

در محضر استاد

وضع آموزش و پرورش و دانش‌های مربوط به آن در پایان قرن بیستم^۱

شادروان استاد دکتر علیمحمد کاردان

آمد. این وضع تا سال‌های آخر دهه ۱۹۸۰، یعنی فرو پاشیدن اتحاد جماهیر شوروی ادامه داشت. در این قرن جهان شاهد توسعه و پیشرفت‌های سریع علوم، اعم از علوم مادی و علوم انسانی، و اختراع وسایل جدید ارتباطی و از جمله وسایل ارتباط جمعی مانند تلویزیون و ماشین‌های شمارگر (کامپیوتر) است که مناطق مختلف گیتی و جامعه‌های انسانی را به هم نزدیک ساخته است. در حقیقت، پیشرفت‌های علمی و فنی‌ای که در این قرن نصیب بشر شده است برابر و حتی از جهاتی به مراتب بیشتر از پیشرفت‌هایی است که در طی چند هزار سال تاریخ تمدن بشری بدست آمده است. علوم انسانی و اجتماعی که در جریان قرن گذشته با همه کندی نسبی تحول‌شان یکی پس از دیگری پدید آمدند و به پیشرفت‌های مهمی دست یافتند. پیشرفت علوم یاد شده انسان این قرن در قرن بیستم را بیش از پیش به توانایی‌های فردی و اجتماعی خودآگاه ساخت و به موازات پیشرفت‌های اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در نظام آموزش و پرورش کشورهای جهان به ویژه کشورهای صنعتی غرب از لحاظ ساخت و کار کردها، تحولات و ویژگی‌هایی را پدید آورد، ما در این مقاله سعی خواهیم کرد شمه‌ای از این تحولات را شرح دهیم.



آموزش و پرورش در قرن بیستم (۱) مانند قرن‌های گذشته به ویژه قرن‌های هیجدهم و نوزدهم متأثر از تحولات اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی است و به نوبه خود نیز در نهادهای گوناگون جامعه مؤثر بوده است. دگرگونی‌های سریع و مهم اقتصادی و سیاسی در غرب نظیر پیروزی بورژوازی بر فئودالیسم و وقوع انقلاب سیاسی در آمریکا و فرانسه در قرن هیجدهم، انقلاب صنعتی و پیشرفت‌های بی‌سابقه علوم و فنون و پدید آمدن نهضت‌ها و مکتب‌های مهم اجتماعی در قرن نوزدهم نخست، موجب ظهور فرهنگ و شیوه تفکر جدیدی در اروپا و آمریکای شمالی شد، سپس بر اثر در پیش گرفتن سیاست استعماری دولت‌های این دو قاره به ویژه اروپا و توسعه طلبی کشورهای صنعتی زمینه برای اشاعه فرهنگ و شیوه تفکر غربی در قاره‌ها فراهم گردید.

نزاع بر سر تقسیم مستعمرات به عنوان منبع مواد اولیه و بازار فروش کالا از یک سوء و برخوردارهای سیاسی کشورهای صنعتی از سوی دیگر، سرانجام موجب در گرفتن دو جنگ جهانی شد که نابودی میلیون‌ها انسان و ویرانی‌های کم نظیری را به دنبال داشت. جنگ جهانی دوم، مغرب زمین را به دو اردوی سرمایه‌داری و سوسیالیسم با دو نظام اقتصادی و سیاسی و فکر متضاد تقسیم کرد و این تضاد نیز به صورت رقابت بی‌امان علمی و صنعتی و نظامی میان دو قطب مذکور و به اصطلاح جنگ سرد میان آنها در

یک سال گذشت!

چهارم دی ماه مصادف با اولین سالگشت رحلت شادروان استاد دکتر علیمحمد کاردان است، ضمن عرض تسلیت به خاندان بزرگوار کاردان به خصوص همسر گرامی و فرزندان آن عزیز سفر کرده و برای یادبود این استاد فرهیخته مناسب دیدیم که مقاله ذیل را خدمت‌تان ارایه کنیم.

ارایه تصویر کاملی از تحولات اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آموزش و پرورش جهان و ایران در یک مقاله، کاری بس دشوار است که ایشان به خوبی از عهده آن برآمده‌اند. البته این مهم از مرد علوم تربیتی ایران که سال‌ها در عرصه علم و عمل، تحولات آموزش و پرورش جهان را موشکافانه دنبال کرده و با دقت و وسواس خاصی ماحصل آن را در اختیار شاگردان و مربیان دلسوز این مرز و بوم قرار داده‌اند، دوران انتظار نبوده است.

مروری بر آنچه از دوره رنسانس تا پایان قرن بیستم گذشت می‌تواند معیاری برای ارزیابی آموزش و پرورش کشور و برای ریشه‌یابی علت چرخش‌ها و استلزامات تحول بنیادی اکثر نظام‌های مرجع جهانی، از جمله نظام ارزشی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی در آغاز قرن حاضر باشد. بررسی محتوای این مقاله از آن جهت اهمیت می‌یابد که در آغاز قرن بیست و یکم، آموزش و پرورش جهان با چالش‌ها، تغییر پارادایم‌ها و تحولات شگرف به خصوص در بحث جهانی شدن و نقش توسعه تکنولوژی اطلاعات در آموزش و پرورش و... مواجه شده است، مطالعه این اثر را به همه علاقمندان، شاگردان استاد و مربیان تعلیم و تربیت کشور توصیه می‌نماییم. برای ارج گذاری و قدردانی از زحمات این استاد فرهیخته این مقاله را با قرائت فاتحه‌ای برای شادی روح و تسلی خانواده محترم ایشان آغاز بفرمایید.

یکی از ویژگی‌هایی که در پایان قرن حاضر بیش از پیش به چشم می‌خورد، گرایش نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای جهان به سوی الگوی غربی است.

ویژگی‌ها و تحولات مورد اشاره را می‌توان از لحاظ کمی و کیفی به دو دسته تقسیم کرد: دسته اول، ویژگی‌هایی هستند که در هر جامعه و بر اثر تحولات سیاسی، اجتماعی و فرهنگی خاص آن پدید آمده و به نظام آموزش و پرورش آن جامعه رنگ خاصی بخشیده است. این ویژگی‌ها را می‌توان از راه مطالعه دگرگونی‌های درونی آن نظام کشف و آنها را در دوره‌هایی دسته‌بندی کرد. مثلاً در جامعه ما که قرن بیستم آن با انقلاب مشروطیت آغاز می‌شود (۱۳۲۴ ه. ق. مطابق با ۱۹۰۶ میلادی) در تحول بیش از ۹۰ ساله نظام



دبستان یعنی در حدود ۵-۴ سالگی و حتی زودتر آغاز می‌شود و پایان آن نیز در کشورهای توسعه یافته تا ۱۸ سالگی تمدید شده است. از سوی دیگر، پیشرفت سریع علوم و فنون و اطلاعات، آموزش رسمی مدرسه‌ای را برای رفع نیازهای علمی و فنی ناکافی نموده و تأسیس دوره‌های بازآموزی و آموزش حین خدمت و آنچه را که در دهه‌های اخیر «تربیت مداوم» می‌نامند ضروری ساخته است.

به علاوه، کاهش ساعات کار در کشورهای صنعتی و عوامل دیگر، فرهنگ «اوقات فراغت» را پدید آورده است و افراد را به مطالعه و تحصیل اطلاعات جدید برانگیخته و در حقیقت اجرای شعار «ز گهواره تا گور دانش بجوی» را میسر ساخته است. ظهور دانشگاه‌های باز (آزاد) و دانشگاه‌های موسوم به دانشگاه‌های دوره سوم که مخصوص سالمندان و بازنشستگان است جلوه دیگری از تداوم و استمرار آموزش و پرورش در سراسر زندگی انسان در این قرن است.

ب) امروز، آموزش و پرورش تنها در آموزشگاه به معنی سنتی کلمه صورت نمی‌گیرد، بلکه نهادهای آموزشی دیگری به موازات آن و یا پس از آن در این امر دخالت دارند. مهم‌ترین این نهادها را می‌توان وسایل ارتباط جمعی (با رسانه‌های گروهی) یعنی مطبوعات و رادیو و تلویزیون و در سال‌های اخیر اینترنت دانست. اما کار این نهادهای آموزشی موازی همیشه مکمل تربیت‌آموزشگاهی نیست بلکه، گاه اثر آنها را خنثی می‌کند.

ج) در حالی که در گذشته در آموزش عملاً به یکی از ابعاد شخصیت دانش‌آموز (مثلاً هوش یا حافظه) بیش از جنبه‌های دیگر توجه می‌شد، در قرن بیستم بر اثر پژوهش‌های روان‌شناسان و ظهور مکاتب جدید (مانند مکتب گشتالت یا مکتب شخصیت‌گرایی) تربیت هماهنگ شخصیت به عنوان ترکیب یا کل عناصر ادراکی و عاطفی به هم پیوسته، تربیت همه‌جانبه وجود متری و نه یک یا دو بعد آن هدف قرار می‌گیرد یا

ملل و واحد علمی، تربیتی و فرهنگی (یونسکو) و تشکیل منظم مجامع علمی بین‌المللی و تعامل فرهنگی و علمی و تکنولوژیک جوامع مختلف جهان با یکدیگر گسترش یافته و در نتیجه نظام‌های آموزش و پرورش در مناطق مختلف جهان رادست کم از لحاظ ساختار به یکدیگر نزدیک ساخته است، این قرابت‌ها و شباهت‌های ناشی از آن، زمینه را برای اقتباس الگوهای آموزش و پرورش از یکدیگر فراهم کرده است. (۲)

پیشرفت سریع علوم و فنون و اطلاعات، آموزش رسمی مدرسه‌ای را برای رفع نیازهای علمی و فنی ناکافی نموده و تأسیس دوره‌های بازآموزی و آموزش حین خدمت و آنچه را که در دهه‌های اخیر «تربیت مداوم» می‌نامند ضروری ساخته است.

۲. گسترش دامنه آموزش و پرورش

در حالی که در قرن گذشته اصطلاح Education در زبان‌های مهم مغرب زمین با معادل آن در زبان‌های دیگر به آموزش و پرورش در مراحل کودکی و نوجوانی یعنی آموزش رسمی محدود می‌شد، در قرن بیستم این کلمه مفاهیم و مصادیق وسیع‌تری به خود گرفته و به قول گاستون میالاره (G. Mialaret) استاد معروف فرانسوی، در چهار جهت گسترش یافته است. (۳) به این معنی که:

الف) دوره آموزش و پرورش بر اثر پژوهش‌های روان‌شناسان (به ویژه روانکاوان) و جامعه‌شناسان «از بالا و پایین» طولانی شده است. به طوری که در اکثر کشورها، آموزش و پرورش پیش از مرحله

آموزش و پرورش آن می‌توان دوره‌های چهارگانه زیر را باز شناخت که با تکندهای سیاسی و اجتماعی مهمی همراه بود.

۱. دوره مشروطیت تا کودتای ۱۲۹۹ ه. ش. (مطابق با ۱۹۲۰ میلادی)
۲. دوره پهلوی اول، یعنی تا ۱۳۲۰ ه. ش. (مطابق با ۱۹۴۱ میلادی)
۳. دوره پهلوی دوم یعنی تا ۱۳۵۷ ه. ش. (مطابق با ۱۹۷۹ میلادی)
۴. دوره انقلاب اسلامی تا ۱۳۸۰ ه. ش. (مطابق با ۲۰۰۰ میلادی)

در هر یک از این دوره‌ها نیز می‌توان دوره‌های محدودتر و با ویژگی‌های نهادی و فلسفی خاص از لحاظ آموزش و پرورش را باز شناخت. از جمله، می‌توان ویژگی‌های مهم و مثبت دوره مشروطیت را تدوین قوانین اساسی معارف (آموزش و پرورش)، واگذاری مسئولیت این امر به دولت و توسعه آموزش ابتدایی دانست و توسعه آموزش متوسطه و تأسیس نخستین دانشگاه را ویژگی‌های مهم و مثبت دوره پهلوی اول به شمار آورد و ویژگی‌های دوره پهلوی دوم را گسترش آموزش عالی و شروع مبارزه با بیسوادی دانست. این ویژگی‌ها و جهات منفی همراه با آنها نه تنها نظام آموزش و پرورش ایران در این عصر را متمایز می‌سازد، بلکه شناختن ویژگی‌های مذکور به روشن شدن وضع این نظام در حال حاضر نیز مدد می‌کند.

دسته دوم ویژگی‌هایی است که در عرصه جهان در آموزش و پرورش قرن بیستم مشاهده می‌شود. در ظهور این ویژگی‌ها نیز می‌توان ادواری قائل شد که یکی از رایج‌ترین تقسیمات، تقسیم قرن بیستم به دو دوره قبل و بعد از جنگ جهانی دوم است. تشخیص این ادوار در مقایسه با دو قرن گذشته کار آسانی نیست و در اغلب کتاب‌ها و مقالاتی هم که در این باب نوشته شده است و ما از آنها اطلاع داریم نظرهای متفاوتی در خصوص آن دیده می‌شود. بررسی جامع و همه‌جانبه این ویژگی‌ها که جنبه جهانی دارند مستلزم فراهم بودن منابع و مآخذ متعدد و مطالعات تطبیقی با همکاری گروهی از دانشمندان درباره وضع آموزش و پرورش به طور همزمان در کشورهای مختلف جهان و تجزیه و تحلیل دقیق آنها است و ما در این مختصر مدعی توفیق در چنین وسع خطیری نیستیم و تنها در حد منابعی که در دسترس بوده است اظهار نظر می‌کنیم. ویژگی‌های مشترکی که در این حد می‌توان در آموزش و پرورش قرن بیستم مشاهده کرد به این شرح است:

۱. گرایش به یکسانی یا دست کم همانندی

یکی از ویژگی‌هایی که در پایان قرن حاضر بیش از پیش به چشم می‌خورد، گرایش نظام‌های آموزش و پرورش کشورهای جهان به سوی الگوی غربی است. این وضع که با سیاست استعماری کشورهای صنعتی غرب در قرن گذشته پدید آمده است، در قرن بیستم بر اثر درگیر شدن ممالک دیگر در دو جنگ جهانی و به وجود آمدن سازمان

یک سو و پیشرفت علوم تربیتی از سوی دیگر، در فواصل زمانی معینی که همواره کوتاه تر می شود و در قالب طرح هایی کمابیش دراز مدت «رفورم» و گاه انقلاب هایی در حین جنگ جهانی و پس از و در انگلستان به نام Education Act مشاهده کرد. در ایران نیز در دو بازسازی نظام آموزش و پرورش که یکی، چند سال پیش از انقلاب اسلامی و دیگری، پس از آن به وقوع پیوسته است. مهم ترین آن، طرح جدید بازسازی نظام آموزش متوسطه پس از انقلاب اسلامی است. ضرورت بازسازی جزئی یا کلی ولی مداوم ساختار آموزشی در سراسر جهان، غالب کشورها و حتی کشورهای پیشرفته را با مسایل بغرنجی که مهم ترین آن کمبود بودجه و هیئت آموزشی کارآمد است و روبرو ساخته، به طوری که انسان حتی در پیشرفته ترین کشورها هنوز نتوانسته است عدالت آموزشی را اجرا کند و هنوز تا بهره مندی کامل کودکان و نوجوانان طبقات محروم و کم درآمد جهان از آموزش متوسطه و عالی فاصله بسیار است.

ظهور و گسترش دوره راهنمای تحصیلی و شغلی و مشاوره در مدارس، اهمیت یافتن آموزش فنی و حرفه‌ای در سطوح متوسطه و عالی و تحول ساخت برنامه‌های این آموزش‌ها و متنوع شدن آنها، همه از آثار این آگاهی و تحول در آموزش و پرورش این قرن است.

۵. توسعه تحقیقات در زمینه آموزش

و پرورش

یکی دیگر از ویژگی های مهم آموزش و پرورش در قرن بیستم توسعه پژوهش های علمی در زمینه های مختلف آموزش و پرورش و کاربرد نتایج آنها در تصمیم گیری ها و تدوین طرح های جدید آموزش و پرورش است. این تحقیقات چنان که پیشتر نیز اشاره شد معلول عوامل گوناگونی است که مهم ترین آنها لزوم بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش در برابر گسترش کمی آن از یک سو و علاقه مند شدن متخصصان و پژوهشگران رشته های علمی نزدیک به قلمرو تعلیم و تربیت مانند زیست شناسی و روان شناسی و علوم اجتماعی از سوی دیگر است. بدین ترتیب، رفته رفته «پداگوژی» که پیشتر جنبه نظری داشت نخست به «پداگوژی آزمایشی» و سپس به علوم تربیتی مبدل گردید و این علوم که غالباً در کنار فلسفه و پیوسته به آن و در چند رشته معدود تدریس می شد و روش تحقیق در آنها به تفکر درباره مسایل تعلیم و تربیت و تجربه نامنظم محدود می شد، در مؤسسات (انستیتو) و مراکز پژوهشی تمرکز یافت



صنعتی به ویژه در آمریکا، پژوهش درباره روش های آموزش رونق می گیرد و تحقیقات روان شناسانی مانند ژان پیاژه سوئیسی توجه دست اندرکاران آموزش و پرورش را به خود جلب می کند و نهضت پامی گیرد که می توان آن را «عقلانی کردن و سازمان دادن علمی» آموزش و پرورش شمرد. (۶) توجه به ارزشیابی آموزش و پرورش و برنامه ریزی آموزشی (Educational Planning) و اقتصاد آموزش و پرورش نیز از پیامدهای همگانی کردن آموزش و پرورش برای حل مسایل آن است.

۴. ارتباط روز افزون آموزش و پرورش

با جامعه

ویژگی دیگر آموزش و پرورش در قرن بیستم، ارتباط تنگاتنگ و روزافزون آن با نهادهای دیگر جامعه و توجه آن به نیازهای آنها به ویژه نیازهای اقتصادی و اجتماعی است. ظهور و گسترش دوره راهنمای تحصیلی و شغلی و مشاوره در مدارس، اهمیت یافتن آموزش فنی و حرفه ای در سطوح متوسطه و عالی و تحول ساخت و برنامه های این آموزش ها و متنوع شدن آنها، همه از آثار این آگاهی و تحول در آموزش و پرورش این قرن است. امروز اجرای برنامه های توسعه به معنی عام کلمه مربوط به انطباق نظام آموزشی با نیازهای متعدد و متغیر حیات اجتماعی است. این گرایش چنان که پیاژه می نویسد پدید آورنده سه مسئله یعنی: ۱. وحدت فرهنگ یا پایه مشترک آموزش؛ ۲. تحرک آموزشی (یا فراهم کردن امکان انتقال از یک رشته به رشته دیگر)؛ ۳. خلق و ابداع شیوه هایی است که در جهت دهی یا «راهنمایی» دانش آموزان به کار می رود. (۷) در این قرن شیوه های مذکور پیوسته علمی تر و کامل تر شده است و مجموع اطلاعاتی که در این زمینه به دست آمده، رشته علمی - کاربردی مهمی به نام مشاوره و راهنمایی تحصیلی و شغلی را پی ریزی کرده است. این تحولات خود دگرگونی های دیگری به همراه داشته است که مهم ترین آنها را می توان تغییر نسبتاً منظم ساختار نظام آموزشی و برنامه و روش های آموزشی در اغلب کشورها دانست. بدین ترتیب، در اکثریت قریب به اتفاق کشورها، بر اثر پدید آمدن نیازهای پیوسته جدید اقتصادی و سیاسی و فرهنگی از

دست کم آرمان همگان در آموزش و پرورش به چنین صورتی درآمده است. (د) گسترش دیگر مفهوم آموزش و پرورش با گسترش «فرایندهای تربیتی» همراه است، به این معنی که «اوضاع تربیتی کنونی را نه می توان به یک معلم در برابر شاگرد برگرداند و نه حتی به یک استاد در برابر یک گروه...» به بیان دیگر، افراد و گروه های متفاوتی با شیوه خاص خود در تربیت دخالت می کنند.

۳. همگانی شدن آموزش و پرورش

ویژگی مهم دیگر آموزش و پرورش در قرن بیستم همگانی شدن (دموکراتیک شدن) آموزش و پرورش است. (۵) در این قرن همه ملت های جهان مایلند که در آموزش و پرورش هرگونه نابرابری اعم از نابرابری نژادی، قومی، اقتصادی و سیاسی از میان برداشته شود و کودکان و نوجوانان در این زمینه از حقوق برابر برخوردار شوند. این امر بی شک نتیجه دید جدید مردم جهان نسبت به اهمیت و ضرورت آموزش و پرورش و نقش مهم آن در توسعه اقتصادی و اجتماعی است. همه می دانند که این توسعه بدون پرورش هوش و شخصیت افراد از یک سو و لزوم یاد دادن یادگیری آنها به طور مداوم از سوی دیگر، میسر نیست. و چون همگانی شدن آموزش و پرورش در بسیاری از کشورها به صورت های مختلف به تنزل کیفیت آموزش و پرورش انجامیده است، از نیمه دوم قرن بیستم اقدامات گوناگونی برای جبران این نقیصه به عمل آمده است که مهم ترین آنها را می توان سعی در بهتر کردن روش های تدریس و کاربرد تکنولوژی آموزشی جدید یعنی کاربرد رادیو و تلویزیون، وسایل سمعی و بصری و ابداع آموزش برنامه های و نظایر آن دانست. این امر خود گسترش پژوهش های علمی در زمینه های مختلف آموزش و پرورش را سبب شده است. مثلاً در سال های ۱۹۶۰-۱۹۷۰ در کشورهای پیشرفته

چیست و دارای چه توانایی‌ها و گرایش‌هایی است و این توانایی‌ها و گرایش‌ها را چگونه باید به کار گرفت یا او خود چگونه باید به کار گیرد، می‌توان گفت که علوم انسانی و برخی از علوم تربیتی امروزه قادرند به سؤال اول تا حدی پاسخ دهند. اما این پاسخ‌های برآمده از تحقیقات تخصصی اولاً یک طرفه و گاه متناقض‌اند و به مدد آنها نمی‌توان به نظری جامع نسبت به طبیعت و ماهیت انسان دست یافت، ثانیاً و از این مهم‌تر ذاتاً قادر به نشان دادن سرنوشت انسان و سمت و سویی که باید نیروهای جسمانی و روانی و امکانات اجتماعی انسان را در جهت آن هدایت کرد، کار این علوم نیست و دانش دیگری می‌طلبد که می‌توان آن را فلسفه یا حکمت نامید. البته فیلسوفان یا اهل حکمت می‌توانند و باید از دست آوردهای علوم انسانی و اجتماعی آگاه باشند و در تفکرات خود راجع به آینده آموزش و پرورش نیز از استنباطات دانشمندان این علوم تربیتی عینی بهره بگیرند، اما وظیفه دشوارتر و خطیرتری نیز به عهده ایشان است که علاوه بر عالم «هست»‌ها به قلمرو ارزش‌ها و امور اجتماعی مربوط است و آن اظهار نظر درباره اهداف آموزش و پرورش و انسان است به صورتی که در آینده لاف‌لاز نزدیک در عصر و جامعه معینی باید باشد. این گروه می‌توانند در عین حالت فلسفی دارای بینش یا نگرش علمی باشند - و حتی بهتر است که این مرحله را طی کرده باشند - و یا به کار تعلیم و تربیت مشغول باشند یا مانند روسو بیش از اهل عمل، اهل تفکر باشند. در قرن بیستم، کسانی مانند کرشن اشتاینر، کلاپارد، دورکیم، دیویی و پیاژه نه تنها به نحوی به کار آموزش پرداخته‌اند، بلکه در یکی از علوم مربوط به

که از دانشگاه‌ها بیرون می‌آمدند به وجود آمد. این تحولات از یک سو بر اثر تخصصی شدن تحقیق و تدریس این علوم، باعث ظهور نظریه‌های جدید در زمینه‌های مختلف نظیر برنامه‌ها و روش‌های آموزش و ارزشیابی آن شد و از سوی دیگر، و به دلیل تخصصی شدن مطالعات به تفکرات نظری و همه‌جانبه درباره وقایع تربیتی پایان داد یا تبیین آنها و پاسخ دادن به پرسش‌های اساسی آموزش و پرورش را دشوار ساخت. امروز نیز با وجود گسترش آموزش و پرورش تطبیقی و فراهم بودن مبادله اطلاعات میان دانشگاه‌ها و مراکز علمی دیگر، وضعی پدید آمده است مغایر با اعتدال که مهم‌ترین آن علم‌گرایی افراطی و غفلت از طرح و حل مسایل کلی به ویژه اهداف و آرمان‌هایی است که بدون آنها پرورش انسان و پرورش شهروند خردمند در هر جامعه میسر نیست. در واقع، یکی از مسایل بغرنج و مهمی که در پایان این قرن بشریت با آن روبرو است توجه بیش از حد به مسایل جزئی و افراط در تخصص و رواج تنگ‌نظری‌هایی است که پژوهشگران را از طرح مسایل مهم و اساسی مانند اینکه برای چه می‌آموزیم و چه باید بیاموزیم و... باز داشته و ذهن آنان را بیشتر به اینکه چگونه می‌توان بهتر آموخت مشغول داشته است. در نتیجه، هر روز از شمار کسانی که بتوانند تناقضات تربیتی را حل کنند و کثرت شناختی کنونی را به وحدت سوق دهند کاسته می‌شود و کار به جایی رسیده است که در برخی از دانشگاه‌های مهم جهان، درس نظریه‌های تربیتی یا فلسفه آموزش و پرورش را از برنامه‌های خود حذف کرده و مطالعات تجربی و کمی در مسایل آموزش و پرورش را کافی دانسته‌اند. در حوزه‌هایی هم که هنوز فلسفه آموزش و پرورش به چنین بی‌مهری و به عنایتی دچار نشده است، هنوز فلسفه روشنگری که بتواند با توجه به ویژگی‌های روانی و اخلاقی و معنوی آدمی به عنوان فرد از یک سو و نیازهای فرهنگی و اجتماعی جامعه‌های انسانی از سوی دیگر به حل مشکلات اجتماعی کنونی (مانند نابرابری‌های اجتماعی و اقتصادی و پیش‌دوری‌های نژادی و قومی و خصومت‌ها و نزاع‌های درون‌گروهی و میان‌گروهی) نایل گردد، پدید نیامده است. این وضع در زمانی مشاهده می‌شود که علوم انسانی و اجتماعی حقایق تازه‌ای را درباره حمایت فردی و اجتماعی و فرهنگی انسان روشن ساخته و هر یک به تنهایی یا با یاری علم‌دیگر مدعی چاره کردن مشکلات کنونی جهان هستند.

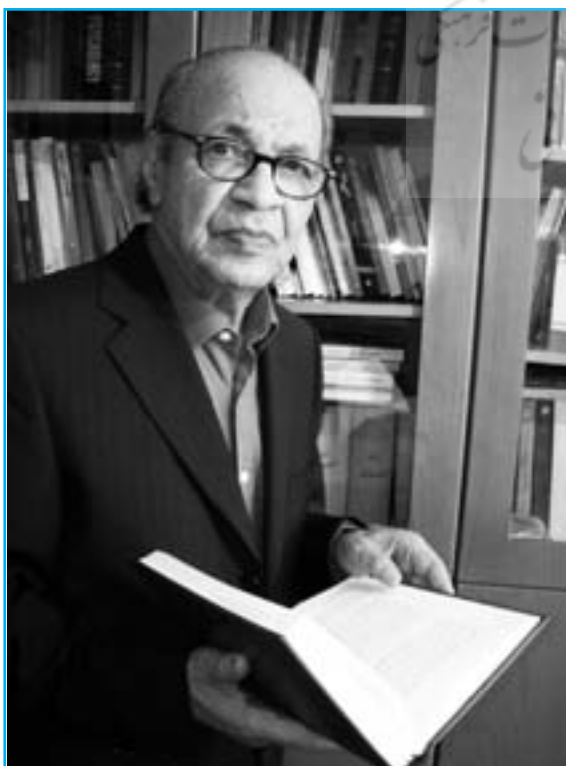
بررسی و نقد دستاوردهای علوم تربیتی به معنی علوم عینی و تجربی در این مختصر میسر نیست و لازم است درباره هر یک از آنها جداگانه بررسی به عمل آید و توانایی کنونی آنها در پاسخ به سؤالات اساسی آموزش و پرورش در جهان مورد ارزیابی قرار گیرد. با این همه، هرگاه پرسش‌هایی اساسی در آموزش و پرورش، چنان‌که غالباً عنوان شده و می‌شود، این باشد که انسان کیست و

و سپس به صورت دانشکده‌ها و کالج‌های علوم تربیتی یا روان‌شناسی و علوم تربیتی درآمد. باری، یکی از پدیده‌های مهم در قرن بیستم، اوج‌گیری «علوم تربیتی» و پیشرفت تحقیقات میدانی و آزمایشی در مسایل آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته جهان است. این وضع گرچه دارای مزایایی است که به برخی از آنها اشاره شد، اما نتایج منفی‌ای نیز دارد که مهم‌ترین آنها تعدد دیدگاه‌ها و افراط در کاربرد روش‌های تجربی و تحقیقات کمی در آموزش و پرورش و کم‌اعتنایی به جنبه ارزشی و فلسفی آن است و این وضعی است که به شدت در این سال‌های پایانی قرن بیستم به چشم می‌خورد. چگونگی غلبه تحقیقات عینی، تجربی و کمی و انتقادهایی که به این گونه تحقیقات شده است زمینه را برای ظهور دیدگاه‌ها و نظریه‌های جدیدی که در بخش دوم به آن اشاره خواهد شد فراهم کرده است.

بخش دوم:

وضع علوم تربیتی و فلسفه آموزش و پرورش

چنان‌که گفتیم یکی از ویژگی‌های مهم آموزش و پرورش در قرن بیستم، به ویژه در نیمه دوم آن پیشرفت بی‌سابقه مطالعات و تحقیقات عینی و تجربی درباره جنبه‌های گوناگون تعلیم و تربیت است. در حقیقت، در حالی که در دو دهه نخستین این قرن «پداگوژی» یا علم تربیت که بنا به تعریف برخی از دانشمندان آن (مانند امیل دورکیم) «نظریه تربیتی» یا به قول او «نظریه عملی» بود خلاصه می‌شد (۸) و به طور کلی تجارب روزمره مربیان و معلمان و دیدگاه‌ها و روش‌های سنتی در تاریخ و اصول آموزش و پرورش و روان‌شناسی تربیتی را شامل بود، (۹) در نیمه دوم قرن بیستم رفته رفته و بر اثر پژوهش‌های متخصصان علوم و معارف همپایه، رشته‌ها و شعبه‌های تازه‌ای مانند جامعه‌شناسی پرورشی و اقتصاد آموزش و پرورش، مدیریت و سازمان آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی که اکثراً علومی میان رشته‌ای هستند بر آن افزوده شد، به طوری که، امروزه با محاسبه رشته فلسفه آموزش و پرورش که بیشتر جنبه نظری دارد شمار این علوم یعنی علوم تربیتی به ۱۶ رشته می‌رسد. (۱۰) این پیشرفت نخست در دانشگاه‌های آمریکا و سپس در دانشگاه‌های اروپایی و مناطق دیگر جهان به وقوع پیوست و مقام علوم تربیتی را در میان علوم انسانی دیگر به عنوان علومی مستقل و دارای موضوع و روش خاص تثبیت کرد. بر اثر این تحولات از دهه ۱۹۷۰ و بعد، در اغلب دانشگاه‌های جهان (و از جمله دانشگاه‌های ایران) دانشکده‌های علوم تربیتی به وجود آمد یا مؤسسات تحقیقی به دانشکده مبدل گردید و دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد (آت) و دکتری در رشته‌های مختلف علوم تربیتی تأسیس شد. از این گذشته، گاه در کنار دانشکده‌های مذکور و گاه در خارج از دانشکده و حتی دانشگاه مراکز مهمی برای پژوهش در مسایل آموزش و پرورش با شرکت پژوهشگرانی



انسان دارای تحقیق و تألیف‌اند، یعنی هم در عالم علم دستی نیرومند دارند و روش‌های پژوهشی علمی را عمیقاً و در عمل می‌شناسند و هم توانسته‌اند تا اندازه‌های با موضوع‌گیری به اصطلاح فلسفی، از حد علم به معنی تجربی و عینی آن فراتر رفته درباره انسانی که باید باشد یا «بشود» بیندیشند و بدین نحو در عرصه آموزش و پرورش «رهنما» باشند. البته غالب دانشمندان علوم انسانی و علوم تربیتی عینی به ویژه در نیمه دوم قرن بیستم به بیان گوشه‌ای از «پدیده‌ها» یا «فرایندها»ی آموزشی و پرورشی اکتفا می‌کنند. چنان که متفکرانی در قلمرو فلسفه نیز هستند که به آموزش و پرورش عملی نپرداخته و هیچگاه به جد در این وادی قدم نگذاشته‌اند، اما از تفکرات فلسفی شان درباره هستی‌انسان و سرنوشت او، یا از دیدشان درباره سلسله مراتب ارزش‌ها می‌توان به یک سلسله استنتاجاتی دست زد که بر روی هم نوعی فلسفه آموزش و پرورش به شمار می‌رود. فقط آنچه معلوم نیست این است که اگر خود از این در وارد شده و درباره امور تربیتی اظهار نظر می‌کردند آیا با آنچه ما امروز از گفته‌هایشان استنباط می‌کنیم موافق بودند یا نه.

وضع بسیاری از فلاسفه «اگزیستانس» یا هستی‌گرایان (۱۱) و طرفداران فلسفه‌های موسوم به فلسفه تحلیلی یا آنان که در کسوت «فرانوگرایان» (پست مدرنیست‌ها) (۱۲) به نقد آرای فلسفی معاصر می‌پردازند چنین است. پژوهشگرانی که سعی کرده‌اند با مطالعه و مقایسه آرای تربیتی دانشمندان و فیلسوفان یا اندیشه‌وران تربیتی به صورتی که در پایان قرن بیستم شناخته شده است، دورنمای فلسفه آموزش و پرورش را در این زمان نشان دهند، انگشت‌شمارند. با این همه، کسانی که در این کار موفق شده‌اند تا دهه ۱۹۷۰، مهم‌ترین

دیدگاه‌های فلسفی یا مکاتب فلسفه آموزش و پرورش را به تبع ملاک‌های مقبول در عالم فلسفه به دو دسته قدیم (کلاسیک) و جدید طبقه‌بندی کرده، دسته دوم را (ماندنلر) (۱۳) نظریه‌های تربیتی نامیده‌اند نه مکتب تربیتی. مکاتب قدیم فلسفه آموزش و پرورش را اکثراً در قالب مکتب اصالت معنی یا تصور (ایده‌الیسم) و اصالت واقع (رئالیسم) و اصالت طبیعت (ناتورالیسم) و اصالت عمل (پراگماتیسم) و اصالت وجود یا هستی (اگزیستانسیالیسم) و مکتب تخصصی جدید (نئوپوزیتیویسم) یا مکتب تحلیل منطقی خلاصه و بیان کرده‌اند. در این اواخر نیز چنانکه اشاره شد تفکرات انتقادی جدیدی که عنوان فرانوگرایی (Post Modernisme) به خود گرفته است بر آنها افزوده شده است. (۱۴)

شرح تفصیلی این دیدگاه یا مکتب‌ها و نظریه‌های جدیدتر را می‌توان در کتاب‌هایی خواند که غالباً استادان غربی (اکثراً آمریکایی) نوشته‌اند و برخی از آنها ترجمه و از برخی دیگر در کتب مؤلفان فارسی به وفور اقتباس شده است. عیب طبقه‌بندی که در بالا به آن اشاره شد و تألیفات مبتنی بر آن، انتزاعی بودن و حتی تصنعی بودن آن است؛ به این معنا که نویسنده نخست قالب‌هایی را در فکر خود برگزیده که کم و بیش در فلسفه یا تاریخ آن وجود دارد و به آنها عنوان مکتب فلسفه آموزش و پرورش داده است. سپس سعی کرده است آرای تربیتی صاحب نظران بزرگ تعلیم و تربیت را به نحوی در این قالب‌های مکتبی بریزد. ثانیاً چنین پنداشته است که همیشه میان آرای تربیتی و مکاتب فلسفی پیوندهای منطقی و ضروری وجود دارد، در صورتی که همیشه چنین نیست و همان‌طور که آقای م.ع. نقیب زاده، در نقد این گونه برداشت نوشته است:

«... از یک سو همه فیلسوفان به برپا کردن سیستم‌های فلسفی نپرداخته‌اند و حتی بسیاری از آنان، آن را ناروا شمرده‌اند؛ از سوی دیگر چنین نیست که همه اندیشه‌های فیلسوفان به طور دقیق در یک سیستم مشخص جای گیرند. نکته دیگر این که فلسفه آموزش و پرورش چه بسا با پرسش‌هایی سر و کار دارد که ویژه آنند، پرسش‌هایی که از اندیشه‌های کلی متافیزیک و هستی‌شناسی (۱۵) بر نمی‌آیند...» (۱۶)

بنابراین بهتر است با توجه به پرسش‌هایی ویژه آموزش و پرورش و پاسخ‌های مستقیم و مناسبی که به آنها داده شده است درباره فلسفه آموزش و پرورش و وضع آن در نیمه دوم قرن بیستم اظهار نظر کرد. در این زمینه تا آنجا که ما

اطلاع داریم، مطالعات چندانی صورت نگرفته است. با این همه، یکی از کسانی که سعی کرده‌اند با توجه به آنچه در این خصوص در عالم پژوهش‌های فلسفی می‌گذرد، رده‌بندی تازه‌ای به دست دهند، آقای ایوب‌تران، (۱۷) استاد یکی از دانشگاه‌های کانادا یعنی (Tele - Universite) است. وی در کتابی زیر عنوان نظریه‌های معاصر آموزش و پرورش (۱۸) پس از بررسی نظریه‌های قدیم و جدید در آموزش و پرورش، آنها را در هفت نظریه (فلسفه) به این شرح طبقه‌بندی می‌کند:

- ۱ - نظریه‌های معنویت‌گرا ۲ - نظریه‌های شخص‌گرا ۳ - نظریه‌های روانی - شناختی ۴ - نظریه‌های تکنولوژیک ۵ - نظریه‌های اجتماعی - شناختی ۶ - نظریه‌های اجتماعی ۷ - نظریه‌های علمی (آکادمیک)

**توجه بیش از حد به مسایل
جزیی و افراط در تخصص و
رواج تنگ نظری‌هایی است که
پژوهشگران را از طرح مسایل
مهم و اساسی مانند اینکه
برای چه می‌آموزیم و چه باید
بیاموزیم... باز داشته و ذهن
آنان را بیشتر به اینکه چگونه
می‌توان بهتر آموخت مشغول
داشته است.**

به عقیده این نویسنده، می‌توان نظریه پایدارگرایی یا جاودان‌گرایی (Perennialisme) آمریکایی را در زمره نظریه‌های معنویت‌گرا و نظر انسان‌گرایی رومان‌تیک را در زمره نظریه‌های شخص‌گرا و نظریه رفتارگرایی را در زمره نظریه‌های تکنولوژیک و نظریه عمل‌گرایی را در عداد نظریه‌های اجتماعی - شناختی و نظریه پیشرفت‌گرایی را در شمار را در زمره نظریه‌های آکادمیک دانست. (۱۹) از قرآن بر می‌آید که از دهه ۱۹۸۰، اغلب صاحب‌نظران که از نظریه‌های علمی و فلسفه‌های موجود درباره آموزش و پرورش مانند دغدغه‌های دیگر خسته شده‌اند، بیش از پیش به نظریه‌هایی که جنبه معنوی (دینی یا عرفانی) دارند گرایش نشان می‌دهند. حتی در نوشته‌های روان‌شناسانی مانند مازلو که او را انسان‌گرا می‌نامند، این گرایش دیده می‌شود. وی از انسان‌گرایی دفاع می‌کند و بالاترین انگیزه انسانی را تحقق شخصیت یا خود شکوفایی می‌داند. اما چنان که از نوشته‌های اخیر او بر می‌آید «می‌خواهد از این روان‌شناسی که بیش از اندازه مستغرق در شخصیت است پافراشته نهاده به سوی بینشی عرفانی که خود آن را «نظریه چ» می‌نامد، حرکت کند. در حقیقت، اندیشه این دانشمند از سه مرحله گذشته است یعنی از رفتارگرایی به انسان‌گرایی و از انسان‌گرایی



مآخذ

الف - مآخذ فارسی

- ۱ - پیلازه، ژان، روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش، ترجمه علیمحمد کاردان، چاپ سوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۱.
- ۲ - دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۱-۴، ۱۳۷۵.
- ۳ - دورکیم، امیل، تربیت و جامعه‌شناسی، ترجمه علیمحمد کاردان، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵.
- ۴ - شاتو، ژان، مربیان بزرگ، ترجمه دکتر غلامحسین شکوهی، دانشگاه تهران، ۱۳۵۵.
- ۵ - مدلین، ک. مدلین، تاریخ آراء تربیتی در غرب، ترجمه دکتر فریدون بازرگان، ۱۳۵۳.
- ۶ - میلاره گاستون، معنی و حدود علوم تربیتی، ترجمه علیمحمد کاردان، دانشگاه تهران، چاپ دوم، ۱۳۷۵.
- ۷ - نقیب زاده میر عبدالحسین، نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش، چاپ پنجم، طهوری، ۱۳۷۴.
- ۸ - نلر، جرج ف. آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه تهران، ۱۳۵۶.

ب - مآخذ انگلیسی

۱. Bertrand Yves, Theories Contemporaries de L Education, Agence d Are, ۱۹۹۰, Ottwa
۲. Mialaret G. Sous lor dir de L. Historie Mandiale, de. et Vial PUF, ۴ I, Leducation, Volume ۱۹۸۱, Paris
۳. Mialaret G., Pedagogie ۱۹۹۱, General, PUF, Paris
۴. Petilat A., Production de L. ecole - Production de La Societe, Analyse Socio - historique de qudqes Moments dcisifs de Levaluation. SCO - Lourie in ۱۹۸۲, Occident, Droz, Gemeve
۵. Vlmonn J., La Pensee educative contemporaine, PUF, Open Univercity, ۱۹۷۴, Paris
۶. Cf. Histoire mondiale de Leducation, Sous La dirc de Vial et G. Mialaret, Hetome, Genesale, PV (£ ۸-۶ . ۵۰۳ P, ۱۹۸۱) ۱۹۹۱ Pedagogie Existencialiste
۷. Post - Moderniste
۸. Kneller
۹. PvcOntologie
۱۰. Berand yves theories Contemporaries de Leducakion, ed. Agenced Are, otlawal ۱۷-۱۹۹۰
۱۱. meta - lesion
۱۲. Andre Malraux

منبع:

http://www.al-shia.com -۱

و فرا روی از انسان مدرک و جهان و نیز ترک خود بنیادی (Subjectivite) می‌دانند. به عبارت دیگر، به نظر آنان تربیت باید معنوی باشد و تربیت معنوی، تربیتی متعالی است و تربیت متعالی عبارت است از آزاد ساختن خود از دوگانگی‌های مدرک (Subject) و مدرک (object) و شخص (Personne) و کیهان (Universe) و تلاش برای نیل به یگانگی در عین کثرت و سرانجام قرب به یگانگی که همه عالم از اوست. چنین تربیتی مستلزم «استماع و قبول و شهود و عشق و ایثار و هم‌نوایی معنوی» است که در بالاترین مرحله به صورت عشق به درک حقایق و جستجوی لذت بزرگ آموختن متجلی می‌شود.

امروز، آموزش و پرورش تنها صورت نمی‌گیرد، بلکه نهادهای آموزشی دیگری به موازات آن در این امر دخالت دارند. مهم ترین این نهادها را می‌توان مطبوعات رادیو و تلویزیون و در سال‌های اخیر اینترنت دانست. اما کار این نهادهای آموزشی موازی، همیشه مکمل تربیت آموزشی نیست بلکه، گاه اثر آنها را خنثی می‌کند.

بیان این فلسفه آموزش و پرورش و مقایسه آن با نظریه‌های دیگری که از آنها سخن به میان آمد فرصت و مجال وسیع تری می‌طلبد. آنچه تا اینجا به عنوان نوعی استنباط و با توجه به خواست‌ها و اندیشه‌های کنونی درباره آموزش و پرورش می‌توان گفت شاید این باشد که در این سال‌های آخر قرن بیستم و در آستانه طلوع قرن بیست و یکم، تربیت بدون معنویت، بشر خسته از عواقب علم و تکنولوژی را ارضاء نمی‌کند و نظریه‌هایی در آینده پذیرفته خواهد شد که انسان را به کمالی بالاتر از آنچه امروز جهان مادی القا می‌کند نزدیک تر کند و این گفته شاید تعبیر دیگری باشد از این سخن آندره مالرو (۲۵)، نویسنده معروف فرانسوی، آنجا که می‌گوید: «قرن بیستم و یکم قرن دینی خواهد بود یا قرنی نخواهد بود.»



به نوعی عرفان (Mysticism) سیر کرده است. (۲۰) به عقیده وی «به یک تعبیر تربیت عبارت است از شناخت خود در تعلق و وابستگی او به جهان. به عبارت دیگر، هدف این است که دانش آموز بداند کیست و بتواند ندهای درونی خود را بشنود و معنی زندگانی خود را کشف کند.» و این همان است که مالرو آن را «زیست‌شناسی سوبیزکیتو» (۲۱) و ارضای نیازهای برتر انسان می‌نامد. (۲۲)

در غرب کسان دیگری مانند هرمن (Herman) و فرگسون (Ferguson) در همین مسیر گام برمی‌دارند. به نظر هرمن، هدف تربیت جستجوی مطلق است. او روش‌ها و فنونی را پیشنهاد می‌کند که تغییردهنده شخصیت و تسهیل کننده این جستجو باشد، و وجوه متعدد شعور و خودآگاهی را پرورش دهد. به نظر او فعالیت‌های تربیتی به منزله فنون تغییر شخصیت یا پیروی از فلسفه استعلایی وجودی (Existential Teanceentalisme) است و کانون این فعالیت‌ها، بی‌شک شخص مرتبی است. (۲۳) بدین سان، می‌توان هرمن را در زمره فلاسفه اگزیستانس معنویت گرا دانست. تربیت مبتنی بر فلسفه او به اتحاد و رهایی از تفکیک فرد و جامعه و جامعه (به معنی اعم کلمه) با جهان می‌انجامد. فرگسون نیز تربیتی را پیشنهاد می‌کند که معطوف به ماورای شخصیت (Transpersonnel) و یکی از لوازم تجدید حیات معنوی است. به عقیده او، مدارس امروز، تصویر نادرستی را از واقعیت در اذهان ایجاد می‌کنند به این معنا که فی‌المثل معرفت انسانی را به علم مادی محدود و کل را به اجزا تقسیم کرده، شخص را از درک کلیت و استمرار باز می‌دارند. در حالی که به نظر او تربیت باید معطوف به کل هستی و معنویت و بنابراین، همه جانبه و معنوی باشد. زیرا، تنها چنین تربیت جامع و مستمر و معنوی می‌تواند جامعه معنوی (Communaute) و اتحاد راستین را تحقق بخشد و تنها شخصیت انسانی به صورت کل و جامع آن قادر است چنین تربیتی را پذیرا باشد. (۲۴) باری، می‌توان به سخن کوتاه چنین گفت: در این سال‌های پایانی قرن بیستم نظریه‌های جدید به نوعی معنویت و کثرت در وحدت، گرایش دارند و شرط ضروری تربیت کامل را تعالی