فصلنامه پژوهش در مسائل تعلیم و تربیت

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

مقاله شماره ۲ - صفحات ۲۳ تا ۳۱

تاریخ واندیشه تربیت

دکتر علی ذکاوتی قراگزلو[۱]

چکیده

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

واژه‌های کلیدی: ، معرفت‌شنا سی ، تفسیر ، ساختدارسازی

مقدمه

تاریخ تکوین نظریات ومبانی فلسفی و علوم انسانی کمک می کند که پژوهشگران ودانشجویان ومورخان بر مفروضات وانتظارات خود در تفسیر رویدادهای تاریخی فراشناخت واشراف یابند. به منظور بررسی و ارزیابی قوت نظری و ظرفیت الهام بخشی ،روش هاو توان تربیتی این حوزه می توان به سیر تکوینی تحول عقاید و

---

[۱] عضوهیئت علمی دانشگاه تربیت معلم

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

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

مفروض های دیگر تدریس لزوم سوگیری راهبردی دروس به سمت توانایی درک پیچیدگی ها و استقلال یادگیرنده[1] وافراد و سازمان های یادگیرنده و فراگیران، توصیف، فهم و نقد وتفسیر مدلل[2] تر، قانع کننده تر و مولدتر گذشته تاریخی، استفاده از اندیشه های تربیتی گذشتگان، که پایه فهم عمیق، پیشنیاز خود ارزشیابی توان مند ساز، یادگیری "زندگانی پیما"/عمرآزگار[3] و پیش بردن مرزهای علم است. توان فراشناخت و برگذشتن از قفس و تخته بند تنگنای "عقل سلیم" هر عصر ونقد پیش فرض های جزم باورانه، دوری از اکتفا به مشهورات و مقبولات مستقر با احراز استقلال و عمل فکورانه در اندیشه ها و روابط رسمی مدرسی و آکادمیک، ارتباط دارد. انتظار این است که علم زنده بتواند جای علم مرده بنشیند. در درس تاریخ و فلسفه تعلیم وتربیت انتظار این است که بخشی از ارزشیابی و بازخورد نسبت به آن به وسیله خود دانشجو–محقق صورت گیرد.

به قول ای. اچ کار تاریخ گفتگوی بی پایان بین مورخ وگذشته است(در: تاریخ چیست؟ ترجمه کامشاد:۱۵–۱۶). هر گونه کوشش در بازسازی و بهسازی کمی و کیفی درس در گرو امر برنامه ریزی و طراحی کیفی برنامه یا "برنامه درسی اندیشیدن" [4] در دوره ها و دروس ذیربط است. آشنایی با منطق رویکردها به جای اکتفا به استاندارد واحد، تلاش های گوناگون مستمر را کارآمد سازد. .این منطق فرایندی سیال وچند جانبه ومیان رشته ای نظریات علوم انسانی کمک می کند که مورخان بر مفروضات وانتظارات خود در مقام تفسیر رویدادهای تاریخی فراشناخت واشراف یابند.هدف از اجرای درس تاریخ و فلسفه تعلیم وتربیت را می توان بدین سان تعریف کرد: آشنا شدن دانشجو با علم و پیشینه فلسفه تعلیم و تربیت،

---

[1] Heutagogy

[2] Warranted

[3] پیشنهاد نگارنده برای life –long learning ، دیگران پیشترمادام العمر به کار برده اند.

[4]. Thinking curriculum

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

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

برای ارتقای تدریس درس می توان به فرآیند خودارزشیابی توانمندساز، ساختدار- سازی، و صلاحیت حل مسئله تکیه کرد. رویکردهای متفاوت و سلیقه ای واکتشافی[1] حل مسئله مزبور خود می تواند زمینه ابتکار و هنر معلمی در جریان یاددهی -یادگیری ترکیبی[2] و ارزشیابی توانمند ساز را موجب شوندو به شرط توانایی نقد ارتباط از طریقه شبکه جهانی وب مفید به نظر می رسد. فیلسوفان و علاقه مندان به تاریخ،و اندیشه و نظر وعمل ،هنر وتربیت خواستند " نشانه هایی" بر مسیر ها بنشانند، شاید روندگان،کنشگران و سالکان به زعم آنان "راه گم نکنند". هرچند ممکن است متعارضان و رقیبان یکدیگر را به بیراهه رفتن وگمراه کردن هم متهم کرده باشند. کیفیت و معانی این نشانه گذاری ها ی وابسته به تاریخ درعین حال بستگی دارد به تفسیر ها ی کنشگران ازجمله مورخان

فرصت ها وفعالیت های تدریس دانش تاریخ

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

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

[1] .Heuristic
[2]. Blended learning

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

تعارض ها والزام به توسل به نظریه ترکیبی، و تحول و اصلاحات رو به رو می کند.به عبارتی پژوهشگر با عناصر "تاریخ اندیشیده"(تعبیر هگل)،[1] "تاریخ ارادی"، "اراده گرایی"[2] و همچنین سناریوهای "تاریخ مجازی"[3] از جمله مهندسی اجتماعی[4] مواجه است. نبود رویکرد تفکر انگیز برای مولد تر ساختن منابع ،فعالیت ها وفرصت های یادگیری نیز خود ممکن است از اثر بخشی مورد انتظار دروس، بکاهد.

اندیشه وتربیت با چالش های بزرگی در تعامل اند و گاه هماوردی می کنند. انسان فکور انتقادی و انتخابگر؛ سازگار در عین سازندگی وتاثیر گذاری با اکولوژی مولد دانش و آموزش تعامل دارد. انتقادها ،توصیه ها و راهکارهای ابتکاری وخلاقانه درحکم جلوه ای از تفکر انتقادی وگسترش وسیع ارتباط از طریقه شبکه جهانی "وب" بسیار بجا به نظر می رسد، این رویکرد می تواند افراد و جوامع را در این دوره کاربرد شیدا گونه و شتاب زده فناوری در زمینه آموزش هشیار سازد و اهداف و آرمان هایی انسانی رافرونگذارد. این اهداف ورویکرد انسانیت توجه به این مهم است که ارتباطات باید برابرگرایانه و به دور از هر گونه جهت دهی دستاموزگرانه و خالی از سوگیری مبتنی بر تحقیر سیستماتیک، فریب، زور و استثمار باشد ... تا بتوان به شیوه‌ای ایجابی و سازنده به‌دور از انضباط خشن و ترذیلی و فارغ از انطباق اقتباسی کورانه، تبکیت ،سرکوب، و خالی از خشونت و با پرهیز از عمل‌زدگی به توانایی «حل مسئله» پرداخت (ذکاوتی قراگزلو، ۱۳۸۳، صص۱۸۵، ۱۹۲و۱۹۳).شاگرد محوری؛ معلم تسهیل کننده یادگیری؛ تاکید بر پیش فهم ها در کسب معرفت و یادگیری؛ تأکید بر لزوم مشارکت همه ذی نفعان در مراحل گام های مختلف؛ تأکید بر روش های ارزشیابی کیفی وتوانمندساز؛تأکید بر برقراری رابطه های غیرآمرانه؛ توجه به آموزش به عنوان هم ابزار/وسیله و هم به مثابه هدف رهایی بخش؛ تاکید بر تربیت شهروند با قدرت انتخاب مسئولانه تر وخردمندانه تر.

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

---

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

2 .Voluntarism

3 .Virtual History / If theory

4 .Social Engineering

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

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

دروسی نظیر تاریخ فلسفه تعلیم و تربیت را که در توصیفی موسع به ترتیب دانش روش فهم و استفاده از تمدن، فرهنگ و آموخته های گذشتگان را پرورش می دهند، می توان پل دوطرفه نظر به عمل و توانایی ایجاد فهم مشترک و آمادگی برای یادگیری عمر پیما /عمرآزگار(مادام العمر) فرایند حل مسئله وازجمله مسئله تاریخی تلقی کرد. هرگاه فرایند اجرایی و منطقی این درس از مفاهیم اساسی درس، فعالیت ها و فرصت های هدفمند و عملکرد آن تا ارزشیابی کیفی و توانمندساز تحقق نیابد، دانش آموختگان به یادگیری فکورانه ،تاملی ،واقعی و اثر بخش و مولد توفیق نمی یابند . مثلا یکی از مضامین فلسفه تاریخ جهت سیر تاریخ است که درجامعه شناسی به"نظم تمایلی " تغییر می یابد .این اصطلاح جامعه شناسی درصورتی که صریحا جبر اجتماعی را جانشین جبرتاریخ نکند به کنشگری آدمی صراحت می بخشد. دراین درس مفاهیمی چون سکولاریسم باید روشنگری شود. نگرش دینی جهان شمول دینی در دنیای قدیم مسیحی می خواست تمام عرصه‌های زندگی زمینی واین جهانی را دربرگیرد درعالم اسلام فراگیرترین معدلت کامل و معنویت گرچه آن جهانی است اما امور این جهانی برناامه عمر پیمای مومنان است.در غرب مسیحی معدلت در گرو رستاخیز وهزاره نجات بخش۱ بود ، امر دنیوی به ویژه تا رنسانس ورفورماسیون دین تا حدود زیادی مذموم بود. از همین روی سکولاریزم (امر دنیایی و عرفی) نیرومند و وسیع پدید آمد تا با حل مسئله به شیوه این جهانی ، و چاره‌جویی های زمینی مسئله و تنگنای حاصل از مذموم شمردن امر دنیوی را بگشاید. اما فقه و سیره و سنت اسلامی به امور دنیوی آن گونه ننگریست که کلیسای کلاسیک. در نتیجه از ابتدا امر عرفی و دینی درهم تنیده بودند بنابراین بعدها تعارض بین امر عرفی و دینی به آن شدت که در سرزمینهای مسیحی پیشرو در فرایند رنسانس (نوزایی) رخ نمود، ظاهر نشد.کلیوبک[2] می گوید: صاحبنظری چون ژاک الول[3]بر آن است که:"... آزادی‌های فردی و توسعه دقیقاً از مقاومت در برابر جبرهای ذاتی فناورانه و والاسازی وفراروندگی [4]این جبرها به دست می‌آید و از این دیدگاه، مسئله ای کاملاً فردی است."بک ادامه میدهد:" موضع الول نمایانگر چشم انداز جامعه معاصر و تجربه‌های مربوط به آن است و به ویژه نمایانگر "فن –

[1]. Millenarianism
[2]. Beck.C
[3].Ellul. J
[4] Transconding

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

ترسی» [1] و اعتراض فردی و حق طلبی در برابر آموزش و پرورش است که ابزار رشد فردی به شمار آمده است. " به این ترتیب ژاک الول هم حل مسئله را درکنشگری انسان می‌بینید. کلیو بک به نقل ونقد ادامه می دهد : "الول» از انسان گرائی تکنیکی که از ترکیب ناموزون انسانیت و نهادهای فن زده [2]حاصل می‌شود با ناخرسندی یاد می‌کند.(در:Clive Beck : Educational Philosophy and theory, 1974 . P.XXX)

استخراج محتوا و روش/منابع تعیین اهداف درس

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

شیوه‌های بررسی وارزشیابی محتوا

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

[1] Techno-phobia
[2] Technique-Infested

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

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

۱- جملاتی که اطلاعات نهایی و مطلق (به عنوان جملات حفظی) را ارائه می‌دهند؛ ۲- جملاتی که اطلاعات و یافته ها را به صورت آزمایشی و غیر مطلق ارائه می دهند و مسئله ای را مطرح می‌کنند یا فرضیاتی را ارائه می‌دهند و مفروضات و محدودیت‌ها و چگونگی تعیین اعتبار آن ها را (به عنوان جمله‌های پژوهشی) به طور روشن و آشکار بیان می‌کنند. این روش را التینگ و رابرتس به عنوان تحلیل زبان شناسی کتاب ها به کار بردند و تأیید کرد ند. تامیر برای مجزا نمودن جمله‌های حفظی و مطلق گرایی از جمله های تاریخی و حکایت پژوهشی، ۲۳ شاخص برای تعیین جملات پژوهشی به شرح زیر ارائه کرده است:

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

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

۳- ارائه نظریات بحث انگیز

۴- توصیف تاریخ نظریات و کشفیات علمی؛

۵- طرح یک روش علمی به کار گرفته شده؛

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

۷- طرح موضوع به حالت مسئله ای؛

۸- تدوین فرضیه ها؛

۹- انجام دادن پیش بینی و پیش گویی؛

۱۰-ارائه داده‌ها و شواهد؛

۱۱-طرح مفروضات و محدودیت‌ها؛

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

۱۳-طرح نام پژوهشگران و محققان در موارد لازم؛

۱۴- توصیف زمینه‌های فردی و اجتماعی پژوهشگران؛

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

۱۶-توضیح مشاهدات و اندازه گیری‌های انجام یافته؛

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

۱۸-توصیف تجربیات مورد نظر در موضوعات ارائه شده؛

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

۲۰-مراجعه به جدول ارائه شده و تعبیر و تفسیر آن؛
۲۱-ارائه شکل‌ها و تعبیر و تفسیر آن‌ها؛
۲۲- ارائه نمودارها و تعبیر و تفسیر آن‌ها؛
۲۳-ارائه ادهها و اطلاعات لازم؛

نتیجه گیری

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

۱- دانستن و آگاهی یافتن
۲- استفاده کردن
۳- بسط دادن
۴- نگرش
۵- علاقه
۶- ارزش
۷- طرح ریزی و اجرای طرح
۸- عملکردی

منابع

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]

اوزمن،هوارد وکراور،سموئل ام،**مباني فلسفي تعليم وتربيت**،ترجمه گروه علوم تربیتی، ریرنظر غلامعلی سرمد،قم موسسه پژوهشی امام خمینی،۱۳۸۷.

ذکاوتی قراگزلو،علی(۱۳۸۳). " فرهنگ، آموزش و حل مسئله فصلنامه **پژوهش در مسایل تعلیم وتربیت** ، تهران. انجمن ایرانی تعلیم و تربیت، شماره ۱و ۲، دوره جدید، بهار و تابستان ۸۳، شماره ۱۹ و ۲۰ پیاپی، صص ۱۹۹-۱۷۳.

فتحی آذر،اسکندر، "روش های نقد وبررسی کتاب های درسی علوم"،**نشریه پژوهش در مسایل تعلیم وتربیت**، شماره ۱۶و۱۵،انجمن ایرانی تعلیم وتربیت.۱۳۷۹ .

کار،ای اچ، **تاریخ چیست؟** ترجمه محمدحسن کامشاد،خوارزمی،۱۳۵۱.

ملکی حسن.برنامه ریزی درسی، مشهد ۱۳۸۱ چاپ چهارم مورن، ادگار؛ موتا، راول دومینگو؛ سیبورانا، روخر، اندیشه پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره ای، ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقا ت و فن آوری، ۱۳۸۷.

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

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

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

[Downloaded from isoedmag.ir on 2026-10-29]