

ماهیت تدریس و ابعاد زیباشناختی آن

محمود مهرمحمدی^۱، لطفعلی عابدی^۲

۱ - دانشیار دانشگاه تربیت مدرس

۲ - عضو هیئت علمی دانشگاه امام حسین (ع)

چکیده

تدریس، در معنای مجموعه اقدامات معلم به منظور ایجاد یادگیری در یادگیرندگان، کانون هر برنامه درسی است و شناخت ماهیت این اقدامات می‌تواند به تدوین برنامه درسی دوره‌های تربیت معلم، کمک مؤثری نماید. معلمان، نیازمند آشنایی با مجموعه‌ای از مهارت‌ها هستند که صرف‌نظر از موقعیت تدریس، موضوع درسی و پایه تحصیلی شاگردان، تحقق مؤثر اهداف موردنظر را ممکن سازند؛ این مهارت‌ها که از پژوهش‌های انجام شده در تعلیم و تربیت و حوزه‌های وابسته به دست آمده‌اند به فعالیت تدریس، صیغه‌ای علمی داده‌اند. در مقابل این نظر، برخی جنبه موقعیتی تدریس را مهمتر دانسته و بر این باورند که موفقیت اقدامات معلمان بیش از آنکه در گرو تواناییهای کسب شده ایشان باشد، در گرو بصیرت و شناخت ایشان از شرایط منحصر به فرد هر کلاس درس است؛ این دیدگاه، تدریس را نوعی هنر می‌داند که از قبل قابل تعیین نیست. تعمق در متون تخصصی پیرامون تدریس، نشان‌دهنده جوه مشترکی بین این دو دیدگاه به ظاهر متعارض است و ثمربخشی تدریس تا اندازه زیادی به تلفیق بهینه جنبه‌های علمی و هنری بستگی دارد.

کلید واژه‌ها: تدریس، مهارت‌های تدریس، تربیت معلم.

۱. مقدمه

تدریس، عبارت از مجموعه فعالیت‌هایی است که توسط معلم و به منظور تسهیل یا هدایت یادگیری در یادگیرندگان به انجام می‌رسد [۱]. سؤالی که برای همه دست‌اندرکاران و به ویژه



تازه‌واردان به حرفهٔ تدریس مطرح بوده و هست، این است که، این مجموعه فعالیتها کدامند؟ و آیا می‌توان آنها را برای آموزش به معلمان آینده و نیز ارزشیابی ثمربخشی معلمان شاغل، شناسایی و دسته‌بندی کرد؟ در پاسخ به این سؤال همواره دو دیدگاه مطرح بوده است؛ گروهی از صاحب‌نظران بر این باورند که امکان یافتن پاسخی مثبت برای این سؤال وجود دارد و از بین نوشتارها و یافته‌های پژوهشی در تدریس و حوزه‌های وابسته، می‌توان مجموعه رفتارها و تواناییهای خاص را استخراج کرد و به موازات پیشرفت پژوهشهای تربیتی، دستیابی به این هدف بیش از پیش میسر خواهد شد؛ در مقابل، جمعی دیگر از صاحب‌نظران، با استناد به اصل عدم قطعیت و نیز شرایط خاص فعالیت تدریس از جمله، سروکار داشتن با انسانها و ظرافتها و پیچیدگیهای لازم در برخورد با ایشان، به این سؤال پاسخ منفی می‌دهند و دستیابی به مجموعه‌ای از تواناییها و رفتارهای مشخص را برای هدایت امر تدریس و توصیهٔ آنها به شاغلین این حرفه، ناممکن تلقی می‌کنند. دیدگاه نخست در متون تخصصی، عنوان دیدگاه علمی و دیدگاه دوم، عنوان هنری را به خود اختصاص داده است. در این مقاله، ضمن بررسی مختصر دلایل و شواهد هر یک، به نقد و بررسی آنها پرداخته شده است.

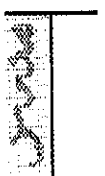
۲. تدریس، به عنوان یک علم

نخستین تلاشها برای علمی کردن تعلیم و تربیت، به اوایل قرن حاضر و آثار «ادوارد لی ثرندایک»^۱ برمی‌گردد؛ وی می‌نویسد: «... کارآمدی هر حرفه‌ای تا اندازهٔ زیادی به میزان علمی شدن آن بستگی دارد؛ حرفهٔ تدریس بهبود خواهد یافت:

۱. به همان نسبت که اعضای آن، کار خویش را توسط روحیه و روشهای علمی هدایت کنند؛ روحیه و روشهایی که حقایق را صادقانه و بی‌نظرانه، ملاحظه کرده و از خرافات، اوهام و حدسهای آزموده نشده، به دور باشند.

۲. به همان نسبت که رهبران تعلیم و تربیت، انتخاب روشهای خویش را به جای تکیه بر عقاید عمومی، بر اساس نتایج پژوهشهای علمی، هدایت کنند... [۲].

ثرندایک، معتقد است که با پیشرفت علم روان‌شناسی، مبنای علمی لازم برای تعلیم و تربیت و تدریس، فراهم خواهد شد و این حرفه از اتکالی به دیدگاههای شخصی معلمان و حدسهای آزمون نشدهٔ آنان رهایی خواهد یافت. وی چنین اظهار امیدواری می‌کند که: «روزی

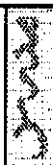


فرا خواهد رسید که ما همانگونه که حرارت و نور را مسخّر خود ساخته‌ایم، روحها و جانها را نیز تحت استیلای خود خواهیم داشت» [۲].

در سالهای اخیر، برای شناخت راههای مؤثر تدریس، پژوهشهای فراوانی به عمل آمده است و در بسیاری از موارد، معلمان موفق با معلمان ناموفق مقایسه شده‌اند؛ حاصل این مقایسه‌ها مجموعه‌ای از ویژگیها و مهارتها بوده است که تصور می‌شده تأکید و آموزش آنها، توفیق معلمان را در نیل به اهداف موردنظر به دنبال خواهد داشت. «این پژوهشها که به طرق مختلف به انجام رسیده‌اند، از نظر نوع نتایج با یکدیگر همخوانی دارند و بالاتفاق مجموعه شناخته شده‌ای از رفتارهای معلم را عرضه کرده‌اند؛ طرح سؤالات یادآوری، سازماندهی محتوا به گونه‌ای که میزان سردرگمی شاگردان به حداقل برسد، ارائه و تشریح مطالب از سوی معلم، تدارک تمرین کافی تحت نظارت معلم، ارائه بازخورد به شاگردان برای درک موضوع و آموزش به کلّ کلاس و...» [۴].

از جمله پژوهشگرانی که در این زمینه تلاش کرده و از شهرت بالایی نیز برخوردارند، می‌توان به «روزنشین و استیونس»^۱ اشاره کرد. آنان بر این باورند که پژوهش، توانسته است آن دسته از رفتارهای تدریس مؤثر را کشف کند که برای محتواهای کاملاً ساخت‌دار - نظیر یک مجموعه اطلاعات و مهارتها که گام به گام آموخته می‌شوند - قابل اجرا می‌باشند. رفتارها یا کنشهای بنیادی تدریس که ماحصل ترکیب دقیق نتایج پژوهش آنان است، عبارتند از: مرور روزانه، عرضه درس، تمرین هدایت شده، بازخورد و اصلاح، تمرین مستقل و مرورهای هفتگی؛ به نظر روزنشین و استیونس «همه معلمان از برخی از این رفتارها در پاره‌ای اوقات بهره می‌گیرند، اما مؤثرترین معلمان تقریباً در همه اوقات و از اغلب آنها استفاده می‌کنند» [۵]. آنان سپس نتیجه‌گیری کرده‌اند که وظایف اصلی یا اجزای عمده آموزش نظام‌دار را شناسایی کرده‌اند.

«برلاینر»^۲ معتقد است که اگرچه پژوهش به تمامی سؤالات مطرح شده پیرامون ارتباط بین رفتار معلم و یادگیری شاگرد پاسخ نداده است، اما در حال حاضر طرق مستدلّی وجود دارند که معلمان می‌توانند با توسل به آن طرق، تصمیمهای مناسبی را در مورد چگونگی اقدام خویش در جریان تدریس اتخاذ کنند. وی در یک تحلیل عمیق به سوی شناسایی عوامل قبل از تدریس، در خلال تدریس جو کلاس و پس از تدریس که با پیشرفت تحصیلی شاگرد مرتبط هستند، گام برمی‌دارد؛ برلاینر می‌گوید: «روابط کشف شده بین تدریس و یادگیری از چنان استحکامی برخوردارند که برای فعالیت در کلاس درس ضروری هستند» [۴].





«فلاندرز» در سال ۱۹۷۰ مطالعه‌ای را پیرامون اثربخشی فعالیت تدریس معلمان به انجام رسانیده و برای تدریس، دو سبک مستقیم و غیرمستقیم را شناسایی کرده است؛ تدریس مستقیم، روش متکی به سخنرانی، انتقاد کردن، توجیه کردن و جهت‌دهی‌های کلی است؛ اما تدریس غیرمستقیم روش متکی بر طرح سؤالهای محدود و باز، پذیرش احساسات شاگردان، تأیید تصورات و نظرات آنان و نیز پردازش عبارات و تشویق ایشان است. پژوهش نشان داده است که شاگردان کلاس معلمانی که از روش غیرمستقیم استفاده کرده‌اند، هم از یادگیری بهتر و بیشتری برخوردار هستند و هم نسبت به فرآیند یادگیری، نگرش بهتری دارند... [۶].

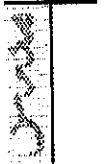
رنشاین و استیونس، برخی از رفتارهایی را که معلمان به هنگام تدریس موضوعات ساختار انجام داده‌اند و موفق نیز بوده‌اند، به شرح ذیل ذکر می‌کنند:

- درس را با مرور کوتاهی از درس قبل و یادگیریهای پیش نیاز، آغاز می‌کنند.
- درس را با بیان کوتاهی از اهداف آغاز می‌کنند.
- مطالب جدید را در گامهایی کوتاه، همراه با تمرین شاگرد پس از هر گام عرضه می‌کنند.
- توضیحات مفصل و روشنی را عرضه می‌کنند.
- سطح بالایی از تمرین فعال را برای همه شاگردان فراهم می‌کنند.
- سؤالات زیادی را مطرح می‌کنند، درک شاگردان را واریسی نموده و از همه شاگردان پاسخ دریافت می‌کنند.

- شاگردان را در انجام تمرینهای نخست هدایت می‌کنند.
- بازخورد و تصحیحاتی منظم عرضه می‌کنند.
- برای تمرینهای کلاسی، دستورالعملهای روشنی را ارائه و به هنگام ضرورت بر تمرین کلاسی شاگردان نظارت می‌کنند» [۵].

روشنشاین در تلاشی دیگر برای تعیین مجموعه رفتارهای مؤثر تدریس، مؤلفه‌های مهم فعالیت معلمان در جریان تدریس را چنین ذکر می‌کند:

- «ساخت دهی تجربیات یادگیری؛
- پیشرفت در گامهایی کوتاه، اما با آهنگی سریع؛
- ارائه توضیحات فراوان، همراه با ذکر جزئیات؛
- طرح سؤالهای فراوان و تمرین فعال و آشکار؛
- ارائه بازخورد و تصحیح خطاها به ویژه در مراحل اولیه یادگیری مطالب جدید؛



- تقسیم تکالیف کلاسی به بخشهایی کوچکتر و تدبیر طرقی برای اجرای نظارت مداوم؛
 عرضه تمرینهای مداوم برای شاگردان (پریادگیری) به طوری که به نرخ موفقیت ۹۰ تا
 صد در صد، دست یابند... [۷].

«جاناتان سفیر» در مقاله‌ای تحت عنوان «مبنای معرفتی تدریس» می‌نویسد: «کارهای
 خاصی هستند که معلمان صرف‌نظر از گروه سنی، کلاس یا موضوع درس باید به انجام
 برسانند. معلمان برای مواجه شدن با حداقل یکی از زمینه‌های ذیل، ناگزیر از اتخاذ تصمیم
 خواهند بود؛

- جلب و حفظ توجه شاگردان به وظایف؛

- بیان انتظارات مناسب؛

- هدایت جریان امور کلاس بدون اتلاف وقت؛

- به راه آوردن شاگردان اخلالگر؛

- برقراری روابط شخصی؛

- به کارگیری اصول تثبیت شده یادگیری؛

- به کارگیری رفتارهای روشن در توضیح مطالب، توضیح مجدد و بررسی میزان درک

شاگردان؛

- تنظیم فضا و تقسیم وقت کلاس؛

- برنامه‌ریزی تجارب یادگیری شاگردان؛

- به کارگیری الگوهای تدریس؛

- خلق واقعیت‌های اجتماعی، سیاسی، شخصی و اخلاقی فراتر از برنامه درسی تجویز

شده؛

- انتخاب اهداف؛

- ارزشیابی میزان یادگیری شاگردان؛

- سازماندهی تجارب یادگیری برنامه درسی از نظر توالی، تداوم و هماهنگی... [۸].

۳. تدریس، به عنوان یک هنر

در مقابل دیدگاهی که تدریس را قابل تجزیه به یک مجموعه رفتارها و تابع قانونمندیهای
 مشخص و از پیش تعیین شده می‌داند، افرادی هستند که معتقدند تدریس یک کنش بین
 انسانی پیچیده و منحصر به فرد است و حتی تلاش برای به کارگیری یک مجموعه قواعد و





اصول خاص برای آن تهدیدکننده است و با ماهیت تدریس منافات دارد. «گیلبرت هایت^۱» به جای واژه علم تدریس، واژه هنر تدریس را ترجیح می‌دهد و می‌افزاید: «... به نظر من اهداف و روشهای علم را برای افراد انسانی به کاربردن خطرناک است؛ اگرچه اغلب بهره‌گیری از یک اصل آماری برای تبیین رفتارهای آنان در گروههای بزرگ و یک تشخیص علمی از ساختار فیزیکی آنان همیشه با ارزش است، اما یک رابطه علمی بین انسانها ناکافی یا شاید دارای حالتی نامطلوب باشد. البته برای هر معلمی ضروری است که در برنامه‌ریزی کاری خویش و در برخورد با حقایق، دقیق و منظم باشد، اما این امر، تدریس وی را علمی نمی‌سازد؛ تدریس مشتمل بر عواطفی است که نمی‌توان آنها را به طور منظم مورد ارزیابی قرار داده و به کار گرفت و نیز شامل ارزشهای انسانی که از دسترس علم، خارجند... تدریس علمی حتی دروس علمی نیز از آنجا که شاگرد و معلم هر دو انسان هستند، ناکافی خواهد بود. تدریس شبیه ایجاد یک واکنش شیمیایی نیست؛ بلکه بیشتر شبیه نقاشی کردن یک تصویر یا ساخت یک قطعه موسیقی یا در سطحی پایین‌تر نظیر باغداری یا نوشتن یک نامه دوستانه است. شما باید قلب خود را در آن روانه کنید. شما باید بدانید که هر کاری را نمی‌توان به وسیله فرمولها انجام داد؛ در غیر این صورت، ممکن است کار خویش، شاگردان خویش و خویشتان را تباہ سازید...» [۹].

از نظر هایت «تدریس یک هنر است و نه یک علم؛ اصولاً به این دلیل که تدریس مشتمل بر انسانها، عواطف و ارزشهای ایشان است و این امور از نظر وی از توانایی درک علم کاملاً بیرون هستند» [۱۰].

«ویلیام جیمز^۲» که خود از صاحب نظران سرشناس حوزه روان‌شناسی است و با کتاب «سخنانی با معلمان^۳» تلاش کرده است، کاربردهای روان‌شناسی را در تدریس به معلمان نشان دهد، به اندازه‌ی ثرندایک خوش‌بین نیست و معتقد است که به دلیل تفاوت‌های شرایط و شاگردان، روان‌شناسی نمی‌تواند توصیه‌هایی قطعی و لازم‌الاجرا برای جریان تدریس ارائه کند و لذا به معلمان چنین هشدار می‌دهد: «... اگر شما فکر کنید که از روان‌شناسی به عنوان علم قوای ذهن، می‌توانید برنامه‌های مشخص و طرحها و روشهای تدریس را برای کاربرد بی‌واسطه در کلاس درس استخراج نمایید، سخت در اشتباه هستید؛ برای معلمان، غیرواقع‌بینانه خواهد بود، اگر انتظار داشته باشند که رویه‌هایی ساده و گام به گام برای همه شاگردان و همه شرایط وجود داشته باشد و برای روان‌شناسان نیز غیراخلاقی است که مدعی ارائه چنین کمکی به معلمان باشند...» [۲].

1. Gilbert Highet (1969)
2. Wiliam James.
3. Talks to teachers

برخی صاحب‌نظران بر این باورند که استناد صرف به مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌هایی که در نتیجه اجرای پژوهش‌های پیرامون تدریس حاصل شده‌اند، موفقیت و اثربخشی تدریس را تضمین نمی‌کند و باید از آنها به عنوان ابزاری، سود جست که هادی و راهنمای اصلی آن شم هنری و خلاقیت و ابتکار معلم است؛ نمونه‌ای که بیانگر این مطلب است، پژوهشی است که توسط «کوکر، مدلی و سور»^۱ به انجام رسیده است. «این پژوهشگران ۲۵ صلاحیت را که معمولاً تصور می‌شد با ثمربخشی معلم ارتباط داشته باشند، مورد بررسی قرار دادند و تعداد زیادی از معلمان کلاسهای مختلف را طی دو سال مورد مشاهده قرار دادند. آنها ارتباطات روشن ناچیزی را بین صلاحیتها و ثمربخشی معلمان ملاحظه کردند. نیمی از آنها یا رابطه معنی‌داری با نمرات حاصل از پیشرفت شاگرد نداشتند و یا اینکه برای شاگردان در برخی پایه‌های تحصیلی داشتند و در برخی پایه‌های دیگر رابطه‌ای معنی‌دار نداشتند... در بسیاری از صلاحیتها، نتایج عملاً منی به نظر می‌رسید. آنان در عمل، نتایجی ناسازگار و حتی متفی به دست آوردند»^[۸].

«ای. پال تورنس»^۲ در تأیید این نتیجه‌گیری می‌نویسد: «هنگامی که من مجموعه تجربیات و پژوهش‌های گذشته را تعبیر می‌کنم، می‌توانم انتظار داشته باشم که هیچ سبک برتری وجود نخواهد داشت که به هر معلم و هر یادگیرنده کمک بکند. یک سبک عموماً موفق، ممکن است اگر توسط معلم دیگری به کار رود، ناموفق نیز باشد»^[۱۱].

بنابراین می‌توان چنین نتیجه گرفت که معلم، خود باید با توجه به مجموعه شرایط و امکانات، روش یا روشهایی را برای انجام وظایف خویش برگزیند؛ نه اینکه از یک مجموعه رهنمودها و فرامین از قبل تعیین شده، بدون چون و چرا تبعیت کند. «مادلین هانتز»^۳ که خود از حامیان یکی از روشهای آموزش مستقیم، تحت عنوان «تدریس تسلطیاب»^۴ است در این زمینه می‌نویسد: «... بهترین روش تدریس، بهترین روش مربیگری و بهترین روش یادگیری وجود ندارد... دسته‌ای از رفتارهای معلم را نمی‌توان برشمرد که حضور آنها در هر درسی ضروری باشد، ما هیچ‌گاه در جستجوی وجود یا عدم وجود رفتار، تکنیک یا طرحواره سازماندهی خاصی نیستیم؛ با این حال نسبت به تناسب، ظرافت و پیامدهای آنچه که در کلاس رخ می‌دهد، حساسیت بیشتری نشان می‌دهیم»^[۱۲].

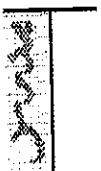
«هانتز، معتقد است که پژوهش پیرامون تدریس و یادگیری، به واسطه ارائه مهارت‌های بنیادی تدریس از قبیل مقدمه‌چینی، هدف، درون داد آموزشی، ارائه الگو، بررسی میزان درک،

1. Coker, Medly and Soar (1980)
2. E. Paul Torrance
3. Madeline Hunter
4. Mastery Teaching



تمرین هدایت شده و تمرین مستقل، نوعی مبنای علمی را برای تدریس بنیان نهاده است. با این حال، هانتر معتقد است که تدریس یک علم نیست، بلکه هنری است مبتنی بر علم؛ درست به همان گونه که موسیقی، طبابت و نقاشی، هنرهای مبتنی بر علم می‌باشند. معلم در حالی که به طور خلاق، قواعد بنیادی تدریس را به کار می‌بندد، هنر را به قلمرو تدریس وارد می‌کند. ارائه مثالهایی قابل فهم، تطبیق محتوا با نیازهای شاگردان و تطبیق یا به کارگیری مهارت‌های بنیادی تدریس، جنبه هنری تدریس را تشکیل می‌دهد...» [۴]. «الیوت آیزنر» که از صاحب نظران به نام تعلیم و تربیت در این زمینه است، تدریس را هنری می‌داند که به واسطه ارزشهای تربیتی، نیازهای فردی و مجموعه‌ای از عقاید و تعمیمها که صحت آنها از سوی معلمان پذیرفته شده است، هدایت می‌شود. وی بر این باور است که «علم می‌تواند، بصیرتهایی را در مورد تدریس عرضه کند که تفسیر و قضاوت صحیحتری را به عمل آورد، اما نمی‌تواند یک علم تجویزی برای تعلیم و تربیت عرضه کند؛ برای تعلیم و تربیت نمی‌توان یک علم تجویزی ارائه کرد، چون معلمان، انسانهای فعال، در حال تجربه و منحصر به فردی هستند که ساختارهای از قبل تعیین شده را بی‌استفاده می‌سازند و تدریس چیزی بیش از یک مجموعه مهارت‌های مشخص است...» [۴].

«آیزنر» تدریس را به چهار دلیل، واجد خصیصه هنری دانسته است؛ نخستین دلیل آن است که تدریس رومی توان با چنان مهارت و ظرافتی انجام داد که تجربه تدریس را بتوان برای شاگرد و معلم، به حق، نوعی اقدام زیباشناسانه قلمداد کرد. در برخی از کلاسهای درس آنچه که معلم انجام می‌دهد - روش هماهنگ‌سازی اقدامات، طرح سؤال و ارائه مطالب - تجسم بخش نوعی نمایش هنری است. نتیجه این جریان، نوعی رضایت خاطر درونی است؛ به طوری که برای توصیف کار معلم از صفات و علایمی بهره می‌گیریم که معمولاً در هنرهای زیبا به کار می‌روند. دومین دلیل هنر بودن تدریس در این نکته است که معلمان همانند نقاشان، آهنگ‌سازان و بازیگران، قضاوت‌هایی را به عمل می‌آورند که تا اندازه زیادی مبتنی بر کیفیاتی هستند که در جریان عمل بروز می‌کنند... معلم خود را ملزم می‌داند که کیفیتهای بدیع را درک کند و با کیفیت‌های متناسب با اهداف و جهاتی که او مایل است شاگردان به آن سوی رهسپار گردند، پاسخ بدهد. در این فرایند و برای رسیدن به یک آرمان کیفی، نوعی قضاوت کیفی اعمال می‌شود. سومین دلیل بر بُعد هنری تدریس آن است که فعالیت معلم به واسطه تجویزها یا مقررات راهوار تعیین نمی‌شود؛ بلکه متأثر از کیفیات و احتمالاتی است که از پیش اندیشیده شده نیستند و معلم باید برای روبه‌رو شدن با این مقتضیان به یک شیوه ابتکاری عمل کند. دلیل چهارم نیز آن است که تدریس در مقام یک هنر، اهداف خویش را اغلب در



جریان عمل مشخص می‌کند و تفاوت بین هنر و حرفه یا شغل نیز در این نکته نهفته است که در حرفه یا شغل، مهارتها برای دستیابی به اهداف از قبل تعیین شده به کار می‌روند، در حالی که در هنر، مهارتها برای کشف اهداف از طریق فعالیت به کار می‌روند [۱۳].

«تام^۱» نیز همانند «آیزنر» بر دیدگاه علمی پیرامون تدریس، خرده گرفته و معتقد است که پژوهش پیرامون تدریس به لحاظ مفهومی ناقص است و لذا مؤلّد نبوده و نمی‌تواند چنین باشد. وی می‌گوید: «پژوهشهای انجام شده، متغیرهای واسطه‌ای نظیر انگیزش شاگرد برای یادگیری را نادیده گرفته، این واقعیت را که تدریس متضمن هدف و غایتی است مورد غفلت قرار داده و جنبه‌های موقعیتی تدریس را نادیده گرفته‌اند...» [۴]. در صورتی که بخواهیم این ابعاد مهم تدریس را مدنظر قرار دهیم باید دیدگاهی از تدریس را بپذیریم که به وضوح دیدگاهی هنری است.

«... آنچه مسلم گشته این است که معلم خوب، نمی‌تواند کسی باشد که از روشهای مشخص و دیکته شده پیروی کند؛ معلم خوب، هنرمندی است که خود وسیله رشد مؤثر دانش‌آموزان خویش را پیدا می‌کند و طریقه‌های اجرای آن را فراهم می‌آورد؛ برای رسیدن به این هدف از شیوه‌هایی استفاده می‌کند که با مجموع مسایلی که با آنها درگیر است مطابقت داشته باشد، با هدفهایی که دنبال آن می‌گردد، تناسب پیدا کند، درخور شاگردانی باشد که با آنها کار می‌کند، همراه با فلسفه‌ای باشد که به آن معتقد است، با شرایط زمان و مکانی که در آن کار می‌کند سازگاری داشته باشد. گاهی ممکن است روشهایی را اتخاذ کند که خودش اعتقاد به آن روش ندارد و می‌داند که روش «بدی» است ولی در آن لحظه تنها کاری بوده است که می‌توانسته انجام دهد و یک موقعیت اضطراری را پشت سر بگذارد...» [۱۴].

۴. نقد و بررسی دو دیدگاه

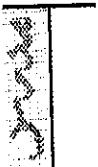
تعمق در نظرات ارائه شده توسط معتقدین و منتقدین دو دیدگاه علمی و هنری، این نکته را روشن می‌سازد که تدریس هم واجد یک مجموعه مهارت‌های مشخص و از پیش قابل تعیین است که معلم را در انجام هرچه بهتر وظایفش به کار می‌آید و هم واجد جنبه‌های منحصر به فرد و به اصطلاح هنری است که متناسب با شرایط و موقعیت شاگرد، کلاس، موضوع و... حالات خاصی را به خود می‌گیرد و منحصر کردن تدریس به هر یک از این دو موضع، نوعی نقصان و کوتاه بینی را بر این حوزه بسیار مهم تعلیم و تربیت تحمیل می‌کند؛ علاوه بر این، دقت و موشکافی در آرا و نظریات صاحب‌نظران تدریس نیز مؤید همین دیدگاه تلفیقی است.



«گیج» از صاحب‌نظران معروفی است که قائل به وجود نوعی تلفیق بین علم و هنر در تدریس است. وی تدریس را هنری می‌داند که برای ایفای مؤثر وظایف خویش به یک مبنای علمی یا اندوخته‌ای که حاصل پژوهش‌های پیرامون تدریس می‌باشد، نیازمند است؛ اما آنچه که ماهیت اصلی تدریس را می‌سازد، همان بُعد هنری آن است. وی بر این باور است که اگرچه حوزه تدریس دارای نوعی قانونمندی است که می‌توان آن را از طریق پژوهش‌های علمی کشف کرد، اما به کارگیری این قانونمندیها مستلزم بصیرت، بالبداهگی و شهود است که فعالیت تدریس را به نوعی هنر نزدیک می‌کند. از نظر گیج، تدریس یک کار هنری است که هدف آن به جای ایجاد زیبایی یا برانگیختن لذت زیباشناسانه به عنوان یک هدف خود به خودی، ایجاد نتایج سودمند یا عملی است. «گیج، معتقد به وجود نوعی مبنای علمی برای هنر تدریس است که از طریق پژوهش‌های علمی حاصل شده است؛ این امر با علم کردن تدریس که قوانین دقیق و کنترل و قابلیت پیش‌بینی بالایی را ایجاب می‌کند، متفاوت است. به نظر گیج حتی طب و مهندسی نیز علم نیستند. اگر چه تدریس همانند طب و مهندسی فاقد مبنای علمی زیربنایی بسیار توسعه یافته است، اما از نظر عناصر هنری و مجال آن برای توسعه یک مبنای علمی به آنها شباهت دارد. به نظر گیج، ماهیت مبنای علمی، عبارت خواهد بود از: روابط تثبیت شده بین متغیرها در تدریس - یادگیری. برخی از این روابط ممکن است صرفاً انجام پیش‌بینی‌هایی را از روی یک متغیر برای دیگری امکان‌پذیر سازند. هر اندازه که این روابط دارای خصیصه علمی باشند و به جای روش‌های همبستگی از طریق روش‌های تجربی عاید شده باشند، مجال بهتری برای بهبود تدریس وجود خواهد داشت» [۱۰].

«گالاگر^۲» نیز در بُعد هنری تدریس تردید ندارد؛ اما معتقد است که «اتکای صرف بر یکی از دو دیدگاه علمی یا هنری کمتر سودمند خواهد بود. وی تدریس را با جراحی مقایسه کرده و می‌گوید که بسیاری از مردم به خاطر اینکه جراحی خیلی جنبه هنری داشته است و به اندازه کافی علمی نبوده است، جان سپرده‌اند... به نظر گالاگر، بهبود تدریس و تعلیم و تربیت مستلزم کشف برخی از رموز تدریس به وسیله کاربرد مطالعه منظم در آن است» [۱۰]. منظور وی این است که اگرچه تدریس دارای جنبه هنری است، ولیکن اگر قصد بهبود و اصلاح آن را داشته باشیم، باید آن را مورد مطالعه دقیق و منظم قرار دهیم و نتایج حاصله از پژوهش‌های دقیق را در اقدامات معلمان در جریان تدریس، مورد استفاده قرار دهیم.

«زهوریک^۳» (۱۹۸۷) پس از بیان نظرات طرفداران بُعد هنری و علمی تدریس، برای تبیین اینکه ارجحیت با کدام دیدگاه است، به تحلیل آنها پرداخته و علم و هنر را هم از نظر فرآیند و



1. N. L. Gage
2. Gallagher (1970)
3. Zahoric

هم از نظر ماحصل آنها مورد بحث و تحلیل قرار داده است. علم را می‌توان مجموعه‌ی معرفت انباشته شده و نظام یافته دانست که به کشف حقایق و به کارگیری قوانین کلی اشاره دارد. علم را در این معنا می‌توان ماحصل پژوهش قلمداد کرد؛ از سویی دیگر علم را می‌توان فرایندی دانست که دانشمندان در جریان تلاش برای تدوین تعمیم‌های کلی به آن می‌پردازند. علم در مقام یک فرایند، شامل تدوین فرضیه، مشاهده، طبقه‌بندی، اندازه‌گیری، تحلیل، قضاوت، تعمیم و سایر فعالیت‌هاست.

هنر را نیز می‌توان هم در مقام یک فرایند و هم در مقام یک محصول در نظر گرفت؛ اگرچه در برخی از گونه‌های هنر، تفکیک محصول از فرایند امکان‌ناپذیر است. اما تا آنجایی که تفکیکی این دو از یکدیگر ممکن باشد، هنر در معنای یک محصول، یک امر زیباشناسانه یا زیباست؛ از سوی دیگر فرایند هنر در بردارنده‌ی شهود، آفرینندگی، بصیرت و تکمیل عملکرد در امری چون تئاتر و یا یک محصول نظیر مجسمه‌سازی یا نقاشی است.

پس هم علم و هم هنر هر دو دارای فرایند و محصول هستند؛ فرایند علم بر عقلانیت و تفکر تکیه می‌کند، در حالی که فرایند هنر بر شهود و ابداع متکی است؛ محصول علم، دانش یا شناخت است که دارای جهت‌گیری شناختی است، محصول هنر، احساس یا عاطفه است که دارای گرایش عاطفی است.

موضوعی که در متون علمی تدریس از آن جانبداری می‌شود، دیدگاه علم به عنوان یک محصول است. روزنشینان، استیونس، هانتز، گیج و هاسفورد به قواعد، تعمیم‌ها، قوانین و روابط و... توجه دارند و هنگامی که می‌گویند تدریس شبیه علم است، منظورشان این است که پژوهشگران از طریق فرایند علم، دانش مفید را تولید کرده‌اند و معلمان باید به گونه‌ای از آن بهره‌گیرند. آنان از موضع علم به عنوان فرایند، یعنی ایفای نقش پژوهشگری توسط معلم، حمایت نمی‌کنند. موضع اتخاذ شده در مورد هنر، عکس موضع قبلی است. آیزنر، تام و رابین، هنر را در معنای هنر، به عنوان فرایند می‌شناسند. آنها خواستار این هستند که معلمان در تدریس خویش خلاقتر و نوآورتر باشند؛ لذا آنها از فرایند هنر، به عنوان راهی برای نیل به اهداف علم، جانبداری می‌کنند.

زاهوریک پس از بیان نقاط ضعف و قوت هریک از موارد مطرح شده می‌نویسد: «بهترین جایگزین، عبارت است از علم در مقام فرایند؛ یعنی بهترین استعاره برای تدریس، عبارت است از فرایند علمی یا معلم در مقام دانشمند. این استعاره هم روشن است و هم به سوی هدفی خاص نشانه رفته است».



معلم در مقام دانشمند یا پژوهشگر، یک انسان حرفه‌ای فعال، خودکفا، در حال ترقی و مدام در جستجوی حقیقت است. «معلم - دانشمند» فعالیت‌های محتمل برای شرایط تدریس را شناسایی یا فرض کرده، شواهدی را از طریق مشاهده و با کمک ابزارهای گوناگون در مورد نتایج اقدامات خویش گردآوری کرده، شواهد حاصله را مورد تعمق و تجزیه و تحلیل قرار داده و دربارهٔ ادامه، حذف یا بهبود اقدامات داوری می‌کند. این فرایند خیلی کمتر از آنچه که به نظر می‌رسد، از پیش اندیشیده شده و منطقی است.

معلم در نقش پژوهشگر در کلاس درس و تولیدکنندهٔ دانش حرفه‌ای، ایده‌ای است که «دونالد شون» تحت عنوان «کارگزار فکور»^۱ از آن نام برده است. منظور وی این است که آنچه در جریان دوره‌های تربیت معلم آموخته می‌شود، به هیچ وجه برای رودرویی با موقعیتهای بدیع و شرایط از قبل تعیین نشده کافی نیست و معلمان می‌باید به مدد شهود و بصیرت آنی خویش به اتخاذ تصمیمات منطقی پرداخته و در آن واحد آنها را به مرحلهٔ اجرا بگذارند.

«لندن ای بیر» با الهام از این ایده، معلم را یک منتقد خلاق و یک آغازگر اقدام دانسته و می‌نویسد: «معمولاً تعمق فردی به عنوان کاری تلقی می‌شود که برای تفنّن انجام می‌گیرد؛ مع الوصف معلمان به عنوان نظریه‌پردازان در حال عمل باید بر این دوگانگی فائق آمده و به طور مساوی هم برای مباحث عملی و هم مباحث نظری ارزش قائل شوند. مربی باید در آن واحد هم مسئول اجرای برنامه و هم مسئول بازرسی آن باشد...» [۱۵]. نامبرده در عبارت «نظریه‌پرداز در حال عمل» همان ایدهٔ درگیر شدن معلم در پژوهش و تأمل در کار خویش و پیدا کردن طرق مناسب برای انجام وظایف خویش در شرایط منحصر به فرد کلاس درس را مدنظر دارد. اما در مورد درگیر شدن معلم در پژوهش باید این نکته اساسی را مدنظر قرار داد که به دلیل پیچیدگی موقعیتهای تربیتی، نمی‌توان از آنها تعیین قطعی و صد در صد فعالیتها و نیازهای کلاس درس را انتظار داشت. این تحقیقات نوعاً به یک پاسخ واحد منجر نمی‌شوند؛ بلکه ویژگیهای شریکشی احتمالاً به یک کلاس خاص محدود می‌شوند. پس هیچ برنامهٔ تربیت معلمی نمی‌تواند امیدوار باشد که دانشجو معلمان را به یک مجموعه دانش و مهارتهای از پیش تعیین شده که برای همهٔ شرایط مناسب باشد، مجهز کند؛ بلکه هدف یک برنامهٔ تربیت معلم، باید آماده کردن معلمان آینده باشد تا بتوانند به مؤثرترین صورت ممکن، با موقعیت تربیتی که از نظر گروههای سنی، فرهنگهای سازمانی، و شرایط ملی، در زندگی حرفه ای خویش متفاوتند، کنار بیایند... لذا یک اولویت برای تربیت معلم در آینده، بدون تردید



باید تجهیز اعضای آینده این حرفه به دانش و فنون آموزشی گسترده باشد؛ به طوری که بتوانند در هر موقعیت، وظایف حرفه‌ای خویش را به گونه‌ای مؤثر به انجام برسانند. با این حال نکته مهمتر عبارت است از تلقین نوعی ایدئولوژی حرفه‌ای که واقعیت تحول را می‌پذیرد و در حالی که بصیرت‌های جدید مربوط به نظریه و فعالیت تربیتی در اثر پژوهش حاصل می‌شوند، نیازمند به هنگام کردن مداوم هستند. چنین دانشی باید به نوبه خود مبنایی برای نوعی گرایش حرفه‌ای باشد که بر «تفکر در عمل» متمرکز است. در این روش انعطاف‌پذیر، معلم برتر از همه، یک تسهیل کننده است که پاس‌خگویی شرایط خاص یادگیرنده و محیط یادگیری است؛ او یک «فراحرفه‌ای» است که هم دارنده مجموعه‌ای از دانش و مهارت‌های حرفه‌ای است و هم می‌تواند داورری کند که کدام مهارتها را برای کسب حداکثر راندمان در هر شرایط خاص به کار گیرد...» [۱۶]؛ علاوه بر این به نقش تعاملی خود با دانش‌آموزان واقف بوده و الگوی تدریس را نوعی الگوی یادگیری تلقی می‌کند که هسته اصلی آن ترتیب دادن شرایط و محیطی است که دانش‌آموزان بتوانند به تعامل (با یکدیگر و نیز با معلم) بپردازند [۱۷].

۵. نتیجه‌گیری

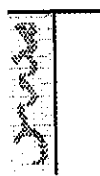
در مقام جمع‌بندی، می‌توان چنین گفت که پذیرش ضرورت توجه به هر دو بُعد تدریس یعنی، هم مجموعه مهارت‌های ضروری به دست آمده از پژوهش‌های علمی و هم بصیرت و شم هنری و عمل کردن به مقتضای شرایط منحصر به فرد کلاس درس، شاگردان و موضوع، منطقی‌ترین موضع در این زمینه است. «پیچیدگیها، ظرایف و دقایق پرداختن به امر تعلیم و تربیت و رموز برخورداری از توفیق در انجام وظایف مربوطه سبب می‌شود، هریک از دو نظریه را به تنهایی نارس، ناکافی و ناقص ارزیابی کرده، درصدا اتخاذ یک چارچوب نظری به گونه‌ای باشیم که با ویژگیهای حقیقی این فرایند، سازگاری و همخوانی بیشتری داشته باشد و این چارچوب البته همان چارچوبی است که علم و هنر را در عرصه یاددهی - یادگیری ضروری و مغتنم شمرده، معلم ایده‌آل را فردی می‌داند که هم با درایت در به کارگیری دستاوردهای پژوهشی می‌کوشد و از آنها به عنوان یک منبع معتبر معرفتی سود می‌جوید و هم با اتکای به درون فکنی، دریافتهای شهودی، بصیرت آئی و خلاقیت به خلق و تولید دانش حرفه‌ای و در نتیجه، تدبیر ویژه برای اموری می‌پردازد که یا تصور می‌کند از راهبردها و



تکنیکهای پیشنهاد شده کارسازتر است، یا اصولاً برای مواجهه با آنها رویه روشنی توصیه نشده است...» [۱].

منابع

- [۱] گنج‌ان‌ال... مبانی علمی هنر تدریس، ترجمه محمود مهرمحمدی، تهران، مدرسه، ۱۳۷۴، ص ۱۲ و ۷۸.
- [2] Mayer, Richard E., "Cognition and Instruction: Their Historic Meeting with Educational Psychology". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, No. 4, 1992, p. 405
- [۳] مهرمحمدی، محمود، کاوشی در ماهیت مبانی علمی تدریس، فصلنامه علمی - پژوهشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تابستان ۱۳۷۵.
- [4] Zahoric, John A. "Teaching: Rules, Research, Beauty and Creation"; *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol 2, No. 3, Spring 1987, pp. 275, 276, 277, 278.
- [5] Rosenshine, Barak and Robert Stevens, "Teaching Functions", Ed. Marlin C. Wittrock *Handbook of Research on Teaching*, 3rd ed., Macmillan Inc., 1986, p. 377.
- [۶] پرات، الیزابت و سی. ام. فلمینگ، فرایند تدریس، ترجمه سید مهدی سجادی، تهران، تربیت ۱۳۷۳، ص ۸۹.
- [7] Reynolds, David and Peter Cuttance, "School Effectiveness Research, Policy and Practice", CASSELL, 1993, p. 61.
- [8] Saphier, Jonathan, "The Knowledge Base on Teaching: It's Here, Now"! , Terressa M. Amabile and Margaret L. Stubbs (Editors), *Psychological Research in the Classroom, Issues for Educators and Researchers*, Pergamon Press Inc., 1982, pp. 84, 82.
- [9] Hight, Gilbert, "The Art of Teaching," Alfered A. knopf Inc., 13 th Ed. 1969, pp. 7-8.
- [10] Dunkin, M. J. "Teaching: Art or Science", In Thorsten Husen (Editor in Chief), *The International Encyclopedia of Education*, Research and Studies, Vol. 9, 1985, Pergamon Pess Inc., p. 5091.
- [11] Mosston, Muska, "Teaching From Command to Discovery", Belmont, California, Wadsworth Publishing Company Inc., 1972, Preface.
- [12] Joyce, Bruce (Editor), "Changing School Culture Through Staff Development", *Yearbook of ASCD; Association for Supervision and Curriculum Development* 1990, p. XIII.
- [13] Eisner, Elliot, "Educational Imagination", Macmillan Inc., 1979, pp. 175-176.



- [۱۴] رئوف، علی، تربیت معلم و کارورزی، تهران، فاطمی، ۱۳۷۱، ص ۲۵.
- [15] Beyer, Landon E., "Critical Theory and the Art of Teaching", *Journal of Curriculum and Supervision*, Vol. 1, No. 3, Spring 1986, pp. 230-232.
- [16] Broadfoot, Patricia, "Teaching and the Challenge of Change: Educational Research in Relation to Teacher Education", *European Journal of Teacher Education*, Vol. 15, No. 112 1992, pp. 46-47
- [۱۷] جویس، بروس. مارشاول و بورلی شاورز، *الگوهای تدریس*، ترجمه محمدرضا بهرنگی، کمال تربیت، چ ۴، بهار ۱۳۷۵.

