

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء<sup>س</sup>

تاریخ دریافت: ۸۸/۸/۳

دوره ۸، شماره ۱

تابستان ۱۳۹۱

صص ۱۷۰-۱۴۷

تاریخ پذیرش: ۹۱/۳/۳

تاریخ بررسی: ۸۹/۲/۲

## مدرسه زندگی، بایست و چگونه تحقق آن

طیبه‌ماهرزاده\* و منصوره عباسی\*\*

### چکیده

هدف از این پژوهش، تبیین مبانی فلسفی مدرسه زندگی، ویژگی‌ها و چگونگی تحقق آن است. دیوئی با انتقاد از مدارس سنتی، به تأسیس مدرسه آزمایشگاهی یا مدرسه زندگی اقدام کرد. شعار مدرسه زندگی، آموختن برای زیستن از طریق عمل است. در نظر او مدرسه خود زندگی است و نه آماده شدن برای زندگی. تعلیم و تربیت به منزله رشد و متضمن تجربه است. یادگیری باید با توجه به علائق، رغبت‌ها و تفاوت‌های فردی کودکان انجام شود. در مدرسه زندگی هدف‌ها از پیش تعیین نمی‌شود، بلکه بنا به موقعیت و در حین عمل ظهور می‌یابد. محتوا نیز از پیش تعیین نمی‌شود، محتوای درسی و موقعیت‌های تربیتی به نحوی تدارک دیده می‌شود که به پرورش مهارت‌های اجتماعی، مهارت حل مسأله، قوه خلاقیت و تفکر انتقادی منجر شود. درچنین مدرسه‌ای محیط شاد و سازنده است. روش تدریس بر فعالیت شاگرد مبتنی است. نقش معلم مدیریت کلاس درس نیست، بلکه معلم راهنما و هدایت کننده یادگیری و شاگرد، محور جریان تربیتی است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی بود. بر اساس یافته‌های پژوهش می‌توان از جنبه‌های مورد تأیید مدرسه زندگی در جهت ایجاد تغییرات سودمند در نظام آموزش و پرورش به ویژه نظام مدرسی، بهره گرفت.

### کلید واژه‌ها

مدرسه زندگی، هدف‌ها، محتوا، روش‌ها، معلم

\* نویسنده مسئول: دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه الزهراء(س)

Mahrouzadeh.t@gmail.com

\*\* کارشناس ارشد فلسفه تعلیم و تربیت

## مقدمه و بیان مسأله

موضوع ارتباط مدرسه و زندگی همواره از مباحث عمده در حوزه تعلیم و تربیت است. این بحث را اندیشمندانی چون روسو و دیوئی مطرح کرده‌اند. صحبت از مدرسه زندگی هر چند آسان است، اما تحقق آن به سادگی ممکن نیست. دیوئی با بهره‌گیری از نظریات اندیشمندان قبل از خود، آرائی در حوزه تعلیم و تربیت به جا گذاشت که دست‌مایه‌ای برای اندیشمندان پس از او به شمار می‌آید. بحث درباره مدرسه آزمایشگاهی، نگاهی نو به فرآیند یاددهی-یادگیری، تأکید بر روش‌های فعال در تدریس، توجه به موقعیت‌های یادگیری و فراهم کردن فرصت‌های یادگیری در فرآیند تدریس و نیز نگاهی تازه به اهداف آموزشی و محتوای درسی از جمله آرائی است که در حوزه‌های گوناگون تعلیم و تربیت تأثیر گذار بوده، به‌طوری که می‌توان تأثیر آن را در نظریات افرادی چون آیزنر و زایس در طراحی برنامه درسی به وضوح مشاهده کرد. همچنین آراء لیپمن در برنامه «فلسفه برای کودکان» نیز بر اساس رهنمودهای دیوئی و ویگوتسکی پایه‌گذاری شده است. این مریدان بر ضرورت آموزش تفکر و نفی آموزش صرف «حفظ کردن» تأکید ورزیده‌اند. بنابراین، بحث و بررسی پیرامون آراء دیوئی به‌ویژه در «مدرسه زندگی» امری حائز اهمیت است.

مدرسه بخش مهمی از زندگی دانش‌آموزان است، بنابراین، لازم است با زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. ارتباط نداشتن مدرسه با زندگی دانش‌آموزان ناکارآمدی آموزش و پرورش رسمی را باعث خواهد شد. دیوئی برای آموزش و پرورش چهار ویژگی قائل است:

۱. آموزش و پرورش عین زندگی است، نه آماده شدن برای زندگی.
  ۲. آموزش و پرورش همان راهنمایی دانش‌آموز و کمک به رشد طبیعی اوست.
  ۳. آموزش و پرورش دارای کارکردی اجتماعی است. به این دلیل در اجتماع و برای اجتماع انجام می‌شود.
  ۴. آموزش و پرورش عمل است. عملی که برانگیزه و نیاز متری استوار بوده و به‌وسیله خود او و با یاری و راهنمایی مربی انجام می‌شود (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۲۶).
- دیوئی معتقد است، همان‌طور که نمی‌توان کودک را از محیطی که در آن زندگی می‌کند جدا دانست، به همین دلیل نمی‌توان آموزشگاه را از خود زندگی جدا کرد. تربیت خود زندگی



است، نه آماده شدن برای زندگی. هرچاکه امکان دارد باید محتوای درسی با مسائلی فوری در ارتباط باشد که کودک با آن مواجه می‌شود و جامعه نیز علاقه‌مند به حل آن‌هاست (نلر، ۱۳۷۷: ۲۶). انسان طبیعتاً منعطف و تغییرپذیر است. به این دلیل کودک به‌عنوان موجودی فعال دائماً در حال بازسازی و تعبیر و تفسیر تجارب خویش است. همچنین انسان موجودی اجتماعی است، پس آموزش و پرورش باید به بازسازی طبیعت آدمی یعنی خصلت اجتماعی بودن او توجه کند. از نظر دیوئی ذهن فعال و جستجوگر است و نه فعل‌پذیر و گیرنده محض. معرفت حاصل تعامل فرد و محیط تربیتی است. در جریان کسب معرفت، مهم به‌کارافتادن نیروی تفکر است. حفظ معلومات و مهارت‌ها فاقد ارزش تربیتی است (نلر، ۱۳۷۷: ۲۶). به نظر او می‌توان از طریق فعالیت‌ها و فرصت‌های یادگیری بین مدرسه و زندگی ارتباط برقرار کرد. در این صورت کودک به‌جای آن که مطالب نظری را به امید کاربرد احتمالی آن در آینده‌ای دور فرا گیرد، از طریق تجربه مستقیم و در زندگی واقعی می‌آموزد (صفوی، ۱۳۷۲: ۵۰).

گرچه در باره آراء دیوئی مطالب زیادی به رشته تحریر درآمده، اما در عمل، به نکات مهم و اساسی که او درباره آموزش و پرورش کارآمد و مؤثر بیان کرده، توجه کافی نشده است. اساساً تعلیم و تربیت بر محور نظریه معرفت و یادگیری استوار است. پژوهش درباره ماهیت دانش مبتنی بر مبانی نظری درباره شناخت است (صفوی، ۱۳۷۲: ۱۵-۱۳). در اینجا مسأله اساسی آن است که آیا فرآیند آموزش چیزی است که ضمن آن معرفت از معلم متخصص به شاگرد مبتدی منتقل می‌شود و یا این که در فرآیند آموزش معلم به عنوان راهنما و کسی که نقش او آسان‌سازی فرآیند یاددهی - یادگیری است در خدمت دانش‌آموز قرار دارد، تا معرفت جدید را تولید کند؟ به بیان دیگر فعالیت‌هایی را تدارک ببیند و فرصت‌هایی را در اختیار شاگرد قرار دهد تا او خود به طرق مختلف به فهم مطلب و نیز تولید و خلق دانش نائل شود (دد و کنزال، ۱۹۹۹، ۸۷). پائولو فریره معتقد است تعلیم و تربیت کنونی بانکداری است. شاگرد بیمارگونه به دریافت، حفظ و تکرار مطالب اقدام می‌کند، در حالی که معرفت حاصل نوآوری و خلق مجدد است (فریره<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸، ۵۳).

بنابر نظر شوآپ حوزه برنامه درسی در حال احتضار است. این حوزه هنگامی احیا خواهد

شد که در مرتبه نخست بر جنبه عملی آن تأکید شود. مقصود او از «عمل» تصمیماتی است که مستلزم بررسی فرضیات فلسفی و مبانی نظری است (زایس<sup>۱</sup>، ۱۹۷۶: ۱۳). هدف از این پژوهش آن است که مبانی فلسفی مدرسه زندگی تبیین شود، سپس ویژگی‌های مدرسه زندگی و راهکارهای تحقق آن در نظام آموزشی ایران بررسی شود. پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است:

### پرسش‌های پژوهش

۱. مبانی فلسفی مدرسه زندگی چیست؟
۲. مدرسه زندگی چه ویژگی‌هایی دارد؟
۳. راهکارهای تحقق آن کدام است؟

### مبانی فلسفی مدرسه زندگی

دیوئی، یکی از نمایندگان معروف فلسفه پراگماتیسم، فلسفه خود را کارکردگرایی و گاه ابزارگرایی نامیده است. او به پیروی از داروین تفکر را نوعی کارکرد یا عمل حیاتی می‌داند که آدمی را در انطباق با محیط و تسلط بر آن یاری می‌کند (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۲۱). همچنین او با الهام از نظریه تطور انواع، تأکید بر تغییر، شدن و تکامل دارد. گرچه دیوئی در آغاز از ایده آلیسم هگل و مطلق‌گرایی او تأثیر پذیرفته بود، اما پس از چندی به آراء داروین و گرایش‌های علمی و تجربی روی آورد و از مطلق‌گرایی هگل فاصله گرفت. به نظر او اشیاء را نباید با توجه به علل مافوق طبیعی، بلکه بر پایه عمل و جایگاه آن‌ها در محیط تفسیر کرد. دیوئی فیلسوفی طبیعی مذهب است. او همچون فلاسفه اثبات‌گرا، فلسفه ماوراء الطبیعی را نفی کرده است. به نظر او مسأله فلسفه این نیست که چگونه دنیای خارج را بشناسیم، بلکه آن است که چگونه باید بر آن مسلط شویم و چگونه آن را از نو بسازیم و در راه چه مقصودی به کار بریم. فلسفه، تحلیل محسوسات و مدرکات نیست، بلکه ترکیب و هماهنگی علم و میل است (دورانت، ۱۳۷۰: ۴۵۵). فلسفه دیوئی را می‌توان در نحوه نگاه او به جهان، انسان و

1. zais



ارزش‌ها تبیین کرد.

**جهان‌شناسی** - دیوئی معتقد است فلاسفه قدیم ذهن را مستقل و جدای از جهان دانسته‌اند. این امر سبب شده تا گرفتار برداشت‌های غلط از جهان و نیز رابطه انسان با جهان شوند. او تصویری از جهان ارائه کرده که متکی بر علوم جدید، خصوصاً علم فیزیک است. دیویی ویژگی‌های جهان را به شرح زیر برشمرده است:

۱. جهان باز و گشاده است و هیچ‌گونه کرانه و انتهایی ندارد.
  ۲. در عالم تغییر و بدون سکون ملاک واقعیت، تحقق شیء و کارمایه هستی است و هر جزئی از جهان باید به صورت ماده‌ای برای تغییر پذیرفته شود.
  ۳. در جهان تنوع و تکثر بی‌نهایت است.
  ۴. جهان بدون حد و حصر و دستخوش تغییر و تبدیل است. تغییر دائمی و در درون موجودات، ولو آن که ساکن به نظر آیند، حرکتی موجود است.
  ۵. در سراسر عالم، مواد و نیروهای آسمانی و زمینی همه هم‌جنس هستند و در سراسر طبیعت در همه جا مواد و عناصر و نیز تحولات از یک جنس هستند.
  ۶. جهان نامطمئن و خطرناک و انسان محصول بخت و اتفاق است. انسان در این دنیای نامطمئن و خطرناک درصدد حل و رفع مجهولات و مخاطرات است (محمودنیا، ۱۳۷۶: ۷۶).
  ۷. محیطی که انسان در آن زندگی، کار و پژوهش می‌کند صرفاً طبیعی نیست، بلکه فرهنگی نیز هست. به عبارت دیگر جهان بافته‌ای از تجارب متغیر، ناتمام، نامعین و مسأله‌ساز است. انسان در این محیط با حرکت از مسأله‌ای به مسأله دیگر راه خود را می‌گشاید و می‌کوشد آن را موقتاً تحت کنترل درآورد (کانل، ۱۳۶۸: ۱۷۱).
- به نظر دیوئی بهتر است فلاسفه به جای توجه به عالم معقولات و مجردات به امور واقعی مبتنی بر عمل و فعالیت توجه کنند. زیرا رسیدن به کمال مطلوب از طریق عمل انجام می‌شود نه از طریق وهم و خیال صرف. او بارها تاکید کرده که نتیجه تقسیم عالم به دو نوع وجود، یکی معقولات و دیگری محسوسات، موجب جدایی بین امور نظری و عملی شده است. گرچه توجه به امور واقعی و عمل از نقاط مثبت جهان بینی دیویی است، اما از آنجا که او فیلسوفی طبیعی مذهب است، توجه به عالم معقولات و مجردات را وهم و خیال صرف دانسته و نهایتاً

امور ماوراء الطبیعی را نفی کرده است .

**انسان شناسی** - از نظر دیوئی انسان تنها موجودی عالم نیست، بلکه عامل نیز است. او مخلوقی با تمایلات، امیدها، ترس‌ها، اهداف و عادات است. معرفت برای انسان به خودی خود حائز اهمیت است. زیرا او را قادر می‌کند تا آنچه را که میل دارد، انجام دهد یا به وجود آورد (شریعتمداری، ۱۳۶۲: ۴۵-۴۳). دیوئی انسان را به عنوان یک کل واحد، به عبارتی فرد در محیط در نظر می‌گیرد و بر این اساس به جای تبیین و توصیف ذهنی انسان به مطالعه رفتار انسان اقدام کرده و عوامل عینی مؤثر بر شکل‌گیری رفتار، تغییر رفتار و نیز آثار عملی رفتار را در زندگی واقعی بررسی و تفحص می‌کند. او رفتار را مولود تأثیر متقابل خوی و طبیعت آدمی و محیط طبیعی و اجتماعی او می‌داند. او به صراحت بد بودن ذاتی بشر را نفی کرده و تلویحاً از میل و گرایش طبیعی و ذاتی انسان به فضایل و نیکی‌ها یاد می‌کند (دیوئی، ۱۳۳۴: ۱۵).

دیوئی غرایز را سرچشمه تمامی خصوصیات و طبع آدمی می‌داند. در زندگی فردی، فعالیت‌های غریزی مقدم بر هر چیز است. غریزه‌ها ابزاری هستند که نیروی اجتماعی موجود را به مهارت و لیاقت فردی تبدیل می‌کنند. دیوئی برخلاف کانت معتقد است انسان فاقد فعالیت‌های فطری یا پیشینی است. فعالیت‌های فطری، فطری نبوده، بلکه اکتسابی و متأثر از کنش متقابل فرد و محیط اجتماعی اوست (اسکفلر، ۱۳۶۶، ۲۸۲). او معتقد است انسان جزئی از طبیعت بوده و همواره در حال شدن و تحول است. شخصیت انسان ثابت نیست، بلکه پیوسته در حال تغییر است، به همین دلیل خوی و عادت او نیز تغییر می‌پذیرد (شریعتمداری، ۱۳۶۴: ۳۷۱). بر این اساس رشد و کمال از نظر او یک مفهوم اساسی در زندگی و تعلیم و تربیت است. دیوئی زندگی را چیزی جز جریان رشد نمی‌داند، به همین دلیل نباید آن را فقط محدود به دوره کودکی دانست (محمودنیا، ۱۳۷۶: ۴۰).

در نظر دیوئی سعادت امری مطلق و خصیصه‌ای ثابت نیست. او با الهام از کانت معتقد است سعادت را فقط در کامیابی می‌توان یافت. کامیابی یعنی نیل به مقصود و نیز پیشرفت و ترقی.

آزادی یکی از مسائل مهمی است که دیوئی به آن اشاره دارد. او در تبیین مفهوم آزادی به سه عامل یا شرط اساسی توجه می‌کند: الف) توانایی اجرای عمل و رفع موانع و مشکلات؛ ب) توانایی تغییر جریان عمل و آزمایش‌های نو؛ ج) توانایی برآوردن میل و به کارگیری



اختیار(دیوئی، ۱۳۳۴: ۲۷۶-۲۶۶).

**شناخت شناسی - دیوئی** معتقد است معرفت حاصل «داد و ستد» میان انسان و محیط اوست و حقیقت صفتی برای معرفت است (نلر، ۱۳۷۷: ۳۷). یک فکر وقتی صحیح است که به هنگام آزمون به شیوه عینی و در صورت امکان به شیوه عملی، نتایج رضایت بخش به بار آورد. او با نقد آراء فلاسفه اصالت عقل و اصالت تجربه، مفهوم تازه‌ای از عقل و رابطه آن با تجربه ارائه کرد. به نظر او، عقل چیزی است که از تجربه برمی‌خیزد. با تجربه آزمایش می‌شود و در جهت نوآوری و اختراع به کار گرفته می‌شود تا تجربه را عینی‌تر و وسیع‌تر کند (دیوئی، ۱۳۳۷، ۸۹). دیوئی بر خلاف فلاسفه تجربی مذهب معتقد است واکنش عقل آدمی در برابر تحریکات و تأثرات خارجی خود به‌خودی و ماشینی نبوده و عکس‌العمل‌های او کورکورانه، مجزا و پراکنده نیست. انسان وقتی با اشیاء پیرامون خود به تجربه اقدام می‌کند، دارای قصد و عمد است و با آگاهی و انتظارات معینی با اشیاء مواجه می‌شود. به این دلیل می‌تواند تحریکات پراکنده عالم خارج را یک‌جا و به‌وجهی مرتبط و یگانه دریابد و به کشف روابط اشیاء و امور نائل آید. انسان در مقابل تحریکات خارجی حالتی انفعالی ندارد، بلکه طی تجارب خود، فعالانه در اشیاء و امور دخالت کرده، به شناخت نائل می‌شود. شناسایی حاصل تجارب انسانی است. تجارب انسانی از یک سلسله تحریکات خارجی و تأثرات حسی برمی‌خیزد. تجربه مرکب از مجموع تغییراتی است که محیط خارجی در اعمال ما ایجاد می‌کند و نیز مجموع تغییراتی است که اعمال ما در محیط خارجی به‌وجود می‌آورند. پس تجربه انسانی با فعالیت عمدی و اراده همراه است (دیوئی، ۱۳۴۱: ۱۸۸). تجربه پذیرندگی صرف نیست، بلکه برخوردی دوسویه است، به نحوی که هم زمینه تحول انسان و هم دگرگونی محیط اعم از محیط طبیعی و اجتماعی را فراهم می‌کند.

تفکر از اساسی‌ترین موضوعات در فلسفه تربیتی دیوئی است. در نظر او تفکر امری اجتماعی است و به محیط زندگی فرد بستگی دارد. آدمی اساساً محصول اجتماع است تا اجتماع محصول آدمی (دورانت، ۱۳۷۰: ۴۵۵). تفکر حاکی از این است که شخص متفکر به جریان ناتمام، ولی مستمر و کمال‌پذیری توجه کرده است. اشیاء و اموری که جریان خود را طی کرده و به نهایت رسیده باشند نمی‌توانند موضوع تفکر قرار گیرند. تفکر جریان‌ی است برای رسانیدن موضوع ناتمام و نامعین به نتیجه خود. پس تفکر مستلزم جستجو، پیگیری و

پژوهش است (محمودنیا، ۱۳۷۶: ۱۰۴). در نظر دیوئی تفکر عبارت است از پاسخ در برابر مشکلی که نمی‌توانیم به کمک گزینه یا به طریق عادی بر آن فائق آییم (نلر، ۱۳۷۷: ۱۰۰). او روش حل مسأله را روش پژوهش، روش علمی و روش کسب معرفت می‌داند. در نظر او پژوهش عبارت است از تغییر کنترل شده و هدایت یافته از موقعیتی نامعین به موقعیتی معین، به نحوی که اجزاء و عناصر آن موقعیت به صورت یک کل وحدت یافته تغییر یابد (دیوئی، ۱۳۵۵: ۱۶۲). مراحل عمومی پژوهش عبارت است از: ۱- بررسی شرایط قبلی پژوهش؛ ۲- ارائه مسأله؛ ۳- تعیین راه حل برای مسأله؛ ۴- استدلال؛ ۵- بررسی ویژگی‌های اجرایی و حقایق خارجی؛ ۶- دستیابی به معرفت عمومی (دیوئی، ۱۳۵۵: ۱۸۵-۱۵۶).

در نظر دیوئی معرفت به معنی حقیقت است و بر اثر پژوهش به دست می‌آید. او معرفت را امری نسبی و وابسته به شرایط و موقعیت می‌داند. معرفت امری احتمالی و نه یقینی است. فرضیات و راه‌حل‌ها پیوسته در معرض تغییر و تکامل هستند. معرفت موضوعی غیر مستقیم است، به این معنا که به هنگام شناخت، شیء خارجی چنان‌که هست در نظر ما منعکس نمی‌شود. معرفت صرفاً انعکاس امری خارجی نیست، بلکه محصول فعالیت ذهن و تجربیات قبلی فرد و بالاخره حاصل تعامل فرد با محیط است (شریعتمداری، ۱۳۶۴، ۳۳۷-۳۳۴). گرچه دیوئی معرفت حسی را رد می‌کند، اما حواس را به منزله محرکی برای معرفت به شمار می‌آورد. حواس محرکی برای عمل و کلیدی برای رفتار هستند. او در توضیح معرفت عقلی، همان‌گونه که بیان شد مفهوم تازه‌ای از عقل ارائه می‌کند که در ارتباط با تجربه است. دیوئی ضمن بحث از معرفت وجدانی آن را امری ذاتی نمی‌داند، بلکه زائیده عقل و تجارب بشری دانسته که ریشه در عوامل فرهنگی، اجتماعی و تربیتی دارد (محمودنیا، ۱۳۷۶، ۱۳۶). صاحب‌نظران و اندیشمندان دیوئی را پدر سنت تفکر انتقادی مدرن می‌دانند. او تفکر انتقادی را بررسی فعال، دقیق و پایدار هر باور یا دانش فرضی می‌داند که بر اساس مجموعه‌ای از دلایل و نتایج حاصل از آن به وجود آمده است (فیشر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱: ۱۴). در نظر دیوئی تفکر انتقادی فرآیندی فعال است. این نوع تفکر، نقطه مقابل تفکری قرار دارد که در آن شخص به عنوان گیرنده غیر فعال، افکار و عقاید و اطلاعات دیگران را می‌پذیرد. او بر فعال بودن





این فرآیند تأکید دارد، چراکه معتقد است فرد به وسیله این نوع تفکر به موضوعات مختلف می‌اندیشد، سؤال‌هایی از خود می‌پرسد، به دنبال اطلاعات مرتبط با آن‌ها می‌گردد و از یادگیری به شکل غیر فعال می‌پرهیزد. هدف دیوئی از الحاق صفات پایدار و دقیق به این نوع تفکر آن است که تفکر انتقادی را نقطه مقابل تفکر غیر منطقی می‌داند؛ تفکری که فرد بدون اندیشیدن به یک نتیجه سریع یا تصمیم آنی می‌رسد. او عقیده دارد که در تفکر انتقادی، دلیل آوردن و ارزیابی دلایل بسیار مهم است. زیرا که استدلال کردن ماهرانه به عنوان عنصر کلیدی این نوع تفکر به شمار می‌رود (نیکولز، ۲۰۰۳: ۱۷).

**ارزش شناسی** - از نظر دیوئی ارزش شناسی و علم اخلاق موضوعی است که تمامی وجوه زندگی انسان را شامل می‌شود. او بر این نکته تأکید دارد که اخلاق دارای جنبه انسانی است و نه آسمانی، زیرا که اخلاق با واقعیت‌های زندگی سروکار دارد نه ایده‌آل‌ها. او معتقد است دو عامل اساسی در شکل‌گیری اخلاق انسان تأثیر دارد، یکی طبع و خوی بشری و دیگری اجتماع. به عبارت دیگر طبع اولیه انسان و شرایط اجتماعی در شکل‌گیری اخلاق او مؤثر است. دیوئی اذعان دارد که اخلاق یک امر ثابت، مطلق و ساکن نیست، بلکه امری است متغیر، متحول، نسبی، اعتباری و اضافی که بر حسب موقعیت زمان و مکان، قابل جرح و تعدیل و تحول است. خیرها و غایت‌ها باید متکثر و متحرک باشند. دیوئی بامینا قراردادن علوم تجربی در ارزش شناسی معتقد است این فرض که اخلاق به اصول و موازین تغییر ناپذیر و مطلق و مابعدالطبیعی متکی است، امروزه از نظر علوم تجربی تأیید نمی‌شود. بدین ترتیب کمال مطلوبی در کار نیست، بلکه مطلوب‌ها از واقعیت‌های زندگی انسان نشأت می‌گیرند. دیوئی علم اخلاق را معیار ارزیابی رفتار آدمی و زمینه رشد او دانسته و می‌گوید: مراد از اخلاقیات رفتاری است که درباره درست و نادرست و خیر و شر از نظر اجتماعی و فرهنگی، صورت امر واقع و حقیقت علمی به خود گرفته است. همچنین نظریه‌هایی است در باب غایات اعمال و موازین و اصولی که بر پایه آن اوضاع و احوال باید تحت مطالعه و قضاوت قرار گیرد (دیوئی، ۱۳۳۷، ۱۴).

دیوئی تقسیم‌بندی ارزش‌ها را به ذاتی و آلی نادرست می‌پندارد و اصرار دارد قدر و شأن

و ارزش هر چیزی به موقعیتی بستگی دارد که در آن قرار دارد. اخلاقیات را باید بر اساس انتقاد و پژوهش علمی استوار کرد و با شناخت طبع بشری و واقعیت‌های اجتماعی عصر حاضر، اخلاق علمی نوین را پایه گذاری کرد (دیوئی، ۱۳۳۷: ۱۴). او معتقد است اخلاق از هر حیث جنبه تجربی دارد و به هیچ وجه نمی‌توان برای آن جنبه مذهبی و فلسفی یا ریاضی قائل شد. فرد همان‌طور که زبان گروه اجتماعی خود را فرا می‌گیرد، اخلاق را هم کسب می‌کند (کاپلستون، ۱۳۶۲: ۴۰۱).

دیوئی به ۵ ارزشی اشاره می‌کند که آموزشگاه‌ها می‌توانند به آن‌ها توجه کنند که عبارت هستند از: ۱- ارزش‌هایی که موجد قدرت عمل و مبارزه با موانع هستند؛ ۲- ارزش‌هایی که شخص را به معاشرت و مصاحبت با دیگران فرامی‌خواند؛ ۳- ارزش‌های ذوقی که لذت بردن از هنر و زیبایی را ممکن می‌کند؛ ۴- ارزش‌های عقلی که تفکر را بر نظامی عملی استوار می‌کند؛ ۵- ارزش‌های اخلاقی که انسان را نسبت به حقوق و دعاوی دیگران حساس می‌کند (دیوئی، ۱۳۴۱: ۱۷۴).

### مدرسه زندگی و ویژگی‌های آن

دیوئی بر این نکته تأکید دارد که مدرسه قبل از هر چیز یک مؤسسه اجتماعی است. اساس تعلیم و تربیت نوین، تطبیق آن با زندگی است و یگانه هدف تعلیم و تربیت اصلاح و پیشرفت جامعه است. مهمترین مسأله تعلیم و تربیت آن است که چگونه ذهن کودک را از لحاظ علمی پرورش دهیم که به تطبیق با حقایق زندگی قادر شود (دیوئی، ۱۳۴۳: ۱۳). دوره آموزشی به منزله مقدمه زندگی آتی فرد نیست، بلکه عین زندگی اوست. مربی نباید در دوره تحصیل، کودک را از مقتضیات سنی خود محروم کند و به کسب مواد و محتوایی وادار کند که از حوصله او خارج و با نیازهای او بی‌ارتباط است. به بیان دیگر محض زندگی فردا نمی‌توان زندگانی امروز را فدا کرد. باید کودک را آزاد گذارد تا به رسم خود بیاموزد و استعدادهای خود را شکوفا کند. منطق تربیتی دیوئی را می‌توان در دو شعار خلاصه کرد: «آموختن از طریق عمل» و «آموختن برای زیستن» (دیوئی، ۱۳۴۱: ۲۰).

دیوئی نخست از نظریه‌های تربیتی انتقاد کرده، که آموزش و پرورش را به عنوان آمادگی، آشکار کردن استعدادها و پرورش قوای ذهنی می‌دانند، و می‌گوید: «آموزش و پرورش جریانی



است متضمن نوسازی یا تنظیم مجدد تجربیات، به نحوی که پیوسته تجارب فرد را غنی‌تر و عمیق‌تر ساخته و او را در هدایت تجربیات بعدی تواناتر می‌سازد» (دیوئی، ۱۳۴۱: ۶۹). بهمین جهت او آموزش و پرورش را بازسازی بی‌وقفه تجربه دانسته است (کانل، ۱۳۶۸: ۱۸۱). از نظر دیوئی ویژگی‌های مدرسه زندگی بدین شرح است:

۱- آزادی بیان و رشد فردی در برابر تحمیل و فشار؛ ۲- فعالیت آزادانه در برابر اعمال انضباط خارجی؛ ۳- یادگیری از طریق تجربه در برابر یادگیری از طریق معلم و کتاب؛ ۴- کسب مهارت‌ها و فنون به عنوان وسیله‌ای برای نیل به اهداف حیاتی و ضروری؛ ۵- بهره برداری از فرصت‌های فعلی زندگی در برابر آمادگی برای آینده‌ای نسبتاً دور؛ ۶- آشنایی با دنیای در حال تغییر در برابر اهداف و محتوای ثابت و از پیش تعیین شده.

دیوئی در زمینه عناصر برنامه درسی بر این باور است که اهداف آموزشی، محتوای درسی و روش‌ها نباید از پیش تعیین شود، هدف حین عمل ظهور می‌یابد سپس متناسب با هدف و موقعیت آموزشی، محتوا و روش انتخاب خواهد شد.

**اهداف** - در بحث از هدف‌ها آنچه حائز اهمیت است، ارتباط هدف‌ها با دو الگوی برنامه درسی یعنی الگوی «ابزار - هدف» و الگوی «پدیدارشنونده» است. سخن آن است که آیا می‌توان برنامه درسی را به عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به غایات از پیش تعیین شده دانست یا آن‌که به قول دیوئی اهداف در حین عمل ظهور پیدا می‌کنند و به گفته زایس هدف خود وسیله‌ایست برای رسیدن به هدف بعدی. در نظر دیوئی اهداف عبارت هستند از نتایج پیش‌بینی شده‌ای که در جریان فعالیت‌ها ظهور می‌یابند، سپس به کار گرفته می‌شوند تا به مراحل بعدی جهت داده و معنا بخشند. جدا کردن اهداف از وسایل و ابزار سبب می‌شود تا به بخشی از نتایج ممکن به‌طور اختیاری توجه کنیم و از اهدافی غفلت کنیم که هنگام عمل بروز می‌کنند. از نظر او هدف فرایندی است از گذشته به حال و تا آینده استمرار و تداوم دارد. به عبارتی هدف با این‌که مستلزم آینده‌نگری است، ولی ریشه در گذشته و حال دارد.

در نظر دیوئی هدف ضمن عمل تعیین می‌شود. آیزنر مانند دیوئی معتقد است هدف ویژگی پدیدار شونده دارد. یعنی ضمن عمل بروز پیدا می‌کند. در نظر او از پیش تعیین کردن هدف به منزله آن است که لباسی بدوزیم و بخواهیم به قامت همگان مناسب آید. پس اهداف

باید با توجه به استعداد و رغبت شاگردان تعیین شود (آیزنر<sup>۱</sup>، ۱۹۷۰: ۹۳). زایس متأثر از دیوئی معتقد است هر هدفی که در نظر می‌گیریم خود وسیله‌ای است برای رسیدن به هدف بعدی، سپس از قول دیوئی درباره اهداف چنین می‌گوید: «نتایج پیش‌بینی شده‌ای که در جریان فعالیت‌ها ظهور می‌یابند تا به راه حل بعدی جهت داده و معنا بخشند.» به نظر زایس اهداف و برنامه‌دستی باید بر اساس نیازهای ذاتی و فردی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود (زایس، ۱۹۷۶: ۳۰۲).

از نظر دیوئی آموزش و پرورش هدفی و رای خود و مستقل از خود ندارد. اهداف آموزش و پرورش در جریان عمل شکل می‌گیرد. هدف تربیتی درباره هر شخص باید مبتنی بر فعالیت‌ها و احتیاجات اصیل او تعیین شود و با اوضاع و احوال محیط او موافق باشد تا به حصول نتیجه منجر شود. هدف‌هایی که از خارج بر شخص تحمیل می‌شود، دست‌یافتنی نخواهند بود. هدف تربیتی باید عینی و تصورپذیر و تحقق‌پذیر باشد. هدف‌های بسیار کلی و انتزاعی برای کودک تصورپذیر نیستند و به همین دلیل تحقق نمی‌یابند (شاتو، ۱۳۵۳: ۳۰۳). هدف از تربیت آموزشی تأمین و تضمین تداوم آموزش و پرورش از طریق سازماندهی توانایی‌ها و قابلیت‌هایی است که رشد را تأمین می‌کند. بهترین نتیجه تحصیل، تمایل به یادگیری و نیز ایجاد شرایط زندگی به گونه‌ای است که فرد در جریان زندگی به یادگیری اقدام کند. لذا دیوئی معتقد است، هدف تربیت در خود تربیت است و هدف آموزش و پرورش را فرآیند رشد فردی دانسته که به‌منزله علم، با هنر تدریس تلفیق می‌شود (اسمیت، ۱۳۷۷: ۷۶).

به طور کلی می‌توان گفت هدف اساسی تعلیم و تربیت آن است که فرد بتواند تحت راهنمایی عقل و خرد، عواطف و احساسات خود را کنترل کند و به عبارت دیگر خود را اداره کند (شریعتمداری، ۱۳۸۵: ۵۱).

**رغبت و انضباط** - دیوئی معتقد است هر فعالیتی که متوجه هدفی باشد شامل دو جنبه خواهد بود، رغبت و انضباط. بسیاری از مریبان انضباط را مخالف، بلکه نقیض رغبت می‌شمارند؛ با وجود این دو به هم وابسته هستند. اگر کسی به کاری راغب نباشد نمی‌تواند

عمیقاً درباره آن تأمل کند و باشوق و ذوق در اجرای آن بکوشد. تفکر بدون انگیزه و رغبت بسیار سطحی و نارساست وقتی کودکی از فراگرفتن مطلبی سرپیچی می‌کند، مربی معمولاً به فکر می‌افتد که به عوامل انضباطی متوسل شود و از این طریق اراده او را تحریک کند، اما برای تحریک اراده، رغبت ضروری است. بنابراین، باید رغبت و انضباط را لازم و ملزوم یکدیگر دانست (دیویی، ۱۳۴۱، ۱۰۰-۹۷).

**مواد و محتوای درسی** - به نظر دیویی مواد درسی کنونی با زندگی بالفعل کودکان ارتباطی ندارد، بلکه از زندگی بالقوه آن‌ها نشأت می‌گیرد. وظیفه معلم تدریس مواد درسی نیست، وظیفه او تعلیم و تربیت کودک است. بنابراین، برنامه دروس را نباید اصل و کودک را فرع شمرد. مبداء و محور آموزش و پرورش، کودک است (دیویی، ۱۳۴۱: ۱۳۳-۱۳۱). مواد درسی باید مانند محیط زندگی کودک، محدود و شامل اطلاعات لازم و معمولی باشد. هنگام تدریس باید مواد درسی را نکته با نکته به زندگی عملی روزانه کودک مرتبط کرد.

در مدرسه زندگی، کودک در سه مرحله با مواد درسی آشنا می‌شود. نخست بر اثر عملی که خود، روی اشیاء انجام می‌دهد، بر آن‌ها تسلط می‌یابد و عملاً با آن‌ها آشنا می‌شود، دانش عملی نخستین و طبیعی‌ترین نوع دانش است. در مرحله دوم کودک در نتیجه زندگی اجتماعی، از تجارب دیگران خبردار شده، به مدد اطلاعاتی که از دیگران می‌گیرد، دانش عملی خود را عمق و وسعت می‌بخشد و به دانش نظری دامنه‌داری نائل می‌آید. دانش نظری در ارتباط با زندگی کودک بوده و عملاً سودمند است. دانش نظری بر اثر تکامل کمی و کیفی، شمول فراوان می‌یابد و به صورت دانش انتزاعی یا منطقی و تخصصی درمی‌آید. دانش انتزاعی مستقیماً به زندگی عملی مربوط نیست. این دانش انتزاعی عقلی، علم است. علم در برنامه‌های درسی دارای مقام شامخی است، اگر کودکان با علوم آشنا نشوند، از تفکر، یعنی مؤثرترین وسیله درست اندیشی، محروم می‌مانند (دیویی، ۱۳۴۱: ۱۳۶-۱۳۴).

ملاک انتخاب اطلاعات را باید از جامعه گرفت. اطلاعاتی که در مدارس ابتدائی ارائه می‌شود، نباید از جمله اطلاعات تخصصی مورد نیاز دانشمندان باشد. برنامه درسی در مدرسه زندگی باید شامل انواع شناخت و مهارت‌هایی باشد که کودک در زندگی کنونی و آینده‌اش بدان‌ها نیازمند است. در ابتدا کودک باید نوشتن و خواندن زبان ملی، ریاضیات، بهداشت و تربیت بدنی را یاد بگیرد. به عقیده دیویی خواندن و نوشتن و مطالعه کتاب نباید به هدف‌های

تعلیم و تربیت تبدیل شده و جانشین تجربه شوند. البته، این به معنی حذف کتاب‌های درسی نیست، اما نقش آن‌ها عوض می‌شود. کتاب‌های درسی برای شخص متفکر به منزله راهنماست (چاره بکلو، ۱۳۶:۲۰۰۵). در مدرسه زندگی درس هنر جایگاه مهمی دارد. هنرهای زیبا شامل نقاشی، موسیقی و رسم است. مواد آموزشی باید با فعالیت‌های عملی و بازی ترکیب شوند. اگر مواد درسی با فعالیت‌های عمل و بازی آمیخته شود ملال آموزش و پرورش از میان می‌رود و اختلاف زندگی داخل و خارج مدرسه مرتفع می‌شود (دیوئی، ۱۳۴۱:۱۴۲). در مدرسه آزمایشگاهی دیوئی صنایع دستی نظیر باغبانی، آشپزی، خیاطی، بافندگی، نقاشی، ساختن وسایل از فلزات و ... بخشی از فعالیت‌های مدرسه به‌شمار می‌آید، وجود این فعالیت‌ها باعث می‌شود مدرسه به زندگی حقیقی نزدیک شود. دیوئی همچون کانت معتقد است که تاریخ و جغرافیا از مهمترین درس‌های مدرسه است. تاریخ و جغرافیا دو منبع بزرگ تربیتی برای بسط میدان و اهمیت تجربه زمانی و مکانی طفل از محیط‌های بلافصل خانه و مدرسه تا اجتماع و جهان بزرگتر هستند (گوتک، ۱۳۸۴:۱۴۹). کانت تاریخ و جغرافیا را علم توصیفی می‌داند. با این تفاوت که تاریخ، علم توصیفی بر حسب زمان و جغرافیا علم توصیفی بر حسب مکان است. تاریخ، جغرافیای پیوسته است. جغرافیای طبیعی یا به عبارت دیگر شناخت طبیعت باید همراه با جغرافیای ریاضی یا هیئت و جغرافیای اخلاقی یعنی آداب و رسوم و عادات و جغرافیای سیاسی تدریس شود. به نظر او بهتر است نخستین درسی که تدریس می‌شود جغرافیا به خصوص جغرافیای طبیعی و ریاضی باشد. سپس با استفاده از تصاویر و نقشه‌ها می‌توان دانش‌آموز را به سمت جغرافیای سیاسی هدایت کرد. باید با مطالعه وضع کنونی زمین وضع سابق آن را بررسی کرد و بدین ترتیب دانش‌آموزان را به سوی جغرافیا و تاریخ قدیم رهنمون کرد (ماهرزاده، ۱۳۸۳:۲۰۵). علوم تجربی نیز از مواد درسی مهم در مدرسه زندگی است که باید آن را با توجه به مراحل رشد روانی کودک و با روش علمی و با تکیه بر تجربه کردن به کودک آموخت.

دیوئی معتقد است که آموزش نظری و عملی از یکدیگر جدایی ناپذیر هستند. از آن‌جا که در جامعه صنعتی کنونی وظیفه آموزش آماده کردن فرد برای اجرای وظایف گوناگون شغلی و



اجتماعی است، پس آموزش باید همواره با کار توأم باشد و آموزش از راه عمل و برای عمل انجام شود (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۲۹). نباید درس‌های طبیعی را از درس‌های اجتماعی مجزا کرد. همبستگی و هماهنگی دروس طبیعی و اجتماعی باعث پرمایگی، تعمیق و گسترش آن‌ها می‌شود (دیوئی، ۱۳۶۹: ۱۹۶).

**روش تدریس - روش آموزش و محتوا و مواد درسی** وابسته به یکدیگر هستند؛ زیرا روش عبارت از نحوه ارائه محتوای آموزشی و چگونگی ترتب آن است که استفاده از مواد آموزشی را تسهیل می‌کند. مربی که به تدریس مواد درسی اقدام می‌کند، نمی‌تواند روش تدریس را به میل خود تعیین کند. روش آموزشی خوب آن است که یادگیری را به صورت جریانی خودکار درآورد و کودک را برانگیزد که خود به خود و بدون تعمد و تصنع، با واقعیات آشنا شود. روش خوب برخلاف روش جامد، به کودکان انعطاف فراوان می‌بخشد و آن‌ها را برای مواجهه با حوادث غیرمنتظره و چاره‌جویی‌های ابتکاری آماده می‌کند. روش خوب کودک را از وحدت نیروهای ذهنی بهره‌مند می‌کند و از تقسیم و پراکندگی ذهن و فقدان تمرکز فکر مصون می‌دارد. مربی باید روشی را برگزیند که کودک را به مقصدی واحد هدایت کند و از احساس مسئولیت، یکی از شرایط حتمی زندگی اجتماعی، بهره‌مند کند (دیوئی، ۱۳۴۱: ۱۲۹-۱۲۳). در مدرسه زندگی لازم است روش‌های آموزشی با مواد و محتوای درسی همبستگی داشته باشند و از روش‌های علمی (روش حل مسئله) در جریان تدریس استفاده شود. استفاده از روش حل مسئله باعث به‌کارگیری فکر می‌شود. مسئله باید مورد علاقه کودکان باشد و اگر مورد علاقه آن‌ها نبود، معلم می‌بایست با استفاده از انگیزه‌های طبیعی، آن‌ها را به موضوع درس علاقه‌مند کند. همچنین باید از انرژی سرشار کودک بهره‌گرفت و او را تشویق کرد تا با عمل کردن و فعالیت به یادگیری اقدام کند.

روش تدریس باید متناسب با ویژگی‌های شاگردان انتخاب شود و تفاوت‌های آن‌ها در نظر آید. همچنین باید به پرورش تفکر انتقادی، تفکر منطقی و تفکر خلاق منجر شده، احساس مسئولیت و همکاری دانش‌آموزان را برانگیزد (شعاری نژاد، ۱۳۸۱: ۴۸۰).

**نقش معلم و دانش‌آموز - معلم در مدرسه زندگی** مشاور و راهنمای دانش‌آموزان است و نه کسی که فرمانده است یا کسی که مدیریت کلاس درس را برعهده دارد. معلم تسهیل‌کننده جریان یادگیری است و فرصت‌ها و امکاناتی را برای دانش‌آموز فراهم می‌کند تا او به فعالیت

اقدام کند. معلم، آموزش را فعالیتی مبتنی بر طبیعت کودک می‌داند و دانش‌آموز خود را از هر جهت می‌شناسد.

معلم مؤظف است موجبات ترقی و پیشرفت شاگردان را فراهم آورد. او مشکلات عمده‌ای را که دانش‌آموزان با آن مواجه خواهند شد، پیش‌بینی کرده و تشخیص می‌دهد و با طرح سؤالاتی میزان درک و عمل آن‌ها را می‌سنجد و دانش‌آموزان را به سمت اجرای درست کارها راهنمایی می‌کند. به سؤال دانش‌آموزان به صورت ساده و بدون فخر فروشی پاسخ می‌دهد و حمایت خود را از آن‌ها ابراز می‌دارد. معلم مشوق دانش‌آموزان است و می‌داند، چه موقعی باید به شاگرد کمک کرد یا از کمک به آن‌ها پرهیز کرد (کنرادراگ و براون، ۱۳۸۲: ۱۱۰). هنگامی که دانش‌آموز وارد مدرسه می‌شود، معلم عنصری مهم در تغییر زندگی او خواهد بود. اگر هدف مسئولان رشد و پیشرفت دانش‌آموزان و رسیدن به سطح برتر جهانی است، باید معلمان نقش راهنما را ایفا کنند (دونالد چاکر و هانیز، ۱۳۷۶: ۱۵۴).

در گذشته مدار تعلیم و تربیت معلم بوده است. در مدارس سنتی معلم مدیریت کلاس درس را برعهده دارد و شاگرد فرمانبردار و شخصیت او تابع کلاس است (مایر، ۱۳۷۴: ۴۸۸). دیوئی در مدرسه زندگی به نیاز دانش‌آموزان برای ابراز افکار و عقاید خود، ارجح می‌نهد. به نظر او دانش‌آموز پژوهنده و خلاق است. پس معلم باید فرصت‌های تربیتی را در اختیار شاگردان قرار دهد تا آن‌ها بتوانند افکار و عقاید و هنرمندی خود را آزادانه و آشکارا به دیگران عرضه کنند. در اجرای روش‌های آموزشی هر یک از دانش‌آموزان مطابق با ذوق و استعداد خود سهمی از پژوهش‌ها و کارهای علمی و عملی را بر عهده می‌گیرند و فرصت کافی برای پرورش استعدادهای خود به دست می‌آورند. در جریان یادگیری دانش‌آموز باید نقش فعال داشته باشد و معلم باید در معرفی منابع مختلف، طرح مسائل، تهیه نقشه و بررسی و آزمایش افکار و نظریات به دانش‌آموز کمک کند. فعالیت دانش‌آموز سبب پرورش استعدادهای او می‌شود و قدرت ابتکار و تفکر خلاق را در او رشد می‌دهد.

توجه به تفاوت‌های فردی شاگردان مسأله دیگری که در مدرسه زندگی حائز اهمیت است. دانش‌آموزان از نظر علمی در یک سطح قرار ندارند، همچنین درک آن‌ها از موضوعات مختلف متفاوت است، بنابراین، عملکرد آن‌ها نیز باید متفاوت باشد. بی‌توجهی به این مسأله باعث محدود شدن رشد دانش‌آموزان می‌شود. در مدرسه زندگی دانش‌آموز در





اداره امور مدرسه و کلاس درس مشارکت دارد و با دیگر دانش آموزان همکاری می‌کند. ارزشیابی در مدرسه زندگی فرآیندی جدایی ناپذیر از آموزش است. شیوه ارزشیابی متناسب با محتوای آموزشی انتخاب می‌شود. همچنین در ارزشیابی آموزشی از شیوه تلفیقی استفاده می‌شود. در مدرسه زندگی مشارکت و همدلی محور فعالیت‌های تربیتی است، به این دلیل رقابت و نمره وجود ندارد، همکاری و مشارکت جایگزین رقابت شده و دانش آموز به دور از اضطراب به فعالیت و یادگیری اقدام می‌کند.

### نقد آراء دیوئی

مربیان پایدارگرا و بنیادگرا از برخی نظرات دیوئی در خصوص تعلیم و تربیت انتقاد کرده‌اند. پایدارگرایان در برابر آراء دیوئی در خصوص تغییر و نوآوری وفادار به اصول مطلق هستند. در نظر آن‌ها در دنیایی که در آن ناپایداری و فقدان اطمینان در حال فزونی است، هیچ چیز سودمندتر از پایدار بودن هدف تربیت و ثبات در رفتار آدمی نیست. از آنجاکه طبیعت انسانی در همه جا یکسان است، تربیت باید موافق با طبیعت آدمی و برای همگان یکسان باشد. نباید اجازه داد تا کودک تعیین کننده تجربه تربیتی خود باشد، زیرا احتمال دارد آنچه او می‌خواهد، آن چیزی نباشد که او باید داشته باشد.

پایدارگرایان وظیفه آموزش و پرورش را معرفت به حقیقت ابدی دانسته و معتقد هستند آدمی باید درصدد باشد تا خود را با آن چیزی سازگار کند که راستین است، نه با عالم به صورت کنونی آن. همچنین بر این باور هستند که تربیت تقلیدی از زندگی نیست، بلکه آماده شدن برای زندگی است. زیرا آموزشگاه هرگز نمی‌تواند به صورت یک موقعیت واقعی در زندگی تلقی شود. از نظر ایشان آموزشگاه نباید مدعی اصلاح اجتماعی باشد زیرا دموکراسی در صورتی گسترش خواهد یافت که مردم به طور صحیح برای آن تربیت شده باشند و نه به این علت که به آن‌ها تعلیم داده شود که برای ایجاد تغییر اجتماعی دست به شورش بزنند (نلر، ۱۳۷۷، ۵۶-۵۴). نلر نیز ضمن ارج نهادن به تفکر انتقادی، آن را نقد و بررسی کرده و معتقد است مقصود از تفکر انتقادی آن نیست که ما شاگردانی معترض نسبت به جامعه و همگان تربیت کنیم.

درباره روش تدریس، دیوئی معتقد است همه دروس را می‌توان با روش حل مسأله

آموزش داد. برخی این سخن دیوئی را رد کرده، بر این باور هستند که با این روش نمی‌توان مفاهیم پیچیده فلسفی یا ریاضیات در سطوح بالا را تدریس کرد. در این پژوهش با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی، پس از گردآوری اطلاعات به بررسی، تجزیه و تحلیل آن اقدام شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در نظر دیوئی مدرسه مبدأ تغییرات و اصلاحات است و تا زمانی که در مدارس تغییر و تحول اساسی صورت نگرفته، پیشرفت جامعه میسر نخواهد شد. همان‌طور که گفته شد بنابر نظر شوآپ حوزه برنامه درسی در حال احتضار است. این حوزه هنگامی احیا خواهد شد که بر جنبه عملی آن تأکید شود. در حوزه برنامه درسی دو نگرش وجود دارد. نگرش سنتی و نگرش جدید. در نگرش سنتی، عناصر برنامه درسی عبارت هستند از اهداف، محتوا، روش‌ها و وسایل و ارزشیابی. در نظام سنتی اهداف از پیش تعیین شده و متناسب با آن محتوا و روش‌ها انتخاب می‌شوند. ارزشیابی نتیجه مدار و محصول محور است. زیرا شاگردان برای انجام دادن فعالیتی خاص تربیت شده و مهارت می‌اندوزند. در نگرش جدید اهداف، محتوا و روش‌های تدریس از قبل مشخص نیستند. در این نگرش تأکید بر فراهم کردن فرصت‌های تربیتی به نحوی است که شاگرد بتواند خود را با تحولات روزافزون علمی و تکنولوژیکی منطبق کند. به بیانی دیگر نظام تعلیم و تربیت باید بتواند شهروندانی منعطف، فعال، مسئولیت پذیر، منضبط و مشارکت پذیر تربیت کند.

محور بحث در آراء دیوئی آموختن برای زیستن و آموختن برای عمل است. به همین دلیل تأکید بر تجربه و ارتباط دادن تعلیم و تربیت با تجربه شاگردان یکی از جنبه‌های اساسی نظام تربیتی دیوئی است.

در نظر دیوئی هدف نباید از پیش تعیین شود زیرا در غیر این صورت موجب خواهد شد به جای آن که اهداف در نقش محرکی جهت دهنده عمل کنند، خود به عنوان نتیجه نهایی مطرح شوند. گرچه دیوئی معتقد است که هدف از پیش تعیین نمی‌شود، اما آنرا نتایج پیش‌بینی شده‌ای می‌داند که در جریان فعالیت‌ها ظهور پیدا می‌کند و به مراحل بعدی جهت و معنا می‌بخشد. در نظر او هدف‌های تربیتی متعدد و مختلف هستند و هیچ کدام نمی‌توانند سایر



فعالیت‌های تربیتی را هدایت کنند. هدفی تربیتی است که مبتنی بر فعالیت و نیازهای اساسی شاگرد بوده و با توجه به رغبت و استعداد شاگردان تعیین شود. هدف‌هایی که از خارج بر شاگرد تحمیل می‌شوند دست یافتنی نیستند. زیرا شاگردان نه تنها برای تحقق آن شوقی از خود نشان نمی‌دهند، بلکه باعث بی‌اعتمادی و بی‌اعتنایی نسبت به معلم می‌شوند. زیرا معلم از آن‌ها چیزی می‌خواهد که با مقتضیات آن‌ها موافق نیست.

دیوئی کودک را محور و مبدأ آموزش و پرورش می‌داند. بنابراین، نباید برنامه‌درسی را اصل و کودک را فرع بر آن دانست. وظیفه معلم تدریس مواد درسی نیست، بلکه وظیفه او تعلیم و تربیت کودک است. مواد درسی باید محدود و شامل اطلاعات لازم و در ارتباط با زندگی عملی او باشد. به نظر دیوئی مواد درسی کنونی با زندگی بالفعل کودکان ارتباط ندارد. در حالی که در مدرسه زندگی محتوا محدود و در ارتباط با زندگی روزمره کودک است. همچنین فعالیت‌های آموزشی با فعالیت‌های عملی و بازی آمیخته است. استفاده از فعالیت‌هایی چون باغبانی، آشپزی، خیاطی، بافندگی، نقاشی و ساختن وسایل از فلزات، چوب و ... سبب می‌شود تا مدرسه به زندگی واقعی نزدیک شود. در مدرسه زندگی روش‌ها قالبی و از پیش تعیین شده نیستند، بلکه بر اساس تفاوت‌های فردی، محتوای آموزشی و بنا به موقعیت از روش حل مسأله استفاده می‌شود. به این ترتیب که اول مسأله باید مورد علاقه کودک باشد، سپس شاگرد با تشویق معلم و از طریق فعالیت تربیتی با مسأله درگیر شده و به یادگیری اقدام می‌کند.

ارزشیابی در مدرسه زندگی فرایندی جدایی‌ناپذیر از آموزش است. رقابت و نمره وجود ندارد و شاگرد به دور از اضطراب به یادگیری مبادرت می‌ورزد. معلم در این آموزشگاه نقش مشاور و راهنما را ایفا می‌کند. او با طراحی فرصت‌های تربیتی کودک را با موقعیت‌های تربیتی درگیر کرده و جریان یادگیری را تسهیل می‌کند. در مدرسه دیوئی گرچه وظیفه معلم انتقال معلومات و مهارت‌ها نیست، اما با طرح سئوالاتی، میزان درک و عمل آن‌ها را می‌سنجد و آن‌ها را به سمت عمل صحیح هدایت می‌کند. دانش‌آموز در اداره مدرسه و کلاس درس مشارکت دارد و معلم به جای ایجاد رقابت میان شاگردان بر مشارکت و همدلی آن‌ها تأکید می‌کند.

آراء دیوئی جنبه‌های مثبت بسیاری دارد. محور قرار دادن کودک و علائق و رغبت‌های او در یادگیری، تأکید بر فعالیت کودک در فرایند یاددهی - یادگیری، ایجاد موقعیت آموزشی

همراه با طرح مسأله در آموزش، ایجاد فرصت‌های تربیتی برای شاگردان، پرورش تفکر منطقی و تفکر خلاق، پرورش تفکر به جای تقویت حافظه، پرورش قوه تمییز و تشخیص و قضاوت صحیح و بالاخره پرورش تفکر انتقادی، توجه به پژوهش حین تدریس (اقدام پژوهی) و آمیختن آموزش با فعالیت‌های عملی و بازی، از جمله نقاط قوت آراء دیوئی در مدرسه زندگی است که می‌توان برای بهبود نظام آموزشی ایران از آن بهره گرفت.

### پیشنهاداتی برای تحقق مدرسه زندگی:

- اهداف آموزش و پرورش باید در برگیرنده نیازها و علائق شاگرد و برخاسته از آن‌ها باشد.
- در زمینه محتوای درسی، در هر موضوع درسی کتاب‌های مختلف تألیف شود و معلمان حق انتخاب آن را داشته باشند، همچنین کتاب‌های درسی متناسب با موقعیت فرهنگی، جغرافیایی و زیستی در اختیار معلمان قرار گیرد.
- توجه به برنامه‌ریزی نیمه متمرکز به نحوی که قسمتی از اختیارات به استان‌ها و مناطق واگذار شود.
- برنامه درسی بر اساس مشارکت دانش‌آموزان، اولیاء، معلمان، مدیران و کارشناسان تهیه شود و نیازهای خاص مناطق و استان‌ها با مشارکت خود آن‌ها تأمین شود.
- استفاده از روش‌های تدریس فعال مانند روش حل مسأله و بارش مغزی و استفاده از روش مباحثه و گفتگو در کنار روش سخنرانی.
- توجه به یادگیری مادام‌العمر و تربیت دانش‌آموز پژوهنده.
- تربیت مهارت‌های شهروندی چون مشارکت‌پذیری، مسئولیت‌پذیری، انضباط، صداقت، محبت و همدلی، قانون‌پذیری
- توجه به برنامه درسی تلفیقی و انجام دادن پژوهش‌های اجتماعی توسط دانش‌آموزان به‌منظور نهادینه شدن مهارت‌های شهروندی.
- همکاری سازمان‌ها و نهادهای دولتی و غیردولتی برای تحقق اهداف تربیتی و پژوهش‌های دانش‌آموزی.



- استفاده از سؤال‌های تشریحی به جای سؤال‌های تستی به منظور پرورش قوه تجزیه و تحلیل مطالب وقوت و قدرت یافتن نگارش دانش‌آموزان.
- بهره گرفتن از امتحانات شفاهی به جای امتحان کتبی یا همچون گذشته انجام دادن امتحان شفاهی در کنار امتحان کتبی.
- استفاده از ارزشیابی کیفی، همچون استفاده از مشاهدات، سؤال‌های شفاهی و نظر معلم در خصوص دروسی که ارزشیابی کمی مثرتر نیست.
- مجهز کردن مدارس به فناوری اطلاعات و استفاده از آن در فرایند یاددهی-یادگیری و نیز در پژوهش‌های فردی و گروهی.
- پرورش تفکر انتقادی به منظور تجزیه و تحلیل مطالب در مواجهه با اطلاعات روز افزون.
- تخصیص ساعاتی به پژوهش و تشکیل گروه‌های پژوهشی بر حسب موضوعات مختلف.
- تناسب ساختمان مدرسه با رشته تحصیلی، زیرا به قول آیزنر ساختمان مدرسه نیز حاوی پیام است.
- زیباسازی فضای مدرسه و نیز فراهم کردن شرایطی که شاگردان در آن احساس آرامش کنند.
- تأکید بر ورزش و بازی به منظور سلامت جسم و روان شاگردان.
- استفاده از هنر به ویژه نمایش در تدریس به منظور با نشاط کردن یادگیری و پایدار شدن آن.
- برقراری ارتباط صمیمانه و مؤثر با والدین و بهرمندی از نظر آن‌ها در زمینه‌های آموزشی و فرهنگی.
- حضور شاگردان در مدرسه، در غیر ساعات آموزشی و استفاده بهینه از آن.
- مشارکت شاگردان در اداره مدرسه و نیز امر آموزش در حد توان آن‌ها.

## منابع

- اسمیت، ف.ج، (۱۳۷۷). *فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه سعید بهشتی، مشهد: به‌نشر.
- اسکفلر، اسرائیل، (۱۳۶۶). *چهار پراگماتیست*، ترجمه محسن حکیمی. تهران: مرکز.
- دورانت، و، (۱۳۷۰). *تاریخ فلسفه*، ترجمه عباس زریاب. تهران: سازمان انتشارات و آموزش انقلاب اسلامی.
- دونالدچاکر، آ. و ریچارد، ه، (۱۳۷۶). *مدارس برتر جهان، استانداردهای جدید آموزش و پرورش*. ترجمه مرجان مرندی. تهران: وزارت آموزش و پرورش «دفتر همکاری‌های بین‌المللی».
- دیوئی، ج، (۱۳۳۴). *اخلاق و شخصیت*. ترجمه: مشفق همدانی، چاپ اول، تهران: بنگاه مطبوعاتی صفی‌علیشاه.
- دیوئی، ج، (۱۳۳۷). *بنیاد نو در فلسفه*. ترجمه صالح ابوسعیدی. تهران: اقبال.
- دیوئی، ج، (۱۳۴۱). *مقدمه‌ای بر فلسفه آموزش و پرورش* (دموکراسی و آموزش و پرورش). ترجمه امیرحسین آریانپور، تهران: کتابفروشی تهران
- دیوئی، ج، (۱۳۵۵). *منطق، تئوری تحقیق*. ترجمه: علی شریعتمداری. اصفهان: دانشگاه اصفهان.
- دیوئی، ج، (۱۳۴۳). *مدرسه و اجتماع*. ترجمه مشفق همدانی. تهران: بنگاه مطبوعاتی صفی‌علیشاه.
- دیوئی، ج، (۱۳۶۹). *تجربه و آموزش و پرورش*. ترجمه سیداکبر میرحسینی. تهران: مرکز ترجمه و نشر کتاب.
- شاتو، ژ، (۱۳۵۳). *مربیان بزرگ*. ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: فرانکلین.
- شریعتمداری، ع، (۱۳۶۲). *تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: نهضت زنان مسلمان.
- شریعتمداری، ع، (۱۳۶۴). *فلسفه، مسائل فلسفی*. تهران: جهاد دانشگاهی.
- شریعتمداری، ع، (۱۳۸۵). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- شعاری نژاد، ع، (۱۳۸۱). *فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: امیرکبیر.
- صفوی، ا، (۱۳۷۲). *تعلیم و تربیت جهانی در قرن بیستم*. تهران: قطره.

کاپلستون، ف، (۱۳۶۲). *تاریخ فلسفه*، (از بتنام تا راسل). ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی. تهران: سروش.

کاردان، ع.م، (۱۳۸۱). *سیر آراء تربیتی در غرب*. تهران: سمت.

کانل، و.ف، (۱۳۶۸). *تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم*. ترجمه حسن افشار. تهران: مرکز. کنزاد راگ، ا. و جورج، ب، (۱۳۸۲). *پرسش کردن در دبستان*. ترجمه علی رضا کیامنش و کامران گنجی. تهران: رشد.

گوتک، ج، (۱۳۸۴). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، تهران: سمت.

ماهروزاده، ط، (۱۳۸۳). *فلسفه تربیتی کانت*. تهران: سروش.

مایر، ف، (۱۳۷۴). *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*. ج ۲. ترجمه علی اصغر فیاض. تهران: سمت.

محمودنیا، ع.ر، (۱۳۷۶). *تحلیل و ارزیابی تطبیقی اندیشه‌های فلسفی و تربیتی ژان ژاک روسو و جان دیوئی*. رساله دکتری رشته فلسفه تعلیم و تربیت. دانشگاه تربیت مدرس.

نر، ج. اف، (۱۳۷۷). *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: سمت.

Chareh Bakloo & Mohammad Reza, (2005). "A Study of Educational Philosophy of John Dewey and Its Relevance to Education in Iran". Dissertation (Ph.d). Panjab University, Chandigarh .

Doll Anne Wescott & Konyal. Jean L, (1999). " *Maiking Our High Schools Better* ". Martin's Press.

Eisener, Eliot, W, (1970). *The Educational Imagination*. NewYork. Macmilan Publishing Co. Inc,

Fisher, Alec, (2001). *Critical Thinkinh: An Introduction*. Cambridge University Press. www.cambridge.org.

Freire, Paulo, (1998). " *Pedagogy of the Oppressed* ", New Recised 20<sup>th</sup> Anniversory Edition, Translated by Myra Bergman Ramos, Newyork, Continium Publishing Company.

Nichols, M, (2003). *Critical Thinking Process*. Net Ce Website. Continuing Education Online. Avilable: <http://www.netce.com/course.asp/course:3119>.

zais, Roberts, (1976). *Curriculum, Principles and Foundations*. Crowel Company.



پروپوزیشن گاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی