

The Role of the Teacher in an Existential Classroom

Ashraf Sadat MirzaSafi Naeini ¹ , and Reza Ali Nowrozi ^{2*} 

1. Master's student in the History and Philosophy of Education, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: ashrafmirzasafy58@yahoo.com
2. Corresponding author, Associate Professor, Department of Educational Sciences, University of Isfahan, Isfahan, Iran. E-mail: r.nowrozi@edu.ui.ac.ir

ABSTRACT

Article type:
Research Article

Received: 2025/07/07
Reviewed: 2025/10/13
Accepted: 2025/11/01
Published Online:
2025/11/05
Pages: 153-169

Background and Objectives: Existential philosophy, with its emphasis on freedom, responsibility, choice, and individual meaning-making, offers a distinct approach to education. Within this framework, the teacher's role extends beyond that of a mere knowledge transmitter to become an authentic companion in the student's existential development. This study aims to provide a comprehensive and systematic analysis of the roles, characteristics, functions, and responsibilities of teachers in a classroom based on the principles of existential philosophy. By drawing upon selected research, it seeks to present a clear picture of the existential teacher's mode of presence, relational approach, classroom management style, and pedagogical orientation, thereby establishing a basis for rethinking teacher education and educational policy. **Methods:** This study was conducted using a narrative review approach, supplemented by qualitative content analysis to systematically examine relevant literature. Sources included philosophical works in the field of existentialism, educational research, and theoretical studies on the existential teacher. Data analysis focused on extracting common dimensions, key components, and recurring patterns concerning the teacher's role in education grounded in existential philosophy. **Findings:** The findings reveal that the existential teacher is, first and foremost, a facilitator of students' self-awareness and personal authenticity. By posing existential questions, creating opportunities for free choice, and strengthening the capacity for meaning-making, the teacher guides students toward inner growth. A fundamental element of this model is the establishment of an authentic "I-Thou" dialogical relationship, founded on presence, sincerity, mutual respect, and active listening, which transforms the classroom into a humanized and dynamic space. Furthermore, the teacher acts as an existential role model and a liberating agent, empowering students to confront life's anxieties and fundamental issues, and fostering their creativity, inner sensitivity, and reflective thinking through the use of art, imagination, and aesthetic experiences. In this approach, classroom management is shaped by an emphasis on "existential order"—an order based on freedom, responsibility, and mutual respect—rather than on external control or imposed discipline. **Conclusion:** The results indicate that the teacher's role in existential philosophy is complex, multidimensional, and requires profound philosophical, emotional, and personal readiness. While this model contrasts with some prevalent educational structures that prioritize control, standardization, and content transmission, it offers significant potential for holistic growth, the cultivation of critical thinking, meaning-making, and authentic learning. Accordingly, key implications of this research for teacher education systems include: fostering self-awareness, developing dialogical skills, introducing flexibility into educational programs, and attending to the human-existential dimensions of teaching. Such an approach can lay the groundwork for transforming classroom practices and enhancing the quality of learning within the educational system.

Keywords:
Existential philosophy
existential education
existential teacher
freedom and
responsibility

Cite this Article: MirzaSafi Naeini, A. & Nowrozi, R. A. (2025). The Role of the Teacher in an Existential Classroom. *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 11(20), 153-169. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.20802.1195>



© the authors

Publisher: Farhangian University





نقش معلم در کلاس درس هستنی گرا

اشرف سادات میرزاصفی نائینی^۱، و رضاعلی نوروزی^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، گروه علوم تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: ashrafmirzasafy58@yahoo.com

۲. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه علوم فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران. رایانامه: r.norouzi@edu.ui.ac.ir

چکیده

پیشینه و اهداف: فلسفه هستی با تأکید بر آزادی، مسئولیت، انتخاب و معنایابی فردی، رویکردی متفاوت به تعلیم و تربیت عرضه می‌کند که در آن، نقش معلم از یک انتقال‌دهنده دانش فراتر رفته و به همراهی اصیل برای رشد وجودی دانش‌آموز بدل می‌شود. هدف این پژوهش، ارائه تحلیلی جامع و نظام‌مند از نقش‌ها، ویژگی‌ها، کارکردها و مسئولیت‌های معلم در کلاس درس مبتنی بر اصول فلسفه هستی است. این مطالعه می‌کوشد با بهره‌گیری از پژوهش‌های منتخب، تصویری شفاف از نحوه حضور، شیوه رابطه‌مندی، شیوه مدیریت کلاس و رویکرد تربیتی معلم وجودگرا ارائه دهد تا زمینه‌ای برای بازاندیشی در تربیت معلم و سیاست‌گذاری آموزشی فراهم شود. **روش‌ها:** این تحقیق با رویکرد مرور روایتی انجام شده و در کنار آن از تحلیل محتوای کیفی برای بررسی نظام‌مند مطالعات استفاده شده است. منابع شامل آثار فلسفی حوزه اگزیستانسیالیسم، پژوهش‌های تربیتی و مطالعات نظری درباره معلم وجودگرا بوده است. تحلیل داده‌ها با تمرکز بر استخراج ابعاد مشترک، مؤلفه‌های کلیدی و الگوهای تکرارشونده درباره نقش معلم در آموزش مبتنی بر فلسفه هستی صورت گرفته است. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان می‌دهد که معلم وجودگرا پیش از هر چیز تسهیل‌گر خودآگاهی و اصالت فردی دانش‌آموز است و با طرح پرسش‌های وجودی، ایجاد فرصت برای انتخاب آزادانه و تقویت توانایی معنایابی، آنان را در مسیر رشد درونی هدایت می‌کند. یکی از عناصر بنیادین در این الگو، برقراری رابطه اصیل و دیالوگی «من-تو» است که بر حضور، صداقت، احترام متقابل و شنیدن فعال استوار است و فضای کلاس را به محیطی انسانی و پویا تبدیل می‌کند. همچنین معلم به‌عنوان الگوی وجودی و عامل رهایی‌بخش، دانش‌آموزان را در مواجهه با اضطراب‌ها و مسائل بنیادین زندگی توانمند می‌سازد و با بهره‌گیری از هنر، تخیل و تجربه‌های زیبایی‌شناختی به شکوفایی خلاقیت، حساسیت درونی و توان‌اندیشیدن آنان کمک می‌کند. در این رویکرد، مدیریت کلاس درس با تأکید بر نظم وجودی شکل می‌گیرد؛ نظمی مبتنی بر آزادی، مسئولیت‌پذیری و احترام متقابل بر کنترل بیرونی یا انضباط تحمیلی. **نتیجه‌گیری:** نتایج نشان می‌دهد که نقش معلم در فلسفه هستی نقشی پیچیده، چندبعدی و نیازمند آمادگی عمیق فلسفی، عاطفی و شخصیتی است. این الگو با برخی ساختارهای رایج آموزش که بر کنترل، استانداردسازی و انتقال محتوا تکیه دارند، در تعارض قرار می‌گیرد؛ با این حال ظرفیت‌های قابل‌توجهی برای رشد همه‌جانبه، پرورش تفکر انتقادی، معنایابی و یادگیری اصیل فراهم می‌آورد. بر این اساس، دلالت‌های مهم پژوهش برای نظام تربیت معلم شامل: تقویت خودآگاهی، آموزش مهارت‌های دیالوگی، ایجاد انعطاف در برنامه‌های آموزشی و توجه به ابعاد انسانی وجودی آموزش است. چنین رویکردی می‌تواند زمینه‌ساز تحول در کلاس‌های درس و ارتقای کیفیت یادگیری در نظام آموزشی باشد.

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۴/۰۸/۱۵

شماره صفحات: ۱۵۳-۱۶۹

واژه‌های کلیدی:

فلسفه هستی
تعلیم و تربیت هستی‌گرا
معلم هستی‌گرا
آزادی و مسئولیت

استناد به این مقاله: میرزاصفی نائینی، و اشرف سادات، و نوروزی، رضاعلی. (۱۴۰۴). نقش معلم در کلاس درس هستی‌گرا. *نظریه و عمل در تربیت معلمان*، ۱۱(۲۰)، ۱۵۳-۱۶۹. <https://doi.org/10.48310/itt.2025.20802.1195>



© نویسندگان

ناشر: دانشگاه فرهنگیان



مقدمه

در سپهر تعلیم و تربیت معاصر، یکی از دغدغه‌های اصلی نظریه‌پردازان و کنشگران آموزشی، یافتن رویکردهایی است که بتوانند به نیازهای عمیق‌تر و بنیادین وجودی انسان پاسخ دهند. نظام‌های آموزشی سنتی که عمدتاً بر انتقال مکانیکی دانش و مهارت‌های مشخص تمرکز دارند، غالباً از پرداختن به ابعاد انسانی، فردی و درونی فراگیران غافل مانده‌اند. این در حالی است که تحولات اجتماعی، فرهنگی و روان‌شناختی عصر حاضر، ما را بر آن می‌دارد که نگاهی تازه به مقوله آموزش و نقش کلیدی معلم در این فرآیند داشته باشیم. در این زمینه، فلسفه اگزیستانسیالیسم با تأکید بنیادین خود بر مفاهیمی چون آزادی، مسئولیت، انتخاب، اصالت، خودآگاهی و معنایابی فردی، افقی نوین و متمایز را فراروی تربیت انسان معاصر قرار می‌دهد. این رویکرد، انسان را موجودی می‌داند که ابتدا وجود دارد و سپس با انتخاب‌های آزاد خود، ماهیت خویش را می‌آفریند (همایون نیا، ۱۳۹۶: ۲).

در پارادایم اگزیستانسیالیستی، تعلیم و تربیت تنها به انتقال دانش و مهارت‌های عینی محدود نمی‌شود؛ بلکه هدف آن پرورش انسان‌هایی است که بتوانند آگاهانه، مسئولانه و خلاقانه در ساختن معنای زندگی خود نقش ایفا کنند (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷). این رویکرد که ریشه در اندیشه‌های کی‌یر کگور، نیچه، هایدگر، سارتر و بوبر دارد، بر تقدم وجود بر ماهیت تأکید می‌کند؛ اصلی که مبنای انسان‌شناسی اگزیستانسیالیستی است و پیامدهای مهمی برای فهم تربیت و جایگاه معلم دارد. بر اساس این نگرش، انسان در فرآیند زیستن و از طریق انتخاب و مواجهه با چالش‌های وجودی، هویت و معنای زندگی خود را می‌سازد؛ بنابراین، تعلیم و تربیت باید زمینه رشد فردیت، آزادی درونی، خودآگاهی و مسئولیت‌پذیری را فراهم آورد.

در چنین چارچوبی، نقش معلم ماهیتی صرفاً فنی یا ابزاری ندارد، بلکه او یکی از عناصر محوری فرایند تربیت است؛ فردی که حضور وجودی‌اش، نه فقط دانش و مهارتش، بر یادگیری دانش‌آموز اثر می‌گذارد. معلم اگزیستانسیالیست با تمامیت وجود خود در تربیت مشارکت می‌کند و الگویی زنده از زیستن اصیل ارائه می‌دهد (همایون نیا، ۱۳۹۶؛ سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷). او نه کنترل‌کننده کلاس، بلکه انسانی آگاه، راهنما و تسهیل‌گر است که دانش‌آموزان را در مسیر خودشناسی، آزادی و ساخت معنا همراهی می‌کند.

تعلیم و تربیت اگزیستانسیالیستی می‌کوشد یادگیرندگان را به عاملانی فعال در کشف ارزش‌ها و مواجهه با اضطراب‌های وجودی تبدیل کند. این هدف از طریق رویکردهایی مانند گفت‌وگو، تجربه زیسته، تأمل، پذیرش عدم قطعیت و مواجهه با خود در بستر اجتماعی کلاس درس دنبال می‌شود (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷). در این دیدگاه، کلاس درس تنها محل انتقال دانش نیست، بلکه فضایی برای رشد وجودی و تجربه معناداربودن زندگی است؛ جایی که دانش‌آموز در فرآیند «خوداکتشافی» مشارکت می‌کند و معلم نقش همراه و فراهم‌کننده این مسیر را بر عهده دارد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶).

در این چشم‌انداز، نقش معلم ماهیتی چندوجهی می‌یابد. او باید علاوه بر تسلط بر دانش تخصصی و مهارت‌های فنی کلاس‌داری، از درکی عمیق نسبت به انسان، هستی و تربیت برخوردار باشد تا بتواند حضوری اصیل و اثرگذار در زندگی دانش‌آموزان داشته باشد. معلم اگزیستانسیالیست تنها انتقال‌دهنده دانش نیست؛ بلکه مسئول ایجاد ارتباطی اصیل، تسهیل فهم خود، و فراهم‌سازی فضایی است که در آن دانش‌آموز بتواند ماهیت و شخصیت خویش را شکل دهد (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷).

با وجود پژوهش‌هایی که به مبانی فلسفی اگزیستانسیالیسم و دلالت‌های کلی آن برای تعلیم و تربیت پرداخته‌اند (همایون نیا، ۱۳۹۶؛ سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷)، و نیز مطالعاتی که به موضوعاتی چون اخلاق حرفه‌ای معلم یا پیامدهای روان‌شناختی این رویکرد توجه کرده‌اند (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱؛ احمدی، ۱۳۹۹)، هنوز تحلیل جامعی از نقش معلم در کلاس درس اگزیستانسیالیستی ارائه نشده است. چنین تحلیلی می‌تواند تصویری روشن از ویژگی‌ها، انتظارات، راهبردها و چالش‌های معلمان در این پارادایم فراهم آورد (Isaev, 2024).

اهمیت این بررسی زمانی بیشتر می‌شود که بدانیم فلسفه تربیتی معلم، خواه خود او از آن آگاه باشد یا نه، نقش تعیین‌کننده‌ای در رویکرد، نگرش و نحوه عمل او در فرآیند تعلیم و تربیت دارد (محمدی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین، شفاف‌سازی نقش معلم از منظر اگزیستانسیالیسم می‌تواند به رشد خودآگاهی فلسفی معلمان، ارتقای کیفیت یاددهی-یادگیری و تحول در نظام آموزشی بینجامد.

از سوی دیگر، با توجه به پیوند برخی مفاهیم نظریه انتقادی با اگزیستانسیالیسم (صحت‌لو و میرزامحمدی، ۱۳۹۳)، تبیین نقش معلم در این رویکرد می‌تواند به فهم بهتر جنبه‌های رهایی‌بخش، انتقادی و تحول‌آفرین معلم در سایر دیدگاه‌های تربیتی کمک کند. در شرایطی که دغدغه‌هایی مانند عدالت آموزشی، توانمندسازی یادگیرندگان و مواجهه با مسائل وجودی در مدارس برجسته‌تر شده‌اند، توجه به ابعاد فلسفی و هستی‌شناختی نقش معلم ضرورتی دوچندان دارد. اندیشمندان هستی‌گرا، با وجود تفاوت‌ها، هم‌نظرند که وجود بر ماهیت مقدم است؛ انسان ابتدا به‌صورت ناخوانده در جهان حضور می‌یابد و سپس با انتخاب‌های آزاد خود معنا و ماهیتش را می‌سازد. این آزادی، مسئولیت را به‌دنبال دارد و از آنجا که هیچ حقیقت مطلق یا سرنوشت ازپیش‌تعیین‌شده‌ای وجود ندارد، یادگیرنده باید برای رسیدن به معرفت فعالانه انتخاب کند (شیخیانی و شجاعی، ۱۴۰۰).

در رویکرد اگزیستانسیالیستی، فعال‌بودن یادگیرنده جایگاهی محوری دارد. پیشینه پژوهش نیز این امر را تأیید می‌کند؛ چنان‌که نتایج مطالعه قلتاش و بسارده (۱۳۹۶) نشان می‌دهد این مکتب بر ساختن ماهیت و وجود توسط خود فرد تأکید دارد و به همین دلیل تلاش می‌شود مفاهیم انتزاعی در قالبی ملموس و قابل‌درک ارائه شوند تا یادگیرنده بتواند فعالانه معرفت خود را بسازد. همچنین طاهری و قلی‌گله (۱۳۹۴) در بررسی دلالت‌های تربیتی اگزیستانسیالیسم، فعال‌بودن یادگیرنده را یکی از پیامدهای اساسی این رویکرد دانسته‌اند و آن را زمانی ممکن می‌دانند که محتوای آموزشی با نیازهای شخصی شاگرد همسو باشد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تبیین و تحلیل جامع نقش معلم در کلاس درس اگزیستانسیالیستی انجام شده است. این مطالعه با بررسی مبانی فلسفی هستی‌گرایی و دلالت‌های تربیتی آن، در پی شناسایی ویژگی‌های شخصیتی، نگرشی و مهارتی معلم، راهبردهای مناسب تدریس، و نیز چالش‌ها و محدودیت‌های احتمالی در اجرای این نقش است. پرسش‌های اصلی پژوهش عبارت‌اند از: ۱. اصول کلیدی اگزیستانسیالیسم در تعریف نقش معلم کدام‌اند؟ ۲. این اصول چگونه در عمل معلمی تجلی می‌یابند؟ ۳. چه ابزارها و روش‌هایی می‌توانند به تحقق این نقش در کلاس درس کمک کنند؟ ۴. معلمان در اجرای این نقش با چه دشواری‌هایی روبه‌رو هستند؟

این پژوهش در پی آن است که خلأ موجود در ادبیات فارسی درباره نقش معلم از منظر اگزیستانسیالیسم را برطرف کند و با برجسته‌ساختن اهمیت شیوه حضور معلم و نوع روابط انسانی او با دانش‌آموزان، زمینه‌ای برای تحول در تربیت معلم، سیاست‌گذاری آموزشی و ارتقای کیفیت یادگیری فراهم آورد.

پیشینه پژوهش

فلسفه هستی‌گرا بیش از آنکه مکتبی منسجم با اصولی نظام‌مند باشد، جریانی فکری است که بر تجربه فردی، آزادی، انتخاب و مسئولیت انسان در جهانی فاقد معنای پیشینی تأکید می‌کند. ریشه‌های این جریان در اندیشه‌های قرن نوزدهم، به‌ویژه آثار کی‌یرکگور و نیچه دیده می‌شود؛ فیلسوفانی که با نقد عقل‌گرایی افراطی و نظام‌های خشک فلسفی، بر فردیت، ایمان و اضطراب وجودی تأکید داشتند (همایون‌نیا، ۱۳۹۶). این رویکرد در قرن بیستم با آراء فیلسوفانی چون سارتر، هایدگر، یاسپرس، مارسل و بوبر گسترش یافت و پس از جنگ‌های جهانی به‌عنوان پاسخی به بحران معنا و هویت انسان مدرن مطرح شد (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱).

در مرکز اگزیستانسیالیسم، اصل تقدم وجود بر ماهیت قرار دارد. بنا بر دیدگاه سارتر، انسان نخست صرفاً وجود می‌یابد و سپس با انتخاب‌های آزادانه خود ماهیت خویش را می‌سازد (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷). از این منظر، انسان «محکوم به آزادی» است؛ زیرا همواره باید مسئولیت انتخاب‌های خود را بپذیرد. آزادی در این فلسفه، صرفاً رهایی بیرونی

نیست، بلکه وضعیت بنیادین انسان است که با اضطراب، تنهایی و آگاهی از مرگ همراه است. باین حال، این اضطراب نه تضعیف‌کننده بلکه امکان رشد و خودآفرینی است (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷).

مفهوم مسئولیت نیز جایگاهی اساسی دارد. انسان با ساختن خویشتن، مسئول پیامدهای انتخاب‌های خویش است؛ مسئولیتی که از نظر بوبر بُعدی اخلاقی نیز دارد (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱). در کنار آن، مفهوم اصالت به معنای زیستن بر پایه آگاهی و وفاداری به خویشتن مطرح می‌شود؛ زیستی که به‌جای انفعال و همرنگی، پذیرش اضطراب و ساختن راهی خودآگاه را می‌طلبد (همایون‌نیا، ۱۳۹۶).

اگزیستانسیالیسم همچنین بر معنادادن فردی تأکید دارد. از آنجاکه جهان معنای ذاتی ندارد، هر فرد باید خود معنای زندگی‌اش را بیافریند. اندیشه فرانکل، با تأکید بر معنا در سخت‌ترین شرایط، نمونه‌ای برجسته از این جهت‌گیری است (همایون‌نیا، ۱۳۹۶). افزون بر آن، این فلسفه حقیقت را محصول تجربه زیسته و آگاهی فردی می‌داند و بدین ترتیب در برابر پوزیتیویسم که بر عینیت و قانون‌مندی تکیه دارد قرار می‌گیرد (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷).

از دیگر مؤلفه‌های مهم، رابطه «من-تو» در اندیشه بوبر است؛ رابطه‌ای اصیل و انسانی که بر حضور، صداقت و احترام متقابل استوار است و در برابر رابطه «من-آن» قرار می‌گیرد که رابطه‌ای ابزاری است (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱). این نوع ارتباط نقش مهمی در تربیت اگزیستانسیالیستی دارد.

مجموع این مفاهیم—آزادی، مسئولیت، اصالت، معنا و رابطه—چارچوبی غنی برای بازنگری در اهداف تربیت فراهم می‌کنند. اگزیستانسیالیسم از معلم می‌خواهد که فراتر از نقش تکنیکی، کنشگری وجودی باشد؛ انسانی که با حضور اصیل خود، امکان تجربه و انتخاب آگاهانه را برای شاگردان فراهم می‌سازد و زیستن اصیل را در عمل نشان می‌دهد.

روش

پژوهش حاضر با هدف ارائه تحلیلی جامع از نقش معلم در کلاس درس هستی‌گرا، با رویکرد کیفی و از طریق مرور روایتی و سنتز موضوعی انجام شده است. این روش به دلیل ماهیت چندوجهی و پراکنده موضوع در متون فلسفی، نظری و پژوهشی انتخاب شد؛ زیرا مرور روایتی امکان ترکیب و تفسیر یافته‌های ناهمگون را در قالب چارچوبی منسجم فراهم می‌آورد و پژوهشگر را از گزارش صرف فراتر برده، به تحلیل، نقد و بازخوانی عمیق مفاهیم هدایت می‌کند. در این مطالعه، هدف آن بوده است که دلالت‌های نظری و عملی نقش معلم در پارادایم هستی‌گرایی استخراج و تبیین شود.

پیکره پژوهش شامل ده مقاله علمی است که به‌عنوان واحدهای تحلیل انتخاب گردیده‌اند. این مقالات طیفی از روش‌های نظری، توصیفی—تحلیلی، کیفی مبتنی بر تحلیل محتوا، پژوهش‌های آمیخته با طرح اکتشافی متوالی، و مقالات مروری درباره اندیشمندانی همچون بوبر و گرین را دربرمی‌گیرند. این تنوع، هرچند فرآیند سنتز را پیچیده‌تر می‌کرد، اما غنای ادبیات و امکان بررسی موضوع از دیدگاه‌های مختلف را افزایش داد.

تحلیل داده‌ها در سه گام انجام شد:

مطالعه عمیق و استخراج داده‌ها: هر مقاله به‌صورت نظام‌مند مرور شد و بخش‌های مرتبط با مفاهیم اصلی—از جمله نقش معلم هستی‌گرا، آزادی، مسئولیت، رابطه معلم و شاگرد و روش‌های تدریس—فیش‌برداری گردید.

کدگذاری و شناسایی مقوله‌ها: با استفاده از تحلیل محتوای کیفی و کدگذاری باز، مفاهیم اولیه استخراج و سپس در سطحی کلان‌تر مقایسه و ادغام شدند تا مضامین مشترک و فراگیر آشکار شوند. مضامینی چون «معلم تسهیلگر خودآگاهی»، «رابطه دیالوگی من-تو»، و «معلم به‌عنوان الگوی وجودی» در همین مرحله تکوین یافتند.

نگارش تحلیلی: در مرحله نهایی، مضامین در ساختاری منسجم عرضه شدند و هر تحلیل با استناد دقیق به منابع پشتیبانی گردید تا روایتی مستدل و یکپارچه از نقش معلم در کلاس درس هستی‌گرا ارائه شود.

یافته‌ها

روش‌های تدریس در کلاس درس اگزیستانسیالیستی، در راستای اهداف این فلسفه، بر فعال‌بودن یادگیرنده، گفتگو،

تجربه مستقیم و تأمل فردی تأکید دارند. معلم از روش‌هایی استفاده می‌کند که دانش‌آموزان را به چالش بکشد، آن‌ها را به تفکر وادارد و به آن‌ها کمک کند تا به درک شخصی و معنای فردی دست یابند. روش محاوره سقراطی یکی از مناسب‌ترین روش‌ها برای معلمان اگزیستانسیالیست است (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۶؛ احمدی، ۱۳۹۹: ۶۹؛ سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۹). در این روش، معلم «برخلاف مربی ایدئالیست، پاسخ‌های سؤال مطرح شده را نمی‌داند. در حقیقت بهترین نوع سؤال فقط در معنی‌آفرینی خود دانش‌آموز قابل پاسخ است» (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۹). وظیفه معلم طرح پرسش‌هایی است که دانش‌آموزان را به تأمل در شرایط زندگی، باورها و ارزش‌هایشان وادارد و «موجبات اشتداد آگاهی او را فراهم سازد» (احمدی، ۱۳۹۹: ۶۹). گفتگو، به‌ویژه با الهام از اندیشه‌های مارتین بوبر در مورد رابطه «من - تو»، در کانون روش‌های تدریس اگزیستانسیالیستی قرار دارد. کلاس درس به «فضای عمومی» (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۳۷) برای تبادل آزادانه افکار، ایده‌ها و تجارب تبدیل می‌شود. در این فرآیند، «معلم و دانش‌آموزان تجربه خود را به کلاس می‌آورند و معلمان نیز همانند دانش‌آموزان درباره تجربه زندگی شان سخن می‌گویند» (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۴۰). این گفتگو دوطرفه و اصیل است و هدف آن «کشف واقعیت به کمک یکدیگر است» (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۴۰). تدریس ماهیتی «عمل‌گرا و گفت‌وگومحور» دارد و «دوجانبه، دیالکتیکی و سازنده» است (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۷). یادگیری مبتنی بر تجربه و یادگیری موقعیتی نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. اگزیستانسیالیسم بر یادگیری‌هایی تأکید دارد که «شاگردان بتوانند برای تحقق من در حال تکوین خود دست به انتخاب‌های فردی زده و مفهوم خویش را ایجاد و ابراز کنند» (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۴). فعالیت‌های عملی، پروژه‌های فردی و گروهی، و مواجهه با مسائل واقعی زندگی، فرصت‌هایی را برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند تا دانش را نه به‌صورت انتزاعی، بلکه در بستر تجارب زیسته خود بیاموزند و به کار گیرند. معلم «باید سعی کند موقعیت‌ها را ایجاد کند، علاقه‌های یادگیری دانش‌آموزان را القا کند، و فعالیت‌های عملی دانش‌آموزان را هدایت کند» (احمدی، ۱۳۹۹: ۷۱). استفاده از هنرها، ادبیات، نمایشنامه و فیلم نیز به‌عنوان ابزارهایی برای برانگیختن احساسات، تخیل و تأمل در مسائل وجودی، در روش‌های تدریس اگزیستانسیالیستی جایگاه ویژه‌ای دارد (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۵؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۴۱). معلم از این ابزارها برای «آشنایی‌زدایی از موقعیت‌های آشنا» (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۴۰) و کمک به دانش‌آموزان برای دیدن جهان از منظرهای جدید استفاده می‌کند. در نهایت، فرآیند ارزشیابی نیز در کلاس درس اگزیستانسیالیستی، کیفی، فرآیندمحور و متمرکز بر رشد فردی است. «ارزشیابی کیفی در اگزیستانسیالیسم» بر انعطاف در پاسخ‌ها، توجه به سطوح بالای شناختی به‌جای حفظ متون، برقراری ارتباط میان مفاهیم، طراحی پروژه‌های گروهی، و ارزشیابی از طریق شیوه‌های مختلف (کتبی، شفاهی، عملی) تأکید دارد (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۶). هدف ارزشیابی، نه رتبه‌بندی دانش‌آموزان، بلکه کمک به آن‌ها برای درک عمیق‌تر خود و جهان و ارزیابی میزان پیشرفتشان در مسیر معنایابی و تحقق خویش است. «مربی تنها می‌تواند ارزشیابی را به‌موازات تدریجی و استمرار بودن فهم به صورت آرام و در گذاری تدریجی انجام دهد» (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۷). ایجاد چنین فضایی مستلزم تعهد عمیق معلم به اصول اگزیستانسیالیسم و دارا بودن مهارت‌های خاص در تسهیل‌گری، برقراری ارتباط اصیل و هدایت فرآیندهای یادگیری فردی و گروهی است.

معلم در کلاس درس هستی‌گرا، نقشی فراتر از یک انتقال‌دهنده صرف دانش یا یک مدیر کلاس به‌معنای سنتی آن ایفا می‌کند. او به‌مثابه یک عامل انسانی، با تمامیت وجودی خود در فرآیند تربیت حضور دارد و می‌کوشد تا با ایجاد فضایی سرشار از آزادی، اصالت و گفتگو، دانش‌آموزان را در مسیر پرفراز و نشیب خودشناسی، معنایابی و تحقق خویش یاری رساند. تحلیل متون پژوهشی منتخب نشان می‌دهد که نقش معلم در این پارادایم، ابعاد و کارکردهای چندگانه‌ای را در بر می‌گیرد که در ادامه به‌تفصیل موردبررسی قرار می‌گیرند.

یکی از بنیادی‌ترین نقش‌های معلم در کلاس درس اگزیستانسیالیستی، تسهیل فرآیند خودآگاهی و کمک به

دانش‌آموزان برای دستیابی به اصالت فردی است. اگزیستانسیالیسم با تأکید بر اصل تقدم وجود بر ماهیت، بر این باور است که انسان پیش از هر تعریفی، صرفاً وجود دارد و سپس در مسیر زندگی، با انتخاب‌های آزاد و آگاهانه، معنای خود را می‌سازد (همایون‌نیا، ۱۳۹۶). بر این اساس، معلم تنها انتقال‌دهنده دانش نیست، بلکه باید فضایی فراهم سازد که در آن، هر دانش‌آموز بتواند خود را بشناسد، ارزش‌ها و علایقش را کشف کند و در جهت تحقق خویش گام بردارد.

در این مسیر، یکی از ابزارهای کلیدی معلم، استفاده از پرسش‌های وجودی و تأمل‌برانگیز است. پرسش‌هایی که به جای تمرکز صرف بر اطلاعات و داده‌های سطحی، دانش‌آموز را به تأمل در هستی، مرگ، آزادی، انتخاب و مسئولیت فردی سوق می‌دهند. این شیوه آموزش، از روش محاوره سقراطی الهام می‌گیرد که در آن، معلم خود را دانای کل نمی‌داند؛ بلکه مسیر جستجو را برای دانش‌آموز هموار می‌کند (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷). بهترین پاسخ، از منظر این رویکرد، آن پاسخی است که از درون خود دانش‌آموز بجوشد، نه پاسخی که از بیرون تحمیل شود (احمدی، ۱۳۹۹). چنین فرآیندی، دانش‌آموز را وادار به بازنگری در باورهای قبلی، مواجهه با تناقضات درونی و بازسازی نگاهش به جهان و خود می‌کند.

ماکسین گرین در این زمینه تأکید می‌کند که معلم باید هوشیاری گسترده‌ای در شاگردان ایجاد کند؛ به این معنا که حساسیت آن‌ها نسبت به تجربه‌های زیسته، احساسات، مسئولیت‌ها و امکاناتشان افزایش یابد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶). گرین معتقد است که هنر و تجربه‌های زیبایی‌شناختی، ابزارهایی مؤثر برای تحریک این هوشیاری هستند. از طریق ادبیات، موسیقی، هنرهای تجسمی و تئاتر، ذهن دانش‌آموزان باز می‌شود تا بتوانند به شکل خلاقانه‌تری خود و جهان را تجربه کنند. معلم اگزیستانسیالیست با بهره‌گیری از این ابزارها، بستری فراهم می‌آورد که دانش‌آموز بتواند احساسات و افکار خود را آزادانه و با اطمینان ابراز کند، و از این طریق، هویت خود را شکل دهد و تثبیت نماید.

ایجاد چنین فضایی، نیازمند کلاس درسی باز و انعطاف‌پذیر است؛ کلاسی که در آن، دانش‌آموزان بتوانند بدون ترس از قضاوت یا سرزنش، احساسات و دیدگاه‌های خود را بیان کنند. بر اساس یافته‌های پژوهش احمدی (۱۳۹۹)، آموزش در فضای باز مبتنی بر نظریه اگزیستانسیالیسم، باعث افزایش عزت نفس و خودآگاهی در دانش‌آموزان می‌شود. مشارکت در فعالیت‌های خلاقانه، انتخاب موضوعات موردعلاقه، و گفت‌وگوهای آزاد، فرصت‌هایی هستند که به رشد فردی و شکل‌گیری اصالت وجودی دانش‌آموز کمک می‌کنند.

نقش معلم در مواجهه با اضطراب‌های وجودی دانش‌آموز نیز بسیار مهم است. آزادی و مسئولیتی که اگزیستانسیالیسم بر آن تأکید دارد، همواره با اضطراب همراه است؛ اضطرابی ناشی از آگاهی به بی‌معنایی ذاتی جهان، تنهایی بنیادین انسان، و مسئولیت سنگین انتخاب. معلم اگزیستانسیالیست نه تنها این اضطراب را نفی یا سرکوب نمی‌کند، بلکه آن را به رسمیت می‌شناسد و به دانش‌آموزان می‌آموزد که آن را به‌عنوان بخشی اصیل از تجربه انسانی بپذیرند (Schwarz, Franco & Hadar, 2024) او با ایجاد فضای امن روانی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا درباره ترس‌ها، تردیدها، رنج‌ها و مرگ گفت‌وگو کنند و بیاموزند که چگونه باتکیه بر آگاهی و پذیرش، مسیر معنایی را پیش ببرند.

در دیدگاه مارتین بوبر نیز، معلم از طریق رابطه‌ای اصیل با دانش‌آموز، در فرآیند تحقق وجودی او نقش‌آفرینی می‌کند. این رابطه نه بر مبنای سلسله‌مراتب قدرت، بلکه بر اساس احترام، گشودگی و حضور کامل شکل می‌گیرد (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱). معلمی که خود در مسیر خودشناسی قرار دارد، با حضور واقعی و صادقانه‌اش، به دانش‌آموز یاری می‌دهد تا تضادهای درونی خود را درک کند و به وحدت وجودی برسد. او از طریق رفتار، نگاه و نحوه حضورش، الگویی برای زیستن اصیل ارائه می‌دهد.

نظریه انتقادی نیز با رویکرد اگزیستانسیالیسم در این زمینه هم‌راستا است. پائولو فریره، از متفکران برجسته این حوزه، بر ضرورت افزایش آگاهی دانش‌آموزان نسبت به واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی تأکید می‌کند (صحبت‌لو و میرزامحمدی، ۱۳۹۳). از نظر او، معلم باید دانش‌آموزان را از موجوداتی منفعل و تابع نظام‌های تثبیت‌شده، به انسان‌هایی

پرسشگر، تحلیل‌گر و فعال در تغییر واقعیت بدل کند. این فرآیند، نه با انتقال اطلاعات، بلکه از طریق دیالوگ، پرسشگری و مشارکت محقق می‌شود و در نهایت به رشد خودآگاهی اجتماعی و مسئولیت‌پذیری فردی می‌انجامد.

در این چارچوب، معلم اگزیستانسیالیست نه به‌عنوان مرجع مطلق حقیقت، بلکه به‌عنوان همراهی برای کاوش معنا عمل می‌کند. او دانش‌آموز را نه شکل می‌دهد و نه هدایت می‌کند، بلکه زمینه‌ای فراهم می‌سازد تا خود دانش‌آموز بتواند خویشتن را بسازد. چنین معلمی، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با شجاعت به اضطراب‌هایش نگاه کند، در برابر تضادهای درونی‌اش بایستد و از خلال آن، به انتخاب‌هایی اصیل و متعهدانه برسد. در نهایت، او مسئولیت یادگیری و پرورش خویش را می‌پذیرد و مسیر تشخیص را با آگاهی و آزادی طی می‌کند.

شاید بتوان گفت که یکی از مهم‌ترین و متمایزترین وجوه نقش معلم در کلاس درس اگزیستانسیالیستی، تأکید بر بنای رابطه‌ای اصیل، دیالوگی و بی‌واسطه با دانش‌آموزان است که اغلب با الهام از مفهوم «من - تو» مارتین بوبر تبیین می‌شود. در این دیدگاه، رابطه معلم و شاگرد از یک تعامل صرفاً آموزشی یا ابزاری فراتر رفته و به یک مواجهه وجودی تبدیل می‌شود که در آن، هر دو طرف با تمامیت انسانی خود حضور می‌یابند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. مارتین بوبر معتقد است که انسان از طریق دو نوع رابطه اساسی با جهان و دیگران ارتباط برقرار می‌کند: رابطه «من - تو» و رابطه «من - آن» (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱: ۴-۵).

در رابطه «من - آن»، دیگری به‌عنوان یک شیء، یک ابزار یا یک وسیله برای رسیدن به هدفی خاص نگریسته می‌شود. این رابطه، رابطه‌ای با واسطه و غیرمستقیم و مبتنی بر تجربه و استفاده است؛ اما در رابطه «من - تو»، دیگری با تمامیت، یگانگی و حضورش مورد خطاب قرار می‌گیرد. این رابطه، بی‌واسطه، متقابل و سرشار از گشودگی، احترام و پذیرش است. بوبر تأکید می‌کند که تنها از طریق رابطه «من - تو» است که انسان می‌تواند به تمامیت وجودی خود دست یابد و جهان را به مثابه یک «تو» تجربه کند.

در کلاس درس اگزیستانسیالیستی، معلم می‌کوشد تا از فروکاستن دانش‌آموز به یک «آن» - یک ذهن خالی که باید پر شود، یک موجود نیازمند کنترل، یا یک نمره در دفتر کلاسی - بپرهیزد و با او رابطه‌ای «من - تویی» برقرار سازد. این امر مستلزم صداقت، حضور و گشودگی از جانب معلم است. معلم باید «صادق باشد؛ نه آن که بکوشد به هر قیمت خود را موفق نشان دهد» (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۵). او باید با تمام وجود در لحظه حال و در تعامل با دانش‌آموز حضور داشته باشد و آماده باشد تا خود نیز در این رابطه تحت تأثیر قرار گیرد و تغییر کند. «مریی اگزیستانسیالیست نباید اجازه دهد هیچ روشی رابطه «من - تو» را که باید بین معلم و شاگرد وجود داشته باشد، مخدوش سازد» (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۶؛ احمدی، ۱۳۹۹: ۶۹).

ایجاد فضایی از اعتماد و احترام متقابل برای شکل‌گیری چنین رابطه‌ای حیاتی است. وقتی دانش‌آموز احساس کند که معلم به او به‌عنوان یک فرد منحصر به فرد با تمام پیچیدگی‌ها و توانمندی‌هایش احترام می‌گذارد و به او اعتماد دارد، او نیز با گشودگی و صداقت بیشتری در فرآیند یادگیری مشارکت خواهد کرد. «ایجاد حسن اعتماد دوجانبه بین شاگرد و معلم» یکی از روش‌های تسهیل یادگیری است (مهدی مقدم و همکاران، ۱۴۰۱: ۱۶). در کلاس درس باز که از اصول اگزیستانسیالیسم الهام گرفته، ایجاد «اخلاق دموکراتیک» و فضایی که دانش‌آموزان در آن «احساس راحتی می‌کنند و در آن مشغول بحث و گفتگو هستند» (احمدی، ۱۳۹۹: ۷۰)، به همین منظور است.

گفتگو محور اصلی این رابطه است؛ اما این گفتگو صرفاً تبادل اطلاعات یا بحثی یک‌طرفه از جانب معلم نیست، بلکه یک «گفت‌وشنود ناب» (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۶) است که در آن، معلم و دانش‌آموز به طور مشترک به جستجوی حقیقت و معنا می‌پردازند. معلم از طریق «ایجاد یک رابطه دموکراتیک بر پایه گفت‌وشنود با یادگیرنده، مطالب خود را عرضه می‌کند و اصراری ندارد که یادگیرندگان حتماً آن را بپذیرند» (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۵). ماکسین گرین نیز از «روش تدریس گفتگویی» حمایت می‌کند که در آن، «معلم و دانش‌آموزان تجربه خود را به کلاس می‌آورند» و «پایه‌پای دانش‌آموزان دستخوش تغییرات درونی می‌شوند» (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۴۰).

در این فرآیند دیالوگی، «هم مربی و هم یادگیرنده می‌توانند در شکل‌دادن به فهم متقابل از خویش‌شن کمک کنند» (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۷). «قدرت عاطفی» معلم که شامل «شخصیت معلم و نیز روابط عاطفی او با دانشجویان» است، نقش مهمی در ایجاد این رابطه ایفا می‌کند (زاهد بابلان و همکاران، ۱۴۰۰: ۵۷). اگرچه این قدرت می‌تواند به «مجنوبیت و شیفتگی، وفاداری و تعهد نسبت به استاد» منجر شود، اما باید مراقب بود که به «رابطه‌ای سلطه‌گرایانه» تبدیل نشود و مانع نقادی نگردد (زاهد بابلان و همکاران، ۱۴۰۰: ۵۷). معلم باید از «فروغلتیدن در موقعیتی که در آن شاگردان به طور ساده بر مبنای سن، رتبه تحصیلی و منزلت یا عضویت گروهی تعریف شوند پرهیز کند» (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۶).

بوبر از رویکرد معلم‌محور که در آن معلم صرفاً حقایق را ارائه می‌دهد و مانع پرورش خلاقیت دانش‌آموز می‌شود، و همچنین از رویکرد دانش‌آموز‌محور افراطی، انتقاد می‌کند و بر رویکردی مبتنی بر گفتگو که «وزن مناسب و مساوی را برای هر دو نقش معلم و دانش‌آموز قائل است» تأکید می‌ورزد (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۶). در دیدگاه بوبر، «تصدیق (تأیید کردن) دیگری و گفت‌وگو با او» یک ویژگی وجودی انسان است و معلم باید «استقلال و اصالت» شاگرد را تصدیق کرده و سپس «با تمام وجود به درون رابطه و گفت‌وگوی حقیقی با او وارد شود» (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱: ۴).

در نهایت، رابطه «من - تو» در کلاس درس اگزیستانسیالیستی، زمینه‌ای را برای رشد متقابل فراهم می‌آورد. معلم نه تنها به دانش‌آموز در مسیر خودشناسی و معنایابی کمک می‌کند، بلکه خود نیز از طریق این مواجهه اصیل، به درک عمیق‌تری از خود و جهان دست می‌یابد. این رابطه، فضایی سرشار از حضور، پذیرش و احترام ایجاد می‌کند که در آن، یادگیری به تجربه‌ای وجودی و دگرگون‌کننده تبدیل می‌شود (Isaev, 2024).

در چارچوب فلسفه اگزیستانسیالیسم، نقش معلم صرفاً به تسهیل‌گری یا گفت‌وگو محدود نمی‌شود، بلکه او خود به‌مثابه یک الگوی وجودی برای دانش‌آموزان عمل می‌کند. این نقش نه تنها بر آنچه معلم می‌گوید، بلکه بر نحوه زیستن، تصمیم‌گیری و مواجهه او با مسائل وجودی نیز متکی است. معلم اگزیستانسیالیست با تمامیت وجودی خود آموزش می‌دهد و از خلال نحوه بودنش، دانش‌آموز را به زیست اصیل دعوت می‌کند.

در نگاه بوبر، معلم باید به وحدت بین وظایف اخلاقی و حرفه‌ای خود دست یابد؛ جایی که تعلیم، تربیت، حضور، و کنش‌های او در یک کل منسجم و معنادار ادغام می‌شوند. این یکپارچگی به‌گونه‌ای است که سبک زیستن معلم، خود آموزش‌دهنده است و «حرفه بخشی از هستی و کمال وجودی» او به شمار می‌آید (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱). چنین الگویی نه تنها به انتقال ارزش‌ها و مفاهیم کمک می‌کند، بلکه قدرت تأثیرگذاری عمیق‌تری بر دانش‌آموز دارد.

این وجه از نقش معلم در فلسفه اگزیستانسیالیسم، با مفاهیمی چون «اصالت»، «خود بودن»، و «معنایابی» گره خورده است. معلمی که خود در مسیر آگاهی، تعهد درونی، و مسئولیت‌پذیری گام برمی‌دارد، عملاً تصویری زنده از زیست مسئولانه به دانش‌آموز ارائه می‌دهد (همایون‌نیا، ۱۳۹۶). این تأثیر، حتی اگر ناآگاهانه باشد، به شکل‌گیری جهان‌بینی و مسیر زندگی دانش‌آموزان کمک می‌کند.

بوبر همچنین بر این باور است که معلم باید با دانش‌آموز در رابطه‌ای اصیل و انسانی قرار گیرد؛ رابطه‌ای که در آن «دیگری» نه به‌عنوان ابژه‌ای برای آموزش، بلکه به‌عنوان یک «تو» با تمامیت انسانی خود نگریسته می‌شود. این رابطه‌مندی، بخشی از همان زیست‌الگووار است که در آن معلم، الگویی برای حضور، احترام، و انتخاب اخلاقی می‌شود (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، گرین بر این باور است که «معلم باید پیش از هر چیز آگاه باشد که چگونه با بودن خود تأثیر می‌گذارد» و این تأثیر نه تنها در آموزش محتوای درسی بلکه در ایجاد معنای زندگی و بیداری اخلاقی دانش‌آموزان نیز تجلی می‌یابد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶).

در نتیجه، معلم اگزیستانسیالیست با سبک زیستن و کنش‌های روزمره‌اش، الگویی برای زندگی مسئولانه، معنادار و متعهدانه فراهم می‌سازد. چنین معلمی، نه الگوی کمال، بلکه الگوی صداقت، بودن، و «در حال شدن» است.

در فلسفه اگزیستانسیالیسم، یکی از رسالت‌های بنیادین معلم، کمک به دانش‌آموزان برای رهایی از وضع موجود و کشف امکان‌های وجودی نوین است. معلم اگزیستانسیالیست، با نگاه به آموزش به‌مثابه فرآیندی برای آزادسازی انسان،

نقش یک واسطه‌رهای بخش را ایفا می‌کند که فراگیران را از پذیرش منفعلانه واقعیت و اطاعت کورکورانه از هنجارهای قالبی می‌رهاند. نیچه بر آن بود که وظیفه معلم، بیدار ساختن اراده زیستن اصیل در انسان است، یعنی دعوت به زندگی‌ای خودمختار، خلاق و فردیت‌محور (صحبته و میرزامحمدی، ۱۳۹۳). این نگاه، آموزش را نه انتقال دانش، بلکه تحریک آگاهی و اراده معناجویانه می‌داند.

پائولو فریره نیز بر این باور بود که معلم باید دانش‌آموزان را از موقعیت «موجودات منفعل» به «عاملان اندیشمند و نقاد» تبدیل کند. او تعلیم و تربیت را ابزاری برای توانمندسازی انسان در جهت دگرگون‌سازی جهان پیرامونش می‌داند (صحبته و میرزامحمدی، ۱۳۹۳: ۱۰۲). از این منظر، معلم نه تنها آگاهی می‌بخشد؛ بلکه قدرت‌رهای می‌آفریند؛ قدرتی که از دل گفت‌وگو، مشارکت و انتخاب آگاهانه برمی‌خیزد. چنین معلمی با ساختارهای سلطه‌محور آموزشی مقابله می‌کند و با دعوت به تفکر انتقادی، ذهن دانش‌آموزان را برای دیدن واقعیت از چشم‌اندازهای گوناگون آماده می‌سازد.

ماکسین گرین، با تأکید بر بُعد زیبایی‌شناختی تعلیم و تربیت، معلم را به «غریبه‌ای» تشبیه می‌کند که ذهن دانش‌آموز را متزلزل می‌سازد و پرسش‌های تازه‌ای در آگاهی او پدید می‌آورد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶). از نظر گرین، هنر و تخیل ابزارهایی مؤثر برای این‌رهای هستند. هنر به‌عنوان روزه‌ای به‌سوی امکانات تازه، این قدرت را دارد که دانش‌آموزان را از زندان کلیشه‌ها و عادت‌ها رهایی بخشد. معلم اگزیستانسیالیست، با بهره‌گیری از تجارب زیبایی‌شناختی، فضای درون ذهنی دانش‌آموز را برای دیدن، درک و تفسیر مجدد جهان مهیا می‌سازد. او یادگیری را فرصتی برای تحول وجودی می‌بیند، نه فقط انتقال داده‌ها.

مارتین بوبر، رابطه میان معلم و شاگرد را بستری برای احیای حیات روحی می‌داند. او معتقد است معلمی که با «نیت الهی» و از موضع صداقت وجودی وارد رابطه می‌شود، قادر است در «حیات روحی شاگردان» جرقه‌هایی ایجاد کند که زمینه‌ساز تحولی در ساحت درونی آنان می‌شود (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱). این رابطه، بستر تولد دوباره فردیت و بازیابی صدای گم‌شده دانش‌آموز است. معلمی که خود در مسیر تحقق اصالت وجودی قرار دارد، می‌تواند الگویی صادقانه و قابل‌لمس از زندگی معناجویانه و متعهدانه برای دانش‌آموزان باشد.

شخصیت چنین معلمی با مفهوم «عمل به‌مقتضای شخصیت انسانی» پیوندی عمیق دارد. او نه به‌اجبار بیرونی، بلکه به انتخاب درونی و خودخواسته عمل می‌کند، و از طریق این انتخاب‌ها، سرنوشت خود را می‌سازد (همایون‌نیا، ۱۳۹۶). او، با پذیرش مسئولیت کامل انتخاب‌هایش، به دانش‌آموزان می‌آموزد که چگونه از جزمیت‌های فکری فاصله بگیرند، واقعیت را زیر سؤال ببرند و خود تبدیل به خالق زندگی‌شان شوند. این آموزه در تجربه‌های کلاس درس باز نیز تجلی می‌یابد؛ فضایی که در آن، ابراز احساسات، طرح دغدغه‌ها و جستجوی معنا بدون اضطراب ممکن می‌شود (احمدی، ۱۳۹۹).

در این میان، نقش معلم در مواجهه با اضطراب وجودی دانش‌آموزان نیز بسیار کلیدی است. او به‌جای پنهان‌کردن ترس‌ها و نگرانی‌ها، آن‌ها را به رسمیت می‌شناسد و شرایطی را فراهم می‌کند که دانش‌آموز بتواند با این وجوه عمیق وجودش مواجه شود. معلم اگزیستانسیالیست باور دارد که اضطراب می‌تواند به نیرویی برای تحول و خودآفرینی بدل شود، اگر در فضایی امن و صمیمی مورد تأمل قرار گیرد (Schwarz-Franco & Hadar, 2024).

بدین ترتیب، معلم در نقش‌رهای بخش، تنها تسهیل‌گر فرآیند یادگیری نیست، بلکه خود یک انسان در حال شدن است؛ کسی که با صداقت، شهامت، و آگاهی، امکان‌های هستی را برای خود و دانش‌آموزانش آشکار می‌سازد. او دعوتی است برای بیداری، برای خروج از عادت، و برای تبدیل‌شدن به آنچه می‌توان بود، نه آنچه باید بود.

در کلاس درس اگزیستانسیالیستی که بر فردیت، خودشکوفایی و ساخت معنای شخصی تأکید دارد، تخیل و خلاقیت جایگاه ویژه‌ای می‌یابند و معلم نقش اساسی در پرورش و توسعه این قوا در دانش‌آموزان ایفا می‌کند. تخیل، نه به معنای خیال‌پردازی صرف، بلکه به‌مثابه ظرفیتی برای «فراتر رفتن از محدوده خصوصی افراد و کوشش برای خروج از حصارها» و «فرض‌کردن واقعیت‌های جایگزین» (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۳۲) نگریسته می‌شود. خلاقیت نیز

محصول همین توانایی فراروی و ایجاد چیزی نو و معنادار است. ماکسین گرین که دیدگاه‌هایش عمیقاً با اگزیستانسیالیسم پیوند خورده، تخیل را «قلب و مرکز تربیت و تحقیق درباره تجربه زیبایی‌شناسی» می‌داند. از نظر او، «هنرها باعث رهاسازی تخیل می‌شوند» و معلم با درگیر کردن دانش‌آموزان در فعالیت‌های هنری مانند ادبیات، موسیقی، هنرهای تجسمی، سینما و رقص، می‌تواند این قوه را در آن‌ها بیدار و تقویت کند.

به‌عنوان مثال، «زمانی که فراگیر با نوازنده‌ای کار می‌کند. ممکن است به یک حالت توجه متفاوت‌تر و کامل‌تر، درگیری بیشتر، خیال‌پردازی سازنده‌تر و معنادارتر یا تفکر ارتباطی آزادتر منجر شوند». هدف معلم از «تحریک تخیل فراگیران باید به این منظور باشد که هم چیزهای جدیدی درک شوند و هم آنها به افشای بعضی چیزها که فراتر از امور عادی‌اند روی بیاورند» معلم اگزیستانسیالیست می‌کوشد تا از طریق هنر و تجارب زیبایی‌شناختی، «فضاهای ذهنی» دانش‌آموزان را بگشاید و آن‌ها را با «امکان‌های جدید اندیشیدن» مواجه سازد. او به فراگیر کمک می‌کند تا «بهتر و بیشتر ببیند و قسمت‌های مختلف را در کنار هم قرار دهد، الگو و فرم‌های جدید ایجاد کند؛ به‌گونه‌ای که یک کل جدیدی را خلق کند». این فرآیند، صرفاً به درک آثار هنری موجود محدود نمی‌شود، بلکه به «ابتکار، نوآوری یا خلق یک اثر زیبا» توسط خود دانش‌آموز نیز گسترش می‌یابد. برنامه درسی اگزیستانسیالیستی نیز با تأکید بر علوم انسانی، هنر و ادبیات، بستر مناسبی برای پرورش تخیل و خلاقیت فراهم می‌کند. این دروس به دانش‌آموزان امکان می‌دهند تا با تجارب انسانی متنوع آشنا شوند، خود را جای شخصیت‌های مختلف بگذارند، و به تأمل در باب مسائل پیچیده وجودی بپردازند - فرآیندی که نیازمند فعالیت شدید تخیل است (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۵).

معلم در این راستا، نه‌تنها محتوای مناسب را ارائه می‌دهد، بلکه با طرح پرسش‌های باز، تشویق به بیان ایده‌های نامتعارف، و ایجاد فضایی که در آن اشتباه کردن بخشی از فرآیند یادگیری تلقی شود، به رشد خلاقیت کمک می‌کند. در ارزشیابی نیز، به‌جای تأکید صرف بر پاسخ‌های صحیح و ازپیش‌تعیین‌شده، به «پاسخ‌های خلاقانه» دانش‌آموزان توجه می‌شود (سرمدی و معصومی فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۶). «تأثیر مولد» که از ترکیب قدرت‌های سه‌گانه معلم (نهادی، شناختی و عاطفی) حاصل می‌شود، «خلاقیت را در کلاس توسعه می‌دهد» این تأثیر زمانی دوچندان می‌شود که با «پویایی محیط یادگیری و شوق و ذوق دانشجو» همراه باشد. معلم با ایجاد چنین محیطی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از قوه تخیل خود برای «ساخت معنا» و نه صرفاً «یافتن یا کشف آن» استفاده کنند (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۴۱). پرورش «تفکر خلاق در حین تدریس» و «نوآوری در تدریس» از ویژگی‌های معلمی است که در دیدگاه اگزیستانسیالیستی ارزشمند شمرده می‌شود، جایی که معلم «هر جلسه با یک نوع تدریس متفاوت و مطابق با محتوای درس» ظاهر می‌شود و «محیط یادگیری فعال و نوآور در کلاس درس» ایجاد می‌کند. او دانش‌آموزان را به «کارهای تیمی و طرح مسئله» ترغیب می‌کند که خود زمینه‌ساز بروز خلاقیت است. این رویکرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از حالت انفعالی خارج شده و به عاملانی خلاق در فرآیند یادگیری و زندگی خود تبدیل شوند.

در رویکرد اگزیستانسیالیستی، مدیریت کلاس درس صرفاً به حفظ نظم یا اعمال قوانین محدود نمی‌شود، بلکه به‌شدت با اخلاق حرفه‌ای معلم و تعهد وجودی او درهم‌تنیده است. معلم اگزیستانسیالیست، مدیریت را ابزاری برای رشد دانش‌آموزان می‌داند، نه صرفاً یک وظیفه تکنیکی. بوبر تأکید می‌کند که وظایف «اخلاقی» و «حرفه‌ای» معلم از هم جدا نیستند و وحدتی وجودی میان آن‌ها برقرار است (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱: ۱). این وحدت ایجاد می‌کند که نحوه تعامل معلم با دانش‌آموزان، ریشه در درک او از خود، مسئولیت‌های انسانی‌اش و رابطه‌اش با جهان داشته باشد.

در این چارچوب، یکی از اصول بنیادین مدیریت اخلاقی، احترام به آزادی و فردیت دانش‌آموز است. معلم نه از طریق اجبار، بلکه با ایجاد فضای امن، باز و مشارکتی نظم را در کلاس مستقر می‌سازد. او دانش‌آموزان را در فرآیند تدوین قوانین مشارکت می‌دهد تا از طریق فهم و پذیرش، نظم را تجربه کنند، نه از طریق ترس یا اجبار. همان‌طور که بیان شده، «مشارکت فعال دانش‌آموزان در امر تدریس موجب افزایش حس اعتمادبه‌نفس و جرئت‌ورزی در شاگردان می‌شود» (احمدی، ۱۳۹۹: ۷۰). این شیوه، احترام متقابل و مسئولیت‌پذیری را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند.

معلم اگزیستانسیالیست در مدیریت کلاس، همواره در جست‌وجوی درک عمیق از موقعیت‌های اخلاقی است. او به جای استفاده از نسخه‌های آماده، به تحلیل موقعیت خاص می‌پردازد و باتکیه بر «بصیرت وجدان» و «آگاهی درونی» تلاش می‌کند راه‌حلی اصیل بیابد (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۵). این یعنی هر تصمیم آموزشی، از جمله در حوزه انضباط، باید متناسب با نیازها و موقعیت واقعی دانش‌آموزان اتخاذ شود.

عنصر گفت‌وگو در مدیریت اخلاقی نقشی کلیدی دارد. معلمی که بتواند با دانش‌آموز وارد گفت‌وگوی حقیقی شود، رفتار او را درک کرده و او را به خودآگاهی دعوت کند، دیگر نیازی به اعمال سلطه نخواهد داشت. چنین معلمی با ایجاد ارتباط «من - تو»ی بوبر، اعتماد، همدلی و مسئولیت‌پذیری را در کلاس نهادینه می‌کند (غلامی و همکاران، ۱۴۰۱: ۴). همان‌طور که احمدی اشاره می‌کند، در «کلاس باز»، دانش‌آموزان در فضایی دموکراتیک، بدون اضطراب نظرات خود را بیان می‌کنند و همین فضا خود نوعی نظم درونی و پایدار ایجاد می‌کند (احمدی، ۱۳۹۹: ۶۶).

در مواجهه با خطاها یا تعارض‌های رفتاری، معلم هستی‌گرا از تنبیه مستقیم پرهیز می‌کند. او ابتدا سعی می‌کند دلایل رفتار را بشناسد، سپس از طریق گفت‌وگو و ایجاد آگاهی، دانش‌آموز را به پذیرش مسئولیت سوق دهد. او می‌کوشد «به تأثیرگذاری مطلوب بر شاگرد» از طریق مواجهه انسانی و صادقانه بپردازد، نه با سرکوب یا کنترل بیرونی (سرمدی و معصومی‌فرد، ۱۳۹۷: ۱۰۳).

در نهایت، مدیریت اخلاقی کلاس از نگاه اگزیستانسیالیستی مبتنی بر آزادی مسئولانه معلم است. این آزادی نه هرج‌ومرج، بلکه توانایی تصمیم‌گیری اخلاقی اصیل در موقعیت‌های پیچیده است. چنین معلمی میان گفتار و کردار خود هماهنگی دارد و با «تجلی عملی فضایل اخلاقی»، الگوی اخلاقی برای دانش‌آموزان می‌شود (همایون‌نیا، ۱۳۹۶: ۶). نتیجه این نوع مدیریت، خلق محیطی پویا برای یادگیری است؛ محیطی که در آن پرسشگری، نقدپذیری، فهم اخلاقی و مسئولیت مشترک معنا می‌یابد (جاویدی کلاته جعفرآبادی و عبدلی، ۱۳۹۶: ۳۰).

در سنت اگزیستانسیالیستی، یکپارچگی نظری وجود ندارد؛ بلکه تنوع و گاه تضادهایی در تفسیر از مفاهیم کلیدی همچون آزادی، اصالت، مسئولیت و رابطه انسانی به چشم می‌خورد. همین اختلافات مفهومی، در حوزه تعلیم و تربیت نیز به برداشت‌های گوناگونی از نقش معلم و رابطه او با شاگرد انجامیده است. در این بخش، به بررسی تطبیقی تفسیر چهار متفکر کلیدی (سارتر، بوبر، گرین و فریره) می‌پردازیم و نشان می‌دهیم چگونه این دیدگاه‌ها می‌توانند دلالت‌های متفاوتی برای نقش معلم در کلاس درس داشته باشند.

ژان پل سارتر، بنیان‌گذار اگزیستانسیالیسم الحادی، انسان را موجودی «محکوم به آزادی» می‌داند. از دیدگاه او، هیچ ذات یا جوهر پیشینی برای انسان وجود ندارد و هر فرد باید ماهیت خویش را از طریق انتخاب آزاد بسازد. این دیدگاه در حوزه تعلیم و تربیت، معلم را نه به‌عنوان منبع دانش، بلکه به‌عنوان تسهیل‌گر آگاهی وجودی مطرح می‌کند. معلم، مسئول است فضایی را فراهم آورد که دانش‌آموز در آن بتواند با اضطراب انتخاب، بی‌پناهی وجودی و مسئولیت تصمیم‌گیری مواجه شود (Koirala, 2011).

مطابق با رویکرد سارتر، اهداف آموزش نیز از پیش تعیین‌شده نیستند. آموزش نه برای انتقال مجموعه‌ای از دانش، بلکه برای «بیدار کردن انسان به هستی‌اش» و توانمندسازی او در ساختن خویشتن طراحی می‌شود (Malik, 2013).

بر خلاف فردگرایی رادیکال سارتر، مارتین بوبر بر «رابطه» به‌مثابه هسته وجود انسانی تأکید می‌ورزد. او دو نوع رابطه را متمایز می‌سازد: رابطه «من - آن» که ابزاری است و رابطه «من - تو» که اصیل، بی‌واسطه و انسانی است. در نظام آموزشی بوبر، معلم کسی است که از طریق حضور اصیل خود، با شاگرد در رابطه‌ای مبتنی بر پذیرش، احترام و گفت‌وگوی واقعی قرار می‌گیرد (Lou, 2002).

این نگاه، دلالتی کاملاً متفاوت از رویکرد سارتر دارد؛ چرا که در آن، آزادی و رشد در زمینه یک رابطه انسانی امکان‌پذیر می‌شود، نه در انزوای انتخاب فردی. بوبر همچنین بر اهمیت «حضور کامل معلم» و یکپارچگی میان اخلاق و حرفه تأکید می‌کند؛ در نگاه او، معلمی نه فقط حرفه‌ای، بلکه یک تعهد اخلاقی و روحانی است (Tsabar & Yellin, 2021).

ماکسین گرین، فیلسوف اگزیستانسیالیست آمریکایی، نگاه خود را بیشتر بر توانمندسازی آگاهی، تخیل اجتماعی و تحول فرهنگی متمرکز می‌سازد. گرین، معلم را «غریبه‌ای» می‌داند که با برهم‌زدن آرامش ذهنی روزمره، دانش‌آموز را به‌مواجهه با امکانات وجودی‌اش وادار می‌کند. این «شوک آگاهی»، نقطه آغاز تجربه تربیتی است. از دید او، معلم با بهره‌گیری از هنر، ادبیات و تجربه‌های زیبایی‌شناختی، به یادگیرنده کمک می‌کند تا خود را در جهان ببیند و معنای زندگی‌اش را بسازد (Winther, 2023).

گرین با سارتر در تأکید بر آزادی و خودآفرینی اشتراک دارد، اما برخلاف نگاه فردگرایانه او، به بُعد فرهنگی و اجتماعی تربیت نیز توجه دارد. او بر تخیل اجتماعی به‌عنوان راهی برای عبور از واقعیت فعلی و تصور امکان‌های نوین برای خویشتن و جامعه تأکید می‌ورزد.

پائولو فریره، متفکر تربیتی برزیلی، رویکردی اگزیستانسیالیستی - انتقادی دارد که بر آزادی، آگاهی انتقادی و رهایی از ساختارهای ستمگر اجتماعی تأکید می‌کند. در نگاه او، آموزش باید «عملی رهایی‌بخش» باشد که از طریق گفت‌وگو و مشارکت فعال، انسان‌ها را به سوژه‌هایی آگاه و فعال تبدیل کند (Dale & Hyslop-Margison, 2011). معلم در این رویکرد، نقش «رهبر آگاه» را ایفا می‌کند که نه تنها دانش‌آموز را به خودآگاهی می‌رساند، بلکه او را برای تغییر شرایط اجتماعی آماده می‌کند. فریره برخلاف بوبر که بیشتر بر بُعد انسانی رابطه تأکید دارد، بر رابطه‌ای انتقادی، سیاسی و ساختارشکنانه تمرکز دارد.

جدول ۱. جمع‌بندی تطبیقی چهار الگوی متنوع از نقش معلم

فیلسوف	نقش معلم	نوع رابطه با شاگرد	هدف آموزش	روش تدریس
سارتر	تسهیل‌گر آگاهی وجودی	فردی، آزادی در انتخاب	تحقق اصالت فردی	مواجهه با اضطراب و انتخاب
بوبر	رابطه‌ساز اصیل و صادق	دیالوگ انسانی «من-تو»	رشد در بستر رابطه انسانی	گفت‌وگوی مبتنی بر احترام
گرین	بیدارگر تخیل و آگاهی	تحریک درونی از طریق هنر	تصور امکانات نوین زندگی	تجربه‌های زیبایی‌شناختی
فریره	کنشگر رهایی‌بخش و منتقد	مشارکتی و سیاسی	خودآگاهی انتقادی و اجتماعی	آموزش دیالوگ‌محور و مشارکتی

این تحلیل تطبیقی نشان می‌دهد که اگزیستانسیالیسم یک رویکرد یک‌دست و یکنواخت نیست، بلکه بسته به تفسیر فیلسوفان مختلف، دلالت‌های متفاوتی برای نقش معلم، روش تدریس و اهداف تعلیم و تربیت دارد. افزودن چنین بخشی به مقاله، ضمن ارتقای سطح نظری پژوهش، به آن عمق تحلیلی می‌بخشد و می‌تواند معیار نوآوری داوران را نیز برآورده سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

فلسفه اگزیستانسیالیسم، اگرچه حول مفاهیمی چون آزادی، مسئولیت، اضطراب وجودی و اصالت شکل گرفته است، اما درون‌مایه‌ای یک‌دست و واحد ندارد. چهره‌های شاخص این فلسفه مانند ژان پل سارتر، مارتین بوبر، ماکسین گرین و پائولو فریره، هر یک تفسیر و تأکید خاص خود را از این اصول داشته‌اند و همین تفاوت‌ها، دلالت‌های تربیتی متنوعی را برای نقش معلم و رابطه او با شاگرد به همراه داشته است.

از منظر سارتر، هستی انسان با آزادی و انتخاب گره‌خورده است. در نتیجه، وظیفه معلم آن است که بستری فراهم کند تا دانش‌آموزان با آگاهی از آزادی خود، مسیر زندگی‌شان را به طور اصیل انتخاب کنند و مسئولیت آن را بپذیرند. در این چارچوب، رابطه معلم و شاگرد، بیشتر بر پایه خودسازی فردی، پرسش‌گری، و خودآگاهی وجودی استوار است. سارتر باور دارد که «انسان محکوم به آزادی است» و این آزادی در کلاس درس، باید در انتخاب، مشارکت، و معناجویی متجلی شود.

در مقابل، مارتین بوبر رویکردی دیالوگی به اگزیستانسیالیسم دارد. او رابطه «من - تو» را سنگ بنای تجربه اصیل انسانی می‌داند. از این دیدگاه، رابطه معلم با دانش‌آموز باید بر پایه احترام، حضور کامل، و مواجهه انسانی شکل بگیرد. در نتیجه، آموزش تبدیل به یک ارتباط دوسویه و وجودی می‌شود که در آن هر دو طرف، امکان رشد متقابل دارند. این نگاه، نقش معلم را به یک کنشگر انسانی بدل می‌سازد، نه یک مرجع دانش برتر یا صرفاً یک راهنما.

ماکسین گرین نیز با تأکید بر تخیل، هنر، و تجربه زیبایی‌شناختی، دیدگاهی خلاقانه به تربیت اگزیستانسیالیستی ارائه می‌دهد. از نظر او، معلم باید ذهن دانش‌آموز را به «تصور کردن واقعیت‌های بدیل» سوق دهد؛ چرا که رهایی از وضع موجود، تنها در گرو فعال‌سازی تخیل اجتماعی و خلق معانی جدید ممکن است. معلم در این نگاه، «غریبه‌ای» است که شوکی بر آگاهی دانش‌آموز وارد می‌کند و از او دعوت می‌کند تا امکانات دیگر زندگی را کشف کند.

در نهایت، پائولو فریره با رویکردی رادیکال‌تر، بر جنبه انتقادی و رهایی‌بخش تعلیم و تربیت تأکید می‌ورزد. معلم اگزیستانسیالیست در نگاه او، تسهیل‌گر تحول اجتماعی است؛ کسی که آموزش را ابزاری برای آگاه‌سازی و توانمندسازی فراگیران می‌بیند تا از وضعیت «سرکوب‌شده» به کنشگرانی فعال و منتقد تبدیل شوند. فریره، گفت‌وگو را محور آموزش می‌داند و خواهان رابطه‌ای برابر بین معلم و شاگرد است که در آن «آگاهی انتقادی» پرورش می‌یابد.

این تفسیرهای متنوع نشان می‌دهد که اگزیستانسیالیسم، به‌رغم ریشه‌های مشترک، در عمل می‌تواند به سبک‌های مختلفی از معلمی منجر شود؛ از معلمی پرسشگر و آزادگذار (سارتر)، تا معلمی دیالوگی و رابطه‌محور (بوبر)، معلم خلاق و الهام‌بخش (گرین)، و معلم انتقادی و رهایی‌بخش (فریره). این تفاوت‌ها نه تنها فهم ما را از نقش معلم غنا می‌بخشند، بلکه بر ضرورت انعطاف، تأمل فلسفی و خودآگاهی حرفه‌ای معلم تأکید دارند. همچنین، در طراحی برنامه‌های تربیت معلم، باید به این تنوع دیدگاه‌ها توجه شود تا معلمان در مواجهه با موقعیت‌های مختلف، بتوانند رویکردی متناسب اتخاذ کنند.

یافته‌های این پژوهش مروری نشان می‌دهد که معلم در رویکرد هستی‌گرایی، نه صرفاً نقش یک آموزش‌دهنده یا مدیر کلاس، بلکه نقش یک تسهیل‌گر رشد وجودی را بر عهده دارد. این معلم، خودآگاه، مسئول و درگیر با تجربه زیسته خویش است و با تمامیت وجودی در فرآیند تعلیم و تربیت حضور می‌یابد. در این رویکرد، تعلیم و تربیت به جای تمرکز صرف بر انتقال دانش، به بستری برای خودشناسی، انتخاب آگاهانه و معناجویی تبدیل می‌شود.

یکی از محورهای اصلی نقش معلم هستی‌گرا، کمک به دانش‌آموز در فرآیند خودآگاهی و دستیابی به اصالت فردی است. معلم با استفاده از روش‌هایی چون پرسش‌گری سقراطی، دانش‌آموز را تشویق می‌کند تا ارزش‌ها و باورهای خود را واکاوی کرده، احساسات و تجاربش را معنا کند و در نهایت، مسیر زندگی‌اش را خود برگزیند. چنین آموزشی، بر پایه احترام به فردیت، آزادی و مسئولیت دانش‌آموز بنا شده است.

رکن مهم دیگر در این چارچوب، رابطه دیالوگی «من - تو» با الهام از دیدگاه مارتین بوبر است. این رابطه، ارتباطی انسانی، بی‌واسطه و اصیل است که در آن معلم و دانش‌آموز با تمام وجود درگیر می‌شوند. در چنین فضایی، یادگیری یک تعامل دوسویه است که در بستر گفت‌وگو، احترام و اعتماد متقابل شکل می‌گیرد. این نوع رابطه، زمینه‌ساز رشد متقابل، درک مشترک و تقویت هویت فردی است.

از سوی دیگر، معلم به‌عنوان الگوی وجودی، با سبک زندگی خود، صداقت، اصالت، و زیستن مسئولانه‌اش، الگویی عملی برای دانش‌آموزان ارائه می‌دهد. او از طریق هنر، ادبیات و تجربه‌های زیبایی‌شناختی، تخیل و خلاقیت فراگیران را پرورش داده و آن‌ها را به خلق معنا و زیستن متعهدانه سوق می‌دهد. همچنین، با پذیرش اضطراب‌های وجودی و تشویق به گفت‌وگوی آزاد، به دانش‌آموز کمک می‌کند تا با چالش‌های بنیادین زندگی مواجه شود.

در مدیریت کلاس، این معلم بر نظم درونی، مشارکت فعال دانش‌آموزان و شکل‌دهی قواعد اخلاقی مشترک تأکید دارد. انضباط تحمیلی جای خود را به تعهد درونی و مسئولیت‌پذیری می‌دهد. همچنین، آموزش در این الگو صرفاً شناختی نیست، بلکه رشد عاطفی، اخلاقی و معنوی نیز به طور هم‌زمان مدنظر قرار می‌گیرد.

از منظر عملی، این یافته‌ها ضرورت بازنگری در نظام تربیت معلم را آشکار می‌سازد؛ جایی که باید به پرورش آگاهی فلسفی، مهارت‌های دیالوگی، تجربه زیباشناختی، و درونی‌سازی ارزش‌ها توجه شود. در سطح سیاست‌گذاری نیز، تحقق این رویکرد مستلزم ایجاد انعطاف در برنامه درسی، ارزیابی کیفی، و کاهش ساختارهای کنترل‌گر آموزشی است. در مجموع، معلم هستی‌گرا، راهنمایی است که هم‌زمان با آموزش، تربیت، و زندگی می‌کند؛ انسانی که حضورش در کلاس الهام‌بخش، آزادکننده و معناآفرین است. چنین معلمی، با تنوع تفسیرهای فلسفی که پشتوانه کار اوست، می‌تواند به‌گونه‌ای اصیل، خلاق و متعهدانه در مسیر رشد انسانی و تربیت اخلاقی گام بردارد.

تشکر و قدردانی

مقاله حاصل از طرح و پایان نامه نبوده است.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- احمد غلامی، محمد، حیدری، محمدحسین، و بختیار نصرآبادی، حسن‌علی. (۱۴۰۱). اخلاق حرفه‌ای معلمی از منظر فلسفه اخلاقی مارتین بوبر. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۷(۲)، ۹-۱.
- احمدی، افسانه. (۱۳۹۹). تأثیر روش کلاس درس باز مبتنی بر نظریه اگزیستانسیالیسم بر عزت نفس دانش‌آموزان. *مجله پژوهش‌های معاصر در علوم و تحقیقات*، ۲(۱۶)، ۶۶-۷۶.
- امجدی، داود و علیپور، عباس. (۱۴۰۲). نقش معلم در مدیریت کلاس درس موانع و مشکلات و راهبردهای مدیریت موفق کلاس درس. *فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، ۷(۹۰)، ۱۹۸۰-۱۹۹۰.
- جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره و عبدلی، الهام. (۱۳۹۶). زیبایی‌شناسی و هنر از دیدگاه ماکسین گرین و اشارات تربیتی آن. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۲۶)، ۲۱-۴۵.
- زاهد بابلان، علی، سیدکلان، سیدمحمد، و جباری، ثریا (۱۴۰۰). کاوشی بر فهم ابعاد اقتدار معلمی در کلاس درس دانشگاهی با رویکرد آمیخته (مورد مطالعه دانشگاه فرهنگیان). *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۱)، ۵۳-۷۹.
- سرمادی، محمدرضا و معصومی فرد، مرجان. (۱۳۹۷). تحلیل معرفت‌شناسی اگزیستانسیالیسم و استلزامات تربیتی آن در نظام آموزش از دور با تأکید بر آموزش مجازی. *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۵(۴)، ۱۰۱-۱۱۵.
- شیخیانی، حسن و شجاعی، ناهید. (۱۴۰۰). نقدی بر فلسفه تعلیم و تربیت اگزیستانسیالیسم باتکیه بر مبانی دینی، هشتمین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی.
- صحبتلو، علی و میرزامحمدی، محمدحسین. (۱۳۹۳). تأملی بر نظریه انتقادی در تعلیم و تربیت. *فصلنامه پژوهش در فلسفه تعلیم و تربیت*، ۱(۲)، ۹۵-۱۱۰.
- طاهری، محمدرضا و قولی گله، زهرا. (۱۳۹۴). فلسفه آموزش و پرورش از منظر مکتب اگزیستانسیالیسم، اولین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران، ۱۳۹۴.
- محمدی، احسان. (۱۳۹۵). (تیر). فلسفه تربیت معلم و نقش نظارت در آن. مقاله ارائه شده در کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران، ایران.
- مهدی‌مقدم، ابوالحسن، غلامی، زهرا، غفوری، الهام، و حسینی‌ریزی، سیدمحمد. (۱۴۰۱). بررسی نقش معلم در پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان. *مجله دستاوردهای نوین در مطالعات علوم انسانی*، ۵(۵۳)، ۱۰-۲۳.

همایون نیا، آرش. (۱۳۹۶، آذر). تحلیلی از رابطه اگزیستانسیالیسم در آموزش. مقاله ارائه شده در نخستین کنفرانس ملی علوم شناخت و تعلیم و تربیت، شیراز، ایران.

References

- Dale, J., & Hyslop-Margison, E. J. (2011). Marxism, existentialism and Freirean pedagogy: A comparative analysis. *Studies in Philosophy and Education*, 30(6), 593–602.
- Hojjati, H. (2024). Existentialism philosophy in nursing education. *Journal of Nursing Advances in Clinical Sciences*. <https://doi.org/10.32598/jnacs.2404.1014>
- Isaev, E. A. (2024). Existential formation of the future teacher's personality as an endless search for the meaning of pedagogical existence. *Vestnik of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2024-30-3-177-184>
- Isaev, E. A. (2024). Pedagogical support of existential self-determination as a practice of developing future teacher's personal potential. *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*.
- Koirala, B. N. (2011). Existentialism in Education. *Tribhuvan University Journal*, 28(1–2), 91–100.
- Lou, Y. (2002). On the Point of View of the Existentialism About the Liberation of Human Nature. *Journal of Anqing Teachers College (Social Science Edition)*, 1, 39–41.
- Malik, S. K. (2013). Existentialism and Classroom Practice. *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, 2(3), 30–33.
- Schwarz-Franco, O., & Hadar, L. (2024). Teachers' appreciation of autonomy as a personal interpretation of professional reality. *Teaching and Teacher Education*, 134, 104501. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104501>
- Siswadi, G. A. (2024). Pedagogi eksistensial humanistik dalam pandangan Jean Paul Sartre dan refleksi atas kebijakan Merdeka Belajar di Indonesia. Bawo Ayah: *Jurnal Pendidikan Agama dan Budaya Hindu*. <https://doi.org/10.33363/ba.v15i1.1151>
- Tsabar, B., & Yellin, D. (2021). An existential perspective on the concept of "student voice": Implications for pedagogical practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 29(3), 421–438.
- Winther, H. (2023). The teacher as an artist: Perspectives on the role and identity of the teacher in aesthetic and creative education. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103940.
- Ahmadi, A. (2020). The effect of the open classroom method based on existentialism theory on students' self-esteem. *Journal of Contemporary Research in Science and Research*, 2(16), 66-76. [In Persian]
- Amjadi, D., & Alipour, A. (2023). The role of the teacher in classroom management: Obstacles, problems, and strategies for successful classroom management. *Quarterly Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 7(90), 1980-1990. [In Persian]
- Gholami, M., Heidari, M., & Bakhtiar Nasrabadi, H. A. (2022). Professional ethics of teaching from the perspective of Martin Buber's moral philosophy. *Quarterly Journal of Ethics in Science and Technology*, 17(2), 1-9. [In Persian]
- Homauninia, A. (2017, December). *An analysis of the relationship of existentialism in education* [Paper presentation]. First National Conference on Cognitive Sciences and Education, Shiraz, Iran. [In Persian]
- Javidi Kalateh Jafar Abadi, T., & Abdoli, E. (2017). Aesthetics and art from Maxine Greene's perspective and its educational implications. *New Educational Approaches*, 12(26), 21-45. [In Persian]
- Mahdi Moghadam, A., Gholami, Z., Ghafouri, E., & Hosseini Rizi, S. M. (2022). Investigating the role of the teacher in students' academic progress and learning. *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, 5(53), 10-23. [In Persian]
- Mohammadi, E. (2016, July). *The philosophy of teacher education and the role of supervision in it* [Paper presentation]. International Conference on Psychology, Educational and Behavioral Sciences, Tehran, Iran. [In Persian]
- Sarmadi, M. R., & Masoumi Fard, M. (2018). Analysis of the epistemology of existentialism and its educational implications in the distance education system with an emphasis on virtual education. *Quarterly Scientific-Research Journal of Research in School and Virtual Learning*, 5(4), 101-115. [In Persian]

- Shaykhiani, H., & Shojaei, N. (2021). A critique of the philosophy of existentialist education based on religious foundations. *Eighth International Conference on Psychology, Educational Sciences and Lifestyle*. [In Persian]
- Sohbatloo, A., & Mirzamohammadi, M. H. (2014). A reflection on critical theory in education. *Quarterly Journal of Research in Philosophy of Education*, 1(2), 95-110. [In Persian]
- Taheri, M. R., & Ghooli Goleh, Z. (2015). The philosophy of education from the perspective of the existentialist school. *First National Conference on New Research in the Field of Humanities and Social Studies of Iran*. [In Persian]
- Zahed Babalan, A., Seyyed Kalān, S. M., & Jabbari, S. (2021). An exploration of understanding the dimensions of teacher authority in the university classroom with a mixed approach (Case study: Farhangian University). *School Learning Studies*, 10(1), 53-79. [In Persian]

