

ضرورت تأسیس رشته فلسفه آموزش بزرگسالان به عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای در مقطع کارشناسی ارشد در زیرمجموعه علوم تربیتی

احمد زندوانیان نایینی^۱

عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد.

چکیده

هدف از این نوشتار معرفی حوزه معرفتی فلسفه آموزش بزرگسالان به عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است. در حال حاضر، گرایش‌های فلسفه تعلیم و تربیت و آموزش بزرگسالان، در مقاطع تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی به عنوان دو گرایش مستقل مطالعه و تحقیق می‌شوند. این نوشتار می‌کوشد ضرورت ایجاد پلی با عنوان «فلسفه آموزش بزرگسالان بین فلسفه تعلیم و تربیت و آموزش بزرگسالان» را آشکار سازد. در این مقاله، تاریخچه صدساله مطالعات فلسفی در حوزه آموزش بزرگسالان و تلاش‌های افرادی مانند گرونت و یگ، بویر و لیندمن بررسی شده است.

گرچه مباحث عمده در فلسفه آموزش بزرگسالان را می‌توان به سه بخش تقسیم کرد، اما در این مقاله، بیشتر به بخش اول اشاره شده است. این سه بخش عبارتند از:

۱. طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده برای دیدگاه‌های فلسفی مطرح در آموزش بزرگسالان از قبیل طبقه‌بندی الیاس و مریام، طبقه‌بندی هیمسترا؛
۲. بررسی ریشه‌های فلسفی رویکردهای سوادآموزی از قبیل سوادآموزی تابعی، سوادآموزی توده‌ای، سوادآموزی آگاهی‌بخش و سواد اطلاعاتی؛
۳. مطالعه آرای متفکران مهم در حوزه فلسفه آموزش بزرگسالان.

در پایان، نگارنده هفت‌دهه سوادآموزی در ایران را بررسی کرده و کوشیده است که نشان دهد ریشه بسیاری از ناکامی‌های سوادآموزی در ایران، به سبب نداشتن پشتوانه فلسفی نظری است. لذا با تأسیس این رشته جدید، می‌توان با بهره‌گیری از منابع فلسفی و تربیتی، به فهم و حل (کاهش) مسائل و مشکلات آموزش بزرگسالان و سوادآموزی در ایران کمک کرد. **واژه‌های کلیدی:** آموزش بزرگسالان، فلسفه آموزش بزرگسالان، فلسفه تعلیم و تربیت.

۱. از پداگوژی تا آندراگوژی

مفهومی که از آموزش و پرورش طی دوران گذشته مد نظر فلاسفه و مربیان تربیتی بوده، آموزش و پرورش به معنای پداگوژی بوده است. واژه پداگوژی از کلمات یونانی «Paid» به معنی کودک و «Agogus» به معنی رهبری کردن مشتق شده است. بنابراین، «پداگوژی» به معنی «هنر و علم تدریس به کودکان» است (Holmes et al, 2000). الگوی پداگوژی نخست در یونان باستان و سپس در قرون وسطی، مدارس کلیسایی در اروپا به کار گرفتند. در آن زمان، کشیشان برای پسران جوان در مدارس تحت نظارت کلیسا تدریس می کردند. نظام آموزشی از کودکان انتظار داشت که خادمی مؤمن، مطیع و متقاد کلیسا باشند. سنت پداگوژی رایج در مدارس کلیسا، در مدارس سکولار اروپایی و امریکایی هم گسترش یافت. الگوی پداگوژی به معلم برای تصمیم گیری درباره یادگیری، مسئولیت عمده ای می دهد. در پداگوژی، هدف انتقال^۱ محتواست، لذا به دغدغه های زیر توجه می شود:

- چه محتوایی ضرورت دارد که ارائه گردد (تحت پوشش قرار گیرد)؟
- چگونه می توان محتوا را به صورت واحدها و پودمان های منظم سازمان داد؟
- چگونه می توان محتوا را با رعایت ترتیب منطقی^۲ آموزش داد؟
- چگونه می توان محتوا را به صورت مؤثرتر ارائه کرد؟ (رسانه)
- چگونه می توان محتوا را ارزشیابی کرد (Florida Literacy and Reading Excellence, 2006).

چون ساختارهای اجتماعی نیز در دوران گذشته، چندان پیچیده و مدام در حال تغییر نبود، تعلیم و تربیتی را که فرد در دوران کودکی کسب می کرد (کسب آمادگی برای زندگی در بزرگسالی)، تا پایان عمر برای او کافی بود، لذا ساختارهای اجتماعی هم از مفهوم آموزش و پرورش به معنای پداگوژی حمایت می نمود.

در تاریخ تعلیم و تربیت ایران، مکتب خانه ها طی قرون متمادی قبل از اسلام تا حدود سال های ۱۳۲۰ ش، مسئولیت تربیت کودکان را با هدف باسواد کردن کودکان عهده دار بودند و به نظر می رسد که متفکران تربیت را مختص دوران کودکی می دانستند و معتقد بودند که بزرگسالی برای تربیت دیر است. قاعدتاً، کودکان ۶ تا ۱۰ ساله به مکتب وارد می شدند و به

1. Transmission
2. Logical Sequence





فراخور استعداد و توان مالی، چندسالی را در مکتب تحصیل می‌کردند (شریعتی، ۱۳۵۶). افلاطون در رساله تربیتی جمهوری، ساکنان مدینه فاضله را در سه طبقه حاکمان حکیم، جنگاوران و عامه مردم قرار می‌دهد. به جز برای حاکمان حکیم و پاسداران جامعه، که قشر اندکی از جامعه را تشکیل می‌دهند و آموزش و پرورش طولانی مدتی برای آنها لازم است (نخبه‌پروری در آموزش بزرگسالان)، افلاطون برای طبقه کارگران و کشاورزان آموزش‌های غیررسمی دوران کودکی را کافی می‌دانست (پاک‌سرشت، ۱۳۸۷).

ارسطو مراحل تربیت را از تولد تا ۲۱ سالگی می‌داند و آن را به سه مرحله از تولد تا ۷ سالگی، از ۷ سالگی تا ۱۴ سالگی و از ۱۴ سالگی تا ۲۱ سالگی تقسیم می‌کند. به نظر او تربیت (پداگوژی) در ۲۱ سالگی به اوج می‌رسد و فقط کسانی باید به تحصیلات ادامه دهند که از لحاظ استعداد عقلی ممتاز باشند (نخبه‌پروری در آموزش بزرگسالان). جوانان مستعد در این دوره می‌توانند به تحصیل فلسفه و علوم تجربی بپردازند (کاردان، ۱۳۸۱).

ژان آموس کمنیوس چهار مرحله را برای تحصیل علم و آموزش و پرورش ارائه می‌کند: از تولد تا ۶ سالگی در خانواده و کودکستان، از ۶ تا ۱۲ سالگی در مدرسه ابتدایی، از ۱۲ تا ۱۸ سالگی در مدرسه لاتین و از ۱۸ تا ۲۵ سالگی در آکادمی. به نظر کمنیوس با پایان این آموزش‌ها، پژوهش آغاز می‌شود (کاردان، ۱۳۸۱).

جان لاک، فیلسوف قرن هفدهم، می‌گفت که ذهن انسان در زمان تولد مانند لوحی سفید است. به نظر لاک، معلمان مدارس معماران روان کودکان هستند. وظیفه اصلی آنها تهیه و اجرای برنامه‌هایی است که در شاگردان عادات مطلوب و شایسته ایجاد کند. دستگاه‌های آموزشی باید متوجه پرورش نیروهای ذهنی و تربیت حواس باشند. او برای تربیت نجیب‌زادگان چهار هدف فضیلت، حکمت، تربیت خوب و تعلیمات را پیشنهاد می‌کند و برنامه آموزشی موضوع‌محوری را پیشنهاد می‌کند. اما لاک برای طبقات پایین طرفدار طرحی است که کودکان فقیر را از والدینشان جدا کند و آنان را از ۳ تا ۱۴ سالگی در مدارس کار تربیت کند. به نظر لاک، سود این طرح، در بهره اقتصادی آن است، زیرا کودکان با انضباط بار می‌آیند و تبهکار نمی‌شوند. لاک برای فرزندان طبقات پایین طرفدار تربیت علمی نیست و کارآموزی را توصیه می‌کند (مایر، ۱۳۷۴).

در قرن هجدهم، روسو با نوشتن کتاب/میل، انقلابی کپرنیکی را در تعلیم و تربیت رقم زد،



اما عمده تلاش او منجر شد اصالت دوران کودکی و لزوم پیروی تربیت از طبیعت انسانی به رسمیت شناخته شود. به طور خلاصه، دیدگاه‌های روسو در تربیت عبارتند از:

۱. برنامه یا محتوای تعلیم و تربیت باید برحسب نیازمندی‌های فراگیران، طرح‌ریزی شود؛
۲. کودکان باید در فعالیت‌های مدرسه مشارکت داده شوند و علائق طبیعی، به‌ویژه حس ابتکار و کنجکاوی آنان به‌کار گرفته شود (حسینی، ۱۳۷۹).

به‌نظر کانت (۱۳۷۴)، تعلیم و تربیت سه مرحله دارد:

- مرحله اول: پرستاری، از لحظه تولد تا ۲ سالگی.

- مرحله دوم: تأدیب، جنبه سلبی دارد و طبیعت حیوانی را به طبیعت انسانی تبدیل می‌کند.

از شکل‌گیری عادات غیر صحیح جلوگیری و عادات صحیح را در کودک ایجاد می‌کند.

- مرحله سوم: مرحله آموزشی، جنبه مثبت آموزش و پرورش است و علوم و فنون به فراگیر تعلیم داده می‌شود. با این‌همه، کانت در پاسخ به این سؤال که تعلیم و تربیت تا کی باید ادامه داشته باشد؟ معتقد است: «تا زمانی که طبیعت خواسته است که فرد شخصاً خود را اداره کند، تا زمانی که گزینه جنسی‌اش رشد کند و بتواند پدر شود و لازم آید فرزندانش را تربیت کند. دوره‌ای که حدود ۱۶ سالگی فرامی‌رسد. از این پس، می‌توان هنوز فرهنگ (آموزش) را در برخی معانی مورد استفاده قرار داد و نوعی تأدیب پنهانی را معمول داشت، ولی به تعلیم و تربیت در معنای مصطلح آن دیگر نیازی نخواهد بود» (کانت، ۱۳۷۴).

تربیت از نظر دورکیم، عمل نسل‌های بزرگ‌سال است بر روی نسل‌هایی که هنوز برای زندگانی اجتماعی پخته نشده‌اند و هدف این است که در کودک، شماری از حالات جسمانی و عقلانی و اخلاقی را برانگیزد و پرورش دهد که جامعه سیاسی و نیز محیط ویژه‌ای اقتضاء می‌کند که فرد به‌نحو خاصی برای آن‌ها آماده می‌شود (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۰۴).

همچنین اندیشه‌های تربیتی گئورگ کرشن اشتاینر حول محور آموزش و پرورش دوران کودکی و نوجوانی است. به‌نظر اشتاینر تربیت باید حول رغبت‌ها و علائق کودک و تحول آن دور بزند. همچنین آرا و اندیشه‌های دکتر هوشیار، که بسیار متأثر از کرشن اشتاینر است، به حوزه پداگوژی مربوط است. به‌نظر هوشیار (۱۳۳۱) آموزش و پرورش کنش و واکنش میان دو قطب سیال معلم و شاگرد است که مسبوق به اصلی است، متوجه هدفی و مستلزم طرح و نقشه‌ای است. دکتر هوشیار اصول تربیتی خود را از کرشن اشتاینر اقتباس و تغییراتی براساس مقتضیات و استنباط خود در آن ایجاد کرده است. هوشیار سه مرحله مهم حیات



کششی (سایقی)، اراده مسبوق به کشش و اراده مسبوق به خرد را در حیات طفل از هم متمایز می‌کند و برای هر مرحله، دو اصل تربیتی پیشنهاد می‌کند و همچنین می‌کوشد تناقضات تربیتی را حل کند.

شریعتمداری (۱۳۷۴) نیز در کتاب *اصول تعلیم و تربیت*، اصول دکتر هوشیار را توضیح می‌دهد و بعضی از تعاریف ارائه‌شده برای آموزش و پرورش را شرح می‌دهد که بیشتر مناسب پداگوژی است. لذا می‌توان به این نتیجه رسید که بیشتر دیدگاه‌های متفکران (به‌ویژه قدما) در مبحث تعلیم و تربیت بیشتر متناسب دوره پداگوژی است. تا قبل از دکتر هوشیار، از شروع دوره قاجار تا پایان حکومت رضا پهلوی، ایرانیان چند کتاب در زمینه مسائلی تربیتی تألیف کرده بودند که آن‌ها هم به بحث آموزش و پرورش کودکان توجه داشته‌اند. میرزا محمدخان مفتاح‌الملک، یکی از رجال عصر قاجار کتاب *تعلیم الاطفال* را می‌نویسد که حاوی چگونگی تدریس به کودکان است. آخوندزاده در روسیه، کتابی برای تعلیم در مدارس ابتدایی برای معلمان می‌نویسد. احمد حسین‌زاده (۱۲۹۱) کتاب *معلم الاطفال* را در قفقاز چاپ می‌کند. طالبوف تبریزی (۱۳۳۶) به تقلید از روسو و پس از آگاهی از نقش *امیل* در تحول اندیشه‌های تربیتی، کتاب *احمد یا سفینه طالبی* را می‌نویسد. کتاب هجده صحبت دارد و در هر صحبت، طالبوف فرزند خیالی‌اش احمد را با پیشرفت‌های صنعتی جهان آشنا می‌کند. مطالب کتاب *احمد* نیز متناسب پداگوژی است. واضح است که آرای تربیتی فوق، اغلب حوزه پداگوژی را پوشش می‌دهد.

اصطلاح آندراگوژی را اولین بار الکساندر کاپ^۱، معلم دبیرستانی در آلمان (۱۸۳۳)، در کتابی تحت عنوان *ایده‌های آموزشی افلاطون*^۲ مطرح گردید. کاپ در آن کتاب به ضرورت یادگیری مادام‌العمر اشاره می‌کند. گرچه تولد اصطلاح آندراگوژی به ۱۸۳۳ م برمی‌گردد، اما سابقه آموزش بزرگ‌سالان به دوران باستان برمی‌گردد. شواهد تاریخی نشان می‌دهد که شاخه‌هایی از آموزش بزرگ‌سالان در مصر، ایران، یونان، چین و هند باستان متداول بوده است. هدف پیامبران الهی، هدایت بزرگ‌سالان به سوی نور و نجات آن‌ها از گمراهی بوده است. می‌توان سوفسطاییان را از پیشگامان آموزش بزرگ‌سالان به حساب آورد. سوفسطاییان معلمانی آزاداندیش و دوره‌گرد بودند که به آن‌دسته از جوانان آتنی آموزش می‌دادند که در

1. Alexander Kapp

2. *Platons Erziehungslehre*

سر، سودای وکالت، سیاستمداری و مشارکت در حکومت‌داری داشتند و در مقابل کار خود، از آنان اجرت می‌گرفتند. بنابراین، مخاطبان این معلمان نه توده مردم، بلکه اقبشار ویژه‌ای از طبقات بزرگ‌سالان آزاد جامعه بودند که امکان و میل شرکت در اداره جامعه را داشتند (صفایی مقدم، ۱۳۸۷).

در بین فیلسوفان، می‌توان به تلاش‌های سقراط برای نجات جوانان آتنی از آموزش سودجویانه سوفیست‌ها به‌عنوان نمونه‌ای از آموزش بزرگ‌سالان اشاره کرد. برخلاف سوفیست‌ها، که گاه پرسشگری را با استهزای طرف‌های مقابل همراه می‌کردند، سقراط شیوه‌ای را برگزید که براساس آن، افرادی که با وی به بحث می‌نشستند و با ادعای دانایی با او مجادله می‌کردند، خود به تدریج و در فرایند بحث، به این نتیجه می‌رسیدند که «موضوع» آن‌گونه مشخص نیست که تصور می‌شد و لازم است که درباره آن بیشتر اندیشیده شود. سقراط در مقام معلم، سؤال‌هایی موشکافانه می‌پرسید تا شاگردان خود را برانگیزد که درباره مسائل همیشگی انسان‌ها درباره زندگی، حقیقت و عدالت به تفحص بپردازند. سقراط و شاگردانش بر پایه روش گفت‌وشنود، مسائل بنیادی را تعریف می‌کردند و ضمن نقادی آن‌ها و ارائه تعاریف رساتر و جامع‌تر به آن‌ها پاسخ می‌دادند (گوتک، ۱۳۸۰). کانت در کتاب *تعلیم و تربیت* توصیه می‌کند: «برای تربیت عقل باید به روش سقراط عمل کنیم. به‌راستی سقراط که خود را مامای مستمعانش می‌نامید، در گفت‌وشنودهایی که از او در نوشته‌های افلاطون به‌جا مانده و به ما رسیده است، از روشی که به یاری آن می‌توان حتی درباره بزرگ‌سالان مفاهیم را از عقل خود فرد استنتاج کرد، نمونه‌هایی به دست می‌دهد» (کانت، ۱۳۷۴: ۱۲۴).

پس از سقراط، شاگردش افلاطون در کتاب *جمهوری* تعلیم و تربیت خاصی را برای حاکمان حکیم پیشنهاد می‌کند که پس از طی دوره‌ای طولانی، از آموزش فلسفه و دیالکتیک، به بینشی درباره حقیقت نائل آمده‌اند. افلاطون فقط برای طبقه جنگاوران و حاکمان، که قشر اندکی از افراد مدینه فاضله او را تشکیل می‌دهند، تربیت هنری (آموزش موسیقی) و تربیت بدنی (آموزش ژیمناستیک) را پیشنهاد می‌کند که تا حدود ۲۰ سالگی ادامه می‌یابد. البته، تربیت هنری زودتر از تربیت بدنی آغاز می‌شود. اما به‌نظر افلاطون، تعلیم و تربیت از طریق هنر و ژیمناستیک تعلیم و تربیت کاملی نیست، لذا دوره‌ای ۱۵ ساله را فقط برای تربیت فیلسوف‌شاه (دوره عالی) پیشنهاد می‌کند که خود به دو دوره ۱۰ ساله و پنج‌ساله تقسیم می‌شود. افلاطون ۱۰ سال اول تربیت حاکمان حکیم را (۲۰ تا ۳۰ سالگی) به آموزش ریاضیات و علوم اختصاص





می‌دهد و پنج‌سال بعد را وقف مطالعه دیالکتیک می‌کند، که آخرین مرحله آموزش و پرورش نظام‌دار از نظر اوست (پاک‌سرشت، ۱۳۸۷). با پایان آموزش نظری، دوره ۱۵ ساله آموزش عملی (از ۳۵ تا ۵۰ سالگی) شروع می‌شود. در این دوره، افراد در مشاغل مختلف به کار گرفته می‌شوند. در ۵۰ سالگی و پس از ارزیابی از میزان رشد عقلی و معنوی آنها، این افراد در زمره حاکمان حکیم قرار می‌گیرند. پس، آرمان اصلی افلاطون پرورش بزرگسالانی شایسته است که با برخورداری از عقل و خرد رشد یافته و در کسوت مدیران جامعه، به تأسیس و پاسداری از مدینه فاضله قیام می‌کنند (صفایی مقدم، ۱۳۸۷).

توجه جدی به تربیت شاهزادگان، شهسواران (شوالیه‌ها) و تربیت روحانیان در قرون وسطای غرب را می‌توان از نمونه‌های آموزش بزرگسالان دانست. با این همه، می‌توان گفت که آموزش بزرگسالان تا قبل از قرن نوزدهم به پرورش نخبگان (نخبه پروری) محدود بوده است و فقط در چارچوب دانشگاه‌ها و مدارس عالی تبلور داشته است.

در میان فلاسفه و مربیان، بعضی به‌طور ویژه‌ای به آموزش بزرگسالان توجه کرده‌اند. در امریکا، آموزش سازمان‌یافته بزرگسالان از سال‌های ۱۶۰۰م آغاز شد. هاجینسون^۱ (۱۵۹۱-۱۶۴۳) در این زمینه، برنامه‌های آموزشی خود را در شهر بوستون ارائه کرد. سازماندهی آموزش‌های او نسبتاً ساده بود و آموزش‌ها با روش بحث گروهی ارائه می‌شد. سپس کاتن‌ماتر (۱۶۶۳-۱۷۲۸) حوزه فعالیت‌های آموزشی خود را وسعت بخشید و حدود ۲۰۰ باشگاه محلی را تحت پوشش قرار داد. بنجامین فرانکلین (۱۷۰۶-۱۷۹۰) در کنار فعالیت‌های تحقیقاتی و سیاسی، به آموزش بزرگسالان می‌پرداخت. مهم‌ترین اقدامات او تأسیس باشگاه‌های بحث و گفت‌وگو و کتابخانه‌های مشترک بود. در قرن هجدهم، «مدارس یکشنبه»^۲ و «مدارس تابستانی»^۳ به همت جان وینسنت^۴ و لویز میلر تأسیس شد (صباغیان، ۱۳۸۰).

گرونت ویگ^۵، کشیش و مربی بزرگسالان دانمارکی، «دبیرستان‌های مردمی»^۶ را طراحی و تأسیس کرد. هدف این نوع مدارس کمک به کشاورزان بود تا خود را با شرایط اجتماعی و شغلی در حال تحول تطبیق دهند. گرونت ویگ در مرحله اول، به این نکته توجه نمود که

1. Hutchinson
2. Sunday Schools
3. Chautauqua
4. John Hey Vincent
5. Gruntvig
6. Folk High School

آموزش بزرگسالان باید دلیلی برای موجودیت خود داشته باشد و براساس چیزی بیش از تمایلات و شهوات آنی استوار باشد. وی عقیده داشت که انسان از طریق یادگیری، به مساعدت نیاز دارد تا سه احتیاج اساسی عشق به خداوند، عشق به انسان و عشق به زمین را دنبال نماید (غفاری، ۱۳۷۹).

در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، باید به تأثیر اندیشه‌های دو مربی بزرگ مارتین بوبر^۱ و ادوارد لیندمن^۲ در آموزش بزرگسالان اشاره نمود. در میان فلاسفه آگزیستانس‌یالیست، به کتاب من و تو^۳ اثر مارتین بوبر (۱۹۲۲) بسیار در فلسفه تعلیم و تربیت و در فلسفه آموزش بزرگسالان استناد شده است. در این کتاب (که به نحوی نشانگر الهیات یهودی نیز هست)، بوبر دو نوع رابطه را از همدیگر متمایز می‌کند: رابطه من تویی و رابطه من اوایی. من به عنوان وجودی مستقل، هرگز واقعیت نمی‌یابد. من همیشه یک جزیی است یا از خطابه‌های من تویی یا از خطابه‌های من اوایی. رابطه من تویی رابطه فاعل با فاعل و رابطه من تویی با ذی حق است. خطابه‌های من تویی همیشه با کل وجود انسان به صدا می‌آید، اما خطابه‌های من اوایی هرگز با کل وجود انسان به صدا نمی‌آید. رابطه من اوایی رابطه فاعل با مفعول و رابطه من تویی با بی حق است. در جایی که تو گفته می‌شود، هیچ مفعولی وجود ندارد و انسانی که می‌گوید تو، نیت و نتیجه به خصوصی در نظر ندارد. هیچ نوع منظوری، نه از نوع خواسته‌ها و نه از نوع انتظارات، نمی‌تواند میان من و تو واسطه شود. در رابطه من اوایی، او نقش پیله را برای من بازی می‌کند و در رابطه من تویی، تو نقش پروانه را برای من بازی می‌کند. به نظر بوبر، خدای واقعی برای هر انسان خدایی است که منحصرأ در مقام تو قرار می‌گیرد. عشق، سرچشمه‌های جاویدان هنر، شکوفایی انسان، خداشناسی و ایجاد جامعه واقعی فقط زمانی میسر می‌گردد که انسان‌ها بتوانند باهم رابطه متقابل من تویی برقرار کنند. انسان در رویارویی با تو، من می‌شود، رابطه من تویی یعنی رفتار دوجانبه و متقابل. تویی من در من عمل می‌کند و همزمان من در تویی من (بوبر، ۱۳۷۸).

ادوارد لیندمن در ایالات متحده، کوشش‌هایش را برای ایضاح معنی آموزش بزرگسالان صرف کرده است. به نظر لیندمن «آموزش بزرگسالان را نباید یک آموزش تجملی برای معدودی انسان استثنایی دانست. همچنین نمی‌توان آن را موضوعی دانست که فقط زمان کوتاهی از اوایل جوانی انسان را شامل می‌شود، بلکه باید آن را یک ضرورت همیشگی ملی

1. Martin Buber
2. Eduard Lindeman
3. I and Thou





و یک بخش ناگسستنی از تمدن انسان دانست و به همین دلیل، امری همگانی و مادام‌العمر است» (جارویس، ۱۳۸۳).

در انتها، باید به مالکوم نولز^۱ پدر آندراگوژی اشاره نمود. گرچه الکساندر کاپ (۱۸۳۳) اولین فردی است که واژه آندراگوژی را به کار برد، اما مربی مشهور آلمانی، فریدریش هربارت این اصطلاح را نپذیرفت، در نتیجه حدود یک قرن از این مفهوم استفاده نشد. اصطلاح آندراگوژی برای اولین بار توسط مارتا اندرسن^۲ و ادوارد لیندمن به مردم ایالات متحده معرفی شد، اما آن‌ها برای گسترش این مفهوم تلاش نکردند.

مالکوم نولز (۱۹۶۰) مجدداً از اصطلاح آندراگوژی را استفاده کرد. نولز گرچه این واژه را ابداع نکرد، اما در شهرت یافتن آن تأثیری چشم‌گیر دارد. واژه آندراگوژی از ریشه واژه یونانی *andr* به معنای مرد بزرگسال و *agugus* به معنی «هدایت کردن» مشتق شده است. او تعریفش را از آندراگوژی در مقایسه با پداگوژی ارائه کرد و آنرا «هنر و علم یاری‌رساندن به بزرگسالان در یادگیری» تعریف کرد که بر تفاوت‌های بین آموزش کودکان (پداگوژی) و بزرگسالان تأکید می‌کرد. به نظر نولز، هدف آموزش بزرگسالان باید خودشکوفایی^۳ فراگیران باشد. لذا در فرایند یادگیری باید کل وجود عاطفی، روانی و عقلانی فراگیران درگیر باشد. تأسیس آموزش بزرگسالان به عنوان حوزه‌ای مستقل برای مطالعات دانشگاهی هدف مهمی برای نولز و بسیاری از هم‌عصران وی بود. توسعه آندراگوژی محور اصلی تلاش‌های گسترده نولز بود. نولز می‌کوشید تا به آموزش بزرگسالان به عنوان زمینه‌ای تخصصی و دانشگاهی رسمیت بخشد. نولز (۱۹۸۰) ادعا کرد که آندراگوژی «هنر و علم تدریس به بزرگسالان» در زمینه یادگیری است و چهار فرض کلیدی برای آن بیان کرد: *طالعات تربیتی*

۱. معلمان آندراگوژی مسئولیت دارند تا به فراگیران در سیر طبیعی حرکت از وابستگی به غیر، به سمت خودگردانی کمک کنند؛
۲. بزرگسالان تجربه‌های بسیاری دارند که همین ویژگی می‌تواند منبعی غنی برای یادگیری باشد؛
۳. بزرگسالان آماده فراگیری مطلبی هستند که به آن‌ها در غلبه بر مسائل و وظایف زندگی واقعی کمک کند.

1. M. Knowles
2. Martha Anderson
3. Self - Actualization

۴. فراگیران بزرگسال به آموزش و پرورش به‌عنوان وسیله‌ای برای رشد و توسعه صلاحیت می‌نگرند.

نولز در ادامه، دو فرض دیگر را اضافه کرد:

۵. فراگیران بزرگسال نیاز دارند تا دلیل یادگرفتن مطلبی را بدانند؛

۶. قوی‌ترین انگیزه‌های یادگیری در بزرگسالان (مانند عزت نفس) درونی است (Clair, 2002).

براساس مفروضات فوق، تمام فعالیت‌های آموزشی، از طراحی برنامه تاروش‌های ارزشیابی، در آندراگوزی اجرا می‌شود. یکی از مفاهیم کلیدی در فعالیت‌های آموزشی، قراردادهای یادگیری است؛ فرایندی که در آن مربی و فراگیران با هم، یاددهی/یادگیری را بررسی و نتایج یادگیری را تعیین می‌کنند. مفهوم همکاری بزرگسالان در طراحی فرایند آموزشی از ارزش‌های محوری آندراگوزی است. به‌نظر نولز، بزرگسالان نیاز دارند تا خودگردان باشند. الگوی پداگوزی پاسخ‌گویی این تغییرات رشدی نیست. بزرگسالان خودگردان، هدف‌گرا، عمل‌نگر، حل‌کننده مسئله و بسیار باتجربه هستند. در آندراگوزی، مربی، تسهیل‌گر^۱ است.

نکته ضروری در اینجا، مشخص کردن مرز پداگوزی، آندراگوزی و توسعه منابع انسانی^۲ (HRD) است، زیرا ادعا می‌شود که مرزبندی روشن و مشخصی بین آن‌ها نیست. به‌نظر نولز، رابطه پداگوزی و آندراگوزی به‌مثابه رابطه تز و آنتی‌تز نیست. به‌نظر نولز (۱۹۸۰) «آندراگوزی به بیان ساده الگوی دیگری از فرضیات درباره فراگیران بزرگسال است که در کنار الگوی پداگوزی به‌کار می‌رود. این دو الگو دو شق را برای آزمایش و یافتن مناسب‌ترین الگو برای هر وضعیت خاص ارائه می‌کند. به‌علاوه، این الگوها مفیدتر خواهند بود هنگامی که به آن‌ها به‌عنوان دو طبقه جداگانه ننگریم، بلکه به آن‌ها به‌عنوان دو انتهای یک پیوستار بنگریم که فرضیاتی واقع‌بینانه درباره فراگیران دارند و هریک از موقعیت‌های یادگیری در بین دو لبه این پیوستار قرار دارد» (Florida Literacy and Reading Excellence, 2006).

درباره مرزبندی آندراگوزی و توسعه منابع انسانی نیز بعضی معتقدند که مرز میان بزرگسالان اغلب، زمینه اخلاقی بالایی دارند و کارشان وقف رشد انسان‌هاست، درحالی‌که هدف توسعه منابع انسانی، بیشتر به سمت رشد سود شرکت‌هاست. البته، ارتباط آندراگوزی و توسعه منابع

1. Facilitator
2. Mohring





انسانی در سال‌های اخیر نزدیک‌تر شده است. مثلاً «موسسه سواد بزرگسالان ایالات متحده» اکنون به سمتی حرکت کرده است که بودجه و منابع مالی را برای رشد و توسعه نیروی کار اختصاص می‌دهد، به این معنی که تمام آموزش‌هایی که به ارائه سواد می‌پردازند، بایستی نتایج و پیامدهای حرفه‌ای آن‌را نیز نشان دهند (Clair, 2002).

نگارنده می‌کوشد بحث درباره اندراگوژی و نولز را با موضوع پیشنهاد واژگان جدید و جانشین برای اندراگوژی (و گاهی به جای آموزش و پرورش) توسط متفکران مختلف پایان دهد.

خانم مورینگ (۱۹۸۹)، به نقل از هلمز و همکاران، (۲۰۰۰) معتقد است که واژه اندراگوژی از نظر واژه‌شناسی ایراد دارد و دارای بار جنسیتی است. به نظر او، اندراگوژی از کلمه «Andr» به معنی مرد بزرگسال و نه به معنی بزرگسال صرف نظر از جنسیت (مرد یا زن) مشتق شده است. مورینگ واژه جدید «تلیاگوژی»^۱ را پیشنهاد می‌کند که از کلمه یونانی Teleios به معنی بزرگسال مشتق شده است و هر دو جنس مذکر و مؤنث را دربرمی‌گیرد. ناسن^۲ (۱۹۸۰)، به نقل از هلمز و همکاران، (۲۰۰۰) برای پایان دادن به جدال طبقه‌بندی دوگانه پداگوژی و اندراگوژی و تأکید بر وحدت در حیطه آموزش و پرورش، واژه جدید «اوماناگوژی»^۳ را به عنوان جایگزین دو واژه قبلی پیشنهاد می‌کند زیرا به نظر او، اوماناگوژی ترکیبی از پداگوژی و اندراگوژی است و برخلاف دو اصطلاح فعلی، به همان اندازه که به تفاوت‌های موجود بین کودکان و بزرگسالان توجه دارد، به شباهت‌های موجود بین آن‌ها نیز در یادگیری توجه دارد. همچنین هس و کنیان^۴ (۲۰۰۰) واژه جدید «هیوتاگوژی»^۵ را برای پاسخ‌گویی به نیازهای فراگیران در قرن بیست و یکم پیشنهاد کرده‌اند؛ در دوره‌ای که عصر انفجار دانش و آموزش از راه دور است. آن‌ها معتقدند که اندراگوژی تحول عظیمی در تعلیم و تربیت ایجاد کرد، اما حالا هیوتاگوژی گامی فراسوی اندراگوژی است و بر مجموعه جدیدی از فرضیات مبتنی است. هیوتاگوژی به مطالعه یادگیری خودتعیینی^۶ می‌پردازد. در هیوتاگوژی این خود فراگیر است که چیستی و چگونگی یادگیری را که تعیین می‌کند تا همان‌طور اتفاق بیفتد. هس و کنیان معتقدند

1. Teliagogy
2. Knudson
3. Humanagogy
4. Hase & Kenyon
5. Heutagogy
6. Study of Self - Determined Learning

که هیوتاگوژی متأثر از نظریه انسان‌گرایی است. مک فارلن و مک لود (۲۰۰۴) نیز به‌جای آندراگوژی واژه «تلئوگوژی»^۱ را پیشنهاد می‌کنند و همانند مورینگ واژه آندراگوژی را دارای بار جنسیتی می‌دانند. آن‌ها معتقدند واژه یونانی Telos به معنی «پایان»^۲ است و واژه تلئوگوژی می‌تواند آن چیزی را واقعاً بیان کند که مربیان فعال در عرصه آموزش و یادگیری مادام‌العمر (LLL) انجام می‌دهند، زیرا از واژه تلئوگوژی معنای «رشد مادام‌العمر به سمت رشد کامل» فهمیده می‌شود. به بیان دیگر، از آنجاکه هدف آموزش بزرگ‌سالان خودشکوفایی فراگیران در پهنه حیاتشان است، واژه تلئوگوژی بهتر می‌تواند حق مطلب را ادا کند، در ضمن سوگیری جنسیتی نسبت به مردان هم ندارد که زنان را مستثنا کند.

۲. از فلسفه تعلیم و تربیت تا فلسفه آموزش بزرگ‌سالان

مشهور است که دانش‌ها از مادر خود، یعنی فلسفه، زاده شدند، ولی به تدریج رشد یافتند و مستقل شدند. برای مثال، اوگوست کنت^۳ پس از مطالعات بسیار به این نتیجه رسید که برای مطالعه مسائل اجتماعی به علمی مستقل از فلسفه احتیاج است که امور اجتماعی را با استفاده از شیوه‌های تحقیق در علوم طبیعی بررسی کند. کنت جامعه‌شناسی را علم مستقلی اعلام کرد و آن‌را در طبقه‌بندی علوم جای داد (وثوقی و نیک‌خلق، ۱۳۷۵) همچنین هنگامی که ویلهلم وونت^۴ در سال ۱۸۷۹ نخستین آزمایشگاه روان‌شناسی را در دانشگاه لایپزیک تأسیس کرد، روان‌شناسی از فلسفه جدا شد و به‌صورت علمی مستقل درآمد (پارسا، ۱۳۷۵).

گرچه به‌رغم پیشرفت روزافزون، علوم خود را نیازمند بازگشت به سوی فلسفه می‌دانند، اما درباره تربیت، گذشته از آنکه به سلیقه خود، آن‌را علم، هنر، فن یا حتی صنعت بدانیم، حالتی تقریباً استثنایی وجود دارد و آن اینکه تربیت پیوسته در پیوندی مستقیم با فلسفه باقی مانده است و این وضع همچنان ادامه دارد (نلر، ۱۳۷۷). این پیوند آن‌قدر محکم و نزدیک است که دیویی (۱۳۳۹) از فلسفه به‌عنوان زمینه یا نظریه عمومی آموزش و پرورش یاد می‌کند. به‌نظر دیویی، فلسفه و آموزش و پرورش به یکدیگر وابسته هستند. فلسفه برنامه تحول اجتماعی است و این هم بدیهی است که تحول اجتماعی فقط با وساطت تعلیم و تربیت تحقق می‌یابد.

1. Teleogogy
2. End
3. August Conte (1798- 1857)
4. Wilhelm Wundt (1832-1920)





پس فلسفه زمینه یا نظریه عمومی آموزش و پرورش است و تعلیم و تربیت آزمایشگاهی است که آرای فلسفی را مورد تجربه و سنجش قرار می‌دهد. فلسفه، بُعد نظری و تربیت، بُعد عملی است. به فلسفه به‌منزله تئوری یا اساس نظری و به تعلیم و تربیت به‌عنوان عمل توجه می‌شود.

برای دانش فلسفه، تعریف‌های گوناگونی ارائه شده است که اغلب بر نقش فلسفه به‌عنوان ارائه‌دهنده تصویر کلی از هستی، معرفت و ارزش تأکید می‌شود. به‌نظر نلر (۱۳۷۷)، فلسفه نظری کوششی در جهت یافتن پیوستگی در تمام قلمرو اندیشه و تجربه است. آموزش و پرورش نیز فراهم آوردن زمینه‌ها و عوامل مناسب و مساعد برای به‌فعلیت رساندن و شکوفاکردن همه استعدادهای بالقوه انسان و حرکت تکاملی او به سوی هدف مطلوب به‌وسیله برنامه سنجیده و حساب‌شده است. همان‌طور که گذشت، تربیت پیوندش با فلسفه قطع نشده است و همواره درباره مسائل اصلی خود (هدف تربیت، ماهیت جهان، معرفت، حقیقت، ارزش و...) محتاج فلسفه بوده است، به‌طوری‌که این نزدیکی باعث تولد فلسفه اختصاصی تربیت یا به بیان صحیح‌تر، فلسفه تعلیم و تربیت شده است. بنابراین، همه دست‌اندرکاران تربیتی (برنامه‌ریزان، مجریان، مدیران و معلمان) بایستی با مباحث فلسفه تربیت آشنا گردند. به‌نظر فرانکنا (۱۹۷۱) و کارن (۱۹۹۸) «فلسفه آموزش و پرورش فعالیتی نظری است که درباره فرایند آموزش و پرورش، هدف‌ها و غایت‌ها، روش‌ها، نتایج و دستاوردهای آن بحث می‌کند. علاوه بر این، فلسفه آموزش و پرورش درباره نظریه‌ها و ایدئولوژی‌ها و نیز مسائل عام گوناگونی که خاستگاه‌های مختلفی داشته، ولی بر فرایند تربیت تأثیر می‌گذارند، به کاوش می‌پردازد» (پاک‌سرشت، ۱۳۸۰). فلسفه آموزش و پرورش یکی از رشته‌های مستقل معرفت است که از ماهیت، مبانی، مفروضات و اهداف آموزش و پرورش و طرق تحقق اهداف بحث می‌کند.

با این‌همه، آموزش و پرورش در جهان کنونی، پیچیده‌تر از آن است که فقط بر مبنای آرای مربیان گذشته یا استلزامات تربیتی مکاتب فلسفی بتوان آن را تبیین کرد. لذا گرچه آگاهی از نظریات و استلزامات تربیتی مکاتب فلسفی برای معلمان و مربیان تربیتی لازم است، ولی کافی نیست.

از سوی دیگر، عمده منابع موجود فلسفی و تربیتی در ایران، به فلسفه پداگوژی (آموزش مدرسه‌ای) توجه داشته‌اند و کمتر به فلسفه آموزش بزرگسالان پرداخته‌اند. اولین نکته‌ای که طبیعی است در ذهن هر خواننده‌ای درباره فلسفه آموزش بزرگسالان سؤال ایجاد کند، این



است که آیا مباحث فلسفه تعلیم و تربیت کودکان و فلسفه آموزش بزرگسالان تفاوت ماهوی دارد؟ به عبارت دیگر، آیا مباحث پنج‌گانه مذکور در فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی غایت‌شناسی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی برای تعلیم و تربیت کودکان و بزرگسالان متفاوت خواهد بود؟

در پاسخ، باید گفت که از نظر موضوعات فوق، تفاوتی بین این دو نیست. مثلاً صرف نظر از پداگوژی یا آندراگوژی، در فلسفه ایدئالیسم، واقعیت، عقلانی است، معرفت اصیل از راه عقل دست‌یافتنی است و ارزش‌ها مطلق هستند.

پس منظور از فلسفه آموزش بزرگسالان چیست؟ منظور این است که پذیرش یگانگی و وحدت در حیطه دانش تعلیم و تربیت، هیچ منافاتی با تأمل منطقی و فلسفیدن در حوزه آموزش و پرورش بزرگسالان ندارد. در این باره، تحلیل و مقایسه کارکردهای دیدن و نگاه کردن در انسان راهگشاست. در حالی که ما دنیای اطراف خود را می‌بینیم، بر قسمت خاصی از آن تمرکز و آنرا خوب نگاه می‌کنیم. اگر ما با یک نقاشی زیبا مواجه شویم، در حالی که کلیت آنرا می‌بینیم، بر روی قسمت‌های خاصی از آن بیشتر تمرکز و تفکر می‌کنیم. به همین نحو، در حالی که در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، به تأمل و تحقیق فلسفی پرداخته می‌شود، اما مسئله اصلی، فلسفیدن به‌طور خاص در حوزه آموزش بزرگسالان است.

تاریخ مطالعات فلسفی مرتبط با آموزش بزرگسالان به تأسیس انجمن امریکایی برای آموزش بزرگسالان (۱۹۲۶) برمی‌گردد. دو کتاب محوری در آغاز این مسیر عبارت بودند از: معنی آموزش بزرگسالان اثر لیندمن (۱۹۲۶) و معنی آموزش لیبرال^۱ اثر اورت دین مارتین^۲ (۱۹۲۶). بعدها کارهای لیندمن پایه‌ای برای آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا و کارهای مارتین پایه‌ای برای آموزش و پرورش لیبرال شد.

ده‌سال بعد، لایمن برایسون^۳ (۱۹۳۶) نخستین کتاب درسی را با نام آموزش بزرگسالان نوشت و پنج کارکرد جبرانی، اشتغالی، ارتباطی، لیبرال و سیاسی را برای آموزش بزرگسالان بیان کرد (دی و آمستوتز، ۲۰۰۳).

پال برجون^۴ (۱۹۶۷) به فلسفه‌های متفاوت موجود در آموزش بزرگسالان پرداخت، اما

1. *The Meaning of a Liberal Education*

2. Everett Dean Martin

3. Lyman Bryson

4. Bergevin



به‌طور خاص آن‌ها را شناسایی نکرد. به‌نظر او، این ادعای بزرگی است اگر بپنداریم که اساس فلسفی آموزش بزرگسالان آن‌قدر جامع است که بتوان آن‌را تنها فلسفه آموزش بزرگسالان به‌شمار آورد. هدف آموزش بزرگسالان کشف و عرضه فرصت پیشرفت برای بزرگسال به‌عنوان فرد در حال بلوغ و کمک به او در یادگیری نحوه مشارکت در روند تمدن است (برج ون، ۱۳۵۹).

ازجمله خاستگاه‌های فلسفی و نظری مهم در آموزش بزرگسالان، نظریه ابعاد سه‌گانه ذهنیت فلسفی فیلیپ اسمیت است. اسمیت (در دهه ۶۰ میلادی) سه بُعد مرتبط با هم جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف را برای ذهنیت فلسفی تعیین می‌کند و برای هر بُعد نیز چهار شاخص ذکر می‌کند (اسمیت، ۱۳۷۴؛ شریعتمداری، ۱۳۷۴).

از رویکردهای دیگر در تدوین فلسفه شخصی در آموزش بزرگسالان، رویکرد ایضاح ارزش‌ها است که در دهه ۱۹۶۰، راتس، هارمین و سایمون آن را رواج دادند. طرفداران این رویکرد معتقدند که فرایند روشن‌سازی ارزش‌ها، به‌ویژه ارزش‌هایی که با فعالیت‌ها ارتباط دارند، سردرگمی را کاهش می‌دهد و به رفتارها و تصمیم‌های منسجم‌تری می‌انجامد (زین، ۱۹۹۰).

در سال ۱۹۷۳، جرالڈ آیزن (از پیشگامان ایجاد فلسفه کاری در آموزش بزرگسالان) خطوط راهنمای کلی و روشنی را ارائه کرد تا آموزش‌یاران با استفاده از آن‌ها، فلسفه کاری خود را در آموزش بزرگسالان ایجاد کنند. آیزن به آموزش‌یاران و مربیان پیشنهاد کرد که باورهایشان را در پنج طبقه شناسایی و فرمول‌بندی کنند: باورها درباره فراگیر، هدف کلی آموزش بزرگسالان، محتوا یا مواد درسی، فرایند یادگیری و باورها درباره نقش آموزش‌یاران بزرگسالان (وایت و براکت، ۱۹۸۷).

در مقایسه با نظریه پردازان فوق، گروهی از نظریه پردازان به طبقه‌بندی فلسفه‌های مطرح در آموزش بزرگسالان پرداخته‌اند و براساس طبقه‌بندی‌ها، به ساخت ابزار برای سنجش دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی اقدام نموده‌اند، که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

الیاس و مریام (۱۹۸۰) در کتاب *مبانی فلسفی آموزش بزرگسالان* شش دیدگاه فلسفی تربیتی مطرح در آموزش بزرگسالان را شناسایی کرده‌اند که هنوز هم این طبقه‌بندی مقبول است:

1. Values Clarification Approach
2. Raths, Harmin, Simon
3. Apps
4. Working Philosophy of Adult Education
5. Philosophical Foundation of Adult Education