

نظریه های تربیتی و چالش های نظریه پردازی

در آموزش و پرورش ایران

دکتر محمدجعفر پاک سرشت*

چکیده

آموزش و پرورش رسمی دارای دو وجه عملی و نظری است. هدف از نگارش این مقاله بررسی کیفیت شکل گیری نظریه های تعلیم و تربیت، ویژگی های ساختاری و نمونه های مهم و تطور آنها هم در تاریخ آموزش و پرورش غربی و هم در ایران است.

در این مقاله، پیدایش و تطور نظریه تربیتی در تمدن غربی، مفهوم نظریه تربیتی، خاستگاهها، ساختار و انواعی از آن، تطور این نظریه ها بر اثر تحولات فرهنگی و اجتماعی و سیاسی و فکری، و وضعیت نظریه تربیتی در ایران بررسی شده است. از آنجا که در عصر دیدگاه های پست مدرنیستی، تعلیم و تربیت غربی از لحاظ نظریه پردازی دوره مبهم و بلکه آشفته ای را می گذراند، ضروری است که ما دچار این سردرگمی و نابسامانی تئوریک نشویم. به نظر می رسد که تعلیم و تربیت ما از هدایت یک نظریه تربیتی منسجم و منظم بهره مند نیست و ما محروم از نظریه ای هستیم که در آن علاوه بر مسائل مربوط به هستی و دانش و ارزش، یعنی جهان بینی و ایدئولوژی، موقعیت علم و تکنولوژی و سمت سوی حرکت آنها و نیز نیازهای فرد و جامعه در چارچوبه مشخصی تنظیم شده باشند. در این خصوص، مقاله چند پیشنهاد به منظور یافتن راه حل های احتمالی را ارائه کرده است.

*. استاد دانشگاه شهید چمران، اهواز، ایران (mj-pakseresht@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۶/۴/۹ تاریخ آغاز بررسی مقاله: ۱۳۸۶/۴/۱۲ تاریخ تصویب مقاله: ۱۳۸۶/۷/۲۵

کلیدواژه‌ها: آموزش و پرورش، نظریه تربیتی، ساختار تعلیم و تربیت، تحولات تربیتی،

نظریه پردازی در فلسفه تربیت

مقدمه

تعلیم و تربیت فرایند پیچیده‌ای است که هم در آغوش خانواده و اجتماع و هم در محیط مدرسه جریان دارد. بی شک تعلیم و تربیت هم جنبه رسمی دارد که نهاد اساسی آن مدرسه است و هم غیررسمی که نهاد منحصر به فردی متکفل آن نیست، بلکه جامعه و زیر مجموعه‌های آن مخصوصاً رسانه‌های همگانی اعم از شنیداری، دیداری و نوشتاری عهده دار آن هستند. آموزش و پرورش رسمی که عمدتاً توسط مدرسه صورت می‌گیرد مستلزم طرح و برنامه و مدیریت است، فرایندی هدفمند است. آموزش و پرورش رسمی دارای دو وجه عملی و نظری است. وجه عملی تعلیم و تربیت شامل فعالیت‌های متنوعی است که باید به نتایج قابل انتظاری که معمولاً می‌توان آنها را به نحوی مشاهده یا حتی ارزیابی نمود بیانجامد. آموزش و پرورش نظری درباره همه اموری که به نحوی از انحاء با عمل تعلیم و تربیت مربوط می‌شود به تحقیق و کاوش می‌پردازد.

هدف از نگارش این مقاله بررسی کیفیت شکل‌گیری نظریه‌های تعلیم و تربیت، ویژگی‌های ساختاری و نمونه‌های مهم و تطور آنها هم در تاریخ آموزش و پرورش غربی و نیز در ایران است. در رابطه با ایران مسایل کلی مربوط به رابطه نظر و عمل در تربیت نیز اجمالاً بررسی خواهد شد. در سطور پائین نخست پیدایش و تطور نظریه تربیتی را در تمدن غربی و متعاقب آن در ایران بررسی خواهیم کرد. متذکر می‌گردد که هدف مقاله ارایه تاریخچه منظم و یک پارچه‌ای از نظریه‌های تربیتی از یونان قدیم تا به حال نیست، لذا تنها به ارایه نمونه‌هایی برای نشان دادن تطور نظریه‌ها در دوره‌های مختلف بسنده می‌شود.

نظریه تربیتی در تاریخ آموزش و پرورش غرب

تاریخ تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که از دیر باز دست کم درپاره‌ای از تمدن‌ها، مثل تمدن یونان باستان، تمدن اسلامی، یا تمدن جدید در عصر صنعتی و فرا صنعتی فعالیت‌های عملی تعلیم و تربیت در چهار چوب آموزه‌های نظری خاصی صورت گرفته که اهل فن آن را نظریه تعلیم و

تربیت نامیده اند (ر. ک. وین^۱، ۱۹۶۳؛ بوون و هابسون^۲، ۱۹۷۵). نظریه های تعلیم و تربیت زمینه های فعالیت های عملی تعلیم و تربیت را فراهم می کنند، و به فرایند تعلیم و تربیت نظم و انسجام و جهت می بخشند. افزون بر این، نظریه تربیتی تا حدودی نوع منش، شخصیت و صفاتی را که متعلمان باید دارا باشند و نیز نوع دانش و بینشی که شایسته است فراگیرند، تا حدودی مشخص می کند.

هنگامی که از نظریه تعلیم و تربیت سخن می رود، بی درنگ پای مقایسه آن با نظریه در علوم تجربی نیز به میان می آید. آیا نظریه در علوم تربیتی همان کار نظریه در علوم تجربی را انجام می دهد؟ به عبارت دیگر، آیا نظریه در تعلیم و تربیت به اندازه نظریه در علوم طبیعی و تجربی قدرت توصیف، تبیین و پیش بینی پدیده های مربوط به خود را دارد (ر. ک. اوکانر^۳، ۱۹۵۷: ۸۱). واضح است که نظریه تعلیم و تربیت نمی تواند به دقت علوم تجربی پدیده ها را توصیف، تبیین و پیش بینی کند. نظریه های جدید علوم تجربی اصولاً پس از محک خوردن در عمل مورد تأیید واقع می شوند. اما نظریه های تعلیم و تربیت شباهت زیادی به نظریات متافیزیکی دارند. این قبیل نظریه ها اولاً و با لذات برای این پیشنهاد نشده اند که در بوطه عمل به دقت و تحت شرایط کنترل شده آزموده شوند. اما چنین وضعی موجب بی ارزشی نظریه های تعلیم و تربیت نمی شود. به قول ارسطو از هر علمی باید به تناسب ماهیت آن انتظار قطعیت داشت. با این همه، نظریه های تربیتی در سطح ضعیفی توان پیش بینی پدیده های تربیتی را دارا هستند. علاوه بر این، به صورت محدود و در ابعاد علمی-مخصوصاً در زمینه های یاد دهی و یادگیری- می توان فرضیه هایی را در چارچوب نظریه تربیتی پیشنهاد و آزمایش کرد. اما باید دانست که حیطة تعلیم و تربیت وسیع است و دارای وجوهی است که به سهولت آزمایش پذیر نیستند.

آیا همه "تعلیم و تربیت ها" از هدایت نظریه بهره مندند؟ یا باید باشند؟ پاسخ بخش اول سؤال منفی است. همه تعلیم و تربیت های رسمی لزوماً از تئوری بهره نمی گیرند. بعضی از انواع تربیت ها به صورت سنتی اداره می شود. البته از چنین تعلیم و تربیتی انتظار پویایی و بالندگی کافی نمی توان داشت. در خصوص بخش دوم سؤال، می توان گفت که اگر "باید" را به مفهوم

-
- 1- Wynne
 - 2- Bowen and Hobson
 - 3- Oconnor

"ارجح" بگیریم، پاسخ مثبت است، زیرا چنان که فوقاً گفته شد، تئوری به تعلیم و تربیت انسجام، جهت و پویایی می بخشد.

با عنایت به این که وجود نظریه برای تعلیم و تربیت لازم تلقی می شود، باید دید ساختار، به عبارتی عناصر و ارکان تشکیل دهنده یک نظریه تعلیم و تربیت چیستند و چگونه فراهم می آیند؟ جerald گوتک^۱ (۱۳۸۵). نظریه های تعلیم و تربیت را با توجه به خاستگاه های آن ها تحت سه مقوله نامبردار شده است: (۱) نظریه اشتقاقی، (۲) نظریه به مثابه عکس العمل، و (۳) نظریه برخاسته از عمل. نظریه های اشتقاقی از حوزه های وسیع تر دانش و معرفت بشری مانند مکاتب و دیدگاه های فلسفی نشأت می گیرند. گاهی اوقات خود این فلسفه ها، با قدری مسالحه، نظریه تربیتی خوانده شده اند، هم چون نظریه تربیتی افلاطون در جمهوری (ر. ک. بوون و هاپسون ۱۹۷۵: ۱۳) بعضی از نظریه های به اصطلاح اشتقاقی ممکن است در بیش از یک فلسفه ریشه داشته باشند مانند ماهیت گرایی که هم از ایده آلیسم و هم رئالیسم بهره گیری کرده است (گوتک، ۱۹۸۵: ۳۸۰).

نظریه های عکس العمل گونه یا واکنشی شامل مجموعه ای از دیدگاه ها، مفاهیم و اصول تربیتی است که به منظور مقابله با یک موقعیت خاص اجتماعی و اقتصادی به ظهور می رسند. مثالی که می توان ارائه دارد، نظریه "بازگشت به موضوعات بنیادی" در آمریکا است، این نظریه برای رویارویی با وضعیت نابسامان اجتماعی و اقتصادی جامعه امریکا پس از جنبش های دانشجویی دهه ۱۹۶۰ پیشنهاد شد با این فرض که تصور می رفت بازگشت به این قبیل موضوعات به بهبود کارایی فکری و مهارت های شغلی فارغ التحصیلان مخصوصاً در مقطع متوسطه کمک خواهد کرد.

نظریه های برگرفته از عمل به مجموعه مفاهیم، رویکردها، و اصول تربیتی گفته می شود که ارزش و اعتبار خود را در عمل به ثبوت رسانده باشند، مانند نظریه "مدارس کار آمد" که از پاره ای اعمال و روش های تربیتی موفق سرچشمه گرفته است. (گوتک، ۱۳۸۰) به این ترتیب نظریه های برخاسته از عمل، از راه تأمل در برخی شیوه های تربیتی که قرین موفقیت بوده اند و استنباط و استخراج اصول و معیارهای آن ها شکل می گیرد.

1- Gerald Gutek

در تقسیم بندی گوتک در ارتباط با تفاوت بین نظریه هی اشتقاقی و واکنشی، نوعی در آمیختگی دیده می شود. این نکته البته درست است که برخی از نظریه ها به صورت واکنشی ظاهر می شوند، اما این بدان معنی نیست این گونه نظریه ها در معارف وسیع تر- فلسفه و ایدئولوژی- ریشه نداشته باشند. و آنگهی بعضی از نظریه های اشتقاقی می توانند در عین حال واکنشی نیز تلقی شوند. نمونه بارز این نوع نظریه ها پیشرفتگرایی از یک سو و ماهیت گرایی جدید از سوی دیگر است. اولی به مثابه نظریه ای کودک محور در تقابل با دیدگاه سنتی تعلیم و تربیت پدید آمد، و دومی، در جهت عکس اولی، برای رفع مشکلات و نارسایی های ناشی از سهل انگاری های تربیتی در مدارس کودک محور عرضه شد (ر. ک. گوتک، ۱۳۸۵؛ ۳۹۷، ۴۲۹).

بوون و هابسون (۱۹۷۵) تقسیم بندی ساده دیگری از نظریه های تربیتی ارائه کرده اند. آنان این نظریه ها را کلاً به دو نوع مبنایی و اصلاحی تقسیم می کنند. نظریه های مبنایی را شامل فلسفه های بنیادی مثل فلسفه افلاطون و ارسطو و جان دیویی و نظریه های اصلاحی را شامل آراء و افکار تربیتی کسانی مانند کمنیوس، پستالوزی، فروبل، هربارت و امثال آنان دانسته اند. معلوم می شود که این دو نویسنده نظریه های مبنایی را مختص بنیانگذاران آراء و افکار فلسفی می دانند. اما در این خصوص هم حوزه گزینش خود را تنگ می گیرند و آن را تا جایی که در نوشته خود آورده اند، به افلاطون، ارسطو و دیویی محدود می کنند. اما می دانیم که در قرون بعدی، بخصوص قرون نوزدهم و بیستم فلسفه های دیگری نیز به ظهور رسیدند که آراء صریح و روشنی درباره واقعیت، دانش و ارزش و نیز درباره ماهیت انسان و زندگانی شایسته او ارائه کرده اند. مارکسیسم و اگزیستانسیالیسم دو نمونه از این فلسفه ها می باشند که هر دو تعلیم و تربیت را متأثر بلکه متحول ساخته اند. البته بوون و هابسون نظریه تربیتی ماکارنکو اوکراینی را که حوزه عمل آن در شوروی سابق بوده و تا حدود زیادی بر مارکسیسم کلاسیک مبتنی است به عنوان نمونه ای از نظریه اصلاحی ذکر کرده اند (بوون و هابسون، ۱۹۷۵: ۲۱۷).

از طرف دیگر جان پ. وین (۱۹۶۳) که کتاب کاملی در باره نظریه های تربیتی نوشته، نظریه های تربیتی را مقوله بندی نکرده، بلکه آن ها را بدون هیچ گونه تمایزی توضیح داده است. وی متعرض نظریه های قداماء فلاسفه مثل افلاطون، ارسطو و غیره نشده؛ به نظر می رسد که عنوان نظریه تربیتی را به افکار مریبان قرون جدید مخصوصاً قرن بیستم اختصاص داده باشد. وی بر این باور است که نظریه های تربیتی دارای مبانی فلسفی هستند، لذا در بحث های خود کوشیده تا این مبانی را تا جایی که مقدور بوده روشن سازد.

متأسفانه بر اساس توصیف ها و طبقه بندی های متفکران فوق الذکر نمی توان نظریه های تربیتی را به صورت جامع و مانع مقوله بندی کرد. این نظریه ها از نظر ویژگی های ذاتی با هم تداخل دارند. با وجود این می توان آن ها را بر حسب برخی از ویژگی های شاخص کلی به شرح زیر مرتب ساخت.

۱- نظریه های مبنائی (مادر)

۲- نظریه های اشتقاقی

۳- نظریه های اصلاحی - واکنشی

۴- نظریه های برخاسته از عمل

به هر تقدیر نظریه های تربیتی را می توان مجموعه منظم و در هم بافته ای از اصول و ضوابط تعریف کرد که بر اساس آن ها تعلیم و تربیت قوام می گیرد. این اصول که ممکن است در فلسفه های کلاسیک یا جدید ریشه داشته باشند متضمن باورهای درباره واقعیت، دانش و ارزش (اخلاق و زیبایی) می باشند. علاوه بر این برخی از نظریه های تعلیم و تربیت دیدگاه های مشخصی راجع به ماهیت انسان دارند. به عبارت دیگر مدلل می دارند که انسان چگونه موجودی است؟ مثلاً آیا موجودی زیستی است یا فرضاً زیستی - اجتماعی؟ آیا علاوه بر جنبه جسمانی دارای بعد روحانی نیز هست؟ اگر هست رابطه نفس و بدن چگونه است؟ آیا انسان دارای ماهیت از پیش تعیین شده است یا آن که خود ماهیت خویش را می سازد؟ بالاخره آیا طبیعت آدمی نرم و انعطاف پذیر است یا خشک و بی انعطاف؟ نکته اساسی آن است که در هر نظریه ای سیمای انسان مطلوب و اهداف زندگانی شایسته با تمسک به متغیرهای فوق ترسیم می شود. به همین دلیل، نظریه های تربیتی را وین (۱۹۶۳) نظریه های زندگانی شایسته خوانده است.

پس از توصیف مختصر نظریه تربیتی، اکنون مناسب است که به برخی از تحولات مهم نظریه تربیتی در آموزش و پرورش غربی اشاره کنیم. تاریخ تعلیم و تربیت غرب عرصه پیدایش، رونق و زوال افکار و نظریه های تربیتی فراوانی است که از قرن پنجم پیش از میلاد تا به حال ادامه داشته است. در صدر تاریخ آموزش و پرورش غربی که از یونان باستان آغاز می شود نظریه سوفسطائیان و در تقابل با آن نظریه های سقراط و افلاطون و ارسطو را داریم. سوفسطائیان با انکار حقایق و ارزش های پایدار به نسبت گرایی سر سپردند و آن را در همه امور زندگی تسری بخشیدند. وقتی که حقایق انکار شوند، تنها راه نیل به وفاق بهره گیری از صنعت اقناع است. به این ترتیب فن بیان

محور تعلیم و تربیت سوفیستی قرار گرفت (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۵) و تربیت خود به عنوان وسیله ای برای کسب موفقیت های زندگی به شمار آمد. سقراط و افلاطون با این طرز فکر به مخالفت بر خاستند.

نظریه تربیتی افلاطون (که متضمن نظریه سقراط نیز هست) به صورتی که در اثر جاویدان او، جمهوری، آمده، یکی از منظم ترین نظریه های تربیتی است (ر. ک. بوون و هابسون ۱۹۷۵: ۲۲؛ نتلشپ^۱، ۱۹۶۹). نظم و انسجام نظریه تربیتی افلاطون به این دلیل است که در آن بین مقوله های هستی، دانش و ارزش و رشد و کمال آدمی ارتباط تنگاتانی بر قرار می گردد. بر خلاف سوفسطائیان در بینش افلاطونی عالم هستی منحصر به عالم محسوس نیست. عالم دیگری وجود دارد شامل حقایق، خیرات و زیبایی های جاودانه و لایتغیر-عالم معقول. چنین عالمی را نمی توان از راه حس و تجربه درک کرد، تنها راه اتصال به آن عالم به میانجی عقل است. انسان موجودی دو بنی است، متشکل از جسم و روح. جسم او گر چه از عالم خاکی است، ولی روحش از عالم بالا است، عالمی که روح با حقایق، خیرات، و زیبایی های آن قبل از پیوستن به جسم خاکی دمساز بوده، لذا خمیره این امور را در خود دارد. وسیله ای لازم است تا این حقایق باز شناخته شوند. این تعلیم و تربیت است. پس تعلیم و تربیت به یک اعتبار و دست کم برای گروه خاصی از انسان ها، شامل فراتر رفتن است، فراتر رفتن از عالم حس و تجربه، عالم ظن و گمان، به عالم حقایق جاویدان.

اما این کل داستان نیست. بر کره خاکی مدینه فاضله انسانی نیز باید برپا گردد. چنین مدینه ای که در عین حال یک تشکل سیاسی منظم است باید بر اساسی متقن بنا شود. این اساس را طبیعت آدمی فراهم می کند. آدمیان از لحاظ استعداد ذاتی یکسان نیستند، در بعضی ها خمیره عقلانیت، در بعضی ها جوهره دلیری و جسارت و بالاخره در برخی غریزه مال اندوزی و ثروت قوی است. کار جامعه زمانی سامان می یابد که هر کس در موضعی قرار گیرد که با طبیعتش سازگار باشد. با تحقق چنین امری کار سیاست و ملک داری به عقلا (حاکمان حکیم)، امنیت و پاسداری از کشور به نگاهبانان، و امر تولید ثروت و ارائه خدمات به طبقه سوم سپرده می شود. کار تعلیم و تربیت آن است که برای هر قشری برنامه ای در خور استعداد افراد آن تهیه کند. پس تعلیم و تربیت در بطن حیات مادی و معنوی انسان حضور دارد.

1- Nettleship

پس از نگاهی اجمالی و گزینشی به نظریه در یونان باستان، سراغ نظریه تربیتی در قرون وسطای مسیحی می‌رویم. در قرون میانه چرخش شدیدی در نظریه تعلیم و تربیت غربی پدید می‌آید. به این معنی که تربیت لائیک و به اصطلاح پاگان (شرک آلود) رومی جای خود را به تعلیم و تربیت دینی بر مبنای آموزه های دین مسیح (ع) می‌دهد. مسیحیت اولیه در قرون وسطی دین فقر، محبت، زهد، ریاضت و رهبانیت بود. به همین دلیل نیز برای قبایل وحشی و تهیدستی که پس از سقوط روم اروپا را عرضه تاخت و تاز خود قرار داده بودند جاذبه داشت.

در جهان بینی مسیحی خدا آفریننده جهان و در رأس علم هستی قرار دارد. به روایت قرآن مجید مسیحیت اصیل دینی توحیدی است. تمدن یونانی، گرچه از هدایت دین آسمانی با بهره بوده اما بعضی از فلاسفه بزرگ آن مثل سقراط، افلاطون و ارسطو به مفهوم خدای یگانه نزدیک شده بودند. اما به هر حال مفهوم خداوند در نزد آنان با مفهوم خدا در نزد مؤمنان به ادیان الهی تفاوت‌هایی دارد. به قول گوردن لاف (۱۹۶۵: ۱۵) خدا در نزد افلاطون مجموعه "نامشخصی از صفات" و در نزد ارسطو "محرک غیر متحرک" است. کار خدای ارسطویی مکاشفه و اندیشه است و با موجودات عنایتی ندارد. البته یک رابطه شوقی بین موجودات و خدا هست که جهت آن از پائین (آفریدگان) به بالا (آفریدگار) است. اما خدا در مذهب مسیح خدای شخصی و مرید است که بندگان می‌توانند با او ارتباط برقرار کنند.

در مسیحیت انسان موجودی است که به صورت خدا آفریده شده. خدا انسان را برای خود و جهان را برای انسان خلق کرده است. اما طبیعت انسان به دلیل گناه جد اعلایش در بهشت به ضعف گرائیده لذا به شر و گناه تمایل دارد. لیکن دو چیز می‌تواند انسان را از ورطه گناه رهانیده و به فلاح برساند که یکی اراده آزاد و دیگری عقل است. اما این هر دو هم بدون فیض الهی راه به جایی نمی‌برند. عقل البته باید آموزه های مسیحیت را بی‌چون و چرا تأیید کند. عقل خادم ایمان است اراده آزاد هم بی‌مدد فیض الهی که متولی آن کلیسا و مظهر آن حضرت عیسی مسیح است، نمی‌تواند موجب فلاح باشد. پس تنها راه نجات همانا پیروی از دستورات کلیسا است.

تعلیم و تربیت مسیحی در قرن وسطی وسیله ای برای نیل انسان‌ها - مسافران دنیا - به فلاح است. لاقلاً در بخش اعظم قرون وسطی دیر و کلیسا مدرسه و راهب معلم می‌شود و موعظه جای روش تدریس را می‌گیرد. تعلیم و تربیت مسیحی قرون میانه هر چند به عقیده دورکهایم^۱

1- Durkheim

(۱۹۷۷) در مقایسه با دوره های قبل از آن، از لحاظ نفوذ تربیتی از جامعیت و تمرکز بیشتری بهره‌مند است، اما تربیتی محدود، خشک و صوری است که در آن به اموری مثل عواطف و احساسات کودکان، پرورش قوه تعقل و تفکر، و مشاهده امور طبیعی هم به منظور ارضاء حس کنجکاو و هم کشف مجهولات طبیعی بهایی داده نمی‌شود. البته در قرون وسطی تربیت از دوره های نسبتاً شکوفایی نیز برخوردار بوده که شرح آنها در این مختصر نمی‌گنجد.

رنسانس، به مثابه جنبشی اومانستی، عصر واکنش های تند نسبت به آموزه ها و سنت های قرون وسطی است. نظریه های تربیتی این دوره نیز عمدتاً واکنشی-اصلاحی هستند: از میان نظریه‌های تربیتی که در اوایل رنسانس به ظهور رسیدند، اشاره گذرا به سه مورد آن‌ها سودمند خواهد بود که عبارتند از: نظریه های اراسموس، رابله و لوتر. گویی که هر کدام از این نظریه های سه گانه به منظور اصلاح و جبران وجهی از نارسایی های قرون وسطی پیشنهاد شده اند.

اراسموس نظریه تعلیم و تربیت ادبی را مطرح می‌کند. احتمالاً این کار را برای جبران غفلتی که در قرون وسطی نسبت به ادبیات کلاسیک یونان و روم شده بود انجام می‌دهد. در عین حال تربیت ادبی عکسی‌العملی در برابر زندگانی خشک و ریاضت‌کشانه قرون وسطی نیز بوده است (برونوسکی و مزلیش^۱، ۱۹۶۳: ۸۵). اراسم پرورش فهم و کاربرد کلام زیبا و "فصیح و دقیق" را وسیله بلکه مظهر تربیت نیکو و فرهیختگی تلقی می‌کند (کاردان: ۸۹). وی بین ادبیات و اخلاق نیکو رابطه تنگاتنگی لحاظ می‌کند و ادبیات را از اخلاق تفکیک پذیر نمی‌داند (همان: ۹۰). اراسموس ارزش و اهمیت ادبیات و کلام زیبا و دقیق را تا آنجا بالا برده است که به اعتقاد او باید "از کلمات به سوی اشیاء رفت" (همانجا).

به نظر می‌رسد که رابله در نظریه تربیتی خود نسبت به وجه دیگری از ضعف های تربیتی قرون وسطی واکنش نشان داده باشد. تعلیم و تربیت قرون وسطایی به دلیل خشکی، بیروچی و تُنک‌مایگی علایق و نیازهای فراگیران را به موضوعات مختلف ارضاء نمی‌کرد و استعدادهای مختلف آنان را شکوفا نمی‌ساخت. رابله در نهاد انسان عشق و عطشی برای یادگیری می‌یافت که در قرون وسطی معطل مانده بود. لذا برای جبران این امر یادگیری انواع موضوعات را به صورتی مبالغه آمیز ترغیب می‌کند. گویی که وی نیاز بشر اروپایی به دانش جدید مخصوصاً دانش علمی را که قرون وسطی نسبت به آن غفلت ورزیده بود احساس کرده است. لذا توصیه او به

1- Bronowski and Mazlish

یادگیرندگان که نمونه نمادین آنان را ساکنان دیر "تلم" که بر خلاف دیرهای قرون وسطی جویندگان پرشور دانش هستند نه مؤمنان گوشه نشین، آن است که هر چه می توانند از "نخم دانش" ذهن خود را سیراب کنند (کاردان، ۱۳۸۱: ۹۱). نظریه رابله در بردارنده اولین جرقه ها در تعلیم و تربیت اروپایی در ارتباط با مشاهده طبیعت است.

لوتر در نظریه تربیتی خویش به سان دیدگاه مذهبیست در صدد اصلاح است. هدف او مثل کلیسای روم پرورش انسان مؤمن مسیحی است، منتها انسانی که از بد آموزی های کلیسای روم فارغ و با بینشی نو نسبت به آئین مسیح مجهز باشد. این امر به وساطت آموزش و پرورش میسر است که قادر باشد انسان هایی تربیت کند که مستقلاً از عهده خواندن، فهمیدن و تفسیر کتب مقدس برآیند. برای دستیابی به این مطلوب آموزش زبان های یونانی و لاتینی و حتی عبری در کنار زبان مادری ضرورت پیدا می کند. تربیت لوتری فرد گرایی را در اروپا توسعه بخشید و راه را برای جدا شدن حوزه معتقدات دینی و امور وجدانی از فعالیت های مدنی و اقتصادی هموار کرد (برونوسکی و مزلیش، ۱۹۶۳: ۱۱۵).

افزون بر نظریه های سه گانه فوق، از رنسانس تا آغاز قرن بیستم، نظریه های متعدد دیگری که برخی اصلاحی و معدودی مبنایی بوده اند به ظهور پیوسته اند. از آنجا که فرصت حتی اشاره کوتاه نیز به آن ها را نداریم، تنها به ذکر نکاتی چند درباره ویژگی های آن ها بسنده می کنیم، سوای نظریه روسو که آن را اجمالاً بررسی خواهیم کرد.

تحولات عمده ای که در نظریه های این دوره قابل تمیز است به طور خلاصه به قرار زیرند. نخست، توجه روزافزون به زبان های محلی و ملی به جای زبان های باستانی. البته آموزش زبان های لاتینی و یونانی به یک باره کنار نهاده نمی شود، بلکه آموزش آن ها تا قرن نوزدهم ادامه می یابد. دوم، روی آوردن نظریه های تربیتی به دانش روانشناسی است، هر چند این حیطه از معرفت در پایان قرن نوزدهم به صورت علمی تجربی در می آید. در نظریه های کمنیوس، پستالوزی و فروبل (به تاسی از روسو) و بدون شک در نظریه هر بارت اثری از کاربرد روانشناسی دیده می شود. سوم، توجه نظریه پردازان به آموزش علوم، با این همه آموزش ادبی حتی تا پایان قرن نوزدهم ادامه دارد. تحول چهارم که شاید از همه مهمتر باشد قرار گرفتن متعلم در کانون تربیت است به جای محوریت موضوع و محتوای برنامه درسی.

روسو با طرح شجاعانه نظریه طبیعت‌گرایی طرح‌نوی- بلکه به عقیده بعضی‌ها انقلابی کپرنیکی- در تعلیم و تربیت براه انداخت. وی دکترین گناه‌ازلی کلیسا را که به موجب آن فطرت آدمی شریر و متمایل به گناه و فساد تلقی می‌شد، طرد کرد و به جای آن آموزه پاکی طبیعت انسانی را پیشنهاد و تبلیغ نمود. انسان پاک و نیک است. فساد البته وجود دارد اما امری عارضی است که از بیرون، از سوی جامعه، به انسان تحمیل می‌شود. نه تنها انسان را طبیعت پاک است، بلکه استعدادها و ساز و کارهای رشد و کمال را نیز در خود دارد. انسان ذاتاً فعال، کنجکاو، نیک و مستعد رشد است. کار تعلیم و تربیت چیرگی بر طبیعت نیست، بلکه همراهی با آن است. کار تربیت مداخله در طبیعت انسانی نیست، هموار کردن راه برای شکوفایی آن است. تعلیم و تربیت باید موافق طبیعت باشد. معنی این سخن آن است که خواست‌ها، نیازها، علایق و پویایی‌های طبیعی کودک باید دایر مدار تعلیم و تربیت باشند نه برنامه و محتوای از پیش تهیه شده.

هدف تربیت روسو پرورش انسان است، انسان طبیعی، انسان فارغ از تکلفات و کژئی‌های اجتماعی، انسانی که به دلیل تربیت شدن در آغوش طبیعت اصالت خود را حفظ می‌کند. نظریه روسو، انسانی نو، با منش و ارزش‌های نو‌ارایه می‌دهد.

از اواخر قرن هیجدهم تا اوائل قرن بیستم فلسفه‌های متعددی در تاریخ اندیشه غربیان ظهور کردند مثل نظام فکری کانت، هگل، اسپنسر، آگوست کنت و ... که هر کدام از آن‌ها بر تعلیم و تربیت اثراتی داشته‌اند. اما شاید تنها مکتب فکری که همچون نظریه روسو تعلیم و تربیت را دیگرگون ساخته، عملگرایی دیویی در نیمه اول قرن بیستم باشد.

عملگرایی دیویی، نظریه توأم ساختن اندیشه با عمل در جهانی است که تغییر خصیصه ذاتی آن است. در این جهان متحول، اندیشه نیل به یقین و حقیقت غایی چیزی جز خیال‌پردازی نیست (ر. ک. دیویی، ۱۹۸۰: فصل ۲). حقیقت امری موقتی است که در تعاملات انسان به عنوان موجودی زیستی- اجتماعی با محیط زندگیش رقم می‌خورد. در این تعاملات انسان با مسایل نو روبرو می‌شود که راه حل‌های نو می‌طلبند. در این جهان متغیر پر مخاطره تنها چیزی که می‌تواند تکیه‌گاه انسان باشد تجربه است. تجربه به طبیعت تعلق می‌گیرد و در آن نفوذ می‌کند. (دیویی، ۱۹۷۱: ۴). روش علمی خود تجسم و تبلور تجربه است. انسان برای حل مسایل خود، وسیله‌ای مطمئن‌تر از تجربه در اختیار ندارد. اما از آنجا که هم جهان و هم تجربه دستخوش تغییر می‌شوند، برای حل مسایل نو، تجربه باید بازسازی و نوسازی شود.

دیویی در نظریه خود اصالت را به فرد می دهد، اما برای تعاملات، مشارکت ها و همکاری‌های گروهی ارزش فراوان قایل است. وی ارزش و اهمیت تعاملات و همکاری‌های اجتماعی را تا آنجا بالا می برد که ذهن را هم محصول آن ها می داند (دیویی، ۱۹۷۱: XVII). پس در جامعه ای که مرادفات فراوان و غنی است، احتمالاً هوش اجتماعی نیز پر بار است.

در مقوله ارزش عملگرایی ذهنگرا و نسبیت گرا است. این مکتب برای ارزش های مطلق جایگاهی قایل نمی شود. ارزش ها در پروسه عمل و در انتخاب وسیله برای نیل به هدف شکل می گیرند. پس اشیاء و امور با توجه به کاربرد ابزاریشان واجد ارزش می شوند. مع الوصف، قطع نظر از ارزش های ابزاری، برای امور، مخصوصاً فعالیت های آموزشی می شود ارزش و علاقه ذاتی نیز قایل شد.

در هر حال تعلیم و تربیت از نظر دیویی نه درباره زندگی بلکه خود عین زندگی است. زندگی سراسر پویایی و رشد است. ابزار آن هم بازسازی تجربه است که مدام ما را در رویارویی با دنیای متحول نامطمئن پیرامونمان یاری می دهد.

در قرن بیستم، به دلیل مسایل سیاسی و اجتماعی، نظریه ها، جز معدودی، قُطبی می شوند، به این معنی که دو دسته از نظری ها که یک دسته از آن ها را نظریه های رشد و دسته دیگر را انتقال خوانده اند پدید می آیند زمینه این کار از زمان پیدایش نظریه طبیعت گرایانه روسو فراهم آمده بود. محور نظریه های رشد متعلم، خواست ها، نیاز و علائق اوست در حالی که اساس نظریه های انتقال را سرمایه ها و ارزش های فرهنگی و تمدنی و پاره ای عادات، مهارت های بنیادی، خصلت ها و نگرش های مطلوب تشکیل می دهد. ذکر امثله برای این دو نوع نظریه به دلیل روشن بودن زاید می نماید.

قرن بیستم شاهد دو نظریه مهم دیگر نیز بوده است که به سهولت در چارچوب کودکمرداری یا موضوع محوری نمی گنجد. این دو نظریه عبارتند از: (۱) تعلیم و تربیت اگزیستانسیالیستی، و (۲) تحلیل زبان هر دو را باید اشتقاقی تلقی کرد. اولی از آراء فلاسفه ای مثل سورن کیرکه گار و ژان پل سارتر و سایر فلاسفه اگزیستانسیالیست، و دومی عمدتاً از اندیشه های ویتگنشتاین اطریشی اخذ شده است. نظریه اول بر فردیت، آزادی، آگاهی، حق انتخاب و معنی سازی و ماهیت سازی انسان تأکید می کند، در حالیکه دومی نقش نظریه را در ابهام زدایی از مفاهیم اساسی مطروحه در حوزه های مختلف تربیت و وضوح بخشیدن به آن ها برای تأمین وفاق و بالمال

تصمیم‌گیری‌های تربیتی خلاصه می‌کند. نظریه اول در قرن بیستم - چارچوب و پارادایم تحلیلی - پژوهشی برخی از دپارتمان‌های تعلیم و تربیت دنیای غرب مثل دانشگاه هاروارد آمریکا و مؤسسه تعلیم و تربیت دانشگاه لندن را تشکیل می‌داده است.

سر انجام در ثلث آخر قرن بیستم جنبش پست مدرنیسم (فرانوگرایی) به عرصه تعلیم و تربیت نیز وارد می‌شود و نظریه‌ها و دیدگاه‌های تربیتی را متأثر می‌سازد. پست مدرنیسم جنبشی است که به عقیده ژان-فرانسوا لیوتار (۱۹۸۴) خصیصه اصلی آن بی‌اعتمادی نسبت به فرار واست‌ها است. این جنبش نسبت به گفتمان‌های کلی و جهانشمول و تمامیت‌گرا از هر مقوله‌ای که باشند از جمله عقلانیت، علم، اخلاق، هنر، و غیره مشکوک است. طرفداران این جنبش گفتمان‌های کلی را به مثابه ابزارهایی تلقی می‌کنند که در دست مدرنیست‌ها، خواسته یا ناخواسته، موجبات از خود بیگانگی انسان‌ها و تحکیم نظام سلطه را فراهم ساخته‌اند (بست و کلتر، ۱۹۹۱: ۳).

در تعلیم و تربیت نیز پست مدرن‌ها نظریه‌های مرتبط با مدرنیسم مخصوصاً نظریه‌هایی را که از آن‌ها بوی کل‌گرایی می‌آید همچون پایدار گرایی و ماهیت‌گرایی قدیم و جدید مورد حمله قرار داده‌اند. طرفداران این جنبش بر آنند که فلسفه باید از حالت کلیت‌سازی و کل‌گرایی بیرون آید. آرنودیتس و ژيرو (۱۹۹۱) معتقدند که محتملاً فلسفه ناگزیر خواهد شد که از "آرمان‌ستت‌اش در خصوص اتحاد با فیزیک جهت وحدت بخشیدن به علوم" دست بردارد و گفتمان‌های متنوع‌تر و جزئی‌تر را پذیرا گردد.

پست مدرنیسم جهان‌نگری بشدت نسبی‌گرایی را مطرح می‌کند که، بر خلاف مدرنیسم، در آن به تفاوت‌ها، تمایزات و غیریت‌ها بها داده می‌شود. معنی این امر در تعلیم و تربیت آن است که باید سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های تربیتی غیرمتمرکز شوند، به محرومان و به حاشیه‌رانده‌شدگان، اقلیت‌ها از هر مقوله‌ای که باشند: قومی، زبانی، فرهنگی، جنسیتی توجه شود. نظریه تربیت نیز به جای ارایه گفتمان‌های کلی و فراگیر باید به گفتمان‌های جزئی‌تر و ویژه‌تر تبدیل شود. در چنین وضعی، علم، هنر، اخلاق، فرهنگ و ... نیز از چشم اندازه‌های ویژه-نه جهانشمول-مطمح نظر خواهند بود.

آموزش و پرورش ایران و نظریه تربیتی

مرور اجمالی تاریخ آموزش و پرورش ایران دست کم دو نظریه مبنایی را به دست می دهد. یکی از این دو نظریه مربوط به دوره قبل از اسلام ایران و برآمده از آئین زردشت است. نظریه دوم به دوره بعد از اسلام مربوط است و برگرفته از دین مبین اسلام است. به دلیل نبود مجال کافی بحث خود را به تعلیم و تربیت در دوره اسلامی محدود می کنیم.

دین حنیف اسلام همه ضوابط و معیارهای یک نظریه مبنایی و اساسی را در تعلیم و تربیت دارا است. دیدگاههای هستی شناختی، شناخت شناسی و ارزشی اسلامی مشخص و مسلم است. ماهیت انسانی و معیارهای زندگانی شایسته او و اهداف آن در منابع اسلامی آمده است. در قرآن مجید بر تزکیه و تعلیم و تربیت تأکید فراوان شده و علم و عالم ارجمند به شمار آمده اند.

به این ترتیب همه ارکان یک تئوری مبنایی در جهان بینی اسلامی پیش بینی شده است. در صدر اسلام نظام تعلیم و تربیت اسلامی، در چارچوب همین نظریه، با شکوفایی کامل فرهیختگانی را به جامعه تحویل داد که اعمال، اقوال، و افکار آنان تاریخ ساز بوده است. در قرون بعدی، مخصوصاً از قرن سوم تا اوایل قرن هفتم که حمله خانمانسوز مغول به ایران آغاز شد، باز تعلیم و تربیت اسلامی- ایرانی در اوج شکوفایی و رونق بود. در این دوره کانون های دینی و علمی در شهرهای بزرگی مثل، ری، اصفهان، تهران، و شهرهای خراسان بزرگ دایر بود و طالبان علم و معرفت و سالکان طریقت آزادانه برای تحصیل علم در آن ها حضور می یافتند. در پرتو این نظام تربیتی و آزادی اندیشه و بیانی که وجود داشت، علم و دانش اعم از دینی و غیر دینی از توسعه فوق العاده ای برخوردار گردید، علما، ادبا، شعرا، عرفا و فلاسفه بزرگی به ظهور رسیدند که آثارشان مایه غنای فرهنگ ایرانی- اسلامی و سر فرازی مسلمانان شد.

با این همه، و به رغم وجود یک نظریه تربیتی زمینه ای جامع، مرییان و متفکران ایرانی اسلامی در صدد برنیامدند که نظریه تعلیم و تربیت اسلامی را به صورت مدون و منظمی سازماندهی کنند و پیوسته آن را باز نگری نمایند، لذا نظریه تعلیم و تربیت اسلامی به صورت زمینه باقی می ماند و به مرور به یک رشته سنت هایی تبدیل شد که گر چه باز هم تعلیم و تربیت عملی را به نحوی هدایت می نمود، اما پویایی و خلاقیت را در فعالیت های تربیتی کار ساز نبود. در این میان استثناهایی هم البته دیده می شود، مثل آراء تربیتی خواجه نصیر الدین طوسی در اخلاق ناصری (۱۳۶۰) یا منیته المرید فی آداب المفید و المستفید تألیف شهید ثانی (قرن دهم

هجری) که هر دو با نگاه تازه‌ای به تعلیم و تربیت اسلامی نگریسته‌اند. از آراء تربیتی خواجه طوسی در "اخلاق ناصری" که در آن دیدگاه مشایبی با دیدگاه اسلامی تلفیق یافته می‌توان یک نظریه تربیتی استخراج نمود (ر. ک. پاک سرشت، ۱۳۶۸). منیته المرید توسط محمد باقر حجتی (۱۳۵۹) تحت عنوان "آداب تعلیم و تعلم در اسلام" ترجمه شده است.

از این دو مورد که بگذریم، آراء تربیتی متفکران اسلامی را باید به صورت پراکنده در آثار فلاسفه، ادبا و عرفایی مثل غزالی، فارابی، ابو علی سینا، سعدی، مولانا، حافظ، و ... جستجو کرد. اخیراً، هم در ایران و هم در دیگر کشورهای اسلامی عده‌ای از محققان تربیتی آراء فلاسفه ایرانی - اسلامی مثل فارابی، ابن سینا، غزالی و دیگران را استخراج و منتشر ساخته‌اند (ر. ک. النقیب، ۱۳۷۹؛ الطالبی، ۱۳۷۰؛ دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲).

در هر حال تاریخ تعلیم و تربیت ایران نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت ایران پس از یورش‌های مغول رو به فترت نهاد. مراکز تربیتی ما از این تاریخ به بعد هم خود را بیشتر صرف علوم منقول نمودند و از آموزش و توسعه علوم ریاضی و طبیعات غافل ماندند. این امر موجبات عقب ماندگی ایران را از تنبغات علمی مخصوصاً در دوره رنسانس و عصر تجدد که اروپا یک انقلاب فکری و علمی را تجربه می‌کرد فراهم ساخت. این فترت، بلکه رکود در عصر قاجار و در آستانه نهضت مشروطیت به اوج خود رسید. در این دوره به قول پولاک (۱۸۶۵، ۱۸۲)، به نقل از خرمروبی، (۱۳۸۶) "نه از علوم ریاضی و طبیعی اثری بود، و نه از تعلیم و تربیت همگانی خبری".

با ظهور جنبش مشروطیت و تحولات سیاسی و اجتماعی متعاقب آن ضرورت بازسازی و نوسازی تعلیم و تربیت ایران به شدت احساس شد، لذا نظام تعلیم و تربیت ایران بر اساس نظام‌های غربی نیز به مرور پی ریزی شد و شکل گرفت. مدرسه به سبک اروپایی پدید آمد و برنامه‌های درسی و روش تدریس و شیوه‌های ارزشیابی به تأسی از اروپائیان به تدریج رواج یافت. نظام مکتب‌خانه‌ای به تدریج منسوخ شد. اما مدرسه‌ها که در واقع عهده‌دار آموزش متوسطه و عالی به سبک مرسوم بودند به حیات خود ادامه دادند گرچه در کنار آن‌ها دانشگاه به سبک غرب پدید آمد. مدرسه جدید دست کم برای اقشار اجتماعی خاصی، نماد تجدد و پیشرفت به شمار آمد، هر چند که از جانب برخی محافل محافظه‌کار مخالفت‌هایی با آن به عمل آمد. آموزش و پرورش جدید، معارف جدید - علوم و فنون غربی - را توسعه می‌داد، چیزی که

ایرانی‌ها، حداقل کسانی که از نقش علوم و فنون جدید در رفع عقب ماندگی های اجتماعی، اقتصادی و تکنولوژیک آگاه بودند، از آن استقبال می کردند.

اما یک نکته اساسی که در آموزش و پرورش جدید ایران بعد از مشروطیت کم و بیش دیده می شود آن است که به نظر نمی آید که نظام آموزشی ما از هدایت یک نظریه تربیتی جامع برخوردار بوده باشد، نظریه ای که جهان بینی و نظام ارزشی بومی را به صورت سنجیده ای با دیدگاه های مدرن در تعلیم و تربیت تلفیق داده باشد. نظام آموزش ما علاوه بر محتوی و روش، آگاهانه یا غیر آگاهانه، دیدگاههای تربیتی غربی را اخذ و اقتباس کرد. به تعبیری پست مدرنیستی، می توان گفت که گفتمان تعلیم و تربیت غربی که البته در طول زمان خاستگاهش جا به جا نیز شده است، تعلیم و تربیت ما را تحت تأثیر خود داشته است. در هر حال انکار نمی توان کرد که حضور نوعی عقلانیت غربی، البته به صورت فروکاسته، از طریق تعلیم و تربیت به عاریت گرفته از غرب، در نظام آموزشی ما همیشه محسوس بوده است.

نفوذ دیدگاهها- به قول امروزمین گفتمان های- جهانشمول تعلیم و تربیت غربی در نظام تربیتی ما، نه تنها در زمینه محتوا و روش های یاددهی و یادگیری بلکه در آثار تئوریک که برای آموزش و نظریه های تربیتی در دهه های اولیه قرن حاضر هجری شمسی بخوبی دیده می شود. به عنوان مثال می توان از کتاب "اصول آموزش و پرورش" شادروان دکتر هوشیار یاد کرد که می توان آن را نظریه متعادلی از آموزه های غربی دانست. نگارنده درصدد کاستن از ارزش و اهمیت "اصول" هوشیار نیست. به عکس آن را یکی از مؤثرترین کتاب های نظری تعلیم و تربیت در ایران می داند. اما تردیدی نیست که این کتاب عمدتاً اخذ و اقتباس از اندیشه های تربیتی اروپایی است.

ناگفته نماند که همیشه در حاشیه اخذ و اقتباس هایی که از غرب به عمل آمده- که در بسیاری موارد در شرایط موجود چاره ای جزء آن نبوده- به منظور هماهنگی و تلفیق دیدگاههای فرهنگ بومی با دیدگاهها و محتوای گزینش شده از آموزش و پرورش غربی، اهداف و انتظاراتی با رنگ و بوی ایرانی و اسلامی تدارک و تدوین شده، و پرورش و توسعه خلیقات، منش ها، نگرش ها، و بینش های مطلوبی توصیه گردیده است. اما نتایج عملی تعلیم و تربیت با این ملاحظات همخوانی کافی نداشته است. در نتیجه نوعی سردرگمی و ناهمخوانی بین آرمان ها، اهداف و انتظارات مصرح تعلیم و تربیت ما و آنچه در فرایند عمل تحقق می یابد ملاحظه شده و

می‌شود. این امر موجب آن بوده است که در تعلیم و تربیت همیشه بین نظر و عمل شکافی وجود داشته باشد، در نتیجه تعلیم و تربیت ما از انسجام و یک پارچگی کافی برخوردار نبوده باشد. تعلیم و تربیت ما از کارایی کیفی برخوردار نیست، زیرا روی هم رفته صوری، تا حدودی سطحی، و ابزاری است. صوری است از این رو که در آن امر مهم یاد دهی - یادگیری بر محفوظات متکی است و هدف از یادگیری عمدتاً اخذ نمره و امتیاز و کسب مدرک است. سطحی است برای آن که محتوی و روش‌ها با نیازها، علایق ذاتی فراگیران پیوند کافی ندارد و یا خلاقیت و نوجویی همراه نیست. گزارش پژوهش تیمز (Timss) (کیامنش و نوری، ۱۳۷۶) نشان می‌دهد که دانش آموزان مقطع راهنمایی مدارس ایران در آزمون مفاهیم ریاضی در بین حدود چهل کشور رتبه سی و هفتم را حایز شده‌اند که رتبه قابل قبولی نیست. بالاخره آموزش و پرورش ما جنبه ابزاری دارد زیرا به صورتی افراطی وسیله کسب منزلت اجتماعی و امنیت شغلی است. بر تعلیم و تربیت جدید ایران همیشه این انتقاد وارد آمده است که از آن تقریباً منحصراً برای کار در بوروکراسی سنگین دولتی بهره‌گیری شده است. چیزی که در این میان به دست فراموشی سپرده شده توسعه و شکوفایی استعدادها و پرورش خلاقیت‌ها در افراد است، امری که باید سرلوحه فعالیت‌های هر نظام آموزش و پرورش پویایی باشد.

یک پرسش اساسی که در اینجا طبعاً مطرح می‌شود، وضعیت آموزش فلسفه و نظریه‌های تعلیم و تربیت در کشور است. با توسعه آموزش و پرورش جدید در ایران نیاز به ترتیب معلم و به تبع آن تأسیس مراکز تربیت معلم تحت عناوین مختلف مثل دارالمعلمین‌ها و دانشسراهای مقدماتی و عالی، و سرانجام دانشکده‌های علوم تربیتی نیز پدید آمد. در برنامه آموزشی این مراکز مخصوصاً دانشکده‌های علوم تربیتی دروسی به نام "اصول" یا "فلسفه تعلیم و تربیت" و گاه هر دو تحت یک عنوان "اصول و فلسفه تعلیم و تربیت" دیده می‌شود. هدف این درس بالا بردن سطح آگاهی و از آن طریق سطح کارایی داوطلبان شغل معلمی در رویارویی با مسایل اساسی تعلیم و تربیت است. با تأسیس و توسعه دوره‌های دکتری تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت که وظیفه راستین آن‌ها تحقیق و تتبع درباره مسایل اساسی تعلیم و تربیت است، بر عمق و وسعت این درس افزوده شده است. هم‌اکنون صفحات کتب فلسفی و تئوریک ما آراسته به آراء و افکار تربیتی مکاتب و اندیشمندان تربیتی از یونان کهن گرفته تا عصر جدید حتی دوره پسامدرن است. آگاهی نسبت به این افکار و دیدگاهها مفید بلکه ضروری است. اما عرضه این افکار هر چند لازم است، کافی نیست. در حال حاضر هیچ نظریه‌ای تحت عنوان نظریه معیار به دانشجو یا افکار

عمومی ارائه نمی شود. گویی که قرار است که دانشجو خود از میان آراء و نظریه های تربیتی یکی را برگزیند یا بین آن ها تلفیقی و ترکیبی ایجاد کند. آیا چنین می شود؟

اخیراً ادبیات تعلیم و تربیت نظری ما نوعی تنوع و تکثر را تجربه می کند، به این معنی که مرتباً دیدگاههای تربیتی جدیدی که عمدتاً در غرب پدید آمده اند. و برخی از آن ها به دوره پسامدرن تعلق دارند، تحت عناوین مختلف معرفی می شوند. معلوم می شود که دیدگاههای نظری تربیتی ما به تبع غرب در حال دگرگونی است. اما مشکل همچنان باقی است. دیدگاه های نو در سطح نظری باقی می ماند و چون در فضای تعلیم و تربیت ما نشو و نما نکرده اند و کسی هم در صدد کار بست عملی آن ها نیست؛ اثر چندانی بر عمل تعلیم و تربیت ما نمی گذارد. چه می توان کرد؟

جمع بندی و نتیجه گیری

در این مقاله با قدری اطاله کلام سعی کردیم مفهوم نظریه تربیتی، خاستگاهها، ساختار و انواعی از آن را معرفی کنیم. چنان که گذشت برخی نظریه ها مبنایی یا به عبارتی بنیادی، برخی اشتقاقی و بعضی اصلاحی و یا واکنشی اند. نظریه های مبنایی - مثل نظریه های افلاطون، ارسطو، روسو، دیویی و غیره بلاواسطه و به طور درون ذاتی برداشت هایی درباره واقعیت، دانش و ارزش، و ماهیت انسان دارند. نظریه های اشتقاقی و اصلاحی با واسطه از چنین ویژگی هایی برخوردارند. وین (۱۹۶۳) برای همه نظریه های تربیتی که مورد بحث قرار داده، حتی آن هایی که ریشه در روانشناسی تجربی دارند مثل نظریه نیازهای انسانی تورنلدایک (همان، ۱۳۴) مبانی فلسفی در زمینه های مختلف استنباط و ارایه کرده است.

نکته مهمی که از مرور نظریه های تربیتی استنباط می شود، مسئله تطور این نظریه ها است. نظریه های تربیتی بر اثر تحولات فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و فکری متحول شده، تطور حاصل می کنند. اما تطور لزوماً به معنی تکامل و ارتقاء کیفی نیست. نظریه های تربیتی افت و خیز دارند. به عنوان مثال تعلیم و تربیت در دولتشهر آتن در یونان قدیم از نظر عمق، پویایی و جامعیت از تربیت در روم باستان و قرون وسطی برتر است.

وقتی که بحث تطور به میان می آید بی درنگ مسئله عواملی که تطور را به وجود می آورند نیز پیش می آید. چرا نظریه ای می رود و نظریه دیگری جایگزین آن می شود؟ کشف این مسئله

به پژوهش در زمینه‌های مختلف فرهنگی، سیاسی، اجتماعی دینی- عقیدتی، علمی و فکری نیاز دارد. متأسفانه تحقیقات در این حوزه حتی در ممالک غربی محدودند. در کشور ما این قبیل پژوهش‌ها در آغاز راه است. لذا در اینجا به ذکر کلیاتی بسنده می‌شود، خصوصاً که مجال کافی هم برای بحث موجود نیست.

نظریه‌های تربیتی بر خلاف نظریه‌های علمی ظهور و زوالشان به موفقیت یا شکست در تجربه کنترل شده بستگی ندارد. البته ممکن است در مواردی تعلیم و تربیت با توجه به دیدگاه‌های که از علوم مادر اخذ می‌کند غیر مستقیم از تغییراتی که در آن نظریه‌ها به وجود می‌آیند، دستخوش تغییر شوند. مثلاً وقتی نظریه دیسپلین ذهنی در اول قرن بیستم بر اثر پژوهش‌های روانشناسی اعتبار علمی خود را از دست داد، تعلیم و تربیت مبتنی بر این نظریه نیز تا حدودی از رونق افتاد.

صرف نظر از علوم مادر (مثل روانشناسی، جامعه‌شناسی، زیست‌شناسی) تعلیم و تربیت از عوامل متعدد دیگری مثل دین، ایدئولوژی، فلسفه و سیاست نیز اثر می‌پذیرد. تعلیم و تربیت قرون وسطی تحت تأثیر آموزه‌های دیانت مسیح از اهداف، محتوا و روش‌های دنیاگرایانه تربیت رومی رو برتافت و اهداف و شیوه‌های آخرت‌گرایانه و ریاضت‌کشانه را با محتوایی محدود و خشک برگزید.

نظریه تربیتی قرون وسطی نیز به نوبه خود در طلیعه رنسانس بشدت با مخالفت روبرو شد. رنسانس به مثابه جنبشی اومانستی، انسان را در کانون جهان هستی قرار داد، لذا ماهیت تعلیم و تربیت به منظور پرورش انسانی متفاوت جهت زندگی در جهانی متفاوت با قرون وسطی متحول شد. البته نظریه‌های تربیتی آغازین عصر رنسانس عمدتاً جنبه اصلاحی و جبرانی داشتند. چنان‌که دیدیم نه تنها روش و محتوای تربیت بلکه دیدگاه‌های دینی نیز به دست کسانی مثل مارتین لوتر دستخوش تغییر و اصلاح شد. البته الهیات قدیم مسیحی دست کم تا پایان قرن هفدهم به قوت خود باقی ماند. و تنها با فرا رسیدن قرن هیجدهم و پیدایش جنبش روشنگری متافیزیک قدیم و الهیات مسیحی به چالش کشیده شد (ر. ک. کاسیرر، ۱۳۷۲: ۲۱۵). جالب آن است که حتی در این دوره هم متافیزیک قدیم و الهیات مسیحی متروک نمی‌شوند، بلکه تحت تأثیر چالش‌های زمانه اصلاحاتی را پذیرا می‌گردند. مثلاً دکترین گناه ازلی از سوی برخی از طرفداران الهیات جدید کنار نهاده می‌شود (همانجا).

پیدایش و انتشار نظریه طبیعت گرایی روسو فصل جدیدی را در تعلیم و تربیت گشود. این نظریه توسط پیروان بلافصل روسو یعنی پستالوزی و فروبل توسعه یافت و بعدها به دست جان دیویی وارد مرحله تازه تری می شد. این نظریه ها که مجموعه آن ها را نظریه های رشد یا کودکمرداری نام نهادند، در تقابل با نظریه هایی که تا آن روز تعلیم و تربیت را هدایت می کرده اند نوعی انقلاب را در تعلیم و تربیت ایجاد کردند. کودکمرداری متعلم را در کانون فرایند تربیت قرار می دهد، برای او حقوق و آزادی هایی در نظر می گیرد و به خواست ها و علایق او احترام می گذارد و به او اجازه می دهد که حتی المقدور بتدریج بر مقدرات خویش حاکم شود.

هر چند که نظریه روسو را طبیعت گرایی رومانیک خوانده اند، اما کودکمرداری در همه وجوه آن رمانتیک و تخیلی نیست بلکه از پشتوانه های تئوریک و علمی نیز برخوردار است. قبل از روسو جان لاک در تحقیقات خود درباره حکومت مدنی، حقوق سه گانه ای تحت عنوان حقوق طبیعی شامل حق حیات، مالکیت و آزادی تبیین و ارائه کرده بود (ر. ک. گوتک ۱۳۸۵: ۲۵۴) البته روسو فقط بر وجود تنها یک حق طبیعی (مالکیت) ضحّه می گذارد (کلانستون، ۱۹۶۸). روسو نیز در قرار داد اجتماعی خود انسان را موجودی آزاد اما در بند یافته بود. بنابراین بردگی بر خلاف طبیعت انسان است. اگر انسان آزاد آفریده شده است باید بر مقدرات خویش حاکم باشد.

در دکتترین روسو، قطع نظر از حقوق طبیعی و سیاسی از نظر طبیعی نیز انسان موجودی نیک، پویا، فعال، و کنجکاو است. شر و فساد از بیرون- از جامعه- به او تحمیل می شود. لذا اگر انسان از فساد اجتماعی به دور نگهداشته داشته شود و شرایط رشد طبیعی او فراهم شود، به بهترین وجه به کمال خواهد رسید.

نظریه رشد منقدان و مخالفان خاص خود را دارد که ضمن نقدهای خود دعاوی دیگری را طرح می کنند. اینان نیز طیف وسیعی هستند که از آنان تحت عنوان نظریه پردازان انتقال یاد می شود. اینان که ممکن است ایده آلیست و یا رئالیست باشند. جهان را یک سر تغییر و دگرگونی و خالی از ثبات در نظر نمی گیرند. دانش را هم سراسر نسبی و موقتی تلقی نمی کنند. جهان دارای نظم و قانون است. دانش در واقع شامل تلاش ذهن انسان برای فهم و درک ماهیت اشیاء و امور جهان و روابط بین آن هاست چنان که هستند. حیات معنوی انسان متضمن توسعه عقل و خرد اوست. از نظر این نظریه پردازان تعلیم و تربیت باید بر پایه ساختار دانش ساماندهی گردد (ر. ک. هرست، ۱۹۷۲: ۳۹۱).

بخشی مهمی از تاریخ تعلیم و تربیت غرب در قرن بیستم در حقیقت به مبارزه و چالش‌های نظری و عملی بین طرفداران این دو نوع نظریه اختصاص دارد. هر کدام از این نظریه‌ها متناوباً دوره‌های از رونق و شکوفایی یا ضعف و رکود را داشته است.

در حال حاضر- در عصر دیدگاه‌های پست مدرنیستی- تعلیم و تربیت غربی از لحاظ نظریه‌پردازی دوره مبهم، بلکه آشفته‌ای را می‌گذراند. البته این گونه نیست که آموزه‌های نظریه‌های پیشین یک باره کنار نهاده شده باشند، اما از سویی روشن هم نیست که درباره کدام نظریه وفاق نسبی حاصل است. آیا نظریه‌ها باز هم از کلیت و جامعیت برخوردار خواهند بود؟ یا چنان‌که پست مدرن‌ها افاده می‌کنند، عصر روایت‌های کلان به سر آمد و دوره خرده روایت‌ها- چشم اندازهای فرعی و جزئی فرا رسیده است؟ در این خصوص مناظره ادامه دارد (برای مثال ر. ک. بلوم، ۱۹۸۷).

در خصوص آموزش و پرورش خودی، توسعه کمی قابل قبول بلکه قابل تحسینی صورت گرفته اما سردرگمی و نابسامانی تئوریک نیز وجود دارد. به نظر می‌رسد که تعلیم و تربیت ما از هدایت یک نظریه تربیتی منسجم و منظم بهره‌مند نباشد، نظریه‌ای که در آن علاوه بر مسائل مربوط به هستی و دانش و ارزش-جهان بینی و ایدئولوژی- موقعیت علم و تکنولوژی و سمت سوی حرکت آن‌ها و نیز نیازهای فرد و جامعه در چارچوبه مشخصی تنظیم شده باشند. در این خصوص چه می‌توان کرد؟

با توجه به دشواری مطلب و چند بعدی بودن موضوع، نگارنده اکراه دارد پیشنهادها را شعارگونه غیر عملی ارائه دهد. اگر این مقاله بتواند نسبت به موضوع قدری ایجاد آگاهی کند، موجب خرسندی خواهد بود. مع الوصف بر سیل تلاش برای یافتن راه حل‌های احتمالی توصیه‌های چندی ارائه می‌شود.

- نظام تعلیم و تربیت ما شدت بوروکراتیک است و تغییرات و اصلاحات معمولاً از بالا به پایین دیکته می‌شود. شایسته است راهی برای تخفیف این امر پیدا شود.

- معلوم نیست که بین نظر و عمل تعلیم و تربیت ما تا چه اندازه ارتباط وجود دارد. آیا اصولاً تعلیم و تربیت ما از نظریه خاصی پیروی می‌کند؟ مسایل روی کاغذ را باید موقتاً هم که شده کنار گذاشت و واقعیات را با دیدی عینی بررسی نمود.

- درباره خواست ها و انتظارات عمومی از دیدگاه تعلیم و تربیت تحقیق شود. به نظر می رسد که بین تقاضا برای تعلیم و تربیت و آنچه عرضه می شود مقداری شکاف موجود باشد.
- از صاحب نظران و اندیشمندان و دست اندرکاران تعلیم و تربیت از اساتید دانشگاه گرفته تا معلمان دلسوز و اندیشمندان نظر خواهی شود.
- از دانش آموزان مقاطع دبیرستانی و دانشجویان دانشگاه درباره عوامل مؤثر در بهبود تعلیم و تربیت واپرسی شود.
- گردهمایی های سالانه ای برای رسیدگی به مشکلات و مسایل آموزش و پرورش در همه سطوح تشکیل گردد و نتایج آن به صورت گزارش برای افکار عمومی منتشر گردد. والسلام.

منابع

- پاک سرشت، محمدجعفر (۱۳۶۸). "تعلیم و تربیت بر قاعده حکمت: سیری اجمالی در آراء تربیتی خواجه نصیرالدین طوسی". مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی مشهد. شماره دوم، سال بیست و دوم.
- حجتی، سیدمحمد باقر (۱۳۵۹). آداب تعلیم و تربیت در اسلام. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- خرمرویی، سعید (۱۳۸۶). پیدایش و شکل گیری افکار نوین تعلیم و تربیت در ایران عصر مشروطیت. پایان نامه دکتری تعلیم و تربیت، دانشگاه شهید چمران اهواز (در دست اجرا).
- دفتر همکاری حوزه و دانشگاه (۱۳۷۲). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۱): فلسفه تعلیم و تربیت (ج ۱). تهران: سمت.
- الطالبی، عمار (۱۳۷۹). "فارابی (۸۷۲-۹۵۰ م. برابر با ۲۵۹-۳۳۹ هـ ق)". ترجمه: سیداحمد احمدی. نمای تربیت، فصل نامه تربیتی یونسکو، مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم، جلد ۴. شماره ۴، و جلد ۵، شماره ۱.
- طوسی، خواجه نصیرالدین (۳۶۰). اخلاق ناصری. به تصحیح مجتبی مینوی و علیرضا حیدری. تهران: خوارزمی.

کاردان، علیمحمد (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سمت.

کاسیرر، ارنست (۱۹۶۰). فلسفه روشن اندیشی. ترجمه نجف دریابندری (۱۳۷۲). تهران: انتشارات خوارزمی.

کیامنش، علیرضا و نوری، رحمن (۱۳۷۶). یافته‌های سومین مطالعه بین‌المللی TIMSS: ریاضیات دوره راهنمایی. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.

گوتک، جرال (۱۹۹۷). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمد جعفر پاک سرشت (۱۳۸۵). تهران: سمت.

القیب، عبدالرحمن (۱۳۷۹). "ابن سینا (۹۸۰ تا ۱۰۳۷ م برابر با ۳۷۰ تا ۴۲۸ هـ ق)". ترجمه: غلامعلی سرمد. **نمای تربیت**، فصل نامه تربیتی یونسکو، مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم، جلد ۴، شماره ۴ و جلد ۵، شماره ۱.

Aronowitz, S. and Giroux, H. A. (1991). *Postmodern Education*. Minneapolis: U. of Minneapolis Press.

Bernstein, R. (Ed.) (1991). *Habermas and Modernity*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Best, S. and Kellner. D. (1991). *Postmodern Theory*. New York: The Guilford Press.

Bloom, A. (1987). *The Closing of the American Mind*. New York: Simon and Schuster.

Bowen, J. and Hobson, R. (1974). *Theories of Education*. Sydney, Aus.: John Wily and Sons Australasia Limited.

Bronowski, J. and Mazlish, B. (1960). *The Western Educational Tradition*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books.

Cranston, M. (trans) (1968). *Introduction to J.- J. Rousseau. Social Contract*. Hammonds worth, Middlesex: Penguin

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. London: The Free Press.

Dewey, J. (1961). *Experience and Nature*. La Salle. Illinois: Open Court.

Dewey, J. (1929). *The Quest For Certainty: A Study of the Relation of Knowledge and Action*. New York: Perigee Books.

Durkheim, E. (1977). *The Evolution of Educational Thought*. London: Routledge.

Hirst, P. H. (1972). *Liberal Education and the nature of knowledge* in R. F. Dearden, P. H. Hirst, and R. S. Peters (Eds), *Education and the Development of Reason*. London: Routledge and Kegan Paul.

Leff, G. (1965). *Medieval Thought: St. Augustine to Ockham*. Hammonds worth, Middlesex, England: Penguin Books.

Liotard, J.- F., G. Bennington and B. Massumi Translators (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Manchester: Manchester University Press.

Nettleship, R. L. (1969). *The Theory of Education in Plato's Republic*. London: Oxford University Press.

O'Connor, D. J. (1957). *An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Philosophical Library.

Rousseau, J. – J. (1974). *The Social Contract*. London: Penguin Books.

Ulich, R. (1961). *Three Thousand Years of Educational Wisdom*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wynne, P. J. (1963). *Theories of Education*. New York: Harper and Row.

Archive of SID