

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

اعظم محسنی*

سیدمسعود سیف**، علی فتح‌طاهری***

چکیده

در میان مفاهیم جدیدی که در اوایل قرن بیستم در حوزه تعلیم و تربیت مطرح شده بودند مفهوم «دوطرفه‌بودن» (Gegenseitigkeit) فرایند آموزش چالش‌های بسیاری را به هم‌راه داشته است؛ بسیاری از مریبان با انتقاد از این مفهوم اظهار داشتند که معلم باید به‌تنهایی فرایند آموزش را رهبری کند و شاگردان نمی‌توانند و نباید نقشی در این فرایند ایفا کنند. بوبر، ضمن اشاره به این مطلب که به‌منظور حفظ رابطه آموزشی باید فاصله امنی بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد، آموزه «تعلیم و تربیت مبتنی بر دیالوگ» را مطرح می‌کند؛ به‌عبارت دقیق‌تر، وی نسبت آموزشی را نوعی «رابطه من - تو یک‌طرفه» می‌خواند. حال پرسش این‌جاست که باتوجه‌به این‌که بوبر «رابطه من - تو» را رابطه‌ای دوطرفه می‌داند، چگونه می‌تواند رابطه میان معلم و شاگرد را «رابطه من - تو» تعبیر کند و درعین‌حال از یک‌طرفه‌بودن آن سخن بگوید؟

کلیدواژه‌ها: مارتین بوبر، «نسبت من - آن»، «رابطه من - تو»، دوطرفه‌بودن، 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 فلسفه تعلیم و تربیت ایفا کرده است و نویسندگان آلمانی و انگلیسی‌زبان چندین دهه تحت تأثیر اندیشه‌های تربیتی وی بوده‌اند. دو متفکر مشهور انگلیسی کتاب‌هایی با محوریت مقاله بوبر در مورد «تعلیم و تربیت» نگاشته‌اند. یکی از این نویسندگان به‌صراحت از تعلیم و تربیت سستی، که تأکید را بر ارزش‌های مطلق می‌گذارد، حمایت می‌کند و دیگری از تعلیم و تربیت مدرن که طرفدار آزادی و نسبیّت ارزش‌هاست؛ اما با این حال هردوی آن‌ها در پذیرش اندیشه بوبر باهم توافق دارند (Friedman 1956: 178). روزنوس درباره عظمت تأثیر بوبر در حوزه تعلیم و تربیت می‌نویسد: «بازتاب صدای بوبر امروز هنوز هم قابل شنیدن است، گرچه بدیهی است که «صدای زنده» سخنان وی دیگر هرگز به‌دست ما نمی‌رسد» (Rosenows 2003: 120).

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

طرح مسئله رابطه معلم و شاگرد منوط به اشاره‌ای کوتاه به مبانی اصلی فلسفه بوبر است؛ از دیدگاه وی، وجود اصیل انسان در «رابطه» تحقق پیدا می‌کند. در واقع، از نظر وی، انسان زمانی اصیل می‌شود که در رابطه مستقیم با افراد دیگر قرار بگیرد. مواجهه‌ای از نوع مواجهه مستقیم «رابطه» را به نوعی هدف، بدون هیچ مداخله‌ای، بدل می‌کند، درحالی‌که مواجهه 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 مواجهه مستقیم به‌عنوان «رابطه من - تو» (I-Thou relationship) نام می‌برد و از تعبیر «نسبت من - آن» (I-It relation) برای توصیف مواجهه غیرمستقیم بهره می‌گیرد.^۱

«نسبت من - آن» همان نسبت سوژه - ابژه معمول است که در آن فرد اشخاص و اشیای دیگر را می‌شناسد، بدون این که به آن‌ها اجازه دهد که به لحاظ منحصر به فرد بودنشان 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: ۵۲-۵۳).

درواقع، این نحوه تجربه «تو» بیان‌گر نوعی «شناخت عینی از دیگری» است؛ گادامر در توضیح این نحوه تجربه «تو» می‌نویسد: «ما شخص دیگر را به همان طریقی درک می‌کنیم که هر رخداد معمولی دیگر را در حوزه تجربه‌مان فهم می‌کنیم؛ یعنی او پیش‌بینی‌پذیر است. رفتارش، همانند سایر امور، ابزاری برای رسیدن به اهدافمان است» (Gadamer 2004: 352).

به همین منظور، بوبر هم به این مطلب اشاره می‌کند که من از طریق «نسبت من - آن» چیزهای زیادی درباره شخص دیگر کشف می‌کنم، مانند قد او، وزن او، و شغل او. این شناخت شناخت از راه توصیف و شناخت درباره فرد است. اما با وجود تمام آنچه من درباره 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 به‌طور کامل به وی باور ندارم. گویی من در قیدوبند 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 درباره یک‌دیگر چیزهایی را می‌دانیم، اما هم‌دیگر را نمی‌شناسیم.

بوبر معتقد است که مواجهه واقعی و حقیقی تنها در «رابطه من - تو» رخ می‌دهد، چراکه 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 به دیگری به‌عنوان کسی توجه کند که حقیقتاً متفاوت با خودش است، اما در عین حال با او وارد نسبت می‌شود. شخص باید از «دیگری» با تمام غیریتش در اندیشه خود استقبال کند و درباره 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 با ما درباره امور مختلف اندیشه می‌کند. در چنین حالتی، شخص «نسبت» را از منظر «دیگری» هم تجربه می‌کند؛ زندگی شخص به‌روی زندگی «دیگری» گشوده است، بدون این که شخص بر «دیگری» احاطه پیدا کند. یا چنان که بوبر می‌نویسد، «نوعی چرخش شجاعانه در درون زندگی دیگری»؛ این «مشخصه خاص جهان انسانی» است. در جایی دیگر او چنین می‌آورد: «به‌تصویر کشیدن واقعی»، یعنی «ادراک کردن و

اندیشه‌کردن درباره آن‌چه 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 «درب‌گرفتن» یا «درآغوش گرفتن» یا چیزی شبیه «هم‌دلی» (empathy) برگردانده‌ایم، اگرچه خود بوبر به صراحت یکی کردن «هم‌دلی» و «درب‌گرفتن» را رد می‌کند، چراکه هم‌دلی بیش‌تر مقوله‌ای زیباشناختی است و فرد در این حالت وارد نسبتی می‌شود که در آن یکی در «دیگری» محو می‌شود و غیریت (otherness) به‌اندازه کافی حفظ نمی‌شود. فریدمن در مقدمه‌ای که بر *دانیل* نوشته است توضیحی درباب «درآغوش گرفتن» می‌دهد که بیانش در این‌جا بسیار مفید است: «تجربه‌کردن طرف دیگر» به‌معنای احساس کردن رویدادی از منظر دیگری است، درست همان‌گونه‌که که از منظر خودمان احساس می‌کنیم؛ حالتی از درب‌گرفتن است که در آن «دیگری» را در همان حالتی که هست می‌شناسیم؛ نباید آن را با «هم‌دلی» یکی گرفت، که به‌معنای «فرانهادن خویش‌تن خویش در درون ساختار پویای یک شیء»، «خروج از حالت خودبودگی خویش»، «خروج از وضعیت واقعی زندگی»، «جذب در حالت زیباشناختی صرف واقعیتی که در آن سهیم هستیم» است. «درب‌گرفتن» درمقابل این است؛ «آن عبارت است از امتداد خودبودگی خویش، تکمیل وضعیت واقعی زندگی، حضور کامل واقعیتی که شخص در آن سهیم است». «شخص در درب‌گرفتن بدون رهاکردن چیزی از واقعیت احساس‌شده از فعالیت دیگری هم‌زمان در جریان رخداد مشترک از منظر دیگری زندگی می‌کند» (Friedman 1965: 33).

۲. نقد دیدگاه‌های مدرن و سنتی درباب تعلیم و تربیت

بوبر بحث درمورد تعلیم و تربیت را با تفکیک میان دو نظریه در این زمینه آغاز می‌کند: «نظریه سنتی» و «نظریه مدرن»؛ وی ویژگی اصلی نظریه سنتی را «مرجعیت‌گرایی» (habit of authority) و ویژگی اصلی نظریه مدرن را، «میل به آزادی» (tendencies to freedom) می‌داند و از هر دو نظریه انتقاد جدی می‌کند، تا بدین وسیله زمینه را برای طرح نظریه خودش درباب تعلیم و تربیت فراهم کند.

بوبر به رویکرد مدرن به بحث تعلیم و تربیت در سه مسئله انتقاد جدی وارد می‌کند: ۱. ماهیت استعدادهاى فردی؛ ۲. ماهیت و هدف آزادی؛ ۳. ماهیت مرجعیت و جایگاهش در فرایند آموزش. او در کنفرانس هایدلبرگ در ۱۹۲۳، که محور اصلی‌اش بحث درباب «پرورش قوای خلاقانه کودک» بود، به این عمل مشترک درمیان آموزگاران دوره مدرن

به‌شدت انتقاد وارد می‌کند که استعداد‌های خلاقانه را در چهارچوب توانایی‌ها و انرژی‌های خاصی شناسایی و خلاقیت را صرفاً بروز و ظهور خودبودگی فردی لحاظ می‌کنند. 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 تجربه عقلانی در مسیری که استعداد‌های انسانی در نهایت تحقق پیدا می‌کند به‌ثمر می‌رسد.

تشخیص این مطلب که «قدرت خلاقیت» (schöpferischen Kraft) خودانگیخته است، نه مشتق‌شده (ableitbaren) از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. روان‌شناسان دوره مدرن تمایل دارند که روح انسانی چندوجهی را از امیال اولیه منفرد مشتق کنند: «میل جنسی»، «اراده قدرت» (Machtwillen)، و Y... اما این نوع تعمیم صرفاً نادیده‌گرفتن حالات خاصی است که در آن‌ها فقط یک میل منفرد غلبه ندارد، بلکه درطول امیال دیگر به‌گونه‌ای انگلی گسترش پیدا می‌کند. درمقابل این آموزه‌ها و روش‌ها، که روح را ضعیف و بی‌قوت می‌سازند، ما باید مدام این نکته را یادآور شویم که در درونی‌ترین بخش وجود انسان صداهای گوناگون و متعددی وجود دارد که هیچ‌یک را نمی‌توان به‌نفع دیگری مصادره کرد و این وحدت را نمی‌توان به‌گونه‌ای تحلیلی درک کرد، بلکه باید کل هارمونی را با هم بشنویم. یکی از این صداهای برجسته میل به خلق و ابتکار است.

این میل با وظیفه نظام آموزشی پیوند مستقیم دارد. در این‌جا میلی وجود دارد که صرف‌نظر از این‌که چه قدرتی دارد هرگز طمع نمی‌ورزد؛ چون آن میل به «داشتن» (Haben) نیست، بلکه تنها میل به «انجام‌دادن» (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 برای 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، زیبایی‌شناختی و اجتماعی، نسبت یادگیری و دانستن، و ...) که وجود انسان را قوام می‌دهند نیرو، عمق، و تحقق می‌یابد. دراین‌صورت، پرورش ظرفیت‌های انسانی برای برقراری نسبت با دیگران، به‌جای فراهم آوردن فرصتی برای بیان خود، کارکرد اصلی تعلیم و تربیت خواهد شد. وی اخطار می‌دهد که اگر پرورش (Bildung) به‌گونه‌ای مستقل از بسترهایی که برای برقراری نسبت وجود دارد درک شود، در نهایت به انزوایی ختم می‌شود که به‌اندازه انزوای حاصل از مرجعیت‌گرایی، که خود آموزگاران دوره مدرن هم آن را محکوم می‌کنند، آزاردهنده و غم‌انگیز است (Murphy 1988: 96).

بر این موضع بوبر در نقد دوم وی بر رویکرد مدرن درباب تعلیم و تربیت بیش‌تر تأکید می‌شود. در این مرحله، بوبر مفهوم «آزادی فردی» را نقد می‌کند، مفهومی که آرمان‌های «کودک‌محوری» اساساً بر آن مبتنی است. بوبر معتقد است که در تلاش برای طرح دیدگاهی که جای‌گزین سلطه‌گرایی سرکوب‌کننده قدیم شود آموزگاران جدید آزادی را صرفاً به‌عنوان نوعی سلب صرف، یعنی «آزادی از»، و نه وسیله‌ای برای فرارفتن از خویش تصور کرده‌اند. بوبر ریشه بسیاری از معضلات جامعه مدرن و به‌ویژه تعلیم و تربیت را این تلقی از آزادی (تعریف آزادی به‌گونه‌ای سلبی) می‌داند. او دو نوع آزادی را از هم تفکیک می‌کند: ۱. آزادبودن برای تصمیم‌گیری و انتخاب؛ ۲. آزادبودن برای رشد و پرورش خود. او معتقد است نقص اساسی رویکرد مدرن درباب آموزش بی‌توجهی به این تفکیک است. او به این برداشت اشتباه از ماهیت و هدف آزادی فردی انتقاد می‌کند و تعبیر خودش از آزادی به‌مثابه ابزاری برای فراهم‌آوردن رشد شخصی را تصدیق می‌کند. آزادی با این تعریف خودش هدف نیست، بلکه وسیله‌ای برای رسیدن به هدفی بالاتر است: دستیابی به هدف عالی وجود، که کمال‌یافتن از طریق رابطه برقرارکردن و عشق است:

«رهایی از نیروها» (Freimachung von Kräften) تنها پیش‌فرض آموزش است، نه چیزی بیش‌تر. به‌طور کلی‌تر، ماهیت آزادی فراهم‌آوردن جایگاه است، نه بنیانی که بر مبنای آن زندگی حقیقی را بنا کنیم. گرایشی وجود دارد به‌سمت این‌که آزادی را به‌گونه‌ای که در تقابل با جبر (Zwang) است درک کنند؛ اما قطب مقابل جبر آزادی نیست، بلکه هم‌بستگی (Verbundenheit) است. آزادی نوعی امکان (امکان دوباره به‌دست‌آوردن) است، یعنی با او، با آن‌ها، پیوند برقرارکردن. آزادی در آموزش امکان هم‌بستگی و مشارکت است و نمی‌تواند باطل شود و نمی‌تواند به‌خودی‌خود به‌کار گرفته شود؛ بدون آن هیچ‌چیزی به‌دست نمی‌آید، اما نه این‌که هرچیزی به‌وسیله آن به‌دست می‌آید؛ آن جهش قبل از پرش است، کوک‌کردن ویولون، تأییدی که بدون آن توانایی‌های اولیه و قدرت‌مند حتی نمی‌توانند به مرحله تحقق برسند (Buber 2005:39).

در موضوع سوم، مرجعیت، بوبر به آموزگاران مدرن انتقاد جدی وارد کرده و موضع خودش را از آن‌ها کاملاً جدا می‌کند. بوبر بر نیاز به رویکردی که تأییدکننده جنبه پویای زندگی است تأکید می‌کند و احساساتی‌شدن و گرایش‌هایی را که کودک را لوس بار می‌آورد، که از ویژگی‌های رویکرد مدرن است، رد می‌کند. بنابراین، او خواستار تألیفی از اصول زاهدانه مرجعیت، که همراه با اقتدار و آگاهی‌بخش درباب زندگی است، با اصول امیدبخش آمیخته با اروس در امر آموزش است. بوبر درحالی‌که هم افراط‌های اقتدارگرایی

سرکوب‌کننده قدیمی و هم رویکرد احساساتی و بی‌تأثیر مدرن را در امر آموزش رد می‌کند بر نقش بسیار هدف‌مند و مؤثر معلم هم تأکید می‌کند.

تحلیل بوبر درباب رویکرد سنتی به امر تعلیم و تربیت از تحلیلش درباب رویکرد مدرن پیچیدگی کم‌تری دارد. درحقیقت اشاره‌اش به مشخصه دوگانه آموزش و پرورش، درکنار توصیفش از معلم به‌مثابه «سرمشق»، دلیل مخالفت او با دیدگاه‌های کلاسیک است؛ اما باین حال فاصله‌اش از دیدگاه کلاسیک به‌دلیل مرجعیت‌گرایی آموزگار سنتی قابل‌انکار نیست. او در مقاله‌اش، «تعلیم و تربیت»، «اراده معطوف به قدرت» (گرایش‌های سلطه‌طلبانه معلمان) را محکوم می‌کند، چراکه در رویکرد سنتی به‌طرق 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 درپرتو 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 مسئله امکان برقراری مواجهه‌ای از نوع «رابطه من - تو» را مشکل می‌سازد و نتیجه آن چیزی جز فروافتادن در ورطه «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 به‌کار بگیرند. درمقابل، 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 درصورت نبود راه‌نمایی از سوی معلم بیش‌تر دنبال علایق خودشان می‌روند و تعلیم و تربیت را وسیله‌ای برای برآوردن نیازها و علایق شخصی‌شان در محیط در نظر می‌گیرند (Guilherme and Morgan 2014: 567-568).

از نظر بوبر، هر دو رویکرد در حوزه «نسبت من - آن» قرار می‌گیرند و بوبر هر دو را به‌نفع رویکرد آموزشی مبتنی بر دیالوگ میان شاگرد و معلم، که به ایجاد مواجهه‌ای از نوع «رابطه 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 روبه‌روی او قرار می‌گیرد انتخاب نمی‌کند، و اگر می‌خواهد آموزش دهد، باید هرکسی را که درمقابل او حاضر می‌شود بپذیرد. این پذیرش، این دوطرفه‌بودن، تنها از طریق «رابطه من - تو» می‌تواند ممکن شود. معلم درصورتی می‌تواند تعلیم دهد که رابطه‌ای مبتنی بر تعامل حقیقی، دیالوگ حقیقی، با شاگردان برقرار کند و این تعامل، این دیالوگ، تنها درصورتی شکل می‌گیرد که

شاگرد به معلم اعتماد کند و حس کند که از جانب معلم پذیرفته شده است؛ درغیراین صورت، هرگونه تلاش برای تعلیم‌دادن به شورش و بی‌علاقگی منتهی می‌شود (Cohen 1979: 100).

پرسشی که در این جا 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 هرچیز کنار گذاشته شده و به‌عنوان هدف در نظر گرفته شده است. به این طریق، از طریق معلم، جهان برای اول‌بار به موضوع حقیقی تأثیر بدل می‌شود (Buber 2004:106).

درواقع، از نظر بوبر، تعلیم و تربیت مبتنی بر دیالوگ تعلیم و تربیتی است که هم به تأثیر معلم و هم به ظرفیت‌ها، علائق، و نیازهای شاگردان اهمیت می‌دهد. در ادامه، درباب این مسئله بیش‌تر صحبت خواهیم کرد.

۳. رابطه معلم - شاگرد در آموزه‌های بوبر

عوامل بسیاری وجود دارد که امکان برقراری مواجهه مستقیم میان معلمان و شاگردانشان را با مشکل مواجه می‌سازد. برنامه‌های آموزشی حاضر براساس ساختار نظام‌مندی شکل گرفته‌اند که در آن ساختار از احساسات و الزامات فردی غفلت شده است؛ حتی اگر معلمان و شاگردانشان بخواهند به‌گونه‌ای مستقیم با هم مواجه شوند، طرح مجموعه‌ای از قوانین که سطح خاصی از دستاوردهای آکادمیک براساس معیارهای مرسوم را می‌طلبد مقدم بر مواجهه است. کسانی که در جایگاه شاگرد قرار گرفته‌اند معلمانشان را صرفاً به‌منزله آموزگاران حرفه‌ای لحاظ می‌کنند و سعی می‌کنند که اطلاعات مفیدی را از آن‌ها دریافت کنند، درحالی‌که معلمان سعی می‌کنند که با انتقال اطلاعات آکادمیک و برآوردن مجموعه استانداردهای لحاظ‌شده پاداش دریافت کنند. بنابراین، چگونه باید یا می‌توان معلمان را با شاگردانشان در مواجهه مستقیم قرار داد یا به‌طورکلی، چگونه می‌توان آن‌ها را راه‌نمایی کرد که با دیگران مواجهه مستقیم داشته باشند؟

پاسخ این مسئله «اعتماد» (Vertrauen) است؛ بوبر درمی‌یابد که «اعتماد» درونی‌ترین دستاورد روابط در امر آموزش است. در متن زیر، بوبر درباره اعتمادی که میان 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 نیمه‌بسته دراز کشیده است؛ با حالتی نگران منتظر است که مادرش با او صحبت کند. اما بعضی کودکان نیاز ندارند که با حالتی ملتسمانه منتظر بمانند: زیرا آن‌ها از گفت‌وگوی بی‌پایانی که بین آن‌ها و مادرشان وجود دارد و هرگز پایان نمی‌یابد آگاه‌اند. اراده آن‌ها هرگز معطوف به بهره‌مندی و لذت‌بردن از (یا تسلط بر) یک شخص نیست، صرفاً به دنبال تجربه صمیمیت و هم‌دلی در مواجهه با یک شب تنهاست که پشت پنجره گسترده شده است و هر لحظه بیم هجوم آن می‌رود و چیزی اسرارآمیز است (Buber 2005: 46 - 47).

توجه کنید که بوبر چگونه از مقوله‌های آشنای وجودی هم‌چون تنهایی (Einsamkeit)، تاریکی، و تهدید استفاده می‌کند؛ اما بعد به راه و روش دلداری و تسلی و ارتباط از طریق گفت‌وگو اشاره می‌کند، که از نظر بوبر نه فقط یکی از روش‌های صحبت‌کردن و گوش‌دادن (Zuhören) است، بلکه هم‌چنین روش قبول یک‌دیگر در سکوت نیز است. کودکان به این نوع از رابطه که در آن رشد کنند 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، به دنبال منافع و کارهای شخصی خودش نمی‌رود، بلکه از صمیم قلب با او است و او را دوست دارد. بوبر متذکر می‌شود که بچه‌ها در «دیالوگی که هرگز شکسته نمی‌شود» حتی منتظر نمی‌مانند 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 یک‌دیگرند، روابطشان، یا لاقلاً ریشه‌اش، در جریان آموزش صوری حفظ می‌شود.

نکته‌ای که هست این است که معلمان باید شاگردانشان را به‌مثابه دل‌نگرانی اولیه‌شان در نظر بگیرند. بیش‌تر معلم‌های امروزی صرفاً بر نحوه انتقال اطلاعات مربوط به موضوعی در چارت درسی متمرکز می‌شوند؛ اما هم‌زمان با انجام چنین کاری به‌راستی اهمیت شاگردانشان را فراموش می‌کنند. تمرکز بر مراقبت از وجود کسانی که آموزش می‌بینند، به‌جای 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. مورفی (Murphy) برای روشن شدن نقش «اعتماد» در آثار بوبر رهبر روحانی یهودیان را، معلمی که در افسانهٔ 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 به پیروانشان و صمیمیت از روی صدق و صفا با آن‌هاست. با وجود این که آموزش برای آن‌ها مهم است، نسبت به کمال شخصی که آن‌ها به‌نمایش می‌گذارند از جایگاه ثانوی برخوردار است. تأثیرشان به سبب 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 به دومی به‌نمایش بگذارد. انتقال مقتدرانهٔ معرفت نمی‌تواند اعتماد ایجاد کند؛ گسترش اعتماد کسانی که آموزش می‌بینند به معلمشان منوط به نحوهٔ زندگی معلمان و تعاملشان با آن‌هاست. بنابراین، از نظر بوبر تعلیم و تربیت و فاکتورهای مشاورهٔ دوطرفه باید با هم باشند.

معلمان باید به شاگردانشان گوش فرادهند؛ گوش‌فرادادن مستلزم حاضر بودن برای دیگری، یعنی پاسخ‌دادن به دیگری به‌منزلهٔ یک کل، و خلق فضایی است که دیگری بتواند در آن کلام و منظور خودش را به‌بیان آورد. زمانی که شخص گشوده به روی وجود دیگری است به‌دنبال این نیست که صرفاً برای دیگری سخنرانی کند یا مفاهیم، زبان، و طرح‌های تفسیری خودش را بر دیگری تحمیل کند. از منظر بوبر، گوش‌دادن حقیقی متضمن تشویق دیگران برای ایجاد معانی خودشان است، معانی‌ای که ممکن است با معانی ما بسیار متفاوت باشد.

معلمان باید خودشان را گشوده نگه دارند تا از طریق کلمات شاگردان تحت‌تأثیر قرار بگیرند. گوش‌دادن اصیل متضمن این است که آن‌ها به کلمات و معانی‌ای که شاگردان منظور می‌کنند توجه کنند، به‌جای این که صرفاً دربارهٔ پاسخی بیندیشند که باید به آن‌ها بدهند. گادامر در تأیید این کلام بوبر می‌نویسد:

چیزی که در روابط انسانی مهم است... تجربهٔ «تو» به‌مثابهٔ «تو» است؛ یعنی ادعای خود را نادیده بگیریم و فقط به آن‌چه دیگری به ما می‌گوید گوش فرادهم. برای این منظور،

گشوده‌بودن ضروری است... بدون این نوع گشودگی به یک‌دیگر هیچ روابط انسانی واقعی وجود ندارد. «متعلق‌بودن به هم» (belonging together) همیشه به‌معنای توانایی گوش‌دادن به دیگری است (Gadamer 2004: 324).

از این نقل‌قول می‌توان دریافت که از نظر گادامر «گشوده‌بودن» (openness) کلید ارتباط انسانی خوب است. از نظر وی، «گشودگی به دیگری» (openness to the other) «مستلزم این است که من چیزهایی را بپذیرم که مخالف خودم یا به‌عبارتی درمقابل خودم است، حتی اگر هیچ‌کس دیگری وجود نداشته باشد که این را از من درخواست کند» (ibid.).

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

متأسفانه زمانی که معلمان شاگردی را منطبق با معیارهای خودشان می‌یابند سریع دست به‌گزینش و طبقه‌بندی می‌زنند. برای مثال، «شاگرد الف» عالی است؛ «ب» خوب است؛ «ج» نرمال است؛ و «د» بد است. این طبقه‌بندی مبتنی بر معیارهای تعمیم‌یافته معلم است. در هر حال، وقتی معلمان از منظری دیگر با شاگردان مواجه شوند می‌توانند ببینند که همه عالی‌اند: «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 همه دانش‌آموزانشان را با زندگی خاصشان در آغوش بکشند.

بوبر نحوه مواجهه معلم با شاگردان را این‌گونه توصیف می‌کند:

او برای اولین بار وارد کلاس می‌شود؛ آن‌ها را می‌بیند که روی میزها قوز کرده‌اند؛ چهره‌های بدفرم و خوش‌فرم در حالتی از ابهام در کنار هم قرار گرفته‌اند، همانند ظهور مخلوقات در جهان. در نگاه اول، آموزگار همه آن‌ها را می‌پذیرد و درک می‌کند... به نظر من او [معلم] تصویری از خدایی حقیقی است، زیرا اگر خداوند نور و تاریکی را خلق کرده است، پس انسان قادر است هردو را دوست داشته باشد (دوست‌داشتن نور به‌خودی‌خود و تاریکی به‌خاطر نور (ibid.).

این متن نشان می‌دهد که معلمان یا مدارس نباید شاگردان را گزینش کنند. تفاوت‌های عقلانی و هم‌چنین فیزیکی در هر کلاس منعکس‌کننده جهان مخلوق است که در آن همه

تفاوت‌ها با هم یک‌جا 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 ضروری‌اند. شاگردان کند و ناتوان نیز برای کلاس ضروری‌اند، حتی اگر به ظاهر باعث کندشدن روند آموزش و رشد شاگردان دیگر شوند. کلاس از شاگردان مختلف تشکیل شده است و این سبب می‌شود که شاگردان بفهمند که افراد مختلفی در جامعه 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 آن‌ها را انجام چنین کاری می‌توانند شفقت و مهربانی را گسترش دهند. شاگردان کند باید مسیری را که شاگردان سریع دنبال می‌کنند نظاره کرده 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 دانش‌آموزان در کلاس با تنوع یاد می‌گیرند برای جامعه به لحاظ فرهنگی متنوع مهم و ضروری است.

۴. نقد و ارزیابی اندیشه‌های تربیتی مارتین بوبر

در نگاه اول، شرح بوبر در باب رابطه آموزشی معلم - شاگرد کاربردی به نظر می‌آید؛ معلم تجربه می‌کند آنچه را که شاگرد تجربه کرده است؛ معلم همه‌چیز را از نگاه شاگردان، بدون این که کنترل موضعش را به عنوان معلم از دست بدهد، ادراک می‌کند و شاگردان هم تشویق می‌شوند که در تجربیات شریک شوند و راه‌نمایی معلم را، بدون این که خودانگیختگی و خلاقیتشان را از دست بدهند، بپذیرند. این شرایط تنها از طریق احترام متقابل و مواجهه است که می‌تواند اتفاق بیفتد؛ تنها از طریق «رابطه من - تو» است که معلم و شاگرد می‌توانند وارد نوعی دیالوگ با یک‌دیگر شوند؛ اما بوبر در باب رابطه معلم - شاگرد هشدار می‌دهد که ظاهراً تناقض‌آمیز به نظر می‌رسد. او معتقد است که «رابطه من - تو» در این مورد، یعنی رابطه معلم - شاگرد، یک‌طرفه است، یعنی «معلم نسبت به شاگرد» نه «شاگرد نسبت به معلم».

چگونه بوبر درباره «مواجهه» (ای از نوع هم‌سخنانه (dialogical) صحبت می‌کند که دربرگیرندگی آن یک‌طرفه است؟ این ظاهراً با توصیفش در باب «رابطه من - تو» در تقابل است، به عنوان مواجهه‌ای که وجود دوطرفه 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. مسئله‌ای که الان بوبر با آن مواجه است نحوه برقراری این توازن است. از نظر بوبر، این توازن از طریق تجربه‌ای بنیادی انجام می‌گیرد که تعلیم و تربیت از آن‌جا آغاز می‌شود و بوبر آن را «تجربه طرف دیگر» می‌خواند. بوبر توضیح می‌دهد که به محض این‌که انسان این تجربه را به دست آورد در مواجهه‌های آینده‌اش نوعی پاسخ عاطفی دوگانه را تجربه می‌کند: حس خودش و احساس ناشی از تجربه 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 هیچ وجه عنصر منحصربه‌فردی در این رابطه نیست. بوبر چیزی را که رخ می‌دهد «درب‌گرفتن» یا «درآغوش گرفتن» می‌خواند (Cohen 1983: 39).

بوبر سه عنصر اساسی را در «درب‌گرفتن» برمی‌شمارد: اول، هر نسبت صرف‌نظر از این‌که چه نوعی باشد میان دو نفر است؛ دوم، آن‌ها رخدادی را به‌طور 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 شده این فعالیت هم‌زمان در جریان رخداد مشترک از منظر شخص دیگر زندگی می‌کند (Buber 2004: 115).

مفهوم «درب‌گرفتن» یکی از پی‌آمدهای مهم و جدی فلسفه 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 دوطرفه بودن محدودیت‌پذیر است.

مثال‌های بوبر در بخش ضمیمه به من و تو نسبت‌های آموزشی، درمانی، و بخشندگی‌اند. نوعی نابرابری در هریک 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 موقعیت‌هایی‌اند که در آن‌ها «رابطه من - تو» باید محدود شود، از آن حیث که آن‌ها حوزه‌هایی‌اند 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 نسبت‌هایی‌اند که هرگز به حالت دوطرفه بودن کامل نمی‌رسند، زیرا در چنین مواردی، حالت دوطرفه بودن می‌تواند منجر به تسلط یکی از طرفین و وابستگی دیگری شود یا در بهترین حالت به دوستی و پذیرش متقابل منتهی شود.

دیاموند (Diamond) در مقدمهٔ مارتین بوبر: *اگزیستانسیالیسم یهودی* در باب این اشارهٔ بوبر می‌نویسد: این مهم است که مقولاتی نظیر تکینگی، حضور، درگیربودن در رابطه، انضمامیت، و ... مجدداً در ضمیمهٔ من و تو مطرح شده‌اند، اما «دوطرفه‌بودن» اصلاح شده است؛ این مسئله نشان می‌دهد که «دوطرفه‌بودن» دارای قابلیت تحریف بیش‌تری است. بنابراین، بهتر بود که از این که 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 به‌منزلهٔ چیزی که احساس یا شناخته شده است تجربه می‌کند. هرچه‌قدر هم که رابطه‌ای که معلم با شاگردان دارد عمیق باشد و نسبت دادن و گرفتن دوسویه صمیمی باشد، «دربرگرفتن» در رابطهٔ معلم و شاگرد نمی‌تواند دوطرفه باشد، چراکه در دیالوگی از نوع دیالوگ «آموزشی» یکی «مسیر را یافته است» و دیگری «مسیر را می‌یابد». معلم خوب روح شاگردانش را به‌خوبی می‌شناسد؛ شاگردان شاگردبودن را متوقف می‌کنند، اگر آن‌ها هم بتوانند روح معلمشان را بشناسند. معلم اطمینان دارد که شاگرد «چیزی خواهد شد که او می‌خواهد بشود»، درحالی که شاگرد اطمینان دارد که معلم «چیزی است که اوست». به‌نظر می‌رسد که این مورد و تأییدهای مشابه دیگر بیان‌گر ناتوانی شاگرد برای تجربه‌کردن رابطهٔ 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 رابطهٔ دوستی بدل می‌شود که به‌گونه‌ای دوسویه تجربه می‌شود. دوستی سومین مدل نسبت هم‌سخنانه است. اگرچه دوستی تجربه‌ای آموزشی با کیفیتی واقعی و عینی به‌اشتراک می‌گذارد، مشابه تعلیم و تربیت نیست، چون دوطرفه است، درحالی که تعلیم و تربیت منحصرأ یک‌طرفه است.

معلم و شاگردانش به حضور یک‌دیگر به‌مثابهٔ ذات منحصربه‌فردی که عینی و واقعی است پاسخ می‌دهند؛ آن‌ها یک‌دیگر را درک می‌کنند، اما به‌طریقی که متأثر از «دربرگرفتن دوطرفه» (mutual inclusion) نیست که نوعی مواجهه است که به حوزه‌ای متفاوت با تجربه تعلق دارد. همان‌طور که در بالا هم اشاره شد، دربرگرفتن دوطرفه نسبت آموزشی را از بین می‌برد. برعکس، درک متقابل دو شخص از یک‌دیگر به‌مثابهٔ امری حاضر نسبت آموزشی را تقویت می‌کند، چون مبنای اعتماد شاگرد به معلم است (Cohen 1983:41-42).

این روابط گستره‌ای است که معلم در آن شاگردانش را کشف می‌کند؛ او درمی‌یابد که آن‌ها چه چیزی نیاز ندارند و چه چیزی نیاز دارند؛ او هم‌چنین به درک عمیق‌تری از

محدودیت خودش دست می‌یابد که تعیین می‌کند او چه چیزی می‌تواند و چه چیزی نمی‌تواند برای شاگردانش انجام دهد. حس مسئولیتی که معلم پیدا می‌کند سبب می‌شود که خود نیز به دنبال راهی برای تعلیم خودش باشد. درحقیقت جنبه جالب فهم بوبر از تعلیم به مثابه مکاشفه این است که نسبت ایدئال میان معلم و شاگرد از سوی معلم به شاگرد یک‌طرفه نیست، بلکه دوطرفه و مبتنی بر نوعی وابستگی متقابل است. بوبر در *داستان حسیدیسیم* 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 نوعی مکاشفه برای خود معلم هم است، که در جریان فرایند آموزش چیزهایی درباره 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 وظیفه «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 می‌گذارند که از طریق آموزش آثار برجسته نویسندگان کلاسیک و شناخت فنی حاصل می‌شود. درمقابل، نظریه‌های مدرن بیش‌تر بر جنبه ذهنی معرفت تأکید می‌کنند و نگاهشان به بحث تعلیم و تربیت بیش‌تر نگاه ابزاری است، ابزاری برای توسعه قوای خلاقانه دانش‌آموزان یا ابزاری برای تغییر محیط اطراف مطابق با نیازها و علایق ذهنی. این دو دیدگاه باتوجه به آنچه بوبر در مورد «نسبت من - آن» و «رابطه من - تو» عنوان می‌کند در حوزه نسبت من - آن جای می‌گیرند. از نظر بوبر، سنت‌گرایان نیاز به آزادی و خودانگیخته بودن را درک نمی‌کنند و نظریه‌های مدرن معنای آزادی را (که برای آموزش واقعی ضروری است، اما به‌خودی‌خود کافی نیست) درست درک نمی‌کنند. وی معتقد است که نقطه مقابل اجبار آزادی نیست، بلکه هم‌بستگی است و این هم‌بستگی از طریق آزادبودن اولیه دانش‌آموز برای این که بتواند خطر کند و سپس با ارزش‌های واقعی معلم

روبه‌رو شود رخ می‌دهد. بنابراین، از نظر بوبر، انتخاب واقعی بین تبعیت‌کردن یا نکردن از ارزش‌هایی که معلمان دیکته می‌کنند نیست، بلکه انتخاب بین تحمیل آن ارزش‌ها به دانش‌آموز و اجازه شکوفاشدن آن ارزش‌ها به شکلی مناسب در شخصیت دانش‌آموز است؛ ۲. رابطه آموزشی متشکل از دوطرفه‌بودن درک و یک‌طرفه‌بودن «دربرگرفتن» است. دوطرفه‌بودن نسبتِ تعلیم و تربیت را ممکن می‌سازد، چون سبب اعتماد شاگرد و در دست‌رس بودن می‌شود. یک‌طرفه‌بودن نسبتِ آموزشی را حفظ می‌کند، چون تمایز میان طرفین رابطه را ممکن می‌سازد. نهایتاً، فاصله سبب تداوم جریان فراگرفتن یک‌طرفه می‌شود و از تخریب نسبتِ آموزشی و تبدیلیش به نسبتِ 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، به‌خصوص 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 درمی‌یابد که آموزش در مقاطع بالا، مثلاً کارشناسی و کارشناسی ارشد و بالاتر، به گونه‌ای کاملاً متفاوت اتفاق می‌افتد. از نظر وی، آموزش در این دوره‌ها سطح بالاتری از دوطرفه‌بودن 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. یک‌طرفه‌بودن «رابطه من – تو» میان شاگرد و معلم در بحث تعلیم و تربیت کودکان جای‌گزین می‌شود با «رابطه من – تو» که به گونه‌ای متقارن‌تر دوطرفه است و اختیار عمل بیش‌تری به دانشجویان می‌دهد. این قدرت و توان‌مندی دانشجویان که از طریق «نسبت من – تو»یی که تاحد زیادی مبتنی بر دوطرفه‌بودن است ظاهر می‌شود هسته اصلی تعلیم و تربیت دانشجویان است، به گونه‌ای که همین مسئله سبب نوعی تحول شخصی و اجتماعی می‌شود.

پی‌نوشت

۱. در این جا قبل از هرچیز باید درباره دو واژه مهم در فلسفه بوبر صحبت کنیم، دو واژه‌ای 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 واژه انگلیسی «relationship» استفاده شده است و گاهی از واژه «relation». اما نکته این است که بوبر از دو واژه آلمانی مختلف در این جا استفاده می‌کند: «Beziehung» و «Verhältnis». این دو واژه در ظاهر به لحاظ معنایی تفاوتی با یکدیگر ندارند و

همین باعث شده است 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 گوش زد می‌کند. واژه «Beziehung» بیش تر جنبه دائمی دارد، برخلاف واژه «Verhältnis» که جنبه موقتی دارد. مثلاً زمانی که رابطه بین افراد مطرح می‌شود، وقتی از «Beziehung» استفاده شود به معنی عشق است و عاطفه را در بر می‌گیرد و به عبارتی نشان‌دهنده رابطه واقعی بین افراد است؛ ولی وقتی از «Verhältnis» استفاده شود معنی رابطه موقت را می‌دهد. به عبارت دیگر، بین دو فردی که با هم ازدواج می‌کنند «Beziehung» اتفاق می‌افتد؛ ولی رابطه کسانی که در سطح «Verhältnis» باقی می‌مانند منجر به ازدواج نمی‌شود. در برخی از متون انگلیسی سعی شده است که این تفاوت با به کار بردن واژه انگلیسی «relationship» به جای «Beziehung» و واژه «relation» به جای «Verhältnis» 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، ترجمه ابوتراب سهراب و الهام عطاردی، تهران: نشر و پژوهش فرزانه روز.

- Akrap, 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.
- Berry, Donald L (1985), *Mutuality: the Vision of Martin Buber*, Albany: State University of New York Press.
- Buber, Martin (2004), *Between Man and Man*, trans. Ronald Gregor-Smith, with an Introduction by Maurice Friedman, London and New York: The Taylor & Francis Group.
- 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*, London and Toronto: Associated University Presses.
- Cohen, Adir (1979), "Martin Buber and Changes in Modern Education", *Review of Education*, Oxford, vol. 5, no. 1.
- Diamond, Malcolm L. (1960), *Martin Buber: Jewish Existentialist*, New York: Oxford University Press.
- Friedman, Maurice S. (1956), *The Life of Dialogue: Martin Buber*, Chicago: The University of Chicago Press.
- 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*, vol. 63, no. 5.
- Gadamer, Hans-Georg (2004), *Truth and Method*, Second Revised Edition, trans. Joel Weinsheimer and Donald G. Marshal, New York: Continuum.
- Guilherme, Alex and John Morgan (2009), "Martin Buber's Philosophy of Education and Its Implications for Adult Non-formal Education", *International Journal of Lifelong Education*, vol. 28, no. 5.
- Murphy, Daniel (1988), *Martin Buber's Philosophy of Education*, Worcester: Billing & Sons Ltd.
- Rosenow, E. (2003), "Mordechai Martin Buber", in: H-E. Tenorth (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik 2*, Von John Dewey bis Paulo Freire, München: Beck.