

Explaining Student Silence from the Perspective of the Islamic Approach to Action and Its Implications in Educational Interaction

Khosrow Bagheri*

Narges Sadat Sajjadih**

Saeed Azadmanesh***

Zahra Bateni****

Abstract

Introduction

Although classroom interaction includes dialogue and silence between teachers and students, the role of dialogue is often emphasized, while the role of silence is either overlooked or considered negative and indicative of non-participation. However, this silence can have different meanings, and non-participation is just one of them. This study introduces another meaning of silence, viewing it as a human action that can play a role in educational interaction. Attention to the meaning and concept of student silence has also been considered by some researchers, some of whom have tried to reveal the meanings of silence and assist teachers in communicating with their students. Examining the presented meanings shows that some of these silences

* Professor in Philosophy of Educational Sciences, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran, Khbagheri@ut.ac.ir.

** Associate Professor in Philosophy of Education, Department of Philosophical and Social Foundations of Education, University of Tehran, Tehran, Iran, sajjadih@ut.ac.ir.

*** Assistant Professor in Philosophy of Education, Department of Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran, s.azadmanesh@atu.ac.ir.

**** PhD Student, Department of Philosophy of Education, University of Tehran, Tehran, Iran, (corresponding author), batenizahra20@gmail.com.

sss sss s ee cecececeee eee uunns' ttt nn; eeee rrr , ssss ssss sss sss s llll llll ..
ssss sssyy ii ms oo xxnnnnneee rrrrr r ff eee ttt oon ff llleeee eeedd nn tee
rrr siii ii ff uumn anny. ssss eessptt eee assss ssss eee ahhrlllll ccccll eeew
ff eee mmmmmppcccccc oo att n n hhhh tttt t ttt tmt mnniiii ii ii io innnnm
iiiiiii iii afeett,,,, , dd iiii iinnll uuuddt inns, nnn ee cnni rrr ed uumn ttt nns
ddd ddddee annnt ssssss ill .. ssss uuyy mmsnoosss ee r wv tttt tt :: 1. Hww
nntttddett ... eeee ee cdddddddtt oon? 2. wttt ddcctt nrrll mmssssssss ssss
ttttt tt ff fffnnn nml!

oooo o

eee mtt ooolcccll ppccccccs nssss uuyy eee cnneeuual yyyyyyyadd iff ءىىىى
mtt ooss; teeee,,,, ,o aeeee r eee aaaaah ueiiii nns, ee tttt tt dd eee nnneeuull
yyyyyyymtt ood oo cceeeee ee ooeee 41 rrmnoo rk ff eee ttt nnn ff slleeee eee
,,,, ,, nnnnm .. tt, ee rr esddddeee ceceppnnggggcccctt nrrll mmssssssss sigg
eee iffenniill moooo. Tsss mtt ood ss sss smoo oo ooood dii ccccc ccccc
ooooos to ddiiii ii ll uesiinns ttt h a llll cccccccc eepptt eee. Tsss rr ttt cdl
oooooe ss ttt ddddobcm ddd eeered hllssplllll ... tttt ssss ssss ee,,, ,, ,,
111.. In ttrrr dddd, in iiii s ttt nn eee hhlloohcdl ssss ss eeeyyy ss eee
rrr siii ii hltt ssssss so eee ddiiii iiii sssee tttt tt to tee iiiiii ii ff
eessss hhhslt uunn... ttt ,,t ,, llll hhl uuuuuuy,,, ,, ,oooo o ooobo
ddddd eee aeyyy yyyyy eee errrr r r r r r dddddd tttt tt ll. ggnmmmmmm
eeeeee eeeooo oo ohses sss:::

≠ eee eecrrr uuuld iiiii ii ii iiiii ii ll rrrrr rrr nrr (nmmceeeeesss tt)))
≠ ee ll zgggeccc tt nrrll itttttt ttt ppsess nn a seee miii nnll tt mss hhee add eee
gggtt oo oo oot lll lll lllll 1-----c rr ssss tt)))
≠ eee eecrrr uuuld vvviee a eeee ee nnnnl mss hhee add ll imeeeeerr tttt tt e
llllll ll lll ll d ddiiii iiii tttttt ttt tnmnceeeeesss tt...)

Results

The findings are presented in two sections. First, silence can be considered a human action with cognitive, affective, and volitional foundations, leading to various types of actions, including silence due to ignorance, imposed silence, domineering silence, protective silence, silence as a sign of respect, silence as a sign of protest, and contemplative silence. Paying attention to student silence as an action in interactions increases sensitivity to it; therefore, teachers need to appropriately address the foundations of these actions to achieve constructive interaction.

In the second section, the educational implications and principles are discussed. These implications include the necessity for teachers to regard student silence as an action, to identify different types of student silence, and to respond appropriately to each type of silence while adhering to corresponding educational principles. These principles include guiding silence due to ignorance, providing an atmosphere for contemplative silence, transforming domineering silence into critical dialogue, ensuring a safe atmosphere for protective silence, breaking protest silence and inviting dialogue, avoiding imposed silence, and fostering silence as a sign of respect.

Discussion and Conclusion

This study introduces student silence as a responsible action. Understanding student silence as an action and identifying its various types can open new perspectives for educators, helping them achieve constructive interactions with students, clearly understand their questions, and strive to enhance their learning. This paper emphasizes the complexity and ambiguity of the concept of silence and the sensitivity of the action of silence, highlighting the need for educators to pay special attention to student silence in education. Educators should not overlook any silence, as delayed attention to it may lead to serious consequences.

Keywords: Action, Islamic Approach to Action, Silence, Speech, Interaction, Education.

تبیین سکوت دانش‌آموز از منظر رویکرد اسلامی عمل و دلالت‌های آن در تعامل تربیتی

خسرو باقری*
انرگس سادات سجادیه**
سعید آزادمنش***
زهرا باطنی****

چکیده

هدف: با وجود اینکه سکوت در تربیت اسلامی از منزلت ویژه‌ای برخوردار است، در نظام‌های تربیتی توجهی درخور به نقش تربیتی آن نمی‌شود. هدف این نوشتار معرفی سکوت به‌عنوان عملی انسانی و توجه به نقش آن در تعامل تربیتی است.

روش: برای دستیابی به این هدف نخست از روش تحلیل مفهومی برای تعیین چارچوب مفهومی عمل سکوت و در گام بعدی از روش استنتاجی برای دستیابی به دلالت‌های تربیتی در تعامل معلم و شاگرد استفاده شده است.

یافته‌ها: تبیین ماهیت عمل سکوت، بر اساس دیدگاه عاملیت انسان است. این دیدگاه برخاسته از نگاه انسان‌شناختی رویکرد اسلامی عمل است. بر این اساس سکوت می‌تواند با دارا بودن مبانی شناختی، گرایشی و ارادی در مقام عمل آدمی به شمار آمده و با توجه به مبانی خویش، دارای انواع مختلفی باشد از جمله: سکوت معطوف به ندانستن، ناشی از تحمیل، محافظ، به نشانه احترام، به نشانه اعتراض و سکوت ناظر به تفکر. همچنین با توجه به مفهوم عمل سکوت می‌توان دلالت‌هایی تربیتی را برشمرد که عبارت‌اند از: لزوم به رسمیت‌شناسی عمل سکوت دانش‌آموز و لزوم مواجهه متناسب معلم با نوع سکوت دانش‌آموز با رعایت اصول تربیتی متناظر چون جهت‌دهی به سکوت معطوف به ندانستن، بسترسازی برای سکوت تفکر، امن‌سازی محیط برای سکوت محافظ، شکستن سکوت اعتراض و دعوت به گفتگو، اجتناب از سکوت تحمیلی، تقویت سکوت ناظر بر احترام.

واژگان کلیدی: عمل، رویکرد اسلامی عمل، سکوت، گفتار، تعامل، تربیت.

* استاد، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران
khabagheri@ut.ac.ir

** استاد، گروه مبانی فلسفی و اجتماعی آموزش و پرورش فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران
sajjadih@ut.ac.ir

*** استادیار، گروه آموزش و پرورش فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
S.azadmanesh@atu.ac.ir

**** دانشجوی دکتری، گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)
batenizahra20@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۱۲ تاریخ تأیید: ۱۴۰۳/۰۲/۰۵

مقدمه

تجربه حضور در کلاس درس یادآور گفت و شنودها و سکوت‌هایی است که تعامل کلاسی را رقم می‌زد. اغلب دانش‌آموزی که در گفتگو شرکت کرده فعال و دانش‌آموز ساکت، منفعل شناخته می‌شد.^۱ اما علت یا معنای سکوت دانش‌آموز چیست و مواجهه با آن چگونه باید باشد؟ پژوهش بسیاری برای دستیابی به چرایی سکوت دانش‌آموزان و معانی آن صورت گرفته است. یافته‌های این محققان به معرفی انواعی از سکوت انجامیده است. به طور مثال جاورسکی^۲ (۱۹۹۸) به دو نوع سکوت: «سکوت مطلق»، یا همان عدم وجود هیچ‌گونه سروصدایی در کلاس و «سکوت مکالمه‌ای»^۳ یا فقدان گفتگو اشاره دارد. باورین^۴ (۲۰۱۱) نیز در مقاله خود دو نوع سکوت‌های گویا^۵ و خاموش^۶ را معرفی کرده است. شولتز^۷ (۲۰۱۰) در مقاله خود بر دو معنای سکوت به‌عنوان نشانه‌ای از قدرت^۸ و سکوت به‌عنوان نوعی محافظت^۹ تمرکز کرده است. برخی دیگر مانند هانا^{۱۰} (۲۰۲۱) به عملکردهای سکوت پرداخته‌اند. وی به دو گونه سکوت اشاره دارد. نخست سکوت برای بهره‌وری که همراه با گوش دادن است دوم سکوتی که از سوی معلم بر دانش‌آموزان تحمیل می‌شود. گوناگونی این سکوت‌ها که حتی در برخی موارد مخالف یکدیگر هستند، نشان‌دهنده ابهام و پیچیدگی در مفهوم سکوت است (الین،^{۱۱} ۲۰۰۴ و ۲۰۰۸؛ هملوک و فریسن،^{۱۲} ۲۰۱۲؛ شولتز، ۲۰۱۰؛ لی،^{۱۳} ۲۰۰۱)؛ بنابراین ضروری به نظر می‌رسد ماهیت سکوت مورد بررسی عمیق و ژرف‌نگرانه‌تری قرار گیرد.

۱. اندیشمندی چون لی (۲۰۰۱)، زیمبلایز و مایکلایز (۲۰۰۴)، شولتز (۲۰۱۰)، باورین (۲۰۱۱)، واسیلوپولوس و کنستانتینیدیس (۲۰۱۲)، کارانفا (۲۰۱۳)، لاوش (۲۰۱۸) و هانا (۲۰۲۱) رابطه میان زبان و سکوت را مورد توجه قرار داده‌اند. برخی از آنان گفتار و زبان را در تقابل و مخالف یکدیگر می‌دانند. آنان معتقدند که سخن گفتن فعالیت انسانی است که منجر به برقراری ارتباط میان انسان‌ها می‌شود و در مقابل سکوت، رفتاری منفعلانه به معنای عدم مشارکت و مانعی برای برقراری رابطه میان انسان‌ها است که اغلب به تعاملات آنها آسیب می‌زند. برخی دیگر نیز به رابطه مکملیت میان آنها باور داشته و نقش هر دو آنها را در تعامل مؤثر می‌دانند.

2. Jaworski (1998)

3. conversational silence

4. Baurain (2011)

5. speaking silences

6. silent silences

7. Schultz (2010)

8. silence as a sign of power

9. silence as a form of protection

10. Hanna (2021)

11. Ollin (2004), (2008)

12. Hamelock, M & Friesen, N. (2012)

13. Li (2001)

از سوی دیگر برخی از محققین با تذکر به این نکته که جنبه‌های تربیتی سکوت مورد غفلت قرار گرفته است به اهمیت تربیتی آن به‌عنوان پایه و اساس یادگیری پرداخته‌اند (زیمبلاز و مایکلایدز،^۱ ۲۰۰۴؛ کارانفا،^۲ ۲۰۰۴ و لیز،^۳ ۲۰۱۲). برخی از محققین ایرانی نیز به اهمیت تربیتی سکوت و جایگاه آن در تربیت دینی پرداخته‌اند. از جمله علوی (۱۳۸۶) که به بررسی جایگاه سکوت در تربیت با توجه به منزلت آن در متون دینی و سیره اولیا و بزرگان دین و با تأکید بر تعلیم و تربیت اسلامی اشاره دارد. میرلوحی (۱۳۹۳) به اهمیت تربیتی سکوت از دیدگاهی هستی‌گرایانه پرداخته و به لزوم گنجاندن آن در برنامه درسی مدارس تأکید کرده است و چناری و کرباسیان (۱۳۹۴) که به تبیین معنا و جایگاه سکوت در تربیت دینی بر پایه آیات قرآن و سنت ائمه اطهار (علیهم‌السلام) پرداخته‌اند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، مفهوم سکوت و نقش آن در تربیت هدف تئسی چند از پژوهشگران ایرانی و غیرایرانی بوده است. تلاش آنان به معرفی انواع متفاوتی از سکوت انجامیده است. بررسی این معانی نشانگر آن است که برخی از این سکوت‌ها را می‌توان عمل سکوت در نظر گرفت؛ اما در پژوهش‌های انجام شده به این مفهوم اشاره‌ای نشده است. همچنین معلمانی که به دنبال مشارکت دانش‌آموزان در تعامل کلاسی هستند، سکوت را رفتاری منفعلانه و مانعی برای تعامل دانسته و به تقابل با آن می‌پردازند. این در حالی است که توجه به معانی مختلف سکوت، موجب برخورد‌های مختلفی فراتر از تقابل صرف خواهد بود. این مواجهه‌ها می‌توانند تعامل معلم و شاگرد را غنا بخشیده و عملکرد معلم در برخورد با سکوت دانش‌آموز را واجد پشتوانه منطقی و قابل قبول‌تری سازد. غفلت از این مورد می‌تواند موجبات ناکامی معلم در امر تربیت و آسیب به دانش‌آموزان را در پی داشته باشد. در این راستا پژوهش حاضر درصدد آن است تا ساده‌اندیشی و ساده‌نگری درباره سکوت و مواجهه با آن را پشت سر گذاشته و با تبیین مفهوم عمل سکوت، معرفی برخی از انواع آن و ارائه دلالت‌های تربیتی بر اساس دیدگاه عاملیت، راهگشای معلم در تعامل با دانش‌آموزانش باشد.

براین اساس رویکرد اسلامی عمل مبنای نظری این پژوهش خواهد بود. دلیل‌گزینش آن الهام‌بخش بودن این نظریه در زمینه علوم تربیتی، عامل دانستن معلم و شاگرد و توجه به تعامل آنها در فرایند تربیت و یادگیری است (باقری، ۱۳۹۹، ص ۶۸۷). همچنین تحلیل سکوت بر اساس نظریه عمل، می‌تواند به پژوهشی ابتکاری دامن بزند، زیرا در نگاه اول، سکوت رفتاری منفعلانه و

1. Zembylas, M., & Michaelides, P. (2004)

2. Caranfa (2004)

3. Lees (2012)

در تقابل با عمل درک می‌شود، درحالی‌که امکان تحلیل آن بر حسب عمل کاملاً فراهم است و مسیر آن چنین است که بتواند مبانی سه‌گانه عمل^۱ را دارا باشد. به‌ویژه، با توجه به جایگاه اراده و انتخاب در عمل و در نتیجه، مسئولانه بودن عمل، تحلیل سکوت برحسب آن، منجر به فراهم آوردن مفهومی مسئولانه از سکوت خواهد شد. این نکات در انتخاب این نظریه به‌عنوان رویکرد منتخب برای پژوهش حاضر مورد توجه است.

براین اساس پژوهش حاضر در تلاش است تا با نظر به نگاه عاملیت به دو سؤال پاسخ گوید. نخست اینکه چگونه می‌توان سکوت دانش‌آموزان را به منزله عمل آنها در نظر گرفت؟ دوم اینکه عمل سکوت آنان چه دلالت‌های تربیتی را به دنبال خواهد داشت؟

در این نوشتار بعد از معرفی عمل سکوت و انواع آن به دلالت‌های تربیتی برای مواجهه معلم با سکوت دانش‌آموزانش پرداخته خواهد شد.

۱. روش تحقیق

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد این پژوهش در پی پاسخگویی به دو پرسش بالاست. برای پاسخگویی به سؤال اول از روش تحلیل مفهومی استفاده خواهیم کرد. این روش در سه نوع پژوهش تفسیر مفهوم، مفهوم‌پردازی و ارزیابی ساختار مفهوم، صورت‌بندی شده است و به ترتیب برای تفسیرهای عینی یک مفهوم، ارائه یک ساختار مفهومی جدید و یا ارزیابی ساختارهای مفهومی به کار برده می‌شوند و هرکدام از آنها ویژگی‌های اساسی را دارا هستند (کومبز و دنیلز،^۲ ۱۳۸۸، ص ۴۴). در این پژوهش دو بخش اول مورد توجه بوده است. پاسخگویی به سؤال دوم از طریق به‌کارگیری روش استنتاج است. روش استنتاج مذکور همان روش اشتقاقی برودی است که بر اساس یک دیدگاه فلسفی به مسائل تعلیم و تربیت پاسخ داده می‌شود. این پاسخ کاربردی بوده از مبانی فلسفی استخراج و استنتاج می‌شود (باقری، ۱۳۸۹، ص ۱۰۱). به‌عبارت‌دیگر در این بخش، دیدگاه عاملیت مبنای فلسفی ای است که به مسئله تربیتی در رابطه با تعامل معلم با دانش‌آموزان ساکت، پاسخ می‌دهد. این پاسخ کاربردی در عمل تربیتی همان دلالت‌های تربیتی هستند. در واقع، برای مواجهه با سکوت دانش‌آموز باید به عاملیت معلم و دانش‌آموز و مفهوم عمل سکوت توجه شود تا بتوان به تعامل تربیتی دست‌یافت. برای نمونه، هنگامی که معلم در مسیر تربیتی خویش با سکوت محافظ از سوی دانش‌آموزش مواجه می‌شود، باید به این نکته توجه کند که این

۱. توضیح این مبادی در بخش «سکوت به منزله عمل» آمده است.

2. Jerrold R. Coombs and Le Roi B. Daniels

سکوت ناشی از ناامنی در محیط تربیتی است که دانش آموز را به عمل سکوت کشانده است و باید به عنوان هشداری ناظر به مانعی در برابر تحقق تعامل تربیتی جدی گرفته شود و بر اساس آن، معلم باید به امن سازی فضای تربیتی مبادرت ورزد. استنتاج صورت گرفته بدین شکل خواهد بود.

≠ معلم باید تعامل تربیتی را تحقق بخشد. (گزاره هنجارین)

≠ تحقق تعامل تربیتی در گرو فضای امن عاطفی و نفی سکوت محافظ است. (گزاره واقع نگر)

≠ معلم برای تحقق تعامل تربیتی باید فضای امن عاطفی را ایجاد و سکوت محافظ را رفع کند.

(گزاره هنجارین)

به این ترتیب دلالت های تربیتی برای تعامل با دانش آموزی که به عمل سکوت مبادرت کرده است، تعیین می گردد. برای جلوگیری از تکرار گزاره ها در بخش دلالت ها از بیان گزاره ها پرهیز شده و تنها به طرح استنتاج به دست آمده بسنده می گردد.

۲. سکوت به منزله عمل

در پژوهش حاضر، نظر بر آن است که سکوت دانش آموز بر اساس رویکرد اسلامی عمل مورد تحلیل قرار گیرد. باقری (۱۳۹۰) رویکرد اسلامی عمل را با توجه به نقش آدمی در اندیشه اسلامی بیان کرده است. طبق مبنای انسان شناختی این دیدگاه یا همان عاملیت، انسان موجودی عامل است به این معنا که برخی از رفتارهای وی عمل و برخی دیگر تنها رفتار هستند، یعنی اراده و اختیار انسان در آن تأثیری ندارد. در واقع رفتاری عمل محسوب می شود که برخاسته از مبادی شناختی، گرایشی و ارادی باشد. مبدأشناختی به این معنا که برای شکل گیری یک عمل شناخت یا معرفت لازم است که انگاره، گمان و باور فرد را در انجام آن عمل شامل می شود؛ بنابراین رفتارهای فرد زمانی عمل هستند که از هدفی آگاهانه برخوردار باشند تا حرکت او به سوی هدفش را معنا بخشد (باقری، ۱۳۹۰، ص ۲۶۸). منظور از مبنای گرایشی همان خواست و میل به انجام عمل است. این خواست می تواند به دو صورت جذبه یا گریز تجلی یابد؛ البته این خواستن یا میل با کششی که به طور غریزی در افراد ایجاد می شود، متفاوت است؛ زیرا میل کششی است که با معرفت آمیخته شده و انجام کار را به دانایی وی پیوند می زند (باقری، ۱۳۹۰، ص ۲۶۹-۲۶۸) و در ادامه این مبنای ارادی است که تحقق عمل را نهایی می سازد. در واقع اگر فردی شناخت و آگاهی و میل به انجام کاری را داشته باشد؛ اما اراده نکند، آن عمل محقق نخواهد شد. تعارضات میان امیال درونی انسان و سردرگمی وی در انتخاب، زمانی که در میان دوراهی قرار گرفته است و فقط باید یک مورد را برگزیند، اهمیت مبنای ارادی را به خوبی نشان می دهد (باقری، ۱۳۹۰، ص ۲۶۷).

طبق این رویکرد، روابط میان آدمیان به شکل تعاملی دوسویه در نظر گرفته می‌شود که می‌تواند تعاملی هم‌تراز، میان متربی با سایر متربیان یا ناهم‌تراز، میان مربی و متربی باشد (باقری، ۱۳۹۴، ص ۷۷). از این منظر تربیت، حاصل تعامل ناهم‌تراز میان دو انسان عامل؛ یعنی مربی و متربی است که به تحول ناهم‌تراز میان آنها خواهد انجامید (باقری، ۱۳۹۹، ص ۶۹۶). در این پژوهش بیان دلالت‌های تربیتی با توجه به این معنا از تربیت و تعامل خواهد بود.

با در نظر گرفتن رابطه میان سکوت و گفتار، قبل از تبیین سکوت به منزله عمل، ابتدا اشاره‌ای مختصر به گفتار به منزله عمل خواهد شد. در رابطه با عمل دانستن گفتار پیش از این نظراتی بیان شده است که برای نمونه می‌توان به نظریه فعل گفتاری بر اساس نظرات آستین^۱ و شاگردش جان سرل^۲ و عمل گفتاری از منظر عاملیت انسان باقری اشاره کرد. مطابق نظریه فعل گفتاری، خود سخن می‌تواند فعل باشد و یا انجام فعلی را به دنبال داشته باشد. از نظر آستین (۱۹۶۲) زمانی که فرد سخنی را بیان می‌کند، سه نوع فعل اظهار،^۳ فعل مضمون در گفتار^۴ و فعل به وسیله گفتار^۵ از وی صادر می‌شود^۶ (به نقل از سرل، ۱۳۸۷، ص ۳۳). نظرات وی توسط شاگردش جان سرل گسترش یافت.^۷

بر اساس دیدگاه عاملیت هم گفتار انسان عامل را می‌توان با توجه به جنبه وسیع آن، عمل در نظر گرفت (باقری، ۱۳۸۸، صص ۱۵-۱۶)؛ یعنی زمانی که این گفتار از روی آگاهی و شناخت بوده و با خواست و اراده همراه باشد؛ بنابراین نه تنها گفتار آدمی بلکه سکوت وی را هم با توجه به حضور مبادی شناختی، نگرشی و ارادی می‌توان عمل دانست. در ادامه ب رای ترسیم سیمای عمل

1. Austin (1962)

2. John Searle (1932)

3. the locutionary act

4. the illocutionary act

5. the Perlocutionary act

۶. عبدالمهدی در ترجمه کتاب افعال گفتاری سرل این افعال را به ترتیب فعل تلفظی، فعل مضمون در سخن و فعل ناشی از سخن ترجمه کرده است (سرل، ۱۳۸۷، ص ۳۳). در توضیح این افعال برای نمونه، فردی را در نظر بگیرید که جمله «در را ببند» را بیان می‌کند. اولین کاری که از وی سر می‌زند اظهار کلمات و تلفظ آنها است که آستین آن را فعل تلفظی در نظر می‌گیرد، فعل دوم کاری است که گوینده انجام می‌دهد، یعنی همان امر به بسته شدن در که فعل مضمون در سخن محسوب می‌شود و سومین فعل همان کاری است که شنونده پس از شنیدن فرمان گوینده انجام می‌دهد، یعنی همان بستن در که آستین آن را فعل ناشی از سخن نامیده است. به این ترتیب بیان یک جمله از سوی یک فرد می‌تواند سه فعل را به دنبال داشته باشد.

۷. سرل (۱۳۸۷) معتقد است سخن گفتن و به کاربردن زبان برای صحبت کردن همان انجام کاری است که از طریق گفتار صورت می‌گیرد. وی در این رابطه اصل بیان پذیری را مطرح می‌کند که بر اساس آن هرگاه انسان تصمیم به انجام فعل گفتاری داشته باشد، می‌تواند آن را بیان کند به گونه‌ای که قصد گوینده را نشان دهد (سرل، ۱۳۸۷، ص ۱۱۲).

سکوت لازم است تکلیف هرکدام از مبادی عمل مشخص شود تا بر اساس آنها چارچوب مفهومی آن پایه‌ریزی گردد.

اولین مبنای عمل سکوت مبنای شناختی آن است. این مبنا با انگاره‌ها و باورهای فرد در رابطه است که سبب سکوت وی شده و انگیزه و قصد او را تشکیل می‌دهند؛ بنابراین با توجه به نقشی که این مبنا در شکل‌گیری عمل سکوت دارد از اهمیت خاصی برخوردار است. اما نکته قابل توجه نحوه تعیین این مبنا است که می‌تواند درست یا نادرست باشد و در نتیجه عمل بجا یا نابجا را پدید آورد. اهمیت مبنای شناختی^۱ در آن است که فرد ممکن است از لحاظ شناختی به باورهایی دست یابد که بتواند وی را به مرحله خواستن و میل کردن؛ یعنی همان مبنای گرایشی عمل برساند. در واقع نقش باورهای فرد به قدری اهمیت دارد که می‌توان آنها را جرقه اولیه خواستن، در فرد دانست؛ زیرا می‌تواند با یادآوری و تداعی تجربه‌های رنج‌آور و لذت‌بخش، فرد را به سکوت یا عدم سکوت بکشانند. مبنای ارادی ضامن تحقق عمل سکوت بعد از باور و گرایش فرد به انجام آن است. به عبارت دیگر زمانی سکوت فرد عمل به شمار می‌آید که او بر اساس باور خود، سکوت را از میان گزینه‌های گوناگون برگزیده و به آن اقدام نماید.

براین اساس سکوت آدمی با حضور مبادی عمل می‌تواند به تحقق عمل سکوت بینجامد. درحالی‌که فقدان این مبادی آن را در حد یک رفتار انسانی نگه می‌دارد، رفتاری که چون بدون قصد و اراده است و اغلب بروز ناگهانی دارد، به آن جنبه انفعالی می‌بخشد (باقری، ۱۳۸۸، ص ۱۲). در واقع این نوع سکوت در افراد می‌تواند ناشی از عوامل روان‌شناختی مانند ترس، اضطراب، خجالت یا روان‌رنجوری باشد (آلین، ۲۰۰۴، ص ۴۴۲) و چون اراده فرد در آنها نقش ندارد، حالت انفعالی به رفتار فرد می‌بخشد؛ بنابراین بررسی این نوع سکوت‌ها در این بحث نمی‌گنجد.

۳. انواع سکوت

بعد از ترسیم چارچوب مفهومی عمل سکوت، در این بخش به تبیین انواع آن پرداخته می‌شود. قبل از آن لازم است به نکاتی اشاره شود. نخست این که برخی از این سکوت‌ها به طور پراکنده در تحقیقات پژوهشگران بیان شده‌اند؛ اما دسته‌بندی‌های ارائه شده در این پژوهش و نام‌گذاری آنها جنبه نوآورانه داشته و بر اساس عمل بودن آنها صورت گرفته است. همچنین تبیین سکوت‌ها نیز بر اساس مبادی عمل آنها صورت گرفته که آن را از کارهای قبلی متمایز می‌سازد؛ زیرا همان‌طور که در

۱. ترتیب مبنای عمل در ظهور عمل می‌تواند به گونه‌های متفاوتی صورت گیرد. ترتیبی که در این نوشتار آمده است همواره در اقدام به عمل صدق نمی‌کند و می‌تواند متفاوت باشد.

مقدمه اشاره شد، محققان قبلی عمل بودن سکوت را مدنظر نداشته و به‌طورکلی به بررسی معانی آن پرداخته‌اند.

نکته بعدی اینکه در نگاه عاملیت، عمل آدمی تنها جنبه فردی را شامل نمی‌شود؛ بلکه می‌تواند به‌صورت جمعی نیز بروز کند. منظور از سکوت فردی آن است که شخص بنا به دلیل و باور شخصی خود که مبنای شناختی وی را تشکیل می‌دهد، تصمیم به سکوت گرفته و به‌طور فردی اقدام به سکوت کند. اما اگر افرادی که در یک جمع حضور دارند با دلایل یکسان تصمیم به سکوت بگیرند، به‌طوری که در مبادی عمل با هم مشترک باشند، می‌توان اقدام آنان را سکوت جمعی در نظر گرفت. باتوجه به صورت‌بندی‌های نام‌برده و تفاوت در مبادی سازنده آنها می‌توان به انواعی از عمل سکوت دست‌یافت که در ادامه به برخی از آنان اشاره خواهد شد.

۳-۱. سکوت معطوف به ندانستن

این نوع سکوت زمانی رخ می‌دهد که فرد درباره موضوع گفتگو آگاهی ندارد. باتوجه به مبادی عمل پشتیبان سکوت معطوف به ندانستن می‌توان این سکوت را به دو صورت در نظر گرفت. نخست سکوت مسئولانه یا سکوت مطلوبی که افراد به علت عدم آگاهی و جهل درباره موضوع موردبحث از ایراد نظر خود، پرهیز می‌کنند. این در حالی است که گاهی برخی از افراد با وجود بی‌اطلاعی به‌راحتی ابراز عقیده می‌کنند. اغلب این نوع سکوت را خردمندانه می‌دانند. مبنای شناختی این افراد می‌تواند اعتقاد به این باور باشد: «در مورد مطلبی که آگاهی ندارم، سخن نمی‌گویم». این باور نزدیک این سخن ویتگنشتاین (۱۳۸۸) است که می‌گوید: «آنچه نمی‌توان درباره‌اش سخن گفت، می‌باید درباره‌اش خاموش ماند» (ویتگنشتاین، ۱۳۸۸، ص ۲۳۲). در این زمان ممکن است فرد با انواعی از امیال و گرایش‌ها روبه‌رو شود. ابتدا ممکن است تداعی احساس نامطلوب ناشی از نظر دادن بدون آگاهی و امکان خطا، او را به سوی سکوت رهنمون کند. درعین حال ممکن است باور به امکان الخطا بودن انسان، نظردادن را برای وی سهل جلوه داده و او را به سخن گفتن ترغیب کند. از طرفی نیز امکان دارد، حس مسئولیت‌پذیری وی تحریک شده و با یادآوری اینکه سخن نادرست او ممکن است باعث خطای دیگران شده و به آنها آسیب برساند، گرایش وی را به سکوت کشانده و اراده‌اش را در اقدام به سکوت راسخ سازد.

صورت دوم سکوتی است که باتوجه به موقعیت افراد می‌تواند غیرمسئولانه باشد؛ مانند زمانی که انتظار می‌رود دانش‌آموزان با آمادگی و مطالعه کافی در کلاس درس حاضر شده در زمان پرسش کلاسی پاسخگو بوده و در گفتگوها مشارکت داشته باشند، سکوت به معنای «نمی‌دانم» آنها نشانه

بی مسئولیتی آنهاست.^۱ اغلب معلمان این نوع سکوت دانش آموزان را به عنوان کمبود توجه، علاقه یا دانش^۲ آنها تفسیر می کنند (شولتز، ۲۰۱۰، ص ۲۸۳۴). این نوع سکوت می تواند به هر دو شکل فردی و جمعی بروز کند.

۲-۳. سکوت ناشی از تحمیل

سکوت ناشی از تحمیل نوع دیگری از عمل سکوت است. درحالی که ویژگی تحمیلی بودن آن شاید در وهله نخست، لفظ اجبار را به ذهن متبادر کرده و با زیرسؤال بردن اختیار فرد آن را فاقد مبنای ارادی نشان دهد، درحالی که مبادی عمل این نوع از سکوت پابرجا و تنها تحت تأثیر تحمیل وارد شده، تغییر کرده است.

مبنای شناختی سکوت ناشی از تحمیل را می توان از دو جنبه نگریست. یکی بر اساس باور فرد تحمیل کننده سکوت^۳ و دیگری باور فردی که سکوت می کند. در این رابطه موقعیتی را در نظر بگیرید که معلم در حال صحبت کردن است و اصرار به سکوت دانش آموزان دارد. در واقع معلم بر این باور است که این سکوت برای نظم و مدیریت کلاس و اثربخشی به فرایند یاددهی - یادگیری لازم است (لی، ۲۰۰۱، ص ۱۵۷). دانش آموزانی که به سکوت فراخوانده شده اند، می توانند با داشتن باورها و شناخت های گوناگون تن به سکوت بدهند. این باورها می توانند، ساکت بودن برای شنیدن مطالب درسی به خاطر ترس از برخورد انضباطی معلم و فرار از مجازات هایی؛ مانند اخراج از کلاس و کم شدن نمره یا با هدف یادگیری و اجتناب از مؤاخذه و سرزنش والدین باشد (هانان، ۲۰۲۱، ص ۱۱۶۵). در این میان، تبادلات اندیشه و گرایش های افراد در اراده به سکوت آنها نقش مهمی را

۱. در صورتی که عوامل دیگری نیز می توانند در این سکوت نقش آفرینی داشته باشند؛ مانند زمانی که فرد به خاطر عدم اطمینان از پاسخ خود به سکوت گرایش می یابد؛ البته در این مواقع اراده فرد می تواند وی را به سخن گفتن نیز ترغیب کند با این اندیشه که پاسخ را بگوید اگر درست باشد که به مطلوب رسیده و اگر درست نباشد، معلم خطای وی را اصلاح خواهد کرد. در این مواقع معمولاً تجربه های قبلی فرد نقش مهمی را ایفا می کنند. اگر فرد قبلاً در صورت خطا بودن پاسخ مورد خشم معلم قرار گرفته باشد، معمولاً در چنین مواقعی خطر پاسخ خطا را به جان نمی خرد و عطایش را به لقایش بخشیده و سکوت اختیار می کند.

2. silence as a lack of attention, interest, or knowledge.

۳. در واقع مبنای شناختی سازنده سکوت تحمیلی می توان دو نوع مطلوب و غیرمطلوب آن را رقم بزند. به این ترتیب که اگر تحمیل سکوت دارای هدف مطلوب یادگیری دانش آموز است، می توان آن را مناسب و بجا دانست؛ یعنی در جایی که لازم است دانش آموز ساکت باشد و به درس گوش کند، تحمیل سکوت از سوی معلم، جایز است؛ زیرا این سکوت به وی امکان تدریس و موجبات آموزش آنان را فراهم می سازد. اما اگر ساکت کردن دانش آموزان با هدفی غیر از یادگیری آنان باشد و معلم برای انجام کار شخصی خود و یا هر هدف غیرآموزشی دیگر آنها را مجبور به سکوت کند، تحمیل سکوت نامطلوب است. در چنین مواقعی سکوت به عنوان ابزاری برای کنترل و سرکوب تلقی شده (آلین، ۲۰۰۴) و برای افراد ناخوشایند است. مشکلی باف و همکارانش (۱۳۹۸) از این سکوت با عنوان «سکوت خالی» یاد کرده و معلمان را از آن برحذر داشته اند.

ایفا می‌کند. برای نمونه، زمانی که دانش‌آموز خود را ملزم به سکوت، برای یادگیری می‌داند، با توجه به تجارب قبلی خویش می‌داند که اگر در کلاس، درس را نیاموزد و بعداً دچار مشکل یادگیری بشود، مورد مؤاخذه قرار خواهد گرفت. یادآوری احساس ناخوشایند سرزنش شدن، او را به سکوت می‌کشاند تا از تکرار آن جلوگیری کند. البته این نکته می‌تواند در برخوردهای انضباطی دیگر هم صدق کند. از سوی دیگر اگر سکوت و گوش دادن به درس برای او شامل تجارب خوشایندی چون تشویق معلم و لذت یادگیری بشود، امکان تحقق اراده وی به سکوت، قوت می‌یابد. در نهایت تحت‌تأثیر اجبار معلم است که مبادی عمل وی شکل گرفته و عمل سکوت وی را محقق می‌سازند.

۳-۳. سکوت محافظ

سکوتِ محافظ زمانی دیده می‌شود که افراد از سکوت برای پنهان‌کاری و محافظت از خود^۱ استفاده می‌کنند (شولتز، ۲۰۱۰، ص ۲۸۳۵). در این مواقع استفاده از سکوت مکانیزم دفاعی داشته و ابزاری برای پنهان‌کردن اطلاعات به منظور محفوظ ماندن از آسیب‌ها و تهدیدهایی چون تمسخر و تحقیر از سوی دیگران است (هانا، ۲۰۲۱؛ جورنل، ۲۰۱۷^۲). در واقع فرد با سکوت خود، به نوعی از موقعیتی که در آن احساس خطر کرده است، فرار می‌کند تا خود را نجات دهد. در این پژوهش به این نوع سکوت عنوان سکوتِ محافظ داده شده است.

برای تبیین مبادی عمل سکوتِ محافظ، موقعیتی را در نظر بگیرید که فرد در جمعی با اعتقادات مخالف خود و در اقلیت قرار گرفته است. او چند گزینه پیش رو دارد، نخست در گفتگو مشارکت کرده و اعتقادات خویش را آشکار کند و به تبع آن با پیامدهایی چون درگیری و مشاجره یا طرد شدن و در حاشیه قرارگرفتن مواجه شود؛ دوم اعتقادات خود را کتمان کرده و دروغ بگوید و از نظر عاطفی این بار را به دوش کشیده و هر آن اضطراب آن را داشته باشد که ممکن است دروغش برملا شود؛ سوم اعتقادات خود را سرکوب کرده و برای محافظت خود از پیامدهایی چون تحقیر و مسخره شدن، سکوت کند. در این زمان او با کشش‌های درونی خود درگیر می‌شود، که کدام گزینه را انتخاب کند تا رنج و احساس نامطلوب کمتری را به دنبال داشته باشد، هم‌زمان تجارب گذشته

1. silence as a form of protection

2. Journ ell,W (2017)

در ذهن او تداعی می‌یابد. معمولاً تجارب گذشته^۱ فرد و یادآوری سخنان و رفتارهایی که ممکن است با آنها روبه‌رو شود، او را به سکوت می‌کشاند.^۲

در واقع این باور که سکوت می‌تواند راهی برای پنهان‌کاری و رهایی از دشواری‌های تعامل در جمع با نظرات مخالف باشد، مبنای شناختی فرد را تشکیل می‌دهد. در ادامه، تمایل او به دوری از احساس طردشدگی، تحقیر و تمسخر، مبنای گرایشی وی را می‌سازند. قوت این مبادی می‌تواند اراده فرد را به تحقق سکوت برساند. در واقع وی تلاش می‌کند تا با اراده به سکوت با کمترین هزینه از خود محافظت کند. با توجه به توضیحات داده شده، مشخص است که این سکوت اغلب به صورت فردی بروز می‌کند. اما اگر به تعداد این افراد در جمعی افزوده شود، می‌تواند سکوت جمعی آنان را به نمایش بگذارد.^۳

۳-۴. سکوت به نشانه احترام

گاهی اقدام به سکوت برای احترام به فرد یا شخصیتی معتبر است (هانا، ۲۰۲۱، ص ۱۱۶۵). این نوع سکوت، می‌تواند به طور فردی یا جمعی صورت پذیرد. باورهای سازنده این نوع از سکوت، می‌تواند توسط مریبان و یا سنت‌های اجتماعی در فرد شکل گیرد؛ برای مثال در برخی از جوامع سنتی یکی از نشانه‌های ادب و تربیت خوب، این است که افراد کم سن و جوان‌تر خانواده در برابر نظرات افراد بزرگ‌تر به نشانه احترام، ساکت باشند. هر قدر که فرد جوان، مخالف نظری باشد و آن را درست نداند، نباید در برابر افراد بزرگ‌تر سخنی بر زبان بیاورد. این باور که طی سال‌ها زندگی و تربیت افراد، شکل گرفته است، مبادی شناختی عمل آنها را شکل می‌دهد.^۴ آنها آموخته‌اند اگر زمانی که افراد بزرگ‌تر سخن می‌گویند، ساکت باشند و گوش کنند، افرادی مبادی آداب بوده و مقبول همگان خواهند بود. در غیر این صورت، افرادی گستاخ شمرده شده و مورد سرزنش قرار خواهند گرفت. خصوصاً اگر این گستاخی در برابر فردی باشد که مورد احترام و علاقه دیگران است، باعث جریحه‌دار شدن احساسات آنان شده و بر شدت این مؤاخذه خواهد افزود. در نظر گرفتن گزینه‌های مذکور، اغلب فرد را به سوی رفتاری می‌کشاند که او را مقبول دیگران قرار داده

۱. این تجارب می‌توانند مستقیم توسط خود شخص یا غیرمستقیم از طریق مشاهدات وی در گروه کسب شده باشند.
 ۲. شرکت‌کنندگان در پژوهش جورنل (۲۰۱۷) به‌صراحت اشاره دارند که برای محافظت خود از عواقب برملا کردن اعتقاداتشان، در جمعی که در اقلیت قرار دارند، سکوت می‌کنند.
 ۳. البته تعداد این گروه باز هم در اقلیت است و از قدرت کمی برخوردارند که ناچار آنها را به سکوت برای محافظت کشانده است.
 ۴. در برخی جوامع به رعایت این نوع از سکوت توسط دخترها بیشتر از پسرها تأکید می‌شود.

و حس لذت‌پذیرش در جمع را به او می‌بخشد. قوت این حس مقبولیت، اراده وی را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. به این ترتیب علاقه به کسب حس تعلق و دوری از سرزنش و طردشدگی، در نهایت به عمل سکوت وی خواهد انجامید.

زیمبلایز و مایکلایز (۲۰۰۴) به این نوع سکوت در کلاس درس اشاره کرده و آن را نشانگر احترام به دیگری دانسته‌اند. این دیگری می‌تواند شامل معلم و یا هم‌کلاسی‌ها بشود که به‌خصوص در رابطه با معلمان از اهمیت بیشتری برخوردار است؛ زیرا اغلب معلمان عدم سکوت و گوش‌دادن به سخنانشان را نشانه بی‌احترامی می‌دانند (هانا، ۲۰۲۱، ص ۱۱۷۳). اما نکته قابل‌توجه در سکوت به نشانه احترام به عنوان یک عمل، این است که این احترام باید از سر‌باور دانش‌آموزان به مقام علمی و اخلاقی معلم یا فردی که در حال سخن‌گفتن است، باشد. به گونه‌ای که به آنان اطمینان ببخشد که با سکوت و گوش‌سپاری به مطالب آنان می‌توانند به آموخته‌هایی ارزشمند دست یابند که برای آنان احساس خوشایند و لذت‌یادگیری را به دنبال خواهد داشت، در غیر این صورت آنان دچار حسرت و پشیمانی خواهند شد؛ زیرا فرصت دستیابی به مطالب آموزنده‌ای را از دست داده‌اند. در واقع باور به مراتب علمی فرد گوینده، دستیابی به لذت‌یادگیری و رهایی از احساس حسرت و پشیمانی، مبادی شناختی و گرایشی آنان را تشکیل داده و به این ترتیب اراده‌شان را به تحقق سکوت و گوش‌سپاری از سر احترام خواهد رساند.

۳-۵. سکوت به نشانه اعتراض

سکوت اعتراض، یکی از نمونه‌های سکوت است که می‌تواند به شکل‌های فردی یا جمعی بروز کند. در این نوع از سکوت، مبنای شناختی یا همان چرایی سکوت در افراد، می‌تواند دلایل متفاوتی را شامل شود که نشانگر مخالفت و مقاومت در برابر اعمال قدرت یا رفتار ناعادلانه از سوی دیگری است؛ برای نمونه می‌توان به سکوت دانش‌آموزان برای اعتراض و مقاومت در برابر اعمال قدرت و بی‌توجهی معلم به خواسته‌ها و نظرات آنها اشاره کرد (هانا، ۲۰۲۱، ص ۱۱۷۱؛ شولتز، ۲۰۱۰، ص ۲۸۳۸). در این موارد زمانی که دانش‌آموزان با موقعیتی ناخوشایند و آزاردهنده از سوی معلم یا دیگر مسئولین مدرسه مواجه می‌شوند، تلاش می‌کنند تا مراتب مخالفت خود را ابراز کنند. این ابراز مخالفت می‌تواند از راه‌های گوناگونی انجام شود؛ به‌طور نمونه، اگر شرایط پذیرا باشد، آنها می‌توانند از راه گفتگو، مشکلات خود را مطرح کنند. راه بعدی می‌تواند نوشتن نامه اعتراض، برای بیان مخالفت آنان با وضع موجود باشد. در غیر این صورت سکوت آنان می‌تواند نشانگر

اعتراض و مقاومت آنان باشد. پیامدهای هرکدام از راه‌های بیان شده، می‌تواند باور و گرایش دانش‌آموزان به این نوع سکوت را پشتیبانی کند. به‌طور نمونه اگر بیان شفاهی دانش‌آموزان با برخورد تند و نامناسب معلم همراه باشد یا به اعتراضات کتبی بی‌توجهی شده و به مشکل آنها ترتیب اثر داده نشود، احساس ناکامی ایجاد شده، آنان را به سوی سکوت خواهد کشاند.^۱ معمولاً میزان مطلوبیت حس وحدت و حمایتی که دانش‌آموزان در این گونه سکوت‌ها به دست می‌آورند، می‌تواند مبنای گرایش آنان را قوت بخشیده و در اراده به سکوت آنها اثرگذار باشد.

۳-۶. سکوت ناظر به تفکر

اغلب افراد برای اینکه به گفتار درونی و تفکر پردازند، گفتار بیرونی خود را خاموش و سکوت می‌کنند.^۲ به این ترتیب می‌توانند راهی برای تمرکز و تفکر ایجاد کنند و به‌نوعی از سکوت دست یابند که سکوت ناظر به تفکر است^۳ که می‌تواند صورت فردی یا جمعی داشته باشد.

اهمیت این نوع از سکوت به دستاوردهایی است که در پی اندیشیدن افراد حاصل می‌شود؛ برای نمونه کلاس درسی را در نظر بگیرید که معلم کلاس با مطرح ساختن پرسشی خلاقانه یا فعالیتی هوشمندانه، موجبات شگفتی دانش‌آموزانش را فراهم می‌سازد. دانش‌آموزان برای یافتن پاسخ، دست از گفتگو برداشته و به فکر فرومی‌روند. در واقع این عمل آنها می‌تواند ناشی از این مبنای شناختی و باور باشد که با سکوت‌کردن، گوش دادن و اندیشیدن به مطالب معلم به لذت یادگیری و دریافت ایده‌های نو دست خواهند یافت. از سوی دیگر هر قدر مطالب معلم شنیدنی و جذاب باشد و بتواند آنها را به تفکر کشانده، لذت یادگیری بیشتری به دنبال داشته باشد، به مبنای گرایشی آنان قوت بیشتری بخشیده و اراده آنان را به سوی سکوت ناظر به تفکر راسخ‌تر خواهد ساخت.

۱. معلم‌هایی که به‌طور معمول سکوت فردی دانش‌آموزان را نشانه ناتوانی یا سازگاری آنان در نظر می‌گیرند. زمانی که با سکوت اعتراض کل کلاس روبه‌رو می‌شوند، درمی‌یابند که سکوت می‌تواند از سر مقاومت و اعتراض در برابر اعمال قدرت آنان نیز باشد و به اهمیت موضوع پی خواهند برد. از سوی دیگر دانش‌آموزانی که همواره مجبور بودند در مقابل ناپرابری از سر ناتوانی، دست به سکوت بزنند، زمانی که در سکوت اعتراضی جمعی شرکت می‌کنند، احساس قدرت کرده و زخم‌های ناشی از بی‌توجهی‌ها و بی‌عدالتی‌های خودشان را مرهم می‌نهند. هر چند ممکن است این نحوه سکوت نیز پیامدهایی برای آنان داشته باشد؛ اما حس تعلق به گروه در آنها معمولاً بر ترس از مجازات‌های معلم فائق آمده و آنها را در تداوم عملشان قوت می‌بخشد. عمل سکوتی که مانند هر عمل دیگری از سر اختیار بوده و مسئولیت‌آفرین است.

۲. ویگوتسکی (۱۳۶۷) معتقد است، گفتار دو جنبه دارد. گفتار بیرونی برای ارتباط با دیگران و گفتار درونی که بر اندیشه‌ها نظارت دارد.

۳. پژوهشگرانی چون آلین (۲۰۰۸)؛ دینز (۲۰۱۳) و هانا (۲۰۲۱) نیز در تحقیقات خود به این معنا از سکوت اشاره داشته‌اند. در این بخش این معنا از سکوت از منظر عاملیت مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۴. دلالت‌های تربیتی

مطابق آنچه در رابطه با عمل سکوت بیان شد، می‌توان دلالت‌هایی برای تعامل تربیتی ارائه داد. دلالت‌های تربیتی شامل اهداف، اصول و روش می‌شوند؛ ولی در این نوشتار با توجه به محدود بودن حجم مقاله تنها به ارائه اصول تربیتی در این رابطه اکتفا خواهد شد. منظور از اصل تربیتی: «دستورالعمل‌های کلی است که قاعده‌هایی برای فراهم آوردن دگرگونی‌های مطلوب در افراد آدمی به دست می‌دهند» (باقری، ۱۳۸۹، ص ۶۱).

همان‌طور که در روش پژوهش بیان شد. در این بخش بیان دلالت‌ها یا اصول تربیتی مبتنی بر تعامل با دانش‌آموز یا دانش‌آموزانی که اقدام به عمل سکوت کرده‌اند، خواهد بود. این تعامل در جهات مختلف و با توجه به انواع عمل سکوت مورد توجه است و می‌تواند یاریگر معلم در تحقق تعامل تربیتی با دانش‌آموزان ساکتش باشد.

۴-۱. لزوم به رسمیت‌شناسی عمل سکوت دانش‌آموز

زمانی که معلم با سکوت دانش‌آموزانش روبه‌رو می‌شود، باید مواجهه مناسبی با آنها داشته باشد تا بتواند تعامل تربیتی را تحقق بخشد. برای این منظور معلم باید در وهله نخست ماهیت این سکوت را شناسایی کند؛ زیرا عدم تشخیص به موقع یا تفسیر نادرست آن می‌تواند به مواجهه خطا با سکوت دانش‌آموزان منجر شده و مشکلات دیگری را ایجاد کند. به خصوص در رابطه با عمل سکوت، معلم باید به این دسته از سکوت‌ها و تفاوتی که با سکوت‌های غیرعمل دارند، توجه خاص نموده و با در نظر گرفتن انواع آن به جستجو و مذاقه در مبادی سازنده آنها بپردازد. شناخت این مبادی در شناسایی و نحوه مواجهه با عمل سکوت دانش‌آموز اهمیت دارد؛ زیرا بدون تغییر این مبادی نمی‌توان فرد را از عمل سکوتی که مختل‌کننده تعامل است، منصرف کرده و او را به گفتگو و مشارکت در تعامل تربیتی واداشت.

۴-۲. لزوم مواجهه متناسب معلم با نوع سکوت دانش‌آموز

در تعامل تربیتی، سکوت افراد می‌تواند در راستای تربیت و مقوم آن یا مخل روند تربیت باشد؛ بنابراین نوع مواجهه معلم با هر یک از آنها متفاوت است. این مواجهه‌ها را می‌توان در دو طیف سلبی و ایجابی قرار داد. در رابطه با جنبه‌های سلبی می‌توان دو وجه مواجهه‌های اقتدارگرایانه و انفعالی را در نظر گرفت. در واقع معلم باید از مواجهه‌های اقتدارگرایانه پرهیز کند. او نباید مستبدانه رفتار کرده و با تحکم از دانش‌آموز بخواهد که به سکوت خود پایان دهد یا او را تهدید کند

که در صورت ادامه سکوت با عواقبی چون کم شدن نمره یا برخورد انضباطی روبه‌رو خواهد شد. از سوی دیگر معلم نباید با سکوت دانش‌آموز مواجهه انفعالی داشته و با بی‌تفاوتی از کنار آن بگذرد؛ زیرا ممکن است باورهای سازنده این سکوت‌ها شامل مواردی بشود که بی‌توجهی به آنها خطرناک بوده یا مشکلات بیشتری را به دنبال داشته باشد؛^۱ بنابراین معلم باید با پرهیز از مواجهه‌های مذکور به مواجهه‌های تعاملی متناسب با نوع سکوت دست بزند. در ادامه به این دسته از مواجهه‌ها که جنبه ایجابی اصول ما را تشکیل می‌دهند با شرح مبسوط‌تری می‌پردازیم.

۴-۲-۱. جهت‌دهی مثبت به سکوت معطوف به ندانستن

مواجهه با سکوت معطوف به ندانستن، با توجه به مبادی سازنده و معانی که در پس خود دارد، متفاوت است. اگر سکوت دانش‌آموز هم‌راستای با اهداف تربیتی و مشارکت در تعامل باشد؛ مانند مواقعی که سکوت به معنای پرهیز از یاوه‌گویی یا اشتیاق برای دانستن است، مواجهه معلم می‌تواند، تشویق و همراهی باشد؛ اما زمانی که دانش‌آموز در پرسش شفاهی پاسخگو نیست و سکوت می‌کند، معمولاً اولین برداشت معلم، حاکی از کم‌کاری و بی‌مسئولیتی اوست. اگر این موضوع محرز گردد که دانش‌آموز مطالعه کافی برای شرکت در ارزشیابی کلاسی را نداشته است، معلم باید او را راهنمایی کند تا بتواند با برنامه‌ریزی و مطالعات جبرانی ضعف آموزشی خود را برطرف کند. در عین حال معلم باید با توجه به انواع سکوت، به این نکته توجه داشته باشد که این عدم پاسخگویی، می‌تواند دلایل دیگری را هم شامل شود، بنابراین باید در مواجهه با آنها جانب احتیاط را رعایت کند.

۴-۲-۲. بسترسازی برای سکوت تفکر

با توجه به اهمیت سکوت ناظر به تفکر در شکوفایی و رشد خلاقیت و توانایی حل مسئله دانش‌آموزان، نقش معلم برای برانگیختن دانش‌آموزان به این نوع از سکوت بسیار حائز اهمیت است. برای این منظور او باید از تمامی امکانات آموزشی برای فراهم‌سازی موقعیت‌های یادگیری برای تحریک حس کنجکاوی دانش‌آموزان استفاده کند و تمایل آنان را به تفکر و ایده‌پردازی سوق

۱. لزوم توجه به سکوت دانش‌آموزان امر بسیار مهمی در تربیت است. تا جایی که عدم توجه به آن می‌تواند آسیب‌های جدی به دنبال داشته باشد؛ برای نمونه موقعیتی را در نظر بگیرید که دانش‌آموزی به علت آزار جنسی که از سوی فردی از خانواده یا سایر هم‌کلاسی‌هایش در مدرسه نسبت به او صورت می‌گیرد، در کلاس ساکت است و از درون رنج بسیاری را تحمل می‌کند. اگر کمک به این دانش‌آموز به تعویق افتد، ممکن است خسارت‌های جبران‌ناپذیری برای او ایجاد شود؛ بنابراین معلم باید نسبت به سکوت‌های دانش‌آموزانش حساس بوده و آنها را مورد بررسی قرار دهد تا بتواند به موقع مشکل آنها را شناسایی کرده و یاریگرشان باشد.

دهد. همچنین با بازخوردهای مثبت و برانگیزاننده اشتیاق دانش‌آموزان را برای این نوع سکوت افزایش دهد.

باتوجه به اینکه صرف زمان کافی برای سکوت و اندیشیدن، می‌تواند در دستیابی به ایده‌های بهتر و مشارکت بیشتر در تعامل تربیتی، تأثیرگذار باشد، بنابراین معلم باید به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان توجه کرده و فرصت کافی برای تفکر را در کلاس ایجاد کند تا کمبود این زمان، موجبات سرخوردگی و بی‌تفاوتی عده‌ای از دانش‌آموزانش را فراهم نسازد. توجه به این نکته لازم است که اقدام به سکوت ناظر به تفکر می‌تواند نشانگر مشارکت فعالانه آنان در تعامل کلاسی باشد.

۴-۲-۳. امن سازی محیط برای پیشگیری از سکوت محافظ

بدیهی است که در زمان گفتگوی جمعی در کلاس درس، برخی از افراد با اختلاف نظرهایی روبه‌رو بشوند و همان‌طور که در سکوت محافظ بیان شد، برای محافظت از خود، دست به سکوت بزنند. از آنجایی که این نوع سکوت می‌تواند، باعث ایجاد فشار و ناراحتی در دانش‌آموزان شده و آسیب‌هایی برای آنان به دنبال داشته باشد باید مورد توجه ویژه قرار گیرد؛ بنابراین در این گونه موارد، معلم باید با مدیریت مناسب در کلاس، دانش‌آموزانی که دوستانشان را قضاوت و یا تمسخر می‌کنند را کنترل کند. همچنین او باید محیطی امن و پذیرا ایجاد کند تا همه بتوانند نظرات خود را هر چند متفاوت، در کلاس بیان کنند و به این صورت از دانش‌آموزانی که تمایل به نامرئی شدن برای محافظت از خود دارند، حمایت کند.

۴-۲-۴. شکستن سکوت اعتراض و دعوت به گفتگو و مشارکت کلامی

در برخی مواقع ممکن است معلم در کلاس درس با سکوت اعتراض مواجه شود. اغلب معلمان این نوع سکوت را مخل تعامل تربیتی می‌دانند. در این زمان لازم است با ایجاد فضای مناسب و دوستانه، امکان بیان نظرات مخالف و انتقادی در کلاس فراهم شود؛ بنابراین معلم برای ترغیب دانش‌آموزانش به گفتگو، باید تلاش کند محیطی را برای آنان فراهم سازد که بتوانند بدون تنش، نظرات خود را بیان کرده و با دستیابی به خواسته‌های خود به سکوت اعتراضشان، پایان دهند.

۴-۲-۵. اجتناب از سکوت تحمیلی

تحمیل سکوت از سوی معلمان باعث ایجاد فشار و ناراحتی برای دانش‌آموزان می‌شود، بنابراین معلم باید با مدیریت مناسب کلاس درس بستری را فراهم سازد تا دانش‌آموزان برای بهره‌مندی از مطالب آموزشی با اراده خود، سکوت کرده و در فرایند یاددهی-یادگیری مشارکت مطلوب داشته باشند. همچنین معلم نباید برای انجام کارهای شخصی خود دانش‌آموزان را مجبور به سکوت کند. او باید با در نظر گرفتن فعالیت‌های یادگیری متنوع برای دانش‌آموزان از تحمیل سکوت به آنها پرهیز کند.

۴-۲-۶. تقویت سکوت ناظر بر احترام

سکوت ناظر به احترام، سکوت مطلوبی است که اکثر معلمان خواهان رعایت آن از سوی دانش‌آموزان هستند. در واقع این نوع سکوت می‌تواند تعامل تربیتی میان معلم و شاگردانش را تقویت کند. اما آنچه به مطلوبیت این سکوت منجر می‌شود، این است که این احترام تنها صورت ظاهری نداشته باشد؛ بلکه دانش‌آموز با توجه به باور خود به آن اقدام کند؛ بنابراین معلم باید تلاش کند تا مهارت‌های کلاس‌داری، فن بیان و دانش معلمی خود را رشد دهد تا بتواند باور دانش‌آموزان به اقتدار علمی و اخلاقی خود را تقویت کرده و به این ترتیب اراده آنان را به سکوتی از سر احترام و ارزشمند بکشانند.

نتیجه‌گیری

در این پژوهش به جنبه دیگری از پدیده سکوت و از منظر عاملیت پرداخته‌ایم، به گونه‌ای که می‌توان سکوت را به عنوان عمل فرد در نظر گرفته و او را در تعامل و مشارکت‌هایش فعال دانست. البته این وجه از سکوت زمانی حاصل می‌شود که دارای حداقل مبانی عمل؛ یعنی مبادی شناختی، گرایشی و ارادی باشد.

زمانی که این عمل سکوت، در کلاس درس و توسط دانش‌آموز ظهور می‌کند، می‌تواند معانی گوناگونی مانند: سکوت معطوف به ندانستن، ناشی از تحمیل، محافظ، به نشانه احترام، به نشانه اعتراض و سکوت ناظر به تفکر را شامل شود که برخی از آنها می‌توانند مفید یا مخل در تعامل تربیتی باشند. از این رو برای دستیابی به تعاملی سازنده نیاز به مواجهه مناسبی از سوی معلم است. شناخت مفهوم سکوت به منزله عمل و معانی مختلف آن این امکان را برای معلم فراهم می‌سازد تا به تقویت سکوت‌های مطلوب پرداخته و تقابل مؤثری با سکوت‌های نامطلوب داشته باشد.

در نظر گرفتن این جنبه تعاملی در عمل سکوت دلالت‌های تربیتی را به دنبال داشت که به صورت اصول تربیتی بیان شد. در این بخش با در نظر گرفتن عاملیت دانش‌آموز و عمل بودن سکوت وی، معلم به پرهیز از مواجهه‌های اقتدارگرایانه و انفعالی رهنمون گشته و دلالت‌هایی برای مواجهه‌های تعاملی متناسب با انواع سکوت ارائه گردید. این دلالت‌ها عبارت‌اند از: لزوم به رسمیت‌شناسی عمل سکوت دانش‌آموز و لزوم مواجهه متناسب معلم با نوع سکوت دانش‌آموز با رعایت اصول تربیتی متناظر چون جهت‌دهی به سکوت معطوف به ندانستن، بسترسازی برای سکوت تفکر، امن‌سازی محیط برای سکوت محافظ، شکستن سکوت اعتراض و دعوت به گفتگو، اجتناب از سکوت تحمیلی، تقویت سکوت ناظر بر احترام. امید است توجه به این دلالت‌ها یاریگر معلم در دستیابی به تعامل تربیتی مطلوب با شاگردانش باشد.

در نهایت با توجه به پیچیدگی و ابهام در مفهوم سکوت و حساسیت عمل سکوت، به خصوص در امر تربیت و تعامل میان افراد، به تمامی مربیانی که کار تربیتی انجام می‌دهند، توصیه می‌شود تا از مطلوب بودن سکوت متربیان خود اطمینان نیافته‌اند، به راحتی از کنار آنها نگذرند.

منابع

۱. باقری، خسرو (۱۳۸۸). بررسی تطبیقی طرحواره اسلامی عمل با انسان‌شناسی (پسا) ساختارگرا. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۲۵(۲)، ۹-۳۶.
۲. باقری، خسرو (۱۳۸۹). در آمدی بر فلسفه تعلیم و تربیت جمهوری اسلامی ایران؛ تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۳. باقری، خسرو (۱۳۸۹). رویکردها و روش‌های پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت؛ تهران: انتشارات سمت و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
۴. باقری، خسرو (۱۳۹۰). هویت علم دینی؛ تهران: سازمان چاپ و انتشارات.
۵. باقری، خسرو (۱۳۹۴). فیک در ترازو؛ تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
۶. باقری، خسرو (۱۳۹۹). عاملیت انسان رویکردی دینی و فلسفی؛ تهران: نشر واکاوش.
۷. چناری، مهین و کرباسچیان، فاطمه (۱۳۹۴). جایگاه زبان سکوت در تربیت دینی. دوفصلنامه علمی - ترویجی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام. ۵(۳)، ۱۲۱-۱۴۶.
۸. سرل، جان آر (۱۳۸۷). افعال گفتاری (محمدعلی عبدالهی، مترجم)؛ تهران: پژوهشگاه علوم و فرهنگ اسلامی.
۹. علوی، حمیدرضا (۱۳۸۶). جایگاه سکوت در تعلیم و تربیت. مجله پژوهش‌های اسلامی ۱. (۱)، ۱۲۹-۱۵۷.
۱۰. کومبیز، جرالدار، دنیلز، لوروی بی (۱۳۸۸). پژوهش فلسفی: تحلیل مفهومی. ترجمه خسرو باقری. در شورت، ادموند سی. روش‌شناسی مطالعات برنامه درسی، (مهر محمدی و همکاران، مترجمان)؛ تهران: انتشارات سمت.
۱۱. مشکی باف مقدم، زهره، چراغین مسلم، اکبری، احمد، و داوودی علیرضا (۱۳۹۸). تحلیل نشانه‌شناختی «سکوت» در مدیریت کلاس درس. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۹(۲)، ۶۷-۸۴.
۱۲. میرلوحی، سید حسین (۱۳۹۳). اهمیت تربیتی سکوت از دیدگاهی هستی‌گرایانه و امکان‌گنجاندن آن در برنامه درسی مدارس. در: برنامه درسی نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها. مهر محمدی و همکاران، تهران: آستان قدس رضوی (سمت).

۱۳. ویتگنشتاین، لودویگ یوزف یوهان (۱۳۸۸). رساله منطقی - فلسفی. (میرشمس‌الدین ادیب سلطانی، مترجم). تهران: انتشارات امیرکبیر.

۱۴. ویگوتسکی، لوسیمونوویچ (۱۳۶۷). تفکر و زبان (بهرروز عزبدفتری، مترجم). تبریز: انتشارات نیما.

15. Baurain, B. (2011). Teaching, Listening, and Generative Silence. *Journal of Curriculum Theorizing*, 27(3), 89-101.
16. Caranfa, A. (2004). Silence as the Foundation of Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 54(2), 211 –230.
17. Caranfa, A. (2013). Socrates, Augustine, and Paul Gauguin on the Reciprocity between Speech and Silence in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 47 (4), 577-604.
18. Deans, C. (2013). Pupil perspectives on silence: the roles and meanings of silence in the classroom'. *Journal of Trainee Teacher Educational Research*, 4.195-234.
19. mmmnook, M & eeesnn, .. (2012). nn e uuenn's Exprnnne of Ill nnee nnhle Classroom. Retrieved from <https://www.academia.edu>.
20. Hanna, A. (2021). Silence at school: Uses and experiences of silence in pedagogy at a secondary school. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1158–1176.
21. Jaworski, A. (1998), Beliefs about Silence in the Classroom. *Language and Education*, 12 (4), 273-292.
22. Journell, W. (2017). Politically Conservative Preservice Teachers and the Spiral of Silence: Implications for Teacher Education. *Teacher Education Quarterly*, 44, 105-129.
23. Lausch, S. (2018). *Inviting Mindful Silence into Pedagogy: Supporting Agency, Voice, And Critical Engagement through Silence*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in Communication. Boise State University.
24. Lees, H. (2012). *Silence in Schools*. London: A Trentham Books/IOE Press. Available in Internet Archive. <https://archive.org/>
25. Li, H. (2001). Silences and Silencing Silences. *Philosophy of Education*, 157-165.

26. Ollin, R. (2004). Silence, Meanings and Learning. *International Journal of Learning*, (11), 441-447.
27. Ollin, R. (2008). Silent pedagogy and rethinking classroom practice: structuring teaching through silence rather than talk. *Cambridge Journal of Education*, 38, 265 - 280.
28. Schultz, K. (2010). After the Blackbird Whistles: Listening to Silence in Classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833-2849.
29. Searle, J. (1969). *Speech Acts, an Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge University Press.
30. Vassilopoulos, S. & Konstantinos, G. (2012). Teacher Use of Silence in Elementary Education. *Journal of Teaching and Learning*, 8 (1), 91-105.
31. Zembylas, M., & Michaelides, P. (2004). The sound of silence in pedagogy. *Educational Theory*, 54(2), 193-210.

