

انجمن مجازی تعلیم و تربیت ایران

<http://peiran.blog.ir>

مجموعه مقالات اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران



دکتر شهین ایروانی

دانشگاه تهران

تهیه و تنظیم: علی تقی زاده

شماره ۷ فروردین ۱۳۹۴



## بسم الله الرحمن الرحيم

انجمن مجازی فلسفه تعلیم و تربیت ایران، در راستای بالندگی رشته فلسفه تعلیم و تربیت در کشور و برای دسترسی به آرای اندیشمندان فلسفه تعلیم و تربیت ایران در سری اول مقالات اساتید محترم این رشته را در مجموعه مقالات هر استاد جمع‌آوری کرده و در اختیار محققین این رشته قرار می‌دهد و در مرحله بعد مجموعه مقالات دانشجویان این رشته را منتشر خواهد نمود تا دانشجویان این رشته با اساتید دانشگاه‌های کشور و با نگرش‌ها و آراء تربیتی آنها آشنا شده و در راه تعالی سیستم تعلیم و تربیت کشورمان گامی بنیادین برداشته و در مسیر اعتلای جامعه اسلامی مان بکوشیم. امیدواریم اساتید بزرگوار و دانشجویان محترم باره‌نمایی و همکاری‌های خود ما را در این راه یاری نمایند.

اساتید و دانشجویان بزرگوار مطالب و پیشنهادهای و مقالات خود را از طریق سایت انجمن مجازی ایران <http://peiran.blog.ir> یا از طریق ایمیل [ali54@chmail.ir](mailto:ali54@chmail.ir) ارسال کنند. پیشاپیش از همفکری و همکاری شما قدردانی می‌کنیم.

گروهی از دانشجویان دکترا کشور



نام و نام خانوادگی	شهین ایروانی
مرتبه علمی	استادیار
آدرس محل کار	تمدید قرارداد
تلفن	---
فکس	---
پست الکترونیک	siravani@ut.ac.ir
آدرس وب سایت	---

#### تحصیلات

- 1) کارشناسی 1365, B.Sc, علوم تربیتی- مدیریت و برنامه ریزی آموزشی, اصفهان
- 2) کارشناسی ارشد 1370, M.Sc, تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت با گرایش تعلیم و تربیت اسلامی, تربیت مدرس
- 3) دکتری 1377, Ph.D, فلسفه تعلیم و تربیت- با گرایش تعلیم و تربیت اسلامی, تهران

#### عناوین دروس

- 1) آموزش و پرورش اسلام و ایران، کارشناسی
- 2) تاریخ اجتماعی ایران، کارشناسی
- 3) تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران، کارشناسی
- 4) تاریخ تمدن، کارشناسی
- 5) تاریخ علم، کارشناسی
- 6) فلسفه آموزش و پرورش، کارشناسی
- 7) کلیات فلسفه، کارشناسی
- 8) مبانی فلسفه، کارشناسی
- 9) آراء تربیتی مکاتب فلسفی، کارشناسی ارشد
- 10) تاریخ تعلیم و تربیت در اسلام، کارشناسی ارشد
- 11) تاریخ تعلیم و تربیت در اسلام و ایران، کارشناسی ارشد
- 12) تاریخ فلسفه غرب، کارشناسی ارشد
- 13) تاریخ و فلسفه کلاسیک و قرون وسطی، کارشناسی ارشد
- 14) تعلیم و تربیت اسلامی پیشرفته، کارشناسی ارشد
- 15) تعلیم و تربیت پیشرفته اسلامی، کارشناسی ارشد
- 16) جامعه شناسی تعلیم و تربیت (پیشرفته)، کارشناسی ارشد
- 17) زبان تخصصی، کارشناسی ارشد
- 18) سیرآراء تربیتی غرب، کارشناسی ارشد
- 19) سمینار در مسائل تربیتی، کارشناسی ارشد
- 20) مقدمه ای بر فلسفه اسلامی، کارشناسی ارشد
- 21) مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی، کارشناسی ارشد
- 22) مکتبهای فلسفی و آراء تربیتی 1، کارشناسی ارشد
- 23) تاریخ اندیشه های تربیتی (2)، دکتری Ph.D
- 24) مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران، دکتری Ph.D

#### راهنمایی پایان نامه

- 1) بررسی آراء و عملکرد متفکران تربیت دینی غیر رسمی در ایران، حسین باغلی، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1386/06/31

2) نقد و بررسی رویکردهای تربیت اخلاقی در مقاطع سه گانه در مدارس دخترانه مبتنی بر دیدگاه کلبرگ، زهره ذاکری، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1391/04/18

3) استلزامات فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در برنامه درسی مدارس جمهوری اسلامی ایران، مصطفی مرادی، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1391/11/29

4) تبیین نظام تربیت دینی در عهد صفویه، زهرا موحدی، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1392/07/30

5) تبیین ماهیت بازی و آموزش مفاهیم اجتماعی از طریق آن، زکیه جهانپنده، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1392/11/30

6) بررسی ماهیت برنامه های پرورشی و فرهنگی وزارت آموزش و پرورش و میزان سنخیت آنها با نیازهای اجتماعی دانش آموزان و محتوای اسناد بالادستی وزارت آموزش و پرورش، فریبرز بشارتی برسر، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1392/11/30

#### مشاوره پایان نامه

1) تحلیل محتوای برنامه های مجری محور کودکان سیما به منظور استخراج مبنای ارزش شناسی آن و سنجش آن با مبنای ارزش شناسی سند ملی آموزش و پرورش، سعیده فیروز آبادی، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1391/07/15

2) تبیین مفهوم و مبنای تربیت دینی از دیدگاه علامه جعفری و استنتاج اصول و روش های تربیتی برگرفته از آن، کبری امیری، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1391/11/28

3) مبنای، اصول و روش های تربیت عاطفی در نهج البلاغه، غلامرضا گزمه، کاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1392/07/09

4) تحلیل عاملیت انسانی در مواجهه با فضای مجازی بر اساس نظریه اسلامی عمل و بررسی پیامدهای آن در تربیت، سمیرا علیرضا بیگی، غیرکاربردی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1392/11/30

#### فعالیت های اجرایی

1) معاونت دانشجویی و فرهنگی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1381/07/27، 1382/11/27، ایران، تهران

2) عضویت شورای کتابخانه دانشکده، 1383/10/13، ایران، تهران

3) مدیر گروه مبنای فلسفی- اجتماعی آموزش و پرورش، 1392/07/10، ایران، تهران

4) مدیر گروه آموزشی فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، 1392/07/10، ایران، تهران

#### کتاب های تالیفی

1) تعلیم و تربیت در آئین یهود، تالیف، انتشارات دریا، 1383/12/02

2) تحلیلی بر سرگذشت تاریخی زن با تاکید بر هویت تاریخی زن مسلمان، تالیف، انتشارات دریا، 1384/03/01

#### مقالات چاپ شده در نشریات بین المللی

دو، International Journal of Womens Research, 2013/12/23, as Role Models (Exemplary Women in the Holy Koran),  
1) Shahin Eiravani , Women

2) شهین ایروانی ، تحلیل روان شناختی پیامد های قانون خانواده در ایران، ریحانه، 1383/03/03، -، 6

#### مقالات چاپ شده در نشریات داخلی

1) شهین ایروانی ، پرورش روح مسوولیت پذیری در کودکان- قسمت اول، تربیت- نشریه ی معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، 1369/03/01، پنجم، نهم

2) شهین ایروانی ، پرورش روح مسوولیت پذیری در کودکان- قسمت دوم، تربیت- نشریه ی معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، 1369/04/01، پنجم، ویژه نامه ی تابستان

3) شهین ایروانی ، پرورش روح مسوولیت پذیری در کودکان- قسمت آخر، تربیت- نشریه ی معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش، 1369/07/01، پنجم، یک

4) شهین ایروانی ، خسرو باقری نوعپرست ، شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، مدرس علوم انسانی، 1378/07/01، 3، 3

5) شهین ایروانی ، جایگاه نظریه های تربیتی در عمل معلم، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق) دانشگاه تهران، 1380/07/01، 31، 2

6) شهین ایروانی ، روح تعلیم و تربیت در قرون وسطی، دانشور رفتار، 1380/10/01، 9، 36

7) شهین ایروانی ، ریشه های تاریخی و آثار تربیتی اعتقاد به برگزیدگی در آیین یهود، پژوهشهای کاربردی روانشناختی (روانشناسی و علوم تربیتی سابق) دانشگاه تهران، 1383/04/10، 34، 1

8) شهین ایروانی ، مقدمه ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز، پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، 1393/04/30، چهار، یک

#### همایش‌های بین المللی

Eiravani , complete article, Human in Islam, 2000/07/23, 2000/07/24

1) Shahin

2) Shahin Eiravani , Women in Islam, announcer, complete article, Exemplary Women in Islam and the Holy Qur'an, 2001/09/09, 2001/09/09

#### همایش‌های داخلی

1) شهین ایروانی ، سومین همایش سالانه همکاری های وزارت آموزش و پرورش و حوزه های علمیه قم، مقاله مختصر، حضور روحانیون در عرصه ی تعلیم و تربیت(بررسی یک تجربه ی تاریخی در جهان مسیحیت)، 1388/02/15، 1388/02/15

2) شهین ایروانی ، مبانی فلسفی تحول در نظام آموزش و پرورش ایران، سخنران، مقاله مختصر، مقدمه ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره ی مدرنیسم تا امروز، 1392/03/01، 1392/03/02

3) فاطمه جهانزاده، شهین ایروانی ، همایش ملی فلسفه تربیت دینی و تربیت اخلاقی، ارائه پوستر، مقاله مختصر، تبیین بازی به مثابه روش در تربیت اخلاقی، 1393/02/31، 1393/03/01

4) سمانه خلیلی، خسرو باقری نوعپرست ، شهین ایروانی ، نعمت الله فاضلی، همایش ملی فلسفه تربیت دینی و فلسفه تربیت اخلاقی، سخنران، مقاله مختصر، ماهیت سه گانه فرهنگ ایران و ره آورد آن در تربیت دینی، 1393/02/31، 1393/03/01

۱. **Women as Role Models**
۲. ریشه های تاریخی و آثار تربیتی اعتقاد به برگزیدگی در آیین یهود
۳. روح تعلیم و تربیت قرون وسطی
۴. ماهیت نظام آموزشی ایران
۵. بررسی محتوای درس فلسفه ی تعلیم و تربیت در دوره های تربیت معلم در جهان
۶. پژوهش تبارشناختی و الهام بخشی آن برای قلمروهای پژوهشی در مطالعات برنامه درسی
۷. جایگاه مفاهیم فلسفی در ادبیات داستانی کودک ایران
۸. چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟
۹. جایگاه نظریه های تربیتی در عمل معلم
۱۰. مقاله شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت
۱۱. تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای الگوی حل مسأله دیویی

## **Women as Role Models (Exemplary Women in the Holy Koran)**

Shahin Iravani<sup>1</sup>

**Abstract:** There are some ambiguities about the status of women in Islam, and this paper studies exemplary women in the holy Koran by content analysis, referring to valid interpretations. Its basic questions include: Koran's method in introducing models, gender roles in Koran, and Koran's criteria and modeling principles about exemplary women. The findings demonstrate that the Koran has acted very precisely to introduce models based on certain criteria. Koran uses the term "osveh" for "model" and discusses two kinds of models: positive and negative ones; and explains their characteristics and behaviors in a creative manner. Most of the required virtues stated in the holy Koran are common or similar for both genders, and some other virtues are embodied in women examples. The most significant of them is Mary who is praised as a very great human being, a believer and also a sign of God for all believers including men. Koran mentions that gender is not an obstacle for having freewill and independence in making decisions; and presents two women as examples for freewill; even though they usually are under greater pressure than men. The holy Koran concentrates on two virtues for all: standing against oppression and leading a pious life; and introduces two women as role models with such virtues, not men. Furthermore, the Koran introduces and praises a female governor who takes a different approach from men in governing a country and successfully manages complex issues such as war and peace. Instead of confronting the army of King Solomon, she took a diplomatic approach. Regarding women's gender roles, motherhood and women's role as a wife is greatly emphasized. In this regard, the holy Koran underlines the pivotal role of moving towards the right path; a woman accompanying her husband in this path is a perfect spouse, and on the contrary, a woman should not obey or accompany her husband if he is going astray. Furthermore, regarding motherhood, the holy Koran mentions mothers' suffering and their love and protection for their children under the most severe conditions.

**Keywords:** Islam, Koran, Exemplary women, Modeling, Education method.

---

1- Assistant Professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, siravani@ut.ac.ir.

## Introduction

Developed countries believe that they have gained human rights for women, and endeavor to help the women of developing countries to secure such rights. Islam, however, has its own definition of women's position and their rights, which, for various reasons has always been covered in a veil of ambiguity and which, because of the essential metamorphosis of all values in the modern world, is misunderstood. The eternal quest for truth, however, has always been the duty of those who consider spiritual perfection as the most important aim in life. Thus, it seems necessary to clarify the viewpoints of Islam about women and their position in life.

One of the best ways of achieving this goal is to study the status of exemplary women in the Koran and Islam. This will provide us with a panoramic view of women's position in Islam, of those virtues that help to make them exemplary, and of the vices which must be eliminated. It will also help us see whether there is any distinction between men and women in the Islamic image of human perfection.

There are many studies about exemplary women in Islam. Some of them are historical reports of great Muslim women. Bursali (1979) and Kahaleh (1984) have stated that Muslim women have had many opportunities for social and political activities, and some of them even became experts in Islamic theology and Jurisprudence. Some of the other studies are about exemplary women in the Koran, praising their dignity, particularly Mary for her special status in the Koran. For example, Javadi Amoli(1996) emphasized that Mary has the spiritual status of a prophet; and Harun Yahaya(2010) described her as an "ideal Muslim woman's character." This paper goes beyond the above researches and concentrates on Koran's method in introducing models and gender roles in the Koran. Thus, the paper tries to answer these basic questions:

How Koran introduces models?

Is gender a criterion for being a model of humanity in the Koran?

What are the Koranic criteria for exemplary women?

The research method used in this article is content analysis and Koranic verses related to modeling and exemplary persons being analyzed. In this regard valid Koran interpretations to complete and explain the findings have been referred. In the first step, it is necessary to understand the educational method of modeling and then the holy Koran's method of introducing exemplary human beings.



## **Modeling as an Educational Method**

Every human being has an inherent drive to follow and emulate a person whom he respects as especial and exemplary. This drive, which is rooted in the human soul, makes him/her desirous of achieving perfection. In fact, every human being has some aptitudes which are to be discovered and developed in his/her contacts which sometimes conflicts with his/her surroundings. But, for the formation and development of these aptitudes, it is necessary to have examples or people to whom the person can refer as living embodiments of his/her ideals. All human beings consciously or unconsciously follow the examples that they have had in their surroundings. They look up to the intended image until they manage to find their own way of life. But the choice of the example itself is influenced by the person's basic beliefs, viewpoints, values, and also by the depth of his/her understanding. Thus, one of the best educational methods is a careful introduction of exemplary characters that are likely to be respected and emulated. This method, being highly effective, is used by all social and cultural institutions, such as mass media, magazines, newspapers, television, radio and films. In fact, it has been used as the main way of transmitting cultural beliefs from the western nations to the developing nations. For instance, a great number of athletes, artists, and movie celebrities are standing out as examples in every country.

## **Modeling Method in the Koran**

The holy Koran also makes use of this method, but with its own principles and criteria. The term example has its own definition in the Koran. "Osveh" which means embodiment and example (Tabatabaee,1988, Vol. 16, p.451), is a person who is to be emulated in his/her virtues and attitudes. Since human beings are likely to make mistakes in their choice of example, the holy Koran emphasizes the necessity of following "Osveh Hassaneh" or the righteous example. God's Messengers are not the only examples in the Koran; their true followers are also explicitly put forward as "Osveh" (Sûrat Muhammad,4); the Koranic method is indirect introduction. First, it reminds human beings of the messengers, and then by repeated praise not only shows its approval of their behavior but also encourages all to follow them (Sûrat al-Alanbiya and Sûrat Sad). Finally, it creates the desire of becoming living examples of human perfection in the heart: speaking from the viewpoint of the believers,

it prays "Our Lord ... makes us a model to the god-fearing" (Sûrat al- Fûrqaan, 74).

In Tafsir Almizan (Almizan, An Exegesis of the Koran ), the grand Ayatollah Tabatabaee states that "A prayer of all the believers is to be the model for the virtuous and the god-fearing" and that this is a plea asking God to provide us with the opportunity to outrun one another in achievement of good deeds and in bringing grace to ourselves and our people so that others who love virtue learn and follow our example"(Tabatabaee, Vol. 15, p. 353).

Examples, however, are not enough and may be misunderstood. Thus, the holy Koran clearly explains its criteria. For instance, where it speaks of the prophets, it enumerates their specific virtues, "And Ishmael, Idris, Dhulkifel-each was of the patient,"(Sûrat al-Alanbiya,85) and about Zacharia, John, and Zachariah' s wife " truly they vied with one another hastening to good works, and called upon us out of yearning and awe; and they were humble to us"(Sûrat al-Alanbiya, 90). The same process can be seen in the Sûratin which it speaks of Abraham and his followers as "Osveh". Immediately, the reader is reminded that the reason for this epithet is that they resisted the infidels and did not worship their gods (Sûrat al-Mumtahanah, 4-6).

But even this is not enough because human beings may take the wrong paths even if they are given clear criteria. They might make mistakes in discriminating the practical use of these virtues. Here, the only road to correct choice is the person's power of discrimination. Thus, the holy Koran demands that human beings think about everything and highly praises the wise ones (for instance, Sûrat Âl-i Imran, 190-195). It also explicitly asserts that human beings not follow the things about which they do not have any knowledge (Sûrat al-Isrâ, 36).Lack of precise exemplary criteria or lack of discrimination can lead to hero worship and idolatry.

### **Gender and Introduction of Examples in the Koran**

The holy Koran employs two methods in presenting its desired virtues: simple enumerations of the virtues in general and, introducing exemplary characters.

A study of Koranic verses demonstrates that in both methods, men and women are equally important.

Men and women who have surrendered, Believing men and believing women, Obedient men and obedient women, Truthful men and truthful women, Enduring

men and enduring women, Humble men and humble women, Men and women who give in charity, Men who fast and women who fast, Men and women who guard their private parts, Men and women who remember God oft ... .. for them God has prepared forgiveness and a mighty wage. (Sûrat al-Azhâb, 35).

The same approach can be seen in the introduction of exemplary human beings, "Surely, there is virtue for you in following Abraham and his followers" (Sûrat al-Mu'minun,4); "you have had a God's example in God's messenger for whosoever hopes for God and the Last Day, and remembers God oft" (Sûrat al-Azhâb, 21); or

God has struck a similitude for the believers the wife of Pharaoh, when she said, 'My Lord, make me a house in Paradise. in thy presence. and deliver me from Pharaoh and his work, and do Thou deliver me from the people of the evildoers '. And Mary, Imran's daughter, who guarded her virginity, so We breathed into her of Our Spirit, and she confirmed the Words of her Lord and His Books, and become of the obedient (Sûrat al-Tahrim, 11-12).

It is clear that gender is of no importance in any of these. Man and woman can both develop the desired virtues in themselves and become exemplary; furthermore, there is no restriction between the genders to reach that point. Exemplary women are introduced as models not only for women but also for all the faithful. The same is true for exemplary men; they are also examples for all who hope for God's grace on the Day of Judgment.

Hence, the choice and introduction of exemplary characters in the Koran is done without any attention to gender; this verse makes it very clear: "And whosoever does a righteous deed, be it male or female, believe, we shall assuredly give him/her to live a goodly life ..." (Sûrat al-Nahl, 97).

### **Exemplary Women in the Koran**

All of the Koranic exemplary women, except one, belong to the nations of the past, whose history is common in Judaism, Christianity, and Islam. These women can themselves be subdivided in to two opposite groups: the virtuous, who are highly praised; and the evil ones, who are denounced. The virtuous include Mary, Mary's mother, John's mother, Moses' mother, Pharaoh's wife, Abraham's wife, Job's wife, and the Queen of Sheba. Examples of the evil are: Noah's wife, the Egyptian governor's wife, Abu Lahab's wife (whose husband was an evil and sinful leading figure

of Mecca during the first years of Islam).

It should first be noted that the reports presented in the Koran are completely different from those presented by humans. Whatever is presented in the Koran is the specific representation of a universal and timeless principle (Javadi Amoli, 1996, pp. 280-281), and not just a factual representation of a particular event that holds its truth only for that particular case. Thus, each one of the virtues mentioned for exemplary women in the Koran is an illumination of the potentials and existential feature of all women.

### **Mary**

The most prominent female figure in the Koran is Mary. She is the only woman whose name and pedigree is mentioned in the Koran. The other characters are mentioned by reference to their relations. Mary is mentioned in the Koran with reverence and is exalted beyond imagination:

1- Mary is the "Ayat" and the sign of God's presence in the world. "Ayat" is a sign, the existence of which can lead the mind to an understanding of God and his grandeur (Sûrat al-Alanbiya, 91/ Sûrat al-Mu'minun,50).

2- Mary is one of the elects. In the Sûrat Âl-e Imran, God speaks of Imran's family as one of the elect families, "God chose Adam and Noah and The House of Abraham and The House of Imran above all beings..."(Sûrat Âl-e Imran, 33).

3- Mary is the perfect example God uses to reject the idea of gender as a criterion of human worthiness. During her pregnancy, Mary's mother vowed her baby in dedication of The Lord. But when the baby was born and she realized it was a girl, she did not know what to do. The holy Koran says, "The boy she thought of could never be equal to the girl" (Sûrat Âl-e Imran, 36). The verse emphasizes on the worthiness and the priority of this particular girl over any boy; rejecting gender as a criterion of worthiness.

4- According to Imam Sadegh's saying of the holy Messenger, Mary has the spiritual status of a prophet. It is stated in religious texts that a prophet can see the heavenly angel in person and hear him present the words of God (Tabatabaee, 1988, Vol. 14, P. 60). And according to the Koran, Mary saw the heavenly angel as a man speaking to her and telling her of God's will that "she will have a child"(Sûrat Âl-i Imran and Sûrat Maryam). This is the highest spiritual status a human being

can achieve. Nevertheless, Mary was not responsible for delivering the message of God to her people; the reason for this will be discussed later.

5- Mary is one of the truthful (Sûrat al- Mâ'idah, 75 and Sûrat al-Tahrim, 11). The truthful are those who alongside with the prophets, the righteous, and the martyrs make the leading group of the pious (Sûrat al-Nisâ', 64).

6- Mary is the embodiment of humanity and a symbol of faith, "God has struck a similitude for the believers... Mary, Imran's daughter, who guarded her virginity, so we breathed into her of our spirit, and she confirmed the words of her Lord and His Books, and become one of the obedient" (Sûrat al-Tahrim,11,12).

7- God granted Mary with all His blessings in the various stages of life: when she lived in the temple (Sûrat Âl-e Imran, 37); when she was pregnant and during the delivery, He grew fresh date and made a stream for her to brighten her eyes(Sûrat Maryam, 26);then when she was taking care of Jesus, he gave her a peaceful place and refreshing water(Sûrat al-Mu'minun, 50).

It is very obvious that Mary has a high status in the Koran. The Koranic view of Mary and her potentials reflect "the potentials and the existential possibilities of women", which, as in the case of Mary, are to be achieved with perseverance and devotion. True, Mary was a member of an elect family. But a simple comparison between Mary and Noah's son demonstrates that being a member of a pious family is not sufficient for spiritual growth and salvation. The holy Koran's descriptions about Mary and the terms it uses to describe her character prove that God appreciates the efforts of women to achieve perfection.

### **A Study of Required Criteria and Virtues**

Verses 10 -12 of Sûrat al-Tahrim contain some important remarks about this matter:

God has struck a similitude for the unbelievers the wife of Noah, and the wife of Lot; for they were under two of our righteous (worshippers), but they betrayed them, so they availed them nothing whatsoever against God; so it was said, enter, you two, the fire with those who enter. God has struck a similitude for the believers the wife of Pharaoh, when she said, My Lord, make me a house in Paradise, in Thy presence, and deliver me from Pharaoh and his work, and do Thou deliver me from the people of the evildoers. And Mary, Imran's daughter, who guarded her virginity, so We breathed into her of Our spirit, and she confirmed the words of her Lord and

His Books, and became one of the obedient.

The following can be concluded from these verses:

1- Since men and women are introduced side by side as symbols of virtue and faith or impiety and sin, being a man is not a pre-requisite of being exemplary<sup>2</sup> .

2-A comparison between the two examples of impiety and those of virtue demonstrates that each example is contrary in a specific attitude to a counterpart on the opposite group. Noah's impious wife who lived with God's prophet and provided the ground for the education of Noah's impious son is juxtaposed with Pharaoh's pious wife who lived with a man who claimed of being a god (Sûrat al-Nâziât,20) and provided the ground for the growth and education of a prophet, Moses. Both characters are mentioned first in their respective group. Then Lot's wife is juxtaposed with Mary. Both are second in their respective groups. Mary is the embodiment of chastity and piety while Lot's wife provides the ground for the vilest kind of corruption and sin (Sûrat Hûd, 81).

After pregnancy, Mary managed to follow her virtuous path in spite of all the slandering remarks which surrounded her; on the other hand, Lot's wife chose to be with the corrupt, though she belonged to a pious family. Furthermore, Mary was chaste though she was single, but Lot's wife was corrupt though she was married.

3- The holy Koran demands two essential virtues in these verses: standing against oppression and leading a pious life. These two are the opposites of two essential vices; standing against the truth and moral corruption. Since standing against oppression demands involvement in socio-political activities, it is essential that all virtuous men and women be directly involved in these matters.

4- Another important point inferred from these verses is the emphasis on human's free will and independence in making decisions. The holy Koran provides various examples of some women who managed to resist the temptations and pressures of their surroundings and make wise choices. Considering the fact that women have always been under greater pressures than men, it has been a com-

---

2- What must be mentioned here is the influence of presuppositions in interpreting the verses; whereas Koran notifies "God has struck a similitude for the believers"(Sûrat al-Tahrim, 10 -12), you read in Harun Yahya (2010) after these verses: "we explore Mary's character, whom Allah raised above all other women, and thereby define the "ideal Muslim woman's character". (PP.12& 237).Why is the word "believers" defined as" women" and not all of believers (both men and women)?

mon misconception that women are passive and submissive to the conventions and pressures. But the Koran demonstrates that women can choose freely and their fates are not determined by their milieu.

### **Women as Governing Model in the Koran**

Another position assigned to women by the Koran is the governmental position. The Queen of Sheeba is the monarch of a country called Sheeba, and a contemporary of the great prophet Solomon. The Prophet called her and her people to the worship of God and she ultimately converted to the true religion of the time. The holy Koran speaks of her power and the vastness of her domain (Sûrat al-Naml, 23); she had all that is needed for a great governor, that is, resolution, providence, strong will, dignity, treasure, and a powerful army (Tabatabaee, 1988, Vol. 14, P. 60). According to the Koran, her method of ruling was different from men. The terms she uses to refer to Solomon's letter are reverential, "A letter honorable has been cast unto me" (Sûrat al-Naml, 2). Then after perusing the letter, she consults her courtiers (all men). But in spite of the courtiers' desire to wage a war against Solomon, she rejects war, which causes destruction and misery. Thus, she chooses a strategy of gradual encounter and makes peace with Solomon, especially because she realizes his army is much stronger than hers. "But she also manages to keep her Queenly dignity in facing Solomon" (Ibid, Vol. 15, P. 550). Then, when she discovers the truth about Solomon's call, she readily acknowledges his rightful position and does not conceal her belief behind the mask of arrogance and selfishness. Nevertheless, she never acts as an impotent and cowardly monarch.

She never says I surrendered to Solomon or believed in him, but speaks with self-esteem "I surrender with Solomon to God, ...". God reminds us of the sublime and profound nature of her attitude (Sûrat al-Naml, 23-44 & Javadi Amoli, 1996, P. 286).

The image of a woman's rule in the Koran differs greatly from those of men. She is the only monarch who surrenders to the words of God; and does not wage war against His prophet. She is the only ruler mentioned in the Koran who prefers peace to war and has the courage to sacrifice her royal arrogance to truth.

## **Women and Moral Integrity in the Koran**

Chastity is a virtue of great importance in the Koran. Some of the characters introduced in this regard are Mary, Joseph (Yusuf), the Egyptian governor's wife and her friends.

Mary and Joseph are the embodiments of chastity because they were both put in intimidating tests and were able to come out victorious and pure. But there is an essential difference between them. Joseph managed to preserve his chastity. When the women desired him, he did not even think of committing the sin (Sûrat Yûsuf, 24). But this self-control and preservation did not go beyond Joseph; however, in Mary's case, it was different. When the angel told her "I am but a messenger come from thy Lord, to give thee a boy most pure"(Sûrat Maryam, 19), Mary responded "I take refuge in the All-merciful from thee! If thou fearest God..."(Sûrat Maryam, 20).

According to the grand Ayatollah Javadi Amoli, this is an act of "calling to good deeds and forbidding evil deeds". In other words, it means if you are pious, avoid the deed. The words are of instructive value. Mary not only takes refuge from the sin in the hands of God, but also warns the man against sinning by reminding him of God. Thus Mary's spiritual influence goes beyond her own self and affects the other person (Javadi Amoli,1996, P. 127).

To clarify the argument, it is useful to refer to "Sûrat Yûsuf ", in which the attitudes of Joseph, the Egyptian governor's wife, and her friends are represented. Though married, this impious woman falls in love with the young servant, Joseph, whom her husband calls 'my son'. She tries to trap and seduce him, but when her plot fails and her secret is revealed, she takes revenge by distorting the truth and pretending that he had tried to seduce her. Thus, Joseph is sent to prison by her machination. The fact that the holy Koran gives the example from among women but not men, reflects the importance of women's attitude in such conditions. Furthermore, the holy Koran uses the phrase "great cunning" while it describes the attitudes of the woman and her friends who tried to seduce Joseph and then later in revenge introduced him as the culprit (Sûrat Yûsuf, 27-28).

In fact, a close study of Joseph's story in the Koran (Sûrat Yûsuf) reveals cunning as one of the main themes. Joseph's brothers deceive their father and try to liquidate Joseph (verses4-18). Joseph conceals the Kingly goblet in his brother's saddlebag and accuses him of theft (verses 70-76). The holy Koran states that God



taught Joseph the use of this cunning (verse 76). When the Egyptian governor's wife learns that her friends criticize her for falling in love with Joseph, she invites all and gives each of them a fruit and a knife and then displays the beauty of Joseph to this dazzled group to watch him cut their hands instead of the fruits (verse 31).

Among all these cunningings or hidden plots, however, only the cunning of the women is called "great cunning". The reason is the destructive effects of such deceptions in misleading others. It also reflects the power of women in attracting men.

Considering the fact that Mary is one step ahead of Joseph in moral integrity and that women are given the power to attract men, and thus are capable of "great cunning", we can conclude that their role in preserving the moral integrity of the society is more important than that of men.

This, however, does not mean that men have no responsibility in this regard. Joseph is introduced in the Koran as the model of male chastity. Although single, attractive, and chased by numerous women, he controls his desires and chooses imprisonment over moral corruption. It is narrated by God's holy Messenger Prophet Mohammad that Joseph is the criterion of chastity for men, and Mary is the criterion for women on the Day of Judgment (Horre Amoli, Mohammad Hossein, 1983. Vol. 14, PP 2-3).

### **Prophecy and Gender in the Koran**

In the section of this article in which the possibility of receiving revelations was discussed, it was emphasized that according to the Koran, Mary was a prophet and received revelations. But Mary is not the only woman having communication with the supernatural. Moses' mother is introduced in the Koran as receiving revelations (Sûrat Tâ Ha,38) and Abraham's wife as speaking with the angels(Sûrat Hûd, 73). Thus, the sublime status of being a prophet and receiving revelations does not belong just to men; however, a question is likely to be raised here: Why were all the prophets, who had the duty of delivering God's message to humankind, chosen from men, and no woman was given the responsibility of announcing the revelations?

The answer lies in the historical status of women in human societies. Even now, it is very difficult for patriarchal societies to accept the leadership or management of women. Hence, how can it be expected that in the past millenniums, a woman

be acknowledged as the religious and intellectual leader of people?

### **Koran's Explanation of Women's Roles in Life**

The features and characteristics studied up to here are related to the essential identity of human beings as men and women. Now it is time to pay attention to the roles of women in life. The holy Koran assigns numerous roles to women by discussing some exemplary characters whose attitudes toward their lives and fulfilling their duties are either praised or highly reproached. Among such roles, the most important ones are the roles assigned to women as mothers and as wives.

As wives, such women as Imran's wife, Zachariah's wife, Abraham's wife (Sareh), and his other wife (Hajar), and Job's wife are referred to in the Koran. Two basic groups of virtues are praised in these women: first, they are praised as pious worshipers, performers of good deeds, and also for some similar personal virtues; and then they are praised for being perfect companions of their husbands in the way of God. It should be noted that mere accompaniment and obedience are not considered praise worthy. These are valuable only when they are done for the sake of God and for His cause only. Pharaoh's wife is praised for disobeying her oppressive husband; Noah's Wife and Lot's wife are reproached for being disobedient toward their pious husbands; and Abo Lahab's wife is reproached for being obedient and helping her evil husband (Sûrat Âl-e Imran, 34-36; Sûrat al-Alanbiya, 89-90; Sûrat Hûd, 69-73, Sûrat Ibrâhim, 37; Sûrat Şâd, 41- 44, Sûrat al-Masad, 4-5).

As mothers, the holy Koran gives the examples of such women as Mary (Jesus' mother), Mary's mother, Moses' mother, and also Pharaoh's wife (Asiya) who saved, protected, and educated Moses. Mary's motherhood is from the beginning affected by suffering and pressure, but she manages to face them bravely and bring up and educate Jesus perfectly (Sûrat Maryam, 22-33). Mary's mother vowed the baby in her womb in dedication to God, and after she had been born, asked God to protect her and her children (Sûrat Âl-e Imran, 34-36).

Moses' mother, with mixed emotions of fear for her son's life and also trust in God, put her son in the Nile, and God returned her son to her bosom to make her eyes bright with happiness (Sûrat Tâ Ha, 36-40). Pharaoh's wife dissuaded her husband from killing Moses, performed all the motherly duties for Moses, and finally became his follower and sacrificed her life for her faith (Sûrat al-Qaşaş, 7-9; and-

Sûrat al-Tahrim, 11-12).

There is no direct reference to a woman as a bad mother in the holy Koran. Even when women such as Noah's and Lot's wives are criticized, it is because of their lack of faith and immoral behavior, not the influence they had on their children. Various examples in the holy Koran indicate that children's virtues or vices are not necessarily attributed to their parents (Sûrat Hûd, 81).

### **Conclusion**

Studying the Koran revealed some points about the status of women in Islam that could reform wrong presuppositions and current misunderstandings in this issue. The Koran's method to present models is noticeable and innovative; Koran introduces certain criteria and reasons to recognize models, not just introducing certain persons. Yet, the holy Koran does not consider gender as a criterion to introduce the models and on the contrary, clearly notifies two women as the model for all believers. In other words, the required virtues and rejected vices in the Koran are same for both women and men; however, the Koran emphasizes that in preserving the moral integrity of the society, the women's role is more important than that of men because of their power in attracting men. And finally, in the Koran, women do not have a subordinated status compared to men.

"O mankind! Lo: We have created you male and female, and have made you nations and tribes that ye may know one another. Lo! The noblest of you, in the sight of Allah, is the best in conduct. Lo! Allah is knower, Aware" (Sûrat al-, Hujurât, 13).

### References:

- Arberry, A. (1955). *Koran Interpreted*, New York: Colliner Book (Main reference).
- Qara'i, A.G. (2004). *The Quran Translation*, London: Islamic College for Advance Studies (ICAS).
- Bursali, M. N. (1979). *Blest Ladies (Mûbarak Hanımlar)*, Istanbul: ailem publication.
- Yahya, H. (1999). *Mary An Exemplary Muslim Woman*, Istanbul: Global Publication.
- Horre Amoli, M.H. (1983). *The Means of Shi'ites (Vasayelo Shia)*, Beirut: DaroEhya Al –Torath Al – Arabi.
- Javadi Amoli, A. (1996). *Woman in the Mirror of Elegance & Glory (Zan dar Ayeneye Jamal va Jalal)*, Tehran: Rajae Cultural Publication Centre.
- Kahaleh, O. (1984). *The Names of Famous Women in the Arab and Islamic World (Aelam Al – Nessa fi Alam Al – Arab va Al – Islam)*, Beirut: The writers Institute, fifth Edition, 5 Volumes.
- Tabatabaee, M. H. (1988). *Almizan An Exegesis of the Koran (Tafsir Al – Mizan)*, Tehran: The Theoretical and Intellectual Foundation of Allameh Tabatabaee (Bonyade Elmi va Fekri Al-lameh Tabatabaee).

## ریشه های تاریخی و آثار تربیتی اعتقاد به برگزیدگی در آیین یهود

شهین ایروانی

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران

### چکیده

(تاریخ دریافت: ۱۳۸۲/۷/۱۰ - تاریخ پذیرش: ۱۳۸۳/۳/۸)

در طول تاریخ قوم یهود همواره نسبت به دیگر اقوام و ادیان مدعی برگزیدگی بوده است. به همین دلیل، دیانت و قومیت در این دین بر هم انطباق دارد و یهودیت باید همواره در انحصار قوم باقی بماند. نبوت در انحصار یهود است و انبیای غیر اسرائیلی فاقد سلامت هستند. روز جزا روز انتقام از دشمنان یهود است و بنی اسرائیل به میثاق با یهوه مخصوص شده‌اند تا به ارض موعود برسند. حاصل آنکه در تعلیم و تربیت یهود، هدف بر ایجاد هویت قومی متمرکز است و تربیت سیاسی و اجتماعی بر حفظ خود و کسب قدرت پنهان برای تحقق آرمان برگزیدگی استوار است، و مهم‌تر از همه، چهره مخدوش شخصیت‌های الگویی در تعلیم و تربیت یهود است که تلاشی نیز برای توجیه و اصلاح آن توسط علما انجام نمی‌شود.

کلید واژه‌ها: برگزیدگی، آیین یهود، آموزش و پرورش، تاریخ.

## مقدمه

در میان پیروان ادیان الهی، یهودیان همواره خصوصیات خاصی داشته‌اند. ادعاهای قوم یهود مبنی بر برگزیده بودن، برخورد نژادی-انحصاری نسبت به دین خود، شهرت ایشان در برخورد نه چندان صادقانه با ملل غیریهود و سوابق طولانی طرد و سرگردانی ایشان، این سؤال را پیش رو می‌نهد که ریشه این خصوصیات چیست و به چه نوع تعلیم و تربیتی منجر می‌شود؟

هدف مقاله حاضر یافتن ریشه‌های تاریخی، اعتقادی و تربیتی، و باور به برگزیدگی در قوم یهود است. به همین منظور، ابتدا به بررسی اجمالی معنای کلمه یهود، آیین یهود و سرگذشت قوم می‌پردازد. آنگاه ریشه‌های قومیت‌گرایی را در مبانی اعتقادی یهود جست و جو کرده و آثار آن را در باورها و رهنمودهای تربیتی آن مورد تحلیل و بررسی قرار می‌دهد. در پایان الگوها در تعلیم و تربیت یهود و تأثیر قومیت‌گرایی در آن که از اشکالات بنیادی نظام تعلیم و تربیت یهود محسوب می‌شود مورد نقد و بررسی قرار می‌گیرد.

## واژه شناسی یهود

کلمه یهود در انگلیسی از ریشه یونانی "Ioudaios" و ریشه لاتینی "Judaeus" از کلمه عبری "Yehudi" گرفته شده است (کاستل، ۱۳۶۴). یهود<sup>۱</sup>، اصلاً به اعضای قبیله جودا یا یهودا<sup>۲</sup> اطلاق می‌شده است که نام یهودا فرزند ارشد حضرت یعقوب است. نام یهودا و یهود خصوصاً از زمان تدوین کتاب مقدس تورات به تمام افراد اسباط دوازده گانه اطلاق شد (عهد عتیق، کتاب استر، باب دوم، آیه ۴).

## آیین یهود

یهودیت آیینی مبتنی بر یکتاپرستی است که موسی رسول‌الله، بنیانگذار آن است. در

حالیکه حضرت موسی (ع) همانند پیامبران دیگر نظیر عیسی (ع) و محمد (ص) یک پیامبر الهی و مأمور ابلاغ پیام یکتاپرستی به تمامی افراد بشر است، در منابع تاریخی و متون دینی یهود، از ابتدای خروج تا امروز، پیوستگی انفکاک ناپذیری میان قومیت و دین وجود دارد و پیروان یهود با نام قوم یهود یا بنی اسرائیل خوانده می‌شوند.

قومیت‌گرایی پیام تلویحی برتری‌طلبی و تفاخر را در میان قوم القامی کند و نمی‌تواند مروج ارزش اصیلی باشد. کاستل در تبیین این پدیده معتقد است که انبیا بنی اسرائیل نمودار آرمان وحدت و خلوص حیات قومی هستند. راسل (۱۳۷۳)، یهود را تنها قومی می‌داند که به واسطه غرور ملی شدیدشان از دیگران جدا بودند و حتی وقتی به تصرف قوم دیگری درآمدند در همه حال به برتری خود اعتقاد داشتند.

اینکه در موقعیتی خاص اعتقادات با مرزهای جغرافیایی یا ملیت منطبق - نه مترادف - گردد قابل تصور است، اما اینکه همواره قومیت با شریعت الهی منطبق باشد توجیه دینی ندارد. زیرا شریعت به انسان، مستقل و جدای از قوم مربوط می‌شود. در حالیکه یهود بر این انطباق اصرار می‌ورزد و تلاش دارد تا از آلودگی قومی خود اجتناب کند گرایش "رفرمیسم" که جدا شدن یهود از ملل دیگر را ضروری نمی‌داند به شدت سرکوب می‌شود (حکمت، ۱۳۴۴).

### ریشه‌های تاریخی قوم بنی اسرائیل

تاریخ قوم بنی اسرائیل به سه بخش قابل تقسیم است: از بدو خلقت تا اقامت در مصر از خروج تا پایان حکومت یهودیه؛ و یهودیت در عصر حاضر. در تورات حوادث جهان و خلقت تا حدود میلاد مسیح (ع) ثبت شده است. یهود به عمر و تاریخ هفت هزار ساله زمین معتقد است (محقق، ۱۳۶۰). در تورات سرگذشت زمین و آدم ابوالبشر تا اسباط بنی اسرائیل و نوادگان ایشان ثبت شده است.

الف. دوره اول تاریخ قوم از آدم تا موسی (ع)

در تورات آمده است که پس از هبوط آدم تا نوح (ع) ده نسل وجود دارد. پس از طوفان

نوح و فرود آمدن خاندان نوح در خشکی، ایشان صاحب ۳ پسر هستند: یافت، حام، و سام. یافت جد نمرود، حام جد و سرسلسله کنعانیان، و سام سرسلسله و جد خاندان ابراهیم (ع) (ابرام) است. از نوح (ع) تا ابراهیم (ع) نیز ده نسل وجود دارد. تارح پدر حضرت ابراهیم سه پسر دارد: ناحور، هاران (پدر لوط) و ابرام.

فاصله ابراهیم (ع) تا موسی (ع) نیز شش نسل است. بدین ترتیب از آدم تا موسی (ع) بیست و شش نسل وجود دارد.

مطابق تورات ابراهیم به دستور خداوند در لوز (اورشلیم)، بیت ییل یا بیت المقدس را بنا می‌کند و در همین مکان نیز به فرمان الهی برای قربانی کردن فرزندش اسحاق اقدام می‌کند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، محتوای قرآن در این باره بسیار متفاوت است؛ در قرآن، این خانه کعبه است که در حجاز به فرمان خداوند توسط ابراهیم (ع) و پسرش اسماعیل بنا شده است و ذبیح نیز اسماعیل (ع) است (بقره: ۱۲۷ و الصافات: ۱۰۰-۱۱۳).

یعقوب فرزند اسحاق هنگامی که پس از بیست سال دوری به کنعان بازمی‌گشت، شب تا صبح در چادری با یهوه کشتی گرفت و چون به آستانه پیروزی رسید و به خاطر خدعه یهوه موفق نشد، یهوه به او لقب "اسرائیل" عطا کرد که در زبان عبری یعنی "کسی که همراه خدا می‌جنگد".

یعقوب از دو همسر خود لینه و راحیل و دو کنیزش زلفه و بلهه صاحب دوازده فرزند شد که به اسباط یعقوب معروف هستند. یکی از این فرزندان دختر و باقی پسر هستند. روحانیت در سبط لاوی - جد موسی و هارون - جریان یافته است و سلطنت به سبط یهودا اختصاص یافته که داوود (ع) و عیسی بن مریم (ع) نیز از ایشان هستند (حمیدی، ۱۳۶۴).

یعقوب در سن صد و چهل و هفت سالگی به دعوت یوسف (ع) همراه خانواده هفتاد نفری خود به مصر رفت، ایشان را برکت داد و از دنیا رفت (حکمت، ۱۳۴۴).

بدین ترتیب بنی اسرائیل به مصر مهاجرت کرده و در نهایت به بردگی مصریان و فرعونیان گرفتار شدند.



ب. دوره دوم تاریخ قوم، از خروج تا پایان حکومت یهودیه

خروج، سنگ بنای تاریخ، دین و ملی‌گرایی یهود است. داستان خروج از طریق پاپیروسی مصری که به شرح فرار بردگان از گوشن<sup>۱</sup> در حوزه مصر به صحرای سینا پرداخته دارای سندیت تاریخی است. مطابق با انجیل، بنی‌اسرائیل در مصر زندگی طایفه‌ای داشته و نفوس ایشان افزایش یافته و در نهایت به بردگی گرفتار شده‌اند (دایرةالمعارف آمریکانا<sup>۲</sup>، ۱۹۷۵).

موسی (ع) تقریباً میان سال‌های ۱۳۵۰-۱۲۵۰ قبل از میلاد مسیح زندگی کرده است. نام وی به زبان عبری موشه است. موسی در زبان مصری یعنی از آب گرفته شده و در زبان مصری قدیم معنی فرزندمی دهد. عده‌ای از جمله فروید که یک یهودی است معتقدند موسی (ع) یک مصلح مصری بوده است (حمیدی، ۱۳۶۴).

با وجود اصرار موسی، در پی امتناع فرعون از آزادی بنی‌اسرائیل، ایشان در جریان برگزاری ضیافت فصیح (پسح) عجلولانه از مصر می‌گریزند مورد لطف خداوند نیز قرار می‌گیرند.

حدود ۱۲۶۰ سال ق.م موسی (ع) در سن ۱۲۰ سالگی قبل از رفتن به ارض موعود با به‌جا گذاشتن اسفار پنجگانه<sup>۳</sup>، در حالیکه قوم به دلیل نافرمانی هنوز در سرگردانی چهل ساله خویش بودند و به رهبری وی در مرز کنعان زندگی می‌کردند، در گذشت و در دره‌ای در سرزمین موآب در شرق اردن به خاک سپرده شد و تا امروز هیچکس گور او را نمی‌شناسد (دایرةالمعارف آمریکانا، ۱۹۷۵).

در شرح حوادث دوره چهل ساله سرگردانی تفاوت‌هایی در نقل‌های تورات و قرآن ملاحظه می‌شود:

۱. در تورات الواح (ده فرمان) دوبار و در قرآن یک بار به موسی (ع) اعطا می‌شود (سفر خروج، باب ۳۴: ۱ و ۲).

1. Goshen

2. The Encyclopedia Americana

3. pentateuch

۲. در تورات علت سرگردانی چهل ساله خشم خداوند نسبت به موسی (ع) و نه سرکشی قوم و اجتنابش از جنگ است.

۳. در تورات چهره موسی (ع) پس از ملاقات دوم با خداوند درخشیدن گرفته به نحوی که هنگام صحبت با قوم نقابی برچهره می‌کشید (سفر خروج، باب ۳۴: ۳۵-۳۱). در قرآن نوری که موسی (ع) از جیب خود بیرون می‌آورد یکی از اعجازهای نبوت است (طه: ۲۲).

۴. تجاوز روز شنبه که باعث خشم خداوند شد و به متجاوزان خطاب کرد که "بوزینه شوید"، در تورات مطرح نشده است (بقره: ۶۴).

پس از رحلت موسی (ع) قوم مراحل زیادی را پشت سر نهادند. ابتدا به رهبری یوشع بن نون شهر اریحا را به تصرف درآوردند (قرن سیزدهم قبل از میلاد). سپس عصر داوران و حکومت شیوخ مؤمن را پشت سر گذاردند. پادشاهی به خواست ایشان با مسح طالوت توسط ساموئیل نبی آغاز شد. و داوود و سلیمان پادشاهان بعدی بودند. سپس حکومت یهودیه به دلیل نارضایی‌ها دو قسمت شد. اما در نهایت در قرن ششم قبل از میلاد با اسارت قوم در بابل استقلال یهود به اتمام رسید و کوروش پس از پنجاه سال ایشان را آزاد کرد. از این تاریخ به بعد یهود تابع ایران بود، تا اینکه با تسلط اسکندر، به تابعیت یونان درآمد و یونانی مآبی در آن گسترش یافت. در آستانه میلاد مسیح رومیان بر فلسطین مسلط شدند و تابعیت روم آغاز شد و بالاخره در سال هفتاد میلادی به موجودیت سیاسی یهود توسط طیطوس امپراتور روم خاتمه داده شد.

در همین دوران مسیح (ع) ظهور می‌کند و در زمان نیابت پیلاطس نبطی در سال‌های ۲۶-۳۶ یا ۲۴-۲۷ میلادی توسط کبرای یهود محکوم به اعدام می‌گردد.

در دوران ابوبکر و عمر، هیکل سلیمان تبدیل به مزبله ای شده بود. به دستور عمر در این مکان مسجدی بنا شد. و به سال ۶۹۱ میلادی، به دستور عبدالملک مروان حرم شریف شامل: قبه الصخره و مسجد الاقصی ساخته شد (زعینر، ۱۳۷۰).

به طور کلی، قدس بیست بار فتح شده و دوبار به کلی ویران شده است. هجده بار تجدید بنا شده و ساکنان آن شش بار مجبور به تغییر مذهب شده‌اند (حمیدی، ۱۳۶۴).

### ج. دوره سوم تاریخ قوم از خرابی معبد تا امروز

پس از خرابی معبد، یهود پراکنده شدند و در کشورهای مختلف سکنی گزیدند. این پراکندگی اصطلاحاً "دوره آوارگی یا دیاسپورا"<sup>۱</sup> خوانده می‌شود. اوج این آوارگی از قرن دهم میلادی در اروپاست.

اما این آوارگی تمامی یهودیان را در بر نمی‌گیرد. بلکه سرنوشت یهودیان ساکن در اروپا و دوره قرون وسطی می‌باشد. آنان از قرن دهم تا هفدهم میلادی با اخراج‌های جمعی مواجه بود و کسانی که به شرق (سوریه و ترکیه) پناهنده نشدند در محله‌هایی با دیوارهای بلند که گتو خوانده می‌شد زندگی می‌کردند. رفرم دینی لوتر و تخریب گتوها توسط ناپلئون، آغازگر آزادی مدنی یهود به سال ۱۸۴۸ بود. پس از آن دو جنبش رفرمیسم بر ضد قومیت‌گرایی یهود و جنبش صهیونیسم بر ضد رفرمیسم شکل گرفت. مسلمانان بهترین همسایگان یهود در طول تاریخ بوده‌اند. یهود، به ویژه در آندلس، در ظلّ حکومت اسلامی با آرامش و راحتی زندگی می‌کردند. این دوره در تاریخ به "عصر طلایی"<sup>۲</sup> یهود شهرت دارد که قرون دهم الی سیزدهم میلادی را شامل می‌شود. (دایرةالمعارف آمریکانا، ۱۹۷۵). در این دوره تحقیق در فلسفه و کلام نزد یهود رونق می‌گیرد و دانشمندانی نظیر ابن میمون از میان ایشان ظهور می‌کند.

میزان امنیت و پذیرش یهودیان در آندلس به قدری است که وزیر اعظم عبدالرحمن سوم خلیفه اموی یک یهودی به نام حسدای بن شپروت است که او را درخشان‌ترین چهره عصر طلایی یهودیان در اسپانیا می‌دانند. آزادی و اختیار این وزیر یهودی به حدی بود که در تنظیم روابط خارجی کشور اسلامی با دولت‌های دیگر، به ویژه بیزانس، حمایت از یهودیان تحت حاکمیت آن دولت‌ها را با جدیت دنبال می‌کرد و به محض اطلاع از وجود یک دولت یهودی، به پادشاه آن یوسف شاه نامه نوشته و با وی ارتباط برقرار کرد (کستلر، ۱۳۶۱).

علت این مدارا از سوی مسلمانان آن است که آنان یهود را "اهل کتاب" می‌شناسند؛

لذا به عنوان اهل ذمه می‌توانند در تحت حمایت حکومت اسلامی زندگی کنند (دایرةالمعارف آمریکا، ۱۹۷۵).

نکته بسیار مهم در تاریخ قوم یهود آن است که در همان دوران آوارگی در غرب، یک دولت یهودی در شرق در شمال دریای خزر حدود چهارصدسال حکومت کرد. این دولت را ترکان خزر (از اقوام آسیایی میانه) تشکیل دادند و آن را خزران می‌خواندند. خزران دولتی مقتدر و مستقل بوده است. مطابق شواهد تاریخی، خزران که در واقع بت پرست بوده‌اند در سال ۷۴۰ میلادی به دین یهود گرویدند و یهودیت دین رسمی ایشان شد. این حادثه در منابع عربی، بیزانسی، روسی، و عبری نقل شده است. این در حالی است که خزران ترک تبار بودند نه اسرائیلی. علت این گرویدن نیز بیشتر سیاسی و با هدف حفظ استقلال از امپراتوری روم شرقی (مسیحیت) و خلفای عباسی (اسلام) بوده است. با این وجود، مردم یهودی پیش از رسمی شدن این دین در خزران، در آن سرزمین حضور داشته و با حکومت در ارتباط بوده‌اند (کستلر، ۱۳۶۴). خزران از قرن دهم میلادی مورد هجوم وایکینگ‌ها در (روس‌ها) قرار گرفته و بالاخره از اوایل قرن دوازدهم نامشان از صفحه تاریخ حذف شد. اقوام خزر بتدریج به اروپای شرقی مهاجرت کردند و اروپا با صاحب جمعیت زیادی از یهودیان ترک تبار شد. بعدها این یهودیان خود را به اجدادی یهودی نسبت دادند.

به سال ۱۸۹۶ با اعلام جنبش صهیونیزم، بنیان‌گزاران آن به جستجوی کشوری برای ایجاد کانون ملی یهود پرداخت و پس از تأمل درباره چند کشور آفریقایی و آمریکای جنوبی و حتی اروپایی بالاخره فلسطین با حمایت انگلستان انتخاب گردید.

### تحلیلی بر سرنوشت تاریخی قوم یهود و آثار آن

اظهار نظر درباره سرگذشت یهود دشواری‌هایی دارد؛ زیرا با توجه به اهداف صهیونیزم احتمال تحریف حقایق برای اثبات بزرگی قوم از یک سو و بزرگنمایی مصائب از سوی دیگر برای اثبات حقانیت صهیونیزم همواره وجود دارد. با این وجود تلاش آن است که ضمن استفاده از منابع، با تحلیل منطقی اطلاعات، راهی به سوی حقیقت

گشوده شود:

بر خلاف سایر ادیان در تصور یهود اسلاف ایشان پیامبرزاده هستند. در حالیکه مسلمانان و مسیحیان فقط پیرو و مؤمن به مسیحیت و اسلام هستند، نه از خاندان و فرزندان ایشان. اما در یهودیت، قومیت و دیانت بر هم منطبق شده که به نوبه خود منشا دو اثر گردیده است:

الف. انحصاری کردن یهودیت در فرزندان اسرائیل که تلاش بسیاری نیز برای آن صورت گرفته است؛ تا آنجا که حتی خزران ترک تبار نیز که یهودیت را اختیار کرده بودند، در آثار متعددی از یهودیان، به طریقی از حیث نسب به "قربان" (فرقه‌ای یهودی بنیادگرا مربوط به نیمه دوم قرن هشتم در بابل) مربوط می‌شوند.

ب. برتر شمردن خود به ویژه با تحقیر دیگر اقوام. برای نمونه می‌خوانیم: "در آثار هنری صهیونیستی، همه ملل جهان به نحوی مورد تحقیر قرار می‌گیرند. مثلاً گفته می‌شود لهستانی‌ها بزدل هستند؛ آلمانی‌ها وحشی‌اند؛ ترک‌ها رشوه‌خوارند؛ یونانی‌ها پست‌اند؛ اعراب، فراری و خائن‌اند؛ انگلیسی‌ها توطئه‌گرند و امریکایی‌ها فرصت طلبند... والخر".

نقل‌های یهود در تبیین روند تاریخی با قرآن تفاوت‌هایی دارد:

الف. در مورد ابراهیم (ع) ساختن خانه خدا به همکاری فرزندش اسماعیل.

ب. برخی حوادث تاریخی و خطاهای تاریخی یهود در نقل‌های تورات غایب است و ابراز نمی‌شود.

ج. به نظر می‌رسد شخصیت‌های مؤثر قوم یهود، در قرآن از عظمت بیشتری برخوردارند و یهود به ایشان رفتارهایی را نسبت می‌دهد که در قرآن ذکر نشده بلکه در شأن ایشان نیز نیست.

یهود در طول تاریخ در مقابل دشمن مقاومت نمی‌کند و به زودی تابع می‌شود. تاریخ یهود مبین قرن‌ها تابعیت رسمی و غیررسمی است: از بابل تا پایان قرون وسطی. قرآن نیز در سوره حشر به عدم تمایل در جنگ با دشمن (مائده: ۲۰-۲۶) و هراس عمیق ایشان از جنگ و میل ایشان به گریز اشاره کرده است (حشر: ۴ و ۱۳). چنین انعطافی چهره یهود

را در طول تاریخ چهره‌ای منفعل ساخته است.

اخراج‌ها و دربدری‌های یهود در طول تاریخ و وجود نهضت یهود آزاری (آنتی سمیتیزم)؛ ترویج شایعات غریبی درباره رفتار یهود حتی به فاصله پنج قرن در اروپا و همچنین در ایران (استفاده از خون غیر یهودی برای خمیر نان پسخ)؛ روش‌های خاص کسب ثروت در کلیه جوامع و از گذشته بسیار دور؛ به‌طور مثال زمان هخامنشی در ایران (راوندی، ۱۳۵۴، ص ۳۹۹) سبب طرح دو پرسش می‌شود: الف) آیا ویژگی‌هایی در یهود و رفتار یهودیان وجود داشته که این شدت حساسیت را در غیر یهود نسبت به ایشان ایجاد کرده است، یا صرفاً ستمگری غیر یهود عامل این فشارها بوده است؟ ب) تأثیر این سرنوشت بر یهود چیست؟ آیا منجر به احساس حقارت شدید همراه با کینه‌ای شدیدتر نسبت به عاملان آن گردیده است؟ و آیا این بی‌ثباتی تاریخی، روانی، امنیتی و مادی به آثار منفی تربیتی در یهود منجر نمی‌شود؟

### قومیت‌گرایی در مبانی اعتقادی

مبانی اعتقادی قوم یهود شامل بررسی مقولات یکتا پرستی، نبوت، معاد، کتاب و عهد است. اما به اقتضای توجه مقاله به اصالت قومیت در میان یهودیان سه محور نبوت، معاد، و عهد که ارتباط مستقیمی با باور به قومیت در آنها به چشم می‌خورد از این منظر مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### نبوت

موضوع نبوت نیز در میان یهود مقوله‌ای قومیتی است؛ زیرا موسی (ع) برای نجات قوم از دست فرعون آمده است و نه ابلاغ پیام الهی به انسان‌ها و یوشع نیز قوم را به کنعان رسانده است. دیگر انبیاء بنی اسرائیل نیز مظاهر آرمان وحدت و خلوص قومی، به ویژه در دوران اسارت، در بابل بودند. لذا هرگاه انبیاء به قوم اعتراض می‌کردند با تمرد ایشان روبه‌رو می‌شدند؛ زیرا به‌طور تلویحی حفظ حیات قومی و نه امر به معروف و نهی از منکر و وظیفه انبیا محسوب می‌شد. چون شریعت یهود محصول دوره اسارت است، انبیا

از نیروهای عمده حفظ وحدت قومی یهود محسوب می‌شوند (راسل، ۱۳۷۳ و تورات سفر لاویان). به همین دلیل نیز حساب نبوت در بنی اسرائیل، از حساب ابلاغ فرامین یهوه به بت پرستان (یعنی غیر یهودیان) جدا می‌شود. چون موضوع نبوت آنها متفاوت است. هر چند طبق اظهار یهود، پیامبران غیراسرائیلی اصلاً فاقد سلامت هستند (کهن، ص ۱۴۱-۱۴۰).

#### معاد

در مورد واقعه معاد اعتقاد تلمود آن است که: "فقط مردگانی که در سرزمین اسرائیل خفته باشند زنده خواهند شد" (ص ۳۶۳) عده‌ای نه چندان زیاد از غیر یهود نیز پس از توبه بخشوده خواهند شد. مردگان خارج از اسرائیل زنده نخواهند شد و علمای یهود که در بابل مرده اند توسط خداوند در زیر زمین نقبی زده خواهد شد که به سوی اسرائیل (ارض موعود) باز خواهند گشت. و در نهایت، هرکس که به نور تورات روشن باشد و آنکه به دنبال کسب تورات بوده باشد، بهره‌مند خواهد بود (ص ۳۶۷). علاوه بر معاد، حادثه ای به نام "آخرین داوری" نیز که به محاکمه ستمگران ضد یهود اختصاص دارد در رستاخیز صورت گرفته و ایشان به جزای اعمالشان علیه یهود خواهند رسید (ص ۳۶۳). موضوع کیفر و پاداش نیز فقط درباره غیر یهود موضوعیت دارد. در حالیکه بدکاران و خطاکاران یهود تنها دوازده ماه (مدتی اندک) در دوزخ "گه هی نوم" و یهودیان زنده در بهشت عدن یا "گن عدن" به سر خواهند برد.

#### عهد یهوه و مردم اسرائیل

"بنی اسرائیل را بگو، من یهوه هستم و شما را از زیر مشقت های مصریان بیرون خواهم آورد. و شما را از بندگی ایشان رهایی دهم و شما را به بازوی بلند و به داوری های عظیم نجات دهم و شما را خواهم رسانید به زمینی که درباره آن سوگند یاد کردم" (تورات، سفر خروج، باب ۶: ۶-۸).

در قرآن نیز عهدی با انسان ذکر شده است: "و هنگامیکه بگرفت پروردگار تو از

فرزندان آدم از پشت های ایشان نژاد ایشان را و گواشان گرفت بر خویشان که آیا نیستم پروردگار شما، گفتند بلی گواهی دادیم تا نگوئی روز قیامت که از ناآگاهان بودیم" (اعراف: ۱۷۲).

با توجه به اینکه این عهد از تمامی انسان‌ها گرفته شده، عهد یهوه با بنی اسرائیل نیز باید مشمول آن باشد. ضمن اینکه قرآن در سوره اعراف، آیه ۱۷۱، پیش از ذکر محتوای این میثاق، به بنی اسرائیل اشاره دارد و می‌فرماید: "و آنگاه که کوه را بر فراز ایشان مانند سایبانی بالا بردیم و پنداشتند آن را که بر ایشان فرود آید. بگیری آنچه را به شما دادیم و یاد آرید آنچه را در آن است، شاید پرهیزگار شوید". لذا خداوند با آنان عمل به کتاب (احکام و قوانین الهی) و اینکه جز حرف حق و سخن راست به کسی نسبت ندهند را میثاق بسته بود. در حالی که یهوه در عهد با بنی اسرائیل می‌گوید: "شما را خواهم گرفت تا برای من قوم باشید و شما را خدا خواهم بود و خواهید دانست که من یهوه هستم و شما را به زمینی که درباره آن سوگند یاد کردم خواهم رساند".

### تعلیم و تربیت و جایگاه "باور به برگزیدگی" در آن

الف. نگاه یهود به انسان به منزله موضوع تربیت

انسان موضوع تربیت است. نوع نگاه به انسان در هر مکتبی، تعریفی که آن مکتب از ماهیت انسان و هدف او ارائه می‌کند، مسیر حرکت، انتظارات و روش تربیت او را روشن می‌کند. با توجه به کانون تمرکز مقاله که جست و جو در ریشه‌های باور به برگزیدگی قومی در میان یهودیان است تعریف و تلقی یهودیت از انسان مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### توصیف انسان

تلمود از انسان با عناوینی نظیر "جهان کوچک"، "موجودی شبیه خدا" و دارای عظمت یاد کرده است: "یک انسان با همه عالم آفرینش برابر است"، "بخشی از انسان آسمانی و بخش دیگرش زمینی است". اینکه "انسان شبیه خدا آفریده شده، اساس تعلیمات دانشمندان یهود درباره وجود انسانی است"؛ و بالاخره "اگر انسان تورات را



بیاموزد و رضایت پدر آسمانی خود را فراهم آورد همانند مخلوقات عالم بالا می‌شود" (ص ۸۸ و ۸۷). اما آنگاه که برای چنین توصیف‌های متعالی از انسان ارائه دلیل می‌شود، موضوع قابل تأملی است:

"ساختمان اعجاب‌انگیز بدن آدمی سبب شگفتی دانشمندان یهود شده و آنها را به تحسین واداشته است. اگر در یک مشک پر از باد سوراخی به اندازه یک سر سوزن احداث گردد فی الفور تمام هوا از آن خارج می‌شود، ولی بدن انسان دارای سوراخ‌های بی‌شماری است و معذالک روح او از آن خارج نمی‌شود" (ص ۹۱ و ۹۰). آنجایی که انسان به جهان کوچک شبیه شده آمده است: "هرآنچه ذات قدوس متبارک در جهان خلق کرده است نمونه آن را در وجود انسان آفریده است... موهای انسان نمونه جنگل‌ها، لب‌های او نمونه دیوارها، دندان‌هایش نمونه درها، گردنش نمونه برج‌ها و... است" (ص ۹۱).

چنین تبیینی از انسان بسیار سطحی و مادی است: اینکه روح انسانی از جنس باد و هواست و شباهت انسان به جهان به واسطه اعضای بدن اوست.

### شرارت ذاتی انسان

"انسان چیست که دل به او مشغول داری یا بنی آدم که گنااهش را کیفر دهی؟" (عهد عتیق، کتاب ایوب، باب هفتم).

یهود انسان را ذاتاً گناهکار و شریر می‌شناسد و علت آن نیز گناه آدم و حوا در خوردن میوه از شجره ممنوعه است (تورات، سفر تکوین). تلمود به این امر صراحت دارد: "بیا بید تا نسبت به اجداد خود حق شناس باشیم. زیرا ایشان اگر گناه نمی‌کردند، ما به دنیا نمی‌آمدیم". "و خیال دل انسان از طفولیت بد است" (ص ۱۰۹). این بدی از بدو تولد با انسان است، تا اینکه در سیزده سالگی یعنی زمان بلوغ شرعی که "برمیصوا" نامیده می‌شود، خوبی نیز در انسان ایجاد می‌گردد (ص ۹۲). تلمود تصریح می‌کند که انگیزه بدی بر دو بست و چهل و هشت عضو انسان حکمفرمایی دارد، زیرا انگیزه بدی که در وجود اوست بر همه آنها حکومت دارد و انگیزه نیکی مانند زندانی است که محبوس

باشد (ص ۱۰۶-۱۰۸).

تلمود با این وجود، این انگیزه را یک تجهیز اساسی برای انسان می‌شمرد؛ این انگیزه به او امکان می‌دهد که وجودی کامل و دارای قوه تمیز بشود. زیرا بدون این انگیزه برای انسان امکان بدی وجود نمی‌داشت و در نتیجه نیکوکاری نیز معنای خود را از دست می‌داد (ص ۱۸) از فحوای کلام علمای یهود در تلمود این‌گونه به دست می‌آید که منظور از انگیزه بدی به ویژه تمایلات جنسی است.

اما تأکید بر گناه ذاتی در این حد باقی نمی‌ماند، بلکه به آنجا می‌رسد که به انسان به دلیل ناتوانی در چیرگی بر انگیزه بد، مجوز گناه داده می‌شود: "اگر انسان می‌بیند که انگیزه بدی بر او چیره می‌شود و نمی‌تواند این انگیزه را مغلوب سازد، به مکانی رود تا در آنجا ناشناس باشد. جامه سیاه برتن کند (شاید این کار باعث هشیاری و دست کشیدن از گناه شود)، هر آنچه که دلخواهش بود انجام دهد، لکن باعث آن نشود که نام مقدس خدا در نظر مردم خوار گردد" (صص ۱۱۱ و ۱۱۰). آنگاه در توضیح این خواری اضافه می‌کند: "...لا اقل رفتارش به رسوایی نیانجامد، زیرا رسوایی او باعث بی‌حرمتی و خواری نام مقدس خدا نیز خواهد گردید" (ص ۱۱۱). جای سؤال دارد که چرا معصیت افراد بشر، نام خداوند را خوار خواهد کرد؟ و آیا دستور به سلامت نفس و اخلاق، احترام و حرمت نام خداوندی است یا اصلاح و سعادت انسان؟ و آیا گناه و معصیت درخفا یا آشکار آنگاه که با تعمد انجام شود چقدر تفاوت دارد؟ و بالاخره بیان قرآن کاملاً نافی چنین اندیشه‌ای است آنجا که می‌گوید: "اگر تمامی شما هم کافر شوید عاجز کننده خدا نخواهید بود" (نور: ۵۷). و "خداوند غنی مطلق و شما (انسانها) فقیر و محتاج هستید (فاطر: ۱۵).

این باور یهود در موضوع اختیار انسان نیز تأثیر گذار است. در تلمود آمده "از آنجا که انگیزه بدی بخش ذاتی و لاینفک وجود انسان است، این پرسش پیش می‌آید که آیا انسان مجبور به گناه نیست؟" (ص ۱۱۱)

اما عاقبت این غریزه شوم آن است که در جهان آینده چون دیگر به وجود آن برای حفظ و بقای نسل بشر نیازی نیست خداوند آن را در مقابل همه ذبح می‌کند (ص ۱۱۱).

کاستل در کتاب خود آیاتی از کتاب مقدس را درباره انسان ارائه می دهد که دال بر تحقیر انسان است. آنگاه اضافه می کند: "در طرز تفکر عبرانی نه چیزی که آدمی را به خود سازی تشویق کند وجود دارد و نه آرمانی که وی را برای نیل به کمال توانا سازد". بلکه جمیل ترین بهره از فکر عبرانی از آگاهی یهود بر گناه انسانی و تجربه فاجعه قومی پرورش یافته و نه از وقوف بر دست آوردهای او در کارزار، حکمت، یا هنر" (کاستل، ۱۳۶۴). راسل نیز معتقد است که یهودیان مانند مسیحیان درباره گناه بسیار می اندیشند ولی کمتر کسی از آنان خود را گناهکار می پنداشت (راسل، ۱۳۷۳).

با تمامی این احوال، تلمود انسان را دارای اختیار و آزاد می شناسد: "مشیت خداوند بر این تعلق گرفته که فرمان‌های تقدیر را با اراده انسان درهم آمیزد تا انسان بتواند هر طور دلخواه اوست متقیانه یا شریرانه رفتار کند."

به همین ترتیب، یهود به وجود فطرت در انسان نیز قائل است. در تلمود آمده: "وقتی انسان در زهدان مادر است،... آنگاه همه تورات را به او می آموزند. ولی هنگامی که وارد عرصه این جهان می شود فرشته‌ای می آید و سیلی بر بنا گوش او می زند و کاری می کند که او تمامی توراتی را که آموخته است فراموش کند. از زهدان خارج نمی شود تا اینکه به او سوگند می دهند که عادل و نیکوکار باش و نه شریر و بدکار و حتی از همه جهانیان به تو بگویند که نیکه کار هستی، تو در نظر خودت بدکار و ظالم باش و در تهذیب اخلاق خود بکوش" (ص ۹۱) میان این تعبیر و دیدگاه افلاطون مشابهت وجود دارد. آنجا که معتقد است انسان به واسطه حضور در عالم مثل از همه چیز آگاه است اما به هنگام تولد همه را فراموش می کند.

پیام این تعبیرات آن است که در نهاد انسان زمینه ای قبلی برای پذیرش تورات وجود دارد و گرایش او به تورات، گرایشی نهادی و ذاتی و اصطلاحاً فطری است. سوگند قبل از تولد انسان نیز تثبیت میل فطری گرایش به خیر را عنوان می کند.

بی تردید گرد آمدن این باورها در کنار یکدیگر میسر نیست. پذیرش باور به گناهکاری ذاتی انسان چگونه با سوگند به خیر، وجود آموزه های تورات در نهاد انسان و آزادی و اختیار انسان قابل جمع است؟ با وجود چنین تعارض‌هایی، علمای یهود

درصد بر نیامده‌اند تا برای آن توضیحی ارائه دهند.

### هدف حیات انسان

تعهد و مسئولیت انسان در پیمان و میثاق بنی اسرائیل با یهوه، بندگی یهوه بود. به علاوه، تلمود به زیبایی بیان می‌کند که: "مقصود از آفرینش انسان آن بود که به او امکان داده شود تا حمد و ثنای آفریننده جهان را به زبان آورد" (ص ۸۸). اما کاستل معتقد است که در یهودیت، آرمانی که بتواند انسان را برای نیل به کمال توانا سازد وجود ندارد (۱۳۶۴). دلیل این امر نیز آن است که تمامی آرمان یک یهودی، آرمان قوم او، یعنی نیل به ارض موعود و تحقق برگزیدگی قوم، است. آن‌گونه که نیل به این هدف عین و تمام این آرمان است. انسان یهودی همواره در قوم حل شده و کمتر نیز مورد خطاب قرار می‌گیرد.

### آموزه‌های عملی تعریف انسان در آیین یهود

محصول تعریف و توصیف‌های تورات و تلمود درباره انسان چه تصویری را درباره او ترسیم می‌کند؟ انسان یهود به شدت به مادیت آغشته است. روح او چیزی نظیر باد یا هوا است، ذاتی گناه‌آلود که از آن لاجرم و حتی مجبور به گناه است، او خود به ندرت مورد خطاب است بلکه هویت او در قومیت اوست که معنا می‌یابد. بلا تکلیف است، از سویی دارای ذاتی خیر و از سوی دیگر تحت حکومت انگیزه بدی معرفی می‌شود. حتی توصیف خداوند نیز برای او به مادیت شباهت و نزدیکی بیشتری دارد تا معنویت: خداوند سه هزار و پانصد سال از من دور است. زیرا در آسمان هفتم است و هر آسمان از آسمان دیگر پانصد سال راه فاصله دارد (عهد عتیق). یهود در میان پیشوایانش بنابر تعریف منابع خود، عارف ندارد. بسیاری از پیشوایان و بزرگان یهود در این منابع توصیفی موجه ندارند. موسی (ع)، یوشع بن نون، داوود (ع)، سلیمان (ع) و حتی لوط هریک به طریقی چهره شان خدشه برداشته است که در ادامه مورد بحث قرار خواهد گرفت. تمامی این موارد انسان یهود را انسانی غیر عارف می‌سازد که به جهای مادی

بسیار نزدیک‌تر خواهد بود تا جهان معنویت و شهود و همین امر به نوبه خود می‌تواند، عاملی برای ارزشمندی قوم شود. زیرا انسان در این نگاه و با این خصوصیات فی نفسه موجود ارزشمندی نیست، لذا میل به تأیید خویشتن انسانی ناکام می‌ماند. همین امر می‌تواند از عوامل زمینه ساز در پذیرش ارزشمندی چیزی فراتر از انسان قوم باشد که انسان یهودی با اتصاف به آن به احساس ارزشمندی و هویت نایل آید.

#### ب. حفظ حیات قومی، هدف تعلیم و تربیت در آیین یهود

به تبع بزرگ‌ترین آرمان آیین یهود و هدف تعلیم و تربیت نیز حفظ حیات قومی است، برای تحقق این امر لازم است که هر یهودی به عنوان عضو جامعه یهود هویت یابد. این کار مهم‌ترین وظیفه تربیتی محسوب می‌شود. تلمود صریحاً می‌گوید: "وظیفه و مسئولیت اصلی که بر عهده والدین گذاشته شده این است که فرزندان خود را برای سراسر عمر به عنوان اعضای جامعه یهود تربیت کنند. هدف این تربیت آن است که ایشان را به صورت حلقه‌های محکم و مطمئن در زنجیر پیوستگی ملت اسرائیل درآورند تا میراث مذهبی که به وسیله نسل‌های پیشین به پدران رسیده است بدون آنکه خللی در آن راه یابد به فرزندان و نسل‌های بعدی منتقل شود" (ص ۱۹۱).

#### ج. موضوع برگزیدگی در تربیت اجتماعی

آنچه درباره تربیت اجتماعی در آیین یهود می‌توان ارائه کرد سه نکته مهم را در برمی‌گیرد. نخست آنکه، تعریف جامعه در این منظر جامعه یهودی است نه جامعه انسانی که اعم از یهود و غیر یهود است. دوم آنکه، رهنمودهایی که در این باره ارائه شده حُسن همزیستی با هم‌کیشان را محور توجه قرار داده است. براین اساس، به معاشرت با هم‌نوعان تأکید می‌کند که: "دو نفر بهتر از یک نفرند" (عهد عتیق، جامعه سلیمان باب ۴:۹) "خود را از جامعه جدا مساز و ... انسان باید پیوسته با هم‌نوعانش هماهنگ و سازگار باشد". و نیز "انسان باید وظایف خود را نسبت به هم‌نوعان درست مانند وظایفی که نسبت به خداوند دارد انجام دهد" (کهن، ص ۲۰۷ و ۲۰۶). توصیه‌هایی از این نوع به

کرات در تلمود ذکر شده است. اما آنچه شاهد اختصاص این توصیه‌ها به هم‌کیشان است نوع رابطه‌ای است که در ارتباط با بت‌پرستان (غیر یهود) توصیه شده است: "وقتی یک یهودی و یک بت‌پرست برای اقامه دعوی به نزد تو می‌آیند، اگر می‌توانی یهودی را از روی قوانین یهود حاکم اعلام کنی، این کار را بکن و به آن بت‌پرست بگو قانون ما چنین است. اگر بت‌پرستی را از روی قانون بت‌پرستان حاکم اعلام کنی، این کار را بکن و به آن بت‌پرست بگو که قانون شما چنین حکم می‌دهد" (کهن، ص ۲۰۸). تلمود وجود چنین توصیه‌ای را تلافی بی‌عدالتی‌هایی می‌داند که یهودیان در دادگاه‌های بت‌پرستان (غیر یهود) تحمل کرده‌اند. نیز اینکه این توصیه از سوی خاخام‌های دیگر رد شده زیرا انجام آن باعث خواهد شد که دین یهود در نظر جهانیان خوار گردد. مقایسه چنین توصیه‌ای با توصیه‌ای نظیر اینکه: "مبادا ستم قومی تو را وادارد که از حق تجاوز کنی و عدالت بورز که به حق نزدیک‌تر است" (مائده: ۸)، تفاوت دو آیین را در تأکیدشان بر عدالت به خوبی نمایان می‌سازد، اما جز آن حتی دلیل مخالفت با این توصیه را خاخام‌ها، خطر خواری یهود در اذهان و نه ارزش عدالت عنوان کرده‌اند.

#### د. موضوع برگزیدگی در تربیت سیاسی

به نظر می‌رسد محتوای تربیت سیاسی در نظام تربیتی یهود را باید کاملاً با محتوای تربیت اجتماعی آن ملازم دید: توصیه به ثروت (برکت در انبارهاست) و توصیه به پنهان‌کاری و اجتناب از اینکه نام افراد بر سر زبان‌ها بیفتد و توجهی جلب شود، منجر به کسب قدرت پنهان می‌شود. لذا محصول این نوع تربیت، دوگانگی چهره در فرد یهودی خواهد بود: در ظاهر آرام، وفادار و تابع قانون مملکتی که در آن مقیم است و در باطن در پی ثروت و به تبع آن قدرت در راستای هدف تاریخی جامعه اسرائیلی.

اگر این فرضیه غلط باشد، حاصل تربیت سیاسی فرزندان اسرائیل پرورش افرادی بی‌تفاوت و فاقد حساسیت نسبت به بی‌عدالتی و شرایط اجتماعی اطراف خود خواهد بود. در حالی که شواهد تاریخی، به ویژه در دوره معاصر، مبین تلاش یهود برای نیل به آرمان‌های قومی است.

### الگوها در تعلیم و تربیت یهود: فرزند فرهنگ قومیت گرایی

نقش الگو در تعلیم و تربیت بر هیچکس پوشیده نیست. در مورد ادیان الهی ارائه الگوهایی کامل، مقدس و پاک به پیروان مهم‌ترین روش تربیتی محسوب می‌شود. در روان‌شناسی نیز موضوع همانند سازی و اهمیت آن در ساخت شخصیت انسان به ویژه در دوره طفولیت و نوجوانی مورد توجه است. اما تفاوت آنجاست که روان‌شناسی بر مکانیزم و اهمیت همانند سازی تأکید می‌ورزد، اما ادیان نمونه‌های عملی را برای تقلید و پیروی معرفی می‌کنند.

در آیین یهود، نوع توصیف و معرفی برخی شخصیت‌های مهم و مقدس به گونه‌ای است که در تحلیلی منطقی و تربیتی نمی‌توانند واجد شرایط الگو بودن باشند. به توضیح کتاب مقدس یهود درباره برخی شخصیت‌های الهی توجه کنید:

۱. آدم، ابوالبشر، و اولین پیامبر در تورات، اولین گناهکار و فریب خورده است که از حکم خداوند سرپیچی کرده است و باعث شده که ذات تمامی انسان‌ها در تمامی نسل‌ها گناهکار گردد.

۲. ابراهیم (ع) از سر اضطرار و برای حفظ جان خود و همسرش ادعا می‌کند از طرف پدری برادر ساره است و در واقع با محارم خود ازدواج کرده است (تورات، سفر پیدایش، باب ۱۴: ۱۲ و ۱۳).

۳. ساره (ع) که در قرآن هم‌کلام ملائکه است (هود) در حالی که زن ابراهیم بوده است فرعون او را به زنی گرفته است (تورات، پیدایش، باب ۱۴: ۱۰-۱۹).

۴. یعقوب پیامبر الهی و سرسلسله بنی اسرائیل به تصریح تورات برای گرفتن برکت از پدرش خدعه کرده و حق برادرش را پایمال کرده است.

۵. لوط پیامبر آنگاه که از عذاب قوم نابکار رها شد و در مکانی همراه با دو دخترش پناه گرفت، به اظهار تورات توسط دخترانش شراب نوشانده شد و دختران بدون اطلاع پدر با او هم‌خوابی کردند تا نسلی از لوط بماند. دو نسل موآبیان و عمونیان بازماندگان لوط از چنین رابطه‌ای هستند (تورات، سفر پیدایش، باب ۲۰: ۳۱-۳۸).

۶. داوود پیامبر به همسر یکی از سرداران خود طمع و او را تصاحب کرده و شوهرش

را عمداً به کشتن می‌دهد. بنا بر اظهار تورات، سلیمان(ع) ماحصل این ازدواج است و این زن صدمین همسر داوود بوده است(تورات: کتاب دوم سموئیل). چنین نقلی کاملاً متفاوت با توضیح قرآن درباره داوود در سوره ص است.

۷. سلیمان(ع) به تصریح تلمود یک ساحر است که تمامی افسون و سحر عصر خود را می‌داند و روح‌های خبیث و شریر زیادی را تسخیر کرده است (ص ۲۷۷).

۸. هارون نبی، پیامبر خدا یک بت‌تراش است که سازنده گوساله زرین برای بنی‌اسرائیل در غیاب موسی(ع) است(تورات، سفر خروج، باب ۳۲: ۲۵ - ۲۱).

۹. موسی(ع) که مهم‌ترین شخصیت آیین یهود است به دلیل رفتارش از قدم گذاشتن به ارض موعود محروم شد و به تبع او بنی‌اسرائیل نیز محروم شدند. یعنی اوست که باعث سرگردانی قوم است نه رفتارها و تمردهای قوم.

موارد بسیار دیگری نیز از این نوع در کتاب مقدس درج شده است. همانطور که ملاحظه می‌شود این شخصیت‌ها که همگی به تصریح قرآن از انبیای الهی و بسیار والا و مقدس هستند چهره و عملی مخدوش دارند آنقدر که به هیچ وجه نمی‌توان ایشان را دارای صلاحیت الگویی دانست. به گونه‌ای که چنانچه بنی‌اسرائیل شخصیت‌هایی با چنین توصیف‌هایی را به عنوان الگو برگزینند بسیار طبیعی خواهد بود که از حیث سلامت اخلاقی و رفتاری متزلزل گردد.

تعلیم و تربیت یهود از این حیث دچار دشواری و کاستی است. زیرا چنانچه چنین نمونه‌هایی به عنوان الگو مطرح شوند محصولات تعلیمی - تربیتی آن با آرمان‌های اصیل تعلیم و تربیت همخوانی نداشته و از ارزش‌های انسانی اصیل به دور خواهند بود؛ و اگر این موارد را حذف کرده و نادیده بگیرد چه نمونه‌هایی را جایگزین آن کرده و به عنوان الگو ارائه داده یا می‌دهد؟

از سوی دیگر آنچه عملاً رخ داده این است که تورات، کتب انبیاء، و تلمود هیچیک در صدد بر نیامده‌اند که این ابهامات و اتهامات را از بندگان برگزیده خداوند رفع کنند. لذا شخصیت‌های مقدس یهود با همین توصیف و شرح الگوهای عینی و واقعی این قوم نیز محسوب می‌شوند. بدین ترتیب، در نظام تربیتی یهود خلاء جدی در ارائه



شخصیت‌های الگویی وجود دارد و مهم‌تر از آن با چنین الگوهایی ارزش‌های اصیل جای خود را به اموری ضد ارزش می‌دهد.

عجیب است که در ده فرمان جمله "زنا مکن" به صراحت آمده است و تلمود سحر و افسون و خیانت را گناه می‌شمرد؛ اما درباره‌ی اینکه چنین اعمالی چگونه از سوی این بزرگان که همگی پادشاه یا نبی و پیامبر هستند سر می‌زند چیزی یافت نمی‌شود.

تصوری که از سکوت منابع در این باره ایجاد می‌شود این است که از منظر یهود، این افراد و اعمالشان فی‌نفسه دارای اصالت و ارزش هستند به گونه‌ای که عمل ایشان معیار درستی و نادرستی اعمال است. در حالیکه ارزش‌ها فراتر از افراد و دارای وجود مستقل هستند و اعمال افراد بر اساس ارزش‌ها سنجیده می‌شوند نه ارزش‌ها بر اساس افراد. در این صورت ریشه‌های اصلی چنین باوری به احساس ویژه و خاص بودن این قوم بازمی‌گردد که «هرچه آن خسرو کند شیرین کند».

### تعلیم و تربیت در کشور اسرائیل و "مقوله برگزیدگی"

علی‌رغم تلاش صهیونیسم برای آنکه داشتن دولتی برای یهودیان را حق الهی جلوه دهد (گارودی، ۱۳۶۹)، اینک که این امکان فراهم شده، یهودیان مایل به پیوستن به آن نیستند و فقط ۲۰٪ یهودیان در آن ساکن شده‌اند که تمایل به مهاجرت از اسرائیل این میزان را نیز تهدید می‌کند. علت این عدم تمایل را باید در این نکته جست و جو کرد که دیگر یهودیان توسط مردم جوامع مورد سکونتشان پذیرفته شده‌اند و از سوی دیگر تحولاتی که در نسل جدید یهود بوجود آمده، باعث پایبندی کمتر آنها به سنن یهودی شده است (عصاری، ۱۳۸۱).

این مقاومت موجب آن است تا دولت اسرائیل هدف تعلیم و تربیت را به دو بخش کند: زمینه‌سازی برای جذب مردم و جوانان خارج از اسرائیل (تعلیم و تربیت دیاسپورا) و تبدیل یک یهودی مهاجر به یک وابسته و همبسته کشور اسرائیل (تعلیم و تربیت داخلی اسرائیل). از آنجا که تعارض شدید فرهنگی میان خانواده و مدرسه، آموزش‌های مدرسه را تهدید می‌کند، مقابله با فرهنگ خانواده و حاکمیت فرهنگی که ادامه حیات

اسرائیل را تضمین کند، دارای اهمیت است. در این میان باور به برگزیدگی مهم‌ترین اصلی است که در محتوای آموزشی ارائه می‌شود. شواهد تحقیقاتی (عصاری، ۱۳۶۸) مؤید آن است که محصولات تربیتی مدارس اسرائیل کسانی هستند که معتقدند توسط دشمنان یهود محاصره شده‌اند و چاره‌ای جز جنگ و کشتار ندارند.

### جمع بندی

واقعیت آن است که باور به برگزیدگی در آیین یهود ریشه‌های تاریخی دارد و از آنجا که دقیقاً چنین اعتقادی با انتظاری که از یک آیین توحیدی و الهی می‌رود متعارض است، در اینکه در مبانی اعتقادی اصیل یهودیت نیز ریشه داشته باشد قابل تردید است. اما همان ریشه‌های تاریخی چنین باوری، پیامدهای خاص داشته به گونه‌ای که جریانی تعاملی را میان مردم یهودی و جوامع غیر یهودی باعث شده است. خود خاصه بینی، یهودی را به انزوای گتوها کشیده و از وی موجودی غیر اجتماعی ساخته و ارتباط او را با ملت‌ها و تمدن‌ها قطع کرده است. از سوی دیگر یهودیان نفرت‌هایی در درون خود نسبت به دیگران پرورش می‌دهند. همین خود خاصه بینی و واکنش‌های ناشی از آن توسط یهودیان، در غیر یهودیان نیز حساسیت‌های زیادی را ایجاد می‌کند؛ به گونه‌ای که عکس‌العمل‌های منفی و خشنی را علیه یهودیان زمینه‌سازی می‌کند. چنین رفتارهایی در اروپا سابقه طولانی داشته است. بوبر مبارز و فیلسوف یهودی می‌گوید: "ملیت ارزش برتر نیست ... اعتقادات ملیت‌گرایانه و روحیه ملیت پرستی تا آنجا معتبر است که در یک ملت فی‌نفسه هدف نشود... یهودیان چیزی بیش از یک ملت هستند: آنان اعضای یک جامعه ایمانی‌اند... اگر به جای افتخار به زندگی کردن در تسلیم به خدا از منتخب بودن به خود می‌بالید این جنایتی در حق خداست" (گارودی، ۱۳۶۹).

مآخذ

قرآن کریم.

جهان زیر سلطه صهیونیسم، (۱۳۶۴)، تهران: انتشارات سپاه پاسداران انقلاب اسلامی، چاپ اول  
حجتی، سید محمد باقر، عبدالکریم بی آزار شیرازی (۱۳۶۶)، میثاق در قرآن، تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی،  
چاپ اول

حمیدی، سید جعفر (۱۳۶۴)، تاریخ اورشلیم، تهران: امیر کبیر.

حکمت، علی اصغر (۱۳۴۴)، تاریخ ادیان، تهران: ابن سینا.

راسل، برتراند (۱۳۷۳)، تاریخ فلسفه غرب (کتاب دوم)، ترجمه نجف دریابندی، تهران: پرواز.

راوندی، مرتضی (۱۳۵۴)، تاریخ اجتماعی ایران، جلد اول، تهران: امیر کبیر.

رضی، هاشم (۱۳۴۰)، تاریخ ادیان (کتاب اول)، تهران: کاوه.

رنان، ا. کالین (۱۳۶۶)، تاریخ علم کمبریج، ترجمه حسن افشار، چاپ اول، تهران: نشر مرکز.

عطاری، عادل توفیق (۱۳۶۸)، تعلیم و تربیت صهیونیستی، ترجمه مجتبی بردبار، تهران: زیتون.

زعیترا، اکرم (۱۳۷۰)، کارنامه سیاه استعمار، ترجمه علی اکبر هاشمی رفسنجانی، قم: چاپخانه حکمت

کاستل، ای. بی (۱۳۶۴)، آموزش و پرورش کهن و نوین، ترجمه مهین میلانی، تهران: انتشارات علمی و  
فرهنگی.

کاپلستون، فردریک (۱۳۶۴)، تاریخ فلسفه (کتاب دوم)، ترجمه سید جلال الدین مجتوبی، تهران: انتشارات  
علمی و فرهنگی.

کستلر، آرتور (۱۳۶۴)، خزران، ترجمه محمد علی موحد، تهران: خوارزمی.

گارودی، رژه (۱۳۶۹)، پرونده اسرائیل و صهیونیسم سیاسی، ترجمه دکتر نسرین حکمی، تهران: وزارت فرهنگ  
و ارشاد اسلامی.

کهن، ابراهام، گنجینه‌ای از تلمود، ترجمه امیر فریدون گرگانی

گال، رژه (۱۳۵۶)، تاریخ تربیت، ترجمه محمد مشایخی، تهران: پیوند.

مایر، فردریک (۱۳۵۰)، تاریخ فلسفه تربیتی، ترجمه علی اصغر فیاض، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

محقق، محمد باقر (۱۳۶۰)، نمونه بینات در شان نزول آیات، تهران: انتشارات اسلامی.

نژند، محمد (۱۳۶۳)، فرهنگ دانستنیها و اطلاعات عمومی (۱)، تهران: انبیاء.

مرکز آمار ایران (۱۳۶۶)، سالنامه آماری کشور ارسال ۱۳۶۵

مرکز آمار ایران (۱۳۷۶)، سالنامه آماری کشور ارسال ۱۳۷۵

هیلگارد، ارنست. ر. و دیگران (۱۳۷۱)، زمینه روانشناسی، ترجمه گروه مترجمان، جلد اول، تهران: رشد، تهران

The Encyclopedia Americana(1975), International edition. NewYork, Americana Corporation

## روح تعلیم و تربیت قرون وسطی

نویسنده: دکتر شهین ایروانی\*

\* استادیار گروه مبانی فلسفی - اجتماعی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

### چکیده

قرون وسطی دوره‌ای به طول ده قرن را تشکیل می‌دهد و همراه نام آن ظلمت و رنج تداعی می‌شود. در حالی‌که دین متعالی مسیحیت بنیان نظام حاکم بر آن عصر را می‌سازد. مقاله در جستجوی یافتن روح تعلیم و تربیت در قرون وسطی، با اشاره‌ای به تاریخ آغاز می‌شود. آنگاه در بخش اول، نظام تعلیم و تربیت این عصر را شامل نظریه، مراحل، محتوا، نهادهای آموزش و پرورش بررسی می‌کند. در بخش دوم، به بررسی مبانی آموزش و پرورش قرون وسطی می‌پردازد. این مبانی را تعالیم دین مسیحیت، فلسفه قرون وسطی و نیز هنر این عصر می‌سازد. مقاله با تحلیل محتوا و مضامین در این سه منبع، عناصر موجود در روح تعلیم و تربیت قرون وسطی را مشخص و آنگاه نحوه تأثیرگذاری این عناصر را بر تعلیم و تربیت تبیین می‌کند.

**واژه‌های کلیدی:** تعلیم و تربیت، قرون وسطی، مسیحیت، تاریخ آموزش و پرورش، مبانی آموزش و پرورش

دوماهنامه علمی - پژوهشی  
دانشگاه شاهد  
سال نهم - شماره ۳۶  
دی ۱۳۸۰

### مقدمه

موضوع «روح تعلیم و تربیت قرون وسطی» بررسی تاریخی دربارهٔ تعلیم و تربیت عصری است موسوم به «عصر ایمان» (faith age) که معرف حاکمیتی است منسوب به دین مسیحیت. بدیهی است همان‌گونه که ادیان الهی دارای نقاط اشتراک هستند، نظام‌های تعلیم و تربیت برخاسته از ادیان نیز مشابهت‌هایی دارند. اما شرایط زمانی و عوامل متفاوتی که بر چنین نظام‌هایی تحمیل می‌شوند، این مشابهت‌ها را تحت تأثیر خود قرار می‌دهند. به همین

دلیل، میان نظام تعلیم و تربیت دینی در آن عصر و نظام تعلیم و تربیت کشور ما نقطه اشتراکی نمی‌توان یافت. اما از طرف دیگر، در چنین مقطعی از زمان که تلاش مسئولان جامعه، استقرار نظام تعلیم و تربیت برخاسته از دین توحیدی اسلام است، تجارب پیشین، اعم از آنچه در اسلام و دیگر ادیان توحیدی در دست است، باید به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرد. اهمیت این امر آن‌جا است که این بررسی‌ها می‌توانند به استفاده از تجارب مثبت گذشتگان بینجامد و به موازات آن ما را نسبت به خطرهای

در قرن پانزدهم منجر شد که در واقع بازگشت مجددی بود به سوی آنچه کلیسا قرن‌ها برای حذف آن تلاش کرده بود. سؤال این است که این گذار از تربیت شرک‌آمیز به تربیت دینی با کدام نظام تربیتی صورت گرفته است؟ چه تصویری از چنین تعلیم و تربیتی قابل ترسیم است؟ و چه کاستی‌هایی در این نظام تعلیم و تربیت وجود داشته که رجعت مجدد به سوی آنچه کلیسا آن را مردود و نفی کرده بود، صورت گرفت؟

### توصیف تعلیم و تربیت قرون وسطی<sup>۱</sup>

بررسی تعلیم و تربیت در قرون وسطی نشان می‌دهد که تعلیم و تربیت فرایندی بوده که در طی آن، نهادهای آموزشی مسیحی تلاش می‌کردند توده مردم با آداب و احکام دین مسیح (ع) آشنا شوند تا بدین وسیله زمینه‌های ظهور شخصیت‌های متخلق به اخلاق و آداب دینی فراهم آید. هدف از این کار، تحقق رستگاری انسان‌های مسیحی بوده است.

تمام تلاش‌ها از ظهور مسیح (ع) تا استقرار نهادهای رسمی مسیحیت و پایان قرون وسطی بر همین مقصد، یعنی تربیت مؤمنان مسیحی متمرکز بوده است. این تلاش‌ها در طی پانزده قرن از ظهور مسیح (ع) تا رنسانس در اروپا پنج دوره را دربر می‌گیرد:

دوره اول) دوران زندگی حضرت مسیح (ع) تا عروج ایشان (حدود سال ۳۰ میلادی). دوره‌ای که حضرت خود دست به کار تعلیم و تربیت یارانشان بوده‌اند و در حقیقت نهادی برای آموزش و پرورش در کار نبوده است.

دوره دوم) دوران حواریون - نیز مسیحی شدن بولس رسول - تا زمان پذیرش مسیحیت توسط امپراتور روم و رسمی شدن دین (فاصله سال‌های ۳۰ تا ۳۱۳ میلادی). این دوره، دورهٔ تدوین اناجیل مختلف [۲] و نیز آغاز تلاش برای تبیین عقلایی مباحث دینی است. تعقل فلسفی در کنار ایمان و شهود وارد حوزه دین می‌شود. ظاهراً بولس رسول به قصد ترویج دین مسیح در میان یونانیان و رومیان سعی کرده تا با تبیین عقلانی دین، مخاطبان خویش را مجاب کند [۳].

دوره سوم) دوره رسمی شدن دین. این مرحله از نظر تاریخی به دو بخش قابل تقسیم است و هر شاخه مربوط به یکی از دو بخش امپراتوری روم است که به سال ۳۹۵ به

موانعی که چنین اقدامی را تهدید می‌کند، هشیار سازد. نوشتار حاضر پژوهشی است که در آن با بررسی شرایط قرون وسطی و تعلیم و تربیت آن از جهات مختلف تلاش شده تا روح حاکم بر تعلیم و تربیت آن به تصویر کشیده شود.

مقاله با ارائه توضیحی اجمالی از تاریخ قرون وسطی آغاز می‌شود. سپس بخش اول با عنوان توصیف نظام تعلیم و تربیت در قرون وسطی به نظریه، مراحل، نهادها، روش‌ها، محتوی و محصولات تعلیم و تربیت قرون وسطی می‌پردازد. آنگاه در بخش دوم، روح تعلیم و تربیت و عوامل سازندهٔ آن به تفصیل مورد بررسی قرار می‌گیرد.

### قرون وسطی<sup>۲</sup>

قرون وسطی به دوره‌ای اطلاق می‌شود که از اوایل قرن پنجم میلادی، مقارن با سقوط امپراتوری روم غربی توسط قبایل بیابانگرد (بربر) آغاز و به سقوط امپراتوری شرقی به سال ۱۴۵۳ در قرن پانزدهم میلادی که مبدأ رنسانس و قرون جدید نیز به‌شمار می‌رود - ختم می‌شود [۱]. قرون وسطی را عصر ایمان هم می‌گویند و منظور از آن عصر حاکمیت دین مسیحیت و کلیسای مسیحی است.

مسیحیت دو هزار سال پیش در کشور یهودا، در حالی که مستعمره روم بود، ظهور کرد و حدود چهار قرن در شرایط محکومیت به سر برد تا این‌که به سال ۳۱۳ میلادی با پذیرش مسیحیت توسط امپراتور قسطنطین، دین رسمی امپراتوری روم شد و بدین ترتیب بدون این‌که انقلابی رخ دهد و امپراتوری ساقط شود، مسیحیت به‌عنوان یک دین، نه یک ایدئولوژی مدعی حکومت، به آن پیوست. این اتصال در حقیقت تبدیل یک عقیده به نهاد بود که نهاد دینی جدید ایجاد شده و نیز نهاد کهن حکومتی را قوت بخشید.

با این اتصال، کلیسا حرکت پویایی را برای تغییر اندیشهٔ شرک حاکم بر امپراتوری آغاز کرد و پس از قرن‌ها تلاش توانست فرهنگ الهی را جانشین فرهنگ شرک کند. روشن است که تعلیم و تربیت در این مرحله گذار، دارای نقش و اهمیت اساسی است.

فرهنگ جدید پس از رسیدن به نقطه اوج در حدود قرون ۱۱ و ۱۲ میلادی، راه افول در پیش گرفت و سرانجام به تحولی بنیادین به نام رنسانس (renascence)

تعلیم و تربیت مسیحیان محسوب می‌شدند [۷]. ضمناً با این‌که دین مسیح در میان اندیشمندان و حتی فلاسفه نیز هواداران و مدافعانی (مدافعان مسیحیت در مقابل روم apologists) یافته بود [۸]، اما مبانی مسیحیت به‌طور رسمی در مدارس و مراکز علمی عصر تدریس و مطرح نشده است.

— در دوره سوم، با رسمی‌شدن دین و افزایش امکانات، قدرت و تعداد گروندگان و افزایش کلیساها، دیرها و مدارس نیز در کنار بعضی دیرها پدیدار شد [۹]. دیرها تعلیم و تربیت رهبانان و راهبه‌ها را به عهده دارند و مدارس نیز عمده‌تاً دست به کار تربیت روحانیون هستند. در حقیقت در این دوره با ظهور دیرها و مدارس، نهادهای رسمی تعلیم و تربیت پدیدار شدند.

اما در شرق، ضمن این‌که کانون‌های اصلی علوم زمان، شامل حوزه اسکندریه در مصر و حوزه آتن در قلمرو آن قرار داشتند، حتی پیش از تقسیم امپراتوری، نهادهای رسمی برای تعلیم و تربیت مسیحی در «الزها» و «نصیبین» تأسیس شده بود. در «الزها» پس از پذیرش مسیحیت توسط حاکمان الزها در حدود قرن سوم میلادی، یک مرکز تعلیم اصول دیانت مسیحی به‌وجود آمد که از رقبای مدارس اسکندرانی و انطاکی بود و تا دو قرن نیز شهرت داشت [۱۰].

در نصیبین یک مدرسه یا آکادمی به سال ۳۶۳ میلادی توسط «قدیس ابراهیم رهاوی» تأسیس شد و به خصوص به دلیل اساسنامه آن تحت عنوان «اساسنامه مدرسه نصیبین» دارای اهمیت خاصی است [۱۱]. همین مدرسه بعدها پس از تعطیلی مرکز فرهنگی «الزها» (در حدود قرن پنجم میلادی) مرکز فعالیت و گسترش فرهنگی نسطوریان و تفکر آریانیسم [۱۲] گردید [۱۳].

جالب توجه است که عنوان «اسکول» (school) در همان محدوده زمانی به مدارس وابسته به دیرهای سریانی اطلاق شده است [۱۴].

— در دوره چهارم (حداصل تعطیلی مدارس یونانی و وقوع جنگ‌های صلیبی) تا آن‌جا که به نهادهای آموزشی - تربیتی مربوط می‌شود، همان نهادهای سابق یعنی کلیساها، دیرها و گاه مدارس به فعالیت خویش ادامه دادند و نهاد دیگری به آن‌ها افزوده نشده؛ اما حوزه‌های علوم کلاسیک در آتن و اسکندریه به تدریج رو به اضمحلال گذاردند و

دو بخش روم غربی و روم شرقی (بیزانس) تقسیم شد:

— از رسمی‌شدن دین تا انحطاط امپراتوری روم غربی به سال ۴۷۶ میلادی. در روم غربی با مرکزیت رم، پس از انحطاط امپراتوری، اولیای دین دست به کار دعوت اقوام مختلف مهاجم نظیر «گل‌ها»، «ژرمن‌ها»، «انگل‌ها»، «ساکسون‌ها»، «ویزیگوت‌ها» و... به مسیحیت شدند. ضمن این‌که به فعالیت‌هایشان دربارهٔ اتباع امپراتوری سابق نیز ادامه می‌دادند.

— از رسمی‌شدن دین تا بسته شدن مدارس یونانی به دستور یوستینانوس امپراتور روم شرقی به سال ۵۲۹ میلادی. اما در حوزه شرق با مرکزیت قسطنطنیه حتی علی‌رغم تعطیلی مدارس آموزش فلسفه، میراث گذشتگان نیز علاوه بر تعلیم علوم دینی تدریس و حفظ می‌شد [۴].

دوره چهارم) از زمان بسته شدن آکادمی [۵]، یعنی تعطیل مدارس یونانی به بهانه آموزش شرک تا جنگ‌های صلیبی (سال‌های بین ۱۰۹۵-۱۲۹۱ میلادی) که دوره یا عصر ظلمت (darkage) نامیده می‌شود و در آن، فعالیت‌های آموزشی و تعلیمی به حداقل خود می‌رسد.

دوره پنجم) دوره ظهور نهضت اسکولاستیک یا فلسفه مدرسی (قرون ۱۲-۱۵ میلادی) که با ترجمه آثار فلاسفه و علمای مسلمان و فلاسفه یونان موسوم به «نهضت ترجمه» آغاز شد و منجر به آشنایی علمای مسیحی با دیدگاه‌های جدید علمی - فلسفی گردید.

### نهادهای تعلیم و تربیت

— در دوره حیات حضرت مسیح (ع)، همان‌طور که اشاره شد، هیچ نهاد رسمی برای آموزش و پرورش وجود نداشت و حضرت حتی در مکان خاصی مستقر نبودند.

— در دوره دوم، یعنی دوره حواریون و پس از آن، از آن‌جا که دین مسیح در محکومیت به سر می‌برد، مؤمنان در مقاطع مهمی از زمان تحت فشارهای شدید بودند و لذا در طول این مدت نهادی رسمی برای آموزش و پرورش وجود نداشت؛ اما ایشان در دو کانون گرد هم آمده و تحت تعلیم و تربیت قرار می‌گرفتند:

- ۱) در دخمه‌های زیرزمینی که خاص دفن اجساد شهدا و اموات مسیحی بود و نیز نمازخانه‌هایی برای عبادت و تعلیم و تربیت مؤمنان داشت [۶].
- ۲) کلیساها که از دخمه‌ها مهم‌تر بودند و مرکز اصلی

تعطیل شدند.

اساسی در ترویج هر دین الهی دارد. این روش در مسیحیت توسط مسیح (ع)، حواریون ایشان و در دوره‌های بعد توسط عرفا و رهبانان و نیز اساتید دین اعمال شده است. دیگر روش‌های تربیتی عبارتند از: روش موعظه و تذکر، روش خودسازی، روش محبت و عشق‌ورزی، روش تنبیه، و روش تشویق که به ندرت مورد استفاده قرار می‌گرفت.

مطالعه روش‌های مورد استفاده در دوره‌های مختلف تعلیم و تربیت این عصر نشان می‌دهد که عملاً روش‌های مورد استفاده به تدریج از تربیت به سوی تعلیم میل کرده؛ به گونه‌ای که روش‌های مورد استفاده در زمان حضرت مسیح (ع) و حواریون ایشان و نیز در دوران اسارت پیش‌تر متکی بر ارائه الگو، موعظه، ذکر، محبت و عشق‌ورزی است. پس از حاکمیت کلیسا، به‌ویژه در مراکز آموزشی - پرورشی، گرایش به سمت تعلیم کتاب، مباحثات عقلی - کلامی و سخنرانی بیشتر شده است. بررسی سیر حکمت در این دوره مؤید آن است که حاکمیت جریان عرفانی بر الهیات مسیحی در طول چند قرن، مقدم بر حکمت مدرسی و تلاش در تبیین مبانی دینی در قالب‌های عقلانی بوده است [۱۸]. البته این جریان تا حدی اجتناب‌ناپذیر می‌نماید؛ زیرا از یک سو، افزایش پیروان مسیحیت از اقوام و جوامع مختلف و نیز گذشت زمان و فاصله گرفتن از فضای ایمانی دوره ظهور مسیحیت باعث شد تا استفاده از روش‌های آموزشی و توضیح مبانی و محتوای دین در قالب‌های نوشتاری و با تکیه بر دلایل و ادله نقلی بیشتر تر شود و از سوی دیگر، داشتن رقیبانی نظیر فلسفه یونان و نیز حکمت اسلامی که در طی جنگل‌های صلیبی مورد شناسایی قرار گرفت، توضیح عقلایی مبانی دینی را ضروری ساخت. به همین دلیل به تدریج استفاده از روش‌های تعلیمی به‌ویژه در مجامع علمی، نظیر دانشگاه‌ها بر روش‌های تربیتی ترجیح یافت، بدون این‌که روش‌های تربیتی نیز کاملاً به کناری نهاده شوند.

### محتوای تعلیم و تربیت در طول دوره‌ها

— در دوره حیات حضرت مسیح (ع) تعالیم شفاهی، موعظه و ذکر، مقداری از مندرجات تورات و عهد قدیم و سخنان حضرت مسیح (ع) محتوای آموزش و پرورش را تشکیل می‌دادند. این مطالب بعدها در اناجیل گردآمد.

— در دوره پنجم، یعنی دوره ظهور نهضت اسکولاستیک، با تأسیس دانشگاه‌ها [۱۵]، مهم‌ترین نهادهای تعلیمی - تربیتی قرون وسطی شکل گرفت و دارالترجمه‌ها، مدارس و مراکز فرهنگی فراوانی نیز به وجود آمد که از جمله آن‌ها می‌توان به دانشگاه پاریس، آکسفورد و کمبریج اشاره کرد.

باید توجه داشت که این مراکز آموزش عالی صرفاً به الهیات نمی‌پرداختند، و با ورود دیدگاه‌های جدید، علوم عقلی در آن‌ها رواج روزافزون یافت و به تدریج زمینه بحث در مقولات حسی - تجربی نیز در آن‌ها ایجاد شد.

### روش‌های تعلیم و تربیت در قرون وسطی

مجموعه روش‌های به کار رفته در فرایند تعلیم و تربیت در طی دوره‌های ذکر شده به دو دسته قابل تقسیم است: (۱) روش‌هایی که در آن‌ها وجه تعلیمی غالب است و (۲) روش‌هایی که در آن‌ها وجه تربیتی غالب است. روش‌های تعلیمی عبارتند از: روش سخنرانی و روش تدریس کلاسی که پیش‌تر در مدارس به کار می‌رفت و روش مباحثه که اغلب در دانشگاه‌ها و در دوران فلسفه مدرسی از آن استفاده می‌شد. روش تجربی در قرون وسطی، توسط شخصیت‌هایی نظیر راجر بیکن و آلبرت کبیر در قرون دوازدهم و سیزدهم، متأثر از آثار دانشمندان مسلمان و پژوهش‌های تجربی ایشان مورد استفاده قرار گرفت. توماس اکویناس نیز در قرن سیزدهم، از طبیعت به عنوان کتابی که پروردگار به نگارش درآورده و از خرد به عنوان ابزار نیل به حقیقت نام برد [۱۶]. همچنین وی در انسان به قابلیت کشف در کنار قابلیت آموزش معتقد بود. منظور از قابلیت کشف، درک دلایل طبیعی برخی حوادث، نظیر علت کسالت و بیماری است. در مقابل، برای درک دلایل برخی دیگر از حوادث، نظیر تأثیر هوا در آتش، آموزش لازم است [۱۷]. اما در نهادهای آموزشی رسمی، این نظریات و روش تجربی به عنوان یک روش آموزشی پذیرفته نمی‌شد و مورد استفاده قرار نمی‌گرفت، بلکه به‌ویژه با آرای بیکن و مدت‌ها با نظریات اکویناس به شدت مخالفت شد.

روش‌های تربیتی شامل: روش ارائه الگو است که مهم‌ترین روش تربیتی در ادیان محسوب می‌شود و نقش



امروز، آثارش از منابع درسی مراکز آموزشی مسیحیت است [۲۳].

### محصولات نظام تعلیم و تربیت قرون وسطی

گروه‌های مردم که از تعلیم و تربیت در قرون وسطی بهره‌مند بوده‌اند، با توجه به ویژگی‌های مشترکی که فرایند تعلیم و تربیت در آن‌ها ایجاد کرده، به‌طور کلی به چهار دسته تقسیم می‌شوند:

- دسته اول شامل شخصیت‌هایی نظیر پاپ‌ها، کاردینال‌ها و شخصیت‌های رسمی کلیسا. این دسته گاه از میان راهبان دیرها برگزیده می‌شدند، اما در اکثر موارد به‌تدریج مراحل کشیشی و ارتقای روحانی را طی می‌کردند. می‌توان گفت ساخت شخصیتی آن‌ها تلفیقی از علم و آموزش رسمی، و عمل به تعالیم است.

- دسته دوم، تارکین دنیا و رهبانانند که ساخت شخصیتی‌شان، بیش از آن‌که متأثر از تعالیم رسمی و آموزشی باشد، حاصل عمل، خودسازی و به‌خصوص ریاضت است. متعالی‌ترین شخصیت‌های مسیحی نیز از میان این گروه ظهور کرده‌اند.

- دسته سوم، علم‌گرایان و فلاسفه دینی‌اند که خود به چهارگروه قابل تقسیم هستند [۲۴]:

الف) فلاسفه ایمانی - عقلی که آگوستین چهره شاخص ایشان است و الهیات مسیحی حاصل تلاش آن‌ها محسوب می‌شود.

ب) فلاسفه عقلی که در عالم فلسفه به «ابن‌رشدیان لاتین» مشهورند. اینان گروهی هستند که بر عقل و یافته‌های عقلی بیش از فرامین و تعالیم ایمانی تکیه می‌کنند و سعی بر انطباق ایمان با عقل دارند، نه عقل با ایمان.

ج) تومیس‌ها که سنت توماس اکوئیناس بنیانگذار روش آن‌ها بوده است. این گروه می‌کوشد توضیح دهد که ایمان و عقل هر یک جایگاه خود را دارند؛ یعنی «در فلسفه همچون یک فیلسوف و در الهیات همچون یک عالم الهیات» باید به مسائل پرداخته شود و علم و ایمان به‌عنوان دو نوع متفاوت تصدیق، هر یک در جای خود قرار گیرد [۲۵].

د) علم‌گرایان فیلسوف که پیش‌تر در دوران حاکمیت فلسفه مدرسی ظهور کرده‌اند و تلاش می‌کردند به علوم

- در دوره حواریون علاوه بر محتوای دوره اول، محتوای اناجیل نیز که ابتدا تعدادشان زیاد بود و بعدها به اناجیل اربعه تقلیل یافتند به محتوای آموزش اضافه شد. در این دوره، دفاعیاتی (apology دفاعیه) بر له مسیحیت نگاشته می‌شد که مدافعان در آن‌ها از براهین فلسفی نیز استفاده می‌کردند [۱۹].

- در دوره رسمیت یافتن دین، در شرق علاوه بر کتاب مقدس و تعالیم دینی، فلسفه یونان به‌خصوص منطق ارسطویی، تا آن‌جا که در مناقشات مذهبی مفید بود [۲۰] و در مواردی، علوم دنیوی، مانند نحو، معانی، طب، موسیقی، ریاضیات و فلکیات مطالعه می‌شد.

در غرب، متن کتاب مقدس، مباحث فلسفی که از آرای افلاطون و فلاسفه نوافلاطونی مایه گرفته بود، و نیز ادبیات کلاسیک روم و یونان، محتوای آموزش و پرورش را تشکیل می‌داد. مهم‌ترین شخصیت مسیحی که باعث ورود تفکرات افلاطونی و نوافلاطونی به عالم مسیحیت گردید، قدیس آگوستین (۳۵۴-۴۳۰ میلادی) است.

- در دوره چهارم یا عصر ظلمت، الهیات مسیحی شکل گرفته بود و لذا علاوه بر محتوای پیشین، آرای آباء کلیسا و به‌خصوص قدیس آگوستین به‌عنوان الهیات رسمی کلیسا در نهادهای تعلیم و تربیت مطرح بود. علاوه بر این‌ها، مجموعه‌ای از دروس تحت دو عنوان «کوادریم» (Quadrimum) و «تریوم» (Thrivium) تدریس می‌شد. تریوم شامل دستور زبان، منطق و بلاغت و «کوادریم» شامل حساب، هندسه، نجوم و موسیقی بود [۲۱].

- در دوره نهضت اسکولاستیک، مباحث مهم معرفت‌شناسی و عقلی، آرای ارسطو و شارحان و ناقدان مسلمان آرای او به‌خصوص ابن‌سینا، ابن‌رشد و نیز تا حدودی غزالی به‌علاوه کتب طبی و علوم پایه‌ای که از مسلمانان به ارث رسیده بود، به محتوای قبلی افزوده شد و در دانشگاه‌ها تدریس گردید [۲۲]. توماس اکوئیناس از چهره‌های مهم و نیز شخصیت بارز نهضت اسکولاستیک در قرن سیزدهم است. وی در دانشگاه پاریس الهیات تدریس می‌کرد، اما نظریاتش مورد مخالفت مقامات قرار گرفت و طرد شد. پس از مرگ او به‌تدریج در طول پنجاه سال، ارزش کار وی در آشتی دادن مسیحیت سنتی با علم یونان آشکار شد. لذا مقام قدسی یافت و پس از آن تا به

- ۵- کمال جویی [۳۱]، که همراه با انضباط نفس به خصوص درباره مسیحیان دوران محکومیت تأکید شده است.
- ۶- انزوای مطلق و قطع ارتباط با هر انسانی [۳۲] برای مدت طولانی،
- ۷- محبت و عشق ورزی به هم‌نوع و مردم [۳۳]،
- ۸- تلاش و فعالیت یدی [۳۴]،
- ۹- آموزش مردم [۳۵]،
- ۱۰- آموزش فنون به کودکان و مردم [۳۶]،
- ۱۱- استنساخ آثار گذشتگان و حفظ میراث آنان [۳۷].
- اما به موازات این خصوصیات مثبت و ارزشمند، خصوصیات دیگری به همان اندازه در میان شخصیت‌هایی که تحت تعلیم و تربیت قرار داشته‌اند گزارش شده است. این خصوصیات عبارتند از:
- ۱- فساد اخلاق [۳۸]،
- ۲- افتادن در وسوسه‌ها و رویاها و خیالات جنسی [۳۹]،
- ۳- زایل ساختن عزت نفس از طریق ریاضت‌هایی که باعث ذلیل ساختن خویش، نفس و تن می‌شود، و نیز از طریق تن دادن به تکدی و گدایی [۴۰]،
- ۴- حب جاه [۴۱]،
- ۵- دوگانگی عمل و قول (مواعظ)، که مهم‌ترین جلوه آن را می‌توان دعوت مردم به آخرت‌گرایی توسط روحانیون و مقامات مسیحی، اما دنیاطلبی در عمل فردی ایشان دانست.
- ۶- دنیاگرایی با دو نمود اصلی سوء استفاده مالی، حتی با فروش وسایل قدسیین و تحمیق مردم برای ابزار ساختن و استفاده از آن‌ها [۴۲].
- خصوصیاتی نظیر مال اندوزی و تحمیق مردم به نیت مال اندوزی و کسب قدرت، دوگانگی حرف و عمل در اولیای دین و دستیابی به مقاماتی نظیر مقام قدسی (قدیس شدن) یا اسقفی یا کاردینالی بدون این‌که صلاحیت و تقوای کافی و رشد معنوی در فرد وجود داشته باشد، معمولاً در میان اقشار حاکم بر کلیسا یعنی کشیشان که بیش‌تر هم در معرض توجه و قضاوت مردم هستند، با فراوانی بالاتری ملاحظه شده است.
- فساد اخلاق در میان راهبان دیرها و مردان روحانی کلیساها در تمامی سطوح به یکسان مطرح است و حتی در میان راهبه‌ها نیز موارد زیادی در منابع تاریخی گزارش

تجربی راه یابند، به تفکر اهمیت بسیار می‌دادند و به دین نیز با اخلاص کامل عشق می‌ورزیدند و این موارد را مانع‌الجمع نمی‌دانستند. به نظر می‌رسد تعالیم راجر بیکن (۱۲۱۴-۱۲۹۱ میلادی) نقش مهمی در ظهور این گروه داشته است [۲۶]. دسته‌ای از همین گروه نیز در عالم فلسفه به این‌رشدی‌های غیرلاتینی با گرایش‌های ماتریالیستی مشهورند، و زیرکانه درصدد نفی الهیات برآمده‌اند [۲۷].

دسته چهارم، توده مردم هستند که در حقیقت از آموزش و پرورش غیررسمی کلیسا برخوردار بوده‌اند و در پایین‌ترین سطح رشد فرهنگی قرار می‌گیرند. به این دسته در حقیقت باید‌ها و نباید‌ها یا محرمات و واجبات دین تعلیم می‌شده است.

بدیهی است در هر دسته کسانی وجود دارند که با وجود این‌که از تعالیم دینی در نهادهای آموزشی بهره‌مند بوده‌اند، لزوماً افرادی مؤمن محسوب نمی‌شوند. این افراد کسانی هستند که عملاً پذیرای تعلیم و تربیت نبوده یا از آن منحرف گردیده‌اند.

حال سؤال این است که افراد هر دسته، هرگاه تعالیم ارائه شده را کاملاً بپذیرند و به آن‌ها هم عامل باشند، چگونه شخصیت‌هایی خواهند بود؛ یعنی انسان متعالی و رستگار مسیحی که مقصد نظام تعلیم و تربیت در قرون وسطی به‌شمار می‌آید، چگونه انسانی است؟ این مطلبی است که به دلیل ارتباط تنگاتنگ آن با روح تعلیم و تربیت در ادامه مطالب بررسی می‌شود.

### جستجوی روح تعلیم و تربیت قرون وسطی

برای یافتن روح تعلیم و تربیت که تعیین‌کننده چگونگی، حالت و جهت تعلیم و تربیت است، حرکتی را از ظاهر به باطن در تعلیم و تربیت قرون وسطی آغاز می‌کنیم. نمونه‌ها و محصول‌های تعلیم و تربیت هر نظام را می‌توان تجلی روح آن نظام دانست. بر همین اساس در این‌جا نیز نقطه حرکت، شمارش ویژگی‌های انسان‌های تربیت شده عصر ایمان است. این ویژگی‌ها از خصوصیات فردی به سمت خصوصیات اجتماعی مرتب شده‌اند و عبارتند از:

- ۱- اختیار کردن تجرد [۲۸]،
- ۲- پاک‌ی و طهارت اخلاق [۲۹]،
- ۳- ریاضت کشی [۳۰]،
- ۴- انضباط نفس،

- در دین مسیحیت به ترتیب عبارتند از:
- خدا: اعتقاد به تثلیث و سه جزء بودن خداوند [۴۳]، شامل آب، ابن و روح القدس.
  - نبوت: اعتقاد به هم‌ذاتی عیسی (ع) با خداوند [۴۴]؛ به طوری که عیسی (ع) همان ابن و یکی از سه جزء تثلیث است. او ماهیتی الهی دارد و از ذات خدا است و در حقیقت همان خدا به‌شمار می‌آید که به زمین آمده و کالبد حسی یافته است. از طرف دیگر، عیسی (ع) فدیة است و مصلوب شده و جان داده تا گناهان امت او بخشوده گردد [۴۵].
  - معاد: اعتقاد به رستاخیز و قیامت که از آن به برپایی ملکوت تعبیر شده است [۴۶].
  - انسان: مهم‌ترین نکات درباره انسان عبارتند از:
    - الف – ارجحیت تجرد؛ یعنی ضمن این‌که تأهل نفی نمی‌شود، تجرد برای رهروان حقیقی لازم است [۴۷] و بعدها نیز اجباری می‌شود [۴۸].
    - ب – ارزشمندی ریاضت و خفیف کردن تن به وسیله ریاضت [۴۹].
    - ج – ارزشمندی فقر [۵۰].
    - د – عشق‌ورزی به هم‌نوع به‌طور مطلق [۵۱].
    - ه – رعایت اصول اخلاقی [۵۲].

## ۲- فلسفه در قرون وسطی

- فلسفه در مسیحیت و در طی قرون وسطی، با رسالت عقلانی کردن و تبیین تعالیم اصلی مسیحیت وارد این دین شده است و بررسی آرای مطرح شده در طی این قرون نشان می‌دهد که چگونه هم و تلاش فلسفه خدمت به دین و ایمان بوده است [۵۳]؛ به طوری که در حقیقت، تبدیل به علم کلام شده است. فهرست عناوین موضوعات مورد بحث فلاسفه قرون وسطی این امر را نشان می‌دهد:
- ۲- الف) هستی‌شناسی. مباحث مطروح در این بخش عبارت است از:
    - اثبات وجود خداوند،
    - صفات خداوندی،
    - اقنوم سه‌گانه: احد، عقل، نفس،
    - Logos و کلمه بودن مسیح (ع) و تجسد ایشان،
    - یک‌گوهری، همانند‌گوهری و دگرگوهری مسیح (ع) و خداوند،

شده است. اما ویژگی‌های مثبت درباره ساکنان دیرها، یعنی راهبان و راهبه‌ها بسیار بیش از مقامات کلیسایی بوده است. در مجموع نیز در تمامی اقشار، طهارت، پاکی و سلامت ایمانی – اخلاقی بسیار بیش از موارد ناپاکی و انحراف بوده است. تنها حالتی که حتی پاک‌ترین‌ها نیز به راحتی از آن خلاصی نیافته‌اند، خصوصیتی نظیر کلنجار و دیگری مداوم با وسوسه‌ها و خیالات جنسی است. مجدداً تأکید می‌شود که گزارش خصوصیات نظیر لغزش اخلاقی، فساد، یا زایل ساختن عزت نفس، افتادن در وسوسه‌ها و عدم خلاصی از آن‌ها تا پایان عمر و دوگانگی قول و فعل لزوماً مربوط به افراد ناصالح نیست، بلکه بدین دلیل در فهرست ویژگی‌های انسان‌های تربیت شده قرون وسطی ذکر شده‌اند که حتی درباره برخی برجستگان این نظام تعلیمی – تربیتی نیز گزارش شده است. به همین دلیل نیز تأمل در ماهیت این نظام تربیتی ضروری می‌نماید و این سؤال را مطرح می‌سازد که چرا به شهادت تاریخ، تربیت شدگان نظام دینی قرون وسطی، دارای چنین خصوصیات هستندی و آیا اتصاف به این خصوصیات پایان فرایندی نیست که آبشخور، آن مبانی تعلم و تربیت قرون وسطی است؟

## مبانی تعلیم و تربیت در قرون وسطی

برای شناخت آنچه به نام دین و تعالیم دین مسیحیت، مبانی تعلیم و تربیت در قرون وسطی قرار گرفته است باید سه مطلب مورد بررسی قرار گیرد:

- ۱- تعالیم دین مسیحیت برای شناخت اساسی‌ترین باورها و دیدگاه‌ها درباره انسان و عالم،
- ۲- فلسفه قرون وسطی برای شناخت روح اندیشه و موضوعات مورد توجه در آن عصر،
- ۳- هنر قرون وسطی از آن نظر که هنر وسیله ابراز خویش، باورها، اعتقادات و آرمان‌ها است. برای یافتن حساسیت‌ها، ارزش‌ها و آرمان‌های عصر ایمان، شناخت هنر این عصر می‌تواند روشنگر و مفید باشد.

### ۱- تعالیم دین مسیح (ع)

در هر دین، چهار محور اساسی وجود دارد که شناخت آن‌ها درک مفاهیم اصلی و پیام‌های آن دین را مقدور می‌سازد. مهم‌ترین مطالب درباره هر یک از این محورها

حاکمیت و انتشار هر چه بیش تر دین، نیاز به تبلیغ و وجود کلیساها، استفاده هر چه افزون تر از هنرهای مختلف، اعم از معماری، نقاشی و... را ضروری ساخت [۵۹].

ابتدا هنر مسیحی از سبک رومی اما با مضامین متفاوت استفاده می‌کرد، اما به تدریج تفاوت‌های بسیار اساسی جهان‌نگری مذهبی با جهان‌نگری دوران شرک، باعث گردید که تغییر جهتی بنیادین در سبک و مضامین پدید آید و «از ناتورالیسم یونانی - رومی طبیعت‌زدایی شود» [۶۰].

در گذار از هنر شرک و نمادهای آن به سمت هنر مسیحی، مرحله‌ای وجود دارد که نمادهای رایج در هنر شرک برای بیان مضامین دینی به کار رفته است؛ نظیر این که «در یکی از آرامگاه‌های کوچک مسیحی متعلق به پیروان دین روم در زیر کلیسای سان پیترو، عیسی در هیأت آپولون دیده می‌شود که اسب‌های گردونه آفتاب را در آسمان‌ها به تاخت می‌برد» [۶۱]. چنین تصویری از مسیح (ع) در اذهان مردم ساده‌اندیشی که تازه به دین مسیحیت گرویده بودند، بسیار قابل پذیرش بود [۶۱]. اما بعدها نیز بعضی از عناصر و مظاهر هنر شرک در هنر مسیحیت باقی ماند. تصویر چوپان نیکوکار که از مظاهر اصلی هنر مسیحی است، «مستقیماً از مجسمه تاناگرا تقلید شده که مرکوریوس را در حال حمل یک بز نشان می‌دهد» [۶۲]. یا پسرکان بالدار زیبارو که «کوپید» نامیده می‌شوند، «و زمانی با عشق و شهوات جنسی مربوط می‌شدند، به پیشگامان کروبیان مسیح تبدیل شده‌اند. به این ترتیب، موضوعی کاملاً مربوط به دوران ما قبل مسیحی با مضامینی عاشقانه، به نمادهایی مسیحی تبدیل شده است.» [۶۳]

#### موضوع‌های هنر قرون وسطی

۱- ترسیم چهره مسیح (ع) که در دوره محکومیت دین و دوره پس از رسمیت آن با هم بسیار متفاوتند. در دوره محکومیت، چهره مسیح (ع) چهره یک فیلسوف یا آموزگار یا یک چوپان نیکوکار است؛ اما این چهره در دوران حاکمیت، به تدریج تبدیل به مسیحی با خصوصیات امپراتور، چون هاله‌ای گرد سر [۶۴]، ردای ارغوانی (ردای امپراتوران) بر دوش، تاج و

وجود و عدم،  
حدوث و قدم عالم،  
سلسله مراتب وجود از خدا تا عالم طبیعت که بحث از طبیعت را هم شامل می‌شود،  
کلیات (با تکیه بر آرای افلاطون و ارسطو در وجود کلیات)،  
از خیر و شر.  
۲- (ب) انسان‌شناسی. مباحث مورد توجه ذیل این محور عبارتند از:  
قوای انسان نظیر نفس (پسوخته) (Psyche)، جان (پنوما) (Pneuma) و ماده (هوله) (Hylo)،  
انواع معرفت در انسان،  
مراحل معرفتی و مراتب معرفتی انسان،  
اصالت معرفت ایمانی (داده‌های وحی و اشراق) در مقابل اصالت عقل،  
انواع عقل در انسان،  
خلود انسان،  
فطرت انسان،  
هبوط انسان و گناه او.

رابطه دین و فلسفه نیز همواره مورد توجه و بحث بوده است. یک مورد نیز گرایش عرفانی در میان فلاسفه گزارش شده است. این فیلسوف شاگرد آلبرت کبیر، و معتقد به تفکر نو افلاطونی با نگرشی کاملاً عارفانه بوده است [۵۴].

#### ۳- هنر قرون وسطی

هنر در دوران پیش از مسیحیت در روم و یونان، همواره با فرهنگ شرک و فرهنگ برهنگی ملازم بوده است [۵۵]. از طرف دیگر، هنر از مهم‌ترین ابزارهای انتقال پیام است و همین امر، مسیحیت را در استفاده از آن‌گاه دچار تعارضاتی کرده است: از یک طرف نگاهی بدبینانه به هنر به واسطه صحنه‌های مستهجنی که به نام هنر به شکل مجسمه، نقاشی، نمایش یا تئاتر در معرض دید عموم قرار می‌گرفت [۵۶] و از طرف دیگر، مزایا و ضرورت استفاده از آن. اما بدیهی است که سرانجام ضرورت‌ها بر بدبینی‌ها چیره می‌شوند و لذا ممنوعیت تمثال‌سازی [۵۷] نیز که زمانی بسیار جدی بود، بنا بر ضرورت آموزش دین جدید به بی‌سوادان [۵۸] به تدریج سست شد و تندیس‌هایی از مریم (ع) و فرزندش، قدیسین و... ساخته شد. در دوران

مسیح - پسر خدا - نجات‌دهنده» [۶۲].

- طاووس‌ها: نماد ابدیت

- صلیب جواهر نشان: نماد تبدیل مسیح [۶۷].

آنچه بعدها در هنر رخ می‌نماید، بسیار اهمیت دارد و تأثرات هنر مسبین نوع رابطه کلیسا و حکومت است؛ بدین‌نحو که مسیح، تصویری شاه‌گونه می‌یابد و امپراتور تصویری مسیح‌گونه. هر دو ردای ارغوانی امپراتوری به تن دارند. مسیح دیگر چوپان نیست، بلکه یک فرمانروا است و متقابلاً امپراتور یک قدیس است. هر دو هاله بر دور چهره و سر دارند و کلیسا در کنار حکومت ترسیم می‌شود.

### نتیجه‌گیری

#### بررسی پیام‌ها و آثار پنهان مبانی تعلیم و تربیت قرون وسطی

با شناخت محتوای مبانی تعلیم و تربیت قرون وسطی، باید بتوان فرهنگ حاکم بر این عصر را در ذهن تصویر کرد. بر ایند محتوایی این سه محور را می‌توان مبانی اصلی تعلیم و تربیت قرون وسطی نیز دانست و روشن است که تعلیم و تربیت بر پایه همین محتوا بنیانگذاری می‌شود. این‌که این مبانی و کیفیت محتوایی آن‌ها در عمل به چه تأثیری منجر می‌شود، موضوعی است که در این جا مورد بررسی و تحلیل قرار می‌گیرد. برای این کار آنچه از خلال محتوای مبانی تعلیم و تربیت قرون وسطی قابل دریافت است، ارائه می‌شود.

#### پیام‌ها و آثار عملی تعالیم دینی مسیحیت بر فرایند تعلیم و تربیت

۱- طرح هم‌گوهری و هم ذاتی عیسی (ع) و خداوند، از یک طرف، یک انسان را از طبیعت انسانی‌اش خارج و مبدل به خدا می‌کند [۷۲] و از طرف دیگر، خداوند به شکل یک انسان در زمین ظهور می‌یابد. این کار فرود خداوند از مقام خدایی و بالا بردن یک انسان به مقام خدایی است و بدین ترتیب حقیقت وجودی هر دو، خدا و انسان تحریف شده است.

۲- با طرح الوهیت مسیح (ع) و نیز حتی مادر خدا و همسر خدا نامیدن مادر ایشان، انسان مسیحی دچار مشکل جدی می‌شود و آن، فقدان الگوی مناسب برای تقلید صحیح است؛ زیرا میان انسان و الگوی او باید سنخیت

نشانه‌های دیگری حاکی از سرکردگی و حتی حذف ریش از صورت می‌شود [۶۵].

۲- تثلیث که با تکرار سه باره چوپان نیکوکار یا قرار دادن سه چیز در کنار هم ارائه می‌شود؛ نظیر این‌که «دست خداوند و کبوتر در میان ابرها با صلیب در یک محور قرار می‌گیرند و هر سه با هم نماد تثلیث می‌شوند» [۶۶].

۳- تاک انگور و شراب‌گیری که سرچشمه خون‌رهایی بخش مسیح (ع) است [۶۷].

۴- امپراتور، به شکل قدیس یا «شاه-کشیش» در حالی که در تصویرها، حالت مرکزی و محوری دارد. دارای گوی به علامت فرمانروایی بر زمین و صلیب به علامت مسیحیت است. در اطراف او شخصیت‌های دینی نظیر پاپ و نیز شخصیت‌های سیاسی، یعنی کارگزاران شماره یک حکومتی براساس سلسله مراتب و ترتیب معین ایستاده‌اند [۶۸] و بدین ترتیب رهبران کلیسا زیر دست و تابع امپراتورند. ترسیم این تصاویر به‌خصوص در روم شرقی کاملاً رایج و جاری بوده است.

۵- نمایش ادغام تشریفات دربار و تشریفات سیاسی با تشریفات آیینی کلیسا [۶۹].

۶- ترسیم داستان‌های دینی، ترسیم انبیا (ع)، کروبیان، ملائکه و سرانجام خداوند. در یک اثر، خداوند پس از جریان خوردن میوه ممنوع در حالی که به شکل پیر مردی با عصا و ردای بلند ترسیم شده با خشم به سمت آدم و حوا اشاره کرده، آن‌ها را توبیخ می‌کند [۷۰].

۷- مریم (ع) و فرزندش که گاهی نیز تصویر همسر امپراتور به‌عنوان همراه مریم (ع) و پیشکش‌کننده هدیه به کودکش ظاهر می‌شود [۷۱] و تصویری مقدس می‌یابد.

علاوه بر این‌ها، هنر مسیحیت دارای نمادهای معینی است که برای ابلاغ پیام‌ها از آن‌ها استفاده می‌شود؛ مانند: - کبوتر سفید: نماینده روح آزاد شده از زندان این جهانی،

- شاخه نخل: مژده پیروزی،

- شاخه زیتون: مظهر صلح،

- ماهی: بدان سبب که واژه یونانی i - ch - th - u - s

متشکل از حروف اولیه جمله‌ای است به معنای «عیسی

همه کسانی است که مشتاق هدایتند، در حالی که چنین عارضه‌ای حتی در میان خواص نیز تأثیرات بسیار سویی برجای می‌گذارد؛ زیرا هر دستورالعملی که مبتنی بر نادیده گرفتن جنبه‌ای حقیقی از وجود انسان باشد، سرانجام به شکست و عواقب سوء می‌انجامد.

۵- ارزشمندی ریاضت و خفیف کردن جسم که از ارکان اصلی خودسازی است، بدون انکار نتایج مثبت آن که لازمه یک رشد معنوی است، به دلیل نداشتن معیار و مرز مشخص، بعدها به چنان حدی می‌رسد و در زمینه‌هایی اعمال می‌شود که به شدت عزت نفس و کرامت انسانی فرد ریاضت کشیده را جریحه دار می‌سازد. یکی از عجیب‌ترین این نمونه‌ها، شخصیتی به نام «سمعان عمودی» از رهبانان شرق است [۷۵].

چون برای ریاضت کشی، بدون حد و مرز، مدارک دینی وجود دارد، کلیسا نمی‌تواند آن را نفی کند؛ نظیر این‌که فقر و تفاخر به آن، راهبان را در موارد بسیاری به تکدی می‌کشاند، بدون توجه به این‌که تکدی یعنی سؤال و تقاضا از افراد دیگر، اعم از صالح و ناصالح شکننده انسانیت انسان و خوار کردن او است.

۶- اعتقاد به گناهکاری ذاتی انسان [۷۶] که به‌خصوص توسط قدیس اگوستین به‌شدت بر آن تأکید شده، باعث ارائه تصویری منفی از انسان می‌شود و این حداقل تأثیری است که می‌تواند داشته باشد. وجود چنین تصویری از انسان به نوبه خود باعث تولید احساس منفی در خویشتن انسانی [۷۷] و نیز اعمال روش‌هایی مبتنی بر اصلاح ذات گناهکار در امر تربیت است [۷۸].

### فلسفه قرون وسطی و تعلیم و تربیت

فلسفه در این دوره دچار مشکل است؛ زیرا سرانجام مقولات اساسی مانند «ثلیث، تجسد و استخلاص» فدیة شدن مسیح (ع) برای بازخرید گناهان قوم» [۷۹] بدون توضیح باقی می‌ماند و «... هیچ نوع تفکر فلسفی وجود ندارد که بتواند دلیلی ضروری به نفع حقیقی از این نوع اقامه کند» [۷۹].

روشن است که نمی‌توان مدعی بود عقل توان جولان در هر زمینه را دارد. عقل در امور بسیاری به «نمی‌دانم» می‌رسد و از نیل به گنه امور عاجز می‌شود و به این عجز اعتراف می‌کند. البته این امر اشکالی هم ایجاد نمی‌کند،

باشد. هرگاه عیسی (ع) یا مریم (ع) -اولی‌الگوی مرد مؤمن و دومی‌الگوی زن مؤمن- به واسطه خدا بودن، با مقلدینشان سنخیت وجودی نداشته باشند، هرچند انسان خود نیز آگاه نباشد، در فرایند الگوپذیری و مدل‌برداری دچار سرگردانی و شکست می‌شود.

۳- تجزیه خداوند و معرفی او به‌عنوان موجودی دارای سه جزء، عملاً محدود ساختن و گرفتن صفت لایتناهی از خداوند و خدشه‌دار کردن وحدانیت است. ثلثیت، موجب ایجاد تصویری محدود و دارای نقص از خدا در انسان مسیحی می‌شود و نیاز و میل انسان در اتصال و تکیه به موجودی لایتناهی و واحد، عملاً عقیم می‌ماند.

۴- تأکید بر مجرد و آن را شرط رشد و حتی شرط ورود در وادی روحانیت قرار دادن، مبین آن است که حقیقت خاکی بشر درست شناخته و تحلیل نشده است. حاصل انکار چنین سائقی - اگر از اقلیتی بگذاریم - یا مستقیماً به انحراف می‌انجامد، کما این‌که موارد بسیار زیادی از ترویج فساد در میان روحانیون و در دیرها گزارش شده است، یا شخص را به واسطه مواجهه دائم با خواهش نفس و وسوسه، دچار آشفتگی و توجه به رویاها و تخیلات جنسی، بسیار بیش از یک فرد متأهل می‌سازد؛ به‌طوری‌که حتی در تجارب و جذبه‌های عارفانه‌ای نیز که برای ایشان پیش می‌آید، ردپای چنین میلی به چشم می‌خورد و در نوع ارتباطی که تلاش دارند تا با حضرت مسیح (ع) برقرار کنند، به چنین جنبه‌هایی می‌رسند [۷۳]. حتی در مورد راهبه‌ها، عملاً نوع ارتباطی که در مراتب بالای روحانیت با مسیح (ع) برقرار می‌کنند، ارتباط همسری است، نه ارتباط مرید و مرادی.

بدین ترتیب، آنچه به‌عنوان امری مزاحم رشد روحی منع شده، وارد روحانی‌ترین حالات و تجارب انسان شده است؛ یعنی با این‌که چنین تجاربی باید از شائبه جنسیت به هر شکل خالی باشد، تحت الشعاع آن قرار می‌گیرد.

البته این حکم مطلق نیست و شخصیت‌هایی نظیر قدیس فرانسیس که لقب مسیح دوم را به او داده‌اند و بسیاری دیگر از مقدسین از شائبه چنین اموری پاک بوده‌اند و چه بسا به همین دلیل نیز به ریاضت‌هایی سخت‌تر پرداخته‌اند [۷۴]؛ اما توجه شود که صحبت از ارائه یک روش زندگی و چگونه بودن برای تمامی مردم و

این امر تمامی مقدسین، موجودات ماوراءالطبیعه و در رأس آنها روح القدس و حتی خداوند را نیز شامل می‌شود. خداوند به شکل پیرمردی خشمگین ترسیم و تجسم می‌شود و این یعنی خدا را در شکل انسان نمایاندن. از طرف دیگر مسیح و روح القدس نیز ترسیم شده‌اند و با این وصف، هر سه جزء تثلیث تصویر می‌شوند.

ریشهٔ این عمل، به الهیات و فلسفه مسیحی باز می‌گردد. آن‌جا که خدا، پدر، و مسیح پسر خدا است و مسیح حتی تجسم خداوند محسوب می‌شود که در زمین راه می‌رود. یعنی آنچه را الهیات بیان کرده، هنرمند نیز نقش کرده است. اما دست زدن به چنین کاری می‌تواند ایجادکنندهٔ اشکالات زیر باشد:

– مهم‌ترین اشکال این است که اصولاً ذهن مؤمن مسیحی نمی‌تواند دریافت دقیق و کاملی از معنویت و عالم ماوراءالطبیعه داشته باشد، زیرا هیچ چیز حتی خدا صرفاً متعلق به عالم بالا باقی نمانده و همه چیز تجسم مادی یافته است.

– ترسیم هرچیز و نمایاندن همه چیز به راحت‌ترین شکلی که برای بیننده آشنا است، او را تا حدی در ظاهر متوقف می‌کند، در حالی که در دین که پایه‌اش بر معنویت است، بیش‌تر پیام‌ها قابل نمایش و ترسیم نیست. با گفتن و توضیح دادن تا حدودی، ولی با نقاشی و تصویر نمی‌توان معنویت را چندان نمایان ساخت و بسیاری از مسائل را دقیقاً به همین خاطر نمی‌توان و نباید نقاشی کرد. – مسیحیت در فرهنگ و جامعه‌ای رشد کرد که قرن‌ها خدایان و مقدسات و علایق خویش را با نقاشی و به‌خصوص مجسمه‌ها معرفی و ستایش می‌کرد. استفاده از همین روش توسط مسیحیت، باعث می‌شود که مسیحیت به‌طور ماهوی از فرهنگ شرک متمایز نشود و در اعماق ضمیر مردم هنوز وجوه اشتراکی میان مسیحیت و فرهنگ شرک باقی بماند. استفاده از چنین سمبل‌هایی در آموزش تعالیم دین، اگر چه ابزار مفیدی در ارائه پیام‌ها به‌شمار می‌رود، اما این پیام اساسی را که همه چیز لزوماً مادی نیست؛ بلکه فقط باید با نشانه‌ها به سراغش رفت، خدشه‌دار می‌سازد.

۲- هنر به واسطه استفاده از انواع زینت‌ها، همواره در خطر ترویج تجملات قرار دارد و این چیزی است که در هنر قرون وسطی رخ داد. آنچه مسیحیان انقلابی و مشتاق

بلکه مشکل زمانی روی می‌نماید که عقل به اموری مخالف و ناقص تعالیم دینی برسد [۸۰]. نمی‌توان انکار کرد که در تمامی ادیان، بخشی تعبدی وجود دارد؛ اما اگر اندیشیدن و غور در مبانی و اصول و احکام یک دین نباشد، معیار تشخیص آنچه به نام دین، وارد دین می‌شود و گاه آن را با خرافه آلوده می‌سازد، چه خواهد بود؟ عقل و نگاهی عقلانی به دین در تمامی سطوح معرفتی آن، از جمله موانع بر سر این خطر است و لذا در قرآن و منابع حدیثی اسلام، تأکید بسیار بر عقل و اولی‌الالباب وجود دارد که در این‌جا مورد بحث نیست؛ لکن آنچه قرون وسطی و فلسفه آن را از این حیث متمایز می‌سازد آن است که عقل به‌جز مواردی که در آن‌ها به «لاادری» می‌رسد، در موارد دیگر تلاش عقل به تناقض می‌انجامد و بدین‌علت حتی اکویناس نیز به پذیرش تعبدی محض برخی از اصول دین توسط مؤمنان حکم می‌کند [۸۱]. با توجه به ماهیت الهی دین مسیحیت، این امر را باید ناشی از تأثیر عمیق کیش‌ها و اعتقادات بیرون از مسیحیت در محتوای آن و تبدیل آن‌ها به مقدسات دید. در این میان تأثیر چنین شرایطی بر تعلیم و تربیت عبارت خواهد بود از:

– ترویج روحیه تعبد به جای اندیشیدن در تمامی سطوح،  
– عدم شناخت و تمایز مواردی که تعبد در آن‌ها لازم است و مواردی که تعبد در آن‌ها ضروری نیست.  
– وجود زمینه تردید و تزلزل ایمانی در افرادی که نتوانند خود را به‌گونه‌ای در این موارد مجاب سازند و نهادینه نشدن مبانی اعتقادی در ایشان.  
این موارد جزء ویژگی‌های تعلیم و تربیت در قرون وسطی هستند.

### تأثیر هنر قرون وسطی بر تعلیم و تربیت

استفاده از هنر در ترسیم چهره‌ها، شخصیت‌ها، روایات، و مضامین دینی در ابلاغ پیام به مردم به‌خصوص بی‌سوادان و کم‌سوادان مؤثر است و تا حدی مشکل کمبود آموزش، کلاس، کتاب و مبلغ را حل می‌کند. به نظر می‌رسد در میان سه دین یهودیت، مسیحیت و اسلام، مسیحیت بیش‌ترین استفاده را از این وسیله کرده، اما روش کار و گستره‌ای که ترسیم شده، جای تأمل دارد:

۱- هنرمند مسیحی اجازه یافته تمامی شخصیت‌ها و موجودات را نقاشی کند؛ یعنی به آن‌ها تجسم مادی دهد که

۵. آکادمی، نام مدرسه افلاطون در آتن است که در آن به تدریس فلسفه اشتغال داشته است.
۶. گاردنر، هلن، هنر در گذر زمان، ترجمه محمد تقی فرامرزی، انتشارات نگاه، تهران، ۱۳۷۰، چاپ دوم، صص ۲۲۲ - ۲۲۱.
۷. کلیسا یا ا کلیسا به معنی محفل (تاریخ تمدن، ویل دورانت، ج ۴، ص ۲۵۸).
۸. ژیلسون، اتین، روح فلسفه قرون وسطی، ترجمه علی داوودی، مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی و شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۷۰، چاپ دوم، فصل دوم.
۹. دورانت، ویل، ج چهارم، ص ۱۲۲۴.
۱۰. صفا، ذبیح الله، ص ۶.
۱۱. سکایا، ن. پیگولو، شهرهای ایران در روزگار پارتیان و ساسانیان، ترجمه عنایت... رضا، شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۶۷، چاپ اول، ص ۴۹۲.
۱۲. آریان‌نیم، به تفکری اطلاق می‌شود که معتقد به تفاوت گوهر و ذات خداوند و مسیح (ع) است و مسیح را دارای طبیعت مادی و بشری می‌داند.
۱۳. سکایا، ن. پیگولو، ص ۴۸۶ و صفا، ذبیح الله، صص ۸ و ۷.
۱۴. صفا، ذبیح الله، ص ۱۲.
۱۵. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۱۲۳۷.
۱۶. رنان، کالین، ا. تاریخ علم کمبریج، ترجمه حسن افشار، شرکت نشر مرکز، تهران، ۱۳۶۶، چاپ اول، صفحه ۳۶۵. نیز مراجعه کنید به
- Dicticaary of Philosophy, edited by Dagobert D. Runes  
Philosophic Library, NewYork, 1960, pp.16-17.
17. Ulich, Robert (Harvard University), History of Educational Thought, D. Van Nostrand Company, NewYork. 1968, p.95 نیز ببینید Curtis S.J. & Boulwood M.E.A, A short history of educational ideas, University Tutural Press LTD, 1975, p.98.
18. Nakostin Mehdi, The history & philosophy of education (University of Colorado), The Ronald Press Company, NewYork, 1965.
۱۹. آریستیدیس، یوستین شهید و تاتیان از جمله مدافعان بوده‌اند.
۲۰. صفا، ذبیح الله، صص ۱۲ و ۱۰.
۲۱. واضع تریویوم (سه گانه) و کوادریوم (چهارگانه) یک اسپانیایی به نام ایسیدوروس سویلی (۶۳۶-۵۶۰ میلادی است. که در یک مجموعه نامنظم، گزیده‌ای از عبارات کتب مختلف از مؤلفان مشرک و مسیحی در موضوعات مختلف گردآورده بود. (تاریخ تمدن، ویل دورانت، ج ۴، صص ۱۲۰-۱۱۹)
۲۲. از سخنرانی دکتر کریم مجتهدی، انجمن حکمت و فلسفه. ۳۰ مهرماه ۱۳۷۰.
۲۳. رنان کالین، ا. ص ۳۶۵، نیز به ژیلسون، اتین، عقل و وحی، ترجمه شهرام بازوکی، چاپ دوم، انتشارات گزوس، تهران، ۱۳۷۸، صص ۷۶-۷۱ مراجعه شود.
۲۴. در کتاب عقل و وحی در قرون وسطی، نویسنده اتین ژیلسون،

رشد در قرون اولیه با سادگی تمام نقاشی می‌کردند، سرانجام به نقاشی مظاهر تجمل انجامید و این خود به طریقی قلب ارزش‌های اصیلی است که مسیحیت اساساً مبلغ آن‌ها بوده است. برای بیننده‌ای که به تمامی آثار هنری در مراکز دینی به‌عنوان آثار دینی می‌نگرد، به تدریج جانشینی ارزش‌ها صورت می‌گیرد و تجمل به‌عنوان مظهر شکوه و ارزش شناخته می‌شود [۸۲].

۳- قدیس ساختن امپراتور و مسیح گونه کردن وی، از یک طرف مسیح و نماینده او یعنی کلیسا را در ستم حکومت بر مردم، که ذاتی هر حکومت ناقص است، شریک می‌کند و از طرف دیگر به واسطه تقدیس حکومت توسط کلیسا، به ستم جنبه ایمانی می‌دهد. به علاوه مؤمن را به دلیل وصل کردن ستم به دین و معتقدات، به سکوت و پذیرش می‌کشاند و روح مبارزه علیه بی عدالتی را در او می‌شکند.

با بررسی تأثیرات قهری تعالیم دینی، فلسفه و هنر در قرون وسطی، اینک می‌توان به این سؤال که روح تعلیم و تربیت قرون وسطی چیست، پاسخ داد:

روح تعلیم و تربیت قرون وسطی که حالت و جهت تعلیم و تربیت را تعیین می‌کند، بر ایند همین تأثیرها است؛ یعنی به زبان ساده‌تر در متن تعالیم رسمی و شعارهای دینی و نیز توضیحات اساتید، معلمان و کشیشان به‌طور پنهان، آنچه محتوای واقعی، کیفیت و جهت تعلیم و تربیت را معین می‌کند، همین تأثیرهای قهری است که کمابیش در رفتار و نحوه زندگی مریبان و متعلمین بروز می‌کند؛ متعلمانی که به اصول دینی خویش باور دارند و در معرض فضای خاص فلسفی و هنری دوران خویش نیز قرار دارند. آیا خصوصیتی که در ابتدای بحث درباره محصولات تعلیم و تربیت قرون وسطی به آن پرداختیم، خود حجتی بر بروز این عوارض نیست؟

## منابع

۱. فروغی، محمدعلی، سیر حکمت در اروپا، انتشارات زوار، تهران، ۱۳۶۶، چاپ چهارم، جلد اول، صص ۸۲ و ۸۴
۲. دورانت، ویل، تاریخ تمدن، سازمان انتشارات انقلاب اسلامی، تهران، ۱۳۶۷، ج سوم، ص ۶۵۴.
۳. دورانت، ویل، ج سوم، صص ۶۹۳-۶۹۲.
۴. صفا، ذبیح الله، دانش‌های یونانی در شاهنشاهی ساسانی، چاپخانه نگین، تهران، ۱۳۳۰، ص ۱۰.



۵۰. رساله یعقوب، باب ۲، آیه ۵.
۵۱. در انجیل لوقا، باب ۶ آیات ۳۶ - ۲۹ از حضرت مسیح (ع) جملاتی این‌گونه نقل شده است: «هرکه شما را لعن کند برای او برکت بطلید و برای هرکه با شما کینه دارد، دعای خیر کنید و هرکه بر رخسار تونزد دیگری را نیز به سوی او بگردان و کسی که ردای تو را گیرد، قبا را نیز از او مضایقه نکن....»
۵۲. در انجیل لوقا، باب ۶ مواردی از این فرامین اخلاقی قابل ملاحظه است.
۵۳. دکتر اعوانی معتقد است: فلسفه و الهیات قرون وسطی بر تنزیه ذات الهی و عدم تشبیه او تأکید دارد و در حقیقت الهیات تنزیهی است (سلسله درس‌های تاریخ فلسفه مسیحی در قرون وسطی).
۵۴. این فهرست پس از مطالعه آرای فلسفی مطرح در قرون وسطی با مراجعه به کتاب روح فلسفه قرون وسطی، کتاب عقل و وحی در قرون وسطی و نیز با استفاده از سلسله درس‌های دکتر اعوانی تهیه شده است.
۵۵. گاردنر، هلن، صص ۱۲۷-۱۲۶.
۵۶. دورانت، ویل، ج ۳، ص ۱۵۶.
۵۷. گاردنر، هلن، ص ۲۵.
۵۸. گاردنر، هلن، صص ۲۳۳-۲۳۲.
۵۹. گاردنر، هلن، ص ۲۲۸.
۶۰. گاردنر، هلن، ص ۲۲۱.
۶۱. گاردنر، هلن، ص ۲۲۹.
۶۲. دورانت، ویل، ج ۳، ص ۷۰۴.
۶۳. گاردنر، هلن، ص ۲۳۲.
۶۴. هاله گرد سر، از سنت‌های ایران باستان است و در اصل به معنای نازل شدن شخص مفخم از خورشید بوده است و منشأ و مقام خداگونه نیز از همین جا سرچشمه می‌گیرد. (هنر در گذر زمان، صص ۲۴۳-۲۴۲).
۶۵. گاردنر، هلن، صص ۲۳۸ و ۲۲۳.
۶۶. گاردنر، هلن، ص ۲۳۸.
۶۷. گاردنر، هلن، ص ۲۳۴.
۶۸. گاردنر، هلن، صص ۲۴۱ و ۲۸۵.
۶۹. گاردنر، هلن، ص ۲۴۲.
۷۰. گاردنر، هلن، ص ۲۸۵.
۷۱. گاردنر، هلن، ص ۲۴۳.
۷۲. در انجیل، مسیح (ع) خداوند خوانده می‌شود.
۷۳. به این اظهارات توجه فرمایید:
- «پیتر دامیانی که از زاهدان گوشه نشین معروف است، در پایان عمری که مثل یک تن از قدیسان گذرانیده بود، می‌گفت: من که اکنون پیرمردی شده‌ام، می‌توانم بی‌هیچ گزندی به صورت چروکیده عجوزه‌ای تار چشم نظر افکنم با این همه از دیدن چهره‌های خوشایند و آراسته اجتناب می‌ورزم، آن سان که کودکان از آتش احتراز می‌جویند. تقو بر این دل هرزه گرد من که قادر نیست اسرار «کتاب مقدس» را با صدفبار خواندن محفوظ دارد، و حال آن‌که بیکری را که فقط یک بار دیده است، از لوح
- ترجمه شهرام یازوکی مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه)، تهران، ۱۳۶۷، مطالب بسیار مفید و روشنگری درباره این دسته ارائه شده است.
۲۵. ژیلسون، اتین، عقل و وحی در قرون وسطی، چاپ دوم، صص ۶۴-۶۳، نیز بنگرید به:
- Griese, Arnold A. "Your philosophy of education, what is it?" Goodyear Publishing Company, California, 1981.
۲۶. اکو، امبرتو، نوبنده کتاب، «نام گل سرخ» ترجمه شهریار طاهری، انتشارات شبایز، تهران، ۱۳۶۸، چهره مجسم این گروه را در شخصیت قهرمان کتاب خود به خوبی به تصویر کشیده است.
۲۷. ژیلسون، اتین، عقل و وحی در قرون وسطی، صص ۴۴-۴۱.
۲۸. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۵۸ و ۵۹، ۷۰۱.
۲۹. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۶۸۱.
۳۰. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۷۶-۷۴.
۳۱. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۷۰۱.
۳۲. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۷۷ و صص ۶۶۹-۶۶۸.
۳۳. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۱۱۰۴.
۳۴. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۷۶-۷۵.
۳۵. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۶۸۶.
۳۶. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۶۳۲.
۳۷. دورانت، ویل، ج ۴، ص ۱۲۲۶.
۳۸. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۶۷۲، ۶۸۳، ۶۹۳، ۸۰، ۶۰۱.
۳۹. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۷۷-۷۶.
۴۰. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۷۷-۷۶ و ۶۶۹-۶۶۸.
۴۱. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۷۰۰ و ۷۰۷.
۴۲. دورانت، ویل، ج ۳، ص ۷۷۲.
۴۳. در جای جای انجیل به «خدای پدر» و «عیسی مسیح خداوند» اشاره دارد. از جمله در «رساله پولس رسول به افسسیان باب ۶ آیه ۲۴». و «نامه پولس رسول به قرنتیان، باب اول، آیه ۳ و ۴».
۴۴. ضمن این‌که در الهیت مسیح و تثلیث تمامی نحلتهای فکری مسیحی اشتراک نظر دارند، اما در نحوه و چگونگی ارتباط و نسبت مسیح (ع) با خدا، سه دیدگاه وجود دارد: نظریه یک گوهری که خدا و مسیح (ع) از یک گوهر و یکی هستند (نظریه کلیسا)، نظریه همانند گوهری که خدا و مسیح (ع) از نظر گوهر و ذات همانندی دارند ولی یکی نیستند (نظریه اریکن فیلسوف) و نظریه دگرگوهری که خدا و مسیح را متفاوت می‌دانند و مسیح را مخلوق خدا و دارای طبیعت مادی و بشری می‌دانند (نظریه آریوس - آریانیسم).
۴۵. انجیل یوحنا، باب ۱۰، آیات ۱۱ و ۱۰، نامه پولس به رومیان، باب ۴، آیات ۲۴ و ۲۵.
۴۶. ملکوت همزمان با ظهور و رستاخیز مسیح (ع) خواهد بود. برای مثال به رساله یعقوب، باب ۵، مراجعه کنید.
۴۷. نامه پولس به قرنتیان، باب ۷، آیه ۱ و ۲.
۴۸. دورانت، ویل، ج ۴، صص ۵۹ و ۶۹۳.
۴۹. بررسی تاریخ زندگی حضرت مسیح (ع) در انجیل، به خصوص انجیل لوقا این ارزشمندی و ارزش‌گذاری را نشان می‌دهد.

نیز ستونی بلندتر تا آنکه مسکن دائمی خود را برفراز ستونی به بلندی هجده متر قرارداد. محیط این ستون در رأس بیش از یک متر نبود، سمعان سی سال متوالی در این نقطه بلند در معرض باران و آفتاب و سرما زیست، مریدانش، به کمک یک نردبان، برایش غذا می بردند و کثافاتش را می زدودند. او خود را با ریسمانی به آن ستون بسته بود. ریسمان در گوشش فرو رفته و آن را گندانده بود و بدبو و پراز کرم کرده بود. سمعان کرم‌هایی را که از بدنش فرو می افتادند برمی داشت و برسرجایشان می گذاشت می گفت: آنچه را که خدا به شما داده است، بخورید».

۷۶. «بلی، از لحظه‌ای که نطفه من در رحم مادرم بسته شد آورده به گناه بوده‌ام» مزامیر، باب ۵۱، آیه ۵.

۷۷. «انسان چه ارزشی دارد که وقت خود را صرف او نمایی» (ایوب، باب ۷، آیه ۱۷).

۷۸. اعمال خشونت از رایج‌ترین روش‌های تربیت در قرون وسطی است.

۷۹. ژیلسون، اتین، عقل و وحی در قرون وسطی، ص ۶۰.

۸۰. ژیلسون، اتین، عقل و وحی در قرون وسطی، صص ۳۹ و ۴۰.

۸۱. ژیلسون، اتین، عقل و وحی در قرون وسطی، ص ۶۱. در همین صفحه آمده است که در سال‌های آخر قرن سیزدهم، دانش اسکاتس، موارد دیگری را بر فهرست حقایق منزلی که یک مسیحی بدان اعتقاد دارد ولی نمی تواند اثباتش کند، افزود.

۸۲. «... طلایی که نماینده عظمت آن‌ها (بخشندگان طلا) است، همراه جواهرات و زینت آلات آن‌ها به این دیر تقدیم شده است تا خدای بزرگ را تجلیل کند و شکوه بیش تری به خانه خدا ببخشد». «... قسمت نمای کلیسا، لنگه‌های طرفین در و تمام محراب از طلا ساخته شده بود» (نام گل سرخ، ج ۱، ص ۲۱۶).

خود نمی زداید». (تاریخ تمدن، ج ۴ بخش ۲، ص ۱۰۵۹ به نقل از Taylor medieval mind, I, 268)

«از بزرگ تری شاعران آلمانی زبان قرن دهم، راهبه‌ای است به نام روسوتیا... نمایش‌های وی از عشق ناپاکی دم می زند که نمی تواند تمایلات جسمانی شاعر را به کلی از نظر خواننده پنهان سازد» (تاریخ تمدن، ج ۴، بخش اول، ص ۶۶۵).

در کتاب نام گل سرخ، ج ۱، ص ۸۶، تجربه عرفانی یک زن عارفه چنین مطرح می شود: آیا آنجلا نگفت که چگونه سینه مسیح را بوسید و وقتی خوب نگاه کرد دید مسیح خوابیده و چشمانش بسته است. بعد او دهان مسیح را بوسید از میان لب‌های بی ماندش شیرینی لذت بخشی برای وی حاصل شد، پس از کمی درنگ گونه خود را بر گونه مسیح گذاشت و مسیح دست به گونه او مالید و او را به خود فشرد چنان که آنجلا گفته است. لذتی متعالی به او دست داد... آن چیزی که آنجلا ذکر کرده یک تجربه عرفانی است و آن بدن که او ذکر کرده، بدن خداوندگار ما بوده است».

۷۴. برای مطالعه چنین مواردی به جلد چهارم تاریخ تمدن صص ۷۶-۷۴ مراجعه فرمایید.

۷۵. درباره سمعان عمودی در همان منبع چنین آمده است: «روایت است که سمعان عمودی (قرن پنجم میلادی) در مدت چهل روز روزه بزرگ بدون خوراک به سر می برد. در یکی از این چله‌ها به اصرار خویش دیواری به دورش کشیدند و کمی نان و آب برایش گذاشتند. چون عید قیام مسیح در رسید، دیوار را برداشتند و نان و آب را دست نخورده یافتند. در قلعه سمعان در شمال سوریه، وی برای خود ستونی به بلندی دو متر ساخت و بر بالای آن زیست آنگاه چون از این روش معتدل به شرم آمده بود، ستون بلندتری بنا کرد و پس از آن





ایروانی، شهین (۱۳۹۳). مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۴(۱)، ۸۳-۱۱۰

## مقدمه‌ای بر تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز

شهین ایروانی<sup>۱</sup>

تاریخ دریافت: ۹۲/۴/۲۲ تاریخ پذیرش: ۹۲/۱۲/۱۱

### چکیده

هدف اصلی این پژوهش، تبیین ماهیت نظام آموزش و پرورش ایران از آغاز دوره مدرن سازی تا امروز می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف از روش پژوهش تاریخی-تحلیلی بهره گرفته شد. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که مؤلفه‌های اصلی و بنیادین در نظام آموزشی امروز ایران تقلید‌گرایی، اقتدار‌گرایی و دین‌مداری است که هر یک حاصل یکی از جریان‌های تعیین‌کننده در شکل‌گیری نظام آموزشی است. مبنای تقلید‌گرایی از جریان اصلاح‌گرایانه عصر قاجار، اقتدار‌گرایی حاصل انتقال آموزش و پرورش به عرصه حکومت به ویژه پهلوی اول و دین‌مداری، مطالبه نظام برخاسته از انقلاب اسلامی و دولت جمهوری اسلامی است. تعامل این مؤلفه‌ها به نوبه خود سه مؤلفه‌گرایش به تمرکز و کنترل، کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی را به عنوان مؤلفه‌های ثانویه در نظام ایجاد کرده است که برآیند تمامی آن‌ها، روح حاکم بر نظام آموزشی ایران است و تمامی هدف‌ها و برنامه‌های پیشنهادی مورد نظر آن را دگرگون می‌سازد.

**واژه‌های کلیدی:** ماهیت نظام آموزشی ایران، تقلید‌گرایی، اقتدار‌گرایی، دین‌مداری

### مقدمه

بررسی سرگذشت نظام آموزشی امروز ایران مؤید آن است که سه دوره مهم تاریخی از کاشت بذر آموزش و پرورش مدرن تا امروز طی شده است و آنچه امروز به عنوان نظام آموزشی ایران متولی آموزش عمومی و متوسطه در کشور است، در ارتباطی ایجابی با این فرآیند تاریخی است. دوره اول، دوره اصلاح‌گری و ایجاد نهاد مدرسه مدرن در دوره قاجار است و ضمن این که انقلاب مشروطه

<sup>۱</sup>. عضو هیئت علمی دانشگاه تهران، siravani@ut.ac.ir

(۱۲۸۵ ه.ش.). نقطه عطفی در این دوره است، اما تا سال‌های آغازین حکومت پهلوی (۱۳۰۶) تداوم دارد. این دوره را نه دوره بنیان‌گذاری نظام آموزشی امروز بلکه دوره زمینه‌سازی نظام آموزشی مدرن در ایران می‌توان لحاظ نمود. دوره دوم از سال ۱۳۰۶، اقدام آغازین برای همگانی کردن آموزش و حاکمیت عملی دولت بر آموزش است (Seddigh, 1968; Mohammadi & Ghaini, 2002) که به ویژه در دوره پهلوی اول به ایجاد یک نظام آموزشی متمرکز منجر می‌شود، آنگاه در دوره پهلوی دوم نیز ادامه می‌یابد و به وقوع انقلاب اسلامی ختم می‌شود. این نظام را می‌توان والد نظام آموزشی امروز دانست. دوره سوم که با پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷ آغاز می‌شود، تاکنون ادامه دارد.

### تأثیر گذشته نظام آموزشی بر سرنوشت امروز آن

پیروزی انقلاب اسلامی، مطالبه تحول در بنیاد نظام آموزشی ایران را مطرح کرد. طرح‌های مختلفی از ماه‌های اول پس از پیروزی انقلاب از سوی کارشناسان برای رفع اشکالات نظام آموزشی ارائه شد (Iran Great Council of Cultural Revolution, 1988) و رهبران انقلاب، اصلاح بنیادین نظام آموزشی را تأکید کردند (Theoretical Foundations of Formal Education System of Islamic Republic of Iran, 2011). در عرصه عمل نیز کوشش‌های بسیاری برای اصلاح و بهبود برنامه‌ها و شرایط نظام انجام شده است، اما همچنان دغدغه اسلامی کردن نظام آموزشی و اصلاح زیرساختی آن مورد تقاضای رهبران و نهادهای تصمیم‌گیرنده نظام جمهوری اسلامی است و تلاشی هشت ساله برای تهیه سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و تصویب آن شاهد این مدعا است.

طرح‌های اصلاحی مانند طرح تغییرات بنیادین نظام آموزشی (Great Council of Cultural Revolution, 1988) و اصلاح نظام متوسطه بر اساس آن (وزارت آموزش و پرورش، امور اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه، ۱۳۷۲)، طرح پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران (Bagheri, 1988) و بالاخره طرح بسیار گسترده سند ملی به تبع سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی مصوب ۱۳۸۲/۰۸/۱۳ مؤید آن است که با وجود خواست و برخی تلاش‌ها برای تغییر، این تلاش‌ها کافی یا قرین به توفیق نبوده است. واقعیت آن است که «تغییر و تحول» در یک نظام آموزشی، مقوله‌ای متفاوت از ایجاد یک نظام آموزشی جدید است. در مفهوم تغییر و تحول این نکته نهفته است که یک نظام واقعی وجود دارد و به دلایلی باید تغییر کند. این تغییر چه بسا باید از نوع بنیادین باشد؛ یعنی نظام متحول شود و از حالی به حال دیگر درآید. اما «ایجاد» یک نظام آموزشی جدید، مسبوق به یک سابقه نیست و بلکه نظامی از عدم به وجود می‌آید. شاید علاقه افلاطون در

کتاب «جمهور» و سپس تمایل افلوپین برای ایجاد مدینه فاضله‌اش (Copleston, 1946) را بتوان نمونه‌ای از این دست خواند. اما، حتی افلاطون در ارائه مدینه فاضله، اصلاح شرایط جامعه آن روز یونان را کاملاً مورد توجه قرار می‌دهد (Plato, Republic) و در واقع بدیلی ارائه می‌دهد که نظام آموزشی در آن نقش کلیدی دارد. واقعیت آن است که مرور گذشته نشان می‌دهد که آنچه به طور معمول اتفاق می‌افتد، تحول در نظام‌های آموزشی پیشین در جوامع است و نه تکوین یک نظام جدید آموزشی.

بنابراین، اولین قدم در ایجاد تحول در یک پدیده مانند نظام آموزشی، شناخت آن است. در عرصه فلسفه تعلیم و تربیت این شناخت، شناخت عمیق و ماهوی این پدیده می‌باشد. در فرآیند تحول در نظام آموزش و پرورش ایران نیز، قدم اول و یا یکی از اولین قدم‌ها باید شناخت ماهیت این نظام باشد (Seddigh, 1968; Chateau, 1976; Mojtahedi, 2000). این موضوع درباره اصلاح نظام آموزشی ایران نیز موضوعیت دارد و در روند اصلاحات باید با شناخت بنیادین نظام آغاز کرد و دریافت که ماهیت نظام آموزشی ایران و عناصر بنیادین آن چیست!

### رویکرد مقاله در بررسی موضوع

این بررسی یک مطالعه نظری در بنیادهای نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران است که با روش تحلیلی و با تکیه بر منابع تاریخی و نیز شواهد مربوط به شرایط امروز نظام آموزشی به دست آمده است. نکته قابل ذکر در اینجا این است مقاله نه به فرآیند مدرنیزاسیون در ایران به طور عام بلکه به موضوع آموزش و پرورش و تکوین نظام مدرن آن می‌پردازد، لذا سعی بر آن است تا حد امکان در بحث و بررسی از این چهارچوب خارج نشود و موضوع را گسترده نسازد. از سوی دیگر، مدرنیزاسیون در آموزش و پرورش موضوع مورد توجه مورخان و محققان این عرصه است و داوری‌های مختلفی نیز در این باره وجود دارد. خلاصه این که، برخی این فرآیند را پروژه‌ای حاصل تلاش روشنفکری و وابستگی تلقی می‌کنند (Alamolhoda, 2006) و برخی آن را فرایندی اجتناب ناپذیر و ناشی از دشواری‌ها و کاستی‌های مبتلا به جامعه آن روز می‌دانند (Mahboobi Ardakani, 1999; Ghasemi Pooya, 1998; Mohammadi & Ghaini, 2002). این پژوهش با تعقیب سرگذشت نظام آموزشی در پی یافتن مؤلفه‌های بنیادینی است که چستی نظام آموزشی امروز را می‌سازد. لذا، نه در پی داوری بلکه در پی شناخت است. با این اعتقاد که یک شناخت محققانه نکته‌های بسیاری را می‌تواند روشن‌گر باشد. در این راستا، مقاله سه دوره یاد شده بالا را به ترتیب بررسی و سهم و نحوه تأثیرگذاری آن‌ها را در ماهیت نظام آموزشی امروز بررسی می‌کند. هر دوره دارای نقش معینی در نظام آموزشی ایران است که در قالب یک یا چند مؤلفه بروز می‌کند. از سوی

دیگر، مؤلفه‌های هر دوره در تعامل با سایر مؤلفه‌ها نیز قرار می‌گیرد و بر حسب قاعده حاصل آن‌ها به نوبه خود در نظام آموزشی نقشی مستقل را ایفا خواهد کرد. لذا، این تعامل‌ها و حاصل آن در نظام آموزشی نیز باید مورد بررسی قرار گیرد. برآیند تمام این مؤلفه‌ها روح حاکم بر نظام آموزشی ایران را شکل می‌دهد. اهمیت این موضوع آنجاست که حاکمیت این روح، تمامی هدف‌ها و برنامه‌های اصلاحی پیشنهادی را تحت‌الشعاع خود قرار داده و آن را در زیر این مؤلفه‌ها دگرگون می‌کند. پایان مقاله جمع بندی و نتیجه گیری و ارائه چند پیشنهاد با رویکرد عملی برای تمامی همفکران و دغدغه‌مندان آموزش و پرورش ایران در مدرسه، دانشگاه و حوزه است.

### دوره اول: شکل‌گیری نهاد آموزش مدرن در ایران، ظهور جریان اصلاح‌گری آموزشی عصر قاجار

این دوره در عرصه آموزش و پرورش با تلاش‌های اصلاح‌گرایانه عباس میرزا با آموزش نظامی به نیروهای ارتش و اعزام محصل به خارج (حدود سال ۱۱۷۰ شمسی/۱۲۲۶ قمری) و امیرکبیر با تاسیس دارالفنون (۱۲۳۰ شمسی/۱۲۶۸ قمری) و میرزا حسن رشدیه با تاسیس اولین مدرسه ابتدایی به سبک جدید (۱۲۶۷ شمسی/۱۳۱۶ قمری) پیوند دارد.<sup>۱</sup> اما اقدام و تلاش‌های میرزا حسن رشدیه از آنجا که در عرصه آموزش عمومی اتفاق افتاده است و مبنای گسترش نهضت مدرسه‌سازی و در نهایت نظام آموزشی شده است، از اهمیت بیشتری برای این بحث برخوردار است.

نکته بسیار مهم این است که این سه تلاش‌گر، دغدغه مشترک کمک به مردم و نجات کشور از ضعف و عقب‌ماندگی را داشتند و در جستجوی راه از نمونه‌هایی که می‌شناختند تقلید کردند.<sup>۲</sup> ایشان (امیرکبیر، عباس میرزا) در این اقدام‌ها هدف قدرتمند کردن ایران را در مقابل فشار دولت‌های زورگوی انگلیس و روسیه و نیز (رشدیه) آگاه کردن مردم برای رهایی‌شان از جهلی که زمینه ساز ظلم‌پذیری بود

<sup>۱</sup> تاسیس مدارس میسیونری نیز وجود نمادی مدرن در ایران است، اما در منابع از آن‌ها به عنوان یک عامل تاثیرگذار و تعیین کننده در فرآیند مدرن شدن آموزش و پرورش ایران صحبت نمی‌شود.

<sup>۲</sup> عباس میرزا با تقلید آگاهانه از فرآیند مشابه اصلاحی که در امپراتور عثمانی در دوره سلطان سلیم سوم (۱۱۶۸-۱۱۸۶ ه.ش) جریان داشت، یک برنامه اصلاحات نظامی را با عنوان نظام جدید آغاز کرد (Ringer, 2002). مشاهده‌های امیرکبیر در سن پترزبورگ و نیز دارالفنون عثمانی بزرگترین مشوق او بود (Ghasemipooya, 1998). رشدیه به بیروت رفت و از معلمان فرانسوی سبک آموزش الفبا را آموخت و هنگام بازگشت از عثمانی سازمان مدارس آن‌ها را به خاطر سپرد (Ghasemipooya, 1998; Roshdieh, 1983).

دنبال می‌کردند (Ringer, 2002, p.174) و شیفتگی نسبت به غرب درباره آن‌ها موضوعیت نداشت. عباس میرزا نهاد آموزشی تاسیس نکرد، اما امیر کبیر و رشديه نهاد آموزشی جدیدی بنیان نهادند. این دو نهاد در کشور ما در تناظر با نهادهایی با سابقه طولانی بودند. مدارس علوم دینی و مکتب‌ها، نهادهای سنتی آموزشی ایران بودند، اما اقدامی برای ایجاد تحول در این نهادها نشد، بلکه نهادهای جدیدی به تقلید از جوامع دیگر و به موازات آن‌ها شکل گرفت. بنابراین، ایجاد نهادهای جدید بر اساس تقلید، جایگزین تحول نهاد آموزشی بومی شد.<sup>۱</sup>

رشدیه در جریان آموزش در بیروت از فرانسویان روش آموزش الفبا را آموخت و سپس در مسیر بازگشت به ایران در عثمانی سازمان مدارس آن‌ها را دید و به خاطر سپرد. لذا، مدرسه رشدیه دو تفاوت مهم با مکتب داشت: یکی تغییر در روش آموزش الفبا و دیگری سازمان مدرسه که شامل چند کلاس (به دلیل کثرت دانش آموزان)، استفاده از میز و نیمکت و تخته سیاه برای نوشتن و زنگ برای اعلام آغاز و پایان ساعات کلاس‌ها بود و برای اینکه در معرض اتهام قرار نگیرد، در ابتدا سازمان مدرسه شبیه مکتب بود و فقط با روشی متفاوت الفبا را آموزش می‌داد، اما در محتوای آموزش، مدرسه رشدیه با برنامه‌های درسی مکتب چندان تمایزی نداشت.<sup>۲</sup>

از این رو، مهم‌ترین وجه تمایز، روش آموزش بود که رشدیه آن را تقلید کرد. مدارس دیگری که به سبک رشدیه تاسیس شدند، همین قالب را داشتند. اما بعد از اتمام دوره ابتدایی، در مرحله تکمیلی آموزش که بعدها دوره متوسطه نامیده شد، آموزش دروسی مانند انواع رشته‌های علوم و زبان خارجی به محتوا افزوده شدند. مدرسه علمیه (علمیه و ابتدائیه) اولین مدرسه‌ای بود که علاوه بر دوره ابتدایی، دوره متوسطه نیز در آن دایر شد (Dolatabadi, 1983).

به این ترتیب، در دوره متوسطه برنامه درسی دارای مواد جدیدی شد که محتوای آن‌ها غیر دینی و کاملاً وارداتی بود. با این حال، لازم است که دو ویژگی مهم در مورد مدرسه مورد توجه قرار گیرد. نخست آنکه، ورود جریان روشن‌فکری به ایران پیش از تاسیس مدرسه رشدیه اتفاق افتاده بود. این جریان بیشتر گرایش به ترجمه غرب (غربی‌سازی) و نه حتی تقلید آگاهانه (استفاده خلاقانه از الگوی غربی با

<sup>۱</sup>. در منابع مربوط به گذشته‌ی دور، گرایش ایرانیان به تقلید مطرح می‌شود. هرودوت می‌گوید: هیچ ملتی نیست که به اندازه ایرانیان زود و آسان عادت‌های خارجی را اختیار کند (Aven, 1984, p.106).

<sup>۲</sup>. مواد عمده آموزش در مدرسه، قرآن، ترجمه اذکار اذان و اقامه و نماز، فقه و بیان متفرعات، مسائل شرعی، کتب اخلاقی از گلستان و ابواب الجنان و صرف و نحو مختصر بود (Roshdieh, 1983, p.31).

توجه به شرایط بومی) از آن داشت<sup>۱</sup>. در حالی که نهاد مدرسه از این جریان استقلال داشت. نهاد مدرسه که از ۱۲۶۷ شمسی با تاسیس اولین مدرسه رشدیه شکل گرفت، اگرچه از سوی گروهی از روحانیون و مذهب‌یون مشکوک و مردود بود و چندین بار مورد تعرض و تخریب قرار گرفت (Mahboobi Ardakani, 1999). اما، تا وقوع انقلاب مشروطه از جریان روشن‌فکری استقلال داشت. در جریان انقلاب مشروطه، جریان روشن‌فکری از نهاد مدرسه به عنوان یک پایگاه علیه حکومت استفاده کرد و روزنامه‌ها و شب‌نامه‌ها در مدرسه‌ها تهیه و منتشر می‌شدند (Ghasemi Pooya, 1998, pp.234-235). ورود به عرصه انقلاب با توجه به حمایت عموم اقشار از انقلاب امر غریبی نیست و بلکه مدرسه را به عنوان نهادی مدرن به نمادهای روشن‌فکری نزدیک می‌کند. جریانی که چون به غرب به عنوان الگوی جامع و مطلوب می‌نگرد، می‌تواند زمینه ساز تقلید همه جانبه در عرصه آموزش شود و تقلید همه جانبه البته رویکرد اصلاح‌گران اولیه عرصه آموزش نبود. علاوه بر آن، تاسیس مدرسه توسط افراد متمایل یا متعلق به جریان روشن‌فکری خود عامل دیگر چنین زمینه‌ای بود. برای مثال تاسیس مدرسه توسط نسوان و دایر کردن انجمن‌های زنان در پیگیری اعتراض‌ها نسبت به جایگاه زن در جامعه و لزوم تغییر شرایط آنان متأثر از شرایط زنان در جهان غرب از جمله این موارد بود (Mohammadi & Ghaini, 2002, pp.92-93). این قرابت و نزدیکی و پیوند یافتن با جریان روشن‌فکری زمینه نفوذ گسترده‌تر تقلید را حتی در اموری که اولویت نداشت موجب شد. اموری نظیر تغییر لباس دانش‌آموزان و متحد‌اللباس کردن آن‌ها<sup>۲</sup>، افزایش محتوای دروسی مانند زبان‌های خارجی و علوم و دستاوردهای فن‌آوری (Motamedi, 2005) که نوعی انتقال فرهنگ جوامع و نیز شیفتگی ناشی از مشاهده پیشرفت‌ها را به دنبال داشت<sup>۳</sup>. تقلیدی که با پروژه مدرنیزاسیون کشور توسط

<sup>۱</sup> «مدرن‌سازی در ایران قرن نوزدهم فرآیند ترجمه بود. اصلاح‌طلبان برای حل مسائل مربوط به بازآفرینی نهاده و سنت‌ها کوشیدند نهادها و دیدگاه‌های خارجی را به موقعیت و شرایط ایران ترجمه کنند (Ringer, 2002, p.18).

<sup>۲</sup> به تصاویر مندرج در بخش پایانی کتاب قاسمی پویا (Ghasemi pooya, 1998) مراجعه شود.

<sup>۳</sup> شاید این تصور ایجاد شود که چرا آموزش زبان‌های خارجی و علوم در اینجا مورد تردید قرار می‌گیرد! دلیل این تردید آن است که با توجه به شرایط کشور در آن روز، این مباحث در سطح مدرسه ابتدایی یا متوسطه در اولویت قرار نمی‌گرفت و پاسخ به نیازهای آموزشی نبود. بیشتر در جریان اعزام دانشجویان به خارج نیز این تجربه مشاهده می‌شود. بسیاری از رشته‌های علمی که محصلان حتی در آن خوش‌درخشیدند، در هنگام بازگشت به ایران کارایی نداشت. یک مثال آن یک محصل ایرانی در فرانسه بود که ستاره شناسی می‌خواند و حتی ستاره‌ای را کشف می‌کند که به نام خود او ستاره محمود خوانده شد، اما در بازگشت به ایران به دلیل رشته تحصیلاتی هرگز نتوانست منشا خدمتی در این باره باشد (Mahboobi Ardakani, 1999). آموزش زبان‌های خارجی به طور معمول زمینه ساز آشنایی هر چه بیشتر با فرهنگ جوامع غربی و دستاوردها باعث ایجاد تحسین و شگفتی در دانش‌آموزان می‌شود و احساس کم‌بینی نسبت به جامعه خودی را تقویت می‌کند. حمایت آشکار کشورها از



رضاخان (Tamer, 2010) و نیز بازگشت تحصیل کرده‌های رشته‌های آموزش و پرورش به کشور به اوج رسید<sup>۱</sup>.

نکته دوم آنکه از تاسیس مدرسه رشدیه تا تصویب قانون اساسی مشروطه در ۱۲۸۶ شمسی، مدرسه همانند مکتب یک پدیده مردم نهاد بود و در برنامه ریزی و اجرا و تعیین محتوا مستقل عمل می‌کرد. اگرچه مدرسه از حمایت برخی دولتمردان و بغض برخی دیگر از آن‌ها برخوردار می‌شد، قانونی برای مداخله یا وظیفه دولت در این موضوع وجود نداشت و دولتمردان از اقتدار خود در جایگاه قانونی وام می‌گرفتند. اما قانون اساسی مشروطه دولت را مکلف به اداره امور مدارس و آموزش و گسترش آن کرد (Dorrani, 1997, p.126). به دنبال این قانون، وزارت معارف فعال شد و تلاش کرد تا نظامی در این مدارس مردمی - خصوصی ایجاد کند. اما، شواهد نشان می‌دهد که این تلاش‌ها مانع جدی بر سر راه اقدامات مستقل مدارس نبود (Sedigh Alam, 1988). به این ترتیب، مدرسه تا زمان حکومت پهلوی در عمل نهادی مستقل بود که با هدف ارتقای آگاهی و دانش مردم شکل گرفت و گسترش یافت. منابع از ایمان مردم به مدرسه برای برون رفت از عقب‌ماندگی و شوق بسیار ایشان در گسترش مدارس سخن می‌گویند (Ghasemi Pooya, 1998; Mahboobi Ardakani, 1999).

با توجه به توضیح بالا، مهم‌ترین ویژگی‌ها یا مؤلفه‌های مدارس در دوره مقدماتی به شرح زیر عبارتند از:  
 ۱) محصول تغییر نهادهای سنتی نبودند، بلکه به موازات و مستقل از آن‌ها شکل گرفتند. بنابراین نتیجه تجربه و اقتضات بومی نبودند.

۲) چون نتیجه تجربه‌های بومی نبودند، لاجرم ماهیتی تقلیدی داشتند. اما، اصلاح گران اولیه، الگوی تقلیدی را آگاهانه و با هدف بومی سازی دنبال کردند. تقلید در عرصه‌هایی بود که نارسایی و آسیب آن مشخص و ضروری بود: ضعف فنی در ارتش دوره عباس میرزا، نبود متخصصان نظامی - فنی در دوره امیرکبیر و مشکل روش آموزش الفبا در فرآیند آموزش عمومی در مکتب‌ها. با ورود جریان روشن‌فکری دامنه این تقلید فراتر رفت و حیطه‌هایی غیر ضروری را در بر گرفت.

۳) مدارس استقلال سازمان و برنامه داشتند و نهادی مردمی بودند. لذا، نظامی غیرمتمرکز را تشکیل می‌دادند.

جمله کشور فرانسه از مدارس میسونری برای تدریس زبان فرانسه و اصرار برای ترویج آموزش زبان خود می‌تواند شاهدهی بر این مدعا باشد. (Ringer, 2002, pp.147-152)

<sup>۱</sup>. در بسیاری منابع به این موضوع و طرح‌ها و پیشنهادهایی که این کارشناسان ارائه می‌دادند، اشاره شده است (Sedigh, 1968; Mohammadi & Ghaini, 2002).

## دوره دوم: دوره شکل‌گیری و تثبیت نظام متمرکز آموزشی

نویسنده این متن آغاز این دوره را سال ۱۳۰۶ انتخاب کرده است؛ زیرا با آن که سلسله پهلوی در سال ۱۳۰۴ جایگزین سلسله قاجار شد، اما اولین دستور بسیار مهم حیطه معارف (آموزش و پرورش) که مبنای بنیان‌گذاری یک نظام آموزشی اقتدارگرایانه، گسترده و متمرکز شد، در این سال صادر شد.

### نسبت پهلوی اول با آموزش و پرورش

پهلوی اول، سه هدف را در دوره حکومتش به طور جدی دنبال می‌کرد: قدرت مطلقه دولت و پادشاه (Bahman Beigi, 2009, pp.9-14; Foran, 1993, pp.330-350)، جایگزینی ملی‌گرایی به جای دین‌گرایی و بالاخره مدرن‌سازی ایران (Tamer, 2010). خیلی زود مدرسه به عنوان ابزار تحقق این هدف‌ها مورد استفاده قرار گرفت. مدرسه با یک شکل کردن برون‌دادهایش ابزاری مؤثر برای کنترل اجتماعی بود (Alagheband, 1984, pp.105-106)؛ زیرا در قالب برنامه درسی می‌تواند بسیاری از ارزش‌ها را در دانش‌آموزان درونی‌کند (Gutek, 2003, p.481). به علاوه مدرسه می‌توانست نیروی انسانی یا کارمند مورد نیاز نهادهای نوپدید دولت روبه‌گسترش رضاخان را تأمین کند (Foran, 1993, p.333). بنابراین، لازم بود که آموزش، همگانی و رایگان شود و تحقق این هدف با قانون سال ۱۳۰۶ آغاز شد که بر مبنای آن شورای معارف موظف شد تا در مراکز استان‌ها شعبه‌هایی دایر کند و مدارس را گسترش دهد (Mohammadi & Ghaini, 2002, p.75). آموزش رایگان نیز در دوره وزارت علی‌اصغر حکمت و دکتر علی‌اکبر سیاسی تصویب و سپس اجرایی شد (Mokhtari, 1947, pp.283-284). گسترش کمی مدارس در شهرها و قصبات بدون پیش‌بینی حداقل امکانات لازم برای آن<sup>۱</sup> در دوره پهلوی دوم نیز تداوم داشت<sup>۲</sup> (Behrangi, 1967; Mohammadi & Ghaini, 2002).

### رویکرد پهلوی اول در تحقق سیاست‌های آموزشی

رویکرد رضاخان در نیل به این هدف‌ها مستبدانه و اقتدارگرایانه، همراه با خشونت بود. کلیه اقدام‌های فرهنگی-آموزشی رضاخان با این رویکرد انجام می‌شد: «مدرنیته‌ای که رضاشاه به دنبال آن بود، مدرنیته‌ای فقط فناورانه بود که هم از پیام عقلانیت عام مدرن غفلت می‌کرد و هم نسبت به هرگونه پیامد دموکراتیک عقل‌ابزاری مدرن غرب، عمیقاً بدگمان بود.» (Darbeiki, 2003, p.22). فرمان‌های رضا خان

<sup>۱</sup> اصرار به حدی بود که از جمله در یکی از بخش‌های اصفهان غسل‌خانه به دبستان تبدیل شد (Darbeiki, 2003, p.193).

<sup>۲</sup> توصیف بهرنگی (Behrangi, 1967) درباره مدارس می‌کرد، این نگاه کمی را به خوبی می‌نمایاند.

باید بی‌هیچ‌چون و چرا و به صورت حکم مطلق پذیرفته و اجرا شود<sup>۱</sup> و کسانی که مقاومت می‌کردند با خشونت سرکوب و مجازات می‌شدند<sup>۲</sup>. در حکومت استبدادی مدرن برخلاف حکومت‌های استبدادی سنتی نه وساطت در کار بود و نه تحصن (Darbeiki, 2003, pp.420-422).

شدت اقتدار نظامی و خشونت عمل رضاخان را باید در حذف گسترده مخالفان و حتی اطرافیانش دید تا آنجا که وزیر دادگستری و خدمت‌گزار بی‌چون و چرای او علی‌اکبر داور فقط به دلیل یک نگاه خشن به تصور این که رضاخان از او عصبانی است، از ترس خودکشی کرد (Seddigh Aalam, 1961). مصادیق این احکام مطلق العنان در حوزه معارف نیز که بعدها به فرهنگ تغییر نام داد<sup>۳</sup>، موضوعیت داشت:

۱. کشف حجاب اجباری دختران دانش‌آموز و زنان معلم برای حضور در کلاس‌های درس؛

۲. حذف تعلیمات دینی از آموزش ابتدایی (Hosseini Rooholamini, 2005, p.92)؛

۳. دایر کردن مدارس مختلط برای نخستین بار از سال ۱۳۱۲ (Hosseini Rooholamini, 2005, p.141)؛

۴. استقرار و برپایی برنامه‌های آموزشی و پرورشی مانند سازمان پیشاهنگی، تربیت بدنی توسط معلمان امریکایی و ایرانی. مستر جردن رئیس کالج امریکایی (دبیرستان البرز) در این حیطه فعالیت می‌کرد (Mokhtari, 1947, p.271)؛

۵. تاسیس فرهنگستان (ادبیات) و تاسیس هنرستان موسیقی (و مبارزه با تحریم مذهبی - دینی موسیقی) در سال ۱۳۱۴ ه. ش (Mokhtari, 1947, p.282)؛

<sup>۱</sup> از جمله این فرامین عبارتند از: الف) صدور قانون متحد الشکل کردن البسه و دستور جلب اشخاص بدون کلاه [فرنگی] یا با کلاه پهلوی... (Ostad Malek, 1988)، ب) اعلام فرمان کشف حجاب در ۱۷ دی ماه/ ۱۳۱۴ در جشن دانشسرای مقدماتی و ممنوعیت مطلق تمام زنان شهری و روستایی در استفاده از حجاب اسلامی، ج) ایجاد محدودیت و سرکوب روحانیون. با حذف روحانیون از تولید بقاع متبرک، ممنوعیت استفاده از لباس روحانیت از امور قضایی (با تاسیس دادگستری)، ممنوعیت در استفاده از اوقاف و سربازی اجباری برای همه از جمله برای روحانیون (Mokhtari, 1947, pp.335-340) و ممنوعیت اجرای مراسم مذهبی. تمامی این اقدام‌ها به صورت حکم مطلق و لازم‌الاجرا صادر شد و کسانی که مقاومت می‌کردند با خشونت سرکوب و مجازات می‌شدند.

<sup>۲</sup> ساندار مک گی در کتاب ایرانی‌ها (Mc Gay, 2001) از گرایش ایرانیان به نظام پدرسالاری در خانه و در حکومت و نیز در نهاد دین صحبت می‌کند و پیشینه آن را بسیار طولانی می‌شمرد. فوران نیز در کتاب «مقاومت شکننده» (۱۳۷۸) به وجود اسطوره شهریاری مطلوب و باور به قداست قدرت شاهی در میان ایرانیان اشاره می‌کند. بنابراین، شاید ایرانی‌ها زمینه پذیرش و قبول چنین اقتداری را داشته‌اند. اما حتی صحت این موضوع نیز تغییری در موضوع مورد بحث ایجاد نمی‌کند.

<sup>۳</sup> در سال ۱۳۱۷ شمسی فرهنگستان عالی کلمه فرهنگ را به جای معارف گذاشت و وزارت معارف به وزارت فرهنگ (Safi, 2006).

۶. و سرانجام تأسیس سازمان پرورش افکار در سال ۱۳۱۸ که در قالب اصلاح و یکسان سازی برنامه درسی مأمور بود تا در کتب درسی دبستان‌ها و دبیرستان‌ها ... افکار میهن دوستی و شاه پرستی را در مندرجات آن‌ها به وجه مؤثری پیروانند (Darbeiki, 2003, p.176) و تنظیم برنامه درسی متمرکز توسط کمیسیون کتب کلاسیک (برنامه درسی) این سازمان<sup>۱</sup> حاصل آن بود.

### مؤلفه های نظام آموزشی شکل گرفته در عصر پهلوی اول

- بدین ترتیب، مؤلفه‌های نظام آموزشی شکل گرفته در عصر پهلوی اول را می‌توان چنین برشمرد:
۱. برخورد چکشی و نظامی گرایانه در صدور احکام و مقررات که بسیار برجسته است و گرنه پیش از آن در دوره مشروطه نیز وزارت معارف برنامه درسی یکسانی تهیه کرده بود. اما مدارس به راحتی استقلال خود را از دست نمی‌دادند (Seddigh Aalam, 1968, pp.359-370).
  ۲. تمرکز برنامه و تکلیف کلیه مدارس برای پذیرش و اجرای آن، حتی درباره مدارس خارجی (Seddigh Aalam, 1961, p.327)
  ۳. گسترش کمی مدرسه برای همگانی کردن آموزش که اصولاً کیفیت آموزشی- پرورشی مدرسه را تحت تأثیر و در نهایت تحت‌الشعاع خود قرار می‌دهد.
  ۴. گسترش تقلید از نظام آموزشی غرب<sup>۲</sup> به واسطه حضور کارشناسان غربی که به طور مستقیم در دستگاه فرهنگ حضور داشتند و نیز مدیریت و برنامه ریزی تحصیل کردگان تعلیم و تربیت که از غرب باز می‌گشتند و بر پایه دانش و تجربیاتشان الگوی کامل غربی را در جزء و کل امور آموزشی- فرهنگی تأکید می‌کردند (Seddigh Aalam, 1961; Mohammadi & Ghaini, 2002).
- در دوره پهلوی اول، نظام آموزشی مدرن که پیش از آن در عمل غیر دولتی و غیر متمرکز بود، به یک نظام آموزشی کاملاً متمرکز دولتی، تقلیدی و صورت‌گرا تبدیل می‌شود. تمرکز کامل آن ناشی از اقتدار و استبدادی بود که مبنای عمل برای سازماندهی و اجرای تصمیمات قرار گرفت. تقلیدی بودن آن
- 
- <sup>۱</sup>. سازمان پرورش افکار با هدف «روشن ساختن افکار و آشنا کردن عموم به مقتضیات زندگی نوین و برانگیختن افراد به وظایف اجتماعی» (Darbeiki, 2003, p.308) برای کنترل نهادهای فرهنگی و رسانه‌ها تأسیس شد و شامل یک هیأت مرکزی و شش کمیسیون بود. وزیر فرهنگ رئیس هیأت مرکزی آن بود و هر کمیسیون به یک حوزه شامل موسیقی، نشریات، سخنرانی، رادیو، کتب درسی، نمایشات و مطبوعات می‌پرداخت (Darbeiki, 2003, p.282).
- <sup>۲</sup>. استفانی کرونین می‌نویسد که در سال ۱۳۰۷ یک برنامه درسی یکپارچه جدید از روی الگوی Lycee [دبیرستان] فرانسوی برای دبیرستان‌های ایران تهیه شد (Cronin, 2004, p.190).

نسبت به دوره اول گسترده‌تر و عمیق‌تر شد؛ زیرا از یک سو حکومت در پی مدرن‌سازی بود و این درجه بالایی از تقلید را به دنبال داشت و از سوی دیگر، مقدمات و مبانی مدرنیته غرب در ایران فراهم نبود. لذا، این تقلید به تقلید امور ظاهری تقلیل یافت. عواملی که باعث تشدید این تقلید شد عبارت بودند از:

۱. آموزش مدرن در اروپا مبتنی بر اصالت انسان و حقوق او، تکیه بر آزادی دانش آموز و ایجاد فرصت برای یادگیری اوست که با نظام استبداد مطلقه و تحقیر انسان و هدف شاه پرستی اصولاً به وقوع نمی‌پیوندد. لذا، فقط پوسته ظاهری آموزش مدرن می‌تواند نمایانده شود و نه مغز آن.

۲. خواست رضاخان القای شاه پرستی و پرورش روحیه اطاعت پذیری کامل بود و این امر اصولاً ارتباطی با آموزش مدرن و فلسفه و هدف‌های آن نداشت.

۳. تعداد مدارس زیاد شد، اما تعداد معلمان واجد شرایط و امکانات لازم اولیه و تکمیلی برای مدرسه‌ها فراهم نشد. آموزشی عمیق و پربار در چنین شرایطی تحقق نمی‌یافت (Sadat Bidgoli, 2004, p.38).

با وجود این کاستی‌ها، انتظار از مدرسه آن بود که به سرعت تغییر ایجاد کند و به هدف‌های بزرگ نائل شود. در حالی که تربیت به معنای دقیق کلمه با شتاب ورزی و سرعت و بروز فوری نتایج سنخیت ندارد. در چنین شرایطی نظام آموزشی ایران با دوگانگی ظاهر و باطن شکل گرفت؛ شعارها و فرم لباس‌ها و ظاهر نیروی انسانی و نیز دانش آموزان و مراسمی که برگزار می‌شد و بالاخره حرف‌های کارشناسان و متخصصان لاجرم نمایش و بشارت پیشرفت و مدرن شدن می‌داد، اما در باطن استبداد در لایه‌های مختلف از رأس هرم حکومت به سوی قاعده جاری بود و با شرایطی بسیار دشوار و در همان قالب‌های سنتی و مناسباتی-کم و بیش- در جریان بود و گرنه آموزش تفکر محور یا رویکرد حل مسئله هرگز موضوعیت نیافت.

تقلید کور، اقتدار مبتنی بر استبداد و مطالبه گسترده در کوتاه مدت که به ارائه ظاهری بسیار متفاوت از باطن واقعی منجر می‌شود، باعث شد تا نظام آموزشی نوپای ایران ماهیتی به شکل دوگانگی در ظاهر و باطن (صورت گرا)، فرهنگ تمرکز کامل برخاسته از استبداد در سطوح مختلف سازمان مدرسه و در کلاس درس (تمرکز گرا) و کمیت گرا بیابد.

### نظام آموزشی در عصر پهلوی دوم و تغییرات آن

نظام آموزشی شکل گرفته در دوره رضاخان پس از او نیز با وجود تغییر نسبی شرایط تداوم یافت. پس از رضاخان به دلیل کاهش قدرت دولت و حضور نیروهای خارجی در ایران بسیاری از ممنوعیت‌های مطلق او در خصوص پوشش زنان و فشار بر روحانیون حذف شد؛ فضای فکری نیز تا حدودی باز شد و

حتی روحانیون (مرحوم عباسعلی اسلامی) از سال ۱۳۲۲ با تاسیس جامعه تعلیمات اسلامی و مدرسه جعفری دوباره با استقلال به حوزه مدرسه بازگشتند و بعدها امکان فعالیت بسیاری از علاقه‌مندان و دلسوزان در عرصه تعلیم و تربیت فراهم شد.

تاسیس مدارس خصوصی از سوی مربیان علاقه‌مند برای یافتن مدل بومی شده الگوی آموزش مدرن اصیل و نه سطحی مانند خانم توران میر هادی و تاسیس مدرسه علوی توسط علامه کرباسچیان و استاد رضا روزبه، گسترش فعالیت‌های نوآورانه مرحوم جبار باغچه‌بان و بالاخره تلاشی کاملاً بکر برای آموزش عشایر ایران توسط مرحوم محمد بهمن بیگی در دهه ۱۳۳۰ امکان تحقق یافت. زنان و دختران با حجاب حق حضور در مدرسه و دانشگاه یافتند. با وجود این، نظام آموزشی رسمی دولتی با همان ماهیت تقلیدی، اقتدارگرایانه، متمرکز و صورت‌گرا ادامه یافت<sup>۱</sup>. با این تفاوت که دوره پهلوی اول دوره تکوین و بنیان‌گذاری این نظام بود و دوره پهلوی دوم دوره تثبیت آن و حتی با کاهش شدت اقتدار که عامل اصلی تکوین آن بود، نظام همچنان با همان ویژگی‌ها به حیات خود ادامه داد. آثاری که در قالب داستان، وضعیت درونی نظام آموزشی دوره پهلوی را می‌نمایاند، به خوبی شرایط نظام را شرح می‌دهند.

داستان شلوارهای وصله دار رسول پرویزی (۱۳۵۷) (Parvizi, 1978)، داستان کتاب مدیر مدرسه جلال آل احمد (۱۳۸۴) (Al Ahmad, 2005) و مهم‌تر از آن‌ها نقدهای بهرنگی (۱۳۴۶) (Behrangi, 1967) به آموزش و پرورش در دهه سی و چهل، منابع روشنگری در این باره هستند. علاوه بر این، در توصیف مشاوران آمریکایی دعوت شده به ایران در سال ۱۳۲۸ (Toosi, 1961) می‌توان شواهد دقیقی در این باره یافت. به این ترتیب، در دوره پهلوی دوم، نظام آموزشی تغییر ماهوی نداشت و فقط ابعاد اداری-سازمانی گسترده‌تر می‌شد.

### دوره سوم: پس از پیروزی انقلاب اسلامی، دوره تلاش برای اسلامی کردن نظام آموزشی

این نظام آموزشی با ماهیتی غیر دینی، تقلیدی، اقتدارگرایانه، متمرکز، کمیت‌گرا و صورت‌گرا با پیروزی انقلاب اسلامی وارد سومین دوره حیات خود شد. اما این بار برخلاف دوره گذشته تصمیم بر آن بود که به اقتضای مطالبه انقلاب، نظام آموزشی دینی و اسلامی شود. مهم‌ترین تلاش‌های صورت گرفته

<sup>۱</sup> فرهنگ‌یانی که فعالیت‌های علیه حکومت داشتند، همچنان تحت تعقیب قرار می‌گرفتند. لذا، تحمل اندیشه و اقدام مخالف موضوعیت نداشت. اما درباره فعالیت‌هایی که از آن احساس خطر نمی‌شد، با وجود اعمال کنترل و فشار، اقدام علنی نمی‌شد. فعالیت مدارس اسلامی از آن جمله است. ولی دبیرستان اسلامی کمال به مدیریت دکتر یدالله سبحانی به دلیل رویکرد به شدت سیاسی اش در سال ۱۳۵۰ بسته شد (Roshan Nahad, 2005).

شامل موارد زیر می‌باشد:

۱. تغییرات جزئی در محتوای برخی دروس و وارد کردن متن‌هایی در پیوند با ارزش‌ها و ادبیات انقلاب اسلامی و حذف نمادهای حکومت سلطنتی - از سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ شمسی؛
۲. جایگزینی نیروهای مذهبی هوادار نظام جمهوری اسلامی و به حاشیه راندن و پاک‌سازی سطوحی از نیروهای وابسته به رژیم پهلوی یا مخالف نظام جمهوری اسلامی در حوزه‌های ستادی و نیز در سطح مدارس؛
۳. تاسیس نهاد امور تربیتی و سپس بسیج دانش آموزی از سال تحصیلی ۵۹-۱۳۵۸ و ارتقای آن به سطح معاونت وزارتخانه (معاونت پرورشی) و امروزه معاونت پرورشی و امور فرهنگی؛
۴. اجباری کردن پوشش اسلامی برای دانش آموزان و معلمان در مدارس دخترانه از سال ۱۳۵۹. این اجبار در طیفی قابل تعریف است که از الزام به رعایت پوشش آغاز می‌شود و تا استفاده اجباری از چادر و تعیین رنگ کفش و جوراب را در برمی‌گیرد. مدیران مدارس در این باره همواره نقش مهمی را ایفا کرده‌اند؛
۵. جهت دهی دینی به فعالیت‌های فوق برنامه مدارس که روندی روبه گسترش تاکنون داشته است؛
۶. دولتی کردن مدارس ملی یا خصوصی در راستای تحقق عدالت آموزشی به عنوان یک آرمان انقلاب اسلامی از سال ۱۳۵۹؛
۷. تصویب اجازه تاسیس مدارس غیر انتفاعی که بعدها به مدارس غیر دولتی تغییر نام داد از سال ۱۳۶۶؛
۸. تصویب طرح تغییر بنیادین نظام آموزشی از سال ۱۳۶۷ شورای عالی انقلاب فرهنگی؛
۹. تغییر در نظام متوسطه و ایجاد نظام ترمی - واحدی و سپس سالی - واحدی بر اساس طرح تغییر بنیادین نظام در سال ۱۳۷۱؛
۱۰. توسعه آموزش پیش دبستانی در مدارس ابتدایی با تأثیرپذیری احتمالی از طرح تغییر بنیادین که در آن دو سال آموزش پیش از دبستان با عنوان اساس پیش بینی شده است (Iran Main council of cultural revolution, 1988, p.87).
۱۱. تدوین فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران در سال ۱۳۸۰ به سفارش سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی؛
۱۲. آغاز نگارش سند ملی آموزش و پرورش با رویکرد تعلیم و تربیت اسلامی در سال ۱۳۸۳؛
۱۳. تصویب طرح سند تحول بنیادین نظام آموزشی در سال ۱۳۹۱؛
۱۴. تصویب سند برنامه درسی ملی در سال ۱۳۹۱ که نگارش آن به موازات سند تحول بنیادین آغاز شده

بود؛

۱۵. آغاز اقدام‌هایی نظیر تغییر نظام مقاطع از ۵-۳-۴ به ۶-۳-۳ و تغییر آن به ۳-۳-۳-۳ در راستای اجرای سند تحول بنیادین در سال ۱۳۹۱.

همان طور که مشاهده شد، مجموعه کوشش‌های انجام شده را می‌توان در دو دوره زمانی جمع بندی کرد: دوره اول، دوره اقدام‌های عملی و اجرایی با هدف اصلاح نظام و رفع مشکلات مبتلا به آن است که دو دهه اول انقلاب را در بر می‌گیرد و حتی طرح تغییر بنیادین نظام آموزشی که در سال ۱۳۶۷ توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی ارائه شده، با تکیه بر شرایط و مشکلات نظام آموزشی طراحی شده است و به همین دلیل مبنای نسبی برخی اقدام‌های اصلاحی پس از آن است. دوره دوم که دوره غلبه مطالعات نظری و ارائه طرح‌های بنیادین با تکیه بر فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی است، از اواخر دهه هفتاد آغاز می‌شود و بر این اساس که وجود یک فلسفه مدون برای نظام آموزشی جمهوری اسلامی ایران به عنوان مبنای کلیه فعالیت‌های آموزشی- پرورشی ضروری است، عمده تلاش‌ها در این راستا متمرکز است. تدوین چند فلسفه آموزش و پرورش اسلامی از اواخر دهه هفتاد تا امروز مؤید این موضوع است.

### امکان تبدیل نظام آموزشی عصر پهلوی به نظام آموزشی اسلامی

واقعیت آن است که تبدیل یک نظام آموزشی با مشخصه‌های یادشده در بالا، به یک نظام دینی اسلامی آسان نبوده و نیست و مخاطرات زیادی را به دنبال دارد. ایجاد یک نظام آموزش و پرورش اسلامی در قرن بیستم و یکم در کشوری با موقعیت ایران که از بدو تأسیس جمهوری اسلامی تحت تهاجم و فشارهای فرهنگی- اقتصادی و سیاسی با روندی افزایشی است، مستلزم تعمق بسیاری است. اولین سؤال مهم در این باره این است که آیا در دامن یک نظام آموزشی تقلیدی و آغشته به اقتدارگرایی، یک نظام دینی اسلامی قابلیت تحقق دارد؟ باید توجه داشت که مدارس اسلامی خصوصی دوره پهلوی که ویژه خانواده‌های علاقه‌مند به تربیت اسلامی بود، نمی‌تواند مصداق و الگوی یک نظام آموزش عمومی و همگانی باشد!

### تبیین رویکرد دین‌مداری انتخاب شده برای اسلامی کردن نظام آموزشی

هنوز تحول بنیادین در نظام آموزشی آغاز نشده است، در عوض در طول بیش از سه دهه، تلاش

<sup>۱</sup> توضیح حمیدرضا حاج بابایی وزیر وقت آموزش و پرورش به خبرگزاری فارس، ۱۳۹۱/۱۲/۰۱



شده تا نظام آموزشی به میراث مانده از عصر پهلوی، قالبی دینی بیابد. با بررسی مشخصه‌های نظام آموزشی امروز می‌توان ادعا کرد که تلاش‌های انجام شده در این راستا به تشدید و تثبیت مؤلفه‌های ماهوی پیشین منجر شده است و دین‌مداری نیز، مؤلفه جدید نظام آموزشی است که با مؤلفه‌های پیشین به همزیستی مسالمت آمیز رسیده است. توضیح مؤلفه‌های انتخاب شده در دین‌مداری نظام آموزشی می‌تواند نشان دهنده این پیوستگی باشد:

۱. اقدام برای کنترل ظاهر دانش‌آموزان و معلمان و تعیین ضوابط لازم الاجرا و اجباری حتی در حیطه امور مباح؛
۲. تعریف فهرست طولانی از برنامه‌های پرورشی به عنوان موارد لازم الاجرا که موارد مهم آن شامل قرائت قرآن، برپایی نماز جماعت در حد امکان با حضور یک روحانی، برگزاری برنامه‌های دهه اول محرم، خواندن زیارت عاشورا، برگزاری مراسم مداحی و راه‌اندازی دسته‌های عزاداری و حتی خروج دسته‌ها از مدرسه برای عزاداری در خیابان‌های اطراف مدرسه، خواندن دعای توسل، اجرای برنامه‌های زیارتی اماکن متبرکه، برگزاری سخنرانی‌های مذهبی، برگزاری جشن تولد ائمه معصومین و نیز عزاداری در ایام شهادت ایشان، برپایی مسابقات در زمینه حفظ و قرائت قرآن، حفظ حدیث و احکام و برپایی جشن تکلیف است.<sup>۱</sup>
۳. مطالبه جدی ادارات آموزش و پرورش از مدیران و مربیان پرورشی برای اجرای برنامه‌ها و تحویل گزارش‌های مصور اجرای مراسم در مدارس به عنوان شاخصی از کیفیت عملکرد مدرسه و دست‌اندرکاران آن.<sup>۲</sup>
۴. ارائه گزارش‌های عددی از اجرای برنامه‌های پرورشی مذهبی توسط مسوولان آموزش و پرورش دال بر شواهد اسلامی کردن مدارس و نظام آموزشی<sup>۳</sup> می‌باشد. البته کتاب‌های درس دینی نیز در قالب

<sup>۱</sup>. مراجعه به سایت تقویم‌های اجرایی ادارات امور تربیتی استان‌ها منبع روشنگر انتخاب این رویکرد می‌باشد. برای نمونه مراجعه کنید به سایت اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی، معاونت پرورشی و فرهنگی، قابل‌بازیابی در: <http://mpt.nkhschool.ir>

<sup>۲</sup>. به استناد توضیحات دانشجویانی که کارشناسان پرورشی ادارات آموزش و پرورش و مدیران مدارس بودند. مراجعه کنید به پیام‌های معاونت پرورشی خراسان شمالی برای مربیان: «با تشکر از همکاران محترم مدارس شهید بهاری گلی، راهنمایی‌های شهادی بسیج قلعه جق، ۱۷ شهریور رختیان و شهید محمد زاده به خاطر ارسال بیشترین عکس از مناسبت‌های مختلف مدرسه به سامانه» قابل‌بازیابی در: [http://omt.nkhschool.ir/shora/report\\_payam\\_karshenas\\_ostan.php?code](http://omt.nkhschool.ir/shora/report_payam_karshenas_ostan.php?code)

<sup>۳</sup>. مصاحبه‌های معاونت پرورشی و فرهنگی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱/۱۲/۲۱) و اداره کل استان تهران (۱۳۹۱/۱۲/۰۹) در سایت وزارت آموزش و پرورش، صفحه معاونت پرورشی و فرهنگی.

یک درس در کنار سایر مواد درسی به امر آموزش مبانی و دانش تعلیمات دینی اختصاص دارد. به طور روشن‌تر می‌توان ادعا کرد که دین‌مداری انتخاب شده برای اسلامی کردن مدرسه‌ها از رویکردی مناسبی پیروی کرده است که بر آداب و شعائر دینی تمرکز دارد و برای اجرایی کردن آن نیز روش تکلیف‌اجباری را برگزیده است.

### تعامل مؤلفه دین‌مداری با سایر مؤلفه‌های ماهوی نظام آموزشی

به این ترتیب، با وجود اعتقاد به ضرورت تغییر بنیادین نظام آموزشی، اما در نوع دین‌مداری انتخابی نظام آموزشی، ردپای کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی آشکار است و شدت آن به یک دلیل می‌تواند بیشتر نیز باشد؛ زیرا تربیت دینی که از نوع نتیجه و محصول مدار است، اصولاً با تربیت علمی-آموزشی متفاوت است و فرآیندی بسیار طولانی را می‌طلبد تا نتایج آن-مشروط به این که به درستی انجام شده باشد- نمودار شود، و شاخص‌هایی نظیر نمره قبولی درباره آن موضوعیتی ندارد. همین امر می‌تواند زمینه صورت‌گرایی و کمیت‌گرایی را در آن تشدید کند و شواهد نشان می‌دهد که چنین کرده است.<sup>۱</sup> به

<sup>۱</sup>. در تقویم اجرایی سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ که معاونت پرورشی و فرهنگی خراسان شمالی برای مدارس اعلام کرده است، به طور متوسط برای هر هفته ۵ فعالیت و اقدام پرورشی از سوی مدرسه پیش‌بینی شده است به طوری که در سال تحصیلی از مهرماه تا خردادماه ۱۳۷ فعالیت پرورشی و برای تابستان ۳۰ مورد فعالیت باید انجام شود. علاوه بر آن، فعالیت‌های مربوط به مناسبات ماه‌های قمری نیز به طور مجزا فهرست شده است که مستقل از موارد قبل بوده و شامل ۲۹ مورد فعالیت است. تمام این نزدیک به ۲۰۰ فعالیت الزامی است و مربی و معاون پرورشی مدرسه موظف به انجام آن معرفی شده است. علاوه بر آن، فهرست دیگری نیز در ادامه با عنوان سایر مناسبت‌های ملی شمس‌آمده است که اختیاری و در اولویت دوم اعلام شده است. این موارد خود شامل مناسبت‌های ماه‌های شمس‌است و در مجموع ۸۵ مناسبت است که مقوله‌های مربوط به دفاع مقدس، انقلاب اسلامی، بزرگداشت افراد و روزهای خاص مربوط به رشته‌های علمی و ادبی و ... است. به این ترتیب فعالیت‌های اجباری مربیان پرورشی در مدارس دقیقاً ۱۹۶ مورد و مجموع فعالیت‌ها ۲۸۱ مورد می‌باشد (سایت اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی، صفحه معاونت پرورشی، فایل تقویم اجرایی مدارس، ۱۳۹۲/۰۱/۲۸). تقویم اجرایی هر سال تحصیلی از سوی معاونت پرورشی هر استان به مربیان و معاونان پرورشی مدارس ابلاغ می‌شود و طبق معمول فعالیت‌های پرورشی مدارس را که تاکنون مهمترین اقدام‌ها در راستای تربیت اسلامی دانش‌آموزان بوده است، به کمیت‌گرایی، فعالیت در حد رفع تکلیف و در نتیجه صورت‌گرایی عمیقی کاهش می‌دهد. نگاهی به گزارش یک مدرسه نمونه درباره فهرست فعالیت‌های پرورشی آن نشان می‌دهد که مدرسه از سی ام شهریور ماه تا آخر بهمن ماه ۱۱۶ فعالیت پرورشی انجام داده است؛ یعنی به طور متوسط هر ماه ۲۳ مورد فعالیت پرورشی انجام داده است (سایت مدرسه نمونه مطهره، نوشته شده در یکشنبه بیست و سوم مهر ۱۳۹۱). البته نوع فعالیت‌های انجام شده نیز قابل تامل است.

به همین ترتیب، چنین رویکردی از دین‌مداری با اقتدارگرایی نیز به همزیستی مسالمت‌آمیز رسیده است و شش عامل زمینه‌تشدید این شرایط را نیز فراهم آورده است:

۱. اقتداری که در بطن نظام آموزشی حضور داشته و جزئی از فرهنگ آن بوده است.
  ۲. اقتضات انقلاب و اقدامات انقلابی در دوره پس از انقلاب خود می‌تواند در مقاطعی عامل تشدید اقتدار به عنوان اقتدار برخاسته از قدرت انقلابی باشد.
  ۳. اقتدارگرایی پیشین در کنار دین‌مداری با جوهره قداستی آن قرار گرفته است. لذا تاکید بیشتری را تداعی می‌کند و مقاومت در برابر آن می‌تواند شبهه مخالفت با آموزه‌های دینی مقدس را ایجاد کند!
  ۴. برنامه ریزان و مجریان آن در معرض خطر احساس قیومیت دینی درباره افراد تحت ریاست خود قرار دارند و چه بسا نگرانی از قصور در انجام این وظیفه مقدس، ایشان را بر تاکید عملی بیشتر بر موضوع برانگیزد.
  ۵. حساسیت اقشار بسیاری از گروه‌های مذهبی به این موضوع و واکنش‌های ایشان که باعث شده تا نظام آموزشی زیر ذره بین نظارتی دقیق و گسترده‌ای قرار گیرد، به ویژه در محیط‌هایی مانند شهرستان‌ها و ادارات آموزشی برای دور بودن از اعتراض و اتهام بر اجرای برنامه‌ها اصرار بیشتری بورزند.
  ۶. موضوع سنت تغییر مداوم مدیریت‌ها و زمان کوتاه ایشان برای به فرجام رساندن هدف‌ها می‌تواند باعث شتاب‌زدگی و عجله ایشان در نیل به هدف‌ها شود و این یعنی شدت بخشیدن به مطالبات و فشار بر مجریان تصمیمات و مدیران و مربیان در مدارس.
- بدیهی است که این شرایط گرایش به تمرکز را نیز تشدید می‌کند؛ تعدد بخشنامه‌های لازم‌الاجرا در حوزه معاونت پرورشی (بیش از حوزه آموزش) چنین گرایشی را می‌نمایاند.
- همچنین، حضور نهادهای نظارتی گاه در جزئی‌ترین فعالیت‌ها مانند تعیین فیلترهای کنترل برای اجرای پژوهش‌های دانشجویی در مدارس و کنترل پرسشنامه‌های ایشان، محدودیت در ارائه اطلاعات و آمار مرسوم و رایج حوزه آموزش و پرورش، ممنوعیت مصاحبه بدون مجوز مسوولین رده‌های بالای وزارتخانه و کنترل مداوم نیروی انسانی و شاغل در مدارس از نظر رعایت ظواهر و شعائر دینی، همه شواهد گرایش به کنترل و تمرکز با رویکرد دین‌مدارانه مذکور است.<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> مستند کردن برخی از این سیاست‌ها به منابع وزارت آموزش و پرورش به آسانی میسر نیست. اما مواردی مانند ضوابط صدور مجوز برای اجرای پژوهش‌ها در مدارس، نظام‌گزینش و نوع معیارهایی که در سوال از افراد یا معرفین آن‌ها مطرح می‌شود، چنین جهت‌گیری را می‌نمایاند.

### تقلیدگرایی در نظام آموزشی امروز

تقلیدگرایی از غرب در فرآیند دینی کردن از طریق فعالیت‌های پرورشی موضوعیت ندارد<sup>۱</sup>، اما همچنان در نظام آموزشی حضور دارد. این مؤلفه را باید در حوزه آموزش و فعالیت‌های علمی-آموزشی جستجو کرد؛ زیرا نه حوزه و نه دانشگاه محتوای بومی در حوزه دانش برنامه ریزی آموزشی و درسی تولید نکرده‌اند. لذا، هنوز دانش تولید شده در بستر جامعه علمی-آموزشی دنیای غرب مورد استفاده نظام آموزشی قرار می‌گیرد که در بهترین حالت دانش غربی را نه کورکورانه بلکه با هدف بومی سازی آن برای رفع دشواری‌های آموزشی-پرورشی مورد بررسی و استفاده قرار می‌دهند. حتی آنچه در خارج از چهارچوب نظام رسمی در قالب فعالیت‌های تجربی آموزشی-پرورشی انجام می‌شود نیز از همین نوع است. فعالیت در حیطه آموزش فلسفه برای کودکان (P4C)، استفاده از روش‌های آموزشی جدید در فرآیند آموزش مانند روش ماریا مونته سوری و رویکرد رژیو امیلیا که روند رو به گسترشی از سوی افراد و گروه‌های علاقه‌مند و تلاش‌گر دارد و غالب فعالیت‌هایی از این نوع را در بر می‌گیرد، نیز از این قاعده مستثنی نیست.

### نتیجه

با توجه به مجموعه مباحث بالا، نظام آموزشی فعلی پدیده‌ای است با ماهیتی در دو سطح. سطح نخست، مؤلفه‌های بنیادی انتخابی است که مبتنی بر تقلیدگرایی، اقتدارگرایی و دین‌مداری می‌باشد و بنیان هر یک در یکی از دوره‌های سه‌گانه قاجار، پهلوی و جمهوری اسلامی شکل گرفته است. سطح دوم، مؤلفه‌های عارضی که پیامد مؤلفه‌های بنیادین و نیز تعامل آن‌ها است و سه مؤلفه صورت‌گرایی، کمیت‌گرایی و تمرکزگرایی را در بر می‌گیرد که به نوبه خود به مؤلفه‌هایی مستقل تبدیل شده‌اند.

تبیین ماهیت نظام آموزشی امروز و مؤلفه‌های آن در این مقال کار بسیار دشواری است و به طور قطع از نفی و نقد برکنار نخواهد بود. اما تمام این توضیح و تحلیل برای آن است که روشن شود که نظام آموزشی با چنین ماهیتی است که محمل کلیه طرح‌ها و برنامه‌های اصلاحی خواهد بود و این یعنی تلاش‌های کارشناسان و دلسوزان نظام آموزشی در درون و خارج از آن-در سطوح مختلف از مدرسه تا شورای عالی آموزش و پرورش و از دانشگاه تا حوزه در معرض تهدیدی جدی قرار می‌گیرد و باید برای

<sup>۱</sup> بلکه نوعی بازگشت به نمادهای تربیت دینی سنتی جای آن را گرفته است و برجسته‌ترین نمود آن همانا استفاده از رویکرد فقهی-مناسکی در تربیت دینی است که جای بحث و بررسی مستقلی دارد.

آن چاره‌ای اندیشید. این چاره اندیشی به همان دلایل نمی‌تواند در سلسله مراتب درونی نظام آموزشی و به عنوان اقدامی از بالا به پایین و قالبی کلان شکل بگیرد، بلکه مستلزم اقدام‌هایی است تا در این مؤلفه‌ها خدشه و ترک اندازد و زمینه تغییر و دگرگونی در آن‌ها شود. چاره کار در این باره، حرکت به سوی کوشش‌هایی خرد و غیر تقلیدی است با پذیرفتن این که باید فرصت‌هایی را ایجاد کرد و اهمیت زمان را در نیل به نتایج مورد انتظار به رسمیت شناخت. لذا پیشنهاد می‌شود تا:

۱. کارشناسان عرصه آموزش در حوزه و دانشگاه یکی از وجوه همت خود را صرف شناخت عمیق نظام آموزشی سازند و آینه‌ای برای نظام آموزشی بسازند تا خود را در آن تماشا کند و متوجه بیماری صعب‌العلاج خود شود.

۲. تاکنون حداقل شش فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی با رویکردهای مختلف در بیست سال گذشته توسط همکاران و اساتید حوزه و دانشگاه ارائه شده است<sup>۱</sup>. بسیار مهم است که این منابع فلسفی که ویژگی آن‌ها احکام و گزاره‌های کلی است، تجسم عینی یابند؛ یعنی اینک مرحله مدرسه‌ای کردن این فلسفه‌ها فرارسیده است. منظور از مدرسه‌ای کردن فلسفه تربیتی این است که ماکت فلسفه تربیتی پیشنهادی را بسازند و آن را در قالب یک مدرسه یا هر نوع نهاد آموزشی دیگر مصداقی کنند. این کار باعث می‌شود تا قالبی عملیاتی و الگوی یک مدرسه منبعث بر فلسفه تربیت اسلامی در اختیار علاقه‌مندان عرصه تعلیم و تربیت و نیز کارشناسان و مدیران و معلمان وزارت آموزش و پرورش قرار گیرد و به ویژه بتوانند فاصله خود را با الگوهای پیشنهادی در جزئیات به طور ملموس دریابند.

۳. اینک که رویکرد و باور متخصصان و اساتید دانشگاه‌ها تحول بنیادین است، وقت آن رسیده است تا حوزه و دانشگاه نیز با روی آوری به عرصه عمل و تلاش برای ایجاد نهادهای آموزشی مورد نظر خودشان برای تحقق عملی دانش و به ویژه فلسفه‌های تعلیم و تربیت اسلامی ارائه شده، به تحولی بنیادین در دانشگاه و حوزه اقدام کنند.

۴. نزدیک به سه دهه است که مدارس غیردولتی برای فعالیت‌های آموزشی به رسمیت شناخته شده‌اند، وقت آن است که نهادهایی با رویکردهای خاص آموزشی نیز توسط نظام آموزشی به رسمیت

<sup>۱</sup>. طرح شورای عالی انقلاب فرهنگی (Iran Main council of cultural revolution, 1988)، باقری (۱۳۸۰) (Bagheri, 2001)، علم الهدی (۱۳۸۸) (Alamolhoda, 2009)، صادق زاده و همکاران (۱۳۹۱) (Sadeghzadeh & others, 2012)، مصباح و همکاران (۱۳۹۰) (Mesbah & others, 2012)، بهشتی (۱۳۹۰) (Behesht, 2011). (کاوش‌هایی در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای شماری از دیدگاه‌های معرفت شناختی صدرالمآلهین)

شناخته شوند و خطای ریشه دار برنامه درسی یکسان و واحد که برخاسته از اقتدار و تمرکزگرایی است، تزلزل یابد تا مدارس تجربی با هدف تجربه و آزمون نظریه‌های تربیتی-آموزشی معین تاسیس شوند یا رسمیت یابند. این اقدام فرصت تولید نظریه‌های بومی تعلیم و تربیت را فراهم می‌آورد و مؤلفه تقلیدگرایی را خدشه دار می‌سازد.

۵. به همین ترتیب، باید برای امکان ارزیابی و ارزشیابی محصولات نظام آموزشی (و نهادهای آموزشی نوگرای پیشنهاد شده در بالا) با توجه به هدف‌های نظام آموزشی (و نیز هدف‌های جزئی‌تری که نهادهای نوگرا اعلام می‌کنند)، در مراحل مختلف تحصیلی دانش آموزان تمهیداتی فراهم کرد. توضیح آن که تا امروز ارزیابی کارکرد نظام آموزشی حتی امتحانات نهایی دوره متوسطه به شکل داخلی (خانگی) انجام می‌شود و فقط در مرحله آزمون کنکور- پس از اتمام دوره متوسطه- است که کارکرد نظام آموزشی به طور جدی از سوی یک مرجع خارج از نظام آموزشی مورد ارزیابی قرار می‌گیرد. آزمون‌هایی مانند المپیادهای دانش آموزی چون به گروه کوچکی از جمعیت دانش آموزی تعلق دارد و آموزش‌های تکمیلی بسیار گسترده‌ای را نیز برای این گروه دانش آموزان در بر می‌گیرد، لذا یک ارزیابی از واقعیت‌های کارکرد نظام آموزشی محسوب نمی‌شود. بدیهی است که ویژگی‌های کمیت‌گرایی و صورت‌گرایی، نتایج ارزشیابی‌های داخلی (به معنایی خانگی) را در معرض تهدید و تردید قرار دهد. آمار میزان پاسخ‌گویی داوطلبان به سؤال‌های آزمون‌های مواد درسی مختلف کنکور در سال‌های مختلف مؤید فاصله کارنامه‌های دانش آموزان و کارنامه‌های کنکور آنها است.<sup>۱</sup> امروزه چنین مراکز سنجشی از سوی برخی مؤسسات خصوصی با هدف سنجش آمادگی دانش آموزان برای کنکور شکل گرفته‌اند و رویکرد آنها تابع آزمون دانشگاه‌های سراسری است. می‌توان چنین مراکزی را با مبنایی اصولی گسترش داد. البته رویکرد آنها را نیز در روش ارزشیابی متنوع ساخت و روش‌هایی فراتر از آزمون تستی و چند گزینه‌ای مانند آزمون‌های عملی و تشریحی را به آن افزود. این کار امکان سنجش دقیق‌تر کارکرد دانش آموزان و مدارس را فراهم می‌آورد و می‌تواند نقاط ضعف و قوت نظام آموزشی، محتوا، روش‌های تدریس و یادگیری و رویکردهای آموزشی را

<sup>۱</sup>. اخیراً آمار اعلام شده از سوی سازمان سنجش نشان داد که در آزمون کنکور تابستان ۱۳۹۱، ۸۰ درصد دانش آموزان رشته علوم انسانی کمتر از ۲۰ درصد سوال‌های درس عربی عمومی پاسخ داده‌اند. در حالی که این درس، ماده درسی تخصصی دوره متوسطه ایشان است (سایت کنکوری‌ها به نقل از گزارش سازمان سنجش و آموزش کشور). اطلاعات تکمیلی درباره سایر دروس و رشته‌ها نیز همین ضعف را نشان می‌دهد.

- بنمایاند. این مراکز می‌توانند مستقل از نظام آموزشی و بدون بار مالی برای آن شکل بگیرند و رقابت می‌تواند افزایش کیفی این مؤسسات را موجب شود. بسیار مطلوب خواهد بود که چنین مؤسسه‌هایی را دانشگاهیان یا حتی دانشگاه‌ها ایجاد کنند نه افراد یا مؤسساتی با هدف‌های فقط انتفاعی.
۶. ایران همواره مربیان بزرگی را به خود دیده است که تمام زندگی خویش را برای هدف تحقق تعلیم و تربیت مطلوب صرف کرده‌اند. به طور قطع، امروز نیز در جامعه تعلیم و تربیت اعم از جامعه معلمان، دانشگاهیان و روحانیون چنین افرادی وجود دارند. شناسایی و تشریح ابعاد تلاش‌ها و دیدگاه‌های این بزرگان می‌تواند زمینه گرایش به فعالیت‌های بومی را افزایش دهد و نیز مواد اولیه را برای اقدام‌های عملی و نیز مطالعات نظری بومی در دانشگاه فراهم آورد. باید به سراغ آن‌ها رفت و تجربه‌ها و نظرهای آن‌ها را شنید و حفظ کرد، پیش از این که فرصت‌ها را از دست بدهیم.
۷. تغییر و تحول بنیادین با اقدام‌هایی که از رأس هرم به سوی قاعده (تصمیم‌ها و ابلاغ‌های از بالا به پایین) و با رویکردی کلان‌نگرانه انجام شود، به ناچار قالب‌های اقتدارگرایانه و بخشنامه‌ای خواهد داشت که سابقه آن در نظام آموزشی ایران خدشه دار و آسیب‌زا بوده است. آغاز کردن از مدرسه و به اتکای معلمان و مدیران مدارس، واقعیتی اجتناب‌ناپذیر در این باره است. باید معلمان و به ویژه معلمان و مدیران موفق و تلاش‌گر را دریافت و به طور رسمی یا غیررسمی ایشان را درگیر اقدام‌های عملی کرد. ایجاد فرصت برای تشکیل نظام معلمی، فعال کردن گروه‌های آموزشی و صدور مجوز برای تشکیل انجمن‌های معلمان در رشته‌های مختلف و نیز مدیران مدارس، می‌تواند ظرفیت‌های لازم برای حضور معلمان و مدیران در فرآیند تحول باشد.
- آنچه در بالا در قالب جمع بندی و پیشنهاد مطرح شده است، نه طرحی برای اصلاح بنیادین نظام آموزشی بلکه تذکر اقدام‌های مقدماتی برای اصلاح بنیادین در نظام آموزشی است که با ایجاد تزلزل در مؤلفه‌های آسیب‌زای نظام آموزشی و فراهم آوردن مواد اولیه می‌تواند زمینه ساز اقدام‌های تحولی باشد. دیری نخواهد کشید که میوه‌های تلاش‌های عملی، الگوی مناسب نظام آموزشی اسلامی را ترسیم کند. نباید فراموش کرد که تغییر نظام‌های آموزشی در جهان غرب به جز بر مبنای تجربیات مربیانی به دست نیامده است که امروزه ما آن‌ها را با عنوان مربیان بزرگ می‌شناسیم و در کتاب‌های سیر آرای تربیتی، مربیان بزرگ و یا فلسفه‌های تعلیم و تربیت با نگاه تحسین و عظمت مطالعه می‌کنیم.
- حرف آخر این که نظام آموزشی یک نظام زنده و انتخاب‌گری جدی است. نظام آموزشی لوح نانوشتی جان‌لاک نیست که آنچه به آن دیکته کنند، در متن آن حکک شود. اگر این موضوع درک و

رعایت نشود، نه تنها اصلاحی صورت نمی‌گیرد، بلکه جامعه ایران دچار خسارت‌های بازگشت‌ناپذیری نیز خواهد شد. به ویژه که به دلیل تهاجم فرهنگی و بلکه همه‌جانبه‌تحمیلی از سوی استکبار جهانی خطرات بیشتری فرزندان ما را تهدید می‌کند؛ مخاطراتی که مسئولین و دست‌اندرکاران نظام آموزشی بیش از هر کس دیگری عمق و دشواری‌های آن را در هر دو حوزه آموزش و پرورش می‌شناسند و با آن دست و پنجه نرم می‌کنند.



## منابع

- آفازاده، احمد (۱۳۸۳). *مسایل آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- آل احمد، جلال (۱۳۸۴). *مدیر مدرسه*. تهران: جامه دران.
- استاد ملک، فاطمه (۱۳۶۷). *حجاب و کشف حجاب در ایران*. تهران: موسسه مطبوعاتی عطایی، چاپ اول.
- افلاطون، متن کامل جمهوریت با مقدمه مبسوط و حواشی و متعلقات کامل، جمع آوری و ترجمه مهندس رضا مشایخی «فرهاد» (بی تا). نشر کانون معرفت تهران لاله زار، چاپ اول.
- اوانس ا.ج. (۱۳۶۳). *تاریخ هرودوت*. ترجمه وحید مازندرانی. تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، چاپ سوم.
- باغچه بان، جبار؛ میر بابایی، صفیه (۱۳۸۹). *روشنگر تاریکی‌ها - خود نوشت های جبار باغچه بان و صفیه میربابایی*. تهران: موسسه پژوهشی تاریخ ادبیات کودکان.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *درآمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- بهرنگی، صمد (۱۳۴۶). *کندو کاو در مسایل تربیتی ایران*. تهران: انتشارات شبگیر، چاپ دهم.
- بهمن بیگی، محمد (۱۳۸۸). *بخارای من ایل من*. شیراز: انتشارات نوید شیراز، چاپ اول.
- پرویزی، رسول (۱۳۵۷). *شلواریهای وصله دار*. تهران: سازمان انتشارات جاویدان.
- حسینی روح الامینی، جمیله السادات (۱۳۸۴). *سیر تحول برنامه های درسی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی در ایران*. تهران: دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش.
- درانی، کمال (۱۳۷۶). *تاریخ آموزش و پرورش اسلام و ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- دریگی، بابک (۱۳۸۲). *سازمان پرورش افکار*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- دولت آبادی، یحیی (۱۳۶۲). *حیات یحیی*. تهران: انتشارات عطار و انتشارات فردوسی، جلد اول، چاپ چهارم.
- رشدیه، شمس الدین (۱۳۶۲). *سوانح عمر*. تهران: نشر تاریخ ایران.
- روشن نهاد، ناهید (۱۳۸۴). *مدارس اسلامی در دوره پهلوی دوم*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی.
- رینگر، مونیکا ام (۱۳۸۱). *آموزش دین و گفتمان اصلاح فرهنگی در دوران قاجار*. ترجمه مهدی حقیقت خواه، تهران: ققنوس.
- سادات بیدگلی، محمود؛ دهقان نیری، لقمان (۱۳۸۳). *تاریخ آموزش و پرورش رسمی شهرستان کاشان*. فصلنامه آموزه، شماره ۲۳.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.
- سند چشم انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی (مصوب مجمع تشخیص مصلحت نظام، تاریخ تصویب: ۱۳/۰۸/۱۳۸۲ مرجع تصویب: قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، سیاست های کلی نظام و سند

- چشم انداز، قابل دست‌یابی در سایت پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی.
- شاتو، ژان (۱۳۵۵). *مربیان بزرگ*. ترجمه غلامحسین شکوهی، انتشارات دانشگاه تهران.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۶۷). *طرح کلیات تغییر بنیادین نظام آموزش و پرورش ایران*. ستاد اجرایی تغییر بنیادی نظام آموزش و پرورش.
- صادق زاده، علیرضا و همکاران (۱۳۹۰). *مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران*. تهران: شورای عالی انقلاب فرهنگی، دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش و وزارت آموزش و پرورش.
- صافی، احمد (۱۳۸۵). *سازمان و قوانین آموزش و پرورش ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- صدیق اعلم، عیسی (۱۳۴۰). *یادگار عمر، خاطراتی از سرگذشت دکتر عیسی صدیق اعلم که از لحاظ تربیت سودمند تواند بود*. چاپخانه سازمان سمعی و بصری هنرهای زیبای کشور، تهران: شرکت سهامی طبع کتاب.
- صدیق اعلم، عیسی (۱۳۴۷). *تاریخ فرهنگ ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- طوسی، محمد علی (۱۳۴۲). *سازمان فرهنگ و رهبری آن*. چاپ تهران مصور، تهران.
- طوسی، محمد علی (۱۳۴۰). *خلاصه گزارش مشاوران ماورای بحار*. ترجمه بخشی از گزارش کارشناسان مدعو از آمریکا، نشریه شماره یک فرهنگ (نشریه شورای فرهنگ).
- علاقه بند، علی (۱۳۶۳). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش - مفاهیم و مباحث کلی*. تهران: کتابخانه فروردین.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۵). *جریان‌های فکری تأثیرگذار در «تعلیم و تربیت» معاصر ایران*. فصلنامه کتاب نقد، شماره ۲۲.
- علم الهدی، جمیله (۱۳۸۱). *نظریه اسلامی تعلیم و تربیت*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی و دانشگاه امام صادق (ع).
- فوران، جان (۱۳۷۸). *مقاومت شکننده تاریخ تحولات اجتماعی ایران از صفویه تا سال‌های پس از پیروزی انقلاب اسلامی*. ترجمه احمد تدین، تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- قاسمی پویا، اقبال (۱۳۷۷). *مدارس جدید در دوره قاجاریه، بانیان و پیشروان*. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران.
- کاپلستون، فردریک (۱۳۶۲). *تاریخ فلسفه*. ترجمه سیدجلال‌الدین مجتبوی، جلد اول، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران.
- بهشتی، سعید (۱۳۹۰). *در فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی بر مبنای شماری از دیدگاه‌های معرفت‌شناختی صدرالمآلهین*. فصلنامه اندیشه نوین دینی دانشگاه معارف اسلامی قم، شماره ۷.
- کرمی پور، حمید (۱۳۸۰). *جامعه‌تعلیمات اسلامی - آیت الله حاج شیخ عباسعلی اسلامی و نقش ایشان در انقلاب اسلامی*. تهران: مرکز اسناد انقلاب اسلامی، چاپ اول.

- کرونین، استفانی (۱۳۸۳). *رضاشاه و شکل‌گیری ایران نوین*. ترجمه مرتضی ثابت، تهران: نشر فرجامی.
- کلیات اصلاح نظام متوسطه (۱۳۷۲). وزارت آموزش و پرورش. امور اجرایی نظام جدید آموزش متوسطه.
- گوتک، جرال‌ال (۱۳۸۲). *مکاتب فلسفی و آراء تربیتی*. ترجمه دکتر محمد جعفر پاک سرشت، تهران: انتشارات سمت، چاپ دوم.
- مجتهدی، کریم و همکاران (۱۳۷۹). *مدارس و دانشگاه‌های اسلامی و غربی در قرون وسطی*. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- محبوبی اردکانی، حسین (۱۳۷۸). *تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ سوم.
- محمدی، هادی؛ قاینی، زهره (۱۳۹۰). *تاریخ ادبیات کودکان ایران*. تهران: موسسه پژوهشی ادبیات کودکان، جلد چهارم، چاپ ششم.
- مختاری، حبیب‌الله (۱۳۲۶). *تاریخ بیداری ایرانیان*. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- مصباح و همکاران (۱۳۹۰). *فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی*. گروه نویسندگان زیر نظر آیت الله محمد تقی مصباح یزدی، تهران: وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی.
- مک کی، ساندار (۱۳۸۰). *ایرانی‌ها، ایران، اسلام و روح یک ملت*. ترجمه شیوا رویگریان، تهران: ققنوس.
- معتمدی، اسفندیار (۱۳۸۴). *نخستین مدرسه‌ها: مدرسه علمیه: نخستین دبیرستان ایران*. قابل دسترسی در سایت جزیره دانش.
- میرهادی، توران (۱۳۷۶). *جستجو در راه‌ها و روش‌های تربیت - تجربیات مدرسه فرهاد*. تهران: انتشارات آگاه.
- یادنامه استاد علامه کرباسچیان، مجموعه مقالات به مناسبت بزرگداشت پنجاهمین سال تأسیس مدرسه علوی (۱۳۸۶)، مرکز تدوین و نشر آثار علامه کرباسچیان، تهران: آفاق.
- سایت وزارت آموزش و پرورش، صفحه معاونت پرورشی و فرهنگی، مصاحبه‌های معاونت پرورشی و فرهنگی وزارت آموزش و پرورش (۱۳۹۱/۱۲/۲۱) و اداره کل استان تهران را (در تاریخ ۱۳۹۱/۱۲/۰۹)، قابل بازیابی در: <http://pt.medu.ir>
- سایت مدرسه نمونه مطهره (۱۳۹۱)، صفحه گزارش‌های مختصر تربیتی، بازیابی شده در ۲۳ مهرماه ۱۳۹۱ از: <http://omooretarbiati.blogfa.com/category/8>
- سایت جزیره دانش، معتمدی، اسفندیار (۱۳۸۴). *نخستین مدرسه‌ها: مدرسه علمیه: نخستین دبیرستان ایران*، بازیابی شده در: <http://www.jazirehdanesh.com/find-6.114.204.fa.html>
- سایت اداره کل آموزش و پرورش خراسان شمالی، صفحه معاونت پرورشی و فرهنگی، تقویم اجرایی و پیام‌های معاونت پرورشی برای همکاران، بازیابی شده در: <http://mpt.nkhschool.ir>
- سایت خبرگزاری فارس (۱۳۹۱)، مصاحبه وزیر آموزش و پرورش، بازیابی شده در ۱۳۹۱/۱۲/۰۱ از: <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13911130001275>
- جدول میزان پاسخگویی داوطلبان به سؤال‌های کنکور سراسری ۱۳۹۰، بازیابی شده از: [www.konkur.in](http://www.konkur.in)

- Aghazadeh, A. (2004). *Iran Education Issues*. Tehran: Samt Publication.
- Alagheband, A. (1984). *Sociology of Education-Concepts and discussions*. Tehran: Farvardin Library.
- Alamolhoda, J. (2002). *Islamic Theory of Education*. Tehran: Ministry of Education & Imam Sadeq University.
- Alamolhoda, J. (2006). *Effective Thinking Streams on Iran Contemporary Education*.
- Ale Ahmad, J. (2005). *School Manager*. Tehran: Jame Daran.
- Avens A. G. (1984). *Hrodotus Histories, translated by Vahid Khorasani*. Tehran: Elmi and Farhangi Publication, 3th(ed).
- Baghcheban, J. & Mirbabayee, S. (2010). *Dark illuminators–Auto Biography*. Tehran: Children Research Institution.
- Bagheri, K. (2010). *Introduction to Islamic Republic of Iran Philosophy of Education*. Tehran: Elmi & Farhangi Publication.
- Bahman Beigi, M. (2009). *My Favorite City My Favorit Tribe (Bokharaye man ile man)*, Shiraz: Navid Publication.
- Beheshti, S.(2011), A Reflection about Islmic Philosophy of Education on Sadrol- Motal-Lehin Epistemological Thoughts. *New Religious Tought Quartery*, 7(26), 143-164
- Behrangi, S. (1967). *Discussion in Educational Problems*.Tehran: shabgir Publication.
- Chateau, J. (1976). *Great Educators*. translated by Gholamhossein Shokoohi, Tehran: Tehran University Publication.
- Copleston, F. (1946). *History of Philosophy*. translated by seyed Jalaeddin Mostafavi, Tehran: Elmi & Farhangi Publication, Vol.1, Part 1-2.
- Cronin, S. (2004). Reza Shah and construction of Modern Iran (Reza Shah and shekl giri Iran Novin), Tehran: Farjami Publication.
- Darbeiki, B. (2003). *Thoughts Education Organization (sazmane Parvareshe Afkar)*, Tehran: Islamic Revolution Documents Centre.
- Dolat Abadi, Y. (1983). *Life of Yahya*. Tehran: Attar Publication & Ferdowsi Publication, Vol. 1, forth ed.
- Dorrani, k. I. (1997). *History of Islam and Iran Education*, Tehran: Samt Publication.
- Foran, J. (1993). *Fragil Resistance: Social Transformation in Iran from 1500 to the Revolution*. Translated by Ahamad Tadayon, Tehran: Rasa publication.
- Fundamental Changes Document of Iran Education System (2011)*. Tehran: (Iran Main council of cultural evolution & Ministry of Education.
- Ghasemi Pooya, E. (1992). *New Schools in Qajar Age*. Tehran: Publish Centre of University.
- Gutck, L. G. (2003). *Philosophical, Ideological, and Theoretical Perspectives on Education*. translated by Mohammad Jafar Pakseresht, Tehran: Samt Publication.2 (ed).
- Hosseini Rooholamini, J. (2005). *Changing Process of Primary and Junior Schools Curriculum in Iran*. Tehran: Ministry of Education.
- Iran Main council of cultural revolution (1988). *Plan of Fundamental Change of Iran Educational System*. Tehran.
- Iran Ministry of Education, Page of Educational and Cultural Programs Office (2013/11/03 & 2013/23/03), Retrived from <http://pt.medu.ir/>
- Islamic Republic of Iran Perspective Document to the Year 2025 (2003)*. Tehran: Majmae

*TashKhis Nezam.*

- Karami Poor, H. (2001). Society of Islamic Education – Ayatollah Abbas Ali Eslami and His Role in Islamic Revolution in Iran, Tehran: Islamic Revolution Documents Centre.
- Mahboobi Ardakani, H. (1993). *History of Modern Institutions in Iran*. Tehran: Tehran University publication.
- McGay, S. (1992). *Islam and Spirit of a Nation*.
- Memorabilia about Allameh Karbaschian (2004). *Collecting and Publishing Centre of Allameh Karbaschian Notes*. Tehran: Afagh.
- Mesbah & others (2011). *Islamic Philosophy of Education*. Tehran: Ministry of Education.
- Ministry of Education (1987). Reform of secondary Schools, Performing Section of New Secondary Schools System.
- Mirhadi, T. (1997). *Searching the Paths and Methods of Education- Experiences of Farhad School*. Tehran: Agah Publication.
- Mirhadi, T. (1997). *Searching the Paths and Methods of Education- Experiences of Farhad School*. Tehran: Agah Publication.
- Mohammadi, H. & Ghaini, Z. (2002). *History of Iran Children Literature*. Tehran: Children Research Institution, Vol. 4, 6th(Ed).
- Mojtahedi, K. & others (2000). *Islamic and Wester Schools and Universities in Medieval Ages*, Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies.
- Mokhtari, H. (1947). *History of Iranian Raising*. Tehran: Tehran University publication.
- Motaharreh School, Page of Educational Activities Reports from <http://omooretarbiati.blogfa.com/category/8>
- Motamedi, S. (1996). *First Schools: ELMiyeh School*. Iran First High School.
- North Khorasan Organization, Page of Educational and Cultural Programs Office, Calendar of Schools Tasks and Messages For Collegues. Retrieved from <http://mpt.nkhschool.ir/>
- Ostad Malek, F. (1988). *Hijab and Interdict Hijab in Iran*. Tehran: Atayie Publisher.
- Parvizi, R. (1978). *Splotch Pants*. Tehran: Javidan Publish Organization.
- Plato, *Republic*, translated by Reza Mashayekhi, Tehran: Kanoon Maarefat.
- Report of Minister of Education Interview on 19/ 02/ 2013 from <http://www.farsnews.com/newstext.php?nn=13911130001275>
- Research on Islamic Philosophy of Education based on Sadrol Mote-allehin, Qom: Andishye novin Dini Quarterly.
- Ringer, M. (2002). *Religion Education and Cultural Reform Discourse in Qajar Age* (Amoozeshe Din & Goftemane Esלה Farhangi dar doreye GHajar), translated by Mehdi Haghghat Khah, Tehran: Ghoghnoos.
- Roshan nahad, N. (2005). *Islamic Schools in Second Pahlavi Age*. Tehran: Islamic Revolution Documents Centre.
- Roshdieh, S. (1983). *Lifeage Events*. Tehran: Iran History Publication.
- Sadat Bidgoli, M & Dehghan Nayeri L. (2004), Formal Education history of Kashan (Tarikhe Amoozesh va Parvaresh Rasmi Kashan), Amoozesh quarterly, No. 23.
- Sadeghzadeh & Others (2012). *Theoretical Foundations of Change in Formal and General Education System of Islamic Republic of Iran*.
- Sedigh Aalam, E. (1961). *Memory of Life (Yadegare Omr)*, Tehran: Book publishing Corporation (Sherkst Sahami Enteshar). 2 Vol.

- Seddigh Aalam, E. (1968). *Education History of Iran*. Tehran: Tehran University Publication.
- Tamer, Y. (2010). *Basic Changes in Iranian Education System before and After Islamic Revolution*. A Thesis submitted to the graduate school of social science of Middle East Technical University, Ankaral.
- Toosi, M. (1961). *A Short Report of Consultants From U.S.A in Iran (Kholaseh Gozareshe moshaveran Mavaraye Behar)*. Tehran: Farhang Journal, No.1
- Toosi, M. (1963). *Organization and leadership of Iran Education System*. Tehran: Tehran Pictoria (Tehran Mosavar).

## بررسی محتوای درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در دوره‌های تربیت معلم (در جهان)

دکتر محمدرضا شرفی

استادار دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

دکتر شهین ایروانی

استادیار دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

مراد یاری دهنوی

دانشجوی دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

### چکیده:

تاریخ دریافت ۱۳۸۵/۱۰/۱۲ - تاریخ تأیید ۱۳۸۶/۸/۲۶

اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت، یکی از درس‌های تربیتی مفید و ضروری دانشجویان دبیری است، آن‌گاه که محتوای این درس متناسب با نیازهای حرفه‌ی معلمی تدوین شود و نیز به شیوه‌ای درست به آن‌ها عرضه گردد، می‌تواند نقش مؤثری در بهبود عملکرد معلمان داشته باشد. در همین راستا، هدف این مقاله، تحلیل و بررسی تطبیقی سرفصل درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در نظام تربیت دبیر ایران و برخی کشورها بوده است تا از این رهگذر زمینه‌ای برای الهام‌گیری و بهره‌مندی از تجربه‌ی سایر کشورها در جهت طراحی و تدوین الگویی مطلوب برای اهداف و نوع آن‌ها، محورهای کلی مطالب سرفصل و تعداد واحد درس اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دوره‌های تربیت دبیری کشورمان فراهم شود. برای رسیدن به این هدف سعی شده است که برنامه‌ی درسی دوره‌ی تربیت دبیر برخی رشته‌ها با تأکید بر سرفصل دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در دانشگاه‌هایی از کشورهای آمریکا، استرالیا، انگلستان، کانادا، هندوستان و چین مورد مطالعه و بررسی قرار گیرد و یافته‌های حاصل در جداولی منظم شامل: عنوان درس، تعداد واحد، اهداف درس، نوع آن‌ها و محورهای کلی مطالب سرفصل درس بیان شود و مورد بحث قرار گیرد.

کلید واژه‌ها: مطالعه‌ی تطبیقی. فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. سرفصل درس. دوره‌ی تربیت دبیر

## مقدمه

امروزه در عصر دانایی محور قرن بیست و یکم به دلیل اهمیت جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت، جامعه‌ی موفق در عرصه‌های مختلف را جامعه‌ی «معلم‌سالار» می‌دانند (رؤوف، ۱۳۷۹، ص ۴۹۵). در همین راستا پیازه<sup>۱</sup> معتقد است که «زیباترین اصلاح و بازسازی آموزش و پرورش در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نباشد با شکست روبه‌رو خواهد شد» (پیازه، ترجمه‌ی کاردان، ۱۳۷۰، ص ۱۵).

یکی از دروس مهمی که می‌تواند نقش مؤثری در بهبود و اثر بخشی عملکرد معلمان داشته باشد، درس «اصول و فلسفه‌ی تعلیم تربیت» است. تحلیل و بررسی ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب نشان می‌دهد که در بروز رفتارهای معلم در کلاس درس عوامل درونی بسیاری از جمله: اعتقادهای او درباره‌ی رسالت معلمی، خویشتن، مؤلفه‌های تعلیم و تربیت و صلاحیت‌های او، نقش بنیادین دارد (کورتاجن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴، ص ۸۰) بنابراین شناخت پیش‌فرض و اعتقادهای معلم در این موارد و اصلاح آن در برنامه‌ی درسی دوره‌ی تربیت معلم از جمله، در درس اصول و فلسفه‌ی تعلیم تربیت از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذاری مطلوب بر کیفیت عملکرد آموزشی و تربیتی معلم است.

معلم دارای تفکر فلسفی، فردی است برخوردار از جامعیت، ژرفا و انعطاف‌پذیری اندیشه که این ویژگی‌ها به گونه‌ی مؤثری بر عملکرد و اثربخشی فعالیت‌های تربیتی و آموزشی او تأثیر می‌گذارد (اسمیت<sup>۳</sup>، ترجمه‌ی بهشتی، ۱۳۷۰، ص ۳۶).

بر اساس همین اهمیت و ضرورت داشتن تفکر و بینش فلسفی برای معلمان بوده است که در توصیه‌نامه‌ی سازمان تربیتی، علمی و فرهنگی ملل متحد، یونسکو<sup>۴</sup> در مورد برنامه‌های درسی تربیت معلمان، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به عنوان یکی از مواد درسی ضروری آن‌ها بیان شده است (رؤوف، ۱۳۷۹، ص ۶۷).

- 
1. Piaget
  2. Korthagen
  3. Smith
  4. Unesco



از سوی دیگر، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت برای نظام تعلیم و تربیت یک جامعه مانند چتری است که بر همه‌ی مؤلفه‌ها و برنامه‌های آن سایه می‌اندازد و موجب برقراری انسجام و یکپارچگی در نظر و عمل می‌شود و زمینه را برای تحقق آرمان‌ها و اهداف آموزشی و تربیتی آن نظام آسان می‌کند. چنان که نداشتن چنین فلسفه‌ای موجب سلیقه‌کاری و ناکارآمدی در عملکردها می‌شود (زیبا کلام، ۱۳۸۲، ص ۱۰۸).

برخی از مهم‌ترین پیامدهای نامطلوب نداشتن فلسفه‌ای مدوّن و حاکم بر اعمال و رویه‌ها در نظام تعلیم و تربیت کشور ما عبارتند از: نظام آموزشی کشور ما کارآیی مورد نیاز را ندارد و در توسعه‌ی اقتصادی - اجتماعی نقش در خور توجهی ایفا نمی‌کند. نظام تعلیم و تربیت ما اهداف تصریح شده و قابل سنجش از نظر امکان تحقق ندارد. اهداف مطرح شده‌ی آن مبتنی بر مبانی نظری نیست و شرایط موجود هم در آن لحاظ نشده است. نسل بزرگسال از کارکرد نظام آموزشی در آموزش و پرورش راضی نمی‌باشد. دانشگاه از نیروهای ورودی در آموزش و پرورش رضایت ندارد (ایروانی، ۱۳۸۵) و نیز بازار کار از نیروهای تربیت شده و مهارت دیده‌ی آموزش و پرورش راضی نیست و استقبال نمی‌کند (نفیسی، ۱۳۷۹) بنابراین، ضرورت داشتن فلسفه‌ای برای یک نظام تعلیم و تربیت و آگاهی از آن توسط معلمان، روشن و لازم به نظر می‌رسد.

همان‌گونه که در توصیه‌نامه بین‌المللی یونسکو آمده است، درس «فلسفه‌ی تعلیم و تربیت» یکی از موادّ درسی است که در برنامه‌ی درسی دوره‌های تربیت معلّم برخی کشورهای مختلف جهان ارائه می‌شود. این مقاله سعی دارد که محتوای دروس متضمّن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در نظام تربیت دبیر برخی کشورها را مورد تبیین و تحلیل قرار دهد. برای رسیدن به این هدف سعی شده است که برنامه‌ی درسی دوره‌ی تربیت دبیری برخی رشته‌ها با تأکید بر سرفصل دروس مزبور در دانشگاه‌های شیکاگو<sup>۱</sup>، دیتون<sup>۲</sup>

ایالت اهایو، و دانشکده‌ی داوولینگ<sup>۱</sup> آمریکا، دانشگاه تورنتو<sup>۲</sup> کانادا، دانشگاه کمبریج<sup>۳</sup> انگلستان، دانشگاه هنگ کنگ<sup>۴</sup> چین، دانشگاه‌های گوجرات<sup>۵</sup> و گوراگویند<sup>۶</sup> هندوستان، دانشگاه گریفث<sup>۷</sup> استرالیا و سرفصل سراسری درس اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دوره‌های تربیت دبیر ایران مورد مطالعه و بحث قرارگیرد.

با توجه به این که در سال‌های اخیر وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری، مسئولیت امر برنامه‌ریزی درسی رشته‌ها را به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی واگذار نموده است (وزارت علوم، ۱۳۷۹، ص ۲) و زمینه‌ی بازنگری و اصلاح برنامه‌ی درسی توسط دانشگاه‌ها فراهم شده، یافته‌های این مقاله می‌تواند گام مؤثری در جهت بازنگری و اصلاح برنامه‌ی درسی درس اصول و فلسفه‌ی تعلیم تربیت دوره‌های تربیت دبیری کشورمان را فراهم کند.

**برنامه‌ی آموزشی درس اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشجو معلمان در ایران**  
همچنان که کارآمدی در هر شغلی، نیازمند برخورداری از دانش و مهارت خاصی متناسب با آن حرفه می‌باشد، شغل یا هنر معلّمی نیز از این قاعده مستثنی نیست، بنابراین «از آن جا که داشتن تخصص صرف در یک موضوع، فرد را قادر نمی‌کند که بتواند مبانی، اصول و قوانین آن دانش و رشته را به دیگران بیاموزد» (شریعتمداری، ۱۳۷۴، ص ۷) از این رو در دوره‌ی آموزش پیش از خدمت معلمان، مجموعه‌ای از دروس به نام «دروس تربیتی» ارائه می‌شود که هدف آن‌ها ایجاد صلاحیت‌های معلّمی در متقاضیان این شغل می‌باشد. این دروس شامل ۲۴ واحد درسی (حدود یک پنجم کل واحدهای دوره‌ی کارشناسی) می‌باشد

---

1 . Dowling college

2 . Toronto

3 . Cambridge

4 . Hong Kong

5 . Gujarat

6 . Gura Go bind Singh Indraprastha University, Delhi

7 . Griffith

برای هر یک از این دروس هدف، سرفصل محتوا، و حتی منابع معین و خاصی توسط شورای عالی برنامه‌ریزی تعیین و معرفی شده است.

درس «اصول و فلسفه‌ی آموزش و پرورش» یکی از این درس‌هاست که به ارزش سه واحد درسی برای تمامی دانشجویان دوره‌های تربیت دبیر الزامی می‌باشد. تجربه‌ی سال‌های متمادی مدرّسان این درس و اجرای سرفصل مربوط به آن بیانگر این است که با وجود اهمیت این درس برای معلمان، متأسفانه این درس نتوانسته نقش واقعی و بنیادی خود را ایفا کند، چنان که بارها دانشجو معلمان از بی‌ارتباطی این درس با حرفه خود گله داشته‌اند (یاری دهنوی، ۱۳۸۴) البته این امر می‌تواند علل و نیز راه‌حل‌های متعددی داشته باشد.

یکی از راه‌های اصلاح و بهبود کاستی برنامه‌های درسی، شناخت و استفاده از تجربه‌ی سایر کشورهای موفق می‌باشد. ضمناً در این میان اقتباس و الگو قرار دادن صرف راه‌گشا نخواهد بود بلکه مطالعه، تجزیه و تحلیل و تطبیق ارزش‌های فلسفه‌ی حاکم بر نظام تعلیم و تربیت کشورها نیز باید مورد توجه قرارگیرد (زیباکلام، ۱۳۸۲، ص ۱۱۱). هدف این مقاله نیز چنین بوده است که با آگاهی از این امر، ضمن مطالعه و بررسی تطبیقی محتوای درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در برخی کشورها، زمینه‌ی الهام‌گیری و استفاده از تجربه‌ی سایر کشورها را فراهم سازد تا از این رهگذر فرصتی برای تدوین الگوی مناسب این درس فراهم شود.

از آن جا که قبل از انجام هر پژوهش، آگاهی از پیشینه‌ی پژوهشی آن موضوع ضروری است، سعی شده است که مهم‌ترین پژوهش‌های داخلی و خارجی مرتبط با موضوع این مقاله مورد بررسی قرارگیرد که در ذیل به نمونه و خلاصه‌ای از نتایج آن‌ها اشاره می‌شود.

#### الف. پژوهش‌های داخلی

برخی از مهم‌ترین پژوهش‌های داخلی که در راستای نقد و بررسی سرفصل دروس برخی از رشته‌های مختلف تحصیلی در مقطع آموزش عالی صورت گرفته است، مقاله‌های کوتاهی است که در مجله‌ی سخن سمت (مجله‌ی سازمان مطالعه و تدوین کتب درسی دانشگاه‌ها)، به چاپ رسیده است. در ذیل خلاصه‌ای از یافته‌های آن‌ها بیان می‌شود.

۱. آرمند (۱۳۷۹) در سازمان سمت در مقاله‌ای با عنوان «بررسی و نقد سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی رشته تکنولوژی آموزشی» به بررسی سرفصل‌ها و برنامه‌های درسی رشته‌ی تکنولوژی آموزشی دانشگاه‌ها پرداخته است. در این پژوهش محقق، درس‌های تخصصی رشته‌ی کارشناسی تکنولوژی آموزشی را مورد نقد و بررسی قرار داده است و پس از بیان و معرفی هر واحد درسی تخصصی این دوره شامل: عنوان، اهداف آن، تعداد واحدها و سرفصل مطالب، به ارزیابی ضرورت درس متناسب با اهداف رشته، تناسب تعداد واحد درسی با توجه به رئوس مطالب و اهداف از پیش تعیین شده، هماهنگی بین عنوان درس و سرفصل مطالب آن پرداخته است و با توجه به پیشرفت‌های اخیر رشته‌ی تکنولوژی آموزشی درس‌هایی برای مجموعه دروس تخصصی این رشته پیشنهاد داده است.

۲. سعیدی هرسینی (۱۳۷۹) در سازمان سمت در مقاله‌ای با عنوان «نگاهی به سرفصل‌های درسی رشته باستان‌شناسی» پس از ذکر تاریخچه‌ای از تشکیل گروه باستان‌شناسی و آموزش آن در ایران، سرفصل‌های درسی این رشته را از جنبه‌های گوناگونی همچون میزان هماهنگی با پیشرفت‌ها و دستاوردهای علمی روز رشته، آموزش‌های کاربردی، میزان تداخل و تکرار مطالب، حجم و تعداد واحدهای درسی و انسجام منطقی و مکمل‌سازی دروس، مورد بررسی قرار داده است و نقاط ضعف و قوت آن‌ها و پیشنهادهایی برای رفع آن‌ها بیان داشته است.

۳. برزگر (۱۳۸۱) در سازمان سمت در مقاله‌ای با عنوان «نگاهی به سرفصل‌های درسی رشته‌ی علوم سیاسی»، سیر تحول دروس برنامه‌های آموزشی رشته‌ی علوم سیاسی از بدو تأسیس تاکنون و نیز وضعیت سرفصل‌های درسی این رشته را مورد نقد و بررسی قرار داده است. در نتیجه‌گیری کلی می‌توان گفت که محقق، در بررسی وضعیت سرفصل‌های دروس به این نتیجه رسیده است که سرفصل‌های دروس این رشته از کیفیت مطلوب بر اساس معیارهای ذکر شده برخوردار نبوده، نیاز به اصلاح و بازنگری دارند.

۴. نوروززاده و آرمند (۱۳۸۳) در مقاله‌ی خود با عنوان «نقد و بررسی برنامه‌ی درسی دوره‌ی دکتری رشته برنامه‌ریزی درسی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت»، به نقد و بررسی مقایسه‌ای برنامه‌های درسی دوره دکتری رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه‌های کشور پرداخته‌اند. این محققان در ابتدا اهداف دوره‌ی دکتری رشته‌های ذکر شده، شرایط داوطلبان دوره، مراحل دوره را برای هر دو گرایش بیان کرده‌اند و سپس در طی جدولی به مقایسه و نقد و بررسی‌های دو دوره‌ی

دکتری پرداخته‌اند. محققان براساس مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسیده‌اند که بازنگری در برنامه‌های دوره‌ی دکتری برنامه‌ریزی درسی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت از لحاظ هدف، برنامه درسی، منابع درسی و توجه به جنبه‌های پژوهش ضروری است.

پژوهش‌های ذکر شده در این قسمت از این که به موضوع مهم و ارزشمندی چون بررسی سرفصل دروس رشته‌های دانشگاهی پرداخته‌اند و ضرورت بازنگری و اصلاح آن‌ها را بان داشته‌اند، درخور توجه و ستایش‌اند، اما در صورتی که به بررسی تطبیقی سرفصل‌های دروس نظام‌های آموزشی کشورهای پیشرو در تولید علم می‌پرداختند، بیان تفاوت‌ها و تشابه‌ها و نحوه‌ی ارائه‌ی آن‌ها می‌توانست در بهبود کیفیت و اصلاح برنامه‌های درسی دانشگاهی کمک قابل توجهی کند.

#### ب. پژوهش‌های خارجی

هانت<sup>۱</sup> در سال ۱۹۸۱ در دانشگاه بین‌المللی ایالت کالیفرنیا<sup>۲</sup> رساله‌ای با عنوان «مقایسه‌ی دو الگوی تربیت معلم: تغییرها در نگرش، فلسفه و محتوای دانش» تدوین کرده است. محقق، در این پژوهش به بررسی و ارزیابی تأثیرهای برنامه‌ی تربیت معلم مدرسه محور در مقابل برنامه‌ی تربیت معلم دانشگاه محور بر دانش، نگرش‌ها و فلسفه‌ی تربیتی دانشجو معلم پرداخته است. وی به دنبال پاسخ‌گویی به این پرسش بوده است که آیا در دانش، نگرش‌ها و فلسفه‌ی تربیتی این دو گروه از فارغ‌التحصیلان، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که هر دو گروه با نگرش‌ها و فلسفه‌ی تربیتی مشابهی وارد دوره‌ی آمادگی می‌شوند و از این لحاظ با هم هیچ اختلافی ندارند، دانشجو معلم برنامه‌ی آمادگی مدرسه محور، کل برنامه‌ی تربیت معلم و هر کدام از بخش‌های آن را مثبت ارزیابی کرده‌اند. در ارتباط با فلسفه‌ی تربیتی و محتوای دانش کسب شده بین این دو گروه هیچ تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. اسکات<sup>۳</sup> در سال ۲۰۰۲ میلادی در دانشگاه سنت لوئیس<sup>۴</sup> آمریکا، رساله‌ای با عنوان «یادگیری از بهترین فلسفه‌ها و ارزش‌های معلمان نامزد دریافت جایزه» نوشته است.

1. Hunt, Gary William.

2. Aifomia.

3. Scott و Holley Philip

4. Saint Louis University

این پژوهش بدین منظور طراحی شده است که پی ببرد چگونه فلسفه‌ها و ارزش‌های ۱۶ معلم برنده‌ی جایزه‌ی عالی امرسون<sup>۱</sup> در تدریس، بر کار آن‌ها در کلاس درس تأثیر گذاشته است. محقق این پژوهش بیان داشته است که پاسخ دهندگان در این مطالعه می‌توانستند به طور آشکاری مانند یک مربی در مورد ارزش‌های خود بحث کنند اما در بحث کردن از فلسفه‌ی خودشان کم‌تر موفق هستند. در میان پاسخ به سؤال‌های مربوط به ارزش‌ها به نظر می‌آید که موارد زیر بیشتر مطرح شده‌اند: دوست داشتن فی نفسه تدریس، علاقه به دانش‌آموزان در کلاس درس، تعهد معلم‌ان به رشد حرفه‌ای و خود آگاهی‌شان درباره‌ی نگرش‌های شخصی خود نسبت به حرفه و عمل تدریس، معلمانی که به بهترین نحو قادرند در مورد فلسفه‌ی تعلیم و تربیت خودشان بحث کنند، به طور خاصی برای خود آگاهی‌شان به عنوان مهم‌ترین مؤلفه‌ی موفقیت معلم‌ان، ارزش زیادی قائل هستند.

گارسیا پادیللا<sup>۲</sup> در سال ۱۹۹۳ در دانشگاه هاروارد<sup>۳</sup> رساله‌ای با عنوان «فلسفه‌ورزی و تربیت معلم‌ان» تدوین کرده است. این رساله حوزه‌ی ارتباط بین فلسفه و تعلیم و تربیت را مورد بررسی قرار داده است و همچنان که تعهد و برانگیختن معلم‌ان در فعالیت‌های فلسفی را مورد بحث قرار داده است، به طور خاصی سه مسیر ممکن رویارویی بین فلسفه‌ورزی و آماده کردن معلم‌ان را نیز مورد بررسی قرار می‌دهد: فلسفه و ظرفیت‌های استدلال معلم‌ان، فلسفه و شیوه‌های نگاه معلم‌ان به حوزه‌ی کاری خودشان، فلسفه و موقعیت معلم‌ان در حرفه و جهان پیرامونشان، به علاوه این رساله، این سه مسیر رویارویی را در بافت خاص درس‌های فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دنبال می‌کند.

محقق، در این رساله از طریق تحلیل رابطه‌ی بین فلسفه، فلسفه‌ها و آماده کردن معلم‌ان، حلقه‌ی اتصال بین نظریه و عمل تربیتی را مطرح می‌کند. دومین بخش آن، سه مسیر رابطه بین فلسفه و آماده کردن معلم‌ان در بافت خاص درس‌های فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را بیان می‌کند. سومین بخش آن یک برنامه‌ی درسی پیشنهاد می‌دهد که در آن ایده‌های مطرح شده در سراسر این رساله یک شکل عینی به خود می‌گیرند.

1. Emerson

2. Garcia – Padilla و Maria Del Carmen

3. Harvard University

این پژوهش یکی از کارهای ارزشمند در زمینه‌ی دانش فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت معلمان می‌باشد. متأسفانه در پایگاه‌های اطلاعاتی، فقط چکیده‌ی آن موجود است و امکان دست یابی به تمام محتوای آن ممکن نیست.

### جایگاه درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در نظام تربیت دبیر برخی کشورها

با توجه به هدف این مقاله، سعی شده است که برنامه‌ی درسی دوره‌های تربیت دبیر با تأکید بر دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم تربیت در نظام‌های تعلیم و تربیت برخی کشورها مورد بررسی قرار گیرد. یکی از معیارهای انتخاب نظام تربیت دبیر کشورهای مختلف، گستره‌ی جغرافیایی نظام‌های تربیت دبیر در شرق و غرب بوده است. معیار دیگر توجه به پیشینه‌ی تاریخی و اهمیت مباحث فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در کشورهای مورد مطالعه بوده و در نهایت توجه به جایگاه نظام تربیت معلم و دبیر در کشورهای مختلف مدنظر بوده است. نویسندگان این مقاله درصدد بوده‌اند که جایگاه درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت را در نظام تربیت دبیر کشورهای ژاپن، آلمان و فرانسه نیز مورد مطالعه قرار دهند که متأسفانه با تلاش فراوان، موفق به یافتن مطالب مورد نظر به زبان انگلیسی نشده‌اند. جهت جمع‌آوری مطالب لازم سعی شده است ابتدا در هر کشور مهم‌ترین و معروف‌ترین دانشگاه‌هایی که در آن‌ها دوره‌ی تربیت دبیر ارائه می‌شود، شناسایی گردد، آن‌گاه برنامه‌ی درسی دوره‌ی تربیت دبیر آن‌ها مورد بررسی و مطالعه قرار گیرد.

در ادامه، یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل سرفصل دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم تربیت در دانشگاه‌های مزبور در جداولی به صورت خلاصه عرضه می‌شود. در هر جدول دروسی که متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در نظام دبیری این دانشگاه‌ها در آن کشورها بوده است، به صورت عنوان درس، تعداد واحد آن، هدف درس، نوع هدف آن و محورهای کلی مطالب سرفصل ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در کشور آمریکا (دانشگاه دیتون اوهایو)<sup>۱</sup>

نام کشور	نام دانشگاه	عنوان درس	تعداد واحد	اهداف کلی:	نوع هدف	موضوعات کل مطالب سرفصل
آمریکا	دیتون ایالت اوهایو	فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت آمریکا	۲ واحد: دو جلسه‌ی سه‌ساعته در دو روز هفته	<p>نوشتن یک فلسفه‌ی تربیتی شخصی، واضح و قابل دفاع</p> <p>تحلیل انتقادی مسائل مهم تربیتی و آموزشی</p> <p>توجه تصمیمات مربوط به سیاست‌ها و اعمال تربیتی آموزشی در یک بافت تاریخی</p> <p>اهداف جزئی:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- توضیح ایده‌ها و مفاهیم و دیدگاه‌های مرتبط با مسائل فلسفی در ت.ت. آمریکا</li> <li>- تبیین بافت تاریخی برای آن دیدگاه‌های فلسفی</li> <li>- تبیین دیدگاه‌های اخلاقی در مورد دغدغه‌های تربیتی</li> <li>- سنجش اهمیت دیدگاه‌های فلسفی و تاریخی در ت.ت</li> <li>- تحلیل و تفسیر مسائل فلسفی مربوط به ت.ت.</li> <li>- تحلیل و تفسیر ملاحظات اعمال تربیتی، تشکیل و شرکت در یک اجتماع یادگیری</li> <li>- تلفیق نخست‌های انسانی با فهم حرفه‌ای</li> <li>- احترام به ابعاد معنوی و اعتقادی ت.ت</li> <li>- علاقه به ابعاد معنوی و اعتقادی ت.ت</li> <li>- بازشناسی اهمیت دیدگاه‌های اخلاقی درباره‌ی نقش معلم</li> </ul>	<p>بیش، نگرش مهارت</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>دانش، مهارت</p> <p>دانش</p> <p>دانش</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>نگرش</p> <p>نگرش</p> <p>نگرش</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ اهداف کلی و جزئی تعلیم و تربیت با مردم سالاری: نقش ت.ت در دولت لیبرال جدید، رشد فردی و اجتماعی در ت.ت</li> <li>ازادمنشانه، اقتدار و کنترل اجتماعی</li> <li>- اصلاح مدارس</li> <li>❖ ارزش‌ها و تعلیم و تربیت <ul style="list-style-type: none"> <li>- تربیت دینی</li> <li>- تربیت اخلاقی و منش</li> <li>- اخلاق حرفه‌ای</li> <li>- دیدگاه‌های تربیتی، کاتولیکی - مارنیست</li> </ul> </li> <li>❖ گوناگونی در تعلیم و تربیت <ul style="list-style-type: none"> <li>- نژاد و قومیت</li> <li>- جنسیت و تعلیم و تربیت</li> </ul> </li> <li>❖ مسائل برنامه‌های درسی <ul style="list-style-type: none"> <li>- نظریه‌ی انتقادی</li> <li>- دیدگاه زن سالاری</li> <li>- دانش پایه و مهارت‌های یادگیری</li> </ul> </li> </ul>

1 <http://Academic.Udathon.Edu/Joseph Watras/Files/Syllabus.pdf>  
[Http://Academic.Udayton.Edu/Josephwarans/files/philosophy/statemente/pdf](http://Academic.Udayton.Edu/Josephwarans/files/philosophy/statemente/pdf)



جدول ۲. یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل دروس متفلسفین مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در کشور آمریکا (دانشکده داوولینگ نیویورک)\*

نام کشور	نام دانشگاه	عنوان درس	تعداد واحد	نام کشور		
آمریکا	دانشکده داوولینگ ایالت نیویورک	فلسفه‌ی تعلیم و تربیت	۱ واحد: یک جلسه‌ی دو ساعته در هفته			
		<p>فراهم آوردن دانش دربارهی ایده‌های فلسفی مربوط به مسائل تعلیم و تربیت</p> <p>- بهبود و گسترش مهارت دانشجو معلمان در فهم ایده‌های فلسفی، سنخش نقاط قوت و ضعف مباحث فلسفی</p> <p>- درک ارتباط نظریه‌های فلسفی به تجربه‌های خود دانشجو معلمان</p> <p>- تدوین و دفاع از دیدگاه‌های خود درباره‌ی مسائل بحث‌انگیز تعلیم و تربیت</p> <p>- تشخیص و بیان غایت‌های تعلیم و تربیت و نقش آن در جامعه</p>				
		دانش		<p>✓ فلسفه‌ی رواقیون</p> <p>✓ فلسفه‌ی سقراطی و فلسفه‌ی رواقیون</p> <p>✓ فلسفه‌ی عصر روشنگری، مکتب رمانتیسم</p> <p>✓ اندیشه‌های روسو، دیویی و مردم‌سالاری</p> <p>✓ جنبش تحلیلی در فلسفه</p> <p>✓ نظریه‌ی انتقادی، اندیشه‌های مابعد تجدد</p> <p>✓ ماهیت و اهداف تعلیم و تربیت، مسئولیت و اختیار برای تعلیم و تربیت</p> <p>✓ برابری و عدالت تربیتی</p> <p>✓ حقوق کودکان، اخلاق تدریس</p> <p>✓ پرورش عقل، تربیت اخلاقی</p> <p>✓ تعلیم و تربیت چند فرهنگی</p> <p>✓ سنخش یادگیری</p> <p>✓ تعلیم و تربیت و استانداردهای زندگی</p> <p>✓ تربیت جنسی</p> <p>✓ زیباشناختی و قدرت آموزنده هنر</p> <p>✓ نظریه‌های تدریس و یادگیری</p>		
		هدف درس		محتوای کلی مطالب سرفصل		
		نوع هدف				

1. Dowling College Academic Programs, pp:1-5 Available Online at(<http://www.Dowling.edu/academics/mese/shm1>)

\*[Http://alien.Dowling.edu/Cperring/edu5304504/hm,pp:1-5](http://alien.Dowling.edu/Cperring/edu5304504/hm,pp:1-5)

جدول ۳. یافته های حاصل از بررسی و تحلیل دروس متفکران فلسفی تعلیم و تربیت در کشور آمریکا (دانشگاه شیکاگو)\*

نام کشور	نام دانشگاه	عنوان درس	تعداد واحد	مفاهیم	مفاهیم	نوع هدف	موضوعات کلی مطابق سرفصل
آمریکا	دانشگاه شیکاگو	فلسفه و تعلیم و تربیت	۲	<p>به دست آوردن یک فهم اساسی از فلسفه های تعلیم و تربیت عمده - رنسان دادن و تحلیل پیش فرض های فلسفی در اعمال تربیتی</p> <p>رشد و گسترش توانایی تمایز گذاشتن بین غایت ها، روش ها و برنامه های درسی در تعلیم و تربیت</p> <p>رشد توانایی حل مسائل و مهارت های تفکر انتقادی</p> <p>رشد توانایی همدلی با فهمیدن تنوعی از چشم اندازها و دیدگاه های فلسفی</p> <p>- رشد توانایی تفکر مستقل و تحلیل مسائل جدید تربیتی به جای پذیرش غیرانتقادی ایدئولوژی یا عمل رایج و متداول</p> <p>- رشد توانایی دفاع از دیدگاه های انسانی با بحث های منطقی و عقلانی</p> <p>- رشد و گسترش فلسفه ی پژوهش فلسفی</p> <p>رشد و گسترش فلسفه ی تعلیم و تربیت شخصی</p> <p>-تحلیل مسائل اخلاقی در تعلیم و تربیت</p>	<p>دانش، پیش</p> <p>دانش، پیش، مهارت</p> <p>دانش، پیش، مهارت</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>نگرش، پیش</p> <p>مهارت</p> <p>مهارت، پیش</p> <p>مهارت، نگرش</p> <p>مهارت</p> <p>پیش، نگرش، مهارت</p> <p>مهارت، نگرش</p>	<p>ارزایی عمیق فلسفه های تعلیم و تربیت عمده و ارتباط آنها با تدریس، شیوه های برنامه ریزی درسی و مدیریت آموزشی؛</p> <p>فلسفه ی ایده ایسم</p> <p>پایدارگرایی</p> <p>وجودگرایی</p> <p>مارکسیسم</p> <p>رمانتیسم</p> <p>پدیدارشناسی</p> <p>هرمنوتیک</p> <p>پسانتارگرایی</p> <p>دیدگاه پرسپکتیویسم تدارک</p> <p>مکعب های توضیحاتی اندیشه ی شسروک:</p> <p>بودیسم، هندوئیسم و کنفوسیوسی</p>	

1. <http://webs.Csu.Edu/~Amadedon/csu/ELCAF/courses/ELCF400/syllabus.htm>

جدول ۴. یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل دروس متفکرین مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در کشور کانادا<sup>۱</sup>

موضوعات کلی مطالب سرفصل	نوع هدف	هدف درس	نماد واحد	عنوان درس	نام دانشگاه	نام کشور
<p>هدف تعلیم و تربیت، روش شناسی پژوهش در تعلیم و تربیت</p> <p>- بررسی فلسفه‌های تعلیم و تربیت عمده</p> <p>-سنجش دیدگاه‌های متعارض در مسائل تعلیم و تربیت</p>	<p>پیش، نگرش، مهارت</p>	<p>ترغیب دانشجو معلمان به رشد و گسترش دیدگاه‌های خود درباره‌ی مسائل تعلیم و تربیت</p>	۰/۱۵	فلسفه‌ی تعلیم و تربیت شخصی		
<p>-تمرین شیوه‌های جمع‌آوری، ساماندهی، عرضه و تفسیر اطلاعات کمی و کیفی</p> <p>- قرار دادن محیط مدرسه به عنوان یکی از اطلاعات برای مطالعه و بررسی آن توسط علاوت کنندو کاروانه‌ی ذهن</p>	<p>نگرش، مهارت</p>	<p>ترغیب دانشجو معلمان به تصمیم‌گیری براساس شواهد و اطلاعات موثق</p>	۰/۱۵	مسئولیت، رشد عادت پرورش‌گری ذهن		
<p>بررسی ادبیات دوره‌ی نخبه و مابعد نخبه با تأکید بر عقیده‌ی دانش - قدرت میشل فوکو</p> <p>- بررسی رویکردهای سازو گرا به تدریس</p> <p>- بررسی شیوه‌های رایج و تصور غالب در مورد تدریس و یادگیری و ارائه‌ی شیوه‌های جایگزین برای آنها</p>	<p>دانش، پیش</p>	<p>کمک به دانشجو معلمان برای تعمق کردن درباره‌ی تولید دانش، تدریس یادگیری و یادگیرنده</p>	۰/۱۵	دانش‌فهم و ذهنیت	UCLA	USA
<p>-تحقیق و بررسی معانی و دلالت‌های کلمه‌های جهانی چون تفکر انتقادی، عمل آزادانه و تمهید دانش آموزان</p>	<p>پیش، نگرش، مهارت</p>	<p>پرورش حسن تمهید و تفکر انتقادی در مورد عمل و شیوه‌ی کار دانشجو معلمان در موقعیت‌های آموزشی و تربیتی</p>	۰/۱۵	ارزش‌های مردم سالارانه، تمهید دانش آموزان و تفکر انتقادی		
<p>- جست و جو و بررسی ماهیت ممنوعیت</p> <p>-ارزیابی چگونگی برداشتن به ممنوعیت در برنامه‌ی درسی</p> <p>- جست و جو و بررسی ماهیت روح انسان و چگونگی پرورش آن در کلاس درس</p> <p>-ارزیابی آموزش هرزها و طریقت در پرورش روح انسان</p> <p>- نقش معلم در پرورش ممنوعیت دانش آموزان</p> <p>ارزیابی شیوه‌ی عمل مدارس مختلف با جهت‌گیری معنوی آشکار</p>	<p>دانش، پیش، نگرش</p>	<p>- فهم ماهیت ممنوعیت و راه‌های پرورش آن</p>	۰/۱۵	ممنوعیت در تعلیم و تربیت		

1. (secondary Initial Teacher Education2005/11/21). Available online at(<http://www.oise.utoronto.ca/preservice/secondary/program-components.php>)

h [http://ro.Oiseo.Utoroto.ca/Related Studies.Htp.ppl-2](http://ro.Oiseo.Utoroto.ca/RelatedStudies.Htp.ppl-2)

جدول ۵. یافته های حاصل از بررسی و تحلیل درس متضمن مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه کمبریج کشور انگلستان<sup>۱</sup>

نام کشور	نام دانشگاه	عنوان درس	تعداد واحد	هدف	نوع هدف	محتورهای کلی مطالب سرفصل
		فلسفه ی تعلیم و تربیت	۳	ارتقاء و بهبود فهم دانشجو معلمان از تعلیم و تربیت	دانش، پیش	<p>- اهداف کلی و جزئی تعلیم و تربیت در جوامع مختلف</p> <p>- بررسی انتقادی توجه هایی که برای رویکردهای آموزشی و تربیتی اراده می شود.</p> <p>- بررسی سؤال های بنیادین ارزش ها که بر تصمیم ها و انتخاب های آموزشی و تربیتی از جمله: تربیت اخلاقی، فردی و اجتماعی اثر می گذارد.</p> <p>- مسائل مربوط به دغدغه های آموزشی و تربیتی، عناصر: ماهیت و عملکرد تربیت آموزشی، کتب و کتب و آموزش، ارزش ها</p>
		جامعه شناسی تعلیم و تربیت	۳	آشنایی دانشجو معلمان با رشته ی جامعه شناسی	دانش	<p>- بررسی چشم انداز ایده های متفکران عصر روشنگری رومانیتیک گرابس، تجماد گرابی و مابعد تجماد</p> <p>- بررسی اندیشه های متفکران سنتی حوزه ی جامعه شناسی تعلیم و تربیت: مارکس، دورکیم، وبر</p> <p>- بررسی نظریه های جدید اجتماعی: اندیشه های میشل فوکو، باسل برشتاین (در همه ی موارد فوق رابطه ی بین تعلیم و تربیت، طیفی اجتماعی سازگاری و تضاد اجتماعی و فرصت های آموزشی و تربیتی مورد توجه می باشد)</p>

1. Faculty of education.>undergraduate course Education studies pp.1-3. Available online at(<http://www.edu.cam.ac.UK/ugrad/edstud.Htm>)

جدول ۶. یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل دروس متضمن مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در دانشگاه چین<sup>۱</sup>

نام کشور	نام دانشگاه	عنوان درس	تعداد واحد	هدف	نوع هدف	محتوای کلی مطالب سرفصل
چین	چین	تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی: ارزش‌ها، مفاهیم و مسائل آن	۶ واحد	پروازاندن یک دیدگاه نظری منسجم، سازگار و قابل دفاع درباره‌ی تعلیم و تربیت و عمل تربیتی	پیش مهارت	❖ دلالت‌های مسائل ذیل بر رنامه‌های درسی: - ماهیت، غایت و اهداف تعلیم و تربیت. - ارزش‌ها و اخلاق در تعلیم و تربیت جامعه‌ی معاصر. - دانش، تدریس و یادگیری - زبان، عقلانیت و تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت - مردم‌سالاری، عدالت، برابری، آزادی، استقلال و اجتماع
		ارزش‌ها و تربیت مدنی	۶-۵	گسترش ارزش‌ها و اخلاق در تدریس	پیش مهارت	- مطالعه‌ی عمیق نتایج پژوهش‌های تربیتی و دیدگاه‌های نظری که متضمن سؤال‌ها و مسائلی است که نوجوانان و معلمان در عمل و فعالیت‌های تربیتی خود با آن مواجهند. - بررسی دیدگاه‌های تاریخی، فلسفی، روان‌شناسانه، و جامعه‌شناسانه که متضمن پرسش‌های بنیادین تعلیم و تربیت از جمله: ایجاد یادگیری، تدریس، دانش، برنامه‌ی درسی و ... است. اجتماعی و فرصت‌های آموزشی و تربیتی مورد توجه می‌باشد)
		ارزش‌ها و تربیت مدنی	۶-۵	گسترش ارزش‌ها و اخلاق در تدریس	پیش مهارت	مسائل و بحث‌هایی در حوزه‌های اخلاق، ارزش‌ها، تربیت شهروندی، دیدگاه‌های فلسفه‌ی سیاسی، اجتماعی و نظریه‌ی اجتماعی

1. Program of Bachelor of Arts and Bachelor of Education in Language Education(English)2006-2007 pp:1-4.

Available online at <http://www.hku.hk/Education/pade>

The Master of Education Programme 2005-2007 pp:4-8 Available online at: (<http://www.hku.hk.Education/m-ed.htm/>)

جدول ۷. یافته های حاصل از بررسی و تحلیل دروس متضمن مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در کشور هندوستان<sup>۱</sup>

نام کشور	نام دانشگاه	عنوان درس	تعداد واحد	هدف	نوع هدف	محتوای کلی مطالب سرفصل
هند	مدرسه ملی	فلسفه تعلیم و تربیت	۱	<ul style="list-style-type: none"> <li>- درک رابطه ی بین فلسفه و تعلیم و تربیت و دلالت های فلسفه بر تعلیم و تربیت</li> <li>- درک اهمیت و نقش تعلیم و تربیت در پیشرفت جامعه ی هند</li> <li>- درک مشارکت و کمک متفکران تربیتی غربی و هندی به فرآیند تربیت</li> <li>- شناختن وسایل لازم برای ارتقا و جدت ملی، فهم بین المللی و حمایت از حقوق انسان ها</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>دانش، پیش</li> <li>پیش، مهارت</li> <li>پیش، مهارت</li> <li>دانش، مهارت</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ماهیت و تعلیم رهنمودهای فلسفه ی تعلیم و تربیت و کارکردهای نظری، مهارتی و تحلیلی.</li> <li>- دلالت ممکن های فلسفی ذیل بر تعلیم و تربیت: ایده ایسم، واقع گرایی، عمل گرایی، وجود گرایی، و دانتا و سانجیا</li> <li>- معرفت شناسی و تعلیم و تربیت</li> <li>- زیبایی شناسی و تعلیم و تربیت</li> <li>- اندیشه های تربیتی متفکرانی چون: افلاطون، کانت، دیربوی، پیترز، گاندی، تاگور، اروینیندر</li> </ul>
هند	مدرسه ملی	فلسفه تعلیم و تربیت	۱	<ul style="list-style-type: none"> <li>- درک رابطه ی بین فلسفه و تعلیم و تربیت و دلالت های فلسفه بر تعلیم و تربیت</li> <li>- درک اهمیت و نقش تعلیم و تربیت در پیشرفت جامعه ی هند</li> <li>- درک مشارکت و کمک متفکران تربیتی غربی و هندی به فرآیند تربیت</li> <li>- شناختن وسایل لازم برای ارتقا و جدت ملی، فهم بین المللی و حمایت از حقوق انسان ها</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>دانش، پیش</li> <li>نگرش، دانش</li> <li>دانش، نگرش</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>قسمت اول: فلسفه تعلیم و تربیت : اهمیت و ضرورت فلسفه ی تعلیم و تربیت</li> <li>ماهیت و اهداف تعلیم و تربیت</li> <li>دلالت های این مکتب های فلسفی بر تعلیم و تربیت: طبیعت گرایی، ایده ایسم، عمل گرایی و انسان گرایی</li> <li>تعلیم و تربیت از دیدگاه متفکران هندی و غربی: روسو، دیربوی، فروبیل، پستانوزی، گاندی، تاگور، اروینیندر</li> <li>قسمت دوم: مردم سالاری در تعلیم و تربیت</li> <li>تحلیل فلسفی مفاهیم برابر، آزادی، مردم سالاری، اقتدار</li> <li>حقوق انسان ها با تاکید بر حقوق کودکان</li> </ul>
هند	مدرسه ملی	فلسفه تعلیم و تربیت	۱	<ul style="list-style-type: none"> <li>- درک رابطه ی بین فلسفه و تعلیم و تربیت و دلالت های فلسفه بر تعلیم و تربیت</li> <li>- درک اهمیت و نقش تعلیم و تربیت در پیشرفت جامعه ی هند</li> <li>- درک مشارکت و کمک متفکران تربیتی غربی و هندی به فرآیند تربیت</li> <li>- شناختن وسایل لازم برای ارتقا و جدت ملی، فهم بین المللی و حمایت از حقوق انسان ها</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>دانش، پیش</li> <li>نگرش، دانش</li> <li>دانش، نگرش</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>قسمت سوم: تعلیم و تربیت و انصاف ملی</li> <li>نقش معلم و مؤسسات آموزشی و تربیتی در نجات و حفظ اتحاد ملی و ارتقای صلح و درک بین المللی</li> <li>قسمت چهارم: ارزش ها در تعلیم و تربیت</li> <li>معانی و طبقه بندی ارزش ها، ماهیت ارزش های اخلاقی</li> <li>بحران ارزش ها و نقش تعلیم و تربیت در حل آن</li> <li>فرهنگ و تعلیم و تربیت</li> </ul>

\* Syllabus for Master of Education, pp: 1-3). Available online at <http://www.Gujaratuniversity.Org.in/default.Htm>

جدول ۸. یافته‌های حاصل از بررسی و تحلیل دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در کشورهای ایران و استرالیا<sup>۱</sup>

نام کشور	نام دانشگاه	عنوان درس	تعداد واحد	هدف	نوع هدف	محتوای کلی مطالب سرفصل
ایران	دانشگاه علامه طباطبائی	اصول و فلسفه آموزش و پرورش	۳ واحد	<ul style="list-style-type: none"> <li>- آشنایی با مبانی تعلیم و تربیت</li> <li>- آشنایی با پیش‌ها و مکتب‌های فلسفی که در تعیین اهداف نظام‌های تعلیم و تربیت مؤثرند و نقد آن</li> <li>- آشنایی با اصول تعلیم و تربیت و ارتباط آنها با فلسفه تعلیم و تربیت</li> </ul>	دانش، دانش، پیش	<ul style="list-style-type: none"> <li>❖ کلیات فلسفه تعلیم و تربیت</li> <li>✓ تعریف تعلیم و تربیت، فلسفه و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت</li> <li>✓ ارتباط فلسفه تعلیم و تربیت با شناخت علمی و تعلیم و تربیت</li> <li>❖ مبانی فلسفی</li> <li>✓ بحث شناخت از جنبه‌ی فلسفی آن: انواع شناخت، منابع شناخت</li> <li>✓ بحث ارزش‌ها از جنبه‌ی فلسفی آن: نظام ارزش‌ها، انواع ارزش‌ها، ارتباط آن‌ها با تعلیم و تربیت</li> <li>❖ مکاتب مهم فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و نقد آن</li> <li>✓ ایده‌آلیسم، واقع‌گرایی، عمل‌گرایی، وجودگرایی</li> <li>❖ اصول تعلیم و تربیت</li> <li>✓ تعریف اصل و روش در تعلیم و تربیت</li> <li>✓ رابطه‌ی اصول تعلیم و تربیت با فلسفه، هدف‌ها و روش‌های تعلیم و تربیت</li> <li>✓ مبانی فلسفی، علمی و عقیدتی اصول تعلیم و تربیت</li> <li>✓ اصول تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون، روسو، کوشن اشتاینز، دوبری</li> <li>✓ اصول تعلیم و تربیت از لحاظ علمی: اصول از لحاظ روان‌شناسی و جامعه‌شناسی</li> </ul>
استرالیا	دانشگاه کینگز		۵ واحد	<ul style="list-style-type: none"> <li>- درک مفاهیم کلیدی فلسفه‌های عمده</li> <li>- رسیدن به انسجام اخلاقی در ایجاد زندگی فردی و اجتماعی</li> </ul>	دانش، پیش، نگه‌داری، مهارت	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ایده‌های کلیدی فلسفه‌های حریفه‌ای از طریق پژوهش فلسفی</li> <li>- بررسی مشارکت و کمک احتمالی معلمان و مدارس در رسیدن به انسجام اخلاقی در جنبه‌های زندگی فردی و اجتماعی</li> </ul>

۱. مشخصات کلی برنامه‌ی درسی و سرفصل دروس دوره‌های تربیت دبیری مصوبه جلسه‌ی شورای عالی

## تحلیل و بررسی یافته‌ها

بررسی برنامه‌ی درسی نظام درسی نظام تربیت دبیر کشورهای مورد مطالعه، نشان می‌دهد که به طور کلی مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در دروسی با عناوین ذیل ارائه شده‌اند:

- فلسفه‌ی تعلیم و تربیت (با فراوانی دو مورد) - فلسفه و تاریخ تعلیم و تربیت (با فراوانی دو مورد) - فلسفه‌ی تعلیم و تربیت شخصی - مسئولیت، رشد عادت پرسشگری ذهن - دانش، ذهن و ذهنیت - معنویت در تعلیم و تربیت - ارزش‌های مردم‌سالارانه، تعهد دانش‌آموزان و تفکر انتقادی - مبانی فلسفی تعلیم و تربیت - تعلیم و تربیت در جامعه‌ی معاصر - تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی: ارزش‌ها، مفاهیم و مسائل آن - مطالعات تربیتی - ارزش‌ها و تربیت مدنی - اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت - فلسفه و ارزش‌ها در تعلیم و تربیت.

دقت نظر در عناوین فوق نشان می‌دهد که مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در کشورهای مختلف، بیشتر (با فراوانی ۷ مورد از ۱۴ مورد) با عنوان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت با پیشوند یا پسوندی ارائه شده است. اشاره به لفظ اصول همراه با عبارت فلسفه‌ی تعلیم و تربیت فقط در کشور ایران مطرح است.

تعداد واحد دروسی که متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت می‌باشند در کشورهای مورد مطالعه به صورت ۶ واحد، ۴ واحد، ۳ واحد (با فراوانی چهار مورد) ۱ واحد و ۰/۵ واحد است. حداکثر تعداد واحد دروس ۶ واحد با عنوان تعلیم و تربیت و برنامه‌ی درسی: ارزش‌ها، مفاهیم و مسائل آن، در کشور چین می‌باشد. حداقل واحد این درس ۰/۵ واحد با عنوان فلسفه‌ی تعلیم و تربیت شخصی در کشور کانادا است. در مجموع این دروس بیشتر (چهار مورد از هشت مورد) به صورت ۳ واحد ارائه شده است. در ضمن این سه واحد به صورت دو جلسه‌ی دوساعته یا سه ساعته در دو روز هفته برگزار می‌گردیده است.

تحلیل و بررسی دیدگاه‌های مدرّسان این درس در نظام تربیت دبیر ایران نشان داده است که یکی از عوامل کاهش کارایی این درس، تعداد کم جلسه‌های کلاسی در طول هفته و ترم تحصیلی بوده است، چنان که اکثر این افراد بیان داشتند که برای سه واحد این درس



به ندرت در هفته دو جلسه‌ی کلاسی تشکیل می‌شده است (یاری دهنوی، ۱۳۸۴:صص ۱۰۰-۸۳) بنابراین ضرورت دارد که تعداد واحد این درس و به تبع آن تعداد جلسه‌های آن در طول هفته مورد توجه و بازنگری قرارگیرد.

الف: تحلیل و بررسی نوع اهداف دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در کشورهای مورد مطالعه

جدول ۹. تحلیل تأکید بارز اهداف دروس در کشورهای مورد مطالعه\*

تأکید بارز اهداف				نام کشور
مهارت	نگرش	بیش	دانش	
۱۸	۹	۱۶	۸	آمریکا
۳	۴	۴	۲	کانادا
۳	۲	۴	۶	هندوستان
۲	۱	۲	-	چین
-	۱	۱	۱	استرالیا
-	-	۱	۲	انگلستان
-	-	۱	۳	ایران

جدول تحلیل کیفی تأکید بارز اهداف دروس نشان می‌دهد که در کشور آمریکا بیشترین تأکید اهداف بر عرضه‌ی مهارت فلسفی تربیتی به دانشجو معلمان است. در ضمن تأثیرگذاری اهداف بر بیش دانشجو معلمان مورد توجه جدی بوده است.

\* منظور از جنبه‌ی نگرشی در اهداف بیان شده تأکید عمده‌ی آن‌ها بر تمایلات و عواطف دانشجو معلمان می‌باشد. در حالی که جنبه‌ی بینشی اهداف ناظر بر نوعی دانش عمیق در مورد موضوعی است. در ضمن این تفکیک نوعی تفاوت پیوستاری است نه تفاوت متباینی.

در کشور کانادا اهداف بر ابعاد بینش و نگرش به نسبت برابر تأکید داشته‌اند جنبه‌ی مهارت‌آموزی اهداف نیز مورد توجه جدی بوده است نسبت این ابعاد به عرضه‌ی دانش، ۱۱ مورد در برابر ۲ مورد است.

در کشور هندوستان تأکید عمده اهداف بر عرضه‌ی دانش و اطلاع فلسفی به دانشجو معلمان می‌باشد. البته لازم به یادآوری است که در هر هدف، تأکید دانش به همراه توجه به یکی از ابعاد بینش، نگرش و مهارت است. مجموع فراوانی تأکید بارز اهداف بر ابعاد بینش، نگرش و مهارت دانشجو معلمان ۹ مورد می‌باشد.

در کشور چین تأکید بارز اهداف تقریباً به نسبت برابر بر ابعاد بینش، نگرش و مهارت دانشجو معلمان است و در هیچ کدام از اهداف تأکید بارزی بر عرضه‌ی دانش نشده است. در کشور استرالیا اهداف به یک اندازه بر ابعاد دانش، بینش و نگرش تأکید دارند. هیچ کدام از اهداف تأکیدی بر مهارت‌آموزی ندارند.

در گستره‌ی مطالعه‌ی این پژوهش، در اهداف این درس در کشورهای ایران و انگلستان توجه جدی به ابعاد بینش، نگرش و مهارت دانشجو معلمان صورت نگرفته است. در کشور ایران تأکید بارز اهداف بر عرضه‌ی دانش و اطلاع فلسفی است.

در همه‌ی کشورهای مورد مطالعه به جز ایران، مجموع فراوانی تأکید بارز اهداف بر ابعاد بینش، نگرش و مهارت دانشجو نسبت به عرضه‌ی دانش و اطلاع بیشتر است. در کشور انگلستان نیز این نسبت‌ها به هم نزدیک است.

آن چه که از بررسی تحلیلی ابعاد تأثیرگذاری اهداف دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در کشورهای مورد مطالعه می‌توان استنباط کرد این است که در تدوین اهداف این درس باید به این نکته توجه ویژه داشت که تأکید عمده‌ی این اهداف، تأثیرگذاری بر ابعاد بینش، نگرش و مهارت دانشجو معلمان متناسب با مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت باشد. از میان ابعاد بینش، نگرش و مهارت، توجه بر ابعاد بینش و مهارت دانشجو معلمان اولویت دارد. (لازم به یادآوری است که این تحلیل کیفی نوع اهداف در گستره‌ی مطالعه‌ی این پژوهش متناسب با سرفصل بررسی شده است و بدان معنی نیست

که جهت‌گیری کلی اهداف دروس نظام تربیت دبیری کشورها با این نتایج هم‌خوانی داشته باشد).

بررسی تحلیلی کمی اهداف دروس متضمن مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در نظام تربیت دبیر سایر کشورها نشان می‌دهد که نوشتن یک فلسفه‌ی تعلیم و تربیت شخصی، واضح و قابل دفاع یا ترغیب دانشجوی معلمان به رشد و گسترش دیدگاه‌های خود در مورد مسایل تعلیم و تربیت در بین اهداف مطرح شده بیشتر از همه (با فراوانی شش مورد) مورد توجه و تأکید بوده است. دقت نظر در مضامین و دلالت این هدف نیز نشان می‌دهد که متضمن تأثیرگذاری بر ابعاد بینش، نگرش و مهارت دانشجوی معلمان است. از این‌رو تحلیل کیفی و کمی اهداف این دروس در کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد که توجه و تأکید اهداف این دروس بر تأثیرگذاری بر ابعاد بینش، نگرش و مهارت دانشجوی معلمان متناسب با مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است و بر بعد عرضه‌ی دانش و اطلاع فلسفی توجه کم‌تری شده است.

ب. تحلیل و بررسی فراوانی محورهای کلی مطالب سرفصل کشورهای مورد مطالعه

جدول ۱۰. بررسی فراوانی محورهای کلی مطالب سرفصل در کشورهای مورد مطالعه

ردیف	محورهای کلی مطالب سرفصل	فراوانی
۱	دانش، تدریس، یادگیری	۷
۲	ماهیت، غایت و اهداف تعلیم و تربیت	۶
۳	بررسی فلسفه های مهم تعلیم و تربیت طبیعت گرایی، رومانیک گرایی (۶)، ایده آلیسم (۵)، مابعد تجزیه (۴)، عمل گرایی (۳)، اندیشه شرق (۳)، وجود گرایی (۲)، مارکسیسم (۲)، لیبرالیسم عصر روشنگری (۲)، تحلیل زبان (۲)، پایسدار گرایی، پدیدار شناسی، هرمنوتیک، پساساختار گرایی، زن سالاری، انسان گرایی، دیدگاه پرسپکتیویسم تندرو (هر کدام یک مورد)	اعداد داخل پرانتزها نشانه فراوانی مکتب و مباحث فکری می باشد.
۳	مردم سالاری و تعلیم و تربیت	۴
۴	تربیت اخلاقی تربیت دینی و معنوی اخلاق خرفه ای و تدریس حقوق انسان ها با تأکید بر حقوق کودکان تربیت جنسی نقش تعلیم و تربیت در حل بحران ارزش ها	۳ ۲ ۲ ۱ ۱ ۱
۵	گوناگونی در تعلیم و تربیت	۲
۶	اهمیت فلسفه های تعلیم و تربیت و کارکردهای آن	۲
۷	زیبایی شناسی و تعلیم و تربیت	۲
۸	تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت	۲
۹	تعلیم و تربیت و استانداردهای زندگی	۱
۱۰	تعلیم و تربیت، اتحاد ملی و بین المللی	۱
۱۱	مسائل مربوط به دغدغه های آموزشی و تربیتی معاصر	۱
۱۲	مطالعه ای عمیق نتایج پژوهش های تربیتی و دیدگاه های نظری متضمن مسائل مبتلا به معلمان	۱
۱۳	سنجش دیدگاه های متعارض در مسائل آموزشی و تربیتی	۱
۱۴	بررسی انتقادی توجیه رویکردهای آموزشی و تربیتی متفاوت	۱
۱۵	نقش معلمان و مدارس در برقراری انسجام اخلاقی در زندگی فردی و اجتماعی	۱
۱۶	اصلاح مدارس در گذشته و امروز	۱

جدول بررسی فراوانی محورهای کلی مطالب سرفصل در کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد که محور کلی «دانش، تدریس، یادگیری» با فراوانی هفت مورد بیشتر از سایر محورهای کلی مطالب سرفصل، مورد توجه و تأکید بوده است. در مرتبه‌ی بعد محور کلی «ماهیت، غایت و اهداف تعلیم و تربیت» با فراوانی شش مورد نسبت به سایر محورها بیشتر مورد توجه بوده است.

در محور کلی فلسفه‌های مهم تعلیم و تربیت فلسفه‌ی طبیعت‌گرایی، رمانتیک‌گرایی با فراوانی شش مورد نسبت به سایر فلسفه‌ها بیشتر مورد توجه بوده است. بعد از آن فلسفه‌ی ایده‌آلیسم با فراوانی پنج مورد و اندیشه‌های مابعد تجددگرایی با فراوانی چهار مورد بیشتر مورد توجه و تأکید بوده‌اند.

از میان مؤلفه‌های محور کلی ارزش‌ها و تعلیم و تربیت تربیت اخلاقی با فراوانی سه مورد و بعد از آن تربیت دینی و معنوی و اخلاق تدریس و حرفه‌ای بیشتر مورد توجه بوده‌اند.

مردم‌سالاری و تعلیم و تربیت نیز یکی از محورهایی است که با فراوانی چهار مورد نسبتاً توجه زیادی به آن شده است. اهمیت فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و کارکردهای آن نیز با فراوانی دو مورد از دیگر محورهای کلی مطالب است که بدان اشاره گردیده.

در جمع‌بندی و استنباط از بررسی کمی محورهای کلی مطالب سرفصل دروس در صورتی که فراوانی بیشتر را یکی از ملاک‌های اهمیت محورهای کلی سرفصل درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشجو معلمان قرار دهیم، باید در تدوین سرفصل این درس، محورهای کلی دانش، تدریس و یادگیری، ماهیت، غایت و اهداف تعلیم و تربیت مورد توجه و تأکید بیشتری قرار گیرند. همچنین در پرداختن به فلسفه‌های مهم تعلیم و تربیت، تأکید بارز بر فلسفه‌های رمانتیک‌گرایی، طبیعت‌گرایی، ایده‌آلیسم و اندیشه‌های مابعدتجددگرایی باشد.

ج: تحلیل و بررسی جنبه‌ی بومی محورهای کلی مطالب سرفصل کشورهای مورد مطالعه  
بررسی محورهای کلی مطالب سرفصل در نظام تربیت دبیری کشور آمریکا نشان می‌دهد که علاوه بر مباحث عمده و عام فلسفه‌های تعلیم و تربیت، به مسائل و مباحث بومی این

کشور نیز توجه ویژه شده است؛ به عنوان مثال، مسائلی از تعلیم و تربیت چند فرهنگی، مردم‌سالاری و تعلیم و تربیت که بیشتر خاص فرهنگ جامعه‌ی آمریکا از محورهای عمده‌ی سرفصل درس می‌باشد.

سرفصل درس در کشورهای انگلستان، استرالیا و کانادا بیشتر شامل مسائل عام فلسفه‌ی تعلیم و تربیت می‌باشد که به طور عمده برخاسته از فرهنگ اروپا و آمریکا از جمله این کشورهاست.

در کشور هندوستان جنبه‌ی بومی مباحث سرفصل به طور بارزی مورد توجه بوده است و اندیشه‌های متفکران هندی و مکاتب فلسفی تربیتی از محورهای عمده‌ی مباحث سرفصل می‌باشد.

محورهای کلی مطالب سرفصل کشور چین نیز بیشتر متضمن مباحث عام فلسفه‌ی تعلیم و تربیت است و جنبه‌ی بومی مباحث نمود چندانی ندارد.

در مجموع، بررسی فوق نشان می‌دهد که عمده‌ی کشورها در پرداختن به فلسفه‌ی تعلیم و تربیت به مسائل بومی فرهنگ خود نیز توجه ویژه دارند.

د. بررسی تطبیقی محورهای کلی سرفصل درس اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت نظام تربیت دبیر ایران با کشورهای مورد مطالعه

محورهای کلی مطالب سرفصل درس اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت نظام تربیت دبیر در ایران را می‌توان در محورهای ذیل خلاصه کرد:

کلیات فلسفه‌ی تعلیم و تربیت - انواع شناخت و منابع آن - ارزش‌ها و تعلیم و تربیت - فلسفه‌های مهم تعلیم و تربیت: ایده‌آلیسم، واقع‌گرایی، عمل‌گرایی، وجودگرایی - اصول تعلیم و تربیت - بررسی تطبیقی این محورهای کلی با جدول محورهای کلی مطالب سرفصل سایر کشورهای مورد مطالعه نشان می‌دهد که در محور کلیات فلسفه‌ی تعلیم و تربیت تنها اشاره به تعاریف شده است و بر اهمیت و کارکردهای فلسفه‌ی تعلیم و تربیت تأکید نشده است. در محور انواع شناخت و منابع آن اشاره‌ای کلی یا جزئی به ارتباط آن با تدریس و یادگیری نشده است در محور ارزش‌ها و تعلیم و تربیت فقط اشاره به تعاریف و

موارد کلی شده است و به مؤلفه‌های مرتبطی چون: تربیت اخلاقی، تربیت دینی و معنوی، اخلاق تدریس، بحران ارزش‌ها و حقوق انسان‌ها اشاره‌ای نشده است. از میان فلسفه‌های مهم تعلیم و تربیت فقط چهار مورد بیان شده است. از میان این فلسفه‌ها، فلسفه‌ی تعلیم و تربیت ایده‌آلیستی در سایر کشورها با فراوانی بیشتری مطرح گردیده. مباحث مربوط به اصول تعلیم و تربیت به صورت محور جداگانه‌ای تنها در سرفصل کشور ایران مطرح شده است. اگرچه اندیشه‌های افلاطون، روسو، و دیویی که در این قسمت به آنها اشاره گردیده در سایر کشورها نیز به این موارد در ذیل فلسفه‌های مهم تعلیم و تربیت پرداخته شده است.

محورهای کلی مباحث سرفصل، اشاره‌ای کلی یا جزئی به مباحث بومی از جمله اندیشه‌های متفکران ایرانی اسلامی ندارد. در حالی که در اکثر کشورهای مورد مطالعه، مسائل بومی در طراحی و تدوین محتوای درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گرفته‌اند.

### نتیجه‌گیری: ارائه‌ی پیشنهادهایی برای تدوین سرفصل مناسب درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دبیران

جمع‌بندی نهایی نتایج این مقاله نشان می‌دهد که درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت در نظام تربیت دبیر کشورهای مورد مطالعه از جایگاه محوری و کلیدی برخوردار است. هدف عمده‌ی آن، زمینه‌سازی و ایجاد فرصتی برای برخورداری دانشجو معلمان از یک فلسفه‌ی تربیتی شخصی است به گونه‌ای که موجب خودآگاهی و تأمل در عمل آنها شود و موجب گردد که آنها دانسته، عمل کنند. از همین رو اهداف این درس، ارائه‌ی مهارت و بینش فلسفی به دانشجو معلمان می‌باشد. در اغلب کشورها، متناسب با این درس، پرداختن به مسائل بومی مورد توجه بوده است. به منظور کارآیی و اثربخشی بیشتر، این درس به صورت دو جلسه در دو روز هفته به دانشجو معلمان عرضه می‌شده است. بر اساس نتایج این پژوهش، پیشنهادهای زیر جهت تدوین سرفصل مناسب درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دبیران توصیه می‌گردد:

۱. اهداف کلی و جزئی این درس به جای موضوع‌محور بودن (فلسفه‌محور)، مبتنی بر نیازهای حرفه‌ی معلّمی باشد که مباحث فلسفه‌ی تعلیم و تربیت می‌تواند در این راستا نقش عمده‌ای داشته باشد. از جمله: شناخت و تصحیح پیش‌فرض‌های ذهنی دانشجو معلّمان در مورد مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از جمله: ماهیت دانش، تدریس، ماهیت دانش‌آموز و ...

۲. اهداف کلی و جزئی این درس به جای تأکید بر دانش و اطلاع فلسفی، مبتنی بر ارائه‌ی بینش و مهارت فلسفی به دانشجو معلّمان باشد؛ به عنوان مثال: زمینه‌سازی برای برخوردارگی از یک فلسفه‌ی تربیتی شخصی.

۳. در محورهای عمده مطالب این درس، به مسائل بومی فرهنگ ایرانی-اسلامی نیز توجه شود زیرا آن‌جا که متقاضیان حرفه‌ی معلّمی در ایران برای تعلیم و تربیت دانش-آموزانی آماده می‌شوند که فرهنگ و تمدن ایرانی‌اسلامی آن‌ها از سابقه و اصالت درخشانی برخوردار است و نیز در اندیشه‌ی دینی اسلام تعلیم و تربیت و حرفه‌ی معلّمی از قداست والایی برخوردار است تا آن‌جا که امام علی (ع) می‌فرماید: «آن‌که به من حرفی بیاموزد مرا بنده‌ی خود کرده است» ضرورت دارد در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت معلّمان به مسائل بومی فرهنگ و اندیشه‌ی ایرانی اسلامی نیز توجه شود.

۴. برای تأثیرگذاری بیشتر و عمیق‌تر این درس بر نگرش و بینش دانشجو معلّمان، تعداد واحد این درس به چهار واحد افزایش یابد و یا حداقل همان سه واحد در هفته‌ای به صورت دو جلسه در دو روز هفته به صورت پیوسته در طول ترم برگزار شود.

## مأخذ

- آرمند، محمد و نوروززاده، اکبر (۱۳۸۳). نقد و بررسی برنامه‌ی درسی دوره‌های دکتری رشته‌ی برنامه‌ریزی درسی و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت. مجله‌ی سخن سمت. سال نهم. شماره (۱۳). صص ۱۴۳-۱۷۵.
- آرمند، محمد (۱۳۷۹). بررسی و نقد سرفصل‌ها و برنامه‌ی درسی رشته‌ی تکنولوژی آموزشی (مقطع کارشناسی). مجله‌ی سخن سمت. سال چهارم. شماره (۶): صص ۵۶-۶۱.
- اسمیت، فیلیپ جی، ترجمه‌ی بهشتی، سعید (۱۳۷۳). فلسفه‌ی آموزش و پرورش. چاپ دوم، مشهد: شرکت به نشر (آستان قدس رضوی).



بررسی محتوای درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت.../۱۴۷

ایروانی، شهین (۱۳۸۵) جزوه‌ی درس مبانی فلسفه‌ی آموزش و پرورش ایران، دوره دکتری فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

برزگر، ابراهیم (۱۳۸۱) نگاهی به سرفصل‌های درسی رشته‌ی علوم سیاسی. مجله‌ی سخن سمت. سال هشتم. شماره (۱): صص ۹۷-۱۱۲.

پیاژه، ژان، ترجمه‌ی کاردان، علی محمد (۱۳۶۷). روان‌شناسی و دانش آموزش و پرورش. تهران: دانشگاه تهران.  
روؤف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. تهران: وزارت آموزش و پرورش، انتشارات پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

زیباکلام، فاطمه (۱۳۸۲). مبانی فلسفه‌ی آموزش و پرورش در ایران. تهران: حفیظ  
شریعتمداری، علی (۱۳۷۵). رسالت تربیتی و علمی مراکز آموزشی. تهران: سمت  
سعیدی هرسینی، محمدرضا (۱۳۷۹) نگاهی به سرفصل‌های درسی رشته‌ی باستان‌شناسی. مجله‌ی سخن سمت. سال پنجم. شماره (۱): صص ۵۰-۵۵.

مشخصات کلی برنامه‌ی درسی و سرفصل دروس دوره‌های تربیت دبیری مصوبه‌ی هفتادمین جلسه‌ی شورای عالی  
برنامه‌ریزی مورخه ۱۳۷۷/۱۰/۲۷

نفیسی، عبدالحسین (۱۳۷۹) بررسی نارسایی‌های نظام‌های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه‌ی راه‌حل‌های اصلاحی  
تهران: مدرسه

یاری دهنوی، مراد (۱۳۸۴). تبیین و تحلیل سرفصل دروس اصول و فلسفه‌ی تعلیم و تربیت دوره‌های تربیت دبیر و ارائه‌ی الگویی برای آن (با تأکید بر دیدگاه‌های مدرسان این درس و نحوه‌ی عرضه‌ی آن در برخی از کشورها). پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران

Dowling College Academic Programs, pp: 1-5, Available online at: (<http://www.Dowling.edu/academics/mese.Shtml>)

Faculty of education > undergraduate course Education studies pp. 1-3. Available online at: (<http://www.edu.Cam.ac.Uk/ugrad/edstud.Htm>)

Maria del Carmen (1993). Doing philosophy and the education of teachers, Dissertation For The Degree of Doctor of Education, Harvard University, United States – Massachuset

Hunt., Gary Willam. (1981) Comparison of Two Models of Teacher Education: Changes in Attitude Philosophy and Content Knowledge, Dissertation For The Degree of Doctor of Education, United States International University.

- Korthagen, Fred A. J. (2004). "In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education " *Teaching & Teacher Education*. Vol. 20 Issue 1, pp.77-98
- 4011CTL : Philosophy & Values in Education, Available online at: (<http://www.griffith.edu/03/STIP/Servlet/STIPFrame?s=>)
- Program of: Bachelor of Arts and Bachelor of Education in language Education (English) 2006-2007 pp : 1-4). Available online at: ([http://www.hku.hk.Education/pgde.htm](http://www.hku.hk/Education/pgde.htm)).
- Program Structure for the Bachelor of education Secandly pp:1-2. Available online at: ([www.gu.edu.au/find/home.html](http://www.gu.edu.au/find/home.html)).
- Scott, Philip.Holley. (2002). Learning from best: The Philosophies and Values of Award-Winning Teacher, Dissertation For The Degree of Doctor of Education, Saint Louis University, United States --Missouri
- (Secondary Initial Teacher Education 2005/11/21). Available online at: (<http://www.utoronto.ca/preservice/secondary/program-components.php>)
- Syllabi of Bachelor of Education (2004-2005) Guru Gobind Singh Indraprastha University, Dehli,pp:1-5) Available online at: (<http://www.ggsipu.nic.in/indexhome.htm>,
- Syllabi of Bachelor of Education (2004-2005) Guru Gobind Singh Indraprastha University, Dehli, pp:1-5, Available online at: (<http://www.ggsipu.nic.in/indexhome.htm>,
- (Syllabus for Master of Education,pp: 1-3), Available online at: (<http://www.gujaratuniversity.org.in/default.htm>).
- The Master of Education Programme 2005-2007 pp: 4- 8) Available online at: (<http://www.hku.hk/education/m-ed.htm>
- Westbrooks,Sandra and other (2003) national council for accreditation of teacher education,institutional report Chicago state university[ Online] Available at: <http://www.illinoisschooljournal.org/collegeofeducation/1...>
- [Http://Academic.Udayton.Edu/JosephWatras/Files/Syllabus.pdf](http://Academic.Udayton.Edu/JosephWatras/Files/Syllabus.pdf).
- \*[Http://Academic.Udayton.Edu/Josephwatrans/files/philosophy.statemente.pdf](http://Academic.Udayton.Edu/Josephwatrans/files/philosophy.statemente.pdf)
- [Http://AdmissionUdayton.Edu/Academics/Major.Asp?Idnum=59](http://AdmissionUdayton.Edu/Academics/Major.Asp?Idnum=59)

بررسی محتوای درس فلسفه‌ی تعلیم و تربیت.../۱۴۹

Http : (// Admission Udayton. Edu / external. Asp ? uRL = http % A // Bulletin.  
Udayton. Edu / bulle).

Http://alien.Dowling.edu/Cperring/edu5304504.htm,pp:1-5

Http:Ro.Oiseo Utoroto .ca/Related Studies.Htp.pp1-2

Http: // webs. Csu. Edu / ~ Amakedon / csu / ELCAF / courses / ELCF 400 / syllabus.  
htm)



مرکز تحقیقات کامپیوتر علوم اسلامی

## پژوهش تبارشناختی و الهام‌بخشی آن برای قلمروهای پژوهشی در مطالعات برنامه‌درسی\*

نرگس سجادیه<sup>۱</sup>

دکتر خسرو باقری<sup>۲</sup>

دکتر شهین ایروانی<sup>۳</sup>

دکتر محمد ضیمران<sup>۴</sup>

### چکیده

رویکرد تبارشناختی، نگاهی فلسفی - تاریخی است که در سال‌های اخیر ابتدا توسط نیچه و سپس فوکو در بررسی مسائل فرهنگی - اجتماعی به کار گرفته شد. به دلیل منظر ویژه‌ای که در بررسی این مسائل اتخاذ می‌کند، می‌تواند منجر به نتایج بدیع و کشف لایه‌های پنهانی این مسائل گردد. نوشتار حاضر در پی آن است تا ضمن معرفی اجمالی این رویکرد و مؤلفه‌های آن، چگونگی ورود آن به دنیای تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی را بررسی نماید. تبارشناسی با بازتعریف مفهوم قدرت و محوری ساختن آن در بحث‌های اجتماعی - معرفتی افق جدیدی را فراروی محقق می‌گشاید. از جمله مؤلفه‌های زیرساز این رویکرد، نگرش تاریخی آن به مسائل، اهتمام به آرشئو، تلاش در جهت مسئله‌آفرینی در موضوعات و نیز محور قرار دادن بحث قدرت و رابطه دو سویه آن با دانش است. اصول روش‌شناختی این رویکرد در پژوهش‌های انسانی نیز عبارتند از: واژگونی، توجه به ویژگی‌های یکتای مسائل، بیرون‌بودگی، درون‌بودگی و شرطی‌سازی مضاعف. این نوشتار، سه نوع پژوهش تربیتی را متناسب با این مدل پژوهشی به شمار آورده است. این سه عرصه بررسی عبارتند از: سیاست‌های تربیتی، مفاهیم نهادینه شده در تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی و فلسفه‌های ضمنی برنامه‌درسی.

**کلیدواژه‌ها:** تبارشناختی، پژوهش، آموزش، برنامه‌درسی

۱- دکترای فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران

۲- استاد دانشگاه تهران

۳- استادیار دانشگاه تهران

۳- دکترای فلسفه تعلیم و تربیت

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۱۲/۱۸، تاریخ آغاز بررسی و ارزیابی مقاله: ۱۳۸۹/۲/۸، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۷/۱۶

\* این مقاله مستخرج از رساله‌ی دکتری از دانشگاه تهران می‌باشد.

## مقدمه

از آن‌جا که رشته فلسفه تعلیم و تربیت، با قرار گرفتن در مرز دو حیطه فلسفه و تعلیم و تربیت، از هویتی دوگانه برخوردار است، تحولات ایجاد شده در هر یک از حیطه‌های فلسفه و نیز دنیای تعلیم و تربیت در آن تأثیرگذار است. از جمله این تحولات، می‌توان از انقلاب روش‌شناختی نام برد که ابتدا در فلسفه مطرح شده و سپس به علوم اجتماعی و نیز تعلیم و تربیت راه یافته است. در این تحول، اندیشمندان با طرح نگرش‌های جدید به واقعیت و نگرستن جنبه‌های مغفول آن، مدل‌های تازه‌ای برای به دام انداختن واقعیت پیشنهاد نموده‌اند و به نتایج جدید و تبیین‌های نوبی دست یافته‌اند. آشنایی با این نگرش‌ها و راهبردها، شرط لازم برای پژوهش و پیشبرد مرزهای معرفتی در این حیطه‌هاست و فلسفه تعلیم و تربیت نیز از این امر مستثنا نیست. علاوه بر این، گره خوردن تعلیم و تربیت و برنامه درسی با مؤلفه‌های مختلف، پیچیدگی واقعیت رخ داده در آن و تنوع موقعیت‌ها و موضوعات مطرح در آن، استفاده از روش‌های مختلف پژوهش را ناگزیر می‌سازد.

نوشتار حاضر در پی آن است تا یکی از دیدگاه‌های مطرح در این عرصه را مورد بررسی قرار دهد و پس از برشمردن مؤلفه‌های زیرساز آن، عرصه‌های مطالعات برنامه درسی متناسب با این رویکرد را معرفی نماید. این دیدگاه و مدل پژوهشی متناظر با آن که تبارشناسی نام دارد ابتدا توسط نیچه و در سطوحی انتزاعی و سپس در دهه‌های پایانی قرن بیستم توسط میشل فوکو به گونه‌ای ضمنی به کار گرفته شد. این روش که در آثار متأخر فوکو مطرح شد، با نگاهی متفاوت، داعیه‌های دانشی و کردارهای اجتماعی را مورد کاوش قرار می‌دهد و می‌تواند نتایج تازه‌ای به همراه داشته باشد. مسئله اساسی در این روش، عدم ارائه الگویی برای انجام پژوهش بر اساس آن و ابهام موجود در به کارگیری آن است. مسئله‌ای که پژوهش حاضر در پی ارائه راه حلی برای آن است.

از سوی دیگر رویکرد تبارشناسی در پی واکاوی عرصه‌های فرهنگی - اجتماعی است. با نظر به این امر و نیز با توجه به ارتباط وثیق حوزه برنامه درسی با این عرصه‌ها، تلاش خواهد شد تا عرصه‌های مضمونی پژوهش تبارشناسی در برنامه درسی مورد بررسی قرار گیرد. نکته قابل توجه آن است که جوان بودن تبارشناسی و عدم شفافیت ساختار پژوهشی آن باعث شده تا این رویکرد پژوهشی تا به حال در مقام رویکرد پژوهشی مستقل در مطالعات برنامه درسی مطرح نباشد. اما برخی از تحقیقات تربیتی به طور کلی از این رویکرد بهره جسته‌اند. نوشتار حاضر بر آن است تا با توضیح ساختار کلی و مؤلفه‌های اساسی تبارشناسی و بیان عرصه‌های پژوهش تربیتی متناسب با آن، به طور خاص حوزه‌های مضمونی همخوان با آن را در عرصه مطالعات برنامه درسی معرفی نماید.

در ادامه ابتدا ماهیت این دیدگاه در قالب زمینه‌های اساسی آن بیان می‌گردد و تلاش خواهد شد تا روش پژوهش تبارشناسی صورت‌بندی و اصول روش‌شناختی آن بیان گردد. در پایان نیز، پژوهش‌های قلمرو برنامه درسی متناسب با این رویکرد مورد بررسی قرار خواهند گرفت.

## ۱- چشم‌انداز روش‌شناختی تبارشناسی

پیش از بررسی تفصیلی اصول روش‌شناختی تبارشناختی فوکو، لازم است نگاهی کلی به زمینه‌های اساسی آن داشته باشیم. این زمینه‌های اساسی که ساختار این دیدگاه را فراهم می‌آورند، در ادامه مورد بررسی تفصیلی قرار خواهد گرفت:

### ۱- تاریخی‌نگری

در نگاهی کلی می‌توان گفت که فوکو در بررسی‌های خود، همواره به نوعی روش تاریخی، هر چند نه به معنای معمول این کلمه، دلبستگی داشته است. این ویژگی، ناظر بر ماهیت تاریخی روش تبارشناختی است. این ماهیت، موضوعاتی را برای اتخاذ روش تبارشناسی مناسب می‌کند که بتوان آن‌ها را به صورت تاریخی نگریست و در بستر تاریخ و کنش‌ها و گفتمان‌های معرفتی مورد بررسی قرار داد. از نظر مهان (۱۹۹۲)، وظیفه تبارشناسی آشکار نمودن شرایط تاریخی وجود ماست و آشکار نمودن این شرایط تاریخی، نیازمند بررسی‌های تاریخی خواهد بود. هم‌چنین از آن‌جا که تبارشناسی با فراروایت‌های فراتاریخی حاکم بر تاریخ مخالف است و تلاش می‌کند تا جهتی از پیشی برای حرکت تاریخ تصور ننماید، نگرش تاریخی و بی‌جویی مسائل در بستر تاریخ برای آن اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. هم‌چنین فوکو معتقد است هویت‌های ساخته شده برای ما در طول تاریخ - آن‌چنان که محتواهای

---

۱- فوکو، تاریخ‌نگاری سنتی را چنین توصیف می‌کند: «تاریخ‌نگار، شواهد پشتیبان خویش را خارج از زمان خود جستجو می‌کند و وانمود می‌سازد که داورهای خویش را بر عینیتی وحی شده استوار ساخته است» (فوکو، ۱۹۷۷، ص ۱۵۲). این نوع تاریخ‌باروندی پیوسته، در حال رسیدن به فرجامی استعلایی است. بنابراین می‌توان برای آن، جهتی کلی در نظر گرفت که به سوی آن در تکامل است. تمدن غرب با تقدس عقلانیت به صورت آرمانی جهانی و عینی، و قرار دادن آن به مثابه فرجام تاریخ، تاریخ را داستان ترقی عقل کلی می‌دید تا جایی که هگل معتقد بود عقل مطلق همواره در حال پرده برداری و خودنمایی است و هر روز از تاریخ که می‌گذرد، چهره‌ای از آن پدیدار می‌گردد. در این نگاه، همه چیز تاریخ در حال حرکت و تکامل است و زمان حال نیز تنها مرحله‌ای از سیر تکاملی هستی است. این نوع نگاه به تاریخ که یادآور نگرشی ساختارگرایانه بدان است، تاریخ را ساختاری از پیشی در نظر می‌گیرد که سازوکارهای آن فارغ از افراد سازنده آن در حال فعالیتند و جریان آن را مستقل از انسان‌ها به پیش می‌برند. در مقابل این دیدگاه، فوکو تاریخ را مجموعه‌ای پیوسته و رو به سوی تکامل نمی‌بیند. او، خود در توضیح این نگاه می‌نویسد: «من می‌خواستم... تاریخ را در گسستی تحلیل کنم که هیچ‌گونه فرجام‌شناسی ویژه‌ای نتواند آن را از پیش، فتح نماید و به ضبط آن پردازد؛ {می‌خواستم} آن را آنچنان مجهول نشان دهم که هیچ بنیاد استعلایی، شکل فاعل‌شناسایی را بر آن تحمیل نکند؛ {می‌خواستم} درهای آن را بر روی زمانمندی بی‌پایانی باز کنم که بازگشت هیچ آغازی را وعده ندهد» (فوکو، ۱۹۷۳، ص ۲۰۳).

رسمی تعلیم و تربیت القا می‌کنند - هویت‌های یک دست و هم‌نواپی نبوده‌اند<sup>۱</sup>. انکار این هویت منسجم و یکتا و اعتقاد به چندگانگی در هویت اجتماعی - تاریخی آدمی، فوکو را بر آن می‌دارد تا با بررسی دوباره تاریخ، نقاط گسست این هویت چندگانه را بیابد و آدمی را از مسیر مقدری که نهادهای رسمی تعلیم و تربیت پیش روی وی می‌نهند، به مسیرهای چندگانه‌ای هدایت نماید که درجه آزادی وی را افزایش می‌دهند و به وی قدرت انتخاب بیشتری اعطا می‌کنند.

البته باید توجه داشت که فوکو در پرداختن به تاریخ، گرایش معینی دارد. این گرایش مبتنی بر تمایز لرد اکتون<sup>۲</sup> در مورد «تاریخ یک دوره» و «تاریخ یک مسئله» است. تاریخ یک دوره با اموری چون تحولات اقتصادی، شرایط اجتماعی، ویژگی‌های ایدئولوژیک و نظایر آن سروکار دارد. اما در تاریخ یک مسئله که فوکو به آن توجه دارد، این سوال مطرح می‌شود که چه چیز، مسئله را به صورتی که هست صورت داده و چه شرایطی تغییرات صورت گرفته در مسئله را میسر و ممکن ساخته است. این گرایش معین تاریخی فوکو باعث می‌شود تا شناخت شرایط تاریخی ظهور هر گفتمان معرفتی، فعالیت اجتماعی یا نهاد مدنی مشخص گردد. از این رو آدمی می‌تواند با حرکت میان این شرایط و تصمیم برای انتخاب یا خلق آن‌ها، زمینه ظهور گفتمان‌ها، فعالیت‌ها و نهادها را در زمان حال و آینده فراهم آورد. در این میان، نهاد تعلیم و تربیت و مدرسه نیز به دلیل برخورداری از زمینه تاریخی و تأثیر این زمینه در کارکرد آن، از جمله نهادهایی است که می‌تواند موضوع پژوهش تبارشناسی قرار گیرد و با توجه به زمینه تاریخی تکوین و ظهور آن کاوش گردد.

## ۲- قدرت محوری

فوکو با ترسیم مفهومی بدیع از قدرت و نزدیک دانستن آن به سوژه (مهم‌ترین دغدغه فوکو) آن را در کانون بحث‌های خویش قرار می‌دهد و بسیاری از بحث‌های خویش را در حول آن سامان می‌بخشد. وی در تبارشناسی‌های خویش، در پی پاسخ به چیستی ماهیت قدرت، روش‌های اعمال آن و برشمردن آثار آن است.

۱- فوکو معتقد است، هویت‌های ما در تاریخ، هویت‌های متکثری بوده‌اند که ضرورتاً نیز بی‌بسته نبوده‌اند (فوکو، ۱۹۷۷). به سخن دیگر، بی‌بستگی ویژه‌ای در نحوه تکوین هویت ما وجود نداشته است و هویت امروز ما ضرورتاً به هویت گذشته مرتبط نیست و ادامه آن‌ها به شمار نمی‌آید. تأکید فوکو بر متکثر بودن هویت‌ها، منجر به رهایی از ضرورت‌های ایجاد شده به وسیله هویت‌های تاریخی و هویت اکنون آدمی می‌شود و او را به آفرینش دوباره خویش و یافتن هویت‌های تازه فرا می‌خواند. این اعتقاد عدم تعین را در سرنوشت آدمی جاری می‌سازد و وی را از چنبره قوانین ضروری تاریخی رهایی می‌بخشد.



فوکو به پیروی از سلف خویش نیچه، مفهومی جدید از قدرت ارائه می‌کند که جایگاهی محوری در فعالیت‌های بشری ایفا می‌نماید و در همه ابعاد اجتماعی، نفوذ می‌کند. این مفهوم که با مفاهیم دیگر در دیدگاه‌های رقیب از جمله دیدگاه انتقادی متفاوت است، ویژگی‌های یکتایی دارد. از منظر فوکو، قدرت در درجه نخست امری فراگیر است که همه روابط بشری بدان آغشته است. از این روی، وی بر آن است تا روابط قدرتی را فراتر از دایره تنگ حقوقی - گفتمانی مورد بررسی قرار دهد. از این رو، هیچ جایگاهی مبری از حضور قدرت نیست. روابط همسران، والدین و فرزندان، معلمان و دانش‌آموزان، پزشکان و بیماران و همه اقشار دیگر سرشار از تبادل قدرت است. هر جا راه ارتباطی وجود داشته باشد، قدرت نیز حضور دارد و بنابراین نمی‌توان آن را محدود به قانون و گفتمان سیاسی دانست.<sup>۱</sup>

از سوی دیگر قدرت در دیدگاه فوکو، امری توزیعی است که در همه لایه‌های اجتماعی نفوذ نموده و طبقات مسلط و تحت سلطه را با هم در بر می‌گیرد. بنابراین همه اقشار جامعه به درجات مختلف از قدرت برخوردارند و در روابط خویش با یکدیگر در حال تبادل و اعمال این قدرتند. بنابراین قدرت، صرفاً از بالا به پایین اعمال نمی‌شود بلکه نیرویی است که در سرتاسر جامعه پراکنده شده است. از نگاه فوکو (شاینر، ۲۰۰۱) قدرت امری منتشر شده است که توسط همه افراد اعمال می‌شود؛ ترکیبی پیچیده از اجزایی کنار هم که هر بخش، به طوری تقریباً مستقل، نقش خویش را ایفا می‌کند.

هم‌چنین فوکو روابط قدرت را پویا می‌داند. از نگاه وی، قدرت مجموعه‌ای از تقابل‌های دو سویه نیست بلکه شبکه‌ای پویا از منازعات است (شاینر، ۲۰۰۱). در این تعریف، قدرت از جنس نیرو دانسته می‌شود و روابط قدرت، روابط میان این نیروها در فضایی پویا و متغیر شکل می‌گیرد. بنابراین هندسه این روابط، سامانی پویاست که در روند وقایع اجتماعی دستخوش تغییر و تحول می‌گردد. آخرین ویژگی قدرت از منظر فوکو، مربوط به مولد بودن آن است. تأکید بر منازعات عملی میان روابط قدرت، وی را بر آن می‌دارد تا قدرت را در حصار ممنوعیت‌ها اسیر نسازد و بنابراین نقش ایجابی آن را انکار نکند.<sup>۲</sup> از همین جاست که خط فاصل میان نگرش فوکو و دیدگاه انتقادی ترسیم می‌گردد. در حالی که اصحاب انتقادی،

۱- فوکو خود می‌نویسد: «ما چنان در بند تصویر قدرت - قانون، قدرت - حاکمیت هستیم که نظریه‌پردازان حقوق و نهاد سلطنتی ترسیم کرده‌اند و اگر می‌خواهیم قدرت را در بازی عینی و تاریخی روش‌هایش تحلیل کنیم، باید از همین تصویر، یعنی از مزیت نظری قانون و حاکمیت‌رهای یابیم. باید تحلیلی را از قدرت بنا کنیم که دیگر حقوق را الگو و آیین خود قرار ندهد» (فوکو، ترجمه سرخوش و جهاندیده، ۱۳۸۶، ص ۱۰۵).

۲. روابط قدرت دارای جایگاهی روئینایی یا نقش صرف ممنوعیت یا هدایت نیست؛ روابط قدرت هر آن جا که عمل می‌کند، نقشی مستقیماً مولد دارد» (فوکو، ۱۳۸۶، ترجمه سرخوش و جهاندیده، ص ۱۰۹).

قدرت را بیشتر امری انحصاری - امتیازی، سلسله مراتبی و منفی می‌نگرند، فوکو معتقد به انگاره‌ای از قدرت است که آن را توزیعی، پراکنده و دارای نقش‌های ایجابی به شمار می‌آورد.

سلطه از نگاه فوکو مساوی قدرت نیست (بر خلاف نظر صاحب‌نظران انتقادی) اما جایگاه‌های قدرت خیز مستعد ابتلا به بیماری سلطه‌اند. هرچه نیروهای قدرتی در جایگاهی قوی‌تر باشند، این استعداد بیشتر است و بنابراین آن جایگاه، محتاج مراقبت بیشتری خواهد بود. آغشتگی همه عرصه‌های اجتماعی به قدرت باعث می‌شود تا تبارشناسی در هر مسئله‌ای مشکوک به حضور روابط سلطه باشد و تلاش نماید تا با واکاوی روابط قدرت، روابط سلطه احتمالی را فاش نماید.

در مجموع می‌توان گفت از نگاه فوکو، قدرت، امری تک منبعی نیست و از منابع مختلف، متعارض و گاه متضاد در جامعه انتشار می‌یابد. منازعات این قدرت‌های انتشار یافته، منجر به ایجاد حفره‌هایی برای طرح و بسط برخی نظرات و ایده‌ها و حذف و طرد برخی دیگر می‌گردد. از این رو، قدرت و منازعات نیروهای قدرتی، هندسه ویژه‌ای را برای عرصه‌های فرهنگی - اجتماعی ترسیم می‌کنند. هندسه‌ای که بدون در نظر داشتن این منازعات قابل بررسی نخواهد بود. یکی از این عرصه‌ها، تعلیم و تربیت و به ویژه حوزه برنامه درسی و مسائل مطرح در آن است. این حوزه از یک سو تحت تأثیر مستقیم قدرت‌های سیاسی - حقوقی و از سوی دیگر جایگاه طرح نظرات همه گروه‌های مؤثر اجتماعی است. همچنین تعدد روابط انسانی در آن شامل روابط معلم - دانش‌آموز، دانش‌آموز - دانش‌آموز، معلم - مدیر، معلم - معلم، دانش‌آموز - مدیر و ... و آغشتگی این روابط به قدرت آن را به عرصه‌ای مستعد برای پژوهش‌های تبارشناسی تبدیل ساخته است.

### ۳- وابستگی قدرت و دانش

ایجابی دانستن قدرت و وارد ساختن آن در همه حوزه‌های فعالیت بشری، عرصه دانش را نیز از این آغشتگی برکنار نمی‌دارد و آن را از امری بی‌طرف و بدون جهت، به منظومه‌ای جهت‌دار و وابسته به قدرت تبدیل می‌سازد. در این الگوی ارتباطی تصویر شده توسط فوکو، وضعیت دانش و قدرت، از دو مؤلفه خارجی به مؤلفه‌هایی مؤثر بر یکدیگر تغییر می‌کند (دریفوس و رایینو، ۱۳۷۶، ترجمه بشیریه، ص ۲۱۷)؛ دو مؤلفه متعاملی که در طی تاریخ سازنده یکدیگر بوده‌اند.

از نظر فوکو، روابط قدرت و دانش است که انسان‌ها را به مثابه سوژه (مثلاً دیوانه، مجرم، شهروند و غیره) عینیت می‌بخشد و آن‌ها را موضوعات دانش می‌سازد. به اعتقاد وی، قدرت، تولید واقعیت می‌کند؛ حوزه‌های مضمونی ویژه‌ای را تکوین می‌بخشد و حقایق مقدس را می‌سازد (فوکو،

۱۹۷۹، ص ۱۹۴). بنابراین در حوزه معرفت‌بشری نیز نفوذ می‌کند و دانش‌هایی را ایجاد می‌کند. از این رو، بسیاری از آثار قدرت را در قلمروهای معرفتی بشر، حقایق مورد تقدیس وی و نیز هنجارهای اجتماعی مورد وفاق می‌توان یافت. به اعتقاد فوکو به دلیل نقش منازعات قدرتی در افول و اوج‌گیری اندیشه‌ها، بررسی اندیشه‌ها و تاریخ دگرگونی آن‌ها بدون مفهوم قدرت امکان‌پذیر نیست. از همین رو، بخش معرفتی برنامه درسی که بیشتر معطوف به دانش برنامه درسی است نیز می‌تواند یکی از عرصه‌های پژوهش تبارشناسی باشد. در این عرصه، تبارشناسی بیشتر معطوف به روابط پنهان قدرتی است که حوزه نظری برنامه درسی را تحت تاثیر قرار می‌دهند و با آن تعامل دارند.

#### ۴- مسئله آفرینی

یکی دیگر از ویژگی‌های تبارشناسی، تأکید آن بر مسئله‌آفرینی در موضوع‌های پژوهشی است. در مسئله‌آفرینی، پژوهشی از نوع پرسشگرانه مطرح است. مقصود از پرسشگری، البته، پرسش و پاسخ دیالکتیکی نیست، بلکه گونه‌ای از پرسشگری بنیادی است که امور مفروض یا مسلم و ضروری انگاشته شده را مورد پرسش قرار می‌دهد. فوکو در این مورد می‌گوید: «با جابه‌جا کردن سوال... ما باید به نحو مسئله‌ای اندیشه کنیم، نه به صورت سوال و جواب دیالکتیکی» (بورچل، ۱۹۷۷، ص ۱۸۵). مقصود از این که سوال و جواب دیالکتیکی نکنیم این است که نباید تصور کنیم پاسخ سوال، در جوابی است که دیگری به آن خواهد داد، بلکه برخی از سوال‌ها را باید از طریق حذف کردن، پاسخ داد، یا به جای حل کردن، باید منحل کرد و این حذف یا انحلال، خود از طریق جابه‌جایی روابط صورت می‌پذیرد. از این جهت است که مسئله‌آفرینی، خود، پاسخ را فراهم می‌آورد. به عبارت دیگر، اگر بتوان پاره‌ای از مفروضات مسلم انگاشته شده را مورد پرسش قرار داد و به این ترتیب، مسئله آفرید، این مسئله، خود پاسخ بسیاری از سوال‌هاست.

مسئله‌آفرینی، به این معنا که مفروضات و امور مسلم و ضروری را مورد پرسش قرار دهد، حاکی از قرار گرفتن در مرزهای تفکر است. از همین رو، مسئله‌آفرینی، نوعی تفکر ناظر به حدود یا «نگرش حدی»<sup>۱</sup> است (هیلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵، ص ۶۶). در این جا، روش کانت به یاد می‌آید زیرا وی نیز با حدود تفکر سروکار داشت. اما تفاوت میان فوکو و کانت در توجه به حدود تفکر است. در حالی که حدود مورد نظر کانت، چنان است که اندیشه بشری نمی‌تواند از آن‌ها گذر کند؛ حدود مورد نظر فوکو، از قضا

۱- limit attitude

۲- Healy

چنان است که تصور می‌رود که نمی‌توان از آن‌ها گذر کرد، اما در واقع، هم می‌توان و هم باید از آن‌ها عبور کرد. بنابراین، فوکو در توضیح رویکرد مسئله‌آفرینی خود، آن را چالشی برای فراهم آوردن تفکر متفاوت با راه و رسم جاری و بهبود بخشیدن به اندیشه خود و دیگران می‌داند (کریتمن، ۱۹۸۸، ص ۲۶۳).

تبارشناسی با آشکار نمودن عدم استمرار در تحول تاریخی زمان حال، تکوین اجتماعی زمان حال را نیز به گونه‌ای منقطع تصویر می‌کند. هم‌چنین سعی می‌کند تا به جای پذیرش و مشروعیت بخشی به «حقیقت»‌های موجود، از راه‌های اندیشیدن موجود فراتر رود و با فراهم آوردن یک حافظه مخالف<sup>۱</sup>، یک نوع تاریخ متفاوت با تاریخ توسعه‌ای موجود سوژه‌ها را قادر سازد تا زمینه‌ها و شرایط تاریخی و عملی تکوین و وجود زمان حال خویش را بازسازی کنند. هدفی که تبارشناسی در پی ترسیم آن است، گشودن امکان‌های جدید به روی زندگی است، هدفی که از طریق جداساختن ما از «آن خصایص امکانی که ما را این‌گونه که هستیم کرده است» (مهون<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲، ص ۱۲۲) و پیوستن به امکان‌های دیگری از زندگی و اندیشیدن، صورت می‌گیرد.

مسئله‌آفرینی معطوف به نوعی طعن‌گرایی<sup>۳</sup> در مسئله مورد نظر است. این طعن‌گرایی از زاویه قدرت و با توجه به وابستگی دانش و قدرت صورت می‌پذیرد. در طعن‌گرایی، تبارشناس امور مسلم و مفروض را مورد طعن قرار داده، در آن‌ها تردید روا می‌دارد و تلاش می‌کند تا با تأکید بر رابطه آن‌ها با قدرت‌های متعدد موجود در جامعه، بدیهی بودن و استقرار آن‌ها را زیر سوال ببرد و آن‌ها را در دسترس بررسی و پژوهش قرار دهد.

در این میان، عرصه تعلیم و تربیت به دلیل هنجارین بودن، مملو از حقایق نهادینه و اهداف مسلم است. از این رو، این عرصه می‌تواند موضوع‌های پژوهشی مستعدی را در اختیار رویکرد تبارشناسی قرار دهد.

## ۵- اهتمام به آرشیو

با توجه به درهم تنیدگی رویکرد تبارشناسی فوکو با باستان‌شناسی وی، مولفه محوری باستان‌شناسی، یعنی توجه به آرشیو از جمله عناصر اساسی تبارشناسی می‌گردد. وی اساساً با پرسشی کانتی در خصوص بررسی امکان امور سر و کار دارد، اما تفاوت وی با کانت در آن است که وی این

۱- counter-memory

۲- Mahon

۳- ironism

امکان را به صورت تاریخی مورد توجه قرار می‌دهد، نه این‌که در جستجوی ریشه‌های ثابت و همگانی در نوع بشر باشد. این جستجوی تاریخی، متکی بر بررسی دقیق آرشیوی است.

در باستان‌شناسی فوکویی، به‌رغم آن‌که این کلمه ممکن است تداعی کند، وی به‌دنبال منشأ نیست. او به کاویدن گذشته نظر دارد، اما نه به صورت کاویدن زمین‌شناسی که در آن، چیز عینی و مشخصی را برملا می‌کنند و نه به صورت کاویدن تبارشناسی به معنای معمول کلمه که همان جستجوی آغاز و توالی در شجره‌نامه‌هاست. بلکه وی در واقع می‌خواهد به تحلیل گفتمان در شکل «آرشیو»<sup>۱</sup> بپردازد. این کلمه کلیدی در باستان‌شناسی فوکو، حاکی از «نظام‌هایی است که گزاره‌ها را چون رخداد (با شرایط و عرصه ظهور خاص خود) و چون چیزهایی (با امکان و قلمرو کاربرد خاص خود) شکل می‌دهند» (فوکو، ۱۹۷۰، ص ۱۲۸).

مقصود فوکو این است که وی در تحلیل گفتمان، صرفاً با زبان کار ندارد، بلکه با گزاره‌هایی از زبان مواجه است که در درجه نخست رخ می‌دهند، یعنی عملاً مطرح می‌شوند و به زبان آورده می‌شوند و این از آن جهت مهم است که هر گزاره‌ای را در هر شرایطی نمی‌توان به زبان آورد. از این جهت، فوکو در پی آن است که نظام‌هایی را بشناسد که امکان مطرح شدن گزاره‌هایی را فراهم می‌آورند. ثانیاً آرشیو ناظر به نظام‌هایی است که گزاره‌ها را چون «چیزی»هایی شکل می‌دهند که شرایط امکان ظهور گفتمان‌های دیگری را فراهم می‌آورند. به این ترتیب، آرشیو، تجسم قواعد و کردارهای گفتمانی است که شرایط پذیرش یارد و امکان یا عدم امکان را فراهم می‌آورند برای آن‌که، به طور مثال، سخن یا اثری به منزله سخن یا اثر علمی، اخلاقی و نظیر آن پذیرفته شود.

در واقع، آرشیو شامل انواع مدارک و اسناد مربوط به کردارهای گفتمانی (مانند رشته‌های علمی مختلف) و کردارهای غیرگفتمانی (مانند فعالیت‌های اجتماعی کلان مثل شورش)، نهادهای اجتماعی (مانند بیمارستان و مدرسه) نهادهای مدنی (مانند شورای صنفی معلمان یا تعاونی‌های کارمندی) است. این اسناد، که سیر تاریخی کردارهای گفتمانی و غیرگفتمانی را نشان می‌دهند، مؤلفه‌های مختلف مؤثر بر تکوین این کردارها را در بر دارند. تبارشناس با مطالعه آرشیوهای جامع، عمیق و مختلف معطوف به یک مسئله، می‌تواند عوامل مختلف پشت پرده آن را بازشناسی کند و مسائل نهادینه و عرفی را مورد واکاوی قرار دهد. برای نمونه، هنگامی که فوکو اسناد متعدد مربوط به قوانین مدارس را در قرن هفدهم بررسی می‌کند، ردپای اعمال محدودیت بر سوژه به منظور کنترل را در آن‌ها می‌یابد.

۱- arche

۲- archive

نکته دیگر در مورد آرشیو این است که خصیصه عصری دارد و متعلق به دوره و زمان خاصی است. اگر این سوال به ذهن آید که آیا از نظر فوکو، در هر دوره‌ای، تنها یک آرشیو مطرح است، باید گفت هر چند وی در «نظم چیزها» (ص ۱۶۸) قائل به وجود تنها یک نظام دانایی در هر دوره شده، اما در نهایت، چنین نظام کلی و انتزاعی را نمی‌پذیرد، چنان که در مقدمه ویراست انگلیسی آن به محلی بودن و خاص بودن مطالعه خود اشاره می‌کند. به هر روی، امکان و عدم امکانی که آرشیو معینی فراهم می‌آورد، برای همیشه ثابت و لایتغیر نیست بلکه ویژگی تاریخی دارد. به این ترتیب، در حالی که آرشیوها جنبه تاریخی دارند، به لحاظ فراهم آوردن امکان و عدم امکان مذکور، جنبه پیشینی نیز دارند زیرا از قبل، تعیین‌هایی را برای پذیرفته شدن یا نشدن امور رقم زده‌اند. به همین دلیل است که فوکو در باستان‌شناسی خود، از تعبیر «پیشینی تاریخی»<sup>۱</sup> استفاده می‌کند. جنبه تاریخی، بار دیگر، تفاوت وی را با کانت نشان می‌دهد، چنان که تأکید کرده است که نظام دانایی مورد نظر وی با مقوله کانتی متفاوت است زیرا نظام مذکور، تنها در عصر معینی قابل طرح است (لوترینگر ۱۹۸۹، ص ۷۶).

### اصول روش‌شناختی

مؤلفه‌های بیان شده، به تدریج در آثار فوکو، به صورت قواعد کلی ظهور نمودند و روش تبارشناسی وی را قوام بخشیدند. این اصول، باید‌های کلانی هستند که خود فوکو در آغاز دوره دوم فعالیت علمی خویش و در سخنرانی خود در کلژدوفرانس بر آن‌ها تأکید می‌کند و به گونه‌ای صریح بدان‌ها می‌پردازد. گرچه این اصول نمی‌توانند به تنهایی معرف روش تبارشناسی باشند، اما بیان آن‌ها می‌تواند بخشی از ابهام‌های موجود در صورت‌بندی این روش را روشن سازد. بعدها، فوکو در مجلد نخست تاریخ جنسیت (ترجمه سرخوش و جهان‌دیده، ۱۳۸۶)، چند اصول دیگر را بر این اصل افزود.

این اصول در بیان فوکو به گونه‌ای طرح شده‌اند که هویت دوگانه یافته‌اند و می‌توان آن‌ها را اصل – مبنا در نظر آورد. به سخن دیگر، هر یک از این قاعده‌ها با توجه به چگونگی واقعیت‌های مورد تحلیل، تکوین یافته‌اند و در تلاش‌اند تا خطاهای ایجاد شده در اثر اعوجاج نگاه را تصحیح نمایند. فوکو این اصول را «وظایفی» می‌خواند که در روش تبارشناسی باید بدان‌ها متعهد شد (فوکو، ترجمه پرهام، ۱۳۸۴). در این نوشتار ابتدا وجه مبنایی مورد بررسی قرار می‌گیرد و سپس بر وجه بایندی این اصول تأکید می‌شود.

هم‌چنین آنچه تبیین و به کارگیری این قواعد را با دشواری مواجه ساخته است، اجمالی است

که فوکو در توضیح آن‌ها به کار بسته است. همین اجمال باعث شده تا خود این اصول و چپستی آن‌ها نیز در پرده ابهام فرورود. ابهام و اجمالی که در صورت‌بندی روش تبارشناسی باید با تفسیر نوشته‌های فوکو تبیین گردد. ادامه این نوشتار به توضیح این اصول اختصاص دارد.

باید توجه داشت که نخستین اصل از اصول بیان شده معطوف به وجه انتقادی تبارشناسی و مابقی ناظر به نگاه تاریخی ویژه آن است. به گفته فوکو، هر تحلیل باید شامل هر دو بخش باشد: «باری، این چنین است که توصیف‌های انتقادی و توصیف‌های تبارشناختی می‌بایست به تناوب انجام بگیرند و به هم متکی باشند و یکدیگر را تکمیل کنند» (فوکو، ترجمه پرهام، ۱۳۸۴، ص ۵۸). توجه به وجه انتقاد باعث می‌شود تا نگاه تحلیل‌گر، از منظری انتقادی به موضوع افکنده شود و از این منظر، قادر باشد ابعاد پنهان ماجرا را شاهد باشد. خود فوکو معتقد است «یک مجموعه «انتقادی»... در آن اصل برگردان معنا به کار گرفته می‌شود» (فوکو، ترجمه پرهام، ۱۳۸۴، ص ۵۲).

## ۱- واژگون‌سازی معنا<sup>۱</sup>

فوکو (همان) معتقد است گفتمان‌های موجود را نمی‌توان صرفاً تحت تأثیر ارادت به حقیقت دانست. از همین رو و به دلیل دخالت نهادینه قدرت در دانش و آلوده بودن ساخت ادعاهای دانشی به آن، باید ساخت‌های گفتمانی را مورد بازکاوی قرار داد و در این بازکاوی، در سرچشمه بودن مؤلف، ماده علمی یا حقیقت برای گفتار تردید روا داشت. به اعتقاد وی (همان، ص ۴۶) بر اساس این اصل باید گمان سنتی مبنی بر تأثیر مثبت مؤلف، ماده علمی و ارادت به حقیقت بر تکوین گفتمان را کنار نهاد، آن‌ها را به عنوان سرچشمه گفتمان نپذیرفت و در جهت عکس حرکت کرد. به نظر می‌رسد، واژگونی معنا به معنای همین حرکت در جهت عکس و تردید در پیش‌فرض‌هاست.

تردید در پیش‌فرض‌ها و تلاش در جهت نگرستن از منظری مخالف، متضمن در نظر داشتن رابطه دانش و قدرت و اعتقاد به بازی‌های معطوف به حقیقت است<sup>۲</sup>. در این اصل بر تکوین فرض مخالف در ذهن پژوهشگر تأکید می‌شود (ضیمران، ۱۳۸۱) و تلاش می‌گردد تا با روا داشتن تردید در پیش‌فرض‌های مورد قبول همگان (مسئله‌آفرینی) و با قطع رابطه گفتمان با سرچشمه‌های معروف

### ۱-Reversement

۲- این پیش‌فرض‌ها، تصور یک دست مثبت از ادعاهای دانشی را فرو می‌ریزد و این ادعاها را آسیب‌پذیر می‌سازد. پس از این مرحله است که هیمنه دانش و اظهارات موجود در آن، برای محقق در هم می‌شکند و محقق می‌تواند از زاویه‌ای دیگر - به طور مثال تأثیر قدرت و نهاد‌های خواستار سلطه - به این ادعاها بنگرد و ابعاد تازه‌ای از آن را کشف نماید.

خویش، ابعاد ناپیدای موجود در آن به سطح آید. پژوهشگر با به کارگیری این اصل در تلاش است تا در ذهن خویش، فرضی مخالف فرض موجود ایجاد کند (معنا را واژگون نماید) و از افقی ساخت‌گشایانه (ساخت‌شکنانه) و با رویکردی متفاوت از پدیدآورنده اثر، آن را مورد واکاوی قرار دهد.

فوکو با به کارگیری همین اصل، در کتاب «تاریخ جنون»، رفتار کلیسا و مردم با جذامی‌ها را مد نظر قرار می‌دهد و تلاش می‌کند تا معنای ظاهری آن را واژگون نماید (فوکو، ۱۳۸۷، ترجمه ولیانی): جذامی در آن واحد نشان خشم و لطف الهی بود: سرود کلیسای وین: «دوست من، خواست باری آن بود که تو به این درد مبتلا گردی. خداوند که برای اعمال ناشایستی که در این جهان مرتکب شده‌ای، به عقوبت می‌رساندت، در اصل تو را مشمول لطف بیکران خود می‌کند» (همان، ص ۱۱). جذامیان (و دیوانگان) در نهایت پذیرفته<sup>۱</sup> می‌شوند اما این مشمول شدن، از طریق طرد شدن<sup>۲</sup> است: «آن‌ها نشانه مقدس شر محسوب می‌شوند اما از طریق همین طرد و تحریم به رستگاری می‌رسند... دستی که آن‌ها را نجات می‌داد، دستی بود که آن‌ها را پس می‌زد» (همان).

هم‌چنین با توجه به همین اصل است که مارشال (۱۹۹۷)، پس از داشتن بدبینی‌هایی نسبت به آرمان تربیت لیبرال و بیان تناقض‌های آن، آن را از هم فرو می‌پاشد و معنای واژگونه موجود در پس آن را آشکار می‌سازد. وی در این پژوهش در نهایت نتیجه می‌گیرد، نظریه‌های جدید اقتصادی همراه با دکترین‌های رفتارگرا، انتخابگر مستقل را به عنوان موجودی می‌نگرند که به محیط پاسخ می‌دهد و به همین دلیل این انتخابگر مستقل را به اندازه زیادی می‌توان با دستکاری محیط، تغییر داد. با این وصف، محیط می‌تواند انتخاب‌های فرد را سازمان دهد. به همین دلیل، یعنی رخنه اقتصاد در اجتماع و دخالت کردن در شکل دادن به فرد و در نتیجه تعرض به حقوق مبنایی فرد و نیز تعرض به اهداف و برنامه‌های شکل داده شده توسط خود افراد، در دیدگاه لیبرال در هدف قرار دادن تربیت انتخابگر مستقل جمع شده است. یعنی این هدف، نوعی هدف متناقض با خویش است. در نتیجه، زندگی فرد به سمت امری خطیر یعنی تبدیل شدن به انتخابگر مستقل به پیش می‌رود اما این انتخابگر مستقل، خویشتن کلاسیک نظریه لیبرال نیست.

۱- include

۲- exclude



## ۲- تأکید بر گسست‌ها و تغییرهای مداوم

اصل دیگری که فوکو در مطالعات تبارشناختی خویش، به کار می‌گیرد، توجه به گسست‌ها و نقاط تغییر در تحولات تاریخی است. توجه به مبانی خاص تبارشناسی، یعنی اعتقاد به پاره پاره بودن تاریخ و نیز تأکید بر هویت‌های متکثر، باعث می‌شود تا تبارشناس بر تغییرهای مداوم تاریخی و نیز وجود نقاط گسست در روندهای تاریخی صحنه گذارد و در مطالعه خویش بر این نقاط حساس گردد. مفهوم گسست که در باستان‌شناسی فوکو نیز مطرح می‌شود، انگاره‌ها و سازمان‌های دانایی هر دوره را متمایز از دوران‌های دیگر ترسیم می‌کند و نوعی تباین انگاره‌ای میان دوران‌های مختلف قائل می‌شود. این دیدگاه فوکو که با مفهوم پارادایم کوهنی نیز قابل مقایسه است، بر انقطاع‌های معرفت‌شناختی و تمایز نگاه تاریخی افراد و جوامع تأکید می‌ورزد.

فوکو در بیان این اصل می‌گوید: «وجود نظام‌های تضعیف‌کننده گفتمان (مؤلف، ارادت به حقیقت یا ماده علمی) به معنای وجود قلمرویی از حاکمیت اعظم گفتمانی نامحدود، پیوسته و خاموش نیست که خود به خود وا پس زده شوند» (فوکو، ترجمه پرهام، ۱۳۸۴، ص ۴۶). وی معتقد است نباید خیال کنیم چیزی گفته نشده و اندیشیده نشده، وجود دارد که رسالت ما پرداختن به آن است. این اندیشه از تصور نظام‌مند و پیوسته‌ای نشأت می‌گیرد که معتقد است گفتمان‌ها به گونه‌ای منطقی و یکی پس از دیگری به یکدیگر می‌پیوندند و منجر به رشد و تعالی می‌شوند و این، همان پیش‌فرضی است که فوکو آن را کنار می‌گذارد. بنابراین روابط گفتمان‌های مختلف را باید روابطی نامتین – تا حدی – و تحت تأثیر صحنه کارزار قدرت در نظر گرفت. در نگاه فوکو، چگونگی ارتباط یافتن گفتمان‌ها با یکدیگر از چگونگی وضعیت این صحنه کارزار و موقعیت نیروهای موجود در آن متأثر است و بدون در نظر گرفتن هندسه این صحنه نمی‌توان به طور ضمنی این ارتباط را پیش‌بینی نمود.

بنابراین، نحوه تأثیر و تأثر گفتمان‌ها بر یکدیگر در صحنه تعریف می‌شود. به همین دلیل است که فوکو در توضیح رابطه ناپیوسته گفتمان‌ها با یکدیگر می‌گوید گفتمان‌ها را باید چونان کنش‌های ناپیوسته‌ای به شمار آورد که با هم برخورد می‌کنند و گاه با یکدیگر جفت می‌شوند، اما گاهی نیز بی‌آن که از یکدیگر خبر داشته باشند، از کنار هم رد می‌شوند و یا یکدیگر را طرد می‌نمایند (فوکو، ۱۹۷۰).

مفهوم حفره ناظر به همین صحنه‌های تهی از گفتمان است که در آن جدال گفتمان‌های مختلف شکل می‌گیرد و در نهایت یکی از گفتمان‌ها برای دوره‌ای غالب می‌گردد. این فضاهای خالی – خالی از گفتمان مسلط، گرانباز از کردارهای غیرگفتمانی و عرصه صحنه‌آرایی قدرت‌های مختلف و هم‌آوردی آنهاست. در نقاط گسست،

معانی متعارض و متضاد با همبودی در کنار یکدیگر، فضایی مبهم و لغزان را ایجاد می‌کنند که گفتمان غالب توان ادامه حیات در آن را ندارد. در واقع، گسست، حالت تاریخی ویژه‌ای است که در اثر سربرآوردن معانی واژگون شده ظهور می‌کند.

یکی از نقاط گسستی که فوکو بر آن تأکید می‌کند، گسست و تغییری است که در مفهوم بدن رخ داده است. وی (۱۹۷۹) در بحث از سامان مدرسه، از جایگزینی «بدن مکانیکی» دانش‌آموزان با «بدن طبیعی» سخن می‌گوید<sup>۱</sup> و معتقد است این بدن طبیعی، اقتضائات اندامی ویژه‌ای را به بدن تحمیل می‌کند؛ الزاماتی چون انقباض همواره عضلات، بند آمدن جریان خون در بدن و نحوه قرار گرفتن مهره‌های گردن. به اعتقاد فوکو علت ظهور بدن طبیعی، مطرح شدن کارکردهای ویژه‌ای از بدن در مدرسه بود. کارکردهایی مانند عکس‌العمل سریع در مقابل پرسش‌ها، حل تکالیف در زمان‌های مشخص شده، نشستن‌های طولانی مدت به شکل‌های ویژه و قرار گرفتن مهره‌های گردن، کمر و دست‌ها و گونه‌ای خاص. همه این‌ها، جلوه جدیدی از بدن را به ظهور رساندند که با بدن مکانیکی قبلی متفاوت بود.

### ۳- منحصر به فرد بودن<sup>۲</sup>

یکی از اصول اساسی فوکو در مطالعه کردارهای گفتمانی و غیرگفتمانی، منحصر به فرد بودن آن‌هاست. این اصل که از آن با نام‌های مختلف از جمله ویژگی یا خود ویژگی نیز یاد شده، بر رویدادی بودن گفتمان و منحصر به فرد بودن آن تأکید می‌کند. این اصل فوکویی مبتنی بر در نظر داشتن بازی‌های مختلف معطوف به حقیقت و هویت‌های متکثر<sup>۳</sup>، بازنمایان بودن گفتمان را انکار می‌کند (فوکو، ۱۹۷۰) و معتقد است نباید گفتمان را نمود و نماد واقعیتی فراگفتمانی در نظر گرفت.

فوکو معتقد است که «نبايد گفتمان را تا حد کاربست معانی از پیش معلوم پایین آورد» (همان، ص ۴۷). وی هم‌چنین با تردید در ویژگی بازنمایی گفتمان می‌گوید «نبايد خیال کرد که جهان چهره خواندنی خود را به سوی ما باز گردانده و کار ما تنها کشف اسرار آن است» (همان). در نگاه فوکو، گفتمان از نوعی رویدادی بودن برخوردار است و نمی‌توان آن را به بازنمایان‌گر خالص حقیقت فروکاست. به اعتقاد وی، گرفتن این ویژگی از گفتمان و جایگزین ساختن آن با دال عینی، واقعیت

۱- منظور از بدن مکانیکی، بدن مرکب از عناصر جامد و تحت تأثیر نیروهای مکانیکی و مقصود از بدن طبیعی، بدنی حامل نیروهای خاص و قادر به انجام اعمالی خاص است.

۲- Specificity

۳- توضیح تفصیلی «بازی‌های معطوف به حقیقت» و «هویت‌های متکثر» در مقام بیش فرض‌های تبارشناسی در مقاله «رویکرد

تبارشناسی، بیش‌فرض‌ها و اهداف» اثر نگارندگان آمده است.

آن را از بین می‌برد و همه عناصر خشونت بار، ناپیوسته، پیکارجو و نیز همه مؤلفه‌های بی‌نظمی‌آور و هلاکت بار گفتمان را کتمان می‌سازد. بر اساس نظر فوکو، تبارشناس نباید دچار فریب قواعد هم‌سان ساز و قالب‌های وحدت‌بخش گردد و می‌بایست همواره با توجه به ویژگی رویدادگی و منحصر به فرد بودن کردارهای گفتمانی و غیرگفتمانی، به گسست‌ها و تغییر شکل‌ها معطوف گردد.

#### ۴- بیرون بودگی<sup>۱</sup>

یکی دیگر از اصول مورد تأکید فوکو در تبارشناسی، جهت حرکت از درون به بیرون گفتمان و گفتار است. این حرکت تبارشناختی که در جهت عکس حرکت هرمنوتیکی بیرون به درون صورت می‌گیرد، در تلاش است تا شرایط بیرونی امکان گفتمان و گفتار را بررسی نماید. این اصل که از انکار دال از سوی فوکو و اصرار بر رویدادی بودن گفتار نتیجه می‌شود، توصیه می‌کند به جای رفتن در عمق کلمات و جستجو به دنبال معانی نهفته، از گفتار فاصله مناسب گرفته شود و با تأمل در سطح امور، از پیدایش آن‌ها به شرایط بیرونی امکان آن‌ها و مقوم بخش بیرونی آن‌ها رسید.

وی (۱۹۷۰، ص ۴۷) معتقد است «نباید به دنبال آن باشیم که از گفتمان به هسته درونی و پنهانی آن، به قلب اندیشه یا معنایی که انگار در قالب گفتار ظهور می‌یابد، راه یابیم؛ بلکه باید خود گفتار را مبدأ قرار دهیم و از پیدایش و قاعده‌مندی آن به سوی شرایط بیرونی امکان آن، به سوی امری که سلسله تصادفی رویدادهای آن را امکان‌پذیر می‌سازد و حدود آن‌ها را مشخص می‌کند، حرکت کنیم».

این نوع تفکر فوکو را می‌توان یکی از ابداعات شگرف وی در عرصه اندیشه به شمار آورد. آدمی همواره با دغدغه رفتن به عمق و یافتن باطن امور دست به گریبان بوده است. عالم دو سطحی افلاطونی نقطه اوج این دغدغه است؛ جایی که امور مادی، ظاهری محسوب می‌شوند و باطن و اصل، به امور عقلانی و غیرمادی نسبت داده می‌شوند. این دغدغه تا فلسفه مدرن نیز پیش می‌آید و در تفکر کانتی در دو سطح پدیدار<sup>۲</sup> و ذات<sup>۳</sup> ظهور می‌یابد. فلسفه هرمنوتیک نیز همواره در پی یافتن باطن کلام و گفتار و بازگرداندن آن به اصل است. شاید بتوان گفت برای نخستین بار است که فوکو، برای یافتن نقاط پنهان و زوایای ناپیدا، آمدن به سطح را مطرح می‌سازد. به سخن دیگر، در تحلیل فوکو، تبارشناس از درون پدیده به سطح آن حرکت می‌کند و شرایط بیرونی امکان آن را می‌جوید. این شرایط

۱- Exteriority

۲- phenomena

۳- numen

بیرونی، ایجادکننده همان حفره‌هایی هستند<sup>۱</sup> که وقایع خاص در آن‌ها رخ می‌دهند. بی‌جویی شرایط بیرونی تکوین مفهوم انتخابگر مستقل در جامعه امروزی که توسط مارشال (۱۹۹۷) صورت پذیرفته، از جمله نمونه‌های بکارگیری این اصل در پژوهش‌های تربیتی است. به اعتقاد وی، فضای اقتصاد سالارانه حاکم بر فعالیت‌های تربیتی باعث شده تا انتخابگر مستقل در قالب مصرف‌کننده‌ای تصویر شود که با انواع تبلیغات احاطه می‌شود و در پس انتخاب مستقل وی، انتخابگری وی توسط رسانه‌های اقتصادسالار هدایت می‌شود و از استقلال خارج می‌گردد.

## ۵- درون‌بودگی<sup>۲</sup>

بر اساس این قاعده که خود، بر مبنای پیش‌فرض ارتباط دانش و قدرت بنا شده، دانش و قدرت، درون یک گفتمان، متباین از یکدیگر نیستند: «میان تکنیک‌های دانش و راهبردهای قدرت هیچ بیرون‌بودگی وجود ندارد» (فوکو، ترجمه سرخوش و جهان‌دیده، ۱۳۸۶، ص ۱۱۴). فوکو در بررسی جنسیت (همان)، روابط قدرت و دانش را در هم تنیده می‌بیند و معتقد است، از یک طرف، این روابط قدرت هستند که جنسیت را عرصه‌ای قابل شناخت می‌سازند، و از سوی دیگر تکنیک‌های دانش و روش‌های گفتمانی نیز به نوبه خویش، جنسیت را محاصره کرده و آن را آماده آماج قدرت ساخته‌اند. هنگامی که درون‌بودگی دانش و قدرت را بپذیریم، به صورت تفکیکی به دنبال ردپاهای آن‌ها نخواهیم بود و به تعبیر فوکو باید از چیزی آغاز کنیم که «کانون‌های موضعی» قدرت - دانش نام دارند. این کانون‌ها، جایگاه‌های هستند که قدرت و دانش به طور مشترک و همزمان بر شأنی از شیئون افراد تمرکز می‌کنند و آن را به کنترل خویش در می‌آورند.

یکی از نمونه پژوهش‌هایی که با توجه به این اصل صورت گرفته، پژوهشی است که جان ایسیت<sup>۳</sup> در مورد ماهیت «یادگیرنده خودمختار» و ارتباط آن با بحث «فراشناخت» صورت می‌دهد. ایسیت در این پژوهش (۲۰۰۷)، بحث یادگیرنده خودمختار و الزامات قدرتی آن در کلاس درس را به نظریه فراشناخت مرتبط می‌سازد و تلاش می‌کند تا از این رهگذر، وجوه ناپیدای این مفهوم را در روابط

۱- حفره یا فضاهای کوچکی که فوکو از آن‌ها سخن می‌گوید، شگفت‌انگیز می‌نماید. به نظر می‌رسد در این حفره‌هاست که فاعل‌ها و موضوعات شناسایی رخ می‌دهند. تفاوت موضع تبارشناختی فوکو با موضع باستان‌شناختی وی در این است که در باستان‌شناسی، وی این حفره‌ها را تابع قواعدی فاقد معنا می‌داند که به طور گسسته پدیدار می‌شوند، اما در رویکرد تبارشناختی خویش، این حفره‌ها را حاصل کردارهای گفتمانی و غیرگفتمانی درازمدت و نیز در عین حال، حوزه عمل آن‌ها معرفی می‌کند.

۲- interiority

۳- John Issitt

قدرت - دانش بی‌جویی نماید. از نگاه وی، این دوگانه با پیوستن به منبع معتبر دانش (شواهد تجربی) سه‌گانه اثبات‌گرایانه‌ای را تشکیل می‌دهند که در آن، یادگیرنده خودمختار تنها در پرتو اتکا به شواهد تجربی است که می‌تواند استقلال خویش را بازیابد و به فراشناخت نائل گردد. از نظر ایسیت، این نوع استقلال بخشی، نوعی استقلال بخشی محدودساز است که دانش‌آموز را در دام تجربه‌گرایی اسیر می‌سازد و به او اجازه عبور از سایه‌های غار افلاطونی را نمی‌بخشد.

## ۶- مشروط‌سازی مضاعف<sup>۱</sup>

این قاعده، بر رابطه میان راهبرد و روابط تاکتیکی تمرکز دارد و نوع این رابطه را بیان می‌کند. روابط قدرت، منتشر، پویا و مولدند و بر همین اساس از طریق سیاست‌های خرد و کلان اجتماعی - اقتصادی - فرهنگی بر روابط افراد در جامعه تأثیر می‌گذارند. هدف این اصل دقت در نوع این اثرگذاری‌ها و رابطه میان سیاست‌ها و روابط خرد و کلان است. هم‌چنین از نگاه این اصل، روابط موجود در جامعه، هر یک محمل تحقق راهبردهای ویژه‌ای است.

یکی از انواع روابطی که در عملی شدن راهبردهای معطوف به تنبیه، نقشی اساسی ایفا می‌کنند، روابط متهم و قاضی است. این روابط با وجود تمایز از روابط حاکم - مردم، خود نقطه اتکایی است تا راهبردهای معطوف به تنبیه فرصت ظهور یابند. این راهبردها که در کتاب «مراقبت و تنبیه» (۱۹۷۹) آمده است، تنها در چنین هندسه ارتباطی قابل اعمال خواهد بود. از سوی دیگر این نوع رابطه ویژه، با راهبردهای مذکور و به ویژه راهبردهای کنترل سراسر بین، تحکیم می‌شود.

هم‌چنین به نظر می‌رسد، میان روابط معلم - شاگرد و راهبردهای کنترلی اعمال شده در مدرسه (مانند راهبردهای طبقه‌بندی دانش‌آموزان و برخورد تمایزگذار با آن‌ها) نیز مشروط‌سازی مضاعف وجود دارد. به سخن دیگر، نوع روابط معلم - شاگرد است که بستر به کارافتادن راهبردهای مذکور واقع می‌شود. از سوی دیگر راهبردهای مذکور نیز به نوبه خویش، باعث تقویت این نوع رابطه می‌گردند.

## الهام بخش تبارشناسی در مطالعات برنامه درسی

نظر کلی فوکو در باب تعلیم و تربیت آن است که نظام تعلیم و تربیت موجود، «در توزیع امکانات خویش، چه از جهت امکانات بهره‌مندساز، چه از جهت امکانات بازدارنده‌اش، از خطوطی تبعیت می‌کند که حد و مرز آن‌ها را فاصله‌ها، تضادها و مبارزه‌های اجتماعی تعیین می‌کنند. هر دستگاه تعلیم

و تربیتی، نوعی شیوه‌سیاسی برای حفظ یا تغییر وجوه تملک‌گفتارها، همراه با دانش‌ها و قدرت‌های برخاسته از آن‌هاست» (فوکو، ترجمه پرهام، ۱۳۸۴، ص ۴۰).

از سوی دیگر هر موضوع پژوهشی که محتاج ژرف‌کاوی باشد، ابعادی دارد که پژوهشگر در تلاش برای احصاء آن‌هاست. همین تلاش، پژوهشگر را وامی‌دارد تا از روش‌های مناسب برای احصای این ابعاد استفاده نماید و نتیجه این امر، وابستگی متعامل موضوع و روش خواهد بود. در این میان، روش تبارشناسی نیز با تمرکز بر جنبه‌های ویژه‌ای از مسائل، در مورد موضوعات خاصی کارا و در مورد برخی، دارای کفایت لازم نیست. نکته مهمی که باید در ابتدا در نظر داشت، ماهیت تاریخی روش تبارشناختی است. این ماهیت، موضوعاتی را برای اتخاذ روش تبارشناسی مناسب می‌کند که از جنبه‌هایی تاریخی نگریسته شوند و بتوان آن‌ها را در بستر تاریخ و کنش‌ها و گفتمان‌های معرفتی مورد بررسی قرار داد. هم‌چنین این روش با محوری ساختن موضوع قدرت، مسئله پژوهشی را از این زاویه مدنظر قرار می‌دهد؛ بنابراین مسئله مورد پژوهش باید به نحوی با قدرت و صحنه‌پیکار قدرت‌های متعامل پیوند خورد.

به نظر می‌رسد ماهیت مسائل عرصه‌تعلیم و تربیت و برنامه‌درسی (در مقام عرصه‌ای تنیده در تار و پود امور فرهنگی، اجتماعی و تاریخی) با نزدیکی به جنبه‌های ویژه مدنظر تبارشناسی، مسائلی متناسب با این روش پژوهشی باشند و برای بررسی برخی از آن‌ها بتوان از این رویکرد پژوهشی بهره برد.

هم‌چنین روش تبارشناسی با ویژگی‌های کلی بیان شده در بخش قبل، راه و رسم جدیدی را در پژوهش نوید می‌دهد. البته به دلیل عدم صورت‌بندی این روش و ابهام‌های موجود در آن، بکارگیری آن در پژوهش تربیتی با دشواری‌هایی روبه‌روست. در این بخش، سعی بر آن است تا نحوه ورود این روش به پژوهش تربیتی و برنامه‌درسی تبیین شود. در این راستا، موضوعات مناسب برای این روش مورد بحث قرار می‌گیرد.

## موضوع‌ها و مسائل متناسب برای پژوهش تبارشناختی در عرصه مطالعات برنامه‌درسی

از آن‌جا که روش تبارشناسی، امر مورد مطالعه را به صورت واقعیتی فرهنگی-تاریخی می‌نگرد (دریفوس و رایینو، ۱۳۷۶، ترجمه بشیریه، ص ۱۵) و ماهیت مسائل مطرح در حیطه تربیت نیز، ماهیتی فرهنگی-تاریخی است، این روش با پژوهش‌های این حوزه نزدیکی زیادی دارد. هم‌چنین از آن‌جا که این روش معطوف به بر ملا کردن روی دیگر سکه امور است و بسیاری از مسائل تربیتی نیز دارای

وجوه نادیده هستند، این روش می‌تواند در برخی از پژوهش‌های تربیتی و مطالعات برنامه درسی معطوف به شناسایی وضع موجود که دغدغه اصلاح و رهایی از برخی قید و بندهای نظام اجتماعی را نیز دارند، به کار گرفته شود.

اما بررسی مسائل پژوهشی حوزه مطالعات برنامه درسی، نیازمند داشتن چارچوبی از این عرصه نیز هست. مفهوم و معانی مختلفی از «برنامه درسی» مطرح گردیده است. بوشامپ<sup>۱</sup> از جمله اندیشمندان حوزه برنامه درسی معتقد است (۱۹۷۵ به نقل از مهرمحمدی، ۱۳۸۰) حداقل سه معنای مختلف را می‌توان برای واژه «برنامه درسی» فرض نمود. در نخستین معنا، برنامه درسی سندی مکتوب است که کل برنامه درسی را هدایت می‌کند و از آن می‌توان به راهنمای برنامه درسی تعبیر نمود (مهرمحمدی، ۱۳۸۰). دومین منظر، برنامه درسی را زیرنظامی از نظام آموزش و پرورش می‌بیند که شامل اجزای سه‌گانه تدوین، اجرا و ارزشیابی است و تصمیم‌های معطوف به این سه حوزه در آن اتخاذ می‌شود. معنای سوم برنامه درسی، آن را به قلمرو مطالعاتی تعریف می‌کند که دارای مفاهیم، ابعاد و موضوعات ویژه است. در ادامه سعی خواهد شد، موضوعات و اهداف پژوهش‌های تربیتی متناسب با این روش با توجه به این سه عرصه بیان گردند.

### فلسفه‌های ضمنی برنامه درسی

یکی از کاربردهای روش تبارشناسی کشف ابعاد فلسفه ضمنی تعلیم و تربیت است. از آن‌جا که هر عمل تربیتی متکی بر فلسفه‌ای ویژه است، همه نظام‌های تربیتی و برنامه‌های درسی بر مبنای نوعی فلسفه ضمنی به پیش می‌روند و نظامی را نمی‌توان یافت که مبتنی بر چنین فلسفه‌ای نباشد. این فلسفه، در بردارنده توجیه‌های فلسفی مؤلفه‌های برنامه درسی خواهد بود (باقری و همکاران، ۱۳۸۶). اما ابعاد مختلف این فلسفه عموماً با اظهارنظرهای رسمی و مدارک پشتیبان رسمی و برنامه‌های درسی ملی و رسمی، متفاوت و تنیده در فرهنگ و هنجارهای ناگفته آن جامعه می‌باشد. عدم توجه به این فلسفه، نوعی غفلت از وضعیت موجود و مقتضیات آن است که می‌تواند بسیاری از تلاش‌های اصلاحی نظام را با شکست مواجه نماید. از سوی دیگر، تنیدگی این فلسفه در فرهنگ و هنجارهای ضمنی جامعه، تشخیص مؤلفه‌های آن و تحقیق درباره آن‌ها را با مشکل مواجه می‌سازد.

در چنین موضعی نیز روش تبارشناسی با استفاده از روش باستان‌شناسی و شناسایی گفتمان‌های مطرح در جامعه و نیز با تشکیل شبکه معنایی اولیه بعد مورد نظر از این فلسفه، می‌تواند با ردگیری آن

در تاریخ اسناد نظام آموزشی و جستجوی تبارها و نیز نقاط بروز و ظهور آن، تکنولوژی‌ها و کنش‌های مرتبط با آن را مشخص نماید و نحوه و میزان ارتباط آن را با نهاد قدرت تبیین کند و در نهایت، آن را در شبکه‌ای از روابط دانشی - قدرتی و در ارتباط با موضوع شدگی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد.

به‌طور مثال، هینز (۱۹۹۱) مفهوم تفکر نقاد را در زمینه برنامه درسی غربی، مورد باستان‌شناسی قرار می‌دهد. وی معتقد است برای این کار ابتدا باید مفهوم تفکر نقاد را بر اساس روابط قدرت (و نه روابط معنا) توضیح دهد. در همین نقطه، روش تبارشناسی و باستان‌شناسی، راه خویش را از روش تحلیل مفهومی جدا می‌کنند. البته باید توجه داشت که تبارشناسی و باستان‌شناسی، در بستری از تحلیل مفهومی شکل می‌گیرند و در واقع پس از آن است که کار خویش را آغاز می‌کنند. از این‌جاست که تفکر نقاد، ماهیتی تاریخی می‌یابد و می‌تواند مورد چالش قرار گیرد.

هینز مفهوم تفکر نقاد را بر اساس نوع روابط قدرتی میان معلم و شاگرد بررسی می‌کند و به سه مدل متفاوت تاریخی از آن دست می‌یابد. در مدل نخست که وی آن را مدل منطق صوری تعلیمی می‌خواند، مؤلفه‌محوری تفکر نقاد را مهارت استدلال قیاسی تشکیل می‌دهد. این مدل که تلاش دارد گونه صوری شده‌ای از تفکر نقاد را در برنامه درسی به نمایش گذارد، توسط اندیشمندانی چون انیس<sup>۱</sup> و گاویر<sup>۲</sup> مطرح گردیده است. هینز معتقد است با وجود تلاش این افراد در جهت نزدیک ساختن این الگو به زبان طبیعی و استدلال‌های عامیانه و استقرایی، مؤلفه‌محوری آن، همچنان استدلال قیاسی و منطق صوری است. در این مدل، روابط سلسله‌مراتبی معلم و شاگرد تا حد زیادی محفوظ می‌ماند و ساختار قدرت در حضور آن، متحمل چالش جدی نمی‌گردد.

مدل دوم که مربوط به تلقی روان‌شناسان شناختی از تفکر نقاد است، نوعی سازگاری اجتماعی را در مرکز تفکر قرار می‌دهد و مهارت ارضای نیازهای اجتماعی را برجسته می‌سازد. این الگو نقش تعلیمی معلم را تا حدی مورد تردید قرار می‌دهد و کلاس درس را به نوعی پژوهشگاه تبدیل می‌سازد. این مدل که در فضای هنجار شدن علم تجربی و روش‌های آن در فرهنگ غربی، تکوین یافته و مطرح شده است، تحت تاثیر این هنجار پر قدرت و نهادینه، تفکر را از پشت عینک علم تجربی و پژوهش تجربی می‌نگرد و آن را در همین امور خلاصه می‌کند. هینز در بررسی این مدل، با توضیح فضای حاکم بر تعلیم و تربیت و نیز علوم اجتماعی، به خوبی توانسته است نقش هنجارهای مطرح در عرصه علمی

۱- Eniss

۲- Gavier



را در تکوین مدل‌های تفکر نشان دهد. در این مدل، مراحل کاملاً مشخص و پاسخ‌ها نیز تا حد زیادی قابل پیش‌بینی است و به همین دلیل بسیاری از معلمان نیز به دلیل ترس از عدم تعیین به استفاده از آن تمایل دارند.

مدل سوم که هنیز آن را مدل سقراطی می‌نامد در تلاش است تا نوعی فضای آزاد را در کلاس تدارک بیند و سنت‌های فرهنگی لازم برای تبادل نظر را ارائه نماید. به اعتقاد هنیز این مدل، با به چالش کشیدن نقش تربیتی معلم و به دلیل پرهیز از هنجارهای استاندارد، با نظام سنتی قدرتی موجود در مدارس، ناسازگار است و به همین دلیل با واکنش‌های تند این نظام مواجه شده است.

### سیاست‌های تربیتی

این نوع پژوهش‌های برنامه‌ی درسی، به تعریف دوم از برنامه‌ی درسی معطوفند و سیاست‌های برنامه‌ی درسی را در سه سطح تدوین، اجرا و ارزشیابی مد نظر قرار می‌دهند. البته اسناد مکتوب کلان برنامه‌ی درسی نیز می‌توانند در قالب سیاست‌های کلان این بخش، موضوع پژوهش‌های تبارشناختی قرار گیرند.

این نوع پژوهش‌ها که بیشترین سهم استفاده امروزی از روش تبارشناسی را شامل می‌شوند، سیاست‌های تربیتی را مدنظر قرار می‌دهند. از آن‌جا که سیاست‌های تربیتی در طول زمان دچار تغییر و تحول می‌گردند و برخی اوقات در جهتی خلاف اهداف اولیه، مورد استفاده قرار می‌گیرند و نیز به دلیل نقش پررنگ قدرت‌ها در اعمال سیاست‌های تربیتی و تجلی قدرت و سلطه آن‌ها در این بخش از نظام‌های تربیتی، این سیاست‌ها، محمل انجام بسیاری از اهداف ناپیدا و سلطه‌های ناگفته قرار می‌گیرند. همین امر، پژوهش معطوف به این سیاست‌ها را به سمت کشف این لایه‌ها و روابط سوق می‌دهد و باعث می‌شود تا روش تبارشناسی به عنوان روشی متداول در این پژوهش‌ها مطرح گردد (گیل، ۱۹۹۹).

در این‌گونه پژوهش‌ها ابتدا سیاست تربیتی خاصی مدنظر قرار می‌گیرد، سپس محقق تلاش می‌کند تا با مطالعه اولیه آثار و نتایج این سیاست، مسائل پیرامون آن را کشف نموده، مورد تأکید قرار دهد و در مرحله بعد به جستجوی چگونگی تکوین آن در طول تاریخ و نیز نقاط اتصال آن با نهاد قدرت بپردازد. پژوهشگر پس از این بررسی و نیز یافتن نقاط به روز و ظهور آن در تاریخ عملکردهای تربیتی، با نگاهی جدید سیاست مذکور را مورد بررسی و تحلیل دوباره قرار می‌دهد و وجوه ناپیدا و گاه سلطه‌آمیز آن را افشا می‌نماید.

گیل (۲۰۰۱) معتقد است تبارشناسی سیاست‌های تربیتی به دنبال پاسخگویی به این پرسش‌هاست:

۱) سیاست‌ها چگونه در طول زمان تغییر می‌کنند. ۲) چگونه می‌توان منطق موجود در پس این سیاست‌ها را مسئله‌دار نمود. ۳) شکل‌های اخیر این سیاست‌ها چگونه ایجاد شده‌اند و توانسته‌اند علائق متضاد موجود در فرایند تولید خود را مدیریت نمایند؟

گیل (۲۰۰۰)، خود با استفاده از روش تبارشناسی، تعلیم و تربیت دبیرستانی استرالیا را مورد بررسی قرار داده است. وی در این پژوهش بر سیاست‌هایی متمرکز می‌گردد که در جهت افزایش تعداد دانش‌آموزان راه یافته به دانشگاه، طراحی شده‌اند و ادعای گسترش عدالت آموزشی داشته‌اند. این سیاست‌ها، از جمله افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها، ورود دانش‌آموزان را به دانشگاه به ظاهر آسان نموده‌اند اما در حقیقت، رشته‌های سطوح بالا، همچنان جایگاه بالای خویش را حفظ نموده‌اند و مدارس غیرانتفاعی همچنان در پی آماده ساختن دانش‌آموزان برای تدریس در چنین رشته‌هایی هستند. وی پس از مسئله‌دار ساختن این سیاست‌ها توسط بررسی اولیه نتایج آن‌ها، به نحوه تکوین آن‌ها و دلایل ورود آن‌ها به نظام‌های تربیتی و نیز ظهور و بروز گوناگون آن در نظام آموزش و پرورش استرالیا پرداخته است. به اعتقاد وی، صاحبان قدرت در استرالیا، به منظور جلوگیری از نارضایتی‌های مردمی علیه بی‌عدالتی و تبعیض و تمدید مدت حکومت خویش، با علم به نتیجه واقعی این قانون، آن را با تبلیغات بسیار تصویب نمودند تا در ظاهر خود را طرفدار اقشار متوسط نشان دهند و اعتماد آن‌ها را به خویش جلب نمایند. نحوه تکوین این قانون، زمان تصویب آن و عواملی از این دست، شواهدی تجربی‌اند که گیل برای ادعای خویش می‌آورد.

به اعتقاد گیل (۲۰۰۱)، تبارشناسی سیاست‌های تربیتی با تمرکز بر کارگزاران این سیاست‌ها، ارتباط این سیاست‌ها را با نهادهای قدرت برقرار می‌نماید و با در نظر گرفتن تأثیر این سیاست‌ها بر دانش‌آموزان، آن‌ها را در شبکه‌ای از قدرت - سوژه قرار می‌دهد و از منظری نو بررسی می‌نماید. در واقع، تمرکز بر افراد دخیل در این سیاست‌گذاری‌ها و منافع آن‌ها می‌تواند نحوه تکوین (تبار) و ظهور و بروزهای مجدد آن‌ها را نیز تبیین نماید.

علاوه بر سیاست‌های کلان، سیاست‌های خرد را نیز می‌توان با این روش مورد بررسی و تحقیق قرار داد. به طور مثال، برخی سیاست‌های خرد رایج در مدارس خاص می‌تواند با توجه به روابط

۱- از جمله گیل با بررسی آمار ورود دانش‌آموزان طبقه متوسط جامعه به دانشگاه، قبل و بعد از تصویب این قانون، عدم تفاوت موجود میان آن‌ها را نشان از عدم کارایی آن می‌داند و معتقد است افزایش ظرفیت دانشگاه‌ها، برخلاف آنچه گفته می‌شود، کمک زیادی به گسترش عدالت ننموده است. آمار ورود دانش‌آموزان به دانشگاه گرچه پس از این قانون، افزایش یافته، اما این افزایش، سهم اقشار مرفه جامعه و دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی بوده و میزان ورود دانش‌آموزان طبقه متوسط تغییر معناداری نموده است.

قدرتی و نیز ارتباط ویژه با موضوع شدگی دانش‌آموزان مورد ارزیابی و پژوهش قرار گیرند. برای نمونه در پژوهشی که در باب سیاست تربیتی لباس فرم مدارس صورت گرفته است (میدمور و سیمز، ۱۹۹۷)، محققان در آغاز حدس زده‌اند که این مسئله دارای ابعاد اخلاقی، فرهنگی است که فراتر از مسئله لباس می‌رود. به نظر این محققان، این ابعاد با مسئله منضبط ساختن دانش‌آموزان و بدن‌های آن‌ها و نیز اعمال قدرت در مدرسه مرتبط است (بی‌جویی روابط قدرت و تلاش در جهت طعن‌گرایی و فرض مخالف پژوهشی)؛ پژوهشگران برای پیگیری فرضیه خویش، سعی نموده‌اند تا با جستجوی تبارهای این مسئله به نقاط ظهور و عود آن در تاریخ برسند و بعد نقطه‌های بروز و افول آن را مورد بررسی و کاوش قرار دهند. در این راستا آن‌ها نقطه شروع استفاده از لباس‌های هم‌شکل را لباس‌های ورزشی آبی می‌دانند که در مدارس خصوصی انگلیس باب شد. این کار نوعی برتری طلبی این مدارس بر مدارس دیگر بود. کارکرد دیگر این لباس‌ها در زنگ‌های ورزش، کنترل‌پذیر ساختن دانش‌آموزان با استفاده از شماره‌های پشت آنان بود. هم‌چنین برخی مدارس خصوصی برای تمایز یافتن دانش‌آموزانشان از سایر مدارس از آن استفاده نمودند و کم‌کم حتی مدارس دولتی برای نوعی منضبط ساختن دانش‌آموزان، آن را اجباری ساختند.

### مفاهیم نهادینه شده در برنامه درسی

پژوهشی که در نظر دارد، مفاهیم نهادینه برنامه درسی را با نگاهی دیگر مورد بررسی قرار دهد و لایه‌های زیرین آن را کشف نماید، می‌تواند از روش تبارشناسی بهره جوید. همان‌گونه که در بخش‌های پیشین بیان گردید تبارشناسی در بی‌جستجوی لایه‌های ژرف مفاهیم هنجارین است. این روش در پی نشان دادن جنبه‌های مناقشه‌آمیز مفاهیم هنجارین و نهادینه است تا عقلانیت جهانی موجود در پس آن را به چالش کشد و برای اینکار از ابزارهای متعددی استفاده می‌نماید که مرتبط ساختن تکوین این‌گونه مفاهیم با قدرت و نیز جستجوی انتقادی تاریخ را می‌توان در شمار آن‌ها خواند.

در این‌گونه موضوعات، پژوهشگر مفهومی هنجارین را انتخاب می‌نماید و با مسئله‌دار نمودن آن، به دنبال تبارها و نقاط عود آن در تاریخ جستجو می‌کند و با برقراری رابطه آن با نهادها و افراد قدرتمند، به تحلیل دوباره مفهوم می‌پردازد و معنایی جدید از آن را کشف می‌نماید؛ معنایی که در پس ظاهر فریبنده آن پنهان شده‌اند. این مفاهیم نهادینه و هنجارین، معمولاً در درجه نخست در حوزه سوم برنامه درسی (قلمرو مطالعاتی) مطرح می‌گردند و پس از نهادینه گشتن در این لایه، به برنامه درسی مکتوب سرایت می‌کنند. هنگامی که پژوهشگر قصد تردیدافکنی در این مفاهیم و برملا ساختن لایه‌های

پنهان و متناقض آن‌ها را دارد، رویکرد تبارشناختی می‌تواند رویکرد مختار وی باشد. به‌طور مثال، تبارشناسی مفهوم تنبیه را می‌توان از جمله این نوع پژوهش‌ها به شمار آورد که مفهوم نهادینه تنبیه را به چالش می‌کشد. این تبارشناسی که توسط فوکو (۱۹۷۹) صورت گرفته و مارشال (۱۹۹۰) نیز به آن وضوح بیشتری بخشیده است، با برقرار نمودن رابطه تنبیه با نهاد قدرت و با جستجوی کنش‌های مرتبط با آن در طول تاریخ، در پی آن است تا ویژگی‌های پنهانی از آن را بیان نماید که در ظاهر مفهوم بی‌طرف آن، پنهان گشته‌اند. جستجو و ترسیم شبکه معنایی مفهوم مورد نظر با توجه به پژوهش‌های قبلی و نیز مرور اولیه اسناد تربیتی، از جمله نقاط آغاز این پژوهش است. مارشال (۱۹۹۰) در این بخش، دو پرسش اساسی فلسفی در باب تنبیه را مد نظر قرار می‌دهد. این دو پرسش که یکی ناظر به معنا و دیگر معطوف به توجیه تنبیه است عبارتند از: معنا تنبیه چیست؟ و چگونه باید تنبیه را توجیه کرد؟ وی در مرحله بعد به بررسی پاسخ‌های داده شده به این پرسش‌ها و تمرکز ویژه بر پنج عنصر تنبیه از نگاه هارت، فلو و بن می‌پردازد. این اندیشمندان معتقدند تنبیه باید: الف) لازم با درد باشد و پیامد ناخوشایندی داشته باشد؛ ب) در ازای تجاوز از قواعد قانونی باشد؛ ج) در مورد یک متجاوز واقعی بکار رود؛ د) از روی قصد و توسط افرادی به جز فرد متجاوز صورت گیرد و ه) باید توسط مرجع قانونی مورد تجاوز انجام شود. به اعتقاد مارشال، این تبیین‌ها از مفهوم تنبیه، به گونه‌ای غیرتجربی پیش رفته‌اند. از سوی دیگر پرداخت این چهارچوب‌ها بدین شکل، تنبیه‌های رایج کودکان در مدارس و خانواده‌ها را به حاشیه می‌راند و تنها مجازات‌های رسمی را مشخص می‌سازد. وی در نهایت، با استناد به بحث‌های فوکو (۱۹۷۹) و با ملاحظه حالت‌های عملی و کنش‌های صورت گرفته تحت این عنوان (یا تحت عناوین مرتبط با شبکه معنایی آن) این مفهوم اولیه را از حالت انتزاعی به حالت‌های عملی نزدیک می‌کند و ارتباط آن را با قدرت برقرار می‌گرداند. در مرحله بعد، چگونگی این ارتباط و ظهور و بروز آن در طول تاریخ بررسی می‌شود و در نهایت، تحلیلی جدید از آن ارائه می‌گردد. در واقع، مارشال معتقد است فوکو با طفره رفتن از تن دادن به نظریه‌های تحلیلی - سنتی در باب تنبیه و با بررسی موارد عینی آن در تاریخ، توجه اندیشمندان را به مسائلی فراتر از قانونی بودن یا نبودن تنبیه کودکان جلب می‌کند. مسائلی در باب نقش مدارس در به انقیاد درآوردن افراد و دانش‌آموزان و تحمیل الگوهای کلیشه‌ای به آنان.

هم‌چنین والتون<sup>۱</sup> در مقاله‌ای که در سال ۲۰۰۵ در مجله «اندیشه تربیتی»<sup>۲</sup> نگاشته، مسئله سرکشی

۱- J. Walton

۲- The Journal of Educational Thought

دانش‌آموزان را از منظری جدید مورد بررسی قرار داده است. این مقاله که با عنوان «مفهوم سرکشی از منظر فوکو و نظریه انتقادی» به چاپ رسیده، مفهوم سرکشی را در عرصه‌ای وسیع‌تر از رفتارگرایی و با در نظر گرفتن قدرت و روابط آن با سوژه مورد بررسی قرار داده است. به اعتقاد هوک<sup>۱</sup>، نمی‌توان این مسئله را مسئله‌ای فردی دانست که تنها در شخصیت و رفتار دانش‌آموزان ریشه دارد، بلکه باید ارتباط آن را با سیاست‌ها و برنامه‌های تربیتی و نیز زمینه‌های تاریخی مورد بررسی قرار داد و به جای یک منشأ، به دنبال تبارهای آن بود. این نوع بررسی، خود، می‌تواند در حل این مسئله نیز راه‌حل‌های بدیعی ارائه نماید. در این نوشتار با توجه به تعریف نهادهای تربیتی از مفهوم سرکشی و فراز و فرودهای آن در طول تاریخ، تلاش شده تا این مفهوم از امری بدیهی در روان‌شناسی به امر اجتماعی مناقشه‌آمیزی تبدیل گردد و برخوردهای مختلف و پیچیده‌ای را طلب می‌کند.

### بحث و بررسی

رویکرد تبارشناسی در مقام رویکردی تاریخی – فلسفی می‌تواند با طرح اصول روش‌شناختی ویژه، در مطالعه برخی مسائل حوزه برنامه درسی به کار رود و ابعاد ناگفته و به ویژه رگه‌های مرتبط با قدرت آن‌ها را آشکار نماید. باید توجه داشت که این رویکرد، بیش از آن که جهت‌گیری ایجابی داشته باشد، در پی مورد نقد قرار دادن نظریه‌ها، سازه‌ها و اسناد و سیاست‌های موجود است. از این رو، پژوهش‌هایی که در پی بررسی وضعیت موجودند و دغدغه شناسایی دردهای نظام برنامه درسی را در سر می‌پروراند، کاندیداهای مناسبی جهت بکارگیری این روش به‌شمار می‌روند.

این رویکرد با اتخاذ موضعی تاریخی و بررسی مسائل در بستر تاریخ و نیز با محور قرار دادن قدرت در تحلیل مسائل، دانش برنامه درسی را در ساختاری در هم تنیده با قدرت می‌نگرد و از این رو، با مورد توجه قرار دادن نقاط ملاقات این دانش با قدرت در سیاست‌گذاری‌های تربیتی، مفاهیم نهادینه در اسناد و مطالعات برنامه درسی و نیز فلسفه‌های ضمنی برنامه درسی، در پی نگرستن به جنبه‌های ناپیدای آن‌هاست.

نکته قابل توجه دیگر در مورد این رویکرد، لزوم ترکیب شدن آن با رویکردهای دیگر از جمله رویکرد تحلیل پیش‌رونده و پس‌رونده، رویکردهای تفسیری و نیز بررسی تجربه زیسته است. به سخن دیگر به دلیل منظر ویژه تبارشناسی و اتخاذ نگاهی بدبینانه نسبت به واقعیت‌های پیش‌رو، ممکن است، انحصار روشی در استفاده از آن، به نگاهی بریده از واقعیت بیانجامد و پژوهشگر را از نگرشی جامع

باز دارد. در حالی که ترکیب آن با سایر روش‌های پژوهشی، به تعدیل این نگاه بدبینانه و نزدیکی بیشتر به عمق ماجرا کمک خواهد نمود. از سوی دیگر، همان‌گونه که در بخش‌هایی از این نوشتار نیز بیان شد، تبارشناسی، رویکردی است که پس از تحلیل‌های منطقی و زبانی، کار خود را آغاز می‌کند و بنابراین مستغنا از آن‌ها نیست. با این وجود، منظر ویژه تبارشناسی به مسائل حوزه برنامه‌درسی با هیچ یک از روزکردهای دیگر پژوهشی قابل دستیابی نخواهد بود.

## منابع

- ۱- باقری و همکاران (۱۳۸۶). بررسی نظام ارزشی و اعتقادی در جمهوری اسلامی ایران و تدوین مبانی فلسفه برنامه‌ریزی درسی متناسب با آن. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی، تهران.
- ۲- دریفوس، هیوبرت و رایینو، پل (۱۳۷۶). میشل فوکو: فراسوی ساختگرایی و هرمنوتیک، ترجمه حسین بشیریه، تهران: نشر نی.
- ۳- ضیمران، محمد (۱۳۸۱). میشل فوکو: دانش و قدرت. تهران: نشر هرمس
- ۴- فوکو، میشل (۱۳۸۴). ترجمه باقر پرهام، نظم گفتار: درس افتتاحی در کلژ دو فرانس، تهران: انتشارات آگه، چاپ چهارم.
- ۵- فوکو، میشل (۱۳۸۶). ترجمه افشین جهان‌دیده و نیکو سرخوش، اراده به دانستن: تاریخ جنسیت (جلد نخست)، تهران: انتشارات آگه، چاپ چهارم.
- ۶- مارشال، جیمز (۱۳۷۵). طرح پرسش‌های فلسفی درباره تعلیم و تربیت: نظر فوکو در باب تنبیه، در باقری، خسرو. دیدگاه‌های جدید در تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات نقش هستی.
- ۷- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۰). برنامه‌درسی، در علوم تربیتی: ماهیت و قلمرو آن، زیر نظر علیمحمد کاردان، تهران: انتشارات سمت.
- ۸- هینز، فلیسیتی (۱۳۷۵). به سوی یک باستان‌شناسی از تفکر نقاد، در باقری، خسرو. دیدگاه‌های جدید در تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات نقش هستی.

9- Bouchard, D. (Ed.) (1977). *Language, Counter – Memory, and Practice: Selected Essays and Interviews*, trans. Donald Bouchard and Sherry Simon. New York: Cornell University Press.

10- Foucault, M. (1970). *The archeology of knowledge* (A. M. Sheridan

Smith, Trans.). London: Tavistock Publications.

11\_ Foucault, Michel (1977). Nietzsche, genealogy, history. In F.D. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews*. Ithaca: Cornell University Press.

12\_ Foucault, M. (1979). *Discipline and punish: The birth of the prison* (A. M. Sheridan Smith, Trans.). New York: Vintage/Random House.

13\_ Gale, Trevor (1999). *Critical Policy Methodology: Making Connections Between Stories We Tell About Policy and The Data We Use to Tell Them*. paper presented at Joint Conference of the Australian Association for Research in Education, from

14\_ Gale, Trevor (2000). *Negotiating temporary settlements: an archeology of policy of production in Australian higher education*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education (AARE) Annual Conference, Sydney, from [www.aare.edu.au/pap/gal00188.htm](http://www.aare.edu.au/pap/gal00188.htm).

15\_ Gale, Trevor (2001). *Critical policy sociology: historiography, archaeology and genealogy as methods of policy analysis*. *Journal of Education Policy*, Vol. 16, No. 3, 393 – 379, 5.

16\_ Healy, P. (2005). *Rationality, Hermeneutics and Dialogue*. Burlington: Ashgate Publishing Company.

17\_ Issitt, John (2007). *Evidence and Metacognition in The new Regime of Truth: Figures of the Autonomous Learner on the Wall's of Plato's Cave*, *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 41, No. 3, pp 393 – 381.

18\_ Kritzman, L. (Ed.). (1988). *Michel Foucault: Politics, philosophy, culture*. London: Routledge.

19\_ Lotringer, S. (Ed.). (1989). *Foucault live: Interviews, 1984 –1966*. New York: Semiotext.

- 20\_ Marshal, J. D. (1990). Asking Philosophical Questions about Education: Foucault on Punishment. *Educational Philosophy and Theory*, 22(2), 81-92.
- 21\_ Marshal J. D. (1997). Michel Foucault: Problematising the individual and constituting 'the' self, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 29, No. 1, pp. 32-49.
- 22\_ Meadmore Daphne; Hatcher, Carolin; Mcwilliam, Erica (2000). Getting tense about Genealogy, *Qualitative Studies in Education*, Vol. 13, No. 5, pp. 476-463.
- 23\_ Shiner, Larry (2001). Reading Foucault: Anti-method and the genealogy of power-knowledge. Sangamon State University, available at Ebsco Database.
- 24\_ Walton, J. (2005). The Notion of Bulling Through the Lens of Foucault and Critical Theory, *The Journal of Educational Thought*, Vol. 39, No. 1, pp. 55-73.



مجله‌ی علمی پژوهشی مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز  
سال دوم، شماره‌ی اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰

## جایگاه مفاهیم فلسفی در ادبیات داستانی کودک ایران

دکتر شهین ایروانی\* خدیجه مختاری\*\*

دانشگاه تهران

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف یافتن مفاهیم هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی، در داستان‌های کودکان انجام شده است. نمونه‌ی مورد بررسی ۴۱ داستان برگزیده‌ی کودکان است که از سوی کانون پرورش فکری کودک و نوجوان انتشار یافته است. تحلیل این آثار نشان داد که از میان مفاهیم فلسفی مطرح شده در داستان‌های برگزیده، ۴۹٪ به حوزه‌ی هستی‌شناسی، ۳۹٪ به حوزه‌ی ارزش‌شناسی و ۱۲٪ به حوزه‌ی معرفت‌شناسی اختصاص داشته است. یافته‌های کلی پژوهش در ارتباط با نحوه‌ی پرداختن به مفاهیم نشان می‌دهد که در هیچ یک از حوزه‌ها، پرداختن به مفاهیم طرح شده در داستان‌های برگزیده از سوی نویسندگان ادبیات داستانی به گونه‌ای نبوده است که برانگیزنده‌ی قدرت تفکر و تأمل در مخاطبان خود باشد.

واژه‌های کلیدی: ادبیات داستانی کودکان، تحلیل محتوا، مفاهیم فلسفی.

### ۱. مقدمه

موضوع مورد بررسی در این پژوهش، نقطه‌ی پیوند دو حیطه‌ی فلسفه‌ی تعلیم و تربیت و ادبیات کودکان و در جست‌وجوی میزان و نحوه‌ی ارائه‌ی مفاهیم بنیادی فلسفی در کتاب‌های داستانی کودکان در ایران است. در دهه‌های اخیر عده‌ای از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت به این نتیجه رسیده‌اند که برای پرورش قوه‌ی قضاوت صحیح در

\* استادیار روان‌شناسی و علوم تربیتی، siravani@ut.ac.ir (نویسنده‌ی مسئول)

\*\* کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش khmokhtari@yahoo.com

فراگیران و ایجاد مهارت‌های استدلالی پیچیده باید به تعلیم و تربیت مبتنی بر تفکر روی آورد و از برنامه‌ی فلسفه برای کودکان در قالب ادبیات داستانی سخن گفته‌اند. لیپمن بنیانگذار این برنامه معتقد است که نظام تعلیم و تربیت در دهه‌های اخیر دچار شکست شده و خود مقصر این شکست بوده است؛ چون اهداف این نوع تعلیم و تربیت محدود بوده و به روش‌های پژوهشی بی‌اعتنایی کرده است و هم‌چنین موضوع‌های درسی به صورت مجزا در اختیار شاگردان قرار گرفته و فرصت پژوهش از آن‌ها سلب شده است (لیپمن،<sup>۱</sup> به نقل از جهانی، ۱۳۸۰: ۱۲). امید لیپمن این است که دانش‌آموزان بتوانند مهارت تفکر انتقادی را از طریق سؤالات فلسفی تقویت کنند. او هم‌چنین ادعا می‌کند فلسفه کمک می‌کند تا دانش‌آموزان فهم بهتری از تجربیات‌شان داشته باشند و رسیدن به این اهداف در گرو نوشتن داستان‌هایی است که تجربه‌های معناساختی، منطقی و اخلاقی زندگی روزانه را با هم مرتبط سازد (وسللم،<sup>۲</sup> ۲۰۰۵: ۲۱). بررسی هم‌ی جریان‌های مرتبط با جنبش تفکر انتقادی نشانگر آن است که هیچ کدام از این جریان‌ها تا اواسط دهه‌ی هشتاد نتوانسته است به اهمیت و نقش فلسفه در آموزش تفکر انتقادی پی ببرد تا اینکه متیو لیپمن در سال (۱۹۸۴) با نوشتن مقاله‌ای با عنوان «تفکر انتقادی چه می‌تواند باشد؟»<sup>۳</sup> توانست این نقش را تبیین کند. به باور لیپمن تنها رشته‌ای که توانایی پرورش تفکر انتقادی برای کودکان را دارد و می‌تواند در آنان قدرت استدلال و داوری را رشد دهد، فلسفه‌ی کاربردی است و این کار از طریق مجموعه‌ای از داستان‌ها که دارای مضامین فلسفی هستند، میسر خواهد بود (جهانی، ۱۳۸۰: ۱۱).

## ۲. ضرورت و اهمیت پژوهش

بسیاری از متخصصان حوزه‌ی تعلیم و تربیت که در زمینه‌ی ادبیات کودک فعالیت می‌کنند، رشد نامطلوب ما را نسبت به رشد آن در کشورهای اروپایی و آمریکایی در عملکرد ضعیف فلسفه تربیت کشورمان می‌دانند (حجازی، ۱۳۷۴: ۳۲). امروزه لازم

<sup>۱</sup> Mattew Lipman

<sup>۲</sup> Vasleleghem

<sup>۳</sup> Critical thinking what can it be

است علوم تربیتی بار دیگر ریشه‌های عمده‌ی تأثیرات غیرعمدی را که از محیط اجتماعی و فرهنگی صادر می‌شود، مورد توجه قرار دهد. هم‌چنین باید نویسندگان ادبیات داستانی را تشویق کرد تا فلسفه را با داستان‌ها پیوند دهند و داستان‌های بحث‌انگیز برای کودکان بنویسند تا فضای بحث و گفت‌وگو فراهم شود؛ ایجاد بحث و گفت‌وگو یعنی ایجاد فضایی مناسب برای تفکر. آن‌ها بدون شک قادر به چنین کاری هستند و در صورت لزوم می‌توانند با همکاری نویسندگان کتاب‌های درسی به این مهم نایل آیند (شارپ،<sup>۱</sup> در گفت‌وگو با ناجی، ۱۳۸۳: ۵). قدم اول برای انجام این کار آن است که وضعیت موجود و جایگاه مفاهیم فلسفی در ادبیات داستانی کشورمان بررسی شود تا مفاهیم و معانی فلسفی در متن داستان‌ها شناخته شود. استفاده از نتایج این مقاله در روند تألیف از سوی نویسندگان عرصه‌ی کودک، می‌تواند به بخش مهمی از نگرانی و دغدغه‌ی خاطر خانواده‌ها و مربیان تربیتی از نظر تربیت صحیح کودکان و نوجوانان با توجه به نقش داستان به عنوان یک رسانه‌ی جمعی و منبع تغذیه روحی کودکان و نوجوانان پاسخ دهد. به علاوه، انجام پژوهش‌هایی از این دست، امکان نگاهی عمیق و زیربنایی را نسبت به موضوع ادبیات داستانی کودکان فراهم می‌سازد و می‌تواند به تدوین معیارهایی برای ارزیابی کیفیت آثار در عرصه‌ی ادبیات کودک یاری رساند.

### ۳. پیشینه و روش پژوهش

#### ۳-۱. پیشینه‌ی پژوهش

در پژوهشی که از سوی سرامی، دولت‌آبادی، عباسی و همکاران (۱۳۷۳)، ۲۰۰ داستان عامیانه و ۱۰۹ داستان معاصر برای کودکان و نوجوانان صورت گرفته است، شیوه‌ی اندیشه‌ی گذشتگان و مردمان معاصر بررسی و ارزیابی شده است. نتایج پژوهش نشان داده است با وجود این‌که کودکان و نوجوانان از داستان‌های عامیانه استفاده می‌کنند، نمی‌توان آن‌ها را در شمار ادبیات کودک و نوجوان قرار داد. محتوای این داستان‌ها به ترتیب شامل بیان واقعیت‌ها، شیوه‌ی زندگی اجتماعی و پیام‌های اخلاقی، عاطفی، فلسفی است. نیز مهم‌ترین پیام قصه‌های معاصر کودک و نوجوان به ترتیب شامل

<sup>۱</sup> Sharp

پیام‌های اجتماعی و هشداردهنده، بیان واقعیت‌ها و نحوه‌ی زندگی، اخلاقی، عاطفی، فلسفی و خطاب به بزرگ‌ترها است.

حسینی‌نژاد (۱۳۷۹) به تحلیل ۸۲ کتاب داستان پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که موضوع تظاهرات بیش‌ترین فراوانی تکرار را به خود اختصاص داده است و موضوع دستگیری، اعلامیه‌ها، شهادت، شعار و شعارنویسی به ترتیب در رتبه‌های دوم، سوم، چهارم و پنجم قرار گرفته‌اند.

یانگ لیو<sup>۱</sup> (۱۹۹۵) در پژوهشی محتوای ۳۴ اثر معاصر از قصه‌های تاریخی و واقعی را که شخصیت‌های چینی برای دانش‌آموزان پایه‌های دوم تا نهم به تصویر کشیده‌اند تحلیل محتوا کرده است. نتایج تحلیل نشان می‌دهد تصویر کلی که آمریکایی‌ها از خواندن این قصه‌ها کسب می‌کنند بیش‌تر از قسمت‌های شمالی و جنوبی کشور در اوایل قرن بیستم است که در بردارنده‌ی ویرانی، آشوب، دزدان، گدایان و فقر است.

فوشس<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) به تحلیل محتوای کتاب‌های کودکان و نوجوانان بین سال‌های (۱۹۶۰-۱۹۸۰) پرداخته است. نتایج بررسی او مؤید آن است که کتاب‌های کودکان در سطح بالایی به اخلاقی بودن و یاد دادن چگونگی برخورد با مشکلات گرایش پیدا کرده است.

### ۲-۳. سؤال پژوهش

سهام مفاهیم فلسفی در ادبیات داستانی کودکان ایران چقدر است؟

### ۳-۳. روش پژوهش

روش مورد استفاده در این پژوهش تحلیل محتوا است. روش تحلیل محتوا درباره‌ی انواع گوناگون پیام‌های مضبوط و مکتوب به‌کار می‌رود و با روشی دقیق و کمی به تفسیر و ارزش‌گذاری اطلاعات موجود در پیام بر مبنای استنباط و استنتاج می‌پردازد (باردن، ۱۳۷۵: ۳۵).

<sup>1</sup> Mei-Ying Liu

<sup>2</sup> Fuchs

### ۳-۴. جامعه و نمونه آماری پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش داستان‌های تألیفی ویژه‌ی کودکان و نوجوانان رده‌های سنی «ب» و «ج» را شامل می‌شود. هم‌چنین کتاب‌هایی از گروه‌های سنی «ب» و «ج» که در اشتراک با گروه‌های سنی دیگر هستند، نیز مورد نظر بوده است و آن دسته از کتاب‌های منتشر شده از سوی کانون که توسط شورای کتاب کودک و ارگان‌های دیگر در کشور به عنوان کتاب‌های برگزیده معرفی شده‌اند، به عنوان نمونه انتخاب شده است. در مجموع چهل و یک داستان برگزیده انتخاب شده است. در این شمارش تعداد داستان‌ها برابر با تعداد جلد‌ها نبوده و تعداد داستان‌ها واحد شمارش قرار گرفته است.

### ۳-۵. قاعده و شمارش فراوانی‌ها

سنجش فراوانی بر اساس واحد ثبت و بر قاعده‌ی حضور (یا غیبت) انجام گرفته است. حضور به عنوان یک معرف و یک شاخص در نظر گرفته می‌شود و می‌تواند معنی‌دار باشد ولی غیبت بعضی عناصر هم می‌تواند معنی‌دار باشد. بنابراین هر جا شواهد مربوط به یک مقوله مشاهده شده، در آن مقوله یک امتیاز یا یک فراوانی وارد شده است. مشاهده واحد ثبت هیچ‌گاه به معنی مشاهده صرف یک عبارت یا یک مفهوم نبوده و معنی یا جزء معنی‌دار یک مفهوم، واحد ثبت در نظر گرفته شده است. برای مثال اگر در یک متن کلمه‌ی خورشید به عنوان نمادی از طبیعت ظاهر شده است به صرف وجود، مجوز ورود به مقوله‌ی طبیعت را نمی‌یابد؛ زیرا هر داستانی امکان دارد از عناصر و عوامل طبیعی و نمادهای طبیعی به عنوان پس‌زمینه‌ای توصیفی استفاده کند. از همین رو عنصر نوعی خورشید زمانی رمزگذاری شده است که به عنوان جزء محوری داستان مطرح بوده یا از نظر تأثیرگذاری ارزش شمارش داشته است. در این پژوهش جمله واحد تحلیل را تشکیل می‌دهد.

### ۳-۶. مقوله‌بندی

در این مقاله با توجه به موضوع تحقیق، مقوله‌ها بر اساس محورهای مورد توجه فلسفه شامل هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی تعیین شدند، اما به علت کثرت و گستردگی در داخل مقوله به منظور سازماندهی و نظم بهتر طبقه‌بندی دیگری منظور

گردید که ارتباط واحدهای ثبت را در مقوله‌ها معنی‌دارتر می‌کند. برای مثال زیر مقوله‌ی هستی‌شناسی، خدا (مبدأ)، انسان و طبیعت بررسی شد و یا در زیر مقوله‌ی ارتباط انسان با خدا واحدهایی وجود داشت که به اهداف شناختی مربوط می‌شود؛ یعنی شناخت خداوند با صفات «مهربانی»، «رحمانیت»، «خالقیت»، «کیف‌دهندگی» که ظاهراً با دیگر واحدها مثل «عبادت»، «جلب رضایت و خشنودی خدا»، «توکل»، «ترس» که غالباً از طرف مخلوق به خالق نسبت داده می‌شود، متفاوت به نظر می‌رسید؛ از همین رو، برای برطرف کردن این ابهام و دستیابی سریع‌تر و آسان‌تر به واحدهای ثبت در تحلیل‌ها و نتیجه‌گیری‌ها به «شناخت خداوند» و «ارتباط فرد با خالق با گرایش‌های عملی» طبقه‌بندی گردید.

### ۳-۶-۱. جاده‌ی واحدها در مقوله

درباره‌ی جاده‌ی واحدها در مقوله‌ها در روش تحلیل محتوا نظریه‌های مختلفی وجود دارد. عده‌ای معتقدند که یک واحد ثبت فقط می‌تواند در یک مقوله در پژوهش وارد شود. به عبارتی معتقدند «هر عنصری در پیش از یک خانه یا ستون قرار نمی‌گیرد (دفع متقابل) و عده‌ای معتقدند در بعضی موارد می‌توان این قانون را به پرسش کشید و طبق آن عمل نکرد» (باردن، ۱۳۷۵: ۱۳۸). در این پژوهش با توجه به ویژگی‌های مفاهیم و ارتباط آن‌ها سعی شده است، هر مفهوم در یک مقوله جاده‌ی شود.

### ۳-۶-۲. تعریف عملیاتی مقوله‌ها و دامنه‌ی آن‌ها

در این مقاله سه مبحث هستی‌شناسی، ارزش‌شناسی و معرفت‌شناسی مقوله‌های تحقیق را تشکیل می‌دهند که هر کدام از مقوله‌ها خود دارای محورهای دیگر یا زیر مقوله‌هایی هستند که واحدهای ثبت را به عنوان مفاهیم کل در خود جای داده‌اند، هر کدام از این واحدهای ثبت نیز از مفاهیم هم‌معنی و متجانس تشکیل شده است.

### ۳-۶-۲-۱. هستی‌شناسی

مطالعه و بررسی آنچه فیلسوفان و دانشمندان درباره‌ی واقعیت جهان (وجود مبدأ) بیان کرده‌اند، از جهات مختلف جنبه‌ی تربیتی دارد. بررسی واقعیت جهان، ماهیت انسان و وجود مبدا و نقش او در جهان تدریجاً به ما در تهیه‌ی نظامی که در آن مفاهیم مختلف با هم ارتباط پیدا می‌کنند یاری می‌رساند (شریعت‌مداری، ۱۳۸۰: ۱۱۷-۱۱۸).

## الف. جهان‌شناسی (طبیعت)

مفاهیم موجود در ارتباط با طبیعت در سه موضوع طبقه‌بندی شده است:

۱. بیان اسرار و شگفتی‌های طبیعت؛
۲. چگونگی خلقت آسمان‌ها و زمین؛
۳. طبیعت به عنوان نمادی از خداوند (جلوه‌های خدا در طبیعت): افلاک: آسمان، زمین، خورشید، ماه، ستارگان، شب و روز، عناصر طبیعی: باد، خاک، ابر، باران، آتش، دریا، گیاهان و جانوران.

## ب. خداوند (مبدأ)

شناخت خداوند: یکی از راه‌های شناخت خداوند، شناخت او از روی اسماء و صفات الهی است؛ صفاتی مانند خالقیت، علم و دانایی، رحمانیت، کیفردهندگی (اجر، ثواب، بهشت، جهنم).

## ج. انسان‌شناسی

۱. رابطه‌ی انسان با خداوند (گرایش‌های عملی)  
از میان مفاهیمی که رابطه‌ی فرد با خداوند را نشان می‌دهند، مفاهیم زیر برگزیده و جست‌وجو شده‌اند: عبادت (نماز، روزه، ذکر و تسبیح، دعا، شکر زبانی)، توکل، ترس از خدا و جلب رضایت و خشنودی خدا.

## ۲. رابطه‌ی انسان با طبیعت

- شناخت خداوند در طبیعت (تفکر و مطالعه در طبیعت)؛
- بهره‌گیری صحیح از طبیعت و جلوگیری از اسراف و تبذیر؛
- دوستی انسان با طبیعت؛
- پرورش حس زیبادوستی انسان (توصیف زیبایی‌های طبیعت).

## ۳. جنبه‌های حیاتی انسان

- سرآغاز و سرانجام خلقت انسان (تولد، مرگ، ملاقات پروردگار، بهشت، جهنم)؛
- توانمندی‌های بنیادین انسان (اختیار، آزادی، تصمیم‌گیری، اندیشه‌ورزی).

## ۴. هیجانان و عواطف انسانی

- هیجانان مثبت: آرزو، حسرت (غبطه)، اطمینان قلبی، امید، دوست داشتن، میل به آزادی، لذت آزادی؛

- هیجانان منفی: کینه‌ورزی، غرور و تکبر، حسادت، کینه، خشم، نفرت؛  
- هیجانان موردی: ترس، ناامیدی، گریه، نگرانی.

### ۳-۶-۲-۲. معرفت‌شناسی

معرفت‌شناسی یکی از مسائل اساسی فلسفه‌ی معرفت است. در فلسفه درباره‌ی ماهیت معرفت، چگونگی تشکیل معرفت، منابع معرفت، انواع معرفت بحث می‌شود. این مباحث به‌طور مستقیم با تعلیم و تربیت سروکار دارد. تعلیم و تربیت از یادگیری جداشدنی نیست و یادگیری همان کسب معرفت است (شریعتمداری، ۱۳۸۰: ۱۳۴-۱۳۵).

### الف. منابع معرفت

معرفتی که کسب می‌شود از منابع گوناگون وارد ذهن می‌شود. در این‌جا میان فیلسوفان اختلاف‌نظر است. پاره‌ای حواس را تنها منبع معرفت تلقی می‌کنند. بعضی عقل را و پاره‌ای دیگر شهود را نیز منبع معرفت به‌شمار می‌آورند: حس، عقل، شهود، وحی به عنوان منابع معرفت انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده‌اند.

### ب. روش‌های کسب معرفت

روش‌های سؤال کردن، تحقیق، پیروی از دانایان، استدلال، استفاده از قالب‌های فکری دیگران انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده‌اند.

### ۳-۶-۲-۳. ارزش‌شناسی

کار فلاسفه در عصر ما بررسی ارزش‌ها یا آنچه در یک اجتماع یا اجتماعات انسانی با ارزش تلقی می‌شود است. آنچه در زمینه‌ی گسترش میراث فرهنگی، در بهبود روابط انسانی، در تحکیم حقوق و آزادی‌های فردی و در حفظ آرمان‌های بشری به وسیله‌ی دانشمندان و فیلسوفان مشخص می‌گردد، پایه و اساس ارزش‌ها را تشکیل می‌دهد. تقویت روح هنری و تحکیم شخصیت اخلاقی هدف و اساس تعلیم و تربیت تلقی می‌شود. ارزش‌شناسی در زمینه‌ی اخلاق به‌طور مستقیم با فعالیت‌های تربیتی ارتباط دارد. ارزش‌ها مانند دیگر امور هم جنبه‌ی فردی دارند و هم در زمینه‌ی اجتماع ظاهر می‌شوند (شریعتمداری، ۱۳۸۰: ۱۵۳-۱۵۵).



## الف) ارزش‌های فردی

- ارزش‌ها: (راست‌گویی، شجاعت، حق‌گویی، انتظار، ظلم‌ستیزی، وفای به‌عهد، غرور (کرامت)، صبر)؛

- ضد ارزش‌ها (ظاهر بینی، فحش و توهین، دروغ‌گویی، تهمت، خبرچینی، عهدشکنی، خودخواهی، کم‌صبری، حرص و آز، عجز بودن، عدم تعقل).

## ب) ارزش‌های اجتماعی

- ارزش‌ها (احترام، قدردانی، کمک به دیگران، دوستی، دفاع از سرزمین، تلاش‌گری، اتحاد، ایثار، رعایت حقوق دیگران، مالکیت، مهربانی)؛

- ضد ارزش‌ها (دزدی، ظلم، جنگ، قهر، فقر، تبعیض، عدم آزادی).

## ج) قضاوت ارزشی

- با ارائه‌ی معیار - بدون ارائه‌ی معیار.

## ۳-۶-۳. روش تحلیل داده‌ها

در تحلیل داده‌های محتوا از آمار توصیفی (جدول توزیع فراوانی، و تعیین درصد یافته‌ها) استفاده شده است.

۴. ارائه و تحلیل یافته‌های پژوهش

## ۴-۱. حوزه‌ی هستی‌شناسی

طبیعت، شناخت خداوند و انسان به عنوان مقوله‌های زیر حوزه‌ی هستی‌شناسی انتخاب و هر کدام با زیر مقوله‌هایی در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده‌اند.

## ۴-۱-۱. طبیعت

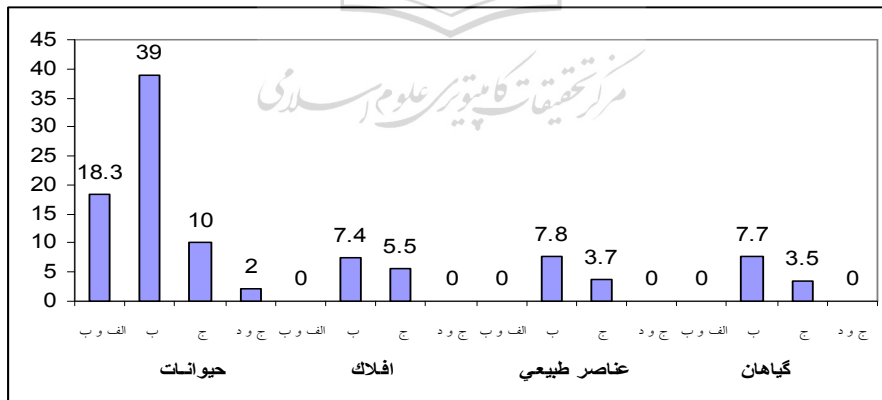
بیان اسرار و شگفتی‌های طبیعت، چگونگی خلقت و بهره‌گیری از نمادها (افلاک، گیاهان، جانوران و عناصر طبیعی) زیر مقوله‌هایی بوده‌اند که زیر مقوله‌ی طبیعت انتخاب شده و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده‌اند.

جدول ۱: جدول توزیع فراوانی و نسبت مفاهیم مقوله‌های ذیل طبیعت

طبیعت	گروه سنی		الف و ب		ب		ج		ج و د	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
بیان اسرار	۷	۰/۸	۳	۳/۲۵	۱۱	۰/۱۳	۲	۲/۳	۰	۰
چگونگی خلقت	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
نماد	۱۰	۱۱/۵	۳۱	۳۶	۱۲	۱۴	۱۰	۱۱/۵	۰	۰

بیان اسرار و شگفتی‌های طبیعت در گروه سنی «ب» با ۳/۲۵٪ بیش‌تر از گروه‌های دیگر و با ۲/۳٪ در گروه سنی «ج و د» کم‌تر از گروه‌های دیگر مطرح شده است. در دو گروه سنی دیگر یعنی «الف و ب» ۰/۸٪ و در گروه سنی «ج» ۰/۱۳٪ مورد توجه بوده‌اند. یافته‌های پژوهش در حوزه‌ی طبیعت نشان می‌دهد، بهره‌گیری از نماد به عنوان شخصیت‌های تاثیرگذار در ادبیات داستانی با ۷۳٪ و بعد از آن بیان اسرار طبیعت با ۲۷٪، بیش‌ترین فراوانی را به خود اختصاص داده‌اند.

نمودار ۱: نمودار بهره‌گیری از نمادها به عنوان شخصیت‌های داستانی در گروه‌های سنی مختلف



یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که داستان‌های گروه سنی «ب» با بهره‌گیری ۷/۴٪ از افلاک، ۳۹٪ از حیوانات و ۷/۸٪ در بهره‌جستن از عناصر طبیعی، بیش‌ترین استفاده را از نمادها برده است. استفاده از شخصیت‌های حیوانی در تمام گروه‌های سنی مورد توجه نویسندگان ادبیات داستانی بوده است؛ به گونه‌ای که در کتاب‌های برگزیده‌ی گروه سنی «ج و د» و «الف و ب» که هیچ یک از نمادهای دیگر استفاده نشده است؛

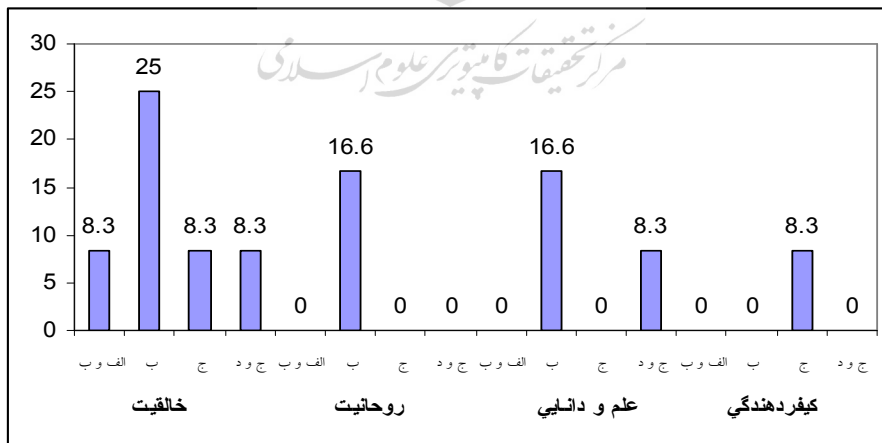
استفاده از شخصیت‌های حیوانی در گروه‌های یادشده به ترتیب با ۲٪ و ۱۸/۳٪ مورد توجه بوده است.

با بهره‌گیری از نمادها به عنوان شخصیت‌های اصلی در داستان‌های برگزیده، می‌توان تصور کرد که بیان اسرار و شگفتی‌های طبیعت که بعد از نمادها، فراوانی بیش‌تر به آن اختصاص دارد، در ارتباط با نمادها مطرح بوده است. چگونگی خلقت به هیچ عنوان و در هیچ یک از گروه‌های سنی مطرح نبوده است.

#### ۲-۴. شناخت خداوند

در مقوله‌ی شناخت خداوند، اوصافی از خداوند مانند خالق بودن، رحمانیت، علم و دانایی، کیفردهندگی، انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد توصیف خداوند به رحمانیت و آگاه بودن از علم و دانایی خداوند در داستان‌های برگزیده درصد بیش‌تری را به خود اختصاص داده‌اند.

نمودار ۲: نمودار شناخت خداوند با اوصافش در گروه‌های سنی مختلف



یافته‌ها نشان می‌دهد رحمانیت خداوند تنها در گروه سنی «ب» با ۱۶/۶٪ و «علم» و دانایی» با ۱۶/۶٪ در گروه سنی «ب» و هم‌چنین ۸/۳٪ در گروه سنی «ج و د» مطرح شده‌اند. اما خالق بودن خداوند به نسبت‌های متفاوت در تمام گروه‌های سنی مورد بررسی استفاده شده و کیفردهندگی خداوند تنها در گروه سنی «ج» ۸/۳٪ در توصیف به‌کار رفته است.

## ۳-۴. انسان

توجه به انسان در داستان‌های برگزیده از جنبه‌های مختلفی موردنظر بوده است. احساسات و عواطف انسانی، ارتباط انسان با خداوند، ارتباط انسان با طبیعت و توجه به توانایی‌های بنیادین انسان، به عنوان زیر مقوله‌هایی ذیل مقوله‌ی انسان، برای توصیف انسان انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده‌اند.

- ارتباط انسان با خداوند (گرایش‌های عملی)

در مقوله‌ی ارتباط انسان با خداوند، عبادت، توکل، جلب رضایت و خشنودی خداوند و ترس از خداوند، به عنوان جنبه‌هایی از رابطه‌ی مخلوق با خالق، برای جست‌وجو در داستان‌های برگزیده موردنظر بوده است.

جدول ۲: جدول توزیع فراوانی و نسبت چگونگی رابطه انسان با خداوند در گروه‌های سنی مختلف

گروه‌های سنی	الف و ب		ب		ج		ج و د	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مفاهیم انسان	۴	۸/۳	۳	۶/۲۵	۷	۱۴/۵	۱۸	۳۷/۵
رابطه انسان با خداوند								
عبادت	۰	۰	۰	۰	۲	۱/۴	۵	۱۰/۳
توکل	۰	۰	۱	۲	۰	۰	۱	۲
ترس از خدا	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰
جلب رضایت خداوند	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۰

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که عبادت (نماز، روزه، ذکر و تسبیح) بیش از مقوله‌های دیگر و به نسبت‌های متفاوت در تمام گروه‌های سنی در داستان‌های برگزیده مطرح بوده است. در گروه سنی «ج و د» با ۳۷/۵٪، و گروه سنی «ج» ۱۴/۵٪، پایین‌تر دو گروه سنی دیگر مدنظر بوده است. ترس از خداوند تنها با فراوانی دو، در دو گروه سنی «ب» و گروه سنی «ج» هر کدام ۲٪ مشاهده می‌شود. ریز مقوله‌ی توکل به خداوند، در دو گروه سنی «ج» ۱/۴٪ و «ج و د» با ۱۰/۳٪ پرداخته شده است. به جلب رضایت و خشنودی خداوند، در هیچ یک از گروه‌های سنی پرداخته نشده است.

- رابطه‌ی انسان با طبیعت

برای پی‌بردن به چگونگی ارتباط انسان با طبیعت، بهره‌گیری صحیح از طبیعت، شناخت خداوند در طبیعت، دوستی انسان با طبیعت و نقش طبیعت در پرورش حس

زیبادوستی انسان، به عنوان زیر مقوله‌هایی ذیل مقوله‌ی ارتباط انسان با طبیعت انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده است.

جدول ۳: جدول توزیع فراوانی و نسبت چگونگی رابطه انسان با طبیعت در گروه‌های سنی مختلف

گروه‌های سنی		الف و ب		ب		ج		ج و د	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مفاهیم انسان	بهره‌گیری صحیح از طبیعت	۳	۱۳/۶	۱	۴/۵	۰	۰	۱	۴/۵
	رابطه انسان با	۱	۴/۵	۰	۰	۰	۰	۱	۴/۵
	دوستی انسان با طبیعت	۱	۴/۵	۲	۹	۲	۹	۰	۰
	پرورش حس زیبا دوستی	۱	۴/۵	۳	۱۳/۵	۰	۰	۶	۲۷

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که نویسندگان ادبیات داستانی در به تصویر کشیدن ارتباط انسان با طبیعت، انسان را به بهره‌گیری صحیح از طبیعت و دوستی با طبیعت، تشویق می‌کنند. بهره‌گیری صحیح از طبیعت در گروه سنی «الف و ب» ۱۳/۶٪، در گروه سنی «ب» و «ج و د» هر کدام ۴/۵٪ مورد توجه بوده است و در گروه سنی «ج» اشاره‌ای به آن نشده است. به دوستی انسان با طبیعت در گروه‌های سنی پایین‌تر، بیش‌تر از گروه‌های سنی بالاتر پرداخته شده است. به این موضوع، در گروه سنی «الف و ب» با ۴/۵٪ و در گروه سنی «ب» و هم‌چنین گروه سنی «ج» هر کدام ۹٪ اشاره شده است. یافته‌های پژوهش در مقوله‌ی پرورش حس زیبادوستی نشان می‌دهد که توصیف طبیعت در گروه‌های سنی «الف و ب»، «ب» و «ج و د» به ترتیب هر کدام با ۴/۵٪، ۱۳/۵٪ و ۲۷٪ مورد توجه بوده است.

- جنبه‌های حیاتی انسان

زیر مقوله‌های سرآغاز و سرانجام خلقت انسان و توجه به توانمندی‌های بنیادین انسان، ذیل مقوله‌ی جنبه‌های حیاتی انسان انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شد.

جدول ۴: جدول توزیع فراوانی و نسبت توجه به جنبه‌های حیاتی انسان در گروه‌های سنی مختلف

گروه‌های سنی		الف و ب		ب		ج		ج و د	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
مفاهیم انسان	تولد	۰	۰	۱	۵	۰	۰	۰	۰
	سرانجام و مرگ	۱	۰/۵	۷	۳۵	۳	۱۵	۲	۱۰
	ملاقات با پروردگار	۰	۰	۲	۱۰	۰	۰	۲	۱۰
	بهشت	۰	۰	۱	۰/۵	۰	۰	۰	۰
جنبه‌های حیاتی انسان	جهنم	۰	۰	۱	۰/۵	۰	۰	۰	۰
	توانمندی‌های بنیادین انسان	۰	۰	۰	۰	۳	۶/۷۵	۱	۲/۲۵
	آزادی	۰	۰	۴	۸/۵	۷	۱۴/۵	۴	۸/۵
	تصمیم‌گیری	۲	۴/۳۲	۲	۴/۳۲	۱	۲/۱۶	۳	۶/۴۶
	اندیشه‌ورزی	۳	۶/۵	۲	۴/۳	۴	۸/۴۶	۱۰	۲۱/۷

- سرآغاز و سرانجام خلقت انسان

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که به مقوله‌ی مرگ، در تمام گروه‌های سنی پرداخته شده است. در گروه سنی «ب» با ۳۵٪، بیش‌تر از گروه‌های سنی دیگر و در گروه سنی «الف و ب» با ۰/۵٪، کم‌تر از گروه‌های دیگر به این مقوله پرداخته شده است. ملاقات با پروردگار تنها در دو گروه سنی «ب» و «ج و د» (هر کدام ۱۰٪) پرداخته شده است. بهشت و جهنم هر کدام با فراوانی ۱ و نسبت ۰/۵٪، در گروه سنی «ب» مطرح شده‌اند. یافته‌های کلی پژوهش نشان می‌دهد که گروه سنی «ب» در مقوله‌ی سرانجام و سرآغاز خلقت زندگی انسان، بیش‌تر زیر مقوله‌ها را در خود جای داده است.

- توانمندی‌های بنیادین انسان

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که پرداختن به قدرت تصمیم‌گیری، اختیار، آزادی و توجه به توان اندیشه‌ورزی انسان مورد توجه نویسندگان داستان‌های برگزیده بوده است. هم‌چنین توانمندی‌های بنیادین انسان در گروه‌های سنی بالاتر مانند «ج» و «ج و د» بیش‌تر از گروه‌های سنی دیگر و در گروه سنی «الف و ب» کم‌تر محل توجه بوده است.

- هیجانات و عواطف انسانی

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد هیجانات و عواطف انسانی مثبت با ۴۳٪ و هیجانات موردی با ۴۴٪ بیش از هیجانات منفی با ۱۳٪، در توصیف انسان به‌کار رفته است. از

میان هیجان‌های مثبت، دوست داشتن و در میان هیجان‌های منفی، ناراحتی و اندوه در تمام گروه‌های سنی به چشم می‌آید. در به‌کار بردن عواطف انسانی منفی، در گروه سنی «الف و ب» هیچ موردی دیده نشد.

#### ۵. یافته‌های کلی پژوهش و نقد و بررسی آن

یافته‌های کلی پژوهش در مقوله‌ی انسان نشان می‌دهد به هیجان‌های و عواطف انسانی با ۵۵/۹٪، جنبه‌های حیاتی انسان با ۲۱/۴٪، ارتباط انسان با خداوند ۱۵/۵٪ و رابطه انسان با طبیعت ۷/۲٪ پرداخته شده است.

#### ۱-۵. تحلیل کلی یافته‌های پژوهش در حوزه‌ی هستی‌شناسی

یافته‌های پژوهش در حوزه‌ی هستی‌شناسی نشان می‌دهد، که انسان با ۷۴٪ بیش‌تر از مقوله‌های دیگر و خداوند با ۴٪ کم‌تر از مقوله‌های دیگر مورد توجه بوده‌اند. طبیعت ۲۲٪ بعد از انسان، مورد توجه نویسندگان ادبیات داستانی در کتاب‌های برگزیده بوده است. میزان پرداختن به این مقوله‌ها در گروه‌های سنی بررسی شده متفاوت بوده است. ۱۲/۵٪ از مفاهیم مطرح شده در گروه سنی «الف و ب»، ۱۷/۴٪ در گروه سنی «ب»، ۳۰/۶٪ در گروه سنی «ج» و ۳۹/۶٪ در گروه سنی «ج و د» به مقوله‌ی هستی‌شناسی پرداخته‌اند.

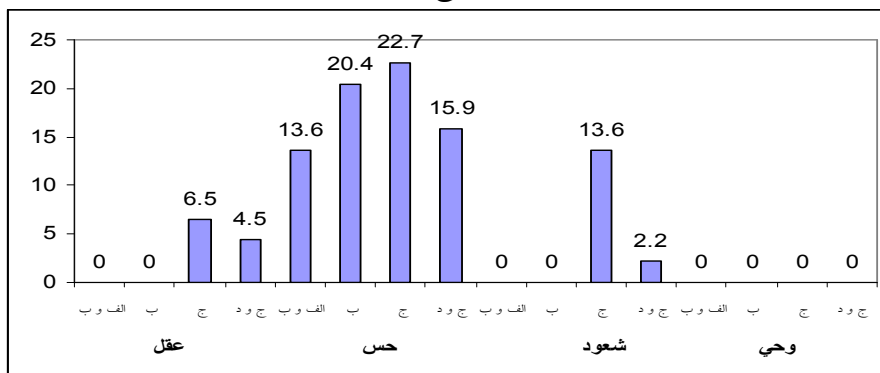
#### ۱-۱-۵. حوزه‌ی معرفت‌شناسی

منابع معرفت و روش‌های کسب معرفت، به عنوان مقوله‌هایی زیر حوزه‌ی معرفت‌شناسی انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده‌اند.

#### الف. منابع کسب معرفت

عقل، حس، شهود و وحی به عنوان منابعی که در کسب معرفت، در فلسفه موردنظر بوده است، به‌عنوان زیر مقوله‌هایی ذیل مقوله‌ی منابع معرفت انتخاب و جست‌وجو شده‌است.

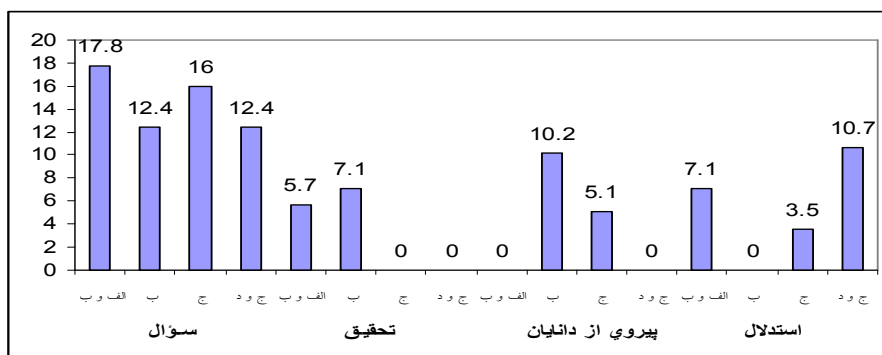
نمودار ۳: نمودار مقایسه‌ای نسبت توجه به منابع کسب معرفت در گروه‌های سنی مختلف



یافته‌های پژوهش در مقوله‌ی کسب معرفت در کتاب‌های برگزیده نشان می‌دهد که دعوت به حس‌گرایی به عنوان منبعی برای کسب معرفت به نسبت‌های مختلف در تمام گروه‌های سنی، از سوی نویسندگان کتاب‌های برگزیده مطرح بوده است. اما تکیه به عقل و شهود تنها در دو گروه سنی «ج» و «د» مورد توجه بوده است. عقل در گروه سنی «ج» ۶/۵٪ و در گروه سنی «ج و د» ۴/۵٪ مطرح شده است و وحی در هیچ یک از گروه‌های سنی مطرح نشده است.

ب. روش‌های کسب معرفت  
در پرداختن به روش‌های کسب معرفت، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد سؤال به عنوان روشی در جهت کسب معرفت در تمام گروه‌های سنی به نسبت‌های متفاوت مطرح بوده است. سؤال در گروه سنی «الف و ب» ۱۷/۸٪، گروه سنی «ب» ۱۲/۴٪، گروه سنی «ج» ۱۶٪ و در گروه سنی «ج و د» ۱۲/۴٪ مطرح شده است.

نمودار ۴: نمودار مقایسه‌ای نسبت توجه به روش‌های کسب معرفت در گروه‌های سنی مختلف





پیروی از دیگران چه به صورت تقلید از قالب‌های فکری دیگران و چه به صورت اعتماد به عقل و دانایی آن‌ها، مورد توصیه و توجه نویسندگان ادبیات داستانی به مخاطبان خود در گروه سنی «ب» و «الف و ب» است. اما در گروه سنی «ج» و «ج و د» به هیچ عنوان توصیه نمی‌شود. یافته‌های پژوهش نشان داد که گروه سنی «ج» تمام روش‌های کسب معرفت را به نسبت‌های مختلف در خود جای داده است.

ج. حوزه‌ی ارزش‌شناسی

ارزش‌ها و ضدارزش‌های فردی، ارزش‌ها و ضدارزش‌های اجتماعی و قضاوت ارزشی به‌عنوان مقوله‌هایی، زیر حوزه‌ی ارزش‌شناسی انتخاب و در داستان‌های برگزیده جست‌وجو شده است.

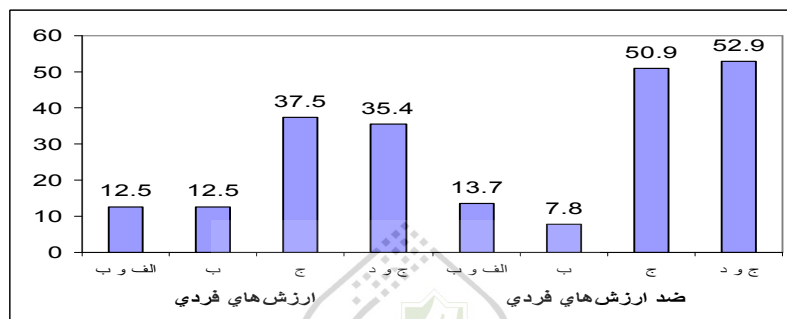
۱) ارزش‌ها و ضدارزش‌های فردی

جدول ۵: نحوه‌ی توزیع فراوانی و نسبت مفاهیم ارزش‌ها و ضدارزش‌های فردی

گروه‌های سنی		الف و ب		ب		ج		ج و د	
ارزش‌شناسی		درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی
ارزش‌ها	راست‌گویی	۰	۰	۴/۱۶	۲	۴/۱۶	۲	۱	۲
	مهربانی	۱	۲	۴/۱۵	۲	۱۰/۳	۵	۰	۰
	شجاعت	۰	۰	۰	۰	۶/۲	۳	۱	۲
	حق‌گویی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۶/۲
	انتظار	۰	۰	۰	۰	۸/۳	۴	۱	۶/۲
	ظلم‌ستیزی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۶/۲
	وفای به‌عهد	۰	۰	۲	۱	۰	۰	۳	۶/۲
	غرور	۰	۰	۰	۰	۴/۱	۲	۰	۰
	صبر	۱۰/۳	۵	۴/۱	۲	۴/۱	۲	۵	۱۰/۳
	ظاهربینی	۹/۷	۵	۰	۰	۳/۹	۲	۰	۰
ضدارزش‌ها	فحش و توهین	۰	۰	۳/۹	۲	۵/۸	۳	۷	۱۳/۶
	دروغ‌گویی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۵/۸
	تهمت	۰	۰	۳/۹	۲	۳/۹	۲	۱	۱/۹
	خبرچینی	۰	۰	۰	۰	۱/۹	۱	۱	۱/۹
	عهدشکنی	۱/۸	۱	۰	۰	۰	۰	۳	۵/۵
	خودخواهی	۰	۰	۰	۰	۰	۰	۳	۵/۸
	کم‌صبری	۰	۰	۰	۰	۱/۹	۱	۱	۱/۹
	حرص و آز	۰	۰	۰	۰	۵/۸	۳	۵	۹/۷
	عجول	۳/۹	۲	۰	۰	۰	۰	۲	۳/۹
	عدم‌تعقل و اندیشه	۱/۹	۱	۰	۰	۷/۸	۴	۱	۱/۹

یافته‌های پژوهش در حوزه‌ی ارزش‌های فردی نشان می‌دهد در کل ارزش‌ها بیش‌تر از ضدارزش‌ها مطرح بوده‌اند. در گروه سنی «الف و ب» ارزش‌ها ۱۲/۵٪، ضدارزش‌ها ۱۳/۷٪، در گروه سنی «ب» ارزش‌ها ۱۲/۵٪ و ضدارزش‌ها ۷/۸٪، در گروه سنی «ج» ارزش‌ها و ضدارزش‌ها به ترتیب با ۳۷/۵٪ و ۵۰/۹٪ و در گروه سنی «ج و د» ارزش‌ها ۳۵/۴٪ و ضدارزش‌ها ۵۲/۹٪ مطرح بوده است.

نمودار ۵: نمودار مقایسه‌ای ارزش‌ها، و ضدارزش‌های فردی در گروه‌های سنی مختلف



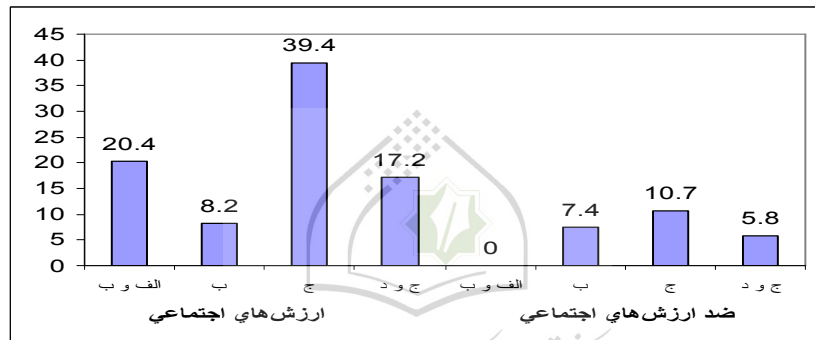
(۲) ارزش‌ها و ضدارزش‌های اجتماعی

جدول ۶: جدول نحوه توزیع فراوانی و نسبت ارزش‌ها و ضدارزش‌های اجتماعی در گروه‌های سنی مورد بررسی

گروه‌های سنی	الف و ب		ب		ج		ج و د	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
ارزش‌های اجتماعی	احترام	۱	۰/۷	۲	۱۳/۴	۳	۲/۱	۰/۷
	قدردانی	۲	۰/۷	۲	۱۳/۴	۳	۲/۱	۰/۷
	کمک به دیگران	۷	۵	۳	۲/۱	۸	۵/۸	۳
	دوستی	۱۴	۱۰/۲	۲	۱۱/۶	۲۷	۱۹/۶	۱۴
	دفاع از سرزمین	۰	۰	۰	۷	۰	۰	۰
	تلاشگری	۰	۰	۳	۲/۱	۳	۲/۱	۰
	اتحاد	۰	۰	۰	۷	۱	۷	۰
	ایثار	۰	۰	۰	۲/۸	۲	۱/۴	۰
	رعایت حقوق دیگران	۰	۰	۰	۱۴/۵	۱	۳/۶	۰
	مالکیت	۳	۱/۲	۱	۱/۱	۳	۰	۰
ضدارزش‌ها	دزدی	۰	۰	۰	۱/۲	۰	۰	۰
	ظلم	۰	۰	۱	۷/۲	۳	۳/۶	۰
	جنگ	۰	۰	۰	۲/۴	۳	۳/۶	۰
	فهر	۰	۰	۱	۱۰/۵	۱	۱۰/۵	۰
	فقر	۰	۰	۰	۲	۵	۵	۰
	تبعیض	۰	۰	۰	۰	۲	۲/۴	۰
	عدم آزادی	۰	۰	۴	۴/۹	۰	۰	۰

یافته‌های پژوهش در حوزه‌ی ارزش‌ها و ضد ارزش‌های اجتماعی نشان می‌دهد در گروه‌های سنی مختلف در پرداختن به این دو مقوله تفاوت‌های محسوسی مشاهده می‌شود. تنها در گروه سنی «الف و ب» ضدارزش‌ها مطرح نشده‌اند، اما ارزش‌ها به میزان ۲۰/۴٪ مطرح بوده است. در گروه‌های سنی «ب»، «ج» و «ج و د» ضد ارزش‌ها بیش‌تر از ارزش‌ها مطرح بوده است. در گروه‌های سنی «ب» ضدارزش‌ها ۷/۴٪ و ارزش‌ها ۸/۲٪، در گروه سنی «ج» ضد ارزش‌ها ۱۹/۷٪ و ارزش‌ها ۳۹/۴٪ و گروه سنی «ج و د» ضدارزش‌ها و ارزش‌ها به ترتیب ۵/۸٪ و ۱۷/۲٪ مطرح شده‌اند.

نمودار ۶: نمودار مقایسه‌ای ارزش‌ها و ضدارزش‌های اجتماعی در گروه‌های سنی مختلف



۳) قضاوت‌های ارزشی

یافتن قضاوت‌هایی که با ارائه‌ی معیار و یا بدون ارائه‌ی معیار در داستان‌ها مطرح بوده‌اند، در حوزه‌ی قضاوت‌های ارزشی مورد نظر بوده است.

جدول ۷: جدول نحوه‌ی توزیع فراوانی و نسبت قضاوت‌های ارزشی

گروه سنی	الف و ب		ب		ج		ج و د	
	نسبت	فراوانی	نسبت	فراوانی	نسبت	فراوانی	نسبت	فراوانی
با معیار	۴۲/۸	۶	۰	۰	۰	۰	۷/۱	۱
بدون معیار	۰	۰	۱۴/۲	۲	۷/۱	۱	۲۸/۵	۴

یافته‌های پژوهش در حوزه‌ی ارزش‌ها نشان می‌دهد، پرداختن به ارزش‌ها با قضاوت‌های ارزشی برای مخاطب همراه نبوده است. شکل زیر یافته‌های کلی پژوهش در حوزه‌ی ارزش‌ها را نشان می‌دهد. یافته‌های کلی پژوهش حاصل از تحلیل چهل و

یک اثر برگزیده داستانی در سه حوزه‌ی مورد بررسی نشان می‌دهد که پرداختن به هستی با ۴۹٪ بیش‌تر از حوزه‌های دیگر در داستان‌های برگزیده‌ی کودکان مورد توجه داستان‌نویسان بوده است. ارزش‌شناسی با ۳۹٪، و معرفت‌شناسی با ۱۲٪ در رتبه‌های بعدی قرار دارند.

## ۲-۵. نقد و بررسی یافته‌های پژوهش

### ۲-۵-۱. نقد و بررسی مقوله‌های ذیل حوزه‌ی هستی‌شناسی

#### الف. طبیعت

یافته‌های پژوهش در مقوله‌ی طبیعت نشان داد که بهره‌گیری از نمادها (افلاک، گیاهان، جانوران و عناصر طبیعی) به عنوان شخصیت‌های داستانی، بیش‌تر از مقوله‌های دیگر در ارتباط با طبیعت مورد توجه نویسندگان داستان بوده است.

استفاده از نمادها در گروه‌های سنی «الف و ب» و «ب» بیش‌تر از گروه‌های سنی «ج» و «ج و د» است. بهره‌گیری بیش‌تر از نمادها در سنین پایین‌تر و بهره‌نگرفتن از آن‌ها با افزایش سن، نشان از پای‌بندی و آگاهی نویسندگان ادبیات داستانی از ویژگی‌های سنی مخاطبان خود بوده است.

البته پرداختن به موضوع شعور در طبیعت به شکل‌های مختلف می‌تواند در ارتباط فرد با طبیعت و تأثیرگذاری آن بر مخاطب مؤثر باشد. حیوانات در بسیاری از این داستان‌ها کارکردی شبیه انسان دارند و به راحتی می‌توان آن‌ها را با تیپ‌های گوناگون انسانی تطبیق داد.

مطلب مهم دیگر در استفاده از حیوانات، امکان پرداختن به موضوعات مختلف بدون نشان دادن جنسیت و طبقه‌ی اجتماعی و حتی وضعیت مالی است. به ویژه این که برای مخاطب نیز جذابیت و کشش بسیار دارد، و هر مسأله‌ای را می‌توان با استفاده از قهرمانان حیوانی مطرح کرد.

بهره جستن از حیوانات و به‌طور کلی نمادها، از زمان پیدایش ادبیات تاکنون، مورد توجه نویسندگان و ناقلان داستان‌ها بوده است. برای نمونه درخت آسوریگ به عنوان کهن‌ترین متن ادبی نوشته شده برای کودکان مناظره‌ی بز با درختی را به تصویر می‌کشد.

اما در کنار محاسنی که در استفاده از نمادها به ویژه شخصیت‌های حیوانی وجود دارد باید پرسید نویسندگان ادبیات داستانی با بهره جستن از این نمادها تا چه اندازه می‌توانند توانایی‌های انسان را در دنیای جدید به تصویر بکشند؟

نگاهی به قصه‌ها و شخصیت‌های داستانی نشان می‌دهد که اغلب داستان‌های ایرانی برای کودکان و نوجوانان داستان‌های «ماجرایی» است. آنچه در این داستان‌ها اتفاق می‌افتد «ماجرا» و «حوادث» است و داستان‌هایی که بتوانیم به آن‌ها «داستان شخصیت» بگوییم و خود انسان در آن‌ها مهم باشد، بسیار اندک است.

«نگاهی گذرا به قصه‌ها و شخصیت‌های داستانی کودک و نوجوان در ایران نشان می‌دهد که متأسفانه داستان‌های معاصرمان، در آفرینش شخصیت‌هایی با ویژگی‌ها و مختصات تأثیرگذاری که بتوان آن‌ها را با اطمینان در فهرست شخصیت‌های ماندگار و مؤثر و دوست‌داشتنی که ذهن خواننده را سالیان سال به تسخیر در آورد، قرار داد، موفقیت چندانی نداشته‌اند» (عموزاده خلیلی، ۱۳۸۵: ۱).

برای نمونه می‌توان به داستان «دمم کو» نوشته‌ی سرور پوریا، اشاره کرد که با بهره‌گیری از ده شخصیت حیوانی (شیر، شغال، پلنگ، خرگوش، سنجاب، میمون، گوزن، زرافه، فیل و کانگورو) تنها خواسته است شوخی میمون را در برداشتن دم حیوانات نشان دهد.

شخصیت‌های خلق شده در داستان‌ها شخصیت‌هایی هستند که توانایی‌های بچه‌ها را دست کم می‌گیرند و دنیایی متفاوت خلق می‌کنند که مخاطبان داستان‌ها در آن زندگی می‌کنند.

برای نمونه از میان داستان‌های برگزیده که در آن نویسنده توانایی مخاطب را دست کم گرفته است، می‌توان به داستان‌های «بال‌های آبی من» برای گروه سنی «ب» و «وقتی بهار آمد» یا داستان «هی کفش دوزک با من دوست می‌شوی» نوشته شده برای گروه سنی «الف و ب» اشاره کرد. در داستان «بال‌های آبی من»، موضوع داستان درباره‌ی خانواده‌ای است که سال‌ها بعد از جنگ در انتظار پدر خانواده هستند. داستان از زبان دختری هفت یا هشت ساله (شخصیت اصلی) روایت می‌شود. شاید هدف نویسنده نشان دادن نحوه‌ی کنار آمدن شخصیت اصلی داستان با شهادت پدر باشد، اما آنچه به تصویر می‌کشد آرزوها و خیالات کودکانه‌ی شخصیت اصلی داستان است؛ به گونه‌ای

که به نظر می‌رسد در پایان داستان، کودک حتی با وجود دیدن جنازه‌ی پدر متوجه مرگ او نمی‌شود.

تحلیل و مطالعه‌ی داستان‌های برگزیده نشان می‌دهد که نویسندگان ادبیات داستانی با بهره بردن از نمادها، توفیق چندانی در به تصویر کشیدن توانایی‌های انسان در دنیای جدید نداشته‌اند. یکی از نیازهای اساسی که در کودک ما به عنوان یک انسان نادیده گرفته می‌شود، توجه به شعور و درک او است. این امر به ویژه در گروه‌های سنی «الف و ب» و «ب» بیش‌تر به چشم می‌آید.

فیلیپ پولمن در مصاحبه‌اش می‌گوید: «من وقتی داستان می‌نویسم مطمئن هستم که مخاطب من، یک مخاطب فهمیده و باهوش است. من او را احمق نمی‌پندارم. من برای آن موجود باهوش و ماجراجو می‌نویسم. همان که می‌خواهد همه چیز را بفهمد، بشناسد و تجربه کند» (پولمن، به نقل از نعیمی، ۱۳۸۱: ۵۰)

ب. شناخت خداوند

خداوند در داستان‌های برگزیده مبدأ خیر و سعادت و محبت است. در ادبیات ما خداوند جست‌وجو نمی‌شود بلکه خالق بودن او نمایان است و همواره حاضر و آماده در کنار انسان قرار گرفته است. چنین تصویری از خداوند برای انسان کنونی پذیرفتنی و مورد قبول نیست. «انسان اگر خداوند را در برابر خود ببیند آن خدا جزء تولید ذهن او نخواهد بود. همه‌ی زیبایی‌ها، عشق‌ها، محبت‌ها، آزادی‌خواهی‌ها و همه‌ی عاطفه‌های سرشار انسانی و هر قلمرو دیگری که انسان در آن‌ها به جست‌وجوی معنا می‌پردازد، قلمرو جست‌وجوی خدا هم هست. بر سازندگان فرهنگ کودکان عصر حاضر است که از کودکی به او بگویند خدا در تمام عمر جست‌وجو کردنی است نه دست‌یافتنی» (مجتهد شبستری، ۱۳۷۸: ۱۰).

در چنین حالتی کودک دیگر احساس تحمیل نخواهد کرد و خود را متعلق به خدایی می‌داند که خود، آن را کشف کرده است. کودکی که خدا را در یک اثر هنری و ادبی کشف کند، از آن‌جا که خود نیز در یافتن او تلاش و مشارکتی آزاد داشته است، هرگز از یادش نمی‌برد. نکته‌ی دوم این است که سخن گفتن از خداوند یک زمینه‌ی هم‌دلی و هم‌زبانی و هم‌دردی می‌طلبد.

تصویری که از خداوند در ادبیات کودکان (کتاب‌های برگزیده) عرضه می‌شود، همان تصویری است که یک شخص بزرگسال از خدا در ذهن دارد. اگر از کودکی سؤال شود خداوند کیست؟ شاید خداوند را یک نور، یک انسان پیر یا هر چیزی دیگر بداند، اما باورکردنش مشکل است، اگر او پاسخ دهد که خداوند خالق جهان است. البته ممکن است هر بزرگسالی نیز خداوند را به شکلی عینی برای خود مجسم کند.

ذهنیت جاندارپنداری بیچه‌ها که با جاندارپنداری بشر اولیه نیز مانند است، پیوند و تجانس بیش‌تری با زبان دین دارد و این ما بزرگ‌ترها هستیم که این زبان را از یاد برده‌ایم. «آسمان‌های هفتگانه و زمین و آنچه در آن‌هاست، پروردگار را تسبیح و تنزیه می‌کنند، چیزی در این عالم نیست مگر آنکه او را ستایش کند و از نقص بری بداند. اما شما انسان‌ها تسبیح موجودات را نمی‌فهمید» (اسراء / ۴۴).

از میان چهل و یک داستان برگزیده، چنین تصویری از خداوند، تنها در یک داستان دیده می‌شود. در داستان «وقتی من بیچه بودم» شخصیت اصلی داستان دختری (هفت یا هشت ساله) است که اشتباهات دوران کودکی خود را بازگو می‌کند. شخصیت اصلی داستان در زمان کودکی‌اش خداوند را مانند باد، هوا، ابر می‌داند که آن «بالا بالاها نشسته و هزار هزار تا چشم دارد و هزار هزار تا گوش دارد و همه‌ی حرف‌ها را می‌شنود.» و یا مانند نوری که از صد هزار میلیون نور بیش‌تر است. وقتی معلم در کلاس موقع معنی، «بسم الله الرحمن الرحیم» برای آن‌ها توضیح می‌دهد که خداوند چه قدر مهربان است و چه قدر آدم‌ها را دوست دارد، او از خداوند خواهش می‌کند که برایش درخت بزرگ زولبیا درست کند.

انسان در طول تاریخ همواره به شکل‌های مختلف درباره‌ی خداوند سخن گفته است. عده‌ای با بیان فلسفی درباره‌ی خدا حرف زده‌اند، برخی دیگر تجربه‌ها و یافته‌های یک انسان خداگرا را توضیح می‌دهند، کسان دیگری به توضیح حالات ناشی از عشق میان انسان و خدا پرداخته‌اند و خداوندیشان توضیح داده‌اند که چگونه در تمام اوقات به خدا اندیشیده‌اند (مجتهد شبستری، ۱۳۷۸: ۸).

راه‌های متنوع سخن گفتن از خداوند باید همواره باز بماند؛ زیرا هیچ سخن و بیانی درباره‌ی خداوند جهان سخن نهایی نیست. خداوند به عنوان نهایی‌ترین موضوع برای

جست‌وجوهای پایان‌ناپذیر آدمی، مفهوم‌ترین تعبیر از خدا برای انسان عصر حاضر است که باید در ادبیات کودکان مورد توجه قرار گیرد.

### ج. انسان

در جهان‌بینی اسلامی، انسان موجودی صاحب‌اندیشه است که قدرت تحلیل و جمع‌بندی دارد و علاوه بر آن برخوردار از نوآفرینی است که این ویژگی‌ها او را از دیگر جانداران متمایز می‌کند، موجودی که بار خلافت الهی را به دوش می‌کشد و همانند خالق خود آفریننده است. گذشته از این، همه‌ی آنچه به انسان ارزش و کرامتی خاص بخشیده، آزادی و انتخابگر بودن اوست.

عنصر چشمگیر و آفرینش‌گری که رنگ و بوی خداگونگی به انسان می‌بخشد، با همه‌ی عظمت و ارزش، تابعی از آزادی و اختیار انسان است (آقایی، ۱۳۸۵: ۵).

بی‌تردید آزادی، برجسته‌ترین ویژگی است که اسلام برای انسان معرفی می‌کند. آن چنان که قرآن کریم می‌فرماید: «انا هدیناه السبیل اما شاکراً و اما کفوراً» (انسان ۳) ما راه را به تو نشان داده‌ایم، خواه راه هدایت را برگزینی و خواه راه کفورزان را.

با چنین تعریفی از انسان و بر شمردن دو عنصر اندیشه‌ورزی و آزادی به عنوان اصلی‌ترین شاخصه‌ی وی به بررسی نتایج این پژوهش می‌پردازیم.

یافته‌های پژوهش نشان داد که انسان در ادبیات برگزیده برای کودکان، تنها در یک بعد محدود نمی‌ماند. بلکه از توانایی‌هایی مانند اندیشه‌ورزی، اختیار، تصمیم‌گیری و عواطف انسانی برخوردار است، با خالق خود در ارتباط است و از طبیعت اطراف به شکل‌های گوناگون بهره می‌گیرد.

اما پرداختن به هیجان‌ات و عواطف انسانی (تلاش‌گری‌ها، آرزو، حسرت، ناامیدی، حسادت) که برخی از آن‌ها می‌تواند از موانع دانایی انسان به شمار آید، محور اصلی داستان‌ها در توصیف انسان شمار می‌رود.

توجه به توانایی‌های بنیادین انسان مانند قدرت اندیشه‌ورزی و تفکر، اختیار و قدرت تصمیم‌گیری اگرچه در ادبیات کودکان مطرح شده‌اند، اما این پرداختن به گونه‌ای نیست که در کشمکش داستان، همراه با خودآگاهی و اختیار منجر به انتخاب احسن شود. برای نمونه می‌توان به یافته‌های پژوهش در مقوله‌ی چگونگی ارتباط انسان با طبیعت و خداوند اشاره کرد.



انسانی که در داستان‌های برگزیده تصویر می‌شود، انسانی کنجکاو و جست‌وجوگر نیست که خود و محیط اطراف را مورد سؤال و کنکاش قرار دهد. این انسان در ارتباط خود با طبیعت به دنبال کشف رویدادها و علل وقایع نیست و حتی به چگونگی خلقت نیز بی‌توجه است. طبیعت، تنها بستری است که داستان‌ها در آن اتفاق می‌افتد. چنین تصویری از انسان، در مقوله‌ی ارتباط انسان با خداوند نیز به چشم می‌آید.

یافته‌های پژوهش نشان داد که در ارتباط انسان با خداوند، نویسندگان ادبیات داستانی به رفتارهای دینی بیش از جنبه‌های دیگر توجه کرده‌اند، اما این توجه حتی در گروه سنی «ج» و «ج و د» به گونه‌ای ریشه‌ای مطرح نشده است. شخصیت‌های داستانی، در برخی از داستان‌ها افرادی هستند که نماز می‌خوانند، روزه می‌گیرند، اشک می‌ریزند، اما به این نکته که چرا نماز می‌خوانند و چرا باید نماز بخوانند، توجهی نمی‌شود. برای نمونه به قسمت‌هایی از داستان «ساعت طلا» اشاره می‌شود: «صبح زود با صدای «الله اکبر» از خواب بیدار شد. پدرش داشت نماز می‌خواند. صادق خمیازه‌ای کشید، بلند شد و سلام کرد. پدر همان‌طور که نماز می‌خواند، جواب سلامش را داد. مادر سر رسید، وضو گرفته بود، آب از سر و صورتش می‌چکید» (رهگذر، ۱۳۶۱: ۸).

در داستان افطار که به طور مشخص، «روزه گرفتن» را موضوع قرار می‌دهد، تنها دلیلی که برای روزه گرفتن شخصیت اصلی ذکر می‌شود، تقلید از پدر و مادر است. «هسته و جوهره‌ی دین، تجربه‌ی دینی است. تجربه‌ی دینی، به قول احمد نراقی، تجربه‌ای است که در آن خداوند خویشتن را به نحوی از انحاء بر انسان آشکار و متجلی کرده است. تجربه‌ی دینی همان ایمان و شناخت عرفانی است که با دل و عشق و عاطفه پیوند دارد. ایمان و تجربه‌ی دینی بر شناخت ذهنی و علمی اولویت دارد و این هر دو بر رفتار علمی اولویت دارند» (حجوانی، ۱۳۷۸: ۲۸).

با چنین نگاهی است که ارزش هنر و ادبیات بیش‌تر آشکار می‌شود؛ زیرا بهترین راه برای انتقال تجربه‌های معنوی است و آنچه در این راه مهم است نشان دادن این تجربه‌ها در قلب مخاطب است.

اگر قرار باشد تجدید نظری درباره‌ی نقش انسان در ادبیات صورت بگیرد، قبل از هر چیز به عنوان یک مسأله‌ی اساسی و کلی باید کوشید تا فلسفه‌ی وجودی انسان

روشن‌تر شود. به سخن دیگر بهتر است روشن شود به کدام انسان، با کدام خصوصیات و برای چه زمان باید توجه شود.

#### ۲-۲-۵. نقد و بررسی یافته‌ها در حوزه‌ی معرفت‌شناسی

یافته‌های پژوهش نشان داد که نویسندگان ادبیات داستانی، در ارائه‌ی روش‌هایی برای کسب معرفت و معرفی منابع دست‌یابی به معرفت، به ویژگی‌های سنی مخاطبان خود پای‌بند هستند و فرض آن‌ها این است که کودکان در سنین پایین از توانایی درک کم‌تری نسبت به کودکان سنین بالاتر برخوردار هستند.

#### ۲-۳-۵. نقد و بررسی یافته‌ها در حوزه‌ی ارزش‌شناسی

یافته‌های پژوهش در حوزه‌ی ارزش‌ها نشان داد، نویسندگان در داستان‌های برگزیده به شکلی تقریباً یکسان به ارزش‌ها و ضد ارزش‌های اجتماعی توجه کرده‌اند. اما در مقوله‌ی ارزش‌ها و ضد ارزش‌های فردی، به ارزش‌ها بیش‌تر از ضد ارزش‌ها پرداخته شده است.

نگاهی به ارزش‌های مطرح شده در داستان‌ها نشان داد که ارزش‌هایی که ادبیات در پی آموزش آن‌ها به کودکان است، ارزش‌هایی نیست که دغدغه‌ی امروز جوامع بشری و هم‌چنین کودکان ما باشد. تفاوت نسل امروز با نسل پیشین در این است که نسل امروز ارزش‌هایی را مطرح می‌کند که در گذشته مطرح نبوده است. پرداختن به ارزش‌هایی مانند دموکراسی، مشارکت جمعی و حقوق بشر به عنوان نمونه‌ای از این دست ارزش‌ها، در عرصه‌ی ادبیات داستانی برگزیده‌ی کودکان و نوجوانان کشورمان جایی ندارد و ادبیات در پرداختن به حوزه‌ی ارزش‌ها هم‌چنان دنباله‌رو گذشته است. برای نمونه، امروزه دیگر حوض کاشی آبی و ماهی قرمز وجود ندارد؛ اما زندگی در آپارتمان‌ها، لزوم آموزش حقوق شهروندی برای کودکان مخاطب داستان‌ها را مطرح می‌کند.

پرداختن به مفاهیم ضد ارزشی نیز از جمله رسالت‌های ادبیات است که نویسندگان ادبیات داستانی باید به آن توجه کنند. «در ادبیات کودک و نوجوان موضوع خوب یا بد نداریم. نویسنده می‌تواند پیش‌پا افتاده‌ترین مسائل روزمره‌ی زندگی یا مادی‌ترین موضوعات خرد و کلان، سیاست داخلی و خارجی یا ژرف‌ترین مقولات ماوراء الطبیعه را دست‌مایه‌ی خلاقیت ادبی خود کند» (نعیمی، ۱۳۸۱: ۵۰).

در داستان‌های برگزیده، خانواده، مادربزرگ، پدربزرگ، مادر و پدر، همه افرادی هستند که کودک در کنار آن‌ها آرامش می‌یابد؛ مادر بد و پدر بد در قصه‌ها دیده نمی‌شود. این در حالی است که کودکان ما در معرض همه نوع تجاوز، تهدید و نابودی از سوی بزرگسالان قرار دارند و نادیده گرفتن عامدانه‌ی این واقعیت‌ها، همان‌گونه که تاکنون در مصون نگه داشتن کودکان ما از آسیب‌ها تمرین نشده است، بعد از این نیز سودی نخواهد داشت.

یافته‌های پژوهش نشان داد که داستان‌های برگزیده در پرداختن به ضدارزش‌ها هم حرکت نویی متناسب با مقتضیات زمان نداشته است. گسست نسل‌ها، کودک‌آزاری، تنهایی، از جمله ضد ارزش‌هایی است که کودکان هم به شکل‌های مختلف با آن درگیر هستند.

از میان داستان‌های برگزیده‌ی مورد بررسی، داستان «من، خارپشت و عروسکم» تنها داستانی است که توانسته است به گونه‌ای تلخ و تاثیرگذار، فقر و آسیب‌های ناشی از آن را در زندگی کودک به تصویر بکشد. فقر شخصیت اصلی داستان (دختری هفت یا هشت ساله) در نهایت منجر به مرگ او بر روی نیمکت‌های پارک می‌شود.

بسیاری از ارزش‌هایی که بزرگسالان آن را ارزش می‌دانند، ممکن است برای مخاطبان کودک ما ارزش به حساب نیاید. طرح قضاوت‌های ارزشی در ادبیات می‌تواند این فرصت را برای اندیشیدن در اختیار مخاطب قرار می‌دهد که باید به سوی کدام ارزش رفت و چرا؟

نویسنده با طرح قضاوت‌های ارزشی و با به نقد کشیدن ارزش‌هایی که خود مطرح می‌کند، می‌تواند فرصتی را برای کشف در اختیار خوانندگان خود قرار دهد. این در حالی است که یافته‌های پژوهش نشان داد، تنها در ۵٪ داستان‌های برگزیده قضاوت‌های ارزشی مطرح شده است.

## ۶. نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش در سه حوزه‌ی هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و ارزش‌شناسی نشان می‌دهد که بر خلاف آنچه تصور می‌شد، مفاهیم مرتبط با هر سه حوزه، در ادبیات کودکان مطرح شده است؛ اما در نحوه‌ی پرداختن به این مفاهیم دو نکته قابل توجه

است. آیا ادبیات داستانی در طرح مفاهیم فلسفی، در این مفاهیم می‌ماند یا می‌تواند پاسخ‌گوی پرسش‌های اساسی کودکان درباره‌ی خود و جهان باشد؟

نتایج پژوهش نشان داده است که نویسندگان ادبیات داستانی در طرح و آموزش مفاهیم، به ویژگی‌های سنی مخاطبان خود بسیار پای‌بند هستند. در برخی از حوزه‌ها و مقوله‌ها این پای‌بندی موجب دست‌کم گرفتن توانایی‌های مخاطب و خلق دنیایی متفاوت از آن چیزی می‌شود که کودک در آن زندگی می‌کند. کودک امروز می‌خواهد بداند و این دانستن به کامل‌ترین و ریشه‌ای‌ترین شکل آن، حق او است. وقتی نگرش نویسنده به کودکان غیر واقعی و متضاد با ارزش‌های امروزی باشد، به جدایی مخاطب از داستان دامن می‌زند. یافته‌های پژوهش نشان داد که نویسندگان داستان‌های برگزیده، مخاطب خود را هم‌چون خمیرمایه‌ای خام در نظر می‌گیرند و بر اساس مدلی از پیش طراحی شده سعی در شکل‌بخشیدن به او دارند. آنچه در این روند مورد کم‌توجهی قرار می‌گیرد، نقش عوامل درونی و توانایی‌های درونی کودک و پررنگ‌تر شدن عوامل بیرونی مانند بزرگسالان (نویسنده) و خانواده است.

گفتنی دیگر که از یافته‌های پژوهش می‌توان به آن دست یافت، این است که کارکرد ادبیات داستانی کودکان در کشور ما تنها به جنبه‌ی آموزشی آن محدود مانده است. نویسندگان ادبیات داستانی با بهره‌گیری از تخیل و جنبه‌ی زیباشناسی ادبیات، به خلق داستان‌هایی پرداخته‌اند که تنها جنبه‌ی تعلیمی دارند و چون چیزی برای کشف کردن و تفکر در آن‌ها نیست، ممکن است برای کودکان خوشایند نباشد. یکی از کارکردهای مدرن ادبیات، پرورش تفکر انتقادی است. سعی و تلاش دنیای امروز این است که انسان مستقل و صاحب‌اندیشه پرورش یابد؛ نه انسان محکوم به پیروی از قواعد از پیش تعیین شده. در ادبیات کودک بررسی شده در پژوهش حاضر، به ندرت می‌توان اثری را از پاسخ به سؤال‌ها و دغدغه‌های کودکان یافت.

ضمیمه: شکل ۴-۱: جدول مشخصات آثار برگزیده داستانی

نام داستان‌های برگزیده	نام نویسنده	گروه سنی
۱. اسب سفید و دره سبز	سرور پوریا	ب
۲. راز آبگیر	سرور پوریا	ب
۳. پلنگ سیاه	سرور پوریا	ج

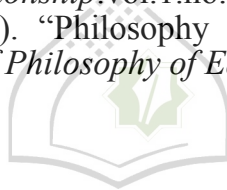
ج	شکوفه تقی	۴. زیباترین آواز
ج و د	فریدون دوستدار	۵. حیاط پشتهی مدرسه عدل آفاق
ب و ج	بهرنگ	۶. ماهی سیاه کوچولو
ب	سرور پوریا	۷. دم کو
ب	ناصر یوسفی	۸. شهر بی خاطره
الف و ب	فرشته طائرپور	۹. ماجرای احمد و ساعت
الف و ب	نیره توکلی	۱۰. ماجرای احمد و نی نی کوچولو
ج و د	فروزنده خداجو	۱۱. خانه چوب کبریتی
الف و ب	شکوفه تقی	۱۲. وقتی بهار آمد
ج	منصوره فاطمی	۱۳. مارمولک کوچک اتاق من
ج	نادر ابراهیمی	۱۴. کلاغها
ب	شکوفه تقی	۱۵. سنجابی که بزرگ شد
ج	ثمین باغچه بان	۱۶. نوروها و باد بادکها
ج	عباس یمنی شریف	۱۷. کتاب توکا
ج	م- آزاد	۱۸. زاغی و زیرک
ج	یوتا آذرگین	۱۹. بزی که گم شد
ج	محمد میر کیانی	۲۰. پاپر
ج	نیما یوشیج	۲۱. توکایی در قفس
ب	نورالدین زرین کلک	۲۲. وقتی من بچه بودم
ب	سرور پوریا	۲۳. قائم باشک
الف و ب	مینو امیر قاسمی	۲۴. فیل کوچولو دماغت کو
ج	قاسمعلی فراست	۲۵. افطار
ج و د	رضا رهگذر	۲۶. جایزه
ج و د	رضا رهگذر	۲۷. ساعت طلا
ج و د	رضا رهگذر	۲۸. دوستی
ج	ر. رهگان	۲۹. من و خارپشت و عروسکم
ج	فروزنده خداجو	۳۰. جوراب پشمی
ب	سیروس طاهباز	۳۱. بچهها و کبوترها
ب	مریم جمشیدی	۳۲. آخرین سیب
الف و ب	مژگان کلهر	۳۳. هی کفشدوزک با من دوست می شوی
ب	راضیه دهقان سلماسی	۳۴. بالهای آبی من

ب و ج	افسانه شعبان‌نژاد	۳۵. باغ فرشته‌ها
ج	محمدرضا شمس	۳۶. افسانه روباه حيله‌گر
ب	سیاوش کسرای	۳۷. بعد از زمستان در آبادی ما
ب	مازیار تهرانی	۳۸. آزاده
ج	عباس جهانگیریان	۳۹. شازده کدو
ب	جبار باغچه‌بان	۴۰. بابا برفی
ب	م- آزاد	۴۱. کی از همه پر زورتره

### فهرست منابع

- آقایاری، خسرو. (۱۳۸۵). عناصر درونی شعر: خیال، عاطفه، اندیشه. تهران: سوره‌ی مهر.
- باردن، لورنس. (۱۳۷۵). تحلیل محتوا. ترجمه‌ی ملیحه آشتیانی، محمد یمینی دوزی سرخابی. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- حجازی، بنفشه. (۱۳۷۴). ادبیات کودکان و نوجوانان (ویژگی‌ها و جنبه‌ها). تهران: روشنگر.
- حجوانی، مهدی. (۱۳۷۸). «سرانجام بچه‌ها خدا را برمی‌گردانند». پژوهشنامه‌ی ادبیات کودکان و نوجوانان. سال ۵، شماره‌ی ۱۸، ص ۲۸.
- حسینی نژاد، حسین. (۱۳۷۹). انقلاب اسلامی در آینه داستان‌های کودکان و نوجوانان در سال‌های ۱۳۷۷-۱۳۵۷. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد علوم کتابداری و اطلاع‌رسانی واحد تحقیقات دانشگاه آزاد اسلامی.
- جهانی، جعفر. (۱۳۸۰). نقد و بررسی مبانی نظری و الگوی آموزشی تفکر انتقادی لپپمن. پایان‌نامه‌ی دکتری دانشگاه تهران.
- رهگذر، رضا. (۱۳۶۱). جایزه. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- سرامی؛ قدمعلی، دولت‌آبادی؛ بهروز و عباسی؛ علی. (۱۳۷۳). بررسی محتوای کتاب‌های غیر درسی کودکان و نوجوانان. تهران: کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان.
- شاتو، ژان. (۱۳۵۵). مریدان بزرگ. ترجمه‌ی غلامحسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران
- شارپ، آن مارگارت؛ گف‌وگو با سعید ناجی. (۱۳۸۳). «فلسفه برای کودکان». سایت p4c، مهرماه ۱۳۸۵.

- شریعتمداری، علی. (۱۳۸۰). *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: امیرکبیر.
- عموزاده خلیلی، فریدون. (۱۳۸۵). «نگاهی به شخصیت‌های داستانی». *پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودکان و نوجوان*، سال ۱۲. شماره‌ی ۳۲، ص ۱.
- مجتهد شبستری، محمد. (۱۳۷۸). «چگونه می‌توان در جهان معاصر از خدا سخن گفت». *پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودکان و نوجوان*، سال ۵. شماره‌ی ۱۷، صص ۸-۱۰.
- نعیمی، زری. (۱۳۸۱). «به بهانه پرسش از ادبیات کودک و سیاست، ادبیات ادبیات است». *پژوهش‌نامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان*. سال ۸، شماره‌ی ۳۱، ص ۵۰.
- Fuchs, L. (1984). "The hide message in children's book". In *Annual meeting of the Florida reeding, FL, October 18-21*.
- Liu Ying, M. (1995). "A content analysis of American children fiction about the Chinese". *The new review of children literature and librarionship*. vol.1.no.1.P. 557.
- Vaseleghem, N. (2005). "Philosophy of children as wind as thinking". *Journal of Philosophy of Education*". Vol. 39. No.1







## چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟

دکتر شهین ایروانی \*

دکتر محمدرضا شرفی \*\*

مراد یاری دهنوی \*\*\*

### چکیده

اصول و فلسفه تعلیم و تربیت یکی از درس‌های تربیتی مهم و ضروری متقاضیان حرفه دبیری است. در توصیه‌نامه بین‌المللی یونسکو، فلسفه تعلیم و تربیت به عنوان یکی از مواد درسی ضروری آنها لحاظ شده است، اما متقاضیان حرفه معلمی همواره با تردید به اهمیت این درس نگریسته‌اند. گویی آن را بی‌ارتباط با حرفه خود می‌دانند.

این مقاله برای تبیین اهمیت و ضرورت داشتن تفکر و بینش فلسفی برای معلمان، روشنگری‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت را در حرفه معلمی کنکاش نموده و پیامدهای آموختن مباحث فلسفی را برای معلمان تبیین کرده است. از این رو ابتدا ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب، در یک الگوی چند سطحی پیاز مانند تبیین شده است که این سطوح عبارتند از: رفتارهای معلم، صلاحیت‌ها، اعتقادات، هویت حرفه‌ای و رسالت معلم. فلسفه تعلیم و تربیت در اغلب این سطوح دارای رهنمودهایی ارزشمند برای معلمان است. در ادامه مقاله، این رهنمودها، در ارتباط با ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است.

**کلید واژه‌ها:** فلسفه تعلیم و تربیت، رهنمودها، معلمان و ویژگی‌های ضروری معلم

---

\*- عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران [sirarani@ut.ac.ir](mailto:sirarani@ut.ac.ir)  
\*\*- عضو هیأت علمی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران [msharafi@ut.ac.ir](mailto:msharafi@ut.ac.ir)  
\*\*\*- دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تهران [myaridehnavi@gmail.com](mailto:myaridehnavi@gmail.com)

## مقدمه

معلمان، کلیدی‌ترین عنصر یک نظام تعلیم و تربیت هستند. اهمیت جایگاه و نقش معلم در تعلیم و تربیت تا آنجاست که برخی معتقدند «معلم، کارآیی و کفایت او، آیینه تمام‌نمای کفایت و کارآیی هر نظام آموزش و پرورش» است، (مهرمحمدی، به نقل از رثوف، ۱۳۷۹).

درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، یکی از دروس تربیتی الزامی دانشجوی-معلمان است، زیرا تحلیل و بررسی ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب نشان می‌دهد که در بروز رفتارهای معلم در کلاس درس عوامل درونی بسیاری از جمله اعتقادهای او درباره رسالت معلمی، خویشتن، مؤلفه‌های تعلیم و تربیت و صلاحیت‌های او نقش بنیادین دارند (کورتاجن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴). از این‌رو شناخت پیش فرض‌ها و اعتقادهای معلم در این موارد و اصلاح آن در برنامه درسی دوره تربیت معلم از جمله در درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذاری بر کیفیت عملکرد آموزشی و تربیتی معلم است.

در ایران همزمان با تأسیس دانشسرای عالی در سال ۱۳۱۳ ه. ش درس فلسفه تربیت برای نخستین بار در برنامه درسی متقاضیان شغل معلمی گنجانده شد. در این دوره درس اصول تعلیم و تربیت به طور جداگانه در برنامه درسی لحاظ شد. از این پس همواره این دو درس در برنامه آموزشی دانشجوی-معلمان قرار داشته‌اند. پس از پیروزی انقلاب اسلامی در سال ۱۳۵۷، شورای عالی برنامه‌ریزی این دو درس را ادغام و در یک درس «اصول و فلسفه آموزش و پرورش» به دانشجوی-معلمان ارائه کرد هم‌اکنون این درس فقط جزء درس‌های تربیتی دانشجوی-معلمان در مقطع کارشناسی (دبیری) و به ارزش سه واحد درسی ارائه می‌گردد (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۶۱).

تجربه سال‌های متمادی مدرسان این درس به دانشجو- معلمان بیانگر این است که با وجود اهمیت داشتن این درس برای معلمان و قابلیت‌های بالقوه آن برای تأثیرگذاری بر اندیشه و آنگاه عمل آنان، متأسفانه این درس نتوانسته است نقش مؤثر و بنیادین در این زمینه داشته باشد؛ چنان‌که بارها دانشجو- معلمان از بی‌ارتباطی این درس با حرفه خود گله داشته‌اند و با کنایه می‌پرسند که چه ضرورتی دارد ما فلسفه تعلیم و تربیت بخوانیم؟ گویی فلسفه تعلیم و تربیت که درسی نظری است، نمی‌تواند فایده‌ای برای حرفه آنها که اجرای فرآیند تعلیم و تربیت است، داشته باشد (یاری دهنوی، ۱۳۸۴).

مطالعه و بررسی کارایی برنامه‌های درسی تربیت معلم در برخی از کشورهای دیگر نیز نشان می‌دهد که این مسئله بعدی جهانی دارد (فلنر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). از این رو، این مسئله تنها خاص نظام تربیت معلم در جامعه ما نیست. بنابراین پرداختن به این مسئله و آسیب‌شناسی آن می‌تواند گامی در بهبود تأثیرگذاری این درس بر عملکرد معلمان در گستره جغرافیایی وسیعی باشد.

برای تبیین قابلیت‌های بالقوه و بالفعل مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در مبانی فکری و عملی دانشجو- معلمان، این مقاله درصدد است تا روشنگری‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت را در نیازمندی‌های حرفه معلمی مورد تحلیل و بررسی قرار دهد و پیامدهای آموختن مباحث فلسفی را برای معلمان تبیین نماید، تا از این رهگذر، زمینه درک اهمیت فلسفه تعلیم و تربیت برای آنان روشن شود و آنان ترغیب شوند که بهره بیشتری از این مباحث ببرند و در نتیجه زمینه بهبود عملکرد آنان فراهم شود. در ادامه، پس از اشاره‌ای به روش پژوهش و پیشینه آن، ابتدا ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب بیان می‌شود و سپس دلالت‌های فلسفه تعلیم و تربیت در ارتباط با آنها مورد بحث قرار می‌گیرد.

رویکرد اصلی روش این پژوهش، رویکرد کیفی است و در انجام دادن آن از روش توصیفی-تحلیلی بیشتر استفاده شده است. به همین منظور ابتدا با مطالعه منابع مناسب و فیش برداری از آن‌ها، الگوی ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب، به صورت نظام‌مند توصیف شده است. سپس روشنگری‌های فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت پس از استنباط از منابع مربوطه، در ارتباط و هماهنگی با الگوی مزبور، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته‌اند. در پایان، نتایج پژوهش، به طور خلاصه در یک نمودار ارائه شده است.

### پیشینه پژوهش

برخی از مهمترین پژوهش‌هایی که در زمینه موضوع این مقاله انجام شده عبارتند از: ۱. کلارک<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) در مقاله‌ای با عنوان چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند، درصدد برآمده است تا دلالت‌های فلسفه را در عمل معلمان مورد بررسی قرار دهد. او کوشیده است تا امکان و چگونگی تأثیر فلسفه بر عمل معلم را تبیین نماید. او با تحلیل مفهومی، به بررسی رابطه میان هر تصور «خاص» از موضوع درسی نزد معلمان و دلالت آن در روش تدریس ایشان، پرداخته است و در پایان به طور کلی نتیجه گرفته است که، چنین رابطه‌ای می‌تواند میان تصور معلم از مسائلی چون ماهیت انسان، دانش، هوش، خلاقیت برقرار باشد (باقری، ۱۳۷۶). کاستی این پژوهش این است که، جنبه نظری آن بسیار زیاد و زبان آن دشوار و فلسفی بوده است که کمتر می‌تواند مورد استفاده معلمان قرار گیرد و همچنین تنها به بررسی کلی یک تصور و تأثیر آن در عمل معلم پرداخته است.

۲- فصلنامه نوآوری‌های آموزشی در ویژه‌نامه نوآوری در فلسفه تعلیم و تربیت (۱۳۸۶)، حاوی تعدادی مقاله ارزشمند در زمینه کارکرد فلسفه تعلیم و تربیت است. ضمن تقدیر از متولیان و نویسندگان این ویژه‌نامه، برای کاستن از کمبودی که در زمینه دانش فلسفه تعلیم و تربیت بومی وجود دارد، شاید مناسب‌تر باشد که در مقاله‌ای به

بررسی پیامد آموختن فلسفه تعلیم و تربیت برای معلمان نیز پرداخته شود تا این مجریان واقعی تربیت نیز بتوانند میوه‌ای از ثمرهٔ باغ دانش فلسفهٔ تعلیم و تربیت، بچینند.

۳- هاشمی و رجائی‌پور<sup>۱</sup> در مقاله‌ای به بررسی رابطه میان ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدیران مدارس متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۸۲-۱۳۸۱، پرداخته‌اند. نتیجه این پژوهش نشان داده است که میان ذهنیت فلسفی (در همه ابعاد آن) و خلاقیت مدیران رابطهٔ مثبت وجود دارد.

۴- خرقانیان (۱۳۷۲) پژوهشی را با عنوان بررسی رابطهٔ ذهنیت فلسفی مدیران با روحیهٔ معلمان آنان در مدارس راهنمایی منطقه پنج شهر تهران انجام داده است. نتایج این پژوهش آشکار ساخته است که با اطمینان ۹۹ درصد، روحیهٔ معلمانی که با مدیران دارای ذهنیت فلسفی بالا کار می‌کردند بالاتر از روحیهٔ معلمانی بوده است که با مدیران دارای ذهنیت فلسفی پایین کار می‌کردند.

نتایج این پژوهش‌های میدانی و کمی، به روشنی اهمیت و تأثیر ذهنیت و تفکر فلسفی را در عملکرد مدیران (به طور ضمنی معلمان) نشان می‌دهد. اما در این پژوهش‌ها، روشنگری مباحث فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت به طور مفصل در زمینهٔ جنبه‌های گوناگون کار معلم تبیین نشده است. امید است که پژوهش حاضر گامی هرچند کوچک در راستای رفع این کاستی بردارد.

### ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب

معلم برای مؤثر انجام دادن کار خود، همچون سایر پیشه‌ها، نیازمند شایستگی‌های ویژه است. او با تعلیم و تربیت دانش‌آموزان سر و کار دارد، اما «تعلیم و تربیت، بزرگ‌ترین و دشوارترین مسئله‌ای است که انسان با آن درگیر است» (کانت<sup>۲</sup>، ۱۳۷۴). بنابراین نمی‌توان چنین امر خطیری را به عهده شخصی نهاد که صلاحیت لازم را برای

۱- در این مقاله به تعدادی از پژوهش‌هایی اشاره شده است که در زمینهٔ بررسی ذهنیت فلسفی در مدیران مدارس انجام شده‌اند.

2. E. Kant

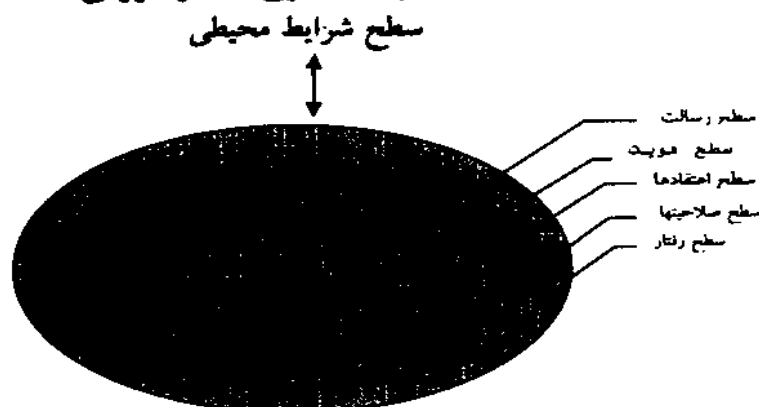
این امر نداشته باشد. از این رو معلم باید صلاحیت‌هایی داشته باشد تا بتواند مسئولیت خطیری را که بر عهده اوست، به نحو احسن انجام دهد.

اهمیت این موضوع موجب گردیده است که پژوهش‌های بسیاری در این زمینه انجام شود. نتایج حاصل از این پژوهش‌ها بیانگر این واقعیت است که نمی‌توان به نتیجه قطعی و جامع در مورد ویژگی‌های ضروری یک معلم در قالب فهرستی از صلاحیت‌ها دست یافت (رنوف، ۱۳۷۱، کومبزا، ۱۳۷۰، کورتاجن، ۲۰۰۴).

### دیدگاه کورتاجن درباره ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب

از تلاش‌های ارزنده و منسجم برای تبیین ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب، دیدگاهی است که کورتاجن، از صاحب‌نظران حوزه تربیت معلم ارائه کرده است. او با مطالعه سیر آماده‌سازی معلمان در قرن بیستم، به تحلیل و بررسی انتقادی رویکردهای اصلی تربیت معلم پرداخته است. حاصل پژوهش او، ارائه الگوی لایه‌ای پیازمانند سطوح تغییر<sup>۲</sup> برای تبیین ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب است. با توجه به بدیع بودن این الگو و نقش ارزنده آن در توصیف ماهیت ویژگی‌های یک معلم خوب به معرفی این الگو می‌پردازیم. آن‌گاه دلالت‌های فلسفه تعلیم و تربیت برای معلمان در ارتباط با این الگو تبیین می‌شود.

#### الگوی لایه‌ای پیازمانند: الگوی سطوح تغییر درونی معلمان



نمودار شماره ۱. سطوح تغییر درونی معلمان (کورتاجن، ۲۰۰۴)

1. R. Combs

2. The Onion: A Model of Levels of Change.

این نمودار نشان می‌دهد که در افراد- معلمان- سطوح مختلفی وجود دارد که می‌تواند تحت تأثیر عوامل گوناگون قرار گیرد. بیرونی‌ترین سطح این الگو، سطح شرایط محیطی و رفتار افراد است که دیگران می‌توانند آن را ببینند. معمولاً سطح شرایط محیطی (مدرسه، کلاس درس، دانش‌آموز و غیره) و سطح رفتارهای مناسب در شرایط گوناگون مورد توجه جدی دانشجو- معلمان قرار می‌گیرد. آن‌ها اغلب بر مسائل موجود در کلاس تمرکز می‌کنند و پرسش‌های آن‌ها از همین موارد است. سطح بعدی، سطح صلاحیت‌هاست. این سطح بر سطح رفتارها تأثیر بسیار دارد. صلاحیت‌ها به طور عام شامل دانشی یک‌پارچه از موضوع درس، مهارت‌ها و نگرش‌های<sup>۱</sup> ضروری است. تمایز این سطح با سطح رفتارها این است که صلاحیت‌ها، قوه و پتانسیل برای رفتارها هستند نه خود رفتارها. در عمل، شرایط مناسب سبب تبدیل شدن صلاحیت‌ها به رفتارها می‌شود. پیش فرض بنیادین درون این الگو دارا بودن تأثیر متقابل سطوح مختلف آن بر یکدیگر است.

سطح درونی بعد، سطح اعتقادات<sup>۲</sup> است. این سطح تعیین‌کننده صلاحیت‌های یک معلم است. مثلاً اگر معلمی معتقد باشد که تدریس یعنی انتقال دانش، به احتمال زیاد مهارت‌های استفاده از روش‌های تدریس فعال را در خود تقویت نمی‌کند و از آن‌ها بهره نمی‌گیرد. سطح اعتقادات از دهه ۱۹۸۰ بر اثر عرضه رویکرد شناختی در برابر رویکرد رفتارگرا در روان‌شناسی مورد توجه بین‌المللی قرار گرفته است.

اعتقادات معلمان درباره یادگیری و تدریس، تعیین‌کننده واکنش‌های آن‌هاست. این عقاید از زمانی که آنان خود دانش‌آموز بوده‌اند، شکل گرفته است و با این‌که این عقاید در دوره تربیت معلم از سوی مربیان مورد انتقاد قرار می‌گیرند، اما در عمل، همین عقاید قدیمی حاکم بر آموزش می‌شوند. این امر موجب شد که در آموزش معلمان در دوره

1. attitudes  
2. beliefs

تربیت معلم تأکید کمتری بر آموزش و انتقال دانش علمی شود و در عوض بر آگاه شدن از دانش عملی شخصی<sup>۱</sup> و جایگزینی آن بیشتر تأکید شود.

سطح بعدی این الگو، سطح هویت حرفه‌ای معلمان است. پرسش‌های بنیادینی که معلمان در این سطح درباره آن‌ها فکر می‌کنند عبارتند از: (۱) من کی هستم؟ (۲) چگونه معلمی می‌خواهم باشم؟ (۳) من نقش خود را به عنوان یک معلم چگونه می‌بینم؟ یک تعریف معمولی از هویت حرفه‌ای عبارت است از «خلاصه سازماندهی شده از اطلاعات که در واقعیت‌های قابل مشاهده مربوط به خود افراد ریشه دارد و شامل جنبه‌هایی چون ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌ها، نقش اجتماعی، علایق، ویژگی‌های بدنی و زندگی‌نامه شخصی فرد است» (برگنر و هولمز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰، به نقل از کورتاجن، ۲۰۰۴).

در حقیقت، هویت حرفه‌ای معلمان به نحوه تفکر آن‌ها درباره خودشان - خودپنداره<sup>۳</sup> آن‌ها - بستگی دارد و به تدریج طی زندگی آن‌ها شکل گرفته است. هویت حرفه‌ای، اغلب به شکل یک کل منسجم است. کلی که متضمن مجموعه‌ای ناخودآگاه از نیازها، تصویر و تصورها، احساس‌ها، ارزش‌ها، نقش‌پذیری از الگوها، تجربه‌های گذشته و گرایش‌های رفتاری است که در کل احساسی از هویت و معنی را می‌آفریند.

این کل (سطح هویت حرفه‌ای)، بر سطوح بیرونی اعتقادات، صلاحیت‌ها، رفتارهای دانشجو - معلمان تأثیر می‌گذارد. این امر در حالی صورت می‌گیرد که اغلب آن‌ها از این کل آگاه نیستند. از اولویت‌های ضروری برنامه‌های تربیت معلم باید کمک به دانشجویان باشد تا از این کل ناخودآگاه وجود خود، آگاه شوند.

درونی‌ترین سطح الگوی کیفیت‌های بنیادین یک معلم خوب، سطح رسالت<sup>۴</sup> است. برخی محققان آن را، سطح معنویت<sup>۵</sup> می‌نامند. این سطح متضمن پاسخ‌گویی به

1. personal practical knowledge

2. R. M. Bergner & J.R. Holmes

3. self- concept

4-the level of mission.

5-spirituality



پرسش‌هایی از این گونه است که انگیزه‌ی اصلی یک معلم از کاری که انجام می‌دهد، چیست؟ به طور خلاصه، آنچه در عمق وجود ماست که ما را وادار به انجام کار می‌کند.

این سطح در مورد معنادادن به وجود یک انسان است. سؤال محوری این سطح این است که چرا من وجود دارم؟ پاسخ این سؤال می‌تواند ماهیت دینی یا غیردینی داشته باشد. از این رو، این سطح متضمن ارزش‌های فردی است که شخص آن‌ها را جزئی تفکیک‌ناپذیر از وجودش در نظر می‌گیرد. تفاوت نیروهای منبعث از سطح رسالت با سطح صلاحیت در این است که این نیروها از درون افراد به بیرون تجلی می‌یابند، در حالی که صلاحیت‌ها از بیرون آموخته می‌شوند. بنابراین ضرورت دارد که یک مربی تربیت معلم بکوشد فرایندهایی را تسهیل کند که در آن سطوح درونی وجود دانشجو-معلمان بر سطوح بیرونی وجود ایشان تأثیر گذارد.

### **باهم‌نگری: خوب بودن یک معلم به چه معناست؟**

تحلیل فوق نشان می‌دهد پاسخ به این سؤال که ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب کدامند؟ به آسانی قابل پاسخ‌گویی نیست و برشمردن فهرستی از صلاحیت‌ها کفایت نمی‌کند. به عبارت دیگر، الگوی سطوح تغییر چهارچوبی مفید را برای تأمل درباره‌ی این موضوع فراهم می‌کند. اغلب میان این سطوح تفاوت‌هایی وجود دارند که منجر به مسائل و مشکلاتی برای معلم یا دیگران یا هر دو آن‌ها می‌شود. چنین مسائلی ممکن است برای معلم به شکل تنش‌های درونی و برای دیگران، رفتارهای نامناسب معلم باشد. از سوی دیگر با تعامل و هماهنگی میان سطوح مختلف، معلم تنش‌های درونی و بیرونی کمتری تجربه خواهد کرد. در حالت آرمانی میان سطوح وحدت کاملی برقرار می‌شود. بدین معنی که رفتارها، صلاحیت‌ها، اعتقادات، هویت و رسالت معلم با یکدیگر در مجموع یک کل منسجم را تشکیل می‌دهند که با شرایط محیطی هماهنگ

است و آن را هدایت می‌کند. اگر این وضعیت همیشه مورد توجه باشد، می‌تواند تمام طول زندگی را در برگیرد.

## تحلیل نسبت ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب با مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت

در ادامه مقاله، تأثیر بالقوه مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر هر یک از سطوح ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب مورد بررسی قرار می‌گیرد تا رهنمودها و روشنگری‌های فلسفه تعلیم و تربیت برای معلمان تبیین شود. یادآوری این نکته ضروری است که مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، بنا بر اقتضای ماهیت خود در سطح صلاحیت‌های شناختی و سطح اعتقادهای معلمان، دارای رهنمودها و روشنگری‌های بیشتر است. از این رو دلالت‌های مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت در این دو سطح با تفصیل و در سطوح دیگر به طور اختصار بیان شده است.

۱. **سطح شرایط محیطی:** این سطح شامل مدرسه، کلاس درس، دانش‌آموز و... است و متولیان امر تعلیم و تربیت باید آن‌ها را فراهم کنند. در این سطح، دروس دانشجو-معلمان از جمله درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت نقشی را در این زمینه ایفا نمی‌کنند و این امر کاملاً بدیهی است.

۲. **سطح رفتارهای معلم:** این سطح به طور مستقیم تحت تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت قرار نمی‌گیرد. مباحث فلسفه تعلیم و تربیت از طریق تأثیری که بر سایر سطوح درونی وجود دانشجو-معلمان می‌گذارند، می‌توانند غیرمستقیم بر سطح رفتارهای معلم در شرایط گوناگون اثر گذارند. یکی از ویژگی‌های کار معلم-تدریس-قابلیت پیش‌بینی ضعیف است. بدین معنی که پیش‌بینی کامل و دقیق موقعیت و عکس‌العمل‌ها در کار معلم چندان امکان‌پذیر نیست، از این رو نمی‌توان رفتارهای خاصی را به دانشجو-معلمان آموخت که در عمل همیشه بتوانند از آن‌ها استفاده کنند (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰).

۳. **سطح صلاحیت‌ها:** این سطح متضمن برخی از توانمندی‌های ضروری حرفه معلمی است. در این جا ابتدا صلاحیت‌های ضروری کار و فعالیت معلم بیان می‌شود. سپس تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر این صلاحیت‌ها تبیین می‌شود. صلاحیت معلمی: همچنان‌که برای هر حرفه صلاحیت‌هایی لازم است، معلمی نیز از این قاعده مستثنی نیست. «منظور از صلاحیت معلمی، مجموعه شناخت‌ها، گرایش‌ها و مهارت‌هایی است که معلم با کسب آن‌ها می‌تواند در جریان تعلیم و تربیت به پرورش جسمی، اخلاقی، عاطفی، اجتماعی، عقلانی و معنوی فراگیران کمک کند» (ملکی، ۱۳۷۶). صلاحیت‌های ضروری حرفه معلمی را می‌توان در سه حیطه طبقه‌بندی کرد:

**الف) صلاحیت‌های شناختی<sup>۱</sup>:** منظور از صلاحیت‌های شناختی مجموعه آگاهی‌ها، بینش‌ها و مهارت‌های ذهنی است که معلم را در شناخت و تحلیل مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت توانا می‌سازد. مثلاً آگاهی از مبانی تعلیم و تربیت، شناخت علایق و توانایی‌های یادگیرنده، آگاهی از اهداف، اصول و روش‌های تعلیم و تربیت.

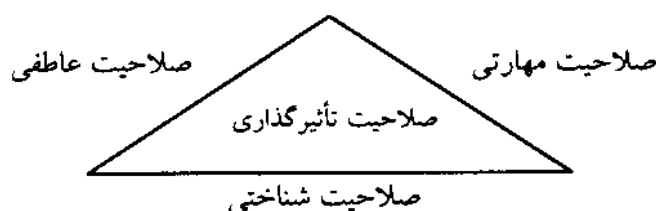
**ب) صلاحیت‌های عاطفی<sup>۲</sup>:** منظور از صلاحیت‌های عاطفی مجموعه علایق و گرایش‌های معلم نسبت به مسائل و موضوع‌های مرتبط با تعلیم و تربیت است. مانند: عشق به معلمی، تعلق خاطر به معنویت و پرورش آن در دانش‌آموزان، نوع دوستی و علاقه به دانش.

**ج) صلاحیت‌های مهارتی<sup>۳</sup>:** این گروه از صلاحیت‌ها بیانگر مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌های عملی است که به فرآیند تعلیم و تربیت مرتبط می‌شود. مانند: مهارت در ارزش‌یابی آموخته‌های دانش‌آموزان، مهارت در تدریس، مهارت در تهیه طرح درس.

---

1. cognitive competencies  
2. affective competencies  
3. skill competencies

از مجموعه صلاحیت‌های سه گانه فوق، صلاحیت تأثیرگذاری بر دانش‌آموز حاصل می‌شود که هدف نهایی فعالیت‌های معلم است. می‌توان ارتباط مؤلفه‌های یادشده را به صورت زیر نمایش داد: (همان).



ویژگی‌های خاص حرفه معلمی از جمله پیچیدگی، گستردگی، ظرافت و عدم تعیین از یک سو و نوع نگاه به ماهیت انسان و سعادت او از سوی دیگر، منجر به آن شده است که نتوان ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب را در قالب فهرستی مشخص از صلاحیت‌ها تدوین کرد. بنابراین برشمردن همه صلاحیت‌های ضروری یک معلم خوب در عمل غیرممکن است. با مشخص شدن حوزه سه گانه این صلاحیت‌ها، در ادامه، نقش و تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر سطح صلاحیت‌های معلم تبیین می‌شود.

### ۳-۱. نقش مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت در صلاحیت‌های شناختی معلم

آگاهی و شناخت از مبانی، اصول، روش‌ها و اهداف تعلیم و تربیت از ضروری‌ترین صلاحیت‌های شناختی حرفه معلمی است. درس «اصول و فلسفه تعلیم و تربیت» یکی از مهم‌ترین درس‌هایی است که در این زمینه نقش مهمی ایفا می‌کند. در این درس، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت توضیح داده و تشریح می‌شود. اهمیت اهداف و چگونگی تعیین آن‌ها مشخص می‌شود که در واقع راهنمای فعالیت‌های تربیتی و آموزشی معلم است. این درس، «اصول تعلیم و تربیت را که در واقع معیارها و دستورالعمل‌های کلی هستند در اختیار معلم قرار می‌دهد. او با در اختیار داشتن این اصول می‌تواند در رویارویی با شرایط تازه‌تر و پیچیده‌تر و با توجه به اقتضای آن‌ها، به ابداع روش‌های تربیتی مناسب اقدام کند» (باقری، ۱۳۸۲).

ذهنیت فلسفی<sup>۱</sup> از مباحث فلسفی ارزشمندی است که ظرفیت و قابلیت، ایجاد و پرورش مهارت‌های ذهنی را در دانشجو- معلمان دارد. پرورش این مهارت‌ها موجب بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی آن‌ها می‌شود. «منظور از ذهنیت فلسفی، طرز تفکر صحیح علمی است و نحوه برخورد پژوهنده را با مسائل گوناگون مشخص می‌سازد» (شریعتمداری، ۱۳۸۰). ذهنیت فلسفی را نخستین بار فیلیپ جی اسمیت<sup>۲</sup> مطرح کرد. او ضمن بررسی و مطالعه ویژگی‌های افرادی که دارای تفکر و مشرب فلسفی هستند، به سه بعد یا ویژگی در طرز تفکر آن‌ها پی برد (اسمیت، ۱۳۷۰). این سه بعد ضمن مشخص و متمایز بودن، ارتباطی نزدیک با یکدیگر دارند. این سه ویژگی عبارتند از: جامعیت<sup>۳</sup>، تعمق<sup>۴</sup> و قابلیت انعطاف<sup>۵</sup>. اسمیت برای هر کدام از این ابعاد چهار ویژگی زیر را بیان می‌کند:

**الف) بعد جامعیت:** ۱. مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آن‌ها به یک زمینه وسیع، ۲. ارتباط دادن مسائل کنونی و آتی به هدف‌های دور، ۳. به کار بردن قوه تعمیم و ۴. توجه داشتن به جنبه‌های نظری.

**ب) بعد تعمق:** ۱. پرسش و کنکاش کردن در مورد آنچه دیگران مسلم و بدیهی فرض می‌کنند، ۲. کشف امور بنیادی و بیان آن‌ها در هر موقعیت، ۳. قضاوت و حکم کردن بر مبنای روش فرضیه‌ای- قیاسی<sup>۶</sup> و ۴. توجه داشتن و حساس بودن به اشارات و معانی ضمنی هر موقعیت و ارتباط دادن امور با یکدیگر.

**ج) قابلیت انعطاف:** ۱. رها ساختن خود از جمود روانی، ۲. توجه به مسائل مورد بحث از جنبه‌های گوناگون، ۳. ارزش‌سنجی افکار و نظریه‌ها بدون توجه به منبع آن‌ها،

---

1. philosophic- mindedness.  
 2. Philip, G. Smith.  
 3. comprehensiveness.  
 4. penetration  
 5. flexibility  
 6. hypothesis. deductive- method.

۴. شکیبایی در قضاوت موقت و مشروط و علاقه‌مند به اقدام در موقعیت نامشخص (همان).

در صورتی که در دوره آمادگی معلمان، شیوه تفکر دانشجو- معلمان مورد توجه قرار گیرد و بر پرورش ذهنیت فلسفی آن‌ها تأکید شود، هر یک از ویژگی‌های ابعاد ذهنیت فلسفی، متضمن مهارت فکری است که معلمان را در راستای انجام‌دادن مؤثرتر فعالیت‌های آموزشی و تربیتی کمک می‌کند. از ویژگی‌های کار معلم، تنوع و فراوانی عمل، محدودیت زمانی، قابلیت پیش‌بینی ضعیف و نیاز به عقلانیت است (باقری و ایروانی، ۱۳۸۰). این ویژگی‌ها ضرورت ایجاد و پرورش تفکر فلسفی را در دانشجو- معلمان آشکار می‌سازد. در ذیل مهارت‌های فکری منبث از ذهنیت فلسفی و نقش آن‌ها در کار معلم بیان می‌شود.

**الف) بعد جامعیت:** مشاهده امور خاص با توجه به ارتباط آن‌ها به یک زمینه وسیع: معلمی که این ویژگی در ذهن او پرورش یافته باشد، با دیدی وسیع‌تر به مسائل تعلیم و تربیت می‌نگرد و می‌تواند امور به ظاهر پراکنده را در یک بافت گسترده و مرتبط به هم ببیند و نسبت به آن‌ها شناخت جامع‌تر کسب کند. در این صورت، زمانی که به مشکل خاصی برخورد کند می‌تواند ارتباط آن را با دیگر مسائل مرتبط درک کند و راه حل‌های مناسب‌تر و متنوع‌تر برای حل آن بیابد.

• **ارتباط دادن مسائل کنونی و آتی به هدف‌های دور:** همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، قابلیت پیش‌بینی دقیق در کار معلم بسیار کم است. حتی اهداف جزئی نیز شناورند، اما اهداف غایی روشن و ثابت هستند. با آموختن این مهارت ذهنی و ممارست در به کارگیری آن در موقعیت‌های گوناگون، معلم قادر می‌شود که مسائل روزمره تعلیم و تربیت را در ارتباط با اهداف نهایی تعلیم و تربیت در نظر بگیرد و فعالیت‌های روزانه آموزشی و تربیتی خود را در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت هدایت کند و زمینه تحقق‌پذیری آن‌ها را فراهم سازد. از سوی دیگر «ارتباط دادن مسائل روزانه به هدف‌های

دور مستلزم به کار انداختن عقل و تسلط بر عواطف و مقاومت در برابر فشار امر فوری است» (شریعتمداری، ۱۳۸۳).

• به کار بردن قوه تعمیم: در این مهارت منظور از تعمیم، بیان یک قاعده کلی بر اثر استقراء یا بررسی موارد جزئی رخداد نیست، بلکه منظور آن است که فرد بتواند با مطالعه عمیق چند مورد رخداد یک مسئله یا اتفاق، قاعده کلی در مورد علل رخداد آن مسئله پیدا کند. این نوع تعمیم را تعمیم خلاق<sup>۱</sup> می‌گویند. در پرتو چنین تعمیم‌هایی است که موارد خاص، معنی می‌یابند و یک کل معنادار را می‌سازند (اسمیت، ۱۳۷۰). کسب این مهارت ذهنی معلم را قادر می‌سازد که با مطالعه و بررسی عمیق رفتار نابهنجار دانش‌آموز یا چند مورد رخداد یک مشکل، به علل بروز آن رفتار یا مشکل پی ببرد و در اصطلاح آن بکوشد.

• توجه داشتن به جنبه‌های نظری: منظور از این ویژگی و مهارت ذهنی آن است که معلم خود را صرفاً محصور به امور محسوس و رفتار عادت‌گونه نکند، بلکه قوه ابتکار و خلاقانه ذهن خود را به کار گیرد، موارد خاص را در یک زمینه با طرح کلی قرار دهد تا بتواند به مدلول‌های ضمنی آن‌ها پی ببرد و به شناختی عمیق‌تر از آن‌ها دست یابد.

ب) بعد تعمق ذهنیت فلسفی: این بعد نیز متضمن ویژگی‌های ذیل است در صورتی که معلم آن را به منزله یک مهارت ذهنی در نظر بگیرد و آن را در نحوه تفکر خود به کار ببرد و پرورش دهد و ملکه و عادت ذهنی خود کند این ویژگی‌ها نقش مهمی در بهبود عملکرد او خواهند داشت.

• پرسش و کنکاش کردن در مورد آنچه دیگران مسلم و بدیهی فرض می‌کنند: در بسیاری از موارد تمایلات شخصی و نیز تعصبات بی‌مورد مانع از آن می‌شوند که انسان به حقیقت امور پی ببرد و در نتیجه به ظاهر امور بسنده می‌کند. اما در صورتی که ذهنی پرورش فلسفی یافته باشد، امور مسلم و بدیهی را مورد سؤال قرار می‌دهد و

صحت و کذب آن‌ها را با محک خرد می‌سنجد و به حقیقت آن‌ها پی می‌برد. در صورتی که این ویژگی و مهارت در ذهن معلم پرورش یافته باشد، عقاید دیگران را بی‌چون و چرا نمی‌پذیرد؛ در حصار تعصب‌های بی‌پایه قرار نمی‌گیرد و به دانش‌آموزان اجازه پرسش از امور مسلم را می‌دهد.

#### • کشف امور بنیادی و بیان آن‌ها در هر موقعیت: معلمی که تفکر فلسفی در او

پرورش یافته باشد، گذشته از آن‌که امور مسلم را مورد سؤال قرار می‌دهد، در هر موقعیت می‌کوشد که جنبه‌های اساسی و ایده‌های مهمی را که در حل مسائل آن موقعیت مؤثرند، استنباط کند. این مهارت ذهنی، معلم را قادر می‌سازد که با توجه به نکات اساسی که از موقعیت‌های گوناگون استنباط کرده است به حل مسائل و مشکلاتی پردازد که به طرق عادی و معین قابل حل نیستند. از آن‌جا که معلم با دانش‌آموزان متفاوت و نیز موقعیت‌های گوناگون پیش‌بینی نشده روبه‌رو می‌شود که شیوه‌های مرسوم، راهگشای او در حل مسائل نخواهند بود؛ بنابراین آموختن و به کارگیری این مهارت نقشی مؤثر در حل مسائل جدید و پیچیده‌تر امور گوناگون تعلیم و تربیت دارد.

#### • قضاوت و حکم کردن بر مبنای روش فرضیه‌ای - قیاسی: منظور از این ویژگی و

مهارت ذهنی آن است که فرد با ذهنیت فلسفی خود، در بررسی مبنای حکم کلی در مورد رخ‌دادن یک موقعیت به شیوه‌ای استقرایی رو نمی‌آورد بلکه امور تجربی و قابل مشاهده آن موقعیت را مبنای استنباط حکم کلی در مورد موقعیت‌های مشابه قرار می‌دهد و فرضیه‌ای را به صورت کلی بیان کند و از آن برای حل مسأله و موقعیت جدید بهره بگیرد و بر مبنای آن در فرضیه خود تجدیدنظر کند. به مرور که بر تجربه‌های او افزوده می‌شود، در فرضیه کلی خود تجدید نظر کند و راه‌حلی مناسب‌تر اتخاذ کند. یکی از ویژگی‌های کار معلم محدودیت زمانی است. بدین معنی که کثرت و تنوع موقعیت‌ها از یک سو و فوریت عکس‌العمل‌ها از سوی دیگر سبب می‌شود که معلم هنگام عمل در کلاس، فرصت چندانی برای فکر کردن نداشته باشد تا موقعیت‌ها را کنار هم بگذارد و پیامدهای هر یک را بسنجد. او باید فوراً اقدام کند. از این‌رو



مهارت ذهنی بیان شده یکی از راهکارهای ارزشمند است که می‌تواند در استنباط احکام برای موقعیت‌ها به معلم کمک فراوان کند.

• توجه داشتن و حساس بودن به اشارات و معانی ضمنی هر موقعیت و ارتباط

دادن امور با یکدیگر: این ویژگی ارتباطی نزدیک با ویژگی کشف امور بنیادی هر موقعیت دارد. فردی که دارای تفکر فلسفی است پس از آن‌که عناصر و اجزای اساسی یک موقعیت را کشف کرد؛ به بررسی دلالت‌های صریح و ضمنی این عناصر می‌پردازد و به معانی و مدلول‌های آن‌ها پی می‌برد و شناخت عمیق‌تر و جامع‌تر نسبت به یک مسأله و پیامدهای آن به دست می‌آورد. معلمی که این مهارت ذهنی در شیوه تفکر او نهادینه شده باشد، با هوشیاری بیشتر به فعالیت می‌پردازد. اعمال و رفتارهای بسیاری در یک جلسه تدریس ممکن است رخ دهد که برخی از آن‌ها از جمله نحوه راه رفتن در کلاس، واکنش معلم هنگام عطسه یا سرفه کردن، دارای اثرهای ضمنی بر دانش‌آموزان است. از این رو، این مهارت ذهنی به معلم کمک می‌کند که پیامدهای صریح و ضمنی هر یک از اعمال خود را در نظر بگیرد و با آگاهی بیشتر رفتار کند.

**ج) بعد انعطاف‌پذیری ذهنیت فلسفی:** این بعد دارای مؤلفه‌های زیر است که هر یک از آن‌ها متضمن مهارت ذهنی است و معلم می‌تواند ضمن انجام دادن وظایف خود از آن‌ها بهره بگیرد.

• رها ساختن خود از جمود روان‌شناختی: منظور از جمود روان‌شناختی این است که فرد هنگام مواجه شدن با یک موقعیت، نتواند در تجربه‌های گذشته خود تجدید نظر کند و رفتار مناسب با آن موقعیت را انجام دهد و معمولاً عکس‌العملی عادت‌گونه از فرد سر می‌زند که متناسب با آن موقعیت نیست. (شریعتمداری، ۱۳۸۳). معلمی که دارای این طرز تفکر فلسفی است معمولاً در موقعیت‌های جدید و پیش‌بینی نشده، که از ویژگی‌های بارز کار معلم است، دارای رفتاری مناسب است، زیرا توجه او پیوسته به اهداف نهایی کارش معطوف است. او با توجه به جنبه‌های اساسی هر موقعیت و تجدید

نظر در تجربه‌های گذشته خویش عکس‌العملی مناسب نشان می‌دهد و کمتر تحت تأثیر موقعیت‌ها و امور خاص قرار می‌گیرد.

• **توجه داشتن به مسائل مورد بحث از جنبه‌های گوناگون:** بیشتر افراد جامعه که

ذهنیت فلسفی در آن‌ها تقویت نشده و رشد نیافته است، امور را فقط از دو جنبه نفی یا اثبات بررسی می‌کنند و مسائل گوناگون را با یکدیگر متناقض می‌دانند، به گونه‌ای که اثبات یکی، نفی دیگری است. در حالی که همیشه این گونه نیست. امور گوناگون ممکن است با یکدیگر در تضاد نباشند، یعنی اثبات یکی، نفی دیگری نباشد. از این‌رو کسانی که دارای تفکر فلسفی هستند، می‌توانند به مسائل از جنبه‌های گوناگون بنگرند و فرضیه‌های متفاوت برای حل مسائل ارائه دهند. معلمی که این مهارت ذهنی را کسب کرده باشد در حل مسائل و موقعیت‌های گوناگون، با کارایی بهتر و بیشتر عمل می‌کند.

• **ارزش‌سنجی افکار و نظریه‌ها دیگران بدون توجه به منبع آن‌ها:** بیشتر اوقات

انسان در ارزیابی و قضاوت در مورد افکار و نظریه‌های دیگران، تحت تأثیر پیش‌داوری‌ها قرار می‌گیرد. درحالی که ممکن است این پیش‌داوری‌ها اساس منطقی نداشته باشند. فردی که ذهنیت فلسفی در او پرورش یافته باشد می‌تواند به ارزیابی افکار و نظریه‌های دیگران پردازد بدون آن‌که به منبع آن‌ها توجه کند و لذا درستی یا نادرستی آن‌ها را بر اساس منطق و خرد تعیین نماید. معلم نیز مانند هر انسان متفکری باید بتواند این مهارت ذهنی را در خود پرورش دهد و تمایل‌ها و پیش‌داوری‌ها بدون منطق را مبنای قضاوت در مورد نظریه‌ها و افکار دانش‌آموزان خود و دیگران قرار ندهد. این مهارت ذهنی در حیطه صلاحیت عاطفی معلم قرار می‌گیرد، اما به دلیل ارتباط نزدیک با سایر مؤلفه‌های ذهنیت فلسفی که اکثراً به حیطه صلاحیت‌های شناختی معلم مربوط می‌شوند، در این‌جا ذکر شده است.

• **شکلیابی در قضاوت موقت و مشروط و علاقه‌مند به اقدام در موقعیت مبهم**

نامشخص: منظور از این ویژگی آن است که زمانی که انسان آزادی عمل داشته باشد به

موقعیت‌های نامشخص بر می‌خورد که نمی‌تواند حکم کلی و مطلق در مورد آن‌ها بیان کند. از سویی نیز باید در زمینه موقعیت پیش آمده اقدام کرد. در این مورد افرادی که دارای ذهنیت فلسفی هستند به جای آن‌که دنبال معانی مطلق باشند، قضاوت‌های موقتی را می‌پذیرند و بر اساس آن اقدام می‌کنند و نیز می‌دانند که قضاوت آن‌ها ممکن است تغییر کند. از این رو به محض یافتن شواهدی له یا علیه آن، در آن تجدید نظر و متناسب با آن اقدام می‌کنند. از این‌روست که این افراد از مواجه شدن با موقعیت‌های مبهم گریزان نیستند. پیچیدگی کار معلم، بروز موقعیت‌های پیش‌بینی نشده در آن و محدودیت زمانی الزام‌آور قضاوت و تصمیم‌گیری معلم بر اساس شرایط متغیر در راستای اهداف نهایی تعلیم و تربیت است. از این رو معلم می‌تواند از این مهارت ذهنی - عملی در موقعیت‌های نامشخص گوناگون بهره بگیرد.

گذشته از ویژگی‌ها و مهارت‌های ذهنی منبعت از ابعاد ذهنیت فلسفی دیدگاه اسمیت، مباحث فلسفی کارکردهای دیگری نیز در حوزه صلاحیت‌های شناختی معلم دارد که می‌تواند معلم را در رویارویی با موقعیت‌های گوناگون تجهیز کند. برخی از ویژگی‌ها عبارتند از:

• **تحلیل مفاهیم و اصطلاحات:** تحلیل واژه‌ها، مفاهیم و اصطلاحات، همواره یکی از فعالیت‌های ویژه فیلسوفان در جریان فلسفه‌ورزی آن‌ها بوده است. فیلسوفی که توجه جهان را به رابطه‌ی میان معنای واژه‌ها و کاربرد آن‌ها و سرانجام به ارتباط میان معانی متفاوت واژه‌ها و کاربردهای گوناگون زبان جلب کرد، ویتگنشتاین<sup>۱</sup> بود (بارو، وودز<sup>۲</sup>، ۱۳۷۶). ویتگنشتاین معتقد است که «فلسفه نظریه نیست، بلکه فعالیت است، نتیجه فلسفه تعدادی قضایای فلسفی نیست، بلکه روشن ساختن و توضیح این قضایاست» (نلر، ۱۳۸۰). معلمی که این فعالیت‌ها را بیاموزد، در رویارویی با مفاهیم و اصطلاح‌ها،

1. L. Wittgenstein

2. B. Barrow & R. Woods

ابتدا در تحلیل و روشن‌گری آن‌ها می‌کوشد و بدین ترتیب می‌تواند معانی حقیقی آن‌ها را برای خود و دانش‌آموزان روشن سازد.

• **حل مسائل عمومی<sup>۱</sup>:** مطالعه فلسفه، ظرفیت و توانایی حل مسائل را در معلم افزایش می‌دهد. فلسفه به معلم کمک می‌کند تا ایده‌ها و موضوع‌ها را سازمان‌دهی کند؛ آنچه اساسی و ضروری است از انبوه اطلاعات استخراج کند؛ تفاوت‌های جزئی میان دیدگاه‌ها و زمینه‌های مشترک میان دیدگاه‌های مخالف را بیابد؛ دیدگاه‌ها و چشم‌اندازهای گوناگون را یک‌پارچه کند. (نشریه‌ی انجمن فلسفه آمریکا، راهنمایی مختصر برای دانشجویان دوره لیسانس، ۱۹۸۰).

• **رشد و افزایش توان قانع‌کنندگی<sup>۲</sup>:** فلسفه برای معلم امکان تدوین و فرمول‌بندی‌های آشکار، بحث‌های سودمند و ارائه مثال‌های طبقه‌بندی شده را فراهم می‌کند و از این راه به معلم کمک می‌کند تا به مثابه فردی اقناع‌کننده توانایی‌اش را افزایش دهد. بدین معنی که به معلم می‌آموزد که به روش عقلانی دیدگاه‌هایش را بسازد و در برابر انتقادات به طور منطقی از آن‌ها دفاع کند، موقعیت‌های متعارض را درک کند و با قدرت و قوت آن‌ها را آشکار کند. چنین امکانی برای معلم از طریق گفتگوهای فلسفی در داخل و خارج کلاس فراهم می‌شود (همان).

### ۲-۳. نقش مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در صلاحیت‌های مهارتی معلم

این گروه از صلاحیت‌ها بیان‌گر مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌های عملی است که به فرآیند تعلیم و تربیت مربوط می‌شوند. مباحث فلسفه تعلیم و تربیت به طور مستقیم کمتر متضمن عرضه مهارت عملی برای معلمان است، ولی به طور غیرمستقیم از طریق تأثیر بر صلاحیت‌های شناختی و عاطفی بر عملکرد معلم تأثیر می‌گذارند. با وجود این، آموختن مباحث فلسفی متضمن برخی مهارت‌های عملکردی است که معلم می‌تواند از آن‌ها بهره بگیرد. در این زمینه می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

1. general problem solving  
2. persuasive powers.

• **مهارت‌های نوشتاری<sup>۱</sup>:** فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت با بررسی متون چالش برانگیز، نوشتن تفسیرگونه<sup>۲</sup> و با تأکید بر رعایت عدالت و انصاف در بررسی موقعیت‌های جایگزین، کاربرد روش تطبیقی<sup>۳</sup> در نوشتار را به معلم آموزش می‌دهد. همچنین از طریق توصیف کامل نمونه‌های عینی و ملموس، نوشتن متن‌های توصیفی<sup>۴</sup> و نیز از طریق رشد و تقویت توانایی معلمان در ارائه نظریه‌های خود، نوشتن متن‌های چالش برانگیز<sup>۵</sup> را به آن‌ها می‌آموزد. (همان).

• **مهارت ارتباطی<sup>۶</sup>:** مطالعهٔ فلسفه سبب رشد و تقویت توان ارتباطی و بیانی معلم می‌شود. این امر از طریق آموزش برخی مهارت‌های اساسی توصیف خود، مثلاً مهارت در ارائه ایده‌ها و بحث‌های ساختارمند، انجام می‌گیرد. چنین مهارت‌هایی به معلم کمک می‌کند تا ابهام‌ها را از نوشته‌های خود بزداید و توانایی‌اش برای بیان اطلاعات دشوار افزایش یابد (همان).

### ۳-۳. نقش مباحث فلسفهٔ تعلیم و تربیت در صلاحیت‌های عاطفی معلم

متناسب با آموختن آموزه‌های فلسفه و فلسفهٔ تعلیم و تربیت، صلاحیت‌های عاطفی در معلم شکل می‌گیرد که در بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و تربیتی او نقش مهمی ایفا می‌کند. این صلاحیت‌ها عبارتند از:

• **برخوردار شدن از وحدت شخصیت:** منظور از وحدت شخصیت، هماهنگی میان جنبه‌های عاطفی، اخلاقی، اجتماعی و عقلانی وجود انسان است که ارکان شخصیت وی را تشکیل می‌دهند (شریعتمداری، ۱۳۸۳). معلمی که دارای وحدت شخصیت است، اعمال و رفتار او تحت تأثیر شرایط محیط و موقعیت‌های زودگذر قرار نمی‌گیرد؛ در اندیشه‌های او تضادی وجود ندارد و به آنچه می‌گوید عمل می‌کند. وحدت شخصیت،

- 
1. writing skills
  2. interpretive writing
  3. comparative writing
  4. descriptive writing
  5. argumentative writing
  6. communication skills

ویژگی ارزشمندی است که بسیاری از فیلسوفان و اندیشمندان از آن برخوردار بوده‌اند. آشنایی با زندگی این افراد در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت، معلم را بر می‌انگیزد که این ویژگی اخلاقی ارزشمند را در خود نهادینه کند.

• پرورش دادن حس همدلی<sup>۱</sup> و سعه صدر: مباحث فلسفه تعلیم و تربیت معلم را با جهان‌بینی‌های متفاوت مردم جهان آشنا می‌کند. این آگاهی بر گستره اندیشه و عاطفه معلم می‌افزاید. و او می‌تواند دنیا را از دریچه چشم دیگران ببیند، عواطف دیگران را درک کند و با آن‌ها تفاهم و همدلی داشته باشد. همچنین سبب می‌شود که او به عقاید دیگران احترام بگذارد و از مواجه شدن با افکار تازه بیم نداشته باشد و فقط به عقاید خود تعصب نرزد (راسل، ۱۳۸۲).

• تقویت کردن و پرورش دادن روحیه کنجکاوی<sup>۲</sup>: یکی از ویژگی‌های شخصیتی فیلسوفان این است که آن‌ها نیز مانند کودکان کنجکاو و پرسش‌گرند. آن‌ها تمایل دارند که با بررسی علل و ماهیت امور بر گستره دانش خویش بیفزایند. معلم نیز ممکن است با مطالعه مباحث فلسفی برانگیخته شود و روش فیلسوفان را به ویژه در مسائل مربوط به فرآیند تعلیم و تربیت در پیش گیرد.

#### ۴. نقش مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در سطح اعتقادهای معلم

سطح اعتقادهای معلم: این سطح تأثیر بسیاری بر سطح صلاحیت‌های معلم می‌گذارد و در واقع تعیین‌کننده صلاحیت‌های معلم است. در این بخش، تأثیر مباحث فلسفه و فلسفه تعلیم و تربیت بر سطح اعتقادهای معلم در مورد مؤلفه‌های تعلیم و تربیت بررسی می‌شود.

یکی از مهم‌ترین روش‌های فلسفی تغییر اعتقادهای معلم، رویکرد تغییر مفهومی<sup>۳</sup> است. ماهیت رویکرد تغییر مفهومی، جایگزینی دیدگاه‌های موجود دانشجو-معلمان با

1. empathy

2. curiosity

3. conceptual- change approach

دیدگاه‌های درست است. مثلاً یک مفهوم رایج میان دانشجو- معلمان این است که تدریس عبارت است از انتقال دانش. در حالی که امروزه مربیان معلمان می‌کوشند دیدگاهی سازنده‌گرا<sup>۱</sup> را نسبت به تدریس جایگزین کنند. راهبردهای رویکرد تغییر مفهومی عبارتند از:

۱. دانشجو- معلمان ترغیب شوند که بر یک تجربه ملموس و عینی تمرین معلمی تأمل کنند.

۲. به دانشجو- معلمان کمک شود تا از عقاید ضمنی خود که در درک و رفتارشان نسبت به یک موقعیت (تجربه) و موقعیت‌های مشابه، نقشی مؤثر ایفا می‌کند، آگاه شوند.

۳. نقد و بررسی آن عقاید برای دانشجو- معلمان و دانش‌آموزان موجب می‌شود که به نادرست بودن عقاید موجود پی ببرند.

۴. به دانشجو- معلم یک نظریه مناسب جایگزین که علمی و عملی به نظر می‌آید، ارائه شود.

۵. سرانجام این که رفتار متناسب با آن نظریه جایگزین، تمرین شود. در این رویکرد ضرورت دارد که نظریه‌های جایگزین برای دانشجو- معلمان، معقول و قابل فهم، و سودمند و جذاب باشند تا نسبت به عقاید موجود آن‌ها در سطح بالاتری قرار گیرند (کورتاجن و وابل، ۲، ۱۹۹۲).

از دیدگاه باقری (۱۳۸۲)، یکی از ویژگی‌های عمومی انسان، «تأثیر باطن بر ظاهر» است. منظور از ظاهر همه امور قابل مشاهده است که از انسان سر می‌زند و منظور از باطن، شئونی است که قابل مشاهده نیستند مانند: فکر و نیت. براساس این ویژگی انسان، آنچه در باطن اوست، بر ظاهر او اثر می‌گذارد. با توجه به همین مبنا یکی از اصل‌های تربیتی، تحول باطن است. در این صورت اگر در باطن آدمی دگرگونی ایجاد

۱- Constructivist (صاحب‌نظران، ایرانی از معادل‌های گوناگون هم‌چون سازه‌گرایی، ساخت‌گرایی، ساختن‌گرایی، سازنده‌گرایی، سازندگی، بناشدنی، نیز استفاده کرده‌اند، شیخی، علی‌اکبر (۱۳۸۲) سازنده‌گرایی، نظریه تربیتی و روان‌شناختی پست مدرنیسم. تهران: دانشگاه هرمزگان)

شود، اعمال و رفتار او نیز اصلاح خواهد شد. یکی از راههای دگرگونی باطن آدمی، تغییر بینش است. در این روش سعی بر آن است که تلقی انسان از امور دگرگون شود. این دگرگونی از جمله لوازم قطعی تغییر در رفتار و اعمال انسان است (باقری، ۱۳۸۲).

مهم‌ترین نقش فلسفه تعلیم و تربیت، دادن بینش در زمینه‌های گوناگون به معلم است. از آنجا که فلسفه تعلیم و تربیت به ارزیابی تحلیلی و انتقادی امور گوناگونی می‌پردازد که معلم با آنها سر و کار دارد، از این رو با دادن آگاهی‌های عمیق و گسترده، تلقی معلم از این امور دگرگون می‌شود و اعتقاداتش در معرض تغییر و تحول قرار می‌گیرند. در نتیجه اعمال و رفتار معلم دگرگون می‌شود. برخی از امور مرتبط با تعلیم و تربیت که مباحث فلسفه تعلیم و تربیت بینش جدیدی در مورد آنها به معلم می‌دهد عبارتند از:

**نگرش معلم نسبت به ماهیت انسان:** موضوع کار معلم، انسان، دانش‌آموز، است. «شناخت انسان سنگ بنای هر نظام تربیتی است» (باقری، ۱۳۸۲). این که حقیقت انسان چیست؟، از چه استعداد و ظرفیت وجودی برخوردار است؟ سعادت وی در چیست؟ این موارد در جهت‌گیری اهداف تربیت، اصول و روش‌های تربیت و غیره، نقش بنیادین دارد. متناسب با هر برداشتی که معلم از ماهیت انسان داشته باشد، موضع تربیتی او در قبال مؤلفه‌های تربیت متفاوت خواهد بود.

برای روشن شدن این امر پاره‌ای از ویژگی‌های انسان از دیدگاه مارکس و اسلام بیان شده است و موضع تربیتی معلم متأثر از هر دیدگاه ارائه می‌شود.

جدول شماره ۱. نگاه معلم نسبت به ماهیت انسان و تأثیر آن بر رفتار تربیتی او

ویژگی انسان از دیدگاه مارکس	موضع تربیتی معلم متأثر از دیدگاه مارکس
۱. انسان محصول شرایط اجتماعی و تاریخی است.	عدم اعتقاد به استعدادهای فطری در دانش‌آموزان
۲. انسان فاقد اراده و اختیار است و جبر تاریخی تشکیل‌دهنده شخصیت وی است.	عدم توجه به اراده و اختیار دانش‌آموز در جریان تعلیم و تربیت
۳. برای انسان، اصول اخلاقی مطلق وجود ندارد همه ارزش‌های اخلاقی نسبی هستند.	پرورش روحیه نسبی‌گرایی اخلاق در دانش‌آموزان



جدول شماره ۲. نگاه معلم نسبت به ماهیت انسان و تأثیر آن بر رفتار تربیتی او

موضوع تربیتی معلم متأثر از دیدگاه اسلام	برخی از ویژگی‌های انسان از دیدگاه اسلام
استفاده از روش‌های تربیتی موعظه حسنه، یادآوری نعمت‌ها، عبرت‌آموزی جهت بیداری فطرت دانش‌آموزان .	۱. در انسان گرایش فطری نسبت به خدا وجود دارد.
با روش‌های تربیتی ابزار توانایی‌ها و تغافل زمینه تکریم شخصیت دانش‌آموز را فراهم می‌کند.	۲. انسان کرامت ذاتی دارد.
پرورش روحیه تفکر و تأمل در امور در وجود دانش‌آموز.	۳. انسان واجد ویژگی اندیشه‌ورزی است.
با روش‌های تربیتی تکلیف به قدر وسع، مجازات به قدر خطا و انذار، برخوردی عادلانه با دانش‌آموز دارد.	۴. وسع انسان در تطور است.
در فعالیت‌های آموزش و پرورش دانش‌آموز را منفعل نگه نمی‌دارد. به فعالیت‌های ارادی او بها می‌دهد، از نیروی اراده او در جهت پرورش ابعاد شخصیتی او بهره می‌گیرد.	۵. انسان اراده و اختیار دارد.
الگوی کامل به دانش‌آموز معرفی می‌کند و می‌کوشد که خود الگویی مناسب برای او باشد.	۶. انسان الگوپذیر است.

اقتباس از، (باقری، ۱۳۸۲ و ملکی، ۱۳۷۶)

جدول‌های فوق نشان می‌دهند که برداشت معلم از ماهیت انسان بر جهت‌گیری تربیتی و آموزشی او کاملاً اثر گذارند. بررسی ماهیت انسان و دلالت آن در تعیین اهداف، محتوی، اصول و روش‌های تربیت در چند مکتب فکری در مباحث فلسفه تعلیم و تربیت زمینه‌ساز تصریح مبنای نگاه معلم بر دانش‌آموز است و سبب خودآگاهی بیشتر معلم نسبت به دیدگاهش در مورد ماهیت دانش‌آموز می‌شود؛ و با ارائه بینش صحیح و نو، زمینه تغییر و اصلاح آن را فراهم می‌کند.

**نگرش معلم نسبت به ماهیت دانش:** معرفت‌شناسی یا نظریه دانش از مباحث مهمی است که در فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد. «معرفت‌شناسی فلسفی راهنمای اصلی کار مربیان است، زیرا تعلیم و تربیت در همه مراحل از آگاهی‌هایی مربوط به چگونگی پیدایش معرفت در انسان و انواع معرفت، کمک می‌گیرد» (نلر، ۱۳۸۰).

در هر یک از روش‌های کسب معرفت، تدریس و ارزش‌یابی، تحلیل مفهومی خاص در مورد ماهیت دانش نهفته است. از این‌رو هر روش کسب معرفت، تدریس و ارزش‌یابی با هر تحلیل مفهومی از ماهیت دانش سازگار نیست و بالعکس. بنابراین ممکن است معلم از تحلیل مفهومی پیش‌فرض خود در مورد ماهیت دانش که زیربنای روش تدریس و ارزش‌یابی اوست، آگاه نباشد یا حتی ممکن است که نحوه عملکرد او با اعتقادش در مورد ماهیت دانش در تعارض باشد. برای روشن شدن این امر، برخی از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از دو دیدگاه رفتارگرایی که مبنای فلسفی آن واقع‌گرایی است و دیدگاه سازنده‌گرایی<sup>۱</sup> که مبنای فلسفی آن نسبیت‌گرایی<sup>۲</sup> است، با هم مقایسه شده‌اند.

جدول شماره ۳. مقایسه برخی از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از دو دیدگاه رفتارگرایی و سازنده‌گرایی

دیدگاه سازنده‌گرایی	دیدگاه رفتارگرایی	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• دانش، مجموعه‌ای از ساختارهای دانشی تلفیقی (طرح‌واژه‌ها) است که معرف نظریه‌های شخصی و موقت یک فرد درباره جهان است و آن نظریه‌ها برای تفسیر، تجربه و هدایت رفتار، مورد استفاده قرار می‌گیرند.</li> <li>• دانش را افرادی می‌سازند که دارای باورهای متفاوت هستند.</li> <li>• میان تدریس و تعلیم و تربیت، دانش و اطلاعات تفاوت وجود دارد.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• دانش، توصیف یک واقعیت عینی یا تطابق با آن است.</li> <li>• دانش، سلسله مراتبی سازماندهی شده است و می‌تواند به قطعاتی ساده و تعریف شده اطلاعات تقسیم شود.</li> <li>• کل مساوی با مجموع اجزا یا قطعات است.</li> </ul>	مفهوم دانش
<ul style="list-style-type: none"> <li>• فرآیندی مستمر از مبارزه، گفتگو، آزمایش کردن، بازتاب و عزم و اراده که دانش‌آموزان در جریان ساختن و بازسازی باورهای خود، آن را طی می‌کنند.</li> <li>• دانش آموز محوری و کنترل فعالیت‌های یادگیری توسط وی</li> <li>• استفاده از هر چیز که به ارتقای یادگیری مناسب، کمک کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• انتقال دانش از معلم به شاگرد</li> <li>• معلم - محوری و کنترل فرآیندهای یادگیری توسط وی</li> <li>• حرکت گام به گام و از ساده به مشکل برای جلوگیری از خطا</li> </ul>	روش‌های تدریس

1. constructivist perspective

2. relativism

ارزشیابی	<ul style="list-style-type: none"> <li>• درستی پاسخ‌های داده شده به محرک‌های مشخص</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• شناخت محدودیت آزمون‌های قلم و کاغذی برای تعیین عمق فهم و درک مفهومی دانش‌آموزان و بهره‌گیری از روش‌های بدیل شامل چک لیست مشاهدات، پرونده‌های شخصی، مصاحبه، سؤال‌های باز-پاسخ و آزمون‌های عملکردی.</li> </ul>
نقش دانش‌آموز	<ul style="list-style-type: none"> <li>• به طور کلی، جذب‌کننده منفعل دانش که وقتی محیط یادگیری او را برانگیزد، پاسخ مورد انتظار را ارائه می‌کند.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• فعالانه و هدفمند، ساختار و معنا را بر تجربه تحمیل می‌کند تا آن را بهتر درک کند و در محیط به کار گیرد.</li> <li>• کانون کنترل در محیط یادگیری است.</li> <li>• نسبت به یادگیری خویش، احساس تملک می‌کند و برای آن برنامه کاری تعیین می‌کند.</li> </ul>

جدول فوق نشان می‌دهد که چگونه تحلیل مفهومی از ماهیت دانش، بسیاری از مؤلفه‌های تعلیم و تربیت از جمله روش تدریس، ارزشیابی، نقش دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد و دو دیدگاه متفاوت در مورد ماهیت دانش، منجر به تأثیر متفاوت و گاه متضاد بر مؤلفه‌های تعلیم و تربیت می‌شوند. در این مورد نیز فلسفه تعلیم و تربیت با روشنگری خود به معلم کمک می‌کند که از دیدگاهش در مورد ماهیت دانش آگاه شود؛ تحلیل مفهومی پیش فرض نهفته در آن را تصریح می‌کند؛ مؤلفه‌های تعلیم و تربیت سازگار با آن را بیان می‌کند؛ مزایا و معایب دیدگاه‌های گوناگون را روشن می‌سازد و دیدگاهی جایگزین که مفیدتر و مقبول‌تر است به وی عرضه کند. این روشنگری سبب درک عمیق معلم از مبانی فلسفی حرفه‌اش می‌شود و میان اعتقاد و عمل او انسجام ایجاد می‌کند.

**نگرش معلم نسبت به ارزش‌ها:** از دیگر مباحث مهمی که در فلسفه تعلیم و تربیت مورد بررسی قرار می‌گیرد و موجب خودآگاهی معلم می‌شود، مسئله ارزش‌هاست. چنان‌که پیش‌تر نیز بیان شد یکی از ویژگی‌های کار معلم، دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی در آن است. چنان‌که نلر (۱۹۷۸) معتقد است «در تعلیم و تربیت همه جان سخن از ارزش‌هاست و تربیت عموماً عملی اخلاقی است» (نلر، ۱۳۸۰). از این رو برداشت معلم از ارزش‌ها، مطلق یا نسبی بودن و ذهنی یا عینی بودن ارزش‌ها بر

جهت‌گیری فعالیت‌های تربیتی او و همچنین بر اخلاق تدریس و اخلاق عمومی او کاملاً اثرگذار است.

### ۵. نقش مباحث فلسفه تعلیم تربیت در سطح هویت حرفه‌ای معلم

**سطح هویت معلم:** این سطح در بردارنده خلاصه‌ای از اطلاعات سازمان‌یافته مربوط به معلم است، مانند ویژگی‌های منش، ارزش‌ها، نقش‌های اجتماعی، علایق، ویژگی‌های بدنی و زندگی‌نامه شخصی سوال‌های بنیادین این سطح عبارتند از: من کیستم؟ چه نوع معلمی می‌خواهم باشم؟ من، نقش خود را به عنوان یک معلم چگونه می‌بینم؟ همچنان‌که پیش‌تر بیان شد، تغییر در هویت حرفه‌ای معلمان به دشواری صورت می‌گیرد و ممکن است عذاب‌آور باشد، حتی اگر نادرستی برخی از خودپنداره‌های دانشجو- معلمان برای آن‌ها روشن شود. اما در این زمینه راهکارهایی وجود دارد که به دانشجو- معلمان کمک می‌کند تا از هویت حرفه‌ای خود آگاه شوند و در صورت ضرورت آن را اصلاح کنند.

در این زمینه، آرتور کومبز، از محققان برجسته حوزه تربیت معلم، معتقد است که تربیت معلم کارآمد مستلزم آن است که در ادراک دانشجو- معلمان، عواطف، نگرش‌ها، اعتقادات و استنباط آن‌ها از خود و جهانی که در آن زندگی می‌کنند تغییراتی به وجود آید و در این میان، ادراک دانشجو- معلمان از خودشان، یعنی خودپنداره آن‌ها از همه مهمتر است و بر همه نمودهای زندگی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (کومبز، ۱۳۷۰). از آن‌جا که خودپنداره دانشجو- معلمان امری ذهنی و درونی است، تغییر در آن در صورتی امکان‌پذیر است که خود آن‌ها در این فرآیند شرکت کنند. به عبارتی دیگر ایجاد تغییر در خویشتن فرد به تجربه‌ای جدید نیاز دارد که به کمک آن فرد نسبت به خودش نگرشی جدید پیدا کند. یکی از این روش‌ها، ژرف‌نگری است (همان).

منظور از ژرف‌نگری آن است که دانشجو- معلمان از چشم‌اندازی وسیع، عمیق و نسبتاً جدید به امور مربوط با حرفه خود بنگرند. با این شناخت عمیق، زمینه برای ایجاد

تغییر در اعتقادهای فرد نسبت به خودش فراهم می‌شود. این شیوه از مواردی است که مباحث فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند نقش مهمی در آن ایفا کند همان‌گونه که در بخش صلاحیت‌های معلم اشاره شد، ذهنیت فلسفی و مهارت‌های فکری برگرفته از آن، این امکان را برای دانشجو- معلمان فراهم می‌کند که با نگاهی عمیق‌تر و وسیع‌تر به ارزیابی امور مربوط به حرفه خود از جمله نقش معلم پردازند و زمینه را برای ایجاد تغییر در اعتقادات و دیدگاهها وی فراهم می‌کند.

از آموزه‌های ارزنده فلسفه تعلیم و تربیت برای دانشجو- معلمان این است که زمینه پرورش وسعت نظر و پرهیز از تعصب را در آنها ایجاد می‌کند. مطالعه اندیشه‌های متفکران و مربیان بزرگ تعلیم و تربیت سبب گسترش حوزه اندیشه دانشجو- معلمان می‌شود. از این رو آنها با چشم‌اندازهایی گوناگون از جهان و زندگی آشنا می‌شوند که لزوماً با یکدیگر در تناقض نیستند. این امر زمینه بازنگری در پیش‌فرض‌ها و اعتقادهای آنها را درباره خود فراهم می‌کند. بنابراین ممکن است سبب تغییر در خودپنداره دانشجو- معلمان شود و آنها با دید مثبت‌تر به خود بنگرند.

### ۶. نقش مباحث فلسفه تعلیم و تربیت در سطح رسالت معلم

**سطح رسالت معلم:** همان‌گونه که پیش‌تر بیان شد، این سطح درونی‌ترین سطح الگوی ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب است و در حقیقت سرچشمه اصلی رفتار دانشجو- معلمان است. این سطح شامل پاسخ‌گویی به پرسش‌هایی از این گونه است که غایت کار یک معلم چیست؟ از میان درس‌های تربیتی دانشجو- معلمان فقط درس فلسفه تعلیم و تربیت است که می‌تواند بر این سطح درونی وجود دانشجو- معلمان اثر بگذارد. از این نظر فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند با اعطای بینش نسبت به جهان هستی، ماهیت انسان، هدف نهایی آفرینش و اهداف شخصی، تأثیر بنیادین بر سطح رسالت معلم بگذارد و به تبع آن بر سایر سطوح درونی آنها مؤثر واقع شود. نحوه اعطای بینش نسبت به ماهیت انسان (دانش‌آموز) پیش‌تر در سطح اعتقادهای معلم به تفصیل بیان شد.

در این جا اعطای بینش نسبت به جهان هستی، هدف آفرینش و اهداف شخصی دانشجو- معلمان به تفصیل بیان می شود.

**نگرش معلم نسبت به جهان هستی:** هر انسان متفکر از جمله معلم هم‌زمان یا پس از رفع نیازهای ضروری زندگی اش روزی از خود خواهد پرسید که آیا جهانی که من در آن زندگی می‌کنم هدفی دارد آفریده خالق است یا خود به خود و بر اثر تصادف به وجود آمده است؟ جایگاه من در این جهان چیست؟ آیا مرگ پایان زندگی من است؟ چرا من آفریده شده‌ام؟

پاسخ به پرسش‌های فوق، جهان‌بینی معلم را شکل می‌دهد که در حقیقت فلسفه زندگی اوست. معلم خواه آگاهانه و خواه به طور ضمنی می‌داند که همه نمودهای زندگی او متأثر از فلسفه زندگی اوست. حداقل نقش فلسفه تعیم و تربیت در این مورد چنین است که معلم را وادار می‌کند و بر می‌انگیزد که به چنین سؤال‌هایی بیندیشد، به اهمیت آن‌ها در زندگی خود پی ببرد و نسبت به فلسفه زندگی اش که در هر صورت به آن معتقد است؛ به خودآگاهی بیشتر دست یابد.

ممکن است بر اثر تلاش و جستجوی معلم برای یافتن پاسخ آن‌ها، نگرش او نسبت به جهان هستی تغییر کند و به تبع آن نوع نگاه و فلسفه زندگی خود را اصلاح کند.

**نگرش معلم نسبت به چیستی و غایت تربیت:** یکی از محورهای بنیادین فلسفه تعلیم و تربیت، تعیین و تصریح اهداف تعلیم و تربیت است. در مورد چیستی تربیت و اهداف آن دیدگاه‌های گوناگون مطرح است. اعتقاد معلم به هر یک از این دیدگاهها بر همه فعالیت‌های او تأثیر می‌گذارد. از دیدگاه‌های رایج در تعیین هدف یا اهداف نهایی تربیت، بررسی هدف آفرینش انسان در متون دینی است (محسن‌پور، ۱۳۸۱). در این رویکرد با بررسی و تحلیل آموزه‌های دینی، اهداف نهایی، واسطی و جزئی تربیت استنباط می‌شود و معیار تربیت دانش‌آموزان قرار می‌گیرد.

پرسش محوری در سطح رسالت معلمی این است که چرا یک انسان، معلم، آفریده شده است و غایت کار او چه باید باشد؟ از این رو، فلسفه تعلیم و تربیت با رویکرد

دینی می‌تواند در تعیین و تصریح اهداف تعلیم و تربیت برای معلم و درک رسالت معلمی، نقشی بنیادین داشته باشد. همچنین با اعطای بینش عمیق در مورد چرایی وجود معلم، بر همه سطوح درونی وجود او، سطح هویت؛ اعتقادات، صلاحیت‌ها و رفتارها اثر بگذارد و به تبع آن در فرآیند تعلیم و تربیت، سطح بیرونی، تأثیرگذاری مؤثرتر و سازنده‌تر داشته باشد.

فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی درصدد ایجاد کردن و پرورش دادن این اعتقاد والا در دانشجو- معلمان است که فلسفه وجود آدمی و تربیت او، شناخت خداوند به عنوان رب یگانه انسان و جهان و تن دادن به ربوبیت او و تن زدن از ربوبیت غیر است (باقری، ۱۳۸۲). شکل‌گیری این اعتقاد در دانشجو- معلمان موجب می‌شود که آن‌ها رسالت معلمی خود را در راستای رسالت الهی خویشتن قرار دهند و زمینه هدایت دانش‌آوزان را به جایگاه والای انسانیت فراهم کنند.

از سویی نیز فلسفه تعلیم و تربیت اسلامی در منظومه فکری دانشجو- معلمان مروج این اندیشه است که ماهیت انسان و سعادت وی در گرو عمل اوست که می‌تواند با توجه به اختیار آدمی، عمل‌رهایی‌بخش یا اسارت‌آفرین باشد (باقری، ۱۳۸۲). بنابراین با وجود همه محدودیت‌های بیرونی و درونی، در نهایت آنچه هویت آدمی را می‌سازد و سعادت و شقاوت وی را تعیین می‌کند، عمل اوست. شکل‌گیری و پرورش این اندیشه در ضمیر دانشجو- معلمان موجب می‌شود که آن‌ها با احساس مسئولیت بیشتر به عمل خود به طور عام و رسالت معلمی خود به طور خاص بنگرند.

ایجاد خودآگاهی و انسجام در اهداف شخصی دانشجو- معلمان: یکی از عوامل مهم در تربیت یک معلم خوب و تأثیرگذار، هدف‌های اوست. رفتار انسان همیشه هدف‌مند است. در حقیقت، افراد با هدف‌هایی که برای خود و فعالیت‌هایشان در نظر می‌گیرند، به شخصیت خویش جهت می‌دهند. رفتار معلم در کلاس درس و روش‌های مورد استفاده او متأثر از اهداف و اعتقادهای اوست. (کومبز، ۱۳۷۰).

زمانی که اهداف یک معلم مغشوش باشد، رفتار او نیز همان‌گونه نابسامان خواهد بود. از سویی نیز، این نابسامانی هدف‌ها سبب اختلال در معاشرت و ارتباط دانش‌آموزان و دیگران با او می‌شود، زیرا آن‌ها نمی‌توانند به صراحت در مورد شخصیت او تصمیم بگیرند.

برای زدودن این نابسامانی ذهنی، مباحث فلسفه تعلیم و تربیت می‌تواند با زمینه‌سازی برای رشد و گسترش فلسفه تربیتی شخصی، دانشجو-معلم را از اهدافی آگاه سازند که در راستای حرفه معلمی و زندگی شخصی در صدد تحقق بخشیدن به آن‌ها هستند. داشتن دیدگاه فلسفی، به آن‌ها صراحت و شفافیت می‌بخشد و دیدگاه‌هایی منسجم به آن‌ها عرضه می‌کند و آنان را ترغیب می‌کند که به صورت یک منتقد فرضی سؤال‌های ذیل را از خود بپرسند و در مورد آن‌ها بیندیشند: (۱) در حقیقت چه چیز مهم و شایسته انجام دادن است؟ (۲) انتظار مدرسه و جامعه از یک معلم چیست؟ (۳) در ورای تدریس به دنبال چه چیزی هستم؟ (۴) آیا آن‌چه می‌خواهم دارای ارزش است؟ (۵) آیا مقاصد بهتر و مهم‌تری هم هست که من باید توجه خود را به آن‌ها معطوف کنم؟ (مک داو<sup>۱</sup> و همکاران، بی‌تاو کومبز، ۱۳۷۰).

رشد و گسترش چنین دیدگاهی نزد دانشجو-معلم مستلزم شرکت فعال آن‌ها در فعالیت‌ها و حل مسائل کلاس است، به گونه‌ای که آن‌ها در فعالیت‌ها و مباحث، عقاید و اهداف شخصی خود را بازگو کنند؛ با دلایل موجه از آن‌ها دفاع کنند؛ فرصت نقد آن‌ها را برای هم‌کلاسی‌ها و استاد خود فراهم کنند و در صورت لزوم در صدد تغییر و اصلاح آن‌ها برآیند.

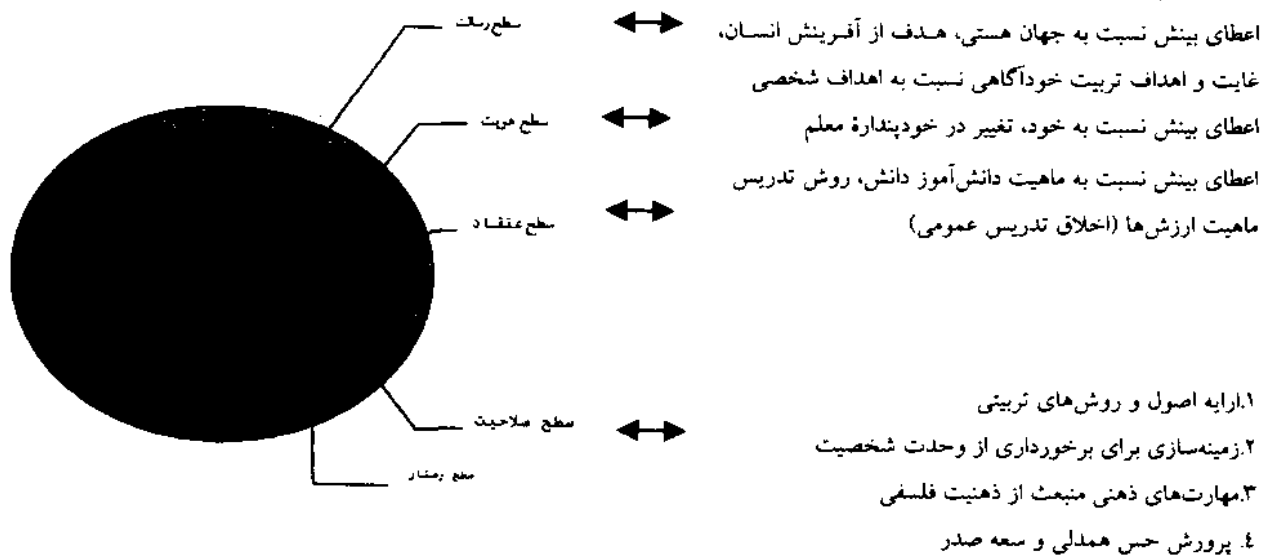
### جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

تحلیل و بررسی ماهیت ویژگی‌های ضروری یک معلم خوب با مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت آشکار ساخت که با توجه به الگوی لایه‌ای پیازماند دیدگاه



کورتاجن، در بسیاری از سطوح تغییر درونی وجود دانشجو- معلمان این مباحث واجد روشنگری‌های ارزنده برای معلمان است که می‌تواند سبب بهبود عملکرد آموزشی و تربیتی آن‌ها شود. در میان مجموعه دروس تربیتی و حتی تخصصی دانشجو- معلمان کمتر درسی یا شاید بتوان گفت هیچ درسی نتواند چنین نقش و کارکردی در بهبود کیفیت و اثربخشی معلمان ایفا کند. از این رو ضرورت دارد که به محتوا و شیوه تدریس این درس توجه جدی‌تر شود و دلیل عدم تأثیرگذاری آن بر عملکرد معلمان آسیب‌شناسی شود و زمینه برای تأثیرگذاری مؤثر آن فراهم شود. به طور خلاصه می‌توان تأثیر مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت بر الگوی سطوح ویژگی‌های ضروری یک

معلم خوب را مطابق نمودار ذیل نشان داد:



نمودار شماره ۲. روشنگری‌های مباحث اصول و فلسفه تعلیم و تربیت در سطوح الگوی ویژگی‌های

ضروری یک معلم خوب (اقتباس از دیدگاه کورتاجن در مورد ویژگی‌های یک معلم خوب)

## منابع فارسی

- اسمیت، فیلیپ، جی (۱۳۷۰). ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی. ترجمه بهرنگی، محمدرضا تهران: بهرنگی.
- اسمیت، فیلیپ جی، (۱۳۷۳). فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه بهشتی، سعید چاپ دوم، مشهد: شرکت به نشر (آستان قدس رضوی).
- بارو، رابین؛ ودز، رونالدو، (۱۳۷۶). درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه زیباکلام، فاطمه تهران: دانشگاه تهران.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). نگاهی دوباره به تربیت اسلامی. چاپ هشتم، تهران: مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- باقری، خسرو؛ ایروانی، شهین (۱۳۸۰) جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم. مجله روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران. سال سی و یکم. شماره (۲). صص: ۱۲۳-۱۳۸.
- بهرام‌پور، محسن (۱۳۸۱). نقش تربیتی معلم در فرآیند تعلیم و تربیت. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال‌های هجدهم و نوزدهم. شماره (۱). صص: ۸۹-۱۰۰.
- خرقانیان، علی (۱۳۷۲) بررسی رابطه ذهنیت فلسفی با روحیه معلمان آنان در شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مدیریت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرکز.
- راسل، برتراند (۱۳۸۲). عرفان و منطق. ترجمه نجف دریابندری چاپ دوم، تهران: ناهید.
- روؤف، علی (۱۳۷۱). تربیت معلم و کارورزی. ایران، وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- روؤف، علی (۱۳۷۹). جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم. ایران، وزارت آموزش و پرورش: پژوهشکده تعلیم و تربیت، واحد انتشارات.
- سیف هاشمی، فخر السادات؛ رجائی‌پور، سعید (۱۳۸۳). بررسی رابطه بین ذهنیت فلسفی و میزان خلاقیت مدارس متوسط شهر اصفهان. فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم، شماره (۱) صص: ۳۱-۶۳
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۰). اصول تعلیم و تربیت. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- شریعتمداری، علی (۱۳۸۳). روشنفکر کیست، دانشگاه آزاد اسلامی واحد دماوند.
- فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی (۱۳۸۶) ویژه‌نامه نوآوری در فلسفه تعلیم و تربیت، سال ششم شماره ۲۰، تابستان. تهران: وزارت آموزش و پرورش، مؤسسه پژوهشی برنامه‌ریزی درسی و نوآوری‌های آموزشی

- کانت، ایمانوئل (۱۳۷۴). تعلیم و تربیت (اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش). ترجمه غلام‌حسین شکوهی، چاپ چهارم. تهران: دانشگاه تهران
- کلارک، چارلز (۱۳۷۶). چرا معلمان به فلسفه نیاز دارند؟ در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، ترجمه خسرو باقری و محمد عطاران، تهران: انتشارات محراب قلم.
- کومبز، آرتور رایت (۱۳۷۰). آموزش تخصصی معلمان (دیدگاهی ادراکی در تربیت معلم). ترجمه عبدالکریم جواهرفروش، تهران: رشد.
- لاکروکس، لانیال (۱۹۹۱). مقایسه بین دیدگاه‌های رفتارگرایی و سازه‌گرایی، ترجمه زهرا گویا، (۱۳۸۳). مجله رشد آموزش ریاضی سال بیست و یکم. شماره (۴): صص ۱۸-۲۲.
- ملکی، حسن (۱۳۷۶). صلاحیت‌های حرفه معلمی. تهران: مدرسه
- نلر، جی، اف. (۱۳۸۰). آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش. ترجمه بازرگان دیلمقانی تهران: سمت.
- سیر تحول تاریخی مؤسسات آموزش عالی در ایران (اساس‌نامه‌های مراکز آموزش عالی) (۱۳۶۱) ایران: وزارت فرهنگ و آموز عالی. تهران.
- یاری دهنوی، مراد (۱۳۸۴). تبیین و تحلیل سرفصل درس اصول و فلسفه تعلیم و تربیت دوره‌های تربیت دبیر و ارائه الگویی برای آن (با تأکید بر دیدگاه‌های مدرسان این درس و نحوه عرضه آن در برخی کشورها). پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران.

### انگلیسی

- American Philosophical Association's Committee on the Status and Future of the Profession and Committee on Career Opportunities, (1981). *Philosophy: A Brief Guide for Undergraduates*, [Online]  
<http://www.apa.udel.edu/apa/publications/texts/briefgd.html>
- Bergner, R. M., & Molmes, J. R. (2000). Self-concepts and self-concept change: A status dynamic approach. *Psychotherapy*, 37 (1). 36-44
- Fleener, M. J., Smith, J., K., & Simpson, D (2000). *Philosophy and teacher education: Paradox or paradigm? Association for Process Philosophy in Education*. Retrieved April 2005. from <http://www.paaed.org/fleener.pdf>
- Korthagen, Fred A.J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education *Teaching & Teacher Education*. Vol. 20 Issue 1, pp. 77-98
- Macdaw, Jennifer. And others (2004). A Reflection On Reflection: Preserves Teacher Perspectives On Philosophy And Practice In Education *National Forum of Teacher Education Journal- Electronic*. Vol. 14 No. 3pp. 15-30
- Wubbels. T., Korthagen, F. (1992) Taking account of student teacher's preconceptions. *Teaching & Teacher Education*, 8 (2), 137-149.

## جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم

خسرو باقری

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

شهین ایروانی<sup>۱</sup>

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

### چکیده:

معلم فردی آموزش دیده است که برای راهنمایی و جهت دهی تجارب آموزشی دانش‌آموزان رسماً مامور گردیده است. وی آخرین حلقه در فرآیند عملی‌سازی نظریه‌های تربیتی و واسطه نظام آموزش و پرورش و دانش‌آموزان است.

کار معلم دارای ویژگی‌های نظام‌مندی و ماهیتی کل‌گرایانه، پیچیدگی، عدم تعیین، کثرت عمل، محدودیت زمانی، دخالت اخلاق و تعاملات اخلاقی، و نیاز به عقلانیت است. برخی نظیر آیزنر تدریس را هنر و برخی نظیر دیوید کار آن را با داوری‌های اخلاقی که تدریس را به عقل عملی ملحق می‌سازد عجین می‌دانند. با این وصف، اکثر صاحب نظران عمل معلم را نیازمند نظریه می‌شناسند و این نیاز را در جهات متفاوتی بیان می‌کنند. اما آنچه باعث می‌شود که آموخته‌های معلمان مطابق اظهاراتشان در میدان عمل چندان کارا نباشد عبارتند از: (۱) معلمان عموماً نگرش واقع‌بینانه‌ای نسبت به نظریه‌ها ندارند؛ (۲) معلمان نسبت به نظریه‌ها تعلق خاطر نمی‌یابند؛ (۳) معلمان با موقعیت‌هایی که نظریه‌ها باید مورد استفاده قرار گیرند آشنایی کافی ندارند. برای رفع اشکالاتی از این دست است که موضوع تربیت معلم نیازمند توجهی عمیق و همه‌جانبه است.

کلید واژه‌ها: نظریه تربیتی، معلم، تدریس، عمل تربیتی

۱-مقاله حاضر، برگرفته از پایان نامه دکتری ارائه شده در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران است. بدینوسیله

از همکاران مشاور: آقایان دکتر احمد احدی و دکتر محمود مهرمحمدی قدردانی می‌شود.

## مقدمه

واژه نظریه<sup>۱</sup> از ریشه یونانی «wca» است که نخستین بار توسط ارسطو به کار برده شد. نظریه در قدیم‌ترین استعمال، "مفهوم یا طرح ذهنی است، از آنچه باید انجام شود" اما به "روش اجرای طرح ذهنی" نیز اطلاق شده است (سیمون و وینر، ۱۹۸۹). نظریه، کارکردهای مختلفی برای علم از جمله تعلیم و تربیت دارد که عبارتند از: نظام‌دار کردن یافته‌های پژوهش، توصیف، طرح فرضیات، پیش‌بینی، تبیین (اسنل بکر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۴) و راهنمایی.

راهنمایی که بویژه مورد بحث این مقاله است، در تمامی نظریه‌ها اعم از نظریه‌های علوم تجربی و تعلیم و تربیت وجود دارد. این کارکرد در پایین‌ترین سطح آن، به شکل الهام بخشی<sup>۳</sup> به دانشمندان، جهت دهی به پژوهش و رفتار دانشمندان، و چگونگی عمل پژوهش وی جلوه‌گر می‌شود (زایس<sup>۴</sup>، ۱۹۷۶، ص ۸۲). نظریه تربیتی نیز چنین نقشی را در تمام سطوح آموزش و پرورش برای محققان و دست‌اندرکاران - برنامه‌ریزان تا معلمان - ایفا می‌کند. بدین ترتیب نظریه‌های تربیتی، راهنمای برنامه‌ریزی و عمل در آموزش و پرورش هستند و می‌توان آنها را راهنمای عمل معلم تعریف کرد. به این سبب معلم که حلقه اتصال میان برنامه‌ریزان و کارگزاران آموزش و پرورش با دانش آموزان است، حلقه پایانی در فرایند تحقق نظریه‌های تربیتی نیز محسوب می‌گردد.

نظریه‌های تربیتی، بخش بسیار مهمی از محتوای علوم تربیتی را که در دانشکده‌ها و مراکز تربیت معلم به دانشجویان این رشته و رشته‌های وابسته آموزش داده می‌شود تشکیل می‌دهد. هدف برپایی این دوره‌های آموزشی آن است که آموزش این آراء و نظریه‌ها به دانشجویان آنان را مطلع، و قادر سازد تا از آن استفاده کرده و بدان عمل کنند. این نظریه‌ها که از فلسفه آموزش و پرورش، روانشناسی، روانشناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، علوم زیستی و بهداشتی اخذ می‌شود، جنبه‌های گوناگونی را در موضوع‌های آموزشی - پرورشی دربرمی‌گیرد. هدف این نوشتار آن است که با توجه به جایگاه معلم در فرایند آموزش و پرورش، در عملی‌سازی نظریه‌های تربیتی، معلم

1. Theory

2. Snelbecker

3. Heuristic

4. Zais

چگونه ایفای نقش می‌کند و اصولاً نسبت معلم و عمل او با نظریه‌های طرح شده در تعلیم و تربیت چیست؟ بر این اساس، مقاله در چند محور شامل ویژگی‌های کار معلم، ماهیت تدریس و نیاز آن به نظریه‌های تربیتی، و سرانجام نقش معلم در ایجاد فاصله بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت تنظیم شده است.

### ویژگی‌های کار معلم

به‌طور کلی، کار معلم تدریس است. گیج<sup>۱</sup>، تدریس را چنین تعریف می‌کند: "هر گونه تأثیر میان فردی که هدف آن تغییر روش‌هایی است که اشخاص دیگر طبق آن رفتار کنند یا رفتار خواهند کرد" (۱۹۶۳، ص ۹۶). او تدریس را فراتر از معنای صرف انتقال اطلاعات دانسته و تغییر در روش‌های رفتاری را که بیشتر در مفهوم تربیت منظور می‌شود، لحاظ کرده است. آیزنر<sup>۲</sup> تدریس را هنری می‌داند که در آن معلمان به وسیله ارزش‌ها و مجموع متنوعی از عقاید و تصمیم‌هایی که دارند، نیازهای شخصی دانش‌آموزان را برطرف می‌کنند (۱۹۷۹، ص ۱۵۳). اندرسون و برنز تدریس را با برشمردن چند ویژگی برای آن تعریف کرده‌اند (۱۹۸۹، ص ۵):

- تدریس، فعالیت یا فرایند است؛ عمل است که رخ می‌دهد، و تا جایی که به یادگیری شاگرد مربوط است می‌تواند مؤثر باشد یا نباشد.
- تدریس فعالیت یا فرایندی میان فردی است بین معلم و شاگرد یا شاگردان رخ می‌دهد. تدریس بیشتر شامل تعامل‌های شفاهی - کلامی و دو سویه است. یعنی معلم و دانش‌آموز هر دو صحبت می‌کنند و بر یکدیگر تأثیرگذار هستند.
- تدریس جهت‌دار است؛ بلوم<sup>۳</sup> می‌گوید: تدریس کلید یادگیری دانش‌آموز است. یعنی آنچه معلم برای دانش‌آموز انجام می‌دهد یادگیری و احساسات آنان را درباره تدریس و نیز درباره خود دانش‌آموزان تعیین می‌کند، نه ویژگی‌هایی که معلم دارد (۱۹۷۲، ص ۸). برخلاف نظر بلوم، به نظر می‌رسد ویژگی‌های معلم، حتی اگر او تلاشی برای ابراز و ارائه آن نداشته باشد، بر دانش‌آموز و فرایند یادگیری وی مؤثر باشد.

---

1. Gage

2. Eisner

3. Bloom

## ابعاد تدریس

کار معلم - تدریس یا تربیت (با استفاده از تعبیر مربی به جای معلم) - دارای ابعاد گوناگونی است که لین هارت<sup>۱</sup> از آن به جنبه‌های ظریف و ریزینانه<sup>۲</sup> عمل تعبیر می‌کند که در شرایط معمولی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (۱۹۹۵، ص ۴۰۶)، اما برای درک ماهیت کار معلم باید آن را مورد توجه و فهم کامل قرارداد. اکنون این ابعاد مورد بررسی قرار می‌گیرند:

۱. نظام‌مندی. تدریس، کلی منسجم و به صورت دسته‌هایی از اجزای مهارت‌های انتقال دانش و موضوع درسی و فنون تربیتی است. از نظر لین هارت شناخت این ماهیت کل گرایانه مستلزم تحلیلی نظام‌دار از تاروپودهای در هم تنیده تدریس است (۱۹۹۵، ص ۴۰۵).

۲. پیچیدگی. آموزش و پرورش همواره در زمینه‌ای پیچیده اتفاق می‌افتد. آنچه باعث این پیچیدگی می‌شود ویژگی‌های متنوع معلمان و دانش‌آموزان، انواع متفاوت ساختارهای سازمانی، و محیط‌های متفاوت سیاسی و اجتماعی است. هر موقعیت آموزشی و پرورشی برآیند این عوامل است، بنابراین پدیده‌ای پیچیده است آیلین هریس. این شرایط کار معلم را نیز پیچیده می‌سازد. هریس<sup>۳</sup> (۱۹۸۵) بر این مسئله تاکید می‌کند.

۳. قابلیت پیش‌بینی ضعیف. پیش‌بینی کامل و دقیق موقعیت و عکس‌العمل‌ها در کار معلم چندان امکان‌پذیر نیست (والکر<sup>۴</sup>، ۱۹۸۵؛ آیزنر<sup>۵</sup>، ۱۹۷۹). حتی اهداف در کار معلم شناور است. اهداف کلی روشن است اما اهداف جزئی را که به موقعیت کلاس هنگام عمل مربوط می‌شود، نمی‌توان به طور ثابت در اختیار گرفت. آیزنر می‌گوید: در تدریس اهداف متغیرند و حتی ممکن است ابهام داشته باشند و برای تمامی دانش‌آموزان نیز همسان نخواهد بود (۱۹۷۹، ص ۱۶۱).

۴. تنوع و فراوانی عمل. در یک جلسه درس، اعمال متعدد و مختلفی از معلم سر می‌زند. بخش اصلی آن در راستای کار او است. با توجه به اینکه در تعریف عمل قصد و نیت

1. Leinhart

2. Microscopic

3. Ilen Harris

4. Walker

5. Eizner

وجود دارد اعمال غیرارادی معلم، یعنی عادت‌های رفتاری چون نحوه راه رفتن، آب نوشیدن، رفتارهای طبیعی مانند سرفه کردن، در حوزه عمل معلم نیست. اما این دسته اعمال نیز به نوبه خود می‌تواند به نحوی در حوزه اعمال معلم قرار گیرد و تأثیرگذار باشد. به طور مثال معلم موقع عطسه یا سرفه چطور خود را کنترل می‌کند. یا اینکه چه نوع عاداتی از او بروز می‌کند. هشیاری معلم در چنین مواردی دارای اهمیت است.

۵. محدودیت زمانی. کثرت و تنوع موقعیت‌ها از یک سو و فوریت عکس‌العمل‌ها از سوی دیگر باعث می‌شود که معلم در موقع عمل در کلاس، فرصت چندانی برای فکر کردن نداشته باشد تا موقعیت‌های مختلف را کنار هم بگذارد و تبعات هر یک را بسنجد. معلم باید فوری اقدام کند. لین هارت این محدودیت را در عمل معلم قابل توجه می‌داند (۱۹۹۵، ص ۴۰۳).

۶. دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی. در حرفه تدریس، برخلاف مشاغل دیگر مثل وکالت یا طبابت تقریباً "تمام تصمیم‌های مهم مبتنی بر اخلاق و ملاحظات اخلاقی است و نه صرفاً فنی". دیوید کار معتقد است که معلم با سؤال‌های عمیق درباره اهداف اخلاقی و اهداف حیات انسان سروکار دارد (۱۹۹۵، ص ۳۲۶). وی با ظرافت به حضور اخلاق در عمل توجه کرده است و تمایز مهمی را میان اعمال تربیتی و اعمال فنی متذکر شده است: «در گستره مسائل عملی، دسته‌ای از آنها فقط به دانش فنی متکی است (مثل نگهداری ماشین) و از ملاحظات اخلاقی مبرا است؛ اما در تعلیم و تربیت هم مسائل فنی و هم مسائل اخلاقی مورد توجه است. (۱۹۹۲، ص ۲۴۵).

۷. نیاز به عقلانیت. معلم باید موقعیت‌های در حال ظهور را در موقع عمل حدس بزند و با توجه به نتایج مورد نظرش که نشأت گرفته از اهداف او است، به آنها پاسخ مناسب بدهد. در واقع، وجود اهداف و مقاصد از یک سو و وجود موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی در کلاس درس از سوی دیگر، معلم را نیازمند عقلانیت می‌کند. آیزنر (۱۹۷۹) می‌گوید: اگر پاسخ‌های معلم خودکار و بازتابی شود، تدریس به مجموعه پاسخ‌های قالبی تبدیل می‌گردد (ص ۱۵۴).

واقعیت آن است که اگر پاسخ‌های معلم بر اساس موقعیت‌ها تنظیم نشود کارآیی و



اثری نخواهد داشت؛ اما حاصل تعقل در کار، انعطاف در عمل و اهداف است. مک کلاند<sup>۱</sup> معتقد است چنین امری می‌تواند آزادی معلم در نحوه عمل تربیتی نیز باشد (۱۹۸۹، ص ۶۱).

وجود مجموعه ویژگی‌های ذکر شده نشان‌دهنده گستردگی، پیچیدگی و ظرافت در کار معلم است و همین امر نیز تعمق و تأمل در نقش و ماهیت کار معلم را می‌طلبد.

#### ماهیت تدریس و ارتباط آن با نظریه‌های تربیتی

وجود ویژگی‌های ظریف در کار معلم نیازمند دقت و هوشمندی بسیار است و موجب می‌شود در تبیین ماهیت تدریس (و اصولاً کار معلم)، توافق آراء حاصل نشود. درباره اینکه ماهیت تدریس چیست، دو رویکرد عمده وجود دارد: رویکرد نخست به ماهیت علمی تدریس معتقد است. یعنی اینکه تدریس کار معلم است و پایه آن بر آموزش مباحث و نظریه‌های علمی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، روانشناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری، و حتی دوره‌های کارورزی نهاده می‌شود. این رویکرد، وجه غالب و مورد قبول بیشتر صاحب‌نظران است. رویکرد دوم، گرایشی است که به سبب قابلیت‌هایی که در فرایند تدریس و کار معلم مورد نیاز است آن را نه واجد خصیصه‌های علمی، بلکه واجد خصیصه‌های هنری می‌شمرد. بیان ویلیام جیمز<sup>۲</sup> مبنی بر اینکه روانشناسی، علم و تدریس، هنر است و علوم هرگز هنرها را مستقیماً تولید نمی‌کند؛ بلکه ذهنی آگاه و خبره باید آن را بکارگیرد (هریس، ۱۹۸۵، ص ۳۷)، به این رویکرد نزدیک است. آیزنر، از صاحب‌نظران شاخصی است که چنین اعتقادی دارد. وی می‌گوید: هرچند بسیاری از افراد تلاش می‌کنند تا علم تدریس ایجاد کنند اما در واقع تدریس هنر است (ص ۱۵۳). دلایلی که وی در اثبات مدعایش می‌آورد، اشاره به بعضی از موارد کار معلم است که پیش‌تر به آن اشاره شد. اما علاوه بر آن، آیزنر معتقد است که تدریس می‌تواند تجربه‌ای زیباشناسانه برای معلم و دانش‌آموز باشد. تدریس مستلزم اعمال و اجرای هنرمندانه مقررات و قوانین از قبل تعیین شده در حین فعالیت است (۱۹۷۹، ص ۱۵۵).

حال سؤال این است که جایگاه هریک از این دو مقوله کجاست؟ آیا عمل معلم، اعم از تدریس یا تربیت.. چگونه و تا چه حد با مقوله هنر و ابتکارهای شخصی معلم، و تا چه حد و چگونه با نظریه‌های تربیتی - علم - سروکار دارد؟ آیا چنانچه معلم در عمل نیازمند و یا بهره‌مند از تجربه‌ای هنری و زیباشناختی باشد، عمل معلم از نظریه‌های تربیتی بی‌نیاز می‌شود؟ و نکته نهایی اینکه تکلیف معلم، کار و تربیت او با موضوع رابطه و ایجاد رابطه میان نظریه و عمل چیست؟ بدیهی است براساس رویکرد نخست، پذیرش نظریه‌ها به عنوان راهنمای عمل معلم، کار دشواری نیست و آنچه باید انجام شود تبیین نحوه این ارتباط است. اما بنابر رویکرد دوم، چنانچه تدریس، تجربه‌ای هنری باشد در این صورت آیا بی‌نیاز از نظریه خواهد بود؟

آیزنر که بر "هنر بودن تدریس" تاکید دارد، خود این سؤال را مطرح می‌کند که آیا نظریه در تدریس نقشی دارد؟ پاسخ وی مثبت است. آیزنر ابتدا توضیح می‌دهد که نظریه‌ها را به عنوان چارچوب‌های توجیه‌آمیز می‌شناسد. وی دو کارکرد مهم برای نظریه نام می‌برد: نخست اینکه نظریه‌ها ابزار تشخیص جنبه‌هایی از واقعیت هستند و دوم اینکه کمک می‌کنند تا جهان را به کمک طبقه‌بندی، در حوزه توجه خود در آوریم و به این شکل تعمیم‌هایی برای معلم فراهم می‌آید تا آنها را در لحظات تفکر خویش مورد ملاحظه قرار دهد. این لحظات در واقع لحظات برنامه‌ریزی برای عمل تدریس است و مرحله پیشین فعالیت تدریس<sup>۲</sup> نامیده می‌شود. براین اساس، از نظر آیزنر معلمان با نظریه کار می‌کنند و آگاهانه یا ناآگاهانه از آن استفاده می‌کنند. مجموعه آراء و عقاید ضمنی راجع به موضوع‌های مختلف مانند ماهیت هوش بشر، عوامل برانگیختن دانش‌آموزان، و عوامل مؤثر بر شرایط یادگیری می‌تواند بر عملکرد معلم در کلاس درس تأثیر بگذارد. نظریه حتی می‌تواند تعیین کند که معلم در کلاس درس به چه چیز توجه کند. مفاهیم برجسته نظریه‌ها، فکر و ادراک انسان را هدایت می‌کنند. بنابراین، نظریه به ناچار تدریس را هدایت می‌کند (۱۹۷۹، ص ۱۵۶).

بدین ترتیب، در جریان تدریس، نظریه به کمک بهره‌وری از قابلیت‌ها به کاربرد می‌رسد که آیزنر از آنها به هنر تعبیر می‌کند. این قابلیت‌ها یا هنرها عبارتند از:

- تشخیص تفاوت های میان نظریه‌های واقعی و بیان صرفاً نظری؛
- اصلاح نظریه در جریان کاربرد به کمک توجه به تفاوت ها و اختلاف ها؛
- توجه به جنبه‌هایی که نظریه آنها را مورد توجه قرار نداده است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، هنر معلم همان است که ضعف نظریه‌ها را تشخیص دهد آن را با موقعیت سازگار، و فقدان های آن را جبران کند. اما نکته چهارمی نیز هست و آن این که معلم، موقعیت شناس نیز باشد و تشخیص دهد که موقعیتی که با آن مواجه است واجد کدامیک از ویژگی هاست و کدام نظریه برای چنین موقعیتی مناسب است. بدین ترتیب، معلم با آگاهی از نظریه‌ها و به کمک هنر معلمی و نیز مفروضات قبلی نظریه‌های تربیتی را به منصفه ظهور رساند.

آیلین هریس نیز معتقد است که نظریه‌ها علاوه بر ایفای نقش در شناخت واقعیت‌ها، چهارچوب‌هایی برای فهم کاربرد تربیتی و نیز تفکر و تکمیل نوآوری های آن ارائه می‌دهند. وی در این کارکردها، معلم و دیگر کارگزاران تربیتی مانند برنامه‌ریزان را از یکدیگر جدا نمی‌کند و معتقد است که «نظریه‌ها برای تفکر درباره اقدام مناسب»<sup>۱</sup> مورد استفاده کارگزاران قرار گرفته و در مرحله برنامه‌ریزی از آنها برای تفکر درباره اقدام مناسب استفاده می‌شود. با توجه به این، نظریه در حین فعالیت عملی مانند تدریس نیز نقش دارد (۱۹۸۵، ص ۲۹). روشن است که چنین نقشی به کاربردهای صریح تر نظریه برای عمل بر می‌گردد؛ هریس این نظریه‌ها را با عنوان نظریه‌های کاربردی<sup>۲</sup> دسته بندی کرده است. با وجود اینکه وی بحثی درباره هنر بودن تدریس ندارد، اما دسته‌ای از نظریه‌های تربیتی را نتیجه عمل موفقیت‌آمیز مربیان ماهر می‌داند که تحلیلگران و مربیان ممکن است کاربرد تخصصی را به اصول کلی عمل، تبدیل و رمزگردانی کنند. هریس این نوع نظریه‌ها را نظریه‌های عملی<sup>۳</sup> می‌نامد (ص ۳۷).

از جمله صاحب‌نظرانی است که به موضوع ماهیت عمل حرفه‌ای معلم و رابطه آن با نظریه‌های تربیتی و نیز بحث در باب رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت پرداخته است، وی موضوع را به صورتی ژرف تحلیل کرده و معتقد است که رابطه حرفه و فهم

حرفه‌ای<sup>۱</sup> معلم، رابطه نظریه و عمل نیست. به نظر او حرفه و فهم حرفه‌ای معلم، مربوط به حوزه حکمت عملی<sup>۲</sup> است و ماهیت نظری و وابسته به اندیشه ندارد؛ و کسانی که خواسته‌اند فهم حرفه‌ای معلم را به نحو علمی تبیین کنند، و آن را در قالب علم اخلاقی یا عملی ارائه دهند توفیقی نیافته بلکه بر ابهام آن نیز افزوده‌اند. زیرا بنا به نظر وی، علم مبتنی بر مشاهده و آزمایش است در حالی که حکمت عملی که ارسطو آن را مطرح کرده است با چنین معیارهایی سازگاری ندارد و با آن مغایر است (۱۹۹۵، ص ۳۲۴). از نظر دیوید کار، مباحث نظری در تعلیم و تربیت، با اخلاق و داوری‌ها و ارزیابی‌های اخلاقی رابطه تنگاتنگ دارد؛ بنابراین با آن بیشتر تناسب دارد تا با مقوله آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان (۱۹۹۲، ص ۲۱۴). از این رو رویکردهایی که دانش حرفه‌ای را با نظریه‌های دانشگاهی هم ردیف می‌شمارند در اشتباه هستند.

نکته دومی که دیوید کار با استفاده از آرای ارسطو مطرح کرده است، تفکیک انواع استدلال است. استدلال دو نوع است: استدلال مربوط به شرح و توصیف جهان (آنچه هست)، و استدلال مربوط به تغییر جهان، مبتنی بر آنچه مورد تمایل است (آنچه باید باشد). استدلال نوع دوم که ناشی از شرایط عینی و ابراز تمایل به نتایج دستوری است، استدلال عملی<sup>۳</sup> است که خود تقسیم بندیهای فرعی دارد و می‌توان آن را به استدلال<sup>۴</sup> فنی و استدلال اخلاقی<sup>۵</sup> تقسیم کرد. استدلال اخلاقی در باره ارزشهاست<sup>۶</sup> و استدلال فنی گرفته شده از ارزشهاست که با تأمل در رابطه میان عوامل و ابزارها حاصل می‌شود (ص ۳۱۹). هر دو این استدلال‌ها به حوزه عقل عملی مربوط است. اما تعلیم و تربیت در حوزه استدلال اخلاقی است متنها در باور رایج، تعلیم و تربیت را دانش عملی از نوع استدلال فنی می‌شناسند و به همین سبب همواره تعلیم و تربیت با خطر فن‌گرایی مواجه است (دیوید کار، ۱۹۹۲، ص ۲۴). روشن است که ماشین را به هر صورت می‌توان تعمیر کرد (استدلال فنی)، اما انضباط در کلاس را نمی‌توان از هر راهی اجرا کرد (استدلال اخلاقی).

1. Occupational understanding

2. Phrenesis

3. Practical reasoning

4. Technical reasoning

5. Moral reasoning

6. Reasoning about values

تمایز دیگر، میان استنتاج عملی<sup>۱</sup> و استدلال عملی است که به نظر "کار" به رابطه «است» و «باید» مربوط می‌شود. او در مورد استنتاج عملی می‌گوید: هرگاه "الف" ابزار نیل به "ب" و "ب" مورد تقاضا باشد و مانعی وجود نداشته نباشد، «باید» تولید می‌شود مبنی بر اینکه برای تحقق "ب"، "الف" باید انجام شود. اما استدلال عملی، استدلال اخلاقی در میدان عمل است. ممکن است شقوق مختلفی از هدف‌های متعارض و مقتضیات وجود داشته باشد و لازم باشد از میان آنها انتخاب کنیم. این انتخاب از میان راه‌حل‌های بدیل مربوط به عمل<sup>۲</sup> است طوری که در انتخاب، آزادی هست و امکان تشخیص تعارض‌ها هم وجود دارد (کار، ۱۹۹۵، ص ۳۲۱). تدریس در حوزه استدلال اخلاقی است زیرا معلم در میدان عمل و در مواجهه با موقعیت‌های مختلف با توجه به هدفمندی کارش دست به انتخاب می‌زند. قابل ملاحظه است که، هرچند دیوید کار فعالیت معلم را هنر معرفی نمی‌کند اما آن را به حکمت عملی و استدلال اخلاقی ربط می‌دهد که تا حدی با تعبیر هنر بودن تدریس نزدیک است.

اما دیویدکار نیز با آن که حرفه معلمی را در حوزه حکمت عملی تعریف می‌کند، معلم را بی‌نیاز از نظریه نمی‌داند. دیویدکار به طور صریح می‌گوید که هیچ عمل تربیتی را از نظریه، گریزی نیست و برای رفع کشاکش‌ها معلم به اصولی نیاز دارد (۱۹۹۵، ص ۳۱۳). البته قابل تردید است که هر معلمی به سوال‌های ارزشی بیانده‌شده، اما مطمئناً با تکیه بر دسته‌ای از ارزش‌ها تدریس می‌کند که حاصل باورهای مثبت و منفی خود او یا دیدگاه‌های مقام مافوق او است. معلم به این مباحث نیاز دارد و اگر خود به این مباحث نپردازد بدین معنی نیست که نسبت به آنها بی‌تفاوت است، بلکه به نظر دیویدکار در چنین شرایطی او خود را آلت دست دیگران کرده است (۱۹۹۲، ص ۲۵۰). وی با آنکه قلب فهم حرفه‌ای را مقوله‌ای اخلاقی و ارزش‌یابانه می‌داند، اما معتقد است فهم نظری به آن شکل می‌دهد. بدین معنی که شناخت و کسب معرفت نسبت به شرایط و مقتضیات حرفه معلم، مبنای نحوه روبه‌رو شدن او با مسائل و داوری‌های اخلاقی می‌شود.

بدین ترتیب، رابطه نظریه و عمل تربیتی مبتنی بر دیدگاه دیویدکار رابطه‌ای با واسطه است. عمل تربیتی، عمل حرفه‌ای معلم و نتیجه فهم حرفه‌ای او است؛ این فهم، مبنای

اخلاقی دارد و به حکمت عملی مربوط است؛ اما نظریه‌ها که در حوزه حکمت نظری قرار می‌گیرند در شکل‌دهی این مبنای اخلاقی نقش اساسی دارند. نظریه تا اینجا را شامل می‌شود؛ یعنی پس از شکل‌دهی دیدگاهها، آنچه به عنوان عمل حرفه‌ای معلم رخ می‌دهد دیگر سروکار مستقیمی با نظریه ندارد. اما چون عمل تربیتی برابند مجموعه عوامل و شرایط است که نظریه به تنهایی تعیین کننده آن نیست به خصوص برای ایجاد رابطه اصولی میان مجموعه شرایط و اجزای عمل، حکمت عملی در راستای حکمت نظری به کار گرفته می‌شود.

بر این اساس، دیوید کار اصولاً "صورت مسئله را صحیح نمی‌داند و قبول ندارد که موضوع رابطه میان نظریه و عمل، با موضوع معلم و کار حرفه‌ای او قابل جمع باشد و این دو مقوله را مستقل از یکدیگر می‌شناسد. وی چنین موضعی را مقابل دیدگاه کسانی اتخاذ می‌کند که تربیت معلم موفق را مساوی با آموزش نظریه‌ها به دانشجو - معلمان و فهم حرفه‌ای را مساری با فهم نظری می‌دانند. اما دیدگاه وی آن است که با آشنایی هر چند کامل معلمان با نظریه‌ها نیز عمل مطلوب حرفه‌ای ایشان تضمین نخواهد شد. دانشجو - معلمان باید با نظریه‌ها آشنا شوند تا شناخت حاصل، موجب شکل‌دهی دیدگاه‌های اخلاقی ایشان و نیز درک کارکرد اخلاق در تعلیم و تربیت شود. حاصل این امر، نگرش و بستری است که می‌توان آن را فهم حرفه‌ای معلم دانست و عامل جهت - دهی به مهارت‌های حرفه‌ای معلم می‌شود.

کلارک<sup>۱</sup> نیز نقش نظریه را ایجاد دیدگاه برای معلم می‌داند که چنانچه تحلیل‌هایی از موضوع‌های مختلف مانند هوش، بازی، و مانند آن به عنوان عناصر تشکیل دهنده چنین دیدگاهی پذیرفته شود، پیامدها<sup>۲</sup> در باره چگونگی عمل خواهد داشت (۱۹۸۹، ص ۳۹).

این توضیحات، دو نکته را در بردارد: نخست آنکه عمل معلم، نیازمند نظریه است حتی اگر واجد خصیصه هنری یا دارای ماهیتی در حوزه حکمت عملی باشد. سپس چگونگی تبیین این رابطه و نسبت میان نظریه‌های تربیتی و عمل معلم است. نظریه، در عمل معلم نقش و اهمیت دارد اما به تنهایی عمل معلم را نمی‌سازد. با این

حال، اگر نظریه‌ها در اختیار نباشند عمل حکم ظرفی خالی را می‌یابد. نظریه، محتوای عمل است. البته مانند ظرف و مظروف کاملاً "گویا نیست زیرا حتی اگر ظرفی بدون محتوا بماند خود وجود خارجی دارد. ظرف و مظروف هویت مستقل دارند، اما عمل و نظریه هرچند به‌طور مجزا مورد بحث قرار می‌گیرند، در واقع، عمل بدون محتوا نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد و این دو در دنیای خارج قابل تفکیک نیستند. یعنی هرچند نظریه‌هایی وجود دارند که هنوز عملی نشده‌اند اما در هر عملی در واقع ردپایی از نظریه یا نظریه‌هایی وجود دارد که آن عمل، تحقق آنها در جهان خارج است. از این رو، در مرحله عمل آنچه وجود دارد وحدت نظریه و عمل است و عمل بدون نظریه وجود ندارد. نظریه صورت عمل است و ماده عمل بدون هرگونه صورتی امکان وجود نمی‌یابد.

حال این سؤال باقی می‌ماند که آیا نقش معلم با معضل شکاف بین نظریه و عمل نیز ارتباطی می‌یابد؟

### معلم و مشکل شکاف بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت

شکاف بین نظریه و عمل، به هنگام حرکت از حوزه نظریه و نزدیک شدن به حوزه عمل است که آشکار می‌شود و هر قدر نزدیکی به حوزه عمل بیشتر شود وجود چنین فاصله‌ای نیز بیشتر احساس می‌شود. بنابراین معلمان و مسئولان اجرایی آموزش و پرورش بیش از مسئولان سطوح تصمیم‌گیرنده چنین امری را در می‌یابند. اما زمانی که دانش‌آموزان از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند و از عهده وظایف شهروندی یا شغلی و یا حتی انسانی خویش به درستی بر نمی‌آیند، موضوع به طور گسترده طرح می‌شود که چرا میان اهداف و آرمان‌های آموزش و پرورش و محصولات آن چنین فاصله‌ای وجود دارد.

معلمان که با موقعیت‌های مختلف آموزشی و پرورشی و دانش‌آموزان مواجه هستند، بیش از همه وجود این فاصله را در می‌یابند. زیرا آموخته‌های آنها نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای ایشان در کلاس و در مقابل دانش‌آموزان باشد. بنابراین زمانی که از معلمان درباره ارزش آموخته‌های قبل از آغاز به کارشان سؤال می‌شود، معمولاً آن را

منفی ارزیابی می‌کنند (ویدین<sup>۱</sup> و گریمنت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵، ص ۷)؛ و حتی سؤال بیشتر دانشجویان در کلاس‌های دروس تربیتی همین است که این درس‌ها به چه کاری می‌آید زیرا این مباحث و حتی رهنمودها بسیار دور از واقعیت است (زایس<sup>۳</sup>، ۱۹۷۹، ص ۷۴؛ کار، ۱۹۹۲، ص ۲۴۷).

در تحلیل نسبت و نقش معلم در این میان، باید توجه داشت که چنین معضلی ریشه‌هایی عمیق در تحولات معرفت‌شناختی و فرهنگی دوران معاصر دارد و کارکرد معلم به تنهایی عامل ظهور چنین فاصله‌ای نیست. اما معلم کسی است که در نهایت به آرا و نظریه‌های تربیتی عمل می‌کند. بنابراین، هرچند نقش معلم به گونه‌ای نیست که بتواند سطوح اساسی تر و زیربنایی تر را در ایجاد اساس معضل شکاف بین نظریه و عمل تحت تأثیر قرار دهد اما به سهم خود در این باره موثر است. حتی شاید آنچه بتوان آن را سهم و نقش معلم در ظهور چنین شکافی دانست خود، معلول اشکالات زیربنایی تر است. چون بحث در باره این عوامل زیربنایی در اینجا مورد نظر نیست، صرفاً به توضیح کوتاهی در این باره بسنده می‌شود. توضیح آنکه تغییر در شرایط اقتصادی - اجتماعی و سیاسی در جهان معاصر، منجر به تغییر نگرش نسبت به تعلیم و تربیت و تغییر انتظارات از آن شده به گونه‌ای که معنی، مفهوم، و وظایف تعلیم و تربیت را دچار تحول ماهوی کرده است (ویلفرد کار<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰). از سوی دیگر، مبانی معرفت‌شناسی جدید حاکم بر علوم تجربی علم تعلیم و تربیت را دچار انفعال، تشتت، و چندگانگی کرده است (والکر، ۱۹۸۵). نظریه‌های تربیتی محصول چنین شرایطی هستند و بنابراین در تحقق عملی با مشکل مواجه می‌شوند. چنین شرایطی شکاف بین نظریه و عمل تربیتی را به وجود می‌آورد و رفع آن، تحول عمیقی را در معرفت‌شناسی و ساختار علم تعلیم و تربیت می‌طلبد. سهم معلمان را در ظهور این شکاف می‌توان در موارد زیر توضیح داد:

۱. نگرش و شناخت معلم از جایگاه نظریه‌های تربیتی و آموزشی که با آنها آشنا می‌شود، واقع‌بینانه نیست. به خصوص در کلاس، دروسی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول آموزش و پرورش، و تاریخ آموزش و پرورش اغلب این سؤال مطرح

1. Wideen

2. Grimment

3. Zais

4. Wilfred Carr



می‌شود که نقش این دروس در حرفه معلم و رفع نیازهای حرفه‌ای او چیست. دانشجویان نسبت به اهمیت نگرش اصولی به مسائل تعلیم و تربیت و داشتن تصویر کلی از موضوع و اهمیت نظریه‌های کلان تعلیم و تربیت در این باره واقف نیستند و انتظار دارند دروس تربیتی فقط دستورالعمل‌های دقیق انجام کار و یا راه حل مشکلات را ارائه دهد و ارتباط بین کار روزمره و مباحث درسی کاملاً "مستقیم و آشکار باشد.

۲. دانشجو - معلمان و معلمان با نظریه‌ها آشنا می‌شوند اما نسبت به آنها تعلق خاطر ندارند و در واقع برای آنکه دانش تربیتی خود را به کار گیرند و عملی سازند مهیا نمی‌شوند. به عبارت دیگر، جنبه عاطفی در آموزش نظریه‌ها به دانشجویان به قدر کافی مورد توجه قرار نمی‌گیرد و نظریه‌ها جاذبه‌ای برای آنها ندارند. در چنین شرایطی، آنها با نظریه‌های تربیتی رسمی آشنا می‌شوند اما براساس آموخته‌های غیررسمی خود عمل می‌کنند.

۳. آشنایی با نظریه‌ها مهم است اما به موازات آن، درک موقعیت‌ها و شناخت این امر که هر نظریه در کدام موقعیت باید مورد استفاده قرار گیرد نیز به همان اندازه اهمیت دارد. یکی از مشکلات آن است که معلمان با وجود آشنایی با نظریه‌ها نمی‌توانند موقعیت‌های مربوط به آن را بشناسند و دریابند به‌طور مثال موقعیت "الف" از مصادیق اجرای نظریه "ب" است. ضعف دیگری که به همین جنبه یعنی عدم شناخت و درک موقعیت‌ها برمی‌گردد آن است که معلمان بدون در نظر داشتن موقعیت و شرایط عینی دست به عمل می‌زنند. لین هارت می‌گوید: معلمان به این دلیل معمولاً "در نیل به آرمان هایشان به خصوص آرمان‌های فکری - فلسفی ناکام می‌شوند (۱۹۹۵، ص ۴۵). چنین ضعف‌هایی ناشی از آن است که بنیة علمی آنها بیش از بنیه مهارتی ایشان در آموزش مورد توجه قرار می‌گیرد.

وجود چنین شرایطی می‌تواند منجر به این امر شود که معلم نقش خود را به عنوان واسطه پایانی سیر حرکت از نظریه تا عمل به درستی اجرا نکند و عامل بخشی از ناکامی‌ها در این باره شود. بدیهی است برای رفع یا جلوگیری از بروز چنین مشکلاتی لازم است تا معلمان به گونه‌ای مناسب‌تر تربیت و آماده شوند. مشکلاتی که در اینجا مطرح شد عمدتاً "به نحوه آموزش و پرورش معلمان مربوط می‌شود و نمی‌توان علت آن را ضعف شخصیتی یا مهارتی بعضی از آنها دانست؛ زیرا حتی اگر بتوان چنین مبنایی را

برای آن تصور کرد، نقش تربیت معلم تلاش برای رفع چنین ضعف‌هایی در دانشجو - معلمان است.

### نتیجه

نظریه‌های تربیتی کارکردهای گوناگونی دارند. در این میان، کارکرد راهنمایی برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا مبنای تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و نیز عمل معلم در کلاس قرار می‌گیرد. یافتن نسبت بین نظریه و عمل معلم که دارای ظرافت‌ها و پیچیدگی‌هایی است نشان می‌دهد که عمل معلم و تأکیداً تدریس، که همواره واجد خصیصه‌های علمی شناخته شده، حتی چنانچه تجربه‌ای هنری نیز تلقی شود به نظریه‌های تربیتی نیازمند است. زیرا عمل معلم محتوای خود را از نظریه‌های تربیتی می‌گیرد؛ اما چون ویژگی‌های عمل آن را پیچیده می‌سازد نحوه اتصال با نظریه تربیتی چندان ساده و روشن نیست. نظریه‌های تربیتی به طور مستقیم و بی‌واسطه تولید کننده عمل معلم نیستند، بلکه فهم حرفه‌ای وی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و این فهم حرفه‌ای است که مبنای عمل حرفه‌ای معلم است. بنابراین نظریه، بستری است برای تکوین فهم معلم نسبت به کار و حرفه او که هدف و سیر مهارت‌های حرفه‌ای او را نیز تعیین می‌کند. با توجه به نقش نظریه در شکل‌دهی عمل، آنگاه که میان نظریه‌ها و عمل معلم با محصولات فرایند تعلیم و تربیت، فاصله یا شکاف ایجاد می‌شود معلم نیز در این باره مؤثر است زیرا معلمان نسبت به ضرورت آشنایی با نظریه‌ها توجه نمی‌شوند. معلمان علی‌رغم آموختن نظریه‌ها در طول دوره آموزشی، در خلال دروس مختلف نسبت به آنها تعلق خاطر نمی‌یابند و به سبب فقدان کارورزی اصولی و کافی، در شناسایی موقعیت‌های به‌کارگیری نظریه‌های مختلف توفیق کافی ندارند. بدین ترتیب، برای آنکه معلم نقش خود را به طور اصولی و کامل ایفا کند، لازم است تا موضوع تربیت معلم از طرف مسئولان و متخصصان تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد.

مآخذ

- Bloom, Benjamin S. (1972). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Carr, David (1992). "Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory". *Oxford Review of Education*, Vol. 18, No. 3, PP. 241-251.
- Carr, David (1995). "Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory - Practice Problem?". *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 29, No. 3, PP. 311 - 331.
- Carr, Wilfred (1990). "Educational theory and Its Relation to Educational Practice", in Entwistle, Neel. *Handbook of Educational Ideas and Practice*. London: Routledge.
- Clark, Charles (1989). "Why Teachers Need Philosophy?" *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 23, No. 2.
- Eisner, Elliot W. (1979). *The Educational Imagination*. U.S.A.: McMillan Publisher Co. Inc.
- Gage, Nathaniel Lees (1963). *Hand Book of Research on Teaching*. Rand McNally. Chicago.
- Harris, Ilene B. (1985). "An Explanation of the Role of Theories" *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 1, No. 1, PP. 27-55
- Leinhart, Gaea [et al] (1995). "Commentary Integrating Professional: The Theory of Practice and the Practice of Theory". *Learning and Instruction*. Vol. 5, PP. 401-408.
- McClelland, V. Alan; Varma, Red P. (1989). *Advances in Teacher Education*. Great Britain: Routledge.
- Simpson, J. A.; Weiner, E. S. (1989). *The Oxford English Dictionary*. S.V
- Snelbecker, Glen E. (1974). "An Introduction to Theory and Construction". in *Learning Theory, Instructional Theory and Psychoeducational design*. New York: McGraw-Hill Company.
- Walker, J. c. (1985). "The Philosopher's Touchstone, Towards Pragmatic Unity in Educational Studies" *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 19, No. 2, PP. 181 - 198.
- Wideen, Marvin F.; Grimment, Peter P. (1995). *Changing Times in Teacher Education, Restructring or Reconceptualization?*. Great Britain: Falmer Press.
- Zais, Roberts (1976). *Curriculum Principles and Foundations*. New York: Y. Crowell Company LTD Thomas.

## شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

### ■ شهین ایروانی

دانشجوی دکتری تعلیم و تربیت دانشگاه تربیت مدرس □ □

### ■ خسرو باقری

استادیار دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران □ □

### چکیده

شکاف میان نظریه و عمل از مشکلات علم تعلیم و تربیت در دوران معاصر است که در متون تربیتی گذشته گزارش نشده است. مشکل مطرح در آن متون مربوط به عمل نکردن صاحب دانش به دانسته‌های خود بوده است، نه اینکه نظریه یا رهنمود تربیتی قابلیت اجرایی نداشته باشد. شکاف میان نظریه‌ها و عمل انواع مختلفی دارد. اما بررسی ماهیت آن از جمله موارد زیربنایی در بررسی تمام انواع آن است.

به‌طور کلی در بررسی عوامل زیربنایی ظهور شکاف باید به تغییر انتظارات جوامع معاصر از آموزش و پرورش اشاره کرد؛ بدین معناکه پاسخ به انتظار جامعه با گرایش عمل‌گرایی از آموزش و پرورش، مبنی بر تربیت نیروی انسانی و متخصص برای بازار کار و سازماندهی و مدیریت امور، باعث می‌شود تا مفهوم تعلیم و تربیت تغییر بنیادی یابد و یافته‌های رشته‌هایی نظیر فلسفه، روانشناسی و جامعه‌شناسی برای تحقق هدف تعیین شده وارد تعلیم و تربیت گردد و اتکا به این یافته‌ها برای نظریه‌پردازی در تعلیم و تربیت منجر به ظهور شکاف میان نظریه‌های تربیتی و عمل تربیت شود، زیرا ماهیت این رشته‌ها نظری است و با تعلیم و تربیت و مسائل آن بیگانه‌اند. همچنین به دلیل جدایی و عدم اتصال این رشته‌ها با یکدیگر و با تعلیم و تربیت، تشننت در این حیطه حاکم می‌گردد. فلسفه عمل‌گرایی ماده‌گرا در توضیح علل تشننت به حاکمیت معرفت‌شناسی بنیادگرا، مفهوم‌گرایی و اعتقاد به



کاهش یا خنثی‌سازی تأثیر عمل گردند. در نتیجه علی‌رغم عمل به نظریه، محصول به‌دست آمده با محتوای نظریه سازگاری نخواهد داشت. این روند به شکل رابطه زیر قابل ترسیم است:

(نظریه + عوامل دیگر) ← (عمل) + عوامل دیگر ← محصول

اینکه دلیل ظهور این شکاف و فاصله میان نظریه و عمل تربیتی چیست و چه ماهیتی دارد، در این مقاله بررسی و تحلیل می‌گردد. اما پیش از ورود به بحث اصلی، جای تأمل دارد که هرگاه آثار تربیتی گذشته مورد بررسی قرار می‌گیرد، روشن می‌شود که چنین معضلی در گذشته به این شکل در تعلیم و تربیت مطرح نبوده و می‌توان آن را مختص دوران معاصر دانست؛ زیرا آنچه در گذشته تحت عنوان «جدایی علم و عمل» مطرح و تقبیح می‌شده، این بوده که عالم و دارنده دانش، علم خویش را به کار نگیرد یا برخلاف علم خویش عمل کند. چنین موضوعی البته با اینکه نظریه یا به مفهوم عام آن، علم، قابلیت عملی شدن نداشته باشد، یکسان نیست. سقراط دانایی را با فضیلت یکسان می‌شمرد و این حکم بر این فرض استوار است که هرکس دانا به امری گردد، عامل به آن نیز می‌شود [۱]. اما شاگرد وی افلاطون علاوه بر دانایی (حضور قوه عاقله)، تبعیت قوای دیگر (قوه شهویه و قوه غضبیه) را نیز در این امر مؤثر دانست [۱] و این خود پاسخی به این سؤال است که چرا عده‌ای با وجود علم به یک موضوع، خلاف آن عمل می‌کنند.

درواقع شکاف میان علم و عمل از انواع شکاف میان نظریه و عمل است؛ ولی گستردگی موضوع بیش از اینهاست و بسته به علت ایجاد شکاف میان نظریه و عمل تربیتی، می‌توان انواعی برای آن برشمرد:

۱. شکاف میان نظریه و عمل که به اشکال در محتوای نظریه برمی‌گردد و آن اینکه اگر نظریه با واقعیت همخوان نباشد، نمی‌تواند با «عمل» که یک مقوله واقعی است، پیوند ایجابی داشته باشد. به زبان ساده‌تر وقتی نظریه صحیح نیست، عملی نخواهد شد.

۲. شکاف میان نظریه و عمل که به اشکال در ساختار نظریه برمی‌گردد و آن اینکه نظریه به گونه‌ای مثلاً ساده و قابل فهم ارائه نمی‌شود که برای عمل کردن انتخاب شود؛ یعنی مورد تمایل یا اراده شخص عمل‌کننده قرار نمی‌گیرد و در نتیجه برای عمل‌گزینش نمی‌شود.

۳. شکاف میان نظریه و عمل که به نوع انتظار از نظریه برمی‌گردد و آن اینکه انتظار رود نظریه عیناً در عمل تحقق یابد و در حکم یک دستورالعمل باشد. چنین انتظاری با توجه به نحوه رابطه میان نظریه و عمل تربیتی، واقع‌بینانه نیست.

ملاحظه می‌شود که شکاف میان نظریه و عمل تربیتی پدیده ساده‌ای نیست، بلکه انواع مختلفی دارد. اما صاحب‌نظرانی که به این موضوع پرداخته‌اند، تمایز چندانی میان انواع شکاف قائل نشده‌اند، بلکه به‌طور کلی، نفس موضوع مورد توجه ایشان قرار گرفته و هریک به طریقی آن را بررسی کرده‌اند. در این میان دو نوع بررسی قابل تشخیص است: نخست بررسی ماهیت این شکاف و علت ظهور آن از نظر تحولاتی که در عرصه تعلیم و تربیت به‌وجود آمده و دوم بررسی نقش نظریه در بروز این شکاف که

حقیقت ضروری اشاره دارد و معتقد است رفع این اشکال نیازمند معرفت‌شناسی جدیدی است که از آن به نسبت‌گرایی معتدل تعبیر می‌کند که حاصل آن نظریه‌های سنگ بنا و یافتن حوزه مشترک و سنجش موارد اختلاف بر اساس این حوزه مشترک است.

کلید واژه‌ها: نظریه، عمل، نظریه تربیتی، عمل تربیتی، فلسفه تعلیم و تربیت، شکاف نظریه - عمل.

### ۱. مقدمه

آنچه موجب توجه کردن به موضوع رابطه نظریه و عمل تربیتی شده، همانا شکافی است که به انحاء مختلف میان نظریه و عمل تربیتی به‌وجود آمده است. این شکاف به طرق مختلف قابل مشاهده و تشخیص است. بهترین و بارزترین جلوه این فاصله، در اظهارنظرها و عکس‌العملهای دانشجو - معلمان و معلمان نمودار است. سؤالی که اغلب استادان در کلاسهای درس با آن مواجهند و از سوی دانشجو - معلمان مطرح می‌شود آن است که «این درس چه فایده‌ای دارد». چنین ابهامی و حتی فراتر از آن تردید و سرخورده‌گی دانشجو - معلمان و معلمان عارضه‌ای عمومی است و منحصر به جامعه معینی نیست. زایس<sup>۱</sup> (۱۹۷۶) در کتاب خود به این مطلب اشاره دارد [۱۰] و دیوید کار<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) از معلمانی سخن می‌گوید که احساس می‌کنند فریب خورده‌اند و آنچه از مباحث نظری آموخته‌اند، راه حلی برای کارشان محسوب نمی‌شود و امیدواری استادان و مربیان ایشان در دانشگاه بی‌مبنا و بی‌علت بوده است [۳]. زمانی که از معلمان درباره ارزش آموخته‌هایشان در دوره تربیت معلم سؤال می‌شود، نود درصد ایشان آن را منفی ارزیابی می‌کنند [۹]؛ درحالی که معمولاً چنین احساسی برای مثال، در دانشجویان طب، مهندسی یا ریاضی ایجاد نمی‌شود و آنها می‌دانند که حاصل مطالعه هر درس چیست و نقش آن در فراگیری مهارت یا کسب تخصص مربوط برای ایشان روشن است. اما همان‌طور که دیویدکار (۱۹۹۵) می‌گوید در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها از اشتغالات روزانه تدریس و زندگی دور است، لذا دانشجویان دائم برای درک ارتباط آنها سؤال می‌کنند [۳].

چنین شکافی به بیان ساده بدین معناست که میان آنچه در حوزه نظریه ارائه یا پذیرفته می‌شود و آنچه بدان عمل می‌شود یا محصول عمل به محتوای نظریه است، یکسانی وجود ندارد. بنابراین چنین شکافی در دو مقام مطرح است: نخست شکافی که میان محتوای نظریه تربیتی و عمل تربیتی بروز می‌کند و دوم شکافی که میان این محتوا با محصولی که از عمل کردن به نظریه به‌دست می‌آید، ظاهر می‌شود. این دونوع شکاف یکسان نیستند، و در طول یکدیگر قرار دارند؛ بدین معنا که عمل به نظریه، مقدمه ایجاد محصولی، سازگار با محتوای نظریه است، لکن از آنجا که عمل تربیتی خود تحت تأثیر برخی عوامل قرار دارد، تنها علت ظهور محصول نیست، به نحوی که چه‌بسا همین عوامل منجر به





در واقع متأثر و تابعی از این تحولات است. آنچه در اینجا بررسی می‌شود، ماهیت این شکاف است و دیدگاههایی که صاحب‌نظران در این باره عرضه کرده‌اند نقد و بررسی می‌گردد.

## ۲. عوامل زیربنایی در ظهور شکاف میان نظریه و عمل تربیتی

برخی صاحب‌نظران تعلیم و تربیت بیش از آنکه به علل ظهور شکاف بپردازند، به نقایص نظریه به عنوان مبنای عمل تربیتی توجه کرده‌اند. اما واقعیت آن است که نظریه خود امر مستقلی نیست و محصول علم محسوب می‌شود و لذا مبنای شکاف را باید در چگونگی و ماهیت علم تعلیم و تربیت جستجو کرد. با وجود این، در طرف دیگر این شکاف، عمل تربیتی قرار دارد و چه بسا نوع تعریف و محدوده‌ای که برای عمل تربیتی تعیین می‌شود، خود منجر به ایجاد فاصله میان نظریه و عمل گردد. بنابراین در بررسی ریشه ظهور فاصله میان نظریه و عمل تربیتی باید موضوع را از هر دوسو بررسی کرد. در میان کسانی که این مقوله را بررسی کرده‌اند، ویلفرد کار (۱) آن را از جنبه دوم، یعنی عمل تربیتی و تلقی از آن و والکر (۲) از جنبه اول، یعنی ویژگیهای نظریه‌پردازان در تعلیم و تربیت و مبانی معرفت‌شناختی آن بررسی کرده است. البته در جریان بررسی روشن می‌شود که یافته‌های آنها از برخی جنبه‌ها مکمل یکدیگر است. اکنون به ترتیب، این دو دیدگاه را مورد بررسی قرار می‌دهیم، نخست تبیین مسأله با نظر به جنبه عمل و سپس با توجه به جایگاه نظریه.

## ۳. عوامل بیرونی مؤثر در ظهور شکاف نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

ویلفرد کار در ابتدای بررسی خود اعلام می‌دارد که علی‌رغم تلاشهای بسیار «شکاف میان نظریه و عمل» کماکان باقی است و علت شکست در رفع شکاف موجود را، ریشه‌ای بودن عامل بروز شکاف می‌داند؛ بدین معنا که در عصر جدید نگرشی نو به تعلیم و تربیت به وجود آمده که منجر به ظهور انتظاراتی جدید از آن گردیده و این نگرش جدید، مفهومی جدید را به تعلیم و تربیت تحمیل کرده است [۴].

در جامعه معاصر، عمل‌گرایی حاکم است و در نتیجه از تعلیم و تربیت انتظار می‌رود تا مآلاً به سیستمی برای افزایش کارایی در سازماندهی، مدیریت و اداره امور تبدیل شود و دانش‌آموزان در این سیستم برای اشتغال آماده شوند. به علاوه، این تغییر انتظار، خود منجر به آن شده که رشته‌های علوم انسانی شامل روان‌شناسی و جامعه‌شناسی و نیز فلسفه در تعریف جدید آن - یعنی تحلیل مفاهیم - بر تعلیم و تربیت تأثیر خاصی داشته باشند. «مثال روشن این تأثیر به واسطه ظهور روان‌سنجی در سال ۱۹۲۰ میلادی است که با توجه به انتظار از تعلیم و تربیت مبنی بر تربیت نیروی انسانی، با کمک یک

## شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

نظریه علمی درباره هوش، سنجش هوش به منزله معیاری برای تربیت‌پذیری دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفت» [۴]. یعنی به‌کارگیری یک نظیه روان‌شناختی به عنوان مبنای حل یک مسأله تربیتی.

بدین ترتیب، تغییر در انتظارات، منجر به تغییر در تعریف تعلیم و تربیت و محدودسازی حوزه آن، و به‌کارگیری نظریه‌های رشته‌های دیگر در حوزه مسائل ویژه تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به انتظارات جامعه، باعث حاکمیت تدریجی تمایل به کاربردپذیری در نظریه‌های تعلیم و تربیت شده است. این تمایل تا به امروز بر تعلیم و تربیت حاکم است و حتی امروز نیز مطالعه آرای صاحب‌نظران تعلیم و تربیت نشان می‌دهد که بیشتر راه‌حلهایی که آنان برای احیای ارتباط نظریه و عمل تربیتی ارائه می‌دهند، دقیقاً براساس همین نگرش است. گمان ما نیز قبلاً بر آن بود که می‌توان ضوابطی یافت که با اعمال آنها بتوان هر نظریه تربیتی را به حوزه عمل متصل ساخت و آن را در قالب عمل و به شکل کاربردی ارائه کرد؛ درحالی‌که این نوع طرز تلقی از نظریه در تعلیم و تربیت، تلقی ناقصی است و کارکرد تعلیم و تربیت نیز به این حد خلاصه نمی‌شود. توضیح ویلفرد کار نیز همین امر را روشن می‌کند که اگر میان نظریه و عمل شکاف ایجاد شده، باید آن را در ظهور چنین نگرشی به تعلیم و تربیت و محدود و ناقص شدن تعلیم و تربیت به واسطه آن جستجو کرد.

حاصل آنکه سه رشته روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه جدید در حکم رشته‌های مادر در تعلیم و تربیت درآمدند و تعلیم و تربیت تبدیل به رویکردی میان رشته‌ای شد که به تعبیر ویلفرد کار مبنای آن در خارج از حوزه آن قرار داشتند [۴]. به این ترتیب، نظریه تربیتی نیز چیزی بیش از کاربرد این رشته‌های مبنایی در تعلیم و تربیت نمی‌تواند باشد و در واقع، در عمل این رشته‌ها نظریه تربیتی را میان خود تقسیم کردند.

ظهور شکاف دقیقاً از همین جا آغاز می‌شود؛ زیرا این رشته‌های مبنایی، به دلیل ماهیتشان که صرفاً نظری بود و با هدف راهنمایی عمل، آن‌هم عمل مربوط به تعلیم و تربیت، شکل نگرفته بود و نیز به دلیل بی‌ارتباط بودنشان به یکدیگر، با تعلیم و تربیت و ماهیت مسائل آن بیگانه بودند و لذا پاسخی عملی برای آنها نداشتند.

باید اذعان کرد که تحلیل ویلفرد کار در تبیین منشأ شکاف، بسیار روشن‌گر است. تذکر مهمی که در تحلیل او وجود دارد آن است که در یافتن ماهیت یک مشکل صرفاً نباید خود پدیده - مثلاً تعلیم و تربیت یا نظریه تربیتی - را بررسی کرد، بلکه عوامل بیرونی که ظاهراً ارتباط مستقیمی با ساختار یک علم یا شاخه معرفتی ندارند، می‌توانند بسیار بر کم و کیف آن مؤثر باشند و از این رو باید مورد توجه قرار گیرند. در غیر این صورت، نه در شناخت یک موضوع و نه در رفع اشکال، نمی‌توان به نتیجه اصولی و واقع‌بینانه دست یافت. او به این نکته صریحاً اشاره می‌کند که «رشد و تحول در نظریه تربیتی، حاصل تفسیر از مفاهیم تعلیم و تربیت و استفاده از آن و یا بحث فلسفی درباره آن نبوده است، بلکه حاصل تفسیرهایی برخاسته از پاسخ به فضای اقتصادی و مسائل مربوط به





تغییر لازم	وضعیت موجود
- احیای هویت اصلی تعلیم و تربیت - تصحیح این نگرش با کسب درک همه‌جانبه از تعلیم و تربیت	- تغییر ماهوی در مفهوم و وظایف تعلیم و تربیت - حاکمیت نگرش کاربردی بر تعلیم و تربیت
- تغییر نسبت با رشته‌ها و مواجهه فعال و انتخابگرانه با یافته‌های آنها	- مواجهه انفعالی و پذیرنده با رشته‌های روانشناسی، جامعه‌شناسی و فلسفه
- ایجاد یکپارچگی با بازگرداندن مبانی تعلیم و تربیت به درون آن	- وجود تشتت در تعلیم و تربیت

پس از بررسی شکاف نظریه و عمل با توجه به جنبه عمل، اکنون آن را از جنبه نظریه‌های تعلیم و تربیت مورد بحث قرار می‌دهیم.

#### ۴. ساختار علم تعلیم و تربیت و نقش آن در بروز شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

والکر (۱۹۸۵) علت اصلی ایجاد شکاف میان نظریه و عمل تربیتی را ناشی از ساختار علم تعلیم و تربیت و نگرش تحلیلی حاکم بر آن می‌داند. به نظر وی، چنین نگرشی ناشی از معرفت‌شناسی بنیادگرا<sup>۱</sup> است که به لحاظ علمی بر روش مشاهده‌ای تکیه دارد و از نظر فلسفی بر حقایق منطقی در مفهوم واژه‌ها متکی است [۷]. مثال روشن این نگرش تحلیلی از نظر والکر، دیدگاه‌های هرست<sup>۲</sup> و پیترز<sup>۳</sup> است که معتقدند تعلیم و تربیت مشتمل بر صور دانش<sup>۴</sup> است که هر نوع آن ویژگیهای مفهومی و روش‌شناختی متفاوتی دارد که به یکدیگر مربوط نمی‌شود، اما همگی در نظریه تربیتی دخیلند؛ نظیر اینکه ریاضی و علوم اجتماعی به رغم ساختارهای متمایز، در نظریه تربیتی ملحوظ می‌گردند. نیز به نظر وی جستجوی هرست و پیترز برای یافتن مفهوم نهایی تعلیم و تربیت به نوعی، بازگشت به تحلیل مفاهیم به‌عنوان وظیفه فلسفه و از جمله فلسفه تعلیم و تربیت، در معرفت‌شناسی بنیادگرا است [۷].

حاصل این نوع نگرش و ساختار برخاسته از آن، این است که تعلیم و تربیت پدیده‌ای است مشتت با قطعاتی مجزا که این قطعات به یک بافت واحد تعلق ندارند و نمی‌توان با اتصال آنها به یک «کل» نایل شد.

این تشتت و تبعات آن همان چیزی است که ویلفرد کار نیز آن را به واسطه ورود نامیمون رشته‌های مختلف در تعلیم و تربیت محقق می‌داند که باعث شده تعلیم و تربیت در یافته‌های آنها خلاصه شود و

1. foundationalism  
3. R. Peters

2. P.H. Hirst  
4. forms of knowledge

کارگزاران تعلیم و تربیت و مباحث سیاسی درباره نظریه و عمل تربیتی بوده است» [۴] و اذعان دارد که در چنین شرایطی، هرگونه انتظار برای نیل به نظریه واحد تعلیم و تربیت خیال باطل است.

در اینجا اشاره‌ای به دیدگاه اکونور<sup>۱</sup> درباره ریشه مشکلات تعلیم و تربیت در مقایسه با دیدگاه ویلفرد کار مفید است. اکونور ریشه مسائل تعلیم و تربیت را در همگانی بودن تعلیم و تربیت می‌داند و معتقد است، مشکل آموزش و پرورش ناشی از مراجعه‌کننده‌های بسیار آن است که باید خدمات لازم را برای آنها فراهم آورد و گرنه در شرایط عادی، این نهاد خود مشکل خاصی ندارد و معلمان خود به راحتی از عهده حل مسائل روزمره آن برمی‌آیند [۵].

ملاحظه می‌شود که اکونور نیز علت مشکلات تعلیم و تربیت را عاملی بیرونی می‌داند؛ اما تفاوت نظر او با ویلفرد کار در این باره در سه چیز است:

۱. به نظر اکونور عاملی که باعث ایجاد مشکل می‌شود مشکل کمی و جمعیتی است، اما از نظر ویلفرد کار، نگرشی و کیفی است.

۲. نوع مشکلاتی که ایجاد می‌شود، از نظر اکونور مشکلات اقتصادی است و نهاد آموزش و پرورش از عهده تأمین و تدارک امکانات مادی و نیروی انسانی در ارائه خدمات آموزشی بر نمی‌آید و اصولاً چنین مشکلاتی با تدابیر اقتصادی باید چاره‌جویی شود و نیازی به نظریه‌پردازی تربیتی نیست، زیرا مشکلاتی بیرونی است، نه درونی و مربوط به حوزه تعلیم و تربیت؛ اما ویلفرد کار نظر به مشکلاتی مبنایی در آموزش و پرورش دارد و نتیجه تأثیر عوامل بیرونی را در تحول اساسی در مفهوم و تعریف تربیت جستجو می‌کند.

۳. اکونور به تأثیر این عوامل بر درون آموزش و پرورش توجه ندارد، اما «کار» به دقت فرایند این تأثیرگذاری را ردیابی کرده، تبعات آن را نمایان می‌کند.

البته نمی‌توان انکار کرد که موضوع جمعیت متقاضی خدمات آموزشی و پرورشی واقعاً منشأ مشکلات بسیاری در آموزش و پرورش است و حداقل امروزه در جامعه ما، داشتن جمعیت دانش‌آموزی قریب به بیست میلیون نفر معضلات جدی در امر کمیت و کیفیت ارائه خدمات ایجاد کرده است. اما اشکال وارد بر اکونور آن است که کلیه مسائل آموزش و پرورش را در این حد، خلاصه و منحصر کرده؛ درحالی‌که حتی با رفع مشکلات ناشی از کثرت متقاضی خدمات آموزش و پرورش، دیگر مسائل و مشکلات، از جمله مشکل وجود شکاف و فاصله میان نظریه‌ها و عمل و محصولات آموزش و پرورش به جای خود باقی خواهد بود.

نکته آخر درباره ویلفرد کار آن است که وی در نوشتارش به ارائه راه حل برای رفع شکاف نپرداخته، اما با توجه به توضیحات وی می‌توان به بخشی از تغییراتی که برای رفع معضل باید انجام شود پی برد. نمودار زیر می‌تواند گویای این امر باشد:

1. O'Connor



والکر و اورن برای رفع اشکال تشتمت و گسیختگی در تعلیم و تربیت پیشنهاد دیگری دارند و در واقع فلسفه آموزش و پرورش جدیدی را پیشنهاد می‌کنند که آن را عمل‌گرایی ماده‌گرا می‌نامند. این فلسفه سه ویژگی عمده دارد:

۱. داشتن نقاط اشتراک با عمل‌گرایی دیویی که مهمترین این اشتراکها، تأکید بر حل مسأله است.
۲. اعتقاد به رویکرد طبیعی (ماده‌گرایی) در معرفت‌شناسی.
۳. کل‌گرایی در معرفت‌شناسی.

بدین ترتیب، عمل‌گرایی ماده‌گرا در تعلیم و تربیت، عبارت از فلسفه‌ای است که عنوان «عمل‌گرایی» در آن ناشی از تأکیدش بر حل مسئله است؛ به این معنا که در آن، تحقیق فرایند حل مسائل تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و انواع نظریه‌ها نیز راه حل‌های پیشنهادی برای هر یک از این مسائل محسوب می‌شوند. عنوان «ماده‌گرایی» نیز حاکی است که با توجه به جایگاه فیزیک نظری و «بصیرتی که در مورد کلی‌ترین جنبه‌های واقعیت فراهم می‌آورد، شواهد حاصل از آن، تقدم و اولویت می‌یابد» و در آزمون نظریه‌ها باید به آنها تکیه کرد. لذا ماده‌گرایی این فلسفه در واقع جسم‌گرایی<sup>۱</sup> معرفتی است، هرچند نمی‌توان همهٔ تبیینها را به آن تحویل کرد [۸]. این دیدگاه دانستن و یادگیری را فرایندی طبیعی می‌داند که باید به همین صورت نیز مورد مطالعه قرار گیرد؛ یعنی در واقع «یادگیری از سنخ نظریه و همچنین از سنخ پژوهش عصب‌شناختی و روان‌شناختی و جامعه‌شناختی است» و از این نظر عنوان طبیعت‌گرایی<sup>۲</sup> برای آن به‌کار می‌رود [۸].

این فلسفه، وحدت در تعلیم و تربیت را جز از طریق کل‌گرایی معرفتی<sup>۳</sup> امکان‌پذیر نمی‌داند. در این کل‌نگری، اساس، «نظریه افراد درباره جهان» است؛ وجود رشته‌های مختلف در تعلیم و تربیت موضوعیتی ندارد و هرچه هست نظریه‌های رقیب برای حوزه‌ها یا مسائل مشترک است. ریشهٔ این کل‌گرایی در اعتقاد به ایجاد یکپارچگی در جریان کسب دانش در انسان است که سرانجام به «نظریه ما دربارهٔ جهان»<sup>۴</sup> منجر می‌شود. در جریان شکل‌گیری تدریجی این نظریه که از دوران کودکی آغاز می‌گردد، هر مقوله جدید در صورت هماهنگی با آن پذیرفته می‌شود. بنابراین معرفت یک «کل» را تشکیل می‌دهد که اجزایی یکپارچه دارد و با عناصر بیرونی نیز ارتباط می‌یابد. این روابط گاه منجر به ورود عناصر جدیدی به آن می‌شود که آن را بیشتر تثبیت می‌کند یا منجر به تغییر در این کل می‌گردد که در واقع یک «کل» جدید است؛ یعنی این نظریه ضمن معیار بودن، خود نیز متحول است.

تحقق چنین نگرشی، مستلزم تغییر در عناصر نگرش تحلیلی و پذیرش یک اساس فلسفی جدید است. اهم این موارد عبارتند از:

۱. نفی اصالت زبان مفهومی و جانشین کردن «معناشناسی مصداقی»<sup>۵</sup> به جای آن. این دیدگاه تلاش دارد تا اساس را از گزاره‌های شخصی و تکیه اساسی نظریه‌ها بر تحلیل معانی و مفاهیم، به سوی

لذا نظریات منبعث از این جریان امکان تحقق عملی نمی‌یابند؛ زیرا رشته‌های فوق در واقع رشته‌های نظری و دانشگاهی هستند و چندان کاری با عمل ندارند و به همین دلیل، خیلی سریع مشکل عدم ارتباط میان رشته‌های تربیتی و عمل تربیت آشکار شده است. [۴].

والکر اصالت زبان مفهومی<sup>۱</sup> را در معرفت‌شناسی بنیادگرای حاکم بر تعلیم و تربیت، عاملی بسیار مهم تلقی می‌کند که در ایجاد تشتمت در تعلیم و تربیت دارای نقش است. اصالت زبان مفهومی به بیان ساده، جستجو برای یافتن یک مفهوم نهایی برای هر واژه یا اصطلاح است. این همان نگرشی است که باعث می‌شود هرست و پیترز در جستجوی مفهوم و یک تعریف نهایی از تعلیم و تربیت باشند [۶] و برخی آثار فلسفه تعلیم و تربیت نیز به تحلیل مفاهیم برای نیل به شناخت روشنی از محورهای اساسی در تعلیم و تربیت تکیه کنند [۲]. کواین<sup>۲</sup> در این باره می‌گوید: «این دقیقاً فلسفه تحلیلی است که به سبب جستجوی حقیقت برحسب معنی، به تمایز میان معنی و امر واقع، میان امور تحلیلی و ترکیبی تکیه می‌کند» [۲]. اهمیت این مفهوم نهایی در نیل به «حقیقت ضروری» است که به استخراج معانی معین و کشف روابط مفهومی ثابت میان اصطلاحات نیاز دارد [۲]. بدین ترتیب دو ویژگی درباره نظریه‌ها صدق می‌کند: اولاً هر نظریه مفاهیم خاص خود را دارد که آن را از نظریه‌های دیگر متمایز می‌سازد و در واقع، مفاهیم موجود در نظریه‌ها، خاص آنها می‌شود و این خود حصاری می‌گردد به دور نظریه‌ها که امکان ایجاد وحدت در دانش را سلب می‌کند. ثانیاً صدق یک نظریه به مفاهیم موجود در آن وابسته می‌شود. در واقع، صحت مفاهیم گزاره‌های یک نظریه بر صدق واقعی و تجربی آن تقدم می‌یابد و این باعث می‌شود که روابط مفهومی جانشین روابط موجود (واقعی) - که مورد توجه نظریه است - بشود. والکر (۱۹۸۵) از این دیدگاه در تعلیم و تربیت، به دیدگاه اجماع عامه<sup>۳</sup> تعبیر می‌کند؛ زیرا اعتقاد به وجود صور دانش در سطح عمومی در تعلیم و تربیت نیز در آن مطرح است. سه خصوصیت اساسی این دیدگاه به این قرار است: اصالت زبان مفهومی، بنیادگرایی و اعتقاد به حقایق منطقیاً ضروری در مفاهیم [۷]. این نگرش باعث می‌شود تا مسائل تعلیم و تربیت به‌گونه‌ای خاص و متناسب با همین نوع دیدگاه مطرح شود؛ یعنی زاویهٔ طرح مسائل براساس این دیدگاه است و همین دیدگاه مبنای پاسخهای ارائه شده نیز قرار می‌گیرد. از جمله اساسی‌ترین مسائلی که با مفروض گرفتن دیدگاه مذکور، در مورد شکاف نظریه و عمل به میان می‌آید از این قرار است:

۱. چگونه می‌توان صور دانش را در تعلیم و تربیت یکپارچه یا هماهنگ کرد؟
۲. چگونه ارزشها با واقعیات پیوند یا بند یا داوریهایی ارزشی مدلل گردند؟
۳. چگونه نظریه یا اصول به عمل یا مسائل عملی ربط داده شوند؟

بدیهی است با توجه به ضعفی که به نظر والکر در مبانی نگرش تحلیلی وجود دارد، پاسخهای این نوع سؤالها نیز نمی‌تواند در کل مسائل تعلیم و تربیت مؤثر باشد، زیرا اساساً خود سؤالها اشکال دارد.

1. intensionalism  
2. Quine  
3. Commonsense Consensus (CSC)

1. physicalist  
2. naturalism  
3. epistemological holism  
4. our theory of the world  
5. extensionalism





مجموعه‌های کلی داعیه‌ها و نظریه‌ها و تحلیل آنها بکشاند [۲] و تحلیل مفاهیم را مبدل به تحلیل روابط موجود کند. در نتیجه، تحلیل مفاهیم در بررسی صدق یک نظریه، اصولاً نقش چندانی ندارد [۸].

براساس اصل «معناشناسی مصداقی» - همان‌طور که از عنوان آن برمی‌آید - شناخت معنای اصطلاحات و واژه‌ها، در هر نظریه براساس مصداق آنها صورت می‌گیرد؛ یعنی یک واژه یک مفهوم ثابت و نهایی ندارد، بلکه بسته به نوع و نحوه استعمال آن مفاهیم متعدد خواهد داشت و لذا مفهوم واژه در نظریه نیز تابعی از نحوه استعمال آن خواهد بود.

۲. نسبیت‌گرایی معرفتی. والکر (۱۹۸۵) از این امر به نسبیت‌گرایی معتدل تعبیر می‌کند [۷] که از یک طرف، مخالف نسبیت‌گرایی کامل است و از طرف دیگر مخالف یافتن معرفت نهایی که در نظریه «تفکیک صور دانش» مطرح شده است. نمودهای این نسبیت‌گرایی را می‌توان در نسبی بودن مفاهیم مربوط به نظریه‌ها، متغیر بودن «نظریه ما درباره جهان»، انعطاف در مواجهه با «شواهد» و ایجاد سازگاری میان شواهد و نظریه‌ها، امکان تغییر مجدد نظریه‌ها و متغیر بودن نظریه سنگ بنا<sup>۲</sup> که معیار داوری درباره نظریه‌های رقیب درباره یک مسأله است، ملاحظه کرد.

۳. نفی وجود حقیقت ضروری و جانشینی آن با نظریه انسجام شواهد<sup>۳</sup>. مبتنی بر این دیدگاه چون بنیادگرایی، در نهایت بنیادی را به صورت امر پیشینی معتبر می‌داند، با معیار قرار دادن آن در بررسی داعیه‌های دانشی و به کمک تحلیل روابط مفهومی به حقیقت ضروری نایل می‌شود. این بنیاد، بدیهیات حسی یا عقلی است که سازگاری یافته‌ها با آنها، معیار حقیقی بودن یک نظریه محسوب می‌شود. اما در معرفت‌شناسی فلسفه تعلیم و تربیت کل‌گرا، شواهد جای بدیهیات حسی یا عقلی را می‌گیرد و فرقی نمی‌کند که داده‌ها تجربی باشند یا شهودی و بنیاد پیشینی نیز وجود ندارد، بلکه مهم آن است که شواهد مربوط به یک نظریه با «مابقی ساختمان دانش، واجد انسجام باشد» [۸]. شواهد و نیز گردآوری آنها، خود متأثر از نظریه<sup>۴</sup> است و این نظریه بر اساس مبانی فلسفی این دیدگاه با شواهد تجربی در تعامل است.

۴. نظریه سنگ بنا. اساس پیشنهاد نظریه سنگ بنا آن است که محققان در حوزه تعلیم و تربیت، حوزه‌های مشترک را یافته، براساس آن به بررسی مسائل غیر مشترک بپردازند. در این دیدگاه، به جای تصور رشته‌های مستقل و مختلف با نظریه‌های خاص خود که به دلیل اصالت یافتن زبان مفهومی با یکدیگر به سازگاری نمی‌رسند، نظریه‌های رقیب درباره مسأله‌ای مشترک ارائه می‌شود. در اینجا «حوزه مشترک» بسیار مهم است. والکر (۱۹۸۵) این حوزه مشترک را گاه توافقه‌های محققان [۷]، گاه مسائل مشترکی که نظریه‌ها با آن مواجهند و زمانی «وابستگی اجتماعی - عملی» که در آن، همه با مسائل مادی مشترک مواجهند [۷] معرفی می‌کند. اهمیت حوزه مشترک در آن است که برای رقابت نظریه‌ها، حداقل مطابقت جانبی و داشتن فصلی مشترک لازم است وگرنه رقابت در چه چیز خواهد

1. evidences  
3. coherence theory of evidence

2. touch stone theory  
4. theory - laden

## شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

بود؟ با یافتن مشترکات، به تدریج شواهد، حوزه‌ای را می‌سازند که هر یک از نظریه‌های رقیب ممکن است در آن سهمی داشته باشند و از طرف دیگر آن را به عنوان سنگ بنا، معیار تعدیل خود گردانند.

بدین ترتیب «سنگ بنا، همان مشترکات نظریه‌های رقیب و شامل دعاوی، روشها و یافته‌هاست» [۶]. اما سنگ بنا نیز ثابت نیست و نمی‌تواند ثابت باشد؛ زیرا نظریه‌ها در حال تغییرند. بنابراین مشترکات آنها نیز متحول خواهد بود. سنگ بنا بخشی از نظریه ما درباره عالم است و در نتیجه با تغییر آن تغییر می‌کند [۸] و این خود مستلزم پذیرش نسبیت معرفتی (معتدل) است. وجود نظریه‌های سنگ بنا به ایجاد کل‌گرایی و به هم بستن حیطه‌های معرفتی نیز کمک می‌کند [۷]؛ به نحوی که استفاده از نظریه‌های سنگ بنا در تعلیم و تربیت باعث می‌شود تا تعلیم و تربیت، بافتی واحد یافته، رشته‌های مختلف حذف گردد و به جای آن نظریه‌های رقیب ظهور کنند که برخاسته از مسائل و متن مشترکند. نظریه‌ها در سازگاری با یکدیگر تفسیر می‌شوند و مبنای ظهور آنها نیز مسائل تعلیم و تربیت است، نه یافته‌های رشته‌های دیگر به عنوان مادر تعلیم و تربیت. این مسائل یا سؤالات نیز متفاوت با سؤالاتی که برخاسته از فلسفه تعلیم و تربیت تحلیلی است، شکل عملی خواهند یافت. برای مثال، سؤالهایی که پیشتر مطرح شد، در این دیدگاه به شکل زیر تغییر می‌یابد:

- چگونه می‌توان امر واقعی را به عنوان مقوله‌ای فراتر از درگیریهای لفظی - مفهومی یا هر نوع عدم توافق غیراساسی اثبات کرد؟

- چگونه می‌توان شواهد متضاد مربوط به یک نوع - مانند شواهد آماری - یا مربوط به انواع مختلف مانند تضاد شواهد کمی آماری با شواهد کیفی - را به یکدیگر مربوط ساخت؟

- چگونه می‌توان میان انواع علایق مادی و اجتماعی متضاد در ارزشها به طریقی سازش ایجاد کرد یا با عدم توافقها مبارزه کرد؟

- چگونه می‌توان عدم توافق و تنوع نظریه‌ها را در قالب نظریه‌های رقیب یا الگوها قرار داد و نقش تعیین‌کننده را از آنها گرفت؟ [۷]

بدین ترتیب اصولاً سؤالات و مسائل تعلیم و تربیت شکلی عملی می‌یابند و فاصله میان نظریه و عمل از بین می‌رود.

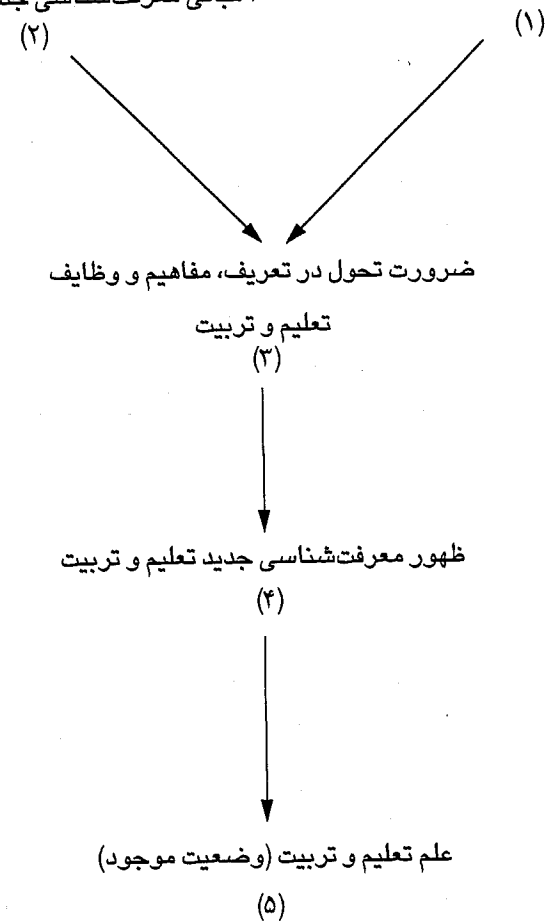
دیدگاههای مطرح درباره علل زیربنایی ظهور شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت روشنگر نکاتی مهم است، اما در این خصوص به ویژه آراء فلسفه عمل‌گرایی ماده‌گرا نیازمند برخوردی نقادانه است. اما از آنجا که هدف اصلی این نوشتار صرفاً طرح موضوع وجود شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت و توجه دادن اندیشمندان تعلیم و تربیت به آن است از ارائه نقد و تحلیل آرا در اینجا خودداری شده است. اما آنچه در جمع‌بندی نهایی می‌توان گفت اینست که والکر و اورز دقیقاً به معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت پرداخته و مبانی علم موجود تعلیم و تربیت را به نحو ایجابی بررسی کرده‌اند. ویلفردکار عوامل تأثیرگذار بیرونی بر تعلیم و تربیت و نحوه تأثیرگذاری آنها را مورد بررسی و تحلیل قرار داده اما ترجمان معرفت‌شناختی این تأثیرات را معرفی و بررسی نکرده است و این



محتوای کاری است که والکر و اورز برعهده گرفته‌اند. نمودار زیر می‌تواند روشنگر فرایند تحول در تعلیم و تربیت باشد که از مجموعه دیدگاه‌های کار و والکر قابل تشخیص است.

انتظارات جهان معاصر از تعلیم و تربیت (نگرش اقتصادی - سیاسی به تعلیم و تربیت)

+ مبانی معرفت‌شناسی جدید حاکم بر علوم تجربی



درواقع ویلفورد کار، بخش ۱ و ۳ و والکر و نیز اورز بخش ۴ و ۵ را با توجه به بخش ۲ مورد بررسی قرار داده‌اند. به همین دلیل نیز می‌توان نقاط اشتراکی میان برخی آرای ایشان یافت.

### ۵. نتیجه‌گیری

روشن شد که شکاف ایجاد شده میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت، خاص دوران معاصر و ناشی از

### شکاف میان نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

تحولات سیاسی - اجتماعی است که برای علم، معرفت‌شناسی جدید و به تبع آن برای علم تعلیم و تربیت تحولی بنیادی در مفاهیم و اهداف به همراه داشته است. تعلیم و تربیت برای پاسخگویی به انتظارات جدید، ساختاری جدید یافته که حاصل حضور رشته‌های علوم انسانی و استفاده از آنها به عنوان مبانی تعلیم و تربیت است. چون این مبانی با مسائل و نیازهای اساسی و مقتضی تعلیم و تربیت ارتباط چندانی ندارد و به ویژه موضوع تعلیم و تربیت یعنی انسان را به شکل ناقص بررسی می‌کند، نه به شکل یک کل، ناکامی آنها در جریان عمل تربیتی به زودی آشکار می‌گردد و شکاف میان نظریه و عمل پدیدار می‌شود.

از نظر معرفت‌شناسی، از آنجا که نظریه‌های تربیتی از مبانی خارج از حیطه تعلیم و تربیت ظهور می‌کنند و در بستر بنیادگرایی و با اعتقاد به اصالت زبان مفهومی و با امید به نیل به حقیقت ضروری شکل می‌گیرند، نه به تنهایی و نه در پیوند با نظریه‌های تربیتی دیگر از قابلیت مناسب برای تحقق عملی برخوردار نیستند و به ویژه توان تشکیل یک پیکره یکپارچه را برای پرداختن به مسائل انسان به عنوان موجودی یکپارچه ندارند.

### ۶. منابع

- [۱] کاپلستن، فردریک، تاریخ فلسفه، ترجمه سید جلال‌الدین مجتبوی، ج ۱، قسمت ۱، مرکز انتشارات علمی و فرهنگی، تهران، ۱۳۶۲، ص ۱۵۵، ۲۹۷.
- [2] Barrow, Robin and Ronald woods, *An Introduction to Philosophy of Education*, 3rd Ed, Routledge, London, 1988, PP. 55,56.
- [3] Carr, David, "Practical Enquiry, Values and The Problems of Educational Theory". in *Oxford Review of Education*, Vol. 18, No. 3, P. 247.
- [4] Carr, Wilfred, "Educational Theory and Its Relation to Educational Practice", in Entwistle, Neel, *Handbook of Educational Ideas and Practices*, Routledge, London, 1990, PP. 102, 103, 106.
- [5] O'Connor, D. J, "The Nature and Scope of Educational Theory(I)", in Langford, G. and O'Connor D. J (ed), *New Essays in The Philosophy of Education*, Routledge and kegan paul, london, 1973, P. 55.
- [6] Peters, R. S. and P. H. Hirst, *The Logic of Education*, Routledge And Kegan Paul, London, 1971.
- [7] Walker, J. C, "The Philosopher's Touchstone. Towards Pragmatic Unity in Educational Studies", in *Journal of Philosophy of Education*, Vol. 19, No. 2, PP.



183, 184, 185, 185, 193, 194, 187, 188, 185.

- [8] Walker, J. C. and C. Evers, "Towards a Materialist Pragmatist Philosophy of Education", in *Educational Research and Perspective*, Vol. 11, No. 1, PP. 68, 65, 56-57, 55, 59, 61, 62.
- [9] Wideen, Marvin *et al*, *Changing Times in Teacher Education, Restructring or Reconceptualization?* Falmer Press, Great Britain, 1995, P. 7.
- [10] Zais, Roberts, *Curriculum Principles and Foundations*. Thomas, Y. Crowell, Newyork, 1976, P. 74.



## Content analysis of science textbook of the elementary school fifth grade based on Dewey's problem-solving model

Yoones Amir Ahmadi, Shahin Irvani, Mohammad Reza Sharafi

<sup>1</sup>Master of Science

<sup>2</sup>Assistant Professor, Tehran University, Tehran, Iran

<sup>3</sup>Assistant Professor, Tehran University, Tehran, Iran

### Abstract

This research was conducted with the aim of content analysis of science textbook of the elementary school fifth grade based on Dewey's problem-solving model. The general approach of textbook for problem solving process was performed by using William Romei technique, and two checklists were used with 87.5% reliability to investigate stages and necessary skills in lessons. The results showed that stages and skills of problem solving have not been considered sufficiently in the science textbook. Only three out of eleven lessons of the textbook have conformity with problem solving stages in the framework of content presentation and its activities in the field of organizing the content-based problem solving stages of Dewey. Therefore, organizing the content structure of the textbook did not provide the opportunity for teaching in problem solving method. In the field of necessary problem solving skills, have not been uniformly applied in the textbook and the essential skills were categorized in ten different types. They were including observational skills, classification, measurement, tools application, information gathering, hypothesis and prediction, discussion on the results and findings, selection of variables, communication, evaluation and the design of research. Considerable differences were observed in their frequencies and the differences included the frequency spectrum of 0 to 37. Meanwhile, the most attention was paid to the skills of interpretation, inference and conclusion and the least attention was paid to variables of recognition and assessment skills.

**Keywords:** Problem-solving, Content analysis, Science textbook of elementary school, John Dewey

## تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای الگوی حل مسأله دیویی

یونس امیراحمدی\*، شهین ایروانی، محمدرضا شرفی

<sup>۱</sup>کارشناس ارشد

<sup>۲</sup>استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران

<sup>۳</sup>استادیار، دانشگاه تهران، تهران، ایران

### چکیده

پژوهش حاضر درصدد ارزیابی محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی بر مبنای دیدگاه حل مسأله دیویی است. ملاک تحلیل محتوا، مراحل حل مسأله از دیدگاه دیویی و مهارت‌های ضروری آن است. تحلیل رویکرد عمومی کتاب به حل مسأله با استفاده از تکنیک ویلیام رومی و مطالعه رویکرد کتاب به مراحل و مهارت‌های ضروری حل مسأله مطابق دیدگاه دیویی، به وسیله دو چک لیست مراحل حل مسأله و مهارت‌های ضروری حل مسأله با پایایی ۸۷/۵ درصد انجام شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که در کتاب نسبت به حل مسأله، مراحل و مهارت‌های آن کم توجهی شده است؛ در سازمان‌دهی محتوا، تنها ۳ درس از ۱۱ درس کتاب چارچوب ارائه محتوا، و فعالیت‌های آن با مراحل حل مسأله انطباق دارد. لذا زمینه‌ساز تدریس به شیوه حل مسأله نیست. مهارت‌های ضروری حل مسأله نیز که در ۱۰ مؤلفه مهارت‌های مشاهده، طبقه‌بندی، اندازه‌گیری، کاربرد ابزار، جمع‌آوری اطلاعات، فرضیه‌سازی و پیش‌بینی، تفسیر یافته‌ها و نتیجه‌گیری، تشخیص متغیرها، برقراری ارتباط، ارزیابی و طراحی تحقیق طبقه‌بندی شده، موردکم توجهی است و به طور یکنواخت نیز به کار گرفته نشده‌اند و تفاوت آنها طیفی از ۰ تا ۳۷ فراوانی را شامل می‌شود. بیشترین توجه به مهارت تفسیر، استنباط و نتیجه‌گیری و کمترین توجه نسبت به مهارت‌های تشخیص متغیرها و ارزیابی است. سایر مهارت‌ها نیز با فراوانی نامتوازن و نامتعادل میان این دو حیطه پراکنده هستند.

**واژگان کلیدی:** حل مسأله، تحلیل محتوا، کتاب درسی علوم

تجربی، جان دیویی

\* نویسنده مسؤول: یونس امیراحمدی

## مقدمه

یکی از ابزارهای اصلی در این راستاست. به همین دلیل، موضوع پژوهش‌های متعددی قرار گرفته است. بررسی مهارت‌های معلمان در استفاده از رویکرد حل مسأله در دروس ریاضی (Fan & Zhu, 2007) و علوم (Nachiappan, 2012)، نحوه استفاده دانش‌آموزان در استفاده از مهارت‌های حل مسأله (Fong & Lee, 2005)، به ویژه اولویت دادن به طی فرآیند حل مسأله به جای اولویت دادن به صرف پاسخ یافتن برای مسأله (محصول محوری) (Tin lam, 2009)، و نیز ارزیابی کتاب‌های درسی از حیث توجه به مراحل حل مسأله در آنها از جمله پژوهش‌ها در این حوزه هستند.

در نظام آموزشی ما، کتاب درسی از اهمیت و جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و این در حالی است که یارمحمدیان (۱۳۷۹) معتقد است که وجود نظام آموزشی متمرکز با یک برنامه و یک کتاب درسی برای تمام کشور، نامناسب بودن شرایط آموزشی مانند پر جمعیت بودن کلاس‌ها و کمبود یا فقدان وسایل کارگاهی و آزمایشگاهی و شیوه ارزشیابی با سؤالات امتحانی محدود به محتوا و مطالب کتاب درسی (یارمحمدیان، ۱۳۷۹) مسائل متعددی را برای آموزش و پرورش ما مطرح می‌کند به گونه‌ای که کتاب درسی یگانه تکیه‌گاه معلم و دانش‌آموز برای آموزش و یادگیری لحاظ شود (Lehning, 2007) و تدارک بسیاری از فرصت‌های یادگیری جهت تحقق هدف‌های کلی و جزئی آموزش و پرورش تنها از طریق کتاب امکان‌پذیر گردد.

با توجه به نقش و اهمیت کتاب، نیاز توجه متون درسی به موضوع تفکر و پرورش مهارت حل مسأله دانش‌آموزان پر رنگ‌تر جلوه می‌نماید و کتاب درسی باید با رویکرد حل مسأله تدوین گردد. در واقع کتاب درسی از طریق هدایت معلم به سمت تدریس به شیوه حل مسأله و فراهم آوردن فرصت‌هایی برای تمرین مهارت‌های حل مسأله، می‌تواند بستر پرورش توانایی حل مسأله دانش‌آموز را فراهم سازد (فتیحی واجارگاه و آقازاده، ۱۳۸۶). هرچند بررسی پیشینه پژوهشی مؤید آن است که کتاب‌های درسی ممکن است در تحقق این امر موفق نباشند و از اهداف و اصول برنامه درسی ملی حتی نادانسته فاصله بگیرند (Fan & Zhu, 2007).

تفکر، از بارزترین ویژگی‌های انسان و یک فرایند گام به گام و دارای چارچوب منطقی و نظام‌دار است که با در نظر داشتن هدف و غایتی معین صورت می‌گیرد (اسمیت و هولفیش، ۱۳۷۱) و از طریق آن، شخص بر اساس شواهد و مدارک، پیرامون موقعیت داوری می‌کند و با تحلیل و ارزشیابی عناصر موقعیتی که با آن روبه‌رو شده است، به شناختی تازه می‌رسد یا مسأله‌ای را حل می‌نماید (سیف، ۱۳۸۶). هنگامی که فرد با مسأله یا مشکلی مواجه می‌شود، باید آن را بررسی کرده، به راه‌های حل آن بیندیشد تا به هدف خویش دست یابد. با چنین تعبیری می‌توان گفت که تفکر عبارت است از فعالیت‌های جهت‌دار ذهن برای حل مسأله. به عبارت دیگر، تفکر و اندیشه به فعالیت‌ها یا رفتارهای ذهنی گفته می‌شود که به حل مسأله‌ای توجه داشته باشد (شعبانی، ۱۳۸۲).

نظام تعلیم و تربیت در رایج‌ترین کاربرد خود، بر تفکر و عقلانیت دلالت دارد (الیاس، ۱۳۸۵). ارتقای سطح فکری و بهبود شیوه‌های اندیشیدن و پرورش مهارت حل مسأله از مهم‌ترین وظایف آموزش و پرورش و یکی از اهداف برنامه‌ی درسی علوم در مدارس ابتدایی در آینده است (Selvi, 2007).

مدرسه باید قوه‌ی استدلال و تفکر دانش‌آموز را تقویت کند، به نحوی که به توانایی قضاوت صحیح دست یابد و بتواند عقاید را از حقایق، سفسطه را از استدلال منطقی و سره را از ناسره تشخیص دهد و در نهایت بیاموزد که چگونه فکر کند و بیاموزد (مه‌محمدی، ۱۳۸۷). برونر عقیده داشت که هدف از آموزش یک موضوع این نیست که کتاب‌خانه‌های کوچک زنده‌ای پیزامون آن موضوع تولید کنیم، بلکه به این منظور است که شاگردان را به تفکر واداریم. برای تحقق این امر، فراتر از تکرار نظریه‌ها و فرمول‌ها، دانش‌آموزان نیاز دارند تا بفهمند که چگونه دانش را در موقعیت‌ها و چالش‌های مختلف به کار بگیرند. فعالیت‌های برنامه‌ی درسی فراهم آورنده فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان است تا به طور نقادانه درباره استفاده از ریاضی و علوم در حل مسائل و عمیق‌تر کردن دانش‌شان در پیرامون بنیادها فکر کنند. رویکرد حل مسأله در آموزش

ریشه در تمایل او برای مربوط ساختن فلسفه به نگرانی‌های انسان و بهبود زندگی اجتماعی او در یک جامعه‌ی دموکراتیک داشت (Turnbull, 2004). او بر این باور بود که حل مسأله اشتراکی و هوش اجتماعی بهترین معیار برای تعیین ارزش‌های اجتماعی و هدایت زندگی انسانی است. بر این اساس یکی از مهم‌ترین اهداف آموزش و پرورش آن است که فراگیران را کمک کند تا مشکل‌گشایان خوبی شوند و هنگام مواجهه با مسایل زندگی بتوانند راه‌حل‌های مفید و مناسبی ارائه دهند.

دیویی بر پایه‌ی این تصور بنیادین که زندگی در جامعه و جهانی متحول به پیش می‌رود که در آن تغییر یک قانون ثابت است (دیویی، الف ۱۳۶۹)، جریان زندگی را در بردارنده مجموعه‌ای از وقایع و موقعیت‌های پیش‌بینی نشده و نامعین می‌داند. موقعیت نامعین چیزی شبیه اضطراب، تردید، یک وضع دشوار یا مبهم و مملو از گرایش‌های متضاد است، که در موقعیت تجربه حادث شده، باعث سردرگمی ذهن شخص می‌گردد. هنگامی که فرد در معرض موقعیت نامعین قرار می‌گیرد، به تفکر و پژوهش (Inquiry) می‌پردازد. در واقع موقعیت نامعین، خود به خود تحقیق و تجسس را بر می‌انگیزد. از نظر دیویی، تحقیق کوششی است که با مسأله‌ای آغاز می‌شود و به سمت حل مسأله جریان می‌یابد. بر این اساس دیویی فرایند تحقیق را با حل مسأله (Problem Solving) مترادف می‌داند (دیویی، ب ۱۳۶۹) و در بحث معرفت، آنها را به جریان تفکر ارتباط می‌دهد.

دیویی ملاحظه کرد که طی قرون اخیر بزرگ‌ترین پیشرفت‌های بشر در زمینه علم حاصل شده است. او عامل این موفقیت‌ها را در روش علم می‌داند. اساساً، آن چه از لحاظ معرفت‌شناسی برای او اهمیت داشت، فرایند حل مسأله است نه محصول آن که علم یا دانش نامیده می‌شود (باقری، ۱۳۷۶). لذا روش تحقیق در علوم تجربی را معتبرترین راه کسب معرفت برمی‌شمارد. بنابراین، مراحل حل مسأله را منطبق بر روش علمی معرفی می‌کند که طی پنج مرحله به وقوع می‌پیوندد: ۱- ارائه مسأله و تعریف آن ۲- گردآوری اطلاعات ۳- تدوین فرضیه ۴- آزمایش فرضیه ۵- انتخاب بهترین راه‌حل و نتیجه‌گیری (Dewey, 1933).

در برنامه درسی دوره ابتدایی، کتاب علوم تجربی بنا به اظهار مؤلفان آن با هدف اصلی پرورش «سواد علمی» و «آموزش مهارت‌های تحقیق»، تدوین شده است (رستگار، ۱۳۸۷). سواد علمی که توانایی درک علم و فناوری در زندگی روزمره است، به فرد این امکان را می‌بخشد که محصول علم و فناوری را در زندگی خود به کار گیرد و علاوه بر آن مسائل زندگی خود را به روش علمی حل نماید، یعنی بتواند مسأله‌ای را که با آن مواجه است، به دقت بررسی و ارزیابی کند، اطلاعات لازم را جمع‌آوری کند، اطلاعات به دست آمده را تجزیه و تحلیل کند و به طور منطقی، صحیح و مسؤولانه آن را حل کند. آموزش مهارت‌های پژوهش نیز شبیه مراحل یا فعالیت‌های روش علمی است و یکی از جنبه‌های سه گانه آن را تشکیل می‌دهد (Atlantic Canada Science Curriculum, 2005) که در این فرایند نیز دانش‌آموز با مسأله‌ای مواجه می‌شود و با ارائه فرضیه و سنجش اعتبار آن از طریق اطلاعات جمع‌آوری شده فرضیه خود را تأیید یا رد می‌کند. اما نتایج پژوهش‌های بین‌المللی ریاضی و علوم (Third International Mathematics and Science Study که توسط انجمن بین‌المللی ارزشیابی پیشرفت (International Association for the Evaluation of Education) در سال‌های ۱۹۹۵، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۳ صورت گرفته است، نشان‌دهنده ضعف دانش‌آموزان ایرانی در تولید نظریه، تجزیه و تحلیل و حل مسأله و عدم پرورش قوه تفکر و استدلال علمی و منطقی آنهاست (کریمی، ۱۳۸۸). هر چند در ریشه‌یابی این نتایج ضعیف باید عوامل متعددی را مورد بررسی قرار داد، اما نقش ساختار و محتوای کتاب‌های درسی را نباید نادیده گرفت. چنانچه هوبیز در نقد و بررسی دلایل ضعف برخی کشورها در آزمون تیمز، نشان می‌دهد که علت آن تا حدود زیادی مربوط به کتاب‌های درسی بی کیفیت آنهاست (احقر، ۱۳۸۳). به طوری که تدوین کنندگان کتاب علوم تجربی نیز در کشورهایی مانند ایران و اسکاتلند تا زمان برگزاری آزمون از لزوم به کارگیری مؤلفه‌های حل مسأله در محتوای کتاب غافل بودند.

حل مسأله در آموزش و پرورش تداعی‌گر نام جان دیویی است. علاقه دیویی به حل مسأله و لزوم پرورش آن

می‌دارند که بنا کردن برنامه درسی بر حل مسأله با تمیز قائل شدن میان تحصیل علم و به کارگیری آن انگیزه شده است و چون مهارت در به کارگیری دانش بر جمع‌آوری صرف آن برتری دارد، یک برنامه درسی مطلوب باید بر محور حل مسأله بنا شود. بنیان برنامه درسی بر دیدگاه جان دیویی در مورد حل مسأله می‌تواند مبنایی برای اصلاح برنامه‌ی درسی باشد. وستباری (Westbury, 2002) دیدگاه دیویی در مورد تغییر و اصلاح برنامه‌ی درسی را با نظریه‌های جدید این حوزه مورد بررسی و مقایسه قرار می‌دهد و نظریه دیویی پیرامون برنامه درسی را پایه و اساس دیدگاه‌های نوین معرفی می‌کند.

در زمینه اصلاح برنامه درسی و ضرورت کاربرد فرایند حل مسأله در طراحی و تدوین برنامه درسی علوم نیز تحقیقات متعددی صورت گرفته است (عباس‌پور ۱۳۷۵، احمدی ۱۳۸۰، اسفنجانی ۱۳۸۶، هیبرت ۱۹۹۶، وستباری ۲۰۰۲). اما هیچ یک از پژوهش‌های صورت گرفته، به تحلیل محتوای علوم پنجم و بررسی میزان به کارگیری مهارت‌های حل مسأله مطابق دیدگاه دیویی در آن، نپرداخته است. بنابراین، در این پژوهش سعی بر آن است تا کتاب علوم تجربی پایه پنجم بر اساس الگوی حل مسأله دیویی مورد تحلیل محتوا قرار گیرد.

### روش پژوهش

به منظور مطالعه رویکرد محتوای کتاب درسی علوم تجربی پایه پنجم نسبت به حل مسأله، پژوهش حاضر از روش تحلیل محتوا (Content Analysis) استفاده می‌کند. ابزار اندازه‌گیری نیز شامل فرمول ویلیام رومی و جدول فهرست مراحل و مهارت‌های حل مسأله است که بر اساس اطلاعات به دست آمده از آرای تربیتی دیویی در باره حل مسأله و روش علمی، انتخاب شده است.

برای تعیین روایی فهرست واری از نظر متخصصان آموزش و پرورش و استادان دانشگاه استفاده شد (فهرست مهارت‌های ضروری حل مسأله مورد تأیید چهار نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران قرار گرفت). همچنین به منظور تعیین پایایی، فرمول ویلیام اسکات مورد استفاده قرار گرفت. بدین منظور ده درصد از کل مجموعه متن کتاب به همراه تعاریف مهارت‌های ضروری حل مسأله به

برای آن که شخص بتواند مراحل حل مسأله را به درستی پشت سر بگذارد، باید به مجموعه‌ای از مهارت‌ها که یاری‌گر او در جریان حل مسأله است، دست یابد. این مهارت‌ها که با عنوان مهارت‌های ضروری حل مسأله معرفی و اساس فرآیند حل مسأله و روش علمی به شمار می‌روند، عبارتند از: مشاهده (Observing)، طبقه‌بندی (Classifying)، اندازه‌گیری (Measuring)، کاربرد ابزار (Tools Application)، جمع‌آوری اطلاعات (Information gathering)، فرضیه‌سازی و پیش‌بینی (Hypothesizing and prediction)، تفهیم یافتن (Interpretation, Inference and Conclusion)، تشخیص متغیرها (Variables Recognition)، برقراری ارتباط (Communication)، ارزیابی (Evaluating) و طراحی تحقیق (Research Planning). شایان ذکر است که مهارت‌های حل مسأله یک مجموعه متداخل و فاقد مرزبندی مشخص است (برای مثال، مهارت مشاهده جزو پیوسته هر مهارت دیگری به شمار می‌رود). ولی به دلیل پیچیدگی فرآیند حل مسأله، با وجود قبولی جدایی ناپذیری جنبه‌های مختلف حل مسأله به منظور سهولت در مقوله‌بندی، به صورت قراردادی از آنها به عنوان مهارت‌های جداگانه یاد می‌شود.

مراحل و مهارت‌های حل مسأله دو بعد فرآیند حل مسأله محسوب می‌شوند. مراحل حل مسأله بر محور طولی و با تقدم زمانی نسبت به هم واقع شده‌اند و هر مرحله مقدمه‌ی مرحله‌ی دیگر است. مهارت‌های حل مسأله بعد عرضی ساختار حل مسأله را تشکیل می‌دهند، به این ترتیب که در هر مرحله از حل مسأله یک یا چند مهارت مختلف دخالت دارند.

در میان تمام کمک‌هایی که دیویی به تعلیم و تربیت نمود، تنظیم برنامه درسی بر اساس روش حل مسأله، مهمتر از همه است. او ایجاد مسأله را موضوع مناسبی برای آموزش و یادگیری می‌دانست و نظریه او در پیرامون حل مسأله، امروزه مقبول‌ترین مبنا برای اصلاح برنامه‌ی درسی و آموزش علوم به شمار می‌رود. هیبرت و همکاران (Hiebert, 1996) در مورد جایگاه حل مسأله در برنامه درسی اظهار

ویلیام رومی (حسن‌مرادی، ۱۳۸۸) انتخاب شد. در نمونه انتخاب شده، تمام جملات کتاب در دو نوع جملات درکی و لفظی فارغ از جملات نوع سوم (مثلاً جملات بی اثر) طبقه‌بندی شدند. مجموعه انتخاب شده شامل ۳۹۱ واحد متن کتاب است که ۲۲۹ واحد متن (۵۸/۶ درصد) مربوط به جملات لفظی و ۱۶۲ واحد از متن (۴۱/۴ درصد) مربوط به جملات درکی متن است. بر این اساس، ضریب مسأله محوری متن کتاب بر مبنای نظریه ویلیام رومی برابر با ۰/۷ است.

### جملات درکی

ضریب مسأله محوری =  $\frac{\text{جملات لفظی}}{\text{جملات درکی}}$

$$\frac{162}{229} = 0/7 = \text{ضریب مسأله محوری}$$

چهار تن از کارشناسان آموزش و پرورش جهت کدگذاری مجدد داده شد. درصد توافق میان چهار کدگذار از طریق فرمول ضریب پایایی اسکات محاسبه گردید (ساروخانی، ۱۳۷۲).

### یافته‌های پژوهش

نتایج حاصل از بررسی متن کتاب علوم تجربی پایه پنجم برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش به شرح زیر است.

۱- آیا کتاب علوم تجربی پایه پنجم به صورت مسأله محور طراحی شده است؟

از مجموع ۹۹ صفحه کتاب علوم تجربی پایه پنجم، ۲۰ صفحه از ابتدا و ۲۰ صفحه از انتهای کتاب بر مبنای روش نمونه‌گیری توصیه شده در تکنیک تحلیل محتوا به روش

$$\text{درصد} = ۸۷/۵ = ۱۰۰ \times ۰/۸۷۵$$

$$C.R = \frac{\text{تعداد واحدهایی که در یک طبقه کدگذاری شده‌اند}}{\text{مجموع کل واحدهای کدگذاری شده}} = \frac{8 + 8 + 9 + 10}{40} = 0/775$$

جدول ۱ - سیر مطالب هر درس پس از طرح مسأله و انطباق آن با مراحل حل مسأله دیویی

مراحل حل مسأله صفحه	برخورد با مسأله	جمع‌آوری اطلاعات	فرضیه سازی	آزمایش فرضیه	نتیجه‌گیری
۱۷	✓		✓	✓	✓
۲۴	✓	✓	✓		
۲۸	✓				✓
۲۹	✓	✓	✓	✓	✓
۲۹	✓		✓		
۳۳	✓		✓		
۳۴	✓		✓		
۳۶	✓		✓	✓	✓
۶۱	✓		✓	✓	✓
۶۴	✓	✓			
۸۹	✓	✓	✓		✓



می‌گیرند، موقعیت‌های ارزش‌مندی محسوب می‌شوند.

۳- محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی به چه میزان به مهارت‌های ضروری حل مسأله توجه نموده است؟

محقق برای تهیه فهرست مهارت‌های ضروری حل مسأله با استناد به کتب و اسناد کتابخانه‌ای مقوله‌های مورد نظر را از بطن مراحل حل مسأله دیویی استخراج نموده است. این فهرست مشتمل بر ده مهارت مشاهده، طبقه‌بندی، اندازه‌گیری و کاربرد ابزار، برقراری ارتباط، جمع‌آوری اطلاعات، پیش‌بینی و فرضیه‌سازی، تفسیر و استنباط و نتیجه‌گیری، تشخیص متغیرها، ارزیابی و آزمایش (یا طراحی آزمایش) است که نقش هر یک از آنها در فرایند حل مسأله تشریح و تعریف شده است.

به منظور تجزیه و تحلیل سؤال سوم پژوهش، ابتدا فراوانی و درصد توجه به هر یک از مهارت‌های ضروری حل مسأله در جدول شماره ۲ محاسبه شده است.

در مجموع، ۱۰ مهارت اساسی و پایه‌ای به عنوان مهارت‌های ضروری برای حل مسأله در کل متن کتاب مورد شمارش قرار گرفت. اطلاعات مربوط به جدول شماره ۳ میزان توجه کتاب به هر یک از مؤلفه‌های ده‌گانه را نشان می‌دهد. به این ترتیب که از میان ارقام و مقادیر به دست آمده، بیش‌ترین توجه به مهارت تفسیر، استنباط و نتیجه‌گیری با فراوانی ۳۷ مورد (۳۲/۴ درصد) عطف شده است و پس از آن مهارت آزمایش کنید با فراوانی تکرار ۱۹ مورد (۱۶/۷ درصد) از مجموع و جمع‌آوری اطلاعات ۱۷ مورد (۱۴/۹ درصد) در رتبه‌های بعدی مرکز توجه قرار دارند.

۲- آیا ساختار متن کتاب علوم تجربی پایه پنجم

منطبق بر مراحل حل مسأله دیویی طراحی شده است؟ نتایج حاصل از بررسی مسأله‌های موجود در کتاب و مسیر ادامه مطالب پس از طرح مسأله در جدول شماره ۱ منعکس شده است.

از میان موقعیت‌های مسأله‌دار انتخاب شده، در موقعیت مربوط به صفحه ۲۹، می‌توان تمام مراحل حل مسأله را مشاهده نمود. در این موقعیت متن کتاب با توضیح مختصری در مورد زنگ آهن و طرح آن به عنوان یک تغییر شیمیایی از دانش‌آموز می‌خواهد که به وسیله یک سیم ظرف شویی آزمایشی طراحی کند تا بفهمد در چه شرایطی سیم آهنی زودتر زنگ می‌زند و در چه شرایطی اصلاً زنگ نمی‌زند. این موقعیت به دلیل این‌که از کودک می‌خواهد برای پاسخ به مسأله‌ای که با آن مواجه شده است آزمایشی طراحی کند و پس از آن نتیجه را به کلاس گزارش نماید، ظاهراً تمام مراحل حل مسأله را پوشش می‌دهد.

موقعیت‌های مسأله‌دار مطرح شده در صفحات ۱۷، ۳۶ و ۶۱ نیز موقعیت‌های شاخصی در کتاب درسی به شمار می‌روند. در هر سه موقعیت، متن درس فراگیر را با مسأله‌ای روبه‌رو می‌کند که پاسخ او به سؤال، حکم یک فرضیه را دارد. ادامه مطلب درسی کودک را به آزمایش فرضیه‌ای که در ذهن دارد، هدایت می‌کند تا درستی یا نادرستی آن را در آزمایش به اثبات برساند. در این موقعیت نحوه آزمون فرضیه‌ها به دانش‌آموز نشان داده می‌شود و بدین ترتیب فرصت طراحی آزمایش و بروز خلاقیت از او سلب می‌شود. لذا جامعیت موقعیت صفحه ۲۹ را ندارند اما به لحاظ گستردگی آنها که همه مراحل حل مسأله را در بر

جدول ۲ - توزیع فراوانی و درصد هر یک از مهارت‌های حل مسأله در کتاب درسی علوم پنجم

مهارت	مشاهده	طبقه‌بندی	اندازه‌گیری و کاربرد ابزار	برقراری ارتباط	جمع‌آوری اطلاعات	پیش‌بینی و فرضیه‌سازی	تفسیر و استنباط و نتیجه‌گیری	تشخیص متغیرها	ارزیابی	آزمایش (طراحی آزمایش)
فراوانی	۱۰	۷	۳	۱۱	۱۷	۹	۳۷	۱	۰	۱۹
درصد	۸/۸	۶/۱	۲/۶	۹/۷	۱۴/۹	۷/۹	۳۲/۴	۰/۹	۰	۱۶/۷

کافی برخوردار نیست. رومی معتقد است که هر چه کسر، مقدار عددی بیشتری را نشان دهد، احتمال درگیری دانش‌آموز با متن و فعالیت پژوهشی او را افزایش می‌دهد. وی مقدار عددی مناسب برای فعال بودن محتوا را محدوده عددی میان  $0/4$  تا  $1/5$  در نظر می‌گیرد. چنانچه این گستره بر یک محور ترسیم شود، ملاحظه می‌گردد که مقدار عددی حاصل از تحلیل کتاب علوم پایه پنجم ( $0/7$ ) در حیطه متمایل به ابتدای محور واقع شده است. هر چند ضریب پژوهشی به دست آمده از کتاب در محدوده مورد نظر رومی واقع شده است، اما به سبب میل نمره به دست آمده به سمت ابتدای محور، نتیجه گرفته می‌شود که محتوای کتاب نسبتاً مسأله محور طراحی شده است. بنابراین، به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب درسی در طراحی و تدوین آن، همچنان «فرآورده‌های علوم» را به «فرآیند آن» ترجیح داده، پیوسته به تداوم روال انفعالی دانش‌آموزان در یادگیری دامن می‌زنند.

ب) بررسی کتاب از منظر سازماندهی محتوا بر مبنای مراحل حل مسأله دیویی نشان داد که این موضوع تا حدود زیادی از دید مؤلفان کتاب پنهان مانده است. باید اذعان داشت که کتاب درسی - آن هم در دوره ابتدایی - نه تنها جنبه خود آموزی ندارد، بلکه ابزاری است که در کنار سایر وسایل کمک آموزشی می‌تواند معلم را در تحقق یک تدریس مطلوب یاری نماید. لذا ضعف دانش‌آموزان در مهارت حل مسأله و تفکر منطقی مستقیماً متوجه کتاب نیست. اما آشکار است که تعیین روش و خطوط اصلی تدریس به میزان زیادی به شیوه سازماندهی محتوای درسی وابسته است. بنابراین رعایت مراحل حل مسأله در محتوای کتاب می‌تواند احتمال تدریس به شیوه حل مسأله و در نتیجه یادگیری به روش علمی را بیشتر کند.

ج) بررسی کتاب از جنبه مهارت‌های ضروری حل مسأله و میزان توجه به آنها نشان می‌دهد که کتاب درسی رویکرد نسبتاً ضعیفی به این مهارت‌ها دارد. این بیان را از دو طریق می‌توان مستدل نمود:

۱ - از نظر حجم کتاب و تعداد فعالیت‌های مرتبط با مهارت‌های حل مسأله؛ مجموع صفحات درسی کتاب ۹۹ صفحه و مجموع مهارت‌های تدارک دیده در آن ۱۱۴

کمترین میزان توجه مربوط به مهارت ارزیابی، صفر مورد (صفر درصد)، تشخیص متغیرها به تعداد ۱ ( $0/9$ ) درصد) و مهارت اندازه‌گیری و کاربرد ابزار با فراوانی ۳ مورد ( $2/6$  درصد) است.

میانگین فراوانی مهارت‌های حل مسأله در کتاب تحلیل شده برابر  $11/4$  است. با توجه به این نمره، سایر مهارت‌ها یعنی مشاهده، طبقه‌بندی، برقراری ارتباط و پیش بینی و فرضیه سازی در حیطه متوسط و نزدیک به میانگین واقع شده‌اند.

در مجموع، از ۱۱۴ فراوانی شناسایی شده مربوط به مهارت‌های ضروری حل مسأله، توزیع نامتوازن و ناهماهنگی میان مهارت‌های ده‌گانه مشاهده می‌شود (از صفر تا  $32/4$  درصد) و چون برای معنا بخشی ارقام به دست آمده هیچ مقیاس یا شاخص تعریف شده‌ای وجود ندارد تا با اتکالی به آن هر یک از مهارت‌ها را از نظر اهمیت و لزوم توجه رتبه‌بندی نمود، تعیین فراوانی مورد انتظار و این که از بین فراوانی‌های موجود چه تعداد برای هر یک از مهارت‌ها شایسته و مناسب است، مشکل خواهد بود. اما بدیهی است که توانایی حل مسأله در کودکان، زمانی شکوفا می‌شود که همه مهارت‌های ضروری آن - نه الزاماً به طور مساوی - تا جایی که ممکن است مورد توجه قرار گیرند. اما جدول شماره ۲ نشان دهنده این مطلب است که کتاب درسی در پرورش برخی از مهارت‌ها کوتاهی نموده است. برای مثال، مهارت ارزیابی که یکی از مهارت‌های ضروری حل مسأله و به عقیده دیویی جزو لاینفک فرایند حل مسأله است که در کتاب درسی کاملاً مورد بی توجهی واقع شده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش رویکرد کتاب علوم تجربی پایه پنجم به حل مسأله را ارزیابی می‌نماید و می‌تواند مبنایی برای توجه بیشتر برنامه‌ریزان درسی به موضوع حل مسأله در کتاب‌های درسی باشد.

نکته‌های تبیینی این پژوهش در راستای پرسش‌های پژوهش به این شرح است:

الف) بررسی کتاب علوم تجربی پایه پنجم از زاویه میزان مسأله محور بودن بر اساس شاخص ویلیام رومی، نشان می‌دهد ضریب مسأله محور بودن کتاب از مطلوبیت

فعالیت‌های تدارک دیده شده در کتاب با دقت و حوصله تمام اجرا و هر یک از مهارت‌های ده‌گانه‌ی حل مسأله در کودکان به خوبی پرورش یابند، باز هم می‌توان گفت که رویکرد کتاب درسی علوم پنجم بیشتر فعالیت محور است تا پژوهش محور.

### پیشنهادهای کاربردی

۱- در این پژوهش چک لیستی از مهارت‌های ضروری حل مسأله تهیه شد که روایی آن توسط استادان دانشگاه تأمین گردید. با توجه به یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب درسی، مهارت‌هایی چون مهارت ارزیابی و طبقه‌بندی را که از نگاه آنها پنهان مانده است، به اهداف مهارت‌های ضروری آموزش علوم اضافه نمایند.

۲- دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتاب درسی علوم تجربی، به تهیه یک کتاب کار اقدام نماید که محتوای آن در راستای پرورش توانایی حل مسأله بدین شکل باشد:

۱-۲- در ارتباط با هر درس مسأله‌هایی مطرح شود که حل آن مسأله‌ها منوط به طراحی آزمایش باشد. بدیهی است که تصمیم‌گیری درباره راه حل و نحوه طراحی آزمایش باید به دانش‌آموز واگذار شود.

۲-۲- به منظور تحریک علائق کودکان، مسأله‌ها در قالب داستان‌های کوتاه و جذاب مطرح شود.

۳-۲- فضای لازم برای تهیه گزارش کار و ارائه آن به کلاس در این کتاب فراهم شود. بدین منظور در آغاز و برای آموزش نحوه گزارش نویسی، عنوان هر مرحله از گزارش، برای دانش‌آموز مشخص شود تا او در ذیل هر عنوان شیوه و روند کار خود را بنویسد.

۴-۲- متون آموزنده و داستان‌گونه‌ای از نحوه کار دانشمندان در برخورد با مسائل و روند فعالیت آنها تا رسیدن به پاسخ ارائه دهد (هم‌اکنون کتاب‌های کمک آموزشی متعددی در زمینه‌ی آموزش علوم انتشار یافته که حتی بعضاً با عنوان کتاب کار علوم معرفی شده‌اند. اما این کتاب‌ها که معمولاً مستقل از نظر شورای برنامه‌ریزی و تألیف کتب درسی، تهیه می‌شوند تنها به توضیح هر درس و طرح پرسش‌هایی در رابطه با آن می‌پردازد لذا استاندارد یک کتاب کار و مؤلفه‌های لازم را برای پرورش مهارت‌های

فعالیت است. قرار دادن این دو عدد رو به روی هم ۱/۱۵ فعالیت را برای هر صفحه رقم می‌زند. حال با احتساب این که در هر جلسه تدریس معمولاً یک صفحه تدریس می‌شود، اختصاص و پرداختن تنها به یک فعالیت در یک جلسه ۵۰ دقیقه‌ای درس، آمار نسبتاً ضعیفی است.

۲- نتیجه پژوهش پیرامون مسأله محوری، نشان داد که کتاب رویکرد ضعیفی به مسأله و پژوهش دارد. مسأله‌های کتاب نیز عموماً همان فعالیت‌هایی هستند که در قالب مهارت‌های حل مسأله جای می‌گیرند. لذا با استناد به این دو دلیل می‌توان این گونه استنباط کرد، کتاب به مهارت‌های حل مسأله چندان توجهی ننموده است.

علاوه بر این، مقایسه میزان توجه کتاب به هر یک از مهارت‌های حل مسأله نشان می‌دهد که بیشترین توجه، به مهارت تفسیر و استنباط و نتیجه‌گیری و کمترین توجه به مهارت‌های تشخیص متغیرها و ارزیابی معطوف بوده است. سایر مهارت‌ها نیز با فراوانی نامتوازن میان این دو محدوده در نوسانند. مهم شمردن مهارت تفسیر و استنباط و نتیجه‌گیری در نظر مؤلفان کتاب به سبب این‌که این مهارت به نوعی منجر به تقویت توانایی استدلال و تفکر دانش‌آموز می‌شود، منطقی جلوه می‌نماید. ولی چشم پوشی از مهارت‌های تشخیص متغیرها و ارزیابی که اهمیت آنها در حل مسأله و روحیه علمی بیشتر عیان شده است، از نقاط ضعف کتاب به شمار می‌رود. همچنین توزیع نامتناسب و ناهمگون هر مهارت خاص در گستره کتاب، می‌تواند موردی بر نقاط ضعف آن در زمینه حل مسأله بیفزاید.

با یک نتیجه‌گیری کلی و پایانی می‌توان گفت که رویکرد عمومی کتاب به موضوع حل مسأله چه از حیث مسأله محوری و چه از حیث مراحل و مهارت‌های حل مسأله نامناسب و ضعیف است. مهارت‌ها و مراحل حل مسأله نسبت به هم یک رابطه تقویت‌کنندگی متقابل دارند. به این معنی که یادگیری بر اساس مراحل حل مسأله به تقویت و پرورش مهارت‌های حل مسأله منجر می‌شود و در مقابل نیز، تمرین و دست‌ورزی در مهارت‌ها، یادگیری به روش حل مسأله را آسان می‌نماید. اما کوتاهی مؤلفان کتاب در بستر سازی برای تدریس به شیوه حل مسأله، تأثیر تمرین مهارت‌ها را نیز کاهش خواهد داد. حتی اگر تمام

کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۸)، نگاهی به جایگاه و عملکرد دانش‌آموزان ایران در مطالعه بین‌المللی تیمز پیشرفته، <http://www.TIMSS/PIRLS.bc.edu>

مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷)، پرورش تفکر انتقادی با استفاده از شیوه آموزش مسأله محور، بازنمایشی فرایند یاددهی - یادگیری، صص ۱۷۶ - ۱۸۸.  
یارمحمدیان، محمدحسین (۱۳۷۹)، اصول برنامه‌ریزی درسی، تهران، انتشارات یادواره کتاب، چاپ دوم.

Atlantic Canada Science Curriculum, Grade 1, Nova Scotia, Department of Education, Canada, 2005.

Dewey, J (1933). How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process. 2nd revised edition. Chicago: Henry Regnery.

Hiebert, J., Carpenter, T.P., Fennema, E., Fuson, K., Human, P., Murray, H., Olivier, A. & Wearne, D. (1996), Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics, Journal of Education Researcher, 12-18.

Kiyomet Selvi (2007), "Future Aims of Science Curriculum for Primary school", Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and - pp 176- 183.

Lehning, Amanda and Catherin, M, (2007). "Theories Of Poverty: Findings From Text books On Human Behavior And The social Environment", Journal Of Human Behavior In The social Environment, V 16, N. 1-2, Pp. 5-19.

Lianghuo Fan & Yan Zhu (2007), Representation of problem-solving procedures: A comparative look at China, Singapore, and US mathematics textbooks, Published online: 31 March 2007 # Springer Science + Business Media B.V.

Ng Swee Fong and Kerry Lee (2005), How Primary Five Pupils Use the Model Method to Solve Word Problems", The Mathematics Educator, Vol. 9, No. 1, 60-83.

حل مسأله‌ی دانش‌آموزان، مطابق آن چه در این پیشنهاد مطرح شد، ندارد).

## منابع

احقر، قدسی (۱۳۸۳)، تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی پایه پنجم ابتدایی و تناسب آن با توان ذهنی دانش‌آموزان شهر تهران، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیستم، شماره ۸۰، صص ۳۸ - ۷.

اسمیت، فلیپ. جی؛ هولفیش، گوردن. اچ (۱۳۷۱)، تفکر منطقی، ترجمه شریعتمداری، تهران، انتشارات سمت.  
الیاس، جان، ال (۱۳۸۵)، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه ضرابی، قم، انتشارات مؤسسه پژوهشی امام خمینی (ره)، چاپ دوم.

باقری، خسرو (۱۳۷۶)، بررسی فلسفه تعلیم و تربیت جان دیویی، فلسفه تعلیم و تربیت معاصر، نشر محراب قلم، صص ۱۲۷ - ۱۰۸.

حسن مرادی، نرگس (۱۳۸۸)، تحلیل محتوای کتاب درسی، تهران، نشر آبیژ.

دیویی، جان (۱۳۳۹)، دموکراسی و آموزش و پرورش، ترجمه امیرحسین آریان پور، تبریز، انتشارات فرانکلین.

دیویی، جان (الف ۱۳۶۹)، تجربه و آموزش و پرورش، ترجمه سید اکبر میر حسنی، مرکز ترجمه و نشر کتاب.

دیویی، جان (ب ۱۳۶۹)، منطق تئوری تحقیق، ترجمه علی شریعتمداری، انتشارات دانشگاه تهران.

رستگار، طاهره و همکاران (۱۳۸۷)، کتاب معلم علوم تجربی پنجم دبستان، انتشارات اداره کل چاپ و توزیع کتاب‌های درسی، چاپ دوم.

ساروخانی، باقر (۱۳۷۲)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران، انتشارات مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

سیف، علی اکبر (۱۳۸۶)، روان‌شناسی پرورشی، نشر آگاه، چاپ هفدهم.

شعبانی، حسن (۱۳۸۲)، مهارت‌های آموزشی و پرورشی (روش‌ها و فنون تدریس)، تهران، انتشارات سمت، چاپ هفدهم.

فتحی واجارگاه، کورش و آقازاده، محرم (۱۳۸۶)، راهنمای تألیف کتاب‌های درسی، نشر آبیژ.

Suppiah Nachiappan, Abdul Aziz Abdul Shukor, Velayudhan P.K. Veeran.

and Hari Krishnan Andi (2012), Differences in Cognitive Process Among Primary School Teacher's Problem Solving Skills, Current Research Journal of Social Sciences 4 (3): 256-260.

Tin Lam. Toh (2009), Assessment in a Problem Solving Curriculum, In R. Hunter, B. Bicknell, & T. Burgess (Eds.), Crossing divides: Proceedings of the 32nd annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia (Vol. 1).

Turnbull, Nick (2004), "School of Social Science and Policy, University of New South Wales", Refereed paper presented to the Australasian Political Studies Association Conference. University of Adelaide.

Westbury, J (2002), John Dewey's "The educational situation: As concerns the elementary school": Implications for our time, Journal of curriculum & supervision, 17(2), 120-129.