

نقش گفتگو (دیالوگ) در تدریس ادبیات*

دکتر بهزاد قادری

دانشیار گروه زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه شهید باهنر کرمان

چکیده:

با توجه به تغییرات شگرفی که در چند دهه اخیر در نوع ارتباط استاد با دانشجو در کلاس درس پیش آمده است، متأسفانه به دلایل مختلف، از جمله ازدحام دانشجو در کلاس‌ها و تعریف غالب اما نه چندان جالب از استاد به عنوان دانای کل، بیشتر کلاس‌های ما، بویژه کلاس‌های درس رشته‌های ادبیات و علوم انسانی، نتوانسته‌اند همگام با این تغییرات پیش روند.

در این گفتار تلاش شده است پاره‌ای از مشکلات بیان شود و گونه آرمانی کلاس به عنوان جایگاه رشد اندیشه جدلی، بررسی و پیشنهاد شود. بنابراین، این نوشته تلاش می‌کند به گونه‌ای کلاس‌داری اشاره کند که در آن از دانشجو می‌خواهند خود را برای نقش‌پذیری در کلاس آماده کند. روشن است که در چنین کلاسی نقش استاد نیز دستخوش دگرگونی می‌شود و او از جایگاه خویش به عنوان کسی که پاسخ همه پرسش‌ها را می‌داند دوری می‌جوید و به هیأت دوست و مشاور در می‌آید که به دانشجو در سامان دادن به پرسش‌های خویش کمک می‌کند؛ طبیعی است که در این فرآیند هر دو در شکل گرفتن اندیشه‌ای نو شریک می‌شوند.

کلیدواژه‌ها: استاد، علوم انسانی، دانای کل، دانشجو، نقش‌پذیری، کلاس درس.

مقدمه:

امروزه در مطالعات فرهنگی نکاتی پیش آمده است که به طور مستقیم بر آموزش و پرورش و شیوه ارتباط بین استاد و دانشجو در تمامی سطوح تأثیر گذاشته است. به طور کلی، شاید بتوان آموزش و پرورش هر نسل را آینه تفکر و برداشت نسل آموزش‌دهنده از آینده خویش نامید. در این راستا، در یک سو رفتارگرایان قرار دارند که در گام آموزش و پرورش شتاب داشته و نتیجه آنی را بر دیگر جنبه‌ها ترجیح داده‌اند، و در سوی دیگر آرمانخواهانی بوده‌اند که در آرمانشهرهای خویش از آموزش و پرورش همچون شالوده دگرگونی‌های بلندمدت یاد کرده‌اند و بهره آنی را تنها عامل تعیین‌کننده ندانسته‌اند. در این میان، نیازهای آنی جامعه‌ای تخصص یافته کفه ترازو را به نفع دسته نخست سنگین می‌کند، اما دگرگونی‌های چند دهه اخیر نشان داده است که نه تنها می‌توان، بلکه باید از جنبه‌هایی از ارزشهای دسته دوم نیز بهره‌برداری کرد. ابتدا بهتر است به این دو دیدگاه نگاهی کوتاه بیندازیم.

رویارویی دو شیوه آموزش

۹۲

آلدوس هاکسلی (۱۸۹۴-۱۹۶۳) سه فصل آغازین پیشگویی خود، دنیای قشنگ نو (۱۹۳۲) را به نشان دادن شیوه‌هایی اختصاص می‌دهد که با بهره‌گیری از آنها، دانش‌آموزان را به عنوان حامیان «ثبات اجتماعی» پرورش می‌دهند. در این ناکجاآباد دانش‌آموزانی را می‌بینیم که چون موجوداتی بی‌خرد سخنان راهنماییشان را، بی‌هیچ کم و کاست و با شتابزدگی، بر روی کاغذ می‌آورند، زیرپاره‌ای از جملات خط می‌کشند، بی‌آنکه معنی آنها را دریابند. راهنمای این دانش‌آموزان یادآور آدم قلدر یکدنده پرحرفی است که با افسون خود از دانش‌آموزان «بله‌های بی‌معنی و بی‌هدف می‌طلبد و آنان را در وادی سرگردانی سر به زیرانه‌ای رها می‌کند. در اینجا آنان که پرسشی داشته باشند، احمق شمرده می‌شوند. راوی دنیای قشنگ نو با لحنی طنزآمیز می‌گوید: «اما یکی از دانش‌آموزان آنقدر احمق بود که بپرسد در این کار چه فایده‌ای نهفته

است.» (هاکسلی / ۱۸: ۱۹۷۳). و البته پاسخ این پرسش این است که دست‌آموزان آینده باید با چنین آموزشی، پرورش بیابند!

در سوی دیگر افلاطون است که در جمهوری‌اش، پرسیدن، بویژه برای آنان که به دنیای آموزش و پرورش راه یابند، فضیلت شمرده می‌شود. افلاطون در یکی از صحنه‌های کارزار اندیشه، سقراط را مجسم می‌کند که با گلاوکن به جدلی دلکش نشسته است:

گفتم: بنابراین اگر روزی بخواهی جوانانی را که اکنون در عالم ایده تربیت می‌کنی، عملاً تربیت کنی و برای انجام وظایفی که در پیش دارند آماده‌سازی، تربیت دیالکتیکی به آنان خواهی داد و نخواهی گذاشت چون عروسک‌های بی جان و عاری از تفکر و خرد بر کشور حکومت کنند و در مهمترین امور جامعه تصمیم بگیرند.

گفت: البته نخواهم گذاشت.

گفتم: پس آنان را به حکم قانون موظف خواهی ساخت که خصوصاً در هنگام جوانی از آن تربیت به حد کمال بهره‌ور گردند تا به معنی راستین دانا شوند و بتوانند از عهده سؤال و جواب چنانکه شایسته است بر آیند (افلاطون: ۶۲-۱۱۶۱).

اما آنچه دردنیای قشنگ نو می‌بینیم چنان آموزشی است که بتواند رفتار دانش آموز را شرطی کند: به قول راهنما دردنیای قشنگ نو، "کوتاه کلام، کودک افسونی" (هاکسلی، ۳۳). دانش آموزان را مدام زیر باران افکار گوناگون قرار می‌دهند تا "ذهن کودک همین عقاید، و مجموعه این عقاید همان ذهن کودک باشد. نه تنها ذهن کودک، بلکه ذهن آدم بالغ نیز - در تمام مدت زندگی اش - باید چنین باشد. ذهنی که به قضاوت می‌نشیند و طلب می‌کند و تصمیم می‌گیرد، با این افکار شکل می‌گیرد. اما تمامی اینها افکار ما هستند" (همان، ۳۴).



هاکسلی در این رمان از یک سوبه نظریه آموزش و پرورش جیمز میل (۱۷۷۳-۱۸۳۶)، فیلسوف، مورخ، و اقتصاد دان انگلیسی خرده می‌گیرد، زیرا نظریه او بر بهره‌جویی استوار بود و به ناچار باید "موضوع-مدار و آموزگار-مدار" (مور: ۷۴:۴۱) می‌بود، و از سوی دیگر، پیدایش رفتارگرایی اسکینر (۹۰-۱۹۰۴) و سرمشق آموزش و پرورش او را پیش بینی می‌کند. نظریاتی که در نظر افرادی چون افلاطون یا جان دیوئی (۱۹۵۲-۱۸۵۹) ایستا و جزمی‌اند و هدف آنها کشاندن دانش آموخته به سوی هدفی از پیش تعیین شده است. افلاطون، بر خلاف آنچه در دنیای قشنگ نوی هاکسلی می‌گذرد، بر این باور است که:

تربیت آن نیست که آموزگاران امروزی به جوانان می‌دهند. آنان ادعا می‌کنند که در روح آدمی، دانشی که از آغاز در آن نهفته باشد، نیست بلکه دانش را آنان در روح شاگردان جای می‌دهند، چنانکه گویی در چشمی نابینا نیروی بینایی می‌نشانند... کسی که تربیت جوانان را به عهده می‌گیرد باید قبول کند که این نیرو از آغاز در روح آنان هست، منتها هنوز به سمتی که باید متوجه شود نشده است و به سویی که باید بنگرد نمی‌نگرد، و یگانه وظیفه هنر تربیت این است که در این کار به آنان یاری کند (افلاطون، ۳۵-۱۱۳۴).

چنین سخنی، بر خلاف نظریه اصالت سود جیمز میل، آموزش را پویا تر، بحث‌پذیرتر، و خود انگیخته تر می‌خواهد و بیش از آنکه دانش در آن "محتوا" باشد، گونه‌ای فرایند است؛ دانستن، فرایند یادگیری، و آن کس که می‌داند، همه یکی‌اند (پ. روسو، ۵۰۹).

متأسفانه به نظر می‌رسد برنامه‌های درسی و نوع آموزش رایج در دانشگاه‌های ما رفته رفته جوانان را دچار همان سرنوشت نوجوانان دنیای قشنگ نو کرده است: دانش‌جویان خوب گوش می‌دهند، با نگرانی سخنان استاد را یادداشت می‌کنند، و زیر نکات مهم را که استاد بر آنها تاکید می‌کند با چند رنگ خط می‌کشند! اما اگر زمانی از آنان بخواهیم روسیاهی کاغذ را با تفکر خودشان از میان ببرند، ناگهان پی می‌بریم که



این کار ما تنها مکانیسم دفاعی آنان را برمی‌انگیزد. اینان میراث‌دار و ادامه‌دهنده آن راهی‌اند که به کنکور می‌انجامد. اینان چنان پرورش نیافته‌اند که خود را شایسته اندیشیدن بدانند. بسیاری از دانشجویان می‌توانند با اندیشه دیگران هر گونه چهل تکه‌ای فراهم آورند؛ اما سخت‌ترین کار برای آنان کندوکاو پیرامون فرایند رشد و دگرگونی اندیشه است. بسیار دیده‌ایم که در حال و هوای ساکت کلاس، پرسش یک دانشجو به عنوان بر هم زنده رشته پیوسته سخن و یادداشت‌برداری قلمداد می‌شود. به عبارتی، دانش پژوه پرسیدن را تهدیدی نسبت به یکدستی یادداشت‌هایش می‌داند.

مسئله این است که جوانان ما رفته رفته خو کرده‌اند اندیشه‌های گوناگون و تغییرناپذیر را تا روز آزمون در ذهن خود انبار کنند و چون آن روز را نیز از سر گذراندند، این اندیشه‌ها را، که چندان برانگیزنده و سرزننده نبوده‌اند، به دیار فراموشی می‌سپارند. این کاری طبیعی است، چرا که هر آنچه درونی نشده باشد ماندگار نیست و دردی را نیز دوا نخواهد کرد. بسیار گفته‌اند که ما و دانشجویان تا حدود بسیار قربانی و میراث‌دار روش‌های آموزشی خشک و یک سویه‌ای هستیم که هنوز در مدارس و دبیرستان‌های ما جاخوش کرده‌اند. این سخنی دور از انصاف است. درست است که هنوز در بسیاری از مدارس معلم را "دانای کل" یا منبع مطمئن تخلیه و تزریق دانش به جوان می‌پندارند، اما، در عین حال، بهتر است این را در نظر داشته باشیم که این روزها به کسی می‌گویند معلم خوب که بتواند با دانش آموزان "تست" کار کند و بتواند کوتاه‌ترین راه ممکن برای رستگاری و فتح دژ استوار کنکور را به آنان نشان دهد.^۲ بنابراین، شاید بتوان گفت در نظام آموزش و پرورش و آموزش عالی، همه ما قربانی نظام نادرست آزمون و اندازه‌گیری هستیم و همه نیز از وسوسه‌های کنکور سرسام گرفته‌ایم.

واقعیت آن است که بسیاری از جوانان ما از نوجوانی با انواع آزمون‌های چهارگزینه‌ای دچار همان مصیبتی می‌شوند که نوجوانان هاکسلی با آن دست به گریبانند. اینان شرطی شدگانی‌اند که نظام آموزش عالی، دست کم تا نیمه‌های راه



دانشگاهی آنان، باید برای زنده کردن کنش‌های ذهنی آنها تلاش کند. متأسفانه با هجوم فزایندهٔ جوانان به دانشگاه‌ها و ازدحام سرسام‌آور آنان در کلاس‌های درس، نه تنها استاد نمی‌تواند در راه زنده کردن کنش‌های ذهنی جوانان گامی بردارد، بلکه در بیشتر مواقع این کلاسها نیز بر روند رشد شخصیت دانشجو و استاد تأثیر منفی می‌گذارند.

اما با وجود تمامی این مشکلات نمی‌توان بدبینانه راه را بر هرگونه تغییری بست و از نقش معلم به عنوان دانای کل انتقاد نکرد یا از مواد درسی و نحوهٔ ارائهٔ آنها شکوه نکرد و یا از کلاسی که باید در آن نقشها دوباره تعریف شود، سخن نگفت و به پروراندن اندیشهٔ جدلی بهایی نداد. این‌ها از جمله اموری‌اند که مستقیماً با فعالیت ذهنی دانشجو در راستای مطالعه و لذت کشف پیوند دارند و در این سخن کوتاه به آنها اشاره خواهد شد.

این را همگان می‌پذیرند که "گسترهٔ دانش معلم از دامنهٔ آشنایی و توان گیرندگی دانشجو بسیار فراتر می‌رود" (دیوئی ۳۴۵: ۱۹۶۵). پس هر استادی می‌تواند با آگاهی به این که میان او و دانشجو فاصله‌ای وجود دارد به کلاس برود. اما تنها این شناخت نمی‌تواند رمز موفقیت استاد در کلاس درس باشد. شاید یکی از جمله علت‌هایی که سبب می‌شود کلاس‌ها به صورت یکسویه‌ای در آیند، بسنده کردن به این شناخت یا پیش فرض است. در این صورت، استاد در نقش یگانه سخنور و سخنگوی کلاس ظاهر می‌شود، سخنوری که گاه در می‌یابد مخاطبانش، انگار، از شنوایی خوبی برخوردار نیستند. اما واقعیت این است که کلاس، همانند ورزش، گونه‌ای فعالیت جسمانی - ذهنی است نه سدی در برابر آن. هنگامی که استاد تنها سخنگوی کلاس باشد، سدّ بزرگی در برابر این کنش آرمانی دانشجو قد علم می‌کند.

اما باید به این واقعیت نیز توجه شود که مسأله - بویژه در رشته‌های علوم انسانی - تنها گستردگی دانش معلم نیست، بلکه مسألهٔ اصلی نوع سازمان یافتن دو ذهن است. اگر استاد بتواند این را باور کند که تفاوت اصلی او با دانشجو در این است که "روش سازمان یافتگی موضوعاتی که [او] به آن‌ها رسیده است با روش کسی که در آغاز کار



است فرق می‌کند" (همان)، آن وقت این امکان فراهم می‌شود تا بیشتر به شیوه ارائه مطلب توجه نماید. در صورتیکه تنها به تفاوت گستره دانش بپردازیم، بیم آن می‌رود که معلم نیازهای دانشجویان را نادیده انگارد و حتی در کلاس نیز غایت کار او، دانشی باشد که به روش خود او سازمان یافته است.^۳

روشن است که چنین وضعیتی ما را در نظر دانشجویان آدم‌هایی فضل فروش و کتاب زده جلوه می‌دهد؛ و این تلقی، هنگامی که به دروس پیشرفته‌تر می‌رسیم، دامنه گسترده‌تری نیز می‌یابد. در آن جا دیگر ما غریبه‌هایی هستیم که با نقل قول‌های بیشمارمان از همه "کله گنده"‌هایی که از میان پوشه‌ها و یادداشت‌های مان سر در می‌آورند، لرزه بر اندام دانشجویان می‌اندازیم. پوشه‌ها و یادداشت‌هایی که، ناگفته نماند، دیرگاهی است به دلایل مختلف، از جمله نداشتن تأمین مالی و کار زیاد و در نتیجه، بر اثر بازیابی پیاپی مطالب، رفته رفته کمرنگ‌تر نیز می‌شوند.

با این همه، ما همچنان به دانشجویان تعاریف گوناگون ارائه می‌دهیم، فلان را نماد بهمان تجویز می‌کنیم، از "حقیقت" و "واقعیت" می‌گوییم، و آنان نیز به ناچار سخنان ما را طوطی‌وار "پس" می‌دهند؛ اما اگر از آنها بخواهیم لحظه‌ای در مورد آنچه آمد، درنگ نمایند تا بفهمند و بفهمیم، که از چه و برای چه سخن رفته است، هراسی ناگفتنی در دل آنان ایجاد می‌شود. متأسفانه باید گفت که از این جهت چندان از دنیای "فشنگ‌نو" هاکسلی دور نیستیم. در کلاسها، بحث و تبادل نظر جایشان را به زمان بی‌روحي داده‌اند که استاد و دانشجو در آن فرسوده و از هم دور و دورتر می‌شوند. آزمون‌ها نیز دیگر آن شوق خودآزمایی و دقیق شدن در امور را بر نمی‌انگیزند. به علت فراوانی دانشجو، به ۳۰ تا ۵۰ سؤال چهار گزینه‌ای و ۳۰ تا ۴۰ دقیقه وقت بسنده می‌شود؛ انگار قرار است این جوانان در بهترین دوران اندیشه‌ورزی خود همچنان تن به خواب کنکوری بدهند. و سر دراز این رشته تا آنجا می‌رود که دانشجو را روانه بازار و کارزار سؤلهای آزمون ورودی کارشناسی ارشد کند.^۴



نتیجهٔ چنین آموزشی آن است که دانشجویان به دنبال پرسش‌هایی با پاسخ‌های مشخص و معین باشند، پرسش‌هایی که از خطر دو قطبی شدن به دور باشند. حال آنکه اگر قرار است آموزش با پرورش در آمیزد، نمی‌توان از این اصل بنیادین چشم‌پوشی کرد، زیرا هدف پرورش آن است که در واقعیت بیشتر دقت کنیم تا ماهیت سیال آن را کشف کنیم و واقعیت را امری رونده و پویا بدانیم. برای غلبه بر این مشکل راه درازی در پیش است، اما به هر جهت باید از جایی آغاز نمود. باید سعی نمود تا اعتماد و علاقهٔ دانشجو به مطلب و استاد شکل بگیرد. باید راهی یافت تا موضوع در کلاس شور برانگیزد، باید ذهن دانشجو را نسبت به موضوعی که با آن سروکار دارد شوراند، باید دانشجو را واداشت که احساس خود را نسبت به موضوع بیان کند، باید از او خواست که اندیشه، حس و تجربهٔ خویش را به موضوع ربط دهد، باید او را متقاعد کرد که غرق شدن او در اندیشه‌ها چون واماندگان، گناهی است نا بخشودنی، و نیز باید به او و خودمان بقبولانیم که در دل هراسی از به خطر انداختن یقین خویش نداشته باشیم. اینها تقریباً آن اصولی هستند که افلاطون به آن آموزش جدلی می‌گوید.

بزرگ‌ترین وظیفهٔ معلم این است که اعتماد دانشجویان را جلب نماید. معمولاً گمان می‌کنیم این امر بسیار آسان و شدنی است. می‌گویند اگر دانشجویان یقین داشته باشند که معلمشان محقق فرهیخته است که در بارهٔ موضوع اطلاعات فراوانی دارد، آنگاه این اعتماد فراهم می‌آید. این اصل همیشه کارساز نیست. در واقع، ای بسا که محقق بودن فرد باید در پس زمینهٔ کار بماند. چرا که طی سالیان دراز تدریس و تحقیق، یک سلسله اندیشه‌های گوناگون فراهم آورده‌ایم که شاید تنها برای خودمان روشن و پیش پا افتاده جلوه کند. آنگاه ممکن است تلاش کنیم این یافته‌ها را که خودمان آنها را در گذر زمانی دراز به دست آورده‌ایم، در کوتاه‌ترین زمان ممکن به دانشجو تزریق کنیم. اما درست در همین لحظه است که می‌توانیم مقاومت ذهن دانشجو را برانگیزیم. حال آنکه، به گفتهٔ دیوئی، "پاره‌ای خصوصیات تحقیق یا موضوعی که در آن تبحر یافته‌ایم وجود دارند... که در برابر آموزش مؤثر قد علم می‌کنند، مگر آنکه تلقی عادی



مدرس آن باشد که دائماً متوجه تأثیر متقابل دانش تخصصی خودش و تجربه شخصی دانشجو باشد" (دیوئی، پیشین).

به هر جهت، برای شکستن فضای خشک و بی‌روح کلاس، راه‌های فراوانی وجود دارد. می‌توان، با آنکه برنامه و مواد آموزشی یک درس را پیشاپیش تعیین می‌کنیم، در نخستین جلسه کلاس از دانشجویان بخواهیم با یکدیگر بحث کنند و تصمیم بگیرند که دوست دارند بر چه جنبه‌هایی تأکید شود. فرض کنید در درس نمایشنامه که همه دانشجویان باید متونی از یونان باستان، قرون وسطی، و دوره نوزایی را بخوانند، به دانشجویان اجازه دهیم تا خودشان در باره مسائل مختلف مربوط به این دوره‌ها و متون نظر دهند و بگویند دوست دارند در کلاس بر چه مواردی تکیه شود: مسائل زبانی، موارد سیاسی و اجتماعی هر دوره و بازتاب آنها در متون، تفاوت‌های سبک هر دوره یا آمیزه‌ای از یکی دو مورد؟ در این صورت، خودشان می‌خواهند در این موارد چه نقشی

را بر عهده بگیرند؟ غالباً استاد است که پرسشی را برای دانشجویان مطرح می‌کند، اما می‌توان دانشجویان را به گروه‌های کوچک تقسیم کرد و از هر گروه خواست برای جلسه آینده در زمینه ویژه‌ای پرسشی بسازد و در زمانی معین آن را به بحث بگذارد تا دست آخر و با راهنمایی استاد، کلاس به نتیجه‌ای برسد. گاه لازم است که استاد، به شیوه سقراط، مسئله آموزشی را با درنگ و تأخیر همراه سازد یا به شیوه تجاهل‌العارف و البته با استفاده از شگردهای غیرمستقیم و راهنمایی دانشجو به سوی پاسخ‌های احتمالی، به دانشجو این امکان را بدهد که توان خودش را در زمینه ذهنی ویژه‌ای به نمایش بگذارد. اینها بخش کوچکی از شیوه‌های گشودن راه کنش دوسویه و بده-بستان فکری‌اند و شاید با مهارت‌های شخصی استاد در نوآوری در این زمینه‌ها نتوان برای آنها پایانی تصور کرد.^۹ روی هم رفته، هدف از این کارها آن است که شکاف بین اندیشه‌ای بسیار سازمان یافته و اندیشه‌هایی که کمتر سازمان یافته‌اند پر شود. بسیاری کسانی که امروزه همان سخنی را می‌گویند که دیوئی مدتها پیش بر زبان آورده بود. او این مسأله را رد می‌کرد که:



تجارب جوانان... شامل بریده [اطلاعات] پراکنده و جداست. به عکس، این تجارب در پیوند با کانون علائق عملی او سازمان یافته‌اند. برای کسی که تخصص یافته، موضوع مورد بحث چیزی گسترده، دقیقاً روشن، و از حیث منطقی دارای پیوستگی درونی است. اما [همین موضوع] برای کسی که می‌آموزد، چیزی سیال و ناتمام است که از راه مشغله‌های شخصی خودش فراهم آمده‌اند. مسأله آموزش این است که مدام تجربه دانشجو را به مسیر آنچه که محقق می‌داند سوق دهیم (همان، ۳۵۴).

البته اگر در این شیوه‌ای که دیوبی پیشنهاد می‌کند، همزمان با "سوق دادن" تجارب دانشجو به سمت دانش سازمان یافته معلم، بر پرورش روحیه انتقادی دانشجو تأکید نگرده، بیم آن می‌رود که گمان کنیم هدف نهایی، ایجاد هویتی ساختگی - یعنی تبدیل دانشجو به نسخه برابر اصل معلم - است. دانشجو نباید، و نمی‌تواند، در ردیابی معلم خود پا جای پای او بگذارد، چرا که در این صورت خود واژه پرورش که هم‌نشین آموزش شده است زیر سؤال می‌رود. هنگامی که از هارولد بلوم - که در کار و نظرش کج خلق و یک‌دنده نیز هست - و با این وجود عمری را در کار آموزش و پرورش جوانان با موفقیت پشت سر گذاشته، می‌پرسند: چه چیزی را به دانشجویان می‌آموزید؟" وی در پاسخ می‌گوید، "همان چیزی را که امرسن همیشه به ما گوشزد کرده است: و آن این است که هر متن جا افتاده‌ای در درجه دوم اهمیت است. اصل خود دانشجویانند" (۱۹۸۷:۷۳). بدین ترتیب، نخست باید به دانشجو آموخت که در عالم اندیشه برای خویش جایی دارد و بی‌آنکه خودش بداند، اندیشه‌اش با تفکر این یا آن اندیشمند خویشاوندی و همخوانی دارد؛ نه بدان جهت که تشویق شود خود را با آن اندیشمند(ان) همسان نماید، بلکه بدان جهت که خود را باور کند که همانند اندیشه او در تاریخ مطرح بوده است و هر یک از آنها نیز به کدام مسیر رفته است.

فرض کنیم یکی از اهداف ما در کلاس شعر این است که به دانشجو پیاموزیم که قانون دگرنویسی در مورد شعر کار بی‌فایده‌ای است، هر چند آنان را از آن گریزی



نیست. کوتاه‌ترین راه آن است که این را به عنوان حکمی جزمی به آنان اعلام کنیم. اما این راه کوتاه می‌تواند سدی باشد در سر راه درک درست ماهیت اشیاء و امور، اما راه درازتر اطمینان‌بخش‌تر است. اگر نخست به واژه پردازیم و جادوی یکایک این بلورهای چند وجهی را در پیش چشم دانشجو بگذاریم، به عبارتی، اگر بتوانیم رفته رفته جسد پلشت "معنی" لغوی و جافتاده واژه‌ها را در پیش روی دانشجو به گور بسپاریم و یک سلسله تداعی‌های وابسته را جایگزین آن واژه‌ها کنیم، قدم در راهی گذاشته‌ایم که به آن "جادوی واژه" (بلائی، ۲۹-۱۲۸) گفته‌اند. آن وقت اگر از دانشجو خواستیم شعری را دگرنویسی کند، خودش با حوصله تمام به مطلبی می‌رسد که اگر قرار بود معلم با استفاده از راه میانبر و با دادن حکمی کلی و شتاب‌زده وارد عمل شود، آن تلاش رنگ می‌باخت: "دگرنویسی شعر یعنی نگاه کردن به نور پیش از آنکه از منشور گذشته باشد." آنگاه این کار معلم است که این شناخت دانشجو را به عالم بحث‌های نظری در این باره بکشاند و نام و آثار کسانی را که در این باره سخن گفته‌اند در پیش روی دانشجو بگذارد. استاد باید بتواند بر موضوع احاطه داشته باشد، اما در عین حال، باید توجهش به "تلقی و واکنش دانشجویش معطوف باشد" (دیویی، پیشین، ۳۵۳). در این حالت می‌توان گفت نقش معلم همچون میانچی‌ای است که به شکل گرفتن واکنش شیمیایی کمک می‌کند. این را بارها گفته‌اند که "تنها کاری که از معلم ساخته است این است که انگیزه‌های فرد یادگیرنده را چنان سامان دهد تا پدیدآورنده آن واکنش آرمانی‌ای باشد که... به شکل‌گیری خلق و خوی فکری و عاطفی پسندیده بینجامد" (همان).

افلاطون این مسأله را در رساله‌اش در باره دوستی و عشق، فائدروس، به خوبی به تصویر می‌کشد. او به فائدروس تازه کار زمان می‌دهد تا برای او درباره دوستی و عشق سخن بگوید. با سخن گفتن در این باره است که فائدروس به خودش گوش می‌دهد و به نکات قوت و ضعف تعریفش پی می‌برد. افلاطون در این اثر چیزی از خود به جای می‌گذارد که شاید بتوان آن را روش آموزش نیز نامید. او در پس نقاب استادش،



سقراط، تعریفی شسته-رفته از عشق به فاندروس ارائه نمی‌دهد، بلکه با او با خرده‌تعریف‌های خودش به چالش برمی‌خیزد، چالشی که دوستانه و در عین حال جدلی است. تأثیر روانی این فضای جدلی آن است که یادگیرنده فکر می‌کند می‌تواند در سد نفوذناپذیر عقل کل، یا معلم، نفوذ کند. آن وقت، به قول مارتین بوبر:

مقاومت یادگیرنده در برابر این واقعیت که دارد آموزش می‌بیند جایش را به رخدادی شگرف می‌دهد: او معلم را به عنوان یک فرد می‌پذیرد. حس می‌کند که می‌تواند به این آدم اعتماد کند، که این آدم در زندگی او شریک شده است، کسی که یادگیرنده او را می‌پذیرد، البته نه به عنوان کسی که می‌خواهد ذهن او را سحر کند. چنین است که یادگیرنده می‌آموزد که می‌تواند چیز بی‌پرسد (هودس، ۱۳۷).

اما می‌دانیم که برنامه‌های درسی دانشگاهی اجازهٔ چنین کاری را به معلم نمی‌دهند: این برنامه‌ها گام شتاب‌زده‌ای دارند و به جای پرورش، بی‌رحمانه بر آموزش تأکید دارند. اگر برنامهٔ درسی، بازی قوهٔ خلاقهٔ دانشجو را نادیده انگارد، این آغاز پشت کردن به ذهن تحلیل‌گر آنان است. همچنان‌که کودک رشد می‌کند، از سه مرحلهٔ بازی، یادگیری فن، و توجه اندیشمندان به جهان پیرامون خود، می‌گذرد. با فرض اینکه هیچ‌یک از مراحل پیشین محو نمی‌شوند، بلکه در مرحلهٔ بعدی جذب می‌شوند، دانشجویانی که به ما واگذار می‌شوند در اوج مرحلهٔ اندیشیدن به مسائل پیرامون خویش‌اند. کولریچ معتقد بود که یادگیرنده در مرحلهٔ سوم یادگیری‌اش هرگز نباید با "انگیزی تھی از واکنش" (۴۰۳: ۱۹۷۸) روبه‌رو شود. مراد کولریچ از واکنش "همان فعالیت قوای فکری است، قوایی که در سلسله‌ای از تعقل و مشاهده جلوه می‌کند، و این خود آغازگر عمل و کردار بر اساس یک اصل است" (همان). برنامه‌ای تھی از این شیوه "صرفاً به آشنایی طوطی‌وار دانشجو با مطالب گوناگون می‌انجامد، و چنین کاری، بی‌آنکه بر روی نکته‌ای درنگ شود،... برنامه‌ای ضدخلاقیت است" (وارناک، ۱۵۷: ۱۹۷۷).



اندیشه منفعل وقتی ایجاد می‌شود که دانشجو یان تنها درگیر گوش دادن و یادداشت‌برداری باشند، بی‌آنکه به آنچه گوش می‌دهند یا می‌نویسند واکنشی نشان دهند. واکنش از سوی دانشجو عملی نمی‌شود مگر آنکه بپذیریم اضداد باید در ذهن آدمی حضوری همزمان داشته باشند. ابتدا باید امور در ذهن ما حضوری دراماتیک داشته باشند تا بتوانیم چیزهای پیرامون خود را چنان ببینیم، بشنویم، حس یا لمس کنیم که گویی پیش‌ازین هرگز آنها را ندیده‌ایم. افلاطون در کتاب هفتم جمهوری، آنجا که به توصیف مفهوم واحد می‌پردازد، این فرایند روانشناختی ادراک را به زیبایی بیان می‌کند:

اگر واحد به وسیله حس بینایی یا حواس دیگر به حد کامل دریافته شود، در این صورت از چیزهایی نیست که ما را به سوی هستی حقیقی رهبری کند. ولی اگر ادراک واحد همیشه با ادراک ضد آن توأم باشد، یعنی چیزی در عین حال که واحد است به نظر می‌آید به صورت کثیر نیز نمایان شود، بدیهی است که رسیدگی دقیقی لازم خواهد بود. زیرا روح در برابر آن مردد می‌ماند و ناچار می‌شود نیروی تفکر را بیدار کند و از آن بپرسد: مفهوم واحد، به خودی خود، چیست؟ پس دانش مربوط به واحد از دانش‌هایی است که آدمی را به مشاهده جهان حقیقت رهنمایی می‌کند (پیشین: ۴۵-۱۱۴۴).

ما بارها از دانشجویانمان خواسته‌ایم که خلاق باشند، و فکرشان را به کار اندازند. در واقع، از آنها می‌خواهیم که موضوع را در اندیشه خویش به صورت درام در آورند. این ابتکار و دراماتیک کردن به دو چیز نیازمند است: دانشجو باید بتواند فکری را در سر بپروراند، وی سپس باید بتواند این فکر را در نتیجه کشمکش نهفته در ذات دوگانه یک موضوع به ضد خودش تبدیل کند. تنها در این زمان است که می‌توان گفت اندیشه دارد به خودش می‌اندیشد.

اوبری هودس، در شرحی بر فلسفه آموزش و پرورش مارتین بوبر می‌گوید: "او حس می‌کرد که وظیفه معلم این نیست که به دانش‌آموز بگوید درست یا نادرست به



معنای مطلق آن کدام است، که به طور کلی چه چیزی خیر و چه چیزی شر است. آنچه که آموزگار باید انجام دهد این است که پرسشی عینی را پاسخ دهد، که پاسخ درست یا نادرست را در یک موقعیت مشخص ارائه دهد" (هودس: ۱۳۷).^۱

این سخن بدان معنی است که در آموزش و سنجش باید به مسائل روانشناختی یادگیرنده نیز توجه شود. نظریه میدانی روانشناسی امری نیست که بتوان در امر آموزش به سادگی از آن گذشت. محیط روانشناختی یک فرد دربرگیرنده "اشیاء و رخدادهایی است که جزء درونی فرد می‌شوند؛ این محیط ابزاری تغییرناپذیر نیست که فرد را در آن غرق نمایند." (بیگه، ۱۹۰). اگر این اصل نادیده انگاشته شود، آن فرایند دراماتیک که لازمه پویایی قوه خلاقه آدمی است، از میان بر می‌خیزد. روانشناسی میدانی بر این باور است که فضای زندگی ما را همیشه "غشایی بیرونی احاطه کرده است، غشایی که شامل محیط مادی و اجتماعی‌ای است که برای فردی که در آن لحظه مورد بررسی قرار می‌گیرد، فضای روانشناختی او به حساب نمی‌آید" (همان، ۱۹۱)، اما این نظریه در عین حال می‌گوید، "اگر قرار است جنبه‌ای از دنیای مادی-اجتماعی جهان بر رفتار هوشمند فرد تأثیر بگذارد، این غشای ناشناخته پیرامون او باید، از راه داد و ستد با آن، توسط فضای زندگی فرد جذب شود" (همان).

بدیهی است که ذهن آدمی باید به یک تعادل برسد. اما ذهنی که وارد دنیای جدل اندیشه شده باشد، نمی‌تواند برای رسیدن به این تعادل، راه حذف را پیش گیرد، چرا که لازمه جدلی اندیشیدن این است که فرد "تنها به یک جهت گرایش نداشته باشد" (ریچاردز، ۱۹۷). از سوی دیگر، اندیشه‌ای که بنا را بر حذف می‌گذارد و جاده یکطرفه‌ای را انتخاب می‌کند، به سختی می‌تواند باور کند که یک شعریا نمایشنامه یا رمان می‌تواند "بیانگر عکس آن چیزی باشد که ظاهراً بر زبان می‌آورد" (همان، ۹۷-۱۹۶)، نمی‌تواند باور کند که بهترین خوراک اندیشه آن است که اندیشه‌های ثابت و جهت‌یافته



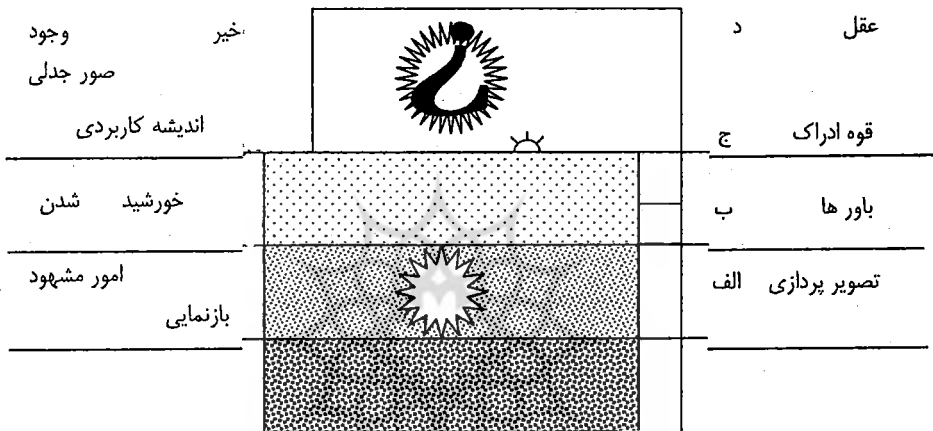
خویش را به هواخوری ببرد و ترجیح دهد که حتی اگر شده دمی از عالم قطعیت‌ها کوچ کند و در عالم ایهام و بلا تکلیفی به سر برد، چرا که تفکر شایسته آن است که فرد بتواند "عکس یک موضوع را نیز در ذهنش" (همان) دخالت دهد. تعادلی که برای چنین ذهنی پیش می‌آید گرایش به یک سو نیست، بلکه تعادلی است که میان دو انگیزه مخالف به وجود آمده است، کاری که در مقایسه با حالات یکسویه، "بخش بزرگتری از شخصیت ما را وارد میدان می‌کند" (همان). چنین اندیشه‌ای به سختی می‌تواند برای هر پرسشی، پاسخ مناسبی فراهم کند.

نه کار معلم، دادن جوابهای از پیش تعیین شده است و نه دانشجو باید به دانشجو! تبدیل شود. معلم باید در پیوند با ارتباط موردی با فضای کلاس، این حس را به دانشجو انتقال دهد که پاسخ‌های او از گفتگوهای او با دانشجویان متأثر شده است. این شیوه کار سعی می‌کند پاسخ‌ها را از درون فعالیت‌های ذهنی خود دانشجویان بیرون بکشد، هر چند همیشه و در پایان کلاس باید به دانشجو راه‌هایی برای جستجوی بیشتر ارائه داد. مارتین بوبر می‌گوید، "پرورش راستین منش آدمی، پرورشی راستین برای جامعه است" (هودس، ۱۳۷). گام آهسته فضای جدلی آموزش ابزار خوبی است که می‌تواند در دراز مدت به پرورش شخصیت فرد بینجامد. در این روش، به جای آنکه ذهن دانشجو را از افکار دیگران پر کنیم، باید نخست به آنها بیاموزیم تا خودشان بیندیشند و سپس بیاموزند چگونه اندیشه‌های خود را با دیگران محک بزنند. معلم باید بکوشد با دانشجو جدلی مهرآمیز بر پا کند، جدلی که در آن اگر معلم برنده از کار درآید باید به دانشجو بفهماند که پیروزی‌اش در یک مقطع و در باره یک موضوع خاص است و اگر دانشجو برتری



یابد باید بداند که در فرایند آموزش و پرورش این اصلی‌گزینه‌پذیر است و چیزی از ارزش معلمش کم نمی‌کند.

افلاطون در کتاب چهارم جمهوری از راه طولانی‌تر آموزش و پرورش جانبداری می‌کند. راهی که به خیر و صلاح فرد و جامعه است. هنگامی که ریچاردز این بخش از اثر افلاطون را ترجمه می‌کرد، کوشید منظور سقراط را با نمایه صفحه بعد روشن‌تر کند.



تقسیم بندی افلاطون از مراحل اندیشه جدلی (پ. روسو، ۵۰۸)

بخش (الف) مرحله خیره ماندن در سایه‌ها، تصاویر، یا به طور کلی، دنیای بازنمایی است. بخش (ب) دنیای مشهود است که زیر نور خورشید به چشم می‌آید. بخش (ج) شیوه تفکر بر اساس فرضیات است. مثل عالم هندسه که همچنان تصویر جهان مشهود با خط و سطح و حجم به تصویر کشیده می‌شود، اما مرحله بینابین است زیرا که از مشاهده طبیعت به صور عقلانی می‌انجامد. دست آخر بخش (د) است که با برج و باروی بحث‌های جدلی تقویت شده است. در اینجا دیگر

فرضیات را به صورت اصول مبنا نمی‌پذیرند بلکه به آنها به صورت فرضیات می‌نگرند. در این مرحله است که اندیشه یاد می‌گیرد که به خود بیندیشد. اینجا دیگر اندیشه، هم توان فراتر رفتن را دارد و هم می‌تواند در عالم سایه‌ها به سیر بپردازد، سیری که برای صعودی پر توش و توان‌تر لازم نیز هست و دیگر بری از شیفتگی است.

افلاطون برای چشم سر، خورشید را سرچشمه روشنایی معرفی می‌کند، اما ریچاردز برای چشم عقل در بخش (د) سؤال چراغ را پیشنهاد می‌کند. به نظر ریچاردز اندیشه جدلی‌ای که افلاطون در این مرحله از آن جانبداری می‌کند، با چراغ سؤال روشن می‌شود. این خوانش ریچاردز از نظر افلاطون "سؤال چراغ" یعنی باور داشتن این واقعیت است که "شناخت و معرفت فرایندی باز و سیال" (روسو، ۱۰-۵۰۹) است.



۱۰۷

با این حساب، در بیشتر شاخه‌های علوم انسانی نقش معلم آن است که به دانشجو یاری برساند تا وی، به جای گرفتن پاسخ‌های کوتاه و قاطع، بیاموزد که چگونه به پرسش‌های خویش سازمان دهد یا در سازمان آنها تجدید نظر کند. در این صورت است که واژه دانشجو معنی واقعی خود را بازمی‌یابد. در این راستا، اگر به کتابخانه‌های دانشگاهی خویش بنگریم که در طول ترم یا خلوت‌اند و یا به سالن‌های جزوه‌خوانی تبدیل می‌شوند، بیشتر متوجه اهمیت این مسأله می‌شویم. چرا دانشجو با اینگونه سؤالات دست به گریبان است: "کدامیک درست می‌گویند: افلاطون یا ارسطو؟"، "یکی این نظریه پرورشی را مطرح کرده است و دیگری آن

نظریه زا؛ تکلیف ما چیست؟" آیا این بدان جهت نیست که اینان فکر می‌کنند باید روزی در برابر کسی یا کسانی بایستند و پاسخگوی سؤالاتی از این دست باشند (یا به قول خودشان، سر درس بیایند)؟ دانشجو نباید به دنبال این باشد که معلمش چه باوری دارد تا او نیز راه داد وستد با وی را تنها در تقلید کورکورانه از وی بداند و در نتیجه به خویشتن خویش پشت کند.

روزگاری هنری نیومن (۹۰-۱۸۰۱) باور داشت که آموزش و پرورش "وسیله‌ای بزرگ اما عادی برای رسیدن به هدفی بزرگ اما عادی است؛ هدف وی اعتلا بخشیدن کیفیت جامعه، رشد افکار عمومی، پیراستن ذوق و سلیقه ملی... گسترش و بالندگی اندیشه‌های دوران، ایجاد سهولت در اعمال قدرت سیاسی و لطف و ملاحظت بخشیدن به آداب زندگی خصوصی افراد است" (باکالر، ۲۱۶). از آن دوران تاکنون بر اهدافی که نیومن تعیین نمود، بسیار افزوده اند، اما آیا آموزش و پرورش ما در برآوردن حداقل اهداف این امر مهم کوشا بوده است؟

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

یادداشت‌ها

۱- دربارهٔ تأثیر مطالعات ادبی و نقد بر مسائل آموزش و پرورش رک. به فصل ۷ و ۸ این کتاب:

Northrop Frye, The Stubborn Structure: Essays on Criticism and Society (1970; New York & London: Methuen, 1980). 90-134.

۲- و این روزها با هجومی که برای ورود به دوره‌های کارشناسی ارشد وجود دارد، همه ما شاهد این مسأله

نیز هستیم که دانشجویان کارشناسی ما از سال سوم تحصیل با بزرگترین مشغلهٔ خود یعنی تست‌های کارشناسی

ارشد رو به رو می‌شوند. و باز هم تازگی‌ها شاهد تبلیغ کلاسهای کنکور کارشناسی ارشد هستیم که مثل قارچ سر در می‌آورند. آنوقت جای شگفتی نیست و نباید باشد که ساعات رفع اشکال و مشاوره ما صرف این شود که به دانشجوی "تست زن" جواب دهیم که از چهارگزینه فلان سوال کدام یک درست است!

۳- این موضوع در مورد آنان که زبان و ادبیات خارجی می‌آموزند بیشتر صدق می‌کند: گاه معلم با استفاده از واژگانی سخت و دور از ذهن و یا بازی‌های زبانی و نغزگویی‌های اکتسابی خویش دانشجو را سحر می‌کند، بی‌آنکه در نظر گرفته شود که دانشجو به طور همزمان دو کار انجام می‌دهد: نخست آنکه در حال یادگیری زبان دوم است، و دوم آنکه باید ادبیات آن زبان را از خود کند.

۴- اهمیت و وظیفه آزمون چهارگزینه‌ای بر کسی پوشیده نیست. اما این آزمون قلمرویی دارد که بحث در باره آنها در این فرصت نمی‌گنجد. در این باره ر. ک. به: بهزاد قادری، "سخنی پیرامون آزمون چهارگزینه‌ای ادبیات در مقطع کارشناسی ارشد"، اطلاعات، ۱۵ آبان ۷۰؛ همچنین ر. ک. به بهزاد قادری، "ناسازگاری آزمون چهارگزینه‌ای برای آزمون کارشناسی ارشد زبان و ادبیات (انگلیسی)"، مقالات ارائه شده در همایش اندازه‌گیری مناسب برای امتحان ورودی کارشناسی ارشد (۲۱ و ۲۲ آبان ماه ۱۳۷۷)، تهران: انتشارات سازمان سنجش کشور، ۱۳۷۷-۱۳۷-۱۱۷.

۵- برای مطالعه بیشتر در زمینه‌های عملی تدریس دانشگاهی ر. ک. به:

Sue Habeshaw et al. *Interesting Ways to Teach: 53 Interesting Things to Do in Your Seminars and Tutorials* (Bristol: Technical and Educational Services Ltd., 1992).

۶- به طور مثال به این سوال که از مجموعه سئوالات کارشناسی ارشد زبان و ادبیات انگلیسی آمده است

دقت کنید:

The Hollow Men by Eliot is an attack on...

1-poverty

2- death

3- straw men

4- modern civilization

اگر دانشجو، به عنوان فردی ایرانی، باید به این شعر واکنش نشان دهد، باید بپذیریم که وی نخست باید این شعر را وارد قلمرو زندگی خودش بکند، قلمرویی که قطعاً با قلمرو زندگی الیوت تفاوت دارد. ممکن است قلمرو زندگی الیوت سبب شده باشد که به خاطر بیزاری از تمدن غرب - گزینه d - این شعر را نوشته باشد، اما این شعر با قلمرو زندگی دانشجوی ایرانی نیز پیوند خورده است. فرض کنید بر خورد این دانشجو با این شعر پس از زلزله ۱۳۶۹ گیلان و زنجان بوده باشد، زلزله‌ای که در آن هزاران نفر از مردم این نواحی جان باختند. و باز هم فرض کنید همین دانشجو از زلزله شدید سال ۱۳۷۱ در آمریکا نیز با خبر بوده باشد، زلزله‌ای که تنها یک نفر (البته، خوشبختانه) در آن جان باخت و چند نفری هم زخمی شدند. اینک این نظر که این شعر "حمله‌ای است به تمدن نوین"، برای فردی ایرانی که کم تلفات بودن زلزله آمریکا را به همین تمدن نسبت می‌دهد، اندکی ناگوار است. چگونه می‌توانیم دانشجویی را که پس از این مقایسه، چیزی را در تمدن غرب می‌بیند که در دیار خودش



نیست - تأمین جانی در برابر حوادث طبیعی به دلیل کاری که بر روی محیط انسانی شده است - از این وسوسه دور کنیم که سه گزینه دیگر را مردود بدانند؟

Bibliography

- Bely, Andrei (1980) "The Magic of Words," in T. G. West (trans. & ed.) *Symbolism: An Anthology*, London: Methuen. 121-44
- Bigge, Morris L. (1976) *Learning Theories for Teachers*, 3rd edn. New York: Harper and Row.
- Coleridge, S. T. (1978) *The Portable Coleridge*, ed. I. A. Richards, London: Penguin.
- Dewey, J. (1965) "The Nature of Subject Matter" in H. Full & E. Schwarcz (eds.) *Contemporary American Education: An Anthology of Issues, Problems, Challenges*, New York: The McMillan Company.
- Frye, Northrop (1980) *The Stubborn Structure: Essays on Criticism and Society*, London and New York: Methuen.
- Hodes, Aubroy (1972) *Encounter With Martin Buber*, London: Penguin.
- Huxley, Aldous (1973) *The Brave New World*, London: Penguin.
- Moore, TW. (1974) *Educational Theory: An Introduction*, London: Routledge.
- Newman, John Henry (1985) "The Idea of a University" in William E. Buckler(ed.) *The Prose of the Victorian Period*, Boston: Houghton Mifflin Co.



Richards, I. A. (1967) Principles of Literary Criticism, London: Routledge.

Russo, J. P. (1989) I. A. Richards: His Life and Work, Baltimore: The Johns Hopkins University Press.

Salusinszky, Imre (Interviewer) (1987) "Harold Bloom," in Criticism and Society, London: Methuen. 46-73

Warnock, Mary (1977) Schools of Thought, London: Faber and Faber.

افلاطون (۱۳۱۷) جمهوری: ج. دوم از دوره ی کامل آثار، ترجمه محمد حسن لطفی، تهران: خوارزمی.



The Role of Dialogue in Teaching Literature

Behzad Ghaderi,

Associate Professor of Dramatic Literature

Shahid Bahonar University of Kerman

Abstract:

This article is an attempt to discuss the value of 'dialogue' as a crucial method in teaching (literature). The "warp" of Plato's wisdom is fortified with the "weft" of his presentation, something that is academically called "dialogue." The "ironic Socrates," one who pretends not to know, is an outstanding model for a teacher to encourage students to ask.

Having this procedure in view, this essay will try to establish the fact that students, at least in subjects like humanities, cannot be given "absolute" but "concrete" answers. In other words, our answers should show "what is right and wrong in a given situation."

The article will further discuss the role of the teacher in a conflicting dialectical class where spontaneity, genuineness, and indirection will eventually help the student to arrive at an answer for him-/herself.

Keywords:

Dialogue, teaching, ironic Socrates, students, education, spontaneity

