

دوباره

تدریس دانشگاهی

تالیف

دکتر نعمت الله موسی پور

www.ketab.ir

انتشارات دانشگاه امام صادق (علیه السلام)
تهران: بزرگراه شهید چمران،
پل مدیریت
تلفکس: ۸۸۳۷۰۱۴۲
صندوق پستی ۱۵۹-۱۴۶۵۵
E-mail: isu.press@yahoo.com
فروشگاه اینترنتی:
www.ketabesadiq.ir



کتاب صادق

درباره تدریس دانشگاهی ■ مؤلفه دکتر نعمت‌الله موسی‌پور ■ ناشر: دانشگاه امام صادق (علیه السلام)
نمایه‌سازی: رضا دیبا ■ چاپ اول: ۱۳۹۲ ■ قیمت: ۱۴۰۰۰ ریال ■ شمارگان: ۵۰۰ نسخه ■ چاپ و صحافی: زلال کوثر
شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۲۱۴-۳۵۰-۱

همه حقوق محفوظ و متعلق به ناشر است.

سرشناسه: موسی‌پور، نعمت‌الله، ۱۳۴۴ -

عنوان و نام پدیدآور: درباره تدریس دانشگاهی / تألیف نعمت‌الله موسی‌پور.

مشخصات نشر: تهران: دانشگاه امام صادق (ع)، ۱۳۹۲.

مشخصات ظاهری: ۳۷۲ ص.

شابک: ۹۷۸-۶۰۰-۲۱۴-۳۵۰-۱

وضعیت فهرست نویسی: فیا

یادداشت: کتابنامه: ص. ۳۲۱

یادداشت: نمایه.

موضوع: تدریس دانشگاهی

شناسه افزوده: دانشگاه امام صادق (ع)

رده بندی کنگره: ۹۱۳۹۲/د۴۱/م۹۲۳۳۱ LB

رده بندی دیویی: ۳۷۸/۱۲

شماره کتابشناسی ملی: ۳۳۵۱۲۷۴

فهرست مطالب

۱۱	.....	سخن ناشر
۱۳	.....	پیشگفتار
۱۵	.....	مقدمه
۲۷	.....	فصل ۱. جایگاه تدریس در نظام دانشگاهی
۲۸	.....	مقدمه
۲۸	.....	۱-۱. مأموریت‌های دانشگاهی و تکالیف اعضای هیئت علمی
۳۲	.....	۲-۱. نسبت مأموریت‌های دانشگاهی
۳۷	.....	۳-۱. عوامل مؤثر بر تدریس دانشگاهی
۴۱	.....	۴-۱. مأموریت آموزشی دانشگاه یا وظیفه آموزشی آموزشگران؟
۴۳	.....	پی‌نوشت‌ها
۴۵	.....	فصل ۲. تعریف مفاهیم اساسی
۴۶	.....	مقدمه
۴۶	.....	۱-۲. تدریس و آموزش
۵۱	.....	۲-۲. تدریس و کارآموزی، تلقین و شرطی‌سازی
۵۴	.....	۳-۲. تدریس و یادگیری
۵۵	.....	۴-۲. تدریس مدرسه‌ای/ تدریس دانشگاهی
۶۱	.....	۵-۲. تدریس خوب/ تدریس موفق/ تدریس باکیفیت
۶۴	.....	پی‌نوشت‌ها
۶۵	.....	فصل ۳. ماهیت آموزش و تدریس دانشگاهی
۶۶	.....	مقدمه
۶۶	.....	۱-۳. مفهوم تدریس دانشگاهی

۶۸	۱-۳. تدریس به مثابه عمل آموزشگر.....
۷۱	۲-۱-۳. تدریس به مثابه عمل دانشجو.....
۷۳	۳-۱-۳. تدریس به مثابه تعامل آموزشگر و دانشجو.....
۷۷	۲-۳. تبیین تدریس دانشگاهی.....
۸۷	۳-۳. هدف‌ها و ابزارهای تدریس دانشگاهی.....
۹۱	پی‌نوشت‌ها.....
۹۳	فصل ۴. پرسش‌های اساسی در تدریس دانشگاهی.....
۹۴	مقدمه.....
۹۵	۱-۴. تدریس چگونه فعالیتی است؟.....
۱۰۳	۲-۴. چه اشخاصی در فعالیت تدریس مشارکت دارند؟.....
۱۰۵	۳-۴. هر یک از اشخاص شریک در فعالیت تدریس، چه سهمی در آن دارند؟.....
۱۱۰	پی‌نوشت‌ها.....
۱۱۱	فصل ۵. دیدگاه‌های بنیادی تدریس.....
۱۱۲	مقدمه.....
۱۱۳	۱-۵. منطق تمایز دیدگاه‌های بنیادین تدریس.....
۱۱۵	۲-۵. تشریح دیدگاه‌های تبیین‌گر تدریس.....
۱۱۵	۱-۲-۵. تدریس به مثابه علم.....
۱۲۰	۲-۲-۵. تدریس به مثابه هنر.....
۱۲۴	۳-۲-۵. تدریس به مثابه علم مبتنی بر هنر یا هنر مبتنی بر علم.....
۱۲۷	۳-۵. نقد و بررسی دیدگاه‌های تدریس.....
۱۳۶	پی‌نوشت‌ها.....
۱۳۷	فصل ۶. مراحل و انواع تدریس دانشگاهی.....
۱۳۸	مقدمه.....
۱۳۸	۱-۶. استعاره‌های یادگیری.....
۱۴۰	۲-۶. انواع تدریس: طبقه‌بندی عمل آموزشگران.....
۱۴۲	۳-۶. مراحل تدریس دانشگاهی.....
۱۴۳	۱-۳-۶. ایجاد ارتباط.....
۱۴۴	۲-۳-۶. استمرار ارتباط.....
۱۴۵	۳-۳-۶. اثربخش ساختن ارتباط.....
۱۴۷	۴-۳-۶. اتمام و ارزشیابی ارتباط.....

۱۵۰	۴-۶. راهبردها و روش های تدریس
۱۵۵	پی نوشت ها
۱۵۷	فصل ۷. شایستگی های عمومی تدریس دانشگاهی
۱۵۸	مقدمه
۱۵۹	۷-۱. دیدگاه مخالفان شایستگی های عمومی تدریس
۱۶۲	۷-۲. دیدگاه موافقان شایستگی های عمومی تدریس
۱۶۷	۷-۳. مؤلفه های عمده شایستگی های عمومی تدریس
۱۷۹	۷-۴. توانایی های عمومی تدریس دانشگاهی: دیدگاهی تلفیقی
۱۸۵	۷-۵. شایستگی ها و کفایت های اساسی تدریس دانشگاهی
۱۹۳	پی نوشت ها
۱۹۵	فصل ۸. راهبردهای تدریس دانشگاهی در محک تجربه
۱۹۶	مقدمه
۱۹۷	۸-۱. مواضع پایه
۱۹۸	۸-۲. جهت گیری اصلی پژوهش های تدریس
۱۹۹	۸-۳. نتایج پژوهش های نمونه درباره تدریس
۱۹۹	۸-۳-۱. روش تدریس شبیه سازی ایفای نقش
۲۰۲	۸-۳-۲. روش های تدریس موردی و حل مسأله
۲۰۳	۸-۳-۳. روش تدریس الگوی سقراطی آموزش
۲۰۶	۸-۳-۴. الگوی یادگیری مشارکتی
۲۱۰	۸-۳-۵. تدریس گفتاری - شنیداری
۲۱۰	۸-۳-۶. نمایش تجزیه و تحلیل مشکل
۲۱۴	۸-۳-۷. آموزش توسط همکلاسی مجرب
۲۱۵	۸-۳-۸. تدریس به روش پدیده پردازی
۲۱۶	۸-۳-۹. روش های تدریس بازاریابی
۲۱۷	۸-۳-۱۰. روش تدریس رأی گیری کلاسی
۲۲۲	۸-۳-۱۱. روش تدریس مباحثه ای
۲۲۳	۸-۳-۱۲. روش تدریس بازی های آموزشی
۲۲۶	۸-۳-۱۳. روش گفتگوی سقراطی در مقایسه با روش موردی
۲۲۷	۸-۳-۱۴. ابتکار با هدف ایجاد ارتباط
۲۳۰	۸-۳-۱۵. راهبرد و الگوی آموزش تعلق محور» (همسفری در آموزش)

۱۶۳-۸	الگوی مذاکره‌ای تدریس.....	۲۴۰
۱۷۳-۸	روش‌های تدریس مدیریت پروژه تحقیق و توسعه بین‌المللی.....	۲۴۲
۱۸۳-۸	تدریس مستقیم با استفاده از سخنرانی.....	۲۴۴
۱۹۳-۸	تدریس همتایان.....	۲۴۶
۴-۸	دست‌آورد پژوهش‌ها برای آموزشگران دانشگاهی.....	۲۴۷
	پی‌نوشت‌ها.....	۲۵۲
۹	فصل ۹. تدریس دانشگاهی و رشته‌های تحصیلی.....	۲۵۳
	مقدمه.....	۲۵۴
۱-۹	۱-۹. تدریس متناسب با رشته تخصصی.....	۲۵۵
۲-۹	۲-۹. بنیادهای دانش محتوایی - تربیتی.....	۲۶۰
۳-۹	۳-۹. بسترهای تولید دانش محتوایی - تربیتی.....	۲۶۴
۴-۹	۴-۹. انواع (سطوح) دانش محتوایی - تربیتی.....	۲۶۶
۵-۹	۵-۹. مؤلفه‌های دانش محتوایی - تربیتی.....	۲۶۹
۶-۹	۶-۹. منطق تمایزات رشته‌ای.....	۲۷۳
۷-۹	۷-۹. تأثیر ساختار دانش بر روش‌های تدریس.....	۲۷۷
۸-۹	۸-۹. سوابق و روش‌های تربیت آموزشگران دانشگاهی.....	۲۸۰
	پی‌نوشت‌ها.....	۲۹۲
۱۰	فصل ۱۰. واقعیت‌های تدریس دانشگاهی در ایران: در گذار گامی فراتر.....	۲۹۵
	مقدمه.....	۲۹۶
۱-۱۰	۱-۱۰. فرهنگ تدریس دانشگاهی.....	۲۹۷
۲-۱۰	۲-۱۰. چالش‌ها و مخاطرات کاربست روش‌های تدریس متنوع.....	۲۹۹
۱-۱۰	۱-۱۰. تولید برنامه درسی دانشگاهی یک‌دست و پیامدهای آن.....	۳۰۰
۲-۱۰	۲-۱۰. محتوای برنامه درسی.....	۳۰۲
۳-۱۰	۳-۱۰. توانایی و صلاحیت آموزشگران.....	۳۰۵
۴-۱۰	۴-۱۰. گرایش‌ها و نگرش‌های اجتماعی.....	۳۰۸
۵-۱۰	۵-۱۰. آزمون‌های تحصیلی و آزمون‌های مشابه.....	۳۰۹
۶-۱۰	۶-۱۰. زمان اختصاص یافته به درس.....	۳۱۱
۷-۱۰	۷-۱۰. امکانات آموزشی و شرایط فیزیکی.....	۳۱۳
۸-۱۰	۸-۱۰. بی‌اعتمادی به روش‌های تدریس غیر مستقیم.....	۳۱۴
۳-۱۰	۳-۱۰. چگونگی کاربست روش‌های تدریس متنوع در دانشگاه‌های ایران.....	۳۱۶

۳۱۸.....	۱۰-۳-۱. اصلاح نظام تربیت آموزشگر دانشگاهی.....
۳۲۲.....	۱۰-۳-۲. بازنگری شاخص‌های انتخاب آموزشگر دانشگاهی.....
۳۲۵.....	۱۰-۳-۳. در اختیار نهادن هدف‌های آموزش عالی.....
۳۲۶.....	۱۰-۳-۴. زمینه‌سازی برای انتقال تجارب آموزشگران.....
۳۲۷.....	۱۰-۳-۵. ایجاد امکانات زمینه‌ای.....
۳۲۹.....	۱۰-۳-۶. ایجاد فرصت و حمایت از تدریس پژوهی.....
۳۳۲.....	پی‌نوشت‌ها.....
۳۳۳.....	پیوست‌ها.....
۳۴۱.....	فهرست منابع.....
۳۵۹.....	نمایه.....

«بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ»
 وَلَقَدْ آتَيْنَا دَاوُودَ وَسُلَيْمَانَ عِلْمًا وَقَالَا الْحَمْدُ لِلَّهِ الَّذِي
 فَضَّلَنَا عَلَى كَثِيرٍ مِّنْ عِبَادِهِ الْمُؤْمِنِينَ
 (قرآن کریم، سوره مبارکه النمل، آیه شریفه ۱۵)

سخن ناشر

فلسفه وجودی دانشگاه امام صادق علیه السلام که از سوی ریاست دانشگاه به کرات مورد توجه قرار گرفته، تربیت نیروی انسانی ای متعهد، باتقوا و کارآمد در عرصه عمل و نظر است تا از این طریق دانشگاه بتواند نقش اساسی خود را در سطح راهبردی به انجام رساند. از این حیث «تربیت» را می توان مقوله ای محوری یاد نمود که وظایف و کارویژه های دانشگاه، در چارچوب آن معنا می یابد؛ زیرا که «علم» بدون «تزکیه» بیش از آنکه ابزاری در مسیر تعالی و اصلاح امور جامعه باشد، عاملی مشکل ساز خواهد بود که سازمان و هویت جامعه را متأثر و دگرگون می سازد.

از سوی دیگر «سیاست ها» تابع اصول و مبادی علمی هستند و نمی توان منکر این تجربه تاریخی شد که استواری و کارآمدی سیاست ها در گرو انجام پژوهش های علمی و بهرمندی از نتایج آنهاست. از این منظر پیشگامان عرصه علم و پژوهش، راهبران اصلی جریان های فکری و اجرایی به حساب می آیند و نمی توان آینده درخشانی را بدون توانایی های علمی - پژوهشی رقم زد و سخن از «مرجعیت علمی» در واقع پاسخ گویی به این نیاز بنیادین است.

دانشگاه امام صادق علیه السلام درواقع یک الگوی عملی برای تحقق ایده دانشگاه اسلامی در شرایط جهان معاصر است. الگویی که هم اکنون ثمرات نیکوی آن در فضای ملی و بین‌المللی قابل مشاهده است. طبعاً آنچه حاصل آمده محصول نیت خالصانه و جهاد علمی مستمر مجموعه بنیانگذاران و دانش‌آموختگان این نهاد است که امید می‌رود با اتکاء به تأییدات الهی و تلاش همه‌جانبه اساتید، دانشجویان و مدیران دانشگاه، بتواند به مرجعی تمام عیار در گستره جهانی تبدیل گردد.

معاونت پژوهشی دانشگاه امام صادق علیه السلام با توجه به شرایط، امکانات و نیازمندی جامعه در مقطع کنونی با طرحی جامع نسبت به معرفی دستاوردهای پژوهشی دانشگاه، ارزیابی سازمانی - کارکردی آن‌ها و بالاخره تحلیل شرایط آتی اقدام نموده که نتایج این پژوهش‌ها در قالب کتاب، گزارش، نشریات علمی و... تقدیم علاقه‌مندان می‌گردد. هدف از این اقدام - ضمن قدردانی از تلاش خالصانه تمام کسانی که با آرمان و اندیشه‌ای بزرگ و ادعایی اندک در این راه گام نهادند - درک کاستی‌ها و اصلاح آنها است تا از این طریق زمینه پرورش نسل جوان و علاقه‌مند به طی این طریق نیز فراهم گردد؛ هدفی بزرگ که در نهایت مرجعیت مکتب علمی امام صادق علیه السلام را در گستره بین‌المللی به همراه خواهد داشت. (ان شاء الله)

وَلِلَّهِ الْحَمْدُ

معاونت پژوهشی دانشگاه

پیشگفتار

این کتاب حاصل تأملات و فعالیتهای علمی اینجانب، طی پانزده سال گذشته است که با تدریس درس روش تدریس در دانشگاه، برگزاری دهها کارگاه آموزشی روش تدریس برای اعضای هیئت علمی دانشگاههای مختلف، انجام چند پژوهش در این موضوع، راهنمایی و مشاوره چند رساله و پایاننامه و انتشار چند مقاله همراه بوده است. برای تدوین این اثر، ساختار بدیعی در هر فصل دنبال شده است که علاوه بر متن اصلی، مشتمل است بر سه بخش:

اول: در ابتدای هر فصل به طرح چند موضوع اقدام شده است؛ که نوعی زمینه‌سازی برای ورود به بحث‌های فصل محسوب می‌شود و عناوین آنها عبارتند از:

- دستاورد ممکن

- شما چگونه می‌اندیشید؟

- واژگان کلیدی

- موضوعات

دوم: در متن هر فصل، تحت دو عنوان مجزا به طرح مباحثی اقدام شده است که مرتبط با مباحث اصلی فصل هستند ولی طرح مستقیم آنها، سازمان مباحث را دچار مشکل می‌کرد. این عناوین عبارتند از:

- حاشیه

- پرسش‌هایی برای تأمل

سوم: در پایان هر فصل نیز قسمتی تحت نام «تکمله» قرار گرفته و از خواننده برای ارائه نظرات خود دعوت شده است.

تألیف این مجموعه، با کمک‌های مستقیم و غیر مستقیم اشخاص متعددی آمیخته است؛ مخصوصاً استادانم در دوره‌های تحصیلی، مخاطبان نکته‌اندیش و عمل‌گرای کلاس‌های درس و کارگاه‌های آموزشی و استادان و همکاران مشارکت‌کننده در جلسات هم‌اندیشی و اعلام نظر. در این میان، علاوه بر همراهی همسر و دخترانم، پنج نفر به طور آشکارتری به تدارک برخی مطالب و مواد لازم برای تألیف نهایی این متن، با همت و کوشش فراوان، کمک کرده‌اند: سرکار خانم سیمین پاشاخانلو، سرکار خانم دکتر عظیم‌سادات خاکباز، جناب آقای دکتر لطف‌علی عابدی، سرکار خانم لیلا کرمیانی و سرکار خانم آزیتا سلاجقه. ضمن سپاس از این عزیزان، اجازه می‌خواهم این اثر را تقدیم همه کسانی نمایم که برای اعتلای تدریس دانشگاهی در ایران می‌اندیشند و می‌کوشند.

مقدمه

بَشِّرْ حَسْبَ لَا عِلْمَ قَانِمٌ، وَلَا مَنَارٌ سَاطِعٌ، وَلَا مَنَهْجٌ وَاضِحٌ
(امام علی (ع) خطبه ۱۹۶ نهج البلاغه).

خداوند پیامبرش را زمانی مبعوث کرد که نه نشانه‌ای (از دین و ایمان) برپا بود، نه چراغ هدایتی روشن و نه طریق حق آشکار.

پیامبران را «منار ساطع» قلمداد کرده‌اند؛ چرا که آنان برای رونده راه، هدایت‌گرند. چراغ روشن برای مسافری که مقصد را می‌شناسد و برای حرکت بدان جهت می‌کوشد و البته از توان پایه برای تشخیص در راه بودن خود برخوردار است، معنا دارد. چراغ هدایت را نمی‌توان خورشید عالمتاب قلمداد کرد؛ اما نور اندک این چراغ، راهگشاست و جهت‌دهنده. چراغ هدایت را مسافر راه می‌شناسد و آن را می‌فهمد. فهم او بنیاد اعمال او را شکل می‌دهد. چراغ هدایت، فقط روشنایی می‌افکند؛ اما کسی که چشمان خود را ببندد از آن بهره‌ای عاید نخواهد کرد. هدایت فقط خواهندگان خود را خیر می‌رساند؛ و اینان همان کسانی هستند که خود را در معرض هدایت قرار می‌دهند.

پس، در هدایت آدمی سه پیش فرض ملحوظ است: اول آنکه آدمی «هدایت‌پذیر» است؛ یعنی آنکه دارای طبیعت از پیش تعیین‌یافته و سرنوشت محتوم نیست بلکه آنچه هستی او را می‌سازد، امکان لازم برای فعالیت خود شخص را هم فراهم می‌آورد. دوم آنکه آدمی از «نقصی» برخوردار است؛ که از نقص خود به استقلال یا آگاهی‌بخشی دیگری آگاهی یافته و با توسل به هدایت، کمالی را می‌جوید و بنا دارد در وضعیت دیگری قرار گیرد. آنچه در نقص مطرح است، لزوماً از جنس هدف نیست؛ بلکه

می‌تواند از نوع انگیزه یا روش باشد. به عبارت دیگر، نقص می‌تواند حکایت از رسیدن به جایی کند و یا رفتن در راهی را شامل شود. سوم آنکه آدمی «مختار» است؛ یعنی می‌تواند کمال مورد نظر را به انتخاب پیگیری کند و یا خود را در مسیری به پیش برد. اختیار بدان معناست که او از حق انتخاب برخوردار است. البته، در اینجا سخن از اختیار در محدوده خاص انسان بودن است. آنچه انسان بودن را تشکیل می‌دهد، مجموعه‌ای از توان‌ها، قابلیت‌ها و محدودیت‌هاست. این مجموعه «امکانات انسانی» است که اختیار آدمی را حد می‌زند. مختار بودن، در حوزه افعال آدمی مطرح می‌شود و دارای دو شرط است: ارادی بودن و رضایتمندی. هر جا فعلی را شخص به اراده خویش به انجام رساند و از اقدام‌بدان احساس رضایت کند، فعل اختیاری ظهور یافته است.

ماهیت هدایت با ماهیت تربیت دارای مشابهت است. سه پیش فرض مهم هدایت، در جریان تربیت نیز حضور دارند. تربیت را می‌توان «هدایت همه‌جانبه ابعاد وجود شخص (خود یا دیگری)» شمرد؛ که هم دارای وجه «درونی» است و هم دارای وجه «بیرونی». منظور از وجه درونی هدایت آن است که خود شخص، راهبر و تدبیرکننده آن است. اما، در بیرون از فرد نیز، برای جهت‌گیری‌های فرد و برای عمل او، اموری تدارک می‌شود. این تدارک، وجه بیرونی هدایت است؛ که، دست‌کم از سوی تدارک‌کننده، به امید اثرگذاری به انجام می‌رسد. پس در تربیت، آنچه «هسته اصلی یا جرم بحرانی» محسوب می‌شود، ادراک و انتخاب تربیت‌شونده است. همه تلاش‌های بیرونی در پیرامون هسته اصلی به انجام می‌رسد و در صورتی که «فرصت آمیختن» برای آنها پدید آید با آنچه شخص اختیار کرده، می‌آمیزند و او را در شدن کمک می‌رسانند؛ در غیر این صورت، در راه شدن او مانع می‌سازند. «بذر» شدن در درون فرد شکل می‌گیرد - و البته تمام تلاش بیرونی هم باید متوجه آن باشد تا زرع مناسبی شکل گیرد - اما این بذر در فرایند شدن، فقط خودش می‌شود. گرچه بذر از محیط پیرامون تغذیه می‌کند، اما هر بذر همان می‌شود که اقتضای ماهیت آن است. تربیت نیز «سفری» است که «مسافران» آن را زندگان تشکیل می‌دهند؛ همانان که به پای خویش می‌روند نه آنکه آنان را می‌برند.

با چنین نگاهی به تربیت، تدریس معنا می‌شود؛ و آن کاری است که آموزشگران/معلم‌ان در تعامل با شاگردان خود (به صورت واقعی یا مجازی) به‌منظور تربیت به

انجام می‌رسانند. پس می‌توان پرسید که آموزشگران در تعاملات تربیتی با شاگردان، چه می‌کنند؟ آموزشگران در فرایند تدریس، با چه تصویری از مخاطبان خود، برای آنان برنامه می‌سازند و به تعامل با آنان می‌پردازند؟

در فرایند تدریس، هر یک از آموزشگران که به‌درستی ایفای نقش معلمی کند، همین گونه عمل خواهد کرد. او همچون منارِ ساطع به راهنمایی می‌نشیند یا همچون نورافکن به راهنمایی می‌پردازد. پرتوافکنی بر راه است که در جهت‌یابی راه رخ می‌نمایاند. راه روشن فقط برای کسی مفید است که خواهان سفر است و آنهم سفر کردن از آن راه در غیر این صورت، چه فرقی خواهد کرد که راه‌بی‌رهرو، روشن باشد یا روشن نباشد؟

در تدریس، آموزشگران کسی را نمی‌کشانند؛ کسی را نمی‌برند؛ و الزامی کارساز نیست. اشتیاق، بنیاد حرکت را می‌سازد و فرد را به پیش می‌راند؛ اشتیاقی که بر اختیار استوار است و با انرژی شخصی و درونی، آمیخته است. شاگردان هر درس، مسافران یک سفرند؛ آن هم سفری علمی. مسافران علمی دارای انرژی حرکتند؛ حرکت از آنان آغاز می‌شود، در آنان جریان می‌یابد و از آنان صادر می‌شود. اصولاً، دانایی چنین ماهیت و بنیادی دارد و هر چیز که از جنس دانایی باشد، چنین است.

دانایی، فعل آدمی است؛ و به همین جهت در آن اختیار، با آن عمل و از آن شعور سر می‌زند. دانایی از شخص آغاز می‌شود و در شخص جریان می‌یابد و با شخص عجین می‌شود؛ آنچنان که جداسازی آن از شخص ناممکن است. به‌همین دلیل، دانایی در فرهنگ عمومی «تنها سرمایه ماندگار» محسوب می‌شود. دانایی، توانگری است و برترین نوع آن. آنچه دانایی را واجد احترام کرده است، تنها آثار آن نیست؛ که شاید بیش از آن، چگونگی تحقق دانایی مطرح است. «اکتسابی بودن» دانایی، وصف بارز و حرمت‌بخش آن است. دستاوردی است که با کوشش فردی - ولی در زمینه فراهم آمده توسط دیگری - حاصل شده است. این زمینه‌سازی برای تحقق دانایی، تعلیم نامیده می‌شود. پس در جهان بشری، «تعلیم» چگونه تبیین می‌شود؟ تاریخ بلند تعلیم را تجربه بشر حفظ کرده است، هرچند که آنچه توسط ادیان در قصه خلقت مطرح و بر آن تأکید شده، دارای اعتبار دیگری است. در روایت اسلامی قصه خلقت، خداوند «آموزشگر» شد و آدمی «آموزنده» بود. اما آیا در آن قصه، آموختن یک سویه به انجام رسیده است؟

اگر فرموده‌اند که «همه اسماء به آدم آموزش داده شد»، آموزش اسماء در واقع همان بنیاد (قوه) عالم شدن است؛ نه علم نهاده شده. این بنیاد عالمیت، برآمده از اسمای حسنای الهی است و منشأ آن، اسم حسنای «علیم» است. پاسخ خداوند به اعتراض فرشتگان، که با یادآوری عبادت خود آن را مطرح کردند، نیز به همین موضوع اشاره دارد: إِنِّیْ اَعْلَمُ مَا لَا تَعْلَمُوْنَ (بقره، ۳۰). این دانایی که در حضور خداوند با پاسخگویی به پرسش مطرح شده از سوی آموزشگر، آزمون گردید؛ بیش از پاسخ یک پرسش در یک آزمون است. دانستن اگر هم فعلیتی در مقام حضور در پیشگاه خداوند داشته است، در مقام هبوط فقط نقش «قوه‌ای» یافته و می‌تواند به بازیابی آن دانایی، با کوشش فراوان، منجر شود پس، دانایی وجه ممیزه آدمی با فرشتگان و وجه مشابهت انسان با خداوند است. «دانایی» است که آدمی را شایسته برای «خلیفه بودن» می‌کند و می‌توان آن را گوهر نادر و امانت الهی دانست؛ گوهری چنان عظیم و سنگین که «آسمان‌ها، زمین و کوه‌ها» از پذیرش آن سر باز زدند!

آدمی، توان آموزشگری خویش را نیز در مقام حضور نشان داد و به آموزش فرشتگان اقدام کرد. اما این آموزش در دنیای واقعی آدمیان چگونه انجام می‌شود؟ آیا تجربه بشری به دفاع از طریق خاصی متمایل است؟ آیا می‌توان به امید تأثیر بیشتر بر روشی خاص تمرکز کرد؟

۱. تفسیر اطیب البیان: و علم آدم الاسماء كلها (بقره، ۳۱): و خداوند همه اسماء را به آدم (ع) تعلیم داد. یعنی قدرت و درک حقایق را در او ایجاد کرد، (ثم عرضهم): (پس مصادیق و مسمیات آن اسماء را عرضه کرد)، (علی الملئکه): (بر فرشتگان) به واسطه سؤالشان، (فقال انبئونی باسماء هؤلاء ان کنتم صادقین): (پس فرمود: خبر دهید مرا از این اسماء، اگر از راستگویان هستید) و مسلماً این اسماء را نمی‌دانستند، چون آیه اشعار دارد به اینکه اسماء نامبرده و یا مصادیق و مسماهای آنها موجوداتی زنده و ذی‌شعور هستند که در پس پرده غیب بوده‌اند و علم به آنها نباید از سنخ علم ما به اسماء موجودات باشد، و علم آدم، حقیقت علم به اسماء بود، (نوعی علم حضوری و وجدانی نه نظری و کسبی) و ملائکه از علم به آنها بی‌بهره بوده‌اند و برای آنها غایب بوده و منظور از تعلیم اسماء ابداع علم در انسان است به حیثی که اگر به راهی هدایت شود برای انسان میسر است که آن را از قوه به فعل درآورد و این شرافت برای انسان بود، لذا اگر علم به آنها از نوع علم حصولی باشد، این شرافتی برای آدم نبود، چون ملائکه هم می‌توانستند آن را کسب کنند، پس آدم بواسطه علم حقیقی به اسماء شایسته مقام خلافت شد، نه فقط خبر دادن از آنها و به همین خاطر ملائکه علم خود را نسبت به آن اسماء نفی کردند.

۲. انا عرضنا الامانه علی السموات والارض والجبّال فابین ان یحملنها واشفقن منها وحملها الانسان انه کان ظلوما جهولا (قرآن کریم، آیه ۷۲ سوره احزاب).

یکی از تفسیرها بر ماهیت و حدود تدریس، تبیینی است که بر بنیاد سخن امام علی (ع) می‌توان ارائه کرد. امام در نامه ۳۱ یعنی وصیت‌نامه‌ای که خطاب به فرزند خود نوشته‌اند، او را به غور عمیق در زندگی گذشتگان فراخوانده، به دانایی رهنمون شده و برای دانایی، اهداف، محتوا، روش و ارزشیابی را تعیین کرده است. این بیان چنین است:

و اعلم یا بنی ان احب ما انت آخذ به الی من وصیتی تقوی الله و الاقتصار علی ما فرضه الله علیک، و الاخذ بما مضی علیه الاولون من آبائک، و الصالحون من اهل بیتک، فانهم لم یدعوا ان نظروا لانفسهم کما انت ناظر، و فکروا کما انت مفکر، ثم ردهم آخر ذلک الی الاخذ بما عرفوا، و الامساک عما لم یکلفوا، فان ابیت نفسک ان تقبل ذلک دون ان کما علموا فلیکن طلبک ذلک بتفهم و تعلم، لا بتورط الشبهات، و علق الخصومات و ابداء قبل نظرک فی ذلک بالاشعاع بالهک، و الرغبة الیه فی توفیقک، و ترک کل شائبه اولجتک فی شبهه، او اسلمتک الی ضلاله فان ایقنت ان قد صفا قلبک فخشع، و تم رایک فاجتمع و کان همک فی ذلک معاً واحداً، فانظر فیما فست لک، و ان لم یجتمع لک ما تحب من نفسک، و فراغ نظرک و فکرک، فاعلم انک انما تخبط العشواء، و تتورط الظلماء و لیس طالب الدین من خبط او خلط، و الامساک عن ذلک امثل فتفهم.

پسرم! بدان محبوب‌ترین چیزی که از میان گفته‌هایم در این وصیت‌نامه به آن تمسک می‌جوئی، تقوا و پرهیزکاری است و اکتفا به آنچه خداوند بر تو فرض و واجب شمرده است؛ و نیز حرکت در راهی است که پدرانت در گذشته از آن راه رفته‌اند و صالحان خاندانت آن طریق را پیموده‌اند؛ زیرا همانگونه که تو درباره خویش نظر می‌کنی آنها نیز نظر افکندند و همانگونه که تو برای صلاح خویش می‌اندیشی آنها نیز می‌اندیشیدند. آنها پس از فکر و دقت به اینجا رسیدند که آنچه را به خوبی شناخته‌اند بگیرند و آنچه را که مکلف نیستند رها سازند؛ و اگر روح از قبل این ابا دارد که تا همانند آنها آگاهی نیابی اقدام نکنی می‌بایست از راه صحیح این راه را پیوئی نه اینکه خود را به شبهات بیفکنی و یا به دشمنی‌ها تمسک جوئی. اما پیش از آنکه در طریق آگاهی در این باره گام نهی از خداوند استعانت بجوی و در توفیق در این راه رغبت و میل نشان ده و هر گونه عاملی را که موجب خلل در افکارت می‌شود یا تو را در شبهه می‌افکند یا تو را تسلیم گمراهی می‌سازد رها ساز؛ پس آنگاه که یقین کردی

قلبت صفا یافته و در برابر حق خاضع شده و نظرت تکامل یافته و اراده‌ات تمرکز یافته، در آنچه برایت تفسیر می‌کنم نظر افکن و اگر آنچه را در این زمینه دوست می‌داری برایت فراهم نشد و فراغت خاطر حاصل نکردی بدان که در طریقی که ایمن از سقوط نیستی گام برمی‌داری و در دل تاریکی‌ها قدم می‌زنی چرا که آن کسی که در اشتباه یا در حال تحیر و تردید است طالب دین نیست و در چنین موقعی امساک و خودداری از چنین راه‌هائی بهتر است.

بدین ترتیب، برای هر آموزنده‌ای^۱ آگاهی از اینکه پیش از او کسانی بوده‌اند که در امور خویش تدبیر نموده و با سرانجامی مواجه شده‌اند؛ و دانستن آنچه مقدمه و پیش‌نیاز آموختن محسوب می‌شود، لازم است. «تقوای الهی»، «عمل به واجبات الهی» و «پیمودن راه صالحان و نیکان» از جمله پیش‌نیازهای آموختن می‌باشند؛ زیرا صالحان نیز در اعمال خویش نظر کرده‌اند و چیزی را که شناخته‌اند، برگزیده‌اند و از آنچه بر آن تکلیف نداشته‌اند روی گردانده‌اند. اما؛ اگر کسی راه آنان را برای پیمودن انتخاب کرد لازم است «از خداوند یاری جوید» و با «اشتیاق» بدان پردازد و اگر لازم دید که آزموده‌های آنان را خود بیازماید پس باید خود را برای «فهمیدن» و «آموختن» آماده نماید. زیرا؛ آدمی همواره نه می‌تواند و نه اقتضای زمانه است که به راه رفته دیگران و امر یافته آنان اقتداء و اکتفا کند. در مواقعی که امکان پیمودن راه نیکان ممکن نیست، و یا آزمون آنچه آنان دانسته‌اند لازم است، باید برای دانستن تلاش شود نه برای دشمنی. همچنین، درخواست‌های آدمی باید از روی درک و آگاهی باشد و از شبهات پرهیز شود و به آنچه «مربوط» است قناعت گردد و در اقدام بدان، «فهمیدن» در رأس قرار گیرد و دل آموزنده از همه آنچه غیر علم است، خالی گردد.

بر اساس آنچه بیان شد و متکی بر دیدگاه امام علی (ع)، نکاتی کلی برای اقدام به تدریس دانشگاهی بیان می‌شود:

اول آنکه به آموزندگان (دانشجویان) نشان داده شود که آنان در میانه راه تاریخ بشرند. سفری که ابناء بشر آغاز کرده‌اند، با تجربه بسیار آمیخته است و البته بناست که هر یک از آدمیان «قصه» خود را بر آن بیفزاید. اینکه گذشتگان نیز تدبیر زندگی کرده‌اند

۱. این وصف بدان جهت ترجیح داده شد که هم «عمل بر خویش» یعنی یادگیری و هم «عمل بر دیگری» یعنی یاددهی را شامل می‌شود. آموختن هم دارای همین ویژگی است.

و آزمون‌هایی فراوان بر این زندگی نهاده‌اند و البته به دستاوردهایی نیز نایل آمده و از صحنه بیرون رفته‌اند، این امکان را می‌دهد که «جایگاه» بشری آموزندگان آشکار شود و قصه حیات گذران روشن گردد و عمل در آن با افزایش عمر از طریق آشنایی با تجربه دیگران، تسهیل گردد و قدرشناسی از تجربه انبوه شده پیشین، محور فعالیت‌های یادگیری قرار گیرد.

دوم آنکه به مخاطبان نشان داده شود که خود شما (آموزشگر) نمونه بارز همان آموزنده‌ای هستید که از آنان (دانشجو) طلب می‌کنید. آموزندگان را برای یافتن نمونه‌های واقعی، به دور دست ارجاع ندهید. خود را «نمونه» سازید تا بیش از آنچه نیاز به ارجاع باشد، آموزندگی در وجود و عمل شما به عنوان معلم واقعی متبلور شود؛ که هم واقعیت دارید و هم تحریک به عمل می‌کنید. اگر خود را «نمونه اعلی» نمی‌یابید، دست‌کم نشان دهید که مسافر راهید. شاید حتی در سفر بودن برای مسافر تازه، که در پی پا نهادن در راه است، دارای جاذبه بیشتری باشد؛ زیرا نزدیکی و همانندی بیشتری را ایجاد می‌کند. اما، این از توصیفات و القائات حاصل نمی‌شود؛ بلکه تبلور آن در عمل واقعی آموزشگر مهم است.

سوم: ذکر اختلاف نظرها را به وقتی واگذارید که بنیان‌هایی برای ادراک کلیت موضوع ساخته‌اید. آگاهی از تفاوت آراء وقتی مفید است که هویتی شکل گرفته و قوه نقادی به کار افتاده است؛ و این دو زمانی حاصل می‌شوند که اصول پایه برای پدید آمدن هویت، مخصوصاً هویت رشته‌ای، به گونه‌ای مطمئن عرضه شده‌اند و فرد از دانش کافی برای اقدام به نقد برخوردار است. ورود به عرصه اختلاف آراء همچون حرکت بندبازان است؛ که اگر امکانی برای حفظ تعادل نداشته باشند، سقوط پرهزینه‌ای خواهند داشت. گرچه ممکن است با پرورش قوه نقد و دانش موضوعی این امکان پدید آید که شخصی به کار نقادی وارد شود؛ اما مطمئناً چنین شخصی برای چنین عملی در یک رشته خاص، بیش از آن به کسب هویت رشته‌ای نیاز دارد. «هویت رشته‌ای» به وضعیت و ادراکی اطلاق می‌شود که شخص به واسطه آشنایی درست با ساختار، اصول، موضوعات و مفاهیم یک حوزه از دانش بشری کسب می‌کند و خود را در گروه متعلقان آن رشته - دانش وارد می‌سازد. در هویت رشته‌ای، پذیرش بیرونی با نگرش

درونی آمیخته می‌شود؛ یعنی چنین شخصی از سویی توسط سایر اعضای گروه متعلق به رشته پذیرفته می‌شود و هم خود او خودش را متعلق به آن رشته ارزیابی می‌کند.

چهارم: برای شروع به آموختن، اعتماد به نیکان و عالمان رشته‌ای که ورود بدان مورد نظر است ضرورت دارد. این اعتماد، که با اطلاع از تلاش‌های فکری آنان حاصل می‌شود، هم دانش لازم را در اختیار می‌گذارد و هم پیوند با تجربه بشری را مقدور می‌سازد. اعتماد به نیکان با نوع احساسات ابراز شده در کلاس‌های درس آمیخته است. معرفی عالمان و راهنمایی به استفاده از دانش تولید شده و کمک برای شناسایی منابع معتبر، از جمله کمک‌های آموزشگران برای آموختن محسوب می‌شوند. اما این نیکان فقط در دور دست (از بحث مکانی، زبانی و زمانی و گاه رشته‌ای) حضور ندارند؛ در پیرامون ما به وفور یافت می‌شوند. کافی است از طلسم عادی شدن پدیده‌های حیات علمی و از زندان نادیدنی خودی‌ها، خارج شد. آنگاه می‌توان به یافتن و معرفی کردن نیکان و عالمان رشته‌ای، یعنی سرمایه‌های عمومی اجتماعات بشری، اقدام کرد و امکان تعامل و استمرار را فراهم ساخت.

پنجم: اقدام به دانستن پژوهشگران، نیاز به تلاش جدی برای فهمیدن دارد؛ در هدف‌های آموختن، تدبیر لازم است. به مقاصد متعددی می‌توان آموخت؛ اما همه این مقاصد دارای ارزش و روش یکسان نیستند. «فهم» حوزه مورد نظر می‌تواند در صدر اهداف نشاندن شود و شرایطی پدید آید که شخص جویای آن باشد؛ و این وقتی حاصل می‌شود که فرد به شبهات وارد نشود و برای اهدافی چون مخاصمه، مبارزه، مجادله و مفاخره به آموختن نپردازد. آموختن می‌تواند به انگیزه درک پدیده‌های جهان برای دستکاری آن بر وفق نیازها و انتظارات انسانی و یا به منظور درک عمیق خلقت برای فهم درست رسالت انسانی در جهان کنونی باشد. اما کدامین انگیزه می‌تواند به علم نافع بینجامد؟

ششم: آنکه آموزنده بداند که آنچه نمی‌داند، ناشی از ناآگاهی اوست؛ زیرا دانایی کنونی او نیز در جریان حیات حاصل شده است. این پذیرش از دو جهت، آموزندگی دارد: اول در ارزیابی توانایی بشری برای آموختن و دوم در درک جایگاه خداوند در دانایی خود. وقتی از ناآگاهی گسترده امروز آگاهی حاصل می‌شود، توان محدود آدمی برای دانایی و ضرورت مشارکت در جریان بزرگ کسب دانایی آشکار می‌گردد. اینکه

آدمیان اگر اکنون نیز چیزی می‌دانند، حاصل بکارگیری تجربه «همه بشر» است؛ که البته هنوز هم با نادانی بسیار همراه است. پس، آموزنده با این واقعیت مواجه می‌گردد که آنچه او نمی‌داند ممکن است توسط دیگران ادراک و یافته شده باشد. درعین حال، آموختن نیازمند آن است که ادراک شود که بسیاری چیزهایی که فقط خداوند بر آنها واقف است و ممکن است با تلاش و طلب کمک از او حاصل آیند؛ اوست که تقدیر جهان و انسان را رقم زده و تدبیر آن را در دست خود دارد. از خواست اوست که قابلیت یادگیری حاصل آمده و امکان تدبیر شکل گرفته و ناتوانایی‌هایی بر آدمی مستولی شده است.^۱

هفتم: آموختن با هدف‌هایش معنی می‌یابد و هر آموختنی را نباید دنبال کرد. آموزنده همچون مسافری است که راه را برای رسیدن به مقصد می‌پیماید. او در میانه راه، از هر گذرگاهی بیرون می‌رود و هر بستانی بر سر راه دل او را نمی‌ریاید. او از دیدن مناظر و شگفتی‌های طبیعت، به وجد می‌آید، اما در آنها باقی نمی‌ماند. هدف‌ها را به درستی برمی‌گزیند و همواره بر آنها تامل می‌کند ولی به سوی هدفی که درست است حرکت می‌نماید. مسافران در سفر خود گاه از دوستان می‌برند؛ سختی فراوان را تحمل می‌کنند؛ به وادی‌های ناشناخته قدم می‌گذارند ولی چون مقصدی را در پیش دارند، آنها را تحمل می‌کنند. پس باید اندیشید که کدام مقصد در پیش است و آیا آن را منزلت تحمل سختی‌ها هست یا خیر. مفید بودن دانش، معیاری برای انتخاب برای آموختن است؛ هر چند که تشخیص نافع بودن علم، کار آسانی نیست.

هشتم: در آموختن، تعامل با دیگران ضرورت دارد و در آن تعامل به حدود اخلاقی باید پایبند بود. چنان با دیگران رفتار نمایید که برای خود آن را پسندیده می‌شمارید. این را می‌توان بنیاد رفتار اخلاقی در فرایند آموزش قلمداد کرد. آموختن از نیکان و عالمان، با حق آنان آمیخته است. وقتی کسی به آموختن دیگری کمک می‌کند، حقی نسبت به او دارد؛ فارغ از اینکه طریق این آموختن چه باشد؛ مستقیم یا غیر مستقیم؛ حضوری یا غیر حضوری؛ شفاهی یا کتبی؛ در موقعیت‌های آموزشی رسمی یا در موقعیت‌های دیگر؛ و این آموزندگی، فارغ از شخصیت، دین، نژاد، باورها و رفتارهای آموزنده مطرح می‌شود و در همه حال برای آموزنده ایجاد حق می‌کند.

۱. این موضوع را می‌توان با فهم نسبت بین عقل جزئی و عقل کل بهتر فهمید.

نهم: آموختن هر کس محدود به توان و زمان اوست. شناخت این دو، لازمه واقع‌بینی در یادگیری است. همه آدمیان در این دو با یکدیگر مشابهند. اما، این نیز اصلی خدشه‌ناپذیر است که اقدام به هر کاری برای رسیدن به هدف مباح نیست. هدفی که با پستی به دست می‌آید، آن هدف نیز حقیر و پست است. نیکی با شر به دست نمی‌آید؛ و اگر چیزی به طریق شرّ به دست آمده است آن نیز جلوه‌ها و نشانه‌هایی از شرّ را با خود دارد.

دهم: در فواید آموختن، زیاد گفتن و زیاد پرسیدن نیازمند مراقبت است. نه گفتن زیاد نشانه دانایی زیاد است و نه پرسش از هر چیز، ضرورت زمان است. برخی از اشخاص، نادانی‌های امروز را فردا پشت سر خواهند گذاشت و بسیاری از پرسش‌ها ممکن است به پاسخ بی‌نجامد که شخص را منفعتی در آن نیست. چه بسا پرسیدن بسیار که دانستن را نمی‌آورد و چه بسا دانستن کم که دارای فواید بسیار است. درست‌تر آن است که شخص بتواند بر «زبان» خود مسلط گردد؛ که این البته قدرتی شگرف می‌خواهد. آنکه پرسش خود را از سر ترس نمی‌پرسد و آنکه راه تبعیت را در پیش می‌گیرد، مورد نظر نیستند. آنان که پرسش دارند و از توان طرح آن برخوردارند، نیاز به آن دارند که مهار زبان را در دست خویش داشته باشند. قضاوت در باره گفتارهای کلاس درس نیز همین گونه است. کلاس درس، تجمیع گوش‌هایی برای ارسال هر پیام و به هر میزان نیست. آموزشگر و دانشجو در فرایند آموختن، با مهار زبان، به پرهیز از خطای زبان هم می‌پردازند.

و اما؛ به کدام شیوه می‌توان در این مسیر ماند و به پیش رفت؟ آیا می‌توان گونه‌ای از «آموزشگر/ معلم بودن» را ترسیم کرد که متصف شدن بدان برای همیشه بسنده باشد؟ عطف توجه من به مبحث تدریس، به‌طور عملی با تدریس کوتاهی در سال ۱۳۶۶ به‌عنوان معلم موقت در یک دبیرستان در شهر تهران آغاز شد و با تدریس دانشگاهی از سال ۱۳۶۹ ادامه یافت. اما آنچه به‌شدت مرا با این موضوع درگیر ساخت، تدریس «روش تدریس» در کارگاه‌های آموزشی اعضای هیئت علمی از سال ۱۳۷۷ بود. این تدریس‌ها که طی این سال‌ها برای آموزشگران رشته‌های مختلف در دانشگاه‌های متعدد انجام شد، از سویی آشکار ساخت که آموزشگران دانشگاهی ایران با چه بضاعت اندکی از دانش تربیتی ولی اعتماد به نفس بالایی به عرصه تدریس وارد می‌شوند و از

سوی دیگر نشان داد که چه تجربه‌های متنوعی از بکارگیری موفق روش‌های گوناگون نزد آنان موجود است. همچنین، در این آموزش‌ها آشکار شد که آموزشگران دانشگاهی ایران با چه مسائلی مواجه هستند و چگونه می‌توان از تجارب سایر همکاران برای مواجهه با آن مسائل تدابیری را تولید کرد. تلاش برای یافتن پاسخ‌هایی و ارائه راهنمایی برای این آموزشگران مشتاق به شناسایی و بکارگیری روش‌های مؤثر تدریس، مخصوصاً طی دهه گذشته، این باور را برای من سامان بخشیده است که: هر آموزشگر مؤثری (که با احراز صلاحیت‌های آموزشگری، خود را به حفظ و اعتلای آن صلاحیت ملزم می‌دارد) در هر زمان «مسأله» خود را در کلاس (موقعیت) شناسایی می‌نماید و با استفاده از تجارب دیگران و خود، برای مواجهه با آن «تأمل» می‌کند و دستاوردهای حاصل از تأملات خویش را در قالب الگویی عملی سازمان می‌دهد و به کار می‌بندد و بر دستاورد حاصل از کاربست آن، مجدداً می‌اندیشد و به بازنگری آن برای تجربه‌اندوزی اقدام می‌کند. این فرایند بازاندیشی و بازنگری تدریس روزمره (مبتنی بر زمان - مکان) برای شخص آموزشگر انرژی لازم آموزشگری را فراهم می‌آورد و سبب می‌شود تا او در هر مرحله تدریس با عشقی افزون‌تر از پیش به آموزش بپردازد. این گونه عمل را می‌توان «تولید روش بر اساس دانش» نام نهاد؛ که خود لوازمی دارد: دانش کافی درباره ابعاد موضوع (دانشمند موضوعی بودن/ موضوع‌شناسی)، آگاهی از روش‌های تدریس یک مبحث علمی (آشنا بودن با انتظارات آموزش/ آموزش‌شناسی)، تأمل بر تجربه عملی تدریس خود (پژوهشگر تدریس بودن/ تدریس‌پژوهی) و توانایی پایه برای تولید روش (بهره‌گیری از قابلیت‌های ترکیب کردن/ خلاقیت).

عمل واقعی آموزشگر به شرحی که تشریح شد، در واقع همان است که «برنامه‌ریزی درسی در سطح خرد» یا «برنامه‌ریزی درس»^۱ نامیده می‌شود. بنابراین، آموزشگران مؤثر، برنامه‌ریزان درسی بهره‌گیر^۲ یا برنامه‌ریزان درسی عملیاتی هستند؛ فارغ از اینکه در کدام عرصه دانشی اقدام کنند و در آن عرصه چه نامی بر عمل آنان نهاده شود و یا خود چه نامی را برای این عمل خود ترجیح دهند.

1. Course Development

۲. این تعبیر متعلق به کانلی (۱۹۸۷) است. او معتقد است که دو گروه برنامه‌ریز درسی در نظام‌های آموزشی فعالیت دارند: برنامه‌ریزان درسی تولیدگر و برنامه‌ریزان درسی بهره‌گیر. اولی برنامه‌ای را می‌سازد و دومی آن را بکار می‌بندد؛ اما پس از بازطراحی خودش.

بنیاد آنچه در این کتاب دنبال می‌شود، همین دیدگاه است. اینکه آموزشگری (معلمی کردن) جزء با تدریس ظهور نمی‌یابد و اینکه تدریس یک فعالیت «اجتهادی» - ابتکاری» در موقعیت است. نمی‌توان برای تدریس مؤثر (خوب/ باکیفیت) الگو یا روش خاصی را بدون عنایت به موقعیت (زمان - مکان) تجویز کرد. روش‌های تدریس به همان میزان که تا اکنون در موقعیت‌های تجربه شده دیگر دارای قدرت تأثیرگذاری مثبت بوده‌اند، احتمال دارد که در موقعیت‌های آینده دارای تأثیر متفاوت (یا منفی) باشند. آموزشگران مؤثر کسانی هستند که بر اساس درکی که از مسأله، مخاطب، موضوع و موقعیت (چهار میم) دارند، به تولید الگو و روش خاص آن موقعیت عملی اقدام می‌کنند. آنان با عشق به تدریس و یادگیری بدین عرصه وارد شده و کار آموزش را با فراهم‌آوری لوازم آن، تدبیر می‌کنند. پس آنان به راهنمایی خردمندانه ملاپناه واقف (۱۰۹۶-۱۱۵۸ هجری شمسی) در قالب تمثیل «جستجوی قبر لیلی» گوش فرا می‌نهند و «روش مؤثر تدریس» خود را در انطباق با «مسأله» مشخصی که در زمان - مکان با آن مواجه‌اند، «می‌سازند»:

شنیدستم که مجنون دل افگار چو شد از مردن لیلی خبردار
گریبان چاک زد با آه و افغان به سوی تربت لیلی شتابان
در آنجا کودکی دید ایستاده به هر سو دیده‌ی حسرت گشاده
نشان قبر لیلی را از او جست پس آن کودکی بخندید و بدو گفت:
تو ای مجنون، ترا گر عقل بودی ز من کی این تمنا می‌مودی
میان قبرها خود جستجو کن ز هر مرقد کتی از خاک بو کن
ز هر خاکی که بوی عشق برخاست یقین کن تربت لیلی همانجاست
تو هم واقف در این دیر جگرسوز رموز عشق از آن کودکی بیاموز

نعمت‌الله موسی‌پور

نوزدهم مرداد ماه ۱۳۹۱

مصادف با بیستم رمضان المبارک ۱۴۳۳