

## سخن مترجمان

ترجمه کتاب *تعلیم و تربیت، فلسفه و محیط اخلاقی*<sup>۱</sup>، که اکنون در دسترس خوانندگان قرار می‌گیرد، اثر گراهام هیدن، استاد برجسته مؤسسه تعلیم و تربیت در دانشگاه لندن، است. پروفیسور هیدن، رهبری طراحی برنامه درسی را برای دروس فلسفه تعلیم و تربیت در مقطع کارشناسی ارشد بر عهده دارد. او کتاب‌های بسیاری در زمینه آموزش ارزش‌ها به چاپ رسانده یا در ویراستاری علمی کتاب‌های مرتبط با موضوع ارزش در تعلیم و تربیت نقش داشته است. مهم‌ترین آثار وی عبارت‌اند از: *تعلیم و تربیت و بحران ارزش‌ها*<sup>۲</sup> (۱۹۹۳)، *آموزش در مورد ارزش‌ها: رویکردی نوین*<sup>۳</sup> (۱۹۹۷)، *پنجاه سال فلسفه تعلیم و تربیت: پیشرفت و چشم‌اندازها*<sup>۴</sup> (۱۹۹۸)، *ارزش‌ها، تقوا و خشونت: تعلیم و تربیت و درک عموم مردم از اخلاقیات*<sup>۵</sup> (۱۹۹۹)، *اهمیت PSHE: چشم‌انداز فلسفی و سیاست‌گذارانه در تعلیم و تربیت شخصی، اجتماعی و تندرستی*<sup>۶</sup> (۲۰۰۵)، *ارزش‌ها در تعلیم و تربیت*<sup>۷</sup> (۲۰۰۶)، *ارزش‌های لازم برای رهبری تعلیم و تربیت*<sup>۸</sup> (۲۰۰۷)، *برابری آموزشی*<sup>۹</sup> (۲۰۱۰)؛ ویراستار. از آثار هیدن، کتاب *ارزش‌ها در تعلیم و تربیت*، با عنوان جایگاه اخلاق و ارزش‌ها در تعلیم و تربیت به زبان فارسی ترجمه شده و انتشارات مشق شب آن را در سال ۱۳۹۲ منتشر کرده است.

انتشارات «روتلیج»<sup>۱۰</sup> کتاب پیش رو را نخستین بار، سال ۲۰۰۶، در ۱۷۶ صفحه به چاپ رسانده است. نسخه الکترونیکی کتاب را همان سال «روتلیج» و همچنین انتشارات «تیلور و

- 
1. *Education, Philosophy and the Ethical Environment*
  2. *Education and the Crisis in Values: Should We Be Philosophical about It?*
  3. *Teaching About Values: A New Approach*
  4. *50 years of Philosophy of Education: Progress and Prospects*
  5. *Values, Virtues and Violence: Education and the Public Understanding of Morality*
  6. *The Importance of PSHE: A Philosophical and Policy Perspective on Personal, Social and Health Education*
  7. *Values in Education*
  8. *Values for Educational Leadership*
  9. *Educational Equality*
  10. Routledge Publication

فرانسیس<sup>۱</sup> در اختیار خوانندگان گذاشته‌اند. نسخه الکترونیک در سال ۲۰۱۴ تجدید چاپ شد. کتاب شش فصل با این عناوین دارد: ۱) محیط اخلاقی، ۲) تنوع در یک محیط اخلاقی، ۳) برداشت‌ها درباره آموزش ارزش‌ها، ۴) مسئولیت‌پذیری در محیط اخلاقی، ۵) مداخله در یک محیط اخلاقی و ۶) مسئولیت‌های مربوط به آموزش ارزش‌ها.

از آنجا که مسئله اخلاق و ارزش‌ها مقوله‌هایی تأثیرگذار بر اجتماع، فرهنگ، اقتصاد، سیاست و رفتارند، توجه به امور ضروری اخلاقیات و ارزش‌ها، نیازمند روش‌ها و رویکردهای درست و مناسب است. در این زمینه، همواره تردیدها و ابهام‌هایی از جمله ابهام در مبانی تربیت اخلاقی، تضاد موجود بین اهداف تربیت اخلاقی و روش‌های آن، مسئله تمایز بین تربیت اخلاقی و آموزش ارزش‌ها، برداشت‌های گوناگون از ارزش‌ها و همچنین اصول تحول اخلاقی و مفاهیم و تعابیر متضاد و مختلف از تعلیم و تربیت اخلاقی وجود داشته است.

هیدن در این کتاب به شفاف‌سازی ماهیت و هدف تعلیم و تربیت و ارزش‌ها می‌پردازد و چگونگی توجه به رابطه مطلوب بین تعلیم و تربیت و ارزش‌ها را در محیط اخلاقی بررسی می‌نماید. وی خاطر نشان می‌کند که آموزش ارزش‌ها فعالیتی مستقل نیست که در مدارس انجام گیرد، بلکه جنبه‌ای از تعلیم و تربیت است که بر محیط زندگی و ارزش‌های موجود در آن بازتاب دارد و می‌تواند موجب تغییراتی در آن گردد. از نظر هیدن، همه ما به مثابه آموزگاران، والدین، دانش‌آموزان یا شهروندان، در قبال کیفیت محیط اخلاقی خود مسئولیت داریم. بدین ترتیب آموزش ارزش‌ها به دلیل اهمیت و ضرورت آن امری نیست که تنها به آموزه‌های والدین یا نظارت دولت محدود گردد. این کتاب، با نگاهی واقع‌گرایانه به مسئولیت‌ها، چشم‌اندازی تازه برای معلمانی که در کار آموزش ارزش‌ها هستند، فراهم می‌آورد.

کتاب حاضر به روش‌های مختلفی توجه می‌کند که از طریق آن‌ها مدارس، ساختار و محتوای نظام آموزشی مدرسه می‌توانند بر یک محیط اخلاقی و توانایی افراد برای مواجهه با آن تأثیر بگذارند. همچنین سؤالاتی را در این زمینه مطرح می‌کند که کدام نوع محیط اخلاقی برای یک مدرسه مطلوب است و آیا تنوع در محیط نظام آموزشی، در مقیاس وسیع، مطلوب خواهد بود.

یافتن روشی رضایت‌بخش از میان انتظارات، محدودیت‌ها و اهداف مطلوب موجود، هم‌راستا با سهیم بودن در مسئولیت‌پذیری نسبت به پایداری کیفیت محیط اخلاقی، امری ضروری و همواره نیازمند توجه است. این مسئولیت‌پذیری با فرد آغاز می‌شود و به تمام سطوح

زندگی جمعی و تصمیم‌گیری گروهی که افراد در آن مشارکت دارند، امتداد می‌یابد. هیدن معتقد است در این کتاب به روش‌هایی پرداخته است که مدارس از طریق آن‌ها می‌توانند به افراد کمک کنند تا مسیر صحیح زندگی را از میان پیچیدگی‌های محیط اخلاقی پیدا کنند. وی تأکید می‌کند که علاوه بر افراد، خانواده‌ها، اجتماعات و خود حکومت‌های ملی نیز باید مسیر صحیح خود را از درون محیط اخلاقی‌ای بیابند که در مجموعه محیطی جهانی قرار دارد.

مطالب این کتاب در تدریس سرفصل برخی دروس دانشگاهی مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد کاربرد دارد؛ از آن جمله می‌توان به این موارد اشاره کرد: (۱) کارشناسی؛ رشته علوم تربیتی؛ مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی؛ درس فلسفه آموزش و پرورش. سرفصل: ارزش‌ها (ماهیت، اقسام و قضایای ارزشی). (۲) کارشناسی ارشد؛ رشته تربیت اخلاقی؛ درس رویکردهای تربیت اخلاقی در مغرب زمین؛ آشنایی با رویکردهای مختلف تربیت اخلاقی در غرب. سرفصل‌ها: آشنایی با مفهوم اخلاق تعلیم و تربیت؛ اهداف اخلاقی تعلیم و تربیت؛ اصول اخلاقی تعلیم و تربیت. (۳) کارشناسی ارشد؛ رشته اخلاق اسلامی (گرایش‌های فلسفه اخلاق و اخلاق کاربردی)؛ درس فلسفه اخلاق. سرفصل: نقد و بررسی نظریه‌های اخلاق هنجاری (خودگرایی، دیگرگرایی، سودگرایی، اخلاق کانت)؛ درس درآمدی بر اخلاق کاربردی. سرفصل: ارتباط اخلاق کاربردی با اخلاق هنجاری؛ اخلاق آموزش و پرورش.

در ترجمه این متن فلسفی تلاش شد تا حد ممکن وفاداری به سبک نگارش نویسنده که در بردارنده جملات مرکب و معترضه بسیاری بود، رعایت شود. گروه علوم تربیتی سازمان «سمت» متن فارسی کتاب را، پس از پذیرش نسخه نمونه، از نظر زبانی، علمی، فنی و هنجاری ویرایش و نقد و بازبینی کرد. مترجمان، مراتب سپاسگزاری و قدردانی خود را از کمیته محترم داوری در کمک به انجام رساندن ترجمه این کتاب، ابراز می‌دارند.

انسی کرامتی-روشنک آذری

زمستان ۱۳۹۹

## پیشگفتار مجموعه

یکی از چشمگیرترین تغییراتی که طی دو دهه سال گذشته در جوامع انسانی رخ داده، توسعه آموزش عمومی، در سطحی جهانی است و در هر دهه نسبت به دهه پیشین، تمهیدات بیشتری صورت گرفته است تا سطح وسیع تری از فراگیران را در مقاطع گوناگون زندگی شان پوشش دهد. همچنین، انتظارات از نظام‌های آموزشی آن قدر توسعه یافته که اهداف متنوعی را دربر گرفته است؛ از آن جمله می‌توان به رفاه و موفقیت‌های شخصی، انتقال فرهنگی، شهروندی فعال، انسجام اجتماعی و به طور فزاینده‌ای، رقابت‌های اقتصادی در سطح بین‌المللی اشاره کرد. این گستره وسیع از خواسته‌های بلندپروازانه و تغییراتی که با سرعتی قابل توجه روی می‌دهند، جوئی به وجود آورده که بازگشت به عقب برای درک «هدف تعلیم و تربیت» یا «مسیر آن» را دشوار نموده است. مجموعه کتاب‌های مبانی و آینده‌های تعلیم و تربیت<sup>۱</sup> فرصتی فراهم می‌کند تا با این موضوعات اساسی به طریقی جدید و جذاب روبه‌رو شویم.

این مجموعه موضوعی وسیع و میان‌رشته‌ای را اتخاذ می‌کند که شامل رویکردهای تاریخی، فلسفی، جامعه‌شناختی، روان‌شناختی و مقایسه‌ای است. علاوه بر این، به مواضع به‌دست آمده از کارهای انجام گرفته در حیطه رسانه‌ای و مطالعات فرهنگی نیز می‌پردازد. این مجموعه همچنین، بازتاب دهنده برداشتی وسیع‌تر از تعلیم و تربیت است که دربرگیرنده مفاهیمی چون «اقتصاد دانش»<sup>۲</sup>، «جامعه یادگیرنده»<sup>۳</sup> و «یادگیری مادام‌العمر»<sup>۴</sup> است.

در این مجموعه‌ها، دشواری‌های علمی در مباحث، با نوشتاری قابل درک تعدیل شده است و امیدواریم که این امر برانگیزاننده علاقه افرادی شود که در زمینه آموزش فعال‌اند و همچنین سطح گسترده‌ای از دانشجویان مقاطع لیسانس و بالاتر را علاقه‌مند نماید. اگرچه واضح است که پاسخ‌های آسانی نیز می‌تواند برای پرسش‌های مطرح شده وجود داشته باشد، اما امیدواریم که مباحثات و گفت‌وگوهای ارائه شده در این مجموعه را جالب و تأمل‌برانگیز بیابید.

- 
1. *Foundations and Futures of Education*
  2. knowledge economy
  3. learning society
  4. lifelong learning

کتاب *تعلیم و تربیت، فلسفه و محیط اخلاقی*، مسائل مهمی را برای همه افرادی که به ارتباط آموزش و ارزش‌ها اهمیت می‌دهند، مطرح می‌کند. یکی از مباحث کلیدی در سال‌های اخیر، نقش مدارس در پرورش شهروندانی است که از نظر اجتماعی مسئولیت‌پذیر باشند. در دوره‌های مختلف زمانی، نگرانی‌های اخلاقی درباره رفتار دانش‌آموز و بی‌انضباطی وی در مدرسه بروز می‌یابد. در سایر مواقع، نگرانی‌های دیگری در این مورد به گوش می‌رسد، مبنی بر اینکه تمرکز بر استانداردهای علمی سبب شده است تا به آموزش به دانش‌آموزان در زمینه ارزش‌های مرتبط با رفاه فردی و اجتماعی کم‌توجهی شود. البته، گفتگوی اصلی در بیشتر این مباحثات بر این نکته متمرکز است که چه تغییراتی می‌تواند در برنامه درسی ایجاد شود یا کدام موضوعات باید در زمان‌بندی برنامه درسی مد نظر قرار گیرد. به ندرت می‌بینیم به فضایی که چنین فعالیت‌های آموزشی‌ای در آن رخ می‌دهد، توجه شود.

همان‌گونه که گراهام هیدن<sup>۱</sup> تأکید می‌کند، اگرچه در حال حاضر آگاهی ما نسبت به اهمیت محیط فیزیکی افزایش یافته است، به ندرت به محیط اخلاقی‌ای که در آن زندگی یا کار می‌کنیم، توجه می‌نماییم؛ در حالی که این مسئله، درخور ملاحظه‌ای جدی است. همان‌طور که هیدن به درستی توضیح می‌دهد: «تعلیم و تربیت در کیفیت محیط اخلاقی اهمیت دارد و متقابلاً محیط اخلاقی نقش مهمی در ماهیت و کیفیت تعلیم و تربیت، در یک زمان و مکان مشخص ایفا می‌کند». گراهام هیدن با تمرکز بر جو اخلاقی‌ای که دانش‌آموزان در آن مشغول یادگیری هستند، به شیوه‌ای روشن و خردمندانه، بعضی از مسائلی را که باید به آن‌ها پرداخته شود، آشکار می‌سازد. این مسائل در برگیرنده شفاف‌سازی ماهیت و هدف تعلیم و تربیت، ماهیت و هدف آموزش ارزش‌ها و چگونگی توجه به رابطه مطلوب بین تعلیم و تربیت و ارزش‌ها در یک محیط اخلاقی است.

نکته آخر آنکه، این کتاب درباره یکی از اهداف کلیدی در این مجموعه کتاب‌ها - که البته نمی‌توان آن را امری کم‌اهمیت انگاشت - شفاف‌سازی می‌نماید؛ این هدف، نشان دادن ارزش قابل توجه «تفکر پایه‌ای» است. حضور بهنگام این تفکر، روشنی و پویایی آن و سؤالات بنیادینی که مطرح می‌کند، قطعاً باید زاینده هر نظری در مورد پژوهش‌های فلسفی باشد که آن‌ها را خشک، بی‌ربط و افراطی می‌داند. بدون توجه جدی به شیوه تحلیل ارائه شده در این کتاب، سیاست‌ها و عملکردهای آموزشی، غیر مرتبط و بی‌تأثیر خواهند بود.<sup>۲</sup>

1. Graham Haydon

2. Peter Aggleton, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, UK  
David Halpin, Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, UK  
Sally Power, University of Cardiff, UK

## سپاسگزاری

اگر بگویم ایده‌های این کتاب درباره محیط اخلاقی، همگی از فکر خودم سرچشمه گرفته است، ادعایی متناقض و بی حاصل خواهد بود. باید توجه خوانندگان را به ایده‌هایی جلب کنم که در حال حاضر بخشی از محیط اخلاقی شده‌اند و درباره بسیاری از آن‌ها - هرچند اغلب در بافتی متفاوت - در فلسفه متأخر تعلیم و تربیت و فلسفه اخلاق، بحث شده است. چنین ایده‌هایی، نظیر جریان‌های فکری، اغلب نمی‌توانند به یک نویسنده منسوب گردند و مراجع (منابع مورد استفاده نویسنده)، نشان‌دهنده بسیاری از این تأثیرپذیری‌ها هستند. در اینجا می‌خواهم مراتب قدردانی خود را از سیمون بلک‌برن<sup>۱</sup> بیان کنم که بعضی بندهای کتاب خوب بودن<sup>۲</sup> وی موجب انگیزشی ویژه در افکارم برای نگارش بخش یکم کتاب گردید. همچنین از تمام افرادی که طی سال‌ها با اظهارنظرها، پرسش‌ها و نقدهای خود به پیشبرد و گسترش افکار من در زمینه محیط اخلاقی یاری رسانده‌اند، تشکر می‌کنم (بیشتر تفکرات من درباره محیط اخلاقی، قبل از مواجهه با مفهوم محیط اخلاقی به شکل حاضر، صورت گرفته است)؛ تعداد این افراد بیش از آن است که بتوان فهرستی از نام آن‌ها فراهم آورد؛ اما قطعاً در برگیرنده نام بسیاری از اعضای کمیته پژوهشی فلسفه تعلیم و تربیت، در مؤسسه تعلیم و تربیت<sup>۳</sup> است.

در دو اثر پیشینم، درباره اهمیت محیط اخلاقی برای تعلیم و تربیت، به وضوح بحث کرده‌ام؛ یکی از آن‌ها مقاله «آموزش ارزش‌ها: پایدار کردن محیط اخلاقی»<sup>۴</sup> در مجله آموزش اخلاق فردی<sup>۵</sup>، شماره ۳۳، سال ۲۰۰۴، است که مروری بر مباحثاتی در این مورد دارد. اثر دیگر، اهمیت PSHE: چشم‌انداز فلسفی و سیاست‌گذارانه در تعلیم و تربیت شخصی، اجتماعی و تندرستی (فلسفه جامعه تعلیم و تربیت بریتانیای کبیر، ۲۰۰۵) است که بعضی از این مباحثات را برای موضوعات خاصی در برنامه درسی ملی انگلیسی به کار می‌برد. اظهارنظرهای

- 
1. Simon Blackburn
  2. *Being Good*
  3. Institute of Education
  4. "Values Education: sustaining the ethical environment"
  5. *Journal of Moral Education*

خوانندگان ناشناس بر روی نسخهٔ پیش‌نویس آثار مذکور و همچنین، بر نسخهٔ اولیهٔ پیشنهادی این کتاب، همگی مرا در بهبود کار پیش‌رویاری رساندند.

قدردانی ویژه‌ای نیز به دانشجویان و همکارانم مدیونم؛ سردبیران مجموعهٔ مبانی و آینده‌های تعلیم و تربیت، پتر آگلتن، دیوید هالپین و سالی پاور<sup>۱</sup>، در تمام مدت حامی من بوده‌اند. دانشجویان ترم بهار ۲۰۰۵، کلاس کارشناسی ارشد درس «ارزش‌ها در تعلیم و تربیت»، استیو آدلر، الی اتکینس، ین-سین چن، جیمز ادلستون، سیمون فراست، رخسانا حاجی، مارک هولمز، اسپایروس لوکایدس و آلکس رو<sup>۲</sup>، به من اجازه دادند تا بسیاری از ایده‌های این کتاب را در خلال نوشتن اولین پیش‌نویس با آن‌ها بیازمایم و در این کار به کمک مباحثات پویا مشارکت داشتند. تری مک لاگلین<sup>۳</sup> زمانی را صرف خواندن دقیق نسخهٔ اولیهٔ کتاب کرد و نقدهایی همراه با جزئیات بر آن نوشت. برای تمام نکاتی که خوانندگان نسخهٔ اولیه مطرح کردند، سپاسگزارم. قطعاً مسئولیت دیدگاه‌هایی که در این کتاب بیان می‌شود و هر اشتباهی که در ادعاهای مطرح شده مشاهده می‌گردد، بر عهدهٔ من است.

---

1. Peter Aggleton, David Halpin & Sally Power  
 2. Steve Adler, Ellie Atkins, Yen-Hsin Chen, James Edleston, Simon Frost, Rukhsana Hajji, Mark Holmes, Spyros Loucaides & Alex Rowe  
 3. Terry McLaughlin

## مقدمه

در بسیاری از نقاط جهان، برای جوئی از ارزش‌ها که مردم در آن زندگی می‌کنند و جوانان در آن رشد می‌یابند، نگرانی وجود دارد. تفکرات آزادی‌خواهانه در مورد اخلاق فردی و ارزش انتخاب شخصی، در جهان رو به گسترش است و البته در برابر چنین گسترشی، مقاومت‌هایی نیز دیده می‌شود. برخی معتقدند که در حال حاضر چنین تفکراتی به شکلی افراطی در بخش عظیمی از اروپا و آمریکای شمالی وجود دارد. در اقصی نقاط جهان (البته احتمالاً در برخی کشورها به میزان بیشتر) ملاحظه می‌شود که تفکرات آزادی‌خواهانه، در کشمکش با اکثر ارزش‌های سنتی تر قرار دارد. شاید در بعضی مکان‌ها و دوره‌های زمانی، تأکید تعلیم و تربیت عمدتاً بر ترجیحات فردی باشد و در زمان‌ها و مکان‌هایی دیگر به ترجیحات اجتماعی بیشتر توجه شود. در هر صورت، به نظر می‌رسد که همه جا از تعلیم و تربیت انتظار می‌رود تا هم ارزش‌هایی را که بهترین قلمداد می‌شوند ترویج دهد و هم به توقف هجوم موج ارزش‌های تهدیدکننده کمک کند.

نگارش این کتاب، بیانگر واکنشی است نسبت به موقعیتی که پاراگراف بالا - که در عین سادگی، بسیار مبهم است - ایجاد می‌کند. برای بیان جنبه‌هایی از تعلیم و تربیت که در این کتاب به آن‌ها توجه شده، اصطلاحی مناسب مورد نیاز است و به نظرم، «آموزش ارزش‌ها»<sup>۱</sup> بهترین اصطلاح موجود از میان اصطلاحاتی است که در حال حاضر نیز تا حدودی رواج دارد. اما هدف از کاربرد این اصطلاح، به ویژه در صفحات آغازین این کتاب، آن است که مایلم این اصطلاح، تا حد امکان با کمترین پیش‌فرض ممکن، استنباط شود. نمی‌خواهم آموزش ارزش‌ها در این مرحله، با هر برداشت خاصی در مورد چیستی آن، مثلاً «اهداف»، «محتوا» یا «روش‌های» مربوط به آموزش ارزش‌ها، یکسان قلمداد شود. برای مثال اگر تصور کنید که آموزش ارزش‌ها در مورد پرورش شهروندانی نیک است، خواهم گفت که رشد چنین شهروندانی، تنها یکی از برداشت‌های مربوط به اهداف در زمینه آموزش ارزش‌هاست و



دستیابی به چنین برداشتی، در بهترین صورت، بیانگر جزئی از معنای آموزش ارزش‌هاست. اگر گمان کنید که آموزش ارزش‌ها درباره انتقال ارزش‌ها یا متعاقباً درباره توانمندسازی افراد در جهت اندیشیدن به ارزش‌های شخصی خود است، خواهم گفت که هر یک از این دو تفکر، تنها برخی از جنبه‌های مربوط به آموزش ارزش‌ها (تأکید می‌کنم که تنها برخی از جنبه‌های مربوط به آموزش ارزش‌ها) را پوشش می‌دهد. اگر گمان کنید که آموزش ارزش‌ها در مورد اخلاق فردی است<sup>۱</sup>، باید بگویم که به رغم ضرورت اخلاق فردی، این برداشت هم به تنهایی به هیچ وجه پوشش دهنده تمام ارزش‌هایی نیست که برای ما مهم هستند. بنابراین آموزش اخلاق فردی<sup>۲</sup> نیز تنها جنبه‌ای از آموزش ارزش‌ها خواهد بود. اگر فکر کنید که آموزش ارزش‌ها باید با کمک برداشت‌ها و مثال‌ها یا در خلال بحث و تأمل عمیق بررسی شود، دیدگاه من این است که در این صورت، رویکردهای فراوانی در مورد مفهوم «آموزش ارزش‌ها» خواهیم داشت.

همچنین، با کاربرد اصطلاح آموزش ارزش‌ها در آغاز نوشته، قصد دارم تا از پیش فرض‌هایی در مورد ارتباط بین آموزش ارزش‌ها و برنامه درسی مدرسه نیز اجتناب کنم. احتمالاً باید بخش مجزایی در برنامه درسی به نام «آموزش ارزش‌ها» یا عناوینی مشابه، وجود داشته باشد. شاید به آموزش ارزش‌ها، نه تنها به مثابه بخشی از برنامه درسی (مانند یک موضوع درسی خاص)، بلکه باید به مثابه جنبه‌ای از کل آموزش نگریسته شود که در سرتاسر برنامه درسی، سازمان مدرسه و سیاست آموزشی، امتداد دارد. احتمالاً آموزش ارزش‌ها باید به مثابه جنبه‌ای از کل آموزش در نظر گرفته شود که بخشی از برنامه درسی به آن اختصاص یافته است. برای اینکه بتوانیم تخصصی‌تر در مورد چگونگی درک آموزش ارزش‌ها صحبت کنیم، لازم است ابتدا نگاهی گسترده‌تر به کل قلمروی ارزش‌ها و ارتباط میان تعلیم و تربیت و ارزش‌ها بیندازیم. اساساً امیدوارم که در این کتاب نیز چنین روشی را در پیش گیرم. بدین منظور، مفهومی (ابزاری مفهومی) را به کار می‌برم که به نظرم مفید است؛ این ابزار مفهومی، «تفکر در مورد محیط اخلاقی»<sup>۳</sup> است. هرچند باید بیشتر درباره این تفکر صحبت کنم، اما به عنوان نزدیک‌ترین تقریب ذهنی، منظورم از تفکر در مورد محیط اخلاقی، همان عبارتی است که در سطر اول مقدمه (جوئی از ارزش‌ها که مردم در آن زندگی می‌کنند و جوانان در آن رشد می‌یابند)، بیان کردم. منظورم آن است که وقتی مفهوم محیط اخلاقی را برای محیطی که از تنوع و غنای آن

---

1. morality

2. moral education

3. the idea of ethical environment

اطلاع داریم، درست به کار ببریم، آنگاه می‌توانیم از این مفهوم برای درک قلمروی آموزش ارزش‌ها و نیز به مثابه روشی برای بیان هدف آموزش ارزش‌ها استفاده کنیم. به بیان من، رسالت آموزش ارزش‌ها، هم رشد و هم حفظ محیط اخلاقی است. همچنین، کمک به افراد برای یافتن مسیر خود در آن محیط، وظیفه آموزش ارزش‌هاست. من مفهوم محیط اخلاقی را به مثابه روشی برای تفکر در مورد آموزش ارزش‌ها - به عنوان یک جهت‌گیری کلان - به کار می‌برم که در هر کشوری نیز می‌توان از آن استفاده کرد. در اینجا قصد ندارم وارد جزئیات مربوط به سیاست و عمل در کشوری خاص شوم؛ زیرا بخشی از استدلال من آن است که به چنین جزئیاتی، همیشه باید در بافت یک محیط اخلاقی خاص توجه کرد.

نگریستن به آموزش ارزش‌ها با چنین روشی، نیازمند مقدمه‌چینی‌های زیادی است. در این فرایند، کتاب حاضر به مثابه مقدمه‌ای خواهد بود که به معرفی افکاری متنوع در زمینه آموزش ارزش‌ها و برخی آثار مرتبط در حوزه «فلسفه اخلاق» و «روانشناسی سیاسی» می‌پردازد. پیشاپیش می‌توان گفت که هر دو حوزه ذکر شده به مباحث این کتاب مرتبط هستند؛ زیرا آموزش ارزش‌ها هم با «اخلاق فردی» و هم با «شهروندی» ارتباط می‌یابد. مراجع پایانی کتاب برای مطالعه بیشتر در مورد موضوع هستند و با کمک آن‌ها، موضوعات متعددی قابل پیگیری است. البته این کتاب نوعی پژوهش بی‌طرف در حوزه آموزش ارزش‌ها نخواهد بود؛ زیرا برخلاف بسیاری از پژوهش‌های دانشگاهی در مورد آموزش ارزش‌ها، به دنبال رشد عقاید، تمایلات یا ظرفیت‌هایی (اخلاقی) در افراد نخواهم بود، بلکه قصد دارم به ارتباط عوامل محیطی در این زمینه بپردازم.

هدف از فصل اول، معرفی تفکر در مورد محیط اخلاقی به شکلی نظام‌مندتر است. با توجه به اینکه رشته من فلسفه است و روان‌شناسی یا جامعه‌شناسی نیست، بنابراین هدف از آنچه در ادامه این مقدمه مطرح می‌شود، زمینه‌سازی برای معرفی روشی است که بر اساس آن به مسائل خواهم پرداخت. از آنجا که روی سخنم فقط با افرادی نیست که با فلسفه تعلیم و تربیت آشنا هستند، لازم است کمی به آنچه رویکرد فلسفی مرا در برمی‌گیرد، بپردازم.

### فلسفه و مبانی

این کتاب در گسترش مجموعه‌ای چند رشته‌ای<sup>۱</sup> به نام «مبانی و آینده‌های تعلیم و تربیت»<sup>۲</sup>

1. multi-disciplinary  
2. foundations and futures of education

سهیم است. مطمئناً این اثر در مورد آینده‌های محتمل است؛ زیرا سؤالاتی را در مورد نوعی از آینده که باید انتظار دیدنش را داشته باشیم مطرح می‌کند. چگونگی کمک تعلیم و تربیت برای دستیابی به آینده دلخواه و به ویژه سؤالاتی در مورد نقش بالقوه تعلیم و تربیت در آینده، در زمینه کسب و حفظ یک محیط اخلاقی مطلوب، مطالب مطرح شده دیگر در این مجموعه هستند. اما برای معرفی رویکرد فلسفی اتخاذ شده در این کتاب، پرداختن به تفکر در مورد «مبانی» در آغاز مفید خواهد بود.

گاهی فلسفه ادعا می‌کند که جایگاه یکی از «رشته‌های مبانی» در تعلیم و تربیت را داراست. فلاسفه همواره مردم را به چالش کشیده‌اند تا به تفکر در مورد مبانی ارزش‌ها و اعتقادات خود پردازند. برخی فلاسفه با روحیه‌ای شک‌گرایانه، پس از آنکه چنین چالشی را ایجاد کرده‌اند، بیان می‌کنند که هیچ مبانی در این زمینه وجود ندارد. آن‌ها معتقدند اگر فکر کنیم «مبانی محکمی برای آنچه تصور می‌کنیم در مورد چگونگی جهان می‌دانیم» یا «در مورد روشی که باید رفتار کنیم» وجود دارد، دچار توهم شده‌ایم. سایر فلاسفه معتقدند که نه تنها مبناهایی وجود دارد، بلکه از نظر خود و با اطمینان خاطر، این مبانی را مطرح کرده‌اند. در اینجا چالش مربوط به تفکر روزمره آن است که بتوان ادعا کرد نگاهی نظام‌مندتر و منسجم‌تر از معمول کسب کرده‌ایم؛ به خصوص که گاهی مبانی ارائه شده، ممکن است کاملاً در تعارض با برداشت‌های معمول ما باشد. نقطه مشترک چالش‌های ایجاد شده در این دو گروه از فلاسفه (شکاک و مطمئن) آن است که اگر فردی یکی از آن‌ها را با جدیت بپذیرد، دیگر نمی‌تواند به سادگی، ارزش‌ها و عقاید خود را بدیهی قلمداد کند<sup>۱</sup> و نسبت به آن‌ها احساس رضایت داشته باشد. فلاسفه معمولاً با روحیه‌ای مطمئن در مورد تعلیم و تربیت مطلب می‌نویسند. اگر آن‌ها قادر به ارائه مبانی‌ای محکم، یا به عبارتی، بیان حقایقی ثابت در مورد ماهیت انسان و ماهیت دانش در نوشتار خود باشند، در گام بعدی، بر اساس آن مبانی قادر خواهند بود که به شرح ماهیت تعلیم و تربیت و سپس تدوین دستورالعمل‌هایی در مورد امور عملی تعلیم و تربیت، پردازند.

شاید هنوز برخی افراد انتظار دارند فلسفه تعلیم و تربیت بتواند به آن روش، اصولی را ارائه کند؛ اما در فلسفه عموماً جریان‌های نیرومند مخالفی در طول قرن گذشته و پیش از آن وجود داشته است. برای مثال، ضد بنیادگرایی<sup>۲</sup> یک موضوع رایج در این زمینه است. ما در

1. take for granted

2. Anti- foundationalism

رشته‌ای از برداشت‌ها، زبان‌ها، ارزش‌ها و عقاید سکنی گزیده‌ایم (با این‌ها خو کرده‌ایم) و هیچ راهی برای بیرون رفتن از این‌ها به سمت مبناهای پشتیانشان - بنیان‌هایی فاقد سوگیری که بر اساس آن‌ها بتوانیم به بررسی و ارزیابی آن‌ها بپردازیم - وجود ندارد.

اگر فلسفه ارائه‌دهنده مبانی نباشد، آیا این امر به معنای آن است که قادر به ارائه هیچ مطلبی در مورد نظریه تعلیم و تربیت نیز نیست؟ خیر؛ زیرا همچنان پیرامون این پرسش که «برای اطمینان از فعالیت‌های جاری خود، چه بنیان‌هایی می‌توانیم داشته باشیم؟»، چالشی برای تفکر وجود دارد. حتی وقتی که فلسفه، مخالف بنیادگرایی بوده، همیشه به این موضوع با بدبینی نگرسته نشده است؛ بلکه غالباً بیان شده: جستجوی بنیانی برای اطمینان و روشنی فرد در چرایی اعمالش، زمانی که این بنیان خارج از اعمال و عقاید جاری‌مان قرار داشته باشد؛ کاملاً اشتباه است. فعالیت‌هایی که ما با سایر موجودات زنده در آن اشتراک داریم، خود، یکتا اصلی هستند که می‌توان به آن اطمینان کرد و همین اصول، تنها اصول پایه‌ای مورد نیازند.

قطعاً مطلب فوق به معنای آن نیست که ما باید از فعالیت‌های خود و عقایدی که اکنون داریم، خشنود باشیم. چنین بنیانی می‌تواند گیج‌کننده، ناپایدار، غیر فراگیر و از بسیاری جهات در معرض سؤال و نقد باشد. البته حتی اگر مبانی اصولی ما دارای پیش‌زمینه‌های محکمی در شبکه اعتقادی، زبانی، ارزشی، باوری و عملکردی باشد، بدین معنا نیست که به دور از نقد می‌ماند؛ در درون این شبکه‌ها هم منابع زیادی برای انتقاد وجود دارد. این نکته با قسمت بعدی کتاب ارتباط زیادی دارد. در آن قسمت این سؤال مطرح خواهد شد که «چطور ممکن است نسبت به محیط اخلاقی‌ای که در آن زندگی می‌کنیم، نقاد باشیم؟».

آیا فقدان مبانی به معنای آن است که سؤال و نقادی پایان‌ناپذیر خواهد بود و هرگز هیچ نقطه ثابتی یافت نخواهد شد؟ بله؛ اما چرا باید خواهان وضعیتی مخالف، برای فعالیت عملی مانند تعلیم و تربیت باشیم؟ آن دسته از فعالیت‌های آموزشی که دقیق بررسی نشده‌اند، در بهترین حالت، قطعاً در حال نابودی هستند و در بدترین حالت - وقتی در آینده عواقب آن‌ها را درک کنیم - به نوعی منتهی به پشیمانی ما خواهند شد.

بدین ترتیب، هر نوع اطمینانی که در مورد فعالیت‌هایمان داریم، باید موقتی و مبتنی بر صلاحیت فعالیت‌ها، ارزش‌ها و عقایدی خاص قلمداد شود تا در معرض نقد قرار گیرد. فلسفه ما را به چالش می‌کشد تا درباره کاری که انجام می‌دهیم و دلیل ضروری بودن آن فکر کنیم. آیا واقعاً ما درک می‌کنیم که در حال انجام چه کاری هستیم؟ آیا می‌توانیم دلایل موجهی برای عمل خود ارائه کنیم؟ چه اتفاقی خواهد افتاد اگر عمل خود را درک نکنیم و دلایل موجهی

برای انجامش نداشته باشیم؟ پرسیدن چنین سؤالاتی به معنای آن نیست که اگر چیزی به طور کامل ادراک نشود - یا نتواند با اصول اولیه توجیه شود - ارزش انجام دادن نیز ندارد؛ بلکه منظور آن است (این موضوع نیاز به بحث دارد) که در مجموع، اگر ما درک کنیم که در حال انجام چه عملی هستیم و چرا آن عمل را انجام می‌دهیم، احتمالاً آن را «بهتر» نیز انجام خواهیم داد. من با باور به صادق بودن این نکته در مورد آموزش ارزش‌ها در حال نوشتن اثر حاضر هستم.

### فلسفه و روش‌ها

تاکنون به روشی اشاره کرده‌ام که بر اساس آن فلسفه می‌تواند به مبانی پردازد؛ اما هنوز بیان نکرده‌ام که فلسفه واقعاً چطور می‌تواند این کار را بکند. سایر روش‌های پژوهش در زمینهٔ تعلیم و تربیت می‌توانند به بیان روش‌شناسی‌های خود پردازند و احتمالاً خواهان دلیل یا توجیه فلسفی برای روش‌های خود هستند.

در باب روش‌های فلسفه به طور کلی و در مورد فلسفهٔ تعلیم و تربیت به طور خاص، موارد زیادی را می‌توان بیان کرد؛ یکی از موارد، آن است که انواع مختلفی از فلسفه و روش‌های متعددی برای پرداختن به آن وجود دارد. از آنجا که قرار است این اثر، کتابی فلسفی در مورد تعلیم و تربیت باشد - نه کتابی در مورد موضوعی با عنوان فلسفهٔ تعلیم و تربیت - بنابراین تنها به مواردی محدود اشاره می‌کنم که فلسفه - البته نه با منطقی گام‌به‌گام<sup>۱</sup> - به آن می‌پردازد.

فلسفه همواره از ما می‌خواهد تا دربارهٔ کلماتی که استفاده می‌کنیم، فکر کنیم. ما چطور از کلمات استفاده می‌کنیم؟ چرا از یک واژه به جای واژه‌ای دیگر استفاده می‌کنیم؟ قصد داریم به چه تمایزاتی بین کلمات اشاره کنیم؟ قطعاً طرح چنین سؤالاتی برای گفت‌وگو آموزشی ضروری است. صحبت بیش از حد در مورد تعلیم و تربیت در قالب کنار هم نهادن کلمات در ترکیبی آشنا به غفلت از تأمل جدی دربارهٔ خود موضوع می‌انجامد. مثلاً از کلمهٔ «تعلیم و تربیت» با کلمهٔ «مدرسه» و همین‌طور، امروزه با کلمهٔ «مهارت‌ها» (که برای مثال، در نام کنونی هیئت دولت انگلستان نیز ملاحظه می‌شود) استفاده می‌شود. کلماتی نظیر «پاسخگویی» در کنار «اهداف»، «ارزش‌ها» با «انتقال»، «رفتار» با «استانداردها»، «بردباری یا

#### 1. It is not in a system-building mode

روشی در معماری وجود دارد که بر اساس آن از طریق کاربرد اجزاء از پیش ساخته، ساخت بنا را تسریع می‌کند و نویسنده در اینجا تأکید می‌کند که روش فلسفه در زمینه‌ای که در این کتاب به آن خواهد پرداخت، مبتنی بر آن روش در معماری نیست (م).

مدارا» با «احترام»، به کار می‌روند. کاربرد کلمات، بدون تفکر نسبت به آن‌ها اغلب به غفلت از امکان ایجاد تمایزاتی منجر می‌شود که به شفافیت آن‌ها کمک می‌کند. اما فلسفه، غالباً متوجه ایجاد تمایزات بین کلمات هست یا به تمایزات موجود توجه می‌کند.

فلسفه به دنبال آشکارسازی فرضیاتی است که ممکن است در گفتمان روزمره پنهان شده باشند. اگر این دیدگاه را در مورد فلسفه بپذیرید، نتیجه قطعی حاصل این است که در حال پذیرش پیش فرضی در زمینه یک موضوع خاص هستید. سپس معانی دیگری از آن پیش فرض در مورد آن موضوع ممکن است قابل استنباط باشد یا درباره آن پیش فرض اولیه ممکن است تردید و به چالش کشیده شود.

فلسفه به منظور دستیابی به همخوانی میان استدلال‌ها به موشکافی آن‌ها می‌پردازد. مثلاً این سؤال در فلسفه مطرح می‌شود که آیا دیدگاه اخذ شده به وسیله یک فرد واقعاً با دیدگاهی دیگر که همان فرد دارد، هم‌راستاست؟ همچنین، فلسفه دیدگاه فرد را با پرسیدن این سؤال به چالش می‌کشد که «آیا وی مایل به پذیرش دیدگاهی همخوان در مورد موضوعی دیگر هست که ظاهراً به نوعی مشابه دیدگاه وی است؟».

فلسفه بر اساس مبانی خودش استدلال می‌کند؛ به نحوی که ابتدا از بنیان‌های واضح آغاز می‌کند و سپس بر اساس منطق گام به گام، به استدلال ادامه می‌دهد. این نوع استدلال لزوماً بر اساس اصول اولیه و گام به گام انجام نمی‌شود. نقطه آغاز استدلال می‌تواند نقطه‌ای باشد که صریحاً برای بحث خاصی مفروض دانسته شده است؛ بدین دلیل که نمی‌توان در آن واحد در مورد همه چیز بحث کرد. برای مثال، گزاره‌های فلسفی معمولاً با قضیه‌ای که بدیهی تلقی می‌شود، شروع می‌کنند؛ اما خود این قضیه نیز محل بحث است و ممکن است برای همگان پذیرفته نباشد؛ مثل اینکه بگوییم «جامعه مطلوب، جامعه لیبرال است» که در بعضی کشورها و نظام‌های عقیدتی مورد قبول نیست.

هیچ یک از دو نوع استدلالی که در اینجا ذکر کرده‌ام، منحصر به فلسفه نیست و هر پژوهشگر یا نویسنده‌ای در حوزه تعلیم و تربیت می‌تواند از هر یک از آن‌ها استفاده کند. اما اغلب در کاری که آگاهانه، فلسفی نیست، چنین روش‌هایی برای استدلال به سرعت نادیده گرفته می‌شوند یا تقریباً در مسیر دستیابی به نکاتی که مهم قلمداد می‌شوند، به آن‌ها بی‌توجهی می‌شود. فلسفه طالب درنگ است تا با اختصاص زمانی برای تأمل عمیق، بتواند آنچه را که از جهتی ممکن است نادیده گرفته شود، برجسته کند.<sup>۱</sup>

1. bring to the foreground

فلسفه، فرضیات و ادعاهای خود را در معرض نقد و آزمون قرار می‌دهد (یا باید این کار را انجام دهد). هر نوع نقد و آزمونی باید به ماهیت ادعاها مرتبط باشد. در واقع، فلسفه باید به روشنی بپرسد که کدام ادعا توسط استدلال‌های خود آن علم و کدام یک توسط سایر حوزه‌های علمی ایجاد شده است. مسائل متعددی وجود دارد که با هیچ یک از روش‌های تجربی قابل حل نیست. این مسائل دربردارنده همان سؤالی است که بر اساس آن، سطور قبلی را آغاز کردیم: «آیا عقاید و ارزش‌های ما دارای مبنایی هستند؟». پاسخ این است که هیچ روشی برای بررسی این سؤال به صورت تجربی یا امکانی برای طراحی یک مبنایاب<sup>۱</sup>، وجود ندارد. سؤالاتی درباره اینکه آیا ارزش‌های خود را به درستی کسب کرده‌ایم، به وضوح از این نوع هستند. به همین علت که معیار سنجش دقیقی وجود ندارد، به راحتی امکان لغزش از ملاک درست به وجود می‌آید و بدین سبب است که موضوع ارزش‌ها، این قدر بحث‌برانگیز است. اگرچه نمی‌توان به قطع گفت، اما احتمال دارد که بتوان با پیمایش‌ها و مصاحبه‌هایی واقعیاتی را در مورد ارزش‌های فردی اثبات کرد. البته اندازه‌گیری درستی یا نادرستی ارزش‌ها در مردم، به روشی مشابه، غیر ممکن است.

اگرچه فلسفه، معمولاً آزمایش - به استثنای آزمون اندیشه - یا مصاحبه و پیمایش انجام نمی‌دهد، باید به چگونگی امور توجه کند. یک استدلال فلسفی، به ندرت استدلالی است که صرفاً با منطق رسمی انجام شود. به ویژه وقتی تلاش می‌شود تا چیز ارزشمندی در مورد امور کاربردی مطرح شود، نوعی توسل به تجربه لازم است. اما چنانچه فلسفه، فرضیات و ادعاهایی - بدون آزمودن آن‌ها - در مورد چگونگی امور طرح کند، آیا بر اساس معیارهای خودش شکست نخواهد خورد؟

در واقع، فلسفه اغلب در پی آن چیزی است که به تجربه مشترک یا حتی دانش مشترک منجر شود. ویتگنشتاین (۱۹۷۲: ۳۱) در بافت خاصی، چنین مطلبی را با این عبارت بیان کرده است: «فکر نکن، بلکه نگاه کن»<sup>۲</sup>. نگاه کن و چگونگی یک چیز را ببین، به جای اینکه به پیروی از استدلالی پردازی که بیان می‌کند یک چیز «باید» به شکل خاصی باشد. این مطلب بیانگر هشدار سودمند در مورد اتکای بیش از حد به استدلال فلسفی است؛ اما این هشدار خطرهای خاص خود را نیز دارد. نتایج نگریستن ما به خودی خود، در چهارچوبی از

1. foundation-detector  
2. Don't think, but look

برداشت‌ها و فرضیات محدود شده‌اند و ما نمی‌توانیم صرفاً با نگرستن، از این چهارچوب‌ها رهایی یابیم (آیا این مطلب شبیه این عبارت نیست که «گویا» زمین به دور خورشید می‌گردد؟). نگرستن و تفکر، هر دو ضروری هستند. فلسفه معمولاً از افراد می‌خواهد در مورد تجارب خود تأمل و تفکر عمیق داشته باشند و بررسی کنند که آیا با روشی که فلاسفه در مورد چگونگی امور بیان می‌کنند، موافق هستند؟ فلاسفه نیز همان‌طور که لویز<sup>۱</sup> در مورد ارزیابی ادبی بیان می‌کند (اسمیت، ۱۹۹۷: ۱۱۱) می‌پرسند: «به نظر این‌طور می‌رسد، مگر نه؟». فلسفه لزوماً با پرسیدن چنین سؤالاتی، محافظه‌کار نیست. گاهی فلسفه سرانجام اظهار می‌کند که پاسخ مسئله‌ای با نگرستن دقیق به آنچه تمام مدت، کاملاً از آن آگاه بودیم، داده می‌شود. در سایر مواقع نیز بیان می‌کند که روش جدیدی برای تفکر مفیدتر خواهد بود. نگرستن به چیزی آشنا، از زاویه‌ای متفاوت - شاید با کاربرد واژگانی متفاوت - می‌تواند بینش‌های جدیدی را به ما ارائه کند. این موضوع، بخشی از آن چیزی است که امیدوارم با کاربرد واژه «محیط اخلاقی» در این کتاب انجام دهم.

بنابراین، فلسفه به نوعی - به ویژه اگر خواستار بیان ادعایی مهم در مورد یک قلمروی عملی مانند تعلیم و تربیت باشد - نمی‌تواند بدون استدلال‌هایی در مورد چگونگی جهان به استدلال بپردازد. در فلسفه چنین ادعاهایی می‌تواند (و باید) به روش‌هایی دقیق‌تر آزمون شود؛ البته لزوماً فلاسفه، تنها افرادی نیستند که باید چنین کاری انجام دهند. در واقع در دنیای آکادمیک نیز مانند جهان صنعت نوعی تقسیم کار وجود دارد. وقتی فیلسوفی خاطرنشان می‌کند که یک ادعای خاص، ادعایی تجربی است - می‌تواند مورد آزمون قرار گیرد - ممکن است سایر پژوهشگرانی که دارای تجربه و مهارت‌های مرتبط هستند، به آزمون آن ادعا بپردازند.

احتمالاً برخی افراد، نوشته‌ای فلسفی در مورد تعلیم و تربیت را بیهوده می‌دانند، زیرا غالباً به نظر می‌رسد که چنین نوشته‌ای، مبتنی بر سطح خاصی از انتزاع است و به نوعی، از جزئیات عینی و ملموس در مورد یک عمل آموزشی دور شده است. اما سایرین معتقدند که تنها همین سطح از انتزاع در مورد امور عینی است که فلسفه را قادر می‌کند تا از ظرفیت تأمل و تفکر عمیق برخوردار شود و سؤالاتی را در مورد آنچه ممکن است در فعالیت کنونی «بدیهی انگاشته شده» باشد، مطرح کند. قطعاً در گفتمان آموزشی، هم «بررسی مفصل یک فعالیت» و



هم «تفکر عمیق و تأمل در سطح اصول زیربنایی» ضروری است و این دو باید مکمل هم نگریسته شوند. خوشبختانه پیشینه آموزشی<sup>۱</sup> نیز دربرگیرنده هر دو نوع آثار مکتوب است و حداقل مؤسسات دانشگاهی بزرگ تر که به پژوهش در زمینه تدریس و تعلیم و تربیت می پردازند، باید بتوانند خود را با برخی از فلاسفه هماهنگ کنند.

از آنجا که فلسفه مکمل سایر رشته هاست، فلسفه تعلیم و تربیت باید نسبت به ادعاهایی در مورد صاحبان قدرت، محتاط باشد. فلسفه تعلیم و تربیت تنها می تواند به عنوان یک صدا در میان سایر صداها در گفتمان جاری تعلیم و تربیت باشد؛ اما بخش مهمی از گفتمان است - برخلاف تصور حداقلی که یک دانشجوی تازه وارد در مورد موضوع درک می کند - زیرا به ایجاد فضایی در گفتمان، برای تفکر عمیق در مورد آن گفتمان، کمک می کند. هر چند فلسفه، به هیچ وجه مخالف پژوهش تجربی در مورد تعلیم و تربیت نیست، مخالف سیطره فن گرایی و ابزاری نگریستن به عمل آموزشی، در گفتمان جدید تعلیم و تربیت است. به نحوی که بر اساس نگرش ابزاری، اهداف (اعم از اهداف کلان<sup>۲</sup>، مشخص<sup>۳</sup> یا رفتاری<sup>۴</sup>) مسلم و لازم الاجرا دانسته می شود و در مورد چرایی آن ها سؤال و تردیدی وجود ندارد؛ در حالی که از پژوهش انتظار داریم تا روش ها و ابزارهایی را برای درک آن اهداف بیابد. فلسفه به دنبال و حامی ایجاد فضایی است که در آن، اهداف و ارزش ها بتواند بهتر درک شود و در صورت امکان نقد گردد. یعنی این موضوع بیش از هر چیز دیگر، بیانگر نقش اساسی فلسفه در زمینه عمل تعلیم و تربیت است.

### فلسفه در این کتاب

در این کتاب، درباره چالشی نوشته ام که فلسفه همواره مطرح می کند. البته چالش، به معنای ستیزه جو بودن نیست و ترجیح می دهم خود را در این کتاب فردی در نظر بگیرم که به تأمل و تفکر عمیق دعوت می کند. در بهترین حالت، مایلم خواننده را درگیر گفتگویی واقعی کنم؛ اما احتمالاً برخی از جنبه های گفتگو حتی در یک متن مکتوب می تواند نزدیک به یک گفتگو باشد (یعنی هدف من آن است که خواننده را با اثرم درگیر گفتگویی واقعی کنم اما به ناچار مانند هر متن مکتوب دیگری، گفتگویی محض نخواهم داشت).

- 
1. educational literature
  2. goals
  3. targets
  4. objectives

گفتگو، تبادل دیدگاه‌ها و اکتشاف متقابل از آن دیدگاه‌هاست. هیچ صدایی نمی‌تواند در یک گفتگو ادعا کند که دارای قدرت بیشتری نسبت به سایر صداهاست. شاید با سبک نگارش دانشگاهی غیر شخصی، حقیقت برابری قدرت در گفتمان، پوشیده شود؛ زیرا نظرات و جملات به وجه مجهول نوشته می‌شوند و این امر باعث می‌شود که گمان رود فرد مشخصی نیست که نظرات خود را بیان می‌کند. در بین نوشتارهای دانشگاهی، فلسفه بیشتر از بسیاری رشته‌های دیگر، اجازه می‌دهد تا صدای نویسنده (با جملاتی نظیر «من» فکر می‌کنم، «من» بحث خواهم کرد و غیره) شنیده شود. در این کتاب، من نیز تطابقی آگاهانه با این سبک غیر شخصی خواهم داشت که در تعلیم و تربیت به عنوان یک رشته دانشگاهی بسیار معمول است. به جز این مقدمه و پس از اولین پاراگراف هر فصل، با زبان اول شخص، صحبت خواهم کرد. با وجود این اگر حتی عبارت «من فکر می‌کنم» را بیان نکنم، در حال بیان چیزی هستم که به آن فکر می‌کنم و بدین ترتیب، خواننده به موافقت یا مخالفت با بیانم فرا خوانده می‌شود.

یک گفتگو، مواجهه مستقیم جملاتی با دیدگاه‌های متفاوت نیست. گفتگو، اکتشاف متقابل دیدگاه‌هاست - یا باید باشد - و کشف یک دیدگاه، دربرگیرنده توجه به این موضوع است که آن دیدگاه چقدر می‌تواند قابل دفاع باشد. گفتن عبارت «این فقط نظر شخصی شماست» منجر می‌شود تا اغلب گفتگو قبل از آنکه واقعاً آغاز شود، به پایان برسد. امیدوارم که پیوسته دلایل و استدلال‌هایی را در مورد آنچه بیان می‌کنم، ارائه کنم و اگر شما با آن دلایل و استدلال‌ها مجاب شدید، به معنای آن است که حداقل تا حدی با «دیدگاه‌های من» اشتراک خواهید داشت؛ نه به این دلیل که آن‌ها دیدگاه‌های من هستند، بلکه چون ملاحظه خواهید کرد که در «دیدگاه شما» دلایل و استدلال‌های مناسبی در مورد آن‌ها وجود دارد.

از طرف دیگر، پاسخ «این فقط نظر شخصی شماست» در یک معنا هرگز صادق نیست؛ چون اگر آن‌طور که من فکر می‌کنم، محیط اخلاقی مهم باشد، پس (همان‌طور که قبلاً در قسمت تقدیر و تشکر نیز اشاره کردم) هر چیزی که فردی در گفتگویی درباره ارزش‌ها بیان می‌کند - این نکته شامل مطالبی که من در این کتاب بیان کردم، نیز می‌شود - بیانگر نوعی تفکر و تأمل در مورد چیزی است که اکنون در آن محیط وجود دارد. حتی اگر محیط اخلاقی‌ای که در آن زندگی می‌کنیم تحت تأثیر موضع قدرتی از خارج باشد - که من شخصاً با این احتمال موافق نیستم - شخصاً تمایلی به بیان آن موضع ندارم.

با توجه به اینکه بسیاری از افکاری که درباره آن‌ها بحث خواهم کرد، بخشی از یک محیط اخلاقی مشترک هستند، بنابراین تنوع منابع مورد استفاده در این کتاب نیز مصادیقی از

این نکته است که بیش از یک مرجع منحصر به فرد در بحث به کار گرفته شده است. شایسته است که هر جا خواننده از منبع خاص یک فکر یا روشی که یک فکر را شکل داده است، آگاه می‌شود، به معرفی آن منبع بپردازد - کما اینکه غالباً لازمه حقوق مالکیت فکری<sup>۱</sup> نیز چنین رفتاری را می‌طلبد. اما نقل قول و استناد به منابع، همیشه برای ارائه مبنایی محکم به منظور حمایت از ادعاهای خود است و نباید با وسیله‌ای برای اقتدار بخشیدن به متن با کمک نام نویسنده‌های دیگر، اشتباه گرفته شود. سایر منابع، به خودی خود، به مثابه صداهایی در یک گفتگو هستند. هر چند گاهی منابع، بیانگر صداهایی کاملاً آگاهانه و مبتنی بر تجربه و پژوهش تجربی هستند، این ویژگی باعث نمی‌شود که به عنوان سند نهایی در نظر گرفته شوند. در رشته‌هایی مانند تحقیقات آموزشی و روان‌شناسی اجتماعی - با وجود تمام ارتباطی که با افکار مطرح شده در این کتاب دارند - همواره فضا برای تفاسیر و توضیحات بدیل دیگری وجود دارد. یک هشدار مناسب برای دانشجویانی که احتمالاً این کتاب را به عنوان بخشی از آمادگی خود در آزمون یا پژوهش درسی<sup>۲</sup> مطالعه می‌کنند: «نگوید پژوهش ثابت کرده است که...». هشدار دوم آن است که اگر ملاحظه کردید من مطلب جالبی را بیان کرده‌ام که ارزش فکر کردن به آن در آینده برای شما وجود دارد، به هر نحو ممکن به من استناد دهید؛ اما به خواننده‌های خود این برداشت را منتقل نکنید که فکر می‌کنید مطلبی به این دلیل صحت دارد که در کتاب حاضر بیان شده است.

در این مقدمه، نمای کلی محتوای موجود در کتاب حاضر ذکر شده است. در فصل اول، به این پرسش پاسخ خواهم داد که «محیط اخلاقی» ای که در مورد آن صحبت می‌کنم، چیست. در فصل دوم، مطرح می‌کنم که چقدر ماهیت این محیط اخلاقی متنوع است (پایبندی به تنوعی که در ادامه به آن اشاره می‌کنم برای ما بسیار مهم است). در فصل سوم، به شکلی بسیار نظام‌مندتر به برداشت‌های فراوانی در مورد ماهیت آموزش ارزش‌ها می‌پردازم. همچنین در آن فصل بحث خواهم کرد که این برداشت‌ها بخشی از محیط اخلاقی ما هستند و (با در نظر گرفتن هر برداشتی در مورد آموزش ارزش‌ها) موفقیت در آموزش ارزش‌ها به ماهیت محیط اخلاقی پیرامون آن بستگی دارد. به نظر من با اتخاذ دیدگاهی اجتماعی می‌توانیم به آموزش ارزش‌ها به عنوان روشی برای غنا بخشیدن به محیط اخلاقی‌مان و حفظ آن نگاه کنیم. از سوی دیگر، در سطح فردی وظیفه آموزش ارزش‌ها، کمک به افراد برای یافتن مسیر خود

---

1. intellectual property rights  
2. assessed work

در آن محیط است. در فصل چهارم، در این زمینه بحث خواهیم کرد که نباید به محیط اخلاقی خود به عنوان چیزی جدا و مستقل از خودمان که کنترلی بر آن نداریم، نگاه کنیم؛ بلکه باید محیط اخلاقی را محیطی در نظر گیریم که می‌توانیم نسبت به آن سطحی از مسئولیت‌پذیری داشته باشیم. در فصل پنجم، این سؤال را مطرح می‌کنم: «آیا مشروع است که حکومت‌ها به دنبال حفظ یا تغییر یک محیط اخلاقی باشند؟». این سؤال، مهم است زیرا معتقدم آموزش ارزش‌ها - که اغلب باید توسط عملکرد دولت در مدارس رسمیت یابد - روشی مهم برای تمرین مسئولیت‌پذیری ما نسبت به محیط اخلاقی است. در فصل ششم، خلاصه وظایفی را که در ارتباط با محیط اخلاقی بر عهده تعلیم و تربیت است، مطرح می‌کنم. سؤالاتی که باید به آن‌ها توجه شود نه تنها درباره برنامه درسی است، بلکه در مورد ساختار نظام‌های عمومی آموزش مدرسه‌ای<sup>۱</sup> و محیط درونی مدارس نیز است. سرانجام در قسمت نتیجه‌گیری، می‌پرسم: «چنانچه به طور جدی این واقعیت را بپذیریم که تعلیم و تربیت در یک محیط اخلاقی فعالیت می‌کند و این محیط نیز آثاری دارد، بنابراین مسئولیت‌هایی که معلمان و حکومت‌ها در این زمینه باید داشته باشند، چیست؟».