

نشریه ادبیات تطبیقی (علمی - پژوهشی)
دانشکده ادبیات و علوم انسانی - دانشگاه شهید باهنر کرمان
سال سوم، شماره ۶، تابستان ۱۳۹۱

مقایسه اندیشه‌های تربیتی و آموزشی سعدی و جان دیویی*

دکتر یوسف نیک روز
استادیار دانشگاه یاسوج
تهمینه بختیاری
دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

چکیده

پژوهش حاضر مقایسه بین اندیشه‌های تربیتی-آموزشی سعدی و جان دیویی است، با این هدف که با اندیشه‌های تربیتی سعدی به عنوان یک متفکر ایرانی-اسلامی و دیویی به عنوان یک فیلسوف تربیتی آمریکایی آشنایی حاصل شود و همانندی‌ها و ناهمانندی‌هایی را که در اندیشه تربیتی-آموزشی این دو وجود دارد، مشخص کنیم. در این پژوهش که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده است به بررسی نظریات ایشان در مورد تربیت، طبیعت کودک، مراحل تربیت، تربیت دینی و نحوه آموزش و پرورش؛ از جمله هدف آموزش و پرورش، کودک محوری، اهمیت معلم، روش تدریس، و رغبت در آموزش و پرورش پرداختیم.

در بررسی این مهم دریافتیم که در موارد رغبت در آموزش و پرورش و هدف آموزش و پرورش همانندی‌هایی در نظریاتشان وجود دارد. اما در مواردی مثل روش تدریس، طبیعت کودک، مراحل تربیت، نقش معلم، تربیت دینی عقایدی مخالف همدیگر دارند. مطلب قابل توجه این است که هر دو در توجه و تأکید به جنبه تجربه در یادگیری همداستانند، هر چند دیویی با ترکیب مفهوم تجربه با تجربه علمی و روش علمی، معنای وسیع تری به تجربه داده است.

واژگان کلیدی

عملگرایی، تربیت، آموزش، سعدی، جان دیویی.

* تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۲/۱۸ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۴/۱۷
نشانی پست الکترونیکی نویسنده: ynikrouz@mail.yu.ac.ir bakhteyarit@gmail.com

۱- مقدمه

برای رسیدن به تعریف، تربیت بحث را با توجه به معنای تربیت و اصطلاحات مترادف آن، تعلیم (آموزش) و تربیت (پرورش) شروع می‌کنیم. تعلیم (آموزش) به معنی آموختن، آگاهانیدن و یاد گرفتن به کار رفته و تربیت (پرورش) به معنی پروردن و آموختن معنی شده است. شرط تحقق تعلیم و تربیت آگاهی، شعور و تشخیص تعلیم گیرنده است. (ابراهیم زاده، ۱۳۸۴) دیویی (۱۹۲۶) مفاهیم تعلیم و تربیت به عنوان آمادگی، آشکار کردن استعدادها، پرورش قوای ذهنی، تکرار و توجه به گذشته را مورد انتقاد قرار می‌دهد و چنین می‌گوید:

«تعلیم و تربیت دوباره سازماندهی تجربه است که به معنی تجربه بیافزاید و توان هدایت سیر تجربیات بعدی را افزایش دهد.» (صص ۹۰-۸۹). بر اساس این تعریف، تجربه جریانی است که در آن افکار، تمایلات، هدف‌ها، مهارت‌ها و قدرت درک فرد و محیط که از اشخاص، اشیا و پدیده‌ها تشکیل شده، روی همدیگر اثر می‌گذارند. دیویی در این باره می‌گوید اگر تجربه فردی به عنوان آنچه فرد در جریان برخورد با محیط کسب کرده، تلقی شود؛ در این صورت هر فرد در هر مرحله از رشد، عادات، تمایلات، افکار، اطلاعات، مهارت‌ها و درکی از امور مختلف دارد. تربیت عمل آمادگی فرد برای سازگاری مثبت با محیط است، یعنی تربیت وقتی انجام می‌شود که رفتار موجود فرد تغییر یابد و اگر این تغییر به نفع جامعه باشد، به آن تربیت مثبت گویند و در صورتی تربیت منفی نامیده می‌شود که فرد را از جامعه دور کند. یا قدرت سازگاری مطلوب را در او دشوار نماید (شعاری نژاد، ۱۳۷۰).

سعدی به عنوان شاعر و حکیمی مصلح در میان هم مسلکان خویش با زبانی شیوا، بیشترین توجه را به مسایل تربیتی داشته است. دیدگاه تربیتی او با نظریات بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت جدید هماهنگ است.

به دلیل توجه به نتیجه عملی هر کاری و مصلحت‌گرایی که در آثار او دیده می‌شود، عده‌ای سعدی را یک معلم تربیتی و اخلاقی عملگرا می‌دانند (وحید،

۱۳۸۴). اسلامی ندوشن (۱۳۸۱) اعتقاد دارد که سعدی نزدیک به هفتصد سال در ایران معلم اول بوده است و به عنوان یک مصلح اجتماعی به همه خانواده‌های ایرانی درس اخلاقی و تربیتی داده است. «ماسه»^۱ (۱۹۱۹) می‌گوید: «سعدی مانند «لوکرس»^۲ یا «وینی»^۳ فیلسوف نیست. سعدی شاعری است که تعلیم اخلاق می‌دهد. او مصنّفی است که رسوم، افعال، و خلقیات معاصران خود را مطالعه می‌کند. از همه این مشاهدات و مطالعات، ناگزیر برخی اندیشه‌های عمومی به دست می‌آید، اما این اخلاق، بیش از هر چیز جنبه عملی دارد و در وهله اول باید همین جنبه عملی اخلاق سعدی را در نظر گرفت.

(آزادی، ۱۳۷۳) معتقد است سعدی در بیان بعضی از مسایل تربیتی چون تأثیر عوامل ارثی و محیط در رفتار فرد، نقش تنبیه و تشویق در تغییر رفتار دانش آموز، از وظایف معلمان و رسالت اندیشمندان و دانایان جامعه در تحکیم ارزش‌های انسانی و معنوی بسیار موشکافانه و دقیق برخورد می‌نماید. علاوه بر تأثیر محیط و وراثت در پرورش انسان‌ها، به عوامل دیگر چون تفاوت‌های فردی، تمایلات و خواسته‌ها و نیازهای افراد و تجربیات گذشته نیز توجه می‌کند. از نظر سعدی، مربی در تربیت اخلاقی، شناخت خیر از شر، درک میزان‌های اخلاقی و انتخاب اصول صحیح تربیتی و رعایت موازین انسانی و اخلاقی در زندگی روزمره، جایگاه بسیار مهم و اساسی دارد.

جان دیویی متفکر و فیلسوف تربیتی آمریکایی از متفکران و مبتکران فلسفه عملگرایی بود که بیش از همه عملگرایی را در آموزش و پرورش به کار برد. دیویی توانست آموزش و پرورش قرن بیستم آمریکا را به طور فراوان تحت تأثیر آرای تربیتی خود قرار دهد. وی از موضع یک پراگماتیست، حقیقت فلسفه را همان فلسفه تعلیم و تربیت می‌داند و فلسفه تعلیم و تربیت از نظر وی، نظریه‌هایی است برای حل مسایل عملی، بارورتر کردن آموزش و پرورش و استفاده از تکنیک‌ها و وسایل پیشرفته در آن می‌داند. (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۳). نقیب زاده (۱۳۸۷) می‌گوید: «دیویی، پراگماتیسم را بیش از همه در آموزش و پرورش به کار بست و آن را بنیاد و نظریه عمومی آموزش و پرورش

می داند و می گوید «رسالت فلسفه، تحول اجتماعی است و این تحول به وسیله آموزش و پرورش صورت می گیرد» (ص، ۱۶۰). یکی از محوری ترین بنیادهای اندیشه دیویی مسأله تجربه و تفکر است که از مبانی مهم وی در تعلیم و تربیت است. به نظر دیویی صرف انباشتن اطلاعات بی روح و بی معنی در ذهن، یادگیری و فهم واقعی نمی باشد. وی می گوید: «وقتی امر یا چیزی را مورد تجربه قرار می دهیم، از طرفی عملی روی آن انجام می دهیم و از طرفی به اقتضای چگونگی آن تغییری می پذیریم. دیویی تعلیم و تربیت را فرایندی اصیل - نه صرفاً مقدماتی - میان مربی و متربی ناشی از ضرورت زندگی اجتماعی و مبتنی بر رغبت های درونی و فعلی دانش آموز و متربی به منظور بازسازی تجربه برای رشد و دموکراسی اجتماعی می داند (پژوهشکده حوزه و دانشگاه، ۱۳۸۶). ابراهیم زاده (۱۳۸۴) می گوید: به نظر دیویی این تجربه است که به ما می آموزد همه چیز دگرگون می شود. اندیشیدن نیز تنها ابزاری برای عمل است. انسان هنگامی آغاز به اندیشیدن می کند که با مشکل یا مسئله ای برخورد کند. بنابراین، اندیشه تنها دارای ارزش ابزاری است. دیویی تربیت را به مفهوم بازسازی دایمی تجربه تعبیر می کند. شریعتمداری (۱۳۸۹) یکی از کسانی است که به تبیین اصول تعلیم و تربیت از نظر جان دیویی پرداخته است و نظریات متقدمان وی را درباره تعلیم و تربیت آورده و هم زمان به ایراداتی که دیویی بر این نظریات وارد کرده است، پرداخته و تعریف صحیح را از زبان دیویی ابراز کرده است. وی در این باره می نویسد: «عده ای تعلیم و تربیت را آمادگی می دانند، آمادگی برای تحصیل حقوق و اخذ مسئولیت در دوره سالمندی. اشکالاتی که دیویی نسبت به این نظریه ابراز داشته این است: بچه ها در زمان حاضر زندگی می کنند، احتیاجات و خواسته های ایشان با سالمندان متفاوت است. آینده از هر نظر برای بچه ها مبهم و غیر قابل پیش بینی است؛ بنابراین، چگونه می توان وضع حاضر را مورد غفلت قرار داد؟» (ص، ۸۰)

قبل از شروع بحث لازم به یادآوری است، مهمترین هدف از نگارش این پژوهش این است که اندیشه ها و نظریه های تربیتی را از درون متون اندیشمندان

اسلامی بازیابی و مورد توجه جدی قرار دهیم. تا جایگزین مطمئنی به جای اندیشه‌های تربیتی اندیشمندان غربی باشد.

۲- بررسی دیدگاه‌های تربیتی سعدی

دیدگاه تربیتی سعدی با نظرات بسیاری از صاحب‌نظران تعلیم و تربیت جدید هماهنگ است. در آثار او به تمام قابلیت‌های تربیتی انسان توجه شده است. ارزش‌های اخلاقی، مسئولیت‌ها، نتایج اعمال و معیارهای اساسی رفتار در هر داستان به عنوان نمونه بیان شده است. (بهمن یاری، ۱۳۸۵).

- سعدی تربیت را دارویی می‌داند که از طریق آن بدترین بیماری انسان یعنی نادانی را درمان می‌کند.

داروی تربیت از پیر طریقت بستان که آدمی را بتر از علت نادانی نیست
(قصاید فارسی، قصیده هفتم، بیت سوم)
- از نظر سعدی انسان باید حتماً تربیت شود تا به مرحله حیوانیت کشانده نشود.
خر به سعی آدمی نخواهد شد گر چه در پای منبری باشد
و آدمی را که تربیت نکنند تا به صد سالگی خری باشد
(کلیات، قطعات پندآمیز، ص ۹۸۶)

۲-۱ مراحل تربیت

سعدی زمان تربیت را به سه دوره کودکی - جوانی و پیری تقسیم کرده است که تا حدود زیادی با تقسیم بندی‌های امروز در روانشناسی رشد نزدیکی دارد.

الف- دوران کودکی: از نظر سعدی دوران کودکی دوران واقعی تربیت و نقش پذیری است. وی عقیده دارد که اگر در تربیت این دوران کوتاهی شود، جبران آن در بزرگسالی دشوار است. دوران کودکی دوره اطاعت از مربی است و زمان زحمت برای آموختن می‌باشد.

هر آنکس که گردن به فرمان نهد بسی بر نیاید که فرمان دهد

(بوستان، باب هفتم، ص ۱۶۵)

سعدی بر این باور است افراد اگر در کودکی تربیت نشوند، در سنین بالاتر تربیت پذیر نمی باشند. زیرا دوران کودکی دوران واقعی تربیت و نقش پذیری است :

هر که در خردی اش ادب نکنند در بزرگی فلاح از او برخاست
چوب تر را چنان که خواهی پیچ نشود خشک جزء به آتش راست
(گلستان، باب هفتم، حکایت سوم)

از نظر وی تربیت فرزندان وظیفه پدر و مادر است و نیک نامی والدین در گرو تربیت فرزندان می باشد. درحقیقت فرزند، اصلی ترین سرمایه انسان است.

چو خواهی که نامت بماند به جای پسر را خردمندی آموز و رای
و گر عقل و طبعش نباشد بسی بمیری و از تو نماند کسی
(بوستان، باب هفتم، ص ۱۶۴)

تربیت در طفولیت زمینه ساز صفای باطن است و در این باره خود را مثال می زند.

ندانی که سعدی مراد از چه یافت؟ نه هامون نوشت و نه دریا شکافت
به خردی بخورد از بزرگان قفا خدا دادش اندر بزرگی صفا
(بوستان، باب هفتم، ص ۱۶۵)

سعدی تعلیم پدر و مادر را بر پرورش معلم ترجیح می دهد. منظور وی بیشتر در دوران کودکی و تا سن قبل از مدرسه است که بزرگترین معلمان کودک، پدر و مادر هستند.

نکته مورد تاکید دیگر این که فرزند باید برای روز مبادا پیشه و حرفه ای بیاموزد تا در هنگام تنگدستی به کسی نیازمند نشود. (توجه به جنبه عملی آموزش)

بیاموز پرورده را دست رنج و گر دست داری چوقارون به گنج
چو بر پیشه ای باشدش دسترس کجا دست حاجت برد سوی کس
(بوستان، باب هفتم، ص ۱۶۵)

ب- دوران جوانی

دوران جوانی، دوران شور و عشق و قدرتمندی، کم تجربگی و غلبه احساسات و عواطف چه در زندگی و چه در مسایل اجتماعی و عاطفی است. به نظر سعدی مسایل تربیتی باید در این دوران با احساسات و تمایلات جوان متناسب باشد.

وی برای این دوران دو چیز را از همه مهم تر می داند. یکی آموختن علم و عمل به آن و دیگری پرهیز از شهوات و هواهای نفسانی. آموختن علم را از راه بحث و سوال و جواب برای جوانان بهتر می داند. رک: (روش تدریس از نظر سعدی) این سوالات باید از فرد کارآموده پرسیده شود، والا ممکن است نتیجه معکوس حاصل شود. وقتی که علم حاصل شد، باید بدان عمل شود و برای رسیدن به تکامل از آن استفاده شود زیرا «علم از بهر دین پروردن است نه از بهر دنیا خوردن» (گلستان، باب ۸). و اما در مورد شهوات و زندگی جنسی، سعدی امساک را توصیه می کند. همان طوری که علم، استقلال اندیشه را تأمین می کند، امساک نیز استغنا جسمانی را ممکن می سازد. سعدی این تعارض دائمی بین «عقل یا خرد» و «جان و روان» را می آورد.

هیچ دانی تا خرد به یا روان من بگویم گر بداری استوار
آدمی را عقل باید در بدن ورنه جان در کالبد دارد حمار

(کلیات، مواعظ، ص ۸۷۱)

ج- دوران پیری: دوران پیری، دوران ضعف و ناتوانی و در عین حال، زمان پختگی و تجربه است. پیر، آینده نگر و دور اندیش است؛ اما از طرفی زمان تربیت او نیز گذشته است و به دلیل شکل گرفتن شخصیت، دیگر تربیت پذیر نمی باشد.

زرع را چون رسید وقت درو نخرامد چنان که سبزه ی نو

(گلستان، باب ششم، ص ۱۵۲)

به نظر می رسد که سعدی دوران تربیت پذیری را تا اواخر جوانی می داند و بعد از جوانی و شکل گرفتن شخصیت و خوی و منش تربیت را بی تاثیر می داند.

۲-۲ طبیعت کودک

سعدی هم به فطرت نیک و هم به فطرت بد در آدمی معتقد بوده است و بعضی کودکان را دارای فطرت بد و بعضی دیگر را دارای فطرت نیک می داند؛ زیرا معتقد است که از همان کودکی شخصیت افراد خوب یا بد معلوم می شود:

ز لوح روی کودک می توان خواند که بد یا نیک باشد در بزرگی
سرشت نیک و بد پنهان نماند توان دانست ریحان از دو برگگی

(غ وق قطعات پند آمیز ایات ۵۷۸-۵۷۹)

در باب دوم بوستان نیز بر ذاتی بودن نیکی و بدی تاکید دارد.

از ابلیس هرگز نیاید سجود نه از بد گهر نیکویی در وجود

(بوستان، باب دوم، ص ۹۸)

سعدی تاکید می کند که ذات و سرشت افراد باید قابلیت تربیت را داشته باشد.

چون بود اصل گوهری قابل تربیت را در او اثر باشد
سگ به دریای هفتگانه بشوی که چو تر شد پلیدتر باشد
خرعیسی گرش به مکه برند چون بیاید هنوز خراب باشد

(گلستان، باب هفتم، ص ۱۵۴)

۲-۳- تربیت دینی از نظر سعدی

می توان ادعا کرد که سعدی با آنکه عقیده یکسان بودن انسان هارا در هر مرام و کیشی که باشند، بیان کرده، اما باز در جاهایی می بینیم که وی به پیروان بعضی از ادیان (به خصوص یهودیان) با دیده انکار و نفرت می نگرد. سعدی به تربیت مذهبی و دینی بخصوص (اسلام) توجه خاصی نشان می دهد. علم باید با پرهیزکاری و دین همراه باشد، «که عالم ناپرهیزگار کوری است مشعله دار» (گلستان، باب هشتم) (حسنی، ۱۳۸۱).

۲-۴- تربیت ناهلان از نظر سعدی

بررسی برخی عناوین تربیتی موجود در گلستان و بوستان که نسبت به تغییر پذیری و تربیت برخی افراد اظهارناامیدی شده است، شامل موارد زیر است.

۱-۴-۲- مقابله به مثل با بدان و دشمنان

الف) بدرفتاری با دشمنان و عدم مجال و ملاطفت با آنان
 «رحم آوردن بر بدان، ستم است بر نیکان و عفو کردن از ظالمان، جورست بر درویشان» (گلستان، باب هشتم، حکایت ۱۰).
 در این قسمت سعدی بر مجال ندادن به دشمن تاکید دارد.
 «و هر که دشمن کوچک را حقیر دارد، بدان ماند که آتش اندک را مهمل می گذارد» (گلستان، باب هشتم، حکایت ۱۳).
 ب) نیکویی در حق بدان و دشمنان، بدی آنان را افزون می کند.
 خبیث را چو تعهد کنی و بنوازی به دولت تو گنه می کند به انبازی
 (گلستان، باب هشتم، ص ۱۷۱)
 «دشمن به ملاطفت دوست نگردهد، بلکه طمع زیادت کند» (گلستان، باب هشتم، ص ۱۸۵).

۲-۴-۲- محال بودن تربیت افراد کودن در حد فرزانتگی و فضل

سعدی نیز در چندین حکایت به این نکته اشاره دارد: وزیر پسر کودن خود را نزد یکی از دانشمندان فرستاد که وی را تربیت کند، اما «روزگاری تعلیم کردش و موثر نبود؛ پیش پدر کس فرستاد که این عاقل نمی شود و مرا دیوانه کرد» آنگاه سعدی می فرماید:
 چون بود اصل گوهری قابل تربیت را در او اثر باشد
 هیچ صیقل نکو نداند کرد آهنی را که بد گوهر باشد

(گلستان، باب هفتم، ص ۱۵۴)
 «پادشاهی پسری را به ادیبی داد و گفت: تربیتش چنان کن که یکی از فرزندان خویش، آنگاه پس از سالی چند پسران ادیب در فضل و بلاغت منتهی شدند و ادیب در پاسخ مواخذه پادشاه که چرا ملک زاده چون آنان تربیت نیافت؟ گفت: بر رای خداوند زمین پوشیده نماند که: «تربیت یکسان است و طبایع مختلف» (گلستان باب هفتم ص ۱۵۷).

۳-۴-۲- محال بودن تربیت ناهلان

الف- محال بودن تربیت کسی که شخصیتش به بدی شکل گرفته (تاثیر محیط) و از نظر توارث هم بد به شمار می آید؛ در این باره سعدی حکایت جالبی آورده است:

جوانی از طایفه دزدان عرب به شفاعت وزیر پادشاه به این علت که در عنفوان جوانی است از مرگ می رهد هر چند که پادشاه نظری مخالف وزیر دارد و می گوید:

پرتو نیکان نگیرد آنکه بنیادش بد است تربیت ناهل را چون گردکان برگنبد است
(گلستان، باب اول، صص ۶۱-۶۰)

می بینم که پادشاه سخت طرفدار توارث و نقش آن در تربیت است در ادامه می گوید:

ابر اگر آب زندگی بارد هرگز از شاخ بید بر نخوری
با فرومایه روزگار مبر کز نی بورییا شکر نخوری

(گلستان، باب اول، ص ۶۱)

وزیر پافشاری می کند و دلیل می آورد که این، جوان است و می توان به صلاح و درستکاری او امید داشت و به پادشاه می گوید:

با بدان یار گشت همسر لوط خاندان نبوتش گم شد
سگ اصحاب کهف روزی چند پی مردم گرفت و مردم شد

(گلستان، باب اول، ص ۶۲)

وزیر بعد از آنکه به تربیت جوان همّت گماشت، یک روز در حضور پادشاه از تغییر اخلاق جوان می گوید اما پادشاه باز در نظر خود پافشاری می کند.

عاقبت گرگ زاده گرگ شود گرچه با آدمی بزرگ شود

(گلستان باب اول ص ۶۲)

چندسال گذشت تا اینکه جوان با گروهی از اوباش محله همدست شد و وزیر و دو تن از پسران وی راکشت. پادشاه چون شنید با حیرت گفت:

شمشیر نیک از آهن بد چون کند کسی

ناکس به تربیت نشود ای حکیم، کس

باران که در لطافت طبعش خلاف نیست

درباغ لاله روید و در شوره بوم خس

(همان)

ب) اصالت بخشیدن به ذات و گوهر با زیر ساخت تفکر جبر گرایانه اشاعره :
تفکرات جبر گرایانه اشاعره نه تنها بر افکار تربیتی سعدی، بلکه بر ادبیات ما
سایه افکنده است.. چنان که سعدی در نتیجه حکایتی آورده است:

گر به مسکین اگر پَر داشتی تخم گنجشک از جهان برداشتی

(گلستان، باب سوم ص ۱۱۴)

گرچه سعدی با توجه به روزگار خود (تسلط تفکرات جبر گرایانه) - بر
تربیت ناپذیری ناهلان تاکید دارد؛ باز هم منکر تحولات مثبت افراد نمی باشد.
البته به شرط آنکه خود، خواهان چنین تحولاتی باشند. در حکایتی سعدی از
گمشده در مناهی می گوید که: « بخشایش الهی چراغ توفیق فراراه او قرار داده و
ذمائم اخلاقش به حمایند مبدل شده، دست از هوی و هوس کوتاه کرده
است» (گلستان، باب دوم، ص ۹۶) در این حکایت نا اهلی، اهل شده، اما این نا
اهل خود نیز خواهان تحول بوده است؛ سعدی نسبت به تربیت پذیری افرادی ابراز
نا امیدیه کرده است که علاوه بر گوهر و محیط بد، خود نیز در مقابل هدایت و
تربیت مقاومت کرده و خواهان پذیرفتن حرف حق نیستند. این مسئله نیز به
وضوح در آیات قرآنی آمده است: خَتَمَ اللَّهُ عَلَى قُلُوبِهِمْ وَ عَلَى سَمْعِهِمْ وَ عَلَى
أَبْصَارِهِمْ غِشَاوَةٌ وَ لَهُمْ عَذَابٌ عَظِيمٌ (۲/۷). خدا بر دل ها و گوش های آنان مهر
نهاده و بر چشم های آن ها پرده افکنده و عذاب بزرگی در انتظار آنهاست^۷ این
افراد چنان در گمراهی خود سرسختند که حاضر به پذیرش حرف حق نیستند و
حس تشخیص خود را از دست داده اند. مسلماً انسان تا به این مرحله نرسیده باشد،
قابل هدایت است، اما هنگامی که حس تشخیص خود را از دست داد دیگر
تربیت و هدایت نخواهد شد.

۳- بررسی دیدگاه های آموزشی سعدی

۳-۱- هدف آموزش و پرورش

سعدی اهداف تربیت را به صورت کاملاً کلی آورده است و به جزئیات اهداف نپرداخته است. سعدی به طور کلی هدف از تربیت را رهایی از نادانی بیان می‌کند:

داروی تربیت از پیر طریقت بستان کادمی را بتر از علت نادانی نیست

(ق و غ قصاید فارسی، قصیده ۷)

و در جایی دیگر هدف از آموزش و پرورش را پرورش افراد با ایمان و متکی به نفس می‌داند که برای خود، خانواده و جامعه‌ی خود مفید باشد. (امامی، ۱۳۶۴).

۲-۳- رغبت در آموزش و پرورش

نکته قابل تامل در این باره این است که در زمانی که محتوا، مواد درسی و نقش معلم بیشترین اهمیت در یادگیری را داشتند، سعدی به اختلافات فردی و مساله رغبت دانش آموزان در امر یادگیری توجه زیادی نشان داده است. از نظر سعدی در امر یادگیری، باید از تجربیات و آموخته‌های قبلی شاگردان جهت یادگیری مطالب جدید استفاده کرد تا این امر موجب ایجاد رغبت در نزد شاگرد شود:

حکایت بر مزاج مستمع گوی اگر خواهی که دارد با تو میلی

(گلستان، باب هشتم ص ۲۰۲)

۳-۳- کودك محوری

از دیدگاه سعدی انسان‌ها دارای اختلافات فاحش در امر یادگیری هستند و مطالبی که گفته می‌شود، ممکن است برای یکی قابل درک باشد و برای دیگری مبهم. سعدی معتقد است اگر در محیط یکسان به افراد تربیت یکسان و همانند داده شود، یادگیرندگان برحسب استعداد و توان خود تربیت و یادگیری متفاوتی خواهند داشت.

«تربیت یکسان است ولیکن طبایع مختلف» (گلستان، باب هفتم، ص ۱۵۷).

بدیهی است هر کس بر اساس استعداد و قابلیت خود می‌تواند از پرورش و تربیت بهره‌بردارد. معلم در کلاس درس ارائه می‌دهد، اما یادگیری‌ها متفاوت است.

گرچه سیم و زر زسنگ آید همی در همه سنگی نباشد سیم و زر
بر همه عالم همی تابد سهیل جایی انبان می‌کند جایی ادیم
(گلستان، باب هفتم، ص ۱۵۷)

۴-۳- نقش معلم

معلم را باید با دقت انتخاب کرد، زیرا همه زندگی کودک تابع چگونگی تربیت معلم است. سعدی بر هیبت معلم در کلاس درس تاکید دارد و معتقد است اگر معلم، بی‌آزار باشد دانش‌آموزان از تساهل معلم سوء استفاده کرده و به اعتماد حلم او علم فراموش می‌کنند.

استاد معلم چون بود بی‌آزار خرسک بازند کودکان در بازار
(گلستان، باب هفتم، ص ۱۵۶)

سعدی در گلستان دو معلم را با دو شیوه متضاد در کنار هم قرار می‌دهد. یکی شیوه تنبیه را به کار می‌گرفت و دیگری حلیم بود و تنبیه نمی‌کرد. معلم مهربان جای‌گزین معلم سخت‌گیر می‌شود، اما در اداره کلاس عاجز می‌ماند و معلم سخت‌گیر مجدداً جای او را می‌گیرد. سعدی در این حکایت به ظاهر خود را مخالف سخت‌گیری معرفی می‌کند، اما در قالب پیرمردی نکته‌سنج و جهان‌نیده موضع می‌گیرد و می‌گوید:

پادشاهی پسر به مکتب داد لوح سیمیش بر کنار نهاد
برسر لوح او نشته به زر جور استاد به زمهر پدر
(گلستان، باب هفتم، ص ۱۵۶)

سعدی در این حکایت شیوه تنبیه را ضروری می‌داند و معتقد است در محیط آموزشی دانش‌آموز باید از معلم خود حساب‌بردار تا کلاس درس مفید باشد؛ اما در انتخاب بین تنبیه و تشویق، تشویق را بر می‌گزیند و آنرا تاثیرگذارتر از تنبیه می‌داند.

به خردی دَرش زجر و تعلیم کن به نیک و بدش وعده و بیم کن
 نوآموز را ذکر و تحسین و زه ز تویخ و تهدید استاد به
 (بوستان، باب هفتم، ص، ۱۶۴)

در ادامه، جور استاد را برای شاگرد ضروری می داند و عقیده دارد هر
 کودکی که تأدیب نشود، از ناملایمات روزگار جور و جفا می بیند:
 هر آن طفل کوجور آموزگار نبیند، جفا بیند از روزگار
 (بوستان، باب هفتم، ص، ۱۶۵)

البته سعدی تعادل در رفتار معلم را بهتر از سخت گیری زیاد یا تساهل و بی
 آزار بودن معلم می داند و در جایی می گوید:
 درشتی و نرمی به هم در، به است چو فاصد که جراح و مرهم نه است
 «خشم بی حد گرفتن وحشت آرد و لطف بی وقت هیبت برد» (گلستان، باب ۷).

۵-۳- روش تدریس

سعدی در مورد روس تدریس به طور مستقیم نظری نداده است، اما وقتی در
 مورد تربیت جوانان و آموزش به آنان صحبت می کند، به این نکته اشاره کرده
 است که بهترین وسیله یادگیری برای جوانان روش بحث و مجادله و پرسش و
 پاسخ است که در زمان سعدی در مکتب خانه ها علاوه بر روش سخنرانی از آن
 برای درونی کردن مطالب تدریس شده استفاده می شده است:
 پیرس هر چه ندانی که ذل پرسیدن دلیل راه تو باشد به عز دانایی

۴- نگاهی به آموزه های عملگرایانه سعدی

تجربیات سعدی بیشتر در گلستان و بوستان بازتاب یافته است، این دو اثر که
 حاوی پند و اندرزهای عملی برای زندگی است، از وجود تمایل و سلیقه ای
 نزدیک به فلسفه عملگرایی (مصلحت گرایی) نزد سعدی حکایت می کند. و این
 گرایش هنگامی که سعدی دست اندرکاران امور مهم سیاسی، یعنی سلاطین و
 امرا را مخاطب قرار می دهد، آشکارتر می شود. دروغ مصلحت آمیز، فرصت
 طلبی، بیرحمی، خشونت، علاج واقعه قبل از وقوع و آموزه هایی از این قبیل در
 بوستان کمیاب نمی باشد (وحید، ۱۳۸۴). همان طوری که گفته شد، عملگرایی،

در باب های اول بوستان و گلستان که درباره سیاست و امور مملکت داری است، بیشتر از هر جای دیگر آثار سعدی مشاهده می شود که در این قسمت بیشتر به این موارد پرداخته می شود.

۱-۴- امور مملکت داری

سعدی آرزو می کند که پادشاه «خاطر نگه دار درویش باشد تا بتواند دل خلق را ریش نکند، گزند رساندن به کسان را نپسندد و رعیت را به بیداد نکشد» اما در بیشتر اینگونه پندها مصلحت پادشاه بیش از مصلحت مردم مورد توجه قرار گرفته است که به هر حال از نوعی عمل گرایی در افکار وی حکایت می کند.

بروپاس درویش محتاج دار	که شاه از رعیت بود تا جدار
رعیت چو بیخند و سلطان درخت	درخت ای پسر باشد از بیخ سخت
مکن تا توانی دل خلق ریش	و گر می کنی می کنی بیخ خویش

(بوستان، باب اول، ص ۴۲)

مشاهده می شود که شاه تنها به منظور حفظ تاج و تخت خویش باید درویش را پاس بدارد و رعیت را نیازارد. و اگر شاه را از بیدادگری در حق رعیت بر حذر می دارد، باز بدان دلیل است که «مزدور خوشدل کند کار بیش»

رعیت نشاید به بیداد گشت	که مر سلطنت را پناهند و پشت
مراعات دهقان کن از بهر خویش	که مزدور خوشدل کند کار بیش

(بوستان، باب اول، ص ۴۳)

سعدی در حالی که پادشاهان را به مهماندوستی و رعایت حال غریبان فرا می خواند، در عین حال هشدار می دهد که اعتماد کامل بر آنان نشاید و باید بیدار و مراقب بود.

غریب آشنا باش و سیاح دوست	که سیاح جلاب نام نکوست
نکودار ضیف و مسافر عزیز	و ز آسایشان بر حذر باش نیز

(بوستان، باب اول، ص ۴۴)

سعدی به منظور حفظ قدرت در برابر دشمنان و اجتناب از جنگ، گاه سیاست عمگرایانه «تفرقه بینداز و حکومت کن» را پیشنهاد می کند. تفرقه انداختن میان

دشمنان برای دست اندرکاران سیاست بی فایده نیست، هر چند با ارزش های اخلاقی انطباقی ندارد. مشغول داشتن دشمنان به همدیگر، دوستی با دشمنان دشمن و اختلاف انداختن در سپاهیان آنان توصیه های عملگرایانه ای است که سعدی به کار می برد.

میان دو بد خواه کوتاه دست نه فرزانی باشد ایمن نشست
 که گر هر دو با هم سگالند راز شود دست کوتاه ایشان دراز
 یکی را به نیرنگ مشغول دار دگر را برآور زهستی دمار

(بوستان، باب اول، ص ۷۶)

از باب های اول بوستان و گلستان که بگذریم، نشانه های عملگرایی در این دو اثر کاهش چشمگیر و ناگهانی می یابد و جزء در مواردی استثنایی همه جا گفت و گوازمفاهیم و موضوعاتی است که با ارزش های والای اجتماعی- انسانی همخوانی دارد.

اما خارج از دنیای سیاست در باب هفتم بوستان و هشتم گلستان آنجا که سخن از علم با عمل می کند، باز رنگ و بویی از عملگرایی دیده می شود. سعدی ارزش علم را به نتیجه عملی آن می داند «عالم بی عمل را به زنبوری تشبیه می کند که بی عسل است» و هیچ ارزش و اعتباری به علم چنین عالمی نیست. از نظر سعدی «عالم متهاون سوار خفته است» (گلستان، باب هشتم). و علم آموزی بدون عمل به آن را رنج بردن بیهوده و سعی بی فایده می داند. « دو کس رنج بیهوده بردند و سعی بی فایده کردند. یکی آنکه اندوخت و نخورد و دیگر آنکه آموخت و نکرد»

علم چندان که بیشتر خوانی چون عمل در تو نیست نادانی
 نه محقق بود نه دانشمند چهارپایی بر او کتابی چند
 آن تهی مغز را چه علم و خبر که بر او هیزم است یا دفتر

(گلستان، باب هشتم، ص ۱۷۰)

سعدی در امر یادگیری بسیار به تجربه اهمیت می دهد و علم آموزی بدون تجربه و کار عملی را بی فایده می داند. سعدی از یک سو با تکیه بر نوعی

عملگرایی که با پراگماتیسم غربی فرق دارد ارائه کننده تفکر انعطافی ایرانی است و از سویی بر خلاف ماکیاولیست‌ها، آرمان انسانی و اخلاقی خود را در جهت حفظ قدرت مداران فدا نمی‌کند. «براون» با استناد به این گفته سعدی که دروغ مصلحت آمیز به زراستی فتنه انگیز است، گلستان را ماکیاولیست‌ترین نوشته پارسی می‌داند، اما روشن است که «براون» به احتمال زیاد به خاطر دشواری‌های زبانی به جان سخن سعدی و چگونگی مصلحتی که مورد نظر اوست پی نبرده. منظور سعدی از مصلحت هرگز سود شخصی و بالاتر از آن سود به زیان دیگران نیست. بلکه درست برعکس آن است یعنی سود دیگران، اگر چه برای خود آدم خوشایند نباشد یا به زیان او باشد. (هخامنشی، ۱۳۳۵).

۲-۴- تاثیر تجربه در تربیت از نظر سعدی

سعدی تجربه را به دو مفهوم آورده است:

۱- تجربه به مفهوم پختگی و ورزیدگی در کار تربیت: از دیدگاه سعدی تجربه و تخصص و مهارت در تربیت لازمه موفقیت و کاری بس عقلانی است. بنابراین در امر آموزش کسانی که مربی هستند باید از تجربه و مهارت کافی برخوردار باشند.

امید عافیت آنکه بود موافق عقل که نبض را به طبیعت شناس بنمایی

(گلستان، باب هشتم، ص ۱۸۵)

۲- تجربه به مفهوم تمرین و آزمایش عملی: سعدی علمی را موثر می‌داند که به محک آزمایش در آید. او برای علم بدون تجربه و آزمایش ارزش قایل نیست. از دیدگاه سعدی آموختن علم بدون عمل و تجربه عملی، مثل آندوختن ثروت بدون استفاده است «دو کس رنج بیهوده بردند و سعی بی فایده کردند، یکی آنکه آندوخت و نخورد دیگر آنکه آموخت و نکرد» (گلستان، باب هشتم، ص ۱۰۷)

۵- بررسی دیدگاه‌های تربیتی دیویی

۱-۵- مراحل تربیت از نظر دیویی

در مورد طبقه بندی مراحل تربیت، دیویی مراحل یا طبقات خاصی را برای تربیت قایل نشده است، اما همانند سعدی به طور کلی می‌توان سه مرحله را از

نظر دیویی، قائل شد: مرحله اول: که شامل ۸-۴ سالگی است. مشخصات مهم این مرحله از نظر دیویی استفاده از رغبت های اجتماعی در تربیت و ارتباط بین احساسات و افکار و عمل، ایجاد زمینه ای برای ابراز رغبت ها، استعدادها و تمایلات درونی کودک بیان شده، دیویی تأکید دارد که موضوعات انتخابی باید به زندگی کودک نزدیک باشند و کم کم به مسایل اجتماعی مرتبط شوند. مرحله دوم: از ۱۲-۸ سالگی است. هدف تعلیم و تربیت در این مرحله این است که کودک را در تشخیص تغییراتی که بر اثر تقویت حواس و تجربیات مرحله اول در ذهنش حاصل شده کمک نماید و سپس وی را برای رسیدن به نتایج مثبت تر ارضا کند و وسایل نیل به این نتیجه را در اختیار وی بگذارد. مرحله سوم: با ورود کودک به مقطع متوسطه آغاز می شود. در این مرحله کودک آشنایی کافی به حقایق مختلف پیدا کرده است، به اندازه لازم نیروی تحقیق و تفکر درباره مراحل مختلف تجربه در وی تقویت پیدا کرده که بتواند فرق بین دروس مختلف و هدف های فلسفی و فکری هر درس را دریابد. (حسنی، ۱۳۸۱)

۲-۵- طبیعت کودک از نظر دیویی

دیویی درباره طبیعت کودک بر این عقیده است که کودک ابتدا با غرایزی به دنیا آمده و این تنها وسایل فطری کودک است. از اینرو کودک ارگانیزمی است، مسلح به غرایز و ذائقه ها و استعدادها و قابلیت های خاص، مانند تکلم، عقل، وجدان و غیره. مهم اینجاست که او در رفتار آدمی، به غریزه ها به عنوان عامل فرعی توجه می کند، هرچند این غرایز از نظر زمانی تقدم دارند. (دیویی، ۱۹۲۲).

در اینجا دیویی تا حدودی به تأثیرپذیری طبیعت کودک یعنی همان غرایز قابل انعطاف، اشاره کرده است. اما نباید واژه تأثیر متقابل را نادیده گرفت که این تأثیر را دوسویه می کند. پس کودک منفعل صرف نیست بلکه می تواند تأثیر گذار هم باشد. پس این توانایی غریزی شامل ابتکار و تقلید است که می بایست به هر دو جنبه آن اهمیت داد. آنچه از مجموع افکار دیویی بر می آید این است که او از دیدگاه علمی، طبیعت کودک را دارای هیچ رنگ و طبقه ای نمی داند و هیچگونه خصوصیت نیک و بد را به او نسبت نمی دهد. (حسنی، ۱۳۸۱).

۳-۵- تربیت دینی از نظر دیویی

دیویی به هیچ دینی گرایش نداشت. اما نگرش او درباره‌ی مذهب و دین نیز در طول حیات علمی اش به نحوی تغییر کرده است. به طوری که او از وحی و الهام به مشابه تداوم کشف حقیقت و زندگی یاد می‌کند و می‌گوید: هر مذهبی منبعی برای خود در حیات اجتماعی و ذهنی جامعه و نژاد دارد (رادیکال آکادمی، ۲۰۰۲).^۴

دیویی در نظامی رشد یافته است که آموزش و پرورش آن کاملاً لائیک است و علی‌رغم وجود ادیان و مذاهب مختلف، هیچ آموزش مذهبی در آن رایج نمی‌شود تا آنجا که از آثارش پیداست پیشنهادی برای تربیت مذهبی ندارد، هر چند که با مذهب مخالف نمی‌باشد. از سوی دیگر، دیویی بر آن است که مدارس می‌توانند با یکسان کردن تمامی کودکان جامعه، کاری مفید انجام بدهند که زمینه‌ای برای وحدت دینی باشد. از این رو، درس تعلیمات مذهبی به دلیل تجربه‌گرایی دیویی در لیست مواد درسی قرار نمی‌گیرد. (رادیکال آکادمی، ۲۰۰۲).^۵

۶- بررسی دیدگاه‌های آموزشی دیویی

۱-۶- هدف و معنی آموزش و پرورش از نظر دیویی

به نظر دیویی هدف انحصاری آموزش و پرورش رشد یا همانا بازسازی تجربه است، به گونه‌ای که به هدایت و کنترل تجربه‌های بعدی بینجامد. آموزش و پرورش به عنوان یک فرایند، هدفی و رای رشد ندارد. هدف تربیتی دیویی یعنی رشد به منظور هدایت تجربه‌های بعدی، تاکید مدارس سنتی را بر نظریه آمادگی (آماده ساختن شاگردان برای زندگی آینده) مردود می‌انگاشت (گوتک، ۱۹۳۵).

از نظر دیویی اصل پیوستگی تجربه، آینده را نیز در نظر می‌گیرد، ولی نه جدا از تجربه اکنون. هر تجربه باید چنان باشد که انسان را برای تجارب آینده آماده کند. از این نظر نقص آموزش و پرورش سنتی این بود که اکنون، یعنی دوره کودکی را فدای دوره بلوغ می‌کرد و نقص آموزش و پرورش جدید هم این بود که گذشته را بی‌اهمیت می‌شمرد. اما از نظر دیویی طبق اصل پیوستگی تجربه،

هر تجربه به گذشته و آینده پیوسته است. طبق اصل تأثیر متقابل تجربه، دیویی معتقد است که تربیت ذاتاً یک جریان اجتماعی است. از این رو، مدرسه باید تا آنجا که ممکن است به جامعه نزدیک شود و دیواری را که میان مدرسه و جامعه وجود دارد از میان بردارد. (دیویی، ۱۹۳۸، ص ۶۹).

وی اهداف تربیت را اهداف ثابت نمی داند. هدف هر فعالیتی را باید در خود آن فعالیت جستجو کرد. هدف یک فعالیت دارای توالی و نظم است. هر گام، خود هدفی است برای گام قبلی و زمینه ای برای گام بعد، هر یک از مراحل فعالیت ما تا زمانی که طی نشده است هدف است و پس از طی شدن وسیله مرحله بعدی است (دیویی، ۱۹۱۶).

۲-۶- رغبت در آموزش و پرورش

در این باره دیویی می گوید: «بهترین موعد آموختن هر درس هنگامی است که بچه نسبت به آن درس احساس احتیاج و رغبت می کند. مواد مختلف برنامه درسی از قبیل خواندن، نوشتن و حساب کردن باید وقتی تدریس شود که در حوزه احتیاجات و رغبت شاگردان باشد» (دیویی، ۱۹۲۰، ص ۴۱).

اگر مواد، محتوا و برنامه در جهت تمایلات و رغبت های کودکان باشد، نیازی به آن نیست که به وسایلی که مفید نیستند، توسل جست. تحصیل دانش که معلم با توسل به شیوه های تهدید و تنبیه و ارضای لذت پرستی کودک انجام می دهد یک تحصیل واقعی نمی باشد و برنامه ای که مبتنی بر آن باشد، غلط است (همان، ص ۸۹). برنامه خوب برنامه ای است که متوجه نیروهای ذاتی کودک باشد و مترصد ظهور رغبت های او باشد. و از راه همین رغبت ها به استعداد های درونی طفل پی ببرد دیویی می نویسد: «دنیای کودک دنیای تصورات و خیالات و عقاید نیست، بلکه جهانی است حقیقی و حسی، یعنی برای آنکه حقیقت شیئی برای کودک به اثبات برسد باید مستقیماً تحت حواس او درآید و کاملاً محسوس شود» (دیویی، ۱۹۲۰، ص ۸۵).

فلسفه دیویی یک فلسفه دانش آموز محور است و برنامه درسی را ناشی از زندگی واقعی دانش آموز می داند و بر روی تفکر انتقادی و خلاقیت تاکید دارد.

دیویی رویکرد سنتی به محتوای درسی را رد می‌کند. زیرا در آن علم از عمل و تجربه جدا شده است. در واقع، دیویی می‌خواهد به جای توجه زیاد به محصول یادگیری به فرآیند یادگیری توجه شود. (ابراهیم زاده، ۱۳۸۴).

۳-۶- کودک محوری از نظر دیویی

دیویی پژواک بلند این‌ندا، در عرصه‌ی تعلیم و تربیت جهانی امروز بود. به نظر دیویی نباید حال را که در دست ماست فدای آینده‌ای کنیم که در دست ما نیست و کودک را که در زمان حال زندگی می‌کند، از لذت آن محروم کنیم. اگر کودک به عنوان مرکز نظام تلقی گردد، بقیه‌ی عناصر باید مطابق با آن بچرخند، یعنی در برنامه‌ی درسی، محتوا، روش تدریس و ... باید تحول ایجاد شود. محوری‌ترین تفکر تربیتی دیویی را کودک محوری تشکیل می‌دهد، زیرا تجربه عنصر اساسی تفکر اوست که در آموزش و پرورش تجربه‌کننده اهمیت می‌یابد. (دیویی، ۱۹۲۱).

آموزش باید با دسترسی مستقیم کودک به تجربه‌ها شروع شود و بیشتر شامل فرایندهایی باشد که کودک را به سمت زندگی و آینده‌هدایت نماید. دیویی برای آموزش و یادگیری کودکان به چهار قانون کلی اشاره دارد: ۱- کودکان باید آنچه را که دنبال آن هستند، تجربه کنند. ۲- کودکان در آموزش و یادگیری باید به دنبال چیزی باشند که واقعاً دوست دارند، انجام دهند. ۳- یادگیری وقتی است که کودک خود تجربه‌ای را انجام داده باشد. ۴- آنچه که کودک می‌خواهد انجام دهد، باید به گونه‌ای باشد که به جریان مستمر تجربه کمک کند (تجربه و طبیعت، ۱۹۵۸).^۶

۴-۶- نقش معلم از نظر دیویی

دیویی از کسانی است که منادی کودک محوری در آموزش و پرورش است. وقتی اساس کودک باشد، و دانش آموز در جریان تربیت می‌بایست خود به تجربه پردازد. پس محور اصلی، دانش آموز خواهد بود. در این میان نقش مربی فقط راهنمایی خواهد بود که وی در این رابطه دو نوع راهنمایی را از هم مجزا می‌کند که این دو عبارتند از: راهنمایی عمدی - راهنمایی غیرعمدی. در

راهنمایی عمده‌ی کوشش می‌شود به فعالیت‌های فرد جهت داده‌شود که در این حالت ممکن است مجبور شویم به تحمیل و فشار دست بزنیم. راهنمایی غیر عمده که تأثیری پایدار در فرد می‌گذارد، مانند محیطی اجتماعی است که فرد ناخودآگاه به فعالیت‌هایی دست می‌زند و محیط، فعالیت‌های او را در جهت خاصی هدایت می‌کند. (دیویی، ۱۹۱۶). از نظر وی مربی می‌بایست متناسب با نیروهای طبیعی و ذاتی طفل، محرک‌ها و غرایز او را متمرکز سازد و در جهان خاصی جاری سازد. بنابراین، تا جایی که ممکن است راهنمایی‌ها نباید با فشار خارجی همراه باشد و دانش آموز را باید طوری راهنمایی کرد که متوجه عمد و اراده‌ی ما نگردند.

بنابراین، وظیفه‌ی معلم انتخاب تجارب و سازمان‌دادن آن‌ها و هدایت مشارکت جویانه‌ی شاگردان در فعالیت‌های شناختی است و بر حسب این امر هر روش تدریس که معلم به کار می‌برد باید خصوصیات زیر را داشته باشد:

- ۱- همه شاگردان را فعال نگه دارد. ۲- انسان را به تفکر انتقادی برانگیزد.
- ۳- رغبت‌ها و نیازهای آن‌ها را مدنظر قرار دهد. ۴- معلم نقش راهنما را ایفا نماید
- ۵- همکاری و تشریک مساعی شاگردان را میسر سازد. (جمشیدی، ۱۳۸۲).

۵-۶- روش تدریس از نظر دیویی

از نظر دیویی روش حل مسأله بهترین روش تدریس است. از نظر وی این روش نوعی آمادگی برای زندگی است. از اینرو به معلم توصیه می‌کند که کار کلاسی باید به صورتی تنظیم شود که در نظر شاگردان حکم مسأله‌ای را پیدا کند و شاگرد علاقه مند شود راه حلی برای آن بیابد. مسأله یا مشکل از نظر دیویی، اساس تدریس است. از نظر وی مسأله با سوال فرق دارد. برای مثال اگر پرسیم برای مفروش کردن اتاقی با ابعاد معین چند عدد موزائیک با ابعادی مشخص لازم است و اگر قیمت هر موزائیک فلان مبلغ باشد چقدر پول لازم داریم؟ این یک سوال است که تنها به محاسبه نیاز دارد. در صورتی که خیلی‌ها آن را مسأله می‌دانند. ولی اگر بگوییم یک آپارتمان سه اتاقی را چگونه می‌توانیم با پنجاه هزار تومان مفروش کنیم؟ یک مسأله طرح کرده ایم. زیرا حل

آن محتاج کسب انواع اطلاعات درباره‌ی ابعاد، نوع اتاق‌ها، نوع وسایل، قیمت‌ها و مواردی نظیر آن‌هاست. در مثال اول به وسیله‌ی اطلاعات ذکر شده می‌توان به جواب رسید. اما در مثال دوم جواب آماده است باید راه حل را کشف کرد. اولی ارتباط چندانی با زندگی ندارد اما دومی کاملاً مشابه زندگی است. (علوی لنگرودی، ۱۳۸۰).

۷- مقایسه و نتیجه‌گیری

در این قسمت به مقایسه دو دیدگاه و سپس، به نتیجه‌گیری اشاره می‌کنیم. در مورد نظریات تربیتی ایشان باید گفت که:

۷-۱- **مراحل تربیت:** هر دو به طور مشخص مراحل را برای تربیت تعیین نکرده‌اند. اما از محتوای گفته‌هایشان به سه مرحله رسیدیم که این مراحل هر چند تقریباً از لحاظ زمانی به هم نزدیک بودند؛ اما از لحاظ اهداف تربیتی با هم متفاوت بودند.

۷-۲- **طبیعت کودک:** سعدی اعتقاد دارد که کودک در هنگام تولد دارای طبیعتی نیک یا بد است؛ اما دیویی کودک را در هنگام تولد فاقد هر نوع طبیعت نیک یا بد می‌داند و معتقد است کودک در آغاز تولد فقط با یکسری غرایز و ناموزن به دنیا می‌آید.

۷-۳- **تربیت دینی:** سعدی به تربیت دینی در کودکان معتقد است و حتی در مورد دین خود (اسلام) تعصب خاصی به خرج داده است؛ اما دیویی با توجه به فرهنگ و جامعه‌ای که در آن رشد کرده تربیت دینی را از برنامه‌ی درسی خود حذف می‌کند.

درباره نظریات آموزشی ایشان باید گفت

۷-۴- **هدف آموزش و پرورش:** هدف آموزش و پرورش از نظر سعدی پرورش و تربیت انسان متکی به نفس و وارسته‌ای است که برای خود و جامعه خود مفید واقع شود. در هدف نهایی، نظر دیویی به نظر سعدی نزدیک است؛ اما

در جزئیات تفاوت عمده ای دارد. زیرا دیویی به اهداف از پیش تعیین شده و ثابت قایل به اهمیت نیست.

۵-۷- رغبت در آموزش و پرورش: در تأکید به رغبت کودکان در امر تربیت نظر سعدی و دیویی کاملاً با هم توافق دارند. سعدی در هشت قرن قبل از دیویی به توجه به رغبت کودکان در امر تدریس تأکید کرده است. دیویی نیز معتقد است هرگاه مواد و محتوای درسی در کانون توجه کودک قرار بگیرد، دیگر نیاز به اجبار از بیرون نمی باشد.

۶-۷- کودک محوری: هر دو به اهمیت دادن به کودک در امر تربیت تأکید دارند؛ اما دیویی اساس فلسفه تربیتی خود را براساس تمایلات، رغبت ها و تجربه فردی کودک می گذارد. در حالی که سعدی در کنار عوامل دیگر، تمایلات و رغبت ها، استعدادها و فردی کودک را هم مورد توجه قرار می دهد.

۷-۷- نقش معلم: از نظر دیویی نقش معلم فقط راهنمایی کودک است. از نظر وی مربی باید متناسب با نیروهای طبیعی کودک محرک ها و غرایز او را متمرکز سازد. بنابراین، تا جایی که ممکن است راهنمایی ها نباید با فشار خارجی همراه باشد. در حالی که سعدی نقش اصلی در امر تربیت را به معلم می دهد.

۸-۷- روش تدریس: در مورد روش تدریس سعدی پرسش و پاسخ را توصیه می کند. در حالی که دیویی روش از قبل تعیین شده را رد می کند و معتقد است معلم باید در حین تدریس با توجه به تمایلات و رغبت های کودکان برای تعیین روش بعدی تدریس نقشه بکشد و در نهایت روش حل مسأله را پیشنهاد می کند که باز هم این روش، از پیش تعیین شده و ثابت نیست بلکه با توجه به ابهام پیش آمده به جلو می رود.

در باره عملگرایی سعدی هم باید گفت که وی علاوه بر اعتقاد به ارزش علم همراه با عمل در باب اول گلستان و بوستان جایی که حاکمان و سلاطین را اندرز می دهد، از بعضی از آموزه های عملگرایانه استفاده کرده است. اگر فرصت طلبی، دروغ مصلحت آمیز، علاج واقعه قبل از وقوع، را از آموزه های عملگرایی بدانیم، باید گفت که سعدی در هنگام موعظه حاکمان از آن استفاده

کرده است. اما این فرصت جویی و حيله گری در نظر سعدی فقط تا آنجا رواست که امنیت ملک را حفظ کند. اگر به ستمکاری و بیداد منتهی شود نارواست. هر چند افکار سعدی را در این باره با افکار «ماکیاول» نزدیک دانسته اند اما برای رد این ادعا سخن اسلامی ندوشن (۱۳۸۱) را می آوریم که می گوید: «سعدی در افکار تربیتی خود با تکیه بر نوعی عملگرایی که با پراگماتیسم غربی فرق دارد، ارائه کننده تفکر انعطافی ایرانی است و از سویی بر خلاف ماکیاولیست ها آرمان انسانی و اخلاقی خود را در جهت حفظ قدرت مداران فدا نمی کند و با بیان مسایل جهانی و از جزء به کل رفتن، که خصوصیت ادبیات بزرگ و جهانی است، کل بشریت را در مجموعیت خود منعکس می کند.» پس می توان گفت: سعدی در آموزه های خود عملگرایی را به کار بسته است، اما این عملگرایی با پراگماتیسم غربی متفاوت است، و نمی توان گفت ریشه پراگماتیسم غربی در اندیشه اندیشمندان شرقی از جمله سعدی وجود داشته است.

یادداشت ها

1-Masse

2-Lucreس شاعر روم باستان

3-Vignie شاعر غزلسرای فرانسوی

1-The Radical Academy (2002) page 3.

۲-The Radical Academy (2002) page 5.

1-Experience and Nature (1958)

کتابنامه

۱. آزادی، محمد کریم. (۱۳۷۳). **تعلیم و تربیت از دیدگاه سعدی**، شیراز: راهگشا.
۲. ابراهیم زاده، عیسی. (۱۳۸۴). **فلسفه تربیت**، تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
۳. اسلامی ندوشن، محمد علی. (۱۳۸۱). **چهار سخنگوی وجدان ایرانی**، تهران: قطره.

۴. بهمن یاری، الله قلی. (۱۳۸۵). حکمت علمی در آثار سعدی، پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه یاسوج.
۵. جمشیدی، سعید. (۱۳۸۲). بررسی و تبیین دیدگاه معرفت شناسی اسلام و پراگماتیسم و تحلیل مقایسه ای روش های آموزشی مبتنی بر آنها در تعلیم و تربیت، پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه شیراز.
۶. حسنی، محمد. (۱۳۸۱). مقایسه اندیشه های تربیتی ژان ژاک روسو و جان دیویی، پایان نامه کارشناسی ارشد، چاپ نشده، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
۷. دیویی، جان. (۱۳۳۹). دموکراسی و آموزش و پرورش. ۱۹۱۶، تبریز: دانشسرای پسران.
۸. دیویی، جان. (۱۳۳۷). بنیاد نو در فلسفه. ترجمه: صالح ابو سعیدی، ۱۹۲۰، تهران: اقبال.
۹. دیویی، جان. (۱۳۷۶). تئوری منطق تحقیق، (ترجمه: علی شریعتمداری)، ۱۹۲۱، تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
۱۰. دیویی، جان. (۱۳۶۳). طبیعت و سلوک انسانی، (ترجمه: امیرحسین آریانپور)، ۱۹۲۲، تهران: مرکز انتشارات علمی و فرهنگی.
۱۱. دیویی، جان. (۱۳۶۹). تجربه و آموزش و پرورش، (ترجمه: سید اکبر میرحسینی)، ۱۹۳۸، تهران: کتاب.
۱۲. رستگار فسایی، منصور. (۱۳۷۵). «تصوف در نظر سعدی» مقالاتی درباره زندگی و شعر سعدی شیرازی. شیراز: انتشارات دانشگاه شیراز.
۱۳. سعدی، مصلح الدین (۱۳۷۱). گلستان، (به کوشش خطیب رهبر)، تهران: صفی علیشاه.
۱۴. سعدی، مصلح بن عبد الله. (۱۳۸۷). بوستان «سعدی نامه»، (تصحیح و توضیح: غلامحسین یوسفی)، تهران: خوارزمی.
۱۵. سعدی، مصلح بن عبد الله. (۱۳۸۷). گلستان، (تصحیح و توضیح: غلامحسین یوسفی)، تهران: خوارزمی.
۱۶. شریعتمداری، علی. (۱۳۸۹). اصول و فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: انتشارات امیر کبیر

۱۷. شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۷۰). **روانشناسی عمومی**، تهران: توس.
۱۸. شکوهی، غلامحسین. (۱۳۷۰). **مبانی و اصول آموزش و پرورش**. مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۹. علوی لنگرودی، سید کاظم. (۱۳۸۰). **مروری بر فلسفه پراگماتیسم**، کاوش نامه، سال دوم، شماره ۲.
۲۰. گوتک، جرال.د. ال. (۱۳۸۶). **مکاتب فلسفی و آراء تربیتی**، (ترجمه: محمد جعفر پاک سرشت)، ۱۹۳۵، تهران: سمت.
۲۱. ماسه، هانری. (۱۳۶۴). **تحقیق درباره سعدی**، (ترجمه: غلامحسین یوسفی)، ۱۹۱۹، تهران: توس.
۲۲. نقیب زاده، میرعبدالحسین. (۱۳۸۷). **نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش**، تهران: طهوری.
۲۳. هخامنشی، کیخسرو. (۱۳۳۵). **حکمت سعدی**، تهران: امیر کبیر.
۲۴. وحید، فریدون. (۱۳۸۴). **نشانه‌هایی از فلسفه عملگرایی در گلستان و بوستان سعدی**، مجله علمی پژوهشی دانشکده دانشگاه اصفهان، سال دوم، شماره چهل و دوم.
25. The Radical academy, (2002). "**The Philosophy of john Dewey**".
26. Experience and Nature, (1958), **Chicago: Open Court Pub co.**
27. Democracy and Education, (1916), **An Introdtion to the philosophy of Education: (NY: Free Press).**
28. Dewey, J. (1902). "**The child and the Corriculum**", Chicago: University of Chicago Press.
29. Dewey, J. (1916) **Democracy and Education, An Introduction to the phiosophy of Education the Macmillan Company.**
30. Reuben, Levy. (1969). **An Introduction to Persian Literature** New York, Columbia Univ. Press.