

کاربست فلسفه تحلیلی در ساختار آموزش و پرورش ایران با تاکید بر آرا کواين و رورتی در مقطع متوسطه اول

لادن سلیمی^۱، معصومه مهدی نیا^۲

^۱ استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری (نویسنده مسئول)

^۲ آموزگار، دانشجوی دکترا فلسفه تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد ساری

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی کاربرد فلسفه تحلیلی در ساختار آموزش و پرورش ایران با تاکید بر آرا کواين و رورتی در مقطع متوسطه اول انجام شده است. این پژوهش از نوع کیفی بوده و با روش توصیفی- تحلیلی و بر مبنای پدیدارشناسی ارائه شده است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل به توصیف، تحلیل آراء و اندیشه های تربیتی رورتی و کواين پرداخته و به این نتایج دست یافته است که در رویکرد رورتی: نقش معلم به عنوان راهنما، مشاور و تسهیل کننده ی یادگیری؛ نقش دانش آموز، فعال، منتقد و تأثیرگذار بر روند فعالیت های آموزشی و روابط بین معلم و دانش آموز دوجانبه، براساس مشارکت گروهی و مبتنی بر گفت وگو و تساهل می باشد. و طبق آرا کواين، به جای اینکه به ایده ها و افکار نظر داشته باشیم تا جایی که ممکن است، به اظهارات زبانی یا کلمات ناظر به آنها توجه کنیم. در مراحل پژوهش ابتدا برنامه درسی فلسفه برای دانش آموزان، معرفی و نقاط قوت و ضعف آن بررسی شد. آنگاه رویکردها و راهکارهای مواجهه با این برنامه به عنوان یک برنامه تربیتی جدید در ایران بررسی و تحلیل گردید. در آخر راهکار مناسب برای کاربرد این برنامه در ایران پیشنهاد شد. نتایج نشان می دهد در نظام آموزش و پرورش ایران و در نظام تربیتی کشور ما معلم و محتوای درسی دارای مرجعیت است.

واژگان کلیدی: فلسفه تحلیلی، آموزش و پرورش ایران، اندیشه های تربیتی رورتی و کواين.

مقدمه

فلسفه تحلیلی یا تحلیل منطقی، روش و سیستمی است که در عصر حاضر با نگرشی دیگرگونه و جدید به شناخت و معرفی پدیده‌ها و موضوعات فردی، اجتماعی و حیاتی می‌پردازد. نقش و وظیفه اساسی این فلسفه تربیتی و معرفتی فراتر از دکتترین و رویکرد ماهیت شناختی و وجودگرایی محض و پردازش و مطالعه در ماهیت طبیعت و خلقت می‌باشد.

فرآیند تجزیه و تحلیل منطقی و زبان شناختی، بنیان و جوهره و غرض اصلی فیلسوفان و نظریه پردازان و ایدئولوگ‌های این سیستم فلسفی، علمی تلقی می‌شود. اندیشمندان و بزرگان فلسفه تحلیلی مانند مهندس جوان اتریشی آقای وینگنشتاین شاگرد برجسته برتراند راسل، معتقدند که بسیاری از قضایا و پرسش‌های فیلسوفان و دانشمندان و رهبران و مربیان جوامع، از درست درنیافتن منطق زبان سرچشمه می‌گیرد و لذا از این پس باید، فلسفه به نقد زبان بپردازد و مفاهیم و ساختار ترکیبی آنها (جمله‌ها) را محور کارش قرار بدهد.

کار فلسفی اساساً روشن سازی است. وظیفه فلسفه و دانش ارائه قضای فلسفی و علمی محض و منفردانه و صوری نیست، بلکه توضیح و روشن سازی قضایاست. بدون چنین فلسفه و نگرشی، اندیشه به همان صورتی که بوده است، تیره و مبهم خواهد ماند. وظیفه فلسفه و دانشمند علوم اجتماعی و تربیتی و اندیشمندان جامعه این است که این اندیشه‌ها را روشن سازند و حد و مرز دقیق آنها را معین سازند.

فیلسوفان معروفی که به ویژه در زمینه انسان و مسائل مربوط به او از آرمانگرایان تا واقع گرایان سخن گفته و تئوری‌ها و برنامه‌هایشان را ارائه نموده‌اند عمدتاً بحث از واقعیت، معرفت حقیقت و فضیلت را موضوع اصلی خود قرار داده‌اند و در بحث از آموزش و پرورش و تربیت و سازندگی و رشد و کمال هم به همان نکات توجه داشته‌اند. اکثر اختلاف نظرها میان فیلسوفان تربیتی و اخلاقی و یا دانشمندان حوزه‌های اجتماعی و جامعه شناختی و سکانداران و برنامه‌ریزان و مجریان جوامع و کشورها به نحوی از انحاء به درست روشن نبودن یا درست به کار نبردن مفاهیم کلامی مربوط می‌گردد.

وینگنشتاین به جای بحث از طبیعت عالم یا طبیعت انسان به توضیح و تبیین زبان و فکر می‌پردازد و زبان شناسی ساختاری را مورد توجه خاص قرار می‌دهد. به نظر این اندیشمند نواندیش و همفکران وی در بحث‌های فلسفی باید ساختار زبانی (کلامی) و منطق را پایه قرار داد.

این جمله دانشمند مزبور و معروف است که می‌گوید: "فلسفه، وظیفه‌ای جز توضیح آن چه می‌دانیم ندارد و این توضیح بدون استفاده از زبان یا کلام غیرممکن است. بنابراین فلسفه در واقع تحلیل کلام یا زبان کلامی است؛ زیرا مهمترین وسیله توضیح، مفاهیم کلامی هستند و تحلیل آنها درست فهمیدن آنها را ممکن می‌سازد."

در طول تاریخ فلسفه، بشر همیشه دغدغه نسبت‌سنجی خود با اندیشه و حقیقت را داشته است اما در تحولات سریع پس از دوره رنسانس اروپا، نگرش‌های بسیار متفاوتی به این مساله طرح شده است. نزاع بین ایده‌آلیسم و رئالیسم با اینکه به فلسفه یونان برمی‌گردد، در دوره جدید به شکل دیگری بروز نمود. در دوره مدرن وقتی حوزه متافیزیک به وسیله کانت، درهاله‌ای از ابهام به عقل عملی احاله شد و مفاهیم عقل نظری، رازهای پنهان به حساب آمد، رسالت فلسفه چیزی بیش از تعیین حدود کاربرد عقل نبود. همین، مبدا حرکت سنگینی درباره فلسفه شد که ماهیت کشفی آن را برداشته، به آن وجهه انتقادی داد و در طول این سیر، قرن بیستم پویش نویی را تدارک دید که رسالت فلسفه را نه کشفی و نه انتقادی، بلکه ایضای می‌دانست و کار عقل را روشن نمودن مفاهیم و گزاره‌ها تلقی می‌نمود. این جریان، همان گرایشی است که به "فلسفه تحلیلی" معروف شد.

عمده روشی که برای تعلیم و تربیت توصیه می‌شود، همان روش خود فلسفه تحلیلی است که راه تجزیه مفاهیم و رساندن آن به مفاهیم بسیط را نشان می‌دهد و نوع برخورد با یک ادعاء، بایستی با نقادی معرفتی صورت گیرد و تاکید بر آن است که نوع استفاده از زبان و حدود آن مورد توجه قرار گیرد و استفاده از مفاهیم بی‌معنی موجب به هم ریختگی ذهن نشود. با توجه به ارزشمندی روش منطقی - ریاضی نزد فیلسوفان تحلیلی، برخی از آنان ساختن تصور منطقی را پیشنهاد می‌کنند. یعنی ساختن اشکال منطقی که ما را در روشن کردن و نظم دادن به مفاهیم کمک می‌کند.

فلسفه رورتنی آمیزه‌ای از تفکرات پراگماتیستی و پست‌مدرنیستی است که وی از هریک از این گرایش‌های فکری و فلسفی سلاحی را انتخاب می‌کند تا به هر آنچه می‌خواهد بتازد. اما فراموش نکنیم که رورتنی بی‌جهت به فلسفه غرب نمی‌تازد؛ بلکه او به پشتوانه اندیشه‌های پراگماتیست‌هایی همچون دیویی و جیمز و نیز پست مدرنیست‌هایی ون لیوتار، دریدا و فوکو، درصدد برمی‌آید تا در کانون تفکر مدرنیته و کل فلسفه غرب سره را از ناسره بازشناسد و نشان دهد که آنچه صحیح است تفاوتی در عمل ایجاد می‌کند که این تفاوت به بهبود جامعه انسانی می‌انجامد.

رورتنی گاهی در قالب تفکرات نئوپراگماتیستی خویش چنان از دیویی صحبت می‌کند که گویی این دیویی است که سخن می‌گوید؛ غافل از اینکه اگر دیویی با متفکران پست‌مدرن روبه‌رو می‌شد، قطعاً طوری دیگر می‌اندیشید. اما آنچه برای خوانندگان آثار رورتنی شگفت‌انگیز می‌نماید ترکیب استادانه دو تفکر یادشده در قالب تفکر نئوپراگماتیستی است. هنگامی که رورتنی به انتقاد از متافیزیک و شالوده‌هایی مثل ذهن، معرفت‌شناسی، فلسفه، حقیقت و غیره می‌پردازد، از نقدهای فوکو به سوژه دکارتی و همچنین از نقد مفهوم «تجربه» در فلسفه دیویی الهام می‌گیرد؛ و لذا گاهی تشخیص دیدگاه شخصی خود رورتنی به طور صریح و آشکار دشوار می‌شود.

هدف تربیت در نظر فلسفه تحلیلی، پیشبرد رشد و تکامل ذهنی و اجتماعی فرد است. این فلسفه مواد درسی خاصی پیشنهاد نمی‌کند ولی توصیه اکید می‌کند که بین مواد و موضوع‌های درسی وحدت کامل وجود داشته باشد و به جنبه‌های فلسفی آنها دقت بشود. (شعاری نژاد ص ۲۳۱)

یکی از اهداف هر نظام آموزشی تربیت انسان‌های هشیار و آگاه است. بنابراین لازم است در برنامه‌های درسی تحقق چنین هدفی مدنظر قرار گیرد. بهتر است برنامه‌های درسی قدرت و توانایی استدلال و تفکر را در دانش‌آموزان تقویت نموده، به جای انباشتن حقایق و عقایدی که پیشینیان بیان نموده‌اند، تقویت اندیشه فلسفی را در آنان مورد توجه قرار داده، بر توانایی دستیابی به دانایی و آگاهی تاکید نمایند. در واقع آموزش و پرورش باید به پرورش دانش‌آموزانی منجر شود که توانایی بازشناسی عقاید و نظرات صحیح از ناصحیح را دارند و در این راستا استدلال و دلایل مناسبی را به کار می‌گیرند. در غیر اینصورت دانش‌آموز زندگی خود را تحت تاثیر عادات، رسم و رسوم و گاه بر مبنای اتفاقات پیش خواهد برد (ضرغامی، ۱۳۹۴).

اکنون در آموزش و پرورش کشور از شیوه‌های رایج تدریس، نارضایتی وجود دارد و بدین سبب طراحان برنامه‌های درسی از نوآوری و نوگرایی در این زمینه، استقبال می‌کنند. کارایی روش‌هایی نظیر سخنرانی، انتقال اطلاعات از معلم به دانش‌آموز و حفظ کردن و تأکید بر محفوظات که شالوده روش‌های سنتی تدریس است، مدت‌هاست مورد ایراد و پرسش قرار گرفته است. برای جبران کمبودهای اینگونه روش‌ها، عده‌ای از متخصصان استفاده از وسایل جدید آموزشی مانند فیلم، اسلاید، نوارهای دیداری و شنیداری را توصیه می‌کنند و عده‌ای دیگر روش‌های مباحثه‌ای، پرسش و پاسخ و انجام دادن آزمایش‌های انفرادی و گروهی را جانشین روش‌های قبلی کرده‌اند. روش‌های فعال تدریس از جمله کاوشگری، می‌توانند ابزارهایی مفید در جهت نیل به ارتقای اهداف آموزشی به شمار آیند. الگوی تدریس رویکرد کاوشگری علمی بر تلاش و سخت

کوشی مبتنی است. یعنی معلم به طور مستقیم پاسخ نمی‌دهد، بلکه کوششی دو جانبه، سبب رسیدن به حقایق می‌شود. روش‌های اکتشافی همواره باید با تقویت کننده‌های مناسب همراه باشند. در غیر این صورت، فراگیران از دامنه‌ی فعالیت خودداری خواهند کرد و باید برای آنان تفهیم شود که مستقیماً به آنها کمکی نخواهد شد و اگر تلاش نکنند به هدف نخواهند رسید.

امید است در سرانجام این پژوهش بتوانیم کاربست مناسبی از فلسفه تحلیلی در آموزش و پرورش ایران ارائه دهیم. همچنین به راهکارها و رویکردهای صحیح بین روابط معلم و دانش‌آموز دست یابیم.

و بتوانیم به سوالات پژوهش پاسخ دهیم:

چقدر از رویکرد فلسفه تحلیلی رورتنی و کواین در آموزش و پرورش ایران به کار گرفته شده است؟

آیا کاربست فلسفه تحلیلی بین معلم و دانش‌آموزان دوره متوسطه ارتباط و صمیمیت ایجاد کرده است؟

فلسفه تحلیلی

فلسفه تحلیلی مکتبی فلسفی است که در آغاز قرن بیستم در کشورهای انگلیسی زبان تبدیل به مکتب فکری غالب شد. امروزه در بریتانیا، ایالات متحده، کانادا، استرالیا، نیوزیلند و اسکاتلندیناوی بیش‌تر دپارتمان‌های دانشگاهی فلسفه خود را به عنوان دپارتمان‌های «فلسفه تحلیلی» معرفی می‌کنند.

اصطلاح «فلسفه تحلیلی» می‌تواند به یکی از موارد زیر اشاره داشته باشد:

به عنوان یک مکتب فلسفی که تأکید بر وضوح و دقت در استدلال، استفاده متداول از منطق صوری، تجزیه مفهومی و همچنین توجه به ریاضیات و علوم طبیعی از ویژگی‌های آن هستند. و یا به عنوان یک روند تاریخی، فلسفه تحلیلی به برخی تحولات در فلسفه اوایل قرن بیستم اشاره دارد که ریشه تاریخی مکتب تحلیلی فعلی است. فیلسوفان مطرح در این تحولات تاریخی گوتلوب فرگه، برتراند راسل، لودویگ ویتگنشتاین، جرج ادوارد مور، رودلف کارنپ، کارل پوپر، ویلارد کواین و اثبات‌گرایان منطقی هستند. در این معنای خاص فلسفه تحلیلی با ویژگی‌هایی شناخته می‌شود (که بسیاری از آنها توسط بسیاری از فیلسوفان تحلیلی معاصر رد شده‌اند) مانند: اصل اثبات‌گرایی منطقی که بیان می‌کند که چیزی به اسم حقایق مشخص فلسفی وجود ندارند و هدف از فلسفه، روشن کردن منطقی افکار است. این دیدگاه می‌تواند در تقابل با سنت مبنایگروی باشد که فلسفه را نوع خاصی از علم (شاخه‌ای از دانش) می‌داند که به بررسی دلایل بنیادی و اصول هر موضوعی می‌پردازد. در نتیجه بسیاری از فیلسوفان تحلیلی پرسش‌های خود را در نتیجه یا وابسته به پرسش‌های علوم طبیعی در نظر گرفته‌اند. این نگرش از جان لاک آغاز می‌شود که وظیفه خود را به عنوان یک کارگر زیردست برای دستاوردهای دانشمندان علوم طبیعی مانند نیوتن توصیف می‌کند. در طول قرن بیستم با نفوذترین مدافع این نوع از ارتباط فلسفه با علم ویلارد کواین بود.

این اصل که روشن شدن منطقی اندیشه‌ها تنها با تجزیه و تحلیل شکل منطقی گزاره‌های فلسفی امکان‌پذیر است. شکل منطقی یک گزاره راهی برای بیان گزاره (اغلب با استفاده از دستور زبان رسمی و نمادگذاری یک سیستم منطقی (برای

کاهش آن به اجزای ساده تر، و نمایش دادن شبیه تر آن به گزاره های هم نوعش است. گرچه فیلسوفان تحلیلی به طور گسترده ای در مورد شکل درست منطقی زبان عادی اختلاف نظر دارند.

صرف نظر کردن از سیستم های تعمیم یافته فلسفی و در عوض پرداخت به سؤالات محدود و دقیق و بیان شده با زبانی عادی . (See, e.g., ۲۰۰۶).

طبق گفته برتراند راسل:

تجربه گرایی تحلیلی نوین با روش لاک، برکلی و هیوم متفاوت است، زیرا تجربه گرایی نوین پیوستگی زیادی با ریاضیات دارد و روش منطقی قدرتمندی را توسعه داده است. در نتیجه در مواجهه با پرسش های مشخص می تواند به پاسخ هایی قطعی دست یابد که کیفیتی علمی و نه فلسفی دارند. این مکتب در مقایسه با فلسفه های سیستم ساز این برتری را دارد که قادر است به جای نیاز به اختراع یک روش ضربیتی برای کل جهان، با سؤالات یکی یکی مواجهه شود. روش این مکتب، از این جنبه شبیه به روش علم است. من شک ندارم که تا آنجا که معرفت فلسفی، ممکن باشد باید توسط این روش ها دنبال شود؛ همچنین من هیچ شکی ندارم که با این روش بسیاری از معماهای باستان کاملاً قابل حل هستند . (Simon & Schuster, 1945)

جولز ولمن فلسفه تحلیلی را به فرانسه معرفی کرد. فلسفه تحلیلی معمولاً در مقابل سنت های دیگر فلسفی از جمله فلسفه قاره ای، مانند اگزیستانسیالیسم و پدیدارشناسی و همچنین تومیسیم، فلسفه هندی و مارکسیسم قرار می گیرد.

رویکردهای تربیتی رورتنی و کواین در آموزش و پرورش

در عرصه دیدگاه های فلسفه رورتنی مفهوم عینیت و دیدگاه باز نمود گرای مرتبط با آن را مورد انتقاد قرار داده است در عوض او بر آن است که همبستگی اجتماعی جایگزینی برای عینیت است چنانکه خصیصه احتمالی زبان جایگزینی برای باز نمود گرایی است ضرورتی با تاکیدی که بر روابط اجتماعی دارد به خصیصه احتمالی در جامعه اخلاق و نیز خود معتقد می شود طعن گرایی به معنای تردید و تربیت او دو مرحله متمایز در نظر می گیرد که در آنها ورود به دانشگاه مرزی اساسی است طبق نظر وی اصول تربیتی قبل از ورود به دانشگاه معطوف به جامعه پذیری است در حالی که پس از ورود به دانشگاه تالکید بر تفرد است به موازات این نظر رورتنی بر آن است که نوعی تبادلین میان این دو دسته از اصول تربیتی وجود دارد.

در اینجا استدلال شده است که تقابل مورد نظر رورتنی میان عینیت و همبستگی اجتماعی امری ضروری نیست بنابراین همه نتایج مترتب بر این ادعا نیز باید مورد تجدید نظر قرار گیرند به علاوه دیدگاه تربیتی رورتنی منجر به برجیدن مرزهای میان تربیت و تلقین می شود که دیدگاهی قابل دفاع نیست سرانجام علیه نظر رورتنی استدلال شده است که جامعه پذیری و تفرد تداخل هایی دارند و اندیشه تبادلین دارای ضعف هایی اساسی است.

کواین خود فیلسوف تعلیم و تربیت نیست، اما برخی از فیلسوفان تعلیم و تربیت دیدگاه فلسفی او را در تعلیم و تربیت به کار گرفته اند. از آن جمله می توان به، جیم والکر، کالین اورز و گابریل لاکومسکی اشاره کرد. آنها به پیامدهای بصیرت های فلسفی کواین را در زمینه های مختلف مورد بررسی قرار داده اند:

مفهوم اساسی تعلیم و تربیت: با توجه به سه عنصر - قابل تفکیک نبودن قضایای تحلیلی و تألیفی، مخالفت با جهت ضرورت در قضایا و قائل بودن ویژگی تجربی برای دانش بشر - در دیدگاه کواپن، می توان در دو جنبه سلب و ایجاب، مفهوم اساسی تعلیم و تربیت را به بحث گذاشت:

سلب - تعریف های غیرقابل قبول:

۱- دیدگاه سقراطی/ افلاطونی که ناظر به حقیقت یا ماهیتی معین است. براساس این دیدگاه مفهوم تعلیم و تربیت نیز با توجه به حقایق ثابت و پایدار تعریف می شود. در نظر افلاطون، تعلیم، تدریس و یادگیری ناظر به یادآوردن دانش هایی است که در خود روح و حقیقت پنهانی جهان ریشه دارند.

۲- تعریف های مبتنی بر تحلیل منطقی از مفهوم تعلیم و تربیت. مانند ریچارد پیترز و هرست. این افراد در پی آنند که شرایط منطقی لازم و کافی را برای استعمال صحیح مفهوم تعلیم و تربیت، یا تنها شرط لازم برای آن را مشخص کنند.

۳- تعاریفی که با حفظ قلمرویی برای مفاهیم تحلیلی، می کوشند معیاری استقرایی، ناظر به استعمال غالب، برای تحلیل مفهوم تعلیم و تربیت فراهم کنند.

ایجاب - تعریف های قابل قبول:

با توجه به عنصر سوم دیدگاه کواپن مبنی بر تجربی بودن دانش بشر، وی به بیان دو جنبه می پردازد:

۱- تمایزی میان فلسفه و علم وجود ندارد و فلسفه در پیوند با علم نگرسته می شود.

۲- میان علم و فهم عامه نیز تمایزی وجود ندارد. با توجه به اینکه کواپن فلسفه و فهم عامه را در پیوند با علم می بیند و استقلالی برای آنها قائل نیست، حقایق مفهومی مستقلی نیز وجود نخواهد داشت که بر حسب تحلیل منطقی یا زبانی مفاهیم بتوان آنها را روشن ساخت. بر این اساس نمی توان مفهوم تعلیم و تربیت را مستقل از نظریه های علمی تعریف کرد، بلکه باید دید که این مفهوم در قالب یک نظریه علمی چگونه به کار رفته است و تا زمانی که نظریه معتبر است، این تعریف نیز معتبر است.

در روش های تدریس در فلسفه تحلیلی معلم باید هردانش آموز را به داشتن گرایش علمی و ذهن باز و عینی تشویق کند و فعالیت های آموزشی خود را بر پایه تجربه های شخصی یادگیرنده و حل مساله به وسیله خود او انجام بدهد. هدف تربیت در نظر فلسفه تحلیلی، پیشبرد رشد و تکامل ذهنی و اجتماعی فرد است. و مواد درسی خاصی پیشنهاد نمی کند ولی توصیه اکید می کند که بین مواد و موضوع های درسی وحدت کامل وجود داشته باشد و به جنبه های فلسفی آنها دقت بشود. (Kaminky, J, S۲۰۱۸).

فلسفه تحلیلی یا تحلیل منطقی، روش و سیستمی است که در عصر حاضر با نگرشی دیگرگونه و جدید به شناخت و معرفی پدیده ها و موضوعات فردی، اجتماعی و حیاتی می پردازد. نقش و وظیفه اساسی این فلسفه تربیتی و معرفتی فراتر از دکترین و رویکرد ماهیت شناختی و وجودگرایی محض و پردازش و مطالعه در ماهیت طبیعت و خلقت می باشد. فرآیند تجزیه و تحلیل منطقی و زبان شناختی، بنیان و جوهره و غرض اصلی فیلسوفان و نظریه پردازان و ایدئولوگ های

این سیستم فلسفی، علمی تلقی می‌شود. اندیشمندان و بزرگان فلسفه تحلیلی مانند مهندس جوان اتریشی آقای وینگنشتاین شاگرد برجسته برتراند راسل، معتقدند که بسیاری از قضایا و پرسش‌های فیلسوفان و دانشمندان و رهبران و مربیان جوامع، از درست درنیافتن منطق زبان سرچشمه می‌گیرد و لذا از این پس باید، فلسفه به نقد زبان بپردازد و مفاهیم و ساختار ترکیبی آنها (جمله‌ها) را محور کارش قرار بدهد. (خسرو باقری، ۱۳۹۰). کار فلسفی اساساً روشن سازی است. وظیفه فلسفه و دانش ارائه قضای فلسفی و علمی محض و منفردانه و صوری نیست، بلکه توضیح و روشن سازی قضایاست. بدون چنین فلسفه و نگرشی، اندیشه به همان صورتی که بوده است، تیره و مبهم خواهد ماند. وظیفه فلسفه و دانشمندان علوم اجتماعی و تربیتی و اندیشمندان جامعه این است که این اندیشه‌ها را روشن سازند و حد و مرز دقیق آنها را معین سازند. فلسفه‌های معروفی که به ویژه در زمینه انسان و مسائل مربوط به او از آرمان‌گرایان تا واقع‌گرایان سخن گفته و تئوری‌ها و برنامه‌هایشان را ارائه نموده‌اند عمدتاً بحث از واقعیت، معرفت حقیقت و فضیلت را موضوع اصلی خود قرار داده‌اند و در بحث از آموزش - پرورش و تربیت و سازندگی و رشد و کمال هم به همان نکات توجه داشته‌اند. اکثر اختلاف نظرها میان فیلسوفان تربیتی و اخلاقی و یا دانشمندان حوزه‌های اجتماعی و جامعه‌شناختی و سکنداران و برنامه‌ریزان و مجریان جوامع و کشورها به نحوی از انحاء به درست روشن نبودن یا درست به کار نبردن مفاهیم کلامی مربوط می‌گردد. (شمشیری، ۱۳۸۷).

پیشینه پژوهش

در آموزش و پرورش ایران نتایج پژوهش‌ها حاکی از وجود نقاط قوت و ضعف در برنامه درسی فلسفه برای دانش-آموزان است. این برنامه در اعطای مهارت‌های شناختی، عاطفی و اخلاقی به کودکان دارای نقاط قوت است. در ارتباط با تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر افزایش مهارت‌های شناختی دانش‌آموزان می‌توان به پژوهش‌های مرعشی، حقیقی، بنایی مبارکی و باشلیده (۱۳۸۶)، حاتمی، کریمی و نوری (۱۳۸۹)، سلیمان نژاد و آیرملوی (۱۳۹۱)، رستمی، رحیمی، رستمی و هاشمی (۱۳۹۱) اشاره کرد. در ارتباط با تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان بر افزایش مهارت‌های عاطفی و اخلاقی می‌توان به پژوهش‌های ناجی و خطیبی مقدم (۱۳۸۹)، در ارتباط با نقد مبانی نظری برنامه فلسفه برای کودکان در ایران، پژوهش‌ها حاکی از وجود چالش‌هایی در این برنامه است. باقری و باقری (۲۰۰۸)، چالش‌های برنامه درسی فلسفه برای کودکان را در سه حوزه فلسفی، روان‌شناختی و آموزشی شناسایی کرده‌اند. همچنین علی ستاری (۱۳۹۴) رویکردهای مواجهه با «برنامه درسی فلسفه برای کودکان» و انتخاب راهکار مناسب برای به کارگیری این برنامه در ایران را مورد بررسی قرار داد. و سلیمی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان تدوین برنامه درسی مبتنی بر فلسفه برای کودکان پایه چهارم در درس علوم تجربی با تأکید بر کاوشگری علمی مورد بررسی قرار گرفت که با استفاده از یافته‌ها، چارچوب برنامه درسی آموزش سواد حقوقی دوره متوسطه فلسفه برای کودکان با رویکرد کاوشگری علمی برای پایه چهارم ابتدایی در قالب چهار عنصر طراحی و برنامه درسی تدوین گردید.

در حوزه پیشینه تحقیق در خارج از کشور نیز اولین پژوهش به وسیله لیپمن، شارپ و رید (۱۹۶۹) در آمریکا به منظور سنجش مهارت های استدلال کودکان با عنوان «آزمون مهارت های استدلال نیوجرس» انجام شد که نتایج آن نشانگر تأثیر برنامه درسی فلسفه برای کودکان در افزایش مهارت های استدلال بود. آزمون یادشده به وسیله برانینگ (۱۹۸۸) تکرار شد. پژوهش های دیگر نیز با همین رویکرد ادامه یافت که از میان آنها می توان به پژوهش های کامپی و گانتز (۱۹۸۸)، انیکلاسون و اولسون (۱۹۹۶) اشاره کرد که هر کدام به نقاط قوت و ضعف در برنامه درسی فلسفه برای کودکان اشاره دارند.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی بوده و با روش توصیفی- تحلیلی و بر مبنای پدیدارشناسی ارائه شده است. این پژوهش با استفاده از روش تحلیل به توصیف، تحلیل آراء و اندیشه های تربیتی رورتنی و کواین پرداخته است. که از روش مشاهده، مصاحبه و استفاده از اسناد و مدارک برای گردآوری داده ها در پژوهش کیفی استفاده شد. ابتدا به تحلیل فلسفه تحلیلی پرداخته و رویکردهای تربیتی کواین و رورتنی را در آموزش و پرورش بررسی کرده و در یافته های پژوهش به نتایج این رویکردهای تربیتی در سیستم آموزشی ایران می پردازیم.

یافته های پژوهش

هدف این پژوهش پاسخ به دو سوال چقدر از رویکرد فلسفه تحلیلی رورتنی و کواین در آموزش و پرورش ایران به کار گرفته شده است؟ و آیا کاربست فلسفه تحلیلی بین معلم و دانش آموزان دوره متوسطه ارتباط و صمیمیت ایجاد کرده است؟ می باشد. که هر دو را بررسی می کنیم.

وضعیت گذشته و حال رشته فلسفه تعلیم و تربیت در گستره ای جهانی و ملی نشان می دهد که سیر تحولات این رشته در جهان بسیار سریع و همراه با رشد و توسعه ای فزاینده بوده و کشور ما در حال گذار از مرحله ای پیش- تاریخی است. با توجه به مباحثی که در این مقاله مطرح شد، بخش اعظم تلاش پژوهشگران فلسفه تعلیم و تربیت در ایران معطوف به این شده است که اهمیت این رشته را به معلمان نشان دهند، صرفاً به این دلیل که فلسفه تعلیم و تربیت مستقیماً به عملکرد تربیتی معلمان مربوط می شود. تحلیل آثار پیشگامان این رشته و مجموعه دیگر آثار تألیفی در فلسفه تعلیم و تربیت ایران مؤید این وضعیت است. همچنین، جریان فکری حاکم بر پژوهش های مربوط به فلسفه تعلیم و تربیت در ایران تا اندازه ای تابع جریان فکری بین المللی است که تا حدود سه دهه گذشته در مغرب زمین رایج بوده است.

از نظر فیلسوفان تحلیلی (پیترز و هرست) آموزش و پرورش مجموعه فعالیت هایی است که فی نفسه، ارزشمند هستند و از نظر طرفداران این مکتب، کیفیت آموزش به چگونگی آموخته ها بستگی دارد. در نزد پیترز و هرست، در نظام آموزش و

پرورش، برخلاف نظام آموزش و پرورش پراگماتیسمی، انتقال معلومات، به ویژه معلومات نظری، بلامانع و بلکه مطلوب است و منظور از یادگیری، انباشتن ذهن از اطلاعات نظری نیست. (میرزامحمدی، ۱۳۸۸).

هدف از تعلیم و تربیت برای یک فیلسوف تحلیلی، آگاه ساختن فرد از معنای است. به معنای دقیق، معلم اساساً به آموزش پایان باز توجه دارد. آزادی شاگردانش از انزوا و گمنامی، رهایی او با دیدن موقعیت‌ها و قدرت‌هایش. به طوریکه نقش معلم با روان‌درمانی مشابه به نظر می‌رسد. امروزه هیچ معلمی به اندازه یک معلم تحلیلی به آموزش به این معنا اهمیت نمی‌دهد. هر فیلسوف تحلیلی یک پزشک و مبلغ آن است. به این منظور که افراد با هر نوع و شرایطی را تشویق کند تا موقعیت‌ها و خود را درک کند و این نقطه شروع هر معلم تحلیلی است معلم با مثال خود نشان می‌دهد که آموزش تمرکز بر آزادی شخصی است که دانش‌آموز را تشویق می‌کند تا حقایق و باورهای را که به او مرتبط است بپذیرد. (ماهشوری، ۲۰۱۲).

امروزه درباره تعلیم و تربیت زیاد نوشته و گفته می‌شود، ولی هیچ «علم تجربی نظام‌مند تربیتی» وجود ندارد. من محتوای اصلی چنین علمی را در ارتباط بین اهداف، ابزار و نتایج تعلیم و تربیت می‌دانم. ابزار تربیتی در حقیقت همان فعالیت‌های تربیتی و نهادهای تربیتی هستند که آرمان‌های تربیتی را تحقق می‌بخشند آرمان‌ها، اهداف یا مقاصد تعلیم و تربیت نام دارند، هر مطالعه‌ای که ارتباط بین این دو را بررسی کند مطالعه سودمندی خواهد بود. اما مسأله مهم دیگری نیز در اینجا وجود دارد، و آن ملاحظه شرایط موفقیت و یادلایل شکست در عملکردهای تربیتی است.

از دیدگاه متخصصین علوم تربیتی از جمله اهدافی که باید در تدوین برنامه درسی آموزش فلسفه برای کودکان نظر قرار گیرد پرسشگری و تفکر نقاد است توانایی پرسشگری با تمرین در حلقه کندوکاو امکان پذیر خواهد شد، باید کلاس کاوشگری ای بیافرینیم که در آن به پرسش‌های دانش‌آموزان ارزش داده شود و مدرسه به صورت آزمایشگاهی برای تمرین مهارت پرسشگری و فراگیری تفکر انتقادی کودکان باشد تا کودکان با درگیری در تجربیات واقعی کلاس، مهارت‌های لازم را برای ایفای نقش در جامعه کسب کنند. تحقق این اهداف با به کارگرفتن گفت وگو و ایجاد حلقه کندوکاوی میسر می‌شود که کودکان با مشارکت با یکدیگر به طرح پرسش و انتقاد از نظرهای خود و دیگران بپردازند. پرسش ذهن را با خود درگیر می‌کند و کودکان را به تفکر تشویق می‌کند. اهمیت و تأکید بر تفکر در برنامه درسی آموزش و پرورش ایران تا بدان جاست که آموزش تفکر به کودکان با رویکردی فلسفی همراه است و در قالب درسی برنامه «تفکر و سبک زندگی» برای دانش‌آموزان پایه‌های ششم، هفتم و هشتم در آموزش و پرورش رسمی کشورمان در نظر گرفته شده است. اگر محتوای آموزشی با بهترین روش‌ها تدریس نشود، کارآمد نخواهد بود، به نظر می‌رسد چگونگی تدریس از محتوای آن مهم‌تر است؛ زیرا متون آموزشی همه جا یافت می‌شود، اما راهبردها و شیوه‌های تدریس خوب می‌تواند تضمین کننده یادگیری باشد. انتخاب روش تدریس یکی از مراحل مهم طراحی آموزشی است. معمولاً معلم بعد از انتخاب محتوا و قبل از تعیین وسیله، باید خط مشی و روش تدریس مناسب خود را انتخاب کند؛ چون خط مشی معلم و روش تدریس او چگونگی فعالیت شاگردان را برای رسیدن به هدف‌های آموزشی مشخص می‌سازد. روش‌های تدریس تا آنجا در امر آموزش اهمیت دارد که گروهی از علمای تربیتی، تسلط به روش‌های تدریس را مهم‌تر از دانش و اطلاعات علمی معلم دانسته‌اند. تجربه نشان داده است، معلمانی که به روش‌های تدریس مسلط بوده‌اند، از دیگر همکاران خود که تنها به اطلاعات علمی تکیه داشته‌اند، موفق‌تر بوده‌اند. ناگفته پیداست که بسنده کردن صرف به دانسته‌های پیشین و تعصب در به کارگیری روش‌های سنتی به خصوص در عرصه آموزش همه مطالب و در تربیت انسان جدید، امری باطل است؛ زیرا

ناکارآمدی نظام های آموزشی سنتی، کهنه و غیرفعال در محیط های جدید با توجه به پیشرفت های اخیر در زمینه تدریس، ابتدا در جوامع پیشرفته و سپس در جوامع در حال توسعه مشهود گردیده است. روش های متنوعی برای تدریس وجود دارد که هر کدام برای شرایط و درس خاصی مناسب است، لذا معلم و برنامه ریز باید با توجه به هدف های آموزشی، موضوع درس، خصوصیات دانش آموزان، امکانات موجود، جو حاکم بر کلاس تعداد دانش آموزان، زمان در اختیار کلاس و ده ها مساله دیگر، مناسب ترین روش تدریس را انتخاب کند. لذا در آموزش فلسفه برای کودکان روش های بحث گروهی، بدیعه پردازی، تفحص گروهی، پرسش و پاسخ، مداخله راوی، بیان فکر و بارش مززی، کاوشگری علمی پیشنهاد می گردد.

بحث و نتیجه گیری

وضعیت کنونی نشان می دهد که فلسفه تعلیم و تربیت در ایران در مرحله خودیابی و واری نقش خود در نظام آموزشی است و امید آن می رود که در آینده ای نزدیک با شناخت و بهبود وضعیت خود در نظام آموزشی کشور به رشد مطلوب برسد و به ایفای نقش بنیادین خود در این نهاد فرهنگی بپردازد. اگرچه رابطه فلسفه تعلیم و تربیت و نظام آموزشی ایران چندان پویا به نظر نمی رسد، اما افزایش شمار دانش آموختگان، افزایش محصولات و آثار ارزشمند علمی، برگزاری سمینارهای تخصصی، تشکیل انجمن ملی، تأسیس نخستین نشریه تخصصی و افزایش روزافزون گروه های دانشگاهی در این رشته می تواند زمینه را برای بهبود کیفیت این ارتباط فراهم سازد. اکنون در شرایطی هستیم که میزان مشارکت متخصصان فلسفه تعلیم و تربیت کشور در نشست های تخصصی بین المللی رو به افزایش است. این تعامل و تشریک عقاید با فیلسوفان تربیتی سایر کشورها و انجمن های بین المللی به توسعه این رشته یاری می رساند. بدین ترتیب، جهت گیری های جدید درباره فلسفه تعلیم و تربیت در جهان، دریچه هایی تازه را به روی آموزش و پرورش ایران می گشاید. گسترش پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت به طور خاص و در نظام آموزشی کشور به طور عام و ترغیب و تشویق پژوهشگران بدین امر، به همراه ترویج شیوه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت را می توان به عنوان عنصری اساسی در بهبود وضعیت آتی این رشته در کشور تلقی کرد.

در این راستا تلاش شد با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، برنامه درسی فلسفه برای کودکان توصیف و نقاط قوت و ضعف آن بررسی شود. با توجه به بررسی های به عمل آمده برنامه درسی فلسفه برای کودکان به منظور به کارگیری در نظام تربیت ایران حاوی نقاط قوت و ضعفی است. در بعد قوت ها، به کارگیری این برنامه در ایران با توجه به تأثیراتی که در پرورش مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی و اخلاقی کودکان به همراه دارد، ضرورت داشته و حائز اهمیت است. با این در حال این برنامه در ارتباط با به کارگیری آن در نظام تربیتی کشور ما دارای ضعف هایی است.

همچنین از مباحث فوق نتیجه گرفته می شود که تحلیل فلسفی روش نوی برای کار با زبان و تلاشی برای روشن ساختن و تثبیت معانی آن است. این روش فلسفی در صدد آن نیست که نظام های فلسفی جدید یا جهان بینی هایی ایجاد می کند که جامعه تجارب انسانی باشند. فلاسفه تحلیلی با بهره گیری از روش حقیقت یابی تجربی، سعی می کنند که گزاره های زبانی را

طبقه بندی کنند. آنان بی غرضانه می کوشند تا زبان توصیف را از زبان ارزش جدا سازند. خدمت آنها به آموزش و پرورش شامل بررسی مفاهیم، زبان و راهبردهایی است که به تنظیم سیاست ها و تفصیل راهکارهای تعلیم و تعلم مربوط می شوند. وظیفه فلسفه زدودن آشفتگی از زبان و ایضاح گزاره هاست نه ایجاد آنها.

منابع

- ۱- باقری، خسرو (۱۳۹۰). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی؛ جلد اول؛ تهران: انتشارات مدرسه
- ۲- باقری، خسرو (۱۳۸۶). نوعملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت: بررسی پیامدهای دیدگاه ویلارد کواین و ریچارد رورتی در تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ۳- باقری خسرو (۱۳۸۶). نوعملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ۴- حاتمی، حمیدرضا؛ کریمی، یوسف و نوری، زهرا. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر اجرای برنامه فلسفه برای کودکان بر هوش هیجانی دانش آموزان دختر اول راهنمایی مدرسه شهدای آزادی تهران در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ تفکر و کودک، ۱۰.
- ۵- رورتی، ریچارد (۱۹۹۱). اولویت دموکراسی بر فلسفه. ترجمه خشایار دیهیمی (۱۳۸۸) تهران: طرح نو.
- ۶- رورتی، ریچارد (۱۹۹۸). کشور شدن کشور در اندیشه چپ گرا در امریکا در سده بیستم. ترجمه ی عبدالحسین آذرنگ (۱۳۸۳) ۱۱۶۱ تهران: نشرنی.
- ۷- رورتی، ریچارد (۱۹۹۹). فلسفه و امید اجتماعی. ترجمه ی عبدالحسین آذرنگ و نگار نادری (۱۳۸۶).
- ۸- رستمی، کاوه؛ رحیمی، ابراهیم؛ رستمی، ویدا و هاشمی، سپیده. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهشی در برنامه فلسفه برای کودکان بر خلاقیت کودکان. تفکر و کودک، ۶۰.
- ۹- ستاری، علی (۱۳۹۴). رویکردهای مواجهه با برنامه درسی فلسفه برای کودکان و معرفی راهکار مناسب برای کاربست آن در ایران. نشریه نوآوری های آموزشی: شماره ۵۸
- ۱۰- سلیمان نژاد، اکبر و ایرملوی، بهروز. (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت شناختی و گرایش به تفکر انتقادی در دانش آموزان دوره متوسطه شهر ماکو در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ تفکر و کودک، ۱۰-۲۹.
- ۱۱- سلیمی، لادن و وحید فلاح، طاهره نظامیان پور (۱۳۹۸). تدوین برنامه درسی مبتنی بر فلسفه برای کودکان پایه چهارم در درس علوم تجربی با تاکید بر کاوشگری علمی. فصلنامه علمی - پژوهشی تحقیقات مدیریت آموزشی سال دهم، شماره چهارم.
- ۱۲- شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۷۷)، فلسفه آموزش و پرورش، ص ۳۳۲. تهران، امیرکبیر.
- ۱۳- شمشیری، بابک (۱۳۸۷)؛ جهانی شدن و تربیت دینی از منظر مدرنیسم و پست مدرنیسم و عرفان اسلامی؛ فصلنامه دانشور رفتار؛ دانشگاه شاهد؛ سال پانزدهم.
- ۱۴- ضرغامی، سعید، (۱۳۹۴). نسبت فلسفه تعلیم و تربیت با فلسفه برای کودکان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران.
- ۱۵- میرزامحمدی، محمد حسن. و علی صحبتلو- (۱۳۸۸). بررسی مبانی فلسفی برنامه های درسی میان رشته ای در آموزش عالی «دیدگاه اشکال دانش» در نزد فیلسوفان تحلیلی- فصلنامه مطالعات میان رشته ای در علوم انسانی، سال اول.

- ۱۶- مرعشی، منصور؛ حقیقی، جمال؛ بنابی مبارکی، زهرا و باشلیده، کیومرث. (۱۳۸۶). بررسی تأثیر روش اجتماع پژوهی بر پرورش مهارت های استدلال دانش آموزان دختر پایه سوم راهنمایی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۹۵-۱۲۳، ۲(۷).
- ۱۷- ناجی، سعید و خطیبی مقدم، سمیه. (۱۳۸۹). آموزش تفکر به کودکان راهی برای دستیابی به صلح جهانی. تفکر و کودک، ۱۲۱-۱۰۲، ۱(۲).
- ۱۸- نوعملگرایی و فلسفه تعلیم و تربیت: (۱۳۸۶). بررسی پیامدهای دیدگاه ویلارد کواپن و ریچارد رورتی در تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- ۱۹- هرست، پل. اچ؛ وایت، پاتریسیا. (۱۳۸۱). فلسفه آموزش و پرورش؛ موضوعات اصلی در سنت تحلیلی، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و محمدرضا شجاع رضوی، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی مشهد.
- ۲۰- هورن، هرمان هارل. (۱۳۱۶). فلسفه تربیت، ترجمه احمد آرام، تهران: کانون نشر و پژوهشهای اسلامی.
- ۲۱- Browning, B. (1988). Harry in three Classes. *Analytic Teaching*, 8(1), 70-72.
- ۲۲- Camhy, D. & Gunther, I. (1988). Philosophy for Children: A Research Project for further mental and personality development of primary and secondary school pupils. *Thinking*, ۷(۴), ۱۸-۲۶.
- ۲۳- Kaminsky, J. S. (۱۹۸۶). The First ۶۰۰ Months of Philosophy of Education-۱۹۳۵-۱۹۸۵: A Deconstructionist History, Educational Philosophy and Theory, ۴۲, ۲(۱۸)-۴۷.
- ۲۴- Lipman, M. Sharp, A. M. & Reed, F. R. (1969). *Studies in Philosophy for Children: Harry Stottlemeier's Discovery, From Aristotle to Harry Stottlemeier*. Philadelphia: Temple University Press
- ۲۵- Niklasson, J. , Oholsson, R. & Ringborg M. (1996). Evaluating Philosophy for Children. *Thinking*, 12(4), 17- 23.
- ۲۶- See, e.g.(2006) , the works of G.E. Moore and J.L. Austin.
- ۲۷- Simon & Schuster, (1945). *A History of Western Philosophy* , p.