

نقادی مفروضات فلسفی دیدگاه شناختی کارل برایتز بر اساس نظریه پل هرست

محمود تلخابی*

عضو هیأت علمی پژوهشکده علوم شناختی

فاطمه زیباکلام مفرد

دانشیار دانشگاه تهران

* نشانی: تهران خیابان ولیعصر، خیابان پزشک‌پور،

پژوهشکده علوم شناختی

رایانامه: talkhabi@iricss.org

هدف: در این مقاله مفروضات فلسفی دیدگاه کارل برایتز در پرتو دیدگاه هرست نقادی شد. **روش:** در این پژوهش از روش نقد توسعه‌ی استفاده شده است. این روش مفروضات فلسفی نظریه برایتز را تصریح کرده و برای نقد آن از دیدگاه هرست بهره می‌جوید. **یافته‌ها:** نتایج نشان می‌دهند که کوشش برایتز برای فهم ذهن به کارکردگرایی و عمل‌گرایی منجر شده است. او دوانگاری دانش (چیستی و چگونگی) را فرو ریخته و از انواع متعدد دانش سخن گفته است. در واقع برایتز در صدد رها ساختن ذهن از دانش است. به نظر او جست‌وجوی دانش ویژگی ذاتی ذهن نیست، بنابراین برای دانش‌وری باید برانگیخته شود. بدین ترتیب، اگرچه برایتز رابطه میان ذهن و دانش را توسعه داده و از توانایی ذهن برای ساختن دانش سخن گفته اما به نظر می‌رسد تأثیر دانش سازمان یافته و موجه را در شکل‌گیری ذهن (به تعبیر هرست ذهن-مندی) کم‌اهمیت ساخته است. **نتیجه‌گیری:** با روی‌آوری به فرهنگ خلق دانش را ضروری تلقی کرده و از رضایت‌مندی افراد از زندگی غفلت نموده است. برایتز امید دارد که دانش رویه‌ای اصولی راه حلی برای غلبه بر موانع حضور نظریه در عرصه عمل ارائه دهد، در حالی که به نظر می‌رسد برای پر شدن شکاف میان نظریه و عمل، توجه به عرصه عمل و دستیابی به نوعی دانش عملی لازم باشد.

کلیدواژه‌ها: علوم شناختی، آموزش و پرورش شناختی، ذهن، دانش، جامعه دانشی، نظریه و عمل

A Critique of Philosophical Assumptions of Bereiter's Cognitive Approach Based on Hirst's Theory

Objective: The purpose of this study is to criticize the philosophical assumptions of C. Bereiter in the light of P. Hirst's perspective. **Method:** The nature of the research is ampliative critique in which Bereiter's philosophical assumptions were restated and criticized. **Results:** Findings show that Bereiter's attempt to understand the mind has resulted in functionalism and pragmatism. He has demolished the dualism (what and how) of knowledge while talking about its several types. In fact, Bereiter intends to liberate knowledge from the mind, given that he does not accept that the quest for knowledge is an innate feature of the mind. To him, to be knowledgeable must be incited. In this way, although he extends the relationship between the mind and knowledge and also emphasizes the ability of the mind in building knowledge, he seems to ignore the role of structured knowledge in shaping the mind. **Conclusion:** From his point of view, creation of knowledge-building culture is a necessity, even though people's life satisfaction might be lost. However, he hopes that principled procedural knowledge would be a solution to cope with the barrier to the present theory-into-practice, whereas to solve the problem, the domain of practice and practical knowledge should be taken into account.

Key words: Cognitive science; cognitive education; mind; knowledge; knowledge-based society; theory and practice

Mahmoud Talkhabi*

Assistant Professor, Institute for Cognitive Science Studies (ICSS)

Fatemeh Zibakalam mofrad

Associate Professor, University of Tehran

* Corresponding Author:

E-mail: talkhabi@iricss.org

مقدمه

شامل دانش، نگرش‌ها، احساسات، فضایل، مهارت‌ها، قابلیت‌ها و ارتباطات است. از آنجا که هرست و برایتز، از یک سو، بر اهمیت دانش تأکید داشته و رابطه آن را با ذهن به عنوان مبنای اساسی تعلیم و تربیت می‌پذیرند و از سوی دیگر، تبیین متفاوتی از رابطه ذهن و دانش به دست می‌دهند، مقاله حاضر با توجه به دیدگاه هرست به نقادی مفروضات فلسفی نظریه کارل برایتز می‌پردازد. در واقع مسئله اساسی این پژوهش یافتن چالش‌هایی است که نظریه برایتز در پرتو دیدگاه هرست با آنها مواجه است.

روش

در پژوهش حاضر از روش نقد توسعی^۱ استفاده شده است. در این روش نقش پژوهشگر بررسی برهان‌ها، توجیهات و نقادی سیاست‌ها، شیوه‌های عمل و نیز تحولات و یافته‌های پژوهشی و ارائه بدیل‌های آنهاست. ویل^۲ (۱۹۸۸) جست‌وجوی مبنای منطقی، شیوه‌های استدلال، ارزش‌های راهنما (هنجارهایی که در فلسفه) بر اندیشه‌ها و اعمال حاکم هستند) را حاکمیت تأمل فلسفی بر عمل خوانده است. هرگاه این تفحص از طریق فلسفه تعلیم و تربیت دنبال شود، نقد توسعی خوانده می‌شود (شورت، ۱۹۹۱؛ ترجمه مهرمحمدی، ۱۳۷۸). این روش به دنبال ابهام زدایی، فهم و شفاف سازی است تا از ماهیت یک دیدگاه و روابط منطقی مؤلفه‌های آن درک ژرف‌تری ارائه دهد. از این رو، پژوهش حاضر ضمن تشریح مفروضات فلسفی نظریه برایتز، برای تعیین انسجام منطقی و روشن‌سازی مفهومی، بر اساس دیدگاه پل هرست، دست به نقادی مقایسه‌ای می‌زند.

نقادی مقایسه‌ای مفروضات فلسفی برایتز با نظر به هرست مهمترین مفروضات فلسفی برایتز، به مفهوم ذهن، مفهوم

از آنجا که علوم شناختی به عنوان مطالعه بین‌رشته‌ای^۱ در صدد توصیف انواع مختلف حل مسئله و یادگیری است و به تبیین چگونگی انجام دادن فعالیت‌های ذهنی می‌پردازد، پیامدهای مهمی برای تعلیم و تربیت دارد. از این رو آگاهی‌هایی که دانشمندان علوم شناختی درباره ذهن و نحوه عملکرد آن در یادگیری در اختیار مربیان و دست‌اندرکاران امور تربیت قرار می‌دهند، تأثیرات قابل توجهی در شیوه فهم و عمل ما در تربیت دارد (تلخایی، ۱۳۸۸). گسترش حوزه بین‌رشته‌ای علوم شناختی در کنار بسیاری از علوم کاربردی بر تعلیم و تربیت نیز اثر گذاشته است، به طوری که بسیاری از نظریه‌پردازان تربیتی (از جمله کارل برایتز^۲) کوشیده‌اند تا با اتکا به علوم شناختی^۳، در انگاره‌های تربیتی بازاندیشی کنند (تلخایی و خرازی، ۱۳۹۰). حاصل تلاش این گروه از مربیان و اندیشمندان شکل‌گیری حوزه‌ای با عنوان آموزش و پرورش شناختی^۴ است (تلخایی، ۱۳۸۹)؛ رویکردی که بر اساس یافته‌های علوم شناختی (پژوهش‌های ذهن و مغز) بر کسب، بسط و به‌کارگیری فرایندهای شناختی به منظور فراهم ساختن فرصت‌های یادگیری تأکید دارد.

کارل برایتز در عرصه کاربرست علوم شناختی در تعلیم و تربیت یکی از پیشگامان است. مهم‌ترین مفروضات فلسفی او به نظریه «ذهن»، نظریه «دانش»، «نسبت میان ذهن و دانش»، «جامعه دانشی» و «رابطه نظریه و عمل» معطوف است. هرست نیز تعلیم و تربیتی را مطرح می‌کند که تعریف و توجیه آن بر ویژگی و یا ماهیت و اهمیت دانش و رابطه آن با ذهن مبتنی است. آثار اولیه او (هرست متقدم) بر اهمیت اشکال دانش در تعلیم و تربیت تأکید داشتند (مک‌لافلین^۵، ۲۰۰۱)، اما وی در آثار اخیرش در اندیشه اصلی خود بازنگری و به جای تأکید بر نقش کانونی عقل (همانند آنچه در نظریه اشکال دانش مطرح بود)، بر فعالیت‌های اجتماعی تأکید کرده است (هرست متأخر)؛ الگویی از فعالیت که در پی ارضای نیازها و علایق آدمی بوده و دربرگیرنده گستره‌ای از عناصر

1- interdisciplinary studies

5- MacLaughlin

2- Carl Bereiter

6- ampliative

3- cognitive science

7- Will

4- cognitive education

نظر برایتز این رویکرد به دلیل امتیازهایی که دارد، رویکرد غالب تلقی می‌شود (پیشین). بر اساس این دیدگاه، منظور از ذهن‌مندی، داشتن نظام شناختی است. از این رو، کوشش برایتز برای فهم ذهن، با نقد استعاره «ذهن به مثابه ظرف» آغاز می‌شود. باور او این است که چیستی ذهن را می‌توان از طریق فهم کارکرد آن مطالعه کرد. همچنین، بر اساس دیدگاه وی مهمترین کارکرد ذهن تولید دانش است.

هرست نیز از رویکرد شناختی سخن گفته است، اما این رویکرد نه فقط با دیدگاه برایتز همسو نیست، بلکه با آن اختلاف اساسی دارد. هرست در مقاله «بازنگری اشکال دانش» می‌نویسد: «از لحاظ منطقی، کسب و فراگیری دانش، اساس رشد و اعتلای ذهن و عقل آدمی است، بنابراین اشکال دانش اهمیت اساسی دارد و در ارائه اشکال دانش، «اهداف شناختی» مهم قلمداد می‌شوند. اگر اهداف شناختی در برنامه درسی به خوبی در نظر گرفته نشوند، آن‌گاه رشد و تحول مربیان نه فقط از جنبه‌های شناختی بلکه از جنبه‌های دیگر، که خود اهداف شناختی را پیش فرض قرار می‌دهند، محدود و یا خدشه‌دار می‌شود» (هرست، ۱۹۷۴). رویکرد شناختی هرست ناظر بر ظرفیت‌های عقلانی بوده و درصدد آن است که انسانی آگاه و مستقل با محوریت عقل تحویل جامعه دهد، در حالی که هدف برایتز پیشرفت دانش است و ارزش آنها بر اساس میزان مشارکت افراد در اصلاح، خلق یا ساختن دانش تعیین می‌شود. در هر حال، هرست، برخلاف برایتز، درصدد مبتنی ساختن تعلیم و تربیت بر عقل است نه بر ذهن. از این رو، وقتی هرست از رویکرد شناختی، استعداد شناختی و یا اهداف شناختی سخن به میان می‌آورد، تحت تأثیر گرایش‌های نوارسطویی به عقل آدمی معطوف است، درحالی که برایتز در جست‌وجوی مفهومی از ذهن است که بر اساس پژوهش‌های شناختی تبیین‌پذیر است. بر اساس دیدگاه هرست، برای آسانی کار - شاید به طور ضمنی- بتوان

دانش، نسبت میان ذهن و دانش، جامعه دانشی، رابطه نظریه و عمل معطوف است که در اینجا بررسی و نقد می‌شود.

۱. مفهوم ذهن

به باور برایتز انقلاب شناختی نشان داد که «فهم» خصیصه ساختارهای شناختی است و برای تحقق آن دانش نقش گسترده و پیچیده‌تری دارد (برایتز و اسکار دامالیا، ۱۹۹۲). بنابراین می‌توان گفت فهم بر توانایی‌ها و قابلیت‌های مرتبط با موضوعات دانشی دلالت دارد و وجود آن برای پشتیبانی از رفتار هوشمندانه لازم است. او با استناد به دیدگاه دانشمندان علوم شناختی، نارسایی استعاره ذهن به مثابه ظرف را نشان داده و به وجود طرح‌واره‌های ذهنی و شبکه‌های مفاهیم اشاره کرده است. برایتز معتقد است که فهم ویژگی کلی این طرح‌واره‌هاست. به نظر وی، اگر شناخت را محصول بدن (ذهن/مغز) بدانیم، در این صورت مسئله ذهن و بدن منتفی خواهد شد. در هر حال، تعلیم و تربیت نیازمند نظریه‌ای درباره ذهن است، زیرا دائماً و نظام‌مند به بررسی پدیده‌های ذهنی می‌پردازد (برایتز، ۲۰۰۲). به نظر برایتز، در عصر دانش، هر نظریه‌ای درباره ذهن که بخواهد بر مسایل رایج تعلیم و تربیت فائق آید باید بتواند رابطه‌اش را با مغز روشن کند. از یک سو، در مواجهه با محیط‌های واقعی و مجازی این مغز ماست که با ایجاد ساختارهای نورونی جدید از دنیای اطراف خود آگاهی می‌یابد و از سوی دیگر، ذهن نیز در این رخداد بی‌کار نیست، بنابراین مفهومی از ذهن نیز مورد نیاز است. در این میان ذهن هم بدون مغز هیچ‌کاره است. از این روست که مفاهیم مغز و ذهن ضرورتاً باید با یکدیگر سازگار باشند. از آنجا که دیدگاه دانشمندان علوم شناختی بر الگوهای ذهنی دانش‌آموزان متمرکز است، آموزش و پرورش شناختی متضمن مشخص ساختن فهم کنونی دانش‌آموزان و ارائه تجاربی برای تغییر الگوی ذهنی آنهاست. در واقع این رویکرد از اساس سازه‌گرایانه است؛ یعنی اینکه می‌بایست از طریق فعالیت‌های شناختی در فرآیند آموزش تغییر مفهومی اتفاق بیفتد. به

تأکید بر علوم شناختی به منزله یک قلمروی بین‌رشته‌ای، خود، رویکرد علم‌گرایانه اتخاذ کرده و ظاهراً مطالعه ذهن را از قلمروی فلسفه و روش نظروزی خارج ساخته است. در واقع بر اساس استدلال او برای مطالعه ذهن، متخصصان تعلیم و تربیت باید روشی را پیش بگیرند که در عمل از عهده مسایل تربیتی برآید. بدین ترتیب، برای هم‌گرایش عمل‌گرایانه خود را آشکار می‌سازد و هم‌تمام بار تعلیم و تربیت را بر دوش علوم شناختی می‌گذارد. بنابراین اگرچه یافته‌های علوم شناختی پیامدهای مثبتی برای تعلیم و تربیت خواهند داشت، اما به نظر نمی‌رسد بتوان تمام بار تعلیم و تربیت را بر دوش آن نهاد.

۲. مفهوم دانش

به نظر برایتر دانشمندان علوم شناختی اصطلاح دانش را در معنای وسیع‌تری به کار می‌برند. بر اساس دیدگاه آنان، دانش شامل باورهای نادرست نیز می‌شود، زیرا ما بر اساس آنها به مثابه واقعیت عمل می‌کنیم. بدین ترتیب، این نوع دانش شامل مهارت‌ها یا دانش رویه‌ای نیز می‌شود. برایتر با ارائه یک طبقه‌بندی جدید، به شش نوع دانش دیگر هم اشاره می‌کند: دانش قابل بیان، فهم ضمنی، دانش رویدادی، دانش انطباعی، مهارت و دانش تنظیمی (برایتر، ۲۰۰۲). او مدعی است که این طبقه‌بندی، دیدگاه دوگانه (چیستی و چگونه‌گی) به دانش را فرو ریخته و مفهوم گسترده‌تری از آن به دست داده است. یکی از مهم‌ترین مشخصه‌های نظریه دانش برایتر، مبنای هستی‌شناختی آن است. به نظر او نظریه وی توانسته است دانش را از جهان دو به جهان سه منتقل کند. به عبارت دیگر، در دیدگاه وی دانش به منزله دارایی ذهن، جایگاه خود را به دانش به مثابه یک شیء واقعی متعلق به جهان عینی ذهنی (۳) می‌دهد.

برخلاف برایتر، هرست (۱۹۶۵) استدلال کرد که تمامی دانش‌ها و فهم‌ها را می‌توان براساس مفاهیم متمایز و معیارهای

تنوع عظیم استعدادهای انسانی را به سه حوزه تقسیم کرد: (۱) استعدادهای شناختی که با استعدادهایی مانند ادراک، تشکیل مفهوم، داوری درباره حقیقت و ارزشمندی، انتخاب، عقل، حافظه و تخیل سروکار دارند. (۲) استعدادهای عاطفی که با تجاربی از احساسات، هیجان، دوست داشتن و تمایل ارتباط دارند. و (۳) استعدادهای انگیزشی که با کنش، خلق و خو و اراده ارتباط دارند. اما برای تحلیل حوزه متمایز از این استعدادها می‌توان گفت که بی‌تردید استعدادهای عاطفی و انگیزشی به مقتضای ماهیت خود به ضرورت به وسیله مفاهیم، باورها و دانش شکل گرفته و خود حاصل استعدادهای شناختی‌اند. (هرست و وایت، ۱۹۹۸؛ ترجمه شعبانی و شجاع رضوی، ۱۳۸۱). بدین ترتیب، هرست نقش محوری استعدادهای شناختی را تشکیل طرح‌های مفهومی در نظر می‌گیرد که در آنها می‌توان درباره حقیقت داوری کرد. برخلاف نظر هرست، در دیدگاه برایتر، ابعاد عاطفی و انگیزشی، خود، دارای ماهیت شناختی‌اند و نه حاصل استعدادهای شناختی. بنابراین، با استناد به دیدگاه هرست می‌توان گفت که در دیدگاه برایتر شاهد نگاه فروکاهشی هستیم؛ یعنی جنبه‌های عاطفی و انگیزشی به ابعاد شناختی فروکاسته می‌شود.

با توجه به دیدگاه هرست درباره اشکال دانش، رابطه ذهن و دانش، اهمیت اهداف شناختی و چیرگی استعدادهای شناختی، می‌توان به تفسیر برایتر از آموزش و پرورش شناختی انتقادهایی وارد کرد (شپرد، ۱۹۹۷ و ۲۰۰۵). براساس تبیین برایتر، عقیده مربیان درباره تعلیم و تربیت و آنچه عمل خوب را مستقر می‌سازد، متأثر از پیامد انقلاب شناختی است و شواهد تجربی نحوه عملکرد ذهن را نشان می‌دهد. در حالی که نظریه تربیتی هرست، باور مربیان را به این سمت هدایت می‌کند که تعلیم و تربیت چگونه باید باشد. برایتر با تأکید بر پژوهش‌های شناختی درصدد آن است که علوم شناختی را جانشین روان‌شناسی عامیانه کند. به نظر او نظریه عامیانه نتوانسته است از عهده چالش‌های تربیتی برآید. اما علی‌رغم

تربیت برحسب اشکال دانش کاملاً فهمیدنی است؛ البته نه به عنوان مجموعه‌ای از اطلاعات، بلکه شیوه‌های پیچیده‌ای از تجربه و فهم که انسان به دست می‌آورد؛ شیوه‌هایی که قابل شناسایی‌اند و از راه یادگیری حاصل می‌شوند. چنین تعلیم و تربیتی، علاوه بر آنکه توانایی‌ها و کیفیات مرتبط ذهن را توسعه می‌بخشد، می‌تواند از طریق ویژگی‌های ایجاد شده بر اثر فهم به دست آمده ذهن را توصیف کند. بدین ترتیب، هر یک از اشکال دانش - چنانچه در سطحی عمیق‌تر و خاص‌تر به دست آمده باشد - منجر به توسعه اندیشه خلاق، مهارت قضاوت، تفکر، ارتباط و ... خواهد شد (هرست، ۱۹۶۵). منظور هرست از شکل دانش، روش متمایزی است که در آن تجارب ما حول محور نمادهای مورد قبول عام ساختار یافته است. از این رو، این نمادها در عین حال که معنایی کلی دارند، آزمون‌پذیر هم هستند و از رشد تدریجی تعداد توصیف‌های نمادی آزمون‌پذیر به وجود می‌آیند (بارو و وودز، ۱۹۸۸؛ ترجمه زیباکلام، ۱۳۷۶).

در حقیقت برایتز و هرست (متأخر) برای تبیین ماهیت دانش، موضع هستی‌شناختی و معرفت‌شناسی متفاوتی را برگزیده‌اند. برایتز دیدگاه پاپر و هرست نظریه ویتگنشتاین را مبنای فهم چیستی دانش قرار می‌دهد. پاپر با اعتقاد به جهان‌های سه‌گانه، برای دانش جهان مستقلی را در نظر می‌گیرد که در کنار سایر مصنوعات مفهومی ویژگی‌های منحصر به فرد خود را دارد. اما هرست با ارجاع به نظریه بازی‌های زبانی، اشکال متعددی برای دانش قائل می‌شود که هر یک دارای بازی زبانی مربوط به خود است. برایتز از تقسیم‌بندی دانش به دو نوع دانش چیستی و دانش چگونگی - که گیلبرت رایل مطرح کرد و اغلب دانشمندان علوم شناختی آن را پذیرفتند - فراتر می‌رود و از انواع بیشتر دانش سخن می‌گوید. هرست هم اشکال متفاوت دانش را می‌پذیرد و با توجه به ویژگی‌های پیش‌گفته آنها را طبقه‌بندی می‌کند.

درستی‌شان در یکی از اشکال دانش قرار داد و برای دستیابی به فهم مناسب و شکل و ساختار مقتضی، برنامه‌درسی مدارس باید بر این اشکال مبتنی باشند (مک‌لافلین، ۲۰۰۱). در واقع هرست فرهیختگی را نتیجه طبیعی و منطقی تحصیل دانش می‌داند (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۴). بر اساس نظر وی دانش به اشکال متفاوت تقسیم‌پذیر است. اشکال دانش چیزی فراتر از یک مجموعه اطلاعاتی صرف است و بیشتر روش‌های تجربه ادراکی پیچیده‌ای را که انسان تاکنون به دست آورده است در بر می‌گیرد. هرست معتقد است اشکال متفاوت دانش را می‌توان در سطحی پایین‌تر و در حیطه معمول دانش ما از جهان روزمره مشاهده کرد. از این نقطه است که اشکال پیشرفته دانش پدید آمده و با برگرفتن عناصری به عنوان مبنای دانش معمول ما به نحوی متمایز رشد می‌کند. اشکال رشد یافته دانش ویژگی‌های متمایزی دارند:

الف- هر شکل خاصی از دانش دارای سلسله مفاهیم مرکزی است؛ مانند الهیات که مفاهیم مرکزی آن را خدا، گناه، جبر و اختیار تشکیل می‌دهد.

ب- در هر شکل از دانش، مفاهیم مرکزی شبکه‌ای از ارتباطات را تشکیل می‌دهند که دارای ساختاری منطقی هستند و در آنها می‌توان تجربه‌ای را درک کرد؛ مانند درک تجربه دینی.

ج- هر یک از اشکال دانش برای کشف و جست‌وجوی تجربه و آزمون، تعاریف مشخص، مهارت و فنون خاصی را به وجود آورده‌اند؛ مانند تکنیک‌های علوم و انواع مهارت‌های ادبیات.

هرست بر اساس همین معیارها، اشکال دانش را چنین نام می‌برد: ریاضیات، علوم فیزیکی، علوم انسانی، دین، فلسفه، اخلاق، تاریخ، ادبیات و هنرهای زیبا (هرست، ۱۹۷۴). علاوه بر اشکال اصلی، هرست از حوزه‌های دانش^۱، که به وسیله موضوع خود به هم مربوط می‌شوند (مانند جغرافیا)، نیز یاد می‌کند. به باور او، جست‌وجوی دانش بر جنبه‌های شخصی، عاطفی و اخلاقی تأثیر می‌گذارد. بنابراین، مفهوم تعلیم و

1- fields of knowledge

این مصنوعات به نوبه خود بخش عظیم چیزهایی هستند که می‌توان نسبت به آنها دانش پیدا کرد. از این رو، برایتی با طرح ایده دانش‌وری، هم به اهمیت کسب دانش منسجم به منظور اصلاح انگاره‌های ذهنی توجه می‌کند و هم اصلاح دانش به‌منزله پدیده عینی خارج از ذهن را در نظر می‌گیرد. او با استناد به جهان‌های سه‌گانه پاپر، دانش را از متعلقات جهان سه‌تلقی کرده و برای آن سه ویژگی در نظر می‌گیرد: (۱) مخلوقات بشری، همانند سایر دست‌ساخته‌های انسانی، خطاپذیر و در عین حال اصلاح‌پذیرند. (۲) دانش چیزی است که می‌توان با آن کار کرد. (۳) این مخلوقات به طور مجادله برانگیزی مستقل از خالقشان دارای حیات‌اند، بنابراین خصوصیات، فضایل، خطاها، پیامدها و کاربردهایی دارند که خالقشان قادر به پیش‌بینی آنها نبوده است. بدین ترتیب، نسبت میان ذهن و دانش را می‌توان در سه سطح طبقه‌بندی کرد: در سطح اول، ذهن تحت تأثیر و انضباط دانش منسجم قرار گرفته و به کسب دانش نائل می‌آید که پیامد این رابطه اصلاح انگاره‌های پیشین است. در سطح دوم، جریان رابطه دگرگون شده و ذهن به ساختن دانش می‌پردازد. رهاورد این سطح، تولید دانش یا راه حل جدیدی برای یک مسئله دانشی است. و سرانجام در سطح سوم، با مشارکت در یک گفتمان دانشی به نقد و اصلاح دانش موجود مبادرت می‌شود. دستاورد این مرحله، کشف و فهم خطاهای اندیشه از طریق مشارکت فعال در گفتمان دانشی است؛ گفتمانی که دانش را از قلمروی خصوصی به حیطة عمومی و همگانی وارد می‌کند. برایتی با اتکا به موضع جدید علوم شناختی و نیز یافته‌های پیوندگرایان، هم‌گرایش به آموزش مهارت‌ها و هم‌رویکرد دانش‌محتوایی را خام و ناکافی می‌داند. بنابراین در واکنش به پیامدهای متفاوت گروه اول (که بر آموزش مهارت‌ها و قابلیت‌های عمومی تأکید دارند) و گروه دوم (که بر اساس پژوهش‌های شناختی، دانش‌محتوایی ژرف را کانون توجه خود قرار می‌دهند) اظهار می‌دارد که برای آموزش راهبردهای شناختی (مهارت‌های تفکر) لازم نیست آنها را از دانش جدا

اما اختلاف اساسی این دو اندیشمند از جایی آغاز می‌شود که مسئله معیارهای صدق به میان می‌آید. اساساً از منظر برایتی دانش آن چیزی است که به مثابه دانش عمل می‌کند و تمامی باورهای درست و نادرست را دربرمی‌گیرد. او تحت تأثیر مفهوم ابطال‌پذیری پاپر، گزاره‌های نادرست را نیز در گستره دانش جای می‌دهد. در حالی که هرست برای دانش جایگاه متمایزی قائل است. از منظر وی، دانش نه فقط مشتمل بر باورهای موجه است، بلکه حاصل تمدن انسانی و فرایندهای پیچیده ادراکی است. بنابراین دشواری دیگر اندیشه برایتی به ساده‌انگاری ماهیت دانش مربوط است؛ آنجا که وی می‌خواهد ساختن دانش را - که هرست فعالیت پیچیده ادراکی تلقی می‌کند - به یک فعالیت عمومی بدل کند؛ فعالیتی در عرصه حیات جمعی که مشارکت کنندگان در آن صرفاً دانشمندان نخواهند بود. به‌زعم وی، ویژگی جامعه دانشی چنان است که تمامی اعضای آن نه فقط حق کار دانشی دارند، بلکه این رسالت زندگی جمعی آنان نیز هست. بدین‌سان برایتی نه فقط سخن گفتن درباره ماهیت دانش را از قلمروی فیلسوفان خارج می‌کند، بلکه اصلاح، پیشرفت و خلق آن را وظیفه ذاتی همه اعضای جامعه می‌داند. در حالی که بر اساس دیدگاه هرست، چنین انتظاری از عامه مردم واقع‌بینانه به نظر نمی‌آید، زیرا به باور وی لازمه کار دانشی، داشتن نوعی دانش معرفت‌شناختی است که دستیابی به آن دست‌کم در تمامی سنین و برای همگان امکان‌پذیر نیست.

۳. نسبت میان ذهن و دانش

برایتی اذعان می‌دارد که مهم‌ترین دلیلی که نیاز به یک نظریه واقع‌گرایانه را برای عصر دانش آشکار می‌سازد، فهم ذهن در حالت رها از دانش است، در حالی که ارتباط آن با دانش بدیهی است (برایتی، ۲۰۰۲). وی با طرح اندیشه مصنوعات مفهومی به تبیین جایگاه دانش می‌پردازد. به باور او مصنوعات مفهومی همانند سایر مصنوعات، سازه‌های بشری‌اند و ابزاری برای تبیین و پیش‌بینی فراهم می‌کنند.

کنیم، زیرا دانش کسب شده از طریق مطالعه «اندیشه‌های مهم»، نقشی اساسی در رشد تفکر دارد.

در دیدگاه تربیتی هرست نیز اهمیت ذهن و دانش و رابطه میان آنها مطرح است. به نظر او ماهیت واقعی ذهن چنان است که همواره دانش را طلب می‌کند. بنابراین پی‌گیری دانش و دستیابی به آن نه فقط جنبه خوب ذهن به حساب می‌آید، بلکه وسیله‌ای است برای دستیابی به یک زندگی سعادت‌مندانه. بدین ترتیب، هرست برای تبیین تعلیم و تربیت آزاد بر دو آموزه تأکید دارد: (۱) ماهیت ذهن به گونه‌ای است که در جست‌وجوی دانش است و (۲) ذهن می‌تواند به وسیله عقل از اشیا و امور واقعی شناخت پیدا کند (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۴). به نظر او هر نوع پیشرفت یادگیری در راستای اهداف تعلیم و تربیت، اساساً به ساختار ذهن عقلانی مربوط می‌شود. منظور آن است که هر نوع رشد و شکوفایی انسان با ذهن عقلانی سروکار دارد. برای مثال، تربیت بدنی قسمتی از زندگی یک انسان عاقل را تشکیل می‌دهد. در واقع فعالیت‌های بدنی، بخشی از زندگی عقلانی است و همین زندگی عقلانی منجر به سعادت‌مندی انسان می‌شود (میسی، ۱۹۶۹). به عقیده وی جست‌وجوی دانش حقیقت را جایگزین وهم و خیال می‌کند و لذا تمایلات واقعی جایگزین آرزوهای غیرعقلانی می‌شود و واکنش‌های احساسی جای خود را به عملکردهای توجیه‌پذیر می‌دهد. پس کسب دانش بدون توسعه عقلانی امکان‌پذیر نیست. هرست به این تلقی که ذهن اتاق یا جعبه‌ای است که عقاید و افکار به صورت نسخه‌های آماده از اشیا و رویدادهای دنیای خارج در آن قرار داده می‌شود، انتقاد می‌کند. او همچنین تلقی از ذهن به مثابه ماشین را نمی‌پذیرد و این تصور را نیز رد می‌کند که آرایش ذهن با ایده‌های صحیح منجر به کارکرد صحیح آن می‌شود (همانند یک ماشین). او اذعان می‌دارد که ذهن پذیرنده منفعل ایده‌ها نیست و ادراک را از دنیای خارج به دست نمی‌آورد، بلکه انسان ادراک را از مفاهیم دسته‌بندی شده کسب می‌کند. به نظر وی داشتن چنین ساختاری از مفاهیم

ساختارمند شرط لازم برای داشتن ذهن است. بنابراین، رشد ذهن با کسب مفاهیم ساختارمند و سازماندهی شده سروکار دارد (میسی، ۱۹۶۹). در واقع به نظر هرست ذهن‌مندی در اساس مستلزم کسب مفاهیم سازمان‌یافته دانشی است. لذا او مخالف دیدگاهی است که ذهن را به ماشین تشبیه می‌کند، زیرا این دیدگاه داشتن دانش و یا نداشتن آن را ممکن می‌داند. به عبارت دیگر، به عقیده هرست «بدون دانش، ذهنی وجود نخواهد داشت... دانش دارایی جاری ذهن نیست، بلکه ویژگی آن است» (زیباکلام و حیدری، ۱۳۸۴).

همان‌گونه که ملاحظه شد، هر دو اندیشمند به اهمیت دانش آگاهی و بر آن تأکید دارند. برایترا با نظریه پردازانی که با اشاره به کهنه شدن دانش، آموزش مهارت‌ها و راهبردهای شناختی را کانون توجه قرار می‌دهند به مخالفت برمی‌خیزد و آنها را متهم به نادیده گرفتن اهمیت دانش می‌کند؛ و هرست نیز جست‌وجوی دانش را ماهیت طبیعی ذهن دانسته و بدون دانش ذهن‌مندی را ناممکن می‌داند. همچنین هر دو دیدگاه، مخالف استعاره ذهن به مثابه ظرف هستند. برایترا آن را میراث روان‌شناسی عامیانه می‌داند و هرست نیز اعتراض خود را با استعاره اتاق یا جعبه‌ای که تصاویری از واقعیت در آن قرار داده می‌شود نشان می‌دهد. دیگر ویژگی مشترک این دو نظریه این است که جست‌وجوی دانش به نظر هرست قرار است حقیقت را جایگزین وهم سازد و به نظر برایترا دانش را جایگزین شبه‌دانش^۲ کند.

تشابه دیگری که در دو دیدگاه وجود دارد به مفهوم ذهن‌مندی معطوف است. هرست ذهن‌مندی را داشتن ساختاری از مفاهیم ساختارمند می‌داند که از طریق کسب مفاهیم سازمان‌یافته دانشی حاصل می‌شود و برایترا ذهن‌مندی را داشتن نظام شناختی می‌داند. در هر حال، علی‌رغم تأکید هر دو دیدگاه بر اهمیت دانش، در تبیین نسبت میان ذهن و دانش بین آنها اختلاف نظرهای اساسی وجود دارد. مسئله اول، به دو

1- Macy

2- quasi-knowledge

فرهنگ، یادآوری دو نکته اهمیت دارد: اول اینکه، او برخلاف طرفداران شناخت موقعیتی، نمی‌خواهد تعلیم و تربیت را به فرهنگ و الزامات اجتماعی وابسته سازد. او استدلال می‌کند که شواهد تمدن بشری حاکی از آن است که انسان با توانایی ذهن و مغزش توانسته است بر الزامات موقعیت خود غلبه کند. دوم اینکه، اصرار می‌ورزد که ما صاحب تمدن خلق دانشیم، انسان با خلق دانش حفظ شده است، بنابراین وظیفهٔ تعلیم و تربیت وارد کردن دانش‌آموزان به فرهنگ خلق دانش است. هرست نیز در جریان تحول دیدگاه خود، به «فعالیت‌های اجتماعی» روی می‌آورد. یو^۲ (۲۰۰۱) یادآوری می‌کند که هرست از دشواری مبتنی ساختن تعلیم و تربیت بر اشکال دانش آگاهی یافت و در جهت رفع آن کوشید و تعلیم و تربیت به منزلهٔ فعالیت اجتماعی را کانون توجه خود قرار داد. او چنین اظهار کرد که: «ما باید تلقی خود را از تربیتی که به دانش اهمیت می‌دهد، به تربیتی که اصولاً به دنبال فعالیت‌های اجتماعی است تغییر دهیم» (هرست، ۱۹۹۳ ج). در واقع، هرست در نگرش اخیر خود، به علایق و تمایلاتی که در درون فعالیت‌های اجتماعی وجود دارد اهمیت داده و سه دسته از این نوع فعالیت‌ها را معرفی می‌کند: (۱) فعالیت‌های پایه‌ای متنوع که برای ادامهٔ حیات فیزیکی، شخصی و اجتماعی ضروری‌اند. (۲) گسترهٔ وسیعی از فعالیت‌های اختیاری که به برقراری زندگی عقلانی کمک می‌کنند. (۳) فعالیت‌های مرتبهٔ دوم یا توسعه‌یافته که به دو طبقهٔ قبلی دید انتقادی دارند (هرست، ۱۹۹۳ الف). در هر حال، هرست با تأکید بر فعالیت‌های اجتماعی، به دنبال رضایت‌مندی افراد از زندگی است و معتقد است که تعلیم و تربیت مبتنی بر آن به افراد کمک می‌کند تا بر مسایل محیط فیزیکی غلبه کنند؛ مهارت‌های ارتباطی مانند خواندن و نوشتن و حساب کردن، گفت‌وگو و فن‌آوری اطلاعات را کسب نمایند؛ روابط شخصی و خانوادگی مؤثری برقرار کنند؛ در فعالیت‌های اجتماعی محلی،

جنبهٔ ارتباط میان ذهن و دانش نزد برایتز برمی‌گردد. او برای نشان دادن ناکارآمدی نظریهٔ عامیانه، به رها ساختن ذهن از دانش اشاره و استدلال می‌کند که وابستگی به انباشته‌های موجود در ذهن توانایی تفکر آدمی را محدود می‌سازد و لذا رخداد تفکر نیازمند این رهایی است. اما برای پرداختن به کار دانشی بر دانش اولیه (دانش به منزلهٔ اطلاعات) تأکید کرده و می‌گوید بدون آن، کار دانشی امکان‌پذیر نخواهد بود. برایتز در تبیین رابطهٔ بین ذهن و دانش با نوعی تناقض^۱ مواجه است. با این حال، اختلاف اساسی میان برایتز و هرست مسئلهٔ ماهیت ذاتی ذهن است. برایتز با استناد به نظریهٔ دانشمندان علوم اعصاب استدلال می‌کند که جست‌وجوی دانش ویژگی ذاتی مغز آدمی نیست. به عبارت دیگر، او این دیدگاه را می‌پذیرد که ویژگی ذاتی مغز تلاش برای حفظ بقاست و نه کسب دانش. بنابراین، برای کسب یا جست‌وجوی دانش ذهن و مغز باید برانگیخته شود، در حالی که بنابر استدلال هرست ذهن به طور طبیعی دانش را طلب می‌کند و دستیابی به آن وسیله‌ای است برای رسیدن به سعادت.

۴. جامعهٔ دانشی

به باور برایتز ما صاحب تمدن خلق دانشیم، بنابراین هم‌اکنون در عصر دانش قرار داریم (برایتز، ۲۰۰۲) و برای زندگی در جامعهٔ دانشی (دانش بنیاد) به ضرورت باید به فرهنگ خلق دانش روی آوریم. ویژگی برجستهٔ چنین جامعه‌ای این است که خلق دانش را به منزلهٔ کار تولیدی اصلی جامعه در نظر می‌گیرد. او تأکید می‌کند که آنچه جامعهٔ دانشی را از جامعهٔ صنعتی متمایز می‌سازد، کار با مصنوعات مفهومی است. علاوه بر طرح‌های فردی، تمامی فعالیت‌های تحصیلی باید در جهت آشنا ساختن دانش‌آموزان با فرهنگ خلق دانش باشد. منظور از وارد کردن دانش‌آموزان به فرهنگ خلق دانش، توانمند ساختن آنها برای پرداختن به کار روی اندیشه‌ها در حالت طرح است؛ حالتی که در آن دانش جدید خلق می‌شود. در ارتباط با دیدگاه برایتز نسبت به جامعه و

1- paradox

2- Yoo

روان‌شناسی تربیتی) قابلیت پر کردن شکاف میان نظریه و عمل را داشته‌اند، اما هیلگارد (۱۹۸۰)؛ به نقل از برایتز، ۲۰۱۰ الف) استدلال می‌کند که آموزه‌های روان‌شناسی تربیتی به دلیل داشتن ارتباط عملی اندک با عرصهٔ تعلیم و تربیت، از سوی مربیان و کارگزاران تربیتی پذیرفته نشده‌اند. به باور برایتز، مربیان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت شکاف بین نظریه و عمل را با دانش «شبه علمی»^۲ پر کرده‌اند. بنابراین ما در تعلیم و تربیت نه با شکاف بلکه با مانع روبه‌رو هستیم؛ موانعی از نوع دانش شبه‌علمی (برایتز، ۲۰۰۹). در واقع، او امیدوار است که «علوم یادگیری»^۳ به عنوان یک قلمروی بین‌رشته‌ای (مشترک بین علوم شناختی، علوم کامپیوتر و پژوهش تربیتی) این مانع را از میان بردارد (برایتز، ۲۰۱۰ ب). برایتز در نظر دارد برای غلبه بر موانع حضور نظریه در عرصهٔ عمل، با استفاده از تعبیر دانش رویه‌ای اصولی، راه حلی ارائه دهد. دانش رویه‌ای اصولی، ترکیبی از دانش رویه‌ای و دانش چرایی است که می‌توان آن را دانش رویه‌ای موجه نیز نامید. دانش رویه‌ای اصولی، از نظر تئوریک (نظری)، دانشی نظام‌مند است که هدف اصلی آن بر خلاف دانش نظری صوری، تبیین یا پیش‌بینی نیست، بلکه راهنمایی عرصهٔ عمل است.

هرست نیز با ایجاد تغییر در نظام اندیشهٔ تربیتی خود، به عقل عملی هم توجه کرد. او استدلال می‌کند که رسالت فلسفهٔ تعلیم و تربیت عبارت است از «تمرکز بر ابعاد انتزاعی خاصی از عمل تربیت به منظور بررسی انتقادی و عقلانی آنها» (هرست و کار،^۴ ۲۰۰۵)، در حالی که ابتدا (هرست، ۱۹۶۳، ۱۹۶۶، ۱۹۷۴) معتقد بود آدمی با جست‌وجوی اشکال دانش، فهمی پیدا می‌کند که می‌تواند بر اساس آن به زندگی عقلانی دست یابد. او بعدها از این تلقی احساس نارضایتی کرد و فعالیت‌های اجتماعی و عقل عملی را کانون توجه خود

ملی، جهانی و نهادی مشارکت نمایند؛ به فعالیت‌های هنری و ادبی بپردازند و سرانجام مسایل مربوط به باورهای مذهبی و ارزش‌های بنیادی را پی بگیرند (هرست، ۱۹۹۳ ب).

مقایسهٔ دیدگاه برایتز و هرست ما را به مسیرهای نسبتاً مشابهی می‌برد. هر دو اندیشمند ابتدا از ملاحظات و ملازمات اجتماعی پرهیز کرده و بر این عقیده‌اند که آدمی با اتکا به توانایی‌های ذهنی و مغزی خود می‌تواند بر الزامات موقعیت اجتماعی و فرهنگی فائق آید (برایتز) و یا با اتکا به توانایی‌های عقل به زندگی سعادتمندانه دست یابد (هرست). اما آنها در تأملات اخیر خود به این نتیجه می‌رسند که تربیت یک فعالیت اجتماعی است که نه ذهن و مغز (برایتز) و نه عقل (هرست) قادر نیستند به تنهایی تمامی رخدادهای آن را رقم بزنند. از این رو، برایتز عصر دانش را مبنایی برای تصمیم‌گیری دربارهٔ رسالت تعلیم و تربیت قرار می‌دهد و تمام کوشش خود را صرف فراهم ساختن تربیتی می‌کند که فرد را برای زندگی در چنین جامعه‌ای آماده می‌کند. هرست نیز به فعالیت‌های اجتماعی روی خوش نشان می‌دهد و اگرچه به‌طور بنیادی از دیدگاه اولیهٔ خود برنمی‌گردد، اما دیگر عقل و حیات عقلانی را عامل شکل‌گیری تعلیم و تربیت نمی‌داند و بر این عقیده می‌ماند که مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی برای دستیابی به رضایت‌مندی از زندگی است که این خود محتوا و روش‌های تربیت را تعیین می‌کند. مهم‌ترین انتقادی که از منظر هرست به دیدگاه برایتز می‌توان وارد کرد این است که او فعالیت اجتماعی تربیت را به کار دانشی یا به تعبیر دیگر دانش‌وری محدود می‌سازد؛ گویی اگر بپذیریم که در عصر دانش به سر می‌بریم تمامی نگرانی تعلیم و تربیت این خواهد بود که چگونه به خلق دانش بپردازیم و یا دانش‌آموزان را وارد فرهنگ خلق دانش کنیم. در حالی که هرست از شش نوع فعالیت اجتماعی^۱ سخن می‌گوید که برای زندگی خوب و رضایت‌مندی از آن لازم است.

۵. رابطهٔ نظریه و عمل

بی‌تردید تعلیم و تربیت از شکاف میان نظریه و عمل رنج می‌برد. با وجود اینکه تعدادی از رشته‌های علمی (به‌ویژه

۱- شامل فعالیت‌های فیزیکی، ارتباطات (مانند خواندن و نوشتن)، روابط شخصی و خانوادگی، روابط محلی و جهانی، هنری و مذهبی (یو، ۲۰۰۱)

2- quasi-science

3- learning science

4- Carr

علمی نیست، بلکه تبیین فعالیت‌های انسانی (از جمله فعالیت‌های تربیتی) نیز بر عهده نظریه است. به نظر او، نظریه تربیتی شکلی از عقل عملی (فرونسیس)^۲ (لانگ^۳، ۲۰۰۸) و حاوی شرایط لازم برای آن چیزی است که نظریه باید در ارتباط با فعالیت‌های تربیتی انجام دهد. با این حال هرست بر آن است که فعالیت‌های اجتماعی انسان‌ها صور و گونه‌های مختلفی دارد و هر گونه در پی نیل به هدف معینی است. در این میان، فعالیت عقل نظری (گونه‌ای از فعالیت اجتماعی) به پی‌جویی صدق (حقیقت) و توجیه گزاره‌های مربوط به باور می‌پردازد، در حالی که فعالیت عقل عملی (گونه دیگری از فعالیت اجتماعی) به پی‌جویی خیر و توجیه اعمال معطوف است (باقری، ۱۳۸۶).

از آنجا که تبیین رابطه نظریه و عمل مانند اهداف، روش، محتوای برنامه درسی و ... در تصمیم‌گیری درباره مؤلفه‌های تعلیم و تربیت نقش اساسی دارد، دیدگاه برایتز و هرست درباره رابطه بین نظریه و عمل مقایسه شد که نتایج وجود مسیر مشابهی در سیر تحول اندیشه‌های آنها را نشان داد. هر دو در کارهای اولیه خود به دنبال این بودند که از حوزه‌های معرفت‌نظری مانند فلسفه تربیت، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و روان‌شناسی تربیتی (هرست) و از علوم شناختی (برایتز) اصول عملی تعلیم و تربیت را استخراج کنند، اما در مراحل بعدی، انتظار خود را تعدیل کردند. هرست اذعان می‌دارد که به شکل منطقی، انتزاع اصول عملی از حوزه‌های معرفت ناممکن است. نظریه عملی باید از طریق پالایش عمل، تحت روش‌نمایی اهداف درونی خود، از عرصه عمل استخراج شود. بنابراین برای برقرار ساختن عمل عقلانی‌تر باید از پایین به بالا حرکت کرد. کمک حوزه‌های معرفت به این فرایند از طریق ارائه انتقادهای اساسی است. بدین ترتیب، برقراری عمل تربیتی عقلانی‌تر، به منظور بررسی عمیق و گسترده پیش‌فرض‌ها، مستلزم خودانتقادگری و کارگزاری فکورانه با استفاده حداکثری از حوزه‌های معرفت است (هرست، ۱۹۸۳). برایتز نیز با طرح دانش

قرار داد. تأکید هرست بر عقل عملی و محدودیت‌های فهم نظری در دیدگاه در حال توسعه وی در زمینه رابطه بین نظریه و عمل، در تعلیم و تربیت و نیاز به آمادگی حرفه‌ای برای تدریس آشکار شده است. در قلب این دیدگاه، تأکید است بر نابسندگی مفهوم‌سازی انتزاعی به منزله مبنایی کافی برای عمل عقلانی و نیاز به تولید مفهوم‌سازی‌های مناسب درون عمل (هرست، ۱۹۹۶). به عبارت دیگر، دانش نظری (که در دیسپلین‌های تعلیم و تربیت گنجانده می‌شود) نقش غیرمستقیمی در ارزیابی فکورانه و صورت‌بندی مجدد عمل دارد. یکی از مهمترین پیامدهای این دیدگاه این است که معلمان را برای تربیت پیش از خدمت باید وارد زمینه عملی کرد؛ عملی حرفه‌ای که متضمن تأمل و تفکر در تمام سطوح آن است (مک‌لافلین، ۲۰۰۱).

بدین ترتیب، هرست به جای استنتاج مستقیم از فلسفه، قلمرویی به نام نظریه تربیتی را پیشنهاد می‌کند. به زعم وی نظریه تربیتی به مثابه حیطة‌ای از نظریه عمل عبارت است از تنظیم و توجیه اصول عمل برای گستره‌ای از فعالیت‌های عملی. نظریه تربیت به دلیل مربوط بودن با اصول عمل، از دانش نظری صرف تفکیک‌پذیر است. کارکرد دانش نظری محض "تبیین" است، در حالی که کارکرد نظریه عملی عمدتاً تعیین نحوه عمل است. دانش نظری به دنبال فهم عقلانی است اما نظریه عملی درصدد دستیابی به عمل عقلانی است (هرست و وایت، ۱۹۹۸). بدین ترتیب، هرست نظریه تربیتی را فعالیتی می‌داند که با توجه به پاسخگویی به پرسش‌های خاص در مورد اعمال تربیتی، از سایر حوزه‌ها متمایز می‌شود. نظریه تربیتی به دلیل سروکار داشتن با پرسش‌های مرتبط با اعمال آگاهانه، نظریه‌ای متمایز است. هرست موافقت خود را با این استدلال اکانر^۱ (۱۹۶۴) که «اصطلاح نظریه را می‌توان برای نظامی از قواعد یا مجموعه احکامی به کاربرد که انواع مختلفی از اعمال را راهنمایی یا کنترل می‌کند» اعلام و از آنجا که نظریه تربیتی برای او چیزی بیش از یک دانش فنی است، تصریح می‌کند که نقش نظریه فقط تبیین پدیده‌های

1- O'Connor
2- phronesis

3- Long

رویه‌ای اصولی (به عنوان ایده‌ای نسبتاً نزدیک به دیدگاه هرست) به دنبال دانش یا نظریه‌ای است که به تعبیر هرست به واسطه آن بتوان به راهنمایی عرصه عمل پرداخت.

اما اختلاف هرست و برایتز این است که برایتز می‌خواهد دانش رویه‌ای اصولی را جایگزین نظریه عامیانه سازد، زیرا معتقد است عرصه عمل تربیت، هنوز به شدت وابسته به روان‌شناسی عامیانه است و تعلیم و تربیت در عصر دانش نتوانسته است خود را از باورهای آن برهاند؛ در حالی که هرست به دنبال آن است که نظریه تربیتی را جایگزین حوزه‌های معرفت (فلسفه تعلیم و تربیت، روان‌شناسی تربیتی و جامعه‌شناسی) سازد؛ حوزه‌های نظری صرف که هرست در آغاز تصور می‌کرد از آنها می‌توان اصول عملی تربیت را استخراج کرد. بدین ترتیب، برخلاف هرست، برایتز درصدد کنار گذاشتن انگاره‌های فلسفی است. او توجیهات فلسفی و باورهای ایدئولوژیک را یکسان تلقی کرده و معتقد است که آنها مجموعه اشارات مبهمی هستند که در مورد آنها نمی‌توان به پژوهش پرداخت. اما به نظر هرست، نظریه تربیتی در حد فاصل فلسفه تعلیم و تربیت و عرصه عمل قرار دارد. در واقع، هرست با این کار به دنبال پر کردن شکاف نظریه و عمل بر پایه فعالیت‌های عملی است و در این کار نقش حوزه‌های معرفت را ارائه انتقادهای اساسی می‌داند. برایتز نیز با به کارگیری اصطلاح «نظریه-در-عمل» همان مقصود را پی می‌گیرد اما اولاً به دنبال از میان برداشتن موانع است و نه پر کردن شکاف، زیرا معتقد است که این شکاف در تعلیم و تربیت با شبه‌دانش پر شده است. او می‌خواهد با طرح خود دانش رویه‌ای اصولی را جایگزین انگاره‌های شبه دانشی سازد؛ دانشی که چرایی و چگونگی فعالیت‌های عملی را روشن می‌کند. دیگر اینکه، احتمالاً منظور از نظریه در دیدگاه وی، صرفاً نظریه‌های علمی (مانند علوم یادگیری^۱) است که در چارچوب پژوهش‌های شناختی مطرح می‌شود و از این رو نظریه‌های فلسفی را دربر نمی‌گیرد.

خلاصه اینکه، اگرچه برایتز نگران عرصه عمل تربیت است و امید دارد که رخدادهای تربیتی با دانش چرایی و چگونگی از ملاحظات علمی برخوردار شوند، اما بنیاد آن را بر نظریه می‌گذارد،

نه بر فعالیت‌های تربیتی؛ به این معنا که وقتی از وارد ساختن نظریه در عمل سخن می‌گویند، این عرصه عمل نیست که در تولید چنین دانشی نقش ایفا می‌کند، بلکه علوم یادگیری است که با ایجاد پیوند میان علوم شناختی، علوم کامپیوتر و پژوهش‌های تربیتی شکل گرفته و اصول عملی (بایدها و نبایدها) لازم برای عرصه عمل تربیت را فراهم می‌سازد. اما برعکس، هرست (۱۹۹۰) بر نقش کارگزار فکور در ارزیابی کفایت اهداف و شیوه‌های عمل تأکید می‌کند. به نظر او گام نخست آماده ساختن معلمان، آشنا کردن آنها با نظریه‌های فلسفی تعلیم و تربیت نیست، بلکه آنان برای تأمل در انگاره‌های فلسفی نیازمند تجربه عملی از فعالیت‌های تربیتی‌اند. از این رو، تأمل در اصول و نقادی آنها برای معلمان به منزله فعالیتی در حین خدمت مطرح می‌شود.

بدین‌سان همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، اندیشه برایتز و هرست درباره مؤلفه‌های پنج‌گانه فلسفی-تربیتی، ضمن شباهت در برخی موارد، اختلافات بنیادی دارد. از دیدگاه هرست انتقادهایی به اندیشه برایتز وارد است که به پاره‌ای از آنها اشاره شد.

جدول ۱- مقایسه مفروضات فلسفی برایتز و هرست

مؤلفه‌های فلسفی	مفروضات برایتز	انگاره‌های هرست
۱ مفهوم ذهن	- فهم ذهن بر اساس مغز - ذهن‌مندی به معنای داشتن نظام شناختی	- فهم ذهن بر اساس عقل (نظری) (هرست متقدم) - ذهن‌مندی به معنای داشتن ساختاری از مفاهیم ساختارمند (هرست متقدم)
۲ مفهوم دانش	دانش به منزله باورهای درست و نادرست فروریختن انگاره دوگانه دانش	نظریه اشکال دانش (هرست متقدم)
۳ نسبت ذهن و دانش	دانش به منزله سازه ذهنی: کسب دانش تولید دانش اصلاح دانش	ذهن در جست‌وجوی دانش (هرست متقدم)
۴ جامعه و فرهنگ	عصر دانش: جامعه دانشی، فرهنگ خلق دانش	اهمیت فعالیت‌های اجتماعی (هرست متأخر)
۵ رابطه نظریه و عمل	دانش رویه‌ای اصولی: رهیافتی برای از بین بردن دانش شبه‌علمی	عقل نظری (هرست متقدم) و گرایش به عقل عملی (هرست متأخر)

بحث و نتیجه‌گیری

در راستای دیدگاه هرست که معتقد است فلسفهٔ تعلیم و تربیت در حال حاضر، کوشش مجددانه‌ای برای ارائهٔ توصیفی مناسب‌تر و جدیدتر از تربیت دارد (هرست، ۱۹۹۸)، برخی مفروضات فلسفی اندیشهٔ برایتر مورد نقادی مقایسه‌ای قرار گرفت که نتایج این نقادی نشان می‌دهد که اگرچه تعلیم و تربیت نیازمند نظریه‌ای دربارهٔ ذهن است، اما اینکه بتوان با اتکا به اصول و روش‌های پژوهش مغز به تبیین کامل ذهن دست پیدا کرد مناقشه‌انگیز است. همچنین، مبتنی ساختن تعلیم و تربیت بر یافته‌های علوم شناختی این پرسش را به ذهن متبادر می‌سازد که آیا با فهم ماهیت ذهن می‌توان دربارهٔ چیستی، چرایی و چگونگی تربیت تصمیم گرفت. از این رو، مهم‌ترین انتقادی که از منظر هرست بر نظریهٔ ذهن برایتر وارد می‌شود، این است که برایتر تصور می‌کند با فهم چگونگی کارکرد ذهن می‌توان دربارهٔ تمامی عناصر تعلیم و تربیت از جمله اهداف تصمیم گرفت؛ مغالطه‌ای که برخی از طرفداران رویکرد شناختی به آن گرفتار شده‌اند (دیمتریو^۱، ۲۰۱۰).

در هر حال، کوشش برایتر برای فهم ذهن به کارکردگرایی و عمل‌گرایی منجر شده است. او از یک سو به اهمیت فهم چگونگی کارکرد ذهن در تعلیم و تربیت اشاره می‌کند؛ و از سوی دیگر اذعان می‌دارد که ما باید به دنبال نظریه‌ای ذهنی باشیم که در عمل بتواند از عهدهٔ مشکلات تعلیم و تربیت برآید. بنابراین، از نظر برایتر ذهن یک طرح‌وارهٔ شناختی وابسته به مغز است که یکی از کارکردهای آن حل مسئله است. او ادعا می‌کند که از دو بعد به بسط نظریهٔ دانش کمک کرده است: نخست اینکه، دوانگاری دانش (چیستی و چگونگی) را فرو ریخته و از انواع متعدد دانش (برای مثال دانش به عنوان رویه‌ای اصولی که در آن دانش چرایی با چگونگی ترکیب می‌شود) سخن گفته است. دوم، توانسته است دانش را از جهان دو به جهان سه منتقل کند. اما با توجه به اینکه از منظر برایتر دانش آن چیزی است که به مثابه دانش عمل می‌کند (یعنی تمامی باورهای درست

و نادرست)، می‌توان این انتقاد را مطرح کرد که در دیدگاه وی دانش از موضع خود عزل می‌شود؛ جایگاهی که در آن هر یک از اشکال دانش دارای مفاهیم متمایز و معیارهای صدق متفاوت است. بنابراین به نظر می‌رسد در نظریهٔ دانش برایتر نوعی ساده‌انگاری وجود دارد؛ طوری که انگار معیارهای صدق گزاره‌های دانشی را مورد بی‌توجهی قرار داده و این نوع داوری‌ها را نوعی بی‌اطلاعی از ماهیت دانش تلقی کرده است. او اندیشهٔ همگانی ساختن دانش و سهیم شدن تمامی افراد جامعه - به ویژه دانش‌آموزان - را در صدر اندیشه‌هایش جای داده و برخلاف هرست برای دانش جایگاهی خارج از ذهن آدمی در نظر گرفته است. در واقع برایتر به دنبال رها ساختن ذهن از دانش است. او معتقد است که نظریهٔ عامیانهٔ تعلیم و تربیت، جایگاه دانش را در سر (ذهن) آدمی قرار داده است، در حالی که نسبت میان ذهن و دانش فراتر از آن است. بنابراین ذهن در سطحی فراتر از آنچه در دیدگاه سنتی تصور می‌شود می‌تواند در دنیای مصنوعات مفهومی به اصلاح و خلق دانش بپردازد. علاوه بر این، او بر این باور است که جست‌وجوی دانش ویژگی ذاتی ذهن نیست، از این رو باید برای دانش‌وری برانگیخته شود.

بدین ترتیب اگرچه برایتر رابطهٔ میان ذهن و دانش را توسعه داده و از توانایی ذهن برای ساختن دانش سخن گفته، اما به نظر می‌رسد تأثیر دانش سازمان‌یافته و موجه را در شکل‌گیری ذهن (به تعبیر هرست ذهن‌مندی) کم‌اهمیت ساخته است. او همچنین با تأکید بر عصر دانش و ضرورت ورود به فرهنگ خلق دانش، برخلاف هرست متأخر، که به دنبال رضایت‌مندی افراد از زندگی است، نسبت به زندگی عقلانی و زندگی خوب بی‌توجه است و در نظر دارد تعلیم و تربیت را تحت انقیاد جامعهٔ دانش‌بنیاد درآورد. سرانجام اینکه برایتر در راستای جست‌وجوی نظریه‌ای دربارهٔ ذهن به دانش رویه‌ای اصولی روی می‌آورد؛ دانشی که قرار است عرصهٔ

1- Demetriou

آن با دنیای نظری نسبت می‌دهد، اما راه حلی که ارائه می‌دهد معطوف به قلمرو نظری است (علوم یادگیری)، در حالی که به نظر می‌رسد (همان‌گونه که هرست اشاره می‌کند) لازمه رفع شکاف نظریه و عمل، توجه به عرصه عمل و دستیابی به نوعی دانش عملی است که از طریق پالایش عمل حاصل می‌شود.

دریافت مقاله: ۹۰/۸/۱۰؛ پذیرش مقاله: ۹۰/۹/۳۰

عمل را راهنمایی کند. او با این رویکرد، اگرچه در نظر دارد تا شکاف نظریه و عمل را از بین ببرد، اما نقش فلسفه و تأملات فلسفی را به حاشیه رانده و قلمرو بین‌رشته‌ای علوم یادگیری را در کانون توجه قرار می‌دهد. این در حالی است که هرست با ارجاع به فعالیت‌های اجتماعی و گرایش به عقل عملی، رابطه بالا به پایین نظریه و عمل را معکوس می‌سازد. بنابراین، اگرچه برایتز به نحوی مسایل قلمروی عمل تربیت را به فاصله

منابع

- بارو، ر. و وودز، ر. (۱۹۸۸). *درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش*. (ترجمه ف. زیباکلام). تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خ. (۱۳۸۶). جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظریه و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه‌های تحلیلی و قاره‌ای. *نوآوری‌های آموزشی*، ۶، ۸۷-۱۰۸.
- تلخایی، م. (۱۳۸۸). پژوهش تربیتی علم یا فلسفه؟ بررسی پیامدهای روش‌شناختی علوم‌شناختی در تعلیم و تربیت. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱، ۷۵-۸۵.
- تلخایی، م. (۱۳۹۸). آموزش میان رشته‌ای: نوآوری علوم شناختی در آموزش فلسفه ذهن. *فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای*، ۲، ۶۷-۸۷.
- تلخایی، م. و خرازی، ک. (۱۳۹۰). *مبانی آموزش و پرورش شناختی*. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- زیباکلام، ف. و حیدری، س. (۱۳۸۴). *مکتب فلسفی لندن*. تفرش: دانشگاه تفرش و نشر حفیظ.
- شورت، ا. اس. (۱۹۹۱). *روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی*. (ترجمه م. مهرمحمدی). تهران: سمت.
- هرست، پ. و وایت، پ. (۱۹۹۸). *فلسفه آموزش و پرورش: موضوعات اصلی در سنت تحلیلی*. (ترجمه ب. شعبانی ورکی و م. شجاع رضوی). مشهد: دانشگاه فردوسی.

Bereiter, C. (2002). *Education and mind in the knowledge age*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bereiter, C. (2009). Innovation in the absence of principled knowledge: The case of the Wright Brothers. *Creativity and Innovation Management*, 18, 234-241.

Bereiter, C. (2010a). *Knowledge- building dialogue*. Toronto: Institute on Knowledge Building.

Bereiter, C. (2010b). *Where the learning and pedagogical sciences need philosophers*. Retrieved from http://www.ffst.hr/ENCYCLOPAEDIA/doku.php?id=where_the_learning_and_pedagogical_sciences_need_philosophers.

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1992). Cognition and curriculum. In P. W. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 517-542). New York: Macmillan.

Demetriou, A. (2010). *Educating the developing mind: Towards an overarching paradigm*. University of Cyprus In collaboration with Antigoni Mouyi Pedagogical Institute of Cyprus.

Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal*

of Educational Studies, 12, 51-64.

Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical analysis and education* (pp. 113-138). London: Routledge and Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1966). Educational theory. In J. W. Tibble (Ed.) *The study of education* (pp. 47-57). London: Routledge and Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1974). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. London: Routledge & Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1983). Educational theory. In P. H. Hirst (Ed.) *Educational theory and its foundation disciplines* (pp. 30-61). London: Routledge and Kegan Paul.

Hirst, P. H. (1990). The theory-practice relationship in teacher training. In M. Booth, J. Furlong, & M. Wilkin (Eds.), *Partnership in initial teacher training* (pp. 74-86). London: Cassell.

Hirst, P. (1993a). Education, knowledge and practices, in R. Barrow & P. White (Eds.), *Beyond liberal education: Essay in honour of P. Hirst* (pp. 184-199). London: Routledge & Kegan Paul.

- Hirst, P. H. (1993b). The foundations of the national curriculum: Why subjects? In P. O'Hear & J. P. White (Eds.), *Assessing the national curriculum* (pp. 31-37). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Hirst, P. H. (1993c). The nature of educational aims. In R. Marples (Ed.), *The aims of education* (pp. 124-132). London: Routledge.
- Hirst, P. H. (1996). The demands of professional practice and preparation for teaching. In J. Furlong & R. Smith (Eds.), *The role of higher education in initial teacher training* (pp. 166-178). London: Kogan Page.
- Hirst, P. H. (1998). Philosophy of education: The evolution of a discipline. In G. Haydon, (Ed.), *50 years of philosophy of education: Progress and prospects* (pp.16-19). London: Bedford Way Papers, Institute of Education, University of London.
- Hirst, P. H., & Carr, W. (2005). Philosophy of education-a symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39, 615-632.
- Hirst, P. H., & White, P. (1998). Educational theory. In P. H. Hirst & P. White (Eds.), *Philosophy of education* (pp. 135-152). New York: Routledge.
- Long, F. (2008). Troubled theory in the debate between Hirst and Carr. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 134-147.
- Macy, C. (1969). *Let's teach them right: Perspectives on religious and moral education*. London: Pemberton Books.
- McLaughlin, T. H. (2001). Paul H. Hirst. In J. Palmer, D. E. Cooper, & L. Bresler (Eds.), *Fifty modern thinkers on education: From Piaget to the present day* (pp. 193-199). London & New York: Taylor & Francis Routledge.
- O'Connor, D. J. (1964). *A critical history of western philosophy*. London: Mac Millan Press.
- Shepard, S. (1997). *Educational and the cognition revolution: Something to "think" about*. Retrieved from <http://www.ed.unic.edu/EPS/PES-Yearbook/97-docs/sheppard.html>.
- Shepard, S. (2005). *Education and "mind games"*. Retrieved from <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/2005-docs/sheppard.html>.
- Will, F. L. (1988). *Beyond education: Ampliative aspects of philosophical reflection*. New York: Routledge.
- Yoo, J. (2001). Hirst's social practices view of education. *Journal of Philosophy of Education*, 35, 615-626.