

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

علیمحمد کاردان
استاد دانشگاه تهران



جهانی شد که نابودی میلیونها انسان و ویرانیهای کم نظیری را به دنبال داشت. جنگ جهانی دوم، مغرب زمین را به دو اردوی سرمایه‌داری و سوسیالیسم با دو نظام اقتصادی و سیاسی و فکر متضاد تقسیم کرد و این تضاد نیز به صورت رقابت بی‌امان علمی و صنعتی و نظامی میان دو قطب مذکور و به اصطلاح جنگ سرد میان آنها در آمد. این وضع تا سالهای آخر دهه ۱۹۸۰، یعنی فروپاشیدن اتحاد جماهیر شوروی ادامه داشت. در این قرن جهان شاهد توسعه و پیشرفتهای سریع علوم، اعم از علوم مادی و علوم انسانی، و اختراع وسایل جدید ارتباطی و از جمله وسایل ارتباط جمعی مانند تلویزیون و ماشینهای شمارگر (کامپیوتر) است که مناطق مختلف گیتی و جامعه‌های انسانی را بهم نزدیک ساخته است. در حقیقت، پیشرفتهای علمی و فنی ای که در این قرن نصیب بشر شده است برابر و حتی از جهاتی به مراتب بیشتر از پیشرفتهایی

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

نزاع بر سر تقسیم مستعمرات به عنوان منبع مواد اولیه و بازار فروش کالا از یک سو، و برخوردهای سیاسی کشورهای صنعتی از سوی دیگر، سرانجام موجب در گرفتن دو جنگ

۱. در این مقاله، معادله‌ها و اکثر پارامترهایی که حروف خارجی در آن هست به زبان فرانسه می‌باشد.

است که در طی چند هزار سال تاریخ تمدن بشری بدست آمده است. علوم انسانی و اجتماعی که در جریان قرن گذشته با همه‌کندی نسبی تحولشان یکی پس از دیگری پدید آمدند و به پیشرفتهای مهمی دست یافتند. پیشرفت علوم یاد شده انسان این قرن در قرن بیستم را بیش از پیش به توانائیهای فردی و اجتماعی خود آگاه ساخت و به موازات پیشرفتهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی در نظام آموزش و پرورش کشورهای جهان به ویژه کشورهای صنعتی غرب از لحاظ ساخت و کارکردها، تحولات و ویژگیهایی را پدید آورد، ما در این مقاله سعی خواهیم کرد شمه‌ای از این تحولات را شرح دهیم.

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

۱. دوره مشروطیت تا کودتای ۱۲۹۹ ه. ش. (مطابق با ۱۹۲۰ میلادی)

۲. دوره پهلوی اول یعنی تا ۱۳۲۰ ه. ش. (مطابق با ۱۹۴۱ میلادی)

۳. دوره پهلوی دوم یعنی تا ۱۳۵۷ ه. ش. (مطابق با ۱۹۷۹ میلادی)

۴. دوره انقلاب در هر یک از این دوره نیز می‌توان دوره‌های محدودتر و با ویژگیهای نهادی و فلسفی خاص از لحاظ آموزش و پرورش را باز شناخت. از جمله، می‌توان ویژگی مهم و مثبت دوره مشروطیت را تدوین قوانین اساسی معارف (آموزش و پرورش)، واگذاری مسؤلیت این امر به دولت و

توسعه آموزش ابتدائی دانست و توسعه آموزش متوسطه و تأسیس نخستین دانشگاه را ویژگی مهم و مثبت دوره پهلوی اول بشمار آورد و ویژگی دوره پهلوی دوم را گسترش آموزش عالی و شروع مبارزه با بیسوادی دانست. این ویژگیها و جهات منفی همراه با آنها نه تنها نظام آموزش و پرورش ایران در این عصر را متمایز می‌سازد، بلکه شناختن ویژگیهای مذکور به روشن شدن وضع این نظام در حال حاضر نیز مدد می‌کند.

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

۱. گرایش به یکسانی یا دست کم همانندی

یکی از ویژگیهایی که در پایان قرن حاضر بیش از پیش به چشم می‌خورد، گرایش نظامهای آموزش و پرورش کشورهای جهان به سوی الگوی غربی است. این وضع که با سیاست استعماری کشورهای صنعتی غرب در قرن گذشته پدید آمده است، در قرن بیستم بر اثر درگیر شدن مملد دیگر در دو جنگ جهانی و بوجود آمدن سازمان ملل و واحد علمی، تربیتی و فرهنگی (یونسکو) و تشکیل منظم مجامع علمی بین

المللی و تعامل فرهنگی و علمی و تکنولوژیک جوامع مختلف جهان با یکدیگر گسترش یافته و در نتیجه نظامهای آموزش و پرورش در مناطق مختلف جهان را دست کم از لحاظ ساختار به یکدیگر نزدیک ساخته است، این قرابتها و شباهتهای ناشی از آن، زمینه را برای اقتباس الگوهای آموزش و پرورش از یکدیگر فراهم کرده است.^۱

۲. گسترش دامنه آموزش و پرورش

در حالی که در قرن گذشته اصطلاح Education در زبانهای مهم مغرب زمین یا معادل آن در زبانهای دیگر به آموزش و پرورش در مراحل کودکی و نوجوانی یعنی آموزش رسمی محدود می شد، در قرن بیستم این کلمه مفاهیم و مصادیق وسیعتری به خود گرفته و به قول **گاستون میالاره** (G. Mialaret) استاد معروف فرانسوی، در چهار جهت گسترش یافته است.^۲ به این معنی که:

الف) دوره آموزش و پرورش بر اثر پژوهشهای روان شناسان (بوژه روانکاوان) و جامعه شناسان «از بالا و پایین» طولانی شده است. به طوری که در اکثر کشورها، آموزش و پرورش پیش از مرحله دبستان یعنی در حدود ۵ - ۴ سالگی و حتی زودتر آغاز می شود و پایان آن نیز در کشورهای توسعه یافته تا ۱۸ سالگی تمدید شده است. از سوی دیگر، پیشرفت سریع علوم و فنون و اطلاعات، آموزش رسمی مدرسه ای را برای رفع نیازهای علمی و فنی ناکافی نموده و تأسیس دوره های بازآموزی و آموزش حین خدمت و آنچه را که در دهه های اخیر «تربیت مداوم» می نامند ضروری ساخته است. به علاوه، کاهش ساعات کار در کشورهای صنعتی و عوامل دیگر، فرهنگ «اوقات فراغت» را پدید آورده است و افراد را به مطالعه و تحصیل اطلاعات جدید برانگیخته و در حقیقت اجرای شعار «زگهواره تا گور دانش بجوی» را میسر ساخته است. ظهور دانشگاههای باز^۳ (آزاد) و دانشگاههای موسوم به دانشگاههای دوره سوم که مخصوص سالمندان و بازنشستگان است جلوه دیگری از تداوم و استمرار آموزش و پرورش در سراسر زندگی انسان در این قرن است.

ب) امروز، آموزش و پرورش تنها در آموزشگاه به معنی سنتی کلمه صورت نمی گیرد، بلکه نهادهای آموزشی دیگری به موازات آن و یا پس از آن در این امر دخالت دارند. مهمترین این نهادها را می توان وسایل ارتباط جمعی (یا رسانه های گروهی) یعنی مطبوعات و رادیو و تلویزیون و در سالهای اخیر اینترنت دانست. اما کار این نهادهای آموزشی موازی همیشه مکمل تربیت آموزشگاهی نیست بلکه، گاه اثر آنها را خنثی می کند.

ج) در حالی که در گذشته در آموزش عملاً به یکی از ابعاد شخصیت دانش آموز (مثلاً هوش یا حافظه) بیش از جنبه های دیگر توجه می شد، در قرن بیستم بر اثر پژوهشهای روان شناسان و ظهور مکاتب جدید (مانند مکتب گشتالت یا مکتب شخصیت گرایی) تربیت هماهنگ شخصیت به عنوان ترکیب یا کل عناصر ادراکی و عاطفی به هم پیوسته، تربیت همه جانبه وجود متری و نه یک یا دو بعد آن هدف قرار می گیرد یا دست کم آرمان همگان در آموزش و پرورش به چنین صورتی درآمده است.

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

۳. همگانی شدن آموزش و پرورش

ویژگی مهم دیگر آموزش و پرورش در قرن بیستم همگانی شدن (دموکراتیک شدن) آموزش و پرورش است.^۴ در این

۱. البته این وضع در بسیاری از کشورها موجب واکنشهایی شده است که مهمترین آن روی آوردن به آموزش و پرورش بومی سنتی در سالهای اخیر است.

۲. ر. ک. گ. میالاره، معنی و حدود علوم تربیتی، چاپ دوم، ۱۳۷۵، ص ۴.

3. Open University.

۴. چنانکه می دانیم در ماده ۲۶ اعلامیه حقوق بشر، حق برخورداری تعلیم و تربیت یکی از حقوق اساسی و مسلم انسان شمرده شده است.

قرن همه ملت‌های جهان مایلند که در آموزش و پرورش هرگونه نابرابری اعم از نابرابری نژادی، قومی، اقتصادی و سیاسی از میان برداشته شود و کودکان و نوجوانان در این زمینه از حقوق برابر برخوردار شوند. این امر بی‌شک نتیجه دید جدید مردم جهان نسبت به اهمیت و ضرورت آموزش و پرورش و نقش مهم آن در توسعه اقتصادی و اجتماعی است. همه می‌دانند که این توسعه بدون پرورش هوش و شخصیت افراد از یک سو و لزوم یاد دادن یادگیری آنها به طور مداوم از سوی دیگر، میسر نیست. و چون همگانی شدن آموزش و پرورش در بسیاری از کشورها به صورت‌های مختلف به تنزل کیفیت آموزش و پرورش انجامیده است، از نیمه دوم قرن بیستم اقدامات گوناگونی برای جبران این نقیصه به عمل آمده است که مهمترین آنها را می‌توان سعی در بهتر کردن روش‌های تدریس و کاربرد تکنولوژی آموزش جدید یعنی کاربرد رادیو و تلویزیون و وسایل سمعی و بصری و ابداع آموزش برنامه‌ای و نظایر آن دانست. این امر خود گسترش پژوهش‌های علمی در زمینه‌های مختلف آموزش و پرورش را سبب شده است. مثلاً در سالهای ۱۹۶۰-۱۹۷۰ در کشورهای پیشرفته صنعتی به ویژه در آمریکا، پژوهش درباره روش‌های آموزش رونق می‌گیرد و تحقیقات روان‌شناسی مانند ژان پیاژه سوئیسی توجه دست اندرکاران آموزش و پرورش را به خود جلب می‌کند و نهضتی پا می‌گیرد که می‌توان آن را «عقلانی کردن و سازمان دادن علمی» آموزش و پرورش شمرد.^۱ توجه به ارزشیابی آموزش و پرورش و برنامه ریزی آموزشی (Educational Planning) و اقتصاد آموزش و پرورش نیز از پیامدهای همگانی کردن آموزش و پرورش برای حل مسائل آن است.

۴. ارتباط روز افزون آموزش و پرورش با جامعه

ویژگی دیگر آموزش و پرورش در قرن بیستم، ارتباط تنگاتنگ و روزافزون آن با نهادهای دیگر جامعه و توجه آن به نیازهای آنها بویژه نیازهای اقتصادی و اجتماعی است. ظهور و گسترش دوره راهنمای تحصیلی و شغلی و مشاوره در مدارس، اهمیت یافتن آموزش فنی و حرفه‌ای در سطوح

متوسطه و عالی و تحول ساخت و برنامه‌های این آموزشها و متنوع شدن آنها، همه از آثار این آگاهی و تحول در آموزش و پرورش این قرن است. امروز اجرای برنامه‌های توسعه به معنی عام کلمه مربوط به انطباق نظام آموزشی با نیازهای متعدد و متغیر حیات اجتماعی است. این گرایش چنانکه پیاژه می‌نویسد پدید آورنده سه مسأله یعنی: ۱. وحدت فرهنگ یا پایه مشترک آموزش؛ ۲. تحرک آموزشی (یا فراهم کردن امکان انتقال از یک رشته به رشته دیگر)؛ ۳. خلق و ابداع شیوه‌هایی است که در جهت دهی یا «راهنمایی» دانش‌آموزان بکار می‌رود.^۲ در این قرن شیوه‌های مذکور پیوسته علمی‌تر و کاملتر شده است و مجموع اطلاعاتی که در این زمینه بدست آمده، رشته علمی-کاربردی مهمی به نام مشاوره و راهنمایی تحصیلی و شغلی را پی ریزی کرده است. این تحولات خود دگرگونی‌های دیگری به همراه داشته است که مهمترین آنها را می‌توان تغییر نسبتاً منظم ساختار نظام آموزشی و برنامه و روش‌های آموزشی در اغلب کشورها دانست. بدین ترتیب، در اکثریت قریب به اتفاق کشورها، بر اثر پدید آمدن نیازهای پیوسته جدید اقتصادی و سیاسی و فرهنگی از یک سو و پیشرفت علوم تربیتی از سوی دیگر، در فواصل زمانی معینی که همواره کوتاهتر می‌شود و در قالب طرح‌هایی کمابیش دراز مدت «فورم» و گاه انقلاب‌هایی در حین جنگ جهانی و پس از آن در فرانسه به نام طرح لانژون - الوان (Langevin - Wallon) و در انگلستان به نام Education Act مشاهده کرد. در ایران نیز در دو بازسازی نظام آموزش و پرورش که یکی، چند سال پیش از انقلاب اسلامی و دیگری، پس از آن به وقوع پیوسته است. مهمترین آن، طرح جدید بازسازی نظام آموزش متوسطه پس از انقلاب اسلامی است. ضرورت بازسازی جزئی یا کلی ولی مداوم ساختار آموزشی در سراسر جهان، غالب کشورها و حتی کشورهای پیشرفته را با مسائل بفرنجی که مهمترین آن کمبود بودجه و هیأت آموزشی

1. Cf. Histoire mondiale de L'éducation, Sous La dir de J. Viallet G. Mialaret, Hetome, 1981, P. 503.

۲. پیاژه، روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش، چاپ سوم، ۱۳۷۱، ص ۱۰۷.

کارآمد است و روبرو ساخته، به طوری که انسان حتی در پیشرفته ترین کشورها هنوز نتوانسته است عدالت آموزشی را اجرا کند و هنوز تا بهره مندی کامل کودکان و نوجوانان طبقات محروم و کم درآمد جهان از آموزش متوسطه و عالی فاصله بسیار است.

غلبه تحقیقات عینی و تجربی و کمی و انتقادهائی که به این گونه تحقیقات شده است زمینه را برای ظهور دیدگاهها و نظریه های جدیدی که در بخش دوم به آن اشاره خواهد شد فراهم کرده است.

بخش دوم:

وضع علوم تربیتی و فلسفه آموزش و پرورش
چنانکه گفتیم یکی از ویژگیهای مهم آموزش و پرورش در قرن بیستم، به ویژه در نیمه دوم آن پیشرفت بی سابقه مطالعات و تحقیقات عینی و تجربی درباره جنبه های گوناگون تعلیم و تربیت است. در حقیقت، در حالی که در دو دهه نخستین این قرن «پداگوژی» یا علم تربیت که بنا به تعریف برخی از دانشمندان آن (مانند امیل دورکیم) «نظریه تربیتی» یا به قول او «نظریه عملی» بود خلاصه می شد^۱ و به طور کلی تجارب روزمره مربیان و معلمان و دیدگاهها و روشهای سنتی در تاریخ و اصول آموزش و پرورش و روان شناسی تربیتی را شامل بود،^۲ در نیمه دوم قرن بیستم رفته رفته و بر اثر پژوهشهای متخصصان علوم و معارف همپایه، رشته ها و شعبه های تازه ای مانند جامعه شناسی پرورشی و اقتصاد آموزش و پرورش، مدیریت و سازمان آموزش و پرورش و برنامه ریزی درسی و آموزشی که اکثراً علمی میان رشته ای هستند بر آن افزوده شد، به طوری که، امروزه با محاسبه رشته فلسفه آموزش و پرورش که بیشتر جنبه نظری دارد شمار این علوم یعنی علوم تربیتی به ۱۶ رشته می رسد.^۳ این پیشرفت نخست در دانشگاههای آمریکا و سپس در دانشگاههای اروپایی و مناطق دیگر جهان به وقوع پیوست و مقام علوم تربیتی را در میان علوم انسانی دیگر به عنوان علمی مستقل و دارای موضوع و روش خاص تثبیت کرد. بر اثر این تحولات از دهه ۱۹۷۰ و بعد، در

۵. توسعه تحقیقات در زمینه آموزش و پرورش

یکی دیگر از ویژگیهای مهم آموزش و پرورش در قرن بیستم توسعه پژوهشهای علمی در زمینه های مختلف آموزش و پرورش و کاربرد نتایج آنها در تصمیم گیریها و تدوین طرح های جدید آموزش و پرورش است. این تحقیقات چنانکه پیشتر نیز اشاره شد معلول عوامل گوناگونی است که مهمترین آنها لزوم بالا بردن کیفیت آموزش و پرورش در برابر گسترش کمی آن از یک سو و علاقه مند شدن متخصصان و پژوهشگران رشته های علمی نزدیک به قلمرو تعلیم و تربیت مانند زیست شناسی و روان شناسی و علوم اجتماعی از سوی دیگر است. بدین ترتیب، رفته رفته «پداگوژی» که بیشتر جنبه نظری داشت نخست به «پداگوژی آزمایشی» و سپس به علوم تربیتی مبدل گردید و این علوم که غالباً در کنار فلسفه و پیوسته به آن و در چند رشته معدود تدریس می شد و روش تحقیق در آنها به تفکر درباره مسائل تعلیم و تربیت و تجربه نا منظم محدود می شد، در مؤسسات (انسیتو) و مراکز پژوهشی تمرکز یافت و سپس به صورت دانشکده ها و کالج های علوم تربیتی یا روان شناسی و علوم تربیتی درآمد. باری، یکی از پدیده های مهم در قرن بیستم، اوچگیری «علوم تربیتی» و پیشرفت تحقیقات میدانی و آزمایشی در مسائل آموزش و پرورش در کشورهای پیشرفته جهان است. این وضع گرچه دارای مزایایی است که به برخی از آنها اشاره شد، اما نتایج منفی ای نیز دارد که مهمترین آنها تعدد دیدگاهها و افراط در کاربرد روشهای تجربی و تحقیقات کمی در آموزش و پرورش و کم اعتنائی به جنبه ارزشی و فلسفی آن است و این وضعی است که به شدت در این سالهای پایانی قرن بیستم به چشم می خورد. چگونگی

۱ رجنو شوپلیچ و رکیم تربیت جامعه شناسی ترجمه غلامحسین کاردان دانشگاه تهران، ۱۳۷۵.

۲ رجنو شوپلیچ استوفیالاره پداگوژی عمومی (Pedagogi Genesal PV 1991) ص ۶-۸.

۳ گاستو فیالاره معنی وحد و تعلق تربیتی ترجمه غلامحسین کاردان چاپ دوم، ۱۳۷۱.

اغلب دانشگاه‌های جهان (و از جمله دانشگاه‌های ایران) دانشکده‌های علوم تربیتی بوجود آمد یا مؤسسات تحقیقی به دانشکده مبدل گردید و دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد (M.A) و دکتری در رشته‌های مختلف علوم تربیتی تأسیس شد. از این گذشته، گاه در کنار دانشکده‌های مذکور و گاه در خارج از دانشکده و حتی دانشگاه **مراکز مهمی برای پژوهش در مسائل آموزش و پرورش** با شرکت پژوهشگرانی که از دانشگاهها بیرون می‌آمدند بوجود آمد. این تحولات از یک سو بر اثر تخصصی شدن تحقیق و تدریس این علوم، باعث ظهور نظریه‌های جدید در زمینه‌های مختلف نظیر برنامه‌ها و روشهای آموزش و ارزشیابی آن شد و از سوی دیگر، و به دلیل تخصصی شدن مطالعات به تفکرات نظری و همه جانبه درباره وقایع تربیتی پایان داد یا تبیین آنها و پاسخ دادن به پرسشهای اساسی آموزش و پرورش را دشوار ساخت. امروز نیز با وجود گسترش آموزش و پرورش تطبیقی و فراهم بودن مبادله اطلاعات میان دانشگاهها و مراکز علمی دیگر، وضعی پدید آمده است مغایر با اعتدال که مهمترین آن علم‌گرایی افراطی و غفلت از طرح و حل مسائل کلی به‌ویژه اهداف و آرمانهایی است که بدون آنها پرورش انسان و پرورش شهروند خردمند در هر جامعه میسر نیست. در واقع، یکی از مسائل بغرنج و مهمی که در پایان این قرن بشریت با آن روبرو است توجه بیش از حد به مسائل جزئی و افراط در تخصص و رواج تنگ‌نظری است که پژوهشگران را از طرح مسائل مهم و اساسی مانند اینکه برای چه می‌آموزیم و چه باید بیاموزیم و... باز داشته و ذهن آنان را بیشتر به اینکه چگونه می‌توان بهتر آموخت مشغول داشته است. در نتیجه، هر روز از شمار کسانی که بتوانند تناقضات تربیتی را حل کنند و کثرت شناختی کنونی را به وحدت سوق دهند کاسته می‌شود و کار بجائی رسیده است که در برخی از دانشگاههای مهم جهان، درس نظریه‌های تربیتی یا فلسفه آموزش و پرورش را از برنامه‌های خود حذف کرده و مطالعات تجربی و کمی در مسائل آموزش و پرورش را کافی دانسته‌اند. در حوزه‌هایی هم که هنوز فلسفه آموزش و پرورش به چنین بی‌مهری و به

عنایتی دچار نشده است، هنوز فلسفه روشنگری که بتواند با توجه به ویژگیهای روانی و اخلاقی و معنوی آدمی به عنوان فرد از یک سو و نیازهای فرهنگی و اجتماعی جامعه‌های انسانی از سوی دیگر به حل مشکلات اجتماعی کنونی (مانند نابرابریهای اجتماعی و اقتصادی و پیشداوریهای نژادی و قومی و خصومتها و نزاعهای درون‌گروهی و میان‌گروهی) نایل گردد، پدید نیامده است. این وضع در زمانی مشاهده می‌شود که علوم انسانی و اجتماعی حقایق تازه‌ای را درباره حمایت فردی و اجتماعی و فرهنگی انسان روشن ساخته و هر یک به تنهایی یا با یاری علم دیگر مدعی چاره‌کردن مشکلات کنونی جهان هستند.

بررسی و نقد دستاوردهای علوم تربیتی به معنی علوم عینی و تجربی در این مختصر میسر نیست و لازم است درباره هر یک از آنها جداگانه بررسی بعمل آید و توانائی کنونی آنها در پاسخ به سؤالات اساسی آموزش و پرورش در جهان مورد ارزیابی قرار گیرد. با این همه، هرگاه پرسشهایی اساسی در آموزش و پرورش، چنانکه غالباً عنوان شده و می‌شود، این باشد که انسان کیست و چیست و دارای چه تواناییها و گرایشهایی است و این تواناییها و گرایشها را چگونه باید بکار گرفت یا او خود چگونه باید بکار گیرد، می‌توان گفت که علوم انسانی و برخی از علوم تربیتی امروزه قادرند به سؤال اول تا حدی پاسخ دهند. اما این پاسخهای برآمده از تحقیقات تخصصی اولاً یک طرفه و گاه متناقض‌اند و به مدد آنها نمی‌توان به نظری جامع نسبت به طبیعت و ماهیت انسان دست یافت، ثانیاً و از این مهمتر ذاتاً قادر به نشان دادن سرنوشت انسان و سمت و سوئی که باید نیروهای جسمانی و روانی و امکانات اجتماعی انسان را در جهت آن هدایت کرد، کار این علوم نیست و دانش دیگری می‌طلبد که می‌توان آن را فلسفه یا حکمت نامید. البته فیلسوفان یا اهل حکمت می‌توانند و باید از دستاوردهای علوم انسانی و اجتماعی آگاه باشند و در تفکرات خود راجع به آینده آموزش و پرورش نیز از استنباطات دانشمندان این علوم تربیتی عینی بهره بگیرند، اما وظیفه دشوارتر و خطرتری نیز بعهده ایشان است که علاوه بر

عالم «هست»ها به قلمرو ارزشها و امور اجتماعی مربوط است و آن اظهار نظر درباره اهداف آموزش و پرورش و انسان است به صورتی که در آینده لاقلاً نزدیک در عصر و جامعه معینی باید باشد. این گروه می‌توانند در عین حالت فلسفی دارای بینش یا نگرش علمی باشند - و حتی بهتر است که این مرحله را طی کرده باشند - و یا به کار تعلیم و تربیت مشغول باشند یا مانند روسو بیش از اهل عمل، اهل تفکر باشند. در قرن بیستم، کسانی مانند کرشن اشتاینر، کلاپارد، دورکیم، دیوئی و پیازه نه تنها به نحوی به کارآموزش پرداخته‌اند، بلکه در یکی از علوم مربوط به انسان دارای تحقیق و تألیف‌اند، یعنی هم در عالم علم دستی نیرومند دارند و روشهای پژوهشی علمی را عمیقاً و در عمل می‌شناسند و هم توانسته‌اند تا اندازه‌ای با موضوعگیری به اصطلاح فلسفی، از حد علم به معنی تجربی و عینی آن فراتر رفته درباره انسانی که باید باشد یا «بشود» بیندیشند و بدین نحو در عرصه آموزش و پرورش «رهنما» باشند. البته غالب دانشمندان علوم انسانی و علوم تربیتی عینی به‌ویژه در نیمه دوم قرن بیستم به بیان گوشه‌ای از «پدیده‌ها» یا «فرایندها»ی آموزشی و پرورشی اکتفا می‌کنند. چنانکه متفکرانی در قلمرو فلسفه نیز هستند که به آموزش و پرورش عملی نپرداخته و هیچگاه به جد در این وادی قدم نگذاشته‌اند، اما از تفکرات فلسفی‌اشان درباره هستی انسان و سرنوشت او، یا از دیدشان درباره سلسله مراتب ارزشها می‌توان به یک سلسله استنتاجاتی دست زد که بر روی هم نوعی فلسفه آموزش و پرورش بشمار می‌رود. فقط آنچه معلوم نیست این است که اگر خود از این در وارد شده و درباره امور تربیتی اظهار نظر می‌کردند آیا با آنچه ما امروز از گفته‌هایشان استنباط می‌کنیم موافق بودند یا نه.

وضع بسیاری از فلاسفه «اگزیستانس» یا هستی‌گرایان^۱ و طرفداران فلسفه‌های موسوم به فلسفه تحلیلی یا آنان که در کسوت «فرانزگرایان» (پست مدرنیست‌ها)^۲ به نقد آراء فلسفی معاصر می‌پردازند چنین است.

پژوهشگرانی که سعی کرده‌اند با مطالعه و مقایسه آرای تربیتی دانشمندان و فیلسوفان یا اندیشه‌وران تربیتی به صورتی

که در پایان قرن بیستم شناخته شده است، دورنمای فلسفه آموزش و پرورش را در این زمان نشان دهند، انگشت شمارند. با این همه، کسانی که در این کار موفق شده‌اند تا دهه ۱۹۷۰، مهمترین دیدگاههای فلسفی یا مکاتب فلسفه آموزش و پرورش را به تبع ملاکهای مقبول در عالم فلسفه به دو دسته قدیم (کلاسیک) و جدید طبقه‌بندی کرده، دسته دوم را (مانند نلر)^۳ نظریه‌های تربیتی نامیده‌اند نه مکتب تربیتی. مکاتب قدیم فلسفه آموزش و پرورش را اکثراً در قالب مکتب اصالت معنی یا تصور (ایده‌الیسم) و اصالت واقع (رنالیسم) و اصالت طبیعت (ناتورالیسم) و اصالت عمل (پراگماتیسم) و اصالت وجود یا هستی (اگزیستانسیالیسم) و مکتب تخصصی جدید (نئوپوزیتیویسم) یا مکتب تحلیل منطقی خلاصه و بیان کرده‌اند. در این اواخر نیز چنانکه اشاره شد تفکرات انتقادی جدیدی که عنوان فرانزگرایی (Post Modernism) به خود گرفته است بر آنها افزوده شده است.^۴

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

1. Existencialiste.

2. Post - Moderniste.

3. Kneller.

۴ یعنی آنه و نمرجوش و جغتای آشنا به فلسفه آموزش و پرورش نوشته‌اند. چلتر ترجمه ریودون بازرگان، انتشارات دانشگاه، ۱۳۵۶ و مقاله «تعلیم و تربیت در منظر پست مدرنیسم» شتخسریاقری مجلوهوان شناسی و تربیتی دانشگاه تهران شناسی علوم تربیتی دانشگاه تهران، سال دوم - شماره ۱ - ۴، ۱۳۷۵، صفحات ۶۳ - ۸۴

وجود دارد، در صورتی که همیشه چنین نیست و همانطور که آقای م.ع. نقیب زاده، در نقد این گونه برداشت نوشته است: «... از یک سو همه فیلسوفان به برپا کردن سیستم های فلسفی نپرداخته اند و حتی بسیاری از آنان، آن را ناروا شمرده اند؛ از سوی دیگر چنین نیست که همه اندیشه های فیلسوفان به طور دقیق در یک سیستم مشخص جای گیرند. نکته دیگر این که فلسفه آموزش و پرورش چه بسا با پرسشهایی سر و کار دارد که ویژه آنند، پرسشهایی که از اندیشه های کلی متافیزیک و هستی شناسی^۱ بر نمی آیند...»^۲ بنابراین این بهتر است با توجه به پرسشهایی ویژه آموزش و پرورش و پاسخهای مستقیم و مناسبی که به آنها داده شده است درباره فلسفه آموزش و پرورش و وضع آن در نیمه دوم قرن بیستم اظهار نظر کرد.

در این زمینه تا آنجا که ما اطلاع داریم، مطالعات چندانی صورت نگرفته است. با این همه، یکی از کسانی که سعی کرده اند با توجه به آنچه در این خصوص در عالم پژوهشهای فلسفی می گذرد، رده بندی تازه ای بدست دهند، آقای ایوبرتران،^۳ استاد یکی از دانشگاههای کانادا (یعنی - Tele Universite) است. وی در کتابی زیر عنوان **نظریه های معاصر آموزشی و پرورشی**^۴ پس از بررسی نظریه های قدیم و جدید در آموزش و پرورش، آنها را در هفت نظریه (فلسفه) به این شرح طبقه بندی می کند:

۱ - نظریه های معنویت گرا

۲ - نظریه های شخص گرا

۳ - نظریه های روانی - شناختی

۴ - نظریه های تکنولوژیک

۵ - نظریه های اجتماعی - شناختی

۶ - نظریه های اجتماعی

۷ - نظریه های علمی (آکادمیک)

به عقیده این نویسنده، می توان نظریه پایدار گرائی (یا جاودان گرائی) (Perennialisme) آمریکائی را در زمره نظریه های معنویت گرا و نظر انسانگرائی رومانتیک را در زمره نظریه های شخص گرا و نظریه رفتارگرائی را در زمره نظریه های تکنولوژیک و نظریه عمل گرایبی را در عداد

نظریه های اجتماعی - شناختی و نظریه پیشرفت گرائی را در شمار نظریه های اجتماعی و نظریه بیناد گرائی (Essentialisme) را در زمره نظریه های آکادمیک دانست.^۵ از قرائن بر می آید که از دهه ۱۹۸۰، اغلب صاحب نظران که از نظریه های علمی و فلسفه های موجود درباره آموزش و پرورش مانند دغدغه های دیگر خسته شده اند، بیش از پیش به نظریه هایی که جنبه معنوی (دینی یا عرفانی) دارند گرایش نشان می دهند. حتی در نوشته های روان شناسانی مانند مازلو که او را انسانگرا می نامند، این گرایش دیده می شود. وی از انسانگرایی دفاع می کند و بالاترین انگیزه انسانی را تحقق شخصیت یا خود شکوفایی می داند. اما چنانکه از نوشته های اخیر او بر می آید «می خواهد از این روان شناسی که بیش از اندازه مستغرق در شخصیت است پافرازر نهاد به سوی بینشی عرفانی که خود آن را نظریه Z می نامد، حرکت کند. در حقیقت، اندیشه این دانشمند از سه مرحله گذشته است یعنی از رفتارگرائی به انسانگرائی و از انسانگرائی به نوعی عرفان (Mysticism) سیر کرده است.»^۶ به عقیده وی «به یک تعبیر تربیت عبارت است از شناخت خود در تعلق و وابستگی او به جهان. به عبارت دیگر، هدف این است که دانش آموز بداند کیست و بتواند ندهای درونی خود را بشنود و معنی زندگانی خود را کشف کند.» و این همان است که مازلو آن را «زیست شناسی سوپروکتیو»^۷ و ارضاء نیازهای برتر انسان^۸

۱. مقصود نویسنده، Ontologie است.

۲. محمدالحسین نقیب زاد مکاره، فلسفه آموزش و پرورش ظهوری چابک، ۱۳۷۳، ص ۲۰۸.

3. Bertrand Yves, theories Contemporaries de L' éducation, ed. Agence Are, otlawal 1990.

۴. همان.

۵. همان کتاب، صفحه ۲۵. تا دهه ۱۹۷۰، مکاتب سه گانه ایدالیسم، رالیسم (یاناتورالیسم) و پراگماتیسم و تاحدی آذرستانسیالیسم و مکتب تحلیلی مکاتب فلسفی و تربیتی «کلاسیک» و نظریه های پایدارگرائی، بنیاد گرائی، پیشرفت گرائی، سازگرنظریه های معاصرمدلنی شد. کتب «شناخت فلسفه آموزش و پرورش» نوشته نلر، ۱۹۷۰.

۶. همان کتاب، ص ۳۶ - ۳۷.

۷. همانجا.

۸. همان کتاب، ص ۳۸ - ۴۱.

می‌نامد.

(Universe) و تلاش برای نیل به یگانگی در عین کثرت و سرانجام قرب به یگانگی که همه عالم از اوست. چنین تربیتی مستلزم «استماع و قبول و شهود و عشق و اینار و همنوایی معنوی» است که در بالاترین مرحله به صورت عشق به درک حقایق و جستجوی لذت بزرگ آموختن متجلی می‌شود.

بیان این فلسفه آموزش و پرورش و مقایسه آن با نظریه‌های دیگری که از آنها سخن به میان آمد فرصت و مجال وسیعتری می‌طلبد. آنچه تا اینجا به عنوان نوعی استنباط و با توجه به خواستها و اندیشه‌های کنونی درباره آموزش و پرورش می‌توان گفت شاید این باشد که در این سالهای آخر قرن بیستم و در آستانه طلوع قرن بیست و یکم، تربیت بدون معنویت، بشر خسته از عواقب علم و تکنولوژی را ارضا نمی‌کند و نظریه‌هایی در آینده پذیرفته خواهد شد که انسان را به کمالی بالاتر از آنچه امروز جهان مادی القا می‌کند نزدیکتر کند و این گفته شاید تعبیر دیگری باشد از این سخن **آندره مالرو**^۳، نویسنده معروف فرانسوی، آنجا که می‌گوید: «قرن بیستم و یکم قرن دینی خواهد بود یا قرن نخواستار بود.»

مآخذ

الف - مآخذ فارسی

- ۱ - پیازه، ژان، **روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش**، ترجمه علیمحمد کاردان، چاپ سوم، دانشگاه تهران، ۱۳۷۱.
- ۲ - دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، **مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی**، سال دوم، شماره ۱ - ۴، ۱۳۷۵.

1. meta - lesion.

۲. همان کتاب، ص ۴۴.

3. AndreMalraux.

۶۱

وضع آموزش و پرورش و ...

شماره ۱۴ و ۱۵

در غرب کسان دیگری مانند هرمن (Herman) و فرگسون (Ferguson) در همین مسیر گام برمی‌دارند. به نظر هرمن، هدف تربیت جستجوی مطلق است. او روشها و فنونی را پیشنهاد می‌کند که تغییر دهنده شخصیت و تسهیل کننده این جستجو باشد، و وجوه متعدد شعور و خود آگاهی را پرورش دهد. به نظر او فعالیت‌های تربیتی به منزله فنون تغییر شخصیت یا پیروی از فلسفه استعلانی وجودی (Existential Teanceendentalisme) است و کانون این فعالیتها، بی‌شک شخص متربی است.^۱ بدینسان، می‌توان هرمن را در زمره فلاسفه اگزیستانس معنویت گرا دانست. تربیت مبتنی بر فلسفه او به اتحاد و رهایی از تفکیک فرد و جامعه و جامعه (به معنی اعم کلمه) با جهان می‌انجامد. فرگسون نیز تربیتی را پیشنهاد می‌کند که معطوف به ماوراء شخصیت (Transpersonnel) و یکی از لوازم تجدید حیات معنوی است. به عقیده او، مدارس امروز، تصویر نادرستی را از واقعیت در اذهان ایجاد می‌کنند به این معنا که فی‌المثل معرفت انسانی را به علم مادی محدود و کل را به اجزاء تقسیم کرده، شخص را از درک کلیت و استمرار باز می‌دارند. در حالی که به نظر او تربیت باید معطوف به کل هستی و معنویت و بنابراین، همه جانبه و معنوی باشد. زیرا، تنها چنین تربیت جامع و مستمر و معنوی می‌تواند جامعه معنوی (Communaute) و اتحاد راستین را تحقق بخشد و تنها شخصیت انسانی به صورت کل و جامع آن قادر است چنین تربیتی را پذیرا باشد.^۲ باری، می‌توان به سخن کوتاه چنین گفت: در این سالهای پایانی قرن بیستم نظریه‌های جدید به نوعی معنویت و کثرت در وحدت، گرایش دارند و شرط ضروری تربیت کامل را تعالی و فراروی از انسان مدرک و جهان و نیز ترک خود بنیادی (Subjectivite) می‌دانند. به عبارت دیگر، به نظر آنان تربیت باید معنوی باشد و تربیت معنوی، تربیتی متعالی است و تربیت متعالی عبارت است از آزاد ساختن خود از دوگانگی‌های مدرک (Subject) و مدرک (object) و شخص (Personne) و کیهان

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

ب- مأخذ انگلیسی

1. Bertrand Yves, *Theories Contemporaries de L Education*, Agenced Are, Ottwa, 1990.
2. Mialaret G. Sous lor dir de L, *Historie Mandiale, de. et Vial I, L'èducation, Volume 4*, PUF, Paris, 1981.
3. Mialaret G., *Pedagogie General*, PUF, Paris, 1991.
4. Petilat A., *Production de L ecole - Production de La Societe, Analyse Socio - historique de qudques Moments dècisifs de L'evolution SCO - Lourie in Occident*, Droz, Gemeve, 1982.
5. Vlmonn J., *La Pensee educative contemporaine*, PUF, Paris, 1974.