

## نظریه تربیتی و ارتباط آن با عمل تربیتی

مؤلف: ویلفرد کار

■ مترجم: دکتر سید مهدی سجادی

□ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تربیت مدرس

### چکیده

اساساً بین نظریه تربیتی و عمل تربیتی ارتباط نزدیکی وجود دارد. چنانکه سوال در باره نظریه تربیتی با سوال در مورد عمل تربیتی با هم مطرح می‌شوند. علاوه بر این، مناقشات مربوط به ماهیت و نقش نظریه تربیتی در بسیاری مواقع به مناقشات پیرامون عمل تربیتی منجر می‌شود.

به لحاظ تاریخی، ارتباط بین نظریه تربیتی و عمل تربیتی تا حد زیادی مبهم و نامشخص باقی مانده است. برای روشن ساختن این ارتباط، ما در این مقاله به اشکال عمده نظریه پردازی‌ها پیرامون تعلیم و تربیت اشاره می‌نماییم؛ از جمله در این اشکال به رویکردهایی چون رویکرد «درک عام» (Common Sense approach)، رویکرد فلسفی (Philosophical)، رویکرد کاربردی (Applied)، رویکرد عملی (Practical)، و رویکرد انتقادی (Critical) اشاره می‌نماییم. ماسعی داریم، در این مقاله اشبات کنیم که تئوری بخش غیر قابل تفکیک عمل تربیتی است.

ممکن است برای نظریه پردازان تربیتی، اصطلاح «نظریه» معنای روشن، دقیق و ظریفی داشته باشد، اما کارگزاران عمل تربیتی نظریه را مقوله‌ای (واژه‌ای) قابل تردید، نامطمئن و مبهم می‌دانند. نظریه در مقابل عمل قرار می‌گیرد و این تقابل کافی است تا بلافاصله توقع سروکار داشتن با مشتق



واژه‌های نامآنوس و غریب که هیچ ارتباطی با حل مسائل یا برطرف کردن دلمشغولیهای روزمره ندارد، در آنها برانگیخته شود.

در طول سالیان سال، نظریه پردازان تربیتی تلاشهای بلیغ و فراوانی برای غلبه بر این نوع تقابل (تقابل نظریه و عمل) انجام داده‌اند، اما همه علایم و نشانه‌ها معلوم می‌سازند که آنها در این امر پیشرفت قابل ملاحظه‌ای نداشته‌اند و با وجود حسن نیت‌های موجود، فاصله بین نظریه و عمل همچنان پایدار مانده است.

به عنوان فردی که در قلمرو تعلیم و تربیت به نظریه‌پردازی مشغول است، نمی‌توانم به طور طبیعی این موقعیت (شرایط) را بپذیرم. در عین حال، معتقدم که این دیدگاه مبتنی بر سوء تفاهمی است که مانع رشد ارتباط درست بین نظریه‌پردازان و کارگزاران عمل تربیتی، به مدتی طولانی، شده است: اینکه بعضی به نظریه‌پردازی در مورد تعلیم و تربیت می‌پردازند، بدون اینکه توجه داشته باشند که این نظریه در عمل چگونه تحقق می‌یابد و بعضی نیز در مقابل، تعلیم و تربیت را اجرا (عمل) می‌کنند، بدون اینکه توجه داشته باشند که این عمل تربیتی چه جایگاه نظری‌ای دارد و به لحاظ نظری چگونه مطالعه، درک و تفهیم می‌شود، خود زمینه سوء تفاهم فوق را فراهم می‌آورد.

این فهم مغالطه آمیز از ارتباط نظریه - عمل به این دلیل است که ما نمی‌توانیم مجموعه‌ای از علایق مربوط به چگونگی پرداختن (اشتغال) به نظریه‌پردازی تربیتی را جدای از مجموعه‌ای دیگر از علایق مربوط به اشتغال به عمل تربیتی، در اختیار داشته باشیم (ارتباط و وحدت علایق مربوط به نظریه‌پردازی و عمل تربیتی).

در اختیار داشتن نظریه‌ای خاص درباره نظریه تربیتی یعنی در اختیار داشتن دیدگاه و نظری خاص درباره عمل تربیتی. این قضیه، خود از این حقیقت ناشی می‌شود که پرسشهای مربوط به عمل تربیتی و نظریه تربیتی، دقیقاً با هم ارتباط دارند، و نیز تداعی کننده این نکته است که بحثهای ستیزه جویانه درباره ماهیت و نقش نظریه تربیتی هم در عین حال، دربردارنده بحثهای ستیزه‌جویانه درباره ماهیت و نقش عمل تربیتی است.

در این مقاله، در پی آن هستیم تا از طریق مطالعه‌ای تاریخی و فشرده که مربوط به تحول در نظریه تربیتی در قرن بیستم است، این ادعا (ارتباط متقابل نظریه و عمل تربیتی) را به اثبات برسانیم. با این مطالعه

می‌خواهیم نشان دهیم که دیدگاه‌های مختلف و متفاوت در مورد نظریه که هم اکنون در دسترس هستند، محصول بحث‌های صرفاً روش‌شناختی درباره ماهیت نظریه نیستند؛ آنها همچنین منعکس‌کننده تغییرات ایجاد شده در طرز فکر ما نسبت به عمل تربیتی هستند. به عقیده ما، در اختیار داشتن این نوع فهم و درک تاریخی از اشکال مختلف نظریه‌پردازی تربیتی، زمینه آشکارشدن مفاهیم مختلف مربوط به عمل تربیتی را برای ما آسان خواهد کرد.

در بخش اعظم از قرن نوزدهم، معلمان مهارت‌های خود را در مدارس مخصوص کارآموزی یا مهارت‌آموزی و تحت نظارت استادانی که بر روش (متد) مسلط بودند، کسب می‌کردند. با سپری شدن ایام و به پایان رسیدن قرن نوزدهم و هم‌زمان با گسترش آموزش ابتدایی، این احساس پدید آمد که روش کارآموزی و مهارت‌آموزی برای آموزش معلمان در حال زوال است و دوام لازم را ندارد. همچنین این نکته معلوم شد که معلمان برای یادگیری مهارت‌های علمی تدریس باید از بعضی آگاهیهایی مربوط به نظریه تدریس نیز مطلع باشند. یکی از مریبان تربیتی معروف در سال ۱۸۸۴ در این مورد می‌نویسد:

آنچه هم اکنون مدیران مدارس انگلستان به آن نیاز دارند،

«نظریه» است و دانشگاه‌ها نیز از امتیاز ویژه‌ای برای

برآوردن این نیاز برخوردارند.

همانگونه که این طرز فکر و عقیده امروز رایج شده و آموزش معلمان در دانشگاه‌ها به گونه‌ای شایسته رشد کرده‌است، دوره‌هایی (دروسی) در زمینه نظریه تربیتی نیز پدید آمده و بسط و توسعه یافته است. این دروس منعکس‌کننده این فرض رایج (مرسوم) در آن زمان بود که نظریه‌تربیتی، اساساً شکلی از تحقیق فلسفی است که سؤالاتی اساسی را درباره ماهیت تعلیم و تربیت و ارتباط آن با اجتماع، دانش، ماهیت انسانی و خیر برای انسان مطرح می‌کند. به هر حال، در عمل در نوع دوره‌های مربوط به نظریه تربیتی نه تنها به طرح سؤالاتی اساسی در زمینه تعلیم و تربیت پرداخته نشد، بلکه تنها پاسخهایی بررسی شد که فلاسفه برجسته تاریخ عنوان کرده بودند.

جان آدام، استاد تعلیم و تربیت در دانشگاه لندن، در سال ۱۹۲۸، در

بیان اینکه چرا نظریه تربیتی تا حد زیادی شکل غیرانتقادی به خود

گرفته‌است، می‌گوید:



وقتی تعلیم و تربیت به عنوان یک موضوع در برنامه درسی دانشگاه مورد شناسایی و توجه قرار گرفت، بسیاری از سخنرانان در سخنرانیهای خود در زمینه تعلیم و تربیت، با جستجو در آثار مربوط به تعلیم و تربیت و در تدوین مطالعات خود در این زمینه، بیشتر به دنبال نامهای بزرگ در تعلیم و تربیت بودند. طبیعی بود که قبل از همه، از سقراط، افلاطون و ارسطو نام برده شود. این عده سعی داشتند تا از آراء و عقاید آنها اصول تربیتی لازم و مورد نظر را استخراج کنند... حتی در حال حاضر، بهترین راه برای استادان جوان در تعلیم و تربیت، جهت اثبات ادعای خود مبنی بر آشنایی با تعلیم و تربیت، این است که به صاحبان آثار و اندیشه تربیتی اشاره کرده، بر آن اساس، حتی کتابهایی در این زمینه به چاپ برسانند.

واضح است که این رویکرد به نظریه تربیتی (رویکرد مربیان بزرگ) برای نیازهای واقعی معلمان و مدارس، ناکافی به نظر می‌رسید؛ نیازهایی (ناشی از توسعه تعلیم و تربیت در سطح ایالت) که از سوی قوانین فورستر (۱۸۷۶) و بالفور (۱۹۰۲) و به دلیل تأکید آنها بر عمل و تعلیم و تربیت، مورد توجه خاصی قرار گرفته و بسط و توسعه لازم را پیدا کرده است. همیشه انتظار می‌رفت که این گسترش و توسعه، خود به خود به گسترش آرزوها و آرمانهای تربیتی متنوعی بینجامد، اما در عین حال، موضوعات برجسته عملگرایانه نیز جایگاه خاص خود را یافته بود: نیاز به خلق نیروی کار در زمینه‌های متنوع و گوناگون که بتوانند نقشهای حرفه‌ای مناسب را با پیشرفت یک اجتماع صنعتی امروزی ایفا کنند، نمونه‌ای از این موضوعات بوده است. اولین معنایی که از این نکته به دست می‌آید، این است که تعلیم و تربیت باید در حد زیادی نهادینه شده باشد. نه فقط باید تدارکات تربیتی و یا کیفیت معلمان، قاعده‌مند و کنترل شده باشند، بلکه این اطمینان نیز به وجود آید که سیاستهای مدارس، محتوای برنامه درسی و روشهای ارزیابی (ارزشیابی) آنها نیز به گونه‌ای اطمینان بخش، تحت تأثیر نیازهای اقتصادی اجتماع قرار داشته باشند.

یکی از آثار مهم و عمده این نهادینه شدن، ایجاد تغییرات عمده در

طرز تفکر و کیفیت نگرش ما نسبت به تعلیم و تربیت بوده است. جذابیت تعلیم و تربیت امروزه به این است که به صورت یک نظام درآمده، به طوری که از سازماندهی مؤثر، کنترل دقیق و مدیریت لازم برخوردار است و همه اینها محصول نهادینه شدن آن است. علاوه بر این، ایجاد اجماع بیشتر در مورد اهداف تعلیم و تربیت، یکی از پیشرفتهای ضروری و لازم برای مدیریت کارآمد و کنترل دقیق این نظام بوده است. نیاز به ایجاد نظامی از تعلیم و تربیت که بتواند بیشتر به نیازها و تقاضاهای اقتصادی پاسخ دهد، منوط به در نظر گرفتن این امر بدیهی در اجماع مورد نظر بوده است که هدف اولیه تعلیم و تربیت آماده کردن کودکان برای موقعیتهای حرفه‌ای موجود در اجتماعات امروزی است. در فضای مبتنی بر تدارک تربیتی نهادینه شده که در حال افزایش بوده است، نظریه تربیتی نیز می‌بایست اشکال جدیدی به خود می‌گرفت. از این زمان به بعد، مسائلی که فشارهایی را بر این نظام وارد می‌ساخت، نه مسائل فلسفی مربوط به اهداف تعلیم و تربیت، بلکه بیشتر مسائلی ابزاری مربوط به تعلیم و تربیت بوده است؛ از جمله اینکه چگونه تعلیم و تربیت می‌تواند به اهداف اقتصادی و اجتماعی توصیف شده در یک اجتماع پیشرفته دست یابد.

## 1. educability

آنچه مورد نیاز بود، بیشتر ایجاد و پیدایش شکلی از نظریه پردازی تربیتی بوده است که بتواند راههای بهتری برای دستیابی به اهداف پذیرفته شده و تثبیت شده تربیتی ارائه کند، نه اینکه صرفاً مباحثاتی ظاهراً بی‌پایان را درباره ماهیت هدفهای فوق دامن بزند. این شکل از نظریه که بتواند این نیاز را برآورده سازد، چیزی نیست جز نظریه تربیتی متصف به علم کاربردی؛ شکلی از نظریه پردازی که به منظور ایجاد پیکره‌ای از اصول و روشهای علمی پیشرفته و مؤثر در بهبود کارکرد نظام تربیتی، طراحی می‌شود.

یکی از اولی‌ترین و روشنترین مثالهای حلقه ارتباطی بین رویکرد «علم کاربردی» برای نظریه تربیتی و تقاضای ناشی از عمل تربیتی را می‌توان ظهور روانسنجی در سال ۱۹۲۰، آن هم تحت رهبری قدرتمند سیرل برایت، دانست. او با طرح نظریه علمی در مورد هوش انسان، در پی تدوین روشهای معقول و قانونی برای اندازه‌گیری «قابلیت تربیت شدن»<sup>(۱)</sup> کودکان بوده است؛ روشهایی که برای هر مدرسه‌ای در صورت



ایجاد سلسله مراتب کاری و طبقه‌بندی فعالیت‌های مورد نظر، مفید واقع می‌شدند. در طول جنگ جهانی اول، ارتباط درونی بین نظریه پردازی تربیتی مربوط به نوعی روانسنجی غالب در آن دوران و خیزش تعلیم و تربیت عمومی (انبوه و توده) اغلب توسط مورخان تربیتی مورد بحث و توجه قرار گرفت. براین سیمون در بیان اینکه چرا روانسنجی در سراسر این دوره بر نظریه‌های تربیتی غلبه و تسلط داشته است، به نوعی تمیین معتقد بود که در طی آن:

... می‌باید نه فقط به تاریخ ایده‌ها، بلکه به شرایط زمانی خاص آن دوره نیز توجه شود که در آن، زمینه سازگاری با آن دسته از نظریه‌ها که نظام سلسله مراتبی را تجویز می‌کردند، وجود داشته است. از ۱۹۰۲ به بعد، می‌توان نوعی ارتباط روشن بین شرایط اقتصادی و اجتماعی و ... مربوط به دوره جنگ جهانی و نظریه غالب در آن زمان را بخوبی معلوم ساخت.

در دوره جنگ جهانی دوم، نظریه‌های تربیتی به شکل علم کاربردی توسعه یافت و در کل فضاهاى عمل تربیتی، تأثیر عمده گذاشت. نظریه‌های رفتارگرایی مربوط به تدریس و یادگیری، رویکردهای بروکراتیک برای سازماندهی تربیتی، مدیریت و مدل‌های فنی تدوین برنامه درسی که در طی این دوره‌ها ظاهر شده‌اند، همگی برای بهبود تعلیم و تربیت، به کارگیری اصول علمی و دانش علمی را توصیه کرده و آن اصول را به کار برده‌اند. از اوایل ۱۹۵۰، نظریه تربیتی کاملاً با روح علمی و فنی حاکم بر آن عصر سازگار شده است. سوالات بنیادی فلسفی درباره هدف تعلیم و تربیت و ارتباط آن با اجتماع نتوانست به مدت طولانی به توسعه و گسترش خود ادامه دهد و نظریه تربیتی بیشتر به عرضه و پیشنهاد راهنمایی‌های اخلاقی پرداخت. همانگونه که عمل تربیتی به صورت ابزاری بیطرف در تعقیب مقاصد اجتماعی تغییر شکل یافت، نظریه تربیتی نیز برای غلبه بر مسائل فنی و تعقیب اهداف مورد نظر، به عنوان ابزاری بیطرف عمل کرده است.

از دهه ۱۹۶۰ به بعد نیز دیگر رشته‌های علمی به منصفه ظهور رسید؛ از جمله روانشناسی که طرفداران آن مدعی بودند این رشته کاربردهای فراوانی برای عمل تربیتی در پی خواهد داشت. جامعه‌شناسی نیز به عنوان یک علم تجربی، با ارائه یافته‌های تحقیقی انتقادی، از روش‌های

حمایت و تحقق اهداف مربوط به حقوق بشر و برابری فرصتها انتقاد کرده و خواستار سازماندهی مجدد روشهای مورد نظر شده بود. فلسفه تربیتی بار دیگر با نام جدید فلسفه تعلیم و تربیت پدیدار شد، البته به شکل بسیار تنزل یافته. با ترسیم الهامات ناشی از انقلاب زیانناختی که قبلاً سیر اصلی فلسفه علمی را تغییر داده بود، فلسفه تعلیم و تربیت جدید نیز دیگر نه بر اساس ماهیت سؤالاتی که طرح می‌کرد، بلکه بر اساس روش خاصی که به کار می‌گرفت (روش تجزیه و تحلیل مفهومی) تعریف می‌شد - این روش در پی این بوده است تا منطق مفاهیم استفاده شده در مباحثات تربیتی روزمره را بخوبی روشن سازد. با به‌کارگیری این روش، فلسفه تعلیم و تربیت ادعا می‌کرد که دیگر نمی‌تواند در حد زیادی به ایدئولوژیهای تربیتی "بپردازد، بلکه بیشتر در پی دستیابی به شکلی از نظریه تربیتی است تا بتواند به تعقیب اهداف علمی غیر ارزشی (اهداف فارغ از ارزشها) بپردازد.

در طول دهه ۱۹۶۰ به موازات اینکه نظریه تربیتی به طور مضاعف به رشته‌هایی چون فلسفه، روانشناسی و جامعه‌شناسی وابستگی پیدا کرد، تأکید آن بر مبانی مستقل از تعلیم و تربیت بیشتر شد.

دیدگاه غالب بر این دوره نظریه تربیتی را منبع اصول عملی می‌دانست که خود مشتمل بر دانشهای مربوط به رشته‌های پایه (مبانی) است. در سطح نظری، می‌توانیم ادعا کنیم که این دیدگاه بین رشته‌ای مربوط به نظریه تربیتی، در مجموعه مقالات جی. دبلیو. تاییل در مورد تعلیم و تربیت ناشی می‌شود. به لحاظ سازمانی، فلسفه، روانشناسی و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت، در پایان ۱۹۶۰ جایگاه خاص خود را در نظریه‌های تربیتی به دست آوردند. گروههای تربیتی بازسازی شد، دوره‌های مربوط به مطالعات تربیتی از نو پرداخته شد، ماهیت حرفه‌ها تغییر یافت و مجلات و انجمنهای جدید پدیدار گشت، و همه اینها مبین این نکته بوده‌اند که نظریه تربیتی چیزی نیست جز به‌کارگیری رشته‌های فوق در تعلیم و تربیت. از سال ۱۹۷۰ به بعد، نظریه تربیتی به صورت رشته‌ای مستقل از دانش عملی رو به تنزل نهاد.

اشتیاق به طراحی نظریه‌های تربیتی جدید ناشی از درک در حال رشد مربوط به این حقیقت بوده است که رشته‌های علمی علوم تربیتی بسادگی با عمل تربیتی مرتبط نمی‌شوند و اینکه مسائل عملی تربیتی تنها از حوزه‌های محدودی از رشته‌های علمی قابل وصول نیستند و همکاری



بین رشته‌ای بین فلاسفه، روانشناسان و جامعه‌شناسان است که این رویکرد را سرزنده و مستدام نگه داشته است. همانگونه که احترام علمی و دانشگاهی هر رشته‌ای به تناسب عملی آن رشته مربوط می‌شد و اگرچه رویکرد میان رشته‌ای برای حل مسائل عملی تعلیم و تربیت هیچ گاه به طور جدی مورد توجه قرار نگرفت. این همه نشان می‌دهد که دهه‌های گذشته مشحون از تلاشهایی بوده است تا ضمن ایجاد انگاره‌ای (پارادایمی) جدید، پلی بین نظریه تربیتی و عمل تربیتی به وجود آید.

1. The practical : a language for the curriculum

یکی از مؤثرترین انگاره‌های جدید، در زمینه نظریه برنامه درسی بود، آن هم زمانی که واکنشهای مربوط به استفاده از زبان علمی و فنی بسیار افزایش یافته بود. جی. شواب در مقاله خود، «عملی: زبانی برای برنامه درسی»<sup>(۱)</sup> به تأکید فراوانی که نظریه تربیتی بر نظریه‌های علمی و دانشگاهی در زمینه نظریه تربیتی داشت، اعتراض کرد. شواب در این مقاله، به طور همزمان، هم از «علم کاربردی» و هم از دیدگاه «رشته‌ای نظریه تربیتی» انتقاد کرده است. خلاصه بحث او این است که این راهبردها برنامه درسی را به عنوان موضوع مطالعه تضعیف کرده و تعلیم و تربیت را به عنوان روشی مشتمل بر اعمال مستقل مخدوش ساخته است و نمی‌تواند معلمان را بر ابراز داوریه‌های عملی آگاهانه توانا سازد؛ و البته به تضادها و مخالفتها و ابهامات دامن زده و پیشاپیش جلو بحثهای مربوط به جنبه‌های اخلاقی تعلیم و تربیت و نقش آن در اجتماع پیشرفته را سد کرده است. بر این اساس، شواب نظریه پردازی در مورد برنامه درسی را به عنوان یک رشته عملی مورد توجه و تأکید قرار می‌دهد و بیان می‌کند که:

منظور من از «عملی»، نه عملی بودن مدیران یا مجریان غیر دقیق یا در اختیار داشتن ابزاری است که ما را بسادگی به اهدافی نظیر اهداف دیگر ابزارهای مشابه واصل کند. من بیشتر به حوزه‌ای نسبتاً پیچیده اشاره می‌کنم که به طور اساسی از حوزه‌های صرفاً نظری متمایز است. این بیشتر مربوط به انتخاب کردن و عمل کردن است و به همین دلیل، با جنبه‌های صرفاً نظری که اساساً مربوط و محدود به دانش است، مشخص می‌شود. روشهای این رویکرد بیشتر به تصمیمات قابل دفاع منجر می‌شود، در حالی که روشهای نظری به نتایج



مستند توجه دارد.

موقعی که «رویکرد عملی» شواب به جامعه امریکایی وارد شد، در کمترین فرصت به وسیله آن دسته از نظریه پردازان برنامه درسی که تحت تأثیر دیدگاههای نظری و فنی غالب قرار داشتند، پذیرفته شد. لورنس استنهورس در انگلستان، از نظریه پردازان برنامه درسی به عنوان شکلی از تحقیق خلاقانه و انتقادی یاد می‌کند که با آن، معلمان می‌توانند با جستجو در عمل تربیتی خود، نظریه‌های تربیتی مورد نظر را کشف کنند. این دیدگاه، خود به بروز درک افراطی جدید از نظریه تربیتی انجامید؛ درک و فهمی که به اثبات غیر قابل تفکیک بودن نظریه از عمل پرداخته و به نظریه معلم به عنوان محقق، جایگاه خاصی بخشیده است.

به موازات توسعه و گسترش «رویکرد عملی» به وسیله شواب، استنهورس و دیگران، ضمن طرح مجدد رویکرد نظریه پردازان تربیتی، نظریه معلم به عنوان مربی حرفه‌ای عنوان شد: معلم فردی است که درباره ماده درسی و چگونه تدریس کردن آن اندیشه می‌کند و به نوعی تحت تأثیر عقاید فلسفی و گرایشهای اخلاقی قرار می‌گیرد. روند نهادینه شدن پیشرفته تعلیم و تربیت، با قبول این فرض که معلمان می‌توانند به تفسیر کار خود به عنوان یک فعالیت اخلاقی مبتنی بر اندیشه‌های انتخاب شده و آگاهانه پرداخته شده اخلاقی بپردازند، رو به کاهش نهاد. در نتیجه، بسیاری از نظریه پردازان تربیتی به این باور رسیده‌اند که مکانیسمهای نهادینه شده که هم اکنون کار مدارس را تنظیم می‌کند، ممکن است فعالیت معلمان را جهت ابراز روحیه حرفه‌ای خود و تعقیب ارزشها و اهداف اصیل تربیتی تضعیف کند.

آثار ضد تربیتی نهادینه شدن آموزش مدرسه‌ای، بعد از ۱۹۷۰، خودبه خود زمینه مجادلات و مشاجرات فراوانی را بر ضد تربیت مدرسه‌ای پدید آورد. ایوان ایلچ، یکی از طرفداران معماری و انضباط غیرمدرسه‌ای، بر این باور بوده است که مدارس از آنجایی که به صورت نهادهای اجتماعی، فقط در پی ارضای نیازهای اقتصادی جوامع پیشرفته در دانش فنی هستند، ممکن نیست به عنوان اجتماعات تربیتی قابل اعتماد



که ارائه کننده نیازهای یادگیری و یادگیرنده باشند، محسوب شوند. این بحثها نه فقط نظریه پردازان تربیتی را درگیر ایجاد و توسعه شکلی از نظریه پردازی تربیتی کرده است که قادر به حل مسائل فنی مطرح در سیستم تربیتی نهادینه شده نبوده است، بلکه زمینه طرح سؤالات انتقادی و بنیادی فراوانی را درباره روند نهادینه شدن، به عنوان مانع بزرگ توسعه و اصلاح تربیتی، فراهم آورده است.

این درگیریه‌ها و چالشها خود به توسعه انگاره جدیدی از نظریه تربیتی - پارادایم انتقادی - منجر شده که شبیه اشکال فلسفی و علمی نظریه پردازی تربیتی، به سؤالات اساسی مربوط به ماهیت تعلیم و تربیت و نقش آن در اجتماع، توجه خاصی داشته است. اما آنچه این نظریه را از دیگر نظریه‌ها جدا و متمایز می‌سازد، این است که این نظریه به کشف ساختارهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی موجود در پیش‌بینیها و اعمال تربیتی‌ای که هم اکنون غالب هستند، توجه ویژه‌ای دارد. این، خود شکلی از نظریه پردازی است که سؤالاتی اساسی را درباره تنشها و تضادهای موجود بین ارزشهای تربیتی و ارزشهای غالب اجتماعی مطرح می‌کند و به بررسی نحوه تأثیر فرایندهای نهادینه شدن در مخدوش کردن ارزشهای تربیتی و همچنین نقش آنها در ایجاد فرصتهایی جهت تحقق عملی ارزشها، می‌پردازد.

چنانکه روشن شد، به لحاظ تاریخی، نظریه تربیتی هیچ‌گاه دارای پیشرفتی قابل ملاحظه در جهت دستیابی به تفسیری واحد از معنی نظریه تربیتی و کاربرد آن نبوده است. بالعکس، تاریخ نظریه تربیتی نشان می‌دهد که این نظریه‌ها به لحاظ تغییر پی‌درپی در فضاها و اجتماعی و سیاسی و تغییر در موضوعات مربوط به جوانب عملی، مدام در حال تغییر و تحول بوده‌اند. به هر حال، این نکته معلوم می‌شود که هر گونه تلاش برای دستیابی به دیدگاه و معنی واحدی از نظریه تربیتی خطاست. این نکته نیز آشکار می‌شود که رویکردهای مختلف به نظریه تربیتی که در طول صد سال گذشته ظاهر شده تنها محصول بحثهای فلسفی مربوط به نظریه تربیتی نبوده است، بلکه محصول بحثهای سیاسی رایج درباره

سیاستگذاری و عمل کردن تربیتی نیز بوده است. به هر حال، ارتباط بین تفسیرهای متعدد از نظریه تربیتی و تفسیرهای مربوط به اعمال تربیتی، همچنان مبهم و نامعلوم می‌نماید، اما برای اینکه این ارتباط را قابل درک کنیم، بهتر است در این قسمت، اشکال عمده نظریه پردازی تربیتی نمایان شده در قرن بیستم را ضمن توجه به دیدگاههای متفاوت (رقیب) مربوط به زمینه فوق، به شرح ذیل خلاصه کنیم.

1. the common sense approach
2. the philosophical approach

### ۱. رویکرد درک معمول (فهم عامه)<sup>(۱)</sup>

این رویکرد مورد نظر بسیاری از افراد شاغل به تدریس است. همانطور که از نام آن پیداست، در این رویکرد، نظریه تربیتی بر اساس فهم معمول (عادی) از عمل کردن مورد توجه قرار می‌گیرد. با عنایت به این رویکرد، نظریه تربیتی همیشه متوجه عمل یا عمل‌محور است. نظریه پردازی تربیتی در این راهبرد، صرفاً مبتنی بر کدبندی (تدوین یا رمزی کردن) تصورات (ایده‌ها)، مفاهیم و اصول نهفته در عمل و سپس به کاربردن این نظریه جهت آزمون توانمندیهای عملی و نقایص موجود و عملکرد عملی آن است. در این نظریه، سؤالات بنیادی مربوط به عمل تربیتی که دارای بار ارزشی است، عموماً مورد بی‌توجهی واقع می‌شود. در این معنی، عمل بیشتر تعیین کننده نظریه است، نه اینکه نظریه تعیین کننده عمل باشد. اعمال تربیتی در این دیدگاه، بیشتر اعمال مبتنی بر سنتهای (سبکهای) موجود است.<sup>(۲)</sup>

### ۲. رویکرد فلسفی

در این رویکرد، رویکرد درک معمول رویکردی غیر تأملی و غیرانتقادی جهت تدارک مبنای اساسی و مناسب برای نظریه تربیتی شناخته شده است. اما این رویکرد در پی طراحی و عرضه نوعی نظریه پردازی است تا کارگزاران عمل تربیتی بتوانند از طریق فهم و درک فلسفی مربوط به معانی درست و درک فلسفی اهداف تعلیم و تربیت، تفکر معمولی خود



درباره تعلیم و تربیت را گسترش و غنای بیشتری ببخشند. عمل تربیتی، بنابراین، تنها عمل مبتنی بر درک معمولی از تعلیم و تربیت نیست، بلکه شکلی از عمل تأملی (تفکری) مبتنی بر آرمانهای تربیتی است که خود تحت تأثیر افکار و اندیشه‌های فلسفی قرار دارد.

### ۳. رویکرد علم‌کاربردی<sup>(۱)</sup>

این رویکرد بیشتر به وسیله روانشناسان تربیتی، محققان تربیتی و ارزیابی‌کنندگان برنامه‌های درسی مورد استفاده و تأکید قرار گرفته است. به زعم این افراد، هر دیدگاه قابل دفاع از نظریه تربیتی، لزوماً باید با ملاکهای نهفته در علم مطابقت کند. نظریه تربیتی، شکلی از علم کاربردی است که از دانش تجربی فارغ از ارزش به عنوان مبنایی برای حل مسائل

تربیتی و بهبود عمل تربیتی استفاده می‌کند. سؤال در مورد اهداف تعلیم و تربیت به داوریهایی نیاز دارد که بیشتر مبنای علمی دارند، نه مبانی دیگر (مبانی فلسفی یا ارزشی). نظریه تربیتی تنها می‌تواند به مسائل علمی و واقعی و سؤالات ذهنی مربوط به ابزارهای مؤثر در تحقق اهداف تربیتی پاسخ دهد. تعلیم و تربیت در این دیدگاه ابزاری است برای رسیدن به هدف. این رویکرد، عمل تربیتی را نوعی فعالیت فنی و ابزاری بیطرف برای تحقق اهداف تربیتی مورد نظر می‌داند.

1. the applied science approach
2. illuminative approach
3. critical approach

### ۴. رویکرد عملی<sup>(۲)</sup>

این رویکرد، رویکردی طبیعت‌گرایانه و نمودی<sup>(۳)</sup> برای ارزیابی برنامه درسی و مشتمل بر مدل‌های تحقیق و فرایند طراحی برنامه درسی است. در این رویکرد، هدف نظریه تربیتی تدارک راه حل برای مسائل فنی نیست، بلکه کمک به کارگزاران عمل تربیتی جهت ابراز داوریهایی اخلاقی قابل دفاع است. این رویکرد در پی احیای هنر عملی سنجش کردن به عنوان مبنایی برای تربیتی عمل کردن در موقعیتهای خاص عملی است. از این منظر، عمل تربیتی، به لحاظ اخلاقی، عمل آگاهانه‌ای است: عمل تربیتی بیشتر فعالیت اخلاقی هدایت شده به وسیله ارزشهای تربیتی است، نه صرفاً علایق محدود به فعالیت‌های سودمندانه محض. عمل نه ابزاری برای اهداف تربیتی ثابت، بلکه فعالیتی منعطف و سیال است که در طی آن، ابزارها و اهداف تعلیم و تربیت از طریق هدایت ارزشهای ماندگار موجود

در نفس فرایند تربیتی، انتخاب می‌شوند.

1. the practical approach

۵. رویکرد انتقادی<sup>(۱)</sup>

این رویکرد توانسته است آثار شگرف و نسبتاً پایداری را بر رشته تعلیم و تربیت به جای بگذارد، اما خود موضوعی سرشار از مجادلات و مباحثات اندیشمندان است. همچون رویکرد عملی، این رویکرد نیز دیدگاه نظریه تربیتی به عنوان علم کاربردی را رد می‌کند و در عوض، آن را شکلی از علم اخلاق تلقی می‌کند که در آن، ارزشها و اهداف تربیتی جایگاه خاصی دارد. نگرانی عمده در این دیدگاه این است که ممکن است نیروهای اجتماعی غیر تربیتی و ساختارهای نهادینه شده و فشارهای سیاسی، اهداف تربیتی را مخدوش کرده، از تحقق عملی ارزشهای نهفته در تعلیم و تربیت جلوگیری کنند. بر این اساس، عمل تربیتی صرفاً یک عمل اخلاقی تفسیر نمی‌شود، بلکه یک عمل اجتماعی است که به لحاظ تاریخی، موقعیت معینی دارد و به لحاظ فرهنگی، دارای جایگاه روشنی است و همیشه به وسیله ایدئولوژی شکل می‌گیرد.

در تعلیم و تربیت امروزی، این دیدگاههای متفاوت مربوط به نظریه و عمل، به واسطه فعالیت جانبدارانه طرفداران خود، اعم از نظریه پردازان، محققان، تصمیم‌گیران و معلمان، همیشه در حالت رقابت با هم قرار دارند. برای آنهایی که عمل تربیتی را شکلی از فعالیت مبتنی بر سبک به ارث رسیده و درک معمولی می‌دانند، رویکردی از نظریه تربیتی لازم است که این نظریه را محقق سازد. آنهایی که عمل تربیتی را اساساً فعالیت ابزاری می‌دانند - ابزاری در خدمت بعضی اهداف ثابت و بلامنازع - به شکلی از نظریه تربیتی معتقدند که بتواند زمینه رسیدن به آن اهداف و زمینه حل مسائل فنی را فراهم کند. آنهایی که عمل تربیتی را یک فعالیت اخلاقی تلقی می‌کنند، به شکلی از نظریه تربیتی اشاره دارند که در آن، کیفیت اخلاقی داوریهایی حرفه‌ای عمل کنندگان، جایگاهی محوری دارد. برای کسانی که نگران اضمحلال بعد اخلاقی عمل تربیتی به وسیله نهادینه



شدن تعلیم و تربیت جدید هستند، حمایت از شکلی از نظریه تربیتی که بتواند تضادهای بین ارزشهای تربیتی و ارزشهای تحمیل شده به طور نهادی را از بین ببرد و با رسیدگی دقیق و انتقادی آن، زمینه مباحثات اخلاقی بیشتری را فراهم کند، یک اصل تلقی می‌شود. طبیعتاً، وابستگی و ارتباط درونی بین دیدگاههای مختلف مربوط به نظریه و عمل، یا مورد بی‌توجهی قرار گرفته است یا بخوبی روشن نشده است. علاوه بر این، ملاحظه بحثهای روش شناختی درباره ماهیت و اهداف نظریه تربیتی، هم برای نظریه پردازان تربیتی و هم برای عمل‌کنندگان تربیتی، موضوعی مشترک به حساب می‌آید، چنانکه بحثهای سیاسی مربوط به ماهیت و اهداف عمل تربیتی نیز قلمرو مجزای مربوط به خود را در نزد آنها داراست. به هر حال، آنچه در این مقاله می‌جستم، این بوده است که ماهیت و اهداف نظریه تربیتی از ماهیت و اهداف عمل تربیتی جدا نیست. در تعلیم و تربیت، نظریه بعد غیر قابل اجتناب (ضروری) عمل است.

#### منبع

Entwistle , Noel; *Hand Book of Educational Ideas and Practices*, London; Routledge , 1990, pp.100-108.