

Talkhabi, M. (2025). Conceptual challenges of teacher education in Iran. *Philosophy of Education*, 9(2), 165-178.

Philosophy of  
Education

Biannual Peer-  
Reviewed Journal

## Conceptual Challenges of Teacher Education in Iran<sup>1</sup>

Mahmoud Talkhabi<sup>2</sup> 

### Abstract

This article aims to examine three fundamental issues relevant to the field of teacher preparation. The first centers on the contradiction between self-determination and strict determinism. Effective teaching requires space for self-realization and professional individuality; therefore, the crucial question is whether the current teacher education systems enable future teachers to discover and develop their unique capabilities, or whether these systems, instead, prioritize external standards and homogeneous criteria over personal qualities and preferences. The second issue addresses the potential value conflict between teachers and students. In today's diverse classrooms, differences in values and belief systems can hinder the formation of shared cultural and educational experiences. Such contradictions create situations where teachers' actions are limited by the need to navigate between competing worldviews, making educational encounters less predictable and more complex. The third issue explores the tension between instructional strategies focused on persuasion versus those encouraging genuine dialogue. This raises a fundamental question about educational practice: should teacher-student interaction aim to persuade students to adopt designated perspectives, or should it foster open dialogue that acknowledges and values differing viewpoints? Ultimately, these contradictions are deeply embedded in the practice of education itself. By preparing teachers for unpredictable and diverse contexts, teacher education must address these dilemmas, recognizing that rigid or purely prescriptive approaches may be self-defeating and undermine the goal of nurturing adaptable, reflective, and authentic educators.

**Keywords:** Education system, teacher training system, value system

<sup>1</sup> Received: 2025-08-09    Revised: 2025-08-20    Accepted: 2025-08-20    Published: 2025-09-21

<sup>2</sup> Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran. Email: m.talkhabi@cfu.ac.ir

### ***Extended Abstract***

Teacher preparation is a persistent challenge for educational systems, particularly in centralized structures that seek to control every aspect of students' learning. In such contexts, teachers act as agents for implementing national goals via centrally designed curricula. While monopolizing teacher education may appear logical, it presents three interrelated challenges:

1. The problem of "being a teacher" and agency
2. Conflicts between student and adult value systems
3. The nature of teacher–student interaction in indeterminate school environments

#### **1. The Problem of "Being a Teacher"**

Using the metaphor "self-as-teacher" (Lily, 2021), the paper argues that preparing the system's "ideal teacher" often suppresses personal identity and assumes a fixed "self." In reality, selfhood is dynamic, formed through interaction and evolving with experience.

This raises the question of teacher agency. Drawing on Haakonssen & Harris (2010), the text contrasts hard determinism—seeing humans as fully constrained by external causes—with soft determinism, which acknowledges the ability to act against impulses through reason. Fully centralized, residential teacher education that manages all candidate experiences risks creating what Reid called a "non-self-acting agent."

In practice, teachers face a dilemma: they want to help students become socially and morally integrated individuals, yet some behavioral issues seem beyond control. While targeted interventions (e.g., individual support for disadvantaged students) can help, the deeper question is whether the system truly believes teachers shape themselves or are shaped entirely by external directives.

#### **2. Conflict of Value Systems**

The second challenge stems from the mismatch between the values of children and adolescents and those of adults and official schooling. If schools teach content perceived as irrelevant to real life, students disengage. Shunk (2011) advises aligning teaching with real-life goals—skills like making friends, self-expression, or later-life competencies such as driving.

Recent PISA results (OECD, 2023) show declining performance in maths, science, and reading since 2012, suggesting not cognitive decline but a loss of trust in schooling and a widening gap between school content and students' aspirations. Greene (1981) emphasized guiding learners toward desired mental states, but such states may not be valued by students themselves.

Shunk identifies five guiding questions:

1. Can students learn the intended material?
2. Is it teachable?
3. Which methods are most effective?
4. Are these methods feasible under constraints?
5. Are school goals aligned with students' real-life aims?

Neglecting these fuels resistance and detachment, as school experiences fail to connect with students' lived realities.

### 3. Teacher–Student Interaction

The third issue involves what forms of interaction are possible in this value-conflicted context. Viewing teaching as cultural enrichment (Sen, 2021), the paper notes that if teachers and students have divergent answers to “*What are schools for?*” sustained dialogue falters.

Walton’s (2007) six dialogue types—persuasion, information seeking, negotiation, inquiry, eristic, deliberation—highlight that most school discourse is persuasion-based, often sliding into monologue. Bereiter’s (2010) concept of knowledge building shows that only certain dialogue types, such as inquiry, foster new knowledge. Persuasion-centered interaction limits depth and ownership of learning.

#### Conclusion

The underlying difficulty in teacher preparation lies in the system’s unclear answer to Greene’s question: *What are schools for?* When neither students nor institutions share a clear vision, contradictions emerge in preparing teachers.

The three challenges are connected:


- Narrow concepts of teacher identity weaken agency.
- Misaligned value systems cause disengagement.
- Limited dialogue restricts knowledge creation.

Teacher preparation thus risks becoming an effort to train educators for uncertain, mismatched school realities. Shunk (2011) proposes aligning curricula with students’ genuine interests and life goals as the most viable path. For many students, the central value is life itself—experienced joyfully and directly.

Schools, and by extension teacher education, must balance delivering official curriculum values with respecting and integrating student preferences. Only by bridging this divide can teacher preparation equip educators to create meaningful learning in dynamic, contested educational settings.

تلخابی، محمود (۱۴۰۴). چالش‌های مفهومی تربیت معلم در ایران. دوفصلنامه فلسفه تربیت، ۹(۲)، ۱۶۵-۱۷۸.

## چالش‌های مفهومی تربیت معلم در ایران<sup>۱</sup>

محمود تلخابی<sup>۲</sup> 

### چکیده

مقاله حاضر به بررسی سه مسئله بنیادی در حوزه آماده‌سازی معلمان می‌پردازد که هر یک نقش مهمی در شکل‌گیری هویت و اثربخشی حرفه‌ای معلمان ایفا می‌کنند. نخستین مسئله به تناقض میان تحقق خود و تعیین‌گرایی سخت اشاره دارد. از آنجا که فرایند معلم شدن مستلزم امکان تحقق و پرورش فردیت و خودآگاهی است، این سؤال مطرح می‌شود که آیا نظام تربیت معلم بستری برای رشد قابلیت‌ها و ویژگی‌های منحصر به فرد داوطلبان معلمی فراهم می‌کند یا اینکه صرفاً با تکیه بر معیارهای بیرونی و استانداردهای ثابت، فرایند معلم شدن را پیش می‌برد و به تفاوت‌ها و ترجیحات فردی بی‌اعتنایی می‌کند. مسئله دوم به تقابل ارزش‌های معلمان و دانش‌آموزان می‌پردازد که موجب شکل‌گیری موقعیتی مبهم و بعضاً چالش‌برانگیز در فضای آموزشی می‌شود؛ چراکه در بستر تضاد نظام‌های ارزشی، معلمان در ایجاد تجربه فرهنگی مشترک با محدودیت مواجه‌اند و قلمرو عمل آن‌ها دستخوش عدم قطعیت می‌شود. مسئله سوم نیز نسبت میان متقاعدسازی و گفتگوی اصیل را در تعاملات آموزشی بررسی می‌کند و این دغدغه را مطرح می‌سازد که آیا هدف تربیت، صرفاً پذیرش ارزش‌ها از سوی دانش‌آموزان است یا شکل‌دهی به بستری برای گفتگو و تبادل واقعی دیدگاه‌ها. بدین ترتیب، تناقض‌های مذکور در درون نظام و عمل تربیتی ریشه داشته و بی‌توجهی به آن‌ها می‌تواند فرآیند تربیت معلم را با ناکارآمدی و تعارض مواجه کند

**واژگان کلیدی:** نظام آموزش، نظام تربیت معلم، نظام ارزش‌ها

<sup>۱</sup> دریافت: ۱۴۰۴-۰۵-۱۸ بازنگری: ۱۴۰۴-۰۵-۲۹ پذیرش: ۱۴۰۴-۰۶-۰۸ انتشار: ۱۴۰۴-۰۶-۳۰

<sup>۲</sup> دانشیار، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. ایمیل: m.talkhabi@cfu.ac.ir

### مقدمه

برای نظام‌های آموزشی، آماده کردن معلمان همواره موضوع چالش برانگیزی بوده است- به ویژه برای نظام‌های آموزشی متمرکز که قصد دارند تمامی تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان را مدیریت کنند. در چنین نظامی، معلمان، سفیرانی تلقی می‌شوند که از طریق برنامه درسی متمرکز، اهداف آموزش ملی را محقق می‌سازند. در یک نگاه کلی، این امر منطقی به نظر می‌رسد که زیرنظام تربیت معلم و زیر نظام برنامه درسی مهمترین ابزارهای نظام آموزش متمرکز خواهند بود تا بر اساس اسناد ملی، تجارب یادگیری دانش‌آموزان را کنترل نمایند. از این رو، نظام‌های آموزشی متمرکز، زیر نظام تربیت معلم را به صورت انحصاری در اختیار می‌گیرند و مدعی‌اند تربیت معلم قابل واگذاری به نهادها و سایر دانشگاه‌ها نیست. اما در اینجا با سه مسئله اساسی مواجه خواهیم شد: مسئله اول این است که در تربیت معلمان مطلوب<sup>۱</sup> با مسئله تناقض تعیین خود و تعیین‌گرایی سخت مواجه می‌شویم. به طوری که حقوق معلم مطلوب- آنچه نظام تربیت معلم انتظار دارد- و «خود-به منزله- معلم» مسئله‌دار خواهد بود. مسئله دوم ناظر به قلمرو عمل معلمان است به این معنا که تا چه میزان زیرنظام تربیت معلم، واقعیت مدارس و دانش‌آموزان را می‌پذیرد. در واقع، در اینجا با تناقض ارزش‌های معلمان و دانش‌آموزان مواجه هستیم. بنابراین، اگر قصد معلمان سوق دادن حالت ذهنی دانش‌آموزان در جهت اهداف تربیتی (مطلوب معلمان) باشد، برای دانش‌آموزان حالت ذهنی مطلوب تلقی نمی‌شود و دفاع از ارزش و اهمیت آن ممکن نخواهد بود. آنچه امروز معلمان در مدارس تجربه می‌کنند تا حد قابل توجهی تعارض میان نظام ارزش‌هاست. نظام ارزش‌ها به معنی خواسته‌ها و مطلوب‌های کودکان و نوجوانان، خاستگاه اهداف آن‌ها در زندگی است و چنانچه مدرسه به این خواسته‌ها بی توجه باشد، دانش‌آموزان از روش‌های مقاومتی<sup>۲</sup> در برابر تجارب یادگیری استفاده خواهند کرد. مسئله سوم- که البته از پیچیدگی بیشتری برخوردار است- این است که به فرض آماده کردن معلمان با انتظارات مورد نظر نظام آموزشی، چه نوع تعاملی در جهت توسعه و تربیت کودکان و نوجوانان قابل تحقق خواهد بود. با توجه به نامتعیین بودن بافتار مدرسه به دلیل تعارض میان نظام ارزش‌های بزرگسالان و کودکان نوجوانان چه اشکالی از تعامل و گفتگو میان معلمان و دانش‌آموزان امکان‌پذیر خواهد بود.

### مسئله اول: معلم- بودن

مسئله نخست را می‌توان با کمک استعاره «خود-به منزله-معلم»<sup>۳</sup> (Li, 2021) توضیح داد. این که نظام تربیت معلم بتواند معلم مطلوب خود را آماده کند، هم به نحوی به معنای انکار «خود» است، و

<sup>۱</sup> معلم تراز جمهوری اسلامی (Ministry of Education, 2011)

<sup>۲</sup> resistance

<sup>۳</sup> Self-as-teacher

هم تلقی ثابت از «خود» است؛ در حالی که خود، مفهومی در حال تغییر است و در نتیجه تعامل، به طور موقت، شکل می‌گیرد و با تغییر تجربه‌ها، مفهوم خود نیز تغییر خواهد کرد. اما مسئله اصلی به نفی عاملیت فرد در فرایند معلم شدن معطوف است. هکانسن و هریس از دو نوع تعیین‌گرایی سخت و نرم سخن گفته‌اند. آن‌ها در تفسیر دیدگاه رید (۱۷۹۶-۱۷۱۰) استدلال می‌کنند که تعیین‌گرایی سخت شامل این موضوع است که انسان نمی‌تواند از آنچه است و آنچه انجام می‌دهد فرار کند و به عنوان یک نتیجه، ارزیابی اخلاقی از اعمال او غیرمنطقی است و نمی‌توان آن را مناسب دانست. امروزه تعداد کمی از فیلسوفان به طور جدی موافق این استدلال‌اند. اگرچه برخی از روانشناسان، انسان را قربانی اولین سال‌های زندگی و تجاربی که توسط والدین و دیگران به او تحمیل شده است، می‌دانند و صحبت از انسان آزاد را یک توهم می‌دانند.<sup>۱</sup> در مقابل این دیدگاه تعیین‌گرایی نرم، قرار می‌گیرد که استدلال می‌کند که انسان عامل اعمال خود است - انسان می‌تواند تصمیم بگیرد به گونه‌ای عمل کند که در تقابل با امیال و تمایلات او باشد، به گونه‌ای عمل کند که خود آن را درست یا خوب می‌داند. رید در میان بسیاری از فیلسوفان، به شدت علیه تعیین‌گرایی سخت موضع‌گیری کرده است، به این دلیل که وقتی انسان‌ها دائماً سعی می‌کنند تصمیم بگیرند که در یک موقعیت معین به کدام روش عمل کنند، این امر مستلزم این باور راسخ است که در مشورت آن‌ها نکته‌ای وجود دارد، که در حین انتخاب عمل الف، آن‌ها همچنان در انجام عمل ب آزاد هستند. انسان‌ها عامل اعمال و رفتار خود هستند. تمایزی که در اینجا مطرح است، یک تمایز مهم است. از یک سو انسان را داریم که آزادانه عمل می‌کند، از سوی دیگر، انسان به واسطه چیزی خارج از خودش هدایت می‌شود. دومی را می‌توان با ماشینی مقایسه کرد که روشن و تنظیم شده است تا به روش خاصی کار کند. رید معتقد است نمی‌توان این تحلیل را در مورد انسان به کاربرد و آن را یک تناقض می‌دید - چیزی شبیه به یک عامل غیرخود کنشگر<sup>۲</sup> (Haakonssen & Harris, 2010). تعبیر عامل غیرخود کنشگر، در تربیت معلمان بسیار تأمل برانگیز است. نظام تربیت معلم چنان برای در تحقق خود-به‌منزله- معلم، معلم شدن را به واسطه چیزی خارج از خود تلقی کند، گرفتار خطای عامل غیرخود کنش‌گر خواهد شد.

دو نسخه تعیین‌گرایی که در بالا مورد بحث قرار گرفت، مسائل مهمی را برای تربیت معلم مطرح می‌کند. در نتیجه تعیین‌گرایی، معلم امروز خود را در یک دوراهی جدی می‌بیند. از یک طرف او فکر می‌کند که این بخشی از وظیفه خود اوست که به دانش آموز کمک کند تا شخصیتی یکپارچه از نظر اجتماعی و اخلاقی داشته باشد و از طرف دیگر معلم با یک نظریه روانشناختی روبرو است که تأکید می‌کند هر نوع نظم و انضباط خوب است. تقریباً بی‌فایده است زیرا اعمال برخی از دانش آموزان

<sup>۱</sup> علاوه بر روانشناسان، برخی از متخصصان علوم شناختی و علوم اعصاب نیز گرایش‌های فیزیکیالیستی دارند. درباره اراده آزاد تردید کرده‌اند. نگاه کنید به (Damasio, 2020)

<sup>۲</sup> non-self-acting agent

نمی‌تواند توسط معلم و حتی خود دانش آموز کنترل یا اصلاح شود. معلم در این شرایط چه کاری باید انجام دهد؟ برنسن می‌گوید فکر می‌کنم همه ما قبول داریم که تعدادی از بچه‌ها به طرق مختلف به شدت محروم هستند. فکر می‌کنم ما نیز قبول داریم که کودکانی که در شرایط محروم بزرگ شده‌اند، به شدت تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرند، از همه راه‌ها، از مشکلات رفتاری گرفته تا مشکلات آموزشی. اما نکته حیاتی در اینجا این است که آیا ما نیز معتقدیم که می‌توان کاری مشخص برای مقابله با این شرایط ناگوار انجام داد یا اینکه معتقدیم تنها کاری که می‌توانیم انجام دهیم این است که وضعیت امور را بپذیریم و در این شرایط بهترین کار را انجام دهیم. موارد فوق یک تصمیم بسیار جدی است که امروزه معلمان با آن روبرو هستند و برای بسیاری، جایگزین دوم به نظر می‌رسد که زندگی مدرسه را دوام بیاورد. اما در عین حال تلاش‌های جدی برای حل بسیاری از این مشکلات در حال انجام است. به کودکانی که به هر طریقی نیاز به توجه دارند، فرصت‌هایی مانند خواندن اصلاحی، پیگیری علایق خاص خود داده شده و شاید مهم‌تر از همه، این فرصت به آن‌ها داده می‌شود که احساس کنند شخصی به آن‌ها به عنوان افراد و مشکلات فردی آن‌ها علاقه واقعی دارد. بیشتر کودکان، هنگامی که معلم اعتماد آن‌ها را به دست آورد، به انواع مختلف واکنش نشان می‌دهند. آن‌ها مایل به پذیرش ضرورت رعایت برخی قوانین می‌شوند، مشروط بر اینکه منطق پشت آن‌ها را درک کنند. کودکان محروم، کودکانی هستند که بزرگسالان دائماً به نوعی به آن‌ها تحمیل کرده‌اند. آزادی آن‌ها به عنوان یک شخص محدود شده است زیرا محرومیت یک محدود کردن جدی آزادی برای داشتن یک زندگی عادی است (Berenson, 2005).

اما علاوه بر آنچه برنسن در تحلیل رابطه معلم و شاگرد، مسئله مربوط به عاملیت را مورد توجه قرار داده است. به نظر می‌رسد در اینجا با یک مسئله پیشینی مواجه هستیم که به نظام تربیت معلم معطوف است. به این معنا که نظام تربیت معلم به عاملیت معلمان در فرایند معلم شدن چه نگاهی دارد. در واقع، خود به منزله معلم را با تعیین‌گرایی سخت دنبال می‌کند یا تعیین‌گرایی نرم. به نظر می‌رسد نظام تربیت معلم در شکل روزی که بتواند تمام تجربه‌های دانشجو معلمان تحت مدیریت خود درآورد و محصول مطلوب را در اختیار نظام آموزشی قرار دهد به سطح حداقلی از عاملیت فرد در فرایند معلم شدن باور دارد- اگرچه از نظر امکان و معقولیت محل تردید است.

### مسئله دوم: تعارض نظام ارزش‌ها

مسئله دوم به تعارض میان نظام ارزش‌های کودکان و نوجوانان (خواسته‌ها و ترجیحات) و نظام ارزش‌های بزرگسالان معطوف است. بر اساس این مسئله می‌توان این پرسش را مطرح کرد که آیا نظام‌های آموزشی می‌توانند چیزهایی را به دانش‌آموزان بیاموزند که آن‌ها تصور می‌کنند در زندگی واقعی به آن‌ها نیازی ندارند؟ اینجاست که تعارض میان خواسته‌ها و ترجیحات کودکان و نوجوانان و

خواسته‌ها و ترجیحات نظام آموزش رسمی آشکار می‌شود. این نیروهای متناقض نظام تربیت معلم را دچار گسست و معلمان را دچار احساس ناکامی و شکست می‌کند. راجر شانک برای حل این مسئله استدلال می‌کند که باید روشهای آموزش خود را با اهداف زندگی واقعی دانش‌آموزان سازگار نماییم. منظور او از اهداف زندگی واقعی، فعالیت‌هایی هستند که کودکان در تعامل روزمره با جهان پیرامونشان با آن‌ها روبرو هستند، چیزهایی مانند توانایی پیدا کردن دوست، توانایی صحبت کردن و بیان احساس و افکار و بعدها رانندگی (Schank, 2011).

یکی از شواهد اخیر ناهمسویی برنامه‌های آموزشی و اهداف زندگی واقعی دانش‌آموزان، نتایج مطالعات<sup>۱</sup> PISA است. این مطالعه نشان می‌دهد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دروس ریاضی، علوم و خواندن از سال ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۲ سیر نزولی داشته است و این امر صرفاً در دوره شیوع کوید شتاب بیشتری گرفته است (OECD, 2023). به نظر نمی‌رسد این امر ناشی از افت توانایی یادگیری یا فقر شناختی باشد، بلکه از یک طرف نهاد آموزش اعتبار خود را از دست داده است و از سوی دیگر نسل جدید برای زندگی - به معنای واقعی - برانگیخته است، در حالی که مدرسه توان پاسخ‌گویی به این برانگیختگی را ندارد. گرین چنین استدلال می‌کند:

مدارس هنوز هم مسئولیت مهمی در توانمند کردن افراد برای زندگی در این دنیا دارند. معلم بودن به معنای سوق دادن افراد به حالت‌های ذهنی مطلوب، و توجه دادن به اهمیت و ارزش آن حالت‌های ذهنی است (Green, 1981؛ cited in: Floden & Buchmann, 1990).

اما مسئله این است که حالت ذهنی مطلوبی که قاعدتاً معلمان قصد سوق دادن دانش‌آموزان به آن را دارند، برای دانش‌آموزان حالت ذهنی مطلوب تلقی نمی‌شود و به طریق اولی نمی‌توان از ارزشمندی و اهمیت آن دفاع یا حتی صحبت کرد. آنچه امروز معلمان در مدارس تجربه می‌کنند تا حد قابل توجهی تعارض میان ارزش‌هاست. نظام ارزش‌ها به معنی خواسته‌ها و مطلوب‌های کودکان و نوجوانان، خاستگاه اهداف آن‌ها در زندگی است و چنانچه مدرسه به این خواسته‌ها بی‌توجه باشد، دانش‌آموزان نیز به اهداف مدرسه بی‌رغبت خواهند بود - این یعنی تعارض میان نظام ارزش‌های کودکان و نوجوانان با بزرگسالان. در واقع، نظام تربیت معلم میان کشمکش خواسته‌ها و ترجیحات یا نظام ارزش‌های متعارض بزرگسالان و کودکان کش آمده است.

ادعای شانک آن است که آنچه شما می‌خواهید به دانش‌آموزان یاد دهید، ممکن است چیزی نباشد که او می‌خواهد یاد بگیرد. بنابراین، ما در تربیت کودکان با پنج مسئله اساسی مواجه هستیم. اول: باید مطمئن شویم آنچه که را می‌خواهیم به دانش‌آموزان یاد دهیم، می‌توانند یاد بگیرند. دوم:

<sup>1</sup> Program for International Student Assessment



باید مشخص نماییم که آنچه را که می‌خواهیم آموزش دهیم، قابل یاد دادن است. هر چیزی را نمی‌توان یاد داد. سوم: باید مطمئن شویم که کدام شیوه‌های آموزش واقعاً می‌توانند آنچه را که می‌خواهیم آموزش دهیم را به دانش‌آموزان یاد دهند. تا زمانی که مدارس صرفاً روش‌های خاصی را برای آموزش به کار می‌برند، دانش‌آموزان برخی از مواد آموزشی را یاد نخواهند گرفت. چهارم: با توجه به محدودیت‌های زمان و توانایی‌های دانش‌آموزان و سایر محدودیت‌ها، باید مطمئن شویم که آیا روش‌های یادگیری منتخب واقعاً کارآمد هستند. برای مثال، گفتن این سخن آسان است که چنانچه دانش‌آموزان را در معرض تجارب واقعی قرار دهیم، یادگیری اثربخش خواهد بود. اما آیا با توجه به محدودیت‌های زمان مدارس و سایر موانع، این کار امکان‌پذیر است. پنجم: باید روش‌های آموزش خود را با اهداف زندگی واقعی دانش‌آموزان سازگار نماییم. بنابراین، پرسش اساسی این است که نظام‌های آموزشی چرا می‌خواهند چیزهایی را به دانش‌آموزان بیاموزند که آن‌ها در زندگی واقعی نیازی به آن‌ها ندارند. این پنج مسئله را می‌توان این‌گونه خلاصه کرد:

۱. توانایی دانش‌آموزان برای یادگرفتن
۲. قابل آموزش بودن موضوعات
۳. انتخاب روش اثربخش برای آموزش
۴. محدودیت‌های به کارگیری روش‌ها
۵. همسویی اهداف دانش‌آموزان با معلمان (برنامه درسی)

شانک معتقد است برای حل این مسائل مهمترین چیزی که ما نیاز داریم بدانیم این است که یادگیری در ذهن آدمی چگونه اتفاق می‌افتد. او معتقد است که بین موضوعات درسی مدرسه‌ای و موضوعات درسی زندگی، تفاوت اساسی وجود دارد. به این معنا که موضوعات درسی مدرسه‌ای آنچه را که افراد در زندگی واقعی نیاز دارند آموزش نمی‌دهد. دانش‌آموزان باید:

۱. دریابند که دیگران چگونه رفتار می‌کنند و چرا، آن‌ها باید یاد بگیرند تا با انسان‌های متفاوت تعامل کنند.
۲. احساسات و عواطف خود را بشناسند و نحوه برخورد با آن‌ها را بیاموزند.
۳. یاد بگیرند که بر خود تکیه کنند و به توانایی‌هایشان اعتماد داشته باشند.
۴. یاد بگیرند که به دیگران گوش دهند و گفته‌هایشان را واقعاً بشنوند.
۵. یاد بگیرند که به بیان ایده‌ها و منویات خود بپردازند (Schank, 2011).

همان‌طور که ملاحظه می‌کنید، در اینجا مسئله تربیت معلم، مسئله معطوف به مدرسه است؛ به این معنا که انتظاراتی که از معلم تربیت یافته، تصویر شده است، در سطح مدرسه شرایط آماده ایفای چنین نقشی نیست. به عبارتی معلمان کارآمدی خود را به دلیل نامتعیین بودن وضع مدرسه از پیش از دست داده‌اند. منظور از نامتعیین بودن وضع مدرسه، بودن در شرایط انکار و تناقض است، بزرگسالان تصور می‌کنند که به نحوی باید نسل جدید را به اهمیت ارزش‌های و حالت‌های ذهنی مطلوب آن‌ها آگاه کنند (برخی برای این کار از اصطلاح توجیه یا تبیین استفاده می‌کنند). در حالی کودکان و نوجوان در جستجوی حالت‌های ذهنی مطلوب خود هستند و تجارب مدرسه‌ای را همسو با آن نمی‌یابند. اینجاست که مدرسه انتخاب والدین (بزرگسالان) است و کودکان و نوجوانان، در تجارب یادگیری تدارک دیده شده غوطه‌ور نمی‌شوند، آن‌ها را زیست نمی‌کنند بلکه به تعبیر (Agamben, 2022) صرفاً از سر می‌گذرانند. استدلال او این است که ترجمه ناپذیری رویدادها به تجربه، زندگی را تحمل ناپذیر ساخته است. تجربه مواجه بی واسطه، مستقیم و شخصی است که در آن بتوان رویدادها را در گوهر خود زیست کرد نه این که آن‌ها را فقط از سر گذرانند یا به نحوی ناآگاهانه دست خوششان شد. در حالی، تجارب یادگیری تدارک دیده شده توسط مدارس ناتوان از خلق چنین تجربه‌ای است.

### مسئله سوم: تعامل معلمان و دانش‌آموزان

چنانچه که آموزش را یک فعالیت فرهنگی تلقی کنیم که به تعبیر آمارتیا سن در آن امکان یادگیری از یکدیگر نهفته است، آموزش، چیزی جز پر بار ساختن زندگی انسان از طریق ادبیات، موسیقی، هنرهای زیبا و دیگر اشکال بیان و کاربست فرهنگی نخواهد بود (Sen, 1401). با این فرض، مسئله این است که برای این پرسش که مدارس برای چه هستند، معلمان و دانش‌آموزان پاسخ مشابهی ندارند. معلمان باید برای ورود به بحث در مورد اینکه مدارس برای چه هستند، توانمند شوند و آموزش ببینند. باید منابع مورد نیاز برای بیان و تجسم هنجارهای مشترکی که ظاهراً جامعه ما را حفظ می‌کند، به آن‌ها داده شود: عدالت، برابری، نگرانی، آزادی، تقابل، عقلانیت، نجابت (Green, 1981, as cited) (in Floden & Buchmann, 1990).

گویی هنجار مشترکی که به انسجام مدرسه و امکان تعامل و گفتگو میان معلمان و دانش‌آموزان بینجامد، رنگ باخته است. تعیین‌گرایی فرهنگی از جانب برنامه درسی رسمی، مقاومت در برابر یادگیری را از سوی دانش‌آموزان را در پی داشته است. مهمترین ابزار تعامل، گفتگو است. والتون شش

نوع گفتگو را معرفی می‌کند: متقاعدسازی<sup>۱</sup>، جستجوی اطلاعات<sup>۲</sup>، مذاکره<sup>۳</sup>، جستار<sup>۴</sup>، مباحثه<sup>۵</sup>، و گفتگوی متاملانه<sup>۶</sup> (Walton, 2007). کارل برایتز معتقد است از انواع شش گانه گفتگوهای فوق، تنها جستار است که با خلق دانش تناسب دارد. جستار، چارچوب همیارانه سطح بالایی برای استدلال است؛ در این روش گروهی از مردم دور هم جمع می‌شوند، شواهد مرتبط را له یا علیه یک گزاره خاص، سازمان می‌دهند، سپس با ترکیب شواهد به شیوه منظمی، نتیجه‌ای به دست می‌دهند که قابل اثبات است (Bereiter, 2010).

همان‌گونه که ملاحظه می‌نمایید جستار، گفتگویی از نوع *حالت باور* است، بنابراین اگرچه ممکن است تغییری در دانش مورد بحث ایجاد نماید، اما منجر به تولید دانش جدید نمی‌گردد (Talkhabi, 2017). برایتز به بررسی تعامل بین صورت‌بندی مسئله و حل مسئله پرداخته و اذعان می‌دارد که برای خلق دانش صورت‌بندی مسئله مهم‌تر از حل مسئله است. همچنین گفتار ساختن دانش را با سایر گفتارهای تربیت- از جمله بحث آزاد و استدلال- مقایسه و چنین نتیجه‌گیری می‌کند که گفتار ساختن دانش از جهات زیر با آن‌ها متفاوت است:

۱. گفتار ساختن دانش در حالت طرح به انجام می‌رسد، در حالی گفتارهای دیگر در حالت باور قرار دارند.
۲. برعکس سایر گفتارها، گفتار ساختن دانش، به دنبال تولید مصنوعات مفهومی بدیع است.
۳. پیشرفت این نوع گفتار با نظر به اهداف صورت می‌گیرد و در صورت موفقیت گفتار، با نگاه به سیر پیشرفت گفتار، می‌توان جنبه‌های موفقیت‌آمیز پیشرفت را شناسایی کرد.
۴. معیار ارزیابی در گفتار ساختن دانش مفید بودن در «اینجا و اکنون» است نه در یک زمینه خاص.
۵. سایر گفتارها نیز چنانچه در ساختار مناسبی انجام شوند، به اهداف نائل می‌شوند، اما تولید دانش جدید را هرگز نمی‌توان به جریان عادی رفتاری فروکاست (Bereiter, 2010).

---

<sup>1</sup> persuasion

<sup>2</sup> information- seeking

<sup>3</sup> negotiation

<sup>4</sup> inquiry

<sup>5</sup> eristic

<sup>6</sup> deliberation dialogue

تجارب تعاملی تدارک دیده شده در مدارس، بر اساس طبقه بندی والتون، به نظر می‌رسد تنها گفتگو از نوع متقاعدسازی را امکان پذیر ساخته است. این نوع گفتگو نه تنها فرصتی برای ساختن دانش ایجاد نمی‌کند بلکه به سرعت گفتگو (دیالوگ) را به تک‌گویی (مونولوگ)<sup>۱</sup> فرو می‌کاهد و در این حالت تعامل در شکل حداقلی خود نیز از دست می‌رود.

### جمع بندی و نتیجه‌گیری

به نظر می‌رسد مسئله اصلی تربیت معلم در پاسخ نامتعیین به پرسشی ریشه دارد که گرین مطرح کرده است. او استدلال کرد که معلمان باید آماده شوند تا با توانایی خود توجیه کنند که مدارس برای چه هستند. واضح است که وقتی برای دانش‌آموزان روشن نیست که مدرسه برای چه است! و شاید خود مدرسه هم مردد است که برای چه و یا برای که است. در چنین شرایطی آماده‌سازی معلمان با مسائل مختلفی مواجه خواهد بود.

در این مقاله سه مسئله مورد بررسی قرار گرفت. در مسئله اول، موضوع معلم شدن و خود بررسی گردید و برای تربیت معلم، توجه به عاملیت خود مورد تأکید قرار گرفت. در مسئله دوم، تناقض میان نظام ارزش‌های دانش‌آموزان و معلمان مطرح شد. در بررسی مسئله دوم، این موضوع مطرح شد که نظام تربیت معلم نمی‌تواند بدون توجه به خواسته‌ها و ترجیحات دانش‌آموزان نسبت به آماده‌سازی معلمان اقدام نماید و در پایان، مسئله سوم، ناظر بر تعامل میان معلمان و دانش‌آموزان بررسی گردید. بررسی این مسئله نشان داد که با وجود مسئله دوم (تناقض نظام ارزش‌ها) نوع تعاملی که در درون مدرسه میان معلمان و دانش‌آموزان شکل می‌گیرد، صرفاً از نوع متقاعدسازی خواهد بود و این سطح از گفتگو، از یک سو مطلوب دانش‌آموزان نخواهد بود و از طرف دیگری به یادگیری عمیق و ساختن دانش منتهی نخواهد شد.

شاید به تعبیر شانک راه نجات مدرسه و به تبع آن آماده‌سازی معلمان، همسو ساختن برنامه‌های درسی با ترجیحات و تمایلات دانش‌آموزان باشد. در غیر این صورت، قلمرو عمل معلمان، شکاف میان خواسته‌ها و ترجیحات نظام آموزش رسمی، و تمایلات و ترجیحات دانش‌آموزان خواهد بود.

به نظر می‌رسد شاید آشکارترین ترجیح دانش‌آموزان «زندگی» است، به شادمانه‌ترین و کودکانه‌ترین حالتی که امکان تجربه بلاواسطه جهان و فرصت دستکاری آن را داشته باشند. دانش‌آموزان به طرز ناباورانه‌ای فریاد می‌زنند جهانی که فرصت دست‌کاری ندهد ارزش زیستن ندارد و مدرسه باید فرصت‌ها و چارچوب‌های اخلاقی این نوع مواجهه با جهان را آموزش دهد. بدین ترتیب، مسئله تربیت معلم، مسئله دوگانگی است و تعبیر تربیت معلم کش آمده، تجربه دوئیتی است میان

<sup>1</sup> Monologue

اشاعه ارزش‌های برنامه درسی رسمی از یک سو، و پذیرش، احترام و پاسخ به خواسته‌ها و ترجیحات دانش‌آموزان از سوی دیگر - با وجود این مسائل سه گانه، تربیت معلم، اقدامی برای آماده ساختن معلمان برای موقعیت نامتعیین خواهد ماند.

**References**

- Agamben, G. (2022). *Infancy and history: The destruction of experience* (P. Imani, Trans.). Tehran: Markaz Publishing. (In Persian)
- Bereiter, C. (2010). *Knowledge-building dialogue*. Toronto: Institute on Knowledge Building. <https://ikit.org/>
- Berenson, F. M. (2005). Freedom. In D. I. Lloyd, *Philosophy and the teacher* (pp. 112–123). London & New York: Taylor & Francis e-Library. <https://www.taylorandfrancis.com/>
- Damasio, A. (2020). *The feeling of what happens* (T. Kimiae, Trans.). Tehran: Negah Moaser Publishing. (In Persian)
- Floden, R., & Buchmann, M. (1990). Philosophical inquiry in teacher education. In W. R. Houston & W. R. Houston (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: Macmillan. <https://us.macmillan.com/>
- Haakonssen, K., & Harris, J. A. (2010). *Tomas Reid: Essays on the active powers of man*. Edinburgh: Edinburgh University Press. <https://www.oecd.org/education/pisa-2022-results-volume-i-0f798976-en.htm>
- Li, L. (1400). *Social interaction and teacher cognition* (A. Bozorgi, Trans.). Tehran: Engareh Publishing. (In Persian). <https://fidibo.com>
- Ministry of Education. (2011). *Fundamental principles for the fundamental transformation in the formal public education system of the Islamic Republic of Iran*. Tehran: Ministry of Culture and Islamic Guidance. <https://sanadtahavol.ir/>
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Schank, R. (2011). *Teaching minds: How cognitive science can save our schools*. New York: Teachers College Press. <https://doi.org/10.1075/cvs.5>
- Sen, A. (1401). *Culture, art, and development* (K. Farhadi, Trans.). Tehran: Charkh Publishing. (In Persian). <https://agahbookshop.com>
- Talkhabi, M. (2017). *Educating mind: Emphasized on C. Bereiter's theory of knowledge building*. Tehran: Engare Publishing. <https://ketabrah.com/>
- Walton, D. (2007). *Dialog theory for critical argumentation*. Amsterdam: John Benjamins Publishers. <https://doi.org/10.1075/cvs.5>