

Educational Theory

بیشتر پژوهشگران تربیتی به چپستی نظریه تربیتی توجه چندانی ندارند. آنها در پژوهش‌هایشان، بیشتر بر روی کار با نظریه‌های خاص تمرکز می‌کنند که به حوزه‌های محدودی مربوط‌اند؛ برای مثال، بسیاری از پژوهش‌ها در زمینه نظریه‌های رشد شناختی، یا نظریه‌هایی درباره رابطه طبقه اجتماعی و دستاورد تربیتی و این قبیل نظریه‌ها انجام می‌شود، و فرض می‌شود که تنها نظریه‌های تربیتی اینها هستند.

به‌طور کلی، در بین تعداد کمی از دانشمندان (از جمله فیلسوفان تربیت) که به چپستی نظریه‌های تربیتی علاقه‌مندند، دو سنت متفاوت و تنها با کمی تعامل، رشد کرده‌اند. یکی از این دو، منعکس‌کننده علاقه‌های قاره‌ای^۱ و روش‌های تعیین مفهوم موضوعات است؛ دیگری تأثیرات مشابه از کشورهای انگلیسی زبان را منعکس می‌کند. برای پرداختن به دو رویکرد مرتبط با این موضوع و مقایسه آنها، این مدخل چندین مفهوم از چپستی نظریه تربیتی را بازسازی و به محدودیت‌هایشان اشاره می‌کند. نتایج از این قرار است که: نظریه تربیتی به سختی می‌تواند به‌منزله نظریه‌ای علمی و تنها می‌تواند محتاطانه به‌منزله نظریه‌ای کاربردی^۲ محسوب شود. باین‌حال، در بحث‌ها بین این دو تصویر رایج از نظریه تربیتی، فرض سوم اغلب فراموش می‌شود، یعنی، دیدن نظریه تربیتی به‌منزله نظریه‌ای بنیادی^۳. بنابراین نظریه تربیتی، از دیدگاهی که در این مدخل پذیرفته شده است، تلاشی است برای تعیین مفهوم تربیت به‌منزله موضوع رسمی علم تربیت یا مطالعات تربیتی. برای انجام

این کار، نظریه تربیتی، قلمرو تربیت را به‌منزله محدوده مسائل خاص تعیین و زمینه را برای تحقیقات تجربی درباره آن آماده می‌کند. اگرچه تعریف لغوی مانند این تعریف اقتدارگرایانه به نظر می‌رسد، درباره چپستی نظریه تربیتی، به‌ویژه ارتباط آن با عمل تربیت، عناصر تربیت و نیز درباره انواع گوناگون و کارکردهای نظریه تربیتی و در نهایت درباره ارتباط نظریه تربیتی با فلسفه تربیت، بحث‌هایی جریان دارد. این مدخل به‌جای شرح و بسط نظریه تربیتی خاص، به عرضه نمای کلی از چند بُعد عام هر نظریه تربیتی می‌پردازد. این کار با نگاهی به تعریف نظریه تربیتی از نگاه زیگفرید برنفلد^۴ به‌منزله واکنشی اجتماعی به واقعیت رشد کودک، و با نگاهی به درک گرت بیستا^۵ از هدف، محتوا و فرایند به‌مثابه عناصر بنیادی هر نظریه تربیتی آغاز می‌شود. همان‌طور که گذشت، تمرکز خاص این نمای کلی، بر توضیح تفاوت نظریه علمی، نظریه کاربردی و نظریه بنیادی خواهد بود. در پایان، نشان داده خواهد شد که با تعیین مفهوم تربیت به‌منزله قلمرویی خاص، می‌توان نظریه بنیادی تربیت با دامنه^۶ اختصاصی را در مقایسه با رویکرد فلسفه تربیت گسترش داد که بیشتر دامنه‌ای عام دارد.

عناصر نظریه تربیتی

باتوجه به کثرت نظریه‌های تربیتی که در موقعیت‌های تاریخی و اجتماعی گوناگون عرضه شده‌اند، سخن گفتن از «چپستی» نظریه تربیتی ممکن است، به‌منزله ادعای فراگیر غیر ممکن درک شود. اگرچه ممکن است نظریه تربیتی فراگیر، به دلایل قانع‌کننده، دست‌نیافتنی باشد، عناصری وجود دارد که می‌تواند کمترین عناصر تشکیل‌دهنده نظریه تربیتی به‌حساب آید.

بر طبق نظر زیگفرید برنفلد (۱۹۷۳، ص ۳۲)، تربیت

4. Siegfried Bernfeld
5. Gert Biesta
6. domain-specific

1. Continental
2. practical
3. constitutive

می‌تواند به منزلهٔ مجموع واکنش‌های اجتماع در مقابل واقعیت رشد کودک به حساب آید. این رویکرد، جامع و درعین حال زمینه‌محور^۱ است: تربیت به منزلهٔ عملکرد کلی بازتولید اجتماعی در مقابل نسل‌ها در نظر گرفته می‌شود؛ درعین حال، پاسخ‌ها به واقعیت رشد کودک ممکن است در زمینه‌های اجتماعی و تاریخی متفاوت، شکل‌های گوناگونی به خود بگیرد. بُعد دیگر رویکرد برنفلد چشمگیر است: برنفلد با نگرستن به تربیت به منزلهٔ یک «واکنش»، اثبات می‌کند که پیش‌فرض تربیت، واقعیت انسان‌شناختی^۲ تکامل^۳، یا رشد انفرادی است که خود تربیت بدون اینکه خودش ایجادکننده یا بنیانگذار آن باشد- آن را به کار می‌برد و هدایت می‌کند. به علاوه، رویکرد برنفلد به تربیت مستقیم در سطح تعامل شخصی محدود نمی‌شود، بلکه شامل تربیت قابل استفاده در سازوکارهای سازمانی می‌شود که بخشی از واکنش اجتماع به واقعیت رشد کودک است. در مجموع، دست‌کم دو عنصر ضروری در هر نظریه تربیتی وجود دارد: نخست عنصر انسان‌شناختی (واقعیت رشد کودک) و دوم؛ عنصر اجتماعی (واکنش‌های اجتماعی معین).

اگرچه این دو عنصر نظریه تربیتی مورد تردید نیستند، وضعیت رویکردی مانند رویکرد برنفلد محل تأمل است. آیا او در واقع نظریه‌ای تربیتی عرضه کرده است یا تنها یک تعریف از تربیت؟ تعریف اسمی^۴ (که گاهی به آن تعریف گزارشگر نیز گفته می‌شود) به استفاده درست از واژه‌ها اشاره می‌کند یا آن را گزارش می‌کند. با تعریف‌های اسمی؛ برای مثال، می‌توانیم بین «elves»، «dwarfs» و «hobbits» (جن و پری، کوتوله‌ها و سرگرمی‌ها) فرق بگذاریم. البته ممکن است این گزارش نادرست باشد، ولی حتی اگر درست هم باشد، این تعریف مطالبی دربارهٔ کاربرد زبان به ما

می‌گوید نه دنیای خارج از زبان. نوع دیگری از تعریف که مطلبی دربارهٔ جهان خارج نمی‌گوید، تعریفی قراردادی^۵ با نویسنده است که در آن اصطلاحی به معنای خاص (بیشتر به منزلهٔ آسان‌کننده) بدون توجه به کاربرد معمول آن اصطلاح، به کار خواهد رفت. اما، نظریه‌ای «علمی» مانند آن نیست؛- در اصل، ممکن است رد یا ابطال شود. در واقع، نظریه‌ای علمی گزاره‌ای دربارهٔ چگونگی یک بُعد از جهان خارج عرضه می‌کند. اما چگونه می‌توانید این گزاره که تربیت مجموعهٔ همه واکنش‌های جامعه به واقعیت رشد کودک است را ابطال کنید؟

اما این حالت تضاد بین تعریف‌ها و نظریه‌ها می‌تواند به توافق بیانجامد. زیرا علاوه بر نظریه‌های علمی که ممکن است ابطال یا اثبات شوند (مانند نظریه‌های رشدشناختی اخلاقی^۶)، نظریه‌هایی وجود دارد که پیش از همه می‌تواند موضوع رسمی تحقیق باشد؛ برای مثال، در قرن‌های هفدهم و هیجدهم میلادی، «کودکی» به وسیلهٔ نظریه‌های بنیادی که کودکی را به منزلهٔ مرحله‌ای خاص از زندگی با قوانین رشدی مخصوص به خود دریافته بودند؛ به منزلهٔ حوزهٔ مطالعاتی خاص کشف شد. به همین صورت، بعد از آنکه هویت حکومت و جامعه از بین رفت، نظریه سیاسی نوین، نظام سیاسی را به مثابه زیرنظامی با کارکرد متمایز از جامعه، در مقابل مفاهیم کل‌نگر پیشانویس این حوزه ایجاد کرد. بنابراین، این نظریه‌های بنیادی هرگز اثبات یا ابطال نمی‌شوند بلکه بر عکس، با بررسی‌های تجربی تغییر می‌یابند و اصلاح می‌شوند. به این ترتیب نظریه تربیتی برنفلد، نه تعریفی اسمی، نه تعریفی قراردادی و نه نظریه‌ای علمی است؛ بلکه نظریه‌ای بنیادی است. این نظریه، تربیت را به منزلهٔ پدیده‌ای از جهان واقعی^۷ نشان می‌دهد، نه با تأکید

5. stipulation
6. moral cognitive development
7. real-world phenomenon

1. contextualized
2. anthropological
3. ontogenesis
4. nominal definition

Educational Theory

تربیت، هم افرادی که درگیر هستند و هم مطالب مورد بحث، با توجه مشترک آنها تغییر کند. بنابراین، عنصر فرایند تربیت باید در نظریه‌ای اجتماعی مورد تأمل قرار گیرد تا تربیت را به‌منزله فرایند خاصی از تعاملات در نظر گیرد.

اگرچه ممکن است، تردیدی نباشد که هدف، محتوا، و فرایند عناصر بنیادی هر نظریه تربیتی هستند، اما ممکن است کسی پرسد کدام یک از این عناصر بی‌گمان جزئیات نظریه تربیتی را در خود دارد؟ یا به‌طور کلی کدام‌یک از عناصر هدف، محتوا، یا فرایند، در واقع عناصر بنیادی تعامل ارتباطی هستند. اگر بپذیریم که این عناصر، هر گونه رابطه را توصیف می‌کند، با وجود این باید جزئیات ارتباط تربیتی را شرح دهیم. برای انجام این کار، معتقدیم دو گزینه در پیش‌رو است. گزینه نخست ادعا می‌کند که هدف‌ها، محتواها و فرایندهای خاص «تربیتی» وجود دارد. این ادعا با مشکلات جدی روبه‌رو است، به‌ویژه در مورد هدف‌ها و محتواها. آنچه بسیاری از افراد در نظر می‌گیرند این است که هدف‌های مطلوب تربیت، مانند آزادی و استقلال، فقط تربیتی نیستند. این ملاحظات در مورد محتواها نیز جاری است. از آنجاکه محتواهایی که دارای سرشتی «تربیتی» باشد وجود ندارد؛ قلمرو محتواهای احتمالی نمی‌تواند از ابتدا محدود شود. بنابراین، به‌نظر می‌رسد گزینه دوم امیدوارکننده‌تر باشد که: جزئیات روابط تربیتی نه با عناصر درگیر بلکه با ساختارهای قاعده‌ای یا دستورالعملی مشخص می‌شوند که این عناصر را در هر فرایند تربیتی با هم ترکیب می‌کند. در این رویکرد، ویژگی فرایندی در عرصه مرکزی قرار خواهد گرفت. تربیت به‌منزله ترتیب خاصی از تعامل در نظر گرفته می‌شود که هم اهداف و محتواها و هم شرکای دخیل در این فرایند را تغییر می‌دهد. بنابراین، معلوم می‌شود که تربیت، مانند هر پدیده پیچیده دیگر، تنها با فهرست کردن عناصر آن به اندازه کافی توضیح داده نمی‌شود.

بر مداخلات و رخداد‌های جدا از هم، بلکه با تصویری از تربیت به‌منزله پدیده‌ای پیچیده که ویژگی‌های کلی آن غیر قابل دیدن یا لمس کردن است، و در نتیجه، نیازمند نظریه‌پردازی است.

گرت بیستا (۲۰۰۶، ص ۲۲) از دیدگاهی رسمی^۱، سه عنصر هر نظریه تربیتی را شناسایی کرده است: هدف^۲، محتوا^۳ و فرایند^۴. هدف به این واقعیت اشاره می‌کند که تربیت متضمن رشد هدایت‌شده کودکی در جامعه است نه تحولی ساده. اگرچه مفهوم هدف متمایل است که تربیت را به تربیت هدف‌مند محدود کند، کسی نمی‌تواند این کار را بدون داشتن درکی جامع از تربیت انجام دهد که به‌منزله فرایندی هدایت‌شده است و به‌طور ضمنی می‌فهماند این عنصر باید در اخلاق تربیت منعکس شود. محتوا به این واقعیت اشاره دارد که هر رابطه‌ای بین یادگیری و یاددهی به عامل دومی مربوط است، که موضوع اصلی از نظر شناخت، مهارت‌ها و نگرش‌هاست. در جوامع پیشانوین، تربیت بیشتر مربوط به یادگیری موارد خاص و تعداد کم‌ابیش محدودی دانش و مهارت بود که عناصر با ارزش سنتی خاص تلقی می‌شدند. در جوامع نوین، این عامل به تراز بالایی رسید، به‌طوری‌که یادگیری برای یاد گرفتن^۵، یا رشد استعداد برای کسب دانش و مهارت‌ها، بیش از پیش اهمیت یافت. به‌رحال، لازم است محتوای تربیت با توجه به ملاحظات هنجاری، مورد تأمل قرار گیرد. سرانجام، فرایند اشاره به این واقعیت است که تربیت شکل خاصی از ارتباط متقابل زمان‌مند^۶ است که واقعیت مخصوص خود را دارد. تربیت تلاشی برای مداخلات مکانیکی جدا از هم نیست؛ بلکه فرایند انتقال معانی تبادلی تا آنجاست که درخود فرایند

1. formal
2. purpose
3. content
4. process
5. learning to learn
6. over time

نظریه و عمل

هر نظریه تربیتی با این پرسش مواجه است که چگونه با عمل^۱ تربیت مرتبط می‌شود. در مقایسه با نظریه‌ها در علوم طبیعی، ما می‌توانیم ارتباطی سه‌گانه بین نظریه و عمل در تربیت و سایر مطالعات اجتماعی پیدا کنیم. نخست اینکه، موضوع اصلی^۲ این نظریه نه پدیده‌ای طبیعی بلکه عملی است؛ دوم اینکه، ممکن است نظریه‌ای شکل «نظریه کاربردی» به خود بگیرد که مدعی است دست‌کم به وسیله تأمل و تحلیل در خدمت عمل است؛ سوم اینکه، عمل می‌تواند منشأ نظریه‌ای کاربردی باشد، تاجایی که پیچیدگی‌های درون عمل می‌تواند موجب نظریه زه‌کردن مشکلات دم دست شود؛ و به‌طور کلی، نکته آخر، با تاریخ تفکر تربیتی توضیح داده می‌شود، که نشان می‌دهد نظریه دقیق تربیتی در مقایسه با عمل تربیت، که به درازای عمر بشر است، تا حدودی جدید است. تنها زمانی که به ارتباط بین نسل‌ها بها داده شود و مسیر زندگی هر شخص به‌منزله^۳ موضوع انتخاب آگاهانه و سبک زندگی^۳ مورد توجه قرار گیرد، بی‌شک نیاز به نظریه‌ای تربیتی بروز می‌کند.

این فهم از نظریه تربیتی به‌منزله^۴ نظریه‌ای کاربردی از تربیت و برای تربیت^۴، هسته اصلی به اصطلاح علوم تربیتی^۵ بود که تحت سلطه^۵ گفتمان آلمانی در مطالعات تربیتی دهه ۱۹۶۰ م قرار داشت. این سنت تمایزی جدی بین علوم طبیعی و «علوم انسانی» ترسیم کرد و مطالعات تربیتی بخشی از علوم انسانی در نظر گرفته شد. اما این مفهوم از نظریه کاربردی، تفاوت بین وضعیت نظریه در عمل بررسی و تحقیق علمی، از یکسو و وضعیت نظریه در عمل تربیت را ناچیز تلقی می‌کند. در هر دو حالت، ممکن است متخصصان «نظریه‌ای»

ضمنی داشته باشند که عمل آنها را هدایت می‌کند، و در هر دو حالت این «نظریه کاربردی» ممکن است تاحدی صریح باشد؛ اما نظریه‌ای علمی مدعی است که وضع متفاوتی نسبت به نظریه کاربردی دارد. در این حال، ویلیام جیمز^۶ (۱۸۹۹/۱۹۶۲) تأکید دارد که نظریه کاربردی تربیتی، «عینی^۷ و اخلاقی^۸» است، در حالی که نظریه علمی مانند روان‌شناسی «انتزاعی^۹ و تحلیلی» است (ص ۵-۶): «روان‌شناسی علم است و تدریس هنر است؛ و علم نمی‌تواند آشکارا منشأ تولید هنر باشد. ذهن خلاق، باید با استفاده از نوآوری خود آن را به کار گیرد.» (ص ۳). بنابراین، شکاف بین نظریه علمی فراگیر و انتزاعی و وظایف عینی و مشخص عمل تربیتی باید با نظریه‌های گوناگون، پر شود.

انواع نظریه تربیتی

بحث‌های انتقادی نسبت به ادعاهای نظریه کاربردی و ظهور خودآگاهی اثبات‌گرایانه علوم طبیعی به تفاوت‌هایی بین انواع گوناگون نظریه، به‌ویژه بین نظریه کاربردی و نظریه علمی منجر شده است. طبق نظر امیل دورکیم (۱۹۱۱/۱۹۵۶) نظریه کاربردی در سطحی بین علم تربیت و هنر تربیت جای دارد. هنر به‌منزله^{۱۰} «عمل خالص بدون نظریه» تعریف می‌شود، «نظامی از روش‌های عمل که به اهداف خاص جهت‌دهی شده‌اند که هم محصول تجربه سنتی مرتبط با تربیت و هم محصول تجربه شخصی منحصر به فرد هستند» (ص ۱۰۱). هنر می‌تواند سطحی از تأمل را داشته باشد، اما از نظر دورکیم «تأمل، عنصر ضروری هنر نیست، زیرا هنر می‌تواند بدون تأمل وجود داشته باشد». علوم اجتماعی، مانند علم تربیت که درست در زمان دورکیم در حال ظهور بود، با

1. practice
2. subject matter
3. conduct of life
4. of education and for education
5. Geisteswissenschaftliche Pädagogik

6. William James
7. concrete
8. ethical
9. abstract

Educational Theory

در سنت فلسفه تحلیلی^۴ هم نظریه تربیتی بر کارکرد تعیین و راهنمایی تربیت اطلاق می‌شود: «کارکرد نظریه تربیتی با ژرف‌نگری این است که چه باید انجام شود و چه نباید انجام شود» (هرست ۵، ۱۹۶۶، ص ۴۰).

کارکردهای نظریه تربیتی

بحث مفهوم نظریه کاربردی و تمییز دورکیم در بین انواع نظریه، باعث شد که نظریه کارکردهای متفاوتی پیدا کند. در علوم طبیعی، نظریه‌ها کارکرد بسیار محدود، اما روشنی دارند.

یعنی، تبیین و پیش‌بینی واقعیت‌های تجربی. درک فرانسیس بیکنی^۵ از نظریه، روش استدلال استقرایی^۶ را به منطق ارسطویی ترجیح می‌دهد و نظریه را به‌منزله تبیین و پیش‌بینی واقعیت‌های تجربی در نظر می‌گیرد. این دیدگاه اکنون در علوم اجتماعی معاصر طنین‌انداز است؛ تاجایی که برای مثال، تربیت مبتنی بر سند و مدرک^۷ جذابیت فوق‌العاده‌ای را در بین پژوهشگران و سیاست‌گذاران پیدا کرده است. براساس آرمان‌گرایی نظریه‌ای علمی به معنای فرضیه یا مجموعه منطقی به هم پیوسته از فرضیه‌هاست که با مشاهدات تأیید شده‌اند. فیلسوف تحلیلی دی. جی اکائر^۸ (۱۹۷۵) اعلام کرد که نظریه تربیتی به‌نحو ناشایستی نابود می‌شود. نتیجه‌گیری او این بود که در فضاهای تربیتی واژه نظریه می‌تواند تنها «عنوانی افتخاری»^۹ باشد: «این تنها در جایی موجه است که ما در حال کاربرد مناسب یافته‌های تجربی باشیم که در روان‌شناسی و جامعه‌شناسی در عمل تربیت اثبات شده‌اند» (ص ۱۱۰). براساس آرمان‌گرایی نظریه علمی از نظر اکائر،

واقعیت‌های اجتماعی از جمله (در بین سایر موارد) واقعیت‌های مربوط به تربیت سروکار دارند. علم «این واقعیت‌ها را تنها و تنها برای شناخت آنها با شیوه‌ای بی‌چون‌وچرا بی‌طرف بررسی می‌کند» (ص ۹۳). نظریه کاربردی متفاوت از هنر و علم است، اما نقشی واسطه‌ای ایفا می‌کند یعنی به‌جای کار بر روی اشیاء و موجودات با روشی مشخص، شخص بر روی فرایندهای عمل تأمل می‌کند، که بر این اساس به‌کار می‌روند نه برای درک و توصیف آنها، بلکه برای درک میزان ارزش آنها که آیا آنچنان‌که باید باشند هستند، آیا اصلاح آنها مفید است، اگر هست با چه روشی؟ حتی بیش از آن امکان جایگزین کردن فرایندهای جدید به‌جای آنها وجود دارد؟ این تأملات به‌شکل نظریه‌ها هستند. آنها ترکیب‌هایی از ایده‌ها هستند نه از اعمال، و در این صورت به علم نزدیک‌تر می‌شوند. اما هدف ایده‌هایی که به‌این‌صورت ترکیب شده‌اند، توصیف ماهیت اشیای مفروض نیست بلکه هدایت عمل است. آنها خود عمل نیستند، اما با اعمالی که کارکرد آنها جهت‌دهی است، ارتباط تنگاتنگی دارند. اگرچه آنها عمل نیستند دست‌کم برنامه‌هایی برای عمل هستند و از این حیث شبیه هنرند (ص ۱۰۱-۱۰۲).

دورکیم، برای تمییز بین نظریه کاربردی از این حیث و علم، تفاوت مهمی را بین پداگوژی (علم آموزش و پرورش کودکان و علم تربیت بیان کرد. پداگوژی طبق تعریف دورکیم شامل اثر نظریه‌پردازانی مانند ژان ژاک روسو^۱ و جان هنریش پستالوزی^۲ و نیز بیشتر آثار تربیت پیشرفت‌گرا^۳ است. هدف این نظریه‌های کاربردی «شرح و توصیف چستی یا چگونگی نیست، بلکه تعیین این است که چه باید باشد» (دورکیم، ۱۹۵۶/۱۹۱۱، ص ۹۹). جالب است که حتی

4. analytic philosophy
5. Hirst
6. Baconian
7. inductive
8. evidence-based
9. D. J. O'Connor
10. courtesy title

1. Jean-Jacques Rousseau
2. Johann Heinrich Pestalozzi
3. progressive

تربیت تنها می‌تواند به منزله زمینه‌ای کاربردی برای نظریه‌های رشته‌های دیگر در نظر گرفته شود، نه به منزله رشته‌ای علمی که از منابع خودش برای نظریه‌پردازی تربیت استفاده می‌کند. اگرچه نظریه‌پرداز تربیتی پاول هرست^۱ (۱۹۶۶) با اکانر موافق است که تربیت یک «موضوع حوزه‌ای»^۲ است (تایبل^۳، ۱۹۷۱، ص ۱۶). - حوزه‌ای از امور عملی مانند مهندسی یا سیاست که وابسته به نظریه‌هایی از علوم پایه است. اما در مورد کارکرد نظریه در فضاها تربیتی با او موافق نیست. او مدعی است، نظریه‌های علمی با نظریه‌های فعالیت‌های عملی «به‌طور کلی در ماهیت متفاوت‌اند زیرا کارکردهای سراسر متفاوتی دارند و برای انجام کارهای متفاوتی ساخته شده‌اند» (هرست، ۱۹۶۶، ص ۴۰). اولی شامل قضاوت‌هایی درباره چیستی شیء است، درحالی‌که دومی شامل قضاوت‌هایی است درباره اینکه شیء چگونه باید باشد. از نظر هرست، اعتبار اصول عملی تربیتی عقلایی، باید براساس معیار علوم پایه مرتبط سنجیده شود. بنابراین، از نظر هرست (۱۹۶۶)، نظریه تربیتی به‌درستی می‌تواند به‌شکل نظریه‌ای کاربردی باشد که هدفش ایجاد عملی تربیتی عقلایی است.

اما این نظریه کاربردی، باید مبتنی بر نظریه‌های علمی باشد که از سوی علوم پایه^۴ (به‌ویژه روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فلسفه، و تاریخ) تهیه شده است. در نتیجه، اعتبار نظریه تربیتی کاربردی تنها می‌تواند براساس معیارهای علمی علوم پایه سنجیده شود. باید نشان داده شود که دلایل روان‌شناختی مبتنی بر محکم‌ترین قوانین علمی است. همین‌طور دلایل تاریخی، فلسفی یا حقایق دیگر که در حال انتظار می‌رود بی‌گمان

براساس معیار رشته مرتبط سنجیده شود. (ص ۵۱)
نظریه تربیتی، فراتر از دلایل و معیارهای علوم پایه، هیچ «امر تربیتی» ای (هرست، ۱۹۶۶، ص ۵۱) برای تکیه کردن ندارد. آیا بین درک اثبات‌گرایانه اکانر از نظریه علمی و درک هنجاری هرست از نظریه کاربردی، امکان‌گزینشی برای نظریه‌پردازی تربیت باقی مانده است؟ با توجه به آرمان‌گرایی نظریه علمی، زیگفرید فردیناند نادل^۵ (۱۹۷۵) انسان‌شناس اشاره کرده است که «تنها پیشرفته‌ترین علوم به این سطح از ساختمان نظری تبیینی دست یافته‌اند» (ص ۱). نمی‌توان در حوزه تربیت، از امکان وجود نظریه‌های علمی در مفهوم خیلی بلندپروازانه ممانعت به عمل آورد؛ ولی حتی جایی‌که تبیین و پیش‌بینی واقعیت‌ها دست‌یافتنی به‌نظر می‌آید (برای مثال، در پژوهش در سطح کلاس^۶) نتایج گوناگون هستند، و نظریه‌ایی با مفهومی روشن در دسترس نیست. اما براساس نظر نادل، نظریه می‌تواند به‌صورت دیگری نیز درک شود، کمتر بلندپروازانه، مفهومی، بیشتر به‌منزله کالبد قضا یا ... که در خدمت تعیین حوزه مسئله است و زمینه را برای بررسی تجربی با روش‌های مناسب فراهم می‌کند ... نظریه در اینجا معادل نقشه مفهومی^۷ یا چارچوب منطقی است. (ص ۱)

این نظریه‌ها نه نظریه علمی هستند و نه نظریه کاربردی. در عوض، می‌توانند نظریه‌های بنیادی در نظر گرفته شوند که تلاش می‌کنند قلمرو مسئله را در سؤال تعیین کنند. براین اساس، نظریه تربیتی تلاش می‌کند که قلمرو تربیت را تعیین کند، نه به‌منزله قلمروای مشخص از جهان اجتماعی و نه «هدفی مادی»^۸ که می‌تواند به‌منزله واقعیت اجتماعی معینی در نظر گرفته شود- بلکه به‌منزله «هدف فرضی»^۹ علم تربیت که باید مفهوم آن تعیین شود. به‌این ترتیب، نیاز به

5. Siegfried Ferdinand Nadel
6. class-size research
7. conceptual scheme
8. material object
9. formal object

1. Paul Hirst
2. field subject
3. Tibble
4. foundational disciplines

نظریه اجتماعی دیگر به‌طور سازنده وارد جهانی می‌شود که آن را توصیف می‌کند.

نظریه تربیتی و فلسفه تربیت

آیا کارکرد نظریه بنیادی تربیت که در بالا به آن اشاره شد به اندازه کافی در فلسفه تربیت لحاظ شده است؟ به عبارت دیگر، آیا مستقل از فلسفه تربیت نیازی به نظریه‌پردازی تربیت هست؟ این پرسش که نظریه تربیت چگونه به فلسفه تربیت مرتبط می‌شود، معمولاً به‌طور ویژه در آثار، برجسته نیست. اجمالاً، به نظر می‌رسد فرض بر این است که فلسفه تربیت شامل نظریه تربیت هم می‌شود. در این فرض، مقاله کتاب راهنما با موضوع «فلسفه تربیت چیست؟» (فیلیپس، ۲۰۱۰، ص ۴) بیان می‌کند که «این بحث باید با بحث از ماهیت خود فلسفه آغاز شود- برای این کار واضح است که افراد دریافت‌های متفاوتی از اینکه چه چیزی فلسفه را می‌سازد و توصیف‌های به‌طور کامل متفاوتی از فلسفه تربیت عرضه می‌کند. به‌ویژه در سنت انگلیسی زبان، این رویکرد مشترک در فلسفه تربیت است؛ این سنت با تحلیل دقیق پرسش از اینکه ماهیت فلسفه چه باید باشد و- در پرتو پاسخ‌ها به آن پرسش- پرسش از اینکه ماهیت فلسفه تربیت چه باید باشد را بررسی می‌کند. اغلب پرسش دوم به دقت پرسش نخست بررسی نمی‌شود. در عوض، با پاسخ به پرسش نخست، مفروض است که شخص به‌طور هم‌زمان به پرسش دوم نیز پاسخ داده است. این فرض مبتنی بر این نظر است که «فلسفه تربیت به‌منزله قلمرو، در پیچیدگی معادل هیچ‌یک از شاخه‌های فلسفه نیست، بلکه معادل کل قلمرو فلسفه است» (فیلیپس، ۲۰۱۰، ص ۱۷). بنابراین فلسفه تربیت، به‌لحاظ محدوده و قلمروهایش، به وسعت و پیچیدگی خود فلسفه در نظر گرفته می‌شود. سرانجام

نظریه‌پردازی تربیت روشن می‌شود، زیرا، به‌منزله هدف مادی، تربیت در فرایندهای اجتماعی گوناگون و تعامل بین تازه‌واردان و بزرگ‌سالان درآمیخته است به‌طوری‌که تنها به لحاظ نظری، یا به عبارت دقیق‌تر، از طریق نظریه‌ای بنیادی قابل شناسایی است.

کارکرد نظریه تربیتی به‌منزله نقشه‌ای مفهومی، هم با کارکرد نظریه کاربردی و هم با کارکرد نظریه علمی به معنای محدود اثبات‌گرایانه آن متفاوت است. در مقایسه با مورد دوم [نظریه علمی] نظریه تربیتی به‌منزله نقشه‌ای مفهومی پیش‌فرضی ندارد که بتواند به‌مثابه واقعیت اجتماعی معینی، قابل تبیین و پیش‌بینی از طریق نظریه تربیتی در نظر گرفته شود. در مقایسه با مورد نخست [نظریه کاربردی] نظریه‌ای است که به‌منزله نقشه‌ای مفهومی درک شده است که مدعی هدایت و راهنمایی عمل تربیت نیست. تعیین قلمرو مسئله نه با عمل تربیت بلکه با علم تربیت رابطه مستقیم دارد، زیرا زمینه را برای شناسایی مسائل تربیتی و بررسی تجربی آنها با روش‌های مناسب آماده می‌کند.

با این حال، این نوع نظریه تربیتی ممکن است به‌طور غیر مستقیم، کارکرد عملی نیز داشته باشد. نه به‌وسیله هدایت و راهنمایی تربیت به‌طور مستقیم، بلکه با مفهوم‌سازی مجدد تربیت، درجایی که متخصصان، سیاست‌گذاران، و مردم نمی‌توانند چیزی را ببینند، نظریه می‌تواند مسائل تربیتی را شناسایی کند. بنابراین، نظریه می‌تواند درباره وظایف و روش‌های تربیت به روش متفاوت تفکر کمک کند، نظریه تربیتی برای همین مهم است و نه تنها برای کاربرد خود علم. چون نظریه تربیتی بدین‌سان شامل ارتباط با متخصصان، سیاست‌گذاران، و مردم زیادی می‌شود و «هرمنوتیک دوگانه» (گایدنس، ۱۹۸۷، ص ۲۰) قوام پیدا می‌کند، که مستلزم این است که نظریه تربیتی، واقعیت اجتماعی را -که به‌طور مستقل تشکیل شده است و بدون توجه به چستی این نظریه استمرار می‌یابد- شامل نمی‌شود. نظریه تربیتی، مانند هر

1. Phillips

احساس شدید بی‌کرائگی و عدم تعین فلسفه تربیت با اشاره به بی‌کرائگی و عدم تعین «حوزه» یا «قلمرو» خود تربیت تبیین می‌شود: «حوزه تربیت بسیار گسترده و پیچیده است، و با تعداد زیادی از ابعاد دیگر اجتماع آمیخته است، و از چنان اهمیت اجتماعی اساسی برخوردار است، که کار فلسفی مستقیمی که می‌تواند لازم داشته باشد به‌طور تقریبی نامحدود است» (فیلیپس، ۲۰۱۰، ص ۱۷). در نتیجه، تعریف لغوی^۱ فلسفه تربیت - «فلسفه تربیت حوزه‌ای است که در آن تحقیق فلسفی‌ای دنبال می‌شود و بر موضوعاتی متمرکز است که در قلمرو تربیت پدید آمده‌اند» (فیلیپس، ۲۰۱۰، ص ۱۸) - در واقع ویژگی یک تعریف شناساننده ندارد. این نه نشان‌دهنده حوزه خاصی از تحقیق فلسفی است و نه نشان‌دهنده قلمرو خود تربیت. با این حال، این تعریف لغوی، تنها تا جایی معنا دارد که بر این واقعیت تکیه می‌کند که هر شخصی از آنچه که قلمرو تربیت تعیین می‌کند درکی ضمنی دارد. به هر حال، آنچه هنوز کم است، نظریه ضمنی تربیت است - به عبارت دیگر، تلاش برای مفهوم‌پردازی تربیت به مثابه موضوعی تجربی نیست، بلکه به مثابه موضوع تحقیق است. برای توضیح تربیت، اشاره به موضوعات تجربی مانند مدارس کافی نیست، چون در آنها فرایندهای متفاوت و متعددی به‌طور هم‌زمان در جریان است. چگونه می‌توانیم بفهمیم تربیت در مدرسه خاصی در حال انجام است؟ (بیستا، ۲۰۱۱، ص ۱۹۰). بنابراین، اگر فلسفه تربیت به «قلمرو» تربیت اشاره می‌کند، این قلمرو خود باید مفهوم‌پردازی شود. به عبارت دیگر، فلسفه تربیت بدون نظریه تربیت نمی‌تواند کاری انجام دهد، و دومی نمی‌تواند به سادگی از اولی استنتاج شود.

نظریه‌پردازی تربیت به منزله کاری خاص، مستقل از فلسفه اما نه بی‌خبر از فلسفه و روش‌هایش، به دلایل گوناگون در

اولویت نیست. یک دلیل، نفوذ طولانی رویکرد به اصطلاح ایسم‌ها در فلسفه تربیت است که در عقاید فلسفی دیرینه‌ای استنتاج شده‌اند که در «دلالت‌هایی برای تربیت» ریشه دارد (باربولز^۲، ۲۰۰۰، ص ۱۰). دلیل دیگر برای اینکه نظریه‌پردازی تربیت در اولویت قرار نگرفته است این واقعیت است که، دست‌کم در سنت انگلیسی زبان، تربیت به‌طور معمول به منزله «موضوعی زمینه‌ای» است، نه رشته علمی خاصی. بی‌تردید، این پرسش که آیا تربیت باید به‌منزله موضوعی زمینه‌ای یا رشته خاصی در نظر گرفته شود به راحتی قابل حل نیست، و برای هر دو دلایل خوبی وجود دارد (شفلر، ۱۹۶۶). به هر حال، این عقاید دلالت‌های گوناگونی برای نظریه‌پردازی تربیت دارند: در نظر گرفتن تربیت به‌منزله موضوعی زمینه‌ای، مستلزم این است که کار نظری جدی در به اصطلاح علوم پایه انجام شود (فلسفه، تاریخ، روان‌شناسی، جامعه‌شناسی)، در حالی که واضح است به این ترتیب منابع تربیتی برای نظریه‌پردازی تربیت نادیده گرفته می‌شوند (بیستا، ۲۰۱۱). نتیجه این است که به‌طور معمول در سنت انگلیسی زبان با توجه محدود به نظریه‌ای تربیتی، نظریه‌های متعددی در تربیت وجود دارد. در کتاب راهنمای جامع نظریه‌های تربیتی اخیر (ایربی^۳، براون^۴، لارا-آسیو^۵، و جکسون^۶، ۲۰۱۳، ص ۱۰۰) در فصل مربوط به نظریه‌های که از زمینه‌های رشته‌ای متنوعی برآمده است - از نظریه یادگیری رفتارگرا تا نظریه برنامه درسی سازنده‌گرا و نظریه سازمانی - وجود دارد، اما تنها یک مدخل (توسط گرت بیستا) به صراحت به وظیفه خاص نظریه تربیت می‌پردازد.

سنت قاره‌ای، به‌ویژه سنت آلمانی، درباره تشکیل این حوزه،

2. Burbules
3. Irby
4. Brown
5. Lara-Aiecio
6. Jackson

1. dictionary-type definition

Educational Theory

وجود دارد، تحقیق فلسفی همیشه با پرسش‌های سطح بالا و انواعی از فعالیت فلسفی - چه متافیزیکی/تأملی، هنجاری، چه تحلیلی (ر.ک: فیلیپس، ۲۰۱۰) - در سراسر حوزه‌های گوناگون کارکردی مربوط است. این یکی از دلایلی است که گرایش فلسفه تربیت به پیش‌فرض گرفتن یا توسعه نظریه‌های تربیت عام‌دانه است. دلیل دیگر در خودآگاهی قدیمی فلسفه مانند «دانش‌دوستی»^۸ قابل پیگیری است که در حقیقت پروژه گسترده تربیتی بود نه فعالیت فکری متخصصان. در این حالت، جان دیویی (۱۹۸۵/۱۹۱۶) از یک درک کل‌نگرانه هم نسبت به فلسفه و هم نسبت به تربیت نه به‌منزله فقط تلاش‌های فکری بلکه به‌منزله پرداختن به «تمایلات اساسی نسبت به طبیعت و هم‌نوعان» دفاع کرد، به طوری که، درنهایت او توانست فلسفه را به‌منزله «نظریه عمومی تربیت» تعریف کند (ص ۳۳۸). جای تعجب نیست که این درک از فلسفه تربیت ارتباط دشواری با تربیت به‌منزله قلمروای خاص دارد، که در آن همه مقولات شرایط انسانی هم‌زمان در معرض خطر نیستند؛ یعنی، با تمرکز بر مشکلات خاصی که تربیت موظف است به آنها پاسخ دهد، تعریف دشواری از محدودیت‌های تربیت دارد. بنابراین، ماهیت نامحدود فلسفه تربیت، ناشی از نظریه‌ای تربیتی با دامنه عام است که پیش‌فرض گرفته شده است، و با توجه دادن به ظرفیت نظریه بنیادی تربیت، نشان داده شد که این به‌هیچ‌وجه مسلّم یا بدون جایگزین نیست.

References

Phillips, D. C. (Ed.). (2014). "Educational Theory". Johannes Bellmann. Encyclopedia of educational theory and philosophy. Sage Publications.

مترجم: رضا حاجی پور

8 love of wisdom

متفاوت است. از حدود ۱۸۰۰ موضوع، تلاش‌هایی برای نظریه‌پردازی تربیت به‌منزله یک رشته دانشگاهی مستقل می‌یابیم، نه جدا از روان‌شناسی و فلسفه، به‌ویژه اخلاق، بلکه با تمرکز بر «مفاهیم ذاتی»^۱ خاص - پیش از همه «بیلدسامکیت»^۲ (شکل‌پذیری)^۳، و عمل تربیت - به‌منزله منبع اصلی برای یک نظریه تربیتی (هربارت، ۱۹۸۹/۱۸۰۶) محسوب می‌شود.

زمینه گسترده‌تر برای توسعه تربیت به‌منزله یک رشته خاص این واقعیت است که جوامع مدرن به لحاظ کارکردی متفاوتند. درست مانند هر حوزه کارکردی دیگر، تربیت نیز تابع منطق خاص خودش است و دیگر نمی‌تواند جزء لاینفک یک مفهوم پیشامدرن کاملاً فراگیر سیاست یا اخلاق به حساب آید. به همین دلیل است که احساس شد نظریه تربیت نمی‌تواند به‌سادگی از نظریه سیاسی یا اخلاقی استنتاج شود (شلایرماخر، ۱۹۸۳/۱۸۲۶). در عوض باید بر منطق تربیت به‌منزله یک حوزه کارکردی متمایز، مستقل و جامع متمرکز شود. در نتیجه، در شرایط مدرن، باید بین نظریه تربیتی با دامنه خاص^۴ و نظریه تربیتی با دامنه عام^۵ تمایز قائل شد. اولی در جامعه‌ای با کارکرد متمایز، بافتاری^۶ است، در حالی که دومی غیر بافتاری^۷ و جامع است و تربیت را به‌منزله یک مقوله ثابت انسان‌شناختی بررسی می‌کند.

اکنون، پرسش حیاتی این است که کدام نوع نظریه تربیتی در فلسفه تربیت پیش‌فرض گرفته شده یا توسعه یافته است. ذاتاً، تحقیق فلسفی به قلمرو خاص نداشتن متمایل است. مشخصه این تحقیق روش‌های آن است نه موضوع خاص آن. اگرچه فلسفه علم، فلسفه سیاسی، فلسفه تربیت، و غیره

- 1 indigenous concepts
- 2 Bildsamkeit
- 3 formability
- 4 domain-specific
- 5 domain-unspecific
- 6 contextualized
- 7 decontextualized