

Sajjadih, N. (2025). Mirroring aspect of narrative and its application in experiencing the "other" in educational relationships: a proposal for empathic teacher education. *Philosophy of Education*, 9(2), 56-76.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Mirroring Aspect of Narrative and Its Application in Experiencing the "Other" in Educational Relationships: A Proposal for Empathic Teacher Education¹

Narges Sadat Sajjadih² 

Abstract

The educational relationship is a deep connection that depends on the teacher's insights about themselves, the students, and the nature of this relationship. Therefore, presenting philosophical insights in teacher training is of particular importance. On the other hand, the complexity of philosophical literature has led to an unsuccessful explicit inclusion of philosophy in these programs. This writing, considering the necessity of the former and acknowledging this failure, aims to analyze the educational relationship and the role of the "other" within it, proposing a new framework for presenting these philosophical insights. Accordingly, we will first discuss the "other" and its role in the educational relationship from an analytical perspective; then we will define the concept of narrative and its components, and finally, we will provide a proposal grounded in implicit derivation, which will enable the understanding of the other through the narrative point of view. If we depict the educational relationship as interactive, its actualization requires the teacher to understand the student as the other and empathize with them. There are also distinct actors and stakeholders, such as families and colleagues, with whom the teacher must establish an interactive relationship. In the second step, if we consider narrative as a representation of events, the narrative pertains to actual events and its representation will depend on the viewpoint from which the narrative is told. Among the elements of a narrative, the viewpoint element allows for the shifting between characters, enabling us to experience the perspective of various characters within the story. Accordingly, in the end, an educational framework has been designed based on narrative and the element of viewpoint, which we have termed the "mirror-like quality of narration," with the aim of enhancing empathy and the understanding of others by educators.

Keywords: Teacher Education, Empathy, The "other", Narration, Mirror-like.

¹ Received: 2025-01-02

Revised: 2025-05-02

Accepted: 2025-08-03

Published: 2025-09-21

² Associate Professor of Philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: n.sajadih@gmail.com

Extended Abstract

The challenges facing the current state of teacher education and the necessity of empowering teachers to engage with these challenges deeply and effectively are among the most important priorities and concerns of those involved in teacher training. Among these challenges, understanding the "other" and striving to enter their world is a significant gap in our society, which has created profound difficulties in our educational system. In the other word, the educational relationship is a deep connection that depends on the teacher's insights about themselves, the students, and the nature of this relationship. Therefore, presenting philosophical insights in teacher training is of particular importance. On the other hand, the complexity of philosophical literature has led to an unsuccessful explicit inclusion of philosophy in these programs.

This writing, considering the necessity of the former and acknowledging this failure, aims to analyze the educational relationship and the role of the "other" within it, proposing a new framework for presenting these philosophical insights. Accordingly, we will first discuss the "other" and its role in the educational relationship from an analytical perspective; then we will examine the crossroads of teacher education. In this step we will attempt to reply to the question that which approach should be applied I teacher education? theoretical approach or narrative/practical one? After that, we will define the concept of narrative and its components, and finally, we will provide a proposal grounded in implicit derivation, which will enable the understanding of the other through the narrative point of view.

In recent years, two competing approaches to teacher education have emerged, each with its own distinct view of teaching and its underlying insights. The debate between these approaches, primarily conducted by their leading figures, Paul Hirst representing the theoretical approach and Wilfred Carr guiding the practical approach, has been analyzed from various perspectives by educational scholars. On one side of this dispute, Hirst, emphasizing the distinction between theoretical and practical reason, considers philosophy as belonging to theoretical reason and as an abstract activity. Therefore, he regards any philosophical reflection and evaluation of educational activities as a secondary activity requiring the mediation of concepts and theories. On the other side, Carr, referencing Aristotle's view of practical reason, argues that philosophy of education should be considered a practical philosophy. Carr believes that the functions of theoretical reason, such as conceptual clarification and theoretical justification, cannot occur independently of the philosopher's practical-social contexts. Therefore, theoretical philosophy of education is meaningless when disconnected from practical reason. The narrative/practical approach seems viable not as the exclusive method for teaching philosophical concepts to teachers, but rather as a framework for further practicing the understanding of these concepts. Within this framework, learned theoretical concepts can be presented with greater depth, complexity, and varied interpretations, leading to more direct, lasting, and meaningful experiences for teachers.

After define the concept of narrative and its components, and finally, we will provide a proposal grounded in implicit derivation, which will enable the understanding of the other through the narrative point of view. If we depict the educational relationship as

interactive, its actualization requires the teacher to understand the student as the other and empathize with them. There are also distinct actors and stakeholders, such as families and colleagues, with whom the teacher must establish an interactive relationship. In the second step, if we consider narrative as a representation of events, the narrative pertains to actual events and its representation will depend on the viewpoint from which the narrative is told. Among the elements of a narrative, the viewpoint element allows for the shifting between characters, enabling us to experience the perspective of various characters within the story. The interplay between revelation, concealment, and the shifting position of the narrating mirror creates a significant characteristic in the narrative: the ability to address the "other." This "other," while possessing a different spatiotemporal context, also possesses distinct psychological and cosmological attributes. It is as if within a single narrative with two characters, at least two narratives are coexisting. Each of these narratives is expressed through different spatiotemporal, psychological, and cosmological lenses, thus conveying different accounts.

Accordingly, in the end, an educational framework has been designed based on narrative and the element of viewpoint, which we have termed the "mirror-like quality of narration," with the aim of enhancing empathy and the understanding of others by educators.

This shift in perspective can reduce the teacher's anger and frustration in a specific educational situation. It also creates an opportunity to reflect on the entire educational context and potential actions for the teacher. This empowers them to be better prepared for future encounters with similar situations and to consider alternative actions. Furthermore, in some instances, by changing their perspective and re-evaluating a critical educational situation, the teacher may discover viable solutions that could have been implemented to resolve the complex and intricate challenges of the situation.

It seems that other components of narrative, such as time and coherence, also offer possibilities for philosophical discussions and explorations. Recognizing these capabilities and designing activities in teacher education based on them can contribute to enriching the philosophical dimension of teacher training and, ultimately, to instilling profound perspectives in teachers. At the same time, the dependence of these types of projects on skills and abilities such as narrative writing is among the obstacles facing this reform movement. This obstacle prevents some teachers who do not possess this capability from participating in the project. Selecting appropriate educational stories seems to be a suitable solution to mitigate this obstacle.

سجادیه، نرگس (۱۴۰۴). وجه آینه‌ای روایت و بکارگیری آن در تجربه «دیگری» در رابطه تربیتی: طرحی برای تربیت همدلانه معلم. *دوفصلنامه فلسفه تربیت*، ۹(۲)، ۷۶-۵۶.

وجه آینه‌ای روایت و بکارگیری آن در تجربه «دیگری» در رابطه تربیتی: طرحی برای تربیت همدلانه معلم^۱

نرگس سادات سجادیه^۲ 

چکیده

رابطه تربیتی، رابطه‌ای است عمیق و وابسته به بینش معلم درباره خود، دانش‌آموز و ماهیت این رابطه. از این رو، طرح بینش‌های فلسفی در دوره تربیت معلم از اهمیتی ویژه برخوردار است. از سوی دیگر، دشواری ادبیات فلسفی باعث شده تا حضور صریح فلسفه در این برنامه با کامیابی همراه نباشد. نوشتار حاضر با در نظر گرفتن ضرورت نخست و با نظر به این ناکامی، تلاش می‌کند تا ضمن تحلیل رابطه تربیتی و جایگاه «دیگری» در آن، قالب جدیدی را برای طرح این بینش فلسفی بکار برد. بر این اساس، ابتدا با رویکرد تحلیلی، «دیگری» و نقش آن را در رابطه تربیتی بیان می‌کنیم؛ سپس به تبیین رویکرد روایی و جایگاه آن در مقابل رویکرد نظری در فلسفه تعلیم و تربیت می‌پردازیم، پس از آن به مفهوم روایت و مؤلفه‌های آن خواهیم پرداخت و در نهایت با رویکرد اشتقاق ضمنی، طرحی ارائه خواهیم داد که در آن، درک دیگری با استفاده از زاویه دید در داستان، امکان‌پذیر خواهد بود. اگر رابطه تربیتی را به صورت تعاملی تصویر کنیم، تحقق آن مستلزم درک دانش‌آموز در مقام دیگری توسط معلم و همدلی با وی است. همچنین کنشگران و ذی‌نفعان متمایزی چون خانواده‌ها و همکاران نیز وجود دارند که معلم ناگزیر از برقراری رابطه تعاملی با آن‌هاست. در گام دوم، اگر روایت را بازنمایی رویداد بدانیم، روایت ناظر به رویداد واقعی است و همچنین به بازنمایی آن از زاویه دید کانون روایت وابسته خواهد بود. در میان عناصر روایت، عنصر زاویه دید است که امکان جابه‌جایی میان شخصیت‌ها را فراهم می‌کند و ما را قادر می‌سازد تا در منظر نگاه شخصیت‌های مختلف روایت بنشینیم. بر این اساس، در پایان تلاش شده تا برای تقویت همدلی و امکان درک دیگری توسط معلمان، طرحی تربیتی مبتنی بر روایت و عنصر زاویه دید که آن را ویژگی آینه‌ای روایت نام نهاده ایم، طراحی شود.

واژگان کلیدی: تربیت معلم، همدلی، دیگری، روایت، وجه آینه‌ای

^۱ دریافت: ۱۳-۱۰-۱۴۰۳ بازنگری: ۱۲-۰۲-۱۴۰۴ پذیرش: ۱۲-۰۵-۱۴۰۴ انتشار: ۳۰-۰۶-۱۴۰۴

^۲ دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران. ایمیل: n.sajadieh@gmail.com

مقدمه

تربیت معلم، برنامه آموزشی و مؤلفه‌های ضروری آن، همواره یکی از بحث‌های مهم در حوزه فلسفه تربیت معلم بوده است و پژوهش‌های زیادی ناظر به آن صورت گرفته است. از جمله کوکران-اسمیت^۱، تربیت معلم را از سه وجه مهارت‌آموزی، یادگیری و سیاستگذاری مسئله‌دار می‌داند (Cochran-Smith, 2024). در این میان، فلسفه تدریس و نگرش معلم به دانش‌آموزان و رابطه وی با آن‌ها، از جمله مسائل مهمی بوده که در هر سه وجه، خود را نشان داده است. وینچ^۲ نیز فلسفه تربیت را مؤلفه‌ای مهم در تربیت معلمان می‌داند و معتقد است وجود فلسفه تربیت در برنامه تربیت معلم، معلم را قادر به درک مسائل مفهومی حوزه تربیت و پیگیری بحث‌های این عرصه می‌سازد و این توان، باعث می‌شود بتواند راه خویش را از میان دیدگاه‌های مختلف بیابد و پی بگیرد (Winch, 2012).

در این میان، یکی از مسائل مفهومی مهم در جریان معلمی، مسئله دیگری است. دیگری و درک وی، محور تربیت و سنگ بنای تعامل تربیتی است و بدون فهم آن، تربیت امکان‌پذیر نخواهد بود. رابطه معلم و دانش‌آموز در کانون تربیت قرار دارد و هر رویکرد یا محتوای تربیتی بدون سامان بخشیدن به این رابطه، قادر به متأثر ساختن فرایند تربیت نخواهد بود. در این تعامل، درک دیگری و نگاه به مسئله و موقعیت از زاویه وی، اهمیت زیادی دارد.

مفهوم «دیگری» در اندیشه‌ورزی‌های فلسفی این قرن، جایگاهی ممتاز یافته است. از جمله از منظر لویناس، جایگاه دیگری در زیست فرد تا بدان درجه است که ماهیت ناپایدار فرد (سوژه)، در مواجهه با دیگری دستخوش تغییر می‌شود. از نگاه وی، هویت ایستای سوژه در گذار مدام از خود به دیگری و میل به بی‌کرانگی دیگری، دگرگون می‌شود و سوژه در این تداوم، هستی و سوژگی خود را تحقق می‌بخشد (Khabazi Kenari and Sebti, 2016). از منظر وی، سوژه نمی‌تواند نسبت به دیگری بی‌تفاوت باشد، چرا که من بودن من، در گرو بودن دیگری است. بر این اساس، فهم سوژه بدون تصور صحیح (یا با وجود تصورات ناصحیح مدرن) از دیگری، ممکن نخواهد بود. بنابراین فهم دیگری و زاویه نگاه وی، نه تنها در تربیت بلکه در زیست فردی و اجتماعی افراد اهمیت خواهد یافت. این امر در تربیت که بر کانون تعامل استوار است، ضرورت بیشتری دارد.

درعین حال، برای تربیت معلم در موضوع فهم دیگری و زاویه نگاه وی، نمی‌توان او را درگیر ادبیات دشوار فلسفی و بحث‌های انتزاعی کرد و باید از آن‌ها پرهیز داشت. این پرهیز که در کلیت آشنایی معلمان با فلسفه تعلیم و تربیت نیز مطرح شده، بر ضرورت طرح انضمامی بحث‌های فلسفی و مفهومی تأکید شده است. این تأکید به معنای تهی بودن معلمی از جنبه‌های فلسفی نیست. چنان‌که

¹ Cochran-Smith

² Winch

باقری معتقد است ره‌آورد فیلسوفان تربیت می‌تواند معلمان را از ساده‌اندیشی نسبت به امر پیچیده تربیت رها سازد و به آن‌ها نشان دهد تربیت بی تأمل، چون خانه ساختن عنکبوت، سخت بی بنیاد است (Bagheri, 2011). وی همچنین خطاب به معلم می‌نویسد: «در هر اقدام ساده تو در مقام معلم، لایه‌های نامحسوسی از پیش جا خوش کرده‌اند، چنانکه از هر لایه فیلسوفی می‌تواند سر برآورده و سخنی با تو بازگوید» (Bagheri, 2019:8). کانلی و کلاندینین پا را از این فراتر نهاده‌اند و معتقدند دانشجویان پیش از ورود به دوره تربیت معلم نیاز به یادگیری نظریه (فلسفه) دارند (Connelly and Clandinin, 2000). چرا که پیش از ورود به حرفه معلمی، هر یک در خانواده‌ای پرورش یافته، در جامعه‌ای زیسته و در نظامی آموزشی تحصیل کرده‌اند و همه این‌ها، نگرشی خاص از تربیت و معلمی را در آن‌ها نهادینه ساخته است.

در عین حال، دشواری مهم در اینجا، نحوه انتقال این مطالب فلسفی و فهم معلم از این لایه‌ها و مطالب است. در کشور ما، نحوه انتقال این مباحث فلسفی و ادبیات پیچیده آن‌ها، نوعی اعراض معلمان از بنیادهای فلسفی را به همراه داشته است. برای نمونه، ایروانی و همکاران (Irvani, Sharafi & Yari Dehnavi, 2008) معتقدند دانشجو معلمان عمدتاً از دروس فلسفی خود و دشواری فهم آن‌ها گله داشته و برای آن‌ها، نقشی در حرفه خود نیز قائل نیستند. همچنین هاملین از فلسفه ملال آور تعلیم و تربیت سخن می‌گوید (Hamlin, 1997) و الیاس از چالش فلسفه تعلیم و تربیت در ارائه نقش خویش و نفوذ در اذهان معلمان صحبت می‌کند (Elias, 2016).

بر همین اساس در سال‌های اخیر، در مقابل طرح مستقیم و صریح بحث‌های فلسفی، دیدگاه‌هایی بر طرح ضمنی نگرش‌های فلسفی تأکید کرده‌اند. طرح ضمنی، به دلایل مختلفی پیشنهاد شده است. از سویی، افرادی چون ویلفرد کار با تأکید بر پیوستگی نظر و عمل تربیتی در کار معلمی و نیز مداخله عمل در تکوین نظریه فلسفی، اساساً فلسفه به صورت نظریه منفک از عمل را ناکارآمد و بی معنا دانسته و معتقدند عمل معلم در تکوین نظریه‌های تربیتی مداخله دارد (Carr, 2004) و بنابراین فلسفه تربیت نه در انزوای از عمل بلکه در کشاکش موقعیت‌های عملی و چه بسا توسط خود معلم قابل ساختن است. همچنین دونالد شون با پیچیده خواندن موقعیت‌های تربیتی، آن‌ها را قابل صورت‌بندی در نظریه‌های فلسفی مشخص و خوش ساخت نمی‌داند و معتقد است رویکردهای نظری جدا از عمل، با عقلانیت تکنیکی برآمده از اثبات‌گرایی، ماهیت انسانی و پیچیده تربیت را نادیده می‌انگارند (Schon, 1987). بر این اساس، وی با طرح معلم به مثابه پژوهشگر، تلاش دارد تأمل در عمل را جایگزین آموزش نظری فلسفه تعلیم و تربیت به معلمان سازد. همچنین، برخی اندیشمندان با تأکید بر پیچیدگی ادبیات فلسفی، این ادبیات را مانع از فهم عمیق مفاهیم مطرح شده در آن توسط معلمان می‌دانند. از جمله یاری دهنوی با زیست‌نگاری مواجهه معلمان ایرانی با فلسفه تعلیم و تربیت،

از «فیلسوفان مریخی، معلمان زمینی» سخن می‌گوید (Yari Dehnavi, 2013). این استعاره که نشان از دوری زبان این دو دارد، بر پیچیدگی و ابهام زبان فلسفه تعلیم و تربیت برای معلمان دلالت دارد. در این میان، به نظر می‌رسد یکی از قالب‌های نافذ در بیان ایده‌های فلسفی، روایت است. روایت با همراه ساختن مخاطب در پیچ‌وخم زندگی و تجربه‌های زیسته، اندیشه‌ها را در این بستر تجسم می‌بخشد و گویی آن‌ها را بدنمند می‌سازد. از این رو، روایت می‌تواند برخی ایده‌ها و مفاهیم فلسفی را بدون درگیر شدن در ادبیات مغلق فلسفی، در آینه خویش نشان دهد.

بر این اساس، پژوهش حاضر بر آن است تا ابتدا نقش دیگری را در تدریس و تربیت توضیح دهد، سپس با بازتعریف دوانگاره نظری/عملی (روایت) از فلسفه تعلیم و تربیت، جایگاه روایت را در آن روشن سازد. پس از آن، به ارزیابی پتانسیل‌های روایت برای تبیین این نقش و ارتباط مؤثر با دیگری پردازد و در نهایت، طرحی ارائه دهد که با استفاده از ظرفیت‌های روایت، نگاه همدلانه و حساس به دیگری را وارد تربیت معلم سازد. از این رو، پرسش‌های اساسی این پژوهش بدین قرارند: نخستین پرسش ناظر بر نقش «دیگری» در تربیت و چرایی به رسمیت شناختن وی است. پس از این پرسش باید به ظرفیت‌های روایت برای طرح مباحث فلسفه تعلیم و تربیت بپردازیم و از ظرفیت‌های ویژه آن در پرداختن به «دیگری» پرسش کنیم. در پایان نیز ویژگی‌های برنامه‌ای روایت محور برای تربیت همدلانه معلمان تفسیر خواهد یافت. در این میان، پرسش‌های اول و دوم را با نگاه تحلیلی مورد بررسی قرار خواهیم داد و با رویکرد تحلیلی^۱ به آن‌ها پاسخ خواهیم داد و پرسش آخر را با رویکرد استنتاجی به صورت اشتقاقی ضمنی^۲ پی خواهیم گرفت. به سخن دیگر، در پرسش آخر، با پیش فرض روایت و «دیگری»، تلاش می‌شود تا طرح درسی برای تربیت معلم همدلانه طراحی شود. در این طراحی، از استنتاج صریح ارسطویی و فرانکنایی استفاده نمی‌کنیم و تلاش می‌کنیم از دو پیش فرض مطرح شده در حد الهام‌بخشی بهره گیریم.

«دیگری» و نقش وی در تعامل تربیتی

«دیگری» در قامت مفهومی جدید در فلسفه، فرزند فلسفه پسامدرن است. این فلسفه با زیر سؤال بردن فراروایت‌های اروپامحور و خودمرکزبین، تلاش کرد تا «دیگری»‌های این فراروایت‌ها را از زوایای مختلف بنگرد، رسمیت بخشد و برای انسان و جهان امروز مرئی سازد. برای نمونه «فوکو معتقد است خلق و پذیرش عنصر دیگری بهایی است که سوژه انسانی در مقابل شناخت خود در حوزه‌های مختلف

^۱ در رویکرد تحلیلی، مؤلفه‌ها و عناصر مقوم یک مفهوم مورد توجه قرار می‌گیرد و در واقع، یک مفهوم به مفاهیم زیرساز خود تجزیه می‌شود (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2011).

^۲ رویکرد استنتاجی به دو صورت صریح و ضمنی قابل استفاده است. آنچنان که برودی می‌گوید نظریه پردازی با رویکرد مسئله نگر می‌تواند به صورت اشتقاق ضمنی و الهام گرفتن از نظریه‌ها در عرصه کاربرد باشد (Broudy, 1969).

می‌پردازد. این بها تنها در حیطة نظر محصور نمی‌ماند، بلکه عرصه‌های عملی، نهادی و اقتصادی انسان را نیز متأثر می‌کند» (Sajjadih, 2022: 204). فوکو با موقعیت‌مند دانستن صورت‌های مختلف عقلانیت این نوع مرزبندی‌های سخت تکوین‌یافته میان انسان‌ها را با چالش مواجه می‌کند و «دیگری» را تا حدی از حاشیه به متن می‌آورد. بدین ترتیب، «دیگری» به ما نزدیک‌تر می‌شود.

همچنین دریدا با تأکید بر «دیگری»، ماموریت مهم و اساسی را پرداختن به «دیگری» می‌داند (Bagheri, Sajjadih & Tavassoli, 2011). وی معتقد است «تنها دیگری، کاملاً دیگری است که می‌تواند در عین مشارکت داشتن گذشته در ساخت حقیقت، در نوعی عدم تجلی و غیبتی خاص متجلی شود» (Derrida, 2002: 112). به سخن دیگر، دریدا معتقد است در ترتیب‌های مختلف اجتماعی-سیاسی و معرفتی، همواره با دو قطب مواجهیم که در عین مشارکت تنگاتنگ در ساخت حقیقت و نهاد، و معنابخشی متقابل به یکدیگر، یکی در مرکز، و دیگری در محاق قرار می‌گیرد و یکی به قطب غالب و دیگری به مغلوب تبدیل می‌شود. از نگاه وی، برای بر هم زدن این رابطه قهرآمیز، باید با اساسی تلاش کرد این واژگونی این روابط را پیش چشم آورد.

لویناس^۱ با الهام از اندیشه دریدا و نیز با ترکیب نگاه وجودگرایانه و اخلاقی با آن، فراتر از پرداختن به «دیگری»، تلاش می‌کند تا ماهیت رابطه را بر «دیگری» استوار سازد و حتی «خویشتن» را در پرتوی «دیگری» معنا بخشد. در نگاه وی، در رابطه میان «خود» و «دیگری»، «دیگری» تقدم خواهد یافت. زیرا «دیگری» است که می‌تواند زمینه‌ساز تعالی «من» شود. این ایده که به ایده تعالی شهرت دارد، نقش «دیگری» را در رابطه اینگونه توضیح می‌دهد (لویناس، ۲۰۰۱): بر این اساس، سوژه یا «من»، اگرچه نامتناهی است، اما مستعد ارتقاء به مراتبی بالاتر از وجود اکنونی خویش است. هنگامی که این «خویشتن» یا سوژه در مواجهه با دیگری قرار می‌گیرد، گویی با ندای دیگری مواجه می‌شود و در جایگاه انفعال قرار می‌گیرد. در این موقعیت، چنانچه خود را در حالت گشودگی نسبت به دیگری قرار دهد، امکان تعالی سوژه فراهم می‌شود. «بدین نحو که دیگری، بر من وارد شده، اکنون من را در هم فرو ریخته و من را از تمامیت خویش برون می‌کند. در این مقام، سوژه در جایگاهی در میانه بودن و نابودن قرار می‌گیرد که همان لحظه خاص تعالی است» (Ebrahimi, 2017: 56).

اهمیت یافتن «دیگری» در زیست جهان انسان امروز، تنها در حوزه فلسفه محصور نمانده و سایر عرصه‌های زیست بشری را نیز دستخوش تغییراتی ساخته است. در این میان، عرصه‌هایی که ماهیتاً ارتباطی هستند و در آن‌ها، پای «دیگری» در میان است، مستعد تحول بیشتری بوده‌اند. از این رو،

¹ Levinas

عرصه تربیت به عنوان عرصه‌ای تعاملی، تحولی اساسی خواهد یافت. هنگامی که تربیت را به صورت تعامل^۱ در نظر می‌گیریم، بطور ضمنی پیش فرض‌های یکسویگی تربیت را زیر سؤال برده ایم. از این منظر، تربیت نمی‌تواند صرفاً محصول کنش معلم باشد و معلم در آن فعال مایشاء در نظر گرفته شود. بر اساس همین دیدگاه است که رویکردهای معلم محور با چالش مواجه می‌شوند. زیرا این دیدگاهها، با تمرکز بر دانش‌های لازم الانتقال و با نگاهی انحصاری به هدف تعلیم و تربیت، دانش‌آموز را در مقام «دیگری» فرایند تربیت به حاشیه می‌برند و درک، منطق، علائق و خواسته‌ها و تصمیم‌های وی را نادیده می‌گیرند. در این دیدگاه‌های تربیتی، تصویری که از دانش‌آموز، خلق می‌شود، تصویری منفعل و بی حرکت از موجودیتی به سان موم است که به هر شکل مد نظر مربی یا معلم در می‌آید و واجد هیچ گونه تعیین از پیشی یا خواسته و مقاومت پسینی نیست. طرح مفهوم «دیگری» در تربیت، این نامعادله را به هم می‌ریزد و سمت شاگرد را در نامعادله پرننگ می‌سازد. بر این اساس، زیست‌جهان شاگرد باید توسط معلم درک شود و به قول گادامر^۲، فهم در گروهی تحقق «امتزاج افق»های معلم و شاگرد خواهد بود (Gadamer, 1979).

از سوی دیگر، بر اساس این نگاه، رویکردهای شاگردمحور نیز در معرض نقد جدی قرار دارند. این رویکردها نیز با یکه‌تاز کردن دانش‌آموز در فرایند تربیت و با «یادگیری سازی»^۳ تربیت و تبدیل آن به «یادگیری»، قطب معلم را به حاشیه می‌برند و تبدیل به «دیگری» می‌سازند. از نگاه بیستا^۴ هنگامی که دانش‌آموز در مقام یادگیرنده در مرکز قرار داده می‌شود، «آموزاندن» به نقشی حمایتی فروکاسته می‌شود (Biesta, 2013). این امر می‌تواند منجر به پیامدهایی چون «بی‌سوادی خاموش فرهنگی» و گسست نسلی شود. در این میان، لویناس با بازتعریف معلم در مقام «دیگری» دانش‌آموز، بر نقش بی‌بدیل وی برای تعالی دانش‌آموز تأکید می‌ورزد. از نگاه او «آموزاندن گفتمانی است که در آن، معلم، چیزی کاملاً جدید را در اختیار دانش‌آموز قرار می‌دهد، چیزی که او تا کنون نمی‌دانسته است» (Levinas, 2001: 180).

از این رو، نگاه تعاملی به روابط معلم و شاگرد، مستلزم نگاه داشت هر دوسوی رابطه است. نگاه داشت این دو سو نیز به نوبه خویش، مستلزم تقویت درک «دیگری» در هر دو سوی رابطه است. بنابراین از یک سو، معلم باید بتواند دنیای دانش‌آموزان خود را درک کند، از خواسته‌ها و علائق و مسائل چالش‌های آنها آگاه باشد و بتواند از زاویه نگاه آنها به هستی و محیط پیرامون خویش بنگرد. از سوی دیگر، دانش‌آموزان نیز باید قادر باشند، دغدغه‌ها و هدف‌ها و رویه معلم را درک کنند.

¹ interaction

² Gadamer

³ Learnification

⁴ Biesta

در این نوشتار بر سوی معلم، متمرکزیم. معلم در مقام یکی از ذی نفعان و کنشگران مهم در جریان تربیت با کنشگران و ذی نفعان مختلفی در ارتباط است. مهم ترین کنشگران و ذی نفعان پیش روی معلم که لازم است بتواند در منظر آن‌ها بنشیند و وقایع را از زاویه آن‌ها درک کند، دانش آموزان هستند. توانمندی درک «دیگری» و نگرستن به مسائل از زاویه وی، مهارتی است که در درجه نخست از معلم انتظار می رود و پس از این رویداد، وی باید تلاش کند تا آن را در دانش آموزان خود نیز نهادینه سازد. از سوی دیگر، نگاهی کل گرایانه به فرایند تربیت، منجر به ظهور ذی نفعان و کنشگران دیگری در فرایند تربیت خواهد شد که «دیگری»های دیگری پیش روی معلم خواهند بود. «دیگری»هایی چون والدین، مدیر و معاونین، همکاران و معلمان دیگر و حتی سیاستگذاران تربیتی. از این رو، تربیت معلمی که بتواند علاوه بر منظر خویش، انواع منظرهای دیگر را نیز در نظر آورد و تلاش کند تا از زاویه آن‌ها به وقایع جاری در فرایند تربیت بنگرد، امری اساسی و مهم است. در این میان، دوره «تربیت معلم»، دوره‌ای مهم و قابل توجه در آموزش و تمرین این ویژگی است. اما همان گونه که در بخش‌های پیشین بیان شد، رویکرد روشی این آموزش باید از روش‌های مستقیم با ادبیات فلسفی برکنار باشد. در ادامه، روایت به عنوان رسانه‌ای مهم برای این پیام، ارزیابی می شود و مورد تحلیل و ارزیابی قرار می گیرد.

تربیت معلم بر سر دوراهی: رویکرد روایی/ عملی یا نظری؟

همان گونه که در مقدمه بیان شد، در سال‌های اخیر، دو رویکرد رقیب در تربیت معلم سر برآورده‌اند که هر یک، معلمی و بینش‌های مستلزم آن را به گونه خاص خود می‌نگرند. بحث میان این دو رویکرد که عمدتاً میان سردمداران آن‌ها یعنی پاول هرست^۱ در مقام نماینده رویکرد نظری و ویلفرد کار در مقام راهبر رویکرد عملی پیش رفته، از ابعاد مختلف مورد تحلیل اندیشمندان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. در یک سوی این مناقشه، هرست با تأکید بر تمایز میان عقل نظری و عقل عملی، فلسفه را ذیل عقل نظری و فعالیتی انتزاعی می‌داند و بنابراین هرگونه اندیشه‌ورزی و ارزیابی فلسفی فعالیت‌های تربیتی را، نوعی فعالیت درجه دو و نیازمند واسطه‌گری مفاهیم و نظریه‌ها به شمار می‌آورد (Hirst & Carr, 2005). در سوی دیگر، کار، با ارجاع به دیدگاه ارسطو در باب عقل عملی معتقد است لازم است فلسفه تعلیم و تربیت را به عنوان فلسفه‌ای عملی در نظر آوریم (Carr, 2004). کار معتقد است وظایف عقل نظری، چون وضوح بخشی مفهومی و توجیه نظری، نمی‌توانند به صورت مستقل از زمینه‌های عملی-اجتماعی فیلسوف صورت پذیرند و از این رو، فلسفه نظری تعلیم و تربیت به گونه‌ای منفک از عقل عملی معنادار نخواهد بود (Hirst & Carr, 2005).

¹ Hirst

این مناقشه با تحلیل‌های مختلف مواجه شده است. در میان تحلیل‌ها، برخی رادیکال و به نفع یکی از دو سوی مناقشه و حذف دیگری بوده‌اند و برخی دیگر تلاش کرده‌اند، رویکردی میانه و با حضور هر دو رویکرد پیشنهاد دهند. از جمله باقری از یک سو، هر یک از دیدگاه‌های هرست و کار را نوعی وحدت‌گرایی فروگاشی می‌داند و معتقد است حفظ کثرت انواع عقل‌ورزی در عرصه تعلیم و تربیت، راه‌حل مناسب‌تری است (Bagheri, 2013). وی معتقد است در عین حفظ این دو نوع عقل‌ورزی، لازم است چنانچه گادامر نیز بیان می‌کند، گفتگوهایی میان فیلسوفان معتقد به سنت‌های مختلف اجتماعی صورت پذیرد و فلسفه نظری تعلیم و تربیت، تلاش کند به عرصه عمل پیوند بخورد. وی معتقد است بدون تأکید بر ترجمان انحصاری نظر در عمل، لازم است دیدگاه‌های نظری را در بافت‌های عملی محک زد.

همچنین لانگ با اتخاذ موضعی نزدیکتر به هرست معتقد است نظروورزی در باب تعلیم و تربیت باید فاصله خویش را از عمل تربیتی حفظ کند. از نگاه وی، تنها از چنین فاصله‌ای است که نظریه می‌تواند اقدامات جدیدی را پیشنهاد کند و به وظیفه‌ای دوگانه توجه داشته باشند: وظیفه حفاظت از انسجام و ارزش توجیهی دیدگاه و وظیفه خوانش دقیق زمینه عمل (Long, 2020).

در نهایت، میساوا با عبور از دوگانه نظر/عمل و با تحلیل این مناقشه و بازخوانی مناظره میان دریفوس^۱ و مک داوول^۲، معتقد است مفهوم سازی مرتبط با عمل، علاوه بر تفکر تأملی و گزاره‌ای، نیازمند ادراک مهارت‌های تجسدیافته در عمل نیز هست (Misawa, 2020). از این رو، میساوا، نیز معتقد است برای تحلیل تعلیم و تربیت، باید از هر دو نوع مهارت و ادراک کمک گرفت.

در عین حال، در بحث تربیت معلم، علاوه بر این دوگانه، چالش‌های دیگری نیز وجود دارد. در حالی که طرفداران رویکرد عملی، معتقدند پیچیدگی عمل معلمی، مانع از آن است که بتوان آن را به صورت دستورالعمل‌های مشخص تعیین کرد و آموزش داد، تربیت معلم با چالش مهم دیگری هم دست به گریبان است و آن، دشواری ادبیات فلسفی و به همین دلیل عدم ارتباط معنادار معلمان با آن‌هاست. در این میان، کلاندینین، روایت را بستر مشترکی می‌داند که دو دسته کارگزاران و پژوهشگران می‌توانند در آن به تعامل بپردازند و فهم‌هایی معنادار از تربیت حاصل کنند و به تبادل گذارند (Calndinin, 2020). همچنین یازان^۳ با تأکید بر معناداری روایت برای معلمان و وجود نگاه کل‌گرایانه شناختی-عاطفی در آن، معتقد است استفاده از روایت در تربیت معلم می‌تواند رویکردی هویت ساز به شمار آید و به ساخت هویت معلمی کمک کند (Yazan, 2019).

¹ Dreyfus

² McDowell

³ Yazan

از سوی دیگر، لغزندگی رویکرد روایی، مبهم شدن برخی از مفاهیم فلسفی در بین سطور و وقایع روایت‌ها، تفسیربرداری افراطی مفاهیم در درون روایت و از دست رفتن روح تأمل و انتقاد در رویکرد روایی، از جمله نقدهای وارد بر رویکرد روایی در تربیت معلم است. هرست (Hirst & Carr, 2005: 167) معتقد است وظایف اصلی فلسفه تعلیم و تربیت شامل مواردی چون وضوح بخشیدن به فهم ما از آنچه در گفتمان و عمل تربیت در جریان است، بررسی دقیق صورت‌های منطقی استدلال‌های صورت گرفته در گفتمان و عمل تربیت و نیز پرسشگری درباره مفروضات این حوزه، در نگاه عملی یا روایی، معطل خواهند ماند و محقق نخواهند شد. همچنین هبرت^۱ نسبت به استفاده انحصاری و افراطی از رویکرد روایی-تأملی شون هشدار می‌دهد و معتقد است استفاده از این رویکرد و رویکردهای روایی منتج از آن، بدون در نظر داشتن رویکرد نظری و صریح و طرح انتقادات دقیق در آن، می‌تواند به ساده‌اندیشی منجر شود و ماهیت تأملی این رویکرد را زیر سؤال ببرد (Hebert, 2015). علاوه بر این، کاسیرس^۲ با زیر سؤال بردن رویکرد خود-تأملی در آموزش مهندسی، معتقد است این آموزش نمی‌تواند جای بررسی‌های نظری دقیق و صریح را بگیرد و استفاده از آن به صورت انحصاری، کج فهمی‌هایی در افراد ایجاد خواهد کرد (Caceres, 2017).

به نظر می‌رسد رویکرد روایی/عملی نه به عنوان رویکرد انحصاری آموزش مفاهیم فلسفی به معلمان، بلکه در مقام عنوان بستری برای تمرین بیشتر فهم مفاهیم فلسفی قابلیت طرح دارد. در این بستر، مفاهیم نظری آموخته شده می‌تواند با عمق و پیچیدگی و البته تفسیرهای بیشتر طرح شود و تجربه‌هایی بی واسطه‌تر، ماندگارتر و معنادارتر برای معلمان به همراه آورد. در ادامه ابتدا به ظرفیت‌های روایت خواهیم پرداخت و سپس، نحوه طرح موضوع «دیگری» در آن را مورد بررسی قرار خواهیم داد.

روایت: چیستی و قابلیت‌ها

در این بخش ابتدا تلاش می‌کنیم، روایت و مؤلفه‌های آن را مد نظر قرار دهیم و سپس، قابلیت‌های آن را برای پرداختن به دیگری، بازشناسی کنیم.

اگر بخواهیم ریشه واژه «روایت» (narration) را مورد واکاوی قرار دهیم، به دو واژه لاتین «narrara» و «narrare» می‌رسیم. در حالی که اولی به معنای دانش و شناخت (Ahmadi, 2001: 176) است، دومی به معنای بازگو کردن و توضیح دادن است (Harper, 2024). از این رو می‌توان گفت روایت،

¹ Hebert

² Caceres

ترکیبی از دانستن و بازگو کردن آن است. به سخن دیگر، در درجه نخست، روایت حاوی دانش‌ها و بینش‌هاست و در درجه دوم، دغدغه بازگو کردن و توضیح دادن آن‌ها را دارد.

از سوی دیگر، روایت نسبتی با واقعیت برقرار می‌کند. زیرا هنگامی که سخن از دانستن به میان می‌آید، نیازمند مرجعی خواهیم بود تا دانستن را به آن منتسب کنیم: چه چیز را می‌دانم؟ امری که دانستن بدان تعلق می‌گیرد، باید از درجه‌ای از واقعیت برخوردار باشد، بنابراین می‌توان گفت روایت با واقعیت نسبتی برقرار می‌کند. اما پرسش اینجاست که این نسبت، از چه نوع است؟ ارسطو این نسبت را می‌مسیس (mimesis) می‌نامد. در تعریف واژه یونانی می‌مسیس، تقلید و بازنمایی آمده است. در عین حال به نظر می‌رسد منظور ارسطو از تعریف روایت با می‌مسیس، تقلید صرف نبوده بلکه نحوه‌ای بازنمایی بوده است: می‌مسیس از نگاه او، «فعالیتی است خاص انسان و عبارت است از آفریدن چیزی که شبیه چیز دیگر باشد نه عین آن، چرا که هنرمند می‌تواند به شیوه خود، واقعیت را عرضه کند. بدین صورت می‌مسیس، تقلید صرف، اعم از تقلید اتفاقی یا هر نوع تقلید دیگر نیست، بلکه آفرینش سنجیده چیزی برای بازنمایی چیزی دیگر است.» (Simms, 2021: 82). بر این اساس، در عین پذیرش رابطه واقعیت و روایت، زاویه نگاه راوی و آفرینشگری وی نیز به رسمیت شناخته می‌شود. بنابراین بازنمایی را باید یکی از عناصر مقوم روایت به شمار آورد.

مؤلفه مقوم دیگر که روایت را از سایر انواع نوشتار متمایز می‌سازد، محوریت رویداد در آن است. ابوت با تأکید بر این دو مؤلفه، روایت را منحصر در همین دو ویژگی می‌داند: «بازنمایی یک رخداد یا مجموعه‌ای رخداد» (Abbott, 2018: 23). از این رو می‌توان گفت روایت بر بستر رویدادها پیش می‌رود و معنا می‌یابد. از این دو ویژگی می‌توان به شرط‌های لازم «روایت» تعبیر کرد.

دو ویژگی لازم روایت، باعث می‌شوند روایت، نسبت وثیقی با آدمی و زیست وی پیدا کند. از یک سو، آدمی در چنبره واقعیت اسیر است و در منظومه واقعیت زیست می‌کند بنابراین هر چیز که بخواهد در سپهر فهم وی قرار گیرد باید نسبتی با واقعیت برقرار کند و از سوی دیگر، زیست آدمی رویداد گونه است و زنجیره‌ای پیچیده و چندگانه از رویدادهای مختلف است. از این رو، فهم آدمی نیز از پیرامون خویش، فهمی رویدادی است. روایت با برخورداری از این دو ویژگی، بستر بسیار مناسبی برای ارتباط با آدمی خواهد ساخت.

در نگاهی ساختاری به روایت، می‌توان آن را متشکل از عناصری چون زمان، شخصیت و راوی یا زاویه نگاه دانست. این عناصر از همان دو ویژگی بازنمایی و رویداد بر می‌خیزند. ترکیب عنصر بازنمایی و رویداد باعث می‌شود عنصری به نام زمان در روایت به ظهور برسد. زمان روایی با زمان واقعی، نسبت یک به یک ندارد. بلکه گاه بسط می‌یابد و گاه قبض. گاه در روایت، چند سال در یک جمله بیان می‌شود و گاه، یک لحظه، کل روایت را به خویش اختصاص می‌دهد.

عنصر مهم دیگر، شخصیت است. از آنجا که رویدادها در روایت، انسانی‌اند، لاجرم باید بر دوش شخصیت‌ها پیش برده شوند. در واقع، این کنش‌ها و واکنش‌های شخصیت‌هاست که رویدادها را می‌سازد و به‌پیش می‌برد. علاوه بر شخصیت، زاویه نگاه، یکی از عناصر مهم روایت است. بر اساس همین تقسیم بندی است که آسابرگر، روایت را این‌گونه تعریف می‌کند: «توالی و تسلسل حوادث در زمان و مکان که به واسطه کنش شخصیت‌ها و از طریق صدای یک راوی یا تلفیقی از این دو نقل می‌شود» (Asaberger, 2001:79). وی با متمایز ساختن راوی از مشاهده‌گر و با طرح مفهوم کانون مشاهده معتقد است راوی کسی است که با بهره‌گیری از نمادهای زبان‌شناختی، وقایع و رویدادها را به مخاطب انتقال می‌دهد، در حالی که مشاهده‌گر، کسی است که این وقایع از عینک پنداری، روانشناختی و ایدئولوژیکی وی می‌گذرند. بنابراین کانون مشاهده دارای سه بعد مذکور است. درحالی‌که بعد پنداری، حاکی از زمان-مکان مشاهده‌گر است، بعد روانشناختی، بیانگر حالت شناختی-احساسی او است و بعد ایدئولوژیکی می‌تواند عمیق‌تر از این دو بعد، ناظر بر ابعاد جهان-شناختی وی باشد (Genette, in Remmon-Kenan, 2002: 70-78).

زاویه دید یا کانون مشاهده، جزئی از روایت را می‌سازد و با تغییر در ابعاد مختلف، ما این امکان را خواهیم داشت تا روایت‌های مختلف را شاهد باشیم. تلاش برای تغییر در جنبه پنداری کانون مشاهده، این امکان را به ما می‌بخشد تا بتوانیم بین شخصیت‌ها جابجا شویم، مکان و زمان مشاهده را تغییر دهیم و واقعیت و رویدادها را از منظرهای مختلف بنگریم.

در هر یک از این منظرها و زاویه‌ها، ابعادی از قضایا بر ما مکشوف می‌شوند و ابعادی دیگر به خفا می‌روند. همین بازی میان کشف و کتم است که تعلیق را در روایت ایجاد می‌کند و قلب زنده و پیش برنده روایت می‌شود. این بازی میان کشف و کتم، امکان تفسیرهای مختلف را نیز فراهم می‌آورد و باعث می‌شود هر کس با تمرکز بر یک منظر، رویدادها را از زاویه‌ای خاص تفسیر کند.

در واقع، در این جابجایی‌ها، کانون مشاهده ما هیچ‌گاه کامل و در جایگاه دانای کل قرار نمی‌گیرد و با تغییر در بعد پنداری، ابعاد روانشناختی و ایدئولوژیکی این کانون نیز تغییر خواهند کرد و روایت‌های مختلفی ساخته خواهند شد که هر یک در حال نمایش رویه‌ای از واقعیت هستند.

وجه «آینه‌ای روایت و پرداختن به «دیگری» در تربیت معلم

بازی میان کشف و کتم و تغییر محل قرار گرفتن آینه راوی در روایت، ویژگی مهمی در روایت ایجاد می‌کند و آن قابلیت پرداختن به دیگری است. این دیگری، در عین برخورداری از موقعیت مکانی-زمانی مختلف، ویژگی‌های روانشناختی و جهان‌شناختی متفاوتی هم خواهد داشت. گویی در درون یک روایت با دو شخصیت، دست‌کم دو روایت در حال هم‌بودی‌اند. هر یک از این روایت‌ها با لنزهای

مختلف زمانی-مکانی، روانشناختی و جهان شناختی بیان می‌شوند و بنابراین روایت‌های مختلفی را نیز بیان خواهند کرد.

در حیطه ادبیات کودک، برخی داستان‌ها با الهام از این ویژگی و با بناکردن روایت بر مبنای آن، تلاش کرده‌اند تا از یک رویداد، داستان‌های متفاوتی برای مخاطب بیان کنند. برای نمونه، ایده این ویژگی آینه‌ای روایت را به صورت کاملاً آشکار در داستان‌های «بزی و غازی» می‌توان یافت. این داستان‌ها، روایت دو دوست صمیمی (بزی و غازی) است که هر بار با چالشی مواجه می‌شوند. نکته این داستان‌ها، «آینه‌ای» بودن آن‌هاست. یعنی داستان، به صورت متناظر، دوبار تعریف می‌شود. جهان داستان و شخصیت‌ها و اشیاء پیرامونی یکی هستند، رویدادها نیز مشترکند اما این منظر نگاه یا کانون مشاهده است که متفاوت می‌شود و در طول داستان، از یک رویداد، دو داستان خلق و تصویر می‌شود.

ایده این داستان را می‌توان «آینه‌ای» بودن نام نهاد. وجه «آینه‌ای» روایت، می‌تواند به خفا رفتن خویشتن و کشف یا ظهور دیگری مدد رساند و در نهایت، خواننده بتواند بین دو یا چند شخصیت بازی کند. هنگامی که یکی از این دوشخصیت، «من» و «دیگری» باشند، این بازی کشف و خطا به بازی من و دیگری تبدیل می‌شود و می‌تواند به پذیرش و درک دیگری کمک کند.

این ویژگی از داستان، اگر توسط معلم تمرین شود، می‌تواند فرصتی برای درک دیگری‌های او اعم از دانش‌آموزان، والدین، همکاران و مدیران فراهم آورد و وی را در مدیریت موقعیت‌های ارتباطی کمک کند. بر این اساس، اگر معلم قادر باشد، یک رویداد را از زوایای مختلف روایت کند و کانون مشاهده خود در روایت این واقعه را تغییر دهد و متکثر سازد، این زمینه برای این درک فراهم خواهد شد.

طرح تقویت همدلی در معلمان با تأکید بر وجه «آینه‌ای» روایت

با تأکید بر وجه «آینه‌ای» روایت، طرحی تربیتی طراحی شد تا معلمان با به خاطر آوردن یکی از موقعیت‌های رویدادی ویژه که تجربه کرده‌اند یا دانشجویان با تصور خیالی این موقعیت، یک‌بار از زاویه دید خودشان -معلم- و بار دیگر از زاویه دید شخصیت‌های مقابل درگیر در آن موقعیت، رویداد را روایت کنند. این طرح کارگاهی، نیازمند پیش‌نیازهایی است تا امکان تحقق داشته باشد. در ابتدا بر این پیش‌فرض‌ها متمرکز می‌شویم و سپس، به توضیح طرح و تشریح نتایج اجرای آن خواهیم پرداخت.

نخستین پیش‌نیاز اجرای این طرح، توانمندی اولیه مخاطبان برای نوشتن و روایت کردن است. بر این اساس، لازم است مخاطبان طرح، قادر باشند موقعیتی تربیتی را که توسط آن‌ها تجربه شده بر روی کاغذ و به صورت روایت درآورند. این قابلیت، مستلزم برخورداری افراد از قابلیت خیال‌ورزی است.

درعین حال، انتظار از مخاطبان، این نیست که نویسنده حرفه‌ای باشند و صرف بیان منسجمی از موقعیت و رویداد محوری آن که در آن حضور داشته‌اند، کافی است.

پیش نیاز دوم که می‌تواند به عنوان پیش‌نیازی برای جرأت نوشتن به شمار رود، وجود امنیت فکری-عاطفی در جمع و اعتماد متقابل افراد نسبت به یکدیگر است. هنگامی که فرد احساس امنیت فکری-عاطفی نداشته باشد و احساس کند به خاطر روایت موقعیت مخاطره آمیز تربیتی‌اش، بعدها دچار شماتت خواهد شد یا مورد بازخواست قرار خواهد گرفت، جرأت نوشتن را از دست خواهد داد. همچنین اگر فضای اعتماد همدلی در جمع برقرار نباشد، فرد روایتش را برای جمع نخواهد خواند و بنابراین ابعاد مختلف کانون مشاهده نیز مشخص نخواهند شد.

پیش‌نیاز سوم، شوق به آموختن و حل مسائل تربیتی است. اگر مواجهات تربیتی برای افراد اهمیت چندانی نداشته باشد و دغدغه حل مسائل تربیتی و درک دیگری‌های محیط فعالیت تربیتی برای آن‌ها پررنگ نباشد، فرد انگیزه شرکت در این طرح یا فعالیت را هم نخواهد داشت. وجود این انگیزه یا دغدغه از این رو اهمیت مضاعف دارد که بخش اساسی این فعالیت توسط خود افراد صورت می‌گیرد و از این رو، لازم است آن‌ها در آن، فعال باشند و بار اصلی را خود بر عهده گیرند.

هنگامی که جمعی با این ویژگی‌ها و پیش‌نیازها تشکیل شد، می‌توانیم این طرح یا فعالیت کارگاهی را اجرا کنیم. در این طرح کارگاهی، ابتدا برگه‌ای به افراد (معلمان و دانشجویان) داده شد که از آن‌ها می‌خواست، روایتی از یکی از برهه‌های خاص تربیتی خویش بنویسند. به شرکت‌کنندگان، فرصتی پانزده دقیقه‌ای داده شد تا روایت خویش از آن لحظه را بنگارند. همچنین از داوطلبان خواسته شد روایت‌های خود را برای جمع بخوانند. در ادامه از آن‌ها خواسته شد، پشت برگه را مورد توجه قرار دهند. در پشت برگه از آن‌ها خواسته شد تا خود را جای فردی دیگر قرار دهند که در روایت پیشین حضور داشته و در مقابل آن‌ها بوده است و در ادامه تلاش کنند تا واقعه را از منظر او بنگرند و از زبان او روایت کنند. در این مرحله، لازم بود فرد با به‌خفا سپردن خویش تلاش کند دیگری را در روایت خویش زنده کند و از زاویه نگاه او، رویداد را روایت کند. به سخن دیگر در این حالت، آینه در روایت، برعکس می‌شود و روی دیگر سکه را بازتاب می‌دهد. در این بازتاب و در این تغییر کانون مشاهده، ابعاد پنداری، روانشناختی و چه بسا ایدئولوژیکی نیز دستخوش تحول می‌شوند و فرد می‌تواند تفاوت نگاه‌ها و تفسیرها در این ابعاد را متوجه شود و علاوه بر درک خویش، به درک دیگری نیز نائل گردد.

در ادامه و پس از نگارش این وجه از منشور روایت و خواندن داوطلبانه آن، برخی از افراد، اذعان داشتند که نگاهشان به رویداد اتفاق افتاده تغییر کرده است. برخی اظهار می‌کردند حالا خشم یا اضطراب کمتری را از آن رویداد احساس می‌کنند، برخی دیگر می‌گفتند از میزان عصبانیت شان از شاگرد یا مدیرشان کاهش یافته و برخی دیگر حتی حق را به طرف مقابل یا همان «دیگری» می‌دادند.

یافته‌های حاصل از جلسات کارگاهی برگزار شده بر اساس این روش و اظهارات معلمان شرکت کننده در آن‌ها، نشان می‌داد این تغییر زاویه نگاه می‌تواند در عین کاهش خشم و ناکامی معلم از آن موقعیت تربیتی خاص، زمینه را برای بازاندیشی بر کل موقعیت تربیتی و کنش‌های ممکن پیش روی معلم فراهم سازد و وی را قادر سازد تا برای رویایی‌های آتی با موقعیت‌های مشابه تربیتی آمادگی بیشتری داشته باشد و کنش‌های بدیل بیشتری را برای تحقق در ذهن داشته باشد. همچنین در برخی موارد، معلم در فرایند تغییر زاویه نگاه و بازخوانی موقعیت خطیر تربیتی، به راه‌حل‌های پیوسته‌ای دست می‌یافت که در موقعیت مذکور قابل تحقق و عمل بودند و می‌توانستند وضعیت پیچیده و بغرنج موقعیت تربیتی را حل کنند.

پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه روایت، همدلی و تربیت معلم نیز نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کنند. از جمله استرلکوا^۱، بر تقویت و پرورش همدلی از طریق داستان تأکید می‌ورزد (Strelkova, 2021). همچنین والین و همکاران به شرح روش تقویت همدلی با داستان^۲ می‌پردازند (Wallin et al., 2018). نادینگز نیز معتقد است، با استفاده از داستان‌ها در تربیت معلم می‌توان احساسات معلمان را تحت تأثیر قرار داد و اشتیاق آن‌ها به تدریس را زنده کرد (Noddings, 2011). علاوه بر این، لاریتزن نشان می‌دهد که چگونه کتاب‌های داستان، می‌تواند همدلی را در معلمان بیفزاید (Lauritzen, 2019). در نهایت، بوردونارو نیز از رویکرد روایی برای تقویت فهم نسبت به دیگری‌ها بهره جسته و آن را برای تدریس و یادگیری درس تاریخ مؤثر یافته است (Bordonaro, 2016).

به نظر می‌رسد با توجه به اهمیت «دیگری» در روابط تربیتی و به ویژه تعامل معلم و شاگرد، لازم است در تربیت معلم، جایگاهی ویژه برای درک «دیگری» و همدلی با وی در نظر گرفت. از سوی دیگر آینه‌ای بودن روایت، بستر مناسبی برای قرار گرفتن در موقعیت «دیگری» و تماشای جهان از منظر وی است. روایت‌ها می‌توانند روایت‌های نگاشته شده موجود باشند که حاکی از تعامل‌های تربیتی‌اند یا روایت‌هایی باشند که در لحظه توسط معلمان خلق می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

چالش‌های پیش روی وضعیت موجود تربیت و لزوم آموزش معلمان برای مواجهه عمیق و اثرگذار با این چالش‌ها، از مهم‌ترین اولویت‌ها و دغدغه‌های فعالان حوزه تربیت معلم است. در این میان، درک «دیگری» و تلاش برای ورود به دنیای او، یکی از خلاءهای جامعه ما به شمار می‌رود که در نظام آموزشی ما نیز دشواری‌های عمیق ایجاد کرده است. از سوی دیگر، دشواری ادبیات فلسفی و نگرانی

¹ Strelkova

² Method Empathy-Based Story (MEBS)

نسبت به برقرار نشدن رابطه معنادار معلمان (دانشجو-معلمان) با آن، همواره یکی از موانع حضور مطالب و بحث‌های عمیق فلسفی به دوره‌های آموزشی تربیت معلم بوده است. نوشتار حاضر با تمرکز بر روایت در مقام مؤلفه‌ای معنادار در زندگی معلمان و تحلیل عناصر سازنده آن، عنصر زاویه دید را مورد تأکید ویژه قرار داد و تلاش کرد تا با طراحی طرحی مبتنی بر آن، معلمان را در رفت‌وآمد میان شخصیت‌های مختلف داستان و زاویه نگاه آن‌ها قرار دهد. این رفت‌وآمد میان زاویه دیدهای مختلف، امکان نوعی رفت‌وآمد در میان زوایای پنداری، روانشناختی و ارزشی مختلف را فراهم می‌آورد و از این رو، درک «دیگری» و جهان وی را تسهیل خواهد کرد.

به نظر می‌رسد، برخی دیگر از مؤلفه‌های روایت چون زمان و انسجام نیز قابلیت‌هایی برای بحث‌ها و آزمون‌های فلسفی داشته باشند. شناخت این قابلیت‌ها و طراحی فعالیت‌هایی در تربیت معلم مبتنی بر آن‌ها، می‌تواند به غنای بعد فلسفی تربیت معلم و در نهایت نهادینه ساختن نگاه‌های عمیق در معلمان یاری رساند. در عین حال، وابستگی این نوع طرح‌ها به قابلیت‌ها و توانمندی‌هایی چون روایت‌نویسی، از جمله موانعی است که پیش روی این حرکت اصلاحی وجود دارد. این مانع، باعث می‌شود برخی معلمان که حائز این توانمندی نیستند، قادر نباشند در این طرح شرکت کنند. به نظر می‌رسد گزینش داستان‌های تربیتی مناسب، برای تعدیل این مانع مناسب باشد.

References

- Abbott, H. P. (2018). *The Cambridge introduction to narrative* (N. M. Sharafi & R. Pour Azar, Trans.). Tehran: Nashr-e Atraf. (In Persian)
- Ahmadi, B. (2001). *Structure and interpretation of text*. Tehran: Nashr-e Markaz. (In Persian)
- Asaberger, A. (2001). *Narrative in popular culture, media, and everyday life* (M. R. Liravi, Trans.). Tehran: Soroush Publications. (In Persian)
- Bagheri, K. (2011). Dialogue [Teacher and philosophy of education philosopher]. In *Collection of abstracts of the second national conference of the Iranian Philosophy of Education Association*. Tehran: Ministry of Education, Educational Research Institute. (In Persian)
- Bagheri Noaparast, K. (2013). Celebrating moderate dualism in the philosophy of education: A reflection on the Hirst-Carr debate. *Journal of Philosophy of Education*, 47(4), 564–576. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12039>
- Bagheri, K. (2019). *Dialogue of teacher and philosopher*. Tehran: Scientific and Cultural Publication. (In Persian)
- Bagheri, K., Sajjadih, N., & Tavassoli, T. (2010). *Approaches and methods of research in the philosophy of education*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies. (In Persian)
- Biesta, G. J. J. (2013). *The beautiful risk of education*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.
- Borodano, A. (2016). *Coming to know others: Using a dual-narrative approach to foster empathy, identity, and historical thinking – A case study of history teaching and learning in a conflict environment* (PhD Dissertation). University of Michigan Library. <https://deepblue.lib.umich.edu/handle/2027.42/135911>
- Broudy, H. S. (1969). *Philosophy of education: An organization of topics and selected sources*. London: University of Illinois Press.
- Caceres, C. H. (2017). Re-educating the reflective practitioner: A critique of Donald Schön's reflective practice and design education for engineering. <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.31642.24004>
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55–73. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00363.x>
- Clandinin, D. J. (2020). *Journeys in narrative inquiry: The selected works of D. Jean Clandinin*. London: Routledge.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cochran-Smith, M. (2024). The problem of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 55(4), 295–299. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057>
- Derrida, J. (2002). *Writing and difference* (A. Bass, Trans.). London & New York: Routledge.
- Ebrahimi, E. (2017). An ontological explanation of the educational relationship between teacher and student inspired by Levinas' philosophical thought (Master's thesis, University of Tehran). Tehran: University of Tehran. (In Persian)
- Elias, J. (2016). *Philosophy of education: Old and new* (A. Zarabi, Trans.). Qom: Imam Khomeini Educational and Research Institute. (In Persian)
- Gadamer, H. G. (1979). *Truth and method* (W. Glen-Doepel, Trans.; J. Cumming & G. Barden, Eds.). New York: Crossroad.

- Hamlin, D. W. (1997). The tedium of philosophy of education?! In K. Bagheri & M. Attaran (Eds.), *Contemporary philosophy of education* (Trans.). Tehran: Mehrab-e Ghalam. (In Persian)
- Harper, D. (2024). Narration. In *Online Etymology Dictionary*. <https://www.etymonline.com/search?q=narration>
- Hébert, C. (2015). Knowing and/or experiencing: A critical examination of the reflective models of John Dewey and Donald Schön. *Reflective Practice*, 16(3), 361–371. <https://doi.org/10.1080/14623943.2015.1023281>
- Hirst, P., & Carr, W. (2005). Philosophy and education—A symposium. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 615–632. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00459.x>
- Iravani, S., Sharafi, M., & Yari Dehnavi, M. (2008). Why do teachers need to learn the philosophy of education? *Teaching and Education Quarterly*, 24(1), 6–36. <https://ensani.ir/file/download/article/20110218191246-472.pdf>. (In Persian)
- Khobazi Kenari, M., & Sebti, S. (2016). Perspective of Levinas's philosophy of ethics in education. Paper presented at the First National Conference on Ethics and Iranian Society, Tehran, Iran. (In Persian)
- Levinas, E. (2001). *Existence and existents* (A. Lingis, Trans.). Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Lauritzen, L. (2019). Bridging disciplines: On teaching empathy through fiction. *Tidsskrift for Forskning i Sygdom og Samfund*, 31, 127–140. <https://tidsskrift.dk/sygdomogsamfund/article/view/116960>
- Long, F. (2020). Hirst, Carr and Husserl: The problem of pure theory. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/104228/T%C3%BCSE%20Bd%201_Theorien%21_01_03_Long.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Misawa, K. (2023). Practical rationality in education: Beyond the Hirst–Carr debate. *Journal of Philosophy of Education*, 57(1), 164–181. <https://doi.org/10.1093/jopedu/qhac002>
- Noddings, N. (2011). Stories and affect in teacher education. In C. Day & J. K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work: Professional learning and development in schools and higher education* (Vol. 100). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_10
- Rimmon-Kenan, S. (2002). *Narrative fictions: Contemporary poetics*. New York: Routledge.
- Sajjadih, N. (2022). *Genealogy and education* (2nd ed.). Tehran: University of Tehran Press. (In Persian)
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Simms, K. (2021). *Paul Ricoeur* (M. H. Khosravi, Trans.). Tehran: Nashr-e Kargadan. (In Persian)
- Strelkova, L. P. (2021). Development of empathy through stories. *Russian Social Science Review*, 62(1–3), 175–198. <https://doi.org/10.1080/10611428.2021.1911539>
- Wallin, A., Koro-Ljungberg, M., & Eskola, J. (2018). The method of empathy-based stories. *International Journal of Research & Method in Education*, 42(5), 525–535. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1533937>

- Winch, C. (2012). For philosophy of education in teacher education. *Oxford Review of Education*, 38(3), 305–322. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.693299>
- Yari Dehnavi, M. (2013). Biography and narrative of teachers' understanding of the role of philosophy of education in the evolution of their performance. *Journal of Curriculum Studies*, 2(3), 49–66. <https://doi.org/10.22067/fe.v3i2.23631>. (In Persian)
- Yazan, B. (2019). Toward identity-oriented teacher education: Critical autoethnographic narrative. *TESOL Journal*, 10(1), e00388. <https://doi.org/10.1002/tesj.388>