



دکتر علیمحمد کاردان*

علوم تربیتی: مطالعات میان‌رشته‌ای (قسمت دوم)

رابطه علوم تربیتی با فلسفه

می‌توان از راه مقایسه میان علوم تربیتی به معنی اخص کلمه و فلسفه انجام داد. در مطالعه نوع اول بی‌درنگ به این نکته برمی‌خوریم که پیش از آنکه علوم تربیتی به معنای تحقیق عینی و آزمایشی در آموزش و پرورش پدید آید، آگاهی از چگونگی معارف تربیتی را باید در آثار فیلسوفان و تاریخ فلسفه جست. در حقیقت، نخستین دانشمندان آموزش و پرورش، اندیشه‌های ورنی مانند افلاطون و ارسطو در یونان و در دوره‌های بعد و از جمله در سده‌های میانه کسانی مانند اگوستین قدیس و طماس اگوئینی قدیس و در عالم اسلام افرادی مانند ابن سینا و غزالی و خواجه نصیرالدین طوسی بودند. و از راه مطالعه آثار این بزرگان و امثال ایشان است که ما با دانش بشر درباره آموزش و پرورش آشنا می‌شویم. در واقع، تنها پس از دوره رستاخیز علمی و ادبی (رنسانس) در غرب است که دست کم در این منطقه رفته‌رفته آثار مستقلی درباره آموزش و پرورش به وجود می‌آید. این آثار به دست نویسندگانی مانند رابله، اراسم، مونتینی، کمنیوس، روسو و لاک نگاشته شده است و همه بیشتر جنبه نظری دارند تا علمی. این صاحب‌نظران هر چند همگی عملاً مرتبی نیستند و به زمینه دیگر پرداخته‌اند (مثلاً رابله پزشک و مونتینی سیاستمدار و کمنیوس کشیش است) اما چنانکه تاریخ اندیشه تربیتی در غرب نشان می‌دهد همگی درباره آموزش و پرورش و بهبود وضع آن اندیشیده‌اند. و چون آموزش و پرورش زمان خود را برآورنده نیازهای حیات مادی و معنوی بشر ندیده‌اند به انتقاد از راه و رسم رایج پرداخته، افکار جدیدی را عنوان کرده‌اند. این وضع تا سالهای آغازین قرن بیستم کم و بیش ادامه دارد، یعنی افرادی با اشتغالات و اندیشه‌های اجتماعی و سیاسی

* استاد دانشگاه تهران و مدیر گروه پژوهشی علوم تربیتی «سمت»

در قسمت اول این مقاله و در آغاز آن به عنوان توضیح مقدماتی یادآوری شد که «منظور از علوم تربیتی ... تنها مجموعه دانشهایی نیست که از راه مشاهده و آزمایش و اندازه‌گیری به دست آمده‌اند، بلکه مقصود همه معارف نظری و عملی مربوط به تربیت (آموزش و پرورش) است. بدین سان تفکر فلسفی و اخلاقی و مطالعات دینی درباره تربیت نیز در این مطالعه جزو علوم تربیتی شمرده می‌شود.»^۱ در این نوشته کوشش خواهیم کرد رابطه آموزش و پرورش و علوم تربیتی را با یکی از کهنترین و ریشه‌دارترین معرفت‌انسانی، یعنی فلسفه یا حکمت مورد بحث قرار دهیم.

در واقع و به طوری که بعداً روشن خواهد شد، تحقیق در آموزش و پرورش مختلف از تعیین اهداف و غایات تربیت گرفته تا برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و روشهای آموزش و پرورش از تفکر بویژه «تفکر فلسفی» بی‌نیاز نیست. به همین دلیل یکی از ارکان دانش آموزش و پرورش، قلمرویی است که امروز «فلسفه آموزش و پرورش» نامیده می‌شود.

رابطه تعلیم و تربیت و علوم تربیتی با فلسفه را از دو لحاظ می‌توان مورد مطالعه قرار داد، یکی به صورت مطالعه طولی یا تاریخی و دیگری به صورت مطالعه عرضی یا جایگاهی. به عبارت دیگر، می‌توان رابطه آموزش و پرورش و فلسفه را در طی تاریخ فکری و فرهنگی جامعه‌های بشری مورد تحقیق قرارداد و نشان داد که چگونه فلاسفه در زمانهای مختلف به تجزیه و تحلیل مسائل تربیتی پرداخته و برای پیشرفت راه و روش تعلیم و تربیت، اندیشه‌های نویی را عرضه داشته‌اند. اما از لحاظ عرضی یا جایگاهی مطالعه رابطه مذکور در فوق را

گوناگون به نظر آزمایشی در عرصهٔ تعلیم و تربیت پرداخته‌اند. با اینهمه، باید گفت که در قرن نوزدهم تعداد صاحب‌نظرانی که خود به عمل تربیت پرداخته و از نزدیک مشکلات آن را لمس کرده‌اند افزایش می‌یابد. این قرن زمان ظهور مربیان بزرگی مانند پستالزی، فروبل، هربارت و دیویی است که خود مرئی بوده و با تکیه بر تجارب عملی خود در تعلیم و تربیت و اندیشیدن درباره آنها، آراء و نظریات تازه‌ای را عرضه کرده‌اند و این آراء و افکار است که در قرن بیستم به روشن کردن گوشه‌های تاریک تعلیم و تربیت و ظهور فلسفه‌های جدید در این زمینه مدد رسانده و بنیادها و اصول تازه‌ای را در دسترس دست‌اندرکاران امور آموزشی و پرورشی معاصر قرار داده است.

با اینهمه، با تحولات اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی که در پایان قرن نوزدهم و در طی قرن بیستم در مغرب زمین به نحو اخص و در جهان به طور کلی پدید آمده، رفته‌رفته بحث و فحوص نظری دربارهٔ تعلیم و تربیت در عین ضرورت برای حل مشکلات روزافزون آن کافی نیست. در نتیجه و ناگزیر علاقه‌مندان به حل این مسائل به روش علمی بویژه روش یا روشهایی که در دانشهایی نظیر زیست‌شناسی و روانشناسی و جامعه‌شناسی به نحو سودمندی به کار رفته است متمسک شده و نتیجه کار خود را نیز «علم تربیت» یا «دانش آموزش و پرورش» نامیده‌اند. بدین‌سان، رفته‌رفته چنانکه در مقاله اول گفته شد، عنوان «علوم تربیتی» به جای عناوین دیگری مانند «پداگوژی»^۱ که می‌توان آن را اصول آموزش و پرورش ترجمه کرد به کار رفته و این تصور را پدید آورده است که دیگر به فلسفه و اندیشه فلسفی نیازی نیست و همهٔ مسائل تربیتی را «علم» به معنی عینی و تجربی کلمه با کلید مشکل‌گشای خود یعنی «روش مشاهده و آزمایش» حل خواهد کرد. حتی برای آنکه نشان داده شود که پژوهش آزمایشی در این زمینه با تفکر فلسفی فرق دارد و از آن کار سازتر است، در اوایل قرن در کشورهای فرانسوی زبان، اصطلاح «پداگوژی آزمایشی» را باب کردند و بزرگانی مانند ادوارد کلاپارد^۲ و روبرتوان^۳ در سوئیس کتابهایی در این باب نوشته‌اند که بسیار معروف است. و ظاهراً این رشته از معارف تربیتی همان است که در کشورهای انگلیسی زبان قلمرو «روانشناسی تربیتی» را تشکیل می‌دهد.

جایگاه فلسفه و فلسفه آموزش و پرورش

حال پرسشی که به ذهن متبادر می‌شود این است که آیا با رشد یا گسترش «علوم تربیتی» به معنی دانشهایی مبتنی بر مشاهده و آزمایش و سنجش و اندازه‌گیری، فلسفه یا بهتر بگوییم فلسفه آموزش و پرورش، در جمع معارف تربیتی هنوز مقام و منزلت و اعتباری دارد یا نه؟ و هرگاه پاسخ به این پرسش مثبت باشد، این سهم یا جایگاه از چه قرار است؟ برخی از افراد که می‌توان ایشان را «شیفتگان علم محض» نامید کار فلسفه در این وادی را تمام شده می‌دانند و باور دارند که علوم تربیتی که اینک شمارشان از چهارده می‌گذرد برای گشودن گره‌ها و حل مشکلات و معضلات کنونی نظامهای آموزش و پرورش و حتی ترسیم آینده بهتر آنها کافی است و بدین‌سان به «فلسفیدن» در این زمینه نیازی نیست. این گروه که شدیداً به علم به معنی آزمایشی و «همه‌توانی» آن ایمان دارند، حتی منکر لزوم مطالعهٔ تاریخی در زمینه آموزش و پرورش هستند به این دلیل که مطالعه تاریخی نیز بدون بینش فلسفی میسر نیست؛ یعنی ریشه و علت مشکلات آموزشی و پرورشی کنونی را در درون نظام آموزش و پرورش یا در نهایت در نهادهای اقتصادی و اجتماعی می‌بینند و آینده‌نگری در آموزش و پرورش را نیز به مدد روشهای علمی میسر می‌پندارند.

اما، چنانکه یکی از نویسندگان معاصر متذکر شده است: «علم ماده‌ای را به ما می‌شناساند و شرایط اجتماعی‌ای را مشخص می‌سازد که عمل تربیت بر روی آن انجام می‌گیرد و با آنها سازگار می‌شود. به عبارت دیگر، علم نقش داده‌ها و امور ممکن را برای ما ترسیم می‌کند و بنابراین، دامنه آن بسیار گسترده است. اما فلسفه آموزش و پرورش با استخراج هدف‌غایی و عالی آن، جایگاه هر یک از علوم را معین و پیوندهای میان آنها را مشخص کرده با این کار سرانجام به نظام آموزش و پرورش روحی می‌بخشد که بدون آن فعالیت تربیتی به سطح کارهای عادی و سطحی تنزل خواهد یافت»^۵

به عبارت دیگر، از این لحاظ فرایند تربیت یا آموزش و پرورش همانند امور اخلاقی و فرهنگی و حالت آن، هم دارای جنبه نظری و هم عملی است و علم که تنها واقعیات را به ما می‌شناساند بتهنایی نمی‌تواند وحدت و جامعیتی را که لازمه عمل است فراهم کند. در حقیقت، هر یک از علوم تربیتی

بتنهایی به مطالعه جزئی از آنچه درگیرودار عمل یا تعامل تربیتی پدید می‌آید می‌پردازد، اما جهت حرکت یا فعالیت مربی را معین نمی‌کند و به تأثیر عوامل دیگری که ممکن است دخالت کرده این فعالیت را مختل سازند کاری ندارد. پس آنچه پرداختن به فلسفه آموزش و پرورش و از این مسیر به فلسفه به معنی عمومی کلمه را ضروری می‌سازد ایجاد هماهنگی میان تأثیر واقعیات جسمانی و روانی و اجتماعی گوناگون و داشتن نظری جامع نسبت به همه آنهاست. گاستون میالاره که یکی از صاحب‌نظران علم‌گرای معاصر در زمینه آموزش و پرورش است، درباره تخصص در علوم تربیتی چنین می‌گوید: «اشخاص نمی‌توانند در یکی از علوم تربیتی به تخصص دست یابند مگر آنکه نظری جامع درباره حوادث و وضعیتهای تربیتی داشته و صاحب فتونی باشند که در علوم مختلف برای تحقیق در پدیده‌ها به کار می‌رود.»^۱ معنی این عبارت از جهتی که ما در نظر داریم، این است که این حوادث و اوضاع گوناگونند و فی‌المثل اموری مانند برنامه‌ریزی به معنی وسیع و محدود آن، ناگزیر سازماندهی و مدیریت و انتخاب روشهای آموزش و پرورش را نیز شامل می‌شوند. البته این همه اعمالی هستند که درست انجام دادن آنها بدون تحقیقات علمی میسر نیست، اما علم به هر صورت که باشد تنها به یکی از این امور می‌پردازد و در قلمروهایی مانند برنامه‌ریزی آموزشی یا مدیریت آموزشی یا روشها و فنون آموزشی خود را محدود می‌سازد و ناگزیر تنها در چهاردیواری موضوع خود اظهارنظر می‌کند و مجال بررسی عمیق هدف یا اهدافی را ندارد که به فرایندهای مورد توجه آنها خط و جهت می‌دهند. به همین دلیل، میالاره داشتن «نظر جامع» را درباره حوادث و اوضاع تربیتی ضروری می‌شمارد؛ چه می‌داند که هرچند دانشمندان به عنوان متخصص در موضوعات مربوط به رشته خود عمیق می‌شوند، اما کمتر به کل حوادث و اوضاع تربیتی چنانکه به آن اشارت رفت می‌پردازند. به عبارت دیگر، هر یک از علوم تربیتی گرچه عمیقاً به بررسی موضوع خود می‌پردازد، اما ذاتاً و اساساً به کل فرایندهایی که در نظام آموزش و پرورش در جریانند و خط سیر آنها به وسیله جامعه و فرهنگ و هنجارها ترسیم شده است کاری ندارد. این کل‌بینی یا جامع‌نگری، در حقیقت، وظیفه معرفت‌دیگری است که آن را حکمت یا فلسفه می‌نامند. ژان پیاژه دانشمند فقید معاصر نیز به

نحو دیگری داشتن فلسفه را لازم می‌داند؛ منتهی آن را «موضوعگیری معقول نسبت به کل واقعت» تعریف می‌کند.^۲ البته، منظور این نیست که اهل تخصص یا دانشمندان فرایندهای تربیتی جنبه جامعیت را پاس نمی‌دارند؛ به عکس، ما معتقدیم که دانشمندان هم مانند فیلسوف در حد قلمرو تحقیق خود جامع‌نگر است، اما این جامع‌نگری با جامع‌نگری در فلسفه متفاوت است. به این معنی که دانشمندان تنها سعی می‌کند به جمع جهات موضوعی که در آن به تحقیق و تأمل می‌پردازد توجه داشته باشد، ولی این توجّه در حدّ قاعده‌ای است که دکارت در «گفتار درباره‌ی درست راه بردن عقل»^۳ آن را نوعی استقصاء می‌نامد و برای این است که در حدّ علم معین پدیده‌ای از قلم نیفتد. در صورتی که جامعیتی که از ویژگیهای تفکر فلسفی است از نوع دیگر است، یعنی خصیصه اندیشه‌ای است که در مورد موضوع بحث ما به صورت نگرستن به همه جهات و جوانب تعلیم و تربیت اعم از جنبه فردی و اجتماعی، نظری و عملی و نظایر آن رخ می‌نماید. به عبارت دیگر، فیلسوف برخلاف دانشمندان به یک جزء از کل هستی انسان اکتفا نمی‌کند یا چنانکه غالباً و متأسفانه در کار بسیاری از اهل تخصص یعنی فن‌آوران مشاهده می‌شود درباره دانش خود مبالغه نکرده آن را حلال همه مشکلات نمی‌پندارد، زیرا مهم در فلسفه، سعه صدر و احتراز از تعصب و پیشداوریهاست و این حالات است که در اغلب اوقات در برخی از اهل دانش برای دیدن حقیقت حجاب دیده اندیشه می‌شوند.

باری، جامع‌نگری به معنایی که در فلسفه به طور کلی و در فلسفه آموزش و پرورش به معنی خاصتر مطرح است خود مستلزم داشتن ویژگیهایی است که مهمترین آنها میل به آگاه‌شدن از یافته‌های علوم و در زمینه بحث ما، یافته‌های علوم تربیتی است. به عبارت دیگر در حالی که ممکن است فی‌المثل جامعه‌شناس پرورشی به دانستن یافته‌های روانشناسی تربیتی یا تاریخ آموزش و پرورش یا روش‌شناسی آموزشی نیازی نداشته باشد یا گمان‌کننده که چنین نیازی ندارد، فیلسوف آموزش و پرورش که به انسان در ابعاد گوناگون وجودی می‌نگرد، تن را از روان و روان را از فرهنگ و جامعه و حال را از گذشته جدا نمی‌بیند و ناگزیر است همواره در جریان دستاوردهای علوم مختلف باشد. و این حالت همان است که می‌توان آن را داشتن

فرهنگ یا معرفت به معنی عام کلمه شمرد. معنی دیگر ژرف‌بینی و ژرف‌اندیشی فیلسوف نیز آن است که اصطلاحات و تعاریف مفاهیم رایج را به آسانی نمی‌پذیرد و سعی می‌کند آنها را تحلیل کرده به عمق معنی یا معانی آنها دست یابد. مثلاً وقتی گفته می‌شود، آموزش و پرورش «راهنمایی» است یا در آموزش و پرورش کودکان باید به استعدادها و علایق آنان توجه داشت، یا در آموزش و ارزشیابی یادگیری باید اصل «برابری» را رعایت کرد، فیلسوف تربیتی به معنی رایج واژه‌های «راهنمایی» یا «استعداد» یا «علاقه» یا «برابری» حتی آنچه دانشمندان پذیرفته‌اند خرسند نمی‌ماند، بلکه می‌کوشد به بررسی و کند و کاو این مفاهیم از جهات گوناگون بپردازد. و به نتایج آنها در عمل و نظر نیز توجه داشته باشد.

گذشته از این مطلب که در واقع بیشتر جنبه معرفت‌شناسی دارد، آموزش و پرورش خواه و ناخواه با دو مسأله دیگر درگیر است که علم به معنی کاربرد و نتیجه مشاهده و آزمایش و اندازه‌گیری و سنجش بنتهایی در پاسخ به آنها کارساز نیست. این دو مسأله شناخت انسان و سرنوشت یا آینده اوست. به عبارت دیگر، آموزش و پرورش از یکسو مستلزم انسان‌شناسی به مفهوم جامع کلمه (و نه تنها روانشناسی و جامعه‌شناسی و مردم‌شناسی و مانند آنها به عنوان دانشهایی جزئی‌نگر) است و از سوی دیگر مرتب ناگزیر است انسانی را که هنوز وجود ندارد و به مدد فرایند تعلیم و تربیت باید تحقق یابد بشناسد. این شناخت دشوارترین کاری است که به هنگام تعیین هدفهای آموزش و پرورش باید صورت گیرد. به بیان دیگر، هدف آگاهانه و حساب‌شده آموزش و پرورش مبتنی بر تصور انسان آرمانی یعنی انسانی است که باید در آینده تحقق یابد تا فرد و جامعه جزئی و کلی سعادت‌مند و کامروا باشند در واقع، مشکلاتی که در اکثر موارد در تصمیم‌گیریهایی مربوط به برنامه‌های آموزشی یا روش آموزش و پرورش و حتی ارزشیابیهای پیشرفت تحصیلی پیش می‌آید ناشی از بینش نادرست نسبت به انسان و سرنوشت آینده اوست. امروزه در امتحانات یا ارزشیابیها چه به صورت غایی و نهایی و چه به منظور گزینش بهترین افراد برای ورود به یک دوره تحصیلی، آنچه غالباً سنجیده می‌شود اطلاعات شخص یا عادات فکری اوست که تا زمان ارزشیابی تکوین یافته و بنابراین متعلق به گذشته است، در حالی که آنچه

مطلوب است، قابلیتها و استعدادها و آمادگیهایی است که برای آینده کم و بیش شناخته شده باید در شخص به وجود آید. اصولاً در تعیین اهداف تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی برای اجرای آنها به دست هر نهاد یا هر کس که صورت گیرد با توجه به گذشت زمان تصمیم گرفته می‌شود. به عبارت دیگر، کسانی که جهت حرکت آموزش و پرورش را تعیین می‌کنند در قالب یکی از ابعاد گذشته و حال و آینده می‌اندیشند. البته گاه نیز به ترکیبی از این سه بُعد (مثلاً گذشته و حال یا حال و آینده) نظر دارند و در هر حال نوع برداشت زمانی از هدف یا اهداف تعلیم و تربیت، در تعریف فعالیتهای آموزشی و پرورشی همیشه مؤثر بوده و هست. صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نیز در تعریف خود از تربیت خواه و ناخواه به هدف و بینش زمانی نسبت به آن نظر دارند، مثلاً جامعه‌شناسانی مانند دورکیم که نظام تعلیم و تربیت هر جامعه را معلول نظام گذشته و متأثر از وضع آن می‌دانند یا متفکرانی که کار اساسی نظام آموزش و پرورش را انتقال میراث فرهنگی جامعه از نسلی به نسل بعد می‌پندارند، ناگزیر هدف آموزش و پرورش را از روی وقایع و ارزشهای گذشته یا گذشته و حال مشخص می‌کنند. اما کسانی که تعلیم و تربیت را وسیله و ابزار آماده ساختن انسان برای زیستن در اوضاع و احوال محیط اجتماعی‌ای که در پیش خواهد داشت می‌شمارند، هدف را بیشتر در آینده می‌جویند و لازمه توفیق دستگاه آموزش و پرورش را آینده‌نگری می‌دانند. چنانکه بعضی از صاحب‌نظران یکی از رشته‌های جدید علوم تربیتی را آینده‌شناسی^۹ دانسته مطالعه آن را برای پیش‌بینی درست لازم می‌بینند. این گروه ارزشها و الگوهای رفتاری هر دوره را برای تعلیم و تربیت نسل جوان نه تنها کافی نمی‌دانند، حتی آن را نادرست و خلاف مصلحت فرد و جامعه می‌شمارند و در بیان عقیده خود عامل تغییر یا دگرگونی جامعه و فرهنگ یا آداب و رسوم آن را مهم تلقی می‌کنند. عده دیگر به پیروی از روسو در قرن هیجدهم یا دیویی در سده‌های معاصر، هدف تربیت را در حال و یا در خود تربیت (دیویی) جستجو می‌کنند و جستجوی آن را در گذشته نادرست و در آینده محال می‌پندارند. باری، این سه نوع نگرش یعنی گذشته‌گرایی و حال‌گرایی یا آینده‌گرایی یا ترکیب آنها که در هر حال نوعی گرایش فلسفی است مستلزم تصور انسان آرمانی است و این نگرش فلسفی است که شیوه‌ها و برنامه‌های

آموزش و پرورش را تعیین می‌کند. به این معنی که گذشته‌گرایان به آموزش اطلاعات و پرورش حافظه و احیاناً تفکر همگرا اهمیت می‌دهند در حالی که آینده‌گرایان آموختن روشها و فنون تحقیق علمی و پرورش قدرت سازگاری یا انطباق‌پذیری و آنچه را که امروزه «خلاقیت» می‌نامند مهم تلقی می‌کنند. و آنان که به حال توجه دارند برای برآوردن نیازها و ارضای انگیزه‌ها و آموزش مهارتهای عملی اهمیت قائلند یا تمرین حالت از تجالی و خودانگیزی^{۱۰} در فرد و به اصطلاح مهارت نمایش‌بیرونی^{۱۱} حالات درونی را مهم می‌شمارند.

در تعیین اهداف تعلیم و تربیت می‌توان به دو دیدگاه مهم دیگر نیز اشاره کرد که در فردگرایی^{۱۲} و جامعه‌گرایی^{۱۳} خلاصه می‌شود. بسیاری از روانشناسان بویژه آنان که بیشتر به جنبه انفعالی حیات نفسانی و شخصیت آدمی نظر و به فردگرایی تمایل دارند و نیز فلاسفه اگزیستانس یا هستی‌گرایان که آدمی را موجودی ذاتاً آزاد تعریف می‌کنند (اگر مانند ژان پل سارتر او را محکوم به آزادی ندانند!) طرفدار این فلسفه‌اند. این دو گروه هدف اساسی تعلیم و تربیت را پرورش فردیت یا شخصیت یا مانند مازلو^{۱۴} تحقق خویشتن فرد می‌شمارند و در برنامه‌ریزی نیز برای امور انسانی و علوم انسانی بیش از علوم طبیعی و مادی ارزش قائلند و هرگونه شیوه اجباری و تحمیلی را در تعلیم و تربیت محکوم می‌کنند. در حالی که جامعه‌گرایان که تعلیم و تربیت را اجتماعی کردن یا فرهنگ‌آموزی وجود طبیعی و بالقوه انسان تعریف می‌کنند، محدود کردن آزادی مترقی را اجتناب‌ناپذیر می‌شمارند.

حال باید دید کدامیک از این دو نظر به حقیقت نزدیکتر است و آیا می‌توان راه سومی تصور کرد که در آن جانب فرد و جامعه و حقوق آنها هر دو رعایت شده باشد؟ ناگفته نماند که بسیاری از جامعه‌شناسان (مانند گورویچ) تفکیک فرد و جامعه را درست نمی‌دانند و بر این عقیده‌اند که فرد به محض اینکه پا به عرصه وجود می‌گذارد در محیط اجتماعی (خانواده) و شبکه‌ای از روابط انسانی قرار می‌گیرد. بدین‌سان آنچه را که روانشناسان «شخصیت» می‌شمارند از داد و ستد میان عالم درونی فرد و عالم بیرونی که اجتماعی است و رفته‌رفته حاصل می‌شود و آنچه فردیت یعنی هستی یگانه و بی‌همتای هر کس را تشکیل می‌دهد از تعاملهای متوالی میان وراثت و محیط برمی‌خیزد.

البته روانشناسی اجتماعی از یکسو و روانشناسی تکوینی (ژنتیک) از سوی دیگر، به نوبه خود سعی کرده‌اند به سؤال بالا پاسخ دهند. اما اختلاف نظر میان جامعه‌شناسان و روانشناسان هنوز از میان نرفته است و مسأله وراثت و تربیت هنوز حل نشده است. از این گذشته، به فرض اینکه از راه پژوهشهای علمی هم سهم این دو عامل دقیقاً تعیین شود، باز این پژوهشها، جهت عمل تعلیم و تربیت را بتنهایی مشخص نمی‌کند و تعیین این جهت مستلزم کوشش خاصی است که می‌توان آن را «غایت‌شناسی» (آکسیولوژی) یا علم به شیوه‌های تعیین هدف غایی و نهایی پرورش انسان دانست. در این عرصه نوعی از اندیشه در کار است که عناصر آن داوریهای ارزشی است که از معتقدات اندیشه‌وران و فرهنگ و نظام ارزشهای مقبول خواص جامعه سرچشمه می‌گیرد. به بیان دیگر، غایات تعلیم و تربیت از منابعی به دست می‌آید که از علم به معنی محدود کلمه فراترند و از موضع دقیقتری به دست می‌آیند که ما آن را موضع فلسفی می‌نامیم و این موضع در حدّ میان علم و هنر قرار دارد. خلاصه اینکه، فلسفه از علم بی‌نیاز نیست اما در عالم تعلیم و تربیت، دست یافتن به موضع فلسفی علاوه بر علم به معنای تجربی آن یعنی کشف عینی پدیده‌های حیات مادی و معنوی انسان یا آشنایی با علوم انسانی و اجتماعی، مستلزم آرمان یا آرمانهایی است که از فرهنگ به معنی اعم آن از یکسو و از فرهنگ جامعه خاص از سوی دیگر، و سرانجام حیات عاطفی و متعالی آدمی سرچشمه می‌گیرد. این آرمان یا آرمانها می‌توانند و باید راه نیل به کمال برتر از زندگانی فردی و اجتماعی را هموار سازند و آدمی را به سوی کمال خود سوق دهند. چنین آرمانی از جهت معرفت از علوم انسانی آغاز شده به فلسفه یا بهتر بگوییم حکمت و از آنجا به نوعی عرفان می‌پیوندد.

پانوشتها:

۱. سخن سمت، پاییز ۱۳۷۷، ص ۶.

2. Pédagogie

3. Ed. Claparède

4. R. Dottrens

5. Hubert R.; *Traité de Pédagogie Générale*; PUF, 1956, P. 15.

برخی از منابع:

۱. اسمیت، جی. فیلیپ؛ فلسفه آموزش و پرورش؛ ترجمه سعید بهشتی، شرکت نشر، ۱۳۷۰.
۲. سخن سمت، سال سوم، شماره دوم، پاییز ۱۳۷۷.
۳. فروغی محمدعلی؛ سیرحکمت در اروپا، نشر صفی علیشاه، بی تا.
۴. مولر ف. ل، تاریخ روانشناسی؛ جلد اول، ترجمه علیمحمد کاردان، مرکز نشر دانشگاهی، ۱۳۶۷.
۵. میالاره گاستون؛ معنی و حدود علوم تربیتی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، چاپ دوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵.
۶. گورویچ و دیگران، مسائل روانشناسی جمعی و روانشناسی اجتماعی، ترجمه علیمحمد کاردان، چاپ دوم، دانشگاه تهران، ۱۳۶۹.
7. Hubert R; *Traité de Pédagogie Générale*; PUF, 1956.
8. Piaget J.; *Sagesse et Illusion de la Philosophie*; PUF, 1969.
۶. میالاره، گاستون؛ معنی و حدود علوم تربیتی؛ ترجمه علیمحمد کاردان، چاپ دوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵، ص ۷۶.
7. Piaget, J.; *Sagesse et Illusion de La Philosophie*; PUF, 1969, P. 57.
۸. این قاعده چنین است: «در هر مقام شماره امور و استقصاء را چنان کامل نمایم و بازدید مسائل را به اندازه ای کلی سازم که مطمئن باشم چیزی فروگذار نشده است» فروغی، سیرحکمت در اروپا؛ جلد اول، چاپ سوم، نشر صفی علیشاه، بی تا، صفحه ۱۳۹.
9. futurologie
10. spontaneity
11. expression
12. individualism
13. socialism
14. Maslow

