

تبیین ماهیت عمل تربیتی از منظر الگوی هدف - وسیله^۱

دکتر محمدرضا مدنی فر^۲ و دکتر خسرو باقری^۳

چکیده

قرار دادن عمل تربیتی ذیل الگوی هدف - وسیله، امری مورد بحث و مناقشه آمیز است. مخالفت‌ها با پذیرش این الگو متکی بر دلایل متفاوتی است که از جمله می‌توان به تعارض آن با عاملیت متربی یا نادیده انگاشتن وجه اخلاقی در تربیت اشاره کرد. در مقابل، مستثنا کردن عمل تربیتی از این الگو نیز به‌نوبه خود با مشکلات و چالش‌هایی مواجه است. این مقاله در راستای انتخاب موضعی مناسب در این بین، ابتدا بر اساس مفهوم اسلامی عمل، تفکیک ارسطویی عمل به دو نوع عمل ابداعی و عمل اقدامی را مورد نقد قرار می‌دهد. بر مبنای این نقد، دوگانگی مورد اشاره از عمل نزد ارسطو نفی شده و شکل موسعی از الگوی هدف - وسیله که همه اعمال آدمی را شامل می‌شود، معرفی می‌گردد. بر همین مبنای عمل تربیتی ابتدا به شکل یک تعامل یعنی ترکیبی از دو عمل تربیت نمودن و تربیت یافتن که به ترتیب از سوی مربی و متربی محقق می‌شود، تبیین گشته و نسبت هر یک از این اعمال با الگوی پیشنهادی تحلیل می‌گردد. در نهایت نشان داده می‌شود که الگوی پیشنهادی چگونه می‌تواند از ضعف‌ها و نواقصی که در دو تبیین سنتی از ماهیت عمل وجود دارد مصون بماند.

واژگان کلیدی: عمل تربیتی، الگوی هدف - وسیله، رویکرد اسلامی عمل

^۱. تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۸/۲۴ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۲۷

^۲. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران (نویسنده مسئول)؛ madanifar@gmail.com

^۳. استاد دانشگاه تهران و عضو انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

مقدمه

این که آیا عمل آدمی از الگوی هدف - وسیله^۱ تبعیت می‌کند یا نه، موضوعی است که در فلسفه عمل به صورت عام و در فلسفه تعلیم و تربیت به صورت خاص مورد بحث است. فیلسوفان تعلیم و تربیت از این جهت به بحث در مورد تبعیت عمل تربیتی از الگوی هدف - وسیله پرداخته‌اند که پذیرش یا عدم پذیرش این تبعیت متضمن دلالت‌های مهمی است؛ دلالت‌هایی که نه تنها چیستی و چگونگی تربیت، بلکه نحوه پژوهش تجربی در آن را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. با این وصف، از آنجا که عمل تربیتی گونه‌ای خاص از عمل آدمی است، به نظر می‌رسد اتخاذ موضعی مناسب در این خصوص نیازمند شناخت و تبیین عام از عمل آدمی است. این تبیین باید نشان دهد که چه نسبتی بین عمل و الگوی هدف - وسیله وجود دارد.

بررسی پیشینه گفتگوها در مورد ماهیت عمل تربیتی و نسبت آن با الگوی غایت - وسیله نشان می‌دهد که دیدگاه‌های متعارضی در این زمینه وجود داشته و هر یک از این دیدگاه‌ها گونه‌ای خاص از عمل آدمی را الگوی مطلوب برای عمل تربیتی دانسته‌اند. اختلاف نظر در باب گونه‌های عمل، سابقه‌ای طولانی داشته و شروع آن به ارسطو باز می‌گردد. ارسطو عمل آدمی را به دو نوع متفاوت یعنی «عمل ابداعی»^۲ و «عمل اقدامی»^۳ تفکیک نموده و برای هر یک از آنها ویژگی‌های متمایزی را برشمرده است (ارسطو، ۱۹۱۱). یکی از وجوه تمایز این دو نوع از عمل، نسبت آن‌ها با الگوی هدف - وسیله است. به نظر ارسطو اعمالی که به حوزه صنعت و هنر (به مفهوم مهارت) تعلق دارند، باید اعمال ابداعی نام نهاد، اعمالی که طی آن قرار است چیزی ساخته شده و به وجود آید. در این حالت عمل وسیله‌ای برای تحقق هدفی بیرونی است و بالطبع ارزش عمل نیز بر اساس میزان تحقق هدف مفروض برآورد می‌گردد. از

1. end-means schema

2. poiesis

3. praxis

نظر ارسطو موفقیت عمل ابداعی به دانشی از نوع دانش فنی^۱ نیاز دارد. در مقابل ارسطو به اعمالی اشاره می‌کند که عمل اقدامی نام دارد. چنین اعمالی را می‌توان در حوزه تصمیم‌گیری و به تعبیر ارسطو تدبیر منزل یا سیاست‌ورزی مشاهده نمود. در چنین حوزه‌هایی، عمل ابزاری برای تحقق هدفی خارج از خود نیست، بلکه این نفس انجام عمل است که اهمیت داشته و همین که عمل به شیوه‌ای درست انجام شود، باید آن را عملی خوب ارزیابی کرد. در این اعمال اگر سخن از درستی یا نادرستی عمل نیز به میان آید، صرفاً می‌تواند ناظر به اموری مانند حسن نیت عامل از عمل یا مطابقت عمل با شیوه‌ای قابل قبول از آن بوده و به اصطلاح فرآیند مورد بررسی قرار گیرد و نه برآیند. به تبع ارسطو، اندیشمندان دیگر نیز عمل آدمی را از این منظر مورد تأمل قرار داده و در مورد نسبت آن با الگوی هدف - وسیله موضع گرفته‌اند. اختلاف نظرها در این موضوع منجر به طرح نقدهای متقابلی گردیده است.

با این مقدمه می‌توان گفت اتخاذ موضع در خصوص تبعیت یا عدم تبعیت عمل تربیتی از الگوی هدف - وسیله، نیازمند تبیین ماهیت عمل آدمی به‌طور عام بوده و این امر خود نیازمند اتکا به مبنای نظری معینی است. این مبنا می‌تواند در درجه اول معیاری برای ارزیابی و قضاوت در مورد دو گانه انگاری ارسطو در مورد عمل باشد، چرا که این انگاره از عمل تا کنون مرجع پژوهش‌های نظری متنوعی در خصوص ماهیت تربیت قرار گرفته است.

روش تحقیق

از منظر روش‌شناسی، مقاله حاضر مبتنی بر روش استنتاج است. بر اساس این روش، انگاره‌ای معین از عمل آدمی به شکل عام مفروض قرار داده شده و سپس دلالت‌های آن برای عمل تربیتی استخراج می‌شود. پژوهش حاضر در این خصوص، رویکرد اسلامی عمل را به‌عنوان پیش‌فرضی فلسفی از ماهیت آدمی و چیستی عمل، مبنای خود قرار می‌دهد. در اولین گام از استنتاج، ابتدا الگوی هدف - وسیله به دو عمل جاری در تربیت یعنی عمل تربیت نمودن و عمل تربیت یافتن تسری یافته و هر یک از این دو عمل از منظر الگوی مورد بحث

^۱. techne

تحلیل می‌شود. سپس در گام دوم سعی می‌شود تا دلالت‌های حاصل از ارتباط این دو عمل با یکدیگر بررسی شده و ضمن حفظ الگوی مناسب برای هر عمل، مفهوم تعامل تربیتی بر مبنای همین الگو استخراج شود.

با این وصف، از آنجا که پیشینه موجود در موضوع نسبت عمل تربیتی با الگوی هدف - وسیله به شکل وثیقی با نگاه ارسطو به عمل و تفکیکی که او در این زمینه پیشنهاد نموده گره خورده است، لازم است پس از تبیین کوتاه از دیدگاه ارسطو و استلزامات آن در تربیت، نسبت بین نگاه ارسطویی به عمل و نگاه اسلامی به آن، به‌ویژه از منظر الگوی هدف - وسیله روشن شود. به عبارت دقیق‌تر، ابتدا رویکرد ارسطویی نقد می‌شود. این نقد به دو شکل نقد منطقی و نقد مبنایی انجام می‌شود. در نقد منطقی، این ناسازواری‌ها و عدم انسجام‌های احتمالی موجود در دیدگاه ارسطو است که مورد توجه بوده و به شکلی مستقل مورد بررسی قرار می‌گیرد. سپس در نقدی مبنایی، این ضعف‌ها با اتکا به رویکرد مختار تحقیق اصلاح شده و نوعی بازسازی در تفکیک ارسطویی از عمل صورت می‌پذیرد. حاصل این نقد و ارزیابی دستیابی به مفهومی موسع از الگوی هدف - وسیله برای عمل آدمی است. چنان‌که گفته شد، در مرحله بعد چنین الگویی از عمل، مبنای تبیین ماهیت تربیت به‌عنوان نوعی از عمل قرار می‌گیرد. اما از آنجا که مدافعان و مخالفان پذیرش الگوی هدف - وسیله، نقدهای متقابلی را به یکدیگر وارد کرده‌اند، این پژوهش لازم است نشان دهد که رویکرد مطلوب تا چه حد قادر به عبور از نقدهای مطرح شده است.

بر این اساس، می‌توان این پژوهش را پاسخی به دو پرسش اساسی در نظر گرفت:

۱. آیا از منظر رویکرد اسلامی عمل، الگوی هدف - وسیله بر عمل آدمی حکم‌فرما

است؟

۲. الگوی مختار از عمل آدمی چه دلالت‌هایی در ماهیت عمل تربیتی دارد؟

اهداف و نتایج عمل از منظر رویکرد اسلامی

مفهوم «عمل» از سوی بسیاری از فیلسوفان مورد بحث قرار گرفته است، در عین حال در متون دینی اسلام نیز عمل آدمی مورد تأکید و توجه قرار دارد. این توجه به اندازه‌ای است که

عمل، هویت‌ساز انسان تلقی شده است. تأثیرپذیری هویت آدمی از عمل، آن‌گونه که باقری (۱۳۹۰) تبیین نموده، را می‌توان ناشی از اثری دانست که عمل بر عامل برجا می‌گذارد. باقری (۱۳۹۰) معتقد است که از نگاه اسلام هر عمل آدمی حداقل دو نوع اثر را به دنبال خواهد داشت. اثر نخست، اثری از عمل است که به‌طور مستقیم به‌سوی خود عامل باز می‌گردد که از آن به «اثر بازگشتی نوع اول» تعبیر می‌شود. بر این اساس، تحقق عمل موجب تأثیر بر مبادی پنج‌گانه عمل یعنی «میل»، «شناخت»، «اراده» و «هم‌چنین «طراحی» و «عزم» می‌شود. مبادی عمل مؤلفه‌هایی هستند که عمل بر اساس آن‌ها شکل می‌گیرد. به‌طور مثال، «طرح» یک عمل حاصل ادراک اولیه عامل از ارتباط موجود بین هدف از عمل و وسیله رسیدن به هدف است، اما متعاقب تحقق عمل، متناسب با نوع آثار و نتایجی که از عمل حاصل می‌شود، انگاره فرد از این رابطه تحکیم شده و یا مورد تجدید نظر قرار می‌گیرد و بدین شکل مبدأ «طراحی» عمل متأثر می‌شود.

اما اثر دوم عمل، آن‌گونه که باقری (۱۳۹۰) از متون دینی برداشت نموده، اثری است که عمل بر موقعیت فرد عامل گذاشته و از آن به «اثر بازگشتی نوع دوم» تعبیر می‌شود. عمل آدمی می‌تواند تأثیراتی در عالم خارج و بیرون از وجود او داشته باشد. باقری در توضیح و تفاوت این اثر با اثر بازگشتی نوع اول می‌نویسد:

بر اساس دیدگاه اسلامی عمل، عامل نمی‌تواند عمل را صرفاً از منظر هدف و نیت ذهنی خود نگریسته و فارغ از نتایج حاصل از آن، در خصوص درستی و نادرستی عمل قضاوت کند. در این تردیدی نیست که در آیات قرآن، اهمیت مبادی عمل، در معنا بخشیدن به عمل، کاملاً مورد توجه قرار گرفته است، اما دخالت قصد و اراده، چنان عمده نیست که بتوان تنها با اتکای به آن، عمل را عملی همراه با تقوا و صاحب آن را فردی تقوایبشه دانست (باقری، ۱۳۹۰، ص. ۲۲۶).

حال با توجه به این که عمل دارای دو نوع نتیجه یا دو نوع اثر بازگشتی است، می‌توان انتظار داشت که فرد عامل نسبت به هر یک از این دو نوع اثر، حدی از آگاهی را داشته و بر اساس این آگاهی یک یا هر دوی این آثار را در جایگاه هدف عمل و یا خود عمل قرار دهد. بدین

شکل که قصد او از عمل تغییری در درون او یا تغییری در بیرون باشد. با این حال گرچه عمل بر اساس هدفی که در ذهن عامل است صورت می‌پذیرد، اما نتایج عمل الزاماً همان اهداف عامل از عمل نخواهند بود. عمل احیاناً واجد نتایج نادانسته و یا ناخواسته‌ای نیز هست. از این رو ممکن است عامل عملی را با مقاصد معینی انجام دهد، اما با نتایج متفاوتی از آن مواجه گردد. این تفاوت می‌تواند تفاوت در نوع آثار عمل نیز باشد. به‌طور مثال، ممکن است عامل عمل را صرفاً با هدف تغییر و تأثیر نوع اول انجام دهد اما تأثیر نوع دوم عمل نیز به‌طور ناگزیر محقق گردد.

با این مقدمه می‌توان این پرسش را مطرح نمود که تبیین مورد اشاره در خصوص عمل چگونه می‌تواند مبنایی برای تحلیل و نقد نگاه دوگانه‌انگارانه ارسطو از عمل و هم چنین تبعیت یا عدم تبعیت عمل از الگوی هدف - وسیله باشد. برای این منظور لازم است تحلیلی تطبیقی برای این منظور صورت پذیرد.

تمایز ارسطویی عمل بر مبنای الگوی هدف - وسیله

ظاهراً ارسطو اولین فیلسوفی بوده که در تحلیل مفهوم عمل، رابطه بین هدف از عمل با وسیله دست‌یابی به آن را مورد توجه قرار داده است. چنان که گفته شد، وی در گونه‌ای از عمل که آن را «عمل ابداعی» می‌نامد، از الگوی هدف - وسیله سخن می‌گوید. به نظر او، این الگو مختص به عمل‌های حوزه صنعت و هنر است، اعمالی که در آن فرد درصدد است چیزی را به وجود آورد، عمل‌هایی که تحقق هدف در آن‌ها نیازمند دانش فنی است. در عین حال، ارسطو در مورد دسته دیگری از اعمال که هدف آن‌ها ساختن چیزی نیست، از تعبیر دیگری به نام «عمل اقدامی» استفاده می‌کند که البته به نظر او انجام درست آن‌ها نیازمند دانش دیگری به نام «حکمت عملی» است.

ارسطو در کتاب اخلاق نیکوماخوس می‌گوید: «ماهیت حکمت عملی (فرونسیس) را وقتی می‌توانیم درک کنیم که ببینیم به چه کسانی حکیم گفته می‌شود... حکمت نمی‌تواند چیزی مثل علم یا هنر باشد. نمی‌تواند علم باشد، علم (اپیستمه) نامتغیر است و نمی‌تواند هنر (تخنه) باشد، چرا که در آن عمل و نتیجه دو چیز متفاوت‌اند. در حالی که در کار حکیمانه، هدف

صرفاً انجام کار به شکل درست است. آنچه هست، حالت درست انجام کار است، معقولانه بودن، انجام عمل با توجه به اموری که برای انسان خوب یا بد است ... به نظر ما چنین کیفیتی مربوط به افرادی است که تدبیر خانه یا دولت را بر عهده دارند» (ارسطو، ۱۹۱۱، ص. ۱۱۴۰).

اگر تفکیک ارسطویی از عمل را با تبیینی که از منظر رویکرد اسلامی ارائه شد مقایسه کنیم، می‌توان گفت عمل ابداعی مورد اشاره ارسطو در واقع عملی است که در آن صرفاً اثر بازگشتی نوع دوم یا به تعبیری تأثیر عمل بر موقعیت عامل مورد توجه قرار گرفته است و تأثیر عمل بر مبادی آن حائز اهمیت نیست. به‌عنوان مثال، در فعالیتی مثل نجاری، صرفاً ایجاد یک شیء مدنظر بوده و سخنی از تغییراتی که در خود عامل از این بابت رخ می‌دهد مطرح نیست؛ اما چنان‌که گفته شد، از منظر رویکرد اسلامی، عمل هویت‌ساز است و نمی‌تواند فاقد اثر بازگشتی بر خود عامل باشد. حتی ساده‌ترین اعمال ابداعی نیز تأثیراتی از نوع افزایش مهارت بر عامل خواهند داشت. مهم‌تر از آن این‌که در بسیاری از عمل‌هایی که منجر به ساخت و تغییر در چیزی می‌شوند عمل با دیگر ابعادی روبرو است که حتی مبدائی غیر از مبدأ طراحی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. آنچه ما در دنیای واقع می‌بینیم این است که بسیاری از اعمال ابداعی که منجر به ایجاد چیزی در خارج می‌شوند، واجد ویژگی‌هایی هستند که ارسطو آن‌ها را مختص اعمال نوع دوم یعنی اعمال اقدامی می‌داند. از جمله این ویژگی‌ها می‌توان جنبه‌های اخلاقی مستتر در عمل مثل انجام عمل به شیوه‌ای درست یا درگیر شدن عامل با اهداف و نتایج متفاوت و متعارض اشاره کرد. در بسیاری موارد اعمال ابداعی نتایجی به دنبال دارند که جنبه‌های ارزشی و اخلاقی دارد. به‌طور مثال، در حوزه مهندسی، به‌کارگیری یک فن‌آوری، ممکن است نتایجی زیست محیطی خاصی به دنبال داشته باشد و از آنجا که حفظ محیط زیست مسئله‌ای اخلاقی است، اعمال مهندسی خصیصه اخلاقی نیز می‌یابند، به همین شکل، می‌توان در مورد جنبه‌های اخلاقی فعالیت‌هایی چون پزشکی تأمل نمود. هر چقدر که این نوع تأملات نظری در عمل بیشتر شود، آثار عمل بر خود عامل نیز بیشتر شده و مبادی عمل بیشتر تحت تأثیر قرار می‌گیرند.

هم چنین باید در نظر داشت که پیچیدگی‌های رایج در اعمال اقدامی مختص این اعمال نبوده و در بسیاری موارد در اعمال ابداعی نیز قابل مشاهده‌اند. در فرآیندهای ساخت، ممکن است عامل به طور هم زمان با موضوعات متنوعی چون کیفیت محصول، زمان رسیدن به محصول و هم چنین هزینه دست‌یابی به آن مواجه شود. عامل در چنین شرایطی احیاناً شیوه‌های متعددی برای رسیدن به محصول پیش رو دارد و هر یک از این شیوه‌ها به نسبتی خاص اهداف را ارضا می‌کنند. در چنین شرایطی شیوه صحیح عمل در نهایت بر اساس بهترین سطح مطلوبیت انتخاب می‌شود. شاید به همین دلیل باشد که شون (۱۹۸۳) فعالیت‌های حرفه‌ای مانند مهندسی و پزشکی که بر اساس تفکیک ارسطویی باید ذیل اعمال ابداعی قرار گیرند، واجد ویژگی‌هایی می‌داند که ارسطو آن‌ها را برای اعمال اقدامی برشمرده است.

به همین شکل می‌توان جنبه‌های اختصاصی برشمرده شده برای عمل‌های اقدامی را مورد بررسی قرار داد. چنان که گفته شد، از نظر ارسطو عمل اقدامی عملی است که منجر به ایجاد محصول معینی نمی‌شود بلکه آنچه در این اعمال مهم است، انجام عمل به شیوه درست است. گرچه همان‌طور که ارسطو گفته، بسیاری از اعمال آدمی با هدف ایجاد یک شی در جهان خارج انجام نمی‌شود، اما آیا می‌توان گفت که این اعمال فاقد هدف بوده و یا هدف از چنین اعمالی چیزی غیر از خود عمل نیست؟ به نظر می‌رسد که پاسخ به این سؤال منفی است. اولین دلیل بر این امر آن است که ارسطو معتقد است انجام درست اعمال اقدامی، به تدریج فرد را واجد خصیصه‌ای به نام فرونسیس می‌کند. واژه فرونسیس با تعاریف و تفاسیر متفاوتی بیان شده که از جمله می‌توان به عقل عملی^۱، حکمت عملی^۲، بینش اخلاقی^۳ و مال‌اندیشی^۴ اشاره کرد (چناری، ۱۳۸۹). بر این اساس، هر چقدر فرد با قرار گرفتن در موقعیت این اعمال بیشتر تأمل کرده و نحوه عمل خود را بیشتر با نتایج حاصل از این تأملات منطبق کند، قابلیت و مهارت او

1. practical reasoning

2. practical wisdom

3. moral insight

4. prudence

در انجام درست این اعمال افزایش یافته و حکیم‌تر می‌شود. در نظام فلسفی ارسطو، این حکمت نوعی فضیلت عقلانی است و صرفاً یک دست‌آورد جنبی و ناخواسته از عمل محسوب نمی‌شود. ارسطو کسب چنین فضیلتی را هدف اساسی عمل اخلاقی می‌داند. همان‌گونه که راس^۱ (۱۹۹۵، ص. ۲۰۴) نیز بیان نموده، در نگاه ارسطو فضیلت اخلاقی در کامل‌ترین شکل خود چیزی جز به‌دست آوردن حکمت عملی نیست؛ قابلیت که بر اساس آن فرد می‌تواند بر اساس قواعدی عام، عمل درست را در موقعیت‌های مختلف تشخیص دهد.

پس می‌توان گفت که اگر عمل اقدامی به شیوه معینی انجام نشود، فضیلت حکمت را نیز به دنبال نخواهد داشت و این بدان معنا است که حکمت عملی همان هدفی است که عمل اقدامی برای آن انجام می‌شود؛ حتی اگر عمل اقدامی به هیچ تغییری در جهان خارج و موقعیت عامل منتهی نشود، لازم است به تغییری در درون فرد که همان کسب حکمت عملی است منجر شود. این تغییر همان‌طور که قبل از این نیز مورد اشاره قرار گرفت، در ادبیات رویکرد اسلامی عمل ذیل اثر بازگشتی نوع اول عمل قرار می‌گیرد. نکته قابل توجه دیگر این است که تأثیر اعمالی که ارسطو از آن‌ها به‌عنوان مصادیق عمل اقدامی نام می‌برد، الزاماً محدود به تأثیرات درونی هم نیست. به‌طور مثال، عمل سیاسی مورد نظر وی دارای نتایج بیرونی است و موقعیت عامل را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.

پس در جمع‌بندی و در پاسخ به پرسش اول مقاله می‌توان گفت که الگوی عمل در رویکرد اسلامی، واجد هر دو تأثیر درونی و بیرونی است و تفکیک ارسطویی که بر اساس آن در هر نوع از عمل صرفاً یکی از این آثار مورد توجه قرار گرفته و اثر دیگر نادیده انگاشته شده قابل پذیرش نیست. تفکیک ارسطویی را حداکثر می‌توان بدین شکل پذیرفت که در برخی اعمال اثر نوع اول و در برخی اعمال دیگر اثر نوع دوم برجسته‌تر است. بر همین اساس، می‌توان ادعا کرد الگوی عمل در رویکرد اسلامی واجد شکل موسعی از الگوی هدف - وسیله است؛ الگویی که در آن همه اعمال آدمی وسیله‌ای برای رسیدن به یک (یا چند هدف) خواهند بود،

^۱. Ross

خواه این اهداف ناظر به تغییری در درون فرد باشد و خواه ناظر به تغییری در بیرون. علاوه بر این نتایج، عمل آدمی نیز می‌تواند بسته به نحوه انجام عمل، هم درون (مبادی عمل) فرد را متأثر کند و هم بیرون (موقعیت عمل) را؛ چه این که فرد قبل از اقدام به عمل به این اثرات توجه کرده باشد یا خیر. حال با این مقدمه می‌توان به تحلیل ماهیت عمل تربیتی پرداخت.

تربیت به مثابه تعامل

اگر عمل آدمی واجد شکلی موسّع از الگوی هدف - وسیله تلقی شود، آنگاه عمل تربیتی نیز که نوع خاصی از عمل آدمی است، باید واجد همین ویژگی باشد. اما اولین گام در تبیین تربیت بر مبنای الگوی هدف - وسیله توجه به این نکته است که تربیت متضمن رابطه دو فرد مربی و متربی است و از این رو باید گفت که تربیت واجد دو عمل مربی و متربی است، دو عمل متفاوت اما مرتبط با یکدیگر. از همین رو می‌توان گفت تعبیر «تعامل تربیتی» تعبیری دقیق‌تر از «عمل تربیتی» است. لذا پرسش اساسی این پژوهش می‌تواند ناظر به چگونگی تبیین تعامل تربیتی بر اساس الگوی هدف - وسیله باشد.

باقری (۱۳۹۲) معتقد است تعلیم و تربیت، بیش از هر چیز بر تعامل معلم و شاگرد متکی است و در فرآیند تربیت مؤلفه‌های دیگری چون کتاب، ابزارهای آموزشی و محیط کلاس نقشی فرعی را بر عهده دارند. بر این اساس:

معلم همواره باید خود را در برابر شاگرد به‌عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود، به کار شکل دادن به هویت خود خواهند پرداخت و از سوی دیگر، شاگرد نیز باید همواره خود را در برابر معلم به‌عنوان انسان عامل در نظر بگیرد. در این صورت، معلم تدریس خود را آموزاندن «به» کسی خواهد فهمید، چنان که شاگرد نیز یادگیری خود را آموختن «از» کسی خواهد دانست (باقری، ۱۳۹۲، ص. ۷).

اما مفروض دانستن تعامل به‌عنوان الگویی برای تربیت، مستلزم به رسمیت شناختن دو عمل از سوی مربی و متربی است. این دو عمل را می‌توان به «تربیت نمودن» و «تربیت یافتن» تعبیر نمود. در ادامه، ابتدا این دو مفهوم را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

«تربیت نمودن» به مثابه عمل

تلقی تربیت به مثابه عمل موضوعی است که نزد اندیشمندان تربیتی به نسبت اتفاق نظر قابل ملاحظه‌ای در مورد آن وجود دارد. به طور مثال، هرست (۱۹۷۴) مفهوم تدریس را از منظر مفهوم عمل مورد بررسی قرار داده است. وی «قصد» را مؤلفه‌ای اساسی در تدریس دانسته و در پاسخ به این پرسش که مشخصه کلی تدریس چیست؟ معتقد است فعالیت تدریس را باید همان‌گونه شناخت که اساساً هر نوع فعالیت دیگر بشری شناخته می‌شود و این همان قصد و هدفی است که عامل در پی آن است. هرست در مقام بیان اهمیت قصد در عمل، تصریح می‌کند که صرفاً نگرش خود فرد به عمل است که می‌تواند معنای عمل را تبیین کند و مشاهده بیرونی عمل، برای شناخت آن کافی نیست. هرست نه تنها تدریس را به مثابه یک عمل می‌بیند بلکه سعی دارد این عمل را از این جهت که معطوف به ایجاد تغییری در یادگیرنده است، تحلیل نماید. وی معتقد است از آنجا که مقصود از تدریس چیزی جز محقق شدن یادگیری نیست، لذا می‌توان گفت شناخت معنای تدریس موقوف به شناخت معنای یادگیری است. وی تصریح می‌کند: «اگر معلمی وقت خود را صرف فعالیت‌هایی نماید که به آنچه کودکان باید یاد گیرند معطوف نباشد، او به هیچ وجه تدریس نکرده است» (هرست، ۱۹۷۴، ص. ۸۱). البته به نظر هرست (۱۹۷۴) برداشت دیگری نیز از مفهوم تدریس وجود دارد که بر مبنای آن، تدریس نه تنها باید به قصد یادگیری انجام شود، بلکه باید به یادگیری نیز منجر شود و از این رو نباید به عمل تدریس فقط به شکل یک انجام وظیفه نگریست، بلکه این عمل باید دست آورد و موفقیتی نیز به همراه داشته باشد. هرست در بیان موضع خود نسبت به این دیدگاه معتقد است که گرچه تدریس باید در راستا و با قصد یادگیری انجام شود، اما نمی‌توان گفت که اگر یادگیری رخ نداد، تدریس نیز اتفاق نیفتاده است.

بر این اساس، می‌توان گفت هرست عمل تدریس را ذیل الگوی غایت - وسیله تفسیر می‌کند. تدریس وسیله‌ای است که برای هدف و غایتی به نام یادگیری انجام می‌پذیرد. در عین حال وی حاکمیت مکانیزم‌های علت و معلولی در تدریس و یادگیری را نیز مردود می‌داند. وی معتقد است (۱۹۷۴، ص. ۸۳) گرچه یادگیری فعالیتی است که از طرف یادگیرنده و با

قصد یادگیری انجام می‌شود، اما می‌توان شرایطی را تصور کرد که در آن طی فرآیندی علی مانند هیپنوتیزم، شرطی‌سازی و یا هر نوع اکتساب ناآگاهانه، تغییر وضعیت در یادگیرنده رخ دهد که قصد او در آن دخالت نداشته باشد. این در حالی است که یادگیری فرایندی کاملاً متفاوت از فرآیندهای علی و ناخواسته است و وجوه تمایز بین این دو فرآیند باید در نظر گرفته شود. بدین شکل هرست مرز دیدگاه خود را از دو رویکرد عمده به ماهیت تربیت متمایز می‌کند، از یک سو با دیدگاهی که تربیت را به مثابه نوعی فن‌آوری در نظر گرفته و بر اساس آن می‌توان به هر وسیله، تغییراتی مثبت در مربی ایجاد نمود مخالفت می‌ورزد. از سوی دیگر، با نگاه به تربیت به مثابه عملی که غایتی غیر از خود نداشته و آن را امری صرفاً اخلاقی می‌نگرد، مخالف است.

«تربیت یافتن» به مثابه عمل

برای این که در فرآیند تربیت بتوان از عملی به نام «تربیت یافتن» سخن گفت، باید در مورد این که آیا مربی در این فرآیند به شکلی فعال و در قالب انجام یک عمل ایفای نقش می‌کند یا نه، بحث نمود. در نگاه اول، اگر ما به یادگیری به عنوان رکن تربیت از سوی مربی توجه کنیم، خواهیم دید که بخشی از آنچه فرد در زندگی خود نسبت به آن‌ها آگاهی می‌یابد، مواردی است که خود در آن‌ها نقشی فعال نداشته است. در زندگی حواس آدمی به طور دائم در حال جمع‌آوری اطلاعات از محیط است، آدمی با دیدن و شنیدن از محیط خود آگاه می‌شود، این اطلاعات در ذهن آدمی پردازش می‌شوند و البته برخی از این پردازش‌ها خارج از اختیار آدمی است. این موارد نشان می‌دهد که نمی‌توان همه آنچه را که ما می‌دانیم ناشی از قصد و اختیار خود دانست و آن را عمل تلقی کرد. با این حال باید اذعان کرد که بخش عمده‌ای از آنچه ما آموخته‌ایم، بنا بر خواست و اراده ما بوده است.

فرآیندهای ساده انتقال اطلاعات از حواس به مغز در اکثر موارد نیازمند نوعی توجه و خواست آدمی است. وقتی رخدادهایی مانند شنیدن و دیدن مورد تحلیل قرار می‌گیرند، غالباً ردپایی از خواستن در آن‌ها قابل مشاهده است، این خواست به شکل انتخاب و حضور آگاهانه فرد در موقعیت یادگیری و حفظ توجه وی در درون موقعیت برای یادگیری قابل مشاهده

است. همین توجه است که رخدادهایی چون شنیدن یا دیدن را به عمل‌هایی چون گوش دادن و نگاه کردن بدل می‌کند. در سطوح بالاتر یادگیری، خواست و آگاهی یادگیرنده نقش جدی‌تری به خود می‌گیرد. «تفکر» و «تمرین» به‌عنوان اعمالی ارادی، نقشی اساسی در یادگیری مفاهیم عمیق و پیچیده بر عهده دارند. دانش صرفاً مجموعه‌ای از داده‌ها نیست که در ذهن یادگیرنده انبار شوند، دانش متضمن شکل‌گیری ساختاری منسجم از اطلاعات است و شکل‌گیری این ساختار نیازمند تفکر در خصوص آموخته‌ها است. به همین شکل می‌توان از اهمیت تمرین و ممارست در یادگیری گفت. حتی ساده‌ترین اطلاعات و داده‌هایی که ما از جهان خارج دریافت می‌کنیم، برای تثبیت در حافظه نیازمند مرور و تکرارند و این فعالیت‌ها جز با تحقق مبادی عمل یعنی تعلق میل، شناخت و اراده بر آن‌ها امکان‌پذیر نیست. متربی باید در موقعیت تربیتی حضور یابد، به موضوعات تربیتی گوش فرادهد، به چیزهایی بنگرد، توجه خود را به آنچه می‌شود و می‌بیند حفظ کند، به موضوعاتی که از او خواسته می‌شود بیندیشد، مسائلی را حل کند و فرآیندهایی را تمرین نماید. هم‌چنین لازمه تربیت آن است که متربی از اعمال دیگری که هم‌زمان مورد علاقه او است و در عین حال در تراحم با تربیت است، چشم پوشی کند. همه این اعمال ایجابی و سلبی است که تربیت را ممکن می‌کند و بر همین اساس می‌توان گفت که تربیت مستلزم وقوع اعمالی است که باید از سوی متربی محقق شود. پس گرچه یادگیری را نمی‌توان همواره نوعی عمل تلقی کرد، اما با در نظر گرفتن مراتبی از اهمیت و پیچیدگی، می‌توان گفت که یادگیری‌های اساسی جز در قالب عمل محقق نمی‌شوند. پس در تربیت، می‌توان از ضرورت وجود عملی به نام «تربیت یافتن» سخن گفت، در این واژه، کلمه «یافتن» (به‌جای «شدن») متضمن نقش فعال متربی است.

تعامل تربیتی بر مبنای هدف - وسیله

اگر عمل آدمی به‌مثابه وسیله‌ای برای برآورده شدن هدف یا اهدافی معین در نظر گرفته شود، در این صورت با این پرسش مواجهیم که هنگام تعامل، چه نسبتی می‌تواند بین هدف و وسیله هر عامل با هدف و وسیله عامل دیگر متصور برقرار خواهد بود و اگر این نسبت‌ها متعددند، کدام‌یک را می‌توان نسبتی مطلوب در نظر گرفت؟

اولین مشکل در این بین این است که اهداف مورد نظر مربی الزاماً مورد خواست مربی نخواهد بود. چون شکل‌گیری اهداف خود نیازمند آگاهی و اشراف فرد بر اهدافی در مرتبه بالاتر است لااقل در برخی موارد نمی‌توان انتظار داشت که مربی اهداف مربی را اهداف خود به حساب آورد. به عبارتی شکل‌گیری نوعی همسویی بین هدف مربی و مربی خود نیازمند اقدامات خاص خود خواهد بود. مربی می‌تواند در راستای همسو نمودن اهداف مربی با اهداف خود به این امر توجه کند که با توجه به این که هدف، اصولاً امری تجویزی است، ماهیت ساختاری گزاره‌های تجویزی چه بوده و چگونه می‌توان با اتکا بر این ساختار، مربی را نسبت به هدفی خاص به باور رساند؟ به عبارت دیگر، چه نظام توجیهی برای گزاره‌های تجویزی وجود دارد؟ به نظر می‌رسد حداقل یکی از روش‌های رسیدن به چنین توجیهی اتکا به قیاس عملی است. قیاسی که نتیجه آن، همان هدف تربیتی خواهد بود؛ در واقع تلاش مربی در این امر ناظر به اصلاح مقدمات قیاسی است که باید در ذهن مربی شکل گرفته تا هدف مورد نظر را قبول کند. گرین (۱۹۷۶) هنگامی که از معیارهای شایستگی معلم سخن می‌گوید، معتقد است تدریس موفق تدریسی است که طی آن مقدمات قیاسی عملی که دانش‌آموز بر اساس آن به عمل یادگیری مبادرت می‌ورزد، تغییر کند. اهمیت نگاه گرین در این است که تدریس موفق در نظر او با حفظ چارچوب قیاس عملی دانش‌آموز در عمل یادگیری وی محقق می‌شود. بدین شکل وی نه تنها ساختار عمل را برای یادگیری می‌پذیرد، بلکه لزوم عقلانیت در عمل را نیز به رسمیت می‌شناسد.

اما تلاش مربی برای همراه نمودن مربی در هدف، همواره منجر به حصول نتیجه نمی‌شود. در این صورت، این پرسش مطرح می‌شود که در این شرایط تعامل تربیتی تعامل تربیتی چگونه می‌تواند ذیل الگوی هدف - وسیله ادامه یابد. در واقع این مشکل از آنجا ناشی می‌شود که قیاس عملی ناظر به یک الگوی مطلوب و عقلانی از عمل آدمی است و نه الگوی موجود. در الگوی موجود عمل، عامل ممکن است به‌رغم اقعاع عقلی، گزینه‌ای غیرعقلانی را برگزیند و این ناشی از استقلال نسبی قوه اراده از قوه عقل است. به عبارتی همواره باید استتکاف عامل از نتیجه استدلال را محتمل دانست. در چنین شرایطی مربی کماکان از همراه شدن با مربی در

پذیرش هدف تربیت سر باز می‌زند. به‌طور مثال، در دوره کودکی، کودک از قوی‌ترین میل خود تبعیت کرده و نتیجه استدلال نمی‌تواند بر چنین میلی غلبه کند.

در حالت تفاوت بین اهداف، یعنی وقتی مربی به آموزاندن چیزی علاقه‌مند است که مربی ضرورتی برای آموختن آن احساس نمی‌کند (یا بالعکس) باید از این اصل بهره جست که هر عمل (وسیله) می‌تواند بیش از یک هدف یا نتیجه داشته باشد و در حالی که مربی و متربی یک عمل را انجام می‌دهند هر یک هدف خود را دنبال کنند. به عبارتی بدون حصول توافق بر اهداف، صرفاً روش یا همان عمل تربیتی مورد توافق طرفین قرار می‌گیرد. به‌عنوان مثال، در حالی که برای کودکان، بازی عملی است که صرفاً با هدف لذت انجام می‌شود، طراحی و انتخاب مناسب بازی می‌تواند متضمن رسیدن به اهداف مطلوبی برای مربی باشد.

در حالت سوم، ممکن است بنا به علل و دلایل مختلف، روش مورد قبول مربی چنان باشد که نتایج حاصل از آن برای مربی نامطلوب و نامقبول تلقی شده و حالت توافق در وسیله در ضمن اختلاف در اهداف قابل دسترسی نباشد. در چنین مواردی گرچه در ابتدای امر به نظر می‌رسد مربی باید مانع از عمل مربی شده و به شکلی تعامل تربیتی متوقف خواهد شد، اما واقعیت آن است که مربی می‌تواند در برخی شرایط که نتایج عمل مورد نظر مربی نامطلوب اما قابل تحمل است با عمل او همراه شده و به‌جای به‌کارگیری سیاست منع یا تحمیل، به هدف غایی استقلال‌یابی مربی در تربیت توجه نموده و بر اساس اصل «اثر بازگشتی عمل» منتظر تربیت مربی از طریق بازگشت آثار عمل به وی باشد. بر این اساس می‌توان انتظار داشت که مربی نتایج نامطلوب عملش را خود تجربه نماید. در این رویکرد، نقش مربی علاوه بر موافقت با عمل آن است که پس از تحقق عمل، آگاهی مربی از نتایج نامطلوب را تسهیل و تسریع کند. بدیهی است به‌کارگیری این رویکرد محدودیت‌های خاص خود را دارد، از جمله این که نتایج حاصل از عمل مورد درخواست مربی بیش از حد زیان‌بار و غیرقابل جبران نباشد یا این که نتایج نامطلوب روش استفاده شده در فرصت زمانی موجود برای تعامل تربیتی آثار خود را نشان دهد.

در عین حال باید توجه نمود که تعامل تربیتی به توافقی یک مرحله‌ای در مورد اهداف و وسایل محدود نمی‌گردد، تعامل شامل ارزیابی عمل و در پی آن طراحی‌های مجدد بر اساس نتایج به دست آمده است. عامل اصولاً نمی‌تواند واقعیت پیچیده مرتبط با موقعیت عمل را چنان شناسایی و برآورد کند که عملش او را به همه اهداف مفروض برساند و در عین حال نتایج نامطلوبی نیز در پی نداشته باشد. عمل تربیتی نیز مشمول همین قاعده است، خصوصاً این که در تعامل تربیتی قواعد علت و معلولی نیز حاکم نیست و به واسطه حضور عامل انسانی در سوی مقابل، عدم تعیین قابل توجهی در نتایج عمل وجود دارد، به سختی می‌توان انتظار داشت که یک عمل مربی دقیقاً اهداف مورد نظر او را تأمین نماید. این مسئله اقتضای آن را دارد که تعامل تربیتی متضمن چرخه‌ای از عمل و عکس‌العمل بین مربی و متربی بوده و در هر چرخه، مربی اهدافی را که هنوز محقق نشده‌اند، با روش‌هایی جدید و اصلاح شده برآورده نماید.

در ادامه و پس از تبیینی که در مورد ماهیت تعامل تربیتی بر مبنای الگوی موسع هدف - وسیله ارائه شد، می‌توان به این موضوع پرداخت که رویکرد پیشنهادی چه وجوه تمایزی با رویکردهای سنتی داشته و رویکرد پیشنهادی تا چه حد می‌تواند پاسخ‌نقدهایی که پیش از این به شکل متقابل بین تربیت به مثابه عمل ابداعی و تربیت به مثابه عمل اقدامی مطرح بوده است را پاسخ دهد؟

رابطه علت و معلولی و الگوی هدف - وسیله

یکی از تبعات پذیرش مفهوم صنعت برای عمل تربیتی و به دنبال آن پذیرش الگوی هدف - وسیله، این بود که رابطه بین هدف و وسیله، رابطه‌ای علت و معلولی در نظر گرفته شود. عمل ابداعی در ارتباط با عالم مادی است و پذیرش وجود روابط علی در این عالم می‌تواند این انتظار را ایجاد کند که هر گاه از الگوی هدف - وسیله سخن به میان می‌آید، رابطه بین این دو رابطه‌ای علی است. این هم بستگی در دیدگاه پاره‌ای از فیلسوفان تعلیم و تربیت که موضعی اثبات‌گرایانه دارند، قابل مشاهده است. از حیث تاریخی، شکل‌گیری چنین نگاهی را می‌توان در مشاهده موفقیت تبیین پدیده‌های فیزیکی بر حسب مفاهیمی نیوتنی جستجو کرد. مؤلفه‌های این رویکرد در یادگیری را به صورت ظهور مفاهیم چون نیرو و حرکت،

تقلیل‌گرایی و تبیین کل بر حسب اجزاء، وجود روابط علی زنجیره‌ای منتقل‌کننده نیروها به یکدیگر، امکان‌پذیر شدن پیش‌بینی و کنترل پس از شناخت روابط، توجه به ورودی‌ها و خروجی‌ها و نادیده انگاشتن فرآیندهای درونی، مشاهده محوری در پدیده‌ها و در نهایت توجه به مؤلفه‌های قابل اندازه‌گیری مشاهده کرد. ثرندایک^۱، پاولوف^۲، اسکینر^۳ و دیگر متخصصان روانشناسی یادگیری رفتارگرا، هر یک به سهم خود این الگوی یادگیری را دنبال نموده‌اند (باقری، ۱۳۹۲).

برزینکا (۱۹۹۲) معتقد است اندیشمندان تربیتی مانند هربارت^۴، بنک^۵، کهلر^۶ نیز الگوی هدف - وسیله را در شکل فن‌آورانه آن پذیرفته‌اند. او خود در نگاهی مدافعانه تصریح می‌کند که:

به‌منظور یافتن امکان‌هایی برای تأثیرگذاری در عمل تربیتی، باید روابط علی را مورد بررسی قرار داد. در این مسیر لازم است شایستگی ابزار در نظر گرفته شده برای رسیدن به اهداف مورد نظر آزمایش شده و اگر نتیجه این آزمایش منفی بود، علت آن معلوم گشته و وسیله دیگری برای رسیدن به هدف جستجو شود. علل موفقیت و شکست تربیت، مهم‌ترین موضوع دانش تربیتی است (برزینکا، ۲۰۰۵، ص. ۱۸).

موج معاصر در رویکرد علی‌نگر به یادگیری را می‌توان در تحقیقات افرادی یافت که در نظام‌های آموزشی، مفهوم «اثربخشی» را دنبال کرده‌اند. کلارک (۲۰۰۵) به‌عنوان منتقد این رویکرد معتقد است گرچه که افرادی چون سامونز و گلدنشتاین در «پژوهش اثربخشی مدرسه»^۷ هشدارهایی در مورد تلقی نکردن همبستگی آماری به‌مثابه علیت و یا تقلیل ندادن

^۱ Thorndike

^۲ Pavlov

^۳ Skinner

^۴ Herbart

^۵ Beneke

^۶ Köhler

^۷ طرح «پژوهش مدرسه اثربخش (School Effectiveness Research)» با واژه اختصاری SER طی دهه ۹۰ میلادی، در آموزش و پرورش کشور انگلستان مورد توجه قرار گرفت.

روابط علیت چند متغیره و علیت متقابل به علیت خطی ارائه داده‌اند اما به نظر او آن‌ها کماکان پدیده‌های تربیتی را ذیل روابط علی و قانون‌وار نگریسته‌اند و از همین رو است که در متون خود از واژه‌ها و عباراتی چون «اثر»، «تأثیر»، «روابط علی»، «مکانیزم‌های اثربخشی» و «زنجیره عوامل مؤثر» استفاده می‌کنند.

کلارک (۲۰۰۵) در مقابل معتقد است نگاه ابزاری با ماهیت تربیت در تعارض است، این تعارض در درجه اول ناظر به عاملیت و قدرت انتخاب برای متربی است. لازم است به تأثیر مخرب نگاه علی بر خودپیروی متربی توجه نمود. به عقیده او بنا به ضرورت منطقی مداخله یادگیرندگان در فرآیند تدریس، نظریه «کفایت علی» با عاملیت متربی سازگار نیست، به عبارت دیگر، چون خودپیروی لازمه کسب فضیلت است، رویکرد علی ناقض تربیت به شمار می‌آید. پرینگ (۲۰۰۰) نیز به این موضوع اشاره کرده که تأسی به الگوی هدف - وسیله در تربیت واجد نگاهی ابزاری به متربی و در تعارض با مفهوم عاملیت متربی است.

در پاسخ به موافقت‌ها و مخالفت‌های موجود نسبت نگاه علت و معلولی به تعلیم و تربیت باید گفت شکل مقبول از رابطه هدف - وسیله الزاماً متضمن پذیرش رابطه علی بین هدف و وسیله نیست. اگر روابط علی بخواهد جایی در تربیت داشته باشد حداکثر در رفع «حدود عمل» برای عمل تربیتی است. در رویکرد اسلامی عمل منظور از «حدود عمل» موانعی است که امکان عمل را از عامل سلب می‌نماید. در تربیت، هم عمل تربیت نمودن و هم عمل تربیت یافتن مشروط به فراهم شدن شرایط معینی است و از این نقطه نظر شروط عمل را می‌توان در جایگاه علل عمل قرار داد. اما چون این علل از نوع علل تامه نیستند، تحقق آن‌ها به تنهایی منجر به تحقق عمل نخواهد شد.

اما در سوی دیگر مؤلفه‌ای غیر علی عمل یعنی دلایل و مقاصد عامل قرار دارند که نمی‌توان به آن‌ها نگاه علی داشت. در این بخش علیرغم وجود رابطه هدف - وسیله، رابطه علت و معلولی بر قرار نیست بدین شکل که مربی تغییری خاص در متربی را به مثابه یک «هدف» در نظر گرفته و برای رسیدن به این هدف، «وسایلی» را بر می‌گزیند. بعضی از این وسایل ناظر به رفع حدود از عمل متربی است و لذا می‌توان شکلی خاص از علیت را در آن پذیرفت؛ اما

وسيله اصلی مربی در تربیت، اقتناع و متمایل نمودن متری به عمل تربیت یافتن است اما این وسیله باهدف خود رابطه‌ای علی نخواهد داشت. مدنی‌فر (۱۳۹۵) در پژوهش خود توضیحات بیشتری در خصوص جایگاه روابط علی در تعامل تربیتی ارائه نموده است.

دون (۱۹۹۹) در مقام مخالفت با تسری الگوی هدف - وسیله به اعمال آدمی به این نکته اشاره می‌کند که اهداف عمل نمی‌تواند همواره پیش از انجام آن، مفروض و قطعی قلمداد شده و مرجعی برای ارزیابی عمل محسوب شود بلکه خود اهداف ممکن است در حین عمل دستخوش تغییر و تجدید نظر شده و یا اساساً معنای آن‌ها در حین عمل تبیین شود. دون به تبعیت از ارسطو به ارزشی چون شجاعت اشاره می‌کند که ارزشی کمابیش مبهم بوده و نمی‌توان تعریفی عام از آن ارائه داد، بلکه در موقعیت عمل است که این ارزش پالایش یافته، غنی شده و به شکلی مصداقی، برای آن موقعیت خاص معنا می‌شود.

ارزش درونی روش‌ها و الگوی هدف - وسیله

بخش دیگری از انتقادات به الگوی رایج هدف - وسیله، ناظر بر آن است که این الگو می‌تواند به ارزش فرایندی تربیت آسیب وارد کند. لیوت (۲۰۰۶) در مورد به کارگیری الگوی هدف - وسیله در تربیت به این نکته اشاره می‌کند که در تربیت نمی‌توان صرفاً اهداف را مورد توجه قرار داد. اشاره او به معلمانی است که نزد آن‌ها کیفیت و چگونگی فرآیند یادگیری مهم‌تر نتایج یادگیری است. این معلمان «یادگیری از طریق بحث و تحقیق»، «یادگیری به شکل خودپیرو»، «یادگیری با تفکر خلاق و انتقادی» و یا «یادگیری دموکراتیک» را مهم‌تر از نتایج یادگیری می‌دانند. در مقابل، کلارک (۲۰۰۵) معتقد است به هر حال تدریس در پی فراهم آوردن محصولی است که به‌طور مجزا قابل تمایز است. به‌طور مثال تدریس باید به افزایش فهم دانش‌آموزان از دروسی چون تاریخ، ریاضیات و علوم منجر شود.

در پاسخ به نقد لیوت به نگاه ابزاری در تربیت، علاوه بر نکته‌ای که کلارک به آن اشاره می‌کند باید گفت گرچه ممکن است در تربیت نحوه یادگیری به اندازه محصول یادگیری مهم باشد اما هدف از رعایت نحوه‌ای خاص در یادگیری آن است که یادگیرنده به کسب مهارت یادگیری نیز نائل شود، بدین شکل که مجموعه‌ای از معیارهای (حتی احياناً شخصی) را برای

ارزیابی آنچه یاد می‌گیرد، نزد خود فراهم آورد، یا این که به‌طور مثال، همواره به نقدهای دیگران در مورد آنچه یاد گرفته است توجه نماید. حال سؤالی که می‌توان طرح نمود این است که آیا این شکل‌گیری این مجموعه ویژگی‌ها هر یک خود یک هدف تربیتی محسوب نمی‌شوند؟ اگر در کلاس، دانش‌آموزان پس از بحث و تحقیق و پس از گفتگو و مباحثات مداوم، تغییر و تحولی پایدار در نحوه یادگیری در آن‌ها رخ نداده و نتوانند در خارج از فضای آموزشی و به شکلی مستقل همان رویه‌های تمرین شده در کلاس را ادامه دهند آیا می‌توان گفت که یادگیری رخ داده است؟ به نظر می‌رسد پاسخ این پرسش منفی است.

اخلاقی بودن تربیت و الگوی هدف - وسیله

از جمله نقدهای دیگری که برای قرار دادن عمل تربیتی ذیل الگوی هدف - وسیله مطرح شده، تعارض آن با جنبه اخلاقی عمل تربیتی است. در این جا منظور از اخلاقی بودن این است که در تربیت برای رسیدن به هدف مورد رعایت اصولی خاص الزامی است و لذا نمی‌توان برای رسیدن به اهداف از هر وسیله‌ای بهره گرفت، در حالی که در الگوی هدف - وسیله ظاهراً هدف از چنان جایگاهی برخوردار است که به‌کارگیری هر وسیله‌ای را توجیه می‌کند. به‌طور مثال، پیروی از الگوی هدف - وسیله به مربی این اجازه را می‌دهد که برای رسیدن به اهداف مطلوب تربیتی از روش‌هایی مانند تلقین، تحمیل و یا حتی فریب استفاده نمایند، در حالی که به‌کارگیری این روش‌ها اساساً امری غیراخلاقی است. نگاه اخلاقی به تربیت متضمن آن است که تربیت صرفاً ایجاد تغییراتی مثبت در مرتبی نیست، بلکه این تغییر باید به شیوه‌هایی مثبت نیز انجام شود.

در پاسخ به این دغدغه درست باید گفت نباید عمل اخلاقی و عملی که بر طبق الگوی هدف - وسیله انجام می‌شود را دارای تعارضی بنیادی دانست، الگوی موسع هدف - وسیله این ظرفیت را دارد که «اصول» اعم از اصول اخلاقی یا غیره در عمل رعایت شوند. اصول را می‌توان به شکل قیودی در انتخاب وسیله نگریست. وسایل را باید چنان انتخاب کرد که نه تنها هدف را برآورده می‌نمایند بلکه پایبند اصول نیز هستند.

نتیجه گیری

در پاسخ به پرسش اول پژوهش می توان گفت که اختلاف نظر موجود در مورد تبعیت یا عدم تبعیت عمل تربیتی از الگوی هدف - وسیله، نیازمند نوعی اصلاح و بازنگری در تصور رایج (تمایز ارسطویی) از این الگو است. بر اساس این بازنگری شکل موسعی از الگوی هدف - وسیله قابل دفاع خواهد بود که بر اساس آن همه اعمال آدمی واجد هدف یا مجموعه‌ای از اهداف است. نقطه اثر عمل می تواند در درون (مبادی عمل) و یا بیرون (موقعیت) فرد عامل باشد و درونی بودن نقطه اثر عمل نمی تواند آن را از شمول قاعده هدف - وسیله خارج نماید. در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، نشان داده شد که عامل دانستن آدمی دلالت بر آن دارد که در مفهوم تربیت، سهم و نقش هر یک از دو قطب مربی و متربی در نظر گرفته شده و تربیت به شکل تعاملی که به ترتیب حاصل دو عمل تربیت نمودن و تربیت یافتن است در نظر گرفته شود. بر این اساس چنان چه هر یک از این دو عمل به عنوان نوعی خاص از عمل آدمی تلقی شوند، ناگزیر لازم است الگوی موسع هدف - وسیله برای چنین اعمالی نیز صادق باشد. این امر به نوبه خود این پرسش را پیش رو قرار داد که تبعیت عمل مربی و متربی از این الگو چه ماهیتی را برای تعامل تربیتی رقم می زند. پاسخ به این پرسش بر اساس نسبت های متفاوتی که می توانست بین هدف و وسیله، در عمل مربی با هدف و وسیله در عمل متربی برقرار شود، تبیین گردید. در نهایت نشان داده شد که نقدهایی که پیش از این به به کارگیری الگوی هدف - وسیله در تربیت وارد شده، در الگوی مطلوب پذیرفتنی است. تبعیت عمل تربیتی از این الگو متضمن پذیرفتن روابط علت و معلولی در تربیت نیست و رعایت این الگو ارزش های فرآیندی و جنبه های اخلاقی تربیت را تخریب نخواهد کرد.

ضمن این که باید توجه داشت که در فقدان الگوی هدف - وسیله در تربیت و نگاه به تربیت به شکل عملی اقدامی این نگرانی به جد وجود دارد که به واسطه انفکاک و عدم پابندی عمل تربیتی به اهداف، تربیت دچار نوعی سردرگمی، فقدان معیار و ناکارآمدی شود. وقتی از عمل تربیتی انتظاری معین و از پیش تعیین شده وجود نداشته باشد نمی توان وجوه مشخصه و تمایز آن را از دیگر اعمال معین نمود. در این نگاه، ارزشیابی تربیت از حیث دست آوردهای بیرونی

بی‌معنا است. این که نمی‌توان مسئولیت شکل‌گیری تغییرات مطلوب در مربی را صرفاً بر عهده مربی گذاشت، نباید به این نتیجه منجر شود که آنچه مربی در برابر آن مسئول است، درستی فرایند تربیت است و نه رسیدن به اهدافی از پیش تعیین شده!

منابع

- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۰). هویت علم دینی - نگاهی معرفت‌شناختی به نسبت دین با علوم انسانی. تهران: سازمان چاپ و انتشارات وزارت ارشاد.
- باقری نوع پرست، خسرو (۱۳۹۲). الگوی مطلوب آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران. تهران: مدرسه.
- چناری، مهین (۱۳۸۹). فرونیسیس و پژوهش در تعلیم و تربیت. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۶(۱)، ۹-۲۹.
- مدنی فر، محمدرضا (۱۳۹۵). تبیین ماهیت و ویژگی‌های پژوهش تربیتی از منظر عاملیت انسان. (رساله دکتری فلسفه تعلیم و تربیت). دانشگاه تهران، تهران.
- Aristotle. (1911). *Nicomachean Ethics* (R. C. Bartlett, & S. D. Collins, Trans.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Brezinka, W. (1992). *Philosophy of Educational Knowledge: An Introduction to the Foundations of Science of Education, Philosophy of Education, and Practical Pedagogics*. Dordrecht: Kluwer Academic Publication.
- Brezinka, W. (2005). Meta-Theory of education, *International Journal of Educology*, 19(1), 7-25.
- Clark, C. (2005). The Structure of Educational Research. *British Educational Research Journal*, 31(3), 289-308.
- Dunne, J. (1999). Virtue, Phronesis, and Learning, In D. Carr, & J. Steutel (Eds.), *Virtue ethics and moral education*. London: Routledge.
- Elliot, J. (2006). Educational Research as a Form of Democratic rationality. *Journal of Philosophy of Education*, 40(2), 169-185.
- Green, T. F. (1976). Teacher Competence as Practical Rationality. *Educational Theory*, 26(3), 249-258.
- Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the Curriculum*. London: Rutledge & Kegan Paul Ltd.
- Pring, R. (2000). *Philosophy of Educational Research*. London: Continuum.
- Ross, S. D. (1995). *Aristotle*. London: Routledge
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner, How Professionals Think in Action*. United States of America: Basic Books Inc.

