

## نقد فلسفه همسخنی مارتین بوبر و پی‌آمدهای آن در حوزه تعلیم و تربیت کودکان

اعظم محسنی\*

سید مسعود سیف\*\*، علی فتح‌طاهری\*\*\*

### چکیده

در میان مفاهیم جدیدی که در اوایل قرن بیستم در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مطرح شده بودند، مفهوم «دو طرفه بودن» (Gegenseitigkeit) فرایند آموزش چالش‌های بسیاری را به همراه داشته است؛ بسیاری از مربیان با انتقاد از این مفهوم، اظهار داشتند که معلم باید به تنهایی فرایند آموزش را رهبری کند و شاگردان نمی‌توانند و نباید نقشی در این فرایند ایفا کنند. بوبر ضمن اشاره به این مطلب که به منظور حفظ رابطه‌ی آموزشی، باید فاصله‌ی امنی بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد، آموزه‌ی «تعلیم و تربیت مبتنی بر دیالوگ» را مطرح می‌کند؛ به عبارت دقیق‌تر، وی نسبت آموزشی را نوعی «رابطه‌ی من - تو یک طرفه» می‌خواند. حال پرسش اینجاست که با توجه به این که بوبر «رابطه‌ی من - تو» را یک رابطه دو طرفه می‌داند، چگونه می‌تواند از رابطه‌ی میان معلم و شاگرد تعبیر به «رابطه‌ی من - تو» کند و در عین حال از یک طرفه بودن آن سخن بگوید؟

**کلیدواژه‌ها:** مارتین بوبر، «نسبت من - آن»، «رابطه‌ی من - تو»، دو طرفه بودن، تعلیم و تربیت.

\* دانشجوی دکتری فلسفه، گروه فلسفه، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (نویسنده مسئول)،  
a.mohseni87@gmail.com

\*\* دانشیار گروه فلسفه، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، seif@hum.ikiu.ac.ir

\*\*\* دانشیار گروه فلسفه، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، fattaheri@hum.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۵، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۳/۰۵

## ۱. مقدمه

مارتین بوبر یکی از معدود فیلسوفان دینی - اجتماعی آلمانی زبان قرن بیستم است که نقش بارزی در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت ایفا کرده است و نویسندگان آلمانی و انگلیسی زبان، چندین دهه تحت تأثیر اندیشه‌های تربیتی وی بوده‌اند. دو متفکر مشهور انگلیسی، کتاب‌هایی با محوریت مقاله‌ی بوبر در خصوص «تعلیم و تربیت» نگاشته‌اند. یکی از این نویسندگان بصراحت از تعلیم و تربیت سنتی - که تأکید را بر ارزش‌های مطلق می‌گذارد - حمایت می‌کند و دیگری از تعلیم و تربیت مدرن که طرفدار آزادی و نسبییت ارزش‌ها است؛ اما با این حال هر دو آنها در پذیرش اندیشه‌ی بوبر باهم توافق دارند (Friedman, 1956: 178). روزنوس درباره‌ی عظمت تأثیر بوبر در حوزه‌ی تعلیم و تربیت می‌نویسد: «بازتاب صدای بوبر هنوز هم امروز قابل شنیدن است؛ گرچه بدیهی است که «صدای زنده» سخنان وی دیگر هرگز به دست ما نمی‌رسد» (Rosenows, 2003: 120).

مفهوم تعلیم و تربیت در بوبر ما را به سمت پارادایم‌های پدیدارشناختی و هستی-شناختی سوق می‌دهد که انسان را به سمت تحقق خود انسانی‌اش از طریق «رابطه» راهنمایی می‌کند. ریشه‌شناسی اسم آلمانی «Erziehung»، که از فعل «ziehen» به معنای «به زور کشیدن» (drag) و «بیرون کشیدن» (draw) گرفته شده است، نشان می‌دهد که این اسم به خود ذات تعلیم و تربیت، که به معنای بیرون کشیدن بهترین‌ها از درون انسان است، اشاره دارد (Akrup, 2017: 23). در فلسفه‌ی تعلیم و تربیت بوبر دو مسأله‌ی محوری زیر مطرح است: رابطه‌ی معلم - شاگرد و آموزش انسان‌های فردی و ارتباطشان با اجتماع. این دو مسأله در هم تنیده‌اند؛ از نظر بوبر رابطه‌ی معلم - شاگرد نه تنها به رشد فردی اشخاص کمک می‌کند، بلکه آنها را قادر می‌سازد تا به گونه‌ای معنادار با دنیای اجتماعی ارتباط برقرار کنند (Jacobi, 2017: 657).

طرح مسأله‌ی رابطه‌ی معلم و شاگرد منوط به اشاره‌ای کوتاه به مبانی اصلی فلسفه‌ی بوبر است؛ از دیدگاه وی، وجود اصیل انسان در «رابطه» تحقق پیدا می‌کند. در واقع از نظر وی، انسان زمانی اصیل می‌شود که در رابطه‌ی مستقیم با افراد دیگر قرار بگیرد. مواجهه‌ای از نوع مواجهه‌ی مستقیم، «رابطه» را به یک هدف، بدون هیچ مداخله‌ای، بدل می‌کند؛ در حالی که یک مواجهه‌ی غیرمستقیم، همانند پیمان‌نامه یا قرارداد، شرطی است که در آن شخص با «دیگری» (The other) برای دنبال کردن سود و منفعت خود نسبت برقرار می‌کند. بوبر از مواجهه‌ی مستقیم به عنوان «رابطه‌ی من - تو» (I - Thou relationship) نام می‌-

برد و از تعبیر «نسبت من - آن» (I - It relation) رای توصیف مواجهه‌ی غیرمستقیم بهره می‌گیرد.<sup>۱</sup>

«نسبت من - آن»، همان نسبت سوژه - ابژه‌ی معمول است که در آن فرد، اشخاص و اشیای دیگر را می‌شناسد، بدون اینکه به آنها اجازه دهد که به لحاظ منحصر به فرد بودن - شان وجود داشته باشند؛ این نسبت از سوی انسان، اولاً فقط به دلیل نفع شخصی برقرار می‌شود و ثانیاً صرفاً یک بُعد یا یک جنبه از «دیگری» را لحاظ می‌کند (بوبر، ۱۳۸۰: ۵۳ - ۵۲).

در واقع این نحوه تجربه «تو»، بیانگر نوعی «شناخت عینی از دیگری» است؛ گادامر در توضیح این نحوه تجربه‌ی «تو» می‌نویسد: «ما شخص دیگر را به همان طریقی درک می‌کنیم که هر رخداد معمولی دیگر را در حوزه‌ی تجربه‌مان فهم می‌کنیم؛ یعنی او قابل پیش بینی است. رفتارش، همانند سایر امور، ابزاری برای رسیدن به اهداف مان است» (Gadamer, 2004: 352).

در همین راستا بوبر هم به این مطلب اشاره می‌کند که از طریق «نسبت من - آن»، من چیزهای زیادی درباره‌ی یک شخص کشف می‌کنم؛ مانند قد او، وزن او و شغل او. این شناخت، شناخت از راه توصیف و شناخت درباره‌ی فرد است. اما با وجود تمام آنچه من درباره‌ی این فرد می‌دانم، من او را نمی‌شناسم. به گفته بوبر، من او را نمی‌شناسم، زیرا با «تمام وجود خود» وارد رابطه نشده‌ام. این بدان معناست که بخشی از من، که آن را عقل می‌نامیم، تمام این مدت، در حال ارزیابی، تجزیه و تحلیل فرد دیگر است. من به طور کامل به وی باور ندارم. گویی من در قید و بند نگه داشته شده‌ام. طرف دیگر نیز تحت کنترل و مهار است و با وجود درک محدود من، تمایلی ندارد که خود واقعی خویش را افشا کند. در نتیجه، ما درباره‌ی یکدیگر، چیزهایی را می‌دانیم، اما همدیگر را نمی‌شناسیم.

بوبر معتقد است که مواجهه‌ی واقعی و حقیقی، تنها در «رابطه‌ی من - تو» رخ می‌دهد؛ چرا که تنها در این نحوه مواجهه است که میان طرفین، دیالوگ حقیقی برقرار می‌شود. عنصر اساسی دیالوگ حقیقی، «دیدن دیگری» (Seeing the other) یا «تجربه کردن طرف دیگر» (Experiencing the other side) است؛ شخص باید دیگری را به عنوان کسی که حقیقتاً متفاوت از خودش است، اما در عین حال با او وارد یک نسبت می‌شود، مورد توجه قرار دهد. شخص باید «دیگری» را با تمام غیریتش در اندیشه‌ی خود مورد استقبال قرار دهد و درباره‌ی نسبت با او اندیشه کند. در حقیقت اگر ما «تو»یی در مقابل «من» داریم،

صرفاً بدین دلیل است که «دیگری» وجود دارد که به طریقی متفاوت از ما درباره‌ی امور مختلف اندیشه می‌کند. در یک چنین حالتی، شخص «نسبت» را از منظر «دیگری» هم تجربه می‌کند؛ زندگی شخص به روی زندگی «دیگری» گشوده است، بدون اینکه شخص، بر «دیگری» احاطه پیدا کند. یا چنانچه بوبر می‌نویسد «نوعی چرخش شجاعانه در درون زندگی دیگری»، این «مشخصه‌ی خاص جهان انسانی» است. در جایی دیگر او چنین می‌آورد: «به تصویر کشیدن واقعی»، یعنی «ادراک کردن و اندیشه کردن درباره‌ی آنچه که در ذهن و جسم فرد دیگر اتفاق می‌افتد»، از طریق «Umfassung» اتفاق می‌افتد که ظاهراً نمی‌توان معادل دقیقی در فارسی یا حتی انگلیسی برای آن پیدا کرد. ما تسامحاً این واژه را به «در بر گرفتن» یا «در آغوش گرفتن» یا چیزی شبیه «همدلی» (empathy) برگردانده‌ایم. اگرچه خود بوبر به صراحت یکی کردن «همدلی» و «در بر گرفتن» را رد می‌کند؛ چرا که همدلی بیشتر یک مقوله‌ی زیباشناختی است و فرد در این حالت وارد نسبتی می‌شود که در آن یکی در «دیگری» محو می‌شود و غیریت (otherness) به اندازه‌ی کافی حفظ نمی‌شود. فریدمن در مقدمه‌ی ای که بر دانیل نوشته است، توضیحی در باب «در آغوش گرفتن» می‌دهد که بیانش در اینجا بسیار مفید است: «تجربه کردن طرف دیگر»، به معنای احساس کردن یک رویداد از منظر دیگری است؛ درست همانگونه که که از منظر خودمان احساس می‌کنیم. حالتی از در بر گرفتن است که در آن «دیگری» را در همان حالتی که هست، می‌شناسیم؛ نباید آن را با «همدلی» یکی گرفت، که به معنای «فرا نهادن خویشتن خویش در درون ساختار پویای یک شیء»، «خروج از حالت خود بودگی خویش»، «خروج از وضعیت واقعی زندگی»، «جذب در حالت زیباشناختی صرف واقعیتی که در آن سهیم هستیم»، است. «در بر گرفتن» در مقابل این است، «آن عبارت است از امتداد خودبودگی خویش، تکمیل وضعیت واقعی زندگی، حضور کامل واقعیتی که شخص در آن سهیم است». در «در بر گرفتن»، یک شخص، بدون رها کردن چیزی از واقعیت احساس شده از فعالیت دیگری، همزمان در جریان رخداد مشترک از منظر دیگری زندگی می‌کند» (Friedman, 1965: 33).

## ۲. نقد دیدگاه‌های مدرن و سنتی در باب تعلیم و تربیت

بوبر بحث در خصوص تعلیم و تربیت را با تفکیک میان دو تئوری در این زمینه آغاز می‌کند: «تئوری سنتی» و «تئوری مدرن»؛ وی ویژگی اصلی تئوری سنتی را «مرجعیت‌گرایی» (Habit of authority) و ویژگی اصلی تئوری مدرن را، «میل به آزادی» (Tendencies to

freedom) می‌داند و هر دو تئوری را مورد انتقاد جدی قرار می‌دهد؛ تا بدین وسیله زمینه را برای طرح تئوری خودش در باب تعلیم و تربیت فراهم کند.

بوبر رویکرد مدرن به بحث تعلیم و تربیت را در سه مسأله مورد انتقاد جدی قرار می‌دهد: (۱). ماهیت استعدادهای فردی؛ (۲). ماهیت و هدف آزادی؛ (۳). ماهیت مرجعیت و جایگاهش در فرایند آموزش. او در کنفرانس هایدلبرگ در ۱۹۲۳، که محور اصلی‌اش بحث در باب «پرورش قوای خلاقانه‌ی کودک» بود، این عمل مشترک در میان آموزگاران دوره‌ی مدرن را که استعدادهای خلاقانه را در چارچوب توانایی‌ها و انرژی‌های خاصی مورد شناسایی قرار می‌دهند و خلاقیت را صرفاً بروز و ظهور خودبودگی فردی لحاظ می‌کنند، به شدت مورد انتقاد قرار می‌دهد. او بحث می‌کند که میل به خلاقیت در کل آگاهی انسان، در درونی‌ترین لایه‌اش جای دارد و صرفاً ظهور خودبودگی فردی گویای آن نیست؛ بلکه از طریق تجربه‌ی عقلانی در مسیری که استعدادهای انسانی در نهایت تحقق پیدا می‌کند، به ثمر می‌رسد.

تشخیص این مطلب که «قدرتِ خلاقیت» (schöpferischen Kraft)، خودانگیخته است، نه مشتق شده (ableitbaren)، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. روان‌شناسان دوره‌ی مدرن تمایل دارند که روح انسانی چندوجهی را از یک میل اولیه‌ی منفرد مشتق کنند - «میل جنسی»، «اراده‌ی قدرت» (Machtwillen) و ...، اما این نوع تعمیم صرفاً نادیده گرفتن حالات خاصی است که در آنها فقط یک میل منفرد غلبه ندارد، بلکه در طول امیال دیگر، به گونه‌ای انگلی گسترش پیدا می‌کند... در مقابل این آموزه‌ها و روش‌ها، که روح را ضعیف و بی‌قوت می‌سازند، ما باید مدام این نکته را یاد آور شویم که در درونی‌ترین بخش وجود انسان، صداهای گوناگون و متعددی وجود دارد که هیچ یک را نمی‌توان به نفع دیگری مصادره کرد و این وحدت را نمی‌توان به گونه‌ای تحلیلی درک کرد؛ بلکه باید کل هارمونی را باهم بشنویم. یکی از این صداهای برجسته، میل به خلق و ابتکار است.

این میل پیوند مستقیم با وظیفه‌ی نظام آموزشی دارد. در اینجا میلی وجود دارد که صرف نظر از اینکه چه قدرتی دارد؛ هرگز طمع نمی‌ورزد؛ چون آن میل به «داشتن» (Haben) نیست، بلکه تنها میل به «انجام دادن» (Tun) است؛ که اشتیاق (Leidenschaft) و نه اعتیاد (süchtig) سبب رشد آن می‌شود؛ میلی است که متعلقش او را مجبور نمی‌کند که به زندگی دیگران هجوم برد. در اینجا حرکت محضی وجود دارد که جهان را به خاطر خود مصادره نمی‌کند، بلکه می‌خواهد خودش را به جهان بنمایاند» (Buber, 2005: 34).

بوبر تأکید می‌کند که رشد فردی، از طریق نسبت‌های مختلفی (بین - شخصی، زیبایی شناختی و اجتماعی، نسبت یادگیری و دانستن و ...) که وجود انسان را قوام می‌دهند، نیرو، عمق و تحقق می‌یابد. در این صورت، پرورش ظرفیت‌های انسانی برای برقراری نسبت با دیگران، به جای فراهم آوردن فرصتی برای بیان خود، کارکرد اصلی تعلیم و تربیت خواهد شد. وی اخطار می‌دهد که پرورش (Bildung)، اگر به گونه‌ای مستقل از بسترهایی که برای برقراری نسبت وجود دارد درک شود، در نهایت به انزوایی ختم می‌شود که به اندازه‌ی انزوای حاصل از مرجعیت‌گرایی، که خود آموزگاران دوره‌ی مدرن هم آن را محکوم می‌کنند، آزار دهنده و غم‌انگیز است (Murphy, 1988: 96).

این موضع بوبر در نقد دوم وی بر رویکرد مدرن در باب تعلیم و تربیت بیشتر مورد تأکید قرار می‌گیرد. در این مرحله، بوبر مفهوم «آزادی فردی» را مورد انتقاد قرار می‌دهد: مفهومی که آرمان‌های «کودک محوری» اساساً بر آن مبتنی است. بوبر معتقد است که در تلاش برای طرح دیدگاهی که جایگزین سلطه‌گرایی سرکوب‌کننده‌ی قدیم شود، آموزگاران جدید آزادی را صرفاً به عنوان نوعی سلب صرف، یعنی «آزادی از» و نه وسیله - ای برای فرا رفتن از خویش تصور کرده‌اند. بوبر ریشه‌ی بسیاری از معضلات جامعه‌ی مدرن و بویژه تعلیم و تربیت را این تلقی از آزادی (تعریف آزادی به گونه‌ای سلبی) می‌داند. او دو نوع آزادی را از هم تفکیک می‌کند: (۱). آزاد بودن برای تصمیم‌گیری و انتخاب؛ (۲). آزاد بودن برای رشد و پرورش خود. او معتقد است نقص اساسی رویکرد مدرن در باب آموزش، عدم توجه به این تفکیک است. او این برداشت اشتباه از ماهیت و هدف آزادی فردی را مورد انتقاد قرار می‌دهد و تعبیر خودش از آزادی به مثابه‌ی ابزاری برای فراهم آوردن رشد شخصی را تصدیق می‌کند. آزادی، با این تعریف، خودش هدف نیست؛ بلکه وسیله‌ای برای رسیدن به یک هدف بالاتر است؛ دستیابی به هدف عالی وجود، که کمال یافتن از طریق رابطه برقرار کردن و عشق است:

«رهایی از نیروها» (Freimachung von Kräften) تنها پیش فرض آموزش است نه چیزی بیشتر. به طور کلی‌تر، ماهیت آزادی فراهم آوردن جایگاه است نه بنیانی که بر مبنای آن زندگی حقیقی را بنا کنیم. گرایشی وجود دارد به سمت اینکه آزادی را به گونه‌ای که در تقابل با جبر (Zwang) است، درک کنند؛ اما قطب مقابل جبر، آزادی نیست، بلکه همبستگی (verbundenheit) است. آزادی نوعی امکان، امکان دوباره بدست آوردن است... یعنی با او، با آنها پیوند برقرار کردن است... آزادی در آموزش، امکان همبستگی و مشارکت است؛ آن

نمی‌تواند باطل شود و نمی‌تواند به خودی خود به کار گرفته شود؛ بدون آن هیچ چیزی بدست نمی‌آید، اما نه اینکه هر چیزی بوسیله‌ی آن بدست می‌آید؛ آن جهش قبل از پرش است، کوک کردن ویولون، تأییدی که بدون آن توانایی‌های اولیه و قدرتمند حتی نمی‌توانند به مرحله‌ی تحقق برسند (Buber, 2005:39).

در موضوع سوم، مرجعیت، بوبر آموزگاران مدرن را مورد انتقاد جدی قرار می‌دهد و موضع خودش را از آنها کاملاً جدا می‌کند. بوبر بر نیاز به رویکردی که تأییدکننده‌ی جنبه‌ی ی‌پویای زندگی است، تأکید می‌کند و احساساتی شدن و گرایش‌هایی که کودک را لوس بار می‌آورد، که از ویژگی‌های رویکرد مدرن است، رد می‌کند. بنابراین او خواستار تألیفی از اصول زاهدانه‌ی مرجعیت، که همراه با اقتدار و آگاهی بخش در باب زندگی است، با اصول امید بخش آمیخته با اروس در امر آموزش است. بوبر در حالی که هم افراط‌های اقتدارگرایی سرکوب‌کننده‌ی قدیمی و هم رویکرد احساساتی و بی‌تاثیر مدرن را در امر آموزش رد می‌کند، بر نقش بسیار هدف‌مند و مؤثر معلم هم تأکید می‌کند.

تحلیل بوبر در باب رویکرد سنتی به امر تعلیم و تربیت، در نسبت با تحلیلش در باب رویکرد مدرن، پیچیدگی کمتری دارد. در حقیقت اشاره‌اش به مشخصه‌ی دوگانه‌ی آموزش و پرورش، در کنار توصیفش از معلم به مثابه‌ی «سر مشق»، دلیل مخالفت او با دیدگاه‌های کلاسیک است؛ اما با این حال فاصله‌اش از دیدگاه کلاسیک، به دلیل مرجعیت‌گرایی آموزگار سنتی قابل انکار نیست. در مقاله‌اش «تعلیم و تربیت - او «اراده‌ی معطوف به قدرت»، گرایش‌های سلطه‌طلبانه معلمان را محکوم می‌کند؛ چرا که در رویکرد سنتی، به طرق مختلف امکان اینکه شاگردان بتوانند با معلم «نسبت» برقرار کنند، که بوبر آن را شرط اساسی برای شکل‌گیری نسبت آموزشی کارآمد می‌داند، وجود ندارد.

بوبر فقط به نقد دو رویکرد موجود اکتفا نمی‌کند و در پرتو نقد سعی می‌کند رویکرد خاص خودش، یعنی «رویکرد آموزش مبتنی بر دیالوگ» را توضیح دهد. از نظر وی، رویکرد معلم‌محور (رویکرد کلاسیک) تأکید را بیشتر بر نقش معلم می‌گذارد و همین مسأله امکان برقراری مواجهه‌ای از نوع «رابطه‌ی من - تو» را مشکل می‌سازد و نتیجه‌ی آن چیزی جز فرو افتادن در ورطه‌ی «نسبت من - آن» نیست؛ جایی که معلم فقط اطلاعات و واقعیت‌هایی را به شاگردان انتقال می‌دهد، اما آنها را تشویق نمی‌کند که ذهن خلاق‌شان را به کار بگیرند. در مقابل، رویکرد شاگرد‌محور (رویکرد مدرن به بحث تعلیم و تربیت)، تأکید را صرفاً بر نقش شاگرد می‌گذارد؛ اما همین رویکرد هم مانع از برقراری نسبتی از نوع

«رابطه من - تو» می‌شود؛ زیرا شاگردان در صورت نبود راهنمایی از سوی معلم، بیشتر دنبال علایق خودشان می‌روند و تعلیم و تربیت را وسیله‌ای برای بر آوردن نیازها و علایق شخصی‌شان در محیط در نظر می‌گیرند (Guilherme; Morgan, 2014: 567 – 568).

هر دو رویکرد، از نظر بوبر، در حوزه‌ی «نسبت من - آن» قرار می‌گیرند و بوبر هر دو را به نفع یک رویکرد آموزشی مبتنی بر دیالوگ میان شاگرد و معلم، که به ایجاد مواجهه‌ای از نوع «رابطه‌ی من - تو» کمک می‌کند، رد می‌کند. یکی از دلایلی که بوبر برای دفاع از تعلیم و تربیت مبتنی بر دیالوگ ارائه می‌دهد، این واقعیت است که معلم کسی را که رو به روی او قرار می‌گیرد، انتخاب نمی‌کند و معلم، اگر می‌خواهد آموزش دهد، باید هر کسی را که در مقابل او حاضر می‌شود، بپذیرد. این پذیرش، این دو طرفه بودن، تنها از طریق «رابطه‌ی من - تو» می‌تواند ممکن شود. معلم در صورتی می‌تواند تعلیم دهد که رابطه‌ی مبتنی بر تعامل حقیقی، دیالوگ حقیقی با شاگردان برقرار کند و این تعامل، این دیالوگ تنها در صورتی شکل می‌گیرد که شاگرد به معلم اعتماد کند و حس کند که از جانب معلم پذیرفته شده است؛ در غیر این صورت هرگونه تلاش برای تعلیم دادن به شورش و عدم علاقه منتهی می‌شود (Cohen, 1979: 100).

پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود، این است که منظور بوبر از رویکرد آموزشی مبتنی بر دیالوگ چیست؟ بوبر در بخش «توجه به امر تعلیم و تربیت» در میان انسان و انسان، تعلیم و تربیت را این گونه تعریف می‌کند:

تعلیم و تربیت، قدرت تصمیم‌گیری برای انتخاب جهانی را می‌دهد که در معلم تمرکز یا جلوه یافته است. «نسبت» در امر تعلیم و تربیت از جریان بی‌هدف آموزش هر چیزکنار گذاشته شده و به عنوان یک هدف در نظر گرفته شده است. به این طریق، از طریق معلم، جهان برای اول بار به موضوع حقیقی تأثیر بدل می‌شود (Buber, 2004:106).

در واقع از نظر بوبر، تعلیم و تربیت مبتنی بر دیالوگ، تعلیم و تربیتی است که هم به تأثیر معلم و هم به ظرفیت‌ها، علایق و نیازهای شاگردان اهمیت می‌دهد. در ادامه در باب این مسأله بیشتر صحبت خواهیم کرد.

### ۳. رابطه‌ی معلم - شاگرد در آموزه‌های بوبر

عوامل بسیاری وجود دارد که امکان برقراری مواجهه‌ی مستقیم میان معلمان و شاگردان‌شان را با مشکل مواجه می‌سازد. برنامه‌های آموزشی حاضر بر اساس ساختار نظام‌مندی شکل



گرفته‌اند که در آن ساختار، احساسات و الزامات فردی مورد غفلت واقع شده‌اند؛ حتی اگر معلمان و شاگردان‌شان بخواهند به گونه‌ای مستقیم باهم مواجه شوند، طرح مجموعه‌ای از قوانین که سطح خاصی از دستاوردهای آکادمیک بر اساس معیارهای مرسوم را می‌طلبد، مقدم بر مواجهه است. کسانی که در جایگاه شاگرد قرار گرفته‌اند، معلمان‌شان را صرفاً به منزله‌ی آموزگاران حرفه‌ای لحاظ می‌کنند و سعی می‌کنند که اطلاعات مفیدی را از آنها دریافت کنند؛ در حالی که معلمان سعی می‌کنند که با انتقال اطلاعات آکادمیک و بر آوردن مجموعه استانداردهای لحاظ شده، پاداش دریافت کنند. بنابراین چگونه باید یا می‌توان معلمان را با شاگردان‌شان در مواجهه‌ی مستقیم قرار داد یا به طور کلی چگونه می‌توان آنها را راهنمایی کرد که با دیگران مواجهه‌ی مستقیم داشته باشند؟

پاسخ این مساله، «اعتماد» (Vertrauen) است؛ بوبر در می‌یابد که «اعتماد»، درونی‌ترین دستاورد روابط در امر آموزش است. در متن زیر، بوبر درباره‌ی اعتمادی که میان یک مادر و کودکش وجود دارد، بحث می‌کند و این را با نسبت‌هایی که در امر تعلیم و تربیت وجود دارد مقایسه می‌کند:

کودک با چشمان نیمه - بسته دراز کشیده است؛ با حالتی نگران منتظر است که مادرش با او صحبت کند. اما بعضی کودکان نیاز ندارند که با حالتی ملتسانه منتظر بمانند؛ زیرا آنها از یک گفتگوی بی‌پایانی که بین آنها و مادرشان وجود دارد و هرگز پایان نمی‌یابد، آگاه هستند... اراده‌ی آنها هرگز معطوف به بهره‌مندی و لذت بردن از (یا تسلط بر) یک شخص نیست ... صرفاً به دنبال تجربه‌ی صمیمیت و همدلی در مواجهه با یک شب تنهاست، که پشت پنجره گسترده شده و هر لحظه بیم هجوم آن می‌رود، چیزی اسرار آمیز است (Buber, 2005: 46 - 47).

توجه کنید که بوبر چگونه از مقوله‌های آشنای وجودی هم چون تنهایی (einsamkeit)، تاریکی و تهدید استفاده می‌نماید؛ اما بعد به راه و روش دلداری و تسلی و ارتباط از طریق گفتگو اشاره می‌کند، که از نظر بوبر نه فقط یک روش صحبت کردن و گوش دادن (Zuhören) است، بلکه همچنین روش قبول یکدیگر در سکوت نیز هست. کودکان به این نوع از رابطه که در آن رشد نمایند، نیاز دارند؛ کودک اطمینان دارد که مادرش کنار او خواهد بود، حتی زمانی که او خوابیده است. کودک باور دارد که مادرش، حتی وقتی او چشم‌هایش را بسته است، بدنبال منافع و کارهای شخصی خودش نمی‌رود؛ بلکه از صمیم قلب با اوست و او را دوست دارد. بوبر متذکر می‌شود که بچه‌ها در «یک دیالوگی که هرگز

شکسته نمی‌شود»، حتی منتظر نمی‌ماند که مادرشان صحبت کند؛ چون اطمینان دارند که مادرشان همیشه آنجاست، حتی زمانی که تاریک است. در کلاس‌های امروزی، معلمان باید موضوعی را آموزش دهند؛ آنها نمی‌توانند همواره با هر شاگرد به گونه‌ای شخصی ارتباط برقرار کنند. اما زمانی که معلم و شاگرد اعتماد می‌کنند که از صمیم قلب مراقب یکدیگر هستند، روابطشان، یا لاقلاً ریشه‌اش، در جریان آموزش صوری حفظ می‌شود.

نکته‌ای که هست، این است که معلمان باید شاگردان‌شان را به مثابه‌ی دل‌نگرانی اولیه‌شان در نظر بگیرند. بیشتر معلم‌های امروزی صرفاً بر نحوه‌ی انتقال اطلاعات مربوط به یک موضوع در یک چارت درسی متمرکز می‌شوند؛ اما همزمان با انجام چنین کاری، به راستی اهمیت شاگردان‌شان را فراموش می‌کنند. تمرکز بر مراقبت از وجود کسانی که آموزش می‌بینند، به جای تمرکز بر موضوعات، راه ساختن اعتمادی است که منجر به نوعی اتحاد یا ارتباط با شاگردانشان می‌شود؛ چون آنها، در این مورد، همانند بچه‌ها که به مادرشان تکیه می‌کنند، می‌دانند که معلم‌شان بیش از آنکه به موضوعاتی توجه داشته باشد که آموزش می‌دهد، به خوب بودن شاگردان توجه دارد. برای روشن شدن نقش «اعتماد» در آثار بوپر، مورفی (Murphy)، رهبر روحانی یهودیان را، معلمی که در افسانه‌ی حسیدی مشهور است، در متن زیر معرفی می‌کند:

برخلاف اجداد خاخامی‌شان، که از نظر پیروانشان، چهره‌های پیشوایانه (hierarchical) و دانشمند (erudite) به نظر می‌آمدند؛ رهبران روحانی یهود، در جایگاه شاهدان شخصی حقیقت قرار گرفته‌اند که زندگی‌شان سمبل عشق و توجه نسبت به پیروانشان و صمیمیت از روی صدق و صفا با آنهاست. با وجود اینکه آموزش برای آنها مهم است؛ اما نسبت به کمال شخصی که آنها به نمایش می‌گذارند، از جایگاه ثانوی برخوردار است. تأثیرشان به خاطر آموزش برترشان نیست، بلکه راهی است که آنها زندگی می‌کنند (Murphy, 1988: 99).

متن بالا نشان می‌دهد که «اعتماد» میان معلمان و شاگردان‌شان زمانی رشد پیدا می‌کند که اولی عشق بی‌ریای خود را نسبت به دومی به نمایش بگذارد. انتقال مقتدرانه‌ی معرفت نمی‌تواند، اعتماد ایجاد کند؛ گسترش اعتماد کسانی که آموزش می‌بینند به معلم‌شان منوط به نحوه‌ی زندگی معلمان و تعامل‌شان با آنهاست. بنابراین از نظر بوپر تعلیم و تربیت و فاکتورهای مشاوره‌ی دو طرفه باید باهم باشند.

معلمان باید به شاگردان‌شان گوش فرا دهند؛ گوش فرا دادن مستلزم حاضر بودن برای دیگری، یعنی پاسخ دادن به دیگری به منزله‌ی یک کل و خلق فضایی است که در آن دیگری بتواند کلام و منظور خودش را به بیان آورد. زمانیکه شخص گشوده به روی وجود دیگری است، بدنبال این نیست که برای دیگری صرفاً سخنرانی کند یا مفاهیم، زبان و طرح‌های تفسیری خودش را بر دیگری تحمیل کند. از منظر بوبر گوش دادن حقیقی، متضمن تشویق دیگران برای ایجاد معانی خودش است؛ معانی که ممکن است بسیار متفاوت از معانی ما باشد.

معلمان باید خودش را گشوده نگه دارند تا از طریق کلمات شاگردان تحت تأثیر قرار بگیرند. گوش دادن اصیل متضمن این است که آنها به کلمات و معانی که شاگردان منظور می‌کنند توجه کنند، به جای اینکه صرفاً درباره‌ی پاسخی که باید به آنها بدهند اندیشه کنند. گادامر در تأیید این کلام بوبر، می‌نویسد: «چیزی که در روابط انسانی مهم است... تجربه «تو»، به مثابه‌ی «تو» است؛ یعنی ادعای خود را نادیده بگیریم و فقط به آنچه که دیگری به ما می‌گوید، گوش فرا دهیم. برای این منظور، گشوده بودن ضروری است... بدون این نوع گشودگی نسبت به یکدیگر، هیچ روابط انسانی واقعی وجود ندارد.» «متعلق به هم بودن» (Belonging together) همیشه به معنای توانایی گوش دادن به دیگری است» (Gadamer, 2004: 324).

از این نقل قول می‌توان دریافت که از نظر گادامر «گشوده بودن» (Openness) کلید ارتباط انسانی خوب است. از نظر وی، «گشودگی نسبت به دیگری» (Openness to the other)، «مستلزم این است که من چیزهایی را که مخالف خودم یا به عبارتی در مقابل خودم است بپذیرم، حتی اگر هیچ کس دیگری وجود نداشته باشد که این را از من درخواست کند» (Gadamer, 2004: 324).

معلمان تنها زمانی می‌توانند به شاگردان گوش فرا دهند که بتوانند تفاوت و غیریت آنها را تشخیص دهند و مسائل را از دید آنها نگاه کنند و به منحصر به فرد بودن آنها احترام بگذارند. هر شاگردی، شخصیت خاصی دارد؛ بنابراین معلمان نباید همه‌ی شاگردان را یکسان تلقی کنند و نباید نسبت‌شان با آنها صرفاً یک نسبت صوری باشد که در آن شاگرد، تنها تصورات مفروض معلمان را می‌پذیرد و منحصر به فرد بودن یا کل وجود شاگردان لحاظ نمی‌شود (Buber, 2004: 112).

متأسفانه معلمان زمانی که یک شاگرد را منطبق با معیارهای خودشان می‌یابند، سریع دست به گزینش و طبقه‌بندی می‌زنند. برای مثال، «شاگرد الف» عالی است؛ «ب» خوب است و «ج» نرمال است و «د» بد است. این طبقه‌بندی مبتنی بر معیارهای تعمیم یافته‌ی معلم است. در هر حال، وقتی معلمان از منظری دیگر با شاگردان مواجه شوند، می‌توانند ببینند که همه عالی هستند. «شاگرد ب» در هنر عالی است، «الف» شخصیتی عالی دارد، «ج» در ورزش عالی است و «د» در آشپزی عالی است. بوبر تأکید می‌کند که معلمان باید همه‌ی دانش‌آموزان‌شان را با زندگی خاص‌شان در آغوش بکشند.

بوبر نحوه‌ی مواجهه‌ی معلم با شاگردان را این‌گونه توصیف می‌کند:

او برای اولین بار وارد کلاس می‌شود؛ آنها را می‌بیند که روی میزها قوز کرده‌اند؛ چهره‌های بد فرم و خوش فرم، در حالتی از ابهام در کنار هم قرار گرفته‌اند؛ همانند ظهور مخلوقات در جهان. در نگاه اول، آموزگار همه‌ی آنها را می‌پذیرد و درک می‌کند... به نظر من او {معلم}، تصویری از یک خدای حقیقی است؛ زیرا اگر خداوند است که نور و تاریکی را خلق کرده است؛ پس انسان قادر است که هر دو را دوست داشته باشد - دوست داشتن نور به خودی خود و تاریکی به خاطر نور (Buber, 2004: 112).

این متن نشان می‌دهد که معلمان یا مدارس نباید شاگردان را گزینش کنند. تفاوت‌های عقلانی و همچنین فیزیکی در یک کلاس منعکس‌کننده‌ی جهان مخلوق است که در آن همه‌ی تفاوت‌ها باهم یک جا جمع شده‌اند و به هماهنگی و خوب بودن یکدیگر کمک می‌کنند. تشبیه نور و تاریکی نشان می‌دهد که معلمان باید این نکته را دریابند که تفاوت‌های میان شاگردان به نفع کل کلاس است. فرض کنید تنها شب یا روز وجود دارد. هم شب و هم روز ضروری هستند؛ حتی شاگردان کند و ناتوان برای کلاس ضروری هستند؛ حتی اگر به ظاهر باعث کند شدن روند آموزش و رشد شاگردان دیگر شوند. یک کلاس از شاگردان مختلف تشکیل شده است و این سبب می‌شود که شاگردان بفهمند که افراد مختلفی در جامعه‌ی ما وجود دارند و بنابراین اعضای جامعه باید به هم کمک کنند و مراقب یکدیگر باشند. شاگردان زرنگ و سریع باید مراقب شاگردان ضعیف باشند و با انجام چنین کاری آنها می‌توانند شفقت و مهربانی را گسترش دهند. شاگردان کند باید مسیری که شاگردان سریع دنبال می‌کنند را نظاره کنند و سعی کنند توانایی‌های آموزشی خود را بالا ببرند. معلمان باید این نوع مشارکت میان دانش‌آموزان مختلف را تقویت کنند.

مهارت‌ها و نگرش‌های مشارکتی که دانش آموزان در یک کلاس با تنوع یاد می‌گیرند، برای یک جامعه، به لحاظ فرهنگی متنوع مهم و ضروری است.

#### ۴. نقد و ارزیابی اندیشه‌های تربیتی مارتین بوبر

در نگاه اول، شرح بوبر در باب رابطه‌ی آموزشی معلم - شاگرد قابل کاربرد به نظر می‌آید؛ معلم تجربه می‌کند آن چه که شاگرد تجربه کرده است؛ معلم همه چیز را از نگاه شاگردان، بدون اینکه کنترل موضوع‌اش را به عنوان معلم از دست بدهد، ادراک می‌کند و شاگردان هم تشویق می‌شوند که در تجربیات شریک شوند و راهنمایی معلم را، بدون اینکه خود انگیختگی و خلاقیت شان را از دست بدهند، بپذیرند. این شرایط تنها از طریق احترام متقابل و از طریق مواجهه است که می‌تواند اتفاق بیفتد؛ تنها از طریق «رابطه‌ی من - تو» است که معلم و شاگرد می‌توانند وارد نوعی دیالوگ با یکدیگر شوند؛ اما بوبر، در باب رابطه‌ی معلم - شاگرد، هشدار می‌دهد که ظاهراً تناقض آمیز به نظر می‌رسد. او معتقد است که «رابطه‌ی من - تو» در این مورد، یعنی رابطه‌ی معلم - شاگرد، فقط یک طرفه است؛ یعنی «معلم نسبت به شاگرد» نه «شاگرد نسبت به معلم».

چگونه بوبر درباره‌ی «مواجهه» ای از نوع هم‌سخنانه (Dialogical) صحبت می‌کند که در برگیرندگی آن، یک طرفه است؟ این ظاهراً در تقابل با توصیفش در باب «رابطه‌ی من - تو» است به عنوان مواجهه‌ای که وجود دو طرفه و جامع دو موجود را در بر می‌گیرد.

بوبر در توضیح این امر، بر این نکته تأکید می‌کند که وضعیت آموزشی نیازمند برقراری تعادلی ظریف میان تعهد (dedication) و جدایی (detachment)، میان صمیمیت (intimacy) و فاصله (distance) است. مسأله‌ای که الان بوبر با آن مواجهه است، نحوه‌ی برقراری این توازن است. از نظر بوبر، این توازن از طریق تجربه‌ای بنیادی که تعلیم و تربیت از آنجا آغاز می‌شود و بوبر آن را «تجربه‌ی طرف دیگر» می‌خواند، انجام می‌گیرد. بوبر توضیح می‌دهد که به محض اینکه انسان این تجربه را بدست آورد، در مواجهات آینده‌اش، نوعی پاسخ عاطفی دوگانه را تجربه می‌کند: حس خودش و احساس ناشی از تجربه‌ی احساس طرف مقابل.

این نوع تجربه، شخص دیگر را کسی می‌سازد که به نحوی پایا حاضر است: لحظه‌ای که این امر رخ می‌دهد، ذهنیت به هیچ‌وجه یک عنصر منحصر به فرد در این رابطه نیست.

بوبر چیزی را که رخ می‌دهد، «در بر گرفتن» یا «در آغوش گرفتن» می‌خواند (Cohen, 1983: 39).

بوبر سه عنصر اساسی را در «در بر گرفتن» بر می‌شمارد:

اول، یک نسبت، صرف نظر از اینکه چه نوعی باشد، میان دو نفر است؛ دوم، رخدادی را آنها به طور مشترک ادراک می‌کنند، که در آن حداقل یک طرف به گونه‌ای فعال سهیم است و سوم، این امر که این یک نفر، بدون از دست دادن هیچ چیزی از واقعیت احساس شده‌ی این فعالیت، همزمان در جریان رخداد مشترک از منظر شخص دیگر زندگی می‌کند (Buber, 2004: 115).

مفهوم «در بر گرفتن» یکی از پی‌آمدهای مهم و جدی فلسفه‌ی من - تو بوبر را به ما نشان می‌دهد. بوبر در من و تو، بر توجه متقابل نشان دادن به یکدیگر توسط دو شخص مستقل متمرکز می‌شود؛ بوبر نشان می‌دهد که مراتبی در «رابطه» وجود دارد و موقعیت‌هایی وجود دارد که در آن حالت دو طرفه بودن، محدودیت پذیر است.

مثال‌های بوبر در بخش ضمیمه به من و تو، نسبت‌های آموزشی، درمانی و بخشندگی هستند. نوعی نابرابری در هر یک از این موارد وجود دارد؛ چون ماهیت شاگرد، بیمار و شخص نادم به گونه‌ای است که نمی‌تواند «رابطه» را از هر دو طرف تجربه کند. از نظر وی این موقعیت‌ها، موقعیت‌هایی هستند که در آنها «رابطه‌ی من - تو» باید محدود شود؛ از آن حیث که آنها حوزه‌هایی هستند که در آنها روابطی وجود دارد که در آنها «هدف آگاهانه‌ای در کار است که یک شخص، دیگری را به سوی آن سوق می‌دهد». این نسبت‌ها، نسبت‌هایی هستند که هرگز به حالت دو طرفه بودن کامل نمی‌رسند؛ زیرا در چنین مواردی، حالت دو طرفه بودن می‌تواند منجر به تسلط یکی از طرفین و وابستگی دیگری شود یا در بهترین حالت به دوستی و پذیرش متقابل منتهی می‌شود.

دیاموند (Diamond) در مقدمه‌ی مارتین بوبر: اگزیستانسیالیسم یهودی در باب این اشاره

بوبر می‌نویسد:

این مهم است که مقولاتی نظیر تکینگی، حضور، درگیر بودن در رابطه، انضمامیت و ... مجدداً در ضمیمه‌ی من و تو مطرح شده‌اند؛ اما «دو طرفه بودن» اصلاح شده است؛ این مسأله نشان می‌دهد که «دو طرفه بودن» دارای قابلیت تحریف بیشتری است. ... بنابراین بهتر بود که از اینکه این مقوله را، همانند مقولات دیگر، وصف کلی «نسبت من - تو» بدانند، دست می‌کشید (Diamond, 1960: 32).

بوبر معتقد است که فقط معلم - و نه شاگرد - است که «طرف دیگر» را به منزله‌ی چیزی که احساس شده یا شناخته شده است، تجربه می‌کند. هر چقدر هم که رابطه‌ای که معلم با شاگردان دارد عمیق باشد و نسبت دادن و گرفتن دو سویه صمیمی باشد، «در بر گرفتن» در رابطه‌ی معلم و شاگرد نمی‌تواند دو طرفه باشد؛ چرا که در دیالوگی از نوع دیالوگ «آموزشی»، یکی «مسیر را یافته است» و دیگری «مسیر را می‌یابد». معلم خوب، روح شاگردانش را به خوبی می‌شناسد؛ شاگردان، شاگرد بودن را متوقف می‌کنند، اگر آنها هم بتوانند روح معلم‌شان را بشناسند. معلم اطمینان دارد که شاگرد «چیزی خواهد شد، که او می‌خواهد بشود»، در حالی که شاگرد اطمینان دارد که معلم «چیزی هست که او هست». به نظر می‌رسد که این مورد و تأییدهای مشابه دیگر، بیانگر عدم توانایی شاگرد برای تجربه کردن رابطه‌ی آموزشی از منظر معلم است (Berry, 1985: 45-46).

لحظه‌ای که شاگرد بتواند کار معلم را دریابد، یا نسبت آموزشی از بین خواهد رفت یا به رابطه‌ی دوستی بدل می‌شود که به گونه‌ای دو سویه تجربه می‌شود. دوستی، سومین مدل نسبت هم‌سخنانه است و اگرچه دوستی، تجربه‌ی آموزشی با کیفیتی واقعی و عینی به اشتراک می‌گذارد؛ اما آن مشابه تعلیم و تربیت نیست، چون دو طرفه است؛ در حالی که تعلیم و تربیت منحصراً یک طرفه است.

معلم و شاگردانش به حضور یکدیگر به مثابه‌ی یک ذات منحصر به فرد که عینی و واقعی است، پاسخ می‌دهند؛ آنها یکدیگر را درک می‌کنند؛ اما به طریقی که متأثر از «در بر گرفتن دو طرفه» (Mutual inclusion) - که نوعی مواجهه است که به حوزه‌ای متفاوت از تجربه تعلق دارد - نیست. همان طور که در بالا هم اشاره شد، در بر گرفتن دو طرفه، نسبت آموزشی را از بین می‌برد. بر عکس، درک متقابل دو شخص از یکدیگر به مثابه‌ی امری حاضر، نسبت آموزشی را تقویت می‌کند؛ چون مبنای اعتماد شاگرد به معلم است (Cohen, 1983: 41-42).

این روابط، گستره‌ای است که در آن معلم، شاگردانش را کشف می‌کند؛ او در می‌یابد که آنها چه چیزی نیاز ندارند و چه چیزی نیاز دارند؛ او همچنین به درک عمیق‌تری از محدودیت خودش، که تعیین می‌کند او چه چیزی می‌تواند و چه چیزی نمی‌تواند برای شاگردانش انجام دهد، دست می‌یابد. حس مسئولیتی که معلم پیدا می‌کند، سبب می‌شود که خود نیز به دنبال راهی برای تعلیم خودش باشد. در حقیقت جنبه‌ی جالب فهم بوبر از تعلیم به مثابه‌ی مکاشفه، این است که نسبت ایده‌آل میان معلم و شاگرد از سوی معلم به

شاگرد یک - طرفه نیست؛ بلکه دو طرفه است و مبتنی بر نوعی وابستگی متقابل است. در داستان حسیدیسیم، بوبر اشاره می‌کند که: «معلم کمک می‌کند تا شاگردانش خودشان را پیدا کنند و در ساعات پریشانی، شاگردان به معلم‌شان کمک می‌کنند تا خودش را مجدد پیدا کند» (Buber, 1975: 8).

این بدان معنی است که شخص نباید تأثیری را که عمل آموزش بر خود معلم دارد ناچیز انگارد و این بیشتر بدان علت است که شاگرد، برای معلم «دیگری» است. این نحوه درک کردن، نشان می‌دهد که آموزش صرفاً نوعی مکاشفه برای شاگرد نیست؛ بلکه آن همچنین نوعی مکاشفه برای خود معلم هم هست، که در جریان فرایند آموزش چیزهایی درباره‌ی خودش و واقعیت کشف کند؛ یعنی فراخوان تنها برای شاگردان نیست، بلکه همچنین برای معلم است که باید هم بار وظیفه عمل آموزش و هم وظیفه‌ی «کامل کردن جهان» را بر دوش کشد.

## ۵. نتیجه‌گیری

۱. بوبر در بحث تعلیم و تربیت شق ثالثی را عنوان می‌کند که در تقابل با دو نگرش رایج در این حوزه - نظریه سنت‌گرا و نظریه مدرن - است. سنت‌گراها در بحث تعلیم و تربیت تأکید را بر جنبه‌های عینی که از طریق آموزش آثار برجسته‌ی نویسندگان کلاسیک و شناخت فنی حاصل می‌شود، می‌گذارند. در مقابل نظریه‌های مدرن بیشتر بر جنبه‌ی ذهنی معرفت تأکید می‌کنند و نگاه‌شان به بحث تعلیم و تربیت، بیشتر نگاه ابزاری است؛ ابزاری برای توسعه‌ی قوای خلاقانه دانش‌آموزان یا ابزاری برای تغییر محیط اطراف مطابق با نیازها و علائق ذهنی. این دو دیدگاه - با توجه به آنچه که بوبر در خصوص «نسبت من - آن» و «رابطه‌ی من - تو» عنوان می‌کند - در حوزه‌ی نسبت من - آن جای می‌گیرند. از نظر بوبر، سنت‌گرایان، نیاز به آزادی و خودانگیخته بودن را درک نمی‌کنند و تئوری‌های مدرن معنای آزادی را - که برای آموزش واقعی ضروری است اما به خودی خود کافی نیست - درست درک نمی‌کنند. وی معتقد است که نقطه‌ی مقابل اجبار، آزادی نیست بلکه همبستگی است و این همبستگی از طریق آزاد بودن اولیه‌ی دانش‌آموز برای اینکه بتواند به نوبه‌ی خودش خطر کند و سپس با ارزش‌های واقعی معلم روبرو شود، رخ می‌دهد. بنابراین از نظر بوبر، انتخاب واقعی بین تبعیت کردن یا نکردن از ارزش‌هایی که معلمان دیکته می‌کنند، نیست؛



بلکه انتخاب بین تحمیل آن ارزش‌ها به دانش آموز و اجازه شکوفا شدن آن ارزش‌ها به شکلی مناسب در شخصیت دانش آموز است.

۲. رابطه‌ی آموزشی، متشکل از دو طرفه بودن درک و یک طرفه بودن «در بر گرفتن» است. دو طرفه بودن، نسبت تعلیم و تربیت را ممکن می‌سازد؛ چون آن سبب اعتماد شاگرد و در دسترس بودن او می‌شود. یک طرفه بودن، نسبت آموزشی را حفظ می‌کند؛ چون تمایز میان طرفین رابطه را ممکن می‌سازد. نهایتاً، فاصله سبب تداوم جریان فرا گرفتن یک طرفه می‌شود و از تخریب نسبت آموزشی و تبدیلیش به نسبت دوستی جلوگیری می‌کند. این همزمانی فاصله و صمیمیت است که ماهیت نسبت معلم با شاگردانش را شکل می‌دهد.

۳. بیشتر مباحثی که در این مقاله عنوان شد، بخصوص نسبت نامتقارن میان معلم و شاگرد، محدود به تعلیم و تربیت کودکان است؛ وگرنه بوبر در مورد تعلیم و تربیت در سطوح بالا، به گونه‌ای متفاوت سخن می‌گوید. او در می‌یابد که آموزش در مقاطع بالا، مثلاً دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد و بالاتر، به گونه‌ای کاملاً متفاوت اتفاق می‌افتد. از نظر وی، آموزش در این دوره‌ها، سطح بالاتری از دو طرفه بودن را می‌طلبد و بر مبنای «پرسش‌های واقعی» شکل می‌گیرد. همچنین در تعلیم و تربیت در این سطوح، نسبت معلم - شاگرد مبتنی بر سطح بالاتری از ارتباط است و این مسیر را برای ایجاد نسبت‌های «من - تو» هموارتر می‌کند. یک - طرفه بودن «رابطه‌ی من - تو» میان شاگرد و معلم در بحث تعلیم و تربیت کودکان، جایگزین می‌شود با «رابطه‌ی من - تو» که به گونه‌ای متقارن‌تر دو طرفه است و اختیار عمل بیشتری به دانشجویان می‌دهد. این قدرت و توانمندی دانشجویان که از طریق «نسبت من - تو» بی‌که تا حد زیادی مبتنی بر دو طرفه بودن است، ظاهر می‌شود هسته‌ی اصلی تعلیم و تربیت دانشجویان است؛ به گونه‌ای که همین مسأله سبب نوعی تحول شخصی و اجتماعی می‌شود.

## پی‌نوشت

۱. در اینجا قبل از هر چیز باید درباره‌ی دو واژه مهم در فلسفه‌ی بوبر صحبت کنیم؛ دو واژه‌ی که در متون انگلیسی و فارسی به اشتباه ترجمه شده است. در برخی متون انگلیسی در هر دو مورد «من - آن» و «من - تو» از واژه‌ی انگلیسی «Relationship» استفاده شده است و گاهی از واژه‌ی «Relation». اما نکته‌ای که وجود دارد، این است که بوبر از دو واژه‌ی آلمانی مختلف در اینجا استفاده می‌کند: «Beziehung» و «Verhältnis». این دو واژه در ظاهر به لحاظ معنایی تفاوتی با

یکدیگر ندارند؛ و همین باعث شده که به اشتباه به جای هم به کار برده شوند. اما بوبر با به کار بردن این دو واژه، از همان ابتدا تفاوت اصلی را که بین دو حالت «من - آن» و «من - تو» وجود دارد، به ما گوشزد می‌کند. واژه‌ی «Beziehung» بیشتر جنبه‌ی دائمی دارد؛ بر خلاف واژه‌ی «Verhältnis» که جنبه‌ی موقتی دارد. مثلاً زمانی که رابطه‌ی بین افراد مطرح می‌شود، وقتی که از «Beziehung» استفاده شود، به معنی عشق است و عاطفه را در بر می‌گیرد و به عبارتی نشانگر رابطه‌ی واقعی بین افراد است؛ ولی وقتی که از «Verhältnis» استفاده شود، معنی رابطه‌ی موقت را می‌دهد. به عبارت دیگر، دو فردی که باهم ازدواج می‌کنند، بین آنها «Beziehung» اتفاق می‌افتد؛ ولی کسانی که در سطح «Verhältnis» باقی می‌مانند، رابطه آنها منجر به ازدواج نمی‌شود. در برخی از متون انگلیسی سعی شده که با به کار بردن واژه‌ی انگلیسی «Relationship» به جای «Beziehung» و واژه‌ی «Relation» به جای «Verhältnis»، این تفاوت نشان داده شود. ما هم سعی کرده‌ایم که با به کار بردن تعبیر «رابطه» در مورد «من - تو» و تعبیر «نسبت» در مورد «من - آن» این تفاوت را به نوعی حفظ کنیم.

## کتاب‌نامه

- بوبر، مارتین (۱۳۸۰)، *من و تو*، مترجم متن انگلیسی: والتر کافمن، مترجمان متن فارسی ابوتراب سهراب، الهام عطاردی، تهران، نشر و پژوهش فرزانه روز.
- Akrup, Ante (2017), «Education based on the Dialogical Relationship between God and People: Basic Characteristics of Martin Buber's Philosophy of Education», *Challenges to Religious Education in Contemporary Society*, Vol. 2 No. 2, PP: 22 -41.
- Berry, Donald L (1985), *Mutuality: the vision of Martin Buber*, Published by State University of New York Press, Albany.
- Buber, Martin (2004), *Between Man and Man*, translated by Ronald Gregor – Smith, with an introduction by Maurice Friedman, Published in the Taylor & Francis Group, London and New York.
- Buber, Martin (1975), *Tales of the Hasidim; The early masters*, New York, Schocken.
- Buber, Martin (2005), *Reden über Erziehung : Reden über das Erzieherische / Bildung und Weltanschauung / Über Charaktererziehung*, Guetersloher Verlagshaus.
- Cohen, Adir (1983), *The Educational Philosophy of Martin Buber*, Associated University Presses, London and Toronto.
- Cohen, Adir (1979), *Martin Buber and Changes in Modern Education*, *Review of Education*, Oxford, Vol. 5, No. 1, PP: 81 – 103.
- Diamond, Malcolm. L. (1960), *Martin Buber: Jewish Existentialist*, Oxford University Press, New York.

- Friedman, Maurice S (1956), *The Life of dialogue: Martin Buber*, The university of chicago Press, Chicago Illinois.
- Friedman, Maurice S (1965), "Introduction" to *Martin Buber Daniel: Dialogues on Realization*, New York: McGraw Hill.
- Jacobi, Juline (2017), «Dialogue, Relatedness and Community: Does Martin Buber have a lasting influence on educational philosophy?», *Zeitschrift für Pädagogik* 63 (2017) 5, S. [657]-671.
- Gadamer, Hans-Georg (2004), *Truth and Method*, second revised edition, translation revised by Joel Weinsheimer and Donald G. Marshal, New York, Continuum.
- Guilherme, Alex; Morgan, John (2009), "Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult non-formal education", *International Journal of Lifelong Education*, Vol 28, PP. 565-581..
- Murphy, Daniel (1988), *Martin Buber's Philosophy of Education*, Printed in Great Britain by Billing & Sons Ltd, Worcester.
- Rosenow, E. (2003). *Mordechai Martin Buber*. In H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik 2. Von John Dewey bis Paulo Freire* (S. 217–226). München: Beck.