



تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت بر نظریه پردازان روان شناسی و علوم تربیتی

۱- حمید رضا کشاورزبان

۲- نیلوفر کشاورزبان

۳- زهرا عابدی

چکیده

تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت بر روان شناسی و علوم تربیتی به صورت اجرای روشهای فلسفی یا فعالیتهای فلسفی در برخورد با مسائل تربیتی ظاهر می گردد. ماهیت روان و مجرد آن، از جمله مسائلی است که در فلسفه تعلیم و تربیت و روان شناسی مطالعه می شود. این گونه مباحث در فلسفه، به منزله ی مبانی نظری در شکل گیری نظریه های روان شناسی و علوم تربیتی، به ویژه نظریه های یادگیری، تأثیر بسزایی داشته اند. فیلسوفان با سلاح اندیشه و به منظور دگرگون ساختن نظام اجتماعی با سنت ها و رسوم فرسوده ی کهن به مبارزه پرداخته، راه خوشبختی و رستگاری جامعه را در تغییر وضع موجود و پذیرفتن اندیشه های مؤثر و کارآمد دانسته اند. بدین جهت آنچه بیش از همه دست خوش تغییر و تحول واقع می گردد، نظام آموزشی و تربیتی جامعه است که در برنامه های مدارس تجلی می یابد و اصول و شیوه های جدید در اجرای برنامه های مربوط مطرح می شود. روان شناسی و علوم تربیتی یکی از مهمترین رشته هایی است که به بحث و بررسی پیشرفت های درسی و نارسایی های تحصیلی شاگردان یا یادگیرندگان می پردازند. آشنائی با فعالیتهای فلسفی مانند تحلیل مفاهیم و افکار و ارزیابی نظریات، تفسیر حقایق و عقاید و چگونگی ارزشها برای معلم و شاگرد مفید می باشد. همچنین این فعالیتهای برای کشف راه های تازه و تعلیم نظریات علمی سودمند می باشد. هدف این مقاله، بررسی و تبیین تأثیر فلسفه تعلیم و تربیت بر نظریات متخصصان علوم تربیتی است. در پایان، به تأثیرات مفید و ارزنده ای که مکاتب فلسفی بر نظام تعلیم و تربیت و عناصر آن داشته است، پرداخته می شود. روش به کار رفته در این تحقیق، توصیفی و تحلیلی است.

کلید واژه: فلسفه تعلیم و تربیت، روان شناسی تربیتی، علوم تربیتی

۱- دانشجوی دکتری روان شناسی خانواده دانشگاه USM مالزی، داراب، ایران. hrk_1370@yahoo.com

۲- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان سلمان فارسی، داراب، ایران. ke_niloofar@yahoo.com

۳- دانشجوی کارشناسی علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان سلمان فارسی، داراب، ایران. Zahra.abedi22@gmail.com



مقدمه

مهمترین و اساسی ترین علمی که زیر ساخت و مبنای فلسفی و نظری تعلیم و تربیت و هرگونه آموزش را شکل می دهند، فلسفه تعلیم و تربیت و روان شناسی تربیتی می باشند. در هر جامعه ای، فلسفه تعلیم و تربیت با شیوه و نوع نگاه آن جامعه به انسان و جهان متناسب می باشد. بطوری که نگاه مادیگرایانه به انسان و جهان، نگاهی است که هدف برنامه ها، اصول، روش های تربیتی و به طور کلی نظام تعلیم و تربیت را به سوی ماده نگری و ماده محوری سوق می دهد و همچنین نوع نگاه معناگرایانه به انسان و جهان، با سمت و سویی فرامادی در مجموع نظام آموزشی و تعلیم و تربیت آن جامعه را در مسیر تعالی و یا تکامل معنوی هدایت می کند (کلارک، ۱۳۷۶).

در این پژوهش سعی شده است از نظریه های فیلسوفان بزرگ غربی همچون جان لاک، ژان ژاک روسو، ژان پیازه و جان دیویی و فیلسوفان بزرگ دنیای اسلام مانند امام محمد غزالی، ابوعلی سینا، خواجه طوسی و فارابی استفاده شود که در قسمت مبانی نظری این نظریه ها به شرح آورده شده است.

بر این اساس در این مقاله سعی شده است تا تاثیر فلسفه تعلیم و تربیت بر روان شناسی و علوم تربیتی به عنوان مهمترین عامل ایجاد کننده رشد اقتصادی، پویایی فرهنگی، رفاه و سلامت عمومی جامعه و به طور کلی توانایی صنعتی و خودکفایی هر جامعه مورد بررسی قرار گیرد. به عبارتی دیگر هدف این مقاله، بررسی و تبیین تاثیر فلسفه تعلیم و تربیت بر نظریات متخصصان علوم تربیتی است. در پایان، به تاثیرات مفید و ارزنده ای که مکاتب فلسفی بر نظام تعلیم و تربیت و عناصر آن داشته است، پرداخته می شود. روش به کار رفته در این تحقیق، توصیفی و تحلیلی است.

مبانی نظری

جان لاک فیلسوف، متفکر و مربی بزرگ قرن هفدهم انگلیس است. هدف تعلیم و تربیت از دیدگاه لاک رفاه و خوشبختی ملت است. البته لاک رفاه جامعه را در سعادت و خوشبختی فردی و فایده ای که از این طریق عاید جامعه می شود، می داند.

تنها نظر تربیتی که لاک درباره کودکان ابراز داشته، طرح معروف به مدارس کار است که به موجب این طرح، خانواده های فقیری که تحت پوشش کمک مالی و به اصطلاح «مدد معاش» اولاد قرار داشتند موظف می شدند که فرزندان سه تا چهارده ساله خود را به مدارس کار بفرستند تا در آنجا مهارت های یدی خاصی را برای ورود به بازار کار فراگیرند. در برنامه آموزشی مدارس کار، اشاره صریحی به سواد آموزی نشده است و تنها شرکت در مراسم مذهبی به منظور پرورش اخلاقی کودکان پیش بینی شده است.

تعلیم و تربیت از دیدگاه لاک دو جنبه دارد: جسمی و ذهنی. از نظر جسمانی باید طفل و نوجوان را طوری بار



آورد که قدرت تحمل سختی ها و ناملایمتی ها را داشته باشد. بنابراین باید به بهداشت، غذا و تربیت بدنی کودکان توجه کافی مبذول شود. تربیت ذهنی طفل، اساسی ترین بخش تعلیم و تربیت او را تشکیل می دهد. هدف از تربیت ذهنی آن است که کودک از لحاظ روانی چنان بار آید که در همه مواقع این گرایش را داشته باشد که به هیچ چیز جز آنچه شایسته منزلت و فضیلت موجودی عاقل است، رضا ندهد. از آنجا که دوران کودکی دوران شکل پذیری است و از طرفی، هر عملی را که آدمی انجام می دهد، چه خوب و چه بد، از چگونگی تربیت او نشأت می گیرد، باید کمال جدیت را به کار برد تا از همان آغاز کودکی عادات و خصلت های مطلوب را در کودکان ایجاد کرد.

لاک در خصوص مقررات انضباطی و تأدیب توضیحات مفصلی دارد. اصولاً برای این که عمل تربیت به خوبی صورت پذیرد و از عوارض منفی محیط اجتماعی برکنار بماند لاک معتقد به تربیت خصوصی اطفال زیر نظر والدین و توسط معلم خصوصی است زیرا فرستادن اطفال به جمع بچه ها ممکن اسن متضمن فواید ناچیزی از قبیل جسارت و پر جنب و جوش بار آمدن آنها بشود، ولی به علت معاشرت و مراوده با همسالانی که از خانواده های گوناگون قدم به مدرسه نهادند، از اکتساب رذایل اخلاقی مصون نخواهند ماند.

درباره تنظیم محتوای برنامه های تربیتی، اعم از خوبی ها و عاداتی که طفل باید به آن آراسته شده باشد و دانش ها و مهارت هایی که باید فراگیرد، لاک اعتقاد دارد که ویژگی های سنی و استعدادها و قابلیت های اطفال را باید در نظر گرفت. وی می گوید خداوند ویژگی های معینی را بر لوح ضمیر و دل انسانها منقوش ساخته، که مانند شکل ظاهری آنها شاید کمی ترمیم پذیر باشد، ولی به سختی می توان آنها را تغییر داد و به ویژگی های متضاد مبدل ساخت. بنابراین محتوای برنامه و عمل تربیتی باید با استعداد و نبوغ طفل سازگار باشد.

لاک در تعلیم و تربیت معتقد به وجود استعدادهای ذاتی و کشف و شکوفا ساختن آنهاست تا مرزی که فرد کشف آن را داشته باشد. با ملاحظه نظریه روانشناسی لاک، تأکید او بر تجربه در یادگیری و اجتناب از حفظ کردن قاعده و قانون روشن می شود.

ژان شاتو، محقق فرانسوی، در مقاله خود در باره آرای تربیتی روسو سعی کرده است که اصول اساسی اندیشه تربیتی او را به دست دهد. به نظر او در تعلیم و تربیت روسو سه اصل به این شرح می توان یافت:

الف) طبیعت نیک است زیرا منشأ آن الهی است.

ب) جامعه بد و فاسد است.

ج) آزادی عبارت از اطاعت کامل از قانون مدینه فاضله یا جامعه آرمانی است.

اصل اول (یعنی نیک و الهی بودن طبیعت)، روسو را به این عقیده سوق می دهد که باید در کار تربیت، طبیعت کودک یعنی مراحل رشد جسمانی و روانی او را شناخت و از آن پیروی کرد.



به طور کلی می توان گفت که هدف تربیت به نظر روسو «باسازی انسانی است که بتواند در جامعه بازسازی شده زندگی کند». و این کار نیز بر طبق قوانین طبیعی (یعنی نظم و عقل) صورت می گیرد چه در نظر روسو خدا، طبیعت، جامعه و عقل مفاهیمی اند که با یکدیگر وفاق و هماهنگی دارند.

حاصل کلام اینکه به نظر روسو تعلیم و تربیت و بیشتر تربیت «هنر یا فنی است که به صورت راهنمایی یا حمایت و هدایت طبیعت متربی و با رعایت قوانین رشد طبیعی و با همکاری خود او و برای زندگی کردن تحقق می پذیرد». بدیهی است، هرچه کودک در مراحل پایین تر رشد باشد، به حمایت و هدایت مربی بیشتر نیاز دارد و سهم خود او در آن «فرایند» نسبت به کار مربی کمتر و محدودتر است، ولی هرچه به کمال جسمانی و روانی نزدیکتر شود از استقلال عمل بیشتری برخوردار خواهد شد و به هدایت و راهنمایی کمتری نیاز خواهد داشت، اما در همه حال تربیت صحیح آن است که کمابیش با رضای خاطر و همکاری و مشارکت شخص متربی صورت گیرد و اصولاً تربیت تحمیلی، تربیت نیست (کادان و دیگران، ۱۳۸۶).

پیازه علوم تربیتی را که به نظر او علومی عقب مانده اند علومی مستقل نمی داند، حتی آموزش و پرورش به اصطلاح تجربی را دنباله رو روانشناسی می شمارد. به عقیده پیازه آموزش و پرورش به صورت های مختلف خود، سه مسئله اساسی را پیش می آورد:

(۱) هدف آموزش و پرورش

(۲) تعیین برنامه رشته هایی که برای رسیدن به این هدف یا هدف ها لازم است.

(۳) تعیین روش های متناسب با تربیت مطلوب.

به نظر او تعیین و تثبیت آرمان های آموزش و پرورش نسل های آینده بر عهده ی جامعه است و جامعه این کار را به دو طریق، یکی به «شیوه ارتجالی» و از طریق جبر زمان و آداب و رسوم و معتقدات و ضروریات اقتصادی و نظایر آن، و دیگری به «شیوه ی اندیشیدن» و به وسیله سازمان های دولتی یا نهادهای خصوصی انجام می دهد. تعیین برنامه یا رشته های آموزش علاوه بر تبعیت از هدف های تربیت، تابع عوامل سه گانه تحمل درونی علوم، ظهور روش های جدیدی آموزش و اطلاعاتی است که به وسیله روانشناسی فراهم می شود. اما روش های آموزش و پرورش به نظر پیازه تابع پیشرفت روانشناسی و اطلاع معلمان و مربیان از این علم و اعتقاد آنان به رعایت آن در کار تعلیم و تربیت است. در واقع روش هایی پیشرفته تر و موفق تر است که بر اطلاعات روانشناختی دقیق از دانش آموزان متنی باشد و این روانشناسی همان است که پیازه آن را روانشناسی ژنتیک و تکوینی می نامد و غرض از آن، مطالعه رشد و تکون پدیده های نفسانی، به ویژه اعمال عقلی یا منطقی است که به هوش تعبیر می شود و در آموزش بیش از سایر استعداد های انسانی به کار می افتد. این روانشناسی از پایه های مهم آموزش و پرورش به شمار می رود و بدون دانستن آن تحقق هدف های تربیت امکان پذیر نیست.



به عقیده پیازه رشد هوش از بدو تولد آغاز می شود و از چهار مرحله اساسی به شرح زیر می گذرد:

(۱) هوش حسی و حرکتی (۰ تا ۲ سالگی)

(۲) هوش نمادی یا نشانه ای (۲ تا ۷ سالگی)

(۳) هوش عینی یا انضمامی (۷ تا ۱۱ سالگی)

(۴) هوش نظری یا صوری (۱۱-۱۲ سالگی و بعد از آن)

پیاژه مانند بیشتر دانشمندان غربی صاحب نظر در زمینه علوم انسانی، هدف های تربیت را منحصر در زندگی اجتماعی و ارزش های رایج رد آن می جوید و این هدف ها را درآماده ساختن برای ورود به اجتماع بزرگسالان و جذب فرهنگ آن و سرانجام پیشبرد جامعه و بارور ساختن این فرهنگ خلاصه می کند. به طور کلی در بینش تربیتی او، تنها ارزش های این جهانی مطرح است و نقش انسان فقط پیوستن به جامعه و حل مسائل فردی و اجتماعی و گاه بهبود زندگی خود و دیگران است. وظیفه آموزش و پرورش نیز تسهیل انطباق کودک با محیط مادی و اجتماعی همراه با رعایت مراحل رشد عقلی و اخلاقی کودکان و نوجوانان است. پیازه هم صدا با ژان ژاک روسو، دوران کوکی را دوران مهم رشد هوش و شخصیت انسان می داند و برخلاف فلسفه های رایج آموزش و پرورش معتقد است که نه تنها این دوره شری نیست و باید هرچه زودتر آن را از خود دفع کرد، بلکه باید از نیروهایی که رشد طبیعی در اختیار می گذارد، در پرورش استعداد های گوناگون کودک و هدایت این استعدادها به سوی کمال لایق خود استمداد کرد.

پیاژه برخلاف اعتقاد رایج که کودک را موجود انفعالی و تربیت را انتقال یکجانبه ارزش های اجتماعی از نسلی به نسل دیگر می پندارد و به هدف های تربیت بیش از خود کودک و رشد طبیعی او می اندیشد، کودک را موجودی فعال می شمارد و می توان و باید از کوشش و تجربه شخصی او در تربیت عقلی و اخلاقی او سود جست. به عقیده پیازه رشد عقلی و اخلاقی کودک معلول کنش و واکنش متقابل او و محیط مادی و به ویژه محیط اجتماعی است. بنابراین هدف عمده تربیت باید از راه زندگی اجتماعی و برای زندگی اجتماعی صورت گیرد و چون علاقه یا رغبت یگانه محوری است که کل نظام تربیتی باید پیرامون آن در حرکت باشد. بنابراین در تعیین برنامه ها و اتخاذ روش های آموزش و پرورش همواره باید به علاقه های واقعی کودکان و نوجوانان توجه داشت. چون فعالیت های حسی و حرکتی قبل از اعمال منطقی عینی و اعمال مذکور قبل از اعمال منطقی صوری ظاهر می شود، بنابراین در برگزیدن روش های آموزش و پرورش باید به جنبه های حسی و عملی بیش از جنبه نظری و لفظی و پیش از آن، اهمیت داده شود. چون تحول اجتماعی کودک به تدریج از خودمداری به درک روابط متقابل و از جذب ناخودآگاه دیگران در «من» به ردک متقابل آنان سوق می یابد باید در کار آموزش و پرورش برای همکاری کودکان و نوجوانان با یکدیگر اهمیت خاصی قائل شد. چون ساختار عقلی و اخلاقی روان کودک با



ساختار فکری ما بزرگسالان متفاوت است و در طی رشد از مراحل گوناگون می‌گذرد و هر یک دارای ویژگی‌های خاصی است، بنابراین باید مواد آموزشی را به کودکان سنین مختلف به صورتی عرضه کرد که برای ساختار ذهنی در مراحل مختلف رشد قابل جذب باشد و کودکان بتوانند در عین درک آن‌ها به نیروی ابداع یا آفرینندگی که لازمه حیات علمی و صنعتی کنونی است دست یابند.

پیازه بیش از بیان نظر خود درباره روش‌های آموزش و پرورش، روش‌های موجود را که سنتی می‌نامد و عبارت از آموزش شفاهی و به کار بردن الفاظ و مفاهیم کلی و القای عقیده و وادار کردن دانش‌آموز به حفظ مطالب و بازگفتن آنهاست، براساس اکتشافات روانشناسی تکوینی، مورد انتقاد قرار می‌دهد. به عقیده او این روش‌ها دارای این عیب بزرگ است که اولاً کودکان و نوجوانان را چنان که هستند، نمی‌شناسد و به مشخصات روانی آنان در مراحل مختلف رشد، توجه ندارد، ثانیاً بر روانشناسی قدیم، یعنی روانشناسی متأثر از مکتب اصالت تجربه و تداعی معانی، مبتنی است که در آن به نقش فعالیت کودک در شناخت و یادگیری توجهی نمی‌شود.

وی گذشته از روش‌های سنتی، روش‌های به اصطلاح جدید، یعنی روش‌های معروف به روش‌های شهودی و آموزش برنامه‌ای و حتی روش‌های معروف و روش‌های فعال را به صورتی که امروز اعمال می‌شود، با توجه به روانشناسی خود بررسی کرده، معایب آنها را نشان می‌دهد. با این همه دوروش اخیر یعنی روش آموزش برنامه‌ای را که اساس ماشین‌های آموزشی است و نیز روش‌های فعال را دارای جنبه‌های مثبت می‌داند، ولی معتقد است که این دو روش نیز بی‌نقص نیستند، به این معنی که روش برنامه‌ای بر روانشناسی‌هایی مبتنی است که از نظر علمی قابل انتقاد است و روش فعال نیز با وجود مزایایی که دارد، چنان که باید و شاید به فعالیت به معنای دقیق کلمه که شامل فعالیت بیرونی و درونی است توجه ندارد و برای فعالیت درونی و پرورش آن، اهمیت کافی قائل نیست. به عقیده پیازه روش‌هایی را می‌توان، روش‌های مؤثر و مناسب و بنابراین واقعاً جدید نامید که «به طبیعت ویژه کودک توجه کند و از قوانین سرشت یا ساختمان روانی او مدد گیرد». بنابراین برای شناخت این روش‌ها شناخت رشد و تحول روانی کودک ضروری است و روش‌ها و فنون تربیتی باید با توجه به اکتشافات روانشناسی یا روانشناسی اجتماعی دوران کودکی که روانشناسی تکوینی است، تعیین و اجرا گردد (کادان و دیگران، ۱۳۸۶).

روانشناسی دیوئی بر اساس این اندیشه مبتنی است که ذهن انسان، به عنوان بخشی از ارگانیسم، در ارتباط متقابل با طبیعت و محیط شکل می‌گیرد و ذهن و قوای ذهنی امور ثابت و فطری از پیش شکل یافته، نیستند، بلکه همه‌ی آنها در کنش و واکنش متقابل موجود زنده با طبیعت و محیط پدید می‌آید:

«... در این صورت اعتقاد به قوای ذهنی و فطری، یعنی عواملی که پیش از تولد با جهت و هدف معینی متحقق شده باشند، اعتقادی ناروا است... نتیجه اینکه مشاهده و حفظ و ادراک و سایر عوامل روانی انسان انعکاس ساده‌ی



فعالیت موجود زنده نیستند، بلکه اعمال پبچیده‌های هستند ناشی از زندگی در میان روابط واقعی».

وی نقش اصلی ذهن را «سازگاری با محیط» دانسته، آن را اینگونه تبیین می‌کند:

«بنابراین باید با نظری مثبت به کودکی نگاه کنیم و آن را دوره قابلیت (قابلیت رشد) بنامیم... کودکی دو وجه مشخص دارد: اتکا به غیر و قابلیت انعطاف... معنی قابلیت انعطاف این است که موجود نورسته باید برای رشد و تحصیل قدرت، با محیط خود سازگار شود، ولی این سازگاری صرفاً امری انفعالی نیست... سازگاری امری مثبت است، به این معنی که کودک در ضمن آزمایش‌های زندگی خود، نکاتی را مفید می‌یابد و فرا می‌گیرد و می‌پذیرد و بدین ترتیب رفتار خود را دگرگون می‌سازد».

از دیدگاه دیوئی اصول مهم آموزش و پرورش عبارت از (۱) اصل استمرار و پیوستگی: چون حقیقت تعلیم و تربیت زمینه‌سازی برای «بازسازی تجربه» است، استمرار و پیوستگی تجربه یک اصل بنیادین است. (۲) اصل رابطه متقابل: چون حقیقت «تجربه» به رابطه‌ی تأثیر متقابل ذهن فرد و اشیا و اشخاص ارتباط دارد، باید تأثیر و تأثر فرد و محیط را یک اصل دانست. (۳) اصل کنترل اجتماعی: به دلیل اینکه هر فردی به شکل بسیار گسترده تحت کنترل اجتماعی است و این کنترل احساس آزادی فرد را از میان نمی‌برد، باید مربی از تحمیل و کنترل فردی احتراز جسته، حالت و ویژگی‌های کنترل جمعی را بر محیط حاکم کند. (۴) اصل آزادی: مربی باید گرایش‌ها و رغبت‌های کودک را در نظر گیرد و با هدایت آنها، از اجبار و تحمیل دوری کند و آزادی فکر و تمایل کودک را در نظر داشته باشد. (۵) اصل هدف: برای آموزش و پرورش صحیح باید با توجه به معیارهای گزینش هدف، اهداف معین و خود جوش برای فرایند تعلیم و تربیت برگزید، است (کادان و دیگران، ۱۳۸۶).

فارابی همانند بسیاری از صاحب نظران در تعلیم و تربیت اسلامی معتقد است که اخلاق اساساً با عادت و تمرین شکل می‌گیرد و فضایل اخلاقی همانند علم و معرفت حقیقی هنگامی تحقق می‌یابد که «ملکه» راسخه حاصل شود. وی حالات نفسانی را تا وقتی که به وسیله عادت به شکل خصلت ثابتی در جان آدمی در نیاید «فضیلت» نمی‌داند و عادت هم جز با تمرین و تکرار در عمل حاصل نمی‌شود. چند اصل مهم تربیتی از دیدگاه فارابی عبارت است از: (۱) اجتماعی بودن آموزش و پرورش: به این معنی که انسان طبیعتاً اجتماعی است و برای آموزش وی باید اهداف اجتماعی در نظر گرفته شود و دستیابی به «مدینه فاضله» هدفی است که در آموزش و پرورش باید مراعات شود. (۲) رعایت تفاوت‌های فردی: از نظر فارابی در آموزش و پرورش رعایت استعداد‌های مختلف و تفاوت‌های فردی لازم است. (۳) آماده کردن افراد برای حرفه‌ها: وی معتقد است، که بر اساس تفاوت‌های فردی هر کسی را باید برای مهارت و حرفه‌ای خاص تربیت کرد و این از کودکی باید آغاز گردد. (۴) تأثیر محیط جغرافیایی و کیفیت ساختمان‌ها: وی بنابر اعتقادش به تأثیر محیط‌های طبیعی و وضعیت اقلیمی و چگونگی معماری، توصیه می‌کند که مربی باید در کارش این اصل را رعایت کند (کادان و دیگران، ۱۳۸۶).



بوعلی سینا در خصوص تعلیم و تربیت و مدیریت تربیتی به مسائل دقیق تربیتی و نکات مهم روانشناسی تربیتی توجه دارد. مانند:

(۱) از ویژگی های مهم آرای تربیتی وی، بیان مراحل تعلیم و تربیت و رشد کودک است. مراحل که از سخنان او استفاده می شود عبارت است از: مرحله اول، پس از بازگیری از شیر مادر. پس از بازگیری کودک از شیر، مربی باید تأدیب و بهسازی اخلاق کودک را آغاز کند... بنابراین شایسته است که سرپرست کودک وی را از کارهای زشت باز داشته، با ترساندن یا تشویق، ایجاد انس یا مأنوس کردن، روی گرداندن یا توجه به او، عادت های زشت را از وی دور سازد. مرحله دوم از حدود ۶ سالگی. پس از رشد مفاصل بدنی، آمادگی زبانی، تلقین پذیری و رشد شنوایی باید به تعلیم قرآن پردازد و حروف الفبا به صورت نوشتاری به وی آموخته شود و معارف دینی به او تلقین گردد. مرحله سوم پس از آموزش های ابتدایی. پس از فراغت کودک از فراگیری قرآن و حفظ لغات مربی (با توجه به ویژگی های شخصی و ذوق و استعداد) بیندیشد که در چه کار، صنعت و رشته خاصی باید قرار داده شود و براساس آن برنامه آموزشی متناسب با آن را طراحی کند. مرحله چهارم پرداختن به کار و اشتغال. آنگاه که جوان اندکی در صنعت خویش ورزیده و کار آزموده شد، باید به کار و امرار معاش از آن راه گماشته شود. مرحله ی پنجم پس از اشتغال و استقلال. در نهایت هنگامی که جوان از طریق اشتغال خویش درآمد کافی به دست آورد باید برای او همسری زاهد و زندگی مستقلی برایش آماده نماید، تا در دامن شهوت ها نیفتد.

(۲) بوعلی سینا مانند فارابی به تمایزات و تفاوت های فردی توجه بسیاری داشت.

(۳) بوعلی سینا به حس تقلید در کودک، به ویژه از دیگر کودکان، و نیز حس رقابت در آنها اشاره کرده است.

(۴) وی ضمن اعتراف به وجود زمینه های خیر و شر در انسان، بر این باور است که کودک در آغاز، به دلیل انس با محسوسات و طبیعت، بیشتر در خطر دستبرد عوامل سوء و شر و عادات ناپسند است (کادان و دیگران، ۱۳۸۶).

بوعلی سینا نیز همانند اغلب فیلسوفان و حکیمان اسلامی تعلیم و تربیت را براساس شکل گیری عادت ها می داند. البته هیچگاه منظور آنها از عادت، عادت خودساخته که به صورت ناخودآگاه و طبیعی شکل می پذیرد، نیست بلکه مراد، تشکیل عادت براساس معیارهای عقلانی و به طور کاملاً آگاهانه است. بوعلی اصول و روش های تربیتی خاصی را ارائه داده است که در اینجا به برخی از آنها اشاره می کنیم.

(۱) خود شناسی:

خودشناسی و آگاهی بر حالات و قواس نفس و همه زوایای خویشتن از اصل های بنیادینی است که بوعلی به آن عنایت داشته است.

(۲) رعایت تفاوت های فردی:

بوعلی رعایت تفاوت های فردی و طبیعت و ذوق و سلیقه افراد را در برنامه ریزی آموزشی اصل مهمی می داند.



۳) تنظیم برنامه براساس مراحل:

از ویژگی های تفکر بوعلی سینا بیان مراحل رشد کودک و نوجوان است. وی تأکید می کند که در برنامه ریزی آموزشی، مراحل گوناگون را باید رعایت نمود.

۴) آموزش گروهی:

بوعلی معتقد است که آکوزش فردی آمیخته با مسشکلات و نارسایی هایی است و آموزش باید گروهی و اجتماعی باشد.

۵) انتخاب معلم و رفیق:

وی در این باره می گوید: «شایسته است که مربی کودک، عاقل، متدین و آگاه به تربیت اخلاقی بوده و در پرورش کودکان مهارت داشته باشد و با توجه به این که انسان نمی تواند نسبت به شناخت خود از خویشتن اعتماد داشته باشد، در شناخت حالات و روحیات خویش و در جست و جوی معایب خود، نیازمند به دوست و برادر خردمند و با محبت است» (کادان و دیگران، ۱۳۸۶).

امام محمد غزالی طوسی در روانشناسی کودک، در مورد کودک می گوید: کودک امانتی است که به دست والدین سپرده شده است و پرورش وی از ابتدای ولادت یکی از مهم ترین امور است. قلب پاک کودک گوهر گرانبهایی است پالوده و خالی از هر نقش و قابل پذیرش هر صورتی و اینکه هر خیر و شری به او تعلیم شود در او نقش بندد و به آن تمایل پیدا کند و مربی و معلم در سعادت و شقاوت دنیا و آخرت طفل سهیم و مسؤل اند، و باید از حضانت و شیر دادن به او توسط زن متدین و غذای حلال خوار انجام گیرد تا خوی بد از شیر به کودک سرایت نکند. هر کودکی با فطرت سالم و معتدل به دنیا می آید؛ اما پدر و مادرش او را به دین یهودیت یا مسیحیت یا مجوسی در می آورن؛ یعنی با عادت و آموختن، رذایل را کسب می کند و همانگونه که بدن در ابتدا کامل آفریده نمی شود بلکه به وسیله غذا و تربیت کامل و نیرومند می شود، نفس نیز به طور ناقص ولی کمال پذیر آفریده می شود و با تربیت و تهذیب اخلاق و تغذیه علمی به کمال می رسد.

او معتقد است که تعلیم و تربیت ماهیتی تدریجی و پیوسته و مستمر در طول عمر دارد که باید مراتب آن رعایت شود تا به نتیجه برسد و در آن به نوعی فعالیت مشترک بین مربی و متربی قائل است. همچنین آن را وابسته به نقش الگویی مربی دانسته، عمل کردن به گفتار را برای معلم و مربی ضروری شمرده است. وی رشد متربی را هم از طریق عمل می داند به گونه ای که اخلاقیات نیکو را باید با ریاضت و تکلف کسب کند تا به تدریج در نفس وی رسوخ پیدا کند و جز طبع او گردد. غزالی در زمینه ی تعلیم و تربیت هم مراحل متعدد (طفولیت و کودکی، تمییز، بلوغ و عقل) را بیان داشته که هر کدام مقتضی نوعی تعلیم و تربیت خاص است و هم اخلاقیات را قابل تغییر و زوال پذیر می داند تا آنجا که می نویسد اگر اخلاق و تعلیم و تربیت تغییر پذیر نبود، توصیه ها و



موعظه ها و تأدیبات ها کاری لغو بود.

غزالی در شیوه های تعلیم و تربیت نکات مهمی را توصیه می کند از جمله:

(الف) دور نگه داشتن کودک از همنشینان بد و کودکانی که به ناز پروردگی، خوش گذارنی و پوشیدن لباس های فاخر عادت کرده اند؛

(ب) عادت دادن او به ساده زیستی در لباس، خوراک و وسایل خواب؛

(ج) باز داشتن او از خود آرای و رفاه طلبی و نیز اشعار عاشقانه؛

(د) در مکتب، قرآن، حدیث، داستان ها و زندگی نامه نیکان را به او بیاموزند تا محبت صالحان در جان او غرس شود؛

(ه) تأکید بر عمل به آنچه می آموزد؛

وی درباره تشویق و تنبیه کودک و بیان مراحل آن می نویسد: هرگاه از کودک اخلاق و رفتار پسندیده ای سر زد، باید او را اکرام کرد و به او پاداشی داد که سبب خوشحالی اش شود و در حضور مردم او را تشویق و ستایش کرد و اگر خلافی مرتکب شد، در دفعه اول باید از آن چشم پوشید و در صورت تکرار او را مخفیانه سرزنش کرد و زبان کار زشت را به او بازگفت.

می توان اصول و عوامل زیر را از آرای تربیتی غزالی نتیجه گرفت:

(۱) نقش پذیری قلب کودک

(۲) تغییر پذیر بودن اخلاق

(۳) اصل تدریج در شکل گیریشخصیت

(۴) نقش عادت در تعلیم و تربیت

(۵) نقش تلقین در تعلیم و تربیت

(۶) ماهیت سلب و ایجابی داشتن تعلیم و تربیت

(۷) وجود تفاوت های فردی

(۸) وجود مراحل متعدد و رعایت اصول هر یک.

اصول روانشناختی خواجه نصیرالدین طوسی عبارت است از:

(۱) عادت: از دیدگاه خواجه تربیت ایجاد عادت در متری است.

(۲) ظهور تدریجی قوا: از دیگر اندیشه های خواجه که با نظر دیگر حکیمان مسلمان یکسان است؛ اصل دیگری که باز هم مطابقت تام با حکمای دیگر دارد، این است که قوای روحی به تدریج ظهور و بروز می کند.

(۳) تفاوت های فردی: خواجه همچنین به تفاوت ها و تمایز های فردی توجه داشته است.



۴) علل رذایل اخلاقی و رابطه‌ی متقابل بدن و شخصیت: خواجه رذیلت‌ها را ناشی از یکی از دو عامل روانی و عضوی می‌داند.

اصول تربیتی خواجه عبارت است از:

۱) پیروی از طبیعت: خواجه توجه ویژه‌ای به این نکته دارد که در تربیت، باید به طبیعت آدمی و سیر تدریجی آن توجه داشت.

۲) مراحل تربیت: خواجه با توجه به قانون پیروی از طبیعت و بنا به ملاحظات دیگر، مراحل را برای تعلیم و تربیت در نظر گرفته است که کاملاً مطابق با همان مراحل است که در شرح اصول تربیتی از دیدگاه ابن سینا بیان شد.

۳) رعایت تفاوت‌های فردی: خواجه رعایت تفاوت‌های فردی را در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پرورشی توصیه می‌کند (کادان و دیگران، ۱۳۸۶).

پیشینه

دکتر علی رضا نبی لو (۱۳۹۱) در مقاله «بررسی نظرها و آرای خواجه نصیر طوسی درباره تعلیم و تربیت انسان و نظام ارزشی حاکم بر آن» به این نتیجه رسید که خواجه نصیر طوسی در کتاب اخلاق ناصری به نظام ارزش‌ها و نحوه تعلیم و تربیت و مراقبت از آن پرداخته است. او ریشه ارزش‌ها را هم به فطرت و هم سرشت انسان بر می‌گرداند و هم جامعه و اطرافیان را در سمت و سو دادن به ارزش‌ها مؤثر می‌داند، از سوی دیگر معتقد است ارزش‌ها تا وقتی که از ناحیه خداوند و عالم غیب مراقبت شوند کامل هستند و چنان‌چه عنایت الهی منقطع شود، نظام ارزش‌ها ممکن است دچار خلل شود.

مرضیه اسلامیان، نرگس کشتی‌آرای، سید هاشم گلستانی در مقاله «واکاوی آراء تربیتی فارابی مؤسس فلسفه اسلامی» به این نتیجه رسیدند که فارابی به عنوان فیلسوفی مسلمان دیدگاه تربیتی نسبتاً جامعی عرضه داشته است که به طور خلاصه می‌توان گفت فارابی معتقد بود که:

- سعادت واقعی انسان در گرو شناخت خود واقعی انسان است که منجر به شناخت خداوند و تقرب به درگاه الهی می‌شود.

- راه کسب فضائل و نیل به سعادت، تعلیم و تربیت است.

- امکان تغییر اخلاق برای همه انسان‌ها در تمام جوامع و در هر شرایطی ممکن است.

- استعداد‌های افراد مختلف برای کسب فضائل متفاوت است، پس باید با توجه به استعداد آنها، روش‌های خاص برای تعلیم و تربیت اتخاذ شود.

- از تأثیر محیط و جامعه بر افراد نباید غافل شد. زیرا زندگی در محیط‌های خاص روی نگرش افراد و در نتیجه



رفتارهای آنان تأثیر می گذارد.

در سال های اخیر تحقیقاتی زیادی در زمینه دیدگاه های تربیتی فارابی صورت گرفته است که به چند مورد آن اشاره می شود: میرزا محمدی (۱۳۸۱)، حسینی (۱۳۸۴)، توازیانی (۱۳۸۵)، آل بویه (۱۳۸۶)، قادری و غریبی (۱۳۸۷)، اشرف (۱۳۸۸)، قانونی (۱۳۸۹)، هاشمی و نوروزی (۱۳۸۹)، کاوندی (۱۳۹۰)، که به نتایج مشابهی با این پژوهش دست یافته اند.

مرضیه اسلامیان و نرگس کشتی آرای در مقاله «تبیین مؤلفه های برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه های تربیتی افلاطون و فارابی» به این نتیجه دست یافتند که افلاطون با همه ی تأکیدى که برای همه افراد قائل است، اما فرد را در اجتماع می بیند. در فلسفه سیاسی افلاطون، جامعه محل رسیدن فرد به کمال است. بنابراین تربیت برای افلاطون زیر عنوان اجتماع مطرح شده و امری کاملاً جمعی است. فارابی انسان را موجودی اجتماعی می داند که جز در متن اجتماع قادر به برطرف کردن نیازهای خود نیست. همچنین هدف از وجود انسان، رسیدن به سعادت کامل است که در برگیرنده سعادت دنیوی و اخروی است و این امر تنها به وسیله ارتباط و تعامل فرد با دیگران میسر می شود و از این طریق می تواند به کسب فضائل دست یابد. یکی از راه های کسب فضائل، تعلیم و تربیت مناسب است اینجاست که تعلیم و تربیت مناسب به عنوان یکی از نیازهای افراد جامعه مطرح می شود که به عقیده فارابی اگر این امر به طور صحیحی انجام بگیرد، باعث جمع شدن فضائل در انسان ها می گردد. دیدگاه فارابی در زمینه تعلیم و تربیت متأثر از دیدگاه فلسفی اوست و هدف وی رسیدن به سعادت و کمال انسان است.

محمد حسن میرزا محمدی در مقاله «بررسی مقایسه ای اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی» اهداف تعلیم و تربیت از نظر افلاطون و فارابی را در دو بخش کلی اهداف فردی و اجتماعی مورد نظر قرار داده و اهداف فردی را نیز به بخش های فرعی اهداف جسمانی (بدنی)، ذوقی (هنری)، اخلاقی و عقلانی تقسیم و مورد بحث قرار داده است. در این مقاله پس از تشریح اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه دو مربی، زمینه های مشترک و متفاوت میان آنها بررسی گشته است. اشتراک اندیشه های تربیتی افلاطون و فارابی در خصوص موضوعات فلسفی و فکری آنهاست و آنجایی که فارابی از افلاطون فاصله می گیرد، مربوط به زمینه های عقیدتی و دینی فارابی است که دیدگاه فارابی کاملاً منطبق با آموزه های دین مبین اسلام است در حالی که افلاطون بیشتر به جنبه انسانی و اجتماعی توجه دارد.

دکتر صمد موحد، دکتر خسرو باقری و احمد سلحشوری در مقاله «بررسی تطبیقی دیدگاه های امام محمد غزالی و نل نادینگز درباره ی تربیت اخلاقی» به این نتیجه دست یافتند که محور تربیت اخلاقی در دیدگاه غزالی، تهذیب نفس و اصلاح خود ملکوتی از آلودگی ها و رذیلت های اخلاقی است که باعث ندیدن حقایق می شود. اخلاق غزالی قبل از هر چیز، اخلاق تلاش، فعالیت و جهاد دائمی با نفس است؛ اخلاقی است که هدفش برکندن



انسان از متعلقات دنیوی و ادار کردن او به کار و کوشش در راه خدا است. غزالی هدف غایی تربیت اخلاقی را از غایت آفرینش و غایت خود ملکوتی می گیرد و معتقد است که غایت تربیت اخلاقی آن است که دوستی دنیا از دل فرد منقطع شود و دوستی خدا در دل او راسخ شود.

سمیه کیانی، حسنعلی بختیارنصرآیادی در مقاله «اهداف، اصول و روش های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه نصیرالدین طوسی» به این نتیجه رسیدند که هدف نهایی تربیت اخلاقی از نظر خواجه، رساندن فرد به سعادت است که در نتیجه تهذیب قوای نفسانی (شهووی، غضوی، نطق) و ایجاد اعتدال در میان آنها حاصل می شود. خواجه در زمینه روش ها نیز همانند بیشتر دانشمندان اسلامی «عادت دادن» را به ویژه در دوران کودکی عمده ترین راه تربیت اخلاقی می داند. با افزایش سن متربیبان به تهذیب اخلاق و شیوه های مختلف خودسازی اخلاق از راه ریاضت اخلاقی و به طور کلی روش های عقلانی تأکید زیادی دارد. نکته قابل توجه، اهمیتی است که خواجه در زمینه پرورش اخلاقی به تفاوت های فردی قائل است و با توجه به این اصل بر این باور است که هرکسی باید به حسب استعداد و توانایی های خود تحت تربیت قرار می دهد.

سمانه امینی مشهدی و محمد رضا آهنچیان در مقاله «تربیت اخلاقی و سعادت در نظام آموزشی ایران (مقابله دیدگاه فارابی، لاک، رورتی)» به این نتیجه رسیدند که در مقام مشابهت آراء فارابی و لاک، باید گفت که هر دو فیلسوف خواه مستقیم یا غیرمستقیم، بر وجود حقیقتی نجات بخش که به نوعی همان وصول به سعادت از طریق کسب فضائل باشد، صحه می گذارند. اما باید گفت اختلاف نظر این دو فیلسوف در جایی آشکار می شود که هدف غایی فارابی وصول به سعادت و قرب الهی است، اما در دیدگاه لاک، هدف سعادت فردی برای شهروندی مناسب در اجتماع معرف می شود.

دکتر یوسف نیک روز و تهمینه بختیاری در مقاله «مقایسه اندیشه های تربیتی و آموزشی و جان دیوئی» به این نتایج زیر دست یافتند:

دیوئی کودک را به هنگام تولد فاقد هر نوع طبیعت نیک یا بد می داند و معتقد است کودک در آغاز تولد با یک سری غرایز ناموزون به دنیا می آید. دیوئی با توجه به فرهنگ و جامعه ای که در آن رشد کرده تربیت دینی را از برنامه درسی خود حذف می کند. دیوئی معتقد است که هرگاه مواد و محتوای درسی در کانون توجه کودک قرار بگیرد، دیگر نیاز به اجبار از بیرون نمی باشد. او فلسفه تربیتی خود را براساس تمایلات، رغبت ها و تجربه فردی کودک می گذارد و به اهمیت دادن به کودک در امر تربیت تأکید دارد. نقش معلم از نظر دیوئی فقط راهنمایی کودک است. از نظر وی مربی باید متناسب با نیروهای طبیعی کودک محرک ها و غرایز او را متمرکز سازد و معتقد است معلم باید در حین تدریس با توجه به تمایلات و رغبت های کودکان برای تعیین روش بعدی تدریس نقشه بکشد و در نهایت روش حل مسئله را پیشنهاد می کند.



دکتر سید حمید رضا علوی و دکتر علی شریعتمداری در مقاله «بررسی تطبیقی آراء تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف، اصول و روش ها)» به این نتیجه رسیدند که روسو نیز مانند مکتب تربیتی اسلام، تعقل و تفکر را بسیار مهم قلمداد نموده و آن را از جمله مهم ترین ابزار برای افزایش قدرت و تشخیص در انسان دانسته است. روسو به شدت با پر کردن اذهان افراد و شاگردان از محفوظات بی نتیجه و بدون تفکر مخالف است و به پرورش حواس و استفاده مناسب از هر حس و بکار گیر درست آن تأکید ورزیده است و روش های استقراء و آزمایش و فعالیت عملی و تجربه توأم با تفکر خود فرد را بسیار مهم تلقی نموده. به عبارتی روش های اکتشافی و حل مسئله و پژوهش و تحقیق را تأیید نموده و تحریک حس کنجکاوی افراد را عاملی در جهت رسیدن به راه حل مناسب معرفی کرده است و بر نقش راهنما بودن معلم و نظارت او بر پیشرفت شاگرد بدون تحمیل عقاید و اطلاعات خویش به شاگردان تکیه دارد. لذا س که توجه داشتن به علایق و رغبت ها شاگردان و ایجاد انگیزه در آنان توصیه نموده است و لزوم توجه به استعدادها و تفاوت های فردی را متذکر گردیده.

روش شناسی

رویکرد اصلی روش این پژوهش، رویکرد کیفی است و در انجام دادن آن از روش توصیفی-تحلیلی استفاده شده است. به همین منظور ابتدا با مطالعه منابع مناسب و فیش برداری از آنها، نظریات فیلسوفان مختلف علوم تربیتی و روانشناسی در ارتباط با فلسفه تعلیم و تربیت بیان شده است. در پایان، نتایج پژوهش، به طور خلاصه ارائه شده است.

یافته ها

جان لاک به دو جنبه ی تربیت جسمانی و ذهنی اشاره کرده که بیشتر بر تربیت ذهنی تأکید کرده است. لاک به وجود ویژگی های معینی بر ضمیر انسان ها معتقد است که به سختی تغییر می یابد و همچنین او بر تجربه یادگیری و اجتناب از حفظ کردن قوانین تأکید دارد. همچنین او معتقد است که ضمیر انسان مانند لوح پاک است که آماده ی پذیرش هر نقش و نگاریست.

پیاژه وظیفه آموزش و پرورش را تسهیل انطباق کودک با محیط مادی و اجتماعی همراه با رعایت مراحل رشد عقلی و اخلاقی کودکان و نوجوانان است. پیاژه دوران کودکی را دوران مهم رشد هوش و شخصیت انسان می داند. کودک را موجودی فعال می شمارد و می توان و باید از کوشش و تجربه شخصی او در تربیت عقلی و اخلاقی او سود جست. از نظر او علاقه یا رغبت یگانه محوری است که کل نظام تربیتی باید پیرامون آن در حرکت باشد. بر اساس مراحل رشد پیاژه فعالیت های حسی و حرکتی قبل از اعمال منطقی عینی و اعمال مذکور قبل از اعمال



منطقی صوری ظاهر می شود، بنابراین در برگزیدن روش های آموزش و پرورش باید به جنبه های حسی و عملی بیش از جنبه نظری و لفظی و پیش از آن، اهمیت داده شود.

پیاژه آموزش شفاهی و به کار بردن الفاظ و مفاهیم کلی و القای عقیده و وادار کردن دانش آموز به حفظ مطالب و باز گفتن آنها را مورد انتقاد قرار می دهد و به عقیده پیاژه روش هایی را می توان، روش های مؤثر و جدید نامید که «به طبیعت ویژه کودک توجه کند و از قوانین سرشت یا ساختمان روانی او مدد گیرد».

به نظر روسو تعلیم و تربیت و بیشتر تربیت «هنر یا فنی است که به صورت راهنمایی یا حمایت و هدایت طبیعت متربی و با رعایت قوانین رشد طبیعی و با همکاری خود او و برای زندگی کردن تحقق می پذیرد».

روانشناسی دیوئی بر اساس این اندیشه مبتنی است که ذهن انسان، به عنوان بخشی از ارگانیسم، در ارتباط متقابل با طبیعت و محیط شکل می گیرد و ذهن و قوای ذهنی امور ثابت و فطری از پیش شکل یافته، نیستند، بلکه همه ی آنها در کنش و واکنش متقابل موجود زنده با طبیعت و محیط پدید می آید.

فارابی معتقد است که اخلاق اساسا با عادت و تمرین شکل می گیرد و فضایل اخلاقی همانند علم و معرفت حقیقی هنگامی تحقق می یابد که «ملکه» راسخه حاصل شود.

ابوعلی سینا به حس تقلید در کودک، به ویژه از دیگر کودکان، و نیز حس رقابت در آنها اشاره کرده است و تعلیم و تربیت را براساس شکل گیری عادت ها می داند.

امام محمد غزالی می گوید قلب پاک کودک گوهر گرانبهایی است پالوده و خالی از هر نقش و قابل پذیرش هر صورتی و اینکه هر خیر و شری به او تعلیم شود در او نقش بندد و به آن تمایل پیدا کند و مربی و معلم در سعادت و شقاوت دنیا و آخرت طفل سهیم و مسؤل اند و هر کودکی با فطرت سالم و معتدل به دنیا می آید اما با عادت و آموختن، رذایل را کسب می کند. او معتقد است که تعلیم و تربیت ماهیتی تدریجی و پیوسته و مستمر در طول عمر دارد که باید مراتب آن رعایت شود تا به نتیجه برسد.

از دیدگاه خواجه طوسی تربیت ایجاد عادت در متربی است و از نظر وی قوای روحی به تدریج ظهور و بروز می کند. خواجه همچنین به تفاوت ها و تمایز های فردی توجه داشته است. او رذیلت ها را ناشی از یکی از دو عامل روانی و عضوی می داند.

خواجه توجه ویژه ای به این نکته دارد که در تربیت، باید به طبیعت آدمی و سیر تدریجی آن توجه داشت.



نتیجه گیری

فلسفه تعلیم و تربیت را می توان رشته ای مستقل فرض نمود که در آن اساس تعلیم و تربیت، رابطه ی تعلیم و تربیت با دیگر رشته های معرفت انسانی، روش های تربیتی و نحوه برخورد به مسائل و مشکلات تربیتی مورد بحث واقع می شود (شریعتمداری، ۱۳۸۴).

با توجه به آنچه در این پژوهش حاصل شده است می توان اینگونه نتیجه گیری کرد که تعلیم و تربیت و فلسفه آن توسط بسیاری از فیلسوفان غربی و همچنین فیلسوفان مسلمان تعریف، و مبانی و فلسفه آن بیان شده است که برخی از نظریات آنان از جهاتی مشابه می باشند. در این میان می توان به نظرات جان لاک و امام محمد غزالی در مورد ضمیر انسان ها اشاره کرد که هر دو معتقد هستند که ضمیر انسان ها مانند لوحی پاک و خالی از هر چیزی است که آماده ی پذیرش هر نقشی است.

خواجه طوسی، فارابی و نیز ابو علی سینا به اینکه باید در تعلیم و تربیت به تفاوت های فردی دانش آموزان توجه کرد تاکید داشته اند و معتقدند که توجه به این امر سبب بهبود در نتیجه تعلیم و تربیت می شود. خواجه طوسی و روسو، هر دو به اهمیت طبیعت آدمی در تعلیم و تربیت توجه داشته اند و توجه به این موضوع را مهم می دانند.

امام محمد غزالی و خواجه طوسی نیز در نظریات خود به این نکته تاکید کرده اند که تربیت امری تدریجی است که باید اینگونه به آن توجه شود.

خواجه طوسی، امام محمد غزالی و ابو علی سینا نیز، تعلیم و تربیت را شکل گیری عادات ها در مرتبه ی می دانند. نظریات هر یک از این فیلسوفان ارزشمند است که برای داشتن تعلیم و تربیتی موفق، دادن اهمیت زیادی به هر یک از این نظرها را می طلبد.

اگرچه توجه دادن مدرسه و معلم به اهداف آموزش و پرورش و تلاش در جهت تشریح آنها انتزاعی و آرمان گرایانه است، بدون آگاهی از نحوه ی عمل معلم در کلاس و علت آن، هیچگاه تلاش معلمان ارزشمند نخواهد بود. معلمان و مدیران از بسیاری جهات شایسته، باهوش و با علاقه اند و هر کدام سعی دارند در حد توان به بهترین وجه کار کنند. ولی اگر کارها بدون تفکر انجام میشود به هین علت است که تعداد انگشت شماری از آن ها از خود میپرسند که آنچه انجام میدهند به چه دلیل است و نیز اینکه، به طور جدی و عمیق درباره ی اهداف و نتایج آموزش و پرورش نمی اندیشند. بنابر این، باید راه هایی برای برانگیختن مربیان پیدا کنیم تا در مورد آنچه انجام می دهند و علت انجام آن، اندیشه کنند.



THE EFFECTS OF THE PHILOSOPHY OF EDUCATION ON PSYCHOLOGICAL AND EDUCATIONAL THEORISTS

1. Hamidreza Keshavarzian
2. Niloofer Keshavarzian
3. Zahra Abedi

Abstract:

The effect of the philosophy of education on psychology and educational sciences appears itself in the form of implementing philosophical methods or activities in dealing with educational issues. The nature of the mind and its immateriality is one of the topics studied in the philosophy of education and psychology. Such topics in philosophy have made a noticeable contribution, as theoretical fundamentals, to shaping psychological and educational theories, particularly theories of learning. With the belief that the prosperity and salvation of the society lies in changing the status quo and adopting effective ideas, philosophers have fought the old and timeworn traditions and customs, using the weapon of thought, in order to transform the existing social order. Therefore, what is most subject to change and development is the training and educational systems of the society that are manifest in school curricula, and new principles and practices are introduced in the implementation of relevant programs. Psychology and educational sciences are among the most important disciplines that discuss educational progress and academic failure of students and/or learners. A familiarity with philosophical activities such as analysis of concepts and thoughts, evaluation of theories, interpretation of facts and opinions, and description of values are useful for both teachers and students. These activities are also helpful for discovering new ways and teaching scientific theories. The purpose of the present paper is to examine and elucidate the effect of the philosophy of education on the theories of educationalists. In the end, valuable and useful effects of the schools of philosophy over the educational system and its elements will be discussed. This research employs a descriptive and analytical approach.

Keywords: Philosophy of education, educational psychology, educational sciences

منابع

- اسلامیان، مرضیه؛ کشتی آرا، نرگس؛ گلستانی، هاشم. (۱۳۹۲). «واکاوی آراء تربیتی فارابی موسس فلسفه اسلامی». پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۲، شماره ۱۰، صص ۵۸ - ۷۵
- اسلامیان، مرضیه؛ کشتی آرای، نرگس. (۱۳۹۳). «تبیین مؤلفه های برنامه درسی مبتنی بر دیدگاه های تربیتی افلاطون و فارابی». پژوهش در برنامه ریزی درسی، دوره ۲، شماره ۱۳، صص ۱۸-۳۳.
- امینی مشهدی، سمانه؛ آهنچیان، محمد رضا. (۱۳۹۳). «تربیت اخلاقی و سعادت در نظام آموزشی ایران (مقابله دیدگاه فارابی، لاک، رورتی)». اسلام و پژوهش های تربیتی، شماره ۱، صص ۶۵ - ۸۰.
- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۴). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر
- علوی، حمید رضا؛ شریعتمداری، علی. (۱۳۸۵) «بررسی تطبیقی آراء تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام (اهداف،



- اصول و روش ها) « مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۳، شماره ۲، صص ۱- ۳۰.
- کاردان، علی محمد؛ اعرابی، علی محمد؛ پاک سرشت، محمد جعفر؛ حسینی، علی اکبر؛ ایرانی، حسین. (۱۳۸۶).
درآمدی بر تعلیم و تربیت اسلامی (۱) فلسفه تعلیم و تربیت. جلد اول، تهران: سمت
- کلارک، چارلز (۱۳۷۶)، چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران، تهران، انتشارات
محراب قلم.
- کیانی، سمیه؛ بختیار نصر آبادی، حسنعلی. (۱۳۹۰). «اهداف، اصول و روش های تربیت اخلاقی از دیدگاه خواجه
نصیرالدین طوسی». پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت اسلامی، دوره جدید، شماره ۱۲، صص ۶۵- ۹۴.
- موحد، صمد؛ باقری، خسرو؛ سلحشوری، احمد (۱۳۸۷). «بررسی تطبیقی دیدگاه های امام محمد غزالی و نل
نادینگز درباره ی تربیت اخلاقی». فصلنامه اندیشه دینی دانشگاه شیراز، صص ۳۹ - ۶۰.
- میرزا محمدی، محمد حسن. (۱۳۸۱). «بررسی مقایسه ای اهداف تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون و فارابی».
مجله روانشناسی و علوم تربیتی، شماره ۲، صص ۲۰۳- ۲۲۷.
- نبی لو، علی رضا. (۱۳۹۱). « بررسی نظرها و آرای خواجه نصیر طوسی درباره تعلیم و تربیت انسان و نظام ارزشی
حاکم بر آن». نشریه علمی - پژوهشی پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، شماره ۱۶، صص ۵۹ - ۸۲.
- نیک روز، یوسف؛ بختیاری، تهمنه. (۱۳۹۱). «مقایسه اندیشه های تربیتی و آموزشی و جان دیوئی». نشریه
ادبیات تطبیقی (علمی - پژوهشی) دانشکده ادبیات و علوم انسانی- دانشگاه شهید باهنر کرمان، شماره ۶.