

## Reflection on Steiner-Waldorf's Philosophy of Education

Homa Rahmani 

Assistant Professor of Islamic Education Department, Farhangian University, Tabriz, Iran. E-mail: [Homa.Rahmani@yahoo.com](mailto:Homa.Rahmani@yahoo.com)

---

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received 30 June 2022

Received in revised 16 July  
2022

Accepted 6 August 2022

Published online 22 September  
2022

#### Keywords:

Waldorf's philosophy of  
education, humanity, spiritual  
development, moral  
development

### ABSTRACT

The primary goal of education in 19th-century was to acquire knowledge. But Steiner-Waldorf rejected this principle and stated that knowledge is only one of the tools by which one teaches, so one of the forms of mental and moral development for the upbringing of a child's entire domain is to pay attention to the child's intellectual, emotional and voluntary dimensions. With this interpretation, the present study was conducted with the aim of analyzing and reflecting on the philosophy of Steiner-Waldorf education using qualitative method of content analysis. The study community was library documents, research reports and searches on global Internet networks. The findings indicate that the purpose of Waldorf's philosophy of education is to create balance between different aspects of the soul (thinking, feelings and desires) and the body, and therefore emphasizes on creative constructive games, story, rhythm, movement and music. Waldorf considers the nature of human beings to be based on the humanity and development of the child's spirituality and refers to three stages of growth of the head, heart and hands. The head's approach to cognitive learning, the heart's approach to conflict and emotional learning, and the hand's approach to practical activity emphasize that manual skill and physical strength are combined with common sense and willpower in productive action. Consequently, with regard to emphasizes the element of spirituality and morality, there can be no moral progress, both personally and socially, regardless of spirituality and morality.

---

**Cite this article:** Rahmani, Homa. (2022). Reflection on Steiner-Waldorf's Philosophy of Education. *Journal of Philosophical Investigations*, 16 (39): 235-253. DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52328.3271>



© The Author(s).

Publisher: University of Tabriz.

DOI: <http://doi.org/10.22034/JPIUT.2022.52328.3271>

---

---

## **Extended Abstract**

### **Introduction**

The Waldorf Steiner Education Movement is a comprehensive educational style created by Austrian professor Rudolf Joseph Lawrence Steiner. Waldorf's educational movement began in the years after World War I and gradually Waldorf schools became the world's largest private schools. The main goal at Waldorf School is to preserve and grow the natural and spiritual lives of children.

The Waldorf educational system, in which knowledge, art and skills are necessary and necessary for each other in education, was created with the aim of training free-thinking people who love goodness and respect their rights and respect their rights and others. In this type of education, educators seek to create a balance between intellectual thinking and intuitive thinking. In his opinion, modern educational systems have been oblivious to intuitive thinking. Steiner considers man to have three existential dimensions of spirituality, spirit and body whose talents must be developed in three stages of development, named as early childhood, middle childhood and adolescence. He believes that in all three seven-year periods, emotions, tendencies and thinking dominate other aspects of the learner's existence, respectively.

Waldorf's educational philosophy is very close to the principles and foundations of Gestalt psychology. In this view, child's experience and his direct work is special, because it is based on these experiences child can better explore and understand his world. Steiner's growth theory has significant similarities with Piaget and Kohlberg theories. But he went beyond Piaget and Kohlberg by establishing a more comprehensive correlation between human physical and spiritual development. Comparative analysis between Steiner model and Piaget and Kohlberg's theories shows that Steiner's educational philosophy is more important and necessary for studying and discussing in educational organization.

### **Methodology**

In this study, descriptive research method has been used. The required information and data have been reviewed and collected through referring to library documents, research reports and searches on global Internet networks.

### **Discussion**

According to Steiner, human beings are inherently spiritual, and our body is merely the form in which the spirit lives and the instrument through which the spirit functions. According to this view, humans are divine beings moving to superior Deity. So, one is the manifestation of a divine spiritual being who descends from spirit-spirit existence and in this world evolves in physical-physical existence between birth and death. Humans are constantly evolving at both specialized and general levels. The process of spiritual and physical development, occurs in three stages from birth to the age of 21.

Education requires a comprehensive understanding of the physical and spiritual structure of human beings that grows throughout people's lives. The main task of education is to meet the developmental needs of people in childhood and youth. One of the primary shortcomings of the common educational system in the Steiner era was disregard for human spiritual life. Steiner says the universe is created in the spirit and comes out of the spirit, and that human creation can only be fruitful when it comes from the spirit, so the

human spirit must also be trained. Steiner believes that traditional education has a materialistic nature and is incapable of understanding how man establishes spiritual relationships with the world. Because in it, the description of man is summarized only in the physical dimension and his spiritual dimensions are not taken into consideration. Steiner sees the only solution to this disorder is to polish spirituality in the human spirit through education so that man finds from within himself the path of progress and development and **civilization**

Steiner's believes that if a child is offered a balanced and creative curriculum, he or she will become creative and flexible in adulthood. The purpose is to create balance and harmony between different aspects of the soul (thinking, feelings and desires) and the body that emphasizes constructive and creative games, stories and music. Waldorf considers the nature of human beings to be based on humanity and the growth of spirituality and refers to three periods of growth of the head, heart and hands. In the head-to-face approach to cognitive learning, in the heart's approach to conflict and emotional learning, and in the hand approach, it emphasizes practical activity in which manual skill and physical strength are combined with intellect and willpower in productive action. No individual and social moral progress can be made regardless of the element of spirituality and morality. With this description, education in the present world, requires an orientation based on ethics and spirituality that educational systems in the world instead of paying attention to the traditional approach of education, which is knowledge-based education, should turn toward the growth of spirituality and understanding the human meaning of living.

## واکاوی و تأملی بر فلسفه آموزش و پرورش اشتاینر والدورف

هما رحمانی

استادیار گروه معارف اسلامی، دانشگاه فرهنگیان، تبریز، ایران. رایانامه: [Homa.Rahmani@yahoo.com](mailto:Homa.Rahmani@yahoo.com)

اطلاعات مقاله	چکیده
<p><b>نوع مقاله:</b> مقاله پژوهشی</p> <p><b>تاریخ دریافت:</b> ۱۴۰۱/۰۴/۰۹</p> <p><b>تاریخ بازنگری:</b> ۱۴۰۱/۰۴/۲۵</p> <p><b>تاریخ پذیرش:</b> ۱۴۰۱/۰۵/۱۵</p> <p><b>تاریخ انتشار:</b> ۱۴۰۱/۰۶/۳۱</p> <p><b>کلیدواژه‌ها:</b> فلسفه آموزش و پرورش والدورف، انسانیت، رشد معنویت، رشد اخلاقی.</p>	<p>هدف اولیه آموزش قرن نوزدهم کسب دانش بود. اما اشتاینر والدورف این اصل را نفی کرد و اظهار داشت که دانش تنها یکی از ابزارهایی است که فرد به وسیله آن آموزش می‌دهد، لذا یکی از اشکال تغذیه ذهنی و اخلاقی برای تربیت تمام ساحتی کودک توجه به ابعاد فکری، احساسی و ارادی کودک است. با این تفسیر، پژوهش حاضر باهدف واکاوی و تأملی بر فلسفه آموزش و پرورش اشتاینر والدورف با روش کیفی تحلیل محتوا انجام شد. جامعه مورد مطالعه: اسناد و مدارک کتابخانه‌ای، گزارش‌های پژوهشی و جستجو در شبکه‌های جهانی اینترنت بود که از روش هدفمند در دسترس مرتبط با موضوع استفاده شد. یافته‌ها حاکی از آن است که هدف فلسفه آموزش و پرورش والدورف ایجاد تعادل و هماهنگی بین جنبه‌های مختلف روح (تفکر، احساس و امیال) و جسم است و به همین دلیل بر بازی‌های سازنده خلاق، داستان، ریتم، حرکت و موسیقی تأکید دارد. والدورف ماهیت انسان‌ها را بر انسانیت و رشد معنویت کودک استوار دانسته و به سه دوره رشد سر، قلب و دست‌ها اشاره دارد. رویکرد سر به یادگیری شناختی، رویکرد قلب به درگیری و یادگیری عاطفی و رویکرد دست به فعالیت عملی تأکید دارد که در آن مهارت دستی و قدرت بدنی با عقل سلیم و قدرت اراده در عمل مولد ترکیب می‌شود؛ در نتیجه، با توجه به این معنا بخشی در فلسفه آموزش و پرورش والدورف که تأکید بر عنصر معنویت و اخلاق دارد، هیچ پیشرفت اخلاقی چه از نظر شخصی و چه از نظر اجتماعی نمی‌تواند بدون توجه به عنصر معنویت و اخلاق وجود داشته باشد.</p>

استناد: رحمانی، هما. (۱۴۰۱). واکاوی و تأملی بر فلسفه آموزش و پرورش اشتاینر والدورف. پژوهش‌های فلسفی، ۱۶(۳۹): ۲۵۳-۲۳۵. DOI: 10.22034/JPIUT.2022.52328.3271\_



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه تبریز.

## مقدمه

در جهان امروز، متخصصان آموزش و پرورش برای استنتاج دیدگاه و طرح‌های مختلف تربیتی را از فلسفه تعلیم و تربیت برتر به منزله یکی از حوزه‌های معرفت بشری بهره می‌گیرند. از نظر راوسون<sup>۱</sup> که فرایند زندگی و یادگیری مدرسه‌ای بهتر را در پداگوژی اشتاینر والدورف تعریف کرده، جنبش آموزش والدورف نیز یک سبک آموزشی جامع است که توسط استاد اتریشی رودولف جوزف لارنس اشتاینر<sup>۲</sup> ایجاد شده است. وی همچنین اذعان نموده است که دانش، هنر و مهارت در آموزش و پرورش لازم و ملزوم یکدیگر هستند (Pritchard, 2022). با این ادعا، باید گفت که فلسفه آموزش و پرورش اشتاینر والدورف، باهدف خلق جنبش جدید در حوزه آموزش و پرورش به وجود آمد که در آن انسان‌هایی آزاداندیش که به خیر و نیکی عشق می‌ورزند و به حقوق خویش و دیگران احترام می‌گذارند تربیت می‌شوند تا دنیا دیگر فاجعه‌ای همانند جنگ جهانی را به خود نبیند (Berner, 2022). خاستگاه نظریه اشتاینر نظریه ماورای فردی است که در آن مربیان ماورای فردی میکوشند میان تفکر عقلانی و تفکر شهودی تعادل و توازن مناسب را به وجود آورند. به نظر او نظام‌های آموزشی به قیمت بی‌توجهی به تفکر شهودی بر تفکر عقلانی تأکید کرده‌اند، پژوهش‌های مربوط به دو نیمکره مغز بخشی از شواهد موردنیاز مربیان ماورای فردی را در حمایت از ترکیب تفکر تحلیلی و شهودی فراهم کرده است (پورداد؛ یوسف‌زاده و دیگران، ۱۳۹۷). بر همین مینا، اشتاینر انسان را دارای سه بعد وجودی معنویت، روح و بدن می‌داند که استعدادهایش باید در سه مرحله رشد؛ یعنی خردسالی، کودکی و نوجوانی شکوفا گردد (Rawson, 2021). از نظر اشتاینر در هر سه دوره هفت ساله به ترتیب احساسات، تمایلات و تفکر بر دیگر جنبه‌های وجودی یادگیرنده غلبه دارند (ایروانی؛ وحدتی، ۱۳۹۶). حال باید دید که فلسفه آموزش و پرورش والدورف از چه اصولی گرفته شده است و بر پایه‌ی چه نظریه و ایده‌ای پایه‌ریزی شده است.

وجود ریتم، بخش اساسی دیگری در رویکرد والدورف است. ریتم یا چرخه یعنی «زمانی برای هر چیز». به عبارت دیگر ریتم یعنی فعالیت هدفمند در قالب زمان‌های مشخص، همانگونه که شب صبح میشود و صبح به شب متصل می‌گردد، همانگونه که بهار تابستان می‌شود و پاییز و زمستان از پی آن می‌آیند و همانگونه که دم و بازدم به‌طور متصل اتفاق می‌افتد، برای کودکان نیز یک چرخه سالم و منظم در اجرای برنامه‌های روزانه، هفتگی و سالانه، نتایج قابل پیش‌بینی و احساسی از امنیت، استواری و آرامش به ارمغان می‌آورد و سبب می‌گردد که آنها به بهترین نحو از جهت جسمی و احساسی رشد کنند و قابلیت‌های خود را بروز و پرورش دهند (پورداد؛ یوسف‌زاده و دیگران، ۱۳۹۷).

فلسفه آموزشی والدورف به اصول و مبانی روانشناسی گشتالت<sup>۳</sup> بسیار نزدیک است. در دیدگاه او تجربه هر کودک و کار مستقیمی که او انجام می‌دهد جایگاه ویژه‌ای دارد؛ چراکه بر اساس همین تجربه‌هاست که کودک می‌تواند دنیای خود را بهتر کشف کند و بشناسد. تجربه این امکان را می‌دهد تا از طرفی او بتواند بیشتر وارد کار و عمل شود و از طرف دیگر این عمل بیشتر، تجربه‌های وی را افزایش می‌دهد. این فلسفه که جنبش آموزشی بر اساس آن پایه‌گذاری شد در محافل آموزشی نسبتاً ناشناخته مانده است (Ogletree, 1979). تا حدودی گمنامی مکاتب والدورف را می‌توان به نظریه‌های غیرعادی رشد انسانی که رودلف اشتاینر، بنیان‌گذار فلسفی آموزش والدورف از آن حمایت می‌کرد، نسبت داد. با مطالعه دقیق فلسفه آموزشی اشتاینر، آشکار می‌شود که نظریه رشد او شباهت‌های قابل توجهی با مدل‌های معروف‌تر رشد انسانی دارند. به عنوان مثال تقسیمات اشتاینر از رشد انسانی، شباهت‌های زیادی با مراحل رشد شناختی ژان پیاژه<sup>۴</sup> دارد. و یا تأکید اشتاینر بر پرورش اخلاق کودکان از طریق آموزش، اشتراکاتی با نظریه‌های رشد اخلاقی لارنس کلبِرگ<sup>۵</sup> و نتایج او در مورد تربیت اخلاقی دارد (Boosaliki, 2021). اشتاینر با برقراری همبستگی جامع تر بین رشد جسمی و معنوی انسان، فراتر از پیاژه و کلبِرگ رفت. تحلیل مقایسه‌ای بین مدل اشتاینر و نظریات

1. Rawson

2. Steiner Waldorf

3. Rudolf Joseph Lorenz Steiner

4. Gestalt psychology

5. Jean Piaget

6. Lawrence Kohlberg

پیازه و کلبرگ است، نشان می‌دهد که فلسفه آموزشی اشتاینر برای مطالعه و بحث و گفتگو در سازمان آموزشی دارای اهمیت و ضرورت بیشتری است.

بنا بر ملاحظات نظری بالا، سئوالات زیر در جهت واکاوی و تبیین فلسفه آموزش و پرورش والدورف مطرح می‌گردد که این تحقیق درصدد پاسخ به آن است:

- اهداف آموزش و پرورش والدورف بر چه پایه‌ای استوار است؟
- ماهیت انسانی فلسفه آموزش و پرورش والدورف چیست؟
- جایگاه عنصر معنویت و اخلاق در این فلسفه چگونه است؟
- آیا می‌توان فلسفه آموزش و پرورش والدورف را برای نظام های آموزشی قابل قبول دانست؟

### روش‌شناسی پژوهش

تحقیق توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. اجرای تحقیق توصیفی می‌تواند در جهت شناخت بیشتر شرایط موجود یا یاری‌رساندن به فرآیند تصمیم‌گیری باشد (سرمد؛ بازرگان؛ حجازی، ۱۳۹۴). در تحقیق حاضر از روش تحقیق توصیفی از انواع تحلیل محتوای کیفی استفاده شده است. روش تحقیق تحلیل محتوای کیفی متوجه هرگونه تلاش به‌منظور تقلیل دادن و معنا بخشیدن به داده‌های کیفی است تا مفاهیم و معانی اساسی شناسایی و طبقه‌بندی شوند (Bray, 2010). اطلاعات و داده‌های موردنیاز از طریق مراجعه به اسناد و مدارک کتابخانه، گزارش‌های پژوهشی و جستجو در شبکه‌های جهانی اینترنت موردبررسی و جمع‌آوری شده است. ابزار جمع‌آوری داده‌ها اسناد و مدارکی است که در کتابخانه و سایت‌های اینترنتی مرتبط با موضوع تحقیق در دسترس بوده است. برای نمونه‌گیری نیز از روش هدفمند استفاده شده است؛ یعنی منابع به‌صورت تفکیکی و به‌گونه‌ای انتخاب شده که پاسخگوی پرسش‌های پژوهش باشد.

### ۱. اهداف آموزش و پرورش والدورف

نهضت آموزشی والدورف در سال‌های پس از جنگ جهانی اول آغاز شد. در طی یکی از تورهای سخنرانی اشتاینر، گروهی از تاجران اشتوتگارت به رهبری دکتر امیل مولت؛ مدیرعامل کارخانه سیگار والدورف آستوریا، از اشتاینر برای تاسیس نوع جدیدی از مدرسه کمک خواستند. ارتباط مولت با اشتاینر به دلیل علاقه وی به معنویت آغاز شد. اشتاینر در پاسخ به این درخواست، اولین مدرسه والدورف را ایجاد کرد که در آن کودک، به عنوان یک موجود در حال تحول و رشد، نقطه تمرکز اولیه آموزش محسوب می‌شد. در این مدرسه بدون هیچ تبعیض طبقاتی فرزندان کارمندان کارخانه در کنار فرزندان مدیران شرکت آموزش می‌دیدند (Ogletree, 1979). مدرسه والدورف به بزرگترین جنبش مدرسه مستقل و دومین مدارس خصوصی بزرگ جهان تبدیل شد که در آن ۵۰۰۰۰ دانش‌آموز در ۵۰۰ مدرسه در سراسر جهان تحصیل می‌کنند (McDermott, 1984). هدف اصلی در مدرسه والدورف این است که زندگی طبیعی و روحانی کودکان حفظ شده و توسعه یابد. یادگیری دروس باید عملی باشد. دانش‌آموزان باید طوری آموزش ببینند که مهارت‌های درونی‌شان گسترش یابد. آموزگار مدرسه والدورف، فعالیت‌های روزانه خانگی، عملی و هنرمندانه‌ای را برای کودکان ترتیب می‌دهد. فعالیت‌هایی که کودکان به سادگی می‌توانند آنها را تقلید کنند مانند پختن، نقاشی کردن، باغبانی کردن و ساختن کار دستی. در این رویکرد آموزگار می‌کوشد تا توانایی تخیل کودکان را بر اساس سن آنها پرورش دهد. او این کار را با گفتن قصه و بازی انجام می‌دهد (پورداد؛ یوسف‌زاده و دیگران، ۱۳۹۷).

محور اصلی تئوری اشتاینر در مورد رشد انسانی و تعلیم و تربیت، این است که آموزش و پرورش منحصرأ بر نیازهای کودک استوار است. به گفته اشتاینر، انسان‌ها ماهیتاً معنوی هستند. جسم ما صرفاً قالبی است که روح در آن زندگی می‌کند و ابزاری است که از طریق آن روح عمل می‌کند (Ogletree, 1979). طبق این دیدگاه، انسان‌ها موجوداتی الهی هستند که به‌سوی الوهیت نابت‌تر مبارزه می‌کنند (Marshak, 1997: 35)، بنابراین، در فلسفه اشتاینر، شخص تجلی یک موجود روحانی الهی است که از وجود روحی - روح صرف نزول می‌کند و در این دنیا در وجود جسمانی - بدنی بین فاصله زمانی تولد تا مرگ تکامل می‌یابد (Ibid). انسان به‌طور مداوم در هر دو سطح تخصصی و عمومی در حال تکامل است.

<sup>1</sup>. Emile Molt

فرآیند تکامل انسان یا رشد معنوی و جسمی که در سه مرحله از بدو تولد تا سن ۲۱ سالگی رخ می‌دهد، با شکوفاسازی ظرفیت‌های ذاتی فرد آغاز می‌شود. کودک موجودی کل‌نگر و دارای خرد ذاتی است که خود شکوفایی خود را تعین و قدرت می‌بخشد؛ بنابراین، شکوفایی انسان مطابق با تفاوت‌های فردی که برای رشد او ضروری است، اتفاق می‌افتد (Ibid: 10). با در نظر گرفتن این دیدگاه فلسفی، لازمه آموزش و پرورش، درک جامعی از ساختار جسمانی، روحانی و معنوی انسان است که در طول زندگی افراد رشد می‌یابد (Steiner, 1986: 122). وظیفه اصلی آموزش و پرورش این است که به برآورده کردن نیازهای رشدی افراد در دوران کودکی و جوانی آنها کمک کند (Marshak, 1997: 48). مفهوم اساسی که کودکان باید آن را دریابند، درک مفهوم انسانیت و همه‌چیزهایی است که در معنای بشریت نهفته است (Ogletree, 1979). یکی از کاستی‌های اولیه نظام آموزشی رایج در عصر اشتاینر، بی‌توجهی به زندگی معنوی انسان‌ها بود. به عقیده اشتاینر: «جهان در روح آفریده شده و از روح بیرون می‌آید و خلقت انسان نیز تنها زمانی می‌تواند ثمربخش باشد که از سرچشمه خود روح منشأ بگیرد» پس برای دستیابی به چنین آفرینش ثمربخشی از روح، روح انسان نیز باید مورد تعلیم و تربیت قرار گیرد (McDermott, 1984). اشتاینر بین آموزش ایده‌آل و کل‌نگر و فلسفه‌های آموزشی متداول زمان خود تفاوت قائل بود. به گفته وی تعلیم و تربیت سنتی ماهیت ماتریالیستی داشته و از درک چگونگی برقراری رابطه معنوی انسان با جهان ناتوان است. در تعلیم و تربیت سنتی، توصیف انسان تنها در بعد جسمانی خلاصه شده و به ابعاد معنوی او توجه نمی‌شود (Nobel, 1996). اشتاینر با در نظر گرفتن اینکه جهان به دلیل تفکر ماتریالیستی در وضعیت هرج‌ومرج اجتماعی قرار دارد، پیشنهاد کرد: «تنها راه‌حل این اختلال این است که از طریق آموزش، معنویت را در روح انسان جلا دهیم تا انسان از درون خود، راه پیشرفت و تکامل و تمدن را بیابد» (McDermott, 1984)، تجلی فلسفه اشتاینر در مدارس والدورف است، آموزشی که در جهت هماهنگی بین امور معنوی-دنیوی، عقلانی-معنوی و جسمانی-روحانی تلاش می‌کند. آموزش و پرورش والدورف برای رشد کامل‌تر استعدادها و توانایی‌های انسان از طریق توجه به ذات علم، هنر و دین ایجاد شد (Nobel, 1996).

هدف اصلی آموزش قرن نوزدهم کسب دانش بود. اما اشتاینر این اصل را نفی کرد و اظهار داشت که دانش تنها یکی از ابزارهایی است که فرد به‌وسیله آن آموزش می‌بیند، لذا یکی از اشکال تغذیه ذهنی و اخلاقی برای تربیت تمام‌ساحتی کودک توجه به ابعاد فکری، احساسی و ارادی او است. دانش باید در زمان مناسب به روش صحیح تولید شود. بر اساس این نگاه به دانش، از جوانان انتظار نمی‌رود که دانش را به خاطر دانش یا برای کسب موقعیت اجتماعی بیاموزند، بلکه از آن به‌عنوان وسیله‌ای برای درک ماهیت خود بهره می‌برند. هر چقدر این دانش بنیانی‌تر باشد، کودکان توانایی پرورش تخیل، تفکر خلاق، احساسات غنی‌تر و اراده قوی‌تر را پیدا می‌کنند (Moffat, 1987). معلمان نه تنها باید تفکر و تخیل کودکان را آموزش دهند، بلکه باید احساسات آن‌ها را نیز پرورش دهند. در اصل، هدف کلی آموزش والدورف موفقیت تحصیلی زیاد نیست، بلکه تربیت افراد اخلاقی مسئولیت‌پذیر است که از نظر اجتماعی آگاه هستند و از هم‌نوعان خود و جهان مراقبت می‌کنند (Frommer, 1979: 23).

به گفته فرومر ایده‌ها و پیشنهادهای اشتاینر از آن رو ارزشمند است که ماهیت عملی، کیفیت متمرکز و شکل کاملاً غیر دگماتیک دارد. در مدارس والدورف، واقعیت زندگی مدرسه‌ای، آموزش انسان‌شناسی است و نمونه‌ای از پیشرفت‌های آموزشی معلم و آگاهی معنوی کودک و روند یادگیری را ترسیم می‌کنند. بدون در نظر گرفتن مبانی معنوی، تخیل و توجه به رشد درونی هر کودک، آموزش و پرورش والدورف یک آزمایش آموزشی ساده تلقی می‌گردد (McDermott, 1984: 295). ایجاد تعادل و هماهنگی بین جنبه‌های مختلف روح (تفکر-احساس-امیال) و جسم از اهداف دیگر آموزش و پرورش والدورف است که بر بازی‌های سازنده خلاق، داستان، ریتم، حرکت و موسیقی تأکید دارد (Berner, 2022).

## ۲. مؤلفه‌های معنوی انسان‌ها

با وجود دیدگاه‌های آموزشی متعدد نسبت به ماهیت انسان، این پژوهش پداگوژی والدورف را به عنوان مبنایی برای یادگیری هدفمند و یک نظریه انسان‌گرایانه نسبت به آموزش کودکان برگزیده زیرا معتقد است نقطه تمرکز این مکتب فکری که به بررسی خرد انسان و ایده‌آلیسم انتقادی می‌پردازد، ماهیت انسان است. در نظریه رشد اشتاینر و نیروهای حیاتی یا انرژی بیوپلاسمیک، انسان از نظام پیچیده‌ای از انرژی و مجموعه‌ای از زیرسیستم‌ها ساخته شده است (de Oliveira, J. M.; do Nascimento, )

<sup>1</sup>. Frommer

(2022). این زیرسیستم‌ها شامل بدن فیزیکی، کالبد اثیری، کالبد اختری و ایگو است. زیرسیستم‌ها در مراحل مختلف وجود سطوح متفاوتی دارند، اما فقط بدن‌ها هستند که فضای فیزیکی یکسانی را اشغال می‌کنند (Marshak, 1997: 35). در بین زیرسیستم در مجموعه اصلی، همین بدن فیزیکی است که به شکل ماده تشکیل شده است، زیرسیستم‌های دیگر انرژی خالص هستند. جسم مادی و جهان معدنی دارای عناصر مشترکی هستند و از همان مواد و نیروهای حیات فیزیکی موجود در جهان بی‌جان ساخته شده‌اند (Nobel, 1996). بدن فیزیکی، همان‌طور که به حواس پنج‌گانه مربوط می‌شود، یک موجود آگاه نیز هست. کل بدن انسان و نه فقط مغز، وسیله‌ای برای آگاهی است.

زیرسیستم بعدی، جسم اتری و حاوی نیروهای تکوینی یا شکل دهنده است. این نیروی‌های ناخودآگاه، صرف‌سازمان‌دهی، شکل دادن به رشد و حفظ شکل بدن می‌شوند. این نیروی حیاتی که در سطح انرژی‌های اساسی وجود دارد، انرژی ظرفی است که ماده را به شکلی از حیات در گیاهان، حیوانات و انسان‌ها زنده می‌کند و از این طریق انسان‌ها را به همه اشکال حیات متصل می‌کند (Marshak, 1997: 8)؛ نیروهای تکوینی در رشد فکری کودکان نیز نقش دارند. انرژی بیوپلاسمیک عمدتاً در بلوغ فیزیکی کودک نقش دارد، اما در نهایت و در طول فرآیند رشد فیزیکی به انرژی برای تفکر تبدیل می‌شود (Ogletree, 1979). از یک سوکودکان انرژی فراوانی دارند که آن را از طریق رشد، بازی و فعالیت بدنی مصرف می‌کنند و از سوی دیگر فعالیت‌های متمرکز جسمی و هنری موجب حفظ و تقویت قوای رشد و انرژی بیوپلاسمیک می‌شود. حفظ این انرژی منجر به افزایش انعطاف‌پذیری بدن فیزیکی و انرژی بیوپلاسمیک برای مدت طولانی‌تر و در نهایت منجر به ظرفیت بیشتر برای رشد فکری و خلاقیت می‌شود (Berner, 2022). البته باید توجه نمود که یادگیری فکری زودرس احتمال توقف نیروهای رشد را افزایش می‌دهد.

کالبد اختری یا روح سومین زیرسیستم از مجموعه اصلی است و هم انرژی روح و هم سه قوه روح مرتبط با یکدیگر را دربر می‌گیرد که زندگی درونی انسان‌ها، تفکر، تمایل و احساس را تشکیل می‌دهند (Marshak, 1997: 36). نوبل معتقد است بدن اختری که به عنوان واسطه درد و میل عمل می‌کند، اهمیت ویژه‌ای در رشد شناختی کودکان دارد. کودکان با این توانایی به دنیا نمی‌آیند که قوای روحی را هم‌زمان با بلوغ خود پرورش دهند. بلکه هر یک از توانایی‌ها به صورت جداگانه و در طی دوره‌های مختلف رشد به فعلیت می‌رسند.

ایگو که تحت عنوان روح جسم هم شناخته می‌شود، زیرسیستم نهایی مجموعه اصلی وجودی انسان است. فقط انسان می‌تواند ادعا کند دارای نفسی است که با عناصر تابع هستی و جهان با هدف تأثیرگذاری بر وجود و ساختار فیزیکی همچون ظواهر و حرکاتش در ارتباط است (Ibid). شاید به این دلیل است که نوبل می‌گوید: «ایگو می‌تواند موجب رشد فرهنگی شود». اشتاینر اهمیت انسان‌گرایانه ایگو را چنین توضیح می‌دهد: «ما در فرآیند شناسایی (من-I) باید خود را در خودمان معنا کنیم. موجودی که می‌تواند به خودش من بگوید، در خود دنیایی دارد. ادیانی که بر پایه معرفت معنوی بنا شده‌اند، به این امر پی برده‌اند. به همین علت گفته می‌شود با (من/ایگو - I/Ego)، الوهیت از درون شروع به سخن گفتن می‌کند و برای مخلوقات پایین رتبه‌تر، خدا خودش را فقط در حوزه اتفاقات و پدیده‌های بیرونی نشان می‌دهد» (Nobel, 1996). پس این نفس ما است که به واسطه آن می‌توانیم ادعا کنیم دارای نور الهی و موجودی منحصر به فرد هستیم. به اعتقاد اشتاینر انسان به‌رغم داشتن بدنی مادی حامل روح متعالی است و درونش مملو از بلندمرتبتگی و اصالت است و هدایتگر درونی دارد. او می‌گوید آموزش و پرورش باید به دانش‌آموزان کمک کند تا نیروهای درونی خود را پرورش دهند و به ابعاد رمزآلود حیات و شبکه پیچیده‌ای که انسان را به سایر عناصر در جهان می‌پیوندد توجه کنند.

### ۳. سه دوره رشد

<sup>1</sup>. Ego

<sup>2</sup>. Formative forces

<sup>3</sup>. Nobel



در دیدگاه اشتاینر در تکامل انسان، به سه دوره برای تعیین مراحل رشد انسان باید توجه نمود. در این سه دوره رشد، بعد روحی-روانی فرد متناسب با بدن فیزیکی او رشد می‌کند. طبق توضیح دیوید مارشاک<sup>۱</sup> این رشد توسط نیروهای تکوینی بدن اثری، نیروهای آگاهی‌بخش در کالبد اختری و نیروی من/روح شکل می‌گیرد. دوره اول با تولد شروع می‌شود و با رویش دندان‌های جدید در حدود هفت‌سالگی به پایان می‌رسد. مشخصه این دوره این است که کودک اشیا را به صورت ارادی و با نیروهای تکوینی که موجب رشد سر و سیستم عصبی می‌شوند، شناسایی می‌کند. دوره دوم که سنین هفت تا سیزده سال را در برمی‌گیرد، با بیداری قوه تخیل و احساس و همچنین رشد سیستم ریتمیک کودک یا قلب و ریه‌ها متمایز می‌شود (Marshak, 1997: 39). دوره سوم شامل سال‌های بلوغ، یعنی از چهارده تا بیست‌و یک‌سالگی است که علاوه بر رشد قسمت تحتانی و اندام‌ها با رشد تفکر مستقل و انتزاعی، مشخص می‌شود. این سه دوره به‌عنوان اجزای جدایی‌ناپذیر فلسفه رشد انسانی اشتاینر عمل می‌کنند، اما سازمان‌دهی مراحل رشد شناختی انسان منحصر به اشتاینر نیست.

ژان پیاژه، مراحل کسب توانایی‌های فکری انسان را سازمان‌دهی کرده است. اشتاینر و پیاژه هر دو بر این موضوع توافق دارند که کودکان با بلوغ، توانایی‌های ذهنی متفاوتی از خود بروز می‌دهند و ذهن آنها طی چند مرحله از اوایل کودکی تا نوجوانی تکامل می‌یابد: مرحله حسی- حرکتی؛ مرحله پیش‌عملیاتی؛ مرحله عملیاتی عینی؛ و مرحله عملیاتی صوری یا انتزاعی<sup>۵</sup> (Woolfolk, 1998). در این مراحل، بتدریج تفکر احساسی جای خود را به تفکر عقلانی می‌دهد. پیاژه هم مانند اشتاینر معتقد است که اجبار کودکان برای خروج از یک مرحله رشد فکری به مرحله بالاتر عواقب جدی دارد.

اما تفاوت دیدگاه این دو متفکر در مبانی نظری آنها است. اشتاینر موقعیت انسان‌ها را در جهان هستی به‌عنوان بخشی از ساختار نظریه رشدی خود تلقی می‌کند و بر رابطه متقابل بین قلمرو فیزیکی و معنوی تأکید دارد، در حالیکه مبانی نظری پیاژه بیولوژیکی است. به عقیده پیاژه، رشد شناختی یک فرآیند زیستی است که در آن کودک برای هر موقعیت یادگیری جدید، منبعی از واکنش‌ها و ابزار زیستی را فراهم می‌آورد. ساختارهای بیولوژیکی و تمایلات شناختی در تعامل دائمی با محیط هستند و باعث می‌شوند کودک درک بیشتری از ورودی‌های ادراکی پیچیده پیدا کند. از طریق جذب و انطباق بیولوژیکی، کودکان توانایی سازگاری با تجربیات جدید و رشد را پیدا می‌کنند و در نتیجه منجر به تغییر کلی در رفتار، نگرش، عواطف و شناخت آنها می‌شود (Forman; Sigel, 1979: 13-14). فرآیند جذب و انطباق منجر به سازمان‌دهی خودبه‌خود رویدادها در ذهن و رشد فکری می‌شود. به عبارت دیگر، توانایی کودکان در تلفیق و تطبیق ابعاد آشنا و ناآشنا یک تجربه جدید، باعث شکل‌گیری مبانی تفکر منطقی در او می‌شود (Neufeld, 1976: 2).

### ۱-۳. دوره اول

در دوره اول تقسیم بندی اشتاینر، رشد بدن فیزیکی تحت تأثیر تعامل بین نیروهای تکوینی بدن اتریک و تجربیات کودک است. (Marshak, 1997). در این دوره کودکان از بدو تولد تا هفت‌سالگی اساساً از طریق حواس و با تقلید بهترین یادگیری را دارند. معلمان مدارس والدورف سعی می‌کنند محیط آرام و درعین حال گرم و فعالیت‌های مبتنی بر بازی فراهم کنند تا کودک خردسال به تحقیق در دنیای طبیعی، کشف روابط اجتماعی و تقویت قوه تخیل ترغیب شود و از این طریق استعدادهای او شکوفا شود. این فعالیت‌ها پایه‌های اساسی رشد فکری، عاطفی و جسمی کودک را فراهم می‌کند. هفت سال اول کودکی با تقلید، بازی و فعالیت بدنی سپری می‌شود و در این دوره، کودکان بیشترین سرعت رشد خود را تجربه می‌کنند، زیرا انرژی بیوپلاسمیک روی رشد فیزیکی متمرکز هستند و به‌تدریج رشد از سر به سمت پایینتر پیش می‌رود و کودکان کنترل ارادی بیشتری بر حرکات، ساختار گفتار و تفکر خود پیدا می‌کنند. از بدو تولد تا دو و نیم سالگی، نیروهای تکوینی روی شکل دادن به قسمت بالایی تمرکز می‌کنند و درگیر فعالیت‌هایی مانند یادگیری ایستادن و راه رفتن هستند. رشد کلامی با توانایی درک و ایستادن مرتبط است (Ogletree, 1979: 30).

1. David Marshak

2. The Sensorimotor Stage

3. The Preoperational Stage

4. The Concrete Operational Stage

5. The Formal Operational Stage

میزان رشد زبان و یادگیری واژگان، زمانی که کودک در تلاش است تا راه رفتن و دویدن را بیاموزد، کاهش می‌یابد. زمانی که بر این حرکات تا حدودی تسلط پیدا کرد، سرعت رشد زبان افزایش می‌یابد. به عبارت دیگر، جابجایی انرژی از مهارت حرکتی درشت<sup>۱</sup> به مهارت حرکتی ظریف<sup>۲</sup> رخ می‌دهد. در این مرحله از رشد، کودک در برابر هرگونه اراده‌ای که از بیرون به او تحمیل می‌شود، فعالانه مقاومت کند. در کودک خردسال، اراده قوی‌ترین عنصر ناخودآگاه است. در نتیجه، در دوره اراده<sup>۳</sup> نمی‌توان به احساسات یا تفکر کودک اتکا کرد. زیرا کودک در این زمان نمی‌تواند تخیل خود را کنترل کند و یا به صورت دستوری تصاویر ذهنی را به خاطر بیاورد. از آنجایی که کودک در این دوره در مراحل اولیه اعمال اراده خودش است، بسیار مهم است که اراده خود را ابراز کند و وظایف یادگیری را به روش خودش انجام دهد (Marshak, 1997: 41). در این مرحله از دوره اول، نیروهای تکوینی روی بقیه قسمت‌های سر و سیستم عصبی شروع به کار می‌کنند، درحالی که دیگر نیروها شروع به کار روی سیستم ریتیمیک می‌کنند.

دو و نیم سالگی زمان درک خود به عنوان "من" یا درک خود به عنوان یک فرد مستقل است. کودک به دنبال شناخت خود تمایل دارد در دنیای تخیل خود بدون کنترل زندگی کند. برای برآوردن این تحولات و نیازهای شناختی، کودک به یک محیط باز و وسایل بازی نیاز دارد که بتواند تخیل او را برانگیزد (Ibid: 42). در دوره اول، کودک عمدتاً از طریق تقلید یاد می‌گیرد. او در اولین سال‌های زندگی خود به مثابه یک اندام حسی قوی است. کودکان آنچه را که در محیط اطرافشان در ابعاد فیزیکی، بین فردی، اخلاقی و معنوی می‌گذرد درک کرده و از آنها تقلید می‌کنند. اشتاینر دوره اول را با مفاهیم متنوعی توصیف کرده است. از آنجا که والدین مسئول اصلی ایجاد محیط لازم برای برآوردن نیازهای رشد کودک هستند، انتظار می‌رود آنها فرآیندهای تکامل کودکان را درک کنند و برای اینکه بتوانند الگوی خوبی برای فرزندان خود باشند باید ابتدا خود ابعاد معنوی شخصیت وجودی شان را پرورش دهند (Ibid: 48). از آنجایی که شادی و لذت بر جسم کودک تأثیر می‌گذارد، والدین یا معلمان باید به آنچه کودک می‌خواهد و لذت‌بخش می‌بیند توجه داشته باشند و متعاقباً فرصت‌هایی را برای کودک فراهم کنند تا آزادانه این رویدادهای لذت‌بخش را تجربه کند. بیش از هر چیز، عشق صادقانه برای رشد سالم روحی و جسمی کودک ضروری است. درست است که حرکت و تقلید باید در برنامه درسی در درجه اول اهمیت قرار گیرد اما باید به این نکته توجه کرد آنچه که معلم یا والدین برای تقلید به کودک ارائه می‌دهند مثل هنر، شعر یا موسیقی باید ارزش اخلاقی داشته باشد.

اولین دوره تقسیم بندی اشتاینر - هفت سال اول زندگی -، شامل دو مرحله از مراحل رشد شناختی پیازه است. مرحله اول پیازه که حسی حرکتی نامیده می‌شود، از بدو تولد تا دوسالگی است. در این دوره، کودکان نوپا که از طریق تجربیات حسی و دستکاری اشیاء دانش جدید کسب می‌کنند. کل تجربه‌های کودکان در اولین دوره این مرحله از طریق رفلکس‌های اساسی، حواس و واکنش‌های حرکتی اتفاق می‌افتد. در مرحله حسی - حرکتی، کودکان یک دوره رشد چشمگیر و یادگیری را پشت سر می‌گذارند. وقتی بچه‌ها با محیط زندگی خود ارتباط برقرار می‌کنند، دائماً در حال کشف‌های روابط دنیا هستند. از نظر عاطفی، کودکان در دوره حسی حرکتی اولین ترس‌ها، بیزاریه‌ها، لذت‌ها و احساس موفقیت و شکست را تجربه می‌کنند (Neufeld, 1976: 2). یکی از ویژگی‌های کلیدی این مرحله، پایداری یا ماندگاری اشیاء است، یعنی درک این موضوع که اشیاء حتی زمانی که از دید خارج هستند وجود دارند (Forman; Sigel, 1979: 16). ناتوانی از درک ماندگاری اشیاء به این معناست که کودک هنوز نتوانسته بین خود و محیط تمایز قائل شود. به گفته نوفلد<sup>۴</sup> کودک هنوز هویت خودش را نشناخته است. او در ابتدا هویتش را با محیط خود اشتباه می‌گیرد، بتدریج از ده ماهگی به بعد می‌تواند خودش را از محیط تمایز داده و اشیاء را درک کند. پس مرحله حسی - حرکتی رویکرد پیازه، با تفکر کودکان در مورد روابط خود با اشیاء دیگر، هم از نظر اجتماعی و هم از نظر فیزیکی مشخص می‌شود.

مرحله پیش از عملیات در مدل رشد شناختی پیازه از دوسالگی شروع می‌شود و مشخصه آن استفاده از سمبل‌ها است مشروط بر اینکه به درک ماندگاری اشیاء رسیده باشد. در این مرحله کودک نمی‌تواند از منطق یا دگرگونی، ترکیب یا جداکردن ایده‌ها استفاده

1. Gross motor control

2. Finer motor control

3. Will period

4. Neufeld

کند. کودک پیش عملیاتی می‌تواند از تصاویر و کلمات ذهنی برای بازنمایی اعمال و رویدادهایی استفاده کند که ممکن است در حضور کودک رخ نداده باشند و از این طریق بین دو رویداد رابطه برقرار کند (Forman & Sigel, 1979). اشتاینر رشد گفتار را نتیجه جابجایی انرژی از کنترل حرکتی درشت به کنترل حرکتی ظریف می‌داند. به عقیده پیازه، گفتار از زمانی قادر به رشد است که کودک تصاویری در غیاب افراد و اشیایی در ذهن خود ساخته است و آن را حفظ می‌کند. باین‌حال، رشد تفکر نمادین به معنای رشد فرآیندهای فکری منطقی نیست. کودک مرحله پیش از عملیات، مانند کودک دوره اول اشتاینر، اساساً یک مقلد است که می‌تواند با جزئیات از اشیاء و رویدادهایی که در گذشته نزدیک دیده شده است تقلید کند. مشخصه تعیین‌کننده مرحله پیش از عملیات توانایی کودک برای پیش‌بینی تأثیر یک عمل بر عمل دیگر است و درک اینکه تغییر در یک عامل منجر به تغییر در عامل دیگر می‌شود. کودک در این مرحله جهت تغییر را درک می‌کند اما نمی‌تواند مقدار تغییر را درک کند (Neufeld, 1976: 6). آنها اغلب فریب ظاهر را می‌خورند زیرا به محصولات نهایی و ظاهر چیزها توجه دارند. کودکان بین دو تا هفت سال قادر به حفظ یا نگهداری تصاویر ذهنی نیستند. تفکر آنها ادراکی یا حسی محدود و غیرقابل برگشت است. طبق فرآیند تفکر کودک پیش عملیاتی، اگر چیزی بیشتر به نظر می‌رسد که زیاد است در واقعیت هم زیاد است. کودکان در این مرحله از رشد نمی‌توانند با متغیرها یا تغییر کنار بیایند و همان‌طور که اشتاینر تشخیص داد، کنترل داوطلبانه کمی بر تفکر خود دارند. رشد عاطفی کودک پیش از عملیات همچنان ماهیت خودمحوری دارد به این معنی که خود را در مرکز موقعیت‌های اجتماعی و ذهنی قرار می‌دهد و قادر به درک سایر دیدگاه‌ها نیست. در نتیجه، اگرچه کودک پیش عملیات قادر به همدردی است، اما نمی‌تواند شفقت واقعی را تجربه کند (Ibid: 11). در مورد رشد اخلاقی، نتیجه‌گیری‌های نوفلد شباهت‌های قابل توجهی با فرضیات اشتاینر دارد. کودکان در مرحله پیش عملیات، ارزش‌های افرادی که با آنها صمیمی هستند و به آنها احترام می‌گذارند را می‌پذیرند. در هر دو مدل رشد انسانی پیازه و اشتاینر، والدین و معلمان نقش اصلی و اساسی در ارتقای رشد شناختی و اخلاقی کودک دارند.

### ۲-۳. دوره دوم

این دوره مرحله رشد فیزیکی سر و سیستم عصبی است. مغز در این مرحله به ۹۵ درصد و سر به دوسوم از ظرفیت رشد خود می‌رسد. در این مرحله نیروهای رشد می‌توانند برای تفکر به انرژی تبدیل شوند (Ogletree, 1979: 33). ظرفیت کودک برای احساس و درک اخلاقی گسترده و عمیق می‌شود. تغییرات در کودک اکنون تقریباً منحصرأ به رشد روح یا بدن اختری مربوط می‌شود (Marshak, 1997: 42). قوای درک و کل فعالیت روح از این نقطه تا بلوغ شروع به رشد می‌کنند. همچنین تقلید جای خود را به کنترل ارادی بیشتر بر فرآیندهای تفکر داده و کودک در این مرحله انتقالی در جستجوی قدرت مشروعی است که بتواند به او احترام بگذارد. تقریباً دوره دوم با دستیابی به تناسب در بدن کودک مشخص می‌شود. ضمن اینکه می‌تواند حافظه خود را کنترل و با تصویرسازی فکر کند. در نتیجه این تحولات فیزیکی، این دوره آغاز تحصیل رسمی در مدرسه است.

همانطور که قبلاً گفته شد در سیستم آموزشی والدورف، هسته مرکزی برنامه درسی مبتنی بر هنر و زیبایی‌شناسی است. به عقیده اشتاینر، کودکان در این مرحله فعالیت‌های مربوط به ریتم، موسیقی و تصویرسازی را بهتر یاد می‌گیرند، زیرا کار فکری ذاتاً از احساس هنری سرچشمه می‌گیرد. در مدارس والدورف انواع رشته‌های هنری آموزش داده می‌شوند تا در کودکان توانایی سازگاری با زندگی به روشی خلاقانه، تخیلی و سازنده ایجاد شود، زیرا آموزش موضوعات صرفاً فکری موجب تضعیف تفکر و اراده فردی می‌شود (Berner, 2022). در این دوره جسم و روح به شکلی ملموس به هم مرتبط هستند، رشد شناختی آزادانه اتفاق می‌افتد مشروط بر اینکه تفکر از کانال و روش درست مدیریت شود. در این مرحله، نیروهای تکوینی عمدتاً بر رشد سیستم ریتمیک تمرکز می‌کنند.

با توجه به اینکه کودکان در این مرحله به فرصتی برای اظهار نظر، موسیقی، حرکات موزون و در زندگی روزمره به برنامه منظم غذایی، درسی و خواب نیاز دارند، لذا در مدارس رودولف موضوعات فکری صبح‌ها و فعالیت‌های هنری در بعدازظهر ارائه می‌شود. از آنجا که تفکر منطقی هنوز برای کودکان ممکن نیست، آنها در نهایت می‌توانند ایده‌ها را عینیت بخشند و آن‌ها را در قالب الگوهای مختلف دست‌کاری کنند (Moffat, 1987: 92). کودکان در دوره دوم در رویا زندگی می‌کنند و یادگیری آنها توسط حواس، احساسات و تخیل صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر جهان را با تخیلات خود تعریف می‌کنند (Marshak, 1997: 44). بنابراین، آموزش و برنامه درسی دوره دوم بر رشد تخیل کودک تأکید دارد. معلم باید همه چیز را به شیوه‌ای معنوی و هنری برای دانش‌آموزان آموزش دهد. محتوای برنامه درسی از طریق تصاویر و داستان‌ها، ارزش‌های زیبایی‌شناختی و اخلاقی منتقل می‌شود و کودک

می‌تواند ارزش‌های درونی و معانی باطنی را از داستان‌ها استخراج کند. این محتوا هرچه بیشتر با وضعیت رشد روان‌شناختی کودک منطبق باشد، تمایل کودک به مطالب آموخته‌شده بیشتر شده و هدف یادگیری-تغذیه فکری و معنوی- حاصل می‌شود. مرحله متناظر پیاژه با دوره دوم اشتاینر، مرحله عملیاتی است؛ بین هفت تا چهارده سالگی. کودک عملیاتی با جهان به شیوه‌ای نظام‌مند برخورد می‌کند. او به‌طور منطقی به رویدادها و اشیاء واقعی، یا رویدادها و اشیایی که آنها را به تجربه شناخته و می‌تواند به خاطر بیاورد، فکر می‌کند. در این مرحله از رشد کودکان توانایی تفکر به صورت منطقی را پیدا می‌کنند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت فرآیند تفکر در دوره دوم رشد عملیاتی است و با وجود اینکه ماهیت تصویری دارد و به احساسات و عواطف نزدیکتر است اما کودک کنترل آگاهانه بیشتری بر تفکر خود دارد. کودک عملیاتی عینی همچنین قادر به حفظ یا نگهداری تصاویر ذهنی است. از ویژگی‌های دیگر این دوره این است که تعاملات اجتماعی واقعی‌تر می‌شود، یعنی کودکان قادرند به‌طور مؤثر به افراد دیگر گوش داده و به آن‌ها پاسخ دهند، و قانونمندان بازی کنند.

### ۳-۳. دوره سوم

در دوره سوم یا نوجوانی همزمان با اینکه نیروهای تکوینی موجب رشد تنه و اندام تحتانی هستند، احساسات از بدن آزاد شده و تبدیل به قوه نفس می‌شود که در رشد ویژگی‌های جنسی ظاهر می‌شود (Marshak, 1997). اشتاینر معتقد است رشد جسمی و عاطفی در نوجوانی بیش از رشد جنسی است. روحی که در کودک متولد می‌شود از فعالیت درونی بدن که قبلاً با آن درگیر بود، رها می‌شود، اینجاست که کودکان به سطح جدیدی از آگاهی و تفکر مستقل و انتقادی می‌رسند. اکنون که تفکر به جای قلب از ذهن سرچشمه می‌گیرد، کودک می‌تواند با انتزاعات و نظریه‌ها کار کند و آن‌ها را به شیوه‌های جدید عینیت بخشد و دست‌کاری کند به عبارت دیگر از بازی‌های تخیلی کودک کاسته می‌شود (Moffat, 1987). با توجه به اینکه در این زمان رشد شناختی کودک مبتنی بر استدلال است، اخلاقیات در او رشد یافته و اعمال او ناشی از احساس مسئولیت و وظیفه‌شناسی است. احساسات پرورش یافته و با اندیشه و اراده هماهنگ می‌شوند. علاوه بر این، با بروز قوه تفکر و احساس، نوجوان به یک آرمان‌گرایی آمیخته با تخیل گرایش پیدا می‌کند (Marshak, 1996: 47). در راستای رشد فردیت و خودشناسی که مشخصه دوره سوم است، نوجوان سؤالات عمیقی را درباره معنای زندگی مطرح می‌کند؛ مثلاً من کیستم؟ و چرا اینجا هستم؟ (Frommer, 1979: 25). وظیفه آموزش و پرورش در این مرحله این است که به جوان کمک کند تا پاسخ این پرسش‌ها را بیابد.

طبق رویکرد آموزشی والدورف وسیع‌ترین ابزار آموزشی که می‌تواند به کودک امکان رشد را دهد، بوم نقاشی است. محیط یادگیری می‌تواند از طریق روابط معلمان با دانش‌آموزان، تأثیر مستمری در زندگی نوجوانان ایجاد کند. باین‌حال، معلم باید مدام در نظر داشته باشد که نوجوان هنوز یک فرد بالغ نیست. او توانایی قضاوت عادلانه را ندارد، زیرا نیروی لازم برای کنترل و تجزیه و تحلیل فعالیت‌های روح آزاد نشده است. بیست و یکمین سال زندگی زمان بیداری معنوی است زیرا هوشیارانه از روح خود آگاهی پیدا می‌کند، اراده ظهور پیدا می‌کند و به نیروی ذهنی تبدیل می‌شود، در این سن، فرد ظرفیت و مسئولیت خودآموزی را به دست می‌آورد و تلاش می‌کند یک رابطه خلاق با دنیای بیرونی برقرار کند. نوجوانان از طریق رویارویی با شخصیت‌های بالغ‌تر از فردیت خود آگاه می‌شوند. به هر میزان که استقلال در استدلال، قضاوت و توان پرسش‌های نقادانه نوجوانان افزایش می‌یابد، به همان نسبت شکل دادن به تفکر در آنها کمتر تحت تأثیر عوامل بیرونی قرار می‌گیرد. در فلسفه تعلیم و تربیت والدورف، رشد کلی و همه‌جانبه فرد مورد نظر است (Marshak, 1997: 50). در نظام آموزشی مورد نظر او نوجوان نحوه عمل اشیاء و چگونگی کسب مهارت‌های لازم برای زیستن در دنیای اجتماعی که در آن زندگی می‌کند، را آموزش می‌بیند. در برنامه درسی والدورف آموزش باید سر و دست را به هم متصل و متوازن کند و در این فرایند رشد، نوجوان به وظیفه خود پی می‌برد که چگونه می‌تواند به جهان کمک کند. در دوره دوم، آموزش به‌طور کامل در طبیعت انسان غوطه‌ور بود درحالی‌که در دوره سوم، معلمان باید در زندگی غوطه‌ور شوند و از واقعیت‌ها موجود در آن آموزش دهند (Steiner, 1976: 175). متناظر دوره سوم اشتاینر، مرحله چهارم رشد شناختی پیاژه است که با شروع بلوغ در حدود سنین سیزده و چهارده سالگی آغاز می‌شود. مشخصه تعیین‌کننده مرحله نهایی پیاژه مانند دوران سوم اشتاینر، ظهور تفکر صوری پایدار و توانایی کودک برای درگیر شدن در تفکر انتزاعی است. او در این دوران از کار با ایده‌ها، دست‌کاری انتزاعات و نظریه‌ها لذت می‌برد. تفکر عملیاتی صوری ارادی و نسبت به تفکر عملیاتی عینی انعطاف‌پذیرتر و عینی‌تر است. در طول مرحله عملیاتی صوری، نوجوان بتدریج ناهماهنگی بین آنچه او معتقد است جهان باید باشد و آنچه جهان واقعاً هست، را درک می‌کند. او اکنون می‌تواند خود را به‌جای شخص دیگری تصور کند و در نتیجه شفقت را تجربه کند. در نتیجه،

در این دوره از رشد نوجوان در بحث‌ها و جنبش‌هایی که ماهیت اصلاح‌طلبی اجتماعی دارند درگیر شده و خانواده و جامعه را نقد می‌کند (Neufeld, 1976).

#### ۴. رشد معنوی در آموزش و پرورش والدورف

اشتاینر معتقد است که آموزش و پرورش باید نیازهای رشد کودکان را درک کرده و پاسخ دهد و ثمره این آموزش و پرورش باید تربیت جوانانی باشد که تفکر مستقلی دارند و قادرند خلاقانه چالش‌های زمان خود را برآورده کنند. روح ایده‌آل‌گرایی، تعهد، تعامل با جهان و آینده‌نگری از ویژگی‌های بارز آموزش والدورف است. رویکرد آموزشی «سر، قلب و دست» به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد عمیقاً بیاموزند و دیدگاه‌ها و دانش خود را از طریق سر گسترش دهند و به درک عمیقی از دنیای اطراف برسند (James, 2013: 4). یادگیری در تمام سطوح خود در کنار فرآیند کسب اطلاعات، مستلزم استفاده دائمی از ظرفیت‌های ذهنی و بهره‌گیری از انواع هوش و ابزارها است.

محققان معتقدند که آموزش باکیفیت و اصلاحات آموزشی موفق با تغییر فرهنگ یادگیری قابل‌دستیابی است. به‌ویژه در زمینه یادگیری مادام‌العمر<sup>۱</sup> که هر سه حوزه یادگیری: شناختی (سر)، عاطفی (قلب) و روانی حرکتی (دست‌ها) را باهم یکپارچه می‌سازد. یادگیری مادام‌العمر که با عنوان‌های دیگری مانند یادگیری مستمر، یادگیری مداوم، یادگیری در دوران زندگی نیز یاد شده است، مفهوم هنجاری نیست بلکه یک اصل سازمان‌یافته چندبعدی است که جنبه عمودی آن شامل، طی فرآیند یادگیری از تولد تا مرگ است و جنبه افقی آن که کل گستره زندگی فردی و اجتماعی را در بر می‌گیرد و بر زمینه‌های مختلف یادگیری شامل خانواده، اجتماع، مدرسه و محل کار متمرکز می‌شود. یادگیری مادام‌العمر، توسعه پتانسیل انسانی را از طریق یک فرایند حمایتی مستمر تحریک می‌نماید و به افراد قدرت کسب دانش، ارزش‌ها، مهارت‌ها و فهمی را می‌دهد که در سراسر زندگی به آنها نیاز خواهند داشت و با اطمینان خلاقیت و لذت بردن از کلیه وظایف، شرایط و محیط، آن را به کار خواهند برد. یادگیری مادام‌العمر، آرزوی مداوم یادگیری و پذیرفتن مسئولیت یادگیری فردی است. در این یادگیری، فرد رویکرد زندگی، ارزش‌ها و رفتارها را از نو بازبینی می‌کند. کاسکان و دمیرل<sup>۲</sup> به نقل از کیلی و کانن<sup>۳</sup> عبارات یادگیری مادام‌العمر را به یادگیری در طول زندگی فرد نسبت می‌دهند و آن را تنها مختص یادگیری در زمان تحصیل و یا دانش کسب شده در محیط کار نمی‌دانند. یادگیری در سرتاسر زندگی برای جوامع دموکراتیک لازم است. آموزش نباید به تحصیل رسمی ختم شود بلکه آموزش در سرتاسر زندگی بزرگسالان باید تداوم داشته باشند. چنین ایده‌ای بر مفهوم جامع یادگیری بنا شده و با کسب دانش، تجدید و استفاده از آن مرتبط است. یادگیری سراسر عمر، نه تنها به این معناست که افراد باید از فرصت‌های ایجاد شده توسط جامع متنفع شوند، بلکه جوامع باید فرصت‌های جدیدی را برای افراد خود تدبیر نمایند. در این دیدگاه جامعه باید بر اندیشه یادگیری برای زیستن با یکدیگر که در برگیرنده توسعه درک دیگران، پیشینه و عادات آنها و ارزش‌های معنوی، فرهنگی و اجتماعی است بنا شود، تا افراد، یکدیگر را با درک چگونگی مدیریت تضادها به شیوه هوشمندانه و مسالمت‌آمیز، تأیید نمایند (Barbar, 2014).

یک مدل یادگیری دیگر که یادگیری سازگار با مغز<sup>۴</sup> نامیده می‌شود، مولفه‌های دیگری را در بر می‌گیرد. یادگیری سازگار با مغز بر چگونگی یادگیری طبیعی مغز تأکید دارد و به دنبال تغییر چارچوب، بر اساس ساختار و کارکرد واقعی مغز انسان است. دانستن این نکته ضروری است که همه فعالیت‌هایی که در مدرسه می‌شود با مغز درگیر بوده و براین اساس، بی‌توجهی به آن (مغز) غیرمسئولانه است. سه مولفه اساسی یادگیری سازگار با مغز، آرمیدگی هوشیار، غوطه‌ورسازی در تجارب پیچیده و پردازش فعال اطلاعات است. این مولفه‌ها برای کمک به هدایت و پرورش شیوه‌های تدریس مؤثر و کمک به دانش‌آموزان طراحی شده است تا یادگیری با استانداردهای بالا به کار گرفته شود (سیفی؛ ابراهیمی قوام و دیگران، ۱۳۹۶). کارلا هانافورد<sup>۵</sup> بیان می‌کند که حالت

<sup>1</sup>. Lifelong Learning

<sup>2</sup>. Demirel & Coskun

<sup>3</sup>. Kiley & Cannon

<sup>4</sup>. Brain compatible learning

<sup>5</sup>. Carla Hannaford

بهینه یادگیری زمانی است که کل مغز یکپارچه شود. در راستای این دیدگاه، برونر معتقد است که که ذهن، در امتداد دست‌ها و ابزارهایی است که استفاده می‌شود و یادگیری، تفکر، خلاقیت و هوش تنها مربوط مغز نیستند بلکه فرآیندهایی هستند که کل بدن را درگیر می‌کنند. وی این دیدگاه را با این بیان که دانش با فعالیت حرکتی شدید و احساسات بسیار قوی ارتباط دارد، گسترش می‌دهد. تجربه همیشه با دانش و فعالیت حرکتی معین همراه است و یادگیری نیز یک عمل روانی حرکتی است که با احساسات خوشایند یا ناخوشایند و دانش خاصی همراه است. وقتی عواطف و بدن از دانش جدا شود، رفتار معقولی وجود ندارد و یادگیری رخ نمی‌دهد. این حواس هستند که اطلاعات اطراف را به مغز می‌رسانند و این اطلاعات، درک ما از جهان را شکل می‌دهند. دانش نظری تنها با سر به دست نمی‌آید، بلکه هم زمان با قلب و دست و همه حواس حتی کل بدن به دست می‌آید. ضمناً باید به این نکته توجه کرد که یادگیری شناختی «خالص» وجود ندارد، زیرا سر و بدن به هم مرتبط می‌مانند، حتی اگر فرد بخواهد عامدانه بخشی از بدن را از یک مطالعه نظری حذف کند (Meyer, 2002).

#### ۱-۴. سر

رویکرد سر به یادگیری شناختی اشاره دارد. یادگیری شناختی رشد جنبه‌های مختلف عملکرد ذهن است که سبب ادراک، حافظه، تخیل، تأمل، تفکر و زبان می‌شود. ارزیابی رشد یادگیری‌های شناختی آسان‌تر است و به همین دلیل یادگیری شناختی نقطه تمرکز و اولویت در مدارس است (Gazibara, 2013). سر، همه کارکردهای روان‌شناختی و فکری را ذخیره می‌کند و به ما امکان می‌دهد جهان را درک کنیم و در مورد چیزهای خاصی قضاوت منطقی داشته باشیم. به‌طور خاص، این فرآیندها شامل ادراک، حافظه، تخیل، فکر و زبان است. معمولاً حوزه شناختی به‌عنوان آنچه می‌دانیم توصیف می‌شود، اما دارای سطوح مختلفی مثل دانش، درک، کاربرد، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزیابی است (Jensen, 2003). از آنجایی که معمولاً این رویکرد در مدارس غالب است، باید به دو حوزه دیگر یعنی عاطفی و روانی- حرکتی که برای رشد کامل دانش‌آموز ضروری هستند، فضا داده شود. در این ارتباط به فضاهای غیررسمی که منبع مهمی برای رشد فعالیت‌های آموزشی در حوزه شناختی است می‌توان اشاره کرد.

#### ۲-۴. قلب

قلب به درگیری عاطفی و یادگیری عاطفی اشاره دارد. اغلب اوقات یادگیری عمیقاً تحت تأثیر احساسات است و می‌توان از آن برای آموزش و درک عمیق‌تر موضوعات مختلف استفاده کرد. عواطف و احساسات دانش‌آموزان را در هر کلاسی، می‌توان نقطه قوت محسوب کرد زیرا فقط یک جنبه از فرآیند یادگیری نیست، بلکه شکل کاملی از یادگیری است. یکی دیگر از جنبه‌های یادگیری عاطفی این است که می‌تواند دانش‌آموزان را تشویق کند تا در مورد ارزش‌ها، احساسات، نگرش‌ها، هویت و ادراک شخصی خود بیشتر بیاموزند (Gazibara, 2013). علاوه بر این، می‌تواند به رشد جامعه و ایجاد روابط سالم بین دانش‌آموزان و جامعه کمک کند. حتی اگر این شبکه پشتیبانی مستقیماً در کلاس رخ ندهد، ممکن است در حوزه‌های دیگر زندگی آن‌ها به کار برد. یادگیری نه‌تنها یک فرآیند ذهنی است، بلکه تحت تأثیر احساسات ما نیز قرار می‌گیرد. احساسات یادگیری را تحریک می‌کنند و تعیین می‌کنند که آیا ما به این یادگیری اطمینان داریم یا خیر. فقط زمانی که احساسات قوی نسبت به آن داشته باشیم، چیزی را باور می‌کنیم و به آن اهمیت می‌دهیم.

مفهوم قلب تنها شامل احساسات متنوعی نیست که با ادراکات و افکار ما همراه است، بلکه قبل از هر چیز احساسات اساسی مثل عشق، ایمان، اعتماد و قدردانی را شامل می‌شود. بیدار بودن وجدان ما، حس زیبایی شناختی و خوبی کردن همه بر اساس ارزش‌های اخلاقی است. تأکید می‌کند که آموزش خوب از درگیر کردن احساسات اجتناب نمی‌کند، بلکه از آن بهره می‌برد. معلم مدرسه باید از احساسات به‌عنوان بخشی از فرآیند یادگیری استفاده کند زیرا احساسات شکلی از یادگیری و بخشی جدایی‌ناپذیر و ارزشمند از آموزش هر کودکی است. درگیر کردن احساسات به فعال شدن ناحیه مرکزی مغز کمک می‌کند و در این حالت آنچه را که می‌آموزیم بهتر درک می‌کنیم. ضمن اینکه آنچه را به این شیوه آموخته‌ایم به آن اعتقاد پیدا می‌کنیم و به خاطر می‌سپاریم (Bruhlmeier, 2010).

#### ۳-۴. دست‌ها

<sup>1</sup>. Bruner

ارتباط بین بدن و ذهن چندین دهه پیش توسط دانشمندان علوم اعصاب اثبات شد. زمانی که بر روی مچچه که برای حفظ وضعیت، هماهنگی، تعادل و حرکت اهمیت کلیدی دارد، تحقیق می‌کردند دریافتند بخشی از مغز که حرکات را پردازش می‌کند، همان بخشی است که یادگیری را نیز پردازش می‌کند؛ بنابراین حرکات و یادگیری در تعامل دائمی با یکدیگر هستند (Jensen, 2003). منطقه تحت پوشش دست بسیار پیچیده است. در فعالیت عملی که توسط دست انجام می‌شود، مهارت دستی و قدرت بدنی با عقل و قدرت اراده ترکیب می‌شود (Bruhlmeier, 2010). بدن یک واسطه در یادگیری است زیرا تمام حواس را به کار می‌گیرد که درباره دنیای اطراف به ما اطلاعات دهد. تحقیقات نشان داده که حرکات، اتصالات عصبی را در کل بدن فعال کرده و بدن را به ابزاری برای یادگیری تبدیل می‌کند. محققین ثابت کرده‌اند لازمه بلوغ که یکپارچگی حسی حرکتی است (Hannaford, 2005; Jensen, 2005). به عقیده دانشمندی که در مورد سبک‌های یادگیری تحقیق کرده‌اند، تقریباً ۸۵ درصد از فراگیران یادگیرنده‌های حرکتی هستند، با این وجود برنامه درسی مدراس کمتر بر یادگیری حرکتی متمرکز است (Hannaford, 2008). این دیدگاه با ادعای بوگنر تقویت می‌شود که آموزش بدون تحرک پرخاشگری را تشویق می‌کند. زمانی که کودکان مجبور می‌شوند در جای خود بی‌حرکت بنشینند، در خلال استراحت‌های کوتاه‌تر انفجار در فعالیت حرکتی رخ می‌دهد که اغلب با رفتار پرخاشگرانه همراه است. نادیده گرفتن بدن در یادگیری به معنای نادیده گرفتن این واقعیت است که بدن انسان دارای سیستم یکپارچه‌ای از سلول‌ها، مولکول‌ها، ماهیچه‌ها و اندام‌هایی است که کاملاً به یکدیگر وابسته هستند (Jensen, 2003). آموزش بر برانگیختن علایق شناختی، تجربی و فعال یک فرد متمرکز است. علایق شناختی از طریق راهبردهای یادگیری و آموزش پاسخ داده می‌شوند (Bognar, 2005).

## ۵. رشد اخلاقی در آموزش والدورف

طبق فلسفه اشتاینر، معنویت موجب می‌شود انسان به چیزهایی بالاتر از نیازها و علایق دنیایی بیندیشد. بدون آن هیچ پیشرفت اخلاقی چه از نظر فردی و چه از نظر اجتماعی نمی‌تواند رخ دهد (Moffat, 1987: 22). به اعتقاد اشتاینر یکی از مسئولیت‌های آموزش پرورش رشد معنویت با آموزش اخلاق است. در مدارس والدورف اخلاق به‌طور مستقیم تدریس نمی‌شود، بلکه از طریق موضوعات مختلف پرورش داده می‌شود. رشد احساسات کودکان نسبت به انسان و جهان در دوران دوم، پشتوانه لازم برای ظهور اندیشه‌های اخلاقی در نوجوانی است. آموزش کودکان نباید با مفاهیم انتزاعی آغاز شود، بلکه ابتدا معلم باید به زندگی احساسی کودک توجه کند، احساسات او را پذیرا باشد و در نهایت احساس را به سمت قوه تفکر و اراده هدایت کند. برای این کار معلم نباید صرفاً خوبی یا بدی اعمال را تعیین کند بلکه بایستی زیبایی یا زشتی آنها را بیان کند. چنین عباراتی را کودکی که زندگی او سرشار از احساسات است درک می‌کند، اما درست و نادرست اصطلاحاتی انتزاعی هستند و روی آنها تأثیر نمی‌گذارد (Ibid: 25). حس اخلاقی از طریق تصاویر زندگی و همچنین از طریق الگوهایی که کودک به آن‌ها نگاه می‌کند رشد می‌یابد. معلم با بیان تجربیات افراد خوب در زندگی و داستان‌ها از قدرت تصویرسازی تفکر کودک استفاده می‌کند در نتیجه، روح تقلید در کودک موجب رشد اخلاقی او می‌شود (Marshak, 1997: 44). رشد اخلاقی مانند فرآیندهای شناختی زمانی اتفاق می‌افتد که سه فضیلت انسانی قدردانی، عشق و وظیفه‌شناسی در دوران رشد کودک ظاهر شود. اشتاینر می‌گوید این فضایل باید از طریق رشد آزادانه اخلاق در روح کودک کسب شود تا تلقین آن از طریق مجموعه‌ای از احکام اخلاقی.

**قدردانی** ویژگی اخلاقی غالب دوره اول است. این حس زمانی در انسان ایجاد می‌شود که نیروهای رشد درونی در سرزنده ترین حالت و در اوج شکل‌گیری باشند. معلم تلاش می‌کند تا احساس قدردانی در کودک را نسبت به هر چیزی که دریافت می‌کند از طریق رشد نظام‌مند قدردانی، تقویت کند. قدردانی حالتی شناختی عاطفی است که با تشخیص دریافت منفعت بوجود می‌آید و احساس مثبتی را به همراه دارد (Yoshimura; Berzins, 2017). این احساس در پی تأیید دو واقعیت ایجاد می‌شود؛ نخست اینکه نتیجه مثبت داشته باشد و دوم اینکه این نتیجه مثبت از یک منبع خارجی حاصل شود (Emmons; McCullough, 2003). بنابراین قدردانی مرتبط با منفعتی است که از دیگران دریافت می‌شود و با آگاهی هیجانی همراه است. به عبارت دیگر قدردانی یک واکنش سریع، شدید و نسبتاً کوتاه روانشناختی بابت سپاسگزاری از منفعتی است که از دیگری دریافت شده است. کودک با مشاهده رفتار بزرگسالان و روش‌های ابراز قدردانی توسط آنها، این رفتار را تقلید می‌کند (Steiner, 1988: 128). از

<sup>1</sup>. Greg Bognar

طریق قدردانی انسان یاد می‌گیرد قوانین طبیعت را بشناسد، خود را در طبیعت می‌بیند و می‌داند که آنچه تنها با حواس خود کشف می‌کند از او یک انسان کامل نمی‌سازد. قدردانی، انسان‌ها را به سرشت الهی متصل می‌کند.

فضیلت دوم یعنی **عشق**، از قدردانی پرورش یافته در دوره اول زاده می‌شود. در دوره دوم، شکل اولیه عشق بین معلم و شاگرد ابراز می‌شود. برای پرورش این وجه دوم روح، معلم باید به ماهیت جهانی عشق ارزش قائل شود (Ibid: 132). علاوه بر این، معلمان باید به انتقال تدریجی کودکان از مرحله تقلید از معلم و مرجعیتی که برای معلم قائل هستند آنان را به حس واقعی و صادقانه از عشق برسانند. رفتار کلی معلمان در تایید این عشق نقش دارد. اگر آموزش، فرآیند صحیح را دنبال کند بروز عشق اتفاق می‌افتد به طوری که روح و روان کودکان با هم تلفیق می‌شوند و ارگانسیم انسان را شکل می‌دهد. این همان زمان بروز و بیداری و در واقع آغاز دوره بلوغ است (Ibid: 136). عشق، عالیترین پدیده روانی و درونی در کودکان است، روشن است که پدیده‌های روانی را نمی‌توان با چشم سر دید؛ در واقع هر کس این پدیده را در نفس خود دریافت می‌کند و برای دیگران از راه مشاهده حالات و عوارض آن ادراک می‌شود.

سومین فضیلت یعنی **وظیفه‌شناسی** بر پایه قدردانی و عشق شکل گرفته است و در سن بلوغ آشکار می‌شود. اگر در دوره‌های قبلی مبانی درست قدردانی و عشق در کودک ایجاد شده باشد، احساس وظیفه ایجاد می‌شود. اما اگر افراد نتوانند نظم اخلاقی را با نظم طبیعی جهان آشتی دهند و این دو جهان را به‌عنوان بخشی از یک وحدت کلی در نظر بگیرند، از درون دچار بحران می‌شوند. اگرچه مراحل رشد اخلاقی کلبیگ و اشتاینر با ماهیت مرتبط رشد شناختی و عاطفی مشخص می‌شود، اما نظریه کلبیگ در مورد اخلاق از یک جهت مهم متمایز است. کلبیگ رویکرد شناختی تری را در پیش گرفت و دلایل پشت پرده قضاوت اخلاقی کودکان را بررسی کرد، درحالی‌که اشتاینر اساساً بر جنبه‌های معنوی اخلاق و پرورش سه حالت روحی تمرکز داشت (Forman; Sigel, 1979: 177).

کلبیگ در مطالعات خود به این نتیجه رسیده است که ترتیب و مراحل شش‌گانه رشد اخلاقی، در فرهنگ‌های گوناگون، ثابت و بدون تغییر است. به نظر او در طول رشد اخلاقی هر فرد، هیچکدام از این مراحل حذف نمی‌شود و جهش از مراحل پایین‌تر به مراحل نهایی ممکن نیست. البته ممکن است رشد اخلاقی به خاطر تفاوت‌های فرهنگی و فردی، سریع یا کند شود، ولی به گمان او، تفکر اخلاقی، الگویی جهانی دارد. به طور کلی رشد اخلاقی، پیشرفت به سوی مراحل بالاتر است و در آن بازگشتی به مراحل قبلی وجود ندارد. او بر اساس مطالعاتی که در جوامع مختلف انجام داد نتیجه گرفت که بیشتر افراد به مراحل بالاتر رشد اخلاقی نمی‌رسند. به نظر کلبیگ بر عکس بزرگسالان که معتقد است که بین داورهای اخلاقی و رفتار اخلاقی آن‌ها ارتباط نزدیکی وجود دارد، بین رفتار اخلاقی و داورهای اخلاقی کودکان لزوماً ارتباطی نیست، اطلاع و آگاهی از میزان رشد داورهای اخلاقی یا این که کودک در چه مرحله‌ای از استدلال اخلاقی است، لزوماً به ما این امکان را نمی‌دهد که رفتار کودک را در یک موقعیت اخلاقی ویژه پیشگویی کنیم. بیشتر رفتارهای آنها، آنی هستند و همیشه این طور نیست که رفتارهای اخلاقی از طریق استدلال یا تفکر سنجیده و حساب شده، هدایت شود.

رشد اخلاقی در بزرگسالان آن دسته از قوانین و مقررات اجتماعی است که تعیین می‌کند انسانها در رابطه با دیگر مردم چگونه باید رفتار کنند. از نظر روانشناسان این قوانین مشتمل بر سه جنبه اساسی شناختی، عاطفی و رفتاری هستند که به کمال انسان در زندگی شخصی و اجتماعی و معنوی او می‌انجامد.

مطالعات نشان داده‌اند که هرچه سن و هوش عمومی یک جوان بالاتر باشد، از قدرت استدلال اخلاقی بالاتری نیز برخوردار است (Ibid: 179). استدلال اخلاقی پیشرفته به استدلال منطقی بستگی دارد که هم برای رشد اخلاقی ضروری است و هم محدودیت‌هایی برای آن نیز تعیین می‌کند. لذا اکثر افراد اخلاق مدار در مراحل منطقی بالایی از مراحل اخلاقی هستند. کلبیگ نتیجه می‌گیرد که مراحل بالاتر رشد اخلاقی از این جهت مهم هستند که افراد براساس تصمیمات اخلاقی به عدالت نزدیکتر می‌شوند چون عدالت غایت هر استدلال اخلاقی است. بر اساس این دیدگاه شناختی، رشد تفکر و حل مسئله موجب تحریک رشد اخلاقی می‌شود.

یافته‌های کلبیگ اساس فلسفه‌ای از تربیت اخلاقی را بنیان گذاشته که به‌جای آموزش قوانین اخلاقی ثابت به تحریک رشد اخلاقی می‌پردازد. کلبیگ، اخلاق را با مفهوم عدالت تبیین می‌کند و معتقد است قضاوت‌های اخلاقی کودکان و نوجوانان متضمن برداشت‌های متفاوتی از این مفهوم است. همچنین، درک آن‌ها از عدالت در سطوح مختلف، متفاوت است. بالاترین سطح آن،



دست یافتن به حقوق مساوی و جهانی برای همه مردم و تحقق ارزش های عالی انسانی در زندگی است. اصول اخلاقی در این مرحله جهانشمول دربرگیرنده مفهومی از عدالت است و مقصود از عدالت آن است که تک تک افراد جامعه به راه حلی برسند که مطلوب همه باشد. چنین راه حلی هنگامی حاصل خواهد شد که هر کس خود را بی طرفانه در جایگاه دیگری فرض کند. اما از آنجا که نظریه کلبرگ ماهیت شناختی عملی دارد از درک دیدگاه کیهانی، که اساس فلسفه اشتاینر است، ناتوان است و قادر نیست به این سوال که «چرا باید اخلاقی باشیم؟» پاسخ دهد. زیرا در رویکرد وی معنای زندگی روشن نشده است و پرسش هایی که فراتر از مسائل اخلاقی عدالت هستند، بی پاسخ می مانند (Ibid: 183-4).

برای آموزش اشکال بالاتر آگاهی باید به آموزش و پرورش اشتاینر والدورف توجه کرد. به دلیل تأکید شدید بر ارتباط رشد معنوی با رشد جسمی و شناختی در مدارس والدورف، فلسفه آموزش و پرورش رودولف اشتاینر در این مؤسسات آموزشی مبهم مانده است. شیوه های آموزشی سنتی، نظریه اشتاینر را بسیار رادیکال و غیرعادی می دانند. با بررسی دقیق تر، در می یابیم که ساختار سازمانی نظریه رشد اشتاینر شباهت های قابل توجهی با مدل های شناخته شده تر رشد انسانی دارد. برای مثال، تقسیم رشد شناختی کودکان به مراحل مختلف در مدل مشهور رشد انسانی پیاده نیز یافت می شود. علاوه بر این، شباهت هایی در مورد توانایی های شناختی کودکان در هر دو مدل به چشم می خورد. از نظر رشد اخلاقی، نظرات اشتاینر در مورد تربیت اخلاقی در نتایج کلبرگ نیز منعکس شده است. اشتاینر و کلبرگ از رویکردی فراگیر و جهانی در روش های آموزش اخلاق دفاع می کنند. شباهت هایی بین نظریه اشتاینر و دو نظریه پرداز شناختی (پیازه و کلبرگ) وجود دارد، اما اشتاینر نظریه خود را فراتر از ساختارهای شناختی ذاتی گسترش می دهد تا معنویت و یک مفهوم کل نگر از کودک را در بر بگیرد. شاید دلیل اینکه فلسفه آموزش و پرورش والدورف گمنام مانده است به دلیل وارد کردن معنویت به روش شناسی آموزشی او باشد. باین حال، در میان بحث های اجتماعی جاری در مورد شیوه های آموزشی مرسوم و تلاش مستمر والدین برای مدارس باکیفیت و اشکال جایگزین آموزش، آموزش و پرورش والدورف که کاملاً بر نظریه رشد انسانی اشتاینر بنا شده، مورد توجه و تأیید تحقیقات علمی و تجربی قرار گرفته است.

### نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف واکاوی و تبیین فلسفه آموزش و پرورش اشتاینر والدورف انجام شده است. از نظر اشتاینر، یکی از کاستی های اولیه نظام آموزشی رایج در عصر خود، بی توجهی به زندگی معنوی انسان ها بود. با در نظر گرفتن این دیدگاه فلسفی، آموزش و پرورش بایستی مستلزم درکی جامع از ساختار جسمانی، روحی و معنوی انسان باشد که در طول زندگی انسان رشد یابد. با این وصف، از نظر اکثر متخصصان و فیلسوفان تعلیم و تربیت وظیفه اصلی آموزش و پرورش در کشورها کمک به کودکان جهت برآوردن نیازهای رشدی دانش آموزان در دوران کودکی و جوانی باید باشد، هرچند این نیازهای رشدی در بین فیلسوفان تربیتی در جهان متفاوت است. در اصل، هدف کلی آموزش والدورف موفقیت تحصیلی زیاد نیست، بلکه رشد افراد اخلاقی و تربیت افراد مسئولیت پذیر است که از نظر اجتماعی آگاه هستند و نسبت به هموعان خود و جهان احساس مسئولیت می کنند؛ به عبارت دیگر، هدف، رشد اخلاق و معنویت در دانش آموزان است. اصول تعلیم و تربیت اشتاینر متکی بر نگرش خاص بر رشد کودک بوده و معتقد است تعلیم و تربیت باید با مراحل مختلف رشد کودک تناسب داشته باشد. مبانی برنامه درسی او این است که اگر به کودک یک برنامه درسی متوازن و خلاق ارائه شود در بزرگسالی خلاق و منعطف خواهد شد.

از نظر اشتاینر والدورف، اساس ماهیت انسان ها روح و معنویت است. مؤلفه فیزیکی وجود ما صرفاً شکلی است که روح در آن زندگی می کند و ابزاری است که از طریق آن روح عمل می کند. در این فلسفه شخص تجلی یک موجود روحانی الهی است که از وجود روحی - روح صرف نازل می شود و در این دنیا در وجود جسمانی - بدنی بین تولد و مرگ تکامل می یابد. مطابق با این دیدگاه فلسفی، مفهوم اساسی که کودکان باید به آن تسلط پیدا کنند، درک مفهوم انسانیت و همه چیزهایی است که در معنای بشریت نهفته است. اندیشه کلی والدورف این است که قلب آموزش، آموزش قلب هاست، مغز آموزش، آموزش مغزهاست و دست آموزش، آموزش دستهاست و این سه عنصر اساسی باید به صورت متعادل و متوازن رشد یابند.

باید گفت هدف فلسفه آموزش و پرورش والدورف ایجاد تعادل و هماهنگی بین جنبه های مختلف روح (تفکر، احساس و امیال) و جسم است که بر بازی های سازنده و خلاقانه، داستان و موسیقی تأکید دارد. والدورف، ماهیت انسان ها را بر انسانیت و رشد معنویت استوار دانسته است و به سه دوره رشد سر، قلب و دستها اشاره دارد. در رویکرد سر به یادگیری شناختی، در رویکرد قلب به درگیری و یادگیری عاطفی و در رویکرد دستها به فعالیت عملی تأکید دارد که در آن مهارت دستی و قدرت بدنی با عقل و

قدرت اراده در عمل مولد ترکیب می‌شود. با این معنا بخشی در فلسفه آموزش و پرورش والدورف، می‌توان گفت هیچ پیشرفت اخلاقی فردی و اجتماعی بدون توجه به عنصر معنویت و اخلاق نمی‌تواند ایجاد شود. با این توصیف، آموزش و پرورش در جهان کنونی سخت نیازمند جهت‌گیری مبتنی بر اخلاق و معنویت بوده است که نظام‌های آموزشی در جهان و از جمله ایران، بجای توجه به رویکرد سنتی آموزش که تربیت مبتنی بر دانش بوده است، باید به سمت رشد معنویت و درک معنای انسانی زیستن چرخش پیدا کند. بنابراین؛ می‌توان چنین فهم نمود که رویکرد والدورف تلاش می‌کند تا بدن، ذهن و روح را به عنوان کلیت انسانی، در کودک مورد آموزش قرار دهد نه اینکه فقط به آموزش عقل کودک بپردازد. دلیل دوم مفید بودن آموزش والدورف برای دانش‌آموزان این است که آموزش والدورف بر خلاقیت به عنوان بخشی از فرآیند یادگیری در کل برنامه درسی تأکید دارد. با وجود اینکه آموزش والدورف در برخی از کشورها مورد انتقاد قرار گرفته است، اما روش آن برای دانش‌آموزان مفید است چراکه، به کلیت انسان و در جهت رشد معنویات و اخلاقیات انسان توجه دارد.

## منابع

ایروانی، شهین؛ وحدتی دانشمند، علی. (۱۳۹۶). نسبت مبانی فلسفی رویکردهای آموزشی کودکان در جهان غرب و فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی به عنوان فلسفه بومی در جامعه ایران، *مجله فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت*، ۱(۱): ۳۳-۱۷.

بردبار، نجمه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین نوآوری دانشگاهی و گرایش دانشجویان به یادگیری مادام‌العمر با واسطه‌گری مهارت اعضای هیئت علمی در فرایند یاددهی - یادگیری در دانشگاه شیراز، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه شیراز*.

پورداوود، محمد؛ یوسف‌زاده چوسری، محمدرضا؛ کچوتیان جواد، رضا؛ احقر، قدسی. (۱۳۹۸). ارزیابی عملکرد آموزشی و تربیتی مراکز پیش‌دبستانی همدان بر اساس فلسفه تربیتی اشتاینر (الگوی والدورف)، *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۸(۱۵): ۱۰۶-۹۱.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی الهه. (۱۳۹۴). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات آگاه.

سیفی، سمیه؛ ابراهیمی قوام، صغری؛ عشایری، حسن؛ فرخی، نورعلی؛ درتاج، فریبرز. (۱۳۹۶). اثر یادگیری سازگار با مغز بر انعطاف پذیری شناختی و توجه انتخابی دانش‌آموزان، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۹(۳): ۶۱-۵۱.

## References

- Bordbar, N. (2014). Investigating the relationship between academic innovation and students' tendency to lifelong learning through the mediation of faculty members' skills in the teaching-learning process at Shiraz University. *Master's Thesis of Educational Management, Shiraz University*. (in persian)
- Berner, E. (2022). Rudolf Steiner's "Eurythmy": between originality and Zeitgeist. *Paedagogica Historica*: 1-19. Doi: [10.1080/00309230.2021.2001022](https://doi.org/10.1080/00309230.2021.2001022)
- Boosaliki, H. (2021). A Critical Assessment of Social-Cognitive Domain Theory, *Concerning Moral Development*, 4(3): 23-48. Doi: [10.22034/ETHICS.2022.49955.1475](https://doi.org/10.22034/ETHICS.2022.49955.1475)
- Bray, M. & et al. (2010). *Comparative Education Resrach: Approaches and Methods*. Hong Kong: Springer
- Bruhlmeier, A. (2010). *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*. Cambridge: Open Book Publishers
- Bruner, J. S. (2000). *Kultura Obrazovanja [The Culture of Education]*. Zagreb: Educa.
- de Oliveira, J. M.; do Nascimento, T. (2022). Aprendizagem e inclusão de alunos em espaços não-formais: uma abordagem da pedagogia Waldorf no ensino de ciências learning and inclusion of students in non-formal spaces: A Waldorf pedagogy approach in science education. *Brazilian Journal of Development*, 8(3): 15991-16006. Doi: [10.34117/bjdv8n3-032](https://doi.org/10.34117/bjdv8n3-032)
- Forman, G. E.; Sigel, I.E. (1979). *Cognitive development: a life-span view*. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.
- Frommer, E. (1979). Three stages of development. in E. J. Ogletree (Ed.), *Introduction to Waldorf education: curriculum and methods*. (pp. 22-25) Washington: University Press of America.
- Gazibara, S. (2013). Head, Heart and Hands Learning- A challenge for contemporary education. *Journal of Education Culture and Society*, 4(1): 71-82. doi: [10.15503/jecs20131.71.82](https://doi.org/10.15503/jecs20131.71.82).

- Hannaford, C. (2007). *Pametni pokreti: zašto ne učimo samo glavom: gimnastika za mozak* Smart
- Hannaford, C. (2008). *Očima i ušima, rukama i nogama [Eye, Ear, Hand & Foot]*. Buševac: Ostvarenje.
- James, V. (2013). Art and the integration of Head, Heart and Hand. *Journal for Waldorf Education*, 15(1): 3–7. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202112075883>
- Iravani, Sh.; Vahdati Daneshmand, A. (2017). The Relevance of Philosophical Foundations of Modern Early Childhood Education Approaches and Islamic Philosophy of Education as Iran Indigenous Philosophy. *Journal of Philosophy & History of Education*, 1(1): 17-23. (in persian)
- Jensen, E. (2003). *Super-nastava: Nastavne strategije za kvalitetnu školu i uspješno učenje [Super teaching: Over 1000 practical strategies]*. Zagreb: Educa
- Jensen, E. (2005). *Poučavanje s mozgom Na umu [Teaching with the Brain in Mind]*. Zagreb: Educa.
- Marshak, D. (1997). *The common vision: parenting and educating for wholeness*. New York: Peter Lang.
- McDermott, R. A. (1984). *The essential Steiner*. San Francisco: Harper & Row.
- Meyer, H. (2002). *Didaktika razredne kvake [Didactics class handles]*. Zagreb: Educa.
- Moffat, P. S. (1987). *Forward to what? For ourselves and our children*. Edinburgh: Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing. Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing. Morristown, NJ: General Learning Press.
- Neufeld, E. M. (1976). *The philosophy of Jean Piaget and its educational implications*. New York: Peter Lang.
- Nobel, A. (1996). *Educating through art: The Steiner school approach*. Edinburgh: Floris Books.
- Ogletree, E. J. (1979). *An introduction to Waldorf education: curriculum and methods*. University Press of America.
- Pourdavoud, M.; Yusufzadeh Chausari, M. R.; Javadi Kechuian, R.; Ahghar, Q. (2018). Assessment of Educational and Instructional Performance of Hamadan Preschool Centers Based on Steiner Educational Philosophy (Waldorf Model). *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 8(15): 91-106. (in persian)
- Pritchard, B. (2022). *The Beneficial Effects of Waldorf Education*.
- Rawson, M. (2018). Life processes and learning in Waldorf pedagogy. *Research Bulletin*, 23, 2.
- Rawson, M. (2021). *Steiner Waldorf Pedagogy in Schools: a critical introduction*. Routledge.
- Seifi, S.; Ebrahimi Gavam, S.; Ashaeri, H.; Farrokhi, N.; Dortaj, F. (2017). The Effectiveness of a Brain Compatible Learning On Cognitive Flexibility and Selective Attention of Students. *Advances in Cognitive Science*, 19(3): 51-61. (in persian)
- Sarmad, Z.; Bazargan, A.; Hijazi E. (2014). *Research methods in behavioral sciences*, Tehran, Aghaz Publications. (in persian)
- Steiner, R. (1967). *A lecture on eurythmy*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1976). *Practical advice to teachers*. London: Rudolf Steiner Press.
- Steiner, R. (1986). *Soul economy*. Spring Valley, NY: The Anthroposophic Press.
- Steiner, R. (1988). *The child's changing consciousness and Waldorf education*. Hudson, NY: The Anthroposophic Press.
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.