

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز
دوره بیست و دوم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۴ (پیاپی ۴۵)
(ویژه نامه علوم تربیتی)

چالش‌های نظری تعلیم و تربیت رایج و تعلیم و تربیت (پژوهش - محور)

دکتر جعفر جهانی*

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف از نگارش مقاله حاضر، بررسی تحلیلی و مقایسه‌ای مفروضات بنیادی، اهداف، برنامه‌ها و روش‌های دو دیدگاه تعلیم و تربیت رایج و تعلیم و تربیت (پژوهش - محور)^۱ است. نظر به این که این دو دیدگاه، علائق متفاوت و ریشه‌دار را دنبال می‌کنند، بررسی مفروضات بنیادی و جهت‌گیری‌های فلسفی و تحلیل آثار و پیامدهای عملی آنها، در بخش اول مقاله ضروری به نظر می‌رسد.

در قسمت دیگر، اهداف و برنامه‌های تربیتی این دو الگو، مقایسه می‌گردد. تحلیل برنامه متکی بر تربیت حافظه و رشد قوای به یاد سپاری که در تربیت رایج از جایگاه ویژه برخوردار است، در مقابل تربیت و پرورش روحیه کاوشگری و تبدیل کلاس درس به یک اجتماع کاوشگر که مورد توجه تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) است، حائز اهمیت است.

مقایسه روش‌های آموزشی رایج که بر تسلط به حقایق و افکار و پرورش انضباط ذهنی تأکید دارد، با الگوی فراشناختی که بر تربیت مهارت‌های پژوهشی، استدلالی و ترجمه‌ای متکی است، می‌تواند از جاذبه‌های منطقی خاص برخوردار باشد، کاری که در مقاله حاضر و در نهایت اختصار انجام شده است.

واژه‌های کلیدی: ۱. تعلیم و تربیت رایج ۲. تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) ۳. اجتماع کاوشگر ۴. مهارت‌های پژوهشی

۱. مقدمه

از آغاز قرن بیستم تاکنون، تغییر و تحولات عمیق و گسترده‌ای در جوامع بشری به وقوع پیوسته است. جایگاه سطح تعلیم و تربیت از حد انتظار بالاتر رفته و پیشرفت‌های علمی و فنی ذهن انسان را، دچار حیرت ساخته است. این پیشرفت، از همان ابتدا با یک نقص اساسی همراه بوده است. هنگامی که انتظار می‌رفت در عصر رویایی و موعود پیروان مدرنیته به رفاه و آسایش برسیم، خود را در میان کشمکش‌ها و یا حتی ناسازگاری‌های متعدد یافتیم. به نظر بسیاری از صاحب‌نظران، این تضادها را نمی‌توان به مدد مهارت‌های علمی حل کرد؛ زیرا این کار مستلزم برخورداری از مهارت‌های اجتماعی است و بسیاری از مشکلات امروز ما، نه در حیطه چیزها؛ بلکه در قلمرو انسان‌هاست. (التون مایو: ۱۹۲۴)

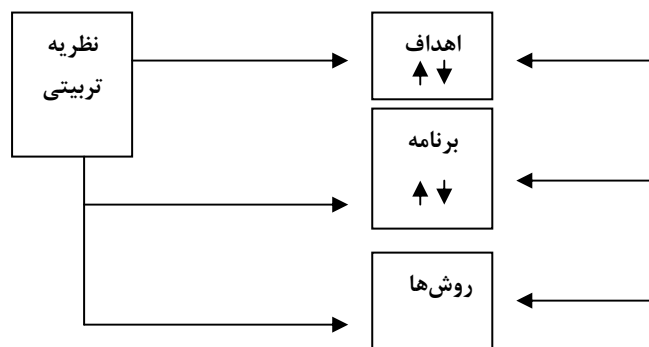
انسان امروز، به دلیل ناتوانی در دستیابی به مهارت‌های اجتماعی سخت در فضا سازی‌های همکاری و مشارکت، احساس درماندگی می‌کند. شاید این وضعیت مولود نظام تعلیم و تربیت رایج **تک کارکردی** است. نظام تربیتی که کوشش‌های اصلی خود را معطوف به اجرای بخشی از کارکرد فرهنگی تعلیم و تربیت، یعنی نقش آموزشی مدرسه کرده

* استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

و از بعد پژوهشی تربیت غفلت ورزیده است. اگر این مطلب درست باشد که هدف اساسی مدرسه در این نظام، انتقال سنن و میراث فرهنگی، فکری و اخلاقی مستقر در جامعه و فراهم آوردن بسترهای مناسب جهت یادگیری این میراث باشد؛ بنابراین محصول این مدارس افراد غیر خلاق است. بر مبنای این برداشت، برنامه‌های آموزشی براساس منتخبی از مسایل فرهنگی و در قالب دروس مشخص سازماندهی می‌شود و سپس روش‌های مناسب با آنها گزینش می‌گردد. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، در نظام‌های تربیتی رایج، تصمیم‌گیری در مورد فلسفه، اهداف، اصول و روش‌های تربیت، برپایه کارکرد فرهنگی و انتقال دانش صرف و با ارزش محدود، خلاصه می‌شود.

برای رهایی از این وضعیت، گروهی از فلاسفه و دانشمندان تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌کنند که بخش مهمی از فراگرد تربیت باید به پرورش قدرت تفکر و توسعه دادن ظرفیت‌های استدلالی فراگیران اختصاص داده شود. این پیشنهاد، آشکارا بر آن است که فراگیران باید فرصت پیدا کنند که بکارگیری مهارت‌های فنی را در آزمایشگاه عقلانیت، تجربه کنند تا بتوانند از یافته‌ها در جهت تغییر نگرش خود که ساختی متفاوت با ساخت دانش دارد، استفاده کنند. این نظام تربیتی پیشنهادی که در پیشینه تاریخی تعلیم و تربیت با عنوان تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) مشهور است، از اوایل دهه ۱۹۶۰ از محدوده نظریه خارج وارد عرصه‌های عملی نظام‌های آموزشی گردیده است. (لیپمن، ۱۹۹۱: ۵)

برای مطالعه و بررسی ارکان این نظام تربیتی و مقایسه آن با نظام تربیت رایج از الگوی زیر استفاده می‌شود.



۲. نظریه تربیتی^(۲)

نقطه شروع مناسب بحث، با نظریه تربیتی است. اگر بپذیریم منظور همه علوم، فهم، درک، توضیح و تبیین دنیایی است که ما در آن زندگی می‌کنیم، شاید به این نتیجه می‌رسیم که نظریه هدف نهایی علم است. دانشمندان آنچه را می‌بینند شرح می‌دهند، انتظام آنها را کشف و نظریه‌ها را صورت‌بندی می‌کنند. در این مورد، توافق زیاد وجود دارد. کرلینکر می‌گوید: «یک نظریه، عبارتست از مجموعه‌ای از ساختارها، تعریف‌ها و قضیه‌های مربوط به هم که با مشخص نمودن روابط بین متغیرها، به منظور توضیح و پیش‌بینی پدیده‌ها، تصویر منظمی از آنها ارائه می‌دهد».^(۳) این تعریف در اعتقاد جی پی میلر^(۴) نویسنده کتاب نظریه‌های برنامه درسی^(۵) مؤثر افتاده است او می‌نویسد: «نظریه، معرف موضع‌گیری اساسی نظریه‌پرداز درباره جهان، انسان، تعلیم و تربیت یا دیدگاهی درباره برنامه و محتوای درس است»^(۶)

به نظر می‌رسد، تعریف زیر در مطالعه تعلیم و تربیت، مفید باشد، نظریه تربیتی مجموعه‌ای از اهداف، برنامه‌ها و روش‌های مربوط به هم است که به طور منظم فعالیت‌های یادگیری و رشد و توسعه مهارت‌های فکری را هدایت می‌کند.

پذیرش این تعریف، با پیامدهای خاص خود همراه است. یکی از معیارهای مهم تمایز میان تعلیم و تربیت رایج و تعلیم و تربیت (پژوهش - محور)، در این تعریف نهفته است.

امروزه بحث از علائق متفاوت و ریشه‌دار تعلیم و تربیت به‌طور شایسته و جدی در دستور کار مربیان و مجریان نظام‌های آموزشی قرار گرفته است. به بحث مهارت‌های اساسی خواندن، نوشتن و حساب کردن نگاه کنید؛ البته هرکس نسبت به این مهارت‌ها علاقه دارد. اما تمایز مهمی وجود دارد بین علاقه به نوشتن، از نوعی که در تجارت کاربرد دارد با علایق فکری سطح بالاتر که نوشتن را برای نقد اندیشه‌ها و پرورش خلاقیت دنبال می‌کند. در نظریه تربیت سنتی، علائق مختلف علوم به علاقه کاربردی، سودآوری و کامیابی فنی که مثلاً نوشتن را برای تجارب مناسب می‌داند، تقلیل یافته است؛ اما چیز عجیبی در حال رخ دادن است، در حالی که برداشت تقلیل‌گرایانه از علم با انفجار ادبیات خاص خود همراه است؛ اما ظهور نوع جدیدی از نگارش علم را شاهدیم که به نحو آشکار از نظر مقصد و ساختار با علم به ظاهر کامیاب تمایز اساسی دارد.

در این برداشت جدید، هدف علوم تنها انتقال دانش علمی نیست؛ بلکه جدیت در ارائه دلالت‌های شناختی برای فهم خویشتن اجتماعی است و این همان منظوری است که تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) آن را دنبال می‌کند. یورگن هابرماس^(۷) (۱۹۷۱) اولین کسی بود که علیه فرض بنیادی نگرش تحصیل‌گرایان که علم را از نظر ارزشی خنثی می‌دانند و معتقدند که علم از هرگونه ارزشی رها است و دانش و ارزش دارای دو قلمرو مجزا از یکدیگرند، صحبت به میان آورد و بیان کرد که همه علوم علائق ذاتی معین و چندگانه‌ای دارند که پیشاپیش ساختار مفهومی و روش‌شناسی آنها را معلوم می‌دارد.

به نظر هابرماس، علاقه علم سنتی که محدود به همان علوم تجربی است؛ به‌طور گریز ناپذیری به کامیابی فنی و سودآوری، منتهی می‌شود؛ زیرا این علوم از همان ابتدا، موضوعات قابل تحقیق را محصور به محصولاتی می‌داند که قابل کنترل بوده و به صورتی از عمل هدفمند ابزاری در می‌آید. (اگر: ۱۹۸۹)^(۸)

در برابر این مشی (تجربی - تحلیلی)، علاقه (پژوهشی - تأویلی) وجود دارد که بیانگر علاقه کاملاً متفاوتی است؛ زیرا این علاقه ریشه در تمایلات اجتماعی انسان دارد و روش‌شناسی آن معطوف به فهم متقابل در قلمرو یک اجتماع است نه تنظیم ابزاری یا راهبردی فرآیندهای عینیت یافته. برداشت رایج، علاقه فنی شناختی دارد در حالی که در نگاه پژوهشی، علاقه کیهان‌شناختی است.

در تربیت سنتی، هدف اساسی ارتقاء سطح توانایی بکاربردن دانش، روش‌ها، فنون و ابزار از طریق تجربه، تحصیل و کارورزی؛ است اما در تربیت (پژوهش - محور)، توانایی و تشخیص کارکردن با دیگران، درک و فهم انگیزه خود و دیگران و توانایی فهمیدن پیچیدگی‌های جهان و انسان هدف است. این همان بعد غایب تربیت رایج است که می‌توان آن را با این گفته‌ها برماس دریافت که «ترجمه مواد علمی به فرآیندهای تربیتی برای دانش‌آموزان، مستلزم همان شکل از اندیشه است که زمانی با آگاهی فلسفی در ارتباط نگریسته می‌شد (هابرماس، ۸: ۱۹۷۰) و او می‌گوید نباید این بعد تعطیل شود، زیرا تأمل در باب معنی دانش، تنها در فلسفه ممکن است.

هابرماس، امیدوار بود که با مطرح کردن علاقه حقیقی علوم، زمینه را برای نگرش (تأویلی - پژوهشی) مهیا سازد. نگرشی که با تفسیر مشارکتی و نه عینی‌سازی جدایی‌آفرین معنی ارزش‌ها را مشخص می‌کند.

با وجود، نقاط قوت تحلیل هابرماس، برداشت او با یک نقطه ضعف اساسی همراه است؛ زیرا در طرح واره، وی برای نظریه اجتماعی نوعی مبنای عقلانیت ارتباطی فرض می‌شود که از بنیان‌های فطری که مبین کشش روح انسانی به سمت تحقیق و کاوشگری است، غفلت می‌گردد. این همان نکته‌ای است که در فلسفه اسلامی، بویژه قرائت صدرایی آن بوضوح مورد تأکید قرار گرفته است. براساس این برداشت که با هیچ آموزه دیگری در فلسفه غرب و شرق یگانه نیست، فرض می‌شود که روح تحقیق و کاوشگری در عمیق‌ترین لایه‌های سازواره وجود انسان، یعنی فطرت، به ودیعه نهاده شده است. فطرت همان هدیه خداوند در عهد الست به انسان است. برپایه فطرت انسان از پیش آمادگی مناسب برای ساختن خویشتن و شکل دادن به رخدادها و واقعیت‌های زندگی و سامان بخشیدن به آنچه در اطرافش می‌گذرد، برخوردار می‌شود.

تکیه بر این نظریه بلند دامنه و سطح بالا، تربیت را از یک آفت جدی مصون می‌دارد. آنگاه که واقعیت‌ها مهارت‌ها و دانش‌ها تغییر می‌کند؛ اما روح کاوشگر انسان لنگر نمی‌اندازد، و خمیرمایه و جوهره اصلی آن ثابت می‌ماند.

این تمایز، جدی و کلیدی است و در حیطه نظریه تربیتی، بابتی دیگر برای تحلیل علائق علم فراهم می‌آورد. تصویر فطرت انسان در فضای وجود مشکک و مجهز بودن فطرت به توانایی استنباط کثرت از درون وحدت و رسیدن به وحدت از طریق درنوردیدن مرزهای کثرت از ویژگی‌های بارز قرائت صدرالمتالهین از فلسفه اسلامی است. بر مبنای اندیشه صدرالمتالهین، وجود بر ماهیت مقدم است. به عبارت دیگر، کمال انسان نسبت به وجود او متأخر است. اما این کمال، خودبخود حاصل نمی‌شود، مگر به مدد تربیت (خسرونژاد: ۱۳۸۱). قرائت صدرا از تربیت با جامعیت و انعطاف‌پذیری همراه است. به نظر صدرالمتالهین، همه جهان موضوع تربیت است و همه اجزاء نیز در جهت هماهنگ با کل جهان باید تربیت بپذیرند. اما از آنجا که خلق، دمی ایستایی ندارد، همگامی با این نو شدن‌های دم افزودن و یا دخالت در این فرآیند، نیاز به تفکر واگرا و انعطاف‌پذیر دارد. (همان: ص ۷۸)

در نظریه صدرالمتالهین بالندگی و فراروندگی دوجنبه اساسی دیالکتیک خلاق تربیتی را شامل می‌شود بر این اساس، روش‌های کل گرای مورد اعتنای تحصیل‌گرایی سخت مورد انتقاد قرار می‌گیرد و رویکرد پژوهشی کل‌گرا با تکیه بر فرآیندهای اکتشافی که به استناد آن کیفیت‌های بی‌همتای وجود مدرج استنباط می‌گردد، در دستور کار قرار می‌گیرد.

در نظریه تربیتی (پژوهش - محور) که به نظر می‌رسد با فلسفه وجود گرای ملاصدرا قرابت داشته باشد، دو اصل اساسی مورد توجه قرار می‌گیرد. نسبت‌گرایی معرفتی و^(۹) رابطه‌گرایی^(۱۰) اصل نسبت‌گرایی معرفتی، حامل این اندیشه است که ادراک فرد از یک واقعیت ممکن است، با ماهیت واقعی آن متفاوت باشد، آنچه شنیده می‌شود، نشان‌دهنده همان چیزی نیست که گفته شده است. ادراک در حقیقت، عبارت است از استنباط و تعبیر شخص از محیط و نه ثبت دقیق آنچه در دنیای خارج موجودیت دارد.

بر پایه این اصل، پدیده واحدی ممکن است به وسیله افراد مختلف به صورت‌های گوناگون فهمیده و درک شود. انسان محرک‌های خارجی را در قالب مشکلات، علایق و تجارب خویش می‌بیند. ادراک با نیازهای شخص، ارتباط نزدیک دارد و به‌طور کلی، امری است فردی و منحصر به فرد که تمام یا قسمتی از موقعیت را آنگونه که فرد آن را می‌بیند، می‌نمایاند.

اصل نسبت‌گرایی معرفتی در تعلیم و تربیت سنتی، به شدت طرد شده است. زیرا در این نوع تربیت، شناخت ما از جهان شفاف و عینی است و به دلیل دریافت محرک‌های مشابه که مبتنی بر واقعیت‌ها و دانش‌های واحد است، پاسخ‌های مشابهی نمود می‌یابد.

در نظریه رایج تربیت، معلم کنترل‌کننده فرآیندهای آموزشی و تربیتی است. دانش و مهارت، توسط معلم و به‌طور مستقیم به فراگیر منتقل می‌شود و در این میان فراگیر دریافت‌کننده منفعل اطلاعات است.

از دیدگاه تربیت رایج، معارف بشری در قالب‌های منطقی و از پیش سازماندهی شده به دروس مختلف و مجزا از یکدیگر تقسیم می‌شود و هر کدام از این دروس، ساختار و محتوای خاص خود را دارد.

بر مبنای اصل نسبت‌گرایی معرفتی، فرض می‌شود انسان موجودی است فعال که پیوسته تلاش می‌کند، بین آنچه هست و آنچه که باید باشد، پل ارتباطی برقرار کند و به مرحله بالاتری از رشد ذهنی برسد.

اصل رابطه‌گرایی تا حد زیادی، برداشت‌های فردگرایانه افراطی مبتنی بر اصل نسبت‌گرایی را تعدیل می‌کند، بر طبق این اصل، انسان به شناخت هم‌زمان راه حل‌های مختلف یک مسأله از یک طرف و راه حل‌های بدیل دیگران از طرف دیگر دست می‌یابد. (لیپمن: ۱۹۹۱)

استفاده از شیوه‌های چند منطقی^(۱۱) و غوطه‌ور ساختن کودکان در فرآیندهای اجتماعی پژوهش و کمک گرفتن از روش‌های آموزش گروهی و مشارکتی، تا حد زیادی کودکان را از اندیشیدن به شیوه تک منطقی^(۱۲) و خروج از خود محوری شناختی کمک می‌کند. تأکید بر آموزش مفاهیم هم‌بسته، تبیین جلوه‌های حقیقت واحد در کثرت‌های روش‌شناسی و پیوند زدن محتوای دروس مختلف برای رسیدن به نظریه مشترک از مودکات، تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) است. علاقه‌ای که در تعلیم و تربیت رایج، سرکوب شده و موجب بروز یک گرسنگی شناختی و اخلاقی در بخش عظیمی از افراد جامعه شده است.

درک مفهوم همبستگی و شناخت رابطه عمیق میان مفاهیم، زیرساز اصلی نظریه است به ذکر یک مثال توجه کنید.

کودکان در درس علوم، رابطه بین ابر و باران را درک می‌کنند، آنها در درس فارسی می‌خوانند، گاو عمو حسین از مریم در برابر گرگ دفاع می‌کند. بدین ترتیب طبیعت و انسان هماهنگ می‌شوند، در درس ریاضی به نظم و آرایش معادله، $(2+2=4)$ دست می‌یابد. همچنین در بحث مطالعات اجتماعی، مفاهیم تعاون و همکاری را در می‌یابد. اگر فراگیران بتوانند میان این ادراکات رابطه برقرار کنند و به نگرش چند منطقی و استنباط وحدت از درون کثرت دست یابند، آنگاه زمینه برای رواج تربیت (پژوهش - محور) مهیا می‌گردد و داده‌های نظام‌داری برای پشتیبانی این فرآیند عرضه می‌شود.

۳. اهداف

نظریه تربیتی حلقه اتصال ارزش‌ها، نگرش‌ها و ادراکات با اهداف کلی است. همچنین بر پایه نظریه اهداف به برنامه‌ها و روش‌ها تبدیل می‌شود. (شکوهی: ۱۳۶۸) این مطلب در فصل چهارم کتاب مبانی منابع و اصول تعلیم و تربیت اسلامی به خوبی تبیین شده است (حسینی: ۱۳۷۳).

شاید حساس‌ترین و مشکل‌ترین مسأله در جریان شکل‌گیری فرآیند تعلیم و تربیت، تبدیل نظریه تربیت به اهداف باشد؛ زیرا تعلیم و تربیت، جریانی است متکی به هدف که می‌تواند رشد، ترقی، کمال و تعالی انسان‌ها و اجتماع و یا برعکس، موجب انحطاط و عقب‌ماندگی شود. بنابراین، هدف‌های تعلیم و تربیت باید با وسعت و عمق بینش تعیین شود.

آرمان‌های آموزش و پرورش در حقیقت، غایت مقصود و هدف نهایی کل نظام آموزش و پرورش است. این قبیل هدف‌ها، در قالب عبارات کلی بیان می‌شوند و شامل مفاهیمی از ارزش‌های انسانی، اجتماعی و فرهنگی هستند. هدف‌هایی چون پرورش خصایص و ملکات و فضایل انسانی، خویشتن‌یابی، دگریابی، بهره‌وری و کارآمدی، شهروندی و امثال آنها در رده، آرمان‌ها یا هدف‌های کلی تعلیم و تربیت هستند.

آرمان‌های آموزش و پرورش در دستورات ادیان بزرگ، بویژه، در اسلام با تکیه بر منابع اربعه (همان) نوشته‌ها و گفته‌های مریبان بزرگ و همچنین در پاره‌ای از منشورها و توصیه‌نامه‌های سازمان ملل، منعکس هستند. شاید تصور شود که این آرمان‌ها، چیزی جز آرزوها نیستند؛ زیرا خارج از دسترس بشر و در راه تحقق یافتن با موانع و دشواری‌های بی‌شمار همراه هستند.

نظر به اینکه بحث و بررسی هدف‌ها، خارج از محدوده مقاله حاضر است. بنابراین، در اینجا بحث هدف‌ها در نهایت اختصار و در حد مقایسه، نظریه رایج و دیدگاه پژوهش - محور آورده می‌شود.

از دیدگاه نظریه رایج، تعلیم و تربیت متأثر از سنت‌های اجتماعی است. بر این مبنا، رسالت و مأموریت اصلی نظام آموزش و پرورش، تربیت نیروی انسانی مورد نیاز بخش‌های تولیدی، حفظ و تحکیم میراث فرهنگی و القای همبستگی و وحدت است. (شکوهی، ۱۳۲-۱۲۲: ۱۳۶۸) این نظریه با توجه به این موارد در صدد تدارک مجموعه معیارهایی است که منبع اساسی، تعیین اهداف تلقی می‌گردد. بعضی از این معیارها عبارتند از:

الف. هدف‌های تربیت مبین اصل سندیت و مرجعیت معلم است.

ب. هدف‌های تربیت از خزانه دانش بشری استخراج می‌گردد.

ج. هدف‌های تربیت از صافی فلسفه متخصصان رشته‌های مختلف بشری عبور می‌کند.

د. هدف‌های تربیت، محدود، روشن و قابل اجرا است.

هـ. هدف‌های تربیت با جنبه عقلانی حیات بشر هماهنگی دارد. (اقتباس از لیپمن)

همان‌طور که ملاحظه می‌گردد، این معیارها با نظریه تربیت رایج، هم‌خوانی دارد؛ بنابراین انتظار می‌رود محدودیت‌های این نظریه، در این معیارها منعکس شده باشد. توجه به مجموعه معیارهای دیگر که با نظریه تربیت (پژوهش - محور) تناسب دارد، این مطلب را مورد تأیید قرار می‌دهد.

الف. هدف‌های تربیت با توجه به ویژگی‌های (روانی - اجتماعی) فراگیران بیان می‌شود.

ب. هدف‌های تربیت از تلاش‌های مستمر پژوهش انسان در قلمروهای مختلف دانش بشری استخراج می‌گردد.

ج. هدف‌های تربیت از صافی عقلانیت^(۱۳) مشارکتی و ارتباطی عبور می‌کند.

د. اجرای هدف‌های تربیت با چالش‌های فراوان همراه است.

ه. هدف‌های تربیت با جنبه‌های مختلف شخصیت انسان هماهنگ است. (همان)

۴. برنامه‌ها

در دیدگاه رایج تعلیم و تربیت، بر محتوای موضوع‌های درسی و شیوه‌های سازماندهی آنها تأکید می‌شود. در برنامه‌های مدارس سنتی که از این دیدگاه الهام می‌گیرد، سازمان فکری یا موضوع‌های درسی آموزش داده می‌شود. نهضت بازگشت به پایه‌ها^(۱۴) که در اوایل دهه ۱۹۷۰، شکل گرفت، یکی از شاخه‌های تعلیم و تربیت رایج است که بر به کارگیری مفروضات بنیادی این دیدگاه تأکید دارد. طرح آموزش و پرورش قابلیت مدار^(۱۵) که ریشه در روان‌شناسی رفتارگرا دارد و در نظریه یادگیری در حد تسلط^(۱۶) بنیامین بلوم به کمال خود رسید، از دیگر شاخه‌های تعلیم و تربیت سنتی هستند.

با سابقه‌ترین شکل برنامه تعلیم و تربیت رایج، سازماندهی دروس حول محور مفروضات و قلمروهای علمی است. در این برنامه، در دوره ابتدایی تمرکز بر مهارت‌هایی مثل خواندن، نوشتن و حساب کردن است و در دوره متوسطه دروسی مثل علوم تجربی، ریاضی و ادبیات در دستور کار قرار می‌گیرد. (میلر: ۱۹۸۳).

در دیدگاه رایج، برنامه درسی، به موازات رشد دانش در قلمروهای گوناگون علمی، طراحی و توسعه و گنجاندن زمینه‌های تخصصی در برنامه گسترش می‌یابد. از ویژگی‌های مهم، برنامه‌های رایج، توجه به فنون آموزش مستقیم و سازماندهی موضوعات به صورت‌های اجباری و اختیاری است.

ساختار برنامه‌های درسی رایج، ایجاب می‌کند درباره محتوای دروس از قبل تصمیم‌گیری شود و در سازماندهی محتوا از اصل توالی منطقی^(۱۷) استفاده شود. برطبق این اصل، تجربه‌های یادگیری به صورت گام‌های متوالی پیوسته و رعایت قاعده ساده به مشکل سازماندهی می‌شود.

به نظر هانری موریسون^(۱۸) رسالت اصلی مدرسه پرورش علایق دانش‌آموزان در یک ماده درسی خاص است. او همچنین اعتقاد داشت که مدارس باید برنامه‌های آموزش خود را طوری طراحی و اجرا کنند که در نهایت از دانش‌آموزان موجوداتی با ویژگی‌های خود انضباطی^(۱۹) بسازند. اعتقاد موریسون، به طور جدی در سیاست‌های نهضت بازگشت به پایه تأثیر گذاشت.

جنبش بازگشت به پایه‌ها هنگامی رواج یافت که در دهه‌های (۱۹۶۰ و ۱۹۷۰) با استانداردهای آموزشی با تسامح و تساهل برخورد می‌شد. این نهضت، به شدت با سیاست ارتقاء خود به خود^(۲۰) و تنزل کیفیت‌های آموزشی به بهانه گسترش عدالت اجتماعی مخالفت کرد.

منتقدان نهضت بازگشت به پایه، اظهار می‌کنند، اندیشه طرفداران این دیدگاه زمینه‌های رشد خلاقیت را از بین می‌برد و بر آموزش مهارت‌هایی تأکید می‌شود که در زمان محدودی کارایی دارد. (همان، ۵۳)

یکی دیگر از شاخه‌های تعلیم و تربیت رایج، الگوی یادگیری در حد تسلط بلوم است. در این الگو، ابتدا یادگیری به صورت یک فرآیند قابل تجزیه در نظر گرفته می‌شود؛ سپس این فرآیند به گام‌های متوالی پیوسته با معیارها و نتایج قابل پیش‌بینی و عملکردهای قابل اندازه‌گیری تقسیم می‌شود. بنا به اعتقاد بلوم، برای تدوین یک برنامه درسی باید مراحل زیر طی شود.

۱. هر موضوع در قالب مجموعه‌ای از هدف‌های مهم قرار گیرد.

۲. محتوا به واحدهای کوچک یادگیری تقسیم شود.

۳. راهبرد آموزشی انتخاب شود.

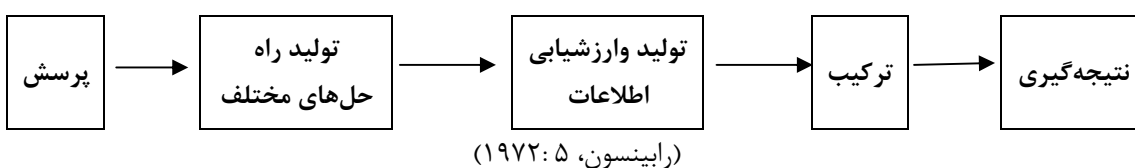
۴. آزمون‌های تشخیص هر واحد معلوم شود (بلوم، ۵۰: ۱۹۵۶).

کسانی که در چارچوب دیدگاه تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) به فعالیت مشغولند. برنامه‌هایی را تدوین می‌کنند که شکل‌های مختلف تفکر را تقویت می‌نماید؛ از جمله این افراد کارل براتیر^(۲۱) است. او نه تنها به شرح و وصف چگونگی آموزش مهارت‌های فکری پرداخته، بلکه معتقد است که چنین مهارت‌هایی باید کانون انحصاری توجه نظام آموزشی را تشکیل دهد (۱۹۷۲).

مهارت‌های تفکر مهم که از نظر برایتز در برنامه‌های آموزشی، باید به پرورش آنها پرداخت؛ عبارتند از: استدلال کردن، تولید اندیشه، پژوهش و حل مسأله (برایتز، ۲۶: ۱۹۷۴).

دیوید آزوبل^(۲۲) الگویی در چارچوب دیدگاه تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) مطرح کرده که به الگوی پیش سازمان دهنده^(۲۳) معروف است. این الگو، معرف رویکرد تفکر قیاسی است. آزوبل با استفاده از مفهوم پیش سازمان دهنده طرحی را ارائه کرده که به رشد ساختار شناختی فراگیران از طریق سازماندهی اطلاعات منتهی می‌شود. رویکرد آزوبل به تدریس، با گرایش‌های قیاسی یعنی شروع از اندیشه‌های کلی و عام و سپس راه یافتن به اطلاعات خاص هم‌سویی دارد. (ازوبل، ۲۷: ۱۹۶۳).

فلوید رابینسون^(۲۴) در پروژه‌های تحت عنوان «تفکر در مدرسه ابتدایی»^(۲۵) به توصیف طرح کلی رشد قابلیت‌های فکری در کودکان می‌پردازد. به نظر رابینسون مهارت‌های حل مسأله و راهبردهای اکتشاف در کانون اصلی توجهات برنامه‌های تربیتی قرار دارد. بنا به اعتقاد رابینسون فرآیند حل مسأله در کلی‌ترین شکل آن شامل مراحل زیر است.



ماتیولیمین^(۲۶) یکی از شاخص‌ترین افراد اردوگاه تعلیم و تربیت مبتنی بر پژوهش است. لیپمن در کتاب مؤثر و نافذ خویش تحت عنوان «تفکر در تعلیم و تربیت»^(۲۷) به چهار دسته مهارت‌های فراشناختی^(۲۸) که محتوای اصلی تعلیم و تربیت را تشکیل می‌دهد اشاره می‌کند. او این مهارت‌ها را به صورت ذیل طبقه‌بندی می‌کند.

الف. مهارت‌های پژوهشی^(۲۹): این مهارت‌ها شامل قدرت مقایسه کردن، تفکیک کردن، فرضیه ساختن، شیوه‌های جمع‌آوری اطلاعات و قدرت پیش‌بینی می‌باشد.

به نظر لیپمن هنگامی که کودکان می‌توانند پیش‌بینی کنند که اگر ابر در آسمان باشد، چه خواهد شد و یا سنگ‌ها را بر اساس ویژگی‌ها طبقه‌بندی می‌کنند و یا حدس بزنند که اگر به حقوق دیگران تجاوز کنند، چه پیش می‌آید؛ به مهارت‌های پژوهشی دست یافته‌اند.

ب. توانایی استدلال^(۳۰): به کودکان بگویید جذر عدد ۵۰ بدون استفاده از ماشین حساب محاسبه کنند یا برسید در روز مهم، متولد شدن، چه پیامدی دارد؛ چرا مثلث ۳ ضلع دارد؛ همه این پرسش‌ها و پاسخ‌های آنها در حیطه توانایی استدلال قرار دارد.

ج. مهارت در سازماندهی اطلاعات^(۳۱): هنگامی که فراگیران بتوانند بین مطالب آموخته شده و دنیای اطرافشان، همبستگی برقرار کنند به مهارت در سازماندهی اطلاعات دست یافته‌اند.

د. مهارت در ترجمه: فراگیران بتوانند دنیای پیرامونشان را به زبان خودشان تفسیر کنند.

(لیپمن، ۵۷: ۱۹۹۱)

جمع‌بندی یافته‌های این قسمت، اجازه استنباط می‌دهد که بگوییم، در بخش برنامه‌ها نیز چالش‌های نظری میان تعلیم و تربیت رایج و تعلیم و تربیت (پژوهش - محور) بسیار جدی است؛ در حالی که دیدگاه رایج بر ارائه محتوا و انتقال فرهنگی اصرار دارد، نظریه پژوهشی بر مهارت‌آموزی و تقویت روحیه پژوهشی در فراگیران تأکید دارد.

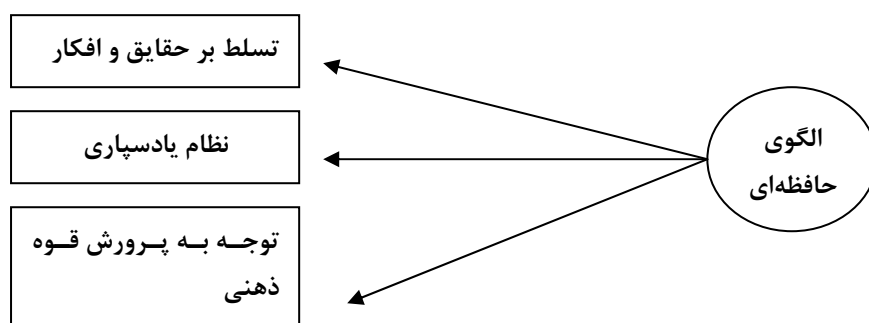
۵. روش‌های آموزشی

این امر اجتناب‌ناپذیر است که هرگونه آموزش از مجرای به یاد سپاری و مرتب کردن حقایق می‌گذرد. بر پایه این واقعیت، مروجان اندیشه رایج تربیت، به ارائه الگویی پرداختند که یادگیری بر اساس قواعد حافظه‌ای در کانون آن قرار داشت. بررسی حافظه و تحلیل قواعد و اصول آن تاریخچه‌ای طولانی دارد، هر چند هدف یک نظریه به‌طور کلی رضایت‌بخش و منسجم از حافظه انسانی تحقق نیافته است (استس: ۱۹۷۶).

بسیاری از صاحب‌نظران بر این باورند که توانایی به یاد سپاری، اساس مؤثر بودن ذهن است. ذهن در هنگام حفظ کردن و به یاد سپردن، خیلی بیشتر از آنچه به نظر می‌رسد، فعال است. استعداد طبقه‌بندی کردن اطلاعات، یک پارچه‌سازی آن و سپس بازیابی آن برحسب اراده، می‌تواند استعداد حفظ کردن را توسعه دهد. (جویس: ۱۹۸۰)

الگوی تدریس سیستم جایگزین، که محصول کارلوریان و لوکاس (۱۹۷۴) است، دارای چهار گام اساسی است، توجه به مطالب درسی، ایجاد ارتباطات، بسط تصورات حسی و تمرین یادآوری. در این الگو، یک سیستم اجتماعی همکارانه بین شاگردان و معلم ایجاد می‌شود.

در این الگو، معلم نقش کمک‌کننده به شاگرد برای دریافت مطالب دارد، الگوی حافظه‌ای برای همه رشته‌های درسی که مطالب باید به یاد سپرده شود، کاربرد دارد. این الگو دارای اثرات آموزشی و تربیتی خاص خود است که در نمودار زیر نشان داده شده است. (جویس: ۱۹۸۰)



پیروان دیدگاه تربیت مبتنی بر پژوهش، الگوی کاوشگری را برای تدریس پیشنهاد می‌کنند. هدف عمده این الگو، پرورش روحیه پژوهشگری و مواجهه شدن فراگیران با زمینه‌ها و موقعیت‌های مبهم و مسأله‌دار و تلاش برای مشخص ساختن چهارچوب‌های مفهومی است.

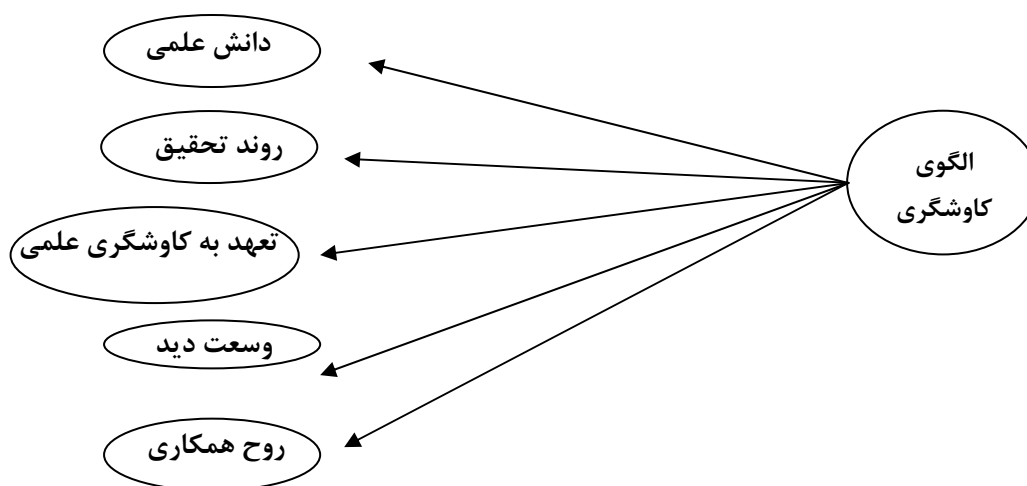
از ویژگی‌های بارز الگوی کاوشگری، نهادینه ساختن روش‌شناسی پژوهش و دعوت از فراگیران برای ورود به عرصه‌های جذاب و چالش برانگیز پژوهش است.

کودکان با ورود به اجتماع پژوهشی، به دانش در حال شکل‌گیری و روش کار دانشمندان آشنا می‌شوند و در این اثنا به قابلیت اطمینان و اعتماد به یافته‌ها و همچنین به محدودیت‌ها دست می‌یابند.

جامعه پژوهشی، به جوی توأم با همکاری و دقت نیاز دارد. از آن جا که دانش‌آموز قرار است، به درون جامعه‌ای از کاوشگران پا نهد؛ این جو باید درجه معینی از جرأت با اضافه فروتنی را شامل شود. دانش‌آموزان نیاز به فرضیه‌سازی دقیق، روحیه انتقادی در طرح تحقیق و مدارا و تحمل در بررسی صحت و سقم فرضیه‌ها دارند. (جویس، ۱۳۹: ۱۹۸۰)

وظیفه معلم، آموزش شیوه‌های کاوشگری و از آن مهمتر، تأکید بر پرورش روحیه پژوهش و ترغیب دانش‌آموزان برای تفکر درباره آن است. معلم باید دقت کند که مسأله محوری و فرآیند حل مسأله، هدف اصلی تلقی نگردد؛ بلکه فضایی ایجاد کند که فراگیران گرایش به یافتن مسأله از طریق تدوین فرضیه، تفسیر داده‌ها و رشد سازه‌ها داشته باشند که به نظر، راه‌های نوخاسته‌ای در تفسیر واقعیت است. (جویس، ۱۰: ۱۹۸۰)

به کارگیری الگوی کاوشگری با آثار و پیامدهای آموزشی و پرورشی همراه است که خلاصه‌ای از آنها در نمودار زیر منعکس است. (جویس، ۱۹۸۰)



۶. بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی تحلیلی و مقایسه‌ای دیدگاه‌های تربیتی سنتی و پژوهشی، مشخص گردید که این دو دیدگاه، با تکیه بر مفروضات بنیادی متفاوت از زاویه‌های مختلف به آموزش و پرورش می‌نگرند.

در حالی که تعلیم و تربیت سنتی، فرآیند تربیت را انتقال دانش و هدف آن را رشد انضباط ذهنی فراگیران می‌داند، تعلیم و تربیت (پژوهش - محور)، پرورش قدرت استدلال و توسعه ظرفیت‌های انسانی برای پژوهش را مورد تأکید قرار می‌دهد.

در این مقاله، مشخص گردید برنامه‌های تربیتی تعلیم و تربیت سنتی، استفاده از الگوی (موضوع - محور) و طبقه‌بندی و ارائه دانش در قالب دروس مختلف را در دستور کار خود قرار می‌دهد، در حالی که تربیت (پژوهش - محور) از الگوی فراشناختی و تکیه بر مهارت‌های پژوهشی، استدلالی و ترجمه‌ای را مد نظر دارد.

روش‌های آموزشی نظریه تربیت سنتی با نظریه (پژوهش - محور) به طور کامل متفاوت است. در تربیت رایج بر روش‌های به یادسپاری و استفاده از اصول آموزش قواعد حافظه‌ای تأکید می‌شود؛ در حالی که در نظریه تربیت پژوهشی، استفاده از الگوی کاوشگری و پرورش روحیه پژوهش، مدارا، تحمل و سعه‌صدر را تجویز می‌کند.

یادداشت‌ها

۱. منظور از تعلیم و تربیت رایج، نظام تربیتی برخاسته از مفروضات مکتب تحصیل‌گرایی است که حدود سه دهه در کشورهای صنعتی رایج بود و اکنون در کشور ما دیدگاه مسلط تربیتی است. از این دیدگاه، اهداف تعلیم و تربیت روشن، رفتاری و قابل اندازه‌گیری، محتوای آموزش کاملاً سازماندهی شده، روش‌های آموزش متکی بر پرورش حافظه و شیوه‌های ارزشیابی کاملاً عینی است. در نقطه مقابل این دیدگاه تعلیم و تربیت پژوهش محور قرار دارد. در این نظام تربیتی، تعلیم و تربیت فرآیند اکتشاف و مشارکت فراگیران در تفسیر و تأویل معانی واقعیت‌ها و رخدادها است. این

دیدگاه که ریشه در افکار مکتب پست مدرنیسم دارد. هدف تربیت را پرورش روحیه پژوهشگری در فراگیران تلقی می‌کند و به تبع آن شیوه‌های ارزشیابی فراشناختی را در دستور کار قرار می‌دهد.

2. Education As Inquiry

۳. برای اطلاعات بیشتر به اثر معروف جرالد هد با عنوان تکنیک‌ها و مسائل در ساخت نظریه مراجعه کنید.

4. J.P. Miller

5. Orientations To Curriculum

۶. به بخش‌های دیدگاه فرآیند شناختی و دیدگاه موضوعی در کتاب میلر ترجمه مهر محمدی مراجعه کنید.

7. Jurgen, Hubermas

20. Automatic Promotion

8. Eger

21. Carl Bereiter

9. Epistemic- Relativism

22. David Ausubel

10. Relationism

23. Pre- Organizer

11. Multilogical

24. Floyd Robinson

12. Monological

25. Elementry School Thinking Project

13. Rationality

26. Matthew Lipman

14. Back To Basics

27. Thinking In Education

15. Competency- Based Education

28. Meta Cognitive

16. Mastery Learning

29. Inquiry Skills

17. Logical Consequence

30. Reasoning Skills

18. Henry Morrison

31. Information-Organizing Skills

19. Self- Discipline

منابع

الف: منابع فارسی

- باقری، خسرو (بی‌تا)، دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت، محل نشر انتشارات نقش هستی.
 حسینی، سید علی‌اکبر. مباحثی چند پیرامون مبانی تعلیم و تربیت اسلامی، محل نشر دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
 حسینی، سید علی‌اکبر. مجموعه مقالات تحلیلی، شیراز انتشارات دانشگاه شیراز.
 خسرونژاد، مرتضی (۱۳۸۱). پیامدهای تربیتی نظریه حرکت جوهری، دوره هیجدهم، شماره دوم.
 شکوهی، غلامحسین. (۱۳۶۸). مبانی و اصول تعلیم و تربیت، مشهد انتشارات آستان قدس رضوی.
 میلر، جی، پی. (۱۳۷۹). نظریه‌های برنامه درسی، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران انتشارات سمت.
 هوی، میکل. (۱۳۷۰). مدیریت آموزشی، ترجمه میرمحمد عباس‌زاده، ارومیه انتشارات دانشگاه ارومیه.

ب: منابع انگلیسی

- Ausubel, D. (1963). **The Psychology of Meaning Verbal Learning**. New York: Grune, INC.
 Bruce, J. (1980). **Models of Teaching**. New Jersey, Prentice, Hall, INC
 Carl, Bereiter. (1974). **Schools Without Education**. N.J: Prentice-Hall.
 Elton, Mayo. (1924). **The Social Problems of An Industrial Civilization**. Wiley, Press.
 Estes. (1976). **Memory Model: Attention and Memory**. 5 (2).
 Habermas, J. (1971). **Knowledge and Human Interests**. London, Routledge.
 Piaget, J. (1976). **Psychology of Intelligence**. New York: Harper and Row.
 Lipman, M. (1991). **Thinking In Education**. Columbia, Univ press.
 Lorayne and Lucas. (1974). **The Memory Book**. New York: Ballantine Books, INC.
 Miller, J. P. (1983). **The Educational Spectrum**. New York: Longman, INC.