



سای یک مربی؛ دکتر علی شریعتمداری

علی دکاوتی^۱

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۲

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

ایران، دکتر علی شریعتمداری، بیوگرافی، تربیت، روح فلسفی، نهاد علم، هرمنوتیک، انقلاب فرهنگی، حل مسئله.

چکیده

این مقاله درباره زندگی، تحصیلات، آثار، فعالیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی دکتر علی شریعتمداری، استاد فلسفه تعلیم و تربیت است. برای بررسی زندگی و آثار دکتر شریعتمداری از توصیف غلیظ، تحلیل و معناشناسی همدلانه استفاده شده است. برای بررسی افکار، زندگی و کارنامه تربیت و مربیان مستلزم دو نوع شناخت (هرمنوتیک مضاعف) لازم است: اول روش‌شناسی شناخت آثار و عمل آنان درباره انسان جامعه و تربیت و نهاد علم. دوم شناخت دانش گروه‌های مختلف اجتماعی از جمله مربیان. و سیاست گذاران در دره‌مین موضوع. زندگی این استاد هم‌زمان با تحولات اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و علمی - فلسفی ایران و جهان است. وی متناسب با آن تحولات توصیه کرد که مربی با «روحیه فلسفی» و «تفکر انتقادی/سالم» به وحدت شخصیت و هماهنگی عمل و اعتقاد به زندگی و تربیت نائل می‌آید. وی ضمن آرمان‌گرایی و روشنگری، به تعلیم و تربیت و عدالت اجتماعی مبتنی بر عناصر فرهنگ بومی از نوآوری علمی و توجه به علم جهان استقبال می‌کرد. دکتر شریعتمداری را می‌توان نمونه یک مربی پرتلاش دانست. هرمنوتیک مضاعف، شناخت ماهیت شناخت (اعتبار نظری علم تربیتی) و «شناخت شناخت اجتماعی» (ادراک مردم و ذینفعان از نهاد تربیت و نهاد علم) است و دانش؛ از جمله دانش تربیت با ادامه به اشتراک‌گذاری و نقد آن از انسداد رهایی می‌یابد. بنابراین نسل‌های جدید برای ادامه «پروژه‌های ناتمام» او تلاش کنند، زیرا مربیان واقعی آغاز هستند. نه تمام راه، نه تنها راه، و نه تنها خوانش.

مقدمه

علی شریعتمداری در سال ۱۳۰۲ در خانواده‌ای روحانی متولد شد. تحصیلات ابتدایی و متوسطه خود را در شهر شیراز به پایان برد. از ۱۳۲۱ هم‌زمان تا ۱۳۲۸ به آموزگاری اشتغال داشت شد (گودرزی، ۱۳۷۷). خودش می‌گوید: «تحصیلات را تا مقطع "سطح" در حوزه علمی شیراز ادامه دادم و در این دوره از محضر آیت‌الله بهاء‌الدین محلاتی بهره می‌بردم. در این دوره با ناصر مکارم شیرازی هم که طلبه جوان فعالی بود و بعدها نویسنده و عالم دینی شد (و اکنون از مراجع شیعه است) آشنا شدم. در دانشسرای مقدماتی مسئول کتابخانه بودم و نیز در شغل "مراقب شبانه" خوابگاه پسران هم اشتغال داشتم. در آن دوره همراه با "انجمن پیروان اسلام" فعالیت می‌کردم» (ذکاوتی a، ۱۳۹۲).

مدرک کارشناسی خود را به سال ۱۳۳۰ از دانشگاه تهران، در رشته حقوق گرفت. وی کارشناسی ارشد رشته آموزش متوسطه را در سال ۱۳۳۶ از دانشگاه میشیگان و دکتری فلسفه، تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزی درسی را در سال ۱۳۳۸ از دانشگاه تنسی دریافت کرد (گودرزی). خودش می‌گوید: «پروژه تحقیقی من در مورد متفکران دوره اسلامی بود» (ذکاوتی a، ۱۳۹۲). شریعتمداری «از سال ۱۳۳۹ به‌عنوان دانشیار علوم تربیتی دانشگاه شیراز و از سال ۱۳۴۳ استاد علوم تربیتی دانشگاه اصفهان، به تدریس پرداخت و سال‌های ۱۳۴۴ تا ۱۳۴۶ به دانشگاه‌های ایندیا و تنسی دعوت شد» (گودرزی، ۱۳۸۷). وی می‌گوید: «در دانشگاه اصفهان، بعد از دکتر آذر رهنما، من به پیشنهاد اعضای علمی رئیس دانشکده شدم» (ذکاوتی a، ۱۳۹۲). در منابع انگلیسی‌زبان آمده است که: «پس از انقلاب، علی شریعتمداری در دولت انتقالی مهندس مهدی بازرگان به وزارت آموزش عالی منصوب شد و با مصطفی معین، احمد احمدی و عبدالکریم سروش به اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها پرداختند»^۱. خود وی گفته است: «در دولت مهندس مهدی بازرگان، هم‌زمان دو پست وزارت فرهنگ و آموزش عالی و وزارت فرهنگ و هنر را به عهده داشتم. انقلاب فرهنگی که پیش آمد، من و بعضی از دوستان در صدد راه‌اندازی هرچه سریع‌تر دانشگاه‌ها، تثبیت رشته‌های دانشگاهی، حفظ علوم انسانی و علوم تربیتی بودیم» (ذکاوتی a،

(۱۳۹۲). دکتر شریعتمداری را باید از جنبه‌های دوازده‌گانه در نظر آورد: معلمی، مترجمی، نقدنویسی، نویسندگی، روشنفکری، فعال و نخبه سیاسی بیرون از نظام (قبل از انقلاب اسلامی)، سیاست‌گذاری و سیاسی (نخبه سیاسی درون نظام بعد از انقلاب اسلامی؛ سیاست‌گذاری، توان علم آفرینی و نظریه‌پردازی، سیاست‌گذاری و سیاسی (نخبه سیاسی درون نظام) مدیریتی، اجتماعی-تعاملی، فعال انجمنی/ سمنی^۱، سابقه فعالیت و بازداشت سیاسی در دوران قبل از انقلاب به دلیل همبستگی و فعالیت در جبهه ملی. به مناسبت خدمات دکتر علی شریعتمداری، عضویت در ستاد انقلاب فرهنگی و عضویت حقیقی در شورای عالی انقلاب فرهنگی، نشان درجه یک تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران و عنوان چهره ماندگار تعلیم و تربیت هم به ایشان اهدا شد. (گودرزی، ۱۳۸۷).

روش‌شناسی پژوهش

تربیت، پیوستار پدیده‌ای است و از اجتماعی شدن تا فرهیختگی را در برمی‌گیرد؛ اجتماعی شدن در همه نهادهای اجتماعی، اقتصادی، قضایی، سیاسی، هنری و فرهنگی مندرج است. در واقع تربیت یکی از کارکردهای ظاهراً ناخواسته نهادهای دیگر با درجات و شکل‌های گوناگون است. در حالی که نهادها با نظارت اجتماعی در شکل سازمان‌ها و تمدن‌ها می‌کوشند کلیت وجود انسانی را به قطعات و بخش‌هایی مانند بخش نامرئی، بخش قابل قبول، بخش غیرقابل قبول، بخش قابل حذف و بخش قابل نظارت تقسیم کنند. مربی فرهیخته نیز هنرمندی است که به شناخت و دفاع از کلیت وجود انسانی و کلیت زندگی و از تجزیه‌ناپذیری حرمت انسانی بازماند. فرهیختگی چیزی بیش از "همیشه در راه بودن"^۲ است. فرهیخته، هنرمندانه می‌کوشد همه بخش‌های وجود انسانی را درک کند و حذف نکند و می‌کوشد وجود انسانی و زندگی و همه قطعات و بخش‌های آنها را به طرز ایجابی و از منظر دوست‌داشتن و عشق بنگرد و تیرگی‌ها را مرئی سازد. برای گشایش بن‌بست‌ها و انسدادها و تیرگی‌ها، قدرت - محور بودن راه حل اطمینان‌بخشی نیست، بلکه تناقض‌آمیز است. اما عرصه پربارتری هم هست؛ تربیت فرهیخته‌وار. هم مزیت و هم دشواری تربیت این است که با کلیت وجود انسانی و کلیت زندگی تجزیه‌ناپذیر

1. N.G.O

2. Peregrination

انسان سروکار دارد. فرهیختگی کمک به تعالی و تکامل متبادل و هم‌افزای فردیت‌ها با رشد اجتماعی است.

روح فلسفی و تفکر انتقادی؛ مهم‌ترین کارکرد تربیت، آموزش تفکر انتقادی و ایجاد روح فلسفی است. معروف است که پرسشگری، تقوای فکر است. احتمالاً باید گفت پرسشگری فضیلت فکر است. صحنه وسیع تفکر انتقادی و روح فلسفی به تربیت، روایت‌های تقابلی^۱، هنری و دیالکتیک اندیشه و روایت‌های واگرا برای حل معضلات به دو انگاری‌ها و یا تعارض‌ها و تباین‌های رایج می‌پردازد. روح فلسفی برخلاف خوانش قدرت‌گرایانه یکسونگر، نسبت به پاره‌پاره شدن امکان نقدپذیری^۲، گسیختگی و مک‌دونالیدی شدن^۳ زندگی و حتی معنزدایی از متدولوژی، درباره بی‌رگی^۴ و بی‌حسی و سرشدگی عاطفی و اخلاقی و مسئولیت اجتماعی به جامعه و مربی و محقق و برنامه‌ریز و قانون‌گذار هشدار می‌دهد و احتمالاً یا برآمده از تجویزهایی است یا مسبوق به آنهاست. تفکر انتقادی و روح فلسفی گوهر تربیت واقعی و جانمایه فرهیختگی و لازمه‌هایی از بدیل‌های یکسونگرانه و غیر تفاهمی و ساده‌انگارانه حل مسئله است. اکولوژی علوم انسانی و فلسفه معاصر ایران از رویکردهای عقلی و ذات‌گرایی و توجیه‌گرایی و مبنای میندرج میراث خودی و نیز مبانی عقل مدرن و فلسفی تجربه‌گرایی اروپایی (قاره‌ای و غیر قاره‌ای) و نیز پراگماتیسم دیوئی و نوپراگماتیست‌های پس از دیوئی تأثیر پذیرفته است. در میراث صدرایی، حرکت جوهری آدمی بر تطور و حرکت و فعالیت جوهری نفس واقع می‌شود؛ علمی است و نیز نامحدود و ذات آن آزاد از ضرورت جبری حاکم بر مراتب وجودی رهاست. دیوئی از پیشروان عقل مدرن هم بر این باور است که مهم‌ترین آزادی، آزادی عقل است. روح فلسفی تفکر انتقادی خردمندی که شاخص‌های فرهیختگی‌اند دلالت‌هایی دارد.

کنشگران فرهیخته، ذهن و تجربه و زبان خود را در فرایند تعامل‌ها و کارکردهای نهاد علم و تربیت تحول‌آفرینی به کار می‌گیرند و این شیوه به طرح برقراری شرایط کامل آزادی و عدالت-پذیرانه گفت‌وگوی صداهای تمام نیروها و کنشگران به‌ویژه حذف‌شدگان، رانده‌شدگان و خاموشان در درون و بیرون نهادهای تربیتی- نیاز دارد. این استاندارد ضروری نهاد تربیت است: کنشگران تربیت، از سازوکار حل تعارض بهره‌مندند و مسائل درونی خود را با رویکرد تفاهمی

-
1. Counter narratives
 2. Criticizablity
 3. McDonalidization
 4. Nervelessness

هم‌افزای تمام سلیقه‌های متضاد ذی‌نفعان حل می‌کنند، نه به نیروی غلبه‌ی اداری و قدرت و سرمایه مالی؛ و نه با استمداد از قوه‌ی قضایی یا مدیریت‌های عمودی. در حل تعارض‌ها آموذمان‌های کارآمد واقعی و فرشته‌انصاف - که زیباترین و تأثیرگذارترین فرشته است - بال می‌گسترده؛ فرشته‌ای که نامرئی و در دورست‌ها نیست.

بتفکر انتقادی و روح فلسفی پیش از هر چیز از مفاهیم رایج بداهت‌زدایی می‌کند و اهمیت تربیت، "دیگری"، دیگران، تعامل، فرهنگ، زبان، اجتماع و جامعه‌نهاد و سازمان را برای شخص آشکار می‌کند و او را از محدودیت و مخاطرات فردگرایی خودمحور^۱ / فردگرایی عمودی آگاه می‌سازد و امکان فراروی تا فردگرایی افقی^۲ / اجتماعی / تفاهمی و در نتیجه زمینه‌های رشد و هم‌افزایی فرد و جمع را بارور می‌سازد. با تربیت است که شخص به خود و جهان هویت می‌بخشد. تربیت می‌تواند با توجه به اصالت فردیت‌ها و "کلیت"^۳ - و نه کلی‌سازی - خواسته‌های همه طرف‌ها و حریف‌ها را همچون کنش پیوسته صورت‌بندی و احتمالاً نقد ایجابی کند. مثلاً به معرفت درجه دوم یعنی "شناخت شناخت اجتماعی" بپردازد. هم‌چنین فعالان تربیت را از دام ساده‌سازی و تقلیل رضامندی به نقش انفعالی دینی و سازمانی، اجرایی، اداری و اجتماعی و "مقررات" یا قواعد عام، ظاهراً معصومانه و "بی‌طرفانه" (و در واقع جزم‌گرایانه مثلاً فرقه‌گرایی یا ساختار سازمانی منحصراً وظیفه‌گرا و مدیریت / تصمیم‌گیری فن - شیفته و صرفاً تکنوکراتیک) آگاه می‌سازد.

نظریه آشوب^۴ و نظریه پیچیدگی^۵ حاکی از ابهام و بی‌نظمی و انواع معضله‌ها و بحران‌هاست که نمی‌توان گفت قابل مدیریت نیستند. تجربه تربیتی به معنای وسیع با موجبیت متقابل سه‌گانه^۶ (محیط، شخصیت و رفتار) و بنابر این با شناخت اجتماعی و نیز با شناخت شناخت اجتماعی و میزان کنشگری و در نهایت با دموکراسی سر و کار دارد. از این دید، تربیت با کیفیت و کمیت و پایداری و ماهیت بحران و فاجعه و نیازهای واقعی از سویی و توانایی کنشگری از سوی دیگر، با هدف‌ها روش‌ها و فرایند تجربه تربیتی - که فرا نهادی است - مرتبط می‌شود. میزان ناکارآمدی و فاجعه‌انگاری و انفعال و درماندگی، حاصل پاسخ‌های نامناسب به هر تغییر و تحول است.

-
1. Egocentric Individualism
 2. Horizontal Individualism
 3. Chaos
 4. Complexity Theory.
 5. Triad Reciprocal Determination

فیلسوفان و دانشوران علوم اجتماعی و تربیتی دو قرن اخیر به نقدهای اساسی پرداخته‌اند. جامعه‌شناسان و متفکران هم به بازاندیشی همت گماشته‌اند. متفکرانی چون ژان آموس کمنیوس (زبان جهانی آموزش جهانی صلح)، ژان ژاک روسو (طبیعت‌جویی و اراده عمومی)، امانوئل کانت و ویلدریاند (نقد فلسفی و انسان‌شناسی)، کندورسه (تربیت ملی و همگانی) معروف است که پرسشگری، تقوای فکر است. احتمالاً باید گفت پرسش‌گری فضیلت فکر است. صحنه وسیع تفکر انتقادی و روح فلسفی به تربیت، روایت‌های تقابلی^۱، هنری و دیالکتیک اندیشه و روایت‌های واگرا برای حل معضلات به دو انگاری‌ها و یا تعارض‌ها و تباین‌های رایج می‌پردازد. فردریک هگل (نقد فلسفی)، فیخته شلینگ (تربیت ملی) فردریک نیچه (از پیشروان آگزیستانسیالیسم و نیز پست مدرنیسم). جان فردریک هربارت (یادگیری)، فیلیپ امانوئل فلنبرگ (یادگیری)، یوهان هنریخ پستالوزی (یادگیری همگانی و محرومان)، فردیک ویلهلم فروبل (یادگیری همگانی و محرومان)، یورگن کرشن اشتاینر (اصول ومبانی تربیت)، کارل مانهایم (جامعه‌شناسی معرفت و روشنفکری)، امیل دورکیم (اجتماعی شدن/جامعه پذیری و تعلیم و تربیت)، جان دیوئی (فلسفه و تربیت)، برتا لنفی (نظریه سیستم‌ها)، آلفرد وایتهد (فلسفه پویش و اهمیت بی‌بدیل زندگی)، فردریک مایر (مورخ اندیشه‌های تربیتی)، ژان پل سارتر و کارل یاسپرس و موریس مرلوپونتی (نمایندگان دو گرایش آگزیستانسیالیسم)، دیوید هلد (جامعه مدنی جهانی)، مانوئل کاستلز (جامعه شبکه‌ای)، یورگن هابرماس (کنش ارتباطی و گفت‌وگوی محدودنشده)، آنتونی گیدنز (جهان رهاشده)، هوفستده (مطالعه تطبیقی فرهنگ‌ها)، ادگار شاین (مطالعه فرهنگ‌ها)، جیانی واتیمو (جامع ارتباطی)، جان میلر الیوت ایزنرو جرج بوشامپ (نظریه و مطالعات برنامه درسی)، پیر بوردیو (ابداع مفهوم رندانه و طنز آمیز هوموآکادمیکوس)، زیگموند باومن (مدرنیته سیال)، ژیل دلوز (قلمروزدایی باز قلمروسازی و ریزوم)، لوچیانوفلوریدی (اخلاق فناوری)، اولریش بک (جامعه در معرض خطر)، و جان رالز (انصاف و عدالت اندیشه‌های اثرگذار فلسفی یا تربیتی را مطرح کرده‌اند.

در ایران، بزرگانی چون میرزا تقی‌خان امیرکبیر، میرزا حسن رشدیه، عبدالجبار باغچه‌بان، علی‌اکبر سیاسی، عیسی صدیق، محمدباقر هوشیار، یحیی مهدوی، غلام‌حسین شکوهی، علی-محمد کاردان، محمد خزاییلی، پنجره‌هایی را به روی علم نوین تربیت گشودند. نخستین معلمان

عشایر، محمد بهمن‌بیگی، میرزا ابوالحسن حسینی و همسرش بی‌بی اقدس موسوی، نخستین زن معلم عشایر (این سه شخص اخیر بنیان‌گذاران سوادآموزی به فرزندان عشایر در ایران‌اند). دو محقق می‌نویسند: «دکتر علی شریعتمداری، دموکراسی، برابری، قانون‌مندی، مشارکت و همکاری، مسئولیت‌پذیری و روش عقلانی را از جمله انسانی‌ترین راه‌های زندگی می‌داند که نوع دوستی، روح همکاری و همدردی را به بهترین وجه میان افراد رسوخ می‌دهد» (کردلو و قائدی، ۱۳۹۳، ص ۵۸).

خودی‌سازی^۱ علوم؛ جایگاه علوم و کارنامه دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها و عمل و نظر سازمان‌ها و شخصیت و به‌ویژه علوم انسانی و جایگاه علوم تربیتی از منظر پروژه‌های خودی‌سازی علوم در ایران بارها مطرح شده است. پس از انقلاب، فشار بسیار شدید و مختل‌کننده‌ای به نخبگان علمی مورد اعتماد برای خودی‌سازی علوم وارد آمده که با تحمیل (یا تحمل) طاقت‌سوز "چندین پیشگی" آنان و انباشت و تورم مسئولیت‌های اجرایی هم‌زمان بوده است. این تزامم فرصت کارهای آموزشی، پژوهشی و تأملات عمیق را از آنان می‌گیرد.

مفهوم فرهنگ، پیوندگاهی ضروری اما شکننده و گاه لرزان برای دو شناخت است. جان دیوئی فرهنگ را به جای "روش علمی" در مرکز توجه قرار داد، دکتر شریعتمداری نیز فرهنگ را کانون توجه خود قرار می‌دهد. به نظر می‌رسد فرهنگ مورد نظر ایشان، فرهنگ دینی و ملی با گرایش عقلی است.

دکتر علی شریعتمداری عقل و دموکراسی را در گرو هم و نیز پشتیبان و تقویت‌کننده یکدیگر می‌داند. انتظارات مردم و خود نهاد علم و آموزش و ذی‌نفعان و حاکمیت‌ها از نهادهای آموزش و نهاد علم متفاوت است. نهاد علم و آموزش و سپس -و گاه هم‌زمان- با نقد انباشت "دانش‌های بررسی‌کننده شناخت اجتماعی هر جامعه" زمینه احتمالی بهترین الگوهای تربیت را فراهم می‌آورد. بروز اشتباه و اختلال را می‌توان به برگزیدن ابزارهای شناخت واقعیت و فرایند تجویز نسبت داد. یکی از کارکردهای تربیت این است که انسان‌ها الگوها نمادها و ارزش‌ها (اخلاقی و زیباشناختی) فرهنگ محیط را درونی می‌کنند و از آن خود می‌سازند و به این معنی است که مربی در تبیین معانی علایق و انتظارات به عامل‌های متعدد و نوشونده توجه کند.

1. Indigenization

تعلیم و تربیت را چه با رویکرد پدیدارشناختی غیرسیستمی و چه به‌طور سیستماتیک در نظر آوریم، با چهار خرده نظام (اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگ) درهم تنیده است که در هر زمینه و زمانه‌ای با معرفت نهادی و نظری معینی تعامل و همبستگی دارند. حوزه‌ها و "متون" فراتر از تربیت یعنی گفتمان‌های سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی برای تاثیرگذاری وارد میدان می‌شوند. مفروض است که هر جامعه‌ای بنا بر ویژگی‌های ساختاری کنونی و ژرف ساختاری قدیم و چگونگی سیر تاریخی تکوین نهادها، ارزش‌ها و میراث فرهنگی و شرایط ارتباطی‌اش با جهان‌بینی خاصی همراه شده و مضامین اصلی آن را در تربیت اعمال می‌کند. ارائه چشم‌اندازی تاریخی، عملی و هنری مقاصد آموزش، یعنی هدف‌ها، شکل‌ها، ساخت‌ها، وظیفه، روش محتوا و اثرات تربیت‌یابندگی و تدریس را باید "تحلیل" کرد. در این معنی، فلسفه اجتماعی تربیت را فرای علم هم می‌توان نامید. فلسفه اجتماعی - شامل اهداف رسمی و غیر رسمی تربیت - درباره ژرفا و اعتبار و کاربرد آن در حکم بهترین وسیله مداخله و اصلاحات، به داوری و طراحی می‌پردازد و این کارکرد جامعه‌پذیری است. مفروض او یا آرزو این است که مربی آگاه و تاب‌آور حتی موانع را به منابع تبدیل کند. رابطه انسان‌ها به سه صورت ۱-سلطه و مدیریت و کنترل قهرآمیز، ۲-انواع پیچیدگی‌ها و ۳-به اشتراک گذاشتن برابرگرایانه احساس، اندیشه و کنش قابل تصور است. مربی و معلم با وجه سوم سروکار دارد. ابعاد ارادی و خودآگاهانه جامعه‌پذیری با عمل و تصمیم و ابعاد اجباری و ناخودآگاهانه آن با رفتار آدمی، اخلاق و اراده آدمی مرتبط است. انسان‌ها منفعل و قالبی نیستند. آنان منشور چندوجهی چرخان و نوشونده‌اند. رویکرد فلسفی هم نشان می‌دهد که آنچه از منظر "شناخت شناخت اجتماعی" مطرح است هم جنبه ملموس و عینی یا آرایش نیروهای اجتماعی و رتبه‌ها و گروه‌بندی‌ها و قشربندی اجتماعی و رضامندی از عدالت در توزیع امکانات و هم شناخت تفهیمی و تفسیری آن. شناخت اجتماعی همان مفروضات باورهای غالب و گرایش‌های گروه‌ها و ذی‌نفعان مختلف، الگوها مفروضات و پیش‌داشته‌های جامعه و الگوهای تمدنی و نظارت اجتماعی و به‌طور مشخص‌تر امکانات و محدودیت‌های نهادهای تربیتی و نهاد علم است. با نقد انباشت "دانش‌های بررسی‌کننده شناخت شناخت اجتماعی هر جامعه" را فراهم می‌آید؛ زیرا با نگاهی خوشبینانه می‌توان گفت که مربی می‌تواند از "شناخت شناخت اجتماعی" فراتر رود و در رویکردی حاکی

از دل مشغولی به واقعیتی بنیادی به نام زندگی- که خود مسیر دسترسی به آفاق زندگی روزمره و ورای زندگی هم هست- با کیفیت‌های گزینه‌های گوناگون و الگوها طرح واره‌ها و بدیل‌های پویا مواجه شود و زمینه تجویز بهترین کنش‌ها را برساند. پرهیز از تقلیل‌گرایی، تحریف و خطاهای شناختی و بدفهمی‌های محتمل تلاش مداوم پایدار و تاب‌آورانه و نستوهانه‌ای را از مریبان می‌طلبد که گویی همان پویایی زندگی و اندیشه و به عبارت فیلسوفان "همیشه در راه بودن" برای فهم کنش است.

یگانه‌دیدن روش تحقیق و روش آموزش و فعال بودن یادگیرنده راهی به سوی همان کاربرد عقل برای همگراسازی ناهمگرایی‌هاست که آن را روش تحقیق و تدریس به شیوه تحقیق می‌نامیم و دکتر شریعتمداری با روش ارائه یک مبحث علمی از آن یاد می‌کند. تحلیل تحقیق به نظر جان دیوئی در بردارندهٔ مراحل است. دکتر شریعتمداری روش تحقیق و روش آموزش و روش حل مسئلهٔ دیوئی را که گاه از آن به "روش عقلانی" یاد می‌کند، ارج می‌نهد. محقق می‌نویسد: دیوئی متقدم که یک علم‌گرای تند و تیز است، در ادامه طی مسیرش دیالکتیک هگلی تجربه و آرمان آزادی (بدون در نظر گرفتن تکلف‌های نظام‌سازانه) را بر دیالکتیک افلاطونی ترجیح می‌دهد. پس از دیوئی نوع عمل‌گرایان کوشیدند بر تنگنای عمل‌گرایی فائق آیند (باقری: ۲۷). باید اضافه کرد که دیوئی گاه با فیلسوفان حیات همچون هانری برگسون نیز هم‌سخنی دارد. دیوئی روش تجربی دکارت و لاک را که به راز و موقعیت‌مندی نمی‌پرداختند، ناکافی یافت. اینجا هوش شرکت‌کننده و موقعیت پیچیده مورد نظر جان دیوئی (کاربرد دیالکتیک دیوئی به منظور رفع تمایز امر عینی و ذهنی) و جنبهٔ غیرانضمامی^۱ و جنبهٔ انضمامی^۲ تربیت هم به یاد می‌آید.

بی‌توجهی به عمق وفاق تفاهمی اساسی بر سر مسائل مهم-خواستار و ناخواستار- نهادهای علم و آموزش و پژوهش را به آوردگاه تنش‌های ناخوشایند تبدیل می‌کند و روح تعامل و انصاف و دلپذیری این نهادها را در خطر قرار می‌دهد. از این قرار در نخستین گامش- کارایی درونی- از حرکت در می‌مانند. فرهیختگی کمک به تعالی و تکامل متبادل و هم‌افزای فردیت‌ها با رشد اجتماعی است. حمایت از فرانقش^۳، بسنده نکردن به رفتار مطابق شرح شغل و شرایط احراز انجام وظایف^۴ یا به عبارت دیگر، فراتر رفتن از ساختار سازمانی منحصراً وظیفه‌گراست. فرهیختگی

-
1. Non contingent
 2. Contextualized
 3. Extra-role behavior
 4. In-role behavior

توانایی فرانهادی مسئولیت اجتماعی نهاد علم و آموزش و پژوهش و صلاحیت نقد و برون‌رفت از بوروکراسی بد را فراهم می‌کند. متأسفانه خوانش منحصرأ دکارتی از هستی، به نظم مصنوع تقدم یکسونگری، بی‌توجهی به استلزامات نهاد علم و سنن و اخلاق دانشگاهی، انجاماد پویش معنوی و استهلاک فرهیختگی می‌انجامد. صور و لایه‌ها دارای نقاط اشتراک و "ناهمزمانی خودها"، (ناکارکردی فرهنگی یا تأخر فرهنگی) نمایانگر رخنه‌پذیری‌های هویتی و انفعال و در عین حال ابتکارها و قدرت ترمیمی غافلگیرکننده و خیره‌کننده در برابر تلاطم‌ها و فراز و فرودهای بی‌وقفه اجتماعی هم بوده است. در این فرایند مربی فرهیخته می‌کوشد سامانه خاص "خودایمنی اجتماعی" و یا فردی را برسازد و می‌کوشد که رابطه بین عمل اخلاقی و قضاوت اخلاقی را برای خود بازشناسی و تعریف کند و مبتکرانه برای عبور از این شکاف پل بزند.

فرهیختگی شرط لازم برای استراتژی تکاملی نهاد علم و آموزش و پژوهش است. خوانش انتقادی فلسفی و نیز رویکرد هنری وضع کنونی جهان درباره مکانیکی و ماشینی شدن کلیت وجود انسانی و کلیت زندگی و تقلیل و تناوب و چرخش^۱ کرخت‌شدگی نسبت به مسئولیت اجتماعی اخطار می‌کند و به کمک هنر برای جلوگیری از مکانیکی و ماشینی شدن و بی‌رگ شدن و نیاز و اشتیاق عاطفی و اخلاقی به همدلی با "دیگری" و باکسانی که باید درک شوند، اما زبان یا نیروی ابراز احساس یا حق و فرصت ابراز ندارند به تفکر و تجویز می‌پردازد و حساسیت اخلاقی ایجاد می‌کند.

در شرایط نیاز شدید به تغییرات اجتماعی پرشتاب، مطالبات سیاسی و اجتماعی و حتی مذهبی جامعه و یا کژکردی نهادها، کارکرد مورد انتظار از نهادهای دیگر به نهاد تربیت و علم و آموزش و پژوهش سرریز می‌شود و این نهادها ناگزیر به‌طور نیابتی نقش گروه‌های ذی‌نفعان و احزاب باشگاه‌ها و لابی‌های سیاسی را هم بر عهده می‌گیرند. این تقلیل‌گرایی در نقش فرابخشی و میان‌بخشی نهاد علم و تربیت چالش‌های واقعی مفید و سازنده و قابل حل و توافق در نهاد علم و آموزش و پژوهش را به چالش کاذب دینی و مذهبی و جناحی و انسداد تبدیل می‌کند. رقبای قدرتمند به تقسیم و تسهیم و تصرف نهاد علم و آموزش و پژوهش چالش‌ها و بی‌عدالتی‌های بومی یا جهانی و مطالبات حذف‌شدگان را به چالش مذهبی و جناحی تأویل و تعبیر کنند. حمایت از فرا نقش^۲، بسنده نکردن به رفتار مطابق شرح شغل و شرایط احراز انجام

1. Alterance

2. Extra-role behavior

وظایف^۱ یا به عبارت دیگر، فراتر رفتن از ساختار سازمانی منحصراً وظیفه‌گراست. فرهیختگی توانایی فرانهادی مسئولیت اجتماعی نهاد علم و آموزش و پژوهش و صلاحیت نقد و برون‌رفت از بوروکراسی بد را فراهم می‌کند. تفکر انتقادی آغاز و لازمه رویکرد درست دیدن تعارض‌ها و درست فهمیدن و پاسخ‌ایجابی دادن به رقیبان و مخالفان و ذی‌نفعان است. تربیت، معنای وسیع و عمیقی دارد؛ به طوری که در همه نهادهای اجتماعی، اقتصادی، قضایی، سیاسی، هنری و فرهنگی، در واقع کارکرد ناخواسته نهادهای تربیتی با درجات و شکل‌های گوناگون دیده می‌شود. در حالی که نهادها با نظارت اجتماعی در شکل سازمان‌ها و تمدن‌ها می‌کوشند نیازهای انسان‌ها را به قطعات و بخش‌هایی مانند بخش نامرئی، بخش قابل قبول، بخش غیرقابل قبول، بخش قابل حذف و بخش قابل نظارت تقسیم کنند. تربیت واقعی مانند هنر است و یکسونگر و تک‌معنایی و تک‌منطقی نیست و پذیرای همه بخش‌های وجود انسانی است و چیزی را مستحق حذف نمی‌داند و می‌کوشد وجود انسانی و زندگی و همه قطعات و بخش‌های آن‌ها را به طرز ایجابی و از منظر عشق بنگرد و دوست داشتنی و مرئی سازد. کنشگران نهادهای تربیت ذهن و تجربه و زبان خود را در فرایند تعامل‌ها و کارکردهای نهاد علم و تربیت تحول‌آفرینی به کار می‌گیرند و این در گرو طرح برقراری شرایط کامل آزادی و عدالت‌پذیرانه گفت‌وگوی صداهای تمام نیروها و کنشگران شنیدن صدای شاکیان، ستم‌دیدگان، منتقدان، حذف‌شدگان و رانده‌شدگان و خاموشان در درون و بیرون نهادهای تربیتی و رهایی از تله‌ها و قید و بندهای "بوروکراسی بد" است. این از استانداردهای مهم تربیت است.

گونه‌شناسی گرایش؛ بررسی افکار، زندگی و کارنامه علمی یک مربی، مستلزم دوگونه شناخت مضاعف (هرمنوتیک مضاعف) است: معرفی و بررسی شناخت‌ها و کارهای علمی دکتر شریعتمداری درباره تربیت و دوم پدیدارشناسی شناخت شناخت محیط و جامعه و نظام اجتماعی و سیاسی از امر تربیت. دکتر علی شریعتمداری از سویی گرایش عقلی ذات‌گرایی و توجیه‌گرایی و مبنای‌گرایی مندرج در عقلانیت میراث تمدن ایرانی و اسلامی را نظر دارد و از سوی دیگر، عقل مدرن پراگماتیسم دیوئی و نوپراگماتیست‌های پس از دیوئی را نیز مفید و ثمربخش می‌بیند. ایشان معتقد به استفاده از میراث جهانی بشری و مهم‌تر از همه علم و فلسفه بود که در مفهوم وسیع "تجربه" می‌گنجد.



درباره رابطه عمل و نظر از دیدگاه دکتر شریعتمداری می‌توان گفت: از جوانی به "روش عقلانی" (که در معلمی و دانشجویی و کار تدریس و تلاش علمی منعکس شد) و نیز کنشگری اجتماعی و ملی (که فعالیت و تماس نزدیک با بعضی نخبگان مستقل و رهبران سیاسی و مذهبی حاکی از آن بوده است) اشتیاق نشان داده است. محور بررسی آثار دکتر علی شریعتمداری را می‌توان بحث تربیت و جامعه‌پذیری و روح فلسفی و روش حل مسئله و روش عقلانی دانست. دکتر شریعتمداری معلمان را "متولیان تربیت" می‌شمرد (ذکاوتی، b). هر چند در آثار دکتر شریعتمداری معادل فنی متولی تربیت را نیافتیم، ولی به نظر می‌رسد که احتمالاً منظور از متولی تربیت هم مربی^۱ و هم دست‌اندرکاران^۲ تربیت و هم نظریه‌پردازان تربیت^۳ باشند. با انتظار حداکثری که ایشان از تربیت دارند، پروژه‌ای به نام تربیت نمی‌تواند انتزاعی مطرح شود، بلکه ناگزیر است با پروسه‌ای به نام هماهنگی همه نهادها و با "روح فلسفی" و سیرت تأمل عقلانی به رابطه تفاهمی عمیق برقرار کند و معلم و مربی و متولی تاب‌آور این میانجی‌گری را برای رفع اختلال‌ها و انسدادها تکفل کنند.

معرفی آثار؛ دکتر علی شریعتمداری کتاب‌ها و مقاله‌های متعدد دارند. ایشان کتب تألیفی خود تعلیم و تربیت اسلامی و اصول و فلسفه تعلیم و تربیت را به دانشجویان و طلاب جوان و سه کتاب ترجمه‌شان منطق: تئوری تحقیق؛ اثر جان دیوئی، تفکر منطقی: روش تعلیم و تربیت، هنری گوردون هولفیش، فیلیپ اسمیت، مریان بزرگ و تاریخ اندیشه‌های تربیتی از رابرت اولیچ را به استادان و پژوهشگران معرفی می‌کردند. در کتاب اصول فلسفه و تعلیم و تربیت که یکی از پر مخاطب‌ترین کتاب‌های دکتر شریعتمداری است، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت را مفاهیم، نظریه‌ها و قواعد نسبتاً کلی می‌داند که بتواند در بیشتر موارد صدق کند... از این لحاظ مربی باید روان‌شناسان کمک گیرد؛ اما در هر دوره فرد در اجتماع زندگی می‌کند، بی‌تردید زندگی جمعی نیز به نحوی در افکار و اعمال افراد تأثیر دارد.

دکتر شریعتمداری در پرمخاطب‌ترین کتاب دیگرش تعلیم و تربیت اسلامی فرد و جمع مکلف‌اند می‌نویسد:

۱. آگاهی از رفتار خود ۲. برخورداری از نیروی تفکر

1. Coach
2. Educationalist
3. Educationist
4. Logic, The Theory of Inquiry

بخش سوم کتاب به نظام تربیتی اسلام را شامل این ویژگی‌های می‌داند:
 ۱. جنبه الهی ۲. جنبه هدایتی ۳. جنبه پویایی ۴. جنبه عقلانی ۵. جنبه انقلابی.
 مأخذ احکام اسلامی نیز چهار سرچشمه است:

۱. قرآن ۲. سنت (گفتار و کردار معصومین و آنچه در حضور ایشان گفته شده یا اجرا شده و مورد تأیید ایشان واقع شده است) ۳. اجماع ۴. عقل (درباره عقل آمده است: جنبه عقلانی از ویژگی‌های تربیت اسلامی است. خداوند با دو حجت درونی (عقل) و حجت بیرونی (پیغمبران) بر مردم اتمام حجت کرد.

در ادامه می‌نویسد: پاره‌ای از روان‌شناسان تصور می‌کنند بعد ایمانی جنبه ذهنی دارد و فاقد پایه عینی است. باید توجه داشت که هدایت هم جنبه تکوینی دارد و هم جنبه تشریحی. هدایت تکوینی (در مورد همه موجودات یا به عبارت دیگر در مورد کل جهان آفرینش صورت می‌گیرد. تمام مخلوقات از سنت‌های الهی پیروی می‌کنند). هدایت تشریحی (به وسیله پیامبران صورت می‌گیرد) خاص انسان است. بعد ایمانی انسان‌شناسی در قرآن را شامل این موارد می‌داند:

- ۱- انسان به عنوان جانشین خدا در زمین
 - ۲- آفرینش انسان از خاک و دمیدن روح الهی در انسان
 - ۳- آفرینش انسان به نیکوترین صورت وجود
 - ۴- آفرینش انسان از نطفه و سپس برخوردار ساختن او از چشم و گوش و عقل و هوش
 - ۵- نفس مطمئنه (سرانجام انسان‌های مؤمن و متعبد)
- در کتاب جایگاه علوم انسانی، در علم هم از اهمیت علم و امکان در حل مسئله و فعالیت عقلانی و تلائم آن با دین می‌گوید (شریعتمداری، ص ۲۹ به بعد).
- در تبیین روش‌های تربیتی اسلام، آنچه نظام تربیتی دینی را متمایز می‌سازد خصوصیات زیر است (که از نظر دکتر شریعتمداری در حوزه‌های علمیه هم رایج بود):

- ۱- توأم ساختن تقوا و علم
- ۲- ایمان به آنچه فرا گرفته می‌شود.
- ۳- جامعیت و گسترده بودن هدف‌ها
- ۴- انعطاف‌پذیری در برنامه‌ها
- ۵- مواد برنامه با توجه به هدف‌ها انتخاب می‌شوند.



- ۶- محتوای هر ماده نیز با هدف‌های تربیتی و آموزشی همانند است.
 - ۷- آنچه در یادگیری مؤثر است، عملاً مورد توجه می‌باشد.
 - ۸- انگیزه تحصیل و تعلم، قوی‌تر و برتر از تحصیل مدرک یا کسب امتیازات مادی است.
 - ۹- تفاوت‌های فردی به نحو کامل رعایت می‌شود.
 - ۱۰- استقلال شاگرد در انتخاب استاد، درس، کتاب و ابراز عقیده محترم شمرده می‌شود.
 - ۱۱- استاد و شاگرد هر دو از یک هدف پیروی می‌کنند.
- توصیف غلیظ شرایط و امکان؛ نظام تربیتی مورد نظر ایشان بر دو ویژگی انسان استوار است:

۱- آگاهی از رفتار خود

۲- برخورداری از نیروی تفکر؛

وی نظام فکری اسلام را همان تربیتی می‌داند. در این نظام نه فرد به تنهایی مورد نظر است و نه جمع. فرد آزاد است، اما آزادی او هماهنگ با مقام والای انسانی است و در عین آزادی فرد مکلف و مشمول است. مکتب تربیتی به معنی مجموعه نظریه‌ها و ترجیحات عملی و ایدئولوژی هم به معنی مجموعه‌ای از نظریه‌ها تعریف می‌شود که تنسيق آن مستلزم ترکیب، ترجیحات هنجاری و گاه التقاط است. مناقشه و مباحثه برای توافق علمایی و توافق سیاسی و سیاست‌گذارانه بر سر آنها علم تربیت و مطالعات برنامه‌درسی را نیز به چالش شور می‌کشاند؛ به این ترتیب در نگاه اول مترادف با جامعه‌پذیری تلقی می‌شود.

دکتر علی شریعتمداری می‌نویسد: جان‌دیوئی در صفحه شش کتاب "ماچگونه فکر می‌کنیم؟" تفکر منطقی یا به تعبیری تفکر انتقادی را به این صورت تعریف می‌کند: «ملاحظه فعال، مداوم و دقیق هر عقیده یا صورت فرضی نظریه‌ای با توجه به دلایلی که از آن حمایت می‌کند و نتایج دیگری که این عقیده متوجه آنها یا متمایل به آنهاست». دلایل و شواهد هر نظریه همراه با نتایج و مدلولات الزامی آن نظریه، معیار بررسی یک نظریه را تشکیل می‌دهد. به‌طور کلی، دلایل و شواهد، نتایج، آزمایش و منطق درونی هماهنگی اجزاء، مبحثی از نظریه همه معیار ارزیابی آن نظریه تلقی می‌شود؛ از این طریق تفکر انتقادی در معلم و شاگرد رشد می‌کند.

۳- ترکیب یا وحدت دادن

می‌دانیم هریک از علوم جنبه‌های خاص از جهان را مورد مطالعه قرار می‌دهد. فیزیک از اوصاف و تغییرات ماده و انرژی بحث می‌کند، شیمی، ترکیبات و اجزای مواد یا عناصر مادی را مورد بررسی قرار می‌دهد. ستاره‌شناسی از وضع ستارگان و دیگر کرات آسمانی ما را آگاه می‌سازد. بعضی از فیلسوفان کار فلسفه را ترکیب یا وحدت دادن فرضیه‌ها یا نظریاتی می‌دانند که دانشمندان در رشته‌های مختلف علمی به وجود آورده‌اند. باید توجه داشت که فیلسوف راستین تنها به جمع‌آوری نظریات علمی قناعت نمی‌کند، بلکه سعی دارد نتایج تحقیقات علمی را هماهنگ و موافق سازد و آنها را طوری مربوط و متحد کند که تصویری جامع، هماهنگ و با معنی به وجود آید و این تصویر جهان را به صورت یک کل متشکل، مربوط، قابل فهم و در عین حال مشخص در ذهن انسان منعکس نماید. دسته‌ای از فلاسفه همین عقیده را به صورت دیگر مطرح ساخته‌اند. به نظرایشان فیلسوف، کل جهان را مورد بحث قرار می‌دهد و برای اینکه کل جهان را بشناسد، باید نظرات دانشمندانی را که یک یا دو جنبه جهان را مورد بحث قرار داده‌اند مطالعه کند.

فیلسوف برای بهتر شناختن جهان مجبور است معرفت‌های علمی را فراگیرد. در گذشته این کار چندان مشکل نبود. در بیشتر موارد، فیلسوفان خود عالم بودند و در رشته‌های مختلف علمی نیز تحقیق می‌کردند. ولی در عصر ما رشته‌های علمی چنان تنوع یافته و پیشرفت کرده‌اند که احاطه به تمام آنها برای فیلسوفان مشکل و نشدنی است.

۴- بررسی ارزش‌ها

کار اساسی فلسفه در عصر ما بررسی ارزش‌ها و هدف‌های اساسی برای انسان است. ارزش‌های هنری و اخلاقی در زندگی فردی و جمعی بشر نقش مؤثری به عهده دارد...از میان رفتن حقوق و آزادی‌های فردی، جدایی اقوام و ملل از یکدیگر، پیدایش ناسیونالیسم افراطی، توسعه تعصبات نژادی، کشمکش‌های دینی، ترس و تنفر ملل از دیگر نژادهای مرامی و بالاخره جنگ و خونریزی و اضمحلال تمدن و حیات انسانی می‌شود.

باید دید جز فلسفه کدام‌یک از رشته‌های علمی یا غیرعلمی، اخلاق و هدف‌های عالی انسانی را مورد بحث و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد...فیزیکدان درصدد بررسی خواص اتم و نیروی شگرف آن است، مانند یک مأمور، حاصل زحمات و تحقیقات خود را در اختیار مؤسسات



بزرگ تجاری، نظامی و مانند اینها می‌گذارد.....البته در مقام بحث علمی و در عالم فکر و تئوری، همه از برادری، برابری، عدالت، آزادی و محبت گفت‌وگو می‌کنند. پاره‌ای از مذاهب، اخلاق و مبانی اخلاقی را عبارت از اصول و قواعد یا اندرزهایی می‌دانند که در کتاب‌های دینی ذکر شده‌اند و در عالم بحث، انحراف از اصول را عملی غیراخلاقی تلقی می‌نمایند. دسته‌ای دیگر از مذاهب، بررسی اصول و مبانی اخلاقی را کار عقل و خرد فرض می‌کنند. خواجه نصیرالدین طوسی در کتاب "تجرید العقاید" ضمن بحث احکام پنج‌گانه اسلام، اساس اخلاق و قضاوت‌های اخلاقی را عقل و خرد فرض می‌کند.

درباره ماهیت ارزش‌ها، محل آنها، طبقه‌بندی آنها، منبع ارزش‌ها و نحوه تحقیق درباره قضاوت‌های ارزشی، نظریات گوناگونی ابراز شده است. ولی صرف‌نظر از این جنبه‌ها، بررسی اوضاع و احوال اجتماعی و تعیین ارزش‌ها باید احتیاجات فرد و اجتماع، مسائل و مشکلات جمعی، آداب و رسوم و عقاید و افکار موجود در اجتماع، نحوه تلفیق یا توافق طرز فکرها یا مرام‌های مختلف، خطراتی که زندگی فرد و جمع را تهدید می‌کند، نفوذ گروه‌های به اصطلاح سیاست‌مدار، نفوذ آن دسته از مردم که همه چیز؛ دین، سنت، اخلاق، علم و سیاست و سازمان‌ها را وسیله تأمین منافع خصوصی قرار می‌دهند و مؤید ارزش‌های دموکراتیک و متضمن رفاه عمومی نیز هست، به‌طور صریح و روشن بیان نمایند. نباید تصور کرد که فیلسوف یکبار آنچه را که باید با ارزش تلقی کرد، تعیین می‌کند و ارزش مورد نظر همه‌جا مورد قبول قرار می‌گیرد.

۵- سیر عقلانی

منظور از سیر عقلانی، آزاد ساختن [فکر] خود از هر نوع محدودیت است. گاهی امور محسوس ما را محدود می‌سازد. زمانی تجربیات شخصی یا تجربیات دیگران سبب محدودیت فکر ما می‌شود. در بعضی موارد افکار و آرای به اصطلاح مدلل و ثابت شده، فکر ما را محدود می‌کند. گاهی اصول به اصطلاح غیر قابل بحث، محقق را از خلق افکار و عقاید تازه بازمی‌دارد. زمانی توافق با دیگر نظریات، جلوی رشد افکار تازه ما را می‌گیرد. گاهی زمینه‌های اجتماعی یا فرهنگی جامعه‌ای که شخص در آن زندگی می‌کند، مانع ابتکار و خلق اندیشه‌ای تازه است. اما فلسفه سعی دارد این قیود را بگسلد و اندیشه را از هرگونه محدودیتی آزاد سازد.

پاره‌ای از اعمال فلسفی ممکن است در علوم نیز مورد توجه واقع شود و دانشمندان نیز مانند فلاسفه به تحلیل مفاهیم و معانی، به انتقاد و ترکیب یا سیر عقلانی پردازند. دوم اینکه دانشمندان معمولاً از لحاظ هدف مطالعه، موضوع مورد بحث، روش کار و استفاده از وسایل و آلات تا اندازه‌ای محدود هستند. مثلاً یک شیمیدان در بررسی و مطالعه ترکیبات شیمیایی هدف مشخصی دارد. گاهی نیز این هدف جنبه انتفاعی پیدا می‌کند و تحقیقات شیمیدان در مؤسسات صنعتی یا بازرگانی هدف محدودتری را تعقیب می‌نماید. همین‌طور موضوع مورد بحث شیمیدان محدود است. کوشش وی در این است که از حدود موضوع خارج نشود و فقط به بررسی و کشف صفات و عوارض امور مورد بحث پردازد. در موارد گوناگون این احتیاط شرط پیروزی و موفقیت است، زیرا توجه شیمیدان به موضوعات یا مسائل دیگر ممکن است او را از بررسی و مطالعه دقیق موضوع مورد بحث بازدارد. غالباً شیمیدان در تحقیقات خود از مشاهده و روش آزمایش استفاده می‌کند و سعی دارد که نتیجه مشاهدات و پژوهش‌های دیگران را نیز مورد توجه قرار دهد. ابزار و وسایلی که در آزمایشگاه شیمی وجود دارد تا حدی در طرز کار و نتیجه‌گیری تأثیر دارد. توجه به این‌گونه امور محدودیت‌کار دانشمندان را تا اندازه‌ای روشن می‌سازد. اما فیلسوف در مطالعه وجود و وضع آن افکار خود را به موضوع معین، روش خاص، وسایل و ابزار مشخص یا هدف‌های مخصوص محدود نمی‌سازد و همین امر سبب می‌شود که فلاسفه پاره‌ای از نظریات را که بعداً دانشمندان در سایه آزمایش و مشاهده مدارک معین به آنها برخورد می‌کنند مطرح سازند. همین امر توجه ما را به نکته سوم جلب می‌کند. در طول تاریخ علم و فلسفه عده‌ای از دانشمندان از طریق سیرعقلانی و بدون دسترسی به مدارک و وسایل لازم فرضیه‌ها یا نظریاتی را که بعداً مدلل و ثابت شده و مورد قبول قرار گرفته است مطرح نموده‌اند. برای نمونه، دموکریتیوس اندیشمند یونانی، مباحثی را درباره اتم مطرح کرد و عالم را متشکل از اتم‌ها فرض کرد. امپدوکلس مسئله تحول را مورد بحث قرار داد.

سوفسطائیان درباره نسبت امور بحث کردند. آنچه را گذشتگان مطرح نموده‌اند با آنچه دانشمندان پس از دسترسی به مدارک و انجام آزمایش‌ها دریافته‌اند فرق می‌کند، ولی ارزش سیر عقلانی فلسفه که منجر به خلق و ابتکار اندیشه‌های تازه شده، روشن می‌گردد. طرح پرسش‌های فلسفی درباره ماهیت جهان، معنی علیت، مفهوم تغییر، حقیقت نهایی اشیا و علاقه به بررسی عمیق‌تر موضوعات، فیلسوف را وادار می‌سازد که خود را به امور محسوس یا به معرفت‌های

مورد قبول یا به حقایق علمی محدود نسازد و آزادانه پایه و اساس امور و جنبه‌های مختلف آنها و امکانات گوناگون را مورد توجه قرار دهد.

۶- ترجمه یا تفسیر

گروهی از فلاسفه ترجمه و تفسیر نظریات علمی را کار فلسفه می‌دانند. به تدریج که علوم از فلسفه جدا شده، هدف، موضوع و روش تحقیق آنها مشخص شد و در هر رشته فرضیه‌ها یا نظریاتی مطرح گردید. معمولاً فرضیه‌هایی که با آزمایش‌ها و مشاهدات مطابقت کند بیشتر مورد قبول قرار می‌گیرد. یک فرضیه خوب باید واجد صفات و خصوصیات متعدد باشد. مثلاً با حقایق خارجی مطابقت کند، نتایج علمی دربرداشته باشد، جنبه‌های مختلف حوادث یا پدیده‌ها را توضیح دهد، یا با فرضیه‌های مورد قبول موافق باشد. در میان فرضیه‌های علمی، فرضیه نسبت، فرضیه تحول و چند فرضیه دیگر از اهمیت خاصی برخوردارند. پس از اینکه فرضیه تحول از نظر داروین مطرح شد، عده‌ای از فیلسوفان در صدد تفسیر و ترجمه این فرضیه برآمدند و کوشیدند که با استفاده از این فرضیه پدیده‌های دیگر را تبیین نمایند. مکتب‌های پراگماتیسم و ماتریالیسم دیالکتیک فرضیه تحول را به‌عنوان شالوده و اساس جهان‌بینی پذیرفتند. در میان رئالیست‌ها نیز ممکن است فیلسوفانی را پیدا کرد که اصل تحول را نه تنها در مورد تکامل موجودات زنده، بلکه در تفسیر بیشتر پدیده‌های طبیعی مورد بحث قرار داده‌اند.

وقتی اصل مکانیسم به دو اصل دیگر؛ اصل تقلیل به ماده و اصل مذهب اتمی اضافه شد، مذهب مادی ماشینی به وجود آمد. برطبق این مذهب، عالم به منزله ماشینی بود که از چند اصل پیروی می‌کرد. حوادث و اتفاقات اموری جبری، قابل پیش‌بینی و محدود بود. پاره‌ای از فیلسوفان اصل جبر را نه تنها در پدیده‌های طبیعی، بلکه در مورد حوادث تاریخی و اعمال آدمی نافذ دانستند. بعد از طرح تئوری تحول، پاره‌ای از فیلسوفان این نظریه را از حدود جنبه‌های زیستی خارج ساختند و آن را برای توجیه و بیان پدیده‌های روانی، اجتماعی، تاریخی و دیگر وقایع طبیعی به‌کار بردند.

مؤسسان مکتب پراگماتیسم تئوری تحول، نه تنها تکامل موجودات زنده و روابط آنها را با هم، بلکه اساس جهان را به‌منزله جریانی که خودبه‌خود تغییر می‌کند و تحول می‌یابد بررسی می‌کنند. عالم به جای اینکه مانند ماشین، محدود، ثابت و تابع چند قانون یا اصل باشد باز، نامحدود، متغیر و منبع تازگی و مستعد به‌وجود آوردن چیزهای جدید است. جریان تحول فقط

مربوط به موجودات زنده نیست، بلکه در میان موجودات، چه غیر ذی‌روح و چه ذی‌روح دیده می‌شود. پیدایی ستارگان، زمین و دیگر کرات آسمانی نیز از طریق تحول قابل توضیح است. در کل جهان پیوستگی و استمرار میان پدیده‌ها وجود دارد. دوگانگی درمورد انسان یا جهان به‌طور کلی معنی ندارد. منظور از نفی دوگانگی، اعتقاد به مکتب وحدت نیست، زیرا کثرت و تعدد در جهان واقعیتی انکارناپذیر است. جهان از عقل و ماده یا روح و بدن یا ثابت و متغیر تشکیل نشده است. با این‌که فعالیت‌های عقلانی را قابل تأویل به اعمال مغزی نمی‌دانند و معرفت را نیز به فعالیت‌های حسی محدود نمی‌کنند، با این‌همه شعور و درک را فعالیتی طبیعی فرض می‌نمایند و سعی دارند پیدایش روح و عقل و شعور را با توجه به ارتباطات جمعی و حیات اجتماعی تبیین نمایند. فرهنگ هر جامعه و نهادهای اجتماعی نیز دچار تحول و تغییر می‌شود. اصولاً ایجاد سازمان‌ها، تلاش و کوشش علمی و فلسفی همه به‌منظور سازگاری با طبیعت و تغییر و کنترل آن انجام شده است. اصل تأثیر متقابل میان افراد، مؤسسات اجتماعی، فرد و گروه و اجتماعات مختلف جریان دارد. اصل پیوستگی و ادامه نه تنها در طبیعت، بلکه در تجربیات انسانی نیز نفوذ دارد.

نسبی بودن نظریات علمی و افکار فلسفی و نفی هر نوع امر مطلق در جهان را ممکن است نتیجه تفسیر و ترجمه تئوری نسبیت تلقی نمود تئوری نسبیت نیز به وسیله بعضی از فلاسفه مورد تفسیر و ترجمه قرار گرفت. مثلاً در باب اخلاق، نسبی بودن میزان‌ها و اعمال اخلاقی مطرح شد. تبیین ماهیت علم، روش علمی، جایگاه علم، خصوصیات علم، ارتباط میان علوم، مبادی هر علم، همه جزو فعالیت‌های ترکیبی و تحلیلی فلسفه محسوب می‌شود. توجه به مدلولات التزامی نظریات علمی، تعمیم اصول و قوانین علمی در مورد پدیده‌های مختلف در جهان، مشخص ساختن محدودیت‌های علوم، همه از اموری است که فیلسوفان به بررسی آنها می‌پردازند.

روش فلسفی؛ ممکن است فلسفه را به‌عنوان روش فلسفی مورد توجه قرار داد. اکنون باید دید روش فلسفی یک روش با خصوصیات معین است یا اینکه چند روش را هم ممکن است روش فلسفی نامید. از سوی دیگر، این امر قابل بحث است که آیا روش فلسفی با روش علمی فرق می‌کند یا اینکه روش علمی و روش فلسفی به‌عنوان روش تحقیق اختلاف اساسی ندارند. سپس به بررسی پاره‌ای از روش‌های فلسفی می‌پردازند.

۱- روش مناظره

بعضی روش مناظره یا مباحثه را روش فلسفی تلقی می‌کنند. این روش به‌طور آشکار در تحقیقات فلسفی به‌وسیله پاره‌ای از فیلسوفان به کار می‌رود. مکالمات سقراط نمونه‌ای از اجرای روش مناظره می‌باشد. این روش ممکن است از طرف دو فرد یا دو دسته به‌کار رود و گاهی فیلسوف سؤالاتی را طرح می‌کند و به‌صورت مناظره، زمینه را برای رسیدن به پاسخ فراهم می‌کند. روش مناظره مستلزم تحلیل پرسش و در نتیجه مشخص ساختن مفاهیم، توضیح آنها و آشکار نمودن اصول یا مقدماتی است که این مفاهیم با توجه به آنها استنباط شده‌اند. انتقاد و ارزیابی از مفاهیم و فرضیه‌های مورد قبول نیز در این روش به کار می‌رود. فرق روش مناظره با روش تحلیلی در این است که در جریان مناظره ممکن است فیلسوف از نظری خاص دفاع کند، ولی در روش تحلیل دفاع از نظریه‌ای مطرح نیست، بلکه مشخص نمودن مفاهیم و مقدمات آنها اختلاف میان فلاسفه را از میان برمی‌دارد و مشکل را حل می‌کند.

۲- روش قیاسی

معمولاً وقتی از روش فلسفی صحبت به میان می‌آید، پاره‌ای از دانشمندان روش قیاسی را مطرح می‌سازند. ارسطو منطق را وسیله یا مقدمه‌ای برای فلسفه فرض می‌کرد و آن را در پیشرفت بررسی‌های فلسفی مؤثر می‌دانست. در منطق ارسطو که غالباً آن را منطق شکل یا منطق صوری می‌نامند، قیاس و بالاحص شکل اول آن معتبر است و پایه قضاوت‌ها را تشکیل می‌دهد. قیاس از دو قضیه که پذیرفتن و اثبات آنها مستلزم نتیجه‌ای است ترکیب می‌شود.

۳- روش استقرایی

معمولاً روش استقراء را روش علمی یا بخشی از روش علمی محسوب می‌کنند و آن را در بحث راجع به مبانی علوم تجربی مطرح می‌سازند. این روش در بحث‌های فلسفی مثل معرفت و بحث ارزش‌ها نیز به‌کار می‌رود. پاره‌ای از فیلسوفان این روش را بخشی از منطق و ریاضی در دیگر رشته‌های علمی و فلسفی و تنها روش تحقیقی تلقی می‌کنند. بیشتر طرفداران مکتب تحقیقی منطقی، از این دسته هستند. به‌نظر آنها روش استقرایی - مشاهده و آزمایش طریق اساسی تحقیق در مسائل فلسفی و علمی است.

روش استقرایی عبارت است از مطالعه فرد یا جزئی به منظور پی بردن به احکام و قضایای کلی، این روش جزو روش‌های تحقیق از طرف ارسطو نیز مطرح شد، ولی ارسطو در تحقیقات علمی بیشتر به مشاهده و طبقه‌بندی امور قناعت می‌کرد و با شمارش و بررسی جزئیات و استنباط قواعد کلی می‌پرداخت و این استنباطات را در مورد استقراء تام، یقینی و در مورد استقراء ناقص، ظنی تلقی می‌کرد.

در تحقیقات ارسطو، غالباً آزمایش به کار نمی‌رفت و همین هم سبب طرح نظریات اشتباه‌آمیز درباره مسائل علمی و عدم پیشرفت وی در این زمینه بود. فرانسیس بیکن فیلسوف معروف انگلیسی قیاس ارسطویی را از این نظر که معرفت‌های تازه‌ای را در اختیار ما قرار نمی‌دهد و در شناختن جهان و طبیعت مؤثر نیست مورد انتقاد قرار داد. به نظر او قیاس ارسطویی خطاهایی را که در معرفت‌های عمومی وجود دارند تثبیت می‌کند و ما را از جست‌وجوی حقیقت بازمی‌دارد. بیکن بر این باور بود که باید عقل آدمی را از نفوذ این گونه خطاها دور نگه‌داشت. بیکن "بت‌ها" یا تصورات نادرست را به چهار دسته تقسیم می‌کرد:

الف) بت‌های شخصی یا آنچه مربوط به فرد محقق است. در این زمینه تمایلات، تعصبات، تجربیات شخصی و زمینه ذهنی مانع رسیدن به حقیقت می‌شود.

ب) بت‌های قبیله‌ای یا آنچه با طبیعت انسان ارتباط دارد. معمولاً ادراکات افراد انسانی متناسب با طبیعت آنهاست. محدود بودن حواس و خصوصیات ذهنی انسان تا حدی او را از درک حقیقت بازمی‌دارد و واقعیات را آن‌طور که حواس و ذهن معرفی می‌کند، در اختیار او قرار می‌دهد، نه به صورتی که در خارج وجود دارد.

ج) بت‌های بازاری یا آنچه مربوط به زبان است. زبان گاهی انسان را گمراه می‌سازد. کلماتی مبهم یا حقیقی فرض نمودن اموری که وجود لفظی دارند و همچنین نفوذ زبان روی افکار و عقاید، ما را از کشف حقایق بازمی‌دارد.

د) بت‌های نمایشی یا آنچه مربوط به مکتب‌ها یا نظام‌های فکری است. معمولاً طبقه‌بندی افکار و عقاید موجب محدودیت فکر و اشتباه در قضاوت می‌شود. مثلاً محصور کردن نحوه اندیشیدن در یک یا دو صورت یا نسبت‌دادن نظریات به مکتب‌های معین، مانع درک درست افکار می‌شود و پیامد آن بروز رکود و تحجر فکری خواهد بود. بیکن به انضمام دادن آزمایش و مشاهده و درک بهتر امور طبیعی توصیه کرد و تهیه جدول حضور، جدول غیاب و جدول مقایسه را در مشاهده مطرح نمود.

با این‌که روش تحقیق از نظر بیکن روش استقراء می‌باشد، در بحث دربارهٔ طبیعت اشیا و خصوصیات هر چیز و همچنین در بررسی فرضیه‌ها و نتایج حاصل از آنها فرض‌هایی را می‌پذیرفت که اثبات آنها بیشتر جنبهٔ قیاسی داشت تا استقرایی. چنان‌که در کتاب تاریخ انتقادی فلسفه غرب ضمن بررسی عقاید بیکن اظهار می‌دارد، محدود فرض کردن طبیعت و خصوصیات اشیا و این‌که هر خصوصیت با آنچه در عالم خارج وجود دارد مطابق است، اموری بود که بیکن بدون استقرا وجود آنها را مسلم فرض می‌کرد.

۴- روش حل مسئله

روش حل مسئله به وسیلهٔ جان دیوئی، فیلسوف فقید آمریکایی ترویج شد؛ با این‌که این روش در تحقیقات فلسفی و علمی به کار می‌رود و کمتر به عنوان یک روش فلسفی تلقی می‌شود. از این روی، آن دسته از دانشمندان که روش‌های علمی را مشاهده و آزمایش فرض می‌کنند، از ذکر روش حل مسئله به عنوان روش علمی خودداری می‌کنند. جان دیوئی این روش را به عنوان روش تحقیق معرفی می‌کند. به نظر دیوئی در تحقیقات فلسفی، در بررسی علمی و همچنین در برخورد به مسائل روزمره و عادی، روش حل مسئله به کار می‌رود. او این روش را گاهی به عنوان روش علمی و گاهی به عنوان روش عقلانی تعبیر می‌نماید. تحقیق از نظر این فیلسوف عبارت است از «انتقال یا تغییر کنترل و هدایت شدهٔ یک موقعیت غیرثابت یا نامعین به موقعیتی که از لحاظ مشخصات و روابط کاملاً معین و ثابت می‌باشد و در وضعی قرار دارد که عناصر موقعیت اصلی به صورت یک کل متحدشده تغییر یافته یا درآمده است» (به نقل از کتاب منطق تئوری تحقیق، دیوئی: ۵-۱۰۴). موقعیت از نظر دیوئی از یک شیء یا یک واقعه یا یک دسته از وقایع تشکیل نمی‌شود. ما هرگز یک واقعه یا یک چیز را به طور جداگانه (یعنی بدون ارتباط با دیگر امور) مورد تجربه یا قضاوت قرار نمی‌دهیم. هر واقعه جزوی از کل یک زمینه محسوب می‌شود و کل یک زمینه نیز موقعیت را تشکیل می‌دهد.

کل یک زمینه یا موقعیت از افراد، وقایع و اشیا تشکیل می‌شود و هر یک از این اجزا جنبه‌های مختلف دارد. برای نمونه، وقتی یک فیزیکدان در مقابل پدیده‌ای قرار می‌گیرد، ادراک او از آن مفهومی که به ذهن وی می‌آید، احساس‌های درونی، نیروی تحلیل او و همچنین جنبه‌های مختلف پدیدهٔ مورد نظر، شرایط مؤثر در آن و اشیا و اشخاص حاضر در آن مکان، با هم به صورتی خاص ترکیب شده و موقعیت متمایزی را تشکیل می‌دهند. ادراک شخصی فیزیکدان،

احساس‌های درونی او و قضاوت نهایی او، جنبه‌های مختلف پدیده مورد نظر هریک قسمتی از کل موقعیت را به وجود می‌آورد.

پیدایی موقعیت نامعین، شرط ضروری تحقیق است و همان‌طور که در عبارت فوق نقل شده، تغییر یا انتقال چنین موقعیتی به موقعیت معین و ثابت، جریان تحقیق را تشکیل می‌دهد. موقعیت‌های نامعین معمولاً با پریشانی، درهمی، تردید، ناراحتی، ابهام و تضاد همراه است و تمام اجزای یک موقعیت در به وجود آوردن این شرایط تأثیر دارند. وقتی فردی دچار حادثه‌ای می‌شود یا با مشکلی روبه‌رو می‌گردد، ابتدا با چنین وضعی برخورد می‌کند؛ وی می‌خواهد خود را از این وضع نجات دهد. برای این منظور باید موقعیتی را که در آن قرار گرفته، تشخیص دهد و از میان پریشانی‌ها، تضادها، تردیدها و ابهام‌های موجود در موقعیت، منبع اشکال را پیدا کند. در این مرحله بررسی ادراکات خود، شرایط و اوضاع خارجی، جنبه‌های مختلف پدیده مورد نظر، در مشخص ساختن مسئله یا مشکل تأثیر دارد. در واقع، از همین جا تحقیق شروع می‌شود. برخورد به چنین وضعی شرط اصلی تحقیق است و این امر در مورد تحقیقات فلسفی، مطالعه مسائل علمی و برخورد به مشکلات عادی ظاهر می‌گردد. جان دیوئی در کتاب "چگونه فکر می‌کنیم؟"، ضمن مقایسه سه نوع تحقیق، مراحل پنج‌گانه‌ای برمی‌شمارد:

- ۱- اشکال یا مسئله احساس شده؛
- ۲- تعریف مسئله؛
- ۳- پیشنهاد راه حل ممکن؛
- ۴- تفکر درباره اشارات یا دلالت‌های طرح شده؛
- ۵- مشاهده و آزمایش بیشتر به منظور قبول یا رد پیشنهاد طرح شده یا به عبارت دیگر، نتیجه‌گیری از تحقیق.

مراحل تحقیق

الف) شروع تحقیق

وقتی فرد در برابر موقعیت نامعینی قرار می‌گیرد، به تدریج از حال پریشانی خارج شده و به تحقیق می‌پردازد. در این موقع وضع نامعین به صورت موقعیت مسئله‌ای درمی‌آید. موقعیت نامعین، معلول اسباب و علل موجود در خارج است و ابتدا جنبه عقلانی یا ادراکی در آن وجود

ندارد. همین که این موقعیت به صورت "مسئله‌ای" ظاهر گردد، جنبه عقلانی در آن پیدا می‌شود (مجموعه آثار: ۱۰۹).

ب) بیان مسئله

بیان اشکال یا مسئله موجود، مرحله دوم تحقیق را تشکیل می‌دهد. تشخیص مسئله و بیان آن در تغییر موقعیت نامعین نقش اساسی دارند. وقتی محقق مسئله را تشخیص داد، تا حدی راه حل نیز در نظر او مجسم می‌گردد. ضمن تشخیص مسئله و بیان آن تا حدی روش کار و هدف تحقیق معین می‌شود و پژوهشگر می‌تواند آنچه را که با مسئله مربوط است، سازمان دهد و از این راه به پیدا کردن راه حل مسئله اقدام نماید. بدون مشخص ساختن مسئله، طبقه‌بندی مفروضات و معلومات و تشخیص دلایل و امور مربوط به مسئله امکان ندارد.

ج) تعیین راه حل

معمولاً همراه با تشخیص مسئله، راه حل یا راه‌هایی نیز به ذهن می‌آید. وقتی دانشمند یا فیلسوف مسئله موجود در موقعیت نامعین را تشخیص داد، طرق حل آن را نیز پیشنهاد می‌کند. گاهی پژوهنده در تشخیص مسئله دچار اشتباه می‌شود و به این علت نمی‌تواند راه حل آن را در ذهن مجسم کند. همین‌طور وقتی دیگران مسئله‌ای را برای پژوهنده طرح کنند، فهم آن و پیدا کردن راه حل برای آن دشوار است. در این قبیل موارد گاهی تحقیق صورت نمی‌گیرد.

در برابر این پرسش که چگونه تعیین یا مشخص کردن یک مسئله تحقیق به پیشرفت تحقیق و حرکت به سوی راه حل می‌انجامد، جان دیوئی یادآور می‌شود که گاهی تبدیل موقعیتی کاملاً نامعین است و تشخیص مسئله و تعیین اجزای آن در چنین موقعیتی ممکن نیست. بنابراین باید موقعیت طوری باشد که عناصر و اجزای آن را بتوان مشخص ساخت و مسئله یا مسائل موجود در آن را تشخیص داد. مشاهده و بررسی شرایط موجود در موقعیت پژوهنده را به سوی راه حل ممکن و مربوط راهنمایی می‌کند. این راه حل ابتدا به صورت ایده یا تصور مطرح می‌گردد. ایده‌ها یا تصورات به منزله نتایج پیش‌بینی شده‌ای هستند که در اثر انجام اعمالی معین در شرایط موجود رخ خواهد داد.

(د) استنتاج

توسعه معانی با توجه به ارتباط آنها با یکدیگر و با استفاده از علامت‌ها یا الفاظ که قضایا را تشکیل می‌دهند، استنتاج نامیده می‌شود. وقتی معنی پیشنهاد شده فوراً پذیرفته شود، تحقیق ناقص می‌ماند؛ زیرا نتیجه مورد قبول، متکی بر دلیل نبوده و بر فرض این‌که تصادفاً صحیح باشد، معتبر نیست. باید معنی پیشنهادی یعنی آنچه را که از مشاهده اوضاع و احوال و شرایط به ذهن می‌آید، مورد بررسی قرار داد و دلالت‌ها یا اشارات این معنی را در ارتباط با معانی مربوط دیگر در نظر گرفت و آنها را در قضیه‌ای بیان نمود. از این طریق می‌توان فهمید که پذیرفتن معنی پیشنهاد شده، متضمن یا لازمه چه دلالت‌هایی است و چگونه این دلالت‌ها با آنچه از معانی مربوط دیگر فهمیده می‌شود و توافق دارد و در نقطه نهایی چگونه معنی پیشنهاد شده فعالیت‌های پژوهنده را در گردآوری دلایل مورد نیاز رهبری می‌کند و او را در اجرای روش تحقیق و در حل مسئله موفق می‌سازد.

در اجرای روش تحقیق یا روش حل مسئله، روش بحث و روش قیاسی و روش استقرایی، خود بخشی از شیوه حل مسئله هستند. وقتی این روش‌ها در جریان تحقیق یا حل مسئله مطرح شود، هدف مشخصی را دنبال می‌کند و اجرای این روش شاگرد، فهم بهتری از مطالب علمی کسب می‌نماید. در مراکز آموزشی، از پرورش تفکر، خلاقیت و اشاعه روح تحقیق در میان استادان و دانشجویان بحث می‌شود. اجرای شیوه تحقیق در آموزش رشد فکری و عقلانی، رشد اخلاقی و علمی، رشد اجتماعی و رشد عاطفی را تأمین می‌کند.

روح فلسفی؛ دکتر شریعتمداری خصوصیات روح فلسفی و روح تحقیق و تفکر استوار را منحصر به فیلسوفان نمی‌داند و آنها را این‌گونه برمی‌شمارد:

۱- تردید منطقی

تردید منطقی با مذهب اصحاب شک فرق دارد. تردید منطقی، جزئی از انتقاد و ارزیابی افکار و عقاید است. فیلسوف صحت عقیده‌ای را بدین لحاظ که متکی به آرای مراجع یا فهم عمومی است، قبول نمی‌کند و خود به بررسی و ارزیابی آن عقیده می‌پردازد. تردید منطقی مقدمه تحقیق و موجب رشد فکری و پیدایش افکار و عقایدی تازه است.

۲- کنجکاوی زیاد

فیلسوف واقعی کنجکاو است و اموری را که دیگران بدیهی فرض می‌کنند یا به صورت اصول مسلم می‌پذیرند، مورد سؤال قرار می‌دهد. گاهی همین کنجکاوی سبب می‌شود که فیلسوف مشکلاتی را که دیگران نایده گرفته‌اند مطرح سازد.

۳- فهم عمیق

فیلسوف به معرفت سطحی قناعت نمی‌کند و ژرف‌اندیشی در مطالعات او به چشم می‌خورد. غالباً معرفت‌هایی که دیگران را قانع می‌سازد، فیلسوف را راضی نمی‌کند. فیلسوف درصدد مشخص ساختن عناصر اساسی در هر موقعیت و درک دلالت‌ها و اشارات این عناصر می‌باشد.

۴- دید وسیع

فیلسوف بینش و دیدی وسیع دارد. همین دید وسیع است که فیلسوف را به جهان‌شناسی و طرح مسائل کلی و عمومی وامی‌دارد. تحقیقات یک رشته فیلسوف را راضی نمی‌کند و دائماً در صدد است که رشته‌های مختلف را با هم ارتباط داده و امور را در زمینه وسیع‌تری مطالعه کند.

۵- سعه صدر

اشخاصی که از «سعه صدر» بی‌بهره‌اند، معمولاً موقعی که با عقاید مخالف روبه‌رو می‌شوند، خشم و نفرت در رفتار آنها ظاهر می‌شود.

۶- ترقی طلبی

فیلسوف واقعی هیچ‌گاه افکار خود را کامل فرض نمی‌کند و پیوسته در تکامل و ترقی است.

۷- فروتنی

فیلسوف واقعی متواضع و فروتن است. فیلسوف از کبر و غرور بیزار است و درعین حال تن به ذلت و خواری نیز نمی‌دهد، از تکبر گریزان است و اهل مداهنه و تملق نیز نیست.

۸- وحدت شخصیت

فیلسوف شخصیتی واحد و هماهنگ دارد. تضاد در رفتار فیلسوف کمتر به چشم می‌خورد. به آنچه که می‌گوید عمل می‌کند و از آنچه می‌کند آگاه است.

۹- اتکای به نفس

فیلسوف برای افکار و عقاید خود ارزش قائل است. عزت نفس، فیلسوف را مافوق قدرت‌ها، نفوذها، مقام‌ها، هدف‌های بی‌ارزش و تمایلات آنی و کم اهمیت قرار می‌دهد.

۱۰- طرفداری از ارزش‌های انسانی

فیلسوف واقعی، ارزش‌های انسانی و ارزش‌های اساسی را تشخیص می‌دهد و برای تحقق این ارزش‌ها و پیشرفت آنها اقدام می‌کند. تردید منطقی، کنجکاوی زیاد، فهم عمیق، دید گسترده، سعه صدر، فروتنی، وحدت شخصیت و عزت نفس همه جنبه‌های تربیتی دارند و باید هم‌زمان با آموزش، به تقویت این خصوصیات نیز اقدام کرد. دکتر شریعتمداری در مورد کاربرد روح فلسفی در تعلیم و تربیت می‌نویسد: اصولاً پرورش قدرت فکری، رها ساختن فکر از نفوذ عوامل محدود کننده، سیر فرایند تفکر در مسیر منطقی، بررسی آزاد افکار و اندیشه‌ها، آزاد ساختن فکر از نفوذ تعصبات و خرافات، پرورش تفکر انتقادی و همچنین فراهم نمودن زمینه خلاقیت و نوآوری در مراکز آموزشی همه موضوعاتی اساسی است که در حوزه تعلیم و تربیت مطرح می‌شود. سیر عقلانی که در تحکیم و گسترش این موضوعات تأثیر فراوان دارد و جزو فعالیت‌های اساسی تحقیقی در فلسفه محسوب می‌شود، نقشی تعیین‌کننده در رشد و پیشرفت تعلیم و تربیت دارد.

در سازمان‌های آموزشی و تربیتی و به‌طور کلی در حوزه تعلیم و تربیت، نظام ارزشی جامعه، ارزش‌های معنوی و اخلاقی، برادری و برابری، تحکیم مناسبات انسانی، احترام به انسان، رشد و تکامل معنوی، فکری و اخلاقی، شیوه برخورد معلم و شاگرد، همه در تفسیر مربیان از تعلیم و تربیت، از درک مربیان از هدف‌های تربیتی و آشنایی مربیان به شیوه‌های عقلانی و عاطفی و اقدام برای توسعه علم و هنر و میراث ادبی تأثیر فراوان دارد. نظر به این‌که فیلسوفان درباره ارزش‌ها به‌طور کلی و ارزش‌های معنوی و اخلاقی در جامعه انسانی و تأثیر علوم و هنر در رشد حیات فردی و جمعی انسان به بحث می‌پردازند، بنابراین سازمان‌های تربیتی باید از نظریات بنیادینی که فیلسوفان در زمینه ارزش‌ها مطرح می‌کنند بهره ببرند. روش آموزش و ارائه یک مبحث علمی باید مشابه روشی باشد که دانشمند برای تدوین یک مبحث علمی انجام می‌دهد. این فعالیت در اصطلاح همان تحقیق است. تحلیل تحقیق به‌صورتی که جان دیوئی انجام داده مشتمل بر مراحل است. بهترین شیوه آموزشی شیوه‌ای است که دانشمند در تدوین مبحث علمی

اتخاذ نموده است. بنابراین مواجهه نمودن دانشجویان به موقعیت نامعین و طرح مسئله و همچنین ترغیب دانشجویان به گردآوری اطلاعات و بررسی این‌که چگونه فرضیه یا فرضیه‌هایی در یک مبحث علمی تدوین شده است و کمک به شاگرد در انتخاب فرضیه اساسی و بررسی آن، باید اساس آموزش را تشکیل دهد. در سازمان‌های آموزشی نیز مشخص نمودن ماهیت علم، روش علمی، ارتباط علوم، جایگاه علم در معارف بشری، نقش علوم در زندگی انسان جزو وظایف معلمان است. متأسفانه ناآشنایی معلمان و استادان به این بخش از فلسفه غالباً موجب طرح مطالب سطحی، غیرمنطقی و نادرست در زمینه علوم می‌شود. توجه به فعالیت تحقیقی فلسفه در برخورد با علوم مورد توجه معلمان و استادان قرارگیرد. ترکیب یا پیوند دادن افکار و اندیشه‌ها در کلاس درس نیز اهمیتی ویژه دارد. اصولاً شاگردان باید هم با روش تحلیل آشنا باشند و هم با روش ترکیب. پیوند دادن اجزا با هم (مجموعه آثار، فلسفه مسائل فلسفی، مکتب‌های فلسفی، مبانی علوم). دکتر شریعتمداری دیوئی را ارج می‌نهد و به روش تحقیق و روش آموزش و روش حل مسئله که گاه روش عقلانی می‌نامد اهمیت می‌دهد. شاگردان دروس جلسات بعد را خود بخوانند و در جلسه برای دیگران ارائه دهند و معلم راهنما باشد (ذکاوتی a).^۱

استاد محققى که با دکتر شریعتمداری سال‌ها همکاری داشته است، با خوانشی همدلانه از مشی استاد به طرح "انگاره هویتی" در برابر انگاره تربیتی حاکم این‌گونه نتیجه می‌گیرد که از نظر دکتر شریعتمداری اولویت نخست حاکمیت باید اصلاح تعلیم و تربیت باشد. اولویت را نباید به تخصیص منابع دولتی فروکاست، بلکه باید آن را مترادف اهتمام حاکمیت دانست (مهر محمدی، "استاد شریعتمداری، یک تربیت‌شناس واقعی"، ص ۴۰ و ۴۱).

بررسی و نقد تأثیرات و دستاوردها؛ صفات شخصی مانند گرایش به ساده‌زیستی و دانش دوستی و رعایت آداب تحفظ در ارتباطات اجتماعی و کلامی در مناسبات شخصی چهره مشخصی از ایشان ترسیم کرد که تا حد زیادی مورد قبول نظام سیاسی پس از انقلاب و همچنین مورد پذیرش خبرگزاری‌ها و "رسانه ملی" هم بود. افزون بر دست‌اندرکاران علوم تربیتی، عده زیادی با آثار یا زندگی و شخصیت دکتر شریعتمداری آشنا بودند. ایشان کوشش اولیه‌ای برای "صورت‌بندی نظریه تعلیم و تربیت اسلامی" به عمل آورد. پس از تثبیت انقلاب ظاهراً ایشان از ورود به مناقشات گوناگون در فضای علم و سیاست‌گذاری تقریباً پرهیز می‌کرد و موقعیت را

۱. یادگیری معکوس flipped learning را به یاد می‌آورد.

مغتنم شمرد تا آنچه کار "اساسی" یعنی تربیت می‌دانست انجام شود. آن راهنمایی خوش‌بینانه که کارکرد تربیت‌کنش‌ها را تحت امر "عقل" یا هدایت "دین" در آوردن است، می‌توان درک کرد. پس از تثبیت سیاسی انقلاب به نظر می‌رسید که نظام، جامعه علمی، حوزه علوم دینی و دانشگاه هم از دکتر شریعتمداری انتظار داشتند که به وفاق و تبادل اعتماد و اعتبار کمک کند. تعلیم و تربیت با معرفت نهادی و نظر پیچیده تعامل و همبستگی دارد. بعضی از نخبگان کشور در طیف‌های مختلف نسبت به موضع‌گیری ایشان توجه می‌کردند و گاه حساسیت نشان می‌دادند. در میان نهادهای اجتماعی نهاد آموزش و پرورش آشکارتر از نهادهای دیگر نشان می‌دهد که هر مسئله - حتی شخصی - مطابق نظریه کنش پیوسته و هماهنگ با فلسفه روان‌شناسی و "نظریه تخیل جامعه‌شناختی" معرفتی نهادی و قواعد کنش مؤثر را تشکیل می‌دهد. برای نظریه اجتماعی و تربیتی امتزاج افق‌های فردیت‌های بسط‌یافته، بسط‌نیافته و نیز هویت‌های بسته در کنار نظام ارزش‌ها (چهارچوب وظیفه‌گرایی^۱، "نتیجه‌گرایی و فضیلت‌گرایی‌اند) بررسی می‌شوند. در توجیه کنش‌ها ناهمگرایی و گاه تعارض "وظیفه‌گرایی" از یکسو و از سوی دیگر "نتیجه‌گرایی" قابل طرح است.

مفروض خوش‌بینانه این است که نهاد تربیت، معلم‌ها و مربی‌ها می‌توانند در پیچیدگی روزافزون شبکه‌های "جهانی شدن" راهی به سوی معرفت اجتماعی، هوش معنوی، اخلاقی و گریز از محدودیت‌های کاربردی^۱ بگشایند. پیچیدگی چرخه اندیشه تا اجرا و تا عمل درگیر موقعیت پیچیده^۲ و بغرنج است. معنای گسترده و خوش‌بینانه جامعه‌پذیری و اجتماعی شدن و مسامحتاً تربیت عبارت است از: اخلاقی شدن؛ و شامل امرهتجاری و تجویزی است. و به بیان دیگر، رویکرد خوش‌بینانه نسبت به امکان وفاق و تفاهم ذی‌نفعان و هماهنگی دنیای موجود و ممکن با دنیای آرمانی و مطلوب، و تلفیق سازه نظم با سازه ثبات، تا زندگی شایسته‌تر، انسانی‌تر، مختارانه‌تر و متفکرانه‌تر در شرایط محلی، ملی و جهانی تحقق یابد.

به نظر می‌رسد که سطح فردی و تهذیب‌گرایانه تربیت نیز به تنهایی نمی‌تواند محل ارتکاز توجه فوق‌العاده و انحصاری باشد و جوانب و مقدمات و مقتضیات معرفتی، عرفی، نهادی و سازمانی درهم‌تنیده این فهم را باید دریافت. بدون آن، هرگونه هدایت و "خرده اصلاحات" هم

-
1. Applied limitation domain
 2. Problematic situation/ maximally entangled system

در زیر فشار کژکارکردی‌های نهادی و "ضرورت"ها و "اولویت"هایی که هر روز ناگهان از هر گوشه سر برمی‌آورند، تقریباً قربانی می‌شود. مفاهیم و نظریه‌هایی چون وظایف ذاتی حاکمیتی، سهم آموزش و پژوهش و فناوری از تولید ملی، آمبودزمان‌ها، عدالت آموزشی، سواد تربیتی و "سواد اخلاقی" (حساسیت اخلاقی، استدلال اخلاقی و تخیل اخلاقی) اینجا به کار می‌آیند. جامعه علوم انسانی و حوزوی نیازمند اخلاق باور، توافق بر سر استانداردها و گاه حتی توافق بر سر ناقدان و ارزشیابان‌اند. برای این "گونه‌شناسی" باید به وجود ابرهای ابهام پرداخت که ممکن است هر نویسنده‌ای را در معرض "بی‌طرفی" ظاهراً معصومانه و بی‌دردی یا "تحجر و یا التقاط" قرار دهد (ذکاوتی a).

در طول ۲۳ سال ارتباط مستقیم و از جمله همکاری انجمنی و ۱۵ سال همکاری در موسسه تحقیقات تربیتی - که دکتر علی شریعتمداری ریاست را به عهده داشتند - طی پرسش‌هایی مسائل اساسی تربیت را - در دیدارها و گفت‌وگوهای معمول که با ایشان داشتم، مصراانه مطرح می‌کردم که: چرا تربیت عملاً در کشور اولویت ندارد؟ و راه حل معضل امکان تأثیرگذاری بر روند تصمیم‌گیری چیست؟ به من پاسخ دادند "همه باید بدانند تربیت اساسی است". پرسیدم: چون نمی‌دانند همه چیز معلق و مبهم می‌ماند؟ پاسخ ایشان چنین بود: "اگر بدانند تربیت اساسی است، دیگر چیزی معلق و مبهم نمی‌ماند". در پاسخ پرسش من در مورد معضل تصمیم‌گیری گفتند: "در جلسات با مقامات عالی اگر وقت و فرصتی باشد، فقط سه دقیقه به اعضا وقت می‌رسد" (ذکاوتی a، ۱۳۹۲).

شناخت موضوع روش‌ها و هدف شناخت (اعتبار نظری علم تربیت) و "شناخت شناخت اجتماعی" (ادراک مردم و ذی‌نفعان از تربیت). نارسایی این دو شناخت به اختلال در کنش فردی، جمعی، سازمانی و اجتماعی و در پی آن بروز بحران‌ها می‌انجامد. شناخت اجتماعی غالب بر روح زمان ۱، روح مکان ۲، پیش‌داشته‌های جامعه، الگوهای تمدنی، تربیت، الگوها، مفروضات، نظارت اجتماعی و به‌طور مشخص‌تر امکانات و محدودیت‌هاست. آنچه از منظر "شناخت شناخت اجتماعی" مطرح است، هم از جنبه ملموس و عینی یا چیدمان نیروهای

اجتماعی و رتبه‌ها و گروه‌بندی‌های ذی‌نفعان و قشربندی اجتماعی و رضامندی از عدالت در توزیع امکانات و هم از نگاه شناخت تفهیمی و تفسیری و نشانه‌ای ۱ آن قابل بررسی است. نظریه‌های تأییدی و انتقادی هم می‌توانند در دسته‌بندی فلسفی مرتب شوند و کارکرد کنشگران و عناصر دخیل در آموزش و تربیت را تا حدودی ترسیم کنند. نظریه‌پردازی نوآورانه و غنی به غنای علمی و وجود تراکم و غلظت کافی از صاحب‌نظران و میراث انباشت انتقادی یافته‌ها و داده‌های محیط‌های علمی پرسش‌گرانه در تراز تاریخ علم جهانی نیاز دارد. پروژه‌های خودی‌سازی، بومی‌سازی و اسلامی‌سازی علوم در خطر تبدیل شدن به روایت‌ها و تجویزهای شتابزده بوده‌اند. با این مفروض، ذکاوتی می‌نویسد: «شرایطی فراهم آید که کنشگران علمی مستقیماً وارد عرصه عمل شوند» (ذکاوتی، ۱۳۹۱: ۲۱۵-۲۱۴).

نگارنده در سال‌های متمادی ارتباط، فعالیت مشترک انجمنی و سال‌ها همکاری در موسسه پژوهشی، دیدارها و گفت‌وگوهایی با دکتر علی شریعتمداری داشته‌ام و با علایق مورد نظر ایشان آشنا شدم. ایشان مسئله اصلی را تربیت می‌دانست. از دید خوش‌بینانه، همه دشواری‌هایی که در تجربه و مسائل اساسی بشریت و مهم‌تر از همه در ارتباطات انسان‌ها مطرح می‌شود، چون به عرصه معرفت اجتماعی و انگیزه و عمل و حساسیت همگانی برسد، ناگزیر دانایی و توانایی (کنش عقلانی، زیبا شناختی و اختیاری) و در عرصه کاربرد مهارت‌های اساسی هنر زندگی را به یاد می‌آورد و به دنبال آن درباره کارسازی و گره‌گشایی ارتباطات و جامعه‌پذیری (رسمی و غیررسمی) پرسش‌ها و امیدهایی مطرح می‌شود و به نظر می‌رسد که تأکید بر بعد عقلانی مقاومت در برابر تقلیل‌گرایی و مخاطره‌تجربی ۲ از اهمیت بسزایی برخوردار است.

مفروض خوشبینانه این است که متولیان نهاد تربیت، معلم‌ها و مربی‌ها بر پیچیدگی چرخه اندیشه تا اجرا و تا عمل و ارزشیابی خروجی و پیامدها و موقعیت پیچیده غالب می‌شوند و تلفیق سازه رشد با سازه نظم و با سازه ثبات، تحقق می‌یابد. امروز که به سمت انقلاب داده‌ها و به سوی هوش مصنوعی هرچه بالاتر پیش می‌رویم، نهاد تربیت، علوم و مربی‌ها ناچارند با ورود به شبکه‌های اجتماعی اثر تعیین‌کننده بر جا گذارند. در این شبکه‌ها سه عنصر حسگر، محیط و حافظه مطرح‌اند که متناظر آنها معنا، تعهد، دلسوزی و فراروندگی در موضوع هوش معنوی و هوش اخلاقی و هم‌چنین اراده/کنش، حافظه و فرهنگ در موضوع جامعه‌پذیری و نیز یادگیری

-
1. Ethnosemantic
 2. Experimental riskiness

عمریما^۱ برای درک ارزش ها و تنوع فرهنگها در موضوع سواد اخلاقی و هوش فرهنگی قابل مقایسه است. مضامین غیر رسمی که اگر تصریح شوند، ممکن است همان موضوعات اساسی فلسفه اجتماعی باشند و مبانی و مفروضات تربیت خواهند بود. در تربیت موانع همان زمینه، منابع و مسیر (از طریق تفکر انتقادی، تفکر منطقی و خلاق) است.

در عرصه‌های تربیتی از دیدگاه کمی، مدیریتی و فناورانه، البته کوشش بر آن است که اراده فردی را نیز به زبان خود و مخاطبان "ترجمه" و تبدیل کنند و این ترجمه با تصرف‌های دگرگون‌کننده‌ای در نقش و کارکرد تربیت و معلم و مربی تجویزهای گوناگون^۲ مطرح می‌شوند. الگوها گاه بر اساس الگوهای با قواعد "متن مقصد" ترجمه "می‌شوند. صحنه وسیع تفکر فلسفی و روایت‌های تقابلی^۳، هنری و دیالکتیک اندیشه و روایت‌های واگرا برای حل معضلات به دو انگاری‌ها و یا تعارض‌ها و تباین‌های رایج: مانند تقلیل‌گرایی با کل‌گرایی، تعارض‌ها و تباین هدف با وسیله، حقیقت با روش، وجود با موجود، ماده با معنا، بودن با داشتن، فردگرایی عمودی با فردگرایی افقی، فردگرایی وجودشناختی با فردگرایی روش‌شناختی، شناخت با شناخت‌شناسی، پیشرفت با آزادی، عقل با وحی، فرد با جمع، کنشگر با ساختار، زبان با جهان، زبان با انسان، جبر با اختیار، تغییر با ثبات، سنت با تجدد، تاریخ با اسطوره، فرهنگ با هنر، فرهنگ با طبیعت، نیاز اصیل با نیاز کاذب، عرفی با قدسی، اعجاب با وحشت، صنعت فرهنگ در برابر اصالت و خلاقیت فرهنگی، کهنه با نو، زندگی با ماورای زندگی، فرادستی با فرودستی، فقر و غنا، قدرت با ناتوانی، فردگرایی خودمحور/ عمودی با فردگرایی اجتماعی/ افقی، زندگی و مرگ، طبیعت با ماورای طبیعت، لذت و درد، عوام با خواص، ناپایداری و جاودانگی، عینیت با ذهنیت، کمیت با کیفیت، گذشته با اکنون، عرفی با دینی خودی با بیگانه، امنیت با آزادی، عدالت با آزادی، عشق با نفرت، اصل واقعیت با اصل لذت، جنگ با صلح، خودی و محلی و بومی با جهانی، عمل با نظر، رویکرد مکانیکی/ ماشینی با رویکرد دیالکتیکی، آینده با اکنون، آینده و حال با گذشته، من با دیگری، سازمان با فرد، عقلانیت مطلق و نسبی، دیرینه‌شناسی تاریخی و دوره در برابر تبارشناسی مسئله (منظر فوکویی)، مشارکت با تکروری، عقل با ناعقل، ذهن با بدن،

۱. نگارنده سه ترکیب "یادگیری عمریما"، "یادگیری عمرگیر" و "یادگیری عمرآزگار" را برای اصطلاح لاتین

Life-long learning پیشنهاد می‌کنم.

2. Abductive

3. Counter narratives

محدودیت منابع با خواسته‌ها/رهایی هستی‌شناختی انسان، ساده با پیچیده، یک رشته‌ای با میان-رشته‌ای و چند رشته‌ای، تک‌گویی با گفت‌وگو ... به شیوه‌ای انتقادی پرداخته‌اند. پویایی ساختار ذهنی (نمادسازی و فرایندشناختی)^۱ به کثرت‌گرایی در عرصه‌های مختلف می‌انجامد. تکرار درمبانی متافیزیکی نه تنها بر اهداف که بر روش‌ها و طرحواره‌های زندگی آدمیان تأثیر می‌گذارد و اعتقادات متکثر در عرصه‌های گوناگون حیات بشری پدید می‌آید. انگیزه‌های دیگر در تکرار مبانی متافیزیکی، زبان، انقلابات اجتماعی و سیاسی (بحران مشروعیت، مقبولیت و رضایت) و لزوم ظهور آرمان جدید (بحران معنی) و بحران کار آمدی، رهایی از فردگرایی عمودی خودخواهانه برای مردم - مرکز شدن و اجتماع - محور شدن پیشرفت و ترقی، به جای اکتفا به نخبگان رسمی و دولت، خوداتکایی و فرهنگ خودی جست‌وجوی دیدگاه‌های ترکیبی، پرهیز از منطق تک صدا و تک گفتار.

در ایران هم در رویکردهای متأخر محققان ایرانی با "پارا کمی گرایی"^۲ کوشیدند نارسایی‌ها و مغالطه‌های روش‌های تحقیق رایج را جبران کنند.^۳ شعبانی ضمن اتخاذ موضع پارادایمیک، نظریه رئالیسم استعلایی را بدیلی مناسب برای حمایت از پژوهش علمی در قلمرو آموزش و پرورش معرفی نموده است. می‌گوید: روش علمی پژوهش در علوم تربیتی باید بر شالوده یک نظریه فلسفی مبتنی باشد. این نظریه فلسفی (رئالیسم استعلایی) به امکان دستیابی به شناخت مطلق پدیدارهای تربیتی متعهد نیست و رویکرد پاراکمیت گرایی، به منزله راهی برای حل مسئله ثنویت کاذب پیشنهاد کرده است. ("رئالیسم استعلایی و ثنویت کاذب در پژوهش تربیتی"، نشریه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۲۰، دوره ۶. تابستان ۱۳۸۶). ساعی در مورد روش شناسی می‌نویسد: «روش‌هایی چون تفسیر تاریخی^۴ و تبیین قانونی [تعمیمی]^۵ حضور همزمان^۶ دارند و روش شناسی در فضای چند ارزشی قابل طرح است که به روش شناسی ترکیبی^۷ تعبیر می‌کنیم» (ساعی، ۱۳۹۲: ۵۷).

-
1. Mental symbojization and cogtitive process.
 2. Para-Quantitative (پاراکمیت گرایی انتخاب فرهنگستان زبان است)
 3. Para-Quantitative: <https://www.tandfonline.com>
 4. Historical Interpretatio
 5. Nomological
 6. Simultaneous
 7. Configerational Methodology

می‌توان گفت فرانظریه (چیستی و چگونگی نظریه و چه ویژگی‌ها و کاربردها) در آموزش و پرورش همان فلسفه فلسفه تربیت است دهقانی فیروزآبادی دربارهٔ دامنهٔ نظریه و "تکثر تأسیسی" که جنبهٔ دینی آن را هم دربرگیرد، به چهار وجه اشاره می‌کند: ۱. نظریهٔ تبیینی، ۲. نظریهٔ تکوینی، ۳. نظریهٔ انتقادی، ۴. نظریهٔ هنجاری (خرداد ۱۳۸۹ شمارهٔ ۲، پیاپی ۱۸، ص ۱۱۱). فرانظریه پیچیدگی را ترسیم می‌کند. به قول ادگار مورن: "اصل این اندیشه عبارت است از گامی فرابیش بگذار، پیچیدگی به تو کمک خواهد کرد" (ترجمه نیک پی، ۱۳۹۳). به نظر می‌رسد پیچیدگی موردنظر مورن، "هوش شرکت کننده" ۱ مورد نظر دیوئی همان جنبهٔ باروری ۲ نظریه و لزوم پیوند نظریه با کلیت زندگی و پویایی آن را به یاد می‌آورد. این هوش، "تجربهٔ تربیتی" را که نیازها، انگیزه‌ها، موقعیت، "متن" اجتماعی و تاریخی، گفتمان، استقلال، هدف، مهارت نیروی انسانی، امید، عشق، ایمان، عقل، امکانات، تشکیلات و روش‌ها را - که یکدیگر را به تکاپو وامی‌دارند و نیرو و جهت‌گیری کنش را تعیین می‌کنند - روشن می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

دکتر علی شریعتمداری مانند هر آموزشگر سختکوش و تاب‌آور پروژه‌ای ناتمام است. دست اندرکاران تربیت در برابر این پرسش‌اند که معیارهای آموزش و پرورش اگر با هریک از سه رویکرد (۱) تمامیت انسان یا (۲) هزینه-فایده و (۳) ارتباط با زندگی بررسی شود، چرا در پایه و ترازوی که کوشندگان علوم انسانی انتظار داشتند حاصل نشد؟ پس از انقلاب فشار بسیار شدید و مختل‌کننده‌ای به نخبگان علمی مورد اعتماد برای خودی‌سازی علوم وارد آمده که همزمان است با تحمیل (یا تحمل) طاقت‌سوز "چندین پیشگی" آنان و انباشت و تورم اجرایی. این تراحم، فرصت کارهای آموزشی، پژوهشی و تأملات عمیق بیشتر را از آنان گرفته و می‌گیرد. شرط خودی‌سازی قابل قبول، فهم انتقادی انباشت دانش جهانی مربوط و هم افزایی است. آموزش و پرورش برای اخلاق و اعتماد اجتماعی و سرمایهٔ اجتماعی رابطهٔ معقول و متناسب حد اقلی وظیفه‌گرایی^۳ و نتیجه‌گرایی^۴ و فضیلت^۵ چه می‌تواند کرد و چه کرده است؟ کنش تربیت را

-
1. Participant intelligence
 2. Fecondity
 3. Deontology
 4. Consequentialism
 5. Virtue

می‌توان در مسیر سه گسست دنبال کرد. گسست بین سه زمینه: (نیت/ آنچه قصد شده، عمل/ آنچه اجرا شده و نتیجه/ آنچه کسب شده). این حلقه مفقوده و یا علت این گسست و یا انسداد و اختلال نبود وفاق و هم‌افزایی بر سر شناخت شاخص‌ها و استانداردهای همکاری حرفه‌ای (بین صاحب‌نظر، پژوهشگر، دانش‌پرداز، سیاست‌پژوه، سیاست‌گذار، تصمیم‌گیر و مدیر، قانون‌گذار و مجری) است. تنگنای تعامل برای ترمیم و ارتقای نهاد تربیت و علم و آموزش و تحقیق خود سرانجام، نبود سازوکار جانشین‌پروری و کادرسازی را هم بیش از پیش تشدید می‌کند.

فلسفه تربیتی و اجتماعی کارآمد، به گشودن امکان ترابط و حتی هم‌افزایی و یا تلفیق بس دشوار مؤلفه‌های وظیفه‌گرایی و نتیجه‌گرایی و فضیلت‌نیامند است. یک نظریه تربیتی باید شانس اخلاقی‌تر زیستن و رفع انسداد ارتباطی بین ارزش‌ها - مثلاً بین هدف و وسیله/ ارزش‌های غایی و ارزش‌های واسطه - هم محصول و هم عامل تشکیل "هسته‌های سخت" یکسونگری و خود محوری، شکل‌گیری سرمایه اجتماعی تاریک و بی‌تفاوتی است توضیح دهد و برون‌رفت را بنمایاند. مثلث دانش، قدرت، اخلاق را نه به زیان اخلاق، بلکه برای رابطه هم‌افزا بین اضلاع آن هنرمندانه ترسیم کند و موانع فضیلت، ارتباطات نامطلوب را داوری و ارزشیابی کند. مسیر تربیت فرهیخته‌وار هموارکردن راه رشد و زمینه‌سازی برای شرایط و فضای مثبت‌تر برای کار و اندیشه از طریق تعامل هم‌افزاست. فضای آزادی و "رشد" با نیروی استعدادی‌اش - پتانسیل خود - خود را پیش می‌برد. تربیت با هدف رشد جوانب زندگی و تفکر را بارور می‌سازد. در این راه از اطلاع و بلکه تسلط بر تجربه (به معنی وسیع که شامل تاریخ هم می‌شود) و از جمله بر آثار متفکران کلاسیک بی‌نیاز نیستیم. بر فراز شانه‌های صاحب‌نظران بودن هم گرچه کمک می‌کند که افقی فراتر و دورتر را ببینیم، اما خلاقیت در حل مسئله - و در تفکر را نه فقط گامی به پیش و نه تفنن، بلکه ضرورت باید تلقی کرد و آموزش و پرورش را فراخواند تا بتواند پیچیدگی‌های مسائل انسان امروز را خوب درک کند و پاسخی خلاق و رها از انقیاد به عادات و الگوهای ماشینی را جست‌وجو کند؛ جانب رشد را نگه دارد و تضمین کند و بیان مدلل^۱ تفاهم‌پذیری^۲ را برای درکی مشترک از انسان، فرهنگ و آموزش و پرورش در کار بنای سعادت انسان‌ها، آشتی آنها و تکامل و آزادی معنوی و روحی و غنی ساختن فرهنگ را به میان آورد. پاسخی که گاه به سوی فلسفه آموزش و پرورشی متفاوت و انسانی متفاوت، فرهنگی متفاوت

-
1. Warranted
 2. Commonsurability

و تمدنی متفاوت، سمت‌گیری شده باشد و به حفظ "اصالت"ها و آسیب‌شناسی‌ها و عارضه‌یابی مرسوم بسنده نکند باب تفاهم و تعاملِ تکاملی باز باشد.

نهادهای و سازمان‌های متنوعی با انگیزه‌های مختلفی از آقای دکتر شریعتمداری برای ریاست یا حضور در شوراها و کار گروه‌ها در همه سال‌های پس از انقلاب تا یکی دو سال آخر زندگی‌شان دعوت می‌کردند و گاه به سبب اصرار دعوت‌کنندگان ایشان هم می‌پذیرفت. این دعوت‌ها احتمالاً راه آسان و کم‌زحمتی بود که با "شیخ‌وخت" ایشان سهل‌ترین راه برای اعمال روش "مهندسی زده" را طی کنند و شتابان از خلأ گسست حرفه‌ای خیز بردارند و پرش کنند. به نظر می‌رسد در این گونه روندهای کاری هم‌افزا و چرخه منطقی و کارآمد شناخت و احیاناً تقسیم کار بسیار دشوار است. تراحم بسیار شدید این‌گونه امور برای ایشان فرصتی باقی نمی‌گذاشت که به کار فکری بیشتر و یا بازنویسی و تکمیل آثار خود پردازند.

اگر همت و تلاش همه دست‌اندرکاران تربیت و علوم انسانی به‌شمار کافی و با "جرم بحرانی" ^۱ "کافی" و امکان تعامل هم‌افزا در مدار فعالیت "اجتماع پژوهشی" ^۲ محیط‌های علمی فعال و غنی و بارور قرار گیرد و انگیزه‌های موقعیتی و تاریخی هم مدد رسانند، ظهور نظریه‌پردازان ایرانی در تراز جهانی و انسانی و فرهیخته تراز آنچه در غرب تمدنی روی داده است، ممکن و مغتنم خواهد بود.

اگر مدرسه‌ها، دانشگاه‌ها و پژوهشگاه‌ها و مراکز فرهنگی بتوانند بخشی از یک "اجتماع علمی و پژوهشی" و فرهیختگی باشند، با غنی‌سازی ارتباط و شبکه تعاملی دانش و تجارب و دانش پنهان ^۳ را فعال و جامعه را بهره‌مند سازند و متعاضداً از آن بیاموزند. انسداد در فرایند تعامل هم‌افزا را هم علت و هم معلول تشکیل "هسته‌های سخت" گرد مدیران، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران، مدیریت‌های یکسونگر می‌توان دانست. این مدیریت با وظیفه ذاتی تربیت، با روح فلسفی و غنای سواد تربیتی تناقض دارد. با چنین روندی خودتنظیمی و فراشناخت با پرسش‌گری از پیچیدگی‌ها، کاوشگری اکتشافی، انواع یادگیری ترکیبی ^۴ و یادگیری عمیق همراه نمی‌شود.

رسالت معلمی و مربیگری و بارورسازی فرهیختگی خردمندی احساسات و ذوق و وجدان است که به افق آزادی، میانجی‌گری اجتماعی، رویکرد چندگانه‌گرا و کثرت‌گرا و درک مشتاقانه

-
1. Critical gravity
 2. Researcc community
 3. Latent knowledge tacit
 4. Blended learning

و همدلانه عدالت آموزشی برای خاموشان، گناهکاران، رانده‌شدگان، منفعلان و زیردستان چشم دوخته است که پس از فراز و نشیب‌هایی به نمادسازی هم‌افزایی و انضباط^۱ خودانگیخته می‌شوند، می‌انجامد. ذهن‌آگاهی^۲ به معنای فراشناخت برشناخت‌های خود و آگاه بودن از عملکرد مغز و روان و شامل دو بخش حواس جمع بودن و بیداری^۳ آگاه نسبت به داده‌های درون و انعکاس آن به درون و به "اینجا" و "اکنون" است. ملاحظیات فلسفی با اکولوژی فرایند معرفت‌وارزش و فراروندگی پیوند برقرار می‌کند. امید بزرگ در دنیای پیچیدگی‌ها همانا تربیت است. اما تربیتی فرهیختگی-محور در مسیر خود تنظیمی^۴ و خود راهبری^۵، خودسازماندهی، ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری. بعد نظریه‌پردازانه تربیت در کنار نقش تهذیب‌گرایانه آن را که قدری منزله طلبانه یا رویایی و اتویایی پنداشته می‌شود باید در همه معلمان و مربیان شریف و صادق و هنرمند و عاشق ارج نهاد. مربیان واقعی می‌کوشند که معنا و مصداق‌های تربیت را از هم‌رنگی و جامعه‌پذیری برگذرانند و به فرهیختگی برسانند. اینجاست که تفکر انتقادی و روح فلسفی مطرح می‌شود. ممکن است این نظر خوش‌بینانه و افراطی باشد؛ زیرا پایه‌های نهادها هسته‌های سخت و ابعاد ساختاری و منافع تفکیک‌شده و غیرمنعطف^۶ دارند. از منظر فردی باید گفت که کار مربیان کمک به فرایند تقویت حضور ذهن یعنی آگاهی را از مزاحمت افکار ناکارآمد و ضد علمی^۷ و ضد نوآوری^۸ نامرتبط رهاکردن است. تربیت در "سر"^۹، در "قلب"^{۱۰} و در "دست"^{۱۱} جریان می‌یابد؛ به عبارتی فرایند تربیت، پایه شناخت‌های عاطفی، عملکردی و مهارتی دارد. بسیار ضروری است که سیاست‌گذاری‌ها جانب فرهیختگی را نگه دارد و به تقویت اجتماعی و منزلتی آن و تنظیم هم‌افزای اخلاق مدیریت بپردازد. پرسش مهم این است که نهاد تربیت تا کجا می‌تواند

۱- در اخلاق کلاسیک ایران با سلوک و مجاهده و مدارا و مروت احراز می‌شد و رابطه‌ای ظریف بین صبر جمیل و بخوع (گردن نهادن به حق و در اقرار به حق مبالغه ورزیدن) پدید می‌آمد.

2. Mindfulness
3. Alert
4. Self-regulation
5. Self-leadership
6. Conservative
7. Misology
8. Misoneism
9. Head
10. Heart
11. Hand

راهی به سوی هوش معنوی و اخلاقی و گریز از خام‌اندیشی به بهانه محدودیت‌های کاربردی باشد؟ سیاست‌گذاری تربیتی فراتر از حوزه تربیت است.

ممیزه مهم همان درک حلقه مفقوده و تأکید مستمر بر لزوم احترام و ارج‌گذاری به وجود بیلدونگ ۱ یا فضیلت فرهیختگی است. در بعد فردی مربی فرهیخته تاب‌آور هم تواند بود. او حتی موانع را به منابع شیرین تبدیل می‌کند. پیچیدگی چرخه اندیشه تا اجرا و تا عمل عرصه همکاری جانانه است و منبع الهام. رهروان تربیت می‌توانند با تأکید بر خوانش انتقادی و خلاقانه با ورود به پروژه‌های ناتمام نظریه‌پردازی در هنر و نیز مسائلی چون مدیریت، عدالت، اخلاق، فناوری ارتباطی، مسائل زنان، چندفرهنگی، محرومان، در فضاهای آموزشی، فضای مجازی، اقتصاد تعلیم و تربیت، بررسی و نقد دستاوردهای جهانی داشته‌های کشور را غنا بخشند (ذکاوتی، "۱۳۹۱، ص، ۲۱۵).

از نگاهی دیگر، نقش فردی مربی تاب‌آور و منزه‌طلب را باید درک کرد. هرچند "پروژه" تقلا و سختی ۲ ممکن است "موانع" تربیتی جان‌سخت را به منابع الهام تبدیل کنند، اما این نمی‌تواند تجویز دائمی و راهبرد اصلی "پروژه" تربیت باشد. "پروژه" تربیت مقتضیات و استلزامات فرافردی نهادی میان‌بخشی سازمانی و مدیریتی نهادمند و قانون‌مدارانه و گشوده شایسته‌سالارانه و ایجابی دارد. از این مسیر است که مربی تهذیب‌گرا، شریف و صادق، به رسمیت شناخته می‌شود و تقلاهای از جان‌برآمده، آگاهانه و جانانه قدر می‌بیند. رواج و باروری این ارزش‌هاست که عطش سوزان فرهیختگان را تسکین می‌دهد.

انواع محدودیت‌ها و ترک‌اولی‌ها چنان است که علم و عالم و پژوهش و کار مطلقاً خالصانه تحت فشار چرخه‌های بوروکراسی یا بی‌تفاوتی فرهنگی-اجتماعی و گاه در معرض نفی و انکار و مقابله هستند. کار علمی اصیل فضیلت عشق و امید و تفاهم قلبی عمیق برای فهم حقیقت است. آن هم در محیط همدلی و یابوری است نه چیز دیگر. انتظار همدلی و مددکاری همراهی اهل علم ضرورت دارد. چنین نباشد هم در فرهنگ قدیم خودمان و هم در بخش فاخر فرهنگ دانشگاهی امروز جهانی مرتبط با نهاد علم این فرایند سیلان دائم احساسات مثبت حقیقت‌جویانه و مسئولانه است که امکانات را به سوی مجموعه‌ها روانه می‌سازد. احترام به نهاد علم و منزلت عالمان و دانشجویان و نمادها و یادگارها و شخصیت‌ها برای آن مجموعه‌ها درآمد دائمی از

محل هدایا و موقوفه‌ها ایجاد کرده است. دانشگاه‌هایی هستند که درآمد آنها از این محل بمراتب بیش از کل بودجه دولتی وزارت عتف ماست.

عملاً بسیاری از دانش‌آموختگان مدارس و دانشگاه‌های "برتر" کشور به هر دلیل مایل یا درصدد مهاجرت‌اند! حقاً و حقیقتاً دردناک خواهد بود که نهاد علم و تربیت به محاق افسردگی رود. در واقع هدف مهم تربیت که انتقال ۱ آموخته‌ها به فضاهاى انضمامی واقعی است به‌سختی صورت می‌گیرد. یکی از حلقه‌های مفقوده، نبودن اهتمام وافى و همه‌جانبه و جانانه برای رفع غفلت از سیاست‌گذاری تربیتی است. چشم انداز سیاست‌گذاری تربیتی، همانا فرهیختگی است که فراتر از حوزه اجتماعی شدن است. بخشی از دانش‌آموختگان به خارج می‌روند؛ اما خوشبختانه چنان نیست که پشت سرخود را نگاه نکنند. فرهیختگی امید و مهربانی می‌آفریند و می‌پرورد تا تحقق ارزش‌های نهاد علمی اصیل سازمان‌های ذی‌ربط و فضای دلچسب‌تر و جذاب صمیمانه‌تر و اکولوژی و محیط تعامل هم‌افزا که بتوان آن را کانون مهربانی، عشق و امید و زیبایی نامید ممکن شود. با همت متفکران راهبردی، روند همکارانه و نشاط آمیز و منصفانه تسهیل می‌شود. همگان اهتمام ورزند و مهربانانه و همدلانه و مددکارانه بسنجند که انگیزه‌های مودت، محبت و کیفیت زندگی ارتقا یابد.

پیشنهاد‌های پژوهشی

در مؤسسه تحقیقات تربیتی که دکتر شریعتمداری ریاست آن را بر عهده داشتند، چند پیشنهاد پژوهشی را برای طرح در مؤسسه یا دستگاه‌ها عرضه کردم که حاصل مباحثات مداوم هم بود؛ در اینجا هم آن پیشنهادها را مطرح می‌کنم؛ شاید که به کارآید:

- لزوم تقویت دانش و بینش عمومی در زمینه "گسست با جهان دانایی‌محور و بینش حرفه‌ای مسئولانه"
- بررسی امکان هم‌افزایی در چرخه پژوهش‌گری (مثلاً رویکردهای نوین آزمون‌ها)، دانش‌پردازی، سیاست پژوهی، سیاست‌گذاری، تصمیم‌گیر، قانون‌گذاری و اجرا.
- لزوم تقویت عزم همگانی در باور عمومی و دانش، توانش، منش (و توجه به رویکرد شخصیت‌شناسی هگزاکو) نسبت به تربیت واقعی و خلاقانه

- امکان انتخاب سبک مدیریتی توافقی و افقی، به جای تمرکز بر مدیریت عمودی و رفتارگرا
- هماهنگی منش، کنش، روش و بینش برای صلح اجتماعی
- چگونگی وفاق بر سر شناخت شاخص‌های نزول بهره‌وری ناشی از فرسایش نیروی انسانی و راه‌های برون‌رفت
- عوامل دخیل در چرخه‌ها، سازمان‌ها، افراد و فرایندهای فرسایش نیروی انسانی
- وفاق بر سر ارزشیابی شاخص پایدار و شفاف رشد برای کمک حرفه‌ای و عالمانه بر سر شناخت شاخص‌های نزول بهره‌وری ناشی از فرسایش نیروی انسانی و راه‌های برون‌رفت
- نیروی انسانی و عوامل دخیل با آن در چرخه‌ها، سازمان‌ها، مدیریت‌ها و فرایندها
- چگونگی وفاق انتخاب سبک مدیریتی جذاب و کارآمد و لزوم تقویت مدیریتی و توانمندسازی در هماهنگی منش، کنش، روش و بینش
- چگونگی وفاق بر سر ارزشیابی شاخص پایدار و شفاف برای کمک حرفه‌ای و عالمانه به سیستم‌های متفاوت دولتی، خصوصی‌سازی و تعاونی‌سازی آموزشی
- کاهش اتلاف منابع مالی و ترغیب به آموزش خلاق

منابع

- Bagheri, Khosrow (2014). Dewey and Neo-Pragmatism, Book of Society and Education Conference, Kharazmi University (Text in Persian).
- Dehghani Firoozabadi, Jalal (2010), How and what is the Islamic theory of international relations, Journal of Political Science, 5 (2), 18 consecutives (Text in Persian).
- Dewey, John, Logic (1990) Research Theory, Translated by Ali Shariatmadari, University of Tehran.
- Goodarzi, A.M (1999). Politics and Wisdom: Historical and Political Memoirs of Dr. Ali Shariatmadari, Tehran, Rasa Cultural Services, (Text in Persian).
- Mehr Kordloo, M., Ghaedi, Y., (2014). Study of Democracy and its Relationship with Education Based on Ali Shariatmadari's Thoughts, p.58. Conference and Society Conference Book, Kharazmi University. (Text in Persian).
- Mehr Mohammadi, M., (2014). Professor Shariatmadari, a real educator, Conference Book of Society and Education, Kharazmi University, pp. 40 and 41. (Text in Persian).
- Morin, Edgar, Ethics (2014), Translated by Amir Nikpei, Contemporary View. (Text in French).

- Saei, A. (2013), Comparative research method with historical and fuzzy quantitative analysis approach, Agha Publications. (Text in Persian).
- Shariatmadari, A., (2016) Principles and Philosophy of Education, Tehran: Amirkabir Publications, (Text in Persian).
- Shabani Varki, B (2007), Transcendental Realism and False Duality in Educational Research, Journal of Educational Innovations, No. 20, Volume 6. (Text in Persian).
- Shariatmadari, A, (2003). Fostering Thought, Tehran: Andisheh Metacognitive Publications, (Text in Persian, collected works).
- Shariatmadari, A (2010), Islamic Education. Amirkabir Publications (Text in Persian), collected works.
- Shariatmadari, A, (2005). The position of humanities in science production, Tehran, Islamic Azad University Press, (Text in Persian, collected works).
- Shariatmadari, A, (1998). Philosophy of Philosophical Issues, Philosophical Schools, Fundamentals of Science, compiled by Dr. Ali Shariatmadari, Islamic Publishing and Culture Office - Tehran. (Text in Persian, collected works).
- Zekavati, A, (2013). a Notes of conversations and meetings (Text in Persian).
- Zekavati, A, (2012). Scientific and Research Activists to the Field and Domain of Implementation through Scientific Associations in: Worthy Instructor: Prof. Dr. Ali Shariatmadari, Writers' Group by Mohammad Hossein Saket, Book House. (Text in Persian).
- Wikipedia. <https://www.wikipedia.org/>



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-Noncommercial 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).