

فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

دوره دوم، شماره ۲۶ - شماره پیاپی ۴۴ - تابستان و پاییز ۱۳۹۰

مقاله شماره ۲ - صفحات ۲۳ تا ۳۱

تاریخ و اندیشه تربیت

دکتر علی ذکاوتی قراقرلو^۱

چکیده

های معرفت شناسی و برنامه درسی مؤثر بر مفروضات و پرسش های درس تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت به منظور ارزیابی قوت نظری و دیدگاه ظرفیت حل مساله مطرح می شود. بیان رویکردها و دیدگاه های معرفت شناسی در جنبه های مختلف نظام فکری و فرهنگی همچنین جریان عمل و نیز ساختار سازی معرفت و دانش و فنون ارزشیابی به وسیله خود دانشجو - معلمان و مدرسان الهام بخش است. انتظار از این دروس ارتقای سطح و تراز اکولوژی علوم، تفویض بخشی از سنجش و بازخورد نسبت به فعالیت ها، و غنی سازی فرصت های یاد گیری، مدیریت زمان های یاد گیری به دانشجو-محققان است. گسترش وسیع ارتباط از طریق شبکه جهانی تارنما (و درک پیوند متقابل عمل و نظر به تناسب سبک آوری در زمینه آموزش هشیار می شوند. وب) مفید به نظر می رسد. با رویکرد فکورانه افراد و جوامع علاوه بر نکات مثبت به نکات منفی فن

واژه های کلیدی: معرفت شناسی، تفسیر، ساختار سازی

مقدمه

تاریخ تکوین نظریات و مبانی فلسفی و علوم انسانی کمک می کند که پژوهشگران و دانشجویان و مورخان بر مفروضات و انتظارات خود در تفسیر رویدادهای تاریخی فراشناخت و اشراف یابند. به منظور بررسی و ارزیابی قوت نظری و ظرفیت الهام بخشی، روش ها و توان تربیتی این حوزه می توان به سیر تکوینی تحول عقاید و

^۱ عضو هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

نهاد های آموزش و پرورش اقوام و تمدن ها، فراز و نشیب های تاریخ اقوام و فرهنگ پرداخت، بیان رویکردها و دیدگاه های معرفت شناسی، آموزشی در جنبه های مختلف نظام فکری و فرهنگی همچنین جریان عمل و نیز ساختار سازی معرفت و دانش و فنون ارزشیابی به وسیله خود دانشجویان معلمان، و مدرسان - که آغاز فرهیختگی تواند بود، الهام بخش است. دیگر مفروض های معرفت شناختی نوشته های تاریخی واز سویی هم یکی از ویژگی های مهم تدریس فعال درس تاریخ، و فلسفه تعلیم و تربیت و تلفیق و ترکیب درونی و جنبه های میان رشته ای آن به دست می آید.

مفروض های دیگر تدریس لزوم سوگیری راهبردی دروس به سمت توانایی درک پیچیدگی ها و استقلال یادگیرنده^۱ و افراد و سازمان های یادگیرنده و فراگیران، توصیف، فهم و نقد و تفسیر مدلل^۲ تر، قانع کننده تر و مولدتر گذشته تاریخی، استفاده از اندیشه های تربیتی گذشتگان، که پایه فهم عمیق، پیشنهاد خود ارزشیابی توان مند ساز، یادگیری "زندگانی پیمایا" / عمرآزگار^۳ و پیش بردن مرزهای علم است. توان فراشناخت و برگزشتن از قفس و تخته بند تنگنای "عقل سلیم" هر عصر و نقد پیش فرض های جزم باورانه، دوری از اکتفا به مشهورات و مقبولات مستقر با احراز استقلال و عمل فکورانه در اندیشه ها و روابط رسمی مدرسی و آکادمیک، ارتباط دارد. انتظار این است که علم زنده بتواند جای علم مرده بنشیند. در درس تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت انتظار این است که بخشی از ارزشیابی و بازخورد نسبت به آن به وسیله خود دانشجو-محقق صورت گیرد.

به قول ای. اچ کار تاریخ گفتگوی بی پایان بین مورخ و گذشته است (در: تاریخ چیست؟ ترجمه کامشاد: ۱۵-۱۶). هر گونه کوشش در بازسازی و بهسازی کمی و کیفی درس در گرو امر برنامه ریزی و طراحی کیفی برنامه یا "برنامه درسی اندیشیدن"^۴ در دوره ها و دروس ذیربط است. آشنایی با منطق رویکردها به جای اکتفا به استاندارد واحد، تلاش های گوناگون مستمر را کارآمد سازد. این منطق فرایندی سیال و چند جانبه و میان رشته ای نظریات علوم انسانی کمک می کند که مورخان بر مفروضات و انتظارات خود در مقام تفسیر رویدادهای تاریخی فراشناخت و اشراف یابند. هدف از اجرای درس تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت را می توان بدین سان تعریف کرد: آشنا شدن دانشجو با علم و پیشنهاد فلسفه تعلیم و تربیت،

¹ Heutagogy

² Warranted

^۳ پیشنهاد نگارنده برای life-long learning، دیگران پیشتر مادم العمر به کار برده اند.

⁴ Thinking curriculum

موضوعات مورد مطالعه، روش های تحقیق، و کاربردهای فلسفه تعلیم و تربیت که در نتیجه نیل به این هدف کلی، انتظار می رود بینش مطلوبی در دانشجو شکل بگیرد.

برای ارتقای تدریس درس می توان به فرآیند خودارزشیابی توانمندساز، ساختار- سازی، و صلاحیت حل مسئله تکیه کرد. رویکردهای متفاوت و سلیقه ای واکتشافی^۱ حل مسئله مزبور خود می تواند زمینه ابتکار و هنر معلمی در جریان یاددهی-یادگیری ترکیبی^۲ و ارزشیابی توانمند ساز را موجب شوند و به شرط توانایی نقد ارتباط از طریقه شبکه جهانی وب مفید به نظر می رسد. فیلسوفان و علاقه مندان به تاریخ، و اندیشه و نظر و عمل، هنر و تربیت خواستند " نشانه هایی" بر مسیر ها بنشانند، شاید رونندگان، کنشگران و سالکان به زعم آنان " راه گم نکنند". هرچند ممکن است متعارضان و رقیبان یکدیگر را به بیراهه رفتن و گمراه کردن هم متهم کرده باشند. کیفیت و معانی این نشانه گذاری ها ی وابسته به تاریخ درعین حال بستگی دارد به تفسیر ها ی کنشگران از جمله مورخان

فرصت ها و فعالیت های تدریس دانش تاریخ

می توان گفت که فلسفه تعلیم و تربیت زمانی آغاز شد که مردم از تعلیم و تربیت به عنوان یک فعالیت بشری آگاه شدند (اوزمن و کراور، مبانی فلسفی تعلیم و تربیت، ترجمه گروه علوم تربیتی، مقدمه). به همین ترتیب، آگاهی بر کنش بشری یا وقایع مرتبط با آن (حتی اگر نتوان آن ها را تابع قواعد عام دانست و یا نتوان با عبارت " سیرتاریخ" و یا به اصطلاح جامعه شناسی دارای "نظم تمایلی" توصیف کرد)، دورنمای مکان تولید دانش تاریخ و دانش در باره کنش انسان و در باره جامعه و درباره تربیت و اخلاق به تصریح یا تلویح فراهم می آورد تا تاثیر و آثار حوزه ها ی کنش نفسانی و روانشناختی، اجتماعی، فرهنگی، تربیتی و تمدنی و نیز قضایای تحلیلی، تجویزی و نفس الامری و نیز روش شناختی را ایضاً و روشنگری کند. مفاهیم و نظریه هایی مربوط به قدرت، ثروت، منزلت، انگیزش، نقش اجتماعی، خود پنداری، تحرک اجتماعی، پرخاشگری، محرومیت، و تعارضات درون گروهی ممکن است در ایحاد زمینه و فرصت ها و فعالیت های یاد گیری مفید باشند.

فهم مشترک و کوشش برای امتزاج افق ها آن است که بگوییم: تاریخ نه فقط با دوام، استمرار خطی و "ذات" وقایع بلکه با گسست ها، سیالیت ها، تکثر ها، فردانیت ها و فرایند ها ی بی پایان هم سر و کار دارد. توصیف و تبیین تاریخی فرایند ها و یا حتی وقایع، محقق تاریخ و تربیت را با پیچیدگی تغییرها، تفسیر

¹. Heuristic

². Blended learning

تعارض ها و الزام به توسل به نظریه ترکیبی، و تحول و اصلاحات رو به رو می کند. به عبارتی پژوهشگر با عناصر "تاریخ اندیشیده" (تعبیر هگل)^۱، "تاریخ ارادی"، "اراده گرایی"^۲ و همچنین سناریوهای "تاریخ مجازی"^۳ از جمله مهندسی اجتماعی^۴ مواجه است. نبود رویکرد تفکر انگیز برای مولد تر ساختن منابع، فعالیت ها و فرصت های یادگیری نیز خود ممکن است از اثر بخشی مورد انتظار دروس، بکاهد.

اندیشه و تربیت با چالش های بزرگی در تعامل اند و گاه هموردی می کنند. انسان فکور انتقادی و انتخابگر؛ سازگار در عین سازندگی و تاثیر گذاری با اکولوژی مولد دانش و آموزش تعامل دارد. انتقادهای، توصیه ها و راهکارهای ابتکاری و خلاقانه در حکم جلوه ای از تفکر انتقادی و گسترش وسیع ارتباط از طریق شبکه جهانی "وب" بسیار بجا به نظر می رسد، این رویکرد می تواند افراد و جوامع را در این دوره کاربرد شیدا گونه و شتاب زده فناوری در زمینه آموزش هشیار سازد و اهداف و آرمان هایی انسانی را فرو نگذارد. این اهداف و رویکرد انسانیت توجه به این مهم است که ارتباطات باید برابر گرایانه و به دور از هر گونه جهت دهی دستاموزگرانه و خالی از سوگیری مبتنی بر تحقیر سیستماتیک، فریب، زور و استثمار باشد ... تا بتوان به شیوه ای ایجابی و سازنده به دور از انضباط خشن و ترذیلی و فارغ از انطباق اقتباسی کورانه، تبکیت، سرکوب، و خالی از خشونت و با پرهیز از عمل زدگی به توانایی «حل مسئله» پرداخت (ذکاوتی قزاقولو، ۱۳۸۳، صص ۱۸۵، ۱۹۲ و ۱۹۳). شاگرد محوری؛ معلم تسهیل کننده یادگیری؛ تاکید بر پیش فهم ها در کسب معرفت و یادگیری؛ تاکید بر لزوم مشارکت همه ذی نفعان در مراحل گام های مختلف؛ تاکید بر روش های ارزشیابی کیفی و توانمند ساز؛ تاکید بر برقراری رابطه های غیر آمرانه؛ توجه به آموزش به عنوان هم ابزار/وسیله و هم به مثابه هدف رهایی بخش؛ تاکید بر تربیت شهروند با قدرت انتخاب مسئولانه تر و خردمندانه تر.

نظریه های مربوط به ساختار فیزیولوژیکی یا شیمیایی انسان ها می توانند بینش هایی را فراهم سازند. نظریه هایی که توضیح می دهند گروه ها و نهادها چگونه رفتار را شکل می دهند و توزیع قدرت را تنظیم می کنند، تصمیم ها چگونه گرفته می شوند، چگونه عوامل جغرافیایی بر وحدت سیاسی، اعمال زور و کاربرد قدرت، سلامت، تحرک، و تولید تاثیر می گذارند، می توانند مورد استفاده قرار گیرند. در عین حال، در به کار

۱. عبارت "تاریخ اندیشیده" را از هگل وام گرفته ام (منبع: عزت اله نودری، روش شناخت تاریخ، شیراز، انتشارات نوید، ۱۳۸۵: ۲۱).

۲. Voluntarism

۳. Virtual History / If theory

۴. Social Engineering

گرفتن فرضیه ها، طرح های طبقه بندی، یا اصطلاحات ابهام آمیز، پارادایم های مناقشه آمیز نقد گریز یاخارج از دایره فهم مشترک، تدقیق احتیاط های لازم باید رعایت شوند.

دروسی نظیر تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت را که در توصیفی موسع به ترتیب دانش روش فهم و استفاده از تمدن، فرهنگ و آموخته های گذشتگان را پرورش می دهند، می توان پل دوطرفه نظر به عمل و توانایی ایجاد فهم مشترک و آمادگی برای یادگیری عمر پیم /عمرآزگار(مادام العمر) فرایند حل مسئله وازجمله مسئله تاریخی تلقی کرد. هرگاه فرایند اجرایی و منطقی این درس از مفاهیم اساسی درس، فعالیت ها و فرصت های هدفمند و عملکرد آن تا ارزشیابی کیفی و توانمندساز تحقق نیابد، دانش آموختگان به یادگیری فکورانه، تاملی، واقعی و اثر بخش و مولد توفیق نمی یابند. مثلاً یکی از مضامین فلسفه تاریخ جهت سیر تاریخ است که در جامعه شناسی به "نظم تمایلی" تغییر می یابد. این اصطلاح جامعه شناسی در صورتی که صریحاً جبر اجتماعی را جانشین جبرتاریخ نکند به کنشگری آدمی صراحت می بخشد. در این درس مفاهیمی چون سکولاریسم باید روشنگری شود. نگرش دینی جهان شمول دینی در دنیای قدیم مسیحی می خواست تمام عرصه های زندگی زمینی و این جهانی را دربرگیرد درعالم اسلام فراگیرترین معدلت کامل و معنویت گرچه آن جهانی است اما امور این جهانی برنامه عمر پیمای مومنان است. در غرب مسیحی معدلت در گرو رستاخیز و هزاره نجات بخش ۱ بود، امر دنیوی به ویژه تا رنسانس و رنسانسیون دین تا حدود زیادی مذموم بود. از همین روی سکولاریزم (امر دنیایی و عرفی) نیرومند و وسیع پدید آمد تا با حل مسئله به شیوه این جهانی، و چاره جویی های زمینی مسئله و تنگنای حاصل از مذموم شمردن امر دنیوی را بگشاید. اما فقه و سیره و سنت اسلامی به امور دنیوی آن گونه ننگریست که کلیسای کلاسیک، در نتیجه از ابتدا امر عرفی و دینی درهم تنیده بودند بنابراین بعدها تعارض بین امر عرفی و دینی به آن شدت که در سرزمینهای مسیحی پیشرو در فرایند رنسانس (نوزایی) رخ نمود، ظاهر نشد. کلیوبک² می گوید: صاحب نظری چون ژاک الول³ بر آن است که: "... آزادی های فردی و توسعه دقیقاً از مقاومت در برابر جبرهای ذاتی فناورانه و والاسازی و فراروندگی⁴ این جبرها به دست می آید و از این دیدگاه، مسئله ای کاملاً فردی است." یک ادامه میدهد: "موضع الول نمایانگر چشم انداز جامعه معاصر و تجربه های مربوط به آن است و به ویژه نمایانگر "فن -

¹. Millenarianism

². Beck.C

³. Ellul. J

⁴ Transcending

ترسی^۱ و اعتراض فردی و حق طلبی در برابر آموزش و پرورش است که ابزار رشد فردی به شمار آمده است. " به این ترتیب ژاک الول هم حل مسئله را درکنشگری انسان می بینید. کلیو بک به نقل و نقد ادامه می دهد: "الول" از انسان گرایی تکنیکی که از ترکیب ناموزون انسانیت و نهادهای فن زده^۲ حاصل می شود با ناخرسندی یاد می کند. (در: P.XXX. 1974, Clive Beck : Educational Philosophy and theory)

استخراج محتوا و روش منابع تعیین اهداف درس

مباحث تلفیق در مطالعات برنامه درسی در این زمینه گفتنی های قابل طرح و آموزنده ای دارد (انجمن برنامه ریزی درسی، رویکرد تلفیقی به برنامه درسی به کوشش حسن ملکی، ۱۳۸۲). تعیین هدف های کلی تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت چند منبع اطلاعاتی مطالعه می شوند. این مطالعه هر قدر عمیق تر صورت گیرد، شناخت برنامه ریزان درسی از منابع اطلاعاتی تقویت می گردد و هدف های مناسب تر تعیین می شوند. این منابع عبارتند از: «نظام اعتقادی و ارزشی»، ماهیت تربیت، ماهیت فلسفه؛ "ماهیت یادگیرنده"، ماهیت جامعه، ماهیت دانش و ماهیت یادگیری، ماهیت تاریخ؛ کمک های تاریخ به انسان، کوشش های معلم در جهت شخصی کردن دانش برای دانشجویان؛ تبدیل هم رغبت ها و هم کراهت و بیزاری و هیجانات مثبت و منفی شخصی به منبع معرفت؛ فهم جایگاه خود در تاریخ بشریت؛ هیجان های دانشمندان و افراد مشهور؛ تبلور هیجانات تاریخی در انسان؛ بررسی نظریه های هویت؛ بررسی هویت ها و تمدن های مختلف بشری و فرایند تحول و را بطة آنها؛ جنبه استدلالی دادن به حقیقت ها و واقعیت های تاریخی؛ بررسی راهکارهایی جهت رهایی انسان از نادانی و اسارت های بیهوده جزم باوری یا بی تفاوتی، بی خردی و نامسئولی؛ مطالعه تاریخ تعلیم و تربیت به درک بهتر مسائل تعلیم و تربیت حال از گذشته، و نیز گذشته از حال کمک می کند.

شیوه های بررسی و ارزشیابی محتوا

فتحی آذر، دوران، تامیر، التینگ و رابرتس برای بررسی و ارزشیابی محتوای کتاب های درسی روش هایی پیشنهاد می کنند: ماهیت علم: بررسی نوشته ها و پژوهش های انجام یافته نشان می دهد که درک ماهیت علم در یادگیری آن نقش مهمی دارد. در این روند، بررسی محتوایی کتاب های درسی از اهمیت خاصی برخوردار است. اگر مطالب و مفاهیم علمی به حالت مطلق ارائه شوند و روش های پژوهشی را به خوبی نشان ندهند، فراگیرندگان یافته های علمی را نهایی تلقی می کنند و به دنبال کشف و پژوهش و تفکر درباره آن ها نخواهند بود. تامیر برای تحلیل محتوایی کتاب های درسی علوم الگویی ارائه کرده است. در این الگو،

¹ Techno-phobia

² Technique-Infested

جمله‌های هر فصل از کتاب یک به یک بررسی و به دو دسته تقسیم می‌شوند:

۱- جملاتی که اطلاعات نهایی و مطلق (به عنوان جملات حفظی) را ارائه می‌دهند؛ ۲- جملاتی

که اطلاعات و یافته‌ها را به صورت آزمایشی و غیر مطلق ارائه می‌دهند و مسئله‌ای را

مطرح می‌کنند یا فرضیاتی را ارائه می‌دهند و مفروضات و محدودیت‌ها و چگونگی تعیین

اعتبار آن‌ها را (به عنوان جمله‌های پژوهشی) به طور روشن و آشکار بیان می‌کنند. این روش

را التینگ و رابرتس به عنوان تحلیل زبان‌شناسی کتاب‌ها به کار بردند و تأیید کرد. نامیر

برای مجزا نمودن جمله‌های حفظی و مطلق گرایی از جمله‌های تاریخی و حکایت پژوهشی،

۲۳ شاخص برای تعیین جملات پژوهشی به شرح زیر ارائه کرده است:

۱- ارائه اطلاعات به حالت موقتی و آزمایشی و پایان نیافته؛

۲- طرح شک و گمان منطقی و بررسی اعتبار آن؛

۳- ارائه نظریات بحث‌انگیز

۴- توصیف تاریخ نظریات و کشفیات علمی؛

۵- طرح یک روش علمی به کار گرفته شده؛

۶- تعیین این که دانشمندان مختلف از روش‌های گوناگون استفاده می‌کنند؛

۷- طرح موضوع به حالت مسئله‌ای؛

۸- تدوین فرضیه‌ها؛

۹- انجام دادن پیش‌بینی و پیش‌گویی؛

۱۰- ارائه داده‌ها و شواهد؛

۱۱- طرح مفروضات و محدودیت‌ها؛

۱۲- مشخص نمودن این که بوده‌ها و وقایع، راهنمای مفاهیم می‌باشند؛

۱۳- طرح نام پژوهشگران و محققان در موارد لازم؛

۱۴- توصیف زمینه‌های فردی و اجتماعی پژوهشگران؛

۱۵- تعیین سهم فناوری (تکنولوژی) در پژوهش و تحقیق ارائه شده؛

۱۶- توضیح مشاهدات و اندازه‌گیری‌های انجام یافته؛

۱۷- تعبیر و تفسیر داده‌ها و نتایج به دست آمده؛

۱۸- توصیف تجربیات مورد نظر در موضوعات ارائه شده؛

۱۹- ارائه توضیحات لازم (در درک مفاهیم و اصول)؛

۲۰- مراجعه به جدول ارائه شده و تعبیر و تفسیر آن؛

۲۱- ارائه شکل‌ها و تعبیر و تفسیر آن‌ها؛

۲۲- ارائه نمودارها و تعبیر و تفسیر آن‌ها؛

۲۳- ارائه آدها و اطلاعات لازم؛

نتیجه گیری

هم چنانکه دوران ۱۹۹۰ درمورد سؤال‌های آخر فصل از کتاب‌های درسی پیشنهاد کرده که مورد استفاده بسیاری از تحلیل گران کتاب‌های علوم قرار گرفته است. می توان طبقه بندی ای به شرح زیر مطرح کرد.

۱- دانستن و آگاهی یافتن

۲- استفاده کردن

۳- بسط دادن

۴- نگرش

۵- علاقه

۶- ارزش

۷- طرح ریزی و اجرای طرح

۸- عملکردی

منابع

- اوزمن، هوارد و کراور، سموئل ام، **مبانی فلسفی تعلیم و تربیت**، ترجمه گروه علوم تربیتی، ریزنظر غلامعلی سرمد، قم: موسسه پژوهشی امام خمینی، ۱۳۸۷.
- ذکاوتی قراگزلو، علی (۱۳۸۳). "فرهنگ، آموزش و حل مسئله فصلنامه پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت"، تهران: انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، شماره ۱ و ۲، دوره جدید، بهار و تابستان ۸۳، شماره ۱۹ و ۲۰ پیاپی، صص ۱۹۹-۱۷۳.
- فتحی آذر، اسکندر، "روش های نقد و بررسی کتاب های درسی علوم"، **نشریه پژوهش در مسایل تعلیم و تربیت**، شماره ۱۵ و ۱۶، انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، ۱۳۷۹.
- کار، ای اچ، **تاریخ چیست؟** ترجمه محمدحسن کامشاد، خوارزمی، ۱۳۵۱.
- ملکی حسن. برنامه ریزی درسی، مشهد ۱۳۸۱ چاپ چهارم مورن، ادگار؛ موتا، راول دومینگو؛ سیورانا، روخر، اندیشه پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره ای، ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فن آوری، ۱۳۸۷.

Clive Beck : Educational Philosophy and theory, Boston, Little Brown , 1974 . P.XXXX

Doran, R.L. (1990). What research says about assessment? Science and children, 27(8),26-27.

Fathi- Azar,E.(1995). An investigation of reading level of the fourth grade. Persian textbook in the Est Azerbaijan Province of Iran. 25(2),179-185