

# ارزیابی الگوی تدریس عقلانی شفلر از منظر دانش ضمنی و پیشنهاد الگویی جایگزین با عنوان تدریس ضمنی

DIO: <https://doi.org/10.22070/tlr.2022.14936.1136>

محسن بهلولی فسخودی\*

۱. دکترای فلسفه تعلیم و تربیت، استادیار پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی (نویسنده مسئول)

## چکیده

شفلر در بررسی رابطه میان عقل و تدریس به طرح مدل‌های فلسفی تدریس پرداخته است. بر همین اساس او سه مدل تدریس با عناوین تأثیری، پیشی و قاعده‌مند را معرفی و نقاط ضعف و قوت آن‌ها را مورد سنجش قرار داده است. او سپس آموزه اصلی خود در زمینه آموزش با عنوان مدل تدریس عقلانی را معرفی کرده است که مبتنی بر جایگاه ویژه عقلانیت و پرورش قوای استدلال و نقادی در میان دانش‌آموزان همراه با نوعی احترام به قوه قضاوت و سنجش خردورزانه دلایل ارائه شده به آن‌ها است. این نگرش مورد نقادی‌های متعددی قرار گرفته است که به مهم‌ترین آن‌ها اشاره خواهد شد. اما پرسش مهم این است که آیا نمی‌توان تدریس را به شیوه‌های دیگری به غیر از بحث عقلانی صورت داد و چرا باید از میان شیوه‌های گوناگونی که منجر به یادگیری می‌شوند نقش توجیه عقلانی را برجسته‌تر کرد؟ این پژوهش با روش تحلیل مفهومی به بررسی ابعاد نظریه شفلر درباره نسبت میان عقلانیت و تدریس پرداخته است. هدف پژوهش تحلیل و نقادی دیدگاه شفلر از منظر دانش ضمنی و پیشنهاد مدل تدریس ضمنی به عنوان الگویی جایگزین است. یافته پژوهش حکایت از آن دارد که مدل عقلانی تدریس با تکیه بر قوای شناختی رویکردی تک‌بعدی به پرورش دانش‌آموز اتخاذ کرده است. در مقابل، مدل تدریس ضمنی با ماهیت زمینه‌ای و الگوگریز خود در عوض دانش‌گزارهای و متون درسی به موجب درک شهودی و بهره‌گیری از زبان ضمنی موجب آشنایی با ارزش‌ها و ایجاد حس همدلی میان آموزگار و دانش‌آموز می‌شود.

نشریه علمی

## پژوهش‌های آموزش و یادگیری

دوره ۱۸، شماره ۱، پیاپی ۳۳  
بهار و تابستان ۱۴۰۰  
صص: ۱۷۶-۱۶۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۵/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۱۴

## مقاله پژوهشی

Journal of

## Training & Learning Researches

Vol.18, No.1, Serial 33

Spring & Summer  
2021

pp.: 163-176.

کلیدواژه‌ها: تاثیر، پیشی، قاعده‌مندی، دانش ضمنی، تدریس ضمنی

\*Email: m.bohlooli@ihcs.ac.ir

**۱. مقدمه**

شفلر درباره بسیاری از موضوعات فلسفی گوناگون سرگرم نوشتن و تدریس بوده است و از او به عنوان پیشگام فلسفه تحلیلی تعلیم و تربیت نام برده می‌شود. او در آثار خود در حوزه تعلیم و تربیت بر ماهیت فلسفی تدریس تأکید کرده است. هدف نهایی تعلیم و تربیت از نگاه شفلر ایجاد و پرورش عقلانیت است. عقلانیت نزد شفلر نوعی چشم‌انداز وحدت‌بخش میان نظریه و عمل تربیتی است. می‌توان گفت از نظر شفلر عقلانیت وسیله و هدف تعلیم و تربیت است. بنابراین درک و تحقق عقلانیت برای افراد و جامعه باید نه تنها هدف نهایی تعلیم و تربیت بلکه هدف نهایی تمامی فعالیت‌های آدمی باشد. [۱] درک و تحقق عقلانیت برای شفلر یکی از مهم‌ترین ایده‌آل‌های آدمی در کل و ایده‌آل‌های آموزشی و تربیتی به طور خاص است. [۲] برای او عقلانیت ایده‌آل بنیادین تربیتی است، نوعی تقاضای نافذ و فراگیر برای استدلال‌ورزی در تمام حیطه‌های مطالعه و رفتار به شمار می‌آید. [۳] از نگاه شفلر وظیفه اصلی و اولیه تعلیم و تربیت بنا کردن جامعه‌ای است که در آن تحقیق و پژوهش آزاد و عقلانیت بدل به سنگ‌بنای مهم ارتباط میان انسان‌ها شود. [۴]

شفلر دیدگاه‌های خود در زمینه تدریس و تعلیم و تربیت را به شکل غیرجزمی و با ارائه دلایل واضح و تبیین‌های دقیق بیان کرده است. او در مقاله *مدل‌های فلسفی تدریس*<sup>۱</sup>، تدریس را فعالیتی با هدف یادگیری و عمل کردن به شیوه‌ای می‌داند که در آن به انسجام و قابلیت عقلانی دانش‌آموز برای قضاوت مستقل احترام گذاشته شود. از این تعریف مشخص است که عقل و پیشرفت عقلانی جایگاه محوری در درک او از تدریس دارند. از نظر او تدریس صرف اصلاح رفتار نیست بلکه نوعی مبادله انسانی است که در آن نقش عقل و خرد بسیار رفیع است و در آن با تبادل دوطرفه عقلانی به آزمودن اصول میراث منتقل‌شده به جوانان برای پایه‌ریزی سنت پرداخته می‌شود. در این رویکرد تدریس موضوع انتقال و شکل بخشیدن به ذهن جوانان با یک سری از اصول پیشاتاملی و مصون از نقادی نیست. در تدریس آموزگار دلایل و نتایج خود را اعلام می‌کند بنابراین از قوه قضاوت مستقل دانش‌آموزان برای سنجش و میزان اقناع‌کنندگی آن‌ها دعوت به عمل آورده و چشم امید به یادگیری از راه تبادل فکری با دانش‌آموزان دارد لذا مشارکت دوجانبه دلایل میان آموزگار و دانش‌آموزان در بطن عمل تدریس قرار دارد. [۲]

**1. Philosophical Models of Teaching**

شفلر پژوهش خود درباره مدل‌های فلسفی تدریس را با این پرسش‌ها آغاز می‌کند که هدف از تدریس دست یافتن به چه نوع از یادگیری است؟ این نوع یادگیری از چه چیزی تشکیل شده است؟ چه تلاشی برای دست یافتن به این یادگیری لازم است؟ یک چنین پرسش‌هایی به ترتیب: هنجاری، شناخت‌شناسی و تجربی هستند و پاسخ‌های ارائه‌شده برای آن‌ها نقش مهم و محوری در فرایند تعلیم و تربیت دارند؛ او لذا به بررسی سه مدل مؤثر تدریس پرداخته که از نظر او پاسخ‌های مناسب و مرتبطی برای این پرسش‌ها فراهم خواهند کرد. به عقیده او هدف این مدل‌ها نه توصیف تدریس به‌واسطه ترسیم یک تصویر منسجم درهم‌تنیده از مؤلفه‌های شناخت‌شناسانه، روان‌شناسانه و هنجاری بلکه جهت‌دهی به آن است. در این مدل‌ها سعی بر این است تا خصوصیات برجسته هر کدام بیان شوند.

مسئله اصلی پژوهش این است که آیا مدل پیشنهادی شفلر که از آن با عنوان مدل تدریس عقلانی نام برده می‌شود به خوبی بیانگر ماهیت واقعی عمل تدریس است؟ ادعای پژوهش این است که محدودیت‌های نگرش شفلر در مدل تدریس عقلانی مبتنی بر نوعی شناخت‌شناسی عینی دانش صریح دربرگیرنده مجموعه‌ای از واقعیت‌ها و اطلاعات عینی است درحالی‌که دانش ضمنی ترکیبی سیال از تجربه‌ها، ارزش‌ها، قضاوت‌ها، اطلاعات زمینه‌ای، بینش و بصیرت شهودی است. در واقع مدل تدریس ضمنی صرف رشد عقلانی دانش‌آموزان نیست بلکه پرورش مهم‌ترین وظیفه تعلیم و تربیت یعنی مجموعه‌ای از دانش، ارزش و مهارت‌ها است. برای دست یافتن به این هدف پژوهش حاضر پس از معرفی مدل‌های سه‌گانه تدریس به تشریح نظریه اصلی شفلر درباره جایگاه عقلانیت در تدریس تحت عنوان مدل تدریس عقلانی خواهد پرداخت و نقدهای وارد بر آن مورد بررسی قرار گرفت. در بخش پایانی دیدگاه اصلی این مقاله با طرح مدل تدریس ضمنی به‌عنوان بدیلی برای تدریس عقلانی شفلری و نسبت آن با مدل‌های مطرح شده تدریس ارائه خواهد شد.

**۲. روش پژوهش**

پژوهش تحلیل فلسفی را نمی‌توان با روش شناسی مشخصی یکی دانست زیرا شامل مجموعه متنوعی از سوال‌ها، فنون و شیوه‌های پژوهشی است و چیزی که آن را از سایر انواع پژوهش متمایز می‌کند محصول یا فایده آن است. به طور اساسی هدف پژوهش تحلیلی فلسفی فراهم آوردن تبیینی موجه از دامنه ارجاع‌های مربوط به یک اصطلاح در زبان عادی است. به همین خاطر دست یافتن به تفسیر

به کارگیری تجربه است. لذا پرباری و تنوع تجارب دانش‌آموز در فرایند طراحی آموزشی نقش بسیار مهمی دارد. [۲]

### ۳-۱. نقد مدل تدریس تأثیری

شفلر بر اساس مبانی شناخت‌شناسانه کانتی خود اساس تجربی این دیدگاه را مورد نقد قرار می‌دهد. به عقیده او دانش اول از همه در زبان تجسم می‌یابد و دربرگیرنده اسباب مفهومی است که برگرفته از داده حسی نیست بلکه بر روی آن‌ها اعمال می‌شود. یک چنین ابزار و لوازمی در ذهن آدمی ساخته نشده‌اند و لاقلاً بخش عمده‌ای از آن ماحصل حدس و ابداع است. دانش علاوه بر این دربرگیرنده نظریه است و نظریه مطمئناً صرفاً تعمیم داده‌های حسی نیست و حتی چنین داده‌هایی توسط یک دستگاه مفهومی سازمان‌دهی می‌شوند. بنابراین از نگاه شفلر آنچه بر ذهن تأثیر می‌گذارد نه فقط تجربه حسی بلکه زبان و علاوه بر آن نظریه است. به همین خاطر ما نه تنها نیازمند تغذیه از سوی داده‌های حسی بلکه نیازمند الگوهای شفاهی و زبانی یعنی گزاره‌های مرتبط با چنین داده‌های حسی هستیم. شناخت دانش‌آموز مبتنی بر ذخیره و حفظ این گزاره‌ها است که او را قادر می‌سازد تا این گزاره‌ها و دانش خود را درباره موارد جدید آینده به کار گیرد؛ اما نکته مهم از نظر شفلر این است که دانش‌آموز با عمل کردن طبق شیوه‌های معمول بر داده‌های حسی قادر به ایجاد میراث مفهومی نیست، زیرا بخشی از آنچه او نیاز دارد تا ذهن خود را با آن تغذیه کند، خود همین میراث است. درواقع ذخیره تمامی نظریه‌های پذیرفته‌شده ما را قادر به کاربرد مناسب آن‌ها در یک زمینه خاص و جدید نمی‌کند. نهایتاً این که به عقیده شفلر تمامی روایت‌های مدل تأثیری تدریس، فاقد فضای کافی برای ایجاد/بداعات<sup>۲</sup> اساسی از سوی یادگیرنده هستند زیرا ما نمی‌توانیم تمامی آنچه را که از غایت نهایی تدریس مدنظر داریم در ذهن یادگیرنده بگنجانیم. [۲]

### ۴. مدل تدریس بینشی<sup>۳</sup>

شفلر مدل تدریس بینشی را به آگوستین نسبت می‌دهد. آگوستین در نوشته خود به نام *آموزگار*<sup>۴</sup> بر این باور است که تدریس و آموزش از راه زبان امکان‌پذیر نیست و تنها به مدد درک و اشراق<sup>۵</sup> درونی حاصل از بینش حقیقی صورت می‌گیرد. بنابراین درحالی که مدل تأثیری فرض را بر این قرار داده است که آموزگار منتقل‌کننده ایده‌ها یا ذرات

عینی قابل دفاع از یک اصطلاح مستلزم فهم معتبری از استفاده یا معنای آن در زبان عادی است. نوع تحلیلی که ما به واسطه آن به فهم معتبر از معنای عادی یک مفهوم یا مجموعه‌ای از مفاهیم مرتبط دست می‌یابیم، تحلیل مفهومی نامیده می‌شود. [۵] رویکرد حاکم بر این پژوهش کیفی است. در این پژوهش از روش تحلیل مفهومی بهره گرفته شده است که هدف از آن ایضاح از راه تحلیل مفهومی مدل‌های سه‌گانه تأثیری، بینشی و قاعده‌مند از منظر شفلر است. در ادامه با رویکردی انتقادی نسبت به مفهوم دانش صریح از بدیلی با عنوان دانش ضمنی سخن گفته شده است که در مدل تدریس برگرفته از آن به جای تکیه بر وضوح و صراحت از مفاهیم دیگری مانند تجربه و شهود و مهارت عملی سخن گفته شده است که در پایان با بهره‌گیری از روش تطبیقی به تمایزات میان الگوی پیشنهادی تدریس ضمنی با دیگر مدل‌های آموزش پرداخته شده است.

### ۳. مدل تدریس تأثیری<sup>۱</sup>

از نظر شفلر این مدل ساده‌ترین و شایع‌ترین مدل تدریس است که در آن اصولاً ذهن به غریب و ذخیره کردن تأثیرات خارجی می‌پردازد. غایت مطلوب از تدریس در این مدل جمع‌آوری و سروسامان دادن به شیوه‌های استاندارد به داده‌های اولیه‌ای است که خود یادگیرنده آن‌ها را به وجود نیآورده است. در این مدل تجربه‌گرایانه یادگیری مستلزم ورود داده‌ها از راه تجربه حسی است که به شکل تصورات ساده حسی و تأملی در ذهن ایجاد و با یکدیگر مرتبط شده و تعمیم می‌یابند؛ بنابراین در این حالت تدریس با به کارگیری قوای ذهنی سروکار دارد که درگیر دریافت و پردازش تصوراتی است که خصوصاً با قوای ادراک، تمایز، ثبت، ترکیب، انتزاع و بازنمایی سروکار دارد؛ اما این نوع از تدریس مطابق روایت شفلر نیازمند گزینش و سازمان‌دهی بهینه ورودی‌های تجربی است. در این حالت آموزگار دارای توان عظیمی برای کنترل داده‌های حسی و شکل بخشی ذهن شاگرد دارد. نقطه قوت مدل تأثیری توسل به تجربه به‌عنوان ابزار کلی نقادی برای بررسی تمامی ادعاها و نظریه‌ها بوده و مستلزم این است که شواهد و نظریه‌ها از یک جنس باشند. از نظر شفلر مطمئناً یک چنین مطالبه‌ای کاملاً موجه است زیرا که دانش به‌گونه‌ای مبتنی بر تجربه است. در مدل تأثیری کارکرد ذهن به معنای دقیق کلمه بر اساس تجارب خاص بوده و رشد قوای ذهنی مستلزم

<sup>2</sup> Innovation

<sup>3</sup> The Insight model of teaching

<sup>4</sup> The Teacher

<sup>5</sup> Illumination

<sup>1</sup> The Impression model of teaching

تنها بنیان مفاهیم سنجش عقلانی و قضاوت نقادانه بلکه هم‌چنین شالوده رفتار عقلانی و اخلاقی را شکل می‌دهند. در واقع مطابق با نگرش شناختی شفلر این مدل قادر نیست تا به راحتی تمامی وجوه مهم تدریس را تحت پوشش خود قرار دهد. [۲]

#### ۵. مدل تدریس قاعده‌مند<sup>۲</sup>

شفلر این مدل را به کانت نسبت می‌دهد. به عقیده کانت تأکید اصلی فلسفی بر عقل است و عقل همواره موضوع قواعد یا اصول کلی بوده و در تضاد با عدم انسجام و شتاب‌زدگی قضاوت در خصوص موضوعات خاص قرار دارد. در این نگرش عقل در حوزه شناختی به ارزیابی شواهد می‌پردازد و علاقه‌مند به کشف حقایق است و در حوزه اخلاقی بر مبنای اصول عمل می‌کند. نگرش کانتی بر آن است که عقل در حوزه شناختی یا اخلاقی معمولاً نحوه برخورد یکسان و منصفانه‌ای با موضوعات داشته و در پرتو اصول کلی به قضاوت در باب امور می‌پردازد. به عقیده شفلر مدل قاعده محور در تقابل با مدل بینش، به وضوح بر نقش اصول در به کار بردن قضاوت شناختی تأکید دارد؛ بنابراین نقطه قوت مدل قاعده محور را می‌توان فراتر از دریافت و ذخیره کردن اطلاعات مجزا دانست که عموماً دربردارنده توان و قابلیت برای ارزیابی اصولی دلایل توجیه‌کننده عقاید مورد بحث است. تأکید بر ابداع که مزیت مدل بینش به شمار می‌رود، قابلیت است که از نگاه شفلر مدل قاعده محور نیز به آن اهمیت می‌دهد. در این مدل رشد دانش و شناخت نه به‌عنوان کنش متقابل میان آموزگار و دانش‌آموز بلکه حاصل عملکرد میانجی‌گرایانه اصول کلی معین‌شده توسط عقلانیت است. [۲]

#### ۵-۱. نقد مدل تدریس قاعده محور

به گفته شفلر چیزی کاملاً صوری و انتزاعی در مدل قاعده محور وجود دارد. از آنجایی که اصول عملی قضاوت عقلانی در هر زمان چیزی بیش از الزامات صرف انسجام و سازگاری صوری است. یک چنین انسجامی مطمئناً امری اساسی به شمار می‌آید اما این طریقی است که مستلزم تفسیر و تشریح و تکمله انضمامی در هر حوزه پژوهش یا عمل است و متناسب با هر حوزه از دانش و روش شناختی متنوع خواهد بود. به عقیده شفلر قواعد انضمامی اداره‌کننده استنتاج و رویه‌ها در علوم خاص بوده و مطمئناً به شکل کامل در ذهن آدمی قرار ندارد. این قواعد و معیارهای

دانش به ذخیره ذهنی دانش‌آموز است. مدل بینشی منکر امکان یک چنین انتقالی است. دانش موضوع بینش است و بینش را نمی‌توان از طریق داده‌های حسی واحدهای زبانی به دست آورد که می‌توان آن‌ها را از یک نفر به نفر بعد منتقل کرد. مطابق نگرش آگوستین این مدل از تدریس را می‌توان با برانگیختن<sup>۱</sup> یا تحریک نسبت به آنچه آموزگار انجام می‌دهد صورت داد و اگر چنین کاری صورت گیرد، فراتر از آنچه آموزگار انجام داده می‌رود. از نگاه شفلر بینش سازمان دهنده تجارب خاص است و همان چیزی است که موجب تفاوت اساسی میان عبارات صرفاً ذخیره‌شده و بازتولید شده از سوی یادگیرنده از یک سو و درک و کاربرد آن‌ها از سوی دیگر می‌شود. به عقیده شفلر میان مدل تأثیر و بینش تفاوت‌های مهمی وجود دارد. اول این که مدل تأثیر با حفاظت از دانش سروکار داشته و از هرگونه ابداع عاجز است اما مدل بینش از همان آغاز خود را با مسئله دانش جدید حاصل از تدریس مواجه می‌بیند. دوم این که مدل تأثیر بر روی ذرات حسی به‌عنوان اجزای تشکیل‌دهنده درک و فهم تأکید دارد، اما مدل بینش اصولاً با کسب بینش سروکار دارد. سوم این که مدل تأثیر فضای کافی برای تغذیه شدن از سوی مطالب و مواد عالم خارج قائل است اما مدل بینش بر اهمیت درون‌نگری اصیل در خصوص واقعیت‌ها از سوی دانش‌آموز تأکید دارد و این که دانش‌آموز لازم است تا دانش خود را با تأثیرات حاصل از این واقعیت‌ها به دست آورد. [۲]

#### ۴-۱. نقد مدل تدریس بینشی

از نظر شفلر این برداشت که داشتن بینش در خصوص واقعیت‌های اساسی امری حیاتی در دانش است، با در نظر گرفتن آنچه در ذهن یافت می‌شود، اصلاً ساده نبوده و توضیح آن برحسب درون‌نگری عقلانی از واقعیت رضایت‌بخش نیست زیرا بینش صرفاً یک استعاره خطاست. به عقیده شفلر آنچه به نظر بدون شک در تمامی موارد دانش بسیار مناسب است، تأکید بر فرایند سنجش و بررسی، استدلال، قضاوت و ارزیابی ادله و شواهد له و علیه و توسل به اصول و تصمیم‌گیری است که هیچ‌کدام از آن‌ها با مدل بینش سازگاری ندارد. در مجموع این مدل فضای کافی برای سنجش و بررسی اصول در اختیار نمی‌گذارد زیرا با بررسی اصولی به جای بینش ساده است که می‌توان تمایزات دانستن را بیشتر درک کرد. البته از نگاه شفلر این نقیصه‌ای بسیار جدی است زیرا مفهوم اصول و دلایل همراه با آن نه

<sup>2</sup> The Rule model of teaching

<sup>1</sup> Prompt

بیاموزد. لذا از نظر او باید نوعی هماهنگی میان عقاید دانش‌آموز و آموزگار وجود داشته باشد. آموزگار در متقاعد کردن دانش‌آموز برای پذیرفتن عقایدش یا موفق خواهد بود یا باید در گفتگویی دوجانبه به نوعی همنوایی با عقاید دانش‌آموزان برسد. البته منظور شفلر از عقیده در اینجا نوعی باور و شناخت گزاره صادق موجه است. این نگرش در خصوص رابطه عقلانی میان آموزگار و دانش‌آموز در عمل تدریس گویی به شکل یک پیش‌فرض در نزد شفلر وجود دارد. [۷]

در این مدل، تدریس فعالیتی به‌قصد یادگیری و رویه‌ای است که در آن به انسجام عقلانی و قوه قضاوت مستقل دانش‌آموز احترام گذاشته می‌شود. یک چنین خصوصیتی از نگاه شفلر لافل به دو دلیل اهمیت دارد اول این‌که نشان‌دهنده ماهیت قصدی تدریس است و این واقعیت که تدریس یک فعالیت هدف محور متمایز است تا این‌که یک توالی الگومند از رفتار آموزگار باشد. دوم این‌که آنچه تدریس را از دیگر فعالیت‌های رقیب مانند شرطی‌سازی، پیشنهاد و ترغیب و یا تلقین و تبلیغ مجزا می‌کند این است که برخلاف آن‌ها تدریس صرفاً به‌قصد تأثیرگذاری بر روی عقاید شخص نیست، بلکه هدف از تدریس به‌کارگیری قوه قضاوت خود یادگیرنده در خصوص موضوعات ارائه‌شده است. [۸]

روایت شفلر از تدریس ما را ملزم می‌سازد تا دلایل خود را به دانش‌آموزان ارائه کنیم تا آن‌ها را مورد ارزیابی و نقادی قرار دهند. بنابراین تدریس کاری مخاطره‌آمیز است زیرا آموزگار عقاید و دلایل خود را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد تا آن‌ها به ارزیابی این دلایل پرداخته و آن را مورد پذیرش یا رد قرار دهند. در هیچ فعالیت دیگری شخص خودش را در معرض چنین تهدید و ریسکی قرار نمی‌دهد. آموزگاران هرروز در معرض نقد دانش‌آموزان برای نشان دادن و اثبات اشتباه بودن اندیشه‌هایشان قرار دارند و این‌که ممکن است مطالب و آموزه‌های خود را به شکل مبهم و یا حتی نادرست بیان کرده باشند. اما از نظر شفلر هیچ آموزگاری نمی‌تواند جلوی این کار را بگیرد. هراس از اشتباه و خطا یا فراموشی عنصر هرروزه و عمیقاً مخاطره‌آمیز کار آموزگاری است. به گفته او ما در مقام آموزگار نمی‌توانیم به خودمان اطمینان داشته باشیم مگر این‌که این اعتماد و اطمینان را در فرایند گفتگو و تدریس با دانش‌آموزان و از سوی استدلال‌ورزی آن‌ها کسب کنیم. [۶]

مطابق مدل عقلانی تدریس آموزگار باید واجد نوعی فضیلت فروتنی و تواضع<sup>۲</sup> باشد به این معنا که مهبای

انضمامی، فن‌ها و معیارهای روش‌شناختی باعث ارتقاء و رشد دانش فی‌نفسه می‌شود و شکل‌دهنده سنت زنده عقلانیت در حوزه علم هستند. در واقع از نظر شفلر مفهوم سنت راهنمای خوبی است و به نظر می‌رسد که استفاده از آن بهتر از توسل جستن به ساختار درونی ذهن آدمی است و قضاوت عقلانی در حوزه علم مطابق با چنین اصولی صورت می‌گیرد. به نظر شفلر تدریس و آموزش عقلانیت در علم این اصول را به دانش‌آموز یاد می‌دهد و سنت زنده علم را به او معرفی می‌کند و این‌که سنت زمینه بسیار مهمی برای رشد و هدف علم است. لذا نکته اساسی این است که عقلانیت را نمی‌توان صرفاً به‌عنوان یک ایدئال انتزاعی و کلی در نظر گرفت. بلکه عقلانیت در دل سنت‌های متنوع جای گرفته است و از شفلر توجه به این سنت‌ها برای تدریس بسیار مهم و حیاتی است. [۲]

#### ۶. مدل تدریس عقلانی<sup>۱</sup>

شفلر معتقد است که تدریس به معنای متعارف و معمول آن موجب پذیرش درک و قضاوت عقلانی و مستقل دانش‌آموزان در مواجهه با دلایل ارائه‌شده از سوی آموزگار است بنابراین تدریس ما را ملزم می‌گرداند تا دلایل خود را به دانش‌آموزان ارائه کرده و ارزیابی و نقادی آن‌ها را محترم بشماریم. [۶] او عنوان کرده که تدریس فعالیتی است که تحت محدودیت‌های شدید روشی صورت می‌گیرد و درون حدود وضع‌شده توسط چارچوب‌های بحث عقلانی صورت می‌گیرد. بنابراین از نظر او تدریس عملی نیست که بتوان آن را به هر شیوه‌ای انجام داد بلکه تمام اجزای آن باید دارای نوعی یکپارچگی عقلانی باشند. این امر مواجهه آموزگار و دانش‌آموز را بدل به نوعی تقابل عقلانی می‌سازد. [۷]

دیدگاه‌ها شفلر درباره رابطه میان تدریس و عقلانیت را می‌توان تحت عنوان مدل عقلانی تدریس مطرح کرد. در بطن فلسفه تعلیم و تربیت شفلر، مفهوم تدریس قرارداد که در آن ایده آل‌های پژوهش آزاد و عقلانیت مهم‌تر از بقیه هستند. مدل عقلانی تدریس از نگاه شفلر مستلزم این است که ما تلاش کنیم تا دانش‌آموز به چیزی اعتقاد پیدا کند اما این عقیده باید بر اساس دلایلی باشد که به او ارائه کرده‌ایم. تأکید بر ملازمت میان عقاید دانش‌آموز با آموزگار در کتاب *شرایط شناخت* مورد تأکید واقع شده است آنجایی که شفلر می‌گوید آموزگار در تدریس دلایل خود را برای عقایدی که خواهان انتقال آن به دانش‌آموزان هست برای آن‌ها آشکار می‌سازد و کاملاً درگیر گفتگویی استدلالی و انتقادی با آن‌ها می‌شود با این امید که عقاید خود را به دانش‌آموزان

<sup>2</sup> Humility

<sup>1</sup> The rational model of teaching

استدلال ارائه شده از سوی آموزگار در فرایند تدریس باشد. بنابراین درحالی‌که استدلال شفلر در خصوص ویژگی عقلانی تدریس دقیق است اما رضایت‌بخش نیست. درست است که مطابق نگرش شفلر آنچه تدریس واقعی را از چنین روش‌هایی مجزا می‌کند بُعد عقلانی آموزش و احترام به روحیه نقادی مستقل و قضاوت استدلالی در خصوص مطالب ارائه شده است و تدریس معتبر چیزی متفاوت از سایر یادگیری‌های برآمده از روش‌هایی مانند تلقین و دیکته و ترغیب و تبلیغ و تحمیل به دانش‌آموز است. اما بحث عقلانی و دانش مطلوب مبتنی بر باور صادق موجه تنها راه برای تحقق این ارزش‌ها و دوری از روش‌های القایی در تدریس نیست بلکه روش‌هایی دیگر که نه بر بُعد عقلانی بلکه بر ابعاد هنجاری، اخلاقی، روان‌شناختی و خصوصاً ارتباط همدلانه و مؤثر در امر تدریس تأکید دارند در این راه مفید خواهند بود. [۸] مهم‌ترین نقدهای وارد بر مدل تدریس عقلانی شفلر به این شرح است:

۱-۶-۱. نقد نخست. مطابق نگرش شفلر آموزگار می‌تواند از اقناع و ترغیب عقلانی از جمله دیالوگ با دانش‌آموزان برای تدریس چیزی که به نظرش کاملاً اشتباه هست بهره‌گیرد. علاوه بر این که تنها آموزگار چیزی را به‌عنوان امر صادق در نظر داشته باشد متضمن این نیست که آن چیز در واقعیت نیز صادق باشد. بنابراین بحث عقلانی با دانش‌آموزان نمی‌تواند به نحو رضایت‌بخشی مانع از تدریس محتوای نادرست شود. در واقع آنچه که آموزگار، صادق می‌داند می‌تواند با روش نادرست به دانش‌آموزان منتقل شود و یا این‌که باور کاذب آموزگار با روش جذاب و تاثیرگذار به اذهان شاگردانش القاء شود.

۱-۶-۲. نقد دوم. بنیان معرفت‌شناختی و هستی‌شناختی شفلر درباره تعلیم و تربیت به‌طور عام و تدریس به‌طور خاص مبتنی بر نوعی عینی‌گرایی است که بعد هستی‌شناختی آن دلالت بر این دارد که نوعی واقعیت عینی مستقل از اذهان آدمیان وجود دارد که به کمک عقل و استدلال می‌توان به آن دست‌یافت. این نگرش در بعد شناخت‌شناسانه خود نیز بر ماهیت عینی واقعیت و قابلیت توجیه آن تأکید دارد. بر همین اساس از نظر شفلر دانش را تنها می‌توان از راه مواجهه با واقعیت بیرونی بین‌الذهانی به چنگ آورد که در این راه می‌توان از مشارکت عقلانی و فرایند سنجش و نقادی استدلالی برای پرده برداشتن از آن بهره‌برد. به‌مانند تمامی عینی‌گرایان دل‌مشغولی اصلی نگرش شفلر باور صادق موجه درباره واقعیت قابل به اشتراک گذاشتن و درک همگانی است. باور نوعی نگرش سنتی

چالش‌های انتقادی باشد. آموزگار باید خاطرجمع باشد که ایده‌ها و عقاید مطرح‌شده از سوی او پذیرای نوعی نگاه ژرف‌نگرانه انتقادی از سوی دانش‌آموزان باشد. آموزگار هم‌چنین نیازمند نوعی تهور و شجاعت برای رویارویی در ریسک کردن بر سر بررسی نگرش و دیدگاه‌هایش است که دانش‌آموزان می‌توانند اشتباه یا مغشوش بودن آن را نشان دهند. در این دیالوگ نقادانه هر دو طرف آموزش یعنی آموزگار و دانش‌آموز به بازنگری یا کنار گذاشتن دیدگاه‌های خودشان در صورت ارائه مثال نقض مبادرت می‌کنند. [۹]

در این مدل از تدریس آموزگار هم‌چنین باید با کنار گذاشتن تعصبات و پیش‌فرض‌ها سعی در رعایت انصاف و بی‌طرفی در بحث داشته باشد. این فضایل به شیوه‌های گوناگون به دست می‌آیند که در آن آموزگار با دانش‌آموزان درگیر یک مباحثه عقلانی انتقادی می‌شوند. در نتیجه در پاسخ به این‌که چرا نباید آموزگار روش اقتدارگرایانه در تدریس را برگزید از نظر شفلر دو ملاحظه اصلی وجود دارد؛ نخست ملاحظه اخلاقی که بر اساس آن آموزگار باید برای فکر و عقیده دانش‌آموز احترام قائل باشد و نگرش‌های او را نادیده یا بی‌ارزش در نظر نگیرد. دوم ملاحظه شناخت‌شناسانه که مطابق آن آموزگار ممکن است خطا کند و به همین خاطر او باید به‌گونه‌ای تدریس کند که بینش او مبهم و گنگ جلوه نکند. به عقیده شفلر تدریس و آموزش باید به گونه‌ای باشد که موجب رشد و شکوفایی «شخصیت عقلانی»<sup>۱</sup> در دانش‌آموز شود. شخصیت عقلانی مستلزم وجود اعمال و قضاوت‌های درست است و زمانی پدید خواهد آمد که عواطف درست در کنار اعمال و قضاوت‌های درست قرار گیرند. این ویژگی همراه با کنترل انگیزه‌های نامطلوب موجب بروز تعادل در اندیشه و رعایت انصاف در تصمیم‌گیری می‌شود. البته این شخصیت دارای گرایش‌های عاطفی پسندیده به مانند عشق به حقیقت، خوار شمردن دروغ‌گویی، تعلق خاطر نسبت به مشاهده و استنتاج و مخالفت با خطای منطقی خواهد بود. [۳]

#### ۱-۶-۱. نقد مدل تدریس عقلانی

پس از طرح دیدگاه شفلر درباره تدریس این پرسش مطرح است که آیا نمی‌توان تدریس را به شیوه‌های دیگری به غیر از بحث عقلانی صورت داد و چرا باید از میان شیوه‌های گوناگونی که منجر به یادگیری می‌شوند نقش توجیه عقلانی را برجسته‌تر کرد؟ به نظر می‌رسد که تدریس چیزی بیش از نوعی مباحثه عقلانی به‌منظور توجیه

<sup>۱</sup> Rational character

نهایی آن‌ها را نمی‌توان تصدیق کرد. لذا محتوای تدریس آموزگار دارای نوعی مخاطره شناختی است به همین خاطر از نظر او چشم‌انداز پروژه آرمان کسب دانش برای دانش‌آموزان با شکست همراه است. الگین روایت ضعیف‌تری از ملزومات تدریس پیشنهاد کرده است که چیزی بیش از ارتقای درک دانش‌آموز نیست. از نظر او توجه به نقص و کمبودهای قوه عقل جلوی بلندپروازی‌های دانش‌آموز و آموزگار را خواهد گرفت. این نگاه نوعی نگرش متواضعانه نسبت به قوه خرد و استدلال ورزی در تدریس را آشکار می‌کند. [۱۱]

۶-۱-۶. نقد ششم. در خصوص تأکید شفلر بر توان عقلانی دانش‌آموزان برای نقد و ارزیابی مفاهیم تدریس شده از سوی آموزگار انتقادهایی صورت گرفته است. برای مثال او هیر معتقد است که هر فرد تحصیل‌نکرده یا نصفه و نیمه درس خوانده برای اعتراض و نقادی نسبت به آن چیزهایی که هنوز به‌درستی درک نکرده آمادگی کافی ندارد. [۱۲] شفلر در برابر این اعتراض که نوجوانان و حتی دانش‌آموزان در موقعیت ارزیابی انتقادی آن چیزی که می‌آموزند نیستند کاملاً محتاط عمل می‌کند و به‌درستی به اهمیت توانایی انتقادی به‌عنوان یک امری تدریجی و پیش‌رونده اشاره دارد و معتقد است که تفکر انتقادی تنها از راه مشارکت روزافزون دانش‌آموزان در فرایند تدریس به دست می‌آید. به عقیده او پرسش‌های اساسی مطرح‌شده از سوی دانش‌آموزان تقریباً بر اساس معیارهای نقادی خام و ناکافی شکل گرفته‌اند اما دانش‌آموزان در مسیری گام می‌گذارند که آن‌ها را به موفقیت‌های بعدی رهنمون می‌سازد. تأکید شفلر بر تفکر انتقادی مبتنی بر رویکرد خاص به تدریس است که در آن آموزگار از پرسش‌هایی که دانش‌آموزان با دلایل درست و صادقانه ارائه کرده‌اند استقبال می‌کند. او مطمئناً دوگانگی مطرح‌شده از سوی او هیر درباره تمایز میان نقادی و عشق به موضوع درس را نمی‌پذیرد. تأکید شفلر بر تفکر انتقادی مبتنی بر رویکرد خاص به تدریس است که در آن آموزگار از پرسش‌هایی که دانش‌آموزان با دلایل درست و صادقانه ارائه کرده‌اند استقبال می‌کند. او در پرورش مفهوم نقادی موردنظرش می‌گوید که دانش‌آموز با این نوع نقادی به درک بهتر و کامل‌تری از موضوع دست پیدا می‌کند و این شروعی است برای درک پیچیدگی‌های جذاب پنهان و این‌که دانش‌آموز قادر به مشارکت در موضوع موردبحث شوند. لذا برخلاف نگرش او هیر هیچ دلیلی برای این فرض وجود ندارد که رشد تفکر نقادانه با عشق به موضوع یادگیری تداخلی داشته باشد. [۱۳]

درباره کسب دانش است که فرایند کسب آن را در صورت شناخت موانع و ارتباط متقابل میان شناسنده و امر مورد شناخت کاملاً امکان‌پذیر می‌داند. [۱۰]

۶-۱-۳. نقد سوم. شفلر عمل تدریس را تنها از منظر محدود شناخت‌شناسی فلسفه تحلیلی مورد بررسی قرار داده است و و این میان نقش و جایگاه سایر عوامل غیرشناختی را تا حدودی نادیده انگاشته است. از نظر شفلر ماهیت تدریس مستلزم این است که آموزگار در یاددادن امر صادق بکوشد. شفلر مدعی است که دانش را می‌توان نسبت به موضع خود آموزگار مورد ارزیابی قرارداد. از منظر آموزگار گزاره صادق توسط دانش‌آموز قابل شناخت خواهد بود. شفلر از این موضع با این ادعا دفاع می‌کند که آموزگار ضرورتاً به تدریس آن چیزی می‌پردازد که از نظر او صادق و درست است. این موضوع ما را با مسئله شرط صدق و موجه بودن قوه عقلانیت در دانش‌آموز مواجه می‌سازد. [۷]

۶-۱-۴. نقد چهارم. هدف نهایی از تعلیم و تربیت و ابزار آن یعنی تدریس است. شفلر این هدف را بلوغ قوه شناخت عقلانی دانش‌آموز و دست یافتن به مرتبه تفکر انتقادی می‌داند. [۶] اما آنچه تدریس را از سایر روش‌های انتقال شفاهی اطلاعات مجزا می‌کند هدف تدریس برای ارتقای سطح آمادگی دانش‌آموز برای دریافت اطلاعات است. درحالی‌که ارتباط معمول صرفاً به دنبال پر کردن خلأ شناختی و شکاف اطلاعاتی در دانش‌آموز یا گیرنده معمول پیام است، چارچوب شناختی تدریس دارای مشخصه تمایل به جایگزین کردن این چارچوب با قالبی است که در آن بلوغ شخصیتی دانش‌آموز برای دریافت اطلاعات دشوار و پیچیده‌تر فراهم آید؛ اما به عقیده پولاک می‌توان توانایی و قابلیت دانش‌آموز برای بالاتر رفتن سطح درک او برای مباحث پیچیده‌تر را با دیگر شیوه‌های آموزشی و تعلیمی انجام داد و لزومی به حضور عامل عقلانیت نیست. [۸]

۶-۱-۵. نقد پنجم. تأکید شفلر بر غایت شناختی تدریس مورد تأیید همگان نیست. الگین منکر وجود چنین غایتی در کسب دانش به‌وسیله تدریس است. او نیاز آموزگار برای داشتن دانش از محتوایی که به دنبال تدریس آن است را انکار کرده و هم‌چنین منکر این است که هدف از تدریس تأثیر بر میزان دانش دانش‌آموز باشد. انکار او بر این اساس است که به نحو معقول از آموزگار و دانش‌آموز انتظار نمی‌رود که به موضوع تدریس تسلط و احاطه کافی داشته باشند زیرا محتوای دانش فراتر از میزان دانش آن‌ها است. بر اساس استدلال او هر چیزی که آموزگار می‌تواند تدریس کند برای تضمین خود نیازمند گزاره‌هایی است که فراتر و عالی‌تر از تدریس او قرار دارند یعنی گزاره‌هایی که اعتبار

## جدول ۱. نقدهای هفتگانه به مدل تدریس عقلانی شفلر

نقد نخست	یکسان انگاشتن حقیقت با معیار امر صادق موجه
نقد دوم	عینی‌گرایی به مثابه بنیان هستی‌شناختی
نقد سوم	تکیه بر شناخت‌شناسی محدود فلسفه تحلیلی
نقد چهارم	پرورش قوای عقلانی به عنوان مهم‌ترین هدف تدریس
نقد پنجم	کسب دانش به عنوان غایت تدریس
نقد ششم	قوه عقلانی دانش‌آموز در مقام درک و ارزیابی مفاهیم
نقد هفتم	محدود کردن تدریس به امری عقلانی انتقادی

## ۷. دانش ضمنی و دانش صریح

اصطلاح tacit برگرفته از کلمه لاتین tacite به معنای بدون کلام و برای اشاره به امر بر زبان نیامده به کار رفت که سپس تعریف فهمیدن بدون بیان صریح و به شکل تلویحی به آن اضافه شد. از اصطلاح دانش ضمنی برای دربرگرفتن طیفی از توانایی‌های شناختی برای ارزیابی یا تشخیص استفاده شده است که انواع مهارت‌های تخصص عملی را به شکل کاربرد تخصص‌های دستی یا بدنی شامل می‌شود. [۱۵] این اصطلاح نشان‌دهنده برخی مهارت‌های عملی مانند دوچرخه راندن، نواختن موسیقی، تشخیص بالینی و تدریس است که نمی‌توان آن را با خواندن مجموعه‌ای از قواعد به راحتی فراگرفت اما در عین حال به دریافت‌های شهودی و نگرش‌های پیشاتاملی اشاره دارد که نحوه مواجه ما با دنیا و جامعه را معین می‌سازد. مفهوم دانش ضمنی به نحوه‌ای از تفکر اشاره دارد که در آن به دنبال ساختار شکنی رابطه میان سوژه و اوبژه است با این فرض که عوامل نمی‌توانند در موقعیتی در برابر جهان عینی قرار گیرند که در ابتدا به لحاظ مفهومی ثابت و محقق شده است. هورواس [۱۶] سه ویژگی اصلی دانش ضمنی را این‌گونه برمی‌شمارد؛ (۱) به لحاظ ساختاری امری رویه‌ای است که با عمل مرتبط بوده و کاربرد خاصی دارد. (۲) به منظور دست یافتن به اهداف خاص است. (۳) به این خاطر که دانشی شخصی است تماماً مبتنی بر تجربه بوده و نمی‌توان آن را به طور کامل به دیگران منتقل کرد زیرا اکثر افراد چیزی بیش از آن چه که می‌توانند به دیگران منتقل کنند می‌دانند. حتی کسی مانند کالینز [۱۷] عقیده دارد که دانش ضمنی در همه جا و زندگی هرروزه حاضر است بنابراین بهتر است که محل پرسش خود را به سوی دانش صریح برگردانیم و سوال اساسی ما این باشد که دانش صریح چیست؟ در دانش ضمنی نوعی نگرش کل‌گرایانه

۶-۷. نقد هفتم. سیطره عقلانیت در مدل تدریس شفلر به‌عنوان یگانه معیار مورد انتقاد قرار گرفته و دو نقد بر آن مطرح شده است. نقد اول این است که شفلر در درک خود از تدریس به‌عنوان فهم معیار<sup>۱</sup> اشتباه کرده است و دیگری برداشت شفلر از تدریس و آموزش به‌عنوان یک بحث کاملاً عقلانی و انتقادی، زنان را که سعی در آموزش درک و فهم زندگی به فرزندان خود دارند را از حوزه آموزش و یاد دادن بیرون می‌راند. مارتین معتقد است که نظریه عقلانیت نمی‌تواند به‌عنوان تبیینی برای تدریس خوب کارکرد داشته باشد. این معیار به‌هیچ‌عنوان یک امر تجویزی<sup>۲</sup> نیست بلکه کارکرد آن این است که به ما بگوید چه چیزی را می‌توان تدریس به شمار آورد. بنیان ادعای مارتین برای این ادعای شفلر است که تدریس به معنای استاندارد آن ورود به بحث عقلانی است. به گفته مارتین معنای استاندارد در اینجا مبهم است. او برای این نگرش خود نمونه‌هایی ارائه کرده است. به گفته او ما می‌توانیم مطابق استانداردهای خاص عمل کردن بدون فراهم آوردن دلایل برای دانش‌آموزان یا توسل به قوه عقل عمل کنیم. ما در برخی موارد برای تدریس و آموزش دانش‌آموزان مطالب را به آن‌ها دیکته کرده و امیدوار خواهیم بود که آن‌ها بعدها در زندگی‌شان دلایلی برای حمایت از این رفتار مطابق با آموزش فراهم آورند. به عقیده او درست است که تعلق خاطر شفلر درباره روش‌های غیراخلاقی آموزش مانند تلقین کردن به دانش‌آموزان است اما در عین حال تأکید محض بر روی عامل عقلانیت منجر به کنار گذاشتن برخی از روش‌های مناسب اخلاقی اما غیرعقلانی<sup>۳</sup> در آموزش و تدریس شده است که به‌موجب آن می‌توان یادگیری را امکان‌پذیر ساخت. لذا از نگاه مارتین مفهوم تدریس از سوی شفلر بر مبنای روش‌های غیرضروری دچار حدومرز ساختگی شده است. [۱۴]

<sup>1</sup> Standard<sup>2</sup> Prescriptive<sup>3</sup> Non – rational



### ۸. ارزیابی تدریس عقلانی شفلر از منظر دانش ضمنی

۸-۱: در نگرش معرفت‌شناختی شفلر تدریس نوعی فعالیت آگاهانه و عامدانه برای کسب نتایج صریح و خاص است اما باید به خاطر داشت که مؤلفه ضمنی تدریس امری بسیار مهم و حیاتی به شمار می‌رود به این معنا که تدریس آموزش مستقیم یا هدفمندانه به شیوه صریح و ساده نیست، بلکه برجسته‌ترین موارد تدریس صریح نیز به لحاظ ماهیت خود دربردارنده مؤلفه‌های دانش ضمنی است. تدریس ضمنی با توجه به مهارت‌ها، قابلیت‌ها و گرایش‌هایی که روی به سوی عمل کردن دارند صورت می‌گیرد. نتایج صریح رویکرد عقلانی به تدریس در قالب آزمون‌های جامع و همگانی مورد بررسی قرار می‌گیرند. در واقع دانش ضمنی امری بنیادین<sup>۱</sup> است به این خاطر که شکل دهنده و پیش فرض دانش گزاره‌ای و عقلانی است. چنین دانشی نه از راه گفت‌وگو توضیح و تشریح بلکه از راه نمایش مستقیم اعمال عاملان به دست می‌آید. در واقع شیوه تدریس ضمنی نشان دادنی است و نه بیان شدنی. در شیوه تدریس ضمنی آموزگار می‌تواند خطاهای اجرای ماهرانه یک عملکرد را به دانش‌آموز خود نشان دهد بدون این‌که به‌واقع خود قادر به بیان صریح نحوه کاملاً درست انجام چنین مهارتی باشد. در واقع آموزگار با تشخیص این خطاها دانش‌آموز را به‌سوی بهبود عملکردش هدایت می‌کند. بهره بردن از تجارب، نمودارها، تصاویر، مثال‌ها، کلمات قصار یا حکایت‌ها از مؤلفه‌های تدریس ضمنی است.

۸-۲: مهمترین ویژگی تدریس و آموزش مبتنی بر دانش صریح استفاده از آزمون‌های هماهنگ و یکدست برای محک زدن اطلاعات و کیفیت تحصیلی دانش‌آموزان است. این نگرش با نادیده گرفتن تفاوت‌های زیستی و فرهنگی هر منطقه و با تکیه بر کتاب‌های درسی و متون مشابه، از آزمون‌های یکپارچه با نتیجه‌های کمی بهره می‌برند. اما در آزمون‌های نظام تدریس و یادگیری ضمنی بیش از آن که دانش‌آموزان به به شکل گروهی یکسان با توانایی همانند در نظر گرفته شوند به تفاوت‌های آن‌ها که حاصل شرایط اجتماعی گوناگون است تاکید شده و لذا آزمون‌های کشوری و سراسری جای خود را به نظام رقابت‌های کوچکتر و محدودتر در جوامع همگن داده است. یکی دیگر از تفاوت‌های بارز این دو نوع سیستم ارزیابی، اهمیت و جایگاه تعیین کننده آزمون‌های شفاهی یا شخصی به جای امتحانات کتبی و همگانی است.

۸-۳: یکی دیگر از نقدهای وارد بر نگرش عقلانی شفلر بحث غایت‌شناختی تدریس است که منتقدان تنها هدف

وجود دارد مبنی بر این‌که شخص صاحب این نوع دانش نمی‌تواند اجزای دانش خود را به دیگری توضیح دهد یا تبیینی جزئی از دانش خود ارائه دهد. دانش ضمنی چون شخصی است به شدت با شخص و متن خاص در ارتباط است. دانش ضمنی به راحتی قابل مشاهده یا توضیح نیست و این به شدت در اعمال، تجربه، تفکرات و ارزش‌های شخص ریشه دارد. [۱۸]

مایکل پولانی نخستین بار از دو کلمه ضمنی و دانش در کنار هم برای توصیف گونه‌ای از دانش استفاده کرد. به عقیده پولانی دانش ضمنی بنیان اصلی دانش است. شعار معروف پولانی این است که ما بیش از آن چه که بر زبان می‌آوریم، می‌دانیم. به گفته او ما معمولاً دانش را به عنوان مجموعه‌ای از کلمات یا نقشه‌ها یا فرمول‌های نگاشته شده می‌دانیم که این تنها نوعی از دانش است در حالی که دانش غیرمردود دیگری وجود دارد از قبیل آن چه که شخص در حال انجام دادن یک عمل واجد چنین دانشی است و شکل دیگری از دانش است. اگر ما دانش نوع نخست را دانش صریح بنامیم و دانش دومی را دانش ضمنی، می‌توان گفت که ما معمولاً به شکل ضمنی می‌دانیم که دانش صریح خود را به شکل صحیح به کار می‌بریم. [۱۹]. فلسفه مایکل پولانی در ابتدا به چالش کشیدن نگرش پوزیتیویستی درباره دانش بود اما به تدریج به مطرح کردن دانش ضمنی سوق پیدا کرد. او عقیده دارد که دانش امری عملی، شخصی و تا حد زیادی ضمنی است به گونه‌ای که یک نفر نمی‌تواند آن چه را که به شکل ضمنی در دانش او موجود است را به شکل صریح بیان کند. ماهیت دانش ضمنی در بیان پولانی این است که ما بیش از آنچه که بر زبان می‌آوریم می‌دانیم، او معتقد است دانش ضمنی را نمی‌توان به شکل صریح و در قالب گزاره‌ها توصیف کرد. این دانش ترکیبی سیال از تجارب شخصی و اطلاعات زمینه‌ای، ارزش‌ها و بینش‌های افراد است. از آنجایی که دانش ضمنی ماحصل تجربه آدمی است آن را به سختی می‌توان مستند، منتقل، توصیف، تکرار یا حتی تقلید کرد. این نوع دانش امری کاملاً متن‌محور و زمینه‌ای است. مطابق عقیده پولانی تمامی دانش دارای بعدی ضمنی است. پولانی منتقد ایده سنتی دانش به عنوان باور صادق موجه و نگرش مرسوم درباره ادراک به عنوان فهم ساده و مستقیم واقعیت‌ها است. او در ابتدای کتاب «دانش شخصی» می‌گوید در پی جا انداختن شناخت ایده آل جایگزینی است که از روان‌شناسی گشتالت به عنوان نخستین سرخ برای اصلاح و تحول مفهومی درباره دانش بهره می‌برد که مطابق آن دانش درک فعال برای شناخت چیزها و عملی مستلزم مهارت است. [۲۰]

<sup>۱</sup> Fundamental

موضوعات تاکید کرده است. به گفته او بدن دارای نوعی ساختار هدایتی<sup>۳</sup> است که در قالب «از-به»<sup>۴</sup> انجام می‌شود. توجه ضمنی دانش‌آموز از چهره و دست‌های آموزگار به معنای نوشته و سخن او نمونه‌ای از این توجه هدایتی ضمنی است که توجه صریح به هرکدام از این جزئیات می‌تواند منجر به از بین رفتن یا مخدوش شدن آن چارچوب شود.

۶-۸: در رویکرد دانش ضمنی به مقوله تدریس برخلاف تدریس عقلانی فرد تنها مخاطب محض و عاملی در چرخه انتقال دانش و اطلاعات نیست بلکه او در مقام شخص نه تنها دریافت‌کننده بلکه شکل‌دهنده محتوای درسی است. در واقع برخلاف رویکرد عقلانی شفلری، آموزگار باید دانش آموز را به عنوان یک شخص در نظر گیرد این بدین معنی است که نباید دانش‌آموز را تنها به عنوان نمونه‌ای از هم‌گروه‌هایش در نظر گیرد بلکه باید بتواند با او ارتباط و همدلی ضمنی برقرار کرده و او را به عنوان یک دانش‌آموز خاص لحاظ کند. به عبارتی نگرش ضمنی منجر به این می‌شود که دیدگاه کلی و تعمیم‌گرایانه عقلانی که انسان‌ها را در گروه‌های کلیشه‌ای اعم از جنسیت و نژاد و طبقه و فرهنگ و غیره می‌نشانند و حاصل رویکرد دانش صریح است جای خود را به دیدگاه خاص و جزئی‌نگری بدهد که از کلی‌نگری گریزان بوده و بر عامل فردیت تاکید ویژه‌ای دارد.

۷-۸: دانش ضمنی به رغم ظاهر ساده‌اش به شدت پیچیده است که یاد دادن آن در قالب گزاره‌های اخباری امکان‌پذیر نیست. این دانش شفاهی و بیان‌ناشدنی و در اغلب موارد پنهان است. مهارت‌های عملی مانند نحوه ارتباط برقرار کردن، مشارکت گروهی و یا همدلی کردن، کمک کردن و هم‌فکری کردن با دوستان برای حل مشکلات زندگی شخصی آن‌ها و یا مسائلی که در محیط مدرسه با آن مواجه هستند به واسطه ماهیت ضمنی خود از آن شیوه آموزش‌هایی نیست که به طور رسمی و صریح و در شیوه تدریس عقلانی در مدارس آموزش داده شده و یا بتوان میزان کیفیت آن را با آزمون سنجید. در نظام آموزشی عقلانی شفلری دانش از طریق برنامه درسی رسمی و صریح و نگاشته شده ایجاد و منتقل می‌شود. اما همواره نوعی برنامه درسی پنهان و نانگاشته و ضمنی در کنار آن حضور دارد که به گمان برخی نقش پررنگتری در آموزش شاگردان بر عهده دارد. اهمیت برنامه درسی ضمنی در شکل دهی ارزش‌ها، هنجارها، گرایش‌ها و مهارت‌های اجتماعی دانش

مهم تدریس و آموزش را نوعی پرورش و بلوغ شناختی دانش‌آموز نمی‌دانند. در مدل تدریس ضمنی نیز انتخاب هدف مشخص و از پیش تعیین‌شده خصوصاً از جنس شناخت عقلانی امری نه ممکن و نه مطلوب است. به‌واقع تدریس ضمنی نوعی آموزش غیرمستقیم<sup>۱</sup> به شمار می‌آید. البته تدریس ضمنی به معنای نداشتن هدف آگاهانه برای تدریس نیست بلکه به معنای عدم یک برنامه صریح و آشکار برای تدریس و یادگیری است. آموزگار با شیوه تدریس ضمنی می‌تواند در یک کلاس موفق بوده و آموزگار خوبی باشد و با همان شیوه ضمنی در کلاس دیگر آموزگار ناموفقی از کار درآید. به عبارتی بعد ضمنی نشان‌دهنده محدودیت‌های کمال و مقاصد کاملاً خوب است که نمی‌توان آن را در قالب نتایج وسیله هدف ارزیابی کرد.

۴-۸: مدل تدریس ضمنی برگرفته از دانش ضمنی برخلاف رویکرد انتزاعی عقلانی امری موقعیت‌محور است که بر اساس شرایط متفاوت شیوه و هدف گوناگونی را برای خود برمی‌گزیند. به این معنا که آموزگار متناسب با درک و شرایط محیطی و زمینه‌ای از کلاس درس و مخاطبان خود روش تدریس مناسب برای انتقال محتوای منابع درسی را برمی‌گزیند. در این رویکرد تدریس حاصل عملکرد مشارکتی دانش‌آموز و آموزگار در شکل‌بخشیدن به موضوع درسی است و این مشارکت تنها از راه عملکرد عقلانی صورت نمی‌گیرد بلکه مولفه‌های شخصی و اجتماعی نقشی سرنوشت‌ساز در درک مطالب برعهده دارند. به همین خاطر دانش‌آموزان بر اساس موقعیت‌های زمینه‌ای خویش از قبیل فرهنگ و سنت و خانواده و غیره درکی کاملاً منحصر بفرد از متون درسی واحد خواهند داشت. یادگیری ضمنی که در محیط زمینه‌محور کلاس درس آموخته می‌شود در تقابل با تکیه بر دانش نظری و گزاره‌ای قرار دارد. این نوع یادگیری بر مواردی چون گرایش، میل، استعداد، بینش، شهود، تجربه، مشاهده، عمل کردن و ارتباط دوسویه تاکیدی و ورزد. از اینرو در مدیریت کلاس درس نقش وجوه میان‌فردی<sup>۲</sup> دانش ضمنی بسیار اهمیت دارد.

۵-۸: نکته‌ای دیگری که در نقد رویکرد عقلانی شفلری می‌توان به آن اشاره کرد نادیده انگاشتن نقش بدن در مقوله تدریس و یادگیری از منظر دانش ضمنی است. به عبارتی رویکرد عقلانی نوعی مواجه آموزشی است که گویی در نوعی خلاء جسمانی صورت می‌گیرد. حال آن‌که پولانی در مقوله دانش ضمنی بر نقش و جایگاه بدن در درک بهتر

<sup>3</sup> directional

<sup>4</sup> From-to

<sup>1</sup> Indirect instruction

<sup>2</sup> interpersonal

مدل تدریس ضمنی بر این باور است که جوهره آموزش را نمی‌توان در قالب گزاره‌های درسی به دانش‌آموز منتقل و ماهیت امر مورد آموزش را برای او به صورت کامل از راه زبان توصیف کرد. در تدریس ضمنی اعمال آموزگار به نظریه‌های تدریس معنایی جدید می‌بخشد. تدریس ضمنی ماحصل ترکیب دانش تجربی<sup>۴</sup> شخصی<sup>۵</sup> دریافتی<sup>۶</sup> گروهی<sup>۷</sup> است که پولانی آن را دانشی شخصی<sup>۸</sup> می‌داند. یکی از روش‌های مناسب در مدل تدریس ضمنی مصاحبه با آموزگاران باتجربه است. با این روش به جای تکرار و تقلید رفتار آموزگار باتجربه به اصول و مبانی زیربنایی رفتار او در هنگام تدریس می‌توان پی برد. اهمیت کاربرد دانش ضمنی آموزگاران این است که می‌تواند آن‌ها را به نحوه واقعی با تصویر پیچیده وجوه شناختی تدریس آشنا کند و به همین خاطر دانش عملی آموزگاران باید در بنیان دانش تدریس جای گیرد.

تدریس ضمنی ترکیبی از قابلیت‌های فنی و شخصی، یعنی دانش عمیق آموزگار نسبت به موضوع تدریس و همدلی و ارتباط نزدیک با دانش‌آموزان است لذا این نوع آموزگار در مقام انسان را نمی‌توان از آموزگار در مقام حرفه مجزا کرد. در این مدل آموزگار کسی است که شاگردانش احساس می‌کنند که مراقب آن‌هاست و او این احساس نگرانی و مراقبت از دانش‌آموزان را با تعامل هرروزه میان خود و شاگردانش تقویت می‌کند. او با درک عواطف خود و دانش‌آموزان و ارتباط با آن‌ها قابلیت مدیریت کردن کلاس درس و امر یادگیری را دارد. لذا در مدل تدریس ضمنی، تصمیم‌گیری‌های آموزشی ماحصل تجربه سالیان زیاد تدریس و برخاسته از عقایدی است که به شکل ضمنی و در قالب دانش غیرگزاره‌ای برای آموزگار وجود دارد. نکته مهم این است که هیچ دو آموزگاری دارای تجربه مشابه یکدیگر نیستند که اگر چنین بود امکان نگارش دستورالعمل صریح آموزشی برای مقابله با دانش‌آموزان فراهم بود درحالی‌که چنین نیست و رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های گوناگون متناسب با پیشینه شخصیتی و خانوادگی و فرهنگی از دانش‌آموز دیگر متفاوت است و همین امر یکسان‌سازی یا ارائه دستورالعمل‌های مشابه برای برخوردهای از پیش طراحی‌شده در فضای کلاس با ویژگی آموزه‌های صریح را غیرممکن ساخته است. البته عدم پیروی از قواعد خاص و الگوگریزی این نوع از فعالیت به معنای بی‌ثمر بودن آن

آموزان امری ضروری برای موفقیت در زندگی جمعی و تعاملات اجتماعی است.

### ۹. الگوی جایگزین: مدل تدریس ضمنی

همان‌گونه که مشخص شد شالوده نگرش شفلر درباره عقلانیت به عنوان یگانه معیار تدریس موفق بر عینی‌گرایی شناختی بنا شده است. این پژوهش نقد خود را از منظری متفاوت متوجه همین مولفه در نگرش شفلر نموده است. در تحلیل حاضر بنیان عینی‌گرایی دانش بر صراحت آن متمرکز شده است و از دانش ضمنی به عنوان یکی از مهم‌ترین رویکردهای معاصر در دانش‌شناسی به کل غفلت ورزیده است. برای نشان دادن اهمیت دانش ضمنی به طور خاص در امر یادگیری و تدریس لازم است تا شناخت‌شناسی ما نسبت به دانش تغییرات اساسی پیدا کند. مدل تدریس ضمنی برگرفته از مبانی دانش ضمنی است و میان شناخت‌شناسی دانش ضمنی و دانش صریح نوعی دوگانگی وجود دارد که یکی از آن‌ها بر دانش صریح تأکید دارد و در سوی دیگر دانش ضمنی قرار دارد که بر اساس آن آموزش و یادگیری ریشه در اعمال و تجربه دارد و از راه اجرای ماهرانه یک عمل به نمایش گذاشته می‌شود. این نوع دانش از راه شاگردی و تربیت و تمرین منتقل می‌شود و با روش نگاه کردن و انجام دادن می‌توان آموخت لذا به راحتی قابل تبیین و محاسبه نبوده و نمی‌توان به آسانی آن را با دیگران به اشتراک گذاشت. [۲۱]

تدریس امری ضمنی و تلویحی بوده و نوعی آگاهی و درک موقعیتی و آنی است و تجربه‌های پیشین آموزگار تصمیمات شهودی و قضاوت‌های او را تحت تاثیر قرار می‌دهند. [۲۲] تدریس ضمنی باید به عنوان مدلی از تدریس در نظر گرفته شود که در آن به آموزگار اجازه می‌دهد تا در مواجهه با شرایطی متفاوت با آنچه تاکنون تجربه کرده به عمل تدریس پرداخته و آن را به شکل موفق و کاملاً بر اساس دریافت و تجارب پیشینی خود به شیوه‌ای شخصی انجام دهد. در این مدل سخنی از تحلیل منطقی دانش‌آموزان و سنجش صریح عملکرد آن‌ها نیست. به عبارتی تدریس ضمنی در تقابل با تدریس صریح<sup>۱</sup> قرار دارد. تمایز میان ماهیت مدل ضمنی تدریس با مدل عقلانی تدریس نه بر اساس دانش محتوایی یا اخباری<sup>۲</sup> و آنچه آموزگار باید انجام دهد بلکه بر پایه دانش رویه‌ای<sup>۳</sup> یا این‌که چگونه باید آموزش را انجام دهد هست.

<sup>4</sup> Experiential

<sup>5</sup> Personal

<sup>6</sup> Received

<sup>7</sup> Collaborative

<sup>8</sup> Personal knowledge

1. Explicit teaching

2. Declarative

3. Procedural

ناشدنی آن‌ها به‌خوبی به دیگران منتقل شود. تدریس ضمنی معمولاً شکلی روایی دارد به همین خاطر آموزگاران از داستان، تمثیل و حکایت هم‌چون روشی طبیعی برای انتقال معنای رویدادها و موقعیت‌ها و نقش آن‌ها در زندگی حرفه‌ای خود بهره می‌برند. [۲۵]. لذا بهره بردن از گفتار آموزشی و زبان تدریس هنگامی برای دانش‌آموزان مفید واقع خواهد بود که آن‌ها بتوانند با دانش ضمنی خود میان اطلاعات دریافتی پیوند برقرار کرده و بر اساس شناخت ضمنی از محیط کلاس و زمینه اجتماعی موجود دست به تفسیر گفتگوهای ردوبدل شده در کلاس درس بزنند.

۱۰-۲. نسبت تدریس ضمنی با تدریس بینشی. از میان مدل‌های مطرح، مدل تدریس ضمنی بیشترین قرابت را با مدل بینشی تدریس دارد. مشخصه بارز هر دو مدل تأکید بر نقش محوری درک و شهود آموزگار در راستای انجام فعالیت تدریس است؛ اما باین‌وجود تفاوت مهم میان آن‌ها این است که در مدل تدریس ضمنی برخلاف مدل بینشی علاوه بر عامل شهود عامل تجربه جمعی و مشارکت و هم‌سخنی با سایر آموزگاران نقش بسیار مهمی در تدریس موفق بر عهده دارد. دانش ضمنی تدریس می‌تواند ماحصل دو گونه دانش باشد. اول دانش شخصی تجربی ماحصل تجربه و دانش آموزگار در کلاس درس و دوم دانش جمعی تجربی که حاصل به اشتراک گذاشتن اطلاعات و بحث کردن در خصوص مسائل حرفه تدریس و آموزگاری با سایر همکاران و افراد درگیر در این مقوله است. بسیاری از آموزگاران در نخستین روزهای تدریس خود با مسائلی مواجه می‌شوند که هیچ کدام از برنامه‌های تربیت معلم آن‌ها را برای چنین روزی آماده نساخته است و لذا از هراس و اضطراب خود سخن گفته‌اند؛ اما این نقص متوجه نظام تربیت معلم و دانشگاه در کل نیست بلکه ماهیت حرفه آموزگاری چنین است. مهارت حرفه‌ای در عملی مانند تدریس، توانایی آموزگار در اداره کلاس درس بدون داشتن طرح از قبل نگاشته شده است. به عبارتی دانش تدریس ماحصل تجربه تدریس در کلاس درس است.

۱۰-۳. نسبت تدریس ضمنی با تدریس قاعده‌مند. در الگوی دانش صریح رفتار دانش‌آموز و آموزگار پیروی کردن از قواعد و دستورات است درحالی‌که در مقابل تدریس ضمنی قاعده‌مند و تابع قواعد مشخص نیست. آموزه‌های دانش ضمنی سعی در نزدیک کردن آموزه‌های فراگرفته شده باتجربه‌های زندگی واقعی یادگیرندگان دارد که از ترجیح شخصی خود در مقام انتخاب بهترین گزینه متناسب با شرایطشان بهره می‌برند. به عبارتی تدریس ضمنی

نیست. کسانی که درباره تدریس کتاب می‌نویسند لزوماً بهترین مدرسان نیستند و از سوی دیگر حتی بهترین مدرسان ممکن است قادر به توضیح چگونگی تدریس خود نباشند. [۲۳]

از سوی دیگر زبان ضمنی تدریس زبانی واقع‌نما نیست. این زبان تصویری منطقی از عالم آموزش را به ما ارائه نمی‌کند. در این نگرش همان‌گونه که ویتگنشتاین دوم مدعی بود معنای عبارات از کاربرد آن‌ها پدید می‌آید. به بیانی دیگر معنای ضمنی کلمات از استعمال آن فهمیده می‌شود. با این رویکرد دیگر نمی‌توان از یکسری قواعد کلی زبانی برای درک و انتقال معنا سراغ گرفت. بنابراین زبان از حالت واقع‌نمای واحد به کثیری از بازی‌های زبانی تغییر شکل خواهد داد که درک و احاطه بر آن‌ها تنها از زیستن در موقعیت و فرهنگ آن زبان حاصل می‌شود. در این نگرش زبان آموزش و تدریس صرفاً دارای جنبه اخباری و گزارشی واقعیت نخواهد بود بلکه ویژگی‌های عاطفی و شخصی نقش پررنگی در این زبان بر عهده خواهند گرفت. آموزگاری که درک درستی از اهمیت زبان ضمنی داشته باشد ملهم از نگاه ویتگنشتاینی نه به دنبال معنا بلکه دنبال کاربرد کلمات خواهد بود. [۲۴]

#### ۱۰. نسبت مدل تدریس ضمنی با دیگر مدل‌های تدریس

۱۰-۱. نسبت تدریس ضمنی با تدریس تأثیری یا انتقالی. برخلاف دیدگاه تأثیری که در آن زبان وظیفه انتقال دانش از سوی آموزگار به دانش‌آموز را بر عهده دارد و پیش‌فرض آن این است که در صورت مهیا بودن شرایط و تسلط کافی آموزگار بر موضوع درس و آمادگی دانش‌آموز می‌توان دانش را به شکل کامل به او انتقال داد مدل تدریس ضمنی این‌گونه نمی‌اندیشد. بر اساس این مدل حرفه تدریس تا حد زیادی ضمنی، بیان نشدنی و در ذات خود مبتنی بر تجربه شخصی است یعنی دانشی است که به‌دشواری می‌توان آن را از راه زبان صوری و گزاره‌ای که به نحو سنتی نحوه بیان یافته‌های پژوهش است به دیگران منتقل کرد. آموزگاران، مدیران، و متصدیان از یک‌سو و دانش‌آموزان از سوی دیگر دارای زبان ضمنی متفاوتی هستند. به این خاطر آموزگاران باتجربه و موفق همواره از زبان ضمنی به بهترین شکل ممکن برای ارتباط با همکاران و مخصوصاً دانش‌آموزان کلاس درس خود بهره می‌برند. زبان اشاره، استعاره، تمثیل و شعارهای تربیتی همواره باید به زبان ضمنی دانش‌آموزان و حتی والدین آن‌ها نزدیک بوده و برای آن‌ها قابل‌درک باشد تا معنای تلویحی و بیان

کلاس و ضرورت‌های تدریس تغییر کرد. مشاهده رفتار آموزگاران باتجربه در عمل، مصاحبه و گفتگو با دانش‌آموزان، برقراری و حفظ روابط فردی با یادگیرندگان و تشریح و به مشارکت گذاشتن اهداف مدرسه و واحد درسی برای کلیه افراد درگیر فرایند آموزش از جمله دانش‌آموزان و آموزگاران، اولیا و مدیران مدارس، به رشد و تقویت هرچه بیشتر روش تدریس ضمنی کمک خواهد کرد. بعد ضمنی تدریس محدودیت‌های شدید موجود در توانایی استدلال عقلانی و قوه تشخیص دانش‌آموز را به نمایش می‌گذارد. در شیوه تدریس ضمنی آموزگار می‌تواند اجرای ماهرانه یک عملکرد را نه با استناد به قوه عقلانی و درگیر شدن در بحث استدلالی با دانش‌آموز آن‌گونه که در مدل تدریس عقلانی شفلری مطرح شده است بلکه با به نمایش گذاشتن آن برای دانش‌آموزان صورت دهد حتی با آن‌که قادر به بیان صریح و گزاره‌ای آن نباشد. در این مدل از تدریس آموزگار با دانش ضمنی، برنامه درسی را هر لحظه مطابق با درک خود از کلاس درس و موقعیت جدید بازسازی می‌کند. مدل تدریس ضمنی به ما یادآور می‌شود که آموزش واقعی صرف رشد عقلانی دانش‌آموزان نیست بلکه پرورش مجموعه‌ای از دانش، ارزش‌هایی از جمله صداقت، احترام به دیگران، عشق به آموختن، بردباری و مهارت‌ها است و به اعتقاد برخی این امر مهم‌ترین وظیفه تعلیم و تربیت است. در نهایت این‌که می‌توان به کمک تدریس ضمنی دانش‌آموزان را در موقعیت‌های دشوار یادگیری به‌گونه‌ای هدایت کرد که مفاهیمی هم چون به چالش کشیدن، رویارویی، جسارت و تجربه مواجهه با موضوعات واقعی زندگی را به آن‌ها آموزش داد.

### منابع

1. Park, Y. (2009). Rationality and Human Dignity: Confucius, Kant and Scheffler on the Ultimate Aim of Education, in Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler, 7-18.
2. Scheffler, I. (2014). *Reason and Teaching*, The Bobbs-Merrill Company, Indianapolis.
3. Scheffler, I. (2010). In Praise of Cognitive Emotions, Routledge.
4. Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66 (21): 764-773.
5. Coombs, J & Daniels, Le, (2008) Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis in *Form of Curriculum Inquiry*. (Eds.) Edmund C Short, New York, 1991.
6. Scheffler, I. (1974). *The Language of Education*, Charles.

دربدارنده احساسات، تجارب و شهودی است که به‌سختی می‌توان آن را برای دیگران به‌خصوص افراد نوآموز در قالب قواعد و نشانه‌ها بیان کرد. کسی که می‌تواند قواعد را بیان کند ممکن است نتواند آن‌ها را به کار گیرد و کس دیگری که نمی‌تواند آن‌ها را بیان کند ممکن است در عمل به شیوه معقول و به نحو ماهرانه آن‌ها را به کار بندد. درواقع آنچه آموزگار باتجربه و حرفه‌ای را از غیرحرفه‌ای مجزا می‌سازد نه داشتن پیکره‌ای از حقایق و قواعد راهنما بلکه داشتن مجموعه‌ای از مهارت‌ها، قابلیت‌ها، گرایش‌ها و توانایی‌ها است. دانش ضمنی را می‌توان بدون این‌که چیزی از آن ناگفته باقی‌مانده باشد برای دیگران بیان کرد اما نمی‌توان بدون این‌که ماهیت آن را از دست داد آن را بدون و قاعده‌مند کرد. [۲۶]

۱۰-۴. نسبت تدریس ضمنی با تدریس عقلانی. تدریس ضمنی به جای تکیه صرف بر پرورش قابلیت‌های عقلانی و تفکر انتقادی می‌کوشد به واسطه ماهیت غیرگزاره‌ای و صریح خود درک متفاوتی از عقلانی اندیشیدن خارج از چارچوب محدود عقلانیت مبتنی بر شناخت عینی و صریح از عالم خارج و به طور خاص محیط مدرسه و کلاس درس ارائه دهد. این نوع تدریس به واسطه ماهیت زمینه‌ای خود بر نقش فرهنگ و مولفه‌های آن در درک بهتر زبان تدریس تاکید ویژه‌ای دارد که در این مدل بر خلاف تدریس عقلانی مقید به مطالب آموزشی ارائه شده در متون درسی و مکتوب نخواهد بود. تدریس ضمنی به واسطه ماهیت خود امری کلی و یکپارچه است که نمی‌توان با روش عقلانی اجزای آن را به شکل تحلیلی از یکدیگر مورد تفکیک شناختی قرار داد. [۲۷] این نوع تدریس دربردارنده مشارکت وجودی معلم و یادگیرنده و تشریح احساسات و تجارب و دریافت شهودی آن‌ها است که به‌سختی می‌توان آن را برای دیگران در قالب گزاره‌های صریح بیان کرد.

### ۱۱. نتیجه‌گیری

دانش ضمنی در تقابل با دانش صریح و گزاره‌ای قرار دارد. دانش صریح مجموعه‌ای از واقعیت‌ها و اطلاعات عینی است درحالی‌که دانش ضمنی ترکیبی سیال از تجربه‌ها، ارزش‌ها، قضاوت‌ها، اطلاعات زمینه‌ای، بینش و بصیرت شهودی است. ادعای این پژوهش آن است که دانش ضمنی به‌جای تحلیل‌های مرسوم در نظام آموزشی راهی به‌سوی درک بهتر مسائل می‌گشاید. این نوع دانش به‌هیچ‌عنوان به دنبال حرکت آموزش در یک مسیر خطی با مراحل از پیش طراحی‌شده و کاملاً مبتنی بر چارچوب‌های نظری نیست بلکه مراحل مختلف آموزش را می‌توان متناسب با موقعیت

27. Mitri, M. (2003). Applying tacit knowledge management techniques for performance assessment. *Computers & Education*, 41, 173-189.
7. Scheffler, Israel, (1965). *Condition of Knowledge: an introduction to Epistemology and Education*, Chicago.
8. Pollack, G. (2008). Scheffler and the Cognitive Ends of Teaching, *Educational Theory*, 58(2): 229-248.
9. Hare, William, (1997), Reason in Teaching: Scheffler's Philosophy of Education, "A Maximum of Vision and a Minimum of Mystery", *Studies in Philosophy and Education*, 16: 89-101.
10. Snook, I. (2010), *Concepts of Indoctrination, Philosophical Essays*, Routledge.
11. Elgin, Catherine, (2007). Education and Advancement of Understanding, in: *Philosophy of Education: An Anthology*, ed. Randall Curren, Blackwell, 417-422.
12. O'Hear, (1991), *Education and Democracy*, London: Claridge Press.
13. Pearson, Allen, (2011), Teaching, Reason and Risk, in *Reason and Education, Essays in Honor of Israel Scheffler*, ed. Harvey Siegel, Springer. 103-111.
14. Martin, J.R. (1994), Excluding Women from the Educational Realm, in: *The Education Feminist Reader*, Lynda Stone (ed.) Routledge, New York, 105-121.
15. Magnus, J. R. & Morgan, M. S. (1999). *Methodology and tacit knowledge: Two experiments in econometrics*. Chichester: John Wiley & Sons.
16. Horvath, J. A. (1999). Tacit knowledge in the professions. In R. J. Sternberg & J. A. Horvath (Eds.), *Tacit knowledge in professional practice* (pp. ix-xiii). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
17. Collins, Harry M. (1974): "The TEA Set. Tacit Knowledge and Scientific Networks," in: *Science Studies* 4, 165-186.
18. Wasonga, T. A. – Murphy, J. F. (2006) Learning from tacit knowledge: the impact of the internship. In *The International Journal of Educational Management*, 20(2), pp. 153-163.
19. Polanyi, M, (2009). *The Tacit Dimension*, University of Chicago Press.
20. Polanyi, M. (1998), *Personal Knowledge: Towards a Post-Critical Philosophy*, Routledge.
21. Fleck, J. (1996) Informal Information Flow and the Nature of Expertise in Financial Services, *International Journal of Technology Management*, 11(1-2):104-128
22. Moilanen, J. H. (2014). The wisdom of tacit knowing-in-action and mission command. Unpublished questionnaire.
23. Burbules, N. (2008), Tacit Teaching, *Educational Philosophy and Theory*, 40(5): 666-677.
24. Wittgenstein, L, (2009). *Philosophical Investigations*, Willey-Blackwell.
25. Kratka, J. (2015), Tacit Knowledge in Stories of Expert Teachers, *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 171:837-846.
26. Polanyi, M, (2013). *The Study of Man*, Routledge, New York.