

فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، دوره دوم، شماره ۱، زمستان ۱۳۸۸، صص ۸۷-۱۱۷

## ضرورت تأسیس رشته فلسفه آموزش بزرگسالان به‌عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای در مقطع کارشناسی ارشد در زیرمجموعه علوم تربیتی

احمد زندوانیان نایینی<sup>۱</sup>

عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد.

### چکیده

هدف از این نوشتار معرفی حوزه معرفتی فلسفه آموزش بزرگسالان به‌عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای است. در حال حاضر، گرایش‌های فلسفه تعلیم و تربیت و آموزش بزرگسالان، در مقاطع تحصیلات تکمیلی علوم تربیتی به‌عنوان دو گرایش مستقل مطالعه و تحقیق می‌شوند. این نوشتار می‌کوشد ضرورت ایجاد پلی با عنوان «فلسفه آموزش بزرگسالان بین فلسفه تعلیم و تربیت و آموزش بزرگسالان» را آشکار سازد. در این مقاله، تاریخچه صدساله مطالعات فلسفی در حوزه آموزش بزرگسالان و تلاش‌های افرادی مانند گرونت و یگ، بوبر و لیندمن بررسی شده است.

گرچه مباحث عمده در فلسفه آموزش بزرگسالان را می‌توان به سه بخش تقسیم کرد، اما در این مقاله، بیشتر به بخش اول اشاره شده است. این سه بخش عبارتند از:

۱. طبقه‌بندی‌های ارائه‌شده برای دیدگاه‌های فلسفی مطرح در آموزش بزرگسالان از قبیل طبقه‌بندی الیاس و مریام، طبقه‌بندی هیمسترا؛

۲. بررسی ریشه‌های فلسفی رویکردهای سوادآموزی از قبیل سوادآموزی تابعی، سوادآموزی توده‌ای، سوادآموزی آگاهی‌بخش و سواد اطلاعاتی؛

۳. مطالعه آرای متفکران مهم در حوزه فلسفه آموزش بزرگسالان.

در پایان، نگارنده هفت‌دهه سوادآموزی در ایران را بررسی کرده و کوشیده است که نشان دهد ریشه بسیاری از ناکامی‌های سوادآموزی در ایران، به‌سبب نداشتن پشتوانه فلسفی نظری است. لذا با تأسیس این رشته جدید، می‌توان با بهره‌گیری از منابع فلسفی و تربیتی، به فهم و حل (کاهش) مسائل و مشکلات آموزش بزرگسالان و سوادآموزی در ایران کمک کرد.  
**واژه‌های کلیدی:** آموزش بزرگسالان، فلسفه آموزش بزرگسالان، فلسفه تعلیم و تربیت.

## ۱. از پداگوژی تا آندراگوژی

مفهومی که از آموزش و پرورش طی دوران گذشته مد نظر فلاسفه و مربیان تربیتی بوده، آموزش و پرورش به معنای پداگوژی بوده است. واژه پداگوژی از کلمات یونانی «Paid» به معنی کودک و «Agogus» به معنی رهبری کردن مشتق شده است. بنابراین، «پداگوژی» به معنی «هنر و علم تدریس به کودکان» است (Holmes et al, 2000). الگوی پداگوژی نخست در یونان باستان و سپس در قرون وسطی، مدارس کلیسایی در اروپا به کار گرفتند. در آن زمان، کشیشان برای پسران جوان در مدارس تحت نظارت کلیسا تدریس می کردند. نظام آموزشی از کودکان انتظار داشت که خادمی مؤمن، مطیع و منقاد کلیسا باشند. سنت پداگوژی رایج در مدارس کلیسا، در مدارس سکولار اروپایی و امریکایی هم گسترش یافت. الگوی پداگوژی به معلم برای تصمیم گیری درباره یادگیری، مسئولیت عمده ای می دهد. در پداگوژی، هدف انتقال<sup>۱</sup> محتواست، لذا به دغدغه های زیر توجه می شود:

- چه محتوایی ضرورت دارد که ارائه گردد (تحت پوشش قرار گیرد)؟
- چطور می توان محتوا را به صورت واحدها و پودمان های منظم سازمان داد؟
- چطور می توان محتوا را با رعایت ترتیب منطقی<sup>۲</sup> آموزش داد؟
- چطور می توان محتوا را به صورت مؤثرتر ارائه کرد؟ (رسانه)
- چطور می توان محتوا را ارزشیابی کرد (Florida Literacy and Reading Excellence, 2006).

چون ساختارهای اجتماعی نیز در دوران گذشته، چندان پیچیده و مدام در حال تغییر نبود، تعلیم و تربیتی را که فرد در دوران کودکی کسب می کرد (کسب آمادگی برای زندگی در بزرگسالی)، تا پایان عمر برای او کافی بود، لذا ساختارهای اجتماعی هم از مفهوم آموزش و پرورش به معنای پداگوژی حمایت می نمود.

در تاریخ تعلیم و تربیت ایران، مکتب خانه ها طی قرون متمادی قبل از اسلام تا حدود سال های ۱۳۲۰ش، مسئولیت تربیت کودکان را با هدف باسواد کردن کودکان عهده دار بودند و به نظر می رسد که متفکران تربیت را مختص دوران کودکی می دانستند و معتقد بودند که بزرگسالی برای تربیت دیر است. قاعدتاً، کودکان ۶ تا ۱۰ساله به مکتب وارد می شدند و به



فراخور استعداد و توان مالی، چندسالی را در مکتب تحصیل می‌کردند (شریعتی، ۱۳۵۶).

افلاطون در رساله تربیتی جمهوری، ساکنان مدینه فاضله را در سه طبقه حاکمان حکیم، جنگاوران و عامه مردم قرار می‌دهد. به جز برای حاکمان حکیم و پاسداران جامعه، که قشر اندکی از جامعه را تشکیل می‌دهند و آموزش و پرورش طولانی مدتی برای آن‌ها لازم است (نخبه‌پروری در آموزش بزرگسالان)، افلاطون برای طبقه کارگران و کشاورزان آموزش‌های غیررسمی دوران کودکی را کافی می‌دانست (پاک‌سرشت، ۱۳۸۷).

ارسطو مراحل تربیت را از تولد تا ۲۱ سالگی می‌داند و آن را به سه مرحله از تولد تا ۷ سالگی، از ۷ سالگی تا ۱۴ سالگی و از ۱۴ سالگی تا ۲۱ سالگی تقسیم می‌کند. به نظر او تربیت (پداگوژی) در ۲۱ سالگی به اوج می‌رسد و فقط کسانی باید به تحصیلات ادامه دهند که از لحاظ استعداد عقلی ممتاز باشند (نخبه‌پروری در آموزش بزرگسالان). جوانان مستعد در این دوره می‌توانند به تحصیل فلسفه و علوم تجربی بپردازند (کاردان، ۱۳۸۱).

ژان آموس کمنیوس چهار مرحله را برای تحصیل علم و آموزش و پرورش ارائه می‌کند: از تولد تا ۶ سالگی در خانواده و کودکستان، از ۶ تا ۱۲ سالگی در مدرسه ابتدایی، از ۱۲ تا ۱۸ سالگی در مدرسه لاتین و از ۱۸ تا ۲۵ سالگی در آکادمی. به نظر کمنیوس با پایان این آموزش‌ها، پژوهش آغاز می‌شود (کاردان، ۱۳۸۱).

جان لاک، فیلسوف قرن هفدهم، می‌گفت که ذهن انسان در زمان تولد مانند لوحی سفید است. به نظر لاک، معلمان مدارس معماران روان کودکان هستند. وظیفه اصلی آن‌ها تهیه و اجرای برنامه‌هایی است که در شاگردان عادات مطلوب و شایسته ایجاد کند. دستگاه‌های آموزشی باید متوجه پرورش نیروهای ذهنی و تربیت حواس باشند. او برای تربیت نجیب‌زادگان چهار هدف فضیلت، حکمت، تربیت خوب و تعلیمات را پیشنهاد می‌کند و برنامه آموزشی موضوع محوری را پیشنهاد می‌کند. اما لاک برای طبقات پایین طرفدار طرحی است که کودکان فقیر را از والدینشان جدا کند و آنان را از ۳ تا ۱۴ سالگی در مدارس کار تربیت کند. به نظر لاک، سود این طرح، در بهره اقتصادی آن است، زیرا کودکان بانضباط بار می‌آیند و تبهکار نمی‌شوند. لاک برای فرزندان طبقات پایین طرفدار تربیت علمی نیست و کارآموزی را توصیه می‌کند (مایر، ۱۳۷۴).

در قرن هجدهم، روسو با نوشتن کتاب *امیل*، انقلابی کپرنیکی را در تعلیم و تربیت رقم زد،



اما عمده تلاش او منجر شد اصالت دوران کودکی و لزوم پیروی تربیت از طبیعت انسانی به رسمیت شناخته شود. به طور خلاصه، دیدگاه‌های روسو در تربیت عبارتند از:

۱. برنامه یا محتوای تعلیم و تربیت باید برحسب نیازمندی‌های فراگیران، طرح‌ریزی شود؛

۲. کودکان باید در فعالیت‌های مدرسه مشارکت داده شوند و علائق طبیعی، به‌ویژه حس

ابتکار و کنجکاوی آنان به‌کار گرفته شود (حسینی، ۱۳۷۹).

به‌نظر کانت (۱۳۷۴)، تعلیم و تربیت سه مرحله دارد:

- مرحله اول: پرستاری، از لحظه تولد تا ۲ سالگی.

- مرحله دوم: تأدیب، جنبه سلبی دارد و طبیعت حیوانی را به طبیعت انسانی تبدیل می‌کند.

از شکل‌گیری عادات غیر صحیح جلوگیری و عادات صحیح را در کودک ایجاد می‌کند.

- مرحله سوم: مرحله آموزشی، جنبه مثبت آموزش و پرورش است و علوم و فنون به

فراگیر تعلیم داده می‌شود. با این‌همه، کانت در پاسخ به این سؤال که تعلیم و تربیت تا کی باید

ادامه داشته باشد؟ معتقد است: «تا زمانی که طبیعت خواسته است که فرد شخصاً خود را اداره

کند، تا زمانی که گزینه جنسی‌اش رشد کند و بتواند پدر شود و لازم آید فرزندانش را تربیت

کند. دوره‌ای که حدود ۱۶ سالگی فرامی‌رسد. از این پس، می‌توان هنوز فرهنگ (آموزش) را در

برخی معانی مورد استفاده قرار داد و نوعی تأدیب پنهانی را معمول داشت، ولی به تعلیم و

تربیت در معنای مصطلح آن دیگر نیازی نخواهد بود» (کانت، ۱۳۷۴).

تربیت از نظر دورکیم، عمل نسل‌های بزرگ‌سال است بر روی نسل‌هایی که هنوز برای

زندگانی اجتماعی پخته نشده‌اند و هدف این است که در کودک، شماری از حالات جسمانی

و عقلانی و اخلاقی را برانگیزد و پرورش دهد که جامعه سیاسی و نیز محیط ویژه‌ای اقتضاء

می‌کند که فرد به‌نحو خاصی برای آن‌ها آماده می‌شود (کاردان، ۱۳۸۱: ۲۰۴).

همچنین اندیشه‌های تربیتی گئورگ کرشن اشتاینر حول محور آموزش و پرورش دوران

کودکی و نوجوانی است. به‌نظر اشتاینر تربیت باید حول رغبت‌ها و علائق کودک و تحول

آن دور بزند. همچنین آرا و اندیشه‌های دکتر هوشیار، که بسیار متأثر از کرشن اشتاینر است،

به حوزه پداگوژی مربوط است. به‌نظر هوشیار (۱۳۳۱) آموزش و پرورش کنش و واکنش

میان دو قطب سیال معلم و شاگرد است که مسبوق به اصلی است، متوجه هدفی و مستلزم

طرح و نقشه‌ای است. دکتر هوشیار اصول تربیتی خود را از کرشن اشتاینر اقتباس و تغییراتی

براساس مقتضیات و استنباط خود در آن ایجاد کرده است. هوشیار سه مرحله مهم حیات



کششی (سایقی)، اراده مسبوق به کشش و اراده مسبوق به خرد را در حیات طفل از هم متمایز می‌کند و برای هر مرحله، دو اصل تربیتی پیشنهاد می‌کند و همچنین می‌کوشد تناقضات تربیتی را حل کند.

شریعتمداری (۱۳۷۴) نیز در کتاب *اصول تعلیم و تربیت*، اصول دکتر هوشیار را توضیح می‌دهد و بعضی از تعاریف ارائه‌شده برای آموزش و پرورش را شرح می‌دهد که بیشتر مناسب پداگوژی است. لذا می‌توان به این نتیجه رسید که بیشتر دیدگاه‌های متفکران (به‌ویژه قدما) در مبحث تعلیم و تربیت بیشتر متناسب دوره پداگوژی است. تا قبل از دکتر هوشیار، از شروع دوره قاجار تا پایان حکومت رضا پهلوی، ایرانیان چند کتاب در زمینه مسائل تربیتی تألیف کرده بودند که آن‌ها هم به بحث آموزش و پرورش کودکان توجه داشته‌اند. میرزا محمدخان مفتاح‌الملک، یکی از رجال عصر قاجار کتاب *تعلیم الاطفال* را می‌نویسد که حاوی چگونگی تدریس به کودکان است. آخوندزاده در روسیه، کتابی برای تعلیم در مدارس ابتدایی برای معلمان می‌نویسد. احمد حسین‌زاده (۱۲۹۱) کتاب *معلم الاطفال* را در قفقاز چاپ می‌کند. طالبوف تبریزی (۱۳۳۶) به تقلید از روسو و پس از آگاهی از نقش *امیل* در تحول اندیشه‌های تربیتی، کتاب *احمد یا سفینه طالبی* را می‌نویسد. کتاب هجده صحبت دارد و در هر صحبت، طالبوف فرزند خیالی‌اش احمد را با پیشرفت‌های صنعتی جهان آشنا می‌کند. مطالب کتاب احمد نیز متناسب پداگوژی است. واضح است که آرای تربیتی فوق، اغلب حوزه پداگوژی را پوشش می‌دهد.

اصطلاح آندراگوژی را اولین بار الکساندر کاپ<sup>۱</sup>، معلم دبیرستانی در آلمان (۱۸۳۳)، در کتابی تحت عنوان *ایده‌های آموزشی افلاطون*<sup>۲</sup> مطرح گردید. کاپ در آن کتاب به ضرورت یادگیری مادام‌العمر اشاره می‌کند. گرچه تولد اصطلاح آندراگوژی به ۱۸۳۳ م برمی‌گردد، اما سابقه آموزش بزرگ‌سالان به دوران باستان برمی‌گردد. شواهد تاریخی نشان می‌دهد که شاخه‌هایی از آموزش بزرگ‌سالان در مصر، ایران، یونان، چین و هند باستان متداول بوده است. هدف پیامبران الهی، هدایت بزرگ‌سالان به سوی نور و نجات آن‌ها از گمراهی بوده است.

می‌توان سوفسطاییان را از پیشگامان آموزش بزرگ‌سالان به حساب آورد. سوفسطاییان معلمانی آزاداندیش و دوره‌گرد بودند که به آن‌دسته از جوانان آتنی آموزش می‌دادند که در

1. Alexander Kapp  
2. *Platons Erziehungslehre*



سر، سودای وکالت، سیاستمداری و مشارکت در حکومت‌داری داشتند و در مقابل کار خود، از آنان اجرت می‌گرفتند. بنابراین، مخاطبان این معلمان نه توده مردم، بلکه اقشار ویژه‌ای از طبقات بزرگ‌سالان آزاد جامعه بودند که امکان و میل شرکت در اداره جامعه را داشتند (صفایی مقدم، ۱۳۸۷).

در بین فیلسوفان، می‌توان به تلاش‌های سقراط برای نجات جوانان آتنی از آموزش سودجویانه سوفیست‌ها به‌عنوان نمونه‌ای از آموزش بزرگ‌سالان اشاره کرد. برخلاف سوفیست‌ها، که گاه پرسشگری را با استهزای طرف‌های مقابل همراه می‌کردند، سقراط شیوه‌ای را برگزید که براساس آن، افرادی که با وی به بحث می‌نشستند و با ادعای دانایی با او مجادله می‌کردند، خود به تدریج و در فرایند بحث، به این نتیجه می‌رسیدند که «موضوع» آن‌گونه مشخص نیست که تصور می‌شد و لازم است که درباره آن بیشتر اندیشیده شود. سقراط در مقام معلم، سؤال‌هایی موشکافانه می‌پرسید تا شاگردان خود را برانگیزد که درباره مسائل همیشگی انسان‌ها درباره زندگی، حقیقت و عدالت به تفحص بپردازند. سقراط و شاگردانش بر پایه روش گفت‌و شنود، مسائل بنیادی را تعریف می‌کردند و ضمن نقادی آن‌ها و ارائه تعاریف رساتر و جامع‌تر به آن‌ها پاسخ می‌دادند (گوتک، ۱۳۸۰). کانت در کتاب *تعلیم و تربیت* توصیه می‌کند: «برای تربیت عقل باید به روش سقراط عمل کنیم. به‌راستی سقراط که خود را مامای مستمعانش می‌نامید، در گفت‌و شنودهایی که از او در نوشته‌های افلاطون به‌جا مانده و به ما رسیده است، از روشی که به یاری آن می‌توان حتی درباره بزرگ‌سالان مفاهیم را از عقل خود فرد استنتاج کرد، نمونه‌هایی به دست می‌دهد» (کانت، ۱۳۷۴: ۱۲۴).

پس از سقراط، شاگردش افلاطون در کتاب *جمهوری* تعلیم و تربیت خاصی را برای حاکمان حکیم پیشنهاد می‌کند که پس از طی دوره‌ای طولانی، از آموزش فلسفه و دیالکتیک، به بینشی درباره حقیقت نائل آمده‌اند. افلاطون فقط برای طبقه جنگاوران و حاکمان، که قشر اندکی از افراد مدینه فاضله او را تشکیل می‌دهند، تربیت هنری (آموزش موسیقی) و تربیت بدنی (آموزش ژیمناستیک) را پیشنهاد می‌کند که تا حدود ۲۰ سالگی ادامه می‌یابد. البته، تربیت هنری زودتر از تربیت بدنی آغاز می‌شود. اما به‌نظر افلاطون، تعلیم و تربیت از طریق هنر و ژیمناستیک تعلیم و تربیت کاملی نیست، لذا دوره‌ای ۱۵ ساله را فقط برای تربیت فیلسوف‌شاه (دوره عالی) پیشنهاد می‌کند که خود به دو دوره ۱۰ ساله و پنج‌ساله تقسیم می‌شود. افلاطون ۱۰ سال اول تربیت حاکمان حکیم را (۲۰ تا ۳۰ سالگی) به آموزش ریاضیات و علوم اختصاص



می‌دهد و پنج سال بعد را وقف مطالعه دیالکتیک می‌کند، که آخرین مرحله آموزش و پرورش نظام‌دار از نظر اوست (پاک‌سرشت، ۱۳۸۷). با پایان آموزش نظری، دوره ۱۵ ساله آموزش عملی (از ۳۵ تا ۵۰ سالگی) شروع می‌شود. در این دوره، افراد در مشاغل مختلف به کار گرفته می‌شوند. در ۵۰ سالگی و پس از ارزیابی از میزان رشد عقلی و معنوی آن‌ها، این افراد در زمره حاکمان حکیم قرار می‌گیرند. پس، آرمان اصلی افلاطون پرورش بزرگسالانی شایسته است که با برخورداری از عقل و خرد رشد یافته و در کسوت مدیران جامعه، به تأسیس و پاسداری از مدینه فاضله قیام می‌کنند (صفایی مقدم، ۱۳۸۷).

توجه جدی به تربیت شاهزادگان، شهسواران (شوالیه‌ها) و تربیت روحانیان در قرون وسطای غرب را می‌توان از نمونه‌های آموزش بزرگسالان دانست. با این‌همه، می‌توان گفت که آموزش بزرگسالان تا قبل از قرن نوزدهم به پرورش نخبگان (نخبه پروری) محدود بوده است و فقط در چارچوب دانشگاه‌ها و مدارس عالی تبلور داشته است.

در میان فلاسفه و مربیان، بعضی به‌طور ویژه‌ای به آموزش بزرگسالان توجه کرده‌اند. در امریکا، آموزش سازمان‌یافته بزرگسالان از سال‌های ۱۶۰۰م آغاز شد. هاجینسون<sup>۱</sup> (۱۵۹۱-۱۶۴۳) در این زمینه، برنامه‌های آموزشی خود را در شهر بوستون ارائه کرد. سازماندهی آموزش‌های او نسبتاً ساده بود و آموزش‌ها با روش بحث گروهی ارائه می‌شد. سپس کاتن مائر (۱۶۶۳-۱۷۲۸) حوزه فعالیت‌های آموزشی خود را وسعت بخشید و حدود ۲۰۰ باشگاه محلی را تحت پوشش قرار داد. بنجامین فرانکلین (۱۷۰۶-۱۷۹۰) در کنار فعالیت‌های تحقیقاتی و سیاسی، به آموزش بزرگسالان می‌پرداخت. مهم‌ترین اقدامات او تأسیس باشگاه‌های بحث و گفت‌وگو و کتابخانه‌های مشترک بود. در قرن هجدهم، «مدارس یکشنبه»<sup>۲</sup> و «مدارس تابستانی»<sup>۳</sup> به همت جان وینسنت<sup>۴</sup> و لویز میلر تأسیس شد (صباغیان، ۱۳۸۰).

گرونت ویگ<sup>۵</sup>، کشیش و مربی بزرگسالان دانمارکی، «دبیرستان‌های مردمی»<sup>۶</sup> را طراحی و تأسیس کرد. هدف این نوع مدارس کمک به کشاورزان بود تا خود را با شرایط اجتماعی و شغلی در حال تحول تطبیق دهند. گرونت ویگ در مرحله اول، به این نکته توجه نمود که

1. Hutchinson
2. Sunday Schools
3. Chautauqua
4. John Hey Vincent
5. Gruntvig
6. Folk High School



آموزش بزرگسالان باید دلیلی برای موجودیت خود داشته باشد و براساس چیزی بیش از تمایلات و شهوات آنی استوار باشد. وی عقیده داشت که انسان از طریق یادگیری، به مساعدت نیاز دارد تا سه احتیاج اساسی عشق به خداوند، عشق به انسان و عشق به زمین را دنبال نماید (غفاری، ۱۳۷۹).

در قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم، باید به تأثیر اندیشه‌های دو مربی بزرگ مارتین بوبر<sup>۱</sup> و ادوارد لیندمن<sup>۲</sup> در آموزش بزرگسالان اشاره نمود. در میان فلاسفه آگزیستانس‌بالیست، به کتاب من و تو<sup>۳</sup> اثر مارتین بوبر (۱۹۲۲) بسیار در فلسفه تعلیم و تربیت و در فلسفه آموزش بزرگسالان استناد شده است. در این کتاب (که به نحوی نشانگر الهیات یهودی نیز هست)، بوبر دو نوع رابطه را از همدیگر متمایز می‌کند: رابطه من تویی و رابطه من اوایی. من به عنوان وجودی مستقل، هرگز واقعیت نمی‌یابد. من همیشه یک جزئی است یا از خطابه‌های من تویی یا از خطابه‌های من اوایی. رابطه من تویی رابطه فاعل با فاعل و رابطه من تویی با ذی حق است. خطابه‌های من تویی همیشه با کل وجود انسان به صدا می‌آید، اما خطابه‌های من اوایی هرگز با کل وجود انسان به صدا نمی‌آید. رابطه من اوایی رابطه فاعل با مفعول و رابطه من تویی با ذی حق است. در جایی که تو گفته می‌شود، هیچ مفعولی وجود ندارد و انسانی که می‌گوید تو، نیت و نتیجه به خصوصی در نظر ندارد. هیچ نوع منظوری، نه از نوع خواسته‌ها و نه از نوع انتظارات، نمی‌تواند میان من و تو واسطه شود. در رابطه من اوایی، او نقش پیله را برای من بازی می‌کند و در رابطه من تویی، تو نقش پروانه را برای من بازی می‌کند. به نظر بوبر، خدای واقعی برای هر انسان خدایی است که منحصرأ در مقام تو قرار می‌گیرد. عشق، سرچشمه‌های جاویدان هنر، شکوفایی انسان، خداشناسی و ایجاد جامعه واقعی فقط زمانی میسر می‌گردد که انسان‌ها بتوانند باهم رابطه متقابل من تویی برقرار کنند. انسان در رویارویی با تو، من می‌شود، رابطه من تویی یعنی رفتار دوجانبه و متقابل. تویی من در من عمل می‌کند و همزمان من در تویی من (بوبر، ۱۳۷۸).

ادوارد لیندمن در ایالات متحده، کوشش‌هایش را برای ایضاح معنی آموزش بزرگسالان صرف کرده است. به نظر لیندمن «آموزش بزرگسالان را نباید یک آموزش تجملی برای معدودی انسان استثنایی دانست. همچنین نمی‌توان آن را موضوعی دانست که فقط زمان کوتاهی از اوایل جوانی انسان را شامل می‌شود، بلکه باید آن را یک ضرورت همیشگی ملی



1. Martin Buber  
2. Eduard Lindeman  
3. I and Thou



و یک بخش ناگسستنی از تمدن انسان دانست و به همین دلیل، امری همگانی و مادام‌العمر است» (جارویس، ۱۳۸۳).

در انتها، باید به مالکوم نولز<sup>۱</sup> پدر آندراگوژی اشاره نمود. گرچه الکساندر کاپ (۱۸۳۳) اولین فردی است که واژه آندراگوژی را به کار برد، اما مربی مشهور آلمانی، فریدریش هربارت این اصطلاح را نپذیرفت، در نتیجه حدود یک قرن از این مفهوم استفاده نشد. اصطلاح آندراگوژی برای اولین بار توسط مارتا اندرسن<sup>۲</sup> و ادوارد لیندمن به مردم ایالات متحده معرفی شد، اما آن‌ها برای گسترش این مفهوم تلاش نکردند.

مالکوم نولز (۱۹۶۰) مجدداً از اصطلاح آندراگوژی را استفاده کرد. نولز گرچه این واژه را ابداع نکرد، اما در شهرت یافتن آن تأثیری چشم‌گیر دارد. واژه آندراگوژی از ریشه واژه یونانی andr به معنای مرد بزرگسال و agugus به معنی «هدایت کردن» مشتق شده است. او تعریفش را از آندراگوژی در مقایسه با پداگوژی ارائه کرد و آن را «هنر و علم یاری‌رساندن به بزرگسالان در یادگیری» تعریف کرد که بر تفاوت‌های بین آموزش کودکان (پداگوژی) و بزرگسالان تأکید می‌کند. به نظر نولز، هدف آموزش بزرگسالان باید خودشکوفایی<sup>۳</sup> فراگیران باشد. لذا در فرایند یادگیری باید کل وجود عاطفی، روانی و عقلانی فراگیران درگیر باشد. تأسیس آموزش بزرگسالان به عنوان حوزه‌ای مستقل برای مطالعات دانشگاهی هدف مهمی برای نولز و بسیاری از هم‌عصران وی بود. توسعه آندراگوژی محور اصلی تلاش‌های گسترده نولز بود. نولز می‌کوشید تا به آموزش بزرگسالان به عنوان زمینه‌ای تخصصی و دانشگاهی رسمیت بخشد. نولز (۱۹۸۰) ادعا کرد که آندراگوژی «هنر و علم تدریس به بزرگسالان» در زمینه یادگیری است و چهار فرض کلیدی برای آن بیان کرد:

۱. معلمان آندراگوژی مسئولیت دارند تا به فراگیران در سیر طبیعی حرکت از وابستگی به غیر، به سمت خودگردانی کمک کنند؛

۲. بزرگسالان تجربه‌های بسیاری دارند که همین ویژگی می‌تواند منبعی غنی برای یادگیری باشد؛

۳. بزرگسالان آماده فراگیری مطالبی هستند که به آن‌ها در غلبه بر مسائل و وظایف زندگی واقعی کمک کند.

1. M. Knowles
2. Martha Anderson
3. Self - Actualization



۴. فراگیران بزرگسال به آموزش و پرورش به‌عنوان وسیله‌ای برای رشد و توسعه صلاحیت می‌نگرند.

نولز در ادامه، دو فرض دیگر را اضافه کرد:

۵. فراگیران بزرگسال نیاز دارند تا دلیل یادگرفتن مطلبی را بدانند؛

۶. قوی‌ترین انگیزه‌های یادگیری در بزرگسالان (مانند عزت نفس) درونی است (Clair, 2002).

براساس مفروضات فوق، تمام فعالیت‌های آموزشی، از طراحی برنامه تاروش‌های ارزشیابی، در آندراگوژی اجرا می‌شود. یکی از مفاهیم کلیدی در فعالیت‌های آموزشی، قراردادهای یادگیری است؛ فرایندی که در آن مربی و فراگیران با هم، یاددهی/یادگیری را بررسی و نتایج یادگیری را تعیین می‌کنند. مفهوم همکاری بزرگسالان در طراحی فرایند آموزشی از ارزش‌های محوری آندراگوژی است. به‌نظر نولز، بزرگسالان نیاز دارند تا خودگردان باشند. الگوی پداگوژی پاسخ‌گوی این تغییرات رشدی نیست. بزرگسالان خودگردان، هدف‌گرا، عمل‌نگر، حل‌کننده مسئله و بسیار باتجربه هستند. در آندراگوژی، مربی، تسهیل‌گر<sup>۱</sup> است.

نکته ضروری در اینجا، مشخص کردن مرز پداگوژی، آندراگوژی و توسعه منابع انسانی<sup>۲</sup> (HRD) است، زیرا ادعا می‌شود که مرزبندی روشن و مشخصی بین آن‌ها نیست. به‌نظر نولز، رابطه پداگوژی و آندراگوژی به‌مثابه رابطه تز و آنتی‌تز نیست. به‌نظر نولز (۱۹۸۰) «آندراگوژی به بیان ساده الگوی دیگری از فرضیات درباره فراگیران بزرگسال است که در کنار الگوی پداگوژی به‌کار می‌رود. این دو الگو دو شق را برای آزمایش و یافتن مناسب‌ترین الگو برای هر وضعیت خاص ارائه می‌کند. به‌علاوه، این الگوها مفیدتر خواهند بود هنگامی که به آن‌ها به‌عنوان دو طبقه جداگانه ننگریم، بلکه به آن‌ها به‌عنوان دو انتهای یک پیوستار بنگریم که فرضیاتی واقع‌بینانه درباره فراگیران دارند و هر یک از موقعیت‌های یادگیری در بین دولبه این پیوستار قرار دارد» (Florida Literacy and Reading Excellence, 2006).

درباره مرزبندی آندراگوژی و توسعه منابع انسانی نیز بعضی معتقدند که مربیان بزرگسالان اغلب، زمینه اخلاقی بالایی دارند و کارشان وقف رشد انسان‌هاست، درحالی‌که هدف توسعه منابع انسانی، بیشتر به سمت رشد سود شرکت‌هاست. البته، ارتباط آندراگوژی و توسعه منابع



1. Facilitator  
2. Mohring

انسانی در سال‌های اخیر نزدیک‌تر شده است. مثلاً «موسسه سواد بزرگسالان ایالات متحده» اکنون به سمتی حرکت کرده است که بودجه و منابع مالی را برای رشد و توسعه نیروی کار اختصاص می‌دهد، به این معنی که تمام آموزش‌هایی که به ارائه سواد می‌پردازند، بایستی نتایج و پیامدهای حرفه‌ای آن‌را نیز نشان دهند (Clair, 2002).

نگارنده می‌کوشد بحث درباره آندراگوژی و نولز را با موضوع پیشنهاد واژگان جدید و جانشین برای آندراگوژی (و گاهی به جای آموزش و پرورش) توسط متفکران مختلف پایان دهد.

خانم مورینگ (۱۹۸۹)، به نقل از هلمز و همکاران، (۲۰۰۰) معتقد است که واژه آندراگوژی از نظر واژه‌شناسی ایراد دارد و دارای بار جنسیتی است. به نظر او، آندراگوژی از کلمه «Andr» به معنی مرد بزرگسال و نه به معنی بزرگسال صرف نظر از جنسیت (مرد یا زن) مشتق شده است. مورینگ واژه جدید «تلیاگوژی»<sup>۱</sup> را پیشنهاد می‌کند که از کلمه یونانی Teleios به معنی بزرگسال مشتق شده است و هر دو جنس مذکر و مونث را دربرمی‌گیرد. نادسن<sup>۲</sup> (۱۹۸۰)، به نقل از هلمز و همکاران، (۲۰۰۰) برای پایان دادن به جدال طبقه‌بندی دوگانه پداگوژی و آندراگوژی و تأکید بر وحدت در حیطه آموزش و پرورش، واژه جدید «اوماناگوژی»<sup>۳</sup> را به عنوان جایگزین دو واژه قبلی پیشنهاد می‌کند زیرا به نظر او، اوماناگوژی ترکیبی از پداگوژی و آندراگوژی است و برخلاف دو اصطلاح فعلی، به همان اندازه که به تفاوت‌های موجود بین کودکان و بزرگسالان توجه دارد، به شباهت‌های موجود بین آن‌ها نیز در یادگیری توجه دارد. همچنین هس و کنیان<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) واژه جدید «هیوتاگوژی»<sup>۵</sup> را برای پاسخ‌گویی به نیازهای فراگیران در قرن بیست و یکم پیشنهاد کرده‌اند؛ در دوره‌ای که عصر انفجار دانش و آموزش از راه دور است. آن‌ها معتقدند که آندراگوژی تحول عظیمی در تعلیم و تربیت ایجاد کرد، اما حالا هیوتاگوژی گامی فراسوی آندراگوژی است و بر مجموعه جدیدی از فرضیات مبتنی است. هیوتاگوژی به مطالعه یادگیری خودتعیینی<sup>۶</sup> می‌پردازد. در هیوتاگوژی این خود فراگیر است که چپستی و چگونگی یادگیری را که تعیین می‌کند تا همان‌طور اتفاق بیفتد. هس و کنیان معتقدند

1. Teliagogy
2. Knudson
3. Humanagogy
4. Hase & Kenyon
5. Heutagogy
6. Study of Self - Determined Learning



که هیوتاگوژی متأثر از نظریه انسان‌گرایی است. مک فارلن و مک لود (۲۰۰۴) نیز به جای آندراگوژی واژه «تلئوگوژی»<sup>۱</sup> را پیشنهاد می‌کنند و همانند مورینگ واژه آندراگوژی را دارای بار جنسیتی می‌دانند. آن‌ها معتقدند واژه یونانی Telos به معنی «پایان»<sup>۲</sup> است و واژه تلئوگوژی می‌تواند آن چیزی را واقعاً بیان کند که مربیان فعال در عرصه آموزش و یادگیری مادام‌العمر (LLL) انجام می‌دهند، زیرا از واژه تلئوگوژی معنای «رشد مادام‌العمر به سمت رشد کامل» فهمیده می‌شود. به بیان دیگر، از آنجاکه هدف آموزش بزرگسالان خودشکوفایی فراگیران در پهنه حیاتشان است، واژه تلئوگوژی بهتر می‌تواند حق مطلب را ادا کند، در ضمن سوگیری جنسیتی نسبت به مردان هم ندارد که زنان را مستثنا کند.

## ۲. از فلسفه تعلیم و تربیت تا فلسفه آموزش بزرگسالان

مشهور است که دانش‌ها از مادر خود، یعنی فلسفه، زاده شدند، ولی به تدریج رشد یافتند و مستقل شدند. برای مثال، اوگوست کنت<sup>۳</sup> پس از مطالعات بسیار به این نتیجه رسید که برای مطالعه مسائل اجتماعی به علمی مستقل از فلسفه احتیاج است که امور اجتماعی را با استفاده از شیوه‌های تحقیق در علوم طبیعی بررسی کند. کنت جامعه‌شناسی را علم مستقلی اعلام کرد و آن‌را در طبقه‌بندی علوم جای داد (وئوقی و نیک‌خلق، ۱۳۷۵) همچنین هنگامی که ویلهلم وونت<sup>۴</sup> در سال ۱۸۷۹ نخستین آزمایشگاه روان‌شناسی را در دانشگاه لایپزیک تأسیس کرد، روان‌شناسی از فلسفه جدا شد و به صورت علمی مستقل درآمد (پارسا، ۱۳۷۵).

گرچه به‌رغم پیشرفت روزافزون، علوم خود را نیازمند بازگشت به سوی فلسفه می‌دانند، اما درباره تربیت، گذشته از آنکه به سلیقه خود، آن‌را علم، هنر، فن یا حتی صنعت بدانیم، حالتی تقریباً استثنايي وجود دارد و آن اینکه تربیت پیوسته در پیوندی مستقیم با فلسفه باقی مانده است و این وضع همچنان ادامه دارد (نلر، ۱۳۷۷). این پیوند آن قدر محکم و نزدیک است که دیویی (۱۳۳۹) از فلسفه به‌عنوان زمینه یا نظریه عمومی آموزش و پرورش یاد می‌کند. به نظر دیویی، فلسفه و آموزش و پرورش به یکدیگر وابسته هستند. فلسفه برنامه تحول اجتماعی است و این هم بدیهی است که تحول اجتماعی فقط با وساطت تعلیم و تربیت تحقق می‌یابد.



1. Teleogogy

2. End

3. August Conte (1798- 1857)

4. Wilhelm Wundt (1832-1920)

پس فلسفه زمینه یا نظریه عمومی آموزش و پرورش است و تربیت آزمایشگاهی است که آرای فلسفی را مورد تجربه و سنجش قرار می‌دهد. فلسفه، بُعد نظری و تربیت، بُعد عملی است. به فلسفه به‌منزله تئوری یا اساس نظری و به تعلیم و تربیت به‌عنوان عمل توجه می‌شود.

برای دانش فلسفه، تعریف‌های گوناگونی ارائه شده است که اغلب بر نقش فلسفه به‌عنوان ارائه‌دهنده تصویر کلی از هستی، معرفت و ارزش تأکید می‌شود. به‌نظر نلر (۱۳۷۷)، فلسفه نظری کوششی در جهت یافتن پیوستگی در تمام قلمرو اندیشه و تجربه است. آموزش و پرورش نیز فراهم آوردن زمینه‌ها و عوامل مناسب و مساعد برای به‌فعلیت رساندن و شکوفاکردن همه استعدادهای بالقوه انسان و حرکت تکاملی او به سوی هدف مطلوب به‌وسیله برنامه سنجیده و حساب‌شده است. همان‌طور که گذشت، تربیت پیوندش با فلسفه قطع نشده است و همواره درباره مسائل اصلی خود (هدف تربیت، ماهیت جهان، معرفت، حقیقت، ارزش و...) محتاج فلسفه بوده است، به‌طوری‌که این نزدیکی باعث تولد فلسفه اختصاصی تربیت یا به بیان صحیح‌تر، فلسفه تعلیم و تربیت شده است. بنابراین، همه دست‌اندرکاران تربیتی (برنامه‌ریزان، مجریان، مدیران و معلمان) بایستی با مباحث فلسفه تربیت آشنا گردند. به‌نظر فرانکنا (۱۹۷۱) و کارن (۱۹۹۸) «فلسفه آموزش و پرورش فعالیت نظری است که درباره فرایند آموزش و پرورش، هدف‌ها و غایت‌ها، روش‌ها، نتایج و دستاوردهای آن بحث می‌کند. علاوه بر این، فلسفه آموزش و پرورش درباره نظریه‌ها و ایدئولوژی‌ها و نیز مسائل عام گوناگونی که خاستگاه‌های مختلفی داشته، ولی بر فرایند تربیت تأثیر می‌گذارند، به کاوش می‌پردازد» (پاک‌سرشت، ۱۳۸۰). فلسفه آموزش و پرورش یکی از رشته‌های مستقل معرفت است که از ماهیت، مبانی، مفروضات و اهداف آموزش و پرورش و طرق تحقق اهداف بحث می‌کند.

با این‌همه، آموزش و پرورش در جهان کنونی، پیچیده‌تر از آن است که فقط بر مبنای آرای مربیان گذشته یا استلزامات تربیتی مکاتب فلسفی بتوان آن را تبیین کرد. لذا گرچه آگاهی از نظریات و استلزامات تربیتی مکاتب فلسفی برای معلمان و مربیان تربیتی لازم است، ولی کافی نیست.

از سوی دیگر، عمده منابع موجود فلسفی و تربیتی در ایران، به فلسفه پداگوژی (آموزش مدرسه‌ای) توجه داشته‌اند و کمتر به فلسفه آموزش بزرگسالان پرداخته‌اند. اولین نکته‌ای که طبیعی است در ذهن هر خواننده‌ای درباره فلسفه آموزش بزرگسالان سؤال ایجاد کند، این



است که آیا مباحث فلسفه تعلیم و تربیت کودکان و فلسفه آموزش بزرگسالان تفاوت ماهوی دارد؟ به عبارت دیگر، آیا مباحث پنج‌گانه مذکور در فلسفه تعلیم و تربیت، یعنی غایت‌شناسی، هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ارزش‌شناسی و انسان‌شناسی برای تعلیم و تربیت کودکان و بزرگسالان متفاوت خواهد بود؟

در پاسخ، باید گفت که از نظر موضوعات فوق، تفاوتی بین این دو نیست. مثلاً صرف نظر از پداگوژی یا آندراگوژی، در فلسفه ایدئالیسم، واقعیت، عقلانی است، معرفت اصیل از راه عقل دست‌یافتنی است و ارزش‌ها مطلق هستند.

پس منظور از فلسفه آموزش بزرگسالان چیست؟ منظور این است که پذیرش یگانگی و وحدت در حیطه دانش تعلیم و تربیت، هیچ منافاتی با تأمل منطقی و فلسفیدن در حوزه آموزش و پرورش بزرگسالان ندارد. در این باره، تحلیل و مقایسه کارکردهای دیدن و نگاه کردن در انسان راهگشاست. در حالی که ما دنیای اطراف خود را می‌بینیم، بر قسمت خاصی از آن تمرکز و آن را خوب نگاه می‌کنیم. اگر ما با یک نقاشی زیبا مواجه شویم، در حالی که کلیت آن را می‌بینیم، بر روی قسمت‌های خاصی از آن بیشتر تمرکز و تفکر می‌کنیم. به همین نحو، در حالی که در حوزه فلسفه تعلیم و تربیت، به تأمل و تحقیق فلسفی پرداخته می‌شود، اما مسئله اصلی، فلسفیدن به‌طور خاص در حوزه آموزش بزرگسالان است.

تاریخ مطالعات فلسفی مرتبط با آموزش بزرگسالان به تأسیس انجمن امریکایی برای آموزش بزرگسالان (۱۹۲۶) برمی‌گردد. دو کتاب محوری در آغاز این مسیر عبارت بودند از: *معنی آموزش بزرگسالان اثر لیندمن* (۱۹۲۶) و *معنی آموزش لیبرال*<sup>۱</sup> اثر اورت دین مارتین<sup>۲</sup> (۱۹۲۶). بعدها کارهای لیندمن پایه‌ای برای آموزش و پرورش پیشرفت‌گرا و کارهای مارتین پایه‌ای برای آموزش و پرورش لیبرال شد.

ده‌سال بعد، لایمن برایسون<sup>۳</sup> (۱۹۳۶) نخستین کتاب درسی را با نام *آموزش بزرگسالان* نوشت و پنج کارکرد جبرانی، اشتغالی، ارتباطی، لیبرال و سیاسی را برای آموزش بزرگسالان بیان کرد (دی و آمستوتز، ۲۰۰۳).

پال برج‌ون<sup>۴</sup> (۱۹۶۷) به فلسفه‌های متفاوت موجود در آموزش بزرگسالان پرداخت، اما



1. *The Meaning of a Liberal Education*
2. Everett Dean Martin
3. Lyman Bryson
4. Bergevin

به‌طور خاص آن‌ها را شناسایی نکرد. به‌نظر او، این ادعای بزرگی است اگر بپنداریم که اساس فلسفی آموزش بزرگسالان آن‌قدر جامع است که بتوان آن‌را تنها فلسفه آموزش بزرگسالان به‌شمار آورد. هدف آموزش بزرگسالان کشف و عرضه فرصت پیشرفت برای بزرگسال به‌عنوان فرد در حال بلوغ و کمک به او در یادگیری نحوه مشارکت در روند تمدن است (برج ون، ۱۳۵۹).

از جمله خاستگاه‌های فلسفی و نظری مهم در آموزش بزرگسالان، نظریه ابعاد سه‌گانه ذهنیت فلسفی فیلیپ اسمیت است. اسمیت (در دهه ۶۰ میلادی) سه بُعد مرتبط با هم جامعیت، تعمق و قابلیت انعطاف را برای ذهنیت فلسفی تعیین می‌کند و برای هر بُعد نیز چهار شاخص ذکر می‌کند (اسمیت، ۱۳۷۴؛ شریعتمداری، ۱۳۷۴).

از رویکردهای دیگر در تدوین فلسفه شخصی در آموزش بزرگسالان، رویکرد ایضاح ارزش‌ها<sup>۱</sup> است که در دهه ۱۹۶۰، راتس، هارمین و سایمون<sup>۲</sup> آن را رواج دادند. طرفداران این رویکرد معتقدند که فرایند روشن‌سازی ارزش‌ها، به‌ویژه ارزش‌هایی که با فعالیت‌ها ارتباط دارند، سردرگمی را کاهش می‌دهد و به رفتارها و تصمیم‌های منسجم‌تری می‌انجامد (زین، ۱۹۹۰).

در سال ۱۹۷۳، جرالده آپز<sup>۳</sup> (از پیشگامان ایجاد فلسفه کاری در آموزش بزرگسالان<sup>۴</sup>) خطوط راهنمای کلی و روشنی را ارائه کرد تا آموزش‌یاران با استفاده از آن‌ها، فلسفه کاری خود را در آموزش بزرگسالان ایجاد کنند. آپز به آموزش‌یاران و مربیان پیشنهاد کرد که باورهایشان را در پنج طبقه شناسایی و فرمول‌بندی کنند: باورها درباره فراگیر، هدف کلی آموزش بزرگسالان، محتوا یا مواد درسی، فرایند یادگیری و باورها درباره نقش آموزش‌یاران بزرگسالان (وایت و براکت، ۱۹۸۷).

در مقایسه با نظریه پردازان فوق، گروهی از نظریه‌پردازان به طبقه‌بندی فلسفه‌های مطرح در آموزش بزرگسالان پرداخته‌اند و براساس طبقه‌بندی‌ها، به ساخت ابزار برای سنجش دیدگاه‌های فلسفی و تربیتی اقدام نموده‌اند، که در ادامه به آن‌ها اشاره می‌شود.

الیاس و مریام (۱۹۸۰) در کتاب *مبانی فلسفی آموزش بزرگسالان*<sup>۵</sup> شش دیدگاه فلسفی تربیتی مطرح در آموزش بزرگسالان را شناسایی کرده‌اند که هنوز هم این طبقه‌بندی مقبول است:

1. Values Clarification Approach
2. Raths, Harmin, Simon
3. Apps
4. Working Philosophy of Adult Education
5. Philosophical Foundation of Adult Education



لیبرال، پیشرفت‌گرایی، اومانستی یا انسان‌گرایی، رفتارگرایی، رادیکال (بازسازی اجتماعی) و تحلیلی (وایت و براکت، ۱۹۸۷؛ دی و آمستوتز، ۲۰۰۳). در ادامه، پنج دیدگاه فلسفی تربیتی مد نظر الیاس و مریام و زین به‌طور مختصر معرفی می‌شود.

### - دیدگاه فلسفی تربیتی لیبرال

هدف این دیدگاه فلسفی رشد توانایی‌های عقلانی فراگیران است. این دیدگاه احتمالاً قدیمی‌ترین فلسفهٔ پر بار آموزشی است که بر تسلط بر محتوا تأکید می‌کند و به معلم به‌عنوان متخصص و مسئول فرایند آموزش می‌نگرد (معلم نقش محوری دارد). در اندیشهٔ فیلسوفان یونان باستان، مانند افلاطون و ارسطو، شکاف بین نظر و عمل وجود داشت و مباحث نظری ارزش والاتری نسبت به امور حرفه‌ای داشت. افلاطون در جمهوری می‌نویسد: «اقتضای طبیعت عمل این است که عمل همواره از حقیقت دورتر است تا سخن». و ارسطو در سیاست می‌نویسد: «چنین است حال همهٔ کسانی که وظیفه‌ای جز کار بدنی ندارند و از کار بدنی سودی بهتر به مردمان نرسانند» و «کسی که به نیروی هوش بیش‌اندیش است، طبعاً فرمانروا و خدایگان است». برنامهٔ درسی مد نظر این دیدگاه فلسفی شامل حقایق نظری، ابدی، ماندگار و جاوید است که در الهیات، دیالکتیک، ریاضیات، ادبیات و فلسفه گردآوری شده است. این دانش‌ها دربارهٔ مقولاتی ثابت است که صرفاً از طریق عقل شناخته می‌شوند (زیباکلام، ۱۳۸۴) و در گذر زمان، بدون تغییر مانده‌اند؛ زیرا به‌نظر افلاطون، تغییر شکل به هر صورت که باشد، ناشی از حقارت و ضعف است (پاک‌سرشت، ۱۳۸۷). این برنامهٔ درسی به پرورش عقل می‌انجامد، زیرا به‌نظر ارسطو، زندگی بر وفق عقل برای آدمی بهترین و خوشایندترین امور است و عقل بیش از هر چیزی، خود انسان است. پس این‌گونه زندگی خوش‌ترین زندگی نیز هست (نوسباوم، ۱۳۷۴). نظریه‌های «ماهیت‌گرایی» و «پایدارگرایی» را می‌توان به این دیدگاه فلسفی وابسته دانست. به‌نظر پایدارگرایان، به‌رغم وجود محیط‌های متفاوت، طبیعت انسانی همه‌جا یکسان است. بنابراین، تربیت نیز باید برای همه یکسان باشد و چون تعقل، عالی‌ترین صفت انسان است، باید از آن برای هدایت طبیعت غریزی استفاده نمود (نلر، ۱۳۷۷) زین (۱۹۹۰) به‌جای واژهٔ لیبرال استفاده از واژگان سنتی و کلاسیک را توصیه می‌کند. روش تدریس سقراطی متأثر از دیدگاه فلسفی لیبرال است.

### - دیدگاه فلسفی تربیتی رفتارگرایی

این دیدگاه فلسفی بر اهمیت محیط در شکل‌دهی رفتار مطلوب پافشاری می‌کند. هدف





دیدگاه فلسفی رفتارگرایی تغییر رفتار است تا انتظارات جامعه تحقق یابد. رفتارگرایی ابتدا، در روان‌شناسی توسعه یافت، به طوری که در دهه ۶۰ و ۵۰ میلادی، روان‌شناسی مترادف رفتارگرایی بود و رفتارگرایی می‌کوشید تا به مفهوم‌پردازی تمام عرصه‌های روان‌شناسی پردازد. در رفتارگرایی، فرایند شرطی‌سازی، رابطه محرک و پاسخ و انواع تقویت، ابتدا بر روی حیوانات مطالعه شد. آنچه رفتارگرایی را از مکتبی روان‌شناختی به دیدگاهی فلسفی تبدیل کرد، تغییر علاقه اسکینر از بحث شرطی‌سازی کنشگر به سمت یافتن رابطه بین ایدئولوژی اجتماعی و شرطی‌سازی فعال بود (زورریف، ۲۰۰۲).

رفتارگرایان به آزادی و اراده و قدرت‌های درونی شخص توجه کافی نمی‌کردند. واتسون (۱۹۳۰) می‌گوید: «به من یک‌دوجین طفل سالم بدهید، قول می‌دهم که همه آن‌ها را بزرگ کنم و ضمانت می‌دهم که هر کدام را که بخواهید به‌طور تصادفی انتخاب کنم و او را بدون توجه به استعداد، آمادگی، تمایلات، توانایی‌ها و شغل و نژاد اجدادش برای هر رشته تخصصی تربیت کنم، پزشک، حقوقدان، تاجر و حتی گدا یا دزد» (شولتز و شولتز، ۱۳۸۴: ۳۴۲).

ثرندایک (۱۹۱۰) آینده علم روان‌شناسی را این‌گونه پیش‌بینی می‌کند: «علم کامل روان‌شناسی به ما همه چیز را درباره رفتار، منش و فکر افراد خواهد گفت... علم کامل روان‌شناسی به ما کمک خواهد کرد تا از موجودات انسانی برای رفاه جهان استفاده کنیم با نتیجه تضمینی مشابه آنچه ما اکنون در سقوط اجسام و تحلیل عناصر شیمیایی به کار می‌بریم. به همان نسبت که ما به چنین علمی دست می‌یابیم بر روانمان مسلط خواهیم شد، همان‌طور که الآن بر گرما و حرارت و نور تسلط یافته‌ایم. پیشرفت و حرکت به سمت چنین علمی آغاز شده است» (آیزنر، ۱۹۹۴: ۹). اما دیدگاه فلسفی اجتماعی اسکینر و ایده‌های او درباره کاربرد تکنولوژی رفتار (مهندسی اجتماعی) در دو کتاب *فراسوی آزادی و منزلت* و *والدن دو مطرح شده است*. اسکینر در *والدن دو* جامعه روستایی هزارنفره‌ای را توصیف کرد که در آن، تمام جنبه‌های زندگی به وسیله تقویت مثبت کنترل می‌شود. اسکینر معتقد بود که علت پیشرفت علوم فیزیکی و علوم زیستی این است که آن علوم توانسته‌اند خود را به مرحله تکنولوژی برسانند تا فواید این علوم نصیب جامعه گردد. علوم رفتاری نیز به تکنولوژی رفتاری (قابل مقایسه با تکنولوژی‌های قبلی) نیاز دارند. تکنولوژی رفتار به کنترل و نظارت محیط چشم دوخته است و به جای آنکه درصد تغییر انسان‌ها باشد، دگرگون کردن محیط را در راه هدف‌های مورد نیاز اجتماع دنبال می‌کند (اسکینر، ۱۳۶۴). این دیدگاه فلسفی معلم را به‌مثابه مدیر، کنترل‌کننده، پیش‌بین و هدایتگر



یادگیری می‌نگرد. رفتارگرایی در توسعه الگوهای طراحی نظام‌مند آموزشی مشارکت دارد و از رویکرد برنامه‌ریزی گام‌به‌گام در کورس استفاده می‌کند تا به نتایج مد نظر بینجامد. تدوین اهداف رفتاری، آموزش برنامه‌ای، آموزش با کمک رایانه و نظریه یادگیری در حد تسلط را، که بنجامین بلوم نمونه‌هایی از تأثیر رفتارگرایی در آموزش و پرورش هستند.

### - دیدگاه فلسفی تربیتی پیشرفت‌گرایی

در این دیدگاه فلسفی تربیتی، بین شناسایی و فعالیت‌های عملی همبستگی و استمرار وجود دارد و این همبستگی و استمرار برای سازگاری با محیط و تداوم حیات انسان لازم است. به نظر دیویی، معرفت حقیقی از تجربه می‌خیزد و در تجربه تأیید و تکمیل می‌شود، لذا در آموزشگاه باید به نیازها، علائق، تجارب و رغبت‌های فراگیران توجه شود و به آن‌ها فرصت تجربه داده شود (دیویی، ۱۳۳۹). به نظر دیویی، تعلیم و تربیت عبارت است از تجدید نظر در تجربیات و تشکیل مجدد آن‌ها به طوری که این کار موجبات رشد بیشتر را فراهم سازد (شریعتمداری، ۱۳۶۹). دیویی برای ایضاح مفهوم تجربه از سویی، در دموکراسی و آموزش و پرورش تجارب را به دو دسته ماشینی و فکری و از دیگر سو، آن‌ها را به سه دسته آموزشی، غیرآموزشی و سوء آموزشی تقسیم می‌کند (آیزنر، ۱۹۹۴). اما وی فقط تجارب فکری آموزشی را تأیید می‌کند. در پیشرفت‌گرایی، معلم به عنوان سازمان‌دهنده، یادگیری را از راه تجارب فکری آموزشی هدایت می‌کند. معلم فراگیران را تحریک می‌کند و پیشرفت یادگیری را ارزیابی می‌کند. فراگیران باید حل مسئله و دموکراسی را بیاموزند، زیرا در قبال رشد فردی و اجتماعی و تداوم دموکراسی مسئول هستند و تداوم دموکراسی به افراد فرهیخته نیاز دارد.

### - دیدگاه فلسفی تربیتی انسان‌گرایی

گرچه اومانسیم زاینده اوضاع پس از رنسانس در تاریخ غرب است و مهم‌ترین ویژگی‌های آن را می‌توان بازیافتن اعتماد به نفس و خودباوری و تکیه بر توانایی جسمانی و روانی انسان برای تأمین سعادت این جهانی دانست (کاردان، ۱۳۸۱)، اما دیدگاه فلسفی تربیتی انسان‌گرایی در آموزش بزرگ‌سالان با رشد اگزیستانسیالیسم و روان‌شناسی انسان‌گرا ارتباط نزدیک دارد و نوشته‌های فیلسوفانی مانند هایدگر، سارتر، کامو، بوبر و برخی روان‌شناسان نیروی سوم مانند مزلو، راجرز، فروم، آلپورت و می در شکل‌گیری آن مؤثر بوده است. نولز و مک‌کنزی هم انسان‌گرا هستند. به نظر انسان‌گرایان، ماهیت انسانی مثبت است و انسان استعداد‌های نسبتاً نامحدودی دارد. انسان‌ها منحصر به فرد هستند و حقوق اساسی آن‌ها همه‌جا یکسان است، صرف‌نظر از جامعه



یا فرهنگی که در آن زندگی می‌کنند (زادرا، ۱۹۹۹). این دیدگاه فلسفی بر رشد شخصی، تسهیل خودگردانی و خودشکوفایی در فرایند یادگیری تأکید می‌کند. نقش معلم تسهیل یادگیری است. فراگیران خودگردان، دارای انگیزه بالا و درونی و مسئول یادگیری هستند.

### - دیدگاه فلسفی تربیتی رادیکال (بازسازی اجتماعی)

این دیدگاه فلسفی بر نقش آموزش و پرورش به‌عنوان وسیله‌ای برای ایجاد تغییرات عمده اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی پافشاری می‌کند. براملد، جورج کاونتس (بازسازی اجتماعی)، فریره، ایلپیچ، کازل، هابرماس و مزیرو (نظریه انتقادی) طرفدار این دیدگاه فلسفی هستند. رادیکال‌ها معتقدند که نظام‌های آموزشی بیمارتر از آن هستند که بتوان با اصلاحات روبنایی آن‌ها را درمان کرد، لذا عقیده دارند که آموزش و پرورش و جامعه را باید بازسازی کرد (پاک‌سرشت، ۱۳۷۳). در این فلسفه، معلم به‌مثابه هم‌هانگ‌کننده با فراگیران برابر است و آن‌ها را برای سطح جدیدی از مسئولیت اجتماعی توانمند می‌کند.

به‌نظر فیلسوفان انتقادی، نظام آموزش و پرورش ابزار دست طبقه مسلط برای تداوم سلطه بر ستم‌دیدگان از طریق بازتولید وضع کنونی و ناتوان‌سازی است، لذا باید از دامان جامعه زدوده شود. فریره به‌جای «تربیت به‌مثابه تمرین سلطه»، «تربیت به‌مثابه تمرین آزادی» را پیشنهاد می‌کند، اما به‌نظر وی، آزادشدن فقط جنبه نظری ندارد و تحمیلی و بیرونی هم نیست. گفت‌وگوشنود (دیالوگ) با ستم‌دیدگان، که عمل متضمن آن است، باید در هر مرحله‌ای از مبارزه برای رهایی اجرا شود. فریره روش سوادآموزی آگاهی‌بخش را پیشنهاد می‌کند. به‌نظر فریره، سواد امری خنثی نیست و غایت برنامه‌های سوادآموزی باید کسب آگاهی انتقادی باشد (فریره، ۱۳۵۹). علاوه بر فریره، آرای مزیرو و ایلپیچ در قالب آزادسازی می‌گنجد. مزیرو یادگیری دگرگون‌ساز<sup>۱</sup> را مطرح می‌کند و با تأکید بر ایجاد دگرگونی در فراگیری معتقد است که یادگیری رهایی‌بخش فقط می‌تواند در بزرگ‌سالی اتفاق بیفتد، زیرا «فقط در دوره بزرگ‌سالی است که شخص می‌تواند نحوه شکل‌گیری وجودش را در تاریخ خودش بازشناسی کند و به آن حیات دوباره ببخشد» (ایمل، ۱۹۹۹). به‌نظر ایلپیچ، چون مدارس کنونی نقشی جز پایداری و نهادینه‌کردن نابرابری‌های اجتماعی ندارند، باید از دامان جامعه زدوده شوند (ایلپیچ، ۱۳۵۶). در مقابل، باید هسته‌های یادگیری طوری برای مردم طراحی گردد که برای همه فرصت‌های برابر یادگیری فراهم شود (ایلپیچ، ۱۳۵۹). ایلپیچ می‌خواهد یادگیری را از انحصار نهاد مدرسه





رها کند، همان‌طور که لوتر، کالون و ولتر مسیحیت را از انحصار نهاد کلیسای کاتولیک رها کردند. مریام و براکت (۱۹۹۷)، به‌نقل از آموزش بزرگ‌سالان رادیکال، (۲۰۰۷) چهار مفهوم محوری آموزش رادیکال را برای ایجاد تغییرات اجتماعی شناسایی کرده‌اند: یادگیری همپارانه و مشارکتی، ساخت دانش، قدرت و توانمندسازی، عمل توأم با اندیشه (پراکسیس).

خانم لوریان‌زین<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) در قالب پایان‌نامه دکترای در دانشگاه ایالتی فلوریدا، پرسش‌نامه فلسفه آموزش بزرگ‌سالان<sup>۲</sup> (PAEI) را براساس پنج دیدگاه فلسفی لیبرال، پیشرفت‌گرایی، انسان‌گرایی، رفتارگرایی و رادیکال (بازسازی اجتماعی) استوار ساخت (زین، ۱۹۸۳).

زین برای ساخت قسمت‌هایی از پرسش‌نامه خود (PAEI) از پرسش‌نامه سبک کارآموزی براستورم<sup>۳</sup> (۱۹۷۹) استفاده کرد که کارآموزان تدریس را در گرایش‌های اومانیستی، رفتارگرا، ساختارگرا و کارکردگرا قرار می‌دهد (زین، ۱۹۹۰). همچنین زین پرسش‌نامه آموزش و پرورش شخصی<sup>۴</sup> (۱۹۹۶) را براساس پنج دیدگاه فلسفی تربیتی جامع (لیبرال)، پیشرفت‌گرا، انسان‌گرا، رفتارگرا و تغییر اجتماعی (رادیکال) طراحی کرده است (دی، ۱۹۹۹). به طبقه‌بندی الیاس و مریام (۱۹۸۰) و اقدام زین در قالب پرسش‌نامه PAEI نویسندگان متعدد (وایت و براکت، ۱۹۸۷؛ اسپرگنون و مور، ۱۹۹۴؛ دی، ۱۹۹۹؛ هلمز و همکاران، ۲۰۰۰؛ بونه و همکاران، ۲۰۰۱؛ هرود و واینر، ۲۰۰۲؛ دی و آمستوتز، ۲۰۰۳؛ لهمن، ۲۰۰۳؛ کاسل، ۲۰۰۵؛ کانتی، ۲۰۰۶) استناد کرده و پژوهش‌های متعددی با استفاده از PAEI درباره شناسایی دیدگاه‌های فلسفی تربیتی اجرا شده است.

علاوه بر پرسش‌نامه PAEI زین، مریام متعددی در عرصه آموزش بزرگ‌سالان به ساخت و تدوین پرسش‌نامه برای سنجش فلسفه آموزشی پرداخته‌اند. اساس هر یک از این پرسش‌نامه‌ها بر طبقه‌بندی فلسفه‌های مطرح در آموزش بزرگ‌سالان مبتنی است. لی‌های پرسش‌نامه فلسفی‌اش را براساس شش دیدگاه فلسفی تربیتی رفتارگرایی، ماهیت‌گرایی، اگزیستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی و بازسازی اجتماعی تدوین کرد (دی، ۱۹۹۹). میشل دی پرسش‌نامه «عمل و ارزش‌ها به‌منزله یک آموزش‌ساز»<sup>۵</sup> را براساس هفت دیدگاه فلسفی تربیتی رفتارگرایی، ماهیت‌گرایی، اگزیستانسیالیزم، پایدارگرایی، پیشرفت‌گرایی، بازسازی اجتماعی و تعالی‌گرایی<sup>۶</sup>

1. Lorraine Zinn
2. Philosophy of Adult Education Inventory (PAEI)
3. Training Style Inventory (Brostorm)
4. Zinns Personal Education Inventory (PEI)
5. Values and Practice as an Educator Inventory
6. Transcendentalism

تدوین کرد (دی، ۱۹۹۹). پودسچی<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) تعدادی از ارزش‌های محوری<sup>۲</sup> جامعه آمریکا را تحت عنوان چهار دیدگاه فلسفی تربیتی لیبرال، رفتارگرا، انسان‌گرا و رادیکال شناسایی نمود. به نظر پودسچی، دیدگاه‌های فلسفی رفتارگرا و انسان‌گرا که در ارزش‌هایی مانند پیشرفت، تغییر، خوش‌بینی، فردگرایی، خودتکایی، عمل‌گرایی، بهره‌وری، تکنولوژی و اندازه‌پذیری مشترک هستند، بیشترین ارزش‌های محوری مردم آمریکا را بیان می‌کنند (زین، ۱۹۹۰).

گری کانتی<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) «پرسش‌نامه فلسفه مسلط آموزش‌یاران در یادگیری مادام‌العمر»<sup>۴</sup> (PHIL) را براساس پنج دیدگاه فلسفی تربیتی ایدئالیسم (لیبرال سنتی)، رئالیسم (رفتارگرایی)، پراگماتیسم (پیشرفت‌گرایی)، آگزیستانسیالیزم (اومانیزم)، و بازسازی اجتماعی (رادیکال) تدوین کرد. به نظر کانتی، در زمینه فلسفه آموزش بزرگسالان، ابزار برجسته‌ای که تاکنون ساخته شده است PAEI لوریان زین (۱۹۸۳) است. کانتی سه «پرسش‌نامه سنجش راهبردهای یادگیری بزرگسالان»<sup>۵</sup> (ATLAS)، «مقیاس اصول یادگیری بزرگسالان»<sup>۶</sup> (PALS)، «پرسش‌نامه خودآگاهی از راهبردهای یادگیری مادام‌العمر»<sup>۷</sup> (SKILLS) را نیز در ارتباط با آموزش بزرگسالان تدوین کرده است.

اسنایدر و آکانه<sup>۸</sup> (۲۰۰۶) پرسش‌نامه ۲۰ سؤالی تحت عنوان «مبانی فلسفی آموزش بزرگسالان در کشاورزی و توسعه»<sup>۹</sup> را تدوین کرده‌اند. این پرسش‌نامه نیز براساس پنج دیدگاه فلسفی لیبرال (سنتی)، رفتارگرایی، پیشرفت‌گرایی، انسان‌گرایی و رادیکال درست شده است. با توجه به انتقادهای واردشده بر پرسش‌نامه‌های تدوین‌شده در زمینه فلسفه آموزش بزرگسالان (از قبیل اینکه فردی ممکن است هم ارزش‌های لیبرال داشته باشد و هم ارزش‌های رادیکال)، بعضی از مربیان روندهای دیگری را اتخاذ کرده‌اند.

راجر هیمسترا<sup>۱۰</sup> به هفت دیدگاه فلسفی ایدئالیسم، رئالیسم، پیشرفت‌گرایی، لیبرالیسم، رفتارگرایی، اومانیزم و رادیکالیسم اشاره می‌کند، اما در نهایت، گزینش‌گرایی<sup>۱۱</sup> را برای مرتبط کردن

1. Podeschi
2. Mainstream
3. Gary Conti
4. Philosophies Held by Instructors of Lifelong- Learners (PHIL)
5. Assessing The Learning Strategies of Adults (ATLAS)
6. Principle of Adult Learning Scale (PALS)
7. Self- Knowledge Inventory of Lifelong Learning Strategies (SKILLS)
8. Tim Snyder & Mike Okane
9. Philosophical Foundations of Adult Education in Agricultural and Extension
10. Roger Hiemstra
11. Eclecticism





و ترکیب کردن دیدگاه‌های هفت‌گانه، پیشنهاد می‌کند. بدین صورت که هر آموزشیار بزرگ‌سالان به مطالعه دیدگاه‌های مختلف بپردازد و خودش فلسفه شخصی‌اش را بسازد (همیسترا، ۲۰۰۱؛ همیسترا، ۲۰۰۶). در گزینش‌گرایی، عناصری از دیدگاه‌های مختلف گزینش می‌شود و ساختار جدیدی شکل می‌یابد (مشرّب گزینش‌گرایی مشربی است که می‌کوشد برای تمام دیدگاه‌ها و نظریات فلسفی حق حیات قائل شود). اسپرگنون و مور (۱۹۹۴) گرایش به گزینش‌گرایی را ناشی از تأکید بر تنوع و تکثر و پلورالیزم در فرهنگ امریکا می‌دانند.

دی و آمستوتز (۲۰۰۳) نیز فراسوی دیدگاه‌های فلسفی کوشیده‌اند تا هفت ارزش محوری را از دل دیدگاه‌های گوناگون فلسفی استخراج کنند تا ضمن حفظ نکات مثبت، محدودیت طبقه‌بندی‌ها را رفع نمایند. آن‌ها معتقدند که هفت ارزش محوری پاسداری فرهنگی، دانش مفید، ارتباط معنوی، هستی شخصی، رشد فردی یا گروهی، بازسازی اجتماعی و تحقیق علمی در تمام یا بعضی از فعالیت‌های آموزش بزرگ‌سالان وجود دارد.

فلسفه آموزش بزرگ‌سالان دو زمینه مطالعاتی دیگر نیز دارد که برای رعایت اختصار صرفاً، به آن‌ها اشاره می‌شود. در زمینه سوادآموزی، رویکردهای متعددی ارائه شده است (روش سوادآموزی تابعی، سوادآموزی آگاهی‌بخش، آموزش مادام‌العمر، سوادآموزی توده‌ای و...) که از مبانی فلسفی خاصی دارند و در حوزه فلسفه آموزش بزرگ‌سالان می‌توانند بررسی شوند. همچنین عملکرد و نظریات متفکران و مربیان بزرگی که در فلسفه آموزش بزرگ‌سالان فعالیت داشته‌اند (مانند جک مزیرو، سوزان ایمل، همیسترا...) می‌تواند در حوزه فلسفه آموزش بزرگ‌سالان بررسی شود و به غنای فعالیت‌های سوادآموزی در ایران کمک کند.

### ضرورت تأسیس رشته جدید فلسفه آموزش بزرگ‌سالان (بحث و نتیجه‌گیری)

به نظر می‌رسد از جمله مشکلات اساسی آموزش و پرورش ایران فقدان فلسفه و نظریه تربیتی جامعی است که از فرهنگ و جهان‌بینی جامعه خودمان نشئت گرفته باشد. با توجه به نقش بنیادی و هدایت‌کننده فلسفه آموزش و پرورش آشکار است که تدوین چنین فلسفه‌ای، شرط لازم و اجتناب‌ناپذیر تأمین انسجام فکری و عملی در سطوح تصمیم‌گیری و اجرایی آموزش و پرورش است (پاک‌سرشت، ۱۳۸۰؛ باقری، ۱۳۸۲). در زمینه آموزش بزرگ‌سالان در ایران نیز متأسفانه، به‌رغم گذشت هفت‌دهه از تجارب سوادآموزی و آموزش بزرگ‌سالان (۱۳۱۵)

۱۳۸۷) و تأسیس چندین سازمان رسمی، نه تنها فلسفه و نظریه تربیتی جامع و بومی در این زمینه تدوین نشده است، بلکه حتی تلاشی چشمگیر هم برای معرفی فلسفه‌های آموزشی مطرح در آموزش بزرگسالان صرف نشده است. و این نقصان باعث می‌شود مسئولان سوادآموزی و آموزش بزرگسالان بدون برخورداری از پشتوانه فلسفی و نظری لازم و کافی وارد حوزه عمل شوند. لذا طبیعی است وقتی مریبان از تشخیص چشم‌اندازهای فلسفی و ایدئولوژیک، که منشأ اصلاحات آموزشی به‌شمار می‌آیند، ناتوان باشند، از نظر حرفه‌ای نه قادر به نقادی اصلاحات خواهند بود و نه قادر خواهند بود اصلاحات را به‌کار بندند.

به همین منوال، می‌توان گفت که مسئولان نظام تعلیم و تربیت ایران و نظام آموزش بزرگسالان اغلب درگیر مسائل عملی بوده‌اند و از مفهوم‌پردازی نوین، که پشتوانه عملی تعلیم و تربیت است، غفلت کرده‌اند. مرور تاریخ سی ساله انقلاب اسلامی نشان می‌دهد که با پیروزی انقلاب اسلامی در بهمن ۱۳۵۷، مسئولان و متفکران انقلاب اهمیت فوق‌العاده‌ای برای تعلیم و تربیت قائل بودند، به طوری که از انقلاب اسلامی به‌عنوان انقلابی فرهنگی یاد می‌شد و بسیاری از چهره‌های فعال انقلابی (حضرت امام خمینی، شهید مطهری، دکتر شریعتی، شهید رجایی و شهید باهنر) به تعلیم و تربیت اسلامی توجه کردند. در واقع، تعلیم و تربیت دغدغه اول متفکران انقلاب بوده است. لیکن با وقوع جنگ تحمیلی، جنگ و مسائل ناشی از آن دغدغه اول مسئولان انقلاب گردید و تقریباً جای تعلیم و تربیت را گرفت. از سوی دیگر، مساعی نیروهای مؤمن درون نظام آموزش و پرورش نیز برای تأمین و حل مسائل عملی تعلیم و تربیت صرف گردید. با انفجار جمعیت در سال‌های ۱۳۵۵ - ۱۳۶۵ در ایران، مدارس دوتخته و سه‌تخته ظهور کردند و اذهان نیروهای داخل نظام آموزش و پرورش نیز از پرداختن به مفهوم‌پردازی، به‌سوی حل مسائل عملی متوجه گردید. با پایان جنگ، دغدغه مسئولان به بازسازی مناطق آسیب‌دیده از جنگ و توسعه اقتصادی معطوف شد و متأسفانه، آموزش و پرورش جایگاهش را در بین دغدغه‌های اصلی نظام از دست داد. مسئولان نهضت سوادآموزی نیز به‌عنوان بخشی از نیروهای وزارت آموزش و پرورش بیشتر درگیر مسائل عملی سوادآموزی بوده‌اند و از چشم‌اندازها و مفاهیم نوین در زمینه سوادآموزی و آموزش بزرگسالان غفلت ورزیدند. این مقاله می‌کوشد ضرورت توجه به مسائل نظری و فلسفی مؤثر در عمل آموزش بزرگسالان را خاطر نشان سازد.

به سبب ارتباط وثیقی که بین نظریه و عمل وجود دارد، همواره گرایش جدی برای کشف





مبانی نظری عمل از سویی، و تأثیرات عمل بر ترمیم و تکمیل نظریه از سوی دیگر، وجود داشته است. کوشش‌هایی که در این راستا در حوزه آموزش و پرورش صورت می‌گیرد، می‌تواند به تنظیم فلسفه‌ای تربیتی، و به تبع آن، برنامه آموزشی مناسب کمک کند. این موضوع به‌خصوص در حیطه آموزش بزرگسالان اهمیت بیشتری دارد، زیرا مربیان آموزش بزرگسالان در فرایند برنامه‌ریزی، اجرا و ارزشیابی فعالیت‌های آموزشی و اتخاذ تصمیمات آموزشی آزادی عمل بیشتری دارند. الیاس و مریام (۱۹۸۰)، به‌نقل از وایت و براکت، (۱۹۸۷) معتقدند: «نظریه بدون عمل به یک ایدئالیسم توخالی منجر می‌گردد و عمل بدون تأمل فلسفی نظری به کوششی بی‌هدف منجر می‌شود». مک کنزی (۱۹۸۵)، به‌نقل از زین، (۱۹۹۰) مشاهده کرد که بسیاری از آموزشیاران بزرگسالان الگوهای علمی و فرضیات نظری را بدون آزمودن نقادانه الگوها پذیرفته‌اند. برخی از آموزشیاران درباره شناخت تکنیک‌ها، روندها و وسایل کمک‌آموزشی مشتاق هستند، درحالی‌که از ارزیابی انتقادی زمینه‌های فلسفی کارشان اجتناب می‌کنند. همچنین از نظر دیویی «هیچ چیزی کاربردی‌تر از یک نظریه خوب نیست. نظریه بدون عمل، مانند حدس درجاست و عمل بدون نظریه، کورمال‌کورمال و چشم‌پسته حرکت کردن است»<sup>۱</sup>.

نگارنده دریافته است که در زمینه مبانی فلسفی آموزش بزرگسالان رابطه ارگانیکی بین نظریات و پژوهش‌های عملی وجود دارد، لذا می‌تواند بگوید که مبانی نظری فلسفی‌ای را که فلاسفه و مربیان تربیتی ارائه کرده‌اند، خود آن‌ها یا دیگر مربیان درباره آن نظریات به‌طور میدانی پژوهش کرده و در مقابل نتایج پژوهش‌های میدانی، به ترمیم و تکامل مبانی نظری فلسفی آموزش بزرگسالان غنا بخشیده‌اند. بررسی روندهای نظری ارائه‌شده توسط فلاسفه مختلف نشان می‌دهد که همه آن‌ها بر این باورند که هر فرد، از جمله مربیان و آموزشیاران بزرگسالان، ذهنیت فلسفی دارند که تا حدود زیادی پنهان و بدون انسجام است. در مقابل، فلاسفه کوشیده‌اند رویکردهایی را برای انسجام‌بخشی و تدوین ذهنیت فلسفی به مربیان بزرگسالان ارائه دهند. برای نمونه می‌توان به رویکرد تدوین فلسفه شخصی جرال د آپز، رویکرد ایضاح ارزش‌های راتس، هارمین و سایمون، ابعاد ذهنیت فلسفی فیلیپ اسمیت و طبقه‌بندی الیاس و مریام (۱۹۸۰) اشاره کرد.

1. Dewey: A good theory is most practical of all things. Theory without practice is idle speculation, practice without theory is random groping.



نگارنده معتقد است که یکی از علل اصلی ناکامی هفت‌دهه سوادآموزی در ایران نتیجه نداشتن پشتوانه فلسفی و نظری قوی است، به طوری که به جرأت می‌توان گفت که نهضت سوادآموزی فاقد فلسفه تربیتی مدونی بوده است و مسئولان امر در این زمینه، اقدام مقبولی نکرده‌اند. همچنین رویکرد آموزشی نهضت سوادآموزی ایران مشخص نیست و آموزشیاران و مربیان بزرگسالان نمی‌دانند که رویکرد آموزشی نهضت، سوادآموزی تابعی است یا سوادآموزی آگاهی‌بخش یا...؟ همچنین مربیان و آموزشیاران بزرگسالان شناختی درباره رویکردهای فلسفی ارائه‌شده برای تدوین فلسفه شخصی، رویکرد تدوین فلسفه شخصی جرالد آپز، رویکرد ایضاح ارزش‌های راتس، هارمین و سایمون، ابعاد ذهنیت فلسفی فیلیپ اسمیت و طبقه‌بندی الیاس و مریام ندارند. لذا ورود به میدان عمل آموزش بزرگسالان بدون برخوردارگی از پشتوانه نظری فلسفی، ریشه‌یابی نادرست مسائل و مشکلات فراروی ریشه‌کنی بی‌سوادی را به‌همراه دارد.

به‌نظر دکتر شریعتی در کتاب *از کجا آغاز کنیم؟* مردم کشورهای جهان سوم مدت‌های طولانی به‌وسیله روشن‌فکرهای عوضی‌گیر، متوجه مسئله‌ای می‌شدند، شعار عوضی می‌دادند، مبارزه و مجاهده می‌کردند و خیال می‌کردند که راه نجاتشان و علت بدبختی و انحطاطشان را یافته‌اند، اما وقتی مبارزه به نتیجه می‌رسید، متوجه می‌شدند که دچار اشتباه شده‌اند. برخی از روشنفکران دهه ۱۳۲۰ (از جمله فتحعلی آخوندزاده) مشکل جامعه بی‌سوادی را ناشی از خط فارسی می‌دانستند و تغییر رسم‌الخط فارسی به الفبای جدید را راه‌حل درست می‌دانستند. در این زمینه، تجربه کشور ترکیه نشان داده است که تغییر حروف الفبا مشکل بی‌سوادی را حل نمی‌کند. در ترکیه، تغییر الفبای ترکی به لاتین اجرا گردید، اما آمار نشان می‌دهد که در سال ۱۹۷۰، هنوز ۴۹ درصد جمعیت بالای ۱۵ سال ترکیه بی‌سوادی بوده‌اند (صباغیان، ۱۳۸۲). شریعتی در کتاب *از کجا آغاز کنیم؟* این پیشنهاد روشنفکران دهه ۱۳۲۰ را نمادی از عوضی‌گرفتن مشکلات می‌داند و می‌گوید: «اگر مشکل خط، علت انحطاط باشد، باید چین و ژاپن منحط‌ترین کشورهای جهان باشند» و می‌افزاید: «کسی که بی‌سوادی را به گردن خط می‌اندازد، برای این است که جامعه کسانی را که عامل بی‌سوادی هستند یا از این بی‌سوادی عمومی تغذیه می‌کنند، فراموش کند». استاد باغچه‌بان برخلاف هم‌عصرانش ایراد را ناشی از ذات الفبای فارسی نمی‌دانست، بلکه ایراد را در روش نادرست آموزش الفبا (روش تحلیلی) می‌دانست. ایشان با ابداع روش ترکیبی آموزش الفبا نشان داد که علل ناکامی سوادآموزی در ایران را باید در جایی دیگر کاوش نمود.



عده‌ای نیز ممکن است مشکلات سوادآموزی ایران را ناشی از ناکافی بودن منابع مالی بدانند. گرچه منابع مالی شرط لازم برای غلبه بر بی‌سوادی است، اما کشورهای عربی حاشیه خلیج فارس نیز که از توان مالی بسیار بالایی برخوردار هستند، درصد بی‌سوادی بالایی دارند. به گزارش دفتر بین‌المللی آموزش سازمان یونسکو (۱۳۷۷) شش درصد کل بی‌سوادان جهان (۶۱ میلیون نفر) در کشورهای عربی زندگی می‌کنند که این رقم معادل ۵۰ درصد جمعیت بزرگ‌سال این گروه از کشورهاست.

متأسفانه با وجود گذشت یک قرن از گسترش مدارس جدید در ایران، همچنان معضل تحت پوشش تحصیلی قراردادن کودکان لازم‌التعلیم به‌طور کامل و صددرصد حل نشده است. در ایران، ۹۷ درصد جمعیت لازم‌التعلیم توسط آموزش و پرورش تحت پوشش آموزش ابتدایی قرار می‌گیرند که این میزان در استان سیستان و بلوچستان ۹۶ درصد است. به بیان ساده، هر سال حدود سه‌درصد کودکان واجب‌التعلیم کشور به جمعیت بی‌سوادان افزوده می‌شود. همچنین چالش تصویب قانون اجباری کردن دوره راهنمایی تحصیلی برای همه کودکان در مجلس شورای اسلامی به نتیجه نرسیده است، این در حالی است که طبق سند ملی برنامه آموزش برای همه ایرانیان (۱۳۸۳، صفحه ۱۳۳) افرادی که فقط دوره ابتدایی را با موفقیت می‌گذرانند، کم‌سواد تلقی می‌شوند و فقط می‌توان افرادی را که دوره راهنمایی تحصیلی را با موفقیت گذرانده‌اند، باسواد دانست. با این اوصاف، متأسفانه هر سال، تعداد زیادی از کودکان کشورمان به جمعیت بی‌سواد و کم‌سواد اضافه می‌شوند. در این باره، اشاره به خط مشی وزارت آموزش و پرورش، علوم، ورزش‌ها و فرهنگ ژاپن (Monbusho) مفید است. سیاست Monbusho در اوضاع استثنایی این است که حتی مدرسه کوچک نباید تعطیل شود، اگرچه ثبت‌نام تا یک نفر کاهش یابد. ژاپنی‌ها توانسته‌اند به نرخ ثبت‌نام حدود صددرصد، در سطح دوم آموزش متوسطه غیراجباری دست یابند و در نظام آموزشی آن‌ها، تجدید پایه وجود ندارد (زندوانیان، ۱۳۷۹).

متأسفانه وزارت آموزش و پرورش ایران نه‌تنها چنین سیاستی ندارد، بلکه مدارس ابتدایی را در روستاهای کوچک می‌فروشد. آیا جامعه‌ای که مدرسه‌هایش را می‌فروشد، در راستای فرمان امام خمینی (ره)، «ایران را مدرسه کنیم»، حرکت می‌کند؟ این در حالی است که بر طبق نظر کارشناسان آموزش بزرگ‌سالان (صبغیان، ۱۳۸۲؛ ابراهیم‌زاده، ۱۳۸۲) مسدود نمودن راه ورود کودکان به جمع بی‌سوادان مطلق، اولین و ضروری‌ترین اقدام برای ریشه‌کنی بی‌سوادی است.



اگر همه کودکانی که به سن آموزش ابتدایی رسیده‌اند، در مدارس حاضر شوند و به آموختن بپردازند (تا پایان دوره راهنمایی تحصیلی) سرچشمه بی سواد می خشکد و مسئله بی سواد به شکل حاد آن مطرح نمی شود.

از دیگر نقاط ضعف برنامه‌های سوادآموزی در ایران، تدوین اهداف غیرواقع بینانه است. مثلاً، هدف سازمان جهاد ملی سوادآموزی که از سال ۱۳۵۵ آغاز به کار کرده بود، ریشه کنی بی سوادی در طی یازده سال یعنی تا سال ۱۳۶۶ بوده است (هدفی که هنوز هم در سال ۱۳۸۷ تحقق نیافته است). مجدداً نهضت سوادآموزی در سال ۱۳۵۸، با این هدف آغاز به کار کرد که نرخ باسوادی را در کشور به بالای ۹۰ درصد در طی سه سال یعنی تا سال ۱۳۶۱ برساند (این هدف نیز هنوز هم تحقق نیافته است).

از دیگر نقاط ضعف برنامه‌های سوادآموزی در ایران، اجرای طرح‌هایی است که فقط می توان آن‌ها را نوعی آزمایش و خطا دانست. برای نمونه، نهضت سوادآموزی مراکز منابع سوادآموزی برای دختران و زنان (LRC) را در چندین استان از جمله تهران، خوزستان، کردستان و خراسان شمالی (۱۳۸۴ - ۱۳۸۵) تأسیس کرد با این هدف که منابع مورد نیاز توسعه ذهنی دختران و زنان را تأمین نماید و زمینه خارج شدن سوادآموزی از زیر چتر دولتی و فرصت مشارکت بخش خصوصی فراهم گردد. متأسفانه این طرح موفق نبود و به سرنوشت بقیه طرح‌های اجرا شده در زمینه سوادآموزی (مانند اجرای طرح سوادآموزی تابعی در سال ۱۳۵۶ در اصفهان و دزفول) به تقلید از کشورهای خارجی دچار شد.

به نظر دیویی (۱۳۳۹)، تجارب مبتنی بر آزمایش و خطا تجاربی ماشینی هستند و ارزش تربیتی ندارند. لذا با تأسیس رشته فلسفه آموزش بزرگسالان به عنوان حوزه‌ای میان رشته‌ای در مقطع کارشناسی ارشد در زیرمجموعه علوم تربیتی می توان به مطالعه و تحقیق مبانی فلسفی و نظری مؤثر در حوزه سوادآموزی و آموزش بزرگسالان پرداخت تا پشتوانه‌ای قوی برای فعالیت‌های عملی فراهم گردد و از اشتباهاتی مانند موارد فوق، حتی المقدور دور شد.



## منابع

- ابراهیم زاده، ع. (۱۳۸۲)، *آموزش بزرگسالان*، تهران: پیام نور.
- اسکینر، ب. (۱۳۶۴)، *فرا سوی آزادی و منزلت*، ترجمه محمد حمید رفیعی، تهران: تندیس.
- اسمیت، ف. (۱۳۷۴)، *ذهنیت فلسفی در مدیریت آموزشی*، ترجمه محمدرضا برنجی، تهران: کمال تربیت.
- افلاطون (۱۳۵۳)، *جمهوری*، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران: ابن سینا.
- ایلچ، ا. (۱۳۵۶)، *فقر آموزش در امریکای لاتین*، ترجمه هوشنگ وزیری، تهران: خوارزمی.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۵۹)، *مدرسه زدایی*، ترجمه داور شیخوندی، تهران: بی نا.
- باقری، خ. (۱۳۸۲)، «درآمدی بر فلسفه آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران»، *مجله نوآوری های آموزشی*، ش ۲ (۴).
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۶)، «جایگاه فلسفه تعلیم و تربیت در میانه نظر و عمل: تأملی بر واپسین چالش فلسفه های تحلیلی و قاره ای»، *مجله نوآوری های آموزشی*، ش ۲۰.
- برجون، پ. (۱۳۵۹)، *فلسفه ای برای آموزش بزرگسالان*، ترجمه غلامرضا بهبهانیان، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.
- بوبر، م. (۱۳۷۸)، *من و تو*، ترجمه خسرو ریگی، تهران: جیحون.
- پارسا، م. (۱۳۷۵)، *زمینه روان شناسی (روان شناسی عمومی)*، تهران: بعثت.
- پاک سرشت، م. (۱۳۷۳)، «آموزش و پرورش مردمی»، *علوم اجتماعی و انسانی*، دوره دهم، ش ۲، شیراز: دانشگاه شیراز.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۰)، *علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن*، (به قلم جمعی از نویسندگان)، تهران: سمت.
- \_\_\_\_\_ (۱۳۸۷)، «تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون»، *تربیت*، اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- جارویس، پ. (۱۳۸۳)، *آموزش بزرگسالان و آموزش مداوم*، ترجمه غلامعلی سرمد، تهران: سمت.
- حسینی، ع. (۱۳۷۹)، *تعلیم و تربیت اسلامی (مبانی و منابع و اصول)*، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- دفتر بین المللی آموزش سازمان یونسکو (۱۳۷۷)، *درس های سوادآموزی*، ترجمه زهرا صباغیان، تهران: مدرسه.
- دیویی، ج. (۱۳۳۹)، *دموکراسی و آموزش و پرورش*، ترجمه امیرحسین آریان پور، تهران: فرانکلین.
- روسو، ژ. (۱۳۵۵)، *امیل*، ترجمه غلامحسین زیرک زاده، تهران: سهامی چهر.
- زندوانیان نایینی، ا. (۱۳۷۹)، «آموزش و پرورش ژاپن: آسایش عقلی، افزایش راحتی»، *تربیت*، ش ۹، خرداد.



تهران: وزارت آموزش و پرورش.

زیباکلام، ف. (۱۳۸۴)، *مبانی فلسفی آموزش و پرورش ایران*، اراک: دانشگاه تفرش.

شریعتی، ع. (بی تا)، *از کجا آغاز کنیم؟*، تهران: بی نا.

\_\_\_\_\_ (۱۳۵۶)، *فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: بنیاد شمع.

\_\_\_\_\_ (۱۳۶۹)، *اصول و فلسفه تعلیم و تربیت*، تهران: امیرکبیر.

\_\_\_\_\_ (۱۳۷۴)، *اصول تعلیم و تربیت*، تهران: دانشگاه تهران.

شولتز، د. و سیدنی الن شولتز (۱۳۸۴)، *تاریخ روان‌شناسی نوین*، ترجمه علی اکبر سیف و همکاران، تهران: دوران.

صباغیان، ز. (۱۳۸۰)، *علوم تربیتی، ماهیت و قلمرو آن*، (به قلم جمعی از نویسندگان). تهران: سمت.

\_\_\_\_\_ (۱۳۸۲)، *روش‌های سوادآموزی بزرگسالان*، تهران: نشر دانشگاهی.

صفایی مقدم، م. (۱۳۸۷)، «تعلیم و تربیت از دیدگاه افلاطون»، تربیت، اهواز: دانشگاه شهید چمران.

طالبوف تبریزی، ع. (۱۳۳۶)، *احمد (سفینه طالبی)*، بی جا: گام.

غفاری، س. (۱۳۷۹)، *گامی در سوادآموزی، آموزش بزرگسالان و نوسوادان*، تهران: چاپار.

فریره، پ. (۱۳۵۹)، *آموزش ستم‌دیدگان*، ترجمه احمد بیرشک و سیف‌اله داد، تهران: خوارزمی.

کاردان، ع. (۱۳۸۱)، *سیر آرای تربیتی در غرب*، تهران: سمت.

کانت، ا. (۱۳۷۴)، *تعلیم و تربیت*، ترجمه غلامحسین شکوهی، تهران: دانشگاه تهران.

گوتهک، ج. (۱۳۸۰)، *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، ترجمه محمدجعفر پاک‌سرشت، تهران: سمت.

مایر، ف. (۱۳۷۴)، *تاریخ اندیشه‌های تربیتی*، ترجمه علی اصغر فیاض، تهران: سمت.

معاونت آموزش و پرورش عمومی با همکاری سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (۱۳۸۳)، *سند ملی برنامه آموزش برای همه ایران*، تهران: وزارت آموزش و پرورش.

نر، جی. اف. (۱۳۷۷)، *آشنایی با فلسفه آموزش و پرورش*، ترجمه فریدون بازرگان دیلمقانی، تهران: سمت.

نوسباوم، م. (۱۳۷۴)، *ارسطو*، ترجمه عزت‌اله فولادوند، تهران: طرح نو.

وثوقی، م. و علی اکبر نیک‌خلق (۱۳۷۵)، *مبانی جامعه‌شناسی*، تهران: خردمند.

هوشیار، م. (۱۳۳۱)، *اصول آموزش و پرورش*، تهران: بی نا.

Apps, J. (1992), *Adult Education: The Way to Lifelong Learning*, Indiana: Bloomington.

Boone, H., S. Gartin, C. Buckingham, K. Odell & L. Lawrence (2001), "Philosophies of adult education as practiced by agricultural education teachers", 28<sup>th</sup> Annual Agricultural Education Research Conference, December 12, 2001, pp. 526-538.



- Cassell, M. (2005), *Philosophy of Education*, From <http://www.eduspaces.net/maryc/files>.
- Clair, R. (2002), "Andragogy Revisited, Theory for 21st Century?", *Myth and Realities*, No. 19.
- Conti, G. (2006), Discover Your Educational Philosophy by Philosophies Held by Instructors of Lifelong-Learners (PHIL), From [www.conti-creations.com/PHIL.htm](http://www.conti-creations.com/PHIL.htm).
- Day, M. (1999), "Philosophy of education activity", From <http://www.edu.uwo.edu/faculty/Day/philEducActivity.pdf>.
- Day, M. & D. Amstutz (2003), "Beyond philosophical identification: Examining core values in adult education", Paper presented at the 2003 Adult Education Research Conference, San Francisco State University.
- Eisner, E. (1994), *Educational Imagination*, Canada: Maxwell Macmillan
- Florida Literacy and Reading Excellence (2006), «Andragogy from subject centered to problem centered», University of Central Florida. From [www.flare.ucf.edu](http://www.flare.ucf.edu).
- Hase, S. & C. Kenyon (2000), "From Andragogy to Heutagogy", From <http://ultibase.rmit.edu.au/Articles/dec00/hase2.htm>.
- Herod & Winer" (2002) Adult learning from theory to practice, "From <http://www.nald.ca/adultlearningcourse/module2/4.htm>.
- Hiemstra, R. (2006), "Translating personal values and philosophy in to practical action", From <http://www-distance.syr.edu/ChapterTwelve.htm>.
- Hiemstra, R. (2001), «What is philosophy?», From <http://home.twny.rr.com/hiemstra/PhilChap.html>.
- Holmes, G. & M. Abington Cooper (2000), "Pedagogy vs. Andragogy: A False Dichotomy?", *The Journal of Technology Studies*, Vol. XXVI, NO. 2, Summer-Fall 2000.
- Imel, S. (1999), «How emancipatory is adult learning?», *Myths and Realities*, No. 6, 1999.
- Lehman, M. (2003), «Interrupting the reflective practitioner: Discovering the espoused philosophies and theories and theory-in- use of 13 adult educators», Unpublished Doctoral Dissertation, Ohio State University.
- McFarlane, R. & S. McLeod (2004), "Pedagogy, andragogy and teleogogy", Proceedings of the 2004 Australian Teacher Education Association Conference, PP. 115-122.
- Merriam & Brockett (1997), «Radical Adult Education», From <http://www.infed.org/lifelonglearning/b-rated.htm>.



Snyder, T. & M.Okane (2006), "Philosophical Foundations of Adult Education in Agricultural and Extension", From [www.ncsu.edu](http://www.ncsu.edu).

Spurgeon, L. & G. Moore (1994), «The educational philosophies of training and development professors, leaders and practitioners», Paper presented to American Vocational Association, December 12, 1994.

White, B. & R. Brockett (1987), «Putting philosophy in to practice», *Journal of Extension*, Vol. 25, No. 2, Summer.

Zadra, E. (1999), «Education and Human Rights on the eve of the 21<sup>st</sup> century», IIEP Newsletter, January-March, UNESCO.

Zinn, L. (1983/1984), "Philosophy of Adult Education Inventory", From <http://www.cals.ncsu.edu/agexed/aee523/paei.pdf>.

\_\_\_\_\_ (1990), *Identifying your philosophical orientation* (chapter 3), "Adult Learning Methods: A Guide for Effective Instruction",

Zuriff, G. E. (2002), "Philosophy of Behaviorism", *Journal of The Experimental Analysis of Behavior* (77), No. 3, May.

