

بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه متیو لیپمن

درباره اهداف تعلیم و تربیت

فاطمه صدر*

چکیده

هدف اصلی این مقاله، بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با دیدگاه لیپمن درباره اهداف تعلیم و تربیت با نظر به نظریه تعلیم و تربیت اسلامی و نظریه تعلیم و تربیت تأملی و برنامه «فلسفه برای کودکان» است. با توجه به این هدف، با مطالعه کتابخانه‌ای، نخست، دیدگاه‌های هر دو اندیشمند درباره موضوع پژوهش استخراج شد و سپس میان دیدگاه‌های آنها براساس روش توصیفی استنتاجی، مطالعه تطبیقی انجام شد.

مطهری و لیپمن بر تأمل، تفکر، اندیشه‌ورزی و تربیت عقلانی، به عنوان اهداف تعلیم و تربیت تأکید دارند؛ ولی این اهداف را غایی نمی‌شمرند؛ بلکه اهداف واسطی برای رسیدن به هدفی عالی‌تر در نظر می‌گیرند. مطهری بر آن است که هدف غایی تعلیم و تربیت، رسیدن به درجه بندگی خداوند و کسب مدارج معنوی است که در ذیل نظام ارزشی اسلام مطرح می‌شود؛ در حالی که هدف غایی «فلسفه برای کودکان»، آموزش کودکان و نوجوانان به منظور دستیابی به زندگی بهتر، با کیفیت‌تر، با تمدن، و شهروند دموکرات شدن است.

نتایج نشان می‌دهد با وجود برخی اشتراکات تعلیم و تربیتی میان مطهری و لیپمن، از آنجاکه این دو از نظام‌های ارزشی و انسان‌شناختی متفاوت متأثر هستند، دیدگاه‌های آنها درباره هدف غایی تعلیم و تربیت با یکدیگر تفاوت دارد.

واژگان کلیدی: هدف تعلیم و تربیت، تعلیم و تربیت اسلامی، فلسفه برای کودکان، فک، دموکراسی، مطهری، لیپمن.

مقدمه

اهداف تعلیم و تربیت در هر جامعه و مکتبی متناسب با نظام ارزشی آن تعیین می‌شود. مجموعه ارزش‌های حاکم بر نظام آموزشی هم متأثر از مبانی انسان‌شناختی حاکم بر آن مکتب است که ارزش‌های آن براساس تعریف انسان و ویژگی‌ها و جایگاه او مشخص می‌شود. به این ترتیب، اهداف تعلیم و تربیت از مبانی ارزشی گرفته شده تا انسان را به هدف مطلوب آن نظام براساس روش تعلیم و تربیتی پیشنهادی برساند (باقری، ۱۳۷۸، ص ۶۴).

بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری درباره هدف تعلیم و تربیت با دیدگاه لیپمن در برنامه «فلسفه برای کودکان»^۱ (فبک) به این دلیل اهمیت دارد که هر دو اندیشمند، دغدغه تعلیم و تربیت دارند و آموزش در دوران کودکی را بسیار مهم می‌دانند (مطهری، ۱۳۹۰ الف، ص ۵۶ و لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۱۶، ۴۲ و ۵۹). همچنین، بر تعقل و تفکر در بستری نقادانه و آزاد تأکید می‌کنند و لازمه اندیشه‌ورزی را کندوکاو، پرسش، پژوهش و گفتگو می‌دانند (مطهری، ۱۳۸۶ ب، ص ۲۷-۲۹؛ ۱۳۹۰ الف، ص ۳۶-۴۱؛ ۱۳۹۰ ب، ص ۳۷۱ و لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۴۵ و ۸۴-۸۶).

مطهری منظومه فکری خود را براساس نظام ارزشی اسلام تأسیس کرده است. دیدگاه‌های او درباره تعلیم و تربیت نیز از همین نظام ارزشی پیروی می‌کند و متأثر از انسان‌شناسی دینی است. تعلیم و تربیت از دیدگاه او به معنای «پرورش دادن، یعنی استعدادهای درونی‌ای را که بالقوه در یک شیء، موجود است به فعلیت درآوردن و پروردن» (مطهری، ۱۳۹۰ الف، ص ۴۳) است که «مبتنی بر قبول یک سلسله استعدادها و به تعبیر امروز، یک سلسله ویژگی‌ها در انسان است» (همان، ۱۳۸۹ الف، ص ۴۵۲).

مطهری با تأکید بر نقش دین در تعلیم و تربیت می‌نویسد: یکی از کارکردهای ایمان و دین‌باوری آن است که اعتقاد به آن «هم برای سازگار ساختن محیط اجتماعی با زندگی فرد، یعنی ایجاد عدالت اجتماعی و سازمان متوافق با مصالح عموم و هم در ایجاد توافق و انطباق در روحیه فرد با مصالح عالیه اجتماع» لازم و ضروری است. وی حتی از این هم فراتر می‌رود و از نقش سازنده دین بحث می‌کند: هیچ امر دیگری چون دین قادر نیست انسان را در برابر مقررات اجتماعی به تسلیم و در برابر قسمت و بهره خود به قناعت و رضا وادارد و روحیه گذشت، فداکاری، ایثار، شجاعت در برابر زور و نیکوکاری را در خدمت به خلق و رعایت حدود خود و دیگران را در انسان، ایجاد و تقویت کند و بنابراین، هیچ امر دیگری، یارای رقابت با دین را در عرصه تعلیم و تربیت و ایجاد تحول در آدمی ندارد (همان، ۱۳۸۶ ب، ص ۲۵-۲۶).

1. Philosophy for Children (P4C)

نظام ارزشی که دیدگاه‌های لیپمن را در تألیف نظریه تعلیم و تربیت تأملی متأثر کرده است، بر پایه مکتب عمل‌گرایی و به‌ویژه نگرش جان دیویی شکل گرفته است. دیویی به اصلاح اجتماعی و نقش تعلیم و تربیت در به ثمر رسیدن این اصلاح تأکید می‌کرد (کم، ۲۰۱۱^۱، ص ۱۱۶) و لیپمن آشکارا خود را وام‌دار اندیشه عمل‌گرایانه او معرفی می‌کند (لیپمن، ۲۰۰۸ و گلدینگ، ۲۰۰۷^۲). از سوی دیگر، لیپمن در دوره‌ای می‌زیسته که مکتب‌های لیبرالیسم، پلورالیسم، سکولاریسم و امانیسم و ارزش‌های آنها در بیشتر جوامع غربی و به‌ویژه جامعه آمریکا پذیرفته و تا حد زیادی نهادینه شده بود؛ ارزش‌هایی که مبتنی بر تکثرگرایی، فردگرایی، خرد جمعی و عقلانیت خودبنیاد و ابزاری بوده و با توافق بر سر «خیر مشترک» به دست آمده‌اند.

لیپمن متأثر از این پشتوانه فکری و با انتقاد به نظام آموزش و پرورش سنتی (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۹۲) درصدد است با ارائه و اجرای برنامه فیک به صورت «کندوکاو مشترک»^۳ به ترمیم و بازسازی نظام تعلیم و تربیت رایج بپردازد تا هدف کلان او از این کار - که آموزش و تربیت نسلی اندیشمند، مسلح به تفکر انتقادی، تأمل‌محور و سرانجام، شهروندانی دمکراتیک است - تحقق پیدا کند. برنامه درسی او متناسب با این اهداف تنظیم شده و نقش «کندوکاو مشترک» در آن با توجه به کارکردی که در کاهش خشونت، برقراری دموکراسی، ایجاد ارتباطات اجتماعی صلح‌آمیز در مدرسه و جامعه دارد، پررنگ است (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۱۲۱-۱۲۲).

فرضیه و روش پژوهش

فرضیه این پژوهش آن است که مطهری و لیپمن در هدف اولیه و واسطی تعلیم و تربیت که عبارت است از: پرورش تفکر و تأمل، عقلانیت‌ورزی، قدرت تحلیل و انتقاد، آزاداندیشی، پژوهش و پرسشگری در کودکان با یکدیگر اشتراک نظر دارند؛ ولی متناسب با مبانی فلسفی و نظام ارزشی آنها، در زمینه هدف نهایی تعلیم و تربیت، اختلاف نظرهایی وجود دارد.

روش این مقاله تطبیقی، بهره‌گیری از مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی منابع اسنادی است. در راستای انجام این تطبیق، نخست دیدگاه‌های مرتضی مطهری و متیو لیپمن درباره اهداف تعلیم و تربیت، استخراج و توصیف و در راستای اثبات فرضیه روش «توصیفی-استنتاجی» به کار برده شده است.

1. Cam

2. Golding

3. Community of inquiry

مترجمان در ایران، اصطلاحات «اجتماع پژوهشی» یا «حلقه کندوکاو» را به‌عنوان معادل فارسی ترکیب فوق برگزیده‌اند. از آنجا که ترکیب of Community به معنای «مشترک» و Inquiry به معنای کنکاش و کندوکاو است، نویسنده ترکیب کندوکاو مشترک را مناسب‌تر دانسته است.

پیشینه پژوهش

کتاب‌ها، رساله‌ها، پایان‌نامه‌ها و مقاله‌های متعددی با موضوع تعلیم و تربیت اسلامی در دیدگاه مطهری طی سال‌های اخیر نوشته شده‌اند و کلیت نظام تعلیم و تربیت یا جنبه‌ای از آرای او را بررسی کرده‌اند. برخی اصول و اهداف و روش تربیتی شهید مطهری را استخراج کرده و برخی به بازخوانی نگرش او با توجه به پرسش‌های روز پرداخته‌اند. نظر به فراوانی این عناوین، در پیشینه از بیان آنها خودداری و فقط به این نکته اشاره می‌شود که رویکرد تطبیقی میان سنت اسلامی و غربی در این پژوهش‌ها کمتر دیده می‌شود.

همچنین کتاب‌ها، مقاله‌ها و پایان‌نامه‌هایی براساس جنبه‌ها یا مبانی تربیتی، روان‌شناسانه، روش‌شناسانه و فلسفی برنامه فلسفه برای کودکان به نگارش درآمده است؛ پژوهش‌هایی که رویکرد روش‌شناسانه یا تعلیم و تربیتی به این نظریه داشته‌اند، بیشتر بر بررسی تجربی تأثیر روش آموزشی فبک بر دانش‌آموزان، برنامه درسی و متون آموزشی، تمرکز داشته و کمیت به نسبت بالایی دارند؛ ولی بُعدی که در بیشتر پژوهش‌ها، چه در ایران و چه در دیگر کشورهای مُجرِی فبک، کمتر بدان پرداخته شده، آن است که بررسی مبانی فکری-فلسفی و اصول و اهداف نظری این برنامه را مدنظر قرار داده و تأثیر پایبندی به آنها را ارزیابی کرده‌اند.

کتاب‌های فبک در ترازو: نگاهی انتقادی از منظر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی (خسرو باقری) و نقد مبانی فلسفی فلسفه برای کودکان (علی ستاری) و مقاله‌های «برداشتی نواز تعلیم و تربیت اسلامی: بازیابی مؤلفه‌های برنامه فلسفه برای کودکان و نوجوانان» (سعید ناجی)، «بررسی و نقد برنامه فلسفه برای کودکان از منظر حکمت متعالیه» (علی ستاری) و «نگاهی اصلاحی به برنامه فلسفه برای کودکان در بستر حکمت متعالیه» (محمدعلی عبداللهی و پرستو مصباحی جمشید) با رویکردی تطبیقی به این موضوع پرداخته‌اند. اگرچه در این پژوهش‌ها به مبانی و ویژگی‌های معرفت‌شناسانه، هستی‌شناسانه و انسان‌شناسانه فبک یا دیدگاه لیپمن پرداخته شده است، ولی پژوهشی یافت نشد که به بررسی تطبیقی دیدگاه شهید مطهری با او درباره تعلیم و تربیت به‌طورکلی و اهداف آن به‌طور خاص بپردازد.

اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید مطهری

می‌توان اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید مطهری را به دو بخش کلی تقسیم کرد: اهداف اولیه که جنبه واسطی دارند و هدف غایی. اهداف واسطی تعلیم و تربیت از نظر وی عبارت‌اند از:

۱. پرورش قوه تفکر و شکوفا کردن استعدادهای عقلی انسان: مطهری دین اسلام را طرفدار عقل و داعی به تفکر معرفی می‌کند (مطهری، ۱۳۹۰ الف، ص ۱۸۴) و می‌نویسد: تعلیم و تربیت اسلامی

به معنای طی مسیر سیر و سلوک به رشد فکری و قدرت تعقل آدمی، اهمیت فراوان داده و برای عقل، حجیت قائل شده است (همو، ۱۳۸۹ب، ص ۱۸۴)؛ از این رو هدف تعلیم و تربیت باید پرورش قوه تفکر متعلم و بعد آن، جامعه باشد. تعقل هم همان تفکر است؛ نیرو و استعداد فکر کردن خود شخص تا «بتواند استنباط بکند، اجتهاد بکند، ردّ فرع بر اصل بکند» (همو، ۱۳۹۰الف، ص ۲۰)؛

۲. ایجاد و تقویت روحیه علمی: یکی دیگر از اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید مطهری، یاری رساندن به انسان در جهت برخوردارگی از «روح علمی» است. بنابراین، تأکید می‌کند نباید تمرکز نظام آموزش و پرورش، فقط بر این باشد که انسان، دانا (باسواد) شود، بلکه باید «روح حقیقت‌جویی» را در او پرورش دهد که موجب رهایی انسان از تعصب‌ها، جمودها و غرورها می‌شود (همان، ص ۴۱)؛

۳. تزکیه و تهذیب نفس: مطهری افزون بر آنکه رشد عقلانی را جزء ویژگی‌های «انسان کامل» برمی‌شمرد، ایمان و اعتقاد دینی و تهذیب نفس را همواره ملازم چنین انسانی ذکر می‌کند (همو، ۱۳۸۹ب، ص ۲۰۶). وی با توجه به نگرشی که نسبت به نقش و جایگاه اخلاق دارد، می‌نویسد: «مالکیت نفس و تسلط بر خود و رهایی از جاذبه میل‌ها، هدف اصلی تربیت اسلامی است. غایت و هدف چنین تربیتی، آزادی معنوی است» (همو، ۱۳۸۶الف، ص ۲۸۲). این ویژگی‌ها با تهذیب نفس به دست می‌آیند و از همین رو، تعلیم و تربیت اسلامی، تزکیه را همراه و یا پیش‌رو در امر تعلیم و تربیت ذکر کرده، «رستگاری انسان را در گرو تزکیه نفس می‌داند» (همو، ۱۳۹۳الف، ص ۲۲). این اهداف با یکدیگر ارتباط عرضی دارند و ناظر به شئون مختلف انسان هستند؛ به‌دیگر سخن، اگرچه هر یک از اهداف واسطی، ناظر به شأن خاصی از انسان است و بر یکدیگر تأثیر و تأثر دارند، ولی همان‌گونه که شئون انسان نسبت به هم استقلال دارند، می‌توان آنها را مستقل از یکدیگر نیز در نظر آورد؛ ولی هدف غایی تعلیم و تربیت، آن است که به شأن معینی اختصاص ندارد و همه شئون انسان را دربرمی‌گیرد (باقری، ۱۳۷۸، ص ۵۴-۵۵). مطهری به این هدف نیز با عبارات مختلفی اشاره کرده است که تعدد مفهومی در عین وحدت مصداقی دارند:

رساندن انسان به کمال و سعادت انسانی و مقام عبودیت: مطهری بر این باور است که انسان به‌گونه‌ای آفریده شده که «سعادت او را تنها خدا تأمین می‌کند و هر چیز دیگر، امر مقدمی است. یعنی یک منزل از منازل بشر است، نه سرمنزل نهایی» (مطهری، ۱۳۹۳الف، ص ۲۶)؛ زیرا تنها خدا می‌تواند خلأهای وجودی آدمی را پر کند و رضایت کامل او را فراهم آورد. تعلیم و تربیت بر مبنای الهی هم قدم و منزلی از همین منازل برای رفع خلأهای وجودی انسان و نیل او به سعادت و رستگاری است. در منظومه فکری او، سعادت بشر جز با ایمان و عمل صالح به دست نمی‌آید و تعلیم و تربیت بشری که از این دو رکن و متناسب با معنای آنها نشئت نگرفته باشد، انسان را به سعادت نخواهد رساند.

این دورکن هم با توجه به جهان‌بینی انسان و نسبی که با مبدأ برقرار می‌کند معنا می‌شوند (همو، ۱۳۸۶، ص ۴۸-۵۰). از این سعادت که نتیجه نهایی تعلیم و تربیت باید باشد، تعبیر مختلفی چون رسیدن به کمال انسانی و هدایت، حیات طیبه، قُرب الهی و مقام عبودیت شده است.

در مکتب اسلام، عبادت راهی است که باید انسان را به «معرفت ربوبی» برساند (باقری، ۱۳۷۸، ص ۵۹) و همچون مرکبی است که انسان را به مرتبه قُرب الهی و کمال واقعی بشر می‌رساند؛ یعنی مقدمه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد و برنامه تربیتی اسلام است و از سوی دیگر با توجه به آیه ۵۶ سوره ذاریات،^۱ خود، هدف و غایت خلقت بشر هم هست (مطهری، ۱۳۸۹، ص ۵۱۵)؛ زیرا حقیقت عبادت، دستیابی به عبودیت است. «عبودیت به این معنا است که انسان، خدا را ربّ و مالک و مدبّر خویش بگیرد و غیر او هر کسی را که داعیه تصاحب انسان را در سر دارد با طرح و تدبیری که برای شکل دادن به انسان، پیش روی می‌نهد، کنار زند [...] بنابراین هدف تربیت، ساختن عبد است، نه عابد؛ زیرا می‌توان عابد بود و عبد نبود» (باقری، ۱۳۷۸، ص ۵۹).

شهید مطهری در آزادی معنوی ذیل تفاوت معنای زاهد و عابد با بنده حقیقی به داستان‌های تاریخی از صدر اسلام و زمان معاصر اشاره می‌کند و به نقد و سرزنش کسانی می‌پردازد که عبادت‌های بسیارشان به آنها بصیرت و شناخت نداد تا بفهمند حقیقت بندگی چیست (مطهری، ۱۳۸۹، ص ۵۰۰-۵۰۴). معنایی که از «عبد بودن» استنباط می‌شود ملازم تسلیم بودن در برابر قوانین دینی و رعایت حدود الهی است و در دینی مانند اسلام، پایبندی به قوانین اجتماعی ضروری شمرده شده است که مخالف قوانین الهی و فطرت واقعی انسان نباشند و در جهت مصلحت و اصلاح جامعه وضع شده باشند. با توجه به معنای نهفته در واژه بندگی و ملزومات عبد بودن که همانا رعایت قانون و قانون‌مداری است، تأملی کوتاه در این معنا از نظر شهید مطهری خواهیم داشت.

ملاحظات در باب معنای قانون در دیدگاه مطهری

مطهری قوانین را به دو دسته عمده قوانین ثابت و متغیر تقسیم می‌کند و بر آن است که اگرچه نیازمندی‌های انسان در فرایند تکاملی او و «توسعه عوامل تمدن» متفاوت می‌شوند و تحولاتی پدید می‌آید که متناسب با آنها باید قراردادهای و قوانین جدیدی وضع کرد؛ ولی اینها قراردادهای موقت و قوانین ثانوی و فرعی‌اند. اگر در مواردی میان قانون و نیازمندی‌های جدید تناقض دیده شد، به این دلیل است که «قانون به جای اینکه خطّ سیر را مشخص کند، به تثبیت شکل و ظاهر زندگی» پرداخته است؛ درحالی‌که وظیفه دارد «راه و طریقه عادلانه و شرافت‌مندانه تأمین نیازمندی‌ها را مشخص» کند.

۱. «وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ»؛ من جن و انس را نیافریدم جز برای اینکه عبادتم کنند (و از این راه تکامل یابند و به من نزدیک شوند).

توسعه عوامل تمدن ایجاب نمی‌کند که قوانین حقوقی و جزائی و مدنی مربوط به داد و ستدها و وکالت‌ها و غصب‌ها و ضمان‌ها و ارث و ازدواج و امثال اینها - اگر مبتنی بر عدالت و حقوق فطری واقعی باشد - عوض بشود؛ چه رسد به قوانین مربوط به رابطه انسان با خدا یا رابطه انسان با طبیعت [...] یک قانون اساسی، اگر مبنا و اساس حقوقی و فطری داشته باشد، از یک دینامیسم زنده بهره‌مند باشد، خطوط اصلی زندگی را رسم کند و به شکل و صورت زندگی که وابسته به درجه تمدن است، نپردازد، می‌تواند با تغییرات زندگی هماهنگی کند؛ بلکه رهنمون آنها باشد و در عین حال، دوام و بقا نیز داشته باشد (مطهری، ۱۳۸۹ الف، ص ۱۸۴-۱۸۵).

مطهری قوانین مرتبط با انسان را به چهار دسته تقسیم می‌کند: ۱. قوانین عبادی که درباره رابطه انسان با خداوند هستند؛ ۲. قوانین اخلاقی که رابطه انسان با خودش را تحت پوشش قرار می‌دهند؛ ۳. قوانین طبیعی که به بیان ارتباط انسان با طبیعت می‌پردازند؛ ۴. قوانین اجتماعی که رابطه انسان با انسان را مدنظر قرار می‌دهند. وی تنها در حیطه قوانین انسانی، به تغییر و تحول معتقد است و با پذیرش این تغییر هم یادآوری می‌کند که تغییرات در حوزه روابط انسان‌ها با یکدیگر به معنای پذیرش این اصل کلی نیست که چون جامعه در حال تغییر و تحول است، پس همه قوانین اجتماعی باید تغییر کنند؛ بلکه این تغییر بنا به در نظر گرفتن نیازهای زمان پذیرفته می‌شود (همان، ۱۳۸۹ ج، ص ۳۰۱-۳۰۲).

هدف تعلیم و تربیت در فلسفه برای کودکان از دیدگاه لیپمن

لیپمن با دغدغه‌ای که نسبت به تربیت شهروندان به شیوه عملی برای آینده جامعه دموکراتیک دارد، نظام تعلیم و تربیت تأملی خود را تأسیس و هدف‌گذاری می‌کند:

نظام تعلیم و تربیت در هر سال به جایگاهی از شهروندان بزرگسال تبدیل می‌شود. تعداد زیادی از افرادی که در ارتباط با سامانه‌های جامعه‌ای که باید در آن، مشارکت داشته باشند، ناآگاه هستند؛ سنت‌هایش را دیر باور می‌کنند و نسبت به خودشان و خواسته‌هایشان بدگمان هستند. ما نمی‌توانیم در برابر این موارد، خود را کنار بکشیم [بی‌تفاوت باشیم] (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۴۸).

نظریه تعلیم و تربیت تأملی مبتنی بر تعلیم و تربیت عملی سقراطی^۱ است (دیوی چستر، ۲۰۱۲، ص ۱۱) که بر پژوهش گفتگومحور تأکید می‌کرد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، xiii). لیپمن در ادامه راه دیوی، رویکرد اندیشمندان گذشته تعلیم و تربیت را نقد می‌کند که «نسبت به ایجاد رابطه متقابل

1. Socratic Pedagogy

میان نظر / عمل در مدارس، علاقه اندکی داشته» و غایت نهایی آنها، فلسفه به صورت انتزاعی و مرتبط با مسائل نظری بوده است (لیپمن، ۲۰۰۸، ص ۱۴۷)؛ درحالی که او هدف نهایی آموزش را «پژوهش فلسفی» نمی داند؛ بلکه این پژوهش را وسیله ای برای دستیابی به «زندگی با کیفیت بهتر» ذکر می کند (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۸۴). به طور کلی می توان گفت مهم ترین هدف و انگیزه او از ارائه فبک، کمک به بهبود تفکر و تعلیم و تربیت و ارائه روشی نو برای آموزش به کودکان و نوجوانان برای تبدیل آنها به «شهروندانی در نظام دموکراسی» است (لیپمن، ۱۳۸۸، ص ۱۵۶ و ۱۵۳).

از نظر لیپمن، یکی از ویژگی های جامعه پرسش محور، برخورداری از عقلانیت و دموکراسی، به عنوان اجزای اصلی فرایند تعلیم و تربیت است؛ زیرا «دموکراسی را می توان به عنوان ایده تنظیمی برای توسعه ساختار اجتماعی در نظر گرفت؛ درحالی که عقلانیت، ایده تنظیمی برای توسعه ساختار فرد، خواه فرد شهروندان یا رویه های خاص جامعه است» (همو، ۲۰۰۳، ص ۲۰۴).

براین اساس، اهداف لیپمن در تعلیم و تربیت از طریق فبک را از دو جنبه می توان دسته بندی کرد: جنبه واسطی و بُعد فردی اهداف که دستیابی به آنها، ما را در رسیدن به جنبه اصلی و بُعد اجتماعی یاری می رساند. در بُعد فردی می توان به رشد عقلانیت و اندیشه ورزی، تسلط بر مهارت های سه گانه تفکر و بهبود داوری و استدلال آوری به دور از القای باور و تقلید اشاره کرد که همگی ذیل عنوان «اندیشه ورزی برای خود» و به دیگر سخن، تفکر مستقل قرار می گیرند (صدر و پورحسن، ۱۳۹۵، ص ۱۴۵-۱۴۶). لیپمن در کتاب فلسفه در کلاس درس^۱ بر این نکته تأکید می کند: «هدف اصلی برنامه فبک، کمک به کودکان به منظور آموختن چگونگی اندیشه ورزی برای خود است» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۵۳).

در جای دیگری از همین کتاب، هدف کلاس فبک را توانایی صرف در نقادی نمی داند؛ بلکه فراتر می رود و پرورش و آموزش انسان ها را هدف نهایی معرفی می کند که بتوانند با پرورش توانایی های فردی، استعداد های خلاقانه خود را در زمینه تفکر و عمل، آزاد کنند، با مهارت و توانایی زیاد در استدلال و داوری، جهان و خود را بی طرفانه ارزیابی کنند، به بازانندیشی باورهای خود پردازند و سرانجام، اندیشه های خود را دوباره طرح ریزی کنند و نظرات مثبت، سازنده و خلاقانه ای پیشنهاد دهند. در این روش تعلیم و تربیتی، استعداد های فرد، یکدیگر را تقویت می کنند، نه اینکه همدیگر را خنثی کنند یا از بین ببرند (همان، ۱۵۵ و ۱۵۸).

در همین راستا، ران شاو، در کتابی که به همین نام دارد،^۲ درباره هدف آموزش فبک معتقد است:

1. Philosophy in the Classroom

۲. عنوان کامل کتاب Ron Shaw بدین شرح است:

Philosophy in the Classroom: Improving your Pupils' Thinking Skills and Motivating Them to Learn

ما از این طریق در جستجوی آنیم که حس کنجکاوی و شگفتی کودکان را برانگیزانیم، آنها را در جهت سامان‌دهی و بیان دیدگاه‌هایشان یاری رسانیم، توانایی‌های استدلالی دانش‌آموزان را بهبود بخشیم، کیفیت تفکر درباره موضوعات مهم را افزایش دهیم و قدرت بررسی مسائل اخلاقی را به آنها بدهیم تا دانش‌آموزانی اندیشمندتر، مسئول‌تر و با شناخت عمیق‌تر از رفتارهای اجتماعی پرورش دهیم (شاو، ۱۳۸۹، ص ۲۰-۲۱).

لیپمن همچنین به این نکته اشاره می‌کند که با جنبش فکری-مهارتی خود درصدد تقویت خردمندی دانش‌آموزان است تا به نحو مؤثرتری با موقعیت‌های پیش‌بینی نشده‌ای تعامل برقرار کنند که در زندگی و کارهایشان با آنها روبه‌رو می‌شوند. بر همین اساس، نتیجه حمایت خود از تقویت مهارت‌های تفکر در کودکان را پرورش انسان‌هایی معقول می‌داند (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۳۸).
در بُعد اجتماعی، مهم‌ترین هدف برنامه فبک دستیابی به دموکراسی عنوان شده است (موریس، ۲۰۰۸، ص ۶۷۱). لیپمن بنا به تأثیری که از دیویی، در نگرش به تعلیم و تربیت به‌عنوان «مؤثرترین بازوی کاری یک اصلاح‌وسیع اجتماعی» پذیرفته بود، هدف برنامه خود را اصلاح جامعه در نظامی جهانی می‌دانست که مردم در آن، همان‌طور که به‌طور طبیعی، ایستاده راه می‌روند، کاملاً به‌صورت طبیعی، دموکراتیک زندگی کنند (لیپمن، ۱۳۸۹، ص ۴۱). بنا به همین رویکرد:

تعلیم و تربیت برای متمدن شدن، چیزی بیش از آماده‌سازی جوانان برای اینکه [صرفاً] تصمیم‌گیرنده‌های خوبی در آینده باشند، است. در نتیجه آنها باید بیاموزند چگونه زندگی کنند تا بحران‌های اجتماعی کمتر به وجود آیند و در صورت ایجاد بحران‌ها بهتر بتوانند آنها را دور بزنند. یک چنین تعلیم و تربیتی از جنایت و اعتیاد نیز جلوگیری می‌کند و نسل جدیدی را به وجود خواهد آورد که قادر خواهند بود ارزش‌های بسیار مفید و مهمی را به کودکانشان انتقال دهند (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۵۱).

لیپمن چون معتقد است چنین اموری صرفاً یاددانی و تفکرشدنی نیستند، بر این نکته پافشاری می‌کند که برای نیل به ارزش‌هایی چون صلح باید آنها را در عمل، زندگی و تمرین کرد (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۱۲۱-۱۲۲)؛ از این‌رو تلاش می‌کند با مشارکت در تحول نظام آموزش و پرورش، حرکتی رو به جلو داشته باشد و با تعیین معیارهایی برای تفکر درست به تدوین برنامه‌ای پردازد که باعث برقراری عدالت شود (همان، ص ۲۰۳).

اگرچه لیپمن بر پژوهش و تفکر تأکید بسیار دارد، تا آنجا که گاه به نظر می‌رسد غایت تعلیم و تربیت را دستیابی به تفکر مستقل می‌پندارد (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۴۲-۴۳ و ۵۳)، ولی با بررسی عمیق‌تر افکار او می‌توان گفت فعالیت‌های ذکر شده ذیل تفکر مستقل، تنها به‌عنوان

مقدمات و ابزارهایی به منظور دستیابی به هدف غایی مورد توجه قرار می‌گیرند که همانا متمدن شدن، شهروند دموکرات شدن و بهتر زندگی کردن است. از آنجاکه دستیابی به دموکراسی، مشروط به رعایت قانون و پابندی به نظم است، تسلیم و پیروی از قانون (قانون‌پذیری) باید برای لیپمن مهم باشد.

ملاحظات درباره معنای قانون در اندیشه لیپمن

به باور لیپمن «از آنجاکه قوانین اجتماعی، ابزار لازم برای دستیابی به تمدن هستند، تمرینی برای متمدن شدن در نظر گرفته می‌شوند» (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۵۸). می‌توان دیدگاه لیپمن در مورد قانون را تا حد زیادی از نوشتارش در کتاب لیزا^۱ و توضیحی مشاهده کرد که از آن در فلسفه در کلاس درس ارائه می‌دهد. در لیزا، کودکان ضمن آنکه فرا می‌گیرند بین قانون با معیار تفاوت وجود دارد، به این نتیجه می‌رسند که شاید قوانین، همیشگی، جهان‌شمول و تخلف‌ناپذیر به نظر برسند؛ ولی در واقع چنین نیستند. آنها با مشارکت در «کندوکاو مشترک» درمی‌یابند برخی قوانین تنها اموری رایج هستند که به‌طور اجتماعی و به‌صورت خیر مشترک^۲ بر سر آنها توافق شده است. برخی براساس تعمیم‌های تجربی به دست آمده‌اند و تعدادی دیگر از قوانین، دستورها و سفارش‌هایی هستند که از طریق سنت به ما رسیده‌اند و بنابراین «ممکن است در یک موقعیت معین، موفق باشند یا نباشند» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۲۰۰). به این ترتیب، کودکان پس از پیشرفت در تمییز قرار دادن میان قوانین و معیارها درمی‌یابند که می‌توانند و باید درباره قوانین هم با معیارهای خاصی داوری کنند و خود این معیارها را باید با قواعد دیگری بررسی کنند و سرانجام نتیجه می‌گیرند «هیچ معیار و میزان نهایی وجود ندارد» (همان، ص ۲۰۱).

همچنین، زمینه‌های فکری و فلسفی لیپمن، او را به سمت فرایندی سوق می‌دهد که طی آن، انسان می‌تواند همه قوانین مورد نیاز خود را متناسب با موقعیت خود، وضع کند و بنیان گذارد. به همین دلیل، فک در قیاس با دیگر نظریه‌های تعلیم و تربیتی بر اهمیت «استدلال عملی» در فرایند تعلیم و تربیت متمرکز شده است که «نتیجه درگیر شدن با استدلال عملی عاری از تعصب، آزادی به معنای خود-قانون‌گذاری^۳ است» (گاردنر، ۲۰۱۲^۴، ص ۷۸).

با توجه به این نکات به نظر می‌رسد لیپمن به قوانین کلی، همیشگی، ثابت و نقض‌ناپذیر، اعتقادی ندارد و اغلب، این نتایج عملی، موقعیت‌ها و تجارب هستند که بر وضع قوانین تأثیرگذارند.

1. Lisa

2. Common Good

3. Self-Legislative

4. Gardner

ملاحظات در باب معنای دموکراسی در اندیشه لیپمن

اگر چالش امروز کشورهایی را که از «دموکراسی دیرپا» برخوردارند، «چالش تکمیل و تعمیق نظام دموکراسی» بدانیم، آنچنان که دال تقسیم‌بندی می‌کند (دال، ۱۳۸۹، ص ۲۲) با توجه به آنچه در بخش اهداف فبک گفته شد، می‌توان ادعا کرد برنامه فبک تلاشی است برای حل و رفع این چالش در جامعه آمریکا و بهبود «گذار دموکراتیک» در جوامعی با حکومت‌های غیردموکراتیک و «تقویت و تحکیم نهادها و رویه‌های دموکراتیک» در جوامعی با دموکراسی نوپا.

دموکراسی برای دیویی، هم زمینه‌ساز تعلیم و تربیت است و هم برآیند آن (نقیب‌زاده، ۱۳۸۷، ص ۷۷) و بیش از جنبه سیاسی حکومت‌داری از طریق انتخابات با زندگی به شیوه «کندوکاو مشترک» به‌عنوان یک روش زندگی پیوند دارد. همچنین، این معنا از دموکراسی با تشریح مساعی شهروندان و افزایش مسئولیت‌پذیری آنها در ساختن اجتماع مرتبط است (کم، ۲۰۱۱، ص ۱۱۶). این دیدگاه بر اندیشه تعلیم و تربیتی لیپمن تأثیر گذاشته است.

لیپمن در فلسفه به مدرسه می‌رود،^۱ لازمه متمدن‌شدن را آموزش از طریق فبک می‌داند و معتقد است شهروند خوب، کسی است که در دوران مدرسه و تمرین‌های آموزشی «سامانه‌های اجتماعی عقلانیت» را در درون خود نهادینه کرده باشد (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۴۹) و این سامانه‌ها در نظام تعلیم و تربیتی که از قواعد دموکراتیک پیروی می‌کند، در دسترس‌اند. وی درباره ارتباط تفکر انتقادی با دموکراسی و فواید این نوع تفکر می‌گوید:

گسترش دموکراسی ما را نسبت به این موضوع، آگاه‌تر کرده است که توانایی تفکر انعطاف‌پذیر و همراه با مسئولیت‌پذیری شهروندان دموکرات، چقدر مهم است. اگر چنین نباشد شهروندان، شکار آماده اقتدارگرایان و تبلیغات سازشکاران می‌شوند. تفکر انتقادی می‌تواند از انواع بی‌ثبات‌تر شستشوی مغزی تا حدودی محافظت کند (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۰۸-۲۰۹).

از تأمل در مباحث لیپمن درباره جامعه، دموکراسی، تمدن و اصلاح اجتماعی می‌توان چنین استنباط کرد که در نظریه تعلیم و تربیتی او، مهم‌ترین ارزش قطعی و امر غایی که از پیش تعیین شده، همیشگی، ثابت و یقینی در نظر گرفته می‌شود، پرورش قدرت تفکر و در امتداد آن، دستیابی به دموکراسی و لوازم آن است و بقیه ارزش‌ها و از جمله ارزش‌های اخلاقی بنا به موقعیت‌ها و زمینه‌ها، ساخته‌شدنی، اجماعی و توافقی، متغیر و دگرگون‌پذیر هستند. از نظر لیپمن، همه باورهای کودک باید در فرایند پژوهش و جستجو، تصفیه و پالایش و دوباره از نو ساخته شوند و نباید هیچ باوری را به‌صورت غیرانتقادی و غیرتأملی پذیرفت. بنابراین، «تا زمانی که این جستجو

ادامه دارد، شکاکیت، قاعده اصلی و روش قطعی است»؛ زیرا «ما نمی‌توانیم به چیزی که درباره آن دچار تردید و در حال جستجو هستیم، دیگر اعتقادی داشته باشیم» (همان، ص ۴۷-۴۸).

بررسی تطبیقی دیدگاه مطهری و لیپمن درباره اهداف تعلیم و تربیت

اشتراک دیدگاه در اهداف واسطی

مطهری و لیپمن در فرایند تعلیم و تربیت بر اهمیت تعقل، تفکر، تأمل، اندیشه‌ورزی به دور از تقلید و تلقین و نیز لزوم آزاداندیشی، گفتگو و پرسشگری از طریق بررسی دلایل عقلانی (مطهری، ۱۳۸۶، ص ۲۷-۲۹؛ ۱۳۹۰ الف، ص ۱۹۳؛ ۱۳۹۳، ص ۳۹ و ۴۱؛ لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۴۵ و لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۸۲) و با نگرشی نقادانه و به‌کارگیری خلاقیت (مطهری، ۱۳۹۰ الف، ص ۱۷-۲۰ و ۱۸۴؛ لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۲۰۱-۲۰۲ و لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۳۰ و ۱۷۱) در هر موضوع به‌عنوان اهداف اولیه و واسطی تعلیم و تربیت تأکید دارند. از این منظر، اشتراک دیدگاه میان آنها وجود دارد. با وجود این، هر دو اندیشمند، همین عقلانیت‌ورزی و تفکر مورد تأکید را هدف غایی تعلیم و تربیت نمی‌دانند؛ بلکه هدف واسطی در نظر می‌گیرند در جهت دستیابی به هدفی غایی و عالی‌تر.

اختلاف دیدگاه در هدف غایی

نظر به تفاوتی که میان نظام فکری و مبانی ارزش‌شناختی و انسان‌شناختی مطهری و لیپمن وجود دارد، در بحث از هدف غایی تعلیم و تربیت میان این دو اندیشمند اختلاف دیدگاه وجود دارد. بنا به نظر شهید مطهری اگر در جامعه‌ای، جهان‌بینی معنوی (اسلامی) حاکم بود، باید دستیابی به هدف‌های معنوی و ارزش‌های معنوی در تعلیم و تربیت در اولویت قرار گیرد (مطهری، ۱۳۹۳ الف، ص ۳۶). در همین راستا وی به نحو مبسوط به نقد نظریه‌ها و مکتب‌هایی می‌پردازد که معنویت منهای خداوند را مطرح می‌کنند (برای نمونه: همان، ص ۳۸-۴۹)؛ زیرا تعلیم و تربیت، مهم‌ترین محمل برای رسیدن به چنین هدفی است. همان‌طور که اشاره شد، هدف غایی تعلیم و تربیت به باور او، بندگی و عبودیت خداوند و کسب کمالات اخلاقی و فضائل معنوی است. از نظر شهید مطهری، از آنجا که سعادت و کمال انسان به معنای رسیدن به مقام عبودیت و قرب الهی است و جز از طریق ایمان و عمل صالح به دست نمی‌آید (مطهری، ۱۳۸۶، ص ۴۸)، تقوا و تهذیب نفس و نیز آموزش مفاهیم دینی و عبادی که بخشی از آن از طریق منبعی فرابشری به انسان تکلیف شده است، باید همراه با تفکر و تأمل مبتنی بر عقل انسان، مقدمه تعلیم و تربیت قرار گیرد (مطهری، ۱۳۹۰ الف، ص ۱۲۵)؛ درحالی‌که لیپمن بر این باور است که هدف غایی تعلیم و تربیت

تأملی در فبک که از طریق پرورش تفکر عقلانی، به معنای تقویت قدرت استنباط و داوری، برقراری پل ارتباطی میان دانش‌های مختلف، پرورش مهارت‌های عمومی مانند تفکر انتقادی و خوداصلاحی و قابلیت انتقال آنها از یک حوزه به حوزه دیگر (لیپمن، ۲۰۰۳، ص ۵۴-۵۵) در «کندوکاو مشترک» می‌توان به آن دست یافت، پرورش شهروندان دموکرات و متمدن است (لیپمن، ۲۰۰۵، ص ۲۳). با توجه به آرا و تأکید لیپمن در این باره چنین به نظر می‌رسد که دستیابی به دموکراسی از نظر او، تنها ارزش قطعی و از پیش مشخص شده‌ای است که با گفتگو در «کندوکاو مشترک» به دست نمی‌آید و از پیش، فرض گرفته شده است. به‌دیگرسخن، ارزشی ضروری در نظر گرفته می‌شود و مناقشه‌ای در هدف‌گذاری آن نیست.

شاید در اینجا این پرسش مطرح شود که دموکراسی و متمدن بودن به معنای مشارکت در تصمیم‌گیری، مسئولیت‌پذیری، نظم‌پذیری، قانونمندی، احترام به دیگران و گوش کردن به نظرات آنها، رعایت حقوق شهروندی، آزادی، گفتگو و ... است و مطهری هم به بسیاری از این نکات در بحث‌های خود اشاره کرده و اگر هم اشاره نکرده است، با توجه به دیگر دیدگاه‌های او استنباط می‌شود که مخالفتی با آنها ندارد. بنابراین، اختلافی میان این دو در بحث از غایت تعلیم و تربیت نیست. در پاسخ باید گفت می‌توان نسبت به دموکراسی، با دو رویکرد روبه‌رو شد:

اگر دموکراسی به مثابه یک روش در نظر گرفته شود که معانی فوق را دربرگرفته و دارای ملزوماتی چون توافق، تفاهم، گفتگو و عقلانیت‌ورزی باشد، میان لیپمن و شهید مطهری و بسیاری دیگر از اندیشمندان اسلامی، نه تنها اختلاف‌نظری وجود ندارد، بلکه اشتراک نظر وجود دارد؛ به این معنا شهید مطهری، هم به همکاری و مشارکت در امور، مسئولیت‌پذیری، رعایت نظم، قانون، حقوق مردم و احترام به دیگران توجه دارد و هم بر گفتگوی اندیشه‌ورزانه، تفاهم عقلانی و آزاداندیشی تأکید می‌کند.

درحالی‌که بیشتر اندیشمندان معاصر، هنگام صحبت از دموکراسی، رویکرد دوم را مراد می‌کنند که ناظر به محتوا و گفتمان دموکراسی و نه صرفاً روش آن است. دموکراسی مصطلح، تعریفی است که ارزش‌های بنیادین، ویژگی‌ها و مؤلفه‌های خاص خود را دارد و متناسب با انسان‌شناسی غربی بنیان گذاشته شده است. فیلیپ اوژی^۱ اصل موضوعه دموکراسی را مفهوم «آزادی» بیان می‌کند و در تعریف آن می‌نویسد: «وضع است که در آن مردم بر مبنای قوانینی که خود انشا کرده‌اند، آنچه که قادر به تحقق آن هستند، انجام می‌دهند و آنچه که خود نمی‌توانند انجام دهند، توسط نمایندگان خود واقعیت می‌بخشند» (اوژی، ۱۳۸۱، ص ۱۰۳). لازمه این امر آن است که شهروندان در امور عمومی مشارکت داشته، به خودآگاهی رسیده، در مقابل

1. Philippe Augier

زیاده‌خواهی‌ها کوتاه نیامده، اعتدال و انصاف در قضاوت داشته، نسبت به امور سیاسی شکاک بوده، نهادهای مختلف را مورد انتقاد قرار دهند (همان، ص ۱۰۶). برخی دیگر معتقدند: «مفهوم اصلی در دموکراسی، اصل مشارکت است»؛ یعنی حداکثر دموکراسی با حداکثر مشارکت، مترادف است و نه با حداکثر آزادی یا برابری (بنوآ، ۱۳۷۸، ص ۱۲۲).

به نظر می‌رسد نگرش لیپمن به پیروی از دیویی، بیشتر مبتنی بر رویکرد اول، یعنی نگرش روشی به دموکراسی باشد؛ ولی نکته آنجاست که هیچ مفهومی در خلأ و بدون پشتوانه گفتمانی و معرفتی شکل نمی‌گیرد و به‌ترتیب، تعبیر نخست از دموکراسی نیز ذیل یک نظام فکری-معرفتی و ارزشی، ارائه و معنا می‌شود. بنابراین، نمی‌توان مقصود لیپمن از دموکراسی را از ارزش‌های حاکم بر سنت غربی مانند سکولاریسم، پلورالیسم، لیبرالیسم و امانیسم کاملاً جدا کرد. این معنا از دموکراسی، تمدن و شهروندی، اگرچه با روش زندگی پیوند دارد، ولی بر پایه نگرشی خاص به انسان و جایگاه او در خلقت بنا نهاده شده است.

در بحث از مترادف دانستن دموکراسی با قانون‌مداری نیز باید گفت: لیپمن و شهید مطهری، هر دو بر اجرا و رعایت قانون تأکید دارند و معتقدند آدمی در زندگی خود نیازمند قوانین گوناگونی است؛ ولی در بحث از وضع‌کننده و منشأ قوانین و ثبات و تغییر آنها با یکدیگر اختلاف نظر دارند. مطهری بر ثابت، یقینی و قطعی بودن پاره‌ای از قوانین تأکید دارد؛ به‌ویژه قوانینی که در رابطه انسان با خدا مطرح‌اند. او هم قوانین اعتباری را می‌پذیرد؛ ولی آنها را کافی ندانسته و بالاتر از قوانین اعتباری بشر ساخته، معتقد به قوانین و دستورالعمل‌های فرابشری یعنی قوانین الهی و ایدئولوژی است و آنها را اساس دیگر قانون‌گذاری‌ها در نظر می‌گیرد. عبارت «تضمین الهی» (مطهری، ۱۳۸۶ الف، ص ۱۵۴) درجایی که از قوانین مورد نیاز بشر سخن به میان می‌آورد، بسیار تأمل‌برانگیز است. «تضمین» نشان‌دهنده قطعیت، یقین، ثبات و پایداری است و نسبت «الهی» بیان‌کننده انتساب این قطعیت و ثبات به مبدأ فرابشری و فرامادی است. بنا به این اعتقاد، قوانینی که غیر از قوانین اعتباری بشری، وضع شده‌اند را در زبان دین، «سنت الهی» می‌نامند که قوانینی، تغییرناپذیر و ثابت‌اند (مطهری، ۱۳۸۸، ص ۱۳۵-۱۳۶) و پدیده‌های جهان تحت سیطره آنها قرار دارند.

از نظر شهید مطهری اقامه عدالت یکی از اهداف بعثت پیامبران است. سپس به نظر ابن‌سینا اشاره می‌کند که می‌گوید عدالت واقعی برقرار نمی‌شود، مگر اینکه قانون، عادلانه باشد و قانون عادلانه از سوی بشر قابل ارائه نیست. نخست به آن دلیل که بشر، که حامل اغراض و اهداف فردی و اجتماعی است، به تنهایی قادر به تشخیص حقیقت نیست و دوم آنکه، قانون ساخته بشر، ضمانت اجرایی ندارد؛ زیرا او همواره بنا به طبع خود، خود را بر دیگری مقدم می‌شمارد و قانون را بنا به منفعت خویش نوشته و تا آنجاکه به او ضرری نرساند، اطاعت و رعایت می‌کند و اگر چنین نبود،

تلاش در طرد قانون دارد. مطهری از این مقدمه نتیجه می‌گیرد که برای برقراری عدالت، به قانون عادلانه نیاز است و قانون برای اینکه عادلانه باشد، باید از سوی خدا وضع شده باشد تا هم به درستی تنظیم شده باشد و هم بشر در مقابل آن، خاضع بوده، از مخالفت با آن بترسد. همچنین، از طریق نظام پاداش و جزا هم ضمانت اجرایی داشته باشد (مطهری، ۱۳۹۳ الف، ص ۲۰-۲۱).

از نظر لیپمن، قوانین امور مرسوم هستند که با تعمیم‌های تجربی به دست آمده‌اند، یا از طریق سنت به ما رسیده‌اند یا به‌عنوان هنجارهایی به‌عنوان «خیر مشترک» بر سر آنها توافق شده است و بنابراین، نمی‌توان آنها را تخلف‌ناپذیر، کلی، همیشگی و بهترین قانون در رویارویی با مسائل دانست؛ بلکه خود آنها نیز با معیارهایی در معرض داوری و ارزیابی هستند و شاید در نتیجه این داوری، زمانی برسد که به نفع قانون بهتری، کنار گذاشته شوند. او شهروند خوب عامل به قانون را کسی معرفی می‌کند که به «قانون به‌عنوان یک نهاد و مجموعه‌ای از آیین‌ها که نماینده یک روش‌شناسی عمومی برای حل مسائل است، توجه کند» (لیپمن و همکاران، ۱۹۸۰، ص ۲۰۰).

البته لیپمن به این نکته توجه دارد که طبق قواعد دموکراسی، این قانون تا زمانی که قانون دیگری جایگزین آن نشده، معتبر است و از آن نباید تخطی کرد. رعایت نکردن قانون از جمله نشانه‌های دموکرات و متمدن نبودن است و برعکس رعایت قانون، آن هم قانونی که درونی شده باشد، نشانه «پیشرفت در شهروند خوب شدن» است. وی در این باره می‌نویسد: «افراد باید بدانند متمدن شدن به خودی خود، امری باارزش است و به دنبال آن خواهند فهمید قوانین اجتماعی، تمرینی برای متمدن شدن هستند؛ زیرا ابزار لازم برای رسیدن به این هدف می‌باشند» (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۵۸). لیپمن در عین حال با «القاء» ارزش‌ها مخالفت می‌ورزد (همان، ۲۰۰۳، ص ۶۴-۶۶)؛ تا آنجا که معتقد است گاه ابلاغ ارزش‌ها - از هر جایگاه معرفتی که باشد - از سوی مدارس به کودکان به معنای تجاوز به حقوق والدین یا کودکان است و حتی تا آنجا پیش می‌رود که شرط هرگونه انتقال ارزش‌ها به نسل جوان را مشروط به رعایت حقوق مدنی کودکان و خانواده‌هایشان می‌کند (لیپمن، ۱۹۸۸، ص ۵۳-۵۴). حقوق مدنی، حقوقی اعتباری و وضع شده توسط خود انسان‌ها هستند؛ بنابراین هم تغییر و تحول‌پذیرند، هم نمی‌توان آنها را همیشگی به شمار آورد و هم غالباً به این معنا از سوی نظام ارزشی فرابشری وضع نشده‌اند.

در نتیجه، اختلاف لیپمن با شهید مطهری در بحث از غایت تعلیم و تربیت، تنها اختلاف در لفظ و اصطلاح نیست. در هر مبحثی بایسته است به زمینه اجتماعی و معرفتی و نظام ارزشی حاکم بر دیدگاه‌های اندیشمندان آن بحث توجه شود و نمی‌توان به صرف شباهت‌های معنایی ظاهری یا لفظی میان دو موضوع در مورد یکسانی آنها حکم کرد. لیپمن و شهید مطهری دارای دو نظام ارزشی متفاوت‌اند که التزام به این نظام‌ها، پیامدهای معرفتی و ارزشی مخصوص به خود را به دنبال خواهد آورد.

درباره غایت تعلیم و تربیت نیز باید نظام ارزشی زمینه‌ساز منظومه فکری مطهری و نظام ارزشی حاکم بر دیدگاه‌های لیمن را مدنظر قرار داد؛ همان‌طور که مقصود لیمن از دموکراسی را نمی‌توان با دموکراسی رایج در یونان باستان یکی دانست که مبتنی بر اصول مشارکت، آزادی، حقوق برابر و... ولی بر پایه ارزش‌هایی متفاوت بود. «در دموکراسی‌های عهد باستان، فردگرایی مبتنی بر مساوات وجود نداشت؛ در حالی که در دموکراسی‌های روزگار ما، این امر، محور اصلی شده است» (بنوآ، ۱۳۷۸، ص ۱۲۰-۱۲۱).

نگارنده به این نکته توجه دارد که دموکراسی در دیدگاه لیمن به معنای دموکراسی مصطلح در علوم سیاسی و نظام حکومت‌داری نیست که بر محور احزاب، لابی‌ها و حکومت قدرت و اکثریت می‌چرخد. وی به تأسی از دیویی، پیش‌تر به اصول و مفاد معرفتی دموکراسی و تفکر و عمل دموکراتیک که در پیشرفت تعلیم و تربیت مؤثر است و متقابلاً نقش آموزش و پرورش در بقای دموکراسی، توجه دارد (فیزر و برادلی، ۲۰۰۷)؛ ولی با همین فرض هم لیمن در آن ساختار و بافتار در حال اندیشه‌ورزی است و دموکراسی را ذیل نظام هنجاری لیبرالیسم و عمل‌گرایی مطرح می‌کند. به همین علت بر مؤلفه‌هایی چون مشارکت، آزادی، توافق، فردگرایی، تکثرگرایی و دیگر مؤلفه‌ها به معنای هنجاری آن در آثار او تصریح شده است. از این منظر، فبک از طریق «کندوکاو مشترک» ویژه آن، یک روش ایدئال تدریس در یک جامعه دموکراتیک با تعدد قومی و تنوع فرهنگی در نظر گرفته می‌شود و «برای دست یافتن به هر فرجام دلخواه اجتماعی و سیاسی از طریق آموزش برای دموکراسی، بسیار ارزشمند است» (وتتر و هیگز، ۲۰۱۴^۱، ص ۱۵).

نتیجه‌گیری

از آنچه گفته شد، می‌توان چنین نتیجه گرفت که نزد لیمن و شهید مطهری، تفکر و اندیشه‌ورزی و مفاهیم مرتبط با آنها مانند نقادی، آزاداندیشی، پرسشگری، عقلانیت‌ورزی، گفتگو، داوری و خلاقیت و نوآوری، اهداف نهایی تعلیم و تربیت نیستند؛ بلکه اهداف واسطی برای رسیدن به هدفی دیگرند.

مطهری بر آن است که هدف غایی تعلیم و تربیت، رسیدن به درجه بندگی و کسب مدارج معنوی است و این بندگی و معنویت که در بطن خود هم با تفکر و تأمل و پرسش و هم با تسلیم در برابر قانون، نظم‌پذیری و رعایت حقوق مردم پیوند دارد در ذیل نظام ارزشی اسلام و متناسب با مفهوم عبودیت و انسان کامل (انسان‌شناسی اسلامی) مطرح می‌شود. قانون‌مداری و قانون‌پذیری در این اندیشه نیز با پذیرش قوانین اجتماعی که غالباً اعتباری‌اند و قوانین الهی که از منبعی فرابشری گرفته

شده‌اند و غیراعتباری‌اند، ارتباط دارد. به‌دیگرسخن، مطهری تمام پله‌های نظام فکری و از جمله دیدگاه تعلیم و تربیتی خود را براساس رابطه انسان با خداوند سامان‌دهی می‌کند؛ درحالی‌که مهم‌ترین هدف تعلیم و تربیتی برنامه فبک که بر آن تأکید می‌شود، آموزش کودکان و نوجوانان به‌منظور دستیابی به زندگی بهتر و با کیفیت‌تر و متمدن و شهروند دموکرات شدن است. لیپمن برای رسیدن به این هدف، بر آن است که اگر بخواهیم دانش‌آموزان بتوانند در مقابل ظلم و جنایت به‌خوبی از خود دفاع کنند و در برابر نامالایمات بایستند و همچنین از هرگونه القا و تلقین به دور باشند، باید در نظام تعلیم و تربیتی که تاکنون براساس آن آموزش می‌دیدند، تجدیدنظر کرد و کودکان را در جهت دستیابی به دموکراسی آموزش داد.

آنچه از آثار لیپمن استنباط می‌شود این است که مقصود او از قانون -چه قوانین اخلاقی و چه قوانین اجتماعی- قانونی بشری و مبتنی بر عقل خودبنیاد، خرد جمعی و تفکر مستقل است که براساس توافق بر سر خیر مشترک به دست آمده‌اند؛ قانونی که مبتنی بر عقلانیت ابزاری و عقلانیت‌ورزی خود فرد بوده و در نتیجه، قطعیت و ثبات دائمی بر آن حاکم نیست؛ بلکه متناسب با موقعیت‌ها و شرایط زمانی و مکانی، تغییرپذیر است و از این‌رو خطاپذیر، اعتباری و موقتی به شمار می‌آید.

در تبیین و اثبات فرضیه پژوهش باید به این نکته توجه کرد که مطهری و لیپمن در چه بستر تاریخی-اجتماعی و با چه مبانی فکری و نظام فلسفی، اهداف واسطی و هدف غایی را برای نظام تعلیم و تربیت خود تعیین کرده‌اند. اگرچه دموکراسی در نگرش لیپمن، بیشتر به معنای روشی آن که عبارت است از: آزادفکری، نقادی، اندیشه‌ورزی، تأمل، گفتگو، مشارکت، احترام متقابل، قانونمندی و نظم‌پذیری اشاره دارد؛ ولی این مفاهیم را نمی‌توان فارغ از بستر تاریخی و زمینه‌های فلسفی رشد و ترویج آنها در نظر آورد. دموکراسی و مفاهیم مرتبط با آن ذیل نظام ارزشی و پارادایمیک، که لیپمن به آن تعلق دارد، معنایی دارد که با دموکراسی در زمان‌ها و سنت‌های دیگر متفاوت است.

مطهری تا آنجا که بحث از احترام به قانون، رعایت حقوق شهروندی، تعامل و گفتگو، نظم‌پذیری و آزاداندیشی، نقادی، پرسشگری، تفکر و تعقل در اندیشه لیپمن می‌شود، با مقصود او از دموکراسی همراه است؛ ولی باید به این نکته توجه کرد که نمی‌توان آرای دو اندیشمند به‌ویژه از دو سنت مختلف را بدون در نظر گرفتن نظام ارزشی، معرفتی و انسان‌شناختی حاکم بر اندیشه و بی‌توجه به بافت اندیشه‌ورزی و پارادایمی آنها و در خلأ بررسی و ارزیابی کرد. با توجه به آن زمینه‌هاست که اختلاف دیدگاه مطهری با لیپمن آشکار می‌شود. بنابراین، در یک بحث فلسفی ضروری است به این نکته توجه شود که نحوه نگرش هرکدام از این اندیشمندان به انسان و ویژگی‌ها و حقوق و تکالیف او، متفاوت از دیگری است و اگر تعابیری مشابه با تعابیر لیپمن در آثار مطهری دیده می‌شود، با توجه به خاستگاه اندیشه‌ای و بستر فکری وی نمی‌توان آنها را دقیقاً معادل مفاهیم فبک در نظر گرفت.

منابع

- ✽ قرآن کریم (۱۳۸۷)، ترجمه ناصر مکارم شیرازی، تهران: مرکز طبع و نشر قرآن جمهوری اسلامی ایران.
- اوژیه، فیلیپ (۱۳۸۱)، «تربیت معطوف به دموکراسی»، در بزرگ نادرزاد (گردآورنده و مترجم)، در باب دموکراسی، تربیت و اخلاق، (۱۰۳-۱۱۱)، تهران: چشمه.
- باقری، خسرو (۱۳۷۸)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: مدرسه.
- بنوا، آلن دو (۱۳۷۸)، تأمل در مبانی دموکراسی، ترجمه بزرگ نادرزاد، تهران: چشمه.
- دال، رابرت. ا (۱۳۸۹)، درباره دموکراسی: سیر تحول و شرایط تحقق، ترجمه فیروز سالاریان، تهران: چشمه.
- شاو، ران (۱۳۸۹)، فلسفه در کلاس درس: پرورش مهارت‌های فکری دانش‌آموزان و ایجاد انگیزه در آنان برای یادگیری، ترجمه مراد یاری دهنوی و روح‌الله حیدری، تهران: آوای نور.
- صدر، فاطمه و قاسم پورحسن (۱۳۹۵)، «نقد نسبیت‌گرایی نظریه تربیتی لیپمن در مقایسه با نسبیت در هرمنوتیک فلسفی گادامر»، پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، ش ۳۱، ص ۱۳۷-۱۶۳.
- لیپمن، متیو (۱۳۸۹)، کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان برنامه فبک)، ج ۱، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- _____ (۱۳۸۸)، «فلسفه برای کودکان رویکرد جدیدی در فلسفه و تعلیم و تربیت»، فرهنگ، ترجمه سعید ناجی، ش ۶۹، ص ۱۵۱-۱۷۶.
- مطهری، مرتضی (۱۳۸۶ الف)، مجموعه آثار (جلد دوم از بخش اصول عقاید)، ج ۲، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۸۶ ب)، حکمت و اندرزها، ج ۱، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۸۸)، مجموعه آثار (جلد اول از بخش اصول عقاید)، ج ۱، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۸۹ الف)، مجموعه آثار (جلد سوم از بخش اصول عقاید)، ج ۳، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۸۹ ب)، مجموعه آثار، ج ۲۳، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۸۹ ج)، مجموعه آثار (اسلام و نیازهای زمان)، ج ۲۱، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۹۰ الف)، تعلیم و تربیت در اسلام، تهران: صدرا.
- _____ (۱۳۹۰ ب)، مجموعه آثار (نهضت‌های اسلامی در صد ساله اخیر، آینده انقلاب اسلامی و...)، ج ۲۴، تهران: صدرا.

_____ (۱۳۹۳ الف)، هدف زندگی، تهران: صدرا.

_____ (۱۳۹۳ ب)، مسئله شناخت، تهران: صدرا.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۷)، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: طهوری.

Cam, Philip, (2011), "Pragmatism and the Community of Inquiry," *Childhood & Philosophy: rio de janeiro*, Vol. 7 (13), 103-119.

Davey Chester, Sarah, (2012), *The Socratic Classroom (Reflective Thinking Through Collaborative Inquiry)*, Rotterdam (Netherlands): Sense Publishers.

Gardner, Susan T, (2012), "Teaching Children to Think Ethically", *Analytic Teaching and Philosophical Praxis*, Vol. 32 (2), 75-81.

Golding, Clinton, (2007), "Pragmatism, Constructivism and Socratic Objectivity: The Pragmatic Epistemic aim of Philosophy for Children", *Conference Presentation © 2007 Philosophy of Education Society of Australasia*.

Fieser, James & Dowden, Bradley (eds), (2007), "John Dewey", In *American Pragmatism- 2*. The Internet Encyclopedia of Philosophy (2007), in text as (IEP), From: <http://www.iep.utm.edu/dewey/>

Lipman, Mathew (1988), *Philosophy Goes to School*, Philadelphia: Temple University Press.

_____ (2003), *Thinking in Education*, 2nd edition, Cambridge: Cambridge University Press.

_____ (2005) "Interview with Matthew Lipman / Interviewer: Saeed Naji", *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*. Retrieved 01 feb, 2017, 23-29, Vol. 17 (4), From https://www.pdcnet.org/pdc/bvdb.nsf/purchase?openform&fp=thinking&id=thinking_2005_0017_0004_0023_0029.

_____ (2008), "Philosophy for Children's Debt to Dewey", Michael Taylor & Helmut Schreier (ed), *Pragmatism, education & children: International philosophical perspectives*. (143-152), Amsterdam/New York.

_____, Sharp, Ann Margaret & Oscanyon, F. S., (1980), *Philosophy in the Classroom*, Philadelphia: Temple University Press.

Murriss, Karin, (2008), "Philosophy with Children, the Stingray and the Educative Value of Disequilibrium", *Journal of Philosophy of Education*, 42 (3-4), 667-685.

Venter, Elza & Higgs, Leonie G., (2014), “Philosophy for Children in a Democratic Classroom”, *Jornal of social sciences: Interdisciplinary reflection of contemporary society (J Soc Sci)* 41 (1), 11-16.