فصلنامه تحقیقات جدید در علوم انسانی
Human Sciences Research Journal
دوره جدید، شماره بیست و سوم، زمستان ۱۳۹۸، صص ۱۶۸-۱۵۵ New Period, No 23, 2020, P 155-168
شماره شاپا (۲۴۷۶-۷۰۱۸) ISSN (2476-7018)

تاثیر فلسفه بر رابطه معلم و دانش‌آموزان

دکتر علی اصغر ماشینچی[۱]. امیرحسین دهقان منشادی[۲]
۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران
Mashinchi56@gmail.com
۲. دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه آزاد اسلامی واحد لامرد، لامرد، ایران
Amir.d.m.49@gmail.com

چکیده

مقاله حاضر، براساس پژوهشی با عنوان تاثیر فلسفه بر رابطه معلم و دانش‌آموزان تهیه شده است. مطالعه حاضر از نوع توصیفی تحلیلی[۱]است و پس از بررسی مفاهیم با ارائه نتایج به پیشنهادات کاربردی پرداخته شده است. در خصوص رابطه معلم و شاگرد، بر نقش محوری و حساس معلم تأکید زیادی می‌شود. معلم به عنوان فردی بالغ باید کسی باشد که برای خود به دید گاهی فرهنگی دست یافته باشد و او باید شخصی باشد که نقش‌های گوناگونی را در مجموعه‌ای از ارزش‌هایی هماهنگ تلفیق داده باشد. این امر به آن معنی نیست که معلم در شخصیت متعلم تصرف کند. دانش‌آموز تلاش می‌کند تا چشم انداز معقولی به درون شخصیت خویش بدست آورد. همانند همه انسان‌های دیگر، ماهیت و شخصیت روحانی متعلم دارای ارزش والایی است. به این ترتیب، معلم باید برای متعلم احترام قائل شود و او را یاری دهد تا به تحقق کامل‌ترین حد شخصیت خویش نایل آید. چون معلم الگو نماینده پخته فرهنگ است، گزینش او کمال اهمیت را دارد. معلم باید مظهر ارزش‌ها باشد، دانش‌آموزان را دوست بدارد و شخصی با انگیزه و پرشور باشد.

واژه‌های کلیدی: معلم، شاگرد، ارتباط، مکاتب فلسفی، جایگاه معلم و شاگرد، شخصیت شاگرد.

1- analytic-descriptive

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

مقدمه

معلم واژه‌ای است عربی که در واقع فاعل علم است. علم نیز به معنی معرفت و دانش و حصول یقین می‌باشد. در فرهنگ معین در زیر شاخه‌های علم بر اخلاق نیز تأکید دارد. شاگرد نیز در فرهنگ معین به متعلم ترجمه شده خود مستلزم ترجمه‌ی دیگری است. اما شگرد را راه و روش ترجمه نموده که بر این اساس می‌توان شاگرد را فرا گیرنده راه و روش و شگرد دانست (معین، محمد، ۱۳۸۹). در واقع شاگرد اسم فاعلی است که در مقام مفعول واقع شده و فاعل اصلی یا آموزنده‌ی شگرد همان معلم است (نودینگر، نل، ۱۳۹۰، ترجمه حسن علی بختیار نصرآبادی). معلم بعنوان تکیه‌گاه به جای کارگردانی و میدان‌داری یادگیری آن را هدایت می‌کند. نقش معلم در درجه نخست راهنمایی متعلمانی است که به مشورت یا کمک نیاز مندند. کارگردانی از نفس حل مسئله خاص ظهور می کند و هدف تربیتی به متعلم تعلق دارد نه معلم (Wolflk, A. E. (2012). معلمانی که روش حل مسئله را بکار می‌برند باید در قبال شاگردان خود شکیبا باشند. هر چند که اعمال فشار می‌تواند دانش‌آموزان را می‌تواند مجبور کند تا به نتایج فوری دست یابند، احتمال دارد که این کار انعطاف‌پذیری لازم را برای مشکل‌گشایی در آینده محدود سازد. کنترل معلم بر موقعیت یادگیری به طور دلخواه باید غیرمستقیم باشد نه مستقیم. کنترل مستقیم، اعمال زور یا انضباط بیرونی به توسعه گرایش‌های درونی فرد نمی انجامد و به یادگیرنده کمکی نمی‌کند که به فردی خودگردان تبدیل شود (مصباح یزدی، ۱۳۹۱).

رابطه معلم و شاگرد

معلم که در زمینه ماده درسی و روش تدریس دارای دانش و مهارت است، پروشکاری حرفه‌ای است. معلمان باید هم در زمینه هنرها و هم علوم از تعلیم و تربیتی همگانی برخوردار شده باشند. مقصود از این تربیت همگانی کمک به معلمان است تا به افراد تحصیل کرده‌ای که روابط شاخه‌های مختلف معارف را با یکدیگر و با پرورش قوای عقلانی انسان درک می‌کنند، تبدیل شوند. علاوه بر بهره‌مندی از آموزش و پرورش همگانی معلمان باید در تربیت دانش‌آموزان متخصص باشند (الیاس، جان، ۱۳۸۵)، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه عبدالرضا ضرابی). یادگیرنده به عنوان فردی تلقی می‌شود که ذاتا از حقوق انسانی خودفرمانی، خود شکوفایی و خود سامانی بهره‌مند است. دانش‌آموزان که سعی دارند در زمینه معارف بشری به رشد و کمال دست یابند، این حق را دارند که متخصصانی تربیت یافته و بهره مند از آموزشی حرفه‌ای را به عنوان معلم در کنار خود داشته باشند. اما یادگیری که مستلزم تعهد و کاربرد است، مسئولیت اولیه دانش‌آموز است (Amabil, T. M. 2016). معلم شخص بالغی است که توشه‌ای از معرفت یا مهارت قابل آموزش را داراست که از طریق آموزش عامدانه می‌کوشد آن را در اختیار دانش‌آموزان قرار دهد. دانش آموز باید در فرایند رابطه معلم و شاگرد فعالانه مشارکت جوید زیرا وی بالقوه دارای توانایی

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

عقلانی درک و تملک معرفت است. معلم نظام باید ارتباط‌گر ماهری باشد. برای ایجاد ارتباط مؤثر، معلم باید کلمات صحیح انتخاب کند، سبک مناسب سخن گفتن را به کار برد و از امثله، توصیفات و مقایسه‌های مناسب استفاده کند. معلم باید مراقب باشد که تدریس به لفاظی یا موعظه محض تنزل نکند تا کلماتی به کار می‌برد دور از تجربه متعلم نباشد. معلمان علاوه بر نقش فکری، دارای نقش اخلاقی مهمی نیز هستند. نقش الگوها و اسوهایی را که شایسته تقلید هستند، ایفا نمایند (Aschenbrener, A. 2018). در خلال سال تحصیلی، مراسم مذهبی با تقویم عبادی کلیسا که طبق آن جشن‌ها و وقایع مهم مذهبی برگزار می‌شوند، مرتبط می‌گردد. بعلاوه، این فضا شامل نمادهای مذهبی و صورت‌های هنری است که جو مذهبی را تقویت می‌کنند (شعاری‌نژاد، علی اکبر، (۱۳۸۶). معلم در درجه اول کسی است که با طبیعت کاملا هماهنگ باشد. معلم که نقش تربیتی محیط طبیعی درک می کند، در طبیعت دخالت نمی‌کند بلکه با جذر و مد نیروهای طبیعی همکاری می‌کند. مهم آنکه با وقوفی که معلم نسبت به مراحل رشد و نمو آدمی دارد، دانش آموز را مجبور به یادگیری نمی‌کند بلکه یاد گیری را از تحریک او به کاویدن و بالیدن از راه تعامل با محیط خویش، ترغیب می‌کند.

ثانیا معلم به عنوان پرورشکاری که برای یادگیری دانش‌آموز عجله‌ای ندارد، فردی صبور، سهل انگار و بی‌آزار است (دارابکلائی، اسماعیل، ۱۳۸۸). دانش‌آموز موقعی یاد می‌گیرد که آماده باشد. معلم در مقام پرورش کار موافق روش کشفی است که طی آن محصل دانش را خود کشف می‌کند بی آنکه معلم نیابتا آن را به وی ارزانی دارد. معلم که از خود شکیبایی زیادی نشان می‌دهد، نمی‌تواند حقیقت را به متعلم عرضه نماید، بلکه باید پا پس بگذارد و شاگرد را به خود اکتشافی ترغیب نماید. معلم کودک مدار بر خلاف شیوه‌های سنتی انتقال اطلاعات به ذهن شاگرد، به کمک راهبردهای غیرمستقیم به تدریس می‌پردازد (کاردان، علیمحمد، (۱۳۸۱). با وجود رابطه معلم – شاگردی سهل‌انگارانه و آرام، یکی از وجوه آموزش‌وپرورش طبیعت‌گرایانه، بی‌تکلفی است. در محیطی بسیار آرام کودک (وحشی نجیبی) است، انسانی ابتدایی که تباهی‌های جامعه‌ی فاسد، سرشت او را نیالوده است. نیازها، غرایز و سائق‌های کودک باید به عنوان مواد خام برای تداوم تربیت مورد اعتماد و اتکا قرار گیرند. به تدریج این احساسات به ایده‌های روشن تبدیل می‌شوند که مبنای عمل خردمندانه را فراهم می‌آورند. مهم آنکه نجابت وحشی نجیب باید از طریق منش‌پروری خودگردان تحقق یابد (تاجدینی، علی. (۱۳۸۵).

رابطه فلسفه و آموزش‌وپرورش

فلسفه و آموزش و پرورش دو روی یک سکه‌اند، آموزش سمت پویای فلسفه است، آموزش صرفاً ابزاری برای کسب معاش نیست، بلکه مهد تفکر و مدرسه‌ای برای بهینه‌سازی فرهنگ شهروندی است، فلسفه مطالعه واقعیات و پیگیری خرد است، فلسفه روشی برای زندگی است، کودک بی تجربه و نابالغ هم در

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

ظرف آموزش به شهروندی متمدن تبدیل می‌شود، اگر معلمی نتواند رابطه میان فلسفه و آموزش را دریابد، به معنای واقعی کلمه معلم نیست، یک معلم حقیقی، علاوه بردانش، باید شعور اخلاقی و اجتماعیِ برآمده فلسفه را نیز داشته باشد تا بتواند در تعلیم موفق باشد، شرایط تغییر و تربیت، باید طوری فراهم شود که به کودک اجازه رفتن به فضای آزاد داده شود با این هدف نهایی که به فردی شاد و تعادل اجتماعی تبدیل شود. از این رو برنامه‌های درسی در مدارس باید بر حقایق زندگی فردی و جمعی متمرکز باشد، فلسفه روش را تدوین می‌کند و آموزش فرآیند آن است (Cheng –pingchang 2013). دو رشته آموزش و فلسفه، ارتباطی نزدیک و تنگاتنگ با یکدیگر دارند و در برخی مسائل به هم‌پوشانی می‌رسند. معمولا گفته می‌شود: «فلسفه و آموزش‌وپرورش دو روی یک سکه‌اند.» «آموزش سمت پویای فلسفه است» (سوخو ملینسکی، واسیلی آلکساندروویچ؛۱۳۸۰) تعلیم و تربیتِ علمی برای همگان، ترجمه رضی هیرمندی. به عبارت دیگر «فلسفه و آموزش دو گل از یک شاخه‌اند و هیچ یک بدون دیگری قابل تصور نیست و یکی بدون دیگری ناقص است. هنر آموزش بدون فلسفه کامل نمی‌شود و فلسفه بدون آموزش نمی‌تواند دیگران را به سوی اهداف و ارزش‌هایش هدایت کند. چنان تعاملی میان این دو وجود دارد که هر یک بدون دیگری، قادر به هیچ کارکردی نیست» (بهشتی، محمد، ابو جعفری، مهدی، فقیهی، علی نقی ۱۳۸۶). بر طبق سنت هندی، آموزش صرفاً ابزاری برای کسب معاش نیست، بلکه مهد تفکر و مدرسه‌ای برای بهینه‌سازی فرهنگ شهروندی است. افزون بر آن آموزش آغاز زندگی معنوی، تربیت روح بشر در پیگیری حقیقت و تمرین پاکدامنی است (رفیعی، بهروز۱۳۹۲). ارتباط اساسی بین فلسفه و آموزش را می‌توان به صورت زیر تحلیل کرد. فلسفه مقصد و هدف را تعیین می‌کند و آموزش آن را به منصه ظهور می‌رساند (Lynch, M. F. , Guardia, J. G. & Ryan, R. M. 2019).

آموزش‌وپرورش، عملی در طبیعت است و فلسفه، علمی نظری است و روشن است که نظر و عمل یکسان هستند. مربی کسی است که با واقعیات زندگی سرو کار دارد و با نظریه‌پردازی که بر صندلی می‌نشیند و به حدس و گمان مشغول است، متفاوت است. اما مشاهده تفسیرهای مختلف فلسفه ثابت می‌کند که این دو یک چیزند که از زوایای مختلف دیده شده‌اند. فلسفه مطالعه واقعیات و پیگیری خرد است(ملکی، حسن. (۱۳۹۰ش). این یک نظریه صرف نیست، بلکه مسأله‌ای است که به طور طبیعی برای هر فردی پیش می‌آید. یک فیلسوف، شخصی است که در دلایل و ماهیت اشیا تعمق می‌کند و می‌کوشد با نگاه به کاربرد آنها در زندگی روزانه به اصول عام و معینی دست یابد (شریعتمداری، علی، (۱۳۸۸). فلسفه روشی برای زندگی است. در معنایی وسیع‌تر، روشی است برای نگاه کردن به زندگی، طبیعت و حقیقت. فلسفه آرمان‌هایی را برای ما رسم می‌کند تا در زندگی به سوی آنها برویم. از سوی دیگر، آموزش سمت پویای فلسفه و جنبه فعال و ابزار عملی تحقق آرمان های زندگی است. آموزش هم از لحاظ زیستی و هم از دیدگاه جامعه‌شناسی یک نیاز مقدس است. اینکه آموزش شبیه یک محرک برای زندگی بهتر و مطلوب عمل می‌کند، درست است. چنانکه یک گلدان از خاک رس شکل می‌گیرد و یک محصول از ماده اولیه ساخته

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

می‌شود، کودک بی‌تجربه و نابالغ هم در ظرف آموزش به شهروندی متمدن تبدیل می‌شود. آموزش ساختار اجتماعی را در الگوی آرمان‌های فلسفی نوسازی و بازسازی می‌کند. بشر با گرایش‌هایی که به ارث برده است، مسیر حرکت خود را تعیین می‌کند؛ اما آموزش راه را برای موفقیت او در زندگی هموار می‌سازد (Sternberg, R. , Kufman, J. & Grigorenko, L. 2010). بنابراین فلسفه با مقاصد و آموزش با روش‌ها سر و کار دارد. در واقع می‌توان گفت فیلسوفان بزرگ، همواره مربیان بزرگی هم بوده‌اند. برای مثال سقراط و افلاطون هم فیلسوفانی بزرگ بودند و هم مربیانی زبردست. اگر معلمی نتواند رابطه میان فلسفه و آموزش را دریابد، به معنای واقعی کلمه معلم نیست. به گفته تامسون، هر معلم باید به اهمیت فلسفه در آموزش پی ببرد. (اولیچ، رابرت ۱۳۹۰)، مربیان بزرگ (تاریخ اندیشه‌های تربیتی)، ترجمه علی شریعتمداری) فلسفه شایسته، نه تنها نوع تفکری را که جامعه به نیاز دارد، بیان می‌کند، بلکه به معلمان انگیزه و قدرت تکاپو می‌دهد. یک معلم حقیقی، علاوه بردانش، باید شعور اخلاقی و اجتماعیِ برآمده فلسفه را نیز داشته باشد تا بتواند در تعلیم موفق باشد (Eggen, P. & Kauchak, D. 2012). گزینش شاگردان باید مطابق اصول و مناسب مقاصد فلسفه انجام گیرد. انتخاب برنامه درسی، نیاز به فیلسوفان و رهبران فکری دارد. همچنین همراه با تغییر زمان و شرایط، برنامه آموزشی باید تغییر کند و فیلسوفان می‌توانند سرچشمه این تغییرات باشند. اما شرایط تغییر و تربیت، باید طوری فراهم شود که به کودک اجازه رفتن به فضای آزاد داده شود با این هدف نهایی که به فردی شاد و تعادل اجتماعی تبدیل شود. از این رو برنامه‌های درسی در مدارس باید بر حقایق زندگی فردی و جمعی متمرکز باشد (داودی، محمد. ۱۳۹۰ش).

فلسفه‌ی آموزش و تدریس

همه‌ی جوامع انسانی گذشته و حال، علاقه ی ویژه‌ای به آموزش داشته‌اند و برخی محققان گفته‌اند تعلیم (که یکی از فعالیت‌های آموزشی است) دومین حرفه‌ی کُهن است. همه‌ی جوامع برای پشتیبانی از فعالیت‌ها و نهادهای آموزشی منابع کافی اختصاص نمی دهند، اما دست کم به نقش محوری آنها معترفند که دلایلش هم معلوم است، چون اولاً معلوم است بچه‌ها وقتی به دنیا می‌آیند بی‌سواد و بی‌دانش هستند و از هنجارها و دستاوردهای فرهنگی جمع یا جامعه‌ای که از آن سر در آورده‌اند هیچ نمی‌دانند؛ اما به کمک آموزگاران، معلمان غیرحرفه ایشان در خانواده و محیط پیرامونشان (و نیز به کمک منابع آموزشی‌ای که رسانه‌ها و اکنون اینترنت فراهم کرده)، ظرف چند سال می‌توانند بخوانند، بنویسند، حساب کنند و (دست کم در بیشتر موارد) به گونه‌ای فرهنگ پسند رفتار کنند. برخی افراد این مهارت‌ها را آسان‌تر از دیگران فرامی‌گیرند و بنابراین آموزش به عنوان سازوکار طبقه‌بندی اجتماعی عمل می‌کند و بی‌شک اثر عمده‌ای بر سرنوشت اقتصادی فرد دارد (Czernecka, K. & Szymura, B. 2018). به بیان چکیده‌تر، در

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

حالت ایده‌آل آموزش افراد را به مهارت‌ها و دانش قابل توجهی مجهز می‌کند که به آنها مجال می‌دهد اهداف خودشان را تعریف و دنبال کنند و نیز به آنها مجال می‌دهد همچون شهروندانی بالغ و مستقل زندگی اجتماعی را آغاز کنند. اما بیان مطلب به صورت بالا بسیار فردگرایانه است. بهتر است از منظری اجتماعی نیز به موضوع نگاه کنیم، زیرا نگرشمان را کمی تغییر می‌دهد. این منظر اجتماعی به ما نشان می‌دهد در جوامع تکثرگرا مثل مردم سالاری‌های غربی، گروه‌هایی هستند که مشتاقانه از رشد افراد مستقل حمایت نمی‌کنند، زیرا چنین افرادی می‌توانند با تفکر مستقل و زیر سؤال بردن هنجارها و باورهای جمعی یک گروه را از درون ضعیف کنند (Eisner, E. W. 2011). از منظر گروه هایی که بقای شان از این طریق به خطر می افتد، آموزش رسمی کشور لزوماً چیز مطلوبی نیست، اما به انحای دیگر حتی این گروه‌ها هم برای بقای شان به فرآیندهای آموزشی وابسته هستند، همان طور که جوامع بزرگ تر و ملت دولت‌هایی که گروه‌های مذکور جزوشان هستند، چنین‌اند؛ زیرا همانگونه که جان دیویی در فصل آغازین کتاب مردم سالاری و آموزش (۱۹۱۶) می‌گوید، آموزش به گسترده‌ترین معنی، وسیله‌ی تداوم اجتماعی حیات است. دیویی خاطرنشان می‌کند «واقعیت‌های ناگزیر اولیه تولد و مرگ هریک از اعضا در گروه اجتماعی» آموزش را ضروری می‌کند، زیرا علی‌رغم این ناگزیری زیستی حیات گروه ادامه می‌یابد. اهمیت خطیر اجتماعیِ آموزش را این واقعیت نیز تأکید می‌کند که وقتی بحرانی جامعه را به لرزه درمی‌آورد، تصور بر این است که این نشانه‌ی فروپاشی آموزش است و آموزش و آموزگاران مقصر دانسته می‌شوند (حسینی، افضل السادات. ۱۳۸۸ش).

هدف‌های تعلیم و تربیت و نقش‌های تربیتی معلم

هدف اساسی آموزش و پرورش رشد و تکامل ذهن و خود محصل است. آموزش و پرورش نفوذ انسان رشید روی انسان در حال رشد می باشد و هدف آن تحقق ذات تربیت شونده و به کمال رساندن اوست. معلم باید از نظر عقلی و اخلاقی برتر و سرمشق دانش‌آموزان باشند و محیط خاص را برای کودک فراهم کند و وظیفه‌ی مربی راهنمایی او به سوی حقیقت است (بیلر، رابرت. ۱۳۹۰ش)، کاربرد روان‌شناسی در آموزش، ترجمه پروین کدیور). اصولاً انسان چیزی را یاد نمی‌گیرد بلکه آن را به خاطر می‌آورد، یادگیری فقط یادآوری مطالب است. یکی از روش‌های یاددهی روش الگودهی است که در آن شخص معلم به عنوان یک الگوی مداوم مطرح است. به این معنی که مظهر کاملی از عالی‌ترین ارزش‌های فرهنگی است تا جایی که او را همکار خدا دانسته‌اند. معلم نقش اساسی و اصلی را ایفا می‌کند (Nakpodia, E. D. 2010). لذا برای آنکه معلم شایسته سرمشق‌گیری دانش‌آموزان گردد بایستی درگزینش او دقت فراوان شود. گرچه معلم را باید بر پایه صلاحیت او در موضوع درسی و فن تربیت برگزید، برای آنکه شایسته

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

سرمشق‌گیری شود باید از ذوق زیبایی شناسی بهره‌مند باشد و نمونه کاملی از نظام ارزشی باشد. برخی از ویژگی‌های لازم برای معلم به شرح ذیل است:

۱- معلم باید روح دموکراسی را در شاگردان رسوخ دهد و در کلاس آن‌را اجرا نماید.

۲- معلم باید به تدریج خود را فراموش کند و به شخصیت شاگردان اهمیت دهد.

۳- به تولد دوباره فرهنگ طی هر نسلی کمک کند و علاقه به یادگیری را در شاگردان بیدار کند.

۴- معلم باید روح یا ذهن را که عالی‌ترین صورت وجود در جهان است کامل سازد.

۵- معلم عامل انتقال میراث معنوی است. او باید بتواند با دانش‌آموزان تفاهم و ارتباط برقرار کند (Furnham, A. & Bachtiar, V. 2018).

اصولاً در نظر یک معلم انسان چیزی را یاد نمی‌گیرد بلکه آنها را به خاطر می‌آورد. یعنی یادگیری در نظر او فقط یادآوری است. اگر بخواهید چیزی را به شاگرد بیاموزد باید ذهن او را برانگیزاند تا تصورات و پندارهای موجود در ذهن وی زنده شوند. برای این منظور تقویت نیروی به یاد سپردن و به یاد آوردن را بسیار مفید می‌دانند. به این دلیل بر نوشتن تکلیف شبانه زیاد، تمرین در بازنویسی، تقلید خط و حروف و به خاطر سپردن اسامی و تاریخ رویدادها تأکید می‌کند. معلم نقش عمده و فعالی دارد و معمولاً فعالیت او در کلاس آشکارتر از فعالیت شاگردان است. تصمیمات تربیتی عمدتاً به عهده اوست. روش تدریس کلاً مبتنی بر تفکر و تعقل است. لذا از تمام شیوه‌های راه بردن عقل برای کسب معرفت، مانند سخنرانی، مباحثه و استدلال استفاده می‌کنند (Santrock, J. W. 2013). کانت در این مورد می‌نویسد برای پرورش عقل باید طبق روش سقراط عمل کنیم. سقراط خود را مامای دانش شنوندگان خویش می‌نامید و در گفت و شنودهایی که از او در نوشته‌های افلاطون به جا مانده از روشی که به یاری آن می‌توان حتی درمورد بزرگسالان، مفاهیم را از عقل فرد استنتاج نمود، نمونه‌هایی بدست می‌دهد (بولا، اچ‌واس. (۱۳۸۵ش)، ارزشیابی طرح و برنامه‌ی آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ابیلی).

فلسفه و معلم در آموزش و پرورش

اتفاق بسیار مهمی در جغرافیای فکر، فلسفه و معلم در آموزش و پرورش به وقوع پیوسته است که به جز شناختِ درست آن امکان تحوّل در نظام آموزشی ما وجود نخواهد داشت. در کشورهای در حال توسعه که هنوز نظام آموزشی، معطوف به قالب‌ها و روش‌های سنّتی و مدرسه محور است و از سویی شرایط غالب جهانی، پذیرش روش‌های نوین را ایجاب نموده، بازتعریف و فهم زمینه‌های فکریِ تحوّلِ نوین آموزشی و تلاش برای سازگاری بین شرایط بومی با شرایط مدرن را ضروری ساخته است، به گونه‌ای که بدون داشتن تصویری درست از این شرایط نمی‌توان رسیدن به نتایج مطلوب را انتظار داشت. نوشتار حاضر بخشی از یک پژوهش است که تقدیم خوانندگان محترم می‌شود (بهشتی، سعید. ۱۳۸۶ش). مهمترین

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

تغییرات فکری و فلسفی در آموزش و پرورش جدید در عصر مدرن به فراخور تحوّلی که در مفهوم انسان ایجاد شد، جایگاه فرد در معادلات فردی و اجتماعی دستخوش تغییر گردید. طبیعی است که جلوه‌های نوین توسعه‌یافتگی کشورها به مثابه عینیت‌هایی[1] هستند که ریشه در ذهنیت‌های[2] فکری و فلسفی خاص خود دارند. در این بین اتفاق اساسی و مهم این بوده است که نظام‌های آموزشی این جوامع بر مبنای این مؤلّفه‌ها قرار گرفت. در این جا تحوّلی که در هندسه فکری و در سپهر برنامه‌ریزی و اجرایی آموزش‌وپرورش به وجود آمد به این شرح است:

۱) محوریتِ یادگیری و یادگیرنده: سخن از مخاطب و انسان در شرایط جدید است. همان گونه که می‌دانیم هر شرایطی، تربیت، شخصیت و ذهنیت خاص خود را می‌طلبد. اشتباه است که بتوان پنداشت تا دیروز در یک کشور یک روش آموزشی مثلاً روش سنّتی تعلیم و تربیت حاکم بود و امروز بتوان شرایط و شیوه‌های مدرن آموزشی را همچون آموزش الکترونیکی، آموزش رسانه‌ای، آموزش از راه دور و رایانه‌ای را جایگزین روش‌های قدیمی نمود. نکته اساسی که همواره در «جوامعِ پذیرنده» وجود دارد، عدم توجه و غفلت از زمینه فکری یک پدیده‌ی مدرن است. «تحوّل در مفهوم انسان»، شالوده‌ی اساسی فهم شرایط جدید به خصوص در حوزه‌ی آموزش و پرورش است. انسان در شرایط مدرن به موجودی خوداندیش تبدیل شده به گونه‌ای که همه چیز را در ظرف عقل و اندیشه‌ی خود به محک تجربه و شناخت درمی‌آورد (Dorin, A. & Kevin, K. B. 2019). بر مبنای همین تحوّل اساسی است که آموزش و پرورش در شرایط جدید، درصدد نیست که راه را بر یادگیرندگان خود نشان بدهد، بلکه «راه انداختن» آنان برای او مهمتر است. چنین ضرورتی یعنی اقتضای آزادی پرسش، اندیشه، انتقاد و حق شک کردن و جرأت خلاقیت و نوآوری. چنین ضرورتی می‌طلبد تا ساختار آموزش، از منابع و متون درسی گرفته تا شیوه‌های تدریس، از بندِ قالب‌گرایی و نتیجه محوری خارج شود. لذا در شرایط جدید، آموزش برای دانش‌آموز است، نه دانش آموز برای آموزش. به عبارتی ما قصد نداریم تا دانش‌آموز را در مفاهیم از پیش تعیین شده و قالبی هضم کنیم، بلکه اساساً مدیران آموزشی تنها وظیفه‌ی ارایه‌ی محتواهای متنوّع آموزشی را با توجه به گوناگونی استعدادها و اقتضائات جسمی، روحی و فکری یادگیرندگان به عهده دارند و به نتایج مشخصی نمی‌اندیشند؛ چرا که هدف، یادگیری است و سطح و گونه این یادگیری یک امر معین نیست که بتوان آن را نمره‌گذاری کرد. چرا که اگر از مفاهیم متنوّع آموزشی، انتظار نتایج ثابت داشته باشیم، آن چه از بین می رود خلاقیت است (باقری، خسرو. ۱۳۸۵ش).

۲) یادگیری: فرایندی آزادانه، اختیاری و پیوسته: یادگیری از جمله حقوق اساسی هر فرد است. از سویی این حق اساسی، اجباری نیست؛ چرا که ماهیت یادگیری، برخاسته از نوعی نیاز و انگیزه‌ی درونی

1- Objectivity
2- Subjectivity

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

است و با اجبار منافات دارد. از طرفی، یادگیری، زمان و مکان خاصی نمی‌شناسد و در شرایط جدید، آموزش مادام‌العمر مطرح است. در این نگرش تمام عرصه‌ی زیستی فرد اعم از عمومی و خصوصی، درس انگیز است و درس آموزی، موقعیت زمانی و مکانی نمی‌شناسد. مثلاً آموزش از راه دور و آموزش الکترونیکی به عنوان محصولاتی از شرایط مدرن آموزش، حصارهای زمانی و مکانی آموزش را می‌شکنند و انقلابی در رهاسازی آموزش از قفس‌های از پیش فرض شده به حساب می‌آیند. روش‌های نوین آموزش گامی است برای گسترده‌تر ساختن فرصت‌های یادگیری (Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. 2019).

۳) آموزشِ مدرن، معطوف به تفاوت‌های فردی: نظام آموزشی سنّتی، از آن جایی که در زمان، مکان و برنامه ی درسی معین و مشخصی شکل می‌گیرد و همه یادگیرندگان، بدون استثنا باید طبق نظم مدرسه در کلاس حضور یابند و در زمان معینی امتحان بدهند و طبق نظام ارزشیابی تعیین شده‌ای ارزیابی گردند، ماهیتاً با اصل تفاوت‌های فردی در یادگیری در ستیز است. آموزش مدرن این چنین می‌گوید که یکسان دیدنِ دانش‌آموزان از آن حیث که در برابر یک نوع آموزش، یک نوع بازدهی را انتظار داشته باشیم، به منزله‌ی محدود کردن رشد استعداد های درونی آنان است (بهشتی، سعید. ۱۳۸۹).

٤) تحوّل در روابط یادگیرنده و یاددهنده: دانش‌آموز، یک انسان و انسان، یک شدن است. آموزشی که به «شدن» و تحوّلِ او نیانجامد، ناقص است. وقتی می‌گوییم انسان یک شدن است، یعنی این که از این به بعد باید در کل ذهنیت و تصوری که از مفهوم تربیت داشته‌ایم، دگرگونی صورت بدهیم. این دگرگونی چیست؟ اولین مصداق این دگرگونی این است که از این پس، تربیتِ افراد (مثلاً دانش‌آموزان) انجام دادنی نیست، بلکه انجام شدنی است. تربیت را نمی‌توان تزریق کرد. مفهوم مربّی را هم نباید به عنوان اسم فاعلی که شروع‌کننده و تمام‌کننده‌ی جریان تربیت است، تلقی کرد. مربّی نهایت نقشی که دارد، راهنمایی کنندگی است. در این جا سؤالی پیش می‌آید که اگر مربّی فقط راهنما است و تربیت هم شدنی است نه انجام دادنی، پس چه چیزی از تربیت باقی خواهد ماند؟ پاسخ روشن است. آیا فکر نمی کنیم که تمدن بشر از آغاز که غارنشینی بود و پس از آن، چگونه پیشرفت کرد؟ اختراعات، اکتشافات و نوآوری‌هایی که بشر برای زندگی راحت تر و سهل تر خود انجام داده آیا تحتِ تربیت و آموزشِ مربّی و معلّم بوده است؟ کسانی که حداکثر تصدی و متولی بودن را در تربیت دانش‌آموزان و شاگردان می‌خواهند، این جریان هزاران ساله را یا نادیده می‌گیرند یا از آن غافل‌اند. اینان بزرگ ترین معلّمان و مربّیان که عبارت اند از طبیعت، عقل، استعداد و نیازهای بشری را نادیده می گیرند. طبیعت به خودیِ خود اولین معلّم و مربّی است و در دلِ خود سرمایه ها و منابعی دارد که همواره انسان را به کشف و استخراج و استفاده از آنها فراخوانده است. عقل نیز که تمایزبخش انسان با تمام جانداران هستی است، راهنمایِ اصلی

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

تأمینِ نیازهای بشر و استفاده از محیط پیرامون خود است. مهمترین نقش آموزش و آن چه به عنوان فرایند تعلیم و تربیت می‌شناسیم، کوششی است برای هرچه وابسته‌ترشدن انسان به نیروی عقل و استعداد درونی‌اش (نقیب زاده، عبدالحسین،۱۳۸۱). در روش آموزش قدیمی، رابطه‌ی میان معلم و یادگیرنده، یک رابطه‌ی یک سویه و عمودی است. در شرایط قدیمی، یادگیرنده، در جایگاه پذیرنده‌ای منفعل قرار دارد، حال آن که در روش‌های مدرن آموزشی ـ پیروِ اصلی که در ابتدا آمد ـ آموزش، فرایندی است برای کشف نیروهای درونی و به فعلیت رسانیدن قابلیت‌های یادگیرنده و این قاعده جز با برقراری روابطی دوسویه میان شاگرد و معلّم، قابل فهم نیست. اصطلاح «پارچ و لیوان» در نظریات منتقدان مدرسه، دقیقاً به همین مطلب اشاره دارد که بیانگر نقش و کارکرد معلّم و شاگرد در شرایط سنّتی آموزش‌وپرورش است (Reeve, J. & Halusic, M. 2019).

۵) گستردگیِ منابع معرفتی یادگیرنده: آموزش مدرن به دلیل همراهی با فناوری اطلاعات و شبکه‌ی رسانه‌ای؛ منابع و محتوای آموزشی پیشِ روی یادگیرندگان (دانش‌آموزان) را از حالت «تک بعدی» به چندبُعدی و چندمنبعی مبدّل ساخته است. درنظام آموزش مدرسه‌ای، هر آن چه آموزانده و آموخته می‌شود، مکالماتی عموماً یک سویه، غیرتفاهمی و رسمی است که از معلّم روانه‌ی شاگرد می‌شود و شاگردان، «موظف» به یادگیری و حفظ همان مفاهیم ارایه شده و پس دادن آن در جلسه‌ی امتحان هستند. دنیایِ ذهنی دانش‌آموزان تحت تعلیم نظام آموزش سنّتی به مراتب محدودتر و کوچک تر از تصویر ذهنی است که دانش‌آموزان در روش نوین آموزش می‌بینند. دانش‌آموزی که در شرایط جدید با بهره‌گیری از نرم‌افزار، اینترنت و دنیای آموزش‌های چند رسانه‌ای فرایند یادگیری را طی می‌کند؛

اولا: از وسعت اطلاعات بالاتری برخوردار است. ثانیاً، به دلیل تکثر منابع و محتوای آموزشی که پیش رو دارد، امکان انتخاب پیدا می‌کند (بصیری خواه، اسماعیل. ۱۳۹۱). یکی از اساسی‌ترین مُعضلات آموزش مدرسه‌ای، ارایه‌ی مطالب به دانش‌آموز است، بدون آن که او درخواستی کرده باشد. کافی است از یادگیرنده، امکانِ انتخاب سلب گردد، بدیهی‌ترین نتیجه، کاهش جاذبه‌ی محتوایی است که به او ارایه می‌گردد. از طرفی در آموزش رسمیِ مبتنی بر مدرسه، معلّمان هر چه به علوم و فنون و دیدگاه‌ها و نظریات جدید مجهزتر باشند، به رغم حُسن‌های انکارناپذیری که نقش معلّم در شخصیت و تربیت فکری دانش‌آموز دارد، با حجم، وسعت و تنوّع محتوای موجود و قابل دسترس در آموزش‌های رایانه محور و اینترنتی و چندرسانه‌ای قابل مقایسه نیست (بانشی، سعید. ۱۳۸۸).

بحث و نتیجه‌گیری

از مباحث فوق نتیجه گرفته می‌شود که معلم باید به دانش‌آموزان اجازه دهد تا مرتکب خطا شوند و پیامد اعمال خویش را تجربه کنند به این طریق احتمال اینکه دانش‌آموز خطاهای خویش را تصحیح کند افزایش

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

می‌یابد. معلم نیز باید قوه تمیز و مهارت حرفه‌ای خود را بکار گیرد تا پیامدهای کار برای دانش‌آموزان و همکلاسان او متضمن خطری نباشد. معلم و شاگرد بعنوان افراد انسانی در کلاس درس مستلزم تحقق موازانه ظریفی‌اند که هویت انسانی خویش را حفظ کنند. این بدان معنی است که معلم باید مدام از فرو غلتیدن در موقعیتی که در آن شاگردان بطور ساده بر مبنای سن، رتبه تحصیلی و منزلت یا عضویت گروهی تعریف شوند پرهیز کند. مضافا این بدان معنا است که محصلان نیز آگاه باشند که آنان نیز می‌توانند معلم را نه بعنوان شخص بلکه بعنوان عاملی که نقش‌های سرپرستی، آموزشی و نظارتی را بر عهده دارد تعریف کنند بعبارت دیگر، هنگامی که معلمان شاگردان را به شی‌ای تنزل داده و شاگردان معلمان را به انواع نقش پایین می‌آورند، تعادل ظریفی بر هم می‌خورد. اگر چه معلم ممکن است روش‌های تربیتی متنوعی را برای کار خود برگزیند نباید اجازه داده شود که هیچ کدام از این روش‌ها رابطه‌ی (من- تو) را که باید بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد مخدوش سازد.

پیشنهادات کاربردی

هرگاه سخن از یک نظام آموزشی برگرفته از مکتب فلسفی و نظام فکری خاصی به میان می‌آید، بسته به ایدئولوژی آن مکتب بالطبع نحوه‌ی تعامل و ارتباط بین دو عنصر اصلی تعلیم و تربیت (معلم – شاگرد) متفاوت خواهد بود. و این تفاوت گاه به محوریت معلم و گاهی به محوریت شاگرد یا شکل سوم یعنی محوریت سایر عناصر مانند محتوای درسی منتهی می‌گردد که در هر کدام نقش و جایگاه معلم و شاگرد و میزان اثرگذاری هر کدام بر نحوه و میزان شکل‌گیری شخصیت انسانی متفاوت خواهد بود. لذا دراین خصوص پیشنهاد می‌گردد:

۱- پیشنهاد می‌شود معلم تلاش کند که متعلم را ترغیب کند تا از طریق سوالاتی در خصوص معنای زندگی به حقیقتی شخصی دست یابد و از این راه موجبات اشتداد آگاهی او را فراهم سازد.

۲- پیشنهاد می‌شود معلم باید کسی باشد که برای خود به دیدگاهی فرهنگی دست یافته باشد.

۳- پیشنهاد می‌شود معلم باید متعلم را یاری دهد تا به تحقق کاملترین حد شخصیت خود نایل آید.

۴- پیشنهاد می‌شود معلم باید در فن خود متخصص باشد و معلومات کافی در مورد دانش آموزان خود داشته باشد.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

فهرست منابع و مآخذ

الف) منابع فارسی

ـ اولیچ، رابرت (۱۳۹۰)، مربیان بزرگ(تاریخ اندیشه های تربیتی)، ترجمه علی شریعتمداری، تهران: سمت

ـ باقری، خسرو. (۱۳۸۵ش)، نگاهی دوباره به تربیت اسلامی، تهران: مدرسه.

ـ بانشی، سعید. (۱۳۸۸). تبیین نظام تعلیم و تربیت از دیدگاه شهید مطهری، پایان نامه‌ی کارشناسی ارشد: دانشگاه شیراز.

ـ بصیری خواه، اسماعیل. (۱۳۹۱). اصول فلسفه ی تعلیم و تربیت اسلامی از دیدگاه شهید مطهری، ترجمه‌ی خدایار ابیلی، تهران: موسسه‌ی بین‌المللی.

ـ بولا، اچ‌واس. (۱۳۸۵ش)، ارزشیابی طرح و برنامه‌ی آموزشی برای توسعه، ترجمه خدایار ابیلی، تهران: مؤسسه بین‌المللی روش‌های آموزش بزرگسالان.

ـ بهشتی، سعید. (۱۳۸۶ش)، زمینه‌ای برای بازشناسی و نقادی فلسفه تعلیم و تربیت در جهان غرب، تهران: اطّلاعات.

ـ بهشتی، سعید. (۱۳۸۹). تاملات فلسفی در تعلیم و تربیت، تهران: بین‌الملل.

ـ بهشتی، محمد، ابو جعفری، مهدی، فقیهی، علی نقی(۱۳۸۶)، آراء دانشمندان مسلمان در تعلیم و تربیت و مبانی آن، جلد دوم، تهران: سمت.

ـ بیلر، رابرت. (۱۳۹۰ش)، کاربرد روان‌شناسی در آموزش، ترجمه پروین کدیور، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

ـ تاجدینی، علی. (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت اسلامی در پرتو کلام استاد شهید مطهری، تهران: موسسه‌ی فرهنگی برهان: انتشارات مدرسه.

ـ جرال ال گوتک (۱۳۹۰)، مکاتب فلسفی وآراء تربیتی، ترجمه دکترمحمدپاک سرشت، انتشارات سمت

ـ جوی آ. پالمر، (۱۳۹۱)، پنجاه اندیشمند نوین تربیتی، مترجم: جمعی از نویسندگان، تهران: سمت

ـ حسینی، افضل السادات. (۱۳۸۸ش)، یادگیری خلاق، کلاس خلاق، تهران: مدرسه.

ـ دارابکلائی، اسماعیل (۱۳۸۸)، نگرشی بر فلسفه سیاسی اسلام، قم : موسسه بوستان کتاب.

ـ داودی، محمد. (۱۳۹۰ش)، نقش معلم در تربیت دینی، قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.

رفیعی، بهروز (۱۳۹۲)، مربیان بزرگ مسلمان، تهران: سمت

ـ سوخو ملینسکی، واسیلی آلکساندروویچ؛ (۱۳۸۰)تعلیم و تربیتِ علمی برای همگان، ترجمه رضی هیرمندی، نشر هوای تازه،

ـ شریعتمداری، علی، (۱۳۸۸) اصول فلسفه و تعلیم و تربیت، انتشارات امیر کبیر.

ـ شعاری نژاد، علی اکبر، (۱۳۸۶) فلسفه آموزش و پرورش، انتشارات امیر کبیر.

ـ کاردان، علی محمد (۱۳۸۸) سیر آراء تربیتی غرب، تهران: سمت.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

ـ کاردان، علیمحمد، (۱۳۸۱) فلسفه تعلیم و تربیت، انتشارات سمت.

ـ مصباح یزدی (۱۳۹۱)، فلسفه تعلیم‌وتربیت اسلامی، چاپ دوم، تهران: موسسه فرهنگی مدرسه برهان (انتشارات مدرسه).

ـ معین، محمد (۱۳۸۹)، فرهنگ فارسی معین یک جلدی، انتشارات نگار هاتف.

ـ ملکی، حسن. (۱۳۹۰ش)، تعلیم و تربیت اسلامی؛ رویکرد کلان‌نگر، تهران: عابد.

ـ نقیب زاده، عبدالحسین (۱۳۸۱)، نگاهی دوباره به فلسفه آموزش و پرورش، تهران: سمت.

ـ نودینگر، نل (۱۳۹۰)، فلسفه تعلیم وتربیت، ترجمه حسن علی بختیار نصرآبادی، چاپ اول، اصفهان: نشر نوشته.

ـ الیاس، جان (۱۳۸۵)، فلسفه تعلیم و تربیت، ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).

ب) منابع لاتین

__ Amabil, T. M. (2016). How to Kill Creativity. Harvard Business Review , 76 (5) : 76-87.

__ Aschenbrener, A. (2018). Analysis of Creative and Effective teaching behaviors of university instruction. UN published dissertation university of Missouri.

__ Cheng –pingchang (2013). Relationship between playfulness and Creativity among students Gifted in Mathematicsience. Creative Education. Vol14 no 2.

__ Czernecka, K. & Szymura, B. (2018). Alexithymia –imagination-creativity, Personality and individual differences. 45 (6) 445-450.

__ Dorin, A. & Kevin, K. B. (2019). Improbable creativity. Dagstuhl Seminar Proceeding Computional Creativity. An Interdisciplinary Approach

__ Eggen, P. & Kauchak, D. (2012). Educational psychology: windows on classroom (8th, ed) prentice-hall. (Lincoln, NE, U. S. A).

__ Eisner, E. W. (2011). The Educational Imagination (3rd edition). Merrill Prentice hall.

__ Furnham, A. & Bachtiar, V. (2018). Personality and intelligence as predictors of Creativity. Personality and Individual Difference 45(7) 613-617.

__ Lynch, M. F. , Guardia, J. G. & Ryan, R. M. (2019). On being yourself in different culture: Ideal and actual self-concept. Autonomy support and well-being in China, Russia, and the United State. Journal of Positive Psychology, 4 (4): 290-304.

__ Nakpodia, E. D. (2010). Culture and curriculum development in Nigerian schools. African Journal of History and Culture; 2(1), pp:001-009.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]

__ Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2019). Autonomy Competence, and Relatedness in the Classroom: Applying Self –Determination Theory to Educational Practice" Theory and Research in Education, 7 (2): 133-144.

__ Reeve, J. & Halusic, M. (2019). "How K-12 Teachers Can Put Self – Determination Theory Principles into Practice. Theory and Research in Education, 7 (2): 145-154.

__ Santrock, J. W. (2013). Educational psychology (2nd ed). New York. McGraw Hill.

__ Sternberg, R. , Kufman, J. & Grigorenko, L. (2010). Applied intelligence. Cambridge university press, New York.

__ Wolflk, A. E. (2012). Educational & Psychology (9nd. ed). Boston: Allyn and Bacon.

[Downloaded from jnrihs.ir on 2026-11-18]