

Evaluating the Images of Teaching and Presenting a Desirable Model (The Fourth Teacher)

Parasto Mesbahi Jamshid 

Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.
p.mesbahij@cfu.ac.ir

Abstract

The purpose of this research is to evaluate the images regarding the profession of teaching, to analyze the multi-faceted model as a solution to the problems of mono-paradigmatism, and to introduce more desirable indicators presented under the title of the "Fourth Teacher." The research method is descriptive-analytical-critical. The research findings indicate that single paradigms of teaching do not bring about the idea of the teacher envisioned in the Fundamental Reform Document, and fundamentally, paradigmaticism regarding teaching possesses difficulties, including the difficulty in identifying instances. The model of the Fourth Teacher, with indicators such as consistency and network synergy in constructing the teaching identity, the accompaniment of knowledge, motivation, and action, and the simultaneous recognition of boundaries and the interaction of sciences, is a relatively complete model of teaching that can be effective in realizing the goals of the teacher education system. The depiction of the Fourth Teacher made in this research manifests two fundamental elements of "certainty and dynamism," which are inferred from the Quran (as the foundation of religious Tarbiyah) and signify the Tawhidi (monotheistic) spirit of Islamic Tarbiyah.

Keywords: Teaching Images, Multi-faceted Model, The Fourth Teacher.

Received: 2025/08/26 ; **Revised:** 2025/10/03 ; **Accepted:** 2025/11/03 ; **Published online:** 2025/12/26

Cite this article: Mesbahi Jamshid, P. (2025). Evaluating the Images of Teaching and Presenting a Desirable Model (The Fourth Teacher). *Research Quarterly of Islamic Education and Training*, 6(4), p. 33-56.
<https://doi.org/10.48310/riet.2025.19971.1469>

Publisher: Farhangian University

<http://tarbiatmaaref.cfu.ac.ir/>

Article type: Research Article

©2025/authors retain the copyright and full publishing rights





ارزیابی انگاره‌ها در باب معلمی و ارائه الگوی مطلوب (معلم رابع)

پرستو مصباحی جمشید^۱

گروه آموزشی علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. p.mesbahiz@cfu.ac.ir

چکیده

هدف این پژوهش ارزیابی انگاره‌ها در باب معلمی، واکاوی الگوی چندوجهی به عنوان راهکاری در مقابل مشکلات تک انگاره‌گرایی و معرفی شاخصه‌های مطلوب‌تری است که تحت عنوان معلم رابع معرفی شده است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی-انتقادی است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که تک‌انگاره‌های معلمی، ایده معلم در سند تحول را رقم نمی‌زنند و اساساً انگاره‌گرایی در باب معلمی معضلاتی از جمله دشواری در مصداقیابی دارد. الگوی معلم رابع با شاخصه‌هایی چون سازوار بودن و هم‌افزایی شبکه‌ای در ساخت هویت معلمی، همراهی علم، انگیزه و عمل و شناخت مرزها و تعامل علوم به صورت توأمان، الگوی نسبتاً کاملی از معلمی است که می‌تواند در تحقق اهداف نظام تربیت معلم، مؤثر باشد. ترسیمی که از معلم رابع در این پژوهش صورت گرفته، تجلی‌دهنده دو عنصر بنیادی «یقین و پویایی» است که از قرآن (به عنوان بنیاد تربیت دینی)، استنباط شده و دلالت بر روح توحیدی تربیت اسلامی دارد.

کلیدواژه‌ها: انگاره‌های معلمی، الگوی چند وجهی، معلم رابع.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

۱. مقدمه

استعمال واژه انگاره و استعاره درباره معلمی، امر رایجی است که عمدتاً براساس تعریفی که از معلم، نحوه تعامل او با دانش‌آموزان و اهداف آموزشی ارائه می‌شود، شکل می‌گیرد. این اصطلاح‌ها از باب تقریب به ذهن به کار می‌روند و از آنها در مفهوم و مصداق‌یابی برای معلمی، کمک گرفته می‌شود؛ در واقع، معلمی به آن اصطلاح تقلیل برده می‌شود. معلمی در نظام تربیت رسمی، می‌تواند از منظرهای مختلف طبقه‌بندی شود. اگر از منظر مکاتب به تعریف و نقش معلم نگریسته شود، براساس نوع نگرشی که نسبت به انسان دارند، تلقی‌های متفاوتی ایجاد خواهد شد. به عنوان نمونه، در نظام رئالیسم خداپاورانه که انسان به منزله روح متجسد در جهان در نظر گرفته می‌شود، معلم فرد بالغی است که در فرآیندی کلامی به توصیف و مبرهن نمودن اصول و مهارت‌هایی که متعلم نیاز دارد، می‌پردازد. همچنین، توجه به انسان به عنوان موجود آزادی که سرنوشت خویش را رقم می‌زند - آنگونه که در مکتب اگزیستانسیالیسم دیده می‌شود - در مقابل کسی که نظام‌های متافیزیکی را مسلط بر عملکرد آدمی می‌انگارد، بر نقش معلم اثر مستقیم داشته و سطوح عملکرد او را از آگاه‌کننده دانش آموز نسبت به مسئولیت انتخاب‌های خود تا آگاهی‌دهنده نسبت به نظام جبری حاکم بر عالم، متفاوت می‌کند؛ زیرا مفروضاتی که معلم درباره دانش‌آموزان دارد، با رفتار آموزشی او مرتبط است. اگر از منظر نوع برنامه درسی به ماهیت معلمی توجه شود، براساس اینکه برنامه درسی، موضوع‌مدار است یا فرآیند‌مدار، نقش معلم از مرجعی که در زمینه محتوا و روش تدریس صاحب نظر است تا کسی که راهنمای فرآیند یادگیری است، بدون اینکه بر آن اعمال سلطه نماید، متغیر خواهد بود. در اسناد بالادستی آموزش و پرورش در جمهوری اسلامی ایران، نقش معلم چنین ترسیم شده است: «با عنایت به یافته‌های فلسفه تربیت و تعریف تربیت، می‌توان نقش مربی را در ادامه نقش تربیتی انبیاء و اولیای الهی، اسوه‌های امین، راهنمایی بصیر و عالمی دانست که وظیفه هدایت، روشنگری، برنامه‌ریزی، آموزش، پشتیبانی، مشورت، بازخورد دادن و ترغیب متریان برای به چالش کشاندن موقعیت‌های کنونی/ فعلی جهت بسط و توسعه ظرفیت‌های وجودی را برای کسب شایستگی‌ها و دستیابی به حیات طیبه برعهده دارد» (مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص ۳۸۵). این تلقی، برآمده از رویکرد جامعی است که نسبت به هویت حرفه‌ای معلم لحاظ شده است و این هویت را در شبکه‌ای از عناصر مؤثر بر تربیت قرار می‌دهد که در آن دانش‌آموز، منبع درسی، سیاست‌های آموزشی و... در جایگاه حقیقی خود قرار دارند. در این پژوهش ضمن مبنا قرار دادن انگاره معلمی در سند تحول، به نقد انگاره‌های معلمی (نخست نقد تک‌انگاره‌ها و سپس، نقد انگاره‌گرایی درباره معلمی) و نهایتاً به ارائه دیدگاهی ایجابی پرداخته می‌شود. دستاورد این پژوهش ترسیم الگوی معلم تراز به منظور تسهیل تحقق

اجزاء و ارکان نظام تربیت معلم در شخصیت معلمان است. امری که امید است پرداختن به آن به منزله چارچوبی متقن، بتواند کاستی سایر مؤلفه‌های مؤثر بر فرآیند تربیت را نیز تا حدودی رفع نماید.

بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد عمده پژوهش‌ها حول محور تک‌انگاره‌ها صورت گرفته است. موسوی (۱۴۰۴)، در مقاله «انگاره معلم فروشنده: تعارضی در اسناد تحولی آموزش و پرورش» نشان داده است که این انگاره بر رویکردی بازاری، منطق هزینه-فایده، نگاه کالایی، شیء‌واره و پولی استوار است و با مبانی «انگاره معلم هادی» در فلسفه تربیت جمهوری اسلامی ایران، متعارض است. رام (۱۴۰۴)، در مقاله «نسبت انگاره‌های رایج از معلمی در حوزه برنامه‌ریزی درسی با انگاره و شایستگی‌های معلم مطلوب از منظر آیت‌الله خامنه‌ای»، به انگاره معلم به مثابه نبی پرداخته و آن را در پنج بُعد تبخّر در دانش تخصصی، تبخّر در ایفای نقش تعلیمی، تبخّر در ایفای نقش تربیتی، تبخّر در ایفای نقش فرهنگی-اجتماعی و نهایتاً شخصیت معلمی، مورد تأکید قرار داده است. دیدگاه‌های رایج، عموماً انگاره معلم به مثابه مُدرّس را در نظر گرفته‌اند و فقط دو بُعد اول را مورد عنایت قرار داده‌اند. لذا، لازم است به سه شایستگی عمده‌تاً مغفول نیز پرداخته شود. سلطانی‌نژاد و صفیان (۱۴۰۲)، در مقاله «واکاوی انگاره‌های معلمان دوره ابتدایی از مفهوم «مدرسه دوست‌دار کودک»، به این نتیجه رسیده که مدرسه دوست‌دار کودک باید در ابعاد مختلف مدیریت مدرسه، به کودک، روحیه و شرایط او توجه ویژه داشته باشد؛ اما در بسیاری از مدارس ایران چنین شاخصه‌ای وجود ندارد. شجاعی باغینی و همکاران (۱۴۰۰)، در مقاله «انگاره‌سازی معلم ثانی درباره نبوت»، به نحوه طرح نبوت در آثار فلسفی معلم ثانی (فارابی) پرداخته و نشان داده که رئیس اول مدینه فاضله فارابی، کسی است که شأنیت وحی را داشته و او شخص نبی است. دادگر و همکاران (۱۳۹۹)، در مقاله «بررسی کارکرد و نقش تربیتی و هدایتگری معلم از منظر قرآن»، با ردّ تلقی از نقش معلم با دو رویکرد «معلم به مثابه انتقال‌دهنده دانش» و «معلم به مثابه فروشنده دانش»، به نقش معلم از منظر اسلام پرداخته و به دلیل نقش الگویی انبیاء، از ایده معلم هادی دفاع کرده است. پژوهش حاضر با هدف پُر کردن شکاف دانشی و انگیزشی در قلمرو ایده‌های مختلف در باب معلمی نگاشته شده و تلاش کرده تا نشان دهد انگاره‌های موجود در خصوص معلمی از کدام نواحی، مورد نقد واقع می‌شوند و با لحاظ چه عناصر و شاخص‌هایی می‌توان الگوی خردمندانه‌تری از معلمی ارائه داد. این الگو می‌تواند راهنمای سیاست‌گذاران تربیتی و به ویژه معلمان باشد که متمرکز بر خودتوانمندسازی حرفه‌ای می‌باشند.

۲. روش پژوهش

هدف این پژوهش، ارائه الگوی مطلوب از معلمی برای تسهیل تحقق شاخصه‌های معلم تراز در اسناد

بالادستی نظام تعلیم و تربیت کشور است؛ لذا این مطالعه از حیث روش، جزء مطالعات تحلیلی-انتقادی می‌باشد. برخی از انگاره‌های رایج در باب معلمی احصاء و توصیف شده و در بستر رویکرد اصلی پژوهش که ارزیابی انگاره‌ها به منظور رسیدن به الگوی مطلوب بوده، به تحلیل هرکدام از آنها پرداخته شده است. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، کتابخانه‌ای می‌باشد.

۳. انگاره‌های رایج در باب معلمی و معضلات آنها

به منظور رصد افق‌های بالندگی و شایستگی در عرصه تعلیم و تربیت، انگاره‌های مختلفی در خصوص معلمی شکل گرفته که وجه اشتراک عمده آنها پرداختن به یک وجه از معلمی برای القاء و اثبات خطرترین بُعد تربیت و تحویل بردن وجوه دیگر به وجه مدنظر است. این تلاش‌ها برآمده از پذیرش مسئولیت غیرقابل انکاری است که برعهده معلمان بوده و صلاحیت‌های حرفه‌ای آنان، بازتاب‌دهنده این مسئولیت است. در ادامه، برخی از رایج‌ترین انگاره‌ها در باب معلمی بررسی و تحلیل شده است.

۳-۱. معلم راهنما

نقش معلم در مکاتبی مانند ایده‌آلیسم و رئالیسم، راهنمایی است و انگاره «معلم راهنما» را می‌سازد. در راهنماانگاری، مقام معلم ارجمند است، نسبت به شاگرد دانش و تجربه بیشتری دارد، در فرآیند تربیت نقش عمده و فعال دارد و عهده‌دار فراهم کردن امکانات برای کشف حقایق توسط دانش‌آموز است. عمدتاً مکاتب معلم‌محور، قائل به انگاره «معلم راهنما» هستند؛ اما عکس آن صادق نیست. یکی از برداشت‌های نادرست در باب معلم راهنما این است که تصوّر می‌شود لزوماً انگاره‌ای معلم‌محور است. در معلم‌محوری، دانش‌آموز دریافت‌کننده منفعل دانش است؛ در مقابل، در شاگردمحوری، معلم در حاشیه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. در مکتب افلاطونی، اگرچه تعبیر راهنما برای معلم، تعبیر درستی است؛ اما منجر به معلم‌محوری نمی‌شود. دیالکتیکی که افلاطون طراحی می‌کند، معلم‌محور نیست و کاملاً دوسویه است. با برجستگی شیوه گفت‌وگوی سقراطی، نوع منحصر به فردی از شاگردمحوری رقم می‌خورد که می‌توان آن را «معلم-شاگردمحور» نامید. در ایده‌آلیسم افلاطونی، «شخص متعلم، طی گذراندن مراحل تربیتی توسط معلمی که حقایق را مشاهده کرده است، آن حقایق را به یاد می‌آورد و با گذر از این سیر تربیتی، نفس خود را به سوی حقیقت برمی‌گرداند و موفق به دیدار حقایق و در رأس آن، مثال خیر می‌شود» (Plato, 1997, p. 519). مهم‌ترین مسئله در تعلیم و تربیت افلاطون، مسئله بیداری فرد است؛ یعنی توجه و آگاهی آدمی به اینکه «نمی‌داند». جریان تربیت در واقع، نوعی همراهی مربی و مرتبی را می‌طلبد، باید مرتبی بپذیرد که نادان است و عطش رسیدن به دانائی و زیبایی را داشته باشد. معلم نیز ابتدا

جایگاه اصلی متعلم را به او نشان داده و سپس، نفس او را بدان جایگاه خو دهد (Ibid, p. 518b-c). بنابراین، می‌توان گفت یکی از قابل دفاع‌ترین نوع تعامل معلم و دانش‌آموز، در یونان باستان وجود داشته است. اگرچه معلم راهنما در نقش فردی که رشد یافته است و حساسیت ویژه‌ای نسبت به تربیت شاگرد دارد، مطلوب نظام‌های تربیتی بوده و قابلیت این را دارد که با پذیرش معانی و مصادیق بیشتر متوسع شود؛ اما مطابق دانستن آن با معلم محوری، نقدهایی از جمله نادیده گرفتن علایق متربی و محدودیت آزادی عمل او را به همراه دارد.

۳-۲. معلم هادی

این انگاره، مستنبط از آموزه‌های دینی و برآمده از ایده تشبیه به اله است. طبق الگوی «معلم هادی»، خداوند به مثابه معلم اول است (آل عمران، ۴۸) و فرشتگان، انبیاء و اولیاء معلمانی‌اند که در بیشترین درجه شباهت به خداوند قرار دارند و عهده‌دار مسئولیت هدایت هستند. کسانی که در کسوت معلمی قرار گرفته‌اند، باید از طریق قوای ادراکی و مهارتی، به این انگاره متصف شوند. در واقع، معلم‌های بشری باید براساس آیاتی از قرآن که دلالت بر رجحان و مطلوبیت هدایت و تربیت دارد، عمل نمایند؛ زیرا «هدایت در معنای قرآنی تنها ناظر به بُعد تعلیمی و انتقال مواد آموزشی نیست، بلکه هدایت‌یافتگی مخاطب، مدنظر است؛ زیرا هدف از تعلیم الهی، رشد و تعالی متربی (نبی یا غیر) است» (دادگر، ۱۳۹۹، ص ۳۴۶). انگاره «معلم هادی» از جهاتی مانند رشدیافتگی و ارجمندی مقام معلم، مشابه معلم راهنما است؛ اما در توجه به بُعد قدسی معلمی، میان این دو انگاره تفاوت‌هایی وجود دارد. در انگاره «معلم هادی»، اگرچه در سطح معصومین، معرفی قابل دفاعی از این الگو صورت گرفته است؛ اما در تطبیق آن بر معلم‌های بشری غیرمعصوم، محدودیت‌هایی وجود دارد و برخی مؤلفه‌ها را پوشش نمی‌دهد؛ از جمله اینکه در میان معلم‌های غیرمعصوم هم‌پایگی دانش، گرایش و کنش به اندازه انسان کامل محقق نمی‌شود و این امر، تطبیق را دشوار می‌کند. لذا، گفته شده که «وظیفه هدایت و هادی بودن معلم، واجب است. اما این وجوب مطلق نیست و قیودی دارد مانند اینکه معلم نسبت به آیات الهی و نیز معارف و آموزه‌های دینی آگاهی لازم را داشته باشد و موقعیت و شرایط لازم و مناسب هم مهیا باشد و نیز دانش‌آموز، توان و ظرفیت فهم را داشته باشد» (همان، ص ۳۵۹). براساس آموزه‌های دینی و معرفت فطری بشر، شکی در این نیست که هر اندازه میزان تشبیه‌جستن انسان به خدا و اولیاء الهی از دریچه توحیدی بیشتر باشد، الگوی بی‌نقص‌تری از معلمی شکل می‌گیرد. اما به نظر می‌رسد نقطه‌ضعف انگاره «معلم هادی» در تطبیق ساحت قدسی بر ساحت غیرقدسی معلمی باشد. در ساحت انسان‌های غیرمعصوم برای یافتن الگویی که بیشترین شباهت و نزدیکی را به ساحت معصوم داشته باشد، لازم است دست‌کم به دو نکته توجه شود. نخست اینکه، وقتی

با شخص معصوم مواجه می‌شویم، تردیدی نیست که قول، رفتار و پندار معصوم، حجت است و متعلم با تبعیت از او در حد ظرفیت‌های ادراکی-احساسی خود بهره خواهد برد؛ اما در خصوص شخص غیر معصوم چنین نیست. با توجه به توصیفاتی که از انگاره «معلم هادی» در پژوهش‌های موجود صورت گرفته، احتیاط‌هایی در معرفی مصداق غیر معصوم برای آن وجود دارد. در واقع، افراد غیر معصوم در نقش معلم، صورت‌های اعوجاج‌یافته‌ای از معلم کامل هستند که به دلیل ناکامل بودن، شایستگی معرفی به عنوان الگو را ندارند. از آنجاکه ممکن است دانش آموز به حدی از توان دانشی و ادراکی نرسیده باشد که عمل را از عامل تفکیک نماید، در معرفی الگو برای «معلم هادی» باید این احتیاط را در نظر گرفت. دوم، اگر به جای ترسیم انگاره‌ای از معلمی که دارای تمام اوصاف کمالی معصوم باشد، بر موقعیت‌هایی تأکید شود که در آنها مجموعه‌ای از خصایص بینشی و گرایشی و کنشی معصوم مورد توجه بوده است، موفقیت بیشتری عاید الگوسازان خواهد شد.

۳-۳. معلم تسهیل‌گر

معلم تسهیل‌گر کسی است که فضای یادگیری را به گونه‌ای برای دانش آموز فراهم می‌کند که او قادر باشد فرآیند یادگیری را به طور خودمختگی، فعال و پویا طی کند. البته تسهیل‌گری معنای شناوری دارد و علاوه بر مکاتبی مانند طبیعت‌گرایی، پراگماتیسم و پست مدرنیسم، حتی در مکاتب ایده‌آلیسم و رئالیسم نیز وجود دارد. با این تفاوت که گاهی در کنار سایر اوصاف معلمی قرار می‌گیرد و گاهی به تنهایی، نهایت نقش معلم است. از نظر پراگماتیست‌ها معلم با بررسی علائق و تجارب شاگرد، یافته‌های خود را برای ساختن موقعیت یادگیری در اختیار دانش آموز قرار می‌دهد و از این طریق، خلاقیت و تفکر دانش آموزان رشد می‌یابد. در این انگاره، معلم نباید از نقش تسهیل‌گرانه خود عدول نماید. «شاگرد طبیعتاً آماده یادگیری است و باید بیاموزد که بدان سبب یاد می‌گیرد که نیاز دارد، نه لزوماً به علت آنکه معلم فکر می‌کند که او باید یاد بگیرد» (کیل پاتریک^۱، ۱۹۳۴، ص ۳۵۷). جریان فلسفه برای کودکان هم بر همین نقش تأکید دارد. از نظر آنها معلم نه حلال مشکلات دانش آموز و نه دانای کل، بلکه همراهی‌کننده او برای یادگیری آسان‌تر است. اما سطوح یادگیری، در این برنامه عمیق است. آنقدر عمیق که حتی افرادی مانند متیو لیپمن تلاش می‌کنند فضایی برای کودکان ایجاد کنند که آنها پشت میز مذاکرات جهانی بنشینند و درباره بحران‌های بشری مانند آلودگی هوا اظهار نظر کنند. «فقط به گذر زمان نیاز است تا کودکان دور میز تبادل نظر جهانی قرار گیرند. تا آن زمان ما به عنوان بزرگسال، مسئولیت سخن گفتن به نفع حقوق کودکان را

1. Kilpatrick

به عهده می‌گیریم» (لیپمن و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۱۱). در این برنامه، معلم در ساخت معنا برای کودک نقش تسهیل‌گرانه فعالی را ایفا می‌کند. این معناسازی در روند متکامل شدن «اجتماع پژوهشی» شکل می‌گیرد. شارپ، اجتماع پژوهشی را مهم‌ترین الگوی ایجاد تغییر و نوآوری می‌داند (شارپ،^۱ ۲۰۱۴، ص ۹-۱۵). حضور معلم تسهیل‌گر باید منجر به عمل‌گرا تر شدن دانش‌آموز شود، نه جویای حقیقت شدن او؛ زیرا حقیقت ساخته‌شدنی است نه کشف‌کردنی. با همین منطق، گلدینگ، عمل‌گرایی را بهترین برجسب برای فلسفه برای کودکان در هدف معرفت‌شناسانه خود می‌داند (گلدینگ،^۲ ۲۰۰۷، ص ۱). تسهیل‌گری معلم از جهات متعددی به رشد دانش‌آموز کمک می‌نماید؛ اما از این جهت که در مواجهه با چالش‌ها، تصمیم نهایی برعهده دانش‌آموزی است که به لحاظ مبانی نظری، دریافت‌های دانشی نداشته است، قابل نقد است. معلم تسهیل‌گر به سازگار شدن دانش‌آموز با زیست اجتماعی خود از طریق تفکر کمک می‌کند؛ اما دانش‌آموز به‌عنوان یک انسان در سیمای کامل حیات خود هدفی عالی‌تر از سازگاری دارد و آن، مکلف بودن نسبت به هستی است. امری که اگرچه دین نیز آن را تأیید می‌کند، اما برآمده از فطرت بشر است. همچنین، با توجه به اینکه تسهیل‌گری عمدتاً ناظر به عرصه تجارب عینی است، در معرفت‌های نظری، کارایی کمتری داشته و منجر به تفکر اصیل نمی‌شود.

۳-۴. معلم روشنفکر

در مکاتبی مانند بازسازی اجتماعی، پست‌مدرنیسم، پساساختارگرایی، معلم شخصیتی روشنفکر، تحول‌آفرین و خلاق است که دائماً در حال بازاندیشی در باب روابط ظالمانه‌ای است که در فرآیند آموزش رقم می‌خورد. «پست‌مدرنیسم، نظام تربیتی را از آن جهت که بحران‌زده است مطالعه می‌کند و برای بحران‌زدایی از آن پیشنهاد می‌دهد که حضور معلم، حضور شاگردان و حضور متن در نظام آموزش و پرورش باید تعریف دیگری یابد» (باقری، ۱۳۸۸، ص ۴۲۲). فعالیت حرفه‌ای معلم باید دانش‌آموز را از عنصر «دیگری» آگاه کرده و متوجه مرزها و تفاوت‌ها کند. از نظر ژيرو^۳ معلمان صرفاً محتاج کسب مهارت نیستند. او این تصور ارسطویی را که تدریس را فن و معلم را ذوفن می‌دانست، به چالش می‌کشد. از نظر او معلم، یک روشنفکر حرفه‌ای است که باید از نظام فرهنگی مسلط در جامعه ساختارزدایی کند. ژيرو روابط معلم-شاگرد را در یک عمل تربیتی به‌نحوی بازسازی می‌کند تا به‌جای بستن مرزهای دانش و یادگیری، آنها را بگشاید (ژيرو، ۲۰۰۵، ص ۱۴۲). کثرت‌گرایی افراطی که در عملکرد معلم روشنفکر

1. Sharp

2. Golding

3. Grioux

وجود دارد، هر نوع کلی‌گرایی و مطلق‌نگری را رد کرده و با تمرکز بر جزئیات، نوعی عدم تفاهم بنیادی را در نظام‌های آموزشی به وجود می‌آورد. تلاش معلم برای اینکه دانش‌آموزان با مطالعه متون، تضادها و تناقض‌ها را دریابند، اگرچه مهارت تحلیلی آنها را افزایش می‌دهد، اما برتری متون بر هم را از بین برده و منجر به رویکرد منفعلانه‌ای نسبت به حقیقت و خطا می‌شود.

۳-۵. معلم مهندس

این انگاره بر مبنای معلم‌محوری بنا شده و در میان مکاتبی چون ماده‌گرایی و رئالیسم طبیعی مرسوم است. نقش معلم در این مکاتب، تابع روانشناسی تجربی بوده و معلمان را افرادی مقتدر و معتبر که مسئولیت انتقال دانش، نظارت و اداره مدرسه را به عهده دارند، می‌انگارد. لنین، رهبر انقلاب کمونیستی شوروی، معتقد بود معلمان باید عامل کمونیسم و مجری تعلیمات عمومی باشند (مشایخی، ۱۳۴۵، ص ۱۳۲). از نظر ماده‌گرایان، «مربی در حقیقت، یک مهندس آدم‌ساز است و مربی خوب کسی است که بداند ساختار و کارکرد بدن انسان چگونه است تا به آسانی بتواند تغییرات مطلوب را در رفتار او ایجاد کند» (ابراهیم‌زاده، ۱۳۹۷، ص ۱۵۷). انگاره «معلم مهندس»، صرفاً علوم طبیعی را دارای ارزش برای تعلیم به انسان می‌داند و «آموزش این علوم را بیرون از دایره اموری چون دین، خانواده و دولت فراهم می‌کند» (ژولین، ۱۳۶۲، ص ۴۱). مهم‌ترین نقدهای که به این انگاره وارد است، ناظر به تلقی ذاتاً زیستی-اجتماعی از انسان و انکار روح است. این نوع تربیت در عمل، دچار تناقض است؛ زیرا از معلمان می‌خواهد تا شاگردان را به سوی نوعی اخلاق متعالی و معنوی سوق دهد؛ به گونه‌ای که بتوانند برای رسیدن به ایده‌آل‌های اجتماعی و در راه هدف، فداکاری نمایند، در حالی که این امر با اصول ماده‌گرایی ممکن نیست. بدون باور به یک بنیان غیرمادی نمی‌توان بر مؤلفه‌های اخلاقی تأکید کرد.

۳-۶. ربات معلم

ربات معلم را می‌توان به عنوان یک انگاره معلمی برای آینده فناوری بشر تلقی نمود که در بستر رویکردهایی تکنوساینسی آینده‌گرا، همانند ترانسان‌گرایی^۱، امکان تحقق می‌یابد. در جنبش ترانسانسی، معلم از وجوه انسانی خود فاصله گرفته و وجوه فناورانه بر او غالب شده است. البته، مباحثی مانند اینکه دقیقاً وضعیت معلم‌ها در جهان ترانسانسی چگونه است، معلم چه ویژگی‌هایی دارد، برنامه درسی در جهان ترانسانسی مبنی بر چه مؤلفه‌هایی است و مانند آن، به دلیل اینکه قطعیتی برای تحقق ایده‌های آینده‌گرایانه این جنبش وجود ندارد، نمی‌تواند به نحوی بین و مشخص و با لحاظ جزئیات، مورد واکاوی قرار گیرد.

ترانسان‌گرایان صرفاً به وضعیت کلی تعلیم و تربیت و سرنوشت نهایی آن توجه دارند. از منظر ترانسانسی، همه چیز وابسته به تحقق کامل ایده‌های فناورانه، بالاخص در حیطه فناوری‌های همگرا^۱ می‌باشد. در حیطه تعلیم و تربیت، ترانسان‌گرایان معتقدند که با ارتقاء بیولوژیک انسان و تغییر در سخت‌افزار انسانی، تحول عظیمی در تعلیم و تربیت رقم می‌خورد؛ به گونه‌ای که حذف آموزش و پرورش مرسوم و به تبع آن، حذف معلم پیش‌بینی می‌شود. جایگزین کردن ربات‌های هوشمند در قامت یک معلم، ایده‌ای است که می‌توان آن را برای سطوح میانی تحقق ایده‌های ترانسانسی در آینده فناورانه پیش‌بینی نمود. در این راستا، چهار سناریو برای نقش این ربات‌ها در کلاس طراحی شده است: ربات معلم، ربات همکار، ربات مراقبتی و ربات‌های حضور از راه دور (Sharkey, 2016). اگرچه مصادیق محدودی از استفاده این نوع ربات‌های آموزشی وجود دارد؛ لیکن در ارتباط با اولین سناریو که حذف کامل نقش معلم و جایگزین کردن ربات است، ملاحظات و نگرانی‌هایی مطرح است که پیشگامان این فناوری در حال پژوهش بر روی آنها هستند. اولین ربات معلم دنیا، «سایا (SAYA)» است که در ژاپن ساخته شده و در حال حاضر، یک بخش پذیرفته شده در فرهنگ مدرسه می‌باشد. این امر، اولین قدم به سوی آموزش از طریق ربات محسوب می‌شود (Hashimoto, Kato, & Kobayashi, 2011). سؤال اساسی این است که آیا ممکن است هوش مصنوعی به درجه‌ای از هوشمندی برسد که در دهه‌های آینده، شاهد حذف کامل نقش معلمان از صحنه آموزش باشیم؟! اوانز معتقد است تا زمانی که هوش مصنوعی به اندازه کافی پیشرفت نکند تا به محرک‌های هیجانی ظریف مانند درک خلق و خو یا زبان بدن دانش‌آموز پاسخ دهد، نمی‌تواند جایگزین مناسبی برای انسانی باشد که با آن احساس راحتی می‌کنیم، به خصوص در پرتو نگرانی‌های فزاینده فعلی که درباره موضوعات مربوط به سلامت روانی دانش‌آموزان وجود دارد (Gibson, 2018). تگمارک اذعان می‌کند احساس مند بودن، نقطه قوت انسان عصر فناوری است، که دستیابی هوش مصنوعی به این ویژگی، امری بعید به نظر می‌رسد (تگمارک، ۱۳۹۷).

اگرچه نقد به ربات معلم، ناظر به کلیه انتقاداتی است که می‌توان به مبانی جنبش ترانسانسی داشت؛ اما نکته قابل توجه این است که اگر آینده مدنظر ترانسان‌ها محقق شود و معلم به معنای امروزی کلمه حذف و ماشین جایگزین انسان شود، علی‌رغم ظاهر پیشرفت گونه این رویداد، در عرصه تعلیم و تربیت، پسرفت

۱. فناوری‌های همگرا که به صورت اختصاری NBIC گفته می‌شود، بر هم‌افزایی و ترکیب چهار حوزه اصلی علم و فناوری جهت تسریع پیشرفت در این حوزه‌ها تاکید دارد، که عبارتند از: فناوری زیستی و پزشکی زیستی (Biotechnonology)، فناوری اطلاعات و ارتباطات (Information Technologies)، فناوری نانو (Nanoscience)، علوم شناختی و اعصاب شناختی (Cognitive Neuroscience).

عظیمی روی داده؛ زیرا با این رویداد فناورانه، دوباره معلم به انتقال‌دهنده دانش تبدیل شده است. انگاره‌ای که به دلیل غفلت از کیفیت و تمرکز بر کمیت آموزش، سال‌ها است در محافل علمی مورد نقد قرار می‌گیرد. همه اشکال ربات معلم، فاقد بُعد عقلانی و عاطفی‌اند و نمی‌توانند به رقم‌زدن موقعیت در تعامل خود با دانش‌آموز همت گمارند. اگرچه وقتی برخی تظاهرات فناوری مانند هوش مصنوعی در حال داده‌پردازی است، نمایشگر، واژه Thinking را نمایش می‌دهد، اما پردازشی که صورت می‌گیرد، صرفاً مبتنی بر الگوریتم و داده است، نه تفکر در معنای انسانی آن که سیستم پیچیده‌ای از ادراک، احساس، آگاهی، خودآگاهی، شهود، نیت، قضاوت اخلاقی و حتی انفعالات جسمانی است. اندیشیدن در ادبیات فلسفی، عملکرد ذهن نبوده و فعل عقل یا نفس است. از قرن هفدهم به بعد بود که توسط دکارت، کارکردهای نفس به ذهن منتقل گردید و بُعد مادی یافت. او می‌گفت: «من فقط چیزی هستم که می‌اندیشد، من ذهن یا نفس یا فهم یا عقلم» (CSM, 1985, p. 17-18). بنابراین، ربات معلم با تأکید بر عملکرد ذهن، از منظر کارآیی به انگاره معلم به‌مثابه انتقال‌دهنده دانش، تقلیل یافته است. منظر مشترک در میان همه انگاره‌های مرسوم این است که یک وجه خاص بر سایر وجوه معلمی غلبه پیدا کرده است. در واقع، پاشنه آشیل این رویه‌ها، تک‌محوری و تک‌وجهی بودن آنها است. غلبه دادن یک وجه بر سایر وجوه معلمی، همان اندازه باب نقد را می‌گشاید که در نقد عمده مکاتب فکری انجام شده است. وجه تمایز این انگاره‌ها در تأکیدهای متفاوتی است که بر ماهیت معلمی داشتند. تأکید بر عناصری چون عمل‌گرایی، فکور بودن، تسهیل‌گری، منتقد یا فناورانه بودن، صورت متمایزی به هریک از این انگاره‌ها داده است. در ادامه، به اوصاف شاخص انگاره‌های معلمی و پشتوانه فلسفی آنها پرداخته می‌شود.

جدول ۱- ترسیم نسبت انگاره‌ها، ویژگی‌ها و مبنای فلسفی آنها

انگاره در باب معلمی	ویژگی‌های شاخص	مبنای فلسفی
معلم راهنما	معلم ارجمند، با تجربه، مطلع	رنالیسم، ایدئالیسم
معلم هادی	الگوگیری از ساحت قدسی در تربیت معلم	مکاتب دینی
معلم تسهیل‌گر	یادگیری خودمکتبی، فعال و پویای دانش‌آموز	طبیعت‌گرایی، پراگماتیسم، پست مدرنیسم
معلم روشنفکر	تحول آفرین و خلاق بازاندیش در روابط ظالمانه موجود در فرایند آموزش	بازسازی اجتماعی، پست مدرنیسم، پساساختارگرایی
معلم مهندس	مقتدر و مسئول انتقال دانش، ناظر بر اداره مدرسه، قائل به ارزشمندی صرفاً در علوم طبیعی	ماده‌گرایی و رئالیسم طبیعی
ربات معلم	جایگزینی فناوری در موقعیت‌های انسانی	ترنس هیومنیزم

۳-۷. ارزیابی معلم چندوجهی

نقدهایی که بر انواع انگاره‌ها صورت می‌گیرد، از باب اثبات ناکارآمدی مطلق آنها نیست؛ بلکه مقصود، بسترسازی برای طرح اوصاف و خصایصی است که در صورت وجود و اثرگذاری، هویت معلمی در ساختار مطلوب‌تری تکوین و تعالی می‌یابد. طبیعتاً بعد از نقدهای صورت گرفته، به نظر می‌رسد که چندوجهی بودن نقش معلم، مشکلات مذکور را برطرف خواهد کرد. معلم چندوجهی کسی است که توانان انتقال‌دهنده معلومات، منشأ تغییر و تحول، الهام‌بخش، الگو، مشاور و والد بیرونی دانش‌آموز است. این نقش‌های چندگانه، ترسیمی از معلمی در معنای آرمانی آن را به ذهن متبادر می‌کند. در خصوص معلم چندوجهی سؤال مهمی وجود دارد و آن این است که آیا برای چنین معلمی، مصادیق سهل‌الوصولی در عالم خارج خواهیم یافت؟ تک‌انگاره‌گرایی، کمتر با مشکل مصداق‌یابی مواجه می‌شد. اما معلمی که خود در تمام ساحت‌ها ورزیدگی داشته باشد و بتواند نقش‌های چندگانه ایفا نماید، مابه‌ازای خارجی دارد؟ اگر بله، کمیت آن به اندازه‌ای هست که نیاز آموزش و پرورش کشورها را برآورده نماید؟! به نظر می‌رسد چنین نباشد. فارابی نیز در ساختار اجتماع آرمانی که ترسیم کرد، متوجه این معضل شد؛ لذا برای برون‌رفت از چنین وضعیتی، راهکار شورایی کردن را پیشنهاد داد. از نظر فارابی، بهترین کسی که شأنت معلمی و عهده‌داری مسئولیت تعلیم و تربیت را دارد، رئیس مدینه فاضله است. او ۱۲ صفت برای این مقام برمی‌شمارد که عبارتند از: «اعضای بدنش کامل و سالم باشد و بتواند وظایف خود را به آسانی انجام دهد، در تفهیم و تفهّم مهارت داشته باشد، خوش حافظه باشد و چیزی را فراموش نکند، زیرک و زودپای باشد و دلیل و علت امور را نیک دریابد، خوش سخن باشد و بتواند آنچه را در ذهن دارد، نیک به زبان آرد، تعلیم را دوست بدارد و دانش‌اندوز باشد و دشواری تحصیل علم او را نیازارد، بر خوردن و نوشیدن و گشتی حریص نباشد، بزرگواری و کرامت‌دوست باشد، سیم و زر در نظرش ناچیز باشد، دوست‌دار داد و دادورزان باشد و به ستم و ستمکاران و یاران آنان کینه ورزد، با خویش و بیگانه داد ورزد و عادل باشد و به زیاد نگراید، نسبت به آنچه که معتقد است باید انجام گیرد، راسخ و جسور و پیشرو و ترس باشد» (فارابی، ۱۹۹۱، ص ۱۲۷-۱۲۸). از منظر فارابی چنین کسی با این اندازه از کمالات، کسی نیست جز نبی. البته در فلسفه فارابی به جای استعمال واژه نبی از واژه‌های جایگزین استفاده شده و در واقع، او برای ترسیم نقش نبی، انگاره‌سازی کرده است (شجاعی باغینی همکاران، ۱۴۰۰، ص ۸۸)؛ اما فارابی به صراحت بر نازل شدن وحی بر رئیس اول علی‌الاطلاق تأکید می‌کند. از نظر فارابی، وحی از سوی سبب اول (خداوند) توسط عقل فعال به عقل مستفاد رئیس اول افاضه می‌شود (فارابی، ۱۹۹۶، ص ۸۹). فارابی با همین فهم از مقام نبی، تربیت کردن را کانونی‌ترین رسالت رئیس مدینه فاضله می‌داند. فارابی در پاسخ به کسانی که در غیاب نبی و امام، نگران یافتن مصداق

برای چنین انسان بافضایلی هستند، پیشنهاد می‌دهد این وظیفه به شورایی از افرادی که مجموعاً آن اوصاف را دارند، سپرده شود. تطبیق این وضعیت با چالش‌های انتخاب معلمی که چندوجهی، مرجع و مکفی باشد، مستلزم این است که مخاطب از هر معلم یا استاد خود، چیزی بیاموزد و نهایتاً از تعددی از الگوها تبعیت کند. تعدد الگوها به معنی قرار گرفتن در همان نگرش تک‌انگاره‌ای در باب معلمی است؛ زیرا هر الگو، عهده‌دار بخشی از اوصاف مطلوب است. اساساً انگاره‌گرایی در باب معلمی منجر به دور شدن از مقصودی می‌شود که دغدغه‌مندان حوزه تربیت دنبال می‌کنند. آنها درصدد توصیف و ایجاد الگو یا وضعیتی برای معلم در فرآیند یادگیری هستند که هدف اصلی آموزش را محقق کند. با توجه به چندوجهی شدن آموزش و کناره‌گیری از رویکردهای تک‌محور در برنامه درسی، وزنه معلمی تغییر قابل توجهی پیدا کرده و نیازمند بازتعریف است. انگاره‌گرایی، زمانی که با الگوی معلم چندوجهی ترکیب می‌شود تا وزانت یافته و درصد بیشتری از توقعات را تأمین نماید، از مصادیق عینی فاصله گرفته و در اسارت نظریه‌ها باقی می‌ماند و جامعه تحقق را به دشواری خواهد پوشید.

۴. معلم رابع؛ به مثابه الگوی اسلامی معلمی

اتخاذ موضع ایجابی برای نقش معلم، مستلزم درک ماهیت معلمی، اشراف به انواع رویکردها در باب معلمی، ارزیابی مبنایی و منصفانه رویکردهای موجود و نهایتاً، معرفی الگوی مطلوبی از معلمی است. الگوی مطلوب در این پژوهش با تعبیر «معلم رابع» معرفی می‌شود. این اصطلاح از تعبیر معلم اول که به ارسطو داده شده و معلم ثانی که متعلق به فارابی است، الهام گرفته شده است. صاحب لقب معلم ثالث در ابهامی از تعدد اشخاص و تنوع سلیقه‌ها برای اعطای این لقب، باقی مانده است. برخی ابن‌سینا، برخی میرداماد یا ابن‌مسکویه را برازنده این لقب دانسته‌اند.^۱ معلم رابع برخلاف اصطلاح سلف خود، شخص نیست؛ بلکه جریانی از نگرش در باب معلمی است که برخوردار از همان خصلت بنیادینی است که معلم اول و ثانی داشتند. سید حسن نصر می‌گوید: خصلت بنیادی معلم اول و ثانی این بود که توانستند در علوم تحدید ایجاد کنند، مرزهای علوم را از یک‌سو و تعامل آنها را از سوی دیگر، مشخص کنند (نصر، ۱۳۸۳، ص ۱۲۰-۱۲۶). حتی کسانی که معتقدند ابن‌مسکویه معلم ثالث است، دلیل این امر را نظم و انسجامی می‌دانند که او به حکمت عملی داد (رفیعی، ۱۴۰۱، ص ۸۲). این لقب را مسلمانان به ارسطو دادند، و نه یونانیان؛ چون اسلام توجه را به معنای حقیقی علم، تعلیم و تعلّم جلب نمود. قرار دادن علوم در

۱. برخی افراد مانند سید سلمان صفوی، سید حسین نصر را معلم چهارم خوانده‌اند، اما این تعبیر از حد دیدگاه شخصی فراتر نرفته است.

سلسله مراتب و ادراک وحدت و پیوستگی آنها در کنار شعب مختلف، از عالی ترین معرفت اسلامی یعنی توحید، به دست آمده است. براساس دیدگاه توحیدی به مثابه روح تربیت اسلامی، هر علمی بخشی از حقیقت را نشان می دهد و این حقیقت ها در نهایت، به یک حقیقت واحد، یعنی حقیقت الهی می پیوندند. با بهره گیری از دیدگاه توحیدی، تشّت و پراکندگی علوم کاهش می یابد، عمق و جامعیت دانش افزایش یافته، ارتباطات پنهان بین علوم کشف می شود و حس وحدت و یکپارچگی تقویت می گردد. اسلام با جزیره ای پنداشتن دانش مخالف است و تلاش هایی که اخیراً اندیشمندان اسلامی با عناوینی چون معنا، امکان، ضرورت و سازواری علوم اسلامی صورت داده اند، ناظر به همین آموزه است. از منظر اسلام، علم، رسالت و مأموریت الهی دارد و معلم کسی است که هادی، آزاداندیش، منتقد، روشمند، مشرف به امور، خلاق، مهربان، پویا و مطمئن است. بدیهی است که طبق آموزه های اسلامی، معلم اول خداوند است؛ سپس فرشتگان، پیامبران و اولیا الهی. اما آنچه مدنظر است، یافتن معنا و مصداق معلم مطلوب، در قلمرو اشخاص غیر معصوم، برای سامان دادن به فرآیند تربیت در نظام آموزش رسمی است. به همین دلیل، تلقی از معلم در مبانی نظری سند تحول مدنظر قرار گرفته و در راستای عینی سازی و وضوح بخشی به مفاهیم آن تلاش شده است. نسبت سنجی الگوی معلم رابع و انگاره معلمی در اسناد بالادستی نشان می دهد که در آنها عناصر نظری مشترکی وجود دارد؛ اما در الگوی معلم رابع، این عناصر متناسب با موقعیت های عملی، پیش بینی نیازهای آموزشی و عنایت به احتمال نাত্রازی سایر عوامل مؤثر بر تربیت، عینی سازی شده و دستیابی به الگوی مطلوب معلمی را میسر می نماید. با لحاظ این اوصاف، معرفی الگوی معلم رابع در قلمرو غیر معصومین، مستلزم توجه به ابعاد زیر است؛ آنچه این ابعاد را در سازواری با هم قرار می دهد، این است که همه در راستای اهداف سند تحول بنیادین برای ایجاد یک نظام آموزشی جامع و متوازن با تأکید بر تحقق معلم مطلوب هستند.

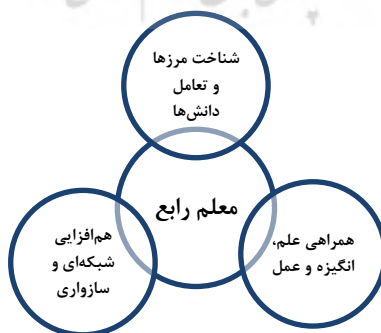
۱) **همراهی علم، انگیزه و عمل:** معلمی، نوعی منش و سلوک حرفه ای است که از دالان عقل، قلب و عملکرد شخص معلم گذر کرده و نمود عینی یافته است. به عبارت دیگر، برآیند سلوک علمی و عملی فرد، معلمی در معنای نسبتاً کامل آن در قلمرو افراد غیر معصوم است. خروجی این وضعیت می تواند با تک انگاره هایی هموارطلبی کند که هرکدام تنها بر یک وجه از معلمی متمرکز هستند. معلم رابع، نگاه کاسب انگارانه به هستی علم و دانش را به حاشیه برده و بر عنصر همراهی علم، انگیزه و عمل، سرمایه گذاری می کند. در روایتی از امیرالمؤمنین (ع) آمده که اگر می بینید گروهی حاضر نیستند در زمره دانشمندان علوم دینی درآیند و دانش دین را نمی آموزند، برای آن است که عالمان دین به علم خود عمل نمی کنند (دیلمی، ۱۴۱۷ق، ص ۴۸).

۲) شناخت مرزها و تعامل دانش‌ها: در الگوی معلم رابع، معیار معلم بودن، لزوماً نوآوری نیست. اگر این معیار مدنظر مسلمانان بود، اندیشمندان بسیاری شایسته این بودند که لقب معلمی را دریافت نمایند. اما منطقی که در نام‌گذاری معلم اول و ثانی مدنظر بوده، شناخت توأمان مرزها و تعامل دانش و ارائه آن در یک شبکه سازوار بوده است. در این الگو اگرچه معلم، به کلیه علوم اشراف ندارد؛ اما با آگاهی از الفبا، مرزها و پیوندهای علوم با هم، با برخورداری از مهارت تدوین محتوای تلفیقی، به توسعه قلمرو علوم از یک سو و نهادینه کردن نسبت دانش‌ها با هم از سوی دیگر کمک می‌کند. برخورداری از این نوع شناخت، به معنای داشتن نظام‌واره‌ای در کلیت شخصیت فرد معلم است.

به منظور بسط عمیق‌تر این مبحث لازم است به این مطلب پرداخته شود که معلمان برتر در نظام تربیتی اسلام، عمدتاً به فهم کلانی مجهز بوده‌اند که دستاورد اتکا به منبع وحیانی از یک سو و تأمل فلسفی از سوی دیگر بوده است. در ذیل این دو بُعد به تولید و انتشار علوم تجربی و انسانی پرداخته‌اند؛ زیرا واقف به این امر بوده‌اند که اگرچه در علم، واقعیت‌ها مطالعه می‌شوند و با معیارهای مختلفی از قبیل موضوعات، اهداف و روش‌های تحقیق از یکدیگر جدا می‌شوند؛ اما ارتباطاتی هم میان آنها وجود دارد. علوم به‌تهایی از پرداختن به اینکه چرا جهان چنین است، ناتوان‌اند و به دانش دیگری نیاز دارند. به عبارت دیگر، مبادی تصدیقی یک علم، گاه در علم دیگر اثبات می‌شود. بنابراین، تعبیر علوم مختلف به معنای مجزاً پنداشتن دانش‌ها از یکدیگر نیست؛ بلکه هدف، نشان دادن روابط همبستگی دانش‌ها با یکدیگر و روشن نمودن وحدت علوم به عنوان یک کل متسجم است. بینش فلسفی معلم به او کمک می‌کند تا خدا، طبیعت و انسان را در سازواری با هم به دانش‌آموزان بشناساند.

۳) هم‌افزایی شبکه‌ای و سازواری در ساخت هویت معلمی: الگوی معلم رابع در شبکه‌ای از معانی شکل می‌گیرد که گره‌های این شبکه «تک‌دانش‌ها»، «تک‌احساس‌ها» و «تک‌رفتارها»ی معلم است و یال‌های آن، هم‌افزایی این گره‌ها است. هویت معلمی در این شبکه معنایی ساخته شده و به نمایش درمی‌آید، نه به صورت اجزایی منفک از هم. «معلم با همه ابعاد وجودی خود یعنی احساسات، باورها، ارزش‌هایش درباره ماده درسی، درگیر ارائه درس در کلاس می‌شود و از این طریق، در پدیدآیی خصلت‌هایی مانند روحیه کنجکاوی، علاقه‌مندی، حساسیت عاطفی نسبت به موضوع درس، قضاوت کردن، انضباط، بر زندگی انسان‌ها تأثیر می‌گذارد» (شمشیری، ۱۳۸۵، ص ۳۰۹). معلم رابع کسی است که ساختار منظم قلبی، عقلی و رفتاری دارد. او می‌تواند سلسله‌مراتب دانش را بفهمد، به نسبت عقل، ایمان و تجربه پی ببرد، جایگاه خود را در پهنه عالم بیابد، خود را بشناسد و به مربی کمک کند تا به خودشناسی برسد. طی کردن ادامه مسیر به عهده مربی است و معلم رابع، موتور حرکت مربی را

روشن می‌نماید. این معلم، فردی است که قلبی آرام توأم با بی‌قراری، فکری پویا و در عین حال، مستقر در وجود فرد و نهایتاً عملی سنجیده دارد. معلم رابع از تردیدهای مخرب ناشی از ناسازواری که منجر به آشفته‌گی روان دانش‌آموز می‌شود، به‌دور است. در الگوی معلم رابع، سازوار بودن مهم‌تر از چندوجهی بودن است. در سازواری، هماهنگی میان دروس و پیوستگی مراحل تربیت، توسط معلم درک شده و انتقال می‌یابد. این امر به هماهنگی در تربیت بدن و روان نیز می‌انجامد. کانت با اهمیت دادن به اصل هماهنگی در اصول آموزش و پرورش خود می‌گوید: «قاعده مهم این است که هرگز قوه‌ای به‌خاطر خودش و تنهایی پرورده نشود؛ بلکه هر قوه در ارتباط با قوای دیگر پرورش یابد» (کانت، ۱۳۷۲، ص ۳۸). مصادیق معلم رابع صرفاً تشکیل‌دهنده یک انگاره خاص از معلمی نیستند؛ بلکه برخوردار از اوصاف منحصر به فردی هستند که شخصیت آنها را می‌سازد و می‌تواند بر قلب و ذهن مخاطب خود نفوذ نمایند. از طریق این رویه است که می‌توان امیدوار بود دارای اولویت‌ترین ساحت تربیت، که عبارت است از ساحت تربیت اعتقادی-عبادی-اخلاقی، بر ساحت‌های دیگر سایه افکنده و ایجاد و توسعه آن، مسئولیت معلمان باشد که هدف اولیه تدریس آنها، ساحت اقتصادی، علمی یا ... می‌باشد؛ زیرا مهم‌ترین عامل در پرورش بُعد اعتقادی-عبادی-اخلاقی فرد، رسیدن به سطح قابل‌قبولی از خودسازی و تربیت نفس است که اگر با مؤلفه‌هایی که ترسیم شد، در معلمان واقع شود، می‌توان امیدوار بود که غایت تمام ساحت‌های تربیتی، به‌نوعی خدمت به همین ساحت از طرق مختلف باشد. به‌عنوان نمونه، دیندار کردن دانش‌آموز، رسالت باطنی معلمان فیزیک خواهد بود و این معلم از طریق پرورش اوصاف اخلاقی، کمک به توانمندسازی نیروهای درونی فرد، پیوند میان دانش تخصصی خود با فطرت، هویت برآمده از کلیت وجودی خود را نمایش داده و به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم، بر ارتقا و تعالی دانش‌آموز اثر می‌گذارد. براساس عناصر فوق، مدل مفهومی معلم رابع را می‌توان چنین ترسیم کرد:



شکل ۱- مدل مفهومی از مؤلفه‌های معلم رابع

در ادامه، به طرح برخی از ملاحظات که ممکن است در مواجهه با معلم رابع به وجود آید، پرداخته می‌شود:

۴-۱. مصداق‌یابی برای معلم رابع

اگرچه در الگوی معلم رابع، تعددی از الگوها وجود دارد؛ اما برخلاف الگوی معلم چندوجهی، معضل مصداق‌یابی وجود ندارد یا چندان فراگیر نیست؛ زیرا این الگو در پی نمایش انسان کامل با قابلیت‌های منحصربه‌فرد و آرمانی نیست و صرفاً درصدد معرفی انسانی است که در محدوده اختیارات خود، کم‌نقص‌تر عمل می‌نماید و بر عناصری متمرکز است که در افراد متعددی یافت می‌شود. مشکل تک‌انگاره‌ها نیز در این نوع معلم وجود ندارد؛ زیرا به جای تأکید بر یک یا چند مؤلفه محدود، بر هم‌نشینی اوصافی سازوار و تولید شخصیتی متعادل متمرکز است. به عنوان نمونه، معلمی که به حجاب باور دارد، احساس خوشایندی نسبت به آن دارد و در اجتماع به صورت فرد محجبه حضور دارد؛ در موضوع حجاب، قابلیت الگوشدن را دارد. وقتی چنین معلمی درصدد ارائه دانش مربوط به علم فیزیک است، در عین حال به لحاظ نظری می‌داند، اطمینان قلبی دارد و در عمل نشان می‌دهد که نظم حاکم بر ماده، برآمده از نظم وسیع کیهانی است و آن نیز در ذیل اقتدار مطلق الهی در صنع جهانی منظم و به لحاظ خلقی، احسن قرار دارد؛ اثرگذاری کلام و عملکرد او، تا لایه‌های عمیق ادراکی-احساسی دانش‌آموز نفوذ می‌نماید. با تأمل در باور و عملکرد شخصیت‌هایی مانند محمدبهمن بیگی، محمدباقر هوشیار، غلامحسین شکوهی، جواد محقق و افرادی از این دست، آگاهی تازه‌ای در خصوص ماهیت و قلمرو معلمی به دست می‌آید. آن آگاهی این است که در خصوص این افراد نمی‌توان یکی از انگاره‌های معرفی شده را ذکر نموده و آنها را مصداق عینی آن دانست. بلکه سلوک زندگی این افراد را باید به صورت چندبعدی بررسی کرد. مشی آنها تابع فرازونشیب‌هایی بوده که در برهه‌های مختلف زندگی نمایان شده و آنها مواجهه‌هایی متفاوت اعم از سهل‌گیری، انتقادی، هدایت‌گری و... از خود بروز داده‌اند. موقعیت‌شناسی دقیق در خصوص این شخصیت‌ها می‌تواند واکنش آنها را در موقعیت‌های مختلف، به الگو تبدیل نماید. آنچه به طور روشن و متمایز در خصوص مصداق معلم رابع می‌توان گفت، رجوع به همان دو شاخصه اصلی «سازواری» و «مواجهه شبکه‌ای با دانش‌ها» است؛ که این پژوهش، عهده‌دار ترسیم آن بوده و حاکی از معرفی افرادی است که «آنگونه که معتقد بوده‌اند، زیسته‌اند». البته نمونه‌هایی از نقض این رویه را می‌توان در کسانی که تناقض جدی میان ایده‌پردازی و رفتارهای صریح آنها وجود دارد، مشاهده کرد. به طور مثال هابرماس، از مبدعان ایده «کنش ارتباطی»، معتقد است علوم انسانی نباید تنها به تحلیل داده‌ها بپردازد، بلکه باید ابزار انتقادی برای دستیابی به عقلانیت ارتباطی باشد. او علوم انسانی را به مثابه ابزاری برای ایجاد شرایط بهتر در

گفت‌وگوهای اجتماعی می‌بیند و به نقد تکنیک‌گرایی در این علوم می‌پردازد (Habermas, 1984). اما همین شخص، در پی حمله «طوفان الاقصی» بیانیه‌ای صادر کرده و طی آن، ضمن تروریستی خواندن اقدام حماس در هفت اکتبر، از تولد دوباره یهودستیزی در اروپا اظهار نگرانی می‌کند. این سخنان هابرماس، واکنش متفکران و پژوهشگران را برانگیخته است. این مواضع که در ساحت نظر و عمل متناقض‌گونه می‌نمایند، بیش از آنکه نگران‌کننده باشند، دلالت بر دو امر دارند: یکی ناکارآمدی پارادایم‌های غیرتوحیدی در مواجهه با مسئله‌های عینی در زیست انسانی؛ که اثبات این امر با توجه به آینده‌ای که دین پیش‌بینی کرده است، امری امیدوارکننده است. دیگری، فقر مبانی اصیل معرفت‌شناسانه و انسان‌شناسانه و پیوند معیوب نظریه و عمل در مواجهه با رویدادهای سیاسی-اجتماعی است. این فرد، نمونه گویایی از عدم صلاحیت برای عنوان معلمی است. در مقابل، اسپینوزا را به‌عنوان متفکری می‌شناسند که آنگونه که می‌اندیشید، زیسته است. می‌توان نام این نوع زیست را در نسبت با فردی که در مقام یادگیرنده است، «آموزش مبتنی بر خودشکفتگی» نامید. این تعبیر را نیستانی برای سبک معلمی غلامحسین شکوهی به‌کار می‌برد. در این طرح از زندگی، مربی صرفاً شخصیت خود را آنگونه که هست، به فراگیر عرضه می‌کند (نیستانی، ۱۳۹۱، ص ۳۷). در واقع، نحوه زیست مربی و نحوه تبلور اندیشه‌ها در زندگی او است که مربی را مشتاق‌گزینش همان سبک و رویه می‌نماید. این نوع گزینش، یادآور آیه شریف قرآن است که می‌فرماید: «فَبَشِّرْ عِبَادَ الَّذِينَ يَسْمَعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» (زمر، ۱۷-۱۸)؛ «پس بشارت بده بندگان مرا؛ آنان که سخن را می‌شنوند و از بهترینش پیروی می‌کنند». شایان ذکر است که زندگی براساس عقیده، شرط لازم برای سازواری است و نه شرط کافی. در ورای این رویه، حقانیت عقیده نیز لازم است. مطلب دیگر که دلالت بر قابلیت عینی‌سازی معلم رابع نسبت به سایر اشکال آرمانی معلمی دارد، این است که معلم رابع از طریق خودسازی فردی که تاحدودی متفاوت از خودسازی سیستمی است، تربیت می‌شود. پدیدار شدن خودسازی در روند تربیت افراد در سیستم آموزشی، منوط به محقق شدن عالی‌ترین شکل نظام آموزشی متناسب با الگوی حیات طیبیه است. اگرچه زمینه‌سازی برای آن در عصر غیبت امام معصوم (ع) ممکن و لازم است، اما تحقق کامل آن در عصر حضور معصوم روی می‌دهد. باتوجه به اینکه در حال حاضر سیستم آموزشی، مطلوبیت کافی را ندارد، ساختار آموزشی توانسته است در تربیت چنین افرادی موفق عمل کند و موانع جدی برای پرورش چنین معلمانی وجود دارد. لذا افرادی که در فرآیند خودسازی فردی، موفق عمل نموده‌اند، الگوهای مطلوبی برای معلمی می‌باشند.

۴-۲. مواجهه معلم رابع با نادانسته‌ها

با توجه به اینکه معلم رابع دانای کل نیست، در خصوص آنچه نمی‌داند دو راه در پیش می‌گیرد:

(۱) تواضع و نوعی شجاعت در اقرار به ندانستن.

(۲) اشتیاق به دانایی و تلاش برای کسب آن.

امیرالمؤمنین (ع) می‌فرماید: «مَنْ تَرَكَ قَوْلَ لَا أَدْرِي، أَصِيبَتْ مَقَاتِلُهُ» (نهج البلاغه، حکمت ۸۵)؛ «هرکه از گفتن «نمی‌دانم» سر باز زند، به هلاکت رسد». همچنین فرمودند: «شما را به پنج چیز وصیت می‌کنم که برای به‌دست آوردن آنها اگر بر شتر سوار شوید و تند بتازید، شایسته است: هیچ‌یک از شما جز به پروردگار خود امید نبندد و از چیزی جز گناه خود ترسد و اگر چیزی از او پرسند که نداند از گفتن «نمی‌دانم» شرمند نباشد و از آموختن چیزی که نمی‌داند، ننگ نداشته باشد و بر شما باد به شکیبایی» (همان، حکمت ۸۲). این روش در شخصیت‌های برجسته تاریخی نمود داشته است. در احوالات علامه طباطبایی آمده که گاهی سؤالات شرعی که از ایشان پرسیده می‌شد، می‌فرمود: «الآن جوابش را نمی‌دانم، باید مراجعه کنم. مهم‌تر اینکه، نمی‌دانم را بلند می‌گفت تا همه بشنوند»^۱.

۳-۴. ضرورت تحقق الگوی معلم رابع در جهان معاصر

پرداختن به این موضوع که چرا به معلمانی با الگوی چهارم در نظام آموزشی نیاز داریم، این معلمان، کدام نیاز مخاطب و به چه شکلی آن را برآورده می‌نمایند، امری قابل‌اعتنا است. از آنجاکه زمانه فعلی برای انسان معاصر، زمانه‌ای پرهیاهو و پرهجمه است، لذا مفاهیم اساسی زندگی در انتظار معنابخشی‌اند و حجم کثیر اطلاعات، فرآیند معناسازی و معنایابی را به تأخیر انداخته است. در این وادی، «توحید» عنصری گم‌شده در زیست انسان معاصر است. خواه-ناخواه نسبت و شکاکیت دوره مدرن به بدنه نظام‌های آموزشی رخنه کرده و به‌نظر می‌رسد تنها معلم موحد، قادر به هدایت‌گری دانش‌آموز در فرآیند رمزگذاری و رمزگشایی معنادار، در دنیای متکثر کنونی باشد. معلم موحد نه به‌معنای ظاهری کلمه، بلکه در معنای عمیق خود که دلالت بر سازواری در علم و عمل دارد، می‌تواند نقطه اتکایی هرچند محدود برای دانش‌آموز باشد. توحیدمحوری در منظومه وجودی معلم رابع با اوصافی از این‌دست نمایان می‌شود:

- اطمینان به نگرش توحیدی به‌عنوان نقطه کانونی تربیت.

- ایجاد پیوند انسان با خودش (صلح درونی معلم در مقابل کشمکش‌های ناسازوار نفسانی و موقعیت‌های حساس بیرونی).

- آگاهی به الفبای علوم (نه لزوماً تسلط بر آنها) به‌مثابه عامل دستیابی به شناخت آفاقی در عالم

هستی.

۱. پایگاه اطلاع‌رسانی حوزه، <https://B2n.ir/xy9856>

- ادراک پیوند شبکه‌ای علوم در سطح واقعیت (نه در سطح دانش‌های صرفاً نظری)؛ به‌ویژه فهم نسبت علوم تجربی و علوم انسانی (در حد اصول حاکم بر این دو دسته از علوم) به‌منظور ادراک عینی‌تر مفهوم توحید.

براساس شاخصه‌های مذکور، معلم رابع تجلّی‌گر روح تربیت اسلامی است. تربیت اسلامی در بلیغ‌ترین تعریف خود، چیزی نیست جز رسیدن به وحدت در سایه یقین و پویایی توأمانی که تربیت دینی اشاعه‌گر آن است. این ادعا که الگوی معلم رابع با شاخصه‌هایی که ذکر شد، مطلوب‌ترین الگو برای معلم در جهان معاصر است و می‌تواند جهت‌دهنده به جنبش و حرکت ذاتی متعلّم در عالم باشد؛ علاوه‌بر اینکه منطبق بر الگوی اسلامی از معلمی است، با نظریه حرکت جوهری ملاصدرا نیز قابل اثبات است. او معتقد است «در برخی از اعراض، تغییر و حرکت روی می‌دهد و علت این اعراض متحرک و متغیر، همان طبیعت‌های جوهری آنها است. علت یک پدیده متغیر و متحرک، خودش باید دارای حرکت و تغییر باشد. پس جوهر که علت اعراض متحرک است، دارای حرکت است» (ملاصدرا، ۱۹۸۱، ص ۶۱-۶۴). بر مبنای این نظریه، می‌توان به عنصر توحیدگرایی تربیتی از طریق نقش فعالانه معلم رسید؛ زیرا نفس انسانی، محصول قانون حرکت جوهری بوده که در عالم جاری است و ناشی از کون و فساد نیست. تربیت، صرفاً منجر به حرکت‌های ظاهری و محسوس نمی‌شود؛ بلکه به تبع، حرکت‌های عمیق و نامحسوس که بر جوهره عالم حکم‌فرما است، جایگاه انسان را در عالم هستی جابه‌جا می‌کند. این حرکت می‌تواند هم‌راستا با حرکت توحیدی یا در ضدیت با آن، انسان را به درجه اعلیٰ علیین یا اسفل السّافلین برساند. در این فرآیند پویا، نقش معلم، خودسازی فردی از یک‌سو و دیگرسازی در جایگاه حرفه‌ای از سوی دیگر است. او می‌تواند مخاطب خود را از دریای پرتلاطم ایده‌ها، نظرها، سبک‌ها، پیام‌ها و تردیدهای انسان معاصر به ساحل امن «یقین و پویایی» برساند. در این الگو همان‌قدر که یقین آرام‌بخش است، پویایی هم، چنین است. ترکیب هنرمندانه و خردمندانه این دو واژه ظاهراً پارادوکسیکال، رسیدن به روح تربیت اسلامی است.

۵. نتیجه‌گیری

در این پژوهش، الگویی فعال، ناظر به قلمرو عمل و متناسب با اسناد بالادستی از معلمی طراحی و با عنوان معلم رابع، معرفی شده است. اگرچه این الگو ملهم از اصطلاح معلم اول و ثانی است، اما دلالت بر یک جریان پویا از اوصاف معلمی دارد؛ نه معرفی یک شخص به‌عنوان مرجع. در الگوی معلم رابع، خصلت‌های متنوعی از جمله سازواری به‌معنای حاکمیت نظم در بینش، گرایش و کنش؛ شبکه‌ای بودن و در هم‌افزایی قرار داشتن عناصر سازوارکننده، شناسایی مرزهای علوم در عین تعامل آنها و همراهی علم،

انگیزه و عمل وجود دارد. معلم در مسیر رمزگذاری و رمزگشایی معنادار علوم، دانش‌آموز را هدایت می‌کند؛ ولو اینکه به‌عنوان یک انسان غیرکامل، اشراف به همهٔ امور نداشته باشد. با توجه به مزیت‌های معلم رابع، الگوهای تک‌انگاره‌ای در باب معلمی به علت تک‌بعدی‌پروری، نقد شده است. اساساً انگاره‌گرایی در باب معلمی به دلیل اینکه علی‌رغم محاسنی که در مقام نظر دارد، در مقام عمل با دشواری در یافتن مصداق همراه است، مورد تردید واقع شده است. براساس یافته‌های این پژوهش، معلم باید جاری‌کنندهٔ روح تربیت اسلامی در فرآیند تربیت باشد. منظور از روح تربیت اسلامی، همراهی توأمان امور یقینی در کنار امور متکثر و پویا در سایه کلیدی‌ترین مفهوم دینی -توحید- است. لازمهٔ این امر، فهم دقیقی از میزان و نحوه پویایی دانش در عین آگاهی از ثبات آن است. اگرچه به دلیل موانع و مشکلات در نظام رسمی، چنین معلمانی تربیت نمی‌شوند؛ اما افرادی که در مسیر خودسازی فردی (نه لزوماً سیستمی) گام برداشته‌اند، مصادیق عینی از معلم رابع می‌باشند. دستاورد این پژوهش در دو قلمرو قابل تبیین است. نخست، در قلمرو توسعهٔ مطالعات ناظر به جایگاه، نقش، کارکرد، تأثیرات و ملاحظات معلمی در نظام آموزشی و دوم، در قلمرو اقدامات خلاقانه، فزاینده و ثمربخش معلمان در زمینه‌سازی برای تحقق حیات طیبه.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

— منابع —

قرآن کریم.

نهج البلاغه.

- ابراهیم زاده، عیسی (۱۳۹۷). فلسفه تربیت. تهران: دانشگاه پیام نور.
- باقری، خسرو (۱۳۸۸). دیدگاه‌های جدید در فلسفه تعلیم و تربیت. تهران: علم.
- تگمازک، مکس (۱۳۹۷). زندگی ۳/۰: انسان بودن در عصر هوش مصنوعی. مترجم میثم محمدامینی. تهران: فرهنگ نشر نو.
- دادگر، امین‌اله؛ امام، سید محمدرضا؛ پورمنوچهری، سید علی (۱۳۹۹). بررسی کارکرد و نقش تربیتی و هدایت‌گری معلم از منظر قرآن. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۹(۲۵)، ص ۳۳۵-۳۶۱.
- دیلمی، حسن (۱۴۱۷ق). ارشاد القلوب. تحقیق سید هاشم میلانی. قم: دارالاسوه، ج ۱.
- رام، سمیه (۱۴۰۴). نسبت انگاره‌های رایج از معلمی در حوزه برنامه‌ریزی درسی با انگاره و شایستگی‌های معلم مطلوب از منظر آیت الله خامنه‌ای. نظریه و عمل در تربیت معلمان (آماده انتشار).
- رفیعی، بهروز (۱۴۰۱). مریبان بزرگ مسلمان. تهران: سمت.
- ژولین، فروند (۱۳۶۲). آراء و نظریه در علوم انسانی. ترجمه علی محمد کاردان. تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- سلطانی‌نژاد، نجمه؛ صفیان، رضوان (۱۴۰۲). واکاوی انگاره‌های معلمان دوره ابتدایی از مفهوم «مدرسه دوست‌دار کودک».
- نظریه و عمل در برنامه درسی، ۱۱(۲۲)، ص ۱۶۹-۲۰۴.
- شجاعی باغینی، حوریه؛ صلواتی، عبدالله؛ منصوری نوری، امیرحسین (۱۴۰۰). انگاره‌سازی معلم ثانی درباره نبوت. حکمت سینی، ۲۵(۶۶)، ص ۱۶۷-۱۹۳.
- شمشیری، بابک (۱۳۸۵). تعلیم و تربیت از منظر عشق و عرفان. تهران: طهوری.
- فارابی، ابونصر محمد (۱۹۹۱م). آراء اهل المدینه الفاضله. قدم له و علق علیه البیر نصری نادر. بیروت: دار الشروق، الطبعة السادسة.
- فارابی، ابونصر محمد (۱۹۹۶م). السیاسة المدنیة. شارح علی بوملحم. بیروت: دار و مکتبه الهلال.
- کانت، امانوئل (۱۳۷۲). تعلیم و تربیت (اندیشه‌هایی درباره آموزش و پرورش). ترجمه غلامحسین شکوهی. تهران: دانشگاه تهران، ج ۳.
- لیپمن، متیو؛ شارپ، آن مارگارت (۱۳۸۹). کندوکاو فلسفی برای کودکان و نوجوانان (گفتگو با پیشگامان انقلابی نودر تعلیم و تربیت). ترجمه سعید ناجی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ج ۱.
- مبانی نظری سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: شورای عالی آموزش و پرورش، ۱۳۹۰.
- محدث نوری، حسین بن محمدتقی (۱۳۶۸). مستدرک الوسائل. قم: مؤسسه آل‌البت (ع) لإحياء التراث.
- مشایخی، محمد (۱۳۴۵). آموزش و پرورش تطبیقی. تهران: سازمان تربیت معلم و تحقیقات تربیتی.
- ملاصدرا، محمد بن ابراهیم (۱۹۸۱م). الحکمة المتعالیة فی الأسفار العقلیة الأربعة. بیروت، دار إحياء التراث العربی.
- موسوی، سیدتقی (۱۴۰۴). انگاره معلم فروشنده: تعارضی در اسناد تحولی آموزش و پرورش. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۲۲(۴۱)، ص ۱-۱۲.
- نصر، سید حسین (۱۳۸۳). سنت عقلانی اسلامی در ایران. ترجمه سعید دهقانی. تهران: قصیده‌سرا.

نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۱). کلاسی از جنس واقعه. اصفهان: آموخته.

- CSM, I.I. (1985). *The philosophical writings of Descartes*. Translated by J. Cottingham, R. Stoothoff & D. Murdoch (Anthony Kenny, vol. III), Cambridge University Press.
- Gibson, P.F. (2018). From humanities to metahumanities: transhumanism and the future of education. *Compass: Journal of Learning and Teaching*, 11(2).
- Giroux, H. (2005). *Border Crossing: Cultural and the Politics of Education*. Second Edition. New York: Routledge.
- Golding, C. (2007). *Pragmatism, constructivism and Socratic objectivity: The pragmatist epistemic aim of Philosophy for Children*. Creativity, Enterprise and Policy - New directions in education. Philosophy of Education Society of Australasia, p. 1-11.
URL= <https://pesa.org.au/images/papers/2007-papers/golding2007.pdf>
- Habermas, J. (1984). *The Theory of Communicative Action*. Boston: Beacon Press.
- Hashimoto, T., Kato, N. & Kobayashi, H. (2011). Development of educational system with the android robot SAYA and evaluation. *International Journal of Advanced Robotic Systems*, 8(3), p. 28.
- Kilpatrick, W.H. (1934). The Essentials of Activity Movement, Prograssive Education. *Education*, no. 11, p. 357-358.
- Plato (1997). *Complete works*. Ed. By J. M.Cooper. Hackett publishing company, Inc, U.S.A.
- Sharkey, A.J. (2016). Should we welcome robot teachers? *Ethics and Information Technology*, no. 18, p. 283-297.
- Sharp, A.M. (2014). The Other Dimension of Caring Thinking. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), p. 15-21.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی