



تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:  
با تأکید بر دانش عملی معلمان و تبیین ماهیت معرفتی آن

## A reflection on the nature of teaching inspired by Schwab's practical wisdom

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۴/۱۴ ؛ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۲/۸/۲۱

**Kh. Gholahi** ( Ph.D)

خلیل غلامی<sup>۱</sup>

**Abstract:** Using a qualitative approach and phenomenography, this paper addresses the foundations and model of teachers' practical knowledge. Schwab practical wisdom was used as a theoretical basis to gain insights into the problem. In this research, practical knowledge is defined as teachers' personal professional beliefs, habits and actions that helps them do their tasks in sound and effective ways. Findings showed that teachers' practical knowledge was developed in a continuous cycle. Epistemologically, teachers' justifications associated with their practical knowledge found to have two significant epistemic statuses: paraxial knowledge and practicable knowledge. Each of these cases embedded with different epistemic weights and was used to cope with different classroom situations.

**Key words:** teachers' practical knowledge, teachers' thinking, reflective practice, Schwab

**چکیده:** با استفاده از حکمت عملی شواب، این مقاله که حاصل یک تحقیق کیفی و راهبرد پدیدارنگاری است، به بررسی مبانی و مدل توسعه دانش عملی معلمان می‌پردازد. بر اساس نتایج این تحقیق، دانش عملی به اعتقادات، عادات و رفتارهای اطلاق می‌شود که عمدتاً حاصل تجربیات حرفه‌ای و شخصی معلمان است که آن‌ها را قادر می‌سازد تا کارشان را به‌خوبی در کلاس درس انجام دهند. یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش عملی معلمان طی یک چرخه‌ی مداوم توسعه پیدا می‌کنند. به لحاظ معرفتی، استدلال-های متناظر با فعالیت‌های مرتبط با دانش عملی بیانگر دو جایگاه معرفتی خاص است: دانش پرکسیال و دانش قابل اجرا. هر کدام از این مقوله‌های وزن معرفتی متفاوتی دارند و برای پاسخگویی به نیازهای متفاوت کلاس درس مورد استفاده قرار می‌گیرند.

**کلیدواژه‌ها:** دانش عملی معلمان، تفکر معلمان، عمل فکورانه، شواب

## پیشینه موضوع

شواب<sup>۱</sup> (۱۹۶۹) معتقد بود که «تکیه‌ی دیرینه و غیر آزمایش شده» به نظریه وضعیت ناخوشایندی را برای مطالعات برنامه درسی ایجاد کرده است. بنابراین او با معرفی تز خود تحت عنوان «پرکتیکال»، تحول شگرفی در مطالعات برنامه درسی ایجاد نمود. این تز با تکیه بر سه مرحله پرکتیکال، نیمه-پرکتیکال و اکلکتیک، از نظر شواب، می‌تواند باعث توسعه برنامه درسی شود. تدریس و کلاس درس به عنوان بخش مهمی از حوزه مطالعات برنامه درسی تحت تأثیر این تز قرار گرفته است. بر این اساس به اعتقاد او کاربرد محض نظریه در دنیای واقعی، تدریس که در آن ما با «چیزهای واقعی - فعالیت‌های واقعی، معلمان واقعی، کودکان واقعی، چیزهایی که غنی‌تر و متفاوت‌تر از محتوی نظریه‌ها هستند»، اشتباه است (شواب، ۱۹۷۰). چنین برداشتی به تدریج یکی از گفتمان‌های غالب در حوزه تدریس شده است. کریک<sup>۲</sup> (۲۰۰۸) معتقد است که تعهد عمیق شواب به پداگوژی شخصی در تدریس و حمایت همه جانبه او از معلمانی که در فعالیت‌های تدریس خود و پیامدهای آن تأمل می‌کنند، ارتباط بین نظریه پرکتیکال و دنیای تدریس را نشان می‌دهد. هلبویش<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) نظریه پرکتیکال را به عنوان راه حل مشکلات واقعی دنیای تدریس می‌داند و بر این باور است که «باید به کارگزاران مدرسه نشان داد که رویکرد مناسب برای رسیدن به تدریس خوب افراد هستند و نه ایده‌ها» - اینکه اساس بیشتر گفتمان‌های درست برای حل مسئله تدریس خوب، نظریه و ایده پردازی نیست بلکه توجه به شرایط واقعی دنیای تدریس است».

در این راستا، دانش عملی معلمان<sup>۴</sup> یکی از حوزه‌های مطالعاتی است که اهمیت نظریه پرکتیکال در زمینه تدریس را نشان می‌دهد. منطق اساسی چنین مفهومی اولویت دادن به تجارب حرفه‌ای و شخصی معلمان در برابر توجه به نتایج تحقیقات و نظریه‌ها است. برای سال‌ها سنت اثبات‌گرایی به عنوان یک معرفت‌شناختی اساسی در تولید دانش در زمینه نظریه پردازی آموزشی مطرح بوده است. در حوزه‌ی تدریس و نسبت معلم با دانش، فرض‌بنیادی در سنت اثبات‌گرایی این است که «دانستن انعکاس یک واقعیت بیرونی است و فرد داننده یا معلم از تأثیر فرهنگی

---

1. Schwab  
2. Craig  
3. Helbowitsh  
4. Teachers' practical knowledge

تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

محیط و زمینه آزاد است» (یانگر و هندریکس لی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳) بر این اساس، آنچه در تدریس اهمیت دارد تلاش برای تدوین یک سری اصول کلی و قانون‌مانند است که بر اساس آنها بتوان فعالیت‌های تدریس را پیش‌بینی و در نتیجه کنترل کرد، چیزی که به اعتقاد شواب امری محل تردید و غیر ممکن است (شواب، ۱۹۷۰).

برای رسیدن به چنین نقطه‌ای، هدف اساسی بیشتر تحقیقات در طی دهه‌های گذشته تولید دانش در زمینه ارتباط بین رفتارهای معلم و پیشرفت تحصیلی فراگیران بود (بروفی<sup>۲</sup>، ۱۹۸۸، ثمر، ئورتسون و آندرسون<sup>۳</sup>، ۱۹۸۰؛ گیج<sup>۴</sup>، ۱۹۷۸). خصوصیت اساسی چنین تحقیقاتی، اندازه‌گیری‌های دقیق رفتارهای معلم به‌عنوان فرایند تدریس و استفاده از آنها جهت پیش‌بینی رفتار فراگیران به‌عنوان محصول بود. اگرچه این گونه مطالعات که تحت عنوان «تدریس اثربخش» شناخته شده‌اند، در نیمه اول قرن بیستم سیطره‌ی اساسی در حوزه‌ی تدریس داشتند، اما به تدریج دچار چالش اساسی شدند و عدم کارایی آن‌ها در برآوردن نیازهای واقعی دنیای تدریس و کلاس درس آشکار شد. این عدم کارایی نتیجه شکست آنچه بود که شوان<sup>۵</sup> (۱۹۹۵) تحت عنوان تحمیل «عقلانیت فنی» بر زندگی حرفه‌ای کنش‌گران دنیای تدریس و موقعیت‌های در حال تغییر و غیرقابل پیش‌بینی کلاس درس می‌دانست. شواب (۱۹۸۳) بر این باور بود که شرایط کلاس درس بسیار متغییر است و معلم در طول یک روز مشخص صدها بار باید تصمیم خود را برای چگونگی انجام تدریس تغییر دهد چرا که با شرایط متفاوت و آدم‌های متفاوت سروکار دارد. بر این اساس، او شدیداً مخالف کاربرد اصول کلی و قاعده‌مانند در دنیای واقعی کلاس بود و اعتقاد داشت که هزاران روش اصیل و معتبر وجود دارد که بر اساس آن‌ها فعالیت‌های معلم می‌تواند و باید با توجه به شرایط و لحظات واقعی کلاسی تغییر و تعدیل شود.

چنین روندی، زمینه تغییر نگرش به نقش معلمان در تدریس را فراهم آورد. الباز<sup>۶</sup> (۱۹۸۱) به‌عنوان یکی از پیشگامان تحقیق در زمینه دانش عملی معلمان، معتقد بود که «من به‌عنوان یک معلم و فعال در زمینه برنامه درسی، از نقش فعلی که برای معلمان در برنامه درسی ترسیم شده

---

1. Yinger & Hendricks-Lee  
2. Brophy  
3. Emmer, Evertson, & Anderson  
4. Gage  
5. Schön  
6. Elbaz  
۱۰۷

است خشنود نیست؛ نگرش به معلمان فقط به عنوان انتقال دهنده منفعل دانش به فراگیران، متناسب با تجربیات من در زمینه تدریس و برنامه درسی نیست». چنین روندی باعث یک تغییر اساسی در زمینه جایگاه معلمان در تدریس شد که حاصل آن توجه به نقش فعال آن‌ها در تدریس و حتی توسعه برنامه درسی بود. چنین تغییری تحت عنوان «چرخش شناختی»<sup>۱</sup> در زمینه تحقیق در مطالعات تدریس شناخته شد که بر اساس آن محققان به نقش اساسی معلمان در تولید دانش مفید و معتبر برای توسعه حرفه‌ای خودشان تأکید کردند. دانش عملی معلمان یک چهارچوب مطالعاتی است که حاصل چنین نگرشی به نقش معلمان در تدریس است و به لحاظ نظری قرابت اساسی با نظریه پرکتیکال شواب در برنامه درسی دارد.

### دانش عملی معلمان

برونر<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) معتقد بود که در زمینه دانستن، دو نوع عملکرد شناختی یا به عبارت ساده‌تر دو نوع تفکر انسانی غیر قابل تقلیل به یکدیگر وجود دارد که هر کدام قابلیت معرفتی خاص خود را دارد، دارای اصول و معیارهای محکم است و توسط عقل سلیم قابل شناخت است: سبک دانستن پارادایمیک<sup>۳</sup> و سبک دانستن روایتی<sup>۴</sup>. سبک دانستن پارادایمیک، با توجه به معیارها و رویه‌های رسمی و نظام‌مند، در تلاش برای شناخت حقیقت است و به دنبال کاربرد جهان شمول آن فارغ از توجه به زمینه خاص است. در حوزه تدریس، فرض بر این است که این نوع از دانش توسط داندۀ شخص ثالث<sup>۵</sup>، مثلاً محققان تولید می‌شود و بایستی توسط معلمان بدون توجه شرایط و زمینه‌های متفاوت به کار گرفته شود. شولمن<sup>۶</sup> (۱۹۸۷) نشان می‌دهد که طرفداران این سبک از دانستن، به دانش پایه برای تدریس که به صورت رسمی تدوین شده باشد و ملاک و معیار قضاوت در زمینه شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان باشد، اعتقاد دارند. اما سبک دانستن روایتی به دنبال شناخت حقیقت نیست بلکه هدفش شناخت چیزی شبیه به حقیقت است که به زمینه و شرایط خاص حساسیت دارد و بنابراین به دنبال کاربرد آن در موقعیت‌های خاص است (برونر، ۱۹۸۵). برگرفته از ارسطو، بسیاری از محققان و فیلسوفان تربیتی معتقدند که این سبک

- 
1. Cognitive shift
  2. Bruner
  3. Paradigmatic mode of knowing
  4. Narrative mode of knowing
  5. Third-party knower
  6. Shulman

تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

از دانستن ریشه در مفهوم فرونیسیس<sup>۱</sup> دارد و در موقعیت‌هایی به کار گرفته می‌شود که مستلزم حساسیت اخلاقی و بنابراین تصمیمات اخلاق‌مدار در «عمل<sup>۲</sup>» می‌باشد (کار<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴، ۲۰۰۵؛ کار و کمیس<sup>۴</sup>، ۱۹۸۶؛ دان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳). در حوزه‌ی تدریس، این مفهوم تحت عنوان دانش عملی معلمان، دانش خصوصی عملی معلمان و یا معرفت‌شناسی عمل<sup>۶</sup> استفاده شده است. جهت حفظ انسجام متن، در این مقاله از اصطلاح دانش عملی معلمان استفاده می‌شود. دانش عملی معلمان از سه بعد منبع، چگونگی و فرایند تولید، و محتوی آن قابل بررسی است.

بسیاری از تحقیقات نشان داده‌اند که منبع دانش عملی معلمان تجربیات حرفه‌ای و شخصی آنها در زمینه تدریس است (الباز، ۱۹۹۱؛ کانلی و کلندین<sup>۷</sup>، ۱۹۸۵؛ مایر، فارلوپ و بیچارد<sup>۸</sup>، ۱۹۹۹؛ زانتینگ، فارلوپ و فارمونت<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳). بر این اساس، معلمان به‌طور معنی‌داری دانش پداگوژیکی خود را با انجام دادن کارشان یعنی با تدریس کردن کسب می‌کنند. الباز (۱۹۸۱) معتقد است که منبع دانش عملی معلمان اساساً ماهیت «جهت دهنده<sup>۱۰</sup>» دارد و برای پاسخگویی به نیازهای محلی معلم در زمینه خاص مورد توجه قرار می‌گیرد. بر این اساس، این محقق در تحقیقات خود پی برد که دانش عملی معلمان پنج منبع اساسی دارد: ساز و کارهای موقعیتی، شخصی، نظری، اجتماعی و تجربی. کانلی و کلندین (۱۹۸۵) معتقدند که دانش عملی شخصی معلمان ریشه در روایت‌های آنها دارد. به اعتقاد این محققان، دانش عملی معلمان تجربی است و نه مفهومی: "دانش عملی شخصی... از مصداق‌های تجربی معلمان مانند تصورات، عادات، شعائر، چرخش‌ها، روتین‌ها و ریتم‌های آنها تشکیل شده است... این مثال‌های تجربه‌مدار ریشه در ساختارهای روایتی دارند که در واقع ساختارهای بدن و ذهن هستند و ما آنها را «عمل ذهنی شده» می‌نامیم". این روایت‌ها حاصل تعامل‌های حرفه‌ای معلمان در دنیای تدریس هستند و بنابراین در خلاء شکل نگرفته‌اند، بلکه رنگ و بوی موقعیت‌های مشخص به

- 
1. Phronesis
  2. Practice
  3. Carr
  4. Kemmis
  5. Dunne
  6. Epistemology of practice
  7. Connelly & Clandinin
  8. Meijer, Verloop, & Beijaard
  9. Zanting, Verloop, & Vermunt
  10. Orientational

آنها معنا و جهت خاصی می‌دهد که به معلم کمک می‌کند در آن زمینه‌های کارشان را به‌خوبی انجام دهند. ویلفرد کار<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) کمی رادیکال‌تر به موضوع نگاه می‌کند و معتقد است که دانش مورد نیاز برای عمل مبتنی بر اسلوب منظم نیست که کنش‌گران ابتدا مهارت‌های لازم را به‌صورت نظری یاد بگیرند و سپس آن‌ها را در عمل به کار گیرند بلکه ظرفیتی است که فرد کنشگر آن را زمانی کسب می‌کند که وارد دنیای عمل در زمینه خاصی می‌شود.

در کنار تجربه‌ی حرفه‌ی معلمان، تحقیقات نشان داده است که دانش رسمی آموخته شده در زمان تربیت معلم و نظریات مختلف تدریس و یادگیری به‌عنوان زمینه‌های معنی‌داری برای توسعه دانش عملی معلمان محسوب می‌شوند (فریس و بیجاارد<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱). کمیس<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) بیان می‌کند که معلمان هم از منابع درون فردی<sup>۳</sup> و هم از منابع برون فردی<sup>۴</sup> برای انجام کارشان استفاده می‌کنند. بر این اساس، تامل یا رفلکشن یکی از مهم‌ترین عناصر درون فردی برای توسعه‌ی دانش عملی معلمان است که بر اساس آن، آنها به شیوه‌های متفاوت از دانش نظری در پیشبرد کارشان استفاده می‌کنند. الباز (۱۹۸۱) معتقد است که دامنه‌ی شیوه‌ی برخورد معلمان با دانش نظری، از عدم پذیرش کامل تا تأمل روی آن و استفاده موردی در نوسان است. برای کانلی و کلیندین (۱۹۸۵)، تفکیک نظریه و عمل در کار تدریس به صورت کاربرد نظریه در تدریس معنی ندارد. برداشت درست‌تر آن است که ما آن را نظریه در عمل<sup>۵</sup> یا به صورت اولی روایت‌ها در عمل<sup>۶</sup> بخوانیم. در این راستا دان (۲۰۰۵) اشاره می‌کند که یک کنش‌گر اهل قضاوت است و قضاوت چیزی فراتر از کسب دانش عمومی است به خاطر این که او باید دانش را به صورت مناسب، مرتبط، و با حساسیت به زمینه انتخاب کند و به کار ببرد. علاوه بر دانش نظری و تجربه شخصی و حرفه‌ای، معلمان برای انجام فعالیت‌های تدریس خود در بسیاری از موقعیت‌های نیاز دارند به زمینه‌های دیگر که فرامبع<sup>۷</sup> خوانده می‌شوند، رجوع کنند. این منابع شامل خصوصیات و گفتمان اجتماعی است که فعالیت‌های تدریس را به ویژگی جمعی گروه تبدیل می‌کند و آن از مالکیت شخص کنش‌گر خارج می‌سازد (کمیس، ۲۰۰۵). از این زاویه، معلمان

- 
1. Wilfrad Carr
  2. Vries, & Beijjaard
  3. Intra-individual
  4. Extra-individual
  5. Theory- in- practice
  6. Narrative-in-practice
  7. Meta-source

تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

برای توسعه‌ی دانش عملی خود باید روی ارزش‌های اجتماعی، انتظارات و نیت مخاطبان خود که قصد خدمت‌رسانی به آنها را دارند، تأمل نمایند. بعد دیگر دانش عملی معلمان، توسعه آن از طریق مشارکت در جوامع عمل<sup>۱</sup> (مک لوین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) آنچه که هابرماس (۱۹۹۶) آن را عمل ارتباطی<sup>۳</sup> خوانده است، می‌باشد. در این راستا آویس<sup>۴</sup> (۲۰۰۳) معتقد است که معلمان با شرکت در روابط شبکه‌ای قادر خواهند بود که سرمایه حرفه‌ای و شخصی خود را به‌عنوان یک معلم توسعه دهند و بنابراین به کنشگرانی مؤثرتر تبدیل شوند. همچنین کمیس (۲۰۰۵) معتقد است که تدریس، عملی است که برای رسیدن به یک درک متقابل و وفاق داوطلبانه تلاش می‌کند. بنابراین، تجربه حرفه‌ای و شخصی، دانش رسمی دوران تحصیل، ارزش‌ها و انتظارات اجتماعی از منابع اصلی توسعه دانش عملی معلمان هستند.

مرور منابع علمی در زمینه تدریس نشان می‌دهد که معلمان دانش موجود را طی یک فرایند متفکرانه برای استفاده در کلاس درس آماده می‌کنند. به طور کلی این فرایند «عمل فکورانه»<sup>۵</sup> خوانده می‌شود. این فرایند ممکن است در یک سطح ساده و توصیفی باشد و معلم بر اساس قواعد کلاسی اقدام به تدریس کند و یا اینکه در سطح بالا و تحلیلی باشد و معلم به‌صورت نظام‌مند درباره فعالیت‌های خود تأمل کند و نسبت به بهبود آن‌ها اقدام نماید. شوانت<sup>۶</sup> (۲۰۰۵) معتقد است که دانش علمی برای استفاده در دنیای تدریس باید توسط معلم ساخته و پرداخته شود. چنین عملی استفاده ساده نظریه در عمل نیست بلکه مستلزم فرایند تفکر، تأمل و برداشت-های ذهنی توسط معلم است. استرنبرگ<sup>۷</sup> و کروسو<sup>۸</sup> (۱۹۸۵) نشان داده‌اند که دانش عملی در تقابل با مشکلاتی که توسط خود، دیگران و محتوی ایجاد شده است، به سه شکل قابل استفاده است: سازگاری<sup>۹</sup> که مستلزم تطبیق خود با فشارهای محیط است، شکل دادن<sup>۱۰</sup> که مستلزم آن است که محیط را بر اساس نیازهای خود تنظیم کنید، و انتخاب<sup>۱۱</sup> که بر اساس آن معلم تصمیم

- 
1. Community of practice
  2. McLaughlin
  3. Communicative action
  4. Avis
  5. Reflective practice
  6. Schwandt
  7. Sternberg
  8. Caruso
  9. Adaptation
  10. Shaping
  11. Selection
- ۱۱۱

می‌گیرد که محیط دیگری را انتخاب کند از آن جهت که نمی‌تواند با محیط فعلی نه سازگار شد و نه آن را شکل داد. راسل و مونبای<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) این فرایند را «نوسازی» می‌نامند که در آن معلم به بازنگری نظریه در عمل<sup>۳</sup> می‌پردازد که استفاده آن به شکل اصلی در کلاس درس مشکل ساز است. در یک مقاله بنیادی تحت عنوان *دانش و تدریس: پایه‌های اصلاحات جدید*، شولمن (۱۹۸۷) نشان داده است که تدریس یک سیکل تربیتی است که عمل «تبدیل» در آن یک نیاز حیاتی است. بر این اساس، او چند مرحله را در این سیکل پیشنهاد می‌دهد که ماهیت سلسله مراتبی ندارند: درک موضوع و هدف، انتقال یا تبدیل، آموزش، ارزشیابی، تأمل و درک جدید. در مرحله انتقال و تبدیل، معلمان باید از طریق آمادگی، بازنمایی، انتخاب و سازگار کردن، محتوی را به تناسب شرایط کلاسی تدریس نمایند.

در کنار ابعاد منبع و فرایند پردازش، محتوی دانش عملی مورد توجه محققان تربیتی بوده است. تحقیقات متعدد نشان می‌دهد که دانش عملی معلمان در سه حوزه کلی قابل بررسی است: دانش و اعتقادات تربیتی عمومی<sup>۴</sup>، دانش و اعتقادات مربوط به موضوع درسی<sup>۵</sup> و دانش و اعتقادات تربیتی محتوی<sup>۶</sup> (بورکو و پوتنام<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶؛ کالدرهد<sup>۸</sup>، ۱۹۹۶؛ گروسمن<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵). الباز (۱۹۸۱) برای نخستین بار در یک مطالعه موردی نشان داد که محتوی دانش عملی معلمان شامل برنامه درسی، موضوع درسی، محیط تدریس، روش‌های آموزشی و خود معلم است. مایر و همکاران (۱۹۹۹) همچنین در یک مطالعه نشان داد که محتوی دانش عملی معلمان در زمینه‌های مانند خصوصیات و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان، برنامه درسی، موضوع درسی و فنون تدریس می‌باشد. بر اساس آنچه که گفته شد دانش عملی اساساً ناشی از تجربیات حرفه‌ای و شخصی معلمان است که در فرایند تأمل و تفکر شخصی درباره موضوعات مختلف در کلاس درس توسعه می‌یابد. خاصیت دانش عملی آن است که به معلم کمک می‌کند مهارت‌های لازم برای توجه به نیازهای عملی و موقعیتی کلاس درس کسب نماید. به لحاظ معرفتی، این نوع از

- 
1. Russell and Munby
  2. Reframing
  3. Theory-in-practice
  4. General pedagogical knowledge and beliefs
  5. Subject knowledge and beliefs
  6. Content pedagogical knowledge
  7. Borko & Putnam
  8. Calderhead
  9. Grossman



تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

دانش ترکیبی از انواع شناخت‌های اخباری<sup>۱</sup> و رویه‌ای<sup>۲</sup> مانند ارزش‌ها، اعتقادات، خاطرات و یادآوری‌ها، انگیزه‌ها و سایر خصوصیات ذهنی است که درباره زندگی در کلاس درس توسط معلم توسعه پیدا می‌کند.

### هدف اصلی در این مقاله

تجربیات نگارنده به‌عنوان معلم و محقق در زمینه تدریس نشان می‌دهد که ارزش معرفتی دانش عملی معلمان متفاوت است. در موارد زیادی، این نوع از دانش مبنای قوی و خوبی برای عمل ندارند و بنابراین کیفیت تدریس را به‌شدت تحت تأثیر قرار می‌دهند. «عقلانی سازی» یکی از شیوه‌های رایج توجیه بخشی از فعالیت‌ها و دانش عملی معلمان است که کیفیت لازم را ندارند. در این رویه، اگرچه ظاهر گزاره‌های ارائه شده برای عمل، عقلانی و منطقی به نظر می‌آید اما جوهر این نوع از استدلال‌ها با ماهیت عمل متناسب نیستند. بر این اساس است که ماهیت دانش عملی معلمان از باب ارزش معرفتی قابل بحث است. فنسترماخر<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) در یک مقاله انتقادی، دانش عملی معلمان را از باب اساس معرفت‌شناسی به چالش کشیده است و معتقد است که هر نوع برداشت از دانش، چه عملی و چه نظری، باید از جنبه‌های معرفت‌شناسی مورد تحقق قرار گیرد. او در این مقاله پیشنهاد می‌دهد که ساز و کارهای مطالعه ارزش معرفتی دانش عملی معلمان متفاوت است و بر مبنای رویکرد «اعتقاد توجیه شده حقیقی»<sup>۴</sup> نیست بلکه فهم ارزش معرفتی این نوع دانش با توسل به آنچه که او «استدلال خوب»<sup>۵</sup> می‌نامد، قابل دست‌یابی است. او برای این نوع از مطالعه چهارچوب مفهومی «جدل عملی»<sup>۶</sup> را پیشنهاد می‌دهد که بر اساس آن باید گزاره‌های غلط در دانش عملی معلمان را شناسایی کرد و نسبت به اصلاح و توسعه آن اقدام نمود. بر این اساس، هدف اصلی این مقاله مطالعه استدلال و شواهد عملی معلمان در رابطه با دانش عملی آن‌ها برای درک بهتر از ماهیت معرفتی و مدل توسعه این نوع از دانش معلمان می‌باشد.

- 
1. Declarative
  2. Procedural
  3. Fenstermacher
  4. True justified belief
  5. Good reasoning
  6. Practical argument<sup>۱</sup>

## روش‌شناسی

### رویکرد و راهبرد تحقیق

از آنجائیکه هدف اساسی این تحقیق شناخت استدلال‌های معلمان در رابطه با دانش عملی آن‌ها بود، از رویکرد کیفی استفاده شد. اگر تناسب معرفت‌شناسی و روش‌شناسی این تحقیق را مورد نظر قرار دهیم، با توجه به این که استدلال بخشی از معرفت انسانی است که عمیقاً ریشه در تفکرات و باورهای او دارد، بنابراین رویکرد کیفی چهارچوبی مناسب‌تر برای مطالعه آن ارائه می‌دهد. از میان راهبردهای مختلف در رویکرد کیفی، «پدیدارنگاری»<sup>۱</sup> برای مطالعه «پدیده دانش عملی معلمان» انتخاب شد. این راهبرد که در حوزه تدریس و یادگیری کاربرد زیادی دارد به مطالعه پدیده‌های دنیای مدرسه از دیدگاه افراد مورد مطالعه می‌پردازد. مارتن (۱۹۸۱)<sup>۲</sup> معتقد است که پدیدارنگاری یک سنت تجربی برای مطالعه پدیده‌های از درون و توسط افرادی است که پدیده را تجربه کرده‌اند. اگرچه پدیدار نگاری و پدیدار شناختی<sup>۳</sup> هر دو به مطالعه تجربه اهمیت زیادی می‌دهند اما پدیدار شناختی بیشتر یک روش فلسفی برای درک پدیده‌ها است که در آن دیدگاه فیلسوف درباره پدیده اهمیت بیشتری نسبت به کسانی دارد که آن پدیده تجربه کرده‌اند (مارتن، ۱۹۸۱).

### زمینه تحقیق، فرایند و روش‌های گردآوری داده‌ها

داده‌های لازم در این تحقیق در دو مدرسه جامع شهر هلسینکی گردآوری شد. مدرسه جامع در سیستم آموزشی فنلاند شامل پایه‌های ابتدایی و متوسطه می‌شود. به مدت دو سال فعالیت‌های و کلاس‌های تعدادی از معلمان این مدارس مورد مطالعه قرار گرفت و با استفاده از روش‌های متفاوت داده‌های لازم گردآوری شد. معلمانی که در تحقیق شرکت داشتند به زبان انگلیسی تدریس می‌کردند. فرایند گردآوری به این صورت بود که ابتدا خلاصه‌ای از هدف تحقیق و فرایند گردآوری داده‌ها به مدیران مدارس داده شد تا به معلمان ارسال شود که بر اساس آن معلمانی که تمایل به همکاری داشتند شناسایی شوند. در مجموع ۱۵ معلم (۹ نفر زن و ۶ نفر مرد) از دو مدرسه و از کلاس‌های ابتدایی تمایل به همکاری خود را اعلام کردند. تجربه‌ی تدریس این معلمان بین ۶ تا ۲۵ سال بود. در مرحله بعد، یک جلسه گروهی با همه معلمان

---

1. Phenomenography  
2. Marton  
3. Phenomenology

تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

برگزار شد و جدول زمانی برای مشاهده و مصاحبه کلاس‌های آنها در طول دو سال و به صورت متناوب ارائه شد تا در صورت لازم تغییرات لازم داده شود. ضمناً به معلمان گفته شد هر وقت که خواستند می‌توانند از ادامه همکاری خودداری نمایند.

مرحله اول گردآوری اطلاعات، شامل یک مصاحبه نیمه سازمان‌یافته با معلمان درباره باورها و دانش عملی آنها در زمینه خصوصیات کلی زندگی حرفه‌ای تدریس برگزار شد. هدف اساسی این مصاحبه، درک فلسفه و رویکرد کلی معلمان درباره تدریس و استدلال‌های مربوط به آنها بود. مرحله دوم گردآوری اطلاعات، شامل یک «مصاحبه بازخوانی<sup>۱</sup>» بعد از تدریس بود که بر اساس آن، اول به مشاهده کلاس درس و ضبط فعالیت‌های معلم و دانش‌آموزان پرداخته و یک ساعت بعد از کلاس درس ضمن مشاهده جریان ضبط شده کلاس درس با همکاری معلم، به مصاحبه با او درباره جنبه‌های مختلف فعالیت‌های کلاس درس پرداخته شد. هدف از این نوع مصاحبه، مطالعه‌ی استدلال معلم در ارتباط با فعالیت‌های بود که در کلاس درس عملاً انجام می‌داد. لازم به ذکر است که جریان کامل مصاحبه ضبط می‌شد تا برای تحلیل مورد استفاده قرار گیرد.

### روش تحلیل داده‌ها

به طور کلی، فرایند تحلیل به صورت خطی نبود یعنی طوری که مرحله تحلیل کاملاً از مرحله گردآوری جدا باشد بلکه تحلیل و استنباط معناها در همان مرحله گردآوری اطلاعات شروع شد و در مراحل بعدی ادامه پیدا کرد؛ اما اقدام‌های اساسی و منظم برای تحلیل داده‌ها زمانی شروع شد که مصاحبه‌های ضبط شده به صورت کامل از روی نوار صوت پیاده شدند و به دنبال آن با استفاده از مدل تحلیل جدل تولمین<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، کار تحلیل بر اساس ماهیت مسئله انجام شد. این مدل روشی مناسب برای تحلیل داده‌های کیفی است که هدف آن فهم ماهیت استدلال ارائه شده در متون مصاحبه‌ها و جدل‌ها است. بر اساس این مدل، هر استدلال و جدل معنادار سه عنصر و مؤلفه اساسی دارد: ادعا<sup>۳</sup>، داده<sup>۴</sup>، تضمین<sup>۵</sup>. علاوه بر این‌ها، هر جدل ممکن است شامل سه عنصر فرعی دیگر حمایت، رد ادعا و توصیف‌کننده باشد. در این تحقیق، برای

---

1. Stimulated recall interview

2. Toulmin

3. Claim

4. Data

5. Warrant

درک ماهیت معرفتی استدلال‌های عملی دانش عملی معلمان، بیشتر روی سه عنصر اولیه تأکید شده است. تولمین معتقد است که ادعا گزاره‌ای است که شخص می‌خواهد آن را ثابت کند. در این تحقیق، ادعا معادل گزاره‌های است که نشانگر دانش عملی معلمان است. داده عبارت است از دلایل و یا احیاناً شواهدی که شخص برای اثبات ادعا ارائه می‌دهد. و نهایتاً تضمین عبارت است از ارزش و یا معنای که در رابطه بین ادعا و داده مستتر است. به عبارت دیگر، در بیشتر جدول‌ها، تضمین یک ارزش و یا اصل پنهان است که محقق باید آن را استنباط کند. نقل قول زیر مربوط به یکی از شرکت‌کنندگان در این تحقیق است و بیانگر عناصر اصلی جدول تولمین می‌باشد:

معلم خوب کسی است که به کسانی که با او در کلاس درس زندگی می‌کنند توهین نکند و در هر صورت به شرافت آنها احترام قایل شود (ادعا) برای این که توهین به آنها در کلاس درس عواقب منفی در روحیه، شخصیت و انگیزه تحصیلی آنها بر جای می‌گذارد (داده).  
در نقل قول بالا، عناصر ادعا و داده مشخص است اما عنصر سوم هنوز پنهان است و در واقع آن ارزش و معنایی است که نشان می‌دهد که داده‌ی ارائه شده برای ادعا مرتبط و درست است. در گزاره بالا این ارزش می‌تواند تحت عنوان «حساسیت اخلاقی» استنباط شود که خود یکی از اصول اخلاقی در تدریس می‌باشد. نتایجی که در این تحقیق ارائه شده است حاصل استنباط معناها و ارزش‌های پنهان در عنصر سوم در مدل تولمین می‌باشد که توسط شرکت‌کنندگان در تحقیق ارائه شده است.

### یافته‌های تحقیق

هدف این مقاله مطالعه استدلال عملی معلمان به قصد فهم جایگاه و ماهیت معرفتی دانش عملی آنها بود. برای این کار معناها و ارزش‌های پنهان در جدول عملی معلمان بر اساس مدل تولمین تحلیل شد. یافته نشان داد که ارزش‌ها و معناها مستتر در جدول عملی معلمان دو جایگاه و ماهیت معرفتی خاص را برای دانش عملی آنها نشان می‌دهد: «دانش پراکسیال<sup>۱</sup>» و «دانش قابل اجرا<sup>۲</sup>».

- 
1. Paraxial knowledge
  2. Practicable knowledge

تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

**دانش پراکسیال:** ایده‌ی پراکسیس<sup>۱</sup> اولین بار توسط ارسطو (۱۹۳۴) ارائه شد که سه نوع دانش بشری را از هم متمایز نمود. تئوریا<sup>۲</sup> یا نظریه که هدف اصلی آن رسیدن به حقیقت است و برای این کار از استدلال نظری و بنیادی استفاده می‌کند. پویسیس<sup>۳</sup> که یک فعالیت ابزاری انسان است که در خدمت اهداف عینی‌تر و غیرقابل بحث است و برای رسیدن به آن از استدلال فنی استفاده می‌کند. پراکسیس که یک دستاورد بشری است و مستلزم عمل و انجام کارهای است که با انسان سروکار دارد. از این رو پراکسیس دارای یک بعد اخلاقی در هنگام انجام فعالیت‌های مربوط به آن است. این بعد اخلاقی مستلزم انجام «کار درست» به قصد نتایج درست است. نتایج درست این عمل اخلاقی با ایجاد تفاوت مفید و مؤثر در زندگی کسانی که تحت تأثیر عمل هستند، مشخص می‌گردد. در این تحقیق، یافته‌ها نشان داد که بسیاری از فعالیت‌های معلمان و دانش عملی آنها در راستای توجه به این بعد اخلاقی تدریس بود و بنابراین ماهیت و جایگاه معرفتی آنها تحت عنوان «پراکسیال» مشخص گردید. تحلیل داده‌ها مرتبط با دانش عملی معلمان نشان داد که در موارد زیادی مفهوم «مراقبت»<sup>۴</sup> تشکیل دهنده اصلی ماهیت استدلال آنها می‌باشد. این مفهوم که یک ارزش اخلاقی در تدریس می‌باشد به دو صورت متفاوت در استدلال‌ها و در نتیجه در دانش عملی معلمان نمود پیدا کرد: «مراقبت اخلاقی»<sup>۵</sup> و «مراقبت پداگوژیکی»<sup>۶</sup>.

مراقبت اخلاقی نشانگر جنبه‌های از استدلال و دانش عملی بود که در آنها توجه به تربیت همه جانبه فراگیر فارغ از مسائل تحصیلی، مورد نظر معلمان بود. چنین استدلالی بر اساس باورهای معرفتی بود که در آن معلمان دانش‌آموزان را به‌عنوان یک کل نگاه می‌کردند که برای رشد آن باید به همه‌ی جنبه‌های شخصیتی، عاطفی اخلاقی، اجتماعی و تحصیلی فراگیر توجه کرد. به‌عنوان نمونه در بعد شخصیتی و عاطفی، معلمان در بسیاری از موارد اشاره کردند که فعالیت‌ها و رفتارهای آنها نباید به روحیه و عواطف فراگیران آسیبی برساند. به لحاظ پداگوژیکی، این جنبه از دانش عملی معلمان بیشتر به قصد غنی‌کردن و آماده کردن شرایط و محیط یادگیری بود

- 
1. Praxis
  2. Theoria
  3. Poesis
  4. Caring
  5. Moral care
  6. Pedagogical care

تا این که به خود یادگیری بپردازد. نقل قول ذیل نشان دهنده چنین برداشتی از دانش عملی معلمان است:

ببینید تدریس فقط مسئله تحصیل و درس نیست. بیشتر اوقات مسائل مهم‌تری هستند که لازم است به آنها توجه اساسی شود... ما در کلاس درس با انسان سروکار داریم و نه با یک ربات یا ماشین که حس و عاطفه نداشته باشد. به هر حال این‌ها انسان هستند و گاهی اوقات ممکن است مشکلات شخصی در خانه و یا هر جایی دیگر داشته باشند. دانش‌آموزی که مشکلی دارد و روحیه‌اش خوب نباشد نمی‌تواند خوب یاد بگیرد و ما نباید از او انتظار زیادی داشته باشیم. ما اینجا باید مثل یک مادر مراقب باشیم تا بتوانیم کارمان را به‌درستی انجام دهیم همانطوری که مشخص است در این جدل عملی، معلم فارغ از مسائل تحصیلی، توجه خود را به مشکلات شخصی دانش‌آموزان بیشتر می‌کند و بنابراین در جدل او مفهوم معرفتی مراقبت دیده می‌شود.

بعد دیگر دانش پراکسیال مراقبت پداگوژیکی بود. دانش عملی و فعالیت‌های متناظر با این مفهوم، برای بهبود یادگیری کلیه فراگیران مورد نظر بود. در واقع مفهوم مراقبت در بخشی از فعالیت‌ها و در نتیجه در استدلال معلم نمود پیدا می‌کرد که جهت‌گیری آنها بهبود توانایی‌های شناختی فراگیران بر اساس قابلیت‌های آنها بود. ارزش معرفتی اساسی در این نوع از استدلال جایی بود که به موجب آن معلمان به انجام فعالیت‌های پداگوژیکی می‌پرداختند که متناسب با نیازها، علائق، خواسته‌ها و قابلیت‌های همه فراگیران بود. یافته‌ها نشان داد که تطابق پداگوژیکی<sup>۱</sup> به‌عنوان یک مفهوم فنی در مرکز استدلال عملی معلمان در این بخش بود که بر اساس آن معلمان روش‌ها و رویه‌های تدریس خود را مطابق با شرایط کلاس و توانایی‌های فراگیران سازگار می‌کردند. در یکی از کلاس‌ها، معلم درس ادبیات انگلیسی، هر جلسه یک فیلم کوتاه انگلیسی را به جای تدریس کتاب درسی برای دانش‌آموزان نمایش می‌داد. او علت این تصمیم پداگوژیکی خود را چنین توضیح می‌دهد:

"...لزومی ندارد که من همیشه در همه‌ی کلاس‌ها کتاب درسی را تدریس کنم. من با شناختی که از بچه‌های این کلاس و پیشینه‌ی آنها دارم به این نتیجه رسیدم که قابلیت‌های زبان انگلیسی آنها در حدی نیست که بتوانند کتاب‌های سنگین و سخت درسی ادبیات انگلیسی را بفهمند.

تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

بنابراین، من برای هر چند جلسه یک فیلم مناسب انتخاب می‌کنم و با هم آن را نگاه می‌کنیم و به دنبال آن نکات درسی متفاوت را در ارتباط با فیلم مرور می‌کنیم. این کار انگیزه، میزان مشارکت و نهایتاً میزان و کیفیت یادگیری آنها را بهبود می‌بخشد."

یافته‌های مرتبط با مراقبت اخلاقی و پداگوژیکی نشان می‌دهد که تدریس و کار معلمی نمی‌تواند بر اساس منطق وسیله-هدف باشد و بنابراین تعیین اهداف ثابت و از پیش تعیین شده در قالب برنامه‌های درسی متمرکز که بتواند با وسیله‌ی مشخص و معین کسب گردد، نمی‌تواند واقعیت‌های زمینه‌ای زندگی در کلاس درس را پاسخگو باشد. وسیله به‌طور مداوم در پاسخ به اهداف موقعیتی کلاس درس تغییر می‌کند؛ اما چنین یافته‌های نشان‌گر آن نیست که معلمان مجاز هستند از هر وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف کلاسی استفاده کنند. همان‌طور که رگلسکی<sup>۱</sup> (۲۰۰۵) نشان داده است موقعیتی بودن و سازنده‌گرایی اجتماعی دنیای تدریس و عمل، تن‌آسایی و افراط معلمان در انجام فعالیت‌های که اساس معرفتی درستی ندارند، توجیه نمی‌کند. مراقبت اخلاقی و پداگوژیکی به‌عنوان ابعاد اساسی دانش پراکسیال می‌تواند مبانی خوبی برای قضاوت درباره ماهیت معرفتی دانش عملی معلمان باشد.

## دانش قابل اجرا<sup>۲</sup>

در یک برداشت کلی، هر آنچه که معلم قادر به اجرا کردن آن در کلاس درس است، می‌تواند ریشه در دانش عملی او داشته باشد اما هر چیزی که در کلاس اجرا می‌شود الزاماً مفید و مناسب نیست. به‌عنوان نمونه، در مواردی که فعالیت‌های معلمان بدون توجه به «اخلاق مراقبت<sup>۳</sup>» و یا مفید بودن و مؤثر بودن آنها انجام می‌شوند، از باب ماهیت معرفتی با چالش اساسی روبرو می‌شوند. یافته‌ها در این تحقیق نشان داد که محدودیت‌ها و مخمصه‌های کلاس درس، اثر خود را در فعالیت‌های معلمان گذاشته و بنابراین استدلال‌های متناظر با این موارد دارای ماهیت معرفتی ضعیف‌تری بودند. در چنین مواردی، معلمان فعالیت‌ها و دانش عملی خود را در راستای «تنظیم» موقت چالش‌های کلاس ارائه می‌کردند. ماهیت معرفتی متناظر با این‌گونه فعالیت‌ها تحت عنوان «پداگوژی تنظیم کننده<sup>۴</sup>» خوانده می‌شود. ارزش اساسی این نوع از

- 
1. Regelski
  2. Practicable knowledge
  3. Ethics of care
  4. Regulating pedagogy

پداگوژی آن بود که چالش‌های کلاس درس را در جهت برآوردن خواسته‌های معلم و یا نیازهای بخشی از دانش‌آموزان تنظیم می‌کرد اما بخشی دیگر از دانش‌آموزان از این پداگوژی محروم می‌شدند. نادینگز (۲۰۰۱، ۲۰۰۲، ۲۰۰۳) یکی از پیشروان در زمینه اخلاق مراقبت در تدریس، چنین پدیده‌ای را در کلاس درس تحت عنوان «مراقبت جابجا شده»<sup>۲</sup> می‌خواند که در آن معلم انگیزه مراقبت خود را از «مراقبت شونده»<sup>۳</sup> به افراد یا پدیده‌های دیگر هدایت می‌کند. نقل قول زیر به خوبی پدیده مراقبت جابجا شده و پداگوژی تنظیم کننده را نشان می‌دهد:

سؤال: آیا وقتی که دانش‌آموز خطا کار را از کلاس اخراج می‌کنید، مسئله‌ی شما حل می‌شود؟

جواب: من از چنین روشی بندرت استفاده می‌کنم. منظورم اینه که تنها در مواردی که یک نفر خیلی بی‌نظم است و تمرکز بقیه کلاس را به هم می‌ریزد. در چنین مواردی بهتر آن است که یک معلم دستیار باشد تا از آنها مراقبت کند اما ما فعلاً چنین معلمی نداریم و بنابراین من مجبورم فکر کنم و انتخاب کنم که آیا باید به فکر منفعت یک نفر باشم یا منفعت کل کلاس؟

بخشی دیگر از یافته‌ها نشان داد که استدلال متناظر با دانش قابل اجرا فقط مربوط به موارد چالش برانگیز و مخمصه‌های کلاسی نبود بلکه در بعضی از شرایط عادی هم، معلمان به ابعاد اخلاقی و پداگوژیکی دانش عملی خود توجه نمی‌کردند. استدلال مربوط با این بخش از دانش عملی معلمان نشان داد که گاهی اوقات معلمان دارای رفتارها، باورها و روش‌های پیش فرضی هستند که بر حسب عادت در موقعیت‌های متفاوت به کار می‌برند. ماهیت معرفتی این نوع از دانش عملی تحت عنوان «جذب پداگوژیکی»<sup>۴</sup> خوانده شد. به عبارت دیگر، معلمان سعی داشتند که تفاوت‌های مختلف دنیای تدریس را در روش پداگوژیکی پیش فرض و پیش ساخته خود که به صورت روتین درآمده بود، جذب و هم‌رنگ کنند. ارزش معرفتی متناظر با این دسته از استدلال‌ها عمدتاً در مفهوم «عقلانی سازی» نهفته است جایی که ظاهر گزاره‌های ارائه شده منطقی اما ماهیت آن‌ها با ابعاد اخلاقی و پداگوژیکی تدریس همخوانی ندارد. نقل قول زیر گونه‌ای از این نوع از استدلال‌ها می‌باشد:

سؤال: بیشتر وقت‌ها من متوجه شدم که شما در جلو کلاس می‌ایستید و برای بچه‌ها سخنرانی می‌-

کنید. شما چرا فکر می‌کنید چنین روشی کارایی دارد؟

1. Noddings
2. Caring displacement
3. Cared-for
4. Pedagogical assimilation



تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

جواب: خوب من می‌دانم که روش تدریس من خیلی سنتی و از مد افتاده است اما تجربه‌ی من نشان می‌دهد که این روش برای بیشتر کلاس‌ها و بیشتر موضوعات درسی کارایی لازم را دارد. می‌دانید، در کلاس‌های ابتدایی، بچه‌ها هنوز برای کار گروهی خوب آماده نشده‌اند. بعلاوه، در این روش من به راحتی می‌توانم همه چیز رو کنترل کنم، وقتی در جلو کلاس می‌ایستم.

بنابراین، یافته‌های مرتبط با دانش قابل اجرا نشان داد که اگر چه معلمان قادر بودند فعالیت‌هایی را در عمل اجرا کنند که برای تنظیم شرایط کلاسی و یا توجه به نیازهای بخشی از دانش‌آموزان کارکرد داشته باشد، اما به لحاظ جایگاه و ماهیت معرفتی تناسب خوبی با ابعاد اخلاقی و پداگوژیکی تدریس ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

مرور ادبیات تحقیق نشان داد که دانش عملی معلمان به آن دسته از شناخت‌ها، ارزش‌ها، باورها و انگیزه‌ها اشاره دارد که معلمان عمدتاً در طول تجربیات حرفه‌ای و حتی شخصی خود کسب نموده‌اند و در حال حاضر آنها را قادر می‌سازد که به نیازهای موقعیتی کلاس درس پاسخ دهند. یافته‌های تحقیق نشان داد که این نوع از دانش معلمان دارای دو نوع ماهیت متفاوت معرفتی هستند. بخشی از این دانش ریشه در مفهوم فرونسیس و پراکسیس دارد و متناظر با ارزش‌های معرفتی است که در آن مفهوم مراقبت در قالب مراقبت پداگوژیکی و اخلاقی جهت دهنده اصلی فعالیت‌های معلمان هستند. برگرفته از آودی<sup>۱</sup> (۲۰۰۶)، غلامی (۲۰۱۱) نشان داده است که فعالیت‌های مرتبط با مراقبت پداگوژیکی که در آن هدف اساسی معلم بهبود یادگیری فراگیران است، جزء «وظایف بدیهی<sup>۲</sup>» معلم محسوب می‌شوند. این گونه وظایف، تا زمانی باید در مرکز فعالیت‌های معلم باشند که وظایف مهم‌تری برای معلم در تعامل با فراگیران بوجود نیاید. اما مراقبت اخلاقی که در آن هدف اصلی فعالیت‌های معلم رشد همه‌جانبه و توجه به کرامت فراگیران است، به عنوان «وظایف غائی<sup>۳</sup>» معلم محسوب می‌شود. از نظر آودی (۲۰۰۶)، این گونه وظایف به لحاظ حرفه‌ای ارزش‌های بالاتری دارند و در برخورد با وظایف بدیهی باید در اولویت باشند. بر این اساس در تعامل با فراگیران و خصوصاً در موقعیت‌های بحرانی و چالش برانگیز، معلم باید موقتاً وظایف بدیهی خود را به خاطر توجه به وظایف غائی کنار

---

1. Audi

2. Prima facie obligations

3. Master obligations

بگذارد. دانش عملی معلمان با چنین خصوصیت پداگوژیکی، نشانگر ماهیت هنجاری<sup>۱</sup> تدریس است که در آن معلم تلاش می‌کند تا وضعیت موجود در کلاس درس را بهبود بخشد تا زمینه رشد همه جانبه فراگیران را فراهم سازد (غلامی و هوسو، ۲۰۱۰).

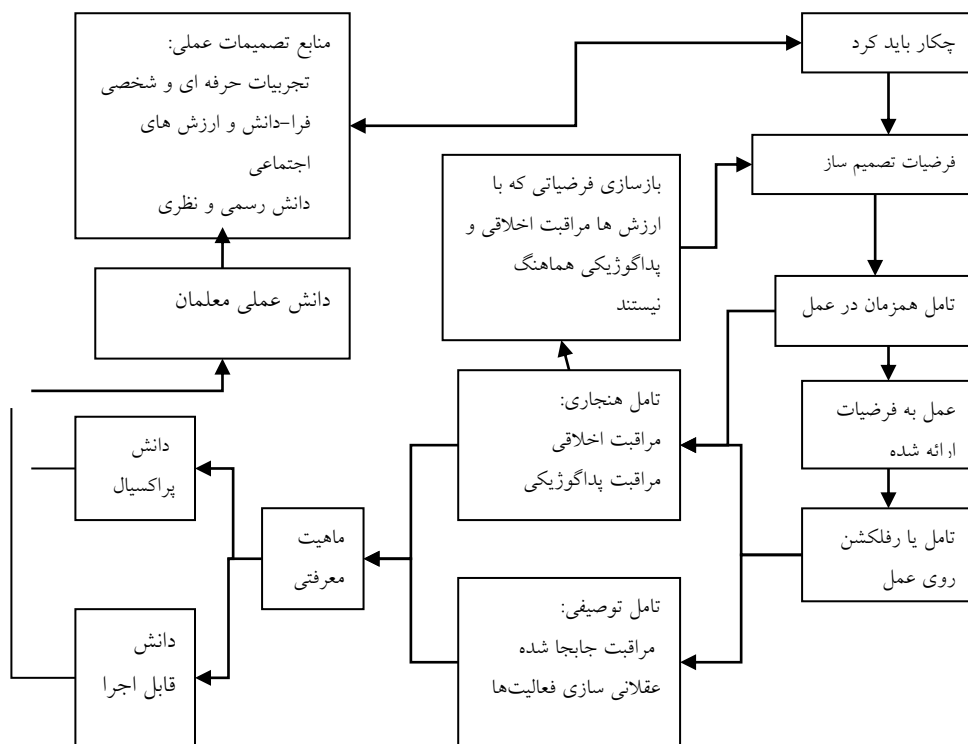
بخش دیگری از دانش عملی معلمان به لحاظ معرفتی تحت عنوان دانش قابل اجرا خوانده می‌شوند که در آن چالش‌های کلاسی باعث می‌شود که ارزش معرفتی مراقبت در فعالیت‌های معلم جابجا شده و بنابراین بخشی از دانش آموزان از منافع فعالیت‌های تدریس محروم می‌شوند. از طرف دیگر ضعف‌های حرفه‌ای و پداگوژیکی معلمان باعث شده که آن‌ها در استدلال‌های عملی خود دچار توجیه عقلانی سازی شده و از آن به‌عنوان وسیله‌ای در جهت پوشش ضعف‌ها و یا برداشت‌های نادرست پداگوژیکی خود استفاده نمایند. پندلبری (۱۹۹۳)<sup>۲</sup> در این راستا معتقد است که در عقلانی سازی صورت استدلال و گزاره‌های عملی معلمان صحیح به نظر می‌رسد اما در این نوع استدلال‌ها اساساً تفاوت‌های ظریف و درعین حال مهم که ماهیت و جوهر واقعی فعالیت‌های معلم در ارتباط با فراگیران است، نادیده گرفته شده است. او این نوع استدلال را وسیله-هدف می‌خواند که در آن برای معلم وسیله به‌صورت فنی از هدف ایزوله فرض شده است. به اعتقاد شولمن (۱۹۸۷)، این نوع از استدلال بیانگر ماهیت توصیفی<sup>۴</sup> تدریس است که در آن معلم، به آنچه که وجود دارد قانع می‌شود و قابلیت خود را فقط در انجام آن می‌داند.

با توجه به این یافته‌ها و همچنین ادبیات تحقیق، مدل ذیل (شکل شماره ۱) به‌عنوان تبیین‌کننده ماهیت دانش عملی معلمان ارائه می‌گردد. همانطوری که در شکل مشخص است، نقطه تحریک دانش عملی معلمان، سؤالاتی است که ما آنها را تحت عنوان سؤالات عملی می‌خوانیم که معلم را با این وضعیت روبرو می‌سازد که «چه کار باید کرد؟». در واقع جنس این نوع سؤالات نظری و یا بنیادی که ماهیت معرفتی بنیاد گرایانه دارد و در آن سؤال می‌شود «چه چیزی حقیقت دارد؟»، نیست. در مرحله بعد، برای پاسخ به این سؤال معلم فرضیات تصمیم ساز را ارائه می‌دهد که این فرضیات برای تبدیل باید از مرحله تأمل همزمان در عمل<sup>۵</sup> بگذرند تا در مرحله بعد به عمل تبدیل شوند. این مرحله شامل برخی از فعل و انفعالات سریع همراه با تأمل

- 
1. Normative teaching
  2. Husu
  3. Pendlebury
  4. Descriptive teaching
  5. Simultaneous Reflection-in-action

تأملی بر ماهیت تدریس با الهام از حکمت عملی شواب:...

همزمان است که شولمن (۱۹۸۷) در مدل استدلال پداگوژیکی خود تحت عنوان انتقال از آن نام می‌برد. نکته مهم در این مرحله آن است که تأمل یا رفلکشن معلم ممکن است در چهارچوب تدریس هنجاری باشد و در این صورت تصمیماتی که با ابعاد مراقبت اخلاقی و پداگوژیکی هماهنگ نیست، مورد تجدید نظر و در نتیجه اصلاح می‌گردند.



شکل ۱. مدل تبیین معرفتی و چرخه ی توسعه دانش عملی معلمان

همچنین در حالت دیگر ممکن است تأمل معلم در چهارچوب تدریس توصیفی باشد و بنابراین به همان صورت اولیه اجرا شوند. فعالیت‌های معلم چه از فیلتر تدریس هنجاری و یا تدریس توصیفی عبور کنند، بخشی از دانش عملی معلمان می‌شوند که در یک چرخه مداوم به منابع تصمیم‌گیری حرفه‌ای او تبدیل می‌شوند. با این تفاوت که فعالیت‌های که از فیلتر تدریس هنجاری عبور می‌کنند، بخش مهم‌تری از دانش عملی معلمان می‌گردند که ماهیت معرفتی پیشرفته‌تری دارند و یکی از اهداف اساسی تربیت معلم باید این باشد که معلمان شایستگی‌های

هنجاری معلمی را درک و کسب کنند. سؤال اساسی بر اساس نتایج این مطالعه آن خواهد بود که چه عواملی باعث می‌شوند که فعالیت‌های معلمان در چهارچوب تدریس توصیفی یا هنجاری قرار گیرد، آیا می‌شود این عوامل یا متغیرها را شناسایی و بنابراین از طریق برنامه‌های تربیت معلم و یا ضمن خدمت دستکاری نمود و به طور کلی چگونه می‌شود که شایستگی‌های معلمان را از تدریس توصیفی به هنجاری هدایت نمود؟

### منابع

- Aristotle. (1934). *Nicomachean Ethics*, trans. H. Rackham. Massachusetts: Harvard University Press.
- Audi, R. (2006). *Practical reasoning and ethical decision*. New York: Routledge.
- Avis, J. (2003). Work-based knowledge, evidence-informed practice and education. *British Journal of Educational Studies*, 51(4), 369–377.
- Borko, H., & Putnam, R. T. (1996). (1996). Learning to teach. In & R. C. C. D. C. Berliner (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 673–707). New York :: Macmillan.
- Brophy, J. (1988). Educating teachers about managing classrooms and students. *Teaching and Teacher Education*, 4, 1–18.
- Bruner, J. (1985). Narrative and paradigmatic modes of thought. In E. E. C. U. of C. Press. (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 97–115). Chicago: University of Chicago press.
- Calderhead, J. (1996). Teachers' beliefs and knowledge. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 709–725). New York :: Macmillan Library Reference. Retrieved from <http://helka.linneanet.fi/cgi-bin/Pwebrecon.cgi?BBID=1128458>
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 55–73.
- Carr, Wilfred. (2005). The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 333–346. doi:10.1080/14681360500200232
- Carr, W., & Kemmis, D. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge, and action research*. London: Flamer.
- Connelly, M., & Clandinin, J. (1985). Personal practical knowledge and the modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing* (pp. 174–198). Chicago: University of Chicago Press.
- Craig, C. J. (2008). Joseph Schwab, self-study of teaching and teacher education practices proponent? A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*, 24(8), 1993–2001. doi:10.1016/j.tate.2008.05.008
- Dunne, J. (2003). Arguing for Teaching as a Practice: a Reply to Alasdair MacIntyre. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 353–369. doi:10.1111/1467-9752.00331

- Dunne, J. (2005). An intricate fabric: understanding the rationality of practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 367–390. doi:10.1080/14681360500200234
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry*, 11(1), 43–71.
- Elbaz, Freema. (1991). Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse. *Journal of Curriculum*, 23(1), 1–19.
- Emmer, E., Evertson, C., & Anderson, L. (1980). *Effective classroom management at the beginning of the school year*. *Elementary School Journal* (Vol. 80).
- Fenstermacher, G. D. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.) (Ed.), *Review of research in education* (pp. 3–56). Washington, D.C: American educational Research Association.
- Gage, N. L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teacher College Press, Columbia University.
- Gholami, K. (2011). Moral care and caring pedagogy: two dimensions of teachers' praxis. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 133–151. doi:10.1080/14681366.2011.548995
- Gholami, K., & Husu, J. (2010). How do teachers reason about their practice? Representing the epistemic nature of teachers' practical knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1520–1529. Retrieved from [http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000818?\\_ali\\_d=1853273052&\\_rdoc=1&\\_fmt=high&\\_origin=search&\\_docanchor=&\\_ct=1&\\_zone=rslt\\_list\\_item&md5=c1fe844bb0ffbca5455f61327c449059](http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X10000818?_ali_d=1853273052&_rdoc=1&_fmt=high&_origin=search&_docanchor=&_ct=1&_zone=rslt_list_item&md5=c1fe844bb0ffbca5455f61327c449059)
- Grossman, P. L. (1995). Teachers knowledge. In L. W. Anderson Oxford: (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 20–24). Oxford: Kidlington.
- Habermas, J. (1996). *Between the facts and norms*. Cambridge: MIT press.
- Hlebowitsh, P. (2012). When best practices aren't: A Schwabian perspective on teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 44(1), 37–41.
- Kemmis, S. (2005). Knowing practice: searching for saliences. *Pedagogy, Culture & Society*, 13(3), 391–426. doi:10.1080/14681360500200235
- Marton, F. (1981). Phenomenography-describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- McLaughlin, T. H. (2003). Teaching as practice and community of practice: The limits of commonality and the demands of diversity. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 339–352.
- Meijer, P., Verloop, N., & Beijaard, D. (1999). Exploring language teachers' practical knowledge about teaching reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 15(1), 59–84. doi:doi:10.1016/S0742-051X(98)00045-6

- Noddings, N. (2001). The caring teacher. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 877–904). Washington, D.C: American educational Research Association.
- Noddings, & Nel. (2002). *Educating moral people: A caring alternative to character education*. New York: Teacher College Press.
- Noddings, Nel. (2003). Is Teaching a Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 37(2), 241–251. doi:10.1111/1467-9752.00323
- Pendlebury, S. (1993). Practical arguments, rationalization, and imagination in teachers' practical reasoning: A critical discussion. *Curriculum Studies*, 25(2), 145-151., 25(2), 145–151.
- Regelski, T. A. (2005). Music and music education: Theory and praxis for 'making a difference'. *Educational Philosophy & Theory*, 37(1), 7–27.
- Russell, T. L., & Munby, H. (1992). *Teachers and teaching: From classroom to reflection*. London: Flamer.
- Schön, D. A. (1995). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schwab, J. J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School review*, 78, 1–23.
- Schwab, J. J. (1970). *The practical: A language for curriculum*. Washington, D.C: NEA.
- Schwab, J. J. (1983). The practical 4: Something for curriculum professors to do. *Curriculum Inquiry*, 13, 239–256.
- Schwandt, T. A. (2005). On modeling our understanding of the practice fields. *Pedagog. Pedagogy, Culture & Society, Culture and Society*, 13(3), 313–332.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. In & M. W. Hartley (Ed.), *Teacher education: Major themes in education* (pp. 118–145). New York: Routledge.
- Sternberg, R. J., & Caruso, D. R. (1985). Practical modes of knowing. In E. Eisner (Ed.), *Learning and teaching the ways of knowing: Eighty-fourth yearbook of the national society for the study of education* (pp. 116–132). Chicago: the National Society for the Study of Education.
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* ((updated e.). New York: Cambridge University Press.
- Vries, Y., & Beijaard, D. (1991). Teachers conception of education: A practical knowledge perspective on good teaching. *Interchange*, 30(4), 371–397.
- Yinger, R., & Hendricks-Lee, M. (1993). Working knowledge in teaching. In J. C. & D. P. C. Day (Ed.), *Research on teacher thinking* (pp. 100–123). London. Washington, D.C.: The Flamer Press.
- Zanting, A., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2003). How do student teachers elicit their mentors teachers' practical knowledge. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 197–211.