


فوقها

فلسفه تربیت

منظومهٔ تعلیم و تربیت بر بنیاد عاملیت و تعامل

خسرو باقری
استاد دانشگاه تهران





در تعلیم و تربیت ابعاد یا عناصر متعددی وجود دارند، مانند معلم، شاگرد، کتاب، ابزار آموزشی، محیط کلاس و نظایر آن. در مورد این عناصر، کمتر اختلاف نظر هست تا در نحوه ارتباط آن‌ها و جایگاهی که هر یک به خود اختصاص می‌دهد. بر اساس همین اختلاف نظر است که دیدگاه‌های مختلفی در مورد منظومه تعلیم و تربیت مطرح شده‌اند و در هر یک جایگاه‌های خاصی به عناصر داده شده است. در این مقاله دیدگاه مورد قبول در مورد منظومه مذکور تبیین خواهد شد. ادعایی که در مقاله حاضر مطرح می‌شود این است که تعلیم و تربیت، پیش و بیش از هر چیز بر تعامل معلم و شاگرد استوار است. در این ارتباط عناصر دیگری همچون کتاب، ابزارهای آموزشی، محیط کلاس و نظایر آن‌ها همچون قمرهایی بر گرد یک یا هر دوی این قطب‌های تعاملی می‌گردند. زنده بودن تعلیم و تربیت و زندگی‌ساز بودن آن در گرو فراهم آمدن چنین آرایشی است؛ چنان که انحطاط و میرایی آن نیز در گرو جابه‌جا کردن و به هم ریختن انتظام مذکور است.

اما تعامل میان معلم و شاگرد مفهوم خاصی دارد که باید به آن توجه کافی شود. مفهوم عامی از تعامل وجود دارد که به معنای تأثیر و تأثر متقابل است؛ چنانکه می‌توان از تعامل میان اشیا سخن گفت. اما در مفهوم خاص تعامل که در این مقاله مورد نظر است، رابطه تعاملی تنها میان «عامل‌ها» قابل تصور است. انسان به منزله «عامل»، رویکرد ویژه‌ای به انسان است که طبق آن آدمی مظهر «عمل» است و می‌توان رفتارهای او را عمل دانست. اما اگر بپرسیم چه چیز رفتار انسان را به عمل تبدیل می‌کند، بر حسب پاسخی که داده می‌شود، می‌توان از روایت‌های گوناگون عاملیت انسان سخن گفت. به‌طور مثال، ویتگنشتاین (۱۹۵۳) بر این نظر بود که «پیروی از قاعده» رفتار را به عمل تبدیل می‌کند. برای مثال، هنگامی که راننده با توجه به قاعده متفاهمی که میان مردم وجود دارد، دست خود را بالا می‌برد تا به راننده پشت سر خود علامت بدهد سرعتش را کم کند تا او بتواند دور بزند، با انجام حرکت دست خود، از قاعده‌ای پیروی کرده است. اما روایت‌های دیگری از عمل انسان نیز وجود دارند که اهمیت نخست را به امور درونی انسان داده‌اند و این امور را یا از جنس امور شناختی یا ارادی

و یا ترکیبی از آن‌ها دانسته‌اند. در اینجا نمی‌توان وارد این بحث شد و شرح آن را باید در جای دیگری جست. از جمله، روایتی از انسان به منزله عامل، بر اساس دیدگاه اسلام مطرح شده است که در آن امور شناختی، گرایشی و ارادی به‌عنوان مبانی تبدیل‌کننده رفتارهای آدمی به عمل در نظر گرفته شده‌اند (باقری، ۱۳۸۲).

هنگامی که عاملیت انسان را پذیرفتیم، معلم و شاگرد هر دو به‌منزله انسان و بنابراین به‌عنوان عامل خواهند بود و آنگاه رابطه آن‌ها به‌صورت تعامل، به‌معنای خاص کلمه آشکار خواهد شد. از منظر این رابطه تعاملی، معلم همواره باید خود را در برابر شاگرد به‌عنوان انسان عاملی در نظر بگیرد که دیر یا زود به کار شکل دادن به هویت خود خواهد پرداخت. از سوی دیگر، شاگرد نیز باید همواره خود را در برابر معلم به‌عنوان انسان عامل در نظر بگیرد. در این صورت، معلم تدریس خود را آموزاندن «به» کسی خواهد فهمید؛ چنانکه شاگرد نیز یادگیری خود را آموختن «از» کسی خواهد دانست. بر این اساس، معلم دیگر کار خود را در درجه نخست آموزاندن «چه» درسی نخواهد دانست و هرگز نخواهد گفت: «من درس خود را می‌دهم و به چیز دیگری کار ندارم.» از سوی دیگر، یادگیری شاگرد نیز همواره در درجه نخست یادگیری «از» کسی است و نمی‌توان آن را به یادگیری صرف کاهش داد. البته رابطه تعاملی در تعلیم و تربیت به رابطه معلم و شاگرد محدود نیست، بلکه این یکی از روابط تعاملی و البته اساسی‌ترین آن‌ها به‌عنوان مشخصه رابطه تعلیم و تربیتی است که می‌توان آن را «تعامل ناهم‌تراز» نامید. در محیط تعلیم و تربیت از «تعامل هم‌تراز» نیز می‌توان سخن گفت؛ مانند رابطه شاگرد-شاگرد، معلم-والدین و معلم-معلم. این نکته را نیز باید افزود که تعامل ناهم‌تراز رابطه‌ای دوسویه است، زیرا از شاگرد به طرف معلم نیز برقرار است. بر این اساس، معلم نیز می‌تواند از شاگرد بیاموزد.

هنگامی که می‌گوییم معلم در کار آموزاندن «به» کسی است، ممکن است خود را با سؤال دیرینه مورد نظر فیلسوفان تعلیم و تربیت مواجه ببینیم: آیا در این صورت باید قبول کرد آموزاندن متضمن آموختن است؟ در پاسخ باید گفت، در واقع آموزاندن متضمن وقوع آموختن نیست، زیرا آموختن شاگرد از



وی به‌عنوان انسان عامل سر می‌زند. بنابراین عاملیت وی نیز دخیل است و بدون آن رخ نخواهد داد. اما بی‌تردید آموزاندن متضمن دغدغه نسبت به آموختن دانش آموز است، به‌گونه‌ای که اگر متضمن آن نباشد، دیگر نمی‌توان آن را آموزاندن دانست. معلمی که آموزاندن «به» شاگرد را به آموزاندن «چه» کاهش می‌دهد، خود را از دغدغه مذکور می‌رهاند، اما هم‌زمان خود را از جرگه معلمی نیز بیرون می‌برد، زیرا کار معلم در درجه نخست آموزاندن «به» کسی است.

این رابطه تعاملی «قاعده» تعلیم و تربیت است؛ هم به معنای قاعده بازی تعلیم و تربیت و هم به معنای قاعده‌ای که مثلث تعلیم و تربیت بر آن استوار می‌شود و در زیر از آن سخن خواهیم گفت. هنگامی که رابطه تعاملی به منزله قاعده تعلیم و تربیت در نظر گرفته شود، حاکی از آن است که همه عناصر تعلیم و تربیت باید با آن هماهنگ باشند و آن را نقض نکنند. هماهنگی یکی از این عناصر، یعنی هدف تعلیم و تربیت با آن، به سخن گفتن از مثلث تعلیم و تربیت منجر می‌شود.

بر اساس آنچه تاکنون ارائه شد، محور اساسی تعلیم و تربیت بر دو قطب معلم و شاگرد استوار است. بی‌تردید، سه ضلعی «معلم - شاگرد - هدف» بسطی ضروری در رابطه «معلم - شاگرد» است، زیرا بدون هدف، تعلیم و تربیت قابل تصور نیست، اما این بسط باید بر «قاعده» معلم - شاگرد استوار باشد. هنگامی که عنصر سوم در جایگاه مناسب خود، یعنی بر فراز ارتفاع مبتنی بر قاعده معلم - شاگرد، استقرار می‌یابد، مثلث تعلیم و تربیت به ظهور می‌رسد. از آنجا که هدف به نقطه‌ای استعلایی اشاره دارد، جایگاه آن رأس مثلث خواهد بود و این بدان معناست که رابطه تعاملی معلم - شاگرد نه تنها باید با هدف به رسمیت شناخته شود، بلکه باید توسط آن استعلا یابد و هدف مظهر این استعلا باشد. به عبارت دیگر، رابطه تعاملی معلم - شاگرد در اینجا محوریت خود را نشان می‌دهد، به‌گونه‌ای که اگر هدف این رابطه تعاملی را نادیده بگیرد یا آن را دچار انحطاط کند، قابلیت هدف‌بودن برای تعلیم و تربیت آدمی را نخواهد داشت. همان‌گونه که رأس مثلث، هنگامی شایسته این نام است که با دو سر قاعده در پیوند قرار گیرد، هدف تعلیم و تربیت نیز باید با عاملیت معلم و شاگرد و رابطه تعاملی آنان متناظر و در واقع برآورنده این رابطه باشد. هر چند هدف ویژگی هنجاری دارد و عاملیت معلم و شاگرد بیانی توصیفی و واقع‌نگر است، اما هدف باید به این واقعیت ناظر باشد و آن را نقض نکند و نادیده نگیرد.



معلم و شاگرد و رابطه‌ی منتج آن یعنی تعامل باشد. روش‌های معلم‌محور یا شاگرد‌محور که هر یک به نحوی ناقص قاعده‌ی رابطه‌ی تعاملی محسوب می‌شوند، حاصل به‌هم‌ریختگی در منظومه‌ی تعلیم و تربیت‌اند. همچنین، روش‌های تربیتی همچون تلقین و تحمیل در عرصه‌های ارزشی نیز به دلیل همین نقض قاعده محل انتقاد خواهند بود.

با واردشدن عنصر دیگری همچون ابزارهای آموزشی به منظومه‌ی تعلیم و تربیت، باید جایگاه مناسب آن را نیز مشخص کرد. به این ترتیب، با افزوده‌شدن رأس دیگری در پایین شکل، شش ضلعی تعلیم و تربیت را خواهیم داشت. چنین جایگاهی نشان می‌دهد، ابزارهای آموزشی نیز باید تحت تأثیر رابطه‌ی تعاملی و هدف قرار داشته باشند و همواره باید پرسید آیا واردکردن ابزارهای آموزشی جدید در حوزه‌ی تعلیم و تربیت، قاعده‌ی رابطه‌ی تعاملی را به هم نمی‌زند و نیل به اهداف را مانع نمی‌شود؟ البته رابطه‌های دوسویه‌ای نیز میان ابزارهای آموزشی با محتوا و روش وجود خواهد داشت، زیرا ورود ابزارهای جدید همچون رایانه، می‌تواند به‌ویژه روش آموزش و همچنین محتوا را تحت تأثیر قرار دهد.

رأس جدیدی چون «فضای آموزشی» ما را در برابر هفت‌ضلعی تعلیم و تربیت قرار خواهد داد، مشروط بر اینکه رأس جدید نیز متناسب با شش ضلعی پیشین جایگاهی بیابد. به همین ترتیب، چندضلعی تعلیم و تربیت می‌تواند رأس‌ها و اضلاع افزون تری بیابد و با افزوده‌شدن عناصر بیشتری از تعلیم و تربیت در منظومه، باید جایگاه مناسب آن‌ها را با رعایت قاعده‌ی رابطه‌ی تعاملی مشخص کرد، به‌گونه‌ای که هرگز ورود هیچ عنصری به واژگونی منظومه و تحت‌الشعاع قرار گرفتن رابطه‌ی تعاملی منجر نشود. رابطه‌ی تعاملی معلم-شاگرد همچون سنگ محکی است که می‌تواند بروز این گونه واژگونی‌ها را برملا کند.

منابع

۱. باقری، خسرو (۱۳۸۲). هویت علم دینی. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
2. Wittgenstein, L. (1953). Philosophical investigations. Trans. G.E.M. Anscombe. New York: Macmillan Publishing Co.
3. Hirst, P. H. (1965). Liberal education and the nature of knowledge. In R. D. Archambault (Ed), philosophical analysis and education. London: Routledge and kegan Paul.

با افزوده‌شدن عنصر دیگری از عناصر تعلیم و تربیت، یعنی محتوا، منظومه‌ی مثلث‌گونه باید جای خود را به شکل مناسب دیگری بدهد. این شکل نمی‌تواند مربع باشد، زیرا جایگاه استعلایی هدف همواره باید محفوظ باشد. از این رو چهارضلعی مورد نظر لوزی خواهد بود که در آن عنصر محتوا زیر نفوذ رابطه‌ی تعاملی معلم-شاگرد و نیز هدف قرار خواهد داشت. درست است که محتوای تعلیم و تربیت تحت تأثیر منابع مستقل دیگری همچون دانش بشری قرار دارد، اما سرانجام این رابطه‌ی تعاملی و هدف است که مشخص می‌کند چرا و چگونه باید از این منبع مستقل استفاده کرد. حد دانش بشری به خودی خود تعیین‌کننده‌ی محتوای تعلیم و تربیت نیست، بلکه میزان و نحوه‌ی برداشت از این منبع را باید به کمک رابطه‌ی تعاملی معلم-شاگرد مشخص کرد. اگر بدون توجه به این رابطه و تنها با نظر به حد دانش بشری بخواهیم به تعیین محتوا بپردازیم، آن‌گاه ممکن است کار به غرض تعلیم و تربیت منجر شود، زیرا لازم خواهد آمد که به‌طور مثال بدون توجه به انگیزه و ظرفیت دانش‌آموز، وی را در معرض فشار دانشی و اطلاعاتی قرار داد.

با واردشدن عنصر دیگری همچون روش تعلیم و تربیت، باید در منظومه‌ی تعلیم و تربیت جایی را برای آن گشود. جای مناسب روش در کنار محتوا خواهد بود و هر دو در ارتباط با هم و زیر نفوذ رابطه‌ی تعاملی و هدف خواهند بود. به این ترتیب، مربعی در زیر مثلث معلم-شاگرد-هدف تشکیل می‌شود که چهار رأس آن عبارت‌اند از: معلم، شاگرد، محتوا و روش.

چنین جایگاهی برای روش حاکی از آن است که روش باید از سویی با محتوا در ارتباط قرار داشته باشد. به عبارت دیگر، نمی‌توان از روش واحدی برای تعلیم و تربیت سخن گفت، بلکه متناسب با نوع محتوای دانشی و ارزشی، می‌توان از روش‌های متفاوتی برای آموزاندن آن‌ها بهره جست. دیدگاه‌های روش‌گرا که روش را در رأس قرار می‌دهند و آن را بر محتوا حاکمیت می‌بخشند، از این منظر قابل انتقاد خواهند بود که تأثیر محتوا را بر روش نادیده می‌گیرند. اگر چنان‌که هرست (۱۹۶۵) نشان داده است، بتوان از گونه‌های دانش سخن گفت، هر گونه‌ای از دانش به لحاظ روش پژوهش و آموزش اقتضای معینی خواهد داشت؛ هر چند این به معنای نفی هر گونه اشتراک در روش‌شناسی‌ها نخواهد بود.

از سوی دیگر، قراردادن روش در کنار محتوا در زیر رابطه‌ی تعاملی معلم-شاگرد، تعیین دیگری برای روش‌های تعلیم و تربیت فراهم می‌آورد که بر اساس آن روش نباید ناقص عاملیت