شکاف میان نظریه و عمل تربیتی

برخی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بیش از آنکه به علل ظهور شکاف بپردازند، به نقایص نظریه به عنوان مبنای عمل تربیتی توجه کرده‌اند. اما واقعیت آن است که نظریه خود امر مستقلاً نیست و محصول علم محسوب می‌شود و لذا مبنای شکاف را باید در چگونگی و ماهیت علم تعلیم و تربیت جستجو کرد. با وجود این، در طرف دیگر این شکاف، عمل تربیتی قرار دارد و چه‌بسا نوع تعریف و محدوده‌ای که برای عمل تربیتی تعیین می‌شود، خود منجر به ایجاد فاصله میان نظریه و عمل گردد. بنابراین در بررسی ریشه ظهور فاصله میان نظریه و عمل تربیتی باید موضوع را از هر دو سو بررسی کرد. در میان کسانی که این مقوله را بررسی کرده‌اند، ویلفرد کار^۱ آن را از جنبه دوم، یعنی عمل تربیتی و تلقی از آن و والکر^۲ از جنبه اول، یعنی ویژگیهای نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت و مبانی معرفت‌شناختی آن بررسی کرده است. البته در جریان بررسی روشن می‌شود که یافته‌های آنها از برخی جنبه‌ها مکمل یکدیگر است. اکنون به ترتیب، این دو دیدگاه را مورد بررسی قرار می‌دهیم، نخست تبیین مسأله با نظر به جنبه عمل و سپس با توجه به جایگاه نظریه.

۳. عوامل بیرونی مؤثر در ظهور شکاف نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

ویلفرد کار در ابتدای بررسی خود اعلام می‌دارد که علی‌رغم تلاشهای بسیار «شکاف میان نظریه و عمل» کماکان باقی است و علت شکست در رفع شکاف موجود را، ریشه‌ای بودن عامل بروز شکاف می‌داند؛ بدین معنا که در عصر جدید نگرشی نو به تعلیم و تربیت به وجود آمده که منجر به ظهور انتظاراتی جدید از آن گردیده و این نگرش جدید، مفهومی جدید را به تعلیم و تربیت تحمیل کرده است [۲].

در جامعه معاصر، عمل‌گرایی حاکم است و در نتیجه از تعلیم و تربیت انتظار می‌رود تا مآلاً به سیستمی برای افزایش کارایی در سازماندهی، مدیریت و اداره امور تبدیل شود و دانش‌آموزان در این سیستم برای اشتغال آماده شوند. به علاوه، این تغییر انتظار، خود منجر به آن شده که رشته‌های علوم انسانی شامل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و نیز فلسفه در تعریف جدید آن - یعنی تحلیل مفاهیم - بر تعلیم و تربیت تأثیر خاصی داشته باشند. «مثال روشن این تأثیر به واسطه ظهور روان‌سنجی در سال ۱۹۲۰ میلادی است که با توجه به انتظار از تعلیم و تربیت مبنی بر تربیت نیروی انسانی، با کمک یک

نظریه علمی درباره هوش، سنجش هوش به منزله معیاری برای تربیت‌پذیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت» [۴]، یعنی به‌کارگیری یک نظریه روان‌شناختی به عنوان مبنای حل یک مسأله تربیتی.

بدین ترتیب، تغییر در انتظارات، منجر به تغییر در تعریف تعلیم و تربیت و محدودسازی حوزه آن، و به‌کارگیری نظریه‌های رشته‌های دیگر در حوزه مسائل ویژه تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به انتظارات جامعه، باعث حاکمیت تدریجی تمایل به کاربردِی کردن نظریه‌های تعلیم و تربیت شده است. این تمایل تا به امروز بر تعلیم و تربیت حاکم است و حتی امروز نیز مطالعه آرای صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که بیشتر راه‌حلهایی که آنان برای احیای ارتباط نظریه و عمل تربیتی ارائه می‌دهند، دقیقاً براساس همین نگرش است. گمان ما نیز قبلاً بر آن بود که می‌توان ضوابطی یافت که با اعمال آنها بتوان هر نظریه تربیتی را به حوزه عمل متصل ساخت و آن را در قالب عمل و به شکل کاربردی ارائه کرد؛ درحالی‌که این نوع طرز تلقی از نظریه در تعلیم و تربیت، تلقی ناقصی است و کارکرد تعلیم و تربیت نیز به این حد خلاصه نمی‌شود. توضیح ویلفرد کار نیز همین امر را روشن می‌کند که اگر میان نظریه و عمل شکاف ایجاد شده، باید آن را در ظهور چنین نگرشی به تعلیم و تربیت و محدود و ناقص شدن تعلیم و تربیت به واسطه آن جستجو کرد.

حاصل آنکه سه رشته روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه جدید در حکم رشته‌های مادر در تعلیم و تربیت درآمدند و تعلیم و تربیت تبدیل به رویکردی میان رشته‌ای شد که به تعبیر ویلفرد کار مبنای آن در خارج از حوزه آن قرار داشتند [۴]. به این ترتیب، نظریه تربیتی نیز چیزی بیش از کاربرد این رشته‌های مبنایی در تعلیم و تربیت نمی‌تواند باشد و در واقع، در عمل این رشته‌ها نظریه تربیتی را میان خود تقسیم کردند.

ظهور شکاف دقیقاً از همین‌جا آغاز می‌شود؛ زیرا این رشته‌های مبنایی، به دلیل ماهیتشان که صرفاً نظری بود و با هدف راهنمایی عمل، آن‌هم عمل مربوط به تعلیم و تربیت، شکل نگرفته بود و نیز به دلیل بی‌ارتباط بودنشان به یکدیگر، با تعلیم و تربیت و ماهیت مسائل آن بیگانه بودند و لذا پاسخی عملی برای آنها نداشتند.

باید اذعان کرد که تحلیل ویلفرد کار در تبیین منشأ شکاف، بسیار روشنگر است. تذکر مهمی که در تحلیل او وجود دارد آن است که در یافتن ماهیت یک مشکل صرفاً نباید خود پدیده - مثلاً تعلیم و تربیت یا نظریه تربیتی - را بررسی کرد، بلکه عوامل بیرونی که ظاهراً ارتباط مستقیمی با ساختار یک علم یا شاخه معرفتی ندارند، می‌توانند بسیار بر کم و کیف آن مؤثر باشند و از این رو باید مورد توجه قرار گیرند. درغیر این صورت، نه در شناخت یک موضوع و نه در رفع اشکال، نمی‌توان به نتیجه اصولی و واقع‌بینانه دست یافت. او به این نکته صریحاً اشاره می‌کند که «رشد و تحول در نظریه تربیتی، حاصل تفسیر از مفاهیم تعلیم و تربیت و استفاده از آن و یا بحث فلسفی درباره آن نبوده است، بلکه حاصل تفسیرهایی برخاسته از پاسخ به فضای اقتصادی و مسائل مربوط به



کارگزاران تعلیم و تربیت و مباحث سیاسی درباره نظریه و عمل تربیتی بوده است» [۴] و اذعان دارد که در چنین شرایطی، هرگونه انتظار برای نیل به نظریه واحد تعلیم و تربیت خیال باطل است.

در اینجا اشاره‌ای به دیدگاه اکونور^۱ درباره ریشه مشکلات تعلیم و تربیت در مقایسه با دیدگاه ویلفرد کار مفید است. اکونور ریشه مسائل تعلیم و تربیت را در همگانی بودن تعلیم و تربیت می‌داند و معتقد است، مشکل آموزش و پرورش ناشی از مراجعه‌کننده‌های بسیار آن است که باید خدمات لازم را برای آنها فراهم آورد و گرنه در شرایط عادی، این نهاد خود مشکل خاصی ندارد و معلمان خود به راحتی از عهده حل مسائل روزمره آن برمی‌آیند [۵].

ملاحظه می‌شود که اکونور نیز علت مشکلات تعلیم و تربیت را عاملی بیرونی می‌داند؛ اما تفاوت نظر او با ویلفرد کار در این باره در سه چیز است:

۱. به نظر اکونور عاملی که باعث ایجاد مشکل می‌شود مشکل کمی و جمعیتی است، اما از نظر ویلفرد کار، نگرشی و کیفی است.

۲. نوع مشکلاتی که ایجاد می‌شود، از نظر اکونور مشکلات اقتصادی است و نهاد آموزش و پرورش از عهده تأمین و تدارک امکانات مادی و نیروی انسانی در ارائه خدمات آموزشی بر نمی‌آید و اصولاً چنین مشکلاتی با تدابیر اقتصادی باید چاره‌جویی شود و نیازی به نظریه‌پردازی تربیتی نیست، زیرا مشکلاتی بیرونی است، نه درونی و مربوط به حوزه تعلیم و تربیت؛ اما ویلفرد کار نظر به مشکلاتی در آموزش و پرورش دارد و نتیجه تأثیر عوامل بیرونی را در تحول اساسی در مفهوم و تعریف تربیت جستجو می‌کند.

۳. اکونور به تأثیر این عوامل بر درون آموزش و پرورش توجه ندارد، اما «کار» به دقت فرایند این تأثیرگذاری را ردیابی کرده، تبعات آن را نمایان می‌کند.

البته نمی‌توان انکار کرد که موضوع جمعیت متقاضی خدمات آموزشی و پرورشی واقعاً منشأ مشکلات بسیاری در آموزش و پرورش است و حداقل امروزه در جامعه ما، داشتن جمعیت دانش‌آموزی قریب به بیست میلیون نفر معضلات جدی در امر کمیت و کیفیت ارائه خدمات ایجاد کرده است. اما اشکال وارد بر اکونور آن است که کلیه مسائل آموزش و پرورش را در این حد، خلاصه و منحصر کرده؛ درحالی‌که حتی با رفع مشکلات ناشی از کثرت متقاضی خدمات آموزش و پرورش، دیگر مسائل و مشکلات، از جمله مشکل وجود شکاف و فاصله میان نظریه‌ها و عمل و محصولات آموزش و پرورش به جای خود باقی خواهد بود.

نکته آخر درباره ویلفرد کار آن است که وی در نوشتارش به ارائه راه حل برای رفع شکاف نپرداخته، اما با توجه به توضیحات وی می‌توان به بخشی از تغییراتی که برای رفع معضل باید انجام شود پی برد. نمودار زیر می‌تواند گویای این امر باشد:

تغییر لازم	وضعیت موجود
- احیای هویت اصلی تعلیم و تربیت - تصحیح این نگرش با کسب درک همه‌جانبه از تعلیم و تربیت - تغییر نسبت با رشته‌ها و مواجهه فعال و انتخابگرانه با یافته‌های آنها - ایجاد یکپارچگی با بازگرداندن مبانی تعلیم و تربیت به درون آن	- تغییر ماهوی در مفهوم و وظایف تعلیم و تربیت - حاکمیت نگرش کاربردی بر تعلیم و تربیت - مواجهه انفعالی و پذیرنده با رشته‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه - وجود تشمت در تعلیم و تربیت

پس از بررسی شکاف نظریه و عمل با توجه به جنبه عمل، اکنون آن را از جنبه نظریه‌های تعلیم و تربیت مورد بحث قرار می‌دهیم.

۴. ساختار علم تعلیم و تربیت و نقش آن در بروز شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

والکر (۱۹۸۵) علت اصلی ایجاد شکاف میان نظریه و عمل تربیتی را ناشی از ساختار علم تعلیم و تربیت و نگرش تحلیلی حاکم بر آن می‌داند. به نظر وی، چنین نگرشی ناشی از معرفت‌شناسی بنیادگرا^۱ است که به لحاظ علمی بر روش مشاهده‌ای تکیه دارد و از نظر فلسفی بر حقایق منطقی در مفهوم و اژدها متکی است [۷]. مثال روشن این نگرش تحلیلی از نظر والکر، دیدگاه‌های هرست^۲ و پیترز^۳ است که معتقدند تعلیم و تربیت مشتمل بر صور دانش^۴ است که هر نوع آن ویژگی‌های مفهومی و روش‌شناختی متفاوتی دارد که به یکدیگر مربوط نمی‌شود، اما همگی در نظریه تربیتی دخیلند؛ نظیر اینکه ریاضی و علوم اجتماعی به رغم ساختارهای متمایز، در نظریه تربیتی ملحوظ می‌گردند. نیز به نظر وی جستجوی هرست و پیترز برای یافتن مفهوم نهایی تعلیم و تربیت به نوعی، بازگشت به تحلیل مفاهیم به‌عنوان وظیفه فلسفه و از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، در معرفت‌شناسی بنیادگرا است [۷].

حاصل این نوع نگرش و ساختار برخاسته از آن، این است که تعلیم و تربیت پدیده‌ای است متشتمل با قطعاتی مجزا که این قطعات به یک بافت واحد تعلق ندارند و نمی‌توان با اتصال آنها به یک «کل» نایل شد.

این تشمت و تبعات آن همان چیزی است که ویلفرد کار نیز آن را به واسطه ورود نامیمون رشته‌های مختلف در تعلیم و تربیت محقق می‌داند که باعث شده تعلیم و تربیت در یافته‌های آنها خلاصه شود و



لذا نظریات منبعث از این جریان امکان تحقق عملی نمی‌یابند؛ زیرا رشته‌های فوق در واقع رشته‌های نظری و دانشگاهی هستند و چندان کاری با عمل ندارند و به همین دلیل، خیلی سریع مشکل عدم ارتباط میان رشته‌های تربیتی و عمل تربیت آشکار شده است. [۴].

والکر اصالت زبان مفهومی^۱ را در معرفت‌شناسی بنیادگرایی حاکم بر تعلیم و تربیت، عاملی بسیار مهم تلقی می‌کند که در ایجاد تشنت در تعلیم و تربیت دارای نقش است. اصالت زبان مفهومی به بیان ساده، جستجو برای یافتن یک مفهوم نهایی برای هر واژه یا اصطلاح است. این همان نگرشی است که باعث می‌شود هرست و پیترز در جستجوی مفهوم و یک تعریف نهایی از تعلیم و تربیت باشند [۶] و برخی آثار فلسفه تعلیم و تربیت نیز به تحلیل مفاهیم برای نیل به شناخت روشنی از محورهای اساسی در تعلیم و تربیت تکیه کنند [۲]. کواین^۲ در این باره می‌گوید: «این دقیقاً فلسفه تحلیلی است که به سبب جستجوی حقیقت برحسب معنی، به تمایز میان معنی و امر واقع، میان امور تحلیلی و ترکیبی تکیه می‌کند» [۲]. اهمیت این مفهوم نهایی در نیل به «حقیقت ضروری» است که به استخراج معانی معین و کشف روابط مفهومی ثابت میان اصطلاحات نیاز دارد [۲]. بدین ترتیب دو ویژگی دربارہ نظریه‌ها صدق می‌کند: اولاً هر نظریه مفاهیم خاص خود را دارد که آن را از نظریه‌های دیگر متمایز می‌سازد و در واقع، مفاهیم موجود در نظریه‌ها، خاص آنها می‌شود و این خود حصری می‌گردد به دور نظریه‌ها که امکان ایجاد وحدت در دانش را سلب می‌کند. ثانیاً صدق یک نظریه به مفاهیم موجود در آن وابسته می‌شود. در واقع، صحت مفاهیم گزاره‌های یک نظریه بر صدق واقعی و تجربی آن تقدم می‌یابد و این باعث می‌شود که روابط مفهومی جانشین روابط موجود (واقعی) - که مورد توجه نظریه است - بشود. والکر (۱۹۸۵) از این دیدگاه در تعلیم و تربیت، به دیدگاه اجماع عامه^۳ تعبیر می‌کند؛ زیرا اعتقاد به وجود صور دانش در سطح عمومی در تعلیم و تربیت نیز در آن مطرح است. سه خصوصیت اساسی این دیدگاه به این قرار است: اصالت زبان مفهومی، بنیادگرایی و اعتقاد به حقایق منطقیاً ضروری در مفاهیم [۷]. این نگرش باعث می‌شود تا مسائل تعلیم و تربیت به گونه‌ای خاص و متناسب با همین نوع دیدگاه مطرح شود؛ یعنی زاویه طرح مسائل براساس این دیدگاه است و همین دیدگاه مبنای پاسخهای ارائه شده نیز قرار می‌گیرد. ازجمله اساسی‌ترین مسائلی که با مفروض گرفتن دیدگاه مذکور، درمورد شکاف نظریه و عمل به میان می‌آید از این قرار است:

۱. چگونه می‌توان صور دانش را در تعلیم و تربیت یکپارچه یا هماهنگ کرد؟
۲. چگونه ارزشها با واقعیات پیوند یا بند یا داوریهی ارزشی مدلل گردند؟
۳. چگونه نظریه یا اصول به عمل یا مسائل عملی ربط داده شوند؟

بدیهی است باتوجه به ضعفی که به نظر والکر در مبنای نگرش تحلیلی وجود دارد، پاسخهای این نوع سؤالها نیز نمی‌تواند در کل مسائل تعلیم و تربیت مؤثر باشد، زیرا اساساً خود سؤالها اشکال دارد.

والکر و اورز برای رفع اشکال تشمت و گسیختگی در تعلیم و تربیت پیشنهاد دیگری دارند و در واقع فلسفه آموزش و پرورش جدیدی را پیشنهاد می‌کنند که آن را عمل‌گرایی ماده‌گرا می‌نامند. این فلسفه سه ویژگی عمده دارد:

۱. داشتن نقاط اشتراک با عمل‌گرایی دیویی که مهمترین این اشتراکها، تأکید بر حل مسأله است.

۲. اعتقاد به رویکرد طبیعی (ماده‌گرایی) در معرفت‌شناسی.

۳. کل‌گرایی در معرفت‌شناسی.

بدین ترتیب، عمل‌گرایی ماده‌گرا در تعلیم و تربیت، عبارت از فلسفه‌ای است که عنوان «عمل‌گرایی» در آن ناشی از تأکیدش بر حل مسئله است؛ به این معنا که در آن، تحقیق فرایند حل مسائل تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و انواع نظریه‌ها نیز راه‌های پیشنهادی برای هر یک از این مسائل محسوب می‌شوند. عنوان «ماده‌گرایی» نیز حاکی است که با توجه به جایگاه فیزیک نظری و «بصیرتی که در مورد کلی‌ترین جنبه‌های واقعیت فراهم می‌آورد، شواهد حاصل از آن، تقدم و اولویت می‌یابد» و در آزمون نظریه‌ها باید به آنها تکیه کرد. لذا ماده‌گرایی این فلسفه در واقع جسم‌گرایی^۱ معرفتی است، هرچند نمی‌توان همهٔ تبیینها را به آن تحویل کرد [۸]. این دیدگاه دانستن و یادگیری را فرایندی طبیعی می‌داند که باید به همین صورت نیز مورد مطالعه قرار گیرد؛ یعنی در واقع «یادگیری از سنخ نظریه و همچنین از سنخ پژوهش عصب‌شناختی و روان‌شناختی و جامعه‌شناختی است» و از این نظر عنوان طبیعت‌گرایی^۲ برای آن به‌کار می‌رود [۸].

این فلسفه، وحدت در تعلیم و تربیت را جز از طریق کل‌گرایی معرفتی^۳ امکان‌پذیر نمی‌داند. در این کل‌نگری، اساس، «نظریه افراد درباره جهان» است؛ وجود رشته‌های مختلف در تعلیم و تربیت موضوعیتی ندارد و هرچه هست نظریه‌های رقیب برای حوزه‌ها یا مسائل مشترک است. ریشهٔ این کل‌گرایی در اعتقاد به ایجاد یکپارچگی در جریان کسب دانش در انسان است که سرانجام به «نظریه ما دربارهٔ جهان»^۴ منجر می‌شود. در جریان شکل‌گیری تدریجی این نظریه که از دوران کودکی آغاز می‌گردد، هر مقوله جدید در صورت هماهنگی با آن پذیرفته می‌شود. بنابراین معرفت یک «کل» را تشکیل می‌دهد که اجزایی یکپارچه دارد و با عناصر بیرونی نیز ارتباط می‌یابد. این روابط گاه منجر به ورود عناصر جدیدی به آن می‌شود که آن را بیشتر تثبیت می‌کند یا منجر به تغییر در این کل می‌گردد که در واقع یک «کل» جدید است؛ یعنی این نظریه ضمن معیار بودن، خود نیز متحول است.

تحقق چنین نگرشی، مستلزم تغییر در عناصر نگرش تحلیلی و پذیرش یک اساس فلسفی جدید است. اهم این موارد عبارتند از:

۱. نفی اصالت زبان مفهومی و جانشین کردن «معناشناسی مصداقی»^۵ به جای آن. این دیدگاه تلاش

دارد تا اساس را از گزاره‌های شخصیه و تکیه اساسی نظریه‌ها بر تحلیل معانی و مفاهیم، به سوی

1. physicalist

2. naturalism

3. epistemological holism

4. our theory of the world

5. extensionalism



مجموعه‌های کلی داعیه‌ها و نظریه‌ها و تحلیل آنها بکشاند [۲] و تحلیل مفاهیم را مبدل به تحلیل روابط موجود کند. در نتیجه، تحلیل مفاهیم در بررسی صدق یک نظریه، اصولاً نقش چندانی ندارد [۸].

براساس اصل «معناشناسی مصداقی» - همان‌طور که از عنوان آن برمی‌آید - شناخت معنای اصطلاحات و واژه‌ها، در هر نظریه براساس مصداق آنها صورت می‌گیرد؛ یعنی یک واژه یک مفهوم ثابت و نهایی ندارد، بلکه بسته به نوع و نحوه استعمال آن مفاهیم متعدد خواهد داشت و لذا مفهوم واژه در نظریه نیز تابعی از نحوه استعمال آن خواهد بود.

۲. نسبت‌گرایی معرفتی. والکر (۱۹۸۵) از این امر به نسبت‌گرایی معتدل تعبیر می‌کند [۷] که از یک طرف، مخالف نسبت‌گرایی کامل است و از طرف دیگر مخالف یافتن معرفت نهایی که در نظریه «تفکیک صور دانش» مطرح شده است. نمودهای این نسبت‌گرایی را می‌توان در نسبی بودن مفاهیم مربوط به نظریه‌ها، متغیر بودن «نظریه ما درباره جهان»، انعطاف در مواجهه با «شواهد^۱» و ایجاد سازگاری میان شواهد و نظریه‌ها، امکان تغییر مجدد نظریه‌ها و متغیر بودن نظریه سنگ بنا^۲ که معیار دآوری درباره نظریه‌های رقیب درباره یک مسأله است، ملاحظه کرد.

۳. نفی وجود حقیقت ضروری و جانشینی آن با نظریه انسجام شواهد^۳. مبتنی بر این دیدگاه چون بنیادگرایی، در نهایت بنیادی را به صورت امر پیشینی معتبر می‌داند، با معیار قرار دادن آن در بررسی داعیه‌های دانشی و به کمک تحلیل روابط مفهومی به حقیقت ضروری نایل می‌شود. این بنیاد، بدیهیات حسی یا عقلی است که سازگاری یافته‌ها با آنها، معیار حقیقی بودن یک نظریه محسوب می‌شود. اما در معرفت‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت کل‌گرا، شواهد جای بدیهیات حسی یا عقلی را می‌گیرد و فرقی نمی‌کند که داده‌ها تجربی باشند یا شهودی و بنیاد پیشینی نیز وجود ندارد، بلکه مهم آن است که شواهد مربوط به یک نظریه با «مابقی ساختمان دانش، واجد انسجام باشد» [۸]. شواهد و نیز گردآوری آنها، خود متأثر از نظریه^۴ است و این نظریه بر اساس مبانی فلسفی این دیدگاه با شواهد تجربی در تعامل است.

۴. نظریه سنگ بنا. اساس پیشنهاد نظریه سنگ بنا آن است که محققان در حوزه تعلیم و تربیت، حوزه‌های مشترک را یافته، براساس آن به بررسی مسائل غیر مشترک بپردازند. در این دیدگاه، به‌جای تصور رشته‌های مستقل و مختلف با نظریه‌های خاص خود که به دلیل اصالت یافتن زبان مفهومی با یکدیگر به سازگاری نمی‌رسند، نظریه‌های رقیب درباره مسأله‌ای مشترک ارائه می‌شود. در اینجا «حوزه مشترک» بسیار مهم است. والکر (۱۹۸۵) این حوزه مشترک را گاه توافق‌های محققان [۷]، گاه مسائل مشترکی که نظریه‌ها با آن مواجهند و زمانی «وابستگی اجتماعی - عملی» که در آن، همه با مسائل مادی مشترک مواجهند [۷] معرفی می‌کند. اهمیت حوزه مشترک در آن است که برای رقابت نظریه‌ها، حداقل مطابقت جانبی و داشتن فصلی مشترک لازم است وگرنه رقابت در چه چیز خواهد

1. evidences
2. touch stone theory
3. coherence theory of evidence
4. theory - laden

بود؟ با یافتن مشترکات، به تدریج شواهد، حوزه‌ای را می‌سازند که هریک از نظریه‌های رقیب ممکن است در آن سهمی داشته باشند و از طرف دیگر آن را به عنوان سنگ بنا، معیار تعدیل خود گردانند.

بدین ترتیب «سنگ بنا، همان مشترکات نظریه‌های رقیب و شامل دعاوی، روشها و یافته‌هاست» [6]. اما سنگ بنا نیز ثابت نیست و نمی‌تواند ثابت باشد؛ زیرا نظریه‌ها در حال تغییرند. بنابراین مشترکات آنها نیز متحول خواهد بود. سنگ بنا بخشی از نظریه ما درباره عالم است و در نتیجه با تغییر آن تغییر می‌کند [8] و این خود مستلزم پذیرش نسبیت معرفتی (معتدل) است. وجود نظریه‌های سنگ بنا به ایجاد کل‌گرایی و به هم بستن حیطه‌های معرفتی نیز کمک می‌کند [7]؛ به نحوی که استفاده از نظریه‌های سنگ بنا در تعلیم و تربیت باعث می‌شود تا تعلیم و تربیت، بافتی واحد یافته، رشته‌های مختلف حذف گردد و به جای آن نظریه‌های رقیب ظهور کنند که برخاسته از مسائل و متن مشترکند. نظریه‌ها در سازگاری با یکدیگر تفسیر می‌شوند و مبنای ظهور آنها نیز مسائل تعلیم و تربیت است، نه یافته‌های رشته‌های دیگر به عنوان مادر تعلیم و تربیت. این مسائل یا سؤالات نیز متفاوت با سؤالاتی که برخاسته از فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی است، شکل عملی خواهند یافت. برای مثال، سؤال‌هایی که پیشتر مطرح شد، در این دیدگاه به شکل زیر تغییر می‌یابد:

- چگونه می‌توان امر واقعی را به عنوان مقوله‌ای فراتر از درگیریهایی لفظی - مفهومی یا هر نوع عدم توافق غیراساسی اثبات کرد؟

- چگونه می‌توان شواهد متضاد مربوط به یک نوع - مانند شواهد آماری - یا مربوط به انواع مختلف مانند تضاد شواهد کمی آماری با شواهد کیفی - را به یکدیگر مربوط ساخت؟

- چگونه می‌توان میان انواع علایق مادی و اجتماعی متضاد در ارزشها به طریقی سازش ایجاد کرد یا با عدم توافقها مبارزه کرد؟

- چگونه می‌توان عدم توافق و تنوع نظریه‌ها را در قالب نظریه‌های رقیب یا الگوها قرار داد و نقش تعیین‌کننده را از آنها گرفت؟ [7]

بدین ترتیب اصولاً سؤالات و مسائل تعلیم و تربیت شکلی عملی می‌یابند و فاصله میان نظریه و عمل از بین می‌رود.

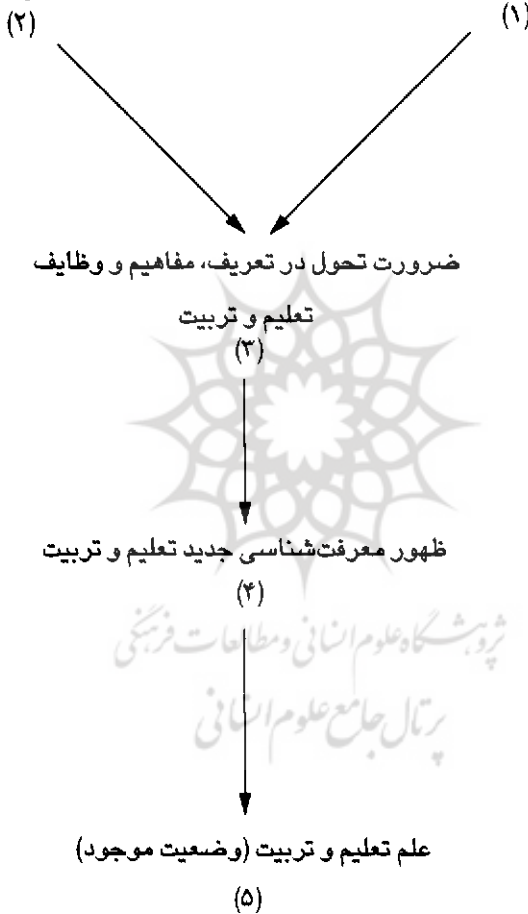
دیدگاههای مطرح درباره علل زیربنایی ظهور شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت روشنگر نکاتی مهم است، اما در این خصوص به ویژه آراء فلسفه عمل‌گرایی ماده‌گرا نیازمند برخوردی نقادانه است. اما از آنجا که هدف اصلی این نوشتار صرفاً طرح موضوع وجود شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت و توجه دادن اندیشمندان تعلیم و تربیت به آن است از ارائه نقد و تحلیل آرا در اینجا خودداری شده است. اما آنچه در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت اینکه والکر و اورز دقیقاً به معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت پرداخته و مبانی علم موجود تعلیم و تربیت را به نحو ایجابی بررسی کرده‌اند. ویلفرد کار عوامل تأثیرگذار بیرونی بر تعلیم و تربیت و نحوه تأثیرگذاری آنها را مورد بررسی و تحلیل قرار داده اما ترجمان معرفت‌شناختی این تأثیرات را معرفی و بررسی نکرده است و این



محتوای کاری است که والکر و اورز برعهده گرفته‌اند. نمودار زیر می‌تواند روشنگر فرایند تحول در تعلیم و تربیت باشد که از مجموعه دیدگاه‌های کار و والکر قابل تشخیص است.

انتظارات جهان معاصر از تعلیم و تربیت (نگرش اقتصادی - سیاسی به تعلیم و تربیت)

+ مبانی معرفت‌شناسی جدید حاکم بر علوم تجربی



درواقع ویلفرد کار، بخش ۱ و ۲ و والکر و نیز اورز بخش ۴ و ۵ را با توجه به بخش ۲ مورد بررسی قرار داده‌اند. به همین دلیل نیز می‌توان نقاط اشتراکی میان برخی آرای ایشان یافت.

۵. نتیجه‌گیری

روشن شد که شکاف ایجاد شده میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، خاص دوران معاصر و ناشی از

تحولات سیاسی - اجتماعی است که برای علم، معرفت‌شناسی جدید و به تبع آن برای علم تعلیم و تربیت تحولی بنیادی در مفاهیم و اهداف به همراه داشته است. تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به انتظارات جدید، ساختاری جدید یافته که حاصل حضور رشته‌های علوم انسانی و استفاده از آنها به‌عنوان مبانی تعلیم و تربیت است. چون این مبانی با مسائل و نیازهای اساسی و مقتضی تعلیم و تربیت ارتباط چندانی ندارد و به‌ویژه موضوع تعلیم و تربیت یعنی انسان را به شکل ناقص بررسی می‌کند، نه به شکل یک کل، ناکامی آنها در جریان عمل تربیتی به زودی آشکار می‌گردد و شکاف میان نظریه و عمل پدیدار می‌شود.

از نظر معرفت‌شناسی، از آنجا که نظریه‌های تربیتی از مبانی خارج از حیطه تعلیم و تربیت ظهور می‌کنند و در بستر بنیادگرایی و با اعتقاد به اصالت زبان مفهومی و با امید به نیل به حقیقت ضروری شکل می‌گیرند، نه به تنهایی و نه در پیوند با نظریه‌های تربیتی دیگر از قابلیت مناسب برای تحقق عملی برخوردار نیستند و به‌ویژه توان تشکیل یک پیکره یکپارچه را برای پرداختن به مسائل انسان به عنوان موجودی یکپارچه ندارند.

منابع

- [۱] کاپلستن، فردریک، تاریخ فلسفه، ترجمه سید جلال‌الدین مجتوبی، ج ۱، قسمت ۱، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۶۲، ص ۱۵۵، ۲۹۷.
- [2] Barrow, Robin and Ronald woods, *An Introduction to Philosophy of Education*, 3rd Ed, Routledge, London, 1988, PP. 55,56.
- [3] Carr, David, "Practical Enquiry, Values and The Problems of Educational Theory". in *Oxford Review of Education*, Vol. 18, No. 3, P. 247.
- [4] Carr, Wilfred, "Educational Theory and Its Relation to Educational Practice", in Entwistle, Neel, *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge, London, 1990, PP. 102, 103, 106.
- [5] O'Connor, D. J, "The Nature and Scope of Educational Theory(I)", in Langford, G. and O'Connor D. J (ed), *New Essays in The Philosophy of Education*, Routledge and kegan paul, london, 1973, P. 55.
- [6] Peters, R. S. and P. H. Hirst, *The Logic of Education*, Routledge And Kegan Paul, London, 1971.
- [7] Walker, J. C, "The Philosopher's Touchstone. Towards Pragmatic Unity in Educational Studies", in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2, PP.



183, 184, 185, 185, 193, 194, 187, 188, 185.

- [8] Walker, J. C. and C. Evers, "Towards a Materialist Pragmatist Philosophy of Education", in *Educational Research and Perspective*, Vol. 11, No. 1, PP. 68, 65, 56-57, 55, 59, 61, 62.
- [9] Wideen, Marvin *et al*, *Changing Times in Teacher Education, Restructring or Reconceptualization?* Falmer Press, Great Britain, 1995, P. 7.
- [10] Zais, Roberts, *Curriculum Principles and Foundations*. Thomas, Y. Crowell, Newyork, 1976, P. 74.

