

مکتب پراگماتیسم و تحولات آموزش و پرورش

سید صمد الماسی حسینی^۱ و دکتر پروانه ولوی^۲

۱ کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره) تهران، ایران
 ۲ استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، ایران

چکیده

بررسی مکتب پراگماتیسم و رویکردهای برآمده از آن نشان می دهد که آنها فلسفه و تفکر را همانند ابزاری برای حل مسائل بشری می دانند و در ایجاد نگرشی نو به مسائل تعلیم و تربیت، توجه به علاقه و انتخاب متعلمان، ایجاد پیوند و ارتباط مسائل جامعه و نظام آموزشی، توجه بیشتر به یادگیری مبتنی بر دست ورزی و تجربه کردن، تغییر نقش معلم و تعامل بین ابعاد اجتماعی و فردی انسان نقش داشته و دارند. هدف پژوهش حاضر که پس از بررسی کتب و مطالب مرتبط در این باره بود بررسی و شناخت کارکردهای تعلیم و تربیتی مکتب پراگماتیسم و نظریه های تربیتی پیشرفت گرایی و بازسازی اجتماعی و تاثیر آنها بر تحول و توسعه آموزش و پرورش معاصر است. این پژوهش از نوع کتابخانه ای (اسنادی) و روش آن تحلیلی - توصیفی است. در قسمت اول مقاله به ریشه های پراگماتیسم پرداخته شده است. سپس مبانی فلسفی آن مورد بررسی قرار گرفته و در مورد نقش آن در تعلیم و تربیت گفته شده است. در بخش بعدی نظریه های برآمده از آن توضیح داده شده است. همچنین به نقش آنها در تعلیم و تربیت پرداخته شده است. در پایان به دو پرسش اساسی پاسخ داده شده است و نتیجه گیری بیان شده است.

واژه های کلیدی: پراگماتیسم، پیشرفت گرایی، بازساز گرایی، آموزش و پرورش.

مقدمه

نگاهی گذرا به سیر تاریخی تعلیم و تربیت نشان می دهد که مکاتب فلسفی و نظریه های تربیتی مبانی ارزشمندی برای جهت گیری (طراحی، سیاستگذاری، برنامه ریزی و اجرا) در نظام های آموزشی بوده اند و متولیان این امر را از سردرگمی نجات داده اند. جوامع روز به روز در حال گذار هستند و بر این اساس سیستم های آموزشی آن ها نیز باید مدام در حال تحول و توسعه باشند. اما در این بین آنچه مهم به نظر می رسد این است که جوامع مختلف باید دیدگاه ها و چشم اندازهایی را برای نظام های تعلیم و تربیت خود در نظر بگیرند که با مبانی ارزشی، اجتماعی، فرهنگی و محیطی آنها نزدیک ترین ارتباط را داشته باشد و یا به گونه ای بتوانند این ارتباط را ایجاد کنند. در واقع تجربه نشان داده است که کپی برداری صرف و تقلید کورکورانه چیزی جز گمراهی را به بار نمی آورد. در طول تاریخ فلسفه های نظام داری نظیر ایدالیسم، رئالیسم و تومیسم بوجود آمده اند که مکاتب فلسفی سنتی نام گرفته اند. این مکاتب تربیت نظری افراد را بر تربیت عملی مقدم دانسته و هدف تربیتی آنها پرورش عقلائی، از قوه به فعل در آوردن استعدادها و دستیابی انسان به معرفت حقیقی است. در مقابل آنها مکتب عملگرایی^۱ قرار دارد که تربیت را شامل تعامل بین فرد و محیط زندگی می داند (گوتک، ۱۳۸۴). دیویی^۲ که تاثیر گذارترین نظریه پرداز این مکتب در حوزه تعلیم و تربیت بود، به ارائه نظریه ای بنیادی در زمینه تعلیم و تربیت کودکان پرداخت. هدف او جان بخشیدن دوباره به تعلیم و تربیت و غنی ساختن زندگی کودکان بود. همچنین مریمان قرن بیستم تاکید او بر حرفه آموزی یا نزدیک کردن یادگیری به شرایط واقعی زندگی را تصدیق کردند (نلسون، ۱۳۹۱). در واقع مکتب فلسفی پراگماتیسم که می توان آن را نوعی تجدید بنا در فلسفه دانست، یکی از تاثیرگذارترین مکاتب فلسفی در حوزه تعلیم و تربیت بوده و همواره مورد توجه متخصصان و مربیان این امر قرار گرفته است. تاثیر گذاری این مکتب تا جایی است که می توان آن را موجد و محرک بخش دو نظریه تربیتی پیشرفت گرایی^۳ و بازسازگرایی دانست. نظریه تربیتی پیشرفت گرایی واکنشی در برابر سنت گرایی در آموزش و پرورش است، و بر رها سازی علایق و نیازهای کودکان تاکید دارد. از سوی دیگر طرفداران دومین نظریه تربیتی برآمده از پراگماتیسم یعنی بازسازی اجتماعی^۴ نیز اصرار دارند که مدرسه باید نقش مهمی در نقادی فرهنگی و تحول ایفا کند (گوتک، ۱۳۸۴). این دیدگاه بر این باور استوار است که آموزش و پرورش می تواند در تجدید ساختار جامعه ایفای نقش نماید (میلر، ۱۳۸۶). برای این اساس بدون تردید مشهورترین جنبش اصلاح گرای نیمه ی اول قرن بیستم، جنبش تعلیم و تربیت پیشرفت گرا می باشد (قادری، ۱۳۸۳). بنابراین در این مقاله به بررسی و تبیین مکتب پراگماتیسم و دو نظریه تربیتی برآمده از آن یعنی پیشرفت گرایی و بازسازگرایی پرداخته شده است، تا حدود تاثیر گذاری مکتب پراگماتیسم و نظریه های تربیتی پیشرفت گرایی و بازسازگرایی بر آموزش و پرورش معاصر نمایان گردد و هم چنین به سوالات زیر پاسخ داده شود:

- آیا مکتب پراگماتیسم و نظریه های تربیتی پیشرفت گرایی و بازسازگرایی توانسته اند شرایط تحول و توسعه را در نظام های آموزشی ایجاد کنند؟

- تاثیرات مکتب پراگماتیسم و نظریه های تربیتی پیشرفت گرایی و بازسازگرایی بیشتر در چه جنبه هایی از تعلیم و تربیت بوده است؟

مکتب پراگماتیسم

پراگما به زبان یونانی، یعنی عمل یا همان «Action» در زبان انگلیسی می باشد. فلسفه پراگماتیسم در امریکای قرن بیستم پدید آمد و عموماً حاصل تفکرات پیرس، جیمز و دیویی است. از آنجا که تمرکز این فلسفه بر تجربه است و اعتقاد بر این است که واقعیت و حقیقت به دست بشر ساخته می شود، می توان گفت ریشه های این مکتب به پروتاگوراس^۵ که انسان را معیار همه چیز می دانست؛ فرانسویس بیکن که تفکر استقرایی را که خاستگاه رئالیسم علمی شد، ابداع کرد؛ به مرییانی چون،

1. pragmatism
2. John Dewey
3. Progressivism
4. Social reconstructionism
5. protagoras

کمیونیوس^۱، پستالوزی^۲، و فروبل^۳ که تجربه حسی را مبنای روش کار خود قرار دادند، برمی گردد (گریز، ۱۳۸۳). ویلیام جیمز^۴، پراگماتیسم را این گونه تعریف کرده است: دیدگاهی که از آغاز اشیاء، اصول، مقولات را کنار می گذارد و به غایت اشیاء، دستاورد، نتایج، و واقعیات عملی توجه می نماید (جیمز، ۱۹۰۷). با توجه به تعریف دیویی (۱۹۳۱) عمل گرایی این آموزه است، واقعیت دارای شخصیت عملی است (تاتیل، ۲۰۱۱). به عقیده پراگماتیسم ها فلسفه را باید برای حل مسائل انسانی به کار گرفت. به عقیده اینان ایده ها را باید بر پایه پیامدهای آنها در عمل مورد قضاوت قرار داد (گوتک، ۱۳۸۴). پراگماتیسم ها نظر و فکر را تابع عمل، و آن عقلانیتی را مفید می دانند که در عمل گره ای از مشکلات را بگشاید. آنها آرای خود را بر تجربه زنده مبتنی ساخته اند.

مبانی فلسفی پراگماتیسم

تصوریری که پراگماتیسم از جهان نمایش می دهد به جای توجه به کلیات، به آنچه که در تجربه است، نمایان می شود. تجربه در معنای وسیع آن، اساس جهان شناسی پراگماتیستی را تشکیل می دهد. در این مکتب تجربه از یک طرف شامل ادراک، احساس، تفکر، قضاوت، مقایسه، توصیف، سیر عقلانی و توجه به ارتباط امور با هم می باشد، و از طرف دیگر محصول تاثیر متقابل فرد و محیط روی یکدیگر است (شریعتمداری، ۱۳۸۴). عملگرایان جهان را به عنوان مجموعه ای از اقدامات عملی که از فکر کردن به وجود می آیند، به دست می دانند. هیچ دوگانگی بین تئوری و عمل وجود ندارد، بلکه، آنها دو روی یک سکه می باشند (تاتیل، ۲۰۱۱). مهمترین اصل در هستی شناسی پراگماتیسم «تغییر» است. مطابق این اصل هیچ چیز و هیچ حقیقتی در جهان ثابت و پایدار نمی باشد. همه چیز هم هست و هم نیست (حقیقی، ۱۳۹۰). به طور خلاصه جهانی که در تجربه ظاهر می گردد جریانی است متغییر، خلاق، و در حال توسعه، افراد در زندگی عادی با چنین جهانی برخورد دارند (شریعتمداری، ۱۳۸۴). پراگماتیسم ها انسان را جزئی از واقعیت کلی و جزئی از تجربه می دانند (گریز، ۱۳۸۳). از دیدگاه عمل گرایان انسان موجودی زیستی و پیوسته با جهان است، انسان جدا از طبیعت نیست بلکه جزئی از طبیعت و دائماً با آن است، این موجود زیستی همواره تحت تاثیر محیط طبیعی و اجتماعی خود قرار دارد. چون در اجتماع زندگی می کند و واحدی از اعضای جامعه انسانی است که با وجود تفاوت های گوناگون فردی به همدیگر پیوسته اند و مدام در تأثیر و تأثر متقابل با یکدیگر قرار دارند. به این اعتبار انسان دارای نفسی اجتماعی و تأثیر پذیر است. از آنجایی که جامعه انسانی از نظر توانایی حد و نهایتی ندارد. پس فرد و استعداد های او نیز نهایتی ندارد. فکر فرد همواره در مسیر جمع به کار می افتد. یعنی اندیشه فرد انعکاس از اندیشه اجتماع در اوست (علوی، ۱۳۸۰). جنبه های عقلی انسان، او را قادر می سازد که در زمینه های علمی و اجتماعی تحولات را هدایت کند. انسان ماشین نیست و پیش بینی کامل نمی شود کرد. پراگماتیسم دانستن را فرایند حل مسئله می داند که با روش علمی منطبق مبنی بر استدلال استقرایی، منطبق می باشد. موقعیت مساله دار از محیط گرفته می شود، و یا به عبارتی دیگر از تجربه اخذ می شود (گریز، ۱۳۸۳). اینان نتیجه می گیرند که تنها چیزی که به کارگیری آن ممکن است، دانشی است که در عمل در خور دست یابی است و یا آنچه در تجربه عملی ما به کار می آید، به آن می پردازیم. نظام شناخت شناسی پراگماتیسم ها شامل پنج مرحله به قرار زیر است: ۱. برخورد با مساله ۲. تعریف یا تحدید مساله ۳. بررسی راه حل های احتمالی ۴. برآورد نتایج ۵. آزمون نتایج (این همان مرحله ای است که منجر به طرح این ادعا می شود: چیزی حقیقت دارد که به کار آید) (گریز، ۱۳۸۳). در ارزش شناسی عمل گرایانه میان بنیاد ارزشها و معیار آنها تفاوت قایل می شوند و بنیاد آنها را فعالیت های فردی و اجتماعی و معیار آنها را سودمندی در عمل می دانند. لذا ارزشها در نظر آنها نسبی است و هیچ ارزش مطلق وجود ندارد. عمل گرایان ارزشها را به ارزشهای ذاتی و ارزشهای ابزاری تقسیم می کنند اما تفکیکی مشخص میان آنها قایل نمی شود. با وجود آنکه تعریف هر یک را مشخص می کند. از نظر آنها اگر ارزشی در موقعیت خاص و در تجربه نتایج

1. Comenius
2. Pestalozzi
3. Frobel
4. William James

رضایت بخش و سودمندی بیار آورد، به صورت مجوزی برای رفتار در می آید. در پراگماتیسم ارزشها مدام از راه می رسند، آزمون می شوند، و تغییر می کنند و این کار بر پایه توانایی یا ناتوانی ارزشها برای گذر از آزمون نتایج صورت می گیرد. این ارزشها از فرهنگی به فرهنگ دیگر تغییر می کنند (گریز، ۱۳۸۳).

پراگماتیسم و تعلیم و تربیت

هدف اصلی تعلیم و تربیت مکتب پراگماتیسم، بازسازی مستمر تجارب تعریف شده است. به نحوی که بر معنی و مفهوم تجربه های آینده بیفزاید، و آنها را هدایت کند. بازسازی تجربه می تواند هم فردی و هم جمعی باشد. در حالی که هر فردی دارای تجربه های ویژه خویش است، تجربه های ابناء بشر همگانی است. در بازسازی تجارب انسانی، دستیابی به استنتاجهای ثابت غیر ممکن است. معرفت انسانی به عوض برخورداری از یقین مطلق، از احکام کلی موجهی تشکیل می شود که اعتبار آنها تا زمانی است که یک مورد جزئی استثنایی پدید آید که با قاعده ای که از پشتوانه حکم کلی برخوردار است سنخیت نداشته باشد. در این صورت لازم است که تجربه بازسازی شود و حکم کلی مورد تجدید سازمان قرار گیرد (گوتک، ۱۳۸۴). آنها عقیده دارند که تعلیم و تربیت خود زندگی است و شاگردان به دور از مقررات و انضباط های خارجی به اکتساب تجارب واقعی زندگی دست می زنند. آنها از آموزش و پرورش محفوظاتی بدلیل کارایی نداشتن در عمل و در جامعه انتقاد می کنند، و عقیده دارند که اذهان ما باید برای برخورد با مسائل آینده آماده شود، تا از تجربه های گذشته. پراگماتیسم ها هدفها را از محدودیتها، امیدها و الهامات موجود در تجربه روزانه بیرون می کشند و آنها را تلطیف می کنند و به صورت آرمانهایی که باید فعالیت ها را هدایت کنند در می آورند (شریعتمداری، ۱۳۸۴). دیویی به عنوان اصلی ترین حامی پراگماتیسم در تعلیم و تربیت اعتقاد دارد آموزش و پرورش «عبارت از فرایند شکل دادن به علایق اساسی، معنوی و عاطفی نسبت به طبیعت و ممنوع است». یا به قول کیل پاتریک^۱ کودک به تدریج بیاموزد که در حیات گروه به سر ببرد و در ارتباط با آن پذیرای مسؤولیت مقتضی شود (گریز، ۱۳۸۳). به زعم عملگرایان، آموزش و پرورش هم دارای بعد محافظه کاری و هم بعد بازسازی یا تجدید حیات است. بدین معنا که آموزش و پرورش هم به انتقال میراث فرهنگی می پردازد و هم مهارتها و ابزارهایی را در اختیار نسل جوان قرار می دهد که به کمک آنها شرایط اجتماعی را بهبود بخشد (گوتک، ۱۳۸۴). مکتب های تجربه گرایی تقسیم برنامه را به علوم و مواد مختلف نادرست می دانند؛ زیرا می گویند: همه آنها جنبه هایی از فعالیت انسان برای حل مشکلات محیطی و سازگاری با محیط هستند. کودک باید تجارب لازم را بیاموزد تا بتواند موجودیت خود را در جهان حفظ کند. بنابراین، برنامه درسی باید شامل انواع شناخت و مهارتهایی باشد که کودک در زندگی کنونی و آینده اش به آنها نیازمند است. پس هر کودک باید ابتدا نوشتن و خواندن زبان ملی خود را یاد بگیرد و بتواند افکارش را با آن تعبیر کند. از طرف دیگر، به یادگیری ریاضیات احتیاج دارد و نیز در برنامه مدرسه باید درس بهداشت و تربیت بدنی را گنجانید (شعاری نژاد، ۱۳۸۳). او به یک برنامه درسی بین رشته ای یا متصل شده اعتقاد دارد که متمرکز بر اتصال چندین موضوع است که به دانش آموزان اجازه می دهند آزادانه در داخل و خارج از کلاس درس حرکت کنند، به این ترتیب که علایق و منافعشان را دنبال می کنند و راه های خود را برای کسب دانش و استفاده از آنها ایجاد می کنند (سکاندار، ۲۰۱۵). مدرسه به طور کلی باید فعالیتهايش را بر امیال دانش آموزان مبتنی کند تا این که بتواند رغبت آنان را برای یادگیری برانگیزد. دیویی امیال کودکان را به ۴ نوع تقسیم می کند: ۱- میل به ارتباط اجتماعی ۲- میل به جستجو و بررسی اشیاء ۳- میل به فعالیت ۴- میل به تعبیر هنری. به عقیده آنها، هرگاه برنامه فعالیت مدرسه بر این ۴ میل تنظیم شود، به رشد و تکامل طبیعی کودک کمک خواهد کرد و یادگیری برای او نشاط انگیز خواهد بود (شعاری نژاد، ۱۳۸۳). دیویی معتقد به اقدامات آزادمنشانه در کلاس درس است و از نظر او سرنوشت تربیت را رغبت و نظر کودکان تعیین می کند، او همکاری را به رقابت ترجیح می دهد (مایر، ۱۳۷۴). روش تدریس کاملاً فعال، تجربی، برنامه ریزی شده و با توجه به رغبتها و انگیزه های دانش آموزان و بر اساس فعال بودن آنها مبتنی است. محور اصلی تربیت، دانش آموز است که باید آنچه را که برای زندگی مفید است بیاموزد و تجربه کند. معلم باید به دانش آموزان مطالب تازه را بیاموزد و تا

1. William H. Kilpatrick

زمانی که مطلب جدید مورد توجه او قرار نگرفته و زمینه ای برای آموزش مطالب جدیدتر فراهم نکرده مطلب دیگری به آنها نیاموزد. زیرا اگر تجربه ای باعث انگیزش رغبت دانش آموز نشود؛ نمی تواند زمینه تجربه تازه تر را در او ایجاد کند. مطلب تازه باید به عنوان وسیله ای جهت رفع اشکال و حل مساله ارائه گردد. روش تدریس به نظر جان دیویی همان روش تحقیق است که دارای مراحل زیر می باشد: ۱- ارائه مطلب تازه به عنوان وسیله ای برای حل مساله و رفع اشکال ۲- فراهم کردن وسیله دستیابی دانش آموز به اطلاعات و معلومات لازم برای حل مساله ۳- هدایت دانش آموز در استفاده از اطلاعات جمع آوری شده، تهیه پیشنهادها، استنباط مفاهیم و معانی و بدست آوردن توضیحات آزمایشی و قضایای تجربی ۴- انتخاب راه حل های درست برای حل مساله. عملگرایی، دانش آموز محور است و برنامه درسی را ناشی از زندگی می داند. روی تفکر انتقادی و خلاق تاکید می کند. وظیفه معلم هم این است که تجارب و آزمایشها را برگزیند، تنظیم کند و هدایت نماید، آنچنان که شرکت در فعالیتهای شناخت و معرفت دانش آموزان را به حداکثر برساند. وقتی خود دانش آموزان درگیر تجربه و آزمایش شوند، طبعاً بیشتر احساس مسوولیت خواهند کرد. تربیت اجتماعی و روان شناختی باید توأم انجام گیرند. در هرگونه تربیت اخلاقی، شغلی، اجتماعی باید رشد و تکامل فرد را پایه قرار داده با توجه به این نگرشها روش تدریس تابعی از تفاوت های فردی خواهد بود و نمی توان روش واحد و ثابتی را برای همیشه به کار برد. روش تدریس، علاوه بر داشتن شرط مذکور باید همه دانش آموزان را فعال نگه دارد، نیازها، رغبتها و تمایلات آنها را در نظر بگیرد، تفکر انتقادی را در آنان برانگیزد، احساس مسوولیت را در آنان پرورش و رشد دهد، آنها را به تجربه شخصی پدیده ها برانگیزد، همکاری و تشریک مساعی دانش آموزان را ایجاب کند. معلم نقش رهبری، راهنمایی کننده و هدایت کنندگی دارد و تدریس را به صورت غیرمستقیم انجام می دهد. از نظر پراگماتیست ها، بهترین روش تدریس همان روش پروژه است، یعنی هر گروهی از دانش آموزان به مطالعه و جمع آوری اطلاعات درباره یکی از موضوعات درسی همت می گمارد (شعاری نژاد، ۱۳۸۳).^۱ بنابراین باید بین دانش آموزان با یکدیگر و معلم، همکاری وجود داشته باشد و کارها به صورت گروهی انجام گیرد (دیویی، ۱۹۳۸).

نظریه های برآمده از پراگماتیسم

الف - نظریه پیشرفت گرایی

در اوایل قرن بیستم تعدادی از مربیان بر ضد زیاده روی در جنبه صوری آموزش سنتی و همچنین انضباط سخت، یادگیری غیرفعال و جزییات بی معنی شوریده بودند. تعلیم و تربیت پیشرفت گرا بخشی از جنبش اصلاح تربیتی کلی بود که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم در پی تحریک جنبش های آموزشی قابل توجه که توسط جان دیویی در آمریکا شکل گرفت، بوجود آمد (کلر، ۲۰۱۱). پیشرفت گرایی به عنوان نظریه آموزش و پرورش بشدت وامدار فلسفه های طبیعت گرایی و عملگرایی است. پیشرفت گرایان این طرز تفکر را که، کودکان را باید آزاد گذارد تا طبق رغبت ها و نیازهای خود رشد کنند، را از طبیعت گرایان به عاریه گرفتند (گوتک، ۱۳۸۴). همچنین از ایده عملگرایان (جان دیویی) که مبتنی بر «یادگیری بوسیله انجام دادن» و داشتن «رویکردی منحصر بفرد در اطراف علایق و زندگی اجتماعی کودکان» نیز تاثیر پذیرفتند (کلر، ۲۰۱۱). جنبش آموزش و پرورش پیشرفت گرا، که به ترویج فلسفه اصلاحات در مدرسه در میان امواجی از نوآوران آموزشی در سراسر قرن ۲۰ غالب بود، در طول تاریخ با جان دیویی در ارتباط بوده است (ویس، ۲۰۰۵). این نظریه، جهان نگرایی ای است که باور دارد بهبود و اصلاح شرایط انسان و جامعه هم ممکن و هم مطلوب است، آنان مانند جان دیویی اعتقاد داشتند که مدارس جزیی از قلمرو وسیعتر اصلاح نهادی و اجتماعی است، مفهوم پیشرفت از نظر آنان مبین این نکته است که انسان ها قادرند از راه به کار بستن هوش انسانی و روش علمی در حل مسائل اجتماعی، سیاسی، اقتصادی مؤثر باشند (گوتک، ۱۳۸۴). پیشرفت گرایی نیز مانند هر

^۱ پارکر^۱ روش پروژه را ابداع کرد (۱۹۰۲-۱۸۳۷) که به گفته دیویی «شاید بیش از هر فرد دیگری شایسته عنوان پدر جنبش آموزش و پرورش پیشرو باشد». خدمات این مربی بزرگ عبارت بود از: ۱- تاکید بر این که کودک باید مرکز و محور برنامه ریزی و کار مدرسه باشد ۲- تربیت کودک باید در محیط جمعی گرمی انجام گیرد ۳- برنامه درسی باید تا حد امکان از فعالیتهای علمی ناشی شود. ۴- تشویق دانش آموزان به تعبیر و بیان افکار و عواطف خود از راه هنر، ادبیات و حرکات بدنی (همان).

حرکت قابل توجهی دیگر در آموزش و پرورش، در راه پیاده سازی ایده ها و ایده آل های خود در میان طرفدارانش کش و قوس هایی وجود داشت (دیال، ۲۰۱۱). بنابراین، دو ملزومات به طور کلی مورد توافق قرار گرفت. یکی ایده محترم شمردن تنوع و توجه به آن در تمام جنبه های آموزش و پرورش و دوم این بود که آموزش و پرورش باید از اجتماعی فعال و متفکران منتقد حمایت کند (دیال، ۲۰۱۱).

پیشرفت گرایی و تعلیم و تربیت

بسیاری از ادبیات رایج در دهه های اخیر نشان می دهد که تکنیک های آموزشی ترجیح داده اند که یادگیرنده را به عنوان بازیگر فعال در فرایند یادگیری در نظر بگیرند. جنبش آموزشی پیشرفت گرایی یکی از جنبش های تاثیر گذار جهانی بود که مربیان این نظریه، انسان ها را حیواناتی اجتماعی می دانستند که در فعالیت های زندگی واقعی با دیگران بهتر یاد می گیرند. آن ها اعتقاد داشتند که در عوض حفظ مهارت های شناختی، نقطه شروع همه یادگیری های کودک «تجربه مشترک» است (لام، ۲۰۰۹). تکیه پیشرفت گرایان کودک مدار بر نیازها و علایق کودکان، آنان را به این استنتاج رهنمون کرد که برنامه درسی باید از کودک منشا بگیرد و مؤثرترین محیط آموزشی محیط سهل انگارانه است که در آن کودکان آزادانه بر پایه علایق خود کاوش و فعالیت کنند (گوتک، ۱۳۸۴). پیشرفت گرایان عقیده دارند بهتر است کودکان را وادار کنیم که روشهای یادگیری و تحقیق را از طریق حل مسائل و ارضای نیازهایشان فراگیرند. به عبارت دیگر برنامه درسی از علایق بچه ها سرچشمه می گیرد. همچنین آنها اعتقاد دارند که مدرسه باید در متن مسائل اجتماعی و پیشبرد تحولات جمعی قرار گیرد (همان). این گروه از صاحب نظران، برنامه درسی را عبارت از تجربه های یادگیری دانش آموزان قلمداد می کنند و تصمیم گیری دیگران برای دانش آموزان را به طور کلی مردود می شمارند یا دست کم برای آن اهمیت ثانوی قائل اند (مهر محمدی، ۱۳۸۸). در این رویکرد ساخت برنامه درسی هرگز امری پایان یافته تلقی نمی شود، بلکه به منظور برآورده کردن نیازهای دانش آموزان که به دلیل اکتشافات علمی و تغییرات اجتماعی تحول می یابند، ساخت برنامه درسی به طور مستمر مورد اصلاح و بازنگری قرار می گیرد (ژوزف، ۱۳۸۹). معلمان باید راهنمایان پروژه، و محرکان، مشاوران و مستشاران یادگیری باشند نه انتقال دهندگان اطلاعات، تدریس باید متنوع و اغلب غیر مستقیم باشد و از علایق بچه ها سرچشمه بگیرد. معلم پیشرفت گرا رویکردی بین رشته ای دارد. او علاوه بر داشتن معارف علمی باید به سیاق شیوه کاوش بین رشته ای مرزهای معارف را درنوردد. معلم پیشرفتگرا مانند یک راهنما رفتار می کند و علایق یادگیرندگان را محور قرار می دهد. معلم به طور شایسته راهنمای گفت و شنود، طرح ریزی و اجرای یادگیری است (گوتک، ۱۳۸۴). معلمان استعداد هر کودک را مورد حمایت قرار می دهند و پاسخگوی همه ی ابعاد نیازهای اویند. به علاوه خود معلمان باید نسبت به موقعیتهای مبهم و نامشخص و تعقیب فعالانه و گاهی شرایط آشفته یادگیری، بسیار پرتحمل باشند. معلمان یادگیری دانش آموزان را با عناوینی مانند «از طریق تجربه کردن»، «وقتی آنها آنچه را که انجام می دهند، دوست داشته باشند» (ژوزف، ۱۳۸۹). جان دیویی مجادله بین آموزش و پرورش سنتی و پیشرو که مبنی بر «این» یا «آن» نمی پذیرد و آن را ضعف در آموزش و پرورش می داند. او همچنین اعتقاد داشت که پیشرفتگرایان به نقد یکطرفه پرداخته اند و عملکردهای آموزش و پرورش سنتی را زیر سوال برده اند، بدون آنکه آنها خود به صورتبندی فلسفه ای تربیتی که بتوان از آن به مثابه نقشه ای برای فعالیتهای عملگرایانه بهره جست، بپردازند. حتی برخی از پیشرفت گرایان تا آنجا پیش رفته بودند که هر نوع فعالیتی را تجویز کنند ولو آنکه بی هدف باشد. آنها همچنین در بعضی از مواقع به برآوردن هدفهای کودکانه ای تن می دادند که عمدتاً فاقد ارزش عقلانی و اجتماعی بودند (گوتک، ۱۳۸۴). براین اساس یکی از انتقادات اصلی به این نظریه، انتقاد از «نهیض فعالیت کودک» است. فعالیت آزادانه کودک باید هدف ثابتی داشته باشد و اگر گفته شود رشد باید رهگشای رشد بیشتر باشد، این فرایند ماهیتاً «حالت دور» پیدا می کند (جاهد، ۱۳۸۷). بود (۱۹۳۸) می گوید: برخی از پایه گذاران حرکت انجمن تعلیم و تربیت پیشرفت گرا نیز مواضع این نهضت را افراطی و متکی به نوع «احترام خرافی» برای یادگیرندگان ارزیابی می کنند (مهر محمدی، ۱۳۸۸). کوهن (۲۰۰۸) خلاصه زیر را به عنوان راهنماهای آموزشی در روش های تدریس پیشرفت گرا می داند (لام، ۲۰۰۹):

- تاکید بر دست ورزی در پروژه ها و تجارب یادگیری تجربی.

- آموزش موضوعی و برنامه درسی یکپارچه توصیه می شود.
- ادغام خدمات اجتماعی و خدمات پروژه های یادگیری رایگان در برنامه درسی روزانه.
- تأکید بر تفکر انتقادی، خلاقیت، و مهارت حل مسأله.
- یادگیری اجتماعی، کار گروهی و مهارت های اجتماعی تشویق می شوند.
- آموزش پروژه به عنوان یک ابزار مهم به رسمیت شناخته شده.
- محتوای آموزش باید برای نیازهای آینده جامعه مفید باشد.
- طیف گسترده ای از منابع آموزشی استفاده می شود.
- تأکید بر آموزش مادام العمر.
- فرآیندهای یادگیری اساسی در یادگیری است.
- ارزیابی بخشی از یادگیری است که شامل بازخورد به یادگیرنده است.
- ارزیابی شامل تولید، پروژه ها، مطالعات موردی و آزمون مداد - کاغذی است.



برنامه درسی آموزش و پرورش پیشرفت گرایی (بارتون، به نقل از ژان چارلز، ۲۰۱۳)

نظریه تربیتی بازسازی اجتماعی

در پاسخ به شرایط روز، مریبان پیشرو در نیمه اوایل قرن بیستم به دفاع از یک تجدید ساختار آموزش و پرورش پرداختند. بسیاری از حامیان این نظریه بر این باور بودند که بین مدرسه و جامعه فاصله افتاده است و آنچه که در مدارس اتفاق می افتد بازتابی از مشکلات جامعه نیست (زوگا، ۱۹۹۲). نظریه بازسازی اجتماعی، یک ارتباط نزدیک تر با مسائل اجتماعی است. در این نظریه این باور وجود دارد که آموزش و پرورش به عنوان یک قدرت می تواند به بهبود جامعه کمک کند. برخی از حامیان آن بر این باورند که آموزش و پرورش باید دانش آموزان را آماده مدیریت هوشمندانه موقعیت های مختلف زندگی کند (لتسیو، ۲۰۱۲). حامیان نظریه بازسازی اجتماعی معتقدند که پرورشکاران باید برای اصلاح جامعه سیاستها و برنامه هایی را ابداع کنند. آنها همچنین مدعی اند که از عملگرایی جان دیویی پیروی می کنند که بر ضرورت بازسازی تجربه فردی و اجتماعی تاکید می کند. بر همین اساس بازسازگرایان نیز بر دوباره سازی تجربه اجتماعی و فرهنگ پافشاری می کنند (گوتک، ۱۳۸۴). دیدگاه بازسازی اجتماعی یا تطابق اجتماعی مبتنی بر تقدم نیازهای جامعه بر نیازهای فرد است. در این دیدگاه دو نظریه کلی «حال نگر» و دیگری «آینده نگر» وجود دارد. نظریه حال نگر معتقد است که تعلیم و تربیت باید در جهت تطبیق با شرایط موجود اجتماع سوق داده شود. در تشخیص نیاز جامعه نیز نباید بر اساس دیدگاههای رادیکال و دیدگاههایی که مستلزم ایجاد تغییر و تحول بنیادی در ساختار اجتماع است، عمل کرد. در مقابل این دیدگاه، نظریه آینده نگر است. این نظریه از آن کسانی است که معتقدند در عین حالیکه برنامه های درسی باید بر مبنای نیازهای اجتماع بنا شود، اما لازم است در عوض جامعه حاضر، نیازهای جامعه مطلوب و ایده آل مورد توجه قرار گیرد. بنابراین حرکت تعلیم و تربیت و سمت گیری برنامه های درسی باید در جهت ایجاد تغییر بنیادی در ساختار اجتماع باشد (مهرمحمدی، ۱۳۸۸). بازسازگرایان در عین حالی که گذشته را به منظور کشف عناصر فرهنگی ماندگار و کارساز مطالعه می کنند، برای نظریه هایی که بر بازگشت به «ایام خوش گذشته» اصرار می ورزند، بهایی قائل نمی شوند (گوتک، ۱۳۸۴). نظریه بازسازی گرایي به سه مضمون مشخص می شود: ۱- مرکزیت و اهمیت یادگیرندگان. ۲- پیچیدگی؛ معلمان رویکرد مبتنی بر حل مسئله را به عنوان راهی برای شرکت دادن دانش آموزان در نوعی از پژوهش پیچیده به کار می گیرند. ۳- درگیر بودن دانش آموزان در فعالیت هاست. این مضامین سه گانه نشان می دهند که دانش آموزان وقتی بهتر یاد می گیرند، که تعامل بدون واسطه با پدیده ها و افکار داشته باشند، و فرصت یابند به سازماندهی مجدد دیدگاههایشان درباره جهان بپردازند (ژوزف، ۱۳۸۹).

بازسازی اجتماعی و تعلیم و تربیت

بازسازگرایان اجتماعی اعتقاد دارند که تعلیم و تربیت می تواند به سمتی جهت گیری کند که افراد و عمل اجتماعی را در جهت بهبود وضعیت موجود، تغییر دهد. تغییر هنگامی رخ می دهد که دانش آموزان یاد بگیرند از هوش خویش برای کنترل زندگی شان استفاده کنند (ژوزف، ۱۳۸۹). بازسازگرایان معتقدند که معلمان باید از قدرت خود به منظور رهبری شاگردان در برنامه های مهندسی و اصلاح اجتماعی بهره گیرند (گوتک، ۱۳۸۴). برنامه درسی بازسازگرایان یک مقوله منحصر بفرد است، که هدف آن کمک به شکل دادن طرز تفکر مریبان در رابطه با برنامه درسی است. تلاش این برنامه درسی درگیر کردن دانش آموزان در مدرسه و زندگی اجتماعی و به عبارت دیگر کمک به آنها برای تبدیل شدن به بزرگسالانی که بتوانند جامعه را بازسازی و بهبود بخشند (زوگا، ۱۹۹۲). آموزش و پرورش مبتنی بر بازسازی اجتماعی، باید امور زیر را ترویج کند: ۱) بررسی نقادانه میراث فرهنگی؛ ۲) تعهد نسبت به کوشش برای انجام اصلاحات اجتماعی عامدانه؛ ۳) نگرشی نسبت به برنامه ریزی به نحوی که بتوان مسیر تجدید نظر فرهنگی را ترسیم نمود؛ ۴) آزمودن طرح های فرهنگی از طریق اجرای برنامه های اصلاح اجتماعی عامدانه (گوتک، ۱۳۸۴).

بررسی دو پرسش

سوال اول: آیا مکتب پراگماتیسم و نظریه های تربیتی پیشرفت گرایی و بازسازگرایي توانسته اند شرایط تحول و توسعه را در نظام های آموزشی ایجاد کنند؟

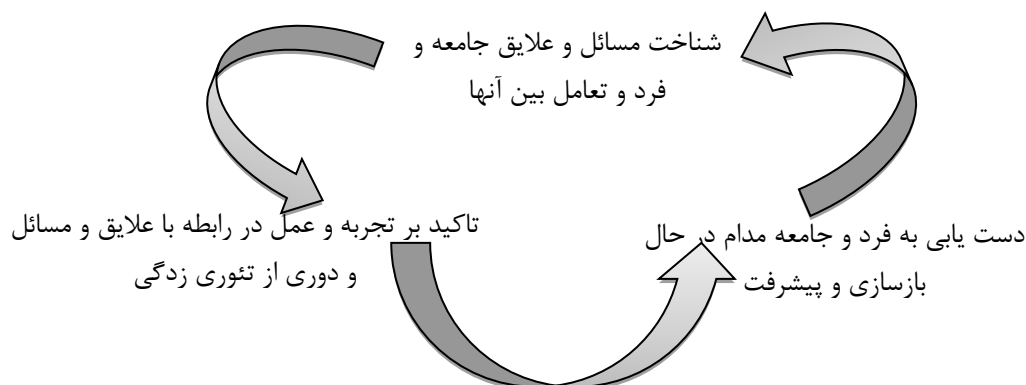
در قرن بیستم عملگرایی توانست نظام های فکری و تربیتی را به چالش و مبارزه کشاند. این مکتب با بهره گیری از روش حل مسئله، روش علمی را به عرصه فلسفه و نظام های فکری و تربیتی وارد کرد. همین امر باعث اهمیت قرار دادن تجربه کردن در نظام های تربیتی شد و آغازگر تحولی بزرگ در نظام های تربیتی گردید.

در ادامه این تحولات در اوایل قرن بیستم تعدادی از مریبان بر ضد زیاده روی در جنبه صوری آموزش سنتی و همچنین انضباط سخت، یادگیری غیرفعال و جزییات بی معنی شوریده بودند. تعلیم و تربیت پیشرفت گرا بخشی از جنبش اصلاح تربیتی کلی بود که در اواخر قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم در پی تحریک جنبش های آموزشی قابل توجه که توسط جان دیویی در آمریکا شکل گرفت، بوجود آمد (کلر، ۲۰۱۱). پیشرفت گرایان این طرز تفکر را که، کودکان را باید آزاد گذارد تا طبق رغبت ها و نیازهای خود رشد کنند، را از طبیعت گرایان به عاریه گرفتند (گوتک، ۱۳۸۴). همچنین از ایده عملگرایان (جان دیویی) که مبتنی بر «یادگیری بوسیله انجام دادن» و داشتن «رویکردی منحصر بفرود در اطراف علایق و زندگی اجتماعی کودکان» نیز تاثیر پذیرفتند (کلر، ۲۰۱۱). باید گفت جنبش آموزش و پرورش پیشرفت گرا، که به ترویج فلسفه اصلاحات در مدرسه در میان امواجی از نوآوران آموزشی در سراسر قرن ۲۰ غالب بود، در طول تاریخ با جان دیویی در ارتباط بوده است (ویس، ۲۰۰۵). از سوی دیگر نظریه بازسازیگرایی بر این باور بود که بین مدرسه و جامعه فاصله افتاده است و آنچه که در مدارس اتفاق می افتد بازتابی از مشکلات جامعه نیست (زوغا، ۱۹۹۲). کاونتس معتقد بود که نظام های آموزشی چه از نظر شناختی و چه نگرشی در تجهیز مردم برای مقابله با تحولات فرهنگی و اجتماعی فراگیر کامیاب نبوده اند (گوتک، ۱۳۸۴). نظریه بازسازی اجتماعی، یک ارتباط نزدیک تر با مسائل اجتماعی است. در این نظریه این باور وجود دارد که آموزش و پرورش به عنوان یک قدرت می تواند به بهبود جامعه کمک کند. برخی از حامیان آن بر این باورند که آموزش و پرورش باید دانش آموزان را آماده مدیریت هوشمندانه موقعیت های مختلف زندگی کند (لتسیو، ۲۰۱۲). بنابراین این نظریه درصدد است که از جامعه جدید نسخه ای را ارائه دهد (گوتک، ۱۳۸۴).

سوال دوم: تاثیرات مکتب پراگماتیسم و نظریه های تربیتی پیشرفت گرایی و بازسازیگرایی بیشتر در چه جنبه هایی از تعلیم و تربیت بوده است؟

آنچه که به وضوح می توان به آن اشاره کرد این است که مکتب پراگماتیسم بیش از هر چیز بر تجربه کردن و سودمندی در عمل تاکید کرده است و همین امر باعث شده که آموزش و پرورش را زندگی بداند. بنابراین پراگماتیسم بیش از هر چیز بر جنبه های عملی آموزش و پرورش تاکید کرد. بر این اساس دیویی تربیت را اینگونه بیان کرده است: تربیت عبارت است از بازسازی یا سازمان دادن مجدد تجربه که بر معنای تجربه می افزاید و توانایی لازم را به منظور هدایت مسیر تجربه بعدی فزونی می بخشد (علوی، ۱۳۸۰). تکیه پیشرفت گرایان کودک مدار بر نیازها و علایق کودکان، آنان را به این استنتاج رهنمون کرد که برنامه درسی باید از کودک منشا بگیرد و مؤثرترین محیط آموزشی محیطی است که در آن کودکان آزادانه بر پایه علایق خود کاوش و فعالیت کنند (گوتک، ۱۳۸۴). همچنین آن ها بر تجربه مشترک به عنوان عامل یادگیری در فراگیران تاکید می کنند. بازسازیگرایی اجتماعی نیز تاکید دارند که تعلیم و تربیت می تواند به سمتی جهت گیری کند که افراد و عمل اجتماعی را در جهت بهبود وضعیت موجود، تغییر دهد. تغییر هنگامی رخ می دهد که دانش آموزان یاد بگیرند از هوش خویش برای کنترل زندگی شان استفاده کنند (ژوزف، ۱۳۸۹). بنابراین بیشترین تاکید بازسازیگرایی این است که مدارس باید مسائل اجتماعی عمده را که در ایجاد بحرانهای فرهنگی سهمیند، شناسایی کنند و مهارتها و نگرشهایی را که این مسائل را حل می کنند، به وجود آورند (گوتک، ۱۳۸۴).

مدل پیشنهادی براساس مکتب پراگماتیسم و نظریه های پیشرفت گرایی و بازسازی اجتماعی



نتیجه گیری

معرفت و شناخت مکتب های فلسفی و نظریه های تربیتی که در نظام های آموزشی کارکردهای فراوانی داشته اند، سبب تشخیص جنبه های مثبت و اثرگذار آنها می شود. در واقع شناخت نسبت به این موارد علاوه بر آشنایی باعث معرفت نسبت به مسائل و چالش های آموزشی و همچنین برگزیدن راهکارها برای مسائل تعلیم و تربیت است. در این راستا فلسفه پراگماتیسم و دو نظریه برآمده از آن تأثیری ژرف بر تعلیم و تربیت داشته اند. در واقع پراگماتیسم نوع جدیدی از تعلیم و تربیت را بنیان نهاد و آن چیزی جز نگاه عملی به این حوزه نبود.

تا این زمان از فلسفه فقط در جهت نظری و تئوری استفاده می شد اما فلسفه پراگماتیسم، نگرشی نو را آغاز کرد و فلسفه را وارد حیطه عملی نمود. «پراگماتیسم فلسفه تجربی، فلسفه آزمایشی، فلسفه وسیله ای خوانده می شود». (شریعتمداری، ۱۳۸۴). این مکتب احتجاج می کند که روش علمی در مفهومی وسیع، همان روش تجربی و خرد جمعی است. فلسفه پراگماتیسم (خصوصاً جان دیویی) تجربه، فعالیت، و مشکل گشایی را محور قرار داد که این خود موجبات دگرگونی اندیشه ما را درباره آموزش و پرورش فراهم ساخت (گوتک، ۱۳۸۴). این نوع طرز تفکر باعث شد که تعلیم و تربیت در خدمت انسان و مسائل مربوط به او باشد. در واقع دیویی نوعی تعامل بین انسان و مسائل مربوط به او که هم جنبه شخصی دارد و هم جنبه غیر فردی (که در بخشی و وسیع تر اجتماع نام دارد)، را خواستار بود و این یعنی حق برابر برای جنبه اجتماعی و فردی انسان. براین اساس بود که دو نظریه پیشرفت گرایی و بازسازی اجتماعی از فلسفه پراگماتیسم برآمدند. بنابراین آنچه که آموزش و پرورش پیشرو (فلسفه پراگماتیسم و نظریه های تربیتی پیشرفت گرایی و بازسازی اجتماعی) برای تعلیم و تربیت به بار آورد تحول نوع نگاه به فراگیران، مسائل او و تعلیم و تربیت بود.

آموزش و پرورش پیشرفتگرا تأکید داشت که کودک را باید از تربیت سنتی که مبنی بر یادگیری مکانیکی بود رهایی بخشید (گوتک، ۱۳۸۴). همین امر سمت و سو نظام های آموزشی را تحول بخشید. در نگاه جدید معلم راهنما بود، راهنمایی برای همیاری، دست ورزی و تجربه کردن. از سویی دیگر بازسازگرایان اجتماعی اعتقاد دارند که مدرسه وظیفه دارد شناخت بحرانهای جامعه جدید را تسهیل بخشد (همان). در واقع شکاف بین جامعه و مدرسه رفع گردد و مدرسه، مسائل و راه و روش زندگی فراگیران را چه از لحاظ فردی و چه از لحاظ اجتماعی در خود جای می دهد.

منابع

۱. بلوتین ژوزف، پاملا و دیگران (۱۳۸۹)، فرهنگ های برنامه درسی (نظریه ها)، ترجمه محمود مهر محمدی و دیگران، انتشارات سمت.
۲. بیایانگرد، اسماعیل (۱۳۹۰)، روانشناسی تربیتی، تهران، انتشارات سروش.
۳. جاهد، حسینی (۱۳۸۷)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات جهش.
۴. حقیقی، فهیمه السادات وهمکاران (۱۳۹۰)، نظام فلسفی آموزش باز و از دور متولی آموزش از دور فناوری تکنولوژی است یا فلسفه تربیتی، دوره ۲، شماره ۴.
۵. شریعتمداری، علی (۱۳۸۴)، اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران، انتشارات امیرکبیر.

۶. شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۸۳)، فلسفه آموزش و پرورش، تهران، انتشارات امیرکبیر.
۷. علوی لنگرودی، سید کاظم (۱۳۸۰)، مروری بر فلسفه پراگماتیسم، مجله کاوش نامه، سال ۲، شماره ۲.
۸. قادری، مصطفی (۱۳۸۳)، بسترهای فهم برنامه درسی، انتشارات یادواره کتاب.
۹. گریز، آرنولد (۱۳۸۳)، فلسفه تربیتی شما چیست، ترجمه بختیار شعبانی ورکی و همکاران، انتشارات به نشر.
۱۰. گوتک، جرالد ال (۱۳۸۴)، مکاتب فلسفی و آرا تربیتی، ترجمه محمد جعفر پاک سرشت، انتشارات سمت.
۱۱. مایر، فردریک (۱۳۷۴)، تاریخ اندیشه های تربیتی، ترجمه علی اصغر فیاض، انتشارات سمت.
۱۲. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۸)، برنامه درسی (نظریه ها، رویکردها و چشم اندازها)، انتشارات سمت.
۱۳. نلسون، آنابل (۱۳۹۱)، طراحی برنامه درسی، ترجمه یوسف رضا پور، انتشارات سمت.
14. Grennon, Brooks, J & Brooks, M, G. (1993). In search of understanding: the case for constructivist classrooms. Alexandria, VA: ASCD.
15. James w. pragmatism. (NY, 1907).
16. Karen F. Zuga (1992). Social Reconstruction Curriculum and Technology Education. Journal of Technology Education. Vol. 3 No. 2.
17. Kelleher, r (2011). Progressivism in the 21st Century Elementary School: Is John Dewey Relevant Today? Proceedings of The National Conference on Undergraduate Research (NCUR). Education Department. Wingate University.
18. Dewey, John (1966), Problems of man – philosophy of education in
19. Doyal, T (2011). A Historical and Philosophical Critique of Progressivism and Behaviorism and Their Relationships to Instruction. <http://educationispower.com/wp-content/uploads/2011/08/Critique-of-Behaviorism-and-Progressivism.pdf>.
20. Sikandar, A., (2015). John Dewey and His Philosophy of Education. Journal of Education and Educational Development. Journal of Education and Educational Development. Vol. 2 No. 2.
21. Weiss, G., Stephen. A. DeFalco, Anthony. M. Weiss, Eileen (2005). Progressive = Permissive? Not According to John Dewey...Subjects Matter!. New York University. <http://www.usca.edu/essays/vol142005/defalco.pdf>
22. Taatila, V. Raij, K (2011). Philosophical Review of Pragmatism as a Basis for Learning by Developing Pedagogy. Educational Philosophy and Theory. Laurea University of Applied Sciences, Finland.
23. LAM, Bick-har. NAZIR, Alia (2009). Decoding the Curriculum from a Pre-service Teacher's Block Practice in a Primary School in Hong Kong – Progressive Education versus Teacher-Centered Education. International Conference on Primary Education.
24. Jean-Charles, Alex (2013). Special Issue Progressive Education: Antecedents of Educating for Democracy. (INASED). Oneonta, NY 13820.
25. Letsiou, M (2012). Art intervention and social reconstruction in education. Art, education and culture. Contributions from the periphery. COLBAA: Jaén. <http://www.educacionartistica.esaportaciones1>.