



نقد و بررسی مسائل حوزه پرورشی در نظام تعلیم و تربیت از منظر خودآگاهی فلسفی

میثم کوه‌گرد^۱

امین ایزدپناه^۲

زهرا فرقانی^۳

چکیده

امروزه نظام تعلیم و تربیت در جوامع مختلف، به دلیل نقش والای خود در پرورش انسان از منظرهای متفاوتی مورد تحلیل قرار گرفته است. فیلسوفان تعلیم و تربیت نیز به فراخور اندیشه خود در بُعد تربیت انسان سخن گفته‌اند. ضرورت پرداختن به این مسأله از جهت هدفی است که در حوزه‌ی پرورشی دنبال می‌شود. با این وصف، پس از بررسی مسائل مذکور به‌نظر، نزدیک شدن به "خودآگاهی فلسفی" می‌تواند راهگشای مشکلات حیطة پرورشی باشد و مبنایی نظری برای پژوهش حاضر فراهم آورد. در این پژوهش، خودآگاهی فلسفی را می‌توان به مفهوم نگرش عمیق به کار گرفت. از این‌رو پرسش‌های پژوهش عبارتند از:

۱- چالش‌ها و مسائل حوزه پرورشی چه هستند؟

۲- منظور از خودآگاهی فلسفی چیست؟

۳- دلالت‌های خودآگاهی فلسفی برای حوزه پرورشی در نظام تربیت کنونی چیست؟

پژوهش حاضر کیفی است. پژوهش‌گران به روش تحلیلی - استنتاجی به بررسی و تحلیل مسائل حوزه پرورشی پرداخته‌اند. سپس یافته‌های پژوهش استنتاج و بیان گردیده است.

واژه‌های کلیدی: تعلیم و تربیت، تعامل، پرورشی، خودآگاهی فلسفی

مقدمه و بیان مسأله

تعلیم و تربیت در دنیای کنونی، خواه ناخواه متأثر از دگرگونی‌ها و تحولات پرشتابی است که در دانش تجربی نو، سبک زندگی، تغییر نگرش‌ها و پیشرفت‌های فناورانه به‌وجود آمده است. در چنین موقعیتی بدیعی است که نظام تعلیم و تربیت کشور ما، در تلاش برای حفظ استقلال، هویت دینی و ملی تلاش می‌کند. بنابراین بر اندیشه‌ها، آرمان‌ها و مبنای تربیت اسلامی و ملی تأکید دارد. در این مسیر با تهدیدها و چالش‌هایی مواجه بوده است. در

1 - Meysam.k3337@gmail.com.

2 - amin423@yahoo.com.

3 - Forghani27@yahoo.com.

کارشناسی ارشد فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه شیراز
کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی، علامه طباطبایی تهران



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



این میان نباید نقش و نفوذ مؤثر مربیان و معاونین پرورشی به عنوان عوامل اصلی این نهاد نادیده پنداشته شود. خصوصاً نقش الگویی این افراد که در مدرسه در مقابل دانش‌آموز متجلی می‌شود. با این وصف، تمام سعی نظام تربیت بر این قرار گرفته است که تربیت دانش‌آموزان از ماهیتی دینی برخوردار باشد. البته این تلاش با دشواری-هایی روبه‌روست که در استان‌ها و شهرستان‌ها به گونه‌های مختلفی متغیر و متفاوت است. این پژوهش سعی دارد ضمن واکاوی مفهوم آموزش و پرورش، به رسالت حوزه پرورشی و چالش‌ها و آسیب‌های این حوزه به صورت اعم و مربیان و نگرش آن‌ها به صورت اخص، از منظر خودآگاهی فلسفی بپردازد. مراد پژوهش‌گران از "خودآگاهی فلسفی" رسیدن به معنا و مفهومی از پرورش است که در آن اهداف دانش‌آموز برآورده گردد. هدفی که در پرتو مؤلفه‌هایی چون تفکر خلاق، تفکر انتقادی، رسیدن به خودشناسی و خودآگاهی معنا می‌یابد. بنابراین، می‌توان گفت خودآگاهی فلسفی برآمده از بینشی است که به تعبیر خسرونژاد؛ توانایی گذشتن از آشکار، محسوس و ظاهر؛ و ورود به پنهان، به نامحسوس و به باطن است؛ عبور از سطح است به عمق (۱۳۹۰: ۱۴). از این منظر پرداختن به مسائل حوزه پرورشی به نظر قابل تبیین باشد. با این هدف، به نظر می‌رسد مؤلفه‌های فکری فیلیپ اسمیت (۱۹۶۵) شامل؛ جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری بتواند مبنای نظری مناسبی برای مربیان این حوزه فراهم آورد. همچنین آشنایی با اندیشه‌های فلسفی که حکم گشودن پنجره‌ای به دنیای فهم برای آدمیان دارد، می‌تواند به این خودآگاهی که هدف پژوهش‌گران است، معنا بخشد.

پیشینه: امور تربیتی و پرورشی در دوره نخست وزیری شهید رجائی و در دوران تصدی شهید باهنر در وزارت آموزش و پرورش، با عنوان ستاد امور تربیتی در مدارس ایجاد شد و ضمن برنامه‌ریزی و ایجاد هماهنگی بین عوامل تربیتی، توجه جدی به نقش معلمان و دانش‌آموزان در فعالیت‌های تربیتی و پرورشی شکل گرفت. به موازات این رویکرد، دولت‌ها نیز در چرخش سیاست‌های تربیتی نظام تعلیم و تربیت، به نگارش سندها و برنامه‌های راهبردی مربوط به این حوزه پرداخته‌اند. آخرین سندی که در راستای برنامه‌های پرورشی در نظام تعلیم و تربیت جهت اجرا به عمل درآمده، سند تحول بنیادین است. این مسأله وقتی در حوزه عمل مشاهده شود صورت جدی‌تری به خود می‌گیرد. حوزه‌ای که در کانون تعلیم و تربیت با حضور دانش‌آموزان معنا می‌یابد. فلسفه تعلیم و تربیت کشورها مطابق با آنچه ایدئولوژی‌هایشان اقتضا می‌کند به دنبال یک هدف است؛ دست‌پرورده سازی انسان‌ها و اهلی کردن آن‌ها تحت عناوین اجتماعی شدن^۱، فرهنگ‌پذیری^۲، اطاعت‌پذیری، همنوایی، هم‌رنگی، سازگاری، تطابق با هنجارها، شرطی‌شدن^۳ نسبت به دستورها و نهایتاً همانند سازی با آنچه انتظارش را دارند، یعنی بردگی نو (کریمی، ۱۳۸۵: ۱۹). مشاهده‌ی این مسائل در نظام تربیت بوده که کریمی را

1 - Socialization
2 - Acculturation
3 - Conditioning



بر آن داشته تا با نگارش آثاری نو در حیطه‌ی پرورشی و تربیت دینی که تمرکز حیطه‌ی مذکور است، به پژوهش بپردازد. همچنین باقری از منظری دیگر، ضمن بررسی اندیشه‌های فیلسوفان تعلیم و تربیت و معرفی نظریات آن‌ها، به این حوزه ورود کرده که آشنایی با آثارش می‌تواند راهگشای بعضی از مسائل حیطه پرورشی خصوصاً برای مربیان این حوزه باشد.

پژوهش حاضر کیفی است، که به روش تحلیلی - استنتاجی انجام شده است. در این تکنیک، پژوهش‌گران ابتدا به مطالعه، تحلیل و بررسی پرداخته‌اند، در آخر به استنتاج یافته‌های پژوهش در حوزه پرورشی پرداخته و از آن‌ها به عنوان دلالت‌های تربیتی بهره برده‌اند. روش استنتاجی هم به صورت نظری و هم به صورت عملی، در فلسفه تعلیم و تربیت قابل استفاده است. به ویژه شکل عملی آن، با توجه به ویژگی معطوف به عمل فلسفه تعلیم و تربیت، بیشتر مورد استفاده است. روش مذکور در شکل نظری آن، در بخش تجربی تعلیم و تربیت مورد می‌یابد (باقری، ۱۳۸۹: ۱۲۸). در شکل عملی آن، به سبب اینکه جنبه‌های هنجارین در تعلیم و تربیت بسیار فراگیر هستند، نقش برجسته‌تری در فلسفه تعلیم و تربیت دارند (همان: ۱۲۸).

بحث و بررسی

امروزه نظام تعلیم و تربیت به دلیل نقش والای خود در هر کشوری همگام با تحولات گوناگونی که در حال اتفاق است، مورد بررسی قرار می‌گیرد. فیلسوفان این حوزه از دانش بشری نیز به فراخور اندیشه‌ی خود به این امر ورود کرده‌اند. به تعبیر مایر عصر ما دوران "سرخوردگی" است (۱۳۷۴: ۵). و حل این سرخوردگی‌ها نه در انقلاب و نه در جنگ، که در تربیت می‌جوید. تربیت به آرامی و به صورت سیر تکاملی مؤثر می‌افتد. مدینه فاضله را به سرعت پدید نمی‌آورد، داروهای سحرآمیز تجویز نمی‌کند و وعده‌های بی‌قید و شرط نمی‌دهد. تربیت مستلزم کوشش و انضباط است و بشر را متوجه امکانات خلاقه خود می‌کند؛ تربیت به تعبیر مایر؛ در واقع مؤثرترین حربه برای بقای بشر است (همان: ۱۰). با این وصف، ملاحظه می‌شود که تربیت "مسأله" است و فیلسوف، مسأله‌یاب جامعه خود. آنچه در این پژوهش، مورد ملاحظه و تأمل فلسفی پژوهش‌گران قرار گرفته، مسائل حوزه پرورشی در نظام تعلیم و تربیت است. حوزه‌ای که ضمن داعیه‌ی دین‌مداری متربیان، سایر ابعاد وجودی او را پوشش می‌دهد. شاید اگر از این منظر، به سطوح یادگیری آن چنان که مدنظر بنیامین بلوم و همکارانش به سه سطح؛ شناختی، عاطفی و حسی - حرکتی (شعبانی، ۱۳۸۰: ۱۴۵) ارائه شده است، بنگریم، حیطه پرورشی به نوعی هر سه سطح را دربر گرفته است. به نظر می‌رسد حیطه عاطفی، مهم‌ترین سطحی باشد که تربیتی را در امور پرورشی پشتیبانی می‌کند. بدون تردید، رسیدن به تعداد زیادی از هدف‌ها در تعلیم و تربیت از راه وصول به هدف‌های دیگر امکان‌پذیر است. چنانچه هر مربی شایسته‌ای سعی می‌کند که در متربیان علاقه ایجاد کند (هدف عاطفی) تا آنان موضوعات درسی



را یاد بگیرند (هدف شناختی). در مواقع دیگر، مربی سعی می‌کند با در اختیار گذاشتن معلومات و اطلاعات خاص (هدف شناختی) میل و علائق و گرایش شاگردان را تغییر دهد (هدف عاطفی). به تعبیر شعبانی؛ معلمان برجسته، همیشه کسانی بوده‌اند که توانسته‌اند با استفاده از برانگیختن عواطف شاگردان، آنان را در یادگیری موضوعات شناختی و ایجاد مهارت‌ها و قابلیت‌های پسندیده یاری کنند (۱۳۸۰: ۱۹۶). در مقابل، از نظر متربی، محبوب‌ترین و محترم‌ترین مربی کسی است که از یک طرف به علائق آنان توجه کافی داشته باشد، سعی کند عواطف آنان را درک کند، به عقاید آنان احترام بگذارد، هیچ‌گاه ملامت‌شان نکند و آنان را مورد تمسخر قرار ندهد و از طرف دیگر، به موضوع درسی و شغل معلمی علاقه، ایمان و تسلط داشته باشد. همه این‌ها به گمان پژوهش‌گران، از جنبه‌ی عاطفی قابل بررسی‌اند. ولی زمینه را برای رسیدن به اهداف شناختی فراهم می‌کنند. بنابراین، شناخت حیطه‌های یادگیری و سطوح مختلف آن می‌تواند در راهنمایی متربیان، مهم و مؤثر باشد. برای این منظور، گمان می‌رود نگرستن در مفهوم تعلیم و تربیت و واژه‌شناسی این مفهوم برای ورود به بحث لازم باشد. از منظر واژه-شناسی لغت Education^۱، فرهنگ آکسفورد واژه مذکور را به عنوان: "A process of teaching, training and learning" تعریف کرده است (p: 485). از این نظر، واژه‌ی "Education" به معنی "فرایند آموزش"، تربیت و یادگیری ترجمه شده است. گویا لغت Education جامع مفهوم "آموزش و پرورش" باهم بوده و بستر "آموزش" زمینه‌ی فراگرفتن و "پرورش" است. در صورتی که در نظام تربیت ما، این واژه به صورت تفکیکی ترکیب "آموزش و پرورش" مورد استفاده قرار می‌گیرد. از سویی به بیان باقری، "آموزش و پرورش" معادل "تعلیم و تربیت" عربی است (۱۳۹۴: ۱۷). دیدگاه‌های مختلفی درباره آن وجود دارد. برخی این دو نام را مکمل هم می‌دانند و برخی هم معتقدند آوردن یکی از این دو کافی است؛ یا آموزش یا پرورش. می‌گویند اینکه بگوییم ما به افراد "آموزش" می‌دهیم، کفایت می‌کند، آموزش فکری، آموزش اخلاقی و آموزش فرهنگی. به نظر این گروه، آدم‌ها به دلیل "ندانستن" دچار مشکل می‌شوند. از افلاطون نقل می‌کنند که "ریشه‌ی تمام رذیلت‌ها جهل است" (همان: ۱۸). اگر افراد "بدانند"، کار بد نمی‌کنند. "نادانی"، انسان‌ها را به کار بد و می‌دارد. بنابراین، اگر افراد آموزش ببینند و آگاه شوند، به سمت خوبی‌ها کشیده می‌شوند. برخی دیگر می‌گویند آوردن عنوان "پرورش" ما را به هدف می‌رساند. به نظر این عده، "آموزش" هم نوعی "پرورش" است. یعنی قوای ذهنی آدم‌ها را پرورش می‌دهیم. برای مثال: گاهی قوه حافظه را و گاهی هم قوه نقادی یا قوه اخلاقی را پرورش می‌دهیم. به زعم اینان به-طور کلی باید به کار "پرورش" پرداخت. باقری معتقد است؛ "آموزش" و "پرورش" دو چیزند (همان: ۱۸). البته نه دوچیزی که جدا باشند، بلکه به دو سر یک طیف شباهت دارند که به درجاتی با هم ارتباط دارند. از سویی از آنجا که واژه "تربیت" و فعالیت‌های تربیتی دارای کاربردی گسترده و در نتیجه مبهم است، شایسته است که به

1- A process of teaching, training and learning. Especially in schools or colleges, to improve knowledge, and develop skills: primary/ elementary education. P: 485



تعبیر نقیب‌زاده؛ جنبه‌های گوناگون آن را با به کارگیری واژه‌هایی چون "آموزش"، "پرورش" و "بارآوردن" از یک‌دیگر متمایز کنیم و خود واژه تربیت را برای رساندن "تحول انسان" به کار بریم (۱۳۸۱: ۱۶). از این جهت آموزشی که به هیچ‌گونه تحولی نینجامد، از معنی حقیقی خود دور شده است (همان: ۱۶). با این وصف "آزادی" بنیاد چنین فعالیت‌هایی است. و در فضای آزاد است که امکان شناساندن اصل^۱ها به مربی از سوی مربی فراهم می‌آید. در این رویکرد بار آوردن بیشتر با فرمان دادن، تحمیل کردن، شکل دادن، پدیدآوردن عادات، و در نتیجه با محدود کردن فعالیت‌های آزاد طبیعی همراه است. تفاوت این دو بینش بیش از هرچیز از یک سو در تکیه بر فعالیت آزاد، و یا تکیه بر اطاعت بی‌چون و چرا دانست، و از سوی دیگر به طبیعت آدمی، و یا نادیده گرفتن آن. به‌نظر می‌رسد گاه، کاری آموزشی صورت می‌گیرد و زمانی به جنبه‌های پرورشی و تربیتی پرداخته می‌شود تا ارزش‌ها انتقال یابند و جذب شوند. با این مقدمه پرداختن به چالش‌های پیش‌روی حوزه پرورشی که هدف پژوهش حاضر است مهم و ضروری است. چالش‌هایی که در سؤال اول پژوهش آمده و پژوهش‌گران ضمن بررسی و ارزیابی، به پاسخ آن می‌پردازند. از این نظر به زعم کریمی، جریان تربیت کنونی مبتلا به عایق است؛ عایق‌های بین مربی و متربی که روز به روز ضخیم‌تر و نفوذناپذیرتر می‌گردد (۱۳۸۵: ۴۷). اگر به آنچه که در مدارس پیرامون حوزه پرورشی در حال انجام است، بنگریم، این عایق‌ها وضوح بیشتری می‌یابند. عایق‌هایی که صرفاً به رنگ‌آمیزی و جواب دادن به بخش‌نامه‌های فاقد محتوا در این حوزه خلاصه شده است. با نگاهی گذرا به آنچه در این حوزه جریان دارد، متوجه می‌شویم فعالیت‌های مهم‌ترین وجه وجودی دانش‌آموزان در حیطه عاطفی، در قالب عکس، فیلم، مستندسازی و ارائه گزارش به ادارات منطقه و استان، خلاصه شده است. امری که مربی را از الگو بودن و جایگاه ویژه‌ی خود تقلیل داده و به نیرویی در خدمت بخش‌نامه و پاسخ به آن مبدل کرده است. آنچه امروز در حیطه‌ی پرورشی در مدارس جریان دارد عملاً نه به پرورش منتهی می‌شود و نه کارکرد مطلوبی از جهت اهداف تحول‌بخش به دنبال دارد. مدارس امروز ما از جایگاه هنر و ظرفیت هنر به شدت محروم هستند. از ورزش به نحوی که منتهی به فعالیت بدنی و سلامت روحی و روانی و جسمی باشد محروم هستند. امروزه نقش مربی پرورشی را با کمترین مدرک از نظر علمی می‌توان به انجام رسانید. فقط کفایت اندکی کار با فضای مجازی و رایانه دانست تا بتوان در امر مستندسازی این حوزه جواب‌گو بود. در نظام تربیتی امروز جای خالی موارد زیر و مواردی دیگر که با عنوان چالش در حوزه پرورشی می‌توان به آن اشاره کرد، دیده می‌شود؛ امر پژوهش، تفکر نقاد، تفکر خلاق، گفت‌وگو، آموزش شهروندی، آشنایی با حقوق و قوانین، آلودگی محیط زیست، فرهنگ رانندگی، کرامت انسانی، جدی گرفتن زندگی، تصادفات جاده‌ای، بیمارستان‌های سرشار

۸- اصل؛ به معنی ریشه، خاستگاه و بنیاد است، گاه به معنی خاستگاه و بنیاد چیزها و باشنده‌هاست، گاه بنیاد اندیشه‌ها، و گاه بنیاد کردارها (نقیب‌زاده، ۱۳۸۱: ۲۱).



از مریض، زندان‌های لبریز از زندانی، فاجعه طلاق، فرهنگ نادرست رژیم غذایی، اختلال‌های جنسی بین پسران و دختران، بیکاری، نیروی انسانی فاقد تخصص، آسیب‌های مربوط به عدم استفاده صحیح از فضای مجازی، انزوای اجتماعی و موارد نام‌برده و صدها مورد دیگر تنها در پرتو نظام تربیتی کارآمد و مطلوب و در شرایط کاملاً آزاد به بار می‌نشیند. فضای آزاد، عرصه‌ی بروز خلاقیت‌ها است. در این فضا تمامی امکانات وجودی مربی و متربی بروز و ظهور پیدا می‌کند و منتهی به رشد و خودآگاهی می‌گردد. فضای آزاد، پیش‌فرض چنین رویکردی است. در چنین فضایی امکان پرورش مربی کارآزموده و مطلع فراهم می‌شود. مربی ای که توان تعامل و گفت‌وگو با متربی را پیدا کند. به تعبیری، تنها با شناخت نهادهای دیگر جامعه مخصوصاً نهادهای تربیتی، اقتصادی، دینی، خانوادگی و غیر آن است که می‌توان به معنی و مفهوم تعلیم و تربیت پی برد. به این اعتبار می‌توان به اهداف، مبانی و اصول تربیتی نزدیک شد. این مشکلات زمانی پدیدار می‌شود که روشنی و وضوح در معنا و هدف تربیتی جای خود را به ابهام دهد. در چنین فضایی است که تربیت به تعبیر دورکیم، عملی تعریف می‌شود که نسل‌های بزرگسال بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگانی اجتماعی پخته نیستند انجام می‌دهند، تعریف می‌شود (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۰۴). در حقیقت آنچه در مدارس ما تحت عنوان فعالیت پرورشی در حال انجام است، به تعبیر دورکیم، "جامعه‌پذیری" است (۱۳۸۴: ۲۲۴) یعنی معرفی و پذیرش هنجارهای ایدئولوژیک از سوی مربی جهت پذیرش متربی. این معنا از پرورش به سمت "بارآوردن" میل می‌کند که در آن تحمیل، تلقین و اطاعت از دیگری مؤلفه‌های اصلی آن را تشکیل می‌دهند. عملاً مشاهده می‌شود که این مسأله به پرورش دانش‌آموز مستقل منتهی نشده است؛ دانش‌آموزی که مهارت زندگی اجتماعی را کسب کرده باشد، تمرین مشارکت و فعالیت‌های گروهی را آموخته باشد و بتواند در اجتماع به عنوان فردی مفید زندگی کند. این مهارت‌ها تنها در بستر تعلیم و تربیت و در مدارس باید تمرین و آموخته شود. یکی از مسائل دیگر در عرصه پرورشی، بهره‌گیری از اوقات فراغت برای پرورش مهارت‌های نامبرده در متربیان است. اوقاتی که از چشم فلاسفه پوشیده مانده و در بیان تأثیر تربیتی و سازنده آن سخن گفته شده است. ارسطو معتقد است باید چگونگی اوقات فراغت و شیوه‌ی درست آن را به کودکان و جوانان یاد داد تا این اوقات را بیهوده هدر ندهند (۱۳۸۱: ۳۶). اهمیت اوقات فراغت هرچند در مجامع علمی و سازمان‌های اجرایی، آموزش‌های رسمی که عمدتاً بر دوش آموزش و پرورش و آموزش عالی است، محور عمده بحث و بررسی‌ها را تشکیل می‌دهند، لیکن نبایستی نقش، جایگاه آموزش‌های غیر رسمی را در جامعه از نظر دور داشت. اوقات فراغت یکی از فرصت‌هایی است که در بستر آموزش غیر رسمی به ایفای نقش تربیتی خود اقدام می‌کند. به تعبیر شمشیری، چراکه اولاً این‌گونه آموزش‌ها بعضاً از نفوذپذیری و تأثیرگذاری بیشتری نسبت به آموزش‌های رسمی برخوردارند. دوم آنکه آموزش‌های غیر رسمی از تداوم بیشتری برخوردارند (۱۳۸۵: ۳۴). با



توجه به این مسأله سؤالی که مطرح می‌شود این است که تا چه اندازه نظام تربیتی توانسته از ظرفیت اوقات فراغت استفاده کند؟ آیا برنامه‌ریزی و تدوین برنامه‌های مناسب که جواب‌گوی نسل جوان باشد صورت گرفته است؟ یا صرفاً به اسناد و بخش‌نامه‌ها کفایت شده؟ تا چه اندازه برنامه‌های مفرح و جذاب از قبیل استفاده از ورزش، ظرفیت هنر، موسیقی، آموزش موسیقی بدون اصطکاک با سازمان‌های موازی، توانسته جواب‌گوی مخاطب باشد؟ اهمیت اوقات فراغت به اندازه‌ای است که ارسطو بنیاد زندگانی انسانی را توانایی بهره‌گیری از اوقات فراغت می‌شمارد (کاردان، ۱۳۸۱: ۳۶) و می‌نویسد؛ آسایش بر کار رجحان دارد و هدف آن به‌شمار می‌رود^۱. بنابراین بهره‌گیری صحیح و مناسب از این اوقات می‌تواند تأثیر شایسته‌ای برای نظام تربیتی فراهم آورد. برگزاری کلاس‌های سازنده با مربیان کارآموده. فعالیت‌های اردویی که البته در چند سال اخیر به دلیل مشکلات پیش آمده کم‌رنگ شده، مشکلات ناشی از تصادفات و عدم رعایت نکات ایمنی در مورد وسایل نقلیه، مشکلات مربوط به پوشش بیمه دانش‌آموزی و مسائل مربوط به بیمه‌های اردویی، عدم پشتیبانی سازمان مربوطه از مربی بعد از حوادث و مواردی از این دست، مربیان پرورشی را از پذیرفتن مسؤولیت‌ها و اجرای اردوها دل‌سرد کرده است. فعالیت‌های اردویی در طبیعت، بستر و مجال مناسبی را برای پرورش و شکل‌دهی ابعاد مثبت شخصیتی که در هر نظام تربیتی از جمله مهم‌ترین اهداف تعلیم و تربیت است، فراهم می‌آورد. زندگی در شرایط سخت و دشوار طبیعت، دوری از خانواده، فعالیت‌های بدنی سخت و جدی، مثل قایق‌رانی، سنگ‌نوردی، کوه‌نوردی و نمونه‌های دیگر، همگی شرایطی را فراهم می‌آورند تا به تعبیر شمشیری؛ صبر، استقامت، انعطاف‌پذیری و خودباوری در متربیان افزایش یابد (۱۳۸۵: ۳۷). با این وصف، فراهم ساختن سازوکارهای مربوط به ایمن‌سازی و امنیت جانی مربی و متربی از لوازم ضروری عملی ساختن فعالیت‌های اردویی است. از این منظر ظرفیت "طبیعت" در تفکر فلسفی فیلسوفان تربیت مورد ملاحظه قرار گرفته است. چنانچه طبیعت میدانی است که می‌توان به صورت مستقیم در شرایط واقعی، بسیاری از علوم را از آن فرا گرفت. آموختن از طبیعت، موضوعی است که روسو، اندیشمند فرانسوی قرن هجدهم به خوبی به آن پرداخته است. وی در کتاب "امیل" می‌گوید، امیل تا به سن ۱۲ سالگی نرسد از روی کتاب به او درس نمی‌دهد، بلکه او را بر آن می‌دارد تا در کتاب طبیعت مطالعه کند. در آنچه پیرامون اوست دقت و تجربه نماید و از این راه، حواس خود را پرورش دهد (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷: ۱۲۸). پرورش حواس و یادگیری از طریق تجربه در طبیعت، موضوعی است که نه تنها روسو، بلکه بسیاری از مربیان بزرگ تربیتی به آن توجه داشته‌اند. مربیانی همچون کومنیوس، پستالوزی و فروبل، نمونه‌های شاخص این موضوع هستند. در این مسیر، فروبل تا جایی پیش می‌رود که برای نخستین بار به برپا کردن مرکزی با عنوان "باغ

۹- این نکته در نگاه ارسطو چنان ضروری و مهم است که نزدیک ۱۴ صفحه از ۱۷ صفحه کتاب هشتم سیاست به بحث درباره آموزش موسیقی (که در یونان مراد از آن هنر است) اختصاص دارد (کاردان، ۱۳۸۱: ۳۶-پاورقی)



کودکان^۱ یا همان کودکانستان امروزی، می‌پردازد (همان: ۱۶۱). تلاش این متفکران در بهره‌گیری اوقات فراغت به عنوان اوقات تکوین شخصیت متربی نکته‌ای قابل تأمل است. بنابراین ضروری است در مورد غنی‌سازی اوقات فراغت، جهت فعالیت‌های پرورشی چاره‌ای مناسب اندیشیده شود. امروزه، محصور شدن فرایند یاددهی - یادگیری به محیط‌های مصنوعی آموزشی، موجب شده که اغلب معلمان تنها به انتقال دانش و دانش‌آموزان نیز صرفاً به کسب آن بپردازند. این وضعیتی است که مورد نقد بسیاری از صاحب‌نظران تربیتی غرب، قرار گرفته است. بیر^۲ (۲۰۰۱: ۳۸) می‌گوید، آنچه امروزه در نظام‌های رایج تعلیم و تربیت مدنظر است، "دانش"^۳ است در حالی که "دانستن"^۴ یعنی فرایند اکتساب دانش یا به تعبیر دیگر روش و چگونگی رسیدن به دانش، بایستی مورد تأکید قرار بگیرد. اکنون سخن بر سر مسائل حوزه‌ی پرورشی است، با این اوصاف به‌نظر راه طولانی در رسیدن به این مقصد پیش‌روی نظام تربیتی در بُعد فعالیت‌های پرورشی است. راهی که نیاز به زیرساخت ضروری و پرورش مربی متخصص دارد.

بحث دیگر پیرامون مسائل حوزه پرورشی، مربوط به خود مربی است. "خودآگاهی فلسفی". برای این منظور، ضروری است مربیانی پرورش یابند که مسائل را از ابعاد مختلف و با ژرف‌بینی و تعمق نسبت به حوزه مذکور همراه با انعطاف‌پذیری لازم مورد بررسی و کاوش قرار دهند. البته نگاه جامع نسبت به این حیطه را هم باید بدان افزود. این مؤلفه‌ها که با عنوان ابعاد ذهن فلسفی، بنیان نظری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند، رهیافتی است به خودآگاهی فلسفی، که برگرفته از نظریه‌ی فیلیپ اسمیت، فیلسوف تعلیم و تربیت است. به باور اسمیت، که خود یکی از فیلسوفان تعلیم و تربیت معاصر است، ویژگی‌های تشکیل دهنده اندیشه فلسفی، عبارتند از: جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری (خسرونژاد، ۱۳۹۰: ۱۲). چنین نگرش فلسفه را از مجموعه‌ای از اطلاعات درباره نظریه‌ها و اندیشه‌های فلسفی در می‌آورد و به رفتار و ویژگی‌هایی تبدیل می‌کند که به دست آمدنی‌اند و هرکس، می‌تواند آن را انجام دهد. به این ترتیب، فلسفه از کلاس‌های رسمی دانشگاهی و بحث‌های خشک، پیچیده و در ظاهر بی-ارتباط با زندگی واقعی خارج و در زندگی همه مردمان جاری می‌شود. اگر این بینش در نظام تربیتی نهادینه شود و از این منظر مربیان پرورشی آموزش ببینند، به‌نظر می‌رسد رهیافتی برای گشودن مشکلات حوزه پرورشی باشد. از این رهیافت، پژوهش‌گران با عنوان "خودآگاهی فلسفی"^۵ یاد می‌کنند. یعنی رسیدن به "بینشی"^۶ که از منظر فلسفی، ابعاد مسائل پرورشی را مورد کاوش قرار دهیم. بنابراین، جامعیت در تعریف مذکور، شاید آشکارترین ویژگی تفکر کسی باشد که از اندیشه‌ی فلسفی برخوردار است و معنای آن این است که ما بهتر است زندگی را (۱)

1 - Kindergarten

2 - Beare

3 - Knowledge

4 - Knowing

5 - Philosophical Consciousness

6 - Insight



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



به شکل جریانی پیوسته در نظر آوریم. یعنی بکوشیم که نخست، اسیر اجزاء و سپس اسیر امور زودگذر نشویم (همان: ۱۴). ژرفا ویژگی دیگری است که اسمیت آن را لازمه‌ی فلسفیدن می‌داند. به جزء جزء‌نگری و در امور زودگذر گرفتار شدن، خطر بزرگ دیگری که اندیشه فلسفی و در نتیجه پیروزی مربی را تهدید می‌کند. جهان و امور آن، ظاهری دارند و باطنی، سطحی دارند و ژرفایی، روبه‌ای دارند و توبه‌ای. بدین ترتیب ویژگی دیگر اندیشه فلسفی، توانایی گذشتن از آشکار، محسوس و ظاهر، و ورود به پنهان، به نامحسوس و باطن است. عبور از سطح است به ژرفا. انعطاف‌پذیری نیز ویژگی سوم است که به خودآگاهی فلسفی منتهی می‌شود. روش‌های عادی رفتار، احساس و اندیشه از این رو در زندگی ما عادی شده‌اند که ما با عادات خو گرفته‌ایم. البته عادت‌ها برای زندگی ما ضروری است. اما باید توجه داشت که در زندگی پیچیده امروز، تنها به یاری عادت‌ها نمی‌توان زندگی پیروزمندانه‌ای داشت. ما هر روز و لحظه نیازمند رفتارها و پاسخ‌های تازه هستیم. واکنش‌ها و کنش‌های انسان نیز زاده اندیشه اوست و از همین‌جا است که انعطاف‌پذیری معنا پیدا می‌کند. ذهن‌های خشک، متعصب، خو کرده به عادت و تغییرناپذیر نمی‌توانند راه‌های تازه کشف کنند و پاسخ‌های مناسب به موقعیت جدید را ارائه کنند و از این رو شکست می‌خورند و یا ناکام به رکود کشیده می‌شوند و یا به تعبیر خسرو نژاد؛ تن به واکنش‌های نابهنجار (هم‌چون پرخاش‌گری) می‌دهند (۱۳۹۰: ۱۶). بنابراین، انعطاف‌پذیری با پدیده‌ای پیوند دارد که در روانشناسی و تعلیم و تربیت آن را "آفرینش‌گری" می‌نامیم. امری که حلقه مفقوده فعالیت‌های پرورشی در نظام تربیتی است. پیش‌شرط آفرینش‌گری، انعطاف‌پذیری است. و مربی منعطف، می‌تواند متربی را آفرینش‌گر بار آورد. آفرینش‌گری توانایی ارائه‌ی اندیشه و برخورد تازه با مسائل است. توانایی ترک عادت‌ها و اندیشه‌های ثابت و ناکارآمد و جایگزین کردن آن‌ها با رفتارها و اندیشه‌های تازه است. گرفتار عادت‌های کهن و طرح‌های از پیش تعیین شده بودن و درک نکردن شرایط تازه، گاه می‌تواند فاجعه آفرین باشد. به‌نظر می‌رسد که میان سه ویژگی اندیشه فلسفی یعنی جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری پیوند ژرف و پیچیده وجود دارد. این نگاه وقتی واجد اهمیت می‌شود که نظام تربیتی مسائل جهان مدرن و مسائل جهان دانش‌آموزی را هضم نماید و مبتنی بر این مسائل و گشایش آن‌ها، مریبان شایسته‌ای تربیت نماید. از این منظر، کرشن اشتاینر، فیلسوف تعلیم و تربیت آلمان، اندیشه‌ی خود را بر پایه‌ی "فلسفه ارزش‌ها" استوار می‌سازد. ارزش‌هایی که یاری‌گر متربی برای ساختن جامعه‌ای سالم ضروری است. "ارزش‌ها و آشنایی و "درونی‌سازی ارزش‌ها" نیز، سخت هسته‌ی فعالیت‌های پرورشی را تشکیل می‌دهند. به نظر کرشن اشتاینر، در هر نظریه علمی یا فلسفی درباره آموزش و پرورش، پیشاپیش نظریه‌ای درباره فرهنگ و داوری انتقادی درباره مفهوم ارزش و نظام ارزش‌ها مفروض است و تربیت عبارت از آشنایی با نظام ارزش‌هاست و از این راه است که شخصیت آدمی تحقق می‌یابد (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۱۱). به نظر اشتاینر، هدف تربیت این است که سرانجام ارزش‌های فرهنگی یا تمدنی را به صورت ترکیبی در نوع خود بدیع درآورد و این ترکیب در حقیقت



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



همان "هستی معنوی" آدمی است و هر فرد این ارزش‌ها را به شیوه‌ی خود یا برحسب فردیت خود، در ذهن خود سازمان می‌بخشد (همان: ۲۱۵). با این اوصاف، رساندن به "حیات طیبه" که سرلوحه‌ی فعالیت‌های پرورشی سند تحول بنیادین نظام تعلیم و تربیت بوده، قابل تبیین است. از این رو، فعالیت‌های پرورشی به تعبیر اشتاینر باید حول رغبت‌ها یا "علاقه کودک" و تحول آن‌ها دور زند؛ بنابراین باید به مطالعه این تحول پرداخت و این کاری است که از مربی آموزش دیده انتظار می‌رود. از سوی دیگر، تربیت منش یا شخصیت مطلوب، با ایجاد صفاتی در متربی صورت می‌گیرد که او را از دیگران متمایز می‌کند. به نظر اشتاینر ویژگی منش مطلوب را می‌توان در قدرت اراده (یعنی عدم وابستگی به دیگران، قدرت تصمیم‌گیری و رفتار استوار) روشن‌اندیشی و ظرافت احساسات و نشاط و تعالی درونی که به تعبیر کاردان؛ نشانه عمق و دوام سیر روح به سوی ارزش‌هاست خلاصه کرد (همان: ۲۱۵). بنابراین، با توجه به منش هر فرد و ساختمان جسمانی و روانی متربی رفته رفته می‌توان او را به سوی ارزش‌های فرهنگ عالی‌تر رهنمون ساخت. و مدرسه و نظام تربیت، در صورتی در این کار موفق خواهد بود که دانش‌آموز را در فعالیت‌های طبیعی خود "آزاد" بگذارد و با تکیه بر علاقه او، به پرورش خلاقیت و تعالی درونی و معنوی او کمک کند و خودمحوری مراحل نخستین دوران کودکی را رفته رفته به میل اجتماعی و همبستگی با مردم جامعه خود و سپس با عالم انسانی مبدل سازد و علاقه به کار و همکاری و تسلط بر نفس را در او تقویت کند. از این منظر، به نظر می‌رسد، کار مربی پرورشی دشوارترین کارها و در عین حال ارزنده‌ترین کارهاست. مربی شایسته کسی است اولاً روح دانش‌آموز را به صورت وجدانی آن درک کند (عمل ادراکی)؛ ثانیاً عمل خود را بر محبت نسبت به نونهالی که در حال رشد و نمو است مبتنی سازد (عمل انفعالی و قلبی)، سپس به تحقق ارزش‌های معنوی در ذهن متربی بپردازد (عمل دینی)، و آنگاه، بکوشد تا در ذهن متربی مناسبات تربیتی و عینی به صورت پیوسته و به هم بسته‌ای درآید. از این روست که اشتاینر معتقد است در عصر ما بخصوص وظیفه مربی تربیتی بیش از پیش سنگین شده و می‌شود؛ زیرا جایگاه آموزشگاه کم‌کم تغییر کرده و وظایف تربیتی که سابقاً انجام دادن آن به عهده پدران و مادران بود کم‌کم به مربیان واگذار می‌گردد (۱۳۸۱: ۲۱۶). می‌توان گفت که مربی امروزی نه تنها باید نماینده و "حامل ارزش‌ها" و مظهر فرهنگ باشد، بلکه باید بتواند زندگانی خود را یک-سره وقف تحقق و انتقال ارزش‌ها به نسل جوان سازد. با این وصف، فاصله‌ی زیادی تا رسیدن به اهداف مذکور پیش روی نظام تربیتی ما است. برای کاستن این فاصله شاید بیان عوامل رکود در این سیر بی‌جهت نباشد. عواملی که می‌توان با شناخت آن‌ها نسبت به کاستن مشکلات حوزه پرورشی اقدام نمود.

مهم‌ترین عوامل رکود فعالیت‌های مربوط به این حوزه را می‌توان در موارد زیر بیان نمود.

۱- عدم آگاهی عمیق و تحلیلی نسبت به کارکردهای تربیتی حوزه پرورشی: پژوهش‌گران بر این باورند که اصلی-ترین عامل رکود را بایستی در عدم آگاهی و بینش عمیق مسؤولان، مدیران آموزش و پرورش، معلمین، اولیاء، و



خلاصه تمام کسانی که با تعلیم و تربیت سروکار دارند، نسبت به اهمیت و ضرورت، نقش و جایگاه فعالیت‌های پرورشی با هدف ساخت دانش‌آموز برای کسب مهارت‌های مربوط به اجتماعی زیستن وی دانست. البته ممکن است غالب اینگونه اشخاص یا نهادها، در گفتار یا بخش‌نامه‌ها اشاره‌ای به ضرورت و جایگاه اینگونه اقدامات داشته باشند، لیکن با معضلات پیش‌روی جامعه‌ی دانش‌آموزی کاملاً آشکار است آنچه بیان شده، به باوری عمیق و قلبی و اعتقادی راسخ تبدیل نشده است.

۲- کمبود پژوهش‌ها و مطالعات کارکردی کافی در این حوزه: منظور از پژوهش و مطالعات کارکردی، مطالعات آکادمیک است. هرچند اهداف حوزه پرورشی و از جمله سند تحول بنیادین، رساندن متربی به "حیات طیبه" است. چنانچه پرورش دینی، سراسر برنامه‌های نظام تربیتی را به خود اختصاص داده است. منظور پژوهش‌گران مطالعاتی است که جنبه علمی و مبتنی بر روانشناسی رشد داشته باشد و همچنین قابلیت استفاده در نظام تربیتی را داشته باشد. بعضاً این چنین مطالعات به دلیل رویه‌ی انتقادی و نگاهی که به انسان و پرورش او دارند، جایگاهی در برنامه‌های پرورشی و عرصه‌ی عمل ندارند. در نتیجه، بیشتر در نشریه‌های پژوهشی و دانشگاهی و در قفسه کتابخانه‌ها مدفون می‌شوند. سعه‌ی صدر مسؤولان ذیربط و استقبال از اندیشه‌های اندیشمندان این حوزه رهیافتی به گشودن معضلات حوزه مذکور است.

۳- کمبود نیروی کارآمد و تربیت شده برای هدایت و مدیریت این نوع برنامه‌ها: از نگاه مسأله‌شناسی تعلیم و تربیت، واضح است که کار تربیتی و پرورشی را به دست هرکسی نمی‌توان سپرد. وگرنه با تراکم نیرو از منظر کمی در این حوزه طبق آمار بعضاً مواجه‌ایم. منظور از کمبود نیرو، ضرورت استفاده از مربیان و مدیران آگاه، مجرب، توانمند، حرفه‌ای و آگاه به مسائل روز و آشنا به روحیات دانش‌آموزان است.

۴- عدم اراده عملی از سوی نظام تربیتی جهت بکارگیری نظریات اندیشمندان این حوزه از مطالعات تربیتی: اگر هم اراده‌ای باشد، به نظر می‌رسد صرفاً از صاحب‌نظرانی استفاده می‌شود که مبتنی بر مرام ایدئولوژیک به ارائه پیشنهاد و نظریات خود می‌پردازند و از سلايق فکری مختلف کمتر بهره برده می‌شود.

۵- شکاف بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت: به صورت عام و در فعالیت‌های پرورشی به صورت خاص نباید از نظر نادیده پنداشته شود. به تعبیر باقری؛ شکاف میان نظریه و عمل از مشکلات علم تعلیم و تربیت در دوران معاصر است (۱۳۷۸: ۳۹). این امر در متون تربیتی گذشته گزارش نشده است. بهترین و بارزترین جلوه این فاصله، در اظهارنظرها و عکس‌العمل‌های دانشجو - معلمان و دانش‌آموزان نمودار است. سؤالی که اغلب با آن مواجه می‌شویم؛ این است که این "درس - چه فایده‌ای دارد؟". چنین ابهامی و حتی فراتر از آن چنین سرخوردگی به‌وضوح در میان دانش‌آموزان مشاهده می‌شود. دیویدکار، فیلسوف تعلیم و تربیت (۱۹۹۲)، از معلمان و مربیانی سخن می‌گوید که احساس می‌کنند فریب خورده‌اند و آنچه از مباحث نظری آموخته‌اند، راه



حلی برای کارشان محسوب نمی‌شود (همان: ۴۱). اما همانطور که دیوید کار می‌گوید؛ در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها از اشتغالات روزانه تدریس و زندگی دور است، لذا متریبان دائم برای درک ارتباط آن‌ها سؤال می‌پرسند. چنین شکافی به بیان ساده بدین معناست که میان آنچه در حوزه نظریه ارائه یا پذیرفته می‌شود و آنچه بدان عمل می‌شود یا محصول عمل به محتوای نظریه است، یکسانی وجود ندارد. این مسأله در حیطه فعالیت‌های پرورشی نیز نمود یافته است.

۶- مشکلات مربوط به معیشتی و جایگاه حقوقی: قسمی از مشکلاتی که منتهی به بی‌میلی مربی به کار تربیتی شده مربوط به دغدغهی مسائل معیشتی و حقوقی است. کار پرورشی و انسان‌سازی و هدایت مربی، هنگامی صورت می‌پذیرد که مربی فارغ از دغدغهی زیستی و معیشتی با مطالعه و پژوهش و آشنایی با شیوه‌های نو فرصت تربیت و پیاده کردن آموخته‌های خود را داشته باشد. تصور اینکه مربی در کنار وظیفه‌ی خود به مشاغلی غیر از آنچه برایش تعریف شده، تصور وحشت‌ناکی است که متأسفانه واقعیت آن را در نظام تربیت نمی‌توان نادیده گرفت. رفع این نقیصه در پرتو درک ضرورت وظیفه‌ای است که مربی پرورشی بر عهده دارد.

۷- عدم آشنایی مربی با مسائل جهان مدرن: شناخت مبانی و ملزومات متشکل جهان مدرن، برای مربیان ضروری است. چراکه متریبان ما در بستر همین تحولات در حال رشد و شکوفایی هستند. مربی پرورشی با شناخت بنیان‌های نظری جهان مدرن، توان درک بهتری از روحيات مربی خواهد یافت. درکی که در بستر آن مربی دائم متصل به فضای مجازی است و از قِبَل آن تربیت و ساخته می‌شود.

۸- آشناساختن فراگیران با میراث فرهنگی: نقش مدرسه شامل متحد ساختن فرد با میراث فرهنگی و پرورش حس تعلق به جماعتی است که سنت‌های آن در نهاد مدرسه متجلی است.

۹- جهت دادن مسائل تربیتی از سوی نهادهایی غیر از آموزش و پرورش: دست‌اندازی و دخالت کاملاً غیر مسؤولانه بعضی از نهادها که صرفاً از موضع قدرت و ایدئولوژی نه از موضع تخصص، به تعلیم و تربیت می‌نگرند، باعث تخریب نقش و جایگاه پرورش و فعالیت‌های تربیتی شده است. متأسفانه چنین نهادهایی نه برای نظرهای متفاوت ارزش قائل‌اند و نه اجازه بروز و ظهور نقد آرائشان را به کسی می‌دهند. این نهادها در حاشیه امن قدرت به جهت دادن تعلیم و تربیت در مدارس می‌پردازند.

با این اوصاف، پرسش چهارم پژوهش حاضر؛ یعنی دلالت‌های خودآگاهی فلسفی در فعالیت‌های پرورشی قابل تبیین خواهد بود. این امر در پرتو نقش و تعریفی است که از مربی پرورشی انتظار می‌رود. قبل از پرداختن به نقش مربی، لازم است اشاره شود در این راستا چه تعریفی از تعلیم و تربیت مدنظر است. باقری معتقد است؛ به- نظر می‌رسد "آموزش" و "پرورش" دو ترکیب هستند. ولی نه گسیخته از هم. بلکه دوتای متصلی که طرفین یک جریان را تشکیل می‌دهند (۱۳۹۴: ۱۸). ما آمیزه‌ای داریم از آگاهی‌هایی که داده می‌شوند و آنچه که هنگام ایجاد



ارتباط و رابطه سبب تحول می‌شود. وقتی که معلمی در حال درس دادن در کلاس است (بگذریم از این که درس فیزیک یا اخلاق)، اینجا به قطب "تعلیم" نزدیک می‌شویم و درجه عمده آگاهی‌بخش افزایش می‌یابد ولی ارتباط تعاملی تحول بخش هم وجود دارد (همان: ۱۹). این ارتباط تحول‌بخش، برآمده از خودآگاهی فلسفی است. خودآگاهی که بتواند به تعامل بین مربی و متربی منجر شود. این امر می‌تواند در نظام تعلیم و تربیت کاربردی عملی یابد. البته برای رسیدن به این کارکرد گام‌هایی لازم است. به بیان باقری؛ گام اول این است که ما در فرهنگ اسلامی، مبنای فلسفی خود را بنا کنیم. گام دوم این است که ما عناصر فرهنگ ایرانی را مشخص کنیم. زیرا وقتی می‌خواهیم برای نظام تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت بنویسیم، با یک واقعیت اجتماعی روبه‌رو هستیم. یعنی باید فرهنگ ایرانی که قبل از اسلام تاکنون استمرار دارد، دیده شود. متأسفانه معمولاً نادیده گرفته می‌شود. در گام سوم باید وضعیت خود را در اوضاع کنونی جهان رصد کنیم. رویارویی ما با فرهنگ جهانی و فرهنگ غرب به یک‌معناست، اکنون فرهنگ جامعه‌ی ما در وضعیتی متلاطم قرار دارد (همان: ۲۳). پرداختن به این موارد می‌تواند دلالت‌هایی برای خودآگاهی فلسفی در نظام تربیتی جهت پرداختن به فعالیت‌های پرورشی باشد. برای این هدف، ترویج و تقویت "روحیه‌ی همکاری" و "مشارکت فعال"، در اسناد اجرایی تعلیم و تربیت ضروری است. از طرفی کاستن از بار منفی "رقابت" در مدارس توصیه می‌شود. بلایی که به جان نظام تربیت افتاده و دانش‌آموزان را به چالش کشیده است. به تعبیر باقری؛ حتی روی "رقابت سالم" هم حرف داریم (همان: ۲۴). نباید رقابتی در میان باشد. باید بر فرهنگ "همکاری" تأکید شود، نه رقابت. الان در مدارس کشور، همواره بر رقابت تأکید می‌شود. رقابتی که در سنین ابتدایی تجویز می‌شود و دانش‌آموز به دوستانش به عنوان رقیبانی می‌نگرد که باید از آن‌ها پیشی گیرد و در موارد شدیدتر منتهی به حذف رقبای از صحنه می‌شود. گویی تنها وظیفه‌ی ما در عرصه‌ی اجتماع تلاش در جهت سبقت گرفتن از دیگران و حذف آن‌ها از مسیر زندگی است. همکاری و مشارکت می‌تواند جایگزین رقابت شود و در مفهوم تعامل خود را نشان دهد. بنابراین، "تعامل" باید مفهوم اساسی فعالیت‌های تربیتی باشد و نه یادگیری و نه تدریس.

نتیجه‌گیری:

آنچه از پژوهش حاضر در نگریستن به نقش فعالیت‌های پرورشی حاصل شد، برگرفته از جایگاهی است که این حوزه در تعلیم و تربیت به عهده دارد. نقشی که منتهی به ساخت و مهارت‌آموزی متربی می‌شود. در این پژوهش به اهمیت نظام تعلیم و تربیت در پرورش مخاطب اشاره گردید. همچنین به تعریف واژه‌ی آموزش و پرورش اشاره شد. چنانچه در واژه مذکور هنگامی که به اصل آن رجوع کنیم بار معنایی تعلیم و تربیت در خود واژه "Education" نهفته است. از سویی بنابه نظر نقیب‌زاده؛ "کشاندن به سوی ارزش‌ها" معنی حقیقی تربیت انسان



است (۱۳۸۱: ۱۸). این معنای تربیت از آنرو ژرف و ویژه انسان است که از قلمرو جهان فیزیکی و محیط طبیعی فراتر می‌رود تا بدانجا که می‌توانیم بگوییم: جهان انسان، جهان ارزش‌هاست؛ و تربیت، چون روندی که آدمی را به مقام برخوردار از فرهنگ می‌رساند، همانا راهی است برای گذر از قلمرو زیست حیوانی به سپهر زندگانی انسانی (همان: ۱۹). اما وقتی در ترجمه فارسی، با تفکیک واژه مذکور به "آموزش و پرورش" مواجه می‌شویم. رویکردها و سیاست‌گذاری نظام تعلیم و تربیت نیز معنای خاص خود را می‌یابند. این نگاه، منتهی به نقش دولت‌ها و نظام ایدئولوژیک به تدوین اسناد و برنامه‌ریزی‌های تربیتی در نظام تعلیم و تربیت منجر می‌شود. از این رو، مشکلاتی به ظهور می‌رسد که از آن با عنوان "مسأله" در نظام تربیتی یاد می‌شود. مهم‌ترین وظیفه‌ی پژوهش‌گران در این عرصه شناخت و تحلیل و ارزیابی این مسائل است. از این منظر، به چالش‌های حوزه‌ی پرورشی اشاره گردید. چالش‌هایی که عمدتاً در سه حوزه: روش‌ها و محتوا و اجتماع بیشتر خودنمایی می‌کنند. اساساً فعالیت‌های تربیتی و پرورشی، ماهیتی تدریجی و پیچیده دارند. از این رو سوء روش و فهم، در ناکامی‌های مباحث پرورشی نقش مهمی دارند. بنابراین، شیوه‌های انتقال و پرورش استعداد‌های درونی متربیبان نباید یکنواخت و کلیشه‌ای باشد. مربیان کم‌سواد و ناآگاه به روش‌های نوین، موجب دل‌زدگی و خسارت به دانش-آموزان می‌شود. آمیخته کردن بیش از حد فعالیت‌های پرورشی با غم و اندوه و اجبار یک روش نامناسب در این زمینه تلقی می‌گردد. خرد و استدلال در ارائه مباحث نقشی ارزنده دارند. در این حیطة نباید عواطف و احساسات بر عقل غلبه داشته باشند. بنابراین به همان میزان که برنامه‌ریزی و توجه به گرایش جوانان به رفتارهای دینی و معنوی، لازم و ضروری است، آسیب‌شناسی فرایند فعالیت‌های پرورشی مدارس نیز ضرورت دارد. از این منظر پرداختن به تفکر انتقادی، یادگیری مشارکتی، تفاهم و تعاون، تفکر خلاق، پرورش الگوی شهروندی مطلوب، مهارت دست‌یافتن به سبک زندگی مطلوب و... که مؤلفه‌های غایب حوزه‌ی پرورشی هستند، ضروری است. بنابر آنچه بیان گردید، در حوزه شناسایی چالش‌های معرفتی و نظری، جالب است بدانیم مبانی نظری تربیت دینی که مدنظر حوزه مذکور است، حتی برای مربیان تربیتی ما روشن نشده است. واقعیت این است که ما در سه، چهار قرن گذشته متناسب با زمان پیش نرفته‌ایم. بنابراین ضرورت تدوین فلسفه تعلیم و تربیتی که با عصر جدید و روحيات نسل جوان امروزی سنخیت داشته باشد، احساس می‌شود. فلسفه‌ای که از قِبَل آن مربیان پرورشی به خودآگاهی عمیق نسبت به جهان مدرن و روحيات دانش‌آموزان دست یابند. سپس به ارزیابی مسائل حوزه مذکور بپردازند. چنان‌چه بیان شد این مهم، در پرتو شناخت ابعاد ذهن فلسفی نزد فیلیپ اسمیت، و انس گرفتن به آموزش آن مقدور می‌شود. از دیگر سو، با چالش‌های ناشی از ساختار و چارچوب در امور تربیتی مواجه‌ایم. نمونه بارز این چالش "برنامه درسی" است. جایگاه پرورش دانش‌آموز در قالب برنامه‌ریزی درسی چگونه تعریف شده است؟ و آیا فعالیت‌های تربیتی دانش‌آموز صرفاً به ساعت پرورشی، غیردرسی، فوق برنامه است؟ به نظر می‌رسد



ساختار باید تلفیقی از آموزش و پرورش و مشارکت همه عوامل اثرگذار در بحث تربیت باشند. چالش‌های برنامه‌ای در امور تربیتی، که مدیریت و برنامه‌ریزی‌ها چه اندازه بین سایر بخش‌ها پیوند و هم‌افزایی ایجاد نموده است نکته‌ی قابل تأملی است. چالش‌های خانواده و مدرسه که در واقع فعالیت‌های پرورشی نقش تکمیلی در کنار خانواده بر عهده دارند، مورد بحث و بررسی است. خصوصاً نگاه خانواده و سطوح نگرشی آن‌ها به مباحث تربیتی نکته‌ی بسیار مهمی است. نکته‌ی دیگر تضاد نسلی در جهان امروز و تعارض روحیه علمی و دینی در کار پرورشی است. این امر تنها از مربی خودآگاه و آشنا به مسائل، قابل بررسی و کاوش است. بر این موارد بیفزاییم که افراط و تفریط در تعلیم و تربیت کارساز نیست. پس ظرفیت‌ها و تناسب زمان و مکان در تربیت باید مدنظر مربی باشد. این‌ها و شناخت مواردی از این دست می‌تواند راهگشای مسائل حوزه پرورشی باشد. لازم به ذکر است که این مسائل زمانی قابل حل است که اهمیت پژوهش و پژوهش‌گر را دریابیم. و با اعتماد به یافته‌های پژوهشی پژوهش‌گران با آغوش باز و با سعه‌ی صدر میهمان اندیشه‌ی اندیشمندان شویم و حقیقتاً برای مشکل‌گشایی معضلات پیش‌رو اهمیت قائل شویم.

پیشنهاد‌های نظری و کاربردی:

- پیشنهاد می‌شود در این عرصه از یافته‌های نظری جدید فیلسوفان تعلیم و تربیت استفاده شود.
- صرف نگرش ایدئولوژیک به فعالیت‌های پرورشی، نه تنها گرهی از مشکلات نمی‌گشاید، بلکه به تنیدن مشکلاتی دیگر منتهی می‌شود.
- فعالیت پرورشی مطلوب محصول فضای باز آموزشگاه است. برای این منظور جهت دادن پژوهش‌هایی در این عرصه ضروری است.

Abstract:

The education system in various countries Because of their great role in human development is analyzed from different perspectives. Philosophers of education also according to their thoughts have spoken in later human education. The need to address the issue of a goal to be pursued in the field of training. However, after examining these issues seems to be approaching philosophical consciousness can not address the problems of breeding area and. This study provides a theoretical basis for this. In this study, philosophical consciousness can be used to sense deep insight. So the research questions are:

- 1. What are the challenges and issues in the field of training?*
- 2. What is the purpose of philosophical consciousness?*
- 3. consciousness philosophical implications for the field of breeding What is the current educational system?*

This study is qualitative. Researchers analysis - inferential analysis of the issues have been farmed



areas. The findings and conclusions stated.

Keywords: education, interaction, training, philosophical consciousness.

فهرست منابع:

باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

_____ ایروانی، شهین (۱۳۷۸). شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت. نشریه مدرس. شماره ۳. پاییز ۷۸.

_____ باقری، خسرو (۱۳۹۴). گفت‌وگو با خسرو باقری. فصلنامه رشد آموزش قرآن و معارف اسلامی. دوره بیست و هشتم. شماره: ۹۸. پاییز ۱۳۹۴

خسرو نژاد، مرتضی. (۱۳۹۰). چگونه توانایی اندیشیدن فلسفی کودکان را پرورش دهیم. ضمیمه کتاب داستان‌های فکری. چاپ: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی - به‌نشر

شعبانی، حسن. (۱۳۸۰). مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس). ناشر: تهران. سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

شمشیری، بابک (۱۳۸۵). کتابچه مجموعه مقالات. ناشر: مرکز نشر دانشگاه شیراز.

_____ (۱۳۸۹). *فعالیت‌های اردویی در طبیعت: حلقه مفقوده تربیت در نظام آموزش و پرورش ایران*. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. همایش آموزش و یادگیری غیر رسمی.

کاردان، علیمحمد و همکاران (۱۳۸۴). درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی. ج (۱). فلسفه تعلیم و تربیت. (جلد اول). پژوهشکده حوزه و دانشگاه. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

کاردان، علیمحمد. (۱۳۸۱). سیر آراء تربیتی در غرب. ناشر: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).

کریمی، عبد العظیم (۱۳۸۵). رویکردی نمادین به تربیت دینی با تأکید بر روش‌های اکتشافی. تهران: مؤسسه انتشارات قدیانی.

نقیب‌زاده، میرعبدالحسین (۱۳۸۵). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.

شورای محققین و نویسندگان (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. ناشر: وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.

گروه نویسندگان. (۱۳۹۰). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران.



هفتمین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران

فلسفه تعلیم و تربیت و قلمرو علوم اجتماعی و انسانی

دانشگاه شیراز

۳۰ و ۳۱ اردیبهشت ۱۳۹۵



Bear, Headly (2001). **Creature The Future School**. Routledge Falmer Press.

Hornby, A. S (2009). Oxford Advanced Learner,s Dictionary, Improve your writing with oxford iwriter.