

رسیدن به آرمان فوق، شکافتن کالبد را طلب کند، بلا مانع خواهد بود، اگر چه مورد درخواست اولیای مقتول نباشد؛ زیرا حاکم اسلامی، دادستان عموم است و موظف به ریشه کن سازی تبهکاری، تنبیه مجرمان و برقراری عدالت است.

پی نوشتها

1. Dr. Ali Esfandiari, An Education on study in learning and Teaching of anatomy p.26.

۲- نورانی، مهدی؛ کالبدشناسی؛ ج ۱۴، شرکت سهامی چهر، ۱۳۶۸.

۳- غزالی، امام محمد؛ جواهر القرآن؛ به کوشش حسین خدیو جم؛ ص ۵۱.

۴- ر.ک: وسایل الشیعه؛ ج ۱۹، ص ص ۲۴۷-۲۴۹، ۲۵۱.

۵- در «مقایس اللغة» ذیل کلید واژه «حرّم» آمده است: «المنع الشدید، فالحرام ضد الحلال»؛ نیز در «مفردات راغب آمده است: «الحرام الممنوع منه...»

۶- برگرفته از درسهای خارج فقه آیه الله تبریزی؛ نیز: لمسائل المنتخبة؛ ج ۱، ص ۴۲۴.

۷- مطهری، مرتضی؛ اسلام و مقتضیات زمان؛ ص ۱۴۱.

۸- وسایل الشیعه؛ ج ۱۱، ص ص ۴۷۳، ۴۷۵.

۹- همان؛ ج ۱۲، ص ص ۵۵، ۱۳۵، ۱۳۹.

۱۰- همان؛ ج ۲، ص ص ۶۷۳، ۶۷۴.

۱۱- مانند «حرمة المسلم میتاً کحرمته و هو حی». وسایل الشیعه؛ ج ۱۹، ص ۲۵۱ «دیات الاعضاء».

۱۲- المصباح المنیر: «الحرمة بالضم، اسم من الاحترام».

۱۳- ر.ک: وسایل الشیعه؛ ج ۱۹، ص ص ۲۴۷-۲۵۱.

۱۴- همان؛ ج ۱۹؛ ص ص ۲۳۷-۲۳۸.

۱۵- مؤمن، محمد؛ «بهره گیری از کالبد شکافی...» مجله فقه اهل بیت؛ ش ۱ (بهار ۱۳۷۴)، ص ص ۱۱۱-۱۴۵.

۱۶- وسایل الشیعه، ج ۱۱، ص ۴۳، ح ۲ و ۳.

۱۷- تفاوت این دیدگاه با دیدگاه «ب» در همین است که انگیزه انتقامجویی را مقوم معنای مثله کردن بدانیم؛ در غیر اینصورت، میان آنها تمایزی نیست.

۱۸- ر.ک: وسایل الشیعه؛ ج ۲، ص ص ۸۱۵-۸۱۶ «ابواب صلوة الجنازه»، ح ۱، ۵ و ۶.

۱۹- همان؛ ج ۲، ص ۸۱۹.

۲۰- ر.ک: «بهره گیری از...» مجله فقه اهل بیت؛ (بهار ۱۳۷۴)، ص ۱۴۱.

اهداف آموزش و پرورش

پی.جی.هیگن باتم^(۱)

ترجمه

مجید طرقي اردکاني

محمد عبداللّهي

آموزش و پرورش در هر کشوری با اهدافی خاص و متفاوت، انجام می‌گیرد. اما آنچه در همه این آموزشها مورد توجه است، اهداف کلی و

غایبی اندک در چگونگی شکل‌گیری و تعیین آنها، اختلاف نظر وجود دارد. نویسنده مقاله معتقد است که اهداف ما در آموزش و پرورش، باید به تحصیل کیفیات خاص ذهنی، نگرشها و احساسات خاصی مربوط باشند تا آموخته‌های مدرسه، در جامعه سودمند افتد و دانش‌آموزان را برای زندگی در آن جامعه آماده سازد. مشخصات کتاب شناختی این مقاله چنین است:

"Philosophy and the Teacher"

Edited by D.I. Lloyd, Routledge & Kegan Paul, London and New York, 1976.

معلم‌ان درباره آنچه که در مدرسه باید انجام دهند، آنچه باید بیاموزند و چگونگی آموختن آن، درباره آنچه باید منتقل کنند و آنچه که باید نادیده بگیرند، تصمیم می‌گیرند. دلایل آنان برای این تصمیمات ممکن است متفاوت باشد. در واقع، هر تصمیم واحدی ممکن است نه به یک دلیل، بلکه به دلایل متعددی بستگی داشته باشد. با وجود این، این دلایل طبعاً متضمن نوعی عقیده - کم و بیش صریح - راجع به اهداف آموزش و پرورش به طور کلی و نیز راجع به درس یا دوره خاص هستند؛ فی‌المثل یک کلاس که افراد آن یازده ساله‌اند و مثلاً مشغول نوشتن یک انشای انگلیسی‌اند، ممکن است فقط به این دلیل به این کار اشتغال یافته‌اند که این اشتغال شیوه‌ای است که از طریق آن، معلم می‌تواند آن افراد را به کار وادارد؛ نیز ممکن است هدف معلم از این کار، این باشد که آنان مهارت‌های لازم ادبی را برای اخذ گواهینامه آموزش دوره عمومی در سالهای بعد کسب کنند، در این مورد والدین و دولت هر دو گمان می‌کنند که این امر ضرورت دارد؛ در عین حال چنین آموزشی را ممکن است معلم به عنوان وسیله‌ای برگزیده باشد.

برای وارد ساختن دانش‌آموزان در تجربه‌های ارزشمند و کمک به آنان در کسب مهارت‌های ارزشمند، این دلایل، مصالح، خواسته‌های والدین و جامعه، ارزش نهفته در خودکار یا نتیجه آن، باید به نحوی در شیوه پرداختن معلم به کار خود مؤثر باشند و تا اندازه‌ای، معیارهایی هستند که معلم با آنها آنچه را که انجام می‌دهد و آنچه که امیدوار است به دست آورد، انتخاب می‌کنند؛ به علاوه، وسایلی هستند که موفقیت یا شکست کار را می‌توان با آنها ارزیابی کرد. به این معنا اهداف عالی [دور]،^(۱) یا دانی [نزدیک] ^(۲) فعالیتند، فعالیتی که بخشی از فرایند آموزش و پرورش است. همین طور، سخن گفتن از اینکه هدف درس ریاضی، قبول شدن و کسب نمره قبول سطح A در ریاضیات محض است، یعنی دادن هدف خاصی به این درس، آن هم هدفی که می‌توان آن را ارزیابی کرد.

در همه این نمونه‌ها تلویحاً به این امر اشاره می‌کنیم که ممکن است پیش از انجام کاری «هدفی دانی» که به وضوح طراحی شده است، اشته باشیم؛ هدفی دانی که معمولاً به عنوان معیاری به کار می‌رود و از طریق آن ارزیابی می‌کنیم که تا چه اندازه در کار موفق بوده‌ایم. کاربرد اصطلاح «هدف دانی» در اینجا برای تفکیک بین تصور یک هدف سریع الحصول برای بخشی از فرایند آموزش و پرورش، و اهداف بلند مدت آموزش و پرورش مفید است. از این رو «هدف دانی» معمولاً با غایت یا فرایندی که در کار یا در سن خاصی منظور شده است، ربط دارد.

هدف دانی ممکن است دستیابی به مهارتی نظیر خواندن، استادی در یک فن و یا دست زدن به آزمایشهای علمی باشد؛ ممکن است بسط و توضیح مفاهیمی خاص، نظیر «حفاظت محیط زیست» و «کار درست»، یا کشف جنبه‌ای از خلاقیت، نظیر شعرسرایی باشد. با وجود این، این اهداف دانی تا اندازه‌ای نحوه تعهد کار و نیز محتوای آن کار را القا می‌کنند، و همچنین راههای ارزیابی میزان موفقیت به دست آمده را نشان می‌دهند.

اما هنگامی که کل آموزش و پرورش را که یک فرد، مشمول آن واقع می‌شود، یا آموزش و پرورش را که از طریق مدارس خاصی ارائه شده است بررسی می‌کنیم، اگر بپرسیم هدف عالی چنین آموزش و پرورش چیست، تلویحاً اشاره داریم که

مردمان غایتی است که کل این تجربه متوجه آن است؛ مثلاً گروهی از دانش‌آموزان سابق که دربارهٔ تجارب مختلف خود در مدرسه بحث می‌کنند، ممکن است کاملاً دریابند که هر چند بعضی از مدارس، ظاهراً بر سرغایتی که در آموزش و پرورش خود منظور داشته‌اند توافق دارند، با این همه، راهپایشان برای نیل به این غایت به طور چشمگیری متفاوت است.

همین گروه از دانش‌آموزان، همچنین ممکن است کشف کنند که در موارد دیگر، مدرسی که ظاهراً غایات دیگری دارند، علی‌رغم این تفاوت غایات، به دانش‌آموزان خود تجاربی در آموزش و پرورش ارائه می‌کنند که اغلب به تجارب مدارس دیگر شباهت بسیار دارد. بنابراین، از دو مدرسه‌ای که در نظر دارند آموزش و پرورش عمومی کاملی ارائه دهند، یکی ممکن است به وسیلهٔ دوره‌هایی که طیف وسیعی از موضوعات را در بر می‌گیرد، در صدد تحقق چنین منظوری باشد، و دیگری از طریق دوره‌هایی در باب موضوعاتی که به طور خاص گزینش شده‌اند؛ یا اینکه دو مدرسه که یکی در نظر دارد آموزش و پرورش دانشگاهی بسیار تخصصی را ارائه کند، و دیگری آموزش و پرورش عمومی و جامعه را در نظر دارد (رشد افراد با سواد و آشنایی به حساب)، ممکن است در مرحله‌ای به دانش‌آموزان خودشان دوره‌هایی بسیار مشابه در زبان، ادبیات، ریاضیات و علوم تجربی ارائه کنند؛ بنابراین، امکان دارد که مدارس با تعقیب راههای مختلف، در پی رسیدن به اهداف آموزشی مشابهی باشند. همین طور مدارس با اهداف متفاوت، ممکن است علی‌رغم آن تفاوت اهداف، دوره‌هایی معین مشترکی داشته باشند، اما با مذاقه واضح می‌شود که در مرحله‌ای، اختلاف در اهداف آموزشی، در آنچه که در فراین آموزشی در جریان است، اختلاف چشمگیر و مشخصی پدید می‌آورد، و این امر زمانی که تفاوت نظامهای آموزش و پرورش، مثلاً دموکراسی غرب و چین کمونیست را لحاظ کنیم، به بهترین وجه قابل درک است.

اهداف عالی آموزش و پرورش^(۱)

اهداف عالی آموزش و پرورش معمولاً به غایاتی کلی و دراز مدت اشاره دارد، که غالباً تعری واضح آنها بر حسب سلوکی خاص مشکل است؛ مثلاً از هدفِ پرورش حاکم حکیم (پادشاه فیلسوف) یا انسانهایی که قادرند از فرصت خود، بخوبی استفاده کنند (ارسطو)، سخن می‌گوییم؛ از هدف رساندن شخص به بلوغ عاطفی و فکری یا تضمین اینکه کودکان چگونه آموختن را بیاموزند، سخن می‌گوییم. چنین بیانات کلی، از حیث گسترهٔ روشنگری در باب آنچه ما معلمان باید انجام دهیم، اختلاف دارند تأکید ارسطو بر آموزشِ استفادهٔ صحیح از فرصت، حاوی اطلاعات بیشتری است از بیان ناظر به بلوغ عاطفی و فکری؛ با وجود این، حتی آن هم نیازمند بررسی چشمگیری است در باب لوازم و استفادهٔ صحیح از فرصت، قبل از اینکه بتوان از این نظر به عنوان اساس طرح ریزی برنامهٔ آموزشی سود جست.

اهداف بلند مدت آموزش و پرورش حتماً باید درجه‌ای از کلیت را دارا باشند، اما مهم این است که چنین بیانات ناظر به اهداف، وظیفهٔ علمی را که قصد انجام آن را داریم، قدری روشن کند؛ اما اهداف بلند مدت توجه ما را به کل تجارب آموزش فرد معطوف می‌دارد، و ظاهراً در مقابل، اهدافدانی (نزدیک) بر تحصیل طرز تلقیها، مهارتها و اطلاعاتی تأکید دارند که مربوط است به توانایی فراگیر فرد، برای اینکه به عنوان یک انسان عمل کند؛ و بعداً در این فرصت استدلال خواهیم کرد بر اینکه چنین توانایی‌ای، از یک سو به استقلال فرد مربوط است و از سوی دیگر، به عضویت او در جامعه. برای ایضاح مطلب، مفید است که در بحث آموزش و پرورش، بین اهداف بلند مدت و اهداف کوتاه مدت تفکیک کنیم، این تفکیک، معلمان را نیز آگاه می‌کند از این که در هر دو حوزه تصمیم بگیرند. به علاوه، هدف کلی آموزش و پرورش که معلم به آن

معتقد است، باید منطقاً به نحوی با اهداف کوتاه مدت او مربوط باشد. تعیین یک هدف کلی برای آموزش و پرورش به مشکلاتی می‌انجامد، و رد تلاش برای ارزیابی موفقیت کارهای خاصی که در فرایند آموزش انتخاب شده‌اند، ایجاد مشکل می‌کند و معلم را در معرض خطر ابهام و سردرگمی قرار می‌دهد؛ زیرا هر چند یک هدف کلی مستقیماً اهداف خاصی را القا نمی‌کند، [اما] می‌تواند و احتمالاً باید معیاری باشد که بر طبق آن، نسبت به ارزش همه فعالیت‌های طراحی شده بتوان حکم کرد. بدین نحو یک هدف کلی، به تجارب آموزشی دانش‌آموز، جهت و هماهنگی می‌بخشد. در مثالهای یاد شده، راجع به یک درس انگلیسی خاص یا تدریس ریاضیات سطح A، هدف کلی باید به نحوی در گزینش هدف و اقدام به کار، اثر گذارد. هدف کلی بر ارتباط بخشهای کل تجارب آموزشی با یکدیگر نیز تأثیر می‌گذارد. هدف عالی آموزش و پرورش، مانند مقصدی است که با جهت حرکتی خاص، به آن نایل می‌شویم، حتی اگر چند راه برای رسیدن به آن وجود داشته باشد.

این تشبیه هدف عالی آموزش و پرورش به مقصد، می‌تواند گمراه‌کننده باشد، و فهم ما را از اینکه چگونه این اهداف کلی آموزش و پرورش قضاوت ما را درباره موفقیت هر مدرسه خاصی در تعلیم و تربیت دانش‌آموزانش تحت تأثیر قرار می‌دهد، بیش از حد ساده کند؛ زیرا دانش‌آموزان در تلاش برای تعیین اینکه تا چه اندازه تعلیم و تربیت خودشان به اهداف رسیده است، در معرض خطر این تصور قرار دارند که زمانی که مدرسه را ترک می‌کنند به مقصد رسیده‌اند، و پی نمی‌برند که اثر فوری یک تجربه، اغلب با اثر بلند مدت آن بسیار متفاوت است. هرچند این امر ممکن است در ارزیابی موفقیت یک نظام آموزش و پرورش در نیل به اهداف کلی‌اش اشکالی پدید آورد، اما آنچه را نویسنده وظیفه اصلی چنین اهدافی تلقی می‌کند، تحت تأثیر قرار نمی‌دهد؛ یعنی اینکه این اهداف، به کل تجارب آموزشی دانش‌آموز، جهت و هماهنگی می‌بخشند.

جنبه دیگر این مسأله آن است که پرسید آیا اصلاً نیازی به داشتن هدفی کلی برای آموزش و پرورش داریم یا نه؟ پرینگ^(۱) (۱۹۷۳، ص ۴۶) بر ضد داشتن چنین هدف کلی استدلال می‌کند.

قبل از اینکه بتوان بررسی آنچه را که باید اهداف آموزشی باشد شروع کرد، ابتدا باید به دو مفهوم مختلف نهفته در واژه آموزش و پرورش توجه کنیم. این واژه می‌تواند به فرایند آموزش و پرورش که دانش‌آموزان در آن شرکت دارند، و نیز به دستاوردی که نتیجه این فرایند است، دلالت داشته باشد. وقتی که در باب اهداف کلی یا اهداف نزدیک فعالیت‌های خاص سخن می‌گوییم، می‌توانیم یا جنبه فرایند یا جنبه دستاورد این واژه را مورد توجه قرار دهیم. اهداف نزدیک ریاضیات سطح A می‌تواند، با کسب نمره قبولی سطح A باشد و یا انواع خاصی از تجارب ریاضی که دانش‌آموزان به دست می‌آورند. اهداف عالی آموزش و پرورش می‌تواند یک رشته تجارب آموزشی که باید عرضه شود (فرایند)، یا کسب مهارت‌ها، نگرشها و اطلاعات خاص (دستاورد) باشد.

به علاوه، هر تلاشی برای تعیین اینکه اهداف عالی آموزش و پرورش ما چه باید باشد، بر ما الزام می‌کند که آنچه را که در خود مفهوم آموزش و پرورش و نیز در ربط و نسبت بین مقتضیات جامعه خواسته‌های فرد، مضمراست، بررسی کنیم. از آنجا که تحصیل و آموزش، بخشی از عملکرد جامعه است، اجتناب‌ناپذیر است که وظیفه مدارس آن جامعه، باید تا حدودی، آماده کردن جوانان برای زندگی در آن جامعه تلقی شود. در جامعه ما این امر به معنای تربیت افراد برای نوآوری و در عین حال انتقال فرهنگمان است. علاوه بر این، ایلچ^(۲) (۱۹۷۱، ص ۲-۱۲) توجه ما را به «برنامه پنهان» مدرسه بر حسب انتظارات شغلی آینده دانش‌آموز و اینکه مدرسه چگونه به این معنا به عنوان تعیین‌کننده شغل‌های آینده

عمل می‌کند، معطوف می‌دارد. در عمل، نیاز به موفقیت در امتحانات عمومی و مدرکهای کاغذی، این فشار جامعه را بر آموزش و پرورش نشان می‌دهد.

نیاز به سواد و حساب، سازگاری پذیری و استعداد استفاده خردمندانه از فرصت، نشان دهنده فشار جامعه است، برای اینکه مدرسه به نوآوری بپردازد؛ و نیاز به برنامه درسی مناسب و آموزشی اخلاقی و سیاسی نیز، علاقه جامعه را به بقای خود منعکس می‌کند.

در همان حال که جامعه خواسته‌هایی دارد که بناچار بر اهداف عالی آموزش و پرورش معلمان آن جامعه تأثیر می‌گذارد، به همان میزان، یکایک اشخاص نیز درخواستهایی دارند که باید مورد توجه قرار گیرد. در پشت مفهوم آموزش و پرورش پیش فرضی در باب طبیعت آدمی، به عنوان یک شخص، قرار دارد. در ارزیابی آنچه که انسان را از دیگر انواع موجودات زنده یا از ماشینها جدا می‌کند، واضح است که زبان نقشی چشمگیر بازی می‌کند. با کاربرد زبان است که انسانها ارتباط برقرار می‌کنند و در عقاید و احساسات یکدیگر سهیم می‌شوند. زبان، آگاهی و شناخت آنان از افراد دیگر و موقعیتهایی که با موقعیت خود آنان متفاوت است، گسترش دهد. از طریق بحث، تجارب خود را شرح می‌دهیم و به ایجاد یک مجموعه معارف و مشترک و در نتیجه عمومی نایل می‌آییم. به علاوه، به جهت اینکه ما به واسطه زبان، موقعیتهایی را که در آنها واقع شده‌ایم درک می‌کنیم، می‌توانیم برنامه ریزی کنیم و قوانینی وضع کنیم، که مختاریم از آنها تبعیت کنیم یا آنها را رد کنیم، و معیارهایی داشته باشیم که به وسیله آنها این تجارب را ارزیابی کنیم؛ بنابراین، نظراً انسان می‌تواند مستعد پیروی از قوانین، ایجاد معیارها و ارائه دلیل برای افعال خود تلقی شود. رفتاری که این آگاهی از گزینش و امکان فعالیت برنامه ریزی شده را نشان می‌دهد، ظاهراً و جوه متمیز انسانی را روشن می‌سازد.

رشد این خصایص متمیزه در انسانها را باید در استعداد آنان برای پرداختن به علم، استدلال کردن و داوریهای آگاهانه داشتن، سراغ گرفت. آر.اس. پیترز^(۱) (۱۹۶۵، ص ۴۷-۵۵) از «شاخص ذهن» سخن می‌گوید، و در ادامه استدلال می‌کند که معلم باید با آنچه که او «آگاهی دانش آموزانش» می‌نامد، سر و کار داشته باشد؛ بنابراین هرگونه هدف بلند مدت برای آموزش و پرورش، باید ضرورت رشد این آگاهی در انسانها و تضمین ایجاد ذهن جستجوگر را به حساب آورد. آموزش و پرورش هر چه باشد، مطمئناً نباید فرایندهایی را شامل شود که منجر به پدید آمدن دانش آموزانی می‌شود که مانند ماشینهای خودکار، واکنش نشان می‌دهند یا منفعلانه همه آنچه را که به آنها می‌آموزند، بدون سؤال یا شک می‌پذیرند. اگرچه فشارها و خواسته‌های جامعه ممکن است لازم آورد که امتحاناتی گذرانده شود، دانش آموخته شود و بر مهارتهایی تسلط پیدا شود، با این همه، راههای متفاوتی برای تحصیل این امور وجود دارد، و راه تحصیل این امور و راه آگاه سازی ذهن متعلم، اهمیت تمام دارد.

خواسته‌هایی که جامعه و فرد بر آموزش و پرورش تحمیل می‌کنند، اغلب متعارض به نظر می‌آیند. بحثهای جاری برای اثبات برای آموزش و پرورش تخصصی بر آموزش و پرورش عمومی، خصوصاً در سطح کلاس ششم، یا برتری آموزش و پرورش ناظره به حرف و مشاغل و آموزش و پرورش آزاد، اغلب به نیاز جامعه به شهروندان بسیار متخصصتر، نظیر دانشمندان علوم تجربی و تکنولوژیستها - در مقابل حق فرد برای تحقق استعداد کامل خود به عنوان یک شخص، توسل می‌جویند. آشتی دادن خواسته‌هایی چنین متعارض، مسأله‌ای پیچیده است و نمی‌توان راه حلی کلی برای آن ارائه کرد. با این همه، اینکه چنین خواسته‌هایی وجود دارند، ما را وادار می‌دارد که با دقت بیشتری به خود مفهوم آموزش و پرورش بنگریم و بپرسیم: اولاً چه ویژگیهایی آن را به عنوان چیزی خاص مشخص می‌کنند؟ ثانیاً، آیا هر

تحصیلی (هر چیزی که در مدرسه یا دانشکده جریان دارد) در واقع، آموزشی است؟ فقط در این صورت می توان درباره اهداف عالی آموزش و پرورش تصمیم گرفت.

آموزش و پرورش، همان طور که در یکی از بخشهای سابق این فصل توضیح داده شد، می تواند دو معنای متفاوت داشته باشد: فرایند و دستاورد؛ به طوری که می توانیم بپرسیم به چه جهاتی می توان شخص را تحصیل کرده نامید، و به چه جهاتی می توان فرایندی را آموزشی نامید.

مردم معمولاً واژه آموزش و پرورش را برای توصیف چیزی می پسندد به کار می برند. از این رو، بسیاری از مردم قائلند که کاربرد واژه آموزش و پرورش، تلویحاً می رساند که امری ارزشمند به دست آمده است، یا فرایند، تلویحاً، ارزشمندی است. بنابراین، از آنچه که آموزش و پرورش می نامیم، آموزش مردم برای مصرف مواد مخدر، خودداری از پرداخت مالیات بر درآمد یا سرقت را استثنا می کنیم. به همین نحو، مطمئناً به جهات اخلاقی، آموزش نحوه کشتن دیگران را استثنا می کنیم، ولو آنکه امیدوار باشیم که آگاهی از چنین اعمالی می تواند به حرمت بیشتری نسبت به زندگی منجر شود؛ بنابراین برای اینکه امری، آموزشی باشد، هم محتوا و هم فرایند عملی باید ارزشمند تلقی شوند. این عقیده ظاهراً آنچه را که مبتذل، بی ارزش یا حتی بالاتر، قابل اعتراض است، استثنا می کند.

بنابراین بوضوح، آنچه در مدرسه جریان دارد لزوماً همیشه آموزشی نیست؛ به عنوان مثال، جمع آوری پول غذا، یا اتلاف وقت در لحظات مختلف روز، تصمیم در باب این که چه تجارب آموزشی و کدام محتوای برای برنامه درسی مدارس انتخاب شود و چگونه دانش آموزان به کار گرفته شوند، باید بر اینکه آیا آنچه در مدرسه جریان دارد، صرف تحصیل است یا نه، می تواند آموزش و پرورش به حساب آید یا نه، تأثیر اساسی بگذارد. اگر بپذیریم که آموزش و پرورش، این لازمه را دارد که با ارزش است، می توانیم به بررسی اینکه این واژه ظاهراً بر چه ویژگیهای دیگری - چه راجع به دستاورد و چه راجع به فرایند عملی - دلالت دارد، بپردازیم.

دستاورد آموزشی^(۱)

هنگام گفتگو از دستاورد آموزشی مدرسه ای خاص، گفتن اینکه هدف، تربیت شخصی تحصیل کرده بوده است، ممکن است حقیقی بدیهی به نظر آید، با اینهمه این امر توجه ما را به تصویری که از عنصر ارزشمند آموزش و پرورش داریم، معطوف می کند، و ما را به طرح سؤالاتی وامی دارد: آنچه که آموزش و پرورش را ارزشمند می کند چیست، و چگونه می توانیم آن را در انسان تحصیل کرده تشخیص دهیم؟

این ادعا که شخصی که پنج نمره قبولی عادی در گواهینامه دوره عمومی گرفته است، فردی تحصیل کرده است، می تواند کاملاً مورد نقد قرار گیرد. رتبه ای در فیزیک یا مهارت در لوله کشی، عملی فی نفسه است که، ثابت نمی کند شخصی واجد آنهاست فردی تحصیل کرده است، زیرا یک امتحان دهنده بسیار ماهر که فاقد علاقه یا فهم درستی نسبت به موضوع امتحان خود است، و لوله کشی ماهر که فهم اندکی نسبت به نظریه ای که اساس عمل او است دارد، زمانی که می خواهند آنچه را آموخته اند در مورد مسائل مختلف به کار برند، برای داوریهای آگاهانه فاقد تخصص و دیدی هستند که لازم است. اگر چنین آموزشی آنان را قادر نسازد که در آینده داوریهای منطقی کنند، در این صورت ظاهراً انکار اینکه آنان افرادی تحصیل کرده اند موجه است.

بنابراین، تحصیلی که فردی را فرهیخته می سازد، باید تعمیق فهم و اطلاع از دانشی را تأمین کند که بر فعالیت آینده

1. Educational achievement

متعلمان سایه می افکند. اگر این دو مثال را با تفصیل بیشتری بررسی کنیم، می بینیم که فرد لوله کشی که فهم او از آنچه که مشغول به آن است و دانش او در باب شغلش بر مهارت‌های عملی او سایه افکنده است، کاملاً می توان گفت که، در حرفه خود فرهیخته است. فیزیكدانی که نه فقط می تواند دانش خود را بازگو کند، بلکه همچنین می تواند در زمینه مطالعاتی خود تحقیق کند و منتقدانه تحقیقات مربوطه را داوری کند، می توان گفت که، در فیزیک فرهیخته است. با اینهمه، حتی اگر چنین باشد، این ادعا که اینان افرادی «فرهیخته» اند مبالغه آمیز به نظر می آید؛ زیرا این تعبیر به نظر می رسد که در وضع مطلوب، تلویحاً نوعی «جامعیت» در تجربه و نگرش فرد را می رساند.

آر.اس. پیترز (۱۹۶۵، ص ۴۶) استدلال می کند که فرد فرهیخته کسی است که «دیدگاهی شناختی» کسب کرده است، که بر فهم او از همه جوانب زندگی اش سایه افکنده و تأثیر گذاشته است. پس برای اینکه لوله کش یا فیزیكدان فردی فرهیخته باشد، باید نگرش ذهنی و گستره ای علمی به دست آورده باشد که بر چگونگی نگرش او به دنیا سایه افکند. نیاز به «جامعیت» بدین معناست که باید حداقل گستره مطالعاتی ای وجود داشته باشد، و این نیاز میزان تخصص ممکن را محدود می کند، و از این طریق گستره تخصص و سعه مطالعات لازم برای تربیت فرد فرهیخته را مورد مناقشه قرار می دهد؛ بنابراین، هر تلاشی برای تعیین هدف آموزش و پرورش بر حسب دستاورد آن، باید این عنصر شناختی را به عنوان یک مؤلفه ضروری به رسمیت بشناسد، و باید متضمن رشد علم باشد، به نحوی که بر داوریهای فرد سایه افکند.

فرایند آموزشی^(۱)

در هنگام گفتگو از فرایند آموزشی که در مدرسه ای خاص، تجربه شده است، باید مشخص کنیم که چه چیزی آن فرایند را فرایندی آموزشی کرده است. برای انجام این کار، باید شرایط تحقق آن فرایند را در نظر بگیریم، و قبلاً دانستیم که فرایند آموزشی باید شامل رشد علم و فهم که بر نگرش فرد سایه می افکند بشود. از این گذشته، محتوای انتخاب شده اگر بناست که آموزش و پرورش به حساب آید، باید ارزشمند تلقی شود. از این رو همه فعالیت‌های مختلفی که آن فرایند را تشکیل می دهند، اگر بناست که آموزش و پرورش به حساب آیند، باید معیارهای خاصی را واجد باشند. بعضی استدلال می کنند که این فرایند، فرایند رشد تربیتی یا پرورشی است، اما نویسنده در اینجا پیشنهاد می کند که چیزی را به کار ببریم که ظاهراً تفسیری است مرتبط با آموزش و پرورش، یعنی اینکه این فرایند، فرایند آشناسازی است.

آر.اس. پیترز در هنگام بحث از این نظر - در سخنرانی افتتاحیه خود، با عنوان «آموزش و پرورش به عنوان آشناسازی» - استدلال می کند که یک فرایند معمولاً آموزشی نیست، مگر اینکه واجد معیارهایی باشد که مرتبط است با:

۱. محتوای امر متبادل بین معلم و متعلم؛

۲. طبیعت عنصر میان فردی در آن تبادل؛

۳. رشد دیدگاه شناختی.

ما می توانیم آموزش دهیم یا تربیت کنیم، و می توانیم دانش آموزان را کمک کنیم تا کشف کنند یا مسائل را حل کنند. مسأله این است که چه موقعی این فعالیتها آموزشی اند؟

اولاً: محتوا را باید معیارهی عمومی، ارزشمند بدانند. ادله ای که بر اساس آنها می توان جای دادن بعضی از تجارب را به عنوان تجاربی ارزشمندتر از دیگر تجارب توجیه کرد، امری است که باید مورد بررسی قرار گیرد (پیترز، ۱۹۶۵، فصل ۵). مهارت یابی در حمله با سرنیزه ممکن است برای بقا ضروری باشد، اما نمی تواند فی نفسه ارزشمند تلقی شود، و از

این حیث بخشی از آموزش و پرورش نیست.

ثانیاً: طبیعت تبادل هم، خواه تربیتی، آموزشی یا اکتشافی، باید مورد بررسی قرار گیرد. استاد صنعتکاری که مهارت‌ها و رموز (دانش) حرفه خود را منتقل می‌کند، هم از حیث تربیت و هم از حیث راهنمایی، مطمئناً به کارآموزان خود فرهیختگی می‌بخشد. این امر به دلیل طبیعت ارتباط بین معلم و متعلم است. آن استاد صنعتکار، علاقه‌مند است به اینکه کارآموزانش این مهارت‌ها را فهم کنند و به آنها التفات داشته باشند، و در صدد است که آنان را به این مجموعه از دانش‌های عملی آشنا سازد که نه تنها خودش، بلکه دیگران نیز آنها را ارزشمند تلقی می‌کنند. او هم به حرفه‌ای که منتقل می‌کند و هم به آشنا ساختن کارآموزانش التفات دارد. به همین اندازه، کارآموزان او هم از زمانی که ورود به کارآموزی را انتخاب کرده‌اند، در این علاقه و التفات سهیمند. امکان دارد که کارآموزان امروزی که ناگزیرند به منظور آموزش ضمن خدمت^(۱) در دانشکده حاضر شوند، آموزش فطری ببینند که ظاهراً با عمل، فاصله بسیار دارد و با نوعی زبان فنی خاص ادا می‌شود که با آن آشنا نیستند، نه آن را می‌فهمند و نه می‌خواهند که یاد بگیرند. تربیت عملی آنان و زیربنای نظری آن ممکن است هرگز به هم نزدیک نشده و در یکدیگر نفوذ نکرده باشند؛ بنابراین، طبیعت تبادل بین معلم و دانش‌آموزان، آموزشی بودن چنین فرایندی را مشکل می‌کند.

این نمونه، اهمیت سومین معیار پیترز در باب فرایندی آموزشی را بیشتر روشن می‌کند، از این حیث که استاد صنعتکاری که کارآموزان را به حرفه‌اش آشنا می‌سازد، کاری می‌کند، بسی بیش از اینکه، در شاگردانش مهارت‌هایی خاص و علاقه به آن حرفه را پدید آورد. داوری «آگاهانه» او ریشه در مهارت‌های او دارد و به گفته پیترز، یک «دیدگاه شناختی» به کار او می‌دهد، و این نیز بخشی از آن چیزی است که به کارآموزان، منتقل می‌کند. کاملاً می‌توان گفت که استاد صنعتکار ممکن است فاقد دیدگاه شناختی باشد، زیرا نمی‌تواند فهم خود را به دیگران منتقل سازد، ولو اینکه ابزار انجام چنین کاری به کمترین مقدار زبان عمومی و مقدار قابل توجهی از ارتباطات غیر کلامی بستگی دارد؛ اما دیدگاه شناختی او در داوری و حساسیت او نسبت به حرفه‌اش، و در شیوه‌ای که بدان شیوه این دیدگاه شناختی او نسبت به دیگر جوانب زندگی تأثیر می‌نهد، دیده می‌شود. برای معلم کارآموزان امروزی، فرصت برای اعمال این داوری آگاهانه و پیوند دادن عمل و نظر می‌توان محدودتر شود. همین‌طور امتحان دهنده خوب که در شیوه‌های امتحان دادن پخته شده است، ممکن است فاقد بینش و فهم برای بکارگیری دانش خود باشد، و هر چند تربیت یافته است، فاقد آگاهی شناختی باشد. از سوی دیگر، ریاضیدانی که آگاهی او از موضوع مطالعه و تحقیقش او را قادر می‌سازد که میزان دقت یک برهان را بفهمد، و می‌تواند این آگاهی را در رویکردش به دانش عموماً اعمال کند، می‌توان گفت که در جریان فرایند آموزشی است.

در تصویر آنچه که در این بخش در باب مفهوم فرایند آموزشی گفته شده است، نمونه استاد صنعتکار، آشکارا نشان می‌دهد که چگونه آنچه یاد گرفته شده است، باید مهر و نشان ارزشمندی را بر خود داشته باشد؛ بنابراین، معلم باید قادر باشد آنچه را که آموخته می‌شود، از طریق معیارهای عمومی توجیه کند، و نیز باید در صدد این باشد که دانش‌آموز را علاقه‌مند به آن کند. به محض اینکه محتوای آموزشی تعیین شد، باید به چگونگی آشنا کردن دانش‌آموز با چنین آموزشی توجه کرد.

پیترز (۱۹۶۵، ص ۴۱-۴۵) استدلال می‌کند که باید «حداقلی از میل و اراده» در متعلم وجود داشته باشد، و این امر مطمئناً شیوه‌های خاصی را که به لحاظ اخلاقی، غیر قابل قبول است. - نظیر شستشوی مغزی، نفی می‌کند. بعضی از اشکال تقویت از راه درد و رنج و تربیت اجباری ممکن است آموزشی را فراهم آورد، اما چنین اجباری ظاهراً انسانیت انسان را

انکار می‌کند. رد چنین شیوه‌هایی بدین معنا نیست که ما انتظار داشته باشیم که همه شاگردان با میل به کلاس بیایند، یا بسیار با انگیزه باشند، اما حدودی را تعیین می‌کند که ورای آن حدود، آن فرایند دیگر آموزشی نیست؛ این رد بدین معناست که درجه‌ای - هر چند کم - از درک مطلب و حداقلی از آزادگی‌گزینه مشارکت باید وجود داشته باشد، تا تبادل آموزشی باشد. سرانجام، غرض از چنین تبدلی باید افزایش معرفت و فهم دانش‌آموز باشد، به نحوی که بر افعال و داوریه‌های او تأثیر گذارند. هر گونه هدف آموزش و پرورش باید توجه در خوری به فهم ما از رشد فکری انسان داشته باشد، و به همین دلیل است که این تأکید بر عنصر شناختی بسیار مهم است.

اهداف کوتاه مدت و بلند مدت آموزش و پرورش

این اهداف در معلمان باید حتماً متأثر از تصویری باشد که آن معلمان از آموزش و پرورش دارند. هنگام تصمیم‌گیری در مورد آنچه باید به دانش‌آموزان منتقل شود و چگونگی مشغول کردن آنها به آموزش و رشد فهم و آگاهی خود، معلمان داوریهایی می‌کنند که نظرشان را در باب انسان فرهیخته و فرایند آموزشی نشان می‌دهد. با این همه، توجیه این تصمیمات همیشه ساده نیست، می‌توانیم تصمیم به آشناسازی کودکان را با خواندن بر اساس جهات منفعت طلبانه و از طریق ذکر خواسته‌های جامعه، سهولت توجیه کنیم؛ می‌توانیم آن را با سهولتی کمتر بر حسب ارزشندی ذاتی اش توجیه کنیم؛ اما تصمیم‌گیری برای آموزش کل سلسله موضوعات مرسوم در برنامه درسی، به جای موضوعی که مبتنی است بر جامعه محلی، به توجیهی بسیار پیچیده‌تر نیاز دارد و بیشتر محل نزاع است. به علاوه، از آنجا که آموزش یک دانش‌آموز در طی چندین سال جریان دارد، و توسط مدراس و معلمان متفاوتی انجام می‌گیرد، اینها ادله قویند برای اینکه از آموزش و پرورش اهدافی داشته باشیم، تا به این فرایند، انسجام و تداوم بخشند. مسلماً تصمیم یک معلم در باب اهداف نزدیک و اهداف بلند مدت، تا اندازه‌ای بستگی دارد به استعداد دانش‌آموز برای آموزش و پرورش، این بدان معناست که اهداف عالی آموزش و پرورش برای مدارس آمادگی، ابتدایی، متوسطه و کودکان استثنایی، باید در اهداف نزدیکی جلوه‌گر شوند که برای دانش‌آموزان در این مدارس متفاوت مناسب دارند، در عین حال برای اهداف عالی مطمئناً باید حصول این تداوم و انسجام را تضمین کنند.

این هدف عالی معلم از آموزش و پرورش که تلویحاً - اگر نگوییم تصریحاً - در اجتماع مدرسه بیان می‌شده است، کیفیت تجارب آموزشی را تعیین می‌کند و چنین انسجامی را فراهم می‌آورد. در عین حال، معلم و مدرسه در معرض فشارها و خواسته‌های والدین، جامعه عموماً و امروزه خود دانش‌آموزان هستند، اینها خواسته‌هایی برای دستاوردهای محسوس و تحصیل دانش مربوط جامعه‌اند؛ به علاوه، جامعه خود ممکن است به دلیل منشأ چند فرهنگی اش لزوماً و به صورت بی سابقه‌ای به رشد داوریه عقلانی و آگاهی اخلاقی در شهروندان خود علاقه‌مند باشد. در این زمینه است که خواسته‌های جامعه با خواسته‌های فرد ظاهراً پیوند می‌خورد؛ زیرا سابقاً در بحث از طبیعت آدمی در این فصل اظهار می‌شد که آموزش و پرورش باید به رشد «ذهن جستجوگر» علاقه‌مند باشد، این نه فقط مستلزم کسب علم و فهم است، بلکه مستلزم تربیت در سالهای بعد ممکن است بر فهم درست از آنچه که لازمه عمل مسئولانه و مستقلانه است، مبتنی باشد. بنابراین، نیاز فرد به استقلال عقلانی، با نیاز جامعه به شهروندانی که دارای داوریه عقلانی و آگاهی اخلاقی باشند، وجه اشتراکی دارد.

تذکر این نکته مهم است که مفهوم آموزش و پرورش که در اینجا بیان شده است، مستلزم این است که آموزش و پرورش برای چیز ارزشمندی که در آن است، یعنی برای ارزش ذاتی اش، تعقیب شود. نیاز به دستاوردهای محسوس، در قالب امتحان و مدرک، اهداف عارضی را که می‌توانند به طرقی مستقل از (یا مغایر با) آنچه که از آموزش و پرورش می‌فهمیم به

دست آیند، نشان می دهد. نیاز به عاملان عاقل اخلاقی، و استقلال عقلی، اهدافی را نشان می دهد که حقیقتاً می تواند آموزشی باشد؛ زیرا انسانهای برای تحصیل استقلال عقلی و انجام عمل اخلاقی، نیازمند آشنایی با سلسله‌ای از تجارب ارزشمند و کسب فهم و معرفت به واسطه آن نوع کنش و واکنش معلم و دانش آموز که پیترز اظهار می دارد هستند. بنابراین، اهداف تحصیل می توانند کاملاً هم اهداف نزدیک منفعت طلبانه را و هم اهداف عالی آموزش و پرورش را - که در بالا ذکر شد - تعقیب کنند، و می تواند بین اینها تعارض پدید آید. با اینهمه، این تعارض لزوماً تعارض تام نیست، زیرا اگر دستاورد عاقلانه ارزیابی شود، فرایند منطقی، یک فرایند آموزشی خواهد بود؛ اما این امر به معنای اظهار این نیست که آن دستاورد، تنها فرایند است. بستگی دارد به اینکه آیا معلمان آنچه را که در مدرسه انجام می دهند، تنها بر اساس ارزشمندی ذاتی. موفقیت در امتحان به عنوان «غایت لذت» می تواند دانش آموزان را برانگیزد، اما تأکید بر آن نمی تواند دانش آموزان را بر انگیزد، اما تأکید بر آن نمی تواند ضرورت بنیان آموزشی را به این کار ببخشد. از سوی دیگر، موفقیت در امتحان به عنوان غایت می تواند وسیله اولیه جذب علاقه دانش آموز، و نیز فعال ساختن او در تبادلی باشد که غرض از آن رشد بسی بیش از این است. معلمانی که موفق می شوند پاسخی از دانش آموزان دریافت کنند، ولو این که بعضی از آنچه ارائه می شود رد گردد و بعضی به طور کامل درک نشود، با وجود این می توانند موجب شوند علاقه آنان به آنچه که انتقال می دهند جلب شود، چنین علاقه‌ای ارتباط مهمی با هر یک از اهداف آموزش و پرورش دارد. بنا به گفته پیترز، آن علاقه از فعال بودن در «هنری»، «نگرشی»، یا «قلب فکری» ای ناشی می شود، و شاهدهی است برای تمرکز فکر و اشتغال به آنچه که معلم و متعلم در آن شرکت دارند. چنین اشتغالی به فرایند آموزشی، جنب عاطفی زندگی دانش آموز را شمال می شود، و نیاز به آن نشان می دهد که اهداف آموزش و پرورش باید حصول نه فقط استقلال عقلی، بلکه همچنین استعداد احساس عمیق را شامل شود. چنین استعدادی نه فقط بر نیاز به تربیت عواطف، بلکه همچنین بر نیاز به فرصتی برای مهار جنبه‌های عقلانی و احساسی زندگی بشر به منظور تعقیب فعالیت‌های ارزشمند، دلالت دارد.

این هدف دو جانبه آموزش و پرورش، دلالت دارد بر اینکه در نتیجه تحصیل استعداد داوری عقلانی، شخص فرهیخته نه تنها از آگاهی عقلانی از دانش مربوط به موقعیت خاص، بلکه همچنین از علاقه به آن و حساسیت نسبت به ارزش آن استفاده می کند. چنین هدفی بر عنصر میان فردی در آموزش و پرورش، و ضرورت اشتغال فعال به آن تأکید دارد. بنابراین، شگفت آور نیست که نویسندگانی که رویکردهای بسیار متفاوتی در باب آموزش و پرورش دارند، علی رغم اختلاف نظرهایشان، در این علاقه به جنبه عاطفی و عقلانی زندگی فرد سهیم باشند؛ به عنوان نمونه، ایلیچ در کتاب جامعه مدرسه زد^(۱) (۱۹۷۱، ص ۱۷) در حالی که استدلال می کند بسیاری از آنچه که در مدرسه آموخته می شد فراموش می شود، و نامناسب است، با وجود این در باب آموزش و پرورش به عنوان نقطه مقابل تحصیل می گوید:

آموزش و پرورش وابسته است به ارتباط بین دو طرف که بعضی از کلیدهایی را در اختیار دارند، که دسترسی به محفوظات ذخیره شده در اجتماع و به واسطه و به واسطه اجتماع را میسر می سازند. آموزش و پرورش وابسته است به سؤال شگفت و غیر منتظره‌ای که درهای جدیدی برای جستجوگر و شریک او باز می کند.

به همین نحو، پیترز (۱۹۶۵، ص ۹۲) می گوید:

شاید بزرگترین مریبان، کسانی اند که می توانند به طور نامحسوسی احساس شایستگی را در این فعالیتها منتقل کنند، به طوری که پرتوی از آنچه که ذاتی است، مدام القا می شود. نتیجه این است که دیگران همراه آنان جلب می شوند تا در تجربه مشترک کشف سطح دیگری از زندگی شرکت کنند. اگر چنین تجارتی آموزشی اند و در نهایت به پیدایش شخصی

فرهیخته منجر می‌شوند، در این صورت اهداف ما در آموزش و پرورش باید به تحصیل کیفیات خاص ذهنی و نگرشها و احساسات خاصی مربوط باشند.

در باب این امور، ویلیام والش^(۱) با استفاده از زبان شاعری و نقد ادبی به نقل ال. ای. ریید^(۲) (۱۹۶۵، ص ۱۶۲) اظهار می‌دارد وقتی که آموزش و پرورشمان را تمام می‌کنیم، بسیاری از آنچه را که در مدرسه آموخته شده است، کنار می‌گذاریم، و آنچه که در نتیجهٔ مدرسه و دانشکده دوام می‌یابد و وارد وجود ما می‌شود، آمیزه‌ای از ارزش، نگرش و فرض است، یک آهنگ اخلاقی خاص، یک کیفیت تخیلی خاص، حال و هوای حساسیت خاص، اموری که روح آموزش و پرورش ما هستند.

□

مترجمان از آقای مصطفی ملکیان که ترجمه را به دقت واری کرده و اصلاحاتی در آن انجام داده‌اند، سپاسگزارند.

■