

زبان، مسئله ای معرفتی و تربیتی در آراء فیلسوفان و مربیان

محمد دادرس

دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت

دکترمیرعبدالحسین نقیب زاده

استاد دانشگاه تربیت معلم

چکیده

با توجه به کاربرد گسترده‌ی زبان در عرصه های مختلف تربیتی، مسئله‌ی زبان در تربیت، از ابعاد مختلفی قابل طرح است. بررسی محدودیت های زبان در ارائه و کسب معرفت، راهی است برای آگاهی از تأثیر کاربرد زبان بر نتیجه‌ی تربیت. در این مقاله کوشش می شود تا این مسئله‌ی تربیتی، در آراء فیلسوفان و مربیان مورد بررسی قرار گیرد. از بعد فلسفی، این مسئله، ماهیتی معرفت شناختی دارد و فیلسوفان کوشیده اند تا از دیدگاه های مختلف، نقش زبان را در کسب معرفت و ابلاغ آن، بررسی کنند. این مسئله، در آراء فیلسوفان، و دیدگاه های فلسفی مختلف، اگرچه از زوایای متفاوتی نگریسته شده است، اما، به نظر می رسد، به برخی نتایج مشترک، انجامیده است. به نظر می رسد افلاطون، فیلسوف خرد گرا، کسب و ابلاغ معرفت، به ویژه معرفت حقیقی مورد نظر خویش را، از طریق زبان، ناممکن، می داند. ویتگنشتاین، فیلسوف تجربه گرایی است که کوشش های فلسفی اش، در زمینه‌ی زبان، موجب دگرگونی هایی در فلسفه شده است. وی معتقد است، زبان به اندیشه جامه می پوشاند و می تواند موجب گمراهی گردد؛ بنابراین، فعالیت فیلسوفان باید صرف روشن ساختن اشتباهات ناشی از زبان گردد. مسئله‌ی زبان در تربیت از نظر روسو نیز، ماهیتی معرفت شناختی دارد؛ زیرا او معتقد است کاربرد زبان در فرایند تدریس مفاهیم و موضوعات، برای تربیت شونده معرفتی ایجاد نمی کند، بلکه مانع از کسب معرفت نیز می شود. دیویی، فیلسوف عمل گرایی است که شعار تربیتی خود، یعنی «یادگیری از طریق عمل» را بر اساس معرفت شناسی فلسفه عمل گرایانه‌ی خویش، استوار ساخته است. آیزنر، به عنوان فیلسوف و نظریه پرداز برنامه‌ی درسی، براساس دیدگاه کثرت گرایی شناختی به مسئله‌ی زبان در تربیت، پرداخته است. وی، معتقد است، معرفت های بشری گوناگونند و کاربرد زبان، آنچنان که در مدارس و دانشگاه ها، رواج دارد، در ارائه‌ی بخش بزرگی از معرفت بشری دچار محدودیت است. این معرفت ها، از آن روی که از طریق کاربرد زبان استدلالی بیان ناشدنی اند، نادانستنی محسوب شده و از دایره‌ی دانش های مورد توجه در فرایند تربیت، کنار رفته اند. شناخت محدودیت های زبان و توجه به آنها مقدمه ای است برای جستجو و به کار گیری روش های دیگر کسب معرفت؛ تا از این طریق، نتایج تربیت بهبود یابد.

کلیدواژه‌ها: تربیت، معرفت، کاربرد زبان، افلاطون، ویتگنشتاین، روسو، دیویی، آیزنر.

این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت، در دانشگاه تربیت مدرس، است.

مقدمه

تربیت، در معنای کلی خود یعنی پدید آوردن آگاهانه‌ی دگرگونی در انسان، کاربرد زبان را به صورت آگاهانه و هدفدار الزامی می‌کند. اما، به نظر می‌رسد، سهولت ارائه‌ی محتوای تربیت، به صورت کلامی موجب شده است که زبان در فرایند تربیت، بدون هدف و به صورت عادت به کار رود؛ و فارغ از ویژگی‌های اثرگذار زبان و بی‌توجه به تأثیر آن در نتیجه‌ی تربیت، متون شفاهی و کتبی به عنوان محتوای تربیت، به صورت گسترده‌ای در شکل‌ها و رسانه‌های مختلف مورد استفاده قرار گیرد.

هنگامی که به عرصه‌های تربیتی نظر می‌کنیم، می‌بینیم که همه‌جا را سخن فرا گرفته است، درخانه‌ها، سخنرانی‌های اخلاقی و امر و نهی پدر و مادر برای کودکان و یکدیگر؛ در مدرسه، سخنرانی مدیر، ناظم و متخصص تربیت برای اولیا و شاگردان؛ و آموزش در کلاس‌های حرفه و فن، علوم تجربی، اخلاق، دینی و تربیت بدنی، همه از طریق کتاب و کلام معلم؛ در برنامه‌های تلویزیونی یا برنامه‌های آموزشی هم مجریان در حال سخنرانی‌اند، یا اطلاعات می‌دهند و یا نصیحت می‌کنند. همه‌جا و در همه‌ی سطوح از طریق همه‌ی رسانه‌ها و در تمام فضاها همه در حال تربیت و آموزش یکدیگر از طریق کلامند. هنگامی که نوبت ارزیابی از نتایج تربیتی می‌شود، نیز زبان نقش اصلی را بر عهده دارد؛ و بر عهده‌ی شاگردان است که سخنان معلمان را باز پس دهند تا آنان خشنود گردند که شاگردانشان تربیت شده و آموزش دیده‌اند. آیا معلمان، مربیان و برنامه‌ریزان تربیت از ویژگی‌های زبان و محدودیت‌های آن در تربیت آگاهند و اینچنین بی‌محابا سخن می‌رانند؟ جستجو در آثار و آراء فیلسوفان و مربیان، در این مقاله، کوششی است برای کاربرد هدف دار زبان در تربیت، از طریق آگاهی از ویژگی‌های زبان، و نقش آن در ارائه و کسب معرفت.

بررسی این مسئله به ویژه از منظر فلسفه‌ی تربیت، مستلزم پرداختن به رابطه‌ی زبان و معرفت است. بسیاری از فیلسوفان درباره‌ی رابطه‌ی معرفت و زبان و به طور کلی محدودیت کاربردهای زبان اظهار نظر کرده یا هشدار داده‌اند. تربیت زبانی و کتابی، و یکسان انگاشتن کاربرد کلمات و تربیت، نیز از سوی مربیان و فیلسوفان تربیت از جمله روسو و دیویی خطرناک دانسته شده است. همچنین، فیلسوفان و دانشمندان علوم شناختی بر وجود گونه‌های دیگری از دانش و نظام‌های نشانه‌ای متفاوت برای ارائه‌ی دانش، تأکید کرده‌اند. برخی از صاحب‌نظران تربیت از جمله آیزنر، برمنای همین یافته‌ها،

بسیاری از کاستی‌های کنونی تربیت را ناشی از بی‌اعتنایی به محدودیت‌های زبان، و رفع آنها را در گرو توجه به به نمادهای غیر کلامی و کارکردهای دیگر زبان می‌دانند.

بیان مسئله

مسئله‌ی مورد توجه در این پژوهش، تاریخی کهن دارد. چنان که از سوابق موضوع برمی‌آید، زبان به عنوان مسئله ای تاریخی همواره مورد توجه فیلسوفان بوده است. سقراط، افلاطون، ارسطو، لاک، هیوم، هومبولت و دکارت و در قرن بیستم، فرگه، راسل و ویتگنشتاین و بسیاری از فیلسوفان دیگر، هریک از زاویه ای به این مسئله پرداخته‌اند (هریس^۱ و تیلور^۲ ۱۹۹۷). امروزه نیز، مسئله‌ی زبان، همچنان، در فلسفه دارای اهمیت ویژه ای است، و در رویکردهای مختلف فلسفی مورد توجه و از ابعاد گوناگون مورد تحقیق و تأمل است، به طوری که امروزه کمتر فیلسوفی را می‌توان نام برد که در زمینه‌ی زبان اظهار نکرده باشد. این توجه آنچنان گسترده است که شاید بتوان تمامی اختلافات مشرب‌های فلسفی را در این عرصه باز یافت. فیلسوفان اگزیستانس، فلاسفه‌ی تحلیلی یا تحلیل‌زبان، فیلسوفان مکتب انتقادی فرانکفورت، نوپراگماتیست‌ها و پست مدرنیست‌ها، همه از زاویه ای به این مسئله توجه کرده‌اند؛ به گونه ای که زبان، یا محور فعالیت‌های آنان یا یکی از موضوعات مهم مورد توجه ایشان بوده و هست و این همه به جز شاخه تازه ای از فلسفه و فیلسوفان است که تحت نام فلسفه‌ی زبان به موضوع زبان و به طور خاص به «معنی» توجه فلسفی منطقی داشته و دارند.

به گفته یاسپرس، مسئله‌ی بیان حقیقت، مسئله‌ی مورد توجه افلاطون و از آن زمان مسئله‌ی فلسفه بوده است. به نظر می‌رسد، انتقال حقیقت فهم شده یا مورد نظر انسانی به انسان دیگر، امری تربیتی است. با این وصف، مسئله‌ی زبان از بعد تربیتی، به عنوان مسئله ای معرفت‌شناختی، نخستین بار مورد توجه افلاطون قرار گرفته است. اگر حقیقت و انتقال معرفت حقیقی، موجب توجه افلاطون به مسئله‌ی زبان شده است، از بین رفتن شفافیت زبان و پدیدار شدن ویژگی‌های تأثیر گذار زبان بر شناخت، مسئله ای است که ویتگنشتاین را به سوی زبان کشانده است. ضرورت شناخت مرز آنچه می‌توان به روشنی گفت و آنچه باید به خاموشی سپرد برای ویتگنشتاین اول و مرز میان کاربردهای گوناگون زبان برای ویتگنشتاین دوم در حال حاضر، برای ما نیز یک ضرورت است.

روسو، دیوبی و آیزنر، سه فیلسوف و صاحب نظری هستند که به طور مشخص درباره‌ی کاربرد زبان در فرایند تربیت به اظهار نظر پرداخته‌اند. از نظر روسو، هر آنچه

1- R. Harris
2- J. T. Talbot

تربیت شونده را از رشد طبیعی خویش، دور یا منحرف کند، مانع تربیت است. از این منظر، گفته‌ها و نوشته‌ها، به عنوان نماینده‌ی جامعه و ویژگی‌های مخرب آن، محسوب شده و مانع از سیر طبیعی فرایند تربیت می‌شود، پس مذموم است. از نظر دیویی، یادگیری جز از طریق عمل تربیت شونده، نتیجه‌ی مطلوبی ندارد؛ از این رو تعلیم و تربیت کتابی و زبانی از نظر او نامطلوب است. آیزنر، با تکیه بر دیدگاه تکرر گرایی شناختی، معتقد است دانش‌ها گوناگون و راه‌های کسب آنها نیز متفاوت است؛ و تکیه بر کاربرد زبان به شیوه‌ی کنونی در فرایند تربیت، به منزله‌ی نادیده گرفتن این تنوع معرفتی و تفاوت‌های فردی تربیت شوندگان در فرایند تربیت است.

افلاطون و مسئله‌ی زبان

همچون اغلب موضوعات فلسفی با مراجعه به آثار افلاطون نخستین سابقه‌ی مدون و قابل دسترسی را در زمینه‌ی مفاهیم تربیت و زبان می‌توان یافت. در آراء افلاطون، محدودیت‌های زبان از دو بعد بیان و کسب معرفت مورد توجه قرار گرفته است؛ افلاطون، درباره‌ی ارتباط میان معرفت و زبان، از زبان سقراط می‌گوید: «شناختن چیزها از راه واژه‌ها میسر نیست، بلکه باید هرچیز را از راه خود آن چیز شناخت». (دوره آثار افلاطون ۱۳۸۰ «کراتیلوس»، ص ۸۰۰)

از نظر افلاطون بیان و کسب معرفت از طریق زبان، دارای دو جنبه‌ی متمایز است که براساس تقسیم بندی او از دانش‌ها شکل گرفته است. وی، ضمن تفکیک دانش بر دو نوع متعارف و دانش اصلی، (یاسپرس^۱ ۱۳۵۷، ص ۶۴)، بیان دانش متعارف از طریق کاربرد زبان را ممکن می‌داند، اما آن را مقید به شروطی می‌کند که گویندگان و نویسندگان، باید از آنها برخوردار باشند. دانش متعارف، شامل دانش‌هایی چون ستاره‌شناسی، پزشکی، هنرهای پیشه‌وران و حتی ریاضیات می‌شود (یاسپرس ۱۳۵۷، ص ۶۴). این شروط در گفتاری از سقراط در «فایدروس» آمده است. بیان کننده‌ی دانش متعارف «خواه مقصودش تدریس باشد یا قانع ساختن شنوندگان»، ابتدا باید حقیقت و ماهیت موضوع سخن خویش را بشناسد و بتواند آن را به حد دقیق و کامل تعریف کند و آنگاه آن را به انواع مختلف تقسیم نماید، تا آنجا که دیگر قابل تقسیم نباشد. دوم، باید از طبیعت روح آگاه باشد تا بتواند در برابر هر روح، سخنی متناسب با آن پیدا کند، همچنین باید بتواند با صاحب روح ساده، سخن ساده بگوید و در برابر آنان که روح تربیت یافته دارند، سخن متنوع و پر نقش و نگار به میان آورد (دوره آثار افلاطون ۱۳۸۰ ص ۱۲۷۲). درجای دیگری افلاطون (۱۳۸۰، ص ۱۲۵۷)، ضمن تفکیک مفاهیم ملموس از مفاهیم ذهنی، می‌گوید: «کسی که بخواهد درباره‌ی

موضوعی سخن براند، نخست باید بدین نکته توجه کند که موضوع سخنش جزء کدام یک از آن دو نوع است و هیچ گاه نباید از این مطلب غافل بماند». از نظر افلاطون نیروی بیان مستلزم داشتن توانایی تفکر فلسفی است؛ زیرا، تفکر فلسفی را برای شناسایی و تمایز نیک و بد با اهمیت و کلیدی می داند و درمقابل آن تکنیک های سخنوری و نویسندگی را ناچیز می شمارد: «اگر کسی جز آنچه نوشته است هنری ندارد و وقت خود را بدین می گذراند که جمله ای را از بالا بردارد و در پایین جای دهد و گاه جمله ها را از هم جدا کند و گاه به هم پیبوند، او را یا شاعر می توانیم خواند یا خطابه نویس و یا قانون نویس» (همان، ص ۱۲۷۴)

دانش حقیقی، که دانش متعارف معنی خود را از آن دارد، از نظر افلاطون، ناگفتنی است. یاسپرس (۱۳۵۷، ص ۶۴)، تحت عنوان مسئله ی «امکان ابلاغ» ضمن تشریح دیدگاه افلاطون درباره ی دانش حقیقی، در چارچوب دیدگاه افلاطونی می پرسد: «حقیقت درستی که هر دانش آموختنی و تمام زندگی آدمی، معنی خود را از آن و به خاطر آن دارد، آنچه معیار آدمی است، نه آدمی معیار آن، ابلاغ و یاد دادن و یاد گرفتن چگونه صورت می پذیرد؟ ... آیا آن حقیقت اصلاً در سخن می گنجد؟ آیا چون بی موضوع است غیر قابل بیان نیست؟» یاسپرس (۱۳۵۷، ص ۶۷)، معتقد است افلاطون به هیچ وجه نمی خواهد بگوید که مطلبی گفتنی را پنهان داشته است، بلکه طبیعت خود موضوع اجازه نمی دهد که آن را در عبارات درسی بگنجانند، بی آن که خود مطلب از دست برود. افلاطون، خود، درباره ی امکان بیان معرفت حقیقی از طریق زبان، در نامه ای صراحتاً نظر خود را بیان کرده است. افلاطون، در «نامه ی هفتم» که بنابر گفته ی یاسپرس (۱۳۵۷، ص ۶۷)، در روزگاری پیری آن رانوشته است، درباره ی نوشته های خود می گوید: «درخصوص مطالب اصلی فلسفه ی خود نه چیزی نوشته ام و نه خواهم نوشت.... من برآنم که نه انتشار این اسرار و نه نوشتن چیزی درباره ی آنها به شیوه ای که برای همه کس قابل فهم باشد مایه ی نیکبختی هیچ کس نمی تواند بود. به استثنای عده ی خیلی از مردان برگزیده که همه آنها را با اشاره ای می توانند دریابند. درحالی که همه ی مردمان با خواندن آنها یا به طور کلی فلسفه را به دیده ی حقارت خواهند نگریست یا اگر به درک پاره ای از آنها توفیق یابند چنان مغرور خواهند شد که گویی علوم اولین و آخرین را درسینه دارند.» (دوره آثار افلاطون، ۱۳۸۰ ص ۱۸۶۳)

افلاطون به عنوان نخستین کسی که به مسئله ی بیان حقیقت از طریق غیرمستقیم، توجه نموده و درباره ی آن اندیشیده است، ولی خود، به این مسئله، پاسخ نهایی نداده است (یاسپرس ۱۳۵۷، ص ۶۴). به گفته ی یاسپرس (همان، ص ۶۶)، مشکلی که افلاطون احساس

کرده است، ناشی از ناامیدی از فهماندن سخن خود به دیگران بوده است. از نظر افلاطون، نوشته تنها برای عده‌ی خیلی مفید است که حقیقت را با اشاره ای کوچک در می یابند، زیرا نوشته، برای کسانی که خود تجربه ای درباره‌ی موضوع دارند، وسیله ای برای یادآوری است، درحالی که دیگران از نوشته تنها نمودی از دانش را به دست می آورند. «با نوشتن به شاگردان خود فقط نمودی از دانش می توانی داد، نه خود دانش را و شاگردان، چون از تو سخنان فراوان خواهند شنید، بی آن که به راستی چیزی بیاموزند، گمان خواهند برد که دانا شده اند و درنتیجه هم نادان خواهند ماند و هم معتقد خواهند شد که دانا گردیده اند.» (دوره‌ی آثار افلاطون، ۱۳۸۰ «فایدروس» صص ۱۲۶۹ و ۱۲۷۰)

از نظر افلاطون، حقیقت، کیفیتی است که تنها در اثر همکاری درونی و معنوی مربی و تربیت شونده، یکباره در درون آدمی افروخته می گردد. افلاطون، درباره‌ی کسب معرفت و ارتباط تربیتی میان مربی و تربیت شونده، معتقد است ابلاغ، به معنی واقعی فقط از آدمی به آدمی میسر است و روی سخن در آن با همه کس نیست، بلکه با روح حساسی است که گوینده‌ی سخن، خود برگزیده است؛ بدین سان سخن در روح شاگرد نوشته می شود، پس از آن که در آنجا نوشته شد، خود آن می تواند به خود یاری دهد و هرجا که خود می خواهد به گفتار درآید یا خاموش بماند. تنها چنان روحی می تواند تخم اندیشه را به بار آورد، نه نوشته‌ی بی جان. «نوشته هرگز نمی تواند میان دو نفر پیوندی راستین ایجاد کند و آن لحظه‌ی ناگهانی را که جرقه‌ی حقیقت در آن پدیدار می گردد، با خود بیاورد.» (به نقل از یاسپرس، ۱۳۵۷، صص ۶۶ و ۶۷)

پژوهش‌های نوین درباره مسئله‌ی زبان

فیلسوفان بسیاری در طول تاریخ از وجوه و رویکردهای گوناگون به بررسی موضوع زبان پرداخته اند؛ اما آنچه این توجه را در قرن بیستم (به بعد) از دوران پیش از آن متمایز می کند، توجه به فعال بودن یا نقش داشتن و به اصطلاح واضح و شفاف نبودن آن است. راسل در کتاب «رشد فلسفی من» می نویسد که تا پیش از چهل و چند سالگی، زبان برایش نامرئی بود. یعنی وسیله ای که می توان از آن، بی آن که مورد توجه باشد، استفاده کرد (برایان مگی^۱ ۱۳۷۴ ص ۱۹۶). از نظر «مگی»، پوزیتیویسم منطقی، زبان را به مشغله‌ی عمده‌ی فلاسفه مبدل کرد. «سرل»^۲ نیز معتقد است که زبان در طول حیات فکری به طور کلی، کم کم مسئله ساز شده، به نظر رسیده است که آنچنان شفاف و واضح نیست که بشود از ورای آن مستقیماً و بی اشکال به جهان نگریست. به عقیده‌ی او

1-Bryan Magee

2 -J. Searle

این امر تاحدی به کاهش شدید اعتماد به نفس در قلمرو فکر و از دست رفتن ایمان به عقلانیت مرتبط است که در اواخر قرن نوزدهم روی داد (برایان مگی، ۱۳۷۴ ص ۲۹۳). سرل معتقد است با بررسی تاریخ فلسفه در همین دوره، یعنی از دکارت به پرسش اساسی فلسفه، یعنی، «معرفت یا شناخت چیست و چگونه امکان پذیر می شود؟» می رسیم. وی می گوید: «اگر این پرسش را کاملاً جدی بگیرید چنان که ما در فلسفه جدی گرفته ایم و در سیصد سال گذشته از دکارت تا به حال سؤال محوری، همین بوده است، سرانجام به ناچار به پرسش بنیادی تری می رسید، عبارت از این که ذهن ما جهان را اساساً چگونه تصور می کند یا می نمایاند. و به این ترتیب این سؤال که «معنا چیست؟» بر این سؤال که «معرفت چیست؟» تقدم پیدا کرده است.» (همان، ص ۲۹۳)؛ و این موضوع است که در چارچوب شاخه‌ی تازه ای از فلسفه، یعنی فلسفه‌ی زبان مورد توجه و مطالعه قرار می گیرد.

در قرن بیستم، نام فلسفه‌ی تحلیلی بیشتر از سایر دیدگاه ها با زبان همراه بوده است و فیلسوفان تحلیلی بیشترین فعالیت فلسفی را درباره‌ی زبان و به کمک زبان انجام داده اند. تحلیل فلسفی زبان تنها ایجاد دقت در ارتباط را مدنظر ندارد، بلکه آنچه مهم تراست، دقت مضاعف در تعیین انواع گزاره هایی است که معنی دار هستند. راسل^۱، ویتگنشتاین، مور^۲، آیر^۳ و رایل^۴ از جمله فیلسوفانی هستند که به مسئله‌ی زبان و تحلیل زبانی پرداخته و بر فلسفه‌ی تحلیلی تأثیر گذاشته اند.

باتلر^۵ (۱۹۵۷) معتقد است «مور» با اعتراض شدید خود علیه ایده آلیسم، تأثیری کلی بر رشد تحلیل زبان داشته است. مور به عنوان یک نئوئالیست (نو واقع گرا) بیش از اندازه شناسایی اشیاء در طبیعت را ساده می دانست. اما، همین اصرار پیگیر درباره‌ی اشیاء به عنوان موجودات واقعی بود که لاقلاً به صورت غیرمستقیم فلسفه را مجدداً به کاربرد زبان در محدودهای معین و آشکار خود فراخواند. از نظر مور، جهان طبیعت بسیار واقعی است، بنابراین استفاده از زبان برای ارائه‌ی حدس هایی درباره آنچه که نمود خارجی در این جهان ندارد، نا به جا محسوب می شود. کارکرد صحیح فلسفه و در نتیجه کارکرد صحیح زبان، سروکار داشتن با چیزهایی است که اینجا و اکنون وجود دارند و در معرض مشاهده‌ی ما قرار می گیرند. «راسل» نیز مانند «مور» تحلیل زبان را به منزله‌ی روشی برای مقابله با ایده الیسم فیلسوفانی چون «برکلی» به کار برد، اما برخلاف «مور» که این کار را از طریق تأکید بر زبان عادی و تحلیل گفته های مردم عادی انجام می داد، توجه «راسل»، معطوف دستیابی به زبانی دقیق بوده است؛ زیرا، راسل دل بسته‌ی ریاضیات بود و

1-B. Russell

2-J.J. Moor

3-Ayer

4-G. Ryle

5-Donald Butler

به زبانی توجه داشت که همانند زبان ریاضی باشد (نقیب زاده، ۱۳۷۵، ص ۲۴۲). می‌توان گفت «آیر»، یکی از مهم‌ترین فلاسفه‌ی تحلیل زبان است. کتاب «زبان، حقیقت و منطق» وی که نخستین بار در سال ۱۹۳۶ منتشر شد، نوعی اثر کلاسیک در زمینه‌ی تحلیل زبان به شمار می‌رود. البته این دیدگاه‌ها حتی از سوی خود این فیلسوفان، مورد انتقاد واقع شده است؛ و به ویژه در آن بخش‌هایی که تنها دانش معتبر را گزاره‌های توصیفی دانسته است، به کلی رد شده‌اند (آیر در مصاحبه با مگی (۱۳۷۴) و آیزنر، ۲۰۰۲).

ویتگنشتاین و سخن معنی‌دار

نامی که معمولاً بیشترین همراهی را با تحلیل زبان به عنوان یک جریان مشخص قابل توجه در فلسفه دارد، «لودویگ ویتگنشتاین»^۱ است. تأثیر عمده‌ی «ویتگنشتاین» با کتاب «رساله‌ی منطقی-فلسفی»^۲ آغاز شد که برای اولین بار در سال ۱۹۲۱ منتشر و در سال بعد به انگلیسی ترجمه شد. باتلر (۱۹۵۷)، معتقد است، آغاز به کار دانشگاهی «ویتگنشتاین» در انگلستان، بی‌شک با رشد دیدگاه تحلیلی در آنجا ارتباط بسیار داشته است. وی در سال ۱۹۲۹ به عنوان عضوی از هیئت علمی دانشگاه کمبریج منصوب شد و طی دوره‌ای در حدود دو دهه به صورت برجسته‌ای در آن دانشگاه خدمت کرد.

کوشش‌های ویتگنشتاین از دو جهت با مسئله‌ی زبان ارتباط می‌یابد، در مرحله‌ی نخست، او دایره‌ی دانش را محدود می‌سازد و این کار را از طریق زبان و با معیار معنی‌داری صورت می‌دهد، چنان که سخن خود را نیز با توجه به معیارهایی که معین کرده است، مانند نردبانی می‌داند که باید پس از بالا رفتن از آن و رسیدن به بام، دور انداخته شوند. به عبارت دیگر، در چارچوب دیدگاه بیان شده در «رساله»، کاربرد زبان، برای بیان این نوع سخنان، مجاز نیست و باید پس از فهم مطلب، آنها را نادیده گرفت؛ زیرا به گفته‌ی راسل (رساله‌ی منطقی، فلسفی ص ۸۲) «آن چیزی که بایستی وجه مشترک بین جمله و واقعیت باشد، نمی‌تواند خود در قالب زبان بیان گردد». بنابه اصطلاح خود او «تنها می‌توان آن را نمود (نشان داد)، و گفته‌شدنی نیست». «به این ترتیب مطابق با نظر «ویتگنشتاین اول»، دانش حقیقی، اندیشه‌ای است که به صورت منطقی در قالب گزاره‌ای معنی‌دار، واقعیت را توصیف کند.

ویتگنشتاین در حدود بیست و پنج قرن پس از افلاطون می‌کوشد تا با تفکیک سخن معنی‌دار از بی‌معنی، ضمن آشکارکردن ناتوانی‌های زبان، از طریق منطقی، سخن مجاز را شناسایی و معرفی کند. او در مقدمه کتاب رساله منطقی-فلسفی (۱۳۶۹، ص

1 -Ludwig Josef Johan Wittgenstein

2 -Tractatus Logico-philosophicus

۱۶)، هدف از نگارش آن را اینچنین اعلام می دارد: «منظور کتاب را می توان در چند کلمه‌ی زیر خلاصه کرد: آنچه را اصولاً می توان گفت، می توان به روشنی گفت و درباره‌ی آنچه که نمی توان سخن گفت، بایستی خاموشی گزید». شناخت حقیقی، شناخت واقعیت های عینی جهان است. او معتقد است «جهان، عبارت از واقعیت ها در فضای منطقی است»^۱ و «اندیشه عبارت از تصویر منطقی واقعیت هاست»^۲ بنابراین از نظر او «مجموع اندیشه های صحیح، تصویری از جهان است»^۳ هدف ویتگنشتاین در «رساله»، شناخت و معرفی مرز اندیشه است و چون امکان دسترسی به این مرز برای کسی که در این سوی قرار دارد، ممکن نیست مرزهای اندیشه را در مرزهای زبان جستجو می کند: «هدف کتاب آن است که به اندیشه مرز نهد یا شاید نه به اندیشه، بلکه به بیان اندیشه، مرز نهد، «چه برای آن که بتوان به اندیشه مرز نهاد باید بتوان در دو سوی این مرز اندیشه کرد؛ بنابراین ما بایستی بتوانیم بیندیشیم، که چه چیز را نمی توان اندیشید. بنابراین مرز را می توان تنها در قلمرو زبان کشید و آنچه را که آن سوی مرز می ماند می توان به سادگی بدون معنی دانست»^۴.

برای این که زبان، واقعاً مفید معنا باشد و از عهده‌ی توصیف جهان برآید، ویتگنشتاین در این دیدگاه نخستین خود، آن را مقید به شروط دشواری می کند که مستلزم مجاز نبودن آن به بعضی کارهاست، از جمله سخن گفتن درباره‌ی ارزش ها، زیرا ارزش، جزئی از جهان نیست. بنابراین داوری های اخلاقی و ارزش گذاری های زیبایی شناختی جزء کاربردهای واقعی و معنادار محسوب نمی شوند. یگانه راه صحبت کردن درباره‌ی دنیا، توصیف واقعیات خاصی است که جهان از آنها ساخته می شوند. ویتگنشتاین، به زبان به عنوان پدیده ای فعال و نه منفعل توجه می کند. از نظر او، زبان، اندیشه را نمایان نمی سازد؛ و چون شیشه ای خنثی و بی اثر نیست که نور را بدون تغییر در شدت یا جهت عبور می دهد: «زبان به اندیشه جامه می پوشاند و آن هم به گونه ای که نمی توان از شکل خارجی این لباس به شکل اندیشه ملبس رسید، چه شکل بیرونی لباس، اساساً برای منظوری غیر از باز شناختن شکل بدن تعبیه شده است»^۵ از نظر ویتگنشتاین، «اندیشه عبارت است از گزاره‌ی معنی دار»^۶ «و زبان مشتمل است بر مجموع گزاره ها»^۷؛ همچنین «آیا در جای صحیح قرار گرفته است؟» یک گزاره تصویر واقعیت

۱- همان، شماره ۱۰۱۳ ص ۱۷

۲- همان، شماره ۳ ص ۲۲

۳- همان، شماره ۳۰۰۱ ص ۲۲

۴- همان، مقدمه ص ۱۶

۵- همان، شماره ۴۰۰۲، ص ۳۰

۶- همان، شماره ۴ ص ۲۹

۷- همان، شماره ۴۰۰۱ ص ۲۹

است. «گزاره مدل واقعیت است، مدل اندیشه ای که ما از واقعیت داریم.»^۱ او معتقد است خدمت «راسل» در این است که نشان داد، شکل به ظاهر منطقی یک گزاره نباید الزاماً شکل واقعی آن باشد.^۲ و راه رسیدن از ظاهر لباس (زبان) به اندیشه‌ی واقعی یا شکل واقعی، تفکیک سخن معنی دار از بی معنی ا زراه منطق است. راسل (همان، مؤخره، ص ۸۱)، در این باره می گوید: «این سؤال پیش آورده می شود که چه مناسبتی می بایستی میان یک واقعیت (مانند یک جمله) با واقعیت دیگری باشد تا آنکه اولی شایسته‌ی نماد شدن برای دومی گردد. این یک مسئله‌ی منطقی است و نکته ای که ویتگنشتاین به آن توجه دارد.»

اگرچه توجه اصلی ویتگنشتاین به زبان در سال های نخست، به مسئله‌ی بیان دانش و تعیین الزاماتی بود که باید برای توصیف دقیق عناصر و ساختارهای طبیعت از طریق زبان رعایت شود، در سال های بعد اهتمام او به خود زبان بود تا کارکرد آن در نمایاندن جهان (باتلر، ۱۹۵۷).

دیدگاه دوم ویتگنشتاین در اثر بعدی او، «تحقیقات فلسفی»^۳ منعکس شده است. از نظر «ویتگنشتاین دوم» کاربردهای زبانی گوناگونند و توصیف واقعیت به عنوان معیار معنی داری گزاره ها کنار گذاشته شده است. اگرچه همچنان، از نظر او زبان می تواند موجب گمراهی و سرگردانی شود، امری که وظیفه‌ی فلسفه جلو گیری از آن است. «برایان مگی» (۱۳۷۴) درباره‌ی فلسفه‌ی جدید او می گوید: «به نظر من آسان ترین راه ورود به فلسفه‌ی بعدی ویتگنشتاین و سپس مشاهده‌ی تفاوت آن با فلسفه‌ی قبلی او توجه به دو لفظی است که به طور استعاره ای در برابر واژه‌ی معنا به کار می رود. در فلسفه‌ی قبلی، معنا رابطه ای تصویر کننده معرفی می شود و در فلسفه‌ی بعدی به کارگیری یک ابزار. مطابق فلسفه‌ی بعدی، معنای هر گفته، سرجمع کاربردهای ممکن آن است و همین... آن را با فعالیت های بشری و مالا نامفهوم ؟؟؟؟ با سبک های مختلف زندگی مرتبط می کند. این تغییر از استعاره‌ی تصویر به استعاره‌ی ابزار است. » (۱۳۷۴ ص ۱۷۰) البته می توان گفت تداوم میان فلسفه‌ی نخستین او و فلسفه‌ی بعدی اش، توجه به ویژگی گمراه کنندگی زبان است. آنتونی کوئینتن^۴ (۱۳۷۴)، درباره‌ی این مطلب می گوید: «بین نظر کلی قبلی و بعدی ویتگنشتاین، درباره‌ی فلسفه تداومی وجود دارد به این معنا که (مطابق صورت مسئله در رساله) فلسفه، نوعی فعالیت است، نه نظریه.» فلسفه کاری است که شما می کنید، مجموعه ای از نظریه هایی که قابل بیان نیست. این قضیه در رساله به صراحت گفته شده ولی در تحقیقات فلسفی هنوز هم یکی از فرض های اساسی است و ویتگنشتاین می گوید باید از طرح

۱- همان، شماره ۴۰۱ ص ۳۰

۲- همان، شماره ۴۰۰۲، ص ۳۰

3-Philosophical Investigation
4-Anthony Quinton

نظریه های فلسفی خودداری کرد، چون این کار فقط باعث افزایش اشتباه و سرگردانی می شود. کار فیلسوف، گرد آوری تذکرات درباره ی چگونگی استفاده ی واقعی از زبان به صورت های گوناگون آن است. یعنی بازی های زبانی متمایزی که در عین حال بی ارتباط به یکدیگر نیستند و در زبان از آنها استفاده می شود. این تذکرات را جمع آوری می کنید تا مردم گرفتار تشبیهات گمراه کننده نشوند. یعنی نوعی کاربرد زبان را در حیطه ی کاربرد دیگری به کار نبرند. برایان مگی معتقد است که خود ویتگنشتاین دچار چنین گمراهی در «رساله» شده است، و به همین دلیل یا لاقلاً یکی از دلایل کدام دلایل؟؟؟ چنین تأکیدی بر بازی های زبانی همین مسئله بوده است (همان، ص ۱۷۲)؛ اما «کوئینتن» با این نظر درباره ی ویتگنشتاین موافق نیست، اگرچه آن را درباره ی بسیاری صادق می داند. او معتقد است آنچه باید برای این گونه افراد روشن شود، قواعدی است که عملاً مورد استفاده ی مردم در بازی های زبانی است. اشتباه این افراد در آن است که ازدیدن شباهت نحوه ی عمل کلمات در دوبازی مختلف به اشتباه افتاده اند. قواعد بازی اول را در بازی دوم به کار می برند و گرفتار می شوند. (همان، ص ۱۷۴) ویتگنشتاین (۱۳۸۰، ص ۱۰۲)، خود در این زمینه می گوید: «فلسفه نبردی است علیه جادو شدن شعور ما به وسیله ی زبان».

به نظر می رسد با وجود تفاوت دیدگاه های ویتگنشتاین با افلاطون، هر دو فیلسوف درباره ی محدودیت زبان در ایجاد معرفت توافق دارند. نظر ویتگنشتاین، درباره ی کسب دانش از طریق کاربرد زبان، به صراحت در مقدمه ی رساله ی منطقی-فلسفی (۱۳۶۹، ص ۱۶)، آمده است: «این کتاب را شاید تنها کسانی بفهمند که خود، اندیشه هایی را که در آن به بیان آمده یا همانند آنها را داشته باشند».

روسو و مسئله ی زبان در عرصه ی تربیت

اگرچه مسئله ی انتقال و بیان حقیقت در آراء افلاطون را می توان به عنوان مسئله ای تربیتی تلقی کرد، اما روسو^۱، به عنوان آغازگر راه های تربیتی جدید در این عرصه یعنی توجه به مسئله سازبودن زبان در تربیت نیز پیشرو است. مسئله ی زبان از نظر روسو، مسئله ی کسب معرفت از طریق زبان است، و کاملاً تربیتی است و حتی می توان گفت عمل تربیتی بیشتر مورد نظر اوست.

کاربرد زبان در تربیت، و تربیت زبانی، نه تنها موجب کسب دانش نمی شود، بلکه روسو، همچون افلاطون معتقد است که بیان دانش از طریق زبان برای کسانی که باید تربیت شوند آثار زبان بار بسیاری به جای می گذارد: «با کسی که قرار است دانشی را

کسب کند، نباید همچون کسی رفتار شود، که دارای آن دانش است. « بهترین تربیت ها آن است که شخص را عاقل بار بیاورد، ولی مربیان امروزی می خواهند فقط با دلایل عقلانی، طفل را به این مرتبه برسانند. مثل این است که کسی بخواهد کاری را از آخر شروع کند و نتیجه‌ی عملی را آلت انجام آن عمل قرار دهد. اگر کودکان دلایل عقلی را می فهمیدند، دیگر احتیاج به تربیت نداشتند.» (روسو، ۱۳۴۲ ص ۶۷)

یکسان انگاشتن دانش درباره‌ی چیزی و دانش زبانی، علاوه بر ناکارآمد ساختن هر عمل تربیتی موجب رواج لفاظی در جامعه می گردد. روسو، درباره‌ی به کار بردن بیهوده‌ی کلمات هشدار می دهد و معتقد است: « اگر از اول طفولیت با کودکان به زبانی صحبت کنیم که نمی فهمند، آنها را عادت می دهیم کلمات را بیهوده و بی مورد استعمال نمایند. » (همان، ص ۶۸)

هنگامی که مربی مطلبی را می گوید، تربیت شونده، آن را دانش معتبری تلقی می کند که باید بیاموزد و دانش کلامی شده ای را کسب می کند که اگرچه محققان برای رسیدن به آن، تجربه ها و اقدامات فراوانی کرده اند، اما چنین پنداشته می شود که امکان بیان دانش از طریق زبان، به منزله‌ی امکان پذیر بودن کسب آن از همان طریق است. بیان این اطلاعات از طرف محقق، و قابلیت درک زبانی آن از سوی تربیت شونده، چنین می نمایاند که تربیت شونده می تواند راه طولانی محقق برای به دست آوردن این دانش را کوتاه کند؛ و تنها کافی است که تربیت شونده آنها را بفهمد. صرف نظر از نادرستی این پندار، در طی مراحل کسب معرفت، فرد، فرایندهای ارزشمندی را تجربه و در نتیجه معرفت هایی را کسب می کند که در فرایند کسب دانش از طریق زبان، از آن محروم است. یکی از تجربه های اساسی هر محقق برای کسب دانش، اندیشیدن است؛ در حالی که سخن گفتن مربیان مانع از اندیشیدن تربیت شونده می شود. از نظر روسو، تربیت شونده نباید چیزی را به گفته‌ی مربی قبول کند؛ بلکه باید خودش آن را دریابد. «اگر در دماغ او کلام را جایگزین عقل سازید، دیگر تعقل نخواهد کرد.» (همان، ص ۱۲۷)

علاوه بر این کنجکاوی، جستجو و مشاهده نیز تجربه های دیگری هستند که کسب دانش به صورت مستقیم توسط تربیت شونده آنها را امکان پذیر می سازد و در مقابل، از طریق زبان، تربیت شونده از آن محروم می گردد. همچنین، پاسخ کلامی معلم به پرسش ها و کنجکاوی های تربیت شونده نیز امری نادرست محسوب می شود. برای کسب دانش، تربیت شونده باید طبیعت را با دقت مشاهده کند تا کنجکاوی اش برانگیخته شود و هم موجب تفکر او گردد. به این ترتیب او باید هم پرسش ها و هم پاسخ های خود را، البته با زمینه سازی مربی، در طبیعت بیابد. حال تصور کنید در صورتی که تربیت شونده تنها با

کتاب های درسی رو به رو باشد که هم پرسش ها وهم پاسخ ها به صورتی یکسان برای همه تربیت شوندگان در آنها آمده است، چه خواهدآموخت! از نظر روسو ارائه ی دانش در کتاب ها و واداشتن تربیت شونده به خواندن آنها در واقع آموزش زبان است و نه فراهم کردن شرایط مناسب کسب دانش. او می گوید: «طفلی که می خواند فکر نمی کند، فقط می خواند، چیزی فرا نمی گیرد تنها لغاتی می آموزد. کاری کنید که شاگرد شما در اعمال طبیعت دقت نماید تا به زودی کنجکاو شود؛ اما برای تحریک حس کنجکاوای او هرگز در ارضاء آن عجله نکنید. » (روسو، ۱۳۴۲ ص ۱۲۷)

روسو در «امیل» نه تنها به مسائل تربیتی از دیدگاه یک نظریه پرداز نگریسته است، بلکه با ارائه ی مثال های آموزشی، همچون یک معلم عمل می کند؛ او به این وسیله نشان می دهد که آنچه می گوید، شدنی است. در یکی از مثال ها، پس از این که «امیل» را درباره ی «جهت یابی» به صورت عملی آموزش می دهد، با پرسشی از سوی امیل مواجه می شود که «فایده ی جهت یابی چیست؟» روسو، به جای آن که سخن بگوید، او را با شرایطی مواجه می سازد که امیل ضمن بهره مندی از فایده ی جهت یابی، به پاسخ پرسش خود دست یابد. روسو می گوید: «می توانم از فرصت استفاده کنم و خطابه ی مفصلی برای او بیان کنم و هر چه دلم می خواهد به او یاد بدهم»، اما از نظر وی، این کار، نه بی فایده بلکه مضر است (همان، ص ۱۴۱)؛ زیرا، کودک آن سخنان را درست نمی فهمد و معنایشان را دگرگون می کند. (شاتو، ۱۳۷۲ ص ۲۰۵)

روسو کسب همه دانش ها (درمعنای عام آن) را ازطریق زبان نادرست و زیان بار می داند. او درباره ی تربیت دینی افراد، نیز معتقد است: «از بیان حقایق برای کسانی که لایق آن نیستند خودداری کنید؛ زیرا در فکرآنها ایجاد اشتباه خواهید نمود. بهتر است انسان خدا را نشاهد تا این که در ذهن خود برای او صفاتی را تصویر کند که لایق شأن او نباشند. » (همان، ص ۱۹۶). از نظر روسو آموزش های دینی پیش از موعد به صورت کلامی و گفتاری نه تنها خدمت به خداوند و آن کودکان نیست، بلکه بزرگ ترین مانع آن خواهد بود (همان، ص ۱۹۳).

روسو معتقد است، آنچه به کودکان آموخته می شود، چیزی جز کلمات نیست؛ فهرستی از کلماتی که برایشان معنایی ندارند و نماینده ی هیچ چیزی نیستند. از نظر روسو، کتاب ها کاری جز انتقال مفاسد اجتماعی ندارند، به گفته ی شاتو (همان، پانویس ص ۲۰۵)، این دیدگاه از نخستین مقاله ی او که نقدی تکان دهنده درباره ی اجتماع خویش است، وجود داشته است. از نظر روسو، زبان به عنوان ابزاری تربیتی در کمترین حد خود باید به کار

رود. او معتقد است: « باید تا سر حد امکان مطالب را به وسیله‌ی عمل فهماند و فقط وقتی کلمات را به کاربرد که نتوان عمل کرد. » (۱۳۴۲، امیل ص ۱۴۵)

اگرچه روسو نظریه پرداز است و فاقد تجربه‌ی عملی، اما «پستالوزی» به عنوان نخستین مربی به کاربرنده‌ی دیدگاه‌های روسو در عمل تربیتی (صدیق، ۱۳۴۰)، آراء روسو، در این زمینه را تأیید می کند و معتقد است به کار بردن واژه ها و مفهوم هایی که برای کودک هیچ گونه زمینه‌ی حسی و تجربی ندارند، نه تنها چیزی به او نمی آموزد، بلکه مانع فهم او نیز می گردد (نقیب زاده، ۱۳۸۰). روسو، در همین زمینه به صراحت می گوید: «کسی که دانستن کلمات را دانش می پندارد، بیش از انسان وحشی از حقیقت به دور است... برای روح بخشیدن به آموزش، نخست باید این خطای بنیادی یعنی به کار بردن بیهوده‌ی کلمات را از میان برداشت.» (به نقل از نقیب زاده، ۱۳۸۰ص ۱۴)

دیویی و تقابل عمل و کاربرد زبان در کسب معرفت

دیویی^۱، آراء روسو درباره‌ی تربیت از طریق عمل را با مبانی فلسفی مورد نظر خود، استوار ساخته است. دیویی، تربیت را واسطه‌ی تحول اجتماعی و از این جهت عهده دار رسالت فلسفه می داند (دیویی، ۱۳۴۱، ص ۲۱۶)؛ وی، به صورت عملی آراء تربیتی- فلسفی خود را تجربه نموده است.

در فلسفه‌ی دیویی (۱۳۴۱، ص ۲۲۵)، فعالیت عملی نقش مهمی در کسب معرفت دارد. «بین شناسایی و فعالیت های عملی همبستگی و استمرار وجود دارد و این همبستگی و استمرار برای سازگاری انسان با محیط و دوام حیات انسانی لازم است، و به بیان دیگر، معرفت حقیقی آن است که جزء تجارب ما باشد و باعث شود که محیط را با حواپج خود سازگار سازیم و غایات و خواست های خود را با محیط زندگی خویش آشتی دهیم. » از نظر دیویی، شناخت جهان، نه از طریق زبان، بلکه از طریق تجربه و به شیوه‌ی عملی صورت می گیرد. تجربه از نظر دیویی، شامل دو وجه انفعالی و فعال است؛ به این معنی که انسان در محیط فعالیت می کند و فعالیت او موجب تغییر در او می شود؛ اگر یکی از این دو وجه نباشد، تجربه صورت نمی گیرد. به عنوان مثال، کودکی که دست خود را در مقابل آتش می گیرد و می سوزاند، تجربه نمی کند، ولی کودکی که بر اثر سوزش، دست خود را پس می کشد، به تجربه پرداخته است (همان، ص ۱۰۴)؛ در چنین شرایطی است که یادگیری، رخ می دهد. از نظر دیویی، معرفت بر کنار از تجربه‌ی معرفت نیست، بلکه نوعی خیال بافی یا فرضیه سازی است. معرفت حقیقی از تجربه برمی خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می شود (همان، ص ۲۲۲). تجربه، متضمن تفکر است؛ زیرا، رابطه‌ی آگاهانه ای است

1-John Dewey

بین آنچه ما نسبت به اشیاء و امور انجام می دهیم و تأثیری که آنها، بر ما می گذارند. به عبارت دیگر، «رابطه ای است بین مساعی ما و نتایج آنها» (همان، ص ۱۰۶). روش پژوهش در علوم تجربی^۱، که موجب عمیق ترین یافته ها، می گردد، تجربی هستند و این امر بیانگر این است که شناسایی ژرف و دقیق بدون عمل ممکن نیست.

درفرآیند تربیت، آنچه اهمیت دارد، کسب معرفت توسط تربیت شونده است. دیویی در مسیر آشنایی کودک با مواد درسی سه نوع دانش عملی، نظری و انتزاعی را معرفی می کند. دانش عملی، دانشی است که از طریق عمل کردن آموخته و کسب می شود، آزمایش های علمی هم با این شیوه آغاز می شوند و از نظر دیویی سودمندترین نوع دانش محسوب می شوند. در مورد دانش نظری، یعنی دانشی که کودک در نتیجه ی زندگی اجتماعی از تجارب دیگران به دست می آورد، دیویی معتقد است، این نوع دانش وقتی مفید است که متضمن دو خاصیت باشد: اولاً، هنگامی به کودک ارائه شود که فعالیت های عملی او آن را ایجاب کند، ثانیاً، درست به دانش عملی موجود او بپیوندد. تکامل کمی و کیفی دانش نظری موجب گسترش شمول و دامنه ی آن می شود و به صورت دانش انتزاعی یا منطقی یا تخصصی در می آید. این نوع دانش، که روابط وسیع واقعیت را دربرمی گیرد و به کشف قوانین کلی می انجامد، همان علم^۲ است. علم، وسیله ی تفکر منظم است، ولی اگر بی ارتباط با عمل باشد، اسباب تفکر آشفته و سطحی می گردد. علم، روشی است برای تفکر نظام دار و شناخت مداوم؛ از نظر دیویی نهادهای تربیتی باید همین جنبه یعنی آموختن روش تفکر را مورد تأکید قرار دهند، و نه انبار کردن اطلاعات ناشی از تفکر دیگران را (دیویی، ۱۳۴۱، صص ۱۳۸-۱۳۴).

تمایز میان اطلاع و دانش از نظر دیویی، تمایزی کلیدی برای درک نظرات او درباره ی کسب معرفت است. از نظر دیویی همه تجاربی که در کتاب ها، دایره ی المعارف ها، اطلس ها و آثاری از این قبیل ضبط شده است، دانش نیست، بلکه تنها اطلاعات است؛ در حالی که تنها آنچه را که در تجربیات کنونی و شخصی ما به وجود می آید، می توان دانش نامید. دیویی درباره ی این که ترکیب برنامه ها و روش های آموزشی سبب می شود که شاگردان تنها اطلاعاتی را در ذهن خود انبار کنند، هشدار می دهد و معتقد است آنها از این اطلاعات برای رسیدن به هدف های ظاهری مدرسه یعنی بازگو کردن اطلاعات، گذراندن امتحانات و ارتقاء به کلاس بالاتر استفاده می کنند، ولی از رابطه ی آن با زندگی روزانه بی خبرند (شاتو، ۱۳۷۲، ص ۳۰۶). دیویی معتقد است که، دانش زاده ی چاره جویی و تدبیری است که شخص هنگام برخورد با مسائل زندگی دارد؛ ولی در مدارس به جای آن

1-Science
2-Science

که کودکان را با مسائل متناسب با زندگی آنان رو به رو سازند و به چاره جویی و تدبیر بکشانند، به فراگرفتن شرح و وصف چاره جویی‌ها و تدبیرهای پیشنیان‌ها می‌دارند: «متأسفانه در مدارس کنونی به این نکته توجهی مبذول نمی‌شود و معلمان می‌کوشند تا اطلاعات وسیع و پراکنده را از دل فرهنگ‌ها و دایره‌المعارف‌ها و اطلس‌ها و تاریخ بیرون بکشند و بر ذهن کودکان تحمیل کنند. اینان دانش را با این گونه اطلاعات آشفته اشتباه می‌کنند» (۱۳۴۱، ص ۱۳۵). در دیدگاه دیویی (۱۹۳۳، ص ۲۴۹)، در صورتی که اطلاعات فهمیده نشده باشد، باری غیرقابل تحمل است و فهم واقعی از نظر او، به طور کلی از طریق تجربه، و به طور ویژه تجربه‌ی سازمان یافته، آنچنان که در روش‌های پژوهش علوم تجربی رایج است، به دست می‌آید.

از نظر دیویی، کاربرد زبان، البته برای ثبت و بیان دانش بشر ضروری است، اما موجب خطرات عظیمی در امر تربیت می‌شود. خطر آموزش و پرورش زبانی یا کتابی در این است که از عمل و واقعیت، غافل و منفک می‌شود؛ و به این ترتیب، معلم را به ماشین-سخن گوی محض و شاگرد را به وجودی مرده و منفعل تبدیل می‌کند (همان، ص ۴۵). در حالی که کاربرد زبان برای بیان دانش، و محفوظ نگاه داشتن آن برای نسل‌های بعدی ضرورت دارد، و می‌توان از آن طریق، تجارب بشری را به صورت اطلاعات ثبت نمود؛ یکی انگاشتن اطلاعات و دانش سبب می‌شود که تصور شود، به اطلاع رساندن این اطلاعات، موجب کسب دانش از سوی تربیت شونده می‌شود. در نتیجه سیلی از اطلاعات کلامی، روانه‌ی ذهن تربیت شوندگان می‌شود؛ با این گمان که، چون نوشته یا گفته شود و خوانده یا شنیده شود، به دانش تربیت شونده تبدیل خواهد شد.

از نظر دیویی، کاربرد زبان برای کسب همه‌ی انواع دانش، از نظر موضوع، مسئله ساز و زبان آور است. در زمینه‌ی آموزش علوم، او با انتقاد از تحمیل فرمول‌های انتزاعی علوم معتقد است که قطعاً فرمول‌های انتزاعی با زندگی عملی کودکان و دانش‌آموزان پیوندی ندارند و به همین دلیل در فهم آنان نمی‌گنجند. از این رو «دانش‌آموزان به مفهوم علوم پی نمی‌برند و با روش تفکر علمی خو نمی‌گیرند، بلکه فقط اصطلاحات غیرعادی و فرمول‌های انتزاعی علوم را طوطی وار به خاطر می‌سپارند.» (دیویی (همان، ص ۲۳۶)، در همین زمینه با افلاطون درباره‌ی نتیجه‌ی چنین آموزشی هم اندیشه است و چون او معتقد است دانش‌آموزان چون نفهمیده مطلبی را می‌شنوند و می‌خوانند، جنبه‌ی معنوی علم را در نمی‌یابند و علم را ملال آور و بیهوده می‌پندارند و در نتیجه «خام و خودبین و پرمده‌عامه؟؟؟؟ بار می‌آیند.» (دیویی، ۱۳۴۱، ص ۱۵۹)

دیویی در بخش آموزش ارزش ها نیز کاربرد ناروای زبان را خطرناک می داند. او در مورد خطای معلمان و مدارس در این زمینه می گوید، نقش ارزش ها به قدری در زندگی فرد و جامعه مهم است که مربیان در آشنا کردن کودکان با ارزش های جامعه خود شتاب می ورزند. مربیان اصرار دارند که ارزش ها را از طریق کتاب و زبان به کودکان بیاموزند، غافل از آن که کودک وقتی به ارزشی پی می برد که درضمن تجارب مستقیم خود، آن را بیازماید. کودکی که با موسیقی مانوس نباشد یا عملاً به مهربان بودن خو نگرفته باشد، نمی تواند بر اثر مطالب کتاب یا سخنان معلم، علاقه به موسیقی یا مهربانی را به نظام ارزش های خود راه دهد و جزء زندگی عملی خود سازد. موضوع مهم در آموزش ارزش ها از طریق زبان، خطر ایجاد دوگانگی در نظام ارزشی تربیت شونده است. دیویی (همان، ص ۱۶۸)، معتقد است اگر تربیت شونده از طریق شنیدن یا خواندن تجارب دیگران، یعنی از کتاب، نصیحت و موعظه اطلاعاتی به دست آورد که با تجارب عملی او ناسازگار باشد، نظام ارزش های او دستخوش تششت می شود. به این صورت، در مقابل ارزش های عملی و ریشه دار او ارزش هایی نظری و سست پدید می آیند. این ارزش های سست گرچه نمی توانند در زندگی واقعی کودک جای ارزش های ریشه دار را بگیرند، اما، تأثیر خود را به جای می گذارند. به این معنی که کودک از طرفی می خواهد که موافق ارزش های عملی و اصیل خود رفتار کند، و از طرف دیگر می آموزد که ارزش های تحمیلی و نظری او در نظر جامعه حرمت دارند و باید مراعات شوند؛ در نتیجه دانسته یا ندانسته به تلون شخصیت یا ریاکاری سوق می یابد.

درباره ای آموزش هنجارهای اجتماعی نیز کاربرد زبان مشکل ساز است. بنا به گفته ی دیویی (همان، ص ۲۳۹)، هر کس که زبان دارد، می تواند اطلاعاتی درباره ی راه و رسم زندگی اجتماعی به کودکان بدهد. ولی این گونه اطلاعات، کودکان را واجد مفاهیم اجتماعی نمی کند. معرفت کتابی، از نظر دیویی، «برای خشنودی معلمان مفید است و به هیچ روی درخارج از مدرسه، مورد استفاده و نتیجه ی قابلی ندارد.»

هوش، نقش بسیار ممتازی در دیدگاه پراگماتیستی دارد (نقیب زاده، ۱۳۷۵، ص ۱۶۹)، از نظر دیویی (۱۳۴۱، ص ۴۵)، تعلیم زبانی بر هوش نیز تأثیر مثبت ندارد. با تعلیم و تربیت زبانی می توان اطلاعاتی درباره ی موضوعات مختلف به تربیت شونده ارائه داد، ولی هیچ گاه نمی توان با این وسایل در او هوشی پدید آورد که عملاً او را به سوی هدف های مفیدی رهبری کند.

از نظردیویی، کاربرد نمادها، زمانی مفید است که از عمل منتزع نشود؛ او می گوید: «اندیشه ها (تفکرات و فرایندهای منطقی) از عمل نتیجه می شوند و به منظور کنترل

بهرتر اعمال تغییر می‌کنند. اصطلاح عقل^۱ در وهله‌ی اول، همان قانون عمل نظم یافته یا مؤثر است. کوشش برای ایجاد توانایی استدلال و خرد ورزی و همچنین قوه‌ی داوری بدون توجه به انتخاب و تنظیم وسایلی که هنگام عمل به کار می‌روند، مغالطه‌ی بنیادی روش‌های کنونی ما در این زمینه است. در نتیجه‌ی این مغالطه، کودکان را در معرض نمادهای قراردادی، می‌گذاریم. نمادها، البته برای رشد ذهنی ضروری اند، اما باید به عنوان ابزارهایی برای بهینه کردن کوشش‌ها به کار بروند؛ و چنانچه به خودی خود و نه با هدفی مناسب ارائه شوند انبوهی از ایده‌های بی‌معنی و تصنعی خواهند بود که از هیچ نشأت گرفته اند. « (۱۹۳۳، ص ۴۳۵)

آیزنر و نقش زبان در کسب دانش‌های گوناگون

آیزنر^۲، با رویکردی هنری مبتنی بر آراء لانگر^۳ و کاسیرر^۴ و یافته‌های روان‌شناسانی چون گاردنر و نظریه‌ی هوش‌های چندگانه‌ی وی و هم سو با شمار روزافزونی از صاحب‌نظران از جمله برونر^۵ (۱۹۸۵)، و آرنهایم^۶ (۱۹۸۵)، معتقد به چندگونگی دانش و راه‌های کسب آن است و می‌کوشد تا برنامه‌ی درسی را از سلطه‌ی انحصاری دانش استدلالی و پی‌آمدهای زبان بار آن خارج کند. وی انواع شکل‌های دانش را به دو بخش کلی استدلالی^۷ و غیراستدلالی^۸ تقسیم می‌کند. در همین ارتباط او نمادها را به دو دسته «بازنمایی»^۹ و «نمایشی»^{۱۰} تفکیک می‌کند. زبان-گزاره‌ای و زبان-ریاضی به عنوان نمادهای بازنمایی بیانگر دانش‌های استدلالی اند و شعر، ادبیات و دیگر شکل‌های بیان هنری، نمادهای نمایشی و نمایانگر دانش‌های غیر استدلالی اند. (آیزنر، ۱۹۹۴، ص ۲۲۰)

از نظر آیزنر (۱۹۸۵، ص xi)، راه‌های رسیدن به دانش بسیارند و دانش، خود، گوناگون است و با هیچ نظام واحد خاص فکری تعریف و محدود نمی‌شود. از نظر وی (۱۹۹۴، ص ۲۲۰)، این اندیشه که راه‌های متعدد و چندگانه‌ای برای شناختن چیزها وجود دارد و این که قالب‌های بیانی متعددی می‌تواند دانسته‌ها را آشکار سازد، به سادگی از گفت‌وگوهایی که موجب حرکت جامعه‌ی پژوهشی در حوزه‌ی تعلیم و تربیت می‌شود، حذف شده است. آیزنر (۱۹۹۴، ص ۳۷)، معتقد است در نظام‌های تربیتی، به ویژه دانشگاه‌ها دانش‌آموزان به این معنی است که فرد بتواند دانسته‌های خود را به صورت کلمات ارائه

1 -Reason

2- Elliot, W. Eisner

3-Susanne Langer

4-Ernest Cassirer

5-J. S. Bruner

6-R. Arnheim

7 -discursive knowledge

8 -non-discursive knowledge

9 -Representational symbols

10 -presentational symbols

کند، فارغ از این که توانایی عمل داشته باشد؛ تنها تفکر علمی^۱ مورد پذیرش، تفکر منطقی^۲ است و تفکر منطقی نیز به دانش کلامی تحویل می شود. (همان، ص ۳۶۲)

آیزنر (۱۹۹۴، صص ۱۴۷ و ۱۴۸)، مبحثی را زیر عنوان وجوه ارائه^۳ و وجوه پاسخ گویی^۴ در تربیت درباره‌ی نحوه‌ی ارائه‌ی محتوای تربیتی، طرح کرده است و معتقد است از آنجایی که شکل های ساخته شدن، نگهداری و بیان دانش و فهم در انسان بسیار گسترده تر از سخن کتبی یا شفاهی است، لزومی ندارد که محتوای تربیتی تنها به صورت کلامی بیان شود؛ به عبارت دیگر، وجوه ارائه‌ی محتوای تربیتی، باید مبتنی بر تنوع دانش ها باشد، و راه های گوناگون کسب دانش، در فرایند تربیت، مورد پذیرش قرار گیرد.

کاربرد گسترده و غالب زبان شفاهی و کتبی در اغلب موضوعات درسی مورد اعتراض آیزنر است، از نظر او چالش اساسی تربیت ناشی از اتکا به کاربرد زبان استدلالی (گزاره ای) به عنوان تنها راه کسب انواع دانش است، درحالی که دانش ها گوناگونند و هریک با روش متناسب خود بیان و آموخته می شوند. از نظر آیزنر (۱۹۸۵ و ۱۹۹۴)، ارائه‌ی محتوای تربیتی به صورت زبانی و اتکا برگونه‌ی منطقی زبان عادی که در مدارس رایج است، مغایر با ویژگی های زیستی انسان و بی اعتنایی به اصل تفاوت های فردی یادگیرندگان به عنوان یکی از ویژگی های بنیادی تربیت مطلوب است و با این رویکرد آموزش و ارزش یابی و به طور کلی طراحی برنامه های درسی باید مورد بازنگری قرار گیرد.

از نظر آیزنر، در دانستن، همچون تدریس، ارگانیسم باید فعال باشد و الگوهای معنی دار را از تجربه‌ی خویش بسازد و ظرفیت های زبان منطقی که استفاده از آن در نظام تربیتی وجه غالب دارد، نمی تواند تأمین کننده‌ی محیطی برای ساخت چنین الگوهای هنری باشد. از نظر آیزنر (۱۹۹۴، ص ۲۲۱)، یک وجه از فهم مفاهیم و یک شکل از آشکارشدگی برای پر کردن یک زندگی تربیتی غنی کفایت نمی کند. «لانگر» گزاره ها را برای اخبار از واقعیت ها^۵ مفید و برای بیان دانستنی های ما از جهان احساسات؛ ناتوان، می داند؛ آیزنر، ضمن تأیید نظر لانگر معتقد است، اگرچه زبان استدلالی که در علوم تجربی و در بخش بزرگی از گفتارهای عادی زندگی ما به کار می رود، قدرتمندترین ابزارها برای طبقه بندی است، اما هنگامی که باید ویژگی ها و کیفیت های خاصی از زندگی را آشکار کنیم، به زبانی ژرف تر و ظریف تر نیاز داریم، زبانی که بتواند این ویژگی های کیفی را به آگاهی ما برساند. کیفیت هایی نظیر نشاط، غم، شیفتگی، طنز و کنایه، استقامت و یا شجاعت، از طریق طبقه بندی های معمول کلامی، هرگز آشکار نمی شوند. ادبیات و شعر

1-Scientific

2-Rationality

3 -Mode of Presentation

4 -Mode of Response

5 - Factual State of Affairs

در چارچوب زبان عادی دارای چنین ویژگی‌هایی هستند. از نظر آیزنر (۱۹۹۴، ص ۲۲۰)، سایر فرم‌های بیانی هنری از جمله نقاشی و موسیقی نیز همین ویژگی بیانی را دارند، یعنی وجوهی از دانش را می‌نمایانند که از طریق زبان استدلالی، قابل بیان نیست. آنگاه که هنرمند، ساختار بیانی معادل یک ایده، اندیشه، یک احساس یا یک تصور را در ماده‌ای که با آن کار می‌کند، می‌آفریند یا کشف می‌کند، آن ماده تجسم عمومی یافته و به گفته‌ی آیزنر به رسانه تبدیل می‌شود، رسا نه‌ای که از آن طریق دیگران در زندگی احساسی هنرمند شریک می‌شوند. از نظر آیزنر، بیان هنری، بیانی در درجه‌ی دوم نیست، بلکه هر گاه که در طول تاریخ بیان استدلالی در مفهوم سازی و بیان دچار لکنت می‌شود، بیان هنری مورد استفاده قرار می‌گیرد؛ و به نظر می‌رسد شواهدی برای این سخن آیزنر در نوشته‌های فیلسوفان و ریاضی‌دانانی چون ویتگنشتاین و راسل نیز، می‌توان یافت.

آیزنر (همان، ص ۲۲۲)، معتقد است کارکردهای زیبایی‌شناختی فرم به عنوان منبعی برای تجربه و فهم، به ادبیات و هنرهای زیبا محدود نمی‌شود و همه‌ی جستجوهای علمی به خلق فرم‌هایی همچون طبقه‌بندی، نظریه‌ها، چارچوب‌ها و نظام‌های مفهومی منتهی می‌شوند. دانشمند، همچون هنرمند باید محتوای تصورات خویش را به فرم عمومی، ثابت و قابل تبادل با دیگران درآورد.

نتیجه‌گیری

با توجه به آراء این فیلسوفان و مربیان، کاربرد زبان در تربیت، از بعد نظری، با دشواری رو به رو است. چنانچه هدف تربیت را به طور کلی کسب معرفت بدانیم، به نظر می‌رسد دستیابی به اهداف مختلف تربیتی از طریق کاربرد زبان، میسر نمی‌شود. اگر هدف تربیت، کسب معرفت حقیقی چنان که مورد نظر افلاطون است، باشد، دستیابی به آن سطح از معرفت، از نظر افلاطون با استفاده از روش‌های کلامی رایج در مدارس و دانشگاه‌ها، ممکن نیست. ابلاغ به معنی واقعی فقط از آدمی به آدمی میسر است و سخن تربیتی نمی‌تواند برای همه کس، مفید باشد، بلکه مخاطب خاصی دارد و این مخاطب، یعنی تربیت‌شونده، روح حساسی است که گوینده‌ی سخن، یعنی مربی، خود برگزیده است. تنها چنان روحی می‌تواند تخم اندیشه را به بار آورد. از نظر افلاطون، نوشته نمی‌تواند میان مربی و تربیت‌شونده، پیوندی برقرار کند که منجر به کسب معرفت گردد. درک و کسب معرفت حقیقی فقط از عهده‌ی کسی ممکن است برآید که خود، گام‌های اصلی را برداشته است و تنها محتاج اشارتی است؛ در غیر این صورت، آثار ضد تربیتی ناشی از این فرایند به

ظاهر تربیتی به صورت های مختلف از جمله جهل مرکب یا تظاهر به دانایی به عنوان نتیجه ی تربیت و تربیت شوندگان باقی خواهد ماند.

اگرچه ویتگنشتاین دو دیدگاه مختلف فلسفی ارائه کرده است، می توان، یکی از نقاط اشتراک این دیدگاه ها را تأکید بر محدودیت زبان و ویژگی گمراه کنندگی آن دانست و این که فعالیت فلسفی، باید صرف روشن ساختن اشتباهات زبانی گردد. بر اساس این دیدگاه، بیان معرفت تجربی، به معنای معرفت حسی، از طریق زبان، مجاز و ممکن است اما، به یاد داشته باشیم که معرفت مطلوب از منظر تجربه گرایان، معرفتی است که مبتنی بر حواس انسان باشد؛ و کسب معرفت از منظر تجربه گرایان، بر روش تجربی استوار است، بنابراین، اگر ویتگنشتاین را در زمره ی تجربه گرایان بدانیم، می توان گفت از نظر وی اگرچه معرفت تجربی از طریق زبان، قابل ثبت و بیان است، اما کسب آن از طرق تجربی میسر و مطلوب خواهد بود.

معرفت مطلوب از دیدگاه دیویی، معرفتی است که پس از طی مراحل پژوهش های علمی، به عنوان مطلوب ترین روش تجربه، به دست آمده باشد. کاربرد زبان، برای کسب چنین معرفتی، تنها در شرایطی مجاز است که، نیازی را پاسخ دهد؛ به عبارت دیگر، به حل مسئله ای کمک کند. در فرایند تربیت، هنگامی متن زبانی، به کار می آید که تربیت شونده، آن را در مسیر جستجو برای یافتن راه حل مسئله ی خویش، بشنود و بخواند، و مربی آن را با چنین هدفی عرضه کند. روانه کردن سیل اطلاعات به سوی تربیت شونده ای که به این اطلاعات نیازی ندارد، جز ویرانی ذهن او حاصلی ندارد.

از نظر آیزنر، راه های کسب معرفت متعدّدند و دانش استدلالی یکی از انواع دانش محسوب می شود. کاربرد زبان استدلالی، تنها برای دستیابی به کسب معرفت های استدلالی، مفید است؛ و بخش بزرگی از کیفیت های ناگفتنی از طریق زبان استدلالی را از این طریق، نمی توان دانست. تنها، استفاده از ویژگی های غیر استدلالی زبان، می تواند این نقیصه را درحد خود جبران نماید. در نتیجه ی گسترش کاربرد زبان غیر استدلالی، فرایند تربیت غنای بیشتری پیدا می کند و امکان کسب معرفت های دیگری فراهم می شود؛ و همچنین تنوع بخشیدن به راه های ارائه ی معرفت، به منزله ی توجه به تفاوت های فردی تربیت شوندگان خواهد بود. از این طریق، امکان کسب معرفت، در فرایند تربیت بیشتر می گردد.

چنانچه افلاطون را نماینده ی دیدگاه فلسفی خرد گرایانه، ویتگنشتاین را نماینده ی دیدگاه تجربه گرایی و دیویی را به عنوان نماینده ی عمل گرایی بدانیم، هریک از این دیدگاه ها، به نحوی، بخشی از محدودیت های زبان را آشکار ساخته اند. از آنجایی که

تربیت، گستره‌ی وسیعی دارد و اهداف آن شامل همه‌ی معرفت‌هایی می‌شود که از سوی دیدگاه‌های مختلف به عنوان معرفت مطلوب شناخته می‌شوند، با توجه به محدودیت‌هایی که برای زبان ذکر شده است، می‌توان گفت در هر صورت، و با هر هدفی، کسب معرفت از طریق زبان، مشکل‌آفرین است. کمترین نتیجه‌ای که از این همه محدودیت می‌توان گرفت این است که با احتیاط بیشتری زبان را در فرایند تربیت به کار ببریم.

منابع

- افلاطون (۱۳۸۰). *دورهی آثار افلاطون، جلد دوم و سوم*، ترجمه‌ی محمد حسن لطفی، تهران: شرکت سهامی انتشارات خوارزمی.
- دیویی، ج (۱۳۴۱). *دموکراسی و آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی امیرحسین آریان پور. تهران: کتاب فروشی تهران.
- روسو، ژ (۱۳۴۲). *امیل یا آموزش و پرورش*. ترجمه‌ی غلامحسین زیرک زاده. تهران: انتشارات شرکت سهامی چهر.
- شاتو، ژ (۱۳۷۲). *مربیان بزرگ*، ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- صدیق، ع (۱۳۴۰). *تاریخ فرهنگ اروپا*. تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
- مگی، ی (۱۳۷۴). *مردان اندیشه*، ترجمه‌ی عزت الله فولادوند. تهران: طرح نو.
- نقیب زاده، م (۱۳۸۰). *نگاهی به فلسفه‌ی آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- نقیب زاده، م (۱۳۷۵). *درآمدی به فلسفه*. تهران: انتشارات طهوری.
- وینگنشتاین، ل. ی. ی. (۱۳۶۹). *رساله‌ی منطقی فلسفی*. ترجمه‌ی محمود عبادیان. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- وینگنشتاین، ل (۱۳۸۰). *پژوهش‌های فلسفی*. ترجمه‌ی فریدون فاطمی. تهران: نشر مرکز.
- یاسپرس، ک (۱۳۵۷). *افلاطون*. ترجمه‌ی محمد حسن لطفی. تهران: انتشارات خوارزمی.
- Arnheim, Roudolf, (1985), The Double-Edge Mind, in Eisner, Elliot, W. (ed) *Learning and Teaching the ways of Knowing* (60-76), Chicago: Chicago press.
- Butler, Donald (1957) Four Philosophies and Their Practice in Education and Religion, New York: Harper
- Bruner Jerome S. (1985) Narrative and Paradigmatic Modes of Thought, in Eisner, Elliot, W. (ed) *Learning and Teaching the ways of Knowing* (97-115), Chicago: press Chicago
- Dewey John (1964) *Selected Writings*, in Archambault, Reginald D. (ed), New York: Random house
- Eisner, Elliot W. (2002) From Episteme to Phronesis to Artistry in the Study and Improvement of Teaching, *Teaching and Teacher Education*, 18, 375-385
- Eisner, Elliot, W. (1994) The. *Educational Imagination* (3rd edition) New York: MC. Milan College Publishing Company
- Eisner, Elliot, W. (1985) Aesthetic Modes of Knowing, in Eisner, Elliot, W. (ed) *Learning and Teaching the ways of Knowing* (23-36), Chicago: Chicago press
- Harris, Roy and Taylor, Talbot J. (1997) *Landmarks in Linguistic Thought I* (2nd edition) London: Routledge
- McLuhan, Marshal, (1968) *Understanding Media*, New York: McGraw-Hill book co.