

خردگرایی و ضد خردگرایی در تعلیم و تربیت

Intellectualism and Anti-intellectualism in Education

Mohsen Bohlooly Faskhoodi*

Saeed Zarghami **

Yahya Ghaedi ***

Ramazan Barkhordari****

Received: 22/Oct/2016 Accepted: 18/Dec/2016

محسن بهلولی فسخودی*، سعید زرغامی**،

یحیی قائدی***، رمضان برخوردار****

دریافت: ۱۳۹۵/۸/۱ پذیرش: ۱۳۹۵/۹/۲۸

Abstract

From Aristotle to next, Philosopher have argued about the relation between theoretical and practical reason. In the tradition of philosophy, the mind and the theory always have had priority to body and practice. But according to Gilbert Ryle, the practical knowledge or knowing how is more importance than theoretical knowledge or knowing that. Anti-intellectualists agree with him and intellectualists deny his belief. This distinction have important outcomes in education. Debate about the relationship between educational theory and practice, liberal education and vocational education, academic knowledge and technical knowledge, are influenced by distinction between knowledge and skill. This distinction is factual because they are two different educational paradigms and not reducible to each other. These two different and even opposite systems of education that we can name them as episteme-based and skill-based educations, have different principles, methods and aims, so we establish of fundamental distinction between intellectualism and anti-intellectualism in education

Keywords: Intellectualism, Anti-intellectualism, Knowing that, Knowing How, Skill.

چکیده

از زمان ارسطو به بعد، همواره درباره ارتباط میان عقل نظری و عقل عملی میان فلاسفه بحث بوده است. در سنت فلسفی همواره بخش نظری و ذهن نسبت به جسم و عمل از تقدم و اولویت برخوردار بوده. اما به عقیده گیلبرت رایل، دانش عملی برای انجام یک کار نه تنها متأخر و کم ارزش تر از بخش نظری و گزاره‌ای نیست، بلکه به نوعی مقدم بر آن بوده و دارای اهمیت بیشتری است. منتقدان و مخالفان چنین نگرشی به دو گروه خردگرا و ضدخردگرا تقسیم شده‌اند. این تمایز دارای تبعات مهمی در عرصه تعلیم و تربیت بوده است. مباحث پیرامون نظریه تربیتی و عمل تربیتی، تعلیم و تربیت لیبرال و تعلیم و تربیت حرفه‌ای، دانش آکادمیک و دانش مهارتی و در کل بحث از رابطه میان دانش و مهارت از مهم ترین مباحث موجود در ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت به‌شمار می‌آیند. تمایز بنیادین و جدی میان تعلیم و تربیت نظری و عملی به عنوان دو پارادایم متفاوت تربیتی نشان می‌دهد که این دو قابل تقلیل و کاهش به یکدیگر نیستند. لذا، با توجه به مبانی، روش و اهداف کاملاً متفاوت و متمایز این دو نظام تعلیم و تربیت از یکدیگر، که در عمل منجر به پیدایش دوگونه آموزش شناخت‌محور و مهارت‌محور شده است، می‌توان از نظریه تمایز بنیادین میان خردگرایی و ضدخردگرایی در تعلیم و تربیت دفاع کرد.

کلید واژگان: خردگرایی، ضدخردگرایی، دانستن این که، دانستن چگونه، مهارت.

*P.h.D Student in philosophy of Education, Kharazmi University

Email: Mohsenbohlooly@gmail.com

**Associate Professor of philosophy of Education, Kharazmi University ,Tehran

Email: zarghamii2005@yahoo.com

*** Associate Professor of philosophy of Education, Kharazmi University ,Tehran

Email: Yahyaghaedy@yahoo.com

****Assiatant Professor of philosophy of Education, Kharazmi University ,Tehran

Email: ramazanbarkhordari@gmail.com

*دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی(نویسنده مسئول)

Email: Mohsenbohlooly@gmail.com

**دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی(عضو انجمن فلسفه تعلیم

و تربیت) Email: zarghamii2005@yahoo.com

***دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی(عضو انجمن فلسفه

تعلیم و تربیت) Email: Yahyaghaedy@yahoo.com

****استادیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه خوارزمی

Email: ramazanbarkhordari@gmail.com

مقدمه

فلاسفه همواره برای ترسیم رابطه دقیق میان دانستن «اینکه» و دانستن «چگونگی» سه موضع مختلف اتخاذ کرده‌اند. اول موضع خردگرایی است که در آن دانستن «اینکه» بر دانستن «چگونگی» تقدم داشته و این دانستن «چگونگی» است که باید به دانستن «اینکه» تقلیل داده‌شود. دوم موضع ضدخردگرایی قوی است که در آن دانستن «چگونگی» بر دانستن اینکه تقدم داشته و این دانستن «اینکه» است که باید به دانستن چگونگی تقلیل داده‌شود. و در نهایت، موضع سوم که در آن تقدمی میان دانستن «اینکه» و دانستن «چگونگی» وجود نداشته و هیچ‌کدام به یکدیگر تقلیل داده‌نشده و مستقل از یکدیگر هستند که این موضع آخر را ضدخردگرایی قوی نامیده‌اند. به عقیده کریستوفر وینچ^۱، بحث درباره ماهیت دانش عملی و ارتباط آن با دانش نظری یا اخباری، ظرف ده سال گذشته در جریان بوده‌است. اما کمتر درباره الزامات تربیتی این مباحث و خصوصاً درباره الزامات تربیتی دو موضع شناخته‌شده با عنوان‌های خردگرایی و ضدخردگرایی نوشته شده‌است (Winch, 2010). هیچ‌کدام از این دو موضع درباره آنچه که رایل آن را صفات عقلانی یا ارزیابی درخصوص انتساب‌های دانستن چگونگی نامیده، چیزی نگفته‌اند. برخی از اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت مانند پرینگ^۲ (۱۹۹۳)، کوشیده‌اند نشان دهند که ترسیم مسائلی همچون نحوه ارتباط میان دوگانه عقل نظری و عقل عملی یا همان دانش شناختی و دانش مهارتی از اساس اشتباه و ناشی از بدفهمی هر کدام از این دو مفهوم به ظاهر متضاد با یکدیگر بوده‌است. پرینگ عقیده دارد که رگه‌هایی از دانش شناختی یا همان خردگرایی را می‌توان در هر کار حرفه‌ای مشاهده‌نمود و از طرف دیگر، هیچ‌گونه مهارت عملی و حرفه‌ای فاقد بار شناختی و نظری نخواهد بود. اما به عقیده اکشات، دانش را نمی‌توان در قالب قواعد تدوین کرد، بلکه تنها در کاربرد آن وجود دارد. همانگونه که لام^۳ عقیده دارد آنچه که در میان اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت به چشم می‌خورد، پیامدهای ناشی از این دوگانگی در شکل‌گیری تمایز میان تعلیم و تربیت لیبرال و تعلیم و تربیت حرفه‌ای است (Lum, 2003). اما این دوگانگی چه جایگاه و اهمیتی برای فلاسفه تعلیم و تربیت به همراه داشته‌است؟ آیا

این موضوع در ادبیات فیلسوفان تعلیم و تربیت از اهمیت و وزن کافی برخوردار بوده‌است؟ آیا اساساً چنین موضوعی به‌طور مستقیم به مباحث تعلیم و تربیت ربطی پیدا می‌کند؟ سخن از خردگرا^۴ یا ضد خردگرا^۵ بودن در عرصه تعلیم و تربیت سخنی معنادار خواهد بود؟ این موضوع چه پیامدها و نتایج تربیتی با خود به‌همراه داشته و یا خواهد داشت؟ دیدگاه این مقاله آن است که تمایز خردگرایی و ضدخردگرایی، خود را در مباحث مهمی همچون تمایز میان تعلیم و تربیت لیبرال و آموزش فنی و حرفه‌ای و یا تمایز میان نظریه و عمل تربیتی و همچنین دو گونه از تعلیم و تربیت آکادمیک و دانشگاهی از یک سو و تعلیم و تربیت مهارت‌محور فن‌مدار از سوی دیگر، نشان داده‌است. به عبارتی، منظور از ضدخردگرایی در تعلیم و تربیت به‌معنای بار منفی و ضدیت با عقل نیست بلکه برتری دادن به مقام عمل و نگرش مهارتی در آموزش شاگردان است که به‌نوعی در تقابل با سنت گسترده و طولانی مدت ناشی از برتری و اهمیت دانش نظری بر مهارت‌های عملی قرار دارد. لذا، همواره این دوگانه در نظام آموزشی وجود داشته و این دو نوع نظام آموزشی دارای ماهیت و اهداف کاملاً مجزایی از یکدیگر هستند. بنابراین، از میان گزینه‌های گوناگون که قائل به خردگرایی یا ضدخردگرایی صرف و یا تلفیق آن دو هستند، از گزینه تمایز و دوگانگی حمایت خواهد کرد.

خردگرایی و ضدخردگرایی در فلسفه

با تعریف ذکر شده در مقدمه، خردگرایان کسانی هستند که معتقدند دانستن «اینکه» و دانستن «چگونگی» مستقل از یکدیگر هستند و در این میان دانستن «اینکه» پیش از دانستن «چگونگی» حضور داشته و این تقدم امری ضروری است. در حالت قوی این نگرش، دانستن «چگونگی» در واقع گونه‌ای از دانستن «اینکه» محسوب می‌شود. برهان معروف خردگرایی در تقلیل دانستن «چگونگی» به دانستن «اینکه» این‌است که اگر کسی بداند چگونه کاری را انجام دهد؛ در این صورت، او می‌داند کدام راه برای انجام آن کار مناسب است و اگر شخص بداند که راهی برای انجام دادن آن کار وجود دارد؛ پس می‌داند چنین راهی مناسب انجام دادن فلان کار است. بنابراین، دانستن «چگونگی» معادل با دانستن «اینکه» خواهد بود. در واقع، وقتی مردم درباره چگونگی

1. Christopher Winch
2. Richard Pring
3. Gerard Lum

4. Intellectualist
5. Anti-intellectualist



می‌توان با محور قرار دادن یک سری از مفاهیم و اصول خردگرایی در حیطه تعلیم و تربیت، نوعی از نظام آموزشی که رکن اساسی تعلیم و تربیت را نه مهارت‌آموزی و کسب حرفه‌های عملی، بلکه تدریس و یادگیری دانش نظری و انتقال گزاره‌های شناختی به دانش‌آموزان می‌داند را، تعلیم و تربیت خردگرا نامید. به عقیده خردگرایان، دانش فی‌نفسه مستعد آن است که به‌عنوان یک هدف در نظر گرفته شود. در یک چنین برداشتی، هر نوع دانشی خود پاداشی برای جستجوی خویش به شمار می‌آید. به‌همین خاطر، بهترین شکل تعلیم و تربیت باید منجر به پرورش قوای عقلانی شاگردان شود. بنابراین کسب دانش به خاطر خود دانش و نه به خاطر رسیدن به یک هدف دیگر امری ارزشمند و دارای ارزش ذاتی به‌شمار می‌آید (Newman, 1947).

خردگرایی در عرصه تعلیم و تربیت از همان ابتدا دانش نظری را به عنوان مهمترین بخش و رکن نظام تعلیم و تربیت در نظر گرفته است. بر این اساس ماهیت اصلی نظام تعلیم و تربیت بر مبنای آموزش و انتقال موضوعات اصلی دانش نظری بشر به دانش‌آموزان پی‌ریزی شده است. طبق این اصل، ارزش دانش‌آموزان نه در دستان‌شان بلکه در آن چیزی است که در ذهن دارند. به‌این‌خاطر، هرگونه مهارت‌ورزی یا دانش عملی به لحاظ اهمیت متأخر از دانش نظری بوده و نهایتاً قابل تقلیل به این گونه از دانش قائلان به این نوع نگرش معتقدند که هر نظام آموزشی مبتنی بر تجهیز قوای ذهنی دانش‌آموزان براساس یک سری از آموزه‌های شناختی استدلالی و انتزاعی است که آنها را برای فهم و درک دانش بشری و انتقال آن به نسل‌های بعدی آماده می‌کند. از این‌رو، رسالت اصلی مدرسه و نظام تعلیم و تربیت را مهیا نمودن فضایی مناسب برای پرورش آموزگاران و دانش‌آموزانی می‌داند که بدون توجه به نتایج عملی و بیرونی حاصل از دانش خود و تنها به‌واسطه میل به کسب دانش و یادگیری دانش به خاطر خود آن موجب موفقیت و رشد دانش گسترده بشری خواهند شد.

این نوع از تعلیم و تربیت کاملاً متن‌محور بوده و تدریس و یادگیری در آن مبتنی بر متون مکتوب و مدونی است که باید آنها را هرچه بهتر و کامل‌تر به خاطر سپرد و یاد گرفت. لذا، برنامه درسی نظام تعلیم و تربیت دانش‌محور اهتمام خود را متوجه فراهم آوردن کتاب‌ها و همچنین ساعات درسی مناسب برای دانش‌آموزان نموده است که براساس آن، مهمترین وظیفه و رسالت مدرسه و نظام تعلیم و تربیت تکیه بر بعد شناختی و نظری دانش است و هرگونه تبعات و

انجام یک کار صحبت می‌کنند و از آنها خواسته می‌شود بگویند که چگونه باید چنین کاری را انجام داد، و یا حتی نشان دهند که نحوه کارشان چگونه است، به‌نظر می‌رسد هنگام سخن‌گفتن از دانستن «چگونگی»، از آن در مقام نوعی از داشتن اطلاعات سخن می‌گوئیم. خردگرایان معتقدند که دانستن «چگونگی» انجام یک کار یعنی آشنایی با روش انجام یک کار و این به‌معنای دانش نظری نسبت به شیوه چگونگی انجام آن کار است. به‌همین خاطر، آنها دانستن «چگونگی» را در نهایت گونه‌ای از دانستن «اینکه» به‌شمار آورده‌اند. به عقیده خردگرایان تأکید رایل بر تمایز میان دانستن «چگونگی» و دانستن «اینکه» به‌شیوه‌ای کاملاً آشکار وجود ندارد؛ بنابراین، اشتباه است که ما دانستن «چگونگی» را یک نوع کاملاً متفاوت از دانستن «اینکه» به‌شمار آوریم. البته اگر نتوان مدعی شد که تمامی دانستن «چگونگی» نوعی از دانستن «اینکه» باشد؛ اما می‌توان نشان داد که همواره دانستن «چگونگی» به‌طورقطع از دانستن «اینکه» متمایز نخواهد بود (Stanley, 2011).

درمقابل، ضدخردگرایان معتقدند که باوجود عقیده به استقلال دانستن «اینکه» از دانستن «چگونگی»، این تقدم و برتری با دانستن «چگونگی» معنا می‌یابد و در حالت قوی آن، دانستن «اینکه» گونه‌ای از دانستن «چگونگی» به‌شمار آمده است. به‌همین خاطر، دانستن «چگونگی» در این میان نقشی مهم و مقدم بر دانستن «اینکه» قواعد و اصول نظری را بازی می‌کند. ضدخردگرایی بر این باور است که دانستن «چگونگی» را نمی‌توان بر حسب دانستن «اینکه» تعریف کرد. از آنجایی که یک عمل برای داشتن خصوصیت عقلانی نباید تحت هدایت دانش گزاره‌ای باشد؛ در نتیجه، اعمال دارای خصوصیات عقلانی نه به خاطر حضور دانش گزاره‌ای، بلکه به‌واسطه وجود دانستن «چگونگی» وجود می‌یابند. به‌همین خاطر، رایل نتیجه می‌گیرد که دانستن «چگونگی» نه تنها متأخر از دانستن «اینکه» نیست، بلکه مقدم بر آن است (Hetherington, 2006).

تعلیم و تربیت خردگرا

این نوع تعلیم و تربیت، اصل را بر پرورش و بلوغ قوه خردورزی و اندیشیدن دانش‌آموزان قرار داده و این کار را از راه آموزش دانش نظری به آنها صورت می‌دهد. بنیان نگرش خردگرایی بر استقلال دانش نظری از دانش عملی و تقدم بر آن است. اگرچه این عنوان به شکل رسمی برای گونه‌ای از تعلیم و تربیت و نظام آموزشی به‌کاربرده نشده است اما

می‌داند که در آن تنها دل‌مشغولی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت پرورش قوای ذهنی و رشد قوه نقد و قضاوت عقلانی دانش‌آموزان است. همانطور که از نام خردگرایی نیز بر می‌آید، اهتمام به گنجاندن رشته‌های درسی که با استدلال‌های عقلانی تجربیدی سر و کار دارند در بطن این نوع از برنامه ریزی خردگرایانه نهفته است. از این‌رو، دروسی مانند ریاضیات، منطق و فلسفه به‌عنوان برجسته‌ترین نمایندگان این رشته‌های درسی حضوری پررنگ و مؤثر در مدارس خردگرایانه خواهند داشت.

تعلیم و تربیت ضدخردگرا

آن دسته از نگرش‌های تربیتی را که در آن عقیده به اهمیت و الویت دانش عملی نسبت به دانش نظری خود را به شکل برتری آموزش فنی و حرفه‌ای بر دانش آکادمیک به نمایش می‌گذارد نگرش‌های ضدخردگرایی نام‌دارند. در دیدگاه ضدخردگرایی علوم نظری و آموزش دروس تئوریک از هیچ تقدم و الویتی نسبت به علوم عملی و مهارتی برخوردار نیستند. ضدخردگرایان بر این باور هستند که نگرش سنتی در تعلیم و تربیت همواره اصل را بر این قرار داده است که دانش نظری نسبت به دانش عملی از جایگاه برتری برخوردار است. در مقابل، نظام تعلیم و تربیت ضدخردگرا (یا مهارت-محور) در مقابل دانستن چرایی یک واقعیت، بنیان خود را بر چگونگی به کار بردن یک مهارت قرار داده است. این نظام تربیتی به جای دانش نظری، محور کار خود را بر دانش عملی گذاشته و لذا به‌جای متون گزاره بنیان بر مهارت‌های عملی تکیه کرده و از دانش فنی یا تکنیکی برای کسب یک مهارت حرفه‌ای و شغلی بهره می‌برد. حامیان اندیشه ضدخردگرایی در تعلیم و تربیت معتقد هستند که تعلیم و تربیت ایدئال خردگرا دست نیافتنی است. بنابراین، بهتر است در تعلیم و تربیت، به دنبال هدفی معتدل‌ترمانند آماده‌شدن برای زندگی و اشتغال مناسب باشیم. این فرآیند تربیتی برای بیشتر دانش‌آموزان کارآمد و مناسبتر است (Stone, 1998).

دانش‌آموزان باید به دنبال کسب مهارت‌های مقدماتی در موضوعات دانشگاهی و مهیاشدن برای تجارت و به‌کارگیری دانش برای اداره خانواده و زندگی خود باشند. منظور از حرفه‌گرایی در تعلیم و تربیت ضدخردگرا آموزش مهارت‌های خاصی است که شخص را مهیای کار کردن به‌منظور کسب درآمد برای زندگی می‌کند. از نظر ضدخردگرایان، همواره نوعی ارتباط مستقیم میان دانستن چگونگی و آموزش

پیامدهای خاص مرتبط با این آموزه‌های تئوریک در زمره وظایف اصلی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیست. از نظر پیترز، عقلانیت و خردگرایی عاملی است که به زمان و مکان ارتباطی ندارد و لذا انسان را قادر به بررسی و سنجش امور از یک زاویه دیگر درخصوص موضوعات خواهد کرد. به‌عبارتی، تعلیم و تربیت عقلانی دانش‌آموزان را برای زندگی آینده آماده خواهد کرد، زیرا تنها پرورش قوه خردورزی است که موجب ارتقای مهارت‌های اجتماعی افراد می‌شود (Peters, 1973).

در این نظام آموزشی آنچه که در مرکز اهمیت قرار دارد، دانش است و به‌همین خاطر، دانش‌آموزان برتر کسانی هستند که قادر به احاطه و تسلط بر منابع درسی و دانش انتقال داده‌شده به آن‌ها هستند و این امر در قالب آزمون‌های گوناگون به محک آزمون و سنجش گذاشته می‌شود. یکی از ابعاد مهم خردگرایی در تعلیم و تربیت، رسیدن به استقلال شخصیتی برای دانش‌آموزان است. این استقلال در گزینش‌ها، تصمیم‌گیری‌ها، قضاوت‌ها و طرح‌ریزی‌ها برای زندگی آینده شخص خود را نشان می‌دهد. این برداشت از تعلیم و تربیت در قالب خردگرایی دربرگیرنده گرایش‌های مختلفی از جمله ماهیت‌گرایی و یا تعلیم و تربیت لیبرال است. وجه مشترک این دو گرایش برجسته در حیطه تعلیم و تربیت تأکید بر جایگاه دانش و اکتساب آن به خاطر خود دانش است که موجب می‌شود دانش‌دارای ارزش ذاتی و درونی تلقی شود. بنابراین، به‌جای در نظر گرفتن یک سری از انگیزه‌های بیرونی مانند یافتن شغل مناسب یا کسب درآمد کافی در زندگی آینده، تا حدود زیادی می‌تواند موجب دور شدن از هدف اصلی تعلیم و تربیت شود. در نتیجه، اگر تنها محرک ما برای انجام اعمال مان خیرهای بیرونی باشند، ما دیگران را فریب خواهیم داد. به عقیده او، جستجوی خیر درونی ما را به شکل‌دهی فضیلت‌هایی همچون صداقت و اطمینان سوق می‌دهد و از سوی دیگر، دنبال کردن علایق مادی شخص را به انجام اعمال فریبکارانه ترغیب خواهند نمود (MacIntyre, 1981).

اساساً تعلیم و تربیت خردگرایانه دانش را از توانایی مجزا می‌کند و اولی را در حیطه دانش نظری و آکادمیک جای می‌دهد، درحالی‌که دومی را مربوط به دانستن چگونگی انجام یک‌سری از مهارت‌های عملی در قالب دوره‌های فنی و حرفه‌ای می‌داند. نظام تعلیم و تربیت دانش‌بنیان خردگرا محیط مدرسه و دانشگاه را نه به‌سان مقدمه‌ای برای ورود به بازار کار و برآوردن نیازهای جامعه، بلکه مانند محیطی



به آموزش فنی و حرفه‌ای بیش از آموزش آکادمیک و تحصیلات نظری احتیاج دارد و محیط آموزشی مکانی است برای پرورش انسان‌های ماهری که قدرت برآورده کردن نیازهای بازار کار را دارند. درچنین فضایی، عمدتاً ارتباطات بسیار نزدیک و تنگاتنگی میان برنامه‌ریزان تربیتی و صاحبان کالا و مدیران بازار برقرار است. حتی در بسیاری از موارد طراحی فضاهای آموزشی به سفارش صاحبان بازار و با سرمایه مالی شرکت‌ها و بنگاه‌های اقتصادی و با هدف تأمین نیروی انسانی ماهر انجام می‌پذیرد. طراحی برنامه درسی باید متناسب با منظور و هدف خاص بازار کار و مصرف، صورت گیرد. در نتیجه، واحدهای درسی کاملاً براساس مفید بودن و کارایی در جامعه طراحی و تدریس می‌شوند. از این‌رو، محتوای دروس از مباحث انتزاعی صرف به‌دور بوده و درصدد پاسخ به مسائل ارزشی و اخلاقی جامعه نخواهد بود. آموزگاران و مدرسان نیز بیش از آن که با ذهن دانش‌آموزان خود سروکار داشته‌باشند، در پی تقویت دستانی ماهر برای اداره کارهای عملی هستند (Nussbaum, 2010).

مایکل اکشات^۱، از دیگر فیلسوفان برجسته تعلیم و تربیت نیز دانش را به شاخه‌های مختلف تقسیم‌بندی کرده‌است. نخستین نوع دانش از نظر اکشات دانش فنی^۲ نام دارد. فن یا تکنیک در هر شاخه‌ای از علم و هنر و در هر فعالیت عملی وجود دارد. اما مشخصه اصلی این نوع از دانش این است که می‌توان آن را در قالب قواعد مدون نمود. اکشات دومین نوع از دانش را دانش عملی^۳ می‌نامد، زیرا این نوع از دانش را بر خلاف دانش فنی نمی‌توان در قالب قواعد دسته‌بندی کرد. دانش فنی و دانش عملی دو مؤلفه متمایز اما جدایی‌ناپذیر در هر فعالیت بیرونی و انجام هر مهارتی هستند. درحالی‌که فن و تکنیک در حکم قواعد و قوانین به شخص می‌گویند که چه کاری باید انجام دهد، عمل چیزی است که به شخص می‌گویند چگونه باید آن کار را انجام دهد. هیچ دانشی بدون چگونگی وجود ندارد. علاوه‌براین انطباقی میان تمایز دانش فنی و عملی با تمایز میان دانش وسایل و دانش اهداف وجود ندارد. در هیچ شاخه‌ای از دانش نمی‌توان دانش فنی را از دانش عملی مجزا کرد و درعین‌حال، نمی‌توان آن دو را یکی در نظر گرفت یا یکی را به‌جای دیگری نشانند. دانش فنی را می‌توان به ساده‌ترین شکل در قالب کلمات یاد داد و یاد گرفت. از نظر اکشات یک وجه دانش نزد

مهارت‌محور با توانایی انجام کار وجود دارد. بنابراین، بهترین شیوه آموزشی در این نظام تربیتی به‌نمایش گذاشتن مهارت و توان عملی انجام یک حرفه است (Carr, 2011). به‌همین‌خاطر، آنچه اهمیت دارد به‌کارگیری مناسب و متناسب اطلاعات با شرایط محیطی است که به قوه بصیرت کارآموز بستگی دارد درست بخلاف دانش نظری که اولویت را به حجم اطلاعات ذخیره‌شده می‌دهد و تنها ملاک موفقیت را پاسخ‌دهی به آزمون‌های نظری می‌داند. از نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت ضدخردگرا، نه‌تنها دانش فنی و حرفه‌ای نسبت به دانش نظری و اخباری از اهمیت کمتری برخوردار نیست، بلکه در ملایم‌ترین شکل این دو دانش نظری و عملی مستقل از یکدیگر قلمداد می‌شوند و در حالت شدیدتر آن، دانستن «اینکه» یا دانش نظری تعلیم و تربیت نسبت به دانش عملی از درجه اهمیت کمتری برخوردار است. تعلیم و تربیت ضدخردگرا به‌جای درگیر کردن فرد در دنیای ایده‌های انتزاعی و کلی او را برای رویارویی با مشکلات واقعی در جهان عینی و بیرونی آماده می‌کند. از این‌رو، فرد مشغول سروکله زدن با درک نظری و گزاره‌های تئوریک نیست و تأمل درباب نظریه و جستجوی دانش را از حیطه عمل کردن در جهان پیرامون مجزا ساخته و به دومی می‌پردازد. به‌عبارت‌دیگر، تمایز میان دانستن «اینکه» و دانستن «چگونگی» اساسی برای پرداختن به آموزش فنی و حرفه‌ای در تعلیم و تربیت است (Fantal, 2008).

در یک نظام تعلیم و تربیت مبتنی بر دانستن «چگونگی»، مهارت‌های عملی نه‌تنها اموری محتاج آموزش نظری نیستند، بلکه درواقع کتاب‌های درسی آموزشی بر مبنای کاربرد و فعالیت در عمل متخصصان ماهر آن رشته‌ها به نگارش درمی‌آیند. از نظر طرفداران ضدخردگرایی، با وجود تمایز میان دانش آکادمیک و آموزش فنی و حرفه‌ای و یا به‌عبارتی میان تعلیم و تربیت لیبرال و آموزش فنی و حرفه‌ای، نه‌تنها دانش آکادمیک از تقدم و الویت برخوردار نیست، بلکه این دانش عملی است که باید مقدم بر رشته‌های محض دانشگاهی تلقی شود. اما در طیف ضدخردگرایی قوی یا تعلیم و تربیت فن‌مدار این تمایز و استقلال به‌کل از میان برداشته‌شده و چنین ادعا خواهد شد که هرگونه تعلیم و تربیت نظری و آموزش شناختی قابل تحویل به آموزش فنی و حرفه‌ای است. به‌همین‌خاطر، از نظر ضدخردگرایان، جامعه

1. Michael Oakeshott
2. Technical Knowledge
3. Practical Knowledge

با هدایت عمل سروکار دارد (Hirst, 2001). به عقیده هرست، تبیین خردگرایانه عمل عقلانی را به‌عنوان یک عمل عمدی و ضرورتاً از پیش برنامه‌ریزی شده در نظر گرفته است. و لذا، هر عملی در انتظار تأمل و تفکر پیش از خود است. بنابراین، توجیه هر عملی موضوع توجیه تصمیم قبلی در پرتو عقاید و اصولی است که مبنای آن عمل به‌شمار می‌روند. نظریه اشکال دانش هرست نشان‌دهنده رویکردی خردگرایانه درباب دانش و تقسیم‌بندی آن است. بنابراین، از نگاه هرست، عقل نظری فراهم‌آورنده درک کلی و ویژگی ضروری چارچوب‌هایی است که عقل عملی باید در محدوده آن عمل کرده و از آن تبعیت کند. به‌عبارتی، عقل نظری در تعلیم و تربیت وظیفه تأمل انتقادی درخصوص ماهیت، مقاصد و پیش‌فرض‌های اعمال درجه اول تربیتی را بر عهده دارد (Hirst, 2010).

در آنسوی این طیف، ویلفرد کار^۴ فیلسوف قاره‌ای قرار دارد که با تأکید بر اهمیت و اولویت عمل تربیتی معتقد است که تمایز میان نظریه و عمل در نزد یونانیان با آنچه که امروزه از آن می‌فهمیم تفاوت اساسی دارد. او معتقد است که این تمایز فراتر از تمایز میان دانش و عمل، اندیشیدن و انجام دادن، یا دانستن «اینکه» و دانستن «چگونگی» است. نظریه و عمل در نظر آنها دو شیوه متفاوت از فعالیت‌های آدمی است که هرکدام دارای تعهدات عقلانی و الزامات اخلاقی خود هستند. به عقیده او، «عمل» یا در معنای برخی از قابلیت‌ها و مهارت‌های لازم برای انجام یک عمل در نظر گرفته شده و یا اینکه نشان‌دهنده قابلیت‌ها و مهارت‌هایی است که پیش از این کسب شده‌اند.

در نگرش موجود درخصوص رابطه میان نظریه و عمل، همواره نظریه امری کلی و فارغ از زمینه لحاظ شده‌است؛ درحالی‌که، عمل امری خاص و زمینه‌محور است. به‌همین دلیل، مسائل نظری را می‌توان با دانستن چیزها حل کرد ولی مشکلات عملی را تنها می‌توان با انجام دادن کارها برطرف نمود. از نگاه کار، همواره این تلقی نزد متفکران وجود داشته‌است که هرگونه عملی نیازمند راهنمایی از سوی یک چارچوب نظری است. مفهوم عمل تحت هدایت نظریه را می‌توان به دو شیوه متفاوت به کار برد. در شیوه اول می‌توان به این نکته اشاره کرد که پیش‌فرض هر «عمل» ضرورتاً یک چارچوب مفهومی است. اما در شیوه دوم می‌توان

خردگرایان این است که بتوان دانش را در یک کتاب گنجاند و کاربرد آن به شکل مکانیکی است. از این‌رو، دانش فنی تنها نوعی از دانش است که معیار قطعیتی که خردگرایان به دنبال آن هستند را برآورده می‌کند. دانش موجود در هر نوع فعالیت عینی و ملموس هرگز تنها شامل دانش فنی نخواهد بود و این خطای خردگرایان است که جزء را به‌جای کل نشانده‌اند و کیفیت آن جزء یا بخش را که همان بخش دانش فنی باشد به کل دانش تسری داده‌اند. برتری دانش فنی برخاسته از این نادانی محض خردگرایان در باب قطعیت و کامل بودن دانش است که آن را مختص دانش فنی می‌دانند (Oakeshott, 1962).

نظریه و عمل تربیتی

یکی از بهترین عرصه‌های تقابل نگرش خردگرایی و ضدخردگرایی در تعلیم و تربیت را می‌توان در خصوص بحث از نظریه و عمل تربیتی مشاهده کرد. به عقیده میساوا^۱، اندیشه هرست دارای سه مؤلفه اصلی است:

- اول خردگرایی؛ این عقیده که دانش نظری و فهم و استدلال بر اعمال آدمی تقدم دارد. خود هرست بعدها این نگرش را خردگرایی سخت^۲ نامید.
- دوم فردگرایی؛ به این معنا که سوژه‌های دکارتی عامل تحقیق هستند. هرست این مورد را خردگرایی شدید^۳ نامید.
- سوم بنیادگرایی؛ یعنی تقدم رشته‌های نظری دانشگاهی بر رشته‌های عمل بوده و توجه به اینکه رشته‌ها و دروس نظری بنیان و مبنی دروس و رشته‌های عملی محسوب می‌شوند (Misawa, 2011).

به عقیده هرست، حیطة نظریه عملی کاملاً متمایز از حیطة‌ای است که صرفاً با دانش نظری محض سروکار دارد. کارکرد دانش نظری محض اصولاً تبیین و تشریح است، درحالی‌که کارکرد نظریه عملی، تعیین عمل اولی با کسب درک عقلانی سروکار دارد و دومی با کسب عملی عقلانی. این همان باور محوری نظریه خردگرایی است که معتقد است همواره یک امر نظری پیش از هرگونه اقدام عملی وجود دارد که راهنما و توجیه‌کننده عقلانی بودن آن عمل به‌شمار می‌آید. از این‌رو، هرست عقیده دارد که نظریه تربیتی نه‌تنها مستقل از عمل تربیتی به‌شمار می‌آید بلکه مقدم بر آن بوده و

1. Misawa
2. Hard Rationalism
3. Radical Individualism

4. Wilfred Carr



اقدام کرد که نمونه بارز آن را می‌توان در آزمون‌های سنجش هوش یا کنکور به‌خوبی مشاهده کرد. آنچه در این نحوه از ارزیابی اهمیت دارد، سرعت عملکرد ذهنی دانش‌آموزان در یادآوری آموزه‌های متون مکتوب درسی است که پیشتر به آن‌ها آموخته شده. در این برداشت، تدریس فعالیتی دانش‌محور است که پیکره دانش تئوریک و محتوای کتب درسی موضوع اصلی آن را شکل می‌دهند و به‌همین دلیل، هر اندازه که بتوان این میزان از دانش گزاره‌ای را به دانش‌آموزان انتقال داد، دانش‌آموزان برتر و موفق‌تری خواهیم داشت. این نوع از تدریس که وظیفه انتقال معلومات نظری را به‌عهده دارد، می‌توان تدریس «اینکه» در مقابل تدریس «چگونگی» نامید؛ به‌این‌معنی که تدریس در محیط مدارس مبتنی بر آشنایی با امر واقع است و می‌توان آنرا در قالب جملات «چنین است» و یا «چنان نیست» مدون نمود. لذا، دانستن یک موضوع معادل با ذخیره کردن حجم قابل ملاحظه‌ای از وقایع یا اطلاعات انگاشته شده است (Scheffler, 1978).

اما در تعلیم و تربیت ضدخردگرا عقیده بر این است که ما در فعالیتی مانند تدریس بیشتر با قابلیت افراد سروکار داریم تا با موجودی شناختی آنها و بیشتر به عملکردهای آنها می‌پردازیم تا به درستی آنچه که آموخته‌اند. به‌همین‌خاطر، تدریس بیش از آن که متعلق به مقوله دانستن وقایع باشد مربوط به دانستن چگونگی انتقال دانش نسبت به واقعیت‌ها است. به باور رایل، تدریس محفوظات گزاره‌ای و به یادآوری طولی‌وار شاگرد حاکی از نوعی نگرش محدود به مقوله تدریس است. آموزگار کسی است که به شاگردانش می‌آموزد چگونه یک روش برای اجرای یک عملکرد مناسب است در حالی که دانش‌آموز به مدد قوه ابتکار و تلاش خود این روش‌ها را به‌کار می‌گیرد. آموزگار طناب را در اختیار شاگرد قرار می‌دهد اما بالا رفتن از آن بر عهده خود شاگرد است. از این‌رو، دانش‌آموز باید با اشتیاق و جاه‌طلبی دانستن «چگونگی» یک عملکرد را تمرین کند. اما برای انجام دادن درست یک کار باید دانست که چگونه به شکل نظام‌مند از انجام کارهای خطا اجتناب نمود. از آنجایی که ماهیت دانستن یک واقعیت با ماهیت چگونگی انجام دادن آن فرق دارد، باید به خاطر داشت که ماهیت شیوه تدریس این دو نوع دانستن نیز با یکدیگر تفاوت اساسی دارد و نکته مهم اینکه دانستن یکی از آنها لزوماً موجب دانستن دیگری نخواهد شد (Ryle, 1971). آموزگار ضدخردگرا، محوریت تدریس خود را بر انتقال مهارت‌ها و یا دانستن چگونگی انجام یک کار

آن را برای توصیف موقعیت‌هایی به‌کار برد که مطابق آن هر «عمل» برای دست یافتن به اهداف عملی خود تحت هدایت یک نظریه قرار دارد. اما از نظر کار مشکل اصلی این است که اعمال تربیتی هیچگاه تنها تحت راهنمایی نظریه نبوده‌اند، زیرا به عقیده او تصمیم‌گیری درخصوص رویه‌های تربیتی را نمی‌توان تنها به‌عهده راهنمایی اصول و نظریه‌های تربیتی گذاشت. این بدین خاطر است که نظریه، خواه به شکل تلویحی و ضمنی یا صریح و آشکار معمولاً به‌صورت یک مجموعه از عقاید کلی است؛ در حالی که عمل معمولاً دربردارنده کنش در یک موقعیت خاص است. به عقیده کار نیز عمل تربیتی امری کاملاً زمینه‌محور و محصور در شرایط محیطی است و نمی‌توان آنرا منوط به مقدمه‌ای در قالب دانش نظری و گزاره‌های واقع‌نما نمود که اساساً هیچ تعلق به شرایط خاص ندارند؛ زیرا، کاملاً انتزاعی هستند. بنابراین، همان‌طور که دانش شناختی راهنمای دانش مهارتی نیست، نظریه تربیتی نیز راهنمای عمل تربیتی به‌شمار نمی‌آید. کار معتقد است که هیچ منبع بیرونی، مستقل و مقتدری به نام نظریه تربیتی وجود ندارد. بنابراین، می‌توان گفت که نظریه تربیتی چیزی نیست جز نامی که ما بر تلاش‌های گوناگون بیهوده در طی صدها سال گذشته در برابر نهاده‌ایم. پس وقت آن رسیده که به طور کل «نظریه تربیتی» را کنار بگذاریم (Carr, 2001).

تدریس شناختی^۱ و تدریس چگونگی^۲

یکی از موارد جالب و برجسته‌ای که موجب تمایز نگرش خردگرایی از ضدخردگرایی در تعلیم و تربیت می‌شود مقوله تدریس است. تدریس براساس نگرش خردگرایی بیش از هر چیز عملی است که موفقیت در آن با میزان اطلاعات و دانش آموزگار ارتباط مستقیم دارد. یعنی هر اندازه که آموزگار دانش نظری بیشتری نسبت به موضوع تدریس خود داشته‌باشد، عملکرد بهتری خواهد داشت. شیوه تدریس یک آموزگار خردگرا مبتنی بر تدریس «اینکه» و یا تدریس واقعیت‌ها است که در آن به آموزش و تدریس اطلاعات و دانش بشری می‌پردازد. هدف از این نوع تدریس پربارتر کردن خزانه علمی دانش‌آموزان برای دست‌یافتن به قوه استنتاج از میان محفوظات فراگرفته شده است. در نتیجه، می‌توان با آزمون‌های پیاپی که از دانش‌آموزان به‌عمل می‌آید و بدون نیاز به کاربرد این داده‌ها در عمل به سنجش و به‌تبع آن دسته‌بندی دانش‌آموزان براساس قوای عقلانی و ذهنی‌شان

1. Teaching That
2. Teaching How

قراری دهد و به همین خاطر می‌توان تدریس او را تدریس چگونگی انجام فعالیت‌ها نامید.

بحث و نتیجه‌گیری

دو نوع دانش نظری و عملی همواره در تمایز صریحی با یکدیگر قرار گرفته‌اند. در بنیان این تفکیک می‌توان تمایز میان ذهن و بدن یا سوژه و اوبژه را ملاحظه کرد. هستی‌شناسی دکارتی و رفتارگرایی دکارتی دو نوع رویکرد متفاوت در این زمینه هستند که هر کدام نتایج هستی‌شناختی و شناخت‌شناسی خاص خود را به همراه دارند. در پاسخ به پرسش‌های مطرح‌شده در ابتدای مقاله می‌توان گفت که این بحث از اهمیت بسیار زیادی در تعیین اهداف و مقاصد تربیتی و همچنین روش‌های برگرفته برای آموزش و تدریس برخوردار است. زیرا، اگرچه در میان فیلسوفان تعلیم و تربیت دسته‌بندی صریحی با عنوان خردگرا و ضدخردگرا به چشم نمی‌خورد، اما با توجه به ویژگی‌های ذکر شده می‌توان اندیشه‌های آنها را در یکی از این دو طیف قرارداد. نکته مهم این است که تمامی نتایج تربیتی و آموزشی موجود در دیدگاه هر کدام از متفکران حوزه تعلیم و تربیت برخاسته از نگرش فلسفی قائل به برتری نظر بر عمل و یا عکس آن است. همان‌گونه که در نگرش دکارتی موضوع ارتباط میان جسم و ذهن از پیچیده‌ترین مسائل به‌شمار آمده‌است؛ در این حوزه نیز رابطه میان عقل و عمل یا تفکرات نظری با مهارت‌های عملی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و این که کدامیک از این دو دارای الویت و برتری هستند، منجر به گزینش نگرش خردگرایی و یا ضدخردگرایی خواهد شد.

بنابراین، به‌هیچ‌عنوان نمی‌توان منکر وجود این تمایز شد، و منظور از اشتباه بودن نگرش حداکثری در خردگرایی و ضدخردگرایی کم‌رنگ جلوه‌دادن این تفکیک و تمایز نیست، بلکه باید دریافت که این تمایز ساختگی نبوده و از میان برداشتنی نیست. به‌این‌ترتیب، توصیه به دستیابی به یک گرایش تلفیقی و ترکیبی میان این دو دیدگاه، نتیجه مناسبی به‌دست‌نخواهد داد، زیرا این دو دیدگاه برخاسته از دو پارادایم کاملاً متفاوت وجودی و شناختی هستند. از این‌رو، باید به استقلال دانش از مهارت به عنوان یک تمایز بنیادین باور داشت. اما سخن بر سر تقدم و الویت یکی بر دیگری است و نه از میان برداشتن کامل طرف مقابل. این مقاله در پی نشان دادن برتری و یا تقدم دانایی معرفتی بر دانش مهارتی و یا بر عکس نیست بلکه با توجه به جدول ترسیم‌شده در بالا در پی ایضاح این نکته است که ویژگی‌های دو گرایش عمده در

تعلیم و تربیت، تحت عناوین خردگرایی و ضدخردگرایی آن‌چنان در تمایز صریح با یکدیگر قرار دارند که امکان هرگونه تقلیل که به رویکرد رادیکال در هر دو سو منجر شده و یا نگرش ترکیبی که باعث نادیده انگاشتن خصوصیات واقعی هر کدام از آنها می‌شود ما را با یک برداشت نادرست از آنها مواجه خواهد ساخت. بنابراین، عمده گرایش‌های فعلی در فضای تعلیم و تربیت مبنی بر تلفیق این دو نوع دانش و یا به عبارتی درهم‌تنیدگی ذاتی میان آنها ناشی از غفلت نسبت به مبانی ژرف فکری و فلسفی این‌گونه رویکردهای التقاطی است که با نگاهی دقیق‌تر به مبانی و روش‌های موجود کاملاً متفاوت میان خردگرایی و ضدخردگرایی در تعلیم و تربیت، نظریه تمایز بنیادین موجه خواهد بود.

منابع

Carr, D. (2011). "Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects". Springer.

Carr, W. (2001), "What is an Educational Practice". Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition, Volume. 1. Edited by Hirst, Paul & White. Patricia, Routledge.

Fantal, J. (2008). "Knowing-How and Knowing-That". Philosophy Compass. Vol. 3. Pp: 451-470.

Hawley, K. (2003). "Success and Knowledge-How". American Philosophy Quarterly, Vol. 40. No. 1. Pp: 19-31.

Hirst, P. (2001). "Educational Theory". Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition, Vol.1. Edited by Hirst, Paul. & White, Patricia, Routledge.

Hirst, P. (2010). "Liberal Education and the nature of knowledge". Knowledge and the Curriculum a Collection of Philosophical Papers, Routledge.

Lum, G. (2003). "Towards A Richer Conception of Vocational Preparation". Journal of Philosophy of Education. Vol. 37. No.1. Pp: 1-15.

MacIntyre, A. (1984). "After Virtue". Notre Dame. IN: University of Notre Dame.



Misawa, K. (2011). "The Hirst-Carr Debate Revisited: Beyond the Theory-Practice Dichotomy". *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 45. No. 4. Pp: 659-702.

Nussbaum, M. C. (2009). "Education for Profit, Education for Freedom". *Liberal Education*. Vol. 95. No. 3.

Oakeshott, M. (1962). "Rationalism in Politics and the other Essays". Shenval Press ltd.

Peters, R. S. (1973). "The Justification of Education". Reprinted in: R. S. Peters, *Education and the Education of Teachers* (London, Routledge & Kegan Paul, 1977). Pp: 86-118.

Pring, R. (1993). "Liberal Education and Vocational Preparation". In *Beyond Liberal Education: Essays in Honor of*

Paul H. Hirst. Edited by Paul Heywood Hirst, Robin Barrow & Patricia White Routledge. Pp: 49-78.

Ryle, G. 2009 (1971). "Knowing How and Knowing That". *Collected Essays 1929-1968*, Routledge.

Scheffler I. (1978). "Conditions of Knowledge an Introduction to Epistemology and Education". University of Chicago Press.

Stanley, J. (2011). *Know How*, Oxford.

Stone, L. (1998). "Vocation, Liberal Education and Vocationalism". *Humanities*. Vol. 11. Issue 1.

Winch, Ch. (2010). "Vocational Education, Knowing How and Intelligence Concepts". *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 44. No. 4. Pp: 551-567.