



Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions

Amin Izadpanah 

Faculty member of the department of Foundations of education, School of education and psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran. Email: amin423@yahoo.com

Received: 2021-01-08

Revised: 2021-09-13

Accepted: 2022-02-20

Citation: Izadpanah, A. (2022). Teacher-Focused Dialogical Education: Moving between Centripetal and Centrifugal Positions. *Foundations of Education*, 11(2), 56-76. doi: 10.22067/fedu.2022.67395.1000

Abstract

This paper aims to discuss and analyze the role of teachers in developing and promoting dialogical education through their reaching out to students' voices in learning environments. The inability of Iranians in the dialog is a major and serious problem of the Iranian society, and it seems that the centralized and bureaucratic education system, with its overemphasis on knowledge acquisition and its negligence of the critical role of human interactions, can be held responsible for this situation. The bureaucratic conception of teachers allows the education system to recruit teachers as its agents in the service of its values, thereby restricting the chances of human interaction and dialog in the educational environments. *The Theoretical Foundations of Fundamental Transformation* -declared in 2011-seeks to alter the old-fashioned, bureaucratic image of the teachers and portrays them as the cultural forces of society and generators of social capital. Corresponding to this recent reformative policy, this paper puts forward a conception of dialogicality in education with the leadership of teachers, as changing position the between the two conditions of centrifugal and centripetal forces, two concepts introduced by Mikhail Bakhtin. Dialogicality, then, provides practical chances for students' perspectives to be maintained and their voices heard in education. Also, a model for referring to students' voices by the teachers for the purpose of promoting multi-voiced and dialogical education is proposed. In this model teachers and students are considered as co-partners participating in shared learning experiences, but from different perspectives.

Keywords: Education, Teacher, Dialogicality, Centripetal, Centrifugal, Bakhtin, TFFT



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت

OPEN ACCESS
دسترسی آزاد<https://fedu.um.ac.ir>

مقاله پژوهشی



گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم؛ نوسان بین مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی

امین ایزدپناه

عضو هیات علمی بخش مبانی آموزش و پرورش دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. amin423@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۹	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۶/۲۲	تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۱
استاد: ایزدپناه، امین. (۱۴۰۰). گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم؛ نوسان بین مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱۱(۲)، ۵۶-۷۶. doi: 10.22067/fedu.2022.67395.1000		

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی و تحلیل نقش معلمان در گفت‌وگومندسازی جریان تعلیم و تربیت از راه توجه به صدای دانش‌آموزان در محیط‌های یاددهی-یادگیری است. ناتوانی در گفت‌وگو از جمله جدی‌ترین مسئله‌های جامعه ایرانی است و به نظر می‌رسد نظام تعلیم و تربیت تمرکزگرا و دیوان‌سالار ایران با تأکید بیش‌ازحد بر دانش‌اندوزی و غفلت از اهمیت روابط انسانی، در پیدایی این وضعیت سهیم است. انگاره دیوان‌سالارانه سبب شده است تا معلم به‌مثابه یک کارگزار در خدمت انتقال ارزش‌های نظام تربیتی در آمده و تنوع دیدگاه‌ها و ارزش‌های موجود در محیط‌های آموزشی نادیده گرفته شود. این وضعیت، تعلیم و تربیت را به جریانی تک‌صدا و یک‌سویه تبدیل کرده است که فرصتی برای گفت‌وگو در نظر نمی‌گیرد. مبانی نظری تحول‌بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران کوشیده است - دست‌کم در مقام نظر - از این انگاره فاصله بگیرد و معلم را به‌عنوان نیرویی فرهنگی و مولد سرمایه اجتماعی معرفی کند. این مقاله ضمن طرح دو مفهوم مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی به نقل از میخائیل باختین، ایده گفت‌وگومندسازی تعلیم و تربیت با محوریت معلم را به‌مثابه نوسان میان دو وضعیت مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی با هدف ایجاد فرصت برای مطرح‌شدن چشم‌اندازها و شنیده شدن صداهای دانش‌آموزان در جریان عمل تربیتی مطرح کرده است. علاوه بر این، مدلی نیز در قالب چرخه رجوع به صدای دانش‌آموزان برای گفت‌وگومند و چندصدایی شدن جریان تعلیم و تربیت به مدد کنشگری معلمان پیشنهاد شده است. بر این اساس معلم و دانش‌آموز هر دو مشارکت‌کنندگانی در تجربه‌های یاددهی-یادگیری - از چشم‌اندازهایی متفاوت - به حساب می‌آیند.

واژه‌های کلیدی: تعلیم و تربیت، معلم، گفت‌وگومندی، مرکز‌گرایی، مرکز‌گریزی، باختین، تحول‌بنیادین آموزش و پرورش.

مقدمه

اگر به کلاسی در دوره‌های آغازین دبستان و پیش‌دبستانی پا بگذارید و پرسشی مطرح کنید معمولاً دست‌هایی که برای پاسخ دادن بالا می‌رود و صداهایی که برای شنیده شدن بلند می‌شوند بسیار بیشتر از زمانی است که به کلاس‌های دبیرستان یا دانشگاه گام می‌گذارید؛ چرا چنین است؟ آیا این وضعیت طبیعی است و شجاعت ما برای ابراز نظر و تمایلمان به گفت‌وگو با بزرگ‌تر شدن تحلیل می‌رود یا این پدیده حکایت از مشکلی اساسی دارد؟ فراست‌خواه که به واکاوی تاریخی و اجتماعی خلیات ایرانی پرداخته است ناتوانی در گفت‌وگو و رسیدن به توافق پایدار، ضعف در کار گروهی، آزردن شدن از انتقاد و خودمداری را به عنوان بحث‌برانگیزترین مؤلفه‌های خلیات ما ایرانیان معرفی کرده است (Farasatkah, 2015). خانیکی نیز از فقدان نهادها، شبکه‌ها و میدان‌های گفت‌وگو و یا ناکارآمدی آن‌ها و فرهنگ خودمداری به عنوان عوامل هراس از گفت‌وگو نام می‌برد (Khaniki, 2016a). ناتوانی در گفت‌وگو میان ایرانیان چنان جدی است که خانیکی مشکل فرهنگی جامعه‌ی ایرانی را ضعف در گفت‌وگو می‌داند (Khaniki, 2016b). بنابراین سکوت‌ها و گریز از گفت‌وگوهایی که در محیط‌های آموزشی با آن روبرو می‌شویم نه تنها طبیعی نیست که نشان از ضعف و خللی در کار آموزش و تربیت دارد. اولیور سکس، عصب‌شناس انگلیسی، معتقد است فرهنگ‌هایی که فرصت‌های بسیاری برای گفت‌وگوهای برابر و تبادل‌های ارتباطی غنی در دوره‌ی کودکی فراهم می‌کنند، قوه‌ی تخیل و ذهن را بیدار کرده و شخص را به سوی خودکفایی، شجاعت، شادمانی و شوخ‌طبعی هدایت می‌کنند و این ویژگی‌ها تا آخر عمر همراه فرد خواهند بود. در مقابل، ارتباطات ضعیف به «محدودیت عقلانی»^۱، کم‌رویی، ترس و انفعال می‌انجامد (Sacks, 1989, p. 67).

بخش بزرگی از شکل‌گیری این وضعیت بغرنج معلول غفلت نظام تعلیم و تربیت از ضرورت آموزش-های اساسی در مدارس با هدف تقویت روحیه گفت‌وگو است. همچنین غلبه تک‌صدایی ساختاری و نهادینه‌شده در جریان تعلیم و تربیت طی چند دهه گذشته نیز در شکل‌گیری این وضعیت سهم است. تمرکز بیش‌ازحد بر دانش‌اندوزی و نادیده گرفتن علاقه‌ها، دیدگاه‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در جریان فعالیت‌های یاددهی-یادگیری فرصتی برای شکل‌گیری گفت‌وگو باقی نمی‌گذارد. افزون بر این، روابط و رویه‌های آموزشی یک‌سویه و خطی برآمده از ساختار متمرکز و تمرکزگرایی نهاد تعلیم و تربیت، خلیات کودک و نوجوان ایرانی را به سوی نوعی تک‌صدایی درونی شده و ناتوانی در گفت‌وگو سوق می‌دهد. به تعبیر آسیب-شناسانه دیویی، مدارس به دلیل تمرکز بیش‌ازحد بر آموزش مجموعه‌ای از مطالب از قبل تعیین شده و شکل

دادن عادت‌های خاص، به مراکز ناموفق تبدیل شده‌اند. این در حالی است که اگر نه‌دهم انرژی که صرف آموختن موضوع‌های خاص به دانش‌آموز می‌شود، صرف این کنیم که ببینیم دانش‌آموزان چه تصویری از این موضوع‌ها می‌سازند، آموزش تا حد زیادی آسان‌تر می‌شود (Dewey, 2004, p. 22).

انباشتن ذهن دانش‌آموزان با (شبه) اطلاعات آن‌هم با شیوه‌های آموزشی یک‌سویه را می‌توان یکی از کژکارکردهای ضمنی تعلیم و تربیت دانست که باعث می‌شود ذهنیت دانش‌آموزان به تک‌صدایی خو کند. لاوسون معتقد است آموزش اندیشه‌ها و فرصت ندادن به دانش‌آموز برای کاویدن مسائل از نگاه خود، ممکن است در کوتاه‌مدت به نفع اجتماع باشد ولی این رویکرد جایی برای تبادل نظر باقی نمی‌گذارد و به افراد اجازه نمی‌دهد نتیجه‌گیری‌های خود را داشته باشند (Lawson, 2001, p. 171). عطش پر کردن ذهن دانش‌آموزان از اطلاعات و چیرگی دانش‌اندوزی افراطی باعث می‌شود تعلیم و تربیت از «انسانیت» دانش‌آموزان غافل بماند؛ چنانچه دانش‌آموزان فرصت نیابند علاقه‌مندی‌ها، دیدگاه‌ها، دغدغه‌ها و صداها را با دیگران به اشتراک بگذارند و بازتاب آن‌ها را در محیط‌های آموزشی ببینند. در نتیجه آن‌ها آرام‌آرام در چرخه‌ای وارد می‌شوند که سکوت و سکون در آن ریشه می‌دواند، از شناخت خود و دیگران بازمی‌مانند، ارتباط انسانی درست را نمی‌آموزند و نمی‌توانند گفت‌وگو کنند.

در این میان، معلمان به‌عنوان مجریان برنامه‌درسی یک‌سویه، خود بخشی از وضعیت مسئله‌زای موجود هستند. معلمان به‌جای آن‌که در خدمت یادگیرندگان باشند به خدمت آموزش درآمده و دانش‌آموزان را نیز به خدمت آموزش درمی‌آورند و صدای آن‌ها را نادیده می‌گیرند. این وضعیت از ساختار دیوان‌سالار نظام آموزشی ایران ناشی می‌شود که کارکرد معلمان را تا حد تکنسین‌های یک خط تولید تقلیل داده و آن‌ها را کارگزار خود کرده است. حبیب‌پور معتقد است اساساً «عقلانیت سیاسی حاکم بر آموزش ایران با اتخاذ رویکرد بالا به پایین در سیاست آموزشی، ماهیتی بوروکراتیک [دیوان‌سالار] دارد و همه سیاست‌های آموزشی در برنامه‌های توسعه‌ای پیش و پس از انقلاب، در قالب یک «گفتمان حرفه‌ای» معلم را فردی حرفه‌ای تلقی کرده است»^۱ (Habib Pour Gatabi, 2013, p. 264 & 267). به دلیل همین ساختار و ماهیت تمرکزگرای نظام آموزشی و تلقی و انتظاری که سیستم از معلمان به‌مثابه کارگزاران نظام سیاسی-آموزشی دارد، فرصت و امکان ابراز وجود معلمان در جایگاه افرادی عامل و محرک تغییر و تحول، گرفته شده است.

۱. به نظر می‌رسد در اینجا مراد از «حرفه‌ای» بودن در ارتباط با معلم بیشتر متوجه این مطلب است که معلم از خود عاملیتی ندارد. بلکه او به عنوان یک تکنسین در خدمت اهداف از پیش مشخص شده‌ای است که حاکمیت به او ابلاغ می‌کند و او مجری آن‌ها بدون دخل و تصرف آگاهانه است.

شمشیری نیز معتقد است تجارب زیسته و وضع موجود حکایت از آن دارد که کارکرد معلمان همچنان محدود به همین کارگزاری ساده حاکمیت است و از نقش معلم به عنوان مصلحان فرهنگی یا آگاهی‌بخشی خبری نیست (Shamshiri, 2016).

با مطرح شدن گفتمان تحول در نظام آموزشی از آغاز دهه ۹۰ خورشیدی و انتشار «مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران» سخن از زدودن این انگاره دیوان‌سالار از معلم به میان آمده و معلم «به منزله نیروی فرهنگی و فکری جامعه و مولد سرمایه اجتماعی - نه به مثابه کارمند اداری در نظام دولتی» (TFFT, 2011, p.388)^۱ مورد توجه قرار گرفته است. نقش‌های متنوعی که برای معلم در این سند بالادستی ترسیم شده است - «هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن و ترغیب متریان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی [متریان]» (Ibid, 386) - را می‌توان به محوریت معلم در رویکرد تحولی و به رسمیت شناختن عاملیت او تفسیر کرد.

گذشت یک دهه از ابلاغ سیاست‌های تحولی در آموزش و پرورش و معطل ماندن بسیاری از بخش‌های آن، مؤید ضرورت انجام پژوهش‌های نظری برای روشن‌تر ساختن جنبه‌ها و امکانات مختلف این سیاست‌ها و شناسایی راه‌هایی برای کمک به تحقق آن‌ها در عمل است. بنابراین و مبتنی بر مسئله - غیاب گفت‌وگومندی و چندصدایی در جریان تعلیم و تربیت - هدف اصلی این مقاله بررسی نسبت معلم و دانش‌آموز از منظر گفت‌وگومندی و شناسایی چگونگی اثربخشی معلمان در تحقق گفت‌وگومندی در جریان تعلیم و تربیت است. منطبق بر این دو هدف سه پرسش اصلی پیش روی ما است، با این توضیح که پرسش نخست در صدد فراهم کردن یک چهارچوب نظری برای پاسخ به پرسش‌های بعدی است. از این رو پرسش‌های اساسی این پژوهش به این شکل صورت‌بندی می‌شود.

۱. گفت‌وگومندی یا رابطه گفت‌وگومند چیست و چه مختصاتی دارد؟
۲. نسبت یا رابطه معلم و دانش‌آموزان در موقعیت و ارتباط گفت‌وگومند چگونه است؟
۳. معلمان چگونه می‌توانند جریان تعلیم و تربیت را در همراهی با دانش‌آموزان گفت‌وگومند (تر) سازند؟

۱. با هدف کوتاه نویسی در ارجاع درون‌متنی «TFFT» به صورت اختصار و به جای Theoretical foundations of the fundamental transformation و معادل کوتاه‌نوشت فارسی «مبانی نظری تحول بنیادین» به کار رفته است.

روش پژوهش

روش این پژوهش کاوشگری فلسفی انتقادی است. هدف نهایی این روش، بهبود عمل تربیتی است (Oberg, 1982). بهبود عمل تربیتی در نتیجه کاوشگری فلسفی انتقادی مستلزم آن است که کاوشگری توصیه‌هایی-دست‌کم بحثی درباره دلالت‌های ضمنی نتایج-را به منظور بهبود عمل تربیتی در برداشته باشد (Haggerson, 1991, p. 49). همچنین کاوشگری فلسفی انتقادی عهده‌دار رسالت ابهام‌زدایی، شفاف‌سازی، بالا بردن فهم و درک و تدارک گزینه‌های بدیل است (Ibid, p. 74). بنابراین، برای پاسخ به پرسش نخست با انتخاب هدفمند فیلسوفانی که بر مفهوم گفت‌وگو به طور عام یا در حوزه تعلیم و تربیت به طور خاص متمرکز بوده‌اند، ضمن مروری فشرده بر آرای آنان، مختصات رابطه گفت‌وگو‌مند استنتاج شده و تعریفی از مفهوم رابطه گفت‌وگو‌مند پیشنهاد شده است. در گام دوم، نسبت یا رابطه معلم با دانش‌آموزان در موقعیت گفت‌وگو‌مند، با بهره‌گیری از روشنگری حاصل از پاسخ پرسش نخست و به کمک دو مفهوم مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی از میخائیل باختین^۱ تحلیل شده است. برای پاسخ به پرسش سوم نیز با اتکا به تحلیل تأملی، جریان گفت‌وگو‌مندی‌سازی تعلیم و تربیت از راه رجوع به صدای دانش‌آموزان از سوی معلم ترسیم شده است.

نگاهی به پیشینه مفهوم گفت‌وگو و استنباط مختصات رابطه گفت‌وگو‌مند

مفهوم گفت‌وگو با فلسفه پیوندی جدایی‌ناپذیر دارد. آغاز فلسفه را به سقراط و روش انتقادی و پرسش‌گرانه او منسوب می‌کنند. روش سقراط اساساً ماهیتی گفت‌وگویی دارد. یاسپرس در توضیح گفت‌وگوی سقراطی، این گفت‌وگو را «نبرد دوستانه و آزادانه برای دستیابی به حقیقت» و از شرط‌های رسیدن به آزادی می‌نامد (Jaspers, 1953, p. 157). کیرکه‌گور نیز گفت‌وگوی سقراطی را در چارچوب رابطه استاد و شاگرد، فراهم‌کننده فرصتی می‌داند که هر دو سوی گفت‌وگو طی آن هریک خود را بهتر می‌شناسد (Bern, 1995, p. 58). با وجود این، سرآغاز تاریخی پرداختن به مفهوم گفت‌وگو در قرن بیستم پرنرنگ‌تر و بسامد آن در آرای فیلسوفان بیشتر می‌شود. میخائیل باختین را می‌توان از نامدارترین دل‌باختگان گفت‌وگو و دیگر مفهوم همبسته آن یعنی چندصدایی دانست. مایکل ماکوفسکی آرای باختین را در شکل دادن به دیدگاه‌های بوبر^۲، گادامر^۳ و هابرماس^۴ که همگی بر گفت‌وگو تأکید دارند، مؤثر می‌داند (Makovsky, 1997, p. 4). باختین با رد مطلق‌گرایی دیالکتیک - به‌ویژه از سنخ هگلیکه بر اساس آن هر خودآگاهی‌ای

1. Mikhail Bakhtin

2. Buber

3. Gadamer

4. Habermas

باید تغییر شکل یافته، زایل شود و در هویتی مطلق و یکپارچه، در یک کل استعلا یافته، ادغام گردد- مفهوم دیالوجیک^۱ (گفت‌وگومند) را پیش رو می‌نهد و معتقد است «آگاهی انسان در احاطه آگاهی دیگران است که بیدار می‌شود» (Bakhtin as cited in Todorov, 1998, p. 183) و به همین دلیل است که با وجود اعتقاد به ناممکنی و اهمیت پر نشدن فاصله خود و دیگری «بریدن از دیگران، جدا کردن خود و حبس کردن خود» را علت اصلی از دست دادن خویشتن خود می‌داند. او معتقد است «زندگی در گوهر خود گفت‌وگویی است» (Ibid, 184) و ما جهان را هم‌زمان از چشم‌انداز زمانی-مکانی خود و چشم‌انداز زمان-مکان دیگران ادراک می‌کنیم.

مطابق دیدگاه باختین در باب گفت‌وگو واقعیت همواره تجربه می‌شود و این تجربه شدن از موضعی مشخص اتفاق می‌افتد، به علاوه هیچ چیز قابل ادراک نیست مگر در چشم‌انداز چیز دیگر. برای دو ناظر یا تجربه‌کننده یک رویداد، اگرچه رویداد مشترک است اما چون هر یک از آن دو ناظر، رویداد و دیگری را از جایگاهی متفاوت درک می‌کند درک آن‌ها از آن رویداد متفاوت است. بنابراین «گفت‌وگومندی باختین فرض را بر این می‌گذارد که هیچ چیز قابل ادراک نیست مگر در چشم‌انداز دیگری» (Holquist, 1997, p. 22)؛ باختین از اصطلاح مازاد دیدن^۲ برای توضیح این وضعیت استفاده می‌کند، یعنی چیزی که من می‌بینم و تو نمی‌بینی و برعکس. «خود»، جهان را همواره از دریچه زمان/مکان خویش و زمان/مکان «دیگری» ادراک می‌کند (و برعکس). از این جهت «خود» همواره نسبی و وابسته به وجودش نزد «دیگری» است (طبیعتاً در سوی دیگر نیز چنین است) (ibid, pp. 33-35).

باختین همچنین با رد هرگونه قطعیت بخشی و تمایل برای تعریف و ارائه‌ی هرگونه فرجام غایی از جهان و پدیده‌های آن می‌گوید «هنوز هیچ چیز پایان بخشی^۳ در جهان رخ نداده است. سخن نهایی جهان و در باب جهان هنوز به بیان درنیامده است، جهان گشوده و آزاد است، همه چیز همچنان در آینده است و همیشه در آینده خواهد بود» (Bakhtin, 1984, p. 166). به عبارتی معنا حاصل تفاوت و دگربودگی^۴ است؛ معناها در ذهن تجربه‌کنندگان جهان در بستر زمان-مکان همواره متکثر و در حال نو شدن خواهند بود و معناهای گذشته و آینده در جایی به هم می‌رسند و در گفت‌وگو با یکدیگر قرار می‌گیرند.^۵

در اندیشه مارتین بوبر نیز گفت‌وگو چنان حیاتی است که او پیوند گفت‌وگویی میان انسان‌ها را

1. dialogic
2. surplus of seeing
3. conclusive
4. otherness

۵. در بخش بعدی مقاله به باختین بازمی‌گردیم و به کمک دو مفهوم مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی بحث را پی می‌گیریم.

جوهری اصالت^۱ می‌داند (Benson, 1999, p. 33) و معتقد است هر گاه انسان‌ها بیاموزند که در ارتباط و نسبت با دیگران زندگی کنند و امکانات این فضای میان خود و دیگری را درک کنند رشد می‌کنند (Smith, 2006). این چشم‌انداز فلسفی برآمده از تفاوت بنیادینی است که او میان ارتباط میان انسان‌ها با یکدیگر و میان انسان و اشیاء قائل است. بوبر ارتباط انسان-انسان را رابطه‌ی «من / تو» و ارتباط انسان با اشیاء را رابطه‌ی «من / آن» می‌داند. بر همین اساس، بوبر معتقد است در ارتباط معلم و شاگرد، معلم باید «شاگرد را همچون یک کل درک کند و بر این کل بودگی یا یکپارچگی^۲ صحنه بگذارد. این امر فقط زمانی ممکن است که دیدار او و شاگرد هر بار همچون دیدار دو شریک در یک وضعیت دو قطبی^۳ باشد. برای آن که تأثیر این وضعیت بر او یگانه و معنی‌دار باشد باید این وضعیت را نه تنها بارها و بارها از جانب خود، بلکه از جانب شریکش نیز، زیست کند» (Buber, 1958, pp. 164-165).

گادامر نیز با طرح مفهوم افق و امتزاج افق‌ها^۴ معتقد است «ویژگی هر گونه گفت‌وگوی حقیقی این است که در خلالش هر یک [از دو سوی گفت‌وگو] خود را در برابر دیگری گشوده می‌سازد، دیدگاه او را شایسته‌ی توجه می‌داند، به درون دیگری راه می‌یابد به گونه‌ای که نه یک شخص، بلکه آنچه او می‌گوید را فهم می‌کند» (Gadamer, 1989, p. 347). به نظر می‌رسد گفت‌وگو نزد گادامر پدیده‌ای است گریزناپذیر، پیدایشی، پیش‌بینی‌ناپذیر و با نتایجی منحصر به فرد؛ چرا که می‌گوید: «ما به گفت‌وگو کشیده می‌شویم و حتی درگیرش می‌شویم [...] افراد درگیر گفت‌وگو پیش از آن که راهبر گفت‌وگو باشند راهبرنده‌ی آن هستند. هیچ کس پیشاپیش نمی‌داند که چه نتیجه‌ای از یک گفت‌وگو به دست خواهد آمد. فهم یا عدم حصول آن بسا جریانی است که بر ما حادث می‌شود [...] این همه نشان می‌دهد که گفت‌وگو سرشت خاص خود را دارد (Gadamer, 1998, p. 203).

امانوئل لویناس، با تقدم بخشی اخلاق در فلسفه خویش، ورود به گفت‌وگو با دیگری را به رسمیت شناختن پیوسته‌ی برخورداردی دیگری «از حقی و رای خود محوری^۵ خود» می‌داند (Levinas, 1991, p. 40). خروج از دیدگاه خودمحور، فضا را برای آزادی دیگری باز می‌کند و امکان هم‌زیستی را فراهم می‌سازد، یعنی شرایطی که هر کس خود را در قبال حضور و آزادی دیگری مسئول می‌داند؛ زیرا دگربودگی دیگری امری مطلق است و قابل فروکاستن به خود و این‌همانی نیست.

-
1. authenticity
 2. wholeness
 3. bipolar situation
 4. fusion of horizons
 5. egoism

پائولو فریره، دیگر فیلسوف تعلیم و تربیت، گفت‌وگو را راه تربیتی آزادی‌بخش می‌داند. گفت‌وگو «ضرورتی وجودی» و تلاشی برای غلبه بر جهان و رهایی انسان و نه فرصتی برای تحمیل دیدگاه عده‌ای به دیگران است (Freire, 1998). این چشم‌انداز فریره در مقابل آن نوع تعلیم و تربیتی قرار می‌گیرد که سیستم «آموزش بانکی»^۱ نامیده می‌شود که در آن معلم «سوژه روایت‌گر»^۲ و دانش‌آموز «ابژه شنونده»^۳ صبور است. معلم در مورد موضوعی کاملاً بیگانه^۴ با تجربه وجودی دانش‌آموزان، داد سخن می‌دهد و دانش‌آموزان را با محتوای روایت خودش پر می‌کند (Ibid, 54).

هابرماس نیز با طرح عقلانیت یا خرد ارتباطی در برابر عقلانیت ابزاری - که در آن افراد هدف یگانه‌ی خود را دنبال می‌کنند - به دنبال دست‌یابی توافقی‌آمیز به هدفی مشترک میان افراد از راه زبان است و به جای «من» شناسا، «ما» را قرار می‌دهد تا در گفت‌وگویی خردمندانه، هر کس به همراه دیگران در جست‌وجوی حقیقت باشد (Naghizadeh, 2011, p. 468). البته لیوتار تمرکز هابرماس بر توافق جمعی را مورد نقد قرار می‌دهد و معتقد است او بیش از حد به ارتباطی که فاقد آشوب، تناقض و تضاد است بها داده است. از نگاه او هابرماس اهمیت توافقی جمعی را خیلی بالا برده به حدی که جای دیالوگ را میان بازیگران [عرصه‌ی عمومی] گرفته است (Alvesson & Skoldberg, 2009, p. 192). اگرچه لیوتار نیز چنین گفت‌وگویی را ارج می‌نهد، اما از شکل هابرماسی آن فاصله می‌گیرد. به باور او تضاد و آشوب، عناصر جدایی‌ناپذیر هر گفت‌وگویی هستند و توافق جمعی از نظر او در واقع یک وضعیت «میانی»^۵ است، نه هدف دیالوگ (Ibid).

در یک باهم‌نگری از این مرور فشرده بر مفهوم فلسفی گفت‌وگو در نگاه برخی از اندیشمندان می‌توان به‌طور خلاصه برخی ویژگی‌های رابطه گفت‌وگومند را به‌عنوان خط مشترک آرای آنان استنباط کرد. بنا بر اشتراکات موجود در تلقی اندیشمندان مورد بررسی از ارتباط مبتنی بر گفت‌وگو، می‌توان رابطه گفت‌وگومند را رابطه‌ای مبتنی بر موارد زیر دانست؛ ۱. دیگرپذیری و نفی خودمحوری؛ ۲. پذیرش قدرت چشم‌انداز دیگران و گشودگی نسبت به این چشم‌اندازها؛ ۳. باور به انسانی و میان‌ذهنی بودن حقیقت؛ ۴. اهمیت مشارکت در معناسازی و آفرینش معنا؛ ۵. نفی مطلق‌انگاری معرفت‌شناختی؛ ۶. گریزناپذیری و پیدایشی (حدوثی) بودن گفت‌وگو؛ ۷. رابطه دوسویه‌ی سوژه-سوژه میان مشارکت‌کنندگان در گفت‌وگو.

به‌عنوان جمع‌بندی این بخش می‌توان گفت که گفت‌وگو (به‌عنوان رابطه یا نسبت) ضرورت وجودی

1. banking education
2. narrating subject
3. listening object
4. Alien
5. intermediary

گریزناپذیری است که فقدان آن هم‌زمان «بودن» و «شدن» را مختل می‌سازد. بودن مختل می‌شود چون «خود» در رابطه و ارتباط با «دیگری» است که معنای حقیقی خود را می‌یابد. در غیاب ارتباط گفت‌وگومند و در پی انزوا و تک‌افتادگی، خودآگاهی تحلیلی می‌رود و بدین سان، شدن و تحول (در معنای تربیتی‌اش رشد) نیز دچار اختلال می‌شود چون این رویداد نیز موقوف به ارتباط گفت‌وگومند با چشم‌اندازهای دیگر است. تک‌افتادگی و تک‌گویی یک دور باطل و حرکت از خود به خود است که چون مجال خروج از حصار چشم‌انداز خود و خودمرکزبینی را نمی‌دهد راه را بر «شدن» نیز می‌بندد.

محوریت معلم در تعلیم و تربیت گفت‌وگومند

با توجه به موضوع این مقاله (تحقق تحول در تعلیم و تربیت با محوریت معلمان با هدف گفت‌وگومند (تر) شدن جریان تعلیم و تربیت) ضروری است نخست به دو چالش عمده فراروی تحول در حوزه آموزش - و پرورش پردازیم. چالش نخست در نسبت بین اسناد مدعی تحول و واقعیت‌های میدان عمل تربیتی بروز پیدا می‌کند. در نسبت بین این دو با وضعیتی روبه‌رو هستیم که تروین و ریزوی از آن با عنوان «ماهیت متناقض آموزش»^۱ یاد می‌کنند. وضعیتی که در آن معلمان از یک سو تشویق می‌شوند ارزش‌هایی مثل مردم‌سالاری، خلاقیت، همکاری و تنوع را تبلیغ کنند اما شرایط ساختاری حکایت از مجموعه ارزش‌های دیگری چون حرف‌شنوی، پیروی، یکنواختی، هم‌رنگی و همانندی^۲ دارد. اصلاح‌گران تربیتی بر چندصدایی در آموزش، پذیرش تنوع و تفاوت‌های فرهنگی، ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی تأکید می‌کنند در حالی که مدارس برای سهولت کار مدیریت به دنبال یکپارچگی^۳ برنامه‌ی درسی و امور آموزشی هستند. (Troyn & Rizvi, 1997, pp. 261-262). به عبارتی ساختارها - به خصوص در نظام‌های آموزشی تمرکزگرا - دچار نوعی لختی و میل به سکون در برابر تحول هستند و در بسیاری مواقع تبدیل به موانعی جدی بر سر راه تحول می‌شوند.

چالش دوم ساختار پدرسالار یا بزرگسال محور نظام تعلیم و تربیت است. به‌طور کلی پویایی‌های قدرت در فضاهاى آموزشی به سود بزرگسالان است و مجال ابراز وجود دانش‌آموزان اندک است. فراست‌خواه معتقد است در سیاست‌های نظام تعلیم و تربیتی پدرسالار ایران «در کی طفل انگار از دانش‌آموز» وجود دارد که با مفهوم کودک توانا و مدرن فاصله بسیار دارد (Farasatkah, 2020). مبنی بر این دیدگاه، بزرگسال فرادست، مرکز و مصدر هر فعالیت تربیتی است و دانش‌آموز فرودست، حاشیه و دریافت‌کننده و منفعل.

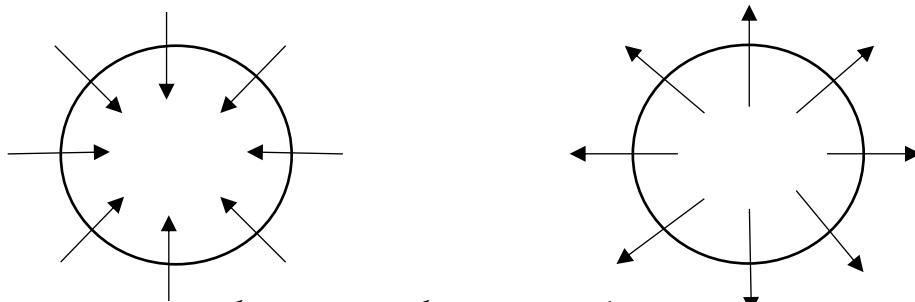
1. contradictory nature of schooling
2. homogeneity
3. uniformity

این روند نشان از تک‌صدایی و غیاب گفت‌وگومندی در تعلیم و تربیت دارد. در این میان تمرکزگرایی نهادینه‌شده در نظام تعلیم و تربیت و چیرگی دیرپای گفتمان حرفه‌ای‌گرایی در کار معلمی که در مقدمه از آن سخن به میان آمد نیز مزید بر علت شده است. فیلدینگ با تصریح وضعیت نابرابر و نامتعادل میان بزرگسالان و دانش‌آموزان در فضاهای آموزشی، یادآور می‌شود هیچ فضایی - واقعی یا استعاری - سراغ نداریم که دانش‌آموزان و متصدیان آموزش در آن فضا با یکدیگر در حالتی برابر روبرو شوند و همچون دو یار حقیقی به‌طور مشترک عهده‌دار درک و فهم کارهایشان شوند (Fielding, 2004a, p. 309). او معتقد است «دانش‌آموزان هرچقدر هم پیگیر و متعهد به صدای خود باشند نمی‌توانند مراد خود را بیابند مگر آنکه مجموعه‌ای از شرایط ساختاری و فرهنگی فراهم آید که دل خواه آنان را جامه واقعیت بپوشاند» (Fielding, 2004b, p. 202). دیدگاه فیلدینگ از آن نظر جالب توجه است که هم تغییر ساختاری و هم تغییر فرهنگی را مطرح می‌سازد. اولی نیازمند صرف انرژی بیشتری است چراکه ساختارها در برابر تغییر مقاوم‌تر هستند و میل به ثبات در آن‌ها بیشتر است. ساحت فرهنگی از آن جهت که با انسان به‌طور مستقیم‌تری ارتباط دارد خود از ماهیتی گفت‌وگویی برخوردار است و تغییر آن وابسته به ارتباطات انسانی و تلاش برای آگاهی‌بخشی است.^۱

برای رویارویی با این دو چالش، تغییرات ساختاری و فرهنگی را می‌توان به دو سطح خرد و کلان تقسیم کرد. تغییرات در سطح کلان معمولاً زمان‌بر است و ساختارها به‌طور کلی میل به حفظ وضع موجود دارند. پیش‌فرض اصلی این نوشتار بر این است که برای پیگیری تحول، تغییر ساختاری و فرهنگی را باید در سطح خرد و در کوچک‌ترین اما مهم‌ترین و اصیل‌ترین واحد تعلیم و تربیت یعنی کلاس درس جست‌وجو کرد. با نظر به واقعیت روابط قدرت میان بزرگسال و کودک و نقش بزرگسال (در اینجا معلم) در تنظیم این روابط در کلاس درس، عامل این تغییر از وضع موجود به‌سوی وضع مطلوب معلم است. برخلاف ایدئالیسم حاکم بر اسناد حاکمیتی، در میدان عمل تربیتی - یعنی کلاس درس - به‌طور بالقوه و بالفعل نوعی تکثر و تکاپوی گفتمانی وجود دارد. فضا یا میدان عمل تربیتی معلم، فضای روبرو شدن با «دیگری» ها و «صدا» های متنوع آنان است. معلم بسته به میزان آگاهی‌اش از اهمیت و ارزش تفاوت و تنوع، می‌تواند این صداها را به سوی هم‌نوایی و هم‌شکلی، بنا بر آنچه مطلوب پنداشته و خواسته شده، ببرد یا در پاسداشت این تکثر صداها بکوشد و گفت‌وگو با و میان آن‌ها را تسهیل کند.

۱. چنانچه پیش از این نیز آمد، در مباحث نظری تحول‌بنیادین در تعلیم و تربیت (۱۳۹۰) معلم به عنوان نیروی فرهنگی و فکری جامعه و مولد سرمایه اجتماعی شناخته شده و از این نظر با این بحث فیلدینگ، یعنی نیاز به تغییرات فرهنگی، نیز بی‌ارتباط نیست.

در ادامه برای درک بهتر آنچه با عنوان پویایی و تکثر در جریان یاددهی-یادگیری از آن یاد شد از دو مفهوم نیروهای مرکزگرا و نیروی مرکزگریز^۱ استفاده می‌شود. باختین برای نشان دادن تفاوت میان صداها یا چشم‌اندازهای موجود در گفت‌وگو، تنش یا تضاد میان دو نیرو را شناسایی می‌کند و آن‌ها را نیروهای مرکزگرا و نیروهای مرکزگریز می‌نامد (Bakhtin, 1981). نیروهای مرکزگرا به سمت هم‌شکلی در قبال یک معنای مشترک گرایش دارند و نیروهای مرکزگریز به سوی تنوع گفتمانی و معناهای متفاوتی که از سوی افراد مشخص در موقعیت‌های مشخص ساخته شده‌اند گرایش دارند. به عنوان مثال از دید باختین در هنگام استفاده از زبان، هر دو نیرو در کار هستند. نیروی مرکزگرا می‌خواهد همه چیز را به سوی نقطه‌ای مرکزی ببرد و نیروی مرکزگریز می‌کوشد همه چیز را از نقطه‌ای مرکزی دور کرده و در جهت‌های گوناگون پراکنده کند. تک‌گویی بر اساس نیروی مرکزگرا عمل می‌کند. تک‌گویی تلاش می‌کند همه عناصر زبان را به یک فرم یا گفتار واحد تبدیل کند که از نقطه‌ای مرکزی برمی‌خیزد. نیروی مرکزگرای تک‌گویی درصدد از میان بردن تفاوت‌های موجود است تا به این ترتیب زبانی یکپارچه ارائه دهد. بنابراین تک‌گویی نظامی از هنجارها، نظامی از یک زبان معیار یا رسمی است (Klages, 2006, p. 138).



شکل ۱- نیروهای مرکزگریز و نیروهای مرکزگرایی

مبثنی بر مکالمه‌گرایی باختین، آگاهی برآمده از دیگربودگی و رابطه مبتنی بر تفاوت یک مرکز با هر چیز دیگری است که غیر از آن مرکز است. بر این اساس او معتقد است «خود» نمی‌تواند به تنهایی سازنده خود باشد (Holquist, 1997, pp. 18-19). پس آنچه میان خود و دیگری اهمیت دارد رابطه یا نسبت آن دو است که اساسش تفاوت است؛ هیچ کدام به خودی خود وجود ندارند و هریک وجودش را مدیون دیگری است و خود را در دیگری می‌یابد. به عبارت دقیق‌تر وجود داشتن یعنی بودن در نسبتی گفت‌وگومند. از این

منظر، می‌توان گفت در یک وضعیت تربیتی تک‌گو، معلم صدای غالب و فراخواننده به مرکز یا «خود» است و در تقابل با صداهای «دیگر» قرار دارد. در موقعیتی که معلم صرفاً در حکم کارگزار حرفه‌ای نظام تربیتی انجام وظیفه می‌کند و به عبارت دقیق‌تر به ابزاری ایدئولوژیک تبدیل شده است، از صدای خود نیز تهی شده و بازتاب صدای نظام آموزشی و سیاسی می‌شود. در چنین شرایطی دانش‌آموزان حول این دال مرکزی، همگی خاصیت و حالتی مرکز‌گرا می‌یابند و هم‌رنگی و هم‌شکلی اتفاق می‌افتد.

نکته شایان توجه در مفهوم مرکز از نگاه باختین این است که او مرکز و مرکز بودن را نه یک مفهوم مطلق که امری نسبی می‌داند. به همین دلیل است که گفت‌و‌گومندی باختین اساساً برخلاف دیالکتیک هگل که بر پایه رؤیای وحدت بنا شده است، به هیچ مطلق بودن باور ندارد، بلکه برعکس بر تفاوتی برطرف ناشدنی تأکید می‌کند و جدابودگی^۱ را شرط ضروری وجود می‌داند (Ibid, pp. 19-20). بنا بر همین دیدگاه می‌توان گفت در فضای گفت‌و‌گومند و چندصدا، معلم ضمن دعوت به خود (مرکز‌گرایی) امکان مرکز‌گرایی را نیز فراهم می‌کند و بدین ترتیب اگرچه همچنان مرکزیت خود را حفظ می‌کند اما آگاهانه با کاهش جاذبه خود به نیروهای دیگر (دانش‌آموزان) فرصت مرکز‌گرایی می‌دهد. بنابراین گفت‌و‌گومندی در فضا و موقعیت آموزشی عبارت است از نوسان بین مرکز‌گرایی و مرکز‌گرایی. معلم تلاش نمی‌کند همواره مرکز باشد همان‌طور که اصرار ندارد دگربودگی دانش‌آموزان را به همسانی بدل سازد؛ چرا که این کار فردیت ویژه دانش‌آموز را نفی می‌کند. معلم در فضای تربیتی گفت‌و‌گومند از مرکزیتی عام برخوردار است اما از این مرکزیت برای سلطه، تلقین و تحمیل استفاده نمی‌کند.

می‌توان چنین توصیفی از رابطه گفت‌و‌گومند معلم و دانش‌آموز را با آنچه بوبر در رابطه معلم و شاگرد مد نظر قرار می‌دهد تطبیق داد. بوبر نیز میان دو مشارکت‌کننده در یک رخداد، قائل به وجود نسبت^۲ است. این نسبت میان معلم و شاگرد نسبتی مساوی نیست و مرزهایی دارد. به عبارتی، «ساختاری از تناسب و حدود» میان آن دو وجود دارد و «بالا بردن دست و نگاه‌های پرسش‌گر» نشانه‌هایی بر یک‌جانبه بودن میان معلم و شاگرد است. به عبارتی رابطه‌ی معلم و شاگرد نامتقارن است. در واقع رابطه‌ی گفت‌و‌گومند یا «من-تو» بی، بنا نیست همواره برابر و متقارن باشد. او معتقد است آموزش دادن دوطرفه و برابر نیست چرا که معلم «می-تواند تجربه‌ی یادگیری از سوی شاگردان را درک کند، ولی شاگردان از تجربه‌ی تدریس مربی درکی نخواهند داشت» (Buber, 1947, p. 100). احتمالاً به همین دلیل است که بوبر از ضرورتی جدی سخن

1. separateness

2. relation

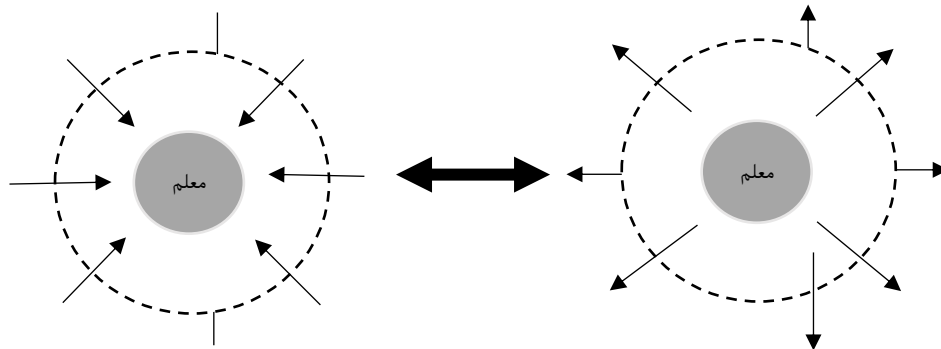
می‌گوید و نسبت معلم و شاگرد را نیازمند نوعی تربیت نفس از سوی طرف مشارکت‌کننده برتر (معلم) می‌داند (Smith, 2006, p. 67). اگرچه رابطه معلم و دانش‌آموز از برخی جنبه‌ها نامتقارن و نامتوازن است، لزوم تربیت نفس از سوی معلم مانع خروج این رابطه از مرکزگرایی صرف و یک‌سویه شدن آن خواهد بود. بوبر برای جلوگیری از یک‌سویه و تک‌قطبی شدن جریان یادگیری از سوی معلم پیشنهاد می‌کند که «معلم باید شاگرد را همچون یک کل درک کند و بر این کل بودگی^۱ صحه بگذارد. این امر فقط زمانی ممکن است که دیدار او و شاگرد هر بار و هر بار همچون دیدار دو شریک در یک وضعیت دوقطبی^۲ باشد. برای آن که تأثیر این وضعیت بر او یگانه و معنی‌دار باشد، باید این وضعیت را نه تنها بارها و بارها از جانب خود، بلکه از جانب شریکش نیز، زیست کند. او باید بکوشد امری را تحقق بخشد که من «درب‌گیری»^۳ می‌نامم (Buber, 1958, pp. 164-165).

نامتقارن و ناهم‌تراز بودن رابطه معلم و دانش‌آموز لازمه و ذاتی فرآیند آموزش است. مثلاً در زمان تدریس این معلم است که می‌آموزاند و نه دانش‌آموز، یا در زمان آزمون این معلم است که ملاک‌هایی برای ارزشیابی در آزمون مشخص می‌سازد و اوست که به سنجش پاسخ‌ها می‌پردازد. این ناهم‌ترازی در حالت یک‌سویه می‌تواند تک‌گویانه باشد. به نظر می‌رسد منظور بوبر از این «درب‌گیری» (درب‌داری) فرصت تجربه‌ی موقعیت یا وضعیت مشترک از نگاه «دیگری» است. در این صورت، موقعیت نه تنها از نگاه من (معلم) بلکه از نگاه دیگری (دانش‌آموز) نیز درک می‌شود. آنچه این درب‌گیری را ممکن می‌سازد رابطه‌ای گفت‌وگومند، در عین ناهم‌ترازی و عدم تقارن، است. در نسبتی گفت‌وگومند، «خود» وجود طرف دیگر تجربه‌ی مشترک را به رسمیت می‌شناسد و این کار باعث گسترش «خود» نیز می‌شود. من/خود با دیدن یک پدیده، این بار از چشم‌انداز «دیگری» و ادراک موقعیت مشترک از فراسوی خود به معرفتی تازه دست می‌یابد.

مفهوم‌هایی چون شریک و مشارکت در اندیشه‌های دیوید بوهم - یکی دیگر از نظریه‌پردازان گفت‌وگو - نیز دیده می‌شود. او ضمن تأکید بر نقش گفت‌وگو در تصحیح افکار و امکان معناسازی‌های جدید و پیوسته که حاصل تعامل افکار میان مشارکت‌کنندگان در جریان گفت‌وگو است، معتقد است در جریان گفت‌وگو افراد در تضاد نیستند بلکه در حال مشارکت در یک فضای معنایی مشترک‌اند که قابلیت گسترش و تغییر دارد (Bohm, 1987, p. 157). طبیعی است که تمرکزگرایی صرف بختی برای معناسازی جدید و رابطه مشارکتی نمی‌گذارد، بنابراین منطقی است که نوسان بین هر دو وضعیت، یعنی تمرکزگرایی و

1. wholeness
2. bipolar situation
3. inclusion

تمرکززدایی، راه و تمهید مناسب‌تری برای خلاقیت و آفرینش معناهاى نو باشد. بر اساس بحثی که تا اینجا صورت گرفت، می‌توانیم گفت‌وگومندی در جریان یاددهی-یادگیری/تعلیم و تربیت/آموزش با محوریت معلم را همانند شکل ۲، نوسان یا رفت و برگشت میان وضعیت مرکزگرایی و مرکزگریزی در نظر گرفت. با این وصف، معلم هدایت‌گر و تسهیل‌گر جریان آموزش و یادگیری است اما آن را کنترل نمی‌کند. کنترل نیازمند سلطه بر همه امور و رخدادهای فرآیند آموزش است به طوری که هر رخدادی به سبب اقتدار و کنترل معلم پیش‌بینی‌پذیر است و در مسیری خطی رخ می‌دهد. در تعلیم و تربیت گفت‌وگومند معلم موضوع یا محتوا را معرفی می‌کند و گشاینده باب یادگیری در کلاس است و در این مرحله دعوت به «خود» می‌کند (مرکزگرایی)؛ اما در مرحله یا مرحله‌های بعد با فرصت دادن به مرکزگریزی (مثلاً از راه گفت‌وگوی گروهی یا جمعی میان دانش‌آموزان، کاوشگری، تعریف و انجام پروژه و فعالیت‌های آفرینشی) راه را بر امور و رخدادهای پیش‌بینی‌ناپذیر می‌گشاید و از آن‌ها استقبال می‌کند.



شکل ۲- گفت‌وگومندی جریان تعلیم و تربیت به مثابه نوسان میان مرکزگرایی و مرکزگریزی

معلم با گشودن باب مرکزگریزی به صداها و چشم‌اندازهای موجود در محیط آموزشی امکان تبلور می‌دهد و به طور خودخواسته مرکزیت خود را در میدان عمل به آن‌ها می‌دهد. این مرکزگریزی شامل خود معلم نیز می‌شود. در واقع او موقعیت مرکزی خود را ترک می‌کند و خود به یکی از نیروهای مرکزگریز تبدیل می‌شود؛ شاید بتوان گفت با این کار معلم دست به بنیان‌فکنی^۱ می‌زند. این اقدام او میدان را برای بازی فراخ می‌کند، معلم از مرکز به حاشیه می‌رود و نظاره‌گر می‌شود، هرچند به سبب نامتقارن بودن نسبت او با دانش‌آموزانش، باز برای تفسیر، تسهیل و هدایت رخدادهای مرکز بازمی‌گردد.

چرخه وارد ساختن صدای دانش‌آموزان به جریان تعلیم و تربیت با محوریت معلم

یکی از حقوق اساسی دانش‌آموزان این است که صدای آنان در طراحی و تصمیم‌گیری درباره امور مرتبط با زندگی آن‌ها در مدرسه و کلاس درس شنیده شود.^۱ تجربه نشان می‌دهد تحقق این حق در سطح کلان-هرچند به حق و به جا اما- زمان‌بر است. از سوی دیگر در سطح‌های خردتر از جمله کلاس درس و میدان عمل معلم زمینه به نسبت فراهم‌تر است. به عبارتی کلاس درس به سبب فاصله نزدیک میان مخاطبان و مجریان اصلی تعلیم و تربیت و اشتراک میدان یا هم‌حضور معلم و دانش‌آموز، زمینه‌ساز درک بهتری میان این دو به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در تجربه‌ای مشترک را صورت می‌دهد. این کار نیازمند تمرین و ورزیدگی است، همان‌طور که ورزیدگی در گفت‌وگو نیازمند ممارست است.

گام اول در این چرخه یا فراگرد وارد کردن صدای دانش‌آموزان در جریان تعلیم و تربیت و گوش دادن به صداهای بالقوه موجود است. معلمان باید فرصت‌هایی برای بروز صدای یادگیرندگان خود فراهم کنند و حساسیت خود را نسبت به صداهایی که در کلاس درس به‌صورت ضمنی وجود دارد افزایش دهند. فراهم کردن فرصت برای طرح پرسش از سوی یادگیرندگان، پرسیدن سؤال‌هایی که بازپاسخ هستند و مجال ابراز نظر، طراحی تکلیف‌هایی که دانش‌آموزان را تشویق می‌کنند نظر خود را در انجام آن‌ها دخالت دهند، نظرخواهی از آنان در اموری مثل اداره کلاس درس یا مدرسه، محتوای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی، طراحی تکلیف‌ها و مانند آن، برقراری حلقه‌های گفت‌وگو در کلاس درس و تمرین نوشتن آزاد همگی از مواردی هستند که معلمان می‌توانند با بهره‌گیری از آن‌ها صدای دانش‌آموزانشان را بشنوند. مهم است که معلم فقط به شنیدن صداهایی که بلندتر هستند بسنده نکند و سعی کند صداهای خاموش و در حاشیه را به بازنمایی ترغیب کند. گوش دادن نیازمند سکوت است، بنابراین لازم است معلمان گاهی از مرکز بودن دست بکشند و این جایگاه را در فرصت‌هایی مناسب به دانش‌آموزان بدهند.

گام دوم، یادگرفتن از این صداها و بازسازی دانش تخصصی، فرهنگی و خودآگاهی معلم است. هر دانش‌آموزی حامل تجربه‌ها و روایت‌های منحصر به فردی است که بخش بزرگی از هویت و چشم‌انداز فرهنگی او را می‌سازند؛ در میدان تعلیم و تربیت این چشم‌اندازها با هم مماس می‌شوند. هر کس روایتی را با

۱. از منظر حقوقی اهمیت توجه به صدای کودکان در امور مرتبط با زندگی آن‌ها در مواد ۱۲ تا ۱۵ کنوانسیون حقوق کودک

سازمان ملل. (۱۹۸۹). *Convention on the rights of the child*. UNICEF. ماده‌ی ۱۰۹ منشور حقوق شهروندی

Charter on citizens' rights. (2016). The government of the I.R. Iran.

<http://media.dolat.ir/uploads/org/148214241850511500.pdf> تصریح شده است.

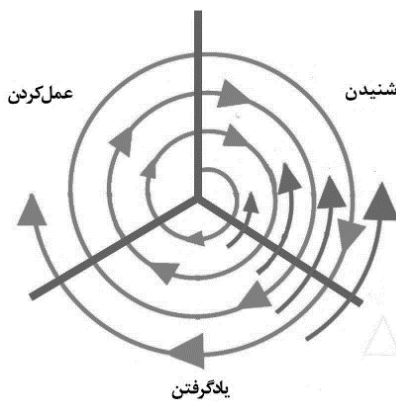
خود به این میدان می‌آورد و با دیگران زیست‌جهان تازه‌ای را به تجربه می‌نشیند. معلم برای رسیدن به درک بهتر از زیست‌جهان دانش‌آموزانش لازم است روایت‌های آن‌ها را بشنود، از آن‌ها بیاموزد و چشم‌انداز خود را به گونه‌ای که همه آن روایت‌ها را به خود آگاهی خود وارد سازد گسترش دهد. همچنین روبرو شدن با پرسش‌ها و مسئله‌هایی که در این نسبت گفت‌وگومند رخ می‌نمایند معلم را بر آن می‌دارد دانش تخصصی خود را برای درک آن مسئله‌ها یا یافتن پاسخ‌های پیش‌آمده بازسازی و به‌روز کند و ظرفیت چندصدایی خود را ارتقا دهد؛ ضمن آن که خود این موقعیت‌های گفت‌وگومند می‌توانند فراهم‌کننده دانش تخصصی و فرهنگی دست‌اول و زنده‌ای برای معلم باشند.

چنان‌که مطرح شد، مطابق نظر باختین واقعیت همواره تجربه می‌شود و این تجربه شدن از موضعی مشخص اتفاق می‌افتد. به‌علاوه هیچ چیز را نمی‌توان به‌درستی ادراک کرد مگر آنکه چشم‌انداز «دیگری» نیز لحاظ شود. وگرنه بر این باور است که معلمان با در پیش گرفتن رویکرد گفت‌وگومند به آموزش می‌توانند به جای تکیه بیش از اندازه بر رویکردهایی که بر تطبیق با خودانگاره محدود و بسته خودشان بنا شده (انگاره‌های تک‌گو و تک‌صدا)، به روش‌هایی بپردازند که اساس آن‌ها بر پرسش‌گری از نگاه دیگران بنا شده است (Wegerif, 2011). در واقع با این کار معلمان می‌کوشند با مرکززدایی از خود، رویدادها و موقعیت‌ها را از چشم‌انداز شناختی دانش‌آموزانشان ببینند. بورمن نیز که منتقد محیط‌های یادگیری یک‌طرفه و در دست معلمان است، بر آن است که در چنین محیطی فرصت پرسیدن سؤال‌های مهم و کشف افکار شخصی کودکان مهیا نمی‌شود. از نظر بورمن تغییر این توازن به نفع کودکان برای بسط قدرت تفکر آنان ضروری است و گفت‌وگو با کودکان و همین‌طور میان آنان باعث می‌شود آن‌ها فعالانه به درک شخصی و یادگیری برسند. ضمن آنکه گفت‌وگو باعث می‌شود معلمان از پیش‌آگهی‌های کودکان آگاه شوند و بهترین تجربه‌های یادگیری را برایشان فراهم سازند (Burman, 2009). بدین ترتیب، درک دوسویه‌ای که در جریان گفت‌وگو میان معلم و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد فعالیتی است میان‌ذهانی و حاصل برهم‌کنش و هم‌آمیزی چشم‌اندازهای متکثر همه مشارکت‌کنندگان در رویدادهای تربیتی. پیامد این رابطه گفت‌وگومند درک بهتر خویشتن، درک دیگری و گسترش مداوم این شناخت دو وجهی است.

گام سوم، عمل کردن و بازطراحی فعالیت‌ها بر اساس آموخته‌های معلم است. تحقق چندصدایی و گفت‌وگومندی در تعلیم و تربیت محدود به بازنمایی صداها و فراهم ساختن مجال پژواک آن‌ها نیست و لازم است این صداها را مبنای عمل تربیتی قرار دهیم. معلمان با گوش سپردن به صدای دانش‌آموزان و یادگرفتن از آن‌ها، به بینشی گسترده‌تر و ژرف‌تر از آنچه انجام می‌دهند و طراحی بهتر آنچه قرار است انجام دهند دست

می‌یابند. در وضعیتی مستقیم و صریح‌تر، معلم صدای دانش‌آموزانش را به‌عنوان بخشی اساسی از راهنمای عمل تربیتی وارد برنامه‌های آموزشی و پرورشی خود می‌کند. این صداها می‌توانند ناظر به بازبینی و بازسازی اهداف، محتوا و روش آموزش و شیوه‌های ارزیابی باشند. عمل کردن براساس این صداها روابط قدرت در کلاس درس را متوازن‌تر و عادلانه‌تر و فرآیند یاددهی-یادگیری را گفت‌وگومند می‌کند.

مدل کلی شکل ۳ (Izadpanah, 2017) چرخه یا فراگرد چگونگی رجوع به صدای دانش‌آموزان و دخالت دادن آن در فعالیت‌های آموزشی را نشان می‌دهد. چرخه‌ای و مارپیچی در نظر گرفتن این روند حکایت از سیر فرارونده این ارتباط تربیتی گفت‌وگومند دارد که در آن معلم در مسیری رشدیابنده، هر بار آگاه‌تر و تواناتر به گفت‌وگو وارد می‌شود. معلم ضمن آنکه در این مسیر به تدریج چشم‌اندازی فراخ‌تر می‌یابد میدان را نیز برای کنش دانش‌آموزان فراخ‌تر می‌سازد. بیشترین گفت‌وگو در گذر از شنیدن به یادگرفتن رخ می‌دهد. در این فاصله معلم آنچه را با رجوع به صدای دانش‌آموزان آموزش آموخته با او در میان می‌گذارد تا از دقت و صحت آموخته‌هایش اطمینان یابد، آن را اصلاح کند یا عمیق‌تر سازد. این گفت‌وگوی هدفمند یکی از موقعیت‌هایی است که معلم مرکزیت خود را با دانش‌آموز در جریان آموزش عوض می‌کند. (فلش‌هایی که در جهت پادساعت‌گرد از حیطه یادگرفتن به شنیدن نشان داده شده‌اند نشان‌گر این رجوع هدفمند دوباره هستند). هر معلمی با کنش در میدان امکان‌های موجودش می‌تواند شرایط را برای به‌بازی گرفتن دانش‌آموزان خود فراهم کند. علاوه بر این دانش‌آموزان نیز وقتی اثرگذاری صدای خود را بر محیط آموزشی و فعالیت‌های آن می‌بینند انگیزه بیشتری برای مشارکت در یادگیری گفت‌وگومند می‌یابند.



شکل ۳: چرخه (فراگرد) رجوع به صدای دانش‌آموزان از سوی معلم (Izadpanah, 2017)

آنچه در این چرخه گفت‌وگومندسازی ترسیم شد نه یک تجویز که نوعی توصیف معطوف به عمل است. به عبارت دیگر، نمی‌توان سخن از تجویزهای مطلق و از پیش مشخص به میان آورد به این دلیل که موقعیت یا رویدادهای مختلف آموزشی را مشارکت کنندگان آن از چشم‌انداز زمانی-مکانی و شناختی خود می‌سازند. همزاد این ویژگی - یعنی منحصر به فرد بودن موقعیت‌ها - پیش‌بینی‌ناپذیری است. وقتی سخن از رویداد به میان می‌آوریم و آن را منوط به رابطه خود/دیگری می‌کنیم باید چشم‌انتظار امور پیش‌بینی‌نشده نیز باشیم؛ چون دیگری از چشم‌انداز و پیشینه خود بخشی از رویداد را می‌سازد که تا زمان وقوع بر ما پوشیده است. ترکیب پیش‌بینی‌پذیری و عکس آن منطقی‌ترین حالت برای نوسان مرکزگرایی و مرکزگریزی در رابطه گفت‌وگومند است. معلم بخشی از رویداد تربیتی را طراحی می‌کند اما بخش دیگر را دانش‌آموزان رقم خواهند زد. تلقی سوژه-ابژه از نسبت معلم و دانش‌آموز بخش اعظم تعلیم و تربیت را برای معلم پیش-بینی‌پذیر می‌کند ولی ماهیت ارگانیک تعلیم و تربیت را تقلیل می‌دهد و به امری بسته و مکانیکی با کنترل معلم تبدیل می‌کند. در سوی دیگر تلقی تعلیم و تربیت به عنوان جریان پویایی از مرکزگرایی و مرکزگریزی با مشارکت سوژه‌هایی گفت‌وگومند، بستر ساز زایایی و رویدادهای زنده تربیتی است.

خلاقیت و ورزیدگی در مسیر این چرخه به کمک معلمان می‌آیند تا بتوانند در این بازی بی‌پایان مرکزگرایی و مرکزگریزی موفق‌تر عمل کنند و میدان را برای بازی دانش‌آموزان گسترده‌تر سازند. ورزیدگی معلمان به عامل دیگری نیز بستگی دارد و آن وارد شدن به گفت‌وگو با چشم‌اندازها و تجربه‌های دیگر معلمان، مریان یا پژوهش‌گران است تا ضمن بسط آگاهی‌های نظری و عملی خویش، تجربه‌های دیگران را نیز خلاقانه در جریان یاددهی-یادگیری کلاس خود وارد سازند. این رابطه میان معلمان با همان چرخه‌ای که در مورد رابطه گفت‌وگومند معلم و شاگرد مطرح شد شباهت دارد. معلمان با ورود به این چرخه از یکدیگر می‌آموزند و دست به تفسیر تجربه‌های خود با استفاده از مازاد دیدن یکدیگر می‌زنند.

نتیجه

در گفت‌وگومندی مورد نظر باختین، مرکز از برتری وجودشناختی از پیش مفروض برخوردار نیست؛ بلکه همواره در نسبت با دیگری است و از سوی دیگر نسبی و غیرمطلق است. به عبارتی مرکز فاقد جاه-طلبی‌هایی تک‌گویانه است؛ زیرا آگاهی منوط به رابطه مبتنی بر تفاوت میان مرکز و غیرمرکز است. اگرچه در جریان آموزش، معلم مرکز است اما مبتنی بر رابطه گفت‌وگومند، این مرکز بودن در رابطه و نسبی است و خود (معلم) بدون دیگری (دانش‌آموز) بی‌معنی است. هر یک از این دو به سبب دیگری معنادار است و هر یک خود را در نسبت با غیر خود تجربه می‌کند. به عبارتی معلم و شاگرد هر دو سوژه‌های یک رویداد

در حال تجربه هستند؛ نه اینکه یکی سوژه و دیگری ابژه باشد. این نگاه به گفت‌وگومندی در تعلیم و تربیت اگرچه همراه با آگاهی و اذعان به ناهمترازی موقعیت و چشم‌انداز معلم و دانش‌آموز است اما با پذیرش و همین‌طور تقویت سوژه‌گی دانش‌آموزان، نوسان بین مرکز‌گرایی و مرکز‌گریزی را به‌عنوان تمهیدی برای رشد و یادگیری دوسویه معرفی می‌کند. اگرچه معلم به سبب ناهمترازی ذاتی در این رویکرد همچنان محوریت و مرکزیت دارد (البته با معنایی جدید) اما مرکز‌گریزی خودخواسته، آگاهانه و هوشمندانه معلم، ایجاد موقعیت‌های مرکز‌گريزانه و فرصت دادن به چندصدایی و تکثر، کلاس درس را به میدان بازی صداها و چشم‌اندازهای متنوع تبدیل می‌کند. این رویکرد گفت‌وگومند به محوریت معلم برای خود او نیز رهایی‌بخش است؛ چراکه به‌جای آن‌که خود را همچون مهره‌ای در یک دستگاه دیوان‌سالار ببیند، خود را به‌عنوان سوژه‌ای اثرگذار، پویا، مسئول و پاسخ‌گو می‌شناسد که موقعیت‌های یادگیری را در رابطه‌ای دوسویه خلق می‌کند.

References

- Alvesson, M., & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive methodology*. Sage Publications.
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Problems of Dostoyevsky's poetics* (C. Emerson, Trans.). Manchester University Press.
- Benson, J., M. . (1999). *A Buberian analysis of the education of artists, student - teacher relationships in the undergraduate students*. Concordia University.
- Bern, J. (1995). *Socrates* (A. Pourhoseini, Trans.). Elmi Farhangi Publishing Co.
- Bohm, D. (1987). *Unfolding meaning: A weekend of dialogue with David Bohm*. Ark.
- Buber, M. (1947). *Tales of the Hasidim: Early masters* (O. Marx, Trans.). Schocken.
- Buber, M. (1958). *On Zion: The history of an idea* (S. Goodman, Trans.). T. & T. Clark.
- Burman, L. (2009). *Are you listening? Fostering conversations that help young children learn*. Red leaf Press.
- Charter on citizens' rights*. (2016). The government of the I.R. Iran. <http://media.dolat.ir/uploads/org/148214241850511500.pdf>.
- Dewey, J. (2004). My pedagogic creed. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Eds.), *the Curriculum Studies Reader* (pp. 17-24). Routledge
- Farasatkah, M. (2015). *We Iranians: A historical and social contextualization of Iranian ethos*. Ney Publication.
- Farasatkah, M. (2020). *Elementary education in Iran and its afflictions* 17th National conference of Curriculum studies Association, University of Tehran, Tehran.
- Fielding, M. (2004a). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30(2), 295-311. <https://doi.org/10.1080/0141192042000195236>
- Fielding, M. (2004b). 'New Wave' Student Voice and the Renewal of Civic Society. *London Review of Education*, 2(3), 197-217. <https://doi.org/10.1080/1474846042000302834>
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of the oppressed* (New Revised 20th-Anniversay Ed.). Continuum Publishing Company.
- Gadamer, H. G. (1989). *Truth and method* (2nd ed.). Sheed and Ward.

- Gadamer, H. G. (1998). Language as the medium of the hermeneutic experience. (B. Ahmadi, Trans.). In *Modern Hermeneutics: A selection of essays*. Markaz Publications.
- Habib Pour Gatabi, K. (2013). The sociology of educational policy in Iran through the optic of governance. *Quarterly of Social Development and Welfare Planning*, 6(21), 223-284. <https://doi.org/10.22054/qjds.2014.1426>
- Haggerson, N. L. (1991). Philosophical Inquiry: Ampliative Criticism. In E. C. Short (Ed.), *Forms of Curriculum Inquiry* (pp. 43-60). State University of New York Press.
- Holquist, M. (1997). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Routledge.
- Jaspers, K. (1953). *The origin and goal of history*. Routledge.
- Khaniki, H. (2016a). *Dialog in practice: Necessity, possibility, and strategies*. 109th meeting of Baran Foundation, Raizan International Conference Center, Tehran. www.khaniki.com/?p=1399.
- Khaniki, H. (2016b). *The cultural problem of Iran, weakness in dialog* The seminar of National Development and dialog in Iran, Kashan University, Kashan, Iran.
- Klages, M. (2006). *Literary theory: A guide for the perplexed*. Continuum International Publishing Group.
- Lawson, H. (2001). *Active Citizenship in schools and the community*. Routledge.
- Levinas, E. (1991). *Totality and infinity: An essay on exteriority* (A. Lingis, Trans.). Kluwer Academic Publishers.
- Makovsky, M. (1997). Textual voices, vocative texts: dialogue, linguistics, and critical discourse. In M. Macovsky (Ed.), *Dialogue and critical discourse* (pp. 3-26). Oxford University Press.
- Naghibzadeh, M. (2011). *An introduction to twentieth-century philosophy outlook*. Tahouri Publications.
- Oberg, A. A. (1982). Book review: Imaging educational criticism (review of The Educational Imagination by Elliot Eisner) *Curriculum Inquiry*, 12(4), 385-404. <https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075854>.
- Sacks, O. (1989). *Seeing voices: A journey into the world of the deaf*. University of California Press.
- Shamshiri, B. (2016). The role and position of cultural education in the teacher education system. *Research in Teacher Education*, 1(2), 109-124. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.26457725.1396.1.2.5.4>
- Smith, R. G. (2006). *Martin Buber* (M. Seif, Trans.). Haghghat publishing.
- Todorov, T. (1998). *Dialogic principle* (D. Karimi, Trans.). Markaz Publications.
- Troyna, B., & Rizvi, F. (1997). Racialization of difference and the cultural politics of teaching. In J. B. Bruce, T. L. Good, & I. F. Goodson (Eds.), *International handbook of teachers and teaching* (pp. 237-266). Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_7
- UNCRC. (1989). *Convention on the rights of the child*. UNICEF. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Wegerif, R. (2011). Towards a dialogic theory of how children learn to think. *Thinking Skills and Creativity*, 6(3), 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2011.08.002>