



یاری دهنوی، مراد (۱۳۹۲). زیست نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۳(۲)، ۶۶-۴۹.

زیست نگاری و روایت فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان

مراد یاری دهنوی^۱

تاریخ دریافت: ۹۲/۱/۶ تاریخ پذیرش: ۹۲/۹/۲۵

چکیده

هدف اصلی این پژوهش، روایت فهم درونی شده معلمان و مربیان از تجربه تحصیل در رشته «تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت» در راستای نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان می‌باشد. برای دست‌یابی به این هدف از روش زیست نگاری و روایتی بهره‌گرفته شد و فهم دوازده نفر از معلمان و مربیان با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مصاحبه روایتی، گزارش‌های خودزیست‌نگاری، بازیابی و روایت شد. نتایج حاصل تحلیل روایت‌ها نشان داد که چنین فهمی، واجد دو روایت غم‌انگیز و روایت شوق‌آفرین درباره نقش فلسفه تربیت است. با تأمل در یافته‌های پژوهش، پیشنهادی‌هایی برای فیلسوفان و نظریه‌پردازان تربیت از یک سو و معلمان و مربیان آن، از سوی دیگر ارائه شد. اندکی دور شدن از کرسی نظریه‌پردازی انتزاعی دانشگاه، حضور در میدان پر ازدحام مدرسه و فهم ورزی زنده و پویای فیلسوفان و نظریه‌پردازان تربیت با دغدغه‌ها و مسائل عینی و ملموس فضای کلاس درس، اصل کلام این پژوهش در گفتگو با آنهاست. پرهیز از بی‌تأملی و روزمرگی و رو آوردن به فلسفه ورزی و نویسندگی، سخن دیگر این پژوهش در گفتگو با مربیان و معلمان می‌باشد.

واژه‌های کلیدی: زیست نگاری، معلمان، فیلسوفان تربیت، فلسفه تربیت، تحول

^۱. استادیار دانشگاه شهید باهنر کرمان، myaridehnavi@gmail.com

مقدمه

معلمان، اساسی‌ترین عنصر نظام تعلیم و تربیت هستند. اهمیت جایگاه و نقش معلم در فرایند تعلیم و تربیت تا آنجاست که مهرمحمدی در بیان آن معتقد است که «معلم، کارایی و کفایت او، آینه تمام‌نمای کفایت و کارایی هر نظام آموزش و پرورش است.» (رئوف، ۱۳۷۹). چنان‌که هیچ‌گونه تغییر و تحولی در تربیت، نمی‌تواند بدون اجازه آموزگار پا در کلاس درس بگذارد و در ذهن و ضمیر دانش‌آموزان و متریان، ریشه بدواند و ثمر دهد. معیار عمل و تن دادن یا تن زدن^۱ معلم به هر نوع تغییر و تحولی در تربیت، فلسفه تربیتی خاص او می‌باشد. خواه از آن آگاه باشد یا نباشد. این فلسفه تربیتی خاص شامل دانش و باورهای آموزگاران درباره مؤلفه‌های گوناگون تربیت مانند ماهیت آدمی و دانش‌آموز، چستی تدریس و تربیت، امور ارزشی خوب و بد، رسالت معلم و غیره می‌باشد که حاصل انباشت سال‌ها تجربه و تحصیلات رسمی و غیررسمی آنهاست (کورتاجن^۲، ۲۰۰۴). به ویژه، بخش اساسی این فلسفه تربیتی در بر دارنده نظریه‌های شخصی^۳ معلمان درباره مؤلفه‌های تعلیم و تربیت است که در کسوت آموخته‌های غیررسمی آنان از تجربه و زندگی پدیدار می‌شود و مبنای عمل آنها در فرایند تربیت قرار می‌گیرد (ایروانی، ۱۳۸۹). به عبارت دیگر، مبنای عمل معلمان، بیشتر آن بخش از فلسفه تربیتی ایشان خواهد بود که حاصل نظریه‌های شخصی آنان می‌باشد نه دانش و آموخته‌های دانشگاهی آنها در رشته‌های تخصصی و تربیتی‌شان.

فلسفه تربیت یکی از قلمروهای معرفتی است که قابلیت‌های بالقوه فراوانی دارد که می‌تواند باعث ایجاد و پالایش پیش‌فرض‌های فلسفه تربیتی معلمان شود و عملکرد آنها را بهبود و تحول بخشد.^۴ ره‌آورد فیلسوفان تربیت می‌توان تصورهای ساده و خام معلمان از سادگی و بی‌نیاز از تأمل بودن عمل تربیت را آشفته سازد و لایه‌های فلسفی متنفذ و پنهان آن را آشکار سازد و در آنها این بینش را ایجاد کند که تعلیم و تربیت بی‌تأمل، به خانه ساختن و بافتن عنکبوت می‌ماند (باقری، ۱۳۹۰). اما، به نظر می‌رسد که فلسفه تربیت با وجود برخورداری از این توان بالقوه، در عمل نتوانسته است نقش هویت‌بخش و تحول‌آفرین خود را در ذهن و چشم مریبان و معلمان به شایستگی ایفا کند. چنانکه جان الیاس^۵ بیان می‌دارد «فلسفه تعلیم و

^۱. اصطلاح «تن دادن و تن زدن» از باقری (۱۳۸۹) اقتباس شده است.

^۲. Korthagen

^۳. personal theory

^۴. روشنگری‌های فلسفه تربیت برای معلمان در مقاله «چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟» به تفصیل بیان

شده است. ر.ک: فصلنامه تعلیم و تربیت، سال بیست و چهارم، شماره ۱، بهار ۱۳۸۷.

^۵. Elias

تربیت در ارائه نقش یا نفوذ واقعی‌اش در سال‌های اخیر با مشکل رو به رو شده است. گاه بسیار فلسفی شده و در نتیجه با مریبان دست‌اندرکار بی‌ارتباط می‌شود و زمانی که می‌کوشد با آنها مرتبط شود، در ایجاد تعادل میان این وظیفه و اجرای درست روش‌های فلسفی ناکام می‌ماند. (ضرابی، ۱۳۸۵، ۱۷). همچنین، هاملین^۱ (۱۹۸۵) از ماهیت کسل‌کننده و ملال‌آور فلسفه تعلیم و تربیت سخن می‌گوید و نگران آینده آن است (باقری، ۱۳۷۶، ۴۸). در این راستا، شاید بهتر باشد که به سراغ خود مریبان و معلمان تعلیم و تربیت برویم و روایت آنان را از نسیم فلسفه تربیت در انبان دانش تربیتی‌شان بشنویم.

این پژوهش کیفی و بومی در نظر دارد تا سفری به دنیای ذهن و ضمیر مریبان و معلمان تربیت در ایران داشته باشد و با آنان به گفتگو بنشیند که اصولاً فلسفه تربیت و ره آورده‌های آن در منظومه نظر و عمل آنها از چه جایگاهی برخوردار است؟ به عبارت دیگر، آموزگاران با گذر از تجربه تحصیل در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت و آشنایی با ره آورده‌های آن در ایران، نقش آن را در تحول نظر و عمل خود چگونه ارزیابی می‌کنند؟ آیا آنان باور و امیدی به نقش فلسفه تربیت و ره آورده‌های آن مانند «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» در تحول عملکرد خود و تعلیم و تربیت ایران دارند یا ندارند؟ آیا حاصل دسترنج و تأمل استادان و فیلسوفان تربیت در بازار عمل مریبان و معلمان، خریدار و بهایی دارد؟ آیا تحول‌آفرینی فلسفی استادان و فیلسوفان تربیت در نظام آموزش و پرورش ایران، در ترازوی نظر و عمل معلمان و مریبان، از وزنی برخوردار است؟

روش پژوهش

رویکرد اصلی این پژوهش، رویکرد کیفی^۲ در پژوهش‌های تربیتی می‌باشد. از میان روش‌های مختلف مطرح در دامن رویکرد کیفی، از روش‌های «زیست‌نگاری^۳» و «روایت‌گری^۴» استفاده شده است. در روش پژوهش زیست‌نگاری، پژوهشگر تلاش می‌کند تجربه‌های کسب‌شده یک یا چند نفر را در یک حیطه معین بازنمایی کرده و از آنها معنی‌سازی کند و معنایی بیرون کشیده را عرضه بدارد (بازرگان، ۱۳۸۷، ۶۸). در روش پژوهش روایتی، نخست پژوهشگر از افراد مورد پژوهش می‌خواهد تا تجربه خود از پدیده مورد پژوهش را در قالب یک قصه یا حکایت که مشتمل بر فراز و فرود تحول درونی و بیرونی آنها می‌باشد، بیان کنند. آنگاه تلاش می‌کند تا این رخدادها را معنایی کند (وبستر و مرتوا، ۲۰۰۷).

^۱. Hamlyn

^۲. qualitative approach

^۳. biography

^۴. narrative research

^۵. Webster and Mertova

بنابراین، در این پژوهش تلاش شد ضمن توصیف تجربه تحصیل معلمان در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت، فهم آنان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکردشان، بازنمایی و روایت شود. پژوهشگر زیست‌نگار و روایت‌گر می‌تواند از ابزارهای مختلفی چون مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۱، مصاحبه روایتی^۲، خودزیست‌نگاری‌ها^۳، دست‌نوشته‌ها، پرسش‌های کتبی باز پاسخ برای گردآوری اطلاعات استفاده کند. در این پژوهش از همه این شیوه‌ها برای دست‌یابی به داده‌های غنی پژوهشی استفاده شد. افراد نمونه مورد پژوهش، دوازده نفر از معلمان شاغل به تحصیل در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت می‌باشند که ترم سوم این دوره را گذارنده‌اند و اکنون مشغول نگارش پایان‌نامه خود می‌باشند یا حداکثر یک سال از دانش‌آموختگی آنها در این رشته می‌گذرد. این افراد، کسانی هستند که سال‌ها تجربه تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی آموزش و پرورش ایران را دارا هستند و اینک انتظار می‌رود با گذشت سه ترم از تحصیل‌شان (یا دانش‌آموختگی) در رشته فلسفه تربیت در یکی از دانشگاه‌های دولتی، با ماهیت رشته فلسفه تربیت و ره‌آورد‌های آن آشنا شده باشند. نمونه‌هایی از پرسش‌های کتبی باز پاسخ که از معلمان خواسته شد تا تجربه تحصیل خود را به صورت خودزیست‌نگاری انتقادی درباره نقش فلسفه تربیت در تحول عملکردشان، بیان نمایند به شرح زیر می‌باشند:

۱) من معلم اینک پس از تحصیل در رشته تاریخ و فلسفه تعلیم و تربیت اذعان دارم که این رشته توانسته است یا نتوانسته است در مجموعه شناخت‌ها، بینش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های من این تغییرها را به وجود آورد که

۲) فلسفه تعلیم و تربیت در صورتی بهتر می‌توانست برای من مربی و معلم جذاب‌تر باشد و عمل تربیتی‌ام را متحول سازد که

۳) به نظرم من مهم‌ترین نقدهای وارد به فیلسوفان تعلیم و تربیت و کتاب‌های فلسفه تربیت در ایران این است که

۴) به نظر من می‌توان یا نمی‌توان امیدوی به فلسفه تربیت و تولیدهای نظری آن (مثل سند تحول بنیادین آموزش و پرورش) به تغییر و تحول آموزش و پرورش ایران داشت زیرا

در قسمت مصاحبه‌ها، از معلمان و مربیان خواسته شد تا نخست حکایت چگونگی انتخاب رشته و ورودشان به فلسفه تربیت را بازگو کنند. آنگاه، فراز و فرود فهم خودشان از نقش فلسفه تربیت در

¹ .emi structure interview

² . narrative interview

³ . autobiography

عملکردشان را بیان نماید. در این راستا، پژوهشگر با پرسیدن سؤال‌های مرتبط تلاش نمود تا زمینه واکاوی عمق تجربه تحصیل آنها را در رشته فلسفه تربیت فراهم سازد. بعد از انجام مصاحبه‌ها و تدوین رونوشت اولیه آنها و دریافت گزارش خودزیست‌نگاری انتقادی معلمان و مربیان، اطلاعات به دست آمده مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند و با کمک یافته‌های پژوهش‌های مربوط گذشته غنا یافتند.

یافته‌های پژوهش

روایت‌های زیر حاصل معنایی و تحلیل اطلاعات به دست آمده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته، مصاحبه روایتی و گزارش‌های خودزیست‌نگاری معلمان و مربیان درباره نقش فلسفه تربیت در تحول عملکردشان می‌باشد.

روایت غم‌انگیز نخست:

«فیلسوف تربیت: راحت طلب اتاق دنج دانشگاه و بیگانه با پیچ و خم تربیت»
 «فلسفه تربیت: شعار زیبا و نظریه‌ای رها از کمند عمل»

روایت غم‌انگیز نخست از فهم معلمان و مربیان درباره نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان و فرایند تربیت حکایت از آن دارد که میان «نظر» فیلسوفان تربیت و «عمل» معلمان، فرسنگ‌ها فاصله است. چنان که گویی آنان در دو جزیره متفاوت و دور از هم زندگی می‌کنند که داد و ستدی تحول‌آفرین و پالایشگر میان آنها برقرار نمی‌باشد. نه نظر خام فیلسوف تربیت در کوره عمل معلم پخته می‌شود و نه عمل کور معلم از پرتو نظر فیلسوف بی‌نا می‌شود.

«...استاد فلسفه تربیت رابطه‌اش را با مدارس قطع می‌کند و فقط به ذکر شعارهایی درباره آموزش و پرورش می‌پردازد، بدون آنکه به عملیاتی بودن آن فکر کند... استادان دانشگاه، هیچ وقت خود در صدد تأسیس مدرسه‌ای با افکار فلسفی خود نیستند... به طور کلی، اتاق دنج دانشگاه، جای راحتی برای آنهاست. پس چه دلیلی دارد که خود را به زحمت بیندازند...» (معلم شماره ۱).

«...شرایط واقعی کلاس‌های درس و فاصله نظریه‌ها با واقعیت، امکان به کار بردن نظریه‌ها را ناچیز کرده است... تجربه نگارنده مبین این حقیقت تلخ است که سهم نقش‌آفرینی نظریه تربیتی در عمل معلمان بسیار ناچیز است... به نظر می‌رسد که در جامعه ما، فلسفه تربیت با عمل تربیتی پیوند نخورده است...» (معلم شماره ۲).

این معلم، که بیست و یک سال سابقه خدمت در قسمت‌های مختلف آموزش و پرورش را دارد و اینک مدیر گروه آموزش ابتدایی در یکی از استان‌های کشور است، در مورد ادعایش این شاهد را مثال می‌زند که گویا پس از تصویب هدف‌های دوره ابتدایی در شورای عالی آموزش و پرورش، این هدف‌ها به صورت پوستره‌های زیبایی قاب گرفته شد و بر سینه دیوار اتاق آموزگاران دوره ابتدایی نصب شد و آن را مزین نمود. ایشان بیان می‌دارد که بارها هنگام بازدید از مدارس و حضور در جمع معلمان از آنان خواسته است که حداقل پنج مورد از هدف‌های مصوب و مزین اتاق‌شان را بازگو کنند، اما این پرسش به ندرت، جوابی از انبان معرفت آموزگاران می‌یافته است! او نگران است که سرنوشت مشابهی در انتظار سند تحول بنیادین آموزش و پرورش باشد و در قفسه کتابخانه مدارس، جایی دور از دست والدینش یعنی فیلسوفان تربیت، زندانی شود!

قابلیت عملی کم، زبان سنگین و عدم تعلق عاطفی معلمان به نظریه‌های تربیتی، دیدگاه معلم دیگری درباره نقش فلسفه تربیت در عمل او می‌باشد. «عملکرد فلسفه تعلیم و تربیت کشور ما فقط محدود به نظریه‌هاست و در این ده سالی که بنده به عنوان یک معلم در آموزش و پرورش مشغول به کار هستم، کاربرد عملی این نظریه‌ها را خیلی کم رنگ دیده‌ام... وقتی ما معلمان با دانش‌آموزان در موقعیت‌های مختلف مواجهیم، متوجه می‌شویم که آموخته‌های دانشگاهی، پاسخ‌گوی نیازهای ما نیستند... این نظریه‌ها، قابل فهم نیستند، معلمان از نظر عاطفی به آنها تعلق خاطر ندارند و نظریه‌ها به خصوص برای خودم به عنوان یک معلم، هیچ جاذبه‌ای ندارند...» (معلم شماره ۳).

معلم دیگری ضمن اذعان به فاصله زیاد میان فلسفه تربیت به عنوان یک ایده‌آل و واقعیت عمل تربیت، از کسالت‌آوری و بی‌فایده بودن بحث‌های نظری دوره‌های ضمن خدمت معلمان، گله‌مند است. «...من خود به عنوان یک معلم تازه کار که کلاس‌های ضمن خدمت زیادی را گذراندم، به جرأت می‌توانم ادعا کنم که از ششصد ساعت دوره ضمن خدمت، صد ساعت مفید بیشتر نداشت...» (معلم شماره ۴). در دامن همین روایت غالب، معلم دیگری ضمن همدلی با نظر سایر همکاران خود، به کنایه، نقدی بر کارنامه پژوهشی استادان و فیلسوفان تربیت در ایران دارد و بستر رویش دغدغه‌ها و پرسش‌های پژوهشی آنها را مسائلی دور از واقعیت‌های عمل تربیت در کلاس درس می‌داند. «... به نظر من تا زمانی که همه استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی هدف‌شان از پژوهش در این رشته، تنها سنگین کردن کارنامه علمی خودشان باشد، این فلسفه دردی از مسائل آموزش و پرورش جامعه ما را دوا نخواهد کرد... فلاسفه هرچه را خواب دیده‌اند در کتاب‌هایشان نوشته‌اند!...» (معلم شماره ۵).

معلم دانش‌آموخته دیگری در رشته فلسفه تربیت اذعان دارد که نظریه‌های تربیتی فیلسوفان تربیت از اتاق دنج دانشگاه نمی‌تواند راه‌گشای مسائل پیچیده شب‌تاریک و پرچالش عمل تربیت باشد. چه، بذر خاطرات دور دوران مدرسه یک فیلسوف تربیت نمی‌تواند به رویش نظریه‌ای زایا و پرتوافکن منجر شود، بلکه لازم است دغدغه‌ها و مسائل عینی عمل تربیت همواره در دالان قلم فیلسوف تربیت، طنین بیندازد. «... از دانشگاه نمی‌توان بدون اطلاع و فقط صرف خاطرات مدرسه نظریه‌پردازی تربیتی کرد. کسانی که نظر پردازی می‌کنند، لازم است در مکان‌های مختلف کلاس درس، حضور داشته باشند و واقعیت‌های عینی عمل تربیت را درک کنند...» (معلم شماره ۶).

فیلسوفان مریخی: معلمان زمینی!

مری و معلم با سابقه دیگری، هم از زبان سنگین و دشوار فهم نظریه‌ها و فلسفه‌های تربیتی فیلسوفان تربیت به شدت گله‌مند است و می‌افزاید که با خواندن آنها احساس می‌کند فیلسوفان تربیت از کره مریخ، معلمان زمینی را مخاطب قرار داده‌اند. «... زبان نظریه‌ها و کتب فلسفه تربیت، ثقیل و مشکل است گویی یک نفر از کره مریخ، با من سخن می‌گوید!... نمی‌دانم چرا آنهايي که تحصیلات و مدرک بالایی دارند، این قدر سنگین و دشوار می‌نویسند...» (معلم شماره ۷).

روایت شوق آفرین دوم:

در پس روایت کلان غم‌انگیز معلمان و مریبان از نقش فلسفه تربیت، آنها راوی حکایتی شوق آفرین از تجربه تحصیل در رشته فلسفه تربیتند که برای استادان و فیلسوفان تربیت مایه خرسندی است. اغلب مریبان و معلمان نمونه این پژوهش از تأثیرهای ماندگار بینشی و نگرشی فلسفه تربیت در انبان مولود عمل‌شان سخن می‌گویند.

«... اگر دوباره بخواهم رشته‌ای را برای ادامه تحصیل انتخاب کنم، همین رشته فلسفه تربیت خواهد بود.. تحصیل در آن برایم مفید بود... اما سؤال‌های مرا زیاد کرد نه این که به سؤال‌هایم جواب بدهد و بگوید چکار باید بکنم... درس‌ها و بحث‌های تربیت اسلامی برایم دوست‌داشتنی، قابل هضم و استفاده بیشتر بود... عذاب وجدان و مسئولیت معلمی را در چشم من دوچندان کرد... در برخورد با دانش‌آموزان، احترام به شخصیت آنها، صادق بودن با خویشان، و ... بر عمل و نظر من تأثیر گذاشت...» (معلم شماره ۵). این معلم همان کسی است که نگرش مثبتی نسبت به بحث‌ها و مسائل فلسفی ندارد و آنها را ابتر می‌داند و جسورانه می‌گوید «... فیلسوفان هرچه را خواب دیده‌اند در کتاب‌هایشان نوشته‌اند...»

مربی و معلم ریاضی دیگری با حدود پانزده سال سابقه کار از مفید بودن و کاربردی بودن بحث‌ها و درس‌های تربیت اسلامی دوران تحصیلش در زندگی شخصی و حرفه‌ای سخن می‌گوید و مثالی از دانش‌آموز مشکل‌دار خود می‌زند که او توانسته است با آموخته‌هایش از درس تربیت در نهج‌البلاغه (نامه ۳۱)، او را راهنمایی تربیتی کند. اما ایشان هم معتقد است که درس‌ها و بحث‌های فلسفی برایش استفاده چندانی نداشته و بیشتر در حد گذراندن و پاس کردن بوده است. «... بحث‌های تربیت اسلامی و سخن و منش استادان مان، بارها در زندگی شخصی و حرفه‌ای الهام‌بخش بوده است. مواردی چون کنترل خشم، حفظ کرامت و عزت انسانی دانش‌آموزان، غفلت از خطای دانش‌آموزان و ... از مثال‌هایی است که فلسفه تربیت بر من و عملکرد من تأثیر گذاشته است.... جایی احساس نیاز به کاربرد مباحث و نظریه‌های فلسفی نکردم و برایم فایده‌ای نداشت. البته، شاید من به عمق فهم و استفاده آنها پی نبردم....» (معلم شماره ۸).

معلم و مربی دیگری که آگاهانه رشته فلسفه تربیت را انتخاب کرده بود، معتقد است «اگر دوباره می‌خواست ادامه تحصیل دهد، همین رشته را انتخاب می‌کرد، از تحصیل خود در فلسفه تربیت راضی است و معتقد است که در مواردی چون پی بردن به اهمیت فلسفه تربیت برای یک معلم، خودآگاهی نسبت به میزان تأثیرگذاری یک معلم بر شخصیت دانش‌آموز، افزایش آگاهی نسبت به مسائل آموزشی و پرورشی، تغییر نگاه معلمی و ...، فلسفه تربیت بر عملکرد او پیامد مثبت داشته است. این معلم دانش‌آموخته لیسانس رشته الهیات می‌باشد و اذعان دارد که درس‌های جامعه‌شناسی آموزش و پرورش و برنامه‌ریزی درسی بیشتر برای او جذاب و قابل استفاده بوده است. ایشان از کتاب محوری آموزش درس‌های فلسفه تربیت گله‌مند است و پیشنهاد می‌کند که محور کار استادان در این دوره کتاب‌های متعدد باشد نه فقط بسنده کردن به یک کتاب.» (معلم شماره ۹).

معلم و مربی دوره دبیرستان دیگری هم از نقش مثبت فلسفه تربیت در ترسیم هدف‌های متعالی برای او، عمیق کردن اندیشه و جهت‌دهی به آن سخن می‌گوید. او این تأثیر را در حوزه بینش و نگرش خود حس می‌کند و معتقد است که فلسفه تربیت در عملکرد عینی او در مدرسه تأثیر مستقیم چندانی نداشته است (معلم شماره ۶).

«... به تعلیم و تربیت به گونه‌ای دیگر نیز می‌توان نگریست. دیگر، همه دانش‌آموزان را به یک چشم نمی‌نگرم و تفاوت‌های فردی آنان و این که با چه تجربه زیسته‌ای وارد کلاس شده‌اند را بیش از پیش در نظر دارم. البته این رشته در ایجاد شناخت و بینش موفق‌تر عمل کرده است تا در زمینه مهارت‌ها...» (معلم شماره ۱۰). این‌ها اظهارهای معلم دیگری از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد او می‌باشد.

روایت بی‌اعتقادی و بی‌اعتمادی معلمان از سند تحول بنیادین آموزش و پرورش

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش به مثابه فلسفه راهنمای فعالیت‌های آموزشی و تربیتی نظام تعلیم و تربیت ما می‌باشد که به همت جمعی گروهی از متخصص‌های حوزه علوم تربیتی چون فلسفه تربیت و برنامه‌ریزی درسی تدوین شده است و پس از طی مراحل تأیید و تصویب توسط دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، برای اجرا به وزارت آموزش و پرورش ابلاغ شده است و مبنای فعالیت‌های آن قرار گرفته است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). معلمان و مربیان، این متولیان واقعی عمل تربیت در جامعه ما، کم و بیش از راه‌هایی چون بخش‌نامه‌ها و دوره‌های ضمن خدمت با محتوای آن آشنا شده‌اند. در ضمن این پژوهش، پژوهشگر از معلمان و مربیان خواسته است تا نظر و برداشت خود را در مورد نقش «تحول آفرینی» این سند در محیط کاری‌شان بیان نمایند.

سخن معلمان و مربیان درباره سند تحول بنیادین آموزش و پرورش حکایت از حقیقتی تلخ دارد. بیشتر آنها به تحول آفرینی این سند که حاصل دسترنج و تأمل طاقت‌فرسای گروهی از استادان و متخصصان فلسفه تربیت است، اعتقاد و اعتمادی ندارند. آنها این سند را بسیار آرمان‌گرا می‌دانند که به دور از شرایط واقعی محیط‌های تعلیم و تربیت می‌باشد. معلمان و مربیان، گله‌مند هستند که چرا صدا و آوای معلمان و مربیان، این متولیان واقعی تربیت در دالان قلم فیلسوفان و متخصصان این سند طنین نیانداخته و شنیده نشده است.

«... چرا در راستای تنظیم این سند از معلمان نظرخواهی نشده است؟ من و همکارانم شاهد و شنوای این نظرخواهی نبوده‌ایم. دانشگاه فرهنگیان با کادر سابق خود هرگز نمی‌تواند معلمان مورد نیاز آینده برای تحقق این سند را پرورش دهد. بسیاری از معلمان سابق مراکز تربیت معلم که اینک بر کرسی تدریس مدرسان فعلی دانشگاه فرهنگیان نشسته‌اند، ینش و دانش لازم برای این کار را ندارند... تحول در نظام تربیت ما با بخش‌نامه ایجاد نمی‌شود... برای تحقق سند تحول، زیربنای لازم دیده نشده است... بسیار خوش‌بینانه است... اقبال و استقبال معلمان و مربیان از آن بسیار کم است...» (معلم شماره ۹).

«... سند تحول بنیادین، سنگ بزرگی است که نشانه زدن است؛ زیرا هیچ‌گونه شروعی برای بسترسازی تحقق آن مشاهده نمی‌شود... اجرای آن نیازمند نیروها و معلمان متخصص و علاقه‌مند است که در حال حاضر به سختی می‌توان آنها را در مجموعه آموزش و پرورش یافت...» (معلم شماره ۵).

«... هدف‌های آن دست‌نیافتنی‌اند... همه هفت همکار من در زنگ تفریح از مخالفت خود با آن سخن می‌گویند. امیدی به تحول‌آفرینی آن نمی‌توان داشت؛ زیرا معلمی که به آن اعتقاد ندارد، چگونه می‌خواهد موجب تحقق آن شود... اگر نظام آموزش و پرورش ما بخواهد دچار تغییر و تحول مثبتی شود، ابتدا می‌بایست این تغییر در معلمان ایجاد شود... معلمی که باور و اعتقادی به طرح و برنامه‌ای نداشته باشد، حتی در پاره‌ای مواقع با دیدی منفی به آن بنگرد، به یقین در عمل عامل بدان نخواهد بود...» (معلم شماره ۷).

«... به نظر می‌رسد که متکی بر یک سری هدف‌های آرمانی است... تنها از دریچه دور اتاق دانشگاه نمی‌توان برای کلاس درس، نظریه‌پردازی کرد... ای کاش در مدرسه بودید تا روند معکوس [با شعارها و آرمان‌های مکتوب] جریان تربیت را می‌دیدید...» (معلم شماره ۶).

تأملی بر یافته‌های پژوهش

روایت‌های غم‌انگیز معلمان و مربیان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنها حکایت از آن دارد که مشکل اغلب جهانی شکاف^۱ یا جدایی میان نظریه و عمل در تربیت (ایروانی، ۱۳۸۸؛ مهرمحمدی ۱۳۸۷) در منظر معلمان و مربیان جامعه ما پررنگ‌تر است. به عبارت دیگر، به نظر می‌رسد در نگاه متولیان عمل تربیت در میهن ما، عمق این دره، بسی ژرف است. با وجود این، آنچه که بر عمق این جدایی می‌افزاید، بی‌تفاوتی یا کم‌توجهی استادان و فیلسوفان تربیت به این گسست زایا در پیکره درخت نظر و عمل تربیت بومی ما می‌باشد. پژوهش‌های انگشت‌شمار استادان و فیلسوفان تربیت درباره این مسئله مهم، شاهدهی است بر این حقیقت تلخ. به طور نمونه، از میان پانصد پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد و رساله دوره دکتری دانش‌آموختگان رشته فلسفه تربیت در ایران تا سال ۱۳۸۸، تعداد بسیار محدود و انگشت‌شماری به بررسی و واکاوی رابطه نظریه و عمل در تربیت پرداخته‌اند! (یاری دهنوی و همکاران، ۱۳۸۹). مروری بر فصلنامه‌ها و مجله‌های علمی - پژوهشی که آئینه دغدغه‌ها و پژوهش‌های استادان و فیلسوفان تربیت است، غریب بودن این مسئله را هم تصدیق می‌کند!

تحلیل و درمان این درد عمیق امری زمان‌بر و چندجانبه است که نیازمند همکاری همه کسانی است که به نحوی نظر یا عمل‌شان در فرایند تربیت سهمی دارد. خواه در کسوت فیلسوف یا نظریه‌پرداز تربیت، خواه در جامه معلم و مربی، خواه در مقام متولیان تربیت معلم و... لذا، به تنهایی و از یک منظر نمی‌توان مسئله را دید و درمان کرد.

^۱ . gap

این پژوهش از یک سو، براساس یافته‌هایش از معنایابی و روایت‌فهم معلمان از نقش فلسفه تربیت در تحول عملکردشان، پیشنهادی برای فیلسوفان و نظریه‌پردازان تربیت دارد و از سوی دیگر، از آنجا که مؤلف این پژوهش، از دانش‌آموختگان فلسفه تربیت است که به تازگی به جرگه فیلسوفان تربیت پیوسته است، پیشنهادی از این منظر برای معلمان و مربیان دارد.

مرب‌گیری فیلسوفان^۱: فلسفه ورزی و نویسندگی مربیان و معلمان

چنان که در روایت‌های غالب مربیان و معلمان از فهم‌شان درباره ماهیت و نقش فلسفه تربیت بیان شد، به نظر می‌رسد نمی‌توان تنها از دریچه دور اتاق دانشگاه برای گشودن کلاف پیچیده مسائل و عمل تربیت نسخه نوشت و نظریه‌پردازی کرد. پیچیدگی و چندگانگی مسائل عمل تربیت در کلاس درس چنان چند لایه است که از دریچه دور اتاق دانشگاه، در تور صیادی فهم فیلسوف تربیت اسیر نمی‌شوند و بذر تأملی بارور در ذهن نظریه‌پرداز و فیلسوف تربیت نمی‌رویند. بازسازی و یادآوری تجربه زیسته دانش-آموختگی مؤلف این مقاله در وادی فلسفه تربیت روایتگر همین نحوه آشنا شدن دوردست با مسائل پیچیده تعلیم و تربیت است. به عبارت دیگر، انبان تجربه‌های تحصیل رسمی من در فلسفه تربیت فاقد حداقل دو ساعت زیستن و تنفس در فضای کلاس درس و همزیستی به یک معلم و مربی است! شاید بدیهی باشد که نتیجه این گونه آشنا شدن دوردست با مسائل پیچیده و دغدغه‌های عینی معلمی و مربیگری، نظریه‌های تربیتی باشد که راه‌گشای عمل تربیت نباشد و در بازار عمل مربیان و معلمان، چنان که گفتند، به بهایی کم خریدار نداشته باشند.

با توجه به این حقیقت از یک سو و نگاهی به تاریخ آموزش و پرورش و نظریه‌های تربیتی از سوی دیگر، به نظر می‌رسد که دست ورزی و فهم ورزی زنده نظریه‌پرداز و فیلسوف تربیت با مسائل واقعی و ملموس معلمی و مربیگری راهی باشد که در مسیر پیوند نظریه و عمل در تربیت گام بردارد. اغلب فیلسوفان و نظریه‌پردازان بزرگ و تحول‌آفرین تاریخ تعلیم و تربیت کسانی هستند که انبان تجربه‌هایشان، سرشار از تجربه‌های معلمی و مربیگری است. یوهان پستالوزی^۲ (۱۸۲۷-۱۷۴۶) نظریه‌پرداز و مربی بزرگ

۱. مربیگری فیلسوفان تربیت، نهایت آرمان فهم ورزی زنده و پویای فیلسوفان و نظریه‌پردازان تربیت با مسائل عینی و ملموس و واقعیت‌های چندلایه «عمل تربیت» است. اگرچه با وجود شرایط امروزی زندگی حرفه‌ای و شخصی، رسیدن و پرداختن به چنین آرمانی برای فیلسوفان تربیت دشوار می‌نماید، اما داعیه این پژوهش تنها بیان ضرورت و ترسیم چنین آرمانی است. چنان که در مقاله بیان شده است، چگونگی قدم زدن در پرتو چنین آرمانی و رسیدن به آن نیازمند چاره‌اندیشی و تدبیریابی جمعی است.

^۲. Pestalozzi

سوئیسی و جان دیوئی^۱ (۱۸۵۴-۱۹۵۲)، فیلسوف و مربی شهیر امریکایی، نمونه‌هایی از این قبیل فیلسوفان و نظریه‌پردازهای تربیت هستند که مریبان و معلمان دوره زمانی‌شان به راحتی توانستند با اندیشه‌هایشان همدلی کنند و آنها را در محیط‌های تربیتی به کار گیرند (نقیب‌زاده، ۱۳۸۸).

شاید مناسب باشد که متولیان و سیاست‌گذاران آموزشی و پژوهشی رشته فلسفه تربیت در میهن ما، تدبیری برای این دست ورزی و فهم ورزی زنده استادان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی این رشته با مسائل واقعی و ملموس معلمی و مربیگری بیندیشند. چگونگی این تدبیر خود نیازمند فهم ضرورت آن در گفتمان رشته فلسفه تربیت و چاره‌اندیشی جمعی است که از توان معرفت فردی مؤلف این مقاله خارج است. به نظر می‌رسد که در رخداد رخنه جدایی میان «نظر» فیلسوفان تربیت و «عمل» معلمان و مریبان، معلمان و مریبان هم به سهم خود دخیل باشند. یک بعد این دخالت فاصله انداز، به فهم معلمان و مریبان از ماهیت نظریه فیلسوفان و نظریه‌پردازان تربیت بر می‌گردد. از فحوای کلام معلمان و مریبان تربیت چنین معنایی می‌شود که آنها همه نظریه‌های تربیتی را از یک قماش می‌دانند و تنها با چوب «عملی نبودن» آنها را از حوزه عمل خود می‌رانند. در حالی که همه نظریه‌های تربیتی از جنس «دستورالعمل» نیستند، بلکه نقش و رسالت برخی از آنها، دادن بینش و نگرش نسبت به مسئله‌ای در تربیت می‌باشد. به طور نمونه، نظریه روان‌شناسی پیازه^۲ درباره مراحل رشد شناختی کودکان، راهنمای مستقیمی برای عمل تربیتی نیست (ایروانی، ۱۳۸۸، ۱۵۴). این مسئله درباره ماهیت و بحث‌های فلسفه تربیت بیشتر مصداق می‌یابد. به عنوان نمونه، بحث‌های انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی فلسفه تربیت در راستای روشنگری پیش‌فرض‌های پنهان انسان‌شناسی و معرفت‌شناسی نظر و عمل معلمان و مریبان است. لذا، انتظار ارائه «مهارت یا دستورالعمل» از چنین بحث‌هایی، فهم نادرستی از ماهیت آنها و در نتیجه بدگمانی نسبت به آنهاست. از این رو، ضرورت دارد که پیش‌فرض‌ها و باورهای معلمان و مریبان درباره نقش نظریه و فلسفه تربیت در عملکردشان تغییر یابد و اصلاح شود.

بعد دیگر نقش معلمان و مریبان در ظهور و تداوم جدایی میان نظریه و عمل در تربیت به فهم خود معلمان و مریبان از ماهیت عمل تربیت بر می‌گردد. بیشتر مریبان و معلمان نگاه ایستا و مکانیکی به عمل تربیتی خود دارند. چنین کسانی عقیده دارند که جایگاه تولید نظریه تربیتی در دانشگاه و به دست متخصصان و نظریه‌پردازهای تربیت می‌باشد. به عبارت دیگر، آنها قائل به دیدگاه «دانش متکی بر پژوهش

^۱ . Dewey

^۲ . Piaget

دانشگاهی^۱ هستند. معلمان و مربیان معتقد به چنین دیدگاهی، نقشی برای خود در تولید دانش حرفه‌ای تربیتی قائل نیستند، بلکه خود را کاملاً مصرف‌کننده می‌دانند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ۳۴). با چنین باوری است که آنها انتظار دارند نظریه‌های فیلسوفان و نظریه‌پردازهای تربیت راه‌گشای قدم به قدم مسائل تربیت در کلاس درس باشد و بدون آنکه درباره تغییر، تعدیل یا اصلاح این تولیدهای نظری دانشگاهی تأمل کنند. گویی قرار است برای «کارخانه تربیت کردن»، فیلسوف مهندسان همه آینده‌نگری‌ها و موقعیت‌یابی‌ها را انجام داده‌اند. بدیهی است که به چنین تلقی «ایستایی» از فرایند «پویای» تربیت، همه نظریه‌های تربیتی با چوب «عملی نبودن» رانده می‌شوند.

با توجه به ماهیت پویا، تعیین‌ناپذیر و پیچیده عمل تربیت معطوف به دانش‌آموز و مربی که قرار نیست شعله «اراده» او در سایه سنگین طرح‌ها و نظریه‌های تربیتی خاموش شود، جامعه معلمی و مربیگری خواب بی‌تأملی عاملان تربیت را آشفته می‌سازد و چتر تأمل و تدبیر تربیتی بر عمل‌شان باز می‌کند. با چنین تلقی از عمل تربیتی است که برخی متخصصان معتقد به دیدگاه «دانش متکی بر پژوهش کلاس درس»^۲ هستند. حامیان این دیدگاه، برای معلمان و مربیان نقش حساس و بی‌همتایی در تولید دانش تربیتی قائل هستند. آنها استدلال می‌کنند که بصیرت‌ها و دریافت‌های شهودی معلمان و مربیان از موقعیت‌های واقعی و ملموس تربیت، بهترین خمیرمایه برای نظریه‌ورزی تربیتی از سوی معلمان است. حامیان این رویکرد، معلمان را بی‌نیاز از دانش تربیتی تولید شده در دانشگاه نمی‌دانند، بلکه منتقد جدی نگاه انحصاری و مصرف‌کننده یک سویه آن می‌باشند (مهرمحمدی، ۱۳۸۷، ۳۵-۳۴). دعوت معلمان و مربیان به فلسفه ورزی و نویسندگی در دامن همین دیدگاه صورت می‌گیرد. فلسفه ورزی، سلاحی است که روزمرگی و نگاه ایستا به عمل تربیت و رخدادهای پیرامون آن را از معلمان و مربیان دور می‌کند و شگفت‌زدگی و تحیر برایشان به ارمغان می‌آورد؛ عاملی که آنها را به تأمل بیشتر در واقعیت پویا و پیچیده تربیت فرا می‌خواند. نویسندگی معلمان و مربیان می‌تواند کارکردی چندگانه داشته باشد. نخست، از منظر دیدگاه معرفت‌شناسی هرمنوتیکی، نوشتن بعد از تأمل نیست. بلکه نوشتن، بستر رویش اندیشه‌هاست (باقری، ۱۳۸۶). از این رو، دست به قلم شدن معلمان و مربیان به خودی خود می‌تواند زمینه تأمل و تفکر بیشتر آنها را نسبت به مسائل تربیت فراهم سازد. به ویژه آنکه چنین عملی می‌تواند زمینه خودآگاهی آنها را نسبت به فلسفه تربیتی که آگاهانه یا ناآگاهانه به آن معتقد هستند، را مهیا سازد. چنین خودآگاهی می‌تواند بستر پالایش آن را ترسیم نماید.

^۱ . university groned knowledge

^۲ . classroom groned knowledge

ثبت ظرافت‌ها و پیچیدگی‌های دیرپای معلمی و مربیگری از دیگر کارکردهای نویسندگی معلمان و معلمان می‌تواند باشد. معلمان و مربیان به دلیل درهم آمیزی زنده‌شان با عمل تربیت و مسائل آن در کلاس درس و محیط‌های تربیتی، سرچشمه سرشاری از تجربه‌های اصیل و پیچیدگی‌های دیرپای معلمی و مربیگری می‌باشند که می‌تواند به مثابه خمیرمایه تولید نظریه‌های تربیتی کارآمد ایفای نقش کند. به قول فاضلی «مدرسه به مثابه میدانی انباشته از معناها و تجربه‌هاست.» (فاضلی، ۱۳۹۰، ۱۳۶). ثبت و خوانش این تجربه‌های اصیل حقیقت‌نمای ماهیت عمل و محیط تربیت، می‌تواند زمینه‌آشنایی دانشجوی معلمان و دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته فلسفه تربیت را با هویت عمل تربیت فراهم سازد و بذرهایی بارور در دشت ذهن فلسفی آنها بیفشاند.

در نهایت، نویسندگی معلمان و مربیان در عرصه ارتباطات امروزه، می‌تواند زمینه‌ایفای نقش مجدد «معلمی به مثابه مصلح اجتماعی» را فراهم سازد. گذری بر عملکرد معلمان و مربیان در تاریخ تربیت نشان می‌دهد که در دوره‌هایی، معلمان و مربیان از عاملان و پیشگامان تحول‌های فرهنگی و اجتماعی دوره خود بوده‌اند. به طور نمونه، در دوره مشروطه و بعد از آن، معلمان در حزب‌ها حضوری فعال داشتند، در جنبش ملی شدن صنعت نفت، در تظاهرات و فعالیت‌های سیاسی و اجتماعی معطوف به انقلاب اسلامی هم نقش معلمان پررنگ بوده است. بسیاری از معلمان و مربیان در دوره کنونی با خدمت صادقانه‌شان در روستاها و مناطق دورافتاده و محروم باعث تحول‌های فرهنگی چشمگیری شده‌اند (فاضلی، ۱۳۹۰، ۱۲۰). فناوری اطلاعات و ارتباطات به ویژه فضای مجازی اینترنت، امروزه وسیله بی‌نظیری است که می‌تواند به همت قلم معلمان نویسنده، دامنه موج اثرگذاری عمل فرهنگی و اجتماعی آنها را از مرزهای یک جامعه فراتر ببرد و آن را جهانی سازد.

در این راستا می‌توان به تحول فرهنگی و اجتماعی اقدام یک دانشجو و معلم خوش ذوق در روستای محروم دهکهان از توابع شهرستان کهنوج استان کرمان اشاره کرد. فرزند میرشکاری، با هدف تشویق دانش‌آموزان روستای زادگاه خود، اقدام به راه‌اندازی کتابخانه‌ای در اتاقی کوچک با دیوارهای خشت و گلی، سقفی چوبی و کف‌پوشی حصیری کرده است. سه دانش‌آموز دختر که نام هر سه فاطمه می‌باشد، از اولین اعضای فعال و متولی این کتابخانه می‌شوند و کتابخانه با چهل کتاب اهدایی خود بانی آن شروع به کار می‌کند. میرشکاری، به منظور تشویق و جذب کمک‌های مردمی و نهادها برای تجهیز این کتابخانه، وبلاگی با نام «کتابخانه فاطمه‌ها» راه‌اندازی می‌کند و هم‌زمان در روستا و شهرهای دور و نزدیک، نهادهای مردمی را به همکاری این مرکز فرهنگی فرا می‌خواند. ایده جالب و نیت خالص این

معلم به تدریج بر خوانندگان این وبلاگ می‌افزاید و بسیاری از افراد خیر و نیکوکار از سراسر ایران و حتی ایرانیان خارج از کشور، کمک‌های فرهنگی خود مانند انواع کتاب‌ها، فیلم و نرم‌افزارهای آموزشی، لپ‌تاپ و غیره را به «کتابخانه فاطمه‌ها» اهدا می‌کنند. حتی نیکوکار تهرانی، هزینه ساخت یک کتابخانه عمومی را در این روستای محروم می‌پردازد و این کتابخانه ساخته می‌شود. فاطمه‌ها، در کتابخانه‌شان، کارهای فرهنگی متعددی برای کودکان و دانش‌آموزان روستایشان انجام می‌دهند. اینک تعداد کتاب‌های «کتابخانه فاطمه‌ها» به حدود دو هزار نسخه رسیده است و بسیاری از شخصیت‌های ادبی و فرهنگی که به نحوی با حکایت تحول‌آفرین «کتابخانه فاطمه‌ها» آشنا شده‌اند، در مسافرتشان به استان کرمان، بازدید از این کتابخانه خشت و گلی می‌کنند و همت فرزند میرشکاری و فاطمه‌ها را می‌ستایند. چنان که چندی پیش، وزیر فرهنگ و ارشاد، سید محمد حسینی، در نامه‌ای این اقدام فرهنگی سترگ را ستود (برگرفته از وبلاگ کتابخانه فاطمه‌ها^۱).

کتاب «قصه کوچک‌ترین مدرسه دنیا: یادداشت‌های یک سرباز معلم جنوبی» به قلم معلم مصلح، عبدالمحمد شعرانی، حاوی روایت بسیار خواندنی و تحول‌آفرین دیگری است که ثمره نویسندگی او از تجربه‌های معلمی‌اش در مدرسه‌ای با تنها چهار دانش‌آموز و در اوج محرومیت، در وبلاگ «دیر تش‌باد»^۲ است که به سان فرزند میرشکاری، تحول فرهنگی و اجتماعی بزرگی را در روستای بسیار کوچک «جهان آباد کالو» در بندر دیر رقم زده که اینک آوازه معلمی و مصلح‌گری او را جهانی نموده است. چنان که اغلب گردشگران داخلی و خارجی بوشهر، سری به مدرسه کوچک و جهانی او می‌زنند (شعرانی، ۱۳۹۰). نویسندگی معلمان و مربیان، می‌تواند واجد کارکردی چنین تحول‌آفرین باشد. از این روست که این پژوهش، معلمان و مربیان را فرا می‌خواند که سرمایه بی‌نظیر تجربه‌های زیسته اصیل خود را قدر بدانند و با نگارش آن زمینه تأثیرگذاری‌اش را دوچندان سازند.

نتیجه‌گیری

روایت معلمان و مربیان از فهم‌شان نسبت به نقش فلسفه تربیت در تحول عملکرد آنان، نغمه جدایی تلخ «نظر و عمل» در تربیت را بار دیگر و به زبانی دیگر بازگو می‌کند. معلمان و مربیان، دوری‌گزیدن فیلسوفان، نظریه‌پردازان و استادان فلسفه تربیت از مسائل ملموس، عینی و دغدغه‌های واقعی کلاس درس را مهم‌ترین دلیل «عقیم بودن» نظریه‌های آنها در «بطن زرخیز» محیط تربیت می‌دانند. تأمل بر

^۱ . <http://www.kfatemeha.blogfa.com>

^۲ . <http://www.dayyertashbad.blogfa.com>

یافته‌های پژوهش نشان داد که هر یک از این دو گروه، نقش به‌سزایی در رخداد چنین رخنه‌ای دارند. ثمره چسبیدن به کرسی نظریه‌پردازی انتزاعی در اتاق دانشگاه و نگریستن با «تلسکوپ» فلسفه به میدان پرازدحام کلاس درس، فهمی دور دست و سطحی از واقعیت‌های تو درتوی «عمل تربیت» خواهد بود. چنان که لمیدن بر صندلی چوبین کلاس درس و فرار از «فلسفه تربیت و نویسندگی» به همان اندازه خام اندیشی پیرامون «نظر و عمل» تربیت است. اندکی دورشدن از کرسی نظریه‌پردازی، «حضور در میدان مدرسه» و فهم ورزی زنده با واقعیت‌های سترگ و پیچیده «عمل تربیت»، سخن این پژوهش به طیف فیلسوفان، نظریه‌پردازان و استادان فلسفه تربیت است. برخاستن و قدم زدن با «قلم فلسفه» بر تصویرهای ساده از «نظر و عمل تربیت»، سخن دیگر این پژوهش به طیف معلمان و مربیان پویا در میدان عمل تربیت است. در نهایت، لازم به یادآوری است که به مانند هر نوع پژوهش کیفی، این پژوهش درصدد تعمیم نتایجش به فهم کل جامعه معلمان و مربیان ایران از نقش فلسفه تربیت و فلسفه ورزی فیلسوفان و نظریه‌پردازان تربیت نمی‌باشد. چه بسا پژوهش کیفی دیگری، واجد روایت‌های دیگری از فهم معلمان و نظر فیلسوفان تربیت درباره این مسئله باشد.

منابع

- الیاس، جان (۱۳۸۵). *فلسفه تعلیم و تربیت (قدیم و معاصر)*. ترجمه عبدالرضا ضرابی، قم: مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی (ره).
- ایروانی، شهین (۱۳۸۸). *نظریه و عمل در تربیت*. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- ایروانی، شهین؛ شرفی، محمدرضا؛ یاری دهنوی، مراد (۱۳۸۷). چرا معلمان به آموختن فلسفه تعلیم و تربیت نیاز دارند؟. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳ (۹۳)، ۶۷-۳۳.
- بازرگان، عباس (۱۳۸۷). *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: نشر دیدار.
- باقری، خسرو (۱۳۸۶). *دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت*. تهران: نشر علم.
- باقری، خسرو (۱۳۸۹). *نگاهی دوباره به تربیت اسلامی*. چاپ بیست و پنجم، تهران: انتشارات مدرسه.
- باقری، خسرو (۱۳۹۰). *دیالوگ [معلم و فیلسوف تعلیم و تربیت]*. مجموعه چکیده مقالات دومین همایش ملی انجمن فلسفه تعلیم و تربیت ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- رئوف، علی (۱۳۷۹). *جنبش جهانی برای بهسازی تربیت معلم*. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشگاه تعلیم و تربیت.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). *دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی*.
- شعرانی، عبدالمحمد (۱۳۹۰). *قصه کوچک‌ترین مدرسه دنیا (یادداشت‌های یک سرباز معلم جنوبی)*. چاپ ششم، تهران: رسانش.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۰). *مردم‌نگاری آموزش*. تهران: نشر علم.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۷). *بازاندیشی فرایند یاددهی-یادگیری*. چاپ سوم، تهران: انتشارات مدرسه.
- نقیب‌زاده، عبدالحسین (۱۳۸۸). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. چاپ یازدهم، تهران: طهوری.
- هاملین، د. و. (۱۹۸۵). *فلسفه ملال آور تعلیم و تربیت؟! ترجمه خسرو باقری (۱۳۷۶)* در فلسفه تعلیم و تربیت معاصر. تهران: محراب قلم.

یاری دهنوی، مراد و همکاران (۱۳۸۹). فهرست عنوان پژوهش‌های دانش‌آموختگان فلسفه تربیت در ایران. نخستین

همایش انجمن فلسفه تعلیم و تربیت، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education*. 20 (1), 77- 98

Webster, L., Mertova, P. (2007). *Using Narrative Inquiry as a Research Method (An introduction to using critical event narrative analysis in research on learning and teaching)*. New Yourk: Routlege.