

آلن، فیلسوف بزرگ تعلیم و تربیت معاصر

نوشته فیلیپ فوری (۱۹۵۱-۱۸۶۸)^(۱)

مترجم: سیاوش نصرت پناه

چکیده

ترجمه مقاله‌ای که پیش روی شماست از کتاب اندیشمندان تعلیم و تربیت - چاپ یونسکو در سال ۱۹۹۷ - انتخاب شده است. در این کتاب برخی از محققان و متفکران معاصر سراسر دنیا مقالاتی را ارائه کرده‌اند که در هر یک از این مقالات، آرا و افکار یکی از فیلسوفان، عالمان و مشاهیر بزرگ چهارگوشه جهان معرفی شده است. یکی از این افراد «امیل شارتیه» مشهور به آلن است. وی انسان را موجودی می‌داند که همواره در کشاکش با مسائل باید بتواند با استفاده از عقل و درایت فردی همیشه فاتح باشد. لذا او تعلیم و تربیت را، ضرورت تلقی می‌کند و عوامل آن را، یعنی ضرورت نقش تعلیم و تربیت، ضرورت عوامل مؤثر در تعلیم و تربیت و ضرورت وسائل لازم برای انجام وظیفه آن عوامل را شرح می‌دهد. سپس به آزادی فرد در این عمل پرداخته و معتقد است که افراد باید به رشدی برسند که بتوانند از کارهای دولتها - که او نقش آنها را «ابزاری برای امکانپذیر ساختن زندگی مردم با یکدیگر» می‌داند - آگاهی یابند و بتوانند در مورد کارهای او قضاوت، و در صورت لزوم از کار آنها انتقاد نیز بکنند. آلن در مورد کلاس درس نیز معتقد است که کلاس درس محلی است که افراد در آنجا به تمرین قضاوت می‌پردازند و لذا نباید به دلایل و بهانه‌های مختلف درصدد کمتر کردن ساعات این اوقات ارزشمند برآمد. از آنجایی که آلن به فرد و فردیت توجه زیادی کرده است، یکی از عمده‌ترین وظایف تعلیم و تربیت را برای انسان، تربیت فرهنگی او می‌داند و در همین راستاست که از روش تعلیم و تربیت فعال جانبداری می‌کند؛ روشی که نتیجه نهایی آن، آزادی ذهن است. وی معتقد است که تعلیم و تربیت باید به سمتی حرکت کند که این آزادی - که نتیجه غایی آن آزادی انسان است - تحقق یابد.

آلن که نام واقعی او امیل شارتیبه^(۲) است، روز سوم ماه مارس سال ۱۸۶۸ م. در نرماندی^(۳) فرانسه به دنیا آمد. درباره زندگی او چیز زیادی نمی‌توان گفت؛ حتی خود آلن هم فکر نمی‌کرد که روزی در ارائه درک بهتری از فلسفه نقشی داشته باشد. او از سال ۱۸۹۳ تا سال ۱۹۳۳ به تدریس فلسفه در دبیرستانها پرداخت. شاگردان او اظهار کرده‌اند که آلن معلمی برجسته بوده و فلسفه شخصی و والای مورد نظر خود را با استشعار کامل به اندیشه‌های فیلسوفان بزرگ غربی - از افلاطون گرفته تا هگل - بخوبی ترکیب کرده است. او در جنگ جهانی اول وارد خدمت نظامی، و در سال ۱۹۱۷ از خدمت نظامیگری مرخص می‌شود. پس از جنگ به کار تدریس بازمی‌گردد و همزمان نیز به عنوان خبرنگار، مشغول فعالیت می‌شود. کم‌کم به صورتی منظم و همیشگی در روزنامه معروف «سرعت روان»^(۴) مقالاتی را منتشر می‌سازد. اغلب نظریات مهم او همین مطالبی است که در روزنامه‌ها نوشته، ولی علاوه بر آنها کتابهای متعددی دارد که به صورتی جداگانه منتشر شده که از جمله آنها کتاب «نشاط روح»^(۵) شامل هشتاد و یک فصل در سال ۱۹۱۷ نگاشته شده است. همچنین وی کتاب «سیستم هنرهای زیبا»^(۶) را در سال ۱۹۲۰ و کتاب «ماه مارس یا جنگهای قضاوت شده»^(۷) را در سال ۱۹۲۱ نوشته است. اینها از جمله آثار ادبی و فلسفی اوست. آلن سرانجام در روز دوم ژوئن سال ۱۹۵۲ م. در «وزینه»^(۸) از دنیا رفت.

در مورد وی باید گفت که علاقه او به تعلیم و تربیت به دلیل فیلسوف بودن او بوده است، زیرا او متخصص تعلیم و تربیت (به معنای خاص کلمه) نبوده است که به طور عمده‌ای بر جنبه‌های عملی تعلیم و تربیت تأکید کند. کتاب «پایه‌های تعلیم و تربیت»^(۹) (۱)، او که ابتدا در سال ۱۹۳۲ به چاپ رسید، اثری فلسفی است. این فلسفه‌ای است که ما قصد داریم در این مقاله بدان پردازیم.

آثار آلن

چنانکه کارهای خبرنگاری او نشان می‌دهد، کتابهای آلن را هنگامی می‌توان بهتر

فهمید که در سیر تاریخی خود مرتب شده باشد و دوران عمر او دقیقاً با «جمهوری سوم»^(۱۰) مصادف بود. دوره‌ای از تاریخ فرانسه که می‌توان آن را - غیر از فاصله‌ای که «ویشی»^(۱۱) در خلال جنگ جهانی دوم در این دوره ایجاد کرد - مقدمه نظام دیرپای جمهوریخواه و دمکراتیک مشاهده کرد. در این دوره، نهضت‌های کارگری و اتحادیه‌های تجاری هم مشاهده می‌شود. آلن همواره با این نهضت‌ها همدلی داشته است. وی مصمم بود همانند آنها برای آزادی انسان بکوشد.

در حالی که اتحادیه‌ها و نهضت‌های کارگری، مردم را به آزادی‌های سیاسی و اجتماعی فرا می‌خواندند، آلن اعتقاد داشت که تنها آزادی واقعی برای انسان، آزادی ذهن است. به این دلیل بود که او هرگز به سوسیالیسم روی خوش نشان نداد و نیز به همین دلیل بود که او در دانشگاه‌های کارگری به تدریس می‌پرداخت. از دیدگاه تعلیم و تربیتی، این مطلب نیز روشن است که آلن در زمانه‌ای زندگی می‌کرده که از نظر تاریخی، دوران روی آوردن فرانسه به تعلیم و تربیت در مدارس بوده است. هر کس با هر دیدگاهی که داشته باشد، می‌تواند دریابد که سهم تعلیم و تربیت در جمهوری سوم چقدر بوده است. در حالی که کلیسا و احزاب سلطنت‌طلب، هدف تعلیم و تربیت را منحصرأ مذهبی تلقی می‌کردند و آن را به شکل ساده‌ای می‌پنداشتند که همانا وظیفه اخلاقی پدر در برابر فرزندان بود (به عبارت دیگر تعلیم و تربیت، کاملاً خصوصی بود)، جمهوری سوم، مدارس ایالتی را پایه‌ریزی، و به تعلیم و تربیت به عنوان یکی از حقوق بشری توجه کرد (که تمام شهروندان می‌توانستند در مدارس ثبت‌نام کنند) نه به عنوان عطیه‌ای که بر مبانی خاصی استوار شده است. دولت وظیفه‌ای اجباری در فراهم ساختن وسایل تعلیم و تربیت بر عهده گرفت. نکته اساسی‌تر اینکه مدارس همگانی موظف شدند مستقل از مذهب عمل کنند زیرا دولت جمهوریخواه اصالتاً سکولار بود. این بدان معنی بود که مشارکت جمهوری سوم در تعلیم و تربیت فقط به ایجاد مؤسسات تعلیم و تربیتی محدود بود. قانون مصوب شانزدهم ژوئن سال ۱۸۸۱ و قانون بیست و هشتم مارس سال ۱۸۸۲ اعلان کرد که تعلیم و تربیت باید به صورت آزاد، سکولار و در مقطع

ابتدایی اجباری باشد. آلن از نزدیک شاهد پی‌ریزی تعلیم و تربیت دولتی و مباحثاتی بود که در این رابطه مطرح می‌شد.

اگر چه کتاب پایه‌های تعلیم و تربیت او نقاط اشتراک فراوانی را با فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری سوم داشت، این خطا خواهد بود که این کتاب را به منزله نوعی از فلسفه رسمی تعلیم و تربیت جمهوریخواه تلقی کنیم.

فلسفه آلن، بسیار شخصی است که دیدگاه‌های چالشگرانه‌ای دارد. در این مقاله در نظر داریم بین فلسفه آلن و دکتربین جمهوری سوم ارتباطهایی را برقرار سازیم. بطور کلی، این مقاله نشان خواهد داد که در عین حالی که کتاب پایه‌های تعلیم و تربیت با پیامدهای این دکتربین همسویی دارد، اصول بسیار متفاوتی نیز دارد.

مفهوم ضرورت

تمام فلسفه‌های تعلیم و تربیت به طرح سه سؤال و پاسخگویی به آنها پرداخته است. هدف تعلیم و تربیت، ماهیت فردی است که آموزش می‌بیند و راهی است که برای رسیدن به این هدف باید پیمود. ما با استفاده از مطالب کتاب پایه‌های تعلیم و تربیت، می‌توانیم اصولی را مشخص کنیم که پاسخهای آلن به این سه سؤال باشد: اصل آزادی ذهن، اصل فردیت هر موجود انسانی و اصل تعلیم و تربیت به مثابه آموزش. همچنین باید یاد آور شویم که این پاسخها فقط در ارتباط با آن بخش از تعلیم و تربیت است که در مدارس ارائه می‌شود.

آنچه ورای تمام این اصول است و آنها را دربر می‌گیرد، ضرورت است. آلن نوشت: «درس بمراتب مهمتر، این است که ما نمی‌توانیم ضرورت را از میدان بیرون کنیم. شخصی که مفهوم کلمه «باید» را یاد می‌گیرد، قبلاً چیزهای زیادی را یاد گرفته است.» (۲) در این رابطه ابتدائاً ضرورت بیرونی مطرح است که مربوط به محیط مادی و اجتماعی است. اگر تعلیم و تربیت فرد به معنای آموختن او درباره جهان باشد، پس در این صورت همین مطلب نیز آموختن درباره ضرورت است. مسلماً تعلیم و تربیت از نظر

آلن به معنای آموختن درباره آزادی نیز هست، اما این دو مطلب مانعة‌الجمع نیست. هیچ آزادی وجود ندارد که اهمیتی به ضرورت خارجی ندهد و یا همانگونه که اسپینوزا^(۱۲) به ما آموخت، هیچ اهمیتی به ضرورت ادراک ندهد. یکی از پیامدهای ضرورت جهان، ضرورت تعلیم و تربیت است: ضرورت نقش آن، ضرورت عوامل آن (خانواده، مدرسه، محیط کار) و ضرورت وسائلی که هر کدام از آنها را قادر می‌سازد وظیفه خود را انجام دهند. موضوع ضرورت را می‌توان به ارتباط آن با هر یک از سه موضوع اساسی فلسفه تعلیم و تربیت بازگردانید.

هدف تعلیم و تربیت

چون آلن به هدف تعلیم و تربیت توجه دارد، وارث سنت دیرپای عقلگرایی غربی است، بویژه از نوع عقلگرایی کندرسه^(۱۳)، که آلن در یادداشتهای خود می‌گوید که این مطالب را با دقت فراوان خوانده است. البته آلن می‌دانست که تعلیم و تربیت، نقشی را برای به وجود آوردن نسلی اجتماعی برعهده دارد که باید متضمن قادر ساختن هر فردی برای یافتن جایگاه اجتماعی در جامعه‌ای باشد که در آن زندگی می‌کند. اما او در این مورد که آیا جامعه‌تساویگرا می‌تواند به صورتی واقعی وجود داشته باشد یا نه، مردد بود به این معناست که مدارس فقط در صورتی می‌توانستند غیرتساویگرا باشند که منحصرأ خود را وقف تولید نظم اجتماعی معینی می‌نمودند: «هدف تعلیم و تربیت، شناسایی تعداد محدودی از افراد برجسته است... زیرا در جامعه ما برای همه افراد آن، شغل عالی وجود ندارد.»^(۳) بنابر این هنگامی که آلن از هدف تعلیم و تربیت بحث می‌کند بر جنبه کاملاً متفاوتی تأکید دارد که آزادی افراد است. تعلیم و تربیت و مخصوصاً مدارس، باید آنها را توانا سازد تا با شغل خود در جامعه، این آزادی را گسترش دهند. آشکارا این آزادی برای تمام کسانی که ما می‌خواهیم، مطلوب است، در عین حال آلن احساس می‌کرد که این آزادی مطلوبی است که فقط می‌توان سودای آن را در سر داشت زیرا نمی‌توان آن را کاملاً از واقعیت جدا ساخت:

آشکارا، هیچ فردی نیست که من بتوانم بگویم او هرگز خود را به هیچ چیز دیگری غیر از کارش علاقه‌مند نخواهد کرد اگر او برده‌ای مانند آزوب^(۱۴) هم باشد، هنوز نمی‌تواند فکر کند، اما آن فرد نمی‌تواند برده باشد. او نه تنها می‌تواند به طریقی درباره انسان و امور الهی فکر کند، همانگونه که هر فردی هم می‌تواند، بلکه او باید بین جنگ و صلح، عدالت و بی‌عدالتی، نجابت و بی‌شرافتی بتواند تصمیم‌گیری کند. به طور خلاصه او باید بتواند درباره انواع موضوعات مختلف تصمیم‌گیری کند. این تصمیمات حتی اگر غیرمعقول هم باشد، باز هم سنگینی خود را تحمیل خواهد کرد. (۴)

در این معنای ویژه انسان‌گرایانه، آن نابرابری که با توجه به توانایی حرفه‌ای و موقعیت اجتماعی تصدیق شده است دیگر قابل قبول نیست. طبق نظر آلن، هدف انسان‌گرایانه تعلیم و تربیت حمایتی کاملاً قلبی از «اصل برابری برای همه» در تعلیم و تربیت دارد. این هدف به صورتی بسیار دقیق به نوع نابرابری از تعلیم و تربیت انتقال می‌یابد که به رویارویی با نابرابریهای اجتماعی موجود می‌پردازد.

اگر کودکان به ریاضیات هیچ اشتیاقی نشان ندهند، این بدان معناست که ما باید در آموزش آن موضوع به کودکان به صورتی ویژه اصرار بورزیم و به صورتی ابتکاری عمل کنیم... بدیهی است که ساده‌ترین پاسخ، قضاوتی سطحی است که آن را بسیار می‌شنویم: «او خیلی باهوش است.» اما ما نمی‌توانیم او را در همانجا رها کنیم زیرا در این صورت مرتکب خطایی بزرگ در بزرگسالی آینده او شده‌ایم... کسانی که باید به آنها کمک کرد، دقیقاً کسانی هستند که همیشه درجا زده‌اند و در همه امور دچار اشتباه می‌شوند، آنها که امید خود را از دست داده‌اند و به توانایی ذهن خودشان هیچ اعتمادی ندارند... (۵)

دادن پاداش به کارآیی و تولید، سبب افزایش نابرابری اجتماعی می‌شود. از سوی دیگر نیز قراردادادن هدفی انسان‌گرایانه برای تعلیم و تربیت، اصل برابری را تثبیت می‌کند که در عمل، مورد بی‌احترامی قرار گرفته است. این امر فقط در صورت و ظاهر نیست و کل روشهای آموزشی باید تحت تأثیر آن قرار گیرد.

در گسترده کردن و تربیت ذهن آزاد، که هدف تعلیم و تربیت است، آلن به اصول محوری فلسفه جمهوریخواه تعلیم و تربیت رجوع می‌کند. او می‌گوید که دولت نمی‌تواند حقیقتاً جمهوریخواه باشد مگر اینکه از افرادی آزاد تشکیل شده باشد. با وجود این، تفاوتی بنیادین بین فلسفه آلن و فلسفه جمهوریخواه وجود دارد. آلن به

دولت به عنوان مجموعه‌ای از مؤسساتی که مردم آن را ایجاد می‌کنند تا سرنوشت خود را در دست بگیرند و کل تصمیم‌گیرها را سازماندهی کنند، توجهی ندارد. او هرگز اعتقاد نداشت که سازمان سیاسی می‌تواند در آزادی افراد مشارکت کند. در واقع، فلسفه سیاسی او فلسفه دولت نیست بلکه فلسفه قدرت است؛ به عبارت دیگر فلسفه او متوجه کل مجموعه پدیده‌هایی است که بر روابط بین افراد حکومت می‌کند و توسط عقل کنترل نمی‌شود. از نظر آلن، قدرت برای افرادی که در جامعه زندگی می‌کنند الزامی است. او اعتقاد دارد که جامعه نمی‌تواند بدون قوانین و مقررات و در واقع بدون قدرت زندگی کند. اما این قدرت به آسانی مورد داوری قرار نمی‌گیرد زیرا دولت بخودی خود چیز خوبی است. اما برخلاف این مطالب باید گفت که دولت فقط یکی از گونه‌هایی است که از طریق آن قدرت سیاسی اعمال می‌شود. دولت هیچ ارزشی در ذات خود ندارد. دولت فقط به عنوان ابزاری مفید است که زندگی مردم را با یکدیگر امکانپذیر می‌سازد. قدرت تنها یک هدف دارد: تداوم و جاودانه ساختن خودش، و هر شخصی که قدرت را به کار می‌برد به‌طور غیرقابل اجتنابی تمایل دارد که توسط آن به فساد کشیده شود. اندیشه مشخص و تعریف شده آزادی سیاسی نیز هیچ مفهومی برای آلن ندارد. تنها آزادی ممکن، آزادی ذهن است. برای اینکه قضاوت‌های خود را انجام دهد و در عین حال این آزادی ذهن است که تنها آزادی سیاسی است.

این مطلب، ما را به نگرش تعلیم و تربیت همگانی آلن رهنمون می‌سازد که به طور کلی پرسش از هدف تعلیم و تربیت است. این نگرش می‌تواند به دو مفهوم کاهش یابد: اطاعت فیزیکی و مقاومت فکری. آلن نوشته است: (۶) من اطاعت را می‌آموزم، اطاعت ضروری است. اما اطاعت از قدرت الزاماً به معنای احترام به آن نیست؛ قدرت نیازمند بازبینی مستمر است. این کار وظیفه شهروندان است. اگر سودمندی پدید آمده توسط قدرت، عمدتاً از جریان غیرعقلانی ناشی باشد که مردم به آن اعطا کرده‌اند، آن‌گاه فرایند پیشرونده هدایت‌گرانه‌ای که در آن آلن شهروندان را وادار به درگیر شدن در آن می‌سازد، ممکن است امیدهایی برای کاهش قدرت به اندازه لازم‌هاش را نوید دهد:

نتیجه فرعی همذاتی جوامع بشری. خط‌مشی حرکتی آلن اصولاً از نوع عدم پذیرش است. هدف او این است که اقتدار را توانا سازد تا با آزادی، همزیستی کند و اعمال قدرت توسط دولت را قادر سازد تا با حقوق شهروندان درخصوص آگاهی از کارهای دولت و انتقاد بر آنها همزیستی دهد. بنابر این هنگامی که آلن می‌گوید هدف غایی تعلیم و تربیت گسترش آزادی ذهن است، او چیزی متفاوت‌تر از نظر فیلسوفان سیاسی جمهوریخواه را در این زمینه بیان می‌کند. آلن می‌خواست به شهروندان در خصوص کارهای دولت، قدرت قضاوت داده شود، نه اینکه مردم به حمایت از دولت وادار شوند.

همین هدف است که دیدگاه عدم پذیرشی مصرانه آلن در توجه کردن به یکی از اعتراضاتی را که درباره مدرسه به عمل می‌آید تبیین می‌کند: عدم موفقیت مدارس در برآورده ساختن نیازمندیهای بازار کار. او خاطر نشان می‌سازد که این اعتراض همیشه از جانب کسانی به عمل می‌آید که در مصدر قدرت هستند و علت اعتراض آنها به دلیل طرفداری از افراد نیز بوده است: «آنها با قیافه حق به جانبی سؤال می‌کنند که فایده مغزی که نتواند تسلیحات بسازد یا آنها را بفروشد و یا اختراع کند، چیست و تکنولوژی در مقابل خرد قیام می‌کند... بنابر این هیچ قضاوتی در اینجا وجود ندارد؛ حتی هیچ قضاوتی برای قضاوت کردن هم نیست ولی بزودی حشراتی خشمناک با استعدادی شگفت‌انگیز برای سوراخ کردن شکافهایی در تخته سنگها و نیز برای سوراخ کردن همدیگر در آنجا وجود خواهد داشت.» (۷) اما آلن علیه آموزش حرفه‌ای بحث نمی‌کند. او آموزش حرفه‌ای را زمان کارگاهی یا کارآموزی می‌نامد و آن را مرحله‌ای ضروری در رشد فردی می‌داند: «شخصی که هرگز کارآموزی نکرده است، کودک بزرگ است.» (۸) اما او آشکارا احساس می‌کند که نباید میزان ساعات کلاس درس تحت‌الشعاع ساعات صرف‌شده در کارگاه قرار گیرد، فقط به دلیل اینکه مهارتهای فنی خاصی (۹) آموخته شود و ذهن فرد، که هدف تعلیم و تربیت گسترده‌تر ساختن آن است به کار گرفته نشود. «آنچه وظایف اجرایی یک حسابدار و یک دانش‌آموز را از

همدیگر متمایز می‌سازد این است که حسابدار کار خود را به صورت ماشینی انجام می‌دهد و دانش آموز کار خود را هوشمندانه انجام می‌دهد. (۱۰) بدیهی است که حسابدار نیازمند مهارت‌های مکانیکی است، اما این مهارت‌ها برای دانش آموز مضر است، زیرا نیازمندی او گسترش تواناییهای فکری است. «هدف کارگاه، کسب موفقیت است. هدف کلاس درس، تمرین قضاوت است. به این دلیل است که زمان کارگاه محاسبه شده است، در حالی که کلاس درس مکانی است برای تفکری که زمان مورد نیاز خودش را می‌طلبد.» (۱۱) همچنین در کارگاه، اشتباهات را به منزله خطاهای حرفه‌ای مورد انتقاد قرار می‌دهند، در حالی که در کلاس درس این اشتباهات جایز است زیرا دانش آموزان را در تصحیح خودشان توانا می‌سازد. به علاوه این در کلاس درس است - و نه در کارگاه - که دانش آموز توانایی فوق‌العاده سودمندی را در جهان کسب می‌کند: توانایی نوآوری. کودکانی که هزینه زندگی خودشان را شخصاً به دست می‌آورند، تجربه مفیدی را کسب نمی‌کنند.

آلن می‌نویسد، زیرا آنها بزودی یاد می‌گیرند که موقعیت فعلی خودشان را حفظ کنند و آنها یاد می‌گیرند که از خطر کردن بپرهیزند. (۱۲) درسی که در اینجا وجود دارد، اهمیت تداوم سطوح مشخص تعلیم و تربیت است. اولین مرحله برای کودکان، بازی کردن در محیط خانواده است. زندگی کاری آنها بعد از مدتی طولانی‌تر فرا خواهد رسید. مدرسه شبیه به کاری است که او بعدها مشغول انجام آن خواهد شد، اما از سوی دیگر مدرسه محدودیت قوانین کار را هم ندارد و هر کس که مرتکب اشتباهی بشود می‌تواند مجدداً و از ابتدا شروع کند. (۱۳) امروزه فشارهای اقتصادی موجب می‌شود تا نیازمندیهای زندگی کاری همان مراحل اولیه شروع مدرسه در نظر گرفته، و به حساب آورده شود. اما به نظر آلن، این کار خیانت به کارکرد تعلیم و تربیتی مدارس است و به این معنا خواهد بود که نقشی منحصرأ اجتماعی برای تعلیم و تربیت قائل بوده است و لذا پرورش ذهن را، که به اعتقاد او بدون وجود آن هیچ‌گونه آزادی واقعی امکانپذیر نخواهد بود، قربانی می‌شود.

ماهیت بهره‌بردار

پرسش دوم که متوجه دانش آموزان بهره‌بردار از تعلیم و تربیت است، ما را با اصل فردیت هر شخص روبه‌رو می‌سازد. همانگونه که مشاهده شد، آلن، پیشرفت فرد را هدف تمامی سازمانهای اجتماعی و سیاسی و نیز هدف سازمان تعلیم و تربیت می‌داند. برای آلن هیچ چیزی بیگانه‌تر از نظریات جامعه‌شناختی در حال ظهور آن زمان نبود، مخصوصاً نظریات دورکهایم،^(۱۵) که تعلیم و تربیت را به مثابه نوعی از فرایند تولید در نظر داشت و هدفش این بود تا افراد به مطابقت یافتن با مجموعه‌ای از هنجارهای اجتماعی روی آورند. «هر کسی به شخصیت افراد توجه کند بی‌درنگ درمی‌یابد که هر کدام از آنها مطابق با قوانین درونی خود رشد می‌کنند.»^(۱۴) اجازه دهید تا در این مورد قدری تأمل کنیم: اولاً تأکید بر فردیت انسان به معنای تأکید بر نابرابری تواناییها نیست بلکه تأکید بر تنوع سبکهای زندگی و تنوع ادراکات است. همه افراد می‌توانند به کسب دانش بپردازند و هر شخصی به طریق متفاوتی این کار را انجام می‌دهد، درست همانگونه که ما دستخطهای متفاوتی داریم. ثانیاً فردیت انسان در برابر اظهارات تخصصی روانشناسی مقاومت می‌ورزد. از نظر آلن، فردیت انسان را نمی‌توان به دسته‌بندی عمومی تری کاهش داد و به همین دلیل است که معلمان نمی‌توانند از قبل، معرفتی علمی درباره رفتار بشر را به عنوان نقطه شروع کار خودشان به دست آورند. «شما می‌گویید که فرد باید کودکان را بشناسد تا بتواند آنها را تعلیم دهد، اما این حرف درستی نیست. من می‌گویم که باید کودکان را تعلیم بدهیم تا بتوانیم آنها را بشناسیم.»^(۱۵) فردیت، ایده‌آلی نیست که باید به آن دست یافت. فردیت فقط یک اصل تربیتی است تنها به این دلیل که واقعیت زندگی است. بنابر این اگر تعلیم و تربیت به فردیت احترام می‌گذارد و اگر خود فردیت هدف «وادار ساختن به داشتن احساس مشابه با دیگران»^(۱۶) نیست به این دلیل نیست که اتخاذ چنین سیاستی در تعلیم و تربیت شایسته سرزنش است، بلکه به این دلیل است که اصولاً چنین امری غیر ممکن است. «شما نمی‌توانید شخصیت را تغییر دهید.»^(۱۷) احتمالاً آلن می‌دانست که تأثیرات فراوانی را

از طریق تعلیم و تربیت می‌توان اعمال کرد، اما او می‌خواست خاطر نشان سازد که این تأثیرات نمی‌تواند آن‌گونه که معلم، آن را مناسب می‌داند روی موجود قابل انعطافی - مانند کودک - نفوذ کند.

هنجارهای اجتماعی، افراد را در مدل واحدی شکل می‌دهد. باید درک کنیم که این شخصیت هر کودک است که تعیین می‌کند هنجارهای معین تا چه حد می‌تواند روی آنها تأثیر گذارد.» شما می‌توانید بگویید که بین احساسات انسانی ایده‌آل و شخصیت فردی مستحکمی که در درون و نه در بیرون موجود انسانی قرار دارد، تناقضی را می‌بینید. این شخصیت درونی است که آن مشکلات بیرونی را پیوسته برطرف می‌کند. هر فردی ماهیتی دارد که تمامی موجودات انسانی در آن شرکت دارند و با استفاده از منابع، خود آن افراد نیز در حال پیشرفت هستند.» (۱۸) بنابر این هر فردی ارزشها و یا معرفت جهانی مشابه و یا معرفت عمومی ساده مشابهی را فرا خواهد گرفت، ولی این جامعیت فقط آن چیزی خواهد بود که هر فردی از یادگیری آن را می‌سازد.

در فلسفه آلن، موضوع فردیت با موضوعی ثانوی که به همان اندازه اساسی است، همزیستی دارد. هر کودکی اگرچه در مدرسه، یک فرد است، حالتی از طفولیت هست که برای همه یکسان است و آن را می‌توان در دو نکته خلاصه کرد:

اول اینکه برخلاف اندیشمندان تعلیم و تربیت، که تحت تأثیر دیدگاه احساسگرایانه قرار گرفته بودند، آلن اظهار می‌دارد که ارتباط اولیه کودکان با نوشتن آغاز نمی‌شود، بلکه اولین ارتباطهای او با مردم شروع می‌شود و این ارتباطات فقط از طریق واسطه‌های انسانی است که کودکان با اشیا روبه‌رو می‌شوند. (۱۹) این نکته مهمی است، زیرا به این معناست که اولین چیزی که کودک یاد می‌گیرد، زبان است. دانش کودکان از دنیای پیرامون آنها پهناورتر از مفاهیمی است که بیان می‌دارند. این دیدگاه می‌تواند مبنایی برای انتقاد کردن از تمام روشهای آموزش را شکل دهد که تصور می‌کنند معرفت از طریق تماس با اشیا پدید می‌آید. عکس این مطلب صحیح است. این دیدن اشیای پیرامون ما نیست که به ما مطالبی را درباره آنها می‌آموزد؛ بلکه فقط هنگامی که ما

چیزهایی را درباره اشیای پیرامون خود بیاموزیم، قادر خواهیم بود که آنها را ببینیم. دومین نکته این است که کودکان ابتدا از محیط انسانی خود آگاهی می‌یابند، لذا اولین تجربه آنها از نوع قدرت است. این واقعیت که افراد پیرامون کودکان مشغول مراقبت از آنها هستند و کودکان از مراقبتی که در مورد آنها اعمال می‌شود، هیچ ادراک علمی ندارند، سوء تفاهماتی برایشان پدید می‌آورد. اولین تجربه کودکان «تجربه‌ای از نوع حکمفرمایی است. آنها قدرت محبت و ورزیدن را قبل از اینکه هیچ اطلاعی از وجود قوانین کار داشته باشند، احساس می‌کنند: اولین طریقه تفکر آنها از نوع تفکر شاهانه است.» (۲۰) اولین تجربه کودکان از نوع قدرت است و دومین تجربه آنها رفع توهم آنها خواهد بود، بزودی آنهایی که پیرامون او هستند به خواسته‌های او واقعی نمی‌گذارند. اولین ادراک کودکان از محیط انسانی خودشان بی‌ثبات و دل‌خواهانه است زیرا آنها انگیزشهای بزرگسالان را درست نمی‌فهمند. جهان اشیا در ابتدا بر مبنای مدل تجربی آنها از جهان بزرگسالان درک می‌شود. از این رو اعتقاد ناخود آگاهانه به اینکه تمام اشیا دارای روح هستند و یا اینکه حیوانات و اشیای دارای روح انسانی هستند، قانونی اساسی برای اندیشمندان تعلیم و تربیت مهیا می‌سازد. اگر «بدون استثنا تمام تلاشها در ادراک، دارای نشانه‌ای دوگانه از نظم انسان و انتزاعی اولیه هستند» این بدان معناست که همیشه اشتباهات... باید ابتدائاً صورت بگیرد. (۲۱) در این مفهوم، تعلیم و تربیت فقط شکلی از پیشرفت است؛ زیرا هر کس موجودی بی‌همتاست و باید او را تربیت کرد و لذا هیچ کس را نمی‌توان مسئول قلمداد کرد. این مطلب هنوز صحت دارد که وظیفه ویژه تعلیم و تربیت، تصحیح تفسیر خود رأی کودکان از محیط مادی و اجتماعی آنهاست. در بخش بعدی خواهیم دید که چگونه آلن محتوای مدرسه را برآورده ساختن این نیازمندی مشخص می‌کند.

خلاقیت و فرهنگ

پیش از اینکه بخواهیم این نکته را مطرح سازیم که چه نتایجی را می‌توانیم از تقدم

بخشیدن به تحلیلهای مرتبط با خلاقیت و وضعیت فرهنگی بگیریم، برای آلن بدیهی است که هیچ پریشی از موجود انسانی در تعلیم و تربیت فرهنگی سودمند نیست. به این دلیل که اصل فردیت به اندازه لازم کفایت می‌کند که اندیشه شایسته‌سازی فرهنگی در مدارس بر مبنای دیدگاه نامناسبی از تعلیم و تربیت به مثابه فرایند تولید برای افراد قرار دارد. اگر فردیت همیشه در مقابل این شایسته‌سازی مقاومت ورزد، ما باید استنباط کنیم که آنچه مردم در هر لحظه‌ای بدان فکر می‌کنند همان چیزی است که آنها شخصاً در مدارس آموخته‌اند. به علاوه، حالت طبیعی طفولیت که آن را پیشتر توصیف کردیم، ما را قادر می‌سازد بفهمیم تعلیم و تربیت فرهنگی چگونه است. اگر سطح ادراک کودکان از جهان اساساً به تبحر آنان در زبان وابسته است، آنگاه خلاقیت آنان هم به زبان وابسته خواهد بود. بنابر این هنگامی که مدرسه به دلیل محدود کردن خلاقیت کودکان توسط هنجارهای بانفوذ فرهنگی مورد سرزنش قرار می‌گیرد، آلن آن را به عنوان تعلیم و تربیتی خام می‌نگرد. آنهایی که این نگرش را مطرح می‌سازند که «فردیت کودکان باید به هر قیمتی که شده حفاظت شود و ما باید از آن مراقبت کنیم و اندیشه‌ای را به آنها تحمیل نکنیم و بلکه به آنها اجازه دهیم که اندیشه‌های خود را روی کاغذ بیاورند، زیرا آنچه را آنها می‌نویسند، تراوش یافته از درون خودشان خواهد بود، نه اندیشه‌ای از جانب معلم»، این خطر را می‌پذیریم که آنچه را آنها در هنگامی که به حال خودشان واگذار شده‌اند می‌نویسند، دقیقاً مطالبی پیش پا افتاده و مبتذل خواهد بود؛ مثل دانش آموزی که می‌خواهد یک برج و باروی باستانی را توصیف کند، با این کلمات آن را توصیف می‌کند: سنگهایی که به مرور زمان سیاه شده‌اند. حال اینکه نگاهی مختصر این را روشن خواهد ساخت که برج و باروی مورد سؤال یک پرده از ساختمانهای پیرامون آنها روشنتر است. (۲۲) آلن می‌افزاید: «این نشان می‌دهد که ما جهان را از طریق منشور کج و معوج اندیشه‌هایی که قبلاً داشته‌ایم، مشاهده می‌کنیم؛ به عبارت دیگر آن مفاهیم مورد نظر ما نفوذ مقتدرانه‌ای روی عقاید ما اعمال می‌کنند.» (۲۳) اگر انسان، زندگی خود را در حالت وابستگی شروع کند که از ایده‌های دریافت شده انباشته

است، آن‌گاه اصالت اندیشه فتحی است که باید در آن برنده شد، نه اینکه قلمرویی باشد که باید آن را حفظ کرد. برای آلن، آنچه فرهنگ را مشخص می‌کند مثالی است که می‌توان آن را برای استفاده از زبانی که به منظور صعود بر بام ایده‌های دریافت شده ارائه شده است، استفاده کرد تا به اصالت آن رسید. فرهنگ مجموعه‌ای از هنجارهای غیرشخصی نیست، بلکه مجموعه‌ای از اندیشه‌های آزاد است. به این دلیل است که او ارتباط نزدیکی بین فرهنگ و فردیت مشاهده می‌کند. هنگامی که او می‌نویسد: «فقط یک طریق یادگیری برای تفکر روشن وجود دارد و آن انتقال اندکی اندیشه به کار گرفته شده و آزموده شده بیشتر است» (۲۴) یا «فرهنگ مختلط، تفاوتها را پدید می‌آورد» (۲۵) منظور او این است که هر قدر بیشتر بدانیم، روی فردیت خودمان پافشاری بیشتری خواهیم ورزید. از سوی دیگر آنهایی هم که کمتر می‌دانند کسانی هستند که با این عقیده موافق هستند. بنابر این یادگیری درباره فرهنگ هر فرد که مورد توجه آلن است، بهترین آموزش برای خلاقیت است زیرا این کار به ما نباید بیاموزد که ما چگونه باید فکر کنیم، بلکه باید به ما کمک کند تا مدلی را برای آزادی کشف کنیم.

وسایل رسیدن به هدف

سومین پرسش که در ارتباط با وسایلی است که مدرسه از طریق آنها باید مأموریت تعلیم و تربیتی خود را انجام دهد، ما را متوجه آموزش می‌سازد و اینکه مدرسه محل تنویر افکار، و مکان خاصی است که فرد نباید آن را با خود زندگی اشتباه بگیرد. اصلی که زمینه‌ساز نهضت‌های متعددی در اروپا برای نوسازی تعلیم و تربیت در قرن بیستم است - تعلیم و تربیت برای زندگی و از طریق زندگی - فلسفه آلن چیز بیگانه‌ای است؛ اگر چه او باید با برخی از جنبه‌های انتقادی به مدارس همدلی داشته باشد؛ برای مثال آلن تمایزی را که فراینت^(۱۶) بین دانش آموخته شده در مدرسه، که جدای از زندگی بوده، و دانش کاربردی که در زندگی ریشه دارد، نمی‌پذیرد. انتقاد او به مدرسه هرگز سبب نشد تا پیشنهاد اصلاحاتی را بدهد که هدفش بازگشودن هر چه بیشتر مدرسه به روی زندگی

باشد. دلیل این امر نیز روشن است. روش آموزشی پیش‌بینی شده در زندگی به دلیل احتمال بدفهمی این اندیشه برای خود امور غیرمعتبر شده است. در واقع، این امر گریزناپذیر است زیرا زندگی - در مفهوم فرهنگی آن و بیش از مفهوم زیستی آن - نمی‌تواند هرگز بیش از یک اندیشه باشد و هیچ ایده‌ای معادل ماهیت درست اشیا نیست. (۲۶) نه اندیشمندان تعلیم و تربیت و نه هیچکس دیگر امتیازی در تعریف زندگی ندارد. به این دلیل است که آلن دیدگاهی را برمی‌گزیند که به نظر می‌رسد برای او کمتر ذهنی است و انتخاب دانش، توسط تاریخ و اجتماع مورد تأیید قرار می‌گیرد.

آلن در دفاع از دانش، احتمالاً به فلسفه مکتب جمهوریخواه نزدیکتر می‌شود تا به نهضت‌های اصلاحی تعلیم و تربیتی. اما در اینجا هم او فقط با نتیجه‌گیری‌هایی موافقت دارد که توسط فیلسوفان جمهوریخواه اتخاذ شده است، زیرا تا جایی که اصول مورد توجه است، آلن هرگز معتقد نبود که دانش در ذات خود چیز خوبی بود. او در این زمینه به پراگماتیسم که به روش‌های گوناگون، زمینه‌ساز فلسفه نهضت‌های اصلاح‌گرایانه تعلیم و تربیتی است، نزدیکتر است زیرا او دانش را فقط به منزله وسیله‌ای می‌داند که هدف آن ادراک جهان و عمل کردن در آن است. او اندیشه یادگیری از طریق اشیا را طرد می‌کند به دلیل اینکه این اندیشه همیشه کامل نیست و لذا به صورت متناقضی، انتزاعی‌ترین شکل یادگیری ممکن است. این اندیشه در بهترین شکل خودش کسب مهارت‌های فنی است و هرگز از قضاوت رها نیست. به این دلیل است که او از آموزش دفاع می‌کند، ولی تکرار این مطلب ضروری است که این آموزش هدف نیست، بلکه وسیله است. ثمربخشترین وسیله‌ای که انسان از ادراک دارد جهانی است که از آن جهان این ادراک را به دست آورده است.

چندین نتیجه‌گیری را می‌توان از بیان این اصل اتخاذ کرد:

در ادعای اینکه هیچ اندیشه‌ای معادل با ماهیت درست اشیا نیست، این را می‌توان گفت که هر دانشی را می‌توان به آسانی توسط ارتباط آن با دیگر دانش‌ها تعریف کرد تا اینکه آن را با واقعیتی که آن دانش بیان می‌کند، تعریف کرد. دانش به صورت مستقلی

سازماندهی می‌شود و از منطق خودش تبعیت می‌کند و «از اندیشه‌ای به اندیشه دیگر» (۲۷) حرکت می‌کند. این حرکت موضوع تعلیم و تربیت است. این حرکت خیلی بیشتر از هر درگیر شدن غیر قابل دسترس به واقعیتی است که به صورت مداوم به دورترها کشانده می‌شود. به این دلیل است که دانش تدریس شده در مدارس باید مقدماتی باشد. این اصل، نقطه عزیمت است که هم در ذات خود کامل است و هم دانش آموزان را قادر می‌سازد تا فرایند یادگیری را ادامه دهند. از سوی دیگر، شکلهای جدیدتر دانش به دانش آموزان آموخته نمی‌شود. این نوع از دانش فقط به آنهایی آموزش داده می‌شود که قبلاً در مرتبه بالاتری آموزش دیده باشند؛ زیرا فرض بر این است که دانش مقدماتی را قبلاً کسب کرده است. در آنجا «دانش است و دانش» (۲۸) برای آنهایی که تعلیم و تربیت خود را شروع می‌کنند. این ارکان اساسی است که دانش حقیقی را شکل می‌دهد و در حالی که دانشی که آنها بعداً به دست می‌آورند، ممکن است برای برخی دانش حقیقی باشد، ولی این دانش برای دانش آموزان فقط می‌تواند برخی نظریه‌ها و اطلاعات باشد؛ به عبارت دیگر، دانش واقعی خالصی که دانش آموزان در اصول این دانش متبحر نشده‌اند. مأموریت مدرسه، دادن اطلاعات نیست بلکه مأموریتش تعلیم و تربیت است. در اثبات خودکار بودن سازمان دانش می‌توان این را گفت که دانش از رشته‌های علمی جداگانه‌ای تشکیل یافته و در این شکل است که دانش را در مدارس می‌توان آموخت. در یک معنا، آئن به ایده آل جامع عصر روشنگری بازمی‌گردد. ایده آلی که تعلیم و تربیت جمهوریخواه جانشین آن شد. در عین حال، او به نکته اساسی خودش توجه دارد که عبارت است از اینکه دانش آموزانی که به مدرسه می‌روند در تماس با دو جهان قرار دارند: جهان افراد و جهان اشیا. به همین دلیل است که دیدگاه آئن از لحاظ نظری فقط دو رشته اصلی را داراست: دانش علمی برای جهان اشیا و ادبیات برای جهان افراد.

ما باید قبل از هر چیزی ابتدا هدف تعلیم و تربیت علمی را بیان کنیم که این کار انباشتن دانش نیست بلکه توسعه تواناییهای فرد برای مشاهده جهان است. در نظر داشتن

تفسیر دلخواهانه کودکان، جهان را بر مبنای موقعیت طبیعی آنها به وجود می‌آورد. این به معنای گسترش اساسی روش علمی است: یادگیری مشاهده جهان اشیا بدون موهوم پرستی، پاک کردن ادراک از اعتقاد به روح داشتن اشیا و قائل شدن جنبه انسانی برای خداست که به صورتی طبیعی در کودکان نفوذ دارد. درک این موضوع است که جهان مادی تحت حکومت خواسته‌های خدایان نیست بلکه تحت سیطره ضرورت قرار دارد؛ به عبارت دیگر روش خاص عاری از رمزآلودی جهان را در تسلط خود دارد. این امر پرسش از «آموختن همه طبیعت نیست... بلکه تنظیم ذهن بر طبق هدف و در مطابقت با ضرورت آشکارا درک شده است.» (۲۹) علوم طبیعی می‌تواند به صورتی آشکار برای رسیدن به این هدف مناسب باشد. اما نظم دانش به این معناست که همانگونه که علوم طبیعی «بدون داشتن آمادگی در ریاضیات» (۳۰) قابل درک نیست پس جدای از این واقعیت است که علوم طبیعی همیشه مبادی سودمندی از تعلیم و تربیت را ارائه می‌دهد؛ (۳۱) در عین حال این ریاضیات است که بویژه ما را در رسیدن به هدفی که به تعلیم و تربیت علمی اختصاص دارد، توانا می‌سازد. ریاضیات دو فایده دارد: یکی اینکه ریاضیات از دلخواهی عنصر انسانی جلوگیری می‌کند. در ترسیم اشکال هندسی یا انجام محاسبات ریاضی، نیازمندیهای معینی آشکار می‌شود که در عین حالی که مرسوم است به هیچ وجه دلخواهانه نیست. مزیت دوم این است که ریاضیات امتیاز فهم کامل برای کودک را داراست. در هندسه و ریاضیات، هیچ نمود گمراه‌کننده و یا هیچ اسراری وجود ندارد. وقتی من عدد پنج را به عدد هفت اضافه می‌کنم و عدد دوازده را به دست می‌آورم فرایند کار برای تمامی کسانی که آن را مشاهده می‌کنند آشکار است. در اینجا هیچ روش پوشیده‌ای وجود ندارد. (۳۲) در ریاضیات، دانش اولیه، دانش معینی است. کودکی که جمع کردن را یاد می‌گیرد در آن لحظه خاص همانند یک ریاضیدان حرفه‌ای عمل می‌کند. هر دوی آنها دانشی عقلانی دارند.

علوم انسانی حتی از تعلیم و تربیت علمی، اساسی‌تر است که ما آن را از طریق خواندن کارهای ادبی کسب می‌کنیم. همچنین در اینجا ما باید از طبیعت طفولیت شروع

کنیم که تجربه کودک از جهان، تجربه‌ای دلخواهانه و بی‌ثبات است. به این دلیل است که «اولویت اول این است که به خودمان فضایی برای تنفس بدهیم و نیز مکانی را برای افراد پیرامون خود اختصاص دهیم تا دید روشتری از آنها داشته باشیم.» (۳۳) در عین حال، ما نمی‌توانیم خودمان را محدود کنیم. ما باید راهی از همزیستی با یکدیگر را بیابیم که ما را قادر سازد تا هم با انسانهای دیگر از در آشتی درآییم و هم آنها را درک کنیم. این دقیقاً همان چیزی است که خواندن می‌تواند ما را در این کار کمک کند. کودکان باید بخوانند، زیرا کتابها، تجربیات آنها را از جهان تثبیت می‌کند. واژه‌های درون کتابها هرگز تغییر نمی‌کند. شخصیت‌های داستانها هم مشخص هستند؛ خواه شخصیت‌های مثبتی باشند یا چهره‌هایی منفی داشته باشند. آنها هیچ‌گاه مثل انسانهای جهان واقعی دو جنبه توأم مثبت و منفی ندارند. همچنین شخصیت‌های موجود در کتابها از همدیگر متفاوت هستند. رابطه خواننده با آن شخصیتها بر مبنای قدرت نیست که امکان یادگیری از آنها را درباره جهان و قوانین حاکم بر جهان امکانپذیر سازد.

سه نکته دیگر نیز باید در اینجا مشخص شود:

اول اینکه خواندن به معنای هجی کردن کلمات نیست. آلمن با این روش از خواندن مخالف بود. زیرا ادای طولی و آوازی کلمات، اجازه فراتر رفتن از متن را نمی‌دهد؛ چنانکه در دنیای واقعی این‌گونه است. کتابها به کودکان غنای بیشتری می‌دهد. آهسته خواندن به این معناست که شما اندیشه‌های خود را پیرامون موضوع خاصی نظم می‌دهید، بدون اینکه اسیر آن شوید. شما می‌توانید بر محتوای کتاب تسلط یابید و در حالی که اندیشه‌های نویسنده آن را دنبال می‌کنید، برای خودتان فکر کنید. آلمن نوشته است: «دانستن چگونه خواندن، ستودن اندیشه‌های خودتان است تا ستودن اندیشه‌های فردی دیگر.» (۳۴) لازم است که در «آهسته خواندن» که به معنای خواندن با چشمان است، آلمن بر روش ویژه‌ای تأکید دارد. او به هدف توجه دارد نه به وسایل.

دومین نکته‌ای که باید روشن شود این است که «ما باید چه چیزی بخوانیم؟» پاسخ آلمن روشن است: «من هیچ محدودیتی را در این مورد قائل نیستم... من نمی‌توانم فردی

را تصور کنم که مهمترین نیاز او توسط علوم انسانی برآورده نشود همانگونه که نیاز او در صفحات آثار بزرگ^(۱۷) یافت می‌شود.» (۳۵) در اینجا هدف انسان‌گرایانه تعلیم و تربیت دلالت مستقیمی می‌یابد؛ به این معنا که هیچ تفاوتی بین مطلب خواندنی برای استفاده در مدارس و مطلب خواندنی برای افراد نخبه^(۱۸) وجود ندارد. هر کس باید بخواند و باید همه چیز را بخواند. در اینجا آلن خود را به مثابه تحمیل‌کننده هنجارهای ادبی فرهنگ خاص نمی‌بیند، ولی عقیده خود را بیان می‌کند که محتوای چنین کتابهایی می‌تواند افراد را از غوطه‌ور شدن در تمام شکل‌های بردگی ذاتی رها کند.

آلن در دفاع از یادگیری به مثابه آموزش، خود را در معرض یکی از اعتراضاتی قرار می‌دهد که به صورتی سنتی درباره مدارس انجام می‌شود: این روش فاقد قلب است؛ به عبارت دیگر آنها یک جنبه بنیادین تعلیم و تربیت را نادیده گرفته‌اند؛ رشد عاطفی کودک. آلن به این اعتراض دو پاسخ می‌دهد: اولاً او خامی ذاتی موجود در محبت و احساس را می‌زداید. تعلیم و تربیت بر مبنای احساسات می‌تواند به آسانی به مثابه تعلیم و تربیت بر مبنای عشق عرضه شود. آلن می‌نویسد: «احساسات سریعاً مستبدانه می‌گردد» و احساسات معلم می‌تواند از احساسات مثبت به احساسات منفی، چرخشی ناگهانی پیدا کند. ثانیاً آلن تردید ندارد که اشتیاق برای نفوذ و شرطی‌سازی کودک ممکن است زمینه‌ساز این احساسات خوب باشد؛ به عبارت دیگر، نوعی از دوست داشتن هست که عملاً فردیت کودکان را طرد می‌کند. از سوی دیگر، نوع دیگری از محبت نیز وجود دارد که ظاهراً به معنای دوست داشتن آنها نیست بلکه از نوعی است که عملاً به آنها (کودکان) احترام گذاریم و به آنها اعتماد کنیم. ما می‌توانیم براحتی مشاهده کنیم که در پس اعتراضات انجام شده به آلن، تمایز ایجاد شده بین قانونی بودن و فضیلت در فلسفه کانتی^(۱۹) است.

برای آلن و نیز سایر عقل‌گرایان، اخلاقیات تنها متوجه زندگی خصوصی فرد است. هر تلاشی برای سازمان دادن ساختاری گروهی مثل مدرسه در مدلی بر مبنای ارزشهای اخلاقی خطر سقوط در سلطه ترور را به جریان می‌اندازد و یا حتی خطر افتادن به سلطه

حکومتی را که به حکومت استبدادی^(۲۰) مشهور است همراه دارد. تعلیم و تربیت موضوعی اخلاقی نیست بلکه موضوعی قانونی است. رابطه معلمان و دانش‌آموزان نمی‌تواند توسط احساسات اخلاقی تعیین شود. این رابطه می‌باید مثل یک قرارداد، مبانی مربوط به خودش را در مفهومی قانونی داشته باشد و فقط بر مبنای دل‌بستگی عاطفی نباشد. از نظر آلن، معلمان باید حقیقتاً فاقد قلب باشند، نه از این لحاظ که نسبت به کودکان بی‌علاقه باشند، بلکه از این لحاظ که آنها آزادی کودک را به منزله تنها وظیفه اصلی تعلیم و تربیت ببینند.

عدم موفقیت دانش‌آموز و روش تعلیم و تربیتی

اگر دروسی را که در مدارس آموزش داده می‌شود، ضرورتی تعلیم و تربیتی تعیین کرده باشد که از برقراری روابط بین افراد و محیط آنها (محیط فیزیکی و هم محیط انسانی) و براساس مبانی درستی به وجود آمده باشد، آن‌گاه واضح است که این تعلیم و تربیت باید برای همگان اجباری باشد. آلن نوشت: «من این را مضحک می‌بینم که تصمیم‌گیری در مورد یادگیری مطلب خاصی در عوض مطلب خاص دیگری به عهده کودکان و خانواده آنها واگذار گردد. از طرف دیگر این هم مضحک است که تلاش کنیم دولت را متهم به تحمیل این مطلب یا آن مطلب کنیم.» (۳۶)

ما می‌توانیم مشاهده کنیم که دیدگاه آلن در این زمینه با تعلیم و تربیت جمهوریخواهان مطابقت دارد. آموزش باید اجباری باشد و نباید به دلخواه سرپرست خانواده واگذار می‌شود. واقعیتی که باقی می‌ماند این است که این دانش‌سازگی قابل حصول نیست و این امر مشکل دشواریهای یادگیری و اینکه چگونه باید بر آنها غلبه کرد را به وجود می‌آورد؛ به عبارت دیگر، مسأله، عدم موفقیت دانش‌آموزان و روشهای تعلیم و تربیتی است. احتمالاً به دلیل همین مسأله است که فلسفه آلن از اوضاع تعلیم و تربیتی زمان خودش تأثیرات زیادی پذیرفته است.

دشواریهای یادگیری

اولین پاسخ آلن به دشواریهای یادگیری، تلاش برای شناسایی عوامل آنهاست. او از اولین کسانی بود که به تبیین دشواریهای یادگیری برحسب تفاوت‌های موجود در هوش ایراد گرفت. «من از شنیدن این حرف که می‌گویند این فرد باهوش است و آن فرد باهوش نیست، بیمار و خسته شده‌ام.» (۳۷) او معتقد است تا جایی که مسأله هوشی - بدون پیچیدگیهای بعدیش - مورد توجه است، مشکلی وجود ندارد که بتوان بر آن فائق آمد. «چه کسی است که از نظر دیگران فرد متوسطی به حساب آید و با وجود این نتواند هندسه را بخوبی یاد بگیرد، به مشکلات و دشواریهای آن به طریق صحیحی هجوم برد و دلسرد شود؟ پیشرفت از هندسه تا پژوهشهای بسیار پیشرفته و دشوار مثل پیشرفت از خیال‌پردازی تا هندسه است. دشواریها یکسان است. این دشواریها برای فرد ناشکیبا، غیرقابل برتری است و برای افراد شکیبایی که با این دشواریها سر و کار دارند، چیزی نیست.» (۳۸) پس هنگامی که آلن از دشواریهای یادگیری بحث می‌کند، او برحسب عناصری چون «شکیبایی» و «ناشکیبایی» تفکر می‌کند تا اینکه درباره توانایی هوشی تفکر می‌کند، به عبارت دیگر، او بحث را از تأکید بر عامل هوشی به بحث در تأکید بر شخصیت منتقل می‌کند. به نظر او موفقیت در مدرسه به عامل اراده مربوط است. اگر ما این استدلال را یک بار دیگر با ماهیت طفولیت مرتبط سازیم، درک آن آسانتر می‌شود. اگرچه ما می‌توانیم بین میل و اراده تمایز قائل شویم و بگوییم که میل، نیاز به لذتی زودگذر است در حالی که اراده تمام محدودیت را در نظر می‌گیرد و به معنای این است که قادر به دستیابی به هدف است، در عین حال باید بپذیریم که این میل است که در طفولیت غالب است تا اینکه نیروی اراده غلبه داشته باشد. «فرد سبک مغز همچون حماری است که گوشهای خود را تکان می‌دهد ولی از اینکه اندکی از جای خود تکان بخورد، خودداری می‌کند.» (۳۹) این همان نپذیرفتن نیروی اراده است، اراده‌ای برای نداشتن اراده، میراثی از موقعیت طبیعی کودکی که در دیدگاه آلن دشواریهای یادگیری را تشریح می‌کند و عنوان می‌دارد که این امر اصولاً برای همه افراد باید یکسان باشد. این

دیدگاه، راه حل مورد نظر خود را نیز ارائه می‌کند که تقویت اراده است. «کاری که دانش‌آموزان موظف به انجام آن می‌شوند، شخصیت آنها را مورد سنجش قرار می‌دهد تا اینکه هوش آنها را بیازماید. خواه در خواندن یک متن باشد یا در ترجمه و یا در ریاضیات، رقابت بر سر غلبه بر حالات است، برای یادگیری مطلبی باید به آن مطلب چسبید» (۴۰) اگر چه آلن نوشت که «هیچ ارزشی بهتر از نیروی اراده انسان نیست» (۴۱) این ارزش تنها وسیله است و خودش هدف نیست. تنها هدف مدرسه پرورش اندیشه است، شخص، پشتکار داشتن را فرامی‌گیرد به این منظور که آن را عملاً امکانپذیر سازد.

تبیین آلن از عدم موفقیت دانش‌آموزان برحسب واژه‌های اخلاقی (نداشتن اراده) را باید در محدود کردن زمینه‌های کاربرد آن در نظر گرفت؛ مخصوصاً هنگامی که شخص به نتیجه گسترش این پدیده توجه دارد. آلن به عدم موفقیت به منزله پدیده‌ای فردی می‌نگرد که نتایج آن فقط به صورتی حاشیه‌ای بر زندگی بعدی آن فرد تأثیر می‌گذارد. اما این را نیز می‌توان گفت که ماهیت پدیده تنها هنگامی به صورتی ریشه‌ای و بنیادین تغییر می‌کند که این پدیده به گونه‌ای گسترش یابد که موجب اعتراض همگانی شود و یا تحلیل‌های آماری نشان دهد که دیگر این پدیده به هیچ وجه منحصرراً فردی نیست و بلکه دیگر، پدیده‌ای اجتماعی است. ارتباط بین طبقه اجتماعی - شغلی والدین و موفقیت کودکان در مدارس را می‌توان به صورتی قطعی نشان داد، ولی عدم موفقیت را نمی‌توان به هیچ وجه از طریق عواملی که فقط به فرد مربوط است، توضیح داد. آنچه مورد نیاز است، تحلیلی مقایسه‌ای از خواسته‌های ویژه مدرسه و انتظارات تعلیم و تربیتی طبقات اجتماعی - شغلی از کودکان است. مسلماً کتاب پایه‌های تعلیم و تربیت آلن تنها به صورتی حاشیه‌ای می‌تواند در انجام چنین تحلیل‌هایی مفید واقع شود زیرا اگر چه خودداری از پذیرش نابرابری توانایی‌های هوشی مهم است، معمای این مسأله هنوز نوع دیگری از تحلیل را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد.

روشهای تدریس

ما باید اجباراً به نتایج مشابهی در مورد روشهای تدریس برسیم. اول از همه باید به آلن حق بدهیم که به درسهایی که به صورت سخنرانی ارائه می‌شود، انتقاد داشته باشد و از روشهای تعلیم و تربیتی فعال طرفداری کند. انتقاد او از تدریس به سبک سخنرانی تنها هنگامی می‌تواند به گونه‌ای مناسب فهمیده شود که بار دیگر به ماهیت طفولیت مراجعه کنیم. اگر کودکان از گوش فرا دادن به صحبت معلم چیزی فرا نگیرند به این علت است که این روش، انقیاد آنها به سخنرانی کردن و انتزاع را تقویت می‌کند. سخنرانی، نوعی استفاده جادویی از زبان است که از آن طریق، جهان اشیا در بیرون از دایره می‌ماند و در اینجا هر چیزی محتمل است ولی هیچ چیزی واقعی نیست؛ به عبارت دیگر، این روش هرگز چیزی را برای کودکان فراهم نمی‌سازد که بتوانند توسط آن تجربیات خود را از جهان تعیین کنند، آن‌گونه که متون نوشته شده می‌تواند این کار را انجام دهد. این روش کودکان را قادر نمی‌سازد تا دنیای فریبای دوران طفولیت خود را پشت سر گذارند.

از این تحلیل می‌توان دو نتیجه گرفت: اول اینکه آلن از یادگیری فعال جانبداری می‌کند: «شنیدن و دیدن هیچ پیشرفت مناسبی را برای هیچ دانش‌آموزی در هیچ نقطه‌ای از جهان مقرر نمی‌سازد و پیشرفت دانش‌آموز تنها در گرو کار عملی است» (۴۲). این دیدگاه کلاس مدرسه ابتدایی را به کارگاهی برای اندیشه تبدیل می‌کند.

جایی که در آن، معلم خیلی کمتر کار می‌کند و کودکان، بسیار کار می‌کنند. هیچ درسی را نمی‌توان مثل باران بر سر کودکانی فرو ریخت که با دستهایی در آغوش نهاده شده به آن گوش می‌کنند. در عوض این کار، باید کودکان بخوانند، بنویسند، جمع و تفریق کنند، نقاشی بکشند، مطالبی را حفظ کنند، رونویسی، و دوباره نویسی کنند. بسیاری از تمرینها روی تخته سیاه کلاسها انجام می‌شود ولی این تمرینها همیشه در دفترها و لوح دانش‌آموزان به آهستگی و مکرراً تکرار می‌شود و همیشه دوران زیادی از زمان را مصروف خود می‌کنند... ساعات بسیاری صرف رونویسیهای خوش خط در کتابهای تمرین درسی می‌شود... و نوشتن، حفظ کردن، خواندن، نقاشی کردن و جمع و تفریق کردن ادامه می‌یابد؛ ساختمان دانش برپا می‌شود. (۴۳)

این دیدگاه نقش معلم را نیز نه به عنوان آماده ساختن و درس دادن بلکه به عنوان

سازماندهی مطالعه و «رتبه‌بندی کردن وظایف» (۴۴) تعریف می‌کند. در این راستا معلم چیزی بیش از انتقال‌دهنده دانش و امدادگری برای کتابها نیست. لذا می‌توان دومین نتیجه‌گیری از تحلیل آلن را ترسیم کرد: تأکید بر اهمیت خواندن در کار مدرسه.

«به آنها اجازه دهید تا بخوانند و دوباره بیشتر بخوانند. به آنها اجازه دهید تا از طریق شاعران، خطیبان و داستان‌گویان، آموزش ببینند. اگر ما نخواهیم در انجام یکباره همه چیزها تلاش کنیم، باید زمان زیادی را در اختیار داشته باشیم. مدرسه ابتدایی منظره‌ای مضحک از سخنرانیهای بزرگسالان را به تصویر می‌کشد. من از این سوره‌نهای^(۴۱) کوچک متنفرم. من می‌توانم آنها را با شنیدن بیازمایم. فقط با شنیدن از طریق پنجره‌ای که باز است. اگر معلم صحبتی نکند و در عوض آن کودکان بخوانند، آن‌گاه همه چیز خوب خواهد بود.» (۴۵)

اما اینکه بگوییم آلن طرفدار یادگیری فعال بود، تمام داستان را بازگو نکرده‌ایم. واژه «یادگیری فعال» به خودی خود مبهم، و نیازمند توضیح است. نکته مهمی را که باید یادآور شویم این است که برای آلن، کار مدرسه فقط هنگامی می‌تواند در آزادی ذهن شرکت کند که تأکید زیادی را بر نظم بدن به جای گذارد. این ادعا، نیروی بیان اصلی را داراست که به فراتر از حوزه تعلیم و تربیت می‌رود.

به‌طور کلی این فقط بردن جهان به نقطه عزیمتی است که ذهن می‌تواند خود را آزاد سازد. آزادی هرگز مؤثر نخواهد بود اگر آن را به میزان زیادی از جهان اشیا و یا جهان افراد دور سازیم. ذهن هنگامی واقعی است که به خودش تجسم بخشد. به این دلیل است که در مدارس «باید قبل از هر کاری، بدن پرورش یابد.» (۴۶) بنابراین «رونویسی، عملی است که اندیشه را تقویت می‌کند.» (۴۷) زیرا رونویسی «جسم را متمرکز بر اندیشه‌هایی می‌کند که می‌خواهید از آنها پیروی کنید.» (۴۸) به همین دلیل است که «آموختن زبان از طریق حفظ کردن اشعار، اندیشه‌های سرگردان کودک را پرورش می‌دهد.» (۴۹) نیز به همین دلیل است که آلن علیه اصلاح‌گرایان مدارس صحبت می‌کند و می‌گوید که آنها نیاز به تربیت بدنی را نادیده می‌گیرند و از ابتدا در جستجوی «توسعه هوش هستند به جای اینکه در جستجوی بیدار کردن و نظم بخشیدن به عواطف باشند.» (۵۰) آلن که در این زمینه به مشاهده روشهای اجتماعی عمیقتر می‌شود به پاسخهای مکانیکی و تکرار

برای کمک به گسترش اندیشه تکیه می‌کند. او معتقد نیست که ادراک اولیه برای یادگیری ضروری است، بلکه او فکر می‌کند که عکس این مطلب صحیح است. یادگیری پیش شرط ادراک است. او از نظریه تعلیم و تربیت بر مبنای عادت دفاع می‌کند که بسیار متفاوت تر از جریانی ساده بود و «جسم را برای اینکه سیال گردد و یا به عبارت بهتر قادر باشد که تفکر ناب را کاملاً تاب آورد، آماده سازد.» (۵۱) در واقع، جسم تنها فضای پیشین ذهن است.

در این زمینه ما می‌توانیم به محدودیت دوم کتاب پایه‌های تعلیم و تربیت آلن اشاره کنیم که این محدودیت هم مثل محدودیت نخستین است که آن را پیشتر ذکر کردیم. در بحث از انگیزش یادگیری، آلن به صورتی مفرط به انتقاد از تعلیم و تربیت بر مبنای بازی یا شادمانگی می‌پردازد که به برانگیختن دانش آموز با دادن قول لذت یا شادمانی معنا پیدا می‌کند؛ «خواه این لذت و شادمانی فوری، و یا اینکه قریب‌الوقوع باشد.» (۵۲) این انتقاد مطمئناً تا جایی که این روشها فقط با هدف میل به لذت باشد و هیچ کاری را برای تقویت منجر به یادگیری صورت نمی‌دهد، وارد است. (۵۳) این انتقاد همچنین در اینکه شادمانی ذهن قابل احساس نیست و با علایق خودکار کودک بیگانه است و استفاده از این روشها نمی‌تواند سودمند باشد، وارد است؛ (۵۴) به عبارت دیگر، عنصری ضروری از اجبار در یادگیری در مدارس وجود دارد که نمی‌تواند به طور کامل توسط انگیزش کوتاه مدت نادیده گرفته شود. برای پرورش ذهن کار بسیار زیادی لازم است و تنها می‌توان از طریق تصمیم و اراده‌ای موافق به آن رسید و هرگز نمی‌توان از طریق برانگیزشها یا امیال زودگذر به آن رسید. متأسفانه، اجباری که به صورت ذاتی در موضوعات درسی مدارس وجود دارد به گونه‌ای است که آنها تنها هنگامی می‌توانند به گونه‌ای موفقیت‌آمیز جذب و انطباق یابند که دانش‌آموزان الزامات مدارس را بپذیرند؛ به عبارت دیگر، دانش‌آموزان آماده اعتماد کردن به معلمان خود برای فراهم ساختن آن رضامندی فکری شوند که فقط بعدها آن را به دست خواهند آورد. ما ممکن است بپذیریم تا زمانی که حضور در مدارس توسط جامعه و دانش‌آموزان بدیهی

انگاشته می‌شود نباید هیچ بحثی در این باره به عمل آورد و لذا نیازی به پرسش از وجود روشها یا محتوای آن نیز نیست. آنچه خانواده از مدرسه انتظار دارد، مطابق با چیزی است که مدرسه از دانش‌آموزان خود می‌خواهد و لذا مشکلی برای رسیدن به توافق در خصوص اهداف آموزش وجود ندارد. اما این توافق هنگامی از میان می‌رود که جامعه در کل، یا فقط طبقات اجتماعی خاصی، اعتماد خود را به مدرسه از دست بدهد. در این صورت میل به یادگیری از میان می‌رود و با این کار اختیار ضمنی مدارس، برای دانش‌آموزان وظایفی را تعیین می‌کند که ارزش آن بزودی آشکار نمی‌شود. شاید در این زمینه همیشه سوء تفاهمی عمیق (لااقل در فرانسه) بین تعلیم و تربیت و اجتماع وجود داشته باشد. در حالی که جامعه نیازمند آن است که مدرسه خواسته‌ای سودمندگرا را برآورده سازد، آنچه مدرسه عرضه می‌کند، اساساً تعلیم و تربیتی عام است. جامعه انتظار دارد که مدرسه ابتدائاً و در درجه نخست، کارکردی اجتماعی عرضه دارد در حالی که توجه اصلی مدرسه پرورش ذهن است. این تفاوت تا زمانی ادامه دارد که مدرسه این انتظارات اجتماعی را برآورده سازد و در عین حال مسیر خود را نیز دنبال کند. در واقع، این بود وضعیتی که آلن در آن زمان مشغول نوشتن آن نوع از تعلیم و تربیتی بود که اصول آن مورد مناقشه قرار نگرفته بود. در چنین وضعیتی اراده به منزله شرط اصلی موفقیت مسلم در نظر گرفته شده بود. اما هنگامی که مدرسه وظیفه اصلی خود را آماده کردن دانش‌آموزان برای دنیای کار قرار داد، وضعیت متفاوتی پدید آمد. آن‌گاه مشاهده شد که قوانین عمومی مدرسه از تعلیم و تربیت، خواسته‌های سودمندگرایانه آن را برآورده نمی‌سازد. بنابر این ما می‌توانیم خاطر نشان سازیم که در ارتباط با مسلم فرض کردن اراده به منزله تنها شرط موفقیت دانش‌آموز در مدرسه، خود اراده و البته به توافق بسیار بنیادین بین دانش‌آموز و مدرسه است. توافق در مورد اهداف و روشهای مدرسه. در جوامع صنعتی پیشرفته این امر بسیار محتمل به نظر می‌رسد که برای یک بخش از جمعیت مدرسه اگر این توافق شکسته نشده باشد، حداقل به تحلیل رفته و باب پرسش از خواسته‌های مدرسه اصولاً مفتوح است. بنابر این مدرسه دیگر نمی‌تواند از

هنگام شروع کار خود به حمایت تمام دانش آموزانش اعتماد کند. استفاده این کار آن است که روشهای کاری مدرسه بدون هیچ اختلافی پذیرفته شده است. ما اعتقادی نداریم که مدارس باید تغییر کنند، فقط می‌خواهیم مسأله‌ای را خاطر نشان سازیم که آلن نمی‌توانست آن را تشخیص دهد و احتمالاً نمی‌توانست صرفاً براساس نظر خود آن را حل کند.

آنچه در ذیل می‌آید انعکاس نظریات آلن در خصوص تعلیم و تربیت است که ما می‌توانیم از آنها دو نتیجه را استخراج کنیم: اول اینکه، بدون شک فلسفه تعلیم و تربیتی مخصوص او به صورتی تاریخی آغاز شده است؛ چنانکه ما آن را در خصوص عدم موفقیت دانش آموز و روشهای تدریس مشاهده کردیم. ما احساس می‌کنیم که نظریات آلن متعلق به زمانه خودش بوده است و تنها به صورتی حاشیه‌ای به تعلیم و تربیت معاصر ما ارتباط دارد. فوریت دادن به پدیده جدیدی از قبیل بعد اجتماعی، عدم موفقیت مدرسه و فروپاشی توافق ضمنی، دانش آموز را اسیر مدرسه می‌کند که آلن با کاستن اهمیت آن همراهی بود. اما در حالی که روشهای پیشنهادی او ممکن است منسوخ شده باشد، ما معتقدیم که این فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی تعهد او به اصول تعلیم و تربیت، هنوز هم معتبر است.

در زمانی که تقاضاهای فزاینده‌ای برای تعلیم و تربیت دولتی توسط اجتماع مطرح می‌شود، بویژه در چرخه‌های اقتصادی، کتاب پایه‌های تعلیم و تربیت او از فلسفه انتقادی خاصی جانبداری می‌کند که ما به آنها نیز توجه خواهیم داشت. آلن یادآور می‌شود، اصلاح‌گرایانی که برای تبدیل مدرسه به سازمانی اقتصادی بسیار عجله می‌کنند به دنبال برخی اقدامات خاص در تعلیم و تربیت هستند. ما باید مواظب باشیم که مدرسه را به میل خودمان و در جهت بازکردن آن روی بازار کار، ویران نکنیم، زیرا بدون داشتن ذهن پرورش یافته، هیچ انسانیت نابی وجود نخواهد داشت و احتمالاً هیچ آموزش حرفه‌ای کاملاً مؤثری نیز وجود نخواهد داشت. آلن همچنین به ما یادآور می‌شود که انسانها به طور عام، و کودکان به طور خاص، مواد اولیه خامی نیستند که بتوان

آنها را مطابق با هنجارهای بیرونی شکل داد. در اینجا رجعتی غالب به فرد انسان وجود دارد که به این معناست که تعلیم و تربیت را به هیچ وجه نمی توان با فرایند فنی و صنعتی مقایسه کرد که می خواهند افرادی را از طریق دخالت‌های خارجی تولید کنند. این کار بیش از فرایند عملی است که از طریق آن افراد، خودشان را پرورش می دهند.

می توان روشنی اعلام کرد که فلسفه تعلیم و تربیت آلن به هیچ وجه انقلابی نیست. آلن صراحتاً چنین نظری را رد می کند، زیرا او معتقد بود که هر شکلی از انقلاب به احتمال بسیار زیادی، اقتداری خارجی را بر افراد تحمیل می کند تا اینکه آزادی افراد از آن طریق تحکیم یابد. در این زمینه، می توان گفت که آلن واقع‌گرای تعلیم و تربیتی بود؛ بدین معنا که او به هر نوع طرح تعلیم و تربیتی که مستلزم دخل و تصرف بسیار زیادی باشد، اعتماد نداشت. برای او، نقطه محوری تعلیم و تربیت، اختراع نوع جدیدی از انسان یا اختراع جهانی جدید نبود، بلکه موافقت یافتن تعلیم و تربیت با واقعیت بود. این امر به این معنا نیست که آلن محافظه کار بود، بلکه به این معناست که او به معلمان برای تغییر انسانها اعتماد نداشت و بلکه به خود انسانها برای تغییر خودشان معتقد بود.

پاورقیها

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1- Philippe Foray | 12- Spinoza |
| 2- Emile chartie | 13- Condorcet |
| 3- Normandy | 14- Aezop |
| 4- La depeche de Reuen | 15- Durkheim |
| 5- L'esprit et les passions | 16- Frient |
| 6- La systeme dos beaux - arts | 17- Great book |
| 7- Mars ou la guerre jugee | 18- Elite |
| 8- Le veainet | 19- Totalitarian |
| 9- props sur l'éducation | 20- Kantian |
| 10- Third republic | 21- Sorbon (نام دانشگاهی معروف در فرانسه) |
| 11- Vichy | |

یادداشتها

1- Alain, props sur l'education, paris, presses universitaires de france, 1986 (Quadrige series)
همچنین این کتاب (پایه‌های تعلیم و تربیت) درس‌هایی از کتاب (Pedagogie en Fantine) (تعلیم کودکان) دربر دارد (چاپ دانشگاه فرانسه، شهر پاریس در سال ۱۹۶۳). در این یادداشتها فصول مربوط به کتاب پایه‌های تعلیم و تربیت (Props sur l'education) با اعداد رومی ذکر شده و در ادامه آن نیز شماره صفحات کتاب آورده شده است.

- ۲- همان، X، ۲۰
 ۳- همان، XXXVII، ۹۵
 ۴- همان، XX، ۵۴
 ۵- همان، XX، ۵۳
 ۶- همان، LXXXIII، ۲، ۸
 ۷- آلن، سیاست، صفحه ۲۷۰، پاریس، انتشارات دانشگاه فرانسه، ۱۹۵۱
 ۸- آلن، بنیانهای تعلیم و تربیت... XXIX، ۷۷
 ۹- همان، XXXVI، ۶۸
 ۱۰- همان، XXIX، ۶۸
 ۱۱- همان، XXVI، ۶۹
 ۱۲- همان، XXIX، ۷۶
 ۱۳- همان، XXIX، ۷۷
 ۱۴- همان، مقدمه، صفحه یک
 ۱۵- همان، XVI، ۴۵
 ۱۶- همان
 ۱۷- همان
 ۱۸- همان
 ۱۹- همان، XXXI، ۸۱
 ۲۰- همان، XXXI، ۲، ۸۱
 ۲۱- همان، XXXI، ۸۲
 ۲۲- همان، LIV، ۱۳۷
 ۲۳- همان
 ۲۴- همان، LIV، ۱۳۶
 ۲۵- همان، XXII، ۵۹
 ۲۶- همان، XXX، ۷۸
 ۲۷- همان، XVIII، ۲۸، ۹
 ۲۸- همان، XVIII، ۴۷
 ۲۹- همان، XIX، ۵۰
 ۳۰- همان، XXV، ۶۷
 ۳۱- آلن، تعلیم کودکان (Pedagogie en Fantine)، صفحه ۲۶۱ و ۹
 ۳۲- آلن، (پایه‌های تعلیم و تربیت)، LXII، ۱۵۷
 ۳۳- همان، XXV، ۶۶
 ۳۴- همان، LXXIX، ۲۰۰
 ۳۵- همان، XXV، ۶۶، ۷
 ۳۶- همان، XIX، ۴۹، ۵۰
 ۳۷- همان، XXIV، ۶۲
 ۳۸- همان
 ۳۹- همان، XXIV، ۶۴
 ۴۰- همان، XXIV، ۶۵
 ۴۱- همان، II، ۸۰
 ۴۲- همان، XX، ۵۲
 ۴۳- همان، VI، ۲۰
 ۴۴- همان، XXXIII، ۸۶، ۷
 ۴۵- همان، II، ۹
 ۴۶- همان، XXV، ۶۷
 ۴۷- همان، XXII، ۵۸
 ۴۸- همان، XXXIII، ۸۷
 ۴۹- همان، XXXIV، ۸۹
 ۵۰- همان، XIX، ۵۱
 ۵۱- آلن، تعلیم کودکان، همان، فصل ۳۱، صفحه ۳۴۷

۵۲. همان، فصل ۱۸، صفحات ۳۰۱-۲

- 53- J.S.Bruner, Iedevloppement de l'enfant: Savoir fair, P.78 , Paris, presses
(رشد کودک: توانایی انجام دادن و توانایی سخن گفتن): (Savoir Dire و 1986, Universitaires de France)
۵۴. آلن، پایه‌های تعلیم و تربیت، ۱۰ و ۱۱
۵۵. همان ۱۴ و ۱۷

کارهای آلن

1- Quater - vingt - un chapitres sur lesprit et les passion, paris, bloch, 1917. (Republished as:
elements de philosophie. paris. Gallimard, 1941

(در چهار فصل، به علاوه یک فصل که درباره نشاط روح است و مجدداً تحت عنوان عناصر فلسفه چاپ شده است.)

- 2- Le systeme des beaux - arts. paris, Gallimard, 1920 سیستم هنرهای زیبا
3- Mars ou la guerre jugée. paris, Gallimard, 1921 ماه مارس یا جنگ قضاوت شده
4- Les idées et les ages. paris, Gallimard, 1927 نظریه‌ها و اعصار
5- Entretiens au bord de la mer. paris, Gallimard, 1931 ورود به کناره دریا
6- Propos sur l'éducation 1st.ed. paris, Gallimard, 1932 پایه‌های تعلیم و تربیت
7- Les dieux. paris, Gallimard, 1934 خدایان
8- Histoire de mes pensées. les arts et les dieux. paris, Gallimard, 1934
(تاریخ اندیشه‌های من، هنرها و خدایان)
9- Propos. paris, Gallimard/Bibliothèque de la pléiade, 1956. (بنیان‌ها)
10- Pédagogie infantine, paris, press universitaires de France. 1963 (Esquisses d'Alain, I)

کارهایی که درباره آلن صورت گرفته است

- 1- Bourgne.R.(ed) Actes du colloque. "Alain, lecteur des philosophes." Paris. Bordas.
اعمال جمعی، سخنرانی آلن در خصوص فلسفه 1987
2- Hommage a Alain. Nouvelle revue Française (Paris), september 1952 (special
issue) تازه بیه فرانسوی
3- Hyppdite.J.Lexisance, l'imaginaire et la valeur chez Alain. Mercure de France (Paris),
october 1949 حیات، تصویر و ارزش از دیدگاه آلن - پیامبر فرانسه
4- Pascal.G.La pensée d'Alain. Paris. bordas, 1946 اندیشه آلن
5- Revue de metaphysique et de morale (Paris), no.2, 1952. (special issue)
(مجله مابعدالطبیعه و اخلاق)

