

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۱۲/۱۰  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۹/۰۲/۲۵  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۱۰/۱۰

مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
پاییز و زمستان ۱۳۹۰، دوره‌ی ششم، سال ۱۸-۲  
شماره‌ی ۲، صص: ۷-۳۰

## بررسی تحلیلی مبانی معرفت‌شناختی نهاد امور پرورشی در آموزش و پرورش ایران

حبیب‌اله تبریزی\*

مسعود صفایی مقدم\*\*

سیدمنصور مرعشی\*\*\*

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی وضعیت نهاد امور پرورشی بر اساس مبانی معرفت‌شناختی آن است. پرسش اصلی تحقیق این است که تأسیس این نهاد بر کدامین پیش‌فرض‌ها و مبانی معرفتی استوار بوده است؛ و اینکه این پیش‌فرض‌ها تا چه میزان قابل دفاع هستند؟ این نوشته بر این است دو پیش‌فرض اساسی مبنای تأسیس این نهاد بوده است که عبارتند از: ۱- استقلال حوزه‌های دانشی از حوزه‌های ارزشی، ۲- استقلال مبادی دانشی، عاطفی و ارادی رفتار. بر اساس پیش‌فرض اول، در حوزه‌ی دانش آنچه مدنظر است واقعیت‌هاست، ولی حوزه‌ی ارزش‌ها مربوط به بایدها و نبایدهای زندگی است و میان این دو حوزه شکاف منطقی وجود دارد. بر اساس این پیش‌فرض کار انتقال دانش به دانش‌آموزان ماهیتاً متفاوت و مستقل از کاری است که به پرورش بُعد ارزشی و روحی و معنوی دانش‌آموزان می‌پردازد. بر حسب پیش‌فرض دوم، ادراک، میل و اراده، به عنوان عامل‌های مسئول رفتار، ماهیتاً از هم متمایز و نسبت به هم از استقلال برخوردارند. لذا نهادهایی که متکفل تقویت و پرورش این عامل‌ها هستند، متفاوت و از هم متمایز خواهند بود. یعنی بخشی از آموزش و پرورش مسئول حوزه‌ی دانش و بخشی دیگر، که در اینجا همان امور پرورشی خواهد بود، بر اساس پیش‌فرض اول مسئول حوزه‌ی ارزش‌ها، و بر اساس پیش‌فرض دوم مسئول حوزه‌های عاطفه و اراده می‌شود. در رابطه با پیش‌فرض اول، این نوشتار با اعتقاد به درهم‌تنیدگی دانش و ارزش نشان می‌دهد که جدایی نهاد پرورشی از نهاد آموزشی نادرست است و بر آن است که نهاد آموزشی علاوه بر مسئولیت تعلیم دارای

\* کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت (نویسنده مسئول) [www.habib\\_t48@yahoo.com](mailto:www.habib_t48@yahoo.com)

[safaei\\_m@scu.ac.ir](mailto:safaei_m@scu.ac.ir)

[marashi\\_s@scu.ac.ir](mailto:marashi_s@scu.ac.ir)

\*\* دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

\*\*\* استادیار دانشگاه شهید چمران اهواز

مسئولیت تربیت نیز می‌باشد. در رابطه با پیش‌فرض دوم نیز مقاله بر این است که ساحت‌های معرفت، میل و اراده در هم تنیده بوده و تربیت مستلزم درگیری همزمان هر سه این ساحت‌هاست. لذا، نظام آموزشی- یا نظام تربیتی- باید علم، اخلاق و عمل، یا عقل، احساس و اراده را توأمان در نظر گیرد.

**واژه‌های کلیدی:** امور پرورشی، امور تربیتی، مبانی معرفت‌شناختی، آموزش و پرورش ایران.

### مقدمه

با وقوع انقلاب اسلامی ایران در سال ۱۳۵۷ نظام سیاسی- اجتماعی ایران دچار تحول و دگرگونی عظیمی گشت که تمامی نهادهای جامعه از جمله نهاد آموزش و پرورش را دستخوش تغییرات اساسی نمود. در راستای این تغییرات، متناسب با آرمان‌های انقلاب، نهاد امور تربیتی، یا امور پرورشی، به دست شهیدان رجایی و باهنر در هشتم اسفندماه ۱۳۵۸ تأسیس شد. نهاد امور تربیتی با رویکردی ارزش‌مدارانه انجام تغییرات کیفی اساسی در برنامه‌های آموزشی و درسی ایران را در سرلوحه برنامه‌ها و اهداف خود قرار داد. جهت‌گیری اساسی این تغییرات، لااقل آنگونه که ادعا شده است، اسلامی کردن نظام آموزشی کشور بوده است. در واقع، «اسلامی کردن» نظام آموزشی از اهداف نخستین جمهوری اسلامی ایران بود. زیرا از دیدگاه رهبران نظام و بسیاری از صاحب‌نظران، انقلاب اسلامی اساساً یک نهضت فرهنگی بود و پیشبرد هدف‌های آن جز با به‌کارگیری مکانیزم‌های فرهنگی نه امکان‌پذیر بود و نه مطلوب. و از این نظر بود که دستگاه آموزش و پرورش مهم‌ترین و طبیعی‌ترین دستگاهی دانسته شد که می‌توانست این وظیفه مهم را به عهده بگیرد.

بر این اساس یکی از دل‌مشغولی‌های اساسی مسئولان طراز اول کشور، از جمله شهیدان رجایی و باهنر که بر حسب سوابق و علایق خود با آموزش و پرورش ارتباط نزدیکی داشتند، یافتن طرحی بود که با استفاده از آن بتوانند آموزش و پرورش کشور را در این مسیر از توانمندی لازم برخوردار کنند. طراحی و تأسیس نهاد امور تربیتی با ترتیباتی که بعداً گفته می‌شود، در این راستا صورت گرفت. بررسی سیر تحول سازمانی وزارت آموزش و پرورش نشان می‌دهد که تا قبل از انقلاب اسلامی فعالیت‌های پرورشی و فوق برنامه در قالب اداره کل امور تربیتی، سازمان ملی پیش‌آهنگی و سازمان جوانان شیر خورشید سرخ ایران و زیر نظر معاونت امور اجتماعی و رفاهی انجام می‌شد. به هر حال پس از پیروزی انقلاب اسلامی در

سال ۱۳۵۸ نهاد امور تربیتی با عنوان اداره کل امور تربیتی، زیر نظر معاونت امور اجتماعی و پرورشی به وجود آمد. اما در طی دوران بعد از انقلاب امور تربیتی در عین حال که یکی از مهم‌ترین بخش‌های آموزش و پرورش کشور بوده، از چالش برانگیزترین بخش‌های آن نیز بوده است.

### بیان مسئله

پرسشی که این پژوهش به آن می‌پردازد این است که تأسیس نهاد پرورشی در آموزش و پرورش ایران بر چه پیش‌فرض‌هایی استوار بوده است. سؤال بعدی ناظر به ارزیابی از قوت و استحکام منطقی این پیش‌فرض‌هاست. این نوشته بر این است که دو پیش‌فرض اساسی مبنای تأسیس این نهاد بوده است که عبارتند از: ۱- اعتقاد به استقلال حوزه‌های دانشی از حوزه‌های ارزشی، ۲- اعتقاد به استقلال مبادی دانشی، عاطفی و ارادی رفتار. بر اساس پیش‌فرض اول، میان حوزه‌های ارزشی و دانشی شکاف منطقی وجود دارد. بر اساس این پیش‌فرض کار انتقال دانش به دانش‌آموزان ماهیتاً متفاوت و مستقل از کاری است که به پرورش بُعد ارزشی و روحی و معنوی دانش‌آموزان می‌پردازد. بر حسب پیش‌فرض دوم، میان ادراک، میل و اراده، به عنوان عامل‌های مسئول رفتار، تمایز ماهوی وجود داشته و هر کدام از این‌ها نسبت به هم از استقلال برخوردارند. بر این اساس نهادهایی که مسئول این عامل‌ها هستند متفاوت و از هم متمایز خواهند بود. از این‌رو بخشی از نهاد آموزش و پرورش مسئول حوزه‌ی دانش و بخشی دیگر، که در اینجا همان امور پرورشی خواهد بود، مسئول حوزه‌های عاطفه و اراده می‌شود. این پژوهش در صدد است تا با بررسی این مبانی درک عمیق‌تری نسبت به نهاد امور تربیتی به دست آورد و نهایتاً برحسب ارزیابی‌های انجام شده به قضاوت صحیح‌تر درباره‌ی ایده‌ی تأسیس نهاد امور تربیتی و انجام اصلاحات احتمالی کمک کند.

### روش تحقیق

در این پژوهش از روش تحلیل فلسفی یا تحلیل زبان استفاده شده است. این روشی است که فیلسوفان تحلیل زبان بر مبنای آن کارکرد اصلی فلسفه را تعریف می‌کنند. بنا به نظر

فیلسوفان تحلیلی تنها کار یا کار اصلی فلسفه تحلیل زبان و مفاهیم می‌باشد. روش تحلیل فلسفی که در پژوهش‌های تحلیلی فلسفی به کار گرفته می‌شود در پی آن است که فهم بهتری از مجموعه مفاهیم یا ساختارهای مفهومی مربوط به یک تجربه به دست دهد تا بر اساس آن بتوانیم تجربه مورد نظر را به نحو موجه‌تر و روشن‌تری تفسیر نماییم. در این راستا کارهای مختلفی صورت می‌گیرد که از جمله آنهاست: تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم (کومبز و دنیلز، ۱۳۸۷، صص ۴۴-۴۳).

علاوه بر آن، نشان دادن درآمیختگی پنهان قضایای حقیقی و قضایای اعتباری-اگر که واقعاً این درآمیختگی وجود داشته باشد- و وضوح و صراحت بخشیدن به نکاتی که معمولاً به طور تلویحی و پنهان در ضمن اظهارات فرد یا اعتقادات وی موجودند، که در واقع نوعی از استدلال استعلایی<sup>۱</sup> کانت و حتی صورت دیگری از استدلال معروف به *cogito* «من اندیشنده» دکارت است (صفایی مقدم، ۱۳۷۶، ص ۳۰)، در زمره‌ی روش‌های تحلیل زبانی قرار می‌گیرند.

در روش تحلیل استعلایی، شرط امکان مورد بررسی قرار می‌گیرد، اما همان طور که واژه‌ی استعلایی نشان می‌دهد، موضوع مطالعه از حد یک مسئله موردی و خاص فراتر رفته و به صورت امری کلی و حتی ضروری بررسی می‌شود. از آنجا که واژه‌ی استعلا با کلیت و ضرورت همراه است روش استعلایی شرط لازم و ضروری تحقق یک امر یا درستی یک گزاره را بیان می‌کند. در حوزه‌ی فلسفه تربیت ریچارد پیترز بیش از دیگران این روش را به کار گرفته است. روش شبه استعلایی هم صورت تازه‌تری از رویکرد تحلیل است که ژاک دریدا آن را به کار برده است. دریدا معتقد است که به نحو شبه استعلایی می‌توان گفت که تفاوت و تمایز شرط امکان وحدت و اتحاد است. برای آنکه بتوانیم از وحدت سخن بگوییم لازم است که تفاوت و تمایز را پیش فرض بگیریم. وی دو دلیل برای استفاده از پیشوند شبه در شبه استعلایی ارائه می‌دهد: نخست اینکه تفاوت و تمایز، حاکی از مفروضات یک فاعل شناسا به هنگام اندیشیدن (چنانچه در تحلیل استعلایی مطرح است) نیست، بلکه ناظر به واقعیت‌های مقدم بر اندیشه یا به عبارتی، ریشه‌های غیر زبانی زبان است. دوم اینکه وی در این بحث، نه

#### 1- Transcendental argument

۲- *Cogito ergo sum* این عبارت لاتین برای *I think, therefore I am* است.

فقط از شرط امکان (که در تحلیل استعلایی مطرح است) بلکه از شرط عدم امکان نیز سخن می‌گوید (دریدا، ۱۹۶۶، نقل در باقری، ۱۳۸۷، ص ۶۶-۶۷). روش تاویل نیز که اشلایر ماخر آن را علم یا فن نایل شدن به فهم تعریف کرده است (فروند، ترجمه‌ی کاردان، ۱۳۷۲)، و برای ویلهلم دیلتای روش کشف معناست، نیز به واقع خود فعالیتی است، یا متضمن فعالیتی است که در پی کشف معانی و مفاهیم پنهان در زبان و نوشتار و انتقال آن به دیگران است (باقری، ۱۳۸۸، ص ۲۲۴). در این پژوهش نیز با تحلیل پیش‌فرض‌هایی که مبنای تصمیم به تأسیس نهاد پرورشی بوده است معانی و مفاهیم پنهان در اندیشه‌ی مؤسسان این نهاد کشف شده، و به این طریق تصویر روشن‌تری از این نهاد به دست می‌دهد.

### سیری تاریخی: گفتمان‌های مسلط بر آموزش و پرورش ایران در طول سه دهه پس از انقلاب

تاریخ سی ساله انقلاب اسلامی ایران را می‌توان به یک اعتبار، مراحل مختلفی از تحولات بنیادی در ابعاد سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی دانست که هر مرحله با یک گفتمان بارز قابل شناسایی است. با کمی مسامحه می‌توان برای سه دهه پس از انقلاب، گفتمان‌های زیر را بازشناسی نمود.

#### دهه اول انقلاب اسلامی (گفتمان ارزش‌گرایی)

در جریان انقلاب اسلامی، باورها و هنجارهای رایج در جامعه مسیری تازه به خود گرفته بود. معیارهای قبلی منزلت اجتماعی، مثل ثروت، قدرت و شهرت، به ارزش‌هایی از قبیل مساوات، عدالت، صداقت و خدمت به مردم تغییر کرده بودند. از بُعد سیاسی شیوه‌ی حکومت شاهنشاهی که یکی از انواع حکومت‌های دیکتاتوری بود، مشروعیت و مقبولیت خود را از دست داده بود و مردم خواهان شیوه‌ی از حکومت بودند که نقش مردم و ارزش‌های دینی در آن برجسته باشد، چیزی که بنیان‌گذار انقلاب اسلامی نام جمهوری اسلامی بر آن نهاد. تحولاتی که در باورهای سیاسی و فرهنگی مردم ایجاد شده بود تغییراتی اساسی را در ساختار مدیریت جامعه ایجاد می‌کرد. لذا متناسب با هدف‌های جدیدی که مردم در پی آنها بودند تأسیس نهادها و سازمان‌های جدید ضروری به نظر می‌رسید. از این‌رو بود که نهاد‌های انقلاب

اسلامی ایران طرح‌ریزی و تأسیس شدند. از جمله این نهادها می‌توان به سپاه پاسداران، جهاد سازندگی، کمیته امداد، نهضت سوادآموزی و نهاد امور تربیتی در وزارت آموزش و پرورش نام برد. تحولات نگرشی این دوره در طول دهه‌ی اول انقلاب تا حد زیادی پابرجا مانده بود. از این‌روست که این دهه را می‌توانیم دهه‌ی بنامیم که در آن گفتمان ارزش‌گرایی، گفتمان مسلط بود.

### دهه دوم انقلاب اسلامی (گفتمان توسعه‌گرایی)

آغاز دهه‌ی دوم انقلاب اسلامی، تقریباً با آغاز کار دولت توسعه و سازندگی همراه شد. گفتمان حاکم بر این دوره گفتمان توسعه بود. این گفتمان جدید مبنایی شد برای ارزیابی از دهه پیش از خود به این منظور که همه ارکان در یک سازماندهی نوین در خدمت توسعه و سازندگی جامعه قرار گیرند. نهاد امور تربیتی که در دهه‌ی اول انقلاب به عنوان مدافع ارزش‌های انقلاب اسلامی کار خود را انجام می‌داد، مثل دیگر بخش‌های آموزش و پرورش مواجه با پرسش‌هایی شد. برخی از این پرسش‌ها ناظر بر این بود که توسعه و سازندگی مستلزم تحقق لوازم و شرایط جدیدی است که در رأس آن افزایش میزان مشارکت مردمی در فعالیت‌های اقتصادی است. ورود این نگرش در حوزه‌ی آموزش و پرورش برابر بود با تأکید بیشتر بر اهمیت مشارکت مردم در اداره بخش آموزش و پرورش و حتی آموزش عالی، ضرورت مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری و حتی در اداره مدرسه، و همچنین خودداری از برخوردهای تحکم‌آمیز و سخت‌گیرانه و روش‌های قالبی و کلیشه‌یی قبلی.

شاید بتوان گفت یکی از مهم‌ترین نکته‌هایی که در گفتمان توسعه و سازندگی بود یا برداشت می‌شد و بر مباحث مربوط به آموزش و پرورش و بخصوص نهاد امور تربیتی اثر می‌گذاشت تأکید بر آزادی‌های فردی از سویی، و ضرورت انعطاف‌پذیری سازمان از سوی دیگر بود. در هر حال گفتمانی که در دهه‌ی دوم انقلاب رویکرد راهنمای عمل مسئولان شده بود خود نیز با مشکلاتی همراه بود. برخی از این مشکلات ناشی از عدم آرایه طرحی نظری و روشن برای ایجاد هماهنگی در تأکید بر ارزش‌های اقتصادی و ارزش‌های انقلابی و معنوی بود. همین مسئله در خصوص نهاد امور تربیتی و عدم آرایه یک نظریه روشن برای تعیین

جایگاه نظری آن در رابطه با بخش آموزش مشاهده می‌شد.

### دهه سوم انقلاب اسلامی (گفتمان اصلاح‌گرایی)

بعد از هشت سال دوران توسعه و سازندگی در کشور، از خرداد ماه ۱۳۷۶ تا هشت سال پس از آن گفتمان اصلاحات فضای عمومی کشور را در بر گرفت. از جمله شعارهای اساسی این گفتمان جدید می‌توان به «جامعه مدنی»، «حقوق شهروندی»، «مردم‌سالاری دینی»، «حراست از آزادی اندیشه و بیان»، یاد کرد. بر اساس این رویکرد اصول و مفاهیم بنیادین انقلاب مورد بازبینی قرار گرفت. در این بازبینی ضرورت ارایه بازتفسیر این مفاهیم به گونه‌یی که نشان دهد میان ارزش‌های دینی و ارزش‌های مدنی و مردم‌سالارانه هماهنگی کامل برقرار است، مورد توجه قرار گرفت. نهاد پرورشی یا تربیتی نیز بر همین اساس مورد مطالعه مجدد قرار گرفت و همان گونه که متأثر از گفتمان‌های پیشین مورد تفسیرهایی خاص قرار گرفته و همزمان نیز با چالش‌هایی مواجه شده بود و تغییراتی را در خود تجربه کرده بود، در این دوران نیز با مسایل دیگری مواجه شد که به انجام تغییراتی در ساختار آن انجامید.

در مجموع هر کدام از این دوره‌ها با ارایه گفتمان‌های ویژه چارچوبی را برای تفسیر و تحلیل موضوعات مختلف به دست دادند. در همین راستا در حوزه‌ی آموزش و پرورش گفتمان ارزش‌گرایی دوره نخست، گفتمان توسعه‌گرایی دوره دوم و گفتمان اصلاح‌گرایی دوره سوم، با تمرکز بیشتر بر ارزش‌ها، توسعه و اصلاحات چارچوب نظری لازم برای تنظیم و تحلیل مسایل تربیتی را فراهم نمودند. به عبارت دیگر، رویکرد ارزش‌گرایی، رویکرد توسعه‌گرایی، و رویکرد اصلاح‌گرایی هر کدام می‌توانند به منزله چارچوب نظری برای مطالعه نهاد امور پرورشی یا تربیتی در نظر گرفته شوند. اما این پژوهش فارغ از این چارچوب‌ها نهاد تعلیم و تربیت را بر مبنای و در چارچوب دیگری مورد بررسی قرار می‌دهد. چارچوب نظری ما در این مطالعه تمرکز بر مبانی و پیش‌فرض‌های معرفتی تصمیمی است که منجر به تأسیس نهاد امور تربیتی، با سازمان و وظایف تعریف‌شده و کاملاً مستقل از نهاد آموزش، شد.

### مبانی معرفت‌شناختی نهاد امور تربیتی

همان طور که گفته شد تشکیل نهاد پرورشی در آموزش و پرورش ایران، همانند هر عمل ارادی و آگاهانه که از آدمی سر می‌زند، مبتنی بر یک سری مبانی و پیش‌فرض‌هاست. در اینجا

ذکر این نکته لازم است که منظور از پیش فرض، قاعدتاً پیش فرض منطقی است. بنابراین در تشخیص پیش فرض ها نباید به اظهارات روشن و آشکار عاملان رفتار بسنده کرد بلکه باید دید که هر رفتاری منطقی از چه آبخشور نظری تغذیه می کند هر چند که عاملان آن رفتار توجه کافی به پیش فرض ها و مبانی رفتار خود نداشته یا این که تعهد چندانی به ملازمات منطقی دیدگاه های نظری خود نداشته باشند. ما در اینجا بر این باوریم که وقتی دو نهاد مستقل برای انجام کارهایی تأسیس می شوند آن کارها هم باید مستقل فرض شده باشند. این معنا بخصوص در بخش هایی از وضوح بیشتری برخوردار است که از جمله آنهاست حوزه ی عمل و حوزه نظر یا حیطة ارزش و حیطة دانش.

### پیش فرض اول: دانش مستقل از ارزش است

مدعا در این پیش فرض این است که دو حوزه ی «دانش» و «ارزش» یا «علم» و «اخلاق» از همدیگر متمایز و مستقل بوده و میان این دو ارتباط تولیدی و منطقی وجود ندارد، «آموزش» و نهادهای آموزشی مسئول دانش (تولید، ارزیابی و انتقال دانش)، و «پرورش» و نهادهای پرورشی مسئول ارزش (تولید، ارزیابی و انتقال ارزش) هستند. مجموعه معلمان و دبیران آموزش و پرورش درگیر کار اول هستند و مجموعه مربیان تربیتی یا پرورشی به انجام کار دوم می پردازند. حال بررسی درستی یا نادرستی نظریه یی که به تأسیس نهاد امور تربیتی رأی داده است مسبوق به بررسی استقلال یا عدم استقلال دانش از ارزش می باشد که خود مبتنی بر کشف ماهیت دانش و ویژگی های ذاتی آن، از سویی، و ماهیت ارزش و اخلاق از سوی دیگر است.

### ماهیت دانش

علم یا دانش معمولاً به دو معنا به کار می رود: معنای اول آن دانستن در برابر ندانستن است. به همه ی دانستنی ها صرف نظر از نوع آنها علم می گویند و عالم کسی را می گویند که جاهل نیست. مطابق این معنا اخلاق، ریاضیات، فقه، دستور زبان، مذهب، زیست شناسی، و نجوم همه علم اند و هر کس یک یا چند رشته از آنها را بداند عالم دانسته می شود (سروش، ۱۳۵۷، ص ۵۴). معنای دوم آن دانستنی هایی است که از طریق تجربه مستقیم حسی به دست



آمده باشد. علم در اینجا در مقابل جهل قرار نمی‌گیرد، بلکه در برابر همه دانستنی‌های قرار می‌گیرد که مستقیماً از آزمون حسی بر نمی‌خیزد. اخلاق (دانش خوبی‌ها و بدی‌ها) متافیزیک (دانش احکام و عوارض هستی مطلق) عرفان (تجارب درونی و شخصی) منطق (ابزار هدایت فکر) فقه، اصول، بلاغت و ... همه بیرون از علم به معنای دوم آن قرار می‌گیرند (همان، ص ۵). صورتی از علم که مبنای پیش‌فرض اول قرار گرفته است همین معنای دوم از علم است. بنابراین در این معنا منظور از علم یا دانش مجموعه گزاره‌های توصیفی ناظر به واقعیت است که به نام احکام حقیقی هم از آن نام برده می‌شود.

اما همانطور که در صفحات آتی توضیح داده خواهد شد، مفهومی از دانش که در پیش‌فرض دوم (اعتقاد به استقلال مبادی دانشی، عاطفی و ارادی رفتار) مدنظر است مفهوم سقراطی آن است که ناظر به مطلق فهم و درک عمیق است. در کنار نظریه سقراط، که دانش را فضیلت می‌دانست و بر این باور بود که صرف کسب دانش در باره درستی عمل برای انجام آن عمل کفایت می‌کند، افلاطون و ارسطو عناصر میل و اراده را نیز به این معادله افزودند و گفتند برای اینکه فرد دست به عمل خیر و درست بزند، علاوه بر دانش به درستی آن عمل، داشتن میل و اراده به انجام آن کار نیز لازم است. آنان به این وسیله سعی کردند که نظریه استاد خود را تکمیل کنند و لذا تصریح کردند که برای نیل به فضایل اخلاقی و توفیق یافتن به انجام عمل درست، پرورش عواطف و تقویت اراده هم ضروری است (صفایی مقدم، ۱۳۸۷). پیش‌فرض دوم بر مبنای کارهای تکمیلی افلاطون و ارسطو بر نظریه استادشان سقراط، این دیدگاه را مسلم فرض می‌گیرد که اولاً دانش به تنهایی برای نیل به فضیلت کفایت نمی‌کند، و ثانیاً به علت تمایز ماهوی حوزه‌های دانش، عاطفه و اراده، نهادهایی که متکفل این حوزه‌ها خواهند بود تا رشد و فضیلت اخلاقی حاصل شود از هم متمایز خواهند بود. یعنی بخشی از آموزش و پرورش مسئول حوزه‌ی دانش و بخشی دیگر، که در اینجا همان امور تربیتی خواهد بود، مسئول حوزه‌های عاطفه و اراده می‌شوند.

### ماهیت ارزش

ارزش‌ها تنها جنبه‌ی اخلاقی ندارند. گاهی ارزش در منطق و ریاضی به کار می‌رود به این معنا که هر گاه درصدد دریافت معیارهایی توجیه‌پذیر به منظور تعیین درستی گزاره‌ها و

تشخیص گزاره‌های درست از نادرست و یا کشف روابط استنتاجات صوری باشیم با این فرض مواجه خواهیم بود که هر گزاره تنها به یکی از دو ارزش منطقی راستی و یا دروغی متصف خواهد شد (راهنمایی، ۱۳۸۵، ص ۲۶). گاهی ارزش در علم زیباشناسی و حوزه‌های ادبیات و هنرهای زیبا (تجسمی، دستی، نمایشی، موسیقی...) به کار می‌رود. گزاره‌های هنری و زیباشناسانه حامل صفات «زشت» و «زیبا» هستند. فلسفه هنر به بررسی ماهیت ارزش‌های هنری، زبان هنر، کارکرد گزاره‌های هنری، و نحوه‌ی ارزیابی قضاوت‌های هنری می‌پردازد. گاهی نیز مفهوم ارزش در حوزه‌ی اخلاق به کار می‌رود و در این صورت منظور از ارزش، ارزش‌های اخلاقی است و این وقتی است که امور از نقطه نظر اخلاقی و بر اساس «خوب» و «بد» اخلاقی سنجیده می‌شوند. گزاره‌های اخلاقی (به خصوص از نظر کسانی که جنبه‌ی عینی برای اخلاق قایل نیستند) ناظر به امر واقع نبوده و لذا زبان آنها زبان توصیف نیست و از مفاهیم «خوب» و «بد» یا «باید» و «نباید» استفاده می‌کنند. در این پژوهش منظور از ارزش، عمدتاً ارزش‌های اخلاقی است، هر چند در پاره‌ای موارد ارزش‌های هنری هم می‌تواند مد نظر باشد. این از آن‌روست که در جریان تربیت و به منظور پرورش اخلاقی دانش‌آموزان، در کنار پرداختن به ارزش‌های اخلاقی، گاهی ناگزیر از به کارگیری ارزش‌های هنری هم هستیم. البته باید در نظر داشت که مفهوم ارزش در حوزه‌های اقتصادی، حقوقی، دینی، سیاسی، اجتماعی و تربیتی نیز به کار می‌رود. مطالعات ناظر به ارزش‌های دینی، ارزش‌های تربیتی، ارزش‌های دموکراتیک، برخی از نمونه‌های فعالیت‌های معرفتی در حوزه‌ی ارزش‌ها هستند.

### استقلال احکام اخلاقی از احکام حقیقی یا دانشی

اعتقاد به عدم ارتباط منطقی میان احکام اخلاقی یا ارزشی و احکام علمی و حقیقی تبدیل به یک باور نسبتاً رایج در میان بسیاری از فیلسوفان غربی، و تعدادی از فیلسوفان اسلامی، شده است. این باور مبین آن است که علم نسبت به ارزش‌ها و ایدئولوژی‌ها بی‌طرف بوده و فعالیتی ناظر به جستجوی بی‌طرفانه‌ی حقیقت عینی تلقی می‌شود، جستجویی که به الهیات و ارزش‌ها وابسته نیست. این باور برای برخی، از جمله گلدمن (۱۳۵۷)، آنچنان تردید ناپذیر است که دستاوردی قطعی<sup>۱</sup> برای دانش بشری دانسته می‌شود. این باور را فیلسوفان علم از فیلسوفان

1- definitive

اخلاق وام گرفتند و با استفاده از آن نگرش جدیدی درباره‌ی علم ارایه دادند. فیلسوفان اخلاق عدم ارتباط منطقی میان علم و ارزش را به نام استقلال احکام ارزشی و اخلاقی مطرح می‌کنند. این بدان معناست که هیچ حکم یا قضیه اخلاقی نمی‌تواند از مقدماتی به دست آید که آن مقدمات یا لافل یکی از آنها خود قضیه‌ای اخلاقی نباشد. یعنی از احکام حقیقی که صرفاً ناظر به واقعیت‌های خارجی است نمی‌توان هیچ حکم اخلاقی به دست آورد. این مسئله را نخستین بار هیوم<sup>۱</sup> در کتاب خود به نام رساله‌ای در باب طبیعت آدمی مطرح نمود و تصریح کرد که علیرغم رواج استنتاج قضایای بایددار از قضایای است‌دار، شکافی منطقی و پرناشدنی میان این دو نوع قضایا وجود دارد (۱۹۶۰، صص ۷۰-۴۶۹). مور<sup>۲</sup> (۱۹۰۳) متأثر از هیوم، در انکار امکان ارایه تعریف خوب یا خوبی بر اساس خصوصیتی از یک شیء یا از اشیاء طبیعی، تلاش برای رسیدن به قضایای ارزشی از قضایای طبیعی را مغالطه طبیعت‌گرایانه<sup>۳</sup> نامید.

همان‌طور که اشاره شد، اعتقاد به عدم ارتباط منطقی میان علوم طبیعی و ارزش‌ها موجب شده که تعریفی جدید از علم ارایه شود. در این تعریف علم ماهیتاً جستجوی بی‌طرفانه حقیقت دانسته شد. به عبارت دیگر، بی‌طرفی<sup>۴</sup> یکی از شاخص‌های اساسی علم و هر نوع فعالیت علمی معرفی شد. این تعریف از علم به شکل‌های مختلفی مورد تردید قرار گرفته است. این تردید به تدریج جای خود را به انکار ماهیت بی‌طرفانه علم از سویی، و اثبات وجوه غیرعلمی برای علم از سوی دیگر داده است. در انکار ماهیت بی‌طرفانه علم، روی این نکته تأکید شده است که مشاهده، به عنوان اساس روش‌های علمی، یک فعالیت بی‌طرف نیست و با نظریه عجین است. «درهم تنیدگی مشاهده با نظریه» به این معناست که هر مشاهده‌ای یک نظریه خاص را مبنا قرار می‌دهد. در خصوص وجوه و دلالت‌های غیرعلمی علم می‌توان به دلالت‌های جامع شناختی علم، دلالت‌های سیاسی علم و حتی دلالت‌های فناورانه علم اشاره داشت. این دلالت‌ها در قالب فعالیت‌هایی که از نظر علمی کاملاً موجه دانسته می‌شوند، با عناوینی از قبیل جامعه‌شناسی علم، تکنولوژی علم، علم و فرهنگ، علم و سیاست، و علم و فلسفه، شناخته می‌شوند. اینها همه نشان‌دهنده‌ی نوعی درآمیختگی قضایای ارزشی و قضایای

1- Hume

2- Moore

3- Naturalistic fallacy

4- Impartiality

حقیقی است. فیلسوفان پراگماتیسم نیز از همان آغاز دوگانگی میان واقعیت و ارزش را منکر بودند به گونه‌ای که برای پوتنام<sup>۱</sup> انکار دوگانگی جدی میان این دو از جمله تزه‌های اصلی پراگماتیسم به حساب می‌آید (پوتنام، ۱۹۹۴، ص ۱۵۲، و ۲۰۰۲، ص ۱۰). در همین راستا فیلسوفانی نظیر کوهن (۱۳۸۳) و فایرابند (۱۳۷۵) نیز نشان داده‌اند که علم پدیده‌ای انسانی-فرهنگی است و از این نظر آمیخته با ارزش‌هاست.

علاوه بر انکار ماهیت بی طرفانه علم، هسه<sup>۲</sup> (۱۹۸۰، ص ۱۸۱) با اتخاذ رویکردی تندتر و در تقابل آشکار با نگاه پوزیتیویستی، و با بیان اینکه تفسیر معانی، که پیش از آن فقط مربوط به علوم انسانی دانسته می‌شد، در همه‌ی علوم طبیعی نیز مطرح است، بر خلاف نگرش پوزیتیویستی که معتقد بود علوم انسانی باید به علوم طبیعی نزدیک شوند، سعی کرد علوم طبیعی را به علوم انسانی نزدیک کند.

به هر حال بر اساس این تصور که فعالیت‌های دانشی صرفاً فعالیت‌هایی بی طرفانه برای کشف حقیقت بوده و فارغ از هر نوع گرایشی یا دیدگاه غیرمعرفتی انجام می‌شوند، یا باید بشوند، موجب شد که برای فعالیت‌های علمی و فعالیت‌های ارزشی ماهیتی به کلی متفاوت قایل شده و مهمتر اینکه هر نوع حلقه وصل منطقی میان آنها را منکر شوند. صرف‌نظر از اینکه دسته‌ای از واقع‌گرایان اخلاقی با مشابه دانستن واقعیت‌های اخلاقی با سایر واقعیت‌های جهان هستی اساساً شکاف میان است و باید را منکر می‌شوند (مصباح یزدی، ۱۳۸۴، ص ۲۷ و ۱۳۷۰، ص ۵۳)، ولی می‌توان ضمن قایل بودن به مشکل منطقی استنتاج ساده باید از است، با کشف ارتباط مفهومی میان مؤلفه‌های ارزشی و علمی و صراحت بخشیدن به آن، به رفع این مشکل مفهومی برآمد.

پس یکی از شیوه‌های ممکن برای نشان دادن اینکه می‌توان شکاف منطقی ادعایی میان این دو نوع فعالیت را پر کرد این است که نشان دهیم یک درآمیختگی پنهان میان این دو نوع فعالیت وجود دارد. این کار را می‌توان با به‌کارگیری روش استعلایی کانت انجام داد. بر این اساس می‌توانیم نشان دهیم که برخی از احکام حقیقی مبتنی بر پیش‌فرض‌های ارزشی خاصی هستند که می‌توانند نقش واسطه را در ساخت احکام اخلاقی ایفا نمایند. بر اساس معیاری که

1- Putnam, Hilary

2- Hesse

به نام استقلال احکام اخلاقی از آن اسم برده شد، نمی‌توانیم از این قضیه که: انسان حیوان ناطق (عقلانی) است، یا از این قضیه که: صفت ممیزه انسان نسبت به حیوانات عقلانیت اوست، نتیجه بگیریم که باید عقل آدمی را پرورش داد مگر آنکه پیش از آن عقل و عقلانیت را مطلوب فرض کرده باشیم. اما مطلوبیت عقل را چگونه می‌توان نشان داد؟ پیترز<sup>۱</sup> (۱۹۶۶) با استفاده از شیوه استدلال استعلایی کانت برای توجیه نظریه اخلاقی خود، می‌گوید وقتی انسان به طور جدی با این سؤال‌ها مواجه می‌شود که: چه باید کرد؟ یا حقیقت چیست؟ امور خاصی را مسلم فرض می‌گیرد. او مسلم گرفته است که حقیقت مهم است. مهم دانستن حقیقت مستلزم این است که عقل و قوت و استحکام آن، و همین‌طور پرورش آن مهم و با ارزش دانسته شده باشد. به همین سیاق، همپل<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) علم را یک فعالیت دانسته و نفس ورود به حیطه‌ی علم و فعالیت‌های علمی را متضمن ترجیح این فعالیت نسبت به فعالیت‌های دیگر می‌داند. فرض «با ارزش دانستن حقیقت»، یا «مطلوبیت عقل و عقلانیت»، یا «ارزشمندی زندگی» که در دل پرسش‌های جدی: «حقیقت چیست؟» یا «باید عقل آدمی را پرورش داد»، یا «چه باید کرد؟» مستتر است نقش مقدمه ارزشی و اخلاقی قیاس را تشکیل می‌دهد که استنتاج نتیجه اخلاقی را از حکم طبیعی یا علمی منطقی امکان‌پذیر می‌سازد.

### مبنای دوم: مبادی رفتار ماهیتاً با هم متفاوت هستند

مبنا یا پیش‌فرض دوم که می‌تواند توجیه دیگری برای تأسیس نهاد مستقل امور تربیتی باشد این است که مبادی رفتار آدمی را ماهیتاً متفاوت و مستقل بدانیم. به عبارت دیگر، بر این باور باشیم که مبادی معرفتی، عاطفی و ارادی رفتار وجودی مستقل از هم داشته و هر کدام مسئول بخش یا حوزه‌ای از رفتار هستند. در این صورت می‌توانیم انتظار داشته باشیم که متناسب با این مبادی متفاوت و مستقل بخش‌هایی در آموزش و پرورش ایجاد شوند که هر کدام مستقل از دیگری به ساحت مربوط به خود بپردازد. در این صورت است که آموزش و پرورش می‌تواند همه مبادی رفتار را پوشش داده و نهایتاً در اصلاح رفتار دانش‌آموزان چیزی را فروگذار نکند.

تبیین جایگاه مؤلفه‌های سه‌گانه معرفت یا دانش، میل یا عاطفه و اراده در بروز رفتار، را

1- Peters

2- Hempel

شاید بتوان از جمله مهمترین مجادلات تاریخ فلسفه و حتی روان‌شناسی دانست. این مسئله در حوزه‌های مربوطه، مثل اخلاق و تربیت هم به همین شکل از اهمیت برخوردار بوده است. روان‌شناسی قوا یکی از قدیمی‌ترین مکاتب روان‌شناسی است که برای توضیح و تبیین رفتار آدمی قوای ذهنی مستقلی را برای او فرض می‌کرده است<sup>۱</sup>. بر همین اساس وظیفه اصلی تربیت نیز پرورش این قوا دانسته می‌شد. آموزش و پرورش مبتنی بر روان‌شناسی قوا سعی می‌کرد با تدوین برنامه‌های درسی مستقل و متفاوت، و همچنین فعالیت‌های مدرسه‌ای مختلف، به این مهم نایل آید. اما شاید جالب‌ترین مجادله یا تفاوت آراء در این خصوص مربوط به سقراط، افلاطون و ارسطو باشد. هر چند پس از این فلاسفه، بزرگان دیگری هم، حتی گاهی با جزئیات بیشتر، به مکانیسم‌های رفتار و تشریح عوامل درگیر و مسئول پرداختند، ولی به دلیل اینکه این بحث ریشه در نگاه‌های این فیلسوفان نخستین دارد، دیدگاه سقراط، افلاطون و ارسطو را چارچوب و بستر تعیین جایگاه این سه ساحت در صدور رفتار قرار می‌دهیم.

### سقراط و مبادی معرفتی رفتار

شاهبیت نظریه‌ی سقراط درباره‌ی دانش این بود: دانش فضیلت است. تأکید سقراط بر ارزش ذاتی دانش همراه بود با تأکید بر ارزشمندی پرسشگری روشمند. شاید سقراط نخستین کسی بود که با دفاع از پرسشگری روشمند زیر ساخت اصلی تحقیق و پژوهش را ارائه داد. به دلیل ماهیت اخلاقی دانش، که از برابر دانستن آن با فضیلت بر می‌آید، پرسشگری نیز یک وظیفه اخلاقی دانسته شد. تأکید بر پرسشگری به عنوان یک وظیفه اخلاقی و ابزاری مهم برای حقیقت‌یابی، گفتگو و نقش آن در کشف حقیقت، یادگیری به عنوان یادآوری، همه از جمله میراث معنوی و فرهنگی سقراط است که هنوز از ارزش و اعتبار برخوردارند. برابر دانستن دانش با فضیلت، یا قایل شدن ارزش ذاتی برای دانش، و متعهد بودن به لوازم منطقی آن باعث شد که وی از سوفسطائیان که دوستان و همکاران او بودند، فاصله بگیرد. سقراط در اثرشان بالایی که برای دانش قایل شد دریافت مزد در مقابل هر نوع آموزشی را نادرست دانست و این

۱- روان‌شناسی قوا مجدداً مورد توجه واقع شده است. کتاب جری فودر (۱۹۸۳) به نام *the modularity of mind* بازگشت به روان‌شناسی قواست که البته شکل نو و پیچیده‌تری به خود گرفته است. فودر برای هر کدام از رفتارها و حالات ذهنی قوه یا سازوکار ویژه و مستقلی را مسئول می‌داند و آن را مازول می‌نامد.

درست کاری بود که سوفسطائیان پیشه خود ساخته بودند. ارایه این دیدگاه معرفتی در آتن هنگامی اتفاق افتاد که پارادایم مسلط درباره دانش در آتن آن زمان ماهیت اساطیری دانش بود. حتی نگاه سوفسطائیان به ماهیت دانش در آن زمان یک نگاه مترقی بود و خود محصول درافتادن با ماهیت اساطیری دانش بود. ماهیت اساطیری دانش به این معنا بود که دانش هدیه‌ی خدایان دانسته می‌شد و لذا گزاره‌های دانشی، و به طور کلی نظام دانشی، با ایمان اساطیری مردم پیوند داشت و از این رو بود که گزاره‌های دانشی هم مطلقاً درست دانسته می‌شدند و هم مقدس، و هم به این دلیل بود که پرسشگری و رواج تردید نسبت به درستی نظام دانشی مسلط رفتاری ضد اجتماعی و گناه دانسته می‌شد، گناهی که نهایتاً سقراط به جرم ارتکاب آن محکوم به اعدام شد. سقراط در تردید افکندن در ساختار دانش آن زمان با سوفسطائیان همراه بود و از این نظر خود یکی از سوفسطائیان به حساب می‌آمد. اما آنچه که سقراط را از آنان جدا نمود اعتقاد او به وجود جوهر اخلاقی دانش بود که باعث می‌شد دانش را فضیلت بداند. پرسشگری او هم متفاوت از پرسشگری سوفسطائیان بود که گاه نه به منظور کشف حقیقت بلکه برای تخفیف ماهیت اساطیری دانش و تمسخر پیروان این پارادایم ایراد می‌کردند. در مقابل، سقراط قصد خود را از پرسشگری روشمند خود بیدار کردن مردم و بخصوص جوانان، و این را وظیفه اخلاقی خود معرفی می‌کند. وی در دفاعیات خود در دادگاه، با تشبیه خود به خرمگس، بر نقش خود در برهم زدن سکون و آرامش جامعه و تن دادن به برداشت نادرست از دانش و فعالیت‌های دانشی تأکید می‌کند:

«من به جرات می‌توانم بگویم که شاید شما (مانند کسی که از خواب بیدارش کرده باشند) در خشم شوید و گمان کنید که می‌توانید همان طور که آنتیوس - یکی از دادستان‌های دادگاه سقراط - توصیه می‌کند، مرا به آسانی بکشید و باقی عمر را همچنان در خواب بگذرانید. مگر آنکه خداوند از راه مرحمت خرمگس دیگری به سراغ شما بفرستد... خدا به من امر می‌کند به اجرای وظیفه فلسفی جستجوی در خود و در دیگران بپردازم... ای مردم آتن من شما را حرمت می‌گذارم و دوست می‌دارم ولی اطاعت خدا را بر اطاعت شما ترجیح می‌دهم. و تا هنگامی که جان و توان دارم از فلسفه و تعلیم آن و پند دادن به هر کس که با من روبرو شود دست نخواهم کشید... زیرا بدانید که این امر خداست و به عقیده من تاکنون هیچ امری که از خدمت من به خدا بزرگتر باشد در شهر روی نداده است» (دفاعیات سقراط، به نقل از راسل،

۱۳۶۳، صص ۱۴۵-۱۴۴).

فضیلت دانستن دانش و ارزشی دانستن روش‌های کسب دانش، و در رأس همه پرسشگری، به این نتیجه می‌انجامد که برای پرورش فرد فضیلت‌مدار کافی است که فرد واجد دانش حقیقی شود. از این نظر است که برای سقراط فضیلت‌مداری و اخلاقی عمل کردن صرفاً در گرو درک خیر و شر است. روش آموزش موسوم به روش سقراطی که بر پایه‌ی فعالیت یادگیرنده استوار است و معلم در آن نقشی هدایت‌گر و تسهیل‌کننده دارد تنها روش معتبر برای پرورش فرد اخلاقی است زیرا تنها روشی است که باعث می‌شود چشمه‌های دانایی از درون فرد فوران زند.

در مجموع سقراط براساس فضیلت دانستن دانش، جاودانگی ارزش دانش در جهان آخرت، هدف‌های اصلی آموزش و پرورش را آموزش دانش و گسترش مرزهای آن به امور مادی و معنوی زندگی، رشد معنوی و اخلاقی فراگیران، تربیت جوانان به منظور کنترل و تسلط بر خویشان، به‌کارگیری عقل برای کشف حقیقت، عمل به کار نیک و تربیت شهروند خوب می‌داند. وی تحقق این هدف‌ها را مستلزم درک صحیح از ماهیت دانش و اعتقاد به دانش به عنوان تنها راه شناخت فضایل، و شناخت فضایل به عنوان تنها راه عمل به فضایل می‌داند. تا حدود زیادی این هدف‌ها مورد قبول شاگردانش افلاطون و ارسطو قرار گرفت ولی پیش‌فرض مبنایی آن یعنی برابر دانستن دانش با «فضیلت» به معنای کافی دانستن دانایی برای عمل به خوبی‌ها، توسط همین افراد به چالش کشانده شد (صفایی‌مقدم، ۱۳۸۷، ص ۷۵ و ۷۶).

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

### افلاطون و مبادی عاطفی رفتار

از نظر افلاطون شناخت واقعیت‌های هستی جز در پرتو استفاده از عقل و روش‌های عقلی امکان‌پذیر نیست و نیز بهترین نوع حیات، حیات عقلانی است، و به همین صورت بهترین نوع آموزش و پرورش که می‌تواند به توسعه‌ی حالات ذهنی و پرورش تفکر بیانجامد پرورش عقلانی می‌باشد. تا اینجا افلاطون همچون استاد خود پرورش قوه‌ی عقلانی و کسب دانش حقیقی را والاترین فضیلت می‌دانست. اما او با آرایه‌ی تبیینی ویژه از عقلانیت و حیات عقلانی به کاستی‌های حیات عقلانی چنانچه با نوعی از حیات عاطفی همراه نگردد، اشاره نمود.



نکته‌ی مهم در این تبیین از حیات عقلانی قایل بودن به عدم تعارض بین حیات عقلانی و حیات عاطفی است (صفایی‌مقدم، ۱۳۸۷، ص ۱۸). این نظریه که فاعل برای انجام فعلش هم باورهای متناسبی باید داشته باشد و هم امیال متناسب، نظریه باور-میل یا برون‌گرایی نامیده می‌شود (مک ناتن، ۱۳۸۳).

نظریه (باور به میل) یا (برون‌گرایی) که علاوه بر «شناختن» و «دانستن» بر عنصر عاطفی «خواستن» یا «میل» تأکید دارد، مورد توجه بسیاری از فلاسفه جدید تعلیم و تربیت از جمله پیترز فیلسوف تحلیلی آموزش و پرورش قرار گرفته است. بر اساس این نظریه حداقل نوعی از عواطف و علایق برای حیات عقلانی ضروری است. این علایق به عنوان علایق یا امیال فطری در افراد وجود دارند، ولی جریان آموزش و پرورش عقلانی به آنها توجه کرده و در تحریک و بیدار کردن آنها اقدام می‌کند. توجه به نقش امیال عاطفی در زیست عقلانی نشان‌دهنده اعتقاد افلاطون به این حقیقت است که در عقل و عاطفه دو عنصر کلیدی و درهم تنیده در امر تعلیم و تربیت می‌باشند به این معنا در حیات عقلانی واجد عناصر عاطفی، و حیات عاطفی نیز واجد عناصر عقلانی است. به تعبیر دیگر، بر خلاف سقراط که صرف دانستن را برای عمل کردن کافی می‌دانست، افلاطون حضور «خواست» یا «میل»، را که از جنس احساس و عاطفه است برای عمل کردن ضروری تلقی کرد. بنابراین نقش امیال گرایش‌های عقلانی برای اقدام به عمل عقلانی، نقشی انکارناپذیر است. از جمله این امیال عقلانی می‌تواند میل به کشف حقیقت یا میل به دانستن، میل به زیبایی‌ها، میل به درستی و خوبی، میل به نظم و انضباط اشاره کرد. این موضوع بعدها در تاریخ فلسفه، تربیت و روان‌شناسی با عنوان رابطه‌ی عقل و عاطفه یکی از موضوعات چالشی و مهم شد. حتی کسانی که به حضور همزمان عقل و عاطفه در شناخت و رفتار تأکید می‌کردند در این باره که سهم هر کدام از این‌ها چقدر است و این دو چگونه با هم ارتباط دارند اتفاق نظر نداشتند. برخی از سؤالاتی که در این خصوص مطرح بوده‌اند از این قبیل‌اند: آیا عقل و عاطفه دو قوه‌ی متفاوت و مستقل‌اند یا هر دو جنبه‌ها یا افعالی متفاوت از یک حقیقت واحدند؟ اگر دو قوه مستقل‌اند نحوه‌ی ارتباط میان آن دو چگونه است؟ آیا میان آنها حالت تعارض و درگیری برقرار است؟ آیا یکی بر دیگری برتر و مسلط است یا باید باشد؟ چه حالت‌های دیگری برای رابطه میان آنها قابل تصور است؟

### ارسطو و مبادی ارادی رفتار

از نظر ارسطو خوب زیستن علاوه بر آنکه نیازمند فکر خوب است، نیازمند منش خوب نیز است. هر چند اولی از طریق آموزش به دست می‌آید، اما دومی در گرو عادت کردن به عمل خوب یا تمرین خوب زیستن است. به عبارت دیگر، علاوه بر دانش و خواست، ارسطو به عنصر عمل یا اراده نیز اشاره می‌کند. انجام عمل خوب نه تنها در گرو شناخت خوبی عمل و میل به انجام آن است، بلکه به داشتن اراده‌ی قوی برای انجام آن عمل نیز نیازمند می‌باشد. یکی از تفاوت‌های عمده دیدگاه تربیتی ارسطو و افلاطون به نظریه آنان درباره ماهیت واقعیت برمی‌گردد. افلاطون معتقد به عالم «مُثل» است اما ارسطو، بر خلاف او، صورت‌های نوعیه یا عالم مُثل را به عنوان اینکه دارای وجودی مستقل و جداگانه نسبت به اشیاء و امور محسوس هستند قبول نداشته، و در مقابل، حقیقت اشیاء و امور محسوس را به صورت امری ذاتی و متعلق به همین جهان مادی که از دو مقوله‌ی ماده و صورت شکل گرفته‌اند، قبول دارد. کشف این واقعیت‌ها را نیز با به کارگیری نگاهی واقع‌گرایانه و استفاده از مشاهده و شیوه‌های تجربی امکان‌پذیر می‌دانست. در حوزه‌ی آموزش و پرورش ارسطو با اذعان به جنبه‌های نظری تربیت، راه رسیدن به فضایل اخلاقی را پرورش عادات نیکو در کنار آموزش مهارت‌های تفکر می‌داند. بنابراین، در آموزش و پرورش هم به پرورش عقلانی نیاز داریم، هم به پرورش عاطفی و هم به پرورش عملی-ارادی.

### بحث و نتیجه‌گیری

۱- پیش‌فرض یا مبنای اول: بررسی پیش‌فرض یا مبنای اول نشان داد که دو نظر کلی درباره‌ی رابطه دانش و ارزش وجود دارد. نظر اول به استقلال دانش از ارزش باور دارد. لذا چنانچه این پیش‌فرض را مبنای کار قرار دهیم بدیهی است که باید نهاد پرورشی را مستقل از نهاد آموزشی بدانیم. نظر دوم، که این نوشته نیز آن را درست می‌داند، به در هم تنیدگی دانش و ارزش باور دارد. لذا جدایی نهاد پرورشی از نهاد آموزشی را نادرست می‌داند و بر آن است که نهاد آموزشی علاوه بر مسئولیت تعلیم دارای مسئولیت تربیت نیز می‌باشد. شواهد و دلایل ارائه شده حاکی از آن است که نمی‌توانیم دانش و ارزش را جدا بدانیم. البته می‌توانیم لااقل دو شکل ارتباط برای دانش و ارزش قایل باشیم.

## دو الگو برای رابطه دانش و ارزش

گونه اول، ارتباط از نوع «ترکیب وحدت‌گرایانه» است. این ارتباط بیانگر نوعی ترکیب محتوایی دانش و ارزش است که حاصل آن یک صورت وحدت یافته از آن دو خواهد بود. این بدان معناست که ارتباط میان آن دو ذاتی و حقیقی است. فقط در این صورت است که دانش به طور حقیقی و نه اعتباری، فضیلت خواهد بود. به عبارت دیگر، دانش و ارزش دو روی یک سکه خواهند بود. در این صورت نمادهای خارجی آن دو نیز همین حالت را خواهند داشت. یعنی یک نماد واحد اما با کارکرد دوگانه معرف و نماینده دانش از سویی، و ارزش از سوی دیگر می‌باشد. قایل بودن به این ترکیب وحدت‌گرایانه مبین این اعتقاد است که نمادهای خارجی متفاوت و مستقل از هم نمی‌توانند بیانگر صادقی برای تمام ماهیت دانش از سویی و ارزش از سوی دیگر باشند. زیرا بر اساس باور به ترکیب وحدت‌گرایانه دانش و ارزش این ترکیب در نهایت به شکل یک هویت واحد خود را عرضه می‌کند. بنابراین، ما نمی‌توانیم نماد دانش و نماد ارزش را به گونه‌ای ارایه بدهیم که گویی آن دو، دو حقیقت متمایز و حتی مستقل از هم هستند. بلکه باید تصویری که بر اساس این الگو ارایه می‌شود حکایت از یک حقیقت واحد داشته که می‌تواند جلوه‌های دوگانه یا چندگانه‌ای داشته باشد. «دانش» و «ارزش»، و به تبع آنها، «آموزش» و «پرورش» ماهیتاً یک حقیقت واحد هستند، و لذا نباید در حوزه عمل نهادهای مستقل و متفاوتی را مسئول آنها نماییم چون در این صورت هویت واحد آنها ممکن است دستخوش پاره‌گی شود.

گونه دوم ارتباط از نوع ترکیب غیر وحدت‌گرایانه است. در این حالت ترکیب دانش و ارزش به معنای همراهی و با هم بودگی آنهاست. در این معنا کمال، حاصل جمع، و نه ضرب، دانش و ارزش است. همان گونه که در ازدواج، کمال دو فرد در سایه با هم بودن به دست می‌آید، و این با هم بودگی هرگز منجر به شکل‌گیری هویت واحد، و رد هویت‌های مستقل فردی آنها نمی‌شود، در این نوع ترکیب بین دانش و ارزش نیز نه شکل‌گیری هویت واحدی در کار خواهد بود و نه اضمحلال هویت‌های فردی و متشخص دانش و ارزش. صورت عینی این ترکیب، نمادهای خارجی متفاوتی است که با حفظ هویت مستقل خود در کنار هم گرد آمده‌اند.

بر اساس الگوی ارتباطی اول می‌گوییم یک نهاد، که بهتر است آن را نهاد آموزش بدانیم

(معاونت آموزشی)، باید مسئولیت پرورش ارزش‌ها را به عهده داشته باشد. در این الگو مراکز تربیت معلم باید به سیاق سابق خود معلمینی را تربیت کند که ضمن کسب آگاهی‌های تخصصی در حوزه علمی خود (مثلاً فیزیک، شیمی، تاریخ ...) به شیوه‌های معلمی و روش‌های تدریس و مهارت‌های ناظر به شناخت دانش‌آموز و مسایل مربوط به یادگیری هم مجهز شود. این کاری است که دانشکده‌های علوم تربیتی و در رأس همه دانشسرای عالی سابق و دانشگاه تربیت معلم فعلی مسئول انجام آن بوده‌اند. اما در اینجا یک مسئله هم اضافه می‌شود و آن این است که این معلمان یا دانشجویان که برای حرفه‌ی معلمی گزینش شده‌اند باید از لحاظ تعهد و مسئولیت‌های اخلاقی هم آموزش ببینند و به رشد کافی برسند. این معنا ما را به دیدگاه ایده آلیسم نزدیک می‌کند که برای معلمی نقش و جایگاه بالایی قایل است زیرا در این دیدگاه معلم الگوی اخلاقی دانش‌آموز هم به حساب می‌آید، همان گونه که مسئول آموزش معارف و محتواهای دانش‌های مختلف به دانش‌آموز می‌باشد.

بر اساس الگوی ارتباطی دوم، می‌توان یک نهادی را پیش‌بینی کرد (نهاد پرورشی) که کار او صرفاً هماهنگ‌سازی میان عوامل درگیر تربیت-والدین، مدیران، معلمان و خود دانش‌آموزان- است. بسیاری از کاستی‌های تربیتی ناشی از عدم هماهنگی میان افرادی است که به تربیت و پرورش اخلاق کودکان مشغول هستند. چنانچه میان پدر و مادر، یا والدین و مدرسه در انتخاب الگوهای تربیتی و همین‌طور روش‌های تربیتی ناهماهنگی باشد کودک یا مربی با مشکلات جدی مواجه می‌شود. به همین صورت اگر میان معلمان که هر کدام بنا به تخصص خود یکی از علوم را آموزش می‌دهند، در رایه الگوهای اخلاقی و ارزش‌های تربیتی، تعارض و ناهماهنگی باشد کار تربیت به معنای درست کلمه به سامان نمی‌رسد. جای نهادی که وظیفه خود را بیشتر ایجاد هماهنگی میان عوامل درگیر در تربیت بدانند تا القای یک محتوای معین ارزشی، در آموزش و پرورش ما خالی است و نهاد پرورشی می‌تواند متکفل این مسئولیت باشد.

۲- پیش فرض یا مبنای دوم: در اینجا نیز نشان داده شد که هر چند می‌توان مبادی متفاوت شناختی، عاطفی و ارادی را برای رفتار در نظر گرفت ولی تعیین هویت‌های مستقل برای آنها خالی از اشکال نیست. رفتار حاصل مشارکت و درگیری فرایندهای شناختی، عاطفی و ارادی است. انجام یک عمل معین متضمن ترجیح آن عمل بر عمل‌های رقیب یا بی عملی

است. این همان چیزی است که علامه طباطبایی با عنوان «اعتبار حسن» از آن نام می‌برد. البته علامه در کنار اعتبار حسن، اعتبار وجوب را هم برای انجام عمل ارادی و آگاهانه ضروری می‌داند. ترجیح انجام یک عمل بر عمل دیگر، و خوب و حسن دانستن انجام آن عمل، در کنار اعتبار قید وجوب برای انجام آن، و نیز اراده جلدی برای انجام آن عمل، همه نشان‌دهنده ضرورت حضور همزمان عناصر شناختی، عاطفی و ارادی است. از لحاظ وجودشناختی می‌توان گفت که انسان از ابعاد وجودی متفاوتی برخوردار است اما در عین حال هویت واحدی دارد. به همین سبب، در عین حال که این ابعاد مختلف در انجام عمل مشارکت دارند اما نهایتاً مسئول رفتار هویت واحد فرد است، مهم نیست که آن عمل ماهیت نظری داشته باشد یا ماهیت عملی. از این‌روست که درباره‌ی ماهیت علم و ویژگی‌های کار علمی گفته می‌شود «علم صرفاً محصول کنجکاوی دانشمند نیست. بلکه نیازهای فردی، اجتماعی، سیاسی و ادراک خاص دانشمند از این نیازها (و البته احساس همراه این ادراک) نیز انگیزه‌های وی در انجام تحقیق علمی هستند. اختلاط و درآمیختگی قضایای علمی و ارزشی محصول درآمیختگی انگیزه‌های متفاوت دانشمند در تحقیق علمی است. در واقع، محقق با تمام وجود در میدان علمی قدم می‌گذارد، هم با روحیه کنجکاوانه خود و هم با تجربیات و باورهای ارزشی خود که همان‌طور که گفته شد می‌توانند نقش پیش‌فرض‌ها و مبانی را در انجام تحقیق علمی ایفا نمایند» (صفایی مقدم، ۱۳۷۶، ص ۳۲). این نگاه که مبتنی بر یک نگرش وحدت‌گرایانه (وحدت وجودی) نسبت به انسان است و بر این است که نفس آدمی در نهایت یک امر واحد است (النفس فی وحدتها کل القوی) تمایز اساسی و ذاتی افعال متفاوت آدمی، چه نظری و چه عملی، را انکار می‌نماید و راه را بر دوگانگی‌ها و چندگانگی‌ها سد می‌کند. و هم به دلیل امتزاج عناصر ایمانی و علمی، و وحدت همه قوای آدمی در نفس واحد اوست که قرآن کریم می‌فرماید: اگر تقوی پیشه کنید خداوند قدرت تمیز و درک به شما می‌دهد (ان تقوا الله يجعل لکم فرقانا) انفال ۲۸/۸. یا می‌فرماید: تقوای الهی پیشه کنید تا خداوند شما را علم و دانش دهد (واتقوا الله يعلمکم الله) بقره ۲۸۲/۲.

لذا، نظام آموزشی - که شاید بهتر باشد آن را نظام تربیتی بنامیم - باید علم، اخلاق و عمل، و همچنین عقل، احساس و اراده را توأمان در نظر گیرد. مبنای این استراتژی عدم جدایی ذاتی حوزه‌ی دانش از حوزه‌ی ارزش، و عدم انفکاک ذاتی مبادی مختلف رفتار از همدیگر است.

باور به هر نوع انفکاک ذاتی برای آنها منطقاً می تواند ما را به تأسیس نهادهای ذاتاً مستقل وا دارد که هر کدام به حوزه ای مربوط باشد. و این چیزی است که به باور ما نه تنها به پرورش یک نسل فرهیخته و مؤمن یاری نمی رساند بلکه خود می تواند موجب مشکلاتی باشد.

### منابع

#### قرآن کریم

- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. جلد اول، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). *دیدگاه های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: علم.
- کومبیز، جرالڈ آر، و دنیلز، لو روی بی (۱۳۸۷). *پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی*، ترجمه ی خسرو باقری، در روش شناسی مطالعات برنامه درسی، ترجمه ی محمود مهرمحمدی و همکاران، تهران: سمت.
- راسل، برتراند (۱۳۶۳). *تاریخ فلسفه غرب*، جلد اول، ترجمه ی نجف دریابندری، تهران: پرواز.
- راهنمایی، سید احمد (۱۳۸۵). *درآمدی بر مبانی ارزش ها*. قم: مؤسسه امام خمینی.
- سروش، عبدالکریم (۱۳۵۷). *علم چیست فلسفه چیست*. تهران: حکمت.

فروند، ژولین (۱۳۷۲). *نظریه‌های مربوط به علوم انسانی*، ترجمه‌ی دکتر علی محمد کاردان، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

صفایی مقدم، مسعود (۱۳۸۷). *بازشناسی ویژگی‌های اصیل آموزش عالی در فرایند تحول اندیشه آدمی، تربیت*، به قلم جمعی از مؤلفان (به مناسبت نکوداشت استاد فرهیخته دکتر محمدجعفر پاک‌سرشت)، دانشگاه شهید چمران، اهواز.

صفایی مقدم، مسعود (۱۳۷۶). *تحلیلی بر مفهوم دانشگاه اسلامی: بحثی در فلسفه آموزش و پرورش اسلامی، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی*. اهواز، انتشارات دانشگاه شهید چمران اهواز، صص ۲۱-۳۸.

فایریند، پاول (۱۳۷۵). *بر ضد روش*، ترجمه‌ی مهدی قوام صفری، تهران: فکر روز.  
کوهن، تامس (۱۳۸۳). *ساختار انقلاب‌های علمی*، ترجمه‌ی عباس طاهری، تهران: قصه.  
گلدمن، لوسین (۱۹۶۶). *فلسفه و علوم انسانی*، ترجمه‌ی حسین اسدیپور پیرانفر (۱۳۷۵). تهران: جاویدان.

مصباح‌یزدی، محمدتقی (۱۳۷۰). *دروس فلسفه اخلاق*، تهران: اطلاعات  
مصباح‌یزدی، محمدتقی (۱۳۸۴). *نقد و بررسی مکاتب اخلاقی*، مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی.

مکناتن، دیوید (۱۳۸۳). *نگاه اخلاقی*، ترجمه‌ی دکتر حسن میان‌داری، تهران: سمت.

Fodor, J. A. (1983). *The Modularity of Mind*, Cambridge, MA: MIT Press.

Hempel, C. G. (1988). "Science and human values", in *Philosophy of Science*, edited by E.D. Klemke, R. Hollinger and A.D. Kline, Prometheus Books.

Hesse, M. B. (1980). *Revolutions and reconstructions in the philosophy of science*, Harvester press: Brighton, Sussex.

Hume, D. (1960). *A treatise of human nature*, Oxford University Press: London.

Moore, G. E. (1903). *Principia Ethica*, Cambridge University Press: Cambridge, England.

Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*, George and Unwin Ltd: London.

Putnam, H. (1994). *Words and Life*. Edited by James Conant. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Putnam, H. (2002). *The Collapse of the Fact/Value Dichotomy and Other Essays*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

