

بررسی و تحلیل برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان با نظر به میزان ابتدای آن بر پراگماتیسم دیویی¹

* سعید ناجی

*** مسعود صفایی مقدم **، رسانی هاشم

**** حمیدرضا آیت‌اللهی **، حسین شیخ‌رضایی

چکیده

در این مقاله میزان و نحوه تأثیرگذاری فلسفه پراگماتیسم در برنامه آموزش فلسفه به کودکان (فبک) ارزیابی می‌شود. این مطالعه با شیوه تحلیلی - استنتاجی و عمدتاً در چهارچوب بررسی آرای کلیتون گلدینگ صورت می‌گیرد، که از اصلی‌ترین طرف‌داران وجود رابطه تنگاتنگ میان فبک و پراگماتیسم است. این رابطه در نظر گلدینگ به گونه‌ای است که پراگماتیسم را بهترین حامی نظری، معرفت‌شناختی، و فلسفی برنامه فبک می‌کند؛ بر این اساس فبک ماهیت پراگماتیستی پیدا می‌کند. این مقاله درصدد بررسی این ادعاست. پرسش‌های اصلی از این قرارند: آیا واقعاً تأثیرپذیری برنامه فبک از پراگماتیسم به گونه‌ای است که می‌توان گفت این برنامه ماهیت پراگماتیستی دارد؟ آیا پراگماتیسم در قیاس با دیگر فلسفه‌ها بیش‌ترین تأثیر را در برنامه فبک داشته است؟ آیا می‌توان پراگماتیسم را بهترین حامی نظری فبک دانست؟ آیا به‌رغم تأثیرپذیری احتمالی، می‌توان نشان داد که در پاره‌ای موارد مهم هم‌سویی چندانی میان فلسفه پراگماتیسم و فبک وجود ندارد؟ پاسخ‌گویی به این

* عضو هیئت علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول) s.naji@ihcs.ac.ir

** دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز safaei_m@scu.ac.ir

*** دکترای روان‌شناسی تعلیم و تربیت، عضو هیئت علمی دانشگاه IIUM مالزی rosnani@iiu.edu.my

**** دکترای فلسفه از دانشگاه VUB بلژیک، استاد دانشگاه علامه طباطبایی h.ayat@ihcs.ac.ir

***** دکترای فلسفه، استادیار مؤسسه پژوهشی حکمت و فلسفه ایران sheykhrezaee@yahoo.com

تاریخ دریافت: 1390/9/8، تاریخ پذیرش: 1390/10/30

پرسش‌ها و برخی سؤالات دیگر درک دقیق‌تری از برنامه فبک را در اختیار می‌نهد و راه را برای اجرای درست‌تر آن آماده‌تر می‌کند. در این پژوهش نشان داده شده است که در بسیاری موارد پراگماتیسم می‌تواند حامی نظری و معرفت‌شناختی خوبی برای فبک باشد، ولی نمی‌توان مطمئن بود که بهترین حامی است، یا در همه موارد می‌توان آموزه‌های فبک را هم‌سو با آموزه‌های پراگماتیسم دیویی دانست.

کلیدواژه‌ها: برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پراگماتیسم، معرفت‌شناسی، نسبی‌گرایی.

1. مقدمه

در شکل‌گیری برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان (فبک)، مکاتب و دیدگاه‌های فلسفی بسیاری می‌توانند تأثیرگذار بوده باشند. متیو لپین خود فلاسفه بسیاری را در کار خود تأثیرگذار می‌داند. او از ویتگنشتاین، دیویی، راولز، و فیلسوفان دیگری نام می‌برد که در مبانی فکری او برای تأسیس برنامه فبک تأثیر انکارناپذیری داشته‌اند (Naji, 2005: 25). با وجود این، بر فلسفه پراگماتیسم، به‌منزله یکی از اصلی‌ترین خاستگاه‌های برنامه فبک، بیش از همه تأکید می‌شود. کلیتون گلدینگ (Golding)، اصلی‌ترین طرفدار تنگتنگ‌بودن رابطه میان فبک و پراگماتیسم، بر این باور است که پراگماتیسم مبنای اصلی شکل‌گیری فبک است. بر اساس چنین دیدگاهی است که برخی معتقد شده‌اند فبک ماهیت پراگماتیستی دارد. این مطالعه با شیوه تحلیلی-استنتاجی، و عمدتاً در چهارچوب بررسی آرای گلدینگ، به بررسی این ادعا و پاره‌ای پرسش‌های دیگر می‌پردازد.

پرسش‌های اصلی این پژوهش از این قرارند: آیا واقعاً تأثیرپذیری برنامه فبک از پراگماتیسم به گونه‌ای است که می‌توان گفت این برنامه ماهیت پراگماتیستی دارد؟ آیا رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم رابطه‌ای ذاتی و انفکاک‌ناپذیر است؟ آیا قطع این ارتباط می‌تواند به تضعیف یا زوال برنامه فبک بینجامد؟ آیا پراگماتیسم، در قیاس با دیگر فلسفه‌ها، بیش‌ترین تأثیر را در برنامه فبک داشته است؟ آیا می‌توان پراگماتیسم را بهترین حامی نظری فبک دانست؟ آیا به‌رغم تأثیرپذیری احتمالی، می‌توان نشان داد که در پاره‌ای موارد مهم هم‌سویی چندانی میان فلسفه پراگماتیسم و فبک وجود ندارد؟ پاسخ‌گویی به این سؤالات می‌تواند درک درست‌تری از برنامه فبک پدید آورد و راه را برای اجرای صحیح‌تر آن هموار کند. با این هدف در این پژوهش رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی را، با نظر به ماهیت

پراگماتیستی معرفت، با نظر به ماهیت پراگماتیستی پژوهش یا کندوکاو (inquiry)، با نظر به ماهیت فرایندی و ویژگی خطاپذیرانگارانۀ نظریات حاصل از پژوهش، و با نظر به ویژگی آزمون‌گرایانۀ پژوهش بررسی می‌کنیم.

2. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ماهیت پراگماتیستی معرفت

برنامه فبک بر برداشتی از معرفت مبتنی است که بر اساس آن معرفت هم ماهیت کشفی دارد و هم ماهیت جعلی. این برداشت از معرفت در تقابل با برداشتی است که معرفت را صرفاً ساخت‌گرایانه یا صرفاً واقع‌گرایانه تعریف می‌کند، بلکه موافق دیدگاهی است که قائل به حضور هم‌زمان عناصری از هر دو دیدگاه در معرفت است. گلدینگ این موضوع را مبنا قرار می‌دهد و نتیجه می‌گیرد که، در غیبت مبنای صرفاً ساخت‌گرایانه و مبنای صرفاً عینیت‌گرایانه، پراگماتیسم دیویی مبنای مناسبی برای برنامه فبک است. وی اعتقاد خود را به مبنای پراگماتیستی برنامه فبک با عنوان ریشه‌های دیوییایی برنامه فبک بیان می‌کند (Golding, 2007: 6). در پاسخ به این سؤال بوغوسیان که «آیا باید معرفت را درباره جهانی واقعی که مستقل از ماست تلقی کنیم یا باید معرفت را از آن خودمان بدانیم؟» (Boghossian, 2006: 718)، گلدینگ می‌گوید برنامه فبک معرفت را هم برساخته فرد و هم مربوط به جهان واقع می‌داند (Golding, 2007: 6). در واقع بنیان‌گذاران برنامه فبک هم همین‌طور فکر می‌کردند. لیپمن و دیگران تأکید دارند که «معرفت چیزی است که هم کشف می‌شود و هم خلق می‌شود» (Lipman et al., 1980: 95). آن مارگارت شارپ این موضوع را به این صورت توضیح می‌دهد:

اگر جهان ما به همان اندازه که ساخته می‌شود کشف شود (و من فکر می‌کنم این اتفاق می‌افتد) نتیجه می‌شود که فرایند دانستن و آگاه‌شدن برای کودک به همان اندازه که فرایند ساختن است گزارش از امور موجود هم هست. این موضوع مستلزم آن است که جهانی در خارج وجود داشته باشد تا کشف شود، اما تعداد زیادی از مفروضات، مقولات، ایده‌ها، و منظرها (perspectives) توسط فاعلان شناسا به داخل کشف وارد می‌شود که این خودش به آن چه آن‌ها کشف می‌کنند تلون می‌بخشد. در این معنا این افراد هم‌زمان هم ابداع و هم کشف می‌کنند (Sharp, 1987: 71).

لذا برنامه فبک هم ویژگی‌های عینیت‌گرایی و هم ساخت‌گرایی را می‌پذیرد بدون این‌که مواضع افراطی این دو را قبول کند. از این‌رو، گلدینگ می‌گوید هنگامی که دانش‌آموزان

درگیر ساختن چهارچوب مفهومی خودند، به گونه‌ای، معنا ساخته می‌شود، ولی «معنا اگرچه ساخته می‌شود در تقید واقعیت است» (Golding, 2007: 6). مثلاً، اشتباهات و خطاهای عینی‌ای وجود دارد که می‌تواند نظر ساخته‌شده را غیر مفید، بدساخت، و نامعقول کند. ما مجبوریم این قیود عینی را کشف کنیم تا معناسازی‌مان را محدود کنند. همین‌طور ما معرفت و درکی از جهان داریم که دال بر نوعی کشف درباره ماهیت این جهان است، با وجود این، چنین نیست که معرفت و معنا به صورت عینی در خارج وجود دارند و منتظر کشف ما می‌مانند (ibid).

طرف‌داران این دیدگاه معتقدند که چون عینیت‌گرایی محض (pure objectivism) معرفت را به‌منزله‌بازنمایی واقعیت مستقل (independent reality) می‌بیند و ملاک حقیقت یا ملاک صحت معرفت را مطابقت با واقع می‌داند، عینیت‌گرایی محض یا واقع‌گرایی خام مبنای مناسبی برای فبک نیست. آن‌ها همچنین ساخت‌گرایی محض (pure constructivism) را نیز، به این دلیل که واقعیت مستقل را انکار می‌کند و به دامن ذهن‌گرایی افراطی می‌اندازد، سازگار با برنامه فبک نمی‌دانند. بر این اساس است که گلدینگ می‌گوید:

فلسفه برای کودکان و نوجوانان با هیچ‌کدام [از این دو نظریه] هم‌نشین نمی‌شود و بیش‌تر شبیه پراگماتیسم است که معرفت یا معنا را محملی برای مطابقت [و جفت‌وجورشدن] با واقعیت مستقل می‌بیند. معنا، به شرط این‌که مقید به واقعیت خارجی باشد، چیزی است که در حل مسائلی که ما با آن مواجه می‌شویم به درد می‌خورد (ibid).

گلدینگ در مقاله «پراگماتیسم، ساخت‌گرایی، و عینیت‌گرایی سقراطی» نسخه کامل این استدلال را می‌آورد، و بیش از آن‌که درباره پراگماتیسم و تطابق اهداف معرفتی آن با اهداف معرفتی فلسفه برای کودکان صحبت کند، به نفی انتساب برنامه فبک به دو دیدگاه عینیت‌گرایی محض و ساخت‌گرایی محض می‌پردازد. گلدینگ همچنین برای این‌که نشان دهد برنامه فبک عینیت‌گرایی محض نیست، به نفی رابطه عینیت‌گرایی سقراطی با این برنامه می‌پردازد و به نقل از راس (G. M. Ross) می‌گوید چنین نیست که برنامه فبک مشابه مباحثه عقلانی کندوکاو سقراطی باشد که هدفش حمله به مواضع یا دفاع از آن‌ها در جست‌وجوی حقیقت است (Golding, 2007 cited Ross, 1996: 3). او ادامه می‌دهد که هدف معرفتی برنامه فبک، به همان میزان که زیرسؤال‌بردن و آزمون ایده‌هاست، بناکردن ایده‌های خود بر اساس ایده‌ها و افکار دیگران است و به همین جهت برچسب «عینیت‌گرایی سقراطی» برای برنامه فبک نامناسب است (Golding, 2007: 8).

گلدینگ همچین می گوید:

برچسب ساخت‌گرایی نیز برای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان نامناسب است، چون اهداف معرفتی این برنامه، به همان میزان که ساختن [ایده‌ها] است، کشف هم هست (ibid).

برخی از نسخه‌های ساخت‌گرایی وجود واقعیت خارجی را به رسمیت می‌شناسند، ولی به نظر گلدینگ ما با زدن برچسب ساخت‌گرایی به برنامه فبک به ماهیت ساختنی بودن معرفت تأکید کرده و قیود معینی را نادیده گرفته‌ایم. فلسفه برای کودکان بر آن است آنچه در ذهن ساخته می‌شود در واقعیت کارایی داشته باشد «نه فقط در سرهای ما و نه فقط به این دلیل که گروه‌های اجتماعی آن را می‌پذیرند» (ibid). ما باید قبل از این که ادعا کنیم معرفت یا بامعنا بودن ایده‌ای برای ما ضروری و مسلم شده است پیشنهاداتمان را با آرای دیگران و منطق در بوته آزمون قرار دهیم. «ما ناچاریم درباره معنا با گروه‌های اجتماعی مان مذاکره کنیم به همان نحو که تلاش می‌کنیم با ماهیت زمخت و نیرومند واقعیت و منطق این کار را انجام دهیم» (ibid).

عینیت‌گرایی سقراطی ادعا می‌کند که ما می‌توانیم معرفت بی‌واسطه‌ای درباره حقیقت یا بازنمایی دقیقی از واقعیت داشته باشیم و «هدف یافتن توصیف دقیق و درستی از آن واقعیت یا حقیقت است»، اما در فلسفه برای کودکان و نوجوانان، دانش‌آموزان جهان را، به این منظور مشاهده می‌کنند که ایده‌هایشان را بیازمایند و بررسی کنند که آیا می‌توانند مسائلی را که درباره‌شان به تحقیق و کندوکاو پرداخته‌اند حل کنند یا نه. «آن‌ها بررسی نمی‌کنند که آیا توصیف درستی از واقعیت دارند یا نه» (ibid).

گلدینگ، با تأکید بر این که معانی‌ای که ما می‌سازیم هم شخصی و هم معطوف به زمینه‌اند، نامناسب بودن اهداف معرفتی عینیت‌گرایی را برای برنامه فلسفه برای کودکان گوشزد می‌کند:

هدف معرفتی عینیت‌گرایی، برای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، نامناسب است چون هدف آن دست‌یافتن به حقیقت مطلق است، اما فلسفه برای کودکان و نوجوانان فلسفه را منتهی به پاسخ‌های ابطال‌پذیر و موقتی می‌داند که همیشه محل مناقشه‌اند و راه را برای تجدید نظر باز می‌گذارند (ibid).

البته او اعتراف می‌کند که نسخه‌هایی از عینیت‌گرایی و نیز ساخت‌گرایی می‌تواند با برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان سازگار باشد، ولی زدن این برچسب‌ها به این برنامه را درست نمی‌داند.

گلدینگ پس از کنار گذاشتن این دو برجسب، برای برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان، پراگماتیسم را بهترین برجسب از نظر مشابهت اهداف معرفتی می‌داند. او فقط این توضیح را می‌دهد که «برنامه فبک هم به ساخته شدن معرفت و هم به قیود عینی در ساختن معرفت صحنه می‌گذارد» (ibid: 9) و درباره قیود عینی و نحوه ساخته شدن معرفت از طریق آن‌ها مطلبی اضافه نمی‌کند. گلدینگ در نهایت بر این باور است که برنامه فبک در میانه طیف خلق یا جعل و کشف قرار می‌گیرد، که ما می‌توانیم آن را عینیت‌گرایی برساختی (constructed objectivism) یا ساخت‌گرایی عینی (constructed objectivism) بنامیم، اما پراگماتیسم ساده‌تر است (ibid).

گلدینگ می‌کوشد فبک را بر پراگماتیسم مبتنی کند، اما نظر او با دلایل متقن و شواهد روشنی استوار نشده است. گلدینگ گزینه‌ها را به سه انتخاب محدود می‌کند: ساخت‌گرایی محض، عینیت‌گرایی محض، و پراگماتیسم. او ساخت‌گرایی محض و عینیت‌گرایی محض را با برنامه فبک ناسازگار می‌داند و ارتباط آن‌ها را با برنامه فبک رد می‌کند. سپس نتیجه می‌گیرد که چون آن دو رد شده‌اند پس یگانه گزینه‌ای که می‌توان آن را مبنای فبک قرار داد پراگماتیسم است. یعنی اگر عینیت‌گرایی محض و ساخت‌گرایی محض نمی‌توانند برنامه فبک را حمایت کنند، پس آن‌چه باقی می‌ماند پراگماتیسم است که اتفاقاً اهداف تربیتی آن با اهداف تربیتی برنامه فبک سازگار است. نارسایی این استدلال، اگر بتوان آن را استدلال نامید، روشن است. هیچ دلیلی در دست نیست که بر اساس آن بتوان گزینه‌های ناظر به تعریف معرفت را به سه دیدگاه فوق محدود کرد. علاوه بر آن، گلدینگ شواهد معتبر و مرتبطی دال بر یکسانی اهداف معرفتی فبک و پراگماتیسم نمی‌آورد.

3. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ماهیت کندوکاو/تحقیق

در این جا می‌خواهیم آن دسته از مؤلفه‌های مربوط به کندوکاو پراگماتیسم را بررسی کنیم که گفته می‌شود مبنای برنامه فبک و به خصوص روش پیشبرد حلقه کندوکاو² است. این مؤلفه‌ها از این قرارند:

الف) در پراگماتیسم دیویی، کندوکاو برای حل مسائل به رسمیت شناخته می‌شود؛

ب) در پراگماتیسم، چنین نیست که حقیقت نهایی وجود دارد؛

ج) رویکرد آموزشی پراگماتیسم کشف مجدد «آرای ازپیش تعیین شده» (predetermined positions) نیست؛

د) رویکرد آموزشی پراگماتیسم توصیه می‌کند که کندوکاو باید تا جایی که ممکن است ادامه یابد.

1.3 مؤلفه اول: در پراگماتیسم دیویی، کندوکاو برای حل مسائل به رسمیت شناخته می‌شود

دیویی بر آن است که پژوهش یا تحقیق به علت برخورد با مسئله یا مشکل تجربه‌شده شروع می‌شود و به یافتن راه‌حلی برای آن مسئله ختم می‌شود (Golding, 2007: 2 cited Dewey, 1916, 1933, 1938)، اما راه‌های مطرح‌شده، به‌خصوص وقتی که مسائل ماهیت فلسفی دارند، راه‌حل‌های نهایی نیستند. فرایند تحقیق در واقع فرایند تفکر است. به این معنا که به مجرد برخورد با مسئله یا مشکل ارگانیک از حالت تعادل خارج می‌شود و فرایند حل مسئله، به منظور بازیابی مجدد تعادل از دست‌رفته، آغاز می‌شود؛ این همان آغاز آفرینش تفکر است. لیپمن طرح کلی آفرینش تفکر در فرایند تحقیق دیویی را متشکل از مراحل زیر می‌داند:

الف) وضعیت قبل از تأمل؛

ب) احساس اشکال یا احساس ناامیدی؛

ج) بسط مسئله‌داری: شک در چیزی، که پیش از این مسلم فرض می‌شد؛

د) تبدیل فرایند شک به پرسش‌گری؛

ه) صورت‌بندی مسئله؛

و) فرضیه‌سازی؛

ز) آزمودن فرضیات بدیل؛

ح) یافتن مثال‌های نقیض؛

ط) اصلاح فرضیات؛

ی) کاربرد فرضیات اصلاح‌شده در موقعیت‌های زندگی؛

ک) وضعیت بعد از تأمل (Lipman, 2008: 149).

لیپمن، در توضیح مراحل مختلف تحقیق دیویی، می‌گوید تحقیق با نارسایی یکی از باورهای کلیدی ما شروع می‌شود. وقتی شک به ما رو می‌آورد، متوجه می‌شویم که یکی از باورهایمان کارایی خود را از دست داده است. این شک است که ما را به تحقیق وامی‌دارد. با آغاز تحقیق، شروع به تفکر و فرضیه‌سازی می‌کنیم و فرضیه‌ای را پیشنهاد می‌کنیم که بتواند شک و تردید ما را فرو بنشاند.

در نهایت با توقف شک، ما می‌توانیم آرام بگیریم و از این معرفت خاطر جمع شویم [اطمینان حاصل کنیم] که باورهای زیربنایی مان یکبار دیگر به‌خوبی عمل می‌کنند و می‌توانند باری را که به دوش آن‌ها می‌گذاریم تحمل کنند (ibid: 145-146).

پس مراحل تحقیق دیویی از شک شروع می‌شود و در نهایت به اطمینان خاطر و معرفت منتهی می‌شود. چنان‌که آشکار است فقط این مؤلفه می‌تواند با رویکرد معرفتی پراگماتیسم و برنامه فبک ارتباط داشته باشد. کندوکاو فلسفی برنامه فبک هم در پی یافتن راه‌حل‌های فلسفی برای مسائل فلسفی است، که البته پاسخ نهایی برای آن‌ها وجود ندارد، بلکه هر پاسخی موقتی و محل منازعه است. گلدینگ سخن لیمن را گواه می‌آورد که فلسفه دربرگیرنده تلاش همیشگی برای رسیدن به پاسخ پرسش‌هایی است که راه‌حل واحدی را نمی‌پذیرد و نیازمند تجدید بیان و صورت‌بندی مداوم است (Lipman et al., 1980: 22). هیچ پاسخ نهایی‌ای وجود ندارد که بتوان به پرسش‌های فلسفی داد. پاسخ‌ها همه موقتی‌اند و در آینده ممکن است به‌راحتی کنار گذاشته شوند (ibid: 97; Lipman, 1988: 33).

همان‌طور که گفته شد، به‌نظر می‌رسد فقط این مؤلفه است که رویکرد معرفتی پراگماتیسم را نشان می‌دهد و، از آن‌جا که این رویکرد در برنامه فبک به‌روشنی به‌کار گرفته می‌شود، رأی به‌ابتنای فبک بر پراگماتیسم داده شده است. از دید لیمن مؤلفه‌های دیگر بیش‌تر جنبه آموزشی و کم‌تر جنبه فلسفی و معرفتی دارند، لذا تأثیرات پراگماتیسم دیویی بر فبک بیش‌تر جنبه آموزشی و تربیتی دارند و مؤلفه‌های معرفتی و فلسفی پراگماتیسم کم‌تر در شکل‌گیری فبک تأثیرگذار بوده‌اند.

در توضیح این مطلب، لیمن در مقاله‌ای با عنوان «دین فلسفه برای کودکان و نوجوانان به دیویی» (Philosophy for Children's Debt to Dewey)، نخست برخی از کاستی‌های پراگماتیسم دیویی را نشان می‌دهد؛ او می‌گوید:

دیویی ... هیچ نمونه‌ای از برنامه تحصیلی و هیچ نمونه مشخصی از این به‌جا نگذاشت که فلسفه چگونه می‌تواند به‌مثابه قلمرو موضوعی اصلی در مدارس ابتدایی خدمت کند ... دیویی در هیچ‌جای تألیفاتش اشاره‌ای به استفاده عملی از فلسفه در امر تعلیم و تربیت نمی‌کند. من معتقدم این امر برای او تصورناپذیر بوده است. به نظر دیویی فلسفه همچون بانوان دربار دوران ملکه ویکتوریا باید روی سکویی سنگی جلوس کند تا از 360 درجه اطراف خود به آن احترام گذاشته شود، اما این محل جایی است که موجب می‌شود فلسفه کاملاً از فعالیت آموزشی دوری گزیند (Lipman, 2008: 149).

اما لیپمن اعتراف می‌کند «در عین حال از دیویبی چیزهایی به‌جا مانده است که شاید ارزش مند باشد» (ibid). این موارد شامل مجموعه معیارهایی است که «با آن‌ها می‌توان مشخص کرد که آیا تلاش‌های او [لیپمن] برای دنبال کردن طرح بزرگ دیویبی به نتیجه رسیده است یا نه» (ibid). لیپمن ادامه می‌دهد:

در آثار دیویبی، اشاراتی تلویحی به رهنمودهای تربیتی وجود دارد که می‌تواند برای هر برنامه تحصیلی مفید باشد. این اشارات می‌تواند برای برنامه‌ای همچون برنامه فبک هم که به فلسفه آموزشی اهمیت می‌دهد مفید باشد (ibid).

او فهرستی از معیارهای تربیتی را که دیویبی بر آن‌ها تأکید می‌کند، به‌مثابه مبانی و پایه‌های دیویبیایی برنامه فبک، می‌آورد (ibid: 148-150). این معیارها همه، همان‌طور که لیپمن متذکر می‌شود، تربیتی‌اند نه معرفت‌شناختی. به مواردی از دیدگاه‌های دیویبی، به‌منزله شاهد مدعا، اشاره می‌شود:

1. منطق، فلسفه، و تعلیم و تربیت هرکدام نوعی تحقیق و کندوکاوند. منطق نظریه تحقیق و فلسفه نظریه تعلیم و تربیت است؛

2. تعلیم و تربیت باید دانش‌آموزان را مستقیماً درگیر پیچیدگی (مسئله‌داربودن) موضوعاتی کند که برای مطالعه‌اش تلاش می‌کنند. مواجهه مستقیم با مسئله‌داری همان فکر کردن است؛

3. یکی از خطاهای فاحش در فرهنگ ما مکلف کردن شاگردان به پالایش و جلا دادن متون دست دوم به جای مواجهه مستقیم آن‌ها با موضوعات خام و دست‌نخورده تجربی است (ibid).

چنان‌که دیده می‌شود مورد اول به تعریف فلسفه، منطق، و تحقیق مربوط است که رابطه تنگاتنگی با پراگماتیسم و مباحث شناختی آن ندارد؛ مورد دوم به تعلیم و تربیت و ماهیت آن مربوط است؛ و سومی درباره نحوه آموزش مناسب نیازهای نسل‌های جدید است. این دیدگاه‌ها متناسب با برنامه فبک است با این همه مختص دیویبی نیست و بسیاری از رئالیست‌های انتقادی هم چنین دیدگاه‌هایی دارند (کورسون، 1386: 76-368).

در مورد حصر تأثیرات آموزشی و تربیتی دیویبی در فبک و نبودن رد پای تأثیرات فلسفی و معرفتی دیویبی در این برنامه، اکمن کد در مقاله‌ای با عنوان «دیویبی و لیپمن» (Dewey and Lipman) به بیان مراحل تحقیق دیویبی و مقایسه آن با آرای لیپمن می‌پردازد (Ekman Ladd, 2008: 164). رابطه فلسفه با تحقیق و ارتباط تنگاتنگ فلسفه با تعلیم و

تربیت دو مشابهتی است که اکمن لد در آرای دیویی و لیپمن پیدا می‌کند. دیویی مدرسه را جامعه‌ای (community) کوچک تلقی می‌کند و لیپمن حلقه کندوکاو (community of inquiry) (یا جمعی که به منظور کندوکاو دور هم گرد آمده‌اند) را برای شکل کلاس پیشنهاد می‌کند (ibid: 156). پس دیدگاه‌های تأثیرگذار دیویی روی برنامه فبک کم‌تر ماهیت فلسفی دارند و بر اساس تبیین اکمن لد، غیر از مسئله روش تحقیق، اشتراکات درخور توجهی بین رویکرد معرفتی پراگماتیسم دیویی و برنامه فبک دیده نمی‌شود. در مقام ارزیابی این مؤلفه می‌توان گفت که، کندوکاو برای حل مسائل را فقط دیویی و پراگماتیسم مطرح نکرده‌اند. دیویی در تحلیل مفهوم تحقیق و کندوکاو قدم‌های بسیار بزرگی برداشته است، اما این موضوع مختص فلسفه او نیست. برای مثال، کارل ریموند پوپر زندگی را به تمامی حل مسئله تلقی کرده است و این جست‌وجو را بی‌پایان می‌داند (popper, 1999). یا فلاسفه علم چون ایمره لاکاتوش (Lakatos, 1978: 4) و لری لائودان (L. Laodan) فرایند کاوش علمی را به نحوی به حل مسئله ربط می‌دهند (لازی، 1377: 80-278) و لاکاتوش نظریه‌ای در مورد علم را به روش‌شناسی برنامه‌های پژوهش علمی (MSRP) اختصاص می‌دهد. پس این موضوع اختصاص به پراگماتیسم و دیویی ندارد.

2.3 مؤلفه دوم: در پراگماتیسم، چنین نیست که حقیقت نهایی وجود دارد

در توضیح اهداف معرفت‌شناختی پراگماتیسم و تفاوت‌های روشی که مربی پراگماتیست برای پیشبرد کندوکاو در پیش می‌گیرد، گلدینگ می‌گوید:

خانم آدامز، مربی کلاس، پراگماتیست بود. او فکر نمی‌کرد که حقیقتی نهایی وجود دارد، بلکه می‌خواست مطمئن شود که مفهومی از آزادی که دانش‌آموزان [در ذهن] ساخته بودند به طور درخور توجهی بسط داده شده و آزمون شده است. از این‌رو آن‌ها می‌توانستند مسئله‌ای را که در کلاس مطرح شده بود حل کنند (Golding, 2007: 7).

پس به طور خلاصه پراگماتیست معتقد نیست که حقیقت نهایی وجود دارد. این ادعا که حقیقت نهایی وجود ندارد درخور تأمل است. برای بررسی این ادعا باورهایی را برمی‌شماریم که می‌توان آن‌ها را در انکار حقیقت نهایی مؤثر دانست، سپس از طریق بررسی این باورها دلایل عمده‌ای را ارزیابی می‌کنیم که پراگماتیست‌ها می‌توانند برای انکار حقیقت نهایی بیاورند.

1.2.3 گزاره‌های مؤثر در انکار حقیقت نهایی

باورهای مؤثر در انکار حقیقت نهایی در قالب گزاره‌های زیر معرفی می‌شوند:
الف) فلسفه‌هایی که حقیقت نهایی را قبول کرده بودند در جست و جوی آن با ناکامی مواجه شدند؛

ب) دستگاه ادراکی و قوای شناسایی ما با ضعف‌ها و محدودیت های ذاتی مواجه است به گونه‌ای که، به کمک آن‌ها نمی‌توانیم به حقیقت نهایی دسترسی پیدا کنیم؛

ج) عالم خارج مداوماً در حال تغییر است. یعنی به مجرد آن‌که چیزی را کشف کرده و به اسرار آن پی می‌بریم، تغییر ماهیت می‌دهد و علم ما تاریخی می‌شود و، با نظر به حال و هم‌اکنون، تبدیل به جهل می‌شود؛

د) حقیقت نهایی به قدری لایه لایه است که ما نمی‌توانیم به راحتی به بطن آن دست یابیم. فقط می‌توانیم برخی از پوشش‌ها را از روی واقعیت برداریم و به حقیقت آن نزدیک شویم، بدون آن‌که بتوانیم مطمئن باشیم که به کنه آن می‌رسیم.

2.2.3 بررسی گزاره‌های مؤثر در انکار حقیقت نهایی

الف) در گزاره اول نوعی استقرا نهفته است. با بررسی تعدادی از فیلسوفان به این نتیجه می‌رسیم که هیچ‌یک از فیلسوفان نتوانسته‌اند به حقیقت نهایی برسند، پس نتیجه می‌گیریم که اصلاً نمی‌توان به حقیقت نهایی رسید و بلافاصله این ادعا را توسعه می‌دهیم و می‌گوییم اصلاً حقیقت نهایی وجود ندارد. یعنی از موضوعی معرفت‌شناختی نتیجه‌ای هستی‌شناختی گرفته می‌شود. به عبارت دیگر ادعا این است: چون ما نمی‌توانیم حقیقت نهایی را پیدا کنیم پس حقیقت نهایی وجود ندارد. نادرستی این استقرا و جهش از حیطه معرفت‌شناسی به هستی‌شناسی روشن است.

البته گزاره الف را به نحو دیگری هم می‌توان تفسیر کرد: به این علت فلاسفه قرون گذشته نتوانسته‌اند فلسفه‌های قابل قبولی بیاورند که وجود حقیقت نهایی را به‌مثابه اصل پذیرفته بودند و این اصل باعث شده است که کل فلسفه آن‌ها کارایی خود را ازدست بدهد، پس بهتر است نقیض این اصل را فرض کنیم که فلسفه جدید ما کارایی پیدا کند. اثبات این ادعا هم واقعاً مشکل است. باید نشان داده شود که دیگر اشتباهات فلاسفه متقدم در شکست فلسفه آن‌ها تأثیری نداشته است و سپس این ادعا را کرد که فقط فرض وجود حقیقت نهایی باعث ناکامی تلاش آن‌ها بوده است.

ب) گزاره ب نظر به ضعف دستگاه ادراکی ما دارد. این چیزی است که تقریباً همه فلاسفه در آن اجماع دارند، اما چنانچه این گزاره را دلیل در نظر بگیریم، این دلیل نیز با مشکل جهش ناموجه از معرفت‌شناسی به هستی‌شناسی مواجه است. یعنی از این‌که «ما نمی‌توانیم الف را دقیقاً بشناسیم» نتیجه می‌گیرد که «الف وجود ندارد».

ج) گزاره ج ناظر به حکمی درباره ماهیت جهان خارج است: جهان مستقل از ما ماهیت ثابتی ندارد، بلکه هر لحظه به شکلی درمی‌آید، اما اولاً، این را چگونه باید اثبات کرد غیر از این‌که از لحاظ معرفت‌شناسی بتوانیم به ماهیت جهان دسترسی پیدا کنیم؟ به عبارت دیگر گفته می‌شود که ما جهان را شناخته‌ایم و، بر اساس این شناخت، این حکم را صادر می‌کنیم که جهان ماهیت متلونی دارد، پس قوای ادراکی ما توانایی لازم را برای شناخت عالم داشته است. دوم، این‌که اصلاً نمی‌توان چنین نتیجه‌ای را از هیچ مجموعه داده‌ای گرفت. به طور خلاصه مشکل در این جاست که اگر ما ادراکات متعددی را دریافت کرده باشیم، اولین نتیجه‌ای که گرفته می‌شود دلالت بر وجود مدرک‌های متفاوت دارد نه مدرکی واحد با ماهیت‌های متفاوت.

د) گزاره د حقیقت نهایی را نفی نمی‌کند و دسترسی نداشتن به درک آن‌ها را به ضعف وجودی ما نسبت می‌دهد. این استدلال اساساً دلالت بر نفی حقیقت نهایی ندارد، لذا نمی‌توان آن را دلیلی معتبر برای باور به وجود نداشتن حقیقت نهایی تلقی کرد.

3.3 مؤلفه سوم: رویکرد آموزشی پراگماتیسم کشف مجدد آرای از پیش تعیین شده نیست

در این باره گلدینگ می‌گوید:

خانم آدامز، مربی پراگماتیست کلاس، شغلش را راهنمایی دانش‌آموزان به کشف دیدگاه‌ها یا آرای از پیش تعیین شده نمی‌داند. شغل او کمک به دانش‌آموزان است تا کندوکاو را تا جایی که پیش می‌رود ادامه دهند (ibid).

رویکرد آموزشی او هم این است که به دانش‌آموزان کمک شود مفاهیم و ایده‌هایی را که در ذهن خود ساخته‌اند بسط دهند و در بوتۀ آزمون قرار دهند.

مخالفت با رویکرد کشف مجدد آرای از پیش تعیین شده مختص پراگماتیسم نیست. این مؤلفه به همه مخالفان رویکرد آموزشی دایداکتیک (didactic) و اقتدارگرا مربوط می‌شود که در آن به دانش‌آموزان چیزهایی را یاد می‌دهند که قبلاً دانشمندان دیگر کشف کرده‌اند³ و عموماً با عنوان نظریات اثبات‌شده از آن‌ها یاد می‌کنند. ما در تاریخ می‌توانیم رویکردهای

دیگری را پیدا کنیم که این ویژگی را نداشتند و به افراد دیگر (دانش‌آموزان) کمک می‌کردند تا دنبال علایق خود بروند و مفاهیم و ایده‌های مربوط به آن حوزه را خودشان کشف کنند و (به اصطلاح ساخت‌گرایان) برای خودشان بسازند. مونتنی در سال 1580 در مقاله‌اش با عنوان «تعلیم کودکان» (The Education of Children) این موضوع را متذکر می‌شود (11: 1580/1943 cited Montaigne, 1994: 144). سقراط نیز یکی از پیشگامان این دیدگاه بوده است. برای تحلیل بیش‌تر قاعده فوق یک بار دیگر با دقت بیش‌تری به آن نظر می‌اندازیم:

نباید دانش‌آموزان را مجبور یا ترغیب کنیم تا آرای ازپیش تعیین‌شده را دوباره کشف کنند، اما آرای ازپیش تعیین‌شده می‌تواند دال بر دو امر باشد: یکی سرفصل‌هایی که ازپیش تعیین می‌شوند تا به دانش‌آموزان یاد داده شوند، و دیگری نظریات اثبات‌شده‌ای که دانش‌آموز باید آن‌ها را، به‌منزله محتوای درسی، یاد بگیرد و در حل مسائل به‌کار بندد تا نمره قبولی را به‌دست آورد. مورد اول مربوط به موضوعات درسی می‌شود که متولیان تعلیم و تربیت با توجه به نیازهای جامعه (یا دست‌کم با توجه به تصورشان از علوم مورد نیاز دانش‌آموزان در حیات اجتماعی‌شان و علمی که با یادگیری آن‌ها دانش‌آموزان می‌توانند مفید جامعه خود باشند) انتخاب می‌کنند (مثلاً درس مکانیک با سرفصل‌های حاضر). مورد دوم معطوف به چیزی است که دانشمندان درباره این موضوعات کشف کرده‌اند یا درواقع مطالب به اصطلاح اثبات‌شده‌اند (مثلاً قوانین نیوتن در درس مکانیک). هر دو مورد را بررسی می‌کنیم:

1. نباید دانش‌آموزان را مجبور کرد تا وقت خود را به مطالعه سرفصل‌های ازقبل تعیین‌شده اختصاص دهند.

این رویکرد به جنبه طبیعی‌گرایانه پراگماتیسم برمی‌گردد، اما روشن است که نمی‌توان آن را نگاهی صرفاً پراگماتیستی دانست. فلسفه‌های مختلف، بر حسب میزان تعهدی که به طبیعی‌گرایی از سویی و انسان‌گرایی از سوی دیگر دارند، در این رویکرد سهیم‌اند. ضمن آن‌که بر اساس برخی ملاحظات واقع‌گرایانه نمی‌توان تمکین به فراگیری سرفصل‌های ازقبل تعیین‌شده را یک‌سره ناموجه دانست. این ملاحظات هم شامل نیازها و ظرفیت‌های ادراکی، عاطفی، و روانی فرد می‌شود، و هم شرایط عمومی مادی و معنوی جامعه را دربر می‌گیرد.

2. باید دانش‌آموزان را وادار کرد که کشفیات دانشمندان گذشته را یاد بگیرند (و از نو کشف کنند) و باید به آن‌ها اجازه داد برای کشف واقعیت‌ها (حقایق) روش‌های خودشان را به‌کار برند.

دیویی تعلیم صرف دانش مبتنی بر آخرین اطلاعات درباره واقعیات را کافی نمی‌دانست، درست همان‌طور که آموزش صرف استدلال یا آموزش به منظور دست‌یابی به حقایق را کافی نمی‌دانست. کودکان نیز همچون دانشمندان باید گروهی کار کنند، چراکه پژوهش و کندوکاو کلاً مبتنی بر مشارکت و همکاری است. یعنی به کلی دربرگیرنده تعمق و هم‌فکری است (ناجی، 1383: 8 به نقل از لیپمن). این سخن در واقع به این معنی است که اولاً، باید به دانش‌آموزان مهارت‌های تحقیق و کشف را یاد دهیم، نه آرای مکشوف گذشته را؛ و دوم، این‌که نباید اصرار داشته باشیم که نتیجه اکتشاف آن‌ها همان نتایج اثبات‌شده قبلی باشد.

این‌که باید تلاش کرد، به جای انتقال محتوای دانش به ذهن دانش‌آموزان، شرایطی را فراهم کرد که دانش‌آموزان خود دست به تجربه بزنند و مسیری را دنبال کنند که دانشمندان در تولید علم طی می‌کنند، هم مبنای معرفتی دارد و هم، به تبع آن، دلالت‌های آموزشی و تربیتی. وقتی معرفت را حاصل فعالیت فاعل شناسا می‌دانیم، به هر میزان که آزادی عمل ذهن فاعل را در انتخاب نوع فعالیت دانشی خود بیشتر کنیم، شانس خلق دانش را افزایش داده‌ایم. این مسئله مبنای آموزشی لازم را برای انتخاب رویکردهای فعال در فرایند آموزش در اختیار می‌نهد. و البته روشن است که، به‌رغم سازگاری این مبانی و رویکردهای مربوط به آن با پراگماتیسم، نمی‌توان آن‌ها را در انحصار پراگماتیسم دانست. رئالیسم انتقادی از جمله نحله‌های فلسفی است که به‌روشنی از این دیدگاه دفاع می‌کند و حتی خاستگاه معرفتی مناسب‌تری برای آن است.

4.3 مؤلفه چهارم: رویکرد آموزشی پراگماتیسم توصیه می‌کند که کندوکاو باید تا جایی که ممکن است ادامه یابد

در رویکرد آموزشی پراگماتیسم پژوهش یا کندوکاو را باید تا آن‌جا که پیش می‌رود (تا آن‌جا که ممکن است) ادامه داد. این رویکرد مربوط به مبحث معقولیت دیویی است که در آن امر معقول در انتهای کندوکاو یا تحقیق مشخص می‌شود نه این‌که از اول مشخص باشد (Dewey, 1938: 9-10). به عبارت دیگر، حقیقت همان است که نتیجه تحقیق ما می‌گوید و تحقیق هر آن‌چه را به ما بگوید حقیقت است. برخی مشکلات درباره این ادعا را مطرح می‌کنیم:

با توجه به ویژگی پایان‌ناپذیری مباحث فلسفی که خود گلدینگ به نقل از لیپمن مطرح می‌کند، باید دید که این قاعده چه تفاسیری پیدا می‌کند (Golding, 2007: 2). اگر مباحث

فلسفی پایان‌ناپذیرند و هیچ پاسخی پاسخی نهایی محسوب نمی‌شود، پس تحقیق را تا کجا باید ادامه داد و توصیه‌مان به دانش‌آموزان در این زمینه چه باشد؟ اگر باید به دانش‌آموزان توصیه کنیم تحقیق را تا آنجا که ممکن است ادامه دهند، محدودهٔ امکان را چگونه باید تعیین کرد؟ با نظر به حوزهٔ عمل باید تأکید کرد که تعیین‌نکردن محدودهٔ زمانی برای انجام‌گرفتن کندوکاو ممکن است منجر به بروز مشکلات عملی شود، یا لاقلاً به دستاورد اجرایی خاصی منجر نشود. مثلاً، دانش‌آموز برای اتخاذ تصمیم درست دربارهٔ کسی که گمان می‌کند به او ستم کرده است تا چه زمانی باید دربارهٔ مفهوم عدالت تحقیق کند؟ یا (اگر مباحث علمی را مدنظر داشته باشیم) برای درک مفهوم علیت (و تأثیر نیروی گرانش)، اگر هر تعریفی که آن‌ها از علیت، نیرو، و گرانش بدهند تعریف نهایی نخواهد بود، تحقیق دانش‌آموزان تا به کی باید ادامه یابد؟ مسئله این است که محدودیت‌های متنوع مادی و غیر مادی دانش‌آموزان و سازمان‌های آموزشی اجازه نمی‌دهند که تحقیق به طور نامحدودی ادامه یابد. در واقع چنین توصیه‌ای ماهیتی کاملاً غیر عمل‌گرایانه دارد، حتی اگر جریانی عمل‌گرا خود مبتکر آن بوده باشد.

برداشت دیگری که شاید بتوان از قاعده کرد این است که تحقیق را نباید در جایی که از قبل معین کرده‌اند (یا جایی که خودمان درست می‌پنداریم) متوقف کرد، بلکه باید تا جایی که خود موضوع می‌طلبد به تحقیق ادامه داد. این تفسیر هم این قاعده را به مؤلفهٔ سوم تأویل می‌کند، یعنی نباید تحقیق را به محض رسیدن به نتایج ازپیش معین شده متوقف کرد.

با بررسی چهار مؤلفه‌ای که گلدینگ آن‌ها را مربوط به پراگماتیسم می‌داند، متوجه می‌شویم که آن‌ها فقط به این فلسفه مربوط نمی‌شوند، بلکه فلسفه‌های دیگری هم هستند که این ایده‌ها را پذیرفته و آن‌ها را هدف خود قرار داده‌اند. همچنین برخی از این ایده‌ها اصلاً به معرفت‌شناسی (یا معرفت‌شناسی پراگماتیسم) مربوط نیستند، بلکه مربوط به دیدگاه‌های اجتماعی خود جان دیویی و هر فردی‌اند که بخواهد به کودکان و نوجوانان آزادی بدهد. برخی دیگر از آن‌ها هم مبهم‌اند و یا واقع‌بینانه نیستند. مسئلهٔ دیگر جامع‌نبودن این مؤلفه‌هاست؛ با این چهار ایده نمی‌توان کل برنامهٔ درسی برنامهٔ فبک را پوشش داد. البته هدف گلدینگ هم شاید این نیست که کل برنامهٔ فبک را با پراگماتیسم مطابقت دهد. او می‌خواهد نشان دهد که در بقیهٔ فلسفه‌ها چنین ویژگی‌هایی نیست ولی، در پراگماتیسم، این ویژگی‌ها را می‌توان پیدا کرد تا حامی نظری برنامهٔ فبک باشد. با این همه، گلدینگ به مؤلفه‌های اندکی بسنده می‌کند در حالی که، مؤلفه‌های معرفتی برنامهٔ فبک می‌تواند بیش از این باشد.

از آنجا که پیشبرد حلقه کندوکاو فلسفی مستلزم باورداشتن دیگران و به رسمیت شناختن آنان در ساخت یا کشف معرفت است، و این امر به نوعی تواضع علمی می‌انجامد، برنامه فبک را مؤثر در پرورش روحیه جمعی و ایجاد روحیه متواضعانه می‌دانند، اما برخی بر این باورند که حتی این دستاورد اخلاقی نیز به نوعی محصول این است که برنامه فبک مبانی پراگماتیستی معرفت را به کار گرفته است. می‌توان پذیرفت که تواضع، به منزله دستاوردی علمی و حتی اخلاقی، می‌تواند یکی از نتایج منطقی به‌کارگیری مفروضات یا مؤلفه‌های پراگماتیستی فوق به حساب آید، ولی حصر این نتیجه به آموزه‌های پراگماتیستی نیز نادرست است. از فلسفه‌های دیگری که می‌توانند این تواضع را القا کنند، می‌توان به عموم فلسفه‌هایی اشاره کرد که به خطاپذیری ذهن آدمی اعتقاد دارند.

4. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ماهیت فرایندی و ویژگی خطاپذیرانگارانۀ نظریات

می‌توان یکی از وجوه ربط فبک با پراگماتیسم دیویی را برآمده از باور این پراگماتیسم به ماهیت فرایندی و ویژگی خطاپذیرانگارانۀ نظریات حاصل از تحقیق دانست. بر اساس پراگماتیسم دیویی، معرفت ماهیت فرایندی دارد و از این رو تحقیق نیز از چنین ماهیتی برخوردار است. دیویی، با اعتقاد به این که تربیت عبارت است از تجربه کردن و تجدید نظر مداوم در تجربیات، تربیت را نیز واجد ماهیت فرایندی می‌داند. دیدگاه دیویی درباره هدف تربیت نیز آشکارا نشان‌دهنده باور او به ماهیت فرایندی تربیت است. قائل بودن به ماهیت فرایندی تحقیق به این معناست که تحقیق ماهیتاً معطوف به کشف راه‌حل نهایی نیست. هدف تحقیق، با نظر به ماهیت فرایندی آن، چیزی بیش از تجدید نظر مداوم در دستاوردهای تحقیق‌های قبلی (تجربه) و غنابخشیدن مداوم به آن‌ها نیست، اما همان‌گونه که نقطه آغازین تحقیق برخوردار محقق به مسئله است، جهت‌گیری فعالیت تحقیق و پژوهش نیز به سمت حل مسئله است. بنابراین غنابخشی به تجربه پژوهش‌گر در چهارچوب تلاش برای حل مسئله صورت می‌گیرد، اما ماهیت فرایندی پژوهش مانع از آن می‌شود که پژوهش‌گر در پی تحقیق نهایی باشد، یا یک نتیجه آخرین نتیجه به حساب آید. نتیجه تحقیق و کندوکاو ما را به یقین مطلق نمی‌رساند، بلکه راهکاری موقت برای رفع مشکل می‌دهد. این راهکار ممکن است بهترین راهکار نباشد، ولی با توجه به داده‌ها و شواهدی که ما در دست داریم، فعلاً مشکل ما را بهتر از راهکارهای رقیب حل می‌کند. پس «هدف تحقیق

پراگماتیستی یقین نیست بلکه بهبودی [اوضاع] است» (Gregory, 2000: 55). گریگوری بهبودی را «جتناب از مصائب پیشینی شدنی و دستیابی به وضعیت بهتر پیشینی شدنی» می‌داند و در توضیح می‌نویسد «در حالی که بهبودی مطمئناً به واسطه نوعی از عینیت حاصل می‌شود، به وضوح هیچ نوع اتکایی به حقایق تغییرناپذیر ندارد» (ibid). پس هدف تحقیق در پراگماتیسم رسیدن به توجیه باور درست نیست، بلکه دستیابی به باوری است که می‌تواند مشکل موجود را به نحوی حل کند. در این جا علاوه بر ربط این راه حل با امور عینی، مسئله خطاپذیرانگاری پراگماتیسم مطرح است. در واقع نگرش پراگماتیسم دیوبی درباره معرفت در سازگاری کامل با مدل پراگماتیستی او درباره تحقیق است، یعنی پذیرش خطاپذیرانگاری در مقابل شک‌گرایی (ibid: 58).

5. ویژگی خطاپذیرانگاری نظریات حاصل از تحقیق / کندوکاو در پراگماتیسم

رویکرد تحقیق پراگماتیستی به معرفت شک‌گرایانه نیست بلکه خطاپذیرانگارانه است. خطاپذیرانگاری معادل نسبی‌گرایی نیست. خطاپذیرانگاری دلالت بر این دارد که هیچ‌یک از باورهای ما نهایی نیستند و ما نمی‌توانیم از پیش تضمین کنیم که هیچ‌کدام از آن‌ها هرگز نیاز به تجدید نظر ندارند (ibid: 59)، اما از این، که همه باورهایی که ما به آن‌ها اعتماد داریم کاملاً مطمئن نیستند، نمی‌توان نتیجه گرفت که ما از آن‌ها کاملاً نامطمئن‌ایم. «ما کاملاً به باورهایی باور داریم که با بهترین شواهد (best evidence) ما توجیه (justify) می‌شوند، اگرچه کاملاً انتظار داریم که زمانی نیازمند تجدید نظر در آن‌ها شویم» (ibid: 58)، بنابراین شک فراگیر دکارتی برای فرایند تحقیق پراگماتیستی ضروری نیست. پس پراگماتیسم نتیجه حاصل از تحقیق را هم خطاپذیر می‌داند. «البته از این نتیجه نمی‌شود که در همین زمان، قبل از این که بفهمیم کدام قسمت از باورهایمان اشتباه (wrong) است، نیازمند تجدید نظر در آن‌ها باشیم یا این که در همین زمان خودمان را مجبور کنیم که به آن‌ها شک کنیم» (ibid)، بلکه باید منتظر یافتن شواهد جدید و نتایج کاربرد عملی نتیجه تحقیق باشیم.

درواقع فقط با اعتماد به باورهایمان است که می‌توانیم از آن‌ها استفاده کنیم تا خطاها و محدودیت آن‌ها کشف و آشکار گردد ... اما فقط با شواهد جدیدی که در تحقیق به دست می‌آوریم می‌توانیم شواهد قبلی را رد کنیم (refute) و یا از آن‌ها تفسیر دیگری دهیم (ibid) (reinterpret).

در این جا نیز همانند موارد قبلی باید اذعان کرد که خطاپذیرانگاری مختص پراگماتیسم نیست؛ امروزه تقریباً عموم نظریه‌های فلسفه علم و معرفت‌شناسی خطاپذیرانگاری را اصل قرار می‌دهند.⁴

6. رابطه برنامه فبک با پراگماتیسم دیویی با نظر به ویژگی آزمون‌گرایانه پژوهش / تحقیق

یکی دیگر از نقاط اشتراکی که برای برنامه فبک و پراگماتیسم در نظر گرفته می‌شود، آزمون‌گرایی است.

محور روش پراگماتیستی تحقیق آزمایش است، یعنی آزمون باورهایمان با تجربه. هدف تحقیق باید کشف نتایج در تجربه زنده باشد. این چیزی نیست که ما بتوانیم به صورت عقلانی یعنی با غور و تعمق بی‌طرفانه یا آزمون رابطه ایده‌هایمان با یک‌دیگر کشف کنیم، ... اطمینانی که از تجربه حاصل می‌کنیم فقط ما را به یقین نزدیک می‌کند، ولی به آن نمی‌رساند (ibid).

برای پراگماتیست‌ها، انتقادکردن و تکرار تجربه‌ها به شکلی از عینیت (a kind of objectivity) منتهی می‌شود، گرچه منتهی به یقین نمی‌شود (ibid).

در مقام ارزیابی این ویژگی، در این جا نیز باید اشاره کرد که این باور صرفاً پراگماتیستی نیست. شاید بتوان گفت که در حال حاضر این موضوع، در روش‌شناسی علوم، باوری نسبتاً عمومی است. مثلاً، می‌توان به آزمون‌گرایی پوپر و لاکاتوش اشاره کرد که، در تحدید حدود علم از غیر علم، آزمون‌گرایی ملاک اصلی محسوب می‌شود.

علاوه بر آن، باید به ابهام‌های موجود در مفاهیم اساسی آزمون‌گرایی اشاره کرد. چنان‌که ملاحظه شد عبارات «آزمایش»، «آزمون باورها»، «فرایند کشف»، «میزان نزدیکی به حقیقت باورها»، «تجربه» و تکرار آن، و «عینیت» در آزمون‌گرایی پراگماتیستی عناصری بسیار مهم‌اند که در عبارات نقل‌شده فوق هم تأکید به آن‌ها پیداست، اما آیا پراگماتیسم درباره این موارد نظریه مفصل و دقیقی داده است، یا ما باید به طور شهودی با این مفاهیم کار کنیم؟ آیا در پراگماتیسم سیستمی وجود دارد که میزان نزدیکی به حقیقت یک باور را مشخص کند یا به ما بگوید که چه آزمونی آزمون تعیین‌کننده است؟

افزون بر ابهامات موجود، در پاره‌ای موارد نوعی تعارض مفهومی هم به نظر می‌رسد. مثلاً، در مورد مفهوم عینیت عموماً پراگماتیست‌ها (و به‌ویژه دیویی) دوگانگی عین و ذهن

را قبلاً زیر سؤال می‌برند، به گونه‌ای که «دیویی (و عموم پراگماتیست‌ها) معروف به انزجار از دوآلیسم (دوگانه‌گرایی) شده‌اند» (Gregory, 2000: 57). آن‌ها چون دوگانه‌گرایی را مفید نمی‌دانند آن را کنار می‌نهند و انکار می‌کنند، اما وقتی در حال صحبت از آزمون و تجربه‌اند به مفهوم عین و ذهن برمی‌گردند. در نظر آن‌ها، «کشف نتایج با تجربه زنده» معادل «آزمون ایده‌های [ذهنی] ما با یک‌دیگر» نیست و «تکرار این تجربه‌های زنده» آن‌ها را به «شکلی از عینیت» می‌رساند؛ در واقع به تمایز بین ذهن و عین و معارفی که می‌تواند معطوف به این دو باشد اذعان دارند.

پس به طور کلی نه تنها برخی از مفاهیم و ایده‌ها در پراگماتیسم خوب پرداخته نشده‌اند، بلکه برخی از آن‌ها (دست‌کم ظاهراً) متناقض‌اند. پس می‌توان گفت که پراگماتیسم در اهداف معرفتی با برنامه فیک هم‌خوانی دارد، اما نمی‌توان گفت که می‌تواند برنامه فیک را روشن و دقیق برای رسیدن به این هدف راهنمایی کند، از این رو نمی‌تواند بهترین حامی برنامه فیک باشد.

7. نتیجه‌گیری

از میان رهنمودهای تربیتی که در آثار دیویی تلویحاً به آن‌ها اشاره شده است، تنها روش تحقیق می‌تواند، به مثابه جنبه معرفتی و فلسفی پراگماتیسم، با برنامه فیک ارتباط داشته باشد. بقیه رهنمودهایی‌اند دربارهٔ تعلیم و تربیت، فلسفه، نیازهای جوامع جدید، و نحوه آموزش مورد نیاز برای آن‌ها که فیلسوفان دیگر نیز این موضوعات را مطرح کرده‌اند. همان‌طور که قبلاً ذکر شد فرایند پیشبرد کندوکاو یا تحقیق یا حل مسئله را فلسفه‌های دیگری هم به دقت بررسی کرده‌اند و منحصر به پراگماتیسم نیست. سپس مؤلفه‌هایی را برشمردیم که ادعا می‌شود برنامه فیک در آن‌ها با پراگماتیسم مشترک است و نشان دادیم در مورد برخی از آن‌ها تردید وجود دارد و برخی دیگر که پذیرفتنی‌اند در سایر دیدگاه‌ها هم یافت می‌شوند.

مسئله نتیجه تحقیق و ربط با خطاپذیرانگاری از دیگر موضوعاتی‌اند که به مباحث معرفتی مربوط می‌شوند. از این نظر می‌توان برنامه فیک را با پراگماتیسم در تشابه دید، اما خطاپذیرانگاری نیز فقط مختص پراگماتیسم نیست و در حال حاضر مکاتب بسیاری آن را به رسمیت شناخته‌اند که تفاوتشان فقط در نحوه مقابله با آن و نیفتادن در دام نسبی‌گرایی و هرچ و مرج و نیز میزان دقت در دستیابی به این هدف است. لذا پذیرش

خطاپذیرانگاری در مقایسه با نحوه رفع معقول آن اهمیت چندانی ندارد و باید دید کدام مکتب بهتر می‌تواند آن را پشت سر گذارد.

در نهایت باید نتیجه گرفت که، به‌رغم همه شباهت‌ها و حتی تأثیرپذیری‌های روشی و آموزشی فبک از پراگماتیسم، فبک برنامه‌ای ماهیتاً پراگماتیستی نیست و از این‌رو به منطوق پراگماتیسم هم متعهد نیست، ولی نباید این واقعیت را نادیده گرفت که فبک در فضای پراگماتیستی متولد شده است. بر این اساس، این پرسش مطرح می‌شود که آیا این برنامه واقعاً ماهیت پراگماتیستی پیدا کرده و آیا لزوماً فقط در فضایی پراگماتیستی خواهد بالید؟

هرچند فبک در فضای پراگماتیستی متولد شده است، نمی‌توان گفت ضرورتاً ماهیت پراگماتیستی دارد یا جنبه پراگماتیستی آن قوی‌تر از دیگر جنبه‌های آن است؛ زیرا اگر چنین بود، لازم بود فلسفه‌های دیگر رابطه وجودی کم‌تری با فبک داشته باشند، در حالی که برخی از فلسفه‌های دیگر با برنامه فبک سازگاری و ارتباط وثیق‌تری دارند. علاوه بر آن، ممکن است شرایط ویژه‌ای خاستگاه نظریه‌ای باشد، اما همان شرایط نتواند به‌تنهایی ضامن بقای آن نظریه باشد و چه بسا آن نظریه برای ادامه حیات خود به شرایط دیگری نیازمند باشد. بر این اساس، نمی‌توان گفت که ضرورتاً و فقط پراگماتیسم متضمن بقا و سلامت برنامه فبک است. به‌خصوص که پراگماتیسم خود مرهون نظریات فلسفی و معرفت‌شناختی فیلسوفان دیگری بوده است که از جمله آن‌ها می‌توان لیو ویگوتسکی (L. Vygotsky)، لودویگ ویتگنشتاین (L. Wittgenstein)، ژان پیازه (J. Piaget)، گیلبرت رایل (G. Ryle)، و جان راولز (J. Rawls) را نام برد (Naji, 2005: 25). تأثیرپذیری فبک از پراگماتیسم در واقع تأثیرپذیری از جنبه‌ها یا آموزه‌هایی از پراگماتیسم است که اصالتاً متعلق به فیلسوفان غیر پراگماتیست است. علاوه بر آن، باید دید که در حال حاضر چه نظریاتی برنامه فبک را بهتر تبیین می‌کنند، کدام نظریه در حمایت از فبک مؤثرتر عمل می‌کند، و فبک برای رشد و ارتقای خود به کدام نظریه می‌تواند اتکا کند.

پی‌نوشت

1. این مقاله مستخرج از رساله دکتری سعید ناجی، با عنوان «بررسی تأثیر نظریه‌های فلسفه علم بر شکل‌گیری برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» است.
2. برخی اساتید آن را اجتماع پژوهشی ترجمه کرده‌اند.

3. البته این رویکرد هم‌اکنون در کشور ما و بسیاری از کشورهای دیگر رایج است و به‌رغم تلاش‌های مخالفان به بقای خود ادامه می‌دهد. ادامه بقای آن هم به این دلیل است که در واقع تلاش‌های مخالفان به نحوی با شکست مواجه می‌شود. این تلاش‌ها حتی در کشورهای پیشرفته هم، بعد از نهیب‌های دیویی، با شکست مواجه شده است. برخی از سیاست‌های آموزشی و نگاه ابزارگونه والدین و متولیان صنعت به دانش‌آموزان و نیز نظریات مبنایی آموزش و پرورش علت اصلی این شکست‌هاست.

4. این‌که عموم نظریه‌پردازان این را اصل می‌دانند دال بر این نیست که بدیهی باشد. یعنی باید دلایل موجهی برای قبول آن داشته باشیم؛ همچنین این پذیرش عمومی نمی‌تواند دال بر این باشد که برای پذیرفتن خطاپذیرانگاری استدلال‌های خوبی آورده شده است. این گزاره که «همه گزاره‌ها خطاپذیرند» علاوه بر ناتوانی در توجیه مشکلات دیگری نیز در پی دارد، از جمله این‌که می‌توان درباره این گزاره با استفاده از حکمی قضاوت کرد که خودش صادر می‌کند، یعنی این‌که احتمال دارد بطلان خود این گزاره هم در آینده آشکار شود.

منابع

- کورسون، د. ج. (1386). «برداشت‌های کهنه و نو در باب اکتشاف در تعلیم و تربیت»، در: دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، انتخاب و ترجمه خسرو باقری، تهران: نشر علم.
- لازی، جان (1377). *درآمدی تاریخی به فلسفه علم*، ترجمه علی پایا، تهران: سمت.
- ناجی، سعید (1383). «فلسفه و کودکان»، گفت‌وگو با متیو لیپمن (2)، کتاب ماه ادبیات و فلسفه، ش 82.
- Boghossian, P. (۲۰۰۶). 'Behaviourism, Constructivism and Socratic Pedagogy', *Educational Philosophy and Theory*, Vol. ۳۸, No. ۴.
- Dewey, John (۱۹۳۸). 'Logic: The Theory of Inquiry', J. A. Boydston (ed.), in *John Dewey*, Vol. ۱۲, Southern Illinois University Press.
- Ekman Ladd, Rosalind (۲۰۰۸). 'Dewey and Lipman', Michael Taylor, Helmut Schreier, and Paulo Ghirdelli Jr. (eds.), in *Pragmatism, Education, And Children: International Philosophical Perspectives*, Amsterdam and New York: Rodopi.
- Golding, Clinton (۲۰۰۷). 'Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatist Epistemic Aim of Philosophy for Children', Conference Presentation © ۲۰۰۷ Philosophy of Education Society of Australasia.
- Gregory, Maughn (۲۰۰۰). 'The Status of Rational Nouns: A Pragmatist Perspective', in *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, Viterbo University, Vol. ۲۱, No. ۱.
- Lakatos, Imre (۱۹۷۸). *The Methodology of Scientific Research Programmes: Philosophical Papers Volume ۱*, Cambridge: Cambridge University Press.

- Lipman, Matthew (۱۹۸۸). *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.
- Lipman, Matthew (۲۰۰۸). 'Philosophy for Children's Debt to Dewey', in *Pragmatism, Education, And Children, International Philosophical Perspectives*, Amsterdam and New York: Rodopi.
- Lipman, Matthew, A. M. Sharp, and F. Oscanyan (۱۹۸۰). *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.
- Matthews, Michael (۱۹۹۴). *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York: Rutledge.
- Naji, Saeed (۲۰۰۵). 'An Interview with Mathew Lipman', in *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, vol. ۱۷, No. ۴, Institute for the Advancement of Philosophy for Children, Montclair State University.
- Popper, Sir Karl Raimund (۱۹۹۹). *All Life is Problem Solving*, London: Rutledge.
- Sharp, A. M. (۱۹۸۷). 'What is a Community of Inquiry?', *Journal of Moral Education*, Vol. ۱۶, No. ۱.

