

فلسفه‌ی وجودی^۱ و نظریه برنامه درسی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۱/۲

تاریخ پذیرش و انتشار: ۱۳۹۸/۱۱/۲۸

حجت صفار حیدری^۲

نظریه برنامه درسی وجودی، نظریه‌ای است درباره چگونگی فراهم ساختن تجربه‌های هستی آسا در مدرسه و کلاس درس. برای بحث درباره این نظریه ابتدا به خود فلسفه وجودی و سپس به نظریه برنامه درسی می‌پردازیم. بخش پایانی مقاله به ارزیابی مختصری از این نظریه اختصاص دارد.

ریشه‌های تاریخی و نمایندگان فلسفه وجودی

از لحاظ تاریخی فلسفه وجودی آمیزه‌ای است از دو سنت فلسفی، تجربه‌گرایی متافیزیکی که بر عنصر واقع بودگی^۳ و افکندگی انسان در جهان پای می‌فشرد و اضطراب دینی. ریشه‌های این دو سنت را می‌توان تا قرون باستان و سده‌های اولیه مسیحی دنبال نمود (وال^۴، ۱۹۶۹: ۱۰-۷). باین حال در سده‌های نوزدهم و بیستم تأثیر متفکرانی چون نیچه، کی‌یرکه‌گور و هوسرل در پیدایش فلسفه وجودی عمیق و ماندگار است. کی‌یرکور^۵، هایدگر^۶، یاسپرس^۷، مارسل^۸ و سارتر^۹ از نمایندگان این فلسفه‌اند. موضوع فلسفه وجودی، انسان و یا به تعبیر هایدگر (دازاین) است. دازاین^{۱۰} آن باشنده‌ای است که وجود دارد یعنی او بیرون می‌ایستد؛ او در جهان و با دیگران است (هایدگر، ۱۳۸۶، ترجمه جمادی). دازاین تاریخمند^{۱۱}، آزاد و مسئول انتخاب‌های خویش است. پیامد این وضعیت احساس دلهره است (کاپلستون^{۱۲}، ۱۳۸۹، ترجمه حلبی: ۳۳۷؛ کلین‌برگر^{۱۳}، ۱۳۸۴، ترجمه ابوتراب و عطاردی: ۷۳). فیلسوفان وجودی در کنار تأکید بر فردیت (کی‌یرکه‌گور، ۱۳۸۸، ترجمه منجم؛ پاپکین و استرول، ۱۳۷۷، ترجمه مجتبیوی؛ ربکا^{۱۴}، ۲۰۰۷: ۴۱۱) بر پیوند انسان با اجتماع نیز اصرار می‌ورزند. هایدگر بودن با دیگران را بخشی از ساختار دازاین^{۱۵} دازاین^{۱۵} معرفی می‌کند (هایدگر، ۱۳۸۶، ترجمه جمادی: ۳۰۷) و یاسپرس نیز "خود بودن" را مستلزم ارتباط با غیر خود می‌داند (یاسپرس^{۱۶}، ۱۹۶۳، ۱۹۷۰؛ وال و ورنو^{۱۷}، ۱۳۸۷، ترجمه مهدوی: ۱۷۳). به نظر هایدگر اگزیستانس به معنای از خود

1. Philosophy of Existence

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه مازندران

3. facticity

4. wahl

5. Soren KeirKegaard

6. Heidegger

7. Jaspers

8. Gabriel Marcel

9. Sartre

10. Dasein

11. historicity

12. Kapleston

13. kellenberger

14. Rebecca

15. Dasien

16. Jaspers

17. Verneaux

برون ایستادن^۱ و یا از خود بدر شدن^۲، همانا در- جهان- بودن دازاین است. (هایدگر، ۱۳۸۶، ترجمه جمادی: ۱۷۰). یاسپرس، کی‌یرکه‌گور و مارسل نیز (کین^۳، ۱۳۷۵، ترجمه ملکیان) دامنه این ارتباط را وسیع‌تر دانسته‌اند. یاسپرس از ارتباط انسان با فرارونده^۴ سخن گفته است و آن دو از ارتباط با خدا.

نظریه برنامه درسی وجودی^۵

فلسفه وجودی حاوی دلالت‌های مهمی برای طرح یک نظریه برنامه درسی است (مک کواری، ۱۳۷۷، ترجمه حنایی کاشانی: ۲۶۴). این دلالت‌ها را می‌توان بر اساس مؤلفه‌هایی که به نظر میلر اجزای یک نظریه برنامه درسی را تشکیل می‌دهند مورد بحث قرارداد.

۱. هدف‌های برنامه درسی: هدف‌های برنامه درسی را می‌توان از انسان‌شناسی فلسفه وجودی استنتاج کرد. با توجه به تأکیدی که در این نگرش بر سه مؤلفه آگاهی، آزادی و ارتباط می‌شود، شاید بتوان از سه هدف برنامه درسی وجودی به شرح زیر سخن گفت:

الف. آگاهی به‌عنوان فردیت: در فلسفه وجودی انسان به‌عنوان آگاهی وجود دارد (یاسپرس، ۱۹۶۹، ج ۱: ۴۹). او در آگاهی خویش خود را به‌مثابه یک فرد ادراک می‌کند. این آگاهی سرآغاز فاصله‌گذاری انسان از دیگر موجودات و حتی ممنوعان است. به نظر کی‌یرکه‌گور آگاهی انسان به خود به‌عنوان یک فرد، در تجربه او از متنهایی و نامتنهایی رخ می‌نماید. برای هایدگر و سارتر خودآگاهی در افکندگی در جهان یا واقع بودگی آشکار می‌شود. در اندیشه یاسپرس اوج این آگاهی در ساحت هستی ممکن^۶ (یاسپرس، ۱۹۷۰، ج ۲) پدیدار می‌گردد. در این ساحت است که انسان به خود به‌عنوان باشنده‌ای آزاد و درراه، تاریخی و نیازمند ارتباطی عمیق با خود، با دیگران و با فراروند آگاه می‌شود.

از منظر فلسفه وجودی آگاهی به خود بر بنیاد آگاهی به جهان، استوار است. هایدگر در اثر تأثیرگذار خود بانام "هستی و زمان"^۷ به شرح مبسوط این آگاهی پرداخته است. او در تحلیل آگاهی از جهان، آن را مجموعه‌ای از اشیاء که روی هم جهان خوانده شوند، معرفی نمی‌کند، بلکه جهان پدیداری است که تنها برای دازاین آشکار می‌شود. جهانیت جهان در نحوه ظهور باشندگانی است که دازاین با آن‌ها سروکار دارد (هایدگر، ۱۳۸۶، ترجمه جمادی: ۱۹۵). آگاهی دازاین از جهان، چیزها و اشیاء را به‌صورت باشندگان تو دستی^۸ و پیش‌دستی^۹ آشکار می‌سازد. بنیاد آگاهی تو دستی ما از جهان بر عمل و بکار گرفتن اشیاء یا اهتمام عملی استوار است. این آگاهی روی هم‌رفته جهان‌ابزاری ما را می‌سازد (همان: ۲۰۴-۲۰۳). آگاهی پیش‌دستانه دازاین از جهان، آنگاه است که وقفه‌ای در آگاهی تو دستی از جهان پدید آید. به نظر هایدگر کاربرد ناپذیری اشیای نودستی به آگاهی پیش‌دستی منجر می‌شود (همان: ۲۱۴). دازاین با آگاهی به جهان، به خود نیز آگاه می‌شود. به سخن دیگر آگاهی به جهان، نحوه‌ای از ظهور آگاهی به خود است.

پیامدهای تربیتی این نگرش چیست؟ در فهم متعارف، جهان مجموعه‌ای مستقل از واقعیت‌هاست که می‌توان بی‌طرفانه آن را شناخت و سپس آن را از طریق محتوای درسی به فراگیران منتقل ساخت. درحالی که در رویکرد وجودی آگاهی عملی به عالم بر آگاهی نظری مقدم است و این آگاهی نیز به‌نوبه خود بر عدم تقابل و جدایی ذهن - عین تکیه دارد. در نظر فیلسوفان وجودی

1. ex-sistence

2. ecstasy

3. keen

4. Transcendence

5. Existential Curriculum perspective

6. possible existenz

7. Being and Time

8. present – at – hand

9. present- for- hand

غلبه تفکر تکنیکی و کمی بر روش‌های پژوهش علوم - و نیز علوم انسانی - و همچنین بر فرایند تعلیم و تربیت، به گونه‌ای که دروس نظری بر دروس عملی ترجیح داده می‌شوند؛ و نیز برتری روش تجربی به عنوان روش علمی، حاصل همین تلقی متعارف از جهان و آگاهی به آن است.

ب. آزادی و مسئولیت: از منظر فلسفه وجودی، آزادی و مسئولیت با آگاهی به فردیت شخص پیوند ناگسستنی‌ای دارد. انسان آزاد است بی‌آنکه بداند چرا. آزادی در انتخاب‌های او آشکار می‌شود. او مسئول انتخاب‌های خود، خواه برای خود و یا دیگران، است (سارتر^۱، ۱۳۷۶، ترجمه رحیمی: ۲۹-۳۰). او نمی‌تواند و نباید به هر انتخابی دست زند. اگر چه چیزهای بسیاری را می‌توان انتخاب کرد اما آزادی خود انتخاب شدنی نیست (یاسپرس، ۱۹۷۰، ج ۲: ۱۶۰). آزادی او، او را از دیگر جانوران ممتاز می‌کند. آزادی در او یک امکان است (همان، ۱۵۸). سارتر (۱۹۹۶) و بردیایف ریشه‌های آزادی را نیستی می‌دانند که امکان است و نه هستی که فعلیت و ضرورت دارد. (به نقل از مک کواری، ۱۳۸۳، ترجمه حنایی کاشانی: ۱۸۰). "نیستانی بودن" (meontic) (همان: ۱۸۱) آزادی به این خاطر است که برای انسان یک امکان است و نه واقعیت داده شده. آدمی می‌تواند با سپردن سرنوشت خویش به همگنان، و یا تن دادن به ضرورت‌های طبیعی زندگی، آزادی خود را فرو نهد. از منظر تربیتی ایجاد زمینه‌های لازم برای رشد و شکوفایی آزادی شاگردان موضوع اهتمام برنامه درسی وجودی است.

ج. ارتباط: نمی‌توان به انسان اندیشید مگر آنکه او را در شبکه‌ای از ارتباط با دیگران تصور نمود. در درون مدرسه این ارتباط به صورت رابطه میان شاگردان با آموزگاران و دیگر شاگردان آشکار می‌شود. این ارتباط در صورتی که اصیل بوده و بر پایه آزادی شاگردان و اقتدار معنوی آموزگاران و بر زمینه عشق و محبت بنا شود، به روشنی اندیشه، به شکوفایی توانایی‌ها، و ایجاد محیطی امن برای تجربه‌های هستی آسا می‌انجامد. از این رو، در مدرسه‌ای که تهدید، اجبار، ترس و تحمیل وجود دارد نمی‌توان به شکل‌گیری ارتباطی سازنده امیدوار بود. به نظر یاسپرس ارتباط میان آموزگار و شاگردان زمینه اعتماد به خود و به یکدیگر است (یاسپرس، ۱۳۷۵، ترجمه لطفی: ۳۷).

۲. محتوای برنامه درسی و یادگیری: تحقق اهداف برنامه درسی نیازمند تدارک محتوای برنامه درسی و یا تجربه‌های مفید تربیتی است. اما کدام محتوای درسی تحقق این اهداف را میسر می‌سازد؟ به نظر موریس^۲ (۱۹۶۱: ۱۰۲) درس‌های هنری چون موسیقی، نقاشی، شعر و نگارش خلاق به دلیل فراهم آوردن امکان رشد و شکوفایی آگاهی به وضعیت نهایی شاگردان مفیدند. او همچنین درس‌هایی چون علوم اجتماعی را در فهم مناسبات میان آدمیان و حل کشاکش‌های اجتماعی مناسب می‌داند. به فهرست این درس‌ها می‌توان تاریخ و ادبیات را نیز اضافه کرد. به‌ویژه "فایده تاریخ عبارت از روشنگری درباره گذشته و ارائه فرضیات متفاوتی به مردم این روزگار برای زندگی در عصر حاضر است." (گوتک^۳، ۱۳۸۶، ترجمه پاک‌سرشت: ۱۷۹). اهمیت دیگر مطالعه تاریخ آگاهی به سنت فرهنگی است.

۳. فرایند تدریس و یادگیری: از منظر فلسفه وجودی تحلیل فرایندهای تدریس و یادگیری بر تحلیل هستی‌شناختی فهم استوار است. برای آگاهی از این فرایندها باید از چگونگی فهم پرسش به میان آورد. به نظر هایدگر و سارتر فهم با عمل فرا افکندن ارتباط تنگاتنگی دارد. هایدگر معتقد است که فهم و یا آگاهی خود وجهی از اگزیستانس دازاین است که بنیاد آن را باید در - جهان - بودن او جستجو کرد (همان: ۱۹۱-۱۹۰). او خود را همچون امکان فرا می‌افکند و از این طریق نسبت خود را با چیزها درمی‌یابد. فهم در نگاه او در واقع گشودگی دازاین برای هستی است. فهم خود هستی دازاین است. یعنی چنین نیست که دازاین هست و سپس چیزی را می‌فهمد، هستی داشتن دازاین یعنی گشوده بودن به جهان و پدیدار شدن جهان در دازاین است.

1. Sartre

2. Morris

3. Gutek

(جمادی، ۱۳۸۵: ۴۶۳). تا آنجا که مسئله به فرایند یاددهی - یادگیری مربوط است، این تلقی حاوی دو دلالت بااهمیت است: نخست تقدم فهم عملی بر نظری که سبب می‌شود تا یادگیری را بر اساس علایق یادگیرنده تفسیر نماییم، و دوم، یادگیری به‌عنوان فرافکنی یادگیرنده. این برافکندن به‌عنوان مقوله‌ای وجود شناختی جهان را در هر گام به صورتی آشکار می‌شود که پیش‌بینی پذیر نیست. به سخن دیگر، فهم انکشاف جهان است. واگشایی جهان به‌مثابه فهم زمینه واگشایی هستی خود فراگیر نیز هست. این فرایند که به نظر هایدگر بر نوعی پیش داشت، پیش‌دید و پیش دریافت استوار است مانع از دریافت و آگاهی به جهان و خود به صورتی ثابت و معین می‌شود. فهم را می‌توان جریانی سیال و ناتمام یافت، یعنی جریانی که تدریس را از صورت انتقال صرف اطلاعات و مهارت‌ها خارج و به زمینه‌ای برای تجربه و آزمون درستی و یا نادرستی فهم فراگیران از آنچه در کلاس‌های درس تجربه می‌کنند تبدیل می‌سازد. متناسب با این رویکرد به یادگیری می‌توان روش‌های تدریس غیرمستقیمی چون داستان، شعر، طنز و استفاده از زبان کنایه (مستعان، ۱۳۸۶: ۶۷) روش گفت‌وگو بکار گرفت. این روش نه‌تنها مورد توجه کی‌یرکه‌گور، بلکه بوبر^۱ (کافمن^۲، ۱۳۸۶، ترجمه سهرابی و عطاردی) و یاسپرس (افلاطون ۱۳۵۷) نیز بوده است. هایدگر از سکوت به‌عنوان شکل دیگری از گفت‌وگوی اصیل نام‌برده است. "سکوت اصیل تنها در گفتار اصیل و خالص ممکن می‌گردد. دازاین برای آنکه بتواند سکوت کند باید چیزی برای گفتن داشته باشد؛ و این یعنی او باید گشودگی اصیل و سرشاری که از آن خود اوست در اختیار داشته باشد. (هایدرگر، ۱۳۸۶: ۴۰۱-۴۰۰). بر بنیاد اندیشه هایدگر فرایند تدریس را به صورتی دیگر نیز می‌توان توصیف کرد. در این زمینه بیان "مک‌کواری^۳" به‌خوبی گویاست:

تدریس حالتی از هستی-با-هم/با-هم-بودن است، حالت مثبتی از بیمناکی که در آن آدمی پیشاپیش دیگری می‌جهد، تا امکان‌های او را برای خود او آشکار کند، اما هرگز به‌جای دیگری نمی‌جهد، زیرا این درواقع به معنای محروم کردن او از امکان‌هایش خواهد بود. این هستی-با-هم-با-هم-بودن نیز به‌نوبه‌ی خود مستلزم استفاده‌ی اصیل از زبان است. (۱۳۷۷: ۲۴۵).

۴. رابطه میان آموزگاران و شاگردان: فیلسوفان وجودی به مسئله ارتباط توجه ویژه‌ای کرده‌اند. به نظر یاسپرس ارتباط میان آموزگار و شاگردان شرط لازم شکفتن هستی آنان است. آموزگار حقیقی امکان چنین ارتباطی را فراهم می‌سازد. البته این در صورتی است که او خود باشد و خود بماند (هورن^۴، ۱۳۸۲، ترجمه نقیب‌زاده: ۸۷۵). یاسپرس حفظ استقلال شاگردان، بهره بردن از اقتدار معنوی و صداقت را از شرط‌های این ارتباط می‌داند (یاسپرس، ۱۹۷۰، ج۲: ۶۰). اقتدار موردنظر او را نباید با سلطه‌گری، یعنی فرمان راندن و اطاعت خواستن که بنیادشان قدرت است، یکسان دانست. (یاسپرس، ۱۹۶۱: ۳۹). به نظر او آزادی شاگردان و اقتدار آموزگار به یکدیگر تعلق دارند. زیرا آزادی بدون اقتدار به خودسری تبدیل می‌شود و اقتدار بدون آزادی به خشونت. انسان به‌راستی آزاد به اقتدار حرمت می‌نهد، و کسی که به اقتدار حقیقی ارج نهد، واقعاً آزاد است. آزادی محتوای خود را از اقتدار می‌گیرد. (همان، ۳۸).

۵. ارزشیابی از یادگیری: در صورتی که منظور ما از ارزشیابی، محاسبه کمی و رفتاری آموخته‌های فراگیران پس از مطالعه متنی و آموختن مهارتی باشد، احتمالاً برنامه درسی وجودی در این باره سخن چندانی برای گفتن ندارد. زیرا در نظریه برنامه درسی وجودی، هدف واقعی آموزش و پرورش نه آموختن چگونگی انجام کاری است و به خاطر سپردن و باز پس دادن آموخته‌ای، بلکه خود شدن آنان است. شخصی و انفسی بودن تجربه یادگیری و وابستگی آن به افق نگاه فراگیران مانع از آزمودن آن‌هاست. این فرایند هیچ‌گاه کامل نیست و همواره تداوم دارد. ارزشیابی از یادگیری که اکنون رایج است بر دوگانگی ذهن و عین بنا شده است که از سوی فیلسوفان وجودی پذیرفته نیست.

1. Buber

2. kaufman

3. Macquarrie

4. Horn

ارزشیابی از نظریه برنامه درسی وجودی

نظریه برنامه درسی وجودی را چگونه می‌توان در معرض داوری قرارداد؟ بدون شک این نظریه برای آنانی طرفدار یک نظام آموزشی فنی و دقیق‌اندکه آموزش و پرورش را فرایندی محدود و معین می‌دانند، فاقد هرگونه جذابیت و فایده عملی است. در نقطه مقابل، در نظریه برنامه درسی وجودی بی‌آنکه کاربردهای عملی نادیده گرفته شود، با گسترش افق نگاه به انسان، تلاش می‌شود تا سطح تربیت را فراتر برده و جنبه‌های شخصی و درونی شاگردان را شامل گردد. دغدغه اساسی مربیان وجودی نه آموختن دانش‌های معین است و نه بکار بردن مهارت‌های آموخته‌شده، بلکه فراهم کردن زمینه‌های رشد و شکوفایی امکان‌های بی‌مانند در آنان است.

منابع و مأخذ

پاپکین، ریچارد و استروول، آروم (۱۳۷۷)، *کلیات فلسفه*، ترجمه جلال‌الدین مجتوبی، چاپ چهاردهم، تهران: انتشارات حکمت. بوبر، مارتین (۱۳۸۶)، *من و تو*، ترجمه انگلیسی از والتر کافمن، ترجمه ابوتراب سهراب و الهام عطاردی، چاپ دوم، تهران: فرزانه.

جمادی، سیاوش (۱۳۸۵)، *زمینه و زمانه پدیدارشناسی*، تهران: انتشارات ققنوس.

سارتر، ژان پل (۱۳۷۶)، *اگزیستانسیالیسم و اصالت بشر*، ترجمه مصطفی رحیمی، چاپ نهم، تهران: نشر نیلوفر

کاپلتسون، فردریک (۱۳۸۹)، *فلسفه معاصر*، ترجمه علی اصغر حلبی، چاپ دوم، تهران: انتشارات زوار

کلنبرگر، جی (۱۳۸۸)، *کی‌یرکه‌گور و نیچه*، ترجمه صالح نجفی، چاپ اول، تهران: انتشارات رخ داد نو.

کین، سم (۱۳۷۵)، *گابریل مارسل*، ترجمه مصطفی ملکیان، تهران: انتشارات گروس.

کی‌یرکه‌گور، سورن (۱۳۸۸)، *بیماری به سوی مرگ*، ترجمه رویا منجم، چاپ دوم، اصفهان: انتشارات پرسش.

گوتگ، جرال (۱۳۸۶)، *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت.

مستعان، مهتاب (۱۳۸۶)، *کی‌یرکه‌گور متفکر عارف پیشه*، چاپ اول، تهران: انتشارات روایت.

مک‌کواری، جان (۱۳۷۷)، *فلسفه ی وجودی*، ترجمه محمد سعید حنایی کاشانی، تهران: انتشارات هرمس.

ورنو، روژه و وال، ژان (۱۳۸۷)، *نگاهی به پدیدارشناسی و فلسفه‌های هست بودن*، ترجمه یحیی مهدوی، چاپ دوم، تهران: انتشارات خوارزمی.

هایدگر، مارتین (۱۳۸۶)، *هستی و زمان*، ترجمه سیاوش جمادی، تهران: انتشارات ققنوس.

هورن، هرمان (۱۳۸۲)، کارل یاسپرس، ترجمه میرعبدالحسین نقیب زاده، در *نمای تربیت (اندیشمندان تعلیم و تربیت ج ۲*

، ج ۵، شماره ۲ و ۳.

یاسپرس، کارل (۱۳۵۷)، *افلاطون*، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران: انتشارات خوارزمی.

بوخنسکی، ام (۱۳۸۳) *فلسفه معاصر اروپایی*، ترجمه شرف‌الدین خراسانی، چاپ دوم، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.

Elleray, Rebecca (2007), Kierkegaard, Socrates and Existential Individuality. *Richmond Journal of Philosophy*, Vol,16.

Jaspers, Karl (1969), *Philosophy*, Vol, 1, trans. E.A.Ashton, the University of Chicogo.

Jaspers, Karl (1970), *Philosophy*, Vol, 2, trans. E.A.Ashton, The University of Chicogo.

Jaspers, Karl (1963), *Philosophy and World*, trans. E.A.Ashton, Henry Regnery, Chicogo.

Moriss, Von cleve (1961), **Philosophy and The American School**, Houghton Mifflin company, Boston.

Sartre, Jean-paul (1966), **Being and Nothingness**, an essay on phenomenological ontology, trans. Hazel E. Barress, Washington Square Press, New York.

Wahl, Jean (1959), **Philosophy of Existence**, trans. F.M. Lory, Rutledge& kegan Paul, London.

