

نظام آموزشی و رفتارسازی فرهنگی

● حسین بشیر *

چکیده

نویسنده در این نوشتار در صدد پاسخگویی به سه مسئله مهم در ارتباط با آموزش و فرهنگ‌سازی براساس آن است و در مقدمه نیز به آن اشاره شده است؛ سپس بحث خود را در سه بخش پی می‌گیرد:

در بخش نخست؛ به کلیات و امور عامه پیرامون آموزش و فرهنگ می‌پردازد و مسائلی همچون: هدف آموزش؛ دولت و آموزش؛ نیاز جامعه دینی به آموزش فرهنگ دینی؛ فرهنگ‌سازی در گرو چگونگی آموزش؛ نقش نظام‌های آموزشی در تکوین فرهنگ عمومی؛ آموزش، پرورش و مسئله فرهنگ؛ آموزش یا پرورش، و بررسی شیوه‌های برتر آموزش و ارائه طرحی ابتکاری در این مورد؛ با عنوان «تعلیم و تربیت زندگی‌ساز» بحث می‌کند؛ سپس به طرح یک سؤال اساسی در مورد عقلانیت در نهادهای آموزشی می‌پردازد و سعی می‌کند به آن پاسخ دهد، و در این ارتباط به زمینه‌های عقلانیت اشاره می‌کند. آنگاه بعنوان دلیل طرح این سؤال مسئله آموزش و تحول جامعه را به میان می‌کشد تا آشکار شود که آیا گزینه‌های مورد نظر در آموزش‌های ما مورد عنایت واقع شده است یا خیر؟

در بخش دوم؛ از چالش‌های پیش روی آموزش که بعنوان مانعی بر سر راه قرار دارد، سخن به میان می‌آورد و به چند مسئله اشاره می‌کند.

سرانجام در بخش سوم؛ به ارائه راهبرد می‌پردازد و آموزش کاربردی را بهترین نمونه آزموده و تضمین شده قلمداد می‌نماید، که بنابراین، نه عیناً همان



چیزی که «پائولو فرر» مطرح می‌کند؛ بلکه طرح تازه‌ای برگرفته از تجارب حوزه‌های علمیه را که می‌تواند سازگاری کاملی با پیشرفت‌ها نیز داشته باشد، بیان می‌دارد.

واژگان کلیدی:

آموزش، فرهنگ، آموزش پرورشمند، آموزش زندگی ساز، تعلیم و تربیت، آموزش کاربردی، عقلانیت

مقدمه

در این مقاله، بعنوان یک بحث راهبردی و نه بنیادی، به موضوع آموزش و فرهنگ می‌پردازیم و از امکان آسیب علمی نسبت به آن دو چشم می‌پوشیم. امید آنکه برای متخصصان فرهنگ و سوزنیانان مسائل آموزشی، کلیدی در بازگشایی رمز آسیب واقعی فرهنگ آموزش و پرورش بدست آمده و پاسخی به پرسشهای زیر فراهم آید:

— آیا وضعیت موجود آموزش و پرورش جامعه را به درستی باز شناخته‌ایم و ماهیت و رسالت و هدفمندی آن را به روشنی دریافته‌ایم و آن را «کمال مطلوب» می‌یابیم؟ و یا باید به همراه مقتضیات سایر دستگاهها در سازمان کلی جامعه آنها را نیز انطباق دهیم؟

— آیا نهادهای آموزشی و پرورشی ما دارای سازمان عقلانیت و دارای برنامه‌های «زیرساختی» پویا و قابل ارتقا است و یا باید به این «پیش نیازها» مجهز شود؟ و یا با ورود سازمان جامعه به دوره عقلانیت «فرامدرن»، توان همپایی با آن، و نیز استعداد «نو شدن» و ارتقا را ندارد و قهراً در یکی از پارکهای دائمی تاریخ، بازنشسته دائمی خواهد شد؟

— و در یک سخن؛ آیا با استفاده از آموزش توانسته‌ایم انقلاب اسلامی را به اهداف اساسی آن؛ یعنی پی‌ریزی نظام اخلاقی - سیاسی - اجتماعی مبتنی بر ایده‌های انقلاب دینی؛ به منظور پرورش انسان‌ها بر محور فرهنگ اسلامی نزدیک سازیم؟

بخش نخست؛ کلیاتی در باره آموزش و فرهنگ



هدف آموزش، راهنمایی برای نیل به مرتبه کاربردی است

«رژه گال»^۱ در کتاب خود به نام «اصول راهنمایی در آموزش و پرورش»^۲ ارتباط تنگاتنگ آموزش و فرهنگ را براساس نظام مبتنی بر راهنمایی بیان می‌دارد. وی می‌گوید:

«هدف دستگاه فرهنگی این است که فرد را برای وظیفه اجتماعی خاصی که با ذوق و استعداد او متناسب باشد آماده سازد ... تا کنون کار تربیت، کار کلی و عمومی بوده است؛ یا اگر به فرد و واقعیت خاص او هم توجه داشته، این هدف را درباره‌ی اقلیت نادری انجام داده است؛ اما امروز باید این کار را در باره همه انجام داد؛ این وظیفه تربیت، عین عدالت و به صلاح جامعه است که حتی الامکان راه را بر طبیعت، قریحه و همه‌ی قوای اشخاص بگشاید تا حداکثر خدمتی را که می‌توانند و باید، برای جامعه انجام دهند. سازگار ساختن این داده‌های طبیعی با کار تربیت و با وظیفه و فایده اجتماعی آنها شرط نیکبختی افراد و حسن جریان کار جامعه است»^۳.

وی دستگاه تربیتی معاصر را به چالش می‌کشد و می‌گوید:

«دستگاه تربیتی معاصر در سر دو راهی قرار گرفته است، یا باید به تربیت عمومی و انسانی بپردازد که در ظاهر برای هر کس مناسب و لازم است - زیرا چنین تربیتی حیات را وسعت می‌بخشد و به فهم آنچه بالاتر از حیات است و آن را زینت می‌بخشد و درخور آدمیانش می‌سازد، مدد می‌کند - یا باید فرد را هرچه زودتر در تنگ نظری و محدودیت‌های تخصص غوطه‌ور سازد، سر انجام حس خواهیم کرد که بی‌درنگ پس از آموزش اصول مشترک هر قسم تربیت، چه اندازه ضرورت دارد که هر فرد به سوی آنگونه فرهنگی راهنمایی شود که هم درخور استعداد او ست و هم با مقدرات و خواست‌های اجتماع مطابقت دارد.

امروز منظور این نیست که تنها نخبگان کمیابی را که کمابیش به میل خود انتخاب کرده‌ایم فرهیخته سازیم؛ هدف این است که ملتی را به سوی فرهنگ سوق دهیم و فرهنگ‌هایی بوجود آوریم که هر فردی از راه آن بتواند به حداکثر رشد و نمو خود دست

1. Roger GAL

۲. رژه گال، اصول راهنمایی در آموزش و پرورش، ترجمه‌ی دکتر علی‌محمد کاردان، (تهران: دانشگاه تهران، ۱۳۳۵)، ص ۱۴۲.

۳. غلامحسین شکوهی، مبانی و اصول آموزش و پرورش، (مشهد: به نشر، ۱۳۸۴)، صص ۲۳۹ - ۲۲۸.

یابد»^۱.

انبیای بزرگوار همواره بر روی فرهنگ موجود زمانه خویش مبعوث شده‌اند؛ اما کار آنها اصلاح فرهنگ و سازگار نمودن میانی اخلاقی آن با ایده‌ی الهی - انسانی بوده و به عبارت دیگر؛ تربیت فرهنگ زمانه برعهده‌ی آنها بوده است. در این مسیر، آنان از راه راهنمایی و ارشاد؛ یعنی دو نوع آموزش بیانی و رفتاری، بدین هدف دست می‌یافته‌اند که قرآن از آن بعنوان «یعلمهم الکتاب و الحکمه» یاد می‌کند. با این حال، کار آنها را «فرهنگ‌سازی» یا «پرورش فرهنگی» به وسیله‌ی «آموزش» می‌توان نام نهاد.

دولت، آموزش و فرهنگ

منظور ما از دولت در این بحث، تنها یک قوه بعنوان مجریه نیست. دولت عبارت از تمامی دستگاه‌های کنترل‌کننده‌ی امور مربوط به جامعه، و بخصوص امر آموزش، تربیت و فرهنگ می‌باشد. بنابراین در این تعریف، دستگاه‌های قانونگذار و حقوقی، حتی مراکز و مؤسسات خصوصی که به هر نحوی و به هر نوعی در کار تعلیم و تربیت اینای جامعه دخیل هستند نیز شامل دولت می‌شود. با این توصیف، آن دولتی موفق و پیروز است که از امروز فردا را مطالعه و مسائل آن را بتواند از قبل پیش‌بینی کند و برای آنها چاره جویی نماید. یکی از کارشناسان غربی در این زمینه می‌گوید:

«مسئله‌ای که اینک در برابر ما قرار دارد به قرار زیر است: فردا به ناچار آموزشگاه‌هایی خواهیم داشت که همه‌ی جوانان را در صحن خود می‌پذیرد. این دستگاه فرهنگی باید به همه امکانات تربیتی که لازمه‌ی جوامع پیچیده و پراکنده و گوناگون فردا است مجال تحقق بدهد. آموزشگاه فردا نه تنها جوانان را برای مشاغلی آماده خواهد کرد که مستلزم تربیت عقلی است؛ بلکه تربیت حرفه‌ای را نیز به عهده خواهد داشت.»

وقتی چنین وضعی بوجود آمد - و فقط در این صورت - دارای تعلیم و تربیت ملی خواهیم بود؛ یعنی تربیتی که علاوه بر جوانان، همه بزرگسالان - صرف نظر از سنشان - از آن بهره‌مند شوند و کلیه‌ی کنجکاو‌ی‌ها و ذوق‌ها و علایقی را که هر فرهنگ انسانی موظف به پرورش آن است، در هر یک از افراد پرورش داده و تقویت کنند.

حکومت مردم بر مردم به صورت واقعی خود مستلزم فرهنگی است که افراد جامعه



را چنان آماده کند که بتوانند هوشیارانه سهم خود را در محیط اجتماع حفظ و ایفا کنند. لازمه‌ی حکومت مردم بر مردم در شکل واقعی خود؛ تربیت اجتماعی و مدنی و به عبارتی ایجاد حس تعاون، و منافع شخصی را تابع مصالح اجتماعی کردن است. بدون چنین تربیتی هر حکومتی جز فریب و دغل و خطر چیز دیگری نیست.

یکی از حقوق نخستین آدمی این است که بتواند تا سرحد اعلا‌ی امکانات و در حد طاقت و استطاعت خود رشد و ترقی کند. در اینجا حق و تکلیف و مصلحت فرد با حق و تکلیف و مصلحت اجتماع، به هم می‌آمیزد؛ زیرا اولاً به مصلحت فرد است که از بهترین شرایط رشد و ترقی انسانی برخوردار باشد؛ ثانیاً به مصلحت اجتماع است که هر یک از افرادش برای خیر و مصلحت جمع به عالی‌ترین مرحله ترقی دست یابد و از استعداد او استفاده شود. همچنین وظیفه فرد است که خود را حتی الامکان پرورش دهد تا بتواند تا آنجا که برایش امکان دارد به جامعه‌ای که بخشنده همه هستی و دارایی اوست، بنحوی کامل خدمت کند؛ همچنانکه وظیفه جامعه است که زمینه‌ی رشد و ترقی هر یک از اعضای خود را در حد اعلا فراهم آورد.^۱

و روشن است که هر جامعه‌ای نیازهای مخصوص به خود را دارد، بنا بر این باید ما نیز به نیازهای خاص خود؛ یعنی فرهنگ‌سازی بر اساس علایق دینی توجه کنیم.

نیاز جامعه دینی به آموزش فرهنگ دینی

«جونز لانمن»^۲ در مقاله‌ای که برای مؤسسه‌ی گفتگوی ادیان تهیه کرده است، در قسمتی از آن به ضرورت آموزش و پرورش دینی - اخلاقی؛ بویژه در عصری که رویکرد جهانی به موضوع دین از افتخارات آن بشمار می‌رود، اشاره می‌نماید:

«شبیبه تمام آموزش‌ها آموزش اصول اخلاق مذهبی، امروزه با رقابت‌های جهانی روبروست که در وظایف عمده‌ی جهانی بازتاب می‌یابد. آینده‌ی کره‌ی خاکی ما زمین، قطعاً بستگی به نسل‌های آینده دارد که همانا بچه‌ها و افراد جوان امروزند و آنهایی که بعدها متولد می‌شوند، هم‌اینانند که آینده را به طریق مطلوب شکل می‌دهند.

شرایط ساختاری در نقاط مختلف جهان نیز مختلف است. در این چشم‌انداز،

۱. رژه گال، پیشین، ص ۲۲۳.

2. Johannes Lahneemann



کشورهایی با سیستم‌های آموزشی بسیار توسعه‌یافته وجود دارد که ابعاد اصول مذهبی و اخلاقی در دوره‌ی کامل تحصیلی مدارس و دانشگاه‌های آن شکل گرفته است. کشورهایی هم هستند که در آنها سیستم آموزشی عمیقاً به سمت نیازهای اقتصادی آنها متمایل است. و نیز کشورهای در مراحل اولیه‌ی توسعه‌ی اقتصادی هستند و تلاش زیادی جهت بهبود آموزش دارند؛ اما نمی‌توانند شیوه‌ای را که با رشد جمعیت همخوان باشد، ارائه دهند. و کشورهایی که کاملاً کمبود زمینه اقتصادی برای توسعه‌ی سیستم آموزشی دارند... درست است که وجود شرایط ساختاری برای همزیستی و بهره‌مندی بیشتر در منافع مشترک و عدالت نیازمند تلاش زیاد سیاسی است، لیکن این در شروع خود بستگی کامل به آموزش و پرورش دارد که بر فکر ناکامل غلبه کرده و دوره‌های فرهنگی شخص را محدود کند. آموزش مذهبی باید در این راستا کمک کند، جهت را نشان دهد و نیز بعنوان یک رادع و مانع فساد عمل کند.»

فرهنگ‌سازی در گرو چگونگی آموزش

موضوع فرهنگ‌سازی به وسیله‌ی آموزش بطور اعم، چیزی نیست که نیاز به اثبات داشته باشد؛ زیرا منکری ندارد. آنچه برای ما مهم است؛ چگونگی آن می‌باشد که به آموزش روشها و شیوه‌ها و راهها بستگی دارد. همانگونه که در مباحث عقلی و تئوریکی از دو نوع معرفت درجه‌ی یک و معرفت درجه‌ی دو سخن می‌گوییم، در مورد شیوه‌ها، روشها و ابزارها نیز با دو نوع از آنها سروکار داریم؛ پس در واقع ما دو آموزش داریم؛ مستقیم بی‌واسطه و غیرمستقیم با واسطه، و در این مقوله، آموزش، و آموزش آموزش. این یک ادعاست که باید تبیین شود، اما چگونه آن را تبیین می‌کنیم؟ عموم صاحب‌نظران معتقدند که آموزش اگر به شیوه‌ی کارشناسی شده و مبتنی بر اصول روانشناختی انجام نگیرد، نتیجه‌ی مثبتی در بر ندارد. یکی از آگاهان مسائل فرهنگ دینی به والدین اندرز می‌دهد که:

«والدین باید به سمت اندیشه و عمل بر اساس اخلاق سالم و پرورش یافته روی بیاورند؛ عمده‌ی تربیت مورد نظر آن نیست که گوش فرزندان را پیاپی با عبارات خشک و نصیحت باران کنند که این روش بیش از آنکه مفید واقع شود و آنان را به سوی فرهنگ درستی سوق دهد و جذابیت داشته باشد، آنها را از چنین فرهنگی متنفر نیز



موضوعات معنوی از نظر صورت و هیأت و عوارض خود همچون موضوعات مادی هستند. از جمله عوارضی که مورد ابتلای این موضوعات محسوب می‌شود، مسئله‌ی فرایندگری است که اساس آن نیز تغییر است. تغییر ممکن است خود بخودی یا آگاهانه انجام شود. کار به مورد اولی نداریم؛ زیرا از موضوع بحث ما خارج است. تغییر آگاهانه نیز دو نوع است؛ آگاهی به اصل و کلیت تغییر؛ و آگاهی به کیفیت و نتیجه تغییر (فرایند عمل). آموزش منتج یا مفید همان فرایندسازی است که باید آگاهانه انجام شود؛ آن هم با آگاهی از چگونگی فرایند تغییر و آگاهی نسبت به نتیجه آن، وگرنه کور خواهد بود. به عبارت دیگر، چنانکه در تولیدهای مادی خود، باید بدانیم چه می‌کنیم و چه می‌سازیم و چگونه باید عمل کنیم تا فقط و فقط همان را بدست آوریم؛ در فرایند تغییر فرهنگ انسانها نیز چنین آگاهی‌هایی لازم؛ و بلکه واجب‌تر است؛ زیرا اساس همه‌ی امور فرهنگ است، و هر عملی فرهنگ خاص خودش را دارد و بدون فرهنگ، آن چیز وجود ندارد.

در فرهنگ آموزشی اسلام، هر چگونگی آموزش بسیار تأکید شده است و حتی «زرنوجی» در قرن ششم هجری کتابی با عنوان «تعلیم المتعلم طریق التعلیم» نوشته است؛ یعنی آموزش چگونگی آموزش به فراگیر، که نشان توجه جدی مربیان مسلمان به این اصل است.

با اعمال اصل فعالیت یا چگونه آموزی، فراگیران بینش آموزشی فرا می‌گیرند و نظام آموزشی به تراکم و فربهی روزافزون متون آموزشی دچار نمی‌شود و آموزش از حالت انفعال و انباشت معلومات خارج می‌شود و روح پیدا می‌کند و به سیطره‌ی کمیّت بر کیفیت گرفتار نمی‌شود؛ بیماری کشنده‌ی آن که امروزه دامنگیر بزرگترین دانشگاهها و نظامهای آموزشی جهان بوده و محیطهای آموزشی را بحران زده کرده است و اهل نظر را به فریاد و اداشته، و جهان را با انبوهی از درس خواندگان بی سواد روپرو کرده است»^۲

۱. المرأة بین مهام الحیاة و مسؤولیات الرسالة، (نشر دفتر آیةالله سید محمد تقی مدرسی: ۱۳۸۱)، ص ۱۱۷.

۲. بهروز رفیعی، آرای دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، جلد سوم، (تهران: نشر پژوهشکده حوزه و دانشگاه، انتشارات سمت، ۱۳۸۱)، ص ۱۲۲.



نقش نظامهای آموزشی در تکوین فرهنگ عمومی

نظامهای آموزشی از جمله عناصر اصلی هستند که ضمن دارا بودن نقش اساسی و تعیین کننده در ایجاد انفعالات، به آسانی قابل لمس نیستند و بمنزله شبکه اعصاب در پیکر نهاد اجتماع به کنترل می‌پردازند و شکی نیست که سمت دهی حرکت آموزش و پرورش به همان جهتی خواهد بود که در طراحی نظام، پیش‌بینی شده و نظام بر اساس اقتضای طبیعی آن، هدفمندی و تنظیم شده است. از این روی، می‌بینیم که شکل نظامهای آموزشی در کشورهای استعمار زده چیزی نیست، جز صورت تغییر شکل یافته و متورم نظامهای آموزشی استعماری گذشته! بنابراین، چنین نظامهایی امپریالیسم فرهنگی را تدارک می‌بینند و به جوامعی که در آنها استقرار یافته اند به نوعی تجاوز می‌کنند و نتیجه ای جز بر هم زدن سازمان اجتماعی موجود و ایجاد تعارض در پی ندارند.^۱

نمونه روشنی که هم اکنون در این جوامع وجود دارد، سیستم آموزشی، منهای پرورش استعدادهاست که ثمره آن تولید عالمانی بیگانه با عمل است که اگر به موازات تحصیلات علمی خود در قسمتهای عملی کار نکنند، دقیقاً نمی‌توانند توقع جامعه را برآورده سازند. از این روی، در آن مقطع نمی‌توان به آنان «کارشناس» اطلاق نمود، مگر اینکه پس از آن، یک دوره «کارورزی عملی» ببینند، در غیر این صورت، به دلیل ناآشنایی با کیفیتهای انجام کار، سبب ضایعاتی خواهند گردید، در حالیکه فرهنگ اسلامی از پرورش، آغاز نموده و همواره علم و عمل را توأم با یکدیگر خواسته است و عالم بدون عمل را «چشمه بی آب»، «درخت بی ثمر» و بالاخره بعنوان زیانکارترین مردم، معرفی کرده است.

چنانکه از کتاب «منیة المرید فی آداب المفید و المستفید»، برمی‌آید تعلیم و تربیت هدفمند اسلامی که از دیرباز متعهد و متکفل امر آموزش و پرورش جهان بوده است، در عهد خود دارای نظامی آراسته و کامل بوده و به این نیاز اساسی توجه کامل مبذول داشته است.

«شهید ثانی»، مؤلف کتاب مذکور (۹۱۱-۹۶۵ هـ.ق) در بخش پایانی آن می‌گوید:
«خدایت توفیق دهد، این را بدان که راه را برای تو روشن کردم و چگونگی گام نهادن

۱. پییر ارنی، آموزش در کشورهای فقیر، ترجمه فرنگیس حبیبی، ص ۷.



در مسیر و روش کار را به تو آموختم و فرهنگ آموزش را تبیین نمودم ...»، آنگاه به یادآوری پاره ای از اندرزه‌های مفید می‌پردازد و می‌گوید: «کوتاهی تو در این اندک مهلت ایام، در جهت کسب فضایل، موجب حسرت درازی برای تو خواهد شد.»^۱

نکته‌ی جالب توجه در این کتاب این است که؛ هم به مباشران تعلیم و تربیت؛ یعنی استادان و دست‌اندرکاران آموزش، و هم به گروه مخاطب در آموزش؛ یعنی دانش‌پژوهان، سلوک علمی را آموزش می‌دهد. علی‌اصغر حکمت در مورد آن می‌نویسد:

«یکی از فضایل غرب برای من از کتاب 'منیه المرید' سخن گفت، آنچنانکه تحت تأثیر سخنان او قرار گرفتم و نسخه‌ای از آن را بدست آوردم و به مطالعه‌ی آن پرداختم؛ دیدم گنجینه‌ای پر از گوهرهای ناب حکمت و معارف بوده و از درهای شاهوار آداب و فضایل سرشار است.»^۲

آموزش، پرورش و مسئله فرهنگ

چنانکه می‌دانیم، مجموعه باور داشته‌های انسانی هر چه باشد، نشأت گرفته از سازمان فکری انسان است و شکل‌گیری این سازمان با استفاده از آموزشهای رسمی مدرسه‌ای یا آموزشهای غیر رسمی انتقالی است؛ که پرورش نامیده می‌شود و روشن است که تکوین شخصیت انسانی در گرو نوع پرورشی است که انسان از سوی مربیان خود می‌گیرد. یکی از صاحب‌نظران معتقد است که اصلاً تمدن‌ها بر پایه نوع پرورشی است که انسان‌ها می‌یابند.

«پرورش والا آن است که عمدتاً بتواند مشکلات و سختی‌ها را به چالش بگیرد تا تمدن مرفعی پیشرفته‌ای را بنا کند.»^۲

هویت‌بخشی به نوجوانان، نخستین نیاز فرهنگی هر جامعه‌ای است که تنها از طریق برنامه‌ریزی و دخالت در هر دو سوی این جریان (انتقال دهنده و انتقال گیرنده) و

۱. الشیخ زین‌الدین بن علی العاملی، منیه المرید فی آداب المفید و المستفید، تحقیق رضا المختاری،

(قم: مرکز نشر مکتب الاعلام الاسلامی، ۱۳۶۸)، ص ۲۹۱.

۲. الشیخ زین‌الدین بن علی العاملی، مقدمه تحقیق، مجله‌ی تعلیم و تربیت، سال اول، شماره‌ی پنجم، صص ۲۱ - ۲۰.

۳. آیه‌الله مدرسی، پیشین، ص ۱۰۹.



همچنین، زمینه اجتماعی آن امکانپذیر است. برای تحقق بخشیدن به این امر، شناخت دقیق و واقعی نیازهای جوانان، شناخت دقیق محیط اجتماعی، شناخت دقیق امکانات بالقوه و بالفعل آموزش رسمی و غیر رسمی و همچنین شناخت نظام جهانی، مورد نیاز است؛ زیرا در واقع، آموزش و پرورش مبنای همه‌ی برنامه‌هاست.

فرهنگ اگر چه در مفهوم خود چیزی ورای تعلیم و تربیت است، اما آنچه این دو در روح انسانی از خود بجا می‌گذارند، چیزی غیر از فرهنگ نیست و از این رو، به وزارت یا سازمانی که متعهد این دو امر باشند؛ در فرهنگ زبان فارسی، عنوان «فرهنگ»، داده شده است. در واقع تکوین شخصیت فکری هر انسانی در گرو نوع آموزش‌ها و پرورشی است که وی از همان آغاز کودکی یافته است.

تأثیرپذیری اطفال و نوجوانان از معلمان، به مراتب بیشتر از والدین است و در مقام مقایسه دو عمل یا دو گفته و محک زدن یکی از آن دو، بدیهی است که والدین را با معلم محک می‌زنند؛ زیرا او را بعنوان الگو و نمونه درستی و اصالت پذیرفته‌اند و این الگو شدن سبب پذیرش خود بخودی القائات گفتاری و رفتاری در آنان می‌گردد و او نیز، بدون زحمت استدلال یا هر زحمت دیگری، خواسته‌ی خود را به آنان انتقال می‌دهد. حال اگر معلم، حامل پیامهای هدایت الهی و انسانی باشد، آنان را به راهی متناسب با آن نوع پیامها سوق می‌دهد و اگر حامل پیامهای ضد انسانی و استعماری باشد، متناسب با اینگونه تعلیمات، راهی پیش پای آنان خواهد نهاد.

بنابراین، اگر فرایند فرهنگ را چیزی جز «تربیت» ندانیم، اولیای اصلی فرهنگ متولیان امر آموزش و پرورش جامعه خواهند بود و روشها و برنامه‌ها و شیوه‌ها و اهداف آموزشی و رفتاری آن را بطور کامل، متعلق به فرهنگ خواهیم دانست.

آموزش یا پرورش؟

وقتی سخن از آموزش به میان می‌آید، آنچه در مفهوم موافق آن محسوب می‌گردد، پرورش است که یک هدف میان راهی بزرگ را در خود نهفته دارد؛ پرورش بگونه‌ای است که فرد معمول را بسازد؛ ساختنی که فرد را آماده‌ی دریافت هدف غایی آموزش گرداند. بنابراین، نه آموزش هدف است و نه حتی پرورش؛ بلکه هر دو مقوله در راستای هدفی متعالی قرار دارند که به نوعی از اصالت برخوردار است.



در مورد پرورش آنچه پیش از هر چیز، گفتنی است، بیان مراتب آن است که از بدوی‌ترین نوع آن؛ یعنی پرورش و نمو دادن و تکثیر گیاه و سپس ایجاد عاداتی شرطی در حیوان آغاز شده و به پرورش انسان در خانه و سپس مدرسه می‌رسد و در پرورش انسان تا حد خداگونه شدنش نیز خاتمه می‌یابد.

بدیهی است نوع بدوی پرورش با آموزش همراه نیست؛ زیرا القای چیزی در معمول نمی‌باشد؛ بلکه اعمال آن است و به سخن دیگر، در این نوع پرورش با دستگاه روان معمول سر و کار نداریم. آنچه هست اعمال نظر عامل در هیأت جسمانی و فیزیکی معمول است و از این روی، نوع عمل پرورش به وجود سازمان پیچیده عقلانی نیاز ندارد و می‌تواند در چارچوب آموزه ساده‌ای انجام پذیرد.

آموزش، اعم از رسمی و غیر رسمی، کلاسیک و غیره، حوزوی و دانشگاهی، ابتدایی و تکمیلی، پیاپی، منظم، دنباله دار و مقطعی، مستقل، هدفی و ضمن کار، به جز هدف تحصیلی و آنی خود - که همان یادگرفتن چیزی باشد - هدف متعالی تضمینی و متصل به خود دارد که در حقیقت، هدف غایی آموزش را می‌سازد.

چنین هدفی، چیزی جز پرورش نیست؛ به حدی که اگر عیار کیفیت و کمیّت را در آموزش بسنجیم، بعد پرورشی آن نسبت به بعد آموزش خالص، نسبت هشت به دو خواهد بود و اینجاست که عده‌ای از روانشناسان توصیه می‌کنند که در اتخاذ روش، باید گونه‌ای را برگزید که فراگیر، بتواند اکتساب نماید نه فقط یاد بگیرد.

بررسی شیوه‌های برتر آموزش

از مهمترین موضوعاتی که باید در طراحی یک نظام تعلیمی و تربیتی مدّ نظر قرار بگیرد، مسئله مبنای فکری و فلسفی آن است؛ چرا که در فرایند عوامل مؤثر در تکوین هر نظامی، همان چیزی محوریّت اصلی خواهد یافت که در نقشه‌ی ذهنی^۱ نتیجه شده است و محوریّت نیز هر چه باشد، مسائل را از جنس خود و متناسب طبع خود برمی‌گزیند، از این روی می‌بینیم که نظامها با یکدیگر اختلاف پیدا می‌کنند.

در بررسی گذرا از مبانی اندیشه‌ها، تاکنون سه عنوان را می‌بینیم که در عرصه فهم و معرفت، میدان‌دار بوده و منشأ ایجابی سازمانهای ذهنی مختلف و در نتیجه‌ی

۱. نقشه ذهنی: سرمشق، الگو، طرح کلی اندیشه؛ Paradigm



مشربها و مکتبهای گردیده‌اند و در واقع، تفسیرهایی از «عقل» هستند.

الف) عقل قدسی: عقل کلی که بینشی درون‌نگر و حقیقتگرا به شخص می‌دهد؛ ایده‌گرایی، معناگرایی و گاهی ذهن‌گرایی را در برخی مسلکهای فلسفی این مبنا مشاهده می‌کنیم.

داده‌های عینی چنین مبنای اندیشه‌ای، بطور کلی مسلکهای ساخت‌گرایی، ادراک‌بینش، فرایندهای مبتنی بر عوامل ذهن و... هستند.

از این مبنا، نظامهایی در سیاست، اقتصاد، آموزش و پرورش و سایر موضوعات در علوم اجتماعی تهیه می‌شود که آنچه به نظام خاص آموزش و پرورش مربوط می‌شود محوریت یافتن ایده و مفاهیم، استاد و سلسله مراتب تعیین یافته است.

از برجستگان طرفدار این مبنا، دکارت، کانت، پیازره، گشتالت، دیویی و... را در طول مسیر پر تحول آن می‌بینیم.

ب) عقل جزئی و محاسبه‌گر حس‌گرا: این مبنا نیز پایه انشعابهای گوناگون بوده و در معرض تحولات بسیاری واقع شده است که «رنالیسم»، «پزیتویسم»، «سیانتیسم» و... عنوانهایی از آنهاست.

مبنای ادراک به وسیله حواس مادی یک دیدگاه برون‌نگر و واقع‌گرایی است که رفتارگرایی، آزمون و خطای مستمر، تجزیه مطالب به عناصر ساده و قابل فهم علمی را نتیجه داده است و در محوریت آن؛ نیازهای روزمره، جزئیات قابل ادراک حسی، سلسله مراتب تعیین یافته و استادان قرار دارند؛ جان لاک، برکلی، هیوم و روانشناسان رفتارگرا را در این راستا می‌توانیم مشاهده کنیم؛ هر چند که برخی از طرفداران این مبنای فکری تمایلی به استاد محوری ندارند.

ج) مبنای عقل بعلاوه‌ی حواس: می‌توان به کلی + جزئی؛ کل + جزء؛ ماده + معنی؛ ایده و مفهوم + نیاز حسی تعبیر کرد، آنگاه که به تعمق پردازیم، درمی‌یابیم که این معادله، همان مشرب فلسفی سهروردی؛ اما نوع غربی شده آن است؛ همان چیزی که بعدها کانت با نوشتن کتاب «انتقاد عقل محض» خود چهره آن را ترسیم نمود.

ماهیت اصلی این مبنا را «واقعیت‌گرایی واقع‌نگری» تشکیل می‌دهد و خردگرایی حسی و جزء‌نگرانه، رفتارگرایی، قبول ارزشهای نقدی قابل کارکرد را نتیجه می‌دهد.

بدیهی است که این مبنا - که در دیدگاه خود واقعیت و واقع حسی هر دو را ارج



می‌نهد. محوریت آموزشی آن نیز چیزی تلفیق یافته از یک مثلث استاد + فراگیر + نیاز زندگی است.

در این مبنا، بطور کلی؛ چهره‌های آشنایی همچون ژان ژاک روسو، کرشن اشتاینز، دکرولی، دیویی، سیدنی ب مارلند، گیلفورد و... مشاهده می‌شوند. نقطه روشن و پرامیدی که همواره در نظام آموزشی مبتنی بر این طرز تفکر به چشم می‌خورد «زندگی سازی» است و معمولاً فلاسفه این نحله فکری پراگماتیست یا انسترومنتالیست؛ یعنی ابزارگرا هستند.

تعلیم و تربیت زندگی ساز

چنانکه گفتیم، زنده‌ترین و رایجترین نظام تعلیم و تربیت کنونی چیزی است که بر مبنای موضوع یاد شده، قرار گرفته است و اگر چه پیوسته در حال تحول تکاملی می‌باشد، لیکن جان مایه اصلی آن، اصولی است که بر این مبنا توسط «ژان ژاک روسو»، «جان دیویی»، «جرج هربرت مید» (۱۸۶۳-۱۹۳۱) و «سیدنی ب مارلند» استواری یافته است؛ آنچه وجه اشتراک همه‌ی این شیوه‌ها و پسندهای جزئی در این مبناست، محوریت امر آموزش در سه عامل یاد شده است.

تأکید بر تعلیم و تربیت زندگی ساز، بویژه آنگاه نضج و رونق یافت که در سال ۱۹۷۰ تز آن با عنوان «گسترش حرفه‌ای» توسط مارلند در آمریکا احیا گردید و این الهامی بود که متخصصان این فن برای طرح «آموزش مادام‌العمر و علایق چند جانبه شغلی» از آن بهره گرفتند و از سال ۱۹۸۰ به بعد مورد توجه کارشناسان آموزش و پرورش آن سامان قرار گرفت.^۱

رویه عقلانی در مفهوم واژگانی آموزش و پرورش

آنچه موضوع اصلی در این بخش مقاله است، لزوم سازمان عقلانیتی در نظام‌های مرتبط به امر آموزش و پرورش است که در بازیابی آنچه بود و آنچه باید بشود ضرورت خود را نشان می‌دهد؛ اما مسئله فرعی در این مقاله، تأکید بر «پرورش» یا «آموزش پرورشمند» است که هدف غایی ما را شکل می‌دهد و یک بازگردش به مفهوم



فرهنگ و تعلیم و تربیت؛ بخصوص بعد از اسلام، گواه بر این درستی است. توسعه زبان ملفوظ، ناشی از توسعه و رشد دستگاه ذهنی زبان است و این سخن از آنجا بیشتر به حقیقت نزدیکتر می‌شود که در مفهوم ساده و بسیط اولیه «فرهنگ»^۱ در فارسی است که عنوان صحیح و قدیمتر آموزش و پرورش می‌باشد. گذشته از ریشه‌شناسی و ریشه‌یابی این واژه‌ها در ادوار بسیار کهن تاریخی؛ آنچه در گذشته‌ی نه چندان دور از این واژگان مراد می‌شده است؛ مفهومی مترادف با «آموزش پرورشمند» بوده است که موضوع خواندن و نوشتن یا آموزش مدرسه‌ای بعنوان جزئی ابتدایی و لازم جدایی‌ناپذیر آن بشمار می‌آمده و دارای استقلال نیز نبوده است؛ شاید بیشتر به این دلیل که آموزش و پرورش در آن روزگار بر فرهنگ شفاهی تکیه داشته است و همگی مراد، از مفهومی که امروز آن را آموزش و پرورش می‌نامیم در قالب لفظ «فرهنگ» افاده می‌شده است. چنانکه «دکتر محمد مهدی ناصح» می‌گوید:

«ترکیب دو جزء «فر» و «هنگ» به صورت «فرهنگ» از گذشته‌های دور، به معنای علم و دانش بوده است و تربیت و ادب و عقل و خرد، و بالاخره آنچه مربوط می‌شود به جنبه‌های مختلف آموزش و پرورش»^۲

چرا آموزش پرورشمند به سازمان و عقلانیت نیازمند است؟

در دومین گام، آنچه پس از نگرش به مفهوم این کلمه مرکب، ضرورت خود را به ذهن نزدیک می‌سازد تأکید بر عقلانیت است؛ یعنی بدون وجود داشتن آموزش و پرورش در یک سازمان ذهنی منتظم و سامان یافته؛ هر چه باشد، هدف به معنای واقعی کلمه قادر به تحقق نیست.

اشتباه نشود، منظور ما از سازمان، پدیده تشکیلاتی جمعیتی نیست؛ هر چند که آن هم در روبنا ضرورت می‌یابد؛ در اینجا منظور از سازمان، دستگاه نظری و علمی است که در آن مطالعه، سنجش و ارزیابی صورت می‌گیرد، در این دستگاه، تمامی واحدهای مطالعه و سنجش با همخوانی یکدیگر کار می‌کنند؛ یعنی برای همدیگر تعریف شده‌اند.

1. Culture, Education

۲. محمد مهدی ناصح، فرهنگ قنات؛ بررسی موانع و عوامل پیشرفت‌های فرهنگی و آموزشی سیستان و بلوچستان و جنوب خراسان، (نشر مجتمع آموزش عالی بیرجند، ۱۳۶۶)، ص ۴۱.



عناصر آموزش و پرورش؛ یعنی متون (نیشته و نانیشته) و نیروی انسانی آگاه و متخصص و نیز، ابزار کمک کننده در آموزش و پرورش - مادی و معنوی - همگی در یک راستا جهت دهی شده‌اند؛ بگونه‌ای که با اشاره‌ای به حرکت در می‌آیند و به شیوه خودکار و خودگردان در درون دستگاه به تعامل و فرایندسازی می‌پردازند سپس در مقاطع از پیش تعیین شده، نتیجه می‌دهند.

عقلانیتی که در سازمان آموزشی در نظر داریم، نخست باید تعریف جداگانه یابد؛ بدین صورت که در معنای آن، نوعی «خودآگاهی» را لحاظ کنیم که در بردارنده مفهوم عقلانیت کلاسیک؛ یعنی بودن در شبکه علت و معلولی و نیز مفهوم عقلانیت تازه؛ یعنی اثبات دلالت واقع بر واقعی - نظری بر عملی - باشد.

به عبارت دیگر، وقتی از عقلانیت سخن می‌گوییم صدق یا کذب - با هر نسبتی - را نه در آینه دلالت لفظی؛ بلکه در مشاهده جمال از پنجره باز - بلکه جمال را در میان پنجره - به قطع اثباتی دریافت می‌کنیم که البته این عقلانیت به معنای «هم صدقی» همه عناصر با هم و با هدف غایی خواهد بود و از این روی، عنوان «متعالی» زیبنده آن خواهد بود.

زمینه‌های عقلانیت

بی‌شک به هنگام مطالعه در زمینه‌های آموزش و پرورش، به دو نوع از آنها برمی‌خوریم؛ که یکی در خود آن و بگونه مستقیم است و دیگری؛ غیر مستقیم و بنهفته در «پارا»ی آن، که همان مسائل «ورا آموزشی» هستند و نامستقیم در آن دخالت دارند؛ حتی می‌خواهیم بگوییم برخی از این دسته، دخالت تعیین کننده و سرنوشت‌سازی در نوع نخست دارند.

نمونه‌ای از دسته‌ی نخست را در مواد آموزشی و امکانات فیزیکی مادی و مسائل انسانی مانند ضریب هوشی و امور روانشناختی و... می‌بینیم و نمونه‌ای از دسته دوم را در ساخت و سازمان و بافت فرهنگی جامعه‌ای که آموزش و پرورش در آنجا انجام می‌شود. در مورد نمونه دوم به یادآوری یک مثال رو می‌آوریم:

فرض کنید هدف غایی آموزش و پرورش ما، رساندن افراد معمول به اوج ترقی فکری، برای استیلا بر تمام رمز و رازها و کلیدهای پنهانی قوانین طبیعت باشد، بنابراین، به نوعی از عقلانیتی نیاز داریم که سبب رهایی و آزادی فکر و روح از تمامی



قیدهایی شود که همواره انسان را به خود وابسته داشته است و از پرواز فکر او جلوگیری می‌کند چنین عقلانیتی در کارکرد، ویژگی خود را دارد که هدفش رسانیدن انسان به اوج خودکفایی است.

این عقلانیت، در شرایط فقر شدید اقتصادی - که گلوی جامعه عقب مانده ما را هر دم بیش از گذشته می‌فشارد - می‌تواند به دلالت بنشیند و اثبات و ابطال بنماید و بر صدق و کذب ها شهادت دهد.

عقلانیت دیگری هم وجود دارد که اجازه‌ی خروج از چهار دیواری تقدس یافته قومی را نمی‌دهد و هرگونه نوآوری و نواندیشی را جنگ با آئین نیاکان می‌شمارد. حال باید دید آیا آن عقلانیت ویژه، با عقلانیت های فرهنگ سنتی مداربسته ای که به شخص اجازه خروج از چهاردیواری خود را نمی‌دهند سر سازگاری دارد یا نه؟

آموزش و تحول جامعه

برای اینکه به این پرسش پاسخ دهیم که «آیا آموزش به تحول فرهنگی در جامعه می‌انجامد یا برعکس؛ تحولات اجتماعی در شکل‌یابی اهداف آموزش، نقش اصلی را ایفا می‌کند؟» توجه به طرح یک مسئله‌ی دیگر و پاسخ آن ضروری است

مسئله: سازمان کلی جامعه به عنوان یک منظومه بزرگ و فراگیر که «کل واحد»های متناظر فراوانی در آن فعالیت دارند، از یک روح کلی شعورمند مسلطی برخوردار است که همه نابهنجاری‌های ناشی از بدفهمی‌ها و خطاهای رفتاری عناصر دیگر مجموعه‌ها را نسبت به این منظومه، تحمل کرده و سامان می‌دهد و به سخن دیگر؛ به ترمیم ضایعات و جبران کاستی‌ها می‌پردازد؛ لیکن پر واضح است که همه اینها در راستای هدف عقلانی همان سازمان جامعه است.

و مقدمه‌ی دوم آنکه، چنانکه می‌دانیم، سازمان‌های آموزشی، بی‌شک به مثابه‌ی یک «کل واحدهایی»، مجموعه‌ی همخوان و منظمی در درون سازمان کلی جامعه جای دارد. اکنون باید دید که آیا این سازمان‌ها بعنوان نهادی خودجوش از متن سازمان جامعه هستند و یا تافته‌ی جدابافته، که به شکل تازه‌ی خود به آن افزوده شده و بر آن تحمیل گردیده است؟

اگر اینگونه نهادها دارای سازمان عقلانیتی نباشند، یا سازمان داشته باشند؛ اما



هدفمندی آنها مغایر با هدف عقلانی سازمان جامعه باشد - بدون تفاوت میان بهینه‌تر بودن یا بدتر بودن آن، نسبت به سازمان جامعه - و یا اینکه اصلاً جامعه فاقد سازمان عقلانیتی باشد (نظیر جامعه‌های بدوی یا جوامعی که در معرض تاخت فرهنگ نیرومند بیگانه قرار گرفته و دستگاه‌های آن مختل شده‌اند و یا جامعه‌هایی که در درون خود به انقلاب دست زده‌اند و هنوز از ثبات معینی برخوردار نشده‌اند و...) در تمامی این فرض‌ها دو راه در پیش روی آنها بیشتر نیست:

اول: نهاد آموزش نیرومند و دارای پشتیبانی با استفاده از سازماندهی و عقلانیت، می‌تواند بسان یک تجزیه‌گر نیرومند در سایر دستگاه‌های جامعه رسوخ کند و در آنها تأثیر ویژه خود را به جای نهد.

دوم: نهاد آموزشی ناتوان و علیل در همه چیز و همه جا موضعی انفعالی دارد - بدون تفاوت میان اینکه در اثر نظام‌مند نبودن آن باشد یا دارای نظامی کهنه، فرسوده، خام و کوته نظر باشد - و حتی نمی‌تواند به بقای خود اطمینان داشته باشد؛ بلکه اسیر چنگ هر بادی است و از هر چیزی که - با قدرت - او را تهدید کند متأثر می‌گردد.

در چنین صورتی است که باید به مانند ژان پیاز، تعیین و تثبیت هدف‌های آن را، یا به شیوه ارتجالی و به تابع جبر زمان و متغیرهای جغرافیایی انسانی، و یا به شیوه اندیشیده و توسط سایر دستگاه‌های اجتماع - چه دولتی و چه خصوصی - دانست و سازمان‌یابی یا جهت‌گیری این سازمان‌ها را، بسته به اقتضای متغیرهای محیطی شناخت.

اینکه تحولات اجتماعی می‌توانند در نوع حرکت و هدف سازمان‌های کوچک‌تر درون جامعه، تأثیر بگذارند و آنها را به رنگ خود درآورند، امریست که انکارناپذیر می‌نماید؛ لیکن خود تحول اجتماع، چیزی نیست که به خودی خود انجام شود. مسلم است که تحولات اجتماعی یا به صورت تدریجی خفیف و نامحسوس انجام می‌شود و یا به صورت جهشی و جوشش انفجاری.

در صورت دوم، به یک یا چندین عامل نیرومند نیاز دارد که از درون یا برون، آن جامعه را مورد فشار چند جانبه قرار دهد و خواسته‌ی هدفی خود را بر آن وارد سازد اکنون باید دید جامعه و نهادهای آموزشی هر کدام در چه موضع و وضعیتی به سر می‌برند؟



تناسب دانش با نیاز جامعه

اگر توازن منطقی بین تئوری و عمل برقرار نباشد؛ یعنی در بعد عملی و تجربی آموزش، خلأ وجود داشته باشد، آن دانش جنبه‌ی کارکردی به خود نگرفته و مفید نخواهد بود.

اغلب پس از عمل آموزش، خلأ محسوس‌تر می‌گردد؛ درست همان زمانی که شخص یا دستگاه خاصی نیاز به کارکرد آموزش را لمس می‌کند (بدون تفاوت بین اینکه بخواهد از دانش در جهت تأمین منافع بهره ببرد، یا بخواهد به دوره بالاتر ارتقا یابد).

مثلاً اگر از یک فراگیر دوره ابتدایی پرسیده شود که در آینده چه شغلی را انتخاب می‌کنی؟ او بر اساس رابطه بین احساس روانی خود و حرفه یا شغل معین به آن اشاره می‌کند، لیکن همان دانش آموز زمانی که به سطح متوسطه می‌رسد، شاید نظر دیگری را برگزیند، و همچنین در سطح دانشگاه! چرا؟ زیرا نقطه نظرش فرق کرده است؛ او اکنون رابطه‌ی احساسی و عاطفی با مشاغل ندارد؛ رابطه‌ی او فعلاً عقلانی است؛ یعنی هر نقطه نظری را در کادر عقلی خود می‌برد و هدف کاوی می‌نماید و برمی‌گزیند.

موضوع انتخاب شغل بعد از آموزش، چیزی همانند انتخاب رشته در ترم تحصیلی است؛ یعنی یک تابع از پایه‌ها - دقیقاً مانند حرکت شطرنجی - است؛ انتخاب شغل بمثابة حرکت بعدی است که چاره اندیشی آن در حرکت فعلی جای دارد. بنابراین، چند نکته را باید مورد توجه قرار داد:

الف) علاقه و ارتباط درونی: زیرا آن از پندار شخص به میزان شایستگی آن نسبت به خود، حکایت می‌کند و طبعاً موفقیت انسان نیز، در گرو همان چیزی است که می‌پندارد.

ب) میزان کارآمدی دانش خاص در زمینه‌های کارکردی: که از حصولیابی علم در شکل خاص عملی، حکایت دارد و بدیهی است که همه دانش‌ها به همه زمینه‌های کارکردی اشاره نمی‌کنند؛ بلکه هر کدام به سمت خاص و هدفمندی شده خود می‌نگرد؛ بنابراین دانش ریاضی به کار مدیریت سازمانی نمی‌آید؛ مگر آنکه فن مدیریت (مهندسی جامعه) نیز در کنار علم پایه، آموزش داده شده باشد.

ج) نیاز مبرم‌تر جامعه که از عقلانیت متعالی تری ناشی می‌شود و چیزی در حد «فداکاری» قرار می‌گیرد.



تناسب درون مجموعه ای در طول دوره‌های آموزش

به نظر می‌رسد که چنین اندیشه‌ای پیرو احساس ضرورت تناسب آموزش با نیاز جامعه بوده و از آن برخاسته است؛ دقیقاً همان چیزی که هم اکنون احساس می‌شود. تناسبی که از آن سخن می‌گوییم لزوماً بگونه‌ای توافقی ایجاد می‌نماید؛ پس از مطالعه‌ی پر دامنه و عمیق روی بیلان نیازها با احتساب درصد گسترش و افزایش نیازها متناسب با رشد عمومی جمعیت، صنعت و تکنولوژی و توسعه؛ به برنامه‌ریزی در مورد افزایش رشته‌ی آموزشی متناسب با امکانات و نیروی انسانی کارآزموده و فضای آموزشی مناسب بپردازیم.

بخش دوم؛ آموزش و چالشهای پیش رو

ما اگر چه مانند کانت و هگل و شوپنهاور نمی‌خواهیم زندگی را تنازع و درگیری قطب‌ها با یک دیگر بدانیم - به ویژه در آغاز قرن بیست و یکم که با گفتگوی تمدنها به منظور استقرار صلحی عادلانه در جهان و سازشی پایدار آغاز می‌شود - لیکن یکسره نقش اضداد را در روند رشد اشیا نادیده نمی‌گیریم. از نظر نویسنده موضوع چالشها امریست که از دو سوی باید بدان نگریسته شود:

نخست: چالشهای درون سازمانی، که آن را به صورت دستگاہی چند گرانه‌ای در آورده‌اند.

دوم: چالشهای اجتماعی، که از سویی در فرهنگ عمومی رخ نموده است و از سویی دیگر در محافل و مجامع علمی و سیاسی در قالب اندیشه‌ها و باورمندی‌های متعارض در برابر یکدیگر به هم‌آوردی پرداخته‌اند.

«دکتر زهرا گویا» در مورد چالشهای نوع نخست معتقد است که بیشتر این چالشها به نوع نگاه واپس‌گرایانه‌ی ما در شرایطی که طبیعتاً وارد دورانی دیگر، با مقتضیات متفاوت شده‌ایم، باز می‌گردد. وی می‌گوید:

«در شروع قرن جدید، کانالهای ارتباطی بسیار وسیع شدند و خود دانش نیز، به شدت گسترش یافته است. در هزاره جدید نمی‌توان با قانونمندی‌های سده‌ی قبل، برای نظامات آموزشی خط و خطوطی ترسیم کرد و نگرانی از آنجا ناشی می‌شود که ما این دوره‌ی جدید را جدی نگرفته‌ایم، و وضعیت موجود نیز، اصولاً کارایی خود را جهت



برآورده کردن نیازهای جدید، از دست داده است... مهمتر از آن، دادن آگاهی‌ها، یاد دادن شیوه‌ی گزینش و پردازش اطلاعات است.»^۱

ما با اشتباه گرفتن دوره‌ی کودکی خود، با دوره‌ی ای که فرزندانمان در آن هستیم، در برنامه‌ریزی آموزشی نیز، اشتباه می‌کنیم؛ اشتباهی که شاید جبران آن به زودی آسان نباشد؛ مثلاً کودک امروز در سن مدرسه، به خوبی اعداد را می‌شناسد و دسته‌بندی را می‌داند و اگر به برادرش یک شکلات بیشتر داده شود، اعتراض می‌کند؛ اما ما در برنامه‌ریزی درسی، او را شش ماه برای آموختن عدد ۱۰ منتظر می‌گذاریم و این، از نظر روانشناسی، وی را متفعل می‌کند و این روحیه را در او تقویت می‌کند؛ تا آنجا که معمولاً پس از دوره‌ی دبستان علاقه‌ی او به دنبال کردن دانش کم می‌شود.

القای روحیه‌ی تسلیم‌پذیری در فراگیران - که از روش نادرست این آموزه صحیح اسلامی؛ که «باید به بزرگترها احترام گذارد»، سرچشمه گرفته است - یکی دیگر از این گونه چالش‌هاست و ارمغانی است که ما از نظم و قاعده‌مندی^۲ دوران صنعتی به یادگار آورده ایم و می‌خواهیم فرزندان خود را که در عصر بازاریابی و انتقاد و عقلانیت به دنیا آمده‌اند، بر آن شیوه بار آوریم که نتیجه‌ای جز بی‌اعتقاد کردن و عاصی کردن آنها نسبت به خود نخواهد داشت.

چالش دیگر؛ دوگانگی در الگوهای متون درسی، الگوهای غیر مستقیم آموزشی سایر متون، الگوهای رفتاری مجسم در رفتار معلم و مدیران اجرایی است، که وحدت فرهنگی را خدشه‌دار می‌کند؛ اما ما بدان توجه نداریم.

عمده‌ترین دوگانگی مطرح شده تا کنون عبارت است از دوگانگی میان ملیت و دین، تمدن و تجدد و اخلاق، علم و مذهب؛ و دوگانگی بین تیپ‌های متعدد شخصیتی و فکری. موضوع دیگری که در متون ما مشکل‌ساز است؛ معرفی کردن فرهنگ خود بعنوان حاصل جور و استبداد شاهان و مستبدان قرون گذشته است؛ که این خودناخواسته به تحقیر فرهنگ خودی منتهی می‌شود اما ما نسبت بدان بی‌توجهیم.

البته گاهی به طرح وجوه شخصیتی برخی از متفکران خودی می‌پردازیم؛ لیکن آن بگونه‌ای است که منهای زمان و بدون انسجام تاریخی است؛ یعنی چنان است که گویی

۱. دکتر زهرا گویا، روزنامه‌ی ایران، سال هفتم، شماره‌ی ۱۸۸۳، ص ۷.



فرهنگ ایرانی بدون تاریخ و گذشته و سیر تحولاتی است که منجر به پرورش این اشخاص می‌شود و صرفاً وجود و پیدایش آنان، یک تصادف در تاریخ بوده است، نه وابسته به عوامل فرهنگ محیطی.^۱

و اما در مورد چالشهای نوع دوم، به نظر می‌رسد که این چالش‌های درون سازمانی در شرایط عینی - در صورت رسیدن به راهکارهایی برای گذر مسالمت‌آمیز از میان چالشهای اجتماعی، به آسانی حل می‌شود.

در موقعیت کنونی حرکت جامعه‌ی ایرانی، شاهد به صحنه آمدن و رویارویی سرنوشت‌ساز دو عقلانیت جمعی بزرگ و قوی پنجه می‌باشیم؛ که یکی همان عقلانیت دینی و اسلامی است - که جامعه ما در بیست سال گذشته به وسیله‌ی آن به انقلابی تاریخی دست یافت - دیگری؛ عقلانیت لیبرال از نوع سرمایه داری غربی است - که اگر چه از همان اوان ظهور انقلاب اسلامی در کنار آن، گاهی به خودنمایی می‌پرداخت - لیکن مجال به میدان آمدن و مصاف دادن با عقلانیت دینی را نیافته است.

عقلانیت لیبرالی که عجین شده با مسلک ویژه‌ی سارتر و راسل بوده و از پوزیتیویسم رنگ گرفته است، در خود، خمیرمایه‌ی سکولاریسم و فلسفه‌ی لائیک را نهفته دارد با رویه‌ای از نوعی مذهب مبتنی بر اندیشه‌ی نونگری؛ که برخاسته از پلورالیسم دینی است، و می‌کوشد تا مذهبی هماهنگ با معیارهای معرفت شناختی جهانی، به جای آنچه هست بنشانند.

آزادی به شیوه‌ی غربی آن از عمده‌ترین شعارهای این عقلانیت است که در پی آن خصوصی‌سازی تقریباً در تمام شئون جامعه استقرار می‌یابد؛ در بخش خدمات و بازرگانی، تولید و توزیع، آموزش و فرهنگ و... ارزش‌ها، آنچه از منظر عقلانیت دینی دارای تقدس است و برای احیای آنها جان‌هایی فدا شده؛ تا آنجا محترمند که به حریم این آزادی لطمه‌ای وارد نسازند، وگرنه محکوم به زوال بوده و مردود شمرده می‌شوند.

چالش موجود میان دو نوع عقلانیت در جامعه، خود بخود دامن آموزش و فرهنگ جامعه را نیز، از هر بعدی می‌گیرد و دو نظرگاه در هر مورد از زیرسازهای سازمان آن پدید می‌آید، همچنانکه:

۱. رضا داودی، وضع کنونی تفکر در ایران، (تهران: انتشارات سروش، ۱۳۶۲)، ص ۵۹. و نیز، دکتور تقی آزادارمکی، کتاب سروش ۱، انتشارات سروش، صص ۲۵۷-۲۵۶.



در متون، بیشتر باید بر آموزش و پرورش تخصصی و کارکردی محض تکیه شود تا بر آموزش و پرورش جهت دار دینی و الهی، و نیز دیدگاه عکس آن در عقلانیت. در عناصر انسانی، در گزینش نیرو، تنها بعد علمی تخصصی و تعهد شغلی مدنظر قرار می‌گیرد و مسئله‌ی تعهد اخلاقی و دینی و ارزشهای انقلابی در درجه‌ی بعدی اهمیت قرار دارند و نظریه عکس آن.

در سازه‌ها، آموزش و پرورش جهت خود را به سوی بخش خصوصی منعطف می‌کند و این جهت را بطور مستمر تقویت می‌سازد تا آنجا که هوپیمای آن به کلی در فرودگاه بخش خصوصی به زمین می‌نشیند و نظر مخالف آن.

در اخلاق نیز دو نوع عقلانیت به معنا می‌نشینند؛ در لیبرالی، اخلاق همان هنجارهایی است که عرف عمومی آن را می‌پذیرد و اصول علمی جامعه شناختی و روانشناختی در اندازه‌گیریها و آزمایشهای خود، آنها را تأیید می‌کنند ولیکن در عقلانیت دینی؛ اخلاق عبارت از فضیلت‌ها و ملکات برجسته‌ی روحی است که در رفتار و کردار فردی و اجتماعی، امکان بروز می‌یابند و پیامبران و امامان ما به عنوان الگوی برجسته‌ی آن، آن را مورد تأکید قرار داده‌اند و خود، سرمشق عملی آن برای ما بوده‌اند. به نظر می‌رسد که این برداشت‌های لیبرال مآبانه نیز، یادگار استیلای امپریالیسم فرهنگی است؛ یعنی ناخودآگاه در همان راهی قدم می‌گذاریم که آنها برای ما می‌خواهند؛ بویژه آنکه بیشتر اساتید و الگوهای متون و تفکر ما رهبران غربی هستند. «دکتر آزاد ارمکی» در این خصوص می‌نویسد:

«ارتباط با غرب و تقلید مثبت یا منفی، به منزله دوری از فرهنگ خودی است در این طرز تلقی، امپریالیسم از ذات فرهنگ و تمدن جدید بر می‌آید و اصول مقبولی چون «هدف وسیله را توجیه می‌کند» و «انسان گرگ انسان است» (آموزه معروف‌ها) بمثابه‌ی قضایای بدیهی روح سیاست و اساس قانونگذاری غرب و سپس جهان می‌گردد. در این دیدگاه، مدرسه در خدمت امپریالیسم و استعمار، تلقی شده است و فرض بر این است که بسط و توسعه‌ی مدرسه در بافت امپریالیسم و استعمار؛ همزمان با دوره‌ی رونق تجارت سرمایه‌داری انجام یافته است و لذا در شکل کنونی و با هدف کنونی نمی‌تواند از آن بافت جدا باشد»^۱

۱. نقی آزاد ارمکی، راههای نفوذ فرهنگی غرب در ایران، (تهران: انتشارات سروش، ۱۳۷۵)، ص ۲۵۲.



از عمده سندهایی که گفته‌های ایشان را تأیید می‌کند مد پژوهشی تازه‌ای است که می‌کوشد با استفاده از مفاهیم و اصطلاحات غربی (حتی با آوردن ضابط خارجی ساده‌ترین کلمات) و استفاده از منابع و مأخذ و مستندات خارجی، به منظور معتبر قلمداد کردن یک مفهوم و ایده، وارجاع بسیار به این آرا، شاهد مثال قابل قبولی بیاورد. هرچند که با کمترین توجهی در می‌یابیم که نخست پژوهش‌های آنان بر فرض صحت روش مناسب همان شرایطی است که پژوهش در آنجا انجام گرفته و اغلب قابل تعمیم نمی‌باشد دیگر اینکه همه پژوهش‌ها خالی از پیش زمینه اعتقادی نیست و اغلب، برای اثبات پیش ذهنیت خاصی انجام گرفته است که این از اعتبار آنها می‌کاهد و این در حالیتیست که می‌دانیم زیربنای تفکر غربی بویژه در امر تعلیم و تربیت، بر مبنای عقلانیت اومانیسم لیبرال است؛ یعنی سازمان تفکری که می‌گوید: «انسان خدای خویش است.»

ملاحظه

به نظر می‌رسد رسیدن به راهکار نهایی برای خروج مسالمت‌آمیز از میان این چالشها، چندان هم آسان نباشد، بویژه، آنکه از مدتها پیش، روی نسل حاضر کار فرهنگی انجام شده، که امروز در این شکل به ثمر نشسته و زمینه‌ی این چالشها را فراهم نموده است. راهکار نهایی که به نظر نویسنده می‌رسد؛ بازگشت به هویت ایرانی اسلامی خویش، و تقویت روحیه‌ی نقد است که همواره خودآگاهی فردی و جمعی را در همه‌ی افراد بگونه‌ای ایجاد نماید که در هر اندیشه و عمل و گفته‌ای، ناخودآگاه این «چرا» در روبروی آنان چهره‌نمایی کند که «چرا چنین می‌اندیشم؟ و چرا این کار را باید بکنم یا چنین سخنی بر زبان آورم؟»

زیرا به نظر می‌رسد که انهدام فرهنگ اصیل ایرانی اسلامی، و انهدام فرهنگ اسلامی انقلابی، موجب بروز نوعی بحران هویت و در پی آن، جلوه‌نمایی فرهنگ اجنبی - که در اریکه‌ی اقتدار و الگوپردازی قرار دارد - گردیده است تا جایی که بدون مراجعه به عقلانیت فلسفی هر رهاوردی، آن را بدون نقد می‌پذیریم.

«اولگ درئیر»^۱ از کارشناسان مسائل آموزش و پرورش، در این باره می‌نویسد:

«در کشورهای در حال رشد، نوسازی فرهنگی اغلب بصورت غربی ساختن نوع

زندگی سنتی (علاقه به درآمد بیشتر، به مصرف آزاد، به نوع و شیوه زندگی شهری و...) جلوه می‌کند. این کیفیت، سبب بحران مضاعف می‌گردد؛ یعنی بحران فرهنگ سنتی که شهید نوسازی بی‌بندوبار می‌شود و بحران یک فرهنگ نو که به محیطی قدم گذاشته که آماده‌ی پذیرش آن نیست. یک نظام اجتماعی سنتی نمی‌تواند به آسانی و آزادانه عناصری از فرهنگ نو و شیوه‌ی زندگی جدید را جذب و هضم کند.^۱

بخش سوم؛ راهبردها

در این قسمت بنا به آموزه معروفی که هست، باید «پیشنهاد سازنده» ای ارائه کنیم تا بتواند در جای آنچه از آن انتقاد می‌کنیم، بنشیند. نویسنده با کمک گرفتن از نظام تئوریک تعلیم و تربیت اسلامی که بیشتر در سیره آموزشی امام علی (ع) متجلی است، سعی کرده تا طرحی علمی - اجرایی متناسب با مقتضیات زمانی که در آن قدم نهاده‌ایم، در ذیل ارائه نماید.

۱. آموزش‌های کاربردی

انتظار ما از آگاهان امر آموزش و پرورش - بویژه در قرن گفتگوی تمدنها - این است که بتوانند با بهره‌گیری از تعالیم و الای اسلامی و الگوگیری از سرنمونه‌های زنده روش تعلیم و تربیت اسلامی که برمبنای «عقلانیت زندگی‌سان» استوار است، به طراحی نظام آموزش و پرورش بدیعی دست یازند که براساس آن، افراد در طول تحصیل خود بتوانند اطلاعات کافی برای حل مسائل آینده زندگی خود کسب نمایند.

آموزش در این منظر نقش ایده و امر ذهنی را ایفا می‌کند که زمینه اجرایی وابسته به عمل دارد؛ همچون نهاد و گزاره در یک جمله! از این رو، می‌گوییم این دو در بُعد معنی‌رسانی از یکدیگر جدایی‌ناپذیرند؛ زیرا هر کدام بدون دیگری فاقد دلالت و کاربرد است و روایات دینی در مورد بکارگیری دانشها بسیارند. امام علی بن‌الحسین (ع) در حدیثی فرموده‌اند:

۱. سازمان بین‌المللی آموزش و پرورش و علوم و فرهنگ یونسکو، تفکر درباره تحولات آینده آموزش و پرورش، مقاله کنش و واکنش میان سیاستهای آموزشی و سیاستهای فرهنگی، ترجمه‌ی محمدعلی امیری، (تهران: دفتر امور کمک آموزشی و کتابخانه‌های وزارت آموزش و پرورش)، ص ۱۶۵.



«در انجیل نوشته است علمی را که از آن سر در نمی آورید و به آموخته‌های خود عمل نمی‌کنید مجوید که علم، اگر به آن عمل نشود، جز کفر به دارنده خود چیزی نمی‌افزاید»^۱

امیرالمؤمنین علی(ع) در این مضمون حدیثی را از پیامبر(ص) نقل می‌کند که فرمود: «عالمان دو کس هستند؛ یکی عالمی که علم خود را بکار می‌اندازد، او نجات یابنده است، و دیگری آنکه آن را رها می‌کند؛ او نابود می‌شود...»^۲

«بسا دانشمندی که جهل او هلاکش کرد و علم او با او بود و به وی سودی نبخشید!» امام علی(ع) می‌فرماید:

«علم و عمل پیوندی نزدیک دارند. پس هر که دانست باید عمل کند؛ علم، عمل را صدا می‌زند، اگر پاسخش را داد، می‌ماند و گرنه کوچ می‌کند.»^۳

علمی که به نتیجه کاربردی پرورش نینجامد، گذشته از آنکه به زودی فراموش شود، اصولاً از دید فرهنگ اسلامی علم خوانده نمی‌شود و دارنده آن را عالم نمی‌نامند، و اگر خود آن را به لحاظ آنچه قبلاً بوده است، علم بنامند، به یقین دارنده‌ی آن را تنها «حمله علم» یا «حمله کتاب» نام می‌نهند. ابن‌عبدالبر^۴، از امام علی چنین نقل کرده است: «ای حمله علم به آن عمل کنید! که همانا عالم آن کس است که دانست سپس عمل کرد و عملش با علمش تطبیق کرد؛ و به زودی گروه‌هایی خواهند بود که علم را حمل می‌کنند، در حالیکه از گلوگاه آنان بر نمی‌آید، درونشان با بروانشان در تضاد است و عملشان با علمشان مخالف.»^۵

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

۲. علم، در بونه آزمایش

آنگاه که علم برای دارنده‌ی آن فاقد کاربرد باشد، یا نخواهد در عمر خود از آن بهره‌ای

۱. الشیخ زین‌الدین بن علی العاملی، منی‌المریده، تحقیق رضا المختاری، (قم: نشر دفتر تبلیغات اسلامی، ۱۳۶۸)، ص ۱۲۶.

۲. همان.

۳. نهج‌البلاغه، ترجمه فیض الاسلام، (تهران: نشر مؤلف، ۱۳۵۱)، حکمت ۱۰۴، ص ۱۱۲۵.

۴. همان، حکمت ۲۵۸، ص ۱۲۵۶.

۵. یوسف بن عبدالله بن محمد بن عبدالبر، الاستیعاب فی معرفة الأصباح، (تبع بیروت، دارالجیل، ۱۴۱ هـ ق)، ج ۲، ص ۷.

۶. همان. (و أخرجه الدارقطنی فی الجامع؛ و ابن عساکر والنزسی عن علی مثله، كما فی الكنز).



گیرد، سودمند تلقی نمی‌شود. بنابراین در آموزش باید توجه شود که دانش‌هایی را فرابگیرد که به هنگام آموزش بتواند خوب کارکردن آنها را در عمل بیازماید؛ زیرا در غیر این صورت چیزهایی را خواهد آموخت که هرگز نتوانند او را از مشکلات پیش آمده‌های بخشند؛ به سخنی دیگر باید میان دانش و فراگیر سنخیت وجود داشته باشد. از این رو، آزمایشگاه در آموزش ضروری به نظر می‌رسد. آزمایشگاه در این بحث می‌تواند به مثابه میدان عمل ساختگی فرض شود که فراگیرنده در آن نوع و چگونگی کارایی دانش موردنظر را مشاهده حسی می‌کند.

آزمایشگاه می‌تواند صورتهای گوناگونی داشته باشد؛ مثلاً در آموزش رانندگی که مربی کنار کارآموز نشسته در تعلیم با او همراه است، صورتی از آزمایشگاه محسوب می‌شود.

موضوعات عقلی نیز، می‌توانند آزمایشگاه داشته باشند، چنانکه در واقعه‌ی بهلول و مرد جبری، مشاهده می‌شود که بهلول با یک کلوخ به سه مسئله مرد پاسخ عملی داد.^۱

۳. بهره‌گیری از شیوه مذاکره و مباحثه

از مهمترین وسیله‌هایی که علم را در آموزگار و آموزنده راسخ می‌کند، به بحث کشیدن آن است. مذاکره به معنای یادکرد، و مباحثه به معنای کاوش و کندوکاو، هر دو بر وجه کنش متقابل و طرفینی؛ نه تنها در آموزش علوم و فنون؛ بلکه در همه مسائل انسانی از موقعیت تأثیرگذارنده قابل توجهی بر روان و فکر و ذهن انسانی برخوردار است.

واقع، این است که ذهن ما بمثابه انبار بزرگی از معلوماتی است که تازه‌ها بر روی کهنه‌ها می‌نشینند و همچون لایه‌های رسوب یافته، روی هم بالا می‌آیند و یا همچون تصویر چیزی در کنار جاده؛ که هر چه از آن می‌گذریم، تصویر جدید درشت و

۱. گویند بهلول در پاسخ مردی که معتقد بود شیطان با آتش عذاب نمی‌شود، چرا که همجنس اوست، و چیزی که دیده نشود وجود ندارد، و اعمال انسان تابع اراده او نیست و او مجبور به آنهاست؛ پس در گناهان عقوبت نمی‌شود، کلوخ را بر سر او زد و چون آن شخص از بهلول شکایت کرد، بهلول پاسخ داد من با یک عمل پاسخ سه ادعای علمی او را دادم؛ یعنی چگونه تو از کلوخ آسیب دیدی در حالیکه از خاک آفریده شدی و اگر دردی وجود دارد به من بنما و اگر انسان در اعمالش مجبور است پس من هم از عقوبت این کار معافم این صورت ساده‌ای از یک آزمایشگاه است که بهلول آن را بوجود آورد.



تصویرهای قبلی کوچکتر و محوتر می‌شوند. شیوه مذاکره و مباحثه دو سود مهم برای روزآمد شدن دوباره معلومات گذشته دارد:

نخست: آموخته‌ها و اندوخته‌های گذشته بدین وسیله تجدید و در نتیجه فعال می‌شوند و با لحاظ شدن آموخته‌های تازه‌تر، رابطه تازه‌تری با واحدهای آگاهی جدید می‌یابند و به معنای جدیدتری می‌رسند. این کار حکم همان تجربه و عمل برای علم را دارد؛ یعنی علم را معنی می‌بخشد.

دوم: یادکرد و رویکرد واحدهای آگاهی جدید مشابه، سبب تداعی معانی آگاهیهای کهنه می‌شود و آنها را نیز به کمک می‌آورد تا غنای بیشتری به فرمول حل مشکل داده شود. این کار حکم تجدید سازمان در نیروهای از هم پاشیده و آرایش نظامی دادن و به خط برگرداندن آنها را دارد که به نیروهای متشکل و منسجم موجود اضافه می‌شوند.

نقشهای عملی آموزش مباحثه‌ای

روش آموزش مباحثه‌ای کلیت پذیرفته شده‌ای است که در دو زمینه عملی قابلیت اجرایی دارد:

الف) مباحثه و کنکاش فراگیران با یکدیگر در تعلیمات ارائه شده از سوی استاد که، تنها برای فهم بیشتر درسها انجام می‌گیرد. در این بخش بدون استثنا، همه نظامهای آموزشی شرق و غرب مشترک و بدان پایبند بوده‌اند؛ جز اینکه تعهد بدان هم اکنون در حوزه‌های علمی دینی بیشتر از حوزه‌های علمی آکادمیکی ایران است.

مزیت چشمگیری که این روش دارد، آن است که علاوه بر نتایج کشفی و شهودی، فراگیرندگان را نسبت به دانش، بسیار علاقمند می‌سازد؛ چنانکه شاهد و حلاوت آن در کام ذهن انسان، قابل جانشینی با هیچ چیزی نیست و این امر، به ایجاد رابطه تنگاتنگ میان فراگیر و علم می‌انجامد و چنانکه می‌دانیم، ایجاد چنین پیوندی، کمال مطلوب هر متخصص امر آموزش و پرورش است و به سادگی میسر نمی‌گردد. اضافه بر این؛ سبب تمرین و ورزیدگی برای آینده در مناظره‌ها و مباحثات کلان «بین‌الأساتیدی» می‌شود.

ب) فراگیری و آموزش دادن بگونه‌ی «رفت و برگشتی» میان استاد و فراگیران، بدین صورت که استاد در آغاز درس، به طرح یک مجهول علمی یا القای یک ایده ذهنی یا ارائه



مدلی شناخته شده و رسمی اقدام می‌کند، آنگاه، چه مستقیم و چه غیرمستقیم، از حاضران می‌خواهد که با او تشریح مساعی فکری نمایند و همه با هم همچون یک تیم تحقیقاتی به گردش و پی جویی می‌پردازند، سپس هر کدام یافته خود را ارائه داده و درباره‌ی آن استدلال می‌نمایند (نظیر روش کارگاهی).

اگر چه در ابتدا چنین به نظر می‌رسد که این شیوه فقط در مرحله تکاملی آموزش قابل اجرا و عملی است؛ لیکن چنانکه اخیراً «پائولوفر» در مورد آموزش ابتدایی و بزرگسالان بی سواد آزمایش کرده است، شیوه موفقتری نسبت به شیوه‌های بانکی و کلاسیک است. که این روش در قدیم به شیوه سقراطی^۱ «آموزش مفید یا کاربردی» معروف بود^۲ و هم اکنون نیز طرفدارانی دارد.

در این بخش از روش مباحثه‌ای، استاد فقط یک راهنما و کنترل کننده بحث است که با کمک تجربه‌های آموزشی خود می‌کوشد ضمن تزییق و القای ناخودآگاه آنها به فراگیران، از بروز خطای فکر در طریق کاوش جلوگیری نموده، غیرمستقیم روش صحیح و مفید را به آنان بیاموزد، اما نه چنانکه آنان احساس حقارت در برابر او نمایند؛ که احساس هر کدام از فراگیران نسبت به وی مانند احساسی است که یک یار در تیم فوتبال نسبت به مربی خود دارد؛ یعنی ضمن آنکه فرد موقعیت برتری و ورزیدگی و مهارت و استادی او را با دقت درک می‌نماید خود را در یک مجموعه پر بعنوان یک یار می‌بیند که موظف است با بذل تمامی توان فکری خود او را در پیروزی تیم یاری رساند. این شیوه هم اکنون در حوزه‌های علوم دینی - کمابیش - رایج و مرسوم است؛ بویژه در حوزه درس خارج که اغلب در سها خارج از متن و متکی بر تتبع و یافته‌های اجتهادی است.

در حوزه‌های مزبور، گاه ممکن است یک جلسه یا بیشتر، به بحثها و ایرادهای مطرح شده از سوی فراگیران بگذرد و استاد خبره نیز از این موقعیتها بیشترین استفاده را برد. گرچه در حوزه‌های علمی آکادمیکی و در تئوری نظام آموزشی، این شیوه منتفی به نظر نمی‌آید؛ زیرا وجود همایشهای علمی به وسیله دانشجویان آن را تأیید می‌کند؛

1. Functional-Education

۲. سقراط می‌گفت من کار یک ماما را در به دنیا آوردن کودک می‌کنم؛ یعنی فراگیر خود همه چیز را می‌داند لیکن برای حاضر ساختن معلومات و منسجم کردن اطلاعات خود نیاز به کمک یک فرد با تجربه دارد، همچون ماما که برای تولد بچه، کاری جز کمک، نمی‌کند.

هر چند که جز در دوره کارشناسی دکترا عملاً رواج و رسمیت ندارد.

۴. روش انتاجی حلّ مشکل

مأموریت اصلی نظام آموزشی ما باید «تربیت» فراگیران با استفاده از «آموزش»‌های کاربردی و مفید باشد، نه فقط سرزیر کردن انبوهی از اطلاعات در ذهن فراگیران، بدون توجه آنان نسبت به کارای بودن آنها در زندگی آنها؛ یعنی باید در نظام آموزشی، روش انتاجی «حلّ مسئله» مورد عنایت برنامه ریزان و مؤلفان موادّ درسی و مجریان باشد.

«روش انتاجی حل مسئله»، که از تعیین مسئله، تا ارزشیابی عملی آن را در برمی‌گیرد، گرچه روشی به ظاهر پیچیده و تا اندازه‌ای دشوار است؛ اما اگر به کمک توجه معلم، فراگیر بتواند مشکل خود را بشناسد و کارگشایی آن را در حلّ معضلات زندگی دریابد، نسبت به حلّ آن احساس تعلق خواهد نمود و بنابراین، محتوای همه آموزشهای وی را می‌تواند مشکلات جاری او تشکیل دهد.

روش انتاجی (تولیدی) برای حل مسئله عبارت است از جاده‌ای که معلم به وسیله طرح مسائل حسی و ملموس مرتبط با مسئله مورد عنایت، از راه گفتگو و محاوره باز می‌کند و فراگیر را از عقلی محسوس به انتزاعیها و امور عقلی نظری بر پایه استدلالهای گام‌بگام و مترتب، به یکدیگر می‌رساند و ذهن او را برای ادراک ناشناخته‌های دور از ذهن آماده می‌سازد و در او «تفکر خلاق» را ایجاد می‌کند.

«تفکر خلاق فراگیر، به معنای دارای ابتکار، سازندگی، انعطاف پذیری و اعتماد به نفس داشتن و مستقل بودن است تا فراگیر بتواند با یک «فکر واگرا» نسبت به هر محرک پاسخهای متفاوتی را ارائه نماید و اگر نتوانست در برخورد با پدیده‌ها؛ در یک موقعیت نامعین از تجربیات قبلی استفاده نماید، مجبور به فکر کردن خواهد شد و به صورتی فعال، چندین مسئله را مطرح خواهد کرد»^۱

همچنین این روش به ایجاد «خودجوشی» بعنوان نیرویی جدید روحی در فراگیر منتهی می‌شود و «توانایی یادگیری به صورت اساس بقا درمی‌آید و هر چه تعلیم و تربیت به صورت یک نیاز ضروری فرد قلمداد شود، افراد تعلیم و تربیت خود را به صورت فاعل به عهده می‌گیرند و آنگاه تعلیم و تربیت توسط دیگران، به تعلیم و تربیت





طرح اجرایی آموزش کاربردی مباحثه‌ای

با مروری بر آنچه گذشت، طبعاً به یافته‌های عملی می‌رسیم که در قالب یک طرح اجرایی آموزشی، استعداد قرار گرفتن در بوتۀ آزمایش و تجربه را می‌یابد. این طرح در حال حاضر تنها یک نظریه غنی شده است که مبنای آن را عبرت آموزی عمومی از کار پرسابقه دستگاہ آموزشی رسمی موجود و مقایسه نتایج آن، با کار دستگاہ مشابه - آنکه از قدمت فزونتری برخوردار است - و ارزیابی موفقیتها بر اساس آرمانها، و نیز ملاحظه توفیقاتی که در خارج، از اجرای طرح آموزش تابعی دریافت گردیده است، تشکیل می‌دهد؛ از این رو، به آن «نظریه غنی شده» نیز می‌گوییم. مسلّم است که آزمایش آن، ما را به راهکارها و شاید راهبردهای مؤثرتری هدایت خواهد کرد. در این روش آموزشی ویژگیها و زاویه‌های خاصی مورد عنایت قرار می‌گیرند که عبارتند از:

الف) متن آموزشی ثبت شده و قالبی و اجتناب ناپذیری وجود ندارد، و در مجموع با سبک «کتاب آزاد»^۲ همخوانی دارد، لیکن استاد با دریافت اطلاعات روانشناختی اجتماعی و ذوق روانشناختی رشد و پرورش خود و پس از برگزاری جلسات مفاهمای با فراگیران، سیاه‌های همانند کتابشناسی منبع تهیه می‌نماید و در صورت نیاز، از مطالب مرتبط، رونوشت یا کپی می‌گیرد و در اختیار فراگیران قرار می‌دهد و به آنان توصیه می‌کند که جستجو کنند و بر آن بیفزایند.

ب) استاد باید خود دارای مطالعات عمومی گسترده بوده، و در مورد این روش نیز توجیه کامل شده باشد و با تمام بخشها و مراحل اجرایی آن نیز آشنا شود از این روی، لازم است تا قبلاً دوره توجیهی برای معلم برگزار گردد تا در تمام مراحل، برای آنچه پیش می‌آید توضیح لازم را در اختیار داشته باشد و بتواند نقش یک راهنمای علمی را به درستی ایفا نماید.

ج) معلم به فراگیران اعتماد به نفس دهد، و این امر می‌طلبد که رابطه‌ی میان استاد - فراگیر و فراگیر - فراگیر در فضایی صمیمی و دوستانه و بگونه‌ای «بده بستانی» و

۱. همان.



تعاملی باشد؛ یعنی عبور اطلاعات دوطرفه باشد. نکته اخلاقی که توجه به آن بسیار ضرورت می‌یابد، این است که استاد هرگز نباید ذهنیت «مجموعه میان تهی» از فراگیران داشته باشد؛ بلکه آنان را دانایانی بیندارد که عناصر معرفتی آنان غیرمنتظم است و یا آنان ملتفت دانسته‌های خود نیستند و یا روش کارکرد دانسته‌ها را کاملاً نمی‌شناسند، و اگر فراگیران، بزرگسال باشند، باید آنان را باسوادانی بداند که مجهز به دو ابزار «آشنایی با قراردادهای نویسه‌ای» (کتابت و خواندن)؛ و «آشنایی با عناصر کارآمدی سواد، به منظور بهینه‌گزینی» (کمک گرها، تجزیه گرها، نیروهاها)، نیستند. استاد واقعاً باید چنین تلقی داشته باشد و پذیرفتن مصلحتی آن، تعارف بوده و کارساز نمی‌افتد.

د) محتواهای آموزشی مورد نظر باید مناسبترین آنها نسبت به حال و آینده فراگیران باشد؛ یعنی قابل ادراک فعلی و حسی باشد، تا بتوانند به زودی نسبت به ضرورت یا عدم آن توجه گردند و یا استاد را توجیه نمایند. حسن این توجه، در آن است که اینگونه آموزشها در یادها جاودانه خواهد شد؛ بویژه اگر در نیازسنجی قبلی بدست آمده باشند و ویژگیهای بعدی را نیز دارا باشند.

ه) عمل، آزمایش، تمرین در حین آموزش با هر نکته و موردی همراه باشد.

و) طرح‌ریزی صورت آموزش بحثها، براساس روش حل انتاجی مسئله و تفکر منطقی قرار داشته باشد.

ز) بحث دسته جمعی، گفتگو و محاوره، پرسش و پاسخ، مشاوره عمومی در یافتن پاسخ مسئله‌ی کلاس، وجه تمایز مهمی برای این روش با دیگران است. امام صادق(ع) به هشام توصیه نمود:

«کونوا نقاد الکلام»^۱؛ یعنی سخنها را همچون صراف به نقد و عیارسنجی بگذارید.

متکلم مع‌الغیر بودن و پرهیز از متکلم وحده شدن، اصلی است که در این روش باید لحاظ گردد. پس همه در کلاس، هم عاملند و هم معمول. این اصل اگر چه در آغاز با دلالت کمتری همراه است؛ اما بتدریج قوت می‌یابد و دلالت‌مندی آن بالا می‌گیرد؛ در ابتدا شاید، یک امر اخلاقی صرف باشد، لیکن بعدها در روش قرار می‌گیرد و به سمت نهاد عملی نزدیک می‌شود.

«جان دیویی» توصیه می‌کند که:



«بهتر است معلمان به جای متکلم وحده شدن و لذت بردن از شنیدن سخنان خویش، روش مکالمه و گفتگو را در کلاس ایجاد نمایند. کلاس درس باید مجموعه‌ای از سؤال و جواب باشد، همانطور که معلم از شاگردان خود سؤال می‌کند، باید اجازه دهد شاگردان هم، در مقابل از او، و یا از یکدیگر سؤال کنند.»^۱

دیویی با این بیان و در منظومه شناختی خود معتقد است که حتماً باید میان معلم و شاگردان رابطه روحی ایجاد شود و او گفتار و مبادله سخن را بهترین راه رسیدن به این هدف دانسته است.

ح) استاد باید به این نکته اخلاقی دیگر هم توجه داشته باشد که نسل حاضر با داشتن یک امتیاز قهری از او اغلب جلوترند؛ یعنی مجموعه تمدن مادی و معنوی با رشد خود متغییرهای فزاینده هوش را به طرز شگفت‌انگیزی در اختیار دارند؛ مثلاً وجود خود او برای آنان بهترین شاهد است؛ زیرا او نسبت به پیشینیان خود از مجموعه پرتری برخوردار است و این حرکت رشد و نمو ادامه دارد و رشد آن هم به صورت ضرب موجود در خودش هست نه در مضرب پایه؛ بنابراین وی می‌باید بی نهایت استفاده را در تولید دانسته‌های متناسب با نسل بعدی، از نیروهای هوش نسل حاضر بنماید؛ یعنی از راه داده‌ها به پیش بینی نیازهای آینده دست یابد.

توجه به این بند، ما را در مورد اندیشیدن درباره مهمترین شرط و ویژگی آموزش کاربردی و مفید؛ یعنی تداوم آموزشها و یادگیریها یاری می‌کند؛ چنانکه در فرهنگ غنی اسلام نیز با شعار «اطلبوا العلم من المهد الی اللحد» و آموزه «ز گهواره تا گور دانش بجوی» این توصیه را می‌بینیم؛ این در حالیست که متخصصان آموزش و پرورش آمریکایی از حدود بیست سال پیش به الهام بخشی آن پرداخته‌اند:

«انتظار آنکه افراد بتوانند در طول تحصیل اطلاعات کافی برای حل مسائل آینده کسب نمایند، امکانپذیر نبود... لذا مأموریت اصلی نظام آموزشی، باید تربیت فراگیران مادام العمر باشد.»^۲

ط) چنانکه در مورد متن آموزشی گفته شد، در مورد برنامه آموزشی نیز باید به «برنامه نظم آزاد» قائل شد؛ زیرا انعطاف در برنامه‌های گام بگام، چیزی است که در اثر

۱. دکتر عاصفه، عاصفی، مبانی فلسفه، (تهران: نشر آگاه، ۱۳۷۰)، ۶۱۵.

۲. ماهنامه جهاد، (همان)، ص ۳۱.



تغییرات طبیعی، اجتماعی و... ضرورت می‌یابد. پس چنانکه در تجربه مشترک، استاد و فراگیران به تغییرات رسیده‌اند در هدفها و برنامه‌های روشی نیز به حکم مشاوره، انعطاف می‌دهند؛ به سخنی دیگر، آنان نظمی را که خود بدان رسیده‌اند به هر نحو و تا هر مدتی که ضرورت داشته باشد، برای خود ضابطه می‌کنند.

ی) «تعلیم و تربیت به وسیله خود» هدف نهایی در تربیت براساس این روش است. این امر از قوت گرفتن حس «عاملیت فراگیر» و پس از تبدیل شدن این حس به «فاعل خود» و قرار گرفتن در جای «معمول دیگری» بودن پدید می‌آید، لیکن این بدان معنی نیست که «من فاعلی» در افراد جای «ما» را بگیرد؛ زیرا پیشرفت دانش، انسان را به یافته‌های دیگران نیازمندتر می‌سازد.^۱ جز این، توسعه علمی این باور را برمی‌نشانند که همه چیز را همگان دارند؛ پس همه چیز را نیز همگان دانند و من، همگان نیستم، و من در کسب راهکارها، راهبردها به اندازه خودم می‌توانم معرفت یابم. از این رو، به نتایج جستجوی دیگران نیازمندم و در این راه نباید هیچ کس را حقیر شمرد.^۲



ژئوشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. فکر واگرا - گیلفورد

۲. برای اطلاع بیشتر از این طرح، به مجله اندیشه حوزه شماره ۲۹ «کارآمدی فرهنگ» از نویسنده مراجعه کنید.