

بررسی برخی دیدگاه‌های آموزش و پرورش آزاد^۱ یا سنتی

مقاله حاضر در صدد است ضمن معرفی مکتب لیبرالیسم آموزشی، سیر تاریخی و تکاملی آراء تربیتی این فیلسوفان را مورد نقد و بررسی قرار دهد. لذا در این تلاش نخست به اندیشه‌های فلسفی افلاطون در باب تربیت، دانش و روشهای دریافت آن پرداخته می‌شود و سپس با اشاره مختصری به مدافعان آن در دوره‌های مختلف تا عصر حاضر، تشابهات و تفاوت‌های این فیلسوفان مورد بحث قرار می‌گیرد. در پایان به ارزیابی لیبرالیسم آموزشی و بررسی نقاط قوت و ضعف آن پرداخته شده است.

معرفی و تاریخچه

عمر آموزش و پرورش آزاد (سنتی) به حدود ۵۰۰ سال قبل از میلاد مسیح می‌رسد. در واقع اولین فیلسوفان این مکتب افلاطون و ارسطو بودند که به برتری این نوع آموزش بر سایر آموزشها اعتقاد داشتند. اساسی‌ترین دیدگاه مدافعان آموزش آزاد این است که کسب دانش فی نفسه ارزشمند است^۲، زیرا باعث هوشمندی و روشن‌اندیشی در شخص فرهیخته^۳ می‌شود و این روشن‌ذهنی و تعالی عقلی و

۱. منظور از آزاد، برابر نهاده "Open" نیست، بلکه "Liberal Education" مورد نظر است.

2. Knowledge for its own sake

3. Learned

معنوی ارزنده‌ترین ثمره برای انسان و سبب سعادت‌مندی اوست. در حقیقت آموزش و پرورش آزاد یا لیبرال به جهت تلاش در مسیر آزاد ساختن^۱ فرد از تعلقات مادی است که بدین نام خوانده می‌شود و اهداف آن با لیبرالیسم سیاسی که توسط جان استوارت میل پایه‌گذاری شده کاملاً متفاوت است. مهمترین هدف این نوع آموزش، ابتدا آشنایی با ارزشها و ایجاد فضایل در انسان است به وجهی که پایه‌ای برای آموزش عقلی و باروری ذهنی باشد. به عبارت دیگر آموزش و پرورش با آموزش احساس آغاز می‌شود به طوری که فرد نه تنها از انجام اعمال زشت روی گردان است بلکه از مشاهده آن نیز احساس نفرت می‌کند و بالعکس از انجام اعمال نیک و مشاهده نیکی در دیگران مشعوف می‌گردد و نیکی را فی‌نفسه صرف‌نظر از عواقب و سودمندبهایش طلب می‌کند.

شاید دلیل تأکید فراوان فیلسوفان آموزش و پرورش آزاد این است که پرورش نیروی عقل به وسیله دانش، بدون احساس تعهد به خیر و حقیقت، می‌تواند منجر به سوء استفاده از دانش گردد. در حقیقت آموزش و پرورش آزاد قبل از تربیت علمی و عقلی بر تربیت و تعالی منش^۲ تأکید دارد، زیرا از طریق آن هم سلامت فرد و هم سلامت جامعه تأمین می‌گردد. باید یادآور شد که ریشه تأکید سقراط و افلاطون بر کسب فضایل و آموزش احساس در واکنش آنان به آراء آموزش سوفسطاییان نهفته بود.

سوفسطاییان به جای جست‌وجوی حقیقت "به پیروانشان رمز موفقیت در جهان را بدون هیچ دانش قطعی و مطمئن می‌آموختند"^(۱) پروتاگوراس یکی از بزرگترین سوفسطاییان معتقد بود که "انسان معیار همه چیز است."^(۲)

دانش دست‌نیافتنی است، و لذا، انسان نباید چیزی را جستجو کند که هرگز نمی‌یابد.^(۳)

در نتیجه استدلال سوفسطاییان، ارزشها بر اساس مصالح سیاسی روز تغییر

می‌یافت. افلاطون جامعه‌ای را که چنین تفکری بر آن حاکم بود از نظر اخلاقی مردود می‌دانست. عالیترین هدف او در آموزش و پرورش، تربیت فیلسوفانی بود که قصدشان از رهبری، کسب قدرت و ثروت نبود، بلکه به برقراری عدالت در جامعه می‌اندیشیدند. به این معنی که باید استعداد‌های افراد جامعه شکوفا شود و در جایگاه مناسب خود از آنها استفاده گردد.

از نظر افلاطون، هر چند خیر و حقیقت در بیرون از انسان است؛ لیکن بذر نیکی و عشق به‌دانش در گوهر آدمی است و این بذر تنها در صورتی به ثمر می‌رسد که از تربیت صحیح و تحصیل علمی که بیدار کننده نیروی عقل و تفکر است بهره‌گیری شود. بر اثر چنین تربیتی، نیروی عقل می‌تواند حقایق مختلف را به هم مربوط ببیند افلاطون در مورد دقایق علمی تربیت می‌گوید که "پس از خواندن و نوشتن در مرحله ابتدایی، باید در مرحله متوسطه، ادب و علوم انسانی به کودک آموخت و او را با فرهنگ و تاریخ و سنن سرزمین و کشورهای همسایه‌اش و معتقدات رایج اخلاقی و دینی آشنا کرد."^(۴) و در مورد آخرین مرحله می‌گوید:

شهروندان در این مرحله باید ریاضیات و علم و جدل بیاموزند مقصود افلاطون از جدل نیز فلسفه بود. اما او به همان اندازه به پرورش سجایای افراد علاقه داشت که به پرورش فکری آنان.^(۵)

منظور از تربیت بدنی (ژیمناستیک) صرفاً برومندی بدنی نیست، بلکه هم تربیت بدنی و هم فکری در جهت پرورش منشی نیک است. وظیفه آموزگار "تنها القاء دانش به جوانان نیست بلکه رهنمودن چشم دل آنان به روشنائی تا خود بتوانند چیزها را ببینند و درباره آنها بیندیشند"^(۶).

به‌طور کلی اساس تفکر تربیتی افلاطون را می‌توان به‌طور خلاصه در هفت مرحله عنوان کرد:

۱. جستجوی حقیقت ازلی یا ماهیت اشیاء^۱ و امور.
۲. هدف فوق با دانشی امکان‌پذیر است که فی‌نفسه نیک بدانیم نه به‌صورت ابزار برای توفیق سیاسی یا مادی.
۳. چنین شناختی (ماهیت اشیاء) با حربۀ عقل امکان‌پذیر است نه حس.
۴. جهان محسوس متغیر و ناپایدار و لذا شناخت ناپذیر و بی‌ارزش است.
۵. تنها جهان مثال یا معقولات است که شناخت به‌آن تعلق می‌گیرد.
۶. اهمیت آموزش اخلاق در ایجاد منش نیک به‌عنوان پایه‌ تربیت عقلی.
۷. آموزش و روشن ساختن عقل برای دریافت خیر و حقیقت.

متفکران اسلامی مانند فارابی و ابن‌سینا با اینکه مواضع اصلی آموزشی را از قرآن کسب نمودند، با استفاده از آراء فلسفی متفکران یونان افکار اسلامی خود را در حجابی از فلسفه فرو بردند.

در هر صورت، مکتب آموزش و پرورش آزاد از زمان یونان باستان تاکنون تغییرات زیادی نیافته است، لیکن آزادی انسان از زمان و مکان و نگرش غیر ابزاری گرانقدرترین میراث این متفکران به‌شمار می‌رود.

در ضمن نظرگاه اصلی آموزش و پرورش آزاد یعنی اهمیت دانش برای خشنودی ذهن نیاز زمینه رشد هنرهای هفتگانه یا آزاد در یونان بوده است، "دقیقاً همین نیاز در قرن نوزدهم متفکرانی همچون میتو آرنولد^۲ و کاردینال نیومن^۳ را بر آن داشت که از آموزش سنتی، که هدفش رشد و بسط تمام ابعاد ذهن انسان بود، دفاع کنند. همین نیاز در عصر حاضر فیلسوفان واقع‌گرای کلاسیک همچون ا.ام. هاجینس^۴ و مریتین^۵ را به‌دفاع از این مکتب تشویق کرده است.^(۷)

1. essence

2. M. Arnold

3. Newman

4. R.M. Hutchins

5. Maritain

مبانی فلسفی و نظریه دانش در آموزش و پرورش آزاد

اندیشه یونانی آموزش آزاد ریشه در شماری از نظریه‌های فلسفی دارد، ابتدا مسئله اهمیت دانش برای ذهن است و دوم در مورد رابطه بین دانش و واقعیت است. پل هرست می‌گوید: مقوله اول (یعنی اهمیت دانش برای ذهن) مربوط به فعالیت ویژه ذهن است که به خاطر ذات خود به جستجوی دانش می‌رود. کسب دانش ذهن را راضی و خوشحال می‌کند زیرا هدف غایی از وجود ذهن برآورده می‌شود. لذا جستجوی دانش طلب خشنودی برای ذهن و عنصر لازمی برای شادمانه زیستن است.^(۸) بر اساس تئولوژی یونان عقل وجه تمایز انسان از حیوان است و همین‌طور که فرضاً دست ما برای هدفی خلق شده ذهن ما نیز از قانون غایتمندی پیروی می‌کند و به جهت حقیقت‌جویی خلق شده است؛ پس با کسب دانش به هدف رسیده خشنود می‌شود. هر چند انسان عقل صرف نیست و عقل یکی از ابعاد انسان است، با این حال بعدی است که باعث تمیز ما از دیگر موجودات می‌شود. در حقیقت زندگی صحیح و درست فقط در پناه هدایت و نور دانش ممکن است.

بر اساس دکترین‌های گروه دوم، "ذهن ما قادر به شناسایی اشیاء و اموری است که ازلی و واقعی هستند. البته ما در صورتی می‌توانیم واقعیت را دریابیم که از عقل استفاده صحیح کنیم. در نتیجه نیازی نیست که انسان بر اساس ظواهر فریبنده و عقاید مبهم و مشکوک زندگی کند"^(۹) (زیرا از نیرویی برخوردار است که شناخت واقعی امور را ممکن می‌سازد)؛ بنابراین، متفکران این مکتب به‌طور کلی به‌دانش در پدیدآوردن تصویری منطبق بر واقعیت معتقدند.

فیلسوفان مدافع آموزش و پرورش آزاد به‌طور کلی معتقدند که عقل تعلیم یافته عقلی است که نگرشی مرتبط و به‌هم پیوسته از امور داشته باشد. لذا فلسفه نیز کمال یافتن فضیلت عقلی یا روشنگری^۱ است. به‌عنوان مثال، در نظر نیومن مانند افلاطون و ارسطو منظور از "عقل پرورش یافته"^۲ بینش یافتن یا بصیرت داشتن نسبت به خیر است. چنین عقلی بین واقعیات مختلف نه تنها رابطه برقرار کرده، بلکه دانش خود را

جزئی از کل و در رابطه با کل ببیند، لذا نگرشی کل‌گرا^۱ به دانش وجود دارد. نیومن دانش را مانند یک درخت و شعب آن را شاخه‌های مختلف آن درخت می‌دید و کشف حقیقت را وظیفه شاخه‌های مختلف و تأثیرشان بر یکدیگر و بر کل دانش می‌دانست. بنابراین، دانش امری متفاوت از انباشت اطلاعات است. تقسیم علوم نتیجه انتزاعات ذهن ماست. او که در این دیدگاه از کولریج متأثر بوده معتقد است که:

دانش در مورد امور به‌ما اطلاع نمی‌دهد، بلکه علم دربارهٔ رابطه بین امور است نه خود امور.^(۱۰)

به‌عنوان مثال، ما اگر انسان را از نظر فیزیولوژی بشناسیم نمی‌توانیم ادعا کنیم که انسان را می‌شناسیم، زیرا او را باید در رابطه‌های دیگری نیز شناخت. دانش یک کل را تشکیل می‌دهد و موضوع آن جهان است و فقط با تفکر انتزاعی می‌شود آن را تقسیم کرد. پس این تقسیمات علمی، واقعی نیست. لذا آموزشی ارزشمند است که بر اساس معنا و اهمیت دانش به‌مثابه روشنگر ذهن، استوار باشد نه به‌عنوان ابزاری برای تحرک اجتماعی^۲ و ... هدف این آموزش پدیدآوردن عادت فلسفی^۳ در ذهن است ایجاد چنین عادتی آزادی و روشنگری عقلی بیار می‌آورد.

باید دانست که درک حقیقت (یا کسب دانش راهبر به‌سوی حقیقت) به کلیهٔ تجربیات، زندگی، و افکار بشر شکل می‌دهد. این بدین معنی است که دانش حقیقی با واقعیت جهان منطبق است و در حقیقت بشر دارای این توانایی عقلی است که حقیقت جهان بیرون را به‌درستی بشناسد. نکتهٔ دیگر اینکه عقل بشر توان کسب دانش را دارد و دارای ساختار منظم و سطوح متفاوت است و سیطرهٔ دانستن ما، از دانش جزئی تا وجود محض^۴ را می‌تواند فراگیرد. در این هرم تمام دانشها با نظمی جامع و هماهنگ جایگاه ویژه خود را دارند. پس دانش از درک واقعیت‌های گوناگون در جلوه‌های مختلف تشکیل می‌شود.

1. holistic

2. Social Mobility

3. Philosophical habit

4. Pure being

از آموزه‌هایی که در مورد ماهیت انسان، دانش و واقعیت به‌طور مختصر ذکر شد، اندیشه آموزش و پرورش آزاد یا لیبرال به‌عنوان فرایندی که صرفاً به جستجوی دانش (به‌عنوان خیر فی‌نفسه) اختصاص دارد فراهم می‌آید. به‌عبارت دیگر، نتیجه طبیعی آموزه‌های فوق‌الذکر تنها به‌این نوع آموزش و پرورش منتج می‌گردد و تنها به‌این وظیفه در آموزش حقانیت می‌بخشد، زیرا:

”تعلیم را چه از نظر ساختار و چه از نظر اشکال مختلف دانش و روابط سلسله‌مراتبی^۱ و پیوندهای هماهنگ جلوه‌های آن مشخص می‌سازد و توصیف می‌کند.“^(۱۱)

براین اساس، هر اندیشه‌ای که به‌دانش پژوهی و آموزش به چشم ابزاری برای کسب مهارت‌های مفید و یا حتی صرفاً به‌عنوان وسیله‌ای برای القاء کیفیات خاص روحی و اخلاقی بنگرد، نفی می‌گردد. برای فیلسوف مدافع این مکتب مهم‌ترین خیری که از آموزش و پرورش باید حاصل شود رشد و روشن‌گری ذهن است که با کسب دانش حاصل می‌شود.

باید دانست که ذهن فلسفی و روشن از نور دانش یا کسب مهارت‌های فنی و یا توفیقات اجتماعی به‌هیچ‌رو در تضاد نیست، بلکه خواه ناخواه کسی که با دیدگاه غیر ابزارگرایانه و غیر مادی به‌دانش می‌نگرد و به‌بزرگترین خیر، یعنی رشد ذهن، و خیرهای جانبی دیگر (مانند تأمین زندگی و شغل) نیز دست می‌یابد. نکته اینجاست که این محصولات جانبی نمی‌تواند مخالف هدف باشد، زیرا دانش به‌محض ابزار شدن می‌تواند در جهت اهداف نابخردانه و غیراخلاقی مورد استفاده بشر واقع گردد.

بررسی آموزش و پرورش آزاد

بنابر آنچه در مورد اصول فلسفی و نظریه دانش گفته شد اکنون باید دریافت که آموزش و پرورش مبتنی براین اساس چگونه فعالیتی می‌تواند باشد. به‌نظر می‌رسد

که در میان فیلسوفان معاصر آموزش و پرورش هرست^۱ بهترین جمع‌بندی را از هدف فوق‌نموده است. او معتقد است که حقانیت و ارزشی که این آموزه‌ها به مفهوم آموزش و پرورش می‌دهند به سه مورد اختصاص می‌یابد: اول اینکه چنین آموزشی بر اساس مفاهیمی استوارند که حقیقت است نه عقاید مشکوک و نامطمئن یا ارزشها و "ایسم‌های" باب روز؛ لذا این آموزش غایتمند است. دوم، نظر به اینکه کسب دانش فی‌نفسه یکی از ویژگیهای انسان است، آموزش آزاد از نظر فعلیت بخشیدن به توانایی‌ها و خرسند نمودن ذهن انسان دارای ارزش والایی است، ارزشی که به ملاحظات سودبخشی آنی و شغل‌یابی بی‌اعتناست. سوم، نظر به معنا و اهمیت دانش در ایجاد زندگی سعادت‌مندانه، آموزش و پرورش آزاد، در ادراک بشر از چگونه زیستن، هم در بعد فردی و هم اجتماعی نهایت ضرورت را دارد.^(۱۲)

بنابر آنچه گذشت، لیبرال یا آزاد در این معنی به منظور آزادی ذهن از رنگهای دنیوی است و به دلیل ماهیت ذهن که فی‌نفسه برای کسب علم خلق شده و تازمانی که به حقیقت نرسد ناآرام است، لذا این مکتب آموزشی مدعی آزاد ساختن عقل از خطا و توهم است. روشن است که در انتقال و روش شناخت حقیقت در آموزش و پرورش بحث بر سر ارزشها و دانشهایی است که باید ارائه شوند. در مقابل، پل هرست می‌گوید این ارزشها

باید ارزشهایی باشند که وابسته به شرایط مکانی زمانی و سیاسی نباشند. زمینه‌نهایی که ارزش بر آن استوار است از دیرباز در مفهومی نهفته است که بشر از شکلهای دانش دارد، و آموزشی را طلب می‌کند که بر اساس ماهیت و اهمیت خود دانش است نه بر اساس علائق موجود دانش‌آموز، نیاز جامعه، و هوسهای سیاستمداران.^(۱۳)

پروفسور راس پیترز یکی از فیلسوفان آموزش آزاد در عصر حاضر معتقد است که "آموزش و پرورش عبارت است از آشنایی آگاهانه دانش‌آموز با فعالیتهای

ارزشمند، به عبارت دیگر انتقال ارزشها به روشی عقلانی به وجهی که در آموزنده انگیزه‌ای قوی برای پیشرفت پدید آورد.^(۱۴) او در مقاله خود تحت عنوان "آموزش و پرورش، فعالیتی بنیادی" می‌گوید که انسان فرهیخته انسانی نیست که صرفاً مهارت‌های تخصصی داشته باشد و سپس خواننده را متوجه تفاوت عظیم موجود میان آموزش و پرورش حرفه‌ای می‌کند. به طور مختصر آنچه پیترز می‌گوید این است که آموزنده تا زمانی که به دانش و ادراک عمیقی که به منزله پایه‌های علمی آن تخصص است دست نیافته باشد، نمی‌توان وی را فرهیخته نامید. او می‌گوید ما شخصی را که صرفاً مهارتی را کسب کرده است (مثلاً سفالگری) "فرهیخته" نمی‌خوانیم.^(۱۵) فراتر از این او انسانی است که قابلیت انجام عمل نیک و دست‌یابی به دانش را به خاطر خود نیکی و دانش داراست.

پرفسورا. اوهر^۱ نیز در باب انتقال ارزشها به عنوان مهمترین وظیفه آموزش و پرورش می‌گوید:

من معتقدم که پرورش درک عینی بودن ارزشها بخش مهمی از زندگی متمدن است و در پاسداری از تمدن نقش حیاتی دارد.^(۱۶)

به اعتقاد انتونی اوهر این غیرممکن است که قضاوت‌های راجع به حقیقت و قضاوت‌های ارزشی و آنچه را که ثمره بهترین تفکرات بشری است صرفاً امری ذهنی و احساسی بدانیم، آن‌طور که هیوم معتقد است، یا اراده معطوف به قدرت آن‌طور که نیچه معتقد است. چارلز تیلور^۲ نیز همسو با اوهر می‌گوید: ما به عنوان موجودی که در جهان انجام وظیفه می‌کند، مستقلاً می‌اندیشد و قضاوت و عمل می‌کند؛ راهی نداریم جز اینکه به فضایی مانند:

شجاعت، سخاوت، مهربانی، وقار، عدالت و مفاهیم متضادشان تمسک جویم. ما به این مفاهیم برای اینکه به زندگی مان معنا بدهیم نیاز

این ارزشهای راهنما در زندگی فضایی هستند که فی‌نفسه خیر هستند نه به‌خاطر سودی ویژه.
او دربارهٔ تحویل‌گرایان^۱ در اهداف اخلاقی می‌گوید:

حتی اگر نیاز به اخلاق برای نفع شخصی یا رضامندی شخصی باشد، ما باز هم باید برخی موازین را به‌عنوان خیرها و ارزشمندی‌های فی‌نفسه بینگاریم، یعنی به‌عنوان ارزشهای فی‌نفسه که خود شخص در آنها رضامندی را می‌جوید. و در عمل حتی سرسخت‌ترین تحویل‌گرایان در پایان از ارزشهایی دفاع می‌کنند که فی‌نفسه ارزشمندند، مثل نیچه^۲ (اراده معطوف به قدرت) نی.او. ویلسون^۳ (دانش) و میشل فوکو^۴ (آزادی). و همان‌طور که لرد کوئینتن^۵ می‌گوید برای اکثر ما قدرت و آزادی به‌عنوان ابزاری برای رسیدن به دیگر اهداف که خود با ارزش‌اند، ارزشمند شمرده می‌شوند. (۱۸)

در این زمینه اکثر فیلسوفان آموزش و پرورش از عهد باستان تاکنون این عقیده را ابراز نموده‌اند که علم بدون پشتوانه اخلاقی و احساس مسئولیت و تعهد می‌تواند حربه‌ای بس خطرناک باشد. ارسطو وقتی صحبت از ایجاد عادات نیک در کودکی می‌کند به‌خوبی به این نکته توجه دارد. او حتی معتقد است که "ما باید از انجام اعمال خیر لذت ببریم، صرف انجام عمل خیر به‌صورت بدون نیت و به‌صورت تلقین (یا مکانیکی) را مردود می‌شمارد. او بدین‌گونه وارد بحث عقل عملی^۶ می‌شود. عقل عملی صرفاً ایجاد ظرفیتی زیرکانه نیست، در ایجاد عقل عملی ما باید عادت ذهنی و

1. Reductionist

2. Nietzsche

3. E.O. Wilson

4. Michel Foucault

5. Lord Quinton

6. Practical Wisdom

تمایل به نیکی‌ها و فضایل را پایه‌گذاری کنیم. تشخیص اینکه نیکی و فضیلت در هر موقعیت چیست، با رعایت اعتدال و حد و وسط^۱ است، که نیاز به باروری و رشد نیروی قضاوت در فرد را دارد.^(۱۹) ایجاد عادات نیک و تمایلات صحیح به ما کمک می‌کند تا دانش‌آموز استفاده از نیروی عقل و استدلال خود را از پایه‌های درست و نیک آغاز کند، در غیر اینصورت از نیروی عقل خود در جهت مخرب استفاده خواهد کرد. پس در کودک باید احساس احترام به ارزشها و فضایل ایجاد شود. این ارزشها نه فقط مفیدند، بلکه فی‌نفسه نیک‌اند (با اینکه در برخی مواقع ممکن است به ضرر آنی فرد بینجامد). در این جا، همانطور که سودگرایانی مانند ج. اس. میل، کودک مداران، و پراگماتیسمها می‌گویند، این سؤال پیش می‌آید که چرا باید در کودک، قبل از اینکه بتواند با بررسی عقلی ارزشی یا موضوعی را قبول کند ایجاد تمایل نمود؟ کوتاهترین راه برای پاسخ به این سؤال نقل قولی از نیچه است:

تشویق کودک به استقلال زودرس، قبل از انتخاب یک رهبر یا راهنمای فکری و اخلاقی، جرم است.^(۲۰)

فیلسوفان آموزش و پرورش آزاد درباره دانش نیز مانند ارزش معتقدند که دانش امری مستقل از ماست و بنابراین، نمی‌توان با روش کشف^۲ به دانش دست یافت. زمینه‌های مختلف دانش شامل علوم، هنر، علوم انسانی و دین هستند، که بشر آنها را در طی قرون و اعصار به مرحله کنونی رسانده است. بشر در هر کدام از زمینه‌های دانش روشهای مستقلی را ابداع نموده است و علی‌رغم آنچه کودک مداران و پراگماتیسمها می‌گویند، برای دانش‌آموز این اشکال تازگی دارد. کسب دانش درباره جهانی که در آن زندگی می‌کنیم و ایجاد حس تاریخی یا ریشه‌یابی خود و دانستن ثمره بهترین آنچه گذشتگان برای ما به‌یادگار گذارده‌اند یا آشنایی با میراث فرهنگی، صرف‌نظر از ارمغان آن از جهت سودآوری و برتری جویی در تکنولوژی، وظیفه آموزش و پرورش است. هر چند که جستجوی علمی آزاد ممکن است به پیشرفت

تکنولوژی نیز بینجامد نباید آن را هدف اصلی دانست، چه در این صورت از مقام علم کاسته می‌شود.

این بدین معنی نیست که مفید بودن یا بهره‌وری از علم را مورد انکار قرار می‌دهند بلکه تعبیر این فیلسوفان آموزشی از مفید بودن با سودگرایان^۱ متفاوت است. نیومن در این مورد می‌گوید:

معنی خیر با "مفید بودن" متفاوت است ... مفید همیشه خیر نیست ولی خیر همیشه مفید است.^(۲۱)

و همچنین

خیر نه فقط نیک است بلکه مولد خیر است. خیر از سرشاری خود به همه جا می‌پراکند.^(۲۲)

درباره اهداف اجتماعی آموزش و پرورش آزاد (سنتی) نیز وی معتقد است که:

هدف تعالی معنوی یا عقلی و فرهنگی جامعه و پرورش دادن اذهان عمومی و تلطیف نمودن ذوق جمعی است.^(۲۳)

لذا این آموزش هم فرد و هم جامعه را در نظر دارد بدون اینکه به دانش نگرش سودگرایانه داشته باشد. با اینکه مستقل از جامعه عمل می‌کند بی‌اعتنا بدان نیست، زیرا فرد فرهیخته را مسئول نشر دانش‌ها و ارزش‌ها می‌داند. با این توصیف می‌توان نتیجه‌گیری کرد که این آموزش هم به سود فرد و هم به سود جامعه است منتهی برای سود، معنی بسیار وسیع‌تری (اخلاقی، معنوی، فرهنگی و علمی) قائل است. این مکتب توجه ما را به این امر معطوف می‌نماید که آموزش‌های حرفه‌ای به معنای

محدود آن هم به‌زیان جامعه و هم به‌زیان فرد است، زیرا فرد را برای تکنولوژی روز و غیر آکادمیک تربیت می‌کند و لذا وقتی دوران آموزش سپری می‌شود و هم‌زمان تکنولوژی نیز متحول شده و آن تربیت شغلی اهمیت خود را از دست داده است، زیرا به‌فرد قدرت پویایی علمی و توانایی استفاده از دانشها و تطبیق با تکنولوژی روز را نمی‌دهد. در حالی که اگر به‌افراد آموزش عمیق علمی همراه کاربرد آن داده شود، دانشجو، با اتکاء به‌اصولی که زیربنای علمی تکنولوژی است، نه‌تنها می‌تواند انطباق لازم را پدید آورد بلکه قادر خواهد بود در مراحل عالیتر در جهت تغییر و خلاقیت گام بردارد.

لازم به یادآوری است که حقیقتی که انسان به‌خاطر ماهیت ذهن خود طلب می‌کند از نظر مدافعان مکتب یکسان نیست و از این نظر می‌توان این فیلسوفان را به دو دسته دینی و غیردینی تقسیم کرد. فیلسوفان موحد اعم از مسلمان و مسیحی حقیقت را ذات حق، و دانش را اتصال عقل جزء بشر به عقل کل می‌دانند. متفکران غیردینی حقیقت بیرون از ذهن بشر را اشکال دانش می‌دانند و از آموزش و پرورش آزاد یا سنتی تعبیر جدیدی می‌کنند. این اشکال به‌قول هرست:

”ادراک تجاربی است که انسان از ابتدا تاکنون به‌ثمر رسانده است.
دانشهای آزمون‌پذیر که از طریق یادگیری حاصل می‌شوند.“ (۲۴)

چنین دانشی توانایی‌های ذهن را بارور می‌سازد؛ به‌عنوان مثال

”حل یک مسأله هندسی یا ادراک یک شعر مربوط به اشکال ویژه دانش
است.“ (۲۵)

روشن است که هر دو گروه متفکر بر این باور که بین دانش و ذهن نوعی هماهنگی وجود دارد اتفاق نظر دارند. لیکن در نزد موحدین هماهنگی بین ذهن و واقعیت بر اساس اعتقادی الهی است ولی متفکران غیر مذهبی به زمینه الهی دانش معتقد نبوده و اشکال دانش و ذهن را از پیش تعیین شده نمی‌دانند. علی‌رغم این تفاوت، هر دو گروه

معتقدند که وظیفه آموزش و پرورش انتقال ارزش، دانش و میراث فرهنگی به دانش‌آموز است به وجهی که به فرهیختگی و اعتلای عقلی منتهی شود.

در اینجا باید متذکر شد که در واقع ایجاد توانایی تفکر، برقراری ارتباط بین دانشهای مختلف و ایجاد علاقه به تفکرات نظری، هنری و فرهنگی هیچ تعارضی با گرایشهای حرفه‌آموزی و پیشرفت تکنولوژیکی ندارد و تلاقی این دو هدف می‌تواند بسیار پر بار باشد. لذا در یک نظام صحیح آموزشی می‌توان متخصصانی تربیت نمود که هم نسبت به حرفه خود و هم به خیر کلی انسانها متعهد باشند.

باید توجه داشت که فیلسوفان مشرق زمین مانند ابن سینا و امام محمد غزالی مدافع نظر فوق بوده‌اند. بدین معنی که همواره از آموزشی دفاع کرده‌اند که در جهت اعتلای عقل، و لذت معنوی و در نهایت برای رسیدن به حق باشد. در این دیدگاه، هدف از خلقت انسان را به ثمر رساندن نیروهای بالقوه عقل وی دانسته‌اند. به عنوان مثال، امام محمد غزالی می‌گوید:

”ادراک معارف و حقایق از آن جهت سعادت است که ایجاد لذت می‌کند و لذت آن که ناشی از عقلیات است با لذت حسی قابل قیاس نیست و به وصف در نمی‌آید. چون لذت هر قوه در ادراک مقتضیات آن قوه است، لذت نفس از ادراک حقایق بواسطه آن است که نفس به جوهر خود، خواهان کسب معارف است.“ (۲۶)

با اینهمه، در کنار چنین فعالیت تعالی بخشی همواره افراد به یادگیری صنعت و حرفه‌ای تخصصی برای گذران زندگی تشویق شده‌اند. از نظر تأکید بر جنبه پرورش شخصیت، اخلاق و عینیت ارزشها هم متفکران یونانی و هم اسلامی با متفکران و مدافعان امروزی آموزش و پرورش آزاد موافق بودند. با این تفاوت که در نظر یونانیان ارزشهای الهی نبودند و صرفاً از ارزشهای موجود که برای بقای ملت لازم می‌نمود دفاع می‌کردند، در حالیکه هم در نظر حکمای اسلام و هم مسیحی طرفدار آموزش آزاد یا سنتی، ارزشهای الهی و انجام آنها در جهت اعتلای فرد و رضای خداست؛ زیرا از مرجعی الهی صادر شده‌اند. هر دو گروه انسان را موجودی عاقل و

اجتماعی می‌دانند و ارزشها را برای کل بشریت و تمام مکانها و زمانها یکسان می‌بینند.

فیلسوفان معاصر آموزشی آزاد اعم از موحد و غیر موحد در غرب متساویاً از انتقال ارزشها دفاع می‌کنند و توجه به آن را برای حفظ تمدن و بقای بشریت لازم می‌دانند.

مقایسه کلی آموزش و پرورش آزاد با مکاتب جدید

همان‌طور که گذشت، آموزش و پرورش آزاد قدیمیترین مکتب آموزشی است و در اصول زمینه‌های مشترکی با آراء آرمانگران و بعضی از نحله‌های واقع‌گرایمانند رئالیسم کلاسیک و رئالیسم تومیستی در آموزش و پرورش دارد. این مکاتب سنتی بر آنند که در بیرون از انسان واقعیتی وجود دارد که با ابزار عقل شناختنی است. این واقعیات ممکن است در عالمی جداگانه (تفکر افلاطونی) و یا در همین جهان قرار داشته باشند (تفکر ارسطویی)، چه ما از آنها آگاه باشیم و چه نباشیم. وظیفه آموزش و پرورش تربیت عقل در جهت شناخت واقعیت است و لذا شناخت متافیزیکی بیش از فیزیکی اهمیت دارد. شناخت امری یا شیئی شناخت اصول ابدی حاکم بر آن است که دقیقاً به همین دلیل به شناخت عقلی بیش از حسی ارزش گذارده شده است. به عبارت دیگر، مسائل کلی و ازلی بیش از مباحث جزئی و گذرا مورد نظر است. تأکید در آموزش و پرورش بیشتر بر مطالعات انسانی، اجتماعی و فرهنگی است.

باید در نظر داشت که بین پیروان مکاتب سنتی تفاوت اساسی درباره مسئله شناخت وجود دارد. مثلاً از نظر افلاطون شناخت خیر و درک مثل هدف آموزش است. او به جهان جزئی یا مادی توجهی نمی‌کند. در نظر ارسطو شناخت از همین جهان مادی شروع می‌شود و به شناخت صورت کلی^۱ اشیاء منتهی می‌شود. در نظر موحدان درک وجود حضرت حق که جهان مادی نیز جلوه‌ای از آن است هدف آموزش است. برای کانت (که خود نیز موحد است) جهان ماوراء عالم مادی^۲ و از نظر سایر فیلسوفان سنت‌گرا در آن اشتراک دارند عبارتند از: پرورش نیروی عقل به عنوان

ابزار شناخت، کسب دانش برای لذت معنوی، عینیت ارزشها، وظیفه آموزش و پرورش در انتقال دانش و ارزش‌ها و ارجمندی مقام معلم است به خاطر اهمیت دانشی که به دانش‌آموز می‌دهد. لذا توجه به آزادی به معنای رهایی دانش‌آموز از آموختن و علم تحت عنوان شخصیت بخشی به کودک و یا قبول روش کشف به عنوان روش آموزش که از شعارهای نوین در جهان آموزش است، بسیار اندک است. اساساً توجه به تجربه فردی از قرن هفدهم آغاز گردید و به صورت روزافزون بر آن تأکید شد. این تأکید در برخی موارد به همراه نگرش منفی به فرهنگ و ادب گذشتگان بود. فرانسیس بیکن که از سردمداران رهایی از میراث گذشتگان و تجربی مسلک بود، معتقد بود که با مشاهده بدون پیش فرض^۱ حقیقت طبیعت را می‌توان کشف و از آن در رفع مشکلات استفاده نمود. شادمانی واقعی در نظر بیکن پالایش روح از تعلیم گذشتگان بود. جان لاک (گرچه دیدگاههایش با بیکن متفاوت است) معتقد بود که حس تنها ابزار کسب دانش راجع به این جهان است. وی با دیدگاههای سودگرایانه بیکن درباره آموزش و پرورش موافق بود.

در قرن نوزدهم جی.اس. میل فیلسوف معروف انگلیسی و مدافع لیبرالیسم سیاسی، در کتاب درباره آزادی خود از این اندیشه دفاع نمود که دانش‌آموز صلاحیت به نقد کشیدن والاترین ارزشها و اندیشه‌ها را داراست.^(۲۷) میل از این نکته اساسی غفلت نمود که با استفاده این موضوع:

دانش‌آموز رشد نیافته می‌تواند ارزشهای نیک که مربیان آموزشی هدف تعلیم آنها را دارند، به دیده تحقیر بنگرد. برای انتقاد آگاهانه نیاز به درک مفهوم خیر و نقش فضایل وجود دارد، که میراث فرهنگ و سنن نیکی است که ما از گذشتگان اخذ می‌کنیم.^(۲۸)

در نتیجه تعالیم میل، تأکید بر پرورش "شخصیت آزاد"^۲ آغاز شد، در حالیکه بسیاری از فیلسوفان افراط در آزادی یا بی بند و باری را نشانه توحش می‌دانند.

قرن نوزدهم هم‌چنین شاهد استقبال از اندیشه‌های کودک‌مدارانی همچون روسو، پستالوزی، و فرویل است. روسو انتقادات وسیعی در مورد جامعه عصر خود و تأثیر آن در برانگیختگی حس حسادت در افراد، نمود. او معتقد بود که کودک مینیاتور بزرگسال نیست، بلکه موجودی خلاق است که باید به‌غریزه و حس وی اجازه آفرینش داد. کتاب امیل در اساس مدافع آموزش کودک‌مدار است و روش کشف را در برابر خواندن و تدریس سنتی (معلم به شاگرد) توصیه می‌کند و می‌گوید کودک را باید از جامعه (که شامل نهادهای آموزشی و تدریس اشکال دانش است) دور نمود. روسو الهام‌بخش بسیاری از متفکران آموزشی شد.

در عصر حاضر یکی از پر نفوذترین اندیشه‌های تربیتی توسط جان دیویی مطرح شده است. فلسفه آموزش او شبیه روسو کودک‌مدار و مخالف یادگیری سنتی است. آموزش و کلاس درس ابزاری برای تمرین دموکراسی است. او پراگماتیستی سوسیالیست است. وی مطالعات عمیق فرهنگی و آکادمیکی را زمینه‌ای برای "پاشیدگی و شکاف اجتماعی"^۱ می‌داند. در نظر دیویی تکنولوژی ساده جهان اطراف کودک باید بدون تأکید بر مواد درسی علمی و عمیق زیربنایی حاکم بر تکنولوژی، راهنما و الهام‌بخش تعلیم باشد. فرق دیویی با روسو در این بود که روسو طبیعت را الهام‌بخش انسان در آموزش و پرورش می‌دانست، در صورتیکه جان دیویی بر تکنولوژی ساده جهان اطراف کودک تأکید داشت.

جان دیویی هم‌چنین مفهوم سنتی معلم یعنی کسی که می‌تواند دانش با ارزشی را به کودک یاد دهد رد می‌کرد. وی بر کارگروهی در کلاس درس به‌عنوان تمرین زندگی در جامعه دموکراتیک تأکید داشت.

از نظر دیویی، آموزش باید بر حل مسائل روزمره متمرکز باشد. او تفاوت اساسی بین آموزش و پرورش و حرفه‌آموزی را ناچیز می‌شمرد و این تفاوتی بود که نزد متفکرانی چون پیترز و هرست بسیار اساسی است.

به‌طور کلی آموزش و پرورش در نظر پراگماتیسمها صرفاً تأکیدی بر حل مسائل جهان مادی است، در حالی که حل این مشکلات نباید به‌طور مطلق و مستقیماً هدف

آموزش و پرورش باشد، زیرا این مسائل در نتیجه کسب دانش به خاطر دانش حل خواهد شد. به عنوان مثال، اهمیت رشته ریاضی محض را نمی‌توان در حل معضلات جامعه دید، لیکن هیچ شکی نیست که حذف این رشته به عنوان یک زمینه کاملاً انتزاعی می‌تواند به هر نظام آموزشی صدمه زیادی وارد کند که از حوصله این بحث خارج است.

نکته دیگر که تا حدی مورد غفلت پراگماتیست‌هاست این است که کودکان از توانایی‌های بالقوه خود بی‌خبرند، برای فعلیت بخشیدن به این توانایی‌ها والدین و مربیان آموزشی مسئولیت خطیری دارند که احساس تعهد نسبت به ارزشها و حس احترام و علاقه به علم و اهل علم را ایجاد کنند. روشن است که آموزش و پرورش نمی‌تواند آن‌طور که کودکان مداران می‌گویند صرفاً به علائق موجود فرد توجه کنند، زیرا این علائق ممکن است در جهت صدمه زدن به آینده فرد و جامعه باشد. تمام طرفداران آموزش آزاد حتی آن گروهی که به وجود عقل کل الهی حاکم اعتقادی ندارند همسو با فیلسوفان مسلمان و مسیحی اصول فلسفی آموزش کودکان را مورد تردید قرار داده‌اند، زیرا طلب خیر و حقیقت مقوله‌ای نیست که کودک بتواند با روش کشف و کار گروهی کسب کند. تلاش و اراده فرد در راه ترقی و تعالی یکی از مهمترین عوامل است. لذا کودک را نمی‌توان به امان طبیعت یا علائق فردی رها نمود، زیرا در صورت بروز تمایلات پلید (دگر آزاری و خود آزاری) نیاز به کنترل و تربیت فرد است. هدف آموزش صحیح رهایی و آزادی انسان است. منظور، آزادی مثبت یعنی رهایی درونی و باطنی از بعضی مسائل حقیر حاکم بر جهان امروز است. چنین آزادی با غوطه‌وری در مهمترین آثاری که غنی‌ترین تفکرات بشر به بار آورده است حاصل می‌شود. آغاز چنین آموزشی را فقط معلمی متخصص و دانش‌پژوه از طریق تعلیم منظم و علمی می‌تواند انجام دهد، به طوری که کودک را انگیزه دار و مشتاق سازد. تداوم چنین آموزشی در نهایت منتهی به نوعی شکفتگی و باروری ذهنی می‌شود، به صورتی که فرد بتواند از میراث فرهنگی و سیاسی خود تفسیر نوینی ارائه نماید.^(۲۹) خلاقیت، علی‌رغم آنچه برخی از کودکان می‌گویند، در خلاء ایجاد نمی‌شود، بلکه دیدن و یافتن طرحی نو در همان میراث کهن فرهنگی است. صحبت از خلاقیت بدون شناخت عمیق خلاقیت‌های قبلی بشر، ادعایی پوچ و بی‌محتواست.

تفاوت اساسی دیگری که میان مکاتب نوین مانند پراگماتیسم، و کودکان مداران چه از نوع روسویی و چه از نوع دیویی وجود دارد. این است که مکاتب فوق‌نخبه‌گرایی را مطرود می‌دانند، در حالیکه طرفداران آموزش آزاد معتقدند، صرف‌نظر از اینکه ما چگونه اجتماعی را ترجیح می‌دهیم، تنها اقلیت محدودی در زمینه‌های مختلف تا عالیترین سطح می‌توانند پیشرفت کنند.

این نخبگان در برابر جامعه مسئول روشنگری بقیه افراد جامعه‌اند، لذا هر نوع بی‌فرهنگی و بی‌حرمتی به علم و هنر در جامعه نشانگر این است که این افراد وظیفه خود را به خوبی انجام نداده‌اند، لازم به یادآوری است که نخبه‌گرایی به دیدگاه‌های مریتوکراسی مربوط می‌شود که افراد بر اساس شایستگی‌های خود ترقی می‌کنند نه به صورت موروثی. آرنولد می‌گوید لازم است که یک آکادمی برای تعالی سطح فرهنگ و ادبیات در جامعه به وجود آید و اعضای آکادمی مسئولیت نشر فرهنگ و مبارزه با هنر و ادبیات بدآموز و فاقد ذوق و اندیشه را داشته باشند.^(۳۰) کولریج نیز معتقد است که این طبقه هوشمند باید مانند "خمیر مایه در کل خمیر مایه عمل کنند" و خود را مسئول ارتقای سطح فرهنگی دیگران بدانند.

نتیجه‌گیری

همان‌طور که گذشت، در مکتب آموزش آزاد پاداش دانش خود دانش است و درک و جستجوی حقیقت تا جایی که ذهن انسان از خود توان نشان دهد، وظیفه‌ای انسانی است. این آموزش فعالیت‌های مادام‌العمر است و در اصول به گفته مایکل اوک‌شات، یکی از برجسته‌ترین فیلسوفان این مکتب، هدف از این آموزش بریدن از "اینجا و اکنون" است، که این امر با تشویق فرد به درک معنای متافیزیکی و ریشه‌های تاریخی و فرهنگی خود تحقق می‌یابد.

نتیجه طبیعی این بحث آن است که "جستجوی حقیقت" جز با ایجاد فضای علمی آزاد امکان ندارد. لذا تمام مدافعان این مکتب چه موحد مانند کاردینال نیومن و تی.اس.الیوت^۱ و چه غیر موحد مانند اوک‌شات در این دیدگاه همسو هستند.

درخششهای علمی، فلسفی و فرهنگی اسلام در اعصار گذشته نیز ناشی از همین جو آزاد بود که در آن مبادله و برخورد اندیشه‌ها و فرهنگهای مختلف امکان‌پذیر و مورد تشویق بود. دقیقاً در همین دوران فرهنگی به آموزش و پرورش صرفاً به دیده پرورش ذهن در راه رسیدن به حق نگریسته می‌شد و کسب علم فعالیت مقدس انگاشته می‌شد. سودی که از چنین دانشی حاصل می‌شود ابعاد وسیعتری از مسائل انسانی را در بر می‌گیرد. ابعادی که هم فیلسوفان اسلامی و هم یونانی و هم غربی توجهی عمیق بدان نموده‌اند و انسانها را تشویق به تفکر و تعقل، علم دوستی و دانش‌پژوهی نموده‌اند.

همان‌طور که اشاره شد ایجاد روحیه دانش‌پژوهی بدون دانش آکادمیک و معلمان فرهیخته امکان‌پذیر نیست، پس در ابتدا لازم است که نظام آموزشی، مطالعات تاریخی، دینی، فرهنگی، ادبی، و هنری را از مهمترین وظایف خود بدانند تا فرد بتواند خود و جایگاه خود را از دریچه جهان معنی درک کند. به عنوان مثال، در یک جامعه اسلامی فردی که وارد نظام آموزشی شده باشد باید دانش منظمی از تاریخ و ادب کشور خود و جهان داشته باشد. این خود تاریخ جوامع ماقبل تاریخ و نیز اندیشه‌ها، ادبیات، و اعتقاداتشان را شامل می‌گردد. چنین مطالعاتی به نوبه خود نیاز به مطالعه در مذاهب و ادبیات دیگر فرهنگها یا مطالعات میان فرهنگی دارد، همچنین نیاز به مطالعات طبیعی و علوم پایه برای ادراک جهان فیزیکی که انسان نیز بخشی از آن است به نوبه خود لازم است.

ایجاد خلاقیت که یکی از اهداف تمام نظامهای آموزشی است، بدون شناخت و کسب دانش و هنر گذشتگان امری محال به نظر می‌رسد. در واقع همان‌طور که مایکل اوک شات می‌گوید:

آموزش و پرورش باید به نحوی باشد که مردم بتوانند خود را در
 "آینه میراثشان" ببینند. (۳۱)

به عبارت دیگر بتوانند نه تنها ریشه‌های خود را بشناسند بلکه طرحی نو دراندازند. لذا میراث فرهنگی که اوک شات از آن بحث می‌کند در واقع هم برای

فرهیختگی فردی و درک جایگاه خود در جهان معنی است و هم برای تلطیف احساسات یا آموزش احساس^۱ و زمینه برای ایجاد آفرینش است. فیلسوفان مکتب آموزش سنتی معتقدند که خلاقیت در خلا نمی‌تواند روی دهد، بلکه با الهام از بهترین آثار گذشتگان که از بوتۀ زمان سرفراز بیرون آمده‌اند ممکن است. توجه به آموزش احساس از طریق هنر سهم به‌سزایی در مبارزه با نشریات و کتب بی‌محتوا، بی‌ارزش و گمراه‌کننده یا غرق‌شدن در ایسم‌های باب روز دارد.

به‌طور کلی فیلسوفان این مکتب به هر نهادی که سعی در محو فردیت و یکسان نمودن افراد کند، نظری بدبینانه دارند. به عنوان مثال، وسایل ارتباط جمعی و یا آموزش متمرکز که به تفاوت‌های فردی و استعداد‌های درخشان بی‌اعتناست شدیداً مورد انتقاد این فیلسوفان است، زیرا تعداد افرادی که دارای توانایی‌های وسیع هستند در هر جامعه‌ای بسیار محدود است و لذا به مصلحت جوامع نیست که بهانه فرصت‌های مساوی یا از بین بردن شکاف‌های اجتماعی فرصت شکوفایی این توانایی‌ها را از افراد دریغ نماید.

در پایان باید اذعان نمود که با وجود این‌که آموزش و پرورش آزاد تزلزل در قبول و ایجاد ارزش‌ها را مانند اختراع دوباره چرخ، کاری عبث می‌داند و برای سنت‌های فرهنگی ارزش والایی قائل است، مدعی ایجاد تعهد به اخلاقیات در افراد نیست. دلیل این امر آن است که هنگامی که پای انسان (با تمایلات مثبت و منفی) به میان می‌آید چنین تضمینی بسیار مشکل است. زیرا تعهد به اخلاق نیک، آن‌طور که روسو معتقد است به‌طور طبیعی بیار نمی‌آید و در ایجاد تعهد اخلاقی شناخت و کسب ارزش‌ها، و تمرین و مهار نمودن نفس نهایت لزوم را دارد. هر چند برای تعداد معدودی از انسانها مراحل والای انسانی بدون چنین شناخت و تمرینی به‌طور طبیعی به‌بار می‌آید.

پیشنهاد جان دیویی و طرفدارانش در ردّ قدرت معلم به‌عنوان فرد فرهیخته که در نهایت منتقل‌کننده دانش و مطالعات علمی ریشه دار است، هم برای فرد و هم جامعه در نهایت بسیار زیان‌بار است و در مقام مقایسه با آموزش آزاد با شعار تعلیم: "بهترین

آنچه بشریت اندیشیده و به ارمغان آورده "می‌تواند تضمین مطمئن تری برای سلامت فرد و جامعه باشد. در عین حال باید در نظر داشت که نگرش به آموزش و پرورش به‌عنوان تنها وسیله پالایش روح و درمان کلیه آلام بشری، ساده‌اندیشی است. با این حال، نبودن چنین اطمینانی از ارزش آموزش آزاد نمی‌کاهد، زیرا سایر مکاتب آموزشی نیز اطمینان خاطر کاملی را تأمین نمی‌کند. لذا به‌نظر می‌رسد، در شرایط مساوی، آموزش آزاد یا تأکید بر ارزشهای نیک، میراث فرهنگی، و اعتقاد به انتقال این ارزشها از جایگاه والاتری برخوردار است.

باید یادآور شد که جوامعی که چنین اعتقادی را از دست می‌دهند به‌نوعی "وحشیگری و افسارگسیختگی" فرهنگی مبتلا شده و زمینه برای از دست دادن هویت فرهنگی آماده می‌شود. دانش‌پژوهی و فرهنگ‌دوستی فضیلت ویژه و ممتاز انسان است و آموزش و پرورش آزاد برای این امتیاز اهمیت خاصی قائل است. غفلت از انتقال ارزش و دانش می‌تواند نتایج مصیبت‌باری برای نوع بشر به‌بار آورد که در برخی جوامع شاهد بروز آن هستیم و دقیقاً به‌همین دلیل دفاع از آموزش و پرورش آزاد بار دیگر در جهان اندیشه رونق یافته است.

1. R.H. Popkin. A. Stroll. *Philosophy made simple*. London: Heinemann, 1986, P. 233.
2. Ibid
3. Ibid
۴. بنیاد سیاسی فلسفه غرب، ترجمه حمید عنایت، تألیف مایکل فاستر، ص ۲۷.
۵. همان، ص ۳۷.
۶. همان، تاکید از ماست.
7. P. H. Hirst, *Liberal Education and the Nature of Knowledge in Philosophical Analysis And Education*. London: R K P, 1965-6.
8. Ibid.
9. Ibid, P. 113
10. F. Z. Mofrad, *Liberal Education*. PH. D thesis Brad. Univ. 1993, P. 140.
11. P. H. Hirst.
12. Ibid P. 115.
13. Ibid P 116.
14. R. S. Peters. "*Education As Initiation*" In philosophical Analysis and *Education*, R K P, 1965, P. 102.
15. R. Barrow & R. Woods. (1986) *An Introduction to Philosophy of Education*. Sec. ed. Methun P. 17.
16. A. O'Hear, *Education, Value And the sense of Awe, 1992, P. 14*.
17. Ibid P. 6.
18. Ibid. P. 227.
19. Ibid.

20. Quoted Transtated by D. Cooper from Nietzsche's, "On the future of Our educational institution" in *Authenticity & Learning*, Pk P. 1983, P. 38.
21. Newman J. H. (1982) *The Idea of a University*, University of Notre Dame Press, P. 164.
22. Ibid.
23. Ibid P. 157.
24. Hirst
25. Ibid. P. 123
۲۶. خزائلی، م. خودآموز حکمت مشاء. ترجمه مقاصد الفلاسفه غزالی. تهران: امیرکبیر، ۱۳۶۳، ص ۲۲۶.
27. J. S. Mill, *Onliberty*, World, S Classics Edition. Oxford University Press, 1991, P. 50.
28. F. Z. Mofrad "Liberal Education: Its Classical Root and development" in *the Islamic and Modern Western Tradition*. 1993, P. 230.
29. Ibid, P. 234.
30. Ibid, P. 237.
31. Ibid.