

پیوندهای دو مفهوم «تعلیم» و «تربیت»

دکتر فرزین بانکی*

درآمد

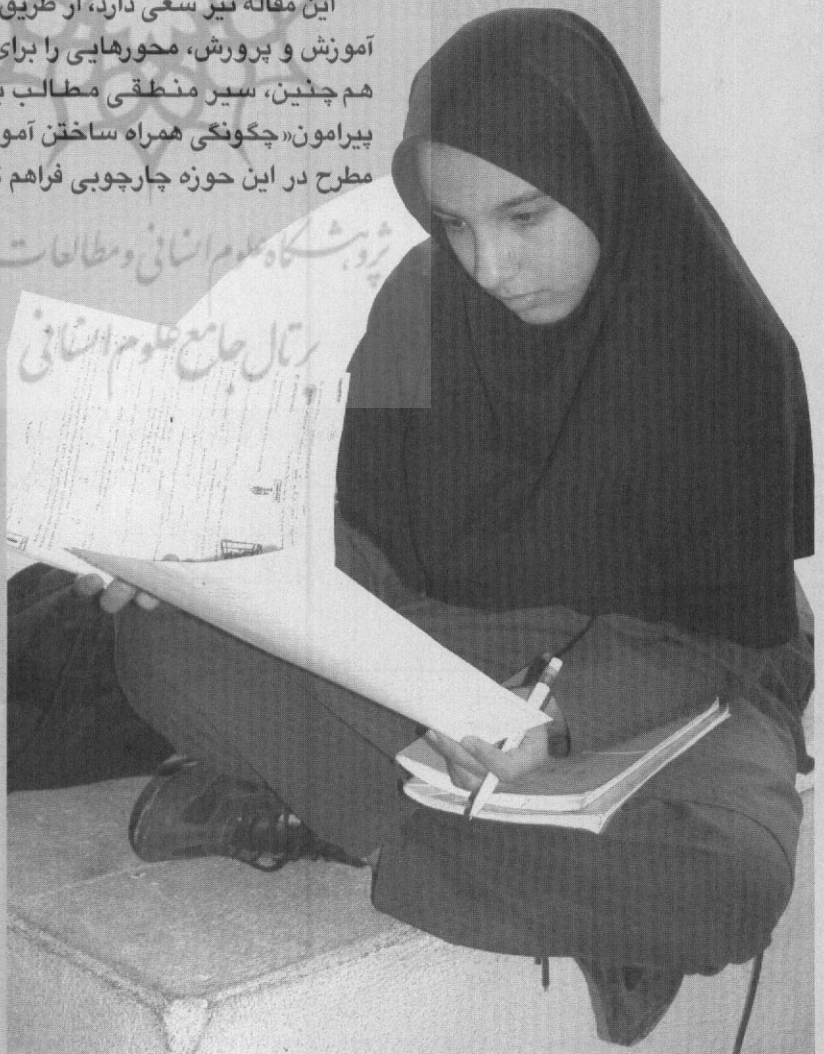
معنا و مفهوم «تعلیم و تربیت» یا «آموزش و پرورش»، از جمله بحث های اساسی علوم تربیتی است که نظرات متفاوتی در مورد آن وجود دارد. تفکیک یا اتحاد این واژه ها، شباهت ها، تفاوت ها و حد و مرزهای هر یک و ارتباط آن ها با یکدیگر، از شایع ترین بحث های موجود در این زمینه است. دامنه ی نظرات متفاوت موجود در این باب، طیف وسیعی را، از اتحاد تا تفکیک کامل این دو واژه (تعلیم در مقابل تربیت و یا آموزش در مقابل پرورش)، تشکیل داده است. اهمیت تبیین و تعیین موضع در این مورد تا جایی است که تغییر تلقی های ما از این نظر، موجب تغییرات اساسی در کلیه ی اندیشه ها و اقدامات آموزشی و پرورشی مان خواهد شد.

این مقاله نیز سعی دارد، از طریق بررسی ارتباط دو مفهوم تعلیم و تربیت یا آموزش و پرورش، محورهایی را برای بحث های بعدی در این زمینه فراهم کند. هم چنین، سیر منطقی مطالب به گونه ای است که بتوان، برای بحث پیرامون «چگونگی همراه ساختن آموزش با پرورش» و پاسخ گویی به سوالات مطرح در این حوزه چارچوبی فراهم کرد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

با وجود تمام بحث ها و استدلال های صورت گرفته پیرامون اتحاد و یا انفکاک دو واژه ی «آموزش و پرورش» یا «تعلیم و تربیت»، چنین به نظر می رسد که پذیرش اتحاد و یا تفکیک کامل آن ها دشوار است؛ چرا که اگر این دو واژه مفهومی یکسان داشتند، هیچ گاه دو لفظ مستقل برای آن ها پیش بینی نمی شد. ابداع و شیوع این دو واژه توسط زبان که در این مورد راهنمای ماست، حکایت از آن دارد که ما با دو پدیده مواجه هستیم: پدیده ای به نام «آموزش» و پدیده ی دیگری در کنار آن با نام «پرورش».

علاوه بر خلط معنی این دو واژه که همیشه به بروز سوء تفاهم هایی اساسی انجامیده است، واژه های مترادف دیگری چون «تدریس»، «تعلیم»، «کارآموزی» و نیز «بارآوردن» و مانند آن ها وجود دارند



که اگرچه از نظر معنا به هم نزدیک اند، لازم است از هریک با توجه به تفاوت هایشان، در جای خود استفاده شود.

آموزش گاهی به معنای ارائه‌ی دستورالعمل، معادل واژه‌ی انگلیسی «to instruct» به کار می‌رود. در این زبان، «instructor» کسی است که دستورالعمل‌های مربوط به موضوعی، مثلاً نحوه‌ی استفاده از یک وسیله را انتقال می‌دهد و فرد را با آن آشنا و نسبت به آن موضوع وارد می‌کند. تعلیم رانندگی، تعلیم آشپزی و تعلیم خوش‌نویسی، نمونه‌های گویایی برای این منظورند. در تعلیم رانندگی، فرد با طرز کار اجزای متفاوت ماشین آشنا و در کاربرد هماهنگ آن‌ها با یکدیگر وارد می‌شود. به این ترتیب، در جست‌وجوی معادلی مناسب برای «to instruct»، شاید واژه‌هایی چون «وارد کردن» یا «آشنا کردن» بتوانند، مقصود مورد نظر را اعاده کنند.

«to train» هم به معنی تمرین دادن است؛ تمرین مهارت در طرز به کار گرفتنی که تعلیم داده شده است. تمرین با گفتن انجام نمی‌شود، بلکه تکرار یک عمل است. وقتی فرد با طرز کار وسیله‌ای و یا نحوه‌ی انجام کاری آشنا شد، تنها در صورتی می‌تواند خود نیز آن را انجام دهد که دست به عمل شده و تمرین کرده باشد. تمرین وسیله‌ای است برای یادگیری مهارت‌هایی چون نگارش املا و انشا یا طرز استفاده از یک وسیله و غیره.

آموزش به معنای «to educate»، از انتقال طرز کارها و دستورالعمل‌ها و نیز تمرین مهارت‌ها فراتر است. تعلیم آشپزی به معنای خشک آن فقط می‌گوید، چه موادی را با چه میزانی و به چه نحوی باید فراهم کرد و پخت تا غذایی خاص تهیه شود. آموزش آشپزی، محیط و دامنه‌ی عمل وسیع‌تری دارد؛ مثلاً به فرد می‌آموزد که مواد گوناگون درون یک غذا، هر کدام چه خواصی دارند و اگر کم یا زیاد شوند، در خواص و ویژگی‌های غذا چه تغییری رخ می‌دهد. مثلاً ویتامین خاصی در آن از بین می‌رود و یا برای بیماران خاصی مضر می‌شود. آموزش با این معنا همیشه همراه تربیت است، زیرا آموزش بدون هدف میسر نیست و هدف آن، پرورش است. شاید بتوان این دو را برای تحلیل جدا کرد، ولی در عمل یکی هستند. پرورش بدون آموزش امکان ندارد و بدون پرورش، آموزش ممکن نیست. در عین این که آموزش می‌دهیم، پرورش هم می‌دهیم و وقتی که پرورش می‌دهیم، آموزش هم داده‌ایم.

«باشعور» کسی است که چیزی بیشتر از آگاهی صرف از موضوع دارد. راننده‌ی باشعور علاوه بر اطلاعاتی که در مورد موتور ماشین دارد، ادب در رانندگی، رعایت قوانین در جای خود و به کار گرفتن درست دستورالعمل رانندگی یا به طور کلی فرهنگ رانندگی را نیز دارد.

روان‌شناس ممکن است برای این که بفهمد آفات و آسیب‌های بی‌اعتنایی مادر نسبت به گریه‌ی بچه چیست، هنگام گریه‌ی بچه از او فیلم برداری کند و نتیجه بگیرد و آن را اعلام کند. اماروان‌شناس فرهیخته، بچه را نوازش و به او کمک می‌کند و تأثیر این توجه را در آرام شدن او نشان می‌دهد؛ نه آن که بچه را هنگام گریه تنها بگذارد و از او در همان حالت فیلم برداری کند. در واقع انسانیت به خرج می‌دهد و برای تحقق هدف مورد نظر خود، هر وسیله‌ای را به خدمت نمی‌گیرد [بانکی و کارلرته، ۱۳۷۸: ۵۸].

در مورد واژه‌ی پرورش هم همین وضع وجود دارد و مثلاً درباره‌ی پرورش یک بذریه یا یک گیاه و از پرورش اسب و مرغ تا انسان، از همین واژه استفاده می‌شود. برای کشت دیمی و خودرو هم واژه‌ی پرورش به کار می‌رود، هم چنان که در مورد رشد انتخابی و متأثر از فراهم ساختن تمهیدات لازم نیز ممکن است همین واژه استفاده شود. در این تعبیر، پرورش مثل فن باغبانی است؛ یا باغبانی دیمی است که گیاه را به حال خودش رها می‌سازد، یا باغبانی آگاهانه است که برای آن آب و مواد غذایی مناسب فراهم می‌کند.

واژه‌ی دیگری که معنایی نزدیک به واژه‌ی پرورش دارد، «بار آوردن» است که در آن مربی، نقش شکل دهنده را دارد و مربی، مانند مومی در دست اوست که وی می‌تواند آن را به هر شکلی که بخواهد، در آورد. بار آوردن هم هدفمند است؛ مثلاً وقتی می‌خواهیم انسانی متقی بار بیاوریم، یعنی می‌خواهیم از کودک فردی با ویژگی‌هایی خاص بسازیم.

پیوستگی‌های تعلیم و تربیت

ویژگی‌های خاص هریک از این دو مفهوم، مورد نظر اکثر صاحب‌نظران بوده است. از این میان، عده‌ای بر اساس قابلیت‌های متفاوتی که برای هریک برشمرده‌اند، وظایف دوگانه‌ای برای آن‌ها قائل شده و دامنه‌ی بحث را تا تعیین اولویت و تقدم یکی بر دیگری گسترش داده‌اند. گروهی نیز به لحاظ پیوند و ارتباط تنگاتنگ این دو مفهوم، مرزها و تفاوت‌های آن‌ها را ناچیز انگاشته، بررسی جداگانه‌ی آن‌ها را ضروری دانسته‌اند. گروه سومی هم وجود داشته‌اند که در عین تعیین و تبیین مرزها و محدوده‌های هریک، پیوندها و روابط آن‌ها را نیز آشکار کرده‌اند و می‌کوشند، هیچ‌یک به دیگری تحویل نشود. به اعتقاد اینان لازم است که «آموزش» و «پرورش»، هر یک در جای خود و ضمناً در پیوند با یکدیگر مورد توجه قرار گیرد. هم چنان که طبق سوابق تاریخی موضوع، تفکیک این دو مفهوم توسط هربارت و سایر صاحب‌نظرانی که در پیشبرد نظریات وی سهم داشته‌اند، با هدف امکان‌پذیر ساختن تحلیل و

تعیین وظایف معلمان و تأکید بر اهمیت یک‌یک آن‌ها و نه به منظور جداسازی مطلق این دو مفهوم از هم، انجام شده است. با توجه به مقدمات فوق، می‌توان روابط و پیوستگی‌های تعلیم و تربیت را از چند وجه مورد بحث و بررسی قرار داد:

الف) آموزش، طریق تحقق اهداف تربیتی

تربیت، مسئولیت شکل دادن مترقی را برعهده دارد و آموزش، طریق انجام این مقصود است؛ طریقی که نوع و کیفیت آن باید با مقصد تربیت کاملاً هم‌خوانی و تطابق داشته باشد. مثلاً، برای تربیت سوارکار، آموزشی متفاوت از آموزش‌های لازم برای تربیت نجار موردنیاز است. آموزشی که به درد سوارکار می‌خورد و اقتضای سوارکاری است، اگر عیناً در مورد نجار هم پیاده شود، یادگیرنده به جای نجار، سوارکار می‌شود و برعکس. این تفاوت تنها به مهارت‌هایی که هریک باید بیاموزند، محدود نمی‌شود، بلکه روحیات و خلیقات خاص هریک را نیز دربر می‌گیرد. درست مانند آن‌که بخواهیم فردی جنگ‌جو یا ادیب پرورش دهیم که طبیعتاً به روحیه‌هایی متفاوت نیاز دارند. بنابراین، طریق آموزش و به عبارت دیگر، روش آموزش با مقصد تربیت مشخص می‌شود. بار دیگر تأکید می‌کنم که ارتباط و پیوند این دو تا جایی است که آموزش، بدون داشتن هدف تربیتی، بی‌معناست و آموزش صرف، به صورت انتزاعی، وجود خارجی ندارد. آموزش همیشه برای انجام کاری و به منظور خاصی است. هیچ‌وقت نمی‌توان از آموزش برای آموزش استفاده کرد. آموزش در خدمت پرورش است تا جایی که اگر اهداف پرورشی نمی‌داشتیم، آموزش هم موجودیت نمی‌یافت.

به محض آن‌که آموزش موضوع خاصی - مثلاً آموزش زبان انگلیسی - مطرح می‌شود، بلافاصله این سؤال پیش می‌آید که یادگیری آن به چه کار می‌آید؟ در پاسخ باید به نیازهای پرورشی توجیه‌کننده‌ی آن مراجعه کرد. نیاز آموزشی از هدف پرورشی برمی‌خیزد. آموزش خط برای مثال، می‌تواند به بهتر شدن خط شاگردان بینجامد و آموزش خواندن می‌تواند به منظور ایجاد توانایی مطالعه‌ی کتاب‌ها و متون متفاوت در افراد انجام گیرد. از آن‌جایی که پرورش، آموزش را اقتضا می‌کند، وجود و وجوب آموزش با وسیله قرار گرفتن آن برای تحقق هدف تربیتی قابل توجیه است و چنین آموزش‌هایی، با تحقق هدف خود، منتفی می‌شوند. به همین دلیل، آموزگار نیز که مسئولیت آموزش را برعهده دارد، باید نسبت به دانش آموز به جایی برسد که حضور خودش را منتفی کند و جلوی وابستگی دانش آموز به خودش را بگیرد. این‌که اغلب اوقات عکس این مطلب

اتفاق می‌افتد، به دلیل هدف قرار گرفتن آموزش - و نه پرورش - است. در اصل از این حقیقت غفلت شده است که آموزش اگر هدف پرورشی نداشته باشد، معنای خودش را از دست می‌دهد و به عبارت دیگر، آموزش بدون هدف پرورشی بی‌معناست.

به این ترتیب، روشن است که هدف از آموزش برنمی‌خیزد، بلکه از پرورش برمی‌خیزد. ابتدا باید تصویر انسان مطلوب روشن شود؛ مثلاً انسانی متقی، باسواد، مسئول، دل‌رحم نسبت به هم‌نوعانش، باصروت نسبت به دوستانش و مداراکننده نسبت به دشمنانش و... سپس این هدف کلی جزئی می‌شود و خصوصیات و خصایلی که فرد را واجد ویژگی موردنظر معرفی می‌کند، مشخص می‌شوند. وقتی تمام خصایل انسان نمونه‌ی مورد نظر مشخص و در قالب اهداف سطوح متفاوت سرشکن شدند، این سؤال مهم مطرح می‌شود که: چگونه می‌توان به این اهداف جامه‌ی عمل پوشاند؟ یعنی شرایطی که به این اهداف منجر می‌شوند، کدام‌اند؟ آموزش یعنی چگونگی انتقال این خصوصیات به کسانی که قرار است به آن هدف برسند. اگر آموختن زبان عربی برای تحقق تصویر مورد نظر لازم است، آموزش زبان عربی در برنامه قرار می‌گیرد. چنین آموزشی در خدمت هدف پرورشی است. آموزش زبان عربی، برای آن‌که فرد بتواند قرآن بخواند، دعای کمیل را بفهمد و یا بتواند فرائض دینی خودش را به نحو احسن انجام دهد، زمینه‌های تحقق اهداف پرورشی را فراهم می‌سازد. آموزش زبان عربی لازم است تا زبان اسلام و زبان قرآن درک شود. به همین دلیل، زبان قرآن آموزش داده می‌شود، نه زبان عربی سوری یا مصری یا مراکشی. بنابراین در آموزش زبان عربی، منظور زبان عربی فصیح است.

در آموزش ریاضیات نیز وقتی این سؤال مطرح می‌شود که آموختن ریاضیات به چه کار می‌آید، عده‌ای اهدافی چون توانایی انجام محاسبات ریاضی را در موقعیت‌ها، مسائل و مشاغل گوناگون عنوان می‌کنند. این توانایی‌ها، به کاربردهای یادگیری ریاضیات اشاره دارند، در حالی که اگر آموزش ریاضی برای تحقق اهداف پرورشی لازم باشد و ریاضی به خاطر خود ریاضی آموزش داده شود، فرد به دنبال ریاضی خواهد رفت و در آن کندوکاو خواهد کرد. در این صورت به راحتی می‌تواند محاسبات لازم را برای رشته‌ها و مشاغل گوناگون انجام دهد و در پزشکی، نجوم، فیزیک، خرید و فروش و... از توانایی خود استفاده کند. به عبارت دیگر، اگر آن اصل حاصل شود، نتایج فرعی آن هم فراهم می‌شوند. اما اگر فرد ریاضی را صرفاً برای انجام محاسبات مورد نیاز رشته‌ها و یا مشاغل خاص یاد بگیرد، نه از ریاضی چیزی می‌فهمد و نه می‌تواند

آموخته‌هایش را در موقعیت‌ها و حوزه‌های دیگر به کار برد. در چنین صورتی، خلاقیت نیز از بین می‌رود. تصور کنید که بخواهیم ریاضی را برای فیزیک‌دان شدن یاد بدهیم. مفاهیم و مهارت‌های ریاضی ضروری برای این منظور، محدود و مشخص هستند و همین امر، خلاقیت را از دانش آموز می‌گیرد. ضمناً تعیین مفاهیم و مهارت‌های ریاضی موردنیاز برای فیزیک‌دان شدن، بر اساس اطلاعات و دانش موجود ما انجام می‌شود، در حالی که اگر فرد ریاضیات را برای ریاضیات یاد بگیرد، چه بسا بتواند عرصه‌ی ریاضی را در فیزیک گسترش نیز بدهد.

به این دلیل است که تأکید می‌شود، پرورش بدون آموزش میسر نیست. البته آموزش هم تا اهداف پرورشی تبیین نشده باشند، محقق نمی‌شود، یا حداقل ناقص باقی می‌ماند. حتی باید گفت، آموزش قبل از روشن شدن اهداف پرورشی خطرناک هم هست. در این صورت، هدف را گم می‌کنیم و ممکن است از آن چه که به دست آورده‌ایم، در راه درست استفاده نکنیم.

اگر هدف پرورشی در کار نباشد، فقط مهارت‌هایی که لازم هستند، ولی کافی نیستند، ایجاد و تقویت می‌شوند. اگر هدف از آموزش زبان انگلیسی روشن نباشد، فقط مهارت در زبان انگلیسی به وجود می‌آید و یادگیرنده هم فکر می‌کند، انگلیسی فقط وقتی به درد می‌خورد که با یک انگلیسی‌زبان مواجه شود. در حالی که کلاس درسی به مفهوم واقعی، محل اکتشاف و زیستن و یادگیری موضوعات گوناگون است. چنین کلاسی بر اساس فرصت ۴۵ دقیقه‌ای، برای آموزش محتوایی مشخص تشکیل و اداره نمی‌شود؛ مثل حلقه‌های درس استادان حوزه که تدریس را منوط به دقایق و ساعاتی خاص نمی‌کنند و آن قدر ادامه می‌دهند تا درسشان تمام شود و به نقطه‌ی بسنده‌ای برسد؛ اگرچه بیش از ساعت مقرر به درازا بینجامد. اجبار یا تقید ما به این که مطلب مشخصی در یک ساعت و مطلب دیگری در ساعتی دیگر تدریس شود و به پایان برسد، مثل این است که ساندویچی را حلقه حلقه کنیم و هر روز یک حلقه از آن را بخوریم. وقتی تمام شد، نمی‌توانیم بگوییم بالاخره ساندویچ چه نوع خوردنی است.

همین است که بچه‌ها فکر می‌کنند، برای معلم درس می‌خوانند و نمی‌توانند باور کنند، این آموخته‌ها به درد خودشان می‌خورد. دانش‌آموزان درک نمی‌کنند که هرچه

بیاموزند، بر افکار و اعمال آن‌ها اثر می‌گذارد و پس از آموختن مطلبی، دیگر همان فرد قبل از آموختن نیستند. آن‌ها احساس می‌کنند، همیشه در حال مهیا شدن برای کاری در آینده‌اند. می‌اندیشند، این آموزش‌ها تمهیداتی هستند برای اتفاقاتی که ممکن است در آینده رخ دهند؛ وضعیتی که انگیزه‌ی واقعی ایجاد نمی‌کند و ذهن یادگیرنده را خسته و اعتبار معلم را نزد او تخریب می‌سازد. تعیین و تبیین اهدافی با این ویژگی‌ها، اول از همه برای معلمان ضروری است تا بدانند برای چه تدریس می‌کنند. ضرورت تبیین اهداف از نظر لزوم هماهنگ شدن افکار، گفتار و اعمال معلمان با اهداف تدریستان نیز قابل تأمل است.

برای آن که آموزش در تحقق اهداف تربیتی موفق باشد، شرط اول وجود افرادی است که این اهداف را پذیرفته و باور کرده باشند. اگر مریدان به اهداف اعتقاد نداشته و ضرورت آن‌ها را نپذیرفته باشند، نمی‌توانند در امر تربیت و تحقق اهداف موفق باشند. چون معتقد نیستند، خواه ناخواه بر خلاف آن‌ها آموزش می‌دهند. چنین معلمی طبق اهداف مصوب آموزش و پرورش تدریس می‌کند، ولی در برخوردها و گفت‌وگوها، شوخی‌ها، قضاوت‌ها و اعمالش، ناخودآگاه خلاف آن‌ها را نشان می‌دهد؛ به طوری که همه می‌فهمند به همه‌ی آن چه گفته، بی‌اعتقاد است. بچه‌ها هم یاد می‌گیرند که



فقط مطالب درس را حفظ کنند و نمره بگیرند. خود معلم هم به صورت صریح یا تلویحی، به آن‌ها می‌فهماند که کافی است مطالب را حفظ کنند و نمره بگیرند، ولی اگر در زندگی روزمره و مراوداتشان با دیگران طور دیگری فکر کردند، حرف زدند و عمل کردند، اشکالی ندارد. به این ترتیب دانش‌آموزان به سوی ریاکاری سوق داده می‌شوند.

ب) ضرورت هم‌خوانی روش‌های آموزشی با اهداف تربیتی

پس از تعیین اهداف، باید دانست چگونه می‌توان خصائلی چون جوان‌مردی، مهربانی، و خصایل و فضایل دینی را تدریس کرد و آن‌ها را انتقال داد. اصلاً آیا این خصایل قابل انتقال هستند، یا خیر؟ آیا یک فضیلت دینی و اخلاقی نیز مثل مسائل ریاضی، قابل انتقال است، یا نه؟ آیا انتقال آن نیازمند عوامل دیگری است؟ آیا به صورت مستقیم قابل انتقال است، یا به صورت غیر مستقیم؟ روش مستقیم کم‌اثرتر و کم‌ارزش‌تر است. به‌ویژه اگر بین گفتار و رفتار فرد گوینده تعارضی هم باشد، یعنی خودش به آن چه می‌گوید، عمل نکند، یادگیرنده دیگر مطالب وی را نخواهد پذیرفت.

در مورد آموزش مسائل اخلاقی مشکل دیگری هم اضافه می‌شود. اگر مربی به غلط بگوید، دو به علاوه‌ی دو می‌شود سه، بلافاصله حاصل کار معلوم می‌شود و او نتیجه‌اش را زود می‌بیند. مثلاً یک تومان کمتر در جیبش می‌رود. مثل این که کسی در ماشینش روغن نریخته باشد، ولی به این موضوع اهمیتی هم ندهد. کافی است که چنین چیزی اتفاق بیفتد، بلافاصله موتور ماشین می‌سوزد و از کار می‌افتد. به عبارت دیگر، نتیجه و عاقبت کار، فوری مشخص می‌شود و فرد بلافاصله به نتایج اعمال و اشتباهات خودش پی می‌برد. ولی در مورد آموزش مسائل اخلاقی این‌طور نیست. نتایج و عواقب آن تا مدت‌ها ممکن است مخفی بماند، تا جایی و زمانی، برحسب تصادف بارز و کشف شود و حتی ممکن است هرگز کشف نشود. پس هر قدر هم که اهداف تربیتی مناسب باشند، باز هم برای انتقال آن‌ها آموزش لازم است. آموزش همیشه باید در خدمت این اهداف باشد و متناسب با اهداف اجرا شود. در غیر این صورت، راه به بیراهه می‌رود. آموزش تهی از هدف پرورشی، آموزش نیست، بلکه صرفاً انتقال اطلاعات است و انتقال اطلاعات مشکل بزرگ دیگری ایجاد می‌کند.

اطلاعات صرف‌هنوز دانش و معرفت نیست. مثلاً جایی نوشته‌اند: «به این میله دست نزنید، برق دارد.» اگر کسی خواندن هم بلد باشد، ولی نداند برق چیست، دست می‌زند، چون فکر

می‌کند شاید برق امر متبرکی است و اگر دست بزند، متبرک می‌شود. حتی ممکن است فکر کند، این را گفته‌اند تا او را از آن امر مبارک محروم سازند. در نتیجه دست می‌زند و فوری مصدوم می‌شود. علت آن است که اطلاعات این فرد کافی نبوده و مطلبی را کم داشته است. او باید برق را بشناسد و آن را در شبکه‌ی اطلاعاتی خود جا دهد، تا به شناخت و دانش تبدیل شود. برای آن که اطلاعات تازه به دانش تبدیل و از آن خود فرد شود، باید در شبکه‌ی دانش قبلی او جا بگیرد.

آموزش صرف، یعنی ارائه‌ی صرف اطلاعات، و اطلاع‌رسانی صرف، در دانشجو و دانش‌آموز پریشانی ایجاد می‌کند. به همین خاطر او مکرر می‌پرسد: این حرف‌ها و این درس‌ها برای چیست؟ سؤالی که تا کلاس درس بوده، همیشه میان معلم و شاگرد مطرح بوده است و هر دو طرف می‌خواسته‌اند بدانند: کاری که می‌کنند برای چیست؟ معلم برای چه اطلاع‌رسانی می‌کند و دانش‌آموز برای چه علم می‌آموزد؟ اگر ما به این سؤال پاسخ ندهیم و به این رابطه معنا نبخشیم، در تمام ادوار و لایه‌های اجتماع ما تأثیر سوء می‌گذارد. چنان‌که فرد در آینده هم که پلیس شد، باز نمی‌داند برای چه پلیس شده است و اگر پزشک شد، نمی‌داند برای چه پزشک شده است. چون هدف روشن و جایگاهش هم مشخص نیست. سؤال دیگری که مطرح می‌شود این است که: آیا کلاس درس و مدرسه، آینه‌ی اجتماع است یا سازنده‌ی آن؟ به نظر می‌رسد، مدرسه هم آینه‌ی اجتماع است و هم سازنده‌ی آن. کلاس آینه‌ی اجتماع است و معلم و شاگردانش، هر دو، کوله‌باری از فرهنگ اجتماع را با خود می‌آورند و آن را در افکار، گفتار و کردار خود نشان می‌دهند؛ اما نه به گونه‌ای که عده‌ای کلاس را تنها آینه‌ی اجتماع می‌دانند. به این عده باید توجه داد که مدارس، معلمان و مسئولان آموزش و پرورش، توانایی دگرگون کردن وضع موجود را دارند. یعنی می‌توانند صرفاً آینه‌ی تمام‌نمای اجتماع و روابط اجتماعی نباشند و قدری آن‌ها را تغییر دهند.

در مقابل کسانی هم که به فکر دگرگون کردن و اصلاح جامعه از طریق مدرسه هستند و کلاس درس را محل دگرگون کردن جامعه، سنت‌ها و افکار رایج در آن می‌دانند، باید یادآور شد که جدای از اجتماع، کلاس و مدرسه‌ای هم وجود ندارد. کلاس درس در اصل یک عرصه و قلمروی انتزاعی است؛ قلمروی موقتی که بچه‌ها سر ساعت به آن وارد و سراساعت هم از آن خارج می‌شوند و در نتیجه تنها در آن ساعات محدود در اختیار معلمان و مسئولان آموزش و پرورش هستند. ولی پس از خروج از مدرسه، دوباره به دامن خانواده یا گروه هم‌سالان به‌عنوان نمونه‌های کوچکی از جامعه برمی‌گردند؛ جایی که صداقت یا دروغ، تعاون یا

کلاه برداری، گفتار نیکو یا دشنام، احترام یا بی احترامی و مسائل متعدد دیگر اجتماعی وجود دارند. آن چه صحیح آموخته اند، در همان لحظه‌ی بازگشتشان به جامعه از ذهنشان بیرون می‌رود. تنها موقعی آموخته‌های مدرسه از ذهن دانش آموز خارج نمی‌شود و حتی موجب می‌شود او به افکار، اعمال و گفتار جامعه معترض باشد که مسئولان آموزش و پرورش توانسته باشند، آموزش خود را با پرورش و اقدامات پرورشی خود را با آموزش متناسب سازند.

ج) ویژگی‌های آموزش مؤثر

در مرحله‌ی اول باید خود دانش آموز جذب موضوع درس شود. وقتی موضوع فردی را جذب کرد، دیگر آن را رها نمی‌سازد و آن قدر مشغولش می‌کند که شبانه روز دنبالش می‌رود و نمی‌تواند از آن بگذرد. ضمن آن که در این پیگیری، متوجه کمبودها و نقاط ضعف خودش هم می‌شود. تدریس باید این گونه باشد تا جوانان و نوجوانان کاملاً درگیر درس شوند و خودشان بخواهند مطلبی را بدانند و آن را بفهمند.

نمونه‌های فراوانی برای این موضوع در زندگی روزمره‌ی کودکان وجود دارد. مثلاً کودک چهار ساله‌ای می‌خواهد از درختی گیلانس بچیند.

- گیلانس بابا!

- گیلانس می‌خواهی؟

- بله.

پدران ایرانی معمولاً گیلانس را خودشان می‌چینند و در دهان بچه می‌گذارند. یعنی بلافاصله خودشان را غلام این بچه و بچه را به خود وابسته می‌کنند. درحالی که می‌توانند از او پرسند، برای رسیدن به گیلانس چه کار می‌توان کرد تا او را به راه‌های متفاوت رسیدن به مقصودش فکر کند. ممکن است از چوب برای کندن گیلانس‌ها استفاده کند، یا آن که روی دوش پدرش برود، یا این که اصلاً صرف نظر کند، چون فهمیده است، گیلانس‌ها صاحب دارند و اول باید از او اجازه بگیرد.

غرض این است که باید مطلب را طوری برای کودک روشن کرد که در وهله‌ی اول، برایش جاذبه داشته باشد و در وهله‌ی بعد، نسبت به خود مطلب احساس نیاز کند. جذب شدن وی، از طریق مسئله‌دار شدن ذهن او نسبت به موضوع درس امکان دارد. مسئله‌دار کردن ذهن، برای دعوت انسان‌ها به اندیشیدن است و دعوت به اندیشیدن از سؤال یا مسئله برمی‌خیزد. در پاسخ به این سؤال، وقتی به اطلاعات تازه‌ای دست یافت، باید آن را در شبکه‌ی اطلاعاتش جا بدهد و با بقیه‌ی دانسته‌هایش اتصال پیدا کند؛ مثل پازلی که

قطعه‌ی دیگری از آن در جای خودش قرار می‌گیرد. در این صورت، اطلاعات تازه به علم تبدیل می‌شود. این دانشی است که به قول افلاطون، خودبه‌خود فرد را به عمل وامی‌دارد. فرد به صرف خبر داشتن از این که خوب چیست و بد کدام است، از بد نمی‌پرهیزد و خوب را انجام نمی‌دهد. وقتی کسی دروغ می‌گوید، نسبت به عواقب سوء دروغ گفتن علم ندارد و گرنه دروغ نمی‌گوید. درحالی که اگر در مورد آن علم پیدا کند، حتی اگر کسی بخوهد جلوی او را بگیرد، او از کار خود دست بر نمی‌دارد و وقتی مانع به عمل درآوردن علمش بشوند، استدلال می‌کند و حجت می‌آورد که باید آن را انجام دهد.

چنین علمی، کاربرد دانسته‌ها را نیز برای فرد روشن می‌کند و یادگیرنده، اهمیت و جایگاه دانشش را می‌فهمد و می‌داند که به چه کاری می‌آید. تا وقتی که این نکات را در شبکه‌ی اطلاعاتش جا ندهد، مطالب فقط به صورت اطلاع در حافظه‌اش باقی می‌ماند؛ یعنی اطلاع را حمل می‌کند و نمی‌تواند به عمل دربیآورد. مانند همان الاغی که قرآن به آن اشاره کرده است و می‌گوید، حتی اگر هزار هزار کتاب بیارش کنند، باز هم الاغ است [جمعه / ۵].

بچه‌های ما هم فقط اطلاعات را بار می‌کنند و آن‌ها را داخل شبکه‌ی علم و دانش خودشان جانمی‌دهند و اگر هم بخواهند، نمی‌توانند؛ چون موضوع را جذب نکرده‌اند. نتیجه آن که حافظه‌هایی قوی پیدا می‌کنند و همین است که در دانشگاه‌های خارج از کشور، اکثراً در رشته‌ها و مشاغلی مثل شیمی و پزشکی که حافظه‌های قوی می‌خواهند، پیشرفت می‌کنند.

وقتی اطلاعات کسب و به شناخت و دانش تبدیل شد، باید موقعیت‌های مناسبی فراهم شوند تا یادگیرندگان آن چه را آموخته‌اند، به کار گیرند. این موقعیت‌ها گاهی کاملاً با آن چه قبلاً آموخته‌اند، هم‌خوانی دارند و گاهی مستلزم تشخیص ویژگی‌های مقتضیات خاص آن و تصمیم‌گیری متناسب با شرایط است. به عبارت دیگر، گاهی یادگیرنده نیاز دارد، آموخته‌های قبلی خود را به موقعیت جدید تعمیم و انتقال دهد و این نیز در صورتی ممکن است که اطلاعاتش به علم تبدیل شده باشد. از سوی دیگر، هر قطعه از علم فرد، درست مانند پله‌ی اولی است که برداشتن نخستین گام را به سمت بالا امکان‌پذیر می‌کند و پله‌های بعدی هم گام‌های بعدی را ممکن می‌سازند. اگر پله‌ی اولی نباشد، دومی نیز نخواهد بود و... متأسفانه این نکته برای بچه‌ها روشن نشده است و نمی‌دانند آن چه می‌خوانند، مبتنی بر مطالب آموخته شده‌ی قبلی ایشان است؛ هر چند این ارتباط را تا حدی متوجه می‌شوند، ولی آن را کاملاً درک نمی‌کنند.

مثال بارز این مطلب، آموختن فضایل اخلاقی است که در این

زمینه هم، صفات و فضایی هستند که منوط بر صفات گذشته اند. اگر آن صفات قبلی وجود نداشته باشند، صفات جدید هم کسب نخواهند شد. به همین دلیل، نمی توان از اول از بچه ها خواست که مثلاً مانند حضرت علی (علیه السلام) باشند. شرایط، حضرت علی را این گونه کرده است: در دامن کسی مثل پیامبر بزرگ شده و... کودک باید این ها را بداند. توقع ما از یک کودک پنج ساله نباید این باشد که مانند حضرت علی (علیه السلام) جدی باشد؛ هم چنان که امام حسن و امام حسین هم در کودکی، از سر و دوش پیامبر بالا می رفتند [سایت ستاد اقامه ی نماز، به نقل از سلیم بن قیس، اسرار آل محمد، ص ۱۴۶]. ولی ما می خواهیم بچه ی پنج ساله جدی باشد، جدی حرف بزند و جدی رفتار کند.

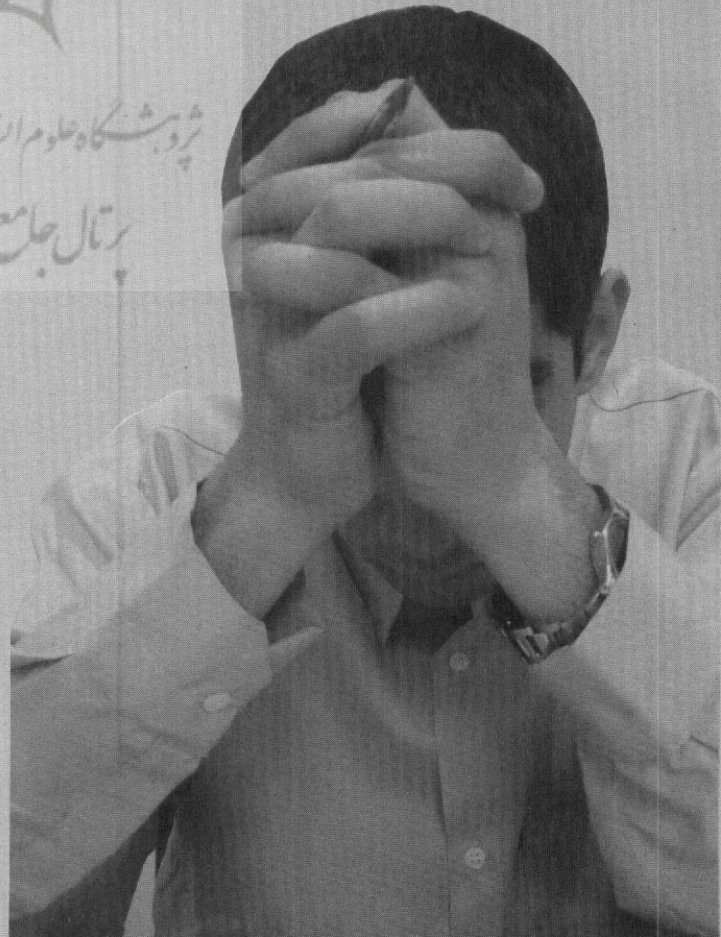
مطلب دیگری که بین معلمان شایع شده است، ادعای روان شناسان مبنی بر کشف ویژگی های روانی کودک در دوره های متفاوت رشد او و هماهنگ ساختن آموزش با تبعات آن است. مثلاً اعلام کرده اند که عقل خردسال شش ساله به این اندازه است و هفت ساله به آن اندازه یا مغز انسان در شش سالگی توانایی این را ندارد که ریاضی فلان سطح را درک کند، باید از سطح پایین شروع بشود و... در واقع توانایی فهم و درک انسان را به ظرفی تبدیل کرده اند که مظلوف آن نسبت به ظرفش کاهش یا افزایش می یابد، یا اگر استفاده نشود، فاسد می شود و...

پذیرش این طرز برخورد روان شناسان با توانایی فکری بشر برای من دشوار است. آن چه پیازه و مانند او از راه تجربه و آزمون هایی که با کودکان انجام داده اند، به آن رسیده اند، صرفاً یک میانگین یا حد وسط رشد و تحول فکر بشر است [محمود منصور و پریخ دادستان، بی تا]. نتایجی که براساس آن ها نمی توان قاعده و قانونی وضع کرد که بچه ی شش ساله این موضوعات را و تا این حد باید یاد بگیرد.

از افرادی که با این روش می خواهند توانایی ذهنی و فکری بشر را استاندارد کنند، باید پرسید، چه طور است که مدرسه بچه ای را «سخت آموز» می داند، ولی والدینش او را نابغه قلمداد می کنند، یا حتی وقتی مدرسه اش را تغییر می دهد، جزو شاگردان ممتاز قرار می گیرد. این تفاوت بین تشخیص والدین و مدرسه را چگونه می توان توجیه کرد؟ مثلاً بچه ای در چهار سالگی نابغه قلمداد می شود، زیرا کارهایی انجام می دهد که از یک بچه ی چهار ساله توقع نمی رود. غیر منتظره بودن این اعمال در آن سن حکایت از آن دارد که تصویر خاصی از یک کودک چهار ساله ساخته شده است که اگر کودک مشخصی در آن ننگنجد، نابغه یا عقب مانده می شود. این درجه بندی نسبت به تصویری است که ساخته اند؛ ظرفی قائل شده اند که اگر مظلوف در آن ننگنجد، نابغه می شود و اگر کمتر از آن بود، عقب مانده می شود. هر دو استثنایی هستند، چون در استاندارد ما ننگنچیده اند.

من معتقدم، محدودیت هایی وجود دارند که منوط به رشد طبیعی انسان هستند. این رشد را ما تعیین نمی کنیم، بلکه خداوند این بذر را کاشته است و خودش هم می رویاند. این جا به دیدگاه همان در مورد مربی و تعلیم و تربیت می رسم. آیا مربی باغبانی است که بذری را می کارد و به آن آب و غذا می دهد، یا این که شکل دهنده است و کاری می کند که به هر شکلی که او می خواهد، درآید؟ احتمالاً هر دو معنا درست است.

ولی نکته ای که به رشد طبیعی و محدودیت های ناشی از آن مربوط می شود، این است که توانایی فراگیری مغز، از همان ابتدا انعطاف پذیری دارد. اگر بخواهیم به این مطلب توجه کنیم، نظام مدرسه باید تغییر کند. در نظام فعلی مدارس که به سال های ۱۶۰۰ به این طرف در اروپا تعلق دارد و نظام آموزشی ایران نیز به تقلید از آن شکل گرفته است، معیار تشخیص آمادگی لازم برای ورود به مدرسه، سن است. بچه ها در شش یا هفت سالگی با هم سن های خودشان وارد مدرسه می شوند. اگر کسب پیش نیازها و مقدمات مفاهیم و مطالب موردنظر، ملاک تشخیص آمادگی بچه ها برای ورود به مدرسه باشد، بچه ها در سنین متفاوت در یک کلاس در



کنار هم درس خواهند خواند. در اروپا گلاس هایی وجود دارند که در آن ها به لحاظ کمبود معلم، دانش آموزان پایه های گوناگون دوره ی ابتدایی، کوچک و بزرگ، در کنار هم درس می خوانند. اما گروه بندی دانش آموزان در این گلاس ها هم برحسب سن است. وقتی سایر آمادگی های دانش آموزان مورد نظر باشند، گروه ها برحسب علاقه، گیرایی، شناخت و دانش قبلی دانش آموزان تشکیل می شوند. این نوع گلاس هم مدتی در اروپا رایج بود و به آن ها گلاس های راندمانی می گفتند. همان شکلی که در حلقه های درس حوزوی هم رایج است که مثلاً افراد مسن در کنار جوانان کم سن و سال از مطالب استاد استفاده می کنند و نسبت به یکدیگر احترام فراوانی نیز قائل اند، چون در یک حلقه استاد و شاگردند و در حلقه ای دیگر، هم شاگردی.

این بحث ها از آن جانشی می شود که برخی از نتایج و یافته های یک رشته ی علمی به قاعده تبدیل شده اند. باسپرس این موضوع را در موارد متعددی به خوبی بیان کرده است (Lorenz, 1974 & 1979) و اعتقاد دارد، وقتی محصولات و یافته های پژوهشی علوم گوناگون که دائماً در حال تغییرند، حکم قاعده و قانون پیدا می کنند؛ یعنی تثبیت می شوند و علم نهایی به شمار می روند. در نتیجه، علم در جا می زند و عملکرد معکوس پیدا می کند. در این صورت، به جای آن که باور انسان باشد، مانع پیشرفت فکری و عقلانی او می شود. چون علم در هر مقطعی که تثبیت شود، عده ای از افراد با آن هماهنگ فلحساد می شوند و عده ای دیگر از این دایره بیرون می مانند. عده ای که موافق و تابع آن هستند، تقویت می شوند و عده ای که تابع آن نیستند، از دور خارج می شوند. و این موضوع در هنگام تقلید صرف از دانش نیز صادق است؛ همان گونه که متأسفانه در مملکت ما از دیرباز رایج بوده است.

به علاوه، تمایل علوم به خودمختاری، بر اهداف تربیتی هم اثر می گذارد و رشته های علمی که باید در خدمت کشف اهداف باشند، خودشان هدف گذار می شوند. برای مثال، جامعه شناسان «اجتماعی کردن»، افراد را یکی از اهداف آموزش و پرورش می دانند و مردم شناسان، همراه شدن آن ها را با فرهنگ جامعه مطرح کرده اند. اجتماعی کردن، یعنی هماهنگ کردن و سازگار کردن انسان با جامعه در طول رشدش. معنای این حرف، تقلید پادگیرندگان از جامعه شان است. در حالی که اگر چنین شود، جوامع هیچ تغییری نمی کنند و در همان حالی که هستند، تثبیت می شوند.

همه ی این ها، نتایج اکتشافات و پژوهش های رشته ای خاص هستند و وقتی اصل قرار می گیرند و هر کدام به صورتی مستقل محصولات علمی خود را اثبات می کنند و در کار تعلیم و تربیت دخالت می دهند، نتیجه برعکس می شود. این جاست که وظیفه ی

یک پداگوگ به عنوان صاحب نظر مسائل تعلیم و تربیت و وکیل کودکان اهمیت پیدا می کند. چون هر یک از نهادهای اجتماعی تمایل دارند، بچه ها را به سوی خود بکشند و همه ادعا می کنند، به بهترین وجه برای فرزندان جامعه کار می کنند. اما مربیان پداگوژیک، باید با حجت و برهان در برابر این خواسته ها ایستادگی و روشن کنند که مثلاً توجه به تمرکز صرف بر مسائل اقتصادی، در کنار منافع ناشی از آن، زیان هایی نیز برای انسان دارد و موجب می شود، گرفتار بن بست شود و از هدف اصلی دور گردد.

این وظیفه برای صاحب نظران تعلیم و تربیت، در جامعه ای که دین با دغدغه ی تربیت انسان ها مورد توجه است، هم امکانی مناسب فراهم می آورد و هم مسئولیتی سنگین ایجاد می کند؛ چرا که ما نیز عملاً گرفتار حاکمیت نیازهای بازار هستیم و برقراری تعادل بین این امور، کاری است بس دشوار!

نتیجه

همان گونه که بیان شد، آموزش و پرورش دو حوزه ی کاملاً مرتبط هستند و تفکیک کامل آن ها از یکدیگر امکان ندارد. آموزش بدون هدف امکان ندارد و آموزشی که در جهت تحقق اهداف پرورشی نباشد، تنها می تواند به ایجاد مهارت و یا اطلاع رسانی صرف بینجامد. به عبارت دیگر، آموزش مؤثر ارزشمند، آموزشی است که هدفی پرورشی را محقق سازد. از سوی دیگر، پرورش است که آموزش را اقتضا می کند و پرورش مسیر نیست، مگر از طریق آموزش. بنابراین این دو را باید با یکدیگر مورد توجه قرار داد. آموزش صرف موجب برخورداری پادگیرنده از معلوماتی پراکنده می شود که در ذهن و شخصیت او اثری نمی گذارد و پرسش همچنین او را در مورد علت و ضرورت پادگیری مطالب گوناگون بی پاسخ می گذارد. اهداف پرورشی هم چنین می توانند، جهت و جایگاه تلاش های معلم را نیز مشخص سازند و انگیزه ی لازم را در او ایجاد کنند.

منابع

۱. بانگی، فرزین و کارل رته، فریدریش، مقدمه ای بر روش های تحقیق در تعلیم و تربیت، ترجمه ی احمدعلی حیدری و سیدحسین میرلوحی، تهران، پژوهشکده ی تعلیم و تربیت، ۱۳۷۸.
۲. منصور، محمود و دادستان، پربخ. دیدگاه پنازه در گستره ی تحول روانی.
3. Jaspers, Karl: Kleine Schule des philosophischen Denkens. München: Piper, 1965. Neuauflage 1974. 12. Auflage 1991 (ترجمه ی دکتر فرزین بانگی و دکتر احمدعلی حیدری، زیر چاپ).
- Jaspers, Karl: Die geistige Situation der Zeit. Berlin, New York: de Gruyter, 1979 (Achter Abdruck der im Sommer 1932 bearbeiteten 5. Auflage).