

جمعه 29 آبان 1405 - 15:27

نظام آموزشی باید به جای اطلاعات بیشتر، توانایی اندیشیدن را پرورش دهد

دانش‌آموزی که تاریخ‌ها، فرمول‌ها و نام‌های فراوانی را از حفظ می‌داند، ممکن است در آزمون‌های مدرسه موفق باشد؛ اما وقتی با مسئله‌ای تازه روبه‌رو می‌شود، نمی تواندتشخیص دهد کدام به کارش می آید.

دانش آموزی که تاریخ ها، فرمول ها و نام های فراوانی را از حفظ می داند، ممکن است در آزمون های مدرسه موفق باشد؛ اما وقتی با مسئله ای تازه روبه رو می شود، نمی تواندتشخیص دهد کدام به کارش می آید.

به گزارش خبرنگار مهر،دانش آموزی که تاریخ ها، فرمول ها، تعریف ها و نام های فراوانی را از حفظ می داند، ممکن است در آزمون های مدرسه موفق باشد؛ اما وقتی با مسئله ای تازه روبه رو می شود، نتواند تشخیص دهد کدام اطلاعات به کار او می آید، چه پرسشی باید مطرح کند یا برای پذیرفتن یک ادعا چه دلیلی لازم است. در سوی دیگر، دانش آموزی را تصور کنیم که از پرسشگری و اظهار نظر نمی ترسد، اما دانش پایه و اطلاعات کافی ندارد. او نیز ممکن است به جای استدلال، صرفاً نظر شخصی خود را بیان کند. این دو تصویر نشان می دهند تقابل «دانش» و «تفکر» گمراه کننده است. مسئله این است که اطلاعات چگونه به ماده خام فهم، داوری و حل مسئله تبدیل شود.

پرسش از هدف آموزش، از قدیمی ترین مسائل فلسفه تعلیم وتربیت است: مدرسه فقط میراث دانشی نسل های پیشین را منتقل می کند یا باید توانایی فهم انتقادی آن و مواجهه با مسائل ناشناخته را نیز پرورش دهد؟ پاسخ، جمع میان این دو وظیفه است؛ اما تفکر نباید به چند ساعت جداگانه محدود بماند و باید در آموزش علوم، تاریخ، ادبیات و ریاضیات حضور داشته باشد.

دانستن با اندیشیدن چه تفاوتی دارد؟

اطلاعات، مجموعه ای از داده ها، واقعیت ها و گزاره هایی است که فرد می تواند به خاطر بسپارد یا بازیابی کند. دانش زمانی شکل عمیق تری پیدا می کند که اطلاعات در نسبت با یکدیگر قرار گیرند، معنا و زمینه شان فهمیده شود و بتوان از آنها برای توضیح پدیده ها استفاده کرد. تفکر نیز فعالیتی است که فرد با آن پرسش می سازد، شواهد را می سنجد، میان علت و هم زمانی فرق می گذارد، استدلال ها را ارزیابی می کند و پیامدهای یک تصمیم را می سنجد. حفظ نام سیاره ها با فهم منظومه شمسی یکی نیست؛ همان طور که دانستن تعریف عدالت، به تنهایی توان داوری درباره موقعیتی ناعادلانه را ایجاد نمی کند.

نقد حافظه محوری نباید به بی اهمیتی اطلاعات و یادسپاری تعبیر شود. تفکر در خلأ رخ نمی دهد: تحلیل تاریخ به شناخت رویدادها و زمینه ها، حل مسئله ریاضی به قواعد پایه و نقد متن به شناخت زبان نیاز دارد. تفاوت در این است که اطلاعات باید در فرایند فهم و کاربرد قرار گیرد، نه آنکه به هدفی مستقل و قابل اندازه گیری در امتحان تبدیل شود.

از انتقال محفوظات تا پرورش ذهن پرسشگر؛ دیدگاه جان دیویی

جان دیویی، فیلسوف و نظریه پرداز آمریکایی تعلیم وتربیت، از مهم ترین منتقدان جدایی آموزش از تجربه و فعالیت ذهنی دانش آموز بود. او در کتاب «چگونه می اندیشیم» (۱۹۱۰) میان تداعی های پراکنده ذهنی و تفکر تأملی تفاوت می گذارد. از نظر دیویی، اندیشیدنِ تأملی فقط عبور چند ایده از ذهن نیست؛ فرد باید درباره یک باور یا ادعای پذیرفته شده مکث کند، مبانی آن را بررسی کند و پیامدهایی را که از پذیرش آن نتیجه می شود بسنجد. به تعبیر دیگر، دانش آموز زمانی می اندیشد که دلیل باور خود را جست وجو کند، نه آنکه فقط پاسخ مورد انتظار معلم را تکرار کند.

دیویی در کتاب «دموکراسی و تعلیم وتربیت» (۱۹۱۶)، به ویژه در فصل دوازدهم با عنوان «تفکر در آموزش»، نسبت اطلاعات و اندیشه را بررسی می کند. او جدا کردن آموزش مهارت، انتقال اطلاعات و پرورش تفکر را نشانه ناکارآمدی نظام آموزشی می داند. از نظر او، اطلاعاتی که از کنش سنجیده و اندیشیدن جدا بماند، به باری سنگین بر ذهن تبدیل می شود؛ همان طور که مهارتی که بدون فهم هدف و کاربرد آن آموخته شود، فرد را به عادت های مکانیکی وابسته می کند. دیویی در کتاب «چگونه می اندیشیم» نیز تمایز اطلاعات و خرد را برجسته می کند: اطلاعات دانسته هایی است که گردآوری و ذخیره شده اند، اما خرد هنگامی پدید می آید که دانسته ها در جهت بهتر زیستن و داوری سنجیده به کار گرفته شوند.

دیویی خواهان حذف محتوای علمی نیست؛ اندیشیدن بدون اطلاعات واقعی ممکن نیست. اما باید میان انباشتن داده ها به عنوان غایت آموزش و آموختن اطلاعات در جریان بررسی مسئله فرق گذاشت. در الگوی او، دانش آموز با موقعیتی واقعی روبه رو

می شود، آن را مشاهده می کند، فرضیه می سازد، اطلاعات لازم را گرد می آورد، راه حل را می آزماید و بر اساس نتیجه برداشت خود را اصلاح می کند.

برای مثال، در درس علوم می توان به جای آنکه دانش آموز فقط تعریف آلودگی آب و فهرست عوامل آن را حفظ کند، نمونه ای از آب را بررسی کرد، درباره منابع احتمالی آلودگی پرسید، داده ها را مقایسه کرد و محدودیت نتیجه گیری خود را شناخت. در درس تاریخ نیز کافی نیست که دانش آموز تاریخ یک جنگ یا نام یک پادشاه را به خاطر بسپارد؛ باید بتواند اعتبار منابع، منافع نویسندگان، علت های متعدد یک رخداد و تفاوت گزارش و تفسیر را بررسی کند. در هر دو حالت، اطلاعات در خدمت پرسش و فهم قرار می گیرد.

آموزش حافظه محور چگونه به انفعال می رسد؟

در آموزش حافظه محور، موفقیت دانش آموز معمولاً با میزان بازگویی محتوای از پیش تعیین شده سنجیده می شود. معلم پاسخ درست را می داند، کتاب پاسخ را عرضه می کند و دانش آموز باید آن را با کمترین تغییر بازتولید کند. این روش برای انتقال برخی دانسته های پایه و تثبیت مهارت های ضروری کارآمد است، اما اگر منطق مسلط نظام آموزشی شود، پرسشگری را پرهزینه می کند: دانش آموز می آموزد پرسش غیرمنتظره یا پاسخ متفاوت ممکن است در امتحان امتیازی نداشته باشد.

در این وضعیت، یادگیری به تمرین حدس زدن پاسخ مورد پسند ارزیاب تبدیل می شود. دانش آموز می داند چه بنویسد، اما کمتر فرصت می یابد از دلیل خود دفاع کند، نقد بشنود یا نظرش را اصلاح کند. همچنین ممکن است اشتباه را در برابر فکر کردن قرار دهد؛ حال آنکه تشخیص خطا و اصلاح فرضیه از اجزای اصلی پژوهش علمی است.

پژوهش پروین حسن پور، منظر محمدی و فریبا پرویزی با عنوان «واکاوی انتقادی یادگیری معنادار و آموزش سطحی در نظام آموزشی» که در بهار ۱۴۰۴ منتشر شده، به همین تقابل می پردازد. نویسندگان در این مطالعه نظری، آموزش سطحی و حافظه محور را با پیامدهایی چون تضعیف تفکر انتقادی، کاهش انگیزش درونی و بازتولید انفعال یادگیرنده مرتبط می دانند. از آنجا که این مقاله بر مطالعات نظری و تحلیل توصیفی تکیه دارد و پژوهش میدانی کمی نیست، یافته های آن را باید در مقام تحلیل مفهومی و نه اندازه گیری مستقیم وضعیت همه مدارس در نظر گرفت.

گفت وگو و پرسشگری؛ از پائولو فریره تا فلسفه برای کودکان

نقد آموزش یک سویه تنها به دیویی محدود نیست. پائولو فریره، متفکر تعلیم وتربیت برزیلی، در کتاب «آموزش ستمدیدگان» از الگویی انتقاد می کند که در آن معلم همچون صاحب انحصاری دانش، مطالب را در ذهن دانش آموزان «سپرده گذاری» می کند و یادگیرنده در جایگاه دریافت کننده ای منفعل قرار می گیرد. در برابر این الگو، فریره از آموزش مسئله محور و گفت وگویی دفاع می کند؛ آموزشی که در آن معلم و دانش آموز در فهم جهان مشارکت دارند و موضوع درس به پرسشی برای بررسی و گفت وگو تبدیل می شود.

ملیحه راجی در مقاله «تعلیم و تربیت انتقادی و پیوندهای آن با برنامه آموزش فلسفه برای کودکان» که در سال ۲۰۱۳ در نشریه «تفکر و کودک» منتشر شده، شباهت هایی میان اندیشه تربیتی فریره و برنامه فلسفه برای کودکان نشان می دهد. در این مقاله بر طرح مسئله، گفت وگوی دوسویه، نقش تسهیل گر معلم، مشارکت فعال دانش آموز و مخالفت با حفظ طوطی وار مطالب تأکید شده است. این الگو کلاس را از محل تحویل پاسخ های قطعی به فضایی برای صورت بندی پرسش و ارزیابی استدلال تبدیل می کند.

در برنامه فلسفه برای کودکان، که با نام متیو لیپمن پیوند خورده و در کتاب «فلسفه در کلاس درس» شرح داده شده است، هدف این نیست که همه دانش آموزان فیلسوف حرفه ای شوند یا به هر پرسشی پاسخ نهایی بیابند. ایده محوری، شکل گیری «اجتماع پژوهشی» است: دانش آموزان پرسش طرح می کنند، برای نظر خود دلیل می آورند، به استدلال هم کلاسی ها گوش می دهند، مثال نقض می یابند و در صورت مواجهه با دلیل بهتر، نظر خود را تغییر می دهند. چنین تمرینی می تواند استقلال فکری را با مسئولیت گفت وگویی پیوند دهد؛ یعنی دانش آموز آزادانه داوری کند، اما داوری خود را از نقد و شواهد بی نیاز نداند. البته اجتماع پژوهشی به خودی خود تضمین کننده تفکر فلسفی عمیق نیست؛ احمد حقی در مقاله «بررسی تحلیلی ـ انتقادی معنا، سازواری مفهومی و امکان آموزش فلسفه به کودکان» در شماره پاییز و زمستان ۱۴۰۴ نشریه «فلسفه تربیت»، درباره فاصله میان عنوان و هدف های برنامه فلسفه برای کودکان و دستاوردهای واقعی آن هشدار می دهد و بر ضرورت سنجش کیفیت استدلال ها تأکید می کند.

مستقل قضاوت کردن به معنای نفی معلم و تخصص نیست

تفکر مستقل به معنای کم اهمیت کردن معلم، کتاب درسی یا دانش تخصصی نیست؛ دانش آموز قرار نیست همه چیز را از صفر کشف کند یا هر عقیده شخصی را هم ارز یافته علمی بداند. معنای آن، توانایی فهم دلیل پذیرش یک گزاره و تمایز میان اقتدار مبتنی بر تخصص و ادعای فاقد پشتوانه است. دانش آموز باید بداند چرا به نتیجه یک پژوهش علمی اعتماد می کنیم، چه زمانی باید به نظر متخصص رجوع کنیم و چگونه می توان در برابر خطای احتمالی یک مرجع نیز پرسشگر باقی ماند.

از این منظر، معلم حذف نمی شود؛ نقش او پیچیده تر و مهم تر می شود. معلم باید دانش پایه را دقیق آموزش دهد، پرسش متناسب طرح کند، منابع معتبر را معرفی کند و مخالفت مستدل دانش آموز را بی انضباطی نداند. گفت وگو نیز بدون دانش موضوعی و قواعد روشن به پراکنده گویی بدل می شود؛ آزادی بیان باید با دلیل آوری، توجه به شواهد و احترام متقابل همراه باشد.

نظام آموزشی چگونه می تواند میان دانش و تفکر پیوند برقرار کند؟

نخستین تغییر باید در برنامه درسی رخ دهد. به جای افزودن پیوسته موضوعات و جزئیات، باید برای مفاهیم بنیادی هر درس زمان کافی در نظر گرفت تا دانش آموز بتواند آنها را توضیح دهد، به مسئله ای تازه پیوند بزند و در موقعیتی واقعی به کار گیرد. کاهش حجم محتوا به تنهایی راه حل نیست؛ معیار، یادگیری عمیق و ماندگار است.

دوم، شیوه ارزشیابی باید تغییر کند. آزمونی که تنها بازشناسی پاسخ صحیح را می سنجد، تصویری محدود از توانایی دانش آموز ارائه می دهد. در کنار سنجش دانسته های پایه، باید توان توضیح مسیر حل مسئله، مقایسه دو منبع، ارزیابی یک استدلال، تشخیص فرض پنهان و اصلاح پاسخ پس از دریافت نقد نیز ارزیابی شود. پروژه های گروهی، گزارش های پژوهشی کوتاه، مناظره های هدایت شده و پرونده های یادگیری می توانند بخشی از این ظرفیت را آشکار کنند؛ البته به شرط آنکه معیارهای ارزیابی روشن و منصفانه باشند.

آموزش معلمان نیز باید توانایی طراحی موقعیت یادگیری را تقویت کند. معلمی که خود فرصت اندیشیدن، گفت وگو و به روز کردن دانشش را نداشته باشد، به سختی می تواند چنین فضایی در کلاس بسازد. چهارم، مدرسه باید به دانش آموز امکان خطا و بازنگری بدهد. اگر هر پاسخ نادرست با تحقیر یا تنبیه همراه شود، دانش آموز به جای خطر کردن فکری، به حفظ پاسخ های امن پناه می برد.

سنت فکری اسلامی نیز برای پیوند دانش و اندیشه ظرفیت دارد. قرآن انسان را به تعقل و تدبر فرامی خواند؛ آیه ۳۶ سوره اسراء از پیروی بدون علم نهی می کند و آیه ۱۸ سوره زمر کسانی را می ستاید که سخنان را می شنوند و بهترین آنها را پیروی می کنند. این آموزه ها بر شنیدن، سنجیدن و انتخاب آگاهانه تأکید دارند. در پژوهش زهرا عبدالهیان، مجید قدمی و رضا کچوئیان درباره تبیین مدلی از فلسفه برای کودکان در چارچوب تربیت اسلامی نیز، بر پایه مصاحبه با ۱۵ صاحب نظر، پژوهش مشارکتی به عنوان بستری برای تمرین تفکر انتقادی و تصمیم گیری بررسی شده است. حفظ متن و میراث علمی می تواند پایه فهم باشد، اما نباید مقصد آموزش تلقی شود.

مدرسه؛ جایی برای دانستن و داوری کردن

نظام آموزشی ناگزیر است اطلاعات و دانش پایه را به نسل بعد منتقل کند؛ بدون آن، تفکر نیز موضوع و ابزار لازم را از دست می دهد. اما اگر مدرسه به انبار کردن محفوظات بسنده کند، دانش آموز را برای تکرار دانسته های گذشته آماده کرده است، نه برای فهم مسائل تازه. در مقابل، آموزش تفکر بدون دانش کافی نیز به اظهار نظرهای شتاب زده و سلیقه ای می انجامد.

بنابراین، پاسخ این پرسش انتخاب یکی از دو گزینه نیست. نظام آموزشی باید اطلاعات معتبر و بنیادین را با عمق و دقت آموزش دهد، اما ارزش این اطلاعات را در توانایی دانش آموز برای پرسیدن، تحلیل کردن، استدلال آوردن و داوری مستقل آشکار سازد. هدف نهایی مدرسه نباید تربیت حافظه هایی باشد که فقط در امتحان بازتولید می کنند؛ بلکه باید انسان هایی پرورش دهد که هم چیزی برای دانستن دارند و هم می دانند چگونه درباره دانسته های خود بیندیشند. در چنین الگویی، حافظه دشمن تفکر نیست؛ نقطه آغاز آن است و آموزش زمانی کامل می شود که دانش آموز بتواند از دانسته هایش برای فهم جهان و مسئولانه تر عمل کردن در آن استفاده ک