

## The Philosophy of Education in Peirce's Pragmatist Thought

Atieh Zandieh 

Assistant Professor of Islamic Philosophy and Wisdom Department, University of Shahid Motahari, Tehran, Iran. E-mail: [a.zandieh@motahari.ac.ir](mailto:a.zandieh@motahari.ac.ir)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 11 July 2022

Received in revised 8 August  
2022

Accepted 28 August 2022

Published online 22 September  
2022

#### Keywords:

methods of fixation of the belief, Peirce, pragmatism, theories of education, theory of inquiry.

### ABSTRACT

One of the philosophies of education has been developed in pragmatism. Peirce was the founder of the pragmatism. He did not directly address the philosophy of education; however, the theory of inquiry is one of the fundamental principles of his philosophy which discusses the cognition and fixation of belief based upon it.

He believes that cause human's behaviors and actions. He argues four methods of the fixation of belief. In his view, three (out of the four) methods are not acceptable and only one method is appropriate for the fixation of belief.

This paper aims to understand if there is a link between Peirce's ideas and the theories of education? If yes, whether this link is consistent with what Peirce found? The aim of the theory of education is training people to fixate believes leading to right actions.

The research method applied in this study is on one hand, a descriptive-analytical-comparative, and on the other hand, a desk study.

This paper compared Peirce's methods with common theories of education and found that we can benefit from other theories, in addition to Peirce's methods.

**Cite this article:** Zandieh, Atieh. (2022). The Philosophy of Education in Peirce's Pragmatist Thought. *Journal of Philosophical Investigations*, 16(39): 220-234. DOI: <http://dx.doi.org/10.22034/jpiut.2022.52614.3310>



© The Author(s)

DOI: <http://dx.doi.org/10.22034/jpiut.2022.52614.3310>

Publisher: University of Tabriz.

---

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

Education is one of the topics that has had a particular position in pragmatism philosophies from the very beginning. Peirce, the founder of this school of philosophy (pragmatism), has not directly addressed education. However, there are some ideas in his philosophies that have the potential to be applied in philosophy of education. This paper's argument is focused on the requirements of Peirce's theories in relation to the philosophy of education. This paper answers the following research question: is there a specific philosophical principle in the Peirce's pragmatist philosophy to be applied in the arguments on education and is it possible to link Peirce's ideas to theories of education? To answer this question, we use one of the Peirce's main philosophical views, the 'theory of inquiry', as a basis and we find out the link between the requirements of his philosophical theories and the theory of education.

### **Methodology**

The research method applied in this study is on one hand, a descriptive-analytical-comparative, and on the other hand, a desk study. Relevant literature related to the topic were searched through available academic sources (e.g., available internet databases in Persian language and available books and articles) and a descriptive-analytical-comparative analysis was applied.

### **Discussion**

The 'theory of inquiry' argues Peirce's ideas on belief and doubt. The significance of this theory is in explaining how human beliefs and convictions are formed – known as the fixation of the belief. The convictions upon which human's actions and behaviours at individual and social levels occur. In order to observe right actions of people in the society, first, people should be educated on how to achieve the right beliefs. It is the educational institutions' task in every society to offer the best and the most suitable method of the fixation of the belief so that it can get the best outcome of it. Peirce introduces four methods of the fixation of the belief, in general, and he considers some of them justified, where as some of them are not. The Peirce's four methods of the fixation of belief are comparable with common theories of education, including theory of dogmatism, theory of authoritarianism, theory of constructivism, and theory of experimental science education. This comparison shows that Peirce does not identify his first method (i.e., the tenacity method) suitable due to being dogmatic and biased. Therefore, this method is not considered as an effective method in education and consequently, it is rejected as an educational method. Peirce is not in favour of the second and the third methods (i.e., the authority method and a priori method, respectively) and he believes that these two methods are not effective either. However, scrutinizing these two methods in education shows that each method has their own efficiency and especial position and they can be positively effective in education. Peirce positively considers the fourth method (the scientific method) and he identified only this method as a suitable method for the fixation of the belief. Although this method is completely practical and can be applied in scientific science, it alone cannot meet all the needs of all aspects of human life and Peirce does not pay enough attention to its shortcomings. Therefore, out of the four methods, the

first method is not suitable for education, and the other three methods, each, can contribute to the theories of education and complement each other.

### **Conclusion**

The learners are not expected to recognize the use of each of these methods just when form the conviction (fixate the belief). However, hopefully, teaching these methods to them enables them to use these methods well in different aspects of their life, even in their everyday life. Applying a combination of the three methods (i.e., the authority method, a priori method, and the scientific method) in education could be more satisfactory. While we agree with Pierce about confirming suitability of the scientific method, we believe that applying the authority method and a priori method would be also quite useful.



## فلسفه تعلیم و تربیت در اندیشه پراگماتیستی پیرس

عطیه زندیه

استادیار گروه فلسفه و حکمت اسلامی، دانشگاه شهید مطهری، تهران، ایران. رایانامه: [a.zandieh@motahari.ac.ir](mailto:a.zandieh@motahari.ac.ir)

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>یکی از فلسفه‌های تعلیم و تربیت در مکتب پراگماتیسم رشد کرده است. پیرس مؤسس مکتب پراگماتیسم است. وی به‌نحو صریح و مستقیم به فلسفه تعلیم و تربیت نپرداخته است، اما یکی از مبانی اصلی فلسفه او نظریه تحقیق است که در آن از شناخت و چگونگی شکل‌گیری عقیده براساس آن بحث می‌شود. عقایدی که عامل ایجاد اعمال و رفتارهای انسانی هستند. وی از چهار روش شکل‌گیری عقیده بحث می‌کند. از نظر او سه روش غیرقابل‌پذیرش است و تنها یک روش شایستگی دارد تا عقاید براساس آن شکل گیرد.</p> <p>پرسش این مقاله این است که آیا می‌توان میان آرای پیرس و نظریه‌های تعلیم و تربیت ارتباط برقرار کرد؟ اگر آری، آیا نتیجه این تطبیق همان است که پیرس به آن رسیده است؟</p> <p>در تعلیم و تربیت درصددند افراد را طوری آموزش دهند که دارای عقایدی باشند که آنان را به سوی عمل صحیح سوق دهد. در این مقاله روش‌های موردنظر پیرس را با نظریه‌های رایج در تعلیم و تربیت مطابقت داده و به این نتیجه رسیده‌ایم که علاوه بر روش مورد تأیید پیرس، از نظریه‌های دیگر هم می‌توان به طور مفید بهره برد.</p> <p>روش تحقیق در این مقاله، از سویی توصیفی - تحلیلی - تطبیقی و از سوی دیگر، کتابخانه‌ای است.</p>	<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۱/۰۴/۲۰</p> <p><b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۱/۰۵/۱۷</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۱/۰۶/۰۶</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۱/۰۶/۳۱</p> <p><b>کلیدواژه‌ها:</b> پراگماتیسم، پیرس، روش‌های شکل‌گیری عقیده، نظریه‌های تعلیم و تربیت، نظریه تحقیق.</p>
<p>استاد: زندیه، عطیه. (۱۴۰۱). فلسفه تعلیم و تربیت در اندیشه پراگماتیستی پیرس. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹): ۲۳۴-۲۲۰.</p> <p>DOI: <a href="http://dx.doi.org/10.22034/jpiut.2022.52614.3310">http://dx.doi.org/10.22034/jpiut.2022.52614.3310</a></p> <p>ناشر: دانشگاه تبریز.</p> <p>© نویسنده‌گان.</p>	



## مقدمه

فلسفه تعلیم و تربیت نوعی فلسفه مرتبه دوم<sup>۱</sup> است که برخی سرآغاز آن را سال ۱۹۳۵- سالی که انجمن دیویی<sup>۲</sup>، فیلسوف پراگماتیست، تأسیس شد - می‌دانند. به این ترتیب، وابستگی این فلسفه با تفکر پراگماتیستی جایگاه خاصی پیدا می‌کند. چارلز ساندرز پیرس مؤسس مکتب پراگماتیسم است و افکار ویلیام جیمز و جان دیویی تحت تأثیر آرای او شکل گرفته است، هرچند که شهرت این دو فیلسوف باعث شد نام پیرس تحت الشعاع قرار گیرد. پیرس در فلسفه خود تلاش می‌کند تا تفسیر کاملی از زندگی انسان ارائه کند و میان ذهن و طبیعت، عمل و معنی، شناخت و ارزش و زبان رابطه برقرار کند. او فلسفه خویش را با سنت‌های پیش از خود و ویژگی‌های اجتماعی زمان خود پیوند زد تا پاسخگوی نیاز آن روز جامعه آمریکا باشد. ساختن جامعه نو آمریکا، نیازمند تعلیم و تربیت افراد جامعه بود. از این رو، پراگماتیسم به سرعت به زمینه‌های عملی چون آموزش و پرورش گام نهاد.

نظریه‌های تعلیم و تربیت از قدیمی‌ترین مباحثی است که از آغاز دوران فلسفه (زمان افلاطون) مطرح شده و فلاسفه یا صراحتاً و به‌طور مستقیم یا به‌صورت غیرصریح و غیرمستقیم به آن پرداخته‌اند. پیرس در زمره فلاسفه‌ای قرار می‌گیرد که به‌طور صریح و مستقیم به این مسأله نپرداخته است، اما در فلسفه او آرای وجود دارد که ظرفیت آن را دارد که به خوبی بتوان از آن‌ها در فلسفه تعلیم و تربیت بهره‌برداری کرد. از این رو، آنچه در این مقاله بیان خواهد شد بیش‌تر استلزامات نظریات فلسفی پیرس در نسبت با فلسفه تعلیم و تربیت است.

پیرس خود تربیت‌شده یک محیط ممتاز تعلیم و تربیتی است. پدرش پروفیسور ریاضیات دانشگاه هاروارد بود و از هر فرصتی برای تربیت، رشد عقلانی و پرورش قوه تشخیص پسر خود استفاده می‌کرد. او سعی داشت هنر توجه کامل به مطالب دشوار را در سنین کم به فرزند خود بیاموزد. پیرس از ۸ سالگی به مطالعه شیمی، از ۱۲ سالگی به مطالعه کتاب‌های فلسفی و از ۱۵ سالگی به مطالعه دقیق نقد عقل محض کانت و حفظ کردن آن همت گماشت و حتی دلایل نقضی در مقابل آن اقامه می‌کرد. هم‌چنین او در سنین کم رساله‌های پیشرفته‌ای در مورد منطق صوری مطالعه می‌کرد. علایق تجربی پیرس، او را به سوی علوم تجربی سوق داد و روشی را در فلسفه برگزید که آن هم تجربه مآبانه و پراگماتیستی بود.

پرسش ما در این مقاله این است که آیا در فلسفه پیرس که در آن مباحث صریحی در مورد تعلیم و تربیت بیان نشده است می‌توان مباحثی یافت که براساس آن فلسفه تعلیم و تربیت در مکتب پراگماتیسم رشد کرده و قوت گرفته باشد؟ آیا او مبنای فلسفی خاصی در این مورد ارائه کرده است؟ چگونه می‌توان این مبنا و آرای او را به نظریه‌های تعلیم و تربیت مرتبط ساخت؟

به این منظور، در نظر داریم تا بر مبنای یکی از دیدگاه‌های اصلی فلسفی پیرس، یعنی نظریه تحقیق، به فلسفه تعلیم و تربیت او دست یابیم. از این رو، ابتدا، مبنای فلسفه پراگماتیستی او، یعنی فرآیند تحقیق توضیح داده خواهد شد. در ادامه به آرای وی در مورد عقیده و شک که ذیل نظریه تحقیق مطرح می‌شود، نظر خواهیم افکند و سپس روش‌های شکل‌گیری و تثبیت عقیده از نظر وی را مطرح خواهیم کرد. پیرس چهار روش برای تثبیت عقیده معرفی می‌کند. ابتدا هر یک از این روش‌ها مطابق بیان پیرس ارائه خواهد شد و سپس به تطبیق آن‌ها با نظریه‌های تعلیم و تربیت خواهیم پرداخت. در پایان نیز بررسی خواهیم کرد که آیا بنا بر گفته پیرس، تنها یک روش برای ساختن عقیده کفایت می‌کند یا روش‌های دیگر هم به نوبه خود می‌توانند نقش خاصی در تعلیم و تربیت ایفا کنند و مکمل هم باشند.

## پیشینه پژوهش

در خصوص فلسفه تعلیم و تربیت پراگماتیستی پیرس تاکنون در ادبیات فلسفی ما، مقاله، کتاب، پایان نامه و رساله قابل ذکری که به‌طور خاص، به این جنبه از فکر پیرس توجه کرده باشد، یافت نمی‌شود. خصوصاً که در این مقاله آرای پیرس با نظریه‌های تعلیم و تربیت نیز مطابقت داده شده است. از این رو، این مقاله می‌تواند آغازی نو برای پرداختن به این جنبه خاص از تفکرات پیرس و پراگماتیسم او باشد.

1. second order philosophy

2. JDA

## روش پژوهش

مقاله پیش رو، از سویی، پژوهشی بنیادین است که در آن به موضوعات اندیشه‌ای پرداخته شده است و از سوی دیگر، پژوهشی کاربردی است که از آن می‌توان در تعلیم و تربیت استفاده کرد. در این مقاله از روش توصیفی (توصیف نظریه‌ها در دو دیدگاه مطروحه)، تطبیقی و مقایسه‌ای (بیان تشابهات و اختلافات آن‌ها) و تحلیلی (تحلیل قدرت تبیین‌گری و انسجام و کارایی آن‌ها) بهره برده شده است. هم‌چنین گردآوری مطالب از طریق روش کتابخانه‌ای صورت گرفته و در آن از ادبیات فلسفی دست اول (به ویژه از آثار پیرس)، مرتبط با این موضوع، استفاده شده است.

## ۱. مبنای فلسفی پیرس

در این قسمت از مقاله به بحث فلسفی پیرس می‌پردازیم تا ابتدا مبنای فلسفی وی را روشن سازیم و سپس بنایی را که بر آن مبنا استوار ساخته است، ذکر خواهیم کرد و آن را با نظریه‌های مطابق در فلسفه تعلیم و تربیت تطبیق خواهیم داد.

### ۱-۱. نظریه تحقیق

پیرس ملقب به پدر نظریه تحقیق است. او اولین کسی است که این نظریه را مطرح می‌کند، آن را یکی از مبانی فلسفه خود قرار می‌دهد و از طریق آن پراگماتیسم خود را بیان می‌کند. این نظریه در بخش منطق انتقادی پیرس مطرح می‌شود. دل‌مشغولی وی در این نظریه آن است که چگونه بنیادهای شناخت، اعتقاد و عمل و رفتار خویش را تحکیم کنیم. منظور پیرس از تحقیق، کلیه کوشش‌های ما برای آگاهی یافتن از جهان و کسب شناخت از آن است. او از ما می‌خواهد اعتقادات مورد نظر خویش را روشن ساخته و از آن‌ها به عنوان شالوده‌های شناخت و اعمال خویش استفاده کنیم. بدین ترتیب، وی میان شناخت و پرورش عقاید و عمل پیوند مستقیم برقرار می‌کند و از همین جاست که می‌توان از آرای او در تعلیم و تربیت بهره جست. شالوده یک جامعه با تعلیم و تربیت درست شکل می‌گیرد و از طریق آن می‌توان جامعه را به سمت و سوی دلخواه هدایت کرد. هدف تعلیم و تربیت، پرورش افراد برای داشتن عقاید صحیح و اعمال درست است تا جامعه را به سمت اهدافی که تعلیم و تربیت نشانه گرفته شده است، سوق دهد. بدین ترتیب، نظریه تحقیق با نظریه‌های تعلیم و تربیت ارتباط پیدا می‌کند. او این نظریه را بر اساس «اعتقاد» طراحی می‌کند و در کنار آن به بحث «شک» نیز می‌پردازد.

پیرس در مورد شروع فرایند تحقیق می‌گوید بعضی تصور می‌کنند تحقیق با طرح سؤال شروع می‌شود و حتی توصیه می‌کنند مطالعات خود را با سؤال شروع کنید، یا برخی مانند دکارت توصیه می‌کنند کار تحقیق با شک آغاز شود، اما پیرس بر این باور است که فرایند تحقیق با عقیده آغاز می‌شود، زیرا عقیده حالت طبیعی ماست که نسبت به آن اطمینانی اولیه داریم. اما تجربه ما را از آن عقیده ناامید کرده و به آن شک می‌کنیم، به طوری که این شک باید تا زمان تثبیت عقیده جدیدی که نتیجه مطلوب برآورده سازد، ادامه یابد (اسکفلر، ۱۳۶۶: ۷۸-۷۷).

از این رو، وی درباره تحقیق می‌گوید: «تنها هدف تحقیق استقرار عقیده است» و «اینکه تثبیت عقیده تنها هدف تحقیق است گزاره بسیار مهمی است» (پیرس، ۱۸۷۷: ۹۹). عقیده نیز امری ثابت نیست و گهگاه نسبت به آن مردد و مشکوک می‌شویم، اینجاست که نقش شک در نظریه تحقیق آغاز می‌شود: «تحریک شک باعث تلاشی برای رسیدن به حالت عقیده می‌شود. من این تلاش را تحقیق می‌نامم» (همان: ۱۰۰). تحقیق کوششی برای غلبه بر شک و دستیابی به عقیده است و تنها محرک بی‌واسطه آن نیز شک است. با ایجاد شک تلاش آغاز می‌شود و با توقف آن تلاش پایان یافته، تحقیق صورت می‌پذیرد.

پیرس فکر را نظامی می‌داند که «تنها انگیزه، ایده و کارکردش ایجاد عقیده است» (همان: ۱۲۰). «تولید اعتقاد تنها کارکرد فکر است» (همان: ۱۱۸). عقیده قاعده‌ای برای عمل است که پرداختن به آن مستلزم شک بیش‌تر و فکر بیش‌تر است، اگرچه فکر ذاتاً یک عمل است با وجود این می‌توان عقیده را فکر در حال استراحت خواند، هرچند که فکر اصالتاً حرکت باشد (همان: ۱۲۱).

### ۱-۲. شک و عقیده

تعریف ابتدایی شک و اعتقاد در نظر پیرس بدین صورت است: «وقتی می‌خواهیم سؤالی را بپرسیم» حالت ذهنی کسی را داریم که شک دارد و «وقتی حکمی صادر می‌کنیم» (همان: ۹۸) حالت ذهنی کسی را داریم که به اعتقاد رسیده است.

نظریه شک و عقیده پیرس تحت تأثیر نظریات الکساندر بین<sup>۱</sup> شکل گرفته است. بین عقیده را «گرایش یا حالتی از آمادگی برای عمل در هنگام لزوم» یا «نام حالتی آرام، رضایت‌بخش و خرسند از ذهن» (اسکفلر، ۱۳۶۶: ۷۷) می‌داند. درحالی که شک در نظر او «در بیش‌تر موارد حالت ناراحتی و برخی اوقات حالت سخت‌ترین درماندگی انسان است». پیرس از این نظر بین به عنوان مبنایی روان‌شناسانه برای نظر خود استفاده می‌کند. بین، برخلاف دکارت، اعتقاد داشت: «انسان‌ها ذاتاً معتقدند و شک نه به طور تصنعی بلکه به وسیله حوادثی که عقاید ما را گیسخته می‌سازد، ایجاد می‌گردد» (همان: ۷۸). بدین ترتیب وی اعتقاد را حالت ذاتی و طبیعی قلمداد می‌کند و عقیده را پایگاه اصلی تفکر قرار می‌دهد و شک را حالتی ثانوی می‌داند. بنابراین، انگیزه‌گریز از شک و دستیابی به عقیده در ذات انسان وجود دارد.

پیرس با استفاده از نظریات بین، این امکان را به دست می‌آورد که عقاید جهان‌شناسانه خود را که در چهارچوب تکامل قرار داشت به رفتارهای ذهنی گسترش دهد. همان‌طور که قوانین طبیعت عادات طبیعت هستند، قوانین ذهنی نیز عادات ذهنی هستند. عاداتی که از طریق سازگاری عقاید با محیط حاصل شده‌اند. بدین ترتیب از نظر پیرس در دو عالم عین و ذهن، عادات جدید با اتکا بر «انتخاب طبیعی» شکل می‌گیرد و هرگاه واقعه‌ای اتفاق افتاد که عادت قبلی نتواند پاسخگوی آن باشد، شک ظاهر شده و با ایجاد اعتقاد بعدی شک از بین می‌رود. اعتقاد بعدی قاعده‌ای برای عمل است که ما را در دستیابی به اهدافمان توانا می‌سازد. هدف تحقیق دستیابی به یک عقیده پایدار است، عقیده‌ای که در دراز مدت دوام دارد (همان: ۷۹).

برای آشنایی بیش‌تر با نظر پیرس در مورد شک و عقیده ویژگی‌های هر یک ذکر خواهد شد:

۱. شک حالتی از ناراحتی و نارضایتی است که تلاش می‌کنیم خود را از آن رهایی بخشیده و به حالت عقیده برسیم، درحالی که عقیده حالتی آرام و رضایت‌بخش است که نمی‌خواهیم آن را از دست بدهیم یا آن را با عقیده دیگر جایگزین کنیم و بالاتر از این ما نه تنها به اعتقاد، بلکه صرفاً به اعتقاد به آنچه در واقع به آن معتقدیم سخت پایبند هستیم (پیرس، ۱۸۷۷: ۹۹). اگرچه این یک قانون کلی است، اما به نظر پیرس، ما همیشه از شک گریزان نیستیم، برعکس برخی اوقات در پی به دست آوردن آنیم. اشتیاق انسان برای رسیدن به شک نظیر کسی است که خود را از قبل گرسنه نگه دارد تا وقت غذا خوردن اشتیاق کافی برای غذا خوردن داشته باشد. محققى که برای رسیدن به لذت تحقیق در جستجوی شک برمی‌آید همین حال را دارد، یعنی خود را به شک می‌اندازد تا از عقیده‌ای که برایش حاصل می‌شود لذت بیش‌تری ببرد. شک‌های دانشمندان برای دستیابی به اکتشافات علمی از این نوع قلمداد می‌شود. هم‌چنین، عقیده هم همیشه حالت خوشایند نیست. مثلاً اگر کسی معتقد باشد شش ماه دیگر می‌میرد و بعد نسبت به آن شک کند، نه آن اعتقاد خوشایند است و نه آن شک ناخوشایند. پیرس این تعارض را به این صورت رفع می‌کند که عقیده به جهت آرامشی که به ذهن می‌دهد خوشایند است، اما از جهت محتوایی می‌تواند ناخوشایند باشد؛ شک نیز ذاتاً حالتی ناخوشایند است، اما به جهت محتوایی می‌تواند خوشایند باشد.

۲. میان شک و عقیده «تفاوت عملی» وجود دارد. «اعتقادات ما خواسته‌های ما را رهبری کرده و افعال ما را شکل می‌دهد... [درحالی که] شک هرگز چنین اثری ندارد» (همان: ۹۸-۹۹).

۳. عقیده باعث ایجاد عادت در ما می‌شود: «احساس عقیده کم و بیش نشانی مطمئن از استقرار عادت در سرشت ما دارد که اعمال ما را تعیین می‌کند و شک هرگز چنین اثری ندارد» (همان: ۹۹) یا «عقیده، قانون عمل یا به‌طور خلاصه، عادت را در سرشت ما برقرار می‌سازد» (همو، ۱۸۷۸: ۱۲۱). در مقابل، شک نه موجب عملی می‌شود و نه باعث ایجاد عادت.

البته پیرس باور ندارد که هر اعتقادی باعث ایجاد عمل و عادت در سرشت ما می‌شود. او با رنگ و بویی که سقراط میان فضیلت و معرفت برقرار کرده بود و بر این باور بود که هرکس معرفت دارد، فضیلت دارد و علم و عمل همراه یکدیگرند، اعتقاد را به دو دسته تقسیم می‌کند: «اعتقاد حسی»<sup>۲</sup> که به عمل و عادت منجر نمی‌شود و یک قول صرفاً لفظی و ظاهری است و «اعتقاد فعال»<sup>۳</sup> که به عمل و عادت می‌انجامد و قولی است که قائل آن بدان پایبند می‌ماند.

۱. Alexander Bain (1818- 1903): نخستین کسی که در انگلستان در مورد روان‌شناسی کتاب نوشت و نخستین نشریه روان‌شناسی به نام Mind را در سال ۱۸۷۶ بنیان گذارد.

۲. sensational belief

۳. active belief

۴. شک اصیل که پیرس به آن توجه دارد شکی قوی است که در حد «تحریک» است. زنده، واقعی و از روی دلیل محصل است: «شک اصیل همیشه یک منشأ خارجی دارد» (همو، ۱۹۰۵: ب: ۲۰۷) و بدون چنین منشأیی هر شکی جعلی و تصنعی است. وی در مخالفت با دکارت که به شک روشی معتقد بود، می‌گوید: شک یا اصیل و مدلل است و یا اصلاً شک نیست. شک هنگامی اصیل است که بتواند عقاید قبل را منتفی سازد و عقاید جدیدی ایجاد کند، نه مانند شک دکارتی که باعث تغییر عقیده او نشد و دکارت مجدداً به آنچه قبل از شک، بدان‌ها باور داشت (نفس، خدا و جهان) معتقد گشت. از نظر او شک دکارتی «خودفریبی محض است و شک واقعی نیست» (همو، ۱۸۶۴: ۴۰).
۵. انواع دیگر شک، عبارت است از: تردید و دودلی که ضعیف‌ترین نوع شک است و از کمبود اطلاعات یا نداشتن قدرت تصمیم‌گیری ناشی می‌شود. نوع دیگر، شک تخیلی است که می‌تواند نتایج مثبت فراوانی به دنبال داشته باشد. این نوع شک، نقش مثبتی در ایجاد تحقیق علمی دارد، زیرا بسیاری از اکتشافات علمی از تأملات تخیلی دانشمندان است. «تردید خواه برای سرگرمی محض باشد یا برای هدفی بزرگ نقش مهمی در ایجاد تحقیق علمی ایفا می‌کند». درجات تحریک ذهن «ممکن است جزئی، شدید، آرام یا ناآرام» (همو، ۱۸۷۷: ۱۱۹) باشد.
۶. شک، عملی غیرارادی است. بنابراین نمی‌توان به طور تعمدی شک را به خود القا کرد: «برای یک فرد محال است در خودش شک اصیل را به وسیله عمل ارادی ایجاد کند... و محال است که حیرت اصیل را به وسیله عمل ساده ارادی به خود تلقین نماید» (همو، ۱۹۰۵: ب: ۲۰۷).
۷. شخصی که مطابق عقیده‌ای عمل می‌کند «انتظار و هدف» دارد. اشخاص برای دستیابی به اهداف معین، اعمال خاصی انجام می‌دهند و هیچ کس بدون انتظار موردنظر خویش عملی انجام نمی‌دهد.
۸. پیرس، از سویی، اظهار می‌دارد: «عقیده تحریک شک را فرو می‌نشاند» (همو، ۱۸۷۸: ۱۲۱) و «تحریک شک را علت تلاشی برای رسیدن به حالت اعتقاد» (همو، ۱۸۷۷: ۹۹) می‌داند. شک خارج شدن از حالت طبیعی و وارد شدن به حالتی غیرطبیعی است، بنابراین باید برای رهایی از این حالت غیرطبیعی تلاش کرد و این حالت فقط با به دست آوردن عقیده‌ای که ما را از حالت تحریک عصبی خارج می‌کند و به حال طبیعی بازمی‌گرداند، فروکش می‌کند. وی از سوی دیگر، می‌نویسد: «هنگامی که عقیده با امر عجیبی مواجه شود انحلالش آغاز می‌گردد» (همو، ۱۹۰۵: الف: ۱۸۹) یا اظهار می‌دارد: «شک اغلب و احتمالاً همیشه از تعجب به وجود می‌آید، تعجبی که از اعتقاد قبلی به وجود آمده و تعجب محیط جدیدی را به وجود می‌آورد» (هارتسورن، ۱۹۳۱، ج ۵: ۵۳ و ۵۷).
- به میان آوردن پدیده تعجب، نظر اول او را منتفی نمی‌کند، چرا که شخص متعجب همان فرآیندی را ادامه می‌دهد که شخص شک انجام می‌داد و باز هم تحقیق صورت می‌پذیرد. بعضی از اعتقادات با تعجب همراه نیست، اما بسیاری از اعتقادات موجبات تعجب و شگفتی را فراهم می‌آورد. برای مثال اگر شخصی قصد ماهیگیری داشته باشد و معتقد باشد گلوله قلاب ماهیگیری اش سربی است، توقع دارد در آب فرو برود، اما اگر فرو نرود تعجب می‌کند و شک در او به وجود می‌آید. در این زمان، فرآیند تحقیق در او شروع می‌شود و سرانجام با این اعتقاد که گلوله مثلاً چوبی بوده تحقیق پایان می‌پذیرد. اعتقاد جدید تعجب را زایل می‌کند و دیگر انتظار نمی‌رود قلاب در آب فرو رود. مهم این است که عقیده جدیدی شک را از بین برده و پاسخ‌گوی انتظار ما باشد، چون شخص بعد از اعتقاد جدید توقع و انتظار جدیدی پیدا می‌کند.
۹. پیرس در مورد آگاهانه یا ناآگاهانه بودن عقیده هم ابتدا می‌گوید: «عقیده چیزی است که ما از آن آگاه هستیم» (پیرس، ۱۸۷۸: ۱۲۱). منظور او از آگاهی فقط اطلاع داشتن و شناختن عقیده خویش است، نه درون‌نگری و شهود. اما سپس بر «ناآگاهانه بودن» عقیده تأکید می‌کند: «اعتقاد عادت فکر است که ذاتاً مدتی ادامه پیدا می‌کند و اغلب (حداقل) ناآگاهانه است» (همو، ۱۹۰۵: الف: ۱۸۹) یا می‌نویسد: «نیازی نیست اعتقاد آگاهانه باشد» (ونبرگ، ۱۹۶۲: ۵۸). ظاهراً به نظر می‌رسد پیرس در این مورد تغییر عقیده داده است.
۱۰. مسأله دیگر تبیین «انواع متفاوت رفتار» است. این طور نیست که دو نفر با داشتن عقیده‌ای واحد، عمل واحد انجام دهند. زیرا ارتباط عقاید متفاوت افراد هم‌چنین خواسته‌ها و انتظارات متفاوت آنها باعث به وجود آمدن اعمال متفاوتی می‌شود. مثلاً دو نفر که یکی از نوع بشر متنفر است و دیگری عاشق انسان‌هاست، مرگ موش را سم می‌دانند. فرد اول تلاش می‌کند که آن را به دیگران بخوراند، در حالی که فرد دوم سعی می‌کند همه را از خطر این ماده مطلع کند.



۱۱. عقاید دو دسته‌اند: عقایدی که تحت کنترل است و با اراده و اختیار ما شکل می‌گیرد و عقایدی که خارج از کنترل است و رفتارهای غریزی ما مطابق آن‌هاست. به نظر پیرس از جمله ویژگی‌های انسان عاقل این است که دارای عاداتی است که شک ندارد تا اندازه‌ای بر رفتار آینده خویش کنترل اعمال کند» (پیرس، ۱۹۰۵ الف: ۱۸۹). انسان در سه زمان گذشته، حال و آینده اعمالی انجام می‌دهد. رفتار گذشته و زمان حال از کنترل خارج است، اما رفتار آینده رفتاری تحت کنترل است. طبق این بیان صواب و خطا، حسن و قبح و مدح و ذم جایی معنا دارد که قادر باشیم رفتار خود را تحت کنترل درآوریم، در مواقعی که کنترلی بر اعمال خویش نداریم چنین ارزش‌هایی بی‌معنا خواهد بود و تحسین و سرزنشی وجود نخواهد داشت. عقیده غریزی غیرقابل کنترل است و خواست و اراده ما نقشی در شکل‌گیری آن ندارد. این عقاید پایه‌های شناخت ما را تشکیل می‌دهند. عقایدی چون «خدا وجود دارد»، «نوعی نظم در عالم وجود دارد» و «انسان علاقه مفراط به زندگی دارد» از جمله عقاید غریزی مورد نظر اوست. او عقاید غریزی را خطاناپذیر و غیرقابل تردید می‌داند و می‌گوید از لحاظ روانی نمی‌توان به این عقاید شک کرد، برخلاف عقایدی که از طریق استدلال عملی و عقلی به دست می‌آوریم و درجه بالایی از خطا و احتمال دارند: «غریزه به ندرت خطا می‌کند، در حالی که عقل اگر نه بیش‌تر اوقات، تقریباً نیمی از اوقات مرتکب خطا می‌شود» (همان: ۲۰۸). هم‌چنین، پیرس عقل را «بیش از هزار بار خطاپذیرتر از غریزه» (هارت‌شورن، ۱۹۳۱، ج ۲: ۱۷۶) می‌داند. از نظر پیرس، غریزه خاص انسان جستجوی حقیقت، یافتن آن و ساختن تصورات کلی می‌باشد. «نقش خاص انسان چه چیزی است غیر از تجسم بخشیدن به تصورات کلی در آفرینش‌های هنری، امور سودمند و بالاتر از همه در شناخت نظری» (پیرس، ۱۹۰۸: ۳۷۱). عقاید غریزی در زندگی روزمره انسان دو دسته‌اند: ۱. غرایزی که با نیازهای غذایی ارتباط دارند و ما را با پدیده‌های فیزیکی آشنا می‌کنند. ۲. غرایزی که با نیازهای جنسی سروکار دارند و ما را با پدیده‌های روانی آشنا می‌کنند.

## ۲. روش‌های شکل‌گیری عقیده و بهره‌برداری از آن در تعلیم و تربیت

پیرس در مقاله «تثبیت عقیده» پس از اینکه آرای خود را در مورد شک و عقیده بیان می‌دارد، از چهار روشی که اعتقادات ما را می‌سازند، سخن به میان می‌آورد. از نظر او این چهار روش هرکدام محاسن و معایبی دارند که موجب می‌شود پیرس ما را بدان‌ها ترغیب کند و یا از آن‌ها پرهیز دهد. اعتقاد معتقدان هر یک از این روش‌ها وقتی نسبت به عقایدشان سست می‌شود که شکی آن اعتقاد را تضعیف کند. آنگاه فرد برای کسب اعتقاد جدید به روشی دیگر متوسل می‌شود که اعتقاد راسخ دیگری پیدا کند. حال، وقتی فردی نسبت به عقاید خود دچار تردید شود، چه راه یا راه‌هایی در مقابل خود می‌بیند که بتواند مطابق آن‌ها عقیده خود را تغییر دهد؟ پیرس در اینجا روش‌هایی پیشنهاد می‌کند که در ادامه به آن‌ها می‌پردازیم. در تعلیم و تربیت روشی مورد توجه قرار می‌گیرد که برای دو رکن اصلی تعلیم و تربیت یعنی معلم و متعلم کارآمد و مفید باشد. باید دید هریک از روش‌های مورد نظر پیرس چیست و با کدام‌یک از نظریه‌های تعلیم و تربیت متناسب است.

### ۲-۱. روش جزمی و ناکارآمدی آن در تعلیم و تربیت

اولین روشی که پیرس توضیح می‌دهد روش دگماتیستی یا جزمی<sup>۱</sup> است. این روش شخصی و فردی است و با ملاک‌های خود فرد سازگار است و از آن برای تأکید بر عقاید شخصی استفاده می‌شود، تا اجازه ندهد که سابقه شک بر آن‌ها بنشیند. از آنجا که شک حالت ناراضی‌تی است، پس باید کاری کرد تا هر اتفاقی که رخ می‌دهد اعتقاد تا پایان بدون تردید محفوظ بماند (پیرس، ۱۸۷۷: ۱۰۲-۱۰۴). برای این کار بهتر است که فرد خود را در معرض عقاید دیگر قرار ندهد، از آنها اجتناب کند و فریب آن‌ها را نخورد. فرد متعصب گمان می‌کند که اگر قرار باشد به هر یک از اعتقادات خود شک کند و بعد عقاید خود را تغییر دهد زندگی‌اش پر از آشفتگی و هرج و مرج می‌شود. پس تلاش می‌کند اعتقادات خود را حفظ کند و با آرامش و رضایت به زندگی مطمئن خود ادامه دهد. از این رو، عقیده خویش را دائماً به خود یادآوری می‌کند و بر آن اصرار می‌ورزد و از هر آنچه به آن آسیب می‌رساند و آن را تحقیر و نکوهش می‌کند، روی برمی‌گرداند (همان: ۱۰۱). اعتقاد فرد جزمی ساده و مستقیم، محکم و پایدار است و هیچ تزلزلی در آن راه ندارد و گاه تا پایان عمر همراه فرد جزمی است و او ثابت قدم و متکی به نفس و مصمم با آن پیش می‌رود و حتی به موفقیت‌های بزرگ هم نائل می‌شود. هم‌چنین، او اعتقاد خود را مصرانه به دیگران نیز پیشنهاد می‌کند. از نظر پیرس، حتی فلاسفه و دانشمندان هم از داشتن چنین اعتقاداتی در امان نیستند.

<sup>۱</sup>. tenacity method

پیرس این روش را از روی ادب، غیرمعمول نمی‌خواند ولی اگر بخواند هم برای شخص جزمی اهمیت ندارد، زیرا او عقل را فریبنده و ضعیف می‌داند. پیرس، در نهایت، این روش را ناکارآمد دانسته و می‌گوید با چنین افرادی اصلاً کاری ندارد، بگذار هرچه می‌خواهند بکنند (همان: ۱۰۲-۱۰۳).

بدین ترتیب، او یکسره این روش را کنار می‌گذارد. این روش به دلیل شخصی بودن عملاً نمی‌تواند هم در جامعه حفظ شود. شک در عقاید جزمی وقتی پیش می‌آید که در تعاملات اجتماعی عقایدی با سودمندی مساوی یا حتی بیش‌تر مطرح می‌شود و جامعه، فرد را به سوی آن‌ها فرامی‌خواند و فرد جزمی ناچار می‌شود از عقاید خود چشم‌پوشد.

اگر در تعلیم و تربیت قرار باشد از چنین روشی استفاده شود، معلم با شخصیت جزمی خود و اینکه فقط سخنان اوست که صحت و اعتبار دارد، از متعلمین توقع دارد که فقط به تقلید کورانه از او تبعیت و پیروی کنند. این روش در تعلیم و تربیت امروزی کارایی ندارد، چون استقلال شخصیت متعلم و ابتکار و خلاقیت او را کاملاً از بین می‌برد. در نتیجه در نظریه‌های تعلیم و تربیت نیز شأنی برای آن در نظر نمی‌گیرند.

## ۲-۲. روش سلطه‌جو و مطابقت با آن اقتدارگرایی در تعلیم و تربیت

دومین روشی که پیرس به آن می‌پردازد، روش سلطه‌جو<sup>۱</sup> است که روشی جمعی است و از سوی نهادهای قوی و قدرتمند جامعه ارائه می‌شود. نهادهایی که از مردم انتظار دارند از عقاید آن‌ها تبعیت کنند. پیرس روش سلطه‌جو را اینگونه معرفی می‌کند: جایی که اراده دولت به جای اراده فرد عمل کند، روش سلطه‌جو حاکم است. نهادی به وجود می‌آید و هدفش این است که آموزه‌هایی را در مقابل دیدگان مردم قرار دهد و دائماً آن‌ها را تکرار کند و به جوانان بیاموزد. چنین دولتی آنقدر قدرت دارد که در مقابل مخالفان ایستادگی کرده و از آنچه وضع کرده، حمایت کند. این دولت سعی می‌کند «مردم را جاهل نگه دارد» تا مبدا عاقلانه برخلاف آموزش‌ها و اهداف دولت فکر کنند. هم‌چنین، سعی می‌کند همه علت‌هایی را که ممکن است باعث تغییر درک افراد شود حذف نماید، مردم را طوری پرورش می‌دهد که از داشتن عقاید شخصی و غیرمعمول وحشت داشته باشند. افرادی که عقیده حاکم را رد کنند ترساننده به سکوت وادار می‌کند. به آنان که عقاید خود را ابراز می‌کنند تهمت زده و آن‌ها را مورد تفتیش عقاید قرار می‌دهد. سرانجام نیز آنان را گناه‌کار تشخیص داده و تحت تنبیهات شدید قرار می‌دهد، حتی اگر از این طریق نتواند موافقت جامعه را جلب کند قتل عام عمومی راه می‌اندازد. همه این‌ها وسایل بسیار مؤثری برای استقرار عقیده در یک کشور هستند. قدرتی که در پی به دست آوردن چنین روشی است فهرستی از عقاید تهیه می‌کند که همه مطابق آن رفتار کنند و هیچ انسانی استقلال فکری نداشته باشد. مردم باید تمام آن عقاید را بپذیرند و چنان به آن ایمان داشته باشند که اگر با عقاید دیگر آشنا شدند هیچ کدام بر آن‌ها تأثیر نگذارد. پیرس با این توصیف در نظر دارد دولت‌های توتالیتر زمان خودش را معرفی کند (پیرس، ۱۸۷۷: ۱۰۳).

از نظر پیرس این روش، ابزار اصلی برای حفظ جامعه کاتولیکی بوده است. او معتقد است هر جا طبقه خاصی بر جامعه حاکم باشد رد پای این روش در آنجا دیده می‌شود. ستمکارترین افراد همواره از این روش استفاده می‌کنند. این افراد حاضر نیستند لحظه‌ای از منافع جامعه چشم‌پوشی کنند. «مقام مسئول یک جامعه که ممکن است از منافع شخصی خویش چشم‌پوشد، حاضر نیست از منافع جامعه چشم‌پوشی کند». دلسوزی این افراد نسبت به قوانین حاکم بر جامعه، آنان را به بی‌رحم‌ترین قدرتها تبدیل می‌کند (همان: ۱۰۴). وی اعتقاد دارد در قیاس با روش جزمی موفقیت روش سلطه‌جو نسبتاً بیش‌تر است، زیرا عظیم‌ترین تمدن‌ها را در تاریخ بشر به وجود آورده است.

این روش موجب اتحاد و یکپارچگی کل جامعه و توده مردم می‌شود، اما به دلیل فقدان استدلال فردی، وجود رعب، وحشت و فقدان امنیت روحی و جانی نمی‌تواند تداوم پیدا کند و به تدریج تغییر می‌کند: «اگر ما به دقت مسأله را از نزدیک بررسی کنیم متوجه می‌شویم که هیچ‌یک از عقاید آن‌ها برای همیشه یکسان باقی نمی‌ماند، اما این تغییرات چنان آهسته است که در طی زندگی یک نفر غیرقابل درک است» (همان: ۱۰۴).

شک نسبت به این عقاید در این جوامع وقتی پیش می‌آید که افراد آن با جوامع دیگر ارتباط پیدا کنند و متوجه شوند در جوامع دیگر، مردم با عقایدی کاملاً متفاوت زندگی می‌کنند. افراد این جامعه می‌فهمند اگر آنان در جامعه یا موقعیت دیگری قرار داشتند

<sup>۱</sup>. authority method

عقاید دیگری می‌داشتند. این آگاهی‌ها آنان را به تردید می‌اندازد و این شک بر هر عقیده‌ای که توسط تمایل فکری خودشان یا کسانی که عقاید عمومی را بنیان گذاشته‌اند، به وجود آمده است، تأثیر خواهد گذاشت (همان: ۱۰۵).

آنچه پیرس بیان داشت تأثیر کم‌تر مثبت و بیش‌تر منفی عقاید جمعی در حد حکومت‌هاست. او با آنکه برای این روش نتایج مثبتی هم در نظر می‌گیرد ولی سرانجام آن را راه حل نهایی نمی‌داند و از آن درمی‌گذرد.

یکی از نظریه‌های تعلیم و تربیت، نظریه اقتدارگرایی<sup>۱</sup> است. این نظریه در سطوح خرد و کلان جامعه از قدیم الایام جایگاه ویژه‌ای داشته و گسترده‌ترین روش در تعلیم و تربیت بوده است. در نهادهای اجتماعی دوران گذشته، معلم‌ها (اعم از مربیان، معلمان مدارس، اساتید، استادان حرفه‌های مختلف و ...) کاملاً از روش اقتدارگرا نسبت به متعلمین خود استفاده می‌کرده‌اند. آنان همواره در جایگاه برتری قرار داشتند و متعلمین می‌بایست از آنان سرمشق و الگو می‌گرفتند و تحت نظارت آن‌ها رفتار می‌کردند تا آنجا که استقلال فردی متعلمین به خطر می‌افتاد.

روش اقتدارگرا در قرن بیستم مورد توجه محققان تعلیم و تربیت قرار گرفت و افرادی همچون بیزل،<sup>۲</sup> شور،<sup>۳</sup> پیس،<sup>۴</sup> همینگس،<sup>۵</sup> لوگو،<sup>۶</sup> لیوتار،<sup>۷</sup> کایریاکوو،<sup>۸</sup> از جنبه‌های مختلف در این زمینه پژوهش کرده و ابعاد مطلوب و نامطلوب اقتدار معلم و همچنین انواع آن را روشن ساخته‌اند. برای مثال، اسوگ از پنج نوع اقتدار معلم سخن به میان می‌آورد: اقتدار تخصص، مرجع، قانونی، تشویقی و تنبیهی (اسکندری، ۱۳۹۳: ۶۶۸). لیوتار نیز به اقتدار اخلاقی و علمی معلم (لیوتار، ۱۳۸۰: ۱۵۴) اشاره می‌کند. کایریاکوو نیز از چهار نوع اقتدار صحبت به میان می‌آورد: اقتدار ناشی از موقعیت معلم، ناشی از شایستگی‌های آموزشی معلم، کنترل‌کننده در کلاس درس، و ایجادکننده نظم (کایریاکوو، ۲۰۰۹). بدین ترتیب در نهادهای اجتماعی هنوز این روش جایگاه خود را دارد، گرچه این روش قدرت گذشته خود را از دست داده است، ولی بدون اقتدار عملاً جریان تعلیم و تربیت منتفی خواهد شد.

تعلیم و تربیت افراد جامعه به صورت رسمی یا غیر رسمی صورت می‌پذیرد. در تعلیم و تربیت رسمی عقایدی را که نهادهای اجتماعی مد نظر دارند مطابق ضوابطی به متعلمان آموزش می‌دهند تا براساس آن‌ها عمل کنند. نظام تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای بر انجام این امور نظارت دارد و آنقدر آن‌ها را تکرار می‌کند که ملکه ذهنی متعلمان شود. به این ترتیب افراد جامعه با بهره‌گیری از روش اقتدارگرا تربیت می‌شوند.

آموزش‌های پلیس و نیروهای انتظامی که مجری قوانین عمومی اجتماع هستند (قوانینی همچون راهنمایی و رانندگی، دستورات اخلاقی یا قانون‌های متداول در یک جامعه) و بر روی افراد جامعه سلطه قابل ملاحظه‌ای دارند نیز از این سنخ است.

روش اقتدارگرا در مجموعه‌های آموزشی غیررسمی، مثل خانواده‌ها هم نفوذ دارد و والدین با استفاده از اقتداری که نسبت به فرزندان خود دارند به تعلیم و تربیت آنها همت می‌گمارند. اقتدار والدین نسبت به فرزندان در گذشته افزون‌تر بود، ولی در دوران حاضر هم، گرچه در بعضی مسائل همچون ازدواج و فرزندآوری کم‌رنگ شده است، هنوز آموزش و سبک زندگی، خصوصاً در جوامع شرقی، سهم به‌سزایی در تربیت نسل‌ها دارد.

از دیگر آموزش‌های غیررسمی در یک جامعه می‌توان از کتاب، روزنامه، تلویزیون، سینما، انواع تبلیغات، اینترنت، فضای مجازی و ... نام برد که هر یک از اینها هم با استفاده از اقتداری که ایجاد می‌کنند عقاید مورد نظر خود را به ذهن افراد جامعه القا می‌کنند. امروزه فضای مجازی و اینترنت بسیار در آموزش افراد جامعه تأثیرگذار هستند و افراد زیادی برای اطلاع یافتن در هر موردی از آن‌ها کمک می‌گیرند. مثلاً برای آشنایی با بازار خرید، علائم بیماری‌ها و راه درمان آن‌ها، کیفیت کالا یا ... البته ممکن است این اطلاعات خیلی قابل اعتماد نباشند، اما باز اثرگذاری خود را دارد. در مقابل، هرچه پیام‌های ارسالی به جامعه از منبع رسمی‌تری باشد این شیوه تعلیم و تربیت معنای بیش‌تری پیدا می‌کند، زیرا منابع رسمی (همچون معلمان و مشاوران و...) دارای اطلاعات معتبرتری هستند.

1. authoritarianism

2. Bizzell

3. Shor

4. Pace

5. Hemmings

6. Lugo

7. Lyotard

8. Kyriacou

تمامی این آموزش‌ها در جامعه باعث ایجاد عقیده در افراد می‌شود و این عقاید آنان را به عمل وامی‌دارد. چنانکه دیدیم ایجاد عقیده با استفاده از روش اقتدارگرا تنها به همان صورتی که پیرس به تصویر کشید، نیست. پیرس تنها به اطاعت بی‌چون و چرا و برده‌وار از سلطه‌جویان اشاره کرد. اما طرق دیگری نیز برای ایجاد عقیده از طریق این روش وجود دارد که با آنکه روش اقتدارگرا همچنان به اثرگذاری خود ادامه می‌دهد، اما شأن انسانی افراد نیز زیر پا گذاشته نمی‌شود و استقلال شخصیت افراد محفوظ می‌ماند. ایجاد عقیده در روش اقتدارگرا می‌تواند از طریق اموری مانند بحث و گفتگو و دیالوگ، مذاکره، تقویت قوه درک و تمیز، آموزش تفکر و تعقل، سعه صدر داشتن در مقابل عقاید دیگر، همکاری و همیاری، سازس و مصالحه، پیروی نکردن کورکورانه و... نیز باشد. حتی می‌توان مهارت‌های پرورش دهنده شکاکیت را در افراد تقویت کرد که عقاید شخصی و اجتماعی خود را در معرض شک قرار دهند و برای برطرف کردن شک، عقاید دیگران را ملاحظه و بررسی کنند تا بتوانند بهترین عقیده را متناسب با زندگی خود برگزینند. تنها تقلید صرف از سخنان اقتدارگرایان لازمه برقراری این روش نیست. آنچه جامعه نیاز دارد روش تعلیمی و تربیتی اقتدارگرایانه‌ای است شأن انسانی افراد و استقلال شخصیت آنان را زیر پا نگذارد. این جنبه‌ای است که پیرس از آن غفلت کرده است.

### ۳-۲. روش پیشینی و مطابقت با آن ساختارگرایی در تعلیم و تربیت

سومین روشی که پیرس معرفی می‌کند روش پیشینی یا ماتقدم<sup>۱</sup> است. این روش خصوصیات دو روش قبل مبنی بر «پافشاری مصرانه بر یک عقیده و تحمیل دلخواهی آن بر دیگران» را رد می‌کند. در این روش برتری گروه خاصی در نظر نیست، بلکه «افراد با یکدیگر بحث می‌کنند و مسائل را از جنبه‌های گوناگون مورد بررسی قرار می‌دهند و به تدریج عقاید در هماهنگی با علل توسعه می‌یابد» (پیرس، ۱۸۷۷: ۱۰۵). کامل‌ترین نمونه این روش از نظر پیرس، فلسفه متافیزیکی است که علت پذیرش عقاید در آن موافقت با عقل است (همان: ۱۰۵-۱۰۷). در روش پیشینی، وقتی شکی رخ می‌دهد فیلسوف آن را با منطق و با چهارچوب شناخت پیشینی که پذیرفته است، رفع می‌کند. متافیزیسین‌ها برای برطرف کردن شک به دنبال انسجام مفهومی بین اطلاعات مورد تردید جدید و فهم متعارف خود هستند. برای مثال، اگر معتقد باشند انسان‌ها ذاتاً از روی بدینی و خودخواهی یا از روی خوش‌بینی و انسان‌دوستی عمل می‌کنند هرگاه تردیدی در مورد انسان برای آنان پیش بیاید طبق این دیدگاه، شک خود را رفع می‌کنند. پیرس گرچه نسبت به روش پیشینی و چهارچوب فکری آن خوش‌بین نیست، اما این روش را از نظر عقلی، معقول‌تر و قابل احترام‌تر از دو روش دیگر می‌داند و می‌نویسد: مادامی که روش بهتر دیگری نباشد، باید از این روش استفاده کرد (همان: ۱۰۶). این روش نسبت به سایر روش‌ها کم‌ترین توسعه را در جامعه دارد، چون مردم یک جامعه عقاید فلاسفه مختلف را می‌پذیرند و در نتیجه نه توافق در اجتماع به وجود می‌آید و نه یک نظریه آنقدر قدرت پیدا می‌کند که بتواند بر سایر نظریات غلبه پیدا کند و آنها را در سایه گسترش خود از رونق بیندازند.

به نظر پیرس بهتر بود در این روش طوری عمل می‌شد که عقاید بوالهوسانه روش سلطه‌جو وارد نمی‌شد، اما اینطور نشد و این روش با روش سلطه‌جو تفاوت چندانی ندارد، زیرا نتایج تسلی بخشی آن برای متافیزیسین از آن روست که تصور می‌کند هرچه را او معقول بداند و به آن تمایل داشته باشد همه طبعاً خواهند پذیرفت. این باعث می‌شود روش پیشینی همانند دو روش قبل جنبه ذوقی پیدا کند، چون در دو روش قبل هم تمایلات شخصی و جمعی حاکم بود. تفاوت روش پیشینی با روش جزمی در معقول بودن آن، و با روش سلطه‌جو در شخصی بودن آن است. بدین ترتیب روش پیشینی نیز به دلیل ذوقی بودن و عدم توافق بین متافیزیسین‌ها دچار ضعف است (همان: ۱۰۷-۱۰۸).

آیا این روش آنطور که پیرس می‌گوید فقط در متافیزیک کاربرد دارد یا در موارد دیگر هم می‌توان آن را به کار گرفت؟ در توسعه بحث، اگر معنای روش پیشینی را این هم بدانیم که هرکس برای بامعنا کردن زندگی خود از چهارچوب و ساختاری از قبل تعیین شده در زندگی روزمره استفاده می‌کند، بسیاری از شناخت‌های ما براساس این روش صورت می‌پذیرد. کسی که با ساختار خاصی که قبلاً برای خود تدارک دیده زندگی خود را در جهان معنادار کند، اعمال خود را هم مبتنی بر آن ساختار انجام می‌دهد. چنین فردی هرگاه با مورد مشکوکی نیز مواجه شود، اولین اقدام او این است که شک خود را مطابق ساختار انتخابی خود رفع کند. اگر نتوانست این کار را انجام دهد، امکان دارد آن ساختار را تغییر دهد.

<sup>۱</sup>. a priori method

در مباحث تعلیم و تربیت آنچه با روح روش پیشینی پیرس تشابه دارد نظریه ساختارگرایی<sup>۱</sup> یادگیری و شناخت است که روشی آموزش محور است. در این نظریه بر چهارچوب شناخت و مفاهیم قبلی تأکید می‌شود تا به وسیله آن امور ناشناخته و دانسته نشده کشف شود، وگرنه هیچ کس نمی‌تواند امری ناشناخته را جدا از دانش پیشین خود بشناسد. بنابراین برای شناخت جدید فرد باید دانسته‌های قبلی خود را به کار گیرد تا با استفاده از آنچه می‌داند آنچه را نمی‌داند به دست آورد.

مشهور است که روش دیالکتیکی سقراط روش ساختارگراست، چون او تلاش می‌کرده فرد را با استفاده از دانش پیشین‌اش به دانش جدید رهنمون شود. از دیگر متفکران قائل به این روش می‌توان از ژان ژاک روسو،<sup>۲</sup> ایمانوئل کانت،<sup>۳</sup> لو ویگوتسکی،<sup>۴</sup> ژان پیازه<sup>۵</sup> و جان دیویی<sup>۶</sup> نام برد. در این روش که تحولی بزرگ در تعلیم و تربیت ایجاد کرد تعلیم، به معنای واقعی کلمه، از طریق درگیر شدن متعلم اتفاق می‌افتد و معلم تنها نقش تسهیل‌گر دارد.

دیوید آزوبل، روان‌شناس امریکایی، که نظریه یادگیری معنادار کلامی را وضع کرده، معتقد است یادگیری معنادار به آنچه از قبل آموخته شده مرتبط است. او در اهمیت این مطلب می‌گوید: اگر من می‌خواستم تمام روان‌شناسی تعلیم و تربیت را فقط به یک اصل کاهش دهم، می‌گفتم: مهم‌ترین عامل یگانه‌ای که بر تعلیم اثر می‌گذارد چیزی است که متعلم از قبل می‌داند. این را معلوم کنید و مطابق آن به او تعلیم دهید (آزوبل، ۱۹۶۸: ۴ مقدمه). آزوبل بر این عقیده است که ساختار شناختی انسان یک ساختار کل به جزء است. در یادگیری معنادار متعلم می‌تواند از آنچه آموخته در موقعیت‌هایی جدید استفاده کند. او نظریه ساختارگرایی را همچون هر می‌فرضی در نظر می‌گیرد که مسائل کلی در رأس آن قرار گرفته و مطالب هر قدر جزئی‌تر شوند بیش‌تر به قاعده هرم متمایل می‌شوند. این هرم باعث می‌شود مطالب معنادار آسان‌تر آموخته شوند. معنا در نظر او از جایگاه مهمی برخوردار است. وقتی مفهومی با مفاهیمی که از قبل در ساختار شناختی فرد موجود است در ارتباط باشد، معنادار است. یعنی آن مفهوم به مفاهیم یادگرفته شده قبلی مرتبط است. اما مطالبی که به صورت پراکنده و بدون ارتباط با یکدیگر در ذهن آموخته شوند، معنادار نیستند. معلم‌ها باید به دقت معرفت قبلی متعلمین را تشخیص دهند و سپس به‌وضوح مواد جدید را با قدیم مرتبط کنند. جایی که معرفت مستقیم قبلی مرتبطی وجود نداشته باشد، می‌توان از معرفتی غیرمستقیم استفاده کرد. مثلاً، وقتی دانش آموز مسلمانی بخواهد مسیحیت را مطالعه کند از مفاهیمی که در دین اسلام برای او آشناترند، استفاده کند تا مسیحیت را بهتر درک کند.

در استراتژی‌های یادگیری هم می‌توان رد پای این روش را دید. مثلاً اگر روش SQ3R به عنوان یک ساختار یادگیری برای قرائت متون به دانش آموز آموخته شود، او بر اساس آن می‌آموزد که چگونه با توجه به ۵ مرحله آن، یعنی «۱. پیش مطالعه، ۲. سؤال کردن، ۳. مطالعه دقیق، ۴. یادآوری، ۵. مرور» مطلبی را بیاموزد. او با به‌کارگیری مرحله اول، متن را تندخوانی می‌کند، سپس سؤالاتی طرح می‌کند و امید می‌رود که بتواند به آن‌ها پاسخ دهد قبل از اینکه مرحله سوم را اجرا کند. به این ترتیب آن‌ها با عنوان و منطق عمومی مواد درسی آشنا می‌شوند و می‌توانند شک خود را درباره آن‌ها آسان‌تر رفع کنند. همچنین اغلب معلم‌ها متعلمین خود را تشویق می‌کنند تا قبل از درس پیش مطالعه داشته باشند، چون در این صورت بهتر می‌توانند اطلاعات مهم را ثبت کنند تا در مطالعات بعدی استفاده نمایند.

#### ۴-۲. روش علمی و مطابقت با آن آموزش علوم تجربی

پیرس با طرد سه روش مذکور، روش مورد نظر خود یعنی روش علمی<sup>۷</sup> را با ویژگی‌هایی معرفی می‌کند که روش‌های قبل فاقد آن‌ها بودند:

۱. دو روش سلطه‌جو و پیشینی بر اساس سوپرتیویسم است که پیرس به آن اعتراض دارد و می‌گوید عقاید ما در روش علمی معلول هیچ علت انسانی نیست. او به دنبال روشی است که تفکر ما بر آن اثری نداشته باشد.
۲. بتواند تحریک شک را فرونشاند (پیرس، ۱۸۷۷: ۱۰۷).

1. constructivism

2. Jean- Jacques Rousseau

3. Immanuel Kant

4. Lew Vygotsky

5. Jean Piaget

6. John Dewey

7. scientific method

۳. دارای ثبات و پایداری خارجی باشد، به طوری که نتایج آن برای همه یکسان باشد.

۴. خود تصحیح‌کننده باشد و اگر خطایی در آن رخ داد، خطا را پذیرفته و تلاش کند تا آن را تصحیح نماید.

۵. به امور و واقعیات خارجی باور داشته باشد که خصوصیات آن‌ها کاملاً مستقل از عقاید ماست. واقعیاتی که مطابق قوانین منظم بر حواس ما تأثیر می‌گذارند، اما ما می‌توانیم خصلت آن‌ها را با استفاده از استدلال معلوم کنیم، زیرا آن‌ها طبق قوانین ثابت ادراکی بر حواس ما تأثیر می‌گذارند و افرادی که دارای تجربه و صلاحیت کافی برای استدلال در مورد آن‌ها باشند، همگی به یک نتیجه حقیقی دست خواهند یافت (همان: ۱۰۷-۱۰۸). پیرس بزرگ‌ترین ضعف روش پیشینی را مشکل شناخت‌شناسانه جدی آن، یعنی عدم رجوع به عالم خارج و تجربه می‌داند. بدین ترتیب اعتقاد به واقعیت فرض اساسی روش علمی است.

پیرس از فرض اساسی خود حمایت می‌کند تا نشان دهد نسبت به آن هیچ تردیدی ندارد. او معتقد است هرکس تحت تأثیر افکار او قرار گرفته نیز نباید در مورد این‌گونه مسائل تردیدی به خود راه دهد. او مخالفان خود را با طعنه به مبارزه می‌طلبد: «اگر کسی هست که در مورد این موضوع شک زنده دارد، بگذارید آن را اثبات کند» (همان: ۱۰۸). به نظر پیرس انسان تمایل دارد عقایدش با واقعیت مطابقت داشته باشد و سه روش اول به چنین نتیجه‌ای منجر نمی‌گردد. برخی معتقدند، سه روش اول صرفاً مترسک‌هایی است که مطرح می‌شود تا در مقابل آن‌ها برتری روش علمی به اثبات برسد.

۶. گزاره‌هایی که از طریق این روش حاصل می‌شود حقیقی است و حقیقت خود را یا به وسیله روش‌های آزمایشگاهی به دست آورده یا از راه اجماع و توافق محققان دارای صلاحیت. به این ترتیب پیرس بر مورد توافق قرار گرفتن حقیقت تأکید می‌کند. «به نظر ما حقیقت عقیده مقدری است که باید نهایتاً توسط همه محققان مورد توافق قرار گیرد و چیزی که توسط این عقیده ارائه می‌گردد واقعیت است. این تبیین من از واقعیت است (همان: ۱۳۳).

پیش از آنکه به نقش این روش در تعلیم و تربیت بپردازیم از پیرس سؤال می‌کنیم آیا واقعاً روش علمی ما را در علم به عقاید ثابت و پایدار می‌رساند؟ درحالی‌که متغیرترین عقاید، عقاید علمی است که با شتاب روزافزون جای خود را به عقاید دیگر می‌سپارد. علم همیشه در جستجوی تازه‌هاست و تمام تلاش دانشمندان صرف می‌شود تا عقاید جدیدتری ارائه کنند. پرسش دیگر این است که آیا در این روش، اثرگذاری تفکر انسانی منتفی است؟ درحالی‌که پیرس خود ملاک حقیقت را اجماع و توافق جامعه محققان می‌داند. این ملاک خود به نحوی دخالت تفکر انسانی را مجاز می‌کند. وقتی روش علمی با احساس، ادراک و عقل تصدیق می‌شود، چگونه انسانی نخواهد بود! اگر روش علمی روش مشاهده و تجربه است و در آن از ابزارها و روش‌شناسی‌های جامعه محققان استفاده می‌شود، پس ما به روشی می‌رسیم که از تأثیر انسانی آزاد نیست.

از این روش به خوبی در تعلیم و تربیت در مراکز آموزشی، خصوصاً در علوم تجربی، استفاده می‌شود. گرچه این روش به رشته‌های علمی بسیار متفاوت هم تسری یافته است. انجام هرگونه کار آزمایشگاهی و تحقیقاتی چه توسط متعلمین و چه توسط دانشمندان با استفاده از این روش اتفاق می‌افتد. پروژه‌های تحقیقاتی می‌تواند به صورت فردی یا گروهی پیش برود. تشکیل حلقه‌های تحقیقاتی گروهی که در یک پروژه فعالیت می‌کنند (تا در مورد موضوعات معینی همچون چگونگی حفظ آب یا خاک یا محیط زیست، ساخت پل‌ها، آسمان‌خراش‌ها یا اتوبان‌های بزرگ و ...) نمونه‌هایی از آن است. این پروژه‌ها یک هسته مرکزی دارد که امور تحقیقاتی مشاهده‌ای را انجام می‌دهد تا تحقیقات در راستای آن توسعه یابند و اطلاعات و شواهد را درباره موضوع تحقیق و یافته‌های آن جمع‌آوری کنند و در اختیار دیگران قرار دهند. سایر بخش‌های پروژه هم بنابر تعریفی که از آن‌ها شده وظایف محوله را انجام می‌دهند تا کار در سایه همکاری قسمت‌های مختلف به پایان رسد. در این روش اگر برای متعلمان شک پیش آید، شک خود را بر اساس شواهد رفع می‌کنند، نه بر اساس گفته‌های دیگران.

### نتیجه‌گیری

در این مقاله، تا بدین جا بخشی از فلسفه پیرس را توضیح دادیم که یکی از مبانی فلسفی تفکر وی بود تا براساس آن جایگاه شک و عقیده را روشن سازیم، زیرا اعمال و رفتارهای افراد انسانی که در سطح شخصی و اجتماعی صورت می‌پذیرد مطابق با عقاید آنان صورت می‌پذیرد. اگر قرار است شاهد رفتارهای صحیح افراد جامعه باشیم ابتدا باید چگونگی دستیابی به عقاید درست را در آنان پرورش دهیم. وظیفه نهاد تعلیم و تربیت در هر جامعه‌ای این است که بهترین و مناسب‌ترین روش تثبیت عقیده را در جامعه رواج دهد تا بتواند بهترین نتایج را از آن بگیرد. پیرس چهار روش معرفی کرد. روش اول را به دلیل جزمی و شخصی بودن روش مناسبی ندانست و از این رو در تعلیم و تربیت هم نمی‌توان جایگاه کارآمدی برای آن در نظر گرفت، و به این سبب از روش‌های آموزشی

طرد و خارج می‌گردد. پیرس روش دوم و سوم، یعنی سلطه‌جو و پیشینی را نیز نمی‌پسندد و معتقد است این دو روش هم کارآمدی چندانی ندارند. بنابر آنچه ذکر گردید وقتی این دو روش را با ملاحظه‌ای دقیق‌تر در تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار دهیم، هر یک کارآمدی و جایگاه خاص خود را دارند و بنابر این در تعلیم و تربیت می‌توانند اثربخشی مثبت داشته باشند.

پیرس با دیدگاهی کاملاً مثبت به روش چهارم یعنی روش علمی توجه می‌کند و فقط این روش را برای تثبیت عقیده برمی‌گزیند. درحالی که گرچه این روش برای پیشبرد علوم فیزیکی کاملاً کاربرد دارد و مؤثر است؛ اما به تنهایی نمی‌تواند پاسخگوی همه نیازهای زندگی در کلیه ابعاد باشد و پیرس به ضعف‌های آن توجه کافی نمی‌کند.

بنابراین از میان این چهار روش، روش اول به کار تعلیم و تربیت نمی‌آید و سه روش باقی مانده هر یک می‌توانند در نظریات تعلیم و تربیتی سهمی را به خود اختصاص دهند و مکمل یکدیگر باشند.

هرچند از متعلمین انتظار نمی‌رود که استفاده از هر یک از این روش‌ها را در لحظه شکل‌گیری عقیده تشخیص دهند، اما با آموزش این روش‌ها بدانان امید می‌رود که بتوانند در شئون مختلف زندگی، حتی زندگی روزمره از آن‌ها به خوبی استفاده نمایند. ترکیبی از روش‌های سلطه‌جو، پیشینی و علمی می‌تواند در تعلیم و تربیت رضایت‌بخش باشد. درحالی که می‌توانیم با پیرس در مورد تأیید روش علمی موافق باشیم، اما به کارگیری روش‌های اقتدارگرا و ساختارگرا هم کاملاً مفید خواهد بود.

## منابع

اسکفلر، اسرائیل. (۱۳۶۶). *چهار پراگماتیست*. ترجمه محسن حکیمی. تهران: نشر مرکز.

اسکندری، حسین. (۱۳۹۳). بررسی اقتدار و مرجعیت مربیان پرورشی به عنوان متولیان تربیت دینی. *مجموعه مقالات پنجمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، فلسفه تربیت دینی و تربیت اخلاقی*، دانشگاه شهید باهنر: ۶۶۸-۶۷۱.

لیوتار، ژان فرانسوا. (۱۳۸۰). *وضعیت پست مدرن: گزارشی درباره دانش*، ترجمه حسینعلی نوروزی، تهران: انتشارات گام نو.

## References

- Ausubel, D. P. (1968) *Educational Psychology: A Cognitive view*, New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Eskandari, Hossein. (1393). Investigation of the authority of educational educators' guardians of religious education. *proceeding of the 5<sup>th</sup> National Conference of the Philosophy of Education and Moral Education*. Kerman: Shahid Bahonar University. 668- 671. (in Persian).
- Hartshorne, Charls, Weiss, P, Burks, A. (1931). *Collected Papers of Charls Sanders Peirce*. 8 vols. Cambridge, MA: Belknap press of Harvard.
- Kyriacou, C. (2009). *Effective Teaching in Schools: Theory and Practice*. 3<sup>rd</sup> edition. Stanly Thrones.
- Lyotard, Jean- Francois. (1380). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. translated by Hossein Ali Nowrozi. Tehran: Gam Noo Publication. (in Persian).
- Peirce, C. S. (1877). The Fixation of Belief. in Winer, Philip. (1958). *Charles s. Peirce: selected Writings*, New York: Dover. 91-113.
- Peirce, C. S. (1905a). What Pragmatism Is? in Winer, Philip. (1958). *Charles s. Peirce: selected Writings*, New York: Dover. 180-203.
- Peirce, C.S. (1868). Some Consequences of Four Incapacities, in Winer, Philip. (1958). *Charles s. Peirce: selected Writings*. New York: Dover. 39-73.
- Peirce, C.S. (1878). How to Make Our Ideas Clear, in Winer, Philip. (1958). *Charles s. Peirce: selected Writings*, New York: Dover. 113-137.
- Peirce, C.S. (1905b). Issues of Pragmaticism, in Winer, Philip. (1958). *Charles s. Peirce: selected Writings*. New York: Dover. 203-227.
- Peirce, C.S. (1908). A Neglected Argument for the Reality of God, in Winer, Philip. (1958). *Charles s. Peirce: selected Writings*. New York: Dover. 358-380.
- Scheffler, Israel. (1366). *Four Pragmatists: A Critical introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*. translated by Mohsen Hakimi. Tehran: Nashr Markaz. (in Persian).
- Wennerberg, Hjalmar. (1962). *The Pragmatism of C. S. peirce*. Copen Hagen Cwk Gleerup Lund.