

Original Article

Education, Thriving and Instruction: The relationships and How to Apply These Concepts in Educational Practice

Mojtaba Pourkarimi*
Masoumeh Ramezani Fini**

Introduction

This article aims to analyze and explain the relationship among the concepts of education, instruction, and thriving, drawing inferences about their roles within the educational system.

Method

The research employs an inferential analytical method, reviewing classic and contemporary educational texts to examine these concepts and their application within education.

Results

The result indicates that education, instruction, and thriving, though distinct areas, serve specific roles. Education encompasses processes aimed at achieving mastery with understanding. A lack of understanding leads to mere instruction. Thriving focuses on realizing growth and unique traits (genius), with challenges arising from failing to differentiate these concepts. Education emerges when instruction and thriving fulfill the necessary condition of intrinsic worthwhileness, which values the outcomes of both processes as signs of an educated individual. Furthermore, worthwhileness energizes instructional activities. Key findings include: 1) Instruction and thriving underpin education; without them, education cannot occur. 2) Education acts as a guiding framework for the other two, preventing a purely instrumental approach devoid of humanity and spirit.

* Assistant Professor Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

** Assistant Professor Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
Corresponding Author: ramezani.masoumeh@cfu.ac.ir

Discussion

Recommendations from this research for educators, trainers, and educational program managers include: differentiating understandable from non-understandable subjects, recognizing the significance of both active and passive teaching methods, clarifying concepts of growth versus transition in thriving, ensuring education guides instruction and thriving to avoid instrumentalism, integrating understanding, mastery, and interest in instruction and thriving, fostering interaction between effort and interest, and distinguishing between learning and training.

Keywords: Instruction, Thriving, Education, School, Schooling System, Analytical-deductive method



Author Contributions: In the present study, the first author has been in charge of developing the research plan, the process of gathering, analyzing and interpreting the findings and writing the text of the article. The second author was responsible for collecting content, reviewing the overall research process, cooperation in inferencing findings and compiling and finalizing the corrections of the article. In general, the conclusion of the findings and their expansion and interpretation have been done jointly and with the discussion and exchange of opinions of both authors

Conflict of interest: The authors acknowledge that there is no conflict of interest in this article.

Funding: The current research did not receive financial support from any institution and institution, and all expenses during the research implementation process were borne by the researchers.

Funding: We appreciate all the writers and theoreticians in the field of education who try to clarify the concepts and design suitable educational practices.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۱۸
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۳/۰۶

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
بهار و تابستان ۱۴۰۳، دوره‌ی ششم، سال ۳۱
شماره‌ی ۱، صص: ۷۵-۱۰۲

مقاله پژوهشی

آموزش، شکوفایی و تربیت: نسبت و چگونگی کاربرست این مفاهیم در عمل تربیتی

مجتبی پور کریمی هاوشکی*

معصومه رمضانی فینی**

چکیده

هدف از این مقاله بررسی مفهومی و تبیین رابطه سه مفهوم اساسی تربیت، آموزش و شکوفایی و استنتاج کارکردهای آن در نظام تربیتی است. برای این منظور از روش تحلیلی-استنتاجی استفاده شده است. در ابتدا به تبیین سه مفهوم آموزش، شکوفایی، تربیت و نسبت آنها با هم پرداخته شده است و با مرور آثار کلاسیک و نو در حوزه تربیت، درصدد تحلیل این مفاهیم و چگونگی کاربرست آنها در نظام تربیتی است. نتایج پژوهش نشان از این دارد که سه مفهوم تربیت، آموزش و شکوفایی به مثابه حوزه‌های مجزا دارای حالات و کارکردهای خاص هستند. آموزش مجموعه‌ای از فرایندها است که هدفشان تسلط همراه با فهم است. اما حالت انحرافی و ضعیف آن زمانی است که صرفاً تسلط بدون فهم مد نظر باشد. حالتی که به آن کارآموزی گفته می‌شود. شکوفایی به فعلیت رساندن ویژگی‌های عمومی (رشد) و ویژگی‌های منحصربه‌فرد (نبوغ) توجه دارد. حالت انحرافی در رابطه با شکوفایی عدم تمایز رشد از تحول، تحول از نبوغ و نبوغ از علاقه است. اما تربیت زمانی شکل خواهد گرفت که آموزش و شکوفایی یک شرط ضروری را به همراه داشته باشند. این شرط، ارزشمندی ذاتی است. ارزشمندی ذاتی منجر به آن می‌شود که نتیجه فرایندهای آموزشی و شکوفا کننده، فردی تربیت یافته یا فرهیخته قلمداد شود. ارزشمندی همچنین حیات بخش و ایجاد کننده روح بر فعالیت‌های آموزشی و شکوفا کننده مدرسه خواهد بود. رابطه میان مفاهیم فوق چنین است که آموزش و شکوفایی زیربنای تربیت هستند. یعنی تا آموزش و شکوفایی شکل نگیرد تربیتی نیز صورت نخواهد گرفت. از طرف دیگر تربیت حکم روبنا را دارد که هدفش جهت‌دهی به دو مولفه دیگر است. در صورت فقدان تربیت، نظام مدرسه ای صرفاً ماهیتی ابزار گرایانه داشته و فاقد روح و انسانیت خواهد بود. پیشنهادات منتج از

* استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

** استادیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده‌ی مسئول)

این پژوهش که شامل راهکارهایی برای معلمان، مربیان و مجریان برنامه‌های تربیتی خواهد بود بدین صورت قابل ارائه است: ضرورت تمایز موضوعات فاهمه‌ای و بی‌نیاز از فهم و اصالت بخشیدن به هردو، توجه به اهمیت و جایگاه روش‌های فعال و غیر فعال، تمایز مفاهیم رشد و تحول در شکوفایی، ضرورت نقش هدایت‌گری تربیت در رابطه با آموزش و شکوفایی به منظور دوری از ابزارانگاری، در هم تنیدگی فهم، چیرگی و رغبت در امر آموزش و شکوفایی، تمایز کوشش و رغبت و تلاش برای منطبق نمودن آنها، تمایز یادگیری و کارآموزی.

واژه‌های کلیدی: آموزش، شکوفایی، تربیت، مدرسه، نظام مدرسه‌ای، روش تحلیلی-استنتاجی

مقدمه

ذی‌نفعان (حاکمان، دولت مردان، برنامه‌ریزان درسی، جامعه، والدین، مدیران و حتی معلمان و دانش‌آموزان) با توجه به ملاحظات و دغدغه‌هایی به سمت مدرسه می‌روند و هر کدام با توجه به دغدغه‌ها و نیازهایشان کارکردهای خاصی را برای مدرسه در نظر دارند. لذا مدرسه و نظام مدرسه‌ای خاستگاه رسمی کارکردهایی است که دارای نقشی مهم در تمامی ساحت‌های زندگی بشر هستند (Brockliss & Sheldon, 2012, 1) کارکردهایی که توجه صریح به آنها را در دیدگاه تمامی فلاسفه/فلاسفه حوزه تربیت می‌توان یافت، یا بر اساس دیدگاه فلاسفه می‌توان به تعریف و استنتاج آنها پرداخت (Rorty, 2005). دیدگاه‌هایی که در حکم مبانی نظری بر عمل تربیتی هستند (Iranpoor et al., 2023). اما ذی‌نفعان عنوان یکسانی را برای دغدغه‌های متکثرشان اتخاذ نموده‌اند. این مفهوم همان تربیت^۱ است. تربیت مفهومی رایج است که برای تمامی کارکردهای در حال انجام در مدرسه مورد استعمال قرار گرفته است. کارکردهایی که اما یکسان نبوده و بسترها و فرایندها و نتایج یکسانی را نیز به همراه نخواهند داشت. در این زمینه پیترز معتقد است عبارت‌ها در زبان عادی و معمولی، فضایی مخصوص به خود را ایجاد می‌کنند و با این کار مواردی که از تنه اصلی مفهوم به دور هستند را به بیرون می‌فرستند. البته این موجب نمی‌شود تا معیارها را رها کنیم، بلکه در عوض، ما را به این مسئله راهنمایی می‌کند که فرق میان کاربردهای اصلی و کاربردهای فرعی یک واژه را متوجه شویم (Peters, 1966, 32). مشخص نمودن این کارکردها و تبیین نقش آنهاست که می‌تواند به عنوان ملاکی برای فضاوت در خصوص عملکرد تربیت به عنوان یک نظام باشد (Bakhshandeh et al., 2021). لذا توجه به تحلیل تربیت و

مشخص نمودن کارکردهای مختلف و عنوان دهی مناسب به آنها و مشخص نمودن رابطه‌شان با تربیت امری ضروری خواهد بود.

در بررسی پژوهش‌ها و مقالات مرتبط با بحث مفهوم‌شناسی و تبیین و تمییز مفاهیم مرتبط و نزدیک با تربیت این دریافت حاصل شد که پرداختن به این موضوع، کمتر مورد نظر پژوهشگران قرار گرفته است و عمده فعالیت‌های مرتبط با شفاف‌سازی مفاهیم، شامل کتاب‌هایی است که به ویژه توسط فیلسوفان تحلیلی یا نویسندگان موافق این رویکرد نوشته شده است. به ویژه در پژوهش‌های داخلی به جز نوشته‌های دکتر نقیب زاده که توجه خاصی به تمایز ساختن مفهوم تربیت از مفاهیم مشابه داشته‌اند، کمتر پژوهشی در این زمینه انجام شده است و عمده پژوهش‌ها به بررسی تطبیقی مفهوم تربیت در دیدگاه‌های مختلف اختصاص دارد. نکته مهم دیگر که این پژوهش را از پژوهش‌های مشابه متمایز می‌کند این است که هیچ‌یک از پژوهش‌های موجود به تبیین نسبت و رابطه مفاهیم پرداخته و استنتاج‌های تربیتی برای نظام مدرسه‌ای ارائه نکرده‌اند. این وجه، تمایز و برتری اصلی این پژوهش نسبت به پژوهش‌های موجود را نشان می‌دهد.

اینک به طرح مختصری برخی پژوهش‌های انجام شده در این حوزه می‌پردازیم. Carr (2003) در مقاله‌ای با عنوان "فلسفه و معنای تربیت" به بررسی معنا و مفهوم تربیت و ابهام‌ها و چالش‌های آن می‌پردازد. وی از دو بعد به بررسی معنای تربیت می‌پردازد یکی از دیدگاه فلاسفه زبانی همچون ویتگنشتان و پیترز به تحلیل معنای تربیت می‌پردازد و دیگری از نظر کارکرد اجتماعی معنای تربیت و در بررسی منظر دوم به برخی مفاهیمی که ممکن است معنای تربیت را تحت تأثیر قرار دهد می‌پردازد. در منظر دوم مفاهیم جانبی کارآموزی حرفه‌ای و تحصیل را برای شفافیت بخشی به معنی تربیت از منظر کارکرد اجتماعی بررسی می‌نماید. در نهایت وی معتقد است اگرچه نگرش کارکرد اجتماعی تربیت و تأثیر آن بر معنای تربیت ممکن است اخیراً تنوعی در مفهوم آن ایجاد کرده باشد اما به نظر نمی‌رسد رویکردهای کنونی مخالفی جدی با معنای تربیت به عنوان امری ارزشمند داشته باشند. در مقاله حاضر تلاش شده است تا قدم از تبیین و تحلیل مفاهیم فراتر نهاده و با بررسی نسبت مفاهیم با یکدیگر، کارکردهای این مفاهیم در نظام‌های تربیتی نیز مشخص گردد.

Sourav et al. (2022) در مقاله‌ای با عنوان "تربیت، فرهنگ، آزادی و اخلاق: ماهیت مکمل و متمم" به تحلیل معنا و مفهوم تربیت می‌پردازند و کارکردهای آن را مورد بررسی قرار می‌دهند. مقاله در ابتدا به بررسی کلی مفهوم تربیت به عنوان فرایند انتقال تجربیات اجتماعی می‌پردازد و در ادامه به طرح دیدگاه هگل در ارتباط با معنا و کارکرد تربیت می‌پردازد و ارتباط آن را با سایر عناصر اساسی جامعه بشری یعنی فرهنگ، آزادی، و اخلاق تحلیل می‌نماید و معتقدند که تربیت به عنوان قوی‌ترین ابزار برای ایجاد تغییر در یک فرد تلقی می‌شود. در حالیکه نویسندگان این مقاله تلاش نموده‌اند با شفاف سازی مفهوم تربیت به ارتباط آن با فرهنگ بپردازند، مقاله حاضر در صدد شفافیت بخشی به مفاهیم بنیادین درون سیستم تربیتی و تمایز بخشیدن به کارکرد آنها در سیستم است.

Karmon (2021) در مقاله "آموزش برای معنا: چه هست و چرا به آن نیاز داریم" به بررسی مفهوم تربیت از نظر معنایی که قرار است داشته باشد می‌پردازد. وی با طرح نیازهای بشر و چالش‌های پیش روی او در قرن ۲۱ معتقد است که مفهوم تربیت باید بازسازی شود تا مفهومی جامع و مورد نیاز انسان این قرن باشد و از سویی از ابزاری کردن تربیت به معنی تولید نیروی انسانی نقد می‌کند. وی در تبیین مفهوم جدید تربیت برای معنا به مفاهیم کلیدی دیگری چون ادراک و اهمیت می‌پردازد در ادامه به دلالت‌های مفهوم تربیت برای معنا در تدریس، محتوا و سازمان اشاره می‌نماید. Karmon در این مقاله به دنبال یافتن دلالت‌های معنای تربیت برای اقدام‌های تربیتی است. نویسندگان این مقاله نیز در صدد تبیین این دلالت‌ها در کل سیستم تربیتی و در ارتباط با مفاهیم بنیادین حوزه تربیت که می‌تواند موجب ایجاد ابهام گردد هستند.

"از یادگیری به توسعه، رویکردی اجتماعی فرهنگی به آموزش" عنوان مقاله‌ای است که توسط Barohny (2010) نوشته شده است. این مقاله به دنبال ارائه اصول آموزشی رشد اجتماعی- فرهنگی مبتنی بر نظریه‌های توسعه و یگوتسکی است. برای این منظور مفاهیم نظری مختلف برای آموزش را با تمرکز بر ادغام آنها در یک نظریه و با برجسته کردن نحوه کار آنها با یکدیگر برای بهبود فرآیند آموزشی گرد هم می‌آورد. و با تأکید بر روابط متقابل هر یک از جنبه‌های نظریه، هشت اصل آموزشی را برای راهنمایی معلمان در تلاش برای هدایت رشد دانش‌آموزان خود در محیطی به نام مدرسه بیان کرده است که عبارتند از: گفتگویی؛ مبتنی بر همکاری؛ پاسخگو؛ مبتنی بر زمینه، فعالیت محور؛ رشدی؛ و تلفیقی. این مقاله با ارائه تصویری

جامع‌تر از رشد انسانی که سیستمی از عوامل مرتبط را در نظر می‌گیرد، معتقد است آموزش آگاهانه اجتماعی-فرهنگی این پتانسیل را دارد که مسیر بهبود آموزش را برای همه دانش‌آموزان روشن کند. در راستای هدف این پژوهش، مقاله حاضر نیز در صدد است تا با شفافیت بخشی به مفاهیم، کارکردهایی عملی را برای دست‌اندرکاران امر تربیت ارائه نماید.

یکی از نوشته‌های نزدیک به موضوع این پژوهش مرتبط است با مقاله کوتاهی که در ماهنامه سوره منتشر شده است با عنوان "از education تا تعلیم و تربیت". نویسنده مقاله Armand (2019) در ابتدا سه مفهوم تعلیم، تربیت و تعلیم و تربیت را واژه‌شناسی نموده و تعاریفی از آن ارائه می‌نماید و در ادامه به آسیب‌شناسی نگاه دوگانه به مفهوم education می‌پردازد. سپس به تبیین مفاهیم بارآوردن و تدریس می‌پردازد و در انتهای این مفهوم‌شناسی معتقد است که معادل مناسب برای واژه education در زبان فارسی می‌تواند تربیت باشد که در این صورت این مفهوم هم به معنی کسب اطلاعات و دانش و هم تغییر در رفتار و عمل است و با مفهوم آموزش صرف تفاوت دارد. در مقاله حاضر نویسندگان تلاش نموده‌اند تا نگرشی گسترده‌تر به مفاهیم تربیتی داشته و ضمن شفاف ساختن مفاهیم، برقراری ارتباط میان این مفاهیم و کارکردهای آن‌ها در سیستم تربیتی را مورد توجه قرار دهند.

این مقاله از این نظر حائز اهمیت است که توجه به تبیین کارکردها و متمایز نمودن مفاهیم از این نظر حایز اهمیت است که کمک می‌کند عدم وضوح و تحلیل مناسب منجر به التقاط کارکردها نشود و بدین ترتیب احتمال وجود اختلاف و تعارض میان اهداف و خروجی‌های نظام آموزشی را کمتر می‌کند. از سوی دیگر تبیین کمک می‌کند که کارکردهای مختلف یادگیری‌های حاصل از برنامه‌های تربیتی در قالب و جایگاه خود ارائه و آموخته شود و برای این منظور روش‌های متناسب به کار گرفته شود. به طور کلی مشخص نمودن یک مفهوم به عنوان مفهوم اصلی و قرار دادن سایر مفاهیم در ذیل آن و پرداختن به آنها به عنوان یک خانواده و سپس مشخص نمودن کارکرد هر عضو و در نهایت نسبت آنها با هم ایجاد‌کننده یک چشم‌انداز و هدف‌گذاری خواهد بود. به عنوان مثال مشخص کردن تربیت به عنوان مفهوم اصلی و قرار دادن سایر مفاهیم مانند کارآموزی، آموزش و شکوفایی در ذیل آن، منجر به روشن شدن نقش‌ها و هدف اصلی نظام مدرسه ای خواهد شد.

بر اساس آنچه گفته شد، نظام مدرسه‌ای نیازمند تبیینی است که در پرتو آن، هدف‌گذاری آن

مشخص شود، کارکردهای مختلف از هم متمایز و مشخص شوند، برای دست اندرکاران مدرسه مشخص شود که فعالیت هایشان در ذیل چه کارکردی قرار دارد، کمال این کارکرد چیست، این کارکردها با توجه به هدف غایی چگونه بازسازی و تعدیل خواهند شد. و تربیت به عنوان خانواده‌ای از مفاهیم و فعالیت‌ها چگونه در راستای کمال و تحول انسان و جوامع انسانی نقش آفرینی می‌نماید. اینها اهدافی هستند که این مقاله درصدد دست‌یابی به آنها است.

بر این اساس سوالات اصلی این پژوهش شامل دو پرسش زیر است:

۱. سه مفهوم آموزش^۱، شکوفایی^۲، تربیت چگونه تبیین می‌یابند؟

۲. نسبت و کارکرد آنها با هم چگونه است؟

۳. بر اساس تبیین کارکردها و نسبت مفاهیم، چه استنتاج‌هایی برای سیستم تربیتی قابل

ارائه است؟

روش

این پژوهش بر اساس هدف آن از نوع کیفی و بنیادی و از نوع مطالعات اسناد تاریخی است. روش نیز تحلیلی-استنتاجی است (Bagheri, 2011). مراحل شامل جمع‌آوری و انتخاب منابع مرتبط با موضوع، مطالعه منابع و استخراج و استنتاج دلالت‌ها در راستای دست‌یابی به اهداف این پژوهش است. در ابتدا به تحلیل مفاهیم مورد نظر در پژوهش پرداخته شده است. بنابراین تحلیل مورد نظر در این پژوهش تحلیل مفهومی است. در تحلیل مفهومی ما با معنا و مفهوم مفاهیم آن‌گونه که در زندگی آشکار می‌شود و واقعیت‌هایی که برای ما نمایان می‌سازد، سروکار داریم تا از این طریق با کاربرد مفهومی کلمات آشنا شویم (Bagheri, 2011). در بررسی منابع به برخی از آراء فلسفی و مروری بر ریشه‌شناسی لغات از دانش‌نامه‌ها پرداخته شده است. در بررسی آراء با توجه به کثرت دیدگاه‌ها تنها به بررسی آراء برخی از متفکران کلاسیک مانند افلاطون و ارسطو و برخی از متفکران نو مانند روسو، دیویی و از متفکرین متأخر به آراء هرست و پیترز رجوع خواهد شد. در بررسی دانش‌نامه‌ها و دایره‌المعارف نیز به کتب نگارش یافته در حوزه تعلیم و تربیت رجوع شده است. در گام دوم پژوهش با استنتاج دلالت‌هایی از ارتباط مفاهیم مورد نظر

1- Instruction

2- Thriving

در عمل تربیتی، پیشنهادهایی برای دست اندرکاران حوزه تربیت از جمله معلمان، مربیان و مجریان برنامه‌های تربیتی بیان شده است.

یافته‌ها

تربیت خانواده‌ای متشکل از مجموعه‌ای از فعالیت‌ها است (Herst & Peters, 2010, 145) خانواده‌ای با هدفی مشخص. این خانواده شامل اعضاء (عناصر) همراه با فعالیت‌هایی هستند که در کنار هم و با ایفای درست وظایفشان زمینه کمال و سعادت زندگی فردی و جمعی را فراهم خواهند نمود. اما کارکرد این خانواده در صورت عدم تبیین درست نقش و وظایف اعضاء آن ناموفق و رو به فروپاشی خواهد نهاد. بر این اساس در ادامه به تبیین این خانواده خواهیم پرداخت. فعالیت‌های تربیتی به طور کلی به دو دسته قابل تقسیم هستند: فعالیت‌هایی که ماهیتی ایجاد کردنی و اکتسابی دارند که اصطلاحاً به آنها موضوعات آموزشی گفته می‌شود. فعالیت‌هایی که ماهیتی کشف کردنی و پروراندنی دارند که اصطلاحاً به آنها شکوفایی گفته می‌شود. در ادامه به این دو حوزه و حالات و کارکردشان و در پایان به رابطه‌شان با تربیت خواهیم پرداخت.

آموزش

در دانشنامه تربیتی، آموزش به دروس، تمرین‌ها، موضوعات و فعالیت‌هایی اشاره دارد که ایجادکننده دانش و رشد مهارت‌ها هستند و هدفشان تشکیل آمادگی در فرد است (Collins & O'Brien, 2003, 181). در دیدگاه دیویی آموزش برای ساختن است، به عنوان مثال ساخت شخصیت (Dewey, 1916, 353). از نظر او اهداف آموزش شامل ایجاد و کسب دانش و مهارت هستند (Dewey, 1916, 158). پیترز معتقد است اولویت اصلی آموزش، کوشش در راه ایجاد یادگیری به بهترین وجه ممکن است. اقداماتی نظیر برنامه‌ریزی دقیق، تعیین اهداف عینی، روش‌های فعال. این امر نقش فعال مربی را نیز به همراه دارد (Peters, 1966, 153-154). آموزش مفهومی است که بیشتر به مثابه روشی در راستای تحقق تربیت مورد استعمال قرار گرفته است. کارکردهایی چون بهبود فهم، حافظه (Jardine, 2003, 7) و یا به طور کلی مجموعه فعالیت‌هایی در راستای یادگیری (Schiltz et al., 2011, 5). همچنین آنجایی که دیویی معتقد است: هنر آموزش در سخت کردن فعالیت‌ها به منظور به فعالیت واداشتن تفکر است (Dewey, 1916, 164). یا زمانی که پیترز عنوان می‌کند آموزش مقدمه‌ای برای تدریس

خوب است اما می‌تواند تبدیل به تلقین شود اگر مانع از کاوش‌گری بچه‌ها شود (Peters, 1966, 262). همگی این توصیفات اشاره به آموزش به مثابه روش دارد. اما علاوه بر توجه به آموزش به عنوان روش، آموزش از جهت موضوع نیز قابل توجیه و تبیین است. به عنوان مثال دیویی بیان می‌نماید که بهبود آموزش در گرو بهبود روش‌های آن است (Dewey, 1916, 159). این بیان حکایت از آن دارد که آموزش یک موضوع با کارکرد خاص است. بنابراین آموزش از دو منظر یعنی «موضوع» و «روش» قابل بررسی است. با تامل بر موضوعات و روش‌های آموزشی می‌توان موضوعات را به دو دسته کلی تقسیم نمود: موضوعات نیازمند به فهم و موضوعات بی‌نیاز از فهم. شیوه ارائه موضوعات نیز به چهار شکل می‌تواند باشد. شیوه ارائه فعال، غیرفعال، فاهمه‌ای و غیر فاهمه‌ای. در ادامه به تبیین این دو منظر و حالاتشان خواهیم پرداخت.

۱- موضوعات آموزشی

الف) موضوعات غیر فاهمه‌ای و بی‌نیاز از فهم: آموزش بی‌نیاز از فهم یعنی موضوعاتی که ماهیتاً نیازمند فهم نیستند. مانند فراگیری آمار جمعیت یک شهر، «نام» شهرها، مکان‌ها، سلسله‌های تاریخی و مشاهیر، حفظ اشعار و سخنان بزرگان. در یک نظام مدرسه‌ای، موضوعات غیر فاهمه‌ای با توجه به ماهیتشان دارای کارکردهای متنوعی هستند. بدین صورت که ممکن است به صورت پیش نیاز موضوعات فاهمه‌ای باشند مثل آشنایی با معنی لغات به عنوان پیش نیاز درک متن یا شعر یا به عنوان نمادهای هویت و میراث قومی و ملی، دانستن آنها ضروری باشد مثل نام مکان‌ها، شعرا و افراد اثرگذار هر حوزه.

ب) موضوعات فاهمه‌ای: در کنار موضوعات غیر فاهمه‌ای اما یادگیری طیف گسترده‌ای از موضوعات آموزشی، نیازمند «فهم» بوده و «فهمیدن» شرط استفاده از آنهاست. روسو در این باره معتقد است: «زمانی که آموزش مبتنی بر فهم نباشد، بچه‌ها ساکت و تسلیم در کلاس ما نشسته و به حرف‌های ما گوش داده و در پایان مطالبی را که می‌خواهیم فرا می‌گیرند. این یادگیری به این دلیل است که دانش‌آموز قابلیت ضبط کردن بی‌کم و کاست را دارد. اما هر چه سکوت و تسلیم بیشتر باشد، حرکت به سمت تباهی نیز بیشتر خواهد بود. چرا که ما قدرت فکر کردن را از او می‌گیریم. دانش‌آموز از جهان تنها با نقشه آن آشنا خواهد شد بدون درک

واقعیت آن» (Rousseau quotes Dewey, 1946, 34). لذا در این موضوعات، ابتدا باید «فهم» موضوع را در محور قرارداد و با اتکاء بر آن دست به اقدام زد.

۲- روش‌های آموزشی

الف) رویکرد غیرفعال: عدم فعالیت به عدم مشارکت و یا مشارکت بدون علاقه و اختیار، اشاره دارد. روش‌های غیرفعال صرفاً متمرکز بر انجام تکالیف درسی هستند (Kovalchick and Dawson, 2004). رویکرد غیرفعال عمدتاً بر آماده نمودن فرد برای آینده توجه دارد. این رویکرد معتقد است، ورود به یک جامعه، پذیرش و رعایت ارزش‌های آن و قبول مسئولیت‌هایش، مستلزم این است که فرد از همان کودکی در معرض چنین اموری قرار گرفته و به آنها عادت نماید. در این باره، افلاطون معتقد است: چون هدف آماده نمودن افراد برای آینده است در نتیجه تمامی فعالیت‌های دانش‌آموز از جمله بازی را باید معطوف به حرفه‌ها و کارهای آینده‌شان نمود و این کار باید همراه با تمرین و تکرار صورت گیرد (Plato, 2005, 35). لذا هرچند افلاطون از روش‌های جذاب از جمله بازی به منظور تحقق استعدادها دفاع می‌نماید (Plato, 2014, 437) اما باور دارد به‌منظور جلوگیری از تغییر اصول و ارزش‌ها، باید آنها را از همان کودکی به کودکان آموزش داد. به‌عنوان مثال نباید بچه‌ها سعی نمایند قواعد بازی‌ها را برهم زنند (Plato 2005, 219). از نظر افلاطون تمرین و تکرار و تاکید بر قواعد فرصت مناسبی برای آماده‌سازی افراد جامعه برای زندگی فراهم می‌کند.

دیویی رویکرد غیرفعال را به کوشش محوری تعبیر می‌نماید و معتقد است طرفداران کوشش معتقدند، کودکان در دوران تحصیل با موضوعاتی مواجه می‌شوند که در آن دوران برای آنها هیچ نفعی ندارد. این موضوعات در آینده به کار آنها خواهند آمد. بی‌توجهی به این موضوعات و رفتن به سمت لذت و رغبت منجر به آن می‌شود که دست کودکان را برای آینده خالی نماییم. اما انضباط و کوشش زمینه‌ای فراهم می‌نماید که فرد در قبال مسائل پیش رو که عمدتاً تحمیلی هستند، توانایی مواجهه و حل مسئله را داشته باشد (Dewey, 1942, 34). البته توجه به کوشش و عدم توجه به نیازها و جذابیت‌ها، از جانب مدافعان آن، مبنایی ذاتی نیز داشته و معطوف به طبع افراد است. آنها معتقدند، کودکان افسارگسیخته گرایش به سمت لذت

دارند؛ لذا باید آنها را مهار و کنترل نمود. افلاطون در این زمینه معتقد است: «چون چشمه تفکر در کودکان غلیان است و هنوز آبش در مسیری درست نیفتاده است پس نیرنگ‌بازتر از حیوانات‌اند؛ بنابراین باید آنان را با افسارهایی محکم بست» (Plato, 2005, 233). دیویی (1942) معتقد است، «طرفداران این رویکرد باور دارند که باید اراده افراد را تقویت نمود» (37). با توجه به توصیفات فوق می‌توان کوشش را به معنای فعالیت اجباری تعبیر نمود. یعنی فرد فعال است اما این فعالیت تحمیلی و بیرونی است. لذا نمی‌توان با توجه به صرف تلاش از جانب دانش‌آموز نتیجه گرفت که او فعال است. فعالیت علاوه بر تلاش، الزام درونی را نیز نیاز دارد. اما باید توجه نمود که کوشش همراه با الزام بیرونی یکی از حقوق اولیه یعنی حق انتخاب و آزادی عمل (فعالیت) را نقض خواهد نمود. دیویی معتقد است: «تکرار بدون تأمل و فعالیت باعث می‌شود که فکر مخاطب زایل شده در نهایت نسبت به موضوع علاقه مند می‌شود اما علاقه‌مندی که بر بستر امری غیر اخلاقی شکل گرفته یعنی زایل نمودن تفکر کودک و معتاد نمودن او به موضوع دلخواه» (Kant, 2009, 9). یادگیری چیزی است که دانش‌آموز خودش و برای خودش باید انجام دهد. ابتکار عمل با یادگیرنده است. معلم کشتی را راهنمایی می‌کند و انرژی برای حرکت از جانب دانش‌آموز است (Winch, 2008, 209). در این حالت (کوششی که بر بستر فعالیت شکل نگرفته باشد) ممکن است دانش‌آموز به لحاظ شخصیتی یا مطیع بار آید و یا در آینده طغیان‌گر. همچنین به لحاظ عملکرد، ممکن است فرد بدون تفکر، تحلیل و فاقد قدرت نقد بار آید و یا علی‌رغم داشتن تفکر، تحلیل و نقد، بی‌مسئولیت خواهد بود. چنین رویکردی، حتی معلمان را نیز منفعل بار خواهد آورد. معلمانی که تنها وظیفه خود را انتقال دانش می‌دانند، و اقدامی به منظور شناخت دانش‌آموز و نیازهای او انجام نمی‌دهند. نتیجه این امر نیز جایگزینی سلطه‌ی معلم به جای اقتدار و احترام او خواهد شد.

ب) رویکرد فعالیت‌محور (رغبت^۱): فعالیت، اشاره به مشارکت و نقش‌آفرینی عامدانه و اختیاری متربی دارد. در یک نظام آموزشی تحقق چنین امری نیازمند توجه به جذابیت، رغبت و علاقه دانش‌آموز است (Kovalchick and Dawson, 2004). روسو درباره این امر معتقد است «فهم و کسب دانش را باید از طریق روش‌های متناسب با فهم و به گونه‌ای جذاب منتقل نمود» (Rousseau, 1992, 218). دیویی نیز بر این باور است «باید محیط را جذاب نمود

تا رغبت دانش‌آموز جلب شود» (Dewey, 1942, 7). مدافعان رغبت در تربیت معتقداند، رغبت مکمل کوشش است نه جایگزین آن. چنانکه دیویی معتقد است «علاقه ضامن یادگیری و کوشش است و کوشش بدون رغبت فقط وانمود کردن را به همراه دارد» (Dewey, 1942, 4) رغبت برای دیویی یعنی توجه به نیازهای اساسی، نیازهایی که از دیدگاه او معادل استعدادها هستند. او معتقد است «آموزش باید مبتنی بر پرورش استعدادها و در واقع باید مبتنی بر نیازهای واقعی شود» (Dewey, 1942, 4). لذا در رابطه با برنامه درسی، او بیان می‌نماید «برنامه درسی باید با نیازهای دانش‌آموز وفق یابد و کتب درسی باید بیشتر راهنمایی برای معلم باشد نه دانش‌آموز. یعنی معلم باید آشنا گردد که چگونه می‌توان محتوا را با نیازهای دانش‌آموز تلفیق نمود» (91) با توجه به ارتباط رغبت و نیازهای اساسی می‌توان به این نتیجه دست یافت که زمانی که ما مبنای جذابیت موضوعات آموزشی را نه نیازهای طبیعی بلکه امور تصنعی قرار دهیم، دانش‌آموز تنها تمرکز بر امور و فعالیت‌های جذاب خواهد بود نه محتوای یادگیری. به تعبیری دیگر، دانش‌آموز خسته نمی‌شود اما چیزی هم یاد نمی‌گیرد. دلیل آن نیز این است که محتوا با نیازهای او مطابقت ندارد.

ج) روش‌های فاهمه‌ای: افلاطون به فهم از منظری هستی‌شناختی می‌نگرد و معتقد است خرد و نیروی تفکر جزء روح است و دیدن و شنیدن جزء سر، و پیوند خرد با این دو حس (یا پیوند روح و سر)، ذات اصلی و مایه بقای موجود جاندار است (Plato, 2004, 419). او فهم را لازمه تعمیم و ارزیابی می‌داند و معتقد است داشتن فهم در باب مفاهیم سبب می‌گردد که ما بتوانیم در باب تمامی مصادیق و جزئیات مربوط به آن اظهار نظر نماییم، اما اگر از این قابلیت بهره مند نباشیم تنها می‌توانیم در باب یک مورد جزئی خاص ابراز نظر نماییم (Plato, 2004, vol 2, 419) دیویی فهم را به معنای آشنایی با موضوع و چگونگی توضیح و مواجهه با آن می‌داند. عنصر اساسی فهم، معنای چیزها و کاربردشان است نه محرک‌های فیزیکی. عدم فهم به معنای عمل به گونه‌ای ناخودآگاه و ناآگاهانه و شبیه نابینایی است. نتیجه عدم تسلط امور بر ما است نه برعکس (Dewey, 1916, 33-34). آنچه مشترک میان افلاطون و دیویی است توجه به قابلیت تعمیم و کاربرد به عنوان نتیجه فهم است.

آنچه تعمیم و کاربرد را امکان‌پذیر می‌نماید یادگیری است. لذا روش‌های فاهمه‌ای روش‌هایی هستند که منجر به یادگیری می‌شوند. این روش‌ها دارای مولفه‌هایی هستند که با

رعایت آن‌ها می‌توان از یادگیری سخن گفت. هرست و پیترز چندین شرط برای یادگیری قائل هستند از جمله ۱- یادگیری همواره مبتنی بر موضوعی است. یعنی برای معلم و دانش‌آموز مشخص است که قرار است نسبت به چه چیزی فهم صورت گیرد. لذا مفهومی چون یادگیری پنهان یا ناخواسته بی‌معنا خواهد بود. به عنوان مثال زمانی که دانش‌آموز به طور ناخواسته از بی‌نظمی یا نظم معلمی بی‌نظمی یا نظم را فرا می‌گیرد. ۲- چیرگی به معنای دست‌یابی به اهداف مشخص (اهداف عینی) موضوع. ۳- تجربه، به معنای مواجهه آگاهانه. این خصیصه یادگیری را در برابر شیوه‌هایی چون خواب‌آموزی، مهارت‌های کسب‌شده از طریق هیپنوتیزم یا رشد فیزیولوژیکی، تقویت و تنبیه قرار می‌دهد (Herst & Peters, 2010, 146-148).

د) روش‌های غیر فاهمه‌ای: از روش‌های غیر فاهمه‌ای آنجایی یاد می‌شود که موضوعاتی که هرچند «فهم آنها» و «انجام درستشان»، شرط کمال‌بخش این موضوعات است، اما بدون فهم تحقق می‌یابند در واقع انجام درست، مقدم بر فهم است. به عنوان مثال معیار ارزیابی یادگیری بسیاری از مهارت‌ها، «انجام درست» آنها است. این انجام دادن در اکثر مواقع نیازی به فهم ندارد و صرفاً با مشاهده، تکرار و تمرین قابل اکتساب است. مانند بسیاری از حرکات ورزشی. کارآموزی^۱ را می‌توان در دسته روش‌های غیر فاهمه‌ای قرار داد. کارآموزی، نوعی آموزش است که به منظور کسب مهارت و دانش برای وظیفه یا هدفی خاص ایجاد شده است. کارآموزی متمرکز بر انتقال فرایند کار و عادت به آن است. در کارآموزی در گام نخست باید دانش چگونگی انجام یک کار را به افراد آموخت. چون این دانش نیازمند مباحث نظری نیست لذا آن را مناسب برای حرفه‌ها می‌دانند. در گام دوم تکرار و عادت به آن مد نظر است. در واقع کارآموزی زمانی است که تنها به تسلط و انجام درست کار توجه داریم بدون توجه به فهم (Collins & O'Brien, 2003, 360). دیویی کارآموزی را تغییرات عادت‌وار در رفتار بدون تامل تعریف می‌نماید. این نوع آموزش از دیدگاه او ریشه در دوگانه انگاری دارد. دوگانه انگاری که معتقد است کارهای یدی از ذهنی جدا هستند (Dewey, 1916, 17). دیویی معتقد است کارآموزی می‌تواند به عنوان یک رشته رسمی نیز شناخته شود. رشته‌ای که کسب یک قابلیت و مهارت در انجام یک فعل خاص را مد نظر دارد. در این رشته کارآموز خوب کسی است که با سرعت بیشتر، به صرفه‌تر و کارآمدتر کاری را انجام دهد. روش آن نیز تکرار و تمرین است

¹ - Training

(Dewey, 1916, 66). پیترز نیز کارآموزی را به معنای فعالیت‌هایی می‌داند که بدون توضیح سعی در ایجاد تسلط بر یک موضوع دارند (Peters, 1966, 40).

با نظر به تحلیل و تبیین صورت گرفته، موضوعات فهم‌محور و یا بی‌نیاز از فهم می‌توانند با روش‌های فعال و غیر فعال و با فهم و بدون فهم همراه گردند. این تلفیق ایجادکننده چهار حالت آموزشی به شرح ذیل خواهد بود:

۱. آموزش همراه با فهم و فعالیت: آموزش همراه با فهم و فعالیت، منتهی به یادگیری خواهد شد. این نوع یادگیری خودجوش و با اختیار و رغبت کامل متربی همراه خواهد بود. موفقیت چنین حالتی بستگی زیادی به عملکرد مربی و همچنین محتوای کتب درسی دارد. موفقیت از جهت نزدیک نمودن محتوا و مسئله به نیازهای دانش آموز. به عنوان مثال یادگیری قواعد دستوری یا ریاضی و حل مسائل جدید بر اساس آنها.

۲. آموزش بی‌نیاز از فهم و همراه با فعالیت: این حالت به حفظ نمودن به گونه‌ای فعال و اختیاری اشاره دارد. آموزش بی‌نیاز از فهم و همراه با فعالیت، زمانی است که موضوعات دانشی و حفظی بی‌نیاز از فهم و یا مهارتهایی که بدون فهم نیز منتقل می‌شوند، مورد رغبت دانش‌آموز باشد. مبحث فعالیت در این اعمال زمانی خود را نشان می‌دهد که متربی با رغبت و اختیار به سوی فراگیری این دانش و مهارت‌ها می‌رود. موضوعات برای او جذابیت داشته و نیاز به فراگیری آنها را در خود احساس می‌نماید. مثل کودکی که پایتخت کشورها را با ابداع یک روش حافظه محور خاص، حفظ می‌کند. یا دانش‌آموزی که ترتیب اسامی سوره‌های قرآن را با تکنیکی خاص حفظ می‌کند.

۳. آموزش نیازمند به فهم و غیر فعال: آموزش همراه با فهم و غیر فعال زمانی است که دانش‌آموز به اجبار موضوعی را یاد بگیرد. در این حالت، در عین اینکه موضوع مورد نظر یادگرفتنش ضروری است، اما فراگیر رغبتی به آن نشان نمی‌دهد چرا که باور دارد انجام این عمل برای من دارای فایده‌ای نیست، لذا تلاشی برای قانع نمودن و ترغیب خود ندارد و تنها تشویقات بیرونی و یا اجتناب از تنبیه و محرومیت از بیرون است که او را وادار به یادگرفتن می‌نماید. مثل اجبار به یادگیری نکات دستوری و قواعد ریاضی به منظور گرفتن مدرک و یا قبولی در آزمون پایانی.

۴. آموزش بی‌نیاز از فهم و غیر فعال: آموزش بی‌نیاز از فهم و غیر فعال، زمانی است که موضوعات دانشی و حفظی بی‌نیاز از فهم و یا مهارتهایی که بدون فهم نیز منتقل می‌شوند، مورد رغبت دانش‌آموز نبوده و یا دانش آموز، نسبت به ضرورت فراگیری آنها توجیه و باورمند

نشده است. مثل اجبار به یادگیری پایتخت کشورها یا عناوین کتابهای شعرای گذشته.

شکوفایی

شکوفایی، اشاره به این دارد که انسانها دارای نیرو و سازوکارهای طبیعی بالقوه و نهفته‌ای در خود هستند و با فراهم نمودن شرایط، این نیروها فعلیت می‌یابند. مبحث شکوفایی، سابقه‌ای دیرینه در مباحث آموزشی دارد. به عنوان مثال افلاطون معتقد است: «انسانها تمامی دانش‌ها و مهارت‌ها و ارزش‌ها را در خود داشته اما دنیای مادی و فیزیکی به گونه‌ای است که رنگ فراموشی به آنها می‌دهد» (Plato, 2014, 127). در دیدگاه روسو، این استعدادها حاصل طبیعت است و نقش ما انطباق با این طبیعت است. او معتقد است: «طبیعت فراهم کرده و ما باید آماده نموده و فرد را برای زندگی محیا نماییم» (Rousseau, 1992, 506). آمادگی در دیدگاه روسو همان مطابقت با طبیعت است. دیویی نیز معتقد است: «آموزش و پرورش چیزی جز رشد طبیعی قوای کودکان نیست» (Dewey, 1942, 8). وجود ادعاهایی از این دست بیانگر اعتقاد به وجود نیروها و قوای درونی از گذشته تا کنون است.

توانایی‌های نهفته، تمامی ابعاد وجودی ما را شامل می‌شوند. دیویی معتقد است: «در انسان قوای متعددی وجود دارد که البته این قوا تمام ساحت‌های زندگی را پوشش می‌دهد لذا باید این قوا را بیدار نمود» (Dewey, 1942, 3) «قوایی نظیر استدلال، تجرید، تعمیم، حافظه» (Dewey, 1942, 87). این خصایص به دو دسته کلی قابل تقسیم هستند.

دسته اول قابلیت‌هایی که عمومی هستند و در تمامی انسان‌ها وجود دارند و با فراهم شدن شرایط مناسب، بروز می‌نمایند مانند توانایی راه رفتن، حرف زدن، تفکر و سایر ویژگی‌ها. می‌توان این قابلیت‌ها را ذیل مفهوم رشد^۱ مورد توجه قرار داد. دیویی معتقد است رشد همراه با بیدار کردن و پروراندن است. به عنوان مثال پروراندن تفکر (Dewey, 1916, 11). او هدف تربیت را رشد دانش‌آموزان می‌داند. به منظور اینکه دانش‌آموزان متفکرانی تاملی و مشارکت‌کنندگانی آگاه در جامعه و کلاس‌های دموکراتیک باشند (Dewey, 1916, 22). اقتضاء رشد، هدایت است. یعنی دانش‌آموز اعمال طبیعی را در سایه هدایت به کمال خواهد رساند.

پیترز معتقد است دو مفهوم Rearing and Bringing up برای شکوفایی و به کمال رساندن

استعدادها مورد استفاده قرار گرفته و مشترک بین انسان و حیوان هستند (Peters, 1977, 7). این توصیف پیترز یعنی در زمینه شباهت شکوفایی میان انسان و حیوان ضرورت نگاهی تاملی به رشد و تعدیل و اصلاح آن را فراهم می‌نماید. در این زمینه باید از نقش تامل و تفکر در زمینه رشد استفاده نمود. تنها در این صورت است که می‌توان میان رشد در انسان و حیوان تمایز قائل شد. این تمایز را می‌توان با مفهوم تحول^۱ برجسته نمود. یعنی شکوفایی استعدادها و قابلیت‌های طبیعی همراه با آگاهی. عنصر اساسی در تحول، یادگیری^۲ است (Winch & Gingell, 2008, 56). دیویی معتقد است تحول که در اعتقادات و نگرش‌های جوان امری ضروری برای زندگی مداوم و در حال رشد جامعه است، نمی‌تواند با انتقال مستقیم باورها، عواطف و دانش رخ دهد بلکه به واسطه محیطی فعال و فعالیت هر کدام از اعضا و اجزاء این محیط امکان پذیر خواهد بود (Dewey, 1916, 27).

دسته دوم قابلیت‌هایی هستند که هر چند در تمامی انسان‌ها وجود داشته، اما تحقق‌شان در برخی از افراد با صرف کم‌ترین زمان و کم‌ترین کوشش به دست می‌آید. از نظر روان‌شناسی این قابلیت‌ها با مفهوم هوش شناسایی می‌شود و دستاورد روانشناختی مؤید وجود قابلیت‌های متنوع و ذاتی در انسان، مبحث هوش‌های چندگانه از نظر هوارد گاردنر است. گاردنر بر این عقیده است که هیچ‌کس بی‌استعداد یا بدون مهارت نیست. بلکه هر شخص در یک یا چند هوش، سطح بالایی دارد. با شناخت هوش / استعدادهای غالب هر شخص می‌توان آن را پرورش داد. به عنوان مثال همه ما می‌توانیم موسیقی بنوازیم اما برخی از افراد به دلیل توانایی‌های منحصر به فرد خود سریع‌تر و با فاصله‌ای بسیار زیاد نسبت به دیگران در این حیطه موفق می‌شوند. به این افراد نابغه و خصیصه مورد نظر نبوغ^۳ اطلاق می‌شود. در واقع آنچه که به عنوان استعدادیابی در مدارس معمول است، باید اشاره به این خصیصه داشته باشد. نبوغ زمانی حائز اهمیت است که برخی از دانش‌آموزان نسبت به سایر همکلاسی‌ها و همسالان خود دارای عملکرد به مراتب بهتری باشند. خصوصاً زمانی که ما به این امر پی‌بریم که این عملکرد بهتر نه به دلیل عوامل بیرونی مانند خانواده، فرهنگ و ... باشد بلکه متأثر از عوامل درونی و فیزیولوژیکی فرد باشد.

1- Development
2- Learning
3- Genius

ذکر این نکته در اینجا لازم است که برخی از افراد صرفاً نسبت به یک حوزه و رشته، ابراز علاقه می‌نمایند، این در حالی است که استعدادی در آن زمینه ندارند. افراد با توجه به دلایل متعدد، به یک حوزه یا فعالیت، علاقه‌مند می‌شوند و سالها بدون آنکه در آن زمینه استعدادی داشته باشند، وقت خود را تلف نموده و چه بسا استعداد دیگری را در خودشان خفه می‌نمایند. لذا باید در کنار آزمون‌های استاندارد که هوش و بعد شناختی را مورد سنجش قرار می‌دهند با آزمونهای غیر متمرکز، و ارزشیابی‌های کیفی-توصیفی، چند وجهی و عمل‌محور به شناسایی و تحقق تمامی استعدادها توجه نمود (Sajjadih & Badpa, 2021) و تشخیص داد که آیا فرد علاقه‌مند است یا دارای استعداد نیز هست. این قاعده باید مورد توجه قرار گیرد که علاقه باید در راستای تحقق استعداد عمل نماید نه آنکه علاقه مقدم بر استعداد عمل نماید. به طور کلی در بحث شکوفایی به این موضوع پرداخته شد که ویژگی‌های ذاتی انسان شامل دو دسته ویژگی‌های عام و خاص است. منظور از ویژگی‌های عام، ویژگی‌های مشترک بین همه انسان‌ها مثل تفکر است. منظور از ویژگی‌های خاص، ویژگی‌هایی است که برخی در حد نبوغ از آن بهره‌مند هستند.

تربیت

تاکنون به تبیین دو حوزه آموزش و شکوفایی پرداخته شد. شکوفایی را حوزه‌ای معرفی نمودیم که معتقد به وجود ویژگی‌های طبیعی در افراد است و فرض را بر وجود قابلیت‌های مختلف قرار می‌دهد. آموزش نیز حوزه‌ای است که باید این قابلیت‌ها را تحقق بخشد. این دو حوزه، در حالت ایده‌آل و مطلوب خود، منجر به ایجاد دانشها و مهارت‌ها و نگرش‌ها در متربیان می‌شوند. اما ما همواره نیاز به آن داریم که افراد در کنار تخصص و شکوفایی از خودمحوری و منفعت‌گرایی به سمت انسانیت، کارهای عام‌المنفعه و انسجام اجتماعی حرکت نمایند. بنابراین می‌توان حوزه‌ای را متصور نمود که از یک طرف حاصل آموزش و شکوفایی است، اما ماهیت و کارکردش هدایت و جهت دهی به حوزه‌های زیرساختی خود است. این روساخت و لایه رویین تربیت نام دارد.

تربیت به عنوان روبنا، هدفش ایجاد و هدایت یک نظام ارزشی است (Collins & O'Brien, 2003, 114). نظامی که به تحقق انسانیت و کمال روح می‌پردازد. یعنی همان

جایگاهی که همواره مورد توجه اندیشمندان تربیتی بوده است. افلاطون معتقد است: «تربیت یعنی آموزشی که صفادهنده طبیعت انسان و ایجاد طینت خوب است» (Plato, 2014, 191). او همچنین در جایی دیگر هدف تربیت را پاک‌ی روح می‌داند (Plato, 2005, 207). ارسطو، تربیت یافتگی را شرط پژوهش در باب امور نیک می‌داند (Aristotle, 1998, 18). روسو (1922) در این باره معتقد است: «وجه مشترک آدمیان، انسان بودن و انسانیت است» (25) او همچنین معتقد است: «تربیت نوعی آموختن احترام و دوست داشتن تمام انسان‌ها است» (305). کانت نیز معتقد است: «موضوع تربیت، انسانیت یعنی مشارکت در مقدرات دیگران و تلاش برای فهم و رشد آنها است» (Kant, 2009, 270). دیویی نیز معتقد است: «نقش و وظیفه تربیت این است که به دانش‌آموزان هم تفهیم نماید و هم این نگرش را ایجاد کند که آموزش و شکوفایی علاوه بر فواید فردی باید عام‌المنفعه باشد و باعث رشد و تحول جامعه شود و دل‌بستگی نسبت به جامعه را ایجاد نماید» (Dewey, 1942, 112). او همچنین معتقد است: «تربیت باید شکل‌دهنده خوی و طبع و شخصیتی باشد که هدفشان تطبیق فعالیت شخص با حیات اجتماعی و دل‌بستگی به حیات هم‌نوع و تشریک مساعی است» (Dewey, 1942, 129-130). در همین زمینه پیترز معتقد است تربیت دلالت دارد بر ایجاد عملی یک موقعیت مطلوب ذهنی. فرایندی که آنچه ارزشمند است را به روش عقلانی به یادگیرنده انتقال می‌دهد به طوری که جایگاهی در زندگی فرد داشته باشد. از دیدگاه او دلایل توجه به ارزشمندی و مطلوبیت این است که تمامی افراد هر چند به سمت مباحث نظری یا عملی متمایل نیستند اما همگی به رفتارهایی مطلوبی که منجر به شکل‌گیری، دوام و انسجام و وحدت جامعه است باور دارند (Peters, 1966, 10). می‌توان گفت در تربیت تحقق امری مطلوب مورد نظر است. مطلوبیتی ارزشمند و عام‌المنفعه. پیترز معتقد است دانش شناختی فرد از طریق کسب اطلاعات باید تغییر یابد. اینکه فرد تنها بتواند سؤالاتی را درباره آنچه کسب کرده پاسخ دهد، کافی نیست بلکه باید بتواند آن را با دنیایی که در آن زندگی می‌کند پیوند دهد. محتوای آموزشی باید با هدف آموزش و پرورش که گسترش دیدگاه شناختی فرد می‌باشد در ارتباط باشد.

از بررسی دیدگاه‌های مرتبط با مفهوم تربیت می‌توان به این جمع‌بندی کلی دست یافت که تربیت شرط تحقق بخش انسانیت در فرد است و تحقق انسانیت، نگرش فرد نسبت به امور را به سمت ارزشمندی، تحول عمیق و بهبود اجتماعی جهت می‌دهد.

رابطه آموزش، شکوفایی و تربیت

در پایان می‌توان به تبیین رابطه این سه مفهوم پرداخت:

۱. رابطه تربیت و آموزش

رابطه تربیت با آموزش وابستگی دوسویه و متقابل است. پیترز معتقد است تربیت عجین شده با تحصیل، نوعی از کارآموزی و آموزش در موسساتی خاص (Peters, 1977, 6). همان طور که بیان شد آموزش هم ناظر به روش است و هم موضوع. با توجه به روش، آموزش مجموعه فعالیت‌هایی است که خیرگی همراه با فهم را شامل می‌شوند. حالت ضعیف یا بدون فهم آن نیز کارآموزی است. با توجه به موضوع خواه موضوعات فاهمه‌ای باشد خواه بی‌نیاز از فهم، نتیجه‌ی آموزش مطلوب، فرد دانش‌آموخته است. تربیت اما دانش‌آموختگی و کارآموزتگی را به فرهیختگی تبدیل خواهد نمود. تفاوت فرهیختگی با این دو در این است که هر دوی آنها به امور بیرونی و نتایج عملی توجه دارند. اما فرهیختگی ارزشهای درونی و ذاتا ارزشمند را در نظر دارد. ارزشهایی که مبتنی بر فهم، دائمی و ادامه‌دار هستند (Collins & O'Brien, 2003, 360). لذا تربیت می‌تواند آموزش و مهارت‌آموزی را غایت‌مند نماید. پیترز معتقد است آموزش و کارآموزی فعالیت بدون مرتبط نمودن با ایدئال هستند (Peters, 1977, 12). ایدئالی که اهداف جزئی را شکل داده یا هدایت می‌نماید. تربیت مربوط به هدف خاصی نیست. اما زمانی که از تربیت در زمینه خاصی صحبت می‌شود به عنوان مثال اهداف شغلی، ما از مفهوم کارآموزی استفاده می‌نماییم. کارآموزی نسبت به تربیت محدودتر است. در زمینه محدود بودن او همچنین معتقد است تعلیم و تربیت موضوعی بسیار سخت است؛ فرد فرهیخته هیچ‌گاه در رابطه با مقصدها، عملکردها، حالات ذهنی مشخص به کار برده نمی‌شود. عبارت "تعلیم و تربیت درباره انسان کامل است" حداقل این معنای سلبی را روشن می‌کند که تربیت چیزی که متعلق به فردی با قابلیت در فعالیت، حالتی از تفکر، و یا مهارتی خاص باشد نیست (Peters, 1966, 33)

تربیت یافتگی جهت‌دهنده به آموزش است. جهت‌دهندگی از جوه مختلف است:

۱. تربیت آموزش را در مسیر فهم و یادگیری حفظ می‌نماید. دیویی معتقد است تجربه تربیتی اصیل، چیزی است که در آن آموزش انتقال داده شده و توانایی افزایش یافته است. انتقال و افزایش به گونه‌ای که متمایز از هم فعالیت روتین و ناخودآگاه و غیر ارادی و متغیر باشد (Dewey, 1916, 74).

۲. تربیت فرد و کمال او را بر موضوعات آموزشی ارجحیت می‌دهد. امری که باعث می‌شود موضوعات رشته‌های مختلف در راستای تحقق نیازهای حقیقی فرد باشند. در این زمینه پیترز با مقایسه دو نمونه "آموزش رانندگی" و "تربیت راننده" نتیجه می‌گیرد که ما در آموزش متمرکز بر موضوع و کمال موضوع هستیم ولی در تربیت متمرکز بر فرد و کمال فرد هستیم (Peters, 1977, 8).

۳. تربیت با افزودن ارزشمندی و مطلوبیت به یادگیری، آموزش را از حالت ابزار انگارانه خود دور می‌نماید. پیترز معتقد است تربیت ابزار انگارانه همان آموزش است. یعنی تربیت در حالت کلی خود همان آموزش است و زمانی تبدیل به تربیت می‌شود که ماهیت ابزاری نداشته باشد (۱۲). یعنی فرد تربیت یافته در ارتباط با امر آموزش و موضوعات آموزشی، هدفمندتر، متعهدانه و مسئولانه‌تر عمل می‌کند و تعامل میان تربیت و آموزش است که می‌تواند دستاورد "انسان متخصص متعهد" را در پی داشته باشد. چرا که آموزش ایجاد کننده تخصص است. تخصصی که زمانی بر بستر کوشش و زمانی بر بستر رغبت می‌روید. رسیدن به تخصص زمانی که همراه با تربیت باشد، نتیجه‌اش مسئولیت، تعهد و انسانیت است.

در عین حال تربیت نیازمند آموزش است، دیویی معتقد است تربیت به واسطه آموزش به اهداف خود دست می‌یابد (Dewey, 1916, 82). اما این نیازمندی به منزله استقلال آموزش از تربیت نیست. بلکه با توجه به هدف تربیت، عملکرد و نوع فعالیت آموزش مشخص می‌شود. به تعبیر دیویی آموزش در برابر تربیت حالت انفعالی و شکل‌پذیری دارد (Dewey, 1916, 74). اما می‌توان رابطه آموزش و تربیت را از منظر رابطه روبنایی و زیربنایی مورد توجه قرار داد. در این حالت آموزش زیربنا است. یعنی تا آموزش نباشد تربیت شکل نخواهد گرفت. رابطه روبنایی نیز اشاره به این دارد که تربیت در سطحی بالاتر به آموزش جهت خواهد داد. جهت‌دهی را نیز در مباحث پیشین مورد توجه قرار داده‌ایم. رابطه روبنا و زیربنا را همچنین می‌توان با تمثیل قالب و محتوا بیان نمود. در این حالت تربیت قالب است و آموزش محتوایی که باید در این قالب ریخته شود. تربیت قالبی است که عناصر اساسی آن فهم، تسلط، ارزشمندی و جامعیت هستند. لذا هم روش‌های آموزشی و هم موضوعات آموزشی زمانی که در ظرف تربیت قرار می‌گیرند باید این دو خصیصه را داشته باشند. بر این اساس حتی موضوعات بی‌نیاز از فهم نیز باید در مسیر فرهیختگی گام بردارند. به عنوان مثال اگر آشنایی با

مفاخر ادبی کشورمان زمینه رشد احساسات ملی و در عین حال قومیت و نژاد گرایی و تمسخر سایر فرهنگ‌ها را فراهم نماید، نمی‌تواند مصداقی از تربیت یافتگی ما باشد. لذا فهم در اینجا همان فهم جایگاه ادبیات در رشد و اعتلای انسانیت است.

۲. رابطه آموزش و شکوفایی

شکوفایی حوزه‌ای است که با فرض وجود آن، آموزش ممکن شده است. یعنی چون ما معتقد به این هستیم که انسان آموزش‌پذیر است، لذا به سراغ آموزش می‌رویم. به تعبیر روسو «آموختن یکی از ویژگی‌های طبیعی کودک است و جزء قابلیت‌های طبیعی سیستم فکری است که باید شرایط رشدش فراهم شود» (Rousseau, 1992, 19). اما این قابلیت‌ها صرفاً حکم قالب را دارند. به عنوان مثال توانایی سخن گفتن امری ذاتی و به مثابه یک قالب است، اما وجود زبان‌های مختلف حکایت از نقش آموزش دارد. دیویی معتقد است: «قوا در صورتی قابل شکوفایی هستند که همراه با محتوا و تحت شرایطی انجام گیرند» (Dewey, 1942, 87) این محتوا همان آموزش است.

۳. رابطه تربیت و شکوفایی

رابطه فوق در زمینه رابطه شکوفایی و تربیت نیز صادق است. یعنی ما با فرض تربیت‌پذیری و فرهیختگی کودکان را به مدرسه می‌فرستیم کاری که برای گیاهان و سایر حیوانات انجام نمی‌دهیم. یعنی ما تصور گل یا اسب فرهیخته و تربیت یافته را نداریم. شکوفایی به این صورت به تحقق تربیت کمک می‌نماید که آن را بر بنیاد درونیات ارزشمند فرد قرار می‌دهد و چنین مبانی ارزشمندی از آنجا که مبتنی به ذات است و از درون می‌جوشد، فرصت تعالی برای فرد ایجاد می‌نماید. از جانب دیگر تربیت از یک سو منطبق با طبیعت و استعدادها است. دیویی معتقد است تربیت در هماهنگی با طبیعت اهداف، روش آموزش و رشته را فراهم می‌نماید (Dewey, 1916, 96). از سوی دیگر شکوفایی توانایی‌ها و استعدادها را جهت‌مند می‌نماید. به عقیده دیویی هدف تربیت رشد دانش‌آموزان برای اینکه متفکرانی تأملی و مشارکت‌کنندگانی آگاه در جامعه و کلاس‌های دموکراتیک باشند (Simpson & Stack, 1954, 22). بدین صورت توانایی‌های بالقوه که در امر شکوفایی شناخته و بروز یافته است، به واسطه تربیت در راستای اخلاق‌مداری، تعهد و انسانیت هدایت می‌شود.

به عنوان برابندی نهایی از آنچه مطرح شد رابطه میان مفاهیم فوق را می توان اینگونه بیان نمود: حالت اول؛ رابطه آموزش و شکوفایی: در این حالت شکوفایی، امکان بخش و توجه کننده آموزش پذیری است. یعنی با فرض اینکه آموزش انسانها متمایز از سایر حیوانات است شیوه های آموزشی را پیچیده و در عین حال منطبق با نیازها و شأن انسان اتخاذ می نماییم. از طرف دیگر آموزش تحقق بخش استعدادها است. یعنی حتی استعدادها و توانایی های ساده مانند راه رفتن تا نبوغ که ویژگی های منحصر به فرد است در پرتو آموزش صحیح به کمال می رسد.

حالت دوم؛ رابطه آموزش و تربیت: آموزش، امکان بخش و ایجاد کننده تربیت است. تعالی و فرهیختگی، در گرو آموزش مقتضی آن است. آموزشی که مبتنی بر فهم، خبرگی، فعالیت، رغبت و ایجاد نگرش مثبت نسبت به کسب علم و رفاه عمومی باشد. تربیت نیز جهت دهنده به آموزش. تربیت مستلزم رفتن به سمت آموزشی است که انسانیت، حقیقت جویی و بیش از اهداف اصلی آن است. تربیت همچنین به نقد و بازسازی روش های آموزشی می پردازد.

حالت سوم؛ رابطه تربیت و شکوفایی: شکوفایی، امکان بخش و توجه کننده تربیت است. شکوفایی می تواند این ایده را توجه نماید که انسانها ذاتاً و فطرتاً تعالی جو و کمال گرا هستند. تربیت نیز جهت دهنده به پرورش استعدادها و معیاری است در راستای ارزشیابی شکوفایی مطلوب. رابطه تربیت و شکوفایی همچنین دلالت بر این دارد که شکوفایی نیازمند نظارت است؛ نظارتی با عینک تربیت. اگر چنین نظارتی وجود نداشته باشد شکوفایی ماهیتی ابزار و فردگرایانه خواهد داشت.

استنتاج کارکردهای حاصل از ارتباط مفاهیم در سیستم تربیتی

بر اساس تبیین مفاهیم و بررسی روابط میان آنها، کارکردهای زیر قابل استنتاج هستند:

۱. وجود تمایز میان موضوعات فاهمه ای و بی نیاز از فهم و اصالت بخشیدن به هر دو مانع از رویکرد فروکاهش گرایانه به آموزش خواهد شد. فروکاهشی که در شرایط فعلی اولویت و اصالت را به موضوعات فاهمه ای و بی ارزشی موضوعات غیر فاهمه ای داده است. حال آنکه این پژوهش نشان دهنده آن است که موضوعات غیر فاهمه ای علاوه بر اینکه حکم داده های خام و زمینه ای برای تفکر هستند شکل دهنده بخشی از میراث و هویت فردی و جمعی، ملی و بین المللی ما نیز محسوب می شوند. از سویی دیگر بی توجهی به فهم موضوعات فاهمه ای چیزی نخواهد بود جز تبدیل و فروکاهش انسان به یک حیوان دست آموز. در واقع کارآموزی

با توجه به توصیفی که از آن در این پژوهش ارائه شد تأکید صرف بر تسلط است بدون فهم، همان چیزی است که ما درباره حیوانات انجام می‌دهیم.

۲. توجه به اهمیت و جایگاه روش‌های فعال و غیر فعال. با توجه به نتایج این پژوهش باید به این نکته مهم توجه نمود که کوشش لزوماً امری پسندیده نیست. آن کوششی پسندیده و اخلاقی است که مبتنی بر رغبت باشد نه اجبار و تحمیل. پس صرف دیدن کوشش از جانب دانش‌آموز نباید ما را مجاب نماید که فعالیت‌ها و روش‌های آموزشی‌مان کارآمد بوده است. کارآمدی زمانی است که کوشش مبتنی بر رغبت و فعالیت درونی باشد.

۳. تمایز دو مفهوم یادگیری و کارآموزی: کارآموزی و یادگیری هر دو مبتنی بر تسلط و خبرگی هستند اما یادگیری همراه با فهم و کارآموزی بدون فهم است. لذا نباید تسلط و انجام درست کاری را مترادف با یادگیری قلمداد نمود.

۴. توجه به درهم‌تنیدگی فهم^۱، چیرگی^۲ و رغبت در امر آموزش و شکوفایی، لزوم توجه و بازنگری در روش‌های آموزشی را به همراه دارد. آموزش مطلوب آموزشی است که در آن موضوعات فاهمه‌ای همراه با چیرگی و فهم باشد و به گونه‌ای رغبت‌انگیز باشد. سه شرطی که زمینه ارزیابی و اصلاح روش‌های آموزشی را به همراه دارد. به عنوان مثال تدریس ایده‌ال و مطلوب یعنی تدریسی که مبتنی بر فهم و خبرگی و خوشایند باشد. همچنین موضوعات حافظه‌ای مانند حفظ نام اشخاص، حفظ اشعار و ارقام باید رغبت‌انگیز و فعالانه انجام شود.

۵. توجه به شکوفایی و تمایز رشد، تحول و نبوغ زمینه مواجهه مناسب با شکوفایی استعدادها و توانایی‌های نهفته را فراهم خواهد نمود. از یک سو باید توجه نمود که شکوفایی استعدادهای عام و خاص بدون وجود تفکر، رشد است و نتیجه آن کارآموزی خواهد بود. اما زمانی که این استعدادها همراه با آگاهی و فعالیت انجام شود نتیجه آن تحول خواهد بود. تحول نیز پیش نیاز توسعه است. توسعه به معنای تحقق آگاهانه تمامی نیازهای اساسی است. پس اگر خواهان جامعه‌ای توسعه طلب هستیم لذا باید رشد یا همان تغییرات طبیعی پی در پی را تبدیل به تحول نماییم.

۶. تربیت همچون چتری است بر فراز آموزش و شکوفایی: آموزش و شکوفایی در بهترین حالت خود جامعه‌ای متخصص و توسعه طلب را به همراه خواهد داشت. جامعه‌ای که در آن

1 - Understanding

2 - Mastery

تفرد و نگاه ابزاری رویکرد حاکم بر جامعه خواهد بود. لذا تربیت با افزودن قید ارزش و مطلوبیت ذاتی زمینه حرکت به سمت انسانیت، حقیقت جویی و تعالی را فراهم خواهد نمود.

نتیجه گیری

هدف این پژوهش ارائه تبیینی از سه مفهوم پرکاربرد یعنی آموزش، شکوفایی و تربیت و نسبتشان با هم به منظور استنتاج دستاوردهایی برای عمل تربیتی بوده است. نتایج نشان می‌دهد، سه حوزه آموزش، شکوفایی و تربیت، حوزه‌هایی مختلف با کارکردهای خاص و در عین حال دارای ارتباط و تاثیرگذاری و تاثیرپذیری از هم هستند.

آموزش اشاره دارد به ایجاد دانش، مهارت و نگرش. آموزش هم به عنوان موضوع و هم به عنوان روش مورد توجه است. از منظر موضوعی هم شامل موضوعات بی نیاز از فهم و صرفاً در سطح دانش و کاربرد است مانند نام مکان‌ها، اشخاص. هم شامل موضوعات نیازمند فهم و در سطوح درک، کاربرد، تحلیل، و ترکیب. از منظر روشی شامل ارائه موضوعات به گونه‌ای فعال و غیر فعال و فاهمه‌ای و غیر فاهمه‌ای. به شیوه فاهمه‌محور، یادگیری و بدون فاهمه کارآموزی گفته می‌شود. شکوفایی به تحقق و فعلیت رساندن استعدادها توجه دارد. استعدادهایی که هم بدنی و هم فکری و روحی هستند. هم شامل ویژگی‌های طبیعی است و هم منحصر به فرد. تربیت حوزه‌ای است که هدفش اعتلای روح و تحقق بخش انسانیت است. تربیت بیش از هرچیز به شناخت، انتخاب و التزام درونی توجه دارد.

رابطه سه حوزه فوق رابطه‌ای زیربنایی-روبنایی یا رابطه‌ای تعاملی است. رابطه زیربنایی به این دلیل که شکوفایی استعدادها توجیه‌کننده و ایجادکننده نظام آموزشی و تربیتی است. در گام دوم نظام آموزشی تحقق‌بخش استعدادها و تربیت نتیجه این دو است. رابطه روبنایی اشاره به این دارد که تربیت به عنوان لایه‌ای جدید هدایت‌کننده موضوعات و روش‌های آموزشی و شکوفایی استعدادها است. هرچند وجودش وابسته به پرورش و آموزش است.

پیشنهادات کاربردی برای نظام تربیتی

بر اساس نتایج فوق پیشنهادات زیر برای دست اندرکاران نظام تربیتی ارائه می‌گردد:

- علم برای علم و نتیجه آن برای خدمت به عموم افراد مورد توجه قرار گیرد.

- آموزش و شکوفایی در یک مسیر واحد قرار گرفته و هر دو کامل کننده هم لحاظ شوند نه دو مشغولیت و فعالیت مجزا.
- لازمه آموزش و شکوفایی وجود روح و زندگی است، روحی که فردیت و دوری از هم را به سمت فهم و نزدیکی به هم برساند.
- مدرسه و تمامی فعالیت‌های موجود در آن برای ذی نفعان و دست اندرکاران آن مشخص و معنادار و مطلوب باشد.

سهم مشارکت نویسندگان: در پژوهش حاضر نویسنده اول در تدوین طرح تحقیق، فرآیند گردآوری، تحلیل و تفسیر یافته‌ها و نگارش متن مقاله را برعهده داشته است. نویسنده دوم، به عنوان نویسنده همکار، در گردآوری محتوا، بررسی روند کلی پژوهش، همکاری در استنتاج یافته‌ها و نهایی سازی اصلاحات مقاله نقش داشته‌اند. در مجموع نتیجه گیری از یافته‌ها و بسط و تفسیر به صورت مشترک و با بحث و تبادل نظر هر دو نویسنده صورت گرفته است.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان دارند که در این مقاله هیچگونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ موسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها بر عهده پژوهشگران بوده است

تشکر و قدردانی: از کلیه نویسندگان و نظریه پردازان حوزه تربیت که برای شفاف سازی مفاهیم و طراحی اقدام های تربیتی مناسب تلاش می کنند، قدردانی می شود.

References

- Altenbaugh, R. J. (1999). *Historical Dictionary of American Education*. Greenwood Press Westport, Connecticut London
- Karmon, A. (2021). Education for Meaning: What Is It and Why Do We Need It? *International Journal for Talent Development and Creativity* – 9(1), 157-178. ISSN: 2291-7179.
- Archambault, R. (1965). *Philosophical Analysis and Education*. London: routledge & kegan paul ltd. Education as initiation.
- Aristotle. (1951). *Metaphisic* (Trans, by Sharaf Al-Din khorasani), Hekmat Publications. [Persian]
- Aristotle. (1998). *Nicomachean Ethics* (Trans by Mohammad Hassan Lotfi), Tarh-e-no Publications. [Persian]
- Armand, M. (2019). From Education to Education; An Analysis of the Concept of education. *Surah Andisheh magazine*, vol: 52-53, 62-65. [Persian]
- Bakhshandeh & et al. (2021). Investigating the Relationship between the Incompetency of the Formal Education System of Iran and its Macro

- Objectives. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 28(2), 1-20
Doi.org/10.22055/edus.2021.37511.3233 [Persian]
- Barohny, E. (2010). From learning to development: a sociocultural approach to instruction. *Cambridge Journal of Education* 40(4), 401-418.
DOI:10.1080/0305764X.2010.526593
- Barrow, R., & Woods, R. (2013). *An introduction to the philosophy of education*. University of Tehran Printing and Publishing Institute. [Persian]
- Borrow, R. (2011). Was peters nearly right about education? *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 9-26. DOI:10.1111/j.1467-9752.2010.00736.x
- Brockliss, L., & Sheldon, N. (2012). Mass Education and the Limits of State Building, c.1870-1930. *CPI, Chippenham and Eastbourne*. 297(2),
DOI:10.1515/hzhz.2013.0469
- Bunnin, N., & Yu, J. (2004). *The Blackwell Dictionary of Western Philosophy*.
Published by Blackwell Publishing Ltd
- Carr, D. (2003). Philosophy and the meaning of 'education'. *Theory and Research in Education*, 1(2) 195-212. doi.org/10.1177/14778785030010020
- Collins, J. W., & O'Brien, N. P. (2003). *The Greenwood Dictionary of Education*. Greenwood Press Westport, Connecticut London.
- Dewey, J. (1942). *The school and child* (Trans, by Moshfegh Hamadani)
Enteshar cooperation publication. [Persian]
- Dewey, J. (1952). *Schools of tomorrow* (Trans by Mohammad Saleh Abu Saidi). Franklin Book Program publication, [Persian]
- Iranpoor, M., & et al. (2023). A Critical Introduction to the Foundations of the Ethical Educational Views of Abolghasem Fanai. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)* 30(1), 148-165, doi.org/10.22055/edus.2023.42587.3413 [Persian]
- Farenga, S. J., & Ness, D. (2005). *Encyclopedia of education and human development*. Editors. p. cm. Publisher: Myron E. Sharpe. P: 51-52.
- Herst, P. H., & Peters, R. S. (2010). (Trans, by Farhade Karimi). *The logic of education*. Elmi Farhangi publication. [Persian]
- Jacobs, H. H. (2010). *Curriculum 21 Essential Education for a Changing World*. by ASCD
- Jardine, D. W., Clifford, P., & Friesen, S. (2003). *Back to the Basics of Teaching and Learning Thinking the World Together*. By Routledge
- Kant, I. (2009). *Moral Philosophy*. (Trans, by Manouchehr Sanei). Hermes publication [Persian]
- Katz, M. (2011). R.S. Peters normative conception of education and educational aims. *Journal of Philosophy of Education*. 43(1), 97-108.
DOI 10.1111/j.1467-9752.2009.00734.x
- Kovalchick, A., & Dawson, K. (2004). *Education and technology: an*

encyclopedia. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data

Nikneshan, S. (2023). Academic Human and Academic Slavery. *Journal of Educational Sciences (JEDUS)*, 30(1), 169-188, doi.org/10.22055/edus.2023.42632.3417 [Persian]

Peters, R. (1966). *Ethics and education*. George Allen & unwin ltd. London.

Peters, R. (1977). *Education and the Education of Teachers*. Routledge & Kegan Paul London, Boston and Henley

Plato (2005). *Plato the Complete Works*, Volume 2. translated by M.H. Lotfi and R. Kaviani. Tehran: Kharazmi Publishing Co. [Persian]

Plato (2005). *Plato the Complete Works*, Volume 4. Translated by M.H. Lotfi. Tehran: Kharazmi Publishing Co. [Persian]

Plato (2014). *Republic*. Translated by Fouad Rouhani (trans, by Fateme Zibakalam Mofrad). Tehran: Almi farhangi publishing co. [Persian]

Pring, R. (2004). *Philosophy of education* by CPI Bath

Pual, R. & Other. (1989) critical thinking. Handbook. By Sonoma state university.

Rorty, A. O. (2005). *Philosophers on education*. by Routledge

Rousseau, J. J. (1992). *Emile* (Trans, by Manuchehr Kia). Ganjineh publication [Persian]

Sajjadih, N., & Badpa, A. (2021). “Gifted” and “Talented”: From Conflict in Theory to Confusion in Practice; A Turn in Gifted and Talented Policy. *Foundations of Education*. 11(1), 28-46. [10.22067/FEDU.2022.69216.1030](https://doi.org/10.22067/FEDU.2022.69216.1030) [Persian]

Schiltz, K. L., Schonfeld, A. M., & Niendam, T. (2011). *A Guide to Unlocking a Child's Educational Potential*. Published by Oxford University Press, Inc.

Simpson, D., & Stack, S. (1954). *Teachers, leaders and school*. Southern Illinois university press.

Sourav, C. G., Pralay, N., & Birbal, S. (2022). Education, Culture, Freedom and Morality: The Complementary and Supplementary Nature. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 3(2), 481-485. ISSN PRINT: 2319 1775

Suissa, J. (2006). *Anarchism and Education, A philosophical perspective*. by Routledge

Winch, C., & Gingell, J. (2008). *Philosophy of Education, the Key Concepts*. published in the Taylor & Francis e-Library

