

امروزه دانش‌آموزان گمان می‌کنند که یادگیری یعنی دانستن جواب صحیح؛ در سراسر جهان، لذت یادگیری از آموزش بیرون کشیده شده و به فرایندی خشک و بی‌روح تقلیل یافته است.

مدرس! ایدئال کجاست؟



ایان — بیایید با هم کلاس درس ایدئال من را تصور کنیم. وارد که می‌شوید، اولین چیزی که توجه شما را جلب می‌کند چیدمان کلاس است. خبری از ردیف میز و نیمکت‌ها در مقابل یک تخته‌سیاه نیست و، به جای آن، صندلی‌هایی راحت به شکل دایره‌ای بزرگ چیده شده‌اند. این چیدمان پیامی در خود دارد: اینجا فضایی برای بحث و تبادل آزاد آراست. روی دیوار پوستری از برتراند راسل و این نقل‌قول از او وجود دارد: «اکثر مردم ترجیح می‌دهند بپذیرند تا اینکه ببینند و اکثرشان هم می‌پذیرند و نمی‌اندیشند.» ۱ قفسه‌ای شیشه‌ای وجود دارد که مقالات دانش‌آموزان، ردیف روی ردیف، در آن چیده شده است، مقالاتی درباره موضوعات متنوعی چون اخلاقیات تجارت، مهندسی، معماری، تاریخ سیاسی، زبان‌شناسی و فلسفه علم.

دانش‌آموزان وارد می‌شوند، سر جای خود در آن دایره می‌نشینند و منتظر آغاز سمینار می‌شوند. معلم در کنار آن‌ها درون دایره می‌نشیند و یک‌راست سراغ اصل مطلب می‌رود. می‌پرسد: «آیا من امروز همان آدمی هستم که دبروز بودم؟» مناظره بلافاصله در می‌گیرد. معلم کم حرف می‌زند. تنها گاهی، برای درخواست توضیح بیشتر یک نکته یا جلب توجه کلاس به استدلال یکی از دانش‌آموزان، مداخله می‌کند.

پس از تبادل پرهیجان و اولیه آرا، همه چیز اندکی آرام‌تر می‌شود و معلم درباره تمایز میان خاصیت‌های ماهوی و غیرماهوی نکاتی ذکر می‌کند. سپس پیشنهاد می‌کند که شاگردان قسمتی از نوشته‌های جان لاک فیلسوف را بخوانند. این امر به بحث و مناظره بیشتر دامن می‌زند.

دانش‌آموزان در مشارکت خود از ایده‌هایی بهره می‌گیرند که در موضوعات گوناگون با آن‌ها برخورد کرده‌اند. یکی می‌گوید به خاطر دیانای‌اش همانی هست که هست. معلم درباره زیست‌شناسی [موجود در] پشت این ایده توضیح می‌خواهد. یکی می‌پرسد این نظریه چگونه درباره دوقلوهای همسان کاربرد دارد. دانش‌آموزی دیگر می‌گوید هم ما در زندگی نقش‌هایی بازی می‌کنیم و همین نقش‌ها هستند که هویت ما را تعریف می‌کنند.

جو کلاس آرام، مشارکتی و پرسش‌گرانه است؛ موتور محرکه یادگیری کنجکاوی و علاقه شخصی است. معلم هیچ جوابی برای پرسش‌ها ارائه نمی‌دهد و به جای آن در هنگام بحث‌های کلاس، نظراتی را بر روی فلیپ‌چارت ۳ یادداشت می‌کند. جلسه درس نیز با هیچ جوابی به پایان نمی‌رسد. در واقع حتی با به‌صدا درآمدن زنگ نیز به پایان نمی‌رسد؛ دانش‌آموزان در حال خروج از کلاس کماکان در حال بحث‌اند.

این کلاس درس ایدئال من است. در واقع، این چیزی بیش از یک رؤیاست. کلاس واقعی من نیز، دست‌کم هرازگاهی، شبیه به همین است. زمانی که آغاز به تدریس کردم، آموختم که جلسات درسی که در آن شاگردان در بحث و مناظره و پرسشگری مشارکت فعال دارند، هم برای خودشان و هم برای معلم لذت‌بخش‌تر و به‌یادماندنی‌تر هستند. بنابراین هرگاه که ممکن باشد امور را این‌گونه سامان می‌دهم.

اما حقیقت تلخ این است که اکثریت بزرگی از جلسات درس با هدف دیگری تشکیل می‌شوند. ریزترین جزئیات کلاس درس

برای اغلب معلمان و شاگردان را ملزومات آمادگی برای امتحانات شکل می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان وارد چنین کلاس‌هایی می‌شوند، تمرکز بر بحث و پرسشگری نامحدود نیست، بلکه بر آموختن هر چیزی است که برای موفقیت در امتحان بعدی «باید دانست». به احتمال زیاد، جلسه درس دارای «نتیجه‌ای آموزشی» خواهد بود که مستقیماً از برنامه امتحان اخذ شده است. کتاب‌های درسی با نظرات مُمتحنین، بانک‌های سؤال محتمل امتحانی و مجموعاً خلاصه‌هایی حاوی «جواب‌های الگو» در دسترس است. کلاس‌های درس امروزی، بسیار به دور از محیط‌هایی برای پرسشگری آزاد، شبیه به پادگان‌های تمرین نظامی هستند که در آن‌ها شاگردان به دنبال فراهم کردن جواب‌های بی‌نقص به پرسش‌های بالقوه امتحانی هستند.

اگر معلم نیستید و اخیراً نیز با بچه‌ها دربار تجربه‌شان از مدرسه صحبت نکرده‌اید، از میزان آلودگی آموزش با فرهنگ «تدریس برای امتحان»، شگفت‌زده خواهید شد. در یک نظرسنجی دربار نگرش کارکنان دانشگاه، عبارات سرزنش‌آمیزی در مخالفت با این ذهنیت استفاده شد. در این نظرسنجی فقدان کنجاوی و «علاقه محض به تحقیق» ذکر شده و ریش آن تا نگرش‌های زیرینی نظام مدرسه و فروکاستن یادگیری به آمادگی برای امتحان دنبال شده است. این نگرش را «حساب‌گری کوچک ناشاد» نامیده‌اند که، طبق آن، دانش‌آموزان فکر می‌کنند یادگیری «یعنی دانستن جواب صحیح». همچنین اشاره شده بود که این فقط مختص به مجموعه‌ای از امتحانات نیست بلکه در «سراسر نظام آموزشی ریشه دوانده» است. مارتا نوسبام در کتاب نه برای سوده (۲۰۱۰)، موضوع را این‌طور تشریح می‌کند:

«تدریس برای امتحان»، که غلبه‌ای روزافزون بر کلاس‌های درس مدارس عمومی دارد، انفعال دانش‌آموز و روزمرگی معلم را در پی دارد. خلاقیت و فردیت، که معرف بهترین خصایص تعلیم و تربیت انسان‌گرایانه هستند، به سختی مجال برای رشد می‌یابند.

در یک نظرسنجی از دانشگاهیان، ۸۷ درصد استادها گفتند که به نظرشان تمرکز بیش از اندازه بر «تدریس برای امتحان»، عمده‌ترین دلیل ناآمادگی دانش‌آموزان مدارس برای تحصیلات دانشگاهی است. دانش‌آموزان نیز در مواجهه با این پرسش همین نظر را تأیید می‌کنند. دانش‌آموزی هنگ‌کنگی در مصاحبه‌ای برای مناظرات داس ۲۰۱۶ دربار آیند آموزش، معتقد بود رویکرد فعلی در مدارس «به تولید انبوه نواغ امتحانی منجر شده که در امتحانات سر بلند بوده» اما «در رویارویی با چالش‌ها به آسانی در هم می‌شکنند».

کارل پوپر فیلسوف به‌هنگام نوشتن جست‌وجوی ناتمام ۶ (۱۹۷۴) دربار رؤیای خود از مدرسه ایدئال دقیقاً عکس این را مجسم کرد: مکانی که در آن آموزش، به‌جای اینکه صرفاً آمادگی برای امتحانات باشد، شکل نوعی پرسشگری آزاد و به‌خودی‌خود جذاب را دارد:

اگر به آینده‌ای می‌اندیشیدم، رؤیای روزی را در سر می‌پروراندم که مدرسه‌ای بنا کنم تا در آن جوانان بتوانند بدون ملال به آموختن پردازند و تشویق شوند تا مسایلی را پیش کشیده و دربار آن‌ها بحث کنند، مدرسه‌ای که در آن اجباری به شنیدن جوابی ناخواسته به سؤالی نرسیده نخواهد بود؛ در آن هیچ‌کس محض قبولی در امتحانات درس نخواهد خواند.

من نیز در رؤیای پوپر شریکم. فکر می‌کنم مدرسه زمانی که، به‌جای آموزش شاگردان برای قبولی در امتحانات، به آنان چگونه اندیشیدن توسط خودشان را بیاموزد، لذت‌بخش‌تر و مؤثرتر خواهد بود.

برای فهمیدن راه تحقق این مسئله، باید چیزی را به یاد بیاوریم که، به دلیل اشتیاقمان برای تبدیل مدارس به ماشین‌های کارایی اقتصادی، از یاد برده‌ایم. آنچه سقراط مدت‌ها پیش توجه ما را به آن جلب کرد، اینکه آموزش فرایندی فلسفی است. این آموزش با طرح سؤال آغاز می‌شود، با پرسشگری ادامه می‌یابد و به سوی فهمی عمیق‌تر حرکت می‌کند. نیروی مورد نیاز برای سفر پرسشگری را تأمل نقادانه، بحث و مناظره تأمین می‌کند. مقصد این سفر نه پاسخ‌های نهایی بلکه درک بیشتر محدودیت‌هایی است که دانش ما هم دربار جهان پیرامون و هم دربار خویشتن مرموزمان از آن رنج می‌برد.

همین ادراک است که سقراط نام «خرد» بر آن نهاد. او کوشید تا همشهریان آتنی خود را با طرح سؤال و آشکارکردن فهم محدودشان از ایده‌هایی پراهمیت در زندگی، مانند عدالت یا شجاعت، به اندیشیدن وادار کند. پذیرش پرسشگری سقراطی با روحیه‌ای سازنده، نقطه آغازین فرایند جست‌وجوی ما برای گسترش فهممان خواهد بود و همچنین می‌تواند باعث ایجاد فروتنی و سعادت برای پذیرش ایده‌های دیگران شود.

مدارس اگر بخواهند اهدافشان را محقق سازند، نمی‌توانند این بُعد فلسفی آموزش را نادیده بگیرند. مدارس نباید خود را تنها توزیع‌کننده دانش لازم برای موفقیت در جهان کار ببینند، آن‌ها باید خود را اجتماعی برای تأمل فیلسوفانه نیز تصور کنند، فضایی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند آموخته‌هایشان را به دقت واری کرده و، دربار معنای خوب‌زیستن، خودشان ببینند. چنانچه آموزش فلسفی با این تعاریف فهمیده شود، دیگر تنها موضوعی منفصل از موضوعات دیگر نیست، بلکه رویکردی به یادگیری است که می‌توان کاربرد آن در تمام جوانب برنامه تحصیلی یافت.

آموزش فلسفی زمانی آغاز می‌شود که معلم نقش «مربی سقراطی» را برعهده بگیرد. در کلاس درس سنتی، معلم به چشم گردآورنده اطلاعات دیده می‌شود، اطلاعاتی که دانش‌آموزان «نیاز به دانستن» آن‌ها دارند. این نیاز را ملزومات هر آزمونی معین می‌کند که در پیش باشد. آموزش فلسفی شکل نوعی پرسشگری مشترک را به خود می‌گیرد، فرایندی که در آن معلم کلاس را به سمت فهم از طریق گفت‌وگو، نه تک‌گویی، هدایت می‌کند.

قالب چنین پرسشگری‌ای را سقراط با کاری که کرد فراهم کرده است. او نشان داد که می‌تواند، از راه طرح پرسش، به پسر بچه‌ها، که پیش‌از آن هیچ آموزشی در ریاضی ندیده بود، هندسه بیاموزد. هنگامی که معلمان به ایفای نقش مربیان سقراطی پردازند، پرسش‌های آنان باعث می‌شود شاگردان، به‌جای جذب منفعلانه اطلاعات، برانگیخته شوند تا دربار مسئله حاضر خودشان ببینند.

نتایج تدریس به این شیوه می‌تواند چشمگیر و شگفت‌انگیز باشد. من یک بار یک سال را صرف تدریس در کلاس اختیاری فلسفه برای هفده ساله‌ها کردم. هیچ درس‌نامی رسمی و امتحانی در کار نبود. تنها دربار چند سؤال جذاب فلسفی حرف زدیم، مثل این سؤال که زبان معنای خود را از کجا می‌گیرد و آیا ما اصلاً چیزی می‌دانیم یا خیر. روش ادراک آن کلاس سقراطی بود. ما دربار هر سؤال بدون رسیدن به نتایج مشخص بحث کردیم. مباحث آرام، شاد و غیررسمی بودند، آن قدر که باعث شد بعدها از خود بیرسم که چقدر یادگیری واقعی صورت پذیرفته است.

اما چند سال بعد، یکی از دانش‌آموزان به نام آلستر پروین، که در آن زمان مشغول پیمودن مسیر موفقیت در جهان معماری بود، اظهار کرد که چقدر آن مباحثات سقراطی برایش به یادماندنی بوده است: «چقدر تناقض‌آمیز است که ما برای امتحان دادن کار نمی‌کردیم و، با این حال، من از آن جلسات چیزهای بسیار بیشتری به یاد دارم تا هر درس دیگری که در آن زمان مطالعه می‌کردم!» برای پروین فرصت اندیشیدن «خارج از چارچوب»، از لحاظ آموزشی، قدرتمند و رهایی‌بخش بود. او در مسیر شغلی‌اش به این کار ادامه داده و نتایج چشمگیری به دست آورده است. سخنرانی تد او دربار معماری دموکراتیک نیز این را نشان می‌دهد.

البته هر قدر هم که گفت‌وگوهای سر کلاس درس جذاب و برانگیزنده باشند، یادگیری چیزی بیش از این گفت‌وگوهاست. تفکر مطلوب باید آگاهانه باشد. اگر مدل یادگیری ما مشارکت در گفت‌وگویی دربار ایده‌هاست، این گفت‌وگو غنی‌تر و ژرف‌تر خواهد بود اگر ذهن شاگردان با «بهترین چیزی که اندیشیده و بیان شده» (به نقل از متیو آرنولد در کتاب فرهنگ و آناشسی ۱۸۶۹) مشغول شود. این بینش در آید سنتی «پیش‌مطالعه» مندرج است: مطالعه مقدماتی قبل از کلاس. در سال‌های اخیر این سنت از راه ترویج کلاس‌های مشهور به «کلاس‌های برعکس» احیا شده است، کلاس‌هایی که در آن‌ها مرحله کسب اطلاعات پیش از جلسه توسط خود شاگرد انجام می‌گیرد. این امر باعث می‌شود، در جلسه، زمان کافی برای فعالیت‌های فکری چالش‌برانگیزتر، مانند تحلیل استدلالی و پرسشگری برهانی، باقی بماند.

هستند کسانی که امکان «آموزش اندیشیدن به دیگری» را زیر سؤال می‌برند. با این حال در شرایط مناسب این اتفاق به صورت طبیعی می‌افتد. مگر هر چیز دیگری را چگونه می‌آموزیم؟ ارسطو می‌گفت ما با انجام دادن می‌آموزیم. آموختن فقط جذب منفعلانه اطلاعات نیست؛ یادگیری زمانی رخ می‌دهد که بکوشیم کاری را انجام دهیم. آنچه ارسطو به آن اشاره کرده نیاز به نظارت است. ما به کسی نیاز داریم که خطاها را گوشزد کند و به ما بگوید چگونه پیشرفت کنیم. یادگیری کوشش تحت نظارت است.

برای پاسخ به پرسش بعدی می‌توانیم این نکته را به کار ببریم. چگونه می‌توان اندیشیدن را به کسی آموخت؟ دانش‌آموزان، با اندیشیدن، اندیشیدن را می‌آموزند، آن هم زیر نگاه تیزبین مربی سقراطی که آن‌ها را به سوی بهبود روند تفکرشان راهنمایی می‌کند.

بنابراین از طریق مربیگری سقراطی در اجتماعی پرسشگر است که فرایند شکل‌گیری اندیشمندانی مستقل آغاز می‌شود. اما رشد و تکامل زمان‌بر بوده و، اگر تمام آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد توالی سریع واحدهای درسی باشد، زمان برای اندیشه‌های ژرف‌تر، به متاعی کمیاب بدل می‌شود. کار پروژه‌های زمینه‌ای بهتر برای تغذیه اذهان جوان فراهم می‌کند.

به سرانجام رساندن پروژه نوعی فرایند است، نه فعالیت منفرد. این کار به هفته‌ها و حتی ماه‌ها وقت نیاز دارد. بنابراین، ظرفیت‌های ارزشمندی می‌توانند رشد کنند، که از آن جمله می‌توان ظرفیت برنامه‌ریزی، استمرار، انعطاف‌پذیری، آموختن از اشتباه، بداهه‌گویی خلاقانه و تأمل نقادانه مداوم را نام برد. این نشان‌دهنده ارزش کار پروژه‌ای در مدلی آموزشی است که هدف از آن رشد ظرفیت تفکر مستقل است.

آموختن «خوداندیشیدن» به شاگردان هدفی ستودنی است، اما منتقدان این ایده می‌گویند، چنانچه دانش‌آموزان به خود واگذار شوند، اکثریتشان برای یافتن راهی برای پیش‌رفتن دچار مشکل می‌شوند. بنا به این استدلال، پیش از آنکه دانش‌آموزان بتوانند مستقلاً بیندیشند، به میزان زیادی دانش پیش‌زمینه نیاز دارند.

این استدلال به خوبی بیان شده، اما حقیقت این است که چنین نقدی تنها به برداشتی ساده‌لوحانه از یادگیری مستقل وارد است. مبلغان [این برداشت ساده‌لوحانه] می‌گویند «کشف آزادانه»، که در آن به دانش‌آموزان اختیار کامل داده می‌شود تا تعیین کنند چه چیزی را چگونه بیاموزند، بهترین شیوه است. اما مبلغان «آموزش به‌مثابه» فرایند تجهیز جوانان به توانایی اندیشیدن به وسیله خود» تصدیق می‌کنند که فراهم کردن مهارت‌ها و اطلاعات لازم، پیش از آغاز پرسشگری معنادار، اهمیت دارد.

آیا حاضرید «آموزشگاه تعلیم مستقل رانندگی» را به دختر یا پسر یکی از دوستان توصیه کنید؟ هم بله و هم نه. اگر آن‌ها برای جلسه اول آموزش رانندگی‌شان سر برسند و به آن‌ها کلیدی داده و گفته شود که بروند دوری بزنند و از اشتباهاتشان درس بگیرند، برایشان خوشایند خواهد بود. از طرف دیگر، قطعاً می‌خواهیم مردم بتوانند مستقل رانندگی کنند؛ تعلیم‌دهندگان باید کارشان را به نحوی انجام دهند که فرد خودش بتواند رانندگی کند. پس مطلوب بودن «یادگیری مستقل» بسته به این است که چه درکی از رابطه آن با تعلیم سنتی داشته باشیم.

در مدلی معقول از یادگیری مستقل، این‌طور فرض نمی‌شود که دانش‌آموزان، بی هیچ واسطه‌ای، خودشان ذاتاً قادر به اندیشیدن هستند. در عوض، این ظرفیت مشخصاً، از راه تدریس، گسترش داده می‌شود. این اندیشه اندکی تناقض‌آمیز و

در عین حال صحیح است: دانش‌آموزان نیاز دارند استقلال را بیاموزند. در مثالی که با آن شروع کردیم معلم، با معرفی استدلال‌های اصلی در مقاطع کلیدی، برجسته کردن استفاده از منطق، خلاصه و نقد کردن استدلال‌ها، معرفی اصطلاحات و تشریح مفاهیم مهم، در حال هدایت بحث بود. در این مثال راهنمایی بسیار زیادی فراهم شده است، اما نه توسط معلمی که جلوی کلاس ایستاده و برای دانش‌آموزان دربار چگونگی اندیشیدن سخنرانی می‌کند.

برای پرورش ظرفیت خوداندیشی در دانش‌آموزان، همکاری معلم و شاگردان در مدیریت انتقال تدریجی مسئولیت یادگیری حیاتی است. در آغاز و حتی تا میانه‌های راه این فرایند، ممکن است مقدار زیادی تعلیم مستقیم در جریان باشد، اما مشخص است که این روند هدف غایی نیست، در حقیقت این روش وسیله‌ای برای رشد ظرفیت دانش‌آموزان برای اندیشه و کار مستقل است. آن‌ها در حال آموختن خوداندیشی هستند. با پیش رفتن این فرایند، استقلال افزایش می‌یابد.

ممکن است معلمان در این مرحله دربار امتحانات سرنوشت‌ساز پرسند. آیا در صورت جایگزینی «تدریس برای آزمون» با «تدریس برای اندیشیدن» نمرات دانش‌آموزان کم نمی‌شود؟ خیر، زیرا زمانی که صرف آموزش اندیشیدن به دانش‌آموزان می‌شود هدر نرفته و فواید آن در سراسر حوزه آموزش محسوس خواهد بود. دانش‌آموزانی که اندیشیدن، تحلیل کردن و تأمل نقادانه را فرا گرفته‌اند برای رویارویی با چالش‌های امتحانات مجهزترند. آن‌ها در تفسیر پرسش‌ها و گذار مهم از پاسخ‌های توصیفی به پاسخ‌های ارزیابانه و استدلالی مهارت بیشتری خواهند داشت. به‌طور خلاصه، اگر دانش‌آموزان بهتر اندیشیدن را فرا گرفته باشند، زمان فرارسیدن امتحانات، برای رویارویی با آن‌ها، بهتر خواهند اندیشید.

علی‌رغم فواید آشکار تعلیم اندیش فلسفی به دانش‌آموزان، شیوه غالب آموزشی همچنان به‌صورتی خلل‌ناپذیر سنتی و با همان ماهیت خرفت‌کننده باقی مانده است. در سراسر جهان، لذت یادگیری از آموزش بیرون کشیده شده و به فرایند خشک و بی‌روح «تحویل» مواد درسی تجویز شده تقلیل یافته است. این مواد درسی را الزامات آزمون‌های استاندارد دیکته می‌کنند و هدف از آن‌ها، راضی کردن معیارهای بازدهی تعیین شده از بیرون است.

این رویکرد خشک و ارزیابی‌محور، جدای از آسیب‌رساندن به رشد فکری دانش‌آموزان، از لحاظ اجتماعی و سیاسی نیز نامطلوب است. نتیجه تعلیم - اگر قلمرویی برای چالش، مخالفت و کاوش آزادانه پاسخ‌های جایگزین به پرسش‌های ژرف زندگی نباشد - اذهان بسته است: متفکرانی بی‌حال و فاقد ظرفیت به پرسش‌کشیدن چیزهایی که به آنها گفته می‌شود. در تجهیز جوانان به ظرفیت‌های دفاعی تأمل نقادانه در جریان مداوم اطلاعات و اطلاعات غلط الکترونیکی، که هم ما را احاطه کرده، شکست در کمین مدارس است که به این شیوه عمل می‌کنند. آن‌ها خطر پروراندن نسلی را متحمل می‌شوند که برای مقاومت در برابر جذابیت لفاظی‌های ساده‌انگارانه، پوپولیستی و عوام‌فریبانه مجهز نیستند.

در مقایسه، دانش‌آموزانی که اندیشیدن به وسیله خود را فرا گرفته‌اند برای زندگی آماده‌ترند. آن‌ها برای رویارویی با عدم قطعیت آینده، خلاقانه و مستقل‌اندیشیدن، و ایفای نقش شهروند فعال و متفکر در روندهای دموکراتیک تصمیم‌گیری، برای هم این‌ها مجهزترند. هرچند تمرکز آموزش فلسفی ورای کاربایی است، باین‌حال در این عرصه نیز مزایایی دارد زیرا، در جهانی با سرعت تغییر زیاد و پیش‌بینی‌ناپذیر، بازار کار آینده نه به گوسفندان کارآمخته بلکه به متفکرانی خلاق و مستقل نیاز دارد، افرادی با اعتمادبه‌نفس که انتظار ندارند دیگری جواب درست به آن‌ها بدهد، بلکه می‌دانند خودشان چگونه بیندیشند و راهی به جلو بیابند.

به گفتن سقراط زندگی ناآزموده ارزش زیستن ندارد. لیکن برای دانش‌آموزان امروز، آموزش یعنی زندگی مالمال از آزمون. بهترین اتفاق برای مدارس اصلاحات بیشتر در ساختارها، روندها، برنامه‌های درسی یا ارزیابی نیست، بلکه کشف مجدد غایت سقراطی آموزش است، همان بینشی که او را برانگیخت تا با برده، شاعر و سیاست‌مدار به یک شیوه برخورد کند و الهام‌بخش آن‌ها باشد تا خودشان اندیشیدن را آغاز کنند.

یکی از ویژگی‌های چشمگیر گفت‌وگوهای سقراطی این است که پسر بچه برده، سربلندتر از رهبران آنتی ظاهراً داناتر، [از این گفت‌وگوها] بیرون می‌آید. چنین می‌نماید که او از برخورد با سقراط اندکی ریاضی آموخته است، حال آنکه آن‌هایی که قرار بوده آنچه می‌گویند را بدانند درمانده شدند، آن هم به دلیل ناتوانیشان در بازگو کردن آنچه فکر می‌کردند می‌دانند.

این موضوع حاوی نکته مهمی دربار دامنه و قدرت گفت‌وگوی سقراطی در آموزش است. ممکن است تصور کرده باشید که کارایی این روش‌ها تنها متعلق به آن دست توانا و ممتاز در نظام آموزشی است که به خوبی می‌توانند ایده‌هایشان را تبیین کنند. اما این اشتباه است. یافته‌های پژوهش‌های اخیر، در زمینه تأثیر گفت‌وگوی فلسفی سقراط‌وار با کودکان مدارس ابتدایی، نشان داده که توانایی آن‌ها را، هم در خواندن و هم در ریاضیات، وسعت بخشیده است. علاوه بر آن، بیشترین تأثیر مثبت را بر دانش‌آموزان محروم گذاشته است. پژوهش‌ها یکی پس از دیگری نشان داده‌اند که گفت‌وگوی سقراطی، علاوه بر مزایای شناختی، اعتماد به نفس و فصاحت دانش‌آموز را نیز افزایش می‌دهد.

برای پرکردن شکاف موفقیت در مدارسمان، بیایید به جایی بازگردیم که آموزش در آن آغاز شده و همان کاری را بکنیم که سقراط کرد: نشستن در کنار شاگردان، پرسش کردن و، از خلال گفت‌وگو، آموختن مهم‌ترین چیز به آن‌ها؛ اینکه چگونه خودشان بیندیشند.

پی‌نوشت‌ها:

\* این مطلب در تاریخ ۶ اکتبر ۲۰۱۶ با عنوان *The Examined Life* در وبسایت ایان منتشر شده است و وبسایت ترجمان در تاریخ ۲۹ دی ۱۳۹۵ این مطلب را با عنوان زندگی آزمون زده ترجمه و منتشر کرده است.

\* جان تیلر (Taylor John) مدیر یادگیری، تدریس و نوآوری در مدرسه شبانه‌روزی کزنلی در شهر ساری انگلستان است، جایی که هدایت پروژۀ فلسفه در آموزش را نیز بر عهده دارد.

[۱] Most people would sooner die than think, and most of them do.

[۲] essential and non-essential properties

[۳] flip-chart؛ خورندمی ورق بالا از و گرفته قرار ای پایه روی که کاغذ بزرگ های دسته؛

[۴] joyless little bean-counter

[۵] Not for Profit

[۶] Unended Quest

[۷] Culture and Anarchy

منبع/ ترجمان

مولف: جان تیلور

مترجم: علی امیری

**برچسب ها:** [آموزش و پرورش](#) [1]