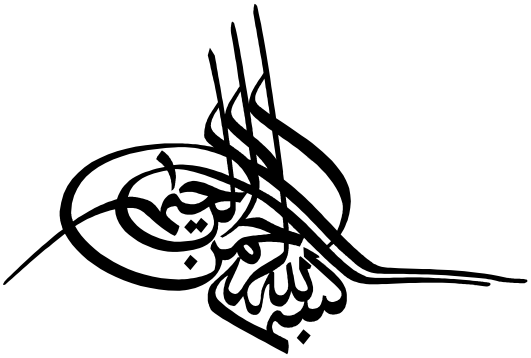

اصول فلسفه تعلیم و تربیت

سری کتاب‌های کمک آموزشی دکتری

مجموعه علوم تربیتی (۱)

مؤلفان:

عبداللّه رحیمی

دلگش حیدری

هادی رستمی

سرشناسه	: رحیمی، عبدالله (۱۳۶۹)
عنوان	: اصول فلسفه تعلیم و تربیت
مشخصات نشر	:تهران: مشاوران صعود ماهان، ۱۴۰۴
مشخصات ظاهری	: ۳۶۰ص
فروست	:سری کتاب‌های کمک آموزشی کارشناسی ارشد
شابک	: ۹- ۶۲۶- ۴۵۸- ۶۰۰- ۹۷۸
وضعیت فهرست نویسی	:فیپای مختصر
یادداشت	: این مدرک در آدرس http://opac.nlai.ir قابل دسترسی است.
شناسه افزوده	: دلگش حیدری (۱۳۵۸) - هادی رستمی (۱۳۵۰)
رده‌بندی دیویی	: ۳۷۰/۱
شماره کتابشناسی ملی	:۵۷۴۲۰۳۷

کتاب: ..... اصول فلسفه تعلیم و تربیت

مدیر مسئول: ..... هادی سیاری، مجید سیاری

مولفان: .....عبدالله رحیمی، دلگش حیدری – هادی رستمی

ناشر:.....مشاوران صعود ماهان

مدیر تولید:..... سمیه بیگی

نوبت و تاریخ چاپ: ..... دوم/ ۱۴۰۴

تیراژ: ..... ۱۰۰۰ جلد

قیمت:..... ۵/۹۱۰/۰۰۰ریال

شابک:.....۹- ۶۲۶- ۴۵۸- ۶۰۰- ۹۷۸:ISBN

انتشـــارات مشاوران صعود ماهان: خیابان ولیعصر، بالاتر از تقـاطع مطهری،

روبروی قنادی هتل بزرگ تهـــران، جنب بانک ملی، پلاک ۲۰۵۰

تلفن: ۴- ۸۸۱۰۰۱۱۳

سخن ناشر

«ن والقلم و ما یسطرون»

کلمه نزد خدا بود و خدا آن را با قلم بر ما نازل کرد.

به پاس تشکر از چنین موهبت الهی، مؤسسه ماهان درصدد برآمده است تا در راستای انتقال دانش و مفاهیم با کمک اساتید مجرب و مجموعه کتب آموزشی خود برای شما داوطلبان ادامه تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد، گام مؤثری بردارد. امید است تلاش‌های خدمتگزاران شما در این مؤسسه پایه‌گذار گام‌های بلند فردای شما باشد.

مجموعه کتاب‌های کمک آموزشی ماهان به‌منظور استفاده داوطلبان کنکور کارشناسی ارشد سراسری و آزاد تألیف شده‌اند. در این کتاب‌ها سعی کرده‌ایم با بهره‌گیری از تجربه اساتید بزرگ و کتب معتبر داوطلبان را از مطالعه کتاب‌های متعدد در هر درس بی‌نیاز کنیم.

دیگر تألیفات ماهان برای سایر دانشجویان به‌صورت ذیل است.

- مجموعه کتاب‌های ۸ آزمون: شامل ۵ مرحله کنکور کارشناسی ارشد ۵ سال اخیر به همراه ۳ مرحله آزمون تألیفی ماهان همراه با پاسخ تشریحی می‌باشد که برای آشنایی با نمونه سوالات کنکور طراحی شده است. این مجموعه کتاب‌ها با توجه به تحلیل ۳ ساله اخیر کنکور و بودجه‌بندی مباحث در هریک از دروس، اطلاعات مناسبی جهت برنامه‌ریزی درسی در اختیار دانشجو قرار می‌دهد.
- مجموعه کتاب‌های کوچک: شامل کلیه نکات کاربردی در گرایش‌های مختلف کنکور کارشناسی ارشد می‌باشد که برای دانشجویان جهت جمع‌بندی مباحث در ۲ ماهه آخر قبل از کنکور مفید است.

بدین‌وسیله از مجموعه اساتید، مولفأن و همکاران محترم خانواده بزرگ ماهان که در تولید و به‌روزرسانی تالیفات ماهان نقش مؤثری داشته‌اند، صمیمانه تقدیر و تشکر می‌نماییم.

دانشجویان عزیز و اساتید محترم می‌توانند هرگونه انتقاد و پیشنهاد درخصوص تالیفات ماهان را از طریق سایت ماهان به آدرس mahan.ac.ir با ما در میان بگذارند.

مؤسسه آموزش عالی آزاد ماهان

سخن مؤلف

در کتاب حاضر به مانند چاپ دوره‌های پیشین بیش از هر مبحثی اولویت مولف با اضافه کردن کتاب‌ها و منابع جدید و به روز به محتوای این کتاب بوده است. با توجه به شرایط محوری و ضریب بالای این کتاب در اکثر گرایش‌های مجموعه علوم تربیتی، این درس جز دروس کلیدی به حساب می‌آید. براساس این مهم گردآورندگان تلاش کرده‌اند که دو محور اصلی محتوایی این درس شامل معرفی مکاتب و فیلسوفان صاحب نام آن که همیشه نزدیک به ۸۰ درصد از سوالات را به خود اختصاص می‌دهند مورد بررسی قرار داده داده و نقاط ضعف را بر طرف کرده و جدیدترین نظریات و مباحث را به آن اضافه کنند. به مانند هر اثر ساخته‌ی بشری، این محتوا و چارچوب نیز بدون عیب و نقصان نیست لذا نیازمندی آن به نظرات دانشجویان و خوانندگان گرامی همیشه پابرجاست.

عبدالله رحیمی

فهرست

عنوان	صفحه

بخش اول: آشنایی با فلسفه آموزشو پرورش ۷
فصل اول: فایده فلسفه ۹
فصل دوم: معرفت و ارزش ۱۵
فصل سوم: نظریه‌های تربیتی معاصر ۲۱
فصل چهارم: اصول آموزشو پرورش ۲۹
سوالات چهارگزینه‌ای کنکور سراسری بخش اول ۳۲
تست‌های تألیفی بخش اول ۳۹
بخش دوم : اصول و مکاتب فلسفی ۴۵
سوالات کنکور چهارگزینه‌ای کنکور سراسری بخش دوم ۷۸
تست‌های تألیفی بخش دوم ۸۷
بخش سوم : فلاسفه ۹۷
سوالات چهارگزینه‌ای کنکور سراسری بخش سوم ۱۴۱
تست‌های تألیفی بخش سوم ۱۴۶
پاسخنامه سوالات چهارگزینه‌ای کنکور سراسری بخش اول ۱۵۳
پاسخنامه تست‌های تألیفی بخش اول ۱۶۰
پاسخنامه سوالات کنکور چهارگزینه‌ای کنکور سراسری بخش دوم ۱۶۲
پاسخنامه تست‌های تألیفی بخش دوم ۱۷۲
پاسخنامه سوالات چهارگزینه‌ای کنکور سراسری بخش سوم ۱۷۸
پاسخنامه تست‌های تألیفی بخش سوم ۱۸۲
بخش چهارم – مکاتب فلسفی و آراء تربیتی ۱۸۷
سوالات و پاسخ تشریحی کنکور سراسری ۹۵ الی ۱۴۰۴ ..... ۲۵۱
منابع ۳۶۰

فصل اول

آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش

- فایده فلسفه
- معرفت و ارزش
- نظریه‌های تربیتی معاصر
- اصول آموزش‌وپرورش

فصل اول

فایده فلسفه

وجوه فلسفه

متأسفانه، درباره فلسفه تعریف واحدی که روشنگر موضوع باشد، در دست نیست؛ پس بهتر است فلسفه را فعالیتی در سه وجه یا سه سبک نظری، دستوری (تجویزی) و تحلیلی در نظر آوریم.

فلسفه نظری: فلسفه نظری طریق تفکر به شیوه منتظم درباره هر چیزی است که وجود دارد. فلسفه نظری جست‌وجویی است برای یافتن نظم و تمامیت (کل‌بودن) که در موارد جزئی یا تجارب خاص به‌کار نمی‌رود، بلکه کاربرد آن در همه به‌صورت معرفتی و تجربی است، کوتاه سخن اینکه فلسفه نظری کوششی است برای یافتن پیوستگی در تمام قلمرو اندیشه و تجربه.

فلسفه دستوری (تجویزی): فلسفه دستوری یا تجویزی درصدد تعیین معیارهایی برای ارزیابی ارزش‌ها، داوری درباره کردار و شناخت قدر هنر است. این فلسفه مراد ما را از خوب و بد، صواب و خطا، زیبا و زشت مورد بررسی قرار می‌دهد. در نظر مربی و فیلسوف دستوری، برخی اشکال رفتار ارزشمند و برخی دیگر چنین نیستند. فیلسوف دستوری درصدد کشف اصولی است تا اشخاص بتوانند در این مورد که چه اعمال و صفاتی بیشترین ارزش را دارند و چرا چنین هستند، تصمیم بگیرند.

فلسفه تحلیلی: این فلسفه توجه خود را بر کلمات و معنا متمرکز می‌سازد. فیلسوف تحلیلی مفاهیمی مانند «علت»، «ذهن»، «آزادی دانش‌پژوهی» و «برابری در برخورداری از فرصت» را برای ارزش‌یابی معانی مختلف آن‌ها در بافت‌های گوناگون، بررسی می‌کند. فیلسوف تحلیلی، شکاک و محتاط است و به ساختن نظام‌های فکری راغب نیست.

نکته ۱: امروزه رویکرد تحلیلی بر فلسفه آمریکایی و بریتانیایی مسلط است. در قاره اروپا، سنت فلسفه نظری رواج دارد.

نکته ۲: یکی‌کردن یافته‌های جداگانه علم و ایجاد ارتباط، میان مفاهیمی اساسی که این یافته‌ها مستلزم آن‌ها هستند، از راه فلسفه امکان‌پذیر است.

فلسفه آموزش‌وپرورش درست مانند فلسفه صوری که می‌کوشد واقعیت را از راه تبیین آن به عمومی‌ترین و منظم‌ترین وجه به‌صورت یک کل دریابد، درصدد است که آموزش‌وپرورش را در تمامیت خود ادراک کند و آن را با مفاهیمی کلی که ما را در انتخاب هدف‌ها و سیاست‌های تربیتی راهبر خواهند بود، تعبیر و تفسیر کند.

مرز ارتباط فلسفه آموزش‌وپرورش با فلسفه عمومی یا صوری تا جایی است که مسائل مربوط به تربیت واجد خصیصه کلی فلسفی باشند، آن مسائل از این قرارند: الف) ماهیت زندگی خوب که قصد آموزش‌وپرورش نیل بدان است. ب) ماهیت خود انسان ج) ماهیت جامعه، زیرا آموزش‌وپرورش جریانی اجتماعی است. د) ماهیت واقعیت‌نمایی که همه معرفت‌ها در پی نفوذ در قلمرو آن هستند. بنابراین فلسفه آموزش‌وپرورش علاوه بر موارد دیگر مشتمل بر کاربرد فلسفه صوری در زمینه تربیت است.

هنگامی فلسفه آموزش‌وپرورش را نظری می‌نامیم که در جست‌وجوی طرح نظریه‌هایی درباره ماهیت انسان، جامعه و جهان باشد تا بتواند با

آن‌ها، داده‌های متعارض پژوهش تربیتی و علوم رفتاری را نظم دهد و تعبیر و تفسیر کند. فلسفه آموزش‌وپرورش را وقتی دستوری می‌خوانیم که هدف‌هایی را که تربیت باید تعقیب کند و نیز وسائلی کلی را که در نیل بدان‌ها باید به‌کار ببرد، معلوم کند. فلسفه آموزش‌وپرورش را وقتی تحلیلی می‌گوییم که روشنگر گفته‌های نظری و دستوری باشد.

مابعدالطبیعه و مکاتب آن

مابعدالطبیعه، عمدتاً قلمرو فلسفه نظری را در برمی‌گیرد. موضوع اصلی مورد نظر در آن، ماهیت واقعی نهایی است. مابعدالطبیعه مفاهیمی را بررسی می‌کند که مصادیق آن را نمی‌توان اندازه گرفت.

در نظریه و عمل تربیتی، مابعدالطبیعه به بحث درباره مسائلی می‌پردازد که علم از پاسخ بدان‌ها ناتوان مانده است.

مکاتب عمده مابعدالطبیعه عبارت‌اند از: «معنی‌گرایی»، «واقع‌گرایی» و «عمل‌گرایی».

ما بعدالطبیعه معنی‌گرا و تربیت

فیلسوف معنی‌گرا مدعی است که ماهیت واقعیت نهایی معنوی است نه جسمانی، ذهنی است نه مادی. هنگامی که پارامنیدوست، فیلسوف الیایی، گفت: «آنچه در اندیشه نیاید، نمی‌تواند واقعی باشد» و وقتی شوپنهاور گفت: «جهان تصور من است»، هر دو به بیان دیدگاه مابعدالطبیعه معنی‌گرا پرداخته بودند. فیلسوف معنی‌گرا وجود عالم مادی پیرامون ما – عالم خانه‌ها، تپه‌ها، ستارگان و شهرها را که از راه حواس خود با آن‌ها آشنا می‌شویم– را انکار نمی‌کند، ولی عقیده دارد که این اشیاء که در نظر ما واقعی‌اند، «در نهایت امر» واقعی نیستند. آن‌ها مظاهر یک واقعیت غیرجهانی اساسی‌تری هستند.

در نظر معنی‌گرای مسیحی، واقعیت نهایی، خدای سه‌گانه است. این واقعیت غیر از روح غیرمتشخصی است که هگل مطرح می‌کند. معنی‌گرایان مسیحی با این اعتقاد دیگر معنی‌گرایان موافق‌اند که انسان وجودی معنوی است که اراده آزاد خود را اعمال می‌کند و شخصاً مسئول اعمال خویش است. افلاطون روح انسان را مانند «روانی» می‌داند که از عرش اعلای «مُثُل» کامل و بیرونی ناشر شده است.

برکلی این نظر ارتدکسی مسیحی را می‌پذیرد که روح، جاودانی و آفریده خداوند است تا پس از طی دوران آزمایش برروی زمین، از حیاتی ابدی بهره‌مند شود. بنا بر نظر کانت، انسان هم آزاد است و هم مجبور. آزاد از آن حیث که وی را روح بدانیم و مجبور در این مقیاس که او نیز وجودی جسمانی و تابع قانون طبیعت است. در نظر معنی‌گرایان پیرو هگل، انسان جزئی حیاتی از مطلق یا به اصطلاح، جرقه‌ای از روح جاودانی است که هنگام مرگ، دوباره در آن جذب می‌شود.

معنی‌گرایان عقیده دارند که کودک جزئی از عالمی است که در نهایت، معنوی است. او دارای سرنوشت معنوی است که باید برحسب استعدادهای بالقوه خویش آن را تحقق ببخشد. وقتی کودک به تحصیل درباره عالم طبیعی می‌پردازد، نباید عالم مزبور را ماشین عظیمی بپندارد که بی‌جان و بی‌هدف در کار است، او باید جهان را واجد معنا و مقصود بداند.

معلم معنی‌گرا، مانند سقراط، ناظر بر زادن افکار است؛ افکاری که در نظر وی، اصولی خارج از وجود دانش‌آموز نیستند، بلکه امکاناتی هستند در اندرون وی که نیاز به پروراندن دارند. معلم معنی‌گرا کسی است که تا سرحد امکان، سرشار از زیباترین خصایص نوع بشر است و بنابراین وجودی است سزاوار سرمشق قرارگرفتن.

نکته ۳: سقرط، افلاطون و کانت اعتقاد دارند که بهترین معرفت «برخاسته» از خود دانش‌آموز است نه تزریق شده به ذهن وی.

نکته ۴: بسیاری از معنی‌گرایان هواخواه فلسفه وفاداری هستند؛ زیرا در درازمدت دولت را شخصیتی بزرگ‌تر از هر فرد یا کلی مهم‌تر از اجزای خود می‌دانند.

معنای تربیت در نظر معنی‌گرایان

در این باره، تعریفی بهتر از تعریف هرمان اچ. هورن وجود ندارد: «تربیت جریان ابدی مطابقت اعلای انسان با خداست به‌صورتی که در محیط فکری، عاطفی و ارادی او به ظهور رسیده باشد. انسانی که از جهت جسمانی و ذهنی رشد یافته و فردی آزاد و آگاه است».

مابعدالطبیعه واقع‌گرا و تربیت

اصل اساسی واقع‌گرایی فلسفی این است که ماده، واقعیت نهایی است. در زمان حاضر گروه‌های عمده آن‌ها عبارت‌اند از: «واقع‌گرایی تعقلی» و «واقع‌گرایی طبیعی» یا «علمی»

۱- واقع‌گرایی تعقلی: این سنت فلسفی را می‌توان به «واقع‌گرایی قدیمی» و «واقع‌گرایی دینی» تقسیم کرد. «فلسفه اصحاب مدرسه» که فلسفه رسمی کلیسای کاتولیک رومی است، نوع عمده واقع‌گرایی دینی است. هر دو مکتب یادشده نشانی از ارسطو، فیلسوف آتنی، در

بردارند. درحالی که واقع‌گرایان قدیمی، مستقیماً به ارسطو روی آورده‌اند، اصحاب مدرسه به‌طور غیرمستقیم از وی متأثر شده و فلسفه خود را برمبنای مکتب سن‌توماس اکویینی قرار داده‌اند.

نکته ۵: اکویینی توانست با به‌هم پیوستن تعالیم ارسطو والهیات کلیسا، فلسفه مسیحی جدیدی را به‌وجود آورد که بعداً «توماییم» (فلسفه توماس) نام گرفت.

واقع‌گرایان قدیمی و دینی بر این نکته توافق دارند که وجود جهان مادی، واقعی است و در بیرون از اذهان مشاهده‌کنندگان وجود دارد. با وجود این، پیروان سن‌توماس عقیده دارند که هم ماده و هم روح را خداوند آفریده است و او که به‌واسطه خردمندی و خیر اعلای خویش، عالمی مبتنی بر نظم و عقل ساخته است. همچنین پیروان سن‌توماس می‌گویند که انسان آمیزه‌ای از ماده و معنی و تن و روان است که یک طبیعت را تشکیل داده‌اند.

۲- واقع‌گرایی طبیعی و علمی: سخنگویان عمده این رشته از واقع‌گرایی، عبارت بوده‌اند از: فرانسیس بیکن، جان‌لاک، دیوید هیوم و جان استوارت میل. در قرن حاضر نیز رالف بارتن‌پری، آلفرد نورث وایتهد و برتراند اراسل جزو این گروه به‌شمار می‌روند.

در واقع‌گرایی طبیعی و علمی که هسشربی شکاک و تجربی دارد، اعتقاد براین است که فلسفه باید در پی تقلید از دقت و عینیت علم برآید. چون عالم پیرامون ما واقعی است، وظیفه علم است و نه فلسفه که به تفحص درباره خواص آن بپردازد. وظیفه فلسفه هماهنگ‌کردن مفاهیم و یافته‌های علوم مختلف است.

واقع‌گرایان طبیعی و علمی یا منکر قلمرو معنوی هستند یا اینکه معتقدند وجود آن را نمی‌توان به اثبات رساند و از لحاظ فلسفی نیز حائز اهمیت نیست.

اغلب واقع‌گرایان علمی منکر وجود اراده آزاد هستند و استدلال می‌کنند که چگونگی فرد در پی تأثیر محیط مادی و اجتماعی در ساخت تکوین او ایجاب و متعین می‌شود و آنچه به‌صورت آزادی انتخاب جلوه می‌کند، در واقع، همان ایجاب علمی است.

ما بعدالطبیعه عمل‌گرا و تربیت

فلسفه عمل‌گرا در نظریه تغییر دائم خود به هراکلیتوس، فیلسوف پیش از سقراط، برمی‌گردد. سرآمدان فلسفه عمل‌گرا در آمریکا عبارت‌اند از: چارلز ساندرس پیرس، ویلیام جیمز و جان دیویی که از لحاظ روش و در نتیجه‌گیری‌های خود با هم تفاوت دارند. فلسفه عمل‌گرای پیرس از فیزیک و ریاضیات و فلسفه دیویی از علم‌الاجتماع و زیست‌شناسی متأثر است. فلسفه جیمز جنبه شخصی، روان شناختی و حتی دینی دارد.

دیدگاه‌های اصلی فلسفه عمل‌گرا عبارت‌اند از: ۱- واقعیت تغییر ۲- اعتقاد به اینکه طبیعت انسان اساساً جنبه اجتماعی و زیستی دارد. ۳- نسبت ارزش‌ها ۴- استفاده از هوش نقاد.

عمل‌گرایان عقیده دارند که عالم نه وابسته به تصور انسان درباره آن است و نه مستقل از آن. واقعیت «تعامل» میان وجود انسان و محیط او یا مجموع چیزهایی است که «تجربه می‌کنیم». انسان و محیط او «هماهنگ» هستند و در برابر هر آن‌چه واقعی است، مسئولیت مساوی دارند.

عالم برای انسان فقط تا آن حد دارای معنی است که وی آن را تجربه کند. آنچه انسان نتواند تجربه کند، در نظر او واقعی نخواهد بود. چون فلسفه عمل‌گرا طبعاً انسان‌گراست، از این شعار جانبداری می‌کند که «انسان مقیاس همه چیز است». ویلیام جیمز تأکید می‌کند که فرد تحصیل‌کرده حق دارد آفریننده واقعیت متعلق به خود باشد، در حالی‌که پیرس و دیویی اظهار می‌دارند که واقعیت به دست کارشناسان به‌ویژه دانشمندان، بهتر تعیین می‌شود.

عمل‌گرایان عقیده دارند که تغییر، اساس واقعیت است و ما نیز باید پیوسته آماده تغییر شیوه‌های کار خود باشیم. به عقیده عمل‌گرا در داخل نظام تربیتی، انضباط نباید به‌طور کلی مغایر با رغبت‌های محسوس دانش‌آموزان باشد، بلکه باید امری برخاسته از آنان باشد.

عمل‌گرا عقیده دارد که چون واقعیت براثر تعامل شخص با محیط خود به‌وجود می‌آید، کودک باید به تحصیل درباره جهان بدان‌گونه که در وی تأثیر می‌گذارد، بپردازد. تربیت خود زندگی است نه آماده‌کردن برای زندگی.

نکته ۶: عمل‌گرایان، برخلاف واقع‌گرایان و معنی‌گرایان عقیده دارد که طبیعت انسان اساساً قابل انعطاف و تغییر است.

نکته ۷: در نظر عمل‌گرایان، کودک موجود فعالی است که دائم سرگرم بازسازی و تعبیر و تفسیر تجارت خویش است.

فصل دوم

معرفت و ارزش

- انواع معرفت
- دیدگاه‌های معرفت‌شناسی در مکاتب مختلف
- دیدگاه‌های مکاتب مختلف درباره ارزش

فصل دوم

معرفت و ارزش

انواع معرفت

معرفت الهامی یا وحیانی: معرفت وحیانی یا الهامی را به عبارت ساده می‌توان معرفتی دانست که خداوند بر انسان آشکار ساخته است. معرفت وحیانی امری خدادادی است و خارج از انسان.

معرفت شهودی: معرفت شهودی معرفتی است که شخص در لحظه درون‌بینی (بصیرت) در اندرون خویشتن آن را می‌یابد. بصیرت یا شهود جهش ناگهانی یک فکر یا یک نتیجه‌گیری است که حاصل جریان طولانی عملی ناخودآگاه به‌سوی خود آگاه بوده است.

نکته ۸: معرفت شهودی، آن معرفتی است که بر مبنای قوت بینش تخیلی یا تجربه خصوصی شخصی ارائه‌دهنده آن پیشنهاد و پذیرفته می‌شود. حقایقی که آثار هنری در بردارند، صورتی از معرفت شهودی هستند.

نکته ۹: همه انواع نوشته‌های عرفانی، زندگی‌نامه‌های خود نوشته و انواع مختلف جستارها، بازتاب‌هایی از معرفت شهودی هستند.

معرفت عقلانی: معرفتی عقلانی معرفتی است که فقط با استفاده از فرد به دست می‌آید و مشاهده حالات واقعی امور را به همراه ندارد. اصول منطق صوری و ریاضیات ناب نمونه‌هایی از معرفت عقلانی به شمار می‌روند و حقیقت آن‌ها فقط از راه استدلال مجرد نشان داده می‌شود.

نکته ۱۰: معرفت عقلانی نیز محدودیت‌هایی دارد. این قسم معرفت، اساساً انتزاعی و صوری است؛ با مناسبات منطقی و معانی غیرشخصی سروکار دارد و به نیازهای عاطفی و حالات واقعی امور بی‌اعتناست.

معرفت تجربی: در زمان حاضر، معرفت تجربی یا معرفتی که به شهادت حواس مورد تأیید قرار گیرد، اهمیت خاصی دارد. جهان‌بینی ما به کمک دیدن، شنیدن، بوکردن، لمس‌کردن و چشیدن شکل می‌گیرد. پس معرفت ساخته افکاری است که مطابق وقایع مشهود ـ یا محسوس ـ تشکل یافته است.

نکته ۱۱: خودگرا به‌ما می‌گوید «درباره اشیاء به تفکر بپردازید»، تجربه‌گرا ما را اندرز می‌دهد که «نگاه کنیم و ببینیم».

معرفت اجتهادی: معرفت اجتهادی، عبارت است از: معرفتی مسلم که بر مبنای سندیت کسی آن را می‌پذیریم.

دیدگاه‌های معرفت‌شناسی در مکاتب مختلف

افلاطون، همگام با سقراط عقیده داشت معرفتی را که از راه حواس به دست آمده باشد، باید همواره نامطمئن و غیرکامل دانست؛ زیرا جهان مادی نسخه‌ای مغشوش از قلمرو کامل‌تر هستی است. معرفت حقیقی فقط می‌تواند حاصل خرد باشد؛ چرا که خرد استعدادی ذهنی است که از ورای وجود مادی اشیاء، به صورت‌های معنوی محض آن‌ها پی می‌برد.

هگل بینش افلاطونی را کامل‌تر کرد؛ به این معنی که گفت معرفت تنها تا آن حد معتبر است که تشکیل‌دهنده یک نظام باشد. چون واقعیت غایی جنبه عقلانی و انتظام یافته‌ای دارد، معرفت ما به واقعیت نیز تا آن حد که نظم‌پذیر باشد، معرفتی حقیقی خواهد بود. می‌توان گفت هرچه نظام معرفت ما جامع‌تر باشد و افکاری که در بر می‌گیرد هماهنگ‌تر باشند، به‌همان مقدار واجد حقیقت بیشتری خواهد بود. معمولاً از این اصل با نام «نظر به پیوستگی حقیقت» یاد می‌کنند. اصل مزبور مبتنی بر این نظر است که هر مورد خاص از معرفت درحدی واجد معناست که بتوان در یک بافت تام و کل بدان پی‌برد. بنابراین، باید به همه افکار و نظریات برحسب «پیوستگی» آن‌ها در داخل یک نظام معرفتی که همواره در حال توسعه است، اعتبار داد. به پیروی از کانت، اغلب معنی‌گرایان معاصر عقیده دارند که اساس معرفت عبارت است از: معنادادن و نظم بخشیدن به اطلاعاتی که از طریق حواس به دست می‌آید.

معرفت‌شناسی واقع‌گرا و تربیت: واقع‌گرایان بر این باورند که، جهانی که ادراک می‌کنیم، جهانی نیست که بار دیگر در ذهن خود به خلق آن پرداخته‌ایم، بلکه جهانی است آن‌چنانکه هست. جوهریت، علیت و نظم طبیعت فرافکنی ذهن نیستند، بلکه وجوه مشخصه خود اشیاء هستند.

در نظر واقع‌گرا، یک مفهوم یا قضیه وقتی درست است که با آن مشخصاتی از جهان، که به توصیف آن‌ها دلالت دارد، «مطابقت» کند. پس تنها پیوستگی نیست که حقیقت را ایجاد می‌کند، بلکه هنگامی که دو یا چند نظریه در مورد مشخصات مرتبط با جهان با مشخصاتی که وصف می‌کنند مطابقت کنند، طبعاً یکدیگر را تأیید خواهند کرد. پس معرفت درست، معرفتی است که با جهان آنچنانکه هست مطابقت می‌کند. مهم‌ترین وظیفه آموزشگاه انتقال گزیده‌ای از این معرفت‌ها به شخص درحال رشد است. پس ابتکار در تربیت از آن معلم به‌منزله انتقال‌دهنده میراث فرهنگی است.

معرفت‌شناسی عمل‌گرا و تربیت: عمل‌گرایان عقیده دارند که ذهن فعال و جستجوگر است نه فعل‌پذیر و گیرنده. ذهن با جهانی که منفک و جدا از خود باشد مواجه نیست، بلکه بخشی از جهان شناخته‌شده، به‌وسیله ذهنی که با آن آشناست، شکل می‌گیرد. حقیقت فقط ناشر از تطابق افکار انسانی با واقعیتی بیرونی نیست، بلکه قسمتی از واقعیت در نظر انسان، وابسته به تصوراتی است که به کمک آن‌ها به بیان آن می‌پردازد. معرفت حاصل «دادوستد» میان انسان و محیط وی است و حقیقت نیز صفتی برای معرفت است. ویلیام جیمز معتقد است که آن فکر درست است که «به‌کار می‌رود». وی عقیده داشت فکری درست است که نتایج مساعدی را عاید صاحب خود کند. فیلسوفان عمل‌گرای دیگر، مانند پیرس و دیویی تأکید می‌کنند که یک فکر فقط وقتی درست است که هنگام آزمودن، به‌شیوه عینی و در صورت امکان به شیوه عملی، نتایج رضایت‌بخشی به‌بار آورد. پس در نظر عمل‌گرا نوعی، درستی یک فکر منوط به این است که وقتی آن فکر به مرحله عمل گذارده شود، بتوان نتایج آن را به‌طور غیر مشاهده کرد. فلاسفه عمل‌گرا نیز عقیده دارند که «روش هوشی» مطلوب‌ترین راه کسب معرفتی است. وقتی هوش با مسأله‌ای مواجه می‌شود، فرضیه‌هایی را برای حل آن پیشنهاد می‌کند. فرضیه‌ای که مسأله را به موفق‌ترین صورت حل کند، فرضیه‌ای است که واقعیات مسأله را تبیین می‌کند و دیویی آن‌را «اظهار نظر مطمئن» نام نهاده است.

عمل‌گرایان می‌گویند همه موضوع‌های درس وقتی برای دانش‌آموز مفهوم دارد و وقتی دانش‌آموز می‌تواند به آسانی بر آن‌ها مسلط شود که بتواند آن‌ها را به منظور برآوردن نیازها و علایق خودش مورد استفاده قرار دهد.

دیدگاه‌های مکاتب مختلف درباره ارزش

ارزش‌های معنی‌گرا و تربیت

در نظر فیلسوف معنی‌گرا، ارزش‌ها و قواعد اخلاقی صورت مطلق دارند. خوبی، حقیقت و زیبایی، در اساس از نسلی به نسل دیگر یا از جامعه‌ای به جامعه دیگر تغییر نمی‌یابند. جوهر آن‌ها ثابت باقی می‌ماند. آن‌ها را انسان نساخته است، بلکه بخشی از خود ماهیت جهان هستند.

فیلسوف معنی‌گرا معتقد است که باید ارزش‌های پایدار و چگونگی زندگی‌کردن با آن‌ها را به دانش‌آموز آموخت؛ زیرا این ارزش‌ها موجب هماهنگی وجود وی با یک کل بزرگ‌تر معنوی می‌شوند که او بدان متعلق است. از نظر معلم معنی‌گرا، در هیچ یک از نظام‌های آموزشی، کودک بد وجود ندارد، بلکه فقط کودکانی وجود دارند که از نظم اخلاقی اساسی جهان، دور افتاده‌اند یا آن‌را به‌طور کامل درک نکرده‌اند.

افلاطون عقیده داشت که زندگی نیکو در داخل جامعه‌ای نیکو امکان‌پذیر است. هگل می‌گوید که فهم و عمل فرد در مورد فضیلت، از دولتی با فضیلت ناشی می‌شود که وی نیز جزئی از آن است. جامعه آرمانی کانت عبارت از: انسان‌هایی است که با یکدیگر به منزله هدف رفتار می‌کنند نه وسیله.

ارزش‌های واقع‌گرا و تربیت

واقع‌گرایان با این نظر معنی‌گرایان که ارزش‌های بنیادی، در اساس، صورت ثابتی دارند، موافق هستند، ولی از حیث دلایل مربوط به این عقیده،

با معنی‌گرایان تفاوت دارند. واقع‌گرایان قدیم با این نظر ارسطو موافق‌اند که فرد دارای یک قانون اخلاقی جهانی است که برای همه ما به‌عنوان موجودات عقلانی، الزام‌آور است.

واقع‌گرایان علمی منکر آن هستند که ارزش‌ها دارای ضمانت اجرای فوق طبیعی هستند. خیر عبارت است از: آنچه ما را با محیطمان سازگار می‌کند و شر عبارت است از: آنچه به ما حالت بیگانگی می‌بخشد و چون هم طبیعت انسان و هم طبیعت مادی ثابت‌اند، ارزش‌هایی که موجب سازگاری آن‌ها با یکدیگر می‌شوند نیز ثابت هستند. در حالی‌که معنی‌گرایان وجود انسان را قابل اکمال می‌دانند، واقع‌گرایان علمی، انسان را به‌گونه‌ای که هست یعنی غیرکامل می‌پذیرند.

واقع‌گرایان قدیم بر این نکته اصرار دارند که به‌رغم تمرکز روی محتوای درسی، محصول آموزشگاه‌ها باید افرادی باشند که رشد و تکامل یافته‌اند و به مفهوم ارسطویی، در همه امور، میانه‌رو و دارای اعتدال مزاج باشند. واقع‌گرایان متدین مسیحی اظهار می‌دارند که قواعد اخلاقی طبیعت‌گرا نارساست؛ زیرا انسان برای این خلق شده است که از عالم طبیعی بالاتر رود و به عالم فوق طبیعی دست یابد. قصد حقیقی در تربیت اخلاقی عبارت از رستگاری ارواح است.

ارزش‌های عمل‌گرا و تربیت

در نظر عمل‌گرایان، ارزش‌ها نسبی هستند، قواعد اخلاق و کردار ثابت نیستند، بلکه باید با تغییر فرهنگ‌ها و جامعه‌ها تغییر کنند. این نظر به آن معنا نیست که ارزش‌های اخلاقی باید از ماهی به ماه دیگر در نوسان باشند؛ بلکه به آن معناست که هیچ اصل حاضر را نباید بدون توجه به اوضاع و احوالی که در آن، به آن اصل عمل شده است، برای همه جهانیان الزام‌آور دانست.

عمل‌گرایان تأکید می‌کنند که همان‌گونه که به آزمون درستی افکار خود می‌پردازیم، باید ارزش ارزش‌های خود را نیز بیازماییم.

نکته ۱۲: دیویی امتزاج میان اندیشه فردی و تجویز گروهی را «التزام انتقادی» نام می‌نهد.

نکته ۱۳: تربیت دارای ارزش غیر و فی‌نفسه ارزشمند است.

نکته ۱۴: فیلسوف عمل‌گرا منکر وجود سلسله مراتب ثابتی برای ارزش‌هاست.

نکته ۱۵: فیلسوف معنی‌گرا عقیده دارد که ارزش‌ها سلسله مراتب ثابتی دارند که در آن، ارزش‌های معنوی برتر از ارزش‌های مادی است.

علم اخلاق عبارت است از: مطالعه ارزش‌ها در قلمرو و کردار انسانی است.

طبیعت‌گرایان عقیده دارند که ارزش‌های اخلاقی را باید با مطالعه دقیق نتایجی که مطمئناً حاصل آن‌هاست، مشخص کرد. به‌طور خلاصه، طبیعت‌گرایان عقیده دارند که ارزش‌های اخلاقی را باید بر بررسی عینی نتایج عملی هر فعلی از کردار انسانی مبتنی ساخت.

فصل سوم

نظریه‌های تربیتی معاصر

- نظریه پایدارگرایی
- نظریه پیشرفت‌گرایی
- نظریه بنیادگرایی
- نظریه بازسازی

فصل سوم

نظریه‌های تربیتی معاصر

کلمه نظریه دارای دو معنای اصلی است. ممکن است مقصود از آن یک فرضیه یا یک رشته فرضیه‌هایی باشد که از راه مشاهده یا آزمایش مورد بازبینی قرار گرفته است؛ مانند نظریه جاذبه. نظریه را می‌توان مترادف کلی اندیشه منتظم یا یک رشته اندیشه‌های مرتبط نیز دانست.

در این فصل، به بررسی چهار نظریه تربیتی، که راهنمای برنامه‌های اصلاحی آموزش بوده‌اند یا هستند، می‌پردازیم. در آمریکا، نخستین نظریه تربیتی که اقبال وسیعی به خود دید، پیشرفت‌گرایی بود. جنبش پیشرفت‌گرا ناگهان در صحنه تربیت با نیرویی انقلابی ظاهر شد. این جنبش خواستار آن شد که راه و رسم‌هایی که از نظر سابقه معتبر شناخته شده‌اند، جای خود را به نوع تازه‌ای از آموزش‌وپرورش واگذار کنند که مبتنی بر تغییر اجتماعی و یافته‌های علوم رفتاری بودند.

نظریه پایدارگرایی

در مقابل تأکید پیشرفت‌گرایی در مورد تغییر و نوآوری، پایدارگرایان طالب وفاداری به اصول مطلق هستند. اینان عقیده دارند که به‌رغم تغییرات شدید و گذرای اجتماعی، ثبات واقعی‌تر از تغییر است و پیروی از ثبات نیز به‌عنوان یک آرمان امری مطلوب است. در دنیایی که در آن، ناپایداری و عدم اطمینان رو به فزونی است، هیچ چیز سودمندتر از پایداربودن هدف تربیت و ثبات در رفتار تربیتی نیست. پایدارگرایی که فلسفه‌ای مبتنی بر «طبیعت‌گرایی» است حقیقت را منطقی، ثابت و تغییرناپذیر می‌داند. به عقیده پیروان این فلسفه تربیتی، طبیعت آدمی از آغاز خلقت تغییر نیافته است؛ زیرا انسان امروز، با همان مسائلی مواجه است که انسان گذشته با آن مواجه بوده است. این فلسفه بر کاربرد خرد تأکید دارد و می‌گوید محصلان باید یاد بگیرند که چگونه انگیزه‌ها یا تکانه‌های اساسی خود را خردمندانه کنترل کنند. کار آموزش‌وپرورش این نیست که محصلان را با جامعه یا روندهای معاصر سازگار کند بلکه باید ایشان را با حقیقت خارجی سازگار کند. به نظر ایشان مدرسه رفتن به‌منظور آماده‌شدن برای زندگی است و خود موقعیت زندگی نیست.

اصول اساسی پایدارگرایی را می‌توان در شش مقوله به شرح زیر خلاصه کرد:

۱- به‌رغم وجود محیط‌های متفاوت، طبیعت انسانی همه‌جا یکسان است؛ بنابراین، تربیت نیز باید برای همه یکسان باشد. معرفت نیز همه‌جا یکسان است. هرگاه چنین نباشد عملاً هرگز نمی‌توان درباره هیچ چیزی توافق کرد.

۲- چون تعقل عالی‌ترین صفت انسانی است، باید از آن برای هدایت طبیعت غریزی خویش، طبق اهدافی که آگاهانه و به عهد برگزیده شده‌اند، استفاده کرد. انسان‌ها آزادند اما باید پرورش خرد و بازداشت امیال خود را فراگیرند. نباید اجازه داد تا کودک تعیین کننده تجربه تربیتی خویش باشد؛ زیرا احتمال دارد آنچه او می‌خواهد آن چیزی نباشد که او باید داشته باشد.

۳- وظیفه آموزش‌وپرورش این است که معرفت را به حقیقت ابدی انتقال دهد. هاچینز در قیاس معروف اما قابل ایراد خود چنین آورده است: «تربیت مستلزم تعلیم است و تعلیم مستلزم معرفت. معرفت حقیقت است و حقیقت در همه‌جا یکسان. بنابراین، تربیت باید در همه جا یکسان باشد.» تربیت باید در پی سازگاری فرد با آنچه راستین است باشد، نه با عالم به‌صورت کنونی آن. سازگاری با حقیقت، غایت یادگیری است.

۴- تربیت تقلیدی از زندگی نیست، بلکه آماده‌شدن برای آن است. آموزشگاه هرگز نمی‌تواند به‌صورت یک «موقعیت زندگی واقعی» باشد و نباید هم‌چنین باشد.

۵- باید برخی دروس اساسی که دانش‌آموز را با جنبه‌های پایدار جهان آشنا می‌سازد، به او آموخت، نباید او را با زور وادار به مطالعاتی کرد که در

یک زمان معین حائز اهمیت به‌نظر می‌رسند. تربیت اساسی انسان به‌عنوان حیوان ناطق، به نوشته آدلر،... عبارت است از ایجاد انضباط در نیروهای عقلانی و پروراندن فکر اوست و نیز نباید اجازه داد تا وی درس خاصی را که دلخواه اوست، یاد بگیرد. تربیت اساسی، آموزش حرفه‌ای و صنعتی و انواع مشابه آن‌ها را نیز شامل می‌شود، مشروط بر آنکه تعلیم آن‌ها از جهت فکری امری سالم باشد.

۶- دانش‌آموزان باید آثار بزرگ ادبیات، فلسفه، تاریخ و علم را که در آن‌ها، بزرگ‌ترین آرمان‌ها و دستاوردهای بشری در طی اعصار آشکار شده است، مطالعه کنند.

نقد نظریه پایدارگرایی: می‌توان پایدارگرایان را متهم کرد که به پروراندن «اشرافیت فکر» می‌پردازند و تعلیم خود را به‌صورت نامعقولی به سنت قدیم «آثار بزرگ» محدود می‌کنند. آنان متوجه نیستند که بسیاری از کودکان فاقد آن مواهب فکری خاص هستند که مورد تأکید پایدارگرایان است، اما در عین‌حال، شهروندان خوب و کارگران مولدی بار می‌آیند. وادارکردن این کودکان به همان نوع آموزش علمی که به دانشجویان دانشگاهی داده می‌شود، به معنی عدم اطلاع از این تفاوت و شاید آسیب‌رساندن به رشد شخصی ایشان باشد.

عقل فقط یک جنبه از شخصیت انسان است. اگر چه رفتار عقلانی برای پیشرفت انسانی ضروری است، جنبه عاطفی و شخصی و یگانه هر شخص به‌ندرت تابع دیگران می‌شود.

نکته ۱۶: پیام گذشته هرگز تاریخ ندارد. دانش‌آموز با علاقه در آن به حقایقی پی می‌برد که مهم‌تر از یافته‌های او به هنگام پیروی از علایق خویش در صحنه معاصر خواهد بود. لازمه تحقق خویشتن، انضباط شخصی یا درونی است و نیل به انضباط درونی تنها از طریق انضباط بیرونی است.

نظریه پیشرفت گرایی

در آغاز قرن بیستم، تعدادی از مربیان بر ضد افراد در جنبه صوری آموزش‌وپرورش سنتی توأم با تأکید آن بر انضباط سخت، یادگیری غیرفعال و جزئیات بی‌معنی، شوریده بودند.

این نظریه در مراحل نخست خود، به‌طور وسیعی، طبعی فردگرا داشت و انعکاسی از عشرت‌طلبی عصر بود. در همین زمان ویلیام‌هرد کیل پاتریک استاد دانشگاه کلمبیا از این نظریه طرفداری کرد.

با شروع رکود در دهه ۱۹۳۰، پیشرفت‌گرایی نفوذ خود را در طرفداری از نهضت تغییر اجتماعی به‌کار گرفت و بدین‌گونه تأکید قبلی خود درباره رشد فردی را فدا کرد و هدف‌هایی نظیر «همکاری»، «مشارکت» و «سازگاری» را شامل شد.

پیشرفت‌گرایی در شکل ناب خود، با قبول این نظر عمل‌گرایان که تغییر ـ نه ثبات ـ جوهر واقعیت است، اظهار می‌دارد که آموزش‌وپرورش پیوسته در حال رشد است. مربیان باید آماده تغییر روش‌ها و خطمشی‌ها در پرتو تغییرات جدید در محیط باشند.

پیشرفت‌گرایی از فلسفه واقع‌گرایی و عمل‌گرایی سرچشمه می‌گیرد. پیشرفت‌گرایی حتی پیش از آنکه تأثیر آن عملاً احساس شود مدت سی‌سال به حرکت خود ادامه داد. کیفیت خاص آموزش‌وپرورش را نباید با به‌کار بستن معیارهای ابدی خیر، حقیقت و زیبایی، بلکه با تغییر آموزش‌وپرورش به مفهوم بازسازی مداوم تجربه تعیین کرد. نظریه پیشرفت‌گرا در طی مسیر رشد خود، رفته رفته، آراء خاصی را به وجود آورد. که شش مورد آن‌ها در ذیل مورد بحث قرار می‌گیرد:

۱- آموزش‌وپرورش باید خود زندگی باشد، نه آماده‌کردن برای زندگی. هوشمندانه زندگی‌کردن تعبیر و بازسازی تجربه است.

۲- یادگیری باید با علایق کودک مستقیماً در ارتباط باشد. مربیان پیشرفت‌گرا مفهوم «کل‌کودک» را در مقابل آنچه به نظر ایشان تفسیرهای جزئی طبیعت کودک است، عنوان می‌کنند. رشد به‌صورت افزایش هوش در «راهبرد زندگی» و «تطابق هوشمندانه با محیط» تعریف شده است.

۳- یادگیری از طریق حل مسأله باید مقدم بر تلقین محتوای درسی باشد. پیشرفت گرایان این نظر را رد می‌کنند که یادگیری اساساً عبارت است از: دریافت معلومات و خود معلومات نیز جوهر مطلقی است که معلم در اذهان دانش‌آموزان خویش بار می‌آورد. آنان اظهار می‌دارند معلومات عبارت است از: «ابزاری برای راهبرد تجربه» به منظور مقابله با موقعیت‌های همواره جدیدی که تغییرپذیری زندگی، ما را با آن‌ها مواجه می‌سازد. اگر قرار است معلومات واجد معنایی باشند، باید بتوانیم به مدد آن‌ها کاری انجام دهیم؛ معلومات باید با تجربه یکی باشند. جست‌وجوی معرفت انتزاعی را باید یک تجربه تربیتی فعال تعبیر کرد. دانش‌آموز باید در برابر افکار اجتماعی و سیاسی، واقعاً قدرشناس باشد. کلاس درس، خود باید به‌صورت آزمایش زنده‌ای از دموکراسی اجتماعی درآید. در واقع تجربه و آزمایش دو کلمه مبنایی در روش یادگیری پیشرفت‌گرا هستند.

۴- نقش معلم مدیریت نیست، بلکه نظردادن است. چون نیازها و رغبت‌های خود کودکان تعیین‌کننده آن چیزی است که یاد می‌گیرند، باید به ایشان اجازه داد تا به برنامه‌ریزی پیشرفت خود بپردازند و معلم باید تنها آن‌ها را در یادگیری مطالب راهنمایی کنند.

۵- آموزشگاه باید مشوق همکاری باشد، نه رقابت. انسان موجودی، اجتماعی است و بزرگ‌ترین رضایت خاطر برای انسان‌ها از راه مناسبات‌شان با یکدیگر به‌وجود می‌آید. پیشرفت‌گرایان عقیده دارند که مهرورزی و مشارکت بیش از رقابت و نفع شخصی با آموزش‌وپرورش متناسب است. بنابراین، آموزش‌وپرورش به منزله «بازسازی تجربه» به «بازسازی طبیعت انسانی» در قالب اجتماعی منتهی می‌شود.

۶- تنها دموکراسی است که تعامل آزاد افکار و شخصیت‌ها را که شرط لازم رشد حقیقی است فراهم می‌سازد و در واقع تشویق می‌کند.

اصول ۵ و ۶ با یکدیگر ارتباط متقابل دارند، زیرا از نظر پیشرفت‌گرایان، دموکراسی و همکاری لازم و ملزوم یکدیگرند. دموکراسی از جهت آرمانی عبارت است از: «تجربه مشترک». دموکراسی و رشد آموزش‌وپرورش وابسته به یکدیگرند.

نکته ۱۷: بخشی از یادگیری اجتماعی باید روی پروژه (یا طرح) یا روش حل مسأله در تربیت تأکید کند.

نکته ۱۸: یادگیری باید فرایند فعالی باشد به جای اینکه محصلان اطلاعاتی منفعلانه دریافت کنند.

نکته ۱۹: یادگیری باید رغبت محصل را محور قرار بدهد.

نکته ۲۰: فرایند (وسائل و روش‌ها) یادگیری بیشتر اهمیت دارد تا تولیدها (معرفت و معلومات).

نکته ۲۱: مهم‌ترین واقعیت تغییر است.

نکته ۲۲: دانش‌آموزان به انبارکردن معلومات نیاز ندارند بلکه به اندیشیدن و حل مسأله نیازمندند. در حقیقت معرفت یا معلومات بخشی از فرایند حل مسأله است.

نکته ۲۳: یادگیری بازسازی مداوم تجربه است.

نقد نظریه پیشرفت‌گرایی

برخی پیروان دیویی تعلیمات وی را تا حدی گسترش دادند که هرگز خود وی چنین قصدی نداشته است. این امر به ویژه در مورد مکتب مورد علاقه‌ی وی صحت دارد. یکی از نتایج امر، انتقاد بسیار از «نهضت فعالیت کودک» بود که طی دهه‌های ۱۹۳۰ و ۱۹۴۰ رونق یافت.

اگر باید به کودک اجازه داد تا در فعالیت‌هایش آزاد باشد، باید هدف ثابتی برای او برای نیل بدان معین کرد. نیز تصور این امر که آموزشگاه بتواند نسخه دیگری از زندگی باشد، ولو اینکه در این راه بکوشد، دشوار است. مسلماً آموزشگاه عبارت است از: ایجاد یک موقعیت تصنعی برای یادگیری که با محدودیت‌ها و موانعی متفاوت با آنچه در زندگی به‌طور کلی با آن‌ها مواجه می‌شویم، محصور شده است. آموزشگاه نه تنها به‌طور ساده یک موقعیت زندگی است بلکه مؤسسه تدبیر نیز هست. آموزشگاه وظایفی بر عهده دارد که دیگر دوایر اجتماعی بدان نمی‌پردازند. در واقع، منطق پیشرفت‌گرا خود او را دچار مشکل عجیب‌تر می‌کند. از یک سو، وی مدافع موقعیت زندگی واقعی است و از سوی دیگر، خواهان انواع تساهل، آزادی و نظارتی است که مقتضیات موجود زندگی به ندرت امکان آن را فراهم می‌کند.

پیشرفت گرایان ادعا می‌کنند که یادگیری به‌طریق حل مسأله از دیگر روش‌های یادگیری بیشتر منتهی به کامیابی اصیل فکری می‌شود. ولی صحت و سقم این ادعا را نمی‌توان مورد تحقیق قرار داد.

سرانجام، تعریف دیویی از دموکراسی ممکن است جامع‌تر از بقیه تعاریف باشد. اگرچه نظریه دموکراسی وی منتهی به برخی نتایج در مورد رفتار در آموزشگاه شد اما مکاتب دیگر نیز به همان اندازه دموکراتیک هستند.

با این حال، پیشرفت‌گرایی اصلاحات ارزشمند بسیاری را در آموزش‌وپرورش آمریکایی اعمال کرده است؛ پیشرفت‌گرایی با جلب توجه به جریانات مربوط به نوسازی و تغییری که همواره در جهان و در خود آموزش‌وپرورش صورت می‌گیرد و با چالش دائم با نظام موجود، بیانگر نگرش تربیتی است که دارای معنای پایداری است.

نظریه بنیادگرایی

بنیادگرایی رسماً به هیچ آئین فلسفی مربوط نیست، ولی با مناظره‌های فلسفی گوناگونی سازگار است. بنیادگرایی بر خلاف پایدارگرایی به‌طور

کلی مخالف پیشرفت‌گرایی نیست و فقط با برخی جنبه‌های خاص آن مخالفت دارد. بنا بر این نظریه برخی امور بنیادی وجود دارد که همه اشخاص برای آنکه افرادی تحصیلکرده شمرده شوند، باید آن‌ها را بدانند. بنیادگرایان با معرفت‌شناسی دیویی به اندازه اظهار نظرهای پیروان کم‌دقت او مخالف نیستند. طرفداران این نظریه کوشش‌های عمده خود را مصروف این موارد ساخته‌اند:

الف) بررسی مجدد مواد برنامه‌ها

ب) تمییز میان مواد بنیادی و غیربنیادی در برنامه‌های آموزشگاهی

ج) برقرارکردن مجدد اقتدار معلم در کلاس

جنبش بنیادگرا که در نخستین سال‌های دهه ۱۹۳۰ به‌وجود آمد، شامل مربیانی نظیر ویلیام سی. بیلگی، توماس برسیگس، فردریک برید و ایساک‌آل کندل بود. به‌علاوه، هرمان اچ. هورن نیز از این نظریه طرفداری می‌کرد. آنان می‌گویند که دستگاه آموزش‌وپرورش، که به‌طور عمده عبارت است از: مدارس و استادان علوم تربیتی، تا حد زیادی مسئول وضع اسفناک آموزش‌وپرورش کنونی آمریکایی هستند. بنیادگرایان نیز همچون پایدارگرایان خواهان آن هستند که بار دیگر محتوای درس در کانون جریان آموزش‌وپرورش قرار گیرد. با این همه با این نظرِ پایدارگرایان، که محتوای راستین آموزش‌وپرورش عبارت است از: حقایق ابدی که در آثار بزرگ تمدن باختر محفوظ مانده است، موافق نیستند به نظر بنیادگرایان این آثار را باید مورد استفاده قرار داد، اما نه به خاطر خود آنها بلکه استفاده از آن‌ها باید به قصد ارتباط با واقعیات کنونی باشد. پیروان این نظریه بیشتر بر زمان حال تأکید دارند و بر این باورند که هدف آموزش‌وپرورش باید این باشد که به محصلان کمک کنیم تا با دنیای واقعی جامعه موجود، آنچنانکه هست سازگاری شوند. بنیادگرایان با کوشش و کار سخت در یادگیری معتقدند و بر آن تأکید می‌ورزند و به باور آن‌ها معلم باید میانجی یا واسطه بین دانش‌آموزان و مهارت‌های پایه باشد، آن‌ها معیارهای عقلی را مهم‌تر می‌شمارند، ایشان موارد و موضوعات را قلب آموزش‌وپرورش می‌پندارند و روش‌های سنتی‌ای مانند (پرورش ذهن‌ها را می‌پذیرند. بنیادگرایان به انضباط و خویشتن‌داری (انضباط شخصی) بیشتر معتقدند، همچنین به میراث فرهنگی و اجتماعی بیشتر بها می‌دهند. به عقیده آن‌ها، مطالب درسی باید دارای نظم منطقی باشند و به روش منطقی تدریس شوند.

بنیادگرایان جبهه واحدی ندارند. چون هرکدام هواخواه فلسفه‌ای متفاوت هستند، جای شگفت نیست که در مورد ماهیت و ارزش نهایی تربیت توافق نداشته باشند. با این همه، درباره چهار اصل اساسی به این شرح توافق دارند:

۱- یادگیری از جهت ماهیت خود شامل سخت‌کوشی و غالباً پرداختن به‌کاری ناخواسته است. بنیادگرایان برای ماده درسی اهمیت بسیاری قائل هستند و به جای تأکید بر علایق آنی کودک، توصیه می‌کنند که کوشش خود را وقف هدف‌های دور سازیم.

۲- ابتکار در آموزش‌وپرورش باید در دست معلم باشد، نه دانش‌آموز. معلم عبارت است از: واسطه‌ای میان عالم بزرگسالی و عالم کودکی است.

۳- جذب محتوای درسی مقرر شده، در کانون جریان آموزش‌وپرورش قرار دارد. مقصود از مدرسه رفتن دانش‌آموز نیز شناخت این جهان به شکل واقعی آن است، نه تعبیر آن به مدد تمایلات خاص خود.

۴- آموزشگاه باید روش‌های سنتی انضباط ذهنی را محفوظ بدارد. درست است که روش پیشرفت‌گرایی حل مسأله دارای برخی محاسن است، اما شیوه‌ای نیست که بتوان آن را در خلال همه جریان یادگیری به‌کار بست. بسیاری از معلومات از جهت ماهیت خود، صورت مجرد دارند و قابل تقسیم به مسائل مجزا نیستند.

نکته ۲۴: بنیادگرایان اهمیت تجربه نژاد (میراث اجتماعی) ـ را فزون‌تر از تجربه فرد می‌شمارند.

نظریه بازسازی

جان‌دیویی در ۱۹۲۰ اصطلاح «نظریه بازسازی» را در نام کتاب خود با عنوان بازسازی در فلسفه به کاربرد. در دهه ۱۹۳۰ گروهی که به «اندیشه‌ورزان مرز» معروف بودند، اعلام کردند که آموزشگاها باید راهگشای یک جامعه «نو» و منصفانه‌تر باشند. سخنگویان سرآمد آن گروه جورج کاونتز و هارولد راگ بودند. دو دهه بعد، هنگامی که جنبش پیشرفت‌گرا قوت خود را از دست داد کوشش‌های دیگری انجام شد تا فلسفه دیویی را به قلمرو آن دسته نظریات تربیتی گسترش دهند که از جهت اجتماعی متعهد بودند. ایساک بی. برکسون در اثر عمده خود، یعنی آرمان و جامعه (۱۹۵۸)، درصدد آشتی‌دادن پیشرفت‌گرایی و بنیادگرایی برآمد و چنین اظهار کرد که گرچه خود آموزشگاه نباید رهبری اصلاح اجتماعی را بر عهده گیرد، قادر است با جنبش‌هایی که به جریان افتاده‌اند و هواخواه تحقق کامل‌تر ارزش‌های فرهنگی آزادی‌گرا هستند، همکاری کند. بالاخره تئودور براملد بود که با انتشار الگوهای فلسفه آموزش‌وپرورش (۱۹۵۰) به دنبال آن، به سوی فلسفه آموزش‌وپرورش بازسازی شده (۱۹۵۶) و آموزش‌وپرورش به منزله قدرت (۱۹۶۵)، آئین بازسازی اجتماعی را بنیاد نهاد.

این فلسفه تربیتی که از پراگماتیسم و پیشرفت‌گرایی، سرچشمه می‌گرفت، تغییر جامعه را هدف خود می‌دانست و منظور عمده‌اش کاربرد

آموزش‌وپرورش به‌عنوان وسیله‌ای برای اصلاح بود. بنابراین علوم رفتاری و نیروهای فرهنگی برای بازسازی‌گرایان بسیار مهم بود. پیروان این سیستم فکری معتقدند که انسان معاصر در دوران بحرانی زندگی می‌کند و از این‌رو، به توجه بسیار فوری نیاز هست. در واقع بازسازی‌گرایی به دنبال (مدینه فاضله) یا آرمان‌شهر است. به نظر آنها، فلسفه ابزار نیست بلکه توضیح و تبیین تجربه است و باید به ساختن یک جامعه بهتر کمک کند. بازسازی‌گرایی نیز مانند پیشرفت‌گرایی به دموکراسی اعتقاد دارد و در آن اداره جامعه باید به خود مردم واگذار شود. هدف غایی دموکراسی ملی، دموکراسی جهانی است. بنابراین بازسازگرایی پیش از پیشرفت‌گرایی بر جامعه و اصلاح آن تأکید می‌کرد. به نظر آنان جامعه، مردم را آنچنان‌که هستند، می‌سازد. با توجه به این نگرش، کار گروهی در محیط مدرسه مورد توجه خاص پیروان بازسازی‌گرایان است. معلم باید دانش‌آموزان را به بازسازی برانگیزد و ترغیب کند. آن‌ها معتقدند که علوم رفتاری اهمیت قاطعی در بازسازی دارند و هدف‌ها و روش‌های آموزش‌وپرورش برای چالش با خواسته‌های آینده باید تغییر یابد. به این ترتیب بازسازی‌گرایان به ما توصیه می‌کنند که دانش‌آموزان را نه تنها برای حال بلکه برای آینده تربیت کنیم.

خلاصه‌ای از نظریه بازسازی که براملد آن‌ها را عنوان کرده است.

۱- آموزش‌وپرورش باید همین‌جا و هم اکنون، خود را به ایجاد نظم اجتماعی نو متعهد سازد که ارزش‌های اساسی فرهنگ ما را تحقق خواهد داد و در عین‌حال، با نیروهای بنیادی اجتماعی و اقتصادی جهان نو هماهنگ خواهد ساخت.

۲- جامعه جدید باید نوعی دموکراسی اصیل باشد که نظارت بر نهادها و منابع آن به دست خود مردم انجام می‌گیرد. چون جامعه آرمانی عبارت است از: دموکراسی که باید با دموکراتیک نیز تحقق یابد.

۳- کودک، آموزشگاه و خود آموزش‌وپرورش سخت مشروط و مقید به نیروهای اجتماعی و فرهنگی هستند. از آنجا که زندگی متمدن به‌طور کلی یک زندگی گروهی است، گروه‌ها باید نقش مهمی را در آموزش ایفا کنند.

۴- معلم باید دانش‌آموزان خود را نسبت به اعتبار و فوریت راه حل بازسازی متقاعد سازد، اما این کار را باید با توجه دقیق به شیوه‌های دموکراتیک انجام دهد.

۵- وسائل و هدف‌های آموزش‌وپرورش باید کاملاً بازسازی شوند تا مقتضیات بحران فرهنگی کنونی برآورده گردد و با یافته‌های علوم رفتاری هماهنگ شود.

نقد برنظریه بازسازی

نظریه بازسازی به نحو مهیجی بیان شده است و دعوت آن الزام‌آورتر است؛ زیرا مدعی است که بر یافته‌های قابل اعتماد علوم‌رفتاری مبتنی است. مقابله با این مدعا، اگر درست باشد، دشوار است. اما متأسفانه با این واقعیت باطل می‌شود که این یافته‌ها مقدمه تعابیر گوناگون هستند که تعبیر براملد تنها یکی از آن‌هاست. چنانکه پیش‌تر اشاره شد و خود براملد نیز قبول دارد، در واقع نتایج تجربی مسلم علوم رفتاری اندک هستند و برای آموزش‌وپرورش نیز مفاهیمی را در برنمی‌گیرد. به‌علاوه، اختلاف نظر میان دانشمندان علوم رفتاری کمتر از اختلاف‌نظر میان مربیان نیست و همین اختلاف‌نظرها مطمئناً کافی است. این مدعای نظریه بازسازی، یعنی مبتنی‌بودن آن بر دانش قابل اعتماد درباره رفتار انسانی، قابل دفاع نیست.

نظریه بازسازی به‌منزله یک مکتب مستلزم تعهد است و معلم طرفدار نظریه بازسازی نمی‌تواند این مکتب را بدون آنکه خود متعهد باشد و بدون امید به متعهد ساختن دانش‌آموزان خود، تدریس کند.

فصل چهارم

اصول آموزش و پرورش

- اصول هفتگانه آموزش‌وپرورش
- حل تناقضات تربیتی

فصل چهارم

اصول آموزش‌وپرورش

محمد باقر هوشیار نخستین آموزشگر و محقق تربیتی ایران است که سعی و اهتمام بسیاری به عمل آورد که اصول آموزش‌وپرورش را به روش علمی و بی‌سابقه در تاریخ کشور ما مطرح شود. از نظر دکتر هوشیار تعیین هدف‌های تعلیم و تربیت باید بر اساس مطالعه هستی آدمی صورت پذیرد. تعاریف مختلف از اصل از نظر دکتر هوشیار:

۱- اصل را به معنی ملاک و مبنای کار عمل شاگرد و معلم به کار می‌برد.۲- اصول عبارت از: تکیه‌گاه‌های نظری است که از عوامل موجود در حیات استخراج شده است و آن را به‌عنوان ملاک عمل باید در نظرگرفت.۳- مقصود از اصول، جست‌وجوی آن گونه مبانی عقلانی و آن گونه مقیاس‌هاست که به وسیله آن می‌توان در هر مورد با کمال سهولت رفتار پرورش را مطلوب کرد، رفتاری که با آن می‌توان هر وضع خاص تربیتی به‌جز هر طفل را از موقف مخصوص خود به هدف مطلوب رساند.

خصوصیات اصل: ۱- اصول کشف‌کردنی است نه وضع‌کردنی ۲- اصول اموری عینی و واقعی هستند. ۳- قابل تعمیم نیستند.

اصول هفتگانه آموزش‌وپرورش

۱- اصل فعالیت:کرشن اشتاینر- همین اصل بیش از هر چیز الهام‌بخش«مکتب فعال»بوده است. ارزنده‌ترین قاعده آن این است که مراقبت کن که در هر کاری که می‌توان آن را با رعایت ساخت روانی کودک، به فعالیت آزاد دانش‌آموز وا گذاشت، نه تنها پیشرفت کار بلکه کار تمام‌شده را هم تا آنجا که صورت و ماده کار شخص اجازه می‌دهد، به وارسی دقیق خود کودک واگذاری.

توجه به اصل فعالیت، نتیجه تحولی است که بر اثر پیشرفت زیست‌شناسی و روان‌شناسی در قرن ۱۹ از اوایل قرن حاضر در مبانی نظری تعلیم و تربیت رخ داده است.

به نظر کلاپارد زندگی عبارت است از: کوششی دائمی برای برقراری مجدد تعادلی که همواره در حال به هم خوردن است. عدم تعادل بین موجود زنده و محیط نتیجه تغییری است که در این محیط حاصل می‌شود و علت آن ممکن است عوامل خارجی یا خود موجود زنده باشد.

کلاپارد، آن حالت خاص موجود زنده را که سبب جنبش واکنشی شود «رغبت»می‌نامد.

بزرگ‌ترین مدافع مکتب فعال جان دیویی است. این طرز فکر بر سراسر نظام فلسفی او سایه افکنده است و آثار آن در فلسفه آموزش‌وپرورش وی به‌خوبی نمایان است. باید دانست که دیویی وظیفه تعلیم‌وتربیت آماده‌کردن خردسالان برای زندگی بزرگسالی تلقی نمی‌کند. اشکال او این است که اولاً زندگی کودک را فدای آینده‌ای نامعلوم‌کردن عاقلانه نیست. ثانیا زندگی‌کردن کودک برحسب متقضیات دوره کودکی نه تنها با آماده‌کردن در جهت زندگی دوره بزرگسالی منافات ندارد بلکه تنها راه مطمئنی است که برای تحقق این هدف پیش پای مربی است.

نکته‌ای که جا دارد در ارتباط با اصل فعالیت یاد آوری شود این است که تعلیم و تربیت نیز با نادیده گرفتن زندگی واقعی کودک، فرصت ذی‌قیمت توسل به محرک‌های تربیتی طبیعی این دوران را که در عین حال تنها راه جلب همکاری خردسالان است، از دست می‌دهد. کودک در زمان حال زندگی می‌کند تحت نیازها، خواسته‌ها وانگیزه‌هایش به‌طور کلی با بزرگسالی متفاوت است.

دکتر هوشیار تحت عنوان«استقرارء اصل فعالیت» می‌نویسد از جمله حقوق بدوی و مسلم متربی این است که او را راحت بگذارند و به او

اجازه دهند که خود امتحان و آزمایش کند... هرچه‌قدر بچه در سنین طفولیت از برکات فعالیت برخوردارتر باشد، بیشتر از حس اقدام و استقلال بهره‌مند خواهد بود و بیشتر در زندگی آینده به خود اطمینان خواهد داشت و کمتر به دیگران متکی خواهد شد. مهم این است که او ارزش اشیا و امور را شخصا ادراک خواهد کرد. طفل تنها به وقت و فرصت احتیاج مبرم دارد با فراغ بال خویشتن را به فرصت و محتویات زمان تسلیم کند. پس مشئوم‌ترین مانع پرورش عجله است.

مطلوب اصل فعالیت محدود نکردن فعالیت طفل است. باید به طفل مجال داد تا مقدمات آنچه را که لازمه زندگی است فراهم کند و پایه محکمی برای زندگی خود تشکیل دهد.

۲- اصل کمال و تمامیت:

کرشن اشتاینر می‌گوید سه قاعده مبین این اصل است:

الف) هرگز عمل تربیتی را فقط براساس چشم‌انداز خاص مشخص مکن !

ب) اعتماد به نفس دانش‌آموز را از بین مبر: با این همه او را ضبط به هر چه کامل‌تر طرز عملش رهبری کن!

ج) سازمان ارزش‌شناسی خود شخص نباید مقیاس مطلق سازمان ارزش‌شناسی سایر اعضای جامعه باشد!

بیشتر اطفال به تبعیت از وضع محیط به ارزش‌های منفی و امور ناشایست می‌گرایند و به ارزش‌هایی که متضمن کمال انسان و مستلزم فایده آتی است توجهی ندارند، پس لازم است لذات آنی را فدای آینده خودشان کنند تا مستعد ادراک ارزش‌هایی شوند که با کمال، تعدیل‌دهنده زندگانی است.

توجه به آینده مستلزم نکات بیشتری است و نمی‌توان جهت تأمین آن تنها به جنبه‌ای از جنبه‌های تمدن اهمیت داد، بلکه جامعیت و کمال زندگی فرهنگی و تمدن را باید مدنظر قرار داد.

مطلوب اصل کمال، کنترل زندگی غریزی کودک یا به عبارتی جلوگیری از حیات کششی یا سائقی دانش‌آموزان است. تا نسبت به ارزش‌ها و آنچه پسندیده است علاقه پیدا کند.

۳- اصل حریت: کرشن اشتاینر می‌گوید به محض اینکه توانستی دانش‌آموز را آزاد بگذاری تا درباره رفتار خویش تصمیم بگیرد و در بین شرایط مختلف زندگی دست به انتخاب عاقلانه بزند، مربی باید بتواند دو اصل سندیت و آزادی را بر حسب میزان پیشرفت متربی از حالت وابستگی به سوی استقلال به صورت مناسبی تلفیق کند. در تاریخ تعلیم و تربیت کمتر حقی از حقوق کودک به اندازه آزادی‌اش مورد تجاوز قرار گرفته است و با کمال حسن نیت تضییع شده است. دانستن تنها کافی نیست و به کاربستن نیز لازم است. حتی دانستن تنها ضامن توانستن نیز نیست. برای نیل به پرورش واقعی باید طفل امروز و آدم بالغ فردا بتواند به آنچه آن را خوب و پسندیده می‌داند تحقق دهد و آن را از قوه به فعل در آورد.

مطلوب اصل حریت خودکار بار آوردن شاگرد است. دانش‌آموز باید خودکار باشد و از این راه استعدادهای درونی خود را بپروراند.

۴- اصل سندیت: کرشن اشتاینر می‌گوید این اصل با سه قاعده اساسی اجرا می‌شود:

الف- مادامی که نمی‌توان عمل تربیتی را به اطاعت مطبوع (پیروی خودخواسته) بنیاد کنی از اطاعت جبری (تحمیل‌شده از خارج) استفاده کن!

ب-مفهوم سندیت را با پرورش حس احترام و ترس نسبت به منافع عینی و بالاحض شخصی، توسعه بخش!

ج- هرچه زودتر دانش‌آموز را در قلب جوامع ارزش‌ها وارد ساز و موجبات رشد احساس سندیتش را که به کار تحقق مفهوم ارزش می‌آید، فراهم ساز!

تعلیم و تربیت از نهادهای مهم اجتماعی است و از آن جا که جهت حفظ سنت‌ها ناگزیر است محافظه‌کار باشد، خواه ناخواه به سوی روش‌های استبدادی متمایل می‌شود.

تمرینات باید مختلف باشد و جهت جامعه‌ای در آن منظور شود. مثلا در ریاضیات، در علوم طبیعی، باید روش‌های مخصوص را فراگرفت و قواعدی را ملحوظ داشت و در اجرای آن‌ها به مهارت رسید. در این اصل باید نیروهای جسمانی و نفسانی با تمرینات مدرسه‌ای که سندیت و اعتبار دارد تقویت شود و عادات پسندیده و مربوط ایجاد شود. این مطلوب و وسیله تحقق آن را به اصل اعتبار و سندیت و حتی اصل سلطه روانی تعبیر نموده‌اند که هنگام آموزش‌وپرورش و مربی بزرگ هر بارت مظهر آن است.

مطلوب اصل سندیت، پرورش استعدادها با مقررات مدرسه و اقدامات تربیتی معلم است و عدم توجه به امیال و رغبت‌ها در طفل است و اینکه تمریناتی که معلمان به یادگیرندگان می‌دهند باید متعدد و مختلف باشد و نیازهای جامعه نیز در نظر گرفته شود.

۵- اصل تفرد: کرشن اشتاینرمی‌گوید باید شباهت ساختی روحی کامل یا لااقل جزئی بین مورد تربیت و سرمایه فرهنگی موجود باشد تا این سرمایه واقعا در تربیتش مؤثر افتد. دکتر هوشیار استاد فقید، کرشن اشتاینر را بزرگ‌ترین نماینده این اصل معرفی می‌کند. باید دانست که هر طفلی برای خود فردی غیرقابل قسمت و متشخص است؛ بدون هیچ تردیدی هر کس حق دارد برای طرح برنامه زندگی منفرد خویش از