

(مقاله پژوهشی)

بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی و اخلاقی ژان ژاک روسو و یوهان فردریک هربارت
(با تأکید بر چهار حوزه: هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی، ارزش‌شناسی)

فهیمة نصیری^۱

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۱۹، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۴/۱۳

چکیده

مقاله حاضر با روش توصیفی درصدد مقایسه دیدگاه‌های تربیتی و اخلاقی دو متفکر بزرگ قرن ۱۸ و ۱۹ میلادی یعنی روسو و هربارت می‌باشد و قصد دارد وجوه افتراق و اشتراک دیدگاه‌های آنها درباره تربیت و اخلاق را بررسی نماید. یکی از دلایل مقایسه این دو دیدگاه این است که آرای تربیتی روسو بر نظریه تربیتی هربارت تأثیر گذاشته است. نتیجه این بررسی نشان می‌دهد روسو هدف غایی و نهایی تربیت را "انطباق و هماهنگی کامل با طبیعت" می‌داند ولی هربارت هدف نهایی تعلیم و تربیت را "تشکیل شخصیت یا منش" تصور می‌کند. اصول تربیت از دیدگاه روسو عبارتند از: اصلاح اجتماع بدون اصلاح روش تربیتی میسر نیست. آموزش و پرورش صحیح باید بر روان‌شناسی تجربی و شناخت خصوصیات روانی دوران کودکی مبتنی باشد. باید از تحمیل سلیقه مربی به عنوان بزرگسال به کودک خودداری شود. به جای روش لفظی و کتابی، روش‌های شهودی و عملی را به کار برد. مربی باید نیازهای حقیقی طبیعت را پرورش دهد و تلون کودک را به صورت نگرش خلاق درآورد. به نظر هربارت نیز تعلیم باید محسوس، مداوم، ترقی‌دهنده و مربوط به زندگی، و متناسب با مرحله رشد کودک و سابقه ذهنی و علاقه او باشد. روسو معتقد است اخلاق برترین جنبه انسان است و انسان کامل را کسی می‌داند که دارای فضائل اخلاقی باشد. برای هربارت نیز هدف آموزش، اخلاق است و نظام تربیتی هربارت در اخلاق پایان می‌پذیرد.

واژگان کلیدی: روسو، هربارت، تربیت، اخلاق، بررسی تطبیقی

^۱. استادیار گروه علوم تربیتی و مشاوره، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. F_Nasiri@pnu.ac.ir

(۱) مقدمه

نقش تعلیم و تربیت در جهان امروز بر کسی پوشیده نیست. انسان به دلیل ویژگی تربیت‌پذیری از سایر مخلوقات متمایز می‌شود و گوهر او تنها با تربیت به کمال می‌رسد. ارزش آدمی را نیز می‌توان به میزان برخورداری او از تعلیم و تربیت مشخص کرد (کرمی حسن‌آبادی: ۱۳۹۲). در این میان، یکی از مهم‌ترین و در عین حال دشوارترین مباحث، تربیت اخلاقی و اخلاقی بارآوردن کودکان است. سازندگی درونی انسان و اصلاح و تهذیب نفس او در سعادت فردی، اجتماعی، دنیوی و اخروی او نقش بسزایی دارد؛ به طوری که اگر انسان تمامی علوم را تحصیل کند و تمام نیروهای طبیعت را به تسخیر خویش درآورد، ولی از تسخیر درون و تسلط بر نفس خود ناتوان باشد از رسیدن به سعادت و نیل به کمال باز می‌ماند. تمامی پیشرفت‌های علمی و صنعتی در صورتی که با اصلاح درون انسان همراه نباشند، کاخ‌های سر به فلک کشیده‌ای هستند که بر فراز قله آشفشان بنا شده باشند؛ از این رو تربیت روحی و اخلاقی انسان و برنامه‌سازی برای هر جامعه‌ای امری حیاتی است (امیدی و فضل‌الهی قمشی: ۱۳۹۴). انسان شدن آدمی در گرو رسیدن به قلمرو اخلاق و بازشناسی نیک از بد است. به همین دلیل در قلمرو اخلاق و تربیت اخلاقی، دیدگاه‌های متفاوتی به وجود آمده است. بشر امروزی در عرصه‌های گوناگون به‌ویژه در قلمرو علم و فناوری به موفقیت‌های چشمگیری دست یافته است؛ اما در مقوله اخلاق و تربیت اخلاقی با چالش‌ها و مشکلات زیادی دست به‌گریبان است. وجود مسایل و چالش‌های گوناگون غیر اخلاقی در جوامع بشری، پرداختن به دیدگاه‌ها و اندیشه‌های جدید و تلاش برای حل کردن این مسایل را ضروری می‌سازد.

در عالم تربیت، روسو پس از افلاطون بزرگترین متفکر و پدیدآورنده فلسفه تربیتی مغرب زمین است (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۳۵). هربارت نیز از مشهورترین مربیان آلمان در اواخر قرن ۱۸ و اوایل قرن ۱۹ است که او را به درستی بنیان‌گذار «علم پرورش» در تاریخ نظریه-پردازی آموزشی می‌دانند و جنبه‌های نسبتاً تازه‌ای از افکارش در سال‌های اخیر مورد توجه قرار گرفته است. تمرکز هربارت بر روش‌شناسی در تعلیم و تربیت و توجه وی به ارتباط نزدیک میان تربیت و اخلاق از نکات قابل تأمل کارهای اوست (همان: ۱۷۳).

با جستجو در مقالات و پژوهش‌های داخلی مشخص شد در کشور مطالعه‌ای که به مقایسه آرای تربیتی و اخلاقی روسو و هربارت پرداخته باشد انجام نشده است. در خارج از کشور پایان‌نامه‌ای در مقطع کارشناسی ارشد توسط مک دونالد (۲۰۱۴)، به بررسی مفهوم تربیت اخلاقی از دید فلاسفه تعلیم و تربیت مانند روسو، هربارت و جان دیویی، پرداخته بود که نتایج نشان داد هر یک از آنها درک متفاوتی از رابطه معلم و یادگیرنده و همچنین اقتدار، ارائه می‌دهند. روسو: توسعه عشق به خود، هربارت: سانسور درونی، و دیویی: آزادی بیرونی یادگیرنده را مطرح نمودند. در رابطه معلم و یادگیرنده، فضایی برای اعتماد، مراقبت، تعاملات، بخشش، احترام متقابل، و رشد ایجاد می‌شود. مک دونالد در نهایت با ترسیم دیدگاه نظریه‌پردازان معاصر مثل دیوید هانسن و نل نادینگز، مفهوم معلم و یادگیرنده و نحوه ارتباط آنها را با زمینه‌های آموزشی تحلیل نموده است.

مقایسه آرا و اندیشه‌های فلاسفه بزرگ و استخراج وجوه اشتراک و افتراق اندیشه‌های آنها، یکی از زمینه‌های مهم ترویج افکار و نیز بسترسازی مناسب به منظور بهره‌برداری از آرای آنان در زمان حاضر می‌باشد. از اینرو مطالعه حاضر با هدف بررسی تطبیقی اندیشه‌های تربیتی و اخلاقی روسو و هربارت می‌کوشد به این سؤال پاسخ دهد که وجوه اشتراک و افتراق اندیشه‌های تربیتی و اخلاقی آنان کدامند؟

۲) مبانی فلسفی اندیشه‌های روسو و هربارت

الف) مبانی هستی‌شناسی

از آنجایی که روسو یک طبیعت‌گرا است، هستی در نظر او برابر است با طبیعت مادی و همین طبیعت است که مشخص می‌کند که فرد در این جهان باید چه راهی را در پیش گیرد. البته طبیعت در اندیشه روسو دارای دو معنی است. یکی طبیعت و ذات خود انسان و دیگری طبیعت بیرون یا همان قوانین طبیعت. در واقع هدف غایی تربیت در اندیشه روسو انسان نگه داشتن انسان، یا همان طبیعی نگه داشتن انسان است.

این اصل که شخصیت انسان باید بر وفق طبیعت تشکیل یابد، اصل محوری فلسفه

سیاسی و تربیتی روسو را تشکیل می‌دهد. از نظر روسو طبیعت بهترین راهنما و الگو برای فرد خواهد بود و بهترین زندگی در درون طبیعت شکل خواهد گرفت (فضل‌الهی قمشی و همکاران: ۱۳۹۴). در نظام تربیتی طبیعت‌گرایان، طبیعت و طبیعی دو عنصر کلیدی را تشکیل می‌دهند. روش طبیعی تربیت به دلیل آنکه بی‌واسطه، اصیل، آزاد و خودجوش است از خود طبیعت پیروی می‌کند و بر شیوه‌های مصنوعی و ساختگی اجتماع رجحان دارد. از نظر متافیزیکی، "طبیعت" نظام کلی و احسن کیهان است (پاک‌سرشت، ۱۳۸۶: ۱۰۱).

هربارت تربیت و فلسفه را از دیدگاه روان‌شناسی می‌نگرد، با سنت‌پرستی مخالف است و تمایل تجربی دارد. هربارت به اصل هوویت معتقد بود. به نظر او پدیده‌ها از ذاتی متعالی ناشی نمی‌شوند، بلکه واقعیتشان در خودشان است و تصور یا بازنمایی واقعیت دیگری نیستند. به نظر هربارت «آنچه باعث می‌شود که ما وحدت را در امور متکثر ببینیم با هم بودن موجودات بسیط است» (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۷۰). هربارت می‌گوید که طبیعت روان، پاک ناشناخته است چون هم از دسترس روان‌شناسی عقلانی بیرون است و هم از دسترس روان‌شناسی تجربی. با این همه مفهوم متافیزیکی روان را از سویی چون بنیاد فعالیت و از سوی دیگر چون عامل یگانه‌کننده نمودهای روانی، لازم می‌شمارد و در روان‌شناسی خود به کار می‌گیرد (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۱۵۳).

ب) مبانی انسان‌شناختی

به اعتقاد روسو آدمی از جسم و روح ترکیب شده و آنچه او را از موجودات زنده دیگر متمایز می‌سازد روح اوست که منشاء الهی دارد. بنابراین پیش از آنکه بر اثر تمدن و زندگی اجتماعی ماهیت خود را از دست بدهد متوجه خیر و کمال بوده است، انسان دارای عقل و وجدان است که با عقل خود طبیعت و خدا را می‌شناسد و با وجدان به خیر و شر پی می‌برد. وجدان برتر از عقل است زیرا عقل، اغلب ما را فریب می‌دهد (کاردان، ۱۳۸۱: ۱۳۷). روسو معتقد است انسان پاک آفریده می‌شود ولی جامعه او را به فساد خواهد کشید و برای دوری از فساد و تباهی راهی جز رجوع به طبیعت نیست. روسو عقیده دارد انسان آزاد آفریده شده است ولی در همه جا در بند است (فضل‌الهی قمشی و همکاران: ۱۳۹۴). هربارت برخلاف روسو به نیکی فطری طبیعت قائل نیست. به نظر او طبیعت آدمی نه

نیک است و نه بد و اخلاق نیک در او اکتسابی است یعنی نتیجه آموزش اخلاق است، بنابراین تربیت اخلاقی نیز مانند آموزش مفاهیم علمی با روشی صورت می‌گیرد یا باید صورت بگیرد که پایه آن روان‌شناسی است و توفیق در آن منوط به رعایت قوانینی است که در این علم به دست آمده است (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۷۳).

ج) مبانی معرفت‌شناختی

روسو معتقد است که یادگیری ابتدایی در افراد به وسیله لمس و احساس آنها از اشیاء اطراف خود صورت می‌گیرد. از نظر روسو محیط طبیعی برای درک و شناخت از اشیاء و جهان اطراف کافی است و افراد باید به طور طبیعی با محیط اطراف خود ارتباط داشته باشند. کودک باید ابتدا چیزها را حس کند و در مرحله بعد به یادگیری آنها پردازد. ابتدا باید حواس کودکان را پرورش داد. منظور از پرورش حواس، فقط به کار انداختن آنها نیست بلکه باید یاد بگیریم بوسیله آنها چیزی را بفهمیم. به عبارت دیگر باید حس کردن صحیح را بیاموزیم. زیرا ما فقط طوری لمس می‌کنیم، می‌بینیم و می‌شنویم که به ما یاد داده‌اند (فضل‌الهی قمشی و همکاران: ۱۳۹۴).

هربرت معتقد است روح انسان در اصل هیچ‌گونه تمایل، احساس و اندیشه‌ای ندارد و کودک در آغاز تولد، فاقد اراده، میل به عمل، و مکاشفه ذهنی است و شخصیت او از طریق آموزش ساخته می‌شود. او ذهن بشر را سفید و خالی می‌داند و کار معلم را پر کردن آن. هربرت دانستن، احساس کردن و خواستن را از وظایف ذهن بیان می‌کند و حوزه‌های ذهن را احساس، حافظه، تخیل و تفکر می‌داند و تفکر را عالی‌ترین این حوزه‌ها می‌شمرد. هربرت می‌گوید کسانی که روح بشر را امری ثابت و محسوس می‌شمارند، هرگز ناپایداری منش آدمی را درک نمی‌کنند و به آسانی به علاج‌های نادرستی پناه می‌برند که فقط مصیبت را شدیدتر می‌کنند. از نظر او روح و منش آدمی ناپایدار و در حال تغییر است. از این‌رو رفتار انسانی هم تحت تأثیر چیزهای مختلفی شکل می‌پذیرد و تغییر می‌کند (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۷۳). از نظر هربرت «آغاز هر معرفتی تجربه است. البته تجربه بی‌درنگ به صورت معرفت در نمی‌آید، بلکه ذهن باید به مدد «روابط» روی آن کار و آنرا تنظیم کند. این روش

مستلزم آن است که ما تصورات و اعداد را مطلق نپنداریم. روی هم رفته می‌توان معرفت-شناسی هربارت را معرفت‌شناسی مبتنی بر روابط تعریف کرد» (همان: ۱۷۱).

(د) مبانی ارزش‌شناختی

روسو کار تربیت را بیش از هر چیز دور نگه داشتن طبیعت انسانی از پلیدی‌های جامعه می‌شمرد. برترین جنبه انسان که او را از دیگر جانوران متمایز می‌کند، وجدان اخلاقی یعنی توانایی تشخیص نیک از شر و گرایش به نیکی است. انسان پاک و نیک است. وجدان او ندایی آسمانی دارد و داور نیکی و بدی است. اخلاق برترین جنبه انسان است و راه دستیابی به کمال و سعادت برای آدمی داشتن اخلاق کامل است. انسان کامل کسی است که دارای فضائل اخلاقی باشد. این فضائل اخلاقی هستند که سعادت حقیقی انسان را در جامعه تضمین می‌کنند (فضل‌الهی قمشی و همکاران: ۱۳۹۴).

برای هربارت، هدف از تمام آموزش، اخلاق است. مفهوم "ذوق خوب" که توسط هربارت معرفی شده در مکاشفه زیبایی‌شناسی نسبت به جهان به عنوان کار عمده آموزش و پرورش با اهمیت تلقی می‌گردد (MacDonald: 2014). طبق نظر هربارت زیبایی‌شناسی بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش و پرورش و درایت آموزشی مربی است (Somr & Hruskova: 2014). در مدل هربارت، هدف هدایت اخلاقی کمک به یادگیرنده در توسعه یک "ذوق خوب" است. علاوه بر این، محور درک نظریه پرورش هربارت به عنوان اخلاق، ایده‌ای است تحت عنوان سانسور درونی که در ارتباط با رشد "ذوق خوب" توسعه می‌یابد (MacDonald: 2014).

۳) اندیشه‌های تربیتی روسو و هربارت

۱-۳) اصول تربیت: روسو طلیعه‌دار یک انقلاب کوپرنیکی است که می‌توان گفت بر فرایند آموزش کودکان تمرکز یافته است (Soetard, 1999: 423). اهمیت روسو در تعلیم و تربیت به حدی است که تاریخ تعلیم و تربیت را می‌توان به دو بخش قبل از روسو و بعد از او تقسیم کرد (ماهروزاده، ۱۳۸۹: ۱۱۵). فلسفه تربیت روسو در واقع جزیی از فلسفه اجتماعی و سیاسی اوست. روسو مانند افلاطون معتقد است که هرگونه اصلاح اجتماعی

مستلزم اصلاح نظام تربیتی و پرورش آدمی نو است و انقلاب سیاسی بدون انقلاب آموزش و پرورش میسر نیست (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۳۶). وی همچنین معتقد است محرک رشد و نمو ذهن و بدن از درون سرچشمه می‌گیرد و باید به دانش‌آموزان آنچنان پرداخت که باغبان به گل‌های خود می‌پردازد. باید محیط سالم و امکانات تغذیه سالم فراهم ساخت، و از تأثیر زیان‌بخش دنیای خارج جلوگیری کرد، آموزش و پرورش باید عملی باشد نه گفتگویی، و دیگر اینکه دانش‌آموزان مادامی که نیاموخته‌اند چگونه تجربه‌های خود را مورد استفاده قرار بدهند نباید در معرض جامعه قرار گیرند (شعاری‌نژاد، ۱۳۷۶: ۲۷۳). روسو وضع آموزش و پرورش زمان خود را مورد انتقاد شدید قرار داد. وی تقریباً با هرگونه نظم اجتماعی موجود مخالف بود که می‌توان این طرز تفکر او را در عبارت مشهورش ملاحظه کرد: "مخالف آنچه هست عمل کنید که در این صورت خود را همواره در راه صواب خواهید یافت". هر چیزی که انسان متمدن را از وحشی تعلیم نیافته متمایز کند، بد و ناپسند است (کرباسی‌زاده و سلیمانی دهنوی: ۱۳۷۷). روسو، انسان را دارای روح و ذاتی پاک می‌داند و معتقد است که انسان آفریده خداوندی سراسر زیبایی و پاکی، نمی‌تواند موجودی بد ذات و شرور باشد. او به مردم تذکر می‌دهد که انسان در حالت طبیعی کوچکترین نیازی به اخلاق و قضاوت-های اخلاقی و ارزشی نداشته است. اما "نخستین کسی که به دور قطعه زمینی حصار کشید و به ذهنش رسید که بگوید این مال من است و افراد ساده‌ای هم پیدا کرد که حرفش را باور کنند، پایه‌گذار حقیقی جامعه مدنی است" (سرمدی و همکاران: ۱۳۹۳).

ارزش و اهمیت فلسفه تربیتی روسو در اصول تازه‌ای است که در تربیت آدمی به دست داده و می‌توان آنها را به این شرح خلاصه کرد:

۱. میان تربیت و نهادهای جامعه رابطه متقابل وجود دارد. بنابراین اصلاح اجتماع بدون اصلاح راه و روش تربیتی میسر نیست.
۲. برای آنکه آموزش و پرورش به نحو صحیح و مؤثر انجام گیرد باید مبتنی بر روان-شناسی تجربی و به‌ویژه شناخت خصوصیات روانی دوران کودکی باشد که با روحیات بزرگسالان از نظر ماهیت متفاوت است.

۳. چون روح کودک مانند جسم او در حال رشد و دگرگونی دایم است و این رشد از مراحل گوناگونی می‌گذرد در تربیت باید خصوصیات روانی هر مرحله را شناخت و برنامه و روش‌های آموزش و پرورش را با آنها هماهنگ ساخت.

۴. چون هدف تربیت شکوفا ساختن طبیعت آدمی و نیروهای مثبت موجود در آن است باید از تحمیل سلیقه مربی به عنوان بزرگسال به کودک خودداری کرد.

۵. باید با استمداد از نیروهای طبیعی کودک و در تماس با اشیاء و به مدد امیال طبیعی کودک و از راه عمل به آموزش و پرورش پرداخت یعنی به جای روش لفظی و کتابی روش‌های شهودی و عملی را به کار برد (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۴۴).

مؤثرترین نظریه پداگوژی قرن نوزدهم از هربارت است (Palmer, 2006:115). هربارت مربی و متفکر آموزش از یک نقطه مرکزی خاص یعنی مفهوم تدریس آموزشی شروع به کار نمود. او نه تنها سهم عمده‌ای در اصلاح عمل آموزش و تدریس دارد بلکه همچنین تفکر آموزشی را نیز تغییر اساسی داده است. در تاریخ نظریه آموزشی، هربارت به درستی به عنوان بنیانگذار علم آموزش و پرورش توصیف شده است. تجربه شخصی هربارت به عنوان یک معلم و مربی، منجر به این ایده مرکزی‌اش یعنی نظریه آموزشی شد (Helgenberger: 2000). کار هربارت در قلمرو روان‌شناسی و آموزش و پرورش، از اهمیت بسیاری برخوردار است. هربارت از سویی از پیشروان روان‌شناسی نو و از سوی دیگر از بنیان‌گذاران روش علمی آموزش و پرورش است. با کار اوست که آموزش و پرورش بر بنیاد روان‌شناسی استوار می‌گردد و جنبه‌ای علمی می‌یابد (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۱۵۳).

هربارت بر نقش رشد عقلانی در تربیت منش تأکید زیادی دارد (Crittenden: 2007). او تربیت را رشد منش فرد می‌داند که لازمه آن آمیختگی آزادی و قدرت با هم است. هربارت آموزش را نیز جمع‌آوری و ذخیره‌سازی اطلاعات و معلومات در ذهن کودک معرفی می‌کند. وی پیش از پرداختن به روش آموزش، به بررسی چگونگی فهمیدن می‌پردازد. هربارت فهمیدن را به هم پیوستن تصورات تازه به تصورات ادراک شده قبلی می‌داند و بر این نکته تأکید می‌کند که این کار نتیجه کنایی فهم و از این رو گونه‌ای شکل دادن،

سازمان دادن و از آن خود کردن تصویرهاست. این پیوند همواره به چگونگی تصویرهای ادراک شده پیشین بستگی دارد. از این رو دانستنی‌های هر کس زمینه‌ای است برای فهمیدن نکته‌های تازه و هر کس می‌تواند چیزی را بفهمد که میان آن چیز و دانستنی‌های وی گونه-ای بستگی در کار باشد. آنچه دلبستگی پدید می‌آورد نیز چیزی جز همین دانسته‌ها نیست یعنی دلبستگی در معنی وسیع خود همان وابستگی زمینه قبلی است به چیزها و کارها (نقیب‌زاده، ۱۳۷۷: ۱۵۵). هربارت معتقد است آموزش و پرورش از هم جدایی ناپذیرند و آموزش پایه و اساس تربیت است. اصل بنیادین آموزش و پرورش هربارت این است که: «آموزش، محتوای ذهن را می‌سازد؛ و تربیت، منش را. اما اگر اولی نباشد، دومی هم نخواهد بود» (همان: ۱۵۴). ضعف‌های روان‌شناسی هربارت در جنبه عقلانی آن قرار دارد که تصورات و رابطه آن‌ها را با یکدیگر به عنوان تنها منشأ همه فعالیت‌های روانی، مانند احساس و اراده تلقی می‌کند. این تلقی منجر به این می‌شود که یادگیری را یک‌سویه به عنوان فرایند تداعی‌ها یا روابط ذهنی تصور کنند. با این وجود، این روان‌شناسی، هربارت را قادر ساخت تا پایه‌ای برای یک نظریه نظام‌یافته یادگیری و آموزش به وجود آورد که هم-اکنون در تمام جنبه‌ها مورد قبول نیست، ولی نفوذ خود را امروز در رشته‌های روان‌شناسی از رفتارگرایی یا تحلیل روحی حفظ کرده است. حیات روحی ما طبق نظر هربارت متشکل از یک جزر و جریان تصورات یا «نمایش‌ها» است و عواطف ما مثل احساس و خواست، جز ملازمت یا هماهنگی گروهی از «تصورات» یا «نمایش‌ها» برای تسلط بر صحنه ذهن در برابر گروه دیگری از پدیدارهای ذهنی، که اینها خود درصدد تسلط بر جایگاه بالا در جزر و جریان شعور هستند، چیزی دیگر نیستند. مری باید این مکانیک ذهنی را به‌طور صحیح مورد استفاده قرار دهد. او باید بداند که تصورات و نمایش‌ها وقتی در اثر تجربه خاص ظاهر شدند، وقتی تجربیات جدید ظاهر می‌شوند بهنگام ظهور تجربیات جدید تمایل پیدا می‌کنند زیر آشیانه شعور قرار گیرند. او باید کمک کند تا تصورات موردنظر در فرایند آموزش همچنان در سطح شعور و آگاهی باقی بمانند (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۵۰). برای اینکه این تصورات به صورت امور محسوس درآیند فرد می‌تواند مثال زیر را مورد استفاده

قرار دهد. من مشغول خواندن کتابی هستم و تصورات موجود در کتاب، ذهن مرا اشغال کرده‌اند. اگر تصادفاً من بعداً به کتابی برخورد کنم که تصورات موجود آن با آنچه در کتاب قدیم که فراموش شده مرتبط باشد، در این صورت ممکن است تصورات گم شده ناگهان دوباره ظاهر شوند. احتمالاً خاطره کتاب گذشته کاملاً مسکوت نمانده است، و روی واکنش من به کتاب جدید تأثیر دارد. از این رو معلم زمانی که می‌خواهد تصور جدید را به کودک منتقل کند باید سه چیز را در نظر بگیرد:

اول، در سن جدید باید تصوراتی که یا ساکت هستند یا بالقوه در ذهن کودک مسکوت مانده‌اند مرتبط شوند. این امر فهم و جذب مطالب تازه را برای کودک آسانتر می‌کند. دوم، معلم باید به کودک کمک کند تا محتوای درس تازه را حفظ کند، زیرا این امر بالاخره هدف تدریس است اما برای اینکه به این نتیجه برسد، معلم باید به عامل سوم یعنی به علاقه و رغبت کودک توجه کند. زیرا رغبت چیزی جز انگیزه ذهنی که ما را در از میان بردن موانع موجود در کسب مواد جدید، تحریک می‌کند و توجه ما را به یک شیء متمرکز می‌سازد، نیست. رغبت نیرومند، همچنین ارتباط میان تجربه تازه و تجربیات قبلی را که تاکنون در بخش ناآگاه ذهنی قرار گرفته‌اند تقویت و حمایت می‌کند. از این طریق کل نیروی بالقوه کودک در فرایند یادگیری داخل می‌شود. با این توضیح درباره "جریان آگاهی" و "رغبت" هربارت نه فقط پایه‌ای برای تئوری‌های کنونی ما در زمینه یادگیری و رغبت، به وجود آورد؛ بلکه همان‌طور که ضمناً اشاره شد او راه را برای فرضیه تازه مربوط به نقش ناآگاهی در رفتار فرد هموار نمود. هربارت می‌گوید، همه آموزش باید از هدف پرورش پیروی کند بدون اینکه فرد استعداد خود را در متحد ساختن این تأثیرات در یک کل هماهنگ از دست بدهد (شریعتمداری، : ۱۵۱-۱۵۲).

۱-۳) وجوه اشتراک و افتراق در اصول تربیت

اصول تربیت آدمی از دیدگاه روسو به صورت خلاصه از این قرار است: اصلاح اجتماع بدون اصلاح راه و روش تربیتی میسر نیست. آموزش و پرورش صحیح و مؤثر باید مبتنی بر روان‌شناسی تجربی و شناخت خصوصیات روانی دوران کودکی باشد. در تربیت باید خصوصیات روانی هر مرحله را شناخت و برنامه و روش‌های آموزش و پرورش را با آنها

هماهنگ ساخت. باید از تحمیل سلیقه مربی به عنوان بزرگسال به کودک خودداری شود. به جای روش لفظی و کتابی، روش‌های شهودی و عملی را به کار برد. مربی باید نیازهای حقیقی طبیعت را پرورش دهد و تلون کودک را به صورت نگرش خلاق درآورد. از کتاب-ها و مفاهیم تجریدی باید اجتناب کرد. معلم که نقش تربیتی محیطی را درک می‌کند در طبیعت دخالت نمی‌کند بلکه با جزر و مد نیروهای طبیعی همکاری می‌کند. با وقوفی که معلم نسبت به مراحل رشد و نمو آدمی دارد امیل را مجبور به یادگیری نمی‌کند؛ بلکه یادگیری را از طریق تحریک او به کاویدن و بالیدن از راه تعامل با محیط خویش ترغیب می‌کند. ثانیاً معلم به عنوان پرورشکاری که برای یادگیری امیل عجله‌ای ندارد، فردی صبور، سهل‌انگار و بی‌آزار است. امیل موقعی یاد می‌گیرد که آماده باشد. معلم در مقام پرورشکار، موافق روشی کشفی است که طی آن محصل دانش را خود کشف می‌کند بی‌آنکه معلم نهایتاً آن را به وی ارزانی دارد. مربی که در خود شکیبایی زیادی نشان می‌دهد نمی‌تواند "حقیقت" را به مرتبی عرضه نماید بلکه باید پا پس بگذارد و شاگرد را به خود اکتشافی ترغیب کند. یکی از اصول تربیتی هربارت این است که آموزش و پرورش باید بر بنیاد روان‌شناسی استوار گردد. اصل دیگر این است که عقلانیت را باید در کودکان رشد دهیم تا منجر به تربیت منش شود. در حقیقت او تربیت را رشد منش فرد می‌داند که لازمه آن آمیختگی آزادی و قدرت با هم است. از اصول دیگر تربیتی هربارت این است که آموزش محتوای ذهن را می‌سازد و تربیت، منش را و اگر آموزش نباشد تربیت هم نخواهد بود. معلم باید به علاقه و رغبت کودک توجه کند.

۲-۳) اهداف تربیت

هدف تربیت به نظر روسو "بازسازی انسانی است که بتواند در جامعه بازسازی شده زندگی کند". و این کار نیز بر طبق قوانین طبیعی (یعنی نظم و عقل) صورت می‌گیرد چه در نظر روسو خدا، طبیعت، جامعه و عقل حقایق و مفاهیمی اند که با یکدیگر وفاق و هماهنگی دارند (دفتر همکاری حوزه و دانشگاه، ۱۳۷۲: ۲۱۲). دقت در آثار تربیتی روسو مبین آن است که وی یک هدف غایی و نهایی برای تربیت و یک سری اهداف واسطه‌ای به منظور

وصول به هدف نهایی مطرح نموده است به طوری که می‌توان "انطباق و هماهنگی کامل با طبیعت" را به عنوان هدف نهایی در نظر وی استخراج نمود: از نظر روسو کودک طبیعتاً و به طور ذاتی نیک بوده و در خود خطوط راهنما برای تکامل خویش را دارا می‌باشد. بدین علت روسو توصیه می‌کند: "طبیعت را ملاحظه کنید و از راهی که طبیعت برای شما مشخص کرده تبعیت نمائید" (علوی و شریعتمداری، ۱۳۸۵: ۱۱۰). لذا ملاحظه می‌کنیم که در نظر روسو بازگشت به طبیعت به مفهوم برگشتن به حالت حیوانی نیست بلکه به معنای دادن یک موقعیت به انسان به منظور متکامل ساختن خود به طور کامل و هماهنگ می‌باشد؛ بنابراین سعادت را فقط از طریق حفظ و نگهداری تمایلات در محدوده تعیین شده بوسیله طبیعت می‌توان به دست آورد.

به زعم روسو برگشت به طبیعت بالضروره به معنای مراجعت به حالت حیوانی نیست، بلکه دادن فرصت به آدمی است تا خود را به طور کامل و هماهنگ رشد دهد (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۱۹). وی فضیلت را در زندگی طبیعی می‌دید و "انسان وحشی شریف" را به عنوان یک انسان کمال مطلوب به شمار می‌آورد (کالینسون، ۱۳۷۹: ۲۰۱). اهداف واسطه‌ای زیر را می‌توان به عنوان اهداف تربیتی در موارد و شئون مختلف تربیتی از آثار روسو استخراج کرد:

۱. **صحت و قوت جسمانی (شأن جسمی):** به زعم روسو جسم باید قوت داشته باشد تا بتواند از روح اطاعت کند چه ضعف بدن مانع تربیت روح می‌شود.

۲. **تعقل و تفکر (شأن فکری):** روسو معتقد است آنچه که تربی می‌داند باید بواسطه آن باشد که خودش به دست آورده نه آنکه شما به او گفته‌اید. دانش را به او یاد ندهید بلکه بگذارید خودش آن را کشف کند.

۳. **تهذیب و پرورش صفات عالیه اخلاقی (شأن اخلاقی):** روسو اظهار می‌دارد اگر طبیعت جوان، منحرف و نابود نگردد نهایتاً احساسات اخلاقی بزرگ نظیر عشق، عدالت و وظیفه را کشف خواهد کرد و به یک وحدت عمیق‌تر با جهان نائل خواهد گشت.

۴. **عدالت و تساوی و به کارگیری شغل مناسب و مفید (شأن اقتصادی):** روسو از لزوم اطاعت قوانین منظم و ابدی و عادلانه طبیعت سخن می‌گوید و از قوانینی که تحت نام

قانون، منافع خصوصی را بر مردم تحمیل نموده‌اند، به شدت گله و شکایت می‌کند و نیز اظهار می‌دارد که متربی باید بداند که چگونه در شهرها تأمین معاش کند و چگونه با ساکنین آن‌ها به سر برد و چگونه با آن‌ها زندگی کند اگرچه مانند آنها زندگی نکند.

۵. روابط اجتماعی صحیح، تعاون و ایثار (شأن اجتماعی): روسو معتقد است که کودک حتی قبل از آنکه واقعاً عضو فعال جامعه شود باید لزوم مبادلات اجتماعی را درک کند و برای استفاده از آن آماده باشد. وی، سعادت و منافع عمومی را دلیل حقیقی و محرک اصلی اعمال متربی خود معرفی می‌کند و در کنار این توصیه می‌کند متربی را در حد توانش مشغول انجام اعمال خوب قرار دهید و بگذارید که مردم فقیر و محتاج را از خدمتش بهره‌مند سازد (علوی و شریعتمداری، ۱۳۸۵: ۱۱۸).

۶. عشق به میهن و قوانین آن و بارآوردن شهروندان مطلوب (شأن سیاسی و مدنی): به زعم روسو آموزش و پرورش باید دل‌ها را تحریک کند و تحت تأثیر خود قرار دهد و عشق به میهن و قوانین آن را در متربی ایجاد کند. هدف قرارداد اجتماعی نیز آن بود که جامعه‌ای منطبق با شرایط عقلی که طبیعت را محترم شمارد تشکیل دهد و بدیهی است زمانی که چنین جامعه‌ای تشکیل شود، مؤسسات خوب اجتماعی آن جامعه مؤسساتی خواهند بود که بهتر بتوانند من را در وحدت عمومی مستحیل نمایند به طوری که هر فرد خود را واحدی مجزا تصور نکند بلکه جزئی از کل بداند (شاتو: ۱۳۶۸).

هربارت معتقد بود که هدف‌های تربیتی بدون اشاره به مفاهیم متافیزیکی هستی انسان قابل توضیح نیست. اما او همچنین جزئیات اصول روان‌شناسی یادگیری را برای این که آموزش را روی پایه‌ای محکم و زمینه اصولی استوار سازد مورد تحقیق قرار می‌داد. او روش‌های ریاضی را در روان‌شناسی در مقاله‌ای تحت عنوان "درباره امکان و ضرورت کاربرد ریاضیات در روان‌شناسی" در سال ۱۸۲۲ به کار برد (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۴۸). وظیفه تربیت از نظر هربارت در وهله اول، حفظ و صیانت حیات فرد است و هدف عالی آن، هدایت تشکیل نگرش‌ها و ترکیب تضادها در یک مجموعه یا کل هماهنگ، و سرانجام انضباط و نظم درونی و ارادی است که پایه و مایه شخصیت اخلاقی فرد به شمار می‌رود و

در پرورش فهم و شخصیت اخلاقی او خلاصه می‌شود و این هر دو از راه تجربه به دست می‌آید؛ به عبارت دیگر همان‌گونه که علم از راه سازمان دادن تجربیات حاصل می‌شود، اخلاق نیز در پی سازمان دادن روابط اجتماعی شکل می‌گیرد و اراده که مهمترین جلوه شخصیت آدمی است براینده همین سازماندهی و هماهنگی تصورات است و نیرویی مستقل نیست (کاردان، ۱۳۸۷: ۱۷۳).

۱-۲-۳) وجوه اشتراک و افتراق در اهداف تربیت

روسو هدف غایی و نهایی تربیت را "انطباق و هماهنگی کامل با طبیعت" می‌داند ولی هربارت هدف نهایی تعلیم و تربیت را تشکیل شخصیت یا منش می‌داند. روسو اهداف واسطه‌ای همچون: صحت و قوت جسمانی، تعقل و تفکر، تهذیب و پرورش صفات عالیه اخلاقی، عدالت و تساوی و به کارگیری شغل مناسب و مفید، روابط اجتماعی صحیح، تعاون و ایثار، و عشق به میهن و قوانین آن و بارآوردن شهروندان مطلوب را می‌توان از آثارش استخراج کرد. معلم باید با طبیعت کاملاً هماهنگ باشد. هدف آموزش و پرورش گردآوردن و انباشتن اطلاعات نیست بلکه به کارآوردن توانایی اندیشیدن و فهمیدن است. برای هربارت نحوه فهمیدن اهمیت دارد به نحوی که عالی‌ترین حوزه ذهن را تعقل و تفکر قلمداد می‌کند. روسو نیز نظم و عقل را مهم تلقی می‌کند. وظیفه تربیت از نظر هربارت در وهله اول، حفظ و صیانت حیات فرد است و هدف عالی آن، هدایت تشکیل نگرش‌ها و ترکیب تضادها در یک مجموعه یا کل هماهنگ، و سرانجام انضباط و نظم درونی و ارادی است که پایه و مایه شخصیت اخلاقی فرد به شمار می‌رود و در پرورش فهم و شخصیت اخلاقی او خلاصه می‌شود.

۳-۳) روش تربیت

روش تربیت روسو، تربیت منفی است که در آن از آموزش زودتر از موعد پرهیز می‌شود و به دور از اجتماع برای جلوگیری از آثار زیان‌آورش بر جریان رشد کودک صورت می‌گیرد (فرزانفر: ۱۳۸۲). روسو معتقد است لازم نیست والدین به فرزندان خود بگویند چه چیزی خوب یا بد است آنها فقط باید کارهای ناروا را در حضور کودک انجام ندهند که

باعث شود کودک از آنها یاد بگیرد و همچنین آنها را تحت فشار قرار ندهند تا برای انجام کارهای خود دلیل بیاورند (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۲۱).

تعلیم و تربیت طبق نظر روسو تا ۱۲ سالگی باید جنبه سلبی داشته باشد و اجازه دهد تا طبیعت، نقش آزاد خود را ایفا کند. روسو توصیه می‌کند که به هیچ وجه در تعلیم و تربیت شتابزده نباشید: "بگذارید کودکی در کودکان پخته و رسیده شود" (شکوهی، ۱۳۷۴: ۱۲). اگرچه این اصل اساساً با وجود مرجع دخالت‌کننده‌ای مانند مربی پیشنهادی روسو ناسازگار است، مع ذلک این مربی سعی می‌کند روش تربیتی مخفی خود را با شرایط طبیعی رشد کودک هماهنگ سازد. او شاگرد خود را تشویق می‌کند تا از الگوی خوب تقلید کند. او منظره صحنه‌ها و تجربیات مناسبی را در زمینه شرایط صحیح رفتار شاگرد و آمادگی او برای زندگی فراهم می‌سازد (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۲۱). کتاب امیل با این اعتقاد روسو آغاز می‌شد که بشر سرشتی نیکو دارد، ولی جامعه آن را فاسد می‌کند. پس، آموزش خوب «پیرو طبیعت» است. آن‌گونه آموزش تا ۱۰ یا ۱۲ سالگی حالتی منفی دارد. به این مفهوم که به کودک اجازه پیشرفت به شیوه خودش را می‌دهد و به او امر و نهی نمی‌کند. کودک نه از راه‌های انتزاعی که از راه مشاهده واقعیت‌ها به فراگیری می‌پردازد. او به جای امر و نهی فقط با مثال‌ها روبرو می‌شود (برونوفسکی و مازلیش، ۱۳۷۹: ۳۹۱). هربارت برای تعلیم، روشی را مطرح ساخت که پشتوانه‌اش روان‌شناسی تداعی‌گرایانه بود. روش او فرآیندی را که آموزگاران از طریق آن شاگردان خود را تشویق می‌کردند که تأثیرات و مشاهدات خویش را در قالب سازمانی از مفاهیم بریزند، ساده می‌کرد. از نظر او با وجود آن که روش پستالوزی در فراهم آوردن زمینه حسی و تجربی برای آموزش قابل توجه و مفید است اما این تنها نخستین گام است و کافی نیست، باید روشی اتخاذ نمود که از یک سو نظامی فهمیدنی از این یافته‌های تجربی پدید آورد و از دیگر سو از حد آموزش‌های حسی و تجربی فراتر برود. لذا به ارائه روش تربیتی‌اش که مبتنی بر آموزش از روی برنامه و با طرح از پیش تعیین شده‌ای با گام‌های مشخص است می‌پردازد. این گام‌ها باید با در نظر داشتن چگونگی فهمیدن برداشته شود. پس می‌توان گفت روش هربارت، در حقیقت، روش

استقرایی در تدریس است که البته در سطح کلاس‌های بالاتر و در دانشگاه می‌توان از طریق قیاسی نیز سود جست. روش پنج مرحله‌ای هربارت به صورت زیر است:

- ۱- آمادگی: در این مرحله، معلم شاگردان را برای فهمیدن درس تازه آماده می‌کند. ۲- عرضه: در این گام معلم موضوع یا درس تازه را عرضه می‌کند. ۳- هم‌خوانی (تداعی): در این مرحله درس تازه ارائه شده با درس‌های گذشته سنجش می‌شود تا بستگی آنها نشان داده شود. ۴- تعمیم: در این مرحله مطالب آموخته شده یگانه می‌شود و نتیجه کار به کلی‌ترین صورت بیان می‌شود. ۵- کاربرد: در مرحله آخر، کاربرد آموخته‌ها در موارد جزئی، مشخص می‌شود (نقیب زاده، ۱۳۷۷: ۱۵۵). تأکید هربارت در زمینه تعادل رغبت‌ها، علاقه او را در تربیت معلم تبیین می‌کند. او محتوای برنامه درسی را بر طبق شرایط خاص فرهنگی زمان خود، طرح قدیمی‌تر تعلیم و تربیت متوسطه و تخصصی مشخص می‌سازد. او از یک سو علوم انسانی یا علوم اجتماعی یعنی زبان قدیم و جدید و تاریخ را و از سوی دیگر ریاضیات و علوم را مورد تأکید قرار می‌دهد. از طریق این ترکیب شاگرد با حوزه طبیعت آشنا می‌شود. اما هربارت از این حقیقت کاملاً آگاه است که یک برنامه درسی، عملکردی بیشتر از آن دارد که در یک طرح معین محدود شود. او این نکته که محتوای تعلیم و تربیت آزاد، وابسته به طرح‌های خاص تمدن است را چندبار گوشزد کرده است. آنچه در یک زمان، آزاد و پویاست در زمان دیگر ممکن است محدود و ایستا باشد، همین‌طور یک تعلیم و تربیت آزاد به صورتی یکسان برای همه افراد وجود ندارد. این امر بیشتر مربوط به محدودیت‌های ضروری موجود در آموزش عمومی بود، نه یکسانی که هربارت برای مدارس متوسطه تصور می‌کرد. برخی از پیروان هربارت اعتقاد داشتند که اصلی را در وحدت آموزش در نظریه به اصطلاح نظریه دوره فرهنگی یافته بودند. آنها تصور می‌کردند که هر فردی در جریان رشد، مراحل رشد نژاد خود طی می‌کند. در نتیجه بهترین صورت آموزش این خواهد بود که ابتدا به حیات اولیه و پس از آن به مراحل عالی‌تر تاریخ انسان آشنا سازیم، چون "هومر" نمونه کلاسیکی از حیات اولیه و در عین حال از تمدن انسانی به جوانان تلقی می‌شد (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۵۴).

در کتاب علم تعلیم و تربیت، هربات نظریه خود را در مورد آگاهی، رغبت و قوانین تداعی معانی در طرح‌ریزی چهار مرحله یا چهار اقدام آموزش یعنی "وضوح"، "اتحاد" یا تداعی، "نظام" و "روش" به کار برد. با این واژه‌ها هربارت می‌خواست ضرورت یک روش همبسته آموزشی و رشد قوای کودک در زمینه تمرکز، حفظ، و مشارکت را بیان نماید. "وضوح" به این معناست که شاگرد باید مقدم بر هر چیز مسئله را واضح و روشن ببیند. این امر شرط هضم یا جذب موضوع تازه است، قدم بعدی "تداعی یا اتحاد" یا ارتباط اندیشه‌های تازه با اندیشه‌هایی است که قبلاً در مجموعه ذهنی شاگرد وجود داشته است. پس از انجام این امر، مرحله سوم "نظام"، از طریق تأکید روی وضوح و تمایز عناصر مختلفی که تصور تازه متحد شده آنها را در برگیرد به وجود می‌آید، افزون بر این، این تصور باید با کل زمینه و هدف درس مرتبط شود. تنها در این صورت است که شاگرد به یک نظم منطقی در اندیشه‌های خود می‌رسد. آخرین و چهارمین مرحله یا قدم در هضم موضوع جدید، "روش"، وقتی تحقق می‌یابد که شاگرد بتواند، جنبه‌های تازه را به مسئله مورد نظر بیافزاید و دانش تازه به دست آمده را به‌طور صحیح در مورد مسایل آینده به کار برد. بسیاری از شاگردان کلماتی را به کار می‌برند بدون اینکه معانی آنها را بدانند و بدون اینکه بتوانند آگاهی از آنها را به‌طور منطقی و اصولی به صورت عمل درآورند. بلکه تا این مهارت تحقق پیدا نکند، یادگیری غیر کامل است (همان: ۱۵۵). در فصول دیگر کتاب خود، علم تعلیم و تربیت، هربارت همین فرایند را در واژه‌ها یا اصطلاحات دیگر با به کار بردن فعلها یا صفتها به جای اسمها برای مشخص کردن مراحل اصلی روش مطرح می‌سازد. او می‌گوید آموزش باید، اول محسوس یا "قابل تجسم" باشد، دوم "دائمی" یا پیوسته باشد، سوم "ارتقا دهنده یا بالا برنده" باشد و چهارم در حوزه واقعیت یا کاربرد حقیقت کشف شده در مورد واقعیت باشد. با اینکه هربارت این مرحله یا قدمها را متوالی تلقی می‌کند اما او می‌داند که چنین توالی به صورتی مکانیکی، هیچ‌گاه پیوسته نیست. آموزش باید با توجه به موقعیت خاص سازمان داده شود. افزون بر این، فرایندهای منطقی چنان وضع پیچیده‌ای دارند که غالباً در یکدیگر تداخل دارند. اگر کسی متوجه این پیچیدگی بود آن فرد یقیناً

هربارت بود با این وصف برای دو قرن، چهار قدم یا چهار مرحله او، بعداً به وسیله پیروانش به صورت پنج مرحله: "آمادگی"، "ادامه"، "اتحاد"، "نظام یافتگی" و "کاربرد" درآمد (همان: ۱۵۶).

۱-۳-۳) وجوه اشتراک و افتراق در روش تربیت

روش تربیت روسو، تربیت منفی است. ولی روش تربیتی هربارت مبتنی بر آموزش از روی برنامه و با طرح از پیش تعیین شده‌ای با گام‌های مشخص است. روش تربیتی هربارت آشکارا بر معلم متمرکز است و در هر یک از مراحل پنج‌گانه ابتکار عمل نیز به تمامی در دست معلم است. به نظر او مطالعه و تحقیق دائمی از وظایف دائمی معلم است و این کار او را لایق و آماده احراز مقام بزرگ تربیت می‌کند. هربارت محتوای برنامه درسی را بر طبق شرایط خاص فرهنگی زمان خود، طرح قدیمی‌تر تعلیم و تربیت متوسطه و تخصصی مشخص می‌سازد. او از یک‌سو علوم انسانی یا علوم اجتماعی یعنی زبان قدیم و جدید و تاریخ را و از سوی دیگر ریاضیات و علوم را مورد تأکید قرار می‌دهد. از طریق این ترکیب شاگرد با حوزه طبیعت آشنا می‌شود. از نظر روسو بهترین راهنما و الگو برای فرد طبیعت است و از نظر هربارت معلم. روش هربارت، روش استقرایی و پنج مرحله‌ای آمادگی، عرضه، هم‌خوانی، تعمیم، و کاربرد در تدریس است.

۳-۴) اندیشه‌های اخلاقی

تربیت اخلاقی از دیدگاه روسو آموزش ارزش‌ها، هنجارها، افکار و عقاید اخلاقی مورد نظر در برنامه و محتوای درسی یک نظام آموزشی به فراگیر است (فرزانفر: ۱۳۸۲). روسو معتقد است: تربیت اخلاقی کودک باید به وسیله مربی و معلمی صورت گیرد که پایبند به اخلاقیات است و قصد او ظاهر فریبی نباشد. "ای آموزگاران، ظاهر سازی را ترک کنید. واقعاً پرهیزکار و نیک باشید. باید رفتار خوب شما نخست در خاطر شاگردان شما نقش ببندد سپس در قلبشان تأثیر کند. من به جای اینکه خیلی زود از شاگرد خود بخواهم که صدقه بدهد ترجیح می‌دهم خودم در حضور او این کار را بکنم" (امیدی و فضل‌الهی قمشی: ۱۳۹۴).

هربارت در "دایره المعارف مختصر فلسفه" خود، فصلی در تعلیم و تربیت دارد. وی در آنجا بیان می‌کند که هدف نهایی تعلیم و تربیت تشکیل شخصیت یا منش است، و همه فعالیت‌های تربیتی وسایل نیل به این هدف هستند، نه اینکه خود به خود هدف باشند. برای اینکه چنین وسیله آموزشی به وجود آید، چند شرط باید تحقق یابد. معلم در اجرای این روش باید توجه داشته باشد که از روی اشتباه استعداد شاگرد را فلج نسازد. خلق یا تغییر شخصیت، مافوق قدرت معلم است اما آنچه او می‌تواند انجام دهد و آنچه ما ممکن است از معلم انتظار داشته باشیم دفع کردن خطرها از شاگرد و خودداری از برخورد ناهنجار با اوست. در چنین فضایی کودک رابطه صحیحی با جامعه کسب می‌کند و تحرک رغبت او در کسب دانش مربوط به نژاد انسان مشکل نخواهد بود. در همین زمان محترم داشتن فردیت او و ایجاد احساس انضباط و پیوستگی که بدون آن او نمی‌تواند شخصیت یا منش خود را رشد دهد، غیر ممکن نخواهد بود. بنابراین نظام تربیتی هربارت در اخلاق پایان می‌پذیرد زیرا منش از نظر او از طریق آزمایش یا آموزش تحقق نمی‌یابد، بلکه فقط از طریق الهام دائمی معیارهای اخلاقی به ذهن است. از نظر هربارت، اخلاق به وسیله متافیزیک حمایت می‌شود، از این رو تعلیم و تربیت در مرحله نهایی با ارزش‌های استعلایی یا متعالی ارتباط پیدا می‌کند. او رابطه میان اخلاق و اصطلاحی که نه تنها به معنای "ذوق خوب" یا "کاردانی و سلیقه" بلکه به معنای درک زیبایی نیز هست، را مورد تأکید قرار می‌دهد. این ویژگی زیبایی‌شناسی فلسفه اخلاقی او، او را از اینکه به صورت یک فرد اخلاقی محدود درآورد باز می‌دارد. در فصل دوازدهم "فلسفه کلی عملی"، هربارت می‌گوید: "بدبختانه این امر غالباً رخ می‌دهد که پیروان اخلاق علی‌رغم حسن نیت خود به صورت افرادی ایرادگیر، حتی بیشتر از افراد سبک مغز و حتی افراد نادان، در می‌آیند ... این امر پریشان کننده است که اخلاق هدف‌هایی آنقدر عالی انتخاب کند که اشیاء موجود در این دنیا را تحقیر کنند" (شریعتمداری، ۱۳۷۵: ۱۵۸). در پایان همین اثر او انسان ایده‌آل، کسی را که ما ممکن است او را ایده‌آل او در تعلیم و تربیت تلقی کنیم ترسیم می‌کند:

یک فرد فعال و رشید خود را تسلیم سرنوشت تند و طولانی که او را به سوی هدف

ناشناخته سوق می‌دهد و نمی‌داند که او را سوق می‌دهد یا سوق داده می‌شود، نمی‌کند. در هر سطح زندگی او کوشش خواهد کرد که به آرامش و خردمندی نایل آید. او می‌خواهد روح خود را با محیط خود موافق سازد و از دیدگاه خود درباره موجود مطلق، ایمان به پیروزی نهایی خیر را استخراج کند. او کوشش می‌کند که یک نوع هماهنگی ذهن را که به او اجازه می‌دهد آزادانه اما از روی حزم و احتیاط میان امر محدود و امر نامحدود و امر متغیر و امر ثابت حرکت کند، به دست آورد. با مشارکت شرافتمندانه در شادی و غم زندگی انسانی او به سوی درک کامل نور خالص روح هدایت می‌شود و اقدامات او اعتلای روح او را منعکس خواهد ساخت (همان).

۳-۴-۱) مقایسه اندیشه‌های اخلاقی روسو و هربارت

روسو معتقد است اخلاق برترین جنبه انسان است و راه دستیابی به کمال و سعادت برای آدمی داشتن اخلاق کامل است. و انسان کامل را کسی می‌داند که دارای فضائل اخلاقی باشد، چراکه فضائل اخلاقی سعادت حقیقی انسان را در جامعه تضمین می‌کنند. نظام تربیتی هربارت نیز در اخلاق پایان می‌پذیرد زیرا منش از نظر او از طریق آزمایش یا آموزش تحقق نمی‌یابد، بلکه فقط از طریق الهام دائمی معیارهای اخلاقی به ذهن است. از نظر هربارت، اخلاق به وسیله متافیزیک حمایت می‌شود، از این رو تعلیم و تربیت در مرحله نهایی با ارزش‌های متعالی ارتباط پیدا می‌کند.

نتیجه‌گیری

در این مقاله ابتدا اندیشه‌های فلسفی روسو و هربارت در چهار حوزه هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، انسان‌شناسی و ارزش‌شناسی تشریح گردید. سپس به مقایسه آرای تربیتی آن دو فیلسوف در سه جنبه اصول، اهداف و روش پرداخته شد و در آخر هم آرای اخلاقی آن دو فیلسوف مقایسه گردید. می‌توان پیام‌های ضمنی این دو اندیشه را در عصر حاضر و برای سیستم آموزش کنونی بیان داشت. مثلاً دوری از جامعه مد نظر روسو در ایام کرونا می‌تواند در قالب فاصله‌گذاری با هدف مصونیت جسمانی، دوری از افکار و اندیشه‌های منحرف در عصر مجازی و ... پیام‌های جالبی از روسو برای عصر حاضر باشد.

منابع:

امیدی، محمود و فضل‌الهی قمشی، سیف‌الله. (۱۳۹۴). پژوهشی در اصول و روش‌های تربیت اخلاقی کودکان از دیدگاه امام علی (ع) و ژان ژاک روسو، *فصلنامه اخلاق*، سال پنجم، شماره ۱۹، صص ۳۷-۶۳.

برونوفسکی، جاکوب، و مازلیش، بروس (۱۳۷۹). *سنت روشنفکری در غرب از لئوناردو تا هگل*، ترجمه لیلا سازگار، تهران: انتشارات آگاه.

دفتر همکاری حوزه و دانشگاه. (۱۳۷۲). *فلسفه تعلیم و تربیت (جلد اول)*، تهران: انتشارات سمت.

سرمدی، محمدرضا و همکاران. (۱۳۹۳). تبیین دیدگاه مذهبی روسو و نقد درونی دلالت‌های آن در آموزش دینی، *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی*، سال اول، شماره سوم. شریعتمداری، علی. (۱۳۷۵). *مربیان بزرگ (تاریخ اندیشه‌های تربیتی)*، اصفهان: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی خوراسگان.

شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۶). *فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات امیرکبیر. چاپ چهارم.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۶۸). *مبانی و اصول آموزش و پرورش*، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.

شکوهی، غلامحسین. (۱۳۷۴). *اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ چهارم.

علوی، حمیدرضا، و شریعتمداری، علی. (۱۳۸۵). بررسی تطبیقی آرای تربیتی ژان ژاک روسو و اسلام، *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره دوم، صص ۱-۳۰.

فرزانفر، جواد. (۱۳۸۲). تحلیل، ارزیابی و تطبیق اندیشه‌های تربیت روسو و پستالوزی با نظریه‌ها و مسائل جاری آموزش و پرورش، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم.

فضل‌الهی قمشی، سیف‌الله و همکاران. (۱۳۹۴). مقایسه مبانی فلسفی و آرای تربیتی فارابی با روسو، فصلنامه پژوهش‌های اجتماعی، سال بیست و یکم، شماره سوم (۱۰۶).

کاردان، علیمحمد. (۱۳۸۷)، *سیر آرای تربیتی در غرب*، تهران: انتشارات سمت، چاپ دوم.

کالینسون، دایانه. (۱۳۷۹). *پنجاه فیلسوف بزرگ از تالس تا سارتر*، ترجمه محمد رفیعی مهرآبادی، تهران: مؤسسه انتشارات عطائی.

کرباسی‌زاده، علی، و سلیمانی دهنوی، فاطمه. (۱۳۸۷). مبانی روشنگری در اندیشه روسو، *فصلنامه حکمت و فلسفه*، سال چهارم، شماره چهارم، صص ۲۷-۴۴.

کریمی حسن‌آبادی، اله‌یار. (۱۳۹۲). *بررسی تطبیقی اخلاق و تعلیم و تربیت از دیدگاه امام محمد غزالی و خواجه نصیرالدین طوسی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.

پاک‌سرشت، محمدجعفر. (۱۳۸۶). *مکاتب فلسفی و آرای تربیتی*، تهران: انتشارات سمت، چاپ ششم.

ماهروزاده، طیبه. (۱۳۸۹). *فلسفه تربیتی کانت*، تهران: انتشارات سروش، چاپ سوم.

نقیب‌زاده، عبدالحسین. (۱۳۷۷)، *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*، تهران: انتشارات طهوری، چاپ نهم.

Bronofsky, Jacob, and Mazlish, Bruce. (1379 SH). *The intellectual tradition in the West from Leonardo to Hegel*, translated by Leila Sazgar, Tehran: Agah Publications.

Crittenden, Brian. (2007). J.F.Herbert on the moral purpose of education, lecture in the Department of education at the University of Sydney, Sydney, New South Wales, Australia.

Collinson, Dayane. (1379 SH). *50 great philosophers from Thales to Sartre*, translated by Mohammad Rafiei Mehrabadi, Tehran: Ataei Publications Institute.

Hilgenheger, Norbert. (2000). J. F. Herbart (1776-1841), Prospects: the quarterly review of comparative education, (*Paris, UNESCO: International Bureau of Education*), vol. XXIII, no. 3/4, 1993, p. 649-664. ©UNESCO: International Bureau of Education.

MacDonald, Lisa. (2014). *Moral Education and Authority: A Model for Education that Understands Moral Growth as a Consequence of the Teacher-Learner Relationship*, Thesis for Masters of Arts in Educational Foundations.

Palmer, Joy.A. (2006). *fifty major thinkers on education from Confucius to Dewey*, London & New York: Routledge is an imprint of the Taylor and Francis Group.

Soetard, Michel. (1999). Jean-Jacques Rousseau, PROSPECTS: quarterly review of comparative education (*Paris, UNESCO: International Bureau of Education*), vol. XXIV, no. 3/4, 1994, p. 423-438. ©UNESCO: International Bureau of Education.

Somr, Miroslav, Hruskova, Lenka.(2014). *Herbart's Philosophy of Pedagogy and Educational Teaching* (The Views and Differences of Opinion) *Studia Edukacyjne* nr 33, pp. 413-429. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2879-0. ISSN 1233.

**Comparative study of educational and moral thoughts of Jean-Jacques
Rousseau and Johann Frederick Herbart**
(with an emphasis on four fields: ontology, epistemology,
anthropology, value science)

Fahimeh Nasiri¹

Abstract

The present article, with descriptive method, tries to compare the educational and moral views of two great thinkers of the 18th and 19th centuries, namely Rousseau and Herbart, and intends to examine the differences and commonalities of their views on education and ethics. One of the reasons for comparing these two views is that Rousseau's educational views have influenced Herbart's educational theory. The result of this study shows that Rousseau considers the ultimate goal of education to be "complete adaptation and harmony with nature", but Herbart considers the ultimate goal of education to be "formation of personality or character". The principles of education from Rousseau's point of view are: reforming society is not possible without reforming the educational method. Correct education should be based on experimental psychology and understanding the psychological characteristics of childhood. It should be avoided to impose the taste of the teacher as an adult on the child. Instead of verbal and book methods, he used intuitive and practical methods. The teacher should cultivate the true needs of nature and make the child's talent a creative attitude. In Herbart's opinion, education should be tangible, continuous, progressive and related to life, and appropriate to the child's developmental stage and mental background and interest. Rousseau believes that morality is the highest aspect of man, and he considers a perfect man to be someone who has moral virtues. For Herbart, the goal of education is ethics, and Herbart's educational system ends in ethics.

Keywords: Rousseau, Herbert, education, ethics, comparative study.

¹.Assistant Professor of Educational Sciences and Counseling Department, Payame Noor University, Tehran, Iran