

مقایسه اصول و روش‌های تربیتی و معرفت‌شناختی

خواجه نصیر با جان دیویی

حسین کریمیان^۱

چکیده

هدف تحقیق بررسی و مقایسه آرائ تربیتی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی، اهداف تربیتی و تفکر با توجه به نقش بنیادی آن در هدایت انسان‌ها و کاربرد آن در تمام لحظه‌های زندگی فردی و اجتماعی از دیدگاه جان دیویی با خواجه نصیر است. روش پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی است. ابزار تحقیق به سبک جمع‌آوری اطلاعات فیش‌برداری از منابع و اسناد مکتوب در تعلیم و تربیت اسلامی و غربی می‌باشد. تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده نشان داد: ۱- در دیدگاه خواجه نصیر اهداف تربیتی در راستای تحقق تعقل و سیر در آفاق و انفس و به عبارتی سیر الی الله است در صورتی که هدف تربیت از دیدگاه جان دیویی کسب تجربه عینی است. ۲- در نظر خواجه نصیر انسان دارای روح خدایی و فطرت پاک است ولی از نظر دیویی انسان موجودی مادی است. ۳- از نظر خواجه نصیر تفکر در جهت شناخت خدا، طبیعت و انسان به کار می‌رود ولی در دیدگاه دیویی تفکر در حل مسائل مادی و دنیوی به کار می‌رود. ۴- در دیدگاه خواجه نصیر معرفت محدود به حس و تجربه مکتب پراگماتیسم نبوده و معرفت شهودی و ربانی را بیان می‌کند ولی در نظر دیویی تجربه مادی ملاک معرفت است. ۵- از دیدگاه خواجه نصیر ارزش‌ها دارای ابعاد مادی و معنوی است ولی در نظر دیویی ارزش‌ها مادی و تغییر پذیر هستند. ۶- از دیدگاه خواجه نصیر هر عملی که در راه خدا باشد قابل تقدیر است ولی از نظر دیویی هر عملی که سود عینی و دنیوی داشته باشد دارای اهمیت است.

واژگان کلیدی: مبانی تربیتی، معرفت‌شناختی، خواجه نصیر، جان دیویی، تعلیم و

تربیت.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول).

مقدمه

هر انسان به فراخور محیطی که در آن قرار دارد، نسبت به اشیای پیرامون خود شناخت پیدا می‌کند و این اشیاء را به صورت تلویحی دسته‌بندی کرده و روابط بین آن‌ها را مشخص می‌کند. به عبارت غیر دقیق، به شناختی که شخص از پیرامون خود به‌دست می‌آورد هستی‌شناسی گفته می‌شود. علم معرفت‌شناسی هر چند به ظاهر از عمر کمی برخوردار است، اما با توجه به اهمیت آن و این که تمام علوم عقلی و فلسفی متفرع بر آن است و با مراجعه به کتاب‌های تاریخ علم و فلسفه و... معلوم می‌شود که سابقه‌ای دیرینه داشته، جزو قدیمی‌ترین مسائل فکری بشر بوده که بیش از دو هزار سال از عمر آن می‌گذرد (سبزواری، ۱۳۶۹، ص ۲۷).

معرفت‌شناسی درباره شناخت‌های انسان و ارزشیابی انواع و تعیین ملاک صحت و خطای آن‌ها بحث می‌کند. معرفت‌شناسی ماهیت دانش و چگونگی ارتباط آن با مفاهیم مشابه مانند حقیقت، اعتقاد و توجیه را تحلیل می‌کند. معرفت‌شناسی سؤالاتی از این قبیل می‌پرسد: دانش چیست؟ چگونه دانش به دست می‌آید؟ مردم چه می‌دانند؟ شرایط لازم و کافی دانش چیست؟ ساختار دانش و محدودیت‌های آن چیست؟ (مصطفوی، ۱۳۶۰، ص ۴).

در میان فلاسفه، سوفسطائیان نخستین گروهی بودند که به این بحث پرداخته و راه را برای ظهور خردگرایی (راسیونالیسم) و تجربه گرایی (امپریسم) هموار ساختند. گرچه سوفیسم تمام ادراکات بشری را نفی کرد، ولی این خود زمینه تحقیق و کاوش را فراهم کرد و فلیسوفانی چون ارسطو و افلاطون و نیز رواقیان و شکاکان و اپیکوریان هریک در پویایی این بحث گام‌های مؤثری برداشتند (طباطبایی، ۱۳۷۴، ص ۹۳). یکی از مهمترین پدیده‌هایی که ذهن کاوشگران علوم انسانی را به خود جلب می‌کند، ارزش‌ها است. هارولد تی‌توس (۱۹۵۹) می‌گوید: «مساله ارزش‌ها یکی از مهمترین سوالات عصر ماست و شاید بتوان گفت که مهمترین سوال این عصر است، چرا که هنوز یکی از پیچیده‌ترین مسائلی است که با آن مواجه هستیم. ارزش‌ها از عوامل مؤثر در نگرش و رفتار انسان به حساب می‌آیند. از این رو، معمولاً افراد، خانواده‌ها، نهادهای فرهنگی و تربیتی و حکومت‌ها، ارزش‌های مرجح را مقدس می‌دانند و برای گسترش آن‌ها تلاش می‌کنند. در مقابل، برای طرد و ریشه‌کنی ارزش‌های کاذب می‌کوشند. این کوشش، بیش از همه با توسل به نظام تعلیم و تربیت به مثابه فراگیرترین و موثرترین ابزار ترویج ارزش‌ها، انجام می‌پذیرد. به ویژه آنکه، امروزه ما در دنیایی از ارزش‌های متعارض زندگی می‌کنیم؛ دنیایی که در آن، گروه‌های اجتماعی سعی بر حفظ و تقویت ارزش‌های خود و شناساندن آن‌ها به دیگران دارند این وضعیتی است که در برخی موارد، حتی موجب مناقشه و جنگ شده است (گوته، ۱۳۹۱، ص ۸).

سؤال از منشأ انسان، تحول او، هدف از آفرینش، عهد و مسئولیت او، ریشه در اندیشه‌های انسان

شناختی دارد که از بدو خلقت انسان و در ادیان مختلف مورد بحث است انسان کیست؟ چیست؟ جایگاه او در نظام خلقت کجاست؟ مقصد و منتهایش چیست؟ فلسفه ی آفرینش او چه می باشد؟ کمال او در چیست؟ ... و هزاران سؤال دیگر که آدمیان را به خود مشغول می دارد. آنان که در پی رسیدن به ره منزل سعادت می باشند و بودن را تصادفی و بدون معنا نمی دانند، همواره در پی دریافت پاسخ به سر می برند. شناخت انسان؛ یعنی شناخت استعدادها و توانایی های او، شناخت غایت و کمال او و شناخت راه سعادت اوست. انسان در لغت، از ماده انس به معنای قرب و ظهور است و انسان را انسان نامیده اند؛ زیرا قوام دوامی برای او نیست؛ مگر در انس و نزدیکی بعضی با بعض دیگر انسان شناسی، عهده دار تحلیل و بررسی واقعیتی به نام انسان است. از آن جا که انسان موجودی بسیار پیچیده و دارای ابعاد وجودی متنوع می باشد، هر شاخه از معرفت که به گونه ای به شناخت بعد و جنبه ای از انسان بپردازد، در واقع به شناخت انسان پرداخته است و شایسته عنوان انسان شناسی است.

در این مقاله به پرسش های زیر پاسخ داده می شود؛

- ۱) دیدگاه جان دیویی در ارتباط با هستی شناسی، معرفت شناسی، ارزش شناسی چیست؟
- ۲) اصول و روش های تعلیم تربیت در نظر جان دیویی دارای چه ویژگی هایی است؟
- ۳) نظر دیویی در ارتباط با تفکر چیست؟
- ۴) دیدگاه خواجه نصیرالدین در ارتباط با هستی شناسی، معرفت شناسی، ارزش شناسی چیست؟
- ۵) اصول و روش های تعلیم تربیت از دیدگاه خواجه نصیرالدین دارای چه ویژگی هایی است؟
- ۶) تفکر از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی دارای چه مراحل است؟
- ۷) مقایسه دیدگاه جان دیویی با خواجه نصیرالدین در اندیشه های تربیتی؟

در پژوهش حاضر سوالات مطرح شده با روش تحقیق توصیفی - تحلیلی بررسی می گردد.

تحقیقات توصیفی - تحلیلی؛ تحقیقاتی هستند که: محقق علاوه بر تصویرسازی آنچه هست به تشریح و تبیین دلایل چگونه بودن و چرایی وضعیت مسئله و ابعاد آن می پردازد. محقق برای تبیین و توجیه دلایل، نیاز به تکیه گاه استدلالی محکمی دارد. این تکیه گاه از طریق جستجو در ادبیات و مباحث نظری تحقیق و تدوین گزاره ها و قضایای کلی موجود درباره آن فراهم می شود که معمولاً در فصل مربوط به سوابق و مباحث نظری تحقیق تدوین می گردند. محقق از نظر منطقی جزئیات مربوط به مسئله تحقیق خود را با گزاره های کلی مربوطه ارتباط می دهد و به نتیجه گیری می پردازد.

مفهوم شناسی و کلیات

مبانی تعلیم و تربیت عبارت است از؛ موقعیت انسان و امکانات و محدودیت های او و نیز از ضرورت هایی



که حیاتش همواره تحت تأثیر آنهاست، بحث می‌کند. از آنجایی که این مباحث پایه و اساس بحث‌های دیگر يك نظام تربیتی را شکل می‌دهد، به مبانی تربیت تعبیر شده است.

اقسام مبانی تربیتی؛

در يك تقسیم می‌توان مبانی تربیت را به سه دسته مبانی علمی، فلسفی و دینی تقسیم کرد. مبانی علمی؛ آن دسته از گزاره‌ها و اطلاعاتی است که عالمان علوم تجربی (روان‌شناسی، زیست‌شناسی و...) در اختیار ما قرار می‌دهند. مبانی فلسفی؛ دیدگاه‌های فلسفی راجع به طبیعت آدمی و هدفها و غایات تربیتی است. مثلاً افلاطون «هستی» را در دو عالم «مثال» و «ماده» می‌دید و انسان را موجودی با طبیعت دوگانه عقل و ماده تقسیم می‌کرد (شکوهی، ۱۳۹۹، ص ۵۶).

مراد از «مبانی دینی» نیز، کلیه اطلاعات و اندیشه‌هایی است که دین راجع به ماهیت و طبیعت بشر و نحوه ارتباط او با خدا، طبیعت، اجتماع و خویشن ارائه کرده است.

دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی

خواجه نصیر در سال (۵۹۷ ق.) در طوس به جهان گشود و در سال (۶۷۳ ق.) در بغداد درگذشت و در کاظمین در جوار دو امام معصوم علیهما السلام به خاک سپرده شد. در کودکی در آنجا مطالعات مقدماتی را انجام داد و بعد از مدتی به نیشابور رفت، بعد به قم و اصفهان رفت در زمان حمله مغول بنا به دلایل متعددی که ذکر شده است به قهستان نزد اسماعیلیان رفت و پس از حمله هلاکو به به قلعه الموت در خدمت هلاکو درآمد و در اواخر در بغداد درگذشت (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۱۹).

خواجه نصیرالدین طوسی در ضمن پرداختن به حکمت و علوم طبیعی، در کتاب اخلاق ناصری به سیاست مدن و تدبیر منزل توجه خاصی داشته و در اثنای مباحث خود به نظام ارزشی حاکم بر فرایند تعلیم و تربیت انسانی، توجه ویژه‌ای نموده است. نظام ارزشی در نگاه او از یک سو بر مباحث فطری و سرشتی انسان مبتنی است و از سوی دیگر جامعه و آموزه‌های آن را در سمت و سو دادن به این نظام حاکم، موثر می‌داند، از طرف دیگر خواجه نصیر تأثیرات غیبی و آموزه‌های معنوی و عنایات الهی را در تثبیت نظام ارزشی مذکور و هدایت انسان در مسیر ارزش‌ها مهم و موثر می‌داند. او معتقد است انسان از بدو کودکی، هم آمادگی پذیرش نظام ارزشی را دارد و هم اگر خوب هدایت نشود ارزش‌ها می‌تواند در سرشت او موکد شود؛ همچنین جامعه و خانواده در حفاظت او از افتادن به دام ضد ارزش‌ها نقش حیاتی دارند.

الف) هستی‌شناسی

خواجه نصیر انسان را موجودی بالاتر از سایر موجودات دانسته که دارای قوه شعور و عقل بوده و ملاک برتری او بر دیگر موجودات تفکر و قوه عقل او می‌باشد، انسان موجودی است که به لحاظ مراتب

وجود از جماد و حیوان برتر است، زیرا در عین مشتمل بودن بر قوای متنوع نباتی و حیوانی و نیز با برخوردار از ویژگی‌های چون تغذیه، رشد، تولید مثل، احساس، حرکت ارادی، دارای نفس ناطقه و عقل و اراده است و ملاک برتری او بر جماد و حیوان، عقل و اراده اوست (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۱۹). و تنوع و تکثر مراتب وجود را بر اساس مقتضای طبیعت و حکمت دانسته است و انسان را دارای دو بعد نفس و بدن دانسته است، خواجه نصیر نفس را از جسم انسان جدا دانسته و امری مجرد می‌داند که با جسم انسان ارتباط تنگاتنگی دارد و در همدیگر تاثیر دارند. نفس از دید وی نفس با یگانگی و وحدتی که دارد شامل بر نیروی نباتی، حیوانی و انسانی است و دارای نیروی ادراک و محرکه است. نفس انسان با این‌که وحدت و بساطت دارد، مشتمل بر قوای متنوع نباتی، حیوانی و انسانی است و علاوه بر قوای غذایی، منمیه و مولوده، دارای قوه مدرکه و محرکه است (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۲۳). انسان را دارای ویژگی‌های می‌داند که در دیگر موجودات وجود ندارد و دیگر موجودات از این ویژگی‌ها تهی‌اند. اراده و اختیار، خرد ورزی، اجتماعی بودن، حرکت تکمیلی و تکاملی، باریابی به مقام قرب الهی است.

ب) معرفت شناسی

مهمترین ملاک برتری انسان بر حیوان را ادراک و شناخت انسان می‌داند، ادراک و شناخت عبارت است از این‌که صورت مدرک پیش ادراک کننده تمثل یابد و در ذهن او حاضر شود (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۳۰). خواجه نخستین باب معرفت و شناخت معرفت از طریق حس می‌داند و معتقد است که علوم طبیعی و تجربی، ریاضی و هیئت بر این معرفت استوار است. او برای معرفت اقسامی قائل است:

- ❖ معرفت حسی؛ آدمی به واسطه حواس ظاهری اعیان موجودات مادی را می‌شناسد و چون در برابر شیئی مادی قرار گیرد، صورت جزئی و شخصی آن شیئی در نفس او متمثل می‌شود و به کمک حافظه می‌تواند آن صورت را نگهداری کند.
- ❖ معرفت خیالی؛ ادراک شئی مادی است با تمام ویژگی‌ها و خصوصیاتش، خواه آن شئی مادی باشد یا غایب این معرفت با قوه خیال به دست می‌آید.
- ❖ معرفت وهمی؛ درک معانی جزئی غیر محسوس است.
- ❖ معرفت عقلی؛ معرفت حقیقی را ادراک معقولات می‌داند که یعنی به نحوه کلی و مجرد از ماده و خصوصیات ماده ادراک شود.
- ❖ معرفت شهودی؛ برتر از معرفت عقلی است که شهودی و حضوری است، اهل حضور کشف و شهود حقایق جهان هستی را مشاهده می‌کند، بی‌گمان معرفت کسی که آتش را از نزدیک مشاهده می‌کند و با نور آن موجودات دیگر را می‌بیند، از معرفت آن که از راه دور به وسیله دود پی به آتش می‌برد بالاتر است.



❖ معرفت ربانی؛ گرفتن و افاضه علم از باری تعالی و مبدء غیبی است بدون آن که تعلیم و اکتساب و تفکر در میان باشد.

ج) ارزش شناسی

خواجه نصیر بر این باور است که مردم در فطرت مستعد خیر و سعادت و شر و شقاوت است و در نفس آدمی گرایش به خیر و شر نهفته است و زمینه‌های صعود و سقوط در نهاد او قرار داده شده است (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۳۷). پس انسان را دارای دو گونه توانایی می‌داند که انسان در انتخاب آن مختار است پس برای انسان قائل به تغییر است. از دید خواجه ارزش انسان در این است که قابل تربیت است و قائل به تکامل و تکمیل شدن و بالا رفتن است، انسان را دارای فطرت و مستعد سعادت و شقاوت می‌داند، در نفس انسان شر و خیر نهفته است اگر او را به حال خود رها نکنند و او را از توجه به شقاوت و خسران مانع شوند بی گمان به سوی کمال حرکت می‌کند. با این تفاسیر در انسان قائل به تغییرند و معتقدند که انسان رو به سوی کمال و خسران دارد. خواجه در جایی دیگر قائل به تغییر در اخلاق است و اخلاق را قابل تغییر می‌داند. وی بر این عقیده است که انسان به گونه‌ای آفریده شده است که می‌تواند صفات، عادات، ملکات اخلاقی خویش را تغییر دهد و هر خلقی را که بخواهد با رفتار مکرر و متناسب با آن برگزیند (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۲۶). پس با توجه به این مطالب می‌توان گفت که او قائل به تغییر در انسان است که با بودن عقل و اندیشه در انسان این تغییر را می‌توان هدایت کرد. انسان موجودی است برخوردار از عقل و اندیشه و اراده و هر خلقی را بخواهد می‌تواند برگزیند و چون چنین است، تعلیم و تربیت، بعثت، انبیاء، تنبیه و پاداش، کیفر معنی و مفهوم پیدا می‌کند، اما لازمه آن پندار که آدمی نتواند اخلاق خویش را تغییر دهد، بیهودگی وجود عقل و اندیشه و اراده و معطل گذاردن آن‌ها و باطل دانستن شریعت، دیانت و تربیت و نیز واگذاردن انواع تادیب، تشویق، تنبیه، پاداش، و کیفر و همچنین تبرئه کردن مجرمان و گناهکاران است (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۳۶).

د) تعلیم و تربیت

در اهمیت و ضرورت تعلیم و تربیت خواجه نصیر معتقد است که؛ انسان دارای شئون وجودی گوناگون، توانایی‌ها، استعدادها و آمادگی‌های متنوع است و در درون وی، گرایش به خیر و شر و سعادت و شقاوت نهاده شده و زمینه‌های صعود و سقوط در سرشت او تعبیه شده است، به همین دلیل، به پرورش نیروها و هدایت گرایش‌ها و شکوفا سازی قوای خود سخت نیازمند است تا به کمال علمی و عملی دست یابد و به سعادت نهایی و مقام قرب بار یابد (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۴۲). پس خواجه دلایل متعددی برای ضرورت تعلیم و تربیت بیان می‌دارد که توانایی و استعداد و... را در این زمینه بیان می‌دارد، از سویی دیگر با توجه به آیات قرآن تعلیم و تربیت را برای انسان اجباری می‌داند و بر اساس احادیث علم آموزی بر زن و مرد واجب می‌داند و حکومت فرهیختگان را بر مردم ضروری می‌داند.

❖ تربیت‌پذیری؛ در عرصه تکوین‌پذیرش، صورت از جانب ماده پایه و اساس تکامل و دگرگونی است، در عرصه شد و تکامل معنوی معنوی نیز تربیت‌پذیری و یادگیری از بنیان‌های تعلیم و تربیت انسان به شمار می‌رود (خواجه نصیر، ۱۳۷۷، ص ۵۹). خواجه معتقد است که آدمی در موقعیت‌های متفاوت و از عوامل درونی و بیرونی مجالست‌ها و نیز رفتارها نقش می‌پذیرد و شخصیت خود را می‌سازد، اگر خصیصه ذاتی و ساختاری نبود، شخصیت رشد و تکامل، تعلیم و تربیت، هدایت و نبوت و رسالت معنا نمی‌یافت. مراتب تربیت‌پذیری از دیدگاه خواجه نصیر شامل:

❖ تربیت‌پذیری قوا؛ انسان دارای نفس بهیمی است، سبعی و ملکی است، وی این سه نفس را با نفس اماره، لواحه، مطمئنه منطبق ساخته است.

❖ تربیت‌پذیری افراد؛ تربیت‌پذیری در میان آدمیان متفاوت است. برخی در این زمینه آمادگی بیشتری دارند و به سهولت می‌توان آنان را تربیت کرد و خلقی را جانشین خلق پیشین کرد ولی پاره‌ای در برابر تربیت و هدایت از خود مقاومت نشان می‌دهند. خواجه به تفاوت‌های فردی اشاره کرده است و دانسته انسان‌ها در تربیت با هم متفاوت بوده و با هم تفاوت دارند.

❖ تربیت‌پذیری کودک؛ تربیت‌پذیری کودک و نوجوان را از بزرگسالان بیشتر می‌داند و این را امر مهمی قلمداد می‌کند که نباید هرگز از آن غفلت کرد و باید آن‌ها را از همان اوان کودکی با محبت سیراب کرد و آنان را از مخاطبت با ناهالان بر حذر داشت.

عوامل تربیت؛ از جمله عواملی که انسان را می‌سازد، اعمال و رفتار و اندیشه اوست که وقتی عملی و رفتاری شود، در درون نفوذ می‌کند و رفته رفته به صورت ملکه راسخ در آید و آنچنان سخت می‌شود که به سادگی قابل زوال نخواهد بود پس افکار انسان ابتدا به صورت اعمال و رفتار در می‌آید و این اعمال چنانچه بیش از حد تکرار شود به صورت ملکه و عادت در می‌آید. عامل دیگر در تربیت را همبازی و دوست‌همنشین می‌باشد و نمی‌توان نقش موثر آن را در شکل‌دهی شخصیت انسان انکار کرد. به اعتقاد خواجه تاثیر و اوصاف و سجایای دوست و هم‌نشین در آدمی قهری و اجتناب‌ناپذیر است، پس تاثیر هم‌نشین در انسان یک امر اجباری است که خواجه سال‌ها پیش به آن اشاره داشته است (خواجه نصیر، ۱۳۷۷، ص ۱۴۴).

خواجه نصیر، غایت و هدف نهایی تربیت اخلاقی، رساندن فرد به سعادت است، که در نتیجه، تهذیب قوای نفس یعنی شهویه، غضبیه و ناطقه و ایجاد اعتدال در میان آن‌ها حاصل می‌شود. وی سعادت را سه قسم سعادت نفسانی، سعادت بدنی و سعادت مدنی می‌داند. همچنین ایجاد فضائل چهارگانه یعنی عفت، شجاعت، علم و عدالت را از هدف‌های اصلی تربیت اخلاقی به شمار می‌آورد. علاوه بر این، به عنوان اهداف غایی به شمار می‌روند. بازداري کودک از درغ‌گویی، اطاعت از پدر و مادر و معلم، احترام به آن‌ها آموزش علم اخلاق بیش از سایر علوم، خود دادن کودک به درستی و سختی، کمک و اصلاح آداب سخنگویی، حرکت



و سکون، خوردن و نوشیدن و رعایت حقوق والدین از اهداف دیگری است که خواجه توجه به آن را ضروری دانسته است (رهنا، ۱۳۸۵، ص ۶).

هـ) اصول و روش‌ها

❖ استعدادیابی؛ آدمیان از جهت استعداد و آمادگی ذهنی و توانایی‌ها و نیز علایق شخصی در زمینه یادگیری دانش‌ها، مهارت‌ها و حرفه‌ها متفاوتند حال اگر استعداد و توانایی ویژه هر فردی از افراد و میزان علاقه او به علوم و فنون و مهارت‌ها تشخیص داده شود و به اصطلاح استعداد یابی گردد و او به کار شغل و حرفه و رشته تحصیلی متناسب با استعداد و علاقه خویش پردازد بی گمان به موقعیت‌های چشمگیری دست خواهد یافت. خواجه اختلاف طبایع را یکی از عوامل اختلاف استعدادها و توانایی‌ها می‌داند.

❖ همگامی با طبیعت؛ خواجه قرن‌ها قبل از روسو به طبیعت فرد و کودک اشاره کرده است چنان‌چه خواجه نصیر بر این باور است که در تربیت کودک باید طبیعت او و تربیت و سیر تدریجی قوای نفس او شناخته شود و همگام و هماهنگ با مراحل رشد قوای او، تعلیم و تربیت آغاز گردد، زیرا تربیت صنعت است و صنعت برگرفته از طبیعت و طبیعت به منزله معلم و صنعت به منزله متعلم و تلمیذ است. از این رو باید تامل کنیم که پیدایش قوای انسان و تربیت وجودی آن‌ها چگونه است انگاه برنامه‌ریزی تربیتی خویش را با آن سیر تدریجی هماهنگ سازیم.

❖ همسویی با فطرت خداجویی و دین‌خواهی؛ همسویی با دین اصل مسلم تعلیم و تربیت است و همه تدابیر باید بر پایه فطرت و دین که نام آن را سیاست الهی نهاده پی ریزی شود، زیرا که خداوند آدمی را بر این بنیاد خواسته است و سرشته و پرورش و رشد و کمال او از این راه ممکن دانسته است چرا که مربی اول آدمی دین و مربی دوم حکمت است و شریعت بسان آب حیات و رستگاری او را در همه عرصه‌ها تامین می‌کند.

❖ رعایت مراحل رشد؛ خواجه بر پایه پیروی از طبیعت و این اصل که رشد و تکامل طبیعی هر موجودی تدریجی است و مرحله به مرحله به پیش می‌رود، تاکید می‌کند که برای تعلیم تربیت نیز مراحلی است و در برنامه‌ریزی آموزشی و پرورشی باید این مراحل رعایت گردد و با شیوه‌های مناسب اجرا شود تا همه ابعاد و شئون و جود آدمی به فعلیت برسد، وی در زمینه تربیت بر پایه رشد و تکامل تدریجی به مراحل آموزش به کودک، کیفیت شکلگیری تدریجی قوا و شیوه آموزش اشاره دارد (خواجه نصیر، ۱۳۷۷، ص ۱۴۹).

❖ رعایت درک و فهم مخاطب؛ خواجه با الهام از سخن بلند پیامبر گرامی اسلام ﷺ می‌فرماید: پیامبران الهی مامورند به میزان عقل و درک مردم با آنان سخن بگویند و نیز با استفاده روش حکیمان که در

رودرویی با افراد گاه به قیاس بسنده می‌کردند و گاه از خطابه و شعر و جدل و اقناعیات نیز استفاده می‌کردند به معلمان و مبلغان و برنامه ریزان آموزش و پرورش توصیه می‌کند که برای رشد کودک و پرورش متریبان نخست باید اوصاف متفاوت آن‌ها شناخته شود و اختلاف درکشان مورد توجه قرار گیرد و هم‌زمانی و هم سطحی رعایت شود و برای هر گروهی متناسب با احوال و شرایط درکی و فهمی آنان برنامه ریزی شود.

❖ مشاوره؛ خواهی در این رابطه می‌گوید: آدمی در همه حال و زمینه‌های زندگی فردی و اجتماعی نیازمند مشاور است در امور خرج و دخل زندگی، امر کسب و کار و حرفه، امور امنیت و محافظت از شهرها، اداره کشور، صلح و جنگ ... و همچنین هر صنفی درباره امور صنفی خویش نیازمند مشاوره است زیرا با همفکری و تبادل نظر و مشاوره می‌توان آسانتر به خیر و مصلحت دست یافت و از شر و زیان جلوگیری کرد.

محبت و تشویق و تنبیه و تمرین و تکرار و تخلیه و ریاضت و مراقبه و محاسبه از دیگر اصول ایشان می‌باشد.

(و) تفکر از دیدگاه خواجه نصیر

ادراک انسان از طریق حواس ظاهری، یعنی باصره، سامعه، شامه، ذائقه، لامسه و نیز از طریق حواس باطنی، چون حس مشترک، خیال، متخیل، واهمه و حافظه انجام می‌پذیرند و قوه محرکه با تحریک عضلات، آدمی را به سوی رفتاری که انگیزه انجام دادن آن را پیدا کرده و ادار می‌سازد (بهشتی و همکاران، ۱۳۸۶، ص ۱۲۳). خواجه برای انسان در تفکر و تعقل سلسله مراتبی قائل است ابتدا حواس که در ظاهر دیده می‌شود مانند؛ بینایی، چشایی، بویایی، لامسه، شنوایی و سپس اعتقاد بر حواس باطنی دارد و این حواس را حس مشترک، خیال، متخیل، واهمه و حافظه دانسته است. قائل به نیرویی است موسوم به قوه محرکه که با تحریک عضلات انسان را به سوی انجام دادن رفتاری و ادار می‌سازد و انسان را دارای ادراک می‌داند که از سه بخش تشکیل شده است، بخشی که کار خود را بدون تفکر و اراده انجام می‌دهد و بخش دیگر که دارای اندیشه و تفکر و تعقل است که انسان را به سوی کسب منافع و لذت‌ها راهنمایی می‌کند و بخش دیگر که برای دفع زیان و ناملایمات است. قوای دوم و سوم قوای غضبیه نامیده که تابع قوای ادراکی و حسی و عقلی است. او معتقد است که انسان برای رسیدن به کمال گام به گام و قدم به قدم حرکت می‌کند و پس از آن است که خداوند در انسان آفرینشی دیگر پدید می‌آورد، او اعتقاد به تدریجی بودن تفکر دارد و گام به گام بودن آن را یک اصل می‌داند.

دیدگاه جان دیویی

دیویی در سال (۱۸۵۹) خانواده‌ای آمریکایی از طبقه متوسط به دنیا آمد، وی پس از گذراندن دوره ابتدایی و متوسطه تحصیلات عالی را در دانشگاه زادگاه خود ادامه داد و در سال (۱۸۷۹) به درجه فوق لیسانس و چند سال بعد نیز به درجه دکتری نایل شد (کاردان، ۱۳۸۷، ص ۲۲۴).





دیویی در دانشگاه از اندیشه‌های هگل تاثیر پذیرفت، اما پس از تاثیرپذیری از اندیشه‌های داروین و گرایش‌های علمی و تجربی از ایده‌آلیسم هگلی و مطلق‌گرایی او روی برگرداند و به طبیعت‌گرایی روکرد. دیویی تحت تاثیر ایده‌آلیسم (پندارگرایی) جدید هگل فیلسوف آلمانی را گرفت زیرا به نظر او در نظریه هگل بیش از هر فیلسوف دیگر غنا و تنوع بینش وجود دارد. او مانند هگل محیط‌گرا بود و اهمیت تاریخ را برای شناخت مسایل اجتماعی حاضر تاکید می‌کرد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷، ص ۴۶۱). با این همه بسیاری از اندیشه نکته‌های بنیادی هگلی که تضادی با نظریه داروین نداشت مانند تاثیر دو سویه دیالکتیکی، غلبه بر دوگانگی میان انسان و جهان، درون برون، روان و تن وفادار ماند. دیویی تا حد زیادی مدیون داروین، پیرس و جیمز بود، اما مبادی فکری خود را در فلسفه نخست از طریق سنت هگلی بنیان نهاد (سرمد و همکاران، ۱۳۷۹، ص ۱۳۷).

جان دیویی فلسفه را با تمام ماجراهای حیات آدمی همراه می‌دانست. معتقد بود فلسفه یک فعالیت پیگیر در پژوهش و جستجوی آرزومندانه است. راه این جستجو راه آرام و مطابق با نقشه‌ای نیست که همه ما در هر وقت قادر به طی آن باشیم، زیرا در دنیایی که دائماً در تغییر و دگرگونی است، اندیشه‌ها مدام در تغییر هستند. اصطلاح «تغییر و دگرگونی» یکی از کلیدهای فلسفه دیویی است.

الف) پراگماتیسم

پراگماتیسم فلسفه‌ای است امریکایی که به عنوان فلسفه تجربی، فلسفه آزمایشی، فلسفه آلی یا وسیله‌ای و جز این‌ها خوانده می‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۳، ص ۱۹۷). اصطلاح پراگماتیسم از واژه یونانی پراگما به معنای عمل مشتق شده است و نخستین بار توسط چارلز پیرس فیلسوف امریکایی در ۱۸۷۸ وارد فلسفه کرد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷، ص ۴۵۱). پراگماتیسم یا عمل‌گرایی فلسفه بومی امریکاست و تاکید زیادی بر آزمودن ایده‌ها و اندیشه‌ها از راه عمل دارد. از بیناگذاران آن می‌توان به چارلز پیرس، ویلیامز جیمز، جورج هربرت مید و جان دیویی را نام برد. فلسفه آلی، تجربی، آزمایشی، وسیله‌ای از نام‌های دیگر فلسفه پراگماتیسم است.

در فلسفه پراگماتیسم منبع نهایی هرگونه تصمیمی عقل انسانی است. برخورد مهاجران اروپایی با سرزمین جدید امریکا و کوشش جدید برای تشکیل جامعه‌ای پیشرفته بدون سابقه‌ای از تمدن مستلزم به‌کار انداختن مهارت‌ها و معلومات برای بهبود زندگی جمعی بسیار مورد تاکید است. پراگماتیسم در حقیقت نوعی تجدید بنا در فلسفه است. پایه‌گذاران مکتب پراگماتیسم با افکار فیلسوفان اروپایی آشنا بودند و در اثر تحریک علوم و تحولات اجتماعی به تجدید نظر و دوباره سازی فلسفه ترغیب گردیدند. به نظر جان دیویی آنچه را که به غریزه انسان نسبت می‌دهند محصول فرنگ جامعه است. وی که بسیار وامدار نظریه داروین در خصوص تحول است در تبیین تعلیم و تربیت انسان واژه‌های ارگانیسم و محیط را همه جا به صورت متعادل به‌کار می‌برد. او انسان را ارگانیسمی زیستی و اجتماعی تلقی می‌کند که در تعامل با محیط است و در

سایه این تعامل دائماً به دایره تجربه‌اش افزوده می‌گردد و همین مفهوم تجربه یکی از مفاهیم کلیدی فلسفه پراگماتیسم است که مورد تاکید دیویی بوده است.

در جریان زندگی موجودات انسانی به یاری تجارب خود که در تعامل با محیط کسب کرده‌اند قادرند مسائل زندگی خود را حل نموده و تحول و پیشرفت نمایند و از آن جایی که از دیدگاه عمل‌گرای موفقیت در زندگی فردی و اجتماعی در گرو حل مسائل می‌باشد، تعلیم و تربیت عمل‌گرا نیز بر مهارت‌های حل مسئله به عنوان یکی از اساسی‌ترین روش‌های علمی تاکید دارد. دیویی اساس تفکرات و اندیشه‌هایی که مقدم بر تجربه است را طرد می‌کند. چنین اندیشه‌های در نظر ایده‌آلیست‌های قدیمی، واقع‌گرایان، پایدارگرایان دیده می‌شود و بر آزمایش و تجربه تاکید زیادی می‌کند یعنی از نظر وی اهداف آرمان‌ها و طرح‌های ذهنی انسان‌ها باید به وسیله عمل و تجربه آزموده شده و بر مبنای پیامدها و آثار و ناشی از عمل مورد ارزیابی قرارگیرد، همین دیدگاه باعث شده است هدف‌ها و روش‌های تربیتی نیز به این صورت آزموده شوند، یادگیری واقعی نیز از نظر دیویی زمانی رخ می‌دهد که بر اساس نتایج معتبر و مثبت عملی مورد قضاوت و ارزیابی قرارگیرد. علیرغم نظر معنی‌گرایان، پایدارگرایان و بنیادگرایان که همه بر پیکره‌های اصلی دانش‌پار رشته‌های درسی تاکید داشته و به عبارتی موضوع مدار هستند. دیویی بر جریان حل مسئله تاکید داشته و فرایند مدار است.

ب) هستی‌شناسی

تجربه در مفهوم وسیع آن اساس جهان‌شناسی پراگماتیسمی را تشکیل می‌دهد از آن‌ها ادراک، احساس، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط با هم می‌باشند، بنابراین تجربه به ادراک حسی محدود نمی‌شود (شریعتمداری، ۱۳۹۳، ص ۱۹۹). دیویی معتقد بود که کار اصلی فلسفه حل مسایل فیلسوفان نیست، بلکه به حل مسایل انسان‌ها می‌پردازد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷، ص ۶۶۲). در دیدگاه او هیچ اندیشه‌های ذاتی نیست و تجربه اولین شکل دهنده هستی انسان است (اوزمن، ۱۳۷۹، ص ۲۲۲). اندیشه فلسفی در صورتی ارزشمند است که در تحول اجتماعی یعنی تغییر افکار و اعمال اجتماعی موثر باشد (کاردان، ۱۳۹۴، ص ۲۲۷). فرد، نوع و جامعه انسانی در حال شدن است (نقیب‌زاده، ۱۳۹۰، ص ۱۹۳). برخلاف معنی‌گرایان و واقع‌گرایان که بر واقعیت ثابت جهان تاکید دارند، عمل‌گرایان یا تجربه‌گرایان واقعیت را امری متغیر می‌دانند. تجربه در مفهوم وسیع آن اساس جهان‌شناسی پراگماتیسمی را تشکیل می‌دهد. در این مفهوم تجربه شامل ادراک، احساس، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط امور با یکدیگر است. بدین ترتیب تجربه محدود به ادراکات حسی نیست، از طرفی تجربه محصول تاثیر متقابل فرد و محیط روی یکدیگر است. از نظر عمل‌گرایان اشیاء در خارج وجود دارد، اما وقتی این اشیاء برای ما واقعیت پیدا می‌کند و مورد درک ما قرار می‌گیرد که جزئی از تجربه گردند و ما از وجود آن به همان صورتی که هست آگاه نمی‌شویم. برای عمل‌گرایان مهم تجربه است که امر خارجی نیز به صورتی خاص در آن ظاهر می‌شود، آن‌چه برای ما واقعیت دارد تجربه ماست، از طریق تجربه

جهان را می‌شناسیم، واقعیت نهایی از نظر عملگرایان چیزی است که در تجربه ظاهر می‌گردد، از آنان آن‌چه ورای تجربه است قابل درک نمی‌باشد و نباید فرد برای درک آن تلاش نماید. عمل‌گرایان متأثر از نظریه تحول معتقدند واقعیت جریانی است متحول و غیر ثابت و در حال توسعه و گسترش، این‌که همه چیز بر اساس تئوری تحول طبیعت به وجود می‌آید و تحول پیدا می‌کند، چیزی است که مورد قبول عمل‌گراها نیز می‌باشد. از این دیدگاه دنیای مفاهیم از دنیای پدیده‌ها جدا نیست و همه چیز اعم از حوادث طبیعی و امور اجتماعی و فرهنگی طبیعی تلقی می‌گردند. بنابراین از نظر عمل‌گرایان تغییر اساس واقعیت است و ما نیز باید پیوسته آماده تغییر در شیوه‌های کار خود باشیم. هدف‌ها و وسایل آموزش و پرورش باید برای تجدید نظر دائم انعطاف پذیر باشد و به روش‌های عقلانی و علمی دنبال گردند به این ترتیب آموزش و پرورش هم هدف و هم وسیله است. هدف است برای این‌که قصد بهبود نوع بشر را دارد و از آن نظر وسیله است که راه بهبود و سعادت نوع بشر را نشان می‌دهد. همان‌گونه که کودک را نمی‌توان از محیطی که در آن زندگی می‌کند جدا کرد همان‌طور هم نمی‌توان مدرسه را از جامعه و زندگی جدا ساخت تربیت خود زندگی است نه آماده شدن برای زندگی، روش حل مساله جان دیویی به عنوان یکی از موثرترین روش‌ها جهت هدایت تغییرات به جانب نتایج مطلوب است. مادامی که واقعیت تغییر شکل مداوم تجربه است، تجربه انسانی قادر است همواره برای مساله‌ای خاص بازسازی گردد و چیزی به دایره تجارب انسانی اضافه نماید.

ج) معرفت‌شناسی

تجربه‌گرایی دوگانگی را، که به جدایی‌گیرنده از دریافته شده معتقد است، رد می‌کند. آدمی در دنیای ادراکش است، معلومات انسان کلاً به تجربه وابسته‌اند. این تجربه کردن پدیده‌ها، معرفت یا معلومات را تعیین می‌کند، زیرا پدیدارها پیوسته در حال تغییرند و به دنبال آن، معرفت با آن تغییر هماهنگ و همانند باشند. آن‌چه امروز حقیقت است احتمال دارد فردا تغییر یابد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳، ص ۴۶). عملگرایان معتقدند که ذهن فعال و جستجوگر است نه فعل پذیر و گیرنده محض، ذهن با جهانی که منفک و جدا از خودش باشد روبرو نیست بلکه جهان شناخته شده به سیله ذهنی که با آن آشناست شکل می‌گیرد. حقیقت فقط ناشی از مطابقت افکار با واقعیات بیرونی نیست، بلکه قسمتی از واقعیت در نظر انسان وابسته به تصوراتی است که به کمک آن‌ها انسان واقعیت بیرونی را بیان می‌نماید. معرفت حاصل دادوستد انسان و محیط اوست و حقیقت نیز صفتی برای معرفت است. در نظر یک عملگرا توافقی درستی و حقیقت یک فکر منوط است به این‌که وقتی آن فکر به مرحله عمل گذارده شود، بتوان نتایج عینی آن را مشاهده کرد. همچنین دیویی روش عقلانی را مطلوب‌ترین راه کسب دانش می‌داند. از نظر او وقتی یک مسئله بهتر درک می‌شود که راه حل و جایگاه آن مشخص گردد. بدین لحاظ معلم باید سازنده موقعیت‌های یادگیری برای مسائل خاص باشد. تمام موضوعات درسی وقتی برای شاگرد مفهوم دارند و زمانی وی قادر است بر آن‌ها تسلط پیدا کند که بتواند

نیازها و علائق شاگردان را ارضای نماید به نظر یک معلم عمل‌گرا دانش‌آموز یک فراگیرنده طبیعی است زیرا کنجکاو است.

با نظر این‌که ساختمان اجتماعی در تجربیات فرد اثر می‌گذارد، پراگماتیست‌ها متوجه دموکراسی شده و مبانی آن را که عبارتند از ایمان به استعداد افراد انسانی، ایمان به عقل آدمی همکاری به عنوان تجربیات دسته جمعی می‌پذیرند. با توجه به این مبانی آنان مدرسه فعال و شاگردان فعال را در نظر می‌گیرند، همان‌طور که دیویی گفته است فعالیت خودبخودی ملاک عمل نیست، بلکه اساس تعلیم و تربیت انتخاب کردن و هدایت تجربیاتی است که در زمینه اساسی و فهم مفید شود. بدین ترتیب وظیفه اخلاقی معلم سازمان دادن، انتخاب کردن و هدایت تجربیات اهمیتی خاص دارد، لیکن وظیفه معلم هدایت و تحریک رغبت شاگردان می‌باشد، در جریان کسب معرفت، مهم به کار افتادن نیروی تفکر است، حفظ و تکرار معلومات و مهارت‌ها فاقد ارزش است.

د) ارزش‌شناسی

در نظریه تجربه‌گرایی، ارزش‌ها از حالت و وضع آدمی سرچشمه می‌گیرند. چون انسان بخشی از جامعه‌اش است، پیامدهای اعمال او، اعم از خوب یا بد، براساس نتایج آن‌ها ارزیابی می‌شوند به این معنا که هرگاه از لحاظ اجتماعی ارزشمند باشند ارزش آن عمل، خوب تلقی خواهد شد. پس ارزش در علم اخلاق و زیباشناسی به اوضاع و موقعیتی بستگی دارد که در آن‌ها مطرح می‌شود، ارزش‌های غایی وجود ندارد، زیرا حقیقت، همیشه نسبی و مشروط است، با این وجود این، داورهای ارزشی همچون وسیله‌ای برای زندگی معقول که موفق، سازنده و سعادتمندانه است، مفید می‌باشد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۷). ارزش‌شناسی عملگرا شدیداً وابسته به شرایط و موقعیت‌هاست چون ما در جهانی زندگی می‌کنیم که مدام در حال تغییر است، بنابراین ارزش‌ها نیز باید در حال تغییر باشند. ارزش‌ها وابسته به زمان، مکان و موقعیت‌ها هستند. امری ارزشمند هستند که بتوانند سهمی در رشد شخصی یا اجتماعی داشته باشند. در مقابل اموری که تجربه را مانع گردیده یا محدود نمایند فاقد ارزش می‌باشند. بدین ترتیب شاگردان قادرند ارزش‌های خویش را با توسل به آزمودن و بازسازی آن‌ها به شیوه عملی به اثبات رسانند. در تعقیب روش علمی، منطق عملگرا، منطق استقرایی است. اظهارات و مدعیات قابل تجربه و آزمایش و آزمودن باشند این منطق تجربه‌گرا نسبت به حقایق مقدم بر تجربه و تفکر قیاسی ناشی از آن با دیده شک و تردید می‌نگرند. ارزش‌ها همچنین در نظر عمل‌گراها هستند. قواعد اخلاق و کردارها ثابت نیستند بلکه باید با تغییر فرهنگ‌ها و جوامع تغییر نمایند. آن‌ها معتقدند همان‌گونه که باید به آزمودن درستی اندیشه‌ها و افکار خود پردازیم، ارزش‌ها نه از ناحیه قدرتی به ما تحمیل گردند، بلکه ما باید خود آن‌ها را به دنبال بحث‌های آزاد و اطلاعات مبتنی بر شواهد عینی بپذیریم.



درسی و بالاخره ایجاد تعادل در میراث فرهنگی، در فرایند ساده کردن مدرسه، عناصر میراث فرهنگی را انتخاب و آن‌ها را از حالت پیچیده و غیر قابل هضم به صورت واحدهای درسی مناسب علائق و آمادگی‌های شاگرد در می‌آورد. در فرایند تصفیه و خاص گردانیدن، عناصری که از نظر فرهنگی ارزشمند هستند انتخاب و عناصری که تکامل و رشد را محدود می‌کند به کنار گذاشته می‌شوند. در فرایند متعادل ساختن، مدرسه عناصر برگزیده و تصفیه شده را یکپارچه گردانیده و تجارب خالص را با یکدیگر هماهنگ می‌نماید. در این مدارس بر تنوع و تکثر فرهنگی تاکید شده و با مبنا قرار دادن یادگیری‌های مشترک، مدارس باید در پی دستیابی به نوعی اجماع عمومی تلاش کنند، دیویی به عنوان جامعه باز و مشارکتی، به تساوی و برابری فرصت‌های تربیتی مدارس تاکید دارد و مشارکت نه تنها کیفیت تربیت را محدود نمی‌کند بلکه آن را بهبود می‌بخشد. دیوئی سعی می‌کرد برای فعالیت‌های مدرسه انگیزه‌ای همانند فعالیت‌های خارج از مدرسه پیدا کند به همان طریق احساس می‌کرد که روح اخلاق مدرسه منوط به شرکت در همان انگیزه‌های اخلاقی است که در زندگی خارج از مدرسه وجود دارد (شاتو، ۱۳۸۰).

معلم با فکر حل مسئله را در مرکز توجه قرار می‌دهند ضمن این‌که به موضوعات درسی بی توجه نمی‌باشند، از آن‌ها به عنوان ابزاری مناسب جهت هدایت فعالیتها به جانب حل مسئله استفاده می‌کنند و امید دارند با استفاده از روش حل مسئله شاگردان این فرایندها را به موقعیت‌های بیرون از مدرس انتقال داده و جدایی مدرسه و جامعه را به حداقل برسانند و تلاش آن‌ها مصروف آن است که کلاس‌ها را به یک جامعه فعال یادگیری فعال نمایند، جایی که دانش‌آموزان با یکدیگر با رغبت و علاقه همکاری متقابل دارند و سرانجام این‌که معلمان به عوض تاکید بر حفظ وضعیت‌های موجود، باید دانش‌آموزان را در جهت تعقیب و کشف و پژوهش هدف‌های تربیتی ترغیب نمایند که از پیش تعیین نگردیده و در جریان یادگیری به دست می‌آید.

ابزار گرایان روش‌های را ترجیح می‌دهند که انعطاف‌پذیر بوده، قابلیت استفاده به صورت‌های مختلف را داشته باشند، به همین منوال آنان ساختمان و وسایلی را که برای مدرسه می‌پسندند که مفید باشد (اوزمن، ۱۳۷۹، ص ۲۲۳). دیویی با روش‌های معمول که در آن بر انتقال اطلاعات و فعالیت معلم و نقش اساسی او در آموزش تکیه می‌شود و عمل را نوعی تکرار برای تثبیت فلان قاعده یا اصل در ذهن دانش‌آموز می‌داند مخالف است، زیرا با چنین روشی دانش‌آموز تنها مطلب را به طور ماشینی و سطحی یاد می‌گیرد و چنین روشی مانع رشد هوش به معنای پویا و خلاق است (کاردان، ۱۳۹۴، ص ۲۳۲). در مورد روش تدریس دیویی، وقتی درباره روش فکرکردن بحث می‌کنیم باید توجه داشته باشیم که فکر کردن روش اساسی تجربیات تربیتی یا به عبارت دیگر اساسی‌ترین روش آموزشی است. تفکر باید در ضمن تجربه حاصل

گردد، جدا کردن تفکر از تجربه کاری است بی اساس و مطالب درسی تازه را شاگرد باید بیاموزد و تا زمانی که این مطالب توجه او را جلب نکنند تجربیات او را وسعت نبخشند برای او مفهومی ندارد و روش تدریس را همان روش تحقیق می داند و در جریان تحصیل و مطالعات موضوعات درسی شاگرد باید شخصاً با وضعی نا معین روبرو گردد.

هدف های تعلیم و تربیت شامل؛ تندرستی، کسب مهارت های حرفه ای، آموزش و یادگیری چگونگی صرف مطلوب و سودمند اوقات فراغت، آمادگی برای پدر و مادر شایسته شدن، پیدایش توانایی برخورد با مسائل اجتماعی، درک اهمیت دموکراسی می باشد (شعاری نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۸).

(و) تفکر از دیدگاه دیویی

دیویی فیلسوف و پیشگام برجسته تربیتی پراگماتیسم جان دیویی است که می توان گفت ویلیام جیمز پراگماتیسم را فلسفه عامه پسند و مردمی ساخت و دیویی آن را به صورت یک سیستم فکری نظامدار ساخت (شعاری نژاد، ۱۳۸۱، ص ۴۴۸). دیویی یک پراگماتیسم بود و این نظرهایی است در پاسخ به این پرسش که معیار درست بودن یک قضیه چیست؟ سودمندی و به کار آمدن را پاسخ می دهد. اندیشه در این دیدگاه وقتی درست است که به کار آید و مشکلی را حل کند، به کار آمدن تنها و سودمندی معیار درست بودن اندیشه ها می داند از نظر این دیدگاه همه چیز در حال شدن است و تغییر می کند و انسان در هر مرحله در دگرگونی و گذر است و از سویی جامعه انسانی در هیچ حالی ثابت نمانده و در گذر است. از این رو دردیدگاه پراگماتیسم، اندیشه و قضاوت های که زمانی درست شمرده می شدند ممکن با گذشت زمان درستی خود را از دست بدهند، زیرا درست بودن یک اندیشه همواره وابسته به زمان و شرایط معینی است. در این دیدگاه تربیت از تجربه به وسیله تجربه و برای تجربه است و از سویی چگونگی تجربه نیز بسیار اهمیت دارد، برای اعتبار چگونگی تجربه نیز دو اصل را بیان می کنند؛

الف) اصل پیوستگی: در این اصل هر تجربه ای به تجربه های دیگر پیوسته است و در تجربه های پس از خود زنده می ماند (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۵). تجربه هایی که به تجربه های بیشتری بستگی داشته باشد و تجربه های بیشتری را ممکن گرداند با اهمیت تر است و تجربه هایی که شوق به تجربه های بعدی را در انسان برانگیزد تجربه های خوب است و تجربه هایی که سبب بیزاری از تجربه های بعدی گردد، بد است، زیرا بازدارنده تجربه و در نتیجه بازدارنده رشد و تحول است و معیار خوبی و بدی یک تجربه، در نتیجه های آن است نه در خود آن ها. به این صورت اصل پیوستگی تجربه آینده را در نظر دارد ولی نه جدا از تجربه های اکنون هر تجربه باید چنان باشد که انسان را برای تجربه های آینده آماده کند. این اصل نشان می دهد که هر تجربه به گذشته و آینده پیوسته است تجربه های گذشته زمینه تجربه های اکنون اند و تجربه های حال زمینه

تجربه‌های آینده و بعدی‌اند و در آن‌ها تاثیر دارند.

ب) اصل تاثیر دو سویه: هر تجربه کننده هم تاثیر می‌گذارد و هم تاثیر می‌پذیرد. در تجربه‌ها هم عامل‌های درونی در کارند و هم عامل بیرونی، نتیجه برخورد این دو عامل وضعیت نامیده می‌شود. افراد در جهان در ردیفی از وضعیت‌ها زندگی می‌کنند یعنی با چیزها و کسان دیگر رابطه تاثیر متقابل دارند (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۶).

دیویی یادگیری را نتیجه دگرگونی می‌داند که در ما صورت می‌گیرد. تجربه ابزاری است که در فهمیدن وضعیت‌ها بعدی به ما کمک می‌کند. چیزی که امروزه تمدن نامیده می‌شود در نتیجه تجربه‌های است که در محیط و در شرایط تجربه ایجاد شده است. به نظر دیویی دانستنی‌ها، مهارت‌ها، ابزارهایی هستند که انسان را در سازگار شدن با وضعیت‌های تازه و حل مسائل یاری می‌کند. هوش را نیز ابزاری برای حل مسائل دانسته که در ضمن حل مسائل هوش تحول می‌یابد. از نظر دیویی چون جهان ناپایدار و گذرنده است نمی‌توان وضعیت‌های آینده را و مشکل‌های آن را پیش بینی کرد به این ترتیب عرضه کردن راه حل کلی نیز ناممکن است. از این رو به جای این‌که مشکل‌های معینی را برای شاگردان طرح کنیم باید توانایی حل مسائل را در آن‌ها پرورش دهیم. و به این صورت شاگرد باید با مشکل و مسئله روبرو گردد به کوشش پردازد از سویی اندیشیدن نیز در برخورد با وضعیت‌هایی که مشکل ایجاد می‌کنند پدید می‌آید و بهترین روش آموزش را به کار بردن روش پژوهشی علمی از سوی خود دانش‌آموز می‌داند. فرد یا شاگرد در برخورد با مسائل پرسش دقیق مطرح‌کند و به جستجو و گردآوری مطالب پرداخته و در زمینه اطلاعات گردآوری شده به پاسخ‌هایی می‌رسد و سپس به سنجش و آزمایش پاسخ می‌پردازد تا از درستی آن‌ها مطمئن شود. اندیشه واقعی را نتیجه نیازهای علمی وابسته به شرایط طبیعی و اجتماعی می‌داند.

اندیشیدن دقیق منطقی همیشه با تجربه و وضعیت‌های معین و مشخصی آغاز می‌شود و در واقع بازتاب آن‌هاست (نقیب زاده، ۱۳۷۴، ص ۱۶۶). آغاز اندیشیدن با شک و ابهام باشد شکستگی است و اندیشیدن به خودی خود پدید نمی‌آید بلکه همیشه چیزهایی معین است که آن را بر می‌انگیزد. دیویی تنها آزادی واقعی را آزادی عقل می‌نامد و آزادی بیرونی را یک وسیله می‌داند برای رسیدن به هدف، پس آزادی عقل، آزادی در مشاهده، قضاوت که به وسیله هدف‌های با ارزش برانگیخته می‌شود.

در دیدگاه دیویی نباید معلم به شاگردان اطلاعاتی بدهد، زیرا دادن اطلاعات زمانی سودمند خواهد بود که برای حل مسئله به آن نیاز باشد زیرا اطلاعات زمانی به کار روند برای شاگرد شناخته می‌شوند، اطلاعات زمانی که با تجربه و عمل آمیخته شود برای فرد فهمیدنی و درک کردنی خواهد شد.

چون واقعیت‌ها همیشه در تغییر و تحول است، لازمه سازگاری برای زندگی موفق داشتن نگرش تحلیل



انتقادی و عکس العمل هوشمندانه به بی ثباتی هاست. از نظر پراگماتیست‌ها اساس تعلیم و تربیت بر تفکر قائم است و معلم باید به جای آموزش مستقیم چگونگی سازگاری با جامعه، موقعیت‌های متنوعی را در کلاس درس فراهم کند تا وی بتواند کنجکاوی عقلانی را تجربه کند، با واقعیت‌ها آشنا شود و دانسته‌های خود را درباره حقایق برای تأمین نیازهای شخصی گسترش دهد. به دلیل تغییرات پیوسته، معلم باید به طور دائم فراگیران را در تفکر انتقادی و خلاق، استنتاج و انتخاب درگیر کند. فکر با مسأله واقعی آغاز می شود و با فرایند مطلوب فکری باید مسأله را گشود (دیویی، ۱۳۸۲).



نتیجه گیری

با عنایت به بررسی اندیشه‌های فلسفی و تربیتی جان دیویی با خواجه نصیر در دو دیدگاه متفاوت می‌توان به نتایج زیر دسترسی پیدا کرد؛ از نظر جان دیویی هدف اصلی تربیت جامعه دموکراتیک است و در تعریف آن می‌گوید: جامعه دموکراتیک، جامعه‌ای است که از پیدایش اختلافات و تبعیضات طبقاتی، قومی و نژادی جلوگیری می‌کند. وی می‌گوید: تعلیم و تربیت عبارت است از: بازسازی و سامان‌دهی تجربه که بر معنی‌دار شدن و عمق آن می‌افزاید و توانایی هدایت جریان تجربه را توسعه می‌بخشد. در دیدگاه خواجه نصیر، هدف اصلی قرب الی الله است. در دیدگاه جان دیویی انسان موجودی مادی بوده در حالی که در دیدگاه خواجه نصیر انسان دارای روح خدایی و فطرت پاک انسانی است. در اندیشه جان دیویی تفکر انسان در حل مسائل زندگی مادی به کار می‌رود ولی در دیدگاه خواجه نصیر تفکر در جهت شناخت خدا و نزدیکی به اوست. از نظر جان دیویی کسب معرفت از طریق تجربه است ولی در نظر خواجه نصیر معرفت دارای مراتبی بوده که معرفت علاوه بر حس و تجربه به معرفت شهودی و ربانی هم پرداخته که جایگاهی در اندیشه دیویی ندارد. از نظر جان دیویی ارزش‌ها قابل تغییر و مادی هستند و با معیارهای ارزشی مبتنی بر مابعدالطبیعه مخالفت می‌ورزد ولی در دیدگاه خواجه نصیر ارزش‌ها غایی در بعد معنوی مطرح هستند. در اندیشه جان دیویی سودمندی در عمل معیار درست بودن هر امری است ولی در دیدگاه خواجه نصیر معیار درستی، عملی است که در راه خدا باشد.

فهرست منابع

۱. اوزمن، هوارد، کراور، سموئل. (۱۳۷۹). مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه مترجمین، قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
۲. بهشتی، محمد و همکاران. (۱۳۸۸). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، تهران: انتشارات سمت.
۳. خواجه نصیرالدین طوسی، محمد بن محمد. (۱۳۷۷). اخلاق محتشمی، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۴. دیویی، جان. (۱۳۸۲). تجربه و آموزش و پرورش، ترجمه ی سیداکبر میرحسینی، تهران: نشر کتاب.
۵. رهنما، اکبر. (۱۳۸۵). مقایسه دیدگاه کانت و خواجه نصیر الدین طوسی در زمینه تربیت اخلاقی، قم: تربیت اسلامی، ش ۲.
۶. سبزواری، محقق. (۱۳۷۹). شرح منظومه، تصحیح و تعلیق حسن زاده، نشر ناب.
۷. سیف، علی اکبر. (۱۳۹۴). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: انتشارات دوران.
۸. شاتو، ژان. (۱۳۸۰). مربیان بزرگ، ترجمه غلام حسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران.
۹. شریعتمداری، علی. (۱۳۹۳). اصول و فلسفه تعلیم تربیت، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۰. شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۷). فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات امیرکبیر.
۱۱. شکوهی، غلامحسین. (۱۳۹۹). تعلیم و تربیت و مراحل آن، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی
۱۲. طباطبائی، سید محمدحسین. (۱۳۷۴). المیزان، قم: جامعه مدرسین حوزه علمیه.
۱۳. کاردان، علی محمد. (۱۳۹۴). سیر آراء تربیتی در غرب، تهران: انتشارات سمت.
۱۴. کیلانی، عرسانی. (۱۳۸۹). فلسفه تربیت اسلامی، ترجمه بهروز رحیمی، قم: پژوهشگاه حوزه دانشگاه.
۱۵. گوتک، ال. (۱۳۹۱). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، قم: انتشارات سمت.
۱۶. مصطفوی، حسن. (۱۳۶۰). التحقيق فی کلمات القرآن الکریم، تهران: نشر کتاب.
۱۷. نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۹۰). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: انتشارات طهوری.



واقع گرایی تاریخی از نگاه شرق اسلامی و غرب اسلامی و بازتاب آن در نگاه تکاملی به تاریخ (ابن خلدون و استاد مطهری)

عبدالرسول یعقوبی^۱

چکیده

واقع گرایی تاریخی، از جمله موضوعاتی است که در سپهر اندیشه دو دانشمند مسلمان، استاد مطهری و ابن خلدون قرار گرفته است. هر دو دانشمند تلاش کرده‌اند به نحوی واقع گرایی تاریخی را در دستور کار اندیشه‌ورزی خود قرار دهند. هم استاد مطهری و هم ابن خلدون به جهان اسلام تعلق دارند؛ اما با عنایت به تعلق استاد مطهری به شرق اسلامی و تعلق ابن خلدون به غرب اسلامی، این سؤال به وجود می‌آید که آیا به لحاظ علمی و فلسفی، تفاوت رویکردی میان این دو اندیشمند در موضوع واقع گرایی و پیامدهای حاصل از این تفاوت، در ارتباط با جامعه و تاریخ وجود دارد یا نه؟ این پژوهش تلاش می‌کند تا به روش تحلیلی و تفسیر استنباطی و به عبارت دیگر، به پرسش گرفتن متون مرتبط با فلسفه تاریخ این دو اندیشمند، راهی برای پاسخ‌گویی به سؤالات مذکور پیدا کند.

درحالی‌که ابن خلدون با ایجاد تعارضی عمیق میان فلسفه و شریعت (جامعه) و نیز حذف فلسفه سیاسی از ساختار تقسیم‌بندی علوم، به واقع گرایی تجربی رسیده است، استاد مطهری با تحفظ بر دستگاه سنت فلسفی تقسیم‌بندی علوم، همچنان بر واقع گرایی فلسفی، استوار و پایدار مانده است. تفاوت رویکرد مذکور، بازتاب‌هایی از جمله تفاوت نگاه به تکامل تاریخ را داشته است. درحالی‌که نگاه تجربه‌گرای ابن خلدونی، حرکت تاریخ بشر را در طبیعت عمران و ناشی از «خصلت مقهورناشدنی ضرورت‌های زندگی اجتماعی» می‌داند، نگاه الهی استاد مطهری، حرکت تکاملی بشر را در فعلیت یافتن استعدادهای فطری بشر جستجو می‌کند.

کلیدواژگان: واقع گرایی، جامعه و تاریخ، فلسفه، فلسفه تاریخ، ابن خلدون، استاد مطهری.