

کربد  
کارکردگرانی  
در آموزش و پرورش

از آنجا که آموزش و پرورش به عنوان یک نهاد اجتماعی در جهت اجتماعی کردن به فعالیت می پردازد، گروهی از جامعه شناسان و کارشناسان تعلیم و تربیت، دیدگاه آموزش و پرورش کارکردی را به عنوان یک مکتب خاص مورد توجه قرار داده اند. بدین لحاظ این گروه ضمن اعتقاد به مبانی کارکردی در آموزش و پرورش مسائلی را که در این زمینه مطرح می شود از این دیدگاه مورد مطالعه قرار می دهند. "دکتر هوشنگ ناقی" دانشیار دانشگاه ملی ایران در ادامه بحث قبلی خود در این مقاله به موضوع کاربرد و تحقق کارکردگرانی در آموزش و پرورش توجه خاص دارد و بویژه تضادهای میان آموزش و پرورش سنتی و آموزش و پرورش کارکردی را مورد بررسی قرار می دهد.

\*\*\*

زمینه های اساسی آموزش و پرورش کارکردی را می توان با نقل قول هائی از "فریر" (Ferriere) و "کلپارد" (Claparède) ارائه نمود.

اولی با لحنی منفی اظهار می دارد: "هرآنچه که از خارج بدون پاسخ به نیازی چه زودتر و چه دیرتر بیرون از قلمرو تمايلات متریبی ناشی شود بد است" (۱). دومی همین مطلب را منتها بنحوی مثبت چنین بیان می دارد: "در آموزش و پرورش واقعی فعالیتت نزد کودک اعمال نمی گردد، مگر آنکه وی نیاز طبیعی به آنرا احساس کند و یا اینکه قبلا" بنحوی ماهرانه این نیاز در صورت غریزی نبودن، در او ایجاد شود" (۲).

از دیدگاه کارکردی، نیاز و ارضاء آن بعنوان اصل ارائه می شود. هر نیازی واکنشهای خاصی را بمنظور ارضاء شدن بر می انگیزد که نتیجتاً "منشاء فعالیت را در نیاز باید

نامه پژوهشکده، سال سوم  
شماره ۳-۴  
پائیز و زمستان ۱۳۵۸

"جان دیوئی" در نائید همین مطلب بنحوی دیگر ابراز داشته است که چرا و چگونه آموزش و پرورش باید کارکردی باشد. وی معتقد است هنگامی فعالیت واقعی است که بمنظور نیل به هدفی، از میان برداشتن مشکلی، حل مسئله‌ای، توجیه تفکری و طرح نقشه‌ای باشد و ضمناً "اضافه می‌نماید تنها و صرفاً" مسئله و حل آن مطرح نیست، بلکه این مسئله باید ناشی از تمایلات زنده و کنونی شاگرد و مترسی باشد (۴) .

مدارس سنتی مسائلی دربرابر مترسی قرار می‌دهد. اما این مسائل اغلب مصنوعاً توسط معلمین یا نویسندگان کتابهای درسی ارائه می‌گردند، بطوریکه ارتباطی با تجربیات زنده و کنونی مترسیان ندارد (۵). نتیجتاً "شاگردان نه از روی نیاز باطنی، بلکه صرفاً" بخاطر تنبیه نشدن و یا اخذ نمرات بهتر به حل مسائل می‌پردازند (۶) .

کارتحصیلی از نظر "دیوئی" هنگامی مفهوم واقعی پیدا می‌کند که شاگرد خودش به حل مسائل مربوط به خود بپردازد، یعنی مسائلی که از نیازهای خودش ناشی شود و خودش به جستجوی امکانات رفع نیاز و حل مسائل برآید و این همان اصل مهم آموزش و پرورش کارکردی است (۷) که در آن فعالیتی موثر است که بر محور نیاز و ارضاء آن و منکی بر علاقه و تمایل باشد.

این اصل آموزش و پرورش کارکردی در مورد مواد درسی از قبیل آموزش علوم، تاریخ، جغرافی، زبان و غیره می‌تواند اعمال گردد. از اینرو ارائه دروس اجباری و تحمیلی بدون در نظر گرفتن علاقه شاگرد قابل قبول نیست، زیرا "درس باید بمنزله پاسخی باشد" (۸)، پاسخی که خواسته شده و ضمناً "با توجه به امکان و توانایی دریافت آن طرح شده باشد" (۹). چون منظور از آموزش و پرورش ایجاد علاقه و جواب به آن است (۱۰)، بدین ترتیب است که مدرسه می‌تواند بنظر خانم "دسکودر" (A. Descoedres) از حالت قرون وسطائی و مکتب خانه‌ای خارج شده و بصورت کانون زندگی درآید (۱۱). از دیدگاه کارکردی، هدف آموزش و پرورش قبل از هر چیز، یعنی قبل از اینکه روش یا برنامه باشد، خود کودک است. "ادوارد کلاپارد" در کتاب خود تحت عنوان "روانشناسی کودک و آموزش و پرورش تجربی" عقاید و نظرات خود را بطور بارز در این زمینه ابراز داشته است. بهمان گونه که باغبانی بر مبنای شناخت گل و گیاه است، آموزش و پرورش هم باید بر مبنای شناخت کودک باشد. این شناخت کودک که از مهمترین اصول آموزش و پرورش کارکردی است کمتر مورد توجه قرار گرفته است. "ژان ژاک روسو" (J.J. Rousseau) یا "کوپرنیک" (Copernic) آموزش و پرورش در کتاب "امیل، یا آموزش و پرورش" به معلمین و مربیان توصیه کرده است قبل از هر چیز سعی به شناخت واقعی و عمیق کودک،

نیازها، امکانات، تواناییها و تمایلات او داشته باشند. نظام آموزش و پرورش باید متکی بر شناخت کودک باشد، زیرا کودکی تنها یک واقع نیست، بلکه شکوفائی انسان وابسته به آن است. آموزش و پرورش یعنی در نظر گرفتن قوانین رشد فیزیکی، فکری و نیازهای کودک که همواره باید اختلاف موجود بین خردسال و بزرگسال را مد نظر داشته باشد.

چندین سال پیش، بدنبال "روسو" و درناشید نظرات تربیتی او، آقای "بوس" (Bovesse) وزیر آموزش عمومی بلژیک در طرح مطالعات (۱۲) خود اظهار داشته است که مربی باید بعنوان نقطه، عزیمت و مرکز دایمی فعالیتهاش، کودک را همراه با نیازهایش، گرایشهایش، غرایزش و در یک کلمه تمایلاتش مطمح نظر قرار دهد (۱۳)، در این صورت است که ارزش نظام آموزش و پرورش که بر مبنای فعالیت کودک پایه گذاری شده باشد آشکار می گردد. مثلاً "ارزش بازی که صاحب نظران معاصر معتقدند نه تنها برخلاف نظر برخی از متفکرین گذشته یک سرگرمی و فعالیت زائد نیست، بلکه ایجاد کننده، محرکهای واقعی و در نتیجه کار لازم در کودک است و همان طور که می دانیم این امر در روشهای سنتی بیشتر از طریق اجبار و سیستم مجازات حاصل می گردید.

بازی، در واقع فعالیتی مبتنی بر علاقه و بوجود آورنده سعی و کوشش لازم است. بهمان گونه که بزرگسال در کارش سعی می کند بخود مسلط بوده و بر روی خستگی فیزیکی و یا ترس خود بمنظور نبل به هدفی مشخص سرپوش بگذارد، بازی کودکان نیز دارای جنبه های جدی و اهداف و کارکردهای تربیتی می باشد (۱۴). مهمترین کارکرد بازی در نظام نوین آموزش و پرورش ایجاد علاقه و رغبت در متریب یعنی وسیله، اعمال و تحقق همان اصل اساسی آموزش و پرورش کارکردی است. این نظام نوین، عدم توجه برخی از متفکرین گذشته به علائق و تمایلات کودک را مورد انتقاد قرار داده و بالعکس علاقه و میل کودک را بعنوان اصل اساسی آموزش و پرورش و محور اصلی آن می پذیرد (۱۵).

در اینجا بی مناسبت نیست، با توجه به اینکه زیاد از مفهوم علاقه سخن بهمان آمد، تعمق بیشتری در این زمینه صورت گیرد. معمولاً "در مورد مفهوم علاقه دو برداشت مختلف می توان داشت: یکی علاقه برونئی و دیگری علاقه درونئی. منظور از علاقه نوع اول علاقه ای است که مصنوعاً و ماهرانه بکمک مربی ایجاد می شود. این روش با مقتضیات آموزش و پرورش کارکردی هماهنگی ندارد. علاقه نوع دوم علاقه ای واقعی، درونئی، باطنی و ناشی از خود متریب و ترجمان و پاسخگوی نیازهای اوست که باروش کارکردی نیز مطابقت دارد. "دیوئی" و "کرسشنینر" (Kerschensteiner) (۱۶) به اندازه کافی در این زمینه پافشاری و نظراتی ابراز نموده اند، از جمله اینکه مواد درسی که بدون در نظر گرفتن علاقه، باطنی و نیازها و امکانات شاگردان تحمیل گردد، نتیجتاً "آموزش و پرورش را محدود به

مجموعه‌ای از صناعات کم و بیش خارجی بمنظور جلب توجه و دقت می‌سازد (۱۷). در چنین نظامی برنامه‌های آموزشی بدون توجه به علائق متربی تدوین می‌گردد که بدنبال آن مربیان اضطراراً "متوسل به وسائل مصنوعی می‌شوند تا بهر نحو که شده (خواه مکتبی بر اصول تربیتی باشد یا نباشد) دانش آموزان را با این برنامه‌ها منطبق سازند. اما بقول "مارک آندره بلوش" (Marc André Bloch) این بدترین وسیله و راه‌حلی کاهلانه و بدعمل‌کننده بوده و باگرایشهای نوین و کارکردی آموزش و پرورش هماهنگی ندارد. یعنی با این گرایش که علائق و تمایلات قبل از طرح ریزی و تدوین برنامه‌ها مطمح نظر بوده و مشخص‌کننده ساخت و محتوای آن باشد، و نه اینکه برنامه‌های درسی از خارج تدوین شود و بعداً "در جریان کار اتفاقاً" اقدام به جلب توجه و تمایل گردد.

آموزش و پرورش کارکردی نوین می‌خواهد که کودک در زمینه‌هایی فعالیت‌کننده عمیقاً و باطناً به آن علاقمند است و ضمناً این علاقمندی ناشی از نیازهای طبیعی و باطنی او باشد (۲۹). وجود همین علاقه عمیق است که درونی شدن کار یا بقول "کرشنیر" تجربه درونی و زیست شده را می‌سازد.

در این گرایش اعتقاد بر اینست که در کلیه سطوح آموزشی از کودکان تا دانشگاه علاقه بدرس (ریاضیات، آسبزی، باغبانی، هندسه، فلسفه، ورزش و...) یعنی واقعی خود عمیقاً و باطناً در دانش آموز و دانشجو ایجاد گردد تا بدین وسیله از هدر رفتن انرژی در راه تحقق فعالیت‌های تحمیلی و اجباری جلوگیری شود. از همین طریق موضوع تضباط تحصیلی که یکی از مسائل و مشکلات مهم آموزش و پرورش سنتی است بصورت حاد خود دیگر مطرح نخواهد بود و امکان از بین رفتن روش تضباطی سنتی مستبدانه و پلیسی مبتنی بر ترس و ناشی از عوامل خارجی با آنهمه جار و جنجال و طمطراق میسر می‌گردد.

راه حل پیشنهادی "کلاپارد" در این مورد اینست که همین علاقه و تمایل با اصل آموزش و پرورش کارکردی نوین جایگزین ترس از تنبیه و حتی امید به پاداش می‌گردد (۲۵) و بدین ترتیب بصورت روش تضباطی نوین در مقابل روش تضباطی سنتی خارجی قرار می‌گیرد. یعنی تضباطی که از درون برخیزد (۲۱) و بقول "دیوئی" "انضباط درونی جایگزین انضباط خارجی شود" (۲۲).

مدارس سنتی، از خارج درصد دتا مین و تحمیل انضباط اند، در صورتیکه مدارس نوین ز داخل در جستجوی آنند و هر آئینه که امکان رجوع به نیازهای متربی و مدد گرفتن از آن و ارضاء آن میسر باشد (۲۳) می‌توان به او "اعتماد" (۲۴) نموده و از متوسل شدن به وسائل خارجی خودداری کرد. مادام "مونتسوری" (Mme Maria Montessori) در تائید همین نظریه چنین اظهار داشته است: "هدف ما اینست که انضباط از طریق فعالیت... و نه بی‌حرکتی

و انفعال و متابعت حاصل شود". کودکي که "بشدت به کارش علاقمند باشد... خودش در راه انضباط گام برمی‌دارد". انضباطی واقعی و عمیق زیرا که "بر آزادی متکی است". این انضباط "من غیر مستقیم حاصل می‌شود"، زیرا بخاطر خود انضباط نیست، بلکه "نتیجه‌ای است ناشی از تحقق کاری که شخصیت کودک را سازمان می‌بخشد و در واقع ارزش آنهم از همین جاست". مشاهدات عینی اغلب این امر را به ثبوت رسانیده است. اغلب کلاسهای انضباط نداشته و نامرتب‌اند، کلاس‌هایی است که شاگردان آن از اینکه وقتشان اکثراً تلف شده و به هدر رفته و فعالیت‌هایشان توأم با علاقه و رغبت نیست شکایت و گله دارند (۲۵). امید است که در مدارس آینده علاقه و رغبت درونی و باطنی برای مواد درسی منطبق و هماهنگ با نیازهای مترسی جایگزین علاقه، خارجی که تنها بمنظور کسب مدرک تحصیلی و یا صرفاً "قبولی در امتحان و اخذ نمرات بالاتر می‌باشد گردد. در صورت ایجاد چنین علاقه‌ای است که اعمال تصنعی و خارجی انضباط دیگر لزومی نخواهد داشت.

هر گاه مترسی آگاه به آنچه انجام می‌دهد و علت آنرا نیز بداند، یعنی بداند مثلاً "کجا می‌رود و چرا فلان کار را انجام می‌دهد و ضمناً اهداف فعالیت‌های تحصیلی بصورت نیات و مقاصد باطنی و درونی خود او درآید، خودش از تمام امکانات و تواناییهای خود برای نیل به مقاصد استفاده خواهد کرد. و این همان اصل نوین کارکردی آموزش و پرورش است که در آن علاقه و میل باطنی بعنوان اصل انضباط درونی هرنوع نیاز توسل جستن به سلاحهای همواره خطرناک انضباط خارجی را هرچه بیشتر از میان برمی‌دارد. در نظام سنتی آموزش و پرورش با توجه به اینکه برنامه‌های درسی اکثراً ناشی از عوامل خارجی است، اساساً "توسل و تهدید به تنبیه یا بقول "دیوئی" "انضباط مقتدرانه" (۲۶) و بزعم "فورستر" (Foerster) "انضباط پلیسی" (۲۷) مورد لزوم می‌یابد.

مادام "مونتسوری" ضمن انتقاد این روش سنتی و تأکید گرایش نوین تربیتی می‌گوید: "هرگاه فردی تنها به صرف اینکه مصنوعاً همچون کر و لال و افلیج ساکت، بی حرکت و صم و بکم شود دلیل بر منضبط بودن او نیست. چنین فردی از بین رفته و تلف شده است و نه منضبط" (۲۸). آموزش و پرورش سنتی با توجه به اینکه برخلاف اصل کارکردی علاقه، باطنی، از خارج و با تکیه بر عوامل خارجی عمل می‌کند نمی‌تواند واجد انضباطی جز انضباط متکی بر عوامل خارجی صرف (۲۹) باشد. از اینرو "تنها اطاعت خارجی و بیرونی و نه درونی و باطنی را بدست می‌آورد" (۳۰) و قادر به ایجاد نظمی واقعی و باطنی نمی‌باشد، زیرا کمتر به درون فرد توجه داشته و بیشتر اتکایش بر احساس ترس و تهدید است که لزوماً اعمال چنین قدرتی را ایجاد می‌کند و از اینرو نیل به نظمی

از این طریق بسیار زود گذر و ناپایدار خواهد بود (۳۱). در اینجا به تضادها و تناقضاتی میان آموزش و پرورش نوین کارکردی و آموزش و پرورش سنتی برخورد می‌کنیم که بدکراهم آن می‌پردازیم.

در نظام سنتی آموزش و پرورش، علت اینکه کودک تن به مقررات می‌دهد اینست که در مقابل مقررات در خود احساس ضعف می‌کند و نتیجتاً با توسل به دورویی و رتظاهر آنچه راکه از او طلب می‌کنند انجام می‌دهد و هر آئینه کنترل و تسلط خارجی در کار نباشد از اعمال مقررات شانه خالی می‌کند و از همین جاداستان تقلب‌ها و بی‌نظمی‌های تحصیلی که کم‌شاهد آن نیستیم عرض اندام می‌کند. بقول یکی از صاحب نظران، در زیر این ماسک و نقاب کودک رام و آرام و ساکت، کودکی وحشی وجود دارد که همواره آماده بیدار شدن است (۳۲). از همین جاست که نظام سنتی آموزش و پرورش در شخصیت کودک جدائی و تفرقه بوجود می‌آورد. "دیوئی" ضمن تشریح این موضوع مخالفت خود را ابراز داشته و گفته‌است کودک که اساساً "سرشار از عمل و فعالیت و تشنه، بکار انداختن قدرت و تجربه در محیط اطرافش است به فردی صرفاً" دریافت‌کننده و مطیع محض که انزیه‌بهاش تنها در راه شنیدن و یادگرفتن صرف می‌شود تبدیل می‌گردد (۳۳). در واقع در برابر کودک دو دنیای مختلف قرار دارد. یکی دنیای علاقه‌های باطنی و تجربه‌های زیست‌شده، او (Vécu) و دیگری دنیای الزامات و فعالیت‌های تحصیلی. "دیوئی" بنحوی بارز اختلاف ریشه‌ای و بنیادی این دو ساخت را نشان داده است: "دنیای محدود، اما شخصی که کودک در آن حرکت می‌کند" در مقابل "دنیای غیرشخصی و وسیع چون زمان و فضا که مدرسه او را در آن وارد می‌کند،" و "وحدت‌گاملاً" عاطفی‌زندگی کودک" در مقابل "تخصص‌ها و تقسیمات برنامه‌های درسی" و طبقه‌بندی‌های انتزاعی که "در دنیای تجربی کودک (۳۴) پاسخگوی نیازی نیستند" (۳۵). "فورستر" بنحوی دیگر این جدائی و انفکاک را متذکر شده است. جدائی بین "زندگی بدون تفکر" و "یک" تفکر بدون زندگی" (۳۶). زیرا از کودک می‌خواهیم تنها به تکرار چیزهای انتزاعی که به او آموخته‌ایم بپردازد و درباره آن تفکر کند. بطوریکه در مورد چیزهایی که مربوط به خود اوست قادر به آشکار نمودن تفکرات خود نمی‌باشد و از همین جاست که تفکرات کودک زنده‌نموده و از این دیدگاه زندگی او توأم با تفکر نیست (۳۷).  
باین ترتیب بقول "دیوئی" کودک میان موضوعات مورد علاقه خود و موضوع‌هایی که مدرسه به او ارائه، القاء و تحمیل می‌کند "شقه" شده و این امر منجر به "نیگی" (Dédoublément) و از بین رفتن یگانگی فکری و باطنی خصلت و منش او می‌شود (۳۸).  
در این مورد هرگاه بخواهیم وارد ماهیت قضایا شده و ریشه‌های بنیادی این تناقضات و مغایرتها را در باهم، ناچاراً باید در زمینه‌های فرهنگی و شرایط و عوامل

آن به تعمق و تفکر لازم بپردازیم. بیش از همه "گرشتینر" صاحب نظر آلمانی ضمن تمایز "Kul turgut" و "Bildungsgut" یعنی فرهنگ عینی و فرهنگ ذهنی سخن رانده است. بنظر او ریشهٔ اساسی این امر را باید در تعبیر نادرست و نارسای فرهنگ دانست. مربیان و معلمین با دست‌هایی پر از گنجینه‌هایی که از پیشینیان باقی مانده از قبیل علوم، فنون، هنرها، اخلاقیات و... بطرف کودکان می‌روند به این امید که این گنجینه‌ها را بصورت ارمغانی تحویل‌شان دهند و تنها ترسشان اینست که مبادا سال‌های تحصیلی در نیل به این هدف یعنی انتقال این گنجینه‌ها و ثروتها یابزان خود او این "گنجینه‌های تمدنی" کوتاه و ناکافی باشد. این اشتباه و نارسائی ناشی از اینست که گمان می‌کنند این "گنجینه‌ها و مواهب تمدنی" کلا "و عموماً" در مورد هر کسی صرفاً "بر اساس اکتسابات عینی، بدون شناخت و در نظر گرفتن امکانات ذهنی و باطنی فرهنگ قابل انتقال است." "گرشتینر" انتقاد خود را بنحوی بارز چنین بیان داشته است: "نظام حاکم بر مدارس ما صرفاً از روی مفاهیم کاذب و پیش فرضی فرهنگ عینی سازمان می‌یابد و نه از نقطه نظرهای قابلیت‌های فرهنگی فرد" (۳۹). جایی دیگر در همین زمینه اظهار می‌دارد که: "نظامهای تحصیلی ما بجای اینکه به آن چه که منطبق بر طبیعت شاگرد است بپردازد می‌خواهد که او را منطبق با آنچه که خود تشخیص می‌دهد بسازد و علت آنهم اینست که همواره بدنیاال فرهنگ عینی و بیرونی هستیم و نه فرهنگ ذهنی و باطنی (۴۰). در واقع معلوم نیست هر عامل عینی تمدن بدون آنکه متوسل به عوامل اجباری خارجی و بی‌نمودن حافظه از معلومات شود بتواند در مورد هر کسی و بمراتب در مورد هر کودکی بصورت عاملی ذهنی و درون فرهنگی درآید (۴۱). در این صورت هم، برای کودک بصورت عواملی بیگانه و خارجی در خواهد آمد، و نه عواملی که واقعا "و عمیقاً" جزئی از ساخت او شده باشد (۴۲).

از اینجا یکی دیگر از وجوه اختلاف و تضاد روش سنتی آموزش و پرورش و روش نوین کارکردی آشکار می‌گردد. آموزش و پرورش کارکردی همانگونه که ملاحظه نمودیم بیش از پیش به طبیعت و دنیای باطنی کودک پرداخته و برای آن اهمیت قائل است. این اصل در مورد انتخاب مواد درسی و آموزشی نیز می‌تواند اعمال گردد. در این زمینه باز هم از "گرشتینر" نقل قول می‌نمائیم که می‌گوید:

"انتخاب مواد درسی هنگامی درست است که پاسخگوی تمایلات و استعداد های دانش‌آموز باشد" (۴۳). و یا به بیان دیگر "برای اینکه گنجینهٔ تمدنی در مورد فرد مفروضی بصورت گنجینهٔ فرهنگی درآید، لازم است که ساخت آن کلا "با لافل جزا" با ساخت فکری و روحی او هماهنگی داشته باشد" (۴۴). بر این اساس از یک طرف برنامه‌های

درسی باید بطورکلی منطبق با مقتضیات ساخت فکری و روحی کودک و امکانات و تواناییهای او و همین طور تحول تمایلات و نیازهای او باشد، و از طرف دیگر اختلافات و تفاوت‌های فردی نیز مورد توجه قرار گیرد (۴۵). مثلاً "بهبوده‌خواد بود هرگاه کودکی را که دارای استعداد‌های عملی است به کارهای نظری وادار کنیم و یا کودکی را که ذوق و قریحه‌اش در زمینه‌های نظری است به کارهای دستی وادار سازیم. در این صورت است که جزااتلاف وقت نتیجه" دیگری عاید نخواهد شد. با در نظر گرفتن این موارد، قسمت اعظم مسئله، کودکان تنبیل حل خواهد شد، زیرا چه بسا تنبیلی شاگرد ناشی از آن باشد که برنامه‌های درسی در مسیر استعداد‌های واقعی او نبوده است (۴۶).

چنانکه ملاحظه می‌کنیم، با توجه به نظرات برخی از صاحب‌نظران آموزش و پرورش، به این نتیجه می‌رسیم که مهم‌ترین اصل آموزش و پرورش کارکردی تقریباً "مورد تأیید همگان قرار گرفته است، تا به آن حد که "کرشتینر" آن را عنوان یکی از تالیفات خود قرار داده است: "اصل اساسی جریان فرهنگی" (۴۷) یعنی همان اصل انطباق کلی مدرسه و تدوین برنامه‌های آموزشی بر مبنای خود کودک.

"کلاپارد" طرفدار پروپاقرص و واضع آموزش و پرورش کارکردی (۴۸) در تأیید این نظریه در نتایجی که در کنگره "بهداشت روانی در پاریس ارائه داده است همگام با "کرشتینر" اظهار می‌دارد "مشاهدات و ملاحظات نشان می‌دهد که منافع در مورد فرد بهمان میزان عاید خواهد شد که به قابلیت‌های طبیعی او رجوع شود و هرگاه اصرار به توسعه و گسترش قابلیت‌هایی که فاقد آن است بشود اتلاف وقت خواهد بود. پس لازم است که مدرسه بیشتر متوجه استعدادها و تواناییهای فرد باشد" (۴۹). در این صورت است که مدارس فردا بحق خواهند توانست ادعا نمایند که به هر دانش آموز غذایی متناسب اشتها، استعدادها، کنجکاوها و تمایلات طبیعتاً غالبش ارائه خواهند داد. و مگر نه آنکه این تمایلات و استعدادها تحت تاثیر محیط اجتماعی - فرهنگی، خصوصاً آموزش و پرورش و همین طور ضمن فعالیت و تمرین کشف و شکوفان می‌شوند؟

بدین ترتیب قلمرو وسیعی در مقابل قابلیت‌ها و استعداد‌های افراد قرار داده خواهد شد که در آن این تمایلات و استعدادها برخلاف نظام سنتی آموزش و پرورش نه تنها سرکوب و منحرف نمی‌شوند، بلکه برعکس بطور کامل احساس و باز شناخته خواهد شد.

بی‌مناسبت نیست این مبحث را با نقل قولی از "مارک آندره بلوش" پایان دهیم: "مدرسه باید تا آنجا که ممکن است با ساخت فکری کودک که از طریق ارتباط و سائش با سلسله‌ها، استعدادها و تمایلاتش مشخص می‌شود منطبق گردد" (۵۰).



۱ - رجوع شود به کتاب "Ferrière" تحت عنوان "La Liberté de l'enfant à l'école active" ، صفحه ۹ .

۲ - رجوع شود به کتاب "Edouard Claparède" تحت عنوان "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale", 4ème édition, p. 208. مارک آندره بلوش "در کتاب خود تحت عنوان "La philosophie de l'éducation nouvelle", Presses Universitaires de France, 1973, p. 35.

ضمن بررسی آموزش و پرورش کارکردی اظهار داشته است که تعداد زیادی از طرفداران آموزش و پرورش نوین و همینطور خود او اعتقاد به امکان ایجاد نیاز در کودک ندارند. در صورتیکه از دیدگاه جامعه‌شناختی، خصوصا "در مورد نیازهای "جامعه زاد" همان‌طور که از عنوانش پیداست و همان‌گونه که خود "کلاپارد" هم متذکر شده است (در صورت غریزی نبودن) این نظریه آنقدرها هم دور از واقع نمی‌تواند باشد. از همین جا ابراز و ارائه چنین نظریه‌هایی دگرگونی بنیادی و اساسی از نقش، کارکرد و تصویر معلم را ایجاد می‌کند که خود "کلاپارد" بنحوی بارز و آشکار این امر را ابراز داشته است. معلم دیگر "عالم دهر مسئول ساختن هوش و پرکردن ذهن از معلومات" نیست، بلکه "بیدارکننده" نیازهای فکری باطنی" و "محرک و برانگیزاننده" تملیلات" است. رجوع شود به:

Rapport au Congrès d'Hygiène Mentale de Paris, juin 1922, reproduit en annexe au livre de Robert Dottrens, "Le problème de l'inspection et L'éducation nouvelle", p. 214.

۳ - سه مبحث قبل "بررسی مفهوم آموزش و پرورش کارکردی" مراجعه شود.

۴ - نقل از کتاب "Ou-Tsuin-Chen" تحت عنوان:

"La Doctrine pédagogique de John Dewey" - p. 9.

۵ - رجوع شود به کتاب "جان دیوئی" تحت عنوان: "Les écoles de

"demain" صفحه ۲۵. منظور وی از تجربیات زنده و کنونی اینست که اکثر برنامه‌های درسی بنحوی برنامه‌گذاری و طرح‌ریزی می‌شوند که بیشتر برای آینده مفید است تا حال، اما در این مورد که هدف آموزش و پرورش باید بیشتر منعطف به حال باشد یا آینده، بعدا" بطور جداگانه و به تفصیل مورد بحث و مذاقه قرار خواهیم داد.

۶ - رجوع شود به کتاب "جان دیوئی" تحت عنوان: "Democracy

and Education" ، صفحات ۱۸۴ - ۱۸۲ .

۷- رجوع شود به کتاب "جان دیوئی" تحت عنوان "My pedagogic creed"، صفحه ۲۶۱.

۸- رجوع شود به کتاب "کلاپارد" تحت عنوان "L'Education fonctionnelle" صفحه ۱۹۵.

۹- رجوع شود به کتاب "Ansay-Terwagne & Velut" تحت عنوان "Pédagogie nouvelle" صفحه ۷۶.

۱۰- رجوع شود به کتاب "دمورزونکیس" (Demoor & Jonckheere) تحت عنوان "La science de l'éducation, 3 ème édition" صفحه ۳۲۳.

۱۱- رجوع شود به کتاب "A. Descoedres" تحت عنوان "L'Education des enfants arriérés" در زمینه "بی اعتنائی به نیازهای واقعی و تمایلات دانش آموزان به روزنامه" فرانسوی "لوموند" (Le Monde) مورخ ششم مارس ۱۹۶۹ تحت عنوان: "مدرسه در ۱۹۶۹" که در طی آن ضمن ملاقات و گفت و شنود با دانش آموزان نظر و گلیه‌هایشان مورد بررسی قرار گرفته است مراجعه شود.

12- Plan d'études, par M. Bovesse, Ministre de l'Instruction Publique.

۱۳- نقل از مقدمه‌ای از "کلاپارد" که برای کتاب "Ansay-Terwagne & Velut: "Pédagogie nouvelle", p. 5" نگاشته است. این گرایش مرکزیت کودک در آموزش و پرورش که بعداً "بطور جداگانه مورد بحث قرار خواهد گرفت بزبان فرانسه تحت عناوین "Puérocentrisme" و "Pédocentrisme" یا "Paidocentrisme" و بزبان انگلیسی تحت عنوان "The child centered school" آمده است تحت ناشر "روسو" یکی از دبیران دبیرستان "لیون" (Lyon) فرانسه بنام "Eng. Blum" رشته تحصیلی خاصی راتحت عنوان "Pédologie" یا "paidologie" (کسودک شناسی) نام‌گذاری و پیشنهاد کرده است.

در آمریکا این رشته توسط "O. Chrisman" بنام "Paidology" ارائه گردیده است. معادل آلمانی آن که در سال ۱۸۹۶ ابراز گردیده است چنین است:

"Entwurf einer Wissenschaft des Kindes Jena"

۱۴- برای اطلاعات بیشتر در این زمینه به نشریه "آموزشی کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان تحت عنوان "شناخت بازی کودکان" شماره ۴، بهار ۱۳۵۴، و همچنین کتاب "زان شاتو" (Jean Chateau) تحت عنوان: "بازی" (Le jeu) مراجعه شود.

۱۵- بعنوان اصل سوم از هفت اصل خود، "اتحادیه" بین‌المللی آموزش و پرورش

نویسن "La ligue internationale pour l'education nouvelle)"  
در نائید همین گرایش اعلام نموده است که "مطالعات . . . باید امکان توسعه و گسترش  
تعلیمات باطنی کودک را آزادانه فراهم نماید، یعنی تعلیماتی که طبیعتاً و خود به خود  
در او بیدار می شوند." نقل از "A. EHM" در کتاب:

"L'Education nouvelle, p. 163"

۱۶- "گرشتمیر" (Kerschensteiner) صاحب نظر آلمانی آموزش و پرورش که در  
این زمینه دارای تالیفات زیادی است که مهم ترین آن عبارتند از:

- A) Grundfragen der Schulorganisation, Leipzig, Teubner, 1907.
- B) Der Begriff der Arbeitsschule, Teubner. 1912.
- C) Charackterbegriff und Charaktererziehung, Teubner, 1912.
- D) Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation, Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1917.

از این پس، این کتابها اختصاراً "بصورت زیرنامه خواهد شد:

- A) Grundfragen
- B) B. D. A
- C) C. U. C.
- D) Grundaxiom

۱۷- رجوع شود به کتاب "جان دیوئی" تحت عنوان: "L'Ecole et l'enfant",  
صفحات ۵۹-۶۰ و همینطور کتاب "گرشتمیر" (B. D. A.)، صفحه ۱۹۷.

۱۸- رجوع شود به کتاب "Marc-André-Bloch" تحت عنوان:  
Philosophie de l'education nouvelle, Presses Universitaires  
de France- 1973-p. 51.

۱۹- معادل فرانسه آن "Expérience intime et vécue" و آلمانی  
آن "Erlebnis" می باشد. برای اطلاعات بیشتر به کتاب "گرشتمیر" تحت عنوان:  
"Theorie der Bildung"، صفحات ۷۰ و ۷۱ مراجعه شود.

۲۰- رجوع شود به کتاب "کلاپارد" تحت عنوان: "L'Education:  
fonctionnelle" صفحه ۲۳۳.

۲۱- رجوع شود به کتاب "برتراند راسل" (B. Russell) تحت عنوان:  
"Principes de reconstruction sociale"، صفحه ۱۱۷.

- ۲۲- رجوع شود به کتاب "جان دیوئی" (مدرسه‌شاگرد) صفحات ۸۷ و ۸۸.
- ۲۳- رجوع شود به همان کتاب "برتراند راسل"، صفحه ۱۱۹، و همینطور کتاب "پیازه" (Piaget) تحت عنوان: "Le jugement moral chez l'enfant"، صفحه ۴۲۱.
- ۲۴- "اوبید دوکرولی" (Ovide Decroly) در کتاب خود تحت عنوان: "L'initiation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs"، صفحه ۱۲، صحبت از "انضباط اعتمادی" بر مبنای "همکاری فعال کودکان" در مورد کاری که آزاده انتخاب شده یا توام با خشنودی رضایت آمیز باشد کرده است.
- ۲۵- رجوع شود به کتاب خانم "مونتسوری" تحت عنوان: "La Maison des enfants" صفحه‌های ۳۰ - ۲۱ - ۲۲ - ۲۳ و ۱۷۶.
- ۲۶- رجوع شود به کتاب "دیوئی" تحت عنوان: "Les Ecoles de demain"، صفحه ۱۳.
- ۲۷- رجوع شود به کتاب "فورستر" فیلسوف آلمانی و صاحب نظر آموزش و پرورش تحت عنوان: "L'école et le caractère"، صفحه ۳۱.
- ۲۸- رجوع شود به همان کتاب "مونتسوری"، صفحه ۳۰- ضمناً "در این زمینه کتاب "کلاپارد" تحت عنوان: "Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale, 6 édition" صفحه‌های ۴۲۶ و ۴۲۷ نیز می‌توان مراجعه نمود.
- ۲۹- رجوع شود به همان کتاب "فورستر"، صفحه ۱۷۰ و همینطور کتاب "دیوئی" تحت عنوان: "L'école et l'enfant"، صفحه‌های ۸۸ و ۸۷.
- ۳۰- رجوع شود به همان کتاب "فورستر"، صفحه ۱۹۳.
- ۳۱- رجوع شود به همان کتاب "فورستر"، صفحه ۸۲.
- ۳۲- رجوع شود به کتاب "اوتن" (A. Autin) تحت عنوان: "Autorité en matière d'éducation" صفحه ۳۲.
- ۳۳- رجوع شود به همان کتاب "دیوئی" (مدارس فردا) صفحه ۲۰۶، وی در کتاب دیگر خود تحت عنوان: "The school and society"، در صفحه ۳۵ از بین "نکات مشخصه" آموزش و پرورش قدیم... سوی گیری انفعالی آن را "یادآوری کرده است.
- ۳۴- یا بقول آلمانی زبانها "Erfahrungswissen" کودک.
- ۳۵- رجوع شود به همان کتاب "دیوئی" (مدرسه و کودک)، صفحه‌های ۹۳ و ۹۴.
- ۳۶- رجوع شود به همان کتاب "فورستر" (مدرسه و منش)، صفحه ۷۶.

۳۷- رجوع شود به همان کتاب "فورستر"، صفحه ۷۷.

۳۸- رجوع شود به همان کتاب "دیهوی"، صفحه ۴۶.

۳۹- رجوع شود به کتاب "کریشتینر"، صفحه ۲۵۹.

۴۰- رجوع شود به کتاب "کریشتینر" تحت عنوان "Das Grundaxiom"، صفحه

۰۸۸

۴۱- رجوع شود به کتاب "کریشتینر" تحت عنوان: "B. D. A."، صفحه ۶۹.

۴۲- رجوع شود به کتاب "کریشتینر" تحت عنوان: "Grundfragen"، صفحه

۰۲۰۲

۴۳- رجوع شود به کتاب "کریشتینر" (C. U. C.)، صفحه ۷۶.

۴۴- رجوع شود به کتاب "کریشتینر" (Grundaxiom)، صفحه ۱۳.

۴۵- نظر به اینکه تشریح و توجیه موضوع اخیر در قلمرو روانشناسی یادگیری و

تربیتی است اجمالا "از آن می‌گذریم".

۴۶- برای کسب اطلاعات بیشتر در این زمینه به کتاب "A. Millot" تحت

عنوان: "Psychologie, Education" مراجعه شود.

۴۷- عین عنوان کتاب اوست که اصل آن بزبان آلمانی چنین است:

"Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine folgerungen für die schulorganisation", Berlin, Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1977.

۴۸- "آموزش و پرورش کارکردی" (Education fonctionnelle) همانگونه

که دیدیم عین عنوان کتاب "کلاپارد" است.

۴۹- نقل از "R. Dottrens" در کتاب خود تحت عنوان:

"Le problème de l'inspection et l'éducation nouvelle, p. 214"

۵۰- رجوع شود به همان کتاب اوتحت عنوان: "فلسفه آموزش و پرورش نوین"،

صفحه ۶۸.