

«خطامحوری» بستر درست اندیشیدن

(نقش خطا در فرآیند تربیت)

عبدالعظیم کرمی

محقق و مشاور وزیر آموزش و پرورش

خود، حاصل ساخت و کاری اجتماعی است که از مرادوت و رفتارهای انسانها با هم کیشان خود نتیجه می‌شود.

در این میان باید دید که هدف از تربیت چیست؟ منابعی که هدف تربیت از آن نشأت می‌گیرد کدام است؟ مرز بین هدفهایی که از ضرورت‌های اجتماعی ناشی می‌شود و هدفهایی که از تعالیم دینی و ارزش‌های فرهنگی سرچشمه می‌گیرد کدام است؟ انتظارات تربیتی ما از مدارس چیست؟ خصوصیات و ویژگی‌هایی که باید دانش‌آموز در خلال دوره‌های تحصیلی در خود بپروراند کدام است؟ آیا برنامه ریزان تعلیم و تربیت، اولیاء و مربیان و عناصر دخیل در آموزش و پرورش سیاست مشخصی را در این زمینه اعلام کرده‌اند و فراتر از همه آیا این سیاستها از نظر روش و خط‌مشی گام‌های عملی را برای تحقق اهداف مورد نظر برداشته است؟

از لحاظ ریشه‌شناسی، «تربیت» به معنی رشد یافتن و آشکار شدن چیزی است که به حالت جنینی وجود دارد و به معنی از قوه به فعل درآمدن است. این «زحمت» یعنی زایش آموزگار به ندرت به طور کامل انجام می‌شود. و این شاید

«جهل او مر علم‌ها را استاد!»

مولوی

مفهوم تربیت علاوه بر جنبه‌های گوناگون روان‌شناختی، زیست‌شناختی، جامعه‌شناختی و جنبه‌هایی از این دست. بخصوص در خاصیت اجتماعی و کارکرد فرهنگی آن. مفهومی است که در بستر تحولات تاریخی، اجتماعی و اقتصادی هر از چندی دستخوش دگرگونی‌های اساسی می‌گردد. اساس این دگرگونی‌های بزرگ که غالباً به پیشرفت و تکامل برتر می‌انجامد موهون «خطاهای» بزرگ است!

انسان که با قوه «اندیشیدن» و سپس با امکان «نطق» خود را از دیگر جانداران روی زمین متمایز می‌کند تنها زمانی «انسانیت» خویش را تحقق می‌دهد که در فرآیند «تربیت» به «فرهیختگی» که چیزی فراتر از «فرهنگ‌پذیری» است دست یابد.

از این رو، مقوله فرهنگ و تربیت در تعامل درهم تنیده خود که یکی حاصل میراث نسل گذشته و دیگری نوآفرینی و بازسازی نسل جدید است مجموعه‌ای را بوجود می‌آورد که علاوه بر آن بر صحنه رفتارهای شخصی انسان تأثیر می‌گذارد

۱

«خطامحوری» بستر درست اندیشیدن

شماره ۱۴ و ۱۵

سرچشمه تمام عیب‌های نظام‌های آموزشی باشد. دانش‌آموزان را باید به سوال کردن از خودشان واداشت. آنها باید متقاعد شوند که خودشان و ما نادانیم به گونه‌ای که آماده باشند نه تنها از ما بپرسند بلکه برای خودشان بیندیشند، حتی اگر با ما مخالف باشند. همچنین بسیار مهم است که آنها بتوانند اشتباه کنند و ما بتوانیم پرسش‌ها و رهیافت‌هایی را که غریب به نظر می‌رسند بپذیریم. با این وضعیت ذهنی، دانش‌آموزان خواهند فهمید که واقعیت بی‌نهایت پیچیده‌تر و رمزآمیزتر از حیطه کوچک دانش ماست. به قول کانت: «به مردم نباید فلسفه آموخت بلکه باید یادشان داد تعمق کنند.» این روش «پرسش و پاسخ» سقراط بر مبنای تبادل مستقیم و خودجوشی است که طی آن پرسشها از آگاهی ما برجهل بنیانی مان می‌جوشد.

در اینجاست که آگاهی بر جهل خود سایه تحریک ذهن می‌شود و میل به دانستن را در کودک تشدید می‌کند. اگر نیاز به دانستن که ناشی از آگاهی ما برندانسته‌هاست وجود نداشت، هیچ کشفی پدید نمی‌آمد. ریشه همه اکتشافات و اختراعات بشری در «مجهول‌آموزی» اوست و نه در علم آموزی. از آنجا که فرد به دنبال طرح مسأله می‌گردد ذهن فعال می‌شود و از تعادل ایستا به یک تعادل جویبی پویا تبدیل می‌شود. آنجا که «موقعیت مبهم» بوجود می‌آید انگیزه و سائق شناختی برای تبدیل این موقعیت مبهم به موقعیت معلوم حاصل می‌شود.

تعلیم و تربیت معاصر، «اندیشه‌آموزی» را جایگزین «اندیشه‌ورزی» کرده است و علم‌اندوزی را جایگزین «علم‌یابی» کرده است. در آموزش و پرورش کنونی، این انسانها نیستند که اندیشه‌ها را می‌سازند بلکه این اندیشه‌ها هستند که انسانها را می‌پروراندند. در این گونه روشها، هدف «فربه ساختن» مغز است و نه تحریک آن. هدف، ذخیره‌سازی علم و پس‌انداز معلومات است و نه بازسازی و بازآفرینی آن. به عبارت دیگر تعلیم و تربیت کنونی، دانش‌آموزان را به نقال‌گری اندیشه‌ها و می‌دارد تا به نقادگری آنها. آنچه که دانش‌آموزان می‌آموزند معلومات و پاسخ‌هایی است که

دیگران برای آنها آماده کرده‌اند و خود در فرآیند کشف و ابداع آنها نقشی ندارند. حال آنکه در گذشته «اندیشه‌ورزی» و نه «اندیشه‌آموزی» نشانه هستی و علامتی برای زیستن بود. (من می‌اندیشم پس هستم)^۱ و امروزه همانگونه که شاهد هستیم فلسفه یا حکمت دوستی جای خود را به دانش‌آموزی و حفظ کردن معلومات داده است. به عبارتی دیگر عشق به دانستن جای خود را به اجبار در طی کردن مدارج تحصیلی داده است.

روزگاری بود که به قول «ویل دورانت» توان‌ترین مردان در راه عشق به دانش و اندیشیدن جان سپاری می‌کردند. چنانکه سقراط شهادت در راه فلسفه را برگریز از برابر دشمنان ترجیح داد. و افلاطون دوبار جان خود را به خطر انداخت تا دولتی بر اساس حکمت و فلسفه تشکیل دهد و «برونو» به خاطر وفاداری به فلسفه زنده به آتش افکنده شد.^۲ روزگار درخشانی بود آنگاه که اندیشیدن زیر بنای همه علوم بود و فلسفه، مناطق علوم را در زیر بال و پر خود قرار داده بود و پشاهانگ تمام پیشرفته‌ها در امور عملی و عقلی بود. در این روزگار اندیشیدن محترم بود و چیزی شریف‌تر از دوست داشتن حقیقت نبود حتی به قیمت خطا کردن و اشتباه کردن!

امروزه، روح حقیقت‌جویی، تجزیه و قطعه‌قطعه‌گشته است. پیشرفت ناگهانی علوم، کلی‌نگری، و کشف و شهود را قربانی ذره‌نگری، و عینی‌نگری نموده است. کیهان‌شناختی، جای خود را به نجوم و زمین‌شناسی داده است. فلسفه طبیعی به زیست‌شناسی و فیزیک بدل گشته است، تربیت طبیعی و فطری به تربیت عاریه‌ای و تصنعی تبدیل شده است. روان‌شناسی فلسفی و معرفت‌الذات به روان‌شناسی آزمایشگاهی و تجربی تبدیل شده است. علم اقتصاد که شیوه هدایت معیشت انسانها بود به علم آسایش بدل گشته است. هر چه بشر در مسیر ترقی و رفاه و آسایش گام برمی‌دارد و بیرون

۱. جمله معروف دکارت.

۲. بنگرید به کتاب لذات فلسفه، ویل دورانت، ترجمه عباس زریاب، انتشارات نشر مرکز.

از محیط خود را تزئین می‌کند از دنیای درون تهی تر می‌شود و هر چه که به امنیت بیرونی خویش می‌افزاید از امنیت درونی خود می‌کاهد.

در چنین شرایطی تربیت و روشهای تربیتی بجای شکوفایی استعدادها و به فعلیت درآمدن قابلیت‌های کودک، خود مانع و حجابی بزرگ برای امیال فطری و نیازهای متعالی او می‌شود. و هر چقدر برای گسترش کمی تربیت تلاش می‌شود به همان میزان از کیفیت و عمق تربیت که همانا پروراندن فضائل اخلاقی و آزاد سازی شخصیت کودک از قید و بندهای بیرون و محدودیت‌های محیط است دورتر می‌شود. بدین ترتیب است که در چنین نظامی از تعلیم و تربیت کودکان می‌آموزند و بسیار هم می‌آموزند؛ اما ساخته نمی‌شوند، یاد می‌گیرند؛ اما معرفت و بصیرت درونی نمی‌یابند، تعلیم می‌بینند؛ اما رشد نمی‌یابند. آموزش را در همه ابعاد طی می‌کنند اما در گامهای اولیه پرورش باقی می‌مانند.

اگر محورهای تربیت بر این اساس شکل بگیرد شکوفایی استعدادها، ارتقا به آگاهی و فضیلت انسانی و از همه مهم‌تر جوهره اختیار و اراده دیگر معنا ندارد. چنین تربیتی چون ساختمانی بی‌پایه و متزلزل است، زیرا کودک در فرآیند خلق و کشف آن با آزمایش‌ها و خطاهایی خودبخودی مشارکت نداشته است بلکه بزرگسال به او هدیه کرده است.

التبه می‌توان با ناچیز شمردن خلاقیت و استعدادهای فطری، الفاظی را به ذهن دانش‌آموزان منتقل ساخت و مغز آنها را از اطلاعات انباشته کرد که با روحیه و علاقه آنها مغایر است و اشکال ظاهری فعالیت عقلی و اخلاقی را به زور در آنها بوجود آورد. اما با همه این اقدامات، تربیت عقل و عواطف و شخصیت کودک حاصل نخواهد شد. با چنین اقداماتی، تنها لعابی از تربیت و صورتی از صفات اخلاقی بر پوسته شخصیت او شکل می‌گیرد که هر لحظه امکان فروریزی و فروپاشی آن می‌رود و حتی ممکن است که این لعاب تزئینی و زینتهای ظاهری اخلاق که با ظاهری پر زرق و برق پوشیده شده است به فرد این امکان را بدهد که او به موفقیت‌های اجتماعی بالاتری دست یابد. اما هرگز کسی را که به اصطلاح

باید از درون تربیت شود و پایه‌های اخلاق و فضیلت را بطور ساختاری و ریشه‌ای در عمق وجودش بنشانند بهره‌مند ساخته است. در این رابطه جالب است که بدانیم «آلدوسی هاکسلی» درست قبل از آن که وفات یابد در آستانه تحولی عظیم بود. در آستانه ایجاد آمیزشی بزرگ بین علم، دین و هنر. بسیاری از اندیشه‌های او در آخرین رمانش جزیره نشان داده شده است. او به عاقبت چنین روش‌ها و دیدگاههایی در تعلیم و تربیت بشری بسیار بدبین بود.

او می‌گفت: اگر به تعلیم و تربیت متعارف نگاه کنیم در اولین وهله دست کم به دو عامل کاملاً متفاوت برمی‌خوریم. اول از همه مشاهده خواهیم کرد که غالب معلمین، مدیران، برنامه ریزان درسی و ناظم‌های مدارس سعی دارند که حداکثر وقت خودشان را صرف انتقال دانشی که دانش‌آموزان برای زیستن در جامعه نیاز دارند اختصاص دهند و فراتر از آن اولیاء و خانواده‌ها نیز انتظاری که از یک مدرسه موفق دارند این است که تا چه اندازه مدرسه توانسته است فرزندانشان را به آخرین اطلاعات و معلومات مجهز نماید و یا تا چه میزان قادر شده است به پیشرفت تحصیلی آنها کمک نماید. در نهایت توجه اصلی اولیاء و مربیان معطوف به «کارآیی» مدرسه است و نه «اثر بخشی» آن، و فرق است بین «کارآیی» و «اثر بخشی».

کارآیی، معطوف به محصول و نمره و معدل و نتیجه کمی است و اثر بخشی معطوف به فرآیند تلاش و ارتقاء کیفی. اولی به پیشرفت طولی و خطی می‌اندیشد و دومی پیشرفت عمقی، عرضی و افقی را مطمع نظر قرار می‌دهد. اولی به «چقدر» دانستن می‌اندیشد و دومی به «چگونه» دانستن، در اولی «روش آموزشی» محور است و در دومی «دانش آموزشی» محور است. اولی «خطا آموزشی» است برای کشف حقیقت و دومی «حقیقت آموزشی» به صورت حفظی!

در کارآیی و یا بهره‌وری فیزیکی و مکانیکی از تعلیم و تربیت، هدف این است که معلم بیشترین مطالب آموزشی را در حداقل زمان، هزینه و تلاش به حداکثر دانش‌آموزان منتقل کند. اما در «اثر بخشی» هدف معلم این است که عمیق‌ترین و

کیفی‌ترین مطالب را در حداکثر زمان (اتلاف وقت) و تلاش دانش‌آموزان مستعد و آماده (قبلاً این آمادگی را در طی فرصت‌های مختلف ایجاد کرده است) درونی کند.

از سوی دیگر نقش معلم از اصالت اولیه و هویت دیرینه خود خارج گشته است. معلم که مظهر تمامیت دادن به فضای آموزشی، اخلاقی، عاطفی، اعتقادی، سیاسی و ... در کلاس بود و وجود او برای دانش‌آموز نمایش طبیعی الگوی متعالی «منش» در کنار «دانش» بود، امروزه از یکپارچگی و تمامیت خارج گشته است. معلم حکم «ماشین انتقال دانش» و معلومات را به خود گرفته است. اثر معلم در پاره‌ای از مدارس در حد اثر یک «رایانه» برای انتقال دانش به یادگیرندگان است. آنچه که معلم را در رسالت اصلی‌اش معنا می‌بخشد تراکم اطلاعات و معلومات و انتقال آن به دیگری نیست بلکه بخش عظیمی از رسالت معلمی در بخش ناپیدا و پنهان او است یعنی خصائل انسانی و اخلاقیات متعالی اوست که در «پس زمینه»های آموزش حضور کامل و نافذ دارد.

به تعبیر آرکیبالد مک لیش^۱: آنچه خطاست اکتشافات بزرگ علم نیست. چه، اطلاعات همیشه بهتر از جهل است. بی آنکه نوع اطلاعات یا جهل اهمیتی داشته باشد. آنچه خطاست اعتقاد و باوری است که در پشت این اطلاعات است. این اعتقاد که اطلاعات، جهانی را تغییر خواهد داد، نه! چنین نخواهد کرد اطلاعات بدون درک انسانی همچون پاسخی بدون سوال - بی معنی است و درک انسانی تنها از طریق هنر امکان‌پذیر است. در واقع، اثری هنری است که دیدگاه انسان را به وجود می‌آورد؛ دیدگاهی که اطلاعات را به معرفت (حقیقت) تبدیل می‌کند ...

باید این باور را با تمام وجود آشکار ساخت که تربیت، زیستن با حقیقت است و در حالی که تعلیم، حفظ کردن واقعیت‌هاست و معلم باید در نقش تربیتی خود حقیقت را با وجود خود و در متن زندگی خویش به دانش‌آموزان بیاموزد. و آنچه را که به طور پنهانی و نامرئی و در قالب رفتارهای غیرکلامی از او سر می‌زند قطعاً پایدارتر، جامع‌تر و گویاتر از آن بخش از وظایف اوست که رسماً بر روی کاغذ آورده

است و یا علناً به زبان می‌راند و یا صراحتاً آن را برای یادگیری تأکید می‌کند؛ چراکه زندگی مقدم بر علم است و علم بهانه‌ای برای بهتر زیستن است.

کی‌یرک‌گود، نخستین متفکری بود که این پرسش را مطرح کرد که «آیا علم باید بر زندگی مقدم باشد؟» و با قاطعیت پاسخ داد که «زندگی مقدم است». از این زمان به بعد «شیئی» که علم بدان الوهیت داده بود به عنوان مرکز عالم از جای خود بیرون رانده شده و «شخص» یعنی انسان دارای گوشت و خون، جای آن را گرفته است و خطا کردن، بستری شد برای کشف درستی‌ها.

یکی از بزرگان گفته بود که: تربیت، چیزی است که وقتی همه چیزهای دیگر را فراموش کردید باقی می‌ماند.^۲ برای انسان، آموختن یعنی شرکت کردن، کشف کردن و اختراع کردن و جرأت خطا کردن برای یافتن حقیقت. اگر قرار است مردم پیشرفت کنند باید برای خود عقیده‌ای پیدا کنند حتی اگر گهگاه مرتکب اشتباهاتی شوند و این «خطا» به قیمت بازگشت به نقطه اول باشد. آنها نیاز دارند راه حلهای تازه‌ای کشف کنند و با روش‌های جدید تجسم کنند. در غیر این صورت ما همه در بهترین حالت، صرفاً نسلی از پژوهشگران و در بدترین حالت نسلی از کرم‌های کتاب را به وجود می‌آوریم که عبارت‌های کلیشه‌ای کتابها را بلغور می‌کنند. کتاب‌بازاری فوق العاده است. به این شرط که تبدیل به مانعی نشود که از پی‌گیری پژوهش خود ما جلوگیری کند.

همان‌گونه که «کی‌یرک‌گود» گفته بود: زندگی کردن و زندگی را درک کردن دو چیز متفاوت است. باید گفت «تربیت کردن» و «تربیت» را «تعریف کردن» و بر آن تسلط ذهنی داشتن دو مقوله کاملاً متمایز است. چه بسا تربیت‌کنندگانی که علم تربیت ندارند اما وجودشان گویاتر و شایسته‌تر از کلامشان

۱. بخشی از سخنان آرکیبالد مک لیش درباره وضعیت جهان که در مراسم افتتاحیه فستیوال مرکز لینکلن ایراد شده است (به نقل از کتاب افق‌های والا تر فطرت انسان آبراهام مزلو - ترجمه احمد رضوی - ص ۲۳۲ انتشارات آستان قدس، ۱۳۷۴).

۲. انیشین: به نقل از کتاب حاصل عمر (۲۴ مقاله).

است و چه بسا تربیت کنندگانی که دانش تربیتی آنها از نظر مدارج علمی و مراحل دانشگاهی و فلسفی بسیار بالا است؛ اما وجودشان در تربیت و تأثیرگذاری بر دیگران سطحی و ناپایدار است.

مایه کار مربی یعنی چیزی که او باید آن را به شکلی آفریننده در آورد، طبیعت انسان یعنی شاهکار آفرینش است. از این رو، مربی باید کل هستی متربی را بشناسد و مراقب او باشد همچون پرونده یک گیاه کمیاب و منحصر به فرد که از آغاز رشد تا هنگامی که گیاه گل می دهد مراقب آن است بدون آنکه در طبیعت آن گیاه دخالت کند و در ساز و کار طبیعی آن دستکاری کند. چرا که هیچ چیز را نمی توانیم تغییر دهیم، زیرا محکوم کردن، آزادگی نمی آورد بلکه فشار وارد می کند. اگر پزشکی بخواهد به انسان کمک کند باید بتواند او را همچنان که طبیعتش حکم می کند بپذیرد و این کار را وقتی می تواند با واقعیت انجام دهد که پیش از آن خود را همچنان که هست دیده و پذیرفته باشد. شاید این مطلب بسیار ساده جلوه کند ولیکن چیزهای ساده همیشه بسیار دشوارند و در زندگی طبیعی ساده بودن مستلزم هنرمندی بسیار است. اینکه بتوانیم خود باشیم و از روی تظاهر و تصنع و تکلف به مصلحت دیگری و دیگران خود را تغییر ندهیم. البته آزادگی، زمینه هایی را می طلبد و اگر بخواهیم نسلی مستقل، آزاد و ساده و خالص پرورش دهیم باید در نهایت امکان تلاش کنیم متربیان همان شوند که هستند و نه آنکه ما می خواهیم.

فرق بین «پروراندن» و «بارآوردن» در همین است: بار آوردن؛ مفهومی است که برای پدید آوردن دگرگونی های معینی که «دیگری» و «دیگران» آن را مطمح نظر دارند تلقی می گردد. یعنی در «بارآوردن»، طبیعت درونی یا اساساً در نظر گرفته نمی شود و یا فرع برخواسته ها و اهداف پرونی است. اما در «پروراندن» اصل و بنیاد مایه های تربیت و جهت گیری های آن از درون نشأت می گیرد و مربی همچون پرورش دهنده گل و گیاه آن را مراقبت می کند تا از گزند آسیب های احتمالی برحذر ماند تا به طبیعت خویش رشد یابد. از اینجا است که چه بسا میان طبیعت متربی از یکسو و

هدف های از پیش تعیین شده «بزرگسال» از سوی دیگر، ناسازگاری هایی نمایان می شود و کارآموزش و پرورش به صورت ستیزه دائمی با طبیعت درون متربی در می آید. زیرا آموزش و پرورش می خواهد طبیعت هر فرد را به قالب مصلحتی خود تغییر دهد و والدین تغییر چیزی جر تحریف و مسخ انسانیت نیست در حالی که آموزش و پرورش واقعی باید تنها فراهم کننده شرایط مساعد و زمینه مناسبی برای رشد آنچه که متربی در فطرتش اقتضا می کند باشد.

پس «پروراندن» یعنی، فراهم آوردن زمینه برای نمایان شدن توانایی هایی که براساس فعالیت آزاد پرورش یابنده شکل می گیرد. اما «بارآوردن» شکل دادن طبیعت کودک است. در «پروراندن» کشف حقایق از مسیر «خطاها» عبور می کند؛ اما در بار آوردن «حقایق و درستی ها بدون فرصت کشف» بهطور آماده و به شیوه انتقالی و القایی (و نه شیوه اکتشافی) به افراد واگذار و اعطا می شود!

حال اگر بخواهیم آموزش و پرورش «خطامحور» را از رویکردی دیگر و از منظر معرفت شناسان بزرگی چون «ژان پیاژه»، «گاستون باشلار»، «پائولو فریره»، و «مارسیو دولنه کامپوس» بنگریم باید انقلاب بزرگی در «روش ها»، «نگرشها» و «بینش» های تربیتی خود بوجود آوریم؛ انقلابی که دگرگونی و یا حتی در پاره ای از موارد، وارونگی در کلیه برنامه ها، اصول و سیاست های تعلیم و تربیت را بدنبال دارد.

«ژان پیاژه» منشاء تحول در ساختهای شناختی و انگیزه درونی برای دست یابی به مراحل بالاتر هوش را در اصل «تعادل جویی متزاید» تلقی می کند و معتقد است هوش تنها در تصحیح «خطاها» پیشرفت می کند و آنچه که مایه تحرك هوش می گردد نامتعادل شدن ذهن (برخورد با خطا) می باشد. به عبارتی دیگر، هنگامی که ذهن کودک از تعادل «درستی» به عدم تعادل «خطا» دست می یابد تلاش و تکاپوی ذهنی او به حداکثر خود می رسد. بنابراین، ما در نظام آموزش و پرورش باید به دانش آموزان اجازه خطا و تجربه اشتباه را بدهیم زیرا

همه «درستی‌ها» بر شانه «خطاها» بنا می‌گردد.^۱

«پائولو فریره» نیز به نوعی دیگر معتقد است که: «قدرت» تربیت در ضعف آن است^۲ و استحکام «درستی‌ها» مرهون برخورد با خطاهای پی در پی است.

«گاستون باشلار» شناخت‌شناس فرانسوی نیز نظام تربیتی مبتنی بر «خطا» را پیشنهاد می‌کند. مراد او این است که نباید خطا را با زتاب ذهن خسته تلقی کنیم بلکه باید آن را یک «مانع شناخت‌شناسی» (یا معرفت‌شناختی) و یا مانعی بدانیم که در برابر عمل شناخت و معارضه جویی با واقعیت قرار می‌گیرد و از ناحیه کسی صادر می‌شود که می‌خواهد با واقعیت مواجه شود. در این صورت خطاها باید به مثابه «موانعی ایدئولوژیکی» در نظر گرفته شوند که می‌خواهند از دست یابی شخص به معلومات جدید جلوگیری کنند و اصولاً وجود آن را نفی کنند.

بر این اساس است که پائولو فریره، معتقد است، مفهوم «خطا» در نظریه «باشلار» را باید همگانی کرد. اگر تمام مربیان «خطا» را به خودی خود مانعی در برابر شناخت ندانند، بلکه با آن به صورت مانعی با ماهیت ایدئولوژیکی برخورد کنند خود «خطا» تبدیل به مرحله ضروری در شناخت می‌شود.

معلمان و مربیان هم در حرف و هم در عمل باید به شاگردان خود بفهمانند که «خطا» نشانه نقص دانش آنها نیست و دلیل عدم صلاحیتشان شمرده نمی‌شود بلکه برعکس، «خطا» مرحله شروع در فرآیند یادگیری است. برای مثال شخص ممکن است برای یافتن چیزی اول به طور طبیعی به سمت راست خودش نگاه کند حال آنکه سرانجام آن را در طرف چپ خود بیابد.^۳

برای همین است که ادیسون مخترع بزرگ گفته بود: آنچه که به من کمک کرد تا به راهی که به برق ختم می‌شد دست یابم، راههایی بود که (۲۵۰۰ راه) به برق ختم نمی‌شد، لذا راههایی که به برق ختم نمی‌شد بهترین راهنمای من برای اختراع برق بود!

بنابراین اگر مفهوم «خطا» را این چنین تعبیر کنیم، مفهوم آموزش و پرورش کاملاً دگرگون می‌شود. کتابهای درسی

همگی مسموم‌کننده افکار و کشنده خلایق می‌شوند و روشهای تدریس ابزاری برای خشکاندن پویایی و گسترش ذهن می‌شوند و نظام ارزشیابی مانعی بزرگ برای تحول هوش خواهد بود. و فراتر از آن نگرش‌ها و قضاوت‌های معلم نسبت به شاگردان خود و شاگردان نسبت به معلم خود باید تغییر یابد. در این صورت است که دیگر معنای کلاسیک تنبیه بخاطر خطا و اشتباه دگرگون می‌شود و دانش‌آموزان را نه به خاطر پاسخهای از پیش تعیین شده‌ای که حفظ می‌کنند بلکه بخاطر خطاها و اشتباهاتی که می‌کنند باید تشویق نمود!^۴ زیرا در روش‌های سنتی، دانش‌آموزان را مجبور می‌کنند که بخاطر خطایی که در فهمیدن موضوع درسی مرتکب شده است! صدها جرمه نوشتن از جمله «من دیگر اشتباه نمی‌کنم» را تکرار کند. در واقع این خطر وجود دارد که کودک احساس کند که خطانوعی ننگ اخلاقی و فرهنگی و نوعی گناه غیرقابل بخشش است که کم و بیش به منشا اجتماعی او مربوط می‌شود.

از این رو، باید تأکید کرد که ذهن کنجکاو و خلاق، طبیعی است که در بستر پویایی خود «خطا»های مکرری را انجام می‌دهد و غیر ممکن است که ذهن نقاد و فعال که دائم می‌سازد و این ساختن مرهون ویرانگری‌های بزرگ است بدون اشتباه و تردید به موضوع مورد نظر خود نزدیک شود و به آن احاطه یابد و آن را جذب کند. بنابراین، وقتی خطا را پیامد منطقی کنجکاوای تلقی کنیم دیگر نباید کودک را برای ارتکاب آن تنبیه کنیم بلکه به عکس باید فرصت تجربه «خطا» را برکشف «درستی» به او بدهیم!

۱. بنگریلیکتا، تریبتا سیمب، تألیف‌نگارنده «گفتا» مربوط به یاداد زمانع یا گذرقتن است - انتشارات انجمن اولیاء و مربیان، چاپ سوم ۱۳۷۵، صفحه ۸۵ و ۱۰۴.

۲. سخنرانی پائولو فریره در کنگره شمال و جنوب ۱۹۹۲.

۳. گفتگوی پائولو فریره به‌لما رسبود ولنکامپوس مجله پیام یونسکو دی ماه ۱۳۶۹، صفحه ۴.

۴. به این جمله که «گناهی که موجب بیداری و توبه فرد شود پسندیده‌تر از عبادتی است که موجب عجب و خودپسندی فرد گردد»! بسندیشم که احادیثی با این مضمون در فرهنگ دینی و عرفانی ما بسیار یافت می‌شود.

فلسفه و تدریس

کاربرد نظریه‌های فلسفی در تدوین الگوهای تدریس

تدریس به معنی طرح انواع سؤالاتی است که زمینه تفکر را درباره آنچه که ما انجام می‌دهیم، قوت می‌بخشد. ما در این مقاله در پی ارائه و بررسی دیدگاه کسانی هستیم که به عنوان فیلسوف منادی برقراری ارتباط بین فلسفه و تدریس به شمار آمدند. فلاسفه‌ای چون هانا آرنست، برودی، گرین، هابرماس، هایدگر، هیرست، دونارکر، مک‌کلان، پیترز، اسکفلر، ویتهد و ویتگنشتاین. همچنین از ایده‌های فلاسفه‌ای چون دیویی، کانت، لاک، روسو و فلاسفه قدیم همچون افلاطون و ارسطو سخن خواهیم گفت.

بسیاری از فلاسفه فوق‌الذکر در سلسله سخنرانی‌های خود درباره تدریس، ابتدا به طرح تمایز بین تدریس (Teaching) و مهارت آموزی (Training)، تدریس و شرطی‌سازی (Conditioning)، تدریس و تلفیق (Indoctrination) ... پرداختند. بسیاری از این فلاسفه با نظریه اسمیت (Smith, 1961) که تدریس لزوماً با یادگیری (learning) برابر و همانند نیست، موافق بودند. بعضی نیز این فرض را که تدریس فرایندی مشتمل بر روابط سه‌گانه است، پذیرفته‌اند و این یعنی اینکه اگر فردی (یادگیرنده) به یادگیری می‌پردازد، باید موضوعی وجود داشته باشد که آموخته شود و معلمی باشد که آن موضوع را بیاموزد. پاسمور (Passmor) این رابطه سه‌گانه را مستتر و پنهانی می‌داند. فلاسفه دیگری نیز بوده‌اند که این حقیقت را که معلمان باید درباره آنچه که تدریس می‌کنند چیزهایی بدانند و بدان علاقمند باشند، مورد بی‌اعتنایی قرار می‌دادند. فلاسفه معاصر سعی کرده‌اند با

ترجمه و اقتباس:

سیدمهدی سجادی

استادیار دانشگاه تربیت مدرس

سرورکار داشتن با فلسفه و مربوط ساختن آن به تدریس نه به معنای اشتغال در تحقیق تجربی، بلکه بیشتر به معنای پرداختن به ایده‌ها یا مفاهیم مورد استفاده در تدریس و تمرکز بر مفروضات بنیادی تحقیق مربوط به تدریس است. این ارتباط همچنین به دلیل برانگیختن تفکر در باب مقاصدی که تدریس بخاطر آن شروع می‌شود و نیز حمایت از ارزشها و غایاتی که تدریس در پی آن است، مورد توجه قرار می‌گیرد. انجام وظیفه فلسفی در قبال تدریس و بکارگیری فلسفه در ارتباط با

۷

«خطا محور» بستر درست اندیشیدن

شماره ۱۴ و ۱۵

ملاحظه نمونه‌های بیشتری از تدریس، آن را فعالیتی عاقلانه تلقی نمایند که یادگیرنده را به سمت دریافته‌های شناختی هدایت می‌نماید.

برای بسیاری، تدریس به عنوان عمل شناختی، مبتنی بر قاعده و هنجارمند (Norm - regarding) - چنانچه توماس گرین (Green, 1967) بدان توجه داشت، مورد عنایت بوده است. دونار کر (Donnarkerr, 1981) از نیاز و ضرورت اعتنا به ساختار کیفی تدریس صحبت می‌کند. بیشتر فلاسفه اتفاق نظر دارند که معلمان باید «معنی چگونه فکر کردن» را به خوبی نشان دهند و این معنا را در رابطه با زمینه‌های تجربی آن مورد توجه قرار دهند. هیرست (Hirst, 1965) برای مثال از منطقی آنچه که او آن را «اشکال دانش» می‌نامد، نام می‌برد. به نظر او اصطلاحات و واژگان بکار رفته در دسته‌های دانش باید مطابق هم باشند و این همان چیزی است که او آن را **اصول دسته بندی دانش** نامید. او وجود چارچوبی از هنجارها یا ملاکهای پذیرفته شده را در ارائه دلایل مربوط به وجود دانش مورد توجه قرار می‌دهد. اسکفلر (Scheffler, 1965) برای نمونه در تأکید ضمنی به تبیین عقلانی و گفتگوی انتقادی در فرایند تدریس به نوعی از یادگیری اشاره می‌کند که توان لازم برای حمایت از عقاید را به دانش آموز اعطا می‌کند.

دیویی (Dewey, 1934) هیچگاه به هنجارهای از پیش موجود در امر یادگیری و تدریس تأکید نداشت. او با درک ذهن انسان به عنوان «طرقی که ما به واسطه آن آگاهانه و به طور گسترده با موقعیتها درگیر می‌شویم» مدعی بود که ذهن به طور فعال به آنچه که نیاز به توجه دارند، تمایل دارد. تفکر و ذهن دو قلمرو جدا از هم را تشکیل نمی‌دهند، چنانچه دانش مدرسه نیز از واقعیات زندگی روزمره جدا نیست. دیویی به منطقی موضوعات درسی تأکید نداشته است، بلکه استفاده از روش علمی به عنوان انگاره‌ای (Paradigm) برای هوش را به همراه بالاترین سطح کارایی موجود در آن مورد توجه خود داشته است و مکرراً این نظریه خود را یادآوری می‌کرد که ایده‌ها یا تفکرات همیشه موقتی (آزمایشی و تجربی) هستند. ایده‌ها باید آزمون شوند و آزمون آنها همان کاربرد (اثر)

آنهاست. ملاکهای موجود در هر موضوع درسی باید به طوری تجربی معنادار باشند. دانش آموزان باید با مسأله و اشکال ذهنی مربوط روبرو شوند و به حل آن ترغیب شوند. اطلاعات بدست آمده وقتی معتبر است که با تلاش و تجربه خود فرد بدست آمده باشند. بایدهایی که فرایند تدریس را تحت تأثیر قرار می‌دهند، نیز به زعم دیویی باید متناسب با تجربه باشند. او از اصل استمرار تجربه سخن می‌گوید. به نظر او هر تجربه محصول تجربه اولیه (قبلی) است و خود نیز کیفیت تجربه بعدی را تغییر می‌دهد. پیترز (Peters, 1965) با یادآوری تأکید افلاطون بر «ضرورت وجود ملاکهای ذهنی در محتوای تعلیم و تربیت» می‌نویسد که «تصور افلاطون از تعلیم و تربیت به عنوان گشودن چشم روح به سمت روشنایی» برای او بسیار متقاعدکننده تر است از این نظر مقتدرانه طرفداران تئوری رشد که کودکان باید به واسطه تجربه و انتخابی که انجام می‌دهند، به یادگیری بپردازند. به نظر او برای توجه به رشد یادگیرنده باید به انتقال محتوای ارزشمند تأکید شود؛ البته این انتقال باید اصل داوطلب بودن دانش آموز را مفروض بدانند.

مک کل لان (MacLellan, 1976) با اشاره به تضادی که در بحث پیترز وجود دارد می‌گوید اگر معلمان ملزم به انتقال محتوای ارزشمند باشند، دیگر پذیرش داوطلبانه اطلاعات و معلومات موضوعیت ندارد. او این تضاد را ناشی از برخورد عوامانه و پراکنده گویی درباره دانش و درک دیدگاه شناختی می‌داند. دونارکر نیز شبیه دیگر فلاسفه، به زمینه‌های اخلاقی و سیاسی مؤثر بر تصمیمات مربوط به موضوع درسی اشاره خاصی داشته است. به نظر او نظامهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی متفاوت، تقاضای مدارس برای مسایل اجتماعی، سیاسی و ... را متفاوت می‌سازند و بدلیل وجود ارزشهای دمکراتیک و لیبرالی در یک کشور، آنچه که آموخته می‌شود و روشهای آموزش نیز به ارزشهای مورد نظر آن کشور تأکید می‌ورزند. دیویی به طور مستمر به ارزشهای دمکراتیک اشاره دارد. آنچه مورد تأکید دیویی بود نه به معنای بی‌توجهی به مفهومسازی در تدریس و یا بی‌طرفی معلمان، بلکه فرض وجود یک اجتماع اخلاقی است که در آن تلاشهای لازم

برای شکستن ملاکهای عقلانی و اخلاقی قبل از عصر علمی وجود داشته باشد. شناخت نابرابرهای برجسته در جامعه، شناسایی زبانهای مختلف و فرهنگهای متنوع، فرسایش مستمر آنچه را که دیویی آن را فرهنگ (لفظ عامه Articulate) (public) نامیده است، وحدت عقاید عمومی را که بتواند رویکرد خاص تدریس را حمایت نماید، مشکل کرده است. علاوه بر این معلمان به سادگی نمی‌توانند برای آنچه که در کلاس انجام می‌دهند، از هر مجموعه از نتایج تحقیق مربوط استنباط لازم را انجام دهند. اضافه بر این برقراری ارتباط منطقی بین پاسجهای استنباط شده از سؤالات عملی غیر ممکن می‌نمایاند. چنانچه ویلیام جیمز (James, 1906) در اثر خود **روانشناسی و معلم** به میانجی‌گری بین سازنده و کاربردهای آن (استفاده از ذهن) اشاره داشته است و این میانجی‌گری زمینه‌ای است که معلم می‌تواند فلسفه را مورد استفاده قرار دهد.

عده‌ای دیگر از فلاسفه به وجود راهبرد عینیت‌گرایی برای پاسخ به سؤالات مربوط به تدریس قائلند و عده‌ای دیگر نیز به قسط پدیدارشناسی وجودی (Existential) (phenomenological) نزدیکند؛ کسانی معتقدند آدمی انتخاب خود و هویت خود را با انتخابهای تربیتی که در مدرسه انجام می‌دهد، شکل می‌دهد. دونالد واندنبرگ (Vandenberg) (1971) برای مثال وجود معلم را اصل اساسی می‌داند. مارتین بوبر (Buber, 1957) نیز معلم را همراه دیگر نیروهای سازنده جهان می‌داند؛ نیروهایی که کودک برای ساختن هستی و هویت خود به آنان نیاز دارد. این نیروها به نظر او باید توسط معلم و از جهان اطراف انتخاب شوند و در فرد ترسیم شده باشند. با وجود تفاوت در تأکیدات، بیشتر نظریه پردازان تدریس را تعهد عامدانه و الزام‌آور برای معلم می‌دانند، در عین اینکه این تعهد به باورها و عقاید ارزشمند آنها را محدود نمی‌کند.

دیالوگ، افلاطون (Symposium) در بیان خصوصیات اجتماع انسانی به گونه‌ای بلیغ و فصیح است که به راحتی ایده‌های افلاطون به عنوان منادی اولیه نظریه فوق را بیان

می‌کند. او به تمرین، معانی بیان، خطابه و دیالکتیک به عنوان راهی برای تعریف معانی اشاره داشته است. سقراط نیز جایگاه خاصی را برای خطابه و در نتیجه ارتباط معلم و شاگرد در نظر گرفته بود. او از استعاره نیز جایگاه خاصی را برای خطابه و در نتیجه ارتباط معلم و شاگرد در نظر گرفته بود. او از استعاره نیز به عنوان مرحله‌ای برای آشنایی با عقل نام می‌برد. او معتقد بود که سؤالات زنی به نام (Diotima) او را به اوج فهمیدن و درک رسانده است. سؤال اساسی او این بود که «چگونه انسان می‌تواند چشم دیدن زیبایی حقیقی - زیبایی محض یا خدا را، که به مرگ یا دیگر رنگهای زندگی آدمی آلوده نیست، پیدا کند».

آنچه سقراط در پی آن بود روشن کردن معنی حقیقت دانش و ظاهر کردن ماهیت آن برای شاگردان خود و قابل رؤیت کردن قدرت اصول خیر و زیبایی و اهمیت معنا دار شدن آنها در زندگی آنها بوده است.

امروزه، فلاسفه به ندرت به استعاره تعالی (رشد و کمال) به معنی سقراطی توجه دارند و به دانش به عنوان نمایی از ماهیت یا انتزاع ایده‌آل یا اشکال نمی‌نگرند. افلاطون در دیالوگ خود در «منو» (meno) و در **جمهوری**، تدریس و دانش را به گونه‌ای مطرح کرده است که تصورات و عقاید بعدی نظریه پردازان تدریس را به شدت متأثر ساخته است. سقراط با مرد جوانی به نام «منو» روبرو می‌شود و این سؤال را از او می‌پرسد که آیا فضیلت را می‌توان آموخت؟ (plato) (n.d.a.p. II). سقراط معتقد بود معلم نمی‌تواند چیزی بیش از آموزش معانی بیان یا عرضه اطلاعات انجام دهد و نمی‌تواند پاسخ مستقیم بدهد. دانش و تدریس به نظر او فرایندی از یادآوری، برانگیختن میل را به بازبازی بعضی آگاهیهای پنهان و تلاش برای بخاطر سپردن است. دانش و حقیقت به طور خودبخودی بدست نمی‌آید بلکه با مشارکت فعال دانش‌آموز (منو که یک برده بوده است) بدست می‌آید. سقراط توان یادآوری (Recollection) را به دانش‌آموز می‌داد و نه توان حل مسایل را.

اسکفلر معتقد است به هر حال در رویکرد سقراطی

آموزش می‌توان مدلی از تدریس را پیدا کرد که او آن را به «مدلی بصیرتی»^۱ تعبیر نمود. به نظر او، اگر بصیرت به درستی برانگیخته شود، دانش آموز می‌تواند به خوبی به تفکر بپردازد. او به علت اهمیت زبان در این مدل و تلاش یادگیرنده در درک معانی قضایای ارائه شده تأکید داشته است. کلمات و جملات معلم باید به سوق دادن یادگیرنده به سمت فعالیت مفهومی سازی بیانجامد. ایجاد بصیرت در واقع توان استفاده از عقل و «چشمان روح» (eyes of the soul) برای درک اشکال غیر قابل تغییر است.

ارسطو درباره خود شکوفایی (self-Realization) در کتاب **سیاست** بر این باور است که سه چیز انسان را به فضیلت می‌رساند: طبیعت، عادت و عقل. وظیفه معلم پرورش حالات شایسته و عادت دادن جوانان به عمل اخلاقی است. آموزش با رشد عقلانی نیز مربوط است. استعاره غالب در تفکر ارسطو، مواردی چون سلسله مراتب، هرم بنیادها (ساختارها) و اوج انتزاع اشکال صرف را شامل می‌شد. کل نوع بشر به طور طبیعی روبه کمال دارد. تنها کسانی می‌توانند به اوج هرم رشد دست یابند که از بالاترین سطوح رشد عقلانی برخوردار باشند. اوج تعالی و رشد به شهود عقلانی، توانایی فراغت و تفکر و رهبری شهروندان است. تدریس به سبک ارسطویی بیشتر مبتنی بر آموزش است. جنبه دیگر از دیدگاه ارسطو که به رشد عقلانی مربوط می‌شود، همان چیزی است که پیترز (peters, 1972) از آن به عنوان تعقیب ملاکهای هنجاری رشد و تحول انسانی نام می‌برد. به نظر او آنچه که معلمان به طور عمد برای پرورش و رشد افراد انجام می‌دهند، مربوط به چیزی است که او آن را **رشد کیفیت عمومی ذهن** می‌نامد. ایده آل مورد نظر ارسطو همین ویژگیهای مربوط به رشد ذهن و ارتباط آن با رشد شخصی است. ایده‌های تربیتی ارسطو و افلاطون بیشتر تحت مقام ریاضیات در فضای دانش آن عصر بوده است. علاوه بر این، ریاضیات قبل از اینکه نوعی انتزاع صرف بوده باشد، بیشتر به عنوان یک انگاره (پارادایم) مطرح بود.

اگوستین در اثر خود به نام **درباره معلم** می‌گوید که

هیچ چیز نمی‌تواند به واسطه ابزارهایی چون اشاره و زبان آموخته شود، بلکه دانش حقیقی و واقعی تنها بدست می‌آید. یادگرفتن به واسطه تجربه مستقیم جهانی که خدا خلق کرده است، صورت می‌گیرد. علاوه بر دانش قابل حس، دانش عقلانی (ریاضیات و منطق) نیز وجود دارد. این نوع دانش به وسیله تمرین عقل و هوش که خود محصول لطف خدا و روشنی باطن یا نگاه درونی است، بدست می‌آید. اسکفلر از این اصطلاح (نگاه درونی) به عنوان منبع «مدل بصیرتی تدریس» خود استفاده کرده است.

بزرگترین نقش اگوستین را باید در تثبیت نقش و معنی اراده دانست. او به یک معنا فیلسوف اراده است (Arendt, 1978). او به ارتباط بین خواست (اراده) و خواست دنیایی (غیر معنوی) و آینده‌سازی معتقد بود. آزادی و طیب خاطر (چنانچه آرنست می‌نویسد) بخشی از شروط انسان بودن است که ارگان و عنصر ذهنی آن، اراده است. این نظریه خود زمینه این ایده را که یادگیری باید از روی اراده و انتخاب داوطلبانه افراد باشد، فراهم کرده است.

در قرون ۱۷ و ۱۸ بروز تغییرات اقتصادی، اجتماعی و سیاسی به ایده‌های جدیدی از پیشرفت انسانی و مفاهیم جدیدی از علم و کنترل منجر شده است. رنه دکارت (Rene Descartes) اگر چه هرگز مایل نبود مناقشه جدایی بین ذهن و بدن و روح و جسم را حل کند، اما همیشه زمینه مقابله با حس‌گرایی را در خود احساس می‌کرد. علیت و دیگر پدیده‌های فیزیکی تنها در صورتی فهمیده و درک می‌شوند که در قالب اصطلاحات ریاضیاتی بیان شوند. این نحوه نگرش به تأکید روی آموزش ذهن و ارائه تئوری حقیقت روشن و تثبیت شده که خود متضمن تصورات روشن و متمایز است، منجر شده است.

جان لاک (lock, 1964) در مقاله خود تحت عنوان «فهم انسانی» اظهار کرد که ایده‌ها (تصورات) ریشه در حواس و تجربه‌های واقعی دارند و امر ذاتی نیستند. او با طرح نظریه

1. insight model.

«ذهن به عنوان لوح سفید» (Tabularasa) خواسته است تا پیچیدگی رابطه بین ذهن و بدن را حل کند. تربیت به نظر لاک به شکل دهی ذهن، ایجاد عادات خوب و آموزش و تدریس اصولی چون فضیلت و عقل توجه دارد. اشکال ذهنی نه به وسیله خدا بلکه به واسطه تجربه حسی ایجاد و قابل اصلاح است. معلم خوب کسی است که به رشد ذهن سالم در بدن سالم و سپس به آگاهی از جهان آنهم به واسطه فعالیت‌های تجربی کمک نماید.

ژان ژاک روسو (Rousseau, 1962) از دیگر متفکرانی است که درباره یادگیری مبتنی بر فعالیت خود فرد سخن گفته است. با توجه به تأکید او بر آموزش منفی در سالهای اولیه زندگی و با توجه به علاقه او به مطالعه رشد گیاه شناختی و سپس تأکید او بر رشد مطابق با طبیعت، به راحتی می‌توانیم میزان مقاومت او در برابر جهت دادن و مهر زدن ذهن افراد بر اساس عادات اجتماعی قراردادی و الگوهای عقاید را پیش بینی نماییم. به نظر روسو کودکان قدرت استفاده از مفاهیم را دارا نیستند و معلم نباید با او به روش تعقلی برخورد کند. کودکی یعنی استفاده از راههایی چون دیدن، فکر کردن و احساس کردن. و بر این اساس همه درسهای شفاهی باید در ابتدای زندگی کودک حذف شوند و کودک با اشیاء درگیر باشد. این نوع نگرش به اختیار و اجازه یادگیرنده با تعاریفی که از تدریس در زمان حال انجام می‌گیرد کاملاً متفاوت است؛ شبیه تعریفی که «دوناکر» و سولتیس (soltis) از تدریس ارائه کرده‌اند. آنها سعی کرده‌اند مجموعه‌ای از طبقات عمل که تدریس را در برمی‌گیرند، دسته‌بندی نمایند. (kerrandsoltis. 1974) توماس گرین (Green, 1967) نیز قبل از آنها بر این باور بود که رفتار هدفمند نیست و وقتی مردم تعلیم می‌بینند، آنها در واقع نوع خاصی از فعالیت را تعقیب می‌کنند. یعنی اینکه معلمان در تعقیب انواع یادگیری باید دانش‌آموزان را به هدفها و عمل آگاهانه سوق دهند و این ظاهر عکس آن چیزی است که روسو در پی آن بود.

ما می‌توانیم بسیاری از متفکران تربیتی رادیکال و رمانتیک را که به ایده آل روسویی روی آورده بودند، بخاطر

داشته باشیم. بسیاری از متفکران تربیتی به اجبار و اضطراب به تربیت مدرسه‌ای توجه داشتند و به نظر آنها مهم این نیست که چه تلاشهایی از معلم سر می‌زند بلکه آنها به برنامه درسی پنهان (Hidden curriculum) و توزیع نابرابر دانش، نقش معلمان در جاودان ساختن نابرابری در توزیع رفتار و دانش کلاسی، بخصوص جایی که به واسطه تقویت فرایندهای نوسازی فرهنگی، نابرابریهای موجود را توجیه می‌کند و حتی معلم نیز نقش را در این فرایند بعهده دارد، تأیید می‌کنند. کودکان و یادگیرندگان باید در مقابل این اثرات مقاوم شوند و اگر روشهای درست تعلیم و تربیت (پداگوژی) توسعه یابند، این مقاومت‌ها قابل لمس خواهد بود و انواع شیوه‌های تدریس نیز به بهبود شرایط انسانی کمک می‌کنند (Ciroux, 1983).

افکار روسو در قرون ۱۸ و ۱۹ همچنان در اوج خود بوده است. امانوئل کانت (Kant, 1963) فیلسوف آلمانی در قدردانی از افکار روسو می‌گوید که روسو بدون اینکه نقاب به چهره انسان زده باشد، چهره واقعی او را نشان داده است. او (کانت) به انسان به عنوان «آنچه که باید باشد نه آنچه که هست» نگاه می‌کرد. کانت آموزه جبرگرایی (Determinism) را به وسیله این ایده که عمل انسان (که می‌تواند به عنوان واقعه فیزیکی جبری نیز تعبیر شود) در انگیزش ریشه دارد، تلطیف کرده است. عمل اخلاقی باید در زندگی عقلانی که مبتنی بر آزادی و خودمختاری است، ریشه داشته باشد. او در سال ۱۹۶۰ می‌نویسد:

«انسان فقط به واسطه تعلیم و تربیت انسان می‌شود و همان چیزی می‌شود که تعلیم و تربیت او را می‌سازد. انسان تنها توسط انسان تربیت می‌شود. انسانهایی که خود تربیت شده هستند، می‌توانند به خوبی تربیت کنند. اگر موجودی برتر از آدمی به کودکان ما آموزش می‌داد، آنگاه می‌فهمیدیم که انسان به چه چیزی می‌توانست دست یابد که بدان دست نیافت (Kant, 1940).

در تعقیب آنچه که کانت آن را هنر تعلیم و تربیت نامیده است، درمی‌یابیم که معلم باید کودک را منضبط (رام) کند،

مهارت بیاموزد، تدبیر و دوراندیشی و اخلاق بیاموزد و ذهنی را که بتواند آزادانه اهداف خیر را انتخاب کند، در فرد برانگیزاند. اسکفلر در فلسفه کانتی مدلی را برای تدریس تحت عنوان «مدل قاعده یا قانون (Rule model)» پیدا می‌کند و اظهار می‌کند که داننده باید برای عقاید خود دلیل معقول ارائه کند. این همان چیزی است که اسکفلر مستمراً به اهمیت ارتباط بین تدریس و تبیین عقلایی و دیالوگ انتقادی و ... ارائه دلایل قوی و سؤالات اساسی بارها اذعان داشته است. (scheffler, 1965). برای کانت مفاهیم و درک کردن (فهمیدن) در قالب اصطلاحاتی بیان می‌شوند که همچون قوانین و قواعد عمومیت دارند و این نظریه بعداً اثرات خاصی را روی فعالیت فلسفی مربوط به تدریس بجای گذاشته است. دیدگاه کانت در مورد نظم دهی مفهومی تجربه بیشترین اثر را بر مفهوم تدریس بجای گذاشته است، چنانچه بسیاری از نظریه پردازان تدریس نه صرفاً به روشهای خاص تحقیق بلکه با آنچه که «هیرست» آن را شبکه‌های مفاهیم مربوط به هم نامید، تأکید فراوان داشته‌اند.

معهد ما طرحواره‌های استعلایی (Transcendental schemata) کانت را نه ضروری می‌دانیم و نه جهانی. تئوری پیازه (piaget, 1973) در مورد ساختهای شناختی (شبه معرفت‌شناسی تکوینی یا ژنتیک) او مشتمل بر ایجاد تغییر شکل در آن چیزی است که کانت آن را طبقات بدون تغییر دانش دانست. پیازه این ایده را که کودک می‌تواند به سادگی عقل و قوانین از قبل ساخته شده عمل درست را درک نماید، رد می‌کند. چرا که عقل و دسترسی به قوانین عمل تنها با تجربه شخصی بدست می‌آید.

قلمرو کانتی البته تنها جریان قرن ۱۸ و ۱۹ نبوده است. دیگر شقوق نیز وجود داشتند که تمرکز بسیار روی فرایند، نه روی ساختهای شناختی و روی تاریخ نه روی استعلاگرایی داشتند. چنانچه «جری فودور» (J.Fodor, 1980) پیرامون زبان به مثابه ساختارهای ذهنی یا نظامهای نمایش درونی که تجربه‌ها را به هم پیوستگی می‌دهد و «دنت» (Dennett, 1981) که به طور برجسته از نظامهای در ارتباط با ذهن و از

مجموعه‌های کوچک پردازش‌کننده اطلاعاتی که عامل انسانی را حذف می‌کند، سخن گفته‌اند، همه اینها (به ویژه با رشد میکروکامپیوترها و هوش مصنوعی) به اطلاعاتی آزاد از متن (context - freedom) و تفکر آزاد از متن (context - freethinking) در تدریس توجه دارند، که خودبخود جایگاه اندیشه کانتی را کم رنگ نموده است.

اندیشه‌های هگل (C.W.Hegel, 1967) در مورد خوداندیشی مربوط به پدیدارشناسی دانش و اندیشه‌های مارکس و تعدادی از اگزیستانسیالیستها و پدیدارشناسان در کنار ویلیام جیمز، دیویی و کسانی که با دیالکتیک رشد و توسعه و ضمیر آگاهانه و ... سروکار داشتند، خوداندیشه‌های دیگر مطرح در قرون فوق است. دو آلیسم کانتی به واسطه این دسته از متفکران رد شده بود. آنچه غلبه دارد منطق ریاضیاتی و ایجاد ارتباطات ایجاد شده به وسیله قوانین است. آنچه مهم است نه ساختارهای طبقه‌ای و نظم عقلانی متأثر از نظمهای مشابه (ژنریک)، بلکه تصور روابط ارگانیک به صورت کل است که مهم می‌نمایند و همچنین آگاهی‌های فردی که به درک کل منجر می‌شود نیز مهم است.

دیالکتیک - چنانچه آن را به عنوان توانایی انتقاد و روشی برای درک امور و توانایی تفکر انتقادی درباره موقعیت‌ها بدانیم، به نظر بسیاری دلالت‌های خاصی را برای تدریس دربر دارد. هگل اغلب از خود شکل دهی هوشیاری (self - formation of consciousness) سخن گفته است و نهضتی را برای حرکت به سمت دانشهای عمومی (جهانی) صرف که فراتر از دانش صرفاً ذهنی است، پدید آورد. مارکس (Marx, 1965) که خود به مفاهیمی چون دیالکتیک، هوشیاری و تاریخ توجه داشت، قانون جهانی و عقل عینی (Reason objective) مورد نظر هگل را مردود می‌دانست. مارکس با تأکید بر حضور انسان در موقعیتهای اجتماعی، به هستی اجتماعی انسان اضافه بر هستی فرهنگی او توجه داشته است. آگاهی فرد از خود به تجربه اجتماعی او مربوط است. ایدئولوژی روی تفکر اثر می‌گذارد و معلم واسطه انتقال ایدئولوژی است. ایدئولوژی ممکن است به عنوان مجموعه‌ای

از ارزشها، ایده‌ها، عادات زندگی و هوشیاری گروهی معنی شود و همچنین می‌تواند به صورت بخشی از تعلیم و تربیت معمولی درآید که مردم را به پذیرش ترتیبات موجود در جامعه ترغیب نماید. آنچه برای مارکس مهم است حرکت به سمت تغییرات دیالکتیکی در تاریخ است. پیوند زدن دانستن با عمل و تفکر انتقادی برای ایجاد تغییر شکلها امر اساسی است. با گسترش این ایده‌ها تئوریهای تدریس نیز گسترش فراوانی یافته است.

در میان نهضت‌های بعد از هگل و در میان کسانی که با اگزستانسیالیسم در حال تحول مربوط بودند، سنت‌های فکری دیگری نیز ظاهر شدند. خود آگاهی، فردیت و معنی سازمان اخلاقی، عناوینی هستند که برای مثال در کار «کی یرکگور» (S.K.Kegaard, 1962) به خوبی قابل رؤیت است. او بیشتر به مسأله فقدان هویت فردی یا غرق شدن در جمع و گمنامی غیرمسئولانه فرد در اجتماع اشاره داشت. او به پارادکس زندگی (پارادکس بین جستجوی رضایت مادی و دینداری) اشاره می‌کرد و بر این باور بود که تدریس نیز تحت تأثیر ملاحظات کاربردی و سودمندی قرار دارد و جوانان نیز برای کار و خدمت و نه تفکر و یا «بودن» آموزش می‌بینند. انتقاد کی یرکگور از بی‌توجهی کانت به شرایط خاص ذهن، داوری فرد و دیالکتیک شخصی او، ابعاد جدیدی از مواجهه بین معلم و کودک را که بدان توجه نمی‌شد، گشوده است. انتخاب به نظر او تعیین‌کننده معنوی شخصیت فرد است. او می‌گوید «من باید بگویم که در امر انتخاب آنچه مهم است خود انتخاب است؛ انتخابی که از روی جدیت، انرژی و جنس تأثیر انتخاب صورت گرفته باشد، نه صرفاً آنچه که انتخاب می‌شود (K.Kegaard, 1974). به نظر او تدریس یعنی مشغول شدن به تلاشی جهت حرکت دادن دیگران به یادگیری برای یادگیری، برای دانستن، فکر کردن و دیدن. بسیاری از فلاسفه تدریس، تدریس را به عنوان فرایند، شاید فرایند «خود تصحیح‌کننده (self - correcting) و فرایندی فی نفسه تربیتی ملاحظه نمودند. نکته حل نشده در نظریه او این است که به هر حال اگر چه او به فردیت توجه داشته است، اما برای

تدریس مورد نظر خود هیچ تئوری روشنی ارائه نکرده است. فردریک نیچه (F.Nitzche, 1938) با عنایت به ایده و نظریه «بازگشت جاودان» (Eternal recurrence) خود با کی یرکگور متمایز می‌نماید. به نظر او شخص باید تربیت شود، اراده کند، ارزشها را دریابد و به آینده بیاندیشد. آنچه را که نیچه در مورد ارزشمندتر شدن فرد در اثر تدریس گفته است، «هایدگر» (Heidegger, 1972) آن را انتقال از یک حالت به حالت دیگر می‌داند که به واسطه پل تدریس میسر می‌شود. تدریس به نظر این دو تنها به قضایای مربوط به انتقال محدود نمی‌شود و همچنین به فرایندی از درگیر شدن دانش آموز در دیالوگ انتقادی که به وسیله هنجارهای عقلانی هدایت می‌شود، مربوط نمی‌شود. معلم باید دانش آموز را به طور جدی با نظم و تغییر تجربه‌های خود از طریق زبانهای در دسترس آشنا سازد.

مارتین بوبر (M.Buber, 1957) که به سنت وجودگرایی نزدیک است بر این باور است که هرگز با اجبار، کودک به اهمیت هنجارها پی نمی‌برد. معلم باید نوعی از دیالوگ را به وجود آورد تا دانش آموز بتواند با دیگران صحبت نماید و با دیگران رابطه برقرار نماید. او از تعلیم و تربیت به عنوان اصل اساسی برای اجتماع یاد می‌کند. بین نظریه بوبر، هایدگر و دیویی در این مورد تشابه وجود دارد. چنانچه هایدگر با تأکید بر «پروژه» (project)، انتخاب کردن و تفکر محاسباتی آنها را به عنوان روش غالب شناختن می‌دانست.

در کنار نظریه وجودگرایی، ظهور سنت «فرایند» (Process) یا سنت تغییر (change) و عصری شدن که بیشتر به کار ویلیام جیمز (James, 1906) مربوط بوده است، نیز جالب توجه است. بخصوص آنچه را که او «جریان هوشیاری» و ثبات ایده‌ها نامیده است. معلم نمی‌تواند چیزهایی را قبل از اینکه یادگیرنده به یادگیری بپردازد، تعیین نماید. معلم باید ایده‌هایی را که با علائق مردم مربوط است، عرضه نماید، چرا که این علاقه است که یادگیرنده را به تلاش بیشتر و ضروری برای یادگیری خود ترغیب می‌کند و جیمز آن را به عمل زمینی یا زمینه‌ای (earthy action) تعبیر کرده است. تعلیم و تربیت

باید شخصیت را بسازد و به نظر او شخصیت مشتمل بر مجموعه سازماندهی شده عادات یا عکس‌العملهاست.

توجه به نگرش تجربی در مورد فکرکردن از طرف کسانی صورت گرفته است که به نحوی پیر و اندیشه متفکرانی چون «پیرس» (Peirce, 1955)، «هربرت مید» (Mead, 1934) و دیویی بوده‌اند، به خصوص در جایی که تعلیم و تربیت مطرح بوده است. همه آنها علی‌رغم اختلافات فکری، تدریس را با توجه به نتایج تجربی آن، فایده آن برای رفتار و برای عمل واقعی در جهان مورد توجه قرار دادند. پیرس با تأکید بر نوعی از تحقیق که مبتنی بر شک معمول یا زنده یا پویا (living) (doubt) است، به بکارگیری روش علمی توجه داشت و معتقد بود که روش علمی برای رسیدن به عقاید معتبر و حقیقی بهترین روش است. او در توسعه تئوری نشانه‌ها (علایم) و اصرار روی ماهیت سمبلیک و زبان شناختی تفکر به گونه‌ای مطالعه منطق و زبان را غنی بخشیده است که غنای آن همچنان پابرجاست. او نه تنها بین عقیده و عمل و منطق و عقل سلیم پیوند زد بلکه ارتباط بین عقیده و منطق با تدریس را نیز به خوبی نشان داد.

هربرت مید نیز با تأکید بر برقراری ارتباط بین ارگانیزم و نظم اجتماعی معتقد است که تعلیم و تربیت همان محاوره یا گفتگو (canversation) است که سخنرانی محور آن را شکل می‌دهد. موضوع درسی باید از طریق ارتباط متقابل بین کودکان و مربیان و کودکان با کودکان عرضه شود. شخصیت معلم باید پشت فرایندهای یادگیری پنهان بماند، ولی در عین حال باید به عنوان تفسیرکننده تجربه کودک بتواند موضوع درسی را با تجربیات کودکان سازگار سازد. حتی در کنار نگاه روانشناختی - اجتماعی و فلسفی - اجتماعی به ارتباط بین عمل تدریس و تجربه کودک و هوشیاری، او در قرن بیستم، نگاه فلسفی و متمایز پیرس به عقل و نمادسازی و همچنین رویکردهای زبان شناختی معاصر را تغذیه می‌کند.

ویتگنشتاین (L. Wittgenstein, 1986) نیز از جمله فلاسفه‌ای است که به تبیین (توضیح) معانی اصطلاحات و واژگان تأکید داشته است؛ بخصوص در آثار خود به

استعاره‌های متعدد «زبان معمول» و اهمیت بازی‌های زبانی اشاره داشته است. او به کارکردهای اجتماعی زبان در موقعیت‌های متعدد زندگی انسانی توجه داشت. او در تحقیقات فلسفی خود به تدریس به خصوص تدریس ریاضیات و خواندن توجه خاصی داشت. بازی فعالیتی است که در طی آن یک سری علایم مطابق با قوانین معین مورد توجه قرار می‌گیرد. معلم باید بداند که دانش آموز فقط موقعی اعداد را می‌فهمد که بتواند به طور مستقل آن اعداد را بنویسد (آن را رونویسی نکند). دانش آموز باید اعداد را به طور ابتدایی (ابتکاری) و تصادفی نه با قاعده و نظم خاص بنویسد. او برای خواندن نیز روی تجربه و دانش خود فرد (خوداطلاعی) توجه داشت.

ادموند هوسرل (E. Husserl, 1965) که بیشتر به روانشناسی گرایش داشت، کار پدیدارشناسی خود را با ابراز علاقه به مبانی ریاضیات، منطق و تئوری دانش شروع کرد. سؤال او این بود که آگاهی انسان نسبت به چیزهایی که در معرض او هستند، با چه روشهایی صورت می‌گیرد. هوشیاری او به نظر او تنها یک امر ذهنی صرف نیست، بلکه بیشتر جزء قابلیت‌ها و بالقوه‌ها (potentiality) و پیش‌بینی کردن (anticipation) است. علاوه بر جیمز و دیویی هوسرل نیز دوآلیسم را رد می‌کند. معلم باید روی نقطه نظرات و تفسیر و انکار مسلمات و روی این نکته که واقعیت نه اعطاء شده بلکه تشکیل شده است (فرد آن را می‌سازد) در امر تدریس توجه نماید.

ژان پل سارتر (J.P. Sartre, 1956) نیز به عنوان پدیدار شناس وجودگرا، تا قدری شبیه هایدگر توجه خود را به جهان معطوف کرد و ایده جدایی تجلیات از اشیاء را رد کرده است. یکی از هوشیاری‌ها، مربوط به جهان اطراف است که به هوشیاری تأملی (Reflective - consciousness) یا پیش تفکر (Prereflective) معروف است. خصیصه این نوع هوشیاری «آگاه شدن فرد از جهان خارج» (being - in The world) یا «بودن در خود» است. او همچنین به توان تفسیر وقایع به وسیله خود شخص و انتخاب

هویت یا خود، در درون فرد تأکید داشت. معلم مورد نظر سارتر باید برای یادگیری و کمک به کودک جهت اینکه یادگیرد که یاد بگیرد، در کودک آگاهی «بودن برای خود» (being - for - itself) را پدید آورد. نقش اساسی معلم کمک به شاگردان جهت تغییر موقعیت‌ها و تعمیر و بازسازی آن است. یادگیری یعنی انجام پروژه‌هایی جهت ایجاد تغییر در اشیاء یا ایجاد ارزشها از طریق بازسازی فقدانهاست. در پایان و به عنوان نتیجه می‌توان گفت که فلسفه، تأثیر خاصی را بر تدوین اهداف و روشهای تدریس بجای می‌گذارد. چنانچه با مطالعه و مقایسه دیدگاه فلسفی فلاسفه‌ای چون افلاطون، ارسطو، اکوینی، آگوستین، دیویی، جیمز، پیرس، پیترز، اسکفلر، سارتر و ... به وضوح درمی‌یابیم که اختلاف دیدگاه آنها در مورد تدریس متأثر از اختلاف دیدگاه فلسفی آنها نسبت به امکان شناخت، ماهیت شناخت، منبع شناخت، ماهیت وجودی انسان و توانایی یادگیری او، و ... است. به هر حال صرف نظر از اختلاف دیدگاه فلسفی فلاسفه و اثرات خاص و متنوع آن بر تدریس و شیوه عمل معلم در یاد دادن و تدوین روشهای تدریس و یادگیری، این نکته روشن می‌شود که اگر چه بکارگیری فلسفه در رابطه با تدریس به معنی بکارگیری روشهای علمی و تحقیقی تجربی در امر تدریس نیست، اما بیانگر نقش اساسی فلسفه در تعیین چارچوبها، مفاهیم و نظریه‌های مربوط به تدریس و تدوین الگوهای تدریس می‌باشد.

منبع

Hand Book of Research on Teaching. (1986)
merlin.c.wittrock. macmillan publishing
company, New york. PP. 479 - 497.