

تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن سینا و هربارت

گلناز عالم گرد خطبه سرا *

کامران جباری **

قاسم محمد یاری ***

پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۱۹

چکیده

هدف پژوهش، مقایسه تطبیقی هدف، محتوا و روش تربیت اخلاقی در فرایند تعلیم و تربیت از دیدگاه ابن سینا و هربارت است. پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤالات بوده است: تفاوتها و شباهتهای اهداف تربیت اخلاقی از دید ابن سینا و هربارت کدام است؟ تفاوتها و شباهتهای محتوای تربیت اخلاقی از دید ابن سینا و هربارت کدام است؟ تفاوتها و شباهتهای روشهای تربیت اخلاقی ابن سینا و هربارت کدام است؟ برای رسیدن به پاسخ پرسشها و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش توصیفی (تحلیلی، اسنادی) استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد که هر دو اندیشمند بر هدف اخلاقی آموزش و پرورش تأکید می‌کنند. در عین حال می‌توان گفت هربارت، تربیت اخلاقی مبتنی بر علم روانشناسی و ابن سینا به اخلاق با رویکردی اسلامی معتقد است. در محتوای تربیتی ابن سینا تأکید بر آموزه‌های دینی با مضمونهای اخلاقی است و هربارت بر محتوای مبتنی بر علائق فراگیران تأکید دارد. در روشهای تربیتی ابن سینا تأکید بر روشهای تلقین، بحث و گفتگو است و هربارت بر روش خاص علمی مبتنی بر اصول روانشناختی تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها: ابن سینا، تربیت اخلاقی، هربارت.

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش دانشگاه پیام نور است.

* دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی دانشگاه پیام نور

golnaz.alamgard@gmail.com

** استادیار گروه تربیتی فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه پیام نور

kamranjabari@yahoo.com

*** عضو هیأت علمی گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور

gasem.mohamadyari@pnu.ac.ir

مقدمه

اخلاق و تربیت از مهمترین مسائل بشریت و تعلیم و تربیت به شمار می‌رود و این نقش مهم تربیت در زندگی بر هیچ انسان عاقلی پوشیده نیست؛ چرا که اخلاق و تربیت صحیح می‌تواند انسان را به اوج‌اعلی برساند (رمضانی دانا، ۱۳۹۱: ۵). تلاش روز افزون بشر در دورانه‌های مختلف و کاربرست شیوه‌های تعلیم و تربیت با هدف دستیابی به نسخه عالی از نمونه انسان متعالی و یا همان رشد بوده است.

کانت به عنوان یکی از مریبان و فیلسوفان فرهیخته در عرصه تفکر نوین بشری، تعلیم و تربیت را بزرگترین و دشوارترین مسائل مبتنی بر انسان می‌دانست که سبب می‌شود اولیا و مریبان به آسانی از کنار مسائل بگذرند. از نظر کانت اخلاق در تربیت، جایگاه رفیعی دارد. زندگی انسان از آغاز، چنان با اخلاق و تربیت در آمیخته بوده که می‌توان گفت اخلاق و تربیت، همزاد آدمی است. نخستین خطای آدمی، حاصل دوری نگزیدن آدم و حوا از دمدمه شیطان است. این خطا، معرفتی - اخلاقی بود. نخستین چالش فرزندان آدم نیز به هر روی رنگ و پیرنگ اخلاقی - تربیتی داشت. پیامبران جملگی برای پرورش اخلاق و تربیت اخلاقی مردم برانگیخته شدند (کانت^۱، ۱۳۷۴: ۷۳). کانت، عصر خود را دوران فرهنگ و تمدن خواند و افزود که ما هنوز به عصر تربیت اخلاقی نرسیده‌ایم (کانت، ۱۳۷۴: ۷۳). به غیر از کانت در غرب تا پیش از قرن بیستم درباره تربیت اخلاقی، مطالعه و کار علمی موثری نشد؛ اما از اوایل این قرن با رشد روانشناسی و جامعه‌شناسی به تربیت اخلاقی بیش از گذشته توجه شد. توجه به تربیت اخلاقی در قرن بیستم رو به فزونی نهاد و صاحب‌نظران درباره تربیت اخلاقی به نظریه‌پردازی پرداختند.

از جمله دیگر اندیشمندانی که به اخلاق توجه کرده‌اند می‌توان به هربارت^۲ اشاره کرد. هربارت از پیشروان روانشناسی نو و هم‌چنین از بنیانگذاران روش علمی آموزش و پرورش است. کار هربارت در قلمرو روانشناسی و آموزش و پرورش از اهمیت بسیاری برخوردار است. با کار اوست که آموزش و پرورش بر بنیاد روانشناسی استوار می‌شود و جنبه‌ای علمی می‌یابد. دیویی^۳ معتقد است، هربارت اولین کسی بود که تعلیم و تربیت را از صورت امری اتفاقی و بدون نقشه به

1 - Immanuel Kant

2 - Johann Friedrich Herbart

3 - John Dewey

صورت منظم در آورد (اولیچ^۱، ۱۳۹۱: ۱۳۱). هربارت سعی در شکل‌دهی نظام تربیتی مبتنی بر اخلاق داشت؛ هر چند هربارت تعبیر خاصی از توجه به اخلاق در تربیت داشته است. در جهان اسلام نیز از دیرباز به اخلاق توجه کرده و به آن پرداخته‌اند. در فرایند تربیت و مهمترین مسائل آن مانند اهداف، اصول، مبانی و روشها، اخلاق یکی از مسائل مهمی است که همواره مورد توجه اندیشمندان اسلامی بوده است.

از جمله این اندیشمندان می‌توان به ابن‌سینا اشاره کرد. ابن‌سینا یکی از اندیشمندان و فیلسوفان نامدار مسلمانی است که اندیشه‌های تربیتی قابل ملاحظه‌ای دارد. دامنه فعالیت او بسی گسترده و تأثیرش از همه فیلسوفان مسلمان بیشتر است (خلیلی و همکاران به نقل از نقیب زاده، ۱۳۹۰: ۱۴۲). او دیدگاه‌های ارسطویی را با چارچوبهای اسلامی درآمیخته است و از این دیدگاه می‌توان نظریه‌ای تربیتی مبتنی بر اندیشه اسلامی ارائه کرد. اخلاق در اندیشه ابن‌سینا نیز جایگاه رفیع و متمایزی به خود اختصاص داده است که در دستور و شعائر دینی ریشه دارد و تعریف انسان بر شناخت مبتنی و در ارتباط با نظام هستی‌شناسی اسلامی است؛ با این اوصاف خودشناسی ابن‌سینا در شکل‌گیری نظام تربیتی نقش برجسته‌ای دارد. "ابن‌سینا توجه به خودشناسی کودک، رسیدن انسان به کمال دنیوی و سعادت جاویدان الهی را هدف تربیت قرار می‌دهد" (رمضانی دانا، ۱۳۹۱: ۳).

با عنایت به این مطالب، ابن‌سینا و هربارت هر دو از اندیشمندانی هستند که در زمینه اهداف، محتوا و روشهای تعلیم و تربیت، نظریات جامع و تأثیرگذاری ارائه کرده‌اند که از دو خاستگاه متفاوت ولی با تأکید بر یک مفهوم یعنی تربیت اخلاقی تأثیرگذار در شکل‌گیری نظام تربیتی خاص بوده است. فهم اندیشه‌های تربیتی آنان و درک و تفهیم آنها برای نظام آموزشی کشور، جامعه معلمان و علاقه‌مندان به حوزه تربیت می‌تواند بسیار تأثیرگذار باشد.

بر این اساس، این پژوهش سعی دارد ابتدا به بررسی آرا و نظریات دو اندیشمند و صاحب نظر در زمینه تعلیم و تربیت به صورت عام و تربیت اخلاقی به صورت خاص، یعنی ابن‌سینا به عنوان اندیشمند و فیلسوف مسلمان و هربارت به عنوان اندیشمند و روانشناس غربی پردازد که هر دو در پی نظام دادن به نظام تربیتی برگرفته از دو خاستگاه متفاوت، و در عین حال با تعریفی خاص از تربیت و تربیت اخلاقی است. بنابراین، این پژوهش بر اساس روش «تطبیقی و مقایسه‌ای» به ارزیابی وجوه اشتراک و تفاوت این دو متفکر در زمینه تعلیم و تربیت و تربیت اخلاقی می‌پردازد؛ لذا به

این مسئله پرداخته می‌شود که این دو اندیشمند به تعلیم و تربیت و تربیت اخلاقی و الزامات آن با چه دیدگاهی نگاه می‌کنند و غایت نظام تربیتی از دیدگاه آنها چیست.

روش پژوهش

تحقیق از نوع پژوهشهای کیفی، و روش آن توصیفی - تحلیلی است به طوری که ابتدا با استفاده از منابع علمی اعم از کتاب، مقاله، سایت و... به صورت نمونه‌گیری هدفمند به جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات لازم برای توصیف دیدگاه‌های این دو اندیشمند اقدام، و سپس با نگاهی تحلیلی - استنباطی به تبیین دلالت‌های تربیتی دیدگاه‌های اندیشمندان مورد مطالعه پرداخته شده است. هم‌چنین تحلیل محتوای اسنادی با توجه به رویکرد تطبیقی پژوهش از روش پیشنهادی جرج بردی^۱ استفاده شده است. او در جریان مطالعات تطبیقی چهار مرحله را پیشنهاد می‌کند:

۱ - مرحله توصیف^۲: به اعتقاد بردی پژوهش‌دهنده باید به توصیف پدیده‌های تربیتی مورد تحقیق بپردازد.

۲ - مرحله تفسیر^۳: این مرحله شامل واری‌های اطلاعات است. در این مرحله تلاش شد تا اطلاعات به گونه‌ای صحیح مورد بررسی و تفسیر قرار گیرد.

۳ - مرحله همجواری^۴: طی این مرحله اطلاعاتی که در مراحل اولیه بررسی شده است، طبقه‌بندی می‌شود و در کنار هم قرار می‌گیرد. در این مرحله نیز تلاش شد تا اطلاعات به گونه‌ای طبقه‌بندی شود که راه مقایسه وجوه تشابه و تفاوت آرای دو اندیشمند هموار شود.

۴ - مرحله مقایسه^۵: در این مرحله (مسئله تحقیق)، که در مرحله قبل، بویژه در مرحله همجواری از آن گذشته است، تلخیص و مورد مقایسه و تحلیل می‌شود (آقازاده، ۱۳۹۲: ۹۸). در این مرحله کوشش شد آرای تربیتی ابن سینا و هربارت با جزئیات و به صورت دقیق براساس وجوه تشابه و تفاوت آرای این دو اندیشمند، مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد.

1 - George Bardy
2 - Description
3 - Interpretation
4 - Juxtaposition
5 - Comparison

یافته‌های پژوهش

تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن‌سینا

تربیت اخلاقی بعدی از تربیت است که هر فرد برای خود و شاید بیش از آن برای فرزندان خود می‌طلبد و هرکس جوایز طریق و روشی است که این مهم را فراهم سازد. این نوع تربیت خواسته و یا ناخواسته جریان دارد و نمی‌توان آن را به مکان خاص محدود کرد. فضایل اخلاقی، رسیدن خیر است به شخص و این ممکن نیست مگر اینکه انسان ابتدا خیر را برای دیگران بخواهد (میرزامحمدی، ۱۳۸۴: ۴۷). به نظر ابن‌سینا انسان دو جنبه دارد: نظری^(۱) و عملی. (عقل نظری) یا قوه عالمه مبدأ دریافت است و از عالم بالا منتقل می‌شود. (عقل عملی) برخلاف عقل نظری مبدأ فعل و مصدر فعلهای گوناگون، و در بدن و در زندگی انسانها دارای تأثیراتی است؛ پس عقل عملی در تشخیص موارد لزوم عمل که انجام دادن آن برای انسانها حتمی است، ناچار از عقل نظری استمداد می‌طلبد و تکالیف خود را با ملاحظه به مقدمه کلی معین می‌کند؛ مثلاً از مقدمه کلی بدیهی یا مشهوره یا تجربی به وسیله عقل نظری یعنی (انجام دادن هر عمل نیکویی، شایسته است) از طریق عقل نظری چنین استفاده می‌کند که راستگویی عملی شایسته است؛ سپس عقل عملی در موارد تشخیص لزوم عمل در موارد جزئی به کمک عقل نظری می‌گوید: این عمل راستگویی است و عملی که چنین باشد، انجام دادن آن لازم است و از این قیاس نتیجه می‌گیرد که سرپیچی و مخالفت نسبت به آن روا نیست و انجام دادن آن را لازم می‌شمارد در صورتی که اگر این مقدمات به کمک عقل نظری نبود، عقل عملی از کار و او می‌ماند و در اثر عدم تشخیص واجب از غیر واجب از نظر عقل عملی مخالفت آن مانعی نداشت و ملزوم به آن نمی‌بود. به نظر ابن‌سینا عقل عملی این است که اخلاق از آن پدید می‌آید و استنباط صناعات کار او است، هرگه که وی قاهر باشد، هر قوت، شهوت و غضب را از وی اخلاق بد آید (ابن‌سینا، ۱۳۹۰: ۲۱۵ و ۲۱۴). در نظر ابن‌سینا انسان تا آنجا به رشد شناختی می‌رسد که تخلق به اخلاق الهی و خلیفه خدا در زمین (صاحب عقل قدسی می‌شود و وحی و الهام را دریافت می‌کند) می‌شود. وی ابتدا تأدیب یعنی کنترل نفس از هوا و هوس یا پاکسازی نفس می‌کند و بعداً به تعلیم و تربیت اخلاقی می‌پردازد. ابن‌سینا درباره تعلیم و تربیت در حوزه اندیشه اسلامی اندیشه والایی دارد تا جایی که برخی ادعا کرده‌اند که او اولین دانشمند مسلمان است که درباره تعلیم و تربیت اظهار نظر کرده است.

ابن سینا نسبت به تعلیم و تربیت نگرشی جامع داشته و درباره تعلیم و تربیت و اصول آن کتابی مخصوص به نام "تدابیرالمنازل" تألیف کرده است (خلیلی و دیگران، ۱۳۹۲: ۱۴۲). ماهیت تعلیم و تربیت از نظر ابن سینا، برنامه‌ریزی و فعالیت محاسبه شده در جهت رشد کودک، سلامت خانواده و تدبیر شئون اجتماعی برای رسیدن انسان به کمال دنیوی و سعادت جاویدان الهی است (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۱۰). هدف تربیت اخلاقی ابن سینا، کسب اعتدال و میانه‌روی و کسب فضایل اخلاقی است. وی معتقد است که اخلاق، خیر و فضیلتی است که در همه کارها باید مد نظر باشد. او تربیت اخلاقی فرد را در جامعه تضمین‌کننده کمال و سعادت او در دنیا و آخرت می‌داند؛ بدین ترتیب، تعلیم و تربیت در فلسفه آموزش و پرورش اسلامی مورد نظر ابن سینا به طور جدایی‌ناپذیری با خیر اخلاقی مرتبط است و بدون تعهد اخلاقی به آموزش و پرورش و علم به عنوان ابزاری غیر مسئولانه و خطرناک نگریسته می‌شود (زیبا کلام مفرد، ۱۳۸۰: ۱۴۱). او تربیت اخلاقی را بار آوردن مردان و زنانی می‌داند که عقیف و دارای اراده قوی باشند؛ فضیلت را دوست بدارند و در کارها و رفتارشان رضایت خدا را در نظر بگیرند (شریعتمداری، ۱۳۸۰: ۳۲).

ابن سینا، آموزش اخلاق را به آموزش عقلی پیوند می‌زند. دلالت این عقیده این است که هیچ کس نمی‌تواند تصادفاً خوب باشد. آنچه ما در کودکی می‌آموزیم، مانند نقش روی سنگ باقی می‌ماند و همین آموخته‌ها پایه‌های پرورش ذهنی و عقلی است. بنابراین، عادات نیک، سنگ اول بنای تعلیم و تربیت است (خلیلی و دیگران، ۱۳۹۰: ۱۶۶ و ۱۶۵). از نظر او، مهمترین نوع آموزش و پرورش، آموزش عقلی است که در حقیقت پرورش ذهن انسان است. ابن سینا تعلیم و تربیت را رشد عقل و راهی برای رسیدن به خدا می‌داند (زیبا کلام مفرد: ۱۳۸۸: ۱۴۴).

مطابق با نظریه ابن سینا در باب عقل، انسان از عقل نظری و عقل عملی برخوردار است که باید قوای آنها را بر حسب مورد تقویت کند؛ تعادل بخشد و به کمال برساند. پرورش ذهن اساساً به عقل نظری مربوط است در حالی که در پرورش شخصیت، هم عقل نظری دخیل است و هم عقل عملی. عقل عملی شامل تمام قوای نباتی و حیوانی از جمله وهم و خیال است و عقل نظری مراتب عقل هیولانی، عقل بالملکه، عقل بالفعل و در نهایت عقل قدسی یا عقل مستفاد را در بر می‌گیرد. فرایند فراگیری علم مستلزم به فعلیت رساندن بالقوگیهای عقل از طریق افاضه نور از عقل فعال است این عقل، که از دیگر عقول متمایز است و با جواهر ملکوتی یکی دانسته شده، همان معلم حقیقی جوینده معرفت است و اشراق عقل انسان توسط سلسله مراتب عقول در درون

کل روند کسب معرفت نهفته و مستور است؛ معرفتی که مرتبه‌اعلای آن، که همان معرفت شهودی (المعرفه الحدسیه) است، بی هیچ واسطه‌ای از عقل فعال فرو می‌رسد (ابن‌سینا، ۱۳۹۰: ۱۳۴). ابن‌سینا، وظیفه عقل عملی را تنظیم و هماهنگ کردن رفتار می‌دانست؛ مانند انواع هنر و اخلاق در کل.

اهداف تعلیم و تربیت اخلاقی از نظر ابن‌سینا

به طور کلی، هدف تعلیم و تربیت از نظر ابن‌سینا شامل ایمان، اخلاق نیکو، تندرستی، سواد، هنر و آماده شدن برای پیشه است (بلاغت، ۱۳۸۶: ۲).

ابن‌سینا اولین هدف تربیت اخلاقی را اصلاح نفس می‌داند و بر اهمیت آن تأکید دارد. نخستین سیاستی که سزاوار است انسان آن را آغاز کند، سیاست نفس خود اوست؛ یعنی اول باید در اصلاح نفس خود بکوشد؛ سیاست و تدبیرش را در آن کار و کوشش به کار برد و خویشتن را صالح و نیکو کند. چه نفس آدمی نزدیکترین و محترمتترین چیزها نسبت به او و در میان آنها به عنایت و توجه سزاوارتر و شایسته‌تر است (ابن‌سینا، ۱۳۹۰: ۱۴۳). ابن‌سینا مهمترین و اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت را رسیدن فرد و جامعه به سعادت و کمال می‌داند. از نظر او، سعادت بالاترین چیزی است که انسان به دنبال کسب آن است و هدایت به راه سعادت نیز بالاترین هدایتها است. از سویی دیگر سعادت واقعی، قرب الهی است (اعرافی و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۰۸). بنابراین می‌توان قرب الهی را هدف نهایی تربیت اخلاقی (سعادت نهایی) از نظر ابن‌سینا تلقی کرد. به عقیده شیخ الرئیس، سعادت حقیقی ذاتا مطلوب است و به دلیل خودش گزینش می‌شود و مسلم است آنچه مطلوب بالذات است و کارهای دیگر هم به سبب آن مطلوب واقع می‌شود، برتر از امری است که به دلیل چیزهای دیگر طلب می‌شود. سعادت بزرگ در نزدیکی به حق اول است که مطلوبهای دیگر در برابر آن ناچیز است و حکمای الهی میل و رغبتشان برای نیل به این سعادت، بیش از رسیدن به سعادت جسم است. وی راه کسب سعادت را «دستیابی به کمال در دو قوه علمی و عملی می‌داند» و توصیه می‌کند که همه برای تحصیل سعادت حقیقی بکوشند (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۰). یکی از راه‌های پیشنهادی ابن‌سینا برای تحصیل سعادت این است که انسان به تکمیل قوه نظری نفس (عقل نظری) و قوه عملی آن (عقل عملی) پردازد (ابن‌سینا، ۱۴۲۰، ج ۲: ۱۵۲ - ۴۲). وی بر این باور است که انسان، واجد جمیع قوای نفس نباتی و حیوانی است و علاوه بر آن، قوای دیگری در انسان وجود دارد که به مدد آن معقولات را ادراک می‌کند و به دلیل داشتن این قوه و

نیز نبود آن در حیوانات، انسان از دیگر حیوانات تمیز داده می‌شود. این قوه متمایز کننده نفس ناطقه نامیده می‌شود (ابن سینا، ۱۴۲۰ق، ج ۲: ۱۵۹ - ۱۲). ابن سینا برای عقل ارزش بسیاری قائل است؛ وجود عقل را برای انسان عامل تمیز دهنده از دیگر حیوانات در نظر می‌گیرد. لازم است در تعلیم و تربیت فراگیران، تکمیل و رشد این قوه در سرلوحه برنامه‌های تربیتی قرار گیرد و به عنوان یک اصل تربیتی در نظر گرفته شود.

محتوا و مواد آموزشی تربیت اخلاقی از نظر ابن سینا

ابن سینا در زمینه تعلیم و تربیت به مرحله رشد کودک توجه کرده و برای هر کدام از مراحل، برنامه‌ای ویژه در نظر گرفته است؛ بدین ترتیب، می‌توان بر اساس آرای او این اصل را ارائه کرد که برنامه‌ریزی آموزشی و تربیتی باید بر اساس مراحل رشد صورت گیرد (اعرافی، ۱۳۹۱: ۲۸۵). برنامه درسی که توسط بوعلی سینا ارائه شده، شامل قرآن، شعر، دینداری، مجاهدت فی سبیل الله و علم اخلاق است (ریاضی، ۱۳۹۲: ۴۴). وقتی کودک سخن گفتن را خوب آموخت و آماده یادگیری شد، ابتدا باید قرآن و اصول دین و قواعد زبان را به او آموخت و از ادب و شعر، آنچه مضمونهای خوب اخلاقی دارد به او تعلیم داد و سپس حرفه و هنری بیاموزد (ابن سینا، ۱۳۹۰: ۴۵ - ۴۷). ابن سینا از آموزش موسیقی و ورزش جوانان نیز سخن گفته است و بر ورزش تأکید بسیار دارد و آن را موجب سلامت بدن و بی‌نیازی از مصرف دارو دانسته است (بادکوبه هزاوه، ۱۳۸۵: ۴). جدا از ورزشهای جسمانی و موسیقی، موردی برای رشد کودک و پیشرفت فیزیکی و بدنی و حرکتی در نظر گرفته است به طوری که او باید عادات ذهنی و اخلاقی را کسب کند و دیگر موارد را برای تصفیه احساسات خود و ارتقای عواطف به کار گیرد. او نقش ورزش را در آموزش و جای مهم و ضروری آن را در زندگی کودک به ما نشان، و توضیح می‌دهد که هر یک از اینها دارای جای مناسب و ضرورت مناسب خود در زندگی کودک و نوجوان است. بنابراین ورزش و موسیقی مهمترین اجزای روش در مرحله کودکان زیر شش سال است (ریاضی، ۱۳۹۲: ۴۳). در مرحله ابتدایی اجزای مطالعه در این مرحله قرآن و حفظ آن است. وقتی مفصل بچه سخت، زبانش گویا و گوشش برای شنیدن آماده و خود برای فراگیری مهیا شد، باید به او قرآن یاد داد. یادگیری خواندن و نوشتن، کسب و یادگیری چهار چوب دین و مطالعه بعضی از متون شعر عربی نیز در این مرحله صورت می‌گیرد. در این مرحله باید حروف الفبا را برایش تصویر کرد و نشانه‌های دین را به او آموزش داد. در فرایند فراگیری باید از عبارات کوتاه آغاز کرد و سپس مطالب بلندتری به او

آموخت؛ زیرا عبارات کوتاه به آسانی فرا گرفته، و حفظ آن برای کودک ممکن می‌شود. عبارات کوتاه زود یاد گرفته می‌شود و تحمل آن به آسانی میسر است (ابوعلی سینا، ۱۳۷۹: ۹). آموزش در مرحله حرفه‌آموزی، آموزش طبق شغل آینده شاگرد مشخص می‌شود که بسته به تمایل و سلیقه او انتخاب شده است. ابوعلی سینا می‌گوید: «وقتی فراگیری قرآن و حفظ مبانی زبان را در آن زمان به پایان رساند، شخص باید به دنبال این باشد که چه حرفه‌ای برای او مناسب است و او به آن علاقه دارد و باید در آن مسیر هدایت شود» (گروه نویسندگان زبان انگلیسی، ۱۳۹۲: ۴۴).

مراحل تعلیم و تربیت از نظر ابن‌سینا

از آنجا که اخلاق، کیفیتی است که به نفس آدمی مربوط است و نفس پیوسته در حال دگرگونی است، تغییرات اخلاقی هم طی زمان تحقق می‌یابد؛ به این ترتیب تکامل اخلاقی ناشی از حالتی است که برای همه انسانهای معمولی به دست می‌آید و می‌توان آنها را مراحل تکامل اخلاقی نامید. بنابر نفس‌شناسی قرآن، نفس آدمی از سه گونه نفس اماره، لوامه و مطمئنه تشکیل شده است. نفس آدمی، هر زمان به یکی از این حالتها در می‌آید و هر نقشی که بیشتر صورت پذیرد، می‌رود که از حالت گذرا به صورت وضعیت استوار در آید (مطهری، ۱۳۷۰: ۵۹۳). متناسب با مراتب سه گانه نفس، سه اخلاق متفاوت ناشی می‌شود. زمانی که فرد در پایین‌ترین سطح اخلاقی قرار دارد در واقع تحت حاکمیت نفس اماره است و هنگامی که به بالاترین درجه رشد و کمال بشری می‌رسد در مرحله‌ای است که صفت نفس مطمئنه بر آن تطبیق می‌کند (دستغیب، ۱۳۷۸: ۱۵). حد واسطه میان این دو مرحله نیز نفس لوامه است (نجاتی، ۱۳۷۲: ۳۰۰). مراحل اخلاقی شدن در مرحله طبیعی، مرحله انسانی و مرحله الهی خلاصه می‌شود. به نظر خواجه نصیر، تربیت اخلاقی باید بر اساس مراحل رشد طبیعی آدمی صورت گیرد؛ زیرا اخلاق به عنوان فن، آنچه را در طبیعت آدمی نهفته است و بتدریج بروز می‌یابد، پردازش می‌کند. پس باید با برنامه‌های صحیح اخلاقی و هماهنگ با رشد قوای طبیعی به تهذیب نفس و تعدیل و هدایت قوا پرداخت (اعرافی و دیگران، ۱۳۹۱: ۱۳۵). ابن‌سینا با معرفتی که از انسان، قوای حرکتی و ادراکی و ویژگیهای روانی او دارد و با اذعان به اینکه صفات و عادات انسانی تغییرپذیر است، ضمن تبیین برخی از مباحث فلسفه اخلاق به بیان آرای خویش در زمینه اخلاق می‌پردازد. وی همچون فارابی مبانی دینی را یکی از پایه‌های نظریات خویش قرار داده است و می‌کوشد با تربیت اخلاقی فرد در جامعه، کمال و سعادت او را در دنیا و آخرت تضمین کند. ابن‌سینا خلق را چنین تعریف می‌کند: خلق ملکه‌ای است که به

وسیله آن، افعالی به آسانی و بدون تردید از نفس صادر می‌شود. به نظر ابن سینا ملاک فضیلت و رذیلت خلق، ملکه توسط (اعتدال) است (اعرافی و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۶۹ و ۲۶۸). او تربیت کودک را بر اساس مراحل رشد او استوار می‌کند و به طرح و تبیین مراحل رشد کودک می‌پردازد و به این ترتیب چگونگی ایجاد تفکر بزرگسالی در کودک را نشان می‌دهد (ابن سینا، ۱۳۴۷: ۱۵۸ - ۱۵۰). هم‌چنین سه مرحله عمده برای تعلیم بیان کرده است:

الف) مرحله پیش دبستانی (تعلیم و تربیت در خانه): ابن سینا در این مرحله سخن از تربیت را از دوران جنینی آغاز می‌کند و از آنجا که ابن سینا در دانش و عمل طب سرآمد بود، بنابراین موضوعات تربیتی را جدای از تربیت جسمانی کودک نمی‌داند. او در کتاب قانون یادآور شده است که زنان باردار از تنشهای عصبی و جسمی بشدت بپرهیزند؛ زیرا اثر نامطلوب بر جنین دارد. او در بخش تربیت کودک چهار فصل می‌گشاید که به ترتیب از نگهداری نوزاد هنگام تولد، آداب شیر دادن و تغذیه نوزاد و انتخاب دایه، بیماریهای کودکان و سرانجام از پرورش خردسالان صحبت می‌کند و آن‌گاه درباره تربیت جسمانی کودکان، که به سن بلوغ می‌رسند، بحث می‌کند (ابن سینا، ۱۳۸۹: ۳۵۰ - ۳۶۵). اولین وظیفه والدین نوزاد، انتخاب نام نیکوست تا در بزرگسالی احساس حقارت نکند (ابن سینا، ۱۳۸۹: ۴۲). ابن سینا برای پرورش صحیح خردسالان چهار توصیه دارد: ۱ - اعتدال در رفتار و اخلاق ۲ - برنامه صحیح غذایی و خواب و استحمام معتدل ۳ - در سن ۶ سالگی به مدرسه رود و در تعلیم اجبار نباشد. ۴ - نوشیدنیهای سالم بنوشد (ابن سینا، قانون، ج ۱: ۳۴۶ - ۳۶۵).

ب) مرحله دوم از ۶ تا ۱۴ سالگی: در این مرحله ابن سینا اعتقاد به تعلیم و تربیت از نوع جدی‌تری را مطرح، و تأکید می‌کند کودک بتدریج از بازی ورزش به سوی مطالعه منظم حرکت کند. این مرحله عمومی برای تمام بچه‌هاست؛ چون هنوز اولویتها ظاهر نشده است. بعدها استعدادهایی ظاهر می‌شود و بر طبق آنها هر فردی می‌تواند آموزش مخصوص ببیند.

ج) مرحله سوم از سن ۱۴ سالگی به بالا: این امر با ادامه تحصیل در یکی از زمینه‌های علمی با یادگیری حرفه‌ای برای امرار معاش شروع می‌شود. ابن سینا توجه به امیال جوان را در این سطح زمانی، که برای آینده‌اش، تحصیلاتش و حرفه انتخابش نقشه می‌کشد، مورد تأکید قرار می‌دهد و به نقش مهم استعدادها و تواناییها و تمایلات فرد در این مرحله تأکید دارد (ابن سینا، ۱۳۴۷: ۱۵۸ - ۱۵). زمانی که کودک در مدرسه آموزشهای ابتدایی دید و به سن بلوغ رسید، می‌تواند صنعت و

حرفه‌ای بیاموزد و پس از آن زندگی مستقل خود را آغاز کند. شایسته است که نوجوان مطابق ذوق و طبع خود هنر و حرفه را فرا بگیرد. رعایت عامل محیط و وراثت و نیز رعایت تفاوت‌های فردی در انتخاب شغل و حرفه مورد توجه ابن‌سینا بوده است (ابن‌سینا، ۱۳۸۹: ۳۶۵).

روش تعلیم و تربیت اخلاقی از نظر ابن‌سینا

خودشناسی و تربیت نفس

محتوای برنامه تربیت اخلاقی از طریق روش به ذهن و رفتار فراگیران منتقل می‌شود. روش تربیت راه به کارگیری قواعد شیوه‌ها و فنون آموزشی که آموزگار برای رسیدن به اهداف آموزشی خود از آنها بهره می‌گیرد (حسینی‌زاده، ۱۳۸۴: ۸۷). ابن‌سینا اولین هدف تربیتی را اصلاح نفس می‌داند و بر اهمیت آن تأکید دارد: نخستین سیاستی که سزاوار است انسان به آن آغاز کند، سیاست نفس خود است؛ یعنی اول باید در اصلاح نفس خود بکوشد؛ سیاست و تدبیرش را در آن کار و کوشش بکار ببرد و خویشتن را صالح و نیکو بنماید (نجمی‌زنجان، ۱۳۱۹: ۱۷). نزدیکترین چیز به انسان و مهمترین اشیا برای وی، نفس اوست و آدمی پیش از تدبیر و تربیت دیگران، باید در پی اصلاح خویشتن باشد و برای این امر لازم است خود را بشناسد. از این رو خودشناسی و آگاهی بر اوصاف و قوای نفس و زوایای روح خویشتن از اصول بنیادینی است که ابن‌سینا به آن عنایتی ویژه دارد.^(۲) وی در اوایل رساله تدابیر و المنازل با عنوان "فی سیاسه الرجل نفسه" به تفصیل این بحث را مطرح کرده است. بنابراین، پله نخست تربیت، تربیت نفس است و کلید تربیت نفس شناختن خویشتن است (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳: ۲۸۵ - ۲۸۳). به نظر ابن‌سینا اساسا هدف فلسفه استکمال نفس است؛ البته استکمال هر دو قوه نفس و هدف استکمال نفس رسیدن به سعادت است (خوانساری، ۱۳۹۵: ۶۹).

آموزش گروهی

ابن‌سینا بر آموزش گروهی تأکید می‌کند و معتقد است که کودک باید با همسالان خود به صورت گروهی به کسب دانش و حرفه پردازد (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳: ۲۸۵ - ۲۸۳). وی در این باره می‌گوید: شایسته است که همراه کودک در مدرسه کودکان دیگری از فرزندان بزرگان با آداب نیکو و عادات پسندیده وجود داشته باشد؛ زیرا کودک از کودک فرامی‌گیرد. وی معتقد است کودک با گروه همسالان خود به یادگیری دانش و حرفه پردازد (ابن‌سینا؛ ۱۳۱۹: ۳۸). بر پایه نظر ابن‌سینا اصل آموزش گروهی این نتایج را به دنبال خواهد داشت: آموزش دسته جمعی

باعث می‌شود که کودک از اخلاق رفتار پسندیده همسالان خود پیروی کند و به صفتها و عادت‌های نیکو آراسته شود. آموزش گروهی و ارتباط کودک با همسالان خود در مدرسه و رفاقت با آنها به وی آداب معاشرت و ارتباط با دیگران را می‌آموزد و فرایند اجتماعی شدن او را آسان می‌کند. هنگامی کودکان با یکدیگر سخن می‌گویند، چنین حالتی باعث پرورش قوه عقل و شکوفایی ذهن می‌شود. آموزش گروهی در کنار بازی، دوستی و سخن گفتن با همسالان باعث نشاط کودکان می‌شود (زیبا کلام و احمدی، ۱۳۸۷).

تشویق و تنبیه

ابن سینا پس از اینکه به سرپرست کودک توصیه می‌کند که وی را به اخلاق پسندیده ترغیب سازد و از رذایل اخلاقی و عادات ناپسند منع کند، ابزار تشویق و تنبیه یا ترغیب و تهریب را به عنوان ضمانت اجرایی آن توصیه می‌کند. واکنش مربی کودک باید با اخلاق و رفتار وی منطبق باشد و از نظر کمی و کیفی، تدریجی و با رفتار کودک متناسب باشد؛ مثلاً در مقابل رفتاری ناپسند در ابتدا روگردانی، سپس ترشروی و پس از آن ترساندن و آن گاه توبیخ باید باشد^(۳) (پژوهشگاه حوزه و دانشگاه، ۱۳۹۳: ۲۸۵ - ۲۸۳). از جمله موضوعاتی که ابن سینا در آرای تربیتی خود به آن توجه کرده، تشویق و تنبیه است. وی به سرپرستان کودک از جمله پدر و مادر و معلم کودک توصیه می‌کند برای ترغیب کودک به اخلاق پسندیده و دور نگهداشتن او از رذایل اخلاقی و عادات ناپسند از ابزار تشویق و تنبیه استفاده کنند. هم‌چنین عقیده دارد مربی نباید از یک شیوه خاص برای تشویق یا تنبیه استفاده کند. تشویق می‌تواند با تعریف و تمجید از رفتار و اخلاق نیکوی او صورت گیرد (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۸۷). در بیان ماهیت و چگونگی استفاده از تشویق و تنبیه در تعلیم و تربیت ابن سینا معتقد است، معلم باید کودک را زمانی تشویق و گاهی تهدید کند و چنانچه این عمل نتیجه نداد از تنبیه استفاده کند (عطاران، ۱۳۷۵). ابن سینا تنبیه بدنی را در صورت لزوم مجاز می‌داند ولی برای آن شرایطی در نظر گرفته است. اولین تنبیه بدنی باید سخت و دردآور باشد تا کودک بشدت از آن بترسد و آن را در یاد داشته باشد و دیگر اینکه تنبیه بدنی باید پس از ترساندن شدید صورت گیرد. لازم است قبل از تنبیه بسیار ترسانده، و تنبیه بدنی پس از فراهم کردن میانجی و شفاعت انجام شود. ابن سینا برای تنبیه بدنی حدی قائل است که با به کفایت رسیدن تنبیه، شفیع مداخله کند و تنبیه را خاتمه دهد (رساله السیاسه ابن سینا، ۱۳۷۹: ۹).

جدول ۱: اهداف، محتوا و روش تربیت اخلاقی از نظر ابن‌سینا

اهداف	محتوا	روش
۱ - سعادت انسان در دنیا و پس از مرگ	۱ - قرآن	۱ - خودشناسی و تربیت نفس
۲ - خودشناسی	۲ - دینداری	۲ - آموزش گروهی
۳ - تربیت و اصلاح نفس	۳ - مجاهدت فی سبیل الله و علم اخلاق	۳ - تشویق و تنبیه و...
۴ - دستیابی فرد به اصول فضایل اخلاقی		
و...		

تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه هربارت

دیدگاه‌های مربوط به اهداف تعلیم و تربیت، چنانکه در مکتبها و فرهنگهای مختلف آمده، گوناگون است. در مکتبها و فرهنگهایی که بر اساس اصالت ماده و احیانا انسان محوری و اومانیسم بنا شده، عناوینی همچون زندگی خوب، سلامت بدن، امنیت عاطفی و رشد عقلی اهداف تربیت لحاظ شده و آنچه عنصر اساسی تربیت انسان است، یعنی عنصر معنویت و ایمان به مبدأ، فضایل و کمالات، کمتر اثری مشاهده می‌شود؛ به قول دکتر الکسیس کارل^۱، تعلیم و تربیت امروز توجه به پرورش افراطی قوای عقلانی، تعالی روانی را متوقف کرده است (کارل، ۱۳۳۶: ۶۳). از سویی دیگر، مکتب‌ها و اندیشمندان علوم تربیتی معنویت گرا و خداپاوار، اهداف متعالی و دیگری را در افق تربیت نگریسته‌اند. توماس اکویناس^۲ بنیانگذار واقعگرایی خداپاوارانه بر سبیل احتیاط خاطر نشان می‌کند آموزش و پرورش اخلاقی در چهارچوب فلسفه تومیستی، فرایند عادت دادن متعلم به فضای فضیلت است. بر پایه تصور ایده‌آلیستی، تربیت اخلاقی مستلزم این است که دانش‌آموزان با الگوها و اسوه‌های ارزشمند آشنا شوند به طوری که سیره آنها سرمشق واقع شود و گسترش یابد؛ از این رو، دانش‌آموز باید با آثار بزرگ ادبی و هنری که در طول زمان پایدار مانده است، آشنا شود و آنها را نقادانه مورد بررسی قرار دهد (گوتک^۳، ۱۳۹۲: ۴۰). هربارت در مقام روانشناس، مهمترین و پر دوام‌ترین تأثیر را بر تاریخ تربیت داشته است. او معتقد بود که آموزش فکری باید با آموزش اخلاقی پیوند تنگاتنگی داشته باشد و به هدف واقعی و اصولی آموزش و پرورش، که همانا رشد

1 - Alexis Carrel

2 - Thomas Aquinas

3 - Gutek

دادن شخصیت باشد، کمک کند (مایر^۱، ۱۳۸۵: ۳۷۷). دیویی معتقد است، هربارت اولین کسی بود که تعلیم و تربیت را از صورت امری اتفاقی و بدون نقشه به صورت منظم در آورد. هربارت برای تعلیم روشی مطرح ساخت که پشتوانه‌اش روانشناسی تداعی‌گرایانه بود (اولیچ، ۱۳۹۰: ۱۳۱). کار هربارت در قلمرو روانشناسی و آموزش و پرورش از اهمیت بسیاری برخوردار است. هربارت از سویی از پیشروان روانشناسی نو و از سوی دیگر از بنیانگذاران روش علمی آموزش و پرورش است. با کار اوست که آموزش و پرورش بر بنیاد روانشناسی استوار می‌شود و جنبه‌ای علمی می‌یابد.

به نظر هربارت آموزش و پرورش دو مرحله دارد: در مرحله اول کار مربی و ادار کردن کودک به اطاعت است و در مرحله دوم، وظیفه او یاد دادن انضباط به معنی بیرونی و درونی کردن کلمه و آموختن فرهنگ و کار است. از این حیث هربارت با کانت هم عقیده است. از نظر او، آموزش و پرورش ممکن و ضروری است. ممکن است؛ زیرا روح آدمی انعطاف پذیر است، و ضروری است؛ زیرا انسان را از گزند محفوظ می‌دارد. هربارت معتقد است آموزش و پرورش از هم جدایی‌ناپذیر است و آموزش پایه و اساس پرورش و تربیت است؛ زیرا با سازمان دادن به اندیشه‌ها، دلبستگی و انگیزه پدید می‌آید و در چگونگی رفتار و منش تأثیر می‌گذارد و دامنه این تأثیر به جنبه‌های ذوقی و اخلاقی گسترش می‌یابد. اصل بنیادین آموزش و پرورش هربارت این است که: "آموزش، محتوای ذهن را می‌سازد و تربیت، منش را؛ اما اگر اولی نباشد، دومی هم نخواهد بود" در حالی که ابن سینا، تربیت را بر تعلیم مقدم می‌داند. او در تدبیر منزل، ابتدا از تربیت طفل سخن می‌گوید؛ سپس به بحث تعلیم او می‌پردازد (بادکوبه هنزاهه، ۱۳۸۵: ۴ و ۳).

وظیفه تربیت از نظر هربارت در وهله اول، حفظ و صیانت حیات فرد است و هدف غایی آن، هدایت شکل‌گیری نگرشها و ترکیب تضادها در یک مجموعه یا کل هماهنگ، هم‌چنین ایجاد انضباط و نظم درونی است که مایه شخصیت اخلاقی است. هربارت معتقد است هدف نهایی آموزش و پرورش باید تربیت اخلاق و تکوین ویژگی و سرشت کودک باشد و نیز دارای دین و ایمان گردد (نقیب زاده، ۱۳۸۳: ۱۵۹).

اهداف تعلیم و تربیت اخلاقی از نظر هربارت

جان لاک^۱ فیلسوف انگلیسی، هدف آموزش و پرورش را نیرومندی تن، فضیلت و دانش می‌داند و آن را به سه بخش بدنی، اخلاقی و فکری تقسیم می‌کند (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۵: ۴۸). جدا کردن ارزشهای معنوی و اخلاقیات از فرایند تربیت ممکن نیست؛ با این حال اغلب اوقات به این ارزشها با کوته‌بینی می‌نگرند (مایر، ۱۳۸۵: ۲۳). انسان برای بهتر زیستن و تدارک زندگی معنادار و با کیفیت به طراحی و اجرای برنامه تربیت اخلاقی برای پرورش منش‌ها و ویژگیهای انسانی نیاز دارد و به همین دلیل نظام‌های تعلیم و تربیت در همه زمانها و مکانها در جستجوی یافتن مضمونهای اخلاقی و گنجاندن آنها در برنامه‌های خود بوده‌اند. بررسی پیشینه تاریخی تعلیم و تربیت گواه است که اهداف اخلاقی همیشه و در همه جا، نقش مؤثر خود را در سازماندهی محتوا و انتخاب شیوه‌های آموزش و روشهای ارزشیابی ایفا کرده است. این مطلب را می‌توان به استناد شواهد فراوان پژوهشی تأیید کرد (هینز^۲، ۱۹۹۵). اخلاق به عنوان محتوای اصلی تعلیم و تربیت در طول تاریخ توجه همه صاحب‌نظران را به خود جلب کرده است. به نظر هربارت، فیلسوف آلمانی، هدف نهایی تعلیم و تربیت باید تربیت اخلاق و تکوین ویژگی و سرشت کودک باشد تا دارای دین و ایمان گردد (رهبر و رحیمیان، ۱۳۸۵: ۴۹). هربارت مرکز مهمی برای تربیت معلم تأسیس کرد که در آن بر آرمان اساسی تربیت، یعنی رشد منش تأکید می‌شد. به نظر او، اخلاقیات آغاز و انجام تربیت است و این موضوع حاکی از تعادل بین عقل و عاطفه، بین امروز و آینده و بین خواسته‌های خدا و بشر است. به نظر هربارت رشد منش بدون خودداری به دست نمی‌آید؛ زیرا امیال و احساسات بشر پیوسته بر سر راه روشنگری فلسفی قرار می‌گیرد. اخلاق به معنای ایجاد قانونهای خشک نیست؛ زیرا زندگی فرایندی تربیتی است که هیچ‌گاه کامل نمی‌شود. شاید معلم اخلاق دشمن فضیلت است که معیارهای خود را نهایی می‌پندارد. اخلاقیات به نظر هربارت محک تربیت است و فرد تربیت شده فضیلت را می‌شناسد و آرزوهای بشری را درک می‌کند و در عین حال در جستجوی وسایل و راه‌هایی برای عملی کردن آرمانهاست. این امر مستلزم هوش و تعادل عاطفی است (مایر، ۱۳۸۴: ۳۷۷ و ۳۷۶). به نظر وی هدف عالی آموزش و پرورش هدایت تشکیل نگرشها و ترکیب تضادها در یک مجموعه یا کل هماهنگ و سرانجام انضباط و نظم درونی و

1 - John Locke

2 - Haynes

ارادی است که پایه و مایه شخصیت اخلاقی فرد به شمار می‌رود و در پرورش فهم و شخصیت اخلاقی او خلاصه می‌شود و این هر دو از راه تجربه به دست می‌آید (کاردان، ۱۳۹۲: ۱۲۶). هربارت برای آموزش و پرورش، هدف قائل بود. او معتقد بود که هدف تربیت، "فضیلت" است؛ همان طور که هدف عالی انسانی، فضیلت است. به عقیده هربارت، اصطلاح فضیلت، تعبیری است از قصد و غایت تربیت. از نظر او، فضیلت، روح آزادی باطن است و کسی دارای آزادی باطن است که در او کشمکش و تضادی بین آنچه فکر می‌کند که باید انجام دهد و آنچه که بالفعل انجام می‌دهد، وجود ندارد. هنگامی که اراده و خواست با بینش پرورش یابد و تربیت شود؛ توافق مداومی یافت شده و فضیلت به دست آمده است. از نظر هربارت، فضیلت، سلامت تن و فکر و روح، حسن نیت، همکاری اجتماعی فعال، دادگری و عدالت و تمایل به دوری از نزاع و ستیزه‌جویی و اطاعت از مقامات مخصوص است.

او هم چنین معتقد است هدف نهایی تعلیم و تربیت اخلاقی، تشکیل شخصیت یا منش است و همه فعالیت‌های تربیتی وسایل رسیدن به این هدف است؛ نه اینکه خود به خود هدف باشد. او عنوان می‌کند، منش با آزمایش یا آموزش تحقق نمی‌یابد، بلکه فقط با الهام دائمی معیارهای اخلاقی به ذهن صورت می‌پذیرد. بر همین اساس، نظام تربیتی هربارت در اخلاق پایان می‌پذیرد. از نظر او اخلاق به وسیله متفاوتی حمایت می‌شود؛ از این رو تعلیم و تربیت در مرحله نهایی با ارزشهای استعلایی یا متعالی ارتباط برقرار می‌کند؛ اما فلسفه استعلایی او از طریق احساس نسبت به روانشناسی ظاهر می‌شود. او به رابطه میان اخلاق با اصطلاحی تأکید دارد که نه تنها به معنای "ذوق خوب" یا "کاردانی و سلیقه"، بلکه به معنای درک زیبایی نیز هست. این ویژگی زیباشناسی فلسفه اخلاقی هربارت مانع شده است که به صورت فرد اخلاقی محدود در آید. خلق یا تغییر شخصیت مافوق قدرت معلم است؛ اما آنچه او می‌تواند انجام دهد و آنچه ما ممکن است از معلم انتظار داشته باشیم، دفع کردن خطرها از شاگرد و خودداری از برخورد ناهنجار با اوست (اولیچ، ۱۳۹۰: ۱۳۴).

هربارت برخلاف روسو به نیکی فطری طبیعت قائل نیست. به نظر او طبیعت آدمی نه نیک است و نه بد و اخلاق نیک در او اکتسابی است؛ یعنی نتیجه آموزش اخلاق است. بنابراین تربیت اخلاقی نیز مانند آموزش مفاهیم علمی با روشی صورت می‌گیرد یا باید صورت بگیرد که پایه آن روانشناسی است و توفیق در آن به رعایت قوانینی منوط است که در این علم به دست آمده است (نقیب زاده، ۱۳۸۳: ۱۶۰). نظام تربیتی هربارت در اخلاق پایان می‌پذیرد؛ زیرا منش از نظر او با

آزمایش یا آموزش تحقق نمی‌یابد، بلکه فقط با الهام دائمی معیارهای اخلاقی به ذهن صورت می‌پذیرد. از نظر او اخلاق به وسیله متافیزیک حمایت می‌شود. از این رو تعلیم و تربیت با ارزشهای متعالی ارتباط برقرار می‌کند. او بر رابطه میان اخلاق با اصطلاحی تأکید دارد که نه تنها به معنای ذوق خوب یا کاردانی و سلیقه، بلکه به معنای درک زیبایی نیز هست (اولیچ، ۱۳۹۰: ۱۴۰ و ۱۳۹).

محتوا و برنامه درسی تربیت اخلاقی از نظر هربارت

محتوا حلقه واسط میان اهداف و روشهاست. محتوا به عنوان عنصر اصلی و هسته مرکزی برنامه‌های تعلیمی و تربیتی همواره مورد توجه فیلسوفان و مربیان تعلیم و تربیت و نظریه‌پردازان آموزشی بوده است. هربارت در زمینه محتوای تعلیم و تربیت برای تدریس ریاضیات و ادبیات اهمیت بسیار قائل است و آنها را مهمترین عامل فرهنگ آموزی می‌داند. وی مانند روسو^۱ و کانت بر این عقیده است که تربیت دینی را به دلیل عمق و ظرافت آن باید به بعد از تربیت اخلاقی موکول کرد و تأسیس مدارس نمونه تجربی را در کنار مراکز تربیت معلم ضروری می‌داند. به نظر او، آموزش، هنری است که باید آن را از راه تجربه و عمل آموخت (کاردان، ۱۳۹۲: ۱۲۸). او محتوای برنامه درسی را طبق شرایط خاص فرهنگی زمان خود یعنی طرح قدیمتر تعلیم و تربیت متوسطه و تخصصی مشخص می‌سازد. او از یک سو بر علوم انسانی یا علوم اجتماعی یعنی زبان (قدیم و جدید) و تاریخ و از سوی دیگر بر ریاضیات و علوم تأکید می‌کند؛ از طریق این ترکیب شاگرد هم با حوزه انسانی و هم با حوزه طبیعت آشنا می‌شود؛ اما هربارت به این واقعیت کاملاً آگاه است که هر برنامه درسی عملکردی بیشتر از این دارد که در طراحی معین محدود شود (اولیچ، ۱۳۹۰: ۱۳۴). هربارت بر این عقیده بود که: "آموزش درست این است که با علائق کودکان همراه باشد؛ زیرا علاقه و توجه با یکدیگر ارتباط نزدیک دارد" هربارت در نظرات خود درباره برنامه درسی بر مفهوم علاقه تکیه می‌کند که در فلسفه و روانشناسی او از معنای خاصی برخوردار است. او علاقه را به دو بخش تقسیم می‌کند: الف: شناخت که شامل ۱ - تجربی در برابر تنوع واقعیت ۲ - ذهنی در برابر قانونمندیهای واقعیت ۳ - زیبایی درباره نسبت‌های واقعیت می‌شود. ب: حضور و مشارکت که شامل ۴ - همدردی و همنوایی در برابر بشریت و نیازهای او

۵- اجتماعی در برابر جامعه و نیازهای او ۶- دینی در برابر محدودیت و وابستگی هر دو به بالاترین وجود می‌شود. هربارت معتقد است که برنامه درسی از ابتدا تا انتها باید تمامی طبقه‌بندیهای اصلی علاقه را همزمان مورد توجه قرار دهد. تأکید او بر عنصر علاقه به حدی است که در کتاب آموزش و پرورش عمومی خود برنامه درسی را تدارک فرصتهایی برای به وجود آمدن و فعال شدن علایق می‌داند. ارکان اصلی برنامه درسی هربارت را ریاضیات و زبان و ادبیات تشکیل می‌دهد و درسهای دیگر نقش جنبی دارد. ریاضیات پاسخگوی علایق ۱ و ۲ و زبان و ادبیات پاسخگوی دیگر علایق است. علایق ۶-۳ درسهایی که در ردیف سوم قرار می‌گیرد؛ مانند تاریخ طبیعت و جغرافیا و غیره که به علایق مختلف دیگر پاسخ می‌دهد (میرلوحی، ۱۳۷۱: ۴۴).

روش تعلیم و تربیت اخلاقی از نظر هربارت

هربارت، اندیشمندی بود که بر شیوه تدریس ریاضی در مدارس تأثیر گذاشت. حدود سال ۱۹۰۰، افکار هربارت تدریس در دوره ابتدایی و آموزش معلمان را در کشورهای مختلف تحت تأثیر قرار داد (هاوسون^۱، ۱۹۸۲)؛ با وجود این هربارت، معلمان را به رعایت مراحل تدریس ترغیب کرد و دیدگاه‌هایش در مورد رابطه تدریس و یادگیری با چیزی که بعدها به عنوان ساخت و سازگرایی شناخته شد، سازگار بوده است. دیدگاه‌های وی هم‌چنین تا حدود زیادی بر تعامل انسانی و اجتماعی مبتنی بوده است (استیم هاگن^۲، ۲۰۰۸). وی برای نخستین بار روش خاصی را مبتنی بر رعایت اصول و مراحل متوالی به معلمان و مربیان برای پرورش مفاهیم تربیتی پیشنهاد کرد. این دانشمند در ابتدا روش آموزش را در چهار مرحله ارائه کرد که بعدها پیروانش مرحله دیگری بر آن افزودند و به نام روش "هربارت" معروف شد که عبارت است از:

۱- مرحله آماده سازی: در این مرحله، معلم یا مبلغ می‌کوشد بین افکار و تجربه‌ها و نگرشهای قبلی مخاطب با افکار و موضوعات تازه‌ای که قصد طرح آنها را دارد، ارتباط فعالی ایجاد کند. واژه آمادگی در فرایند آغازگری تبلیغ از مضمون پیام فراتر است و آمادگی جسمی، آمادگی روانی، آمادگی عاطفی و آمادگی عقلانی را در بر می‌گیرد.

۲- ارائه مطالب درس تازه: در این مرحله، صرفاً آمادگی جسمی، روانی، عاطفی و شناختی در مخاطب کافی نیست؛ بلکه رغبت انگیزی و پذیرش عاطفی و ظرفیت ادراکی نیز باید فراهم باشد تا

1 - Hwson, A. G.

2 - Stenmhagen, k.

مخاطب به سوی مضمون پیام جلب شود.

۳ - همخوانی و ارتباط معنی‌دار با پیام: این مرحله، که در پی مراحل قبلی ظاهر می‌شود، مخاطب پس از احساس نیاز و ارائه مطالب، آن را با وجود خویش مرتبط می‌کند؛ نظیر فرد گرسنه‌ای که وقتی احساس گرسنگی می‌کند و غذایی را در برابر او قرار می‌دهند، او با مواد غذایی احساس همخوانی می‌کند. در فرایند همخوانی و ارتباط، باید نوع غذا، کیفیت، تنوع و انواع غذا با ظرفیت، نیاز، علاقه و اشتیاق مخاطب متناسب باشد و چنانچه این کیفیات با افراط و تفریط و کاستی و فرونی همراه شود، آسیبهای ناخواسته بر فرد وارد می‌شود؛ لذا معلمان و مبلغان در ارائه مفاهیم تربیتی در این مرحله، باید به ویژگیهای یادگیرنده توجه کافی کنند.

۴ - یگانگی یا درون‌سازی: در این مرحله، مخاطب، مضمون و محتوای پیام را، که بر اساس نیاز و رغبت خویش دریافت کرده است با سازه‌های ذهنی و گرایش عاطفی خود، یکی می‌کند؛ به عبارت دیگر، محتوای پیام با شخصیت مخاطب یکی می‌شود. به همین روال چنانچه پیام مورد نظر با ذهن و نیاز مخاطب همسنج و همراه شود، درونی می‌شود. در این مرحله یادگیری عمقی، و به باور و اعتقاد درونی تبدیل می‌شود (سیف ۱۳۹۴: ۳۰۹).

۵ - کاربرد و اجرا: در این مرحله، کارکرد بیرونی پیامهای فراگرفته شده در عرصه‌های مختلف زندگی ظاهر می‌شود و مخاطب مطالب درونی شده را به تناسب نیازهای واقعی زندگی خویش به کار می‌گیرد و از اینکه بین آموخته‌های ذهنی و نیازهای زندگی خویش رابطه برقرار می‌کند، احساس لذت و موفقیت می‌کند (پورنیکبختی، ۱۳۹۱: ۹۵). هربارت بر این عقیده بود که برنامه باید علوم و ادبیات هر دو را پرورش دهد. دانش‌آموز از راه علوم، "معرفت تجربی" به دست می‌آورد و ادبیات بدو همدردی می‌بخشد. هربارت طرفدار ریاضیات است و آن را موجب تفکر قوی می‌شمارد؛ ولی ما فقط موجودات عاقل یا محصولات عقل محض نیستیم. بنابراین در عین حال ناچاریم که زمینه‌هایی را هم برای شناسایی ارزش ادب و هنر در خود به وجود آوریم. از این رو باید به تحصیل ادبیات، فلسفه، هنر، دین و تاریخ پردازیم. از این راه ما بخشی از جریان زندگی بشری می‌شویم؛ عاطفه‌های ما تحت تأثیر قرار می‌گیرد و یاد می‌گیریم که خود را با دیگران یکی بدانیم (مایر، ۱۳۸۴: ۳۸۲).

جدول ۲: اهداف، محتوا و روش تربیت اخلاقی از نظر هربارت

هدف	محتوا	روش
۱ - کسب فضیلت و صیانت و حفظ حیات فرد ۲ - هدایت تشکیل نگرشها و ترکیب تضادها در یک مجموعه و سرانجام انضباط و نظم درونی و ارادی است که پایه و مایه شخصیت اخلاقی فرد به شمار می‌رود.	۱ - روانشناسی ۲ - ریاضیات ۳ - زبان و ادبیات	۱ - روش تدریس خصوصی ۲ - روش یادگیری بر مبنای تجربه و عمل ۳ - یادگیری بر طبق علاقه و اخلاق در پی سازمان دادن روابط اجتماعی شکل می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

دست اندرکاران تعلیم و تربیت ناگزیرند که فعالیتهای خود را بر مبناهای فلسفی و روانشناختی استوار سازند. بدون در اختیار داشتن فرضهای معرفت‌شناختی در مبانی فلسفی و فرضهای روانشناختی برآمده از این مبانی (که البته می‌تواند با پشتوانه‌های تجربی نیز همراه شود) نمی‌توان به صورتی نظام‌مند به تنظیم فعالیتهای تعلیم و تربیت پرداخت (باقری نوع پرست، ۱۳۹۰: ۱۹). بررسی و تحلیل نظامهای آموزشی در طول تاریخ نشان می‌دهد که تعقیب اهداف اخلاقی و تدارک برنامه‌های سازمان یافته برای تحقق این هدف از جمله فلسفه وجودی و توجیه کننده حیات نظامهای آموزشی است. توجه به نقش بسیار مؤثر مرییان، اندیشمندان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت در تعیین راهبرد نظام تربیتی، بسیار ضروری است. هم‌چنین توجه به اخلاق در آموزش و پرورش نوین، بسیار مورد توجه بوده و خلع تربیت اخلاقی در نظامهای تجربه محور شکافی جدی ایجاد کرده، توجه به اندیشه اندیشمندان و متفکران تربیتی، که در حوزه تربیت اخلاقی دارای اندیشه والایی هستند برای نظام تربیتی پرتلاطم قرن بیست و یکم، بسیار ضروری است. خوشبختانه تفکر اسلامی پشتوانه غنی فکری در این زمینه فراهم کرده، و توجه و استنباط آن برای نظام تربیتی بشر فرصتی بی‌نظیر است. با مطالعه آرا و اندیشه‌های ابن سینا و هربارت درباره هدف، محتوا و روش تربیتی در فرایند تعلیم و تربیت اخلاقی مطابق سوالات پژوهش، نتایج نشان داد که بین ابن سینا و هربارت در تأکید بر برخی اصول همانندیها و تفاوتی وجود دارد که به این قرار است:

الف) شباهتها و تفاوتها در هدف

هر دو اندیشمند بر هدف اخلاقی آموزش و پرورش (آموزش و پرورش اخلاق محور) تأکید

می‌کنند و راه رسیدن به سعادت را کسب فضیلت می‌دانند. تأکید بر پرورش بعد عقلانی از دیگر اهداف مشترک هر دو فیلسوف است. تعلیم و تربیت در فلسفه آموزش و پرورش ابن‌سینا به طور جدایی‌ناپذیری با خیر اخلاقی مرتبط می‌شود. ابن‌سینا، تعلیم و تربیت اخلاقی را با رویکردی دینی و زیر چتر آن (با تأکید بر اندیشه‌ورزی و تعقل) ترسیم می‌کند و نظریه "تربیت اسلامی" ارائه می‌کند و بدین ترتیب می‌توان نتیجه گرفت او دارای یک رویکرد عقلانی با در نظر گرفتن غایت الهی در تعلیم و تربیت اخلاقی است؛ در حالی که آموزش و پرورش هربارت بر بنیاد روانشناسی استوار است. وی معتقد بود تربیت، هدف اخلاقی دارد که باید با تجربه تاریخی و نور آرزوهای روحی عمیق بشر مشخص شود. هم‌چنین ایمان داشت که تربیت سرانجام علم می‌شود و بزرگی او در همین ایمان نهفته است. به عقیده هربارت، اخلاقیات، آغاز و انجام تربیت، و اخلاق، محک تربیت است و این بدان معنا است که عقل نظری مقدمه عقل عملی و دانش سرآغاز عمل است. وجه تفاوت ابن‌سینا و هربارت درباره تربیت اخلاقی نیز این است که هربارت تربیت اخلاقی را بر پایه روانشناسی و منوط به رعایت قوانین و اصول این علم می‌داند در حالی که ابن‌سینا بر اخلاق اسلامی نظر دارد. هربارت برای آموزش اهمیت بسیار قائل بود و آموزش را پایه و اساس پرورش و تربیت می‌داند (تقدم آموزش بر پرورش) در حالی که ابن‌سینا، تربیت را بر تعلیم مقدم، هم‌چنین تربیت نفس را پله نخست تربیت می‌داند.

هربارت، هدف نهایی تعلیم و تربیت را کسب فضیلت و تشکیل شخصیت یا منش اخلاقی می‌داند. ابن‌سینا مهمترین و اصلی‌ترین هدف تعلیم و تربیت را رسیدن فرد و جامعه به سعادت و کمال واقعی می‌داند که همان قرب الهی است.

ب) شباهتها و تفاوتها در محتوا

هربارت در زمینه محتوای مواد درسی بر ریاضیات، زبان و ادبیات تأکید می‌کند و در عین حال ریاضیات را موجد تفکر قوی می‌شمارد. ابن‌سینا معتقد است که تعلیمات در ابتدا باید بر امور دینی و حفظ اشعار و مضامینی مبتنی باشد که او را به مکارم اخلاق ترغیب کند، سپس حرفه و هنر بیاموزد. هم‌چنین تعلیم و تربیت ابن‌سینا تمام وجوه زندگانی انسان را در بر می‌گیرد: جسمی و روحی، عقلانی و اخلاقی، خانوادگی و اجتماعی. تأکید ابن‌سینا بر اصل خودشناسی و خودسازی و تربیت نفس به عنوان پله نخست تربیت است. هم‌چنین او معتقد است که اخلاق، خیر و فضیلتی است که در همه کارها باید مد نظر باشد و تربیت اخلاقی فرد در جامعه را تضمین‌کننده کمال و

سعادت او در دنیا و آخرت می‌داند در حالی که هربارت تربیت اخلاقی را از دید روانشناسی می‌نگرد و مخالف سنت پرستی است و از روانشناسی بیشتر درک عقل و ریاضی داشت.

ج) شباهتها و تفاوتها در روش

هر دو اندیشمند در زمینه روش و شیوه تعلیم و تربیت اخلاقی، معتقد بودند که آموزش باید با علائق کودکان همراه باشد. هر دو معتقد به اصل رعایت تفاوت‌های فردی و توجه به استعدادها و رغبت‌های دانش‌آموزان در تدریس هستند و توجه به نکات روانشناسی و ارتباط نزدیک تربیت و اخلاق را در تعلیم و تربیت مهم می‌دانند. هم‌چنین توجه به مرحله رشد کودک در امر تعلیم و تربیت مهم است. عدم تحمیل و اجبار در یادگیری از دیگر نقاط مشترک هر دو فیلسوف است. نکته دیگر اینکه در روش تربیتی هر دو فیلسوف آشکارا بر معلم تمرکز می‌کند در عین حال میان آرای این دو اندیشمند در زمینه روش تربیت اخلاقی، تفاوت‌هایی هست. ابن سینا بر روش تدریس گروهی و یادگیری از طریق مشارکت و همکاری تأکید می‌کند و هم‌چنین استفاده از ورزش‌های جسمانی و موسیقی برای تصفیه احساسات و ارتقای عواطف که مورد توجه ابن سینا بوده است. در مقابل هربارت روش تدریس خصوصی را برتر می‌داند و معتقد به یادگیری بر مبنای تجربه و عمل است. هم‌چنین علاقه از دید هربارت عامل محرک در تعلیم و حلقه اتصال کار تعلیم با رفتار اخلاقی است. هربارت بر آمادگی به منظور یادگیری بهتر، متناسب بودن مطلب مورد تعلیم در مرحله رشد و علاقه و توجه در برنامه درسی تأکید ویژه‌ای می‌کند. تأکید او بر عناصر علاقه به حدی است که در کتاب آموزش و پرورش عمومی خود، برنامه درسی را تدارک فرصتهایی برای به وجود آمدن و فعال شدن علائق می‌داند. ابن سینا معتقد است که علائق و رغبت‌های دانش‌آموز باید با معلم هدایت و راهنمایی شود.

یادداشتها

- ۱ - عقل نظری بر حسب صورتهای کلی مجردی که می‌پذیرد در یکی از این مراتب متوالی قوه قرار دارد و بدین ترتیب مراتب چهارگانه عقل انسانی را به وجود می‌آورد: ۱ - عقل هیولانی ۲ - عقل بالملکه ۳ - عقل بالفعل ۴ - بالمستفاد (دادجو، ۱۳۹۰: ۳۵۳ و ۳۵۲).
- ۲ - شیخ الرئیس در این باره می‌گوید: ان اول ما یبغی أن یبدأ به الانسان من اصناف السیاسه نفسه اذکانت اقرب الاشیاء الیه واکرمها علیه واولاها بعنایتة (تدابیر المنازل، ص ۱۴).
- ۳ - تدابیر المنازل، ص ۳۶. رعایت مراحل در اعمال تنبیه با الهام از منابع اسلامی از دیرباز مورد توجه اندیشمندان مسلمانان بوده است: چنانکه ابن سحنون وقابسی نیز از این نکته غافل نبوده‌اند.

منابع

- آقازاده، احمد (۱۳۹۲). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۱۹). ابن سینا و تدبیر منزل. ترجمه محمد نجمی زنجانی. تهران: انتشارات ابن سینا.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۴۷). تدبیر منزل. ترجمه جعفر نقدی. تهران.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۷۹). رساله السیاسه. تهران: کتابخانه فارابی.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۸۹). قانون در طب. ترجمه عبدالرحمن شرفکندی. ج ۱ و ۲. تهران: سروش.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۳۹۰). اشارت و تنبیهات. ترجمه حسن ملکشاهی. ج ۱ و ۲. تهران: سروش.
- ابن سینا، حسین بن عبدالله (۱۴۰۴ق). الفلسفه الاسلامیه. زیر نظر فواد سزگین. آلمان: تاریخ العلوم العربیه والاسلامیه.
- اعرافی، علیرضا و دیگران (۱۳۹۱). آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. ج ۱. تهران: سمت.
- اولیچ، رابرت (۱۳۹۰). مریبان بزرگ تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ترجمه علی شریعتمداری. تهران: سمت.
- بی‌نا (۱۳۹۵). فلسفه تعلیم و تربیت. ج ۱. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- پاک‌سرشت، محمدجعفر (۱۳۸۶). نظریه‌های تربیتی و چالش‌های نظریه‌پردازی در آموزش و پرورش ایران. نوآوری‌های آموزشی. س ۶. ش ۲۰: ۱۴۸ - ۱۲۵.
- پژوهشگاه حوزه و دانشگاه (۱۳۹۳). آراء دانشمندان در تعلیم و تربیت و مبانی آن. ج ۱. تهران: سمت.
- پورنیکبختی، کبری (۱۳۹۱). تبیین و آسیب‌شناسی تربیت دینی و رابطه آن با روانشناسی رشد. نشریه تربیت تبلیغی. س اول. س ۳۰. ش ۱: ۹۶ - ۶۷.
- جعفریان‌یسار، حمید (۱۳۹۳). نگاهی به نظام تربیت اسلامی شیخ الرئیس ابن سینا. اولین کنگره بین‌المللی فرهنگ و اندیشه دینی: ۱۳۰۰ - ۱۲۸۴.
- حسینی‌زاده، سیدعلی (۱۳۸۴). سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت (ع). قم: انتشارات حوزه و دانشگاه.
- خلیلی، سلیمه؛ افشار، لیلا؛ عباسی، محمود (۱۳۹۰). بررسی تعلیم و تربیت اخلاقی از دیدگاه ابن سینا. فصلنامه تاریخ پزشکی. س ۳. ش ۸: ۱۷۲ - ۱۴۱.
- خوانساری، محمد (۱۳۵۹). مجموعه مقالات و سخنرانی‌های هزاره ابن سینا در ایران. تهران: انتشارات کمیسیون ملی یونسکو.
- دستغیب، عبدالحسین (۱۳۸۷). نفس مطمئنه. تهران: مرکز بررسی اسناد تاریخی.
- رهبرورحیمیان، محمدتقی؛ محمدحسن (۱۳۸۵). اخلاق و تربیت اسلامی. ج ۱۳. قم: سمت.
- ریاضی، عبدالمهدی (۱۳۹۲). انگلیسی برای دانشجویان رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: سمت.
- زیباکلام، فاطمه؛ احمدی، سمیرا (۱۳۸۷). بررسی دیدگاه ابن سینا در باب تعلیم و تربیت. مجله روانشناسی و علوم تربیتی. س ۳۸. ش ۳۳: ۸۹ - ۱۱۳.

زیباکلام مفرد، فاطمه (۱۳۸۰). تعلیم و تربیت در فلسفه ابن سینا و مقایسه آن با فلسفه اثبات‌گرایی و عمل‌گرایی. قم: پگاه حوزه.

سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۴). روانشناسی پژوهشی روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.

شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: امیرکبیر.

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۱). مبانی روانشناختی تربیت. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۹۵). فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات امیرکبیر.

شکوهی، غلامحسین (۱۳۸۷). تعلیم و تربیت و مراحل آن. تهران: به نشر.

عطاران، محمد (۱۳۷۵). آراء مریبان بزرگ مسلمان درباره کودک. ج ۴. تهران: انتشارات مدرسه.

کاردان، علیمحمد (۱۳۸۱). فلسفه تعلیم و تربیت. ج ۱. قم: سمت.

کاردان، علیمحمد (۱۳۹۲). سیر آراء تربیتی در غرب. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

کارل، آلکسیس (۱۳۳۶). راه و رسم زندگی. ترجمه پرویز دبیری. اصفهان: تأیید اصفهان.

کانت، ایمانوئل (۱۳۷۴). اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش. ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: مؤسسه انتشارات و چاپ دانشگاه تهران.

گوتک، جرالد ال (۱۳۹۲). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاک سرشت. تهران: سمت.

ماهروزاده، طیبه (۱۳۸۹). فلسفه تربیتی کانت. تهران: سروش.

مایر، فردریک (۱۳۸۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی. ترجمه علی‌اصغر فیاض. ج ۲. تهران: سمت.

مطهری، مرتضی (۱۳۷۰). مجموعه آثار. ج ۳. تهران: صدرا.

میرزاحمدی، محمدحسین (۱۳۸۴). فارابی و تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات یسپرون.

میرلوحی، سیدحسین (۱۳۷۱). در جستجوی معیارهایی برای انتخاب محتوا. فصلنامه تعلیم و تربیت. ش ۳۰: ۶۸-۳۶.

نجاتی، محمدعثمان (۱۳۷۲). قرآن و روانشناسی. ترجمه عباس عرب. مشهد: آستان قدس رضوی.

نجمی‌زنجانی، محمد (۱۳۱۹). ابن سینا و تدبیر منزل. تهران: انتشارات مجمع نشریات ناشر.

نقیب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۸۳). نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش. تهران: انتشارات طهوری.

Haynes, F, (1995) A conceptual framework for critical thinking, [Http://www.utacedu.Av](http://www.utacedu.Av),
Hwson, A.g. (1982). A history of mathematics education in England. cambridge, uk:
Cambridge University press.

Stemhagen, K. (2008). Doin the Math: on meaningful mathematics-ethics connection. The
Montana Mathematics Enthusiast, 5(1), 59-66

