

جایگاه نظریه‌های تربیتی در عمل معلم

خسرو باقری

دانشیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

شهین ایروانی^۱

استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی

چکیده:

معلم فردی آموزش دیده است که برای راهنمایی و جهت دهی تجارب آموزشی دانش‌آموزان رسماً مامور گردیده است. وی آخرین حلقه در فرآیند عملی‌سازی نظریه‌های تربیتی و واسطه نظام آموزش و پرورش و دانش‌آموزان است.

کار معلم دارای ویژگی‌های نظام‌مندی و ماهیتی کل‌گرایانه، پیچیدگی، عدم تعیین، کثرت عمل، محدودیت زمانی، دخالت اخلاق و تعاملات اخلاقی، و نیاز به عقلانیت است. برخی نظیر آیزنر تدریس را هنر و برخی نظیر دیوید کار آن را با دآوری‌های اخلاقی که تدریس را به عقل عملی ملحق می‌سازد عجین می‌دانند. با این وصف، اکثر صاحب‌نظران عمل معلم را نیازمند نظریه می‌شناسند و این نیاز را در جهات متفاوتی بیان می‌کنند. اما آنچه باعث می‌شود که آموخته‌های معلمان مطابق اظهاراتشان در میدان عمل چندان کارآ نباشد عبارتند از: (۱) معلمان عموماً نگرش واقع‌بینانه‌ای نسبت به نظریه‌ها ندارند؛ (۲) معلمان نسبت به نظریه‌ها تعلق خاطر نمی‌یابند؛ (۳) معلمان با موقعیت‌هایی که نظریه‌ها باید مورد استفاده قرار گیرند آشنایی کافی ندارند. برای رفع اشکالاتی از این دست است که موضوع تربیت معلم نیازمند توجهی عمیق و همه‌جانبه است.

کلید واژه‌ها: نظریه تربیتی، معلم، تدریس، عمل تربیتی

۱-مقاله حاضر، برگرفته از پایان نامه دکتری ارائه شده در دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران است. بدینوسیله

از همکاران مشاور: آقایان دکتر احمد احدی و دکتر محمود مهرمحمدی قدردانی می‌شود.

مقدمه

واژه نظریه^۱ از ریشه یونانی «wca» است که نخستین بار توسط ارسطو به کار برده شد. نظریه در قدیم‌ترین استعمال، "مفهوم یا طرح ذهنی است، از آنچه باید انجام شود" اما به "روش اجرای طرح ذهنی" نیز اطلاق شده است (سیمون و وینر، ۱۹۸۹). نظریه، کارکردهای مختلفی برای علم از جمله تعلیم و تربیت دارد که عبارتند از: نظام‌دار کردن یافته‌های پژوهش، توصیف، طرح فرضیات، پیش‌بینی، تبیین (اسنل بکر، ۱۹۷۴) و راهنمایی.

راهنمایی که بویژه مورد بحث این مقاله است، در تمامی نظریه‌ها اعم از نظریه‌های علوم تجربی و تعلیم و تربیت وجود دارد. این کارکرد در پایین‌ترین سطح آن، به شکل الهام بخشی^۲ به دانشمندان، جهت دهی به پژوهش و رفتار دانشمندان، و چگونگی عمل پژوهش وی جلوه‌گر می‌شود (زایس^۴، ۱۹۷۶، ص ۸۲). نظریه تربیتی نیز چنین نقشی را در تمام سطوح آموزش و پرورش برای محققان و دست‌اندرکاران - برنامه‌ریزان تا معلمان - ایفا می‌کند. بدین ترتیب نظریه‌های تربیتی، راهنمای برنامه‌ریزی و عمل در آموزش و پرورش هستند و می‌توان آنها را راهنمای عمل معلم تعریف کرد. به این سبب معلم که حلقه اتصال میان برنامه‌ریزان و کارگزاران آموزش و پرورش با دانش آموزان است، حلقه پایانی در فرایند تحقق نظریه‌های تربیتی نیز محسوب می‌گردد.

نظریه‌های تربیتی، بخش بسیار مهمی از محتوای علوم تربیتی را که در دانشکده‌ها و مراکز تربیت معلم به دانشجویان این رشته و رشته‌های وابسته آموزش داده می‌شود تشکیل می‌دهد. هدف برپایی این دوره‌های آموزشی آن است که آموزش این آراء و نظریه‌ها به دانشجویان آنان را مطلع، و قادر سازد تا از آن استفاده کرده و بدان عمل کنند. این نظریه‌ها که از فلسفه آموزش و پرورش، روانشناسی، روانشناسی تربیتی، جامعه‌شناسی، علوم زیستی و بهداشتی اخذ می‌شود، جنبه‌های گوناگونی را در موضوع‌های آموزشی - پرورشی دربرمی‌گیرد. هدف این نوشتار آن است که با توجه به جایگاه معلم در فرایند آموزش و پرورش، در عملی‌سازی نظریه‌های تربیتی، معلم

1. Theory

2. Snelbecker

3. Heuristic

4. Zais

چگونه ایفای نقش می‌کند و اصولاً نسبت معلم و عمل او با نظریه‌های طرح شده در تعلیم و تربیت چیست؟ بر این اساس، مقاله در چند محور شامل ویژگی‌های کار معلم، ماهیت تدریس و نیاز آن به نظریه‌های تربیتی، و سرانجام نقش معلم در ایجاد فاصله بین نظریه و عمل در تعلیم و تربیت تنظیم شده است.

ویژگی‌های کار معلم

به‌طور کلی، کار معلم تدریس است. گیچ^۱، تدریس را چنین تعریف می‌کند: "هر گونه تأثیر میان فردی که هدف آن تغییر روش‌هایی است که اشخاص دیگر طبق آن رفتار کنند یا رفتار خواهند کرد" (۱۹۶۳، ص ۹۶). او تدریس را فراتر از معنای صرف انتقال اطلاعات دانسته و تغییر در روش‌های رفتاری را که بیشتر در مفهوم تربیت منظور می‌شود، لحاظ کرده است. آیزنر^۲ تدریس را هنری می‌داند که در آن معلمان به وسیله ارزش‌ها و مجموع متنوعی از عقاید و تصمیم‌هایی که دارند، نیازهای شخصی دانش‌آموزان را برطرف می‌کنند (۱۹۷۹، ص ۱۵۳). اندرسون و برنز تدریس را با برشمردن چند ویژگی برای آن تعریف کرده‌اند (۱۹۸۹، ص ۵):

- تدریس، فعالیت یا فرایند است؛ عمل است که رخ می‌دهد، و تا جایی که به یادگیری شاگرد مربوط است می‌تواند مؤثر باشد یا نباشد.
- تدریس فعالیت یا فرایندی میان فردی است بین معلم و شاگرد یا شاگردان رخ می‌دهد. تدریس بیشتر شامل تعامل‌های شفاهی - کلامی و دو سویه است. یعنی معلم و دانش آموز هر دو صحبت می‌کنند و بر یکدیگر تأثیرگذار هستند.
- تدریس جهت دار است؛ بلوم^۳ می‌گوید: تدریس کلید یادگیری دانش آموز است. یعنی آنچه معلم برای دانش آموز انجام می‌دهد یادگیری و احساسات آنان را درباره تدریس و نیز درباره خود دانش آموزان تعیین می‌کند، نه ویژگی‌هایی که معلم دارد (۱۹۷۲، ص ۸). برخلاف نظر بلوم، به نظر می‌رسد ویژگی‌های معلم، حتی اگر او تلاشی برای ابراز و ارائه آن نداشته باشد، بر دانش آموز و فرایند یادگیری وی مؤثر باشد.

1. Gage

2. Eisner

3. Bloom

ابعاد تدریس

کار معلم - تدریس یا تربیت (با استفاده از تعبیر مربی به جای معلم) - دارای ابعاد گوناگونی است که لین هارت^۱ از آن به جنبه‌های ظریف و ریزبینانه^۲ عمل تعبیر می‌کند که در شرایط معمولی کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد (۱۹۹۵، ص ۴۰۶)، اما برای درک ماهیت کار معلم باید آن را مورد توجه و فهم کامل قرارداد. اکنون این ابعاد مورد بررسی قرار می‌گیرند:

۱. نظام‌مندی. تدریس، کلی منسجم و به صورت دسته‌هایی از اجزای مهارت‌های انتقال دانش و موضوع درسی و فنون تربیتی است. از نظر لین هارت شناخت این ماهیت کل گرایانه مستلزم تحلیلی نظام‌دار از تارویدهای در هم تنیده تدریس است (۱۹۹۵، ص ۴۰۵).

۲. پیچیدگی. آموزش و پرورش همواره در زمینه‌ای پیچیده اتفاق می‌افتد. آنچه باعث این پیچیدگی می‌شود ویژگی‌های متنوع معلمان و دانش‌آموزان، انواع متفاوت ساختارهای سازمانی، و محیط‌های متفاوت سیاسی و اجتماعی است. هر موقعیت آموزشی و پرورشی برآیند این عوامل است، بنابراین پدیده‌ای پیچیده است آیلین هریس. این شرایط کار معلم را نیز پیچیده می‌سازد. هریس^۳ (۱۹۸۵) بر این مسئله تاکید می‌کند.

۳. قابلیت پیش‌بینی ضعیف. پیش‌بینی کامل و دقیق موقعیت و عکس‌العمل‌ها در کار معلم چندان امکان‌پذیر نیست (والکر^۴، ۱۹۸۵؛ آیزنر^۵، ۱۹۷۹). حتی اهداف در کار معلم شناور است. اهداف کلی روشن است اما اهداف جزئی را که به موقعیت کلاس هنگام عمل مربوط می‌شود، نمی‌توان به طور ثابت در اختیار گرفت. آیزنر می‌گوید: در تدریس اهداف متغیرند و حتی ممکن است ابهام داشته باشند و برای تمامی دانش‌آموزان نیز همسان نخواهد بود (۱۹۷۹، ص ۱۶۱).

۴. تنوع و فراوانی عمل. در یک جلسه درس، اعمال متعدد و مختلفی از معلم سر می‌زند. بخش اصلی آن در راستای کار او است. با توجه به اینکه در تعریف عمل قصد و نیت

1. Leinhart

2. Microscopic

3. Ilen Harris

4. Walker

5. Eizner

وجود دارد اعمال غیرارادی معلم، یعنی عادت‌های رفتاری چون نحوه راه رفتن، آب نوشیدن، رفتارهای طبیعی مانند سرفه کردن، در حوزه عمل معلم نیست. اما این دسته اعمال نیز به نوبه خود می‌تواند به نحوی در حوزه اعمال معلم قرار گیرد و تأثیرگذار باشد. به طور مثال معلم موقع عطسه یا سرفه چطور خود را کنترل می‌کند. یا اینکه چه نوع عاداتی از او بروز می‌کند. هشیاری معلم در چنین مواردی دارای اهمیت است.

۵. محدودیت زمانی. کثرت و تنوع موقعیت‌ها از یک سو و فوریت عکس‌العمل‌ها از سوی دیگر باعث می‌شود که معلم در موقع عمل در کلاس، فرصت چندانی برای فکر کردن نداشته باشد تا موقعیت‌های مختلف را کنار هم بگذارد و تبعات هر یک را بسنجد. معلم باید فوری اقدام کند. لین هارت این محدودیت را در عمل معلم قابل توجه می‌داند (۱۹۹۵، ص ۴۰۳).

۶. دخالت اخلاق و تأملات اخلاقی. در حرفه تدریس، برخلاف مشاغل دیگر مثل وکالت یا طبابت تقریباً "تمام تصمیم‌های مهم مبتنی بر اخلاق و ملاحظات اخلاقی است و نه صرفاً فنی. دیوید کار معتقد است که معلم با سؤال‌های عمیق درباره اهداف اخلاقی و اهداف حیات انسان سروکار دارد (۱۹۹۵، ص ۳۲۶). وی با ظرافت به حضور اخلاق در عمل توجه کرده است و تمایز مهمی را میان اعمال تربیتی و اعمال فنی متذکر شده است: «در گستره مسائل عملی، دسته‌ای از آنها فقط به دانش فنی متکی است (مثل نگهداری ماشین) و از ملاحظات اخلاقی مبرا است؛ اما در تعلیم و تربیت هم مسائل فنی و هم مسائل اخلاقی مورد توجه است. (۱۹۹۲، ص ۲۴۵).

۷. نیاز به عقلانیت. معلم باید موقعیت‌های در حال ظهور را در موقع عمل حدس بزند و با توجه به نتایج مورد نظرش که نشأت گرفته از اهداف او است، به آنها پاسخ مناسب بدهد. در واقع، وجود اهداف و مقاصد از یک سو و وجود موقعیت‌های غیرقابل پیش‌بینی در کلاس درس از سوی دیگر، معلم را نیازمند عقلانیت می‌کند. آیزنر (۱۹۷۹) می‌گوید: اگر پاسخ‌های معلم خودکار و بازتابی شود، تدریس به مجموعه پاسخ‌های قالبی تبدیل می‌گردد (ص ۱۵۴).

واقعیت آن است که اگر پاسخ‌های معلم بر اساس موقعیت‌ها تنظیم نشود کارآیی و

اثری نخواهد داشت؛ اما حاصل تعقل در کار، انعطاف در عمل و اهداف است. مک کلاندا^۱ معتقد است چنین امری می‌تواند آزادی معلم در نحوه عمل تربیتی نیز باشد (۱۹۸۹، ص ۶۱).

وجود مجموعه ویژگی‌های ذکر شده نشان‌دهنده گستردگی، پیچیدگی و ظرافت در کار معلم است و همین امر نیز تعمق و تأمل در نقش و ماهیت کار معلم را می‌طلبد.

ماهیت تدریس و ارتباط آن با نظریه‌های تربیتی

وجود ویژگی‌های ظریف در کار معلم نیازمند دقت و هوشمندی بسیار است و موجب می‌شود در تبیین ماهیت تدریس (و اصولاً کار معلم)، توافق آراء حاصل نشود. درباره اینکه ماهیت تدریس چیست، دو رویکرد عمده وجود دارد: رویکرد نخست به ماهیت علمی تدریس معتقد است. یعنی اینکه تدریس کار معلم است و پایه آن بر آموزش مباحث و نظریه‌های علمی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول و مبانی آموزش و پرورش، روانشناسی رشد، روان‌شناسی تربیتی، نظریه‌های یادگیری، و حتی دوره‌های کارورزی نهاده می‌شود. این رویکرد، وجه غالب و مورد قبول بیشتر صاحب‌نظران است. رویکرد دوم، گرایشی است که به سبب قابلیت‌هایی که در فرایند تدریس و کار معلم مورد نیاز است آن را نه واجد خصیصه‌های علمی، بلکه واجد خصیصه‌های هنری می‌شمرد. بیان ویلیام جیمز^۲ مبنی بر اینکه روانشناسی، علم و تدریس، هنر است و علوم هرگز هنرها را مستقیماً^۳ تولید نمی‌کند؛ بلکه ذهنی آگاه و خبره باید آن را بکارگیرد (هریس، ۱۹۸۵، ص ۳۷)، به این رویکرد نزدیک است. آیزنر، از صاحب‌نظران شاخصی است که چنین اعتقادی دارد. وی می‌گوید: هرچند بسیاری از افراد تلاش می‌کنند تا علم تدریس ایجاد کنند اما در واقع تدریس هنر است (ص ۱۵۳). دلایلی که وی در اثبات مدعایش می‌آورد، اشاره به بعضی از موارد کار معلم است که پیش‌تر به آن اشاره شد. اما علاوه بر آن، آیزنر معتقد است که تدریس می‌تواند تجربه‌ای زیباشناسانه برای معلم و دانش‌آموز باشد. تدریس مستلزم اعمال و اجرای هنرمندانه مقررات و قوانین از قبل تعیین شده در حین فعالیت است (۱۹۷۹، ص ۱۵۵).

حال سؤال این است که جایگاه هریک از این دو مقوله کجاست؟ آیا عمل معلم، اعم از تدریس یا تربیت... چگونه و تا چه حد با مقوله هنر و ابتکارهای شخصی معلم، و تا چه حد و چگونه با نظریه‌های تربیتی - علم - سروکار دارد؟ آیا چنانچه معلم در عمل نیازمند و یا بهره‌مند از تجربه‌ای هنری و زیباشناختی باشد، عمل معلم از نظریه‌های تربیتی بی‌نیاز می‌شود؟ و نکته‌نهایی اینکه تکلیف معلم، کار و تربیت او با موضوع رابطه و ایجاد رابطه میان نظریه و عمل چیست؟ بدیهی است براساس رویکرد نخست، پذیرش نظریه‌ها به عنوان راهنمای عمل معلم، کار دشواری نیست و آنچه باید انجام شود تبیین نحوه این ارتباط است. اما بنابر رویکرد دوم، چنانچه تدریس، تجربه‌ای هنری باشد در این صورت آیا بی‌نیاز از نظریه خواهد بود؟

آیزنر که بر "هنر بودن تدریس" تاکید دارد، خود این سؤال را مطرح می‌کند که آیا نظریه در تدریس نقشی دارد؟ پاسخ وی مثبت است. آیزنر ابتدا توضیح می‌دهد که نظریه‌ها را به عنوان چارچوب‌های توجیه‌آمیز می‌شناسد. وی دو کارکرد مهم برای نظریه نام می‌برد: نخست اینکه نظریه‌ها ابزار تشخیص جنبه‌هایی از واقعیت هستند و دوم اینکه کمک می‌کنند تا جهان را به کمک طبقه‌بندی، در حوزه توجه خود در آوریم و به این شکل تعمیم‌هایی برای معلم فراهم می‌آید تا آنها را در لحظات تفکر خویش مورد ملاحظه قرار دهد. این لحظات در واقع لحظات برنامه‌ریزی برای عمل تدریس است و مرحله پیشین فعالیت تدریس^۲ نامیده می‌شود. براین اساس، از نظر آیزنر معلمان با نظریه کار می‌کنند و آگاهانه یا ناآگاهانه از آن استفاده می‌کنند. مجموعه آراء و عقاید ضمنی راجع به موضوع‌های مختلف مانند ماهیت هوش بشر، عوامل برانگیختن دانش‌آموزان، و عوامل مؤثر بر شرایط یادگیری می‌تواند بر عملکرد معلم در کلاس درس تأثیر بگذارد. نظریه حتی می‌تواند تعیین کند که معلم در کلاس درس به چه چیز توجه کند. مفاهیم برجسته نظریه‌ها، فکر و ادراک انسان را هدایت می‌کنند. بنابراین، نظریه به ناچار تدریس را هدایت می‌کند (۱۹۷۹، ص ۱۵۶).

بدین ترتیب، در جریان تدریس، نظریه به کمک بهره‌وری از قابلیت‌ها به کاربرد می‌رسد که آیزنر از آنها به هنر تعبیر می‌کند. این قابلیت‌ها یا هنرها عبارتند از:

- تشخیص تفاوت های میان نظریه‌های واقعی و بیان صرفاً نظری؛

- اصلاح نظریه در جریان کاربرد به کمک توجه به تفاوت ها و اختلاف ها؛

- توجه به جنبه‌هایی که نظریه آنها را مورد توجه قرار نداده است.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، هنر معلم همان است که ضعف نظریه‌ها را تشخیص دهد آن را با موقعیت سازگار، و فقدان های آن را جبران کند. اما نکته چهارمی نیز هست و آن این که معلم، موقعیت شناس نیز باشد و تشخیص دهد که موقعیتی که با آن مواجه است واجد کدامیک از ویژگی هاست و کدام نظریه برای چنین موقعیتی مناسب است. بدین ترتیب، معلم با آگاهی از نظریه‌ها و به کمک هنر معلمی و نیز مفروضات قبلی نظریه‌های تربیتی را به منصف ظهور رساند.

آیلین هریس نیز معتقد است که نظریه‌ها علاوه بر ایفای نقش در شناخت واقعیت ها، چهارچوب‌هایی برای فهم کاربرد تربیتی و نیز تفکر و تکمیل نوآوری های آن ارائه می‌دهند. وی در این کارکردها، معلم و دیگر کارگزاران تربیتی مانند برنامه‌ریزان را از یکدیگر جدا نمی‌کند و معتقد است که «نظریه‌ها برای تفکر درباره اقدام مناسب»^۱ مورد استفاده کارگزاران قرار گرفته و در مرحله برنامه‌ریزی از آنها برای تفکر درباره اقدام مناسب استفاده می‌شود. با توجه به این، نظریه در حین فعالیت عملی مانند تدریس نیز نقش دارد (۱۹۸۵، ص ۲۹). روشن است که چنین نقشی به کاربردهای صریح تر نظریه برای عمل بر می‌گردد؛ هریس این نظریه‌ها را با عنوان نظریه‌های کاربردی^۲ دسته بندی کرده است. با وجود اینکه وی بحثی درباره هنر بودن تدریس ندارد، اما دسته‌ای از نظریه‌های تربیتی را نتیجه عمل موفقیت‌آمیز مربیان ماهر می‌داند که تحلیلگران و مربیان ممکن است کاربرد تخصصی را به اصول کلی عمل، تبدیل و رمزگردانی کنند. هریس این نوع نظریه‌ها را نظریه‌های عملی^۳ می‌نامد (ص ۳۷).

از جمله صاحب‌نظرانی است که به موضوع ماهیت عمل حرفه‌ای معلم و رابطه آن با نظریه‌های تربیتی و نیز بحث در باب رابطه نظریه و عمل در تعلیم و تربیت پرداخته است، وی موضوع را به صورتی ژرف تحلیل کرده و معتقد است که رابطه حرفه و فهم

حرفه‌ای^۱ معلم، رابطه نظریه و عمل نیست. به نظر او حرفه و فهم حرفه‌ای معلم، مربوط به حوزه حکمت عملی^۲ است و ماهیت نظری و وابسته به اندیشه ندارد؛ و کسانی که خواسته‌اند فهم حرفه‌ای معلم را به نحو علمی تبیین کنند، و آن را در قالب علم اخلاقی یا عملی ارائه دهند توفیقی نیافته بلکه بر ابهام آن نیز افزوده‌اند. زیرا بنا به نظر وی، علم مبتنی بر مشاهده و آزمایش است در حالی که حکمت عملی که ارسطو آن را مطرح کرده است با چنین معیارهایی سازگاری ندارد و با آن مغایر است (۱۹۹۵، ص ۳۲۴). از نظر دیوید کار، مباحث نظری در تعلیم و تربیت، با اخلاق و داوری‌ها و ارزیابی‌های اخلاقی رابطه تنگاتنگ دارد؛ بنابراین با آن بیشتر تناسب دارد تا با مقوله آماده‌سازی حرفه‌ای معلمان (۱۹۹۲، ص ۲۱۴). از این رو رویکردهایی که دانش حرفه‌ای را با نظریه‌های دانشگاهی هم‌ردیف می‌شمارند در اشتباه هستند.

نکته دومی که دیوید کار با استفاده از آرای ارسطو مطرح کرده است، تفکیک انواع استدلال است. استدلال دو نوع است: استدلال مربوط به شرح و توصیف جهان (آنچه هست)، و استدلال مربوط به تغییر جهان، مبتنی بر آنچه مورد تمایل است (آنچه باید باشد). استدلال نوع دوم که ناشی از شرایط عینی و ابراز تمایل به نتایج دستوری است، استدلال عملی^۳ است که خود تقسیم بندیهای فرعی دارد و می‌توان آن را به استدلال^۴ فنی و استدلال اخلاقی^۵ تقسیم کرد. استدلال اخلاقی در باره ارزشهاست^۶ و استدلال فنی گرفته شده از ارزشهاست که با تأمل در رابطه میان عوامل و ابزارها حاصل می‌شود (ص ۳۱۹). هر دو این استدلال‌ها به حوزه عقل عملی مربوط است. اما تعلیم و تربیت در حوزه استدلال اخلاقی است منتها در باور رایج، تعلیم و تربیت را دانش عملی از نوع استدلال فنی می‌شناسند و به همین سبب همواره تعلیم و تربیت با خطر فن‌گرایی مواجه است (دیوید کار، ۱۹۹۲، ص ۲۴). روشن است که ماشین را به هر صورت می‌توان تعمیر کرد (استدلال فنی)، اما انضباط در کلاس را نمی‌توان از هر راهی اجرا کرد (استدلال اخلاقی).

1. Occupational understanding

2. Phrenesis

3. Practical reasoning

4. Technical reasoning

5. Moral reasoning

6. Reasoning about values

تمایز دیگر، میان استنتاج عملی^۱ و استدلال عملی است که به نظر "کار" به رابطه «است» و «باید» مربوط می‌شود. او در مورد استنتاج عملی می‌گوید: هرگاه "الف" ابزار نیل به "ب" و "ب" مورد تقاضا باشد و مانعی وجود نداشته باشد، «باید» تولید می‌شود مبنی بر اینکه برای تحقق "ب"، "الف" باید انجام شود. اما استدلال عملی، استدلال اخلاقی در میدان عمل است. ممکن است شقوق مختلفی از هدف‌های متعارض و مقتضیات وجود داشته باشد و لازم باشد از میان آنها انتخاب کنیم. این انتخاب از میان راه‌حل‌های بدیل مربوط به عمل^۲ است طوری که در انتخاب، آزادی هست و امکان تشخیص تعارض‌ها هم وجود دارد (کار، ۱۹۹۵، ص ۳۲۱). تدریس در حوزه استدلال اخلاقی است زیرا معلم در میدان عمل و در مواجهه با موقعیت‌های مختلف با توجه به هدفمندی کارش دست به انتخاب می‌زند. قابل ملاحظه است که، هرچند دیوید کار فعالیت معلم را هنر معرفی نمی‌کند اما آن را به حکمت عملی و استدلال اخلاقی ربط می‌دهد که تا حدی با تعبیر هنر بودن تدریس نزدیک است.

اما دیویدکار نیز با آن که حرفه معلمی را در حوزه حکمت عملی تعریف می‌کند، معلم را بی‌نیاز از نظریه نمی‌داند. دیویدکار به طور صریح می‌گوید که هیچ عمل تربیتی را از نظریه، گریزی نیست و برای رفع کشاکش‌ها معلم به اصولی نیاز دارد (۱۹۹۵، ص ۳۱۳). البته قابل تردید است که هر معلمی به سوال‌های ارزشی بیاندهد، اما مطمئناً با تکیه بر دسته‌ای از ارزش‌ها تدریس می‌کند که حاصل باورهای مثبت و منفی خود او یا دیدگاه‌های مقام مافوق او است. معلم به این مباحث نیاز دارد و اگر خود به این مباحث نپردازد بدین معنی نیست که نسبت به آنها بی‌تفاوت است، بلکه به نظر دیویدکار در چنین شرایطی او خود را آلت دست دیگران کرده است (۱۹۹۲، ص ۲۵۰). وی با آنکه قلب فهم حرفه‌ای را مقوله‌ای اخلاقی و ارزش‌یابانه می‌داند، اما معتقد است فهم نظری به آن شکل می‌دهد. بدین معنی که شناخت و کسب معرفت نسبت به شرایط و مقتضیات حرفه معلم، مبنای نحوه روبه‌رو شدن او با مسائل و داوری‌های اخلاقی می‌شود.

بدین ترتیب، رابطه نظریه و عمل تربیتی مبتنی بر دیدگاه دیویدکار رابطه‌ای با واسطه است. عمل تربیتی، عمل حرفه‌ای معلم و نتیجه فهم حرفه‌ای او است؛ این فهم، مبنای

اخلاقی دارد و به حکمت عملی مربوط است؛ اما نظریه‌ها که در حوزه حکمت نظری قرار می‌گیرند در شکل‌دهی این مبنای اخلاقی نقش اساسی دارند. نظریه تا اینجا را شامل می‌شود؛ یعنی پس از شکل‌دهی دیدگاهها، آنچه به عنوان عمل حرفه‌ای معلم رخ می‌دهد دیگر سروکار مستقیمی با نظریه ندارد. اما چون عمل تربیتی برابند مجموعه عوامل و شرایط است که نظریه به تنهایی تعیین کننده آن نیست به خصوص برای ایجاد رابطه اصولی میان مجموعه شرایط و اجزای عمل، حکمت عملی در راستای حکمت نظری به کار گرفته می‌شود.

بر این اساس، دیوید کار اصولاً صورت مسئله را صحیح نمی‌داند و قبول ندارد که موضوع رابطه میان نظریه و عمل، با موضوع معلم و کار حرفه‌ای او قابل جمع باشد و این دو مقوله را مستقل از یکدیگر می‌شناسد. وی چنین موضعی را مقابل دیدگاه کسانی اتخاذ می‌کند که تربیت معلم موفق را مساوی با آموزش نظریه‌ها به دانشجو - معلمان و فهم حرفه‌ای را مساری با فهم نظری می‌دانند. اما دیدگاه وی آن است که با آشنایی هر چند کامل معلمان با نظریه‌ها نیز عمل مطلوب حرفه‌ای ایشان تضمین نخواهد شد. دانشجو - معلمان باید با نظریه‌ها آشنا شوند تا شناخت حاصل، موجب شکل‌دهی دیدگاه‌های اخلاقی ایشان و نیز درک کارکرد اخلاق در تعلیم و تربیت شود. حاصل این امر، نگرش و بستری است که می‌توان آن را فهم حرفه‌ای معلم دانست و عامل جهت - دهی به مهارت‌های حرفه‌ای معلم می‌شود.

کلارک^۱ نیز نقش نظریه را ایجاد دیدگاه برای معلم می‌داند که چنانچه تحلیل‌هایی از موضوع‌های مختلف مانند هوش، بازی، و مانند آن به عنوان عناصر تشکیل دهنده چنین دیدگاهی پذیرفته شود، پیامدها^۲ در باره چگونگی عمل خواهد داشت (۱۹۸۹، ص ۳۹).

این توضیحات، دو نکته را در بردارد: نخست آنکه عمل معلم، نیازمند نظریه است حتی اگر واجد خصیصه هنری یا دارای ماهیتی در حوزه حکمت عملی باشد. سپس چگونگی تبیین این رابطه و نسبت میان نظریه‌های تربیتی و عمل معلم است.

نظریه، در عمل معلم نقش و اهمیت دارد اما به تنهایی عمل معلم را نمی‌سازد. با این

حال، اگر نظریه‌ها در اختیار نباشند عمل حکم ظرفی خالی را می‌یابد. نظریه، محتوای عمل است. البته مانند ظرف و مظروف کاملاً "گویا نیست زیرا حتی اگر ظرفی بدون محتوا بماند خود وجود خارجی دارد. ظرف و مظروف هویت مستقل دارند، اما عمل و نظریه هرچند به‌طور مجزا مورد بحث قرار می‌گیرند، در واقع، عمل بدون محتوا نمی‌تواند وجود خارجی داشته باشد و این دو در دنیای خارج قابل تفکیک نیستند. یعنی هرچند نظریه‌هایی وجود دارند که هنوز عملی نشده‌اند اما در هر عملی در واقع ردپایی از نظریه یا نظریه‌هایی وجود دارد که آن عمل، تحقق آنها در جهان خارج است. از این رو، در مرحله عمل آنچه وجود دارد وحدت نظریه و عمل است و عمل بدون نظریه وجود ندارد. نظریه صورت عمل است و ماده عمل بدون هرگونه صورتی امکان وجود نمی‌یابد.

حال این سؤال باقی می‌ماند که آیا نقش معلم با معضل شکاف بین نظریه و عمل نیز ارتباطی می‌یابد؟

معلم و مشکل شکاف بین نظر و عمل در تعلیم و تربیت

شکاف بین نظریه و عمل، به هنگام حرکت از حوزه نظریه و نزدیک شدن به حوزه عمل است که آشکار می‌شود و هر قدر نزدیکی به حوزه عمل بیشتر شود وجود چنین فاصله‌ای نیز بیشتر احساس می‌شود. بنابراین معلمان و مسئولان اجرایی آموزش و پرورش بیش از مسئولان سطوح تصمیم‌گیرنده چنین امری را در می‌یابند. اما زمانی که دانش‌آموزان از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شوند و از عهده وظایف شهروندی یا شغلی و یا حتی انسانی خویش به درستی بر نمی‌آیند، موضوع به طور گسترده طرح می‌شود که چرا میان اهداف و آرمان‌های آموزش و پرورش و محصولات آن چنین فاصله‌ای وجود دارد.

معلمان که با موقعیت‌های مختلف آموزشی و پرورشی و دانش‌آموزان مواجه هستند، بیش از همه وجود این فاصله را در می‌یابند. زیرا آموخته‌های آنها نمی‌تواند پاسخگوی نیازهای ایشان در کلاس و در مقابل دانش‌آموزان باشد. بنابراین زمانی که از معلمان درباره ارزش آموخته‌های قبل از آغاز به کارشان سؤال می‌شود، معمولاً آن را

منفی ارزیابی می‌کنند (ویدین^۱ و گریمنت^۲، ۱۹۹۵، ص ۷)؛ و حتی سؤال بیشتر دانشجویان در کلاس‌های دروس تربیتی همین است که این درس‌ها به چه کاری می‌آید زیرا این مباحث و حتی رهنمودها بسیار دور از واقعیت است (زایس^۳، ۱۹۷۹، ص ۷۴؛ کار، ۱۹۹۲، ص ۲۴۷).

در تحلیل نسبت و نقش معلم در این میان، باید توجه داشت که چنین معضلی ریشه‌هایی عمیق در تحولات معرفت‌شناختی و فرهنگی دوران معاصر دارد و کارکرد معلم به تنهایی عامل ظهور چنین فاصله‌ای نیست. اما معلم کسی است که در نهایت به آرا و نظریه‌های تربیتی عمل می‌کند. بنابراین، هرچند نقش معلم به گونه‌ای نیست که بتواند سطوح اساسی تر و زیربنایی تر را در ایجاد اساس معضل شکاف بین نظریه و عمل تحت تأثیر قرار دهد اما به سهم خود در این باره موثر است. حتی شاید آنچه بتوان آن را سهم و نقش معلم در ظهور چنین شکافی دانست خود، معلول اشکالات زیر بنایی تر است. چون بحث در باره این عوامل زیربنایی در اینجا مورد نظر نیست، صرفاً به توضیح کوتاهی در این باره بسنده می‌شود. توضیح آنکه تغییر در شرایط اقتصادی - اجتماعی و سیاسی در جهان معاصر، منجر به تغییر نگرش نسبت به تعلیم و تربیت و تغییر انتظارات از آن شده به گونه‌ای که معنی، مفهوم، و وظایف تعلیم و تربیت را دچار تحول ماهوی کرده است (ویلفرد کار^۴، ۱۹۹۰). از سوی دیگر، مبانی معرفت‌شناسی جدید حاکم بر علوم تجربی علم تعلیم و تربیت را دچار انفعال، تشنیت، و چندگانگی کرده است (والکر، ۱۹۸۵). نظریه‌های تربیتی محصول چنین شرایطی هستند و بنابراین در تحقق عملی با مشکل مواجه می‌شوند. چنین شرایطی شکاف بین نظریه و عمل تربیتی را به وجود می‌آورد و رفع آن، تحول عمیقی را در معرفت‌شناسی و ساختار علم تعلیم و تربیت می‌طلبد. سهم معلمان را در ظهور این شکاف می‌توان در موارد زیر توضیح داد:

۱. نگرش و شناخت معلم از جایگاه نظریه‌های تربیتی و آموزشی که با آنها آشنا می‌شود، واقع‌بینانه نیست. به خصوص در کلاس، دروسی مانند فلسفه آموزش و پرورش، اصول آموزش و پرورش، و تاریخ آموزش و پرورش اغلب این سؤال مطرح

1. Wideen

2. Grimment

3. Zais

4. Wilfred Carr

می‌شود که نقش این دروس در حرفه معلم و رفع نیازهای حرفه‌ای او چیست. دانشجویان نسبت به اهمیت نگرش اصولی به مسائل تعلیم و تربیت و داشتن تصویر کلی از موضوع و اهمیت نظریه‌های کلان تعلیم و تربیت در این باره واقف نیستند و انتظار دارند دروس تربیتی فقط دستورالعمل‌های دقیق انجام کار و یا راه حل مشکلات را ارائه دهد و ارتباط بین کار روزمره و مباحث درسی کاملاً مستقیم و آشکار باشد.

۲. دانشجویان - معلمان و معلمان با نظریه‌ها آشنا می‌شوند اما نسبت به آنها تعلق خاطر ندارند و در واقع برای آنکه دانش تربیتی خود را به کار گیرند و عملی سازند مهیا نمی‌شوند. به عبارت دیگر، جنبه عاطفی در آموزش نظریه‌ها به دانشجویان به قدر کافی مورد توجه قرار نمی‌گیرد و نظریه‌ها جاذبه‌ای برای آنها ندارند. در چنین شرایطی، آنها با نظریه‌های تربیتی رسمی آشنا می‌شوند اما براساس آموخته‌های غیررسمی خود عمل می‌کنند.

۳. آشنایی با نظریه‌ها مهم است اما به موازات آن، درک موقعیت‌ها و شناخت این امر که هر نظریه در کدام موقعیت باید مورد استفاده قرار گیرد نیز به همان اندازه اهمیت دارد. یکی از مشکلات آن است که معلمان با وجود آشنایی با نظریه‌ها نمی‌توانند موقعیت‌های مربوط به آن را بشناسند و دریابند به طور مثال موقعیت "الف" از مصادیق اجرای نظریه "ب" است. ضعف دیگری که به همین جنبه یعنی عدم شناخت و درک موقعیت‌ها برمی‌گردد آن است که معلمان بدون در نظر داشتن موقعیت و شرایط عینی دست به عمل می‌زنند. لین هارت می‌گوید: معلمان به این دلیل معمولاً در نیل به آرمان‌هایشان به خصوص آرمان‌های فکری - فلسفی ناکام می‌شوند (۱۹۹۵، ص ۴۵). چنین ضعف‌هایی ناشی از آن است که بنیة علمی آنها بیش از بنیه مهارتی ایشان در آموزش مورد توجه قرار می‌گیرد.

وجود چنین شرایطی می‌تواند منجر به این امر شود که معلم نقش خود را به عنوان واسطه پایانی سیر حرکت از نظریه تا عمل به درستی اجرا نکند و عامل بخشی از ناکامی‌ها در این باره شود. بدیهی است برای رفع یا جلوگیری از بروز چنین مشکلاتی لازم است تا معلمان به گونه‌ای مناسب‌تر تربیت و آماده شوند. مشکلاتی که در اینجا مطرح شد عمدتاً به نحوه آموزش و پرورش معلمان مربوط می‌شود و نمی‌توان علت آن را ضعف شخصیتی یا مهارتی بعضی از آنها دانست؛ زیرا حتی اگر بتوان چنین مبنایی را

برای آن تصور کرد، نقش تربیت معلم تلاش برای رفع چنین ضعف‌هایی در دانشجو - معلمان است.

نتیجه

نظریه‌های تربیتی کارکردهای گوناگونی دارند. در این میان، کارکرد راهنمایی برای معلمان و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا مبنای تصمیم‌گیری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و نیز عمل معلم در کلاس قرار می‌گیرد. یافتن نسبت بین نظریه و عمل معلم که دارای ظرافت‌ها و پیچیدگی‌هایی است نشان می‌دهد که عمل معلم و تأکیداً تدریس، که همواره واجد خصیصه‌های علمی شناخته شده، حتی چنانچه تجربه‌ای هنری نیز تلقی شود به نظریه‌های تربیتی نیازمند است. زیرا عمل معلم محتوای خود را از نظریه‌های تربیتی می‌گیرد؛ اما چون ویژگی‌های عمل آن را پیچیده می‌سازد نحوه اتصال با نظریه تربیتی چندان ساده و روشن نیست. نظریه‌های تربیتی به طور مستقیم و بی‌واسطه تولیدکننده عمل معلم نیستند، بلکه فهم حرفه‌ای وی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و این فهم حرفه‌ای است که مبنای عمل حرفه‌ای معلم است. بنابراین نظریه، بستری است برای تکوین فهم معلم نسبت به کار و حرفه او که هدف و سیر مهارت‌های حرفه‌ای او را نیز تعیین می‌کند. با توجه به نقش نظریه در شکل‌دهی عمل، آنگاه که میان نظریه‌ها و عمل معلم با محصولات فرایند تعلیم و تربیت، فاصله یا شکاف ایجاد می‌شود معلم نیز در این باره مؤثر است زیرا معلمان نسبت به ضرورت آشنایی با نظریه‌ها توجه نمی‌شوند. معلمان علی‌رغم آموختن نظریه‌ها در طول دوره آموزشی، در خلال دروس مختلف نسبت به آنها تعلق خاطر نمی‌یابند و به سبب فقدان کارورزی اصولی و کافی، در شناسایی موقعیت‌های به‌کارگیری نظریه‌های مختلف توفیق کافی ندارند. بدین ترتیب، برای آنکه معلم نقش خود را به طور اصولی و کامل ایفا کند، لازم است تا موضوع تربیت معلم از طرف مسئولان و متخصصان تعلیم و تربیت مورد توجه قرار گیرد.

مآخذ

- Bloom, Benjamin S. (1972). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Carr, David (1992). "Practical Enquiry, Values and the Problems of Educational Theory". *Oxford Review of Education*, Vol.18, No.3, PP.241-251.
- Carr, David (1995). "Is Understanding the Professional Knowledge of Teachers a Theory - Practice Problem?". *Journal of Philosophy of Education*. Vol.29, No.3, PP. 311 - 331.
- Carr, Wilfred (1990). "Educational theory and It's Relation to Educational Practice", in Entwistle, Neel. *Handbook of Educational Ideas and Practice*. London: Routledge.
- Clark, Charles (1989). "Why Teachers Need Philosophy?". *Journal of Philosophy of Education*. Vol.23, No.2.
- Eisner, Elliot W. (1979). *The Educational Imagination*. U.S.A.: McMillan Publisher Co. Inc.
- Gage, Nathaniel Lees (1963). *Hand Book of Research on Teaching*. Rand McNally. Chicago.
- Harris, Ilene B. (1985). "An Explanation of the Role of Theories" *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol.1, No.1, PP. 27-55
- Leinhart, Gaea [et al] (1995). "Commentary Integrating Professional: The Theory of Practice and the Practice of Theory". *Learning and Instruction*. Vol.5, PP. 401-408.
- McClelland, V. Alan; Varma, Red P. (1989). *Advances in Teacher Education*. Great Britain: Routledge.
- Simpson, J.A; Weiner, E.S. (1989). *The Oxford English Dictionary*. S.V
- Snelbecker, Glen E. (1974). "An Introduction to Theory and Construction". in *Learning Theory, Instructional Theory and Psychoeducational design*. New York: McGraw-Hill Company.
- Walker, J.c. (1985). "The Philosopher's Touchstone, Towards Pragmatic Unity in Educational Studies" *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 19, No. 2, PP. 181 - 198.
- Wideen, Marvin F.; Grimment, Peter P. (1995). *Changing Times in Teacher Education, Restructring or Reconceptualization?*. Great Britain: Falmer Press.
- Zais, Roberts (1976). *Curriculum Principles and Foundations*. New York: Y. Crowell Company LTD Thomas.