



محمد نیرو

تیرماه ۱۳۹۱



https://telegram.me/philosophic_books

فهرست مطالب

عنوان	صفحه
فصل اول.....	۱
فلسفه و آموزش و پرورش.....	۱
تقسیمات فلسفه.....	۱
متافیزیک.....	۱
معرفت‌شناسی.....	۲
ارزش‌شناسی.....	۲
آموزش و پرورش.....	۲
برنامه درسی.....	۳
روش تدریس.....	۳
معلم و شاگرد.....	۳
نتیجه‌گیری.....	۴
فصل دوم.....	۵
ایدئالیسم و آموزش و پرورش.....	۵
متافیزیک ایدئالیستی.....	۵
معرفت‌شناسی ایدئالیسم.....	۵
ارزش‌شناسی ایدئالیستی.....	۶
اهداف آموزش و پرورش ایدئالیستی.....	۶
مدرسه.....	۶
برنامه درسی ایدئالیستی.....	۷
بعد نگرشی آموزش و پرورش.....	۷
روش‌شناسی ایدئالیستی.....	۷
رابطه معلم و شاگرد.....	۸
نتیجه‌گیری.....	۸
فصل سوم.....	۹
رئالیسم و آموزش و پرورش.....	۹
ارسطو بنیانگذار رئالیسم.....	۹

۹.....	ارسطو در تاریخ آراء تربیتی.....
۹.....	مبنای رئالیسم ارسطویی.....
۱۰.....	مابعدالطبیة رئالیسم.....
۱۱.....	معرفت شناسی رئالیستی.....
۱۱.....	ارزش شناسی رئالیستی.....
۱۲.....	اهداف آموزش و پرورش رئالیستی.....
۱۲.....	مفهوم رئالیستی مدرسه.....
۱۲.....	برنامه درسی رئالیستی.....
۱۲.....	روشهای تدریس رئالیستی.....
۱۳.....	رابطه معلم و شاگرد در آموزش و پرورش رئالیستی.....
۱۳.....	نتیجه گیری.....
۱۴.....	فصل چهارم.....
۱۴.....	ایدئالیسم خداباورانه و آموزش و پرورش
۱۴.....	توماس اکویناس بنیان گذار واقع گرایی خداباورانه.....
۱۴.....	زندگی نامه توماس اکویناس.....
۱۵.....	مبانی فلسفی و کلامی تومیسیم.....
۱۵.....	تومیسیم و معرفت:.....
۱۵.....	آموزش و پرورش اخلاقی.....
۱۵.....	مفهوم تومیستی طبیعت انسان.....
۱۵.....	رابطه ی معلم و شاگرد.....
۱۶.....	شورای دوم واتیکان:.....
۱۶.....	نتیجه گیری.....
۱۷.....	فصل پنجم.....
۱۷.....	طبیعت گرایی و آموزش و پرورش
۱۸.....	طبیعت و طبیعی.....
۱۸.....	معرفت شناسی ناتورالیسم.....
۱۸.....	ارزش شناسی طبیعت گرایی.....
۱۹.....	رشد و نمو انسان.....
۱۹.....	طبیعت گرایی و برنامه درسی.....

معلم و شاگرد.....	۱۹
نتیجه گیری.....	۱۹
فصل ششم.....	۲۰
عمل گرایی و آموزش و پرورش.....	۲۰
مبانی فلسفی آزمایش گرایی.....	۲۰
رد مطلق های فلسفی از سوی دیوئی.....	۲۰
ارگانیسم و محیط.....	۲۱
معرفت شناسی آزمایشی دیوئی.....	۲۲
عمل کامل اندیشه.....	۲۲
ارزش شناسی به مثابه ارزش گذاری آزمایشی.....	۲۳
دلالت های ضمنی آزمایش گرایی در آموزش و پرورش.....	۲۳
آموزش و پرورش به مثابه نگهداری و بازسازی.....	۲۳
مدرسه و جامعه.....	۲۴
جامعه دموکراتیک و آموزش و پرورش.....	۲۴
آموزش و یادگیری آزمایش گرایانه.....	۲۵
رشد به عنوان هدف آموزش و پرورش.....	۲۵
برنامه درسی آزمایشی.....	۲۶
بازسازی تجربه و تعلیم و تربیت.....	۲۶
نتیجه گیری.....	۲۶
فصل هفتم.....	۲۸
اگزستانسیالیسم و آموزش و پرورش.....	۲۸
ماهیت اگزستانسیالیسم.....	۲۸
رد نظامها.....	۲۸
فلسفه پردازی اگزستانسیالیستی.....	۲۹
انتقاد اگزستانسیالیسم از آموزش و پرورش معاصر.....	۲۹
معرفت شناسی اگزستانسیالیستی.....	۳۰
برنامه درسی اگزستانسیالیستی.....	۳۰
فصل هشتم.....	۳۲
تحلیل فلسفی و آموزش و پرورش.....	۳۲

.....	خاستگاه‌های فلسفه تحلیلی	۳۲
.....	طبقه بندی گزاره ها	۳۲
.....	جستجوی نظم و روشنی	۳۳
.....	نتیجه گیری	۳۳
.....	فصل نهم	۳۴
.....	ایدئولوژی و آموزش و پرورش	۳۴
.....	خاستگاه ایدئولوژی در عصر روشنگری	۳۴
.....	ظهور ایدئولوژی های رقیب در قرن نوزدهم	۳۵
.....	نقادی مارکس از ایدئولوژی	۳۵
.....	ایدئولوژی به مثابه تفسیر گذشته	۳۵
.....	تحول اجتماعی و ایدئولوژی	۳۵
.....	نقش سیاست گذاری و برنامه ریزی ایدئولوژی	۳۵
.....	کاربرد ایدئولوژی به منظور ایجاد وفاق	۳۶
.....	انعطاف پذیری کنشی ایدئولوژی	۳۶
.....	ایدئولوژی و فلسفه	۳۶
.....	فصل دهم	۳۷
.....	ملی گرایی و آموزش و پرورش	۳۷
.....	بحث مقدماتی	۳۷
.....	دولت-ملت ها، ملی گرایی، و آموزشگاه	۳۸
.....	تجدید حیات ملی گرایی قومی	۳۸
.....	تکثر فرهنگی امریکا و ملی گرایی قومی	۳۹
.....	نتیجه گیری	۳۹
.....	فصل یازدهم	۴۰
.....	لیبرالیسم و آموزش و پرورش	۴۰
.....	زندگی نامه جان لاک	۴۰
.....	نظریات لاک در باره معرفت شناسی و آموزش و پرورش	۴۰
.....	جان لاک و حکومت	۴۱
.....	لاک و حقوق بشر	۴۱
.....	مفهوم مالکیت لیبرال و اقتصاد	۴۱

دیدگاه لیبرالیسم درباره طبیعت و خرد انسان.....	۴۲
کارایی خرد انسان.....	۴۲
جدایی دین از سیاست (سکولاریسم).....	۴۲
پیشرفت.....	۴۲
نهادهای منتخب.....	۴۲
ماهیت برنامه مداری لیبرالیسم.....	۴۳
تحول اجتماعی.....	۴۳
معاندان لیبرالیسم.....	۴۳
دلالت های ضمنی تربیتی لیبرالیسم.....	۴۳
۱- آموزش و پرورش مردمی.....	۴۳
۲- لیبرالیسم و سیاست توسعه.....	۴۳
۳- تحقق جامعه ای با آموزش و پرورش عمومی.....	۴۴
۴- نظری به گذشته در مفهوم «آزادی از».....	۴۴
۵- آزادی از سرکوب نهادی.....	۴۴
۶- آزادی آکادمیک به عنوان مظهر آزادی نهادی.....	۴۴
۷- آزادی آکادمیک به عنوان جزئی از کارایی روش شناختی.....	۴۴
۸- راهکارهای محیط مدرسه.....	۴۴
فصل دوازدهم.....	۴۵
محافظه کاری و آموزش و پرورش.....	۴۵
محافظه کاری و زمان گذشته.....	۴۵
نقش سنت.....	۴۵
جامعه ارگانیک.....	۴۶
اصل ترتب.....	۴۶
محافظه کاری و تحول.....	۴۶
دیدگاه محافظه کاران درباره ماهیت انسان.....	۴۶
ترس محافظه کاران از باخودبیگانگی.....	۴۷
مدرسه.....	۴۷
برنامه درسی.....	۴۷
معلم محافظه کار.....	۴۷

نتیجه گیری.....	۴۷
فصل سیزدهم.....	۴۹
آرمانشهرگرایی و آموزش و پرورش.....	۴۹
شرح حال مختصر رابرت اون.....	۴۹
آموزش پرورش در نیولانارک.....	۴۹
نظریه اجتماعی اون.....	۵۰
ماهیت انسان و آموزش و پرورش.....	۵۰
اهمیت و ارتباط نظریه اون:.....	۵۰
اصول آرمان گرایی.....	۵۰
نقادی آرمان شهرگرا از لیبرالیسم.....	۵۱
آرمان شهرگرایی و کار.....	۵۲
خانواده و زن در آرمان شهر.....	۵۲
آرمان شهرگرایان و آموزش و پرورش.....	۵۳
تعلیم و تربیت به عنوان اقتناع:.....	۵۳
تعلیم و تربیت در مفهوم کمونی بار آوردن:.....	۵۳
آموزش و پرورش به مثابه تحصیلات رسمی.....	۵۳
نتیجه گیری.....	۵۴
فصل چهاردهم.....	۵۵
مارکسیسم و آموزش و پرورش.....	۵۵
کارل مارکس، پرورشکاری انقلابی.....	۵۵
تاثیر مارکس از فویر باخ.....	۵۵
ایدئولوژی مارکسیستی.....	۵۵
دولت.....	۵۶
نظریه آموزش و پرورش مارکسیستی.....	۵۶
دلالت های ضمنی تربیتی مارکسیسم جدید.....	۵۷
نتیجه گیری.....	۵۸
فصل پانزدهم.....	۵۹
یک حزبی گری و آموزش و پرورش.....	۵۹
رهبر.....	۵۹

ایدئولوژی واحد و اقناعی.....	۵۹
اخلاق تمامیت خواه.....	۵۹
دولت پلیسی.....	۶۰
هیتلر و آموزش و پرورش.....	۶۰
ایدئولوژی هیتلر.....	۶۰
آموزش و پرورش تمامیت خواهانه.....	۶۰
یک حزبی گری و نژاد پرستی.....	۶۱
نتیجه گیری.....	۶۱
فصل شانزدهم.....	۶۲
نظریه و آموزش و پرورش.....	۶۲
فصل هفدهم.....	۶۳
ماهیت گرایی و آموزش و پرورش.....	۶۳
موضوع ماهیت گرایان:.....	۶۳
برنامه درسی معارف نظری آرتور سبتور:.....	۶۴
آموزش و پرورش بنیادی و تجدید حیات ماهیت گرایی.....	۶۴
تحصیلات رسمی و ماهیت گرایی:.....	۶۵
روابط فلسفی و ایدئولوژیک ماهیت گرایی:.....	۶۵
فصل هیجدهم.....	۶۷
پایدار گرایی و آموزش و پرورش.....	۶۷
برنامه درسی: موضوعات ثابت.....	۶۷
پایدار گرایی مذهبی.....	۶۷
برنامه درسی ماریتن.....	۶۸
رابطه بین الهیات و فلسفه.....	۶۸
طرح پایدیا: تجدید حیات پایدار گرایی.....	۶۸
تحصیلات در طرح پایدیا.....	۶۹
برنامه درسی پایدیا.....	۶۹
تدریس و یادگیری در آموزشگاه پایدیا.....	۶۹
روابط فلسفی و ایدئولوژیک پایدار گرایی.....	۶۹
نتیجه گیری.....	۷۰

فصل نوزدهم.....	۷۱
پیشرفت گرای و آموزش و پرورش.....	۷۱
خاستگاه‌های پیشرفت گرای.....	۷۱
تربیتون تربیتی پیشرفت گرا.....	۷۱
نقادی دیوئی از آموزش و پرورش پیشرو.....	۷۲
ویلیام کیلپتریک و روش پروژه.....	۷۳
تأثیر حرفه ای پیشرفت گرای.....	۷۳
معلم پیشرو.....	۷۴
روابط فلسفی و ایدئولوژیک پیشرفت گرای.....	۷۴
نتیجه گیری.....	۷۵
فصل بیستم.....	۷۶
بازسازی اجتماعی و آموزش و پرورش.....	۷۶
بازسازی فرهنگی.....	۷۶
مدرسه و بازسازی فرهنگی.....	۷۷
مدارس مسأله مدار.....	۷۷
روابط فلسفی و ایدئولوژیک بازسازی.....	۷۸
نتیجه گیری.....	۷۸
نظریه نقادی و آموزش و پرورش.....	۷۹
آموزش و پرورش.....	۷۹
تدریس.....	۷۹
یادگیری.....	۸۰
برنامه درسی.....	۸۰
نتیجه گیری.....	۸۱
ضمائم.....	۸۲

فلسفه و آموزش و پرورش

در طول تاریخ به ویژه در سال های اخیر، تعلیم و تربیت موضوع مناقشات و تعارضات زیادی بوده است. از بسیاری جهات، وجود دیدگاه های متفاوت نشانه ای از سرزندگی است. مدرسه به عنوان نهادی اجتماعی کانون تعارضات است. توصیه های فراوانی برای اصلاح مدرسه به عمل آمده است. برخی حتی پیشنهاد کرده اند که مدرسه به عنوان نهاد اولیه تربیتی باید کنار نهاده شود. بعضی دیگر برآنند که مدرسه باید عامدانه ارزش های مذهبی و معنوی را به کودکان منتقل کند. دیگران خواستار آشنایی متعلمان با نظم و قانونند. بعضی از مصلحان اظهار داشته اند که مدرسه باید به فضایل عقلانی، به علوم و معارف نظری، یا به آموزش و پرورش بنیادی رجعت کند. دیگران مدارس به عنوان عواملی برای نقادی اجتماعی یا دست افزاهایی برای آغاز اصلاحات اجتماعی و سیاسی در نظر می گیرند.

در ورای هر یک از این پیشنهادهایی که برای اصلاح مدرسه طرح می شود، مفروضاتی درباره ماهیت عالم، زندگی بنی آدم، و جامعه نهفته است. با امعان نظر درباره این مفروضات با توجه به خاستگاه فلسفی شان، می توان شقوق مختلف آموزش و پرورش را کاوید و روشن ساخت.

برای معلمان ارزشمند است که با فلسفه های مختلف آموزش و پرورش آشنا شوند و برنامه های درسی و روش های تدریس را در ارتباط با دیدگاه های فلسفی خاص آنها شناسایی کنند. این قابلیت به مربیان کمک می کند تا خط مشی ها و برنامه های آموزش و پرورش را مورد نقد و بررسی قرار دهند. وقتی که مربیان از تشخیص چشم اندازهای ایدئولوژیک و فلسفی که منشأ اصلاحات پیشنهادی به شمار می آیند، ناتوان باشند، از نظر حرفه ای نه قادر خواهند بود پیشنهادهای را نقادی کنند، و نه در عمل به کار بندند.

معلمان در نخستین تجربه های حرفه ای خود از فرصت کافی برای اندیشیدن درباره ی ملازمه های کلی و نظری حضور خویش در مدرسه بهره مند نیستند.

هنگامی که معلم درباره نقش خویش به تأمل می پردازد، دل مشغولی خود را نسبت به اموری که فوریت عملی دارند رها ساخته، درباره نظریه ای که قوام و دوام عمل تربیت به آن وابسته است، به تفکر می پردازد.

تقسیمات فلسفه

از آنجا که آموزش و پرورش ابزار نیرومندی برای شکل بخشیدن به زندگانی فردی و نظام اجتماعی است، بنابراین مستلزم تلفیق دقیق نظریه و عمل است. نظریه بدون عمل ناکافی است و عملی که از هدایت نظریه بی بهره باشد راه به جایی نمی برد.

نحوه برخورد معلمان با دانش آموزان به طرز تصور آنان از ماهیت انسان بستگی دارد. دیدگاهی که فرد درباره واقعیت دارد، درک او را از واقعیت تعیین می بخشد. وقتی که معلم مفهوم واقعیت و ماهیت انسان و جامعه را مورد تأمل قرار می دهد، درباره آموزش و پرورش فیلسوفانه می اندیشد.

فلسفه در مفهوم بسیار کلی شامل تلاش انسان در جهت اندیشه نظری، تأملی و نظام دار درباره جهان و رابطه انسان با آن است که دارای قسمت های ذیل است.

متافیزیک

یعنی مطالعه ماهیت واقعیت غایی، شامل نظریه پردازی درباره وجود است. سؤال مطروحه در آن چنین است: پس از کنار نهادن همه امور عرضی زندگی، چه چیزهایی به راستی واقعی اند؟ باورهای ما درباره ماهیت واقعیت، تعیین کننده چگونگی درک ما از روابطمان با جهان و جامعه انسانی است. این باورها، هم مهمترین پرسش های ما را مطرح می کنند (کدامین امور واقعی و کدامین غیر واقعی اند؟) و هم مبدأ تهیه پاسخ برای این سؤالات هستند. آیا جهان هستی قلمروی روحانی دارد یا آنکه واقعیت مادی است؟ آیا جهان در ذات خود هدفمند است یا آنکه ما اهداف را خود می آفرینیم؟

فلاسفه در نظریه پردازی خود درباره واقعیت به استنتاج‌های گوناگونی دست یافته‌اند در حالی که فرد ایدئالیست واقعیت را به صورت روحی یا غیرمادی تعریف می‌کند. فیلسوف واقع‌گرا آن را به صورت نظامی از اعیان در نظر می‌گیرد که مستقل از ذهن انسان وجود دارد به عکس فیلسوف عملگرا معتقد است که تجربه اساس تصور انسان از واقعیت است. متافیزیک از طرق بسیاری به نظریه‌پردازی و عمل آموزش و پرورش مربوط می‌شود. موضوعات، تجارب و مهارت‌هایی که در برنامه درسی گنجانده می‌شوند، نماینده مفهوم واقعیت از دیدگاه جامعه‌ای هستند که نظام آموزشی را بر پا می‌دارد. بخش عمده‌ای از آموزش و پرورش رسمی نمودار تلاش برنامه‌ریزان، معلمان و نویسندگان متون درسی برای توصیف جنبه‌های خاصی از واقعیت برای دانش‌آموزان است.

معرفت‌شناسی

معرفت‌شناسی یا نظریه دانش و شناخت، برای مربیان اهمیتی حیاتی دارد. معرفت‌شناسی که بنیادهای معرفت را تعریف می‌کند، سؤال‌های مهمی را مطرح می‌کند از قبیل: (۱) راه دستیابی ما به معرفت کدام است؟ (۲) معرفت خود را درباره جهان و جامعه انسانی بر کدام فرایند شناخت بنا می‌کنیم؟ (۳) ادعاهای خود را درباره حقیقت بر چه ضابطه‌ای استوار می‌سازیم؟ (۴) خاستگاه ادعاهای ما درباره معرفت چیست: وحی الهی، شواهد عینی، یا تجربه‌های شخصی و ذهنی؟ معرفت‌شناسی که با مفاهیم کلی و بنیادین شناخت سروکار دارد، با روش‌های تدریس و یادگیری رابطه نزدیکی دارد. اگزستانسیالیسم که مکتبی به شدت ذهن‌گراست ریشه معرفت را در ادراک شهودی شخص از نیازها و حالات روان‌شناختی خویش جستجو می‌کند.

معرفت‌شناسی که با مفاهیم کلی و بنیادی شناخت سرو کار دارد، با روش‌های تدریس و یادگیری رابطه نزدیکی دارد. مثلاً فرد ایدئالیست ممکن است بر این باور باشد که حصول معرفت یا فرآیند شناخت در حقیقت شامل یا آوری ایده‌هایی است که به صورت نهفته در ذهن وجود دارند، روش مناسب آموزش و پرورش از نظر ایدئالیست‌ها گفت و شنود سقراطی است که طی آن معلم سعی دارد ضمن طرح پرسش‌های روشن‌گرانه، ایده‌های نهان دانش‌آموز را به ضمیر آگاه او فرا خواند.

ارزش‌شناسی

به بحث درباره نظریه ارزش می‌پردازد و در صدد است تا آنچه را که اخلاقاً خیر و صحیح است توصیه نماید. اخلاق و زیبایی‌شناسی بخش‌های ارزش‌شناسی را تشکیل می‌دهند. اخلاق ارزش‌های معنوی و منش را به روش فلسفی مورد مطالعه قرار می‌دهد. زیبایی‌شناسی ارزش‌ها را در قلمرو زیبایی و هنر بررسی می‌کند. درحالی که متافیزیک شامل تلاش‌هایی برای مطالعه ماهیت واقعیت نهایی است، ارزش‌شناسی به بررسی دستورالعمل‌های مربوط به فعل اخلاقی و زیبایی می‌پردازد. هر فردی تحت تأثیر کسانی واقع می‌شود که سعی دارند رفتار او را در جهت معینی سوق دهند. مردان و زنان عصر جدید در دنیایی از ارزش‌های متعارض زندگی می‌کنند. الگوهای ارزشی ملی‌گرایانه دولت – ملت‌های گوناگون موجب مناقشه و جنگ بوده‌اند. در داخل کشورها ارزش‌ها در راستای منافع طبقاتی و گروهی با هم برخورد می‌کنند.

آموزش و پرورش

لفظ آموزش و پرورش در مفهومی وسیع به کلیه فرایندهایی اطلاق می‌شود که زندگی فرهنگی را برای انسان تأمین می‌کند. به مفهومی رسمی‌تر و عام‌دانه‌تر، آموزش و پرورش در مدرسه تحقق می‌یابد: نهاد اجتماعی ویژه‌ای که به منظور پروردن مهارت‌ها، دانش‌ها و ارزش‌های مطلوب در متعلمان تأسیس شده است.

نظریه‌پردازان آموزش و پرورش و فلاسفه از دیر باز نقش تربیتی تأثیرات متقابل فرد و جامعه را شناخته و کوشیده‌اند تا نوع نظام اجتماعی را که بر استعدادهای انسانی مبتنی بوده و آنها را شکوفا می‌سازد مشخص سازند.

کارکنان مدرسه را معلمان تشکیل می‌دهند که در خصوص فرایندهای یادگیری، متخصص به شمار می‌آیند. آموزش و پرورش غیر رسمی یا محیطی، با آموزش و پرورش مدرسه‌ای یا رسمی مرتبط است. اگر قرار باشد که مدرسه در برنامه آموزشی خود توفیق حاصل کند، برنامه درسی و روش‌های تدریس آن باید در قبال جامعه کار آمد باشند.

برنامه درسی

برنامه درسی به عنوان محور فعالیت‌های تربیتی عرصه شدیدترین مشاجرات است. تصمیم‌گیری درباره محتوای برنامه مستلزم بررسی، امعان نظر و تدوین غایت‌های آموزش و پرورش است. برنامه درسی را به صورت‌های مختلف تعریف کرده‌اند. در بخش اعظم تاریخ آموزش و پرورش، در مقطع ابتدایی شامل مهارت‌های بنیادی خواندن، نوشتن و حساب کردن، و در مقطع متوسطه و عالی شامل ادبیات و علوم بوده است. از نظر بسیاری از مربیان، برنامه درسی اساساً شامل طرحی از موضوعات، مهارت‌ها و مطالبی است که در چهارچوبی از مراحل رسمی در اختیار متعلم قرار می‌گیرند. با پیدایش روش فعالیت، تجربه یا رویکرد فرایند، بسیاری از معلمان به سوی مفهوم عمومیت یافته تری از برنامه درسی روی آورده‌اند. از نظر ایشان برنامه‌درسی شامل همه تجربه‌هایی است که مدرسه مسئولیت عرضه آنها را به متعلم دارد. در مفهوم عام، برنامه درسی را می‌توان به عنوان تجارت سازمان‌یافته‌ای تعریف کرد که متعلم تحت راهنمایی و نظارت مدرسه کسب می‌کند. در مفهوم دقیق‌تر اما محدودتری، برنامه درسی شامل رشته منظمی از واحدهای درسی و موضوعاتی است که برنامه آموزشی رسمی مدرسه را تشکیل می‌دهند.

بدون شک طراحان برنامه درسی، قطع نظر از معتقدات فلسفی خویش با ارزش‌ترین محتوا را برای متعلم جستجو می‌کنند. مسأله عبارت از نیل به تشخیص و توافق درباره اموری است که متضمن عالیترین درجه حقیقت، زیبایی و خیر باشد. این مسأله دارای ابعاد متافیزیکی، معرفت‌شناختی و ارزش‌شناختی است.

فلسفه‌های تعلیم و تربیتی که در این کتاب بررسی خواهند شد، درباره برنامه درسی مفاهیمی ارائه می‌دهند که دامنه آنها از وسیع‌ترین دیدگاه که همه تجربه‌های متعلم را در بر می‌گیرد تا دیدگاه محدودتری که برنامه درسی را فقط محتوای آکادمیک تلقی می‌کند، گسترش می‌یابد.

از نظر پرورشکاران ایدئالیست، رئالیست و تومیست و ماهیت‌گرایان و پایدارگرایان برنامه درسی از مهارت‌ها و موضوعاتی تشکیل می‌شود که به صورت منظم و مرتبی تهیه شده باشند.

آنان فراگیری مهارت‌های بنیادی را به مثابه ابزارهایی ضروری تلقی می‌کنند که قدرت متعلمان را برای مطالعه آتی موضوعات پیچیده‌تری که بر معارف ژرفی همچون ریاضیات، علوم و تاریخ مبتنی هستند، افزایش می‌دهد. از دیدگاه این فلسفه‌های سنتی‌تر، طرح‌های گزیده برنامه درسی، بر موضوع یا محتوا تمرکز دارند. هدف عمده آنها مواریث فرهنگی و پاسداری از آنهاست.

روش تدریس

روش تدریس رابطه نزدیکی با اهداف و غایات مصرّح برنامه درسی دارد. روش تدریس به فرایندهای تدریس و یادگیری اشاره دارد که طی آن متعلم با مهارت‌ها و دانش‌های ویژه‌ای که در برنامه درسی گنجانده شده‌اند آشنا می‌شود. روش‌های تدریس و یادگیری نزدیکترین رابطه را با معرفت‌شناسی، یا نظریه شناخت و نیز منطق یا شیوه درست اندیشیدن دارند. و باز هم فلسفه آموزش و پرورش نشانه‌هایی درباره راهبرهای یادگیری به دست می‌دهد که با مفهومی از شناخت که جزیی از شاکله نظام فلسفی را تشکیل می‌دهد، مرتبط است.

جان کولمن در روش تدریس پنج عنصر را ضروری می‌داند:

- ۱- هدف یا غرض و مقصود ویژه آموزش.
- ۲- مقدمه‌ای که درس خاصی را به آموخته‌ها و تجربه‌های قبلی مرتبط سازد.
- ۳- محتوا یا چیزی که جوهر و موضوع درس را تشکیل می‌دهد.
- ۴- خلاصه درس به منظور تقویت یادگیری ویژه.
- ۵- ارزشیابی به منظور آنکه معلوم شود که متعلم به هدف خاص یادگیری دست یافته یا نه؟

معلم و شاگرد

تعلیم و تربیت رسمی مستلزم وجود معلم و شاگرد است. مفهوم نقش و کنش معلم و شاگرد به دیدگاه فرد نسبت به ماهیت انسان وابسته است. مفروضاتی که معلم درباره شاگردان دارد، بر رفتار او درقبال شاگردان اثر می‌گذارد و زمینه را برای برنامه‌ای که وی برای

شاگردان خویش طرح‌ریزی می‌کند، فراهم می‌نماید. مفروضاتی که درباره ماهیت انسان وجود دارد، در نوع برنامه، روش تدریس و فضای مدرسه مؤثر است.

رابطه معلم و شاگرد، همچنین مبین نقش معلم و شاگرد در فرآیند آموزش خواهد بود. در برنامه درسی موضوع مدار، معلم به عنوان مرجعی تلقی می‌شود که در زمینه محتوا و روش تدریس حوزه‌ای از معرفت نظام‌دار، صاحب نظر است. در رابطه با آن معرفت، متعلم فرد نابالغی است که در مدرسه حضور یافته تا آن را کسب کرده و در آن تبحر پیدا کند. در چهار چوب چنین برنامه‌ای رابطه معلم و شاگرد عمدتاً بر منطق موضوع درسی مبتنی است.

در مقابل شیوه موضوع‌مدارانه، پرورشکار فرآیندمدار برای پی‌ریزی مبنای رابطه معلم و شاگرد به علایق شاگرد توجه می‌کند. محور رابطه را کودک تشکیل می‌دهد نه موضوع برنامه، معلم راهنمای فرآیند یادگیری است ولی بر آن اعمال سلطه نمی‌کند. در طول زمان؛ شماری از فلسفه‌های نظام‌دار به وجود آمده‌اند. ایدئالیسم، رئالیسم و تومیسیم نماینده فلسفه‌های عمده‌ای هستند که فرایندهای تعلیم و تربیت را هدایت می‌کنند و محتوای طرح‌های برنامه درسی را فراهم می‌آورند. نظریه‌های تربیتی دیگری که با این سه مکتب سنت‌گرا ارتباط نزدیک دارند عبارتند از: پایدارگرایی که تعقل انسان را محدودر فرار می‌دهد و ماهیت‌گرایی که بر مهارت‌ها و موضوعات بنیادین تأکید می‌ورزد.

در برابر فلسفه‌های سنت‌گرا، عمل‌گرایی جان دیوئی بر این امر تأکید می‌کند که فرایند تربیت شامل تعاملی بین فرد و محیط زندگی است. در میان نظریه‌های آموزش و پرورش که با عمل‌گرایی مرتبط هستند باید از پیشرفت‌گرایی که واکنشی در برابر سنت‌گرایی در آموزش و پرورش است و بر رهاسازی علائق و نیازهای کودکان تأکید می‌کند؛ همچنین مکتب بازسازی اجتماعی که اصرار دارند که مدرسه باید نقش مهمی در نقادی فرهنگی و تحول ایفا کند.

دو رویکرد معاصر آموزش و پرورش به اگزیستانسیالیسم و فلسفه تحلیلی بر می‌گردد. اگزیستانسیالیست نگران ظهور جامعه توده‌وار و مدارس دیوان‌سالارانه است که شأن دانش‌آموزان را تا سر حد شیء و ایفاگر نقش، پایین می‌آورد و انسانیت را از آنان می‌زداید. فلسفه تحلیلی بر آن است تا معانی الفاظ را در زبانی که به کار می‌بریم اعم از زبان متداول و گفتار علمی تثبیت کند. علاوه بر فلسفه‌های مهم آموزش و پرورش، تعدادی از ایدئولوژی‌هایی که بر اساس جو سیاسی و اجتماعی مدارس، برنامه درسی و روش‌های تدریس را تحت تأثیر قرار داده‌اند، عبارتند از: ملی‌گرایی، لیبرالیسم، محافظه‌کاری، آرمان‌شهرگرایی، مارکسیسم و یک‌حزبی‌گرایی.

نتیجه‌گیری

برای معلمان ارزشمند است که با فلسفه‌های مختلف آموزش و پرورش آشنا شوند و برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس را در ارتباط با دیدگاه‌های فلسفی خاص آنها شناسایی کنند. این قابلیت به مربیان کمک می‌کند تا خط مشی‌ها و برنامه‌های آموزش و پرورش را مورد نقد و بررسی قرار دهند.

وقتی که مربیان از تشخیص چشم اندازه‌های ایدئولوژیک و فلسفی که منشأ اصلاحات پیشنهادی به شمار می‌آیند، ناتوان باشند، از نظر حرفه‌ای نه قادر خواهند بود پیشنهادها را نقادی کنند، و نه در عمل به کار بندند. پژوهش فلسفی، پرورشکار را در بررسی تصمیمات و مسائل یاری می‌دهد. متقابلاً فلسفه آموزش و پرورش ممکن است از تجارب، عملکردها و عقاید مربیان استفاده کند.

ایدئالیسم و آموزش و پرورش

ایدئالیسم که واقعیت را ذاتاً روحی یا تمثلی تلقی می‌کند یکی از کهن‌ترین و دیرپاترین نظام‌های فکری بشریت است. فریدریش فروبل بنیانگذار کودکستان، بر پایه فلسفه ایدئالیسم، روشی برای آموزش و پرورش دوران نخست کودکی ابداع کرد. این تصور که آموزش و پرورش فرایند شکوفا شدن استعدادهایی است که به صورت نهان در نهاد کودک وجود دارد، در معرفت‌شناسی ایدئالیستی ریشه دارد. معلم به مثاله الگو یا اسوه اخلاقی و فرهنگی نیز از ایدئالیسم فلسفی سرچشمه می‌گیرد. منشاء ایدئالیسم را عموماً در آثار افلاطون، شاگرد نامدار سقراط باید جستجو کرد. در حالی که سقراط پرسش‌های اساسی را در خصوص واقعیت، معرفت و طبیعت آدمی مطرح می‌ساخت، افلاطون در تهیه پاسخ‌های بنیادین برای آنها از استاد خویش گام را فراتر نهاد.

متافیزیک ایدئالیستی

ایدئالیسم اولویت امور ذهنی، روحی و آرمانی را به عنوان مبنای واقعیت مورد تأیید قرار می‌دهد. این فلسفه ادعا می‌کند که واقعیت ذاتاً روحی یا ذهنی است و امکان شناخت چیزی جز ایده‌ها و مفاهیم را مردود می‌انگارد. در تبیین ماهیت، انسان ایدئالیست بر آن است که روحانیت خصیصه ذاتی و جاودانه انسان را تشکیل می‌دهد. ماهیت حقیق انسان غیر مادی یا همانا روحی و ذهنی است. جوهر واقعیت روحانی است نه مادی، هرچند واقعیت پدیده‌های غیر روحی (مادی) را جلوه‌گر می‌سازد. به طور قطع عالم در بردارنده حقایق روحی و عقلی است که قابل تأویل به امور مادی نیستند و لذا واقعاً هستی دارند.

اگرچه در تحلیل نهایی آنچه روحی است حقیقت دارد، اما از منظر ایدئالیسم می‌توان از جهان «حقیقی» و جهان «نمود» سخن گفت. جهان حقیقی ذهن و ایده‌ها سرمدی، دائمی، قانونمند و منظم است. در تقابل با حقیقت سرمدی، خصیصه جهان نمود، تحول، نقص، پرییشانی و بی‌نظمی است. در ارتباط با امور ظاهری و حقیقی وظیفه تعلیم و تربیت آن است که ذهن دانش‌آموزان را از جهان حس و گمان به سوی حقیقت ایده‌ها متوجه کند.

مابعد الطبیعه ایدئالیستی متضمن گذار از تصور ذهن فردی در جهت این فرض است که عالم در تمامیت آن نیز خود ذهن روحانی بزرگتر و جامع‌تری است. از طریق اصل اضافه و ربط، ذهن فردی با دیگر اذهان و ذهن کلی مرتبط می‌شود. توافق‌های عمده زیر را می‌توان به عنوان مبنای اساسی فلسفه ایدئالیسم باز شناخت: ۱- جهان روحانی است و واقعیت‌های مشخصاً ذهنی و غیر مادی را در بر می‌گیرد. ۲- این واقعیت‌های ذهنی جنبه شخصی دارند. ۳- جهان، کلی جامع الشمول و کامل است که در آن اذهان کهنتر اجزاء اصیل و هم‌گوهر یا اعضای متشکله آن را تشکیل می‌دهند.

معرفت‌شناسی ایدئالیسم

در ایدئالیسم، فرایند شناخت شامل بازشناسی یا تذکار ایده‌های نهانی است که از پیش در ذهن تشکیل شده اند. از راه تذکار، ذهن انسان می‌تواند ایده‌های ذهن جهان اکبری را در افکار خویش تشکیل دریابد. از راه شهود، درون‌نگری و بصیرت فرد می‌تواند به درون خویش بنگرد و نسخه‌ای از مطلق را در آن بیابد. آنچه باید شناخته شود از قبل در ذهن حضور دارد. چالش تعلیم و تعلم شامل آوردن این معرفت به وجدان آگاه است. از نظر فرد ایدئالیست، منطق بنیادینی که تار و پود فرایند متافیزیکی و معرفت‌شناختی را تشکیل می‌دهد شامل منطقی است که جزء را به کل پیوند می‌دهد.

بر طبق اصول معرفت‌شناسی ایدئالیستی هدف عمده آموزش و پرورش عبارت از تحریک متعلمان در جهت نیل به همذات‌سازی سرزنده‌تر و کامل‌تر خویش با ذهن مطلق یا جهان اکبر است. یادگیری فرایندی است که طی آن دانش‌آموزان به تدریج به آگاهی فکری فزاینده‌ای دست می‌یابند که این خود بر پایه درکی جامع از جهان یا چشم‌اندازی به سوی آن به تعریفی از خویشتن منتهی می‌گردد.

یادگیری به عنوان فرایندی به غایت عقلانی، عبارت از یادآوری ایده‌ها و کاربرد آنهاست. چون واقعیت ذهنی است، آموزش و پرورش نیز با مفاهیم و ایده‌ها مرتبط است. مردم با حصول آگاهی نسبت به ایده‌ها و سازمان دادن آنها در نظامی که در آن جزء یا فرد با کل مرتبط است تربیت می‌شوند. ایدئالیست‌ها از برنامه موضوع مدار که در آن ایده‌ها یا مفاهیم متعدد بر اساس روابطی که به هم دارند سازمان داده می‌شوند حمایت می‌کنند. یادگیری فرایندی خودجوش است که هنگامی تحقق می‌یابد که یادگیرنده مفهومی را که نمادی بر آن دلالت دارد به خاطر آورد. هر نظام مفهومی دارای نمادهایی است که بر مفاهیم گوناگون دلالت دارند. درحالی که نظام‌های مفهومی متعدد و موضوعات تخصصی متناظر با آنها وجود دارند، این موضوعات گوناگون مجموعاً ترکیب بزرگتری را تشکیل می‌دهند. اما عالی‌ترین درجه معرفت معرفتی است که روابط این موضوعات مختلف را در وحدت یکپارچه‌ای لحاظ کند.

ارزش‌شناسی ایدئالیستی

در ارزش‌شناسی ایدئالیستی، ارزش‌ها بیش از ترجیحات خالص انسانها هستند. ارزش‌ها در واقع وجود دارند و ذاتاً در ساختار جهان موجودند. تجربه ارزش ماهیتاً شامل پیروی از خیر است که در مطلق وجود دارد. در این صورت ارزش‌ها مطلق، ابدی، لایتغیر و کلی هستند. اگر مردم در تصمیم‌گیری‌های اخلاقی خود دچار خطا می‌شوند به سبب آن است که احساس، ظن و اغتشاش ذهنی، بینش آنان را زایل می‌سازد.

به نظر ایدئالیست‌ها، تجربه زیبایی شناختی ما بر اثر آرمانی کردن جهان پیرامونمان به دست می‌آید. هنر، ایده‌های ما را در خصوص واقعیت تجسم می‌بخشد. توفیق هنر در این است که تمثیل‌های آرمانی شده امور روزمره زندگی را متجلی می‌سازد.

اهداف آموزش و پرورش ایدئالیستی

هدف بارز آموزش و پرورش ایدئالیستی ترغیب دانش‌آموزان به حقیقت‌جویی است. و آن به این معنی است که انسان باید در درجه اول خواستار شناخت حقیقت بوده، آنگاه مایل باشد که در راه نیل به آن از طریق مطالعه دقیق و موشکافانه فعالیت کند. هدف آموزش و پرورش ایدئالیستی آن است که انسانها شخصاً به خیر، حقیقت و زیبایی گرایش پیدا کنند. بر این اساس اهداف زیر را پیشنهاد می‌کند:

- ۱- فرایند تعلیم و تعلم باید به دانش‌آموزان کمک کند تا استعدادهایی را که بالقوه در طبیعت انسانی آنان موجود است، تحقق بخشند.

- ۲- مدرسه به عنوان نهادی اجتماعی باید دانش‌آموزان را با چکیده سرمایه فرهنگی آشنا سازد، به طوری که بتوانند این میراث فرهنگی را بشناسند، در آن سهیم شوند و به سهم خود آن را گسترش دهند.

ایدئالیست‌ها آموزش و پرورش راستین را امری همگانی تلقی می‌کنند، نه آموزشی محدود برای شغل یا حرفه‌ای خاص. هدف حرفه‌آموزی، کسب مهارت در انجام کار و پیشه است، نه وحدت و تعالی موجود انسانی. در حالی که ایدئالیست‌ها با آماده ساختن افراد برای امرار معاش و کمک به رفاه اقتصادی جامعه مخالفتی ندارند، ولی با آنگونه سیاستگذاری که آموزش و پرورش حرفه‌ای را بر آموزش و پرورش همگانی مقدم بدارد، مخالفند.

مدرسه

نقش مدرسه به عنوان نهادی تربیتی، از نگرش ایدئالیسم نسبت به تمدن و اینکه نهادها پیشرفت را چگونه تحقق می‌بخشند، سرچشمه می‌گیرد. ایدئالیست‌ها پیشرفت را به مثابه تکامل تاریخی فرهنگ بشری از سرچشمه‌های ابتدایی آن تا مراحل متوالی و متراکم عالی‌تر و سطوح پیشرفته تمدن در نظر می‌گیرند. کلمات متوالی و متراکم برای مدرسه معانی خاصی دارند. مدیران و معلمان مدرسه باید دانش را به صورت برنامه درسی متشکل سازمان دهند به نحوی که موضوعات درسی یا حوزه‌های متشکل معرفت، در مراحل متوالی‌ای که به طور فزاینده‌ای بر پیچیدگی و ظرافت آنها افزوده می‌گردد، عرضه شوند. به موازات پیشرفت دانش‌آموزان در طول سال‌های تحصیل، یادگیری آنان تراکم حاصل می‌کند. مدرسه از طریق انتقال عامدانه میراث فرهنگی به شکل برنامه‌ای منظم، متوالی و متراکم، بچه‌ها را برای آینده آماده می‌کند.

برنامه درسی ایدئالیستی

ایدئالیست‌ها برآنند که برنامه درسی از مجموعه‌ای از موضوعات فکری یا معارف تخصصی تشکیل می‌یابد که اساساً جنبه آرمانی و مفهومی دارند. این نظام‌های مفهومی متنوع مبین تجلیات خاص روح مطلقند و بر آن تجلیات مبتنی هستند. اما همه این نظام‌های مفهومی از مفهوم، ایده یا علت وحدت‌بخش یگانه‌ای مشتق شده و بالمآل به آن منتهی می‌گردند.

برنامه درسی ایدئالیستی را می‌توان به مثابه سلسله مراتبی در نظر گرفت که در رأس آن، معارف بسیار کلی یعنی فلسفه و الهیات قرار دارند که حیاتی‌ترین روابط انسان را به خدا و عالم هستی بیان می‌کنند. بر مبنای این سلسله مراتبی، موضوعات درسی ویژه تر بر اساس ارتباطشان با موضوعات عام‌تر توجیه می‌شوند. موضوعات عام‌تر انتزاعی هستند و از محدودیت‌های زمان، مکان و موقعیت‌های ویژه در می‌گذرند. ریاضیات به صورت محض آن معرفت بسیار مفیدی است که فرصت‌های لازم را برای پرداختن به امور انتزاعی فراهم می‌کند. تاریخ و ادبیات نیز در سلسله مراتب برنامه درسی پایگاه بلندی دارند. معارف تاریخی و ادبی علاوه بر آنکه محرک شناخت واقع می‌شوند، دارای بار ارزشی نیز هستند. تاریخ را میتوان به عنوان روح مطلق در طول زمان و در زندگانی اشخاص به ویژه مردان و زنانی که دارای بعد قهرمانی هستند در نظر گرفت.

اندکی پایین‌تر در سلسله مراتب برنامه درسی، علوم گوناگونی قرار می‌گیرند که با روابط علت و معلولی خاص مربوطند. زبان به عنوان مهارتی ضروری و کلید برقراری ارتباط، در مقطع ابتدایی آموزش داده می‌شود.

بعد نگرشی آموزش و پرورش

چون هسته اخلاق در میراث فرهنگی گنجانده شده و به یاری آن انتقال می‌یابد، موضوعاتی از قبیل فلسفه، الهیات، تاریخ، ادبیات و نقد هنری نیز منابع غنی ارزش را تشکیل می‌دهند. این موضوعات امور عقلانی را با امور ارزشی در هم می‌آمیزند. علوم انسانی را می‌توان به دقت مورد مطالعه قرار داد و از آنها به عنوان منابعی برای تحریک فکری بهره گرفت. در عین حال این منابع تاریخی و ادبی دارای جاذبه عاطفی‌اند و می‌توان آنها را به عنوان مبنایی برای ساختن الگوهای ارزشی به کار گرفت.

روش شناسی ایدئالیستی

مفهوم روش تدریس ایدئالیستی از مفهوم معرفت‌شناسی این مکتب اخذ شده است. فرایند تفکر ذاتاً از سنخ بازشناسی است. خودکاوی درون‌نگرانه‌ای که طی آن یادگیرنده محتوای ذهن خویش را مورد واری قرار می‌دهد و در آن حقایقی را می‌یابد که به دلیل آنکه همگان در آن سهیمند، نماینده حقیقت کلی است که در «روح جهان» موجود است. مربیان ایدئالیست همچون فروبل، بر اصل خودفعالی کودک تأکید کرده‌اند. محرکاتی که معلم فراهم می‌کند و حیط آموزشگاهی که فعالیت‌های فکری را سرلوحه کار خود قرار می‌دهد، فرایند یادگیری را غنی می‌سازند. آموزش رسمی وسیله مؤثری برای تحریک علایق نهان کودک به شمار می‌آید.

فعالیت خودجوش یادگیرنده، به علاقه و تمایل او برای اعمال تلاش مربوط است. دانش‌آموزان دارای علایق درون ذاتی خویش هستند که آنان را به سوی اعمال، رویدادها و اشیاء معینی سوق می‌دهد. با وجود چنین رغبت درونی‌ای، فشار بیرونی ضرورتی ندارد. وقتی که علاقه دانش‌آموز ذاتی یا درونی باشد، وظیفه‌ای که باید انجام پذیرد از چنان کششی برخوردار می‌شود که نیاز به تلاش آگاهانه را از جانب او منتفی می‌سازد.

اگرچه متعلمان از موهبت رغبت بهره‌مندند، همه یادگیری‌ها آسان نیستند. جهان نمود ممکن است دانش‌آموزان را فریب داده و موجب گردد که غایاتی را پی‌جویی کنند که ارتباط چندانی با خودشکوفایی آنان نداشته باشد. در چنین مواقعی است که تکلیف آموزشی رغبت دانش‌آموز را بر نمی‌انگیزد و معلم در مقام الگوی بالغ ارزش‌های فرهنگی باید دانش‌آموز را بر اصلاح مسیر خود به سوی حقیقت ترغیب نماید. بار دیگر میراث فرهنگی برای تولید رغبت در دانش‌آموز وارد میدان می‌شود. هر اندازه که آشنایی دانش‌آموز با میراث فرهنگی وسیع‌تر گردد، احتمال آنکه علایق او فزونی یابد بیشتر است. شمار رغبت‌های موجود هر قدر بیشتر باشد، امکان بیشتری برای خودشکوفایی فراهم خواهد شد.

اگرچه روش خاص واحدی را نمی‌توان برای کلاس درس ایدئالیستی تعیین کرد، روش گفت و شنود (دیالکتیک) سقراطی مسلماً مناسب است. روش سقراطی مستلزم طرح ماهرانه سؤالات از سوی معلم است و بنابراین شامل یادآوری حقایقی که از پیش به

خاطر سپرده شده باشند، نمی‌گردد. با وجود این باید از آن گام ضروری آغازین (مطالب یادگرفته قبلی) بهره گرفت تا گفت و شنود به انبوهی از عقاید ناآگاهانه و کورکورانه تبدیل نشود.

تقلید از الگوهای و اسوه‌ها نیز بخشی از روش تربیتی ایدئالیستی را تشکیل می‌دهد. دانش‌آموزان درس‌های ارزشمندی بر مبنای نمونه‌ها و الگوهای شایسته برگرفته از تاریخ، ادبیات، دین، زندگینامه و فلسفه اخذ می‌کنند. آنان ترغیب می‌شوند که الگو را مورد مطالعه و تحلیل قرار دهند تا آنکه شخص مورد بحث به صورت مظهري از ارزش درآید. شخص معلم نیز الگوی مداومی است، به این معنی که وی، مظهر کاملی از عالی‌ترین ارزش‌های فرهنگی است. تأسی از دیگران تقلید نیست، بلکه شامل بسط خیر در زندگانی است.

رابطه معلم و شاگرد

در خصوص رابطه معلم و شاگرد، بر نقش محوری و حساس معلم تأکید زیادی می‌شود. با اینکه متعلم نابالغ است و در صدد تحصیل بینشی است که فرهنگ می‌تواند برای او تأمین کند، این امر به آن معنی نیست که معلم در شخصیت او تصرف کند. دانش‌آموز تلاش می‌کند تا چشم انداز معقولی به درون شخصیت خویش به دست آورد. همانند همه انسان‌های دیگر، ماهیت و شخصیت روحانی متعلم دارای ارزش والایی است. به این ترتیب، معلم باید برای متعلم احترام قایل شود و او را یاری دهد تا به تحقق کاملترین حد شخصیت خویش نائل آید.

نتیجه گیری

ایدئالیسم یعنی فلسفه‌ای که ماهیت انسان و جهان را روحانی تلقی می‌کند، بر این باور است که خیر، حقیقت و زیبایی اجزاء جاودانه ساختار جهان مرتبط، منسجم، منظم و لایتغیری هستند. مربیان ایدئالیست برنامه درسی‌ای را مطلوب می‌انگارند که بر حقایقی که از آثار جاویدان الهی، فلسفی، تاریخی، ادبی و هنری استخراج شده باشند، تأکید کند. مفاهیم زیر در این فلسفه برای عمل تربیت از اعتبار ویژه‌ای برخوردارند:

- ۱- آموزش و پرورش فرایند شکوفایی و رشد استعدادهای بالقوه آدمی است.
- ۲- یادگیری فرایندی اکتشافی است که طی آن متعلم ترغیب می‌شود تا حقایق را که در ضمیر خویش دارد به یاد آورد.
- ۳- معلم باید اسوه اخلاقی و فرهنگی یا مظهري از ارزش‌هایی باشد که نماینده عالی‌ترین و مهمترین تبلور رشد شخصی و انسانی می‌باشند.

رئالیسم و آموزش و پرورش

رئالیسم نیز همچون ایدئالیسم یکی از ماندگارترین فلسفه‌های دنیای غرب است. رئالیست‌ها بر خلاف ایدئالیست‌ها اظهار می‌دارند که اعیان اشیاء قطع نظر از آنکه موضوع ادراک ما واقع شوند یا نه وجود دارند. آموزه‌های عمده رئالیسم به قرار زیرند:

- ۱ - ما در جهانی متشکل از وجود حقیقی زندگی می‌کنیم که در آن امور گوناگونی همچون اشخاص و اشیاء وجود دارند.
- ۲ - اعیان جهان واقع، قطع نظر از کاربرد آنها به دست ما وجود دارند.
- ۳ - با بهره‌گیری از عقل ممکن است شناختی درباره این اعیان به دست آورد.
- ۴ - معرفت درباره این اشیاء قوانینی که بر آن حاکم است و روابط آنها با یکدیگر مطمئن‌ترین راهنمای سلوک آدمی است.

ارسطو بنیانگذار رئالیسم

رئالیست‌ها مانند ایدئالیست‌ها گوناگونند:

رئالیست‌های کلاسیک: سرچشمه اندیشه‌های فلسفی خود را افکار فلسفی یونان باستان می‌دانند. رئالیست‌های علمی: علوم طبیعی و روش علمی را مبنای درک واقعیت تلقی می‌کنند. واقع‌گرایان الهی: (خدا باور)، از جمله تومیس‌ها، موجود مافوق طبیعی برینی را به عنوان خالق جهان طبیعت در نظر می‌گیرند. خاستگاه مشترک اقسام رئالیسم آثار ارسطو است.

ارسطو در تاریخ آراء تربیتی

ارسطو شاگرد افلاطون، مدت زمانی معلم اسکندر کبیر پادشاه یونان بود که بخش اعظم جهان معلوم را تسخیر کرد. اما چیزی که از لحاظ تربیتی اهمیت بیشتری داشته این است که ارسطو در سال ۳۳۴ قبل از میلاد مدرسه معروف خود لیسه را در آتن بنا نهاد و درباره موضوعات فلسفی‌ای همچون مابعدالطبیعه، اخلاق، و نیز علوم طبیعی مانند هیئت، جانور شناسی و گیاه شناسی به نگارش پرداخت.

در اخلاق نیکوماخس ارسطو آرمان‌های یونانی میانه روی، هماهنگی و توازن را که هسته ارزش شناسی یا نظریه ارزش رئالیستی را تشکیل می‌دهند مورد تأکید قرار داد.

سیاست ارسطو همچون جمهوری افلاطون به این تشخیص می‌رسد که رابطه متقابلی بین انسان خوب و شهروند خوب وجود دارد.

ارسطو در طبیعت انسانی، ثنویت بنیادینی مبنی بر اینکه انسانها دارای نفس یا ذهنی غیر مادی و جسمی مادی هستند لحاظ می‌کند. انسانها همانند حیوانات پست‌تر غرایز و نیازهایی جسمانی دارند که به منظور تداوم حیات باید ارضاء شوند بر خلاف حیوانات ذهن یا عقل آدمی به او قدرت اندیشیدن می‌بخشد.

نظریه اخلاقی ارسطو بر تصور وی از عقلانیت انسان مبتنی است بشریت همانند جهان به سوی هدف از پیش تعیین شده‌ای به پیش می‌رود. هدف زندگانی انسانی نیل به خوشبختی است و به معنی فعلیت یافتن همه استعدادهای خود است. از نظر تربیت، هنرها و علوم لیبرال - یعنی موضوعاتی که ویژه انسان‌های آزادند - به تحقق این هدف کمک می‌کنند زیرا ذهن انسان را تیز می‌کنند.

مبنای رئالیسم ارسطویی

ارسطو برای مطالعه جهانی همگانی متشکل از پدیده‌های طبیعی و اجتماعی از روش مشاهده مبتنی بر شعور متعارف بهره می‌گرفت. ارسطو در تبیین خویش از واقعیت، از علل چهارگانه سخن می‌گوید:

علت مادی: چیزی است که موجود از آن ساخته می‌شود.

علت صوری: هیئتی است که به شیء داده می‌شود.

علت فاعلی: عامل موجهه ایست که فعل یا حرکت از قوه به فعل را فراهم می‌کند.

علت غایی: به امری اشاره دارد که به خاطر آن معلول به وجود می‌آید، یا شامل جهتی است که شیء به آن گرایش دارد.

در سراسر نظام فلسفی ارسطو تمایل بارزی به ثنویت - تمایلی به تلقی واقعیت به صورت ترکیبی از دو جزء - دیده می‌شود. معنی دوگرایی آن است که دو موجود مرتبط به هم وجود دارند بی آنکه بتوان یکی از آن دو را به دیگری تأویل کرد مثلاً نفس و بدن دو موجود [جوهر] مستقل اند. ثنویت فلسفی حکایت از آن دارد که واقعیت از دو جزء ذاتی تشکیل می‌شود که با وجود آنکه با هم مرتبط‌اند از یکدیگر متمایزند. به این ترتیب ارسطو وجود را به عنوان دو عنصر قوه و فعل و ماده و صورت در نظر می‌گرفت.

مفهوم جهان ثنوی ارسطویی را می‌توان برحسب مقوله جوهر و عرض ملاحظه کرد. جوهر «عنصر» غایی است، چیزی قائم به ذات خویش که سایر اشیاء از آن ساخته می‌شوند و حقیقت بنیادینی است که همه کیفیات اولیه بر آن مبتنی‌اند.

عرض تغییرات گوناگونی است که ماهیت شیء را دگرگون نمی‌کنند بلکه به آن شخصیت می‌بخشند.

رئالیست معتقد است برای سنجش تغییر باید شیء پایدار در حال تغییری وجود داشته باشد، به عقیده رئالیست‌ها چیزی که دستخوش تغییرات جوهر است در حالی که خود تغییرات جنبه عرضی دارند. مانند تفاوت انسانها در نژاد، قومیت، وزن و... در حالی که طبیعت انسانی یکسانی دارند.

وقتی ارسطوییان به ماهیت انسان اشاره می‌کنند مرادشان آن عناصر جوهری است که قطع نظر از زمان و مکان و موقعیت لایتغیرند. مربیان باید از این امور کلی اصلی تربیت را تأسیس کنند.

ماهیت به اوصافی اشاره دارد که وجود آنها برای چستی شیء ضروری است این اوصاف ذاتی با شروط ضروری علیرغم تغییرات در دگرگونی‌هایی که در کیفیات عرضی رخ می‌دهند ثابت می‌مانند.

در چارچوب تجارب انسانی مشترک وجود شرایط مختلف محیطی و اجتماعی موجب تغییرات فرهنگی می‌گردد.

ارسطو در کتاب درباره نفس و اخلاق نیکوماخس اظهار می‌دارد که بعضی از اصول طبیعت و رفتار آدمی قابل تمیزند. انسانها علاوه بر کنش‌های تغذیه، حرکت ارادی، تولید مثل و تنفس به مثابه موجوداتی پیچیده و چند بعدی از فعالیت‌های حس، تخیل عادت و لذت و الم نیز بهره‌مندند. بزرگ‌ترین منبع سعادت آدمی در پرورش فعالانه قوای عقلی او نهفته است که موجب خودشکوفایی، خودپروری و استكمال انسان است. شخصی که به راستی رفتاری انسان وار دارد از عالی‌ترین قوه و فصل تمیز خویش یعنی عقل فرمانبرداری می‌کند.

ارسطو در سیاست از آنگونه تعلیم و تربیت عمومی دفاع می‌کند که بین فردی که به خوبی تربیت یافته و شهروند فرهیخته روابط متقابلی به وجود آورد. فرد عاقلی که از تعلیم و تربیت لیبرال [آزاد نشانه] برخوردار باشد برای مدینه و جامعه نیز شهروند بالارزشی است.

به عقیده ارسطو، آموزش و پرورش باید به مثابه وسیله‌ای برای کمک به انسانها در جستجویشان برای سعادت باشد که خود به معنی نیل به فضیلت است.

آموزش و پرورش لیبرال یا آزادی بخش انسانها را یاری می‌دهد تا قوه عاقله خویش را به کمال برسانند. با نیل عقل آدمی به کمال کل وجود او کمال حاصل می‌کند.

وقتی که آموزش و پرورش در جهت کمال کاوش عقلانی سوق داده شود کیفیت رهایی بخشی به خود می‌گیرد به این معنی که انسانها را یاری می‌دهد تا از راه اندیشه و عمل آینده خود را تعریف کنند.

ارسطو معتقد بود که برنامه درسی باید با الگوهای رشد و کمال آدمی همخوانی داشته باشد.

مابعدالطبیعه رئالیسم

حکم بنیادی مابعدالطبیعه رئالیسم این است که ما در نظامی از واقعیت عینی که مستقل از ذهن ما و بیرون از آن وجود دارد زندگی می‌کنیم اعیان یا همانا امور مادی در زمان و مکان وجود دارند و ما از طریق فرایند شناخت که مستلزم ادراک حسی و انتزاع عقلی

است نسبت به آنها علم حاصل می‌کنیم بنابراین اشیاء در خارج از ما وجود دارند و از دو بعد ماده و صورت تشکیل می‌شوند. به ماهیت دوگانه ذات و واقعیت [از دید ارسطو] باید توجه شود. ماده و صورت هردو برای شیء ضروری است.

معرفت شناسی رئالیستی

مابعدالطبیعه رئالیستی وجود نظام عینی از واقعیت را مفروض می‌دارد که در آن اشیاء مستقل و مقدم بر تجربه ما از آنها وجود دارند. در راستای شناخت این واقعیت، ما به شناخت ماهیت اشیاء همچون ساختار جهان، طبیعت آدمی، جامعه و پدیده های طبیعی نایل آییم.

در نزد رئالیست شناسایی عبارت از داشتن علم نسبت به چیزی است. شناخت یا معرفت مستلزم تعامل ذهن و جهان خارج از ذهن است چنین تعاملی بین دستگاه حسی آدمی و انرژی منبعث از شیء صورت می‌گیرد.

از دیدگاه رئالیست شناختن فرایند مضاعفی است که متضمن ادراک حسی و انتزاع عقلی است این فرایند با تصور رئالیست از جهانی دو بنی که از دو جزء مادی و صوری [ماده و صورت] تشکیل می‌شود مطابقت دارد. در حالیکه ادراک حسی با ماده سروکار دارد انتزاع عقلی به صورت یا هیئت مربوط است.

به مجرد آنکه داده های حسی وارد ذهن شدند دسته بندی، طبقه بندی و فهرست می‌شوند.

مفهوم سازی یا تشکیل مفهوم، موقعی صورت می‌گیرد که ذهن ما صورت شیء را استخراج و انتزاع کند و تعلق آن را به طبقه خاصی از اشیاء تشخیص دهد. اشیاء موقعی طبقه‌بندی می‌شوند یا به عبارت دیگر تحت مقوله‌های خاص قرار می‌گیرند که ما به این تشخیص رسیده باشیم که با دیگر اعضای هم طبقه خود اوصاف مشترکی دارند در حالیکه با اشیایی که با طبقات دیگر تعلق دارند فاقد اوصاف مشترک باشند.

معرفت شناسی رئالیستی «نظریه ناظر» نام گرفته که به معنی آن است که ما ناظران واقعیت هستیم در حالی که ما همگی در فرایند واحدی از شناخت مشارکت داریم نظارت ما می‌تواند شامل گستره وسیعی از شیوه‌های گردآوری داده ها از خام‌ترین تا دقیق‌ترین روش‌ها باشد به عنوان ناظران نارس واقعیت، ما از همان آغاز اشیاء را به جماد، نبات و حیوان طبقه‌بندی می‌کنیم.

با آنکه «نظریه نظارتی شناخت» ممکن است کارپذیر جلوه کند ولی برای آموزش و پرورش دلالت‌های ضمنی فراوانی دارد. رئالیست به عنوان ناظری منظم کشف نقشه با طرح بنیادین عالم را وجهه همت خود قرار می‌دهد. مسئله فلسفی و تربیتی عبارت از استخراج یا انتزاع ساختارهایی است که طرز کار جهان، انسان و جامعه را تبیین می‌کند.

نظریه شناخت واقع گرایان «نظریه تطابقی» نیز خوانده شده است. هنگامی که تصورات کلی ما با اعیان واقعیت همخوانی یا مطابقت داشته باشند افکار ما حقیقی هستند چون معرفت باید با واقعیت همخوانی داشته باشد برنامه درسی هم باید چنین باشد.

ارزش شناسی رئالیستی

ارزش شناسی رئالیستی نظریه‌ای عینی مبتنی بر این باور است که ماهیت ارزشی اشیاء را می‌توان از طریق شناخت حدس زد ارزش یک فعل در شیء یا در روبرو بین اشیاء نهفته است به نحوی که بتوان آن را شناخت مورد قضاوت قرار داد یا برآورد کرد.

رئالیست‌ها معتقدند که افعال یا ارزش‌گذاری‌های ما را می‌توان بر مبنای معیارهای عینی مورد ارزیابی و قضاوت قرار داد.

هریس برودی از نمایندگان برجسته رئالیسم معاصر است. برودی رئالیست کلاسیکی است که آثار او بعد ارزشی آموزش و پرورش به ویژه وجوه اخلاقی و زیبایی شناختی آن را روشن ساخته است. به نظر وی هدف غایی آموزش و پرورش زندگانی نیکو است که شامل فعلیت بخشیدن استعدادهای بالقوه انسانی در بالاترین سطوح آن بر اساس فرایند خودفرمانی، خود شکوفایی و خودسامانی است.

از دیدگاه برودی نقش آموزش و پرورش و مدرسه تغییر شکل زندگانی از راه کسب معرفت است. قضاوت زیبایی شناختی عبارت از عمل متقابل بین انسان به عنوان مدرک اثر هنری و اثر هنری از قبیل نقاشی، نمایش نامه، موسیقی یا پیکرتراشی است. آموزش و پرورش تجربه زیبایی شناختی ما را از طریق آماده ساختن برای تحسین آثار هنری، فراهم کردن تجربه های پیش نیاز و تدارک فرصتهایی برای محظوظ شدن از درک آثار هنری تقویت می‌کند. اگر چه ممکن است صورت‌های هنری مبین تفاوت‌های فرهنگی باشد.

رنالیست‌ها معتقدند که ابراز خلاقیت‌های هنری و حظ بردن از هنر امری کلی است.

اهداف آموزش و پرورش رنالیستی

هدف غایی آموزش و پرورش رنالیستی همان است که ارسطو به روشنی بیان داشته یعنی: کمک به انسانها در نیل به خوشبختی از طریق پرورش استعدادهای آنان برای نیل به حداکثر کمال. بر این اساس اهداف آموزش و پرورش عبارتند از:

۱. پرورش قوه عقل، یعنی عالی‌ترین قوه انسان از طریق مطالعه رشته‌های سازمان یافته علم و دانش.
۲. ترغیب انسانها به تعریف [تشخیص] خویش از راه صورت بندی انتخاب‌های خود به شیوه‌ای عقلانی، شکوفا ساختن خویش از راه فعلیت بخشیدن استعدادهای خود برای حداکثر کمال و یگانه و یکپارچه ساختن خود از طریق تنظیم نقش‌ها و تقاضاهای گوناگون زندگی بر وفق نظم عقلایی و سلسله مراتب وار.

مفهوم رنالیستی مدرسه

واقع‌گرایان عموماً معتقدند که هر نهادی نقش و وظیفه خاصی را در جامعه برعهده دارد دولت، مذهب و خانواده نقشهای دینی خویش را ایفا می‌کنند. به همین منوال، مدرسه نهاد ویژه‌ای است که رسالت اولیه آن توسعه بعد عقلانی انسان است.

مفهوم رنالیستی مدرسه، برای مصون داشتن مدرسه از مداخلاتی که موجب تضعیف رسالت اصلی آن می‌شوند سیاست‌هایی را به روشنی تجویز می‌کند.

رنالیست‌ها نظریه پس ماند را که به موجب آن مدرسه مسئولیت عرضه خدماتی را بر عهده می‌گیرد که نهادهای دیگر نسبت به انجام آن غفلت یا امتناع ورزیده‌اند، رد می‌کنند. آنان استدلال می‌کنند مدرسه هر چه بیشتر نقش موسسات بهداشتی، تفریحی یا کاریابی را ایفا کند، وقت، پول و نیروی کمتری برای پرداختن به نقش اصلی خویش در اختیار خواهد داشت. استفاده از مدرسه به عنوان موسسه‌ای خدماتی نه فقط اهداف آن را مخدوش می‌کند بلکه آن را غیر موثر و پرهزینه می‌سازد.

برنامه درسی رنالیستی

مبنای برنامه درسی رنالیستی را این توجیه منطق تشکیل می‌دهد که کارآمدترین و موثرترین شیوه‌های کسب اطلاع درباره واقعیت، مطالعه آن در چارچوب موضوعاتی است که به صورت منظمی سازمان یافته باشند.

برنامه درسی مبتنی بر موضوع [یا موضوع مدار] دارای دو جزء اساسی است:

- ۱ - حوزه ای از معرفت که استخوان بندی رشته ای تخصصی را تشکیل می‌دهد - دیدگاه منظمی برای بررسی جنبه شخصی از واقعیت همچون دیدگاه تاریخی - جامعه شناختی، زیست شناختی شیمیایی و...
- ۲ - ترتیب مناسبی برای آموزش موضوع درسی بر وفق آمادگی بلوغ و یادگیری قبلی دانش‌آموزان.

برنامه درسی رنالیستی در سطح آموزش ابتدایی شامل آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن و حساب کردن است که برای مطالعه موفقیت آمیز آتی و پژوهشی درباره موضوعات تخصصی برنامه درسی ضرورت دارند. این نکته که آموزش‌های پیش دبستانی و دبستانی باید در بچه‌ها نگرش‌ها و تمایلاتی را تقویت کنند تا برای یادگیری به عنوان آرمانی مثبت ارزش قائل باشند. برنامه‌های درسی دبیرستان و دانشکده‌ها از حوزه‌هایی از معارف تشکیل می‌شوند که با داشتن پشتوانه موفق‌ترین پژوهش‌های علمی به مثابه گنجینه های خرد انسانی به شمار می آیند.

روشهای تدریس رنالیستی

در مدرسه رنالیستی، تدریس مستلزم آن است که معلم مهارت یا موضوعی را به دانش‌آموز بیاموزد هر چند که این مطلب ممکن است اظهارنظر ساده‌ای جلوه کند. ولی عمل آموزش را به دقت تعریف و تجویز می‌کند.

در فعالیت تدریس سه عنصر وجود دارد: معلم، مهارت یا موضوع، شاگرد.

معلم: در زمینه موضوع تدریس خود فرد صاحب نظری است او از آموزش و پرورش عمومی برخوردار است لذا رابطه موضوع تدریس خود را با سایر حیطه های معرفت می شناسد به این ترتیب هدف تدریس آن است که معلومات معلم در اختیار شاگرد قرار گیرد.

مهارت یا موضوع: این عنصر شامل حوزه ای از دانش همچون تاریخ، یا نوعی مهارت، مانند خواندن است که باید به دانش آموز تعلیم داده شود. در برخی از موقعیت ها، مثل جلسات درمان یا ایجاد حساسیت، یا در خلال سرگرمی و گفتگوهای پراکنده که در آنها از انتقال دانش اثری نیست، عنصر دوم در مدرسه حضور ندارد. این موقعیت ها که فاقد عنصر دانش و مهارت اند تدریس را کاهش داده و مخدوش می سازند.

دانش آموز: یعنی شخصی که برای کسب مهارت یا دانش حضور می یابد. از دانش آموزان انتظار می رود که برای یادگیری آماده و برای انجام تلاش لازم مشتاق باشند با اینکه ممکن است دانش آموزان علایق متعددی داشته باشند ولی انتظار آن است که توجه خود را به موضوع تدریس متمرکز کنند.

معلم رئالیست: باید بر شماری از شیوه های تدریس از سخنرانی گرفته تا بحث و گفتگو و آزمایش مسلط باشد معلم باید روشی را که با سابقه دانش آموز و موقعیت آموزشی تناسب دارد به کار بندد.

رابطه معلم و شاگرد در آموزش و پرورش رئالیستی

معلمان باید هم در زمینه هنرها و هم علوم لیبرال از تعلیم و تربیتی همگانی برخوردار شده باشند. مقصود از این تربیت همگانی کمک به معلمان است تا به افراد تحصیل کرده ای که روابط شاخه های مختلف معارف را با یکدیگر و با پرورش قوای عقلانی انسان درک می کنند تبدیل شوند. علاوه بر بهره مندی از آموزش و پرورش همگانی، معلمان باید در تربیت دانش آموزان متخصص باشند. یادگیرنده به عنوان فردی تلقی می شود که ذاتاً از حقوق انسانی خود فرمانی، خودشکوفایی و خودسامانی بهره مند است. دانش آموزان که سعی دارند در زمینه معارف بشری به رشد و کمال دست یابند این حق را دارند که متخصصانی تربیت یافته و بهره مند از آموزش حرفه ای را به عنوان معلم در کنار خود داشته باشند اما یادگیری که مستلزم تعهد و کاربرد است، مسئولیت اولیه دانش آموز است.

نتیجه گیری

رئالیسم فلسفه ای است که به نظر می آید مبنای بخش عمده ای از آموزش و پرورش معاصر را تشکیل می دهد. رئالیسم به اتکای منشاء ارسطویی خود حکم می کند که هدف نخستین آموزش و پرورش عبارت از هموار ساختن راه کشف دانش و انتقال و کاربرد آن است. چنین دانشی برای فعلیت بخشیدن استعدادهای عقلانی بالقوه انسان ضروری است. چنین معرفتی موثق ترین راهنمای ما در خصوص اداره جمیع ابعاد زندگانی اعم از شخصی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، اخلاقی، و زیبایی شناختی است.

ایدئالیسم خداپاورانه و آموزش و پرورش

رنالیسم خداپاورانه یا تومیسیم از قرن ۵ تا ۱۵ میلادی که قرون وسطی نامیده می‌شود به عنوان فلسفه‌ای نو صورت‌بندی شد و به صورت جهان‌بینی مهمی در آمد که از قرن سیزدهم تا کنون اندیشه‌ی غربی را شکل بخشیده است. رنالیسم خداپاورانه از دو کلمه رنالیسم و خداپاورانه به وجود آمده است. رنالیسم فلسفه‌ای است که واقعیت عینی را برای کسب معرفت ارزشمند می‌داند. ولی خداپاورانه مبین عقیده به وجود خدای شخصی قادر و دانای مطلق است که جهان و کائنات را آفریده و حافظ دوام آن است. در تاریخ رنالیسم خداپاورانه نمودار تلفیق افکار تعلقی یونان به نمایندگی ارسطو و الهیات حضرت مسیح است. توماس اکونیا س یکی از متفکران بزرگ مسیحیت در اواخر قرون وسطی (قرن ۱۳) است که به دوران اسکولاستیک یا دوران مدرسی کلیسا معروف است. و تلاش کرد برای تعالیم دینی مسیحیت سازمانی عقلانی صورت‌بندی کنند تا از نظم منطقی معنای فلسفی برخوردار باشد.

توماس اکونیا س بنیان‌گذار واقع‌گرایی خداپاورانه

فلسفه رنالیسم خداپاورانه که به دست قدیس توماس پرداخته شد به بهترین صورت در چهارچوب جنبش اسکولاستیک که در قرن ۱۱ میلادی آغاز و در قرن ۱۳ به اوج خود رسید قابل درک است. این فلسفه هنگامی رشد خود را آغاز کرد که بسیار از آثار کلاسیک یونان باستان از جمله آثار فلسفی ارسطو از نو کشف شدند و در مدارس و دانشگاه‌های غرب به ویژه پاریس مورد مطالعه قرار گرفتند قدیس توماس کوشیده تا بین عقل‌گرایی یونان مخصوصاً فلسفه ارسطو و تعالیم مسیحیت تلفیقی ایجاد کند. منابع تعالیم مسیحیت کتاب‌های عهد قدیم عهد جدید نوشته‌های آباء کلیسا و مجموعه سنت‌های دین مسیح بودند و تأمین کننده تعالیمی بودند که کلیسا آنها را تفسیر و اجرا می‌کرد. آموزه‌های دینی که خداوند ذاتی همه دان کامل و شخصی است که کائنات را آفریده و انسان را دارای نفسی روحانی و بدنی مادی خلق کرده قادر بهجت الهی سهم باشد. انسان که از موهبت عقل و اراده بهره‌مند است، دارای آزادی انتخاب است. انسانها به دلیل گناهی که حضرت آدم مرتکب شد گناهی ازلی را به ارث برده‌اند و خداوند فرزند خویش عیسی مسیح (ع) را فرستاده تا با مرگ و رستاخیز خویش آنان را نجات دهد و مسیح (ع) به منظور کمک به رستگاری انسانها کلیسا را تأسیس کرد و آن را مأمور ساخت تا آیین قدسی فیض بخش به مردم عرضه دارد. این اصول اعتقادی بنیادین مسیحی برای آموزش و پرورش قرون وسطی اهمیت شایانی داشت و تا به امروز کلیسای رم تحت تأثیر آن است.

زندگی‌نامه توماس اکونیا س

اکونیا س در خانواده اشرافی ایتالیایی زاده شد تحصیلات خود را از ۵ سالگی در کلیسای بندیک آغاز و همان جا آموزش و پرورش بنیادین خود را دریافت کرد. در دانشگاه به مطالعه فلسفه ارسطو پرداخت و به حلقه پیروان فرقه‌ی دومینیکن در آمد و از سال ۱۲۴۶ - ۵۲ در صومعه به مطالعه پرداخت و به مقام کشیشی تشریف یافت در سال ۱۲۵۲ در دانشگاه پاریس مرکز مطالعات کلامی غرب کارشناسی ارشد رشته الهیات را اخذ کرد و در ۱۲۵۶ به مقام استادی الهیات نایل آمد از سال ۷۲-۱۲۶۹ مهمترین اثر فلسفی خویش رساله کلامی را به رشته تحریر درآورد که هدف آن ایجاد تلفیق بین فلسفه ارسطو در خصوص مفهوم خداوند ماهیت جهان رابطه خدا انسان برآمد و زندگی خود را وقف آشتی بین دعاوی عقل و دین کرد. اکونیا س به پیروی از تعالیم مسیحیت اظهار می‌داشت که جهان و حیات موجود در آن را خداوند آفریده به انسان نفس غیرمادی و جاوید بخشیده و معنای آگاهی و آزادی وی را تشکیل می‌دهد و انسان با بدنی مادی مدت زمانی ساکن سیاره زمین است و هدف زندگانی آن است که روح انسان جاودانه در سرای باقی در جوار خداوند زندگی کند.

مانند ارسطو معتقد بود معرفت انسان با ادراک حسی آغاز می‌شود و از راه مفهوم سازی به کمال می‌رسد اما این فرایند با همکاری منبع ما فوق طبیعی فیض و پذیرش آیین مسیح فزونی می‌گیرد. به سان ارسطو برای جهان فائل به غایت و هدفی مشخص بود و تصدیق می‌کرد جهان بر پایه بخت و تصادف محض به وجود نیامده است و زندگی هر فرد حرکت عامدانه به سوی هدفی است و هدف متعالی تجربه حضور در پیشگاه خداوند است.

مبانی فلسفی و کلامی تومیسیم

تومیسیمت ها ماوراء الطبیعه را قبول دارند و محتوای وحی را منبع موثق از حقیقت ملهم از عالم بالا تلقی می‌کنند.

تومیسیم و معرفت:

معرفت شناس تومیسیم از ارسطو پیروی می‌کند. که انسان به طور مستقیم از راه حواس واقعیات را درک می‌کند. از راه تجربه اشیاء را احساس می‌کند. از طریق فرایند دسته‌بندی و انتزاع به مفهوم سازی می‌پردازد و مفاهیم را ذهن می‌سازد که سازه‌های غیر مادی هستند که از طریق مرتبط کردن آنها می‌توان تجربه را تعمیم داد و به آزادی انتخاب دست پیدا کرد. اکونیاس مانند ارسطو معتقد بود انسانها به هنگام تعقل به انسانی‌ترین صورت عمل می‌کنند. سعادت واقعی بعد از مرگ حاصل می‌شود که به یمن موهبت عروج ملکوتی انسان اتحاد شناختی و عاطفی بلا واسطه‌ای با خداوند پیدا می‌کند.

آموزش و پرورش اخلاقی

پرورش گران تومیسیم به نقش فکری مدرسه به عنوان نهاد پرورش خرد انسان تأکید می‌کنند که به کاربرد هنرها و علوم محض به منظور پرورش و ممارست خرد آدمی نیز می‌پردازد و این حوزه‌های دانش به دست معلمان که در تدریس خود صاحب نظرند به دانش‌آموزان منتقل می‌شود.

آموزش و پرورش کاتولیک دارای دو مبنا است. مبانی الهی و مبانی فلسفی و بر مبنای ماهیت انسان دارای دو هدف مکمل است:

فراهم کردن دانش و تمریناتی که هم بعد روحانی انسان پرورش می‌دهد هم عقل او را. این مکتب در نیل به هدف پرورش انسان‌های مسیح‌گونه از مطالعات مذهبی و کلامی بهره می‌گیرد. به کمک محیط مدرسه و فعالیت‌هایی که موجب آشنایی فرد با اعمال عادات و مناسک مذهبی می‌شود.

آموزش و پرورش اخلاقی در چهارچوب فلسفه تومیسیم و فرآیند عادت دادن متعلم به فضای فضیلت است و باید الگوهای را شامل گردد که شایسته‌ی تقلید باشند تا شرایط شکل‌گیری ملکات اخلاقی تأمین گردد.

مفهوم تومیسیتی طبیعت انسان

زن و مرد از روحی جاودان برخوردارند که در مرز بین عالم برین و زمین قرار دارد که مایه‌ی شکوفایی آگاهی و آزادی آنان است. همه‌ی مردم هم نوا با طبیعت در طول عمر خویش زندگینامه‌ی شخصی خویش را رقم می‌زنند و مدارس در نقش نهادهای اجتماعی به رشد و توسعه انسان کمک می‌کنند و وجوه اشتراک طبیعی و فرهنگی آدم‌ها از تفاوت‌های آنها مهم‌تر است. تومیسیم‌ها معتقدند که نظریه‌های اخلاقی‌ای که نسبی هستند از تکالیف اخلاقی و وجدانی انسان رو گردان هستند موضوعاتی مانند الهیات. مطالعات متون آسمانی و مذهبی در برنامه‌ی درسی مورد تأکید است و دانش‌هایی چون فلسفه و منطق موجب پرورش خرد می‌گردد و چون انسان در محیط اجتماعی زندگی می‌کند دانش‌هایی که تداوم بخش رفاه اقتصادی باشد باید در برنامه درس گنجانیده شود و آموزش و پرورش مسیحی تمام وجوه زندگی انسان در بر می‌گیرد.

رابطه‌ی معلم و شاگرد

تومیسیم‌ها به دقت بین تعلیم و تربیت و تحصیلات آموزشی تمایز قایل شده‌اند به عقیده‌ی آنها تعلیم و تربیت مادام العمر است. و مستلزم وجود اشخاص و نهادهای مختلف چون خانواده‌ها. کلیسا و اجتماع است ولی تحصیلات آموزشی بر عهده معلمان است که

آگاهانه مسئولیت آموزش کودکان و جوانان را بر عهده دارند. تومیس‌ها اصرار دارند که والدین نقش اول را در تربیت ایفا می‌کنند. این نقش عمدتاً غیر رسمی و متضمن پرورش ارزش‌هایی است که اخلاق مذهب و آموزش و پرورش را تحکیم می‌بخشد و حامی نقش رسمی‌تر مدرسه و معلم است و مدرسه نهادی است که اثربخشی آن وابسته به نهادهای دیگر همچون خانواده است. تمایز تومیس‌ها بین تعلیم و تربیت به عنوان فرایندی عمومی و تحصیلات آموزشی به مشابه صورتی تخصصی پیشاهنگ جنبش جدید گسترش قلمرو تاریخ فلسفه و جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت بوده است. در متن مدرسه تومیس‌تی معلم شخص بالغی است که مهارت آموزش را دارا است و از طریق آموزش عامدانه می‌کوشد آن را در اختیار دانش‌آموز قرار دهد. زبان معلم ابزاری برای انگیزش و توضیح است به طوری که محصل بتواند خرد خویش را به کار اندازد. دانش‌آموز باید فعالانه مشارکت جوید زیرا وی بالقوه دارای توانایی عقلانی درک و تملک معرفت است. معلم ارتباط‌گر ماهر است که کلمات صحیح را انتخاب می‌کند و مراقب است به موعظه محض تنزل نکند. تدریس باید از دانش قبلی فراگیر به دانش و نتیجه‌ی تازه منتهی شود پس نیازمند سازماندهی و تنظیم دقیق دروس است. توماس اکونیا به معلمی به رسالتی برای خدمت به انسانیت می‌نگرد که نیروی او عشق به حقیقت علاقه به مردم و محبت خداوند است. تومیس‌ها تاکید دارند محبت حقیقی از معرفت سزچشمه می‌گیرد و بر عقل مبتنی است از این رو نیست تا حد رابطه‌ای صرفاً عاطفی تنزل کند و معلم باید برای تحقیق درباره‌ی تدریس و طرح‌ریزی آن وقت صرف کند و آنان باید نقش الگوهایی که شایسته تقلید هستند را ایفا نمایند.

کنفرانس اسقف‌های کاتولیک آمریکا اصرار ورزیده اند که:

آموزش معنوی کشیشی باید جز لاینفکی از آماده سازی حرفه‌ای معلمان در مدارس کاتولیک باشد چنین معلمانی طبق ارزش‌های انجیلی سنت مسیحی باید هم در تاسیس جامعه‌ای ایمانی در کلیسای محلی و هم کلیسای جهانی سهیم باشند و در خلال سال تحصیلی مراسم مذهبی با تقویم عبادی کلیسا شامل جشن‌ها و وقایع مهم مذهبی مرتبط گردد.

شورای دوم واتیکان:

این شورا به منظور تحکیم تجدید حیات مذهب در خلال سال‌های ۱۹۶۲-۱۹۶۵ بر دو مضمون عمده تاکید نهاد.

۱- تغییرات عبادی در نیایش که زبان ملی جانشین زبان لاتین شد.

۲- تاکید بر جامعه جهانی که بر مرکزیت کلیسای کاتولیک عدالت اجتماعی و رفاه عمومی انسان تکیه می‌کرد.

این تغییرات کوششی بی برای جلب مشارکت فعالانه‌تر گروندگان کلیسا به عنوان جامعه مؤمنان و برای یادگیری و حضور در

آیین‌های رمزی کلیسا و مناسک مذهبی به زبان محلی بسیار مؤثر بود.

در ارتباط با نظریه تربیتی واتیکان ۲ به ذهنیت حصارنشینی که به موجب آن مدارس کاتولیک برای دفاع از حریم مذهب دژهای تلقی می‌شدند پایان داد و باعث گشوده شدن در کلیسای کاتولیک به روی جهان شد و باعث شد معلمان کاتولیک ترغیب شدند ضمن حفظ تعالیم اصولی خویش نسبت به سایر فرهنگ‌های مذهبی فهمی حاصل کنند و موفق شدند اشتیاق به خدمت را که شامل تعهد به عمل برای عفو و صلح بود در خود تحکیم بخشند.

نتیجه گیری

آموزش و پرورش تومیس‌تی بر اصول برگرفته از فلسفه ارسطو و کتب مقدس مبتنی است. و حکم می‌کند که تعلیم و تربیت باید به انسانها مدد رساند تا شایسته حیات ملکوتی گردند. معتقد است که خصیصه‌ی ممیز انسان را خرد او تشکیل می‌دهد و آموزش و پرورش باید زمینه ساز حیاتی معقول و متعالی باشد و مشارکت فعالانه فرد را در فرهنگ و تاریخ خویش تسهیل کند و تصدیق می‌کند که انسان قادر است با کمک عقل و تجربه محیط طبیعی را تغییر شکل دهد و به آفرینش فرهنگ بپردازد و برای زندگی حرفه‌ای و شغلی آماده گردد. تومیس‌م از زمان تکوینش در اندیشه‌ی اسکولاستیک قرون وسطایی تا کنون کوشیده است که ایمان و عقل یا دین و علم را در ترکیبی جامع آشتی دهد.

طبیعت‌گرایی و آموزش و پرورش

در طبیعت‌گرایی فرض بر این است طبیعت بنیاد واقعیت است. طبیعت فی نفسه نظامی کلی است که تمامیت هستی از جمله انسان و طبیعت انسانی را در بر می‌گیرد و تبیین می‌کند. طبیعت‌گرایی بر این باور مبتنی است که قلمرو واحدی از واقعیت وجود دارد و آن ماده در حال حرکت است. بر خلاف مقولات به دقت تعریف شده ایدئالیسم، رئالیسم و تومیسیم، طبیعت‌گرایی مبهم است. علاوه بر این، طبیعت‌گرایان گروه‌های متفاوتی هم دارند. مثلاً ژان ژاک روسو بین دیدگاهی رمانتیکی درباره طبیعت و انسان و چشم انداز عقل‌گرایانه عصر روشنگری در نوسان بود. یوهان هاینریش پستالوزی که در روش تربیتی خویش از افکار روسو بهره گرفت، اعتقاد به خدای فوق طبیعت را محفوظ داشت. هربرت اسپنسر نظریه تکامل داروینی را در قالب جامعه‌شناسی معرفتی که بر نظام اخلاقی به غایت رقابت آمیزی تأکید می‌کند، بازسازی کرد.

طبیعت‌گرایی به رغم تنوعات و ابهاماتش، بالاخص در آموزش و پرورش دارای مضامین مشترک زیر است:

۱- برای تأمین مقاصد آموزش و پرورش باید به طبیعت و طبیعت انسانی به مثابه جزئی از نظام طبیعی

توجه کرد.

۲- حواس کلید درک طبیعتند؛ ادراک حسی مبنای معرفت ما را نسبت به طبیعت تشکیل می‌دهد.

۳- چون فرایندهای طبیعی کند، تدریجی و تکاملی اند، آموزش و پرورش هم باید فارغ از عجله باشد.

نماینده پیشاهنگ طبیعت‌گرایی در آموزش و پرورش روسو است که در اواخر قرن هیجدهم می زیسته و آراء تربیتی او در رمان تعلیمی و مهمترین اثر او به نام امیل قابل بررسی است. مرجع قدرت امیل (شاگرد فرضی روسو) منش اوست. امیل از تبعات اعمال خویش گاه لذت می‌برد و گاه رنج، اما تحت سلطه دیگری قرار ندارد. در شیوه تربیتی روسو، معلم شخص آسان‌گیری است که همراه شاگردان خویش به یادگیری می‌پردازد. با اینکه روسو اهمیت فکری علوم و هنرها را تصدیق می‌کرد، ولی بر اهمیت تجربه مستقیم فرد از محیط طبیعی تأکید می‌نهاد. به احساسات و عواطف که محصول تماسهای شخصی انسان با طبیعتند باید اعتماد کرد و از آنها محظوظ شد نه آنکه از طریق نواهی مراجع دینی، سیاسی و ادبی مهارشان کرد.

اعتقاد روسو به اینکه شخصیت انسان باید بر وفق طبیعت تشکیل یابد، اصل محوری فلسفه سیاسی و تربیتی او را تشکیل می‌دهد. روسو بین دو نوع عزت نفس تمایز قائل می‌شود: امور دوسوا، یا عشق ذاتی به هستی، و امور پروپر، یا همانا غرور. امور دوسوا یا عشق به خود (خویشتن دوستی) عاطفه ای طبیعی درباره حیات است که میل به صیانت ذات را در فرد به وجود می‌آورد. از خویشتن دوستی، انسانها به کمک آموزش و پرورش طبیعی به ارزش‌های انسانی نائل می‌آیند. در تقابل با خویشتن دوستی، امور پروپر یا خودپسندی محصولی اجتماعی است که از خارج اکتساب می‌شود. به مدد این خصیصه افراد در صدد بر می‌آیند تا دیگران را کنترل کنند و بر آنان مسلط شوند و برای تأمین مقاصد جاه طلبانه خویش به خدمت گیرند.

روسو در امیل مضامینی را پرورده است که آثار بارزی بر اصلاحات تربیتی مبتنی بر ناتورالیسم و بر آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا داشته است:

۱) دوره کودکی به عنوان دوره ای از دشد و نمو آدمی که مطلوبیت ذاتی دارد، برنامه تربیتی مخصوصی

دارد.

۲) آموزش و پرورش به نیکوترین صورت در محیطی آماده قابل تحقق است، محیطی که ضمن حفظ وجوه

طبیعی آن به گونه ای طراحی شده باشد که موقعیتهایی را برای تحریک حس کنجکاوی و فعالیت متعلم فراهم کند و با سطح آمادگی او برای یادگیری سازگار باشد.

۳) کودک در محیط آزادانه ای که در آن انتخاب‌های اساسی خود را درباره اعمال خویش انجام می‌دهد و از

پیامدهای آمو محظوظ یا متأثر می‌گردد، چیز یاد می‌گیرد.

بر وفق اعتقاد خویش مبنی بر اینکه انسانها برنامه زمانی ویژه ای برای یادگیری دارند، روسو آموزش و پرورش را بر اساس مراحل رشد امیل سازماندهی می‌کند. اعمال یا رویدادها و فعالیت‌های یادگیری وی نیز با دوره رشد او سنخیت دارند. بر مبنای این مراحل رشد، آموزش و پرورش را می‌توان به صورت فرایندهایی متوالی با نتایج تربیتی مترادفی در نظر گرفت. روسو دوران کودکی را بر خلاف مفهوم کودکی در اوایل قرن هیجدهم که دوره ای شیطانی تلقی می‌شد که باید به سرعت پشت سر گذاشته شود؛ طبیعی ترین دوران رشد انسان در نظر می‌گرفت که کودک به عنوان انسان ابتدایی معصومی باید هرچه طولانی‌تر از آن بهره مند شده و لذت ببرد.

طبیعت و طبیعی

در نظریه تربیتی طبیعت گرایان، طبیعت و طبیعی دو عنصر کلیدی را تشکیل می‌دهند. روش طبیعی تربیت به دلیل آنکه بی واسطه، اصیل، آزاد و خود جوش است از خود طبیعت پیروی می‌کند و بر شیوه های مصنوعی و ساختگی اجتماع رجحان دارد. از نظر متافیزیکی، طبیعت نظام کلی و احسن کیهان است. ناتورالیستها بیش از آنکه در صدد تفسیر متافیزیکی طبیعت برآیند، درصدد یافتن مفهوم مردم شناختی انسان در حالت طبیعی برآمدند. طبیعت‌گرایی از ارزش ماوراءالطبیعه و صور تربیتی مبتنی بر آن کاسته یا حتی با آنها مخالفت ورزیده است. طبیعت‌گرایی در تقابل با عمل‌گرایی انتزاعی یا آخرتگرایی معنوی بر همسویی انسان با طبیعت صحنه می‌گذارد. ناتورالیسم مشروعیت احساس و عاطفه را در کنار علم و عقل مورد تأکید قرار می‌دهد. وظیفه آموزش و پرورش آماده کردن افراد برای پیروی از طبیعت انسانی خویش و زندگی طبق مقتضیات آن است.

معرفت‌شناسی ناتورالیسم

ناتورالیسم صورت اولیه رئالیسم علمی بود. کانون توجه ناتورالیسم را تجربه حسی تشکیل می‌داد که در حکم ابزاری برای تجزیه و تحلیل طبیعت به اجزاء متشکله آن به شمار می‌آمد. برای دریافت تأثیری دقیق و علمی از واقعیت، ضروری می‌نمود که اشیاء به کوچکترین اجزاء خود تجزیه شوند. بر این اساس منشأ خطا را در انتزاع عقلی و نظریه پردازی ای می‌دیدند که بر ادراک حسی به خوبی میزان شده یا دقیق مبتنی نباشد. بر خلاف تومیستها که در جستجوی اصول نخستین بودند، طبیعت‌گرایانی مانند پستالوزی بر تجارب ساده اولیه و بی میانجی و موارد ملموس تأکید می‌کردند.

این آموزه که یادگیری از طریق حواس صورت می‌گیرد، دلالت‌های ضمنی بارزی برای آموزش و پرورش دارد. معنای مبنا قرار گرفتن تجربه حسی برای یادگیری آن بود که کودکان باید درباره اشیاء محیط، تجارب دست اول حاصل کنند. انتظار می‌رفت که بچه ها از راه فعالیت و کاربرد روش پروژه، در برخورد با اشیاء طبیعت، در انجام آزمایش و در نیل به احکام کلی مربوط به محیط فعالانه برخورد کنند.

ارزش‌شناسی طبیعت‌گرایی

به نظر ناتورالیستها ارزش‌ها از تعامل انسان با محیط سرچشمه می‌گیرند. غرایز، سائقها و انگیزه ها باید ابراز شوند نه سرکوب. به عقیده روسو انسان طبیعی که آداب و رسوم و تکلفات اجتماعی آلوده اش نساخته، نیک است. روسو که در قلب انسان جایی برای شرارت ذاتی نمی‌یافت، معتقد بود که شر از جامعه فاسد سرچشمه می‌گیرد. به عقیده او بچه به هنگام تولد نیک است. چون کودکان ذاتاً نیک هستند، در صورتی که قرار باشد آموزش و پرورش افرادی خلیق پرورش دهد باید از انگیزه ها و تمایلات طبیعی کودک پیروی کند. به عقیده ناتورالیستها، آموزش و پرورشی که به قصد پرورش اخلاق تحقق می‌یابد، هم جنبه مثبت دارد و هم جنبه منفی. آموزش و پرورش سلبی راه را بر عناصر تباهی آوری که در پرورش اخلاق طبیعت‌گرایانه مداخله می‌کنند، سد می‌کنند. آموزش و پرورش مذهبی متعارف (مسیحی) به ویژه اگر با روش از برکردن دستورهای اخلاقی در قالب پرسش و پاسخ لفظی یا موعظه باشد، پرورش اخلاق واقعی را کارساز نیست. زیرا الفاظ را جایگزین عواطف و عمل می‌کند. وجه دیگر مثبت آموزش و پرورش برای رشد اخلاق شامل غرایز بنیادی و ذاتاً ارزشمند انسانی است. لذت یا رنجی که به صورت پیامد عمل عاید شخص می‌شود، پاداش یا تنبیه اوست.

رشد و نمو انسان

طبیعت‌گرایان در تدوین نظریه‌های تربیتی خویش به طبیعت انسان توجه می‌کنند تا رمز و راز و راه و رسم آموزش و پرورش را دریابند. انسانها در خلال عمر خود از طفولیت تا پیری، مراحلی از رشد را بروز می‌دهند. طبیعت‌گرایان تناسب را به عنوان آماده کردن فرد برای ایفای نقش اجتماعی و اقتصادی خاصی در نظر نمی‌گیرند، بلکه آن را با توجه به میزان آمادگی و رشد فرد به مفهوم صحیح تعبیر می‌کنند. به این معنی که آموزش و پرورش نباید شامل تربیت شاهزاده یا کشاورز گردد، بلکه باید در خور مرحله رشد انسان باشد.

طبیعت‌گرایی و برنامه درسی

به خلاف نظر ایدئالیست‌ها، رئالیست‌ها و تومیس‌ها که هنرها و علوم نظری را به عنوان گنجینه‌های خرد آدمی و موضوعاتی آرمانی برای پرورش این خرد، مورد ستایش فراوان قرار می‌دادند، روسو که ارزش هنرها و علوم را قابل مناقشه می‌دانست، ادعا می‌کرد که معلمان فضل فروش، این معارف را به صورت اطلاعات بی روح، به شده لفاظانه صورتبندی کرده اند که با طبیعت میانه ای ندارند. چون این معارف از فضائل خالص طبیعی و ابتدایی انسانها می‌کاهند، موجب می‌شوند که مردم به روشی غلط تربیت شوند.

طبیعت‌گرایان توصیه می‌کردند که یادگیری باید متضمن آن باشد که کودکان فعالانه با محیط روبرو شوند، از حواس خویش استفاده کنند، و به حل مسئله بپردازند. گرچه مربیان سنت‌گرا اشتیاق ناتورالیسم را برای تجربه مستقیم طفل را نوعی عقل ستیزی کودکان به حساب می‌آوردند. به عقیده ناتورالیسم ها تعلیم و تربیت واقعی بر آمادگی و نیازهای انسانی مبتنی است. ایشان، طبیعت، علائق و نیازهای کودک را مبنای برنامه می‌دانند. کودکان اموری را یاد می‌گیرند که آمادگی و رغبت یادگیری آنها را دارند. تجربه انسان گستره متنوع پرباری از فعالیت‌ها را در بر می‌گیرد که به رشد و نمو انسان می‌انجامد. طبیعت‌گرایان و پیروان متأخر آنان یادگیری را محصول فعالیت، روش پروژه و حل مسئله تلقی می‌کردند.

معلم و شاگرد.

معلم در درجه اول کسی است که با طبیعت کاملاً هماهنگ باشد. معلم که نقش تربیتی محیط را درک می‌کند، در طبیعت دخالت نمی‌کند بلکه با جزر و مد نیروهای طبیعی همکاری می‌کند. او یادگیری را از طریق تحریک او به کاویدن و بالیدن از راه تعامل با محیط خویش ترغیب می‌کند. همچنین معلم به عنوان مربی ای که برای یادگیری عجله ای ندارد، فردی صبور، سهل انگار و بی آزار است. او موافق روش کشفی است که طی آن محصل دانش را خود کشف می‌کند بی آنکه معلم نیابتاً آن را به وی ارزانی دارد. او گرچه همیشه حضور دارد اما هیچگاه معرکه گردان نیست. نظارت او ظریفانه است به این شکل که او محیط یادگیری را تنظیم می‌کند و از این راه شخصیت و منش متعلم را شکل می‌بخشد. او بر فعالیت، جستجو و یادگیری از راه عمل تأکید می‌کند. طبیعت‌گرایان کوشیدند تا از طریق تبدیل مدرسه به محیط آرام یادگیری از رسمیت آن بکاهند.

نتیجه گیری

طبیعت‌گرایی یکی از روندهای فکری است که هم به آموزش و پرورش پیشرفت گرای قرن بیستم و هم به شقوق مختلف اصلاحات تربیتی مساعدت کرد. برخی از عناصر عام برگرفته از ناتورالیسم به شرح زیرند:

- ۱- یادگیری کودکان باید از تجربه حسی محیط بلافاصله آنان سرچشمه بگیرد، نه از منابع کلامی همچون سخنرانی و موعظه و کتاب.
- ۲- کودکی دوران شایسته، ضروری و ارزشمند رشد و نمو انسان است؛ برنامه درسی و روش تدریس باید از سائق‌ها و غرایز کودکان الهام بگیرد.
- ۳- کودکی و نوجوانی یکپارچه نیستند، بلکه مراحل فزاینده رشد انسان هستند که هرکدام از آنها آمادگی ویژه و تمرینات یادگیری مخصوص به خود را دارد.
- ۴- مدرسه نباید از محیط کودک مجزا تلقی شود، بلکه باید ادامه آن محسوب شود.

عمل‌گرایی و آموزش و پرورش

عمل‌گرایی در امریکای قرن بیستم پدید آمد. فلسفه‌های سنتی قدیمی‌تر بر دیدگاهی از واقعیت از پیش موجود مبتنی بودند که به موجب آن حقیقت امری پیشینی، یعنی مقدم بر تجربه انسانی و مستقل از آن تلقی می‌شد، اما عمل‌گراها ادعا کردند که حقیقت حکمی موقتی است که از تجربه اخذ می‌شود. فیلسوفان عمل‌گرا توجه خویش را به آزمودن پیامدهای اعمال انسان به روش دقیق علمی معطوف داشتند. عمل‌گرایی همچون چارلز اس. پرس (۱۸۳۹-۱۹۱۴)، ویلیام جیمز (۱۸۴۲-۱۹۱۰)، جورج هربرت مید (۱۸۶۳-۱۹۳۱)، و جان دیوئی (۱۸۵۹-۱۹۵۲) ضمن رد فلسفه‌های قدیمی‌تر، معتقد شدند که فلسفه را باید برای حل مسائل انسانی به کار گرفت. به عقیده اینان ایده‌ها را باید بر پایه پیامدهای آنها در عمل مورد قضاوت قرار داد. حقیقت حکم موجهی است، به عبارت دیگر گزاره‌ای است که بر اساس اعمال فرضیه برای گشودن مسایل، موقتاً پذیرفته می‌شود. منطق، به پیروی از روش علمی، جنبه تجربی دارد. ارزش‌ها در چهارچوبی از مسائل و امور اخلاقی و زیبایی شناختی و امور دیگری ادراک می‌شوند که در پرتو وجوه یگانه موقعیت‌های ویژه، تبلور می‌یابند. در حالی که پرس، جیمز، مید و دیگران در صورت‌بندی عمل‌گرایی سهیم بودند، دیوئی به صورت حامی بزرگ عمل‌گرایی در آموزش و پرورش درآمد. افکار دیوئی در خلال قرن بیستم فلسفه آموزش و پرورش را شکل بخشیده است.

مبانی فلسفی آزمایش‌گرایی

آزمایش‌گرایی دیوئی تناسب ویژه‌ای با آموزش و پرورش داشت. مباحث زیر از جمله مبناهای فلسفی وی محسوب می‌شوند: (۱) رد مطلق‌های متافیزیکی؛ (۲) ارگانیسم و محیط زیست؛ (۳) معرفت‌شناسی آزمایش‌گرایانه دیوئی؛ (۴) هنر کامل تفکر؛ (۵) ارزش‌شناسی به عنوان ارزش‌گذاری آزمایشی.

رد مطلق‌های فلسفی از سوی دیوئی

در فصل‌های پیشین درباره ایدئالیسم، رئالیسم و تومیسیم، متافیزیک را به عنوان نظریه‌پردازی درباره ماهیت واقعیت غایی بررسی کردیم. عمل‌گرایی همچون دیوئی این نظریه‌پردازی‌ها را به دلیل آنکه در تجربه انسانی تحقیق‌پذیر نیستند مردود شناختند. دیوئی در خلال آثار فلسفی و تربیتی خویش علیه تصور دوگرایانه از واقعیت سخن گفته است. به ادعای او، این تصور، صرفاً تمهیدی انسانی برای مسلم فرض کردن قلمروی از یقین تام، کامل و لایتغیر است. فلسفه‌های سنتی‌تر ایدئالیستی، رئالیستی و تومیسیتی، بر اساس گزاره‌های متافیزیکی، اساس واقعیت را در مورد ایدئالیسم دنیای ایده‌های ثابت، و در خصوص رئالیسم، ساختارها [قانون‌مندی‌ها] در نظر می‌گرفتند. بر پایه این تصورات، متفکران غربی دیدگاهی دوقطبی درباره واقعیت ابداع کرده بودند که بر اساس آن واقعیت به دو بُعد تمثلی یا تصویری و مادی تقسیم می‌شد. در حالی که ایده‌ها، روح و فکر در حلقه‌های بالاتر زنجیره هستی قرار می‌گرفتند، کار و عمل در قسمت پایین این سلسله مراتب واقع می‌شد؛ اولویت به نظام غیرمادی لایتغیر تعلق می‌گرفت. به این ترتیب دوگانگی‌های کلاسیکی همچون روح - ماده، ذهن - جسم، نفس - بدن در اندیشه انسان غربی رسوخ یافت. این دوگرایی‌های متافیزیکی بر زندگی و آموزش و پرورش لیبرالیستی و حرفه‌ای، بین هنرهای زیبا و کاربردی، و بین فکر و عمل تمایز پدید آمد. دوگانگی بین نظریه و عمل، یا بین فکر و عمل، فقط موضوع بحث‌های نظری فلاسفه نبود، بلکه بر عمل آموزش و پرورش نیز اثر داشت. دوگانگی فلسفی در ساختار برنامه درسی الگوهای مترتبی را به وجود می‌آورد که بر پایه آن مواد نظری نسبت به محتوای عملی از اولویت برخوردار گردید. برنامه درسی سنتی که در آن نظر از عمل متمایز بود، از شاگردان می‌خواست که نخست مهارت‌های نمادین و ادبی، همچون خواندن و نوشتن و حساب کردن را فراگیرند. یادگیری این‌گونه مهارت‌های مقدماتی کودکان را آماده می‌ساخت تا در مقاطع متوسطه و عالی موضوعاتی همچون تاریخ، جغرافی، ریاضیات و علوم را به طرز نظام‌داری فرا گیرند. در برنامه‌های درسی موضوع مدار سنتی، حوزه‌های معرفت به روشی قیاسی به صورت مجموعه‌ای از اصول، نظریه‌ها، داده‌های واقعی، و امثله سازماندهی می‌شدند. آموزش و پرورش رسمی به شدت انتزاعی شد، و ارتباط چندانی با تجارب فردی و اجتماعی یادگیرنده نداشت. افزون بر این، هدف برنامه درسی موضوع‌مدار

آماده کردن دانش‌آموزان برای موقعیت‌های آینده بعد از پایان تحصیلات رسمی بود. بر پایه انتقاد دیوئی، برنامه موضوع محور سنتی، بر اساس دوگانگی بین نظر و عمل دوگانگی‌های دیگری نیز به وجود می‌آورد که به موجب آنها کودک از برنامه و مدرسه از جامعه جدا می‌شد. تصور اجتماعی دیوئی از آموزش و پرورش، اساس آزمایش‌گرایی وی را تشکیل می‌دهد که در آن اندیشه و عمل جریان یگانه تجربه پویا را می‌سازند. اندیشه و عمل از یکدیگر جدایی ناپذیرند؛ اندیشه تا در بوته تجربه آزموده نشود ناتمام است. در تقابل با تصور دوگرایانه واقعیت، دیوئی بر جهانی متحول و متکامل تکیه می‌کند که در آن مشکل در فراتر رفتن از تجربه نیست، بلکه در بهره‌گیری از آن برای حل مسائل انسانی است. دیوئی ضمن رد نظریه‌های شناخت دوگرایانه، بر مدرجی از تجربه انسان تأکید می‌کند که به جای جدا کردن اندیشه و عمل، واقعیت و ارزش، و عقل و عاطفه، آنها را به هم مربوط می‌سازد. وی اصرار می‌ورزد که فلسفه باید تجربه را بشناسد، بازسازی کند، و برای بهبود شرایط زندگانی به کار گیرد. در بازسازی تجربه، نظریه و عمل در هم می‌آمیزند و در فعالیت‌های جاری انسان به کار گرفته می‌شوند. نظریه بعد از عمل نشئت می‌گیرد و در بوته آن آزموده می‌شود.

ارگانیسم و محیط

چنان که قبلاً اشاره شد، تولد دیوئی در سال ۱۸۵۹، با انتشار کتاب اصل انواع داروین هم‌زمان بود. استلزامات انقلابی نظریه زیست‌شناختی داروین در فضای اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم طنین‌انداز شد. طبق نظریه داروین مبنی بر تکامل آرام و تدریجی گونه‌ها، اعضای گونه‌ها، یا ارگانیسم‌ها، زندگی می‌کنند و خود را شرایط زیستی سازگار و منطبق می‌سازند تا به حیات خویش ادامه دهند. گونه‌هایی که موفق به ادامه حیات شده‌اند، به آن دلیل بوده که از خصایصی برخوردار بوده‌اند که آنها را قادر ساخته تا خود را به طور شایسته‌ای با تغییرات محیطی سازگار سازند. انتقال این خصیصه‌های مطلوب به نسل‌های بعدی، بقای این گونه‌ها را تضمین کرده است. نظریه داروین بر این نکته تأکید می‌گذارد که اعضای گونه‌های موجودات برای ادامه حیات در محیطی که پیوسته چالش‌انگیز است، رقابت می‌کنند. داروینیسم زیست‌شناختی و اجتماعی هر دو فلسفه آزمایش‌گرانه در حال تکوین دیوئی را تحت تأثیر قرار دادند. با اینکه دیوئی برخی از مفاهیم بنیادین زیست‌شناختی داروین را پذیرفت، دیدگاه اسپنسر را درباره به کار بستن اخلاق رقابت‌آمیز در جامعه، مردود انگاشت. مفهوم فرایند تکامل داروینی از جانب دیوئی که خود متافیزیک ثابت، غایی و متعالی هگلی را طرد کرده بود، پذیرفته شد. به نظر دیوئی ارگانیسم انسانی موجودی زنده و طبیعی است که از نظر فیزیولوژیک از بافت‌های زنده تشکیل می‌شود و دارای انگیزه‌ها و کشش‌های مقوم حیات است. هر ارگانیسمی در درون یک محیط یا بوم زندگی می‌کند که در آن عناصری وجود دارند که زندگی را هم تقویت می‌کنند و هم تهدید. به نظر دیوئی تداوم زندگی انسانی مستلزم تعامل وی با محیط طبیعی است. از طریق اعمال خرد علمی و فعالیت اجتماعی تعاونی، انسان‌ها می‌توانند به عناصری از طبیعت را برای حل مشکلات مربوط به وجوه دیگر محیط طبیعی به کار گیرند. همان‌طور که فرد یا ارگانیسم انسانی به زندگی خویش ادامه می‌دهد، با موقعیت‌های مبهم و نامعینی روبه‌رو می‌شود که در جریان پیوسته تجربه دخالت می‌کنند. در برخورد با چنین موقعیت‌های مبهمی، فعالیت ارگانیسم تا زمانی که بتواند موقعیت تازه را تعین بخشد و فعالیت خویش را از سر گیرد، مسدود یا متوقف می‌گردد. شخص موفق مشکلات را حل می‌کند و عناصر حل مسئله را به گنجینه تجارب خویش می‌افزاید. بر اثر این شبکه تعامل بین ارگانیسم و محیط، ارگانیسم انسانی به کسب تجربه نایل می‌آید. در آزمایش‌گرایی دیوئی، مفهوم کلیدی تجربه را می‌توان به منزله تعامل یا بده و بستان ارگانیسم با محیط تلقی کرد. ما از مجرای تجربه خود یا تعاملی که با محیط می‌کنیم معرفت به دست می‌آوریم؛ هر رویداد آزمایشی بر تجربه ما می‌افزاید. وقتی که ما با موقعیت مبهمی روبه‌رو می‌شویم، تجارب خود را برای یافتن سرنخ‌هایی که وسیله‌ای را برای حل مشکل کنونی به دست می‌دهند، واریسی می‌کنیم.

در این مقطع می‌توان برخی از اجزاء متشکله فلسفه آموزش و پرورش دیوئی را شناسایی کرد: (۱) یادگیرنده ازگانیسم زنده و پدیده‌ای زیستی - اجتماعی است که انگیزه‌ها و کشش‌های لازم را برای تداوم حیات داراست (۲) یادگیرنده در محیط یا بومی زندگی می‌کند که هم طبیعی و هم اجتماعی است؛ (۳) یادگیرنده به سائق کشش‌های درونی خویش، فرد فعالی است که با محیط خویش پیوسته تعامل دارد؛ (۴) در ضمن تعاملاتی که فرد برای ارضای امیال خود با محیط معمول می‌دارد، مسائلی بروز می‌کنند؛ و (۵) یادگیری فرایند حل مسائل محیط است.

معرفت‌شناسی آزمایشی دیوئی

دیوئی به جای پرداختن به مسائل مابعدالطبیعی به مسائل معرفت‌شناسی پرداخته است. به نظر او، همچون عمل‌گرایان دیگر، شناخت، وجهه آزمایشی دارد و بر پایه شعور متعارف از همان روش علمی پیروی می‌کند. دیوئی راه خود را از فلسفه‌های سنتی مانند ایدئالیسم و رئالیسم که چشم‌انداز متافیزیکی آنها بر واقعیت ثابتی استوار است، جدا می‌کند و معتقد می‌شود که این فلسفه‌های تعلقی، نظریه ایستایی درباره ذهن طرح کرده‌اند که از واقعیت‌های شخصی و اجتماعی زندگی به دور است. دیوئی مفهوم اجتماعی پویایی را برای هوش انسانی پیشنهاد می‌کند که هرچند مشروط به نهادهای اجتماعی است، ولی می‌تواند به شکل فعالی بر تحولات اجتماعی اثر گذارد.

عمل کامل اندیشه

طبق نظر دیوئی تفکر اصیل موقعی تحقق می‌یابد که فرد با مشکلات روبه رو شود و بر اساس روش علمی به حل آنها بپردازد. اگرچه مفهوم روش علمی در نزد دیوئی از حیطه‌های معرفت علمی که به دست متخصصان گردآوری شده‌اند مایه می‌گرفت، راهکار وسیعی از خرد علمی را شامل می‌شد که درباره مسائل انسانی مصداق داشت. روش مشکل‌گشایی دیوئی یا «عمل کامل تفکر» - روش علمی در مفهوم وسیع آن - شامل پنج گام یا مرحله به وضوح تعریف شده زیر است: ۱. موقعیت ابهام آمیز، که در آن فرد به دلیل آنکه در موقعیتی ناتمام و نامعین گرفتار می‌آید، دچار حیرت و سردرگمی می‌شود. در موقعیت نامعین، جریان تجربه فرد به وسیله عنصر موقعیتی منحصر به فردی که با تجربه‌های گذشته تفاوت دارد، مسدود می‌شود؛ ۲. حصر و تعریف مسئله، که در آن فرد به واریسی موقعیت نامعین می‌پردازد و آن وجه از موقعیت، یعنی وجه ناهمخوان را، که مانع تداوم فعالیت است، شناسایی می‌کند؛ ۳. روش ساختن مسئله، که متضمن واریسی دقیق، موشکافی، بازبینی، کاوش و تحلیل عناصری است که در موقعیت نامعین وجود دارند؛ در این مرحله از پژوهش است که فرد به طور منظم و فکورانه‌ای درباره مسئله به تحقیق می‌پردازد تا افکار، مواد، و ابزارهایی را که ممکن است در گشودن مشکل به کار آیند، کشف کند. ۴. ایجاد فرضیه‌های موقت که به کمک آنها فرد حکم‌ها یا گزاره‌هایی شرطی به صورت «اگر چنین است... پس چنان است» را که به مثابه ابزارهای ممکن برای حل مسئله هستند، تشکیل می‌دهد. این فرایند مستلزم آن است که فرد از لحاظ فکری درباره آینده فراقکنی کند تا پیامدهای اعمال را مشاهده کند. بر اثر فرضیه‌سازی و گمانه‌زنی فرد راه‌حل‌های موقتی‌ای را ابداع می‌کند که از عهده حل مشکل برآمده و با حداکثر احتمال، وقوع پیامدهای مطلوب را تضمین کند؛ ۵. مرحله تعیین کننده‌ای که شامل آزمایش کردن فرضیه است که مرتجح تشخیص داده شده است از طریق عمل کردن بر اساس آن.

اگر فرضیه مسئله را حل کند و پیامد مطلوب را به بار آورد، فرد فعالیت خویش را از سر گرفته تا اینکه مسئله دیگری رخ بنماید. اما اگر مسئله بر جای بماند، فرضیه دیگری مورد نیاز است. معرفت‌شناسی آزمایش گرایانه دیوئی به مثابه طرحی برای روش مشکل گشایی به کار برده می‌شود که در آن فرد به تنهایی یا با همکاری دیگران از روش علمی برای حل مسائل فردی و اجتماعی بهره می‌گیرد. هر واقعه مشکل گشایانه به موقعیتی آزمایشی تبدیل می‌شود که در آن یادگیرنده روش عقلانی را برای حل مسائل حقیقی‌ای که از تجربه او سرچشمه می‌گیرند، به کار می‌بندد. به نظر دیوئی و پیروان او روش حل مسئله را می‌توان در خصوص گونه‌های مختلف موقعیت‌های مبهم اعمال کرد. مرحله پنجم دیوئی، یعنی آزمایش فرضیه، نمودار بیشترین اختلاف با الگوهای یادگیری مکتب تربیتی موضوع‌مدار است. هرچند که معلمان و دانش‌آموزان مدارس سنتی ممکن است به پی‌جویی مسائل بپردازند و راه‌حل‌های موقت طرح کنند، ولی به ندرت گامی در جهت حل این مسائل از طریق عمل مستقیم بر پایه آنها برمی‌دارند. اگرچه ممکن است آنان بر اساس مسائلی که در آزمایشگاه شیمی یا دروس ریاضی بروز می‌کند دست به عمل بزنند، راه‌حل‌های این مسائل از قبل تعیین شده‌اند. بسیار نامحتمل است که دانش‌آموزان را ترغیب کنند تا بر پایه مسائل حاد اجتماعی، اقتصادی و سیاسی روز عمل کنند. اگرچه مسائلی از قبیل جنگ، صلح، فقر و آلودگی هوا می‌تواند در کلاس درس قابل طرح باشد، اقدام فعالانه دانش‌آموزان برای حل آنها موقوف به اوقات و موقعیت‌های بیرون از مدرسه می‌شود. در حقیقت این قبیل اعمال تا نیل دانش‌آموزان به دوران بزرگسالی و احراز حق رأی به تعویق می‌افتد. در مقابل دیوئی معتقد است که اعتباریابی یک فکر فقط هنگامی تحقق می‌یابد که در بوته تجربه آزموده شود. تا زمانی که فکری مبنای عمل قرار نگیرد و پیامدهای آن در عمل ارزشیابی نشود ناتمام است.

ارزش‌شناسی به مثابه ارزش‌گذاری آزمایشی

آزمایش‌گرایی دیوئی به همان اندازه درباره مسائل ارزشی صدق می‌کند که درباره پژوهش واقعی. وقتی که دیوئی از ایدئالیسم به پراگماتیسم روی آورد، به تدوین نظریه ارزشی غیرمتمایزیکی دست یازید. او خاستگاه احساسات و افعال اخلاقی و زیبایی‌شناختی را تجربه انسانی تلقی کرد، نه شهود واقعیت غایی. برخلاف فلاسفه سنتی واقع‌گرا و ایدئالیست که جهان را ذاتاً شامل سلسله مراتبی از ارزش‌ها می‌یافتند، دیوئی با اعتقاد به اینکه ارزش‌ها در نتیجه پاسخ‌هایی بروز می‌کنند که انسان‌ها به شرایط مختلف محیطی می‌دهند، نسبت‌گرایی را در اخلاق پذیرفت. به نظر دیوئی نقص عمده نظام‌های ارزشی سلسله مراتبی در این است که انسان‌ها با گونه‌های متعددی از نظام‌های سلسله مراتبی متعارض روبه‌رو می‌شوند. هر سلسله مراتبی بر فرض اساسی مبتنی است که متصور است بر مبنای یکی از اصول «عقل سلیم» بدهی باشد. روش ارزش‌گذاری دیوئی به منظور وحدت بخشیدن به هدف‌ها، ابزارها و غایات طراحی شده است. وقتی که غایات طراحی شده است. وقتی که غایتی تحقق پیدا می‌کند، به ابزاری برای تأمین غایت دیگری تبدیل می‌شود. اگر فردی غایت معینی را خواستار باشد، ضروری است که درباره ابزار مناسب و مؤثر برای دستیابی به آن غایت، پرسش‌هایی به عمل آورد. اگرچه نظریه ارزش‌گذاری دیوئی از طرح آزمایش‌گرایانه پیروی می‌کند، ولی در عین حال متضمن مفهومی از دموکراسی است که دلالت‌های ضمنی وسیعی برای جامعه و آموزش و پرورش دارد. دموکراسی چیزی بیش از ترتیبات سیاسی مرتبط با حکومت‌های مردمی و پارلمانی است. در اندیشه دیوئی، دموکراسی ضرورتی اخلاقی و روش‌شناختی دارد. جامعه دموکراتیک، به وسیع‌ترین صورت ممکن، پذیرای مساهمت و مشارکت انسان‌ها و همکاری آنان در زندگی و فرایندهای نهادی است. مخالفت دیوئی با دوگرایی فلسفی به دوگرایی‌های اجتماعی نیز تعمیم می‌یابد، دوگرایی‌هایی که موجب می‌شوند افراد یا گروه‌ها از هم جدا بمانند و از مشارکت اجتماعی محروم گردند. جوامعی که بر مبنای طبقه، نژاد، جنسیت، یا قومیت، انسان‌ها را جدا می‌کنند، فرصت را برای رشد هوش و غنای اجتماعی که محصول آن‌گونه زندگانی گروهی است که در آن همه آحاد مردم مشارکت دارند، از دست می‌دهند. ارزش‌ها را باید بر حسب سهم آنها در مشارکت و رشد انسانی ارزیابی کرد. در موقعیت‌های تربیتی، نظریه ارزش دیوئی فعالیت ذهن‌های جستجوگر را در فضای باز کلاس درس ترغیب می‌کند. چنین فضای بازی متضمن این خطر است که ایده‌ها و ارزش‌های دیرپا به کناری نهاده شوند یا دوباره سازی شوند. اما فضای باز کلاس درس به معنای هرج و مرج تربیتی یا رمانتیسم ساده‌اندیشانه نیست، بلکه فضای باز مستلزم ترتیباتی اجتماعی است که کاربرد روش عقلانی، یا همانا روش آزمایشی را برای رویارویی با مسائل انسانی راهبر باشد.

دلالت‌های ضمنی آزمایش‌گرایی در آموزش و پرورش

در این بخش، برخی از وجوه فلسفه تربیتی دیوئی را بررسی می‌کنیم که عبارت‌اند از: (۱) آموزش و پرورش به مثابه نگهداری و بازسازی ؛ (۲) آموزش و پرورش و جامعه ؛ (۳) جامعه دموکراتیک و آموزش و پرورش ؛ (۴) آموزش و یادگیری آزمایش‌گرایانه ؛ (۵) رشد به عنوان هدف آموزش و پرورش ؛ (۶) برنامه درسی مبتنی بر تجربه ؛ (۷) بازسازی تجربه و آموزش و پرورش.

آموزش و پرورش به مثابه نگهداری و بازسازی

در کتاب دموکراسی و آموزش و پرورش دل‌مشغولی اصلی دیوئی به رابطه بین جامعه و آموزش و پرورش مربوط می‌شود. به زعم دیوئی، آموزش و پرورش هم دارای بعد محافظه‌کاری و هم بُعد بازسازی یا تجدید حیات است. از آنجا که آموزش و پرورش از راه انتقال میراث فرهنگی از نسل بزرگسال به کودکان یا اعضای نابالغ گروه، تداوم فرهنگی را میسر می‌سازد، دارای بُعد محافظه‌کاری است. اگرچه دیوئی به روشنی دریافت که جنبه‌های محافظه‌کارانه آموزش و پرورش تداوم فرهنگی را تأمین می‌کند، تربیت را امری وسیع‌تر و پویاتر از حفظ وضع موجود در نظر می‌گرفت. نگهداری فرهنگی برای دیوئی به آن معنی نبود که بزرگسالان جامعه از مدرسه برای تداوم بارها و ارزش‌های جاری بهره‌گیری کنند، بلکه بدان معنی بود که مهارت‌ها و ابزارهایی در اختیار نسل جوان قرار گیرد که به کمک آنها شرایط اجتماعی را بهبود بخشند. همان دست‌افزارهای فرهنگی همچون زبان و تکنولوژی که به نسل جوان تحمیل می‌شود، در بطن خود حامل امکانات بالقوه اصلاح یا تغییر فرهنگ موروثی است. به همان ترتیبی که به اعتقاد او جهان در حال تحول است، فرهنگ نیز دستخوش تغییر است. انسان‌ها از طریق کاربرد روش علمی امکان هدایت جریان تغییر را در اختیار می‌گیرند.

مدرسه و جامعه

به نظر دیوئی مدرسه محیطی تخصصی است که با این هدف تأسیس شده تا نسل جوان را عاقدانه به مشارکت فرهنگی وارد کند. مدرسه به عنوان نهادی اجتماعی، عامل انتخابگری است که در عین حالی که به انتقال میراث فرهنگی می‌پردازد، درصدد بازسازی آن نیز برمی‌آید تا نیازهای زمان حال را برآورده سازد. به نظر دیوئی کنش‌های سه‌گانه مدرسه عبارت‌اند از: ساده کردن، پالودن و متعادل ساختن میراث فرهنگی. منظور از ساده کردن آن است که مدرسه، یا در واقع برنامه‌ریزان درسی و معلمان در مقام نمایندگان اجتماع، عناصری از میراث فرهنگی را برگزینند و پیچیدگی آنها را از طریق طرح‌ریزی واحدهای آموزشی به صورتی که با سطح رشد و آمادگی بچه‌ها مناسب باشد، کاهش دهند. مدرسه به مثابه عامل پالاینده، عناصری از میراث فرهنگی را که رشد انسان را فزونی می‌بخشند انتخاب می‌کند و عناصری را که در خور چنین رشدی نیستند، کنار می‌نهد. متعادل ساختن میراث فرهنگی اشاره دارد به اینکه تجربه‌هایی که انتخاب و پالایش شده‌اند به صورت هسته یکپارچه‌ای از تجارب انسانی تنظیم شوند. دیوئی واقف بود که ظهور جامعه صنعتی، شهری و تکنولوژیک، موجب بروز شماری از مسائل اجتماعی - تربیتی شده که مدرسه باید با آنها روبرو گردد. شرایط اجتماعی هر اندازه پیچیده‌تر گردد، شکاف بین فعالیت‌های کودکان و مقتضیات زندگی مسئولانه دوره بزرگسالی افزایش می‌یابد. جامعه آموزشی دیوئی که بر فعالیت‌های مشترک دوسویه مبتنی بود، به گونه‌ای طرح‌ریزی شده بود که کانون دموکراسی مشارکتی را تشکیل دهد. وی انتظار داشت که شیوه‌های مشکل‌گشایی مدرسه به جامعه بزرگ‌تر انتقال یابد.

جامعه دموکراتیک و آموزش و پرورش

تصور دیوئی از ترتیبات اجتماعی دموکراتیک و از آموزش و پرورش دموکراتیک به جامعه‌ای آزمایش‌گرا متعلق است که از فلسفه فرایندمداری بهره‌گیری می‌کند. تصور دیوئی از آموزش و پرورش دموکراتیک، بی‌آنکه مختص شکل حکومت امریکا یا نهادهای سیاسی ویژه‌ای باشد، تصویری مبتنی بر معرفت‌شناسی و جامعه‌شناسی است که خصیصه آن را روح آزمایش‌گرایی تشکیل می‌دهد. در جامعه آزمایش‌گرا، شهروندان از موانعی که حکومت‌های خودکامه ایجاد می‌کنند و از فلسفه‌های فراتجربی، آزادند. چون نهادهای تربیتی کودکان را به کمک ارزش‌های جمعی اجتماعی بار می‌آورند، آموزش و پرورش حقیقتاً دموکراتیک در محیط مدرسه آزمایش‌گرا یا کاوش‌مدار قابل تحقق است. در چهارچوب جامعه‌شناختی، جامعه دموکراتیک دیوئی آن‌گونه اجتماعی است که اعضای آن به وسیع‌ترین شکل ممکن در علایق متنوع سهیم باشند. هر نوع مانع یا سدی که در راه تعامل گروهی قرار گیرد، همچون جدایی‌های نژادی، مذهبی، یا اقتصادی، به مشارکت گروهی خلل وارد می‌کند. هر نوع استثمار انسان روحیه تجربه‌گرایی مشترک جامعه‌ای را که به راستی دموکراتیک باشد، تضعیف می‌کند. با آن که دیوئی بر اهمیت جامعه‌ای تأکید می‌کند که از افراد هم‌سنخ با تجارب مشترک تشکیل یابد، چنین جامعه‌ای بر همرنگی مبتنی نیست. جامعه‌ای که حقیقتاً دموکراتیک باشد، در چهارچوبی از علایق مشترک، به کثرت‌گرایی و تنوع فرهنگی احترام می‌گذارد. به نظر دیوئی آموزش و پرورش به ایجاد حس همزیستی گروهی کمک می‌کند. به عقیده دیوئی احتمال دارد که جماعت‌های کوچک‌تر به دلیل اصطکاک منافع با هم اختلاف داشته باشند. برای اجتماع بزرگ‌تر، یعنی جامعه بزرگ، بالاخص حال و هوا و ترتیبات دموکراتیک آن، ضروری است که این تعارضات را در چهارچوب جماعت‌های کوچک محدود کند تا عمومیت پیدا نکنند. تعارضات جماعت‌های کوچک را باید به صورتی ضابطه‌مند، آرام و ملایم حل کرد. اجتماع بزرگ‌تر، یا جامعه بزرگ، اجتماعی است که فرایندهای تعارض‌زدایی همگانی مشترک بر آن حاکم است. به نظر دیوئی جامعه امریکایی دارای هسته‌ای از باورها و ارزش‌های اجتماعی یا کومونیتاری است. اما این هسته بر راهکاری مشترک و مورد توافق همگان استوار است. دیوئی آموزش و پرورش را مدنظر داشت که حس زندگی گروهی را تجدید و بازسازی کند. وی امیدوار بود که همان‌طور که کودکان در پروژه‌هایی گروهی با یکدیگر همکاری می‌کنند، فرایند مشکل‌گشایی اجتماعی شده نیز به جامعه وسیع‌تر منتقل شود. دیوئی «جماعت بزرگ» یا «جامعه بزرگی» را در نظر داشت که متضمن آزادانه‌ترین و کامل‌ترین ارتباطات بین افراد باشد. جماعت بزرگ او بر پایه توسعه اجتماعات محلی استوار بود که در آن اکثریت قاطع افراد برای حل مسائل زندگانی مشترک از تجربه‌های مستقیم رو در رو بهره‌مند هستند. از این رو، او نسبت به ریشه‌های سیاسی افکار خویش که از پیشرفت‌گرایی در امریکا نشئت می‌گرفت، وفادار مانده بود.

آموزش و یادگیری آزمایش گرایانه

روش مشکل گشایی گروهی دیوئی با شیوه اداره سنتی کلاس درس که در آن آموزش بر سلطه و اقتدار معلم قائم است، تفاوت بنیادی دارد. دیوئی ضمن انتقاد از انضباط تحمیل شده از بیرون، انضباط برخاسته از درون را که با هدف پرورش افراد خودگردان و خودانتظام طراحی شده باشد، ترجیح می دهد. این نوع تکلیف یا انضباط مسئله محور، از بطن فعالیت نشئت می گیرد که برای حل مسئله مورد نیاز است. کنترل لازم از روح تعاونی فعالیت مشترک سرچشمه می گیرد که مستلزم کار کردن با ابزارها و همکاری با مردم است. معلم به جای کنترل کردن موقعیت یادگیری، به عنوان حامی، موقعیت را هدایت می کند. بر مبنای تصور دیوئی از یادگیری، اهداف تربیتی بر دو گونه اند: درونی و بیرونی. اهداف درونی که تار و پود تجارت و علایق دانش آموز را تشکیل می دهند، از مسئله یا تکلیف سرچشمه می گیرند. در مقابل، اهداف بیرونی نسبت به مسئله، تکلیف یا علاقه متعلم خارجی هستند. مثلاً پاداش ها و تنبیهاتی که به منظور ترغیب یادگیری در مدارس سنتی اعمال می شوند، خارجی بوده و اغلب یادگیری حقیقی را مخدوش می سازند. به نظر دیوئی اهداف برخاسته از درون، همیشه نسبت به اهداف بیرونی برتری دارند، زیرا جنبه شخصی و مسئله آمیز دارند و به خودگردانی شخص یادگیرنده و کنترل و انضباط شخصی او مربوط می شوند. هدف های درونی تربیتی که از متن تجربه شخصی متعلم برمی خیزند انعطاف پذیر و قابل تغییر هستند و به فعالیت می انجامند. معلمانی که روش حل مسئله را به کار می برند، باید در قبال شاگردان خود شکبیا باشند. هرچند که اعمال فشار می تواند دانش آموزان را مجبور کند تا به نتایج فوری دست یابند، احتمال دارد که این کار انعطاف پذیری لازم را برای مشکل گشایی در آینده محدود سازد. کنترل معلم بر موقعیت یادگیری به طور دلخواه باید غیرمستقیم باشد، نه مستقیم. کنترل مستقیم، اعمال زور، یا انضباط بیرونی به توسعه گرایش های درونی فرد نمی انجامند و به یادگیرنده کمکی نمی کند که به توسعه خودگردان تبدیل شود. به عنوان تکیه گاه دانش آموزان، معلم باید به آنان اجازه دهد تا مرتکب خطا شوند و پیامدهای اعمال خویش را تجربه کنند. به این طریق احتمال اینکه دانش آموز خود خطاهای خویش را تصحیح کند، افزایش می یابد. اما منظور دیوئی آن نبود که برنامه درسی تحت سیطره هوس های کودکانه درآید. معلم به عنوان فردی بالغ باید قوه تمیز و مهارت حرفه ای خود را به کار گیرد تا پیامدهای کار برای دانش آموز یا همکلاسان او متضمن خطری نباشد.

رشد به عنوان هدف آموزش و پرورش

به نظر دیوئی هدف انحصاری آموزش و پرورش، رشد یا همانا بازسازی تجربه است. به گونه ای که به هدایت و کنترل تجربه های بعدی بینجامد. تجربه های ویژه را باید با توجه به میزانی که به رشد و یا هموار ساختن راه تجربه های بعدی کمک می کنند، ارزیابی کرد. تجربه های مطلوب راهگشای تجربه های بعدی هستند، حال آنکه تجربه های نامطلوب مانع تجربه های بعدی می شوند و امکان آنها را کاهش می دهند. به خاطر داریم که هوش متضمن توانایی حل مسئله است که به نوبه خود مستلزم شناسایی پیوندها و روابط بین تجارب گوناگون است. رشد در مشرب دیوئی بدان معنی است که فرد توانایی درک روابط و پیوندهای مابین تجربه های بین یک موقعیت یادگیری و موقعیت دیگر را حاصل کرده است. یادگیری از راه تجربه و از طریق مشکل گشایی به این معنی است که آموزش و پرورش، همانند زندگی، فرایند بازسازی مداوم تجربه است. هدف تربیتی دیوئی یعنی رشد به منظور هدایت تجربه های بعدی، تأکید مدارس سنتی را بر نظریه آمادگی [آماده ساختن شاگردان برای زندگی آینده] مردود انگاشت. بر اساس نظریه آمادگی، دانش آموزان درس می خوانند و بر مواد برنامه تسلط حاصل می کنند تا خود را برای وقایع و موقعیت هایی که قرار است بعد از اتمام مدرسه رخ دهد، آماده سازند. دیوئی بر پایه این تصور که زندگی در جامعه و جهانی متحول به پیش می رود، استدلال می کرد که به تعویق انداختن عمل تا پایان یافتن دوران مدرسه، به منزله آماده کردن دانش آموزان برای جهانی است که با دنیایی که قرار است برای آن آماده شوند، تفاوت فاحشی خواهد داشت. به جای آنکه دانش آموزان در انتظار آینده ای دور دست بنشینند، باید بر پایه نیازها و رغبت های خویش به منظور حل مسائل کنونی دست به کار شوند. دانش آموزان از راه کاربرد تجارب روزانه، به درونی کردن روشی عقلانی دست می یابند که در موقعیت های حال و آینده مصداق خواهد داشت.

برنامه درسی آزمایشی

دیوئی همچون دیگر مصلحان تربیتی نظیر روسو، پستالوتسی، و پارکر برنامه موضوع محور سنتی را که از دیرباز با آموزش و پرورش رسمی در ارتباط بوده است، به چالش خواند. منتقدان برنامه درسی موضوع محور خرده گیری می کردند که تدریس مجموعه هایی از اطلاعات جدا از هم مانند تاریخ، جغرافی، ریاضیات و علوم، تا حد صدوری گرای خشک و فضل فروشی گذشته محوری تنزل کرده است. آموزش رسمی حالت انتزاعی پیدا کرده، به این معنی که از علایق، نیازها و تجارب کودکان مجزا شده است. دیوئی هنگامی که در کتاب دموکراسی و آموزش و پرورش بر این نکته اصرار ورزید که بین روش شناسی و برنامه درسی رابطه نزدیکی وجود دارد، به سه سطح از سازماندهی برنامه درسی اشاره نمود: (۱) ساختن و انجام دادن؛ (۲) تاریخ و جغرافیا؛ (۳) علوم سازمان یافته. اولین سطح برنامه، ساختن و انجام دادن، بچه ها را به فعالیت ها یا پروژه هایی جلب می کند که بر تجربه های دست اول مبتنی است و مستلزم کاربرد و تصرف در مواد خام است. دیوئی سطح دوم برنامه، یعنی تاریخ و جغرافیا را به عنوان دو منبع تربیتی بزرگ برای بسط میدان و اهمیت تجربه زمانی و مکانی طفل از محیط های بلا فصل خانه و مدرسه تا اجتماع و جهان بزرگ تر در نظر می گرفت. مرحله سوم برنامه درسی دیوئی شامل موضوعات نظام دار یا علوم مختلف است که از مجموعه ای از باورهای آزمون شده یا احکام موجه تشکیل می شوند. دانش آموزان از طریق به کار بردن اطلاعات علمی برای تحقیق در مسائل خود، با مجموعه های اطلاعات علمی آنها آشنا می شوند. معرفت برگرفته از علوم مختلف عنصری ضروری برای شناسایی اجزاء مبهم مسئله و صورت بندی فرضیه های عمل است. با این دید نسبت به برنامه درسی، دانش حالت بین رشته ای و ابزاری پیدا می کند.

بازسازی تجربه و تعلیم و تربیت

در نزد دیوئی تعلیم و تربیت خوب برابر بود با بازسازی تجربه به نحوی که بر معنی و مفهوم تجربه های آینده بیفزاید، و آنها را هدایت کند. مفهوم او از رشد به مثابه غایت تعلیم و تربیت ناظر بر هدایت سنجیده و هوشمندانه فعالیت است. رشد به عنوان مفهومی وسیع تلویحاً دلالت دارد بر این که یادگیرنده نسبت به روابط متقابل تجارب و پیامدهای عمل، آگاهی دارد. بینشی که از طریق تأمل درباره رابطه بین تجربه و عمل و پیامدهای آن حاصل می شود، بر اثر کاربرد نمادها به معانی تبدیل می شود. از این رو استدلال به عنوان فرایند ترکیب معانی یا نمادها تعبیر می شود به نحوی که با آراستن آن هدا بتوان به استنتاج هایی دست یافت. اعتبار استدلال ها از طریق فرایند آزمایش و خطا قابل بررسی است. تا زمانی که استدلالی در بوته عمل محک زده نشود هیچ کس نسبت به اعتبار آن نمی تواند مطمئن باشد. آزمون تفکر به تحقیق پذیری آن در تجربه بستگی دارد. به عقیده دیوئی ایده ها و ارزش های مطلوب، قطع نظر از طول عمرشان، هنگامی که در بوته تجربه آزموده شوند، همیشه دستخوش تحول می گردند. بازسازی تجربه می تواند هم فردی و هم جمعی باشد. در حالی که هر فردی دارای تجربه های ویژه خویش است، تجربه های ابناء بشر همگانی است. بنا بر تصور دیوئی، تجربه دارای پیوستاری است که در آن شیوه های تجربه فردی و همگانی به هم در می آمیزند. بر اساس مفهوم پیوستار تجربی همه افراد و گروه ها محصول تجارب گذشته خویش اند. چه در خصوص افراد و چه در مورد گروه، وضع کنونی آنها مبین گذشته فردی یا جمعی آنهاست. آینده از بطن زمان حال پدید خواهد آمد. تا آنجا که انسانها از طریق اعمال هوش اجتماعی در امور خود، سرنوشت خویش را رقم می زنند، آینده خود را تعیین می کنند. به این ترتیب گذشته و حال و آینده، جریان واحد تجربه مداوم انسانی را تشکیل می دهند. در بازسازی تجارب انسانی، دستیابی به استنتاج های ثابت غیر ممکن است. معرفت انسانی به عوض برخورداری از یقین مطلق، از احکام کلی موجهی تشکیل می شود که اعتبار آنها تا زمانی است که یک مورد جزئی استثنایی پدید آید که با قاعده ای که از پشتوانه حکم کلی برخوردار است سنخیت نداشته باشد. به محض برخورد با وجه بی سابقه ای در تجربه، لازم است که تجربه بازسازی شود و حکم کلی مورد تجدید سازمان قرار گیرد. این بازسازی متضمن بهره گیری از آن وجوه حکم کلی است که با موقعیت مبهمی که ناشی از رویارویی با عنصر نوظهور است، مناسبت داشته باشند. بر اثر بازسازی تجربه، امور جزئی استثنایی به بافت پیوستار تجربی وارد می شوند. دیوئی ضمن رد مفاهیم حقایق مطلق، لایتغیر، و ابدی بر این باور است که احکام کلی اموری موقت هستند که باید در معرض ارزشیابی و بازسازی بیشتری قرار گیرند.

نتیجه گیری

عمل‌گرایی، به ویژه گونه آزمایش‌گرایانه دیوئی، فلسفه‌ای بود که نظام‌های فکری و تربیتی موجود را به مبارزه طلبید. این مشرب‌فکری در صدد برآمد تا آزمایش‌گرایی را جایگزین مشرب‌های مطلق و لایتغیر کند. این مکتب احتجاج می‌کند که روش علمی در مفهومی وسیع، همان روش تجربی و خرد اجتماعی است. دیوئی در آثار خود در زمینه فلسفه و تعلیم و تربیت بر نقش مدرسه به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل جامعه‌ساز تأکید می‌کرد. فلسفه تربیتی دیوئی تجربه، فعالیت و مشکل‌گشایی را محور قرار داد که این خود موجبات دگرگونی اندیشه ما را درباره آموزش و پرورش فراهم ساخت.

اگزیستانسیالیسم و آموزش و پرورش

اگزیستانسیالیسم بیشتر دیدگاه و گرایش فلسفی را تشکیل داده و می‌دهد تا مکتب فکری منظم اگزیستانسیالیسم عنوان سهل و ساده ای بوده است که به مجموعه ای از عصیانهای کاملاً متفاوت علیه فلسفه‌های سنتی بویژه علیه تلاشهایی که برای تشکیل نظامهای فکری انتزاعی و منظم به عمل آمده دایر شده است.

ماهیت اگزیستانسیالیسم

مجموعه ای از اندیشه های فلسفی یکدست نیست بلکه کسانی که به عنوان اگزیستانسیالیست شناخته شده اند پرسشهای مشابهی را مطرح کرده ولی در اراپه پاسخ دچار اختلاف شدند. اگزیستانسیالیسم را به عنوان نوعی اندیشه فلسفی تلقی نماییم که یگانگی و بی بدیل بودن و آزادی فرد در برابر گروه و جماعت یا جامعه توده وار تاکید می‌کند و تاکید دارد که مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی فرد و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند. فیلسوفان اگزیستانسیالیست ها : بر تنوع آراء تاکید دارند. دوتن از صاحب نظران مسیحی سورن گی برکه گارد (دینی و مذهبی) و ژان پل سارتر لامذهب -دیدگاه سورن کی برکه گارد: او تهمیداتی بر همرنگی عقیدتی را مورد انتقاد قرار می‌دهد و اعتقاد دارد مسیحی حقیقی بر اثر دل به دریا زدن به خدا اعتقاد پیدا می‌کند. نه از راه استدلال انتزاعی و حجت‌ها را دله از نظر او سپردن به دین انتخاب شخصی و باطنی است.

او دیدگاه هگل در مورد اینکه نظام فکری کاملاً عقلانی و ساخت مند می باشد را مورد انتقاد قرار می‌دهد. و تاکید هگل به واقعیت مطلق به عنوان روح جهان که تجلی کامل آن در دولت تحقیق می‌یابد را مورد انتقاد قرار می دهند. در قبال مسیحیت برخوردی ذهن گردونه دارد.

اندیشه ورزشی خویش را به مشابه گشودن راهی به سوی ایمان تعریف می‌کند.

ایمان از طریق درون نگری ذاتی و مشتاقانه وجود مشخص پدید می آید.

کانون توجه کی بر که گارد را پادوکسی مسیحی تشکیل می داد. تجربه انسان از نیستی خویش در برابر عظمت خدا که این خود در آن واحد متضمن تحقیق کامل هستی اوست. سنت‌گرایی مسیحی را مورد نقد قرار می‌دهد. اخلاق را به مشابه اتخاذ تصمیم سرشار از ایمان تلقی کرد. فرد در اتخاذ تصمیم به عنوان خودی فهم کرد که امکان و آزاری انتخاب را داراست. تاکید بر آزادی مطلق و مسئولیت نام انسان در قبال انتخابهایش مضامین مهم اگزیستانسیالیسم می باشد

ژان پل سارتر: جمله معروف او وجود بر ماهیت مقدم است و تر فلسفه‌های سنتی را مبنی بر اینکه رفتار انسان بر تعریف از پیش تعیین پرداخته ای از ماهیت او مبتنی است به چالش خواند. او بر خلاف ارسطو که انسان موجودی عقلانی است و در جهان هدفمند و بالینی زندگی می‌کند. ادعا می‌کند که هر فردی نخست وجود دارد، به طور ناخوانده در صحنه گیتی و سپس معنی و ماهیت خود را می آفریند چون هیچ گونه حقایق کلی قواعد مطلق یا سرنوشت نهایی وجود ندارد که هادی انسان باشد افراد برای انتخاب آزادی کامل دارد. این آزادی مستلزم مسیولیت انسان در قبال اعمالش می باشد.

اگزیستانسیالیست‌ها درصددند تا پدیده غیر شخصی شدن روابط را که در قرن بیستم عارض آموزش و پرورش شده است. کاهش دهند و رابطه من - تو را بین معلم و شاگرد مورد تاکید قرار دهند در باره تفسیر شکل موقعیت انسان به مقطور شکوفا ساختن آزادترین و اصیل ترین جلوه های شخصیت بشری مهم می دانند.

رد نظامها

چون اگزیستانسیالیسم از دیدگاههای فلسفی گوناگونی تشکیل می‌شود از تتبع فلسفی درباره زندگی که موجب اعتلای ذهنیت خردی باشد اجمالیت می‌کند. فلسفه اگزیستانسیالیستی هم مطلوبیت و هم امکان بنای فلسفه ساخت مند و منظم فراگیر را مردود می نگارد. فلسفه اگزیستانسیالیست که درباره مقولات مطلق جهان مشمول مشکوکند نسبت به نظامهای فلسفی که درصددند جهان بینی جامعی

نیازمند تا تجارب انسانی را بر حسب مفاهیم واقعیت پیش بینی مقوله بندی کنند بی اعتمادند. اگزستانسیالیستها: ادعا می کنند انسانها موجوداتی انتخاب گر و ارزش گذارند که می توانند عقلانیت را نیز انتخاب کنند. به عقیده آنان زندگی متنوع تر و پیچیده تر، آشفته تر و غیر قابل پیش بینی تر از آن است که بتوان آنرا در مقوله های به دقت سازماندهی شده فلسفی تنظیم کرد.

اگزستانسیالیستها نظام سازی فلسفی مکاتب ایده آلیسم، رئالیسم و تومیس را رها ساخته و مهمترین و دیرپاترین شکل های انسان را از چشم انداز فرد بررسی می کنند و دل مشغولی آنان اندیشه تلقی فرد را درباره مسائل زندگی - مرگ - محبت و معنی ایجاب می کند و آنها جهان را به مشابه ای پدیده ای بی تفاوت تلقی می کنند که با وجودی که ممکن است با مقاصد انسانی سر عناد نداشته باشد ولی فاقد معنی شخصی است. در این جهان هر فردی زاده می شود - زندگی می کند - مسیر خویش را انتخاب می کند، و معنی وجودی خویش را می آفریند. عمل گرایی را مورد انتقاد قرار می دهند. (به خاطر تکیه اش بر روش علمی) بر فراز آنان گروه یکسان اندیشان را نهاد سرکوبگری تلقی می کنند و در آخر و تحت الشعاع ارائه گروه واقع می شود و گروه می تواند با مجبور کردن فرد به تسلیم در برابر تصمیمات و اوامر خود او را در هم بشکنند.

فلسفه پردازی اگزستانسیالیستی

اصل بنیادین اگزستانسیالیسم مبنی بر اینکه وجود بر ماهیت مقدم است، بین اولویت ذهن انسان است. اگزستانسیالیست ها هر فردی یگانه است و این یگانگی در جهان ارزشمند است و آگاهی وجودی انسان خود متعفن آگاهی مشابهی در خصوص نیستی عاقبت الامر اوست. احتمال وقوع مرگ مایه اضطراب وحشت - و نگرانی عمیق اوست و با توجه به این باید هر فردی ماهیت شخصی خویش را در این جهان بیمعنی رقم بزند. محور اصلی اندیشه ورزی فلسفی اگزستانسیالیسم توصیف مبارزه انسان برای نیل به ماهیت شخصی خویش از راه انتخاب است. فرد را جزئی از نظام تعریف نموده و او را به عنوان عنصر متشکله ساختاری مقوله بندی کرده اند که منظور از هستی را مشخص می کند. اگزستانسیالیسم قائل است که غرض از زندگانی انسان به خودی خود در ساختار متافیزیکی یا کلامی جهان یا در ساخت جامعه شناسی و ایدئولوژی یک جامعه مقرر نشده است. هر فردی مکلف است که هدف زندگانی خویش را بیافریند. به نظر اگزستانسیالیست ها مسئله بنیادی - فلسفی ارزش گذاری و انتخاب است. ارزش ها در تصورات متافیزیکی یا جامعه شناختی واقعی پیشینی ریشه ندارند بلکه از راه انتخاب های مشخصی آفریده می شوند. هیچ گونه معیار کلی بیرونی برای برآورد ارزش ها نمی توان اعمال کرد شخص از انتخاب کردن ناگزیر است. تلاش آموزش و پرورش اگزستانسیالیستی پرورش شخص اصل است که نسبت به آزادی و اینکه هر انتخابی متضمن ارزش آفرینی شخصی است. آگاهی داشته باشد شخص اصیل می داند که ماهیت شخصی به دست هیچ فرد یا شی خارجی قابل تحقیق نیست مبارزه برای تحقق اصالت شامل آگاهی نسبت به مسئولیت مشخص در قبال دستیازی به انتخاب ایجاد شقوق عمل و گزیدن است بی آنکه پای مداخله دآوری اخلاقی یا معیار هی خارجی در کار باشد. مسئله بنیادین برای فرد اگزستانسیالیست رابطه او با سایر مردمان و نهادهاست.

انتقاد اگزستانسیالیسم از آموزش و پرورش معاصر

آنان ترجیح می دهند که به جای خلق نظامی فلسفی که همه وجوه زندگی انسان را تبیین نماید درباره شرایط انسان فلسفه پردازی کنند. استاندارد کردن - رده بندی کردن - القای نقشهای اجتماعی - اقتصادی در میان روزهایی که انتخاب شخصی و تشخیص فردی را کاهش می دهند. دستم میانگین قرار دارند.

این روند با ایجاد فرصت آفرینش افراد اصیل منافات دارند. منشا یکی دیگر از گرایشهای جامعه و آموزش و پرورش معاصر که هویت فردی را محدود می کند فشارهای اجتماعی - اقتصادی است که تعلیم و تعلم را به صورت یادگیری برای ایفای نقش تبدیل کرده است. معنی و مفهوم شهروند خوب را معنی و مفهوم موفقیت اجتماعی و امثال اینها تعریف می کند. به سوی آموزش و پرورش اگزستانسیالیستی: با توجه به اینکه ون کلموریس آموزش و پرورش اگزستانسیالیستی را به طور ویژه تعریف نمی کند ولی معتقد است که آموزش و پرورش باید در فراگیرنده موجب اشتداد آگاهی شود. این آگاهی به آن معنی است که دانش آموزان باید تشخیص دهند که در مقام فرد به طور پیگیر آزادانه مستقلانه و خلاقانه دست به انتخاب می زنند این آگاهی متضمن مسئولیت فرد در تبیین

چگونگی زندگانی خود و نحوه آفرینش تشخیص فردی خویش است. اگزیستانسیالیستها: ادعا می کنند انسانها موجوداتی انتخاب گر و ارزش گذارند که می توانند عقلانیت را نیز انتخاب کنند. به عقیده آنان زندگی متنوع تر - پیچیده تر - آشفته هر و غیر قابل پیش بینی تر از آن است که بتوان آنرا در به دقت سازماندهی شده فلسفی تنظیم کرد. اگزیستانسیالیستها نظام سازی فلسفی مکاتب ایده الیسم، رئالیسم و ترمیسیسم را رها ساخته.

مورس در روانشناسی رشد تربیتی اگزیستانسیالیستی خود خوره رشد را برای انسان شامل دوره پیش وجودی و لحظه وجود می داند. در دوره پیش وجودی کودک که واقعا نسبت به شرایط انسان خویش آگاه نسبت به هویت شخصی و سرنوشت فرد وقوف ندارد. با دوره ابتدایی همزمان است. مقطعی که کودکان خواندن، نوشتن و حساب را می آموزند و مهارت های جسمانی، تفریحی، ارتباطی، اجتماعی را فرا می گیرند. و مشکل گشایی را می آموزند. لحظه وجودی موقعی ظهور می کند که مردم نسبت به حضور خودشان به عنوان من در دنیا آگاهی می یابند در حدود بلوغ رخ می دهد. و خصیصه آن وقوف فرد نسبت به حضورش در میان و ظهور بینش در او در اقبال آگاهی و مسئولیت خویش نسبت به اعمالش تشکیل می دهد.

آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی از سالهای دوره راهنمایی آغاز و تا سالهای دوره دبیرستان و دانشگاه ادامه پیدا می کنند. هدف از آموزش این دوره: پیدا کردن و شدت بخشی به خود آگاهی فرد است. عناصری از تجربه را مورد توجه قرار می دهد که ذهنی، شخصی و عاطفی باشند و طرح پرسشی درباره خیر، شر و درست و نادرست.

معرفت شناسی اگزیستانسیالیستی

انسان را در آن واحد هم موجودی عقلانی و هم غیر عقلانی می دانند هم اندیشه ورز و شناختی و هم احساسی و عاطفی است. فرض معرفت شناسی اگزیستانسیالیستی بر این است که فرد مسئول دانش و معرفت خویش است. معرفت از آگاهی سرچشمه می گیرد و از محتوا آگاهی و احساسات او به عنوان محصول تجربه ترکیب یا به موقعیت های انسانی از عناصر عقلانی و غیر عقلانی همدو تشکیل می شوند. اعتبار معرفت را ارزش و معنی آ برای فرد خاص تعیین می کند. معرفت شناسی اگزیستانسیالیستی از این شناخت تجلی می شود که تجربه و معرفت انسان ذهنی، شخصی، عقلانی و غیر عقلانی است. اگزیستانسیالیستی ها ترجیح می دهند که به موازات امور شناختی مسائل زیبا شناختی و اخلاقی و عاطفی انسان را تحقیق کنند.

روانشناسی انسان گرایانه: سارتر معتقد است که انسان تابع جبر نیست معتقد است که ارادیات انسان از موقعیتهایی سرچشمه می گیرد که مختص هر فردی ست. بر پایه روانشناسی انسان گرایانه اگزیستانسیالیستی سعی می شود در تدریس که یادگیری یا همان خود آزمایی و تشخیص فردی در مفهوم وسیع کلمه ترغیب و تسهیل گردد. در کلاس درس معلم و شاگرد که به عنوان افراد و هویت خویش را حفظ می نمایند، جایگاه معلم، شاگرد باید حفظ شود.

برنامه درسی اگزیستانسیالیستی

انسان را در آن واحد هم موجودی عقلانی و هم غیر عقلانی می دانند هم اندیشه ورز و شناختی و هم احساسی و عاطفی است. فرض معرفت شناسی اگزیستانسیالیستی بر این است که فرد مسئول دانش و معرفت خویش است. معرفت از آگاهی سرچشمه می گیرد و از محتوا آگاهی و احساسات او به عنوان محصول تجربه ترکیب یا به موقعیت های انسانی از عناصر عقلانی و غیر عقلانی همدو تشکیل می شوند. موضوعات واقعی، توصیفی و علمی بعد شناختی داده های قلمرو پدیدار شناختی را تشکیل می دهند. بعد هنجاری دربرگیرنده موضوعات ارزشی محور است. مطالعات انسان گرایانه مانند تاریخ، هنر، ادبیات، فلسفه و ضریب بالاخص برای بررسی ارزش های اخلاقی و ترس شناختی مفیدند. هدف از تدریس هنر این است که خلاقیت زیبا شناختی مجال ظهور پیدا کند. بر ادبیات و علوم انسانی تاکید می شود، تاریخ وسیله نیرومندی برای بررسی گذشته می باشد. فایده تاریخ روشنفکری درباره گذشته و ارائه فرضیات متقاربی به مردم این روزگار برای زنده گان عصر حاضر است. تدریس و یادگیری اگزیستانسیالیستی: محاوره سقراط روش مناسبی برای اگزیستانسیالیستها می باشد که رابطه من و تو را بهم نمی زند، از روش گفت و شنود استفاده می شود بر برخلاف ایدئالیست ها متهم پاسخ پرسشها را نمی داند، بهترین نوع سؤال فقط در معنی آخر یعنی خود دانش آموز قابل پاسخ است. معلم دانش آموز را ترغیب می کند تا معنای زندگی را بیابد. اشتداد آگاهی هسته ها و شبکه های آموزشی چهار گونه اند: ۱- شبکه خدمات مرجع شامل ابزارها، اشیاء و منبع تربیتی، ۲-

مبادلات تربیتی که به منظور تامین فرصت آموزش و فراگیری مهارت‌های ویژه طراحی شده است. ۳- یادگیری که یافتن افرادی را که می‌خواهند در مناسبت‌های مشابهی شرکت کنند تسهیل می‌کنند.

۶- صاحب‌نظران تراز اولی آموزش و پرورش

به طور خلاصه آموزش و پرورش اگزیستانسیالیستی تلاش می‌کند ۱- توجه آگاهانه ای را درباره نهادها، نیروها، روندهایی که آزادی را محدود می‌کند و ایجاد کمتر ۲- آگاهی فرد را در حضور من آزادی برای انتخاب شدت بخشد. ۳- این حس را پرورش دهد که هر انسانی مسئول هویت فردی خود و اقدام برای تحقق من در حال تکوین خویش است. ۴- بین انتخاب‌های بامعنی و پیش پا افتاده تمایز قائل شود.

تحلیل فلسفی و آموزش و پرورش

تحلیل فلسفی یا فلسفه تحلیلی یکی از جنبشهای معاصر فلسفه آموزش و پرورش است که وظیفه خود را بررسی و طبقه بندی زبان گفتارهای معمولی و علمی تلقی می‌کند. تحلیل گران فلسفی علاقمند به فلسفه آموزش و پرورش، تلاش می‌کنند تا زبان مربوط به تدریس و یادگیری و صورتبندی اهداف و سیاستهای تربیتی را با دیدی انتقادی بررسی کنند.

تحلیل فلسفی از نظر هدف و روش با فلسفه‌های نظام‌دار کهن که بر تصوراتی درباره واقعیتی از پیش موجود مبتنی هستند، متفاوت است. تحلیل گران فلسفی نظام سازی فیلسوفان عقلی را که به اعتقاد آنان حاصلی جز هرج و مرج و اغتشاش فلسفی نداشته است رد می‌کنند. ایشان بر این باورند که فلسفه‌های به اصطلاح نظام‌دار که تصور می‌رفت جهان اندیشه را وحدت بخشند، تنها به انشعاب آن تحت انواع ایسمهای متعارض توفیق یافته اند.

فیلسوفان تحلیلی به موازات بررسی، طبقه بندی و حقیقت یابی درباره زبان متداول و علمی، تلاش می‌کنند که به جای ابداع نظام‌های فلسفی و ایدئولوژیک به تثبیت معانی بپردازند. این فلاسفه سعی دارند تا مفروضات بنیادی و دیدگاههای متعارض را شناسایی و روشن کنند. آنان این مهم را از طریق مطالعه تعارف عملیاتی اصطلاحاتی که به کار برده می‌شوند، تحقق می‌بخشند. برخلاف فلاسفه عقلی، دل مشغولی فلاسفه تحلیلی را مسائل مربوط به ایضاح زبان تشکیل می‌دهد. اهل تحلیل در مقام فیلسوف خود را مکلف نمی‌دانند که درباره دیدگاههای زندگی و امور دستوری (ارزشی و اخلاقی) به دیگران ارائه طریق کنند. اما بر این باورند که فلسفه شان مسائل و مشکلات سیاستگذاری را روشن می‌کند و به صورتبندی سیاستها در قالبهای کلامی روشن یاری می‌رساند.

خاستگاههای فلسفه تحلیلی

فلاسفه تحلیلی به تاسی از روش تحلیلی ویتگنشتاین، فلسفه را به عنوان نظامی از آموزه های متافیزیک و ارزش شناختی مردود انگاشتند. این فلاسفه که کاوش فلسفی را شامل فعالیتی برا ایضاح و طبقه بندی زبان در نظر می‌گیرند، بر این باورند که به این ترتیب فلسفه پردازی می‌کنند. به نظر ویتگنشتاین زبان نمایانگر نظریه ای تصویری درباره واقعیت است که در قالب گزاره های معنی دار بیان می‌شود. این گزاره ها از طریق زبان گفتاری مراوده می‌شوند. با چنین تصویری روش فلسفی شامل بررسی ساختار منطقی زبان است. این مطلب را می‌توان تعیین کرد که آیا گزاره ها تحلیلاً صادقند یا ترکیباً. اگر جملات به یکی از این دو نوع (تحلیلی یا ترکیبی) قابل انقسام نباشند، در این صورت گزاره هایی عاطفی یا احکامی مبتنی بر ذوق و سلیقه به شمار می‌آیند.

طبقه بندی گزاره ها

صحت گزاره های تحلیلی به استناد حدود مندرج در آنها (موضوع و محمول) تعیین می‌شود. صدق گزاره از حدودی سرچشمه می‌گیرد که در بطن آن جای دارند. صحت یا سقم گزاره های ترکیبی بر اساس حقیقت یابی تعیین می‌شود. حقیقت این قضایا پیشینی (مقدم بر تجربه) نیست بلکه پسینی (پساتجربی) است، یعنی بعداً کشف می‌شود. یک گزاره ترکیبی تنها زمانی معنی دار است که بتوان آن را از طریق دداده های تجربی یا مشاهده عملاً ارزیابی کرد. بدین ترتیب شماری از گزاره ها که شروط هیچ کدام از این دو نوع را ندارند کنار می‌گذارند چرا که امکان گردآوری شواهدی که بر اساس آن بتوان درستی یا نادرستی آنها را تعیی کرد، وجود ندارد. این گزاره ها بی معنی یا مهمل هستند، زیرا برای تعیین اعتبار آنها هیچ گونه شواهدی را نمی‌توان فراهم ساخت. اگر برای حقیقت یابی گزاره ای روشی در دست نباشد، آن گزاره بی معنی است.

اگر اصل حقیقت یابی فیلسوف تحلیلی به عنوان اساس کار اتخاذ شود، دیگر بخش اعظم فلسفه سنتی مهمل خواهد بود. بسیاری از مکاتب بر چیزی مبتنی هستند که فیلسوف تحلیلی آن را شبه گزاره می‌خواند. آنان ادعاهایی را طرح می‌کنند که به مدد حس یا آزمونهای تجربی تحقیق پذیر نیستند. برای اهل تحلیل مناقشه های متافیزیکی که قسمت عمده تاریخ فلسفه را تشکیل

می‌دهند، بی معنی است. فیلسوف نباید خیالبافی کند، یا به ساختن جهان بینی و طرح های پر ابهت متافیزیکی پردازد بلکه باید به پیامدها و نتایج زبان انسانی توجه کند.

جستجوی نظم و روشنی

در حالی که متخصصان قادرند به زبان تخصصهای خود با یکدیگر ارتباط حاصل کنند، غالباً از برقراری ارتباط با کسانی که در خارج از حیطه تخصصی آنان قرار دارند، ناتوانند. فلاسفه تحلیلی نقش خود را تسهیل برقراری ارتباط در فراسوی مرزهای تخصصی می بینند. فیلسوف تحلیلی در صورتی که با دیدی وسیع و نه در چهارچوبی تنگ نظرانه ایفای نقش کند، می‌تواند تبلیغات را خنثی سازد و محتوای شعارهای فراوانی را که جامعه مدرن را احاطه کرده است، بررسی کند. مسائل آموزش و پرورش غالباً در قالب شعارهایی عرضه می‌شوند که برای تبلیغات بیش از آموزش و پرورش مناسب دارند. فلاسفه تحلیلی که تصویری وسیع از نقش خود دارند، می‌توانند با بررسی اصطلاحاتی که رسانه های عامه پسند برا توصیف اختلاف نظرهای تربیتی به کار برده می‌شود، خدمت مهمی انجام دهند به طوری که به جای ایجاد اغتشاش درباره اختلاف نظرهای آموزشی، نسبت به درک آنها مفید واقع شوند. فلاسفه تحلیلی می‌توانند به دو صورت خدمت خود را انجام دهند: با اصطلاحات را به کلماتی مفهوم تبدیل کنند یا مهمل بودن آنها را نشان دهند. به بیانی ساده فلاسفه تحلیلی می‌توانند از طریق فراهم ساختن زمینه بررسی نقادانه زبان و اصطلاحات آموزش و پرورش به آنها خدمت کنند. آنان می‌توانند از راه کاوش درباره مراددهای کلامی که در موقعیت های تعلیم و تعلم برقرار می‌شوند، خدمتی به جای آورند. می‌توانند با روشن ساختن هدفها و سیاستهایی که جریان آموزش و پرورش را هدایت می‌کنند، به این حیطه کمک کنند.

نتیجه گیری

تحلیل فلسفی روش نوی برای کار با زبان و تلاشی برای روشن ساختن و تثبیت معانی آن است. این روش فلسفی در صدد آن نیست که نظامهای فلسفی جدید، یا جهان بینی هایی ایجاد کند که جامع همه تجارب انسانی باشند. فلاسفه تحلیلی با بهره گیری از روش حقیقت یابی تجربی، سعی می‌کنند که گزاره های زبانی را طبقه بندی کنند. آنان بی غرضانه می کوشند تا زبان توصیف را از زبان ارزش جدا سازند. خدمت آنها به آموزش و پرورش شامل بررسی مفاهیم، زبان و راهبردهایی است که به تنظیم سیاستها و تفصیل راهکارهای تعلیم و تعلم مربوط می‌شوند.

این مکتب گزاره های متافیزیکی را به خاطر اهمیتی که برای تاریخ فلسفه دارند؛ مهم تلقی می‌کند ولی آنها را از لحاظ ایضاح سیاستها بی معنی می داند. وظیفه فلسفه زدودن آشفتگی از زبان و ایضاح گزاره هاست نه ایجاد آنها.

ایدئولوژی و آموزش و پرورش

از عصر روشنگری تاکنون، ایدئولوژی‌ها در تشکیل و بیان افکار اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی نیروهای پرتوانی بوده و هنوز هم هستند.

ایدئولوژی‌های ویژه مانند لیبرالیسم، محافظه کاری، سوسیالیسم یا فاشیسم، متضمن الگوهایی برای شهروندی، یا همانا تصویری از انسان مطلوب بوده اند ایدئولوژی در بازآفرینی یا طراحی انسان مطلوب، به شدت به آموزش و پرورش متکی است. از آغاز پیدایش دولت-ملت‌های جدید ایدئولوژی وضع و اجرای سیاست‌ها را در حیطه‌های مختلف مانند اقتصاد، علوم، فن‌آوری و آموزش و پرورش تحت تأثیر قرار داده است.

ایدئولوژی اغلب به عنوان نظام اعتقادی گروه تعریف می‌شود که بر تحلیلی از گذشته گروه مبتنی بوده متضمن دستورالعمل‌هایی برای سیاست‌گذاری است.

از آن‌جا که ایدئولوژی‌ها رهنمودهای سیاست‌گذاری برنامه‌هایی را تعیین می‌کنند که جامعه را در جهت مطلوب حرکت می‌دهند جنبهٔ دستوری دارند.

در واقع میراث فرهنگی خاص گروهی که ایدئولوژی را پذیرا می‌شود، اغلب موجب می‌شود تا ایدئولوژی، به طور چشم‌گیری تغییر شکل یابد. مثلاً صورت چینی مارکسیسم و خط مشی‌های برخاسته از آن منعکس‌کننده میراث فرهنگی و شرایط محیطی چین است چون ایدئولوژی به عمل دارد و نظری محض نیست از آن برای هدایت سیاست‌گذاری‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و تربیتی استفاده می‌شود.

از ایدئولوژی برای مشروعیت بخشیدن به شیوه نگرش، آرمان‌ها، برنامه‌ها و اعمال گروهی بهره‌گیری می‌شود. افزون بر این از ایدئولوژی برای توجیه و تعیین روابط قدرت بین گروه‌های رقیب نیز بهره‌گیری می‌شود. مثلاً سیاست‌گذاری تربیتی معاصر در آمریکا به سوی جامعیت گرایش داشته است نه محدودیت به این معنی که سعی شده است. فرصت‌های تربیتی بیشتری در اختیار گروه‌هایی مانند سیاه‌پوستان، بومیان اسپانیایی تبارها، زنان و معلولین که در گذشته محرومیت کشیده‌اند نهان شود. اثر ایدئولوژی بر آموزش و پرورش به اندازهٔ معارف سه گانه سنتی پایه معنی فلسفه-روان‌شناسی و جامعه‌شناسی عمیق بوده است. در نتیجه بخش مهمی از آموزش و پرورش نهادینه یا همانا تحصیلات رسمی در پرتو نگرش‌ها و برنامه‌های ایدئولوژیک شکل گرفت.

خاستگاه ایدئولوژی در عصر روشنگری

در قرن هجدهم، فیلسوفان عصر روشنگری اصطلاح ایدئولوژی را در آغاز در مفهوم معرفت‌شناختی استعمال می‌کردند تا چگونگی ایجاد و کاربرد ایده‌ها را از جانب گروه‌ها تبیین کنند.

کندیاک و دیگر فیلسوفان ادعا می‌کردند که ایده‌ها در قلمرو متافیزیک مقدم بر تجربه انسان تحقق نمی‌یابند. به نظر ایدئولوژی‌های عصر روشنگری، ایده‌های مربوط به جامعه باید سرانجام به عمل منتهی گردد تا به موجب آنها ترتیبات نهادهای اجتماعی و سیاسی متحول گردند. در آمریکا و فرانسه قرن هجدهم ایدئولوژی روشنگری دو انقلاب عمده را موجب شد که شالوده نظام سیاسی غرب را لرزاند و راه را برای حکومت جمهوری که به ادعای طرفداران آن با قوانین طبیعی مطابقت داشت، هموار ساخت ایدئولوژی‌های عصر روشنگری به کار بستن نظریه قانون طبیعی را درباره حکومت پیشنهاد کردند که واجد استلزام‌های تربیتی گسترده‌ای بود.

در گذشته به کمک ساختارهای کهنه مذهبی یا آموزش و پرورش کلاسیک دیدگاه ایستایی درباره جامعه به افراد القاء می‌شد.

ظهور ایدئولوژی های رقیب در قرن نوزدهم

نظریه پردازان اجتماعی و سیاستمداران دست‌اندرکار، گونه‌های از الگوهای بدیل را برای جامعه خوب یا مدینه آرمانی طراحی کردند. در انگلستان تصور جان لاک دایر بر حقوق طبیعی زندگی، آزادی سیاست آن کشور را هدایت می‌کرد. سال‌های اواخر قرن هجدهم و اوایل قرن نوزدهم نه تنها شاهد انقلاب سیاسی بلکه در تکنولوژیک فراگیری را در پی داشت. در قرن نوزدهم طبقه متوسط شامل کارخانه داران، متخصصان، تجار و بازاریان به صورت طبقه نوظهور ای درآمد که تفوق اجتماعی و سیاسی اشرافیت کهن زمین دار و اشرافیت مبتنی بر تبار را به چالش خواند. مفهوم ایدئولوژی طبقه اقتصادی به مفاهیم دیرینه‌تر ایدئولوژی سیاسی که بر اثر نظریه‌پردازی‌های سیاسی به ظهور پیوست. افزوده شد طبقه متوسط یا بورژوازی در لیبرالیسم جان لاک و دیگر نمایندگان فردگرایی، ایدئولوژی سیاسی مطلوب و ظهور رسید که لیبرالیسم را به چالش طلبید. مکتب سوسیالیسم که مونیتاری مدعی بود که نیروهای نوظهور شهرنشینی و فن‌آوری را می‌توان به منظور کاستن از فلاکت و رنج مردم به صورت عقلانی تحت نظم و قاعده درآورد.

نقادی مارکس از ایدئولوژی

براساس تحقیق مارکسی واقعیت مادی است و ریشه آن در ابزار و شیوه تولید اقتصادی نهفته است. مارکس که نسبت به دقت علمی و تفسیر تاریخی خویش اطمینان داشت. اگرچه سرمایه‌داران طبقه متوسط، کارگران خود را استثمار می‌کنند اما از ایدئولوژی برای توجیه اعمال خویش و سردرگم کردن مخالفان خود بهره می‌گیرند. لیبرال‌ها که مدعی حمایت از نهادهای منتخب و آموزش و پرورش همگانی هستند وانمود می‌کنند که از آزادی بیان، مطبوعات، اجتماعات و مذهب دفاع می‌کنند.

ایدئولوژی به مثابه تفسیر گذشته

مؤلفه تفسیری ایدئولوژی که علاوه بر تفسیر گذشته، موقعیت کنونی گروه را نیز به منظور تعیین خط مشی آینده ارزیابی می‌کند. عنصر مهم ایدئولوژی را تشکیل می‌دهد. ایدئولوژیست با اعمال روشی که مورخ آن را به عنوان (اکنون یاوری) محکوم می‌داند از گذشته برای تهیه توصیفی از نحوه شکل‌گیری (حال) گروه بهره می‌گیرد.

تحول اجتماعی و ایدئولوژی

بسته به نوع ایدئولوژی عنصر دستوری ممکن از مجموعه‌ای از رفتارهای ساده باشد که مشخصه عضو خوب گروه را تشکیل می‌دهند یا ممکن است به صورت ضوابط مفصل اجتماعی، سیاسی و تربیتی درآید. برای نمونه می‌توان یک رفتار اجتماعی مقبول منطبق با ایدئولوژی را از بررسی نگرش‌های لیبرالیسم کلاسیک به دست داد. درحقیقت سنت پیشرفت لیبرالیستی تشکیل دهنده‌ی حلقه واسطی بر محور تلاش فردی است که گذشته، حال و آینده را به هم پیوند می‌دهد. تفسیر مارکسیستی تاریخ و ارزیابی زمان حال گویای نظریه تحول اجتماعی کاملاً متفاوتی نسبت به لیبرالیسم کلاسیک است به نظر مارکس طبقه اجتماعی از فرد مهم تر است ارزش‌های شخصی در نتیجه رابطه شخصی با ابزار و شیوه تولید تبیین می‌شود.

نقش سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی ایدئولوژی

اگرچه ایدئولوژیست‌ها از شیوه‌های آکادمیک بهره می‌گیرند، به ندرت نیروی خویش را صرف جستجوی معرفت به خاطر ارزش ذاتی آن می‌کنند. ایدئولوژی‌ها جنبه دستوری دارند زیرا درباره امور اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی به ارزشیابی و داوری می‌پردازند. چون ارزشیابی‌ها امور نیک و بد را معرفی می‌کنند. اگر ارزشیابی با ملاحظه وضع موجود نامطلوب باشد در این صورت سعی می‌شود به صورت گوناگون اعم از شیوه‌های تکاملی یا انقلابی تحول به وجود آید و در حقیقت ایدئولوژی‌ها عمل محور یا برنامه مدارند.

کاربرد ایدئولوژی به منظور ایجاد وفاق

ایدئولوژی که هویت بخش گروه است برای ایجاد زمینه ای از اهداف و تعهدات مشترک به کار گرفته می شود وظیفه ایدئولوژی شکل دادن هویت گروهی و حفظ انسجام گروه از طریق ایجاد حس یگانگی و همبستگی است. ایدئولوژی به عنوان عامل تکامل بخش وفاق گروهی در تمامیت جامعه و در مؤسسات رسمی و غیررسمی تربیتی آن، ایفای نقش می کند.

انعطاف پذیری کنشی ایدئولوژی

کسانی که از ایدئولوژی کثرت گرایی فرهنگی پیروی می کردند در تقابل با برداشت یک بعدی از خصیصه آمریکایی، گذشته آمریکا را با دیدی وسیع تر و چشم اندازی متنوع تر در نظر می گرفتند. به همان ترتیب که ایدئولوژی یکسان سازی برای فضای فرهنگی مدرسه و برنامه درسی دارد، ایدئولوژی کثرت گرا نیز دارای چنین دلالت هایی است و برحسب جو فرهنگی مدرسه، زبان و تفاوت های قومی و نژادی با ارزش تلقی خواهند شد.

ایدئولوژی و فلسفه

با وجودی که تمیز قائل شدن بین فلسفه و ایدئولوژی دشوار است ولی ما در این خصوص تلاشی خواهیم کرد. فلسفه های سنتی، یعنی ایدئالیسم، رئالیسم، تومیسیم برپایه دیدگاهی متافیزیک در باب واقعیت مبتنی بودند. ایدئولوژی ها مقید و ملموس هستند مراد از مقید آن است که ایدئولوژی ها به شدت در زمان خاستگاه تاریخی و به مکان یعنی به موقعیت جغرافیایی اقتصادی سیاسی و جامعه شناختی خود وابسته اند. فلسفه در سطحی بسیار کلی نقش تبیینی دارند، سعی دارند تبیین کنند که واقعیت چیست؟ انسان چگونه می اندیشد؟ چگونه ارزش گذاری می کند؟

اگرچه بین فلسفه و ایدئولوژی تضادهایی دیده می شود مشابهت هایی نیز وجود دارد، برخی از ایدئولوژی ها از پاره ای از مفاهیم فلسفی سود می جویند و سعی می کنند از آن ها در سیاست گذاری و عمل استفاده نمایند. ایدئولوژی یا نظام عقیدتی گروه، در ایجاد آگاهی اجتماعی، نگرش ها و ارزش ها نیروی پرتوانی به شمار می آید. ولی دارای اثر ویژه ای بر آموزش و پرورش و تحصیلات رسمی است ایدئولوژی از مجرای نهادهای غیررسمی آموزش و پرورش به شکل دهی بینش ها و انتظارات اجتماعی می پردازد. اگرچه بین فلسفه و ایدئولوژی شباهت هایی وجود دارد، ایدئولوژی به دلیل تقید و عمل مدار بودنش از فلسفه متمایز می شود.

ملی‌گرایی و آموزش و پرورش

در این فصل پدیده ملی‌گرایی و تجدید حیات ملی‌گرایی (ناسیونالیسم خرد) را بررسی می‌کنیم. ملی‌گرایی شامل سرسپردن فرد است به ملت خویش و مصالح آن و قوم‌گرایی عبارت از شناسایی گروه قومی به عنوان تنها منبع هویت و کانون وفاداری و تعهد فرد است. دو ایدیولوژی ملی‌گرایی و ملی‌گرایی قومی، گرچه باهم مرتبط اند، ولی واجد دلالت‌های ضمنی متفاوتی برای آموزش و پرورش می‌باشند. از نظر تاریخی ملی‌گرایی که بر دولت-ملت مبتنی بوده است، در مقایسه با قوم‌گرایی که کانون آن را گروه نژادی یا قومی خاصی تشکیل می‌دهد، توانسته است روح وفاداری را در گروه‌های بزرگ تری ایجاد کند.

با اینکه می‌توان از ملی‌گرایی و قوم‌گرایی تحلیلی عقلانی به عمل آورد، اما این نظریه بر پایه‌های عاطفی و اسطوره‌ای استوار است. اکثر گروه‌های ملی و قومی درباره خاستگاه خود اسطوره‌های بسیار قوی دارند. این اسطوره‌ها که اغلب دارای ریشه دیرینه تاریخی هستند، به اعضای گروه ملی و قومی حس هویت یگانه‌ای می‌بخشند.

بحث مقدماتی

به لحاظ تاریخی، اصطلاح ملی‌گرایی (ناسیونالیسم) به طور وسیعی به این معنی به کار رفته است که فرد خود را نسبت به دولت-ملت یا کشور خویش هم‌گوهر و وفادار پندارد مثل وفاداری نسبت به آلمان، فرانسه، چین، و ایالات متحده آمریکا. تعریف متعارف «دولت-ملت» عبارت از واحدی سیاسی است که از استقلال و حق حاکمیت بهره‌مند باشد، به این معنی که دارای حکومت خاص خود باشد، قوانین خود را وضع کند، و قلمرو خود را کنترل نماید. هم‌از آموزش و پرورش غیررسمی و هم تربیت رسمی به صورت آموزش منظم نهادینه شده، عامدانه برای اعتلای حس هم‌گوهری با دولت-ملت استفاده شده است. نظام‌های آموزش عمومی یا نظام دولتی با دولت-ملت همبستگی داشته‌اند. مثلاً می‌توان از نظام‌های آموزشی آلمان، روسیه، چین و فرانسه سخن گفت. نقش آموزش رسمی در دولت-ملت عبارت است از تبدیل طفلی که از نظر ملی بی‌طرف است به فردی آلمانی، روسی، یا چینی. در چهارچوب ملی، مدارس این مهم را به کمک برنامه درسی به ویژه زبان، ادبیات و تاریخ ملی انجام می‌دهند. به طور غیررسمی، مدارس این کار را از راه ایجاد حس هویت در جوانان به کمک الگوسازی قهرمانان ملی، یادواره‌ها و بزرگداشتها، سرود ملی، و نمادهایی همچون پرچم ملی انجام می‌دهند.

تاریخ دنیای جدید همچنین از داستان غم‌انگیز نسل‌کشی هاکایت دارد. آتش جنگ و خشونت اغلب بر اثر تندروی‌های ملی‌گرایانه مشتعل می‌شود، وقتی که گروهی نژادی یا قومی خود را از دیگران برتر پنداشته و حتی آنان را در زمره مادون انسان قرار می‌دهد.

چالش دشوار آموزش و پرورش عبارت از پرورش حس هویت ملی واقعاً متعادلی است که فرد را با ملت به مثابه اجتماعی سیاسی و فرهنگی متحد سازد بی‌آنکه هویت ملی را به طریقی استثنایی چنان اغراق‌آمیز کند که حس تفوق نابخردانه‌ای را ایجاد نماید که برای بشریت پیامدهای مصیبت‌بار آن چنانی داشته باشد.

ریشه‌های ملی‌گرایی در نظریه تعلیم و تربیت

مطالعات کلاسیک بررسی تأثیر ملی‌گرایی بر آموزش و پرورش توسط آیزاک (اسحاق) کندل و ادوارد رایزنر آغاز شد. در این مطالعات (۱) ملی‌گرایی به مثابه نیروی محرکه‌ای برای ایجاد هویت‌های ملی بررسی شد؛ (۲) نظام‌های جدید آموزشی به عنوان نهادهایی برای القای حس هویت و ساختن وفاق ملی لحاظ شدند؛ (۳) برنامه درسی جدید نیز که در اوایل قرن نوزدهم پدید آمد، به عنوان رسانه‌ای تلقی شد که به کمک زبان، تاریخ و ادبیات ملی، و مطالعات مدنی، احساسات، تعهد و ارزشهای ملی را القا می‌کند.

در آثار محققان ملی‌گرایی در تعلیم تربیت، به ویژه آیزاک کندل، متخصص تطبیقی، و رایزنر مورخ، ملی‌گرایی مضمون عمده‌ای است که روشن می‌کند چگونه آموزش و پرورش سازمان یافته، یا آموزشگاهها، در نقش عاملانی برای ایجاد هویت ملی، تدوین

برنامه درسی ملی، و پرورش خصیصه ملی عمل می کنند. اگرچه بچه ها در بدو تولد از نظر فرهنگی، فرانسوی، انگلیسی یا روسی نیستند، آموزش رسمی چنین امری را میسر می سازد.

دولت-ملت ها، ملی گرایی، و آموزشگاه

دولت-ملت را می توان به مثابه واحد سیاسی مستقل و خودفرمانی تعریف کرد که کانون اصلی توجه زندگی فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی شهروندان خویش است.

از نظر تاریخی، دولت-ملت های جدید، در قرن هجدهم، در اروپا و امریکای شمالی و جنوبی به وجود آمدند. مدارس دولتی یا همگانی اغلب به صورت نظام های ملی آموزش و پرورش در قرن نوزدهم ایجاد شدند. این پدیده ناظر بر همگرایی بین دولت-ملت و نظام های آموزشی آن است. یکی از وظایف برنامه درسی مدرسه، به ویژه در حیطه های زبان، ادبیات و تاریخ، پرورش عرق ملی در نسل جوان است. چون این موضوعات آفریننده هویت ملی هستند، به ایجاد حس ملی گرایی کمک می کنند.

ملی گرایی، تشکیل ملت، مدرن سازی، و آموزش و پرورش

پس از جنگ جهانی دوم، کشورهای مستعمره سابق افریقا و آسیا که به تازگی به استقلال رسیده بودند، بر تعلیم و تربیت به عنوان ابزاری برای تشکیل ملت تاکید کردند. مفهوم «تشکیل ملت» با نظریه مدرن سازی (مدرنیته کردن) پیوند زده شد. به منظور ایجاد زیربنای لازم برای نوگرایی (مدرنیته) آموزش و پرورش سازمان یافته یا تحصیلات رسمی برای ایجاد وفاداری، تعهد، و هویت ملی که محور آنها را ملت و نه موقعیت های محلی تشکیل می داد، به خدمت گرفته شد.

به نظر می رسد پرورش کارانی که به تشکیل ملت و مدرن سازی همت گماردند معتقد بودند که بنای ملت در همان حال که با کاستن از آداب محلی و طایفه گری موجب اعتلای مدرن سازی می شود، لزوماً آتش خصومت های ملی گرایانه ای که صلح را به مخاطره می اندازند، شعله ور نخواهد ساخت. بلکه به اعتقاد آنان پایه گذاری ملت به ملی گرایی سازنده ای می انجامد که مدرن سازی را تسهیل می کند بی آنکه ثبات بین المللی را تهدید نماید.

دوچ استدلال می کند که مدرن سازی با جایگزین ساختن نفع شخصی به جای وفاداری های گروهی موجب فروکش کردن قوم گرایی می گردد. فرایندهای سیاسی و اقتصادی به اتکای زیرساختی تربیتی، جوامع را از حالت مجموعه ای از قبایل و گروه های قومی و زبانی جدایی طلب به دولت-ملت هایی که از نظر سیاسی و اقتصادی یکپارچه شده و دارای زبان، فرهنگ و نهادهای مشترک هستند، سوق می دهد.

تجدید حیات ملی گرایی قومی

ناسیونالیسم مبتنی بر قومیت، یعنی ایدئولوژی کهنی که جان تازه گرفته، براین باور دلالت می کند که فرد عضو گروه یک تنه ای است زیرا از نسل نیای مشترکی^۲ است و با کسانی که از اعقاب همان نیای مشترک هستند خویشاوندی نسبی دارد، اعتقاد به نیای مشترک به حقیقت پژوهشی زیست شناختی یا DNA بستگی ندارد بلکه اسطوره ای است و به شدت صبغه روان شناختی، عاطفی و غیرعقلانی دارد. انتقال اسطوره، تاریخ، و سنن قومی-ملی از نسلی به نسل دیگر ابزار پرقدرتی برای آموزش و پرورش غیررسمی است. آنچه برای هویت قومی-ملی حائز اهمیت است، توصیف علمی صحیح گروه نیست، بلکه اموری بوده و هستند که سؤالاتی را از قبیل من کیستم؟ ما کیستیم؟ خاستگاه ما چیست و سرنوشت ما کدام است؟ پاسخ دهند.

آموزش و پرورش، هم به طور غیر رسمی، از طریق اجتماعی بارآوردن افراد در فضای قومی و فرهنگی و هم به صورت رسمی، از راه تحصیلات آموزشگاهی به ایجاد هویت فرهنگی می پردازد. در آموزش و پرورش، بین هویت ملی چندقومی، و هویت خرده گروهی قومی-ملی بر سر کنترل مدارس، برنامه درسی، و زبان آموزش برخوردهایی رخ داده است. درحالی که قومیت گرایی در برابر تحمیلات فرهنگی و تربیتی سایر گروهها مقاومت ایجاد می کند، خود به طور مثبت از آموزش و پرورش برای پاسداری و توسعه خصیصه های ممتاز گروهی بهره گیری می نماید. این خصیصه های شاخص از طریق بهره مندی از حقوق زیر محفوظ می مانند: (۱) حق استفاده از زبان مادری به عنوان زبان آموزش به جای زبان رسمی ملی؛ (۲) حق گنجاندن تاریخ، ادبیات و سنن گروه قومی در برنامه درسی برای ایجاد حس هویت قومی؛ و (۳) حق استفاده از برنامه درسی نهان برای تحکیم حس «همبستگی گروهی» از طریق پاسخ های گروهی به نمادهای قومی-ملی.

تکثر فرهنگی امریکا و ملی گرایی قومی

آموزش و پرورش به صورت متشکل یا آموزشگاهی خود به طور سنتی میراث فرهنگی را از اعضای بالغ جامعه خاصی به کودکان آن منتقل ساخته است. از اواخر قرن هجدهم به این طرف آموزش و پرورش نیرویی بوده است که از طریق آموزش زبان، ادبیات، و تاریخ در برنامه درسی مدارس، به ایجاد هویت ملی پرداخته است. هرچند این دو هدف بزرگ متضمن قدری تحمیل بوده است، ولی برنامه‌های درسی دولت-ملت‌های بزرگ را شکل بخشیده اند. چندفرهنگ گرایی در امریکا پاسخی تربیتی به گوناگونی نژادی، قومی و زبانی بوده است. اما وضعیت امریکا از ویژگیهای فراوانی برخوردار است که آن را با تجدید حیات قومی در سراسر جهان متفاوت می‌کند. اگرچه مضامین قومیت، نژاد و تکثر فرهنگی به دقت مورد امعان نظر واقع شده و در بطن تاریخ جدید آموزش و پرورش امریکا جایگاه استواری دارد، مفهوم چندفرهنگ گرایی در عین حالی که برای تفسیر تنوع قومی و فرهنگی مفید است، برای تبیین قدرت قوم گرایی به عنوان نیروی جهانی تجدید حیات یافته، دارای محدودیت است.

نتیجه گیری

از اواخر قرن هجدهم به بعد ناسیونالیسم نیروی تاریخی و ایدئولوژیک مهمی بوده است. با فرارسیدن پایان قرن بیستم، ناسیونالیسم قومی ایدئولوژی تجدید حیات یافته قدرتمندی به شمار می آید. ناسیونالیسم قومی واقعیتی جهانی است زیرا اکثریت دولت-ملت ها چند قومیتی هستند و از آگاهی قومی نه تنها کاسته نشده که افزایش نیز یافته است. ناسیونالیسم قومی به عنوان مفهومی که از رستاخیزی نو بهره می گیرد، نیروی بین المللی مهمی است، و محتاج آن است که پرورش کاران بین المللی که هدفشان ارتقای تفاهیم بین المللی و بین فرهنگی است، نسبت به ماهیت آشوب زای ناسیونالیسم قومی، بالاخص در کشورهای چندقومیتی یا چندملیتی آگاهی حاصل کنند. این مربیان باید ابزارهایی برای تحلیل مفهوم تعبیه کنند تا مجوه سازنده ناسیونالیسم قومی را شناسایی و روشن سازند. اگرچه ناسیونالیسم قومی از دیرباز در سراسر جهان نیرویی به شمار آمده است، ولی در دهه ۱۹۹۰ تجدید حیات چشمگیر و اغلب خشنی داشته است. در سراسر جهان نشانه هایی از ملی گرایی قومی و این شناخت که مرزهای سیاسی و قومی به ندرت باهم تطبیق می کنند، به چشم می خورد.

لیبرالیسم و آموزش و پرورش

لیبرالیسم در اواخر قرن شانزدهم و اوایل قرن هفدهم به وجود آمد زمانی که نظام فئودالی قرون وسطایی در حال فروپاشی بود. روشنفکران عصر روشنگری در انتقاد خود از نهادهای سنتی، آنچه را که به عنوان جهالت و خرافه تعبیر می کردند، محکوم می نمودند. علاوه بر این، آنان موسسات تربیتی را به علت نگه داشتن دانش آموزان در بردگی فکری محکوم می کردند. مدرسه که در مقطع ابتدایی زیر سلطه آموزش شرعیات مسیحی و در دوره های عالی وقف آموزشهای اسکولاستیک بود، بیشتر نمودار رکود فکری نظام کهن بود تا بینش علمی شرقی جدید. فیلسوفان معتقد بودند که راه و رسم زندگی انسانی و اجتماعی را می توان به شیوه ای نزدیک به روش پژوهش هایی علمی در حیطه علوم تجربی بررسی کرد. آنان استدلال می کردند که وقتی قوانین رشد انسانی و توسعه اجتماعی محقق شده باشند جامعه ای طبیعی مبتنی بر نظام خود طبیعت قابل تحقق خواهد بود. جان لاک یکی از بنیانگذاران لیبرالیسم می باشد: ۱- زندگینامه کوتاه جان لاک ۲- بخشی درباره کارلو در معرفت شناسی آموزش و پرورش ۳- تحلیلی از کتاب دو رساله درباره ی حکومت مدنی (۱۶۹۰) وی که اصول پایه لیبرالیسم را تثبیت کرد.

زندگینامه جان لاک

لاک فرزند جان لاک وکیل دعاوی و زمین داری خرده پا بود. خانواده لاک پیرو فرقه پیورترین بودند که با کلیسای انگلیسی به مخالفت برخاستند. تحصیلات دانشگاهی را در دانشگاه آکسفورد و در رشته ادبیات (علوم انسانی) در سال ۱۶۵۶ به درجه کارشناسی و در سال ۱۶۵۸ به اخذ درجه کارشناسی ارشد نایل آمد. در ۱۶۶۰ وی مدرس زبان یونانی فن بیان و فلسفه اخلاق شد. پس به مطالعه پزشکی پرداخت، با اینکه تحصیلات پزشکی را به پایان نرساند ولی پزشک محترمی شد. فلسفه سیاسی برای لاک نسبت به طب جاذبه بیشتری داشت. بین سالهای ۱۶۷۲ تا ۱۶۷۴ که اشلی صدراعظم انگلیس بود لاک به منبع قدرت سیاسی نزدیک بود و چندین شعب دولتی را عهده دار بود. سپس توسط دولت بعدی (استوارت) لاک به هلند تبعید شد. با انقلاب شکوهمند ۱۶۸۸ و جلوس ویلیام و مری به پادشاهی انگلستان، لاک به انگلستان آمد و نماینده عالی سلطنت شد و در سال ۱۷۰۴ در گذشت.

نظریات لاک در باره معرفت شناسی و آموزش و پرورش

بزرگترین اثر فلسفی لاک کتاب مقاله ای درباره فهم انسانی در ۱۶۹۰ به صورت مرجع کلاسیک معرفت شناسی تجربی می باشد. وی تحلیل معرفت شناختی خود را با انتقاد از نظریه «ایده های فطرتی» افلاطون آغاز کرد. به موجب این نظریه معرفت از مفاهیم بنیادینی سرچشمه می گیرد که به هنگام تولد و قبل از تجربه حسی در ضمیر انسانی حضور دارند. لاک در ضمن حمله به مفروضات افلاطون در صدد تأسیس دیدگاهی تجربی برآمد مبتنی بر اینکه کلیه معرفت انسان از ادراکات حسی سرچشمه می گیرد. به هنگام تولد، ذهن لوح نانوشته یا کاغذ سفید است که داده های تجربی بر روی آن ثبت می گردند. این ایده ها یا ساده اند یا مرکب. در صورتی که مرکب باشند نسبی و اضافی اند و محصول فعالیت قوای ذهنی ما هستند که ما را قادر می سازند تا ایده ها را مقایسه، مقابله و تجربه کرده به خاطر بسپاریم. نظریه لاک انحصاری به سنت، آداب و رسوم و مرجعیت مبتنی بر اصول نخستین لایتغیر را منتفی می کرد. تجربه گرایی او بر روش علمی تأکید داشت. او عقیده داشت ذهن به مثابه لوحی نانوشته، اشاره دارد به اینکه شخصیت انسان از راه تجربه شکل می گیرد. با این وجود افراد مختلف استعدادهای بالقوه متفاوتی دارند. کتاب افکاری چند درباره آموزش و پرورش که در سال ۱۶۹۳ توسط لاک منتشر شد رساله ای فلسفی نیست بلکه راهنمایی عملی برای تربیت «مرد نجیب» انگلیسی است. در این اثر لاک برای آموزش و پرورش چهار هدف عمده را باز می شناسد: ۱- فضیلت که متضمن ریاضت کشی است که از رفتارهای هیجانی جلوگیری کرده، مانع وسوسه می شود. پرورش عادات پرهیز کارانه راه رابرای زندگی تحت رهبری خرد فراهم می کند. ۲- تعلیم و تربیت: پرورش خرد یعنی آن شور ژرف و عملی است که انسان را قادر می سازد تا امور و دارایی خویش را با موفقیت اداره کند و در مسائل انسانی دور

اندیش باشد. ۳- شامل مبادی آداب بار آوردن است، که انسان را در انجام تکالیف اجتماعی هدایت می‌کند. ۴- یادگیری: بالاخص به اخلاق و سیاست مربوط می‌شود و به جامعه مدنی، حکومت و قانون و تاریخ می‌پردازد.

جان لاک و حکومت

مفاهیم حکومت بر پایه آراء مردم و حقوق سیاسی افراد، مبین مفاهیم بنیادین لیبرالیسم است. نظریه قرارداد اجتماعی لاک مفهوم تازه ای از نظم حکومتی فراهم ساخت که شامل جامعه مشترک المنافع افراد خودگردان است. علاوه بر روسر، لاک بیشترین تأثیر را بر نظریه پردازان لیبرال امریکا مخصوصاً توماس جفرسون و تهیه کنندگان اعلامیه استقلال امریکا گذاشته است.

لاک و حقوق بشر

کتاب دو رساله درباره حکومت نه تنها انقلاب شکوهمند بریتانیا را توجیه نمود بلکه چشم انداز تازه ای را مطرح ساخت، لاک مدعی شد که «هیچ کس حق ندارد به زندگی، سلامت آزادی و دارایی دیگری آسیب رساند» همه آحاد انسانی ذاتاً از حقوق طبیعی برابر زندگی آزادی و مالکیت برخوردارند. به عقیده ی لاک افرادی که در یک مجتمع مدنی متحد میشوند، درباره ی «قانون اساسی» مشترکی به توافق و می توانند برای حل مناقشات فی ما بین و تنبیه متجاوزان به قوه قضاییه ای که اقتدار لازم را به آن واگذار کرده اند توسل جویند. از نظر لاک افراد آزادی، مساوی و مستقل اند و هیچ کس نمی تواند انسانها را از حق مالکیت محروم کند یا آنان را بر خلاف میلشان محکوم قدرت سیاسی دیگری بکند. دولتی که از توافق متقابل کسانی که جامعه مدنی را تشکیل می دهند به ظهور می رسد بر حکومت اکثریت متکی است. بر پایه احترام متقابل افرادی که جامعه مدنی را تشکیل می دهند، هم حقوق اکثریت و هم اقلیت باید محترم شمرده شود. آموزش و پرورش اشرافیت میتنی بر تبار، بر پایه نقش های سیاسی و اقتصادی تفویضی استوار بود. رهبران برای حکمرانی از مادر زاده و سپس برای اعمال قدرت تربیت می شدند. به همین منوال، فرمانبرداران برای اطلاعات زاده می شدند و سپس آموزش می دیدند که بردبارانه تن به اطلاعات در دهند. از آنجا که نقش سیاسی هر فردی از قبل معین می شد، آموزش و پرورش مدنی بر اساس نقش هایی که به طور ویژه تعریف می شدند، استوار بود نه بر مبنای مشارکت در فرآیند عمومی سیاست در تقابل با نظریه حقوق الهی شاهان، نظریه قرارداد اجتماعی لاک و ایدئولوژی لیبرال بر خاسته از آن، در سیاست و تربیت تحولی به وجود آورد. معنی حکومت انتخابی آن بود که هر شهروندی امکان انتخاب شدن برای خدمت در مجلس قانونگذاری را دارد و خدمت در قوه مقننه موقتی است نه موروثی، آموزش و پرورش مدنی دیگر مختص طبقه خاصی نبود. بر عکس آموزش و پرورش برای همه آحاد ضروری بود تا امکان مشارکت در انتخابات و خدمت در یکی از سه قوه حکومت لیبرال یعنی مقننه، مجریه و قضاییه را پیدا کنند.

مفهوم مالکیت لیبرال و اقتصاد

لیبرالیسم در خاستگاه های تاریخی خود، توجه ارباب حرف معقول و پیشه وران طبقه متوسط را به خود جلب کرد. عقیده لاک برآنست که ابتکار اقتصادی و رقابت وسیله موثری هم برای ارضای نیازهای برخاسته از نفع شخصی و هم رونق اقتصادی عمومی است. لیبرال های کلاسیک طرفدار سیاست اقتصاد آزاد با اصرار بر اینکه دولت تا آنجا که ممکن است باید از دخالت در اقتصاد بپرهیزد. بر عکس لیبرال های اصلاح طلب مانند پیشرفت گرایان آمریکا وظیفه دولت را به عنوان عامل تنظیم کننده ای برای برطرف ساختن موانع بازرگانی، تأمین سلامت و ایمنی کارگران و مصرف کنندگان، حفاظت از محیط زیست و تنظیم ساعات و شرایط کار در نظر می گیرند. محدود ساختن کار کارگران و تحصیلات اجباری برای گروه های سنتی معین با ابتکار آنان به تصویب رسید که باعث کیفیت زندگی و رفاه عمومی شد. دیدگاه اقتصادی لیبرال بر سیاست گذاری تربیتی و تحصیلات رسمی اثر گذاشته است. در سیاست گذاری به مفهوم وسیع، آموزش و پرورش با نیازهای اقتصادی جامعه، نیازهای بازار کار و عوامل تعیین کننده موفقیت اقتصادی جامعه مرتبط است. مادی گرایی تربیتی مبنعث از بافت اقتصادی لیبرالیسم، غالباً به مدد پاداش مالی آینده تحریک می شود. اشاره به درآمد و دستمزد بالاتر به فارغ التحصیلان و کسانی که به تحصیلات خود ادامه می دهند موجب ترغیب افراد به روی آوردن به مدرسه و اتمام تحصیلات می شود. یکی از اصول ایدئولوژی لیبرال کلاسیک را مبنی بر اینکه آموزش به افزایش بهره وری و رشد اقتصادی کمک می‌کند در برمی گیرد.

دیدگاه لیبرالیسم درباره طبیعت و خرد انسان

از نظر برخی از فیلسوفان فرانسوی، همچون روسو، طبیعت آدمی ذاتاً نیک است نه محروم و منحط. به عقیده لیبرال ها انسان ها به مدد روشنگری و آموزش و پرورش برای نیل به اهداف خویش اقدام می نمایند. اما در عین حال از همان نظام اجتماعی که آنان را به ارضای نیازهایشان ترغیب می کند پاسداری می کنند. مفروضات لیبرالیسم در خصوص توان بالقوه انسان برای اعمال خیر دارای اشارات تربیتی مهمی است. لیبرال ها اصرار می ورزند که کودکان باید از محدودیت های خودسرانه ای که معلمان سرکوبگر اعمال می کنند، از حفظ کردن متون دینی و یادگیری های مکانیکی که محل خلاقیت اند رها شوند. مصلحات تربیتی لیبرال در طبیعت کودک امید رشد فردی، اجتماعی و اصلاح را ملاحظه می کردند.

کارایی خرد انسان

لیبرالیسم در عصر روشنگری بر قدرت خرد آدمی برای حل مشکلات، ابداع راه حل و بهبود زندگی و اجتماع صحنه می گذارد. قدرت تعقل ابزار نیرومندی برای تغییر شکل و بازسازی نظام کهن در اختیار انسان قرار می دهد. لیبرال هایی همچون جان دیویی استدلال می کردند که روش علمی را می توان درباره زندگی و مسائل بی شمار اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی به کار بست. جیمز میل که لیبرال مومنی بود معتقد بود اکثر افراد عامل خردمندند و می توانند به درستی قضاوت کنند و آموزش و پرورش غیر رسمی باید برای دسترسی به اطلاعات، آزادی وجود داشته باشد. سانسور مطبوعاتی برداشته شود جان استوارت میل ادعا می کرد: آزادی بیان، مطبوعات و اجتماعات رقابت را در بازار اندیشه ها تأمین می کند. در آموزش و پرورش رسمی یعنی در مدارس نیز تأثیر تکیه لیبرالیسم بر خرد ورزی انسان دارای چینی وضوحی است.

جدایی دین از سیاست (سکولاریسم)

اگر چه ممکن است لیبرال ها در زندگی خصوصی خویش مذهبی بوده، عضو کلیسا باشند، ولی عموماً با تلاش های دولت برای تحمیل هم رنگی مذهبی و حمایت قانونی از کلیساهای رسمی مخالف اند. لیبرال ها که خود را نمایندگان آزادی اندیشه می پنداشتند، کلیساهای رسمی و مدارس وابسته به آنها را به عنوان عوامل سرکوب اندیشه تلقی می کردند. لیبرال ها کوشیدند تا کلیسا را از حکومت و مدرسه جدا کنند. مدارس دولتی باید از کنترل مذهبی آزاد باشد. به نظر لیبرالها باورهای مذهبی فرد امری خصوصی تلقی می شود نه دولتی. آنها کوشیدند تا هم رنگی مذهبی را چه برای ورود به شغل معمولی و چه پذیرش در موسسات آموزشی از میان بردانند. علاوه بر این سعی کردند تا تعالیم مذهبی را از برنامه مدارس حذف کنند.

پیشرفت

از عصر روشنگری فرانسه تا کنون لیبرال ها معتقد بودند که رهایی خرد انسانی به پیشرفت خواهد انجامید. پیشرفت گرایان آمریکایی معتقد بودند که امکان ایجاد «جامعه ای بزرگ» که در آن همه آمریکاییان از مذاهب زندگی بهره مند گردند وجود دارد. در تار و پود لیبرالیسم از دیدگاه آن نسبت به گذشته گرفته تا سیاست ها، برنامه ها و پروژه های کنونی اش مفهوم پیشرفت یعنی این باور نهفته است که از طریق آزادسازی نیرو و خلاقیت انسانی توأم با کاربرد روش علمی و مراعات کردن آزادی پژوهش و عمل، آینده می تواند از گذشته بهتر باشد.

نهادهای منتخب

تأکید لیبرالیسم بر فرایند اصلاحات تدریجی و تحول به مفهومی از نظام سیاسی منتهی شد که به یاری نهادهای قانون گذاری منتخب انجام وظیفه می کند. منافع مردم به وسیله حکومت منتخب که در آن نمایندگان برگزیده در برابر موکلان خود مسئول هستند با منافع دولت یکسان انگاشته می شود.

ماهیت برنامه مداری لیبرالیسم

جهت گیری برنامه مدارانه لیبرالیسم تلاش برای آن است که: (۱) از حقوق و آزادی های افراد طبق ضوابطی که روشی تعریف شده، پاسداری کند.

(۲) رفاه افراد جامعه را بهبود بخشد. (۳) تن دل اجتماعی - سیاسی را که روابط آزادانه متقابل را میسر می سازد، حفظ کند.

اختلاف نظر لیبرال ها در میان خودشان مربوط به بند دوم یعنی رفاه می باشد. کلاسیک ها معتقد به تعادل با برقراری رقابت بین افراد و رساندن حداقل دخالت دولت (به صفر) می توان ایجاد کرد. لیبرال های اصلاح طلب اجتماعی، متد پیشرفت گرایان معتقدند مقررات دولتی اغلب برای باز نگه داشتن فرایند تحول و رابطه متقابل لازم اند و لیبرال های طرفدار رفاه اجتماعی معتقد به برنامه های مشخص اجتماعی و تربیتی می باشند.

تحول اجتماعی

به نظر لیبرال ها جامعه مطلوب جامعه ای متعادل است که در آن نمایندگان منافع مختلف در چهارچوب اجتماعی، سیاسی و اقتصادی نهادهای مورد قبولی به تعامل می پردازند. مرکز ثقل جامعه مفهوم مهمی است زیرا شامل موضعی میانه و غیر افراطی برای تعادل جامعه و بازداشتن آن از انحراف از مرکز است.

معاندان لیبرالیسم

مخالفان لیبرالیسم، ایدئولوژی های آشکارا یک جزئی و رژیم هایی مانند نازیسم، فاشیسم و کمونیسم تشکیل می دهند که لیبرالیسم را به عنوان توجیهی برای سودجویی اقتصادی، عدم قابلیت سیاسی، و نسبیت اخلاقی محکوم می کنند. این ایدئولوژی ها نوع تازه ای از استبداد را بر مبنای کیش رهبری با دکتترین های بی چون و چرا عرضه می کنند. به دلیل تنشی که بین تعالی کیفیت آموزشی و برابری فرصت ها وجود دارد، سیاست های تربیتی در جوامع لیبرال بین این دو قطب در نوسان بوده اند.

دلالت های ضمنی تربیتی لیبرالیسم

۱- آموزش و پرورش مردمی

لیبرال ها برای سواد، نظم، فرایند و سودمندی ارزش قائل شدند و مدارس را که تأسیس کردند نیز بر همین ارزش ها تکیه کردند. لیبرال هایی مانند هوراس مان معتقد بودند که حکومت دموکراتیک مستلزم شهروندانی با سواد است تا قوانین و فرایندهای دولت را بشناسند و حرمت بگذارند. هنگامی که تحت توجهات لیبرالیسم مدارس تأسیس شدند نگرشها، ارزش ها و دلبستگی های مدنی اغلب جایگزین ارزشهای کهن مذهبی شدند که در روزگاران پیشین بر مدارس سیطره داشتند. در حالی که انگیزه برخی از لیبرال ها در تبادل مدرسه انسان دوستانه است، دیگران مدرسه را به دیده ابزاری برای کنترل اجتماعی عناصر بی بند و بار جامعه نگریسته اند.

۲- لیبرالیسم و سیاست توسعه

لیبرال ها معتقدند که جوامع به شرط آنکه به مرحله رشد لازم رسیده باشند می توانند نهادهای منتخب تأسیس کنند و برپا دارند. جوامعی که بر مرحله توسعه سیاسی، اقتصادی و تربیتی رسیده اند در تأسیس نهادهای منتخب در مقایسه با آنهایی که در این حیطه ها توسعه نیافته نیستند از موقعیت بهتری برخوردارند. در این زمینه هم باید مانع بازگشت جوامع توسعه یافته شده و هم به جوامع توسعه نیافته برای نیل به توسعه یافتگی کمک کرد. فقر شدید، بیکاری، بی سوادی، خدمات ناکافی بهداشتی و پزشکی از نشانه های توسعه نیافتگی محسوب می شوند.

۳- تحقیق جامعه‌ای با آموزش و پرورش عمومی

جوامع و حکومت‌های لیبرال در آموزش ابتدایی به آموزش و پرورش بنیادی، مخصوصاً سواد آموزی جهت انجام برخی مسئولیت‌ها مانند شرکت در انتخابات نیازمندند. آموزش متوسطه برای فراگیری مجموعه‌ای از موضوعات مانند ادبیات، تاریخ، ریاضیات و علوم فراهم می‌کند. جان استوارت میل معتقد بود که تصمیم‌گیری بی‌غرضانه برای حفظ روح عینیت که لیبرال‌ها آن را منبعث از خردورزی در موقعیت‌های سیاسی، اجتماعی، اقتصادی و تربیتی می‌دانند لازم است.

۴- نظری به گذشته در مفهوم «آزادی از»

در دیدگاه لیبرالیسم کلاسیک گذشته، آزادی به مفهوم «آزادی از محدودیت زورمدارانه» تعریف می‌شد. به نظر لاک «حیات آزادی و مالکیت» حقوق فردی را تشکیل می‌دادند که باید از مداخله حکومت مستبد مصون بماند و برخی اعتقاد دارند آزادی شامل مبادله آزادانه، باز آراء افکار بود. مفهوم آزادی، آزادی بیان، مطبوعات و اجتماعات شامل حذف محدودیت از جانب مراجع نهادی اعم از دولت و کلیسا بود.

۵- آزادی از سرکوب نهادی

یکی از آموزه‌های لیبرالیسم کلاسیک صیانت از آزادی معلمان و دانش‌آموزان در برابر عوامل سرکوبگر و زورمدار دولت، کلیسا یا گروه‌های خاص است. در چارچوب نهاد آموزشی یا مدرسه نیز آزادی آکادمیک سپری در برابر شوراها، پ. هیئت‌های امنای مدیران است که ممکن است در آزادی بیان یا پژوهش مداخله کند.

۶- آزادی آکادمیک به عنوان مظهر آزادی نهادی

در چارچوب لیبرالیسم مدارس در مقام نهاد باید از فعالیتهای سیاسی علمی پرهیز کنند قرار نیست که مدارس به صورت تربیون عقیدتی احزاب، جناحها و برنامه‌های سیاسی در آیند. در حالی که منتقدان ادعا می‌کنند که مدارس در دموکراسی‌های لیبرال در خدمت ایدئولوژی سیاسی حاکم می‌باشند.

۷- آزادی آکادمیک به عنوان جزئی از کارایی روش شناختی

آزادی آکادمیک به عنوان آزادی پژوهش و بیان دارای طیفی از اشارات تربیتی است. آزادی کاوش در تدریس، یادگیری و امور تحقیقاتی مستلزم آن است که هیچ تصور قبلی غیر قابل تغییر یا حیطه‌هایی که به روی تحقیق گشوده نباشد وجود نداشته باشد.

۸- راهکارهای محیط مدرسه

هم آموزش پیش دبستانی و هم دبستانی احتمالاً عاداتی عملی نظیر محترم شمردن متعلقات دیگر کودکان، مراعات نوبت و منتظر ماندن برای استفاده از اسباب بازیهای معینی را تثبیت و حمایت می‌کند. در دبیرستان‌های آمریکا انواع متعددی از سازمان‌ها، باشگاه‌ها و انجمن‌ها وجود دارند که هر کدام دارای کارگزاران مشخصی هستند که جلسات را طبق تشریفات پارلمانی اداره می‌کنند.

محافظه‌کاری و آموزش و پرورش

خصیصه ممتاز محافظه‌کاری را گرایش آن به محافظت از مؤسسات و شرایط تثبیت یافته تشکیل می‌دهد. محافظه‌کاری بر سنت به مثابه قدرتی قوام بخش تأکید می‌کند، برای جامعه به مفهوم سلسله مراتبی است، و بر گذشته به عنوان منبع هدایت تکیه می‌نماید. محافظه‌کاری به تحولات و نوآوری‌های اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی به دیده شک می‌نگرد.

آموزه‌های زیر در بردارنده خدمات عمده ادموند برکه به ایدئولوژی محافظه‌کاری است:

- ۱- نهادها، سازنده چهارچوب‌های پیچیده‌ای از عملکردهای سنتی و حقوق و تکالیفی هستند که در طول زمان تکامل یافته‌اند.
 - ۲- رفتار انسان زیر نفوذ شرطی کننده نظام نهادی، تکاملی می‌یابد و آن میراثی فرهنگی است که باید از نسلی به نسل دیگر منتقل شود.
 - ۳- فرهنگ و نهادهای بشری، پیوستاری از تجارب آزموده شده بشری را تشکیل می‌دهند که نباید بر اثر نوآوری‌های ناآزموده یا اعمال انقلابی شکسته شوند.
 - ۴- سنت، گنجینه خرد اجتماعی عمومی است. تربیت بر اساس مرام برکه در حکم فرهیخته شدن جوانان در سنین والدین است که اینان نیز به نوبه خود طبق سنن پدران خویش پرورش یافته‌اند. به این ترتیب میراث فرهنگی منتقل می‌شود و زنده می‌ماند.
- از آنجا که برکه به اتکای لاک بر حکومت اکثریت اعتماد نداشت، معتقد بود که تصمیم‌گیری باید به دست نخبگان یا اشرافیت فرهنگی و مدنی صورت پذیرد. نخبه‌گرایی به سیاق برکه، ایده برابری انسان در حالت طبیعی لاک و روسو را افسانه می‌پندارد. تلاش برای تحمیل مساوات در جامعه نتیجه‌ای جز همترازی فاجعه آمیز یا حکومت اوباش نخواهد داشت. در قاموس برکه جامعه خوب نابرابری‌ها یا تفاوت‌ها را به رسمیت شناخته، ارج می‌نهد.

محافظه‌کاری و زمان گذشته

از نظر محافظه‌کاران، گذشته منشأ سنتهاست که به نهادهای اجتماعی و روابط انسانی شکل می‌بخشد. بر پایه گذشته مردم به عنوان اعضای جامعه‌ای متمایز، یا ملت، که در ناحیه معینی در برهه خاصی از تاریخ ریشه دارد، احساس هم‌گوهری فرهنگی و همبستگی پیدا می‌کنند. زمان حال فرد به عنوان لحظه‌ای از تاریخ انسانی امر گذرایی نیست، بلکه جزئی از پیوستاری است که گذشته و آینده را به هم پیوند می‌دهد. مردم، یا جامعه‌ای معین بر پایه درس‌هایی که در طول زمان آموخته شده‌اند، وارث خرد جمعی هستند. قداستی که محافظه‌کاری برای گذشته و آگاهی تاریخی قائل است باید از راه تعلیم و تربیت پرورش یابد. امروزه جابه جایی بی‌وقفه و تحول اجتماعی ناشی از زندگی نوین موجب نوعی احساس بی‌ریشگی گردیده که مردم خود را بدون وابستگی مکانی و احساس تعلق، در آن می‌یابند. محافظه‌کاران احتجاج می‌کنند که آموزش و پرورش باید از راه تأکید بر ادبیات و تاریخ که با گذشته‌ای گرانمایه و سرزنده ارتباط برقرار می‌کند، در نسل جوان حس هویت فرهنگی ایجاد کند. در واقع وقتی که چنین میراثی و ارزش‌های آن از راه تقلید دینی و مناسک مذهبی تحکیم یابد، در ضمیر نسل جوان به صورت مهیجی محفوظ خواهد ماند.

نقش سنت

اهمیت سنت در حفظ ثبات و تداوم اجتماعی از نسلی به نسل دیگر با تفسیر محافظه‌کاران از گذشته رابطه نزدیکی دارد. سنت نماینده تجربه متراکم و جمعی گروه انسانی به ویژه در چهارچوب فرهنگی مخصوصی است. ارزش‌های سنتی که نماینده تجربه جمعی‌اند، وسیله‌ای برای محدود ساختن خودپسندی، خود محوری و خرد ستیزی فرد است.

جامعه ارگانیک

به عقیده محافظه‌کاران، جامعه در حکم ارگانیسمی است که در آن طبقات اجتماعی و اعضای آن برای خیر و صلاح کل آن کار می‌کنند. نمونه جامعه ارگانیک را افلاطون ارائه داده است. متفکران نخبه حاکم، یا حاکمان حکیم، به منزله سر یا عقل جامعه هستند. مدافعان نظامی یا فشر نظامیان تقریباً به همان تربیت که دست‌ها و پاها از بدن دفاع می‌کنند، از جامعه به دفاع می‌پردازند. کارگران که مواد غذایی و خدمات مورد نیاز تداوم جامعه را فراهم می‌کنند، مانند اندام‌های جسمانی هستند که غذا را برای تامین نیرو مصرف می‌کنند. در درون این جامعه ارگانیک، هدف عالی را رفاه کل جامعه تشکیل می‌دهد، نه منافع ویژه هر یک از طبقات. جامعه ارگانیک همچون جمهوری افلاطون ساختار سلسله مراتبی دارد.

اصل ترتب

اصل ترتب در سراسر ایدئولوژی محافظه‌کاری سریان دارد. وقتی که جامعه به طور سلسله مراتبی سازماندهی شده باشد، کنش صحیحی خواهد داشت، به صورتی که اعضای آن به اندازه مراتبشان به شایستگی درجه‌بندی یا رتبه‌بندی شده باشند. در جمهوری افلاطون نیز جامعه سازمان مترتبی دارد اما اصل شناسایی و رتبه‌بندی طبقات اجتماعی توانایی فکری است. اصل ترتب اجتماعی بر این فرض مبتنی است که انسانها به نحوی از انحاء با هم نابرابرند - از نظر استعداد، توانایی‌ها یا تربیت - بر پایه خصلت یا خصوصیات ذاتی، انسانها به طبقات، مقولات یا حتی کاست‌ها گروه‌بندی می‌شوند. اصل سلسله مراتب اجتماعی به این نتیجه تربیتی رهنمون است که آموزش و پرورش باید بر وفق استعداد و رتبه اجتماعی افراد سامان یابد.

در جمهوری افلاطون برای حاکمان حکیم آموزش و پرورشی وسیع تدارک می‌شود تا استعدادشان را برای تفکر انتزاعی از طریق مطالعه منطق، ریاضیات و فلسفه پرورش دهد. دستیاران یا محافظان نظامی جامعه، از آموزش و پرورشی شامل آیین لشکرکشی، ژیمناستیک و روحیه حماسی بهره مند می‌شوند. کارگران، پیشه‌وران و کشاورزان که نیازهای اقتصادی جامعه را تأمین می‌کنند، آموزشی درخور توانایی و مقاصد پیشه خویش دریافت می‌کنند.

محافظه‌کاری و تحول

در جهان بینی محافظه‌کاری تأکید بر آن است که پاسداری از نهادهایی که در طول تاریخ تکامل ساخته اند در اولویت قرار گیرد، به سنت به عنوان منبع اقتدار اتکا شود، در در قبال تحول‌گرایشی محتاطانه، اگر نگوئیم سرسختانه، اتخاذ گردد. تمایل به حفظ وضع موجود و ثبات اجتماعی بر این نظر استوار است که جامعه به مثابه محصول تکامل تاریخی درازمدت، تجسمی از مجموعه خرد گذشته است. چنین میراثی را نباید از طریق نوآوریهای عجولانه و ناآزموده به مخاطره افکند. چنین تحولاتی ممکن است به جای پیشرفت راستین، سردرگمی و عدم تعادل به بار آورد. با وجودی که محافظه‌کاران نسبت به نوآوری مشکوکند، اما تغییرات را که قابل حل و جذب در میراث فرهنگی هستند، پذیرا می‌باشند. محافظه‌کاران تحولات تدریجی را ترجیح می‌دهند. آنان هم طرح‌های آرمانگرایانه برای بازسازی کامل زندگی و ساختار کل جامعه را مردود می‌انگارند، و هم اعمال انقلابی را که باعث واژگونی شدید وضع موجود گردد. بدیهی است مدارس که بر وفق ایدئولوژی محافظه‌کاری فعالیت می‌کنند، مراکز تحول اجتماعی و بازسازی فرهنگی نخواند بود. بلکه مقدم‌ترین هدف آنها ایجاد قوام اجتماعی و تداوم خواهد بود. به رغم محدودیت‌هایی که محافظه‌کاران برای نوآوری تربیتی قائل می‌شوند، تأیید می‌کنند که گاه به گاه تحولات مکانیکی یا تکنولوژیک مشخصی روی می‌دهند که فرهنگ و جامعه را متأثر می‌سازند. وقتی که چنین نوآوری‌هایی بروز می‌کنند، مهم آن است که با میراث فرهنگی ارتباط و پیوند یابند تا از نظر فرهنگی و اجتماعی مخرب نباشد.

دیدگاه محافظه‌کاران درباره ماهیت انسان

محافظه‌کاران بر این فرضند که انسانها موجوداتی گناهکار و دارای غریزه خودخواهی و خودپرستی هستند. در صورتی که با استعانت از سنن دیرینه و مؤسسات اجتماعی این غریزه به ضبط در نیایند، سر از خشونت، هرج و مرج و استثمار بر خواهند آورد. محافظه‌کاران کلاس درس باز و آزادگذاری به سبک روسو را زمینه‌هایی برای ترغیب بی‌بند و باری تربیتی می‌یابند. مدرسه باید مکانی برای نظم و انضباط نهادینه باشد. مدارس همانند سایر نهادهای اجتماعی باید محدودیت‌هایی برای تمایلات انسان به بی‌نظمی برقرار کند.

ترس محافظه کاران از باخودبیگانگی

محافظه کاران اجتماع را برخاسته از نهادهایی که در طول تاریخ تکامل یافته‌اند تلقی کرده، افراد را در چنین نهادهایی به صورت خانواده، کلیسا و مدرسه مجتمع می‌بینند. کلیسا در فضایی آکنده از روح مذهب ارزش‌های اخلاقی و معنوی را اعتلا می‌بخشد. خانواده محیطی است که در آن ارزش‌های سنتی در جوی صمیمی و خصوصی از بزرگسالان به خردسالان منتقل می‌شود. مدرسه در نقش نهادی اجتماعی، بر ارزش‌های خانوادگی و مذهبی افزوده و آنها را توسعه می‌بخشد.

محافظه کاران ادعا می‌کنند که تأکید لیبرال‌ها بر فردگرایی به پیدایش جامعه‌ای اتمی (متفرد) منتهی می‌گردد که در آن مردم بر اساس منافع شخصی خویش و بدون ملاحظه سنت‌های فرهنگی تکامل یافته در طول تاریخ، عمل می‌کنند. همچنین جامعه توده وار با فرهنگ توده و سلیقه‌های ناشی از تولید انبوه آن است که به جای ترتب که کیفیت، ذوق سلیم و استعداد را ارج می‌نهد، به هم‌ترازی در جامعه منتهی می‌گردد.

مدرسه

در ایدئولوژی محافظه‌کاری مدرسه منبع ارزش‌های فرهنگی است. نقش مدرسه متحد ساختن فرد با میراث فرهنگی و پرورش حس تعلق به جماعتی است که سنت‌های آن در نهاد مدرسه متجلی است. مدرسه علاوه بر ایفای نقش عامل انتقال میراث فرهنگی، مؤسسات دیگر را نیز از طریق شناسایی نخبگان آینده و تأمین آموزش و پرورشی در خور رسالت آنان به عنوان گروه رهبران یاری می‌کند. آموزش و پرورش نخبگان رهبر یا از طریق مدارس ویژه و یا از طریق برنامه‌های ویژه در مدارس جامع صورت می‌گیرد.

برنامه درسی

به عقیده محافظه کاران برنامه درسی، فرهنگ عمومی را به همگان منتقل می‌کند و آموزش و پرورشی مناسب را برای اقشار جامعه فراهم می‌آورد. این برنامه، مهارت‌های بنیادی مورد قبول عام را مانند خواند و نوشتن و حساب کردن که در اکثر برنامه‌های درسی یافت می‌شود، شامل می‌گردد. علاوه بر این با استفاده از گزیده‌های ادبی که نمودار مضامین مهم فرهنگی می‌باشند، وفاداری و عضویت در جامعه را که اغلب به صورت دولت-ملت است در دانش‌آموزان پرورش می‌یابد. تاریخ و هنر نیز موضوعی بنیادی است که دانش‌آموزان را با میراث فرهنگی آشنا می‌کند. مربیان محافظه کار اغلب هسته‌ای از موضوعات تجویز شده را که برای تضمین انتقال یکسان میراث فرهنگی به همه دانش‌آموزان طراحی می‌شوند، شناسایی می‌کنند.

معلم محافظه کار

در سازمان تربیتی محافظه کارانه، معلم برای انتقال میراث فرهنگی به کودکان و جوانان است تا اینان بتوانند این میراث را در نظام فکری و شخصیتی خویش جذب کنند. این معلمان خود باید مردمانی باشند که میراث فرهنگی را گرمی بدارند، آن را به خوبی بشناسند و ارزش‌های سنتی فرهنگی را در رفتار و منش خویش متجلی سازند. اینان همچون معلمان ایدئالیست، الگوهایی هستند که محصلان از آنان سرمشق می‌گیرند. با آنکه معلمان محافظه کار از فناوری آموزشی برا انتقال هر چه بهتر سنت‌ها بهره‌گیری می‌کنند، ولی عاملان دگرگونی یا بازسازی اجتماعی به شمار نمی‌آیند. و نیز این معلمان به آفرینش شقوق فرهنگی دست نمی‌زنند و آن را تنوع هم نمی‌بخشند. در جهانی که بر اثر تحولات اجتماعی و تکنولوژیک، تحرک بی وقفه و نسبیت‌گرایی اخلاقی به طور فزاینده‌ای بی‌ثبات شده است، معلمان محافظه کار از مدرسه به مثابه نهادی ثبات بخش بهره‌گیری می‌کنند. وظیفه آنان پاسداری از میراث فرهنگی به عنوان گنجینه‌ای از دستاوردهای بشری و معرفی آن به نسل جوان است تا آن را جذب کرده، تداوم بخشند.

نتیجه گیری

محافظه‌کاری که به صورت عکس‌العملی در برابر تحول اجتماعی انقلابی به ظهور پیوست، از یک نگرش یا بینش تا سطح ایدئولوژی کاملاً میرزی ارتقا یافت. محافظه‌کاری که نه بر تحول، بلکه بر تداوم پافشاری می‌کند، بر قدرت سنت فرهنگی برای شکل منش، دانش و ارزش پای می‌فشارد. محافظه‌کاری که انسانها را از لحاظ قابلیت و استعداد برابر نمی‌بیند، جامعه خوب را اجتماعی تلقی می‌کند که به شکل سلسله مراتبی سامان یافته باشد. بر اساس ایدئولوژی محافظه‌کاری، آموزش و پرورش در درجه نخست فرایند انتقال و حفظ

میراث فرهنگی است. در واقع تربیت بخشی از پیوستار فرهنگی است که بین نسل‌ها جریان دارد. محافظه‌کاران جدید ایالات متحده آمریکا در برنامه کار تربیتی خود بر این اصول صحنه می‌گذارند.

آرمانشهرگرایی و آموزش و پرورش

در خلال تاریخ بشری افرادی، از عارف گرفته تا عالم اجتماع، درباره ایجاد جامعه کامل یا آرمانشهر (مدینه فاضله) بر کره زمین به اندیشه پرداختند. این افراد درباره طرح های از جمله رابرت اون (۱۷۷۱-۱۸۵۸) و شارل فوریه (۱۷۷۲-۱۸۳۷) صادق بودو در ادبیات آرمانشهری بسیار وسیع است. در این بخش افکار و عقاید رابرت اون در خصوص آرمانشهرگرایی می پردازیم.

شرح حال مختصر رابرت اون

رابرت اون در سال ۱۷۷۱ در شهر نیوتون ایالت ویلز در انگلستان به دنیا آمد. اون دانش آموزی پیش‌رس و مورد علاقه همسالان و بزرگان خویش بوده است. مدیر مدرسه دهکده که به تیز هوشی او پی برده بود برای آموزش هم کلاسان کندتر از او استفاده می‌کرد. از دوران کودکی به بعد او اعتماد به نفس خوشبینانه‌ای در خصوص توانایی خویش برای نیل به اهدافش ابراز می‌داشت. وی در سال ۱۷۸۱ در سن ده سالگی شهر نیوتون را به مقصد منچستر برای تحصیل ثروت ترک کرد. در مغازه پارچه فروشی به عنوان شاگرد مشغول به کار شد. و در سال ۱۸۹۱ کارخانه نخ ریزی خود را تاسیس کرد و در سال ۱۷۹۹ کارخانه نخ‌ریسی دیوید دیل را در شهر نیولانارک خریداری کرد و با آن کارولین دختر دیل ازدواج کرد و در آن شهر اسکان گزید.

وقتی اون وارد شهر نیولانارک شد آن جا شهرکی صنعتی نمونه ای به سبک اوایل قرن نوزدهم یافت که در کارخانه ها کلیه اعضای خانواده ها و شمار زیادی از کودکان بی چیز و یتیم را در استخدام داشتند که از ساعت شش صبح تا هفت بعدازظهر کار می کردند او را آزرده خاطر کرده بود. زندگی اجتماعی در شهر نیولانارک فقر زده و ملال آور بود اون خوشبین و با عزم راسخ، طرح ایجاد جامعهای هماهنگ و سعادت‌مند را ریختو تجربه اون در نیولانارک منجر به تصور آرمانشهر باورانه وی از جسمانی بهتر شد. اون طرح خود را برای تجدید حیات جامعه از طریق اصلاحات اجتماعی و آموزش و پرورش آغاز کرد. وی اصلاحات خود را بر این اصل محیط گرا بنا نهاد. که قادر است شخصیت انسانها را شکل بخشد و چنین اظهار نظر کرد:

هر منش عمومی، اعم از بهترین یا بدترین، جاهلانه‌ترین یا روشن‌بینانه‌ترین رامی‌توان از طریق کاربرد وسائل مناسب به هرجماعتی حتی به کل جهان اعطا کرد. وسایلی که تا حدود زیادی تحت فرمان و در اختیار کسانی است که در امور آدمیان دارای نفوذ هستند. اون از راه این نظریه منش پرورانه طرح کنترل کمونیتاری خویش را ریخت. اون برنامه اصلاح اجتماعی خویش را با جلب اعتماد کارکنان خویش که شهروندان نیولانارک بودند آغاز کرد.

آموزش و پرورش در نیولانارک

شهری درباره دبستان اون در نیولانارک به قلم فرزند ارشد رابرت دیل اون در خلاصه‌ای از نظام آموزشی نیولانارک آمده است. اون همچون روسو و سایر مربیان طبیعت‌گرا پاداشها و تنبیهات خارجی را لغو کرد و چون او معتقد بود که شخصیت فرد توسط نیروهای محیطی شکل داده می‌شود. پاداشها و تنبیهات بیرونی که ماهیتی مصنوعی دارند که در کودکان نگرشی خودبرتربینی یا خود کم‌تربینی بوجود می‌آورد و موجب کینه‌توزی متقابل و رقابت خودخواهانه خواهد شد.

نوش تدریس بنیادی اون شامل کاربرد اشیاء و متضمن گفتگوی ساده و مستقیم در باره آنها بود و در آموزش خواندن اصل کلی اون این بود که کودکان باید تنها به خواندن مطالبی بپردازند که قادرند آنها را بفهمند و به زبان خویش بیان کنند. نوشتن باید به مجرد آنکه کودکان را قادر به رونویس متن باشد آغاز می‌گردد. حساب از طریق شمردن و تفریق اشیاء ملموس آموخته می‌شود.

اون علوم طبیعی، جغرافیا و تاریخ قدیم و جدید را در عنوان واحدی ادغام کرده بود. وی با مذهب متشکل مخالف بود و بر این عقیده بود که کلیسا سنت‌پرستی را تحکیم می‌بخشد و مانع پیشرفت انسان می‌شود. اون با این نظریه که انسانها ذاتا شریرند و به علت گناه ازلی از همان تولد دستخوش حرمانند مخالف بود و استدلال می‌کرد خصوصیات ذاتی نیک انسان نیل به کمال تنها به محیط صحیح نیازمند است.

نظریه اجتماعی اون

اون در سال ۱۸۱۳ در دیدگاه نوی درباره جامعه به اعلام نظریه‌های اجتماعی خویش پرداخت. اون که انتقادش از نظام فردگرایانه، لجام گسیخته و رقابت‌آمیز سرمایه‌داری فزونی می‌گرفت، دنیای نوینی از اجتماعات خودسامان را مطمح نظر قرار داد. که در آن کلیه دارایی‌ها در مالکیت مشترک شهروندانی قرار می‌گرفت که از مساوات کامل برخوردار بودند.

نظریه تحول اجتماعی اون بر نوعی هزاره‌باوری غیر مذهبی مبتنی بود که او را متقاعد می‌ساخت که «جهان اخلاقی نوین» محصول جبر تاریخی است. او معتقد بود که جامعه را می‌توان از طریق آموزش و پرورش و سرمشق تغییر داد. اون باور داشت اصلاحات اجتماعی را می‌توان بدون هیچ خشونتی تحقق بخشید، همچنین عقیده داشت که وقتی مردم از راه تعلیم و تربیت به بی عدالتی نظام کمن پی ببرند، بی‌درنگ جامعه انسانی مورد نظر وی را جانشین آن خواهند ساخت. این نظریه اون موجب شد مارکس و انگلیس اونیسم را به عنوان سوسیالیسم آرمان‌گرایانه که با رویکردی ساده‌لوحانه در تبادل مبارزه طبقاتی موجب فریب طبقه کارگر و دور افتادن آنان از نقش انقلابی راستین شان می‌گردد محکوم بدانند. علوم اجتماعی از این تز سرچشمه می‌گرفت که منش انسانی بر مهندسی و کنترل اجتماعی مبتنی است مشتق می‌شد. او معتقد بود که عالم اجتماع با سلاح قوانین تشکل اجتماعی و توسعه انسانی می‌تواند محیط نظام‌یافته‌ای ایجاد کند که ساکنان آن طبق طرح و نقشه اجتماعی نشو و نما داده شوند. چون مهندس اجتماعی روشی برای پروراندن انسان جدیدی است که در نظام اخلاقی جدید عضویت خواهد داشت. اون خود مثل یک سرمهندس که «دنیای اخلاقی نوین» را ابداع می‌کند، می‌دید.

ماهیت انسان و آموزش و پرورش

اون معتقد بود که محیط اجتماعی در شکل‌گیری منش (شخصیت) انسانی بسیار مهم است. او معتقد بود هر نوع شخصیتی را می‌توان به انسان داد. اگر محیط اجتماعی رقابت‌آمیز بود و مالکیت خصوصی استوار باشد، در این صورت افراد از نظر جهان‌بینی و ارزش، هواخواه زندگی اشتراکی مبتنی بر تعاون یا کمونیتاری خواهند بود. در نظریه اجتماعی وی آموزش و پرورش ابزار کلیدی بود وی تعلیم و تربیت را در مفهوم وسیع آن شامل توعی از فرهنگ‌پذیری می‌دانست که طی آن شخصیت انسانها کاملاً توسط زندگی اجتماعی شکل می‌گیرد و درس گفتارها و کنسرت‌ها و روزنامه‌ها و شرایط کاری جامعه همگی دست‌اندرکار شکل‌دهی منش انسانند.

در جامعه وظیفه مدرسه پرورش دادن تعهد نسبت به زندگی کمونیتاری نسل جوان است. هر کودک تحت الحمایه کل جامعه می‌باشد که مانند یک خانواده گسترده می‌باشد. برنامه درسی اون آکنده از موضوعات و مهارت‌های مختلف بود که دامنه آنها علوم طبیعی، جغرافیا ی محلی و تاریخ قدیم و جدید را در برمی‌گرفت. همچنین او طرفدار آموزش و پرورش حرفه‌ای عملی و آموزش شغلی و فراگیری فنون بود وی از بسیاری جهات یکی از اولین طرفداران تعلیم و تربیت شغلی و مصرف‌کنندگی است.

اهمیت و ارتباط نظریه اون:

در ارزیابی اهمیت افکار اون برای تعلیم و تربیت جدید وی را باید مشابه نظریه‌پردازی در نظر گرفت که آموزش و پرورش را به طور جدایی‌ناپذیری با جامعه مرتبط می‌دید اون استدلال کاملاً متجددانه‌ای مبتنی بر اینکه شهرهای نمونه مردان و زنان نمونه بار می‌آورد و همچنین معتقد بود که محیط‌های فاسد، منحط و آلوده و انسان‌های خودپسند و بیمار و تنبل بار می‌آورند. و بر عکس محیط‌های اجتماعی تمیز، مولد و یکپارچه با کنش‌های هماهنگ می‌آفرینند. اون در مقام فردی رویا پرور معتقد بود که امکان ایجاد عالم و آدمی بهتر وجود دارد متأسفانه وی فردی گستاخی نیز بود که باور داشت می‌تواند مردم را از طریق نصرف در محیط زندگی شان اداره کند.

اصول آرمان‌گرایی

در ایدئولوژی آرمان‌شهرگرایی تاکید بسیار زیادی بر آموزش و پرورش می‌نمود در حالیکه استلزامات تربیتی لیبرالیسم و محافظه‌کاری را باید از آموزه‌های آنها استنباط کرد آرمان‌های شهرگرایان بر تعلیم و تربیت به عنوان وسیله عمده و ایجاد تغییرات اجتماعی آرام تاکید دارد. نظریه پردازان آرمان‌شهرگرا، بویژه سوسیالیست‌های آرمان‌شهر مدار و کمونیتاری تحت نفوذ افکار عصر روشنگری قرن هجدهم قرار داشتند.

به نظر آرمان‌گرایان شهری اغلب دارای شور مسیونری بودند که آنان را مجبور می‌ساخت دیگران را به گرویدن به جامعه نوین بهتری که از نظر تاریخی حتمی الوقوع بوده و اداره کننده آنها معتقد بودند سیر انسان به سوی کمال از راه تصادفات و تکاملی حاصل نمی‌شود. بلکه باید در پرتو اندیشه خود انسان طرح‌ریزی گردد و از راه مهندسی اجتماعی به سوی الگوها و شیوه‌های اجتماعی خاص هدایت می‌شود. با ظهور انقلاب صنعتی بخش مهمی از جهان غرب را از جامعه‌ی کشاورزی به جامعه‌ی صنعتی تبدیل کرد و تاثیر عمیقی بر نظریه‌پردازان آرمان‌شهرگرا گذاشت با صنعتی شدن جوامع و ایجاد شهرنشینی شرایط زندگی را در خلال قرن نوزدهم در جامعه‌ی غربی تغییر دادند. تکنیک‌های صنعتی و کارخانه‌ای و بالا گرفتن ساعت کاری و استفاده از کودکان و زنان به عنوان کارگرانی با دستمزد های ارزان نقش خانواده از واحدهای نیمه مستقل اقتصادی به واحدهایی که از نظر معیشتی وابسته به خارج بودند کاهش داد. با رشد جمعیت در کشورهای در حال صنعتی و مهاجرت مردم از مزارع به شهرها و تجربه کردن تحولات روانی و اجتماعی شدید ارزش‌های دیرینه جوامع سنتی کشاورزی گسسته شد.

تحولات به طور چشمگیر باعث تلاش شخصی اجتماعی و روانی را فراهم آورد. آرمان‌شهرگرایان به منظور چیره شدن بر باخودبیگانگی خودی و اجتماعی در صدد پی ریزی جامعه‌ای برآمدند که بین کشاورزی و صنعت تعادل ایجاد کند ایتولوژیست‌های آرمان‌شهرگرا اغلب با استفاده از استعاره ماشین باغ کمال انسان را برخاسته از اجتماعات کاملاً یکپارچه تلقی می‌کردند.

صورت بندی اولیه ایدئولوژی سوسیالیستی آرمان‌شهرگرا به عنوان واکنش در برابر شرایط زندگی و کار در اوایل قرن نوزدهم به ظهور پیوست. نظریه پردازان آرمان گرا مانند اون فوریه و کابر معتقد بودند که رمز تمامیت و یکپارچگی فردی و اجتماعی در اعاده‌ی حس همبستگی گروهی است. نظریه پردازان آرمان گرا که خود را واضع علم الاجتماع جدید می‌دیدند که راهبردی ایتولوژیک را در برگرداندن حس همبستگی فراهم می‌سازد. نقادی آرمان‌شهرگرایانه آنها را مجبور می‌کرد تا علت باخودبیگانگی انسان را جستجو و شناسایی کنند. وقتی علت شناخته شد این نارسایی درمان می‌شد و یکی از منابع این باخودبیگانگی تحولات ناشی از انقلاب صنعتی بود. در جامعه‌ی قبل از انقلاب صنعتی کارگر با ابزار و آلات کاری خود ارتباط نزدیکی داشت. حال برعکس شرایط تولیدی جامعه صنعتی بین کارگران و محصولات تمام شده فاصله می‌انداخت. در این حالت کارگران نه تنها با محصولات خودبیگانه بودند بلکه از مصاحبت با همکاران خود محروم بودند. آرمان‌گرایان بر مبنای تحلیلی که داشتند معتقد بودند که باید از نظر اجتماعی عالمی نو ایجاد شود. درمان مناسب شامل طرح نقشه‌هایی برای تاسیس اجتماعاتی بود که از یکپارچگی و ارگانیکی برخوردار باشد که در آن فعالیت‌های کشاورزی و صنعتی به عنوان کار و سرگرمی مساوی باشد.

نقادی آرمان‌شهرگرا از لیبرالیسم

سوسیالیسم آرمان‌شهرگرا اصولاً از نهادها و شرایط اجتماعی اقتصادی و سیاسی اوایل قرن نوزدهم بود. منتقدان آرمان‌شهرگرا همگی نسبت به وضع موجود و ایجاد تحول از طریق ابزار کمونتیاری معتقد بودند که برخی آرمان‌گرایان مانند بلامی از رُمان تعلیمی برای تحلیل وضع اجتماعی بهره گرفتند و نقشه نظام اجتماعی نوینی را طرح می‌کند. بعضی دیگر معتقدند که راه نیل به آرمان‌شهر طی مراحل بود. نخست در نقش منتقد اجتماعی سپس مصلح اجتماعی و سرانجام مهندس اجتماعی تمام عیاری ظاهر می‌شد. سوسیالیست‌های آرمان گرا بر سرمایه داری و مالکیت خصوصی حمله می کردند تلاش کردند که ضعف‌های آنان را برملا کنند و جامعه‌ای را طراحی کنند که با مالکیت اشتراکی و برابری اجتماعی همراه باشد و سوسیالیست‌های آرمان‌شهرگرا ایدئولوژی لیبرال را مبنی بر تکیه به فرد قبول نداشتند. لاک یکی از لیبرال‌ها معتقد بود که فرد قبل از عضویت در جامعه دارای حقوقی است و یکی از مهمترین حقوق بشر مالکیت خصوصی است و معتقد بود که پیشرفت بر اثر رقابت پدید می‌آید ولی آرمان‌شهرگراها، جامعه ارگانیک کمونتیاری را پیشنهاد کردند آنها به جای آرمانی ساختن فرد، به جامعه تکیه می کردند و به جای رقابت بر تعاون گروهی معتقد بودند. لیبرالیست‌ها از نظام سرمایه داری حمایت می کردند اما سوسیالیست‌های آرمان‌شهر معتقد بودند که این نظام سرمایه داری توزیع ثروت غیرعادلانه است و باعث رکود بازار - کساد - بیکاری را در پی داشته است. و باعث ایجاد نظام طبقاتی می‌شود که دو قطب در کشمکش بی امان به جان هم افتادند. به عقیده آنان نقطه ضعف نظام لیبرالی عدم وجود برنامه‌ریزی اقتصادی و اجتماعی است.

از منظر تعلیم و تربیت نخست منتقدان آرمان‌شهرگرا آثار مکتوب خویش را درباره جامعه به عنوان اسناد تربیتی تلقی می‌کردند و این اسناد به گونه‌ای تنظیم شده بود که از طریق ارائه نقادی جامعه عام مردم را تربیت کنند و بر ماهیت گروهی تاکید می‌کردند. آنها معتقد بودند کودکان از دوران طفولیت باید بگونه‌ای تربیت شوند که در ارتباط متقابل با یکدیگر باشند تا تمایلات

رقابت آمیز مورد توجه قرار نگیرد. در جامعه لیبرال افراد در رقابت و تعارض یکدیگرند. اما در جامعه آرمان شهرگرا رقابت مورد توجه نیست. و افراد با هم هیچ خصوصی ندارند آموزش و پرورش اعم از رسمی و غیر رسمی سازو کارهای لازم را تحکیم روابط اجتماعی فراهم می کند. آنها مفهوم برنامه ریزی اجتماعی یا مهندسی اجتماعی را طرح ریزی کردند در حالی که لیبرالها مهندسی اجتماعی را به دلیل اینکه آزادی را به خطر می اندازد زشت می شمارند. ولی آرمان شهرگراها اجتماعات برنامه ریزی شده را برای یکپارچه ساختن زندگی لازم می دانند. مهندسی اجتماعی نگرش برنامه ریزی اجتماعی را پرورش می دهد چنین جامعه ای از تضاد طبقاتی-بیکاری-بدی وضع مسکن خالی خواهد بود.

ماهیت انسان از دیدگاه آرمان شهر گرایان الهام گرفته از دیدگاه عصر روشنفکری است که انسانها را موجوداتی خیرخواه می داند. از دیدگاه آنها انسانها موجوداتی بی جهت هستند که شخصیت آنان در محیط سالم پرورش می یابد. آنها انسان را موجودی ضعیف و ناقص و متمایل به هرج و مرج نمی دانند به عقیده آنان از جمله رابرت اوان شکل گیری شخصیت انسان به طور تصادفی انجام نمی گیرد بلکه در محیط اجتماعی صحیح شکل می گیرد. اجتماع مدرسه ای دائمی است و چون طبیعت انسان شکل پذیر است واجب است به کمک محیط صحیح، آموزش و پرورش صحیح و سازمان اجتماعی مناسب شکل داده شود.

آرمان شهرگرایی و کار

طرفداران آرمان شهر و کمونیسم معتقد بودند که برای پایان بخشیدن به باخودبیگانگی مرتبط با صنعتی شدن، صورت های جدیدی از تولید ضرورت دارد. اما محافظه کاران کار را به عنوان پیامد سقوط و ضعف آدمی می دیدند علاوه بر آن محافظه کاران برای ترتیب شغلی اجتماعی خودقائل به سلسله مراتب بودند از آن جمله افلاطون در جمهوری آرمانی خود در اقسام کار به طبقات اجتماعی از طبقه حاکمان در رأس، نظامیان در وسط و کارگران در پایین اختصاص داده می شد. از نظر آنها برخی از شغل ها و حرفه ها در مقایسه با بقیه کارها از مقام و مرتبه بالایی برخوردارند اما لیبرالها وجود سلسله مراتب را در شغل ها و حرفه ها به رسمیت می شناختند. ولی آنها را ناشی از تبار نمی دانستند بلکه آنها را ناشی از رقابت می دانستند. که در ضمن آن تواناترین افراد در مقایسه با آنها که کارایی کمتری دارند، مشاغل شایسته تری را به دست می آورند.

اما آرمان شهرگرایان این دو نظریه (لیبرالها و محافظه کاران) را به نقادی می کشند. از نظر آنان کار دارای ارزش مثبتی است که با رفاه جامعه ارتباط داشت. از نظر آنها به منظور کاستن از خودبیگانگی کارگران، هم با تولیدات و هم با کارگران، آرمان شهرگرایان درصدد طراحی اشکالی از تولید بودند که تلاش ها و محصولات فرد را با نیازهای جامعه تلفیق دهد. از نظر آنها مفهوم کار با ماشین در ارتباط بود. آنها ماشین از ساعت کار آنها کم می کند و اوقات فراغت آنها را زیاد می کند ولی باید ماشین طوری تنظیم شود تا مشکلات انسانی کاهش پیدا کنند نه افزایش. آنها سلسله مراتب را در شغل ها و حرفه ها قبول نداشتند بلکه معتقد بودند که در جامعه مساوی افراد شغل خود را براساس علاقه و به بهترین وجه انتخاب می کنند از نظر آنها کار به خاطر رفاه حال کل جامعه است نه منافع شخصی فرد. از دیدگاه شغلی آرمان شهرگرایان، با تاکید بر توازن و فراوانی، کار کشاورزی صنعتی را تلفیق داد. از نظر تربیتی کار باید مفهوم قدیمی و طاقت فرسای خود را از دست می داد و وسیله ای برای ابراز خلاقیت و رشد فرهنگی تلقی می شد. در این جامعه کودک باید پاره ای از کارها آشنا می شد تا علایق و استعداد های خود را با نیاز های جامعه تطبیق دهد. و باید شمار متنوعی از کارها و سرگرمی ها به وجود آید تا هرکس متناسب با علایق خود دنبال کاری باشد.

خانواده و زن در آرمان شهر

از دیدگاه سوسیالیستی آرمان شهری در خصوص نقش خانواده به مفهوم جامعه مربوط می شد. آنها معتقد بودند خانواده هسته ای از نظر اجتماعی، تفرقه انگیز است از نظر آنان اجتماع خود به خانواده ای تبدیل می شود که اعضای آن به تبع اجتماعی بودن، با هم متحد می شدند. در جامعه قدیمی تر خانواده ای هسته ای رقابت اقتصادی و اجتماعی را ترغیب می کرد و نابرابری زنان را تداوم می بخشد آنها معتقد بودند که ازدواج باید بر پایه مهر و محبت باشد نه ثروت. آنها به سلطه والدین بر کودکان اعتنایی نمی کردند و معتقد بودند که باید فرصت های بیشتری برای روابط آزادانه تر و بازی بین پسر و دختر در مدارس تدارک شود آنها را ترغیب می کرد که آنچه توان دارند در خدمت پیشرفت جامعه به کار گیرند.

آرمان‌گراها علیه صور آموزش و پرورش جنسیت‌محور طغیان کرده و آموزش و پرورش زنان را در چارچوب کمونیتیاری وسیع‌تری در نظر می‌گرفتند که در آن زنان شرکت کنندگان تمام عیار زندگی بودند.

آرمان‌شهرگرایان و آموزش و پرورش

همانطور که گفته شد آرمان‌شهرگرا برای تحقق جامعه آرمانی بر تعلیم و تربیت تکیه می‌کردند نه تشکلات سیاسی یا فعالیت‌های انقلابی آنها آموزش و پرورش را در سه بعد تحلیل کردند: (۱) تبلیغات اقناعی (۲) به عنوان جزئی از فرایند کمونی کردن (۳) به عنوان تحصیلات آموزشی.

تعلیم و تربیت به عنوان اقناع:

آرمان‌شهرگرایان همچون اون و فوریه و دیگران نسبت به مرام خویش ایمان واقعی داشتند. اینان که معتقد بودند که حقیقت را در تملک دارند اغلب نوعی احساس رسالت از خود نشان می‌دادند که به موجب آن سعی می‌کردند ناگرویدگان وادار به پذیرش حقیقت رویای خود کنند. و برای انجام تبلیغات آرمانی خود بر آموزش و پرورش غیر رسمی تکیه می‌کردند تا پیام خود را به مخاطبان در حال گسترش برسانند. آموزش و پرورش آرمان‌شهر گرایانه در این مرحله مطبوعاتی و خطابی از دو عنصر تشکیل می‌شد:

- ۱- نابسامانی جامعه را نقادی می‌کرد و درمانهایی را برای آن عرضه می‌کرد.
- ۲- تصویری از زندگی در جامعه جدید را شرح تفصیل می‌کرد.

تعلیم و تربیت در مفهوم کمونی بار آوردن:

همانطور که اشاره شد تحلیل آرمان‌شهرگرایانه از جامعه صنعتی مدرن، با خودبیگانگی را به عنوان نابسامانی فردی و اجتماعی شناسایی کرد، برای چیره شدن بر احساس باخودبیگانگی درصدد ایجاد اجتماعات یکپارچه بر آمدند مانند دولت شهرها در یونان باستان، قرار بود که جامعه جدید محیطی سراسر تربیتی باشد. کار تفریح، هنر و روابط اجتماعی و اقتصادی حس همبستگی گروهی را تقویت بخشیده ارزش‌های کمونیتیاری را پرورش داد. تشکیلات کمونی فوریه که به فالانستری مشهور بود مرکب از دوهزار نفر بود، در گروه‌های قابل انعطافی سازماندهی شده بود که تولید، آموزش و پرورش و تفریحات را تامین می‌کرد. تعلیم و تربیت بعنوان وسیله‌ای برای کمونی بار آوردن بر مفهوم وسیعی استوار بود فرصت‌های فراوانی برای آموزش و پرورش بزرگسالی و تکمیلی پیش بینی می‌شد تا اعضای کمون را به عنوان تولید کننده و مصرف کننده کالاها و خدمات جامعه آماده کنند.

آموزش و پرورش به مثابه تحصیلات رسمی

نظریه‌پردازان آرمان‌شهرگرا بویژه اون بر آموزش و پرورش نسل جوان در موسسات و مدارس تاکید داشتند. آنان معتقد بودند کلید تداوم جامعه نوین در اختیار کودکان است و چون طبیعت آدمی انعطاف پذیر است، اون و سایر آرمان‌شهرگرایان طرفدار آغاز هرچه زودتر آموزش و پرورش کودکان بودند آنان اعتقاد داشتند اگر کودکان در مدارس آمادگی جامعه تربیت شوند از افکار آلوده‌کننده کسانی که هنوز از نابکاری‌های جامعه بازسازی نشده آزاد می‌مانند. مدارس آمادگی و شیرخوارگاه‌ها نقش دیگری ایفا می‌کنند. این مداری زنان را از دیرباز فرزند پروری رهایی بخشیده به آنان اجازه می‌دهد تا با ساکنان مردآرمان‌شهرگرا برابری کنند.

او آموزش و پرورش معاشراتی را طراحی کرد که مضمن انتقاد از خود و اصلاح گروهی بود که خود شامل نوعی منش‌پروری می‌شد که موجب کنترل رفتار فرد از سوی اجتماع و ایجاد هم‌رنگی می‌گردید. هدف از این آموزش و پرورش تامین رشد کامل بچه‌ها بود نخست جسم و حواس را پرورش می‌دادند. دوم آشپزی و باغبانی و سایر فعالیت‌های مولد دیگر. سوم پرورش فکری و اخلاقی و معنوی بچه‌ها را بسوی حق و عدالت به طور کلی مقصود از آن ایجاد ذهنیت کمونیاری، شامل حس هم‌نوایی فراگیر با هنجارها و قواعد گروهی بود ولی به همان اندازه فرصت‌های ابتکار، رفتارهای واگرا و خلاقیت فردی را نیز محدود می‌کرد.

نتیجه گیری

جستجو برای آرمان شهر (مدینه فاضله) امری دست نیافتنی ولی جذاب است. اما به طور کلی دوری گرایان از تعارض آنان را از مارکسیست ها که اساس نظریه خود را بر خصومت های طبقاتی منبعث از اقتصاد قرار می دادند متمایز ساخت و موجب شد نظریه هایی ابراز کنند که بر سلوک دوجانبه همکاری تاکید کنند. به نظر مارکسیست ها، آرمان گرایان اغلب تحلیل درستی از مسائل اجتماعی داشتند اگرچه راه حل های آنان غیرواقعی بود. آرمان گرایان زمینه را برای نقادی ایندئولوژیکی که خود مرحله مفیدی در راه ایجاد جامعه بازسازی شده یا نظام اجتماعی جدید بود فراهم کرد.

مارکسیسم و آموزش و پرورش

اگرچه مارکس اصطلاح ایدئولوژی را برای اشاره به آگاهی کاذبی به کار می‌برد که طبقات مسلط برای شستشوی مغزی طبقه فرودست بوجود آورده بود. مارکسیسم را به عنوان دیدگاه خاصی درباره‌ی تحول اجتماعی و برنامه‌ای برای آینده در نظر می‌گیریم.

کارل مارکس، پرورشکاری انقلابی

در سال ۱۸۱۸ در تریه آلمان زاده شد. تا ۱۲ سالگی در خانه تحت تاثیر افکار پدر و پدر زن آینده اش مطالعه کرد. تحصیلات رسمی را در تریه آغاز کرده و به مطالعه‌ی زبان های لاتین، یونانی، فرانسه و معارف دینی و ریاضیات و تاریخ پرداخت. در دانشگاه بن و دانشگاه معتبر برلین تحصیل و به ایدئالیسم هگلی که بر آلمان سیطره داشت پرداخت. اما فلسفه‌ی غیر مادی و روحانی هگل را ترک و فرایند دیالکتیکی آن را حفظ کرد و در فلسفه‌ی ماتریالیسم تاریخی خود گنجاند. دیالکتیکا در نظر هگل به معنای آن بود که هر ایده‌ای در بردارنده‌ی ضد خویش است. بر اثر تعاریف ایده‌ها، ترکیب جدیدی در سطحی عالی‌تر پدید می‌آید و در روح مطلق جهان به پایان می‌رسد. در زمان صورت بندی ماتریالیسم مارکس دیالکتیک به ابزار تحلیل تبدیل شد که به تعاریف طبقه کار و بورژوازی اشاره داشت.

تاثیر مارکس از فویر باخ

او معتقد بود تاریخ انسان تحت تاثیر شرایط مادی و یا اقتصادی است. مارکس شیفته‌ی او شده بود، ماده‌گرایی را با فرایند هگل پیوند زد. ترکیب حاصل ماتریالیسم تاریخی مارکس درآمد. در سال ۱۸۴۱ دکترایش در فلسفه را اخذ کرده و سر دبیر روزنامه لیبرال راینلند شده سپس تحت تاثیر موزیس هس به این نتیجه رسید که مالکیت خصوصی منشا همه مصائب انسانی است. هس در صدد ایجاد جامعه‌ی جهانی بر پایه‌ی اقتصاد جهانی بود. مارکس نیز علاوه بر آن بر تشکیل انقلابی بین‌المللی پافشاری کرده سپس سیاست‌های حکومت پروس را مورد حمله قرار داد و روزنامه‌اش متوقف شد. سپس به فرانسه مهاجرت و در مجله آلمانی زبان به نوشتن پرداخت.

او در تبعید تغییر ایدئولوژیک خود را کامل کرد و به صورت سوسیالیست مؤمنی در آمده در این زمینه با سیمون هم داستان شد که مسیر تاریخ که شرح تعارضات اقتصادی رقیب است را روابط اقتصادی تعیین می‌کند. سیمون اعتقاد داشت که حکومت باید در دست دانشمندان و متخصصان باشد. مارکس نیز بیان داشت که حکومت باید دست طبقه کار باشد و در بلژیک در حال تدوین ایدئولوژی خود درباره‌ی جبر اقتصادی و محکومیت تاریخی شد و معتقد بود ابزار و شیوه‌های تولید زیر ساخت جامعه را تشکیل می‌دهند. در سال ۱۹۴۸ بر اثر انقلاب‌های گسترده نظریه پردازی او قطع شد و باعث شد که همراه انگلس بیانیه کمونیستی خود را به رشته تحریر درآورد که شبیح بر اروپا سایه افکنده است. شبیح کمونیسم شروع شد. وقتی قیام‌ها باعث براندازی حکومت پروس نشد مارکس در لندن اثر عظیم خود، سرمایه را که رساله عظیمی درباره‌ی اقتصاد بود را نوشت.

ایدئولوژی مارکسیستی

پویایی اصلی تحول اجتماعی در نظریه مارکس «ماده در حال حرکت دیالکتیکی» تشکیل می‌داد. او دیالکتیک هگل را با تاکید فویر باخ بر ماتریالیسم تلفیق کرد. در نزد هگل تحول محصول توالی بی وقفه تعارضات ایده‌ای بود. از تعارض نهاد «تز» با برابر نهاد «آنتی تز» ایده‌ی نو تر و والاتر سنتز بوجود می‌آید. مارکس نیز تاریخ بشر را مبارزه دائمی بین طبقات اقتصادی متعارض دید. جبرگرایی اقتصادی مارکسیستی بر این فرض استوار است که تولید و مبادله‌ی تولیدات اساس نظام اقتصادی را تشکیل می‌دهد. ابزار، شیوه‌ها و مالکیت تولید نحوه‌ی تقسیم بندی طبقات را تعیین می‌کند. در مرحله‌ی اول طبقه‌ی کارگر به منظور از بین بردن سرمایه داران به آنها پیوست و از هر نوع ادعایی صرف نظر کرد. طبقه پرولتاریا از مالکیت ابزار تولید محروم شدند.

در جامعه‌ی سرمایه‌داری ثروت عبارت بود از تراکم عظیم کالاها یا اشیای عینی که نیازهای انسان را تأمین می‌کند. نیروی کار نوعی کالا است. مارکس جامعه جدید را مرکب از دو اردوگاه بزرگ متخاصم یعنی سرمایه‌داران و کارگران می‌دید. در مبارزه‌ی نهایی بورژوازی در برابر پرولتاریا قرار گرفت که به حکم جبر اقتصادی جانشینان آنها هستند و نظام سرمایه‌داری در نتیجه انقلاب کارگری واژگون خواهد شد. در میان این دو طبقه، طبقات کوچکی قرار دارند که در واقع اقمار مدعیان اصلی قدرت به شمار می‌روند. اما گروه کوچکی که از طبقه خود جدا شده هدایت نیروی کارگری را بر عهده می‌گیرند. این گروه چون با تولید فاصله دارند می‌توانند از موقعیت طبقاتی خود فاصله بگیرند. مارکس و انگلس از این طبقه اند.

اعضای خرده پای طبقه‌ی متوسط به کارگران می‌پیوندند. اقشار پایین در طبقه‌ی کارگر مستهلک شده و گروه‌های پس‌مانده جنایتکاران به کارگران می‌پیوندند و از آنها به عنوان مزدوران ارتجاع سرمایه‌داری بهره‌گیری می‌شود اما تنها پرولتاریا طبقه انقلابی تمام عیار تشکیل می‌دهد.

دولت ملی جدید که از پایگاه اقتصادی ظهور کرده نماینده سیاسی، اجتماعی و فرهنگی بود. دولت مظهر منافع اقتصادی یعنی سرمایه‌داران است که طبقه کارگر را سرکوب می‌کند. بر اثر انقلاب صنعتی، روستائیان به شهرها مهاجرت کردند. سرمایه‌داران به ابداع ترفند ملی‌گرایی پرداختند تا کارگران را از منابع واقعی خود دور نگه دارند. کارگران در این میان بی‌راهه رفته و خود را شهروند قلمداد نمودند و فراموش کردند که کارگرند.

به عقیده‌ی مارکس، کمونیست مسئول آموزش و پرورش طبقه کارگر است. از نظر مارکس تحول اجتماعی وقتی رخ می‌دهد که استثمارشدگان قیام کرده و این وقتی به تحقق می‌پیوندند که ضرورت آن ایجاب کند. در نظام سرمایه‌داری بهره‌وری به نقطه‌ای می‌رسد که ورای آن دیگر قابل هماهنگی و کنترل نیست.

سرمایه‌داران مجبورند سودها را از نو سرمایه‌گذاری کنند بدون آنکه به مصرف کالا فکر کنند و اختلاف بین کشورها بر اثر بحران باعث ضربه بیشتر به طبقه کارگر شده و شرایط برای انقلاب آماده می‌شود. طبقه کارگر انقلاب کرده و سرمایه‌داران از بین خواهد رفت. وقتی پس‌مانده‌ها از بین روند جامعه بی‌طبقه به وجود می‌آید و دولت سرمایه‌داری از بین خواهد رفت و دولت پرولتاریا به بی‌طبقه منتهی خواهد شد.

دولت

طبق نظر مارکسیسم کلاسیک طبقه‌ی مسلط از دولت به عنوان ابزاری برای کنترل سیاسی طبقات فرودست بهره می‌گیرد. زمانی که همه‌ی طبقات ناپدید گردد و جامعه بی‌طبقه باشد دولت به عنوان ابزار سلطه طبقه‌ای بر طبقات دیگر برچیده خواهد شد. برخی از نظریه‌پردازانی که هنوز به نظریه‌های بنیادین مارکس وفادارند در آنها تجدید نظر کرده‌اند. مارکسیست‌های تجدیدنظرطلب مارکسیست‌های جدید خوانده می‌شوند. در نظریه مارکسیسم نوین معاصر نقش دولت در جامعه‌ی سرمایه‌داری برچیده‌تر می‌شود. در حالی که دولت عموماً سلطه طبقه حاکم را تحکیم می‌بخشد و به ویژه قوه‌ی مقننه و قضاییه آن عرصه‌ی تعارضات طبقاتی است. در هر حال لیبرال‌ها نیز دولت را به عنوان میدانی در نظر می‌گیرند که در آن جنبش‌ها و نیروهای اجتماعی برای بر کرسی نشاندن دستور کار خویش مبارزه می‌کنند.

نظریه آموزش و پرورش مارکسیستی

مارکس بر پایه اصول سوسیالیسم علمی که خود تدوین کرده بود معتقد بود که وظیفه‌ی آموزش و پرورش اصیل ریشه کن ساختن آگاهی کاذب از ذهن طبقه‌ی کارگر است. آگاهی کاذب محصول ایدئولوژی طبقه‌ی سلطه‌گر اجتماع است که به طبقه‌ی فرودست جامعه تحمیل می‌کند و مقبول طبقه‌ی اخیر واقع می‌شود. به نظر مارکس اصول طبقه‌ی مسلط شامل نوعی شستشوی مغزی ایدئولوژیک در آموزش و پرورش کاپیتالیستی است. نومارکسیست‌های معاصر سرمایه‌داری را به صورت نظامی می‌بینند که علاوه بر اقتصادی بودن فرهنگی نیز است. فرهنگ مدرسه فرهنگ کاپیتالیستی طوری است که گروه مسلط در تمام شرایط اقتصادی، سیاسی و اجتماعی بر گروه فرودست برتری داشته باشند.

به عقیده‌ی مارکس فلسفه‌هایی مثل ایده‌ی ایسم و تومیسم به آگاهی کاذب طبقه‌ی کارگر کمک کرده‌اند. مارکس معتقد بود که ایدئولوژی‌هایی دیگر هرچند تحلیل مفیدی ارائه می‌دهند ولی برای تحولات اجتماعی استراتژی‌های آشفته‌ای هستند و او بخشی از

وظیفه‌ی خود را چنان می‌بیند که فلسفه‌ها و ایدئولوژی‌هایی را که به آگاهی کاذب کمک کرده بودند به زباله‌دانی تاریخ سرازیر کنند. در دنیایی که از فلسفه‌های کاذب خالی شده باشد می‌توان از ایدئولوژی مارکس که آن را سوسیالیسم علمی یا کمونیسم می‌نامید برای ایجاد آگاهی انقلابی در طبقه‌ی کارگر بهره گرفت. به نظر مارکس مقصود از تربیت کاربرد نظریه انقلابی در عمل است. تصور مارکس از تحصیلات آموزشی یا آموزش رسمی شامل پرورش فکری و جسمانی در کنار آموزش فنی یا پلی تکنیکی می‌شد که هدف از آن وارد ساختن افراد به فرایندهای تولیدی بود. هدف از آموزش و پرورش پلی تکنیکی آمادگی عمومی صنعتی بود که از راه در آمیختن نظریه با عمل شخص را برای انجام کارهای متنوع و درک معنی تحول اجتماعی ناشی از اقتصاد آماده می‌سازد.

دلالت‌های ضمنی تربیتی مارکسیسم جدید

علاوه بر کسانی که طرفدار مارکسیسم سنتی اند کسانی وجود دارند که مارکسیسم کلاسیک را نوسازی کرده‌اند. اکثر ایدئولوژی‌ها و نظریه‌های تربیتی مارکسیسم جدید دارای چارچوبی مبنایی است که از مارکسیسم کلاسیک اخذ شده است. مارکسیسم‌های جدید به سان خویشاوندان مارکسیست خود نظریه‌پردازانی تعارض مدارند، به این معنی که جامعه و نهادهای آن را صحنه‌ی مبارزه بین گروه‌های معارض بر سر تحصیل قدرت و حیثیت و تفوق اجتماعی می‌بینند. به نظر مارکسیسم‌های جدید تعارض فرهنگی شامل امور زیر است:

- ۱- طبقه‌ی اجتماعی و فرهنگ طبقاتی
- ۲- توزیع قدرت بین طبقات اجتماعی
- ۳- کنترل اجتماعی طبقه‌ای به دست طبقه‌ای دیگر
- ۴- استفاده از مدرسه توسط طبقه اجتماعی مسلط برای کنترل طبقه‌ی فرودست

نظریه پردازان تربیتی مارکسیسم جدید برنامه‌ی درسی، روش آموزش و گرفتن آزمون را مظهر سلطه‌ی یک گروه بر گروه دیگر می‌دانند. آنان بر این باورند که نمادها و معنی‌هایی که به طور گزینشی در درون برنامه‌ی مدارس کاپیتالیستی گنجانده می‌شوند ایدئولوژی طبقه مسلط را شکل بخشیده، تثبیت کرده و محفوظ می‌دارند. مدرسه منعکس کننده‌ی تقسیمات ماهوی طبقاتی جامعه‌ی بزرگتر است و به جای آنکه این مرزبندی‌ها را دگرگون سازد با تداوم بخشیدن به آنها در نسل جوان آنها را مستحکم می‌کند. مارکسیست‌ها ادعا دارند که مدرسه در جامعه‌ی سرمایه‌داری منعکس کننده‌ی جهان‌بینی و ارزش‌های طبقه‌ی مسلط یا ممتاز است و آن را به نسل جوان تداوم می‌بخشد. منافع طبقه‌ی مسلط در پوششی از خیر عمومی بیان می‌شود مثلاً احترام به مالکیت خصوصی حرمت میثاق‌ها و احترام به نظم از دیر باز ارزش‌های سنتی مدرسه بوده اند.

وقتی گروه مسلط بتواند افکار خودش را به طبقه‌ی فرودست اعمال کند بر آنان کنترل ایدئولوژیک اعمال کرده است. نومارکسیست‌ها ادعا می‌کنند که مدرسه به جای این که میدانی برای رقابت ایده‌ها باشد چشم خود را به روی دیدگاه‌های بدیلی که ممکن است سلطه‌ی طبقه‌ی مسلط را تهدید کند می‌بندد. مارکسیست‌های معاصر مثل مایکل اپل الگوی دو قطبی تعارض طبقاتی مارکسیسم سنتی را محتوم تلقی می‌کنند مورد تجدید نظر قرار داده است.

شکل‌گیری فرهنگ‌های طبقاتی در بین مللی همچون ایالات متحده آمریکا که از نظر قومی و نژادی دارای تنوع هستند واجد پیچیدگی بیشتری است. به عقیده‌ی نومارکسیست‌هایی همچون اپل طبقه مخصوصاً در آمریکا علاوه بر اقتصاد تحت تاثیر جنسیت و نژاد است. طبقه‌ی متوسط با علاقه‌ای که به کسب اطلاعات و مهارت‌های فنی و مدیریتی دارد جایگاه مهمی را در جوامع کاپیتالیستی پیشرفته احراز می‌کند. در سیاست‌گذاری تربیتی طبق متوسط دارای جهت‌گیری ایدئولوژیک عمومی خویش است اما به دو گروه منقسم می‌شود: کسانی که طرفدار احراز شایستگی در اکتساب مواد برنامه درسی‌اند و کسانی که به آموزش و پرورش کودک محور گرایش دارند. نقش اقتصادی مدرسه شامل شناسایی و گزینش کسانی است که مشاغل گوناگون را در سلسله مراتب سازمان‌مدار جامعه‌ی سرمایه‌داری اشغال می‌کنند. در جامعه‌ی سرمایه‌داری، مدارس گروه‌بندی آموزشی را مقدم و همزمان با تقسیم کار بر پایه‌ی وظیفه صورت می‌گیرد بازآفرینی می‌کنند. مدارس گروه تحت سلطه را شرطی می‌کنند تا فرایندهای برگزاری آزمون، دسته بندی و گزینش را که آنان را به پیچ و مهره‌های وابسته در ماشین بنگاهی صنعتی تبدیل می‌کنند بپذیرند.

در واقع مارکسیست‌ها ادعا می‌کنند که انطباق دادن دانش‌آموزی با گروه آموزشی خاصی مبنای اقتصادی دارد. مدارس ساختار اقتصادی موجود را تجدید کرده، دانش‌آموزان را برای پذیرفتن مشروعیت آن آماده می‌کنند. علاوه بر برنامه ریزی اقتصادی تحلیل‌گران

مارکسیستی آموزش و پرورش به برنامه‌های نهان اشاره می‌کنند. این برنامه شبکه‌ای از مفروضات را که قدرت و مشروعیت را تحکیم می‌بخشد تثبیت می‌نماید. برنامه‌ی نهان بر هنجارهای طبقه‌ی مسلط با چنان شیوه‌ی مؤثری تأکید می‌نهد که هر نوع چالشی را نسبت به آن نامشروع جلوه می‌دهد.

نتیجه‌گیری

منتقدان لیبرال و محافظه‌کار مارکسیسم آن را ایدئولوژی ساقط شده و شکست خورده تلقی می‌کنند. آنان ادعا می‌کنند هنگامی که افکار مارکس در اتحاد شوروی و چین در بوته‌ی عمل آزموده می‌شد از دل آن نظام حکومتی یک حزبی سرکوب‌گر پدید آمد. جامعه‌ای محبوس که در آن آزادی انسان به زنجیر کشیده شد. جاذبه‌ی مارکسیسم هنوز در برخی از دانشگاهیان ادامه دارد. نومارکسیست‌ها می‌گویند که نه شوروی و نه چین هیچ کدام نماینده‌ی راستین مارکس نبودند. از نظر مارکسیست‌های جدید مارکسیسم به عنوان ایدئولوژی قدرتمندی که دارای سطح بالایی از توان تحلیلی به ویژه برای مدارس است به حیات خود ادامه می‌دهد. قطع نظر از موضع ایدئولوژیک شخصی کار مارکس را به عنوان کسی که ترکیب عقلانی قدرتمندی را در زمینه‌ی اندیشه غربی صورت‌بندی کرده است به جای آورد. مارکسیسم جدید که پدیده‌ی نظری نوینی برگرفته از مارکسیسم است، ابزاری برای تحلیل نهادهای اجتماعی و تربیتی است.

یک‌حزبی‌گری و آموزش و پرورش

یک‌حزبی‌گری در قالب سازمان فراگیری در جهان معاصر در کشورهایی که به دست دیکتاتورهای فردی یا نظامهای یک‌حزبی انعطاف‌ناپذیر اداره می‌شود، به حیات خود ادامه می‌دهد. تمامی خواهی را می‌توان نظامی تعریف کرد که فرد یا حزب واحدی بر آن حکومت می‌کند که می‌کوشد کنترل کاملی به همه شؤون زندگانی - اعم از اجتماعی، فرهنگی، اقتصادی و تربیتی - اعمال کند. این رژیم از نهادهایی همچون محاکم قضایی، مدارس، رسانه‌های گروهی، کلیسا، سازمان‌های جوانان و هنر برای اجرای سیاست‌های رهبر یا حزب بهره‌گیری می‌کند.

رهبر

یکی از عناصر کلیدی در حکومت‌های تمامیت خواه رهبر یا ریاست فائقه نظام است که اغلب به عنوان شخصی که دارای قوا و توانایی‌هایی مافوق انسان‌های عادی است، تلقی می‌شود. علاوه بر رعب و وحشتی که برای ایجاد وحدت کلمه اعمال می‌شد، رسانه‌های گروهی - مطبوعات، رادیو و سینما - فقط مطالبی را که سیاست حزبی رسماً بر آنها صحنه می‌گذاشت، منتشر می‌کردند، به طوری که جایی برای دیدگاه‌های مخالف باقی نمی‌ماند. در اتحاد شوروی در عصر حکومت استالین معلمان را آموزش داده بودند تا از راه برجسته ساختن خصال هبری در پرورش اخلاقی و سیاسی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند.

تفوقی که حکومت‌های تمامیت خواه برای پیشوا قائل می‌شوند شبیه آن چیزی است که به رهبران خرده‌کیشها (گروهک‌های مذهبی) که به عنوان منبع حقیقت و مراد شیفتگان تلقی می‌شوند، نسبت داده می‌شود. توانمندی‌های فرماندهانی که به پیشوای تمامیت خواه نسبت داده می‌شود، توجیه عقلانی ندارند ولی پیروان را الزام می‌کنند که از آنها به طور غریزی و عاطفی متابعت کنند. روح وفاداری نسل جوان نسبت به پیشوا علاوه بر آنکه توسط ارگانهای تبلیغاتی دولت مورد تحکیم واقع می‌شود، توسط مدرسه و برنامه درسی نیز پرورش می‌یابد.

ایدئولوژی واحد و اقلیتی

خصیصه اصلی جوامع توتالیترا، اعم از آنکه از نظر سیاسی صورت فاشیسم داشته باشند یا نازیسم و استالینیسم، ایدئولوژی واحد فراگیر و جامع الشمولی تشکیل داده و می‌دهد. تمامیت خواهی که اغلب با ملی‌گرایی و نژادپرستی آمیخته است، سعی دارد که به غرایز، ترس‌ها، عواطف عمیق توده‌های مردم تمسک جوید و این عناصر عاطفی را برای ایجاد تحرک کلی جامعه برای اجرای سیاست‌های خود به کار گیرد.

با اینکه سانسور و کنترل اطلاعات در تاریخ بشری تازگی ندارد، کنترل اذهان توسط رژیم تمامیت طلب با استفاده از تکنیک‌های القای عقیده به توده‌های مردم، پدیده‌ای جدیدی است که ارتباطات جمعی و رسانه‌های گروهی آن را میسر ساخته‌اند. در جوامع تمامیت‌خواهانه رسانه‌های گروهی نقش قدتمندی را در القای عقیده به شهروندان در جهت همسو ساختن آنان با خط ایدئولوژی ایفا می‌کنند. فرایند القای عقیده در نهادهای آموزش و پرورش رسمی، جایی که جوانان در محیط از پیش پرداخته و کنترل شده‌ای پرورش می‌یابند، تکمیل می‌شود.

اخلاق تمامیت خواه

در جوامع توتالیترا امور اخلاقی و تصمیم‌گیریهایی مربوط به آن مشمول مقررات دولتی هستند. افراد باید از دستورات پیشوا، حزب یا رژیم بی‌چون و چرا پیروی کنند. در تبلیغات رسمی، به دلیل آنکه پیشوا و رژیم هدف بزرگ و والایی را دنبال می‌کنند، اطاعت محض از دیکتاتوری یک حزبی توجیه می‌شود. به این ترتیب قوانین سرکوبگرانه، تصفیه‌ها، بازداشتگاه‌های جمعی و اعمال زور از جانب رژیم‌های تمامیت خواه بر این اساس که هدف وسیله را توجیه می‌کند، جایز شمرده می‌شوند.

دولت پلیسی

جامعه و دولت تمامیت خواه، دولتی پلیسی است که در آن افرادی که با رژیم مخالفت می‌روزند، یا مشکوک به مخالفت هستند، شناسایی شده، تبعید، زندانی یا اعدام می‌شوند. بازداشتگاه‌های جمعی که در آن افراد مشکوک زندانی و مورد ایداز قرار گرفته، به منظور هم‌رنگی با محدودیت‌های ایدئولوژیک رژیم بازآموزی شوند، یکی از بدعت‌های دولت‌های تمامیت خواه جدید است. دولت پلیس دایره کنترل سرکوبگرانه‌ای را که به دست دولت تمامیت‌خواه نوین اعمال می‌شود، تکمیل می‌کند.

هیتلر و آموزش و پرورش

اگرچه بعضی از مردم ساده‌دلانه باور دارند که آموزش و پرورش سازمان یافته ذاتاً مطلوب است، ولی همیشه چنین نیست. اهداف آموزش و پرورش رسمی اغلب بر پایه ایدئولوژی کسانی که در جامعه صاحب قدرتند، تعیین می‌شود. وقتی که افراد ددمنش قدرت را در اختیار داشته باشند، برنامه آموزشی آنان ضد انسانی، سرکوبگرانه و مایه خفت آزادی بشری خواهد بود. بررسی ایده‌های تربیتی هیتلر معرف رهبر تمامیت خواه عصر جدید است که در صدد ساختن ملتی از ابرنسان‌های عروسکی بود.

هیتلر که باور داشت از قدرت سخنوری خارق‌العاده‌ای برخوردار است، متقاعد شده بود که گیرایی گفتار شفاهی به مراتب بیشتر از کلام مکتوب است. سبک سخنرانی هیتلر، در برانگیختن احساسات خود او، و اشتیاق شنوندگانش بسیار مؤثر بود. برای وی سخنرانی در حکم تخلیه عاطفی بود. در نطق‌های آتشینی که بر خود او و شنوندگانش تأثیری هیجان‌انگیز می‌گذاشت، وی به تهدید دشمنانش می‌پرداخت. رژیم نازی تمام قوای آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی را برای ایجاد ملتی که طبق خواست هیتلر بیندیشد، بسیج کرد. بر این اساس دولتی تمامیت خواه به وجود آمد که در آن اراده پیشوا جایگزین قانون شد.

ایدئولوژی هیتلر

هیتلر با مردود انگاشتن موازین اخلاقی تمدن غربی، مدعی شد که زور حق است و زورمندان باید بر ضعیفان حکم برانند. وی با بهره‌گیری از داروین‌یسم خام، طبیعت را به صورت کشمکش دائمی بین قوی و ضعیف می‌دید. هیتلر با بی‌اعتنایی به عقلانیت، نیروی اصلی طبیعت آدمی را نژادپرستی غریزی می‌دانست. وظیفه آموزش و پرورش عبارت از آن بود که اراده جوانان آلمان را با انضباط بی‌چون و چرایی برای اطاعت پرورش دهد. با این مدعا که تا همگان از اراده پیشوا اطاعت نکنند، هیچ چیز ممکن نخواهد شد، هیتلر فرمان داد تا مفهوم اطاعت از پیشوا را در ضمیر جوانان رسوخ دهند. هیتلر مدعی بود که «نوع جدید از آموزش و پرورش» را عرضه می‌کند که «بر وظیفه همگان برای خدمت به ملت» تأکید می‌کند.

در کتاب نبرد من، هیتلر سه هدف بنیادی را برای آموزش و پرورش در آلمان سوسیالیست ملی معرفی می‌کند: تربیت بدنی، پرورش منش و تبحر در مهارت‌های عملی. در برنامه درسی نازی‌ها تربیت بدنی و نظامی مهم‌ترین اولویت را داشت. دوم، پرورش منش به این منظور بود که اداده آلمانی‌ها برای پیروی از دستورهای مراجعه قدرت پرورش یابد. سوم به جای درس روشنفکرانه بیهوده، باید در مدارس درس مفید عملی به طور مرتب داده شود. افزون بر این هیتلر تغییرات ویژه‌ای را در برنامه درسی مد نظر قرار داد. مثلاً تاریخ باید بر آلمانی بودن به عنوان غرور ملی تأکید کند و ملی‌گرایی فراگیری را تلقین نماید. در مدارس آلمان جدید، نژاد پرستی نیز باید مورد تأکید قرار می‌گرفت. از باورهای تربیتی هیتلر، ایدئولوژی عمومیت یافته‌تر نازی پدیدار شد.

آموزش و پرورش تمامیت خواهانه

نظریه و عمل تربیتی نازی در دست هیتلر و پیروان او به مثابه ابزارهایی برای قالب‌ریزی جامعه‌ای توتالیتیر که در آن فقط یک رهبر، یک حزب و یک ملت وجود داشت، به خدمت گرفته می‌شد. از لحاظ مفهوم، آموزش و پرورش نازی بر ایدئولوژی نشأت گرفته از هیتلر و برخی از نخبگان حزب سوسیالیست ملی استوار بود. این آموزش و پرورش شامل نظریه و عملی سیاسی می‌شد که به مدرسه انتقال یافته بود، نه نظام آموزش ای که از اندیشه و عمل تربیتی برخاسته باشد.

به نظر هیتلر، هدف آموزش و پرورش سوسیالیست ملی ایجاد اجتماع نژادی همگونی بود که اعضای آن از نظر جسمی و فکری همانند باشند. چنین آموزش و پرورشی جامعه فراگیری را به وجود می‌آورد که در آن جایی برای نگرش‌های متفاوت یا شیوه‌های

زندگی دیگرگونه وجود نداشت. معلم نازی باید نقش‌های سرباز، تأدیب کننده، خادم خوب و مربی را توأمأ ایفا کند و ذهن جوانان آلمان را با این مفهوم که نژاد آنان مطلقاً از نژادهای دیگر بهتر است سرشار سازد.

در دولت تمامیت خواه، آموزش و پرورش فرایند فراگیری بود که در آن نهادهای آموزش و پرورش غیر رسمی نیز به دست کسانی که بر کشور حکومت می‌کردند، کنترل می‌شد. در جوامع تمامیت‌خواه برای اندیشیدن، تنها یک راه صحیح وجود دارد. راه‌های دگراندیشی بسته است تا تنها اطلاعاتی که به اعضای جامعه می‌رسد، از مجاری ارتباطی برخوردار از رسمیت قانونی پردازش شوند. کتاب‌هایی که با جهان‌بینی نازی در تعارض بودند، سوزانده می‌شدند. به این ترتیب، در آلمان نازی سیاست سانسور کامل اعمال می‌شد.

آموزش و پرورشی که هیتلر برای کودکان و جوانان آلمان در نظر داشت شامل آموزش آنان جهت پیروی بی چون و چرا از دستورات بود. این آموزش در قالب القای این عقیده به آنان داده می‌شد که فرزندان نژاد برتری هستند. غرض از پرورش اراده و جسم تربیت سربازانی بود که پذیرای انضباط نظامی باشند. هدف تعلیم و تربیت نازی چیزی غیر از تشکیل ملتی نظامی که همچون فرد واحدی فرمانبردار اوامر پیشوا باشد، نبود.

یک‌حزبی‌گری و نژاد پرستی

نژادپرستی در مظاهر گوناگون خود، به صورت خردستیزی بنیادینی در می‌آید که از آن برای متحد ساختن گروهی علیه گروه دیگر استفاده می‌شود. نژاد پرستی با همدستی سیاست درصدد تصفیه غریبه‌های خیالی بر می‌آید. هرگاه نژاد پرستی بخشی از آموزش و پرورش را تشکیل دهد، به القای عقیده گروه مسلط علیه دیگران می‌انجامد. نژادپرستی زمانی بروز می‌کند که اعضای تک گروه تشخیص می‌دهند که مردمان گروه دیگر به دلیل رنگ پوست، قومیت، زبان، یا مذهب چنان با آنان متفاوتند که به صورت اعضای تباری پست‌تر، با قدر و منزلتی فروتر، و یا از نظر انسانی بی‌ارزش‌تر به شمار می‌آیند. نژادپرستی زمانی به اوج خود می‌رسد که اعضای یک گروه به این تشخیص می‌رسند که تفاوت‌ها چنان چشمگیرند که اعضای گروه دیگر شأن فروتری از انسانیت دارند، یا در اصطلاح نازی‌ها مادون انسانند. می‌توان از راه قانون به نژاد پرستی صورت رسمی قانونی بخشید و بعد آن را از راه آموزش و پرورش تقویت کرد.

نتیجه‌گیری

یک‌حزبی‌گری نظام نوینی برای کنترل افکار است که می‌کوشد توده مردم را در دولت یکپارچه واحدی به انقیاد کشد. طرفداران حکومت تمامیت خواه اغلب به موازات بهره‌گیری از نژادپرستی از آموزش و پرورش برای تحکیم ایدئولوژی سرکوبگرانه خود استفاده کرده‌اند.

شایسته است که مربیان معاصر، خردستیزی و تمامیت‌خواهی مندرج در تصور هیتلر از آموزش و پرورش را بررسی کنند. ایدئولوژی هیتلر از جهان‌بینی مخدوش او، از تجارب وی، از نژادپرستی خام و داروینیسیمی سطحی و از یک اسطوره باوری ساختگی نشأت می‌گرفت. در نزد هیتلر شرطی کردن عاطفی جایگزین پرورش خرد می‌شد.

مبنای خردستیزی آموزش و پرورش نازی با یک‌حزبی‌گری رژیم نازی رابطه تنگاتنگی دارد. رژیم نازی برای آنکه آلمانی‌ها را آنگونه تربیت کند که همچون سربازانی که از فرمان‌های درجه‌دار میدان مشق پیروی می‌کنند، مطیع دستورات هیتلر باشند، عامدانه می‌کوشید تا امکان شقیق فکری و عملی متفاوت با سوسیالیسم ملی را از میان بردارد. ربط تمامیت‌خواهی برای مربیان معاصر در این است که هشدار می‌دهد وقتی جهالت جانشین خرد می‌شود و وقتی همرنگی جانشین تنوع می‌گردد، چه اتفاقاتی روی می‌دهد. نژاد پرستی نیز بر باورهای نابخردانه‌ای متکی است که یک گروه نژادی یا قومی را بر دیگری برتر می‌شمارد.

نظریه و آموزش و پرورش

نظریه به دسته یا مجموعه ای از آراء عام یا گزاره هایی اطلاق می کنیم که عملیات مؤسسه ای همچون مدرسه، یا موقعیتی همچون تدریس و یادگیری را تبیین می کند. به علاوه این آراء و گزاره ها به قدر کافی انتزاعی و کلی هستند که بتوان آنها را در خصوص موقعیت هایی متفاوت با خاستگاه های مستقیم آنها تعمیم داد و اعمال کرد.

همچنین نظریه به معنی عقیده ای که از کوشش برای تدوین الگوهای قابل تعمیم از داده ها، اطلاعات و عملکردها نشأت میگیرد نیز آمده است. نظریه ها شامل نظریه اشتقاقی که از حوزه های دیگری از معرفت و اندیشه همچون فلسفه یا ایدئولوژی مشتق یا استنتاج می شود. مثلاً ماهیت گرایی دربردارنده عناصری از ایدئالیسم و رئالیسم، پایدارگرایی دارای عناصری از رئالیسم و تومیسیم و پیشرفت گرایی شامل مضامینی از طبیعت گرایی و عمل گرایی است. همچنین می توانند برخاسته از یک ایدئولوژی باشد مانند تربیت رسمی حکومت نازی ها در آلمان و یا تلفیقی از فلسفه و ایدئولوژی مانند مکتب بازسازی اجتماعی که واجد عناصری از فلسفه عمل گرایی و اجزایی از ایدئولوژی آرمان شهرگرایی است.

نظریه به مثاله عکس العمل در برابر این حوزه های معرفت پدید می آیند مثلاً وقتی که پس از جنگ جهانی دوم بر میزان بزهکاری جوانان افزوده شد، نظریه تعلیم و تربیت برای سازگاری با زندگی به ظهور پیوست. و بالاخره نظریه هایی که از عمل نشأت می گیرند مانند نهضت مدارس کارآمد که با بررسی چنین مدرسی به پاره ای از تعمیم ها منجر شد:

والدین، نخستین و مؤثرترین معلمان فرزندان خویش هستند. اقداماتی که والدین برای کمک به یادگیری فرزندان شان به عمل می آورند برای موفقیت تحصیلی آنان از میزان رفاه خانواده مهمتر است.

اعتقاد به ارزش جدیت در کار، اهمیت مسؤولیت شخصی، و اهمیت خود آموزش و پرورش به موفقیت بیشتر در مدرسه کمک می کند.

کودکان علوم را وقتی به بهترین صورت یاد می گیرند که قادر به انجام آزمایش باشند، به طوری که شاهد فرایند علم در عمل گردند.

معلمانی که انتظارات بالایی را مطرح ساخته و آنها را به شاگردان خود منتقل می کنند، آنان را وادار به عملکرد تحصیلی بیشتری می کنند، تا معلمانی که انتظارات پایینی عرضه می کنند.

مهمترین خصیصه های مدارس کارآمد عبارتند از رهبری آموزشی قوی، جو امن و منظم، تأکید همه جانبه مدرسه بر مهارت های بنیادین، انتظارات بالای معلم برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و ارزشیابی پیوسته پیشرفت تحصیلی شاگردان.

ماهیت‌گرایی و آموزش و پرورش

ماهیت‌گرایی: نظریه‌ای است مبنی بر این ادعا که آموزش و پرورش به طور اختصاصی مستلزم یادگیری مهارت‌ها، هنرها و علمی است که در گذشته مفید واقع شده و محتمل است که در آینده نیز مفید بمانند.

ماهیت‌گرایی (بنیادگرایی) معتقد است که مهارت‌های ضروری و بنیادی مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن و رفتارهای اجتماعی موثر در رفاه انسانی وجود دارند که باید در برنامه‌های درسی دوره ابتدایی گنجانده شوند که در مقطع متوسطه این برنامه‌های بنیادی شامل تاریخ، ریاضیات، علوم و ادبیات است.

ظهور این نظریه در قرن نوزدهم است بسیاری از طرفداران آموزش و پرورش عمومی معتقد بودند که هدف آموزش و پرورش عمومی باید تربیت توده‌های مردم باسواد ماهر و مولد باشد. در اوایل قرن بیستم هم طرفداران کارایی اجتماعی استدلالشان بر این بود که تکیه اصلی برنامه مدارس دولتی بر مهارت‌ها و موضوعاتی باشد که از نظر اقتصادی و اجتماعی یاری‌کننده زندگی موثر باشد، لازم به ذکر است که به تناوب تلاش‌های فرهنگی برای مرتبط ساختن آموزش و پرورش و آموزشگاه‌ها با شایستگی مدنی، مهارت و کارایی اجتماعی در تاریخ آموزش و پرورش آمریکا به عمل آمده است.

«کلیفتون فادیمان» ضمن معرفی آموزش و پرورش بنیادی معتقد است که آموزش و پرورش بنیادی به موضوعاتی هست که به دانش‌آموزان توانایی یادگیری دستاوردهای عالی و پیچیده‌تر این موضوعات اساسی را اعطا می‌کند و هم موضوعات فرعی بین‌راهی راه برخی از مضامین معمول ماهیت‌گرایی عبارتند از:

- ۱- برنامه درسی دوره ابتدایی باید متکی بر مهارت‌های ابزاری پایه که سواد و مهارت در ریاضیات را اعتلا می‌بخشد باشد.
- ۲- برنامه درسی متوسطه باید دروسی مثل تاریخ، ریاضیات، علوم، ادبیات و زبان را در بر بگیرد.
- ۳- برای یادگیری منظم در آموزشگاه‌ها انضباط ضروری است.
- ۴- پرورش یافتن حس احترام نسبت به مراجع مشروع قدرت در مدرسه و جامعه.
- ۵- تسلط یافتن در مهارت یا موضوعی لازمه اش تلاش و کوشش یادگیرنده است داشتن تلاش و کوشش یادگیرنده است.
- ۶- تدریس مهارت‌ها در مهارت‌ها و موضوعات باید توسط معلمان کارآموده و تربیت یافته صورت بگیرد که صاحب نظر و دارای قدرت انتقال هستند.

موضوع ماهیت‌گرایان

دکتر ماهیت‌گرا توسط گروهی از پرورشکاران هم مشرب در اجلاس انجمن‌های آموزش و پرورش در سال ۱۹۳۸ بطور رسمی اعلام گردید. استدلال این گروه در عکس‌العمل علیه زیاده‌روی‌های آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا این بود که وظیفه اولیه آموزش و پرورش رسمی عبارت از پاسداری و انتقال عناصر بنیادی یا ماهوی فرهنگ بشری است.

ویلیام چندلر بگلی از اساتید آموزش و پرورش آمریکا طی اظهار نظری در معرفی ماهیت‌گرایی از عدم موفقیت دانش‌آموزان مدارس ابتدایی آمریکا در دستیابی به معیارهای موفقیت در دروس بنیادی آموزش و پرورش و عقب‌مانده دانش‌آموزان دوره متوسطه از نظر تحصیلی از نوجوانان ۱۸ ساله سایر کشورها سخن گفته و خاطرنشان کرده بخاطر نارسایی‌های مقاطع ابتدایی و متوسطه، برنامه‌های بازآموزی خواندن باید در دبیرستان‌ها برقرار گردد وی با اشاره به نارسایی‌های چشمگیر ریاضیات و دستور زبان در کنار تنزل سطح سواد به بیان هزینه‌های گزاف و آموزش و پرورش و افزایش جنایات در آمریکا پرداخته است.

بکلی به دو علت برای بیماری آموزش و پرورش شناسایی کرده که شامل نظریه‌های شایع مسلط آموزش و پرورش همچون پیشرفت‌گرایی و آسان‌گیری معیارهای آکادمیک در بسیاری از نظامهای آموزشی به سیاست‌گسترده ارتقای اجتماعی می‌شوند.

وی همچنین پیشرفت گرایان را بخاطر تکیه افراطی به آزادی و بازی کودک و رهاسازی انضباط و کار و کوشش مورد انتقاد قرار داده است و برنامه‌های پیشرفت گرایان را که برجای برنامه‌ای مبتنی بر یادگیری منظم و متراکم و متوالی برنامه درسی یکنواخت متشکل از پروژه‌ها و یادگیریهای تصادفی را جایگزین کرده بودند را محکوم می‌نماید. افراد دیگری مانند میاشکویچ و رایل بعدها به به کلی پیوستند و با طرح این سؤال که آیا مدارس ما نباید با آموزش و پرورش منظم خواندن و نوشتن و تاریخ و ریاضی و زبان دانش‌آموزان را برای بزرگسالان آماده کنند به موضع گیری پرداختند.

علی رغم بیان دقیق موضوع ماهیت گرایان فلسفه تربیتی آنان در برنامه‌های تربیت آموزش و پرورش رونق پیدا نکرد تا اینکه اخیراً در جنبش تجدید حیات آموزش و پرورش بنیادی ظهور دوباره پیدا کرد که بوجود سختگیری و توالی آکادمیک تاکید می‌کرد. باید بگوییم ماهیت گرایی دهه ۱۹۳۰ با نهضت جدید آشکارا تضاد دارد ماهیت گرایان اولیه از بطن پرورشکاران حرفه ای برخاسته و شماری از آنها اساتید برجسته آموزش و پرورش بودند اما ماهیت گرایی کنونی بخشی مهمی از پشتیبانی خود را از خارج از حرفه آموزش و پرورش، مخصوصاً از رهبران بازار نیروهای سیاسی محافظه کاری نوین دریافت می‌کند.

برنامه درسی معارف نظری آرتور سبتور

در دهه ۱۹۵۰ منتقدانی مانند رامزتی، ریک اور و آرتور سبتور به آموزش و پرورش به مثابه سازگاری با زندگی انتقاد وارد کردند که از برجسته ترین آنها می‌توانیم به سبتور اشاره کنیم که با ۱۲ اثر «کویر های آموزش و پرورش» و اعاده یادگیری زمینه تشکیل شورای آموزش و پرورش بنیادی رافراهم آورد وی معتقد بود که معیارهای آموزش و پرورش آمریکا به علت فلسفه تربیتی عقل ستیزی تنزل پیدا کرده و مدیران آموزشی با تخصص محدود مشغول به کار هستند و دیوان سالاری تربیتی مدخل ورود به شغل معلمی را از راه دخل و تصرف در شرایط صدور مجوز تدریس به اختیار گرفته اند.

کتاب های سبتور بخصوص بخشی از جنبش اعاده برنامه درسی موضوع محور مدارس آمریکا را تشکیل میداد در اعاده یادگیری سبتور ضمن تثبیت ملاک تربیتی بر مبنای موضوعات فکری دلیل می‌آورد که آموزش و پرورش آمریکا در تامین معیار هوشمندی دچار شکست شده است و سبتور کوشید تا آرمان تربیتی خود را به کمک برنامه‌ای متشکل از موضوعات درس مبتنی بر تاریخ، ریاضیات، علوم، زبان های خارجی و انگلیسی تحقق بخشد. در واقع سال هایی که صرف اکتساب یادگیری رسمی می‌شود بر این ۵ موضوع فکری بنیادی مبتنی هستند.

برنامه‌های پیشنهادی سبتور برای همه دانش‌آموزان تجویز شده است زمانی که دانش‌آموزان در این موضوعات بنیادی مهارت بدست آورده باشند می‌توانند آموزش حرفه ای یا دانشگاهی را آغاز کنند، دستورالعمل تربیتی سبتور بر دو اصل:

- ۱- تضمین آموزش و پرورش فکری منضبطی برای همه شهروندان آینده.
- ۲- تامین فرصت ادامه تحصیل در دانشگاه برای تمام افراد دارای قابلیت فکری تاکید می‌کرد

کلیات این دو اصل که مبنای مسئولیت‌های نخستین مدرسه را تشکیل می‌دهد اینگونه است که مدرسه ملزم به فراهم آوردن برنامه فکری استاندارد مشتمل بر دروس بنیادی و با توجه به نیاز های دانش‌آموزان است همچنین باید فرصت های ویژه برای کسانی که استعداد های ویژه دارند فراهم کند و برنامه‌های طراحی شده برای یک سوم بالای دانش‌آموزان با برنامه‌های جبرانی کارآمد برای دانش‌آموزان ضعیف متعادل شود و برنامه تربیت بدنی متفاوت بین مدرسه ای برای همه تدارک دیده شوند و برنامه‌های درسی مدرسه باید دارای تنوع باشد و ضمن فراهم آوردن فعالیت های فوق برنامه امکان تحصیل دانش‌آموزان برجسته فراهم شود و بالاخره اینکه آموزش سازگاری باید برای استعداد ترین دانش آموزها تدارک شود.

آموزش و پرورش بنیادی و تجدید حیات ماهیت گرایی

تجدید حیات اخیر ماهیت گرایی شامل جنبش آموزش و پرورش بنیادی است. طرفداران آموزش و پرورش بنیادی ضمن انتقاد از آموزش و پرورش پیشرو در آمریکا در خصوص روش‌های تربیتی سهل گیرانه عدم تاکید مدارس بر ارزش‌های بنیادی جدید، اخلاق و میهن پرستی -عدم آمادگی معلمان و آموزش ناکافی مورد غفلت گرفتن موضوعات بنیادی بر اثر نوآوریهای اخیر سیاست ارتقای دسته جمعی به عوض اعتلای موفقیت تحصیلی بهره گیری از مدرسه برای مهندسی اجتماعی و آزمایش گری سیاست‌های سهل گیرانه منجر

به خشونت کاهش هزینه های آموزش و پرورش و ادا نشدن تمام و کمال حقوق اقلیت ها پایین آمدن بهره وری صنعتی آمریکا بر اثر فارق التحصیلان بی بهره از آموزش کافی زبان به انتقاد گشودند.

تجدید حیات آموزش و پرورش در راستای ۳ خط گسترش یافت. خط شورای آموزش و پرورش بنیادی محتوای نظری برنامه را در چهار چوب معرف نظری تاکید می کرد. خط دوم از ائتلاف، ائتلاف والدین، سیاستمداران و بازرگانان به دلایل متعدد از جمله سقوط ارزش های سنتی و ملی گرایانه و اخلاقی و ضعیف شدن اقتصاد آمریکا و... پدید آمد. خط سوم هم با انتشار « ملتی در خطر» در سال ۱۹۸۳ بوجود آمد و هشدار داد که مبانی آموزش و پرورش جامعه تضعیف می شود و برنامه های درسی فاقد هدف محوری هستند در خطر همچنین گزارش های ملی و توصیه های تربیتی دیگری را موجب شد که بر موضوعات و مهارت های بنیادی تاکید داشتند مثلاً نیروی کار تعلیم و تربیت برای رشد اقتصادی.

تحصیلات رسمی و ماهیت گرایی

در نزد ماهیت گرایان اصطلاح «آکادمیک» به طور خاص به مهارت های بنیادی و موضوعات فکری اطلاق می شو به نظر اینها گرایش به بازسازی اجتماعی پیشرفت گرایان اهداف مدارس را محدود می کند. برنامه درسی از نظر ماهیت گرایان مهم تر از آن است که بر پایه مدرستی ها و تمایلات اجتماعی زودگذر یا هوس های کودکانه تعریف شود بلکه باید با توجه به وسعت و تسلسل موضوعات سازماندهی شود و دانش پایه ای دارای مجموعه ای از اهداف عینی باشد، معلم هم باید با دارا بودن مهارت های ویژه موضوعی را به صورت شفاف و تراکمی تدریس کند به طوری که هر مرحله تدریس مبتنی بر مرحله پیشین و منتهی به مرحله بعدی شود. استدلال ماهیت گرایان این است که مدارس بعنوان بخشی از بافت اجتماعی هستند و شناخت بافت اجتماعی هم باید معلم را در جهت انجام موثر و کارآمدتر فعالیت آکادمیک یاری کند و وجود مسائل اجتماعی نباید معلمان را از انجام وظایف خویش باز دارد و وظیفه اولیه مدرسه را تغییر بدهد. دیدگاه ماهیت گراها این است که مسائل بزرگ اجتماعی که اساساً سیاسی، اجتماعی و اقتصادی ایجاب می کند که از سوی نهادهای خارج از مدرسه مورد رسیدگی واقع شوند. هرچند درک مسائل اجتماعی و چگونگی تأثیر آنها از طرف پروشکاران لازم است ولی چاره دردهای اجتماعی ازعهده معلمان خارج است. در واقع وظیفه مدرسه بررسی محققانه مسائل نه حل آنها. وظیفه مدرسه انتقال مهارت ها و دانش علمی لازم، تربیت شهروندان هوشمند و نیروی کار ماهر است.

روابط فلسفی و ایدئولوژیک ماهیت گرایی

ماهیت گرایی با فلسفه های سنتی هم چون ایدئالیسم، رئالیسم و کومیسیم شباهت دارد و چشم انداز تربیتی ماهیت گرایی هم بر انتقال دیدگاهی ساخت مند و منظم از واقعیت به نسل جوان تاکید می کند. از نظر جهت گیری ایدئولوژیک موضع ماهیت گرایی با محافظه کاری شباهت دارد از آن وجه که تا بر تامین نیازهای ذیل تکیه می کند ۱- افزایش بهره وری اقتصادی ایالات متحده آمریکا در اقتصاد جهانی ۲- اعاده معیارهای مدنیت و موفقیت تحصیلی در مدارس دولتی ۳- سازماندهی برنامه درسی حول محور مهارت ها و موضوعات بنیادی که به کارایی اجتماعی، اقتصادی سیاسی یاری میرساند ۴- مخالف با پرورش کاران که رسالت نخستین آکادمیک مدرسه را تضعیف می کنند. ماهیت گرایان هم مانند طرفداران ایدئولوژی محافظه کاری معتقدند که معلم شخصیت علمی صاحب نظری است که در محتوای موضوع برنامه متخصص و در سازماندهی آن برای مقاصد آموزش خبره باشد. همچنین محافظه کاران در خصوص اینکه مدرسه باید عامل تداوم و ثبات فرهنگی باشد با ماهیت گرایان اتفاق نظر دارند. موضع ماهیت گرایی با طبیعت گرایی، عمل گرایی و اگزیستانسیالیسم در تضاد است، طبیعت گرایان بر پرورش توانمندی عواطف و احساسات شخصی تاکید می کنند در حالیکه ماهیت گرایان بر اهمیت اساسی ذهن انسان تکیه می کنند؛ عمل گرایان جهان تکاملی باز و دایم تغییری را مدنظر قرار میدهد در حالیکه ماهیتگر خواهان آن است که آموزش و پرورش به ویژه تحصیلات رسمی برای انسان تکیه گاه پایدار و مطمئنی فراهم کند. و در حالی که اگزیستانسیالیست ها به ذهنیت و تشخیص فردی توجه می کنند ماهیت گرایان بر انتقال محتوای برنامه درسی از پیش تعیین شده یادگیرندگان اصرار می ورزند به عقیده ماهیت گرایان بر انتقال مهارت های مولد و پاره ای از معارف عقلانی عمومی را بر عهده دارد، اصطلاح ماهوی بدان معنی است که مدرسه در ایفای نقش خویش به عنوان انتقال دهنده فرهنگ عناصر بنیادین فرهنگی را شناسایی می کند و تداوم می بخشد، به عقیده ماهیت گرایان رسالت نخستین مدرسه وجه آکادمیک دارد و بر خلاف ادعای آرمان شهرگرایان، مدرسه محلی برای مهندسی اجتماعی نیست ماهیت گرایی معتقدند که برنامه درسی باید تجارب یادگیری متمایز و سازمان یافته ای

در اختیار دانش‌آموز قرار دهد نه تجربه نامتمایزی که بنا باشد خود دانش‌آموزان آن را سازماندهی کند. همچنین ماهیت گرایان نوآوری‌های برنامه درسی همچون مشکل‌گشایی آزمایش‌گرایانه و روش پروژه پیشرفت‌گرا را مردود می‌انگارد و آنها را فاقد کارایی می‌داند و رویکردهای عمل‌گرایان و طرفداران بازسازی و پیشرفت‌گرایان را درقبال یادگیری محکوم کرده معتقدند که این رویکردها موجب آشفته‌گی تحصیلی می‌شوند که این آشفته‌گی خود مرجعیت عقلانی و سازمان اجتماعی را تضعیف می‌کند. به طور کلی می‌توان گفت که مدافعان معارف فکری همچون آرتور بستور مدعی هستند که دانش‌های نظری که این معارف فکری دارند و منتقل می‌کنند بهترین ضامن پاسداری از آزادی‌گی پرورش در مدرسه و آزادی‌های مدنی در جامعه هستند.

پایدارگرایی و آموزش و پرورش

نظریه پایدارگرایی در تعلیم و تربیت از فلسفه‌های رئالیسم و تومیسیم بهره‌گیری فراوانی کرده است. از نظر متافیزیکی، پایدارگرایان برای جهان و جایگاه انسان در آن، خصیصه عقلانی و روحانی قائل شده‌اند. آنان به پیروی از اصل ارسطویی که انسان موجود عاقلی است، مدرسه را به صورت نهادی اجتماعی که بالاخص برای پرورش قوای عقلانی انسان طرح ریزی شده است، در نظر میگیرند. پایدارگرایان ادعا می‌کنند به دلیل آنکه طبیعت آدمی ثابت است، الگوهای آموزش و پرورش نیز چنین هستند. در درجه نخست، هدف آموزش و پرورش باید رشد قوای عقلانی باشد. اساساً هدف کلی آموزش و پرورش حقیقت است، و چون آنچه حقیقی است کلی و لایتغیر است، تعلیم و تربیت حقیقی هم باید کلی و ثابت باشد.

اصول کلی مرتبط با پایدارگرایی را می‌توان از راه مذاقه در آراء تربیتی رابرت ام. هوچینز و ژاک ماریتن ملاحظه نمود. هوچینز نماینده گونه‌ای از انسانگرایی کلاسیک غیرمذهبی است و ماریتن به پایدارگرایی مذهبی منتسب است که با فلسفه نوتومستی ارتباط دارد. سخن هوچینز برخی از اصول بنیادی فلسفه تربیتی او را آشکار می‌سازد. او معتقد بود که: (۱) از پرورش مهارت‌های بنیادی خواندن و نوشتن و حساب کردن در مردم باسواد و متمدن، گریزی نیست (۲) آموزش و پرورش نظری (لیبرال) باید به درک آثار بزرگ فرهنگ بشری کمک کند و (۳) آموزش و پرورش حرفه‌ای و تخصصی باید تا تکمیل آموزش و پرورش عمومی، که هر انسان خردمندی باید از آن بهره‌مند باشد به تأخیر افتد.

هوچینز فلسفه تربیتی خود را بر دو مفهوم اساسی بنای نهاد:

(۱) ماهیت عقلانی انسان

(۲) تصویری از دانش مبتنی بر حقایق جاودانه، مطلق و کلی

با اعتقاد به اینکه ماهیت انسان در همه جا یکسان است، هوچینز بر آموزش و پرورشی کلی تأکید می‌نهاد. از آنجا که عقلانیت والاترین صفت گوهر آدمی است، پرورش عقل، عالی‌ترین هدف تعلیم و تربیت است. هوچینز تخصص افراطی را موجب جدایی متخصصان از یکدیگر می‌داند. بدون هسته وحدت بخشی از آموزش و پرورش عمومی، متخصصان از افکار و زبانی که از تجارب مشترک و قابل‌مراوده برخاسته باشد، بی‌بهره خواهند بود. او معتقد است دانش نظری برای خرد ورزی انسان ضروری است و حرفه‌گرایی و آموزش و پرورش تخصصی پیش‌هنگام وارد برنامه درسی شده و مقاصد آموزش و پرورش عمومی را مخدوش ساخته است.

برنامه درسی: موضوعات ثابت

هوچینز استدلال می‌کرد که برنامه درسی باید از موضوعات دائمی که عناصر مشترک طبیعت انسانی را منعکس ساخته و هر نسلی را با زبده افکار بشریت مرتبط می‌سازد، تشکیل یابد. او علاوه بر مطالعه کتاب‌های بزرگ، مطالعه دستور زبان، فن بیان، منطق و ریاضیات را نیز توصیه می‌کرد.

پایدارگرایی مذهبی

پایدارگرایان مذهبی نیز همچون هم‌سلکان غیرمذهبی‌تر خویش، به ارزش‌های جهانشمول اعتقاد دارند. پایدارگرایان مذهبی به برنامه درسی دائی یا جاودانه‌ای معتقدند که قطع نظر از خاصه‌های فرهنگ‌های مختلف برای همه مردم مفیدند. همچنین معتقدند که جهان و انسان به مشیت خدای دانا و مهربان آفریده شده است.

ماریتن احتجاج کرده که تعلیم و تربیت دارای هدفهای دوگانه است: تربیت افراد به منظور پرورش انسانیت آنان و آشنا ساختن آنان به میراث فرهنگی خویش. بر پرورش عقلانیت و معنویت که خصیصه انسانیت را تعریف می‌کنند تأکید نهاده می‌شود. وی آموزش شغلی و حرفه‌ای را دون پرورش عقل قرار داد. او معتقد بود که آموزش و پرورش جدید، تحت تأثیر عملگرایی، با تأکید افراطی اش بر

وسیله، وسیله و هدف را با هم خلط کرده است. دل مشغولی به وسیله، موجب ظهور آموزش و پرورش بی هدف و فاقد اصول هدایت کننده شده است.

ماریتن اختیارباوری طبیعت گرایانی همچون روسو و پیشرفت گرایانی را که در باره خصیصه عاطفی و ارادی انسان مبالغه کرده اند، مورد انتقاد قرار داد. طبیعت گرایان در کوشش برای پرورش انسان خوش قلب، از پرورش قضاوت هوشمندانه غافل ماندند، یا آن را به حداقل رساندند. در مقابل ماریتن ادعا می کند که عاطفه گرایی ساده انگارانه ناکافی است. در حقیقت وی انسان نیکوکردار را کسی می دانست که عقل بر او حکومت کند نه عاطفه.

ماریتن معلم را به مثابه شخص تربیت یافته، فرهیخته و پخته ای می دید که از دانشی برخوردار است که شاگردان فاقد آنند اما مایلند که آن را کسب کنند. تدریس خوب باید از آنچه دانش آموز از قبل می داند آغاز کند و او را به سوی چیزهایی که نمی داند، هدایت نماید. وی معلم را به عنوان عاملی پویا در فرایند یادگیری می دید.

دانش آموز یعنی موجود عاقل و آزادی که دارای نفسی روحانی و بدنی مادی است، از خردی برخوردار است که طالب علم است. معلم خوب باید فضای یادگیری منظم اما بازی را برقرار سازد که از زیاده روی های ناشی از هرج و مرج و استبداد به دور باشد. که اولی به هوس های کودکانه منتهی شده و دومی موجب سرکوبی خودجوشی و خلاقیت می شود.

برنامه درسی ماریتن

ماریتن برنامه درسی موضوع محور را بر مبنای معارف علمی نظام دار توصیه می کرد. او مدعی بود که آموزش و پرورش ابتدایی باید مهارت های بنیادینی را که لازمه مطالعه معارف نظام دارترند، پرورش دهد. ماریتن با این نظر که طفل، انسان بالغ در مقیاس کوچکی است مخالف بود، و دنیای کودک را دنیای تخیل می پنداشت که با تحریک آغازین بچه از تخیل، به تدریج عقل وی را برای درک واقعیت های جهان بیرون به کار گرفت.

ماریتن معتقد بود که هم آموزش متوسطه و هم عالی باید به مدد مطالعه علوم انسانی، صرف پرورش قضاوت و خردورزی گردد. به ویژه آموزش متوسطه باید نوجوانان را به جهان اندیشه و دستاوردهای بزرگ تفکر بشری آشنا سازد. دستور زبان، زبان های خارجی، تاریخ، جغرافیا و علوم طبیعی در شمار موضوعاتی هستند که ماریتن برای مطالعه دوره متوسطه توصیه کرده است.

رابطه بین الهیات و فلسفه

ماریتن در توصیه تعلیم و تربیتی که به یکپارچه سازی معرفت انسانی کمک کند بر این باور بود که فلسفه که در باب رابطه انسان با جهان بحث می کند، و الهیات که به رابطه با خدا مربوط است، باید در صدر سلسله مراتب معارف دانشگاهی قرار گیرند. فلسفه و الهیات باید به عنوان عام ترین و جامعیت بخش ترین معارف، زمینه ساز وحدتی باشند که بر گرایش های تشتت آفرین تخصص چیره گردد.

طرح پایدیا: تجدید حیات پایدار گرایی

طرح پایدیا که به دست مورتیمر آدلر، یار دیرین هوجینز طراحی شده است، با اصول پایدارگرایی سنخیت دارد، مدلل می دارد که همه کودکان باید از فرصتی تربیت حقیقتاً برابر برخوردار گردند. گروه بندی دانش آموزان یا ایجاد برنامه های ویژه برای بعضی از دانش آموزان دون بعضی دیگر به منزله مردود انگاشتن کیفیت تربیتی واحدی برای همگان است.

طرفداران پایدیا که بر ماهیت مشترک انسانی تأکید می کنند، پیشنهاد نمی کنند که تحصیلات رسمی به فرایند یکسان سازی تبدیل گردد که تفاوت های قابلیت های انسانی را به مخرج مشترکی تقلیل دهد. به عقیده آنان هدف غایی تعلیم و تربیت آن است که اطمینان حاصل شود که انسان ها به افراد تربیت یافته تبدیل شوند. به تعبیر ارسطویی، تحصیلات رسمی نه فقط مهارت و معرفت بلکه عادات و خصلت هایی را نیز برای آموزش و پرورش مادام العمر تأمین می کند.

تحصیلات در طرح پایدیا

به نظر طرفداران پایدیا، مدرسه در نقش نهادی آموزشی، باید سطح آموزش واحدی را برای آموزش و پرورش همگان فراهم کند نه سطوح چندگانه را. چراکه آنان همچون پایدارگرایان عموماً بر جهان‌شمولی طبیعت انسانی تکیه می‌کنند. به عقیده طرفداران پایدیا آموزش و پرورش رسمی دارای سه هدف عمده است که بین همه دانش‌آموزان مشترک است. تربیت باید: (۱) وسیله رشد فکری، اخلاقی و معنوی را فراهم کند (۲) معرفت و ملکات مدنی را به منظور تحقق شهروندی مسئولانه پرورش دهد (۳) مهارهای بنیادی مورد نیاز کار را فراهم آورد نه آنکه افراد را برای حرفه واحدی آموزش دهد.

برنامه درسی پایدیا

برنامه درسی مشترک دانش‌آموزان از سه شیوه مختلف اما مرتبط به هم یادگیری با هدفهای زیر تشکیل می‌شود:

(۱) اکتساب دانش متشکل

(۲) پرورش مهارتهای یادگیری و فکری

(۳) گسترش درک ایده‌ها و ارزشها

مواد درسی متشکل از زبان، ادبیات، هنرهای زیبا، ریاضی، علوم طبیعی، تاریخ جغرافیا و علوم اجتماعی تشکیل می‌شود. به منظور پرورش مهارت‌های یادگیری و فکری، خواندن، نوشتن، سخن گفتن، گوش دادن، مشاهده کردن، اندازه گرفتن، تخمین زدن و محاسبه کردن تأکید می‌کنند. در حیطه سوم خواندن و مباحثه کتب بزرگ یا کلاسیک برای رشد فرد تربیت یافته حقیقی ضرورت دارد.

تدریس و یادگیری در آموزشگاه پایدیا

معلم از آموزش و پرورش لیبرال برخوردار بوده و روش‌های آنها با شعبه‌های سه گانه برنامه مطابقت دارند. در تدریس مواد درسی متشکل که به اکتساب دانش می‌انجامد روش معمول، تعلیمی یا دستوری است که طی آن از متون روایی منسجم بهره‌گیری می‌شود. معلم برای تسلط دانش‌آموزان بر مهارت‌های بنیادین از روش سرپرستی (نظارت فردی) استفاده می‌کند. همچنین به هنگام مطالعه آثار بزرگ هنر و ادبیات که درک انسانی را توسعه می‌بخشد، به روش سقراطی روی می‌آورند که از پرسش‌های موشکافانه و گفت و شنود هدایت شده بهره می‌گیرند.

روابط فلسفی و ایدئولوژیک پایدارگرایی

پایدارگرایی خویشاوندی نزدیکی به رئالیسم به ویژه گونه‌های کلاسیک و تومیستی آن نشان می‌دهد. از نظر جهت‌گیری برنامه درسی و تأکید بر موضوعات و مهارت‌های بنیادی نیز به ماهیت‌گرایی شباهت دارد. اما وجه تمایز آن با ماهیت‌گرایی این است که به طور بارزی ارسطویی است، بالاخص درخصوص ادعایش دال بر اینکه انسانها به کمک ماهیت عقلانیت‌شان که ویژگی جهان‌شمول آنهاست، تعریف می‌شوند. همچنین اصول آن با تأکیدی که ایدئالیسم بر حقایق و ارزش‌های جهان‌شمول می‌کند سازگاری دارد. ترجیحی که ایدئالیست‌ها برای آثار کلاسیک قائلند نیز با پایدارگرایی سازگاری فراوانی دارد.

پایدارگرایی به دلیل ریشه‌های ارسطویی و واقع‌گرایانه‌اش با طبیعت‌گرایی عمل‌گرایی و اگزیستانسیالیسم تفاوت دارد. پایدارگرایی بر خلاف روسو برای پرورش عقلانیت انسان به کمک آثار بزرگ هنری، ادبی و علمی اولویت قائلند و این برخلاف اتکای طبیعت‌گرایان بر غرایز، احساسات و تجربه مستقیم است. آنان با اتکای عمل‌گرایان بر روش علمی، تأکیدشان بر تحول و نسبیت و مردود انگاشتن حقایق مطلق مخالفند. تا آنجا که پیشرفت‌گرایی از مهارت‌های بنیادی و دستاوردهای بزرگ ادبی و علمی گذشته غفلت می‌ورزند، پایدارگرایی با آن به مخالفت بر می‌خیزد.

پایدارگرایان با برخی از جنبه‌های اگزیستانسیالیسم موافقت می‌کنند. مانند اینکه انسانها باید آزاد باشند تا طرح‌های خود را برای نیل به خودشکوفایی تعریف کنند. اما پایدارگرایان تعریفی قبلی برای انسانها به عنوان عاقل (یا ناطق) دارند. بر پایه این تعریف، برنامه درسی یکسان و یکتا را که به منظور پرورش عقلانیت مورد نظرشان طراحی شده، توصیه می‌کنند.

پایدارگرایان احتجاج می‌کنند که فلسفه‌های نسبیت گرا همچون عمل‌گرایی و نظریه‌های تربیتی همچون پیشرفت‌گرایی امکان تحقق تمدنی برآستی جهانی و کلی را تضعیف کرده اند. زیرا منکر اهمیت امور کلی هستند. به علاوه، پایدارگرایان ادعا می‌کنند که نظریه بازسازی اجتماعی و نظریه انتقادی، مثلاً در صدد تحمیل قالب‌های ایدئولوژیک خاصی به آموزش و پرورش هستند که به القای عقیده سیاسی منتهی می‌گردد.

البته هم طرفداران بازسازی اجتماعی و هم نظریه پردازان نقادی برآنند که جهان‌شمولی مورد ادعای پایدارگرایان در واقع حمایت تئوریک نشأت گرفته از نهادهایی است که در طول تاریخ مسلط بوده اند.

نتیجه گیری

پایدارگرایی بر پاره ای اصول صحه می‌گذارد که مبنای دستوالعمل‌های تربیتی آن را تشکیل می‌دهند. موارد زیر از جمله این دستور العمل‌ها هستند:

- (۱) ثبات نسبت به تحول، واقعیت بزرگتری است
- (۲) جهان منظم و قانونمند است
- (۳) وجوه بنیادی طبیعت آدمی، قطع نظر از زمان و مکان، در هر نسلی تجدید می‌شود.
- (۴) از نظر خصیصه های ذاتی، ماهیت آدمی جهان‌شمول است
- (۵) همچون طبیعت آدمی، اهداف کلی آموزش و پرورش کلی و جاودانه اند
- (۶) فصل ممیز آدمی عقلانی اوست که تعلیم و تربیت وظیفه پروردن آن را به عهده دارد
- (۷) گنجینه خرد ابناء بشر در آثار کلاسیک معینی به ثبت رسیده اند.

پیشرفت گرای و آموزش و پرورش

پیشرفت گرایی در آموزش و پرورش آمریکا در بادی امر به صورت عکس العمل در برابر صورت گرایی، لفاظی و خودکامگی آموزش و پرورش سنتی آغاز شد. پیشرفت گرایی جهان نگرى ای است که بر این باور می رود که بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه هم ممکن است و هم مطلوب. بسیاری از پرورش کاران اولیه پیشرفت گرایی در جستجوی نوآوری‌های تربیتی ای بودند که موجب آزادی نیروهای کودک گردد. پیشرفت گرایان دیگر که به عمل گرایی جان دیویی منتسب بودند، اعتقاد داشتند که مدارس جزیی از قلمرو وسیع تر اصلاح نهادی و اجتماعی هستند.

خاستگاه‌های پیشرفت گرایی

هرچند ((آموزش و پرورش پیشرو)) رسماً در سال ۱۹۱۹ تشکیل شد، ولی پیشینه آن به روشنگری قرن هجدهم برمی گردد. پیشرفت گرایان جدید، همچون نظریه پردازان عصر خود، بر مفهوم ((پیشرفت)) تاکید می کردند که مبین آن است که انسانها قادرند از راه به کار بستن هوش انسانی و روش علمی در حل مسائل اجتماعی، سیاسی و اقتصادی، محیط اجتماعی خود را بهبود بخشیده، کامل کنند. پیشرفت گرایان، همچون روسو، آموزه [دکترین] دئانت آدمی را مردود انگاشته، معتقد بودند که مردم ذاتاً نیکوکارند. علاوه بر این، پیشرفت گرایی در روحیه اصلاح اجتماعی که برجانبش پیشرفت گرایی قرن بیستم آمریکا حاکم بود، ریشه داشت. مکتب پیشرفت گرایی، در قالب جنبش سیاسی - اجتماعی، معتقد بود که جامعه انسانی را میتوان از طریق اصلاحات اجتماعی تغییر شکل داد. برنامه‌های سیاسی آمریکا همچون ((آزادی نوین)) وودرو ویلسون، ((ملی گرایی نوین)) تئودور روزولت، و ((اندیشه ویسکانسین)) رابرت لافولت، علی رغم تفاوت هایشان در جزئیات، در این خواست مشترک بودند که جامعه سازمانی نواخته را باید طوری نظم بخشید که کنشی دموکراتیک به نفع همه آمریکاییان داشته باشد.

روسو، در مقام یکی از نخستین طغیان گران علیه آموزش و پرورش سنتی، مدعی بود که موثرترین یادگیری هنگامی تحقق می‌یابد که از علایق و نیازهای کودک پیروی کند.

تربیت باید شامل همه وجود کودک - عواطف، عقل و جسم او - گردد. پستالوتسی بر آن بود که آموزش و پرورش طبیعی باید در محیطی آکنده از محبت و امنیت عاطفی صورت پذیرد. مضاعف آنکه تربیت باید از محیط مستقیم کودک آغاز شده متضمن فعالیت‌های حواس او در ارتباط با اشیا موجود در محیط باشد.

فریود در مطالعه بیماری هستریایی، ریشه برخی از بیماری‌های روانی را در آسیب‌های دوران اولیه کودکی یافته بود. وی معتقد بود والدین سلطه گر موجب می‌شوند که بسیاری از کودکان امیال خود را سرکوب کنند. این سرکوب، به ویژه در خصوص سائقهای جنسی، میتواند، به رفتار روان رنجورانه [نورو تیک] منتهی شود که اثر مخربی بر کودک و زندگانی بزرگسالی او خواهد گذارد.

تربیت تربیتی پیشرفت گرا

جونایوس ال. مریام از دانشگاه میسوری برنامه درسی مبتنی بر فعالیتی به وجود آمده بود که شامل گردش‌های علمی، کار سازنده، مشاهده و بحث می شد. نظریه تربیت ارگانیک جانسون بر محور نیازها، رغبت ها، و فعالیت های کودکان استوار بود. توجه مخصوصی به فعالیت‌های خلاق که شامل رقص، طراحی، رسم، آوازخوانی، و سایر فعالیت‌های مبتکرانه بود، مبذول می شد. آموزش رسمی خواندن و نوشتن و حساب کردن تا رسیدن کودک به سن ۹ یا ۱۰ سالگی به تعویق می افتاد. روش عمومی آموزش شامل جریان آزاد گفت و شنود بود.

به منظور انسجام بخشیدن به موضع تربیتی پیشرفت گرا، انجمن بر اصول زیر صحنه نهاد: (۱) آموزش و پرورش پیشرو باید آزادی ای فراهم کند که حامی رشد و کمال طبیعی کودک از طریق فعالیت هایی باشد که ابتکار، خلاقیت، و ابزار وجود را در او پرورش می‌دهد؛ (۲) آموزش باید تماماً به یاری رغبت خود طفل که از تماس با جهان واقعی برانگیخته می شود، هدایت شود؛ (۳) معلم پیشرفت

گرا باید یادگیری کودک را در مقام دیر فعالیت های پژوهشی هدایت کند، نه به عنوان دستور دهنده؛ (۴) موفقیت های دانش آموزان باید برحسب پیشرفت های فکری، جسمانی، اخلاقی، و اجتماعی اندازه گیری شود؛ (۵) به منظور تامین نیازهای کودک برای رشد و تکامل باید بین معلم، مدرسه و خانه و خانواده همکاری بیشتری معمول گردد، (۶) مدرسه پیشرفت گرای حقیقی باید آزمایشگاهی برای فعالیت های نوجویانه باشد.

نقادی دیوئی از آموزش و پرورش پیشرو

دیوئی هشدار می داد که مجادله بین آموزش و پرورش سنتی و پیشرو به صورت ادعاهایی دال بر یا ((این شق)) یا ((آن شق)) تنزل کرده است. اگرچه دیوئی هوادار پیشرفت گرایی بود ولی معتقد بود که بسیاری از پیشرفت گرایان صرفاً علیه عملکردهای مدارس سنتی عکس العمل نشان می دهند و از عهده صورت بندی فلسفه ای تربیتی که بتوان از آن به مثابه نقشه ای برای فعالیت های عمل گرایانه بهره گرفت، برنیامده اند.

وی می گفت مدارس سنتی نهادهایی رسمی هستند که بر برنامه موضوع محوری تکیه می کنند که معارفی همچون زبان، تاریخ، ریاضیات و علوم را که مستقل از هم سازماندهی شده اند، شامل می گردد. سنت گرایان پایدار و ماهیت باور معتقد بودند که گنجینه خرد انسان در میراث فرهنگی بشریت نهفته است. آداب، هنرها و اخلاق از سنت برداشت می شوند و مشمول آزمون روش علمی نمی شوند. معلم سنت گرا کلام مکتوب را به مثابه سرچشمه حکمت تلقی می کرد و بر کتاب درسی به عنوان منبع دانش، و بر درس پس دادن به مثابه جاری ساختن دانش از دانش آموز تاکید می کرد. سنت گراها تلاش کرده بودند که مدرسه را از مجادله های اجتماعی به دور نگه دارند. آنان بر پایه این باور که یادگیری شامل انتقال ذخیره های معرفت به ارث مانده از گذشته و تسلط بر آن است، علایق و نیازهای کودکان را نادیده انگاشتند و عامدانه از مسائل اجتماعی و سیاسی اضطرابی چشم پوشی کرده بودند. انتظار آن بود که محصولات آموزش و پرورش متعارف (یعنی دانش آموزان) خرد سنتی را پذیرا شوند و از عادات و نگرش هایی که هم رنگی را موجب می شوند، برخوردار گردند و نسبت به مرجع قدرت فروتن و فرمانبردار باشند.

شمار بسیار زیادی از پیشرفت گرایان از گذشته چشم پوشی کرده، فقط به زمان حال توجه می نمودند. در مخالفتی که برخی از پیشرفت گرایان با انفعال مدارس سنتی به عمل آورده بودند، برخی از آنان تا آنجا پیش رفته بودند که هر نوع فعالیتی را تجویز کنند ولو آنکه بی هدف باشد. بسیاری از پیشرفت گرایان با آموزش و پرورش که از سوی بزرگسالان اعمال گردد چنان به ضدیت برخاسته بودند که به برآوردن هوس های کودکان ای تن می دادند که عمدتاً فاقد ارزش عقلانی و اجتماعی بودند.

آموزش و پرورش پیشرفت گرا نیازمند فلسفه ای مبتنی بر تجربه، یعنی تعامل فرد با محیط بود. این فلسفه تجربی باید فاقد اهداف بیرونی می بود، زیرا هدف آموزش و پرورش، رشد یعنی تجربه در حال پیشرفت است که منجر به هدایت و کنترل تجربه های بعدی می شود.

آموزش و پرورش پیشرفت گرای واقعی نباید گذشته را نادیده بگیرد، بلکه باید از آن برای بازسازی تجربه در زمان حال و هدایت تجربه های آینده بهره گیری کند. به نظر دیوئی، آموزش و پرورش باید بر پیوستاری از تجربه جاری که گذشته را به حال پیوند داده، راه را برای شکل دهی آینده نشان می دهد، بنا شود.

دیوئی همچنین هشدار می داد که آموزش و پرورش پیشرو نباید چنان در فعالیت غرق شود که از تفسیر صحیح آن درماند. حرکت صرف فاقد ارزش است. فعالیت باید در جهت گشودن مشکلات هدایت شود. فعالیت باید هدفمند بوده، امکانات اجتماعی و فکری ای را که به رشد یادگیرنده می انجامد، دربرگیرد.

دیوئی معتقد بود که پیشرفت گرایی باید از رویاپردازی ساده لوحانه درباره ماهیت کودک بپرهیزد. غرایض و سائق ها باید پالایش یافته، به هوش اجتماعی تأملی ارتقا یابند. برخی از سائق ها متضمن امکاناتی برای رشد و پیشرفت هستند. برخی دیگر نتایج معکوس به بار می آورند. به این معنی که پیامدهای آن مانع رشد می شوند. به این ترتیب آموزش و پرورش پیشرو، باید الگوهای تحقیق هدفمند توأم با تأمل را در یادگیرندگان پرورش دهد. دیوئی ماهیت گرایی و پایدارگرایی را به چالش خوانده، به پرورش کاران هشدار میداد که از ((بازگشت به روش های فکری و آرمان هایی که قرن ها قبل از پیدایش روش علمی ظهور کرده بودند)) پرهیز کنند. پرورش کاران پیشرفت گرای حقیقی خواهند کوشید که به طور منظمی ((از روش علمی به مثابه الگو و آرمان هوشمندانه کاوش، و از به کارگیری امکانات بالقوه درون ذاتی تجربه)) بهره گیری کند.

ویلیام کیلپتریک و روش پروژه

کیلپتریک که استاد معروفی در دانشکده تربیت معلم دانشگاه کلمبیا بود، روش پروژه را که برای بسیاری از ورزشکاران پیشرفت گرا به صورت الگوی شاخص آموزش و پرورش درآمد، ابداع کرد.

وی به منظور توسعه آزادی در کلاس درس خویش، دانش‌آموزان را به کار گروهی تشویق می کرد. کیلپتریک در همان اوایل کار حرفه اش، نگرش لیبرال مآبانه ای در قبال انضباط کلاس درس می داشت که بعد به صورت نظری تر در روش پروژه سازماندهی شد.

در اینجا با فلسفه عمل گرایی جان دیوئی مواجه شد و آن را پذیرفت.

اما او تنها یک مفسر نبود، بلکه فلسفه تربیتی خود را نیز که پیشرفت گرایی و آزمایش گرایی را در قالب ((عمل هدفمند)) یا ((روش پروژه)) تلفیق می کرد، ارائه داد.

روش پروژه کیلپتریک اتکای آموزش و پرورش سنتی را بر آموزش کتاب محور مردود می انگاشت. با اینکه کیلپتریک خردستیز نبود نبود ولی معتقد بود که کتاب نمیتواند جانشینی برای یادگیری از راه زندگی باشد. زیان بارتترین وجه کتاب زدگی در سلطه کتاب درسی در آموزش سنتی یافت می شود. کارا معلمان به طور انحصاری به اطلاعات کتب درسی تکیه می کنند. تعلیم و تربیت سنتی به دلیل تاکید بر کتاب محوری و از برگردن مطالب داشت، تا سرحد فعالیت های مکانیکی بی روحی تنزل کرده بود که طی آن معلمان درس‌هایی را از متون کلاسی تعیین می کردند و دانش‌آموزان را به تمرین آنها وادار ساخته، محفوظات دانش‌آموزان را می شنیدند و سپس آنان را بر مبنای یادآوری مطالب ارزیابی می کردند. به نظر کیلپتریک، چنین آموزشی خلایقیت فردی را می کشد، به کسالت می انجامد، و فاقد هدف‌های اجتماعی همیارانه است.

در روش پروژه دانش‌آموزان می بایست کار خود را در قالب فعالیت ها یا پروژه هایی که زمینه ساز تلاش‌های هدفمند باشند انتخاب، طراحی، هدایت و اجرا کنند. روش پروژه، در صورت بندی تئوریش، به عنوان روشی مشکل گشایانه قلمداد می شود.

کیلپتریک توصیه میکرد که برنامه درسی مدرسه در چهارچوب چهار مقوله از پروژه ها تنظیم گردد. نخست، پروژه خلاقانه یا ((سازندگی)) شامل عینیت بخشیدن به یک طرح نظری در قالب بیرونی است. مثلاً ممکن است دانش‌آموزان تصمیم بگیرند نمایش نامه ای بنویسند و سپس اجرا نمایند. آنان متن را نوشته، نقشها را تعیین کرده، و در واقع نمایش نامه را اجرا می کنند. دوم، پروژه قدرشناسی یا ((خط)) است که به منظور کمک به ((التذاذ)) زیبایی شناختی طراحی شده باشد. خواندن داستان، تماشای فیلم، یا گوش دادن به یک سمفونی مثال هایی از پروژه هایی هستند که به ادراک زیبایی شناختی منتهی می گردند. سوم، پروژه ((مسئله)) است که در آن دانش‌آموزان درگیر حل مسئله فکری می شدند. مسائلی همچون حل تبعیض نژادی. بالاخره ((پروژه یادگیری ویژه)) [پروژه چهارم] متضمن اکتساب مهارتی یا حیطه ای از دانش بود. یادگیری ماشین نویسی، شنا، رقص، خواندن یا نوشتن مثال هایی از اکتساب مهارت ویژه هستند.

کیلپتریک معتقد بود که روش پروژه برای کارهای گروهی که در آن دانشجویان می توانند ضمن همکاری، مسائل مشترک را پیگیری کنند و در پژوهش مشارکتی سهیم گردند، مناسب است. ماهیت فرآیندهای دموکراتیک چنین ایجاب می کند. آنچه حتی از فراگیری مهارت های ویژه مهم تر است، نیاز دانش‌آموز به اکتساب نگرش های مناسب در قبال جامعه دموکراتیک است.

الگوی شهروند دموکراتیک کیلپتریک در سیاست و تعلیم و تربیت شباهت زیادی با الگوی پیشرفت گرایان برخاسته از طبقه متوسط دارد. چنین شخصی روش دموکراتیک را به کار می برد و متوقع است که مخالفان وی نیز چنین کنند. بالاتر از همه، کیلپتریک می خواست افرادی تربیت کند که در چهارچوبی از ارزشهای دموکراتیک مشترک باشند. چنین مردان و زنانی شرکت کنندگان یکدل و مشتاق جامعه دموکراتیک خواهند بود.

تأثیر حرفه ای پیشرفت گرایی

وی ادعا می کند که تأثیر هر فلسفه تربیتی از جمله پیشرفت گرایی را لزوماً باید برحسب واقعیت بنیادین سازمان آموزش و پرورش رسمی مدارس دولتی آمریکا ارزیابی نمود. مدارس دولتی نهادهایی محلی هستند که شوراهای محلی آموزش و پرورش بر آن نظارت دارند، و روسای محلی آموزش و پرورش اداره آنها را عهده دارند و معلمانی که در خدمت جوامع محلی هستند در آنها تدریس می

کنند. به عقیده زیلو رسمیت تأثیر پیشرفت گرایی را باید از نظر شخصیت های محلی، نگرش های فرهنگی و تربیتی آنان و منابع موجود اجتماعی ارزیابی کرد.

فلسفه جدید آموزش و پرورش رکن اساسی بارز بسیاری از برنامه های دانشگاهها را در زمینه آموزش و پرورش حرفه ای تشکیل می داد. در رویکرد نوین، وجوه اصلی عبارت بودند از: ۱) مدارس بزرگ تر که بخش های متعدد کلاسی و تنوع بیشتر برنامه درسی را تسهیل می کرد؛ ۲) تنوع برنامه درسی که برغنائی آموزش و پرورش می افزود؛ ۳) گرایش به ایجاد مدارس راهنمایی یا مدارس میانی به عنان مدارس مستقل. این تحولات اغلب از حمایت پیشرفت گراها برخوردار بودند و به صورت بخشی از ایدئولوژی مدیران مدارس جدید در آمدند.

معلم پیشرو

آموزش و پرورش پیشرو مستلزم معلمی بود که از نظر خصلت، آموزش، و تکنیک با معلمان سنتی متفاوت باشد. رویکرد پیشرفت گرایی وجهه بین رشته ای داشت.

شاید مهم ترین چالش برای معلم عبارت از آن بود که مانند راهنما رفتار کند نه آنکه منبع یادگیری باشد. در بافت کاری پیشرفت گرایی، معلم ماهر به مثابه گرانیگاه کلاس درس بر آن تسلط ندارد، بلکه علایق یادگیرندگان را محور قرار می دهد. معلم به طور شایسته راهنمای گفت و شنود، طرح ریزی و اجرای یادگیری است.

روابط فلسفی و ایدئولوژیک پیشرفت گرایی

پیشرفت گرایی، فلسفه های سنتی تر همچون ایدئالیسم، رئالیسم و تومیسیم و تکیه آنها را بر حقیقتی از پیش موجود، مقوله های مترتب، و موضوعات درسی، مردود می انگاشت.

از لحاظ ایدئولوژیک، پیشرفت گرایی با لیبرالیسم، چگونه کلاسیک و چه صورت جدیدتر آن، نسبت به سایر ایدئولوژیها بیشترین سازگاری را دارد.

گرایش پیشرفت گرایی به تحول و نه ثبات، شباهت فراوانی به جهت گیری لیبرال دارد. به عقیده محافظه کاران، پیشرفت گرایی تداوم فرهنگی را تهدید، و قدرت سنت را به عنوان عامل آفرینش ثبات تضعیف می کند، و مرجعیت و اقتدار مشروع را به مخاطره می اندازد.

پیشرفت گرایی، همچون آزمایش گرایی و لیبرالیسم، با نظام اجتماعی و سیاسی یک حزبی و خودکامگی برخاسته از آن در آموزش و پرورش سازگار نیست. تاکید پیشرفت گرایی بر آزادی به از علایق فردی، با مقتضیات رژیم تمامیت خواه که علایق فردی را دون اراده رهبر یا اوامر دولت یا حزب قرار می دهد، منافات دارد.

پرورش کار بنیادگرا که موضع تربیتی او منعکس کننده ماهیت گرایی و پایدارگرایی محافظه کارانه تر و سنتی تر است، از نکات زیر طرفداری می کند:

۱. یادگیری مهارت های وسیله ای و فرهنگی پایه، که مبنای سایر انواع یادگیری هستند. مثلاً، خواندن، نوشتن.
۲. سازمان دادن برنامه درس بر حول محور مهارت ها و موضوعات اساسی تعریف شده.
۳. شناسایی مدرسه و مدیران آن به عنوان متخصصان آکادمیک که در محتوای برنامه و روش تدریس صاحب نظرند.

پرورش کار پیشرفت گرا، متقابلاً، موضع تربیتی زیر را اتخاذ می کند:

۱. به جای معرفی مهارت های بنیادی به صورت مستقیم به کودکان، بهتر است آنان را وادار کنیم که روش های یادگیری و تحقیق را از طریق حل مسائل و ارضای نیازهایشان فراگیرند.
۲. مدرسه باید در متن مسائل اجتماعی و پیشبرد تحولات جمعی قرار گیرد.
۳. معلمان باید راهنمایان پروژه، و محرکان، مشاوران و مستشاران یادگیری باشند نه انتقال دهنده اطلاعات. تدریس باید متنوع و اغلب غیرمستقیم باشد.

نتیجه گیری

آموزش و پرورش پیشرو اصرار می ورزد که کودک را باید از تربیت سنتی که بر یادگیری مکانیکی تاکید می کند، رهایی بخشید. در مخالفت با برنامه های سنتی موضوع محور متعارف، پیشرفت گرایان درصددند تا سازمان برنامه درسی را به شیوه های دیگری ساماندهی کنند. آنان از شقوق متنوع لیکن مرتبط به هم مانند فعالیت، تجربه، مشکل گشایی، و روش پروژه حمایت می کنند. شاخصه های آموزش و پرورش پیشرو عبارتند از: ۱) تاکید بر کودک به عنوان یادگیرنده به جای موضوع درسی، ۲) تکیه بر فعالیت ها و تجارب مستقیم به جای اتکای انحصاری بر دانش و مهارت های لفظی و ادبی، ۳) ترغیب فعالیت های گروهی همیارانه بجای یادگیری رقابت آمیز و انفرادی درس. پیشرفت گرایی در آموزش و پرورش در دستورالعمل های کلی خود، شیوه های دموکراتیک را که به منظور ایجاد مشارکت گروهی و اصلاح اجتماعی طراحی می شوند، ترغیب می کند. این مکتب همچنین نسبت گرایی فرهنگی و اخلاقی را که ارزش ها، نگرش ها، و سنت های موروثی را نقادانه ارزیابی و اغلب مردود قلمداد می کند، پرورش می دهد.

بازسازی اجتماعی و آموزش و پرورش

نظریه بازسازی اجتماعی با نظریه‌های محافظه کارانه ماهیت گرایی و پایدارگرایی که به عقیده بازسازی گرایان نظریه‌هایی هستند که الگوها و ارزشهای اجتماعی را آئینه وار منعکس می‌کنند به شدت در تضاد است. طرفداران بازسازی اجتماعی مدعیند که از عمل گرایی جان دیوئی پیروی می‌کنند که بر ضرورت بازسازی تجربه فردی و اجتماعی تأکید می‌کند.

به رغم همدستان نبودن بازسازی گرایان در جزئیات، ولی با اصولی مانند زیر توافق دارند:

(۱) همه فلسفه‌ها، ایدئولوژی‌ها و نظریه‌ها از جمله نظریه‌های تربیتی بر فرهنگ متکی بوده، از الگوهای

عهرنگی که مشروط و مقید به زندگی در زمانی و مکانی ویژه هستند سرچشمه می‌گیرند

(۲) فرهنگ به مثابه فرایندی پویا، پیوسته در حال توسعه و تغییر است

(۳) انسانها قادرند فرهنگ را به گونه ای تغییر شکل دهند که رشد و توسعه انسانی را اعتلا بخشد.

بازسازی گرایان نسبت به نظریه‌های تربیتی کلی و جهان شمول که برای واقعیت، ماهیت انسان، حقیقت و ارزش به مقوله‌ها به غایت انتزاعی تغییر ناپذیر قائلند سوء ظن دارند که آن برخاسته از عملگرایانه آنان و پشت پازدنشان به ثنویت موجود در رئالیسم و تومیسیم و نظریه‌های تربیتی برگرفته از آنها یعنی پایدار گرایی و ماهیت گرایی است.

این نظریه مدعی است که جامعه جدید به علت بی میلی اش به بازسازی بنیادی فرهنگی، بحران عمیقی را تجربه می‌کند. ریشه این بحران را گسستگی ارزش‌های انسانی از واقعیت‌های اجتماعی و اقتصادی تشکیل می‌دهد. نبوغ آفریننده بشر، ابزارهای عملی و تکنولوژیک پویایی را فراهم آورده که زمینه ساز تحولات بیشترند. به عقیده آنان حسرت خوردن بر گذشته ای بی دغدغه اغلب به مثابه سرپوشی ایدئولوژیک است که محافظه کاران جیدی از آن برای حفظ وضع موجود بهره گیری می‌کنند.

بازسازی فرهنگی

آموزش و پرورش مبتنی بر بازسازی اجتماعی باید امور زیر را ترویج کند:

(۱) بررسی نقادانه میراث فرهنگی

(۲) تعهد نسبت به کوشش برای انجام اصلاحات اجتماعی عامدانه

(۳) نگرشی نسبت به برنامه ریزی به نحوی که بتوان مسیر تجدید نظر فرهنگی را ترسیم کرد

(۴) آزمون طرح های فرهنگی از طریق اجرای برنامه‌های اصلاح اجتماعی عامدانه.

بازسازی گرایان معتقدند که همه اصلاحات اجتماعی از شرایط موجود زندگی نشأت می‌گیرند. از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که مسائل مهمی را که بشریت با آنها رویاروست تعریف کرده نیروهای پویای زمان حال را شناسایی کنند. متعلمان باید سنتها و اعتقادات و ارزش‌هایی را که مانع بازسازی اجتماعی هستند کشف کنند. ارزش‌هایی که صرفاً جنبه سنتی دارند باید بازسازی شوند. فرهنگ اخلاقی و ایدئولوژیک سرشار از پس مانده های عصر ماقبل علم و فناوری است. شیوه ها تفکر سنتی و کلیشه ای که موجد نابردباری، تبعیض و خرافات است باید شناسایی و دور ریخته شوند.

نفس تحول ضرورتاً بحران آفرین نیست. بلکه بحران زمانی به وقوع می‌پیوندد که افراد برای مقابله با تغییر و تنظیم فرایندهای آن آمادگی نداشته باشند. به عقیده کاونتس نکته مهم آن است که نظریه ای تربیتی برای آماده ساختن مردم جهت حل بحران‌های اجتماعی از طریق بازسازی افکار، باورها و ارزش‌ها در پرتو شرایط متغیر صورتبندی شود.

فناوری قدرت شگرفی در اختیار انسان قرار می‌دهد. فناوری همچون علم ابزار بی طرفانه ای است که می‌تواند خادم اهداف انسانی ثمر بخش، یا ابزاری برای استثمار بیرحمانه باشد. در این عصر، فناوری می‌تواند ابزاری رهایی بخش یا ویرانگر باشد. این ابزار قدرتمند صرفاً زائده ای برای تمدن نیست، بلکه شامل نظامی از روابط است که پیوسته قالب‌های اجتماعی را تغییر می‌دهد. عصر فناوری بازسازی مداوم اقتصاد، جامعه، آموزش و پرورش، حکومت و اخلاق را ایجاب می‌کند.

مدرسه و بازسازی فرهنگی

کاونتس معتقد بود که آمریکاییان به اندازه کافی بین آموزش و پرورش و تحصیلات رسمی تفاوت قائل نمی‌شوند. آنان مدرسه را با پیشرفت یکی انگاشته و مدرسه رفتن را به عنوان راه حل مطمئن همه مسائل تلقی کرده اند. اما بحران‌ها جهانی در خلال دوره ای که مدرسه بیشترین توسعه را داشته چند برابر شده است. از آنجا که مدرسه تنها یکی از موسسات تربیتی اجتماع است، مربیان باید نسبت به نقش‌ها و ساختارهای متحول جامعه ای که تکلیف مدرسه را تعیین می‌کند، پیوسته آگاهی داشته باشند. هر نظریه تربیتی که منحصرأ بر آموزش و پرورش رسمی مبتنی باشد، از حقیقت و سرزندگی عاری است.

کاونتس آموزه‌های بی طرفی و بی غرضی تربیتی را که مستلزم عینیت‌گرایی کامل معلم است، مورد انتقاد قرار داد. آموزش و پرورش کلاً نسبت به برخی از باورها و ارزش‌ها متعهد است. برای انتخاب یا رد اهداف، مقاصد، موضوعات، مواد و روش‌ها وجود ملاک‌هایی ضرورت دارد. مدرسه هیچ گاه نمی‌تواند بی طرفی کامل پیشه کند و در عین حال به صورت واقعیتی عینی انجام وظیفه نماید. برای هر جامعه ای آموزش و پرورش مناسب و مشخصی وجود دارد.

کاونتس هم ماهیت گرایان و پایدارگرایان سنت باور را به چالش خواند و هم پیشرفت گرایان کودک مدار را. سنت‌گرایان، مانند پایدارگرایان، آموزش و پرورش را نه به عنوان نهادی که متکفل حل مسائل اجتماعی است بلکه به عنوان امری عقلانی و کلی در نظر می‌گرفتند. به نظر آنان مدرسه باید مهارت‌ها، دانش‌ها، و عادات عقلانی را پرورش دهد. معلمان که قرار است دانش محض را پی جویی کنند، مجاز نیستند که در کشمکش‌های اقتصادی، سیاسی و اجتماعی درگیر شوند.

کاونتس علاوه بر مخالفت با سنت‌گرایی تربیتی، پیشرفت گرایان کودک مدار را نیز به چالش خواند. او عقاید برخی از پیشرفت‌گرایانی را که وجود مدارس کاملاً بی طرفی را ممکن می‌دانند که در آنها هیچ گونه تحمیلی نسبت به کودکان صورت نگرفته بلکه آنان آزاد گذارده می‌شوند تا بر طبق علائق خود رشد کنند، مورد انتقاد قرار داد. کاونتس معتقد بود که کودکان تنها در نقش بازیگران اجتماعی می‌توانند از راه تجربه‌های خویش رشد کنند. کودک در مقام شرکت کننده در فرهنگ، از آن متأثر می‌شود و متقابلاً بر آن اثر می‌گذارد.

دو جنبش معاصر که با بازسازی‌گرایی مرتبطند، نظریه توسعه و آینده نگری است. نظریه پردازان توسعه و آینده نگری در صدد ایجاد نظام جهانی نوینی برآمده اند. توسعه گرایان در صدد ایجاد تحول جهانی هستند. آنان بالاخص برای توانمند ساختن ملل فقرزده اقتصادی و غالباً سرکوب شده سیاسی کشورهای در حال توسعه جهان سوم در آسیا، آفریقا و امریکای لاتین اهمیت قائلند. آینده گرایان سعی دارند خط سیر تحولات اجتماعی و تکنولوژیک را پیش بینی کنند و مردم را برای آن تربیت نمایند. هدف آنان نه تنها کاستن از فاصله بین تحول تکنولوژیک و سازگاری اجتماعی با آن است، بلکه شامل تجهیز انسانها به دانش و روش به منظور کنترل و هدایت تحول نیز می‌شود.

مدارس مسئله مدار

مربیان طرفدار بازسازی اجتماعی مدارس را به عنوان مراکزی می‌بینند که در آنها معلمان و شاگردان با مسائل حاد جامعه نه صرفاً بری انجام پژوهش‌های آکادمیک بلکه برای آنکه به تحقیق و حل مسئله عمل محورانه دست یازند، دست و پنجه نرم می‌کنند. در چنین مدارسی پژوهش مداری، مسائل بزرگ اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی در کانون توجه قرار می‌گیرند. بازسازی گرایان سعی دارند که:

- (۱) مدرسه را در بطن جامعه قرار دهند
- (۲) از مدارس به مثابه ابزارها یا نهادهایی برا تحول و اصلاح جهت دار بهره گیری کنند
- (۳) مسائل جاری اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و تربیتی را شناسایی کنند.

پایدارگرایان و ماهیت گرایان و حتی برخی از پیشرفت گرایان ادعا می‌کنند که چنانچه نظریه بازسازی مصداق عملی پیدا کند، موجب القای اغراض سیاسی خاص به متعلمان خواهد شد. طرفداران بازسازی اجتماعی مسائل اجتماعی خارج از مدرسه را بخشی از اوضاعی می‌دانند که فعالیت‌های درون مدرسه را تعیین می‌کنند. تنش‌ها و فشارهای حل نشده جامعه بزرگتر بیرونی بر مدارس، بر معلمان و دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. به عقیده مربیان بازسازی گرا، زیرساخت برنامه درسی و تجربه‌های تربیتی ناشی از آن را مسائل

اجتماعی تشکیل می دهند، نه تکیه انحصاری بر موضوعات و مهارت‌های آکادمیک. لذا برنامه درسی امری مستمر می‌شود، نه فرایند که بتواند به اتمام برسد. برخلاف پایدارگرایان که برنامه درسی مورد نظرشان از حقایق ابدی تشکیل می‌شود و عناصر کلیدی آن ثابت میماند، بازسازی گرایان برنامه درسی را به صورتی احاط می‌کنند که مدام در پرتو نیازهای متحول اجتماعی-اقتصادی و سیاسی در دست بازسازی است.

مربانی که از نظریه بازسازی اجتماعی پیروی می‌کنند، به مشکلات اجتماعی به دید مسأله می‌نگرند. در مرحله تحقیق درباره مسأله، اطلاعات برای آنان مهم است. اما نیاز است که دانش‌آموزان و معلمان ضمن اعمال شیوه فعالانه یادگیری، در خصوص مسأله دست به کار عمل شده، آن را حل کنند. پرورش‌کاران اعم از مدیران و معلمان نیازمندند از بافت اجتماعی ای که آموزش و پرورش در آن جریان دارد، آگاه باشند. این شناخت، آنان را یاری می‌دهد تا نخست موقعیت اجتماعی را درک کنند و سپس راهبردهایی برای بازسازی آن تدوین نمایند.

روابط فلسفی و ایدئولوژیک بازسازی

نظریه بازسازی اجتماعی تحت تأثیر عمل‌گرایی قرار گرفته است. در حالی که عمل‌گرایی فلسفه بازی است، بازسازی اجتماعی تمایل دارد که از جامعه نو نسخه ای ارائه دهد. منتقدان این نظریه استدلال می‌کنند که پیش‌داوری‌های این گروه در پژوهش آزمایشی مداخله کرده ممکن است در مدرسه به القای عقیده بیانجامد. از نظر ایدئولوژی، بازسازی اجتماعی نفوذ لیبرالیسم، به ویژه گونه جدید آن، و آرمانشهر گرایی را پذیرا بوده‌اند. لیبرالیسم با اشتیاقی که برای اصلاح اجتماعی از طریق مقررات و مداخلات دولتی دارد با تأکیدی که بازسازی گرایان بر مهندسی اجتماعی و برنامه ریزی می‌نهند، سازگار است.

بازسازی گرایان در آرزوی نیل به تحول اجتماعی و طرح ریزی جامع تحت تأثیر «طرح‌های بزرگ» نظریه پردازان آرمانشهر گرا واقع شده‌اند. آنان همچنین روابط جالبی با پیشرفت گرایان دارند. در واقع جناح جامعه مدار نهضت تربیتی پیشرفت گرا پایگاهی بود که بازسازی گرایی از آن به ظهور پیوست. به عقیده طرفداران بازسازی، نظریه پیشرفت‌گرایی واقعی نیازمند آن است که ماهیت بحران اجتماعی را مطالعه کند و مسائلی را که موجب وخامت بحران می‌شوند، حل نماید. پیشرفت‌گرایان کودک مدار پاسخ می‌دادند که بازسازی گرایان اجتماعی، مدرسه را سیاسی می‌کنند، و سعی دارند بر پایه مشرب خویش به کودکان القای عقیده نمایند.

مشابهت‌های زیادی بین نظریه بازسازی اجتماعی و نظریه نقادی وجود دارد. هر دو نظریه توافق دارند که از مدرسه باید برای رشد آگاهی نقادانه و توانایی تحلیلی مسائل اجتماعی بهره‌گیری شود. هر دو در خصوص دستیابی به توزیع عادلانه تر کالاها و خدمات اقتصادی و زدودن تبعیضات نژادی، قومی، طبقاتی و جنسیتی هم عقیده‌اند اما ریشه‌های تاریخی دو نظریه متفاوتند. مکتب بازسازی اجتماعی به علت تأکیدی که بر مدرسه به عنوان عامل تحول اجتماعی می‌گذارد، با مخالفت فلسفه‌های سنتی ایدئالیسم، رئالیسم و تومیسیم که تعلیم و تربیت را از بعد عقلانی تفسیر می‌کنند روبه‌روست. این مکتب همچنین مخالفت محافظه‌کاران، ماهیت گرایان و پایدار گرایان را که مدعی هستند بازسازی اجتماعی قدرت سنت را نفی کرده، بی‌ثباتی اجتماعی را دامن زده و از پرورش مهارت و موضوعات ضروری غفلت می‌ورزد، برانگیخته است. اینان مدعی‌اند که بازسازی گرایان مدرسه را برای آزمایش نظریه‌های اجتماعی خویش و تبدیل بچه‌ها به خوکچه‌های آزمایشگاهی اجتماعی و تربیتی به خدمت می‌گیرند.

نتیجه‌گیری

بازسازی اجتماعی نظریه ای است که سعی دارد از مدرسه برای ایجاد جامعه ای نو استفاده کند. یکی از وظایف مهم مدرسه آن است که تشخیص بحران‌های جامعه جدید را تسهیل کند. مدارس باید مسائل اجتماعی عمده را که در ایجاد بحران‌های فرهنگی سهیمند، شناسایی کنند و مهارت‌ها و نگرش‌هایی را که این مسائل را حل می‌کنند، به وجود آورند. از نظر بازسازی گرایان معلمان نباید از تعهد نسبت به ساختن جامعه جدیدی بیم داشته باشند. بازسازی‌گرایان ضمن بی‌اعتنایی به اتهامات مربوط به القای عقیده، ادعا می‌کنند که آموزش و پرورش کلاً محصول فرهنگی خاص است. بازسازی گرایی که از جناح جامعه مدار آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا نشأت گرفت، در حال حاضر به صورت مختلفی از جمله آموزش و پرورش برای توسعه و آینده گرایی به حیات خود ادامه می‌دهد.

نظریه نقادی و آموزش و پرورش

در تاریخ فلسفه و نظریه آموزش و پرورش، نظریه نقادی در شمار نظریه‌هایی است که اخیراً به ظهور پیوسته اند. نظریه نقادی به دو عنصر مرتبط به هم در آموزش و پرورش توجه می‌کند: نقادی و اصلاح. این نظریه در مقام نقادی، این امر را که چه کسی - کدام طبقه - نهادها و فرایندهای تربیت را کنترل نموده، اهداف و اولویتهای تربیت را تعیین می‌کند مورد بررسی قرار می‌دهد. پس از پاسخ آنگاه به انگیزه ها، مقاصد و برنامه‌های کار کنترل کنندگان پرداخته می‌شود. نظریه پردازان نقادی این سؤالات بدان مفهوم که در فلسفه‌های سنتی تر همچون ایدئالیسم و رئالیسم مرسوم است، به طور انتزاعی و متافیزیکی مطرح نمی‌کنند. بلکه مدعی هستند که مسائل حساس تربیتی بر قدرت یک گروه برای کنترل و انقیاد گروه دیگر استوار است. ارباب قدرت در جوامع می‌کوشند تا دیدگاه خود را درباره معرفت، تحصیلات، برنامه درسی و تدریس به کسانی که فاقد قدرت سیاسی و اقتصادی هستند تحمیل کنند.

نظریه پردازان نقادی مانند مارکسیست‌ها توجه خود را به تعارضهای پویاییهای اجتماعی- اقتصادی که در سیاست، فرهنگ و آموزش و پرورش منعکس می‌شوند، معطوف داشته اند. نظریه تعارض حکایت از آن دارد که طبقات مسلط، از نهادهای اجتماعی ای همچون مدرسه برای تجدیدی شرایط استثمارآمیزی که به موقعیت مطلوب آنان تداوم می بخشد، بهره گیری کرده اند. چنانچه طبقات زیردست نسبت به شرایط خود آگاه شوند، می‌توانند برای براندازی سلطه گرانی که آنان را به استثمار و استضعاف می کشانند به مبارزه برخیزند. نظریه پردازان نقادی قاطعاً طرفدار طبقات و گروه‌های تحت سلطه می‌باشند.

نظریه پردازان نقادی که بخشی از جنبش پسامدرن به شمار می آیند، همچون طرفداران بازسازی اجتماعی، دو نیروی عمده سیاسی در ایالات متحده امریکا یعنی محافظه‌کاری و لیبرالیسم را مورد انتقاد قرار می‌دهد. آنان تا حدودی مانند اصحاب تحلیل، به زبان توجه کرده اند. آنان در صدد پدید آوردن زبان نقادی مثبتی با واژگانی بهره مند از توان کافی هستند تا آموزش و پرورش و تحصیلات را به مثابه گونه‌هایی از سیاست فرهنگی بررسی کنند. در حالی که تحلیل گران فلسفی برای ایضاح زبان، فرایندهای تجربی اعمال می‌کنند، نظریه پردازان نقادی متون را به عنوان عملکردهای ساخته تاریخ و جامعه مورد نقادی قرار می‌دهند.

اصطلاح فلسفه همگانی نیز در ارتباط با موضع نظریه پردازان نقادی آموزنده اشد. مراد از اصطلاح فلسفه همگانی که در عصر پیشرفتگرایی آن بود که غامه مردم باید در خصوص مسائل وسیع روز تربیت شوند تا بتوانند در شکل بخشی سیاستهای عمومی نقش آگاهانه ای بازی کنند. نظریه پردازان نقادی مفهوم ایجاد فلسفه همگانی را به صحنه تعارض بین ارباب قدرت و محروم ماندگان از قدرت منتقل ساخته اند و مناظره درباره فلسفه همگانی را به مثابه بخشی از مبارزه وسیعتر و عمیقتر برای دموکراسی می بینند.

آموزش و پرورش

نظریه پردازان نقادی، مدارس را مستقیماً در کانون سیاست و تعارض فرهنگی قرار می‌دهند. بر پایه تحلیل آنان، مدارس در طول تاریخ در سیطره گروه‌های مسلط اقتصادی، اجتماعی و سیاسی بوده اند تا از قبل آنها گونه‌ها معرفت دلخواه خود را به عنوان وسیله کنترل اجتماعی تحمیل کنند. بنابراین مدارس نهادهای بی طرفی نیستند بلکه نهادهایی سیاسی اند که عده ای را به قدرت رسانده و عده دیگر را از آن محروم می‌سازند.

نظریه پردازان نقادی درصددند تا بر مبنای نقادیهای خود مدرسه را اصلاح کنند به نحوی که مدارس به فضاهای عمومی دموکراتیک تبدیل شوند تا دیدگان نسل جوان به روی حقوق و مسؤولیتهای راستین اخلاقی، سیاسی، اقتصادی و مدنی خویش بازگردد.

تدریس

نظریه پردازان نقادی سعی دارند که نقش معلم و ماهیت تدریس و هدف آن را از نو تعریف کنند. آزمون های استاندارد شده، شیوه های ارزشیابی صلاحیت معلمان، و مدارسی که با تحکم از بالا به پایین اداره می‌شوند، قدرت طراحی و هدایت تدریس را از معلم سلب

کرده، آن را به مدیر یا قانونگذار تفویض می‌کند. نظریه پردازان نقادی درخصوص قدرتمند ساختن معلم، از برنامه کاری ای دفاع می‌کنند که آن را دگرگون سازنده می‌خوانند، نه واکنش آفرین. رمز دگرگون ساختن نقش معلمان ترغیب آنان به تأمل در اصول ایدئولوژیکی است که عمل تربیتی را استمرار بخشیده، موجب مرتبط شدن نظریه تربیتی با مسائل وسیعتر اجتماعی، اقتصادی و سیاسی میگردند.

برنامه کار نظریه پردازان نقادی نقشهای زیر را برای معلمان قائل است:

- (۱) تلاش برای تحقق اصلاحات حقیقی مدرسه که موجب توانایی معلمان در اعمال قدرت بر آموزش و پرورش گردد.
- (۲) معاضدت با سایر معلمان جهت اعتلای کیفیت تدریس
- (۳) مراوده با مردم در اجتماعاتی که کودکانشان را تربیت می‌کنند و ایجاد تشکل برای همکاری گروهی.
- (۴) پرداختن به گفت و شنود نقادانه با دانش‌آموزان درباره مسائل سیاسی، اقتصادی و فرهنگی
- (۵) تلاش برای توزیع مجدد قدرت در مدرسه بین معلمان و مدیران از راه واگذاری نقش بزرگتری به معلمان، دانش‌آموزان و اعضای جامعه در سیاستگذاریهای تربیتی.
- (۶) شناخت این امر که مسائلی از قبیل استعمال مواد مخدر، بارداری دختران نوجوان، بیسوادی، سوء تغذیه و برنامه بهداشتی ناگافی نمی‌توانند از سوی مدرسه نادیده انگاشته شوند.

یادگیری

نظریه پردازان نقادی یادگیری ای را ضروری می‌دانند که گوناگونی فرهنگی دانش‌آموزان را ترغیب نماید. اینان که از حامیان آموزش و پرورش چندفرهنگی به شمار می‌آیند، تأکید می‌ورزند که یادگیری باید از حسب حال شخصی دانش‌آموزان و تجربه های خانوادگی و اجتماعی آغاز شود. یکی از نتایج مهم یادگیری اکتساب زبان نقادانه ای برای تحلیل مسائل عمده اجتماعی سیاسی، اقتصادی و تربیتی معاصر است.

برنامه درسی

نظریه پردازان نقادی فرایند بازاندیشی را با نقادی برنامه درسی موجود آغاز می‌کنند. برنامه درسی دست کم دارای دو وجه است: یکی برنامه درسی عیان متشکل از مهارتها و موضوعات شناخته شده و دیگری برنامه نهان که در خفا ارزشها، نگرشها و رفتارها را شکل می‌بخشد. برنامه عیان به تحکیم وضع موجود می‌پردازد که حامی اقلیت حاکم است، به این معنی که گونه معرفت آنان را به عنوان معرفت مشروع برای همه دانش‌آموزان سازماندهی می‌کند. برنامه نهان با تأکیدی که بر رقابت، مصرف گرایی و مالکیت خصوصی می‌کند موجب مزید تحکیم وضع موجود اجتماعی و اقتصادی می‌گردد. مثلاً رسم گروه بندی متجانس دانش‌آموزان دربردارنده عناصری از برنامه‌های عیان و نهان است. گروه بندی به مثابه شیوه ای از مهندسی آموزشی برای ارتقای دانش‌آموزان، تلاشی برای تداوم بخشیدن وضع موجود اجتماعی-اقتصادی و اغلب جنسیتی است. با وجودی که گروه‌بندی بر پایه توانایی، به بازآفرینی اجتماعی در مدرسه می‌پردازد، ادعا می‌شود که دلیل منطقی گروه بندی بر پایه توانایی، بر ملاکهای آکادمیک استوار است. در خفا، گروه‌بندی به لحاظ آنکه به تجدید حیات ساختار اجتماعی موجود پرداخته، دانش‌آموزان را نیز شرطی می‌کند تا مشروعیت ساختار اجتماعی تفرقه آمیز را بپذیرند، می‌تواند بخشی از برنامه نهان تلقی گردد.

چون نظریه پردازان نقادی بر غنای تربیتی فرهنگهای متنوع و شیوه های مختلف یادگیری تأکید می‌کند، برنامه درسی وی از تجربه های منحصر به فرد چندفرهنگی دانش‌آموزان برای ایجاد مهارتها و دانش جدید مایه می‌گیرد.

روابط فلسفی و ایدئولوژیک نظریه نقادی

نظریه نقادی با عمل‌گرایی و شکل تجدید حیات یافته آن موسوم به عمل‌گرایی نوین مشابهت دارد. نظریه پردازان نقادی همچون عملگرایان مفاهیم جهانشمول موجود در مابعدالطبیعه ایدئالیسم و رئالیسم را مردود می‌انگارد. و نیز به سان عملگرایان پیشین تلاش می‌کنند که مباحثه ای عمومی درباره آموزش و پرورش برپا دارند. به رغم این شباهتها چنین می‌نماید که نظریه نقادی با عمل‌گرایی به ویژه با آزمایشگرایی دیوئی در سه زمینه در تعارض باشد: (۱) اولویت روش علمی به عنوان مبنای عمل کامل اندیشه (۲)

انگیزه ایجاد جوامع مشارکتی بزرگتر و جامعتر از طریق راهبرهای وفاق آفرین (۳) عدم محدودیت آزمایشگرایی که مبین آن است که غایت انحصاری آموزش و پرورش رشد به منظور رشد بیشتر است.

نظریه پردازان نقادی چندین اصل مارکسیستی را از نو تعریف و اصلاح کرده اند. آنان تأکید می کنند که مدرسه، همچون نهادهای دیگر جامعه، بر پایگاه اقتصادی مستقر است و آموزش و پرورش در جامعه سرمایه داری از مجرای برنامه آشکار و نهان، کنترل گروه مسلط را بر این پایگاه مشروعیت می بخشد.

مضامین چندی از مکتب بازسازی اجتماعی نیز به دست نظریه پردازان نقادی احیاء شده اند. اینان تعلیم و تربیت و تحصیلات را در مقیاسهای وسیع اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در نظر می گیرند، نه صرفاً در بعد آکادمیک. آنها همچون طرفداران بازسازی اجتماعی که از معلمان می خواهند که زمامداران تربیتی باشند، مصرانه از معلمان می خواهند تا نقشهایی را که موجب دگرگونی اجتماعی و سیاسی است عهده دار گردند. به همان ترتیب که طرفداران بازسازی اجتماعی از افکار آرمانشهرگرایان برای پیش بینی اصلاحات و تحولات مناسب در آینده بهره گیری کرده اند، ارباب نقادی نیز تفکر آرمانشهری را برای طراحی آینده مطلوب، مفید تشخیص داده اند.

نظریه نقادی دارای مخالفان فلسفی، ایدئولوژیک و تربیتی فراوانی است. فلاسفه ایدئالیست و رئالیست و نظریه پردازان پایدارگرا و ماهیت باور، نظریه نقادی را به مثاله موضعی که نه نقادانه و نه تئوریک است، مورد انتقاد قرار می دهند. این فلسفه ها و نظریه های سنتی تر بر گرایشهای جهانشمولی مبتنی هستند که تعمیمهای وسیعی را درباره آموزش و پرورش ایجاد می کنند. این گرایش جهانشمول را نظریه پردازان پسامدرن از جمله اصحاب نقادی به عنوان صورتی از کنترل اجتماعی ساخته و پرداخته گروه مسلط مورد انتقاد قرار داده اند. مخالفان نظریه پردازان نقادی معتقدند که اینان نه تنها از مدرسه کنترل زدایی نمی کنند، بلکه کنترلهای نوی نیز اعمال می کنند. آنان مکتب نقادی به عنوان دیدگاهی می نگرند که از نقش نخستین مدرسه به عنوان نهادی عقلانی و آکادمیک که آموزش و پرورش را در متن میراث فرهنگی قرار می دهد، چشم می پوشد.

محافظه کاران قدیم و جدید درباره بسیاری از مسائل با نظریه پردازان نقادی به مجادله ایدئولوژیک می پردازند. آنان نظریه پردازان نقادی را متهم می کنند که با دست کشیدن از مبانی تربیتی تمدن غرب، موجبات بی ریشگی فرهنگی را فراهم آورده، با کاستن از اهمیت مهارتهای خلاق که برای کارایی اجتماعی ضروری هستند، جامعه ای بی تخصص به وجود می آورند.

لیبرالها نظریه نقادی را ایدئولوژی گیج کننده ای قلمداد می کنند. با آنکه لیبرالها ممکن است از هدفهای توزیع عادلانه تر ثروت و تعلیم و تربیتی سیاسی به منظور بالابردن سطح آگاهی گروههای اقلیت و آموزش و پرورش چندفرهنگی حمایت نمایند، ولی بر فرایندهای آزمایشی گام به گام بیشتر تکیه می کنند. به نظر لیبرالها اصلاحات از طریق بهبود شرایط موجود در راستای گامهای فزاینده حاصل می شود، نه از راه دگرگون سازی افراطی مورد ادعای نقدگرایان. همچنین لیبرالها با چیزی که آ را به مثابه زبان و تاکتیکهای قطب آفرین نظریه پردازان نقادی تلقی می کنند، مخالفت می ورزند. از لحاظ تاریخی، لیبرالها چه از نظر سیاسی و چه تربیتی در نقش وفاق آفرینان ظاهر شده اند تا طبقه متوسط یا میانه رو بزرگی را به وجود آورند.

با اینکه اصحاب تحلیل فلسفی محتملاً عنایت نقادیون را به زبان و ایجاد واژگانی مبتنی بر آگاهی اجتماعی تحسین می کنند، ولی برخی از عباراتی را که اصحاب نقادی استعمال می کنند، به شدت عاطفی و شعارگونه می یابند. اصطلاحاتی نظیر توانمندسازی، ناتوان سازیف تغییر شکل دهنده، ساکت سازی تربیتی، ساختارهای ستم، و رؤیاهای رهایی بخش، نیازمند تحلیل هستند تا به صورت گزاره های تحقیق پذیر در آیند.

نتیجه گیری

نظریه نقادی پدیده ای نوی در اندیشه تربیتی است، در ارائه تحلیلهای جدیدی درباره اجتماع، تربیت و آموزش رسمی نقش مهمی ایفا کرده است. نظریه پردازان نقادی با ارائه تحلیلهایی درباره مؤسسات و موقعیتهای آموزشی واژگانی متشکل از اصطلاحاتی نظیر قیومیت، کنترل اجتماعی، نظریه تعارض، برنامه مخفی و توانمند سازی را که در گفتمان های تربیتی معاصر یافت می شوند، ابداع کرده اند. آنان مدرسه، برنامه درسی و تعلیم و تربیت را به مثابه عوامل و فعالیتهایی می بینند که از امور آکادمیک محض فراتر رفته اند و دارای معانی و استلزامات مهم سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، و تربیتی هستند. نظریه پردازان نقادی از دستورالعمل تربیتی شجاعانه ای دفاع می کنند که نه تنها مدرسه، بلکه جامعه را نیز تغییر شکل می دهد.

ضمائم

مقایسه مفاهیم مکاتب فلسفی	متافیزیک	معرفت شناسی	ارزش شناسی	آموزش و پرورش	برنامه درسی	روش تدریس	معلم و شاگرد	ملاحظات
تعریف	یعنی مطالعه ماهیت واقعیت غایی، شامل نظریه پردازی درباره وجود است. سوال مطروحه در آن چنین است: پس از کنار نهادن همه امور عرضی زندگی، چه چیزهایی به راستی واقعی اند؟	معرفت شناسی که بنیادهای معرفت را تعریف می کند معرفت شناسی که با مفاهیم کلی و بنیادین شناخت سروکار دارد، با روشهای تدریس و یادگیری رابطه نزدیکی دارد	در صدد است تا آنچه را که اخلاقاً خیر و صحیح است توصیه نماید اخلاق و زیبایی شناسی بخش های ارزش شناسی را تشکیل می دهند ارزش شناسی به بررسی دستورالعمل های مربوط به فعل اخلاقی و زیبایی می پردازد.	در مفهومی وسیع به کلیه فرایندهایی اطلاق می شود که زندگی فرهنگی را برای انسان تأمین می کند. به مفهومی رسمی تر و عامدانه تر، آموزش و پرورش در مدرسه تحقق می یابد: نهاد اجتماعی ویژه ای که به منظور پروردن مهارتها، دانش ها و ارزشهای مطلوب در متعلمان تأسیس شده است	برنامه درسی شامل همه تجربه هایی است که مدرسه مسئولیت عرضه آنها را به متعلم دارد. بدون شک طراحان برنامه درسی ، قطع نظر از معتقدات فلسفی خویش با ارزشترین محتوا را برای متعلم جستجو می کنند این مسأله دارای ابعاد متافیزیکی، معرفت شناختی و ارزش شناختی است	طی آن متعلم با مهارتها و دانش های ویژه ای که در برنامه درسی گنجانده شده ند آشنا می شود. روشهای تدریس و یادگیری نزدیکترین رابطه را با معرفت شناسی، یا نظریه شناخت و نیز منطق یا شیوه درست اندیشیدن دارند	مفهوم نقش و کنش معلم و شاگرد به دیدگاه فرد نسبت به ماهیت انسان وابسته است.	
ایدئالیسم	واقعیت را ذاتاً روحی یا تمثلی تلقی می کند. خصیصه ذاتی و جاودانه انسان را تشکیل می دهد. ماهیت حقیق انسان غیر مادی یا همانا روحی و ذهنی است. می توان از جهان «حقیقی» و جهان «نمود» سخن گفت	فرایند شناخت شامل بازشناسی یا تذکار ایده های نهانی است که از پیش در ذهن تشکیل شده اند. از راه تذکار، ذهن انسان می تواند ایده های ذهن جهان اکبری را در افکار خویش تشکیل دریابد	ارزشها بیش از ترجیحات خالص انسانها هستند. ارزشها در واقع وجود دارند و ذاتاً در ساختار جهان موجودند. ارزشها مطلق، ابدی، لایتغیر و کلی هستند	چون واقعیت ذهنی است، آموزش و پرورش نیز با مفاهیم و ایده ها مرتبط است. فرایند تعلیم و تعلم باید به دانش آموزان کمک کند تا استعدادهایی را که بالقوه در طبیعت انسانی آنان موجود است، تحقق بخشند. مدرسه به عنوان نهادهای اجتماعی باید دانش آموزان را با چکیده سرمایه فرهنگی آشنا سازد، به طوری که بتوانند این میراث فرهنگی را بشناسند، در آن سهمیم شوند و به سهم خود آن را گسترش دهند.	برنامه موضوع مدار که در آن ایده ها یا مفاهیم متعدد بر اساس روابطی که به هم دارند سازمان داده می شوند متوالی و متراکم سلسله مراتبی که در رأس آن، معارف بسیار کلی یعنی فلسفه و الهیات قرار دارند که حیاتی ترین روابط انسان را به خدا و عالم هستی بیان می کنند ریاضیات به صورت محض آن معرفت بسیار مفیدی است که فرصتهای لازم را برای پرداختن به امور انتزاعی فراهم می کند. تاریخ و ادبیات علاوه بر آنکه محرک شناخت واقع می شوند دارای بار ارزشی نیز هستند علوم گوناگونی که با روابط علت و معلولی خاص مربوطند زبان به عنوان مهارتی ضروری و کلید برقراری ارتباط، در مقطع ابتدایی	دانش آموزان دارای علایق درون ذاتی خویش هستند که آنان را به سوی اعمال، رویدادها و اشیاء معینی سوق می دهد معلم به مثاله الگو یا اسوه اخلاقی و فرهنگی نیز از ایدئالیسم فلسفی سرچشمه می گیرد. بر نقش محوری و حساس معلم تأکید زیادی می شود این امر به آن معنی نیست که معلم در شخصیت او تصرف کند ماهیت و شخصیت روحانی متعلم دارای ارزش والاّیی است	افلاطون	
رئالیسم	واقعیت عینی که مستقل از ذهن ما و بیرون از آن وجود دارد ما از طریق فرایند شناخت که مستلزم ادراک حسی و انتزاع عقلی است نسبت به آنها علم حاصل می کنیم بنابراین اشیاء در خارج از ما وجود دارند و از دو بعد ماده و صورت تشکیل می شوند . به ماهیت دوگانه ذات و واقعیت [از دید ارسطو] باید توجه شود . ماده و صورت هردو برای	شناختن فرایند مضاعفی است که متضمن ادراک حسی و انتزاع عقلی است. به مجرد آنکه داده های حسی وارد ذهن شدند دسته بندی ، طبقه بندی و فهرست می شوند مفهوم سازی با تشکیل مفهوم ، موقعی صورت می گیرد که ذهن ما صورت شئی را استخراج و انتزاع کند و تعلق آن را به طبقه خاصی از اشیاء تشخیص دهد. نظریه تطابقی	ماهیت ارزشی اشیاء را می توان از طریق شناخت حدس زد ارزش یک فعل در شئی یا در روبرط بین اشیاء نهفته است به نحوی که بتوان آن را شناخت مورد قضاوت قرار داد یا برآورد کرد	اهداف آموزش و پرورش عبارتند از : ۱. پرورش قوه عقل ، یعنی عالی ترین قوه انسان از طریق مطالعه رشته های سازمان یافته علم و دانش . ۲. ترغیب انسانها به تعریف [تشخیص] خویش از راه صورت بندی انتخابهای خود به شیوه ای عقلانی ،شکوفای ساختن خویش از راه فعلیت بخشیدن استعدادهای خود برای حداکثر کمال و یگانه و یکپارچه ساختن خود از	کارآمد ترین و موثرترین شیوه های کسب اطلاع درباره واقعیت ، مطالعه آن در چارچوب موضوعاتی است که به صورت منظمی سازمان یافته باشند. ۱ - حوزه ای از معرفت که استخوان بندی رشته ای تخصصی را تشکیل می دهد - دیدگاه منظمی برای بررسی جنبه شخصی از واقعیت همچون دیدگاه تاریخی - جامعه شناختی ، ۲ - ترتیب مناسبی برای	در مدرسه رئالیستی ، تدریس مستلزم آن است که معلم مهارت یا موضوعی را به دانش آموز بیاموزد هر چند که این مطلب ممکن است اظهار نظر ساده ای جلوه کند . ولی عمل آموزش را به دقت تعریف و تجویز می کند معلم : در زمینه موضوع تدریس خود فرد صاحب نظری است او از آموزش و پرورش عمومی برخوردار است	معلمان باید هم در زمینه هنرها و هم علوم لیبرال از تعلیم و تربیتی همگانی برخوردار شده باشند یادگیرنده به عنوان فردی تلقی می شود که ذاتاً از حقوق انسانی خود فرامانی ، خودشکوفایی و خودسامانی بهره مند است .	ارسطو ثنویت فلسفی حکایت از آن دارد که واقعیت از دو جزء ذاتی تشکیل می شود که با وجود آنکه با هم مرتبط اند از یکدیگر متمایزند. به این ترتیب ارسطو وجود را به عنوان دو عنصر قوه و فعل و ماده و صورت درنظر می گرفت . مفهوم جهان ثنوی ارسطویی را می توان برحسب مقوله جوهر و عرض

	شئ ضروری است	هنگامی که تصورات کلی ما با اعیان واقعیت همخوانی یا مطابقت داشته باشند افکار ما حقیقی هستند	طریق تنظیم نقشها و تقاضاهای گوناگون زندگی بر وفق نظمی عقلایی و سلسله مراتب وار	آموزش موضوع درسی بر وفق آمادگی و یادگیری قبلی دانش آموزان .	باید بر شماری از شیوه های تدریس از سخنرانی گرفته تا بحث و گفتگو و آزمایش مسلط باشد	ملاحظه کرد
تومیسیم	تومیسست ها ماوراء الطبیعه را قبول دارند و محتوای وحی را منبع موثقی از حقیقت ملهم از عالم بالا تلقی می کنند	معرفت انسان با ادراک حسی آغاز می شود و از راه مفهوم سازی به کمال می رسد اما این فرایند با همکاری منبع ما فوق طبیعی فیض و پذیرش آیین مسیح فزونی می گیرد . مانند ارسطو برای جهان قائل به غایت و هدفی مشخص بود و زندگی هر فرد حرکت عامدانه به سوی هدفی است و هدف متعالی تجربه حضور در پیشگاه خداوند است.	درسه به عنوان نهاد پرورش خرد انسان تاکید می کنند که به کاربرد هنرها و علوم محض به منظور پرورش و ممارست خرد آدمی نیز می پردازد آموزش و پرورش بر مبنای ماهیت انسان دارای ۲ هدف مکمل است : فراهم کردن دذانش و تمریناتی که هم بعد روحانی انسان پرورش می دهد هم عقل او را. این مکتب در نیل به هدف پرورش انسانهای مسیح گونه از مطالعات مذهبی و کلامی بهره می گیرد.	موضوعاتی مانند الهیات . مطالعات متون آسمانی و مذهبی در برنامه ی درسی مورد تاکید است و دانش هایی چون فلسفه و منطق موجب پرورش خرد می گردد و چون انسان در محیط اجتماعی زندگی می کند دانش هایی که مداوم بخش رفاه اقتصادی باشد باید در برنامه درس گنجانیده شود و آموزش و پرورش مسیحی تمام وجوه زندگی انسان در بر می گیرد.	تدریس باید از دانش قبلی فراگیر به دانش و نتیجه ی تازه منتهی شود پس نیازمند سازماندهی و تنظیم دقیق دروس است زبان معلم ابزاری برای انگیزش و توضیح استبطوری که محصل بتواند خرد خویش را به کار اندازد.دانش آموز باید فعالانه مشارکت جوید زیرا وی بالقوه دارای توانایی عقلاتی درک و تملک معرفت است.معلم ارتباط گر و تملک معرفت است که کلمات صحیح را انتخاب می کند ومراقب است به موعظه محض تنزل نکند	در تاریخ رئالیسم خدایاورانه نمودار تلفیق افکار تعلقی یونان به نمایندگی ارسطو و الهیات حضرت مسیح است. توماس اکونیاس یکی از متفکران بزرگ مسیحست در اواخر قرون وسطی (قرن ۱۳) است که به دوران اسکولاستیک یا دوران مدرسی کلیسا معروف است. و تلاش کرد برای تعلیم دینی مسیحیت سازمانی عقلانی صورت بندی کنند تا از نظم منطقی معنای فلسفی برخوردار باشد.
طبیعت گرایی	فرض بر این است طبیعت بنیاد واقعیت است قلمرو واحدی از واقعیت وجود دارد و آن ماده در حال حرکت است. طبیعت گرایی از ارزش ماوراءالطبیعه و صور تربیتی مبتنی بر آن کاسته یا حتی با آنها مخالف ورزیده است. طبیعت گرایی در تقابل با عمل گرایی انتزاعی یا آخرتگرایی معنوی بر همسویی انسان با طبیعت صحه می گذارد	ناتورالیسم صورت اولیه رئالیسم علمی بود. کانون توجه ناتورالیسم را تجربه حسی تشکیل می داد که در حکم ابزاری برای تجزیه و تحلیل طبیعت به اجزاء متشکله آن به شمار می آمد طبیعت گراییانی مانند پستالوزی بر تجارب ساده اولیه و بی میانجی و موارد ملموس تأکید می کردند. یادگیری از طریق حواس صورت می گیرد	ارزشها از تعامل انسان با محیط سرچشمه می گیرند. غرایز، سائقها و انگیزه ها باید ابراز شوند نه سرکوب. به عقیده روسو انسان طبیعی که آداب و رسوم و تکلفات اجتماعی آلوده اش نساخته، نیک است. روسو که در قلب انسان جایی برای شرارت ذاتی نمی یافت، معتقد بود که شر از جامعه فاسد سرچشمه می گیرد. به عقیده او بچه به هنگام تولد نیک است. چون کودکان ذاتاً نیک هستند، در صورتی که قرار باشد آموزش و پرورش افرادی خلیق پرورش دهدف باید از انگیزه ها و تمایلات طبیعی کودک پیروی کند	هنرها و علوم نظری را به عنوان گنجینه های خرد آدمی و موضوعاتی آرمانی برای پرورش این خرد، چون این معارف از فضائل خالص طبیعی و ابتدایی انسانها می کاهند، موجب می شوند که مردم به روشی غلط تربیت شوند. یادگیری باید متضمن آن باشد که کودکان فعالانه با محیط روبرو شوند، از حواس خویش استفاده کنند، و به حل مسئله بپردازند. گرچه مربیان سنت گرا اشتیاق ناتورالیسم ها برای تجربه مستقیم طفل را نوعی عقل ستیزی کودکانه به حساب می آورند ایشان، طبیعت، علائق و نیازهای کودک را مبنای برنامه می دانند	. روش طبیعی تربیت به دلیل آنکه بی واسطه، اصیل، آزاد و خود جوش است از خود طبیعت پیروی می کند و بر شیوه های مصنوعی و ساختگی اجتماع رجحان دارد. انسانها در خلال عمر خود از طفولیت تا پیری، مراحلی از رشد را بروز می دهند. طبیعت گرایان تناسب را به عنوان آماده کردن فرد برای ایفای نقش اجتماعی و اقتصادی خاصی در نظر نمی گیرند، بلکه آن را با توجه به میزان آمادگی و رشد فر به مفهوم صحیح تعبیر می کنند.. یادگیری را محصول فعالیت، روش پروژه و حل مسئله تلقی می کردند محیط یادگیری را تنظیم می کند	معلم در درجه اول کسی است که با طبیعت کاملاً هماهنگ باشد. معلم که نقش تربیتی محیط را درک می کند، در طبیعت دخالت نمی کند بلکه با جزر و مد نیروهای طبیعی همکاری میکند. او یادگیری را از طریق تحریک او به کاویدن و بالیدن از راه تعامل با محیط خویش ترغیب می کند. همچنین معلم به عنوان مربی ای که برای یادگیری عجله ای ندارد، فردی صبور، سهل انگار و بی آزار است. او گرچه همیشه حضور دارد اما هیچگاه معرکه گردان نیست. نظارت او ظریفانه است به این شکل که او محیط یادگیری را تنظیم می کند
عمل گرایی	فلسفه‌های سنتی قدیمی‌تر بر دیدگاهی از واقعیت از پیش موجود مبتنی بودند که به موجب آن حقیقت امری پیشینی، یعنی مقدم بر تجربه انسانی و مستقل از آن تلقی می‌شد، اما عمل‌گراها ادعا کردند که حقیقت حکمی موقتی است که از تجربه اخذ می‌شود	دیوئی به جای پرداختن به مسائل مابعدالطبیعی به مسائل معرفت‌شناسی پرداخته است . به نظر او ، همچون عمل‌گرایان دیگر ، شناخت ، وجهه آزمایشی دارد و بر پایه شعور متعارف از همان روش علمی پیروی می‌کند . دیوئی راه خود را از فلسفه‌های سنتی جدا می‌کند و معتقد می‌شود	هدف انحصاری آموزش و پرورش رشد یا همانا بازسازی تجربه است . به گونه‌ای که به هدایت و کنترل تجربه‌های بعدی بینجامد .	آموزش و پرورش هم دارای بعد محافظه‌کاری و هم بُعد بازسازی یا تجدید حیات است . از آنجا که آموزش و پرورش از راه انتقال میراث فرهنگی از نسل بزرگسال به کودکان تداوم فرهنگی را میسر می‌سازد ، دارای بُعد محافظه‌کاری است تداوم بارها و ارزش‌های جاری بدان معنی بود که مهارت‌ها و	یادگیری از راه تجربه و از طریق مشکل‌گشایی به این معنی است که آموزش و پرورش ، همانند زندگی ، فرایند بازسازی مداوم تجربه است . هدف تربیتی دیوئی یعنی رشد به منظور هدایت تجربه‌های بعدی ، تأکید مدارس سنتی را بر نظریه آمادگی آماده ساختن شاگردان برای زندگی آینده مردود انگاشت .	مدرسه به عنوان نهادی اجتماعی ، عامل انتخابگری است که در عین حالی که به انتقال میراث فرهنگی می‌پردازد ، درصد بازسازی آن نیز برمی‌آید تا نیازهای زمان حال را برآورده سازد . به نظر دیوئی کنش‌های سه‌گانه مدرسه عبارت‌اند از : ساده کردن ، پالودن و متعادل ساختن میراث فرهنگی

		که این فلسفه‌های تعلق از واقعیت‌های شخصی و اجتماعی زندگی به دور است .	ابزارهایی در اختیار نسل جوان قرار گیرد که به کمک آن‌ها شرایط اجتماعی را بهبود بخشند . همان دست‌افزارهای فرهنگی همچون زبان و تکنولوژی که به نسل جوان تحمیل می‌شود ، در بطن خود حامل امکانات بالقوه اصلاح یا تغییر فرهنگ موروثی است	تربیتی بزرگ برای بسط میدان و اهمیت تجربه زمانی و مکانی طفل از محیط‌های بلافصل خانه و مدرسه تا اجتماع و جهان بزرگ‌تر در نظر می‌گرفت . مرحله سوم شامل علوم مختلف است که از مجموعه‌ای از باورهای آزمون شده یا احکام موجه تشکیل می‌شوند	استدلال می‌کرد که به تعویق انداختن عمل تا پایان یافتن دوران مدرسه ، به منزله آماده کردن دانش‌آموزان برای جهانی است که با دنیایی که قرار است برای آن آماده شوند ، تفاوت فاحشی خواهد داشت	غیرمستقیم باشد ، نه مستقیم . کنترل مستقیم ، اعمال زور ، یا انضباط بیرونی به توسعه گرایش‌های درونی فرد نمی‌انجامند و به یادگیرنده کمکی نمی‌کند که به توسعه خودگردان تبدیل شود . به عنوان تکیه‌گاه دانش‌آموزان ، معلم باید به آنان اجازه دهد تا مرتکب خطا شوند و پیامدهای اعمال خویش را تجربه کنند	جامعه آموزشی دیوثی که بر فعالیت‌های مشترک دوسویه مبتنی بود ، به گونه‌ای طرح‌ریزی شده بود که کانون دموکراسی مشارکتی را تشکیل دهد . وی انتظار داشت که شیوه‌های مشکل‌گشایی مدرسه به جامعه بزرگ‌تر انتقال یابد
اگزستانسیالیسم	اصل بنیادین اگزستانسیالیسم مبنی بر اینکه وجود بر ماهیت مقدم است.بین اولویت ذهن انسان است. اگزستانسیالیسم را به عنوان نوعی اندیشه فلسفی تلقی نمی‌پیم که یگانگی و بی بدیل بودن و آزادی فرد در برابر گروه و جماعت یا جامعه توده وار تاکید می‌کند و تاکید دارد که مردم در قبال معنی و مفهوم زندگی فرد و ایجاد ماهیت یا تعریف هویت خویش مسئولیت کامل دارند	مکتبی به شدت ذهن گراست ریشه معرفت را در ادراک شهودی شخص از نیازها و حالات روان شناختی خویش جستجو می‌کند. انسان را در آن واحد هم موجودی عقلانی و هم غیر عقلانی می‌دانند هم اندیشه ورز و شناختی و هم احساسی و عاطفی است.فرض معرفت شناسی اگزستانسیالیستی بر این است که فرد مسئول دانش و معرفت خویش است. معرفت از آگاهی سرچشمه می‌گیرد و از محتوا آگاهی و احساسات او به عنوان محصول تجربه ترکیب یا به موقعیت های انسانی از عناصر عقلانی و غیر عقلانی هذو تشکیل می شوند.	مسئله بنیادی – فلسفی ارزش گذاری و انتخاب است.ارزشها در تصورات متافیزیکی یا جامعه شناختی واقعی پیشینی ریشه ندارند بلکه از راه انتخاب های مشخصی آفریده می شوند.هیچ گونه معیار کلی بیرونی برای برآورد ارزش ها نمی توان اعمال کرد شخص از انتخاب کردن ناگزیر است.تلاش آموزش و پرورش اگزستانسیالیستی پرورش شخص صل است که نسبت به آزادی و اینکه هر انتخابی متضمن ارزش آفرینی شخصی است. اگزستانسیالیستها : ادعا می کنند انسانها موجوداتی انتخاب گر و ارزش گذارند که می توانند عقلانیت را نیز انتخاب کنند	انسان را در آن واحد هم موجودی عقلانی و هم غیر عقلانی می‌دانند هم اندیشه ورز و شناختی و هم احساسی و عاطفی است.فرض معرفت شناسی اگزستانسیالیستی بر این است که فرد مسئول دانش و معرفت خویش است. معرفت از آگاهی سرچشمه می‌گیرد و از محتوا آگاهی و احساسات او به عنوان محصول تجربه ترکیب یا به موقعیت های انسانی از عناصر عقلانی و غیر عقلانی هذو تشکیل می شوند.	محاوره سقراط روش مناسبی برای اگزستانسیالیستها می باشد که رابطه من و تو را بهم نمی زند.از روش گفت وشنود استفاده می شود بر برخلاف ایدئالیستها متهم پاسخ پرسشها را نمی داند.بهترین نوع سوال فقط در معنی آخر یعنی خود دانش آموز قابل پاسخ است.معلم دانش آموز را ترغیب می کند تا معنای زندگی را بیابد	در روش تعلیم و تربیت اگزستانسیالیسم، معلم تلاش می‌کند که متعلم را ترغیت کند تا از طریق طرح سؤالاتی در خصوص معنای زندگی، به حقیقتی شخصی دست یابد. در تدریس نیز معلم نباید تجربه خود را به شاگرد تحمیل کند. وی باید چیزی را بیاموزد که خود عمیقاً آن را درک کرده و زیسته است و این مطلب را نیز باید پس از گفت و شنود با دانش‌آموزان عرضه کند و اصراری نداشته باشد که حتماً آن را بپذیرند. وی باید با درگیر کردن دانش‌آموزان در گفت و شنود آنان را به تفکر تشویق کند و بدین گونه به جای تحمیل نظر خود به او، او را در گزینش میان راه‌ها و اندیشه‌های گوناگون آزاد گذارند بدین سان دانش‌آموز در می‌یابد که حقایق برای انسان پیش نمی‌آیند، بلکه به وسیله او انتخاب می‌شوند	به طور خلاصه آموزش و پرورش اگزستانسیالیستی تلاش می‌کند۱- توجه آگاهانه ای را دربارۀ نهادهای نیروها.لروندهایی که آزادی را محدود می‌کند و ایجاد کمتر.۲- آگاهی فرد را در حضورمن آزادی برای انتخاب شدت بخشد.۳- این حس را پرورش دهد که هر انسانی مسئول هویت فردی خود و اقدام برای تحقق من درحال تکوین خویش است.۴- بین انتخابهای بامعنی و پیش پا افتاده تمایز قائل شود.
تحلیل فلسفی	این مکتب گزاره های متافیزیکی را به خاطر اهمیتی که برای تاریخ فلسفه دارند، مهم تلقی می‌کند ولی آنها را از لحاظ ایضاح سیاستها بی معنی می‌داند. وظیفه فلسفه زدودن آشفتگی از زبان و ایضاح گزاره هاست نه ایجاد آنها.	این فلاسفه که کاوش فلسفی را شامل فعالیتی برا ایضاح و طبقه بندی زبان در نظر می‌گیرند، بر این باورند که به این ترتیب فلسفه پردازی می‌کنند	خدمت آنها به آموزش و پرورش شامل بررسی مفاهیم، زبان و راهبردهایی است که به تنظیم سیاستها و تفصیل راهکارهای تعلیم و تعلم مربوط می‌شوند.				فلاسفه تحلیلی با بهره گیری از روش حقیقت یابی تجربی، سعی می‌کنند که گزاره های زبانی را طبقه بندی کنند. آنان بی عرضانه می‌کوشند تا زبان توصیف را از زبان ارزش جدا سازند