

مرور آسیب‌شناسانه رویکرد تفکیکی در تعلیم و تربیت در ایران

علی بیرمی‌پور^{۱*}، شیدا اچرش^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر پاسخ‌گویی به این سؤال است که نگاه تفکیکی به مقوله تربیت، ممکن است چه آسیب‌هایی برای جامعه ایران اسلامی به دنبال داشته باشد. این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی انجام شده و روش گردآوری اطلاعات نیز، اسنادی است. اسناد که شامل کتاب‌ها و مقالات مربوط به موضوع پژوهش به‌شیوه موضوعی است، استخراج و در بحث به آن‌ها استناد شده است. براساس یافته‌های این پژوهش، تفکیک این دو امر واحد به دو جریان متمایز مانند آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت، مشکلات نظری و عملی فراوانی را به وجود می‌آورد. نگاه تفکیکی، این تصور نادرست را در اذهان کارگزاران نظام تربیت ایجاد می‌کند که کار مدرسه و نظام تربیت رسمی و عمومی در عمل شامل دو فعالیت متفاوت و متمایز است. این تلقی منجر به گسست فعالیت‌های تربیتی شده و نوعی دوگانگی در فعالیت‌ها، برنامه‌ها، سازوکارها و ناکارآمدی نظام و مدرسه می‌شود که در نهایت نبود انسجام و وحدت در هویت و شخصیت دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت. گسترش بحث و جدل در خصوص تقدم تربیت بر تعلیم - که حاصل این نگاه نامیمون است - نیز باعث هدر رفت تلاش‌ها و سرمایه‌ها می‌شود. همچنین مسئولیت‌پذیر نبودن معلمان در ایفای نقش تربیتی خود و کنکور و تمرکز بر نقش محوری آموزش در فرایندها و فعالیت‌های مدرسه از دیگر پیامدهای این نگاه تفکیکی است. در مجموع تفکیک این دو مقوله از هم، افرادی را به جامعه اسلامی تحویل می‌دهد که اگر چه ممکن است به ابعاد شناختی و مهارتی ارزش‌های دینی و اخلاقی دست یابند، اما به حیطة نگرش‌ها و ارزش‌ها - که عالی‌ترین هدف هر نظام تربیتی است - دست نخواهند یافت. به عبارت بهتر، این افراد ممکن است مناسک دین خود را بشناسند و نسبت به اجرای آن‌ها نیز پایبند باشند، اما تا وقتی دین‌داری در این افراد به نگرش و ارزش بدل نشود، آثار آن در زندگی فردی و جامعه دینی افراد ساری و جاری نخواهد شد.

واژگان کلیدی: آموزش و پرورش، تعلیم و تربیت، ارزش‌های دینی و اخلاقی، برنامه درسی پنهان

a.beiramy@scu.ac.ir

۱- نویسنده مسئول: استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

sheydaechresh1415@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۲۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۲۷

بیان مسئله

براساس چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی، قرار است ایران به کشوری توسعه‌یافته با جایگاه اول اقتصادی، علمی و فناوری در سطح منطقه با هویت اسلامی - انقلابی الهام‌بخش در جهان اسلام و با تعامل سازنده و مؤثر در روابط بین‌الملل تبدیل شود (سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی، ۱۳۸۲). بر همین اساس تحقق آرمان‌ها و ارزش‌های انقلاب اسلامی مستلزم تلاش‌های همه‌جانبه در تمامی ابعاد فرهنگی، علمی، اجتماعی و اقتصادی است. به‌علاوه، حوزه تربیت از مهم‌ترین زیرساخت‌های توسعه همه‌جانبه کشور و ابزار جدی برای ارتقای سرمایه انسانی شایسته کشور در عرصه‌های مختلف است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰).

چالش‌های مهم جوامع در رابطه با افزایش آمار رفتارهای ضد ارزش اخلاقی، فردی و اجتماعی، نشانه‌هایی از غفلت از کرامت واقعی انسان است. مکاتب و ایدئولوژی‌های مختلف، مدعی ارزش نهادن بر انسان هستند؛ اما تنها اسلام است که به بهترین وجه به تکریم انسان پرداخته است. تحقق این امر در جامعه و حفظ ارزش، حقوق انسانی و عزت نفس انسان، به عملکرد نظام آموزشی وابسته خواهد بود (متقی، نجفی و نصرتی هشی، ۱۳۹۳)؛ اما یکی از نقدهای اساسی که امروزه متوجه نظام آموزشی کشور می‌شود این است که از یک طرف خروجی این نظام در تربیت انسان‌هایی در تراز جمهوری اسلامی، آن‌گونه که انتظار می‌رود نیست. از طرف دیگر، نهادینه‌سازی ارزش‌های اعتقادی، اخلاقی، فرهنگی، اجتماعی و... آن‌گونه که شایسته و بایسته است، صورت نمی‌گیرد. در همین رابطه پژوهش عابدینی و جعفری (۱۳۹۷) نشان داد که میزان ناهنجاری در افراد جوان در حال افزایش است (عابدینی و جعفری، ۱۳۹۷). همچنین بسیاری از پژوهش‌ها از جمله پژوهش میرفردی، مختاری و ولی‌نژاد (۱۳۹۶) نشان داده است که میزان دین‌داری جوانان ایرانی در سال‌های اخیر، کاهش یافته است (میرفردی و همکاران، ۱۳۹۶). از جمله عوامل گسست نگرش به مسائل دینی در بین جوانان، ضعف محتوای کتب درسی، ضعف کارشناسان دینی، ناسازگاری قول و عمل مدعیان مذهب و جو خانوادگی - محیطی است (ناصری، کاوه و ربانی خوراسگانی، ۱۳۹۵).

براساس مطالعه فتحی‌آذر، گل‌پرور، میرمحمود و واحدی (۱۳۹۵)، کادر آموزشی و پرورشی دوره متوسطه در ارزیابی تجارب خود از مهارت‌ها و هویت اجتماعی دانش‌آموزان خشنود نبوده و تجارب آنان بیانگر این مسئله بود که در سال‌های اخیر تلاش برای تأکید بر مسائل تحصیلی، کنکور و رقابت‌های کاذب در خانواده‌ها و مدارس از یک سو و فشارهای اجتماعی بی‌هدف برای ادامه تحصیل از سوی دیگر موجب شده تا دانش‌آموزان نتوانند آموزش و یادگیری مهارت اجتماعی لازم را به‌دست آورند. به‌همین دلیل چالش‌های عاطفی و هیجانی از قبیل ناتوانی در برقراری ارتباط صمیمانه با والدین، ناتوانی در مهارت کنترل خشم و استرس و بی‌اعتمادی در دانش‌آموزان مشهود است. از طرف دیگر، پدیده جهانی شدن با استفاده از ابزارهایی چون اینترنت و فضای مجازی بر ارزش‌های افراد از جمله نسبی‌گرایی، مصرف‌گرایی و لذت‌گرایی اثر می‌گذارد و از آنجاکه این ارزش‌ها، ریشه‌هایی در هویت دینی دارند، در نهایت هویت افراد را کاهش می‌دهند (سفیری و نعمت‌اللهی، ۱۳۹۱).

باتوجه به نتایج پژوهش‌ها، تناسب نداشتن توانایی‌ها و مهارت‌های دانش‌آموزان پس از پایان دوره متوسطه با نیازها و انتظارات جامعه، انتقال نیافتن مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان در طول زمان یاددهی - یادگیری، نبود مجال برای اندیشیدن و پرسشگری آنان، اشاعه شیوه آموزشی حافظه‌مدارانه و تأثیر آسیب‌زای کنکور در فرایند تربیت، از واقعیت‌های تلخ امروز نظام تربیت کشور است. این مسئله از یک طرف ناخرسندی مسئولان و سیاست‌گذاران تربیتی و غیرتربیتی را به دنبال داشته و از طرف دیگر والدین ضمن صحنه گذاشتن بر این ناکارآمدی، از نظام تربیت کشور گلایه‌مند هستند.

براساس الگوی اسلامی و ایرانی پیشرفت (۱۳۸۹) - که بالاترین سند برنامه‌ای کشور است - تلاش می‌شود تا با استفاده از تمامی ظرفیت‌های ملی در جهت تکامل افراد جامعه و براساس تعالیم و ارزش‌های متعالی اسلام و بهره‌مندی از دستاوردهای متقن علمی و تجارب ارزشمند بشری، برنامه‌های توسعه مبتنی بر مبانی اصیل اسلامی و منطبق بر مقتضیات و ویژگی‌های فرهنگی، اقلیمی و طبیعی ایران اجرا شود؛ اما هنوز در دستیابی به این مهم شاهد فتح قله آرمانی در عرصه‌های مختلف نیستیم. آمار طلاق در کشور به سرعت در حال رشد است؛ به طوری که در هر ساعت ۲۰ طلاق ثبت می‌شود (سقا، ۱۳۹۵). در مصرف بهینه انرژی جزو رتبه‌های آخر هستیم و بیش از دو و نیم برابر میانگین جهانی انرژی مصرف می‌کنیم (پایگاه خبری - تحلیلی اقتصاد، ۱۳۹۸). در مصرف نوشابه‌های گازدار با اختلاف زیاد نسبت به سایر کشورها اول هستیم (گل‌علیزاده، ۱۳۹۲). همچنین متأسفانه رتبه اول سرانه مصرف مواد مخدر (مومنی، ۱۳۹۹) و رتبه‌های بالای مصرف لوازم آرایشی (شبکه خبر، ۱۳۹۶) از آن ماست. درحالی‌که بسیاری از این موارد منفی - که ایرانی‌ها در آن رتبه‌های بالایی دارند - از مواردی است که در دین مبین اسلام و حتی فرهنگ ایرانی به شدت مضموم و نکوهیده است.

بنابر آنچه گفته شد به نظر می‌رسد معلمان و نظام تعلیم و تربیت کشور در رسالت خطیر و مهم خویش در تربیت متریان مؤمن، نوآور، فعال و توانمند با مشکلات متعددی روبه‌رو هستند. با در نظر داشتن این مسئله بنیادی، به‌رغم مساعی قابل تقدیری که پس از پیروزی شکوهمند انقلاب اسلامی برای اصلاح و تحول نظام نوین تربیت، به‌ویژه تغییرات ارزشمندی که در ساختار و محتوای آن صورت گرفته است، اما هنوز تا دستیابی به وضع مطلوب فاصله زیادی وجود دارد که باید درصد کاهش این فاصله برآییم.

امروزه «کاربرد لفظ مرکب «آموزش و پرورش» یا شکل عربی آن «تعلیم و تربیت» آنقدر در مجامع علمی و فرهنگی کشور مصطلح و رایج است که تبیین نارسایی این عبارت‌ها ممکن است تعجب‌برانگیز به نظر برسد. کاربرد این لفظ مرکب در کشور با آغاز ترجمه آثار تربیتی غربی به‌عنوان معادلی برای واژه انگلیسی «Education» استفاده شد تا بیانگر مفهوم کامل و جامعیت این واژه در زبان‌های اروپایی باشد. به‌نظر برخی از محققان با وضع این اصطلاح دوگانه در دوران اخیر برای واژه «Education»، خواسته‌اند این تصور را که مدرسه تنها جای تعلیم است، از اذهان عمومی بزدایند. در صورتی که واژه مرکب تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش در زبان فارسی از پویایی و تحرک لازم برخوردار نیست و به‌غیر از صورت اسمی، در صورت‌های دیگر (قید، صفت و فعل) کاربردی ندارد. بنابراین این ترکیب به‌صورت یک واژه مرکب منجمد درآمده و کسی

نمی‌تواند به صورت‌های یاد شده آن را استفاده کرده و مثلاً بگوید تعلیم و تربیت کردن انسان یا آموزش و پرورش دادن انسان» (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۱، ص ۳۹).

آموزش یا تعلیم جدای از تربیت، راهی است که هدف آن پدید آوردن دگرگونی و تحول است. آموزش حقیقی برای آن است که توانایی فهمیدن به‌کار آید و دانش‌آموز با یافتن پیوند دانستنی‌ها، به فهم قانون‌ها و قاعده‌ها برسد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۳). در لغت‌نامه دهخدا، آموزش اسم مصدر از آموختن، عمل آموختن است و منظور از آموزش^۱ فعالیتی است که در خدمت پرورش و کارآموزی باشد (آرمند، ۱۳۹۰). معمولاً به فعالیت‌هایی که معلم به قصد آسان کردن یادگیری در یادگیرندگان به‌تنهایی یا به کمک مواد آموزشی انجام می‌دهد، آموزش گفته می‌شود (سیف، ۱۳۸۴). این تعاریف، نقش معلم را ایجادکننده زمینه انتقال و بیداری دانش‌آموزان، انتقال‌دهنده دانش، زمینه‌ساز هدایت دانش‌آموزان به‌سوی درک معنای جدید و دست یافتن به اطلاعات و دانش می‌داند. درمقابل برخی تربیت یا پرورش را معادل «Education» یا تعلیم و تربیت به‌کار می‌برند. «تربیت حقیقی همان کشاندن انسان به‌سوی ارزش‌های والای انسانی است؛ چنانچه انسان آن ارزش‌ها را بفهمد، دوست بدارد و به‌کار گیرد. برترین معنای تربیت، رو کردن آزادانه و آگاهانه به ارزش‌هاست» (نقیب‌زاده، ۱۳۷۳، ص ۵۱). مربی یک کار بیشتر انجام نمی‌دهد و آن کمک به پیدایش تغییر رفتار در دانش‌آموز (مربی) است؛ اگرچه این عمل او را ممکن است با دو کلمه تعلیم (آموزش) و تربیت (پرورش) تعبیر کرد (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸). در همین رابطه، شکوهی اظهار می‌کند که: «تربیت عمل عمده فردی رشید است که می‌خواهد رشد را در فردی که فاقد ولی قابل آن است آسان کند. تربیت سرپرستی جریان رشد به‌معنی در پیش گرفتن تدابیر مقتضی برای ساختن زمینه مساعد رشد است» (شکوهی، ۱۳۸۶، ص ۶).

باتوجه به تعاریفی که از آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت و هدف آن بیان شد، پدagoژی^۲ اصطلاح دیگری است که در این‌راستا باید بدان توجه شود. پدagoژی هنر یا علم وجودی یک معلم است. این اصطلاح عموماً به استراتژی‌ها یا راهبردهای آموزش مربوط می‌شود، که برخی‌ها از آن باعنوان سبک یادگیری نیز یاد می‌کنند. پدagoژی گاهی به‌عنوان استفاده صحیح از راهبردهای آموزشی در جریان فرایند یاددهی - یادگیری نیز تعریف می‌شود. هنگامی که یک معلم پدagoژی را اعمال می‌کند، یعنی درگیر شیوه‌های خاصی شده و می‌تواند دانشی را منتقل یا بازتولید کند.

درواقع تفکر در مورد پدagoژی، تفکر روی فرایند است که از طریق آن دانش به‌دست می‌آید. تفکر در مورد پدagoژی به‌عنوان یک فرایند، به معلمان اجازه می‌دهد تا پا را فراتر از تمرکز فنی، بر روی راهبردهای تدریس بگذارند و پرسش‌هایی را در مورد علایق خود بپرسند که با انتخاب برنامه درسی خاص و شیوه‌های پدagoژیکال به آن‌ها پاسخ دهند (آزمون، ۱۳۹۸).

صرف‌نظر از تنوع تعریف‌های موجود از تربیت در بین اندیشمندان، ملاحظه می‌شود که ویژگی معنای تربیت، جامع بودن آن است. به‌طور نمونه، هوشیار تربیت را «هدایت و اداره جریان ارتقایی و تکاملی» تعریف می‌کند

1- Instruction

2- pedagogy

(شکوهی، ۱۳۸۶) و علی شریعتمداری از آن با عنوان «هدایت رشد» نام می‌برد (شریعتمداری، ۱۳۷۰). این دو معنا نشان‌دهنده جامع بودن تربیت بر همه فعالیت‌های تربیتی است. بنابراین می‌توان گفت که سایر مفهوم‌های خردتر از جمله تعلیم را نیز دربرمی‌گیرند. به‌همین جهت، نیازی به تکرار آن به‌طور جداگانه و ترکیب عطفی نیست. علت کاربرد متفاوت دو کلمه تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش، شاید به‌دلیل این تصور تاریخی است که فیلسوفان غرب و شرق در گذشته چنین می‌پنداشتند که انسان از دو پدیده جدا از هم به‌نام روح و جسم تشکیل شده و این دو گاهی موازی هم فعالیت می‌کنند؛ بدون اینکه بین آن‌ها ارتباطی باشد (آرمنده، ۱۳۹۰). اما متفکران و اندیشمندان اسلامی، انسان را یک نظام یکپارچه می‌دانند و معتقدند که تمامی اجزاء، عناصر و جنبه‌های تشکیل‌دهنده آن کاملاً با یکدیگر درارتباط بوده و هدف خاصی را دنبال می‌کنند. بنابراین تغییر در یکی از اجزاء و جوانب بر ساختار انسان اثر خواهد گذاشت. متفکران اسلامی بر این موضوع باور دارند که انسان یک موجود واحد، مرکب از روح و جسم است و باید به همه ابعاد وجودی آن، یک‌جا توجه داشته و از نگاه تفکیکی اجتناب شود.

از دیدگاه دین مبین اسلام، تربیت عبارت از «فرایند تعاملی زمینه‌ساز تکوین و تعالی پیوسته هویت متریبان، به‌صورتی یکپارچه و مبتنی بر نظام معیار اسلامی، به‌منظور هدایت ایشان در مسیر آماده شدن برای تحقق آگاهانه و اختیاری مراتب حیات طیبیه در همه ابعاد» است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۱۳۹). با نگاهی ژرف به این تعریف ارائه شده برای فرایند تربیت و مفاهیم اساسی آن، می‌توان مواردی از قبیل تکیه بر نظام معیار اسلامی، اعتدال و توازن، تأکید بر تکوین و تعالی پیوسته هویت، توجه به مفاهیم اساسی قرآنی، توجه به عناصر آزادی و اختیار، همه‌جانبه‌نگری، تأکید بر درک و آگاهی، توجه به شکوفایی فطرت همسو با رشد استعدادها و تنظیم متعادل امیال و عواطف، توجه به ایجاد آمادگی برای حیات طیبیه، تأکید بر حیث اجتماعی تربیت، توجه به چالش‌های فعلی و تحولات آینده و یکپارچگی را به‌عنوان مهم‌ترین وجوه تمایز این تعریف نام برد.

کاربرد واژه تربیت در بین برخی متفکران و متخصصان با معنای گسترده فوق، چنین مدعایی را به ذهن متبادر می‌کند. برای نمونه، کاردان در ترجمه کتاب گاستون میالاره^۱ عنوان «علوم تربیتی معنا و حدود آن» را به کار برد. از این رو می‌توان گفت که او نیز تربیت را جایگزین مناسبی برای واژه لاتین آن دانسته است (به نقل از حسنی و نوید /دهم، ۱۳۹۱). عیسی صدیق از صاحب‌نظران معاصر تربیت در ترجمه مقاله بویس^۲ با عنوان «تتبعات علمی در باب تربیت» از ترکیب عطفی «تعلیم و تربیت» استفاده نمی‌کند. احمد آرام، مترجم معاصر نیز در ترجمه اثر هرمان هارل هورن^۳، فیلسوف ایده‌آلیست آمریکایی، واژه «فلسفه تربیت^۴» را انتخاب می‌کند که نشان می‌دهد براساس برداشت مترجم، تربیت می‌تواند جایگزین واژه «Education» باشد. ابراهیم‌زاده نیز کتاب خود را با عنوان فلسفه تربیت منتشر کرده و از کاربرد اصطلاح تعلیم و تربیت خودداری می‌کند؛ زیرا به عقیده او، اصطلاح تعلیم و تربیت مشکلات اساسی ایجاد می‌کند و باید برای رفع هرگونه شبهه

 1- Mialaret. Gaston

2- Boyce. A. C

3- Horen. Herman Harrell

4- philosophy of Education

دوگانگی وجود انسان و نیز دوگانگی عمل تربیت، از همان کلمه پرمعنای تربیت - که از جامعیت مطلوب برخوردار است - استفاده کرد (ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۱، ص ۳۹). محمود صناعی نیز در کتاب خود با عنوان «آزادی و تربیت» از کاربرد ترکیب آموزش و پرورش در عنوان کتاب خودداری می‌کند. شعاری‌نژاد نیز تربیت را معادل «Education» تلقی می‌کند (شعاری‌نژاد، ۱۳۸۸). باقری نیز با در نظر گرفتن مفهوم گسترده «ربوبی شدن» برای تربیت در دیدگاه اسلامی، بر این باور است که در این مفهوم جامع و گسترده، تعلیم در کنار تربیت قرار ندارد؛ بلکه در ضمن و زیرمجموعه آن است (باقری، ۱۳۸۷). برخی دیگر از صاحب‌نظران نیز مانند محسن‌پور (۱۳۸۳)، آقازاده (۱۳۸۳) و نفیسی (۱۳۷۸) با کاربرد اصطلاح مرکب تعلیم و تربیت مخالفت ورزیده‌اند.

کاردان، اعرافی و پاک‌سرشت در خصوص ترکیب عاطفی واژه‌های تعلیم و تربیت اعتقاد دارند که قصد بر آن است که با وضع اصطلاح دوگانه در برابر واژه «Education»، این تصور را که مدرسه تنها جای تعلیم است، از ذهن‌ها بزداينند. با این‌همه به کار بردن اصطلاح «تعلیم و تربیت» خالی از نارسایی نیست و می‌تواند برخلاف انتظار گمراه‌کننده باشد. به این معنا که ممکن است با توجه به ساختمان صوری لفظ، تصور شود این مفهوم از دو مقوله جداگانه تعلیم و تربیت تشکیل شده است؛ که البته این برداشت نادرست است (کاردان، اعرافی و پاک‌سرشت، ۱۳۷۲). اعرافی در این باره اظهار می‌دارد که «اگر تربیت را به معنای تغییر در هریک از ساحت‌های شخصیت بدانیم که تغییر در هریک از ساحت‌های وجودی (شناخت، عاطفه و رفتار) تربیت است، در این صورت تعلیم و اعطای بینش، مصداق مستقلى از تربیت به‌شمار می‌رود. اگر تربیت را به معنای اخیر بدانیم، نه تنها تعلیم بلکه دیگر مراحل فرایند تربیت یعنی ایجاد گرایش، تحریک عاطفی و سامان‌دهی رفتار مترقی مقدمه تربیت خواهد شد» (اعرافى، ۱۳۸۷).

بنابراین با توجه به منابع نظری موجود در حوزه تربیت کشور و پژوهش‌های انجام شده، یکی از دلایل اصلی موفق نشدن در نهادینه‌سازی اهداف اعتقادی، اخلاقی، اجتماعی، فرهنگی - هنری، زیستی، سیاسی، اقتصادی، علمی - آموزشی و فناوری، نگاه تفکیکی به مقوله تربیت و جداسازی آموزش از پرورش - از بالاترین سطوح یعنی نام وزارت آموزش و پرورش تا پایین‌ترین سطوح یعنی کلاس درس و حتی کارنامه دانش‌آموزان - است. علیرغم تأکید صریح در نهادینه‌سازی نگاه یکپارچه به تعلیم و تربیت در راهبرد دوم فصل ششم سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مبنی بر نهادینه کردن نگاه یکپارچه به فرایند تعلیم و تربیت با رویکرد تعالی‌بخشی در تمامی مؤلفه‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی (مبانی نظری سند تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی، ۱۳۹۰)، این مطالعه به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که به کار بردن اصطلاح آموزش و پرورش یا شکل عربی آن تعلیم و تربیت و در کل نگاه تفکیکی به مقوله تربیت ممکن است چه آسیبهایی را در جامعه ایران اسلامی به دنبال داشته باشد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با روش توصیفی - تحلیلی به آسیب‌شناسی مسئله تفکیک «آموزش» و «پرورش» و ارائه راهکارهایی برای حل مشکلات تربیتی ناشی از این تفکیک پرداخته است. در این روش به توصیف عینی و

کیفی محتوای مفاهیم به صورت نظام‌دار پرداخته می‌شود که می‌توان گفت این نوع روش بیشتر بر روی متن‌های مکتوب، شفاهی و تصویری در خصوص موضوعی خاص انجام می‌شود (حسن‌زاده، ۱۳۹۳). در این راستا، کاربرد و مفهوم واژه آموزش و پرورش یا شکل عربی آن تعلیم و تربیت در بین صاحب‌نظران و متفکران تربیتی معاصر و گذشته مورد بررسی قرار گرفت. روش گردآوری اطلاعات در این پژوهش، اسنادی بوده و اسناد شامل کتاب‌ها و مقالات مربوط به موضوع پژوهش است. در روش اسنادی، محقق به واسطه اسناد و مدارک به مطالعه موضوع مورد تحقیق در خصوص جامعه آماری می‌پردازد. از مزایای انتخاب روش اسنادی، - به عنوان روشی برای گردآوری اطلاعات - می‌توان به ارزان بودن انجام آن، صرفه‌جویی در وقت و امکان ارزیابی موضوع در گذشته اشاره کرد (مستخدمین حسینی، ۱۳۹۴). در این میان اسناد به شیوه موضوعی، آن دسته که به مفهوم تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش پرداخته بودند، استخراج و در بحث به آن‌ها استناد شده است.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت ابتدا اهمیت و نقش کلیدی برنامه درسی پنهان در نظام تربیتی کشور، تبیین می‌شود. سپس آسیب‌های ناشی از تفکیک تعلیم از تربیت یا به عبارت دیگر آموزش از پرورش از زاویه دید برنامه درسی پنهان شناسایی و تبیین خواهد شد.

ادغام تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش

باتوجه به نظرات صاحب‌نظران تربیتی جدول ۱، مفهوم آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت در این دیدگاه به معنای رشد همه‌جانبه شخصیت فراگیران است. ساختار نظام آموزشی، برنامه درسی و تقویم آموزشی در این رویکرد از هم جدا نیست و مربی علاوه بر انتقال دانش و تعلیم فراگیران باید به موضوعات تربیتی نیز توجه داشته باشد؛ بنابراین بین مربیان تربیتی و پرورشی و مربیان آموزشی، مرزبندی وجود ندارد.

جدول ۱. موافقان جامع بودن مفهوم «تربیت»

موافقان جامع بودن مفهوم تربیت	
عیسی صدیق ۱۳۰۴	محسن پور ۱۳۸۳
صناعی ۱۳۴۶	محمدباقر هوشیار به نقل از شکوهی ۱۳۸۶
آرام ۱۳۴۷	
شریعتمداری ۱۳۷۰	باقری ۱۳۸۷
کاردان و همکاران ۱۳۷۲	اعرافی ۱۳۸۷
نفیسی ۱۳۷۸	شعاری‌نژاد ۱۳۸۸
ابراهیم‌زاده ۱۳۸۱	گزارش تلفیق مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش ۱۳۸۸
آقازاده ۱۳۸۳	سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰

در ادامه به بررسی اثرات تفکیک آموزش از پرورش یا تعلیم از تربیت پرداخته می‌شود؛ اما برای تبیین اثرات نامیمون این تفکیک یا تقدم و تأخر مسئله آموزش و پرورش و لزوم نگاه کلی و همه‌جانبه به تربیت دانش‌آموز، ابتدا لازم است اهمیت برنامه درسی پنهان در شکل‌گیری شخصیت دانش‌آموزان تبیین شود تا زمینه مناسب برای ادراک و تبیین اثرات این نگاه دوگرایانه به تربیت فراهم شود.

برنامه درسی پنهان و نقش آن در آموزش اهداف ارزشی

برنامه درسی از مهم‌ترین ابزارهای تحقق اهداف و رسالت کلی آموزش و پرورش و آموزش عالی است که باید پاسخ‌گوی شرایط و دغدغه‌های فعلی و آینده جامعه باشد و نقش سازنده‌ای در راستای حل مسائل و رشد فراگیران ایفا کند (خاقانی‌زاده و فتحی و جارگاه، ۱۳۸۷). در کشور ما هدف‌های آموزش و پرورش بنا بر تعریف سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و جایابی در ساحت‌های تعیین شده در فلسفه تعلیم و تربیت (اعتقادی، عبادی و اخلاقی، اجتماعی و سیاسی، زیستی و بدنی، زیباشناختی و هنری، اقتصادی و حرفه‌ای و تعلیم و تربیت علمی و فناورانه) از منزلت ممتازی برخوردار است. برنامه درسی رسمی (آشکار) در همه دوره‌های تحصیلی نیز ناظر بر چنین اهدافی است. با وجود همه برنامه‌ریزی‌ها، آنچه در عمل روی می‌دهد خواسته یا ناخواسته با تلاش متصدیان نظام آموزشی و خرده‌نظام‌های آن هم‌سویی کامل ندارد؛ دانش‌آموزان به‌عنوان بازیگران غیرقابل پیش‌بینی، صحنه یادگیری خود را به‌گونه‌ای دیگر پردازش کرده و ایفاگر نقش‌هایی می‌شوند که از قبل برنامه‌ریزی نشده است. این تجربه‌های غیررسمی قصد نشده و از قبل پیش‌بینی نشده، برنامه درسی پنهان نام دارد.

نخستین بار فیلیپ جکسون^۱ مفهوم برنامه درسی پنهان را در کتاب «زندگی در کلاس درس^۲» مطرح کرد. وی معتقد بود که شاگردان برنامه درسی پنهان را از طریق جنبه‌های غیرآکادمیک مدرسه - که شامل عناصر قدرت، جمعیت و تشویق است - در کلاس درس می‌آموزند. در واقع شاگردان هنجارهایی را با عنایت به دارا بودن قدرت معلم، از جمعیت کلاس و نظام تشویق فرا می‌گیرند. جکسون این هنجارهای آموخته شده را برنامه درسی پنهان می‌خواند (صفایی موحد و باوفا، ۱۳۹۲).

اهمیت بررسی آثار برنامه درسی پنهان به دلیل ماندگاری و پایداری یادگیری‌هایی است که تولید می‌کند (بیان‌فر، ۱۳۸۹). آسبروکس^۳ بهترین شکل برنامه درسی پنهان را پرورش کنجکاو عقلانی و رشد عاطفی و فراهم کردن فرصت‌هایی برای کشف علایق و توسعه قابلیت‌های جدید می‌داند (آسبروکس، ۲۰۰۲). جکسون برنامه درسی پنهان را درس‌هایی می‌داند که فراگیران از بودن در کلاس یاد می‌گیرند؛ مانند متانت، دست کشیدن از علائق و آرزوهای شخصی (جکسون، ۱۹۶۸). ملکی معتقد است برنامه درسی پنهان عواملی هستند

1- Jackson. P.W

2- Life in the Classroom

3- Ausbrooks

که بر فکر، عواطف و رفتار دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و در اغلب موارد، مؤثرتر از برنامه درسی پیش‌بینی شده رسمی عمل می‌کند (ملکی، ۱۳۹۵).

سعیدی رضوانی (۱۳۸۰) مهم‌ترین بارهای ارزشی ناخواسته و نامطلوب برنامه درسی پنهان را ایجاد تلقی رسمی بودن در درس، فاقد جنبه تربیتی بودن، ایجاد نگرش منفی نسبت به درس و تقویت ارتباط نداشتن آموخته‌ها با زندگی واقعی می‌داند. به‌زعم کانلی و کلاندینین^۱ (۲۰۰۰) سازمان‌های آموزشی از پاسخ‌دهی به نیازهای واقعی دانش‌آموزان غفلت ورزیده و توجه خود را به‌گونه‌ای افراطی معطوف به آمار و ارقام نظام نمره‌دهی کرده‌اند. در این راستا است که همسو نبودن برنامه درسی اجرا شده با برنامه درسی قصد نشده (برنامه درسی پنهان) می‌تواند تعبیر به شکافی شود که نیل به انتظارات از قبل تعیین شده را ناممکن می‌سازد (کانلی و کلاندینین، ۲۰۰۰). با توجه به اهمیت برنامه درسی پنهان و مطالعات صورت گرفته، متأسفانه در کشور ما وجه غالب توجه مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت بر برنامه درسی در حال اجراست که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی عملاً در معرض آن‌ها قرار می‌گیرند. اما متأسفانه اثر نیرومند برنامه درسی پنهان بر روی دانش‌آموزان مورد کم‌توجهی یا غفلت قرار گرفته است؛ به‌گونه‌ای که کلیت برنامه درسی را زیر سؤال برده است (جانعلی‌زاده، شارع‌پور و کاشفی‌پور، ۱۳۹۰).

امروزه مؤلفان و پژوهشگران آموزش دینی، توجه چندانی به نقش برنامه درسی پنهان در آموزش دینی و اهداف ارزشی آن نداشته و آنچه در سال‌های بعد از انقلاب اسلامی در تلاش‌هایی چون افزایش حجم ساعات آموزش دینی، افزایش حجم کتب دینی، قرآن و عربی و... انجام شده، به اهداف خود نرسیده است (سعیدی رضوانی و بینقی، ۱۳۸۰).

برنامه درسی پنهان بررسی ارزش‌ها، تمایلات، هنجارها، نگرش‌ها و طرز تلقی‌هایی است که مستقل از مواد شناختی بوده و از طریق فرهنگ مدرسه و به‌طور ضمنی به دانش‌آموزان آموخته می‌شود (حداد علوی، عبداللهی و احمدی، ۱۳۸۶). دانش‌آموزان طی آموزش‌های مدرسه‌ها به‌طور ضمنی می‌آموزند که وظیفه آن‌ها تنها خواندن کتاب‌های درسی با مطالب از پیش تعیین شده و گرفتن نمره‌های بالاست؛ در غیر این صورت با تنبیه و تحقیر اولیای مدرسه و دیگران روبه‌رو می‌شوند (حداد علوی و همکاران، ۱۳۸۶). بنابراین پایه ارزشیابی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و نیز روش‌ها و مطالب درسی، نمره است. در نتیجه مدارس و نظام آموزشی برای رسیدن به این ارزش، با تکیه بر حافظه، روش‌های حفظ کردن و تکرار و تمرین مطالب از قبل تعیین شده را در پیش می‌گیرند و دانش‌آموزان هم یاد می‌گیرند که بهترین راه حفظ کردن است و نیازی به کنجکاو، مشاهده، جست‌وجوگری، تفکر و تعقل نیست. تدریس با روش‌ها و الگوهای رایج در مدارس، تصویری از علم به‌دست می‌دهد که آن را به‌منزله حقایقی مقدس و نقص‌ناپذیر می‌نماید.

1- Connelly, M & Clandinin, J

از آنجا که مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر یادگیری‌های دانش‌آموزان از سنخ غیرمدون، غیرعمدی، غیرمشهود و پیش‌بینی نشده است و بیشتر صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی مانند لیوسی و لاسون^۱ (۲۰۰۸)، آیزنر^۲ (۱۹۹۴)، سیتون^۳ (۲۰۰۲) و اسمیت و مونتگومری^۴ (۲۰۰۸) اثرگذاری و گستردگی نفوذ این آموخته‌های به‌ظاهر پنهان را در نهادینه‌سازی هنجارها، مهارت‌های زندگی و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی بیشتر از یادگیری‌های حاصل از برنامه درسی آشکار و رسمی می‌دانند، پرداختن به آسیب‌های ناشی از تفکیک تعلیم از تربیت یا به‌عبارت دیگر آموزش از پرورش از زاویه دید برنامه درسی پنهان می‌تواند بسیار راهگشا باشد. در ادامه به بررسی مشکلات این تفکیک نامیمون براساس مفهوم و ماهیت برنامه درسی پرداخته شده است.

مشکلات ناشی از تفکیک تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش

نگاه دوگانه‌انگارانه به تربیت

باتوجه به مفهوم برنامه درسی، صرف‌نظر از اینکه ترکیب «آموزش و پرورش» یا «تعلیم و تربیت» به‌لحاظ نگارشی دارای مشکلاتی است، استفاده از آن، براساس آنچه در برنامه درسی پنهان تبیین شد، این تصور نادرست را در اذهان کارگزاران نظام ایجاد می‌کند که کار مدرسه و نظام تربیت رسمی و عمومی در عمل شامل دو فعالیت متفاوت و متمایز می‌شود. این تلقی منجر به گسست فعالیت‌های تربیتی شده و نوعی دوگانگی در فعالیت‌ها، برنامه‌ها و سازوکارها شده و در نتیجه باعث ناکارآمدی نظام و مدرسه می‌شود. بنابراین نبود انسجام و وحدت در هویت و شخصیت دانش‌آموزان نیز از پیامدهای این گسست در فعالیت‌های تربیتی مدرسه خواهد بود.

تعارض ساختاری و محتوایی

تفکیک آموزش از پرورش و به‌تبع آن تقسیم معلمان به دو گروه معلمان آموزشی و معلمان پرورشی، از یک طرف باعث می‌شود که این تفکیک معلمان و ایجاد ساختاری دوگانه و فراهم‌سازی تشکیلات مرتبط، باتوجه به محدودیت‌های مالی، مادی و کالبدی، ائتلاف منابع نظام تربیت را به‌دنبال داشته باشد. از طرف دیگر، براساس مفهوم برنامه درسی پنهان که در قسمت قبلی تبیین شد، خود این جداسازی حاوی این پیام پنهان به دانش‌آموزان و حتی معلمان و اولیاء است که علیرغم ضرورت تربیت یکپارچه انسان - که توصیه بزرگان و عالمان دینی است - در عمل باید در فرایند تربیت شخصیت افراد، رفتاری دوگانه با محوریت آموزش و پرورش به‌صورت تفکیک شده داشت. اثرات منفی چنین نگاهی بر جامعه اسلامی امروزه در عرصه اجتماع به‌وضوح قابل مشاهده است. بسیاری از افراد معتقد در عین انجام مناسک مذهبی و داشتن اعتقاد مذهبی دچار خطاهای فاحشی می‌شوند و اثرات بسیار منفی و ماندگاری بر نسل‌های آینده جامعه اسلامی می‌گذارند.

1- Livessey. C & Lawson. T

2- Eisner. E. W

3- Seaton. A

4- Smith. A & Montgomery. A

تعارض کارگزاران در امر تعلیم و تربیت

گسترش بحث و جدل در خصوص تقدم تربیت بر تعلیم یا پرورش بر آموزش از پیامدهای دیگر این مسئله به‌ویژه در جریان فعالیت‌های تربیتی، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی آن در بین کارگزاران دو بخش آموزش و پرورش به‌شمار می‌آید. عده‌ای آموزش را مقدمه پرورش و بعضی نیز آموزش را ابزاری در خدمت پرورش معرفی می‌کنند. بعضی دیگر وظیفه آموزش را فقط انتقال دانش و وظیفه پرورش را انتقال ارزش می‌دانند. عده‌ای ارتباط آموزش و پرورش را طولی می‌دانند و در واقع پرورش را محصول و غایت آموزش قلمداد می‌کنند. درمقابل عده‌ای نیز این ارتباط را موازی می‌دانند و معتقدند که این دو مقوله دارای ماهیت متفاوتی بوده و در عرض یکدیگر قرار دارند. در مجموع این اختلاف نظرها باعث از بین بردن تلاش‌ها و از دست رفتن سرمایه‌های بسیاری خواهد شد.

مسئولیت‌پذیر نبودن معلمان

یکی دیگر از آثار مهم مرزبندی بین دو واژه تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش، مسئولیت‌پذیر نبودن معلمان در ایفای نقش تربیتی خود است. براساس آنچه در برنامه درسی پنهان تبیین شد، وقتی معلمان آموزشی همکاران پرورشی خود را در مدرسه مشاهده می‌کنند، ناخودآگاه این برداشت در آن‌ها ایجاد می‌شود که مسائل پرورشی جدا از مسائل آموزشی بوده و مسئولیت آن‌ها صرفاً محدود به مسائل آموزشی است. چنین آسیبی از مدت‌ها پیش توسط کارشناسان و صاحب‌نظران شناسایی شده و فعالیت‌ها در خصوص مقابله با آن نیز در دستور کار قرار گرفته است. از جمله این فعالیت‌ها، طرح «احیاء نقش تربیتی معلم» بود که توسط معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش در دهه هفتاد خورشیدی ارائه شد.

تمرکز بر امر آموزش و به حاشیه رفتن تربیت

از دیگر آثار نامطلوب تفکیک بین این دو واژه، تمرکز بر نقش محوری آموزش در فرایندها و فعالیت‌های مدرسه است. معمولاً امتحانات پایانی از مطالب آموزشی است و نه مطالب پرورشی؛ کارنامه دانش‌آموزان هم عمدتاً آموزشی است تا پرورشی. البته در کل با توجه به شرایط حاضر و رفتار غلط حاکم بر مدارس، دانش‌آموزان در کل، مسائل پرورشی را آنگونه که انتظار می‌رود جدی نمی‌گیرند و درست به‌همین دلیل، سال‌هاست که جریان «آموزش‌مداری» زمینه نارضایتی بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی را فراهم ساخته است. بر طبق آنچه در تبیین برنامه درسی پنهان متذکر شدیم، این اولویت دادن ناخواسته به آموزش که در مدارس امروز باب شده، این پیام را به دانش‌آموزان و حتی جامعه ارسال می‌کند که علیرغم همه شعارها و ادعاهایی که در رابطه با اهمیت پرورش در مجامع علمی و فرهنگی ذکر می‌شود، در عمل این آموزش است که آینده آن‌ها را رقم می‌زند. اثرات نامیمون چنین تفکری چهره جامعه اسلامی کشور را نیز مخدوش می‌سازد.

کنکور حاصل تفکیک یا عامل تفکیک

ماحصل نگاه تفکیکی به آموزش و پرورش، پدیده کنکور خواهد بود؛ هرچند بسیاری معتقدند که خود کنکور

عاملی بسیار اثرگذار در نگاه دوگانه‌انگارانه به تربیت است. یکی از صدمات کنکور، تغییر اهداف، ساختار و برنامه‌های دوره آموزش عمومی کشور است. کنکور و نظام سنجش آموزش عالی کشور بر اهداف و برنامه‌های آموزشی و درسی مدرسه‌ای کودکان و نوجوانان کشور سایه افکنده و آن‌ها را تخریب کرده است. به‌نحوی که روش‌های تدریس پیشرفته و خلاق، کار گروهی، کار آزمایشگاهی و کارگاهی از مدارس رخت بر بسته و معلم و شاگرد در مدارس به‌خصوص دبیرستان مشغول طراحی تست و تمرین سرعت و صحت در پاسخ‌گویی به تست‌های کنکور هستند (سبحانی و شهیدی، ۱۳۸۶). بنابراین براساس مفهوم و ماهیت برنامه درسی پنهان، خطر اصلی و اساسی کنکور نه در ذات آن، بلکه در پیامی است که به دانش‌آموزان و نسل‌های آینده ارسال می‌کند که خلاقیت، مسئولیت‌پذیری، ایثار، تفکر، مهارت‌های زندگی و به‌طور کلی انواع مهارت‌های سطح بالا اهمیت به‌مراتب کمتری نسبت به یادگیری موضوعات علمی و آموزشی دارد. این موضوع به‌شدت، تمام آنچه در مدارس اتفاق می‌افتد را تحت تأثیر قرار داده و امیدواری به تربیت انسان‌های فرهیخته را در آینده کمرنگ کرده است.

بنابراین اهداف ادغام دو مقوله آموزش (تعلیم) و پرورش (تربیت) باعنوان کامل و جامع «تربیت» می‌تواند موارد زیر باشد:

- * استفاده بهینه از عوامل آموزشی و پرورشی در نیل به اهداف تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش
 - * تقویت فعالیت‌های تربیتی با بهره‌گیری بیشتر از توان معلمان و مربیان در ایفای نقش تربیتی
 - * ایجاد شرایط لازم برای بهره‌مندی از آموزش در اعمال روش‌های طبیعی و غیرمستقیم برای شکل‌گیری ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان در کنار روش‌های مستقیم انسان‌هایی متوازن در ابعاد مختلف تربیتی
 - * استفاده بیشتر از ظرفیت فکری و ذهنی برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران آموزش و پرورش به‌منظور تربیت
 - * پاسخ‌گو کردن معلمان درخصوص تربیت دانش‌آموزان از طریق تغییر در نظام ارزشیابی آنان
- بنابراین باعنایت به اهمیت برنامه درسی پنهان، آموزش به فرایندی اطلاق می‌شود که ناظر بر پرورش جنبه‌های عقیدتی، اخلاقی، اجتماعی و جسمانی به‌طور جامع است. در این تعریف پرورش در متن آموزش قرار دارد و به‌منزله تار و پود یک مفهوم واحد تلقی می‌شود؛ به‌گونه‌ای که هیچ آموزشی بدون پرورش و هیچ پرورشی بدون آموزش تحقق نمی‌یابد. بنابراین اگر اینگونه به فرایند آموزشی و پرورشی بنگریم، مرزهای ساختگی و دیوارهای قراردادی بین آموزش و پرورش فرو می‌ریزد. پرورش را در ذات آموزش می‌دانیم و بین پرورش و آموزش جدایی و مرزی قائل نمی‌شویم. درواقع بین همه اجزای سازمان، برنامه‌ها و اهداف آموزش و پرورش اتحاد وجود دارد و برنامه‌های آموزشی با کار پرورشی عجین شده است. در این دیدگاه هدف از آموزش، رشد همه‌جانبه شخصیت فراگیران است (کشیری‌نژاد، ۱۳۸۳).

بحث و نتیجه‌گیری

استفاده از لفظ مرکب تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش آنقدر در جامعه علمی و فرهنگی کشور معمول و مصطلح است که بحث کردن درباره نارسایی آن ساده نیست؛ اما باتوجه به مباحثی که در این مقاله تبیین

شد، به‌کار بردن اصطلاح «تعلیم و تربیت» یا «آموزش و پرورش» گمراه‌کننده است. بنابراین استفاده از دو مقوله جدا از هم «تعلیم» و «تربیت» یا «آموزش» و «پرورش» ممکن است باعث این تصور نادرست شود که این دو مفهوم واحد، دو مقوله جدا از همدیگر هستند که البته اینطور نیست. این تقسیم‌بندی نادرست باعث ایجاد توهم دوگانگی وجودی انسان می‌شود و مشکلات و آسیب‌های شدید تربیتی - که موارد بسیاری از آن‌ها در این نوشتار ذکر شد - را در نسل‌های آینده رقم خواهد زد.

در این پژوهش شواهد و یافته‌های مطالعاتی چون صدیق (۱۳۰۴)، صناعی (۱۳۴۶)، آرام (۱۳۴۷)، شریعتمداری (۱۳۷۰)، کاردان و همکاران (۱۳۷۲)، نفیسی (۱۳۷۸)، ابراهیم‌زاده (۱۳۸۱)، آقازاده (۱۳۸۳)، باقری (۱۳۸۷)، اعرافی (۱۳۸۷) و شعاری‌نژاد (۱۳۸۸) نشان داد که آموزش و تربیت لازم و ملزوم یکدیگرند؛ نه دو مفهوم بیگانه از هم. بنابراین نباید مقوله تربیت را به یک فرد یا یک نهاد و مقوله آموزش را به فرد یا گروه دیگری واگذار کرد. باید در مدارس شرایطی را ایجاد کرد که معلمان و مربیان در حین اینکه آموزش می‌دهند، به مقوله تربیت دانش‌آموزان هم توجه بیشتری داشته باشند. با این عمل هم هزینه‌های آموزش و پرورش کاهش می‌یابد و هم تربیت واقعی و درونی به‌خوبی انجام می‌پذیرد. به‌علاوه این در حالی است که براساس اسناد بالادستی چون گزارش تلفیق مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش (۱۳۸۸)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰) و صاحب‌نظران تربیتی جدول ۱، جداسازی این دو فقط در متون و مباحث نظری ممکن است؛ وگرنه در عرصه واقعی تربیت امکان جداسازی آن‌ها وجود ندارد. درهرصورت با تفکیک تعلیم از تربیت شاهد خروجی انسان‌های دوبعدی خواهیم بود؛ بنابراین می‌شود نتیجه گرفت که جداسازی آموزش از پرورش براساس مفهوم برنامه درسی پنهان به دانش‌آموزان یاد می‌دهد که دو مقوله آموزش و پرورش از هم جدا هستند و این باعث شکل‌گیری شخصیت دوبعدی در نسل‌های آینده می‌شود.

علاوه بر موارد ذکر شده، براساس آموزه‌های اسلامی، شکوفایی جامعه در گرو نهادینه شدن نگاه ارزشی به انسان است؛ نگرشی که در آن ارزش‌های دینی نماد عزت مسلمانان باشد. از آنجاکه باور و فرهنگ هر جامعه و تمدن برآیند نظام تربیتی آن است، بهره‌مندی از توانمندی آن در عزت‌مندی جامعه اسلامی یک ضرورت انکارناپذیر است تا با نقش کلیدی خود افق دید هر نسل را به‌روی عظمت خود گشوده، جامعه را در مسیر درست قرار داده و فرهنگ جامعه را به‌سوی کمال ارزش‌های انسانی و اسلامی هدایت کند. اما براساس آنچه گفته شد، این جداسازی ممکن است افرادی را به بار آورد که مذهبی باشند، مناسک دین خود را بشناسند (حیطه شناختی) و آن‌ها را به‌درستی و بامهارت انجام دهند (حیطه مهارتی)، اما مطلب مهم و اساسی، نگرش این افراد است. تا وقتی مناسک دین برای مثال نماز خواندن به نگرش و ارزش بدل نشود، ممکن است فرد، نمازگذار واقعی نشود (حیطه نگرشی). بدین معنی که اثرات نماز باید در زندگی افراد ساری و جاری شود و به‌اصطلاح فرد معتقد شود. به‌عبارت بهتر، با نگاه تفکیکی ممکن است یادگیری در حیطه شناختی و مهارتی محقق شود، اما یادگیری در حیطه نگرشی و ارزشی محقق نخواهد شد؛ یعنی ممکن است از فردی که در انجام مناسک دینی پیشتاز است، رفتاری سر بزند که با رفتار و کردار یک مؤمن و معتقد واقعی فاصله داشته باشد.

سخن آخر اینکه در پیشینه علمی و فرهنگی ما از گذشته‌های دور، واژه تربیت شامل تمام ابعاد و مؤلفه‌های فرایندساز تحول اختیاری و آگاهانه بشر بوده و بنابراین به واژه مکملی مثل «تعلیم» نیازمند نیست. مفهوم تربیت در بردارنده و جامع تمام عناصر و اجزای مرتبط با فرایند مانند تأدیب، تزکیه، تدریس، تعلیم و مهارت‌آموزی است. همانگونه که در منابع تربیتی طبق جدول شماره ۱ واژه Education در بردارنده تمام وجوه و ابعاد این جریان است، جدا کردن این دو امر واحد به دو جریان متمایز مانند آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت مشکلات نظری و عملی بسیاری را به دنبال دارد. به‌طور کلی، مفهوم تربیت تحمل بار مفهومی تعلیم و دیگر فعالیت‌های مربوط به آن را شامل می‌شود. بنابراین با در نظر گرفتن مفهوم وسیع ربوبی شدن تربیت در منظر اسلامی، تعلیم در کنار و موازی با تربیت قرار ندارد؛ بلکه زیرمجموعه آن است. براین اساس استفاده از ترکیب آموزش و پرورش یا تعلیم و تربیت و حتی وزارت آموزش و پرورش و مانند آن بدون اشکال نیست. بنابراین پیشنهاد می‌شود که برای کاستن از آسیب‌های ناشی از جداسازی مقوله تربیت در جامعه دینی و اسلامی، نسبت به جایگزینی واژه «تربیت» اقدام شود. توجه به این مهم هم از بعد نظری و هم از بعد عملی نیازمند ایجاد یک تغییر پارادایمی در تربیت کشور است که خروجی‌های حاصل از این نگاه جامع و یکپارچه در ابعاد نظری و عملی، می‌تواند انسان‌هایی در تراز کشور اسلامی و انقلابی ایران باشد. همچنین به دست‌اندرکاران نظام تربیت کشور پیشنهاد می‌شود که از تفکیک آموزش و پرورش در مدارس و تقسیم درس به آموزشی و پرورشی و به‌تبع آن تقسیم‌بندی معلمان به معلمان آموزشی و پرورشی اجتناب کنند؛ زیرا که همه معلمان مدرسه، خارج از رشته و موضوع تدریس‌شان، مسئولیت توأمان آموزش و پرورش یا به‌عبارت درست‌تر مسئولیت تربیت یکپارچه دانش‌آموزان را بر عهده داشته و این مهم وظیفه و مسئولیت یک عده خاص از معلمان نیست. به‌علاوه باید متذکر شد که مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر یادگیری‌های دانش‌آموزان از سنخ غیرمدون و پیش‌بینی نشده است؛ اما تأثیر این آموخته‌های به‌ظاهر پنهان در نهادینه‌سازی مهارت‌های زندگی و ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی بیشتر از یادگیری‌های حاصل از برنامه درسی رسمی است. بنابراین آگاه‌سازی معلمان از اثرات جبران‌ناپذیر برنامه درسی پنهان بر شخصیت وجودی دانش‌آموزان می‌تواند بسیار راهگشا باشد.

باتوجه به موارد تبیین شده در این مطالعه، به علاقمندان پژوهش در حوزه تربیت پیشنهاد می‌شود که با تعریف پروژه‌های پژوهشی و با استفاده از ابزارهای متنوع به جمع‌آوری و تحلیل داده‌های معتبر در زمینه اثرات درازمدت نگاه تفکیکی به مقوله تربیت بر نسل‌های آینده کشور، اقدام کرده و راهکارهایی عملیاتی برای برون‌رفت یا کاستن از آسیب‌های این نگاه ناصواب ارائه کنند.

منابع

آرمند، م. (۱۳۹۰). از Education تا تعلیم و تربیت: تحلیلی بر مفهوم تعلیم و تربیت. *ماهنامه سوره*. (۵۲) -۶۳، ۶۴-۶۵.

آزمون، ج. (۱۳۹۸). چيستی پداگوژی تربیت بدنی. *رشد آموزش تربیت بدنی*. (۱) ۲۰، ۲۳-۲۱.

- آقازاده، ا. (۱۳۸۳). *مسائل آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- ابراهیم‌زاده، ع (۱۳۸۱). *فلسفه تربیت*. تهران: انتشارات دانشگاه پیام‌نور ایران.
- اعرافی، ع. (۱۳۸۷). *فقه تربیتی*. قم: انتشارات پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- ایران، پایگاه اطلاع‌رسانی شبکه خبر صدا و سیما جمهوری اسلامی. (۱۳۹۶). *رتبه جهانی ایران در مصرف لوازم آرایشی*. ۲۴ دی ماه. <http://www.irinn.ir/fa/news/556263>
- باقری، خ. (۱۳۸۷). *درآمدی به فلسفه تعلیم و تربیت*. جلد اول. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- بویس، ای سی. (بی‌تا). *تبعات علمی در باب تربیت*. ترجمه عیسی صدیق (۱۳۰۴)، *مجله تعلیم و تربیت*. (۳ و ۴).
- بیان‌فر، ف؛ ملکی، ح؛ سیف، ع؛ و دلاور، ع. (۱۳۸۹). *تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر بازده‌های عاطفی یادگیری در دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل*. *مطالعات برنامه درسی*. (۱۷) ۵، ۸۵-۵۷.
- پایگاه خبری، تحلیلی اقتصاد. (۱۳۹۸). *ایران چندمین مصرف‌کننده انرژی در دنیاست؟ مجله اقتصاد*. شماره ۲۴ تیر. <http://eghtesaad24.ir/fa/news/26460>
- چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی. (۱۳۸۲). *مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی*.
- جانعلی‌زاده، ح؛ شارع‌پور، م؛ و کاشفی‌راد، ر. (۱۳۹۰). *بررسی نقش برنامه درسی پنهان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان*. *فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی جوانان*. (۸) ۳، ۸۲-۵۹.
- حداد علوی، ر؛ عبداللهی، ا؛ و احمدی، ا. (۱۳۸۶). *برنامه درسی پنهان: پژوهشی در یادگیری‌های ضمنی مدرسه؛ مورد: روحیه علمی، تعلیم و تربیت*. (۲۳) ۲، ۶۶-۳۳.
- حسن‌زاده، ر. (۱۳۹۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. چاپ شانزدهم. تهران: نشر ساوالان.
- حسینی، م؛ و نوید ادهم، م. (۱۳۹۱). «تربیت» یا «تعلیم و تربیت»: کدامیک؟ *پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت*. (۲) ۲، ۵۶-۳۹.
- خاقانی‌زاده، م؛ و فتحی‌واجارگاه، ک. (۱۳۸۷). *الگوهای برنامه درسی دانشگاهی*. *دو ماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. (۲) ۱، ۱۸-۱۰.
- سبحانی، ع؛ و شهیدی، م. (۱۳۸۶). *آسیب‌شناسی کنکور و بررسی امکان حذف آن در نظام پذیرش دانشجویان*. *دانش و پژوهش در علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)*. (۱۳) ۱۸۱-۱۶۱.
- سفیری، خ؛ و نعمت‌الهی، ز. (۱۳۹۱). *جهانی شدن و هویت دینی با تأکید بر تفاوت‌های جنسیتی*. *مطالعات اجتماعی - روان‌شناختی زنان (مطالعات زنان)*. (۱۰) ۳، ۶۶-۳۹.
- سقا، ح. (۱۳۹۵). *هر ساعت ۲۰ طلاق رخ می‌دهد؛ افزایش طلاق‌ها پیش از سالگرد ازدواج*. بازبایی شده در تاریخ ۲۴ مرداد ۱۳۹۹ از سایت <http://www.birjandtoday.ir/1395/10>

- سعیدی رضوانی، م؛ و بینقی، ت. (۱۳۸۰). تأملی در باب تناسب نظام آموزش و پرورش رسمی با تربیت دینی. *تربیت اسلامی*. (۶). ۱۳۲-۱۰۵.
- سعیدی رضوانی، م. (۱۳۸۰). تبیین برنامه درسی پنهان در درس بینش اسلامی دوره متوسطه و ارائه راهبردها برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی. دانشگاه تربیت معلم.
- سند الگوی اسلامی - ایرانی پیشرفت. (۱۳۸۹). دبیرخانه شورای عالی پژوهش و برنامه‌ریزی.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی.
- سیف، ع. (۱۳۸۴). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.
- شریعتمداری، ع. (۱۳۷۰). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- شعاری‌نژاد، ع. (۱۳۸۸). فلسفه آموزش و پرورش. جلد ۸. تهران: امیر کبیر.
- شکوهی، غ. (۱۳۸۶). مبانی و اصول آموزش و پرورش. تهران: به نشر.
- صفایی موحد، س؛ و باوفا، د. (۱۳۹۲). به سوی فرانظریه‌ای دیگر برای شناخت برنامه درسی پنهان. *پژوهش در برنامه درسی*. ۱۰ (۲)، ۷۶-۹۹.
- صناعی، م. (۱۳۴۶). آزادی و تربیت. تهران: انتشارات امیر کبیر.
- عابدینی، ص؛ و جعفری، ح. (۱۳۹۷). بررسی عوامل اجتماعی مرتبط با گرایش به نابهنجاری اجتماعی در بین دانش‌آموزان متوسطه دوره اول شهر خلخال در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ دانشگاه اصفهان. *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران*. ۷ (۲)، ۳۷-۵۲.
- فتحی‌آذر، ا؛ گل‌پرور، ف؛ میرمحمود، م؛ و واحدی، ش. (۱۳۹۵). مطالعه پدیدارشناختی مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان دبیرستانی: چالش‌های هیجانی - اجتماعی و تحصیلی. *مشاوره کاربردی*. ۶ (۲)، ۷۲-۵۳.
- کاردان، علی؛ اعرافی، ع؛ و پاک‌سرشت، م. (۱۳۷۲). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی: فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: سمت.
- کشیری‌نژاد، ت. (۱۳۸۳). وجه تمایز تعلیم با تربیت و رویکرد آن دو. *پژوهشگاه مطالعات انسانی و علوم فرهنگی*. (۱۲)، ۱۱۵-۱۰۳.
- گزارش تلفیق مطالعات نظری سند ملی آموزش و پرورش. (۱۳۸۸). شورای عالی آموزش و پرورش.
- گل‌علیزاده، ع. (۱۳۹۲). ایران: بزرگ‌ترین مصرف‌کننده نوشابه در جهان. *روزنامه اعتماد*. شماره ۲۸۳۶.
- مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. (۱۳۹۰). بازیابی شده در ۲۶ دی ماه ۱۳۹۲ از سایت
- <http://www.medu.ir/Portal/File/ShowFile.aspx?ID=01da4445-0467-4afa-aa2c-1cf0dfaf05a9>
- متقی، ز؛ نجفی، م؛ و نصرتی هشی، ک. (۱۳۹۳). تحقق جامعه عزت‌مدار؛ تجلی نظام تربیت کریمانه. *مجله اخلاق*. ۴ (۱).

- محسن‌پور، ب. (۱۳۸۳). ضرورت تدوین نظریه برنامه درسی برای آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران. *نوآوری‌های آموزشی*. (۷).
- مستخدمین حسینی، ح. (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر روش تحقیق در علوم انسانی. *ماهنامه اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی کار و جامعه*. (۱۸۷)، ۶۹-۵۵.
- ملکی، ح. (۱۳۹۵). برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عملی). *سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی*. مومنی، ا. (۱۳۹۹). وضعیت مصرف مواد مخدر در کشور. بازیابی شده در تاریخ ۱۱ تیر ۱۳۹۹ از سایت <http://www.tabnak.ir/fa/news/985666>
- میزان دین‌داری و ارتباط آن با استفاده از شبکه‌های اجتماعی. (۱۳۹۶). میرفردی، ا؛ مختاری، م؛ و ولی‌نژاد، ع. اینترنتی (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه یاسوج). *جامعه‌شناسی کاربردی*. (۲۰) ۲.
- ناصری، م؛ کاوه، ف؛ و ربانی خوراسگانی، ع. (۱۳۹۵). مطالعه چگونگی نگرش دانشجویان به دین مدلی براساس نظریه زمینه‌ای GT مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه اصفهان. *جامعه‌شناسی کاربردی مجله پژوهشی علوم انسانی دانشگاه اصفهان*. (۲۷) ۴، ۷۹-۹۸.
- نفیسی، ع. (۱۳۷۸). *آموزش فنی: بررسی پاره‌ای از جنبه‌های بهبود کیفیت*. تهران: مدرسه برهان.
- نقیب‌زاده، م. (۱۳۷۳). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: انتشارات طهوری.
- هرمن هارل، ه (۱۹۱۰). *فلسفه تربیت*. ترجمه احمد آرام (۱۳۴۷). کانون نشر و پژوهش‌های اسلامی.

- Ausbrooks, R. (2002). *What is the Schools' hidden curriculum teaching your child?* Available from: <http://www.parentigteens.com>.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in Qualitative*. Sanfrancisco: Jossey-Basso
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: on the design and evaluation of school programs*. 3rd edition. NewYork, Macmillan college publishing.
- Jackson, PW. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. p: 177.
- Livessey, C. & Lawson, T. (2008). *As. sociology for AaA and edition*. from <http://www.sociology.org.Uk/revtece1.htm>.
- Seaton, A. (2002). *Reforming the hidden curriculum: the key Abilities model and formsmcurriculumperspectives*. www.Anderwseaton.com.au/reform.htm.
- Smith, A. & Montgomery, A. (2008). *Values and hidden curriculum*. from <http://Cainweb.service>.