

متن حاضر، یادداشتی است که پیش از این با کمک استاد ارجمند جناب آقای دکتر مهرمحمدی به عنوان «سرآغاز» کتاب ایشان با نام «درآمدی بر آموزشگری در آموزش عالی: به سوی استاد آموزش پژوه» تدوین و به چاپ رسیده است (دانشگاه تربیت مدرس، ۱۳۹۲). تشکیل بزرگترین اجتماع استادان تربیت معلم کشور، فرصتی است تا اینبار این ایده را با آنان، که صاحب تامل و تجربه در این حوزه هستند، به اشتراک گذارم و منتظر دریافت راهنمایی آنان باشم.

نعمت الله موسی پور

۹ دی ماه ۱۳۹۴

تبیینی از سطوح آموزشگری دانشگاهی

هر که او بی مرشدی در راه شد

او ز غولان گمره و در چاه شد

هر که گیرد پیشه بی اوستا

ریشخندی شد به شهر و روستا

کار بی استاد خواهی ساختن

جاهلانه جان بخواهی باختن

مولانا محمد بلخی

تدریس آشناترین فعالیت حوزه علم برای اجتماعات امروزمین است؛ آنچنانکه همگان خود را مدیون آن می بینند و قادر به انجام آن می شمارند. آموزشگران نیز آشنایان این حوزه اند؛ آشنایان ناشناخته ای که گاه با بدفهمی، تصوراتی نادرست در باره آنان در اذهان عمومی شکل می گیرد. تصوراتی که کمتر دارای بنیادهای واقعی اند و به **اسطوره**

می‌مانند. فهرست این گونه **اسطوره‌های تدریس (آموزشگری)** متعدد است. آنچه اینجا به یادآوری آن اقدام می‌شود، اندکی از فراوان‌هاست:

- اسطوره اول: آموزشگری فعالیت آسانی است. این تصویری رایج است که آموزشگران با کاری آسان مواجه هستند. آموزشگری را کسانی آسان می‌دانند که به کار آموزشگری اقدام نکرده‌اند و مسئولیت‌های مترتب بر آن را نمی‌شناسند. آنانکه می‌دانند آموزش ارتباطی با انسان است و انسان با یگانگی خود، هویت می‌یابد و هر آموزشی بر بنیاد دانش پیشین معنا و شکل می‌گیرد، به خوبی درک می‌کنند که آموزشگری تلاشی برای انطباق دو ذهن نامنطبق است. این انطباق را می‌توان به مثابه قرار دادن دو سوزن خیاطی دید که بناست به صورت عمودی و از ناحیه نوک (سر) برهم نهاده شوند.

- اسطوره دوم: آموزشگری کار ساده‌ای است. آموزشگری اگر برای یاددهی نباشد، دست کم معطوف به یادگیری است. یادگیری رخدادی است که حتی جوانب متعدد آن بر بشر مکشوف نشده است. این موضوع نامکشوف را آموزشگران در دستور کار خود دارند. همین گونه است رفتار آدمیان. رفتار آدمیان نیز دارای پیچیدگی‌های بسیار است. ساده‌سازی رفتار به اجزای مشاهده‌پذیر، ایده‌ای بود که نتوانست شواهد کافی برای دفاع از خویش فراهم کند. به همین دلیل، امروزه نظریه پیچیدگی را باید بکار گرفت تا به فهمی از یادگیری و رفتار دست یافت. در جایی که فهم موضوع بر بنیاد نظریه پیچیدگی حاصل می‌شود، نمی‌توان عمل مبتنی بر آن را ساده شمرد.

- اسطوره سوم: آموزشگری کاری همگانی است. ممکن است بر زبان جمعیت‌های کثیری از مردم در شرایط کنونی جامعه این حکم جاری شود که هر کسی قادر است به کار آموزشگری اقدام کند. البته همین اشخاص در بن‌باورهای خود با این موضوع مواجه‌اند که آموزشگری در گذشته کار هر کسی نبوده است. رخدادهای واقعیتهای جریانات آموزشی سبب شده است که چنین تصویری ظهور یابد. این باورها البته با همگانی و همه‌جایی شدن فعالیت‌های آموزش دانشگاهی در ارتباط است. وقتی شرایطی پدید می‌آید که فراوانی حضور یک پدیده بیش از حد اقتضای آن است، کسانی هم به آن می‌پردازند که کمتر از حد اقتضای آن صلاحیت دارند و این گمان را شکل می‌دهند که همه می‌توانند! اما، واقعیت چیز دیگری است. دانشمند موضوعی بودن، یکی از شرایط لازم آموزشگری است؛ که بسیاری از مردمان اجتماع در رسیدن به آن ناکام بوده‌اند. پس، هر کسی قادر نیست به کار آموزشگری بپردازد. همچنین است قابلیت‌های تعامل با انسان‌ها، که برای هر آموزشگری مثل آب برای شناگر است. کارکردن با انسان‌ها نیازمند روحیات و احساسات خاصی است و تدریس به آنان، به شدت خاص است.

- اسطوره چهارم: آموزشگری فعالیتی اکتسابی است. امر اکتسابی را می‌توان با تمرین و ممارست دنبال کرد و در آن به تسلط رسید. اینکه می‌توان از تجربه دیگران برای آموزش بهره گرفت، امری درست است اما اینکه بتوان با اطلاع از تجربه دیگران، آموزشگر شد، خطایی بزرگ است. نمی‌توان آموزشگری را حرفه‌ای مکتسب قلمداد کرد چنانکه حرفه خیاطی را می‌توان آموخت. آموزشگری فعالیتی آمیخته با هنر است و این آمیختگی به آن هویتی غلتان و منعطف و نیازمند خلاقیت می‌دهد.

- اسطوره پنجم: آموزشگری با اقدامات شگفت‌انگیز همراه است. آموزشگران در کار خود با همه توانایی‌هایی که دارند و می‌توانند یادگیری مخاطبان خویش را متاثر سازند، اما با محدودیت‌های انسانی سروکار دارند. نه چیزی بیشتر از انسان‌های دیگر در اختیار دارند و نه قادر به کاری بالاتر از دیگران هستند. اینکه تصور شود برخی از آنان معجزه می‌کنند، خطایی بزرگ است.

- اسطوره ششم: همه آموزشگران، آموزشگرند. این باور بدان معناست که هر کسی که در کسوت آموزشگری واقع شد، هم آموزشگر است و هم این آموزشگری او استمرار دارد. یعنی توان آموزشگری، زایل نشدنی است. اما، واقعیت آن است که همه کسانی که در کسوت آموزشگری قرار گرفته‌اند، آموزشگر نیستند. برخی از همان ابتدا به خطا وارد این عرصه شده‌اند و برخی نیز به مرور زمان، توان‌های خود را از دست داده‌اند. برخی از اینان موانع توفیق کسانی هستند که در ارتباط با آنان قرار می‌گیرند. بسیاری کسانی که در موقعیت آموزشگری واقع می‌شوند، انگیزه دیگران را می‌ستانند، فرصت‌های آنها را ضایع می‌کنند و راه آنان را طولانی می‌سازند. حال آنکه آموزشگران حقیقی کاری متفاوت به‌انجام می‌رسانند. هستند کسانی که تحت این عنوان، به ناصواب، قرار گرفته‌اند. آموزشگران، دست کم تدارک‌گر آموزش هستند؛ اگر نتوانند به هدایت آن اقدام و مرشدی آن را احراز کنند.

سطوح آموزشگری دانشگاهی

آموزشگری کاری دارای سلسله‌مراتب است. در یک سطح آموزشگرانی مطرح‌اند که در تلاش هستند تا یادگیری مخاطبان را مدیریت کنند و آنچه لازم است را برای یادگیری آنان تدارک نمایند. در سطح دیگر آموزشگرانی قرار دارند که یادگیری دیگران را تحریک می‌کنند ولی از اینکه چگونه چنین کنند، اطمینان ندارند و خود نیز در تب‌وتاب فهم این عمل‌اند. و در سطح سوم آموزشگرانی دیده می‌شوند که در ورای کمک و تحریک مخاطب، به عمل خویش مشغولند. آنان نیز به قدر دیگران آموزندگی دارند، اما در این راه گامی مستقیم برنمی‌دارند. هرچه

هست، همان است که متبلور می‌شود. سه سطح مذکور آموزشگری را می‌توان با نام‌های مشخصی متمایز ساخت: آموزشگری عرفی - عرضه‌ای (مدرسی)، آموزشگری عقلانی - علمی (معلمی) و آموزشگری عملی - علاقه‌ای (مرشدی).

آموزشگری عرفی - عرضه‌ای (مدرسی)

آموزشگرانی که به عرضه دانش می‌پردازند، جمعیت کثیر این حوزه را تشکیل می‌دهند. آنان در پی ارائه هستند و به همین دلیل در بکارگیری عقل عملی توفیق دارند. آنان از خود (و شاید از دیگران) پرسند که: چگونه می‌توان عمل تدریس را به بهترین نحو به انجام رساند؟ این پرسش البته برای آنان آموزنده است؛ زیرا آنچه برای دیگران مفید واقع شده برای بکارگیری آنان نیز مفید می‌افتد. آنان از الگوهای ساخته و آزمون شده دیگران بهره می‌گیرند؛ روش‌های تجربه شده آنان را بکار می‌برند و از فنون موفق دیگران استفاده می‌کنند. آنان سعی دارند آنچه را دیگران موفق یافته‌اند، به درستی بشناسند و آن را صادقانه بکار بندند. نگرانی آنان را این موضوع تشکیل می‌دهد که مبدا روشی یا فنی نو تولید شده باشد و آنان از آن بی‌خبر باشند. همواره در پی نوها هستند. پرسش آنان از دیگران هم حول همین دغدغه است. این آموزشگران، جویندگانی تمام‌عیارند یافته‌های علمی دیگرانند تا مبدا از غافله علم آموزش عقب بمانند.

آنان به مصرف یافته‌های علمی می‌پردازند. تولید علم در حوزه آموزش برای آنان امری تخصصی است. از نظر آنان، کسانی که در این موضوع تخصص دارند به بررسی و شناسایی روش‌ها و اصول می‌پردازند و کسانی که واجد آن نیستند، با اعتماد به وجه تخصصی تولیدکنندگان، از آن بهره می‌گیرند. اصولاً بنا و ممکن نیست که همه اشخاص به جستجو و شناسایی همه امور آموزش بپردازند. تقسیم کار اجتماعی برای آنان در حوزه علوم و آموزش نیز مطرح است. پذیرش تخصصی از امور بی‌چون و چراست. تخصص دارای اعتبار است. حریم‌های تخصصی را باید حفظ کرد. متخصص، آگاه‌تر است و توانایی صدور راهنما برای عمل دیگران را دارد. متخصص، همچنین، خیرخواه است و به گمراهی دیگران اقدام نمی‌کند. متخصص عمل گراست و می‌تواند به عمل درست دیگران کمک رساند. پس، متخصص آموزش، واجد صلاحیت برای ارائه روش‌های مناسب تدریس است. باید چشم به دست او داشت.

آنچه در این نوع از تدریس رخ می‌دهد، فعالیتی همگانی و جمعی است. هر یک از این آموزشگران مشابه دیگران عمل می‌کنند. اصولاً، همراهی جمعیت به نوعی موجب اعتبار عمل و آزمون صحت آن است. وقتی مشابه دیگران باشید، هنجار هستید. این نوع تدریس، عملی جمعی است. مقبولیت اجتماعی آن نیز به کثرت عاملان آن است.

جمعی بودن این عمل فرصتی برای ارجاع ایجاد می‌کند؛ فرصتی که در فعالیت‌های سازمانی مفید است. درعین حال، جمعی بودن این عمل فرصتی برای تولید راهنما فراهم می‌سازد. تولید این راهنماها مقرون به صرفه است. این راهنماها مشخص می‌کنند که با رعایت چه اصولی و طی چه مراحل و با چه آدابی باید به تدریس اقدام کرد. جمعی بودن منجر به ثبات رفتاری هم می‌شود. تلون، تغییر و نوآوری اندک است. حتی پذیرش نو هم با مقاومت مواجه است. مشی عملی معنی دارد. سبک تدریس ظهور می‌کند. حتی ثبات، به‌خودی‌خود، افتخارآفرین هم می‌شود. اینکه مدرسی برای عمری به سبکی عمل کرده باشد، مثال و نمونه قلمداد می‌شود.

این نوع تدریس برای زندگی کردن است. این مدرسان از قبل تدریس خود، زندگی روزمره خود را اداره می‌کنند. تدریس وسیله‌ای برای ارتزاق است. این تدریس از زندگی فرد جداست. یک حرفه است. شغلی است که فرد برای زندگی کردن خود برگزیده است. انجام وظیفه‌ای است؛ آن‌هم مطابق مقررات عرفی و مرسوم. در اینجا، آموزشگر تدریس می‌کند تا زندگی کند. پس، دستاورد تدریس مهم است. اصولاً، دستاوردهای تدریس شمارش می‌شود. میزان دستاوردهای آن (درآمد مادی یا غیر) تعیین‌کننده است. کسی که به این نوع تدریس می‌پردازد، حجم آن را با توجه به نیازهای دیگر زندگی تعیین می‌کند. حتی حجم آن برای قانون‌گذار سازمانی هم مهم است. برای آن، اندازه حداقلی و حداکثری تعیین می‌شود. ارزش آن هم به حجم آن است. جلوه بیرونی آن مهم است؛ یعنی آنچه از آن بتوان شماره کرد و سنجش نمود.

این گروه آموزشگران در دو دسته قرار دارند: آنهایی که فقط می‌گویند (عرضه می‌کنند) و آنهایی که می‌گویند و تاثیر گفتن خود را می‌جویند (عرضه می‌کنند و اثربخشی آن را می‌سنجند). همه آموزشگران عرفی- عرضه‌ای، در جستجوی اثرگذاری نیستند؛ برخی از آنان، که جمعیت بزرگتری را تشکیل می‌دهند، به عادات و مشاهدات خویش پای‌بند هستند و بر آن بنا عمل می‌کنند. فرض‌شان آن است که آنچه می‌کنند اثر دارد، اما هم‌شان آن نیست که آثار عمل خود را سنجش و بررسی نمایند. این اعمال البته برای آنان رفع تکلیف را در پی دارد، اما آثار مورد نظر را بدست نمی‌دهد. ولی، دسته دوم به اثرات عمل هم حساس هستند. آنان خود را برای اثرگذاری آماده می‌کنند؛ اما اثرگذاری را در روش‌های آزموده شده می‌جویند. این گروه آثار تدریس را در واقعیت بیرونی بررسی نمی‌کنند اما در سطح نظری و بر اساس استدلال به روش‌هایی متوسل می‌شوند که دلیلی برای موثربودنشان وجود دارد. البته، این آموزشگران نیز از عمل جمعی خارج نمی‌شوند. آنان نیز به علمی بودن روش‌ها دلخوش هستند. از روش‌ها و فنونی که در موقعیت‌های دیگر دانشگاهی موثر بوده‌اند، به وفور بهره می‌گیرند. این گروه به روش‌های نو علاقمند هستند و با مقاومت کمتر و البته لحاظ سایر شرایط آنها را بکار می‌گیرند.

آموزشگری عقلانی - علمی (معلمی)^۱

در سطح دوم با آموزشگرانی سروکار است که دلایل نوع خاصی از عمل آموزش را می‌جویند. برایشان تنها شناخت و تجربه دیگری، اعتبار نمی‌آفریند؛ حتی اگر دیگری متخصص باشد. خود مایل به جستجویند. از دیگران دلیل و شاهد می‌خواهند. عقل خود را بکار می‌گیرند و تا آنچه مطرح می‌شود با معیارهای عقلانی سازگار نباشد، از سوی آنان پذیرفته نمی‌شود. بیش از هر چیز در پی دلیل کارند تا روش کار. مرعوب شخصیت‌های تولیدکننده روش نمی‌شوند. خود را واجد صلاحیت برای چون‌وچرا در موضوعات تدریس می‌دانند. برای آنان، اینکه چه باید کرد، اولویت نیست؛ اولویت این است که چرا باید چنین کرد. فهم آنچه در تدریس اتفاق می‌افتد، مطرح است؛ آنهم فقط برای فهمیدن؛ نه برای یک فایده ثانویه. فهمیدن به‌ماهو ارزشمند است نه به عنوان مقدمه‌ای برای انجام کار دیگری. آنان خود جستجوگر تدریس خویش‌اند. آنان در موضوعات تدریس، اهداف و فرایند آن و در ارزشیابی آموخته‌های ناشی از تدریس، غور می‌کنند. می‌خواهند از اینکه چرا چنین است، سردرآورند. در پی ارزیابی تدریس‌اند. می‌خواهند رمز و راز تدریس را بشناسند. این کنکاش را ممکن است تدریس‌پژوهی بنامند؛ اما برای آنان این بخشی از وظیفه هر انسانی است که وقتی با پدیده‌ای مواجه است، از راز آن باخبر شود. درباره آن پرسش کند، از ماهیت آن آگاه باشد و با آن درآمزد. امر ناگشوده برای آنان ارزشمند نیست. رازی نباید درمیان باشد. تدریس یک واقعیت جهان هستی است که ارزش دیدن دارد. دیدن جوانب تدریس وقتی ممکن است که شخص در اقدامات آن غوطه‌ور نشود. بر بلندای آن بایستد و آنرا به عنوان یک کل نظاره نماید. اجزای آنرا در ارتباط با یکدیگر ببیند و منطق آنرا بفهمد. این دیدار البته با تکرار نامقارن است. نمی‌تواند به چیزی دل سپارد و آنرا محفوظ بدارد. از آنها گذر می‌کند. اصولاً، تدریس برای آنان یعنی راه رفتن نه مقصد ماندن. پس، در جستجوی تمام عیار برای یافتن آن راهی هستند که امکان رفتن را می‌دهد. این گروه، «معلم»‌اند؛ یعنی واجد دانشی برای بکارگیری در هدایت دیگران. تلاشی گسترده دارند تا از چستی تدریس و نقش‌های مطرح در آن آگاه گردند تا بتوانند اعمال خود را در ارتباط با دیگران تبیین نمایند. آنان، از سه ویژگی اساسی در فعالیت آموزشگری خود برخوردارند؛ که عبارتند از: تسلط بر دانش موضوعات (عالم بودن موضوعی)، توانایی بکارگیری دانش ارتباطات (تعاملی بودن) و معطوف بودن به شناخت واقعیات (پژوهشگر بودن).

این گروه از آموزشگران، در پی شناسایی موضوعات مربوط به تدریس‌اند. برایشان اینکه چه بدانند که تدریس را فهم کرده باشند، مهم است و البته مهم‌تر از اینکه چگونه تدریسی موفق و موثر داشته باشند؛ هرچند که چون فهم تدریس حاصل شود، موفقیت آن هم بدست می‌آید. چستی تدریس، موضوعی مهم برای فهمیدن است. فهمیدن

^۱ با توجه به عرف دانشگاهی، بجای این نام، می‌توان این گروه را با نام استادی معرفی کرد.

تدریس یعنی آشنایی عمیق با دلایل، ابعاد و جوانب و آثار آن. این فهمیدن منجر به بروز عمل متفاوتی از سوی آموزشگر می‌شود و دستاورد دیگری را در پی دارد اما شخص درگیر با این نوع تدریس، هم خود را مصروف آن دستاورد نمی‌کند. به همین دلیل، حتی اگر روش‌هایی موثر توسط دیگران شناسایی شده و به آسانی قابل دستیابی باشند، مرعوب آن‌ها نمی‌شود. تلاش عمیق برای کشف جوانب موضوع مطرح است؛ آنگونه که شخص خود فاتح آن سرزمین‌های نو قلمداد شود نه اینکه از کشف دیگران بهره‌مند گردد. او از این یافتن، کسب لذت می‌کند؛ البته یافتن چیزهایی در بنیادها تدریس.

این سطح از تدریس، دارای ویژگی جمعی نیست. مشابه دیگران بودن، بی‌معناست. یگانگی مطرح است. حتی در یگانگی هم ثبات دیده نمی‌شود. سکون و ثبات اموری بی‌معنایند. هر معلمی دارای تدریس منحصر به فرد است و البته این انحصار فقط محدود به متغیرهای زمانی - مکانی نیست؛ بلکه با تعداد بی‌شماری از متغیرها شکل می‌گیرد. موقعیت متفاوت، تدریس متفاوت را طلب می‌کند. حتی، به دلیل تجربه تدریس پیشین، آموزشگر متفاوتی پدید می‌آید و روش متفاوت خود را در تدریس بعدی سامان می‌دهد. تغیر و تکاپو در محور اعمال معلمی‌اند.

آموزشگری عملی - علاقه‌ای (مرشدی)

سطح سوم به آموزشگرانی اختصاص دارد که خود در وضعیت قرار گرفته‌اند. آنان نه در تلاش برای انتقال‌اند و نه در کوشش برای فهمیدن؛ بلکه خود به کار خویش می‌کوشند و تبلور وجودی آنان دارای آموزندگی (هدایت) است. حضور در این سطح به سهولت حاصل نمی‌شود. آنان نه تنها مراحل را در آموزشگری سپری کرده‌اند، که در تربیت خویشان از آن نیز فراتر رفته‌اند. آنان خود در تجربه شدن قرار دارند. برای آنان، تدریس عین زندگی است. آنان به زندگی خویش مشغولند. تدریس زائده‌ای بر زندگی آنان نیست. حتی بخشی از زندگی آنان هم نیست. عین جریان زندگی آنان است. نه از آن برای زندگی انتفاع می‌جویند، و نه آن را برای فهمیدن بخشی از زندگی می‌خواهند. وقتی در زندگی‌اند، به زندگی مشغولند. حجم عمل تدریس مطرح نیست، آمیختگی آن با زندگی چنان است که تعیین حجم آن بی‌معناست. با تدریس زندگی می‌کنند نه برای زندگی تدریس. آنان عاشقانه عمل می‌کنند. از این حیث، بازگشت به کودکی دیده می‌شود. بازی کودکانه را می‌توان در قیاس تدریس عاشقانه گذاشت. هر تدریسی قابل طرح نیست. موضوع تدریس محدود به گزینش‌های موضوعی شهودی این آموزشگران است. آنان آینه‌ای از انعکاس هستی‌اند.

اگر آموزشگری از سطح اقدام به عرضه آنچه لازم است بگذرد و از فهم تدریس به عنوان یک واقعیت فراتر رود، آنگاه به تجربه تدریس می‌رسد؛ که آمیختگی تمام‌عیار زندگی با تدریس است. یعنی هیچ مرزی بین بودن و تدریس کردن این آموزشگران نمی‌توان نهاد. آنان همه تدریس‌اند و همه بودن آنان تدریس است. چیزی آنان را از تدریس جدا نمی‌سازد. آنان در و در ارتباط با موقعیت تدریس نمی‌کنند. تدریس‌شان فارغ از زمان و مکان و فارغ از بود و نبودشان است. آنان در نبود خویش نیز حاضرند. هرگز حدیث حاضر و غایب شنیده‌اید؟ اینان مصادیق همان حاضران غایبند! وقتی نمی‌گویند، هم گویانند. آنان تدریس را با وجود خویش عرضه می‌دارند؛ نه حتی وجود فیزیکی بیرونی که وجود تصویری آنان در ذهن دیگران نیز آموزنده است. آنان نماد واقعی موضوع تدریس خویش‌اند. همه آنچه گفتنی است، همان است که آنان هستند. آنان، تماماً زبان‌اند و در پیوند پایدار با هستی به آشکارسازی رازهای آن مشغولند.^۲

عین آن واقعیت‌اند، درون موضوع‌اند، همه چیزشان درس است، دامنه تأثیرات وجودی آنان گسترش یافته است، عین تدریس‌اند، آنان همه چیزشان آموزندگی دارد. پیامبر یک نمونه مثالی از این آموزشگران است. پیامبری کردن مطرح است. فقط گفتن نیست. همه اعمال، افکار و احساسات آنان آموزنده است. فقط حضور نیست. همه بودنشان آموزنده است. حتی فقط حیات نیست، که آموزندگی‌شان تا پس از حیات مستمر است. اینان، عاشقان تدریس‌اند، اما نه عاملان روزمرگی آن؛ اینان آمیختگان با تدریس‌اند، اما نه حاملان ظاهری آن. آنان خود عین تدریس‌اند. فقط گفتارشان تدریس نیست، هر چه هستند تدریس است.

اینان در هدایت کسی نمی‌کوشند، که دیگران از بودن با آنان هدایت می‌شوند. آنان راهنمایی در موقعیت‌های نبود راه هستند؛ آنچنانکه مشعل فروزانی در بیابان بی‌فروغ. آنان را می‌توان «مرشد» نامید. مرشد کسی است که رشد‌آور است. مدرس رشد را ایجاد می‌کند، معلم به رشد کمک می‌کند، ولی مرشد رشد‌آفرین است، کسی است که بودنش رشد‌آور است. او منبعی از انرژی است که آن را ساطع می‌کنند. او با جذبه به کار تدریس می‌پردازد نه با استدلال عقلانی که معلمان بدان مجهزند و نه با بیان ارجاعی که مدرسان از آن بهره می‌برند.

این آموزشگران، مخزنی برای چیزهایی نیستند که از بیرون کسب کرده‌اند، تا بنا باشد آنرا به بیرون پس دهند. هر چه هست، تجربه درونی است. تجربه زاینده و فعال. کسب معرفتی در کار نیست. آنچه آموزندگی دارد، درک معرفتی است که از درون می‌جوشد. آنان معرفت اکتسابی را هضم و جذب کرده‌اند و از آمیختگی آن با معرفت

^۲ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ (۲) ای کسانی که ایمان آورده‌اید! چرا می‌گویید آنچه را که عمل نمی‌کنید؟ كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ (۳) در پیشگاه خدا بسیار خشم‌آور است که بگویید، آنچه را که عمل نمی‌کنید (سوره صف).

درونی، به زاینده‌گی دست یافته‌اند. در کشف مدام قرار دارند. پیامبر گونه رفتار می‌کنند. از دنیا بریده‌اند و تدریس را از زندگی روزمره خود جدا ساخته‌اند. برای آنان، تدریس، «خودآغازگر» است. زمان نمی‌شناسد. در زمان نمی‌گنجد و با زمان به پیش نمی‌رود. آنان مرشدانی تلاءلویبخش هستند.

مقایسه سطوح آموزشگری بر اساس برخی از موضوعات تدریس

سطوح آموزشگران			موضوعات
مردان	معلمان	مدرسان	
عقل کل	عقل نظری	عقل عملی	مرکز ثقل
تبلور الهی	تلاش شخصی	تربیت رسمی	عامل ظهور
نمونه یادگیری	کمک به یادگیری	ایجاد یادگیری	هدف تدریس
شهود	کسب معرفت	استفاده از تجارب	نقطه تمرکز
انحصاری	فردی بودن	جمعی بودن	وضعیت
ورای متغیرها	بسته به متغیرها	آزاد از متغیرها	موقعیت
اشراقی	استدلالی	استنادی	اعتبار
عین زندگی	توأم با زندگی	برای زندگی کردن	دستاورد
آنچه تبلور یابد	آنچه در تسلط است	هر چه تکلیف شود	موضوع
ثابت / یقینی	متغیر / نسبی	ثابت / جزمی	دوام
آنکه می‌طلبد	آنکه می‌شنود	آنکه می‌آید	مخاطب
امید و یقین	انگیزش و پژوهش	دریافت و پردازش	انتظار
تبلور یقین و ایمان	پرسش‌انگیزی	ارائه مطلب مطمئن	اقدام
نادر (۳ درصد)	اندک (۷ درصد)	بسیار (۹۰ درصد)	پوشش

آینده آموزشگری دانشگاهی

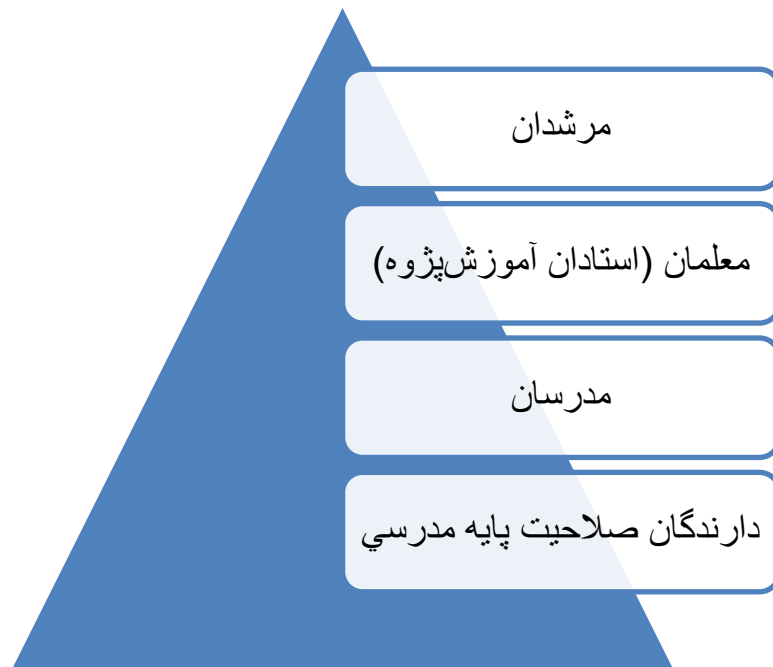
آرمان آموزشگری دانشگاهی، مرشد شدن است. ولی واقعیت آن است که آموزشگری در محیط دانشگاهی امروز مطرح است. دانشگاه‌های کنونی پاسخگوی تقاضای اجتماعی‌اند و به شیوه انبوه عمل می‌کنند. در دانشگاه توده‌ای، آموزشگران انبوه نیاز است. مرشد شدن فرایندی دیربازده است. نه تنها دیربازده، که محدودگزين هم هست. هر کسی نمی‌تواند بدان دست یابد. ولی مدرس شدن موضوعی است که قابل برنامه‌ریزی بیرونی است. می‌توان برای تحقق آن آمرا نه عمل کرد. می‌توان به تربیت آموزشگر اقدام نمود. مرشد را باید منتظر ظهور ماند. مرشد، یک نوع بودن است ولی مدرس یک نوع شدن است. می‌توان مدرس ساخت. می‌توان از مدرس بودن مراقبت کرد. می‌توان به مدرس بودن بهتر کمک کرد. می‌توان برای مدرسان، روش‌های موثر را معرفی کرد. این کاری جمعی است. می‌توان برای همه آنان، راهنما تولید نمود. مدرسان را می‌توان به تعداد مورد نیاز و برای حجم کار مشخص به کار گرفت. مدرسان را می‌توان در زمان‌های مشخص به کار گماشت. آنان را می‌توان به دستور به آموزش‌های متنوع واداشت. معلمان نیز با همه دغدغه‌ای که برای فهمیدن دارند، در بسیاری از امور خویش می‌توانند به قاعده مدرسان عمل نمایند. آنان بیش از آنچه در شکل با مدرسان متفاوت باشند، در محتوا تفاوت دارند. آنان از سطح به عمق گرایش یافته‌اند. آنان به پرسش‌هایی از نوع آنچه در حیطه عقل نظری مطرح است، روی آورده‌اند. آنان منکر اثربخشی نیستند، اما می‌خواهند خود بدان دست یابند و برای آن استدلال فراهم سازند. آنان به تقلید و تبعیت تن نمی‌سپرنند اما با اجتهاد خویش، البته به تدریس می‌نشینند و نوع موثر آن را مهیا می‌سازند. اینان همان کسانی‌اند که در این کتاب ارزشمند «استاد آموزش‌پژوه» نامیده شده‌اند. آنچه اینان را از مدرسان جدا می‌سازد، جستجوی محققانه آنان در عرصه تدریس است؛ کاری که به درستی در این کتاب نام «آموزش‌پژوهی» بر آن نهاده شده و هدفی قابل تحقق محسوب می‌شود. این اثر در تدارک بنیان‌هایی است تا مدرسان بتوانند با بهره‌گیری از آن، صلاحیت‌های خود را حفظ نمایند و اعتلاء بخشند و قابلیت‌های لازم را برای گذر به سطح دوم یعنی معلمی کردن یا آموزش‌پژوهی بدست آورند.

در گذشته که انتظار از آموزشگران دانشگاهی، در سطح مرشدی بوده است، آموزش (تربیت) آنان نیز مطرح نمی‌شد. کمک به آنان نیز در دستور کار نبود. آنان باید پیش از حضور در این کسوت، خود اینچنین می‌بودند. هنوز هم بسیاری کسانی که با چنان آرزویی به دانشگاه می‌نگرند، در پی چنین اشخاصی هستند. اما دیگر نمی‌توان واقعیت را نادیده گرفت. نمی‌توان انتظار داشت در شرایط کنونی انبوه مدرسان، برای پاسخ‌گویی به نیازهای دانشگاه‌های توده‌ای تربیت شوند و در این محیط‌های دانشگاهی به فعالیت مشغول گردند و در مسیر اعتلای آموزشگری نیز یک‌دست عمل کنند. به همین دلیل، می‌باید با آرمان تحقق شرایط مرشدی عمل کرد؛ اما دست از کمک به مدرسان

برای حفظ صلاحیت‌های مدرسی بر نداشت و برای حرکت آنان به سوی معلمی تدابیری را اندیشید. گرچه تمرکز بر واقعیت‌های موجود در دانشگاه‌های کشور، تحقق مدرسان باصلاحیت را نیز به مثابه آرزویی بلند جلوه می‌دهد، اما نمی‌توان با این میزان از ناامیدی به عمل پرداخت.

آنچه امروزه می‌تواند به بهبود فضای تدریس دانشگاهی کمک رساند، تمرکز بر اعتلای صلاحیت‌های مدرسان دانشگاهی و تدارک شرایط برای حرکت آنها به سوی کسب ویژگی‌های معلمی (استاد آموزش پژوه) است. این امر ضروری، دارای اقتضائاتی است که از جمله آنها می‌توان «ورود اشخاص دارای صلاحیت‌های پایه به این عرصه» و «تربیت مدرسان با صلاحیت» را یادآور شد. البته در این هنگامه نایابی مرشدان، معدود کسانی که بدان مرتبه راه یافته‌اند را باید شناسایی کرد، حرمت نهاد و معرفی کرد؛ اما در فعالیت‌های سازمان‌یافته دانشگاهی بر افزایش صلاحیت‌های مدرسانی متمرکز شد که اکنون در کسوت آموزشگری دانشگاهی قرار گرفته‌اند و آنان را برای گذر از مدرسی به معلمی کمک نمود.

پس، آنچه گفته شد بدان معناست که در تدارک آموزشگران دانشگاهی لازم است به «تربیت مدرس» اقدام کرد، به «حمایت از مدرسان» همت گماشت، برای «تحقق معلمان (استادان آموزش پژوه)» کوشید و «مرشدان دانشگاهی» را محترم شمرد و معرفی کرد. این چهار اقدام مرتبط به هم، یک کل را تشکیل می‌دهند که هم بازدهی فعالیت بیرونی در آن متفاوت است و هم انتظار دستاورد از آنها نیازمند زمان مختلف است. نسبت این چهار سطح، را می‌توان با تجسم یک هرم، ادراک کرد. در راس این هرم مرشدان قرار می‌گیرند که به شمار اندک‌اند و در قاعده آن دارندگان صلاحیت اولیه مدرسی واقع می‌شوند که شمارشان فراوان است. همچنین، ورود از کسب صلاحیت اولیه به کسوت مدرسان، زمانی اندک می‌طلبد حال آنکه برای تحقق مرشدی گاه باید نسل‌هایی را به انتظار نشست (شکل ۱).



شکل ۱: نسبت بین سطوح آموزشی

براین اساس، برخی از اقتضائات خاص حرکت در این مسیر یادآوری می‌شوند. این اقتضائات عبارتند از:

تدارک تربیت مدرسان: ایجاد شرایط برای تربیت مدرس، از ضروریات فعالیت‌های دانشگاهی است. دانشگاه‌های ایران از این حیث، همت چندانی نکرده‌اند. این باور بر نظام دانشگاهی حاکم بوده است که متخصص رشته‌ای قادر به تدریس آن رشته هم خواهد بود. فعالیت‌های پراکنده در برخی رشته‌ها (مثل ریاضیات در دانشگاه‌های تربیت معلم، شریف، شهید باهنر و شهید بهشتی) هم با محدودیت‌های خاص خود مواجه بوده است. ایجاد دانشگاه تربیت مدرس برای تحقق هدف «تربیت مدرس دانشگاهی» نیز با محدودیت‌های دیگری همراه شده است. آنچه در دانشگاه تربیت مدرس برای دادن صلاحیت مدرسی دنبال می‌شود، نمی‌تواند مفید واقع شود زیرا شرایط ایجاد شده و تربیت کنندگان دارای شرایط لازم برای تربیت مدرس دانشگاهی نیستند. آنان در حالی مدرسان آینده را برای آموزش در دوره‌های تحصیلات دانشگاهی کارشناسی و حتی کاردانی تربیت می‌کنند که اصولاً خود تجربه تدریس در این دوره‌ها را در دانشگاه خود ندارند! مگر می‌شود از کسی که تجربه تدریس در دوره‌ای را ندارد، انتظار داشت که دیگری را برای تدریس در آن دوره آماده کند؟ توفیق اینکه دانشگاهی غیرجامع به لحاظ دوره‌های تحصیلی مسئولیت آماده‌سازی مدرسان آینده را برعهده داشته باشد، از بنیان توفیقش محل تردید است. این سنت که طی چند دهه گذشته در ایران دنبال شده است، اندک توفیق گذشته خود را مدیون حضور استادانی

است که دارای تجربه آموزش در دوره‌های قبل تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های دیگر بوده‌اند. بنابراین، امروزه که این دانشگاه نیز دارای اعضای ثابت شده است، در تحقق همان میزان توفیق هم دچار مشکل خواهد بود.

مراقبت از کیفیت فعالیت‌های تدریسی: اگر آموزشگرانی وارد عرصه آموزش شوند که واجد صلاحیت‌های پایه باشند، بازهم حفظ کیفیت آنان ضرورت دارد. کیفیت دانش‌ها به مرور کاهش می‌یابد و البته تغییرات دانش‌ها هم الزام به بازسازی را افزون می‌کند. کیفیت ارتباطات انسانی متأثر از شرایط مخاطبان است و این نیز موضوعی است که انطباق مستمر را طلب می‌کند. همین تغییرات برای جنبه‌های دیگر نیز مطرح‌اند. پس، هم نظارت بر کیفیت و هم حمایت از بازسازی و اعتلای آن ضروری است. شاید استفاده از سنت آموزش‌ها یکی از طرق شناخته شده باشد. اما، در این را نباید نظارت بر وضعیت و بالندگی را فراموش کرد. نظارت یک اقدام ارشیابانه همراه با هدایت برای بهبود و بالندگی است. برای تدارک شرایط نظارت، از سویی ناظران واجد صلاحیت مطرح هستند و از سویی ایجاد شرایط برای تحقق نظارت. شاید ایجاد فرصت‌های نقد و بررسی، انتشار تجربه‌های آموزشگران توانا، انتشار کتاب‌ها، پاسخگویی به مسأله‌های خاص فرایند آموزشگری و مشاوره‌های تدریسی از جمله این طرق باشند؛ طرقي که کمتر مورد عنایت نظام رسمی تدریس دانشگاهی در ایران بوده‌اند ولی از جمله لوازم در آموزش‌های انبوهه دانشگاهی هستند.

شبکه‌های اجتماعی تدریس و تبادل تجربه: ارتباطات بین آموزشگران به صورت رو در رو و به صورت نوشتاری، روشی مناسب از سویی برای آگاهی از تجربه دیگری و از سویی برای نقادی اقدامات جزو لوازم بالندگی است. این شبکه‌ها در فضای مجازی با سهولت بیشتری قابل شکل‌گیری و پوشش‌دهی به ذی‌نفعان هستند. شبکه‌های اجتماعی فرصت‌هایی برای تبادل، رفع مشکل، طرح ایده و البته آگاهی از واقعیت‌های تدریس افراد باتوفیق محسوب می‌شوند. این آخری از چند بعد دارای اهمیت است: اول آنکه نشان می‌دهد راه‌های توفیق به پایان نرسیده‌اند، دوم آنکه نشان می‌دهد اشخاص با توفیق در اقدامات خود با محدودیت‌هایی هم مواجه بوده‌اند، سوم آنکه نشان می‌دهد اقدامات موفقیت‌آمیز دیگران هم با کاستی‌هایی همراه بوده است و چهارم آنکه نشان می‌دهد شتر توفیق درب همه خانه‌ها ممکن است بخوابد.

ایجاد مراکزی برای اعتلای حرفه‌ای (بالندگی حرفه‌ای): بالندگی آموزشگران در سطح فردی آن همواره جریان داشته است. اما این جریان مفید در شرایط دانشگاه توده‌ای نیازمند سازمان‌دهی است. بیش از گذشته لازم است که بالندگی آموزشگران به صورت نظام‌دار دنبال گردد، مستندسازی شود و نتایج آن بکار گرفته شود. این اهداف وقتی قابل پیگیری است که نهادهای دانشگاهی مسئولیت آن را برعهده داشته باشند. وجود این مراکز، علاوه بر آنکه پیگیر موضوع است، ایجاد فرصت هم می‌کند. این فرصت‌ها برای بالندگی بیش از هر چیز انگیزه

پدید می‌آورد. بالندگی آموزشگران با بازاندیشی و بازسازی تجربه قبلی و تولید روش‌های جدید همراه است. حرکتی سازنده مطرح است که با تعامل و گفتگو و نقادی درهم آمیخته است. بالندگی، آموزشگران را از مدرس بودن معمولی به مدرس بودن موثر سوق می‌دهد و آنها را برای فعالیت در گروه معلمان آماده می‌سازد.

نعمت‌الله موسی‌پور

۱۷ شهریور ماه ۱۳۹۲