

پدیدارشناسی و تعلیم و تربیت

محمود صوفیانی*

چکیده

تعلیم و تربیت امر خطیری است که انسان با آن روبه‌رو است. هر نوع تعلیم و تربیت علمی، نیازمند نظریه تربیتی است و بدون آن، تعلیم و تربیت بی‌پایه و اساس خواهد بود. پدیدارشناسی که به عنوان یک دیدگاه فلسفی در قرن بیستم ظهور کرده است، جهان را به شیوه‌ای متفاوت تصویر می‌کند و به تبع آن، نگاه خاصی به انسان دارد. با توجه به این که تصویر ما از جهان و انسان در چگونگی راه‌یابی به فرایند «انسان شدن» بسیار اساسی است، این امر می‌تواند در طرح نظریه تربیتی مؤثر باشد.

پدیدارشناسی نوعی آشکار سازی بنیادی جهان است که انسان را در زمینه خاصی که زیست جهان باشد، لحاظ می‌کند. این آشکار سازی، با توجه به ناپایداری بودن وضعیتها، نیاز به تفسیر دارد و بر خلاف دیدگاه‌های سنتی، نگاه ثابتی به امور انسانی ندارد.

در این مقاله موضوعاتی چون پژوهش پدیدارشناسانه، ماهیت تعلیم و تربیت و کاربرد پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت مورد بحث و بررسی قرار گرفته است.

واژه‌های کلیدی: پدیدارشناسی، تعلیم و تربیت، روش‌شناسی، زیست جهان، تجربه زیسته

مقدمه

گاه امور بدیهی آنچنان ابهام‌آمیز می‌شوند که نیاز به آشکارسازی مجدد دارند. این مطلب در مورد مفاهیم و اصطلاحاتی که به کار می‌بریم، بیشتر اتفاق می‌افتد؛ مفاهیم و اصطلاحاتی که در زندگی روزمره برای ما روشن و آشکار به نظر می‌رسند، اما با کمی تأمل و دقت درمی‌یابیم، آن‌طور که در نظر اول تصور می‌کردیم، معنای این مفاهیم و اصطلاحات برایمان آشکار و واضح نیستند. مفهوم «انسان» یکی از این مفاهیم پرکاربرد در زبان روزمره ما آدمیان است. آیا انسان همان شکل و شمایل خاصی است که آن را می‌بینیم؟ آیا انسان نوع راه و رفتار اوست به سبکی که از همان آغاز تولد در او سراغ داریم و بعدها همان رفتار به نحو پخته‌تری خودشان را نشان می‌دهند؟ اگر چنین بود، به امر بسیار مهم و پیچیده تعلیم و تربیت نیازی نبود. اما به گمان ما انسانها، تعلیم و تربیت هدف و رسالت بزرگتری دارد و در راهیابی به اهداف خطیر تعلیم و تربیت تلقی خاصی از آدمی وجود دارد که این تلقی از گذر مفهوم «انسان» برای ما حاصل می‌شود. در اینجا به طور گذرا باید بگوییم که ما به نوزاد آدمی انسان نمی‌گوییم و چنین بیان می‌کنیم که آدمی، انسان زاده نمی‌شود؛ بلکه انسان «می‌شود» و «انسان شدن» در واقع فرایندی است که در طی سالیان بعدی اتفاق می‌افتد. بیانی که در اینجا ارائه شد، از رفتار کودک نیز هویداست و او خود را انسان بالغ و کامل نمی‌داند، چرا که دیگران را برای تربیت خودش فرامی‌خواند و گاه و بیگاه و به شیوه‌های گوناگون، نیاز خود را برای آموختن و پرورش یافتن مطرح می‌کند.

از زمانهای دور تا کنون، رفتارهای متعددی با نوزاد انسان وجود داشته است، اما هیچ‌کدام این رفتارها صرفاً برای زنده نگه داشتن او نبوده است. آدمی همواره در کنار کودکش بوده و او را به حال خود رها نکرده، بلکه در تکوین کودک و هر آنچه برای انسان بودن او ضروری است، تلاش کرده و در این راه حتی از خود کودک نیز کمک گرفته است. تلاش جهت تکوین کودک و رساندن او به آن موقعیتی که باید باشد، از راه‌های متعددی صورت می‌گیرد. البته اینکه راه‌های متعددی برای تربیت کودک وجود دارد؛ بدین معنا نیست که والدین و آموزگاران همواره تصویری روشن از تمام امکانات تربیتی و اهداف تعلیم و تربیت داشته‌اند. نکته دیگر آنکه تمهید این امکانات صرفاً از والدین یا آموزگاران بر نمی‌آید، بلکه تمهید این مقدمات حاصل تعامل با دیگر افراد جامعه (معاصران و پیشینیان والدین و آموزگاران) است. به عبارت دیگر در تعلیم و تربیت کودک، تنها والدین و

آموزگاران فعلی دخیل نیستند، بلکه بخش بزرگ و بسیار مهمی از فرایند تعلیم و تربیت در رابطه با معاصرانی که غیر از والدین و آموزگار کودکنند، هم‌چنین در رابطه با انسانهای پیشین و غیر معاصری که تجربه‌های خودشان را در زمینه تعلیم و تربیت داشته‌اند انجام می‌گیرد. در طول تاریخ جوامع، فرهنگها و والدین، شیوه‌های رفتار با کودک را متحول کرده‌اند. با این حال، این روشهای متحول شده تعلیم و تربیت نیز نیاز به بازاندیشی و تأمل دارند و لاجرم بازاندیشی در آنها مستلزم تأمل در زیست جهان^۱ و نحوه بودن انسان در جهان است. در زندگی روزمره، این بازاندیشی از طریق تبادل افکار و گفتگو میان کودک و والدین یا تعامل و گفتگو میان بخشهای مختلفی از نهادهای اجتماعی همچون خانواده یا مدرسه صورت می‌پذیرد.

بر این اساس، زیست جهان انسانی و آگاهی‌های موجود در آن، پیوند حیاتی با عمل آدمی به خصوص در صحنه تعلیم و تربیت دارد. ارتباط میان افراد در زندگی ضروری است و در این ارتباط میان فردی است که اندیشه و گفتار با فعالیت عملی پیوند می‌خورد. تعلیم و تربیت قبل از هر چیز، با وظایف و اعمالی مواجهه پیدا می‌کند که دارای پیامدهای واقعی و عینی هستند. پیامدهای واقعی در حقیقت همان تجربه‌های زیسته‌ای هستند که به طور زنده در زیست جهان تجربه می‌شوند. رویداد دیگری که در تعلیم و تربیت با آن روبرو می‌شویم، پرسشهای بنیادینی است که درباره معنای ماهوی خود انسان مطرح می‌گردد و در اینجاست که ما نیازمند انسان‌شناسی فلسفی خاصی هستیم که از زاویه عمل پاسخ این پرسشها را ارائه دهد؛ چرا که این پرسشها همواره با واقعیت زنده زیست جهان ربط پیدا می‌کنند. به عبارتی در تعلیم و تربیت، ما با انسان واقعی و زمینه و بافت اجتماعی عینی سروکار داریم، نه با امور انتزاعی و مجرد، و لذا ضروری است که جایگاه و حوزه‌ای عمومی را تدارک بینیم تا در آن حوزه رابطه مستقیم و بلاواسطه با امور مربوط به تعلیم و تربیت داشته باشیم.

از منظر پدیدارشناسانه، معنای بنیادین انسان، یا به تعبیر دیگر ماهیت انسان، در رویارویی و مواجهه با انسان واقعی و برخوردهای عینی او، و نه از طریق تفکر محض یا اندیشه‌های انتزاعی و نظری در ارتباط با انسان جستجو می‌شود.

عقلانیت کنونی با تعیین پیشینی صور اجتماعی و روش‌شناسی‌هایی که شکل محصل به روابط تعلیم و تربیتی می‌دهد، نمی‌تواند وضعیت تربیتی مناسبی پیدا کند. با وجود این

1. world life

می‌دانیم که هر تعلیم و تربیتی از لحاظ اجتماعی و تاریخی وضع می‌شود. مطالعه علم تعلیم و تربیت پیش شرط تمام امکانات دیگر علوم بشری^۱ است؛ نه به این دلیل که بیرون از عمل انسانی وضع می‌شود، بلکه در واقع به خاطر اینکه خود آن در عمل تحقق می‌یابد. تعلیم و تربیت در درون قلمرو عمل انسانی، تماس، برخورد و رابطه‌های عینی دیگر شکل می‌گیرد. شناسایی این قلمرو به واسطه فهمی پدیدارشناسانه از زیست جهان انسانی در تمام صور ممکن آن میسر است. از طریق فهم پدیدارشناسانه است که می‌توانیم به فهمی از خودمان، از بودنمان و همچنین به فهمی از معنای وجود در رابطه با وجود انسانی خودمان نائل شویم. مطلب بسیار مهم اینکه پدیدارشناسی به ما امکان می‌دهد تا فهمی عینی و درست از زندگی کسانی که مسئولیت تعلیم و تربیت آنها به عهده ماست؛ یعنی فهمی از زندگی کودکان و متربیان خود، داشته باشیم (دانگ و لگ، ۱۹۸۳، ص ۵-۱۰).

پژوهش پدیدارشناسانه

ارزش رویکردهای مختلف پژوهشهای کیفی، همچون پدیدارشناسی تفسیری، در رشته‌های تخصصی مانند تعلیم و تربیت رو به افزایش است. در پژوهشهای دانشگاهی معلوم شده که پژوهش کیفی اغلب چالش برانگیزتر و زمانبرتر از انواع پژوهشهای کمی است. در این بین پژوهش پدیدارشناسانه، به عنوان یک پژوهش کیفی، چالشهای متفاوتی از اشکال کمی و سنتی پژوهش که شامل برآوردها، مطالعات بالینی و موردی و روش آزمونی است مطرح می‌کند. می‌توان به برخی از ابعاد پژوهش پدیدارشناسانه به شرح ذیل اشاره کرد:

۱. با توجه به اینکه پدیدارشناسی در فلسفه و علوم انسانی ریشه دارد؛ شرط لازم برای استفاده از این نوع پژوهش آن است که دانشجو یا محقق در این قبیل رشته‌ها تربیت شده باشد.

۲. بعد فلسفی پدیدارشناسی به فهم و استنباط دقیقی از مفاهیم پدیدارشناختی همانند بین‌الهللین قرار دادن^۲، تعلیق^۳ و تأویل^۴ و... همچنین کاربرد و تعبیر آنها نیازمند است. از آنجا که روش پدیدارشناسانه پیچیده است، پژوهش خوب در این حوزه مستلزم کاربرد بسیار دقیق این روش خواهد بود.

1. human science.

2. bracket.

3. epoche.

4. reduction.

۳. پژوهش پدیدارشناسانه، به آشنایی اساسی در مورد روش علوم اجتماعی و فهمی از شالوده روش شناختی آنها نیاز دارد.

۴. پژوهش پدیدارشناسانه بر توانایی‌های نوشتاری خاص و خلاقیت ویژه متکی است. به بیان دیگر، هر پژوهشگری قادر به انجام پژوهش پدیدارشناسانه نیست؛ زیرا این نوع از پژوهش، غالباً به حساسیت تفسیری و زبانی خاصی نیاز دارد. جنبه‌های مختلف و متنوعی که در بالا اشاره شد، نحوه عمل و فعالیت این نوع از پژوهش را چالش برانگیز می‌کند و شایسته است که در دانشگاه‌ها این روش مورد بازشناسی عملی و آزمون عینی قرار گیرد (ماکس وان ماننر، ۲۰۰۱، ص ۱-۲).

ماهیت علمی تعلیم و تربیت

معنای بنیادین علوم تربیتی با توجه به این امر که آدمی تنها موجودی است که برای «انسان شدن»^۱ نیاز به تعلیم و تربیت دارد، بهتر فهمیده می‌شود. انسان حیوان تعلیم پذیر است. به عبارت دیگر، انسان برای اینکه حقیقتاً انسان شود، باید تحت تعلیم قرار گیرد و پرورش یابد. بنابراین تعلیم و تربیت علمی است که بیشتر جنبه دستوری^۲ دارد تا فرد را در جایگاه حقیقی خودش مستقر سازد. اما محصول این علم، که همانا «انسان» در معنای حقیقی آن است، با محصول علوم فناورانه که بر اساس طرحها، قاعده‌ها و محاسبات ریاضی تولید می‌شود، بسیار متفاوت است. در فرایند تعلیم و تربیت با عمل تربیتی سروکار داریم، عملی که اساساً خلاق است و در این معناست که متعلق این علم، یعنی کودک، می‌خواهد برای خودش (چه پسر، چه دختر) کسی باشد و جایگاه انسانی‌اش را در زندگی آینده، از طریق الگوبرداری از اعمال بزرگسالان و همکاری در آزمونهای خصوصی که در خانواده صورت می‌گیرد، بر اساس تصور خودش به طور ابتدایی ترسیم کند. به عبارت دیگر، در فرایند تعلیم و تربیت، کودک منفعل نیست، بلکه تعلیم و تربیت، حاصل تعامل بین والدین و مربی (به عنوان فرد بالغ) و کودک خردسال است؛ به همین لحاظ گفته می‌شود که امر تعلیم و تربیت یک امر خلاقانه و سیال است و کودک به طور فعال در این امر ایفای نقش می‌کند. از سوی دیگر تعلیم و تربیت علمی است که از تجربه زندگی آغاز می‌شود، یعنی یک علم بشری است و در ضمن دستوری است و می‌تواند اهداف عملی را دنبال کند. تعلیم و

1. humanization.

2. normative.

تربیت تجربه‌ای است مبتنی بر علم، زیرا موضوع آن (کودک) در جهان تجربی هر روزه قرار دارد. کودکی که به عنوان یک انسان خاص در این جهان تجربی سیلان دارد، اما ما او را به حال طبیعی‌اش رها نخواهیم کرد و هستی کودک را همچون شیء طبیعی مورد ملاحظه قرار نخواهیم داد، بلکه او را به عنوان محصول زندگی انسانی و به عنوان جلوه‌ای از فعالیت معنوی و فرهنگی انسان تعبیر خواهیم کرد.

تعلیم و تربیت به عنوان یک علم عملی می‌خواهد چگونگی فهم شخص درباره زندگی عملی با کودکان را در موقعیتهای زندگی روزمره آشکار سازد، تا بتواند زندگی کودکان را جهت دهد (لانگ ولد، ۱۹۸۸، ص ۸).

پدیدارشناسی برای پی‌گیری معنای زندگی می‌تواند نقش محوری داشته باشد. ما برای آزمون نقادانه اصولی که در عمل راهنمای ما هستند، نیازمند روش هستیم. در جریان عمل است که مسائل رخ می‌نماید و پدیدارشناسی با فراهم آوردن روشی برای تمییز و تشخیص این مسائل می‌تواند راهگشای عمل بوده، ساختار زمینه عمل را مورد کاوش قرار دهد. با کاوش این متن و زمینه است که فهم یک شیوه عمل میسر می‌گردد. در روش پدیدارشناسانه تدبیر و شیوه عمل در بافت سنتی و متداول لحاظ نمی‌شود، بلکه تدبیر وابسته به موقعیت است و بنا به اقتضای وضعیتی که در آن قرار داریم باید تفسیر و معنایابی گردد.

در هر تعلیم و تربیتی پرسش از رابطه و نسبت آدمی با هم‌نوعان او، با طبیعت و بُعد الهی اهمیت دارد. با تفسیر و بازشناسی این مؤلفه‌های سنتی است که مسیر توسعه و تعالی انسان گشوده می‌شود (لانگن، ۱۹۸۴، ص ۱۰۱-۱۱۱).

نظر و عمل (جایگاه پدیدارشناسی)

پدیدارشناسی شیوه‌ای از اندیشیدن و تحقیق است که تا حدودی به دیدگاهی مبتنی بر تجربه زیسته انسانی اعتقاد دارد. اما چگونه پدیدارشناسی به مثابه نحوه‌ای از نظر و نظریه‌پردازی به عمل پدیدارشناسانه مربوط می‌شود؟ پدیدارشناسی اطلاعات تازه‌ای گردآوری نمی‌کند و معرفت کاملاً جدید و بدیعی به دست نمی‌دهد، بلکه معنایی را که از قبل در تجربه زیسته تلویحاً قرار داشته و حقیقت آن بوده است، تصاحب کرده و آن را تفسیر می‌کند. به نظر می‌رسد، بدون این رابطه تجربی، پدیدارشناسی بی‌پایه بود. اما پدیدارشناسی آنچه را که در تجربه زیسته داده می‌شود، به همان نحوی که داده شده است

تکرار نمی‌کند، بلکه فهم نظری فرارونده‌ای را جستجو می‌کند. این فهم نظری برای حکم کردن درباره تجربه زیسته و درک آن از خود تجربه زیسته فراتر می‌رود و آن را با معنایی تازه عرضه می‌کند. بدون این استعلا و فراروی، پدیدارشناسی غیر ضروری می‌نمود. فایده عملی پدیدارشناسی در اصلاح و بازآفرینی فهم قرار دارد. این عمل با همکاری ما صورت می‌گیرد. اما فهم بازآفرینی شده درباره انسان کلی یا انسانیت نیست، بلکه درباره فردی است که برای خودش از طریق تجربه زیسته می‌اندیشد. فهمی که از نظریه‌پردازی شروع می‌شود و انتقال می‌یابد، فرد را توانا می‌سازد تا آنچه را که در یک زمینه معنایی جامع‌تر انجام می‌دهد، وضع کند و بنابراین خودش را به طرز متفکرانه‌تر به روی امکان عمل کردن بگشاید. به عبارتی این امر را با نظری به شخص کلی خودش و تدبیر خردمندانه زندگی‌اش انجام می‌دهد. اگرچه وضعیت ما در فهم تجربه زیسته محوریت دارد، اما این محوریت نیز بایستی به روش پدیدارشناسانه تفسیر شود. وضعیت انسانی تا حدودی از برهمکنش سه جنبه تعیین‌کننده تقویم می‌یابد:

۱. رویدادهای طبیعی و امکانات ذاتی اشیای فیزیکی که شامل کالبد ما نیز هست.
 ۲. امکانات ذاتی اشخاص یعنی دستیابی‌های معنایی پیشین اعمال و تجربه‌ها، هم‌چنین آن امکانات ذاتی که در معاصران و نیز اسلاف اشخاص وجود دارد.
 ۳. سرشتهای پیشینی که خود وضع انسانی را معین می‌کنند؛ همانند تولد، مرگ، زمان‌مندی، تناهی، اجتماعی بودن و غیره (بارچ، ۱۹۸۹، ص ۱۹۷-۲۰۰).
- بنابراین از منظر فوق جایگاه پدیدارشناسی ضرورتاً پدیدارشناسی جایگاه است. نظر کردن بر هر پدیداری، خواه آن پدیده یک کودک باشد خواه یک اتم، جدای از تعلق‌اش به یک وضعیت کلی حیاتی، صرفاً نگرشی انتزاعی خواهد بود. در امر تعلیم و تربیت لازم است، کودک را در وضعیت عینی او و در یک زمینه بزرگتر مورد ملاحظه قرار داد.

تجربه زیسته و زبان

«زبان» واسطه فهم‌پذیری است و فراروی و استعلایی که در تجربه زیسته صورت می‌گیرد، ماهیتاً «زبانی» است؛ زیرا زبان وسیله اولیه ارتباط بینشهای پدیدارشناختی است. به عبارتی در مواجهه با هر پدیداری در ابتدا و قبل از هر چیز درباره آن، زبان را به کار می‌گیریم. اما

این بدان معنا نیست که تجربه زیسته همواره مستلزم گفتار کلامی است. می‌توان به یک قلمرو تجربی پیش کلامی شامل اشارات، حالات چهره و لبخند کودک اشاره کرد که برگفتار کلامی تقدم دارد و بعدها به موازات کلام استمرار می‌یابد. در اینجا پیش کلامی، به معنای غیر زبانی نیست؛ زیرا در یک معنای بنیادی و عمیق، زبان آن چیزی است که از طریق آن به طور پیشینی در جهان هستیم و قادر به صحبت کردن می‌شویم. جایی که زبان وجود ندارد، هیچ پدیداری به روی ما گشوده نمی‌شود و اصولاً صحبت کردن در مورد تجربه زیسته بی معنا می‌گردد. با این توصیف لازم است، تکوین «جهان» و تکوین «زبان» امر واحدی تلقی شود. زبان چیزی نیست که ما آن را اختراع و جعل کرده باشیم، بلکه زبان زمینه هر نوع جعل و اختراع است. زبان همچون نیرویی است که ما را احاطه کرده و انسان هیچگاه نمی‌تواند نیروئی که همواره بر او حاکم بوده است را جعل و اختراع کند. البته صحبت از زبان در چنین تعبیری شامل مفهومی از زبان است که از مفاهیم آشنا و متداول فراتر می‌رود. این مفهوم اصولاً از دو جنبه مورد نظر است: اول اینکه زبان به مثابه زمینه جامع معنا در بنیاد تجربه زیسته تقدم دارد. از این لحاظ هر نوع معنای معینی فی‌نفسه و به خودی خود ایجاد نمی‌شود؛ بلکه تنها با تفاوت‌هایی در درون معانی دیگر تولید می‌گردد. بنابراین نظامی از معنا مقدم است و این نظام معنایی هر نوع تجربه فردی و تشخیص معنا را میسر می‌سازد. دوم اینکه برای «زبانی» نامیدن چنین زمینه معنایی، لازم است نشان دهیم که مفهوم آشنا و متداول ما درباره زبان، یعنی همان مفهوم ابزاری و ارتباطی آن، در حیثیت زبانی^۱ بنیادی‌تری ریشه دارد. پدیدارشناسی بایستی نشان دهد که تمام کاربردهای ابزاری زبان که برای تشخیص و علامت‌گذاری انجام می‌پذیرد، ریشه وجودشناختی عمیق‌تری دارد و در «نشان دادن» ریشه‌ای و روند تفسیر بنیادی که از طریق آن اشیاء در ابتدا برای ما آنگونه که هستند آشکار می‌شوند، ریشه دارد. بدین لحاظ زبان به طور بنیادی‌تری و البته نه به عنوان چیزی که ما آن را خلق می‌کنیم، آشکار می‌شود و ما را احاطه می‌کند. به این ترتیب، انسان توسط زبان حکایت می‌شود و فقط در درجه دوم است که زبان ابزار علامت‌گذاری و تشخیص می‌باشد که ما توسط ربط دادن مدلولهای خاص به علامتهای معین آنرا در کنترل خود داریم. از منظر دیدگاهی که زبان را صرفاً ابزار می‌پندارد، جایگاه بنیادی در حقیقت گزاره است و خود حقیقت عبارت است از مطابقت گفتار با

1. linguistica lity.

زبان لاهوتی یا به طور ساده مطابقت زبان با اشیاء آنگونه که هستند. اما پدیدارشناسی برخلاف دیدگاه مذکور اعتقاد دارد که جایگاه گزاره (ودر واقع هر نوع بیان) حقیقت است و حقیقت به مثابه آشکارسازی بنیادی اشیاء آنگونه که هستند تلقی می‌شود. این آشکارسازی بنیادی، با تکوین معنا یکی است و هر دو امر واحدی هستند. بنابراین بر اساس این تعبیر، تطابق و کاربردهای ابزاری زبان تنها از طریق حقیقت قابل فهم خواهد بود و حقیقت از تکوین زبان جداناپذیر خواهد بود. اگر تجربه زیسته تحت تأثیر این حیثیت زبانی بنیادی قرار نداشت، در آن صورت زبان هیچ نوع کلید و رهنمونی درباره حقیقت‌اش فراهم نمی‌کرد و تدابیر پدیدارشناسانه خاصی که به زبان متوسل می‌شوند، بی‌اساس بود (همان، ۱۹۹۰، ص ۱۴۵).

معنای موضع‌گیری پدیدارشناسی

در آثار مربوط به پدیدارشناسی، معنای موضع‌گیری پدیدارشناسانه نوعاً در سه اصل خلاصه شده است:

۱. پدیدارشناسی مطالعه ماهیتها است و بر این اساس، تلاش آن در جهت کشف تعریف ماهیتها صورت می‌گیرد.

۲. پدیدارشناسی توصیه می‌کند که به طور مستقیم به «خود اشیاء آن‌گونه که هستند» توجه شود.

۳. پدیدارشناسی در اصل به مفهومی از روش دلالت می‌کند.

هدف اصلی پدیدارشناسی، آشکار ساختن تعبیرات ذهنی و قصدها نیست، بلکه هدف آن آشکار ساختن فهم‌پذیری بنیادی تجربه زیسته است. پدیدارشناسی در جست‌وجوی ذهن روانی (نفسانی) فردی نیست؛ بلکه در جست‌وجوی حقیقتی است که مقدم است و هرگونه امر ذهنی و عینی را ممکن می‌سازد. پدیدارشناسی به خاطر بعد تفسیری‌اش می‌تواند جنبه‌هایی از وضعیتهای تفسیرپذیر و مربوط به عقل سلیم^۱ را که پنهان مانده است آشکار سازد. در واقع، ارزش تربیتی پدیدارشناسی در همین آشکارسازی است. اما کار پدیدارشناسی، آشکارسازی یک خود فردی و جزئی نیست، بلکه هدف آن آشکار ساختن حقیقت خود بودن (خویشتن) است.

1. common Sense.

آیا ما حق داریم میزان فعالیت کودک و سرعت آن را با فعالیت و سرعت خودمان یکسان تصور کنیم؟ اگر این تصور را داشته باشیم، تجربه کودک را بر روی تجربه خودمان بنا کرده‌ایم و در واقع به خود پدیدار کودک آنچنان که هست توجه نکرده‌ایم، در حالی پدیدارشناسی می‌خواهد به خود پدیدارها وفادار بماند. این حالت مستلزم این است که تجربه را همان سلب تفاوتها لحاظ کنیم. اما لازم است که به طور ایجابی بیندیشیم و تفاوتها را در نظر داشته باشیم؛ یعنی همانند پدیدارشناسی، باید تفاوتها را مد نظر داشت و با پدیدارها آنچنان که هستند روبه‌رو شد (همان، ۱۹۹۱، ص ۳۲). تا زمانی که اعمال کودکان خردسال را از طریق الگوهای معاشرتی مرسوم بزرگسالان در نظر بگیریم، احتمالاً جهان را آن چنان که کودکان در بی‌هماندی خودشان می‌بینند نخواهیم دید.

مفهوم روش شناختی پدیدارشناسی

روش پدیدارشناسانه، روشی علمی نیست که از قواعد تحقیق از پیش تعیین شده‌ای تبعیت کند. از آنجایی که پدیدارشناسی تفکر بنیادی است، از لحاظ روش شناختی، خود - معرف بوده و توجیه‌اش را از درون خودش و در روند بالفعل تحقیق اخذ می‌کند. اما چون این روند نوعی آشکارسازی بنیادی است، نمی‌تواند ادعای مطابقت با واقع داشته باشد. در حالی که علوم محصل قواعد تحقیق از پیش توصیف شده‌ای دارند، پدیدارشناسی با چنین قواعد دقیق از قبل توصیف شده‌ای موافق نیست. از این لحاظ، تلاش برای توصیف دقیق مراحل «روش پدیدارشناسانه» کاملاً گمراه‌کننده است. بنابراین اگر منظور از «روش» یک دستورالعمل معرفتی پیشینی و بی‌خطا باشد که نتایج مجاب‌کننده‌ای را تأمین کند، هیچ نوع روش پدیدارشناسانه‌ای وجود نخواهد داشت، اما اگر تعبیر دقیق‌تر «جست‌وجو به تبعیت از مسیر»^۱ را درک کنیم، در این صورت روش پدیدارشناسی غیر از مسیری که تفکر پدیدارشناختی به طرز تردیدآمیز در تلاش برای آشکارساختن بنیادی موضوع مشخص می‌باشد، چیز دیگری نخواهد بود (همان، ص ۴۷).

هر نوع نظریه‌پردازی پدیدارشناختی به منظری در تجربه زیسته انسانی قائل است، زیرا پدیدارشناسی اعتقاد دارد که ما همان تجربه زیسته خودمان هستیم. معنای روش پدیدارشناسانه در این نظر وجودشناختی درک می‌شود.

1. meta to hodon.

کاربرد پدیدارشناسی در تعلیم و تربیت عملی

از مواردی که پدیدارشناسی می‌تواند در تعلیم و تربیت عملی مؤثر باشد، علاوه بر تفکر در معنای عام، تفکر انتقادی در معنای خاص است. تعلیم و تربیت بیشتر بر منطق ارسطو، علم معانی بیان و حل مسئله مبتنی بوده است. اگرچه پرورش مهارت‌های کلی مربوط به حل مسأله یا منطق برای دانش‌آموزان مفید است، اما هر دوی اینها برای آموزش تفکر انتقادی محدودیتهایی دارند. یکی از مشکلات جدی مربوط به منطق و حل مسئله در آموزش تفکر انتقادی این است که چنین نگرشهایی نوعی طفره روی را به بار می‌آورند؛ زیرا کار دشوار آموزش چگونگی تفکر دانش‌آموزان در مراحل ابتدایی با منطق و روش حل مسئله، در مراحل بعدی از سوی سایر آموزگاران، طی شده تلقی می‌شود و خیال آنان از بابت یادگیری ابتدایی آسوده است، در حالی که امر آموزش تفکر و به تبع آن خود تفکر امری است که نیاز به استمرار و در نظر گرفتن وضعیت‌های گوناگون دارد. آموزش تفکر نمی‌تواند امری تمام شده تلقی شود.

هم‌چنین ارائه برخی دروس بدون در نظر گرفتن زمینه و تاریخ آنها امکان‌پذیر نیست. در نظر گرفتن تاریخ به تفسیر و تحلیل جامع نیاز دارد. در این صورت است که می‌توان تفکر انتقادی را در دانش‌آموزان انتظار داشت. با توجه به اینکه پدیدارشناسی می‌تواند این زمینه را فراهم کند، می‌توان با استفاده صحیح از آن، که مستلزم درک درست و جامعی از پدیدارشناسی است در جهت رشد تفکر انتقادی حرکت کرد.

داشتن چشم‌انداز مناسب برای تجزیه و تحلیل مواد و مسائل یک رشته تحصیلی، عنصر معرفتی مهمی در تفکر انتقادی است. با وجود این، عناصر عاطفی نیز می‌تواند به همان اندازه مهم باشد.

برای علاقه‌مند کردن دانش‌آموزان به موضوع درسی و تفکر، توجه دادن آنها به اشیایی که در کلاس وجود دارد، می‌تواند ثمربخش باشد. از طریق تمرینهایی که در کلاس توسط معلمی آگاه به فلسفه و پدیدارشناسی صورت می‌گیرد، می‌توان مهارت نگاه کردن و دیدن را به دانش‌آموزان آموخت و به تبع آن، اهمیت دیدن و تعبیر و تفسیر کردن را به آنها آموزش داد. مثلاً می‌توان با جابه‌جا کردن اشیاء کلاس، دانش‌آموزانی را که در استفاده از اشیاء پس از جابه‌جاشدگی شان دچار سردرگمی می‌شوند، متوجه عادات روزمره آنها نمود و به آنها تعلیم داد که وضعیت هر روزه خود را بشناسند تا در وضعیت‌های متفاوت بتوانند از عادات خود خارج شده و به شیوه جدیدی به اطراف خود نگاه کنند. این نوع آموزش می‌تواند به

دانش آموز یاد دهد که همواره چشمانی بینا و گوشه‌هایی شنوا داشته باشد و درباره پیرامون خود با تأمل و تفکر بیشتری برخورد کند و به یاد داشته باشد که در موقعیتهای گوناگون تعبیر و تفسیر متفاوت و مقتضی ارائه دهد. این شیوه علاوه بر اینکه هنگام کار در کلاس سبب تعامل انگیزشی در دانش‌آموزان و خود معلم خواهد شد و آنان را بیشتر به هم نزدیک خواهد کرد، برای زندگی آتی آنها نیز مفید خواهد بود.

اگر بخواهیم علاوه بر تفکر انتقادی، تفکر انتزاعی را نیز به دانش‌آموزان بیاموزیم، به نظر نمی‌رسد آموزش مستقیم منطق و ریاضیات آنها را در این امر یاری کند. واقعیت حاکی از آن است؛ آنهایی که منطق و ریاضی خوانده‌اند؛ لزوماً به این حد از تفکر نرسیده‌اند. لذا برای شکوفایی تفکر انتزاعی نیاز به روشهای برانگیزاننده‌ای است که دانش‌آموزان را در جریان این نوع تفکر قرار دهد.

با این توصیفات شناخت موقعیت و وضعیت فعلی تعلیم و تربیت باید بر شناختی پدیدارشناسانه استوار گردد. امروزه دیگر تعلیم و تربیت سنتی کارآمد نیست. تعلیم و تربیت جزئی از زندگی شده است و صرفاً به خاطر زندگی در آینده صورت نمی‌گیرد. دانش‌آموز ساعتهای بیشتری را در مدرسه، دانشگاه یا دیگر محیطهای آموزشی می‌گذراند؛ بنابراین شناخت پدیدار کنونی مدرسه، دانشگاه و خود دانش‌آموز، معلم را در وضعیت جدید و متفاوتی قرار می‌دهد و شیوه‌های متناسبی را برای تحلیل وضعیت می‌طلبد. شناخت این وضعیت جدید و انتخاب روش مناسب، مستلزم آگاهی فلسفی و پدیدارشناختی است. وضعیتهای ثابت و پایدار نیستند و در هر زمان و مکان خاصی و با اشخاص متفاوتی این وضعیتهای می‌توانند دستخوش تغییر و دگرگونی گردند. آموزش ثابت و یکنواخت به معلمان، نمی‌تواند در شناخت موقعیتهای جدید کمک زیادی بکند، اما یک اندیشه جامع و کلی، اندیشه‌ای که کم و بیش شبیه اندیشه فلسفی باشد، می‌تواند معلم و دانش‌آموزان را در وضعیت بهتری قرار دهد.

با پدیدارشناسی و تفسیر وضعیت است که می‌توان موانع بین معلم و دانش‌آموز را از بین برد. امروزه دیگر مناسب نیست که معلم سخنگوی مطلق باشد. نیاز به تعامل، هر روز بیشتر احساس می‌شود. زیست جهان قبل از هر نوع آموزش رسمی، شیوه‌های تعامل را در ما پرورانده است و آموزش رسمی نمی‌تواند خود را از تعاملات انسانی برکنار بداند. به همین منظور در نظر گرفتن فضای کلاس و متناسب کردن آن با حال و هوای آموزش می‌تواند مفید

باشد. مثلاً طرز چیدن صندلی در کلاس باید بر اساس موقعیت تغییر کند. صندلی‌ها نباید با پیچ به زمین بسته شوند.

به نظر می‌رسد، بتوان با کمک روش پدیدارشناسانه که از مطالعه کافی در خود فلسفه پدیدارشناسی حاصل خواهد شد، ایجاد شرایط مذکور را تسهیل کرد. اما چنانکه از خود پدیدارشناسی آموخته‌ایم، این امر تنها توسط یک روش واحد و خاصی صورت نمی‌گیرد، بلکه همکاری روشهای دیگر را می‌طلبد.

نتیجه

فرهنگ و سنت فرآیند تعلیم و تربیتی عظیمی هستند که تعلیم و تربیت رسمی نیز در درون آن قرار دارد؛ لذا هر نوع تصویری از تعلیم و تربیت مستلزم تصویری جامع از سنت و فرهنگ است. دیدگاه زیست جهان کمک شایانی به این کار کرده است. همچنین این دیدگاه به همراه قائل شدن به افق^۱ و امکان^۲ و اینکه ماهیت انسان آن چیزی است که باید بشود، امر تعلیم و تربیت را از بُعد نظری موجه می‌سازد.

با توجه به اینکه صرف مطرح کردن دیدگاه‌های نظری، در تعلیم و تربیت زیاد مؤثر نیست و از آنجا که تعلیم و تربیت در عمل بسیار مشکل است، بنابراین رجوع به تجربه خود و گذشتگان ضروری است و به نظر می‌رسد، تنها راه مناسب این باشد. اما رجوع به تجربه خود و گذشتگان به معنای رجوع به تجربه زیسته و زیست جهان است. حتی در این راستا می‌توان از فرهنگ جهانی صحبت کرد و از تجربه‌های سایر ملل نیز سود جست. زیست جهان زمینه‌ای است که کم و بیش در میان همه اقوام و ملل مشترک است.

امروزه تعلیم و تربیت بیشتر به عنوان یک علم در نظر گرفته می‌شود و واقعیت تربیتی همچون امر واقعی^۳ لحاظ می‌گردد. اما در اینجا باید از علم معنای وسیع‌تری را در نظر گرفت و از مفهوم رایج و متداول آن، که مفهومی است در چارچوب خود علم و برای آنانی که در این چارچوب‌اند می‌تواند بسیار مفید و با معنا باشد، فراتر رفت. باید راه را برای روشهای دیگر نیز باز گذاشت. همچنین امر واقع تربیتی نباید همانند امر واقع فیزیکی در نظر گرفته شود و موضوع آن نباید شیء تلقی گردد. در مورد شیء می‌توان به طور

1. horizon.

2. possibility.

3. fact.

غیر مستقیم از وجه مشهود آن به وجه نامشهود آن پی برد (مثلاً در مورد مکعب) اما در مورد انسان این امر ممکن نیست. یعنی از وجه مشهود او، مثلاً از حالات بیرونی اش، نمی توان به وجه نامشهود، یعنی روان او پی برد. لذا هر نوع علم، به معنای رایج، یا هر نوع علم روان شناسی تجربی از شناخت حقیقی انسان به دور است. چنانکه گفتیم ماهیت انسان از قبل تعیین نشده و مدام در حال تغییر است انسان موجودی تاریخی و زمانمند است؛ یعنی از گذشته به آینده کشیده می شود. انسان ذاتاً آزاد است و همین امر موجب می شود که تعلیم و تربیت نتواند به صورت معرفتی تام و تمام میسر شود. روند تعلیم و تربیت روندی است تکاملی و پایان ناپذیر. کانت^۱ می گوید: «تعلیم و تربیت بزرگترین و دشوارترین مسئله ای است که آدمی با آن درگیر است» (کانت، ۱۳۷۴، ص ۶۷).

منابع و مأخذ

۱. کانت، امانوئل؛ تعلیم و تربیت، ترجمه غلامحسین شکوهی؛ چ چهارم، انتشارات دانشگاه تهران، ۱۳۷۴.
2. Burch, R. Phenomenology and its Practices, Phenomenology and Pedagogy, Vol.7, 1989.
3. Burch, R. Phenomenology, Lived Experience, Phenomenology and Pedagogy, Vol.8, 1990.
4. Burch, R. Phenomenology and Human Science Reconsidered, Phenomenology and Pedagogy, Vol.9, 1991.
5. Langan, T. Phenomenology and Appropriation, Phenomenology and Pedagogy, Vol.2, No.2, 1984.
6. Langeveld, M.J. Reflections on Phenomenology and Pedagogy, Phenomenology and Pedagogy, Vol.1, No.1, 1983.
7. Langeveld, M.J. The Scientific Nature of Pedagogy, Max Van Manen, 1988.
(Translated and edited by Max Van Manen. From: Langeveld, M.J. (1944/79). Theoretische Pedagogiek. Groningen: Wolter - Noordhoff)
8. Van Manen, Max. Thought Piece: Challenges of Phenomenological Research, University of Alberta, 2001.

1. Kant.