

تبیین دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر در برنامه درسی پایدیا^۱

سمیرا حیدری^۲

چکیده

هدف اصلی مقاله حاضر، تبیین مبانی معرفت‌شناختی طرح پایدیا و نقد آن است. مبانی فلسفی، مبانی روان‌شناختی، مبانی جامعه‌شناختی و مبانی تاریخی به‌عنوان بنیان‌های اساسی تعلیم و تربیت به ویژه در حیطه برنامه درسی محسوب می‌شوند و مبانی معرفت‌شناختی می‌تواند در بستر مبانی فلسفی مورد تحلیل و بررسی قرار گیرد. در این مقاله، دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر در قرن بیستم مورد بررسی قرار گرفت و ارتباط نظریه مذکور با برنامه درسی پیشنهادی او به نام پایدیا تبیین شد. روش تحقیق در مقاله حاضر، توصیفی-تحلیلی و نقد بر اساس دیدگاه‌های معاصر است. طبق یافته‌های مقاله حاضر، بین سطوح خیر برای ذهن و صور معرفت که در دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر مطرح می‌شود و سطوح یادگیری در برنامه درسی پیشنهادی او ارتباط منسجمی وجود دارد. با وجود این، نقدهایی بر اساس دیدگاه‌های معاصر می‌توان بر دیدگاه معرفت‌شناختی او وارد کرد. نخست آنکه آدلر به معرفت ضمنی توجه نداشته است، دوم آنکه در بحث «جهان‌شمولی» و «ثبات» به نکته علم به معلوم اشاره نداشته است تا در چالش با بحث «پویایی علم» قرار نگیرد. سوم آنکه به بسط مهارت‌های پیشنهادی در طرح پایدیا بر اساس صورت معرفتی «دانستن چگونه» پرداخته است.

واژگان کلیدی: دیدگاه معرفت‌شناختی، مورتمیر جروم آدلر، برنامه درسی، پایدیا

مقدمه

در قرن نوزدهم، دروس و روش‌های سنتی، بر نظام‌های تربیتی چیرگی داشت و در اواخر قرن مذکور، برخی از متخصصان تربیتی، پیشنهادهایی جهت بکارگیری روش‌های نوین تربیتی ارائه دادند. پس از مدتی با مطرح شدن نظریات تربیتی جان دیویی، اصلاحات جنبه رسمی پیدا کرد. بر اساس دیدگاه عمل‌گرایانه دیویی که به اصل «تغییر» توجه داشت، تعلیم و تربیت به‌مثابه رشد و تطابق با طبیعت بود و هدف او، اصلاح اجتماعی توسط آموزش حرفه‌ای به معنای وسیع آن بود (مارتین، ۱۹۹۱). به تدریج پیشرفت‌گرایی در بسیاری از مدارس سراسر ایالات متحده آمریکا ریشه دواند تا آنکه در سال ۱۹۵۷ پس از پرتاب سفینه اسپوتنیک شوروی سابق، کنگره ایالات متحده آمریکا به تصویب قوانینی جهت حمایت از مطالعات علوم پایه پرداخت (اوزمن و کراور، ۱۳۷۹). اصلاح‌گران دهه ۱۹۵۰ نیز جریان پیشرفت‌گرایی که تأکیدش بر تغییر و نسبیت‌گرایی و آزادی افراطی و فاقد نظم بود را موردانتقاد قرار دادند. همکاری هاچینز و آدلر، در واکنش به کاستی‌ها و خلأهای مذکور در جریان پیشرفت‌گرایی در نظام آموزش و پرورش بود.

آدلر همکار دیرین هاچینز^۱ بود. او در دهه‌های ۱۹۳۰ تا ۱۹۵۰ در برنامه «کتب بزرگ^۲» همراه با هاچینز، بر پرورش استدلال‌ورزی انسان تأکید داشت. از دیدگاه این دو متفکر، محتوای برنامه درسی باید شامل آثار معتبری باشد که بیانگر بالاترین دستاوردهای بشری در عرصه خردورزی باشد. برنامه کتب بزرگ یعنی برنامه‌ای که هاچینز و آدلر در سال ۱۹۳۸ آغاز کردند تبلور این باور است (آیزنر^۳، ۱۹۹۴، ص. ۵۱). در واکنش به اصل «تغییر» و «نسبیت‌گرایی» در پیشرفت‌گرایی، هاچینز و آدلر در آرای خود بر «ثبات» و «اصول مطلق» تأکید داشتند.

در واقع، هاچینز و آدلر پایه‌گذار مکتب پایدارگرایی در مکاتب تربیتی بوده‌اند؛ پایدارگرایی جنبشی در مقابل پیشرفت‌گرایی به حساب می‌آید که برخی از دیدگاه‌های بنیادی پیشرفت‌گرایی را مورد انتقاد قرار داد و مردود شمرد و در عین حال، برخی از جوانب آن را در آموزش پذیرفت (نلر^۴، ۱۳۸۵، ص. ۵۴)؛ برای مثال، آدلر اصل نسبیت‌گرایی که در مبانی

^۱ Hutchins

^۲ Great Books

^۳ Eisner

^۴ Kneller

پیشرفت‌گرایی مطرح بود را مردود شمرد، ولی روش حل مسئله که مورد توجه پیشرفت‌گرایان بود را بعنوان یکی از مهارت‌های آموزشی در برنامه درسی پایدیا مطرح کرد. آدلر در بیان دیدگاه فلسفی-تربیتی خود بیشتر از ارسطو الهام گرفته است و به همین دلیل می‌توان او را به‌عنوان یک فیلسوف نوارسطویی در قرن بیستم قلمداد کرد (هارتشورن^۱، ۱۹۸۴). در اندیشه پایدارگرایی همچون هاجینز و آدلر نکات زیر را می‌توان یافت:

(۱) «ثبات» نسبت به «تغییر»، واقعیت بزرگتری است.

(۲) جهان منظم و قانون‌مند است.

(۳) وجوه بنیادی طبیعت انسان به زمان و مکان بستگی ندارد و در هر نسلی تجدید

می‌شود.

(۴) از نظر خصیصه‌های ذاتی، ماهیت آدمی جهان‌شمول است.

(۵) همچون طبیعت انسان، اهداف کلی آموزش و پرورش جهان‌شمول و جاودانه‌اند.

(۶) فصل ممیز انسان عقلانیت است که تعلیم و تربیت وظیفه پرورش آن را دارد.

(۷) گنجینه خرد انسان‌ها در آثار کلاسیک معینی به ثبت رسیده‌اند (گوتک، ۲۰۰۹، ص.

۲۲۷).

در اوایل دهه ۱۹۸۰ کمیسیون ملی اعتلای آموزش و پرورش ایالات متحده آمریکا تشکیل شد و گزارش «ملتی در خطر» حاصل تحقیقات این کمیسیون بود. محتوای این گزارش حاکی از افت تحصیلی و کاهش توان علمی و آموزشی دانش‌آموزان در دروس مختلف و نیز کاهش سطح علمی و نارسایی‌ها و مشکلات نظام آموزش و پرورش آمریکا بود و پیش‌بینی شد که این کاستی‌ها خطرانی را برای آیندگان در بردارد. سپس این کمیسیون به دنبال راهکارهایی برای زمینه‌سازی تحول و بهبودی نظام آموزش و پرورش بود (کمیسیون ملی اعتلای آموزش و پرورش، ۱۹۸۳). در همین دهه، آدلر با همکاری گروهی از متخصصان تعلیم و تربیت، طرح پایدیا^۲ را بعنوان طرحی در راستای تحول آموزش و پرورش ارائه داد. در این طرح، آدلر مدافع برنامه درسی مشترکی برای آموزش مدرسه‌ای دوازده‌ساله است.

به نظر می‌رسد که ارتباط دیدگاه فلسفی آدلر در زمینه ماهیت انسان، ماهیت معرفت و ماهیت ارزش‌ها با برنامه درسی پیشنهادی او برای تحصیلات مدرسه‌ای که دارای گرایش

^۱ Hartshorne

^۲ Paideia proposal

عمومی است بوضوح مشخص نیست. دیدگاه فلسفی آدلر، در آثار فلسفی او نظیر کتاب «ده اشتباه فلسفی»^۱ بیان شده است و ویژگی‌های برنامه درسی پیشنهادی او، در متون طرح پایدیا مطرح شده است. یکی از اهداف تحقیق حاضر آن است که ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با آرای او در زمینه برنامه درسی پایدیا مشخص شود. مسلم است که شناسایی نظریه‌های تربیتی ارائه‌شده و نشان دادن زوایای پنهان اندیشه بنیان‌گذار آنها، به‌منظور نقد و یا برقراری ارتباط با آنها و رفع ابهام و پیچیدگی‌های آنها، از وظایف فلسفه تعلیم و تربیت است (مور،^۲ ۱۹۸۲، ص. ۲۱).

در این زمینه، در پژوهش ویلیام^۳ (۱۹۹۱)، متون تربیتی آدلر مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته و دیدگاه تربیتی آدلر به‌صورت «اهداف»، «برنامه درسی» و «روش»، سازمان‌دهی و صورت‌بندی شده است. در این تحقیق، پس از بررسی متون تربیتی آدلر، مفاهیم تربیتی بکار رفته در این متون که به دوران باستان بازمی‌گردد معین شده است. آنگاه بررسی شده که آیا آدلر به این مفاهیم وفادار مانده است یا خیر. بر اساس یافته‌های این تحقیق، آدلر در کاربرد مفاهیم کلاسیک سنتی در آرای خود دارای دقت نظر بوده است و در کاربرد آنها در طول زندگی دانشگاهی طولانی خود پایدار و مستحکم بوده است. در واقع، آدلر در انتقادات و طرح پیشنهادی خود برای اصلاحات آموزشی، به سنت‌های تربیتی کلاسیک، وفادار بوده است و با وجود این، انتقادات او و طرح پیشنهادی پایدیا مورد توجه بیشتر اصلاح‌گران آموزشی بوده است. در چکیده‌ای که از این تحقیق در دسترس بود، در مورد مفاهیم کلاسیک سنتی، توضیحی داده نشده بود ولی تأکید بر آن بود که دیدگاه آدلر، در مکتب پایدارگرایی قرار می‌گیرد و بیشتر متأثر از دیدگاه واقع‌گرایی ارسطوست و از سویی، دیدگاه تربیتی آدلر، در تقابل با برخی نظریه‌های تربیتی همچون پیشرفت‌گرایی قرار دارد.

در پژوهش سیمپین^۴ (۲۰۰۸)، برنامه درسی و اهداف آموزش مدرسه‌ای از دیدگاه آدلر و دیویی با هم مقایسه شده‌اند و دیدگاه تربیتی این دو متفکر از لحاظ استحکام و ثبات درونی نظریاتشان مورد بررسی قرار گرفته و سپس دیدگاه آن‌ها، بر اساس فلسفه آموزش مسیحی مورد ارزیابی قرار گرفته است. در بخشی از تحقیق مذکور به اختلاف مبانی فلسفی در

^۱ Ten philosophical mistakes

^۲ Moore

^۳ William

^۴ Cimpean

دیدگاه عمل‌گرایانه دیویی و نوارسطویی آدلر پرداخته شده و به تقابل دو اصل «تغییر» و «ثبات» در این دو دیدگاه اشاره شده است.

بر اساس تحقیق زاید (۲۰۱۳)، با تحلیلی که محقق در دیدگاه آدلر ارائه داده است، ادعا می‌کند که منظور از آموزش‌وپرورش لیبرال، آموزش موضوع‌محور است که با دانش‌های سازمان‌دهی شده سر و کار دارد و هدف آن به سوی تفکر عمیق فراگیران است و کمتر بر رفتار آنان تأکید دارد. حال آنکه در آموزش‌وپرورش عمومی، فراگیران محور اصلی هستند و محتوای تعلیم و تربیت کمتر مورد توجه است. هدف آن پیشبرد همه‌جانبه افراد است و همان‌طور که بر تعالی عقلانی افراد بعنوان برونداد یادگیری تأکید می‌کند، به رفتار و کارایی اجتماعی نیز توجه دارد.

با بررسی پیشینه تحقیق درمی‌یابیم که تحقیقی درباره دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر صورت نگرفته است. از این رو تحقیق حاضر دارای سه وجه است؛ نخست به بررسی دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر می‌پردازد، دوم ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا را تبیین می‌کند و سوم مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی پایدیا را بر اساس چند دیدگاه معاصر نقد می‌کند. به این ترتیب مقاله حاضر برای پاسخ به سه پرسش اساسی طراحی شده است که به قرار زیر است:

۱) ویژگی‌های دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر چیست؟

۲) ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا را چگونه می‌توان تبیین کرد؟

۳) چه نقدهایی بر مبانی معرفت‌شناختی برنامه درسی پایدیا (بر اساس دیدگاه‌های

معاصر) وارد است؟

تحقیق حاضر از نوع تحقیقات بنیادی است. تحقیق بنیادی درصدد توسعه دانسته‌های موجود در یک زمینه است (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۸۲، ص. ۷۲). روش مورد استفاده از نوع توصیفی-تحلیلی است؛ زیرا از یک‌سو در پی توصیف و شناخت دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر و از سوی دیگر، تبیین ارتباط دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا و سپس نقد آن است. منابع گردآوری داده‌ها، به‌طور عمده، کتب آدلر و منابع مرتبط با دیدگاه آدلر است. پس از مطالعه منابع، به جمع‌آوری، گزینش، تلخیص و دسته‌بندی مطالب اقدام شد و سپس مطالب در جهت دستیابی به پرسش‌های پژوهش سازمان‌دهی گردید. بخش اساسی و مهم مقاله حاضر تبیین واضحی از دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر و ارتباط آن با برنامه درسی پایدیا و نقد آن است. این نقد بر اساس دیدگاه‌های زیر است:

- (۱) دیدگاه پولانی^۱ در زمینه معرفت ضمنی
- (۲) دیدگاه مکینتایر^۲ بعنوان یک فیلسوف نوارسطویی قرن بیستم در زمینه معرفت
- (۳) تقابل دو دیدگاه آدلر و مکینتایر بر اساس دیدگاه باقری
- (۴) دیدگاه وینچ^۳ در زمینه «دانستن چگونه»
- (۵) دیدگاه مؤلف مقاله همراه با استنادات در زمینه آموزش حرفه‌ای

۱- بررسی دیدگاه آدلر نسبت به ماهیت معرفت

معرفت در انسان به فعالیت انسان که ترکیبی از روح و جسم است بستگی دارد. انسان بر اساس عملکرد حواس و عقل به معرفت دست می‌یابد. از دیدگاه آدلر، فرشتگان دارای دانش عقلانی بدون استفاده از حواس و حیوانات دارای شناخت حسی بدون بهره‌مندی از قوای عقلانی هستند ولی انسان دانش عقلانی و دانش حسی دارد (آدلر، ۱۹۶۷، ص. ۱۱۲).

۱-۱- انتزاع ادراکی و مفهومی در فرآیند کسب معرفت

در فرآیند کسب معرفت انسان، دو مرحله وجود دارد:

الف) انتزاع ادراکی^۴: در این مرحله، به جداسازی صورت از شیء مورد شناسایی پرداخته می‌شود که به آن تعمیم‌های اولیه^۵ یا تصویر ذهنی^۶ گفته می‌شود. چنین تصویری همچنان در حافظه یا خیال انسان تأثیر می‌گذارد و هنوز در مرحله حسی است. در واقع، انتزاع ادراکی توسط حواس، حافظه و قوه مخیله صورت می‌گیرد و عقل منفعل^۷ محسوب می‌شود و فرآیندی شبیه کلی‌سازی است که قابلیت تبدیل به ایده‌های خالص کلی را دارد.

ب) انتزاع مفهومی^۸: در این مرحله، عقل فعال، محصول مرحله اول شناخت را به کلیتی خالص تبدیل می‌کند. عقل فعال توانایی درک صورت اشیاء و رسیدن به ایده‌های کلی حاصل از انتزاع به مدرکات حاصل از انتزاع ادراکی را دارد.

¹ Polanyi

² McIntire

³ Winch

⁴ perceptual abstraction

⁵ generic image

⁶ phantasm

⁷ passive intellect

⁸ conceptual abstraction

ایده کلی، صورت قابل فهم اشیاء را در اختیار شناسنده می‌گذارد ولی خودش حقیقت نیست. حقیقت در جهان خارج از انسان وجود دارد. ایده‌های انتزاعی شده، موجب می‌شود که ما امور واقعی بیرونی را بشناسیم، نه آنکه خودشان امور حقیقی باشند. وجود ایده‌ها، ابزارهایی برای توانمند کردن ما در شناخت امور جهان است. پس بدین ترتیب انسان دارای دانش ادراکی ناشی از انتزاعی کردن مفاهیم با استفاده از حواس، حافظه و نیروی خیال است و از سویی دارای دانش حاصل از انتزاعی کردن مفاهیم توسط عقل فعال است که همان ایده‌های کلی نسبت به جهان است (آدلر، ۱۹۵۷، ص. ۲۴۳)؛ برای مثال، ما در مواجهه با حیوانی مانند اسب خصیصه‌های را با ادراک حسی درمی‌یابیم و توسط حواس، حافظه و قوه مخیله به آن می‌پردازیم. ذهن ما بر مبنای ادراکات حسی‌ای که درباره این‌گونه حیوان دارد، اوصافی را که بین همه آنها مشترک است دسته‌بندی و انتزاع می‌کند. این عناصر مشترک تصور کلی ما را در خصوص ماهیت حیوان مورد نظر یعنی اسب تشکیل می‌دهد. با توجه به آنکه آدلر دو مرحله اساسی شناخت را انتزاع به وسیله عقل منفعل و عقل فعال می‌داند، پس بکارگیری حواس، حافظه، نیروی خیال و عقل را در برنامه درسی پایدیا مهم تلقی می‌کند.

۲-۱- معرفت به منزله وحدت فاعل شناسا و صور موجودات مورد شناسایی

از سویی، آدلر بین «امری که به وسیله انسان شناخته می‌شود» و «امر، آن‌چنان‌که هست» تمایز قائل می‌شود. او متأثر از دیدگاه توماس قدیس می‌گوید که شناخت وحدت بین فاعل شناسا و امر مورد شناخت است. در عمل مفهوم‌سازی، صورت شیء حقیقی از ماده جداست. در وحدت بین فاعل شناسا و امر مورد شناسایی، ما از لحاظ صورت با آن شیء وحدت می‌یابیم و نه از لحاظ ماده شیء مورد شناسایی. برای مثال، در شناخت صندلی‌ها و درختان، ما از لحاظ صورت با آن اشیاء وحدت پیدا می‌کنیم و نه از لحاظ ماده آنها. بدین ترتیب انسان جهان کوچکی است که صورت جهان پهناور را در خود می‌پروراند. طبق بیان ارسطو می‌توان گفت که ذهن صورت همه صورت‌هاست. به زعم آدلر، عقل بعنوان ابزار شناخت، غیر از ماده است و بطور مادی با اشیاء وحدت نمی‌یابد بلکه دانستن امور در جهان به منزله وحدت با آنها از لحاظ صورت است (ژیلسون، ۱۹۶۳، ص. ۲۵۰).

در واقع در این وحدت‌سازی نیز انسان از عقل فعال و منفعل استفاده می‌کند و ذهن در فرآیند انتزاع فعال است و همچون لوح سفیدی نیست که بطور منفعل تصویری از دنیای

خارج را بر خود بپذیرد و در اینجا می‌توان چنین نکته‌ای را بعنوان مبنایی معرفت‌شناختی برای یادگیری فعال دانش‌آموزان مطرح کرد.

۳-۱- چندگانگی خیر برای ذهن انسان

امروزه معرفت‌شناسی یکی از پردامنه‌ترین مباحث تحقیقات بشری محسوب می‌شود. رشد تحقیقات فلسفی و علمی به قدری چشمگیر بوده است که نه تنها رشته‌های مختلفی به آن می‌پردازند بلکه چنین مبحثی به شاخه‌های متعددی تقسیم شده است. با این وصف، به رغم دادوستد میان فلسفه و علم تمایز میان نظریه فلسفی و نظریه علمی در باب ماهیت ذاتش همچنان باقی می‌ماند (هملین، ۱۳۷۴، صص. ۲-۳). در اینجا نیز می‌توان گفت که دیدگاه آدلر در باب خیرهایی^۱ برای ذهن، می‌تواند هم در ذیل دیدگاه معرفت‌شناختی او و هم در ذیل دیدگاه ارزش‌شناسی او قرار گیرد. ولی از آنجا که چندگانگی خیر، معطوف به ذهن مطرح شده است، در تحقیق حاضر در ذیل دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر مطرح شده است. آدلر همان‌گونه که عبارت ترکیبی خیر و شر^۲ را در حیطه ارزش‌شناسی بکار برده، واژه خیر را برای جسم و ذهن مطرح کرده است. البته طبق توافق معرفت‌شناسان، مواردی که آدلر از آنها بعنوان خیر برای ذهن مطرح کرده است، «مراتب معرفت» خوانده می‌شود. از دیدگاه آدلر، سلامتی، توانایی و قدرت جسمی و حیات، خیرهایی هستند که برای جسم مطرح می‌شوند. از سویی، خیرهای ذهن به ترتیب زیر مطرح می‌شوند:

- اطلاعات

- دانش

- درک و فهم

- عقلانیت

در صورت کسب این خیرهاست که ذهن به مرحله کمال می‌رسد. این خیرها دارای ارزش یکسانی برای ذهن نیستند بلکه درجه ارزشی آنها از اطلاعات به سوی عقلانیت فزونی می‌یابد.

^۱. goods

^۲. good and evil

اطلاعات به صورت قطعه‌قطعه^۱ کسب می‌شود. در زندگی انسان ممکن است اطلاعات مفید و یا اطلاعات ناکارآمد از محیط یا رسانه کسب شود. در عین حال ممکن است اطلاعاتی کسب شود بدون آنکه دانشی پدید آید. بطور معمول، دانش به صورت سازمان‌یافته و نظام‌مند است و حال آنکه اطلاعات چنین نیست (آدلر، ۱۹۸۶، ص. ۱۸۹). در زمینه درک و فهم نیز می‌توان به نقل قولی از هملین (۱۹۷۶) اشاره کرد: «بدون درک اصول کلی درباره یک موضوع و یا داشتن برداشتی از کل مطلب، نمی‌توان مدعی درک یا یاد گرفتن آن موضوع شد. دانستن و فهم اصول کلی نیز فقط با حفظ کردن قضایای کلی حتی قضایای اساسی مرتبط با موضوع به انجام نمی‌رسد. در تکوین هر موضوعی، بین اصول و کاربرد آنها ارتباط عمیقی به وجود می‌آید. این اصول همواره باید در کاربردشان در موارد خاص وضوح پیدا کنند. از سویی، موارد خاص نیز در ارتباط با آن اصول فهمیده می‌شوند» (به نقل از: بارو و وودز، ۱۳۹۱، ص. ۸۷)؛ برای مثال، دانش‌آموزانی که در درس فیزیک با تعریف و قوانین و فرمول‌هایی حول قانون جاذبه آشنا شده‌اند، در موارد خاص با سقوط اجسام در زندگی روزمره خود و یا در درس زمین‌شناسی با کاربرد آن قوانین در تبیین چرخش سیارات منظومه شمسی به دور خورشید آشنا می‌شوند.

آدلر ادعا می‌کند «ممکن است دانش بدون درک و فهم نسبت به اهمیت آن کسب شود. دانش همراه با درک عمیق نسبت به آن، از ارزش والاتری نسبت به دانش خالی از ادراک قرار دارد. در واقع درک عمیق روشنگر دانش است. درک و فهم نسبت به هر چیزی، اطلاعات و دانش نسبت به آن امر را پیش‌فرض قرار می‌دهد. ولی داشتن اطلاعات از امری و یا دانستن آن مستلزم درک و فهم نسبت به آن نیست. عقلانیت نسبت به خیرهای ذهنی در مرتبه والاتری قرار می‌گیرد. عقلانیت، دارا بودن اطلاعات، دانش، درک و فهم را پیش‌فرض قرار می‌دهد تا ذهن به بصیرت اساسی دست یابد و به چرایی‌ها پی ببرد» (آدلر، ۱۹۸۶، ص. ۱۹۶).

خیرهای ذهن را می‌توان مترادف وضعیت‌های مطلوب برای ذهن در نظر گرفت.

^۱ bit by bit

(۴) عقلانیت
(۳) درک و فهم
(۲) دانش
(۱) اطلاعات



شکل ۱ - سطوح خیر برای ذهن انسان

۴-۱- چندگانگی صور معرفت در انسان

از دیدگاه آدلر صور معرفت در انسان را به ترتیب زیر نیز می‌توان تقسیم‌بندی نمود:

(الف) دانستن معطوف به امور واقع^۱

(ب) دانستن معطوف به چیستی^۲ به‌طور عمیق

(ج) دانستن چگونگی^۳

(د) دانستن چرایی^۴

قطعات اطلاعات، ما را در «دانستن معطوف به امور واقع» یاری می‌دهد. با کسب اطلاعات، انسان واقعیت‌هایی را در مورد امور درمی‌یابد. فراتر از وقایع امور، ما می‌توانیم در مورد چیستی امری بدانیم که چه ویژگی‌هایی دارد و با امور دیگر چه ارتباطی دارد. در اینجا، «دانستن معطوف به چیستی بطور عمیق» مطرح می‌شود. دانش تاریخی و علمی با «دانش معطوف به امور واقع» و «دانش معطوف به چیستی بطور عمیق» سروکار دارد. این دانش‌ها به پژوهش‌روشنمندان^۵ نیاز دارند.

«دانستن چرا و به چه علت» روشنگر «دانستن معطوف به امور واقع» و «دانستن معطوف به چیستی به‌طور عمیق» است. در واقع، «دانستن چرا و به چه علت»، بصیرت و تأمل فلسفی درباره آنچه باید دانسته شود، ایجاد می‌کند. می‌توان گفت که در مرحله کسب عقلانیت، «دانستن چرا و به چه علت» رخ می‌دهد.

«دانستن چگونگی» نیز به دو قسم دسته‌بندی می‌شود:

¹. Know that

². Know what

³. Know how

⁴. Know why and wherefore

⁵. Methodical research or investigation

الف) دانستن اینکه چگونه برای خیر خود و خیر جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنیم عمل کنیم. واژه یونانی phronesis که به واژه prudence ترجمه شده است، عقلانیت عملی محسوب می‌شود که در این دسته از «دانستن چگونه» قرار می‌گیرد.

ب) دانستن اینکه چگونه چیزی را بسازیم و به تولید چیزی که در پیرامون ما نیست بپردازیم، در حیطه «دانستن چگونه» قرار می‌گیرد. در ضمن دانستن اینکه چگونه مهارت‌هایی همچون مهارت‌های ورزشی را انجام دهیم و یا چگونه مهارت‌های عقلانی همچون خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن، مشاهده کردن، محاسبه کردن، اندازه‌گیری کردن و ارزشیابی کردن و تفکر را انجام دهیم، در این دسته تقسیم‌بندی می‌شود. مضمون واژه یونانی techne که به واژه انگلیسی art ترجمه شده است، چنین حیطه‌ای است.

آدلر به نوعی دیگر از تقسیم‌بندی در صورت دانش اشاره کرده است:

۱- دانش توصیفی^۱ یا تبیینی^۲ که «دانستن معطوف به امور واقع» و «دانستن معطوف به چیستی بطور عمیق» را در بر دارد.

۲- دانش تجویزی^۳ که بر آنچه باید در جستجوی آن بود یا انجام داد و یا انتخاب کرد دلالت می‌کند. دانش فلسفی که در مورد چرایی و علت، سخن به میان می‌آورد، دانش تجویزی هم به همراه دارد و به انسان مسیری را که باید در زندگی و جامعه طی کند نشان می‌دهد مانند فلسفه اخلاق و سیاست (آدلر، ۱۹۸۶، صص. ۱۹۸-۲۰۲).

۱-۵- وجود ابعاد سه‌گانه در عالم معرفت (جهان‌های سه‌گانه)

از دیدگاه آدلر، بُعد اول در عالم شناخت همان عالم واقعیات فیزیکی است که انسان‌ها در آن به سر می‌برند. در چنین عالمی انسان با تجارب ادراکی خویش با آن آشنایی و ارتباط مستقیم دارد و در آن عالم انسان‌ها با هم تماس دارند و یا در مورد موضوعات ادراکی می‌توانند به تفاهم برسند (آدلر، ۱۹۸۷، ص. ۵۴). بُعد دیگر در عالم شناخت عبارت است از حوادث و وقایعی که در گذشته رخ داده است و یا موضوعات خیالی که انسان در قوه خیال می‌پروراند و یا هر آنچه انسان در ذهن می‌پروراند. در واقع، موضوعات دیگری که ممکن

^۱ Descriptive knowledge

^۲ Explanatory knowledge

^۳ Prescriptive knowledge

است موجود باشند یا نباشند، ممکن است در گذشته موجود بوده و دیگر موجود نباشند و یا موجوداتی که در زمان حاضر موجود نیستند ولی ممکن است در آینده موجود باشند (آدلر، ۱۹۸۷، ص. ۵۵). بالاخره عالم سومی هم وجود دارد که عالم تجربه ذهنی است و خصوصی است که هر یک از انسان‌ها از احساسات جسمانی، احساسات درونی و عواطف درونی خویش آگاه است. تجربیاتی که فقط هر یک از انسان‌ها خودشان از آن باخبرند. از دیدگاه آدلر این سه عالم جداگانه نیستند بلکه سه بعد از یک عالم واحد و یگانه‌اند. دو عالم نخست، عوالمی عمومی‌اند و سومی، عالمی خصوصی است.

در اینجا می‌توان به جهان‌های سه‌گانه پوپر پرداخت که تلاشی برای حل مشکل رابطه ذهن و عین و مشکل ملاک صدق است (پوپر، ۱۳۷۴) و آن را با ابعاد سه‌گانه معرفت که از دیدگاه آدلر بیان شد مقایسه کرد. پوپر واقعیت را به سه بخش تقسیم می‌کند:

۱- جهان اول؛ شامل همه واقعیت‌های مادی و فیزیکی از جمله موجودات جاندار و غیرجاندار و نیز همه تنش‌ها، حرکت‌ها و فعل و انفعالات موجودات است. این جهان، با عالم نخستی که آدلر مطرح کرد، شباهت دارد.

۲- جهان دوم؛ جهان ذهن و صور ذهنی و روانی یا همان تجربه‌های مستقیم ذهنی است که بیشتر به صورت آگاهانه و گاه غیرآگاهانه در ما تحقق می‌یابد. این جهان با عالم خصوصی‌ای که مربوط به خود افراد است و تجارب ذهنی فرد را در برمی‌گیرد که توسط آدلر ارائه شد، شباهت دارد. از سویی، پوپر ذکر کرد که این تجارب منحصر به انسان نیست و هر موجود زنده، مرتبه‌ای وجودی از این جهان را دارد. حال آنکه آدلر به چنین نکته‌ای اشاره نکرده است و تجارب خصوصی ذهنی را تنها به انسان نسبت داده است.

۳- جهان سوم؛ -که پوپر از آن به‌عنوان جهان محصولات عینی حاصل از جهان دوم یاد کرده- نمود و بروز فرهنگ مانند معماری و نقاشی و غیره در این جهان قرار می‌گیرند. در واقع، فرهنگ در سیر زمان و فراز و فرود تاریخ مطرح می‌شود و چنین جهانی از دیدگاه پوپر شباهت زیادی با عالم دوم از منظر آدلر دارد.

۱-۶- حس و عقل به منزله ابزارهای شناخت

داروین انسان را فقط به منزله مرتبه با حیوانات متفاوت می‌دانست، همان‌طور که هابز و هیوم چند قرن قبل از داروین بر این نکته واقف بودند. آدلر در مخالفت با این دیدگاه بر دیدگاه سنتی یونان باستان پایدار ماند. از دیدگاه بیشتر اندیشمندان یونان باستان، انسان بعنوان حیوانی عاقل به لحاظ نوع، تفاوت بنیادی با حیوانات دیگر دارد و دارای عقل است.

به زعم آنها انسان یک واحد جسمی-روحی^۱ است. از دیدگاه آدلر نیز هوش حیوانات حسی است. عملکرد همه آنها محدود به عالم موضوعات ادراکی و موضوعات خیالی است. آنچه در ورای ادراک حسی و تخیل قرار دارد، به تمامی ورای نیروهای نفس یا هوش حیوانی است. فقط حیوانات برخوردار از عقل، یعنی فقط افراد نوع بشر، دارای قوای عقلانی هستند. قوای حسی در انسان وابسته به مغز و سیستم اعصاب است، حال آنکه قوای عقلانی فراتر از قوای حسی است و مغز و سیستم اعصاب برای قوای عقلانی لازم است ولی کافی نیست (آدلر، ۱۳۷۹، ص. ۸۹)؛ به بیان دیگر، انسان بر اساس عملکرد حواس و عقل به شناخت دست می‌یابد و این عملکرد مربوط به کل انسان است که مرکب از روح و جسم است نه آنکه فقط منحصر به روح یا جسم بطور جداگانه باشد. پس می‌توان گفت که هم عملکرد مغز و سیستم اعصاب که جسمانی است و هم عملکرد روح در ادراک عقلی دخالت دارند. از سویی باید دانست انسان از قوای حسی و عقلی بعنوان ابزارهای شناخت استفاده می‌کند ولی قوای عقلی خاص نوع بشر است و بدین ترتیب تفاوت انسان و حیوان در نوع است و نه در مرتبه.

به بیان دیگر می‌توان گفت که آدلر قوای حسی را بعنوان ابزار شناخت و به نوعی آغازگر شناخت تلقی می‌کند ولی دانش بشری را فراتر از فرآیندهای حسی می‌داند و فرآیندهای عقلانی نظیر انتزاع و قضاوت را در امر شناخت تنها منحصر به انسان می‌کند (آدلر، ۱۹۳۷، ص. ۵۶). بر این اساس، آدلر در برنامه درسی پایدیا بر پرورش قوای حسی ارجح می‌نهد، طوری که در آموزش به شیوه مربی‌گری بر پرورش مهارت‌هایی نظیر مشاهده کردن تأکید می‌کند که این مهارت وابسته به حس است و در نهایت در برنامه درسی پایدیا تربیت عقلانی قابل تحلیل است که بر فرآیندهایی نظیر انتزاع و قضاوت در امر شناخت انسان تأکید می‌کند.

۲- تبیین نسبت دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر با برنامه درسی پایدیا

آدلر سه هدف تربیتی عمده را در طرح پایدیا مطرح می‌کند: الف) تربیت باید وسیله رشد فکری، اخلاقی و معنوی را فراهم کند. ب) تربیت باید معرفت و ملکات مدنی را به منظور تحقق شهروندی مسئولانه پرورش دهد. ج) مهارت‌های بنیادی موردنیاز کار را فراهم آورد نه آنکه افراد را برای حرفه واحدی آموزش دهد (آدلر، ۱۹۸۲، ص. ۱۶). آدلر معتقد است که همه

^۱ Body-soul unity

دانش‌آموزان باید از برنامه درسی مشترکی برای دوازده سال آموزش مدرسه‌ای پیروی کنند. ولی دانش‌آموزان در خصوص زبان دوم خود دارای حق انتخاب‌اند. برنامه درسی پایدیا سه حیطة اصلی را دنبال می‌کند:

(۱) اکتساب دانش‌های سازمان‌یافته

(۲) پرورش مهارت‌های فکری

(۳) پرورش درک ایده‌ها و ارزش‌ها (آدلر، ۱۹۸۲، ص. ۲۲).

جدول ۱- جدول سه ستونی آدلر در برنامه درسی پایدیا (آدلر، ۱۹۸۴)

ستون اول	ستون دوم	ستون سوم
هدف: کسب دانش سازمان‌دهی شده	هدف: رشد مهارت‌های عقلانی و یادگیری	هدف: فهم عمیق در باب ایده‌ها و ارزش‌ها
روش‌ها: سخنرانی و پرسش و پاسخ و استفاده از کتب درسی و وسایل کمک‌آموزشی	روش‌ها: نظارت بر تمرین‌ها و فعالیت دانش‌آموزان	روش‌ها: روش پرسش و پاسخ سقراطی
حیطه‌های عملکرد و فعالیت‌ها: ادبیات، هنرهای زیبا، ریاضیات، علوم طبیعی، تاریخ، جغرافیا و مطالعات اجتماعی	حیطه‌های عملکرد و فعالیت‌ها: خواندن، نوشتن، صحبت کردن و گوش دادن، محاسبه کردن، حل مسئله، مشاهده کردن، تخمین زدن، اندازه‌گیری و قضاوت انتقادی	حیطه‌های عملکرد و فعالیت‌ها: بحث درباره کتب ادبی، فلسفی، ... و آثار هنری

از دیدگاه طرفداران پایدیا، مدرسه باید سطح آموزش واحدی را برای آموزش و پرورش همگان فراهم کند نه سطوح چندگانه را. نظام چند سطحی در تقابل با یک سطحی مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی پیچیده‌ای را موجب می‌شود.

در فرآیند شناخت از دیدگاه آدلر دو مرحله انتزاع ادراکی و انتزاع مفهومی وجود دارد که توضیح آن در مطالب قبلی مطرح شد. از دیدگاه آدلر، تمام دانش بشری برخاسته از تجربه حسی است و سپس دانش بشری فراتر از حس می‌رود و فرآیندهای عقلانی همچون انتزاع کردن و قضاوت را بکار می‌برد (آدلر، ۱۹۳۷، ص. ۶۱). در برنامه درسی پیشنهادی آدلر در طرح پایدیا نیز بکارگیری حواس، حافظه و نیروی تخیل اهمیت دارد؛ برای مثال، در درس علوم تجربی، آموزگار باید تلاش کند تا دانش‌آموزان با کمک حواس خود پدیده‌های طبیعی را تجربه کنند و مراحل آن پدیده طبیعی را تبیین کنند و با استفاده از شواهد به اثبات فرضیه دست یابند یا با بکارگیری از حافظه و خیال‌پردازی خود در مورد پدیده‌های طبیعی که در قبل به کمک قوای حسی آن را مشاهده کرده‌اند، فرضیه دهند و سپس آن را مورد آزمون قرار دهند.

در انتزاع مفهومی نیز عقل فعال عملکرد خود را نشان می‌دهد و ایده‌های کلی نسبت به امور جهان به دست می‌آیند. در برنامه درسی پیشنهادی آموزش و پرورش عمومی آدلر، پرسش و پاسخی که بین آموزگار و دانش‌آموزان صورت می‌گیرد جهت بکارگیری عقل فعال و انتزاع مفهومی است؛ طوری که درک صورت اشیاء و رسیدن به ایده‌های کلی حاصل از انتزاع مدرکات حاصل از انتزاع ادراکی را دارد.

با توجه به مبنای سطوح خیر برای ذهن انسان از دیدگاه آدلر می‌توان گفت که انواع خیر از قبیل کسب اطلاعات، کسب دانش، درک و فهم و عقلانیت برای انسان ترسیم شده است و آموزش و پرورش عمومی وظیفه دارد که در تحقق این سطوح خیر برای انسان گام بردارد. دانش‌آموزان در برنامه درسی پایدیا، چگونگی استفاده از دانشنامه‌ها، اطلس‌ها و نقشه‌ها و از این قبیل را برای کسب اطلاعات درباره امور جهان درمی‌یابند و با یادگیری فعال در کلاس‌ها، از دانش‌های پایه که معلم ارائه می‌دهد، بهره‌مند می‌شوند طوری که در کلاس‌های درس به صورت منفعل به فراگیری نمی‌پردازند و آموزگار با مطرح کردن سؤال در مورد موضوعات درسی سعی می‌کند که دانش‌آموزان را به تفکر در باب موضوع درس تشویق کند. پس کسب دانش به صورت فعالانه در دوره آموزش و پرورش عمومی باید رخ دهد تا دانش‌آموزان به سطح مطلوبی از خیر برای ذهن خود که همان دانش است دست یابند.

سطح دیگر از خیر، درک و فهم است. در این سطح انتظار می‌رود که دانش‌آموزان دانش کسب شده در سطح خیر قبلی را در موارد خاص مانند دروس دیگر تشخیص دهند و بکار ببرند؛ برای مثال، اهرم نوع اول را در درس علوم، در بخش کارهای دستی هم شناسایی کند و در آن حیطة بکار ببرد. این سطح از خیر برای ذهن مستلزم آن است که سطوح خیر قبلی برای ذهن فراهم آمده باشد و هرگونه شکست در رسیدن به سطوح خیر قبلی که کسب اطلاعات و کسب دانش بود، رسیدن به این بخش از خیر را خدشه‌دار می‌کند.

بالاترین سطح خیر برای ذهن انسان، عقلانیت است. برای رسیدن به سطح خیر عقلانیت، سطوح خیر کسب اطلاعات، دانش و درک و فهم الزامی است. در این سطح تأمل فلسفی و بصیرت نسبت به دانسته‌ها پیش می‌آید. در طرح پیشنهادی پایدیا، آدلر جلسات پرسش و پاسخ را در کلاس سمینار (ستون سوم برنامه درسی پایدیا) که حول محور کتب ارزشمند فرهنگی است برای توسعه عقلانیت ذهنی دانش‌آموزان توصیه می‌کند.

جدول ۲. ارتباط بین سطوح خیر و صور معرفت در انسان و سطوح یادگیری بر اساس دیدگاه آدلر

مراتب یادگیری	صور شناخت	سطوح خیر (برای ذهن)
دستیابی به عقلانیت	دانستن چرایی	عقلانیت
کسب دانش	دانستن چیستی عمیق	دانش، درک و فهم
کسب و دریافت اطلاعات	دانستن امور واقع	اطلاعات

دانستن چگونگی هم در برنامه درسی پایدیا جای دارد. دانش‌آموزان در حیطه دانش‌های نظری با مهارت‌های مرتبط از قبیل خواندن، نوشتن و محاسبه کردن و از این قبیل آشنا می‌شوند. حرکات ورزشی درس تربیت بدنی و درس کارهای دستی هم به‌دگونه‌ای دیگر در ذیل دانستن چگونگی قرار می‌گیرند.

بحث و نتیجه‌گیری

آدلر بعنوان فیلسوف نوارسطویی قرن بیستم، یکی از فیلسوفانی است که مکتب پایدارگرایی را بنیان نهاد. در حوزه تعلیم و تربیت نیز آدلر فعالیت‌های بسیاری داشته است که می‌توان به طرح پیشنهادی او به نام پایدیا اشاره کرد. در مقاله حاضر با تبیین سطوح خیر برای ذهن که شامل اطلاعات، دانش، درک و فهم و عقلانیت است و از سویی دیگر تبیین صور معرفت که شامل دانستن چیستی، دانستن چیستی عمیق و دانستن چرایی است، دریافتیم که بین سطوح خیر برای ذهن و صور معرفت رابطه وجود دارد. مؤلفه‌های مذکور نیز با سطوح یادگیری در طرح پایدیا ارتباط دارد.

در جایگاه نقد و بررسی در بُعد معرفت‌شناختی می‌توان گفت که آدلر به دانش ضمنی توجه نداشته است. صاحب‌نظرانی همچون پولانی به دانش صریح و ضمنی توجه داشته‌اند. برای مثال در دوچرخه‌سواری که دانش‌های ضمنی مختلفی در آن جریان دارد. تأثیر بدن فرد دوچرخه‌سوار در جریان آموزش گونه‌ای از دانش ضمنی است که به صور مختلف، همچون ترس از زمین خوردن در آموزش نقش بازی می‌کند. وجود این دانش‌های ضمنی که قابل تصریح به صورت اصول و قواعد نیستند، مانع از آن می‌شود که بتوان تنها با آموختن اصول و قواعد تصریح شده، در عمل، قادر به دوچرخه‌سواری شد. به علاوه حتی دانش‌هایی که به صورت صریح آموخته می‌شوند رفته‌رفته صراحت آنها کاسته می‌شود و به صورت طبع ثانویه درمی‌آیند و شکل ضمنی به خود می‌گیرند و فرد بدون آنکه به آنها توجه اصلی داشته باشد، آنها را به‌صورت تبعی در زمینه آگاهی خود حفظ می‌کند. تعبیر پولانی در این خصوص زیستن در دانش است که فرد از طریق ضمنی شدن دانش در دانش و آگاهی معینی غرقه می‌شود. به سبب ارتباط وجودی که با وسایل مورد استفاده دارد گویی بدنش

توسعه یافته و وی بدون آنکه بطور صریح به این وسایل توجه کند، آنها را همچون اندام‌های بسط داده خود، مورد استفاده قرار می‌دهد (پولانی، ۲۰۰۴).

از سوی دیگر، در تقابل با دیدگاه معرفت‌شناختی آدلر که حاکی از جهان‌شمولی است، می‌توان از دیدگاه مکینتایر یاد کرد. بر اساس دیدگاه آدلر، شمول دانشی در دو مسیر قرار می‌گیرد: در مسیر اول به اصول مطلق و کلی دانش اشاره دارد؛ دانش کلی و مطلق را دانشی همچون دانش اخلاقی می‌خواند. از دیدگاه آدلر، چنین دانشی مطلق، تغییرناپذیر و پایدار است؛ به بیان دیگر، این دانش‌ها برای همه انسان‌ها یکسان است و برای همه اعصار مناسب و کارآمد است. بدین ترتیب از این منظر برنامه درسی آدلر بدون تغییر است. در مسیر دوم، آدلر به دانش‌های عمومی غیرمتافیزیکی اشاره و از آن به دانش علمی یاد می‌کند. شاید به نظر برسد که اگر دانش علمی متغیر است پس آن بخش از برنامه درسی آدلر که شامل چنین دانشی نیز می‌شود متغیر است. با وجود این، بر اساس متون آدلر برنامه درسی آدلر در این بخش نیز تغییر نمی‌کند. چون اصول کلی، شاخه‌های دانش غیرمتافیزیکی را در بر می‌گیرد و مفروضات خاص دانش‌های علمی در حاشیه قرار می‌گیرند. از دیدگاه آدلر، اصول کلی علوم تغییر نمی‌کنند و در برنامه درسی پایداری نقش اصلی را دارند. آدلر ادعا می‌کند که در برنامه درسی پایداری فرصت‌هایی برای شاگردان فراهم است که دانش‌آموزان، ایده‌های کلی را در موقعیت‌های خاص زندگی خود بکار ببرند و در عین حال، او ایده یادگیری در باب موقعیت‌های خاص را بطور کلی رد می‌کند؛ به عبارت دیگر، اصول در موقعیت خاص هرگز نباید جدای از اصول کلی دانش ارائه شود. در واقع، جهان تجربیات ویژه و با موقعیت‌های خاص در زندگی انسان، وضعیت پایداری را از ویژگی‌های متغیر به دنبال دارد؛ به بیان دیگر، دانش در وضعیت‌های خاص به سرعت به صورت ثابت و مطلق درمی‌آیند. بر اساس دیدگاه آدلر، گنجاندن دانش درباره وضعیت‌های خاص زندگی در برنامه درسی آدلر غیرعملی است و تنها موضوعیت بخشی اصول کلی دانش علمی در برنامه درسی قابل تحقق است؛ زیرا اصول کلی دانش می‌تواند در هر وضعیت خاص، بکار گرفته شود. اصول کلی دانش علمی را می‌توان با هر وضعیت خاص در زندگی تطبیق داد. این اصول به زمان و مکان بستگی ندارند و جهان‌شمول و ثابت هستند (سیمین، ۲۰۰۸).

از دیدگاه مکینتایر معرفت به معنای حقیقی کلمه در بستر جامعه و تاریخ شکل می‌گیرد. او تلاش کرده است که دو محدوده تاریخ و اجتماع را به مثابه قیدی بر اندیشه تبیین کند. مکینتایر ادعای اندیشمندانی که کشف قوانین جهان‌شمول را برای رفتار اجتماعات و افراد

ممکن می‌دانند مورد تردید قرار می‌دهد (مکینتایر، ۱۳۹۰، ص. ۱۹۰). او در تقابل با جهان‌شمولی، مفهوم «عقلانیت در درون سنت» را قرار می‌دهد. در واقع راه یگانه پیدا کردن معیارهای عقلانیت، در درون سنت‌های هر جامعه یافت می‌شود. نقطه شروع هر پژوهش و هر فرآیند اندیشه، باید از درون سنت باشد در غیر این صورت پژوهش مورد نظر عقلانی نخواهد بود. بطور کلی از دیدگاه این متفکر، معرفت حقیقی در چارچوب یک سنت و نه به شکل بی‌قید و بند و جهان‌شمول تحقق می‌یابد. افراد داخل سنت می‌توانند معیارهای این چارچوب را به چالش بکشند ولی این کار باید در داخل مرزهای سنت صورت پذیرد (به نقل از: علوی‌راد و تقوی، ۱۳۹۶، ص. ۲۸۰). نکته مذکور در اندیشه مکینتایر را می‌توان در تقابل با جهان‌شمولی ماهیت آدمی و معرفت او از دیدگاه آدلر دانست؛ آدلر و پایدارگرایانی که بر اساس همین جهان‌شمولی اهداف کلی آموزش‌وپرورش را جاودانه تلقی کرده‌اند و گنجینه عقلانیت افراد بشر را آثار کلاسیک معینی تلقی کرده‌اند. از سوی، مکینتایر متهم به نسبی‌گرایی شده است. در واقع، پذیرفتن «عقلانیت درون سنت» توسط مکینتایر به منزله پذیرش نسبی‌گرایی است. مکینتایر در ردّ چنین اتهامی، در کتاب «عدالت چه کسی؟ کدام عقلانیت؟» می‌نویسد: «در صورت باور به نسبی‌گرایی هیچ دلیلی برای وفادار بودن به یک سنت فکری وجود نخواهد داشت» (مکینتایر، ۱۹۸۸، ص. ۳۶۶). باقری (۱۳۸۷)، در «کتاب در آمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران»، در مبنای معرفت‌شناختی، ثبات علم را مطرح کرده است که در ظاهر، در تقابل با پویایی علم قرار می‌گیرد. وی می‌نویسد: «منظور از ثبات علم آن بود که هنگامی که علم به معلوم حاصل می‌شود، آن علم دچار تغییر نخواهد شد و پایدار و ثابت خواهد ماند» (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۹۲). این نکته، با اضافه کردن علم به معلوم خلأ دیدگاه آدلر نسبت به جهان‌شمولی و ثبات دانش علمی را پُر می‌کند. در ضمن باقری می‌نویسد: «منظور از پویایی علم آن است که علم برحسب فضاهای فکری مختلفی که عالمان از آن برخوردارند، تحول می‌یابد» (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۹۸). با در نظر گرفتن این نکته و نیز با در نظر گرفتن مؤلفه «عالمان»، خلأ دیدگاه مکینتایر که محکوم به نسبی‌گرایی شده بود از میان می‌رود. از سوی، باقری می‌نویسد: «ثبات علم از ویژگی‌های علم با نظر به معلوم است و پویایی علم از ویژگی‌های علم با نظر به عالم» (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۷۱). از دیدگاه باقری، ثبات برای علم با دو گونه تغییر در آن قابل جمع است؛ یکی آنکه معرفت‌های دیگری بر علم قبلی اضافه شود، دوم آنکه علم پیشین با قرار گرفتن در منظومه معرفتی معینی، ارزش معرفتی متفاوتی پیدا کند (باقری، ۱۳۸۷، ص. ۱۸۶).

وینچ نیز در مقاله‌ای با عنوان سه مفهوم حاصل از «تحلیل دانستن چگونه و تأثیر آن در آموزش تخصصی و حرفه‌ای» به تحلیل مفهوم «دانستن چگونه» پرداخته است و به سه مفهوم مهارت‌ها، توانایی‌های هم‌راستا و مدیریت پروژه دست یافته است (وینچ، ۲۰۱۳، ص. ۲۸۱). بر اساس تحلیل وینچ می‌توان گفت که آدلر در ستون دوم یاد شده در برنامه درسی پایدیا که تجلی «دانستن چگونه» است به توانایی‌های هم‌راستا و مدیریت پروژه اشاره نکرده است. این توانایی‌ها در مهارت‌هایی مثل خواندن در همه مقاطع تحصیلی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد (حیدری، ۱۳۹۴، ص. ۱۰۴).

از سویی دیگر، آدلر در متون پایدیا مسیری تک‌شاخه‌ای را در آموزش مدرسه‌ای توصیه می‌کند؛ طوری که دانش‌آموزان چه بخواهند وارد دانشگاه شوند و چه بخواهند جذب دنیای کار و حرفه شوند، مسیری یکسان را طی می‌کنند (آدلر، ۱۹۸۴، ص. ۳۲). پس آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه آدلر آموزش تک‌انشعابی است؛ به این معنا که دانش‌آموزان چه بخواهند در دانشگاه ادامه تحصیل دهند و چه بخواهند وارد دنیای کار شوند، یک مسیر تحصیلی را داشته باشند. حال آنکه تعبیه مسیرهای تحصیلی می‌تواند فوایدی را در نظام‌های آموزشی داشته باشد. برای مثال، از حجم محتوای برنامه درسی کاسته می‌شود و تا حدودی به علائق، استعدادها و نیازهای دانش‌آموزان پاسخ داده می‌شود، طوری که آن‌ها بر اساس این ویژگی‌های فردی می‌توانند مسیر تحصیلی خود را انتخاب کنند. شاخه‌های فنی و حرفه‌ای با تأکید بیشتر بر دروس عملی می‌تواند علائق برخی از دانش‌آموزان را تحت پوشش قرار دهد. تربیت حرفه‌ای راهی است برای پی بردن به درجات گوناگون هوش دانش‌آموزان توسط مسئولین مدارس. اکنون روان‌شناسان شناختی دیدگاه متخصصان آموزش و پرورش درباره هوش انسان را از سطح توانایی کاربرد ماهرانه اعداد و زبان فراتر برده‌اند، هر چند که این امور در تربیت فرد از اهمیت برخوردارند. هوش عملی مربوط به توانایی انجام دادن و ساختن اشیاء هنگامی مورد توجه بیشتر قرار می‌گیرد که آموزش حرفه‌ای در برنامه درسی بنحو قابل توجهی لحاظ گردد. اگر مدارس، هوش عملی را شکل دیگری از هوش و نه شکل نازل‌تر آن بدانند، آموزش حرفه‌ای بیش از پیش می‌تواند در برنامه درسی لحاظ شود. در برنامه درسی پیشنهادی آدلر تنها در درس کارهای دستی که در چند سال محدود از دوره دوازده‌ساله عمومی و آشنایی با دنیای کار که به صورت فوق برنامه است، بر هوش عملی تکیه می‌شود.

آموزش حرفه‌ای از امتیاز ترغیب زیادتر دانش‌آموزان به باقی ماندن در مدرسه برخوردار است، به ویژه دانش‌آموزانی که تا این زمان از زندگی‌شان به موضوعات کاملاً نظری برنامه

درسی بی‌علاقه بوده‌اند. همه اشکال هوش انسان، در یک زمان ظاهر نمی‌شود. بسیاری تجربه غلبه بر بی‌میلی اولیه نسبت به موضوعات مدرسه را در مقاطع بعدی زندگی داشته‌اند. باقی ماندن در مدرسه همراه با علاقه به آموزش حرفه‌ای، می‌تواند این امتیاز اضافی را در برداشته باشد که آنان در معرض سایر اشکال تربیت قرار گیرند. برای سایر دانش‌آموزان، فعالیت‌های فوق برنامه مانند ورزش‌ها و هنرها می‌تواند چنین مقصودی را تأمین کند (الیاس، ۱۳۸۲). پس آموزش حرفه‌ای به منزله گرایش شغلی و انتخاب مسیری تحصیلی که در برنامه درسی آدلر جایگاهی ندارد، می‌تواند از شکست تحصیلی برخی از دانش‌آموزان پیشگیری کند. تعبیه رشته‌های تحصیلی مانند فنی و حرفه‌ای که بیشتر با «دانستنِ چگونه» سروکار دارد، می‌تواند علائق و نیازهای برخی دانش‌آموزان را پاسخگو باشد و فقدان چنین نکته‌ای در طرح پایدیا می‌تواند به‌عنوان نقطه ضعف در آن محسوب شود.

منابع

- آدلر، مورتیمر. ج. (۱۳۷۹). *ده اشتباه فلسفی*. (انشاءالله رحمتی، مترجم). تهران: الهدی
- ایمانی مقدم، مهدی (۱۳۹۰). *فلسوف چکمه‌پوش*. تهران: دفتر نشر معارف.
- بارو، رابین و وودز، رونالد (۱۳۹۱). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*. (فاطمه زیباکلام، مترجم). تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۷). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- پوپر، کارل (۱۳۷۴). *شناخت عینی برداشت تکاملی*. (احمد آرام، مترجم). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- حیدری، سمیرا (۱۳۹۴). تبیین مفهوم خواندن در سطح دانشگاه: نقدی بر دیدگاه کریستوفر وینچ از منظر دیدگاه اسلامی عمل. *علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*. ۵، ۱۲۰-۱۰۳.
- خلیلی شورینی، سیاوش (۱۳۸۸). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- علوی‌راد، زهره و تقوی، سید محمدعلی (۱۳۹۶). معرفت‌شناختی در مکتب جامعه‌گرایی: تلاش توأمان برای مقید ساختن معرفت و گریز از نسبی‌گرایی. *روش‌شناسی علوم انسانی*. سال ۲۳ (۹۲)، ۲۸۹-۲۱۰.
- قادری، مصطفی (۱۳۸۹). *بسترهای فهم برنامه درسی*. تهران: انتشارات یادواره کتاب.
- مکینتایر، السدیر (۱۳۹۰). *در پی فضیلت*. (حمید شهریاری، محمدعلی شمالی، مترجمان). تهران: سمت.
- نلر، جرج. اف. (۱۳۸۵). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. (فریدون بازرگان دیلمقانی، مترجم). تهران: سمت.
- هملین، دیوید (۱۳۷۴). *تاریخ معرفت‌شناختی*. (شاپور اعتماد، مترجم). تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- الیاس، ج. (۱۳۸۲). *فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*. (عبدالرضا ضرابی، مترجم). تهران: انتشارات موسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (قدس سره).
- Adler, M. J. (1957). *What Man has Made of Man*, New York: Frederick Ungar.
- Adler, M. J. (1967). *The Difference of Man and the Difference It Makes*. Chicago: Holt, Rinehart & Winston.
- Adler, M. J. (1982). *The Paideia Proposal*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1983). *Paideia Problems and Possibilities*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1984). *The Paideia Program*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1987). *Ten Philosophical Mistakes*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (1988). *Reforming Education*, New York: Macmillan Publishing Company.

- Adler, M. J. (1992). *A Second Look in the Rearview Mirror*, New York: Macmillan Publishing Company.
- Adler, M. J. (2001). *How to Think about the Great Ideas*, Chicago: Open Court.
- Cimpean, C. (2008). John Dewey and Mortimer Adler on Curriculum, Teaching and the Purpose of Schooling: How the views can be incorporated with in a Christian philosophy of education. (Doctoral Dissertation in Baylor University), Waco, TX.
- Eisener, E. (1994). *The Educational Imagination*, New York: McMillan Publishing.
- Gilson, E. (1963). *Elements of Cristian Philosophy*, New York: New American Library.
- Gutek, G. L. (2009). *New Perspectives on Philosophy and Education*, New York: Pearson Press.
- Hartshorne, C. (1984). *Creativity in American Philosophy*, New York: Sunny Press.
- Macintyre, A. (1981). *After Virtue*, London: Duck worth.
- Macintyre, A. (1988). *Who's Justice, Which Rationality?* London: Duck worth.
- Martin, W. P. (1991). The Dewey-Hutchins debate on general education, 1929-1945: A case of progressive bias. (Doctoral Dissertation, Temple University, Philadelphia, UA).
- Moore, T. W. (1982). *Philosophy of Education: An introduction*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Polanyi, M. (2004). *The Tacit Dimension*, Chicago: University of Chicago Press.
- The national commission on excellence in education (1983). *A nation at risk: A report to the nation and the secretary of education*. Washington, D.C.
- William, D. (1991). *Mortimer Adler and the classical tradition*, (Doctoral Dissertation, University of South Florida. Florida, UA).
- Winch, C. (2013). Three different conceptions of Know-how and their relevance to professional and vocational education, *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 281-298.
- Zayed, K. S. (2013). The paradox of Mortimer Adler: Revisiting the distinction between liberal and general education. *Comparative & International Education*, 5(2), 41-46.