

Interpretation of the Principles and Tenets of Contemplative Teacher Training: Reviewing the Challenges of Indigenization Based on the Transcendental Education System of Islam¹

Hossein Khanifar¹, Sajjad Askari Matin²

¹Professor, Farabi Campus, University of Tehran, Qom, Iran. khanifar@ut.ac.ir

²Assistant Professor, Farhangian University, Tehran, Iran (**Corresponding Author**).
matin@cfu.ac.ir

Abstract

The purpose of the present study is to review interpretations of the principles and tents of contemplative teacher training based on the transcendental education system of Islam. First, the logic behind the approach to contemplative teacher training was discussed from three aspects: ideas of John Dewy, Paulo Freire, and Donald Alan Schon. Then, in addition to considering layers of transcendental thinking based on instructions of Islamic education system, an indigenized approach entitled “transcendental-contemplative teach training” was explained. The method of study was descriptive-analytic and realization of the process of transcendental and contemplative transformation was researched within six procedures: Experience, revelation insight, asking question, and reflection upon measure. The results indicate that “contemplative” and transformational mission of teachers is feasible only relying on “spiritual and monotheistic” thinking. The significance and difference of the proposed approach in this research compared to the former ideas lies in the fundamental and epistemological distinction in “validating thinking and contemplative measure”, validity of thought, and its adaptation -in terms of thought and measure- to the instructions of “revelation insight”. According to the above-mentioned subjects, it is proposed that instructional models of contemplative and transcendental teacher training be considered in three fields of planning and educational policy, curriculum development of teacher training, and mechanisms to ensure quality in the issue of teacher training.

Keywords: Contemplative Teacher Training, Islamic Education, Transcendental Training, Contemplative mission, Transformation.

1. **Received:** 2022/01/02 ; **Revision:** 2022/01/27 ; **Accepted:** 2022/03/13

© the authors

<http://tarbiatmotali.ismc.ir/>

Publisher: Teacher-Propagator Training Center of Seminaries



ترجمان اصول و مبانی تربیت معلم فکور: خوانش چالش‌های بومی‌سازی بر اساس نظام تعلیم و تربیت متعالی اسلام^۱

حسین خنیفر^۱، سجاد عسکری‌متین^۲

^۱استاد، پردیس فارابی، دانشگاه تهران، قم، ایران. khanifar@ut.ac.ir
^۲استادیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران (نویسنده مسئول). matin@cfu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی ترجمان اصول و مبانی تربیت معلم فکور، بر اساس نظام تعلیم و تربیت متعالی اسلام است. نخست، منطق رویکرد تربیت معلم فکور از سه جهت مورد بحث قرار گرفته است: آرای جان دیویی، پائولو فریره و دونالد آلن شون. سپس، ضمن برشماری لایه‌های اندیشه‌ورزی متعالی، بر اساس آموزه‌های نظام تربیت اسلام، رویکردی بومی تحت عنوان «تربیت معلم متعالی- فکور» تبیین شده است. روش پژوهش توصیفی- تحلیلی بوده و تحقق فرآیند تحول متعالی و فکور در شش مرحله بررسی شد: تجربه، بینش و حیانی، پرسش‌گری، تفکر بر اقدام، معنابخشی و تفکر در اقدام. نتایج حاکی از آن است که «کارگزاری فکور» و تحول‌محور معلمان، تنها در بستر اندیشه‌ورزی «معنوی و خداباورانه» امکان‌پذیر است. اهمیت و تفاوت رویکرد پیشنهادی این پژوهش با نظریات پیشین آن، در تمایز بنیادین و معرفت‌شناختی در «اعتباربخشی به تفکر و اقدام فکور»، اعتبار اندیشه‌ورزی، میزان مطابقت و خوانایی آن -در تفکر و اقدام- با آموزه‌های «علم و حیانی» است. بر اساس موارد مطرح شده پیشنهاد می‌شود، آموزه‌های الگوی تربیت معلم متعالی فکور در سه حوزه برنامه‌ریزی و خط‌مشی‌آموزشی، توسعه برنامه درسی تربیت معلم و سازوکارهای تضمین کیفیت در امر تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: تربیت معلم فکور، تعلیم و تربیت اسلامی، تربیت متعالی، کارگزاری فکور، تحول.

۱. **استاد به این مقاله:** خنیفر، حسین؛ عسکری متین، سجاد (۱۴۰۱). ترجمان اصول و مبانی تربیت معلم فکور: خوانش چالش‌های بومی‌سازی بر اساس نظام تعلیم و تربیت متعالی اسلام. *تربیت متعالی*، ۱(۱)، ص ۲۹-۵۲.

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۱۰/۱۲؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۰/۱۱/۰۷؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۲

۱. مقدمه

تدریس فکور معلم^۱ امری ذهنی و مبتنی بر تفریض کمال‌گرایانه نظریات درهم تنیده حوزه تربیت معلم است. از منظر مربیان تربیت معلم، رویکرد تربیت معلم فکور^۲ ناظر بر توانمندسازی، اصلاح نگرش و غنای بینش دانشجو- معلمان در دوره پیش از ورود به حرفه معلمی و در مراکز تربیت معلم، جایگاه ویژه‌ای دارد. چنانچه چشم‌انداز ما تقویت مهارت‌های تدریس و بالندگی حرفه‌ای معلم^۳ در دوره خدمت وی نیز باشد، ابتدا نیازمندیم خوانشی دقیق و انتقادی از مقوله تربیت معلم فکور پیش روی ما باشد. لذا، لازم است تا ماهیت، ضرورت و کارآمدی برقراری دوره‌های تربیت معلم فکور برای نظام تعلیم و تربیت اسلامی را خود فکورانه بررسی کنیم. ضرورت کنش‌گری در حوزه تعلیم و تربیت ما را بر آن می‌دارد تا فکورانه برنامه‌ریزی کرده و هنگام اقدام و عمل نیز فکور باشیم (Schon, 1983). چرا که این تنها راهی است که از طریق آن با معضلات پیچیده، منحصربه‌فرد و مداومی که در راه تربیت معلم قرار دارد، می‌توان مقابله کرد.

همچنین، تجهیز معلمان به راهبردهای تدریس فکور (به ویژه دانشجو- معلمان) بهترین تدبیری است که می‌توان بواسطه آن آموزش تفکر مدرن در همه ابعاد آن (تفکر سیستمی، تفکر پویا، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و...) را به متریان تعقیب کرد. به عبارت دیگر، بهترین گزینه برای تضمین کیفیت تدریس فکور این است که دانشجو- معلمان قبل از ورود به فعالیت حرفه‌ای دانش، مهارت‌ها و تمایلات جستجوگری و فعالیت فکور را بیاموزند تا آن‌ها نیز به نوبه خود بتوانند چنین روش‌هایی از تفکر را به متریان بیاموزند. از آنجایی که اندیشمندان این حوزه، یادگیری عمقی و معنادار را تنها از طریق پژوهش و نقد شیوه‌های رایج ممکن می‌دانند (Dewey, 1933)، امید است که معلمان باید بتوانند در فرآیند آموزش به روش‌هایی متصل شوند که بتوانند فراگیران خود را درگیر کاوش و تحلیل خلاق و تفکر متعالی کنند؛ امری که بارقه‌اش در مجموعه اسناد بالادستی سند چشم‌انداز بیست ساله جمهوری اسلامی ایران (۱۳۸۲)، قانون برنامه پنج‌ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران (۱۳۹۰)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰)، طراحی کلان (معماری) برنامه درسی تربیت معلم (۱۳۹۴)، برنامه درسی ملی (۱۳۹۱)، طرح ارزشیابی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمی (۱۳۹۴)، نظام رتبه‌بندی معلمان

1. Teachers' reflective practice

2. Reflective teacher education

3. Teachers' professional development

(۱۴۰۱) نیز قابل مشاهده است. برآیند این رویکرد در بلند مدت این خواهد بود که بر اساس آن بتوان ضریب اثر مطلوبی را بر ارتقای سطح آگاهی جامعه متصور شد.

همچنین، ضرورت ماهوی این نوشتار مرتبط با اهداف کلان تعلیم و تربیت نظام ارزشی اسلام است. تفکر انتقادی، رویکرد جهادی و مقاومتی، و همچنین رشد عدالت‌خواهی در همه اقشار جامعه از بخش‌های لاینفک اهداف آموزشی و تربیتی نظام اسلامی به‌شمار می‌آید. در چنین رویکردی ضروری است که معلمان، مربیان و متریبان در پی تعالی فردی، سازمانی و فراسازمانی در نظام آموزشی از طریق تعمیم فرهنگ مشارکت، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تفکر انتقادی در مدرسه باشند و در همه جوانب آموزشی، اداری و مدیریتی، رویکرد اقدام فکور و اندیشیده را مورد توجه قرار دهند. مردم آگاه و فکور، معلم آگاه و فکور، دانش‌آموز آگاه و فکور، تنها را دستیابی به زیست دانش‌بنیان و مرفقی در جامعه اسلامی است. بنابراین، لازم است، تأملات، تعاملات و تفکر تعلیم و تربیت فکور را در تمامی ساحت‌های آموزش کشورمان پرورش دهیم، اراده و عاملیت دانش‌بنیان و فکور را فعال سازیم و توانایی بازاندهی و در نظر گرفتن توسعه فردی و اجتماعی همه‌جانبه و عدالت‌گرا در فرهنگ آموزش اسلامی را محقق سازیم.

در آخر، اگر بپذیریم که رویکرد فکور بسیار فراتر از یک روش تدریس و یا یک اصطلاح صرف آموزشی است، چشم‌انداز ما این خواهد بود که بسط نظری و عملی این مقوله را دنبال کنیم و به عنوان یک گزینه گذرا و موقتی به آن نگاه نکنیم. بررسی برخی از نگارش‌های موجود نشان می‌دهد که تلاش شده است این رویکرد را به حیطه نگاه نظری صرف محدود کنند و دسته‌ای دیگر اشاعه آن را در راستای ابقای نظام ارزشی آموزش تئولیرال می‌پویند. رویکرد هر دو طیف از مقوله تربیت معلم فکور ناشی از درک معرفت‌شناختی نادرست از این اصطلاح است، یا تلاش آن‌ها برای نفی نظام ارزشی و اهداف ذاتی آن است. از این‌رو، شایسته است ابتدا تعاریف اساسی از رویکرد تربیت فکور مطابق نظریات سه اندیشمند این حوزه یعنی دیویی، فریر، شون، را تبیین کرده، سپس به تشریح خوانشی بومی از مقوله تربیت معلم فکور بپردازیم. در این نگاره به دلیل ایجاز سخن و اقتصاد کلام، تنها به بررسی آرای این سه نظریه‌پرداز مطرح بسنده می‌کنیم؛ چرا که به هر کدام به طور گسترده در ادبیات مربوط به تدریس فکور و تربیت معلم فکور ارجاع شده است.

۲. روش تحقیق

برای حل مسئله پژوهش و ناظر بر ماهیت موضوع؛ روش پژوهش حاضر توصیفی-تحلیلی است.

در مرحله نخست، با مرور ادبیات مربوطه، رویکردها و سنتزهای موجود در ادبیات این حوزه پیرامون ماهیت و رویکرد به وظایف معلمی در سنت‌های گوناگون آموزش مورد بررسی و مقایسه قرار گرفت. سپس، با استفاده از طوفان فکری، مولفه‌های چالشی پیش‌بینی شده برای بومی‌سازی رویکرد تربیت معلم فکور احصاء و طرح گردید. هدف آن است که در این مرحله بر ملاحظات نظری و مخاطرات عملی در راه بومی‌سازی - به ویژه آن‌ها که به اغتشاش مفهومی دامن می‌زنند - را بررسی کرده و پس از نقد و بررسی آن‌ها، گامی به سوی طرح الگوی بومی تربیت معلم فکور برداشته شود. در پایان نیز تلاش شده تا با استفاده از روش استنتاجی، رویکرد مؤثر و بومی برای طراحی و اجرای دوره‌های تربیت معلم فکور متعالی معرفی شود.

۳. تربیت معلم فکور؛ جان دیویی (۱۹۵۲-۱۸۵۹)

در نگاه دیویی، تجربه، نقش اصلی در یادگیری دارد؛ نقشی محوری که در نگاره‌های بعد از وی با عنوان یادگیری در عمل^۱ یا یادگیری تجربه‌ای^۲ طرح شده است. این نظریات نتوانسته‌اند غایت آرای دیویی را مطرح کرده و لذا در بخش‌هایی از وی فاصله گرفته‌اند. وی هدف از آموزش را فراگیری حقایق نظری و عملی جهان پیرامون نمی‌داند، بلکه درک وی از ماهیت آموزش بسیار پیچیده‌تر و عمیق‌تر بود. دیویی، «تحول فردی و اجتماعی»^۳ را هدف اصلی آموزش در راه رسیدن به رشد و تکامل منبسط از تأمل و تفکر حین عمل و تجربه می‌خواند (Dewey, 1933). به عبارت دقیق‌تر، «یادگیری تجربه‌ای» از نگاه دیویی بر دو پایه استوار است: تعامل فرد با جهان پدیدار و گذرا و پایایی تجارب نو و کهنه. به بیان ساده‌تر، دیویی یادگیری را فرآورده تجربه‌گرایی فکورانه می‌داند^۴. بنابراین، نقش معلم در آموزش از این منظر تأمین تجارب آموزنده برای متری و هدایت تعامل متری با جهان پیرامون است؛ نقشی که عاملیت فکورانه و فعال معلم را طلب می‌کند^۵. توالی پایایی و پیوستگی تقابل تجارب نو و کهنه آموزشی

1. Learning by doing

2. Experiential learning

3. Individual and social reform

۴. در این رابطه نظریات و نگاره‌های زیادی به چشم می‌خورند، از جمله آن‌هایی که هدف از آموزش را آمادگی برای زندگی نمی‌دانند، بلکه آموزش را عصاره زندگی برمی‌شمارند.

برای مطالعه بیشتر ر. ک.: Roney & Lipka, 2021; Williams, 2003.

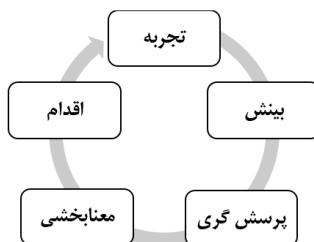
۵. برخی بر این باورند که در این راستا معلم باید خود شاگرد کلاس خویش باشد.

برای مطالعه بیشتر ر. ک.: Howes, 2008.

زمانی اثربخش خواهد بود که درک متری از خود، دیگران و جهان پیرامون تعمیق و بسط یابد و تعامل سازنده متری- جهان پیرامون زمانی اثربخش است که هر دو در معرض «تحول» قرار گیرند.

از نگاه دیویی، «تجربه» حلقه اول از زنجیره تحول فکور به شمار می آید. در اثر رخداد تجربه، متری مجال تفکرورزی و تعمق در پدیده‌ای را می یابد. به میزانی که متری برداشتی فکورانه از پدیده‌ای داشته باشد -یعنی وسعت و عمق آن چیزی که در تجربه دریافته است، مناسب باشد- به همان میزان اهمیت تجربه اندوزی در وی بالاتر است و هرچه دامنه و تنوع تجارب بیشتر شود، درک و بینش متری نیز ارتقاء می یابد. حلقه دوم در این فرآیند، «بینش» متری است که در اثر شکل گیری شناخت از خود، دیگران و جهان پیرامون شفاف تر، دقیق تر و قابل اعتناء و اعتماد می شود. حلقه سوم «پرسش گری» است؛ این حلقه، در اثر تداوم تجربه و تعمیق بینش به پختگی می رسد و متری می تواند در اثر تجربه، مشکل را با طرح سؤال مشخص کند. اگر پرسش گری رها شود، چرخه تحول فکور ناتمام می ماند؛ چرا که دیگر انگیزه‌ای برای تفکرورزی و غور برای متری نمی ماند. هنگامی که تجربه‌ای ادراک شد و در همه اجزاء و ابعاد آن مشاهده و مورد تأمل قرار گرفت، گزینه‌های متفاوتی از تفسیر و تعبیر پدیده‌ها پیش روی متری گشوده می شود که آن حلقه دیگر زنجیره «معنابخشی» به یک پدیده است. از میان معانی متفاوت از یک پدیده در اثر تعامل با خود، دیگران و خود پدیده، متری به گزینه واحدی می رسد و نهایتاً این حلقه نیز کامل می گردد. آخرین حلقه زنجیره «اقدام» است؛ چرا که غور فکورانه تا بر مرکب عمل و عاملیت سوار نشود، ساکن بوده و مجالی برای تغییر و تحول نمی ماند (Rodgers, 2002). مرحله آخر، خود مرحله نخست برای تجربه‌ای جدید خواهد بود و بدین ترتیب چرخه تحول فکور هرگز متوقف نمی ماند و پیوستگی و پایداری آن سیال است. تصویر ۱ فرآیند تحول فکور از منظر دیویی را به خوبی نشان می دهد.

تصویر ۱ - الگوی مفهومی فرآیند تحول فکور از منظر دیویی (۱۹۳۳)



این چرخه تحول فکور، که با تجربه‌گرایی آغاز و اقدام اندیشیده فرجام می یابد، در اثر تداوم و گذر

زمان غنی و معنی نظری و روایی عملی بهتری می‌یابد تا آنجا که به بخشی ناخودآگاه و جدایی ناپذیر از تعامل میان مربی و متربی بدل خواهد شد؛ این منظر پنجره‌ای به سوی تربیت معلم فکور پیش چشم ما می‌گشاید.

کاربرد آرای دیویی (۱۹۳۳) در نظریات تربیت معلم فکور از اهمیت بالایی برخوردار است. یکی از مؤلفه‌های قابل بهره‌گیری در امر تربیت معلم، ایجاد ظرفیت در نومعلمان برای درک نحوه و میزان توانایی متربی در امر یادگیری است (Moll & et al., 1992). اگر معلم بتواند برآیند فرصت‌ها و چالش‌های یک متربی را در امر یادگیری تشخیص داده و به وی در راه رفع مشکلاتش - خواه دانشی، مهارتی و یا نگرشی - در تجربه موضوع درسی ذره‌ای کمک کند و به وی حس اعتماد به نفس و پیشرفت خودگام ببخشد، توانسته با موفقیت سطح سرمایه‌های یادگیری متربی را ارتقاء بخشد. همین امر در مورد مربی دانشجو - معلمان نیز صدق می‌کند. بنابراین، یکی از اهداف مهم مقوله تربیت معلم فکور افزایش آگاهی نومعلمان و دانشجو - معلمان از راهبردها و راهکارهای ارتقای سرمایه یادگیری متربیان است. به عبارت دیگر، پیرو نظرات دیویی که آموزش و یادگیری را درهم تنیده می‌داند (Dewey, 1933)، دانشجو - معلمان در تربیت معلم، متربی بوده و معلمان آن‌ها مربیان تربیت معلم هستند. لذا، وظیفه اصلی مربیان تربیت معلم، این است که دانشجو - معلمان و نومعلمان را در موقعیت‌هایی قرار دهند که به آن‌ها تجربیات اثربخشی از آموزش و یادگیری بدهد و سطح سرمایه‌های یادگیری متربیان تربیت معلم را تعالی بخشد.

۴. تربیت معلم فکور؛ پائولو فریره (۱۹۹۷-۱۹۲۱)

فریره (۲۰۱۸، ۱۹۷۰) در پداگوژی مستضعفان^۱، هدف اصلی آموزش را آزادی و فرصت‌بخشی به گونه بشر برای درک جهان هستی می‌داند، شناختی که تنها از طریق «ادراک انتقادی»^۲ بدست آمده باشد. در آرای وی، درک جهان هستی ناظر بر ظرفیت بشر یا به عبارت بهتر نیاز حیاتی انسان به عاملیت و تحول‌آفرینی در جهان پیرامون آمده است. به هر حال، قلمرو فکری وی معطوف به توسعه درک انتقادی از جهان، نقد نابرابری‌های قدرت، کنش نیروهای اجتماعی، نگاه متکثر به حقیقت و چشم‌انداز مساوات در جهان نابرابر از راه سرمایه‌گذاری و تحول در تعلیم و تربیت است. اگرچه فریره در آثارش به طور مستقیم از رویکرد فکور سخن به میان نیاورده است، اما تلاش وی برای بیداری‌سازی و آگاهی‌بخشی

1. Pedagogy of the oppressed

2. Critical perception

انتقادی در آموزش است. پیروان مکتب فریره، البته به وضوح از آرای وی برای ترویج روحیه انتقادی بهره جسته‌اند. آن‌ها کنش‌گری انتقادی در بافت آموزش را تنها راه بشر برای تسکین آلام جسمی و روحی ناشی از سرکوب و سکوت ناشی از هژمونی لیبرالیسم در فرآیند آموزش توده‌های محروم و مستضعف می‌دانند (Kincheloe, 2008). بنابراین، غایت مکتب آموزشی فریره، برجستگی اهداف انتقادی در آموزش است. در اثر آموزش تفکر انتقادی می‌توان کاهش رنج‌ها (در ابعاد اجتماعی، فرهنگی و سیاسی) و انسان‌سازی و توانمندسازی طبقه مستضعف را پیوید.

همچنین، فریره در آرای خود بازخوانی و بازشناسی «تجربه» در امر آموزش را ضروری می‌داند؛ کنش‌گری در بستر تجربه (ذهنی) فردی برای رهایی از تمایزات روان‌شناختی موجود در ذهنیت جامعه و رسیدن به اراده ایجاد تحول در خود و دیگران (Freire, 2018). در این راه بهره‌مندی از گفتمان برای رسیدن به چنین مطلوبی اجتناب‌ناپذیر است. بشر می‌تواند عناصر ذهنی فردی و جمعی پیرامون خود را به عنوان گفتمان غالب- برای سرکوب- در نظر بگیرد و با خلق گفتمان تحول در پی اولین قدم برای رهایی برآید. بدیهی است که دلیل چنین مطلوبی ذهنیت آگاه فردی یا همان تفکر انتقادی و مدلول آن «پراکسیس»^۱ به معنی اقدام تحولی است (همان). تصویر ۲ فرآیند تحول فکور از منظر فریره را نشان می‌دهد.

تصویر ۲- الگوی مفهومی فرآیند تحول فکور از منظر فریره



این وظیفه مربی است که در اثر ایجاد حس آگاهی و روحیه پرسش‌گری، فرصت‌هایی را برای مربیان ایجاد کند تا محدودیت‌های اجتماعی را بشناسند و سپس با تفکر و دیالکتیک (مربی، مربی، جامعه) به جهان پیرامون معنا ببخشند. فرآیند این معنابخشی شامل مشارکت دانشی و عاطفی است. گام بعدی در این فرآیند، خلق گفتمان از مسیر تجربه و تولید مصادیق گفتمانی- فرهنگی (نوشتن،

روایت، سرودن و خلق مضامین هنری) انجام می‌شود. مرحله پایانی پراکسیس است؛ در این مرحله، مربی به مربی فرصت تفکر آگاهانه و انتقادی را می‌بخشد و تلاش می‌کند تا مربی به آمادگی برای اقدام فکور و نهایتاً اراده برای ایجاد تحول برسد.

تعمیم آرای فریره به تربیت معلم فکور تأکیدی برای اهمیت و گرانی مقوله «تحول» خواهد بود؛ تحولی که از درون معلم برآید، محققانه و فکورانه بوده و وی همواره در این راه پذیرای شفافیت و بررسی انتقادی همه ساحت‌های آموزش باشد (Kincheloe, 2012; Beck, 2005). از این رو، لازم می‌آید که مربیان تربیت معلم تحول را از خود آغاز کرده و پس از کسب مهارت و بینش لازم، آموزه‌های لازم برای ایجاد پراکسیس (تفکر انتقادی + اقدام فکور) را به دانشجوی- معلمان و نومعلمان بیاموزند. مقصد این مسیر، تربیت معلمان فکور و انتقادی متعهد به عدالت اجتماعی خواهد بود؛ امری که وظیفه اصلی نهاد تربیت معلم انتقادی و فکور است.

۵. تربیت معلم فکور؛ دونالد آلن شون (۱۹۹۷-۱۹۳۰)

شاید بتوان مدعی شد که دونالد شون برجسته‌ترین اندیشمندی است که آرای وی در حیطه تربیت معلم فکور اثرگذار بوده است، زیرا آرای وی در مورد عاملیت فکور کاملاً با ایده‌های دیویی سازگار بود و به اندازه فریره به نقد یا تحول بافت فرهنگی- اجتماعی آموزش توجه نداشت. همچنین، برخلاف دیویی یا فریره، کار وی به وضوح بر درک و تبیین مؤلفه‌های صلاحیت حرفه‌ای معلمان متمرکز است. به ویژه که نظریه وی پیرامون تدریس فکور، جهت‌گیری‌ها و بازتاب گسترده‌ای یافت. تمرکز اصلی آلن شون، معطوف به بررسی و تحلیل فکور در حیطه دانش حرفه‌ای در آموزش است. وی معتقد است که عملکرد ما در امر آموزش باید دانش بنیان باشد. وی ریشه مشکلات و معضلات نظامات آموزشی را ناشی از معرفت‌شناسی نادرست و نقص در شاکله دانش حرفه‌ای تعلیم و تربیت می‌داند.

خلاصه فرآیند تحول فکور از منظر آلن شون، به تحلیل و بررسی فکورانه و عمل‌گرا، قبل، حین، و بعد^۱ از ایجاد تحول است. هدف از تفکر و تحلیل حرفه‌ای برای تحول، تمرین اقدام فکور است؛ لازم است عملگران آموزشی تا حد امکان مؤثر و مسئولانه در مشارکت حرفه‌ای سهیم باشند و از طریق اقدام فکور، تجارب اصلی خود را به دیگران منتقل کنند (Schon, 1983). تصویر ۳ فرآیند تحول فکور از منظر آلن شون را نشان می‌دهد.

1. For action, in action, and on action

تصویر ۳ - الگوی مفهومی فرآیند تحول فکور از منظر شون (۱۹۸۳)



آلن شون معتقد بود در محیط آموزشی مسئله اساسی، مفهوم یادگیری حرفه‌ای است. وی در مورد ماهیت آموزش حرفه‌ای بسیار صریح و شفاف معتقد بود که یادگیری از مربیان باید آغاز شود. رویکردی که ناظر بر توسعه مهارت‌ها، نگرش‌ها و درک حرفه‌ای از تجارب باشد. امری که در آرای وی در مفهوم «کارگزار فکور»^۱ منعکس است. مربیان باید تأمل فکورانه و متعاقب آن اقدام فکور را از مربیان خود بیاموزند و آن را در مراکز تربیت معلم تمرین کنند (همان). در این راستا نیاز است که مربی تربیت معلم با ایجاد رابطه عاطفی و حمایتی قوی، دانشجو- معلم و نومعلم را برای یادگیری حرفه‌ای، تأمل و برنامه‌ریزی فکور و اقدام برای تحول، آموزش داده و تربیت کند.

از منظر آلن شون، اقدام فکور مسئله اصلی رویکرد تحول‌گرا در امر تربیت معلم خواهد بود. اقدام فکور، یک آموزه نظری نیست، بلکه باید در میدان عمل نمایان شود. بر مربیان تربیت معلم لازم است که بازتاب دانایی و تفکر را همواره در عمل به دیگران نشان داده و مربیان دانستن و کنش‌گری را در بوته اقدام بیازمایند (Lyons, 2010). به عبارت دقیق‌تر، اقدام فکور زمانی محقق می‌شود که مربیان تربیت معلم بیاموزند که در میدان عمل فکورانه تصمیم‌گیری کنند. لذا، بر اساس تجربه، فرآیند اقدام فکور با بازشناسی عنصر نامطلوب در جهان پیرامون آغاز می‌شود، با تحلیل نو و معنابخشی متفاوت از محیط تداوم می‌یابد، با پرسش‌گری و تحلیل فکورانه موقعیت مطلوب پیش می‌رود و نهایتاً با اقدام برای تحول پایان می‌یابد (Schon, 1983).

لاجرم، در این چرخه، مربیان، یادگیری حرفه‌ای را در دو جبهه تفکر بر اقدام و تفکر در اقدام به عنوان یک فرهنگ جذب خواهند کرد. تمایز اصلی بین این دو جبهه مسئله توالی است؛ تفکر بر اقدام به مثابه تحقیق و تحلیل موقعیت قبل از ایجاد تحول است، حال اینکه تفکر در اقدام به معنای اقدام فکور عاملانه و عاقلانه در حین تحول به‌شمار می‌آید (همان). تمایز دیگر مربوط به جنبه اجتماعی اقدام فکور

است. تفکر بر اقدام عمدتاً معطوف به یک تحول فردی - شناختی بوده و یک کنش تعاملی و دیالکتیک شناختی - اجتماعی است (همان). برای اقدام فکور، تلاقی هر دو جبهه برای ایجاد تحول در جهان پیرامون ضروری است.

بر اساس آرای آلن شون، تربیت معلم فکور بنیان آموزش معلمان برای مبدل شدن به کارگزار فکور است. چنانچه دانشجو - معلمان و نومعلمان با آموزه‌های یادگیری و اقدام فکور آشنا نباشند، نخواهند توانست با پدیده‌های متغیر، پیچیده و نامطلوب موجود در جهان مواجهه و مقابله مؤثر داشته باشند و هنگام ورود به حرفه معلمی نمی‌توانند متولی مناسبی برای تحول و نوآوری در میان متریبان و جامعه باشند. بنابراین، لازم است که تفکر انتقادی و اقدام فکور در محتوی و ساختار برنامه درسی تربیت معلم گنجانده شود تا مربیان و متریبان تربیت معلم آموزه‌های یادگیری حرفه‌ای و اقدام فکور را سرلوحه تمرینات و فعالیت‌های آموزشی خویش قرار دهند.

۶. نقد و بررسی رویکردها

پس از اقبال به نظریه فکور در تربیت معلم، رویکردهای مختلفی پیشنهاد شده است که همگی در پی پرورش مهارت «تأمل» در معلمان بوده‌اند. منطق آن است که معلمان را به گونه‌ای تربیت کنیم که در مورد موضوع، محتوی و روش تدریس تصمیمات به موقع و هوشمندانه‌ای اتخاذ کنند. اگرچه اهمیت ضرورت تفکر در موضوع اندیشمندی محرز شده است، با این وجود مبانی معرفت‌شناختی کافی و ارزش‌گذاری دقیقی در نظریات مطروحه مشاهده نمی‌شود. به عبارت دیگر، نهاد فلسفی رویکرد فکور جایگاه تفکر، جایگاه معلم و ایدئولوژی آموزش بر اساس مبانی معرفت‌شناختی دقیق مورد توافق و اجماع قرار نگرفته است و لذا در هر رویکرد تفاوت‌ها و تناقض‌های معرفت‌شناختی پیرامون مفهوم «اندیشه‌ورزی» و متعاقب آن دلالت‌های مختلف به وضوح دیده می‌شود. در دیدگاه جان دیویی، اصالت تأمل در مواجهه با تجربه است، لذا، «تجربه‌گرایی» و تجربه - محوری برای ارزش‌گذاری بر فرآیند تفکر، اصل دانسته شده است. اگرچه چنین نگاهی بر پایه نگاه معرفت‌شناختی و فلسفی نسبیت‌گرایانه از اقبال و مخاطب قابل توجهی برخوردار است، در نگاه فلاسفه غرب و شرق پیرو سنت «خردگرایی»، چندان پذیرفته و شایسته نمی‌نماید. به بیان ساده‌تر، چنانچه ماهیت اندیشه‌ورزی را یادگیری تجربه‌ای بخوانیم - و عرصه عمل را بر نظر مقدم، توانایی معلم در عاملیت سازنده و آگاهانه برخواسته از تعامل عاقلانه و فکورانه را برای جامعه معلمان پیش‌فرض گرفته‌ایم؛ امری که دیویی و مخاطبان‌ش نتوانسته‌اند آن را به خوبی تبیین کنند، لذا، چنین بار سنگینی را بر عهده بدنه معلمان

گذاشته‌اند. به عبارت دیگر، فقدان چارچوب ارزشی برای تعدیل و هدایت مبانی اندیشه‌ورزی، نظریه دیویی را با چالشی اساسی روبه‌رو ساخته است. از این‌رو، در دو رویکرد بعدی (فریره و آلن شون) هر دو، مفاهیم تازه‌ای را برای پر کردن این خلاء پیشنهاد می‌کنند.

فریره در آثار خود و در پی احساس ضرورت ارائه نظام ارزشی و چارچوب نظری برای مهار اندیشه‌ورزی و هدایت جامعه، توجه به اندیشه‌های مارکسیستی (تقابل با نظام سلطه و تحول برای رهایی) را هدف قرار می‌دهد و از آن با نام رویکرد انتقادی یاد می‌شود. لذا، در فرآیند تحول فکور، فریره به نقش محوری پراکسیس اشاره دارد. فراتر از نقدهای موجود بر نظریه و کاربری اندیشه‌های مارکسیستی، در نظر فریره، تحول فکور تنها با هدف «تربیت سیاسی» معلم قابل پذیرش و اجرا است. لذا، در رویکرد حداکثری، این اندیشه منجر به پدیدار شدن فضای سیاست‌زدگی و تعصب تحزبی در محیط‌های تربیت معلم و تعلیم و تربیت می‌گردد. همچنین، چنان که علی‌رغم شبکه‌های ارتباطی و تعاملی گسترده، هنوز شاهد تکثر قدرت و حکمرانی در جهان امروز هستیم، لذا، این رویکرد در عمل به نظریه تقابل بی‌پایان ذهنیت تقابل اقلیت- اکثریت (مظلوم- ظالم) و با حداقل به آنچه آن را منتقدان جدی این نظریه عاملیت «غیرفعال»^۱ می‌خوانند، مبدل خواهد شد.

شاید بتوان در نگاه اول ابتکار آلن شون در رفع اشکال کار فریره را قابل توجه دانست. وی با معرفی دو مفهوم تفکر بر اقدام و تفکر در اقدام، سعی در حل و فصل این خلاء نظری دارد و راهکار را در ارتباط دیالکتیکی شناختی- اجتماعی و تلاقی تحول متقابل و متناظر اندیشه و تحول می‌یابد. اگرچه این دوگانه در نگاه اول راهگشا است، اما نیازمند حلقه سوم نیز می‌باشد. حلقه سوم چیزی نیست جز آنچه نشان‌گر ماهیت اقدام و درک آن در واکنش به تجربه است؛ حلقه مفقودی که در نگاه آلن شون مغفول مانده است. به بیان ساده‌تر نیازمند چارچوبی برای نقد و کنترل اندیشه‌ورزی برای اقدام هستیم، زیرا تجربه بشری متکثر و متناقض است؛ چه چیز معیاری کامل برای نقد اندیشمندی و اندیشه‌ورزی- در، حین، و بر- اقدام خواهد بود؟

برابر این نقد، ضرورت و نیاز به رویکردی بومی به منظور ارائه چارچوب نظری بر پایه نظام ارزشی متعالی اسلام پیش از تلاش و اقدام ملی در سازمان‌دهی و مدیریت دوره‌های تربیت معلم در کشور به شدت احساس می‌شود. لذا، در ادامه به بررسی قلمرو آموزه‌های وحیانی اسلام و کاربری آن در امر تربیت معلم می‌پردازیم.

۷. تربیت معلم فکور؛ قلمرو آموزه‌های وحیانی اسلام

گستره شریعت و آموزه‌های وحیانی علاوه بر ابعاد عبادی، سایر ابعاد زندگی بشر را در بر گرفته است؛ به ویژه تکامل فکری و اخلاقی فردی و اجتماعی همواره دغدغه اصلی نهاد تعلیم و تربیت در جهان اسلام بوده است. با اندک نگاهی می‌توان دریافت که آموزه‌های وحیانی متناسب با این عرصه متنوع و بسیار هستند.

به طور کلی دین اسلام دین خرد و اندیشه است (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۸، ص ۸۰) و پیامبر اسلام (ص) به عنوان راهبر و راهنمای فکور، تجلی‌بخش این صفات اخلاقی در جامعه اسلامی می‌باشد. برای نمونه، قرآن کریم در چند آیه، توجه ویژه پیامبر (ص) نسبت به مردم را یادآور شده و به این موضوع ارج نهاده است (آل عمران، ۱۵۹؛ کهف، ۶؛ توبه، ۱۲۸). این ویژگی اخلاقی پیامبر (ص) آثار مهمی در روابط اجتماعی پدید می‌آورد که یکی از مهم‌ترین آثار آن، تأثیر در تفکر، فهمیدن و آموختن است. به عبارت دیگر، حضرت محمد (ص) که وظیفه آموزگاری بشر را دارد، با ایجاد علاقه و انگیزه، باعث رشد فزاینده تفکر و یادگیری در مردم می‌شدند. امام باقر (ع) ذیل تفسیر آیه «الْمُؤَلَّفَةُ قُلُوبُهُمْ» این کنشگری را به این شکل ترسیم می‌نمایند: «الْمُؤَلَّفَةُ قُلُوبُهُمْ قَوْمٌ وَحَدُّوا اللَّهَ وَخَلَعُوا عِبَادَةَ مَنْ يَعْْبُدُ مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَمْ تَدْخُلِ الْمَعْرِفَةُ قُلُوبَهُمْ أَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ (ص) وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ (ص) يَتَأَلَّفُهُمْ وَعَرَّفَهُمْ لِكَيْمَا يَعْرِفُوا وَيُعَلِّمَهُمْ (کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۴۱۰)»، «الْمُؤَلَّفَةُ قُلُوبُهُمْ»، «مردمی بودند که موحد شدند و از پرستش غیر خدا دست برداشته بودند؛ اما در دلشان شناخت رسالت حضرت محمد (ص) وارد نشده بود و همواره پیامبر با مهرورزی و ایجاد محبت آموزش می‌داد؛ تا مردم مطالب را [بهتر] فراگیرند و بیاموزند». این روایت و روایاتی با این مضمون (طوسی، ۱۴۰۷ق، ج ۴، ص ۵۰؛ کلینی، ۱۴۰۷ق، ج ۲، ص ۴۱۲)، بیان‌کننده اهمیت و جایگاه توجه به مسائل شناختی در فرآیند آموزش از منظر تعلیم وحی است؛ روشی که پیامبر اسلام (ص) به جهت آموزش و یادگیری دنبال می‌کرده است، تا بدین وسیله به تفکرورزی، فراگیری و تعالی امت اسلام ارتقاء بخشند.

در امر تعلیم و تربیت اسلامی نیز تعداد اندیشمندان صاحب‌نظر بی‌شمار است. نگاهی به ادبیات موجود از چهارده قرن نظریه‌پردازی و تولید محتوی در این حوزه پرده برمی‌دارد؛ خوانش آن‌ها از مقوله معلمی شگفت‌انگیز، شفاف‌انگیز و عبرت‌آموز است. در آثاری که از بزرگانی چون ابن‌سینا^۱، فارابی^۲

۱. ر.ک.: کتاب‌های السیاسة و القانون

۲. ر.ک.: کتاب‌های تحصیل السعادة، آراء اهل مدینه الفاضله و التنبيه على سبيل السعادة

مسکویه^۱، غزالی^۲، طوسی^۳، ابن خلدون^۴ و بسیاری دیگران، معلم اعتبار پرستش الهی است؛ آموزگار پرده (واسط) میان پروردگار و بنده است. به بیان غزالی، معلم چون به تعلیم تن دهد، به کاری بس بزرگ گردن نهاده و این کار آدابی دارد و بر اوست که آن‌ها را پاس بدارد. برآیند آموزه‌های اندیشه‌های کهن اسلامی بر این گزاره خلاصه می‌شود که از جمله، نه، بلکه مهم‌تر از همه، این قامت معلم است که بر سعادت غایی جامعه سایه دارد و بر آن جایگزینی نیست؛ معلم خود، مربی و جامعه را راهبر و راهنما است.

در *رسائل الادبیه*، جاحظ (۱۴۲۳ق) اولین کسی است که از تفکر در امر تعلیم و تربیت سخن به میان آورده است. وی آداب تفکر را از ضروریات تعلیم می‌داند و معلم را بر آن می‌خواند که زمان و مجال کافی برای تفکر عمیق در دو حوزه علمی آموزشی (فی علمه) و آموزش (فی تعلیمه) به متربیان را در اختیار بگیرد. وی همچنان معلم را بر آن دارد که با اهتمام به امر تعلیم عمومی و تخصصی، متربیان را در امر کشف و توسعه استعدادهای فردی هدایت کند. مشابه آرای جاحظ، غزالی (۴۵۰-۵۰۵ق) نیز تأمل و درنگ معلم در فتوا و در فعل را یکی از شاخص‌ترین مؤلفه‌های شایستگی معلم در امر توسعه حرفه‌ای (فی نفسه) برمی‌شمارد. وی وظیفه عالم در هدایت و تربیت شاگردان ممتاز جهت نیل به مقام معلمی را وظیفه معلمان پارسا در راستای مسئولیت‌پذیری اجتماعی و رسالت عالم در خدمت‌رسانی به مردم و اطاعت امر خداوند می‌داند. در همین راستا، کلینی در کتاب *الکافی*، تفکر دقیق و واثق در عمل و همچنین دقت و تمرکز لازم در علم‌آموزی را از جمله خصایص معلم فکور برمی‌شمارد.

در دسته‌ای دیگر از نوشته‌ها، عمل‌گرایی و عاملیت عالم نسبت به علم خویش و اقدام خالص، صالح و عادلانه در تربیت متربیان (مع متعلمه) مرکز توجه قرار گرفته است. برای مثال، دارمی (۱۴۲۱ق) در *المسند الجامع*، معلم حقیقی را با عنوان «عالم عامل» یاد می‌کند و عالم را به تلاش و صبر در امر تربیت خویش و متربیان فرامی‌خواند. از دیگر اندیشمندان این حوزه، آجری (۱۴۲۹ق) است. وی در *اخلاق العلماء*، عالم را به عاملیت سفارش می‌کند؛ اقدامی که توأم با یادگیری مداوم،

۱. ر.ک.: تهذیب الاخلاق

۲. ر.ک.: کتاب‌های احیاء و کیمیا

۳. ر.ک.: اخلاق ناصری

۴. ر.ک.: کتاب العبر (مقدمه ابن خلدون)

تفکر، بحث و مناظره با سایر علما برای تعالی متری و جامعه صورت پذیرد. در میان اندیشمندان مسلمان، آرای شهید ثانی (۹۶۶ق) نیز قابل تأمل است. وی عالم را در نیل به مقام اعلی، نشر علم، صیانت از علم آموزی بشارت می‌دهد؛ امری که به توصیه وی تنها از راه بزرگداشت مقام قدسی علم، تمرکز، تفحص و تفکر در علم آموزی و با اتکاء به پرسش‌گری و نقد جهان پیرامون دست‌یافتنی خواهد بود. لذا، بارقه تفکر انتقادی و حل مسئله، همواره بخشی از دغدغه‌های اندیشمندان حوزه تعلیم و تربیت اسلامی به‌شمار می‌آید.

افزون بر این، رسالت علما در تربیت شاگردان ممتاز جهت اشتغال به امر تعلیم همواره از نکات کلیدی در نظام تعلیم و تربیت اسلامی به‌شمار می‌رود. در این امر، آداب معلمی از منظر یک فعالیت اجتماعی و حرفه‌ای (فی اشتغاله) نیز مورد توجه است. همچنین، آموزش متریبان برای تصدی شغل یا حرفه معلمی در آینده یکی از وظایف اصلی علما در مواجهه با شاگردان دارای اهلیت و دانش دانسته شده است. برای نمونه، در تربیت معلمان با اخلاق و متدین، دستورات اکیدی بر پرهیز از دنیاپرستی، زراندوزی، تحصیل نیت دنیوی و شهرت‌خواهی در دستور کار قرار گرفته است. علمی (۱۴۲۳ق) در /المعید، بر تربیت معلم متخلق به اخلاق اسلامی در امر تعلیم (فی اخلاقه) تأکید بسیار داشته است؛ امر به خلوص نیت، اعتدال، صبر، تهذیب و نهی از ریا، تکبر، طمع، فجور، ظلم و امثال آن. اگرچه آداب معلم مسلمان در تخلق به اخلاق اسلامی بسیار مؤکد و پر رنگ است، رعایت آداب و اخلاق حرفه‌ای (بعد الشهرة) نیز همواره در کانون توجه اندیشمندان حوزه تربیت معلم اسلامی بوده است. در این راستا، مضامین عمیق و گسترده‌ای نیز به چشم می‌خورد، از جمله تعظیم علم و عالم و تحقیر جهل و جاهل، مبارزه با سلطان جائر، تکریم دین و تقوی، امر به معروف و نهی از منکر و حتی قضاوت و حل و فصل منازعات در جامعه.

۸. بررسی رویکردها، سنتزها و ابعاد اندیشه‌ورزی

پس از مرور گسترده ادبیات موجود در حوزه رسالت معلمی و نتایج حاصل - مرور ادبیات مربوطه به ماهیت وظایف معلمی - به عنوان اصلی‌ترین چالش این حوزه در نگرش به ماهیت معلم پدیدار شد. خلاصه دیدگاه‌های مختلف نگرشی به مقوله معلمی در جدول شماره (۱) در پنج لایه مطرح شده است:

- نگاه صنفی

- نگاه علمی

- نگاه سیاسی - اجتماعی

- نگاه فقهی - تربیتی

- نگاه هنری - ادبی.

جدول شماره ۱- لایه‌های گوناگون نگرش به مقوله معلمی

ویژگی	طبقه‌بندی	رویکرد
نگاه به معلم به عنوان مجری فعالیت آموزشی، دنباله‌رو برنامه آموزشی و بی‌اثر در روند تصمیم‌سازی و مدیریت آموزشی (Mitchell & Kerchner, 1983).	نگرش تصدی‌گری	۱. نگاه صنفی
نگاه به معلم به عنوان کارشناس در کاربرست شیوه‌های تخصصی و دانشی آموزش و اثرگذاری نسبی در تصمیم‌سازی و مدیریت آموزشی (Darling-Hammond, 1986).	نگرش کارشناسی	
نگاه به معلم به عنوان کارشناس متخصص در کاربرست شیوه‌های تخصصی و حرفه‌ای آموزش و اثرگذاری مستقیم در تصمیم‌سازی و مدیریت آموزشی (Darling-Hammond, 1986; Shavelson & Stern, 1981).	نگرش حرفه‌ای	
نگاه به معلم به عنوان کنش‌گر بر بازتاب ذهنیت و شناخت در فرد به ویژه در چهار حوزه دانشی: موضوعی، تربیتی، موضوعی - تربیتی و عمومی (Shulman, 1986; Ball & et al., 2008).	نگرش دانشی	۲. نگاه علمی
نگاه به معلم به عنوان کنش‌گری فعال و نقاد از عملکرد خود و شاگردان از راه مطالعه و درنگ (در قالب پژوهش) به منظور توسعه حرفه‌ای (Hoyle, 1970; Stenhouse, 1975).	نگرش پژوهشی	
نگاه حقیقت‌گرا/ ایده‌آلیست (افلاطون، کانت و هگل): نگاه به معلم به عنوان مربی فرد برای ایفای نقش یکتا (شخصیت و سجایای اخلاقی) در ساختن و صیانت از آرمان‌شهر (نقیب‌زاده، ۱۳۵۸).	نگرش کلاسیک	۳. نگاه سیاسی - اجتماعی
نگاه واقعیت‌گرا/ رئالیست (ارسطو، ابن‌سینا، ابن‌طفیل، جان لاک و برودی): نگاه به معلم به عنوانی مربی فرد (رشد ذات، عادت و تفکر) برای ساختن تعالی فردی و اجتماعی (نقیب‌زاده، ۱۳۵۸).		
نگاه به معلم به عنوان کنش‌گری آزاد در بستر جامعه مدنی برای تعالی توسعه فردی (منحصر به فرد، آزاد و متفاوت) (Rousseau, 1979; Dewy, 1916).	نگرش دموکراتیک	
نگاه به معلم به عنوان کنش‌گر سیاسی (عدالت‌خواه، مبارز و آزادی‌خواه) در راستای آگاهی‌بخشی به شاگردان و جامعه آزاداندیش (Freire, 1970; Giroux, 1988, 1997; Shor, 1997).	نگرش انتقادی ^۳	
نگاه به معلم به عنوان نقش‌آفرین در تعالی انسان (تحقق نظام ارزشی اسلام) با هدف ساختن امت واحده اسلامی (کیلانی، ۱۳۹۴).	نگرش اسلامی	

1. Character and Moral Maxims
2. Nature, Habit and Reason
3. Critical Pedagogy

رویکرد	طبقه‌بندی	ویژگی
نگاه فقهی- تربیتی	نگرش نئولیبرالیستی	نگاه به معلم به عنوان عامل توسعه جامعه (بر پایه اقتصاد آزاد) از راه خصوصی‌سازی آموزش (رقابت‌پذیری، مسئولیت‌پذیری و ارزش‌آفرینی مادی) (Carnoy, 1995, 2002).
	نگرش دموکراتیک- پیش‌رو ^۱	نگاه به معلم به عنوان تسهیل‌کننده روند رشد فردی (کنکاش آموزه‌ها از راه نظاره و تجربه شخصی) برای ساختن جامعه غیرآرامانی (Dewey, 1916; Kilpatrick, 1951).
	نگرش نئومارکسیست- واسازی اجتماعی ^۲	نگاه به معلم به عنوان پشتیبان فرد (در بازساخت فرهنگی- اجتماعی هویت خود و دیگران) در روند دوسویه واسازی جامعه از سوی فرد و فرد از سوی جامعه در بستر سیاسی- فرهنگی آموزش (Counts, 1934; Brameld, 1956).
۴. نگاه فقهی- تربیتی		نگاه به معلم به عنوان آمر و عامل تربیت انسانی با ویژگی‌هایی همچون: عالم، عامل، زاهد، صبور، متواضع، خاشع، محسن، ناصح و... (شهید ثانی، ۹۴۹ق)

در رویکرد تربیت معلم فکور، نگاه سیاسی- اجتماعی به مقوله معلمی محوری به شمار می‌آید. به ویژه تعریف کاربردشناختی برآمده از دستمایه «تفکروریزی» در این لایه همواره محل چالش و تأمل بوده است. در همین راستا، نخست، برخی از اندیشمندان معاصر، «سنتز حرفه‌ای‌گرایی- آکادمیک» را طرح کرده‌اند (Shulman, 1986; Buchman, 1984). در این سنتز، تربیت معلم فکور در چارچوب اندیشه‌ورزی در حیطه «روش تدریس و گستره برنامه درسی» قابل تصور است. این سنتز تدریس فکور را برای نیل به اندیشه‌های کلیدی موجود در برنامه درسی و بازنمایی آن اندیشه‌ها در جامعه مورد هدف قرار می‌دهد. به عبارت دیگر، در این سنتز، اولویت تأمل و اندیشه‌ورزی در قلمرو محتوی و روش تدریس محصور است. در رویکرد بعدی، ابعاد اجتماعی تفکر و اندیشه‌ورزی نیز مورد توجه قرار گرفته که به سنتز «اثربخشی اجتماعی» مشهور است (Ross & Kyle, 1987). در این سنتز، تدریس فکور به عنوان مسیری برای نیل به هماهنگی و اثربخشی معلم و متعلم در بافت اجتماعی مورد تأکید است. همچنین، اولویت تفکر و اندیشه‌ورزی در قلمرو عبور از عام‌گرایی و همه‌شمولی و دستیابی به اهداف اجتماعی خاص برای گروه اجتماعی خاص تعریف شده است. در سنت انتقادی نیز -که ادامه جنبش نئومارکسیستی است- «واساخت^۳» اجتماعی در قالب پیشروی معلمان و پیشاهنگی آن‌ها برای تحول عدالت‌خواه و فروپاشی جوامع لیبرالیستی در بستر تفکر و اندیشه‌ورزی انتقادی هدف‌گذاری کرده‌اند

1. Progressive

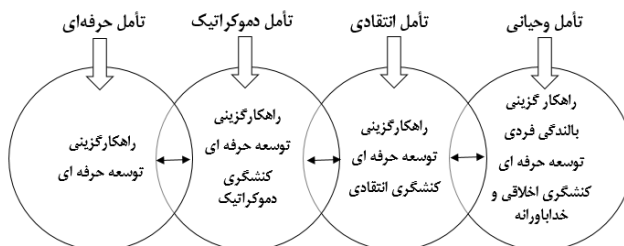
2. Social Reconstructionism

3. Reconstruction

(Valli, 1990). در این رویکرد تدریس فکور عامل اصلی آموزش اندیشه‌ورزی انتقادی به نسل‌های مختلف دانسته شده است؛ چنین است که امر تربیت معلم از اولین حلقه‌های مورد هدف در این رویکرد قرار می‌گیرد. همپا با چنین رویکردی، در سنت «دموکراتیک-پیش‌رو» نیز امر تربیت معلم به عنوان شالوده تربیت نسل متفکر و پیشرفت‌گرا در ابعاد مادی مورد توجه قرار گرفته است. در این رویکرد، معلم فکور و مرتقی، طلایه‌دار «ترقی»^۱ و پیش‌روی اندیشه مدرن در جامعه مادی‌گرای خویش است. لذا، جایگاه تربیت معلم در چنین اندیشه‌ای ویژه و محوری در ایجاد تحول و هدایت جامعه به سوی جامعه آرمان‌گرای مادی‌گرایی دموکراتیک ترسیم شده است. عجب این است که علی‌رغم چهارده قرن اندیشه‌ورزی متفکران و محققان مسلمان، در مجامع علمی کم‌تر به ریشه‌های اندیشه‌ورزی و تفکر و حیانی معلمان اشاره شده است. هم‌سنگ نظاره سیاسی-اجتماعی، برخی از اندیشمندان با تمرکز بر محوریت نقش اندیشه معلم در مواجهه با پدیده‌های اجتماعی در محیط آموزشی، به ترسیم محیط اندیشه‌ورزی پرداخته‌اند.

در اولین حلقه (تفکر حرفه‌ای)، دایره اندیشه‌ورزی به اثربخشی راهکارهای تجویزی متخصصین در حیطه شبکه علمی و توسعه حرفه‌ای معلم محصور می‌شود. در این دریافت از اندیشه‌ورزی، تنها هدف، تفکر برای توسعه حرفه‌ای مد نظر قرار می‌گیرد. در حلقه دوم (تفکر دموکراتیک)، علاوه بر راهکارها و اهداف، اندیشه‌ورزی معلم در خدمت مأموریت‌گرایی برای رسیدن به جامعه دموکراتیک هنجارگیز قرار می‌گیرد؛ تفکر دموکراتیک نماد پیش روی معلم فکور در گریز از سنت‌های جوامع در دستیابی به دهکده جهانی است (Kilpatrick, 1951). در حلقه سوم (تفکر انتقادی)، علاوه بر راهکارها و اهداف، اندیشه‌ورزی معلم در خدمت مقاومت و مبارزه با سلطه قدرت در دو سطح عدالت آموزشی و عدالت اجتماعی متبلور می‌شود؛ تفکر انتقادی بیان‌گر بینش انتقادی معلم در هشیاری از زمینه‌های سیاسی-تاریخی بی‌عدالتی در جامعه خویش است. با اندک نگاهی گذرا درمی‌یابیم که این حلقه‌های مفهوم‌شناختی اگرچه در منزل اول راهگشا می‌نمایند، به مرور در بوته نقد علمی و عملی به ابهام معناشناختی و آشفتگی روش‌شناختی تفکر صحیح دامن زده‌اند. در این مقام، جا دارد که به جای خالی مهار اندیشه‌ورزی معلم در چارچوب اخلاقی و ارزشی خداپاورانه و معنویت‌گرا نیز نگاهی داشته باشیم. نمودار شماره (۱)، دوایر مفهوم‌شناختی سطوح اندیشه‌ورزی معلم را نشان می‌دهد.

تصویر ۴ - دوایر مفهوم‌شناختی سطوح اندیشه‌ورزی معلم



بر این باوریم که اندیشه‌ورزی و حیانی، تنها راه معلم امروز برای برون‌رفت از کلیشه‌های تحمیلی نئومارکسیستی و نئولیبرالیستی و راهکاری برای ورود به زیست آگاهانه و سازگار با جهان خلقت و خالق آن به‌شمار می‌آید. تجربه بشر به طور عام و تجربه اندیشه‌ورزی در امر تعلیم و تربیت به ما نشان می‌دهد که تنها راه حل معضلات تربیتی بازخوانی و بازتعریف خدا‌باورانه و معنویت‌گرای «اندیشه‌ورزی» معلمان و متعاقب آن «کارگزاری» ایشان در محیط‌های آموزشی و جامعه است. لذا، تربیت کارگزار متعالی و فکور مستلزم تعلیم و تربیت متریبانی است که در حوزه‌های مهارتی، دانشی، پرسشگری و پژوهش، کارگزاری و تحول بتوانند اندیشه‌ورزی و کنش‌گری خود را در بستر آموزه‌های اخلاقی و و حیانی تعدیل و هدایت نمایند.

۸-۱. چالش‌های بومی‌سازی

نخستین چالش برای بومی‌سازی تعریف عملیاتی از مضامین نظری رویکرد بومی در تربیت معلم فکور است. در مرور رویکردهای جهانی به امر تربیت معلم فکور و دریافت به روز و متعادل امروزی و مدرن با دامنه‌ای وسیع از حوزه‌های معرفت‌شناختی، جهان‌شناختی و چارچوب‌های ایدئولوژیک روبه‌رو هستیم. لذا، چنانچه بپذیریم نیازمند بازخوانی و بازتعریف فلسفه تربیت معلم از نوع فکور آن هستیم، لاجرم ناچاریم که به طیف وسیعی از حوزه‌های نظری و دانشی ورودی مجدد داشته و از آموزه‌های مرتبط و سازنده آن‌ها بهره‌مند شویم تا بتوانیم از عهده پاسخ به سؤالات پیچیده و پرتعداد ناشی از تحول نظری در عمل برآییم. تحقق چنین امری نیازمند کار جمعی و زمان طولانی اندیشه و عمل علمی و پژوهشی است. چالش بعدی، مرتبط با تهیه زیرساخت‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری ایجاد تحول فکور در دستگاه‌ها و اندیشکده‌های متولی امر تربیت معلم است. لازم است تا متولیان امر سیاست‌گذاری و خط‌مشی، مدیران و اساتید تربیت معلم در دستگاه‌های اجرایی و علمی آشنا و پذیرای امر تحول فکور در همه ساحت‌های تربیت معلم باشند. تا بدین وسیله رشد اندیشه‌ورزی و

کارگزارای فکور را زمینه‌سازی کنند. یکی دیگر از چالش‌های برجسته در تحقق این امر، آشنایی و توانمندسازی آموزگاران (دانشجو- معلمان، نومعلمان، معلمان حرفه‌ای) برای پرورش ماهوی و عملی «اندیشه‌ورزی خداپاورانه» و تحول در نحوه ادراک از موقعیت آموزشی و طراحی لازم برای یادگیری و تجربه منجر به تحول متعالی خواهد بود.

۹. پایان‌بندی: به سوی الگوی بومی تربیت معلم متعالی- فکور

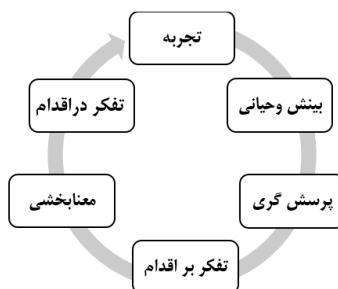
بررسی آرای اندیشمندان غربی از یک‌سو و بررسی آرای اندیشمندان مسلمان از سوی دیگر، فرصت و مجال بازخوانی و ترجمان انتقادی از رویکرد تربیت معلم فکور را برای ما میسر ساخت؛ اگرچه دامنه مرور پژوهش حاضر بسیار اندک بود و گستره معرفتی و دانشی امر تعلیم و تربیت معلم بسیار فراخ. به هر حال، بر این باوریم که مجال پژوهش حاضر در تلاش برای ارائه راهنما و کارنمایی دقیق و منتقدانه از رویکردهای برتر در این حوزه، به اندازه کفایت و قابل پذیرش باشد. در ادامه در پی خوانش الگویی بومی، سعی داریم تا با یکپارچه‌سازی نکات کلیدی و مفاهیم مشترک، تعالیم و آموزه‌های غنی تربیت معلم فکور را برجسته کنیم و از طریق مقایسه و تقابل مفاهیم متضاد و متفاوت، فکورانه راهکاری برای حل و فصل تفاوت‌های نگرشی و نظری بیابیم.

اولین نقطه قابل تأمل، افتراق ساختاری و رویکرد کلان در نظریه تربیت معلم فکور است؛ تقابل میان رویکرد دموکراتیک نسبیت‌گرا و رویکرد متعالی خردگرا. در رویکرد نخست، که جمله متفکران غربی بر آن صحه می‌گذارند- و همان‌طور هم قابل تأمل است- تجربه جهانی و بومی نشان داده که با گذر زمان و گسترش ارتباطات جهانی، تنوع و اختلاف رویکردها و خواستگاه‌های نظری برخاسته از اقدام فکور، این رویکرد خود به چالشی بزرگ در راه نیل به اهداف تربیت معلم فکور تبدیل شده است. مریبان در سراسر جهان برخاسته از بافت‌های فرهنگی و ارزشی ویژه خود هر کدام به سویی متمایل شده‌اند و این آزادی رها و کور، در نهایت و در عمل به چرخه‌ای متسلسل از آزمون و خطا بدل شده است. لذا، تفکر در بستر عمل، بدون توسل و تمسک به چارچوب ارزشی متعالی، ذهنیت بشر امروز- مورد نظر ما مریبان تربیت معلم- را با آشفتگی نظری و شناختی بسیاری روبه‌رو ساخته است؛ امری که برخی نظریه‌پردازان در باب «بازاندیشی در اقدام فکور» مطرح می‌سازند. حال اینکه، بهترین گزینه برای برون‌رفت از این سراب نظری، توسل و تمسک به «علم و حیانی» است. تمسک به نظام ارزشی مطابق و آمیخته با علم و حیانی و آزادی تجربه و تفکر در این بستر متعالی می‌تواند همانند چراغی پر نور راه تاریک و پرپیچ و خم آزمون و خطا را برای ما هموار سازد؛ شاید بدین وسیله خود و دیگران را از

آشناگی نظری و عملی برهانیم.

در امر تربیت معلم فکور، هدف از اقدام فکور، ترویج فرهنگ تفکر و اقدام آگاهانه و آزاد (دموکراتیک) برای رهایی از گمراهی و ظلم و نیل به عدالت اجتماعی جهانشمول دانسته شده است. تجربه زیسته بشر در هزاره سوم به خوبی مؤید این نکته است که چنانچه آزادی اندیشه و عمل بشر در راستای آموزه‌های علم و حیانی هدایت و کنترل نشود، بشر را به ورطه اباهه‌گری، گمراهی و ظلمت می‌کشاند. حال این وظیفه خطیر مربیان تربیت معلم است که متربیان خود را به اقدام فکور بگمارند، در چارچوب نظری علوم و حیانی پرسش‌گری کنند، نقد کنند و راه‌کارهایی برای تحول و تعالی بیاندیشند. این تنها راهی است که از طریق آن می‌توان به یادگیری حرفه‌ای (معنادار و متعالی) دست یافت؛ تبیین چنین تفکری می‌تواند مبنای فلسفی و معرفت‌شناختی آنچه ما آن را در این نگاره «تربیت معلم متعالی - فکور» می‌خوانیم، قرار بگیرد. تصویر ۵ فرآیند پیشنهادی این نگاره در باب تحول متعالی - فکور را نشان می‌دهد.

تصویر ۵ - الگوی مفهومی فرآیند تحول متعالی - فکور



همان‌طور که اشاره شد در این فرآیند با تمسک به آموزه‌های علم و حیانی، معلمان فکور بینشی و حیانی اتخاذ می‌کنند و بر اساس آن به انتقاد و پرسش‌گری وضعیت موجود می‌پردازند. سپس به تفکر بر اقدام، معنابخشی معنویت‌محور به مضامین اندیشیده و سرانجام به تفکر در حین اقدام، مضامین اقدام فکور را آمیخته با بینش برگرفته از علم و حیانی بازشناسی کرده و بدین صورت چرخه تحول در راستای تعالی محقق می‌گردد.

اقدام فکور در رویکرد تربیت معلم فکور آمیخته با شهود، عمل آگاهانه و تعالی‌بخش در راستای ایجاد تحول متعالی است. در حقیقت، تحول و اقدام مبتنی بر تفکر و تحول متعالی از تعهدات اصلی مربیان و متربیان تربیت معلم در این رویکرد بشمار می‌آید؛ این امر در دو جبهه تفکر بر اقدام و

تفکر در اقدام محقق می‌شود. هدف از تفکر بر اقدام، آمادگی و تحقیق برای یادگیری متعالی و فکور در بستر فعالیت حرفه‌ای دنبال می‌شود. پیرو آن معلمان باید بتوانند که در حین اقدام آمادگی تفکر و تحلیل انتقادی در لحظه را تمرین کرده و با اقدام فکور آگاهانه و در لحظه، مقدمات تحول متعالی را برای خود و مربیان فراهم آورند. آنچه در این بین تفاوت رویکرد پیشنهادی این نگاره با نظریات پیش از خود را مشخص می‌کند، تفاوت بنیادین و معرفت‌شناختی در «اعتباربخشی تفکر» است؛ در رویکرد این نگاره، اعتبار تفکر آگاهانه، در لحظه و انتقادی میزان مطابقت و پایایی آن (تفکر) با آموزه‌های علم و حیانی است. منطبق آن است که هرگونه اقدام فکور و تحول‌گرا برگرفته از تعامل با جهان خلقت و در راستای توسعه و تعالی سازگار با تکوین و شریعت خالق جهان محقق گردد. لذا، در رویکرد پیشنهادی، اقدام فکور قابل پذیرش، مستلزم چنین فلسفه و جهت‌گیری است، در غیر این صورت تحول‌های ناشی از اقدام فکور رسمیت نداشته و فاقد ارزش متعالی خواهد بود.

در این رویکرد مربیان تربیت معلم باید مهارت‌های ایجاد تحول متعالی و اقدام فکور در بستر علم و حیانی را به عنوان یک رسالت پذیرفته و مسئولیت یادگیری حرفه‌ای خویش و بالندگی معنوی و خداپاورانه را خودگام دنبال کنند. همچنین است بر ذمه مربیان تربیت معلم که مسئولیت هدایت و تنظیم‌گری بافت آموزش برای دانشجو- معلمان و نومعلمان را در راستای تحقق فرآیند تحول متعالی- فکور را بر عهده گیرند و اثربخشی این فرآیند در ایجاد تحول متعالی را تضمین کنند. بی‌شک، غایت این رویکرد در گذر زمان می‌تواند به شکل‌گیری جامعه‌ای دانش‌بنیان، آگاه و متعالی بیانجامد. در پایان نگاره پیشنهاد می‌شود که آموزه‌های الگوی تربیت متعالی معلم فکور در سه حوزه: برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزشی، توسعه برنامه درسی تربیت معلم و سازوکارهای تضمین کیفیت تربیت معلم مورد توجه قرار گیرد.

— منابع —

قرآن کریم.

- آجری، ع. (۱۴۲۹ق). *اخلاق العلماء*. السعودية: دار الصمیعی.
- برنامه درسی ملی / ایران. تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۱، ویراست چهارم.
- جاحظ (۱۴۲۳ق). *الرسائل الادبیه*. بیروت: دار و مكتبة الهلال، الطبعة الثانية.
- دارمی، ع. (۱۴۲۱ق). *مسند الدارمی*. السعودية: دارالمغنی، ج ۱.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: وزارت آموزش و پرورش و شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۰.
- شهید ثانی (۱۴۲۷ق). *منیه المرید فی آداب المفید والمستفید*. قم: جماعه المدرسين فی الحوزه العلمیه.
- طوسی، م. (۱۴۰۷ق). *تهذیب الأحکام*. محقق حسن موسوی خراسان. تهران: دارالکتب الإسلامیه، ج ۴.
- علموی، ع. (۱۴۲۳ق). *المعید فی ادب المفید والمستفید*. دمشق: المكتبة العربیه، ۱۴۲۳.
- قانون برنامه پنج‌ساله پنجم توسعه جمهوری اسلامی ایران. تهران: مجلس شورای اسلامی، ۱۳۹۰.
- کلینی، م. (۱۴۰۷ق). *الکافی*. تهران: دارالکتب الإسلامیه، ج ۸، ۲.
- کیلانی، م. (۱۳۹۴). *درآمدی بر فلسفه تربیت اسلامی*. ترجمه بهروز رفیعی. تهران: سمت.
- نقیب‌زاده، م. ع. (۱۳۵۸). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: نشر طهوری.
- Ball, D.L., Thames, M.H. & Phelps, G. (2008). *Content knowledge for teaching: What makes it special?* Available at: <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17679>
- Beck, A.S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(5), P.392-400.
- Brameld, T. (1956). Ends and means in education: A midcentury appraisal. *Science and Society*, 20(2).
- Buchmann, M. (1984). *The priority of knowledge and understanding in teaching*. In: L. Katz & J. Rath (eds.), *Advances in Teacher education*, Vol.1 (P.29-50). Norwood, NJ: Ablex.
- Carnoy, M. (1995). Structural adjustment and the changing face of education. *Int'l Lab. Rev.* 134, P. 653.
- Carnoy, M. (2002). *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília: Unesco.
- Counts, G.S. (1934). *The social foundations of education*. Vol.9, C. Scribner's sons.
- Darling-Hammond, L. (1986). Teaching Knowledge: How Do We Test It? *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*, 10(3), P.18.
- Dewey, J. (1916). Nationalizing education. *Journal of Education*, 84(16), P.425-428.
- Dewey, J. (1933). *How we think (original work published 1910)*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder Germany.
- Freire, P. (2018). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury publishing USA.
- Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Greenwood Publishing Group.
- Howes, E.V. (2008). Educative experiences and early childhood science education: A Deweyan

- perspective on learning to observe. *Teaching and teacher education*, 24(3), P.536-549.
- Hoyle, E. (1970). Planned organisational change in education. *Research in education*, 3(1), P.1-22.
- Kerchner, C.T. & Mitchell, D.E. (1983). Unionization and the shaping of teacher work. *Teacher Education Quarterly*, 10(4), P. 71-88.
- Kilpatrick, W.H. (1951). Crucial issues in current educational theory. *Educational Theory*, 1(1), P.1-8.
- Kincheloe, J. (2012). *Teachers as researchers (classic edition): Qualitative inquiry as a path to empowerment*. Routledge.
- Kincheloe, J.L. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Springer.
- Lyons, N. (2010). *Handbook of reflection and reflective inquiry: Mapping a way of knowing for professional reflective inquiry*. Springer.
- Moll, L.C. et al. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into practice*, 31(2), P.132-141.
- Rodgers, C. (2002). Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers college record*, 104(4), P.842-866.
- Roney, K. & Lipka, R.P. (2021). *School is Life, Not a Preparation for Life (John Dewey: Democratic Practices in Middle Grades Education)*. IAP.
- Ross, D. & Kyle, D. (1987). *Helping Preservice Teachers Learn to use Teacher Effectiveness*.
DOI: <https://doi.org/10.1177/002248718703800209>
- Rousseau, J.J. (1979). *The Indispensable Rousseau*. UK: Quartet Books.
- Schon, D.A. (1983). *Schon, Donald A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shavelson, R.J. & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, 51(4), P.455-498.
- Shor, I. (1997). Our apartheid: Writing instruction & inequality. *Journal of basic writing*, 16(1), P. 91-104.
- Shulman (1986). *Paradigms and research programs in the study of teaching*. M. Wittrock (ed.), Third Handbook of Research in Teaching. New York:Macmillan, P. 3-36.
- Stenhouse, L. (1975). Defining the curriculum problem. *Cambridge Journal of Education*, 5(2), P.104-108.
- Valli, L. (1990). *Moral approaches to reflective practice*. In: R. Clift, W.R. Houston & M. Pugach (eds.), *Encouraging Reflective practice in education*. New York: Teachers College press, P.39-56