

الگوهای تحقیق در حوزه تاریخ آموزش و پرورش

بحثی در فلسفه تاریخ آموزش و پرورش

دکتر مسعود صفایی مقدم *

چکیده

در این نوشتار ضمن بیان ضرورت مطالعه مبانی تاریخی آموزش و پرورش توضیح داده می‌شود که بخش اساسی مطالعه تاریخ، کشف معانی حوادث تاریخی و تفسیر رخداد‌های گذشته است. در انجام این مهم مورخ ناگزیر از استفاده از الگوها یا پارادایم‌هایی است که مبنای این کشف و تفسیر قرار می‌گیرند. لذا برای پژوهشگرانی که در حوزه تاریخ آموزش و پرورش به تحقیق می‌پردازند آشنایی با این الگوها الزامی است. براین اساس به توضیح و تبیین تعدادی از الگوهای مهم و اساسی که مورد استفاده مورخان آموزش و پرورش هستند پرداخته می‌شود. این الگوها عبارتند از: ۱- الگوی سودگرایانه تفسیر تاریخ ۲- الگوی مبتنی بر نظریه جبر جغرافیایی ۳- الگوی مبتنی بر نظریه پایان تاریخ ۴- الگوی فمینیستی مطالعه تاریخ آموزش و پرورش ۵- الگوی مطالعه تاریخ آموزش و پرورش به عنوان ابزاری در خدمت صلح جهانی ۶- الگوی مطالعه تاریخ آموزش و پرورش به عنوان ابزاری در خدمت مدیران آموزشی ۷- الگوی مطالعه تداومها ۸- الگوی مطالعه تطبیقی ۹- الگوی مطالعه رفتارهای غیر نهادینه ۱۰- الگوی مطالعه تاریخ از پانین ۱۱- الگوی مطالعه تحلیلی تاریخ ۱۲- الگوی مطالعه تاریخ آموزش و پرورش با تکیه بر محوریت شرایط تحقیق.

در بحث و نتیجه‌گیری نهایی ضمن تأکید بر این نکته که توصیه مقاله تحدید پژوهش تاریخی براساس فقط یکی از این الگوها یا چهارچوب‌های نظری نیست، به انتقاد برخی از منتقدین از مورخانی که در تلاش هستند با به کارگیری الگوهای معین، تاریخ را به زور در مسیرهای نظری و منطقی بیندازند پرداخته و این انتقادات را عکس‌العمل به مطلق‌گرایی در تعمیم نتایج پژوهش‌های تاریخی دانسته‌ایم. در این رابطه آنچه می‌تواند نقص احتمالی پژوهش‌های تاریخی را جبران نماید "تواضع و فروتنی" است که ویل و اریل دورانت تحت عنوان "نخستین درس تاریخ" از آن یاد کرده‌اند. براین اساس، پژوهشگر تاریخ آموزش و پرورش با خودداری از مطلق‌گرایی، خود را مقید به استفاده از فقط یک الگوی خاص نکرده و به تناسب از همه امکانات نظری که می‌توانند زوایای تاریک تاریخ آموزش و پرورش را روشن نمایند استفاده می‌کند.

مقدمه:

در این نوشتار ضرورت مطالعه مبانی تاریخی آموزش و پرورش به عنوان مدخل ورود به فهم آموزش و پرورش مورد بحث واقع می‌شود. همچنین به این نکته مهم پرداخته می‌شود که بخش اساسی مطالعه تاریخ کشف معانی حوادث تاریخی و تفسیر رخدادها گذشته است، و این که در انجام این مهم مورخ ناگزیر از استفاده از الگوها یا پارادایم‌هایی است که مبنای این کشف و تفسیر قرار می‌گیرند. براین اساس پس از بحثی پیرامون ضرورت مطالعه مبانی تاریخی آموزش و پرورش، تعدادی از الگوهای مهم و اساسی که مورد استفاده مورخان آموزش و پرورش هستند مورد مطالعه قرار می‌گیرند.

ضرورت مطالعه مبانی تاریخی آموزش و پرورش

همانطور که رابرت بک^۲ (۱۹۶۵) اشاره می‌کند، امروزه آموزش و پرورش و بخصوص

آشنایی با مبانی تاریخی آموزش و پرورش، در کنار مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی آن، از شرایط ضروری حصول فهم عمیق از آموزش و پرورش و موفقیت در اجرای درست آن است. برای اینکه تحقیقات مربوط به حوزه مبانی تاریخی یا تاریخ آموزش و پرورش صورت علمی پیدا کنند بایستی بر مفهوم علمی "تاریخ" مبتنی باشند. بدین معنا که در انجام تحقیقات تاریخی در این حوزه به گزارش حوادث و رخدادهای تربیتی و توصیف نهادها و سازمانهای آموزشی و پرورشی گذشته بسنده نشود. بلکه ضروری است این حوادث مورد تفسیر قرار گرفته و معنایابی شوند. در این جریان مورخ تحت تأثیر الگوها یا پارادایم‌هایی^۱ است که در جریان تفسیر مورد استفاده قرار می‌دهد. آشنایی با این الگوها برای مورخان آموزش و پرورش نه تنها مفید بلکه ضروری است. ضرورت این امر برای جامعه علمی بیشتر احساس می‌شود. چراکه کارهایی که ما در این حیطه انجام داده‌ایم بیشتر گزارش ساده نهادها و فعالیت‌های آموزشی دوره‌های گذشته بوده و فاقد بخش مهم تفسیر و معنایابی آن گزارشات بوده‌اند و به همین دلیل از جنبه علمی آنها کاسته می‌شود.

1- Paradigm

۲- Robert Holmes Beck پروفیسور و رئیس وقت دپارتمان تاریخ و فلسفه آموزش پرورش دانشکده علوم تربیتی دانشگاه مینه سوتا (Minnesota) و رئیس سابق انجمن تعلیم و تربیت آمریکا.

بسد: درجه‌بندی دانش‌آموزان، تقسیم‌بندی بچه‌ها براساس رنگ پوست، استعداد، مذهب، و ...، مسئله مدارس خصوصی یا به تعبیر امروز مدارس غیرانتفاعی، حقوق کودکان در کلاس و مدرسه، مسئله آزادی و عدالت در مدارس، و ...

آشنایی با مبانی اجتماعی آموزش و پرورش آموزگاران و همینطور مسئولان آموزش و پرورش را براین نکته مهم واقف می‌سازد که مدرسه، دانش‌آموزان، و آموزگاران ارگانیزم‌هایی اجتماعی هستند که به طور اجتناب‌ناپذیری تحت تأثیرماهیت جامعه‌ای هستند که در آن زندگی می‌کنند. ارائه راه کارهای واقع‌بینانه برای حل مسائل آموزش و پرورش در گرو توجه به خصیصت اجتماعی بودن آموزش و پرورش است. در کنار این، البته آشنایی با سرشت روحی و روانی کودکان که در پی آشنایی با مبانی روانشناختی آموزش و پرورش حاصل می‌شود نیز ضروری است. باید دانست که خصوصیات طبیعی کودکان چگونه مقررات مدرسه را محدود می‌کند اگر نگوئیم کاملاً تعیین می‌کند.

اما همراه این سه بنیان اساسی آموزش و پرورش، آشنایی با مبانی تاریخی آموزش و پرورش نیز ضروری است. یعنی آموزش و پرورش باید از منظر تاریخ نیز نگریسته شود.

آموزش و پرورش عمومی، به عنوان "صنعت توسعه ملی" شناخته می‌شود. یعنی آموزش و پرورش صنعتی است که چنانچه به نحو صحیح انجام گیرد به رشد و پیشرفت جامعه می‌انجامد. به عبارت دیگر، توسعه، به هر معنایی که در نظر گرفته شود، در گرو انجام درست تعلیم و تربیت است. از شرایط اساسی حصول این مهم، داشتن معلمان و دست‌اندرکارانی است که دید وسیع و فهم عمیق و جامعی از آموزش و پرورش و مسائل مربوط به آن داشته باشند. برای این که معلمان و سایر دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به چنین درک و فهم عمیقی از تربیت نائل شوند ضروری است که در کنار مبانی فلسفی، اجتماعی، و روانشناختی آموزش و پرورش، نسبت به مبانی تاریخی آن نیز آشنایی کافی به دست آورند.

آشنایی با مبانی فلسفی آموزش و پرورش معلمان ما را قادر می‌کند که رابطه نزدیک بین تئوری و عمل را در آموزش و پرورش دریابند. آنان با کسب این آشنایی و تعمق در آن پی خواهند برد که بسیاری از مشکلات و مسائل عملی که معلمان با آنها مواجه هستند فقط در صورتی قابل رفع و حل هستند که سلسله‌ای از مباحث فلسفی در مورد آنها صورت گرفته باشد. از جمله آنها می‌توان از مسائل زیر نام

«مقالاتی درباره اصلاحات آموزشی»^۲ منتشر کرد و بیان نمود که دروازه ورود به حیطه علم آموزش و پرورش، مطالعه تاریخ آموزش و پرورش است. همانطور که از عنوان کتاب کوئیک برمی آید، انگیزه او در پرداختن به تاریخ آموزش و پرورش یافتن راه حل های جدید برای مسائل تعلیم و تربیت دوران خود و انجام اصلاحات آموزشی بوده است. هنوز هم چنین انگیزه ای می تواند محرک پژوهشگران تربیتی باشد. به عنوان مثال، امروزه کسب عادات صحیح تفکر را یکی از اهداف مهم تعلیم و تربیت دانسته اند. و درست بر همین اساس کلیبارد^۴ (۱۹۹۵) مطالعه و تحقیق تاریخی در زمینه آموزش و پرورش را عاملی برای توسعه عادات تفکر دانسته و براین مبنا به توجیه و تبیین ضرورت انجام آن می پردازد. بهر حال همانطور که برایان سیمون (۱۹۸۲) متذکر می شود، هرچند همگان به دانستن چنین فهمی از آموزش و پرورش نیاز ندارند اما کسانی که به طور حرفه ای با آموزش و پرورش سر و کار دارند محتاج چنین فهم عمیقی از آموزش و

موفقیت در برخی از حرف و مشاغل ارتباط چندانی با دانستن پیشینه آنها ندارند. به عنوان مثال، موفقیت در حرفه پزشکی محتاج دانستن تاریخ آن حرفه نیست. علاوه بر این پیشرفت روزافزون بشر در فتح دروازه های جدید علم و دانش، آنچه که بنام انفجار دانش مطرح شده، باعث شده است که قلمروهای جدیدی در دانش بشری گشوده شود؛ شاخه هایی از دانش که سابقه ای در ادوار پیشین ندارند. اما در حیطه علوم انسانی و بخصوص در رابطه با دانش آموزش و پرورش مطلب به گونه دیگر است، بدین معنا که موفقیت در این حیطه مستلزم آشنایی با پیشینه آن است.

واقعیت این است که آشنایی با تاریخ فعالیت های آموزشی و پرورشی یکی از شرایط اساسی است که بدون آن فهم آموزش و پرورش بدرستی امکان پذیر نیست. از این روست که اساساً ورود به عرصه تاریخ آموزش و پرورش را ورود به عرصه فهم و ادراک آموزش و پرورش دانسته اند. چنانچه در یک نگاه کلی تر، ورود به عرصه تحقیق تاریخی را ورود به عرصه فهم و درک دانسته اند (برایان سیمون^۱ ۱۹۸۲). این معنا به طریق دیگری مورد اشاره کوئیک^۲ هم واقع شده است وقتی که وی در سال ۱۸۶۸ کتابی در باب تاریخ آموزش و پرورش زیر عنوان

- 1- Brian Simon
- 2- Quick, R.H.
- 3- Essays on Educational Reforms
- 4- Kliebard

پرورش بوده، لذا نیازمند به آشنایی و مطالعه دانش تاریخ آموزش و پرورش هستند. علم تاریخ آموزش و پرورش کاملاً وامدار علم تاریخ بوده و بر این اساس دیدگاههای موجود در حوزه تاریخ و تحقیق تاریخی کاملاً مورد علاقه متخصصان تاریخ آموزش و پرورش است.

تاریخ به عنوان تفسیر حوادث تاریخی
تاریخ گزارشی است از حوادث گذشته و روابط بین آنها همانگونه که رخ داده‌اند، یا آنگونه که گمان می‌رود رخ داده باشند. در تاریخ، حوادث بخودی خود سخنی نمی‌گویند، آنها به مثابه نمادهایی هستند که باید توسط مورخ معنایابی شوند. لذا مورخ گزارش تاریخی را مورد تفسیر قرار می‌دهد. بر همین اساس است که در پاسخ به این سؤال که چه کسانی تاریخ را می‌سازند، در مقابل عقیده برخی که تاریخ را حاصل تلاش و تجارب انسانهای خاص و محدودی دانسته که برای رسیدن به هدف خود همه همت خود را به کار گرفته‌اند، گروهی دیگر بر این باورند که تاریخ محصول تفسیر مورخ از حوادث تاریخی است. برای این گروه، تاریخ بوسیله مورخان و با ارتباط دادن شواهد تجربه به همدیگر که

در یک چارچوب تئوریک و براساس قوانین و مفروضات قبلی صورت می‌گیرد ساخته می‌شود. مورخان با کشف یا به تعبیری خلق ارتباط فوق‌الذکر بین شواهد تجربه و حوادث تاریخی گزارش شده برای وقایع معانی می‌آفرینند. این معنای اخیر از تاریخ است که بخصوص از قرن ۱۹ به بعد مورد پذیرش قرار گرفته و تاریخ را به عنوان یک رشته تخصصی دانشگاهی مطرح کرده است.

گفته شد که در تاریخ، حوادث بخودی خود سخنی نمی‌گویند و این وظیفه مورخ است که معنا یا زبان حوادث را کشف و بیان نماید. به عبارت دیگر، حوادث باید توسط مورخ مورد تفسیر واقع شوند. اما حوادث تاریخی به یکسان مورد تفسیر مورخان واقع نمی‌شوند. این بدان دلیل است که مورخان در تفسیر حوادث گذشته تحت تأثیر الگوهای متفاوت هستند. اما اختلاف نظر مورخان فقط مربوط به موضع آنها در مقام تفسیر یا داوری نیست بلکه در مقام گزینش حوادث یا به تعبیر دیگر، در مقام شکار نیز می‌توانند اختلاف نظر داشته باشند. وقتی که مفسر تاریخ به مطالعه حوادث تاریخی گزارش شده می‌پردازد - یا به دیگر تعبیر وقتی مفسر با ایجاد همدلی لازم با گزارشگر خود را بجای وی گذاشته و به

مشاهده رویدادهای تاریخی می‌پردازد - تا حدودی گزینشی عمل می‌کند.^۱ یعنی در حالی که برخی حوادث خاص برای یک مورخ مهم هستند برای مورخ دیگر ممکن است چندان مهم نباشند. کم اهمیت دانستن و یا غفلت از حوادثی که علی‌الاصول در فهم درست مسائل گذشته نقش مهمی را ایفا می‌کنند مورخ را از داشتن برخی از ابزار و وسایل لازم برای ارائه تفسیر و تبیین درست تاریخ محروم می‌کند. اهمیت گزینش درست حوادث تاریخی در این است که برای داشتن فهم درست و تبیین مناسب از یک رویداد ویژه که در گذشته دور اتفاق افتاده است، فقط اطلاع از حوادث خاصی می‌تواند مفید واقع شود. اطلاع از حوادثی که با رویداد مورد بحث مرتبط بوده‌اند مورخ را در ارائه تفسیر از آن رویداد بکار می‌آید. در واقع حجم اطلاعات مهم نیست بلکه مناسب بودن اطلاعات مهم است. حال چنانچه با نادیده گرفتن یا غفلت از حوادثی که با رویداد مورد نظر مرتبط بوده‌اند خود را از داشتن اطلاعات مناسب و مربوط محروم نمائیم امکان ارائه تبیین و تفسیر صحیح از حادثه مورد بحث را کاهش داده‌ایم. اهمیت این مطلب زمانی بیشتر روشن می‌شود

که به این نکته توجه شود که از نظر برخی از مورخان بسیاری از موضوعات در طول تاریخ، موضوعات قرین و همزادی داشته‌اند و چنانچه این موضوعات همزاد و قرین در دام مورخ نیفتد وی خواه ناخواه یکی از امکانات ارائه تفسیر مناسب از موضوع مورد بحث را از

۱- گزینشی عمل کردن مفسر و مورخ حاکی از یکی از فرآیندهای طبیعی ذهن است. در واقع ذهن همواره گزینشی عمل می‌کند و این از فعال بودن ذهن در فرآیندهای شناختی یا فرآیندهایی که از جنبه شناختی هم برخوردار هستند حکایت می‌کند. به عنوان مثال عمل دیدن (Vision) را در نظر بگیرید. اگر عمل دیدن را صرفاً کارکرد فیزیولوژیک چشم بدانیم و بلکه از فرآیندهای ذهنی بدانیم که همراه است با مکانیزم معنایابی یا معنادهی به مشهودات خارجی در آنصورت تحلیل این مسئله دشوار خواهد بود که چگونه وقتی یک شیئی خارجی بطور فیزیکی در مقابل چشم قرار می‌گیرد و در شرایط فیزیکی مناسب اشعه ساطع شده از شیئی چشم و اعصاب آنرا تحریک می‌کنند اما با وجود این عمل دیدن صورت نمی‌گیرد. این بدان دلیل است که ذهن در جریان دیدن فعال است و از بین عناصر موجود در جهان خارج که همه در شرایط مناسب فیزیکی اعصاب چشم را تقریباً بطور یکسان تحریک می‌کنند گزینشی عمل می‌کند.

تمايزات اساسی بين مفاهيم نزديک بهم (يا به تعبیری مفاهيم همزاد و قرين) می پردازند. مثلاً "برای تحليل مفهوم "آموزش و پرورش" مفاهيم نزديک به آن که بار معنایی مشابه يا به ظاهر مشابهی دارند مورد بررسی قرار می گیرند، مفاهيمی از قبيل تدریس، یادگیری، عسادت، تلقين و تقليد. پس ممکن است ررسان در مقام گزينش حوادث اختلاف نظر داشته باشند. هرچند تفاوت آرای مورخان در اين مقام به سطح دانش آنها از تاريخ مربوط است ولی بينش و گرايشات غيرعلمی آنان نیز در اين کار دخالت دارد. و شايد بتوان گفت که عوامل دسته دوم نقش مهم تری در فرآيند گزينش حوادث ایفا می کنند. بعبارت ديگر در بسياری اوقات تعهدات اخلاقی، دينی و عاطفی مورخ، عامل تعيين کننده ای است در گزينش حوادثی که مورخ به مطالعه آنها می پردازد. تعهد عاطفی کندل^۱ (۱۹۳۳) به دموکراسی غربی و دشمنی او با فاشيسم و کمونيسم نقشهای اساسی در انتخاب موضوعاتی که وی مورد تحقيق تاريخی قرار می دهد ایفا می کند. تأثیر عمیق چنین

دست می دهد. فردریک مایر از جمله مورخانی است که به چنین مقارنت هایی اذعان داشته است. اين را می توان در نظریه وی مبنی بر مقارنت و همزادی "تربيت" و "مذهب" مشاهده کرد. مایر در پیشگفتار کتاب خود تاريخ اندیشه های تربیتی مذهب را به عنوان همزاد تربيت معرفی کرده و لذا براین باور است که ما نمی توانیم اندیشه های تربیتی را بدون فهم تعلیمات دينی همزمان با آنها دریابیم. از نظر وی مذهب و تربيت هر دو دغدغه واحدی داشته و به رفع نیازهای واحدی می پردازند. هر دو، انسان را آنگونه که هست مطلوب ندانسته و در تلاش هستند تا انسان آنگونه که باید وجود پیدا کند. بعلت کارکرد و وظیفه واحد تربيت و مذهب است که مایر فهم اندیشه های تربیتی در هر عصر و مکان را منوط به فهم اندیشه های دينی آن عصر و مکان می داند.

هرچند دیدگاه فوق ناظر به "واقعیت های خارجی" است اما در حیطه "مفاهيم" نیز نظریه مشابهی وجود دارد. در واقع چنین نظریه ای مبنای کار فلاسفه تحليلی است آن گاه که برای تحليل مفاهيم و تعيين شرایط منطقی و ضروری برای معنا دهی مفهوم به تبیین

1- Kandell

دانست.^۱ فلوری در "رساله‌ای در باب‌گزینش و روش مطالعه"^۲ براساس الگوی سودگرایانه به تفسیر تاریخ آموزش و پرورش پرداخته و می‌گوید مشخصه آموزش و پرورش روم باستان تربیت افراد سخنور و وکلای دعاوی بود زیرا روم آن روز به چنین افرادی نیاز داشت. رابرت بک (۱۹۶۵) نیز الگوی تفسیر سودگرایانه تاریخ را قدیمی‌ترین الگوی تفسیر تاریخ آموزش و پرورش دانسته و معتقد است که فلاسفه و مورخان صاحب نامی از آن استفاده کرده‌اند از جمله هربرت اسپنسر^۳ (۱۸۵۹) فیلسوف انگلیسی قرن نوزده که در مقاله خود با عنوان "بازارزترین دانش کدام است؟"^۴ این الگو را مورد استفاده قرار داده است. لذا شناخت ماهیت سازمانها، نهادها و فعالیتهای آموزشی در جوامع گذشته در گرو کشف منافع و نیازمندیهای آن جوامع است. قدمت استفاده از این الگو محدود به این حوزه خاص نیست، بلکه می‌توان این الگو را قدیمی‌ترین یا از جمله قدیمی‌ترین الگوهای مورد استفاده برای تفسیر کلیه رفتارهای ارادی انسان دانست. همانطور که گفته شد نیازمندیهای جوامع تا حد زیادی تعیین کننده جهت‌گیری‌های جریان‌های تربیتی در آن جوامع هستند. اما علاوه براین، کشف انگیزه‌های سودگرایانه شخصیت‌ها در ساخت جریان‌های آموزشی و تربیتی نیز برای

شناخت این جریان‌ها الزامی است. به‌عنوان مثال، برای داشتن تصویری روشن از تاریخ آموزش و پرورش در جوامع اسلامی، علاوه بر ضرورت مطالعه بسیاری از نهادها و سازمانهای آموزشی، مطالعه نظامیه‌ها از

۱- فردریک مایر در مقدمه تاریخ آراء تربیتی در غرب، صص ۵-۳ در مورد آغازگران تاریخ آموزش و پرورش بر این عقیده است که فون رانکه (Leopold Von Ranke) مورخ قرن نوزده آلمان اصولی را برای پژوهشهای تاریخی وضع کرد، و هربرت آدامس Herbert Adams شاگرد فون رانکه برای نخستین بار در دانشگاه جانز هاپکینز آمریکا از اهمیت تاریخ آموزش و پرورش سخن گفت. وی همچنین کومپایره (Gabriel Compayre, 1843- 1913) را به عنوان نخستین نویسنده تاریخ آموزش و پرورش منظم و جامع مغرب زمین معرفی می‌کند. این در حالی است که برایان سیمون (Brian Simon, 1982) معتقد است که این کوئیک (R.H.Quick) بود که با نوشتن کتاب "مشکلاتی در باب اصلاحات آموزشی" در سال ۱۸۶۸ الگویی برای نخستین موج کتابهای تاریخ آموزش و پرورش ارائه داد.

- 2- Treatise on the Selection and Method of Studies
- 3- Herbert Spencer
- 4- What Knowledge is of Most Worth?

۲- الگوی مبتنی بر نظریه جبر

جغرافیایی

پیروان این نظریه معتقد به تأثیر اقلیم و جغرافیا بر خلق و خوی انسانها و تمدنها و فرهنگها هستند و بر این باورند که رشد و توسعه تمدنها را باید در رابطه با تسلط عوامل جغرافیایی مورد بررسی قرار داد. عوامل جغرافیایی عبارتند از: آب و هوا، تغییرات فصلی، حرارت، پدیده جاذبه، دریاها و جریان رودها، تا آن حد که مستقل از دخالت انسانی وجود دارند. این عوامل، تأثیر قاطع و تعیین کننده‌ای در شکل‌گیری و سرنوشت تمدنها، تاریخ و چگونگی رفتار و خوی آدمی و سازمانهای اجتماعی و فعالیت‌های فرهنگی و تربیتی انسانها دارند.

این نظریه از گذشته دور مورد توجه بوده و به درجات متفاوت مورد تأیید فلاسفه واقع شده است. هرودوت این نظریه را متأثر از بقراط که در قرن پنجم پیش از میلاد رساله‌ای در باب "هوا، آب، و مکانها" نوشته بود- در کتاب تاریخ خود بکار بسته است. ارسطو در کتاب هفتم (سیاست) خویش، نظریه خود را در باب روابط میان اقلیم و آزادی می‌پروراند و آزادیخواهی، دلیری، هوشمندی و برخی دیگر از صفات انسانی را براساس نظریه جغرافیایی مورد بحث قرار میدهد. ابن خلدون نیز بر

اهمیت شایانی برخوردار است، و داشتن تصویری روشن از نظامیه‌ها در گرو کشف انگیزه‌های بنیان گذار نظامیه‌ها، یعنی خواجه نظام الملک است. وقتی که با این ملاحظه به مطالعه شخصیت نظام الملک می‌پردازیم مشاهده می‌کنیم که انگیزه‌های دینی و تمایلات وی در حاکمیت بخشیدن به مذهب شافعی در جامعه، در مقابل مذهب شیعی، نقش مهمی را در اقدامات وی ایفا می‌کند. بر این اساس می‌توان گفت "نظامیه‌ها" ابزاری بودند در خدمت مقاصد و انگیزه‌های بنیانگذار آن. پژوهشگر ردیابی این انگیزه‌ها را به‌عنوان راهنمای عمل خود قرار داده و با کشف جایگاه این انگیزه‌ها در عناصر مختلف نهاد نظامیه‌ها، یعنی در سازمان برنامه، مدیریت اجرایی و آموزشی نهاد، روش‌های آموزش و ... قسمت‌های پنهان این نهاد را آشکار کرده و به شناخت متمایزی از نظامیه‌ها می‌رسد. لذا می‌توان گفت که این الگو بهره زیادی از حقیقت را در خود دارد و به تناسب باید از آن استفاده کرد. ولی همانطور که در بحث و نتیجه‌گیری خواهد آمد محدود کردن انگیزه‌های افراد به انگیزه‌های سودگرایانه، و الگوهای پژوهش به الگوی سودگرایانه، محروم کردن خود از دیگر امکانات تحقیق و پژوهش خواهد بود.

جبری بزرگ انسان داشته باشد با آموزه‌های اسلامی به هیچ وجه سازگار نیست. برحسب آموزه‌های اسلامی انسان متأثر از بسیاری از عوامل بیرونی است ولی مقهور هیچکدام از آنها نیست. در واقع عدم مقهوریت آدمی در مقابل عوامل بیرونی از ویژگیهای اساسی شخصیت انسان به شمار می‌رود. براین اساس هر تصویر مفایری که از انسان ارائه شود تصویر نادرستی خواهد بود. تأثیراتی که محیط، خانواده، توارث، شیاطین، ملائکه، و حتی پیامبر(ص) بر انسان دارند هیچکدام به نحو اجبار و الزام نیستند.^۲ هرچند امروزه این الگو کمتر مورد توجه

همین اساس و با دقت تمام به توضیح علل تفاوت‌های روحی و روانی افراد متعلق به اقالیم مختلف می‌پردازد. منتسکیو نیز متأثر از این نظر در کتاب روح القوانين تأثیر شرایط جغرافیایی و محیط طبیعی را بر امور اجتماعی و رفتار افراد بررسی می‌کند. اما تسلط این الگو در نیمه دوم قرن نوزدهم و اوایل قرن بیستم متأثر از کارهای فردریک راتزل بود که در سال ۱۸۸۳ پارادایم جبر محیطی را در کتاب خود به نام جغرافیای مردم‌شناسی مطرح کرد و جغرافی دانان معروف آمریکایی مثل ویلیام موریس دیویس و السورث هانتینگتن را به شدت تحت تأثیر قرار داد،^۳ (حسین شکویی ۱۳۷۵).

۱- لازم به ذکر است که الگوی جبر جغرافیایی یا پارادایم جبر محیطی تنها الگوی جغرافیایی نیست. الگوهای دیگری نیز در این رشته وجود دارند. به عنوان مثال ویدال دولا بلاش جغرافیدان معروف فرانسوی با اعتقاد به حداقل تأثیر عوامل محیطی در رفتار انسانی الگو یا پارادایم امکان‌گرایی (Possibilism) را مطرح کرد. برحسب این الگو محیط طبیعی فقط امکاناتی را جهت انتخاب انسان عرضه می‌کند و انسان براساس نیازهای متفاوت خود از این امکانات انتخاب می‌کند.

۲- در این باره نگاه کنید به قرآن کریم: ابراهیم، ۲۲ - نساء، ۹۷ - تحریم، ۱۰ - اسراء، ۱۴ - غاشیه، ۲۲-۲۳.

هانتینگتن برای ساخت نظریه خود مبنی براینکه عامل آب و هوا عامل اصلی در پیشرفت یا عقب ماندگی جوامع است به مطالعه نوشته‌ها و تحقیقات بیش از ۲۱۴ تن از جغرافی دانان، تاریخ نگاران، سیاستمداران، سفرنامه نویسان و بازرگانان در ۲۷ کشور جهان پرداخت. وی معتقد بود که شکوفایی تمدن‌های باستانی، از جمله تمدنهای مصر علیا، سومر، هند و بابل، در خط هم‌گرما ۲۱ درجه سانتیگراد یا در مجاورت آن عملی شده است.

اعتقاد به عامل آب و هوا یا هر عامل دیگری به عنوان عاملی که بتواند اثر قهری و

تاریخی خاصی در جامعه معین، کشف شد مورخ در پرتو نظریه راهنمای خود (که در اینجا اعتقاد به تسلط عوامل جغرافیایی است) به تحلیل و تفسیر یافته‌های تحقیق خود پرداخته و چگونگی شکل‌گیری این نظریات تربیتی را آشکار می‌سازد.

۳- الگوی مبتنی بر نظریه پایان تاریخ

فرانسیس فوکویاما^۲ نویسنده کتاب پایان تاریخ معتقد به مفهوم هگلی - مارکسی تاریخ است که برحسب آن تاریخ فرآیندی خطی - تکاملی است که تجربه‌های کلبه نسل‌های بشر را پیوسته گرد می‌آورد و برهم می‌نهد. وی در تز خود بر این باور است که تجربه‌های بشری به اوج تکامل خود رسیده است. دموکراسی تجلی اوج این تکامل است. برای وی هیچ جانشین بهتری برای دموکراسی لیبرال در قلمرو سیاست و هیچ بدیلی جز سرمایه‌داری در حوزه اقتصاد وجود ندارد.

نظریه پایان تاریخ به این معناست که جهان

است لیکن برخی از نظریه پردازان توسعه و اقتصاددانان هنوز به عامل آب و هوا به عنوان یکی از عوامل توسعه و همچنین یکی از تفاوت‌های بین جهان توسعه یافته و جهان درحال توسعه تأکید می‌ورزند، چراکه تقریباً بیشتر کشورهای درحال توسعه در مناطق آب و هوایی حاره‌ای و جنب حاره‌ای واقع شده‌اند.

صرف‌نظر از اینکه این الگوی تفسیری تا چه میزان از قدرت واقع‌نمایی برخوردار است، و صرف‌نظر از اینکه این الگوی جبر محیطی - جبر جغرافیایی به عنوان توجیه علمی برای تقسیم جهان به اساس ایدئولوژی استعمارگران تبدیل شد،^۱ نقش مثبت آن در پردازش نظریه درهم تنیدگی جغرافیای طبیعی و جغرافیای انسانی را نمی‌توان نادیده گرفت - دیدگاهی که برحسب آن جغرافیای طبیعی و جغرافیای انسانی در ظهور و بروز رویدادهای تاریخی که سرنوشت تمدن و زندگی انسان را جهت داده‌اند به هم گره خورده‌اند.

به هر حال، مورخ آموزش و پرورش به میزانی که از این نظریه در فلسفه تاریخ متأثر است در تحقیقات خود در حوزه تاریخ آموزش و پرورش در صدد شناخت عوامل محیطی و جغرافیایی تأثیرگذار بر تصمیمات و انتخاب‌های آموزشی و پرورشی و نتایج آنها در جوامع مختلف خواهد بود. بعد از آنکه نظریه یا نظریات تربیتی مسلط در یک دوره

۱- برای آشنایی بیشتر به این مطلب که این مکتب به اساس ایدئولوژیک استعمار تبدیل شده‌است به کتاب اندیشه‌های نو در فلسفه جغرافیا، تألیف دکتر حسین شکوهی، جلد دوم، صفحات ۲۶۴-۲۵۸ مراجعه شود.

2- Francis Fukuyama

اعتماد اجتماعی اشاره می‌کند. بر این اساس وی وظیفه نخبگان جامعه را دفاع از دموکراسی می‌داند که البته مستلزم دفاع و حفظ زیرساختهای اجتماعی و روانی آن است.

برای آن دسته از مورخان که بر اساس الگوی فوکویاما در حوزه آموزش و پرورش وارد می‌شوند رسالت اساسی آموزش و پرورش انجام تلاش‌های هماهنگ و سازمان یافته‌ای خواهد بود که جامعه را اولاً به سمت نظام دموکراسی سوق دهد و ثانیاً تمهیدات لازم برای بقا و استحکام بیشتر آن را فراهم آورد. توجه به مبانی اجتماعی و روانی دموکراسی جهت‌گیری‌های اساسی مربیان را تشکیل می‌دهد.

مسائل ویژه‌ای که باید مبنای برنامه‌ریزیهای آموزشی واقع شوند اموری هستند که تحت عنوان تنها خطراتی که متوجه دموکراسی است مورد توجه فوکویاما واقع شده‌اند و همان‌طور که قبلاً گفته شد بر آن اساس تربیت اجتماعی اصالت واقعی خواهد یافت. در اینجا باید متذکر شد که تاکیدات فوکویاما بر دموکراسی به عنوان با ارزش‌ترین تجربه انسانی و نتیجه‌گیری آموزشی و پرورشی از آن، که دکتترین دموکراسی و ارزش‌های دموکراتیک باید محور توجهات دست‌اندرکاران و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش باشد، کاملاً قابل مقایسه است با

در مسیر تاریخی خود به پایان خط رسیده است و در پی طی مراحلی که در آن طایفه و قبیله به انواع نظام‌های سیاسی انجامید، سرانجام به عصر دموکراسی رسیده و همان‌طور که گفته شد دموکراسی عالی‌ترین تجربه ممکن آدمی است.

در چنین زمینه‌ای که در آن دموکراسی عالی‌ترین دستاورد ممکن بشری در حوزه اندیشه و تفکر اجتماعی و سیاسی و نیز بهترین شکل اداره جامعه و روابط متقابل بین افراد دانسته می‌شود، فوکویاما تهدیدهایی را هم متوجه دموکراسی می‌داند. این تهدیدها از نظر فوکویاما باید به مدد جامعه‌شناسی شناخته شوند، چراکه خطر در واقع مربوط به مبانی جامعه‌شناختی نظام دموکراسی است. خطر صرفاً در فرو ریختن نظام اجتماعی نهاد خانواده می‌باشد. او اشاره می‌کند که در ایالات متحده از هر سه کودک یکی را مادری تنها به دنیا می‌آورد. همچنین به عنوان نشانه‌های بحران ارزش‌های اجتماعی و اعتماد عمومی جامعه - که برای وی از جمله تکیه‌گاههای مهم دموکراسی و وجود آن لازمه پیدایش دموکراسی در جوامع غیر دموکراتیک است - به سست شدن پایه‌های خانواده، رشد جنایت، زوال یا تضعیف نهادهای گوناگون اجتماعی (مثل کلیسا)، و افزایش نقش وکلا و حقوق دانان به عنوان عامل متعادل کننده آثار کاهش

دیدگاه جان دیویی که دموکراسی را به عنوان عقلانی‌ترین روش زندگی دانسته و آموزش و پرورش صحیح و عقلانی را آموزش و پرورش دموکراتیک که با ارزش‌های دموکراتیک عجین شده است، معرفی می‌کند.

حال آن دسته از مورخان آموزش و پرورش که چنین رسالتی را برای نهادهای آموزشی قائل هستند مطالعات خود را در حوزه تاریخ آموزش و پرورش در جهت شناخت میزان موفقیت یا عدم موفقیت نهادهای تربیتی در جوامع گذشته در انجام رسالت فوق‌الذکر صورت می‌دهند. مورخ حتی در گزینش حوادث، تفکرات و دیدگاه‌های تربیتی گذشته نیز متأثر از این الگو خواهد بود و تنها حوادثی توجه او را جلب می‌کنند که متناسب با این برداشت از آموزش و پرورش بوده و در این طرح و چارچوب گفته شده معنا داشته باشند.

۴- الگوی فمینیستی مطالعه تاریخ آموزش و پرورش

الگوهای جنسیتی در بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی مبنای تحقیق و مطالعه بوده‌اند و در این رابطه غالباً "نگرش مردگرایانه سیطره داشته است. به عنوان مثال، در تاریخ فلسفه، و به خصوص تاریخ فلسفه غرب، تمایز بین مرد و زن تداعی کننده تمایز بین عقل و ضد عقل

بوده است. از بدو شروع فعالیت‌های فلسفی در یونان باستان نظریات فلاسفه در باره عقل و عقلانیت، شناخت، طبیعت و جهان متأثر از الگوی جنسیتی مرد سالارانه (male-paradigm) بوده است. لوید^۱ (۱۹۸۴) معتقد است که در طول تاریخ فلسفه با وجود تفاوت‌ها و اختلافات زیادی که بین فلاسفه دیده می‌شده است همه آنان در یک چیز مشترک بوده‌اند و آن مرد بودنشان است. آری آنان تقریباً همگی مرد بوده‌اند و جریان مفهوم سازی از عقل و عقلانیت نیز توسط آنان و در غیاب جنس زن صورت گرفته است. اعتقاد پیروان الگوی فمینیستی براین است که چنانچه جریان توسعه و رشد تفکر آدمی با حضور و مشارکت زنان صورت می‌گرفت نظریات معرفت شناختی، ارزش شناختی و جهان شناختی فعلی وضعیت متفاوتی می‌داشتند.

امروزه زنان و بسیاری از مردان نهضت فمینیسم را که اساساً در پی احقاق حقوق زن شکل گرفته است توسعه داده‌اند. اینان مدعی هستند که عدم رعایت بی‌طرفی مردان در فعالیت‌های علمی و اجتماعی، وغفلت آنان از حقوق زنان نه تنها منجر به ستم به زنان شده است بلکه از آنجایی که تسلط الگوی

1- Genevieve Lloyd

عاطفه، نه مرد را می‌توان نمادی از عقل و نه زن را نمادی از عاطفه دانست، و نه این که عقل نسبت به عاطفه برتری دارد. بنا به دلائل زیادی می‌توان احساسات و عواطف را لااقل در برخی از حیطه‌های مهم زندگی برتر و مؤثرتر دانست. به‌عنوان مثال نظریه دیوید هیوم را ملاحظه کنید که در حیطه اخلاق عقل را برده عواطف می‌داند.

۵- الگوی مطالعه تاریخ آموزش و پرورش به عنوان ابزاری در خدمت صلح جهانی (World Peace)

در اولین گردهمایی شورای ملی تحقیقات اجتماعی (National Council for the Social Studies) که در سال ۱۹۳۵ در آمریکا برگزار شد، هانری جانسون از کالج تربیت معلم دانشگاه کلمبیا یک سخنرانی با عنوان "جایگاه تاریخ در آموزش و پرورش برای صلح بین‌المللی" ایراد کرد. از آن به بعد این بحث یعنی نقشی که تاریخ و آموزش تاریخ و هم‌بستگی تاریخ آموزش و پرورش می‌تواند در نزدیکی ملتها و فرهنگها و علائق بین‌المللی ایفا کند مورد بحث واقع شده است. (به عنوان مثال نگاه کنید به رابینسون^۲ (۱۹۸۵).

مردگرایانه باعث انحراف فعالیت‌های علمی از مسیر درست گردیده و لذا منجر به ارائه تصویر نادرستی از عالم و آدم شده است، همه انسانها را متضرر کرده است. براین اساس توجه به نقش زنان در همه حوزه‌ها از جمله در حوزه تاریخ آموزش و پرورش مورد تأکید قرار گرفته است. لیچ^۱ (۱۹۹۰) معتقد است که غفلت از نقش جریان‌ات فمینیستی در مطالعه دانش تاریخ آموزش و پرورش این شاخه از دانش بشری را آسیب پذیر نموده و مانع از رشد و توسعه آن می‌شود. وی با ذکر برخی از کارهای مورخان فمینیست نشان می‌دهد که چگونه نگرش فمینیستی در مفهوم سازی و همچنین تاریخ نگاری منجر به دستیابی به رهیافت‌های جدید در این رشته شده است. به‌عنوان مثال، براساس این نگرش فمینیستی در معرفی ویژگیهای انسان تربیت شده و تحلیل مفاهیم مهمی چون عقل و عاطفه به شکلی متفاوت عمل می‌شود. تعیین ویژگیهای "فرد تربیت شده" به عنوان هدف آموزش و پرورش در طول تاریخ متأثر از نگرش مرد سالارانه و مبتنی بر فرض وجود تمایز آشکار بین عقل و عاطفه به‌عنوان نمادهای مرد و زن و برتری ذاتی عقل بر عاطفه بوده که می‌بایستی در فرد تربیت شده ظهور و بروز نماید. این در حالی است که برای کسانی که گرایشهای فمینیستی دارند حتی به فرض وجود تمایز بین عقل و

1- Mary Leach

2- P. Robinson

هرحال تا حدی که جهالتها و برداشت‌های غلط در فرآیند ظهور و بروز رفتار نقش ایفا می‌کند می‌توان به تأثیر مثبت استفاده از این الگو خوشبین بود.

بنابراین مورخ آموزش و پرورش بنا بهره‌گیری از این الگو در جریان تحقیق در حوزه تاریخ آموزش و پرورش در صدد رفع ابهام‌ها و تصحیح تفاسیر نادرست ملت‌ها از گذشته تاریخی همدیگر و ایجاد تفاهم جهانی و درنهایت تأمین وحدت و صلح بین‌المللی خواهد بود.

۶- تاریخ آموزش و پرورش در خدمت مدیران آموزشی

برخی از مورخان آموزش و پرورش که گرایش بیشتری به مدیریت آموزشی دارند در صدد تارشته تاریخ آموزش و پرورش را بیش از همه در خدمت مدیریت آموزشی قرار دهند. اینان براین اعتقادند که مدیران آموزش و پرورش، در کنار بسیاری از اطلاعات و دانش‌ها که می‌بایستی داشته باشند، محتاج داشتن اطلاعات و دانشی عمیق از دنیای پیرامون خود هستند. این دانش از نظر این مورخان فقط با استمداد از تاریخ آموزش و پرورش قابل حصول است. به اعتقاد سان گیلا^۱

براساس این الگو در تاریخ آموزش و پرورش نظام‌های فکری و تربیتی مورد بحث واقع می‌شوند و با کشف اصول ارزشی و تربیتی و همچنین مکانیسم‌های ارزشیابی و تصمیم‌گیری در حیطه آموزش و پرورش در گذشته جوامع مختلف به توجیه علل اقدامات و عملکردهای ویژه‌ای که در آن جوامع صورت گرفته‌اند می‌پردازند. فرض بر این است که بسیاری از دشمنی‌ها و یا لاقبل احساس بیگانگی و دوری بین ملت‌ها بر حسب تفاسیر نادرستی است که مردم جوامع مختلف از عملکردهای گذشته همدیگر دارند. این تفاسیر عمدتاً شخصی بوده و در یک فضای مبهم صورت گرفته‌اند. لذا چنانچه علل و عوامل دست اندرکار در قضاوتها و تصمیم‌گیریهای تربیتی جوامع در دوره‌های مختلف تاریخ بخوبی شناسایی شوند تفاهم بین‌المللی لازم برای نزدیکی ملت‌ها و زمینه‌های لازم برای تأمین صلح بین‌المللی بدست می‌آید.

البته ساده‌انگاری خواهد بود که انتظار داشته باشیم با استفاده از این الگو بتوان مسایل دیر پا و عمیق بین ملت‌ها را حل کرد. چرا که برخی از دشمنی‌های بین ملت‌ها ناشی از برداشت‌های صحیح آنان از همدیگر است. اما از طرف دیگر قطعاً بسیاری از نگرشها و عملکردهای افراد و جوامع ناشی از سوء برداشت‌ها و تفاسیر نادرست می‌باشند. به

1- Helen Sungaila

در سیر تاریخ است که این پدیده‌ها زاده می‌شوند، نمو می‌کنند و در نهایت می‌میرند. این الگو را آرنولد توین بی هم در تاریخ تمدن خود بکار می‌گیرد. هر چند نمی‌توان این را تنها الگوی مورد استفاده توین بی دانست زیرا که وی الگوی مطالعه تطبیقی تمدن‌ها را نیز مورد استفاده قرار می‌دهد.

یکی از دست‌آورد‌های مهم این شیوه مطالعه تاریخ کشف این معماست که چرا و چگونه حیات بدوی انسان تبدیل به حیات متمدن گردید و در این جریان تکاملی چه عواملی دخالت داشتند. به عبارت دیگر چگونه و تحت تأثیر چه عواملی انسان از سطح مادون بشری Sub - man به سطح بشری - man رسید و احتمالاً او را به سطح ابر انسان Superman می‌رساند؟ ویل و اریل دورانت این جریان تکاملی را یک واقعیت تاریخی می‌دانند و معتقدند که از جمله درس‌هایی که از تاریخ می‌توان گرفت این است که پیشرفت در حیات آدمی واقعیت دارد. آنان این تکامل و پیشرفت را در افزایش قدرت تسلط انسان بر محیط تعریف کرده و آنرا مرهون آموزش و پرورش می‌دانند زیرا این قدرت - که به نام

(۱۹۸۲) برحسب این پارادایم جدید مدیریت آموزشی که متأثر از تفکرات پدیدار شناختی اگزیستانسیالیستی^۱ است مورخان آموزش و پرورش می‌توانند مدیران آموزشی را در داشتن تصویر صحیح‌تری از انسان، جهان و تعلیم و تربیت کمک کنند. این معیار را هنری^۲ (۱۹۸۶) نیز زیر عنوان "درس‌هایی که از گذشته باید آموخت" مطرح کرده و تأکید می‌کند که تاریخ آموزش و پرورش بایستی بخشی اساسی از برنامه تربیت مدیران آموزشی باشد.

۷- الگوی مطالعه تداومها

یکی از الگوهای پژوهش در حوزه تاریخ ناظر به کشف تداومها و عدم تداومها در جریان ایجاد تمدن انسانی است. مطالعه تاریخ محلی (local history) و تاریخ روستایی (rural history) به مطالعه تاریخ مناطق تمدنی شهرها و مدینت‌ها (urban history) می‌انجامد. در این تحقیقات نه تنها نهادها و شخصیت‌ها، بلکه ساختارها و جریان‌ها نیز مورد مطالعه واقع می‌شوند. در این شیوه تحقیق گذشته به دوره‌های مشخصی تقسیم نمی‌شود بلکه همانطور که گفته شد محقق مطالعه خود را در طی قرون صورت داده و در پی کشف تداومها و عدم تداومها است. این بدان معناست که هر پدیده - و همین‌طور هر اندیشه‌ای - دارای تاریخی است و

1- Existentialist Phenomenological

Thought

2- David Henry

تمدن نیز می‌توان از آن نام برد - موروثی نیست

بلکه آموختنی و اکتسابی است. تأثیر آموزش

و پرورش در این جریان به گونه‌ای است که

به گفته آنان چنانچه در کار انتقال تمدن به

نسلهای موجود و آینده، با آموزش نحوه

تسلط بیشتر بر محیط^۱ - به عنوان رسالت

آموزش و پرورش - وقفه‌ای به مدت یک قرن

ایجاد شود ما همه دوباره مردمی وحشی و

سادیون بشر خواهیم شد (۱۹۶۸، صص

۱۵۳-۱۵۲). آنان به همین دلیل عالی‌ترین

کوشش معاصر بشر را صرف هزینه‌های فراوان

مادی و معنوی در فراهم کردن تعلیمات عالی

برای همگان می‌دانند. براساس این الگو، مورخ

تعلیم و تربیت اندیشه‌های متفاوت تربیتی را

که در طول تاریخ تسلط و حاکمیت داشته‌اند،

مراحل مختلف رشد اندیشه تربیتی آدمی

دانسته و درصدد کشف عوامل مؤثر بر

شکل‌گیری این جریان تکاملی خواهد بود. و

همانطورکه گفته شد درصدد کشف این نکته

است که چگونه و تحت تأثیر چه عواملی

آدمی در جریان تکاملی خود به این مرحله از

رشد رسید و چگونه می‌تواند از این مرحله به

مراحل بالاتر برسد. بنابراین مورخ با مطالعه

جریان تحول اندیشه‌های تربیتی و نهادهای

آموزشی در صدد یافتن چگونگی این شدن

تاریخی است.

۸- الگوی مطالعات تطبیقی در حوزه

تاریخ (Comparative history)

این نوع پژوهش بر محور کشف مشترکات

و تفاوت‌های موجود در جوامع می‌چرخد.

وقتی یک محقق نمی‌تواند متغیرها را

دستکاری و کنترل نماید، بناچار از پژوهش

تطبیقی استفاده می‌کند به این امید که در پرتو

بازیابی و مطالعه تجارب متنوعی که از خرده

فرهنگ‌های محلی، منطقه‌ای و ملی مشاهده

می‌شود به کشف یک توالی طبیعی نائل آمده

و با تعیین عوامل مؤثر در بروز تفاوتها قادر به

پیش‌بینی در این حوزه گردد. در صورت

استفاده محقق تاریخ آموزش و پرورش از این

الگو تأکید محقق بر جنبه‌های تطبیقی در

مطالعات تاریخی آموزش و پرورش خواهد

۱- برخلاف ویل دورانت، برای توین‌بی دیگر

مورخ بزرگ که در کار عظیم خود ۲۱ نوع تمدن را

کشف و مورد مطالعه موشکافانه قرار داد، جوهر

اساسی تمدن نه قدرت کنترل بر محیط بشری (که

حاصل فتوحات و پیروزی‌های نظامی است) و نه

قدرت کنترل بر محیط فیزیکی (که نتیجه پیشرفت

صنعت و تکنولوژی است) است، بلکه عبارتست از

قدرت کنترل و تسلط بر خویشتن.

افکنی به گذشته تربیتی جوامع معمولاً" به اندیشه‌ها و ارزش‌های تربیتی حاکم در آن جوامع و فرآیندهای مزبوط به ساخت و کارکرد آن ارزش‌ها می‌پردازند. در حالی که برحسب این الگو رسالت مورخ پرتوافکنی به زوایای تاریک‌تر تاریخ است، یعنی آن زوایایی که حتی در دوران خود نیز کمتر امکان ظهور و بروز یافته‌اند، یعنی رفتارهای حاشیه‌ای جوامع (Marginal Behaviour). به عبارت دیگر، اندیشه‌هایی که کمتر در بطن جامعه حضور یافتند و همواره در حاشیه می‌زیستند نایستی مورد غفلت واقع شوند، نه تنها از این نظر که ممکن است این اندیشه‌ها از نظر ارزشی و تربیتی در مقام بالا و مهمی باشند بلکه از این نظر که اساساً فهم ارزش‌ها و تفکرات تربیتی حاکم در گرو شناخت این رفتارهای حاشیه‌ای است.

۱۰- الگوی مطالعه تاریخ از پائین (history from below)

در این شیوه پژوهش "شخصیت‌ها" و افرادی که اسامی آنها مورد توجه و منحور تواریخ است کمتر مورد عنایت هستند. در عوض بر مردمی تأکید می‌شود که در زمان

بود. محقق با کشف و مطالعه تجربیات آموزشی فرهنگهای مختلف در طی تاریخ و جستجوی مشترکات و تفاوت‌های آموزشی و پرورشی در آن جوامع درصدد ارائه فهم عمیق‌تری از دانش آموزش و پرورش، موضوعات، اهداف و معیارهای آن است. سئوالاتی در مورد اعتبار روش شناختی و قدرت تحلیلی مترتب بر یافته‌های این نوع پژوهش مطرح است. مسائل و مشکلات روش شناسانه این الگو در مقاله فروزا (۱۹۸۲) مورد بحث واقع شده‌اند.

۹- الگوی مطالعه رفتارهای غیرنهادینه (non-institutionalized) در تاریخ آموزش و پرورش

این الگو که اساس کار دکر^۲ (۱۹۹۰) را تشکیل می‌دهد، براین نکته تأکید دارد که برای آشنایی با تاریخ رفتارهای بهنجار یا رفتارهای نهادینه شده، پژوهش در تاریخ رفتارهای نابهنجار یا رفتارهایی که از لحاظ فراوانی در حواشی منحنی نرمال قرار دارند می‌تواند بسیار مؤثر و مفید باشد. چنانچه مورخان آموزش و پرورش در صدد مطالعه و کشف رفتارهای بهنجار جامعه در دوره‌های مختلف هستند بایستی در تاریخ رفتارهای حاشیه‌ای یا نابهنجار (History of Marginality) تفحص نمایند. مورخان تعلیم و تربیت برای پرتو

1- Leonhard Froese

2- Jeroen J. H. Dekker

زیست خودشان مورد غفلت واقع شده‌اند و هیچ سهمی در نظام حکومتی نداشته و یا اینکه سهم ناچیزی داشته و نسبت به دستگاه حاکمه بی تفاوت، بی میل، یا دشمن بوده‌اند. در این نوع پژوهش محقق وارد زندگی توده مردم شده و الگوهای مربوط به کار و فعالیت، اوقات فراغت، مشارکت یا عدم مشارکت آنها را در امور اجتماعی و ... مورد مطالعه قرار می‌دهد و از این راه فهم عمیق‌تری نسبت به شرایط فرهنگی و تربیتی آن جامعه بدست می‌آورد. به عبارت دیگر آنچه مورد توجه مورخ آموزش و پرورش است، توده مردم با مجموعه اندیشه‌ها و عملکردهایشان است - که جایی را در ساختار رسمی نظام آموزشی جامعه اشغال نمی‌کند - نه اندیشه اندیشمندان که در حیطه آموزش و پرورش نظریه پردازی کرده و احتمالاً دست به تأسیس مؤسساتی برای اجرای نظریات تربیتی خود زده‌اند. مورخ آموزش و پرورش به جای مطالعه مرئیانی چون افلاطون، مونته سوری، فروبل و دیگران به کشف نگرش‌ها و عملکردهای تربیتی توده مردم می‌پردازد. در استفاده از این الگو پژوهشگر بی‌نیاز از بکارگیری مفاهیم و راه‌کارهای جامعه شناختی، روانشناختی و انسان شناختی نیست.

۱۱- الگوی مطالعه تحلیلی تاریخ

این الگو بیشتر جنبه تحلیلی داشته و

عمدتاً در مورد تاریخ سیاسی بکار برده می‌شود. در این نگرش به جریان‌ات مدیریتی، نحوه تصمیم‌گیری، و نقش و وزن سازمانها در جریان‌ات تصمیم سازی‌ها و تصمیم‌گیریها توجه می‌شود. مورخی که این الگو را مبنای کار خود قرار می‌دهد هرچه کمتر خود را با حد و مرز مسالک درگیر می‌کند و بیشتر به تمایلات و مسائل مردم و نحوه برخورد مردم با آن مسائل می‌پردازد. در نهایت در این نگرش سیاست‌گذارهای اجتماعی - بخصوص وقتی که این سیاست‌گذارها تحت فشار عوامل اجتماعی و انسانی صورت گیرند - مورد علاقه اساسی مورخان قرار می‌گیرند. این یکی از الگوهای مناسب برای مورخان آموزش و پرورش است که بر اساس آن سازمانهای آموزشی، جریان‌ات مدیریتی آموزشی و تربیتی، منطق تصمیم‌گیریهای تربیتی و اصول مبنایی قضاوتها و استدلالهای تربیتی در دوره‌های مختلف تاریخ مورد مطالعه محقق واقع می‌شوند.

۱۲- الگوی مطالعه تاریخ آموزش و پرورش با تکیه بر محوریت شرایط تحقیق

مطالعات تحقیقی صورت گرفته در حوزه تاریخ و تاریخ آموزش و پرورش همواره در یک چهارچوب سیاسی و اجتماعی خاصی صورت گرفته‌اند بگونه‌ای که همواره منفعت

بقای این رشته است. منافع سیاسی و اجتماعی-اقتصادی آن است. لذا این درس باید بتواند در بهبود شرایط سیاسی و اجتماعی جامعه مؤثر افتد.

بنابراین مورخان که در تاریخ آموزش و پرورش به پژوهش پرداخته‌اند عمدتاً^۱ اصلاح‌طلبانی بوده‌اند که در جریان مطالعات خود در صدد کشف مدارکی بوده‌اند که بتوانند در خدمت ادراک کلی آنان از شرایط قرار گیرند. به عبارت دیگر، محقق از منظر حال به گذشته می‌نگرد. حال و هم‌اکنون با تمامی تأثیرات عاطفی، سیاسی و اجتماعی خود محقق را در مطالعه گذشته هدایت می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری:

براساس آنچه گفته شد یکی از وظائف اساسی دست‌اندرکاران آموزش و پرورش استفاده از نتایج مطالعات و تحقیقاتی است که در حوزه تاریخ آموزش و پرورش صورت می‌گیرند. اما تاریخ آموزش و پرورش صرفاً^۲ ثبت و ضبط گزارش وقایع آموزشی، و توصیف ساده و غیرتحلیلی نهادها و سازمانهای آموزشی نبوده بلکه بخش مهم از کار مورخ را تفسیر وی از این رخدادها و نهادها

جویی‌های سیاسی و اجتماعی محرک محقق بوده است. فهم و درک محقق از شرایطی که وی در آن زندگی می‌کند و نیز ادراک وی از مسائل و بحرانهای اجتماعی که جامعه وی با آنها روبروست جهت دهنده اصلی کار پژوهش تاریخی خواهند بود. همانطور که قبلاً^۱ نیز گفته شد کوئیک^۱ در سال ۱۸۶۸ کتاب خود را در باب تاریخ زیر عنوان "مقالاتی درباره اصلاحات آموزشی" (Essays on Educational Reforms) به چاپ رساند و انگیزه او در این کار یافتن راه حل‌های جدید برای مشکلات تربیتی و آموزشی زمان خود و انجام اصلاحاتی در این زمینه بود. کلیبارد^۲ (۱۹۹۵) نیز باین اعتقاد که از جمله مشکلات اساسی جامعه فقدان عادات صحیح تفکر است دست به تحقیق تاریخی در زمینه آموزش و پرورش زد به این امید که این نوع پژوهش به توسعه عادات صحیح تفکر بیانجامد.

براساس این الگو کایننگهام^۳ (۱۹۸۹) تأثیر شرایط تحقیق بر مطالعات تاریخی انجام شده در حیطه آموزش و پرورش در انگلستان را مورد بحث قرار داده و نشان داده که بسیاری از کارهای انجام شده در این کشور در زمینه مورد بحث متأثر از شرایط سیاسی بوده است. وی همچنین متذکر می‌شود که هرچند درس تاریخ آموزش و پرورش در بین دروس تربیت معلم اهمیت کمتری پیدا کرده‌اند آنچه که ضامن

1- R.H.Quick 2- H.M. Kliebard

3- Peter Cunningham

تشکیل می‌دهد. از آنجایی که مورخ همواره براساس طرح و الگو یا چارچوب نظری مشخصی به تفسیر حوادث، سازمانها، ساختار و روابط بین آنها می‌پردازد، آشنایی با این الگوها از لوازم ضروری پژوهش در حوزه تاریخ آموزش و پرورش می‌باشد. بر همین اساس در این نوشتار به معرفی برخی از این الگوها پرداخته شد. در این راستا، به عنوان یک ضرورت یا نیاز مقدمی، بیشتر به توضیح و تبیین الگوها پرداخته و کمتر به نقد و تعیین نقاط قوت و ضعف آنها مبادرت ورزیدیم (هرچند در این خصوص هم در مورد پاره‌ای از این الگوها به نکات مهمی اشاره شده است). روشن است که نقد و تحلیل موشکافانه هر کدام از این الگوها خود میتواند موضوع پژوهش یا پژوهشهای دیگری باشد.

آنچه که ذکر آن در بخش آخر ضروری است این است که توصیه این نوشته تجدید پژوهش براساس یکی از این الگوها یا چارچوبهای نظری نیست. به عبارت دیگر، مدعای این نوشتار این نیست که در پرتو استفاده از یکی از این الگوهای نظری همه یا بخش مهمی از حقایق تاریخی آشکار خواهند شد. با وجود این ممکن است برخی از مورخان براساس خوشبینی افراطی نسبت به الگوی مورد استفاده خود بر این باور باشند که همه یا بخش عظیمی از حقایق تاریخی مربوط به حوزه

مورد مطالعه خود را دریافته‌اند. چنین بلندپروازیه‌ها و تمایلات مطلق‌گرایانه باعث شده که تعدادی از پژوهشگران تاریخ با چشم تردید به همه این کوشش‌ها نظر کنند. از جمله این پژوهشگران می‌توان از ویل و اریل دورانت نام برد که این بلندپروازیه‌ها و مطلق‌نگری‌ها را رد کرده و چنین می‌گویند: "تاریخ بر همه کوشش‌هایی که به عمل می‌آید تا آن را به زور در مسیرهای نظری و منطقی بیندازد پوزخند می‌زند، تعمیم‌های ما را به تاراج آشفته‌گی می‌دهد، و قواعد ما را درهم می‌شکند. تاریخ نظم و ترتیب نمی‌شناسد." (تاریخ تمدن^۱، جلد هفتم، ص ۲۶۷). آنان همچنین در کتاب "درس‌های تاریخ" می‌گویند: "تاریخ چنان آکنده از شواهد متنوع و گوناگون است که برای اقامه هر دعوا و گرفتن هر نتیجه می‌توان مواردی برگزید" صص ۷-۱۴۶. این اظهار نظرها را باید واکنش به اتخاذ نگرش افراطی و مطلق‌گرایانه در حوزه پژوهش‌های تاریخی دانست، وگرنه، همانطور که قبلاً توضیح داده شد، انجام مطالعات تاریخی مبتنی بر چارچوبهای نظری معین نه تنها تنظیم غیرواقع‌بینانه حوادث به حساب نمی‌آیند بلکه خود شرط علمی بودن پژوهش تاریخی هستند. در واقع

1- The Story of Civilization

آن علم کرده و در مسیر نظری و منطقی خاصی حرکت خواهیم کرد.

به هر حال در رابطه با آنچه مایه نگرانی برای این منتقدین شده است - یعنی مطلق‌گرایی در تعمیم نتایج پژوهش‌های تاریخی - باید گفت که نگرش مطلق‌گرایانه نه تنها در حوزه تاریخ بلکه در دیگر حوزه‌های علوم نیز بطور جدی مورد سؤال است. به عبارت دیگر همواره باید نگاهی تردیدآمیز به قاعده‌ها داشت، نه فقط قواعد تاریخی بلکه کلیه قواعد علمی. آنچه می‌تواند مانع از سقوط در ورطه مطلق‌گرایی شده و نقص احتمالی پژوهش‌های تاریخی را جبران نماید "تواضع و فروتنی است" که ویل و اریل دورانت تحت عنوان "نخستین درس تاریخ" از آن یسار می‌کنند. بنابراین آنچه گفته شد پژوهشگرانی که در این حوزه کار می‌کنند باید توجه داشته باشند که پژوهش تاریخی مبتنی بر یک الگوی ویژه تمامی زوایای پنهان حوادث و نهادهای مربوط به گذشته را آشکار نمی‌کند. لذا با مقید کردن خود به استفاده از یک الگو خود را از دیگر امکانات نظری موجود که می‌توانند دیگر زوایای تاریک تاریخ آموزش و پرورش را برای ما روشن نمایند محروم نکنیم.

برای مورخ چه در مقام گزینش حوادث و موضوعات و چه در مقام داوری و ارائه تفسیر درباره آن موضوعات و حوادث، رعایت بی‌طرفی محض ممکن نیست. مورخ در این فعالیت‌ها تحت تأثیر الگوها و چارچوب‌های نظری از قبل پذیرفته شده، و نیز گرایش‌های خود است. خود ویل و اریل دورانت در جای دیگری (۱۹۶۸، صص ۴-۵) در مورد مطالعات تاریخی درباره انسان برآنند که به اعتبارهای مختلف می‌توان به بررسی تاریخ انسان، سرنوشت و رفتار و آینده او پرداخت. به عنوان مثال، می‌توان انسان را "لحظه‌ای" در زمان نجومی، مهمانی گذرا بر کره خاکی، نمونه‌ای از نوع و نژاد خود، ترکیبی از جسم و فکر و خلق و خوی، عضوی از جامعه و خانواده، مومنی یا کافری در قلمرو یکی از ادیان، واحدی اقتصادی و یا شهروند دولتی دانست. بر این اساس می‌توان در ذیل هر یک از موضوعهای مربوط به نجوم، زمین‌شناسی، جغرافی، زیست‌شناسی، مردم‌شناسی، روانشناسی، اخلاق، دین، اقتصاد، سیاست، به بررسی تاریخ انسان پرداخت. روشن است که هر کدام از این علوم را مبنای مطالعه تاریخی انسان قرار دهیم خود را محدود و مقید به رعایت منطق، زبان و پارادایم‌های مسلط در

منابع

فارسی

ابن خلدون. (۱۳۵۹). مقدمه، ترجمه محمد پروین گنابادی، جلد اول، تهران: بنگاه ترجمه و نشر کتاب.

ارسطو. (۱۳۴۹). سیاست، ترجمه عنایت. تهران: کتابهای جیبی دورانت، ویل و دورانت، اریل، (۱۳۵۴)، درس‌های تاریخ، ترجمه احمد بطحایی. تهران: کتابهای جیبی.

شکوئی، حسین (۱۳۷۵). اندیشه‌های نو در فلسفه جغرافیا، جلد اول، تهران: سازمان جغرافیایی و کارتوگرافی گیتاشناسی.

مایر، فردریک. (۱۳۷۴). تاریخ اندیشه‌های تربیتی، ترجمه علی اصغر فیاضی. جلد اول، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت).

منتسکیو. (۱۳۷۰). روح القوانین، جلد اول، کتاب چهاردهم، ترجمه علی اکبر مهتدی. تهران: انتشارات امیرکبیر.

مندراس، هانری و گورویچ، ژرژ. (۱۳۵۶). مبانی جامعه‌شناسی، ترجمه باقر پیرهام. تهران: کتابهای سیمرغ.

هرودوت. (۱۳۶۲). تاریخ، ترجمه به غ. وحید مازندرانی، تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی.

خارجی

- Beck, R.H., (1965). *A social history of education*, New York: Prentice Hall.
- Cunningham, P. (1989). Educational history and educational change: The past decade of english historiography, in *History of Education Quarterly*, 29(1), 77-97
- Dekker, J.J.H. (1990). The fragile relation between normality and marginality: Marginalization and Institutionalization in the History of Education", in *Paedagoica-Historica*, 26(2), 13-26
- Durant, W & Dvrant, A. (1961). *The Story of Civilization, Vol VII, the Age of Reason Begins*, NewYork: Simon and Schuster.

- Froese L. (1982). On the Comparative aspect in historical studies: A Contribution to discussion of methodological problems in comparative education and comparative studies in the history of education. in *Comparative Education*, 18(3), 305-11
- Good, G.H. (1957). Rise of the history of education, in *History of Education Journal*, VIII(3), 81-85
- Henry, D.D. (1986). Lessons and Goals for Education, in *Educational Forum*, 50(3), 309-11.
- Kandel, I.L. (1933). *Comparative education*, Houghton Mifflin.
- Kliebard, H.M. (1995). Why history of education?, in *Journal of Educational Research*, 88(4), 194-99.
- Leach, M. (1990). Toward writing feminist scholarship into history of education, in *Educational theory*, 40, 53-61.
- Lloyd, G. (1984). The man of reason: "Male" and "Female" in western philosophy. London: Methuen.
- Quick, R.H. (1893). *Essays on educational reforms*. London: Longmans.
- Robinson, P. (1985). Henry Johnson and the place of history in education for world peace. in *Social Education*, 49(2), 160- 62.
- Simon, B. (1982). The history of education, in P.H.Hirst,(ed.) *Educational theory and its Foundation Disciplines*, London: Routledge and Kegan Paul.
- Sungaila, H. (1982). The history of education and the study of educational administration, in *Journal of Educational Administration and History*, 14(1), 62-65
- Ulich, R. (1961). *The education of nations: a comparison in historical perspective*, Harvard: Harvard University Press.