

رویکردی نو به فلسفه روان‌شناسی

دکتر حسین لطف‌آبادی*

فلسفه علم

در این مقاله ضرورتی ندارد که در مورد فلسفه علم، که در حد فاصل فلسفه با فلسفه اختصاصی علوم (مثلاً فلسفه تربیت، فلسفه روان‌شناسی، فلسفه فیزیک، و...) قرار می‌گیرد، به تفصیل سخن بگوییم اما برای نظم‌بخشی ذهنی خوانندگانی که فرصت تأمل کافی در این موضوع را نیافته‌اند، اشاراتی را به اختصار ارائه می‌کنیم. فلسفه علم به معنای مطالعه فرض‌ها، بنیادها، و دلالت‌های علم، خاصه در علوم طبیعی و علوم اجتماعی، با تأکید بر هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی است. فلسفه علم، شاخه‌ای از فلسفه است که در پی شناخت ماهیت پژوهش علمی، جریانهای مشاهده علمی، الگوهای بحث و بررسی علمی، روشهای بازنمایی و محاسبه‌ای، پیش-فرضهای هستی‌شناسی، و ارزیابی زمینه‌های اعتبار آنها از دیدگاه معرفت‌شناسی است (روزنبرگ^۱، ۲۰۰۵).

در فلسفه علم و روش‌شناسی معرفت علمی، بر اهمیت مشاهده و عینیت در گردآوری اطلاعات به منظور شناخت و بررسی موضوعهای مورد مطالعه تأکید شده است. مشاهده پدیده‌ها هم دربرگیرنده ادراک و هم شامل فرایند شناختی و نقش فعال مشاهده‌کننده در چگونگی توجه به مسأله و فهم آن است. به بیان دیگر، هر مشاهده تجربی با ذهنیت و نظریه خاص مشاهده‌کننده و تعاریف مفهومی و عملیاتی و فرضیه‌های وی از متغیرها آغاز می‌شود. بنابراین، مشاهده بخشی از

* - استاد روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی (Lotfjadi.net)

^۱ - Rosenberg

نظریه و فرضیه‌ای است که قبول یا رد خواهد شد و نمی‌توان آن را مستقل از نظریه دانست. این واقعیت اقتضا می‌کند که در ارزیابی مشاهدات و فرضیه‌ها به طرح‌های ذهنی مشاهده‌کننده و به نظریه یا نظریه‌هایی که در ورای مشاهدات و فرضیه‌ها وجود دارد توجه کنیم. این طرح‌های ذهنی و نظریه‌ها بیش از آنکه یک پدیده علمی و منطقی باشد معمولاً یک پدیده اجتماعی و فرهنگی است.

اگرچه، به نوشته جان لازی^۱ (۱۹۹۳/۱۳۸۵، صفحه ۱۷)، حد و مرز بین علم و فلسفه علم چندان روشن و مشخص نیست، اما می‌توان فلسفه علم را نوعی از معیارشناسی در مورد تحقیقات علمی دانست که موضوع آن تحلیل روش‌های علوم مختلف است. فیلسوفان علم به تاریخ شکل‌گیری و وضعیت کنونی نظریه‌ها و مفاهیم و اصول و اصطلاحاتی که در یک رشته علمی به کار می‌رود (یعنی محتوای دانش)، به رابطه میان قضایا و بحث‌ها (یا منطق صوری)، به استدلال‌هایی که فرضیه‌ها را با نتایج مربوط می‌سازد (یا روش علمی)، به چگونگی تبیین پدیده‌های طبیعی و پیش‌بینی در مورد واقعه‌های طبیعی (یا مشاهده)، به انواع استدلال‌هایی که برای رسیدن به نتایج منطقی به کار می‌رود (یعنی قیاس و استقراء و تمثیل قیاسی)، بررسی حوزه و محدودیت‌های فهم علمی (یا معرفت علمی)، وسایل مورد استفاده برای تعیین حمایت کافی از اطلاعات علمی (یا عینیت)، و به دلالت‌های روش‌ها و الگوهای علمی و فناوری برخاسته از دانش علمی در جامعه (یعنی علوم کاربردی) علاقه دارند.

فلسفه علم در طول تاریخ خود دو حوزه مهم هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی را مورد توجه قرار داده است. سؤال فلسفه علم در حوزه هستی‌شناسی (که غالباً با خود علوم همپوشی پیدا می‌کند) این بوده است که کدام مقوله‌ها را می‌توان به درستی در درون نظریه‌های علمی قرار داد و وجود هر یک از این مقوله‌ها به چه صورتی است. از لحاظ معرفت‌شناسی، فلاسفه علم به تحلیل و ارزیابی مفاهیم عمومی و روش‌های مورد استفاده در مطالعه پدیده‌ها و مفاهیم و روش‌های اختصاصی در پژوهش‌های علوم معین پرداخته‌اند. آنان غالباً، همانند آلن چالمرز^۲ (۱۹۸۲/۱۳۸۴، صفحه ۱۹۴)، بر این باورند که فلسفه علم به بررسی روش‌هایی می‌پردازد که به مدد آنها می‌توانیم درباره جهان با کامیابی نظریه‌پردازی کنیم. این روش‌ها را باید کشف کرد نه اینکه آنها را از پیش با براهین فلسفی تعیین کنیم.

^۱ - John Losee

^۲ - Alan Chalmers

سؤال اصلی در فلسفه علم این است که چه نوع از نظریه از جهت نزدیک بودن به حقیقت، توانمندی در حل مسائل، و از جهت ابزار پیش‌بینی و کنترل پدیده‌ها بهتر از سایر نظریه‌ها است. ما شاهد هستیم که آنچه در طول صد سال اخیر در محافل دانشگاهی رایج بوده و هنوز هم هست و آشکار و پنهان بر پژوهش‌های روانی - تربیتی تسلط دارد، ایدئولوژی علم (از نوع پازیتویسم، پازیتویسم منطقی، مادی‌گرایی، رفتارگرایی، و آماری‌نگری) است که ادعا می‌شود به تنهایی می‌تواند تبیین‌کننده تمامیت پدیده‌های پیچیده روانی - تربیتی باشد. هسته اصلی این تفکر باور به پازیتویسم منطقی است که شکل افراطی تجربه‌گرایی است و فقط آنچه را که با تکیه بر واقعیات حاصل از مشاهده قابل اثبات است علمی و معنی‌دار می‌داند. در کنار این دیدگاه تجربه‌گرایانه افراطی (که نقطه مقابل پندارگرایی است) اقلاباً با سه نظریه شناخته‌شده دیگر نیز مواجه هستیم که عقلی‌گرایی و نقلی‌گرایی و نسبی‌نگری است.

دیدگاه عقل‌گرایانه بر این باور است که همیشه معیاری واحد و ابدی و کلی وجود دارد که به مدد آن می‌توان توانایی‌های نسبی نظریه‌های رقیب را ارزیابی کرد و از این طریق تفکیک بین علم و غیرعلم را امری سهل و روشن می‌بیند. نوع متعادلتری از این عقلی‌گرایی (مثلاً در تفکر لاکاتوش^۱، ۱۹۷۰، صفحه ۹۳) بر این باور است که "بحث اصلی مربوط به ارزشهای محوری فکر ما است". از سوی دیگر، دیدگاه نقلی‌گرایی، حقیقت را صرفاً در آثار و گفتار افراد و گروه‌های صاحب منزلت، از قبیل بودا و کنفوسیوس و مسیح و دیگر اولیای دینی و مارکس و... جستجو می‌کند و همه‌چیز را با این معیار مورد قضاوت قرار می‌دهد. افزون بر اینها، نسبی‌گرایی که انسان را معیار همه‌چیز می‌داند بر این باور است که قابلیت و توانمندی نظریه‌ها صرفاً نسبت به نظام ارزشی افراد و گروه‌ها قابل سنجش و ارزیابی است. آنچه از پروتاگوراس، فیلسوف یونان باستان، نقل شده که گفته است "میزان همه‌چیز انسان است و هر کس هر چه را حس می‌کند معتبر می‌داند (فروغی، ۱۳۴۴، صفحه ۱۴)" نوعی نسبی‌گرایی فردی است و آنچه از زبان کوهن^۲ (۱۹۷۰، صفحه ۹۴) در کتاب ساختار انقلابهای علمی می‌خوانیم که گفته است "هیچ میزانی بالاتر از توافق جامعه مربوطه وجود ندارد" حاکی از نسبی‌گرایی جمعی است. از این دیدگاه فرد یا جامعه است که معیار و میزان قرار می‌گیرد که در مورد اول با نسبی‌گرایی فردی و در مورد دوم با نسبی‌گرایی جمعی روبه‌رو هستیم.

^۱ - Lakatos

^۲ - Kuhn: The structure of scientific revolutions

دیدگاه دیگر، که ما چنان می‌اندیشیم، این است که عقل‌گرایی، نقلی‌گرایی، تجربه‌گرایی، و نسبی‌گرایی فردی و جمعی، هر یک به تنهایی ناتوان از تبیین درست فلسفه علم، خاصه در حوزه‌های فوق‌العاده پیچیده روان‌شناسی و تعلیم تربیت، است. بدون تردید در هر یک از رویکردهای فوق حقیقتی وجود دارد و به همین دلیل نیز هر گروه از فیلسوفان علم برخی از آنها را درست دانسته‌اند و ما نیز باید تکلیف خود را با میزان حقانیت این دیدگاهها روشن سازیم.

در این مورد، ما به اجتناب از افراطی‌گری و به نگاهی همه‌جانبه و جایگاهی میانه نیازمندیم و بر این سخن حکیم فردوسی تکیه می‌کنیم که فرمود: "میانه‌گزینی بمانی بجای / خردمند باشی و پاکیزه‌رای."

همچنین، و برای آنکه حکمت و خرد را با دانش همراه کنیم، می‌توانیم این سخن دانالد گیلیس^۱ (۱۳۸۱/۱۹۹۲، صفحه ۱۳) در کتاب فلسفه علم در قرن بیستم را نقل کنیم که گفته است در موضوع علم و هستی‌شناسی، من جانب دوئم و پوپر^۲ را می‌گیرم که هستی‌شناسی معنادار است، حدود متمایزی از علم دارد، و با وجود این می‌تواند تأثیر بسزایی بر علم بگذارد.

ما در این مقاله، به جای اتکاء به فلسفه‌های کاستن‌گرای علم که به آنها اشاره شد، نوع دیگری از فلسفه را که "فلسفه خردگرایی مینوی و علمی" نامیده‌ایم، اساس نگرش خود به فلسفه علم و فلسفه تربیت و فلسفه روان‌شناسی قرار داده‌ایم که ترکیبی پویا از دانش عینی^۳ و خرد^۴ و حکمت^۵.

^۱ - Donald Gillies: Philosophy of science in the twentieth century

^۲ - Duhem & Popper

^۳ - دانش عینی حاصل پژوهش علمی است و آن، کوشش نظام‌یافته برای کشف یا تأیید واقعیت‌ها از طریق روشهای علمی مشاهده و تجربه است که معمولاً شامل بررسی پژوهشهای پیشین نیز هست. همچنین، پژوهش علمی عبارت از هر اقدام منطقی برای کشف جوهر هر پدیده بر اساس مفهوم‌سازی منطقی است.

^۴ - خرد و خردمندی را به معنای دانش تعمقی و کیفیت استفاده از تجربه و احساس و دانش و اندیشه برای قضاوت درباره درست و نادرست، نیک و بد، و تشخیص شایسته از ناشایسته و حقیقت از ناحق دانسته‌اند (خوان پاسکال‌لیونه Juan Pascual-Leone، ۲۰۰۰). عقل و خرد، که دارای مراتب گوناگون است، فرمانده حیات روان‌شناختی آدمی است و از سنین دبستانی بروز می‌کند و باید مورد تربیت قرار گیرد تا بتواند نقش خود را در حرکت کشتی وجود آدمی در دریای زندگی به درستی ایفا کند.

^۵ - وقتی که خردمندی از کیفیتی متعالی برخوردار باشد و به بررسی عقلانی و انتقادی و شهودی باورهای اساسی و تحلیل مفاهیم بنیادی این باورها بپردازد آن را حکمت یا تفکر همراه با فروغ دل یا خرد مینوی می‌نامیم که بالاترین مرتبه عقل است. معنای خرد مینوی را از مفاهیم عمیق کلمه حکمت، از آموزشهای عرفانی، از سروده‌ها و اندیشه‌های کهن

را دربر دارد. سرچشمهٔ این فلسفه را در آموزه‌های کهن ایرانی و در آراء حکمای بزرگ ایران و در دانشهای عینی علوم انسانی می‌توان یافت.

برای روش‌تر شدن مفاهیم بنیادی خرد مینوی دو نمونه، یکی از سرودهٔ چهارم و ششم گاتها (گزارش دکتر حسین وحیدی، ۱۳۶۵) و دیگری از آغاز حماسهٔ حکیم توس، را در اینجا مثال می‌آوریم:

ای جویندگان دانش، اینک برای شما، این آموزشها و سخنان ناشنوده را، آشکار
می‌سازم...
ما خواهان راستی و درستی، و بهترین اندیشه‌های دل‌پسند، و توانایی نیرومند
مینوی هستیم...
بهترین پادشها و خوشبختیها از آن دانایی خواهد بود که با راستی و سخن پاک،
مردمان را به رسایی و بالندگی جاودانه راه می‌نماید...
او که با اندیشه‌اش جهان را روشنایی می‌بخشد، و با خردش هنجار هستی را
نگاهداری و پشتیبان است...
خرد مینوی است که سازنده و آبادکنندهٔ جهان است. این خرد است که آزادی
گزینش راستین به دانایان می‌بخشد...
دانای روشن‌بین باید، مردمان را بیاباگاهاند، تا نادان آنان را نفریبند و به گمراهی
نکشاند.
شما هیچ یک در پی فریبکاران نروید. آنان بیگمان خانه و ده و شهر و کشور را به
ویرانی و تباهی می‌کشانند. پس در برابر فریبکار بایستید و با او برزمید...
به سخن دانایی گوش فرا دهید که راست می‌اندیشد، و چاره‌ساز زندگی مردمان
است...
راستی آیین بنیادین زندگی است و کردار شما باید بر پایهٔ راستی باشد...
کسی که با کوشش خود جهان را پیروراند، چنین کسی، در سرای راستی و اندیشهٔ
نیک جای می‌گیرد...
جهان مینوی راستی‌افزای بزرگ رسایی و جاودانگی را، با فروغ دل و خرد بدست
توان آورد.

ایرانی، و با بهره‌گیری از دیدگاه حکیم بزرگ فردوسی در ۱۲۳۷ بیت در بیان خرد و خردمندی از کل ۴۹۵۹۴ بیت حماسهٔ گرانقدر او، می‌توان دریافت (نگاه کنید به لطف‌آبادی، ۱۳۸۵).

همچنین، در اندیشه‌های حکیم فردوسی، است که شاهد ترکیب زیبایی از جان و رای و خرد و دانش و پژوهش و عمل هستیم:

فزون از خرد نیست اندر جهان	فروزنده کِهتران و مِهان
خرد چشم جان است چون بنگری	تو بی چشم شادان جهان نسپری
خرد جوید آگنده راز جهان	که چشم سر ما نبیند نِهان
خرد همچو آب است و دانش زمین	بدان کاین جدا و آن جدا نیست زین
خرد باد جان تو را رهنمای	به پاکی بماناد مغزت بجای
تو دانش پژوهی و داری خرد	نگه کن بدین تا چه اندر خورد
کسی را که پیوسته رای آیدش	به دانش خرد رهنمای آیدش

از چنین دیدگاهی است که وضعیت و مسائل روان‌شناسی آدمی را می‌توان بر بنیاد خرد مینوی، اندیشه درست، و دانش عینی برگرفته از مشاهده و تجربه در روان‌شناسی مورد مطالعه قرار داد. همچنین، فهم فلسفی دانش روان‌شناسی، به جای آنکه بر مکاتب پازیتیویسم و پُست-پازیتیویسم و کانستراکتیویسم (یعنی فلسفه تحصلی و فراتحصلی و ساختن‌گرایی) مبتنی باشد، می‌تواند بر فلسفه خردگرایی مینوی و علمی تکیه کند.

فلسفه روان‌شناسی

در زمان حاضر، دانش تعلیم و تربیت بدون اتکاء بر دانش روان‌شناسی فاقد اساسی‌ترین پشتوانه علمی خود خواهد شد. در واقع، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بیش از هر چیز در ترکیب پویای این دو حوزه علمی، یعنی در دانش روان‌شناسی تربیتی و پژوهش‌های آن، نمود پیدا می‌کنند و بهبود کیفیت این پژوهشها در گرو نگرشی نو به رابطه فلسفه تعلیم و تربیت و فلسفه روان‌شناسی است، چیزی که در حال حاضر توجه کافی به آن نمی‌شود. روان‌شناسان ما عموماً با این فرض اساسی به تدریس و پژوهش و عمل در روان‌شناسی پرداخته‌اند که گویا از سال ۱۸۷۹ که ویلهلم وونت^۱ اولین آزمایشگاه روان‌شناسی را در دانشگاه لایپزیک آلمان تأسیس کرد و روان‌شناسان از سراسر جهان برای تعلیم به آن دانشگاه می‌رفتند، روان‌شناسی از دامن فلسفه بریده است و نگاه به فلسفه در دانش و پژوهش روان‌شناسی جدید، نگرشی واپس‌گرایانه و غیرعلمی است.

^۱ - Wilhelm Wundt, Laboratory of Psychology at Leipzig University, Germany.

این تفکر را در تمام کتاب‌های روان‌شناسی عمومی که در سی سال گذشته در ایران ترجمه و تألیف و نشر شده است می‌توان دید.^۱ از سوی دیگر، در حالی که در مورد فلسفه تعلیم و تربیت در سی سال گذشته حدود بیست کتاب به زبان فارسی تألیف و ترجمه شده^۲ و درسی به همین نام در رشته‌های علوم تربیتی تدریس می‌شود و دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری برای این رشته راه‌اندازی شده است، اما وضعیت تألیفات و آموزش فلسفه روان‌شناسی در ایران بسیار ضعیف است و روان‌شناسان ایران در سه دهه اخیر حتی کوششی برای تدوین کلیات موضوع نیز به عمل نیاورده‌اند. آنچه در فلسفه روان‌شناسی در ایران هست درسی کهنه به نام "علم‌النفس" است که در دانشگاهها تدریس می‌شود و ارتباطی با روان‌شناسی جدید ندارد و کاربردی در دانش و پژوهش روان‌شناسی پیدا نمی‌کند. این درس را درس فلسفه نیز نمی‌توان نامید چون از یک نگاه صرفاً کلامی و نقلی به بررسی نفس می‌پردازد.

در حالی که فیلسوفان روان‌شناسی معاصر معتقدند که روان و ذهن آدمی را در سطوح گوناگون علمی و فلسفی می‌توان مطالعه کرد (برمودس^۳، ۲۰۰۵)، تصور اکثر روان‌شناسان ما این است که تجزیه و تحلیل پژوهش‌ها و روش‌های پژوهشی روان‌شناسی در پرتو فلسفه و کشف و بررسی بنیادهای فلسفی و روش‌شناختی دانش روان‌شناسی کاری است کهنه و خسته‌کننده و ارتباطی با علم ندارد. آنان غالباً فکر می‌کنند حال که سالها است روان‌شناسی از فلسفه جدا شده است دیگر چه ضرورتی دارد که بخواهیم دوباره روان‌شناسی را با فلسفه درآمیزیم.

علل گوناگون را در مورد چنین درک و دریافتی می‌توان برشمرد اما شاید بتوان برخی کلی-گویی‌ها در حوزه روح و روان و قوای نفسانی و عقلانی را، که سالیان طولانی است در مدارس دینی بدون ارتباط با پژوهش‌های علمی روان‌شناسی مطرح می‌شود، دلیل اصلی کناره‌انداز فلسفه علم روان‌شناسی در سال‌های اخیر دانست. در هر حال، این امر نباید باعث شود که بی‌مهری به

^۱ - مثلاً نگاه کنید به: اصول روان‌شناسی اثر نرمان مان (ترجمه محمود ساعتچی، ۱۳۵۴): روان‌شناسی عمومی اثر سیروس عظیمی، ۱۳۶۳؛ زمینه روان‌شناسی اثر اتکینسون و هیلگارد (ترجمه محمدتقی براهنی و همکاران، ۱۳۷۰): روان‌شناسی عمومی اثر وین ویتمن (ترجمه جیحی سیدمحمدی، ۱۳۸۳)، و زمینه روان‌شناسی، اثر جان سانتراک، ترجمه مهرداد فیروزبخت، (۱۳۷۵).

^۲ - آثار شناخته‌شده فلسفه تعلیم و تربیت که در سه دهه اخیر در ایران انتشار یافته عبارتند از: نلر، ترجمه بازرگان، ۱۳۵۶؛ شریعتمداری، ۱۳۶۴؛ شعاری‌نژاد، ۱۳۶۵؛ شفیلد، ترجمه سرمد، ۱۳۷۵؛ بارو و وودز، ترجمه زیباکلام، ۱۳۷۶؛ بهشتی، ۱۳۷۷؛ حسینی، ۱۳۷۹؛ گوتک، ترجمه پاک‌سرشت، ۱۳۸۰؛ پاک‌سرشت، ۱۳۸۰؛ اسمیت و هولفیش، ترجمه شریعتمداری، ۱۳۸۱؛ و ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲.

^۳ - Bermudez

بنیادهای فلسفی این علم را توجیه کنیم و دانش روان‌شناسی را از چراغ راهنمای فلسفه علمی آن، که به معرفت فلسفی در مورد تن و روان و ذهن آدمی می‌پردازد، محروم سازیم.

فلاسفه و حکما در شرق و غرب جهان و از گذشته‌های دور، در مورد بدن و نفس، و معمای یگانگی یا دوگانگی آنها، و نوع ارتباطی که با یکدیگر دارند، سخنان بسیار نوشته‌اند. دیدگاههای یگانه‌نگر، تن و روان را یک امر واحد دانسته‌اند و طرفداران نگرش دوگانه‌گرا نفس و بدن را دو جوهر جداگانه پنداشته‌اند. نگرش دوگانه به نفس و بدن که از عهد باستان در آراء افلاطون و ارسطو و در فلسفه ابن سینا و دیگر متفکران به شکلهای گوناگون ارائه شده، زمینه نگرش دوگانه به تعلیم و تربیت شده است. فلسفه دکارت نیز، با طرح سوژه کوگیتو (می‌اندیشم پس هستم)^۱، ذهن را جدا از بدن دانسته است. برخی دیگر از فلاسفه، چون غزالی، خود را از درک چگونگی پیوند نفس و بدن عاجز دیده و از ورود به این بحث خودداری کرده‌اند. از سوی دیگر، صدرای شیرازی دوگانگی بدن و نفس را رد کرده و وقوع نفس آدمی را ابتدا جسمانی و در حرکت جوهری و تداوم خود امری روحانی دانسته است.^۲ نظر او، بی‌آنکه پشتوانه علمی و خردمندانه‌ای برای آن ارائه کند، آن است که نفس برای حدوث خود نیازمند بدن است و در حرکت خود برای فعلیت و کمال یافتن به تدریج از بدن بی‌نیاز می‌شود. در روان‌شناسی جدید نیز ارگانیسم و مفهوم "خود" به شکلهای گوناگون یگانه‌گرا و دوگانه‌نگر مورد مطالعه قرار گرفته است. مثلاً در نظریه تحلیل روانی، در درون موجودیت زیستی آدمی از انرژی روانی لیپیدو سخن رفته است که از طریق تبدیل انرژی فیزیکی به انرژی غیرفیزیکی آن را توجیه کرده‌اند.

بر اساس نگرش یگانه به نفس و بدن، در میان بسیاری از روان‌شناسان غربی این اندیشه غلبه یافته است که فلسفه روان‌شناسی همان فلسفه ذهن^۳ است و در این فلسفه تمایز اساسی بین مغز و ذهن وجود ندارد و این دو یکی بیش نیست.^۴ آنان، به این ترتیب، روان‌شناسی را در نهایت به

^۱ - Cogito ergo sum (Je pense donc je suis. / I think therefore I am.)

^۲ - جمله معروف صدرای شیرازی در کتاب شواهدالربوبیه چنین است: إِنَّ النَّفْسَ الْإِنْسَانَ جِسْمَانِيَّةً لَا مَحْدُوثَ وَ رُوحَانِيَّةً الْبَقَاءَ إِذَا سَتَكَمَلَتْ خَرَجَتْ مِنَ الْقُوَّةِ إِلَى الْفِعْلِ.

^۳ - theory of mind

^۴ - مثلاً نگاه کنید به کتاب اکتشاف روان‌شناسی اثر دیوید مایر (۲۰۰۵)؛ فهم روان‌شناسی اثر رابرت فلدمن (۲۰۰۵)؛ و روان‌شناسی اثر نیل کارلسون و همکاران (۲۰۰۴)

فیزیولوژی و زمینه‌های زیستی رفتار نیز کاهش می‌دهند. این تفکر کاستن‌گرایی^۱، حتی اگر از بابت مخالفت با دوگانه پنداشتن مغز و ذهن حقانیت داشته باشد اما، از این نظر که مراتب روان‌شناختی وجود و تعامل درهم‌آمیخته مغز و ذهن و نیز طیف تداومی زیستی و روانی در روان‌شناسی آدمی را، که یک سوی آن مغز و سوی دیگر آن دستگاه روان‌شناختی آدمی است نادیده می‌گیرد، فاقد توجیه علمی است.

به نظر ما، از آنچه از دانش عینی، خرد درونی، و دریافتهای مینوی و انسانی درمی‌یابیم، می‌توان گفت که اولاً وجود انسان ریشه در جهان طبیعی و برافراشته بر عالم مینوی انسانی دارد. دوم آنکه، آدمی آمیخته‌ای از وحدت و کثرت و دارای ظرفیت رشد بیکران است. سوم آنکه، انسان، از آغاز شکل‌گیری نطفه خود تا برهه معینی همانند پیشرفته‌ترین حیوانات رشد می‌کند و به تدریج متمایز از آنها می‌شود. چهارم آنکه، ظرفیت رشدی انسان در جریان تحول مستمر آن، خاصه با گسترش کیفی تواناییهای نورولوژیک مغز، تحقق می‌یابد. و پنجم و مهمتر از همه آنکه، تحقق رشد فرد و میزان آن در گرو تعامل پیچیده و پویای عوامل زیستی و وراثتی و روانی و اجتماعی و فرهنگی و تاریخی است و تعلیم و تربیت آدمی بالاترین نقش را در دستیابی او به کمال دارد.

به هر حال، دریافت ما از فلسفه روان‌شناسی آن است که اولاً دانش و پژوهش در روان‌شناسی همیشه همراه با مسائل فلسفی و روش‌شناختی فراوانی است که تا کنون برخی از آنها حل شده و بسیاری دیگر هنوز لاینحل مانده است؛ دوم آنکه همه مفروضات و اصول فلسفی که در ورای روان‌شناسی وجود دارد باید به‌طور کامل بررسی شود و در هر مورد نظری روشن و دقیق پیدا کنیم؛ سوم آنکه توجه به مبانی و اصول فلسفه روان‌شناسی برای همه محققان و متخصصان روان‌شناسی و علوم تربیتی ضروری است؛ و چهارم آنکه روان‌شناسی باید اقلأً به سه حوزه فلسفی با تأمل و نظر دقیق بنگرد و جای هر یک از پژوهش‌ها و عملکردهای خود را در این حوزه‌ها معین نماید. این سه حوزه فلسفی عبارتند از: معرفت‌شناسی (یعنی روش‌شناسی کسب دانش و بررسی معنی و دلالت و تأویل و تفسیر حقیقت)، هستی‌شناسی (یعنی نظریه اساسی‌ترین و نافذترین ویژگی‌های جهان)، و ارزش‌شناسی و اخلاق (یعنی نظریه امور مطلوب و نامطلوب و رفتار درست و نادرست). در همه این موارد، توجه به ارتباط فلسفه علم با دانش روان‌شناسی امری ضروری است.

^۱ - reductionism یا کاستن‌گرایی نوعی از نظریه است که به توصیف و تحلیل و تبیین یک موضوع کاملاً پیچیده بر اساس یک پدیده ساده می‌پردازد. ماهیت پدیده‌های روانی - تربیتی بسیار عمیقتر و پیچیده‌تر از آن است که بتوان آنها را با روش‌های کاستن‌گرایی و صرفاً با روان‌شناسی فیزیولوژیک و روان‌شناسی رفتارگرایی توصیف و تحلیل و تبیین کرد.

نگاه متقابل و متعامل دانش روان‌شناسی با فلسفه علم هم به روان‌شناسی رونق می‌بخشد و هم باعث پیشرفت فلسفه علم می‌شود. این نگاه دوجانبه، به گفته بانج و آردیلا (۱۹۸۷)^۱، از اهمیت اساسی علمی و فلسفی برخوردار است. تحقیقات در هر رشته علمی، حتی جزئی‌ترین آنها، بر اساس یک زمینه پیچیده فلسفی و برخی پیش‌فرض‌های فلسفی صورت می‌گیرند. مثلاً همه تحقیقات روان‌شناسی با این پیش‌فرض‌ها آغاز می‌کنند که اولاً جهان هستی و انسان و مسائل روان‌شناسی او واقعیت دارند و وجود خارجی آنها به حضور یا عدم حضور محقق بستگی ندارد؛ دوم آنکه، محقق روان‌شناسی قادر به شناخت پدیده‌های روانی، اگرچه در حدی معین، هست؛ و سوم آنکه، تحقیق علمی باید با صداقت و به دور از تقلب و با رعایت اصول اخلاقی صورت گیرد. یعنی جدا از اینکه شما چه دیدگاهی در روان‌شناسی داشته باشید اگر بخواهید به پژوهش علمی پردازید ناگزیر از قبول این مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناختی و ارزش‌شناسی هستید.

به بیان دیگر، فلسفه و علم اگر بخواهند جایگاه واقعی خود را بیابند و کاربرد و فایده‌ای داشته باشند باید هماهنگ با یکدیگر پیش بروند و هیچ یک دست دیگری را در راه پرپیچ و خم دانش و اندیشه رها نکنند. هم معلمان و هم روان‌شناسان، چه بدانند یا ندانند و چه بخواهند یا نخواهند، برخی از ایده‌های فلسفی را باور دارند و در کوشش‌های علمی و عملی روانی-تربیتی به کار می‌گیرند. بنابراین، هر معلم و متخصص تربیتی و هر روان‌شناس، چه به فلسفه معینی اتکا کند و چه هر نوع تفکر فلسفی را کنار بگذارد، بازهم یک فیلسوف، از نوع غیرحرفه‌ای، نیز هست. نگرانی اصلی این است که معلمان و متخصصان تربیتی و روان‌شناسان خبری از اندیشه‌های فلسفی زیربنای تعلیم و تربیت و روان‌شناسی نداشته باشند، که معمولاً ندارند، یا اگر دانشی در این باره دارند یک‌جانبه و ناپخته و ناستوار باشد.

دلایل کم‌توجهی به فلسفه علم در روان‌شناسی و در تعلیم و تربیت را به صورتهای گوناگون می‌توان تبیین کرد. یک دلیل اساسی آن است که پیشرفتهای مادی علمی و فنی در عصر حاضر به‌حدی بوده است که جای اندکی برای اندیشه‌های فلسفی باقی گذاشته است. دلیل دوم آن است که رویکردهای مادی‌گرایی در روان‌شناسی (که به شکلهای گوناگون زیستی، تکاملی، رفتارگرایی، کردارشناسی، و پردازش اطلاعات^۲ مطرح شده است) این باور را گسترش داده‌اند که گویا پدیده‌های غیر مادی (مثل ذهن و روان) را نیز باید با روشهای مادی و عینی مطالعه و اندازه‌گیری کرد. مسأله اساسی این است که اگرچه می‌توان مراتب پایین‌تر و ویژگیهای ذهن و روان را با

^۱ - Mario Bunge & Ruben Ardila

^۲ - biological, evolutionary, behavioral, ethological, and information processing approaches

روشهای عینی مطالعه کرد اما به نسبتی که به ویژگیهای سطح بالاتر پیش می‌رویم کارآیی روشها و ابزارهای مادی و عینی برای این مطالعات کاهش می‌یابد. ما ناچاریم که برای فهم مراتب بالاتر ویژگیهای روان‌شناختی، یعنی آنچه که از نوع فراصوری و شهودی و مینوی است، از روشهایی که نسبتاً عینی و کمی و عمدتاً ذهنی و کیفی است کمک بگیریم.

دلایل محلی کم‌توجهی به فلسفه علم در روان‌شناسی تاندازه‌ای متفاوت از دلایل جهانی آن است. یک دلیل مهم محلی در مورد این مسأله آن است که زندگی آکادمیک در جامعه ما جایگاه شایسته خود را ندارد و تکلیف ناآشکار اما قاعده‌مند آن است که اندیشمندان نباید از محدوده نگرش یک‌جانبه مسلط پای فراتر بگذارند. دلیل دیگر آن است که ممکن است شخصیت و ویژگی‌های علمی متخصصان در فضاهای گرفته دانشگاهی و علمی و پژوهشی از کیفیت و استحکام لازم برخوردار نشده باشد و اندیشه‌ورزی و نوآوری علمی و فکری و فلسفی ارزش اصلی به حساب نیاید بلکه واپس زده شود.

تعبیر دیگر که جنبه جهانی نیز دارد، همان‌گونه که روزنبرگ^۱ (۲۰۰۵، صفحه ۲۵) نوشته، آن است که اندیشه‌های فرامردن موجب این خطای بزرگ علمی شده است که تحت تأثیر دیدگاههای نوگرایانه و شالوده‌شکن^۲ که در چند دهه اخیر رایج شده است، ادعا می‌شود که پژوهشگران تعلیم و تربیت و روان‌شناسی گویا می‌توانند رأساً و فارغ از اتکاء به یک فلسفه محکم علم به نوآوری‌های پژوهشی معتبر دست یابند. ما این نگرش را نوعی اختلال عمیق روشنفکری می‌دانیم که ریشه در بدفهمی فلسفه علم در میان بسیاری از متخصصان و پژوهشگران دارد. وقتی که آثار فیلسوفان فرامردن (مثلاً ژان فرانسوا لیوتار، ۱۹۸۴؛ میشل فوکو، ۱۹۹۰؛ و ریچارد رورتی، ۱۹۹۰^۳) را مطالعه می‌کنیم مملو از پیش‌فرض‌های عمومی درباره طبیعت انسانی، فرهنگ، ارزشها، و روش‌شناسی تحقیق علمی است. بنابراین، اندیشه فرامردن دچار یک تناقض درونی است زیرا ما نمی‌توانیم به تعلیم و تربیت و روان‌شناسی و پژوهش در این علوم پردازیم و فاقد نوعی از نقطه اتکای فلسفی باشیم. حتی اگر ریشه‌های فلسفی فرامردن را نیز از پژوهش‌های آن جدا کنیم چیزی از آن باقی نخواهد ماند.

طرفداران نگرش فرامردن و شالوده‌شکن بر این باورند که دوره اندیشه‌ها و مباحث هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی، که به نظر آنان بر فرض ثبات و همگانی بودن واقعیت

¹ - Rosenberg

² - postmodernism & deconstruction

³ - Jean-Francois Lyotard; Michel Foucault; & Richard Rorty

متکی هستند، به‌سر آمده است. اما واقعیت این است که همهٔ مباحثی که در مورد تفکر و اخلاق و ارزشها به میان می‌آید، و مبدعان و طرفداران فلسفهٔ فرانوگرایی نیز به آنها می‌پردازند، نوعی بحث فلسفی است. به نظر ما، دورهٔ اندیشه‌های هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی به‌سر نیامده و هرگز به‌سر نخواهد آمد بلکه نگرش به آنها تغییر یافته است که الزاماً معلوم نیست این تغییرات درست و ابدی باشد و تغییرات دیگری رخ ندهد.

یک نگاه دقیق به آنچه در قرون گذشته و بخصوص در چهار قرن اخیر رخ داده است به ما می‌گوید که در آینده نیز شاهد تحولات بسیار عمیقتر در فهم انسان از دانش و ارزشها و کلیت هستی خواهیم بود. چنین نگاهی کمک می‌کند که با ذهنی باز به این امور بنگریم و در دستیابی به اندیشه‌های نو در فلسفهٔ روان‌شناسی نقش بهتری ایفا کنیم. در هر صورت فلسفهٔ روان‌شناسی، چه بدانیم و چه ندانیم، ستون فقرات و تکیه‌گاه معرفت و دانش و پژوهش و عمل در روان‌شناسی است و نور حیات‌بخش و توانایی‌رهای بخشی آن باید راهگشای کوششهای علمی و پژوهشی ما باشد.

فهرست منابع

- ابراهیم‌زاده، عیسی (۱۳۸۳). فلسفهٔ تربیت. انتشارات دانشگاه پیام نور
- اتکینسون، ریتا و ریچارد؛ هیلگارد؛ ارنست (ترجمهٔ محمدنقی برهانی و همکاران، ۱۳۷۰). زمینهٔ روان‌شناسی. تهران: انتشارات رشد.
- اسمیت، ف. و هولفیش، گ. (ترجمهٔ علی شریعتمداری، ۱۳۸۱). تفکر منطقی، روش تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات سمت.
- المنجد (۱۹۷۳). المنجد فی اللغة و الأعلام. ویراست بیست و یکم. بیروت: دارالمشرق.
- بارو، ر. و وودز، ر. (ترجمهٔ فاطمه زیباکلام، ۱۳۷۶). درآمدی بر فلسفهٔ آموزش و پرورش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- بهشتی، سعید (۱۳۷۷). زمینه‌ای برای بازاندیشی در فلسفهٔ تعلیم و تربیت. تهران: نشر ویرایش.
- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۰). فلسفهٔ آموزش و پرورش، در علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن. زیر نظر علیمحمد کاردان. تهران: انتشارات سمت.
- پتروفسکی، آرتور و همکاران (۱۳۵۴)، ترجمهٔ محمد قاضی و دیگران. آموختن برای زیستن. تهران: مؤسسهٔ انتشارات امیرکبیر.

چالمرز، آلن (۱۳۸۴/۱۹۸۴)، ترجمه سعید زیباکلام). چستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی. تهران: انتشارات سمت.

حسینی، سیدعلی اکبر (۱۳۷۹). تعلیم و تربیت اسلامی: مبانی، منابع، و اصول. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

دیوئی، جان (۱۳۴۱)، ترجمه امیرحسین آریان‌پور). دموکراسی و آموزش و پرورش. کتابفروشی تبریز. ساتراک، جان (۱۳۶۵). زمینه روان‌شناسی (ترجمه مهرداد فیروزبخت). تهران. مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.

شریعتمداری، علی (۱۳۶۴). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. مؤسسه انتشارات امیرکبیر. شعاری‌نژاد، علی اکبر (۱۳۶۵). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر. شولتز، دوان؛ و شولتز، سیدنی آلن (۱۳۸۳/۱۹۹۸)، ترجمه یحیی سیدمحمدی). نظریه‌های شخصیت. تهران: مؤسسه نشر ویرایش.

شفیلد، هری (ترجمه غلامعلی سرمد، ۱۳۷۵). کلیات فلسفه آموزش و پرورش. تهران: نشر قطره. صناعی، محمود (۱۳۵۴)، چاپ سوم). آزادی و تربیت. تهران، مؤسسه انتشارات امیرکبیر. عظیمی، سیروس (۱۳۶۳). روان‌شناسی عمومی. تهران: کتابفروشی دهخدا. فروغی، محمدعلی (۱۳۴۴). سیر حکمت در اروپا. تهران: انتشارات کتابفروشی زوار. گوتک، جرال (ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، ۱۳۸۰). مکاتب فلسفی و آرای تربیتی. تهران: انتشارات سمت.

گیلیس، دانالد (۱۳۸۱/۱۹۹۲)، ترجمه حسن میاننداری). فلسفه علم در قرن بیستم. تهران: انتشارات سمت.

لازی، جان (۱۳۸۵/۱۹۹۳)، ترجمه علی پایا). درآمدی تاریخی به فلسفه علم. تهران: انتشارات سمت. لطف‌آبادی، حسین (۱۳۷۸)، چاپ نهم (۱۳۸۵). روان‌شناسی رشد نوجوانی و جوانی و بزرگسالی. تهران: انتشارات سمت.

_____ (۱۳۸۵). آموزش شهروندی ملی و جهانی همراه با تحکیم هویت و نظام ارزشی دانش‌آموزان. ویژه‌نامه نوآوریهای آموزش شهروندی. فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوریهای آموزشی، شماره ۱۷ پاییز ۱۳۸۵ (صفحات ۱۱ تا ۴۴).

_____ (۱۳۸۵). خرد مینوی، دانش عینی، و رشدیافتگی شخصیت علمی به عنوان مبانی نوآوریهای آموزشی و تربیتی. ویژه‌نامه علمی - پژوهشی چالشها و راه‌حلهای نوآوریهای آموزشی و تربیتی. سال پنجم، شماره ۱۵، بهار ۱۳۸۵ (صفحات ۴۷ تا ۸۴).

مان، نرمان (ترجمه محمود ساعتچی، ۱۳۵۴). اصول روان‌شناسی. تهران: انتشارات امیرکبیر.

معین، محمد (۱۳۶۲). فرهنگ فارسی. تهران: مؤسسه انتشارات امیرکبیر.

نیلر، جورج (ترجمه فریدون بازرگان، ۱۳۵۶). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

وحیدی، حسین (۱۳۶۵). ترجمه گاتها. سرودهای مینوی زرتشت. تهران: انتشارات آفتاب.

ویتمن، وین (ترجمه یحیی سیدمحمدی، ۱۳۸۳). روان‌شناسی عمومی. تهران: نشر روان.

Anderson, C. W., & Roth, K. J. (1989). Teaching for meaningful and self-regulated learning of science. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching* (Vol. 1, pp. 265-306). Greenwich, CT: JAI Press.

Anderson, J. R. (1993). Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48, 35-44.

Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications* (4th ed.). New York: Freeman.

Astington, Janet Wilde (1993). *The child's discovery of the mind*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Beck, Clive (2002). *Postmodernism, pedagogy, and philosophy of education*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education. Philosophy of Education Society.

Bermudez, Jose' (ed.) (2005). *Philosophy of psychology: Contemporary readings*. New York: Routledge.

Bruner, J. (1965). *Toward a theory of instruction*. Harvard: Belknap.

— (1960). *The process of education*. New York: Vintage Books.

Bunge, Mario; & Ardila, Ruben (1987). *Philosophy of psychology*. New York: Springer-Verlag.

Carlson, Neil, R.; Martin, G. Neil; & Buskist, William (2004). *Psychology* (2nd edition). New York: Pearson.

Cohen, Bernard (1970). *The birth of a new physics*, New York. Norton.

Dagobert, D. Runes (2001). *Dictionary of philosophy*. New York: Kessinger Publishing.

Feldman, Robert S. (2005). *Understanding psychology* (7th edition). Boston: McGraw-Hill.

Foucault, Michel (1990). *The History of Sexuality* (New York: Random House/Vintage, 1990/1976), 11-13.

Fromm, E. (1962). *Beyond the chains of illusion: My encounter with Marx and Freud*. New York: Simon & Schuster.

Gagne, E. D., Yekovich, C. W., & Yekovich, F. R. (1993). *The cognitive psychology of school learning* (2nd ed.). New York: Harper-Collins.

Gopnik, A., Kuhl, and Meltzoff, A. (1999). *The Scientist in the crib: What early learnig tells us about the mind*. New York: Perennial Books.

Korf, R. (1999). Heuristic search. In R. Wilson & F. Keil (Eds.), *The MIT encyclopedia of the cognitive sciences* (pp. 273-372). Cambridge, MA: MIT Press.

Kuhn, T. S. (1970). The structure of scientific revolutions. Urbana: University of Illinois Press.

Lakatos, I.; & Musgrave, A. (eds.) (1970). Criticism and the growth of knowledge. Cambridge: Cambridge University Press.

Lipman, Matthew. (1988). Philosophy goes to School, Philadelphia, Temple University Press.

— (1993). *Thinking Children and Education*, Iowa, Kendall/Hunt Publishing Company.

— (1974). *Harry Stottlemeier's Discovery*. Upper Montclair, NJ: Institute for the Advancement of Philosophy for Children.

—; Sharp, Ann M.; and Oscanyan, Frederick, eds. (1978). *Growing Up With Philosophy* (Philadelphia: Temple University Press).

— (1988). *Philosophy Goes to School* Philadelphia: Temple University Press.

— (1991). *Thinking in Education* New York: Cambridge University Press.

—, ed. (1993). *Thinking Children and Education* (Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt).

Lyotard, Jean-Francois (1984). *The Postmodern Condition*, trans. Geoff Bennington and Brian Massumi (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984/1979), 51.

Matthews, Gareth (1980). *Philosophy and the Young Child* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

— (1984). *Dialogues With Children* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

— (1994). *The Philosophy of Childhood* (Cambridge, Mass.: Harvard University Press).

— (2000). "The Ring of Gyges: Plato in Grade School," *International Journal of Applied Philosophy*, Vol. 14:1, pp. 3-11.

McGuiness, Carol (1999). From thinking skills to thinking classroom. Belfast: Queen's University, School of Psychology.

Myers, David G. (2005). *Exploring psychology*. 6th ed. New York: Worth Publishers.

Rorty, Richard (1990). "The Dangers of Over-Philosophication — Reply to Arcilla and Nicholson," *Educational Theory* 40, no. 1 (1990).

Pritchard, Michael S.— (1985). *Philosophical Adventures With Children*. Lanham, MD: University Press of America.

— (1991). *On Becoming Responsible*. Lawrence, KS: University Press of Kansas.

— (1996). **Reasonable Children**. Lawrence, KS: University Press of Kansas.

— (2000). “Moral Philosophy for Children and Character Education,” *International Journal of Applied Philosophy*, Vol. 14:1, , pp. 13-26.

Rorty, Richard (1982). Method, Social Science, and Social Hope. in *Consequences of Pragmatism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Rosenberg, Alexander (2005). Philosophy of science: A contemporary introduction. Cambridge University Press.

Webster (2004). Webster's new world dictionary. London: Second College.