

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران و مسئله ربط

فرشته آل حسینی*

سید مهدی سجادی**

علیرضا صادق زاده***

محمود مهر محمدی****

پذیرش نهایی: ۹۱/۱۱/۸

دریافت مقاله: ۹۱/۱۰/۳

چکیده

هدف این مقاله ارائه تبیینی از محدودیت فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران در رویارویی با مسئله ربط است. نخست از طریق تحلیل فلسفه وجودی سند تحول بنیادین و قرار گرفتن درون یک موقعیت مسئله‌دار، مسئله ربط و محدودیت الگوهای نظری برای هدایت عمل عاملان تربیت برجسته می‌شود؛ سپس از دیدگاه‌های عملی برای صورتبندی دوباره و روشن کردن ابعاد نااندیشیده این مسئله کمک می‌گیرد تا نشان دهد یکی از گونه‌های ممکن و مغفول ناسازگاری در کمین سند است. یافته‌ها نشان می‌دهد ایجاد «تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت» مستلزم تحول نگرش ما به تکالیف و مأموریت‌های فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران است. در نتیجه‌گیری به خلأهای ناشی از نبودن رویکرد عملی برای غلبه بر مسئله ربط و ایجاد «تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت» اشاره، و بر ضرورت در پیش گرفتن رویکرد عملی با نظر به محدودیت و نابسندگی رویکرد نظری کنونی تأکید می‌شود.

کلید واژه‌ها: فلسفه تربیت، سند تحول بنیادین، مسئله ربط، رویکرد نظری، رویکرد عملی.

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس

Falehoseini@yahoo.com

** دانشیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس

Sajadism@modares.ac.ir

*** استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس

Alireza_sadeqzadeh@yahoo.com

**** استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس

Mehrmohammadi_tmu@hotmail.com

مقدمه

«نظریه تربیتی، بیش از همیشه در ستیز طولانی برای اینکه رشته‌ای مربوط به لحاظ عملی و قابل احترام به لحاظ علمی باشد ناکام بوده است. ... دولت‌مردان و سیاستگذاران نظریه تربیتی را به عنوان زبان فنی غیر قابل فهم بدنام می‌کنند. معلمان به نظریه‌پردازی تربیتی به عنوان تشکیلات مرموز "برج عاج" و نامربوط با نیازهای حرفه‌ایشان می‌نگرند. دانشگاهیان از اعطای مقام عقلانی به نظریه تربیتی امتناع می‌کنند که بسی مایوسانه در پی آن است» (کار، ۲۰۰۵).

تلاش کسانی که در کار نظری درگیرند، اغلب با این نگرانی همراه است که آیا این تولیدات نظری در بازار عمل (مدرسه) خریدار خواهد داشت، این نگرانیهای کابوس‌وار، نگرانی هر نظریه‌پرداز متعهدی است که از کار صرفاً نظری گریزان است؛ «ربط» را مسئله‌ای مهم تلقی می‌کند و غلبه بر آن را جزو وظایف خود می‌داند.

به نظر می‌رسد، نظریه‌پردازان و پژوهشگران تربیتی در سراسر دنیا از نگرانی مشترکی رنج می‌برند و آن چیزی نیست جز تأثیر اندک پژوهش‌هایشان درباره سیاست و عمل تربیتی. این نگرانیها گاه تا جایی پیش می‌رود که فلسفه وجودی این گونه فعالیتها را زیر سؤال می‌برد و شخص از خود می‌پرسد: واقعاً این پژوهشهای من به چه درد می‌خورد و تاکنون چه گرهی از مشکلات مدرسه و مسائل تربیت گشوده است؟ این نگرانیها، گاه در سؤالات و توصیه‌هایی با مضامین طعنه‌آمیز سر برمی‌آورد و هر پژوهشگر علاقه‌مند به مسائل تربیت را به واکنش وادار می‌دارد تا پاسخی برای آن بیابد. سؤالاتی از قبیل «استادان دانشگاه چه چیز به معلمان عرضه می‌کنند که آنها را در عبور از دنیای خطرناک آماده‌سازی جوانانمان برای جهانی یاری کند که به میراث می‌برند؟» (کانلی، ۲۰۰۷؛ به نقل از استرن، ۲۰۰۶) «چرا نظریه برنامه درسی در تأثیرگذاری بر سیاست عملی و سیاستگذاری دولتی به جای رونق، رنگ باخته است و در این خصوص چه باید کرد؟» (کانلی، ۲۰۰۷) و این هشدار جدی که دیگر «زمان کناره‌گیری از مدارس و کار معلمان نیست» (کانلی، ۲۰۰۷؛ به نقل از کریگ، ۲۰۰۶). آشکارا می‌توان دریافت، این سؤالات و هشدارها ناظر بر ارتباط نظریه و عمل تربیتی است.

با سرانجام یافتن هر کار نظری، گویی مسئله ربط از نو متولد می‌شود؛ موجب برانگیختن نگرانی در نظریه‌پردازان و اضطراب در عاملان می‌شود؛ راه‌حلهایی برای آن پیشنهاد، و همچنان

راه‌حلهایی برای آن جستجو می‌شود. هم‌اکنون، این مسئله نگران‌کننده برای ما با سرانجام یافتن تلاشهای نظری گسترده و موجودیت یافتن سند تحول بنیادین از نو متولد شده است. با تکیه بر دیدگاه‌های عملی، این مسئله را می‌توان به گونه‌ای صورتبندی کرد که جوانب نااندیشیده این مسئله روشن شود.

بیان مسئله؛ سند تحول بنیادین در معرض بی‌ربطی

در مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰) به فلسفه وجودی این سند اشاره شده است. از طریق تحلیل و آسیب‌شناسی مسائل اساسی، که نظام تربیت کنونی با آن دست به گریبان است، سند وجود یافته است. در پیشگفتار گزارش نهایی تلفیق یافته‌های مطالعات نظری (صادق‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸) آمده است، نظام تعلیم و تربیت با مسائل و مشکلات متعددی رو به رو است که مهمترین آنها عبارت است از:

- ناهماهنگی و ناسازگاری نسبی با مبانی و ارزشهای اسلامی و آموزه‌های تربیتی اسلام
- کم‌توجهی (یا بعضاً بی‌توجهی) به مقتضیات فرهنگی و ملی جامعه اسلامی ایران
- ضعف و ناتوانی در پاسخگویی مناسب به نیازهای فردی و اجتماعی متریان
- نبودن تعامل و ارتباط اثربخش با سایر بخشهای فرهنگی جامعه
- نبود جامع‌نگری در فرایند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اجرا و دچار شدن به یکسونگری و اعمال اصلاحات جزئی و حتی صوری
- نبودن همسویی و ارتباط معنادار میان کوشش‌های اصلاحی صورت پذیرفته با یکدیگر و در نتیجه وجود ناهماهنگی (و حتی ناسازگاری) آشکار بین سیاستها و برنامه‌های اصلاحی در بخشهای گوناگون و زمانهای مختلف
- ضعف ارتباط مشخص با سیاستها و آرمانهای توسعه همه جانبه کشور در چشم‌اندازی درازمدت

به طور کلی در سند تحول بنیادین، بی‌ربطی در هفت سطح شناسایی شده است: بی‌ربطی با (۱) آموزه‌های اسلامی (۲) جامعه (۳) متریان (۴) اصلاحات (۵) بخشهای فرهنگی (۶) بخشهای سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و اجرا (۷) اسناد توسعه. در اینجا به سطح دیگری از بی‌ربطی اشاره

خواهد شد که به خود سند ناظر است. برخی اوصافی که سند برای توصیف وضع موجود و توجیه فلسفه وجودی خود به کار برده است از جمله «ناسازگاری» و «بی‌ربطی» این بار می‌توان به خودش و عاملان نسبت داد. شکاف میان نظریه و عمل در جهان تربیت، می‌تواند به این معنا باشد که نظریه‌پردازان و عاملان تربیت زبان یکدیگر را نمی‌فهمند؛ چون چارچوبهای نظری و زمینه‌های لازم برای دریافت معانی یا مفقود است یا چنان با یکدیگر متفاوت است که به کار ایجاد ربط و ارتباط با یکدیگر نمی‌آید. زبان «نظری» برای عاملان غیرقابل فهم و بی‌مصرف است و زبان «عملی» برای نظریه‌پردازان معشوش، مبهم، نامنسجم و از همه تأسف آورتر بدون ارزش نظری است.

در این مقاله، ابتدا از طریق تحلیل فلسفه وجودی سند تحول بنیادین، خود را درون موقعیت مسئله‌داری قرار می‌دهیم؛ موقعیتی که از درون آن مسئله ربط سر برمی‌آورد؛ سپس با تکیه بر تبیین السدیر مک اینتایر^۱ از عمل و تبیین ویلفرد کار از شکاف میان نظریه و عمل تربیتی به صورت‌بندی مسئله خود در ارتباط با سند و تبیین آن می‌پردازیم؛ بدین منظور:

- در گام اول به منظور برجسته کردن مسئله ربط به تحلیل فلسفه وجودی سند تحول بنیادین پرداخته می‌شود. از این طریق، فرضیه‌ای صورت‌بندی می‌شود مبنی بر اینکه سند تحول بنیادین در معرض بی‌ربطی با عاملان تربیت قرار دارد.
- در گام دوم، تبیین مک اینتایر از عمل، و تبیین کار از مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی بررسی خواهد شد.
- در گام سوم با مراجعه به دو دیدگاه برجسته در حوزه مطالعات تربیتی به عنوان نمایندگان رویکرد عملی، چشم‌اندازی مورد بررسی قرار می‌گیرد که برای نگرستن به مسئله شکاف می‌گشاید.
- در گام چهارم با تکیه بر نظریه مک اینتایر در باب عمل و تبیین کار از مسئله شکاف، ضمن تبیین آن مسئله ضرورت رویکرد عملی برای ایجاد تحولی بنیادین در نظام تعلیم و تربیت توجیه می‌گردد.

تحلیل فلسفه وجودی سند تحول بنیادین

همان طور که اشاره شد در مقدمه سند برای توصیف وضع موجود و توجیه فلسفه وجودی سند تحول بنیادین، بی‌ربطی در هفت سطح شناسایی شده است: بی‌ربطی با (۱) آموزه‌های اسلامی (۲) جامعه (۳) متریان (۴) اصلاحات (۵) بخشهای فرهنگی (۶) بخشهای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، اجرا (۷) اسناد توسعه. با تحلیل و آسیب‌شناسی عمیق‌تر معلوم شده است که این بی‌ربطیها به سه مسئله بنیادی بازمی‌گردد.

۱- مجموعه تدابیر و فعالیتهای طراحی شده یا انجام گرفته برای تربیت افراد جامعه، بویژه نسل جوان... اساساً در چارچوب فلسفه تربیتی مدون و بومی متناسب با جامعه اسلامی ایران تنظیم و ساماندهی نشده‌است تا التزام به آن همسویی و هماهنگی میان این برنامه‌ها و تلاشهای تربیتی گسترده را در پی داشته باشد؛ لذا مشاهده موارد بسیاری از ناسازگاری در این وضعیت، قابل انتظار و حتی اجتناب ناپذیر است و نباید توقع داشت با تدابیری نظیر صدور دستورالعمل و ابلاغ بخشنامه و یا با تشکیل شورای هماهنگی بین نهادهای تربیتی، بتوان با این گونه ناسازگاریها و ناهماهنگیهای آشکار مقابله کرد.

مسئله اول نبودن فلسفه تربیتی مدون و وجود ناهماهنگی بیرونی است و فرض آن این گونه بیان می‌شود: اگر فلسفه تربیتی مدون باشد، التزام به آن، موجب همسویی و هماهنگی در برنامه‌ها و اعمال خواهد شد.

۲- نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی - بخش مسئول "تحصیلات مدرسه‌ای" - فاقد فلسفه‌ای مدون با ویژگی اسلامی و ایرانی است تا ویژگیها، غایت، اهداف و اصول حاکم بر این نوع تربیت را تعیین و ارتباط آن را با سایر عوامل سهمیم و مؤثر در جریان تربیت (نظیر دولت، خانواده، رسانه و نظام آموزش عالی) مشخص کند... ضمن اینکه التزام نداشتن به فلسفه‌ای مدون و مورد توافق، نوعی ناسازواری (و حتی تعارض) درونی را در مجموع سیاستها و برنامه‌های نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی (افزون بر ناهماهنگی بیرونی با سایر عوامل سهمیم و مؤثر در جریان تربیت) به وجود آورده است.

مسئله دوم نیز وجود تعارض درونی است، و فرضش این است: اگر فلسفه مدون وجود داشته باشد که غایت، اهداف و اصول حاکم بر تربیت و ارتباط با سایر عوامل مؤثر در جریان تربیت

رسمی را مشخص کند، تعارض درونی در سیاستها و برنامه‌ها و ناهماهنگی بیرونی با سایر عوامل مؤثر در جریان تربیت برچیده می‌شود.

۳- سازماندهی و گسترش نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی بدون تکیه بر الگوی نظری جامع با دو ویژگی اسلامی و ایرانی انجام یافته است... به سبب غفلت از ضرورت تدوین چنین الگوی نظری جامعی برای نظام فعلی تربیت رسمی و عمومی، بیشتر طرحها و برنامه‌های این نظام و اصلاحات و تحولات مورد نظر در بخشهای مختلف آن، بر مبنای نظریه‌های غیربومی و با اقتباس محض از دیگر نظامهای آموزشی جهان و یا با التقاط ناموزون - بدون ملاحظه تناسب و هماهنگی میان همه اجزا و یا ارتباط معنادار با دیگر عوامل سهیم و تأثیرگذار در موفقیت جریان تربیت - انجام گرفته است.

مسئله سوم نبودن نظریه‌های بومی است با این فرض: اگر الگوهای نظری جامع بومی (اسلامی و ایرانی) برای تربیت رسمی باشد، التقاط ناموزون و ناهماهنگی موجود میان اجزا برچیده، و ارتباط معنادار با دیگر عوامل تأثیرگذار در جریان تربیت برقرار خواهد شد.

سه فرض استخراج شده به ترتیب عبارت است از:

(۱) اگر فلسفه تربیتی مدون باشد، التزام به آن، موجب همسویی و هماهنگی در برنامه‌ها و اعمال خواهد شد.

(۲) اگر فلسفه تربیتی مدون وجود داشته باشد که غایت، اهداف و اصول حاکم بر تربیت و ارتباط با سایر عوامل مؤثر در جریان تربیت رسمی و عمومی را مشخص کند، تعارض درونی در سیاستها و برنامه‌ها و ناهماهنگی بیرونی با سایر عوامل مؤثر در جریان تربیت برچیده می‌شود.

(۳) اگر الگوهای نظری جامع بومی برای تربیت رسمی و عمومی باشد، التقاط ناموزون و ناهماهنگی موجود میان اجزا برچیده، و ارتباط معنادار با دیگر عوامل تأثیرگذار در جریان تربیت برقرار خواهد شد.

این سه فرض به یک فرض قابل کاهش است که می‌توان آن را فرض مصرح فلسفه وجودی سند نامید و آن را چنین صورتبندی کرد:

(۴) اگر الگوهای نظری جامع بومی برای تربیت رسمی وجود داشته باشد، التقاط ناموزون و ناهماهنگی موجود میان اجزا برچیده، و ارتباط معنادار با دیگر عوامل تأثیرگذار در جریان تربیت برقرار خواهد شد.

لازم است یادآوری شود، سند ما بر خلاف آثار فیلسوفان تربیت اسلامی کشورمان تنها از هویت حقیقی برخوردار نیست، بلکه از هویت حقوقی برخوردار است؛ به این معنا که قرار است عمل عاملان تربیت را در سطوح مختلف از جمله برنامه‌ریزان، مدیران و معلمان هدایت کند. بنابراین، سند به دلیل برخورداری از هویت حقوقی، علاوه بر فرض یاد شده، یک فرض مسلم فرض شده‌ی ضمنی دارد که می‌توان آن را به فرض مصرح یاد شده ضمیمه، و یک فرض اساسی صورتبندی کرد:

۵) اگر الگوهای نظری جامع بومی برای تربیت رسمی وجود داشته باشد، [الگوهای نظری عمل عاملان تربیت را هدایت می‌کند] التقاط ناموزون و ناهماهنگی موجود میان اجزا برجیده، و ارتباط معنادار با دیگر عوامل تأثیرگذار در جریان تربیت برقرار خواهد شد.

همان طور که در بیان مسئله اشاره شد با قرار دادن خود درون موقعیتی مسئله‌دار، کوشش می‌شود محدودیت رویکرد نظری در رویارویی با مسئله شکاف نشان داده شود. این موقعیت مسئله‌دار با تردید در این فرض مسلم فرض شده‌ی ضمنی ایجاد می‌شود. با تردید در فرض ضمنی - الگوهای نظری عمل عاملان تربیت را هدایت می‌کند - و تبدیل آن به شرط لازم - اگر الگوهای نظری عمل عاملان تربیت را هدایت کند - فرض اساسی یاد شده این گونه صورتبندی می‌شود:

۶) اگر الگوهای نظری جامع بومی برای تربیت رسمی وجود داشته باشد، [اگر الگوهای نظری عمل عاملان تربیت را هدایت کند] التقاط ناموزون و ناهماهنگی موجود میان اجزا برجیده، و ارتباط معنادار با دیگر عوامل تأثیرگذار در جریان تربیت برقرار خواهد شد.

تردید در فرض ضمنی یاد شده و تبدیل آن به شرط لازم، اولین گام برای توجیه ضرورت رویکرد عملی برای کاستن از التهابات مسئله شکاف است. فرض بر این است که تبدیل این فرض مسلم فرض شده‌ی ضمنی به یک شرط صریح لازم، علاوه بر آشکار کردن محدودیت رویکرد نظری برای غلبه بر مسئله شکاف، مقدمات تغییر نگرش را نسبت به ایجاد تحولی بنیادین در نظام تعلیم و تربیت فراهم می‌کند.

برای روشن تر کردن این مطلب به فرض اول بازمی‌گردیم:

۱) اگر فلسفه تربیتی مدون داشته باشیم، التزام به آن، موجب همسویی و هماهنگی در برنامه‌ها و اعمال خواهد شد.

التزام عاملان به فلسفه تربیتی مدون نیز از سنخ التزام به نظریه‌های تربیتی است که مسئله شکاف

با آن آغاز می‌شود و ما را با این سؤال مکرر تاریخی فلسفی روبه‌رو می‌کند که این الگوهای نظری جامع - حتی از نوع بومی - چگونه می‌خواهد با اعمال جاری تربیت ربط یابد. فیلسوف تربیت اسلامی، فراتر از توصیه به التزام به فلسفه تربیتی مدون متناسب با اقتضانات بومی نمی‌رود؛ چون چیزی فراتر از نظریه، ایجاد اتصالات منطقی میان گزاره‌های اهداف، اصول و روشهای تربیت اسلامی و ساخت عمارت منطقی فلسفه تربیت اسلامی در حوزه علائق او وجود ندارد. پس کاملاً طبیعی است که التزام مورد درخواست و توصیه او یک باید منطقی است؛ زیرا اگر چنین فرض کرده باشد که التزام به نظریه خوب پرداخت شده یا فلسفه تربیتی منسجم متناسب با اقتضانات بومی، شرط لازم و کافی عمل معقول تربیتی است؛ توپ در زمین عاملان است و آنها هستند که باید با کاربرد نظریه یا التزام به فلسفه مناسب نشان بدهند تا چه حد به عمل معقول تربیتی ملتزم هستند.

اما اگر چنین فرض شده باشد که التزام به نظریه یا فلسفه تربیتی، یکی از شروط لازم عمل معقول تربیتی است که علاوه بر شروط لازم دیگر، خود نیز نیازمند مقدماتی است، چه می‌شود؟ به نظر می‌رسد، آن‌گاه این توپ در زمینی مشترک در چرخش است و فیلسوف و عامل هر دو باید نشان بدهند تا چه حد به تدارک استلزامات و دیگر شروط لازم برای بهبود عمل تربیتی و عمل نظریه‌پردازی تربیتی علاقه‌مند هستند. وضعیت کارها نشان می‌دهد، این علاقه و توجه در حال حاضر وجود ندارد. توجه و علاقه فیلسوفان تربیت اسلامی آشکارا به دستیابی به افکار، نظریه‌ها و کاربردهای نظری نظریه‌ها معطوف است. از دیدگاه این تحقیق، این محدودیتی است که تا برطرف نشود، ناگزیر با مسئله ربط دست به گریبان می‌مانیم و نمی‌توان با امکانات موجود رویکرد نظری برای پژوهش از آن خلاص شد.

سودمند است برای پی بردن به این مقدمات و این شروط لازم دیگر، سؤالاتی تأملی مطرح شود. التزام حرفه‌ای عاملان تربیت چگونه التزامی است؟ آیا ترفندهای عقلانیت فنی به صورت نزولی یا فرمایشی تحقق می‌یابد؟ آیا فیلسوفان تربیت برای تحقق این التزام تعهد و التزامی دارند یا صرفاً مأموریتشان تدارک چارچوبی نظری، نقشه راه، الگوی نظری جامع مدون و گوشزد کردن التزام به آن است؟

در ادامه تلاش می‌شود، با تکیه بر تبیین مک اینتایر از عمل، تبیین کار از مسئله شکاف نظریه و عمل تربیتی و دیدگاه‌های نماینده رویکرد عملی درباره مسئله شکاف، پاسخهایی برای این سؤالات فراهم گردد.

تبیین مک اینتایر از مفهوم عمل

مک اینتایر در کتاب "در پی فضیلت"^۱ برای تبیین مفهوم «عمل» راهی نسبتاً طولانی را طی می‌کند. او پس از نقد دیدگاه‌های اخلاقی قبل و بعد از روشنگری بویژه نقد روش فلسفه تحلیلی و نقش انگاره‌های اگزیستانسیالیستی (بویژه فردگرایی)^۲ در از بین بردن وحدت زندگی انسان در یکی از فصول پایانی کتاب با عنوان فضایل، وحدت حیات بشری و مفهوم سنت^۳ با تکیه بر فلسفه عملی و نظریه فضایل ارسطو، تبیین خود را از عمل و نقش سنت در معنا بخشیدن به اعمال عرضه می‌کند. با نظر به اهمیت نظریه وی برای مقصود مقاله به آن پرداخته می‌شود.

مک اینتایر به خطر افتادن وحدت زندگی انسان را دستاورد نامطلوب مدرنیته می‌داند. زندگی ما به عنوان یک فرد به بخشهای جدا از یکدیگر تفکیک شده است تا حدی که می‌توان از مفهومی به نام «خود»^۴ و «نقشها»^۵ اجتماعی آن به گونه‌ای کاملاً جدا از یکدیگر سخن گفت. زندگی خصوصی از زندگی اجتماعی، کار از فراغت و حتی دوران کودکی از نوجوانی، جوانی و پیری متمایز شده است. اما از نظر مک اینتایر، زندگی چیزی بیش از توالی رفتار و مقاطع جدا است؛ بلکه برعکس، زندگی روایتی واحد است؛ بدین ترتیب، مفهومی از «خودیت»^۶ شکل می‌گیرد که وحدت خود را از وحدت روایت زندگی فرد می‌گیرد. روایتی که تولد را به زندگی و زندگی را به مرگ پیوند می‌زند. درست مانند یک داستان که آغاز را به میانه و پایان پیوند می‌زند (مک اینتایر، ۱۳۸۲). این مفهوم روایی از «خود» وقتی برای ما ملموستر می‌شود که در یک صحنه اجتماعی حاضر شویم؛ به رفتار و اعمال فردی نگاه کنیم و این سؤال بسیار ساده را بپرسیم: «او چه می‌کند؟»^۷. ترجیحاً در اینجا از مثال مک اینتایر صرف نظر می‌شود و برای فهم بهتر مطلب، مثال تربیتی کمیس (۱۹۹۵) دستمایه تبیین پاسخ مک اینتایر به «او چه می‌کند؟» قرار می‌گیرد.

اگر فرد مورد نظر، معلمی در صحنه کلاس درس باشد. در یک پرده (اپیزود) با مشاهده یکی از رفتارهای تربیتی او، می‌توان سؤال مک اینتایر «او چه می‌کند؟» را پرسید و پاسخهای مختلف

- 1- After Virtue
- 2- Individualism
- 3- The virtues, the Unity of a Human Life and the Concept of a Tradition
- 4- Self
- 5- Roles
- 6- Selfhood
- 7- 'What is he doing?'

دریافت کرد؛ به عنوان مثال، وقتی معلم اشاره می‌کند، یکی از دانش‌آموزان باید در کلاس صحبت کند، این اشاره او ممکن است این گونه دریافت شود که دانش‌آموز باید آنچه را می‌داند بگوید؛ ممکن است برای جلب کردن حواس او به بحث کلاس باشد؛ ممکن است برای واداشتن او به صحبت کردن باشد؛ ممکن است اجازه دادن به او برای تغییر دادن مسیر بحث کلاس و جلب نظر دیگران به سوی موضوعی جدید باشد؛ ممکن است صرفاً برای جلب رضایت مدیر یا اولیای دانش‌آموز باشد که از او خواسته بودند به آن دانش‌آموز توجه بیشتر نشان بدهد.

از نظر مک اینتایر، این شیوه نگریستن به رفتار فرد در یک پرده و پرسش ساده «او چه می‌کند؟» می‌تواند به ما نشان دهد، تصور «خود» به شیوه روایی تا چه حد طبیعی است. به همان اندازه طبیعی است که اگر از یک تماشاگر تئاتر که از نیمه نمایش وارد سالن شده است پرسند در این پرده شخصیت اصلی داستان چه می‌کند، او نتواند بدون اطلاع از وقایع پرده‌های گذشته، نقش و نیت شخصیت اصلی داستان، تفسیر درستی از رفتار او در آن صحنه عرضه کند. بهتر است، خیلی ساده گفته شود او معنای این رفتارها را نمی‌فهمد.

این پاسخها به سؤال معلم چه می‌کند در مثال قبل، همگی می‌تواند به یکسان درست و معنادار باشد، اگر اولاً به نیت^۱ فرد و ثانیاً به صحنه^۲ وقوع رفتار توجه کنیم (مک اینتایر، ۲۰۰۷ [۱۹۸۱]). روشن است که تا مشاهده گر مقصود و نیت معلم را نداند، احتمالاً معنای عمل او را نمی‌فهمد؛ اما آنچه چندان روشن نیست، این است که رجوع به نیت معلم برای روشن کردن معنای عمل او گرچه لازم است، کافی نیست؛ زیرا این بار می‌توان از معنای نیت او پرسید؛ نیتی که معنای آنها تنها با رجوع به آنچه مک اینتایر «صحنه» می‌نامد، روشن می‌شود. از نظر مک اینتایر، نمی‌توان ویژگی رفتار را مستقل از نیت عامل معین کرد و نمی‌توان نیت را مستقل از «صحنه»هایی توصیف کرد که این نیت را هم برای عامل و هم برای دیگران قابل فهم می‌کند. اگر بپرسیم، این «صحنه» دقیقاً چیست؟ این پاسخ را از مک اینتایر دریافت می‌کنیم:

«من در اینجا واژه «صحنه» را به عنوان اصطلاح فنی نسبتاً کلی به کار می‌برم. هر صحنه اجتماعی ممکن است یک نهاد باشد، ممکن است آنچه عمل نامیده‌ام باشد یا ممکن است محیط زندگی اجتماعی و فرهنگی^۳ دیگر افراد نوع بشر باشد. اما نکته اساسی درباره مفهوم صحنه، آن

1- Intention
2- Setting
3- Milieu

گونه که من می‌فهمم، این است که هر صحنه، تاریخی دارد؛ تاریخی که پیشینه افراد عامل نه تنها در آن قرار دارد، بلکه باید قرار داشته باشد، فقط به این دلیل که بدون صحنه و تغییراتش در طول زمان، پیشینه فرد عامل و تغییراتش در طول زمان غیرقابل فهم خواهد بود» (مک اینتایر، ۲۰۰۷ [۱۹۸۱]).

وجود صحنه تنها برای فهم عمل ضروری نیست، بلکه برای فهم پیامدهای ناخواسته عمل نیز ضرورت دارد. از دیدگاه مک اینتایر، برخی از این پاسخها فارغ از نیت معلم، ممکن است پیامدهای ناخواسته عمل او باشد؛ پیامدهایی که شخص ممکن است از آنها آگاهی داشته، و یا نسبت به آنها ناآگاه باشد. مثل وقتی که نیت معلم، فقط درس پرسیدن نیست، بلکه واداشتن دانش آموز به صحبت کردن و ابراز عقیده است. اما پیامد عمل ساده اشاره او برای صحبت کردن، ممکن است موجب برانگیختن احساس نگرانی، غرور، خجالت یا ذوق و شوق در دانش آموز مورد خطاب شود. همکلاسیهای او نیز ممکن است معنا و مفهوم عمل معلم را با اتکا به تفسیر خود، بدشانسی یا خوش شانسی، تنبیه یا تشویق، تمسخر یا توجه از سوی معلم تلقی کنند. پس در اینجا نیز معنای عمل معلم، نیت، پیامدهای خواسته یا ناخواسته عمل او و تفسیرهای احتمالی دانش آموز و هم کلاسیهایش از عمل معلم، نمی‌تواند بدون رجوع به نقشهای اجتماعی در تاریخچه صحنه یا صحنه‌هایی روشن شود که این گونه نقشها و رفتار در آنها به وقوع پیوسته است. در واقع، کمیس هم تلاش می‌کند با اشاره به آنچه مک اینتایر «صحنه» وقوع عمل می‌خواند، معنا و مفهوم «عمل تربیتی» را تبیین کند؛ «صحنه»‌هایی اجتماعی که می‌تواند تاریخی یا سیاسی باشد. به عنوان مثال، اگر این «صحنه»، تاریخی باشد، عمل باید با تکیه بر پیشینه تاریخی این موقعیت تفسیر شود. در نتیجه برای فهم عمل می‌توان پرسید:

«تاریخچه رابطه من [معلم] با این دانش آموز چیست؟ آیا او در بحث کلاسی رهبر، الگو برای دیگران، دشمن مخالف نیت من برای کلاس است؟ این کنش خاص در جریان کنشهایی جای دارد که ما و دیگران در کلاس ما و مدرسه ما همگی بخشهایی از آن هستیم. در سطح دیگر، کنشهای من با مراجعه به سنتهای عمیقتر عمل تربیتی معنا و مفهوم پیدا می‌کند؛ سنتهایی که در طول سالها، دهها، چه بسا قرن‌ها حکاکی شده است... من برای درک عمیق عملم، باید به تاریخ وضعیتم و سنتهای تربیتی‌ای که به آن شکل و ساختار عمیقتر بخشیده است مراجعه کنم» (کمیس، ۱۹۹۵).

اگر این «صحنه»، سیاسی باشد، عمل در زمینه سیاسی این موقعیت تفسیر می‌شود. در این صورت می‌توان پی برد:

«کلاس من فضای سیاسی کوچکی پدید می‌آورد که در آن هرچه رخ می‌دهد با سلطه و رام‌سازی یا شاید با گفتگو و تصمیم‌گیری آزاد و دموکراتیک ممکن است شکل بگیرد... عمل کلاس نیز ورای این فضای سیاسی کوچک با عوامل اجتماعی، مادی و تاریخی و خارج از کنترل هر کس که در این چهار دیواری است شکل می‌گیرد با روابط طبقاتی، روابط جنسیتی، عوامل زبانی و فرهنگی و نظایر آن ... بدون مراجعه به این ساختارهای بزرگتر و ویژگی ایدئولوژیک آنها ما فاقد فهم انتقادی از معنا و مفهوم عمل تربیتی هستیم» (کمیس، ۱۹۹۵).

البته ویژگی عمل را تنها با رجوع به «صحنه» نمی‌توان به طور دقیق تعیین کرد و به فهم درست آن دست یافت؛ بلکه ویژگیهای هر عمل را تنها با رجوع به صحنه‌های مختلف (شخصی، خانوادگی، اجتماعی، فرهنگی یا سیاسی و غیره) به شیوه‌های گوناگون به طور دقیق می‌توان تعیین کرد (مک اینتایر، ۲۰۰۷ [۱۹۸۱])؛ به عنوان مثال، عمل اشاره کردن معلم برای صحبت کردن دانش‌آموز، بخشی از سنت کلاس‌داری است که ممکن است صدها سال سابقه داشته باشد در عین حال همین عمل می‌تواند مثلاً در صحنه مدرسه غیرانتفاعی با نیت جلب رضایت مشتری (والدین) رخ دهد. بنابراین، اگر می‌خواهیم عمل معلم را به نیت او و صحنه وقوع عمل مرتبط کنیم، باید بتوانیم بنابر توصیه مک اینتایر در درجه اول، صحنه‌های متقاطع را که این عمل مشترکاً به هر یک از آنها تعلق دارد به طور دقیق مشخص کنیم و در درجه دوم، تعیین ویژگیهای هر عمل را در صحنه با تعیین ویژگیهای عمل درون صحنه‌های دیگر مرتبط کنیم:

«نخست از طریق تشخیص ویژگیهایی که ما را به نیتی خاص هدایت می‌کند، و ویژگیهایی که ما را به آن نیت خاص هدایت نمی‌کند و سپس از طریق طبقه‌بندی هر چه بیشتر موارد در هر دو مقوله» (مک اینتایر، ۲۰۰۷ [۱۹۸۱])؛ به عنوان مثال، اگر همین عمل اشاره کردن معلم برای صحبت کردن دانش‌آموز را در نظر بگیریم، چنانچه این عمل با نیت جلب مشارکت دانش‌آموز در بحث کلاسی و نیز جلب رضایت والدین صورت گرفته باشد، هنوز نمی‌توانیم معنای عمل معلم را بفهمیم مگر اینکه رابطه این دو نیت را بفهمیم که هر کدام به دو صحنه متفاوت تعلق دارند؛ زیرا هنوز نمی‌دانیم، معلم اگر بداند عملش تأثیری در جلب رضایت والدین ندارد، اما در جلب مشارکت دانش‌آموز در بحث کلاسی مؤثر است؛ یا برعکس، اگر بداند عملش موجب جلب

رضایت والدین می‌شود، اما تأثیری در جلب مشارکت دانش‌آموز در بحث کلاسی ندارد، باز هم آن را انجام می‌دهد؟ دانستن این چیزها برای فهم عمل چه ضرورتی دارد؟ مک اینتایر بر آن است که برای فهم درست عمل، علاوه بر دانستن نیت عمل و شناخت صحنه‌های وقوع عمل، دانستن اولویت نیت عمل نیز لازم است:

«جایی که نیت مورد نظر است، دانستن اینکه کدام نیت یا نیت، اساسی است، لازم است؛ یعنی در کدام مورد، اگر عامل قصد دیگری داشت، آن عمل را انجام نمی‌داد» (مک اینتایر، ۲۰۰۷ [۱۹۸۱]).

پی بردن به اولویت نیت - خواه به لحاظ علی، خواه به لحاظ زمانی - پی بردن به علت مؤثر عمل است؛ می‌تواند صحنه‌ای را نشان دهد که نیت و عمل در آن واقع شده است؛ روشن می‌کند کدام باورهای عامل عمل او را هدایت می‌کند، و ریشه این باورها را در تاریخچه کدام صحنه اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و غیره جستجو باید کرد؛ به علاوه، نشان می‌دهد کدام ویژگیها، ویژگیهای بنیادین و وظیفه‌عامل را در نقش اجتماعی آن تشکیل می‌دهد. همه اینها از نظر مک اینتایر یک نتیجه روشن دارد:

«چیزی به نام "رفتار"، که مقدم بر نیتها، باورها و صحنه‌های [وقوع رفتار] و مستقل از آنها شناخته شود وجود ندارد... و آنچه قطعاً محکوم به شکست است، طرح ایجاد علم رفتار، مثلاً سیاسی، جدا از مطالعه نیتها، باورها و صحنه‌هاست» (مک اینتایر، ۲۰۰۷ [۱۹۸۱]).

تبیین کار از مسئله شکاف

تبیین کار از شکاف میان نظریه و عمل تربیتی نیز کمک می‌کند از زاویه جدیدی به مسئله خود بنگریم و تا حد زیادی می‌تواند محدودیت رویکرد نظری کنونی را برای ایجاد تحول بنیادین در تربیت برای ما آشکار کند. از نظر کار (۱۹۸۰)، تربیت به این دلیل با فعالیتهای نظری شباهت دارد، چون فعالیتی هدفمند است که به صورت آگاهانه انجام می‌شود و تنها در صورتی قابل فهم است که به چارچوبهای فکری عاملان تربیت مراجعه کنیم. از این نظر، هرکس که در پیگردهای تربیتی^(۱) درگیر است، همچون کسی که در پیگردهای نظری درگیر است، باید برخوردار از «نظریه‌ای باشد که بر طبق آن اعمالش را هدایت کند و دستاوردهایش را مورد ارزیابی قرار بدهد.

وقتی به رابطه نظریه و عمل از این زاویه بنگریم، متوجه می‌شویم، اغلب نگرانیها درباره مسئله شکاف از آنجا ناشی می‌شود که ما «نظریه تربیتی» را غیر از نظریه‌هایی تصور کرده‌ایم که هم اکنون پیگردهای تربیتی عاملان را هدایت می‌کند. یعنی به جای اینکه برای فهم و ارزیابی عمل تربیتی به نظریه هادی عمل تربیتی عامل رجوع کنیم به نظریه تربیتی نظریه پرداز رجوع می‌کنیم و نتیجه می‌گیریم میان نظریه تربیتی و عمل تربیتی شکاف وجود دارد و فوراً مشکل را به چگونگی کاربرد و اجرای نظریه‌ها در مدارس نسبت می‌دهیم؛ به عبارتی، نگران‌کننده‌ترین شکاف از دید همگان، شکاف میان نظریه علمی و عمل تربیتی است.

کم نیستند نظریه‌پردازانی که از تحریف نظریه‌های خود در فرایند اجرا بسیار نگرانند و اغلب با گله‌مندی، مجریان و معلمان را به فهم نادرست و تحریف اصول، نظریه‌ها و الگوهای نظری پیشنهادیشان متهم می‌کنند. بنابراین، وقتی از یک سو، تربیت را پیگرد یا فعالیت عملی در نظر بگیریم، بدون در نظر گرفتن اینکه خود این فعالیت مثل هر فعالیتی پیشاپیش با اصول و نظریه‌های هرچند نامصرح، ضمنی و ناآزموده، اما در کار عاملان هدایت می‌شود و از سوی دیگر، مفهومی کلی از «نظریه تربیتی» بسازیم و آن را صرفاً به محصول فعالیت دقیق و روشمند نظریه‌پرداز تربیتی نسبت بدهیم، برخی اتفاقاتی که می‌افتد اینها است:

- اول از تشخیص الگوهای نظری که عملاً رفتار تربیتی را هدایت می‌کند، عاجز می‌مانیم. در نتیجه، عملاً از امکان تأثیرگذاری بر این الگوهای نظری محروم می‌مانیم (کار، ۱۹۹۵ [۱۹۸۰]).
- دوم با بروز هرگونه شکاف میان نظریه و عمل آن را به عنوان مسئله «اجرا» تفسیر می‌کنیم. در نتیجه از این واقعیت، که شکاف میان نظریه و عمل مشکلی است که حتی می‌تواند متوجه فعالیت نظری از جمله خود فعالیت نظریه‌پردازی تربیتی شود غفلت می‌کنیم (کار، ۱۹۹۵ [۱۹۸۰]). دلالت مهم این امر منتفی شدن امکان تأمل بر عمل نظریه‌پردازی تربیتی و از دست دادن فرصت اصلاح الگوهای نظری حاکم بر عمل نظریه‌پردازی تربیتی است.
- سوم این تصور، که مسائل تربیتی می‌تواند به صورت نظری مورد شناسایی و چاره‌جویی قرار بگیرد، سپس راه‌حلهای نظری پیشنهادی در عمل به کار گرفته شود بشدت به مخفی کردن چگونگی پیدایش نظریه‌ها خارج از تجربه عاملان گرایش دارد (کار، ۱۹۹۵ [۱۹۸۰]). در اینجا نیز به وجود دو شکل «نظریه»، که هر دو پذیرای وصف «تربیتی» شده، تأکید شده است:

نظریه علمی (نظریه نظریه پرداز) و نظریه‌ای که عملاً رفتار تربیتی را هدایت می‌کند (نظریه عامل). ویژگی اساسی دومی این است که بشدت به تجربه عملی عامل وابسته است و این تجربه در شکل‌گیری و قوام آن نقش تعیین‌کننده دارد؛ مثل این نظریه عملی ساده که با کودک یا نوجوان سرکش و لجوج باید با نرمی رفتار کنیم؛ تجربه‌ام نشان می‌دهد، اگر مقابله به مثل، و با خشونت با او رفتار کنیم به سرکشی و لجاجتش دامن می‌زنیم. حال در مقابل این تجربه عملی و نظریه عملی تربیتی عامل، یک نظریه رقیب علمی می‌توان در نظر گرفت؛ مثلاً نظریه «تقویت منفی» و «تنبیه» اسکینر برای اصلاح رفتارهای ناهنجار. بخوبی می‌دانیم، این نظریه به صورت کاملاً ایزوله در آزمایشگاه و خارج از تجربه عاملان به دست آمده است. پس یک ویژگی نظریه علمی این است که خارج از تجربه عاملان در مکانهای خاص، مثل آزمایشگاه‌ها یا اتاق کار نظریه‌پرداز در دانشگاه، هنگام تأملات نظری در نظریه‌های فلسفی، انسان‌شناختی و جامعه‌شناختی یا به تعبیر گویای کانلی (۲۰۰۹) خیره شدن به آسمان (یعنی عالم مُثل) پدید می‌آید.

- چهارم کسانی که راه‌حل پر کردن شکاف را تبدیل دانش نظری به قواعد عمل یا اصول عملی یا اصطلاحاً ترجمه زبان نظری به زبان عمل می‌یابند، این واقعیت را نادیده می‌گیرند که شکافهای میان نظریه و عمل اغلب توسط عاملانی پر می‌شود که خودشان تصمیمات را در پرتو چارچوب فهمی صورتبندی می‌کنند که از پیش از آن برخوردارند (همان). در نتیجه از اهمیت و امکان معلم به عنوان عامل، نه مجری نظریه غفلت می‌کنند؛ کسی که قادر است بر جریان عمل تربیتی خود نظارت کند و چارچوبهای نظری هدایت‌گر عمل خود را برای نارسایی و نابسندگیهای احتمالی مورد تردید قرار دهد؛ مثل وقتی که معلم پی می‌برد، شیوه‌ای که مدتها برای تکالیف ریاضی یا ارزشیابی درس تاریخ به کار برده ناکارآمد است یا دست‌کم به کار آموزش گروهی خاص از دانش‌آموزان نمی‌آید. حتی از این تأملی‌تر و تغییرآفرین‌تر وقتی است که او فهم خود را، نه از الگوها و روشها، بلکه از مفهوم تدریس، ارزشیابی و عمل تربیتی مورد تردید قرار می‌دهد.
- پنجم کسانی که این واقعیت را نادیده می‌گیرند که عاملان تربیتی عملاً درگیر پیگردهای تربیتی هستند و این نظریه راهنمای عملشان است که هرگونه تصمیمات و رفتاری را که برای دستیابی به راه حل مسائل تربیتی گرفته می‌شود، تحت تأثیر قرار می‌دهد (همان)، گویی بیش

از هر چیز خودشان، نظریه‌ها و اصول تربیتی پیشنهادی خود را بی‌اثر می‌کنند. آنها با این نادیده‌انگاری، تنها اعتماد عاملان و فرصت بهبود بخشیدن به کار مدارس را از دست نمی‌دهند، بلکه خیر و فلسفه وجودی رشته و حرفه تربیتی خود را زیر سؤال می‌برند و در معرض سؤالاتی از این قبیل قرار می‌گیرند که برآستی خیر علوم تربیتی چیست و «استادان دانشگاه چه چیز به معلمان عرضه می‌کنند که آنها را در عبور از دنیای خطرناک آماده‌سازی جوانانمان برای جهانی آماده کند که به میراث می‌برند» (کانلی، ۲۰۰۷؛ به نقل از استرن، ۲۰۰۶).

کار با یافتن دو دلالت مفهومی برای نظریه تربیتی و دو دلالت مفهومی برای شکاف میان نظریه و عمل تربیتی از دو شکل متمایز نظریه تربیتی و دو شکل متمایز شکاف سخن می‌گوید. یکی از آنها در کانون توجه و موجب نگرانی است؛ دیگری مغفول است و این بار غفلت از آن موجب نگرانی است:

- یکی، «نظریه تربیتی» به عنوان محصول فعالیت دقیق و روشمند نظریه‌پرداز که در کانون توجه است و عدم کاربرد درست آن در مدرسه موجب نگرانی‌های موجود است. دیگری، نظریه تربیتی به عنوان چارچوب نظری هدایت‌گر عمل عامل، منشأ اصول راهنمای عمل و محرک تصمیمات او در کلاس درس که مغفول است. در نتیجه، نگرانی‌ای از بابت لزوم اصلاح و بهبود آن وجود ندارد که این به نوبه خود موجب نگرانی است.
- یکی، شکافها میان اصول انتزاعی و کلی تولیدشده توسط نظریه‌پرداز و موقعیتهای واقعی که معلمان عملاً در کلاس با آن رو به رو هستند که از زمان افلاطون تاکنون در کانون توجه و موجب نگرانی بوده و هست. دیگری، شکافهای ممکن میان چارچوبهای نظری هدایت‌گر اعمال (خواه عاملان یا نظریه‌پردازان) با اعمال (خواه تربیتی یا نظریه‌پردازی) که مغفول است. در نتیجه، نگرانی‌ای از بابت ایجاد این شکافهای سودمند و تحول‌آفرین وجود ندارد که این نیز به نوبه خود موجب بسی نگرانی است.

دیدگاه‌های نماینده رویکرد عملی

دو موردی که به آنها اشاره خواهد شد به عنوان نمایندگان برجسته رویکرد عملی در حوزه

مطالعات تربیتی انتخاب شده‌اند تا در درجه اول، چشم‌انداز متفاوت آنها به رابطه نظریه و عمل و مسئله شکاف نشان داده شود (تا جایی که فضا اجازه می‌دهد). در درجه دوم، تصویری هرچند کوچک از مواجهات نوعاً عملی ترسیم شود.

مورد اول، مطالعات عملی مایکل کانلی^۱، یکی از دانشمندان سرشناس حوزه مطالعات برنامه درسی است. کانلی (۲۰۰۷) در مقاله‌ای با عنوان در باب وضعیت مطالعات برنامه درسی؛ یک پژوهش شخصی عملی^۲، تجربیات شخصی خود را در زمینه تحقیقات عملی برنامه درسی^۳ روایت می‌کند. اما در واقع، این تفسیری از ارتباط نظریه و عمل است که برآمده از مطالعه طولی سی ساله او در حوزه مطالعات برنامه درسی است که به «روش روایی» عرضه شده است؛ مطالعه‌ای که خود وی آن را «بیش از سی سال ستیز با معمای نظریه و عمل» و تلاش برای «پژوهش عملی کردن در مطالعات برنامه درسی» توصیف می‌کند.

کانلی تصور «کاربردی» داشتن از نظریه را بی‌ریشه و اصل و نسب نمی‌داند، بلکه آن را روایت جهان‌شمول غربی از رابطه میان نظریه و عمل می‌داند که به «روایتی مقدس» بدل شده است. این روایت مقدس بیان می‌کند، چطور جهان افکار و جهان واقعی کار و زندگی با یکدیگر ملاقات می‌کنند. بهبود بخشیدن به «عمل» از طریق «کاربرد نظریه»، روایت مقدس غربی است. اگر زمانی مدرسه در کاربرد نظریه شکست بخورد، اشکالی هست که بر اساس نسخه موجود از این روایت مقدس، این اشکال یا از جانب مدرسه است یا به این دلیل است که حاکمیت و کنترل برنامه درسی در دست کسانی است که نباید باشد؛ مثلاً به جای اینکه در دست نظریه‌پردازان باشد در دست مردم یا سیاستمداران است. البته کانلی بلافاصله اذعان می‌کند که نظریه‌پردازان کمی یافت می‌شوند که واقعاً بخواهند کنترل برنامه درسی را به دست بگیرند. در واقع، بهتر است بگوییم نظریه‌پردازان «توقع» دارند یا «خواهان» این هستند که عاملان از رهنمودهای آنها پیروی کنند، و به اصطلاح نوعی کنترل از راه دور را اعمال می‌کنند (کانلی، ۲۰۰۷).

از نظر کانلی در این روایت مقدس در باب رابطه نظریه و عمل، نوعی تحکم و مفهومی از سلطه فکری وجود دارد. این «تحکم‌گرایی بنیادین»^۴ و این مفهوم از سلطه فکری در روایت مقدس

1- Micheal Connelly

2- On The State of Curriculum Studies: A Personal Practical Inquiry

3- Practical Curriculum Studies

4- Fundamental authoritarianism

موجود، همان چیزی است که مدتها قبل توسط شواب (۱۹۶۹) در «پراکتیکال» مورد نقد قرار گرفت. اما بر خلاف شواب عده‌ای بر این عقیده‌اند، نزدیکی و درگیری مستقیم با عمل، نظریه‌پرداز و عامل را در افق‌گزینی قرار می‌دهد و قدرت نقادی را از نظریه‌پرداز سلب می‌کند؛ به تعبیری، گویی نظریه‌پرداز به طور نامحسوس وارد همکاری و توافق با عامل می‌شود^۱ که نتیجه آن ناتوانی در نقد است در حالی که از نظر این عده، لازمه نقد فاصله گرفتن از موضوع است. برخی دیگر فراتر از این می‌روند و به نفع «تحلیل متنی»^۲ به جای «تحلیل عملی»^۳ استدلال می‌کنند. این عده در فاصله بین نظر و عمل یک «دیوار متنی»^۴ بنا کرده‌اند و تلاش می‌کنند از پشت این دیوار متنی محدودیتهای عمل را به طور نظری قابل رؤیت کنند. اگر بپرسیم چطور می‌توان از پشت دیوار، چیزی را قابل رؤیت کرد، این پاسخ روشن را دریافت می‌کنیم: آنها این کار را به مدد نظریه‌های «برتر» بنیادی^۵ انجام می‌دهند؛ یعنی با فاصله گرفتن هر چه بیشتر از عمل برای فهم بهتر عمل از طریق لتهایی که به امر واقع آلوده نیست (کانلی، ۲۰۰۷).

کانلی مواجهات نوعاً عملی خود را مطالعات «مبتنی بر مدرسه»^۶ می‌نامد. توصیفی از مطالعات موسوم به «عملی» را در این عبارات او می‌توان یافت:

«با تکیه بر تجربه‌های مبتنی بر مدرسه که عمری را صرف آن کرده‌ام، شک ندارم که کار کردن روزمره با بچه‌ها، معلمان، مدیران و اولیا، همدلیهایی^۷ با موقعیت آنها پدید می‌آورد و به ما کمک می‌کند تا به دنیای برنامه‌داری از دریچه چشم‌مان آنها بنگریم. نگرستن به دنیای برنامه‌داری از سمت عمل، نگاه تیز نقادانه نظری را تار می‌کند و موجب تولید طرحهای بسی سازگارانه‌تر و قابل‌قبولتر برای تغییر می‌شود. اما نگرستن از دیدگاه شفاف نظری به عنوان نقطه عزیمت برای کسانی که از این نقطه آغاز می‌کنند و اصولاً بدان پایبندند، [کاملاً متفاوت است]. قابل درک است که از این دیدگاه، نظریه نسبت به طرحهایی به دیده تردید و تحقیر بنگرد که در عملی ریشه دارد و خارج از کارهای نظری که توصیف کردم به وجود آمده است.» (کانلی،

-
- 1- Intellectual co-option
 - 2- Textual analysis
 - 3- Practical analysis
 - 4- Textual wall
 - 5- Higher' foundational theory
 - 6- School-based
 - 7- Sympathies

. (۲۰۰۷)

اگر بپذیریم، مسئله شکاف دو سر دارد، قابل درک است که نگاه یکسونگرانه از نظریه به عمل به دلیل نبود آنچه کانلی «همدلی» می‌نامد، نتواند از التهابات این مسئله بکاهد. چون نبودن این «همدلی» می‌تواند در ناتوانی فهم رفتار تربیتی فارغ از نیات عاملان تربیت و خارج از صحنه‌ها و سنتهای معنابخش رفتار آنها ریشه داشته باشد. قابل درک است، نگرستن به دنیای برنامه‌دستی از دریچه چشم‌ان عاملان تحت چه سازوکاری نگاه تند و تیز نظریه را تیره و تار می‌کند که به دیده تحقیر به طرح‌های برآمده عملی می‌نگرد؛ زیرا عواملی تعیین‌کننده چون نیات، باورها، چارچوبها، صحنه‌ها و سنتها را وارد معادله «تغییر» و «اصلاح» می‌کند و نمی‌گذارد این معادله پیچیده همچون معادلات یک مجهولی (مثلاً تدوین سند راهبردی برای تعیین یا هدایت اعمال تربیتی) براحتی حل شود.

مورد دوم، دیدگاه جوزف شواب^۱ است. دیدگاه‌های عملی شواب از چنان جایگاهی برخوردار است که عده‌ای واکنش‌های انتقادی علیه رویکرد نظری بویژه جنبش «مبانی»^۲ (در ایالات متحده آمریکا) و جنبش «نظریه تربیتی»^(۲) (در بریتانیا) تحت لوای «علم کاربردی»^(۳) را مبارزه‌ای تصور کرده‌اند و از دیدگاه‌های شواب به عنوان «کانون تجدید قوای» جبهه عملی نام می‌برند. از نظر کمیسی (۱۹۹۵)، «کمک شواب در ایجاد کانون تجدید قوا برای واکنش علیه دیدگاه «علم کاربردی» برنامه‌دستی با اتکا بر کار فیلسوف نوار سطویی ریچارد مک‌کئون^۳ به منظور احیای علاقه به سبک‌های متفاوت استدلال با اهمیت بود. شواب برای این کار، برخی پیش‌فرضهای فرانظری علم تربیتی معاصر را بازیابی کرد... کمک خاص شواب در «پرکتیکال»، جدا کردن سبک عملی استدلال مورد نیاز حل سؤالات برنامه‌دستی از سبک فنی استدلال مورد استفاده در دانش کاربردی نظری بود. او بر اساس تحلیلی کوبنده از محدودیتها و «بی‌کفایتیها»ی «نظری»^۴ یک مورد قوی برای هنرهای «تأمل عملی»^۵ (هم چنین «اکلکتیک»^۶ و «شبه عملی»^۷) در

-
- 1- Joseph Schwab
 - 2- Foundations' movement
 - 3- Richard McKeon
 - 4- 'Incompetences' of the 'theoretic'
 - 5- 'Practical deliberation'
 - 6- 'Eclectic'
 - 7- 'Quasi-practical'

در حل سؤالات تربیتی مطرح کرد که تربیت‌گران در زندگی‌های روزمره با آنها روبه‌رو هستند. " در حالی که کانلی با تکیه بر تجربه‌های «مبتنی بر مدرسه» و تأمل بر عمل‌عاملان، متوجه نگاه تند و تیز نظریه و نارسایی‌های آن برای ایجاد اصلاح و تغییر در مدرسه می‌شود، شواب با تکیه بر تجربه‌های «مبتنی بر دانشگاه» و تأمل بر عمل نظریه‌پردازان تربیت، متوجه محدودیتهای جدی رویکرد نظری در حل مناقشه نظری و عملی و غلبه بر مسئله شکاف می‌شود. او در نسبت به عدم توجه استادان تربیت به تفاوتها و تنش‌های بنیادین میان «عملی» و «نظری» هشدار می‌دهد و چگونگی عملکرد نظریه‌پردازانی را مورد سؤال قرار می‌دهد که همه انرژی خود را برای دستیابی به کاربردهای نظری نظریه‌های علوم اجتماعی برای مصارف تربیتی صرف می‌کنند و با قوت استدلال می‌کنند، آنچه در تربیت به گونه‌ای مهلک نظری است، حضور نظریه به عنوان یک کلی^۱ یا به تعبیری ژنرال قدرتمندی نیست، بلکه چگونگی عملکردش سرکوب‌گری است. اینکه به همان روشی که به مقام کلی نائل شده است، می‌خواهد طی یک کودتا با سادگی مفرط، چه بسا حماقت‌گونه، مسئله اصلی برنامه درسی - اینکه چه چیز را، چه وقت و چگونه باید آموخت - را حل کند. ادعای تند و تیز شواب (۱۹۶۹، ۱۹۷۱) مبنی بر انحراف بیش از حد نظری حوزه مطالعات تربیتی، مقدمه یک فرضیه طوفانی در جستار اول «عملی» قرار می‌گیرد:

"بررسی متون تخصصی تربیتی آشکار می‌کند که حوزه تربیت به طور کلی و حوزه برنامه درسی به طور خاص به طور مزمّن نظری شده، و این انحراف نظری موجب سقوط تربیت شده است" (شواب، ۱۹۶۹).

به گفته کانلی (۲۰۰۹)، شواب در مورد مسئله شکاف نظریه و عمل با مواضع دیویی موافق بود؛ زیرا باوری بر فضای تفکر تربیتی حاکم شده است که بسیار فراگیر به نظر می‌رسد. به این دلیل که تنها به فضای تفکر تربیتی غربی اختصاص ندارد و نشانه‌های آن را در فضای تفکر تربیت اسلامی نیز می‌توان یافت؛ باوری مبنی بر اینکه عاملان تربیت با عمل سر و کار دارند و نظریه از آن متفکران و افراد سراپا ذهن در دانشگاه است. کانلی در این باره می‌گوید، دیویی در کتاب در جستجوی قطعیت؛ مطالعه‌ای درباره نسبت دانش و عمل^۲ (۱۹۲۹) در جستاری به نام فرار از خطر^۳ با بیان اینکه «ما به جدا کردن نظریه از عمل بسیار خو کرده‌ایم»، آن را عادت فرهنگی معرفی

1- General

2- The Quest for Certainty: A Study of Relation of Knowledge and Action

3- "Escape from Peril"

می‌کند؛ عادت‌هایی که با سنت اصیل فرهنگ غربی حمایت می‌شود و باعث شده است چارچوب این جور عقاید جزئی همچنان دست‌نخورده حفظ شود.

منظور دیویی از «خطر»، سنت غالب فرهنگ غربی است که در آن «نظریه مخدوم و عمل خادم است»^۱. این برتری دادن به انگاره کمال افلاطونی^۲ باز می‌گردد که بر اساس آن، نظریه در آسمان جای دارد و عمل در مقابل، چیزی پست و فرودست است. در سلسله مراتب و کمال افلاطونی، نظریه عمل ارتقای رتبه ذهن آدمی است که به افراد تحصیل کرده اختصاص دارد و عمل به فعالیت پست بدنی کاهش پیدا کرده است که به افراد تحصیل نکرده اختصاص دارد. دیویی اظهار می‌کند: «ما عادت کرده‌ایم، دانش را از عمل جدا کنیم و این امر موجب ناکامی در تشخیص این شده است که این باور، تصور ما از ذهن، از آگاهی و از پژوهش تأملی را تحت کنترل دارد». به همین دلیل، شواب در سلسله مقالات عملی تا قلب روش تفکر غربی درباره رابطه نظریه و عمل پیش می‌رود و این رابطه «خادمی» و «مخدومی» را زیر سؤال می‌برد. از نظر کانلی، چیزی که شواب در پرکتیکال مورد نقد قرار می‌دهد، پارادایم پژوهشی‌ای است که در آن نظریه ملکه عمل است (همان).

در پایان این بخش، اشاره به یک پاسخ نسبتاً قدیمی درباره لزوم بهره‌گیری از امکانات «عملی»، که به دلیل پابرجا بودن مقاومتها، هنوز از آن بوی تازگی به مشام می‌رسد، شاید خالی از لطف نباشد. دیویی در جستاری با عنوان منابع علم تربیت^۳ (۱۹۲۹) در پاسخ به کسانی که مطالعه دانش عملی تربیتی را در موقعیت و محیطش^۴ کم‌ارزش می‌گیرند، می‌گوید:

«موفقیت‌ها در تدریس و هدایت اخلاقی شاگردان، اغلب هیچ نسبت مستقیمی با دانش اصول تربیتی ندارد. شخص «الف»ی هست که به‌رغم اینکه از شخص «ب» در تدریس، برانگیختن شوق و علاقه برای یادگیری در دانش‌آموزانش، برانگیختن اخلاقیات در آنها از طریق سرمشق قرار گرفتن و ارتباط شخصی بسیار موفقتر است از تاریخ تربیتی، روانشناسی تربیتی، روشهای تأییدشده تربیتی و غیره نسبتاً بی‌اطلاع است. در حالی که شخص «ب» به فراوانی از این دانشها برخوردار است. داده‌ها مؤید این است؛ اما آنچه از چشم یک مخالف [ارزش دانش عملی تربیت] پنهان می‌ماند این است که موفقیت‌های چنین افرادی با آنها به دنیا می‌آید و با آنها می‌میرد. منافع آنها تنها نصیب

1- "Theory is master and practice is mastered"

2- Platonic perfection

3- Sources of a Science of Education

4- Pedagogical study on the ground

شاگردانی می‌شود که با این معلمان با استعداد استثنایی در تماس شخصی هستند. هیچ کس قادر نیست، اتلاف و خسارتی را محاسبه کند که در گذشته از جانب سهم چنین مردان و زنانی متحمل شده‌ایم. تنها راهی که می‌توان از این اتلاف در آینده جلوگیری کرد از طریق روشهایی است که ما را قادر می‌کند، آنچه را معلم با استعداد استثنایی به طور شهودی انجام می‌دهد، تحلیل کنیم. بدین ترتیب، چیزی را که از کار او یافت می‌شود، می‌توان به دیگران منتقل کرد» (دیویی، ۱۹۲۹).

فلسفه تربیت در جمهوری اسلامی ایران، مسئله ربط و خلأ رویکرد عملی

به زبان تمثیل، وضعیت ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت با رویکرد نظری کنونی در ساختار نهادی و وضعیت نظام دیوانسالار تعلیم و تربیت را می‌توان چنین تصور کرد:

مدرسه و متعلقات آن، قایقی شناور در دریایی آرام در نزدیکی ساحل نجات است. عده‌ای به ساحل نجات می‌رسند و می‌خواهند بر حسب نیرو و توان خود به هر وسیله ممکن با ایجاد موج آن را به حرکت درآورند. امواج به لطف تلاش آنها تشکیل می‌شود، قایق هر از چند گاهی بر روی این امواج بالا پایین می‌شود، اما با عبور آنها بار دیگر در جای خود قرار می‌گیرد؛ زیرا سرنشینان آن خدمه پارو به دست متحرک نیستند، بلکه خدمه چشم به راه تحرکات ساحل‌نشینان هستند.

از این رو، وقتی سخن از خلأ رویکرد عملی در کنار رویکرد نظری کنونی می‌شود، یعنی نبود مقدماتی که نتیجه آن امکان نسلی از عاملان است که به جای اینکه ابژه تغییر باشند، سوژه تغییرند. تبیین مک‌اینتایر از عمل، یکی از لوازمی است که می‌تواند به تغییر نگرش ما به عمل تربیتی و امکان اعمال تغییرات مؤثر در رفتار جاری تربیت کمک مؤثر بکند. بی‌شک، رفتار جاری تربیت اسلامی، لزوماً اعمال معقول و متناسب با افکار اصیل تربیت اسلامی نیست؛ اما چنین هم نیست که بتوان آنها را بسادگی با توسل به ترفندهای عقلانیت فنی، نظیر نقشه‌های فنی عمل تحت هدایت افکار و نظریه‌های در دست تکمیل نظریه‌پردازان و فیلسوفان تربیت اسلامی درآورد. بلکه آنها رفتاری مبتنی بر نیت عاملان و متعلق به صحنه‌ها و سنتهای متقاطع زندگی آنها به عنوان یک کل وحدت یافته - نه صرفاً زندگی حرفه‌ای در نهاد تعلیم و تربیت - است. قصد داریم، نتیجه‌گیری درخشان مک‌اینتایر را مقدمه بحث و نتیجه‌گیری خود قرار دهیم:

«چیزی به نام "رفتار"، که مقدم بر نیتها، باورها و صحنه‌های [وقوع رفتار] و مستقل از آنها

شناخته شود وجود ندارد ... و آنچه قطعاً محکوم به شکست است، طرح ایجاد علم رفتار، مثلاً سیاسی، جدا از مطالعه نیتها، باورها و صحنه‌هاست» (مک‌اینتایر، ۲۰۰۷ [۱۹۸۱]).

به نظر می‌رسد به همان اندازه که طرح ایجاد علم رفتار، جدا از مطالعه نیت، باورها و صحنه‌ها به شکست قطعی محکوم است، شکست طرح ایجاد اصلاحات و تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت، جدا از مطالعه اعمال جاری تربیتی هم دور از انتظار نیست.

تبیین مک‌اینتایر از مفهوم عمل، تبیین کار از مسئله شکاف میان نظریه و عمل تربیتی و نگرش متفاوت دیدگاه‌های نماینده رویکرد عملی به رابطه نظریه و عمل و مسئله شکاف، تنها به نارسایی فهم مدرن ما از عمل به عنوان رفتاری جدا از نیتها، باورها و صحنه‌های وقوع رفتار یا نظریه تربیتی به عنوان نظریه خوب پرداخت شده علمی دلالت نمی‌کنند، بلکه آنها به وضوح، موانع تحقق مطلوبها و آرزوها از جمله مطلوب تربیت اسلامی و آرزوی «تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت» را پیش‌بینی می‌کنند. با تکیه بر آنها به برخی موانع و خلأها می‌توان اشاره کرد:

- ناتوانی در تشخیص سننهایی که نیت و اعمال تربیتی به آنها تعلق دارند و تنها با رجوع به آنها می‌توان به معنای عمل پی برد (مک‌اینتایر، ۱۹۸۱)، یا ناتوانی در تشخیص الگوهای نظری که عملاً اعمال تربیتی را هدایت می‌کنند (کار، ۱۹۸۰)، صرفاً به ناتوانی در اصلاح و تغییر سنن یا تأثیرگذاری بر الگوهای نظری هدایت‌کننده اعمال تربیتی دلالت نمی‌کنند، بلکه به وضوح به وجود یک مانع جدی برای تحقق آرزوی سند برای هدایت اعمال تربیتی، و در نتیجه، تحقق مطلوب تربیت اسلامی از طریق هدایت رفتار تربیتی دلالت می‌کنند.
- تفسیر شکاف میان نظریه و عمل به عنوان مسئله «ارتباط» یا «اجرا» (همان)، تنها به نبودن تأمل بر عمل نظریه‌پردازی تربیت اسلامی دلالت نمی‌کند، بلکه امید برای برقراری دیالکتیک، رابطه اجتماعی و تربیتی مؤثر بین فیلسوف و عامل تربیت اسلامی را کم سو می‌کند.
- این تصور، که حل مسائل تربیتی صرفاً از طریق کاربرد نظریه ممکن است، تنها به مخفی کردن چگونگی پیدایش این نظریه‌ها خارج از تجربه عاملان دلالت نمی‌کند (همان)، بلکه به دست کم گرفتن نقش معلم عامل در تحقق فکر تربیت اسلامی دلالت می‌کند.
- تمرکز صرف بر استنتاج اصول و قواعد عمل برای پر کردن شکاف از سوی فیلسوف تربیت، تنها به غفلت از قدرت معلمان در استنتاج اصول و قواعد عمل بر طبق چارچوبهای نظری خودشان دلالت نمی‌کند (همان)، بلکه شکافهای عمیقتر و ناکامیهای بیشتر را پیش‌بینی

می‌کند.

- در نهایت نادیده گرفتن این واقعیت، که منبع اصول تربیتی نظریه‌عامل است (به صورت بالفعل)، نه نظریه‌فیلسوف، تنها به غفلت از ابتدای تصمیمات تربیتی بر این اصول دلالت نمی‌کند. بلکه به وضوح بی‌تأثیر شدن فلسفه‌های تربیت اسلامی، خواه به عنوان یک سند شامل اهداف، اصول و روشهای تربیت اسلامی با هدف هدایت عمل تربیتی یا فعالیتی تحقیقی با هدف کمک به بهبود تربیت اسلامی را پیش‌بینی می‌کند.
- این موانع و خلأها همگی برآمده از محدودیتهای رویکرد نظری برای غلبه به مسئله ربط است؛ محدودیتهایی که خود می‌تواند ریشه در علائق خاص فلسفه تربیت اسلامی داشته باشد؛ ناشی از غفلت از وضعیت امور و ارزش دادن به وضعیت ذهن برای ساختن عمارت منطقی تربیت اسلامی. آنچه هم‌اکنون در دستور کار فلسفه تربیت اسلامی قرار دارد نظریه است، نه رفتار جاری تربیت اسلامی. پس، سؤال دور از انتظاری نیست اگر از ما بپرسند: "چگونه می‌خواهید با توجه به اینکه رفتار جاری تربیت اسلامی هم‌اکنون تحت هدایت نیت و درون‌سنتهای مجهول و نامعلوم بر شما انجام می‌شود و هیچ‌گونه آگاهی یا دسترسی به آنها ندارید در آنها اصلاح و تغییر ایجاد کنید؟" در نتیجه، فکر می‌کنیم رویکرد نظری دست کم یک نقطه کور دارد و با خطرپذیری زیاد می‌خواهد بخت خود را در ایجاد تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت بیازماید. نقطه کور رویکرد نظری، همان نقطه‌ای است که توجیه فلسفه وجودی رویکرد عملی از آن آغاز می‌شود و برخی زوایای آن، ضمن بررسی دیدگاه‌های عملی یادشده روشن شد.

نتیجه‌گیری: التزام به نظریه تربیتی یا التزام به عمل تربیتی؟

سودمند است گهگاه، وقتی پی می‌بریم در حرفه خود بر طبق عادت فکر و عمل می‌کنیم، سؤالاتی بپرسیم که ما را وامی‌دارند برخی مفروضات نظری ناظر بر فهم و اعمال حرفه‌ایمان را مورد تأمل قرار دهیم؛ مثلاً زمانی که فکر و ذهنمان معطوف به چگونگی و ادارسازی معلمان برای به کارگیری مؤثر نظریه‌های تربیتی یا فلسفه تربیتی با هدف وقوع تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت است، یک گام به عقب برداریم و بپرسیم، براساسی التزام شایسته حرفه معلمی چگونه التزامی است؟ آیا این التزام، لزوماً التزام به یک نظریه علمی آکادمیک یا یک فلسفه تربیتی مدون است؟

آیا التزام شایسته حرفة تربیتی را می‌توان با ترفندهای عقلانیت فنی به صورت نزولی یا فرمایشی محقق کرد؟ آیا فیلسوفان برای تحقق این التزام، تعهد و التزامی دارند یا اینکه صرفاً مأموریتشان تدارک چارچوبی نظری، نقشه راه یا الگوی نظری جامع مدون و گوشزد کردن التزام به آن است؟ اینک با تکیه بر یافته‌های تحقیق باید به این پرسش‌ها پاسخ داد.

این التزام حتی در نظام دیوانسالار تعلیم و تربیت، نزولی یا فرمایشی نمی‌تواند باشد؛ چون همان‌طور که در بیان فلسفه وجودی سند تصریح شده است و تجربه نیز آن را تأیید می‌کند بر ناسازگاریها نمی‌توان به وسیله ابلاغ و دستورالعمل غلبه کرد. اگر سخن از ناسازگاری و بی‌ربطی است، این ناسازگاری و بی‌ربطی این بار می‌تواند میان الگوهای نظری حاکم بر رفتار عاملان و الگوهای نظری سند رخ دهد؛ پس، خطری در کمین سند ماست؛ خطر بی‌ربطی با عاملان تربیت؛ خطری که در متون تخصصی نام و نشانی دارد و از آن با عنوان مسئله ربط نام می‌برند.

از دیدگاه این تحقیق، مناسبترین وصفی که برای «التزام» مورد اشاره در سند می‌توان به کار برد و تا حدودی می‌تواند از التهابات مسئله شکاف بکاهد، التزام به فلسفه تربیتی متناسب با اقتضانات بومی یا نظریه‌های فیلسوفان و نظریه‌پردازان تربیتی نیست، بلکه التزام به «عمل تربیتی» است. بدین ترتیب، فلسفه یا نظریه‌ای مناسب می‌تواند همچنان یکی از شروط لازم برای عمل معقول تربیتی قلمداد شود. البته یک شرط حیاتی که اگر در کنار شروط دیگر قرار نگیرد بشدت آسیب‌پذیر است؛ چون همواره می‌تواند در شعاع تأثیرآفرینی مسئله شکاف و در معرض بی‌ربطی و بی‌مصرفی قرار بگیرد.

گرچه اوضاع و احوال حاکی است که مأموریت فلسفه تربیت اسلامی در تولید نظریه و احکام مدون خلاصه شده است، روشنگریهای دیدگاه‌های عملی درباره مفهوم عمل و نسبت نیات و سنتها با رفتار عاملان، چشم‌اندازی دیگر به دنیای رفتار جاری تربیتی می‌گشاید که مانع از آن می‌شوند، فیلسوف تربیت با آسودگی خیال، فارغ از مشقت فهم معنای واقعی این اعمال، صرفاً با تکیه بر تصور خود از تدریس، تنبیه، تشویق، ارزشیابی، تکلیف، رابطه معلم/شاگرد، معلم مطلوب و نظایر آن به شیوه‌ای کاملاً نظری برای مدرسه نسخه پیچد و انتظار التزام و ایجاد اصلاحات و تغییرات بنیادین در رفتار تربیتی داشته باشد. اگر التزام مورد بحث، همان‌طور که قبلاً اشاره شد، التزام به عمل تربیتی - که دامنه گسترده‌تری از التزام به نظریه تربیتی دارد - فرض شود، مأموریت فلسفه تربیت اسلامی خود به خود متحول می‌شود و تعهداتی جدید شکل می‌گیرد. زیرا بهبود عمل تربیتی

به چیزهایی بسیار فراتر از نظریه و فلسفه تربیتی مدون نیاز دارد؛ مثل بهبود کیفیت استدلالهای عملی، تقویت عاملیت و مهمتر از همه، ایجاد توان و اراده تأمل در عمل.

از دیدگاه این تحقیق، ایجاد تحول بنیادین در تربیت مستلزم تحول نگرش ما به تکالیف و مأموریتها برای ایجاد تحولی بنیادین در نظام تعلیم و تربیت است. فلسفه وجودی این تحقیق بر بنیاد همین تصور بنا نهاده شده است. فیلسوف تربیت، حتی برای تحقق التزام - نه لزوماً به نظریه یا فلسفه‌ای تربیتی، بلکه به عمل تربیتی - در عاملان التزام و تعهد حرفه‌ای دارد و مأموریتش با تدارک فلسفه تربیتی مدون به پایان نمی‌رسد. تحلیل فلسفه وجودی سند و تردید در فرض مسلم فرض شده آن و تبدیل آن به یک شرط لازم، امکان چنین ادعایی را فراهم می‌کند؛ زیرا تبدیل آن فرض به یک شرط لازم مسئولیت‌زاست؛ می‌تواند اراده تأمل در رفتار نظری را در ما برانگیزد؛ قادر است ذهن فیلسوف تربیت را به عنوان یک مسئله به خودش معطوف کند و موضوع تفکر فلسفی قرار بگیرد. اما خلافش یقیناً مسئولیت‌زدا است؛ چون در صورت بروز هرگونه شکست، فیلسوف تربیت با سلب مسئولیت از خود می‌تواند ادعا کند التزام به احکام منطقی سند نبوده است و بدین طریق، ذهن خودش را از درگیری در این مسئله رها کند. بدین ترتیب، سند فیلسوف ما تا ابد خدشه‌ناپذیر باقی می‌ماند؛ زیرا براحتی می‌توان تمام مسئولیتها را متوجه عاملان غیرملتزم به احکام منطقی یا غیرملتزم به عمل معقول تربیتی کرد و تا ابد در دنیای امن نظری، برکنار از دنیای پر زد و خورد عملی در باب چگونگی و ادارسازی عاملان به اجرای نظریه‌ها و احکام بحث و جدل نظری، و درباره آن قلم‌فرسایی کرد.

در پایان مناسب است تصویر تمثیلی خود را تکمیل کنیم؛ تصویری که در فضایی کاملاً خوش‌بینانه در وضعیت دریای آرام، قایق سرگردان در نزدیکی ساحل نجات را نشان می‌دهد. البته، اوضاع می‌تواند همیشه به این منوال نباشد؛ زیرا هر لحظه امکان دارد در ساحلی دیگر در دوردستها، غول خفته مسائل عملی تربیتی از خواب بیدار شود و با نفس سرد خود به آب دریا بدمد. بی‌شک، سونامی سهمگین این دم سرد، مثل امواج ارسالی فیلسوفان تربیت اسلامی از ساحل امن نجات نیست که مدرسه و خدمه منفعل آن را بالا پایین کند و عبور کند؛ بلکه اگر خیلی خوش‌شانس باشند، آنها را با خود می‌برد.

یادداشتها

- ۱ - Educational pursuits تربیت برای تربیت‌گران راستین جستجوی بی‌پایانی برای یافتن خیر متربیان و نیز دفاع خستگی‌ناپذیر از خیر تربیت است.
- ۲ - 'Educational theory' movement دیدگاه‌های مطرح فیلسوفان تحلیلی تربیت در دهه ۶۰ و ۷۰ میلادی است که شأن دیسیپلینی برای علوم تربیتی قائل نبودند و «نظریه تربیتی» را چیزی جز کاربرد رشته‌های بنیادی مثل فلسفه، روانشناسی و جامعه‌شناسی برای تربیت نمی‌دانستند. بدین ترتیب، نظریه تربیتی ماهیتی تلفیقی و بین‌رشته‌ای خواهد داشت؛ به عنوان مثال از نظر هرست و پیترز، نظریه تربیتی نوعی «نظریه عملی» با هدف و ساختار متفاوت از «نظریه علمی»، «متکی بر» گونه‌های متمایز دانش مثل علوم اجتماعی، فلسفه، تاریخ و اخلاق، و وظیفه اصلی آن هدایت عمل تربیتی است.
- ۳ - هر دو جنبش که از آنها نام برده می‌شود بر پایه این تصور، که علم مستقل تربیت امکانپذیر نیست، علم تربیتی را به عنوان «علمی کاربردی» به رسمیت می‌شناسند. کمیس (۱۹۹۵) درخصوص واکنش‌ها به این دو دیدگاه، که از سوی عده‌ای پذیرفته شده بود، می‌گوید: «هم توافقنامه "مبانی" و هم "نظریه تربیتی" مایه رنجش معلمان و استادان مطالعات تربیتی بود. آنها نه تنها توصیه می‌کردند، عاملان مطالعات تربیت همواره نوعی وضعیت تابعی در برابر عاملان دیگر حوزه‌های پژوهش خواهند داشت، بلکه اذعان می‌کردند تربیت فاقد محتوای متمایز نظری است (یک دستاورد فوق‌العاده پارادوکسیکال برای جنبش "نظریه تربیتی"). این توافقنامه با اذعان به اینکه مطالعه تربیت رأساً دیسیپلین نیست و نمی‌تواند باشد، تربیت و تربیت‌گران را در معرض محرومیت از معنایی متمایز از روش قرار داد» (کمیس، ۱۹۹۵).

منابع فارسی

- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۸۸). گزارش تلفیق یافته‌های مطالعات نظری: بنیان نظری تحولات راهبردی در نظام آموزش کشور. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- صادق‌زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- مک‌اینتایر، السدیر (۱۳۸۲). «فضایل، وحدت حیات بشری و مفهوم سنت». ترجمه محمد شکر. در متن‌هایی برگزیده از مدرنیسم تا پست‌مدرنیسم. چ سوم، لارنس کهون (ویراستار انگلیسی)، عبدالکریم رشیدیان (ویراستار فارسی). تهران: نشر نی.

منابع انگلیسی

- Carr, W. ([1980] 1995). 'The Gap Between Theory and Practice', in W. Carr (ed.) **For Education: Towards Critical Educational Inquiry**, Buckingham: Open University Press.

- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist, **Pedagogy, Culture and Society**, 13: 3, 333- 345.
- Connelly, F. M.; Xu, S. (2007). On The State of Curriculum Studies: A Personal Practical Inquiry, **Curriculum and Teaching Dialogue**, 9 (1 & 2): 3-19.
- Connelly, F. M. (2009). **Being Practical With Schwab: Research and Teaching in The Foothills of Curriculum**, presented in The First International Conference on "The Practical" Curriculum, Beijing: CNU.
- Craig, C. (2006). 'Musings On The Margins: Curriculum and Teaching in an Age of School Reform'. In B. S. Stern (Ed.), **Curriculum and Teaching Dialogue**, Greenwich, CT: Information Age.
- Dewey, J. (1929). **The Sources of a Science of Education**, New York: Horace Liveright.
- Kemmis, S. (1995). 'Theorizing Educational Practice' in W. Carr (ed.) **For Education: Towards Critical Educational Inquiry**, Buckingham: Open University Press, PP. 29-39.
- MacIntyre, A. C. ([1981] 2007). **After Virtue: a Study in Moral Theory** (3rd Edition), USA: University of Notre Dame Press.
- Schwab, J. J. ([1969] 2004). 'The Practical: A Language for Curriculum', in D. J. Flinders; S. J. Thornton (eds.) **The Curriculum Studies Reader** (2nd Edition), New York: Routledge Falmer.
- Schwab, J. J. (1971). The Practical: The Art of Eclectic, **The School Review**, 79: 4, 493-542.
- Stern, B. S.(Ed.) (2006). **Curriculum and Teaching Dialogue**, Greenwich, CT: Information Age.

