

Amini Mashhadi, S. (2026). Good Listening: A Virtuous Action in Character Education. *Philosophy of Education*, 10(1), 42-68.

Philosophy of
Education

Biannual Peer-
Reviewed Journal

Good Listening: A Virtuous Action in Character Education¹

Samaneh Amini Mashhadi² 

Abstract

The present study aims to analyze the concept of “good listening” in character education and to offer a practical framework for making understanding visible in classroom dialogue. Drawing on teachings of the Qur’an and Nahj al-Balagha concerning responsibility in listening, choosing the best speech, and refraining from following what one does not know, this paper seeks to present good listening, or understanding-oriented listening, not merely as a communication skill but as an ethical and intellectual action grounded in phronesis (practical wisdom). The main problem is that in talk-centered classrooms, participation is often measured by the amount of speaking; as a result, the “speaking self” is foregrounded and the “listening self” is marginalized. In such contexts, outward signs of attention may replace understanding, and “pretending to listen” may emerge. The study adopts a qualitative philosophical-analytical approach and proceeds through deductive argumentation. Drawing on character education and the three-stage model of Caught, Taught, and Sought (CTS), it explains good listening in relation to moral, intellectual, civic, and performance virtues. To distinguish good listening from pretending to listen, three minimal indicators are proposed: a brief meaningful pause, restatement of understanding, and a clarifying question. The evaluation of this action is formative and qualitative-descriptive, relying on evidence of understanding, review of dialogue quality, and students’ self-reflection. The study shows that good listening can contribute to authentic dialogue, responsible interaction, and virtuous action in the classroom.

Keywords: good Listening; character education; virtuous action; shared understanding; authentic dialogue.

¹ Received: 2026-05-05

Accepted: 2026-06-27

Published: 2026-08-15

² PhD Graduate, Faculty of Education and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad, Iran. Email: samanehaminimashhadi@gmail.com

Extended Abstract

Drawing on Imam Ali's saying, "May God bless whoever listens to a word of wisdom and retains it," and informed by the Qur'anic connection between selective listening, "those who listen to speech and follow the best of it" (Qur'an 39:18), and the accountability of perception, "the hearing, the sight, and the heart, each will be questioned" (Qur'an 17:36), this study conceptualizes *istimā'-e tafahhumī*, or understanding-oriented and ethically accountable listening, within the framework of character education. From this perspective, listening is not a merely technical communicative skill, but a virtue-based educational practice in which attention is intentionally regulated, meaning is responsibly interpreted, and responses are ethically accountable.

Situated within Aristotelian virtue ethics, the study understands good listening as a practice shaped by character, practical wisdom (*phronesis*), and the moral purposes of education. Good listening, therefore, cannot be reduced to a fixed checklist of external behaviors. It must be discerned in relation to the concrete educational and relational situation in which listening occurs. *Phronesis* plays a guiding role by enabling the listener to determine when to pause, how to respond, whether to ask a question, and how far listening should continue in a given context. Thus, listening should not be evaluated by outward signs alone, but through the quality of understanding, judgment, and responsibility shown in classroom interaction.

The study addresses a recurring tendency in talk-centered classrooms, where participation is often implicitly equated with the frequency of speaking. When speaking becomes the main indicator of engagement, teachers may infer understanding from surface cues such as eye contact, nodding, or silence. In such conditions, compliance may slide into pretending to listen, where outward displays of attentiveness substitute for genuine comprehension. Following Burbules and Rice (2010), this dynamic reveals the tension between merely appearing attentive and engaging in genuinely virtuous listening.

In response, this study proposes a normative-operational framework aligned with the *Caught-Taught-Sought* (CTS) model of character education. This model integrates role modeling, explicit instruction, and guided practice. In the Caught dimension, students encounter good listening through the teacher's conduct, the ethos of the classroom, and the experience of being heard. In the Taught dimension, good listening is named, explained, and practiced through classroom dialogue, reflective learning, group work, and moral cases. In the Sought dimension, students are gradually invited to use good listening in situations of ambiguity, disagreement, and misunderstanding, so that it may become part of their dialogical character.

The framework situates good listening across four building blocks of character: moral, intellectual, civic, and performance virtues (Arthur & Kristjánsson, 2022). Morally, good listening involves respect, fairness, and avoidance of humiliation or quick judgment. Intellectually, it requires attention, reflection, inquiry, and the assessment of reasons. Civically, it supports responsible dialogue, participation, and living with difference. As a performance virtue, it requires self-control, attentional regulation, and the management of immediate reactions. Within this framework, three minimal and observable indicators of shared understanding are proposed: a short meaningful pause, restatement of understanding, and a clarifying question oriented toward shared

understanding rather than disputation. These indicators help reduce communicative ambiguity, distinguish genuine understanding from pretending to listen, and sustain responsible classroom dialogue.

Methodologically, the study employs a qualitative, philosophical-analytical approach and develops its argument through a deductive mode of reasoning. It begins with normative premises concerning responsible, understanding-oriented listening and derives their pedagogical implications for classroom interaction. Accordingly, evaluation is redirected from surface displays of attentiveness toward interactional evidence of shared understanding. It is not conceived as a quantitative measurement of students' character or as a tool for assigning character grades, but as formative, qualitative, and descriptive. Such evaluation relies on evidence such as pausing before responding, restating another's meaning fairly, asking clarifying questions, revising one's understanding, participating responsibly in dialogue, and engaging in brief self-reflection.

The dual purpose of this study is therefore twofold: first, to conceptualize *istimā'-e tafahhumī*, or good listening, as a virtuous and character-shaping practice; and second, to provide an actionable framework for making understanding visible in classroom dialogue through three minimal indicators operationalized within the (CTS) model. By bridging the gap between the internal virtue of listening and its observable classroom practice, the proposed framework offers a pathway for transforming the classroom from a space of performative attentiveness into a community of authentic, accountable, and understanding-oriented dialogue.

امینی مشهدی، سمانه (۱۴۰۴). نیکوشنیدن: کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش. فلسفه تربیت، ۱۰(۱)، ۴۲-۶۸.

فلسفه تربیت

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

نیکوشنیدن: کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش^۱

سمانه امینی مشهدی^۲ 

چکیده

هدف پژوهش حاضر، تحلیل مفهوم «نیکوشنیدن» در تربیت منش و ارائه چارچوبی عملی برای آشکارسازی فهم در گفت‌وگوی کلاسی است. این نوشتار با الهام از آموزه‌های قرآن و نهج‌البلاغه درباره مسئولیت شنیدن، گزینش نیکوترین سخن و پرهیز از پیروی بدون علم، می‌کوشد نیکوشنیدن یا استماع تفهیمی را نه صرفاً مهارتی ارتباطی، بلکه کنشی اخلاقی، عقلانی و مبتنی بر فرونسیس (حکمت عملی) معرفی کند. مسئله اصلی آن است که در کلاس‌های گفتارمحور، مشارکت غالباً با میزان سخن‌گفتن سنجیده می‌شود و در نتیجه، «خود گوینا» برجسته می‌گردد و «خود شنوا» به حاشیه می‌رود. در چنین موقعیتی، نشانه‌های ظاهری توجه ممکن است جای فهم را بگیرند و «تظاهر به شنیدن» پدید آید. رویکرد پژوهش کیفی و فلسفی - تحلیلی است و استدلال آن استنتاجی است. پژوهش با تکیه بر تربیت منش و مدل سه‌مرحله‌ای الگوگیری، آموختن و پی‌جویی (CTS)، نیکوشنیدن را در نسبت با فضایل اخلاقی، عقلانی، شهروندی و عملکردی تبیین می‌کند. برای تمایز نیکوشنیدن از تظاهر به شنیدن، سه شاخص حداقلی پیشنهاد می‌شود: مکث کوتاه معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر. ارزیابی این کنش نیز معنایی تکوینی و کیفی - توصیفی دارد و بر آشکارشدن شواهد فهم، بازبینی کیفیت گفت‌وگو و خودتأملی دانش‌آموز تکیه می‌کند. این پژوهش نشان می‌دهد نیکوشنیدن می‌تواند زمینه‌ساز گفت‌وگویی اصیل، تعامل مسئولانه و کنشی فضیلت‌مند در کلاس باشد.

کلیدواژه‌ها: نیکوشنیدن؛ تربیت منش؛ فهم مشترک؛ کنش فضیلت‌مند؛ گفت‌وگوی اصیل.

مقدمه

در پرتو سخن امیرمؤمنان حضرت علی(ع) در نهج البلاغه که «رَجِمَ اللَّهُ امْرَأَ سَمِيعٍ حُكْمًا قَوَّعَى»^۱ و با بهره‌گیری از آیه «الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ»^۲ که بر گزینش نیکوترین گفتار دلالت دارد، و نیز آیه «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا»^۳ که بر مسئولیت‌پذیری در فرایند ادراک تأکید دارد، این پژوهش می‌کوشد مفهوم «نیکوشنیدن» را به عنوان کنشی فضیلت‌مند^۴ در تربیت منش^۵ تبیین کند.

در این پژوهش، نیکوشنیدن به معنای شنیدنی آگاهانه، معنامحور و مسئولانه است؛ کنشی که در آن شنونده از دریافت صرف صدا فراتر می‌رود، معنای سخن دیگری را در بستر موقعیت می‌فهمد، درباره آن تأمل می‌کند و پاسخی سنجیده و اخلاقی ارائه می‌دهد. بنابراین، بحث از نیکوشنیدن ابتدا از یک مسئله ساده در کلاس درس آغاز می‌شود: آیا دانش‌آموز واقعاً فهمیده است، یا فقط نشانه‌های ظاهری توجه را نشان می‌دهد؟

در افق آموزه‌های قرآن کریم، مسئولیت‌پذیری ادراک، تنها به دریافت حسی محدود نیست، بلکه به کیفیت و ژرفای فهم معنا مربوط است. از این رو، در ارزیابی موقعیت‌های تربیتی و اخلاقی، معیار نه «صرف شنیده‌شدن»، بلکه توجه، قصد شنیدن، فهم معنا و پاسخ‌گویی مسئولانه است؛ تمایزی که میان مفهوم «سماع/سمع» و «استماع» نیز بازتاب یافته است. «سماع» می‌تواند به شنیده‌شدن غیرقصودی اشاره کند، حتی اگر انسان نخواهد بشنود؛ در حالی که «استماع» کنشی قصدی و معنامحور است که با آمادگی، آگاهی و توجه مستمر همراه است (Motahhari, 1999: 272).

در فضای مدرسه و کلاس درس، مشارکت آموزشی غالباً با میزان سخن‌گفتن سنجیده می‌شود؛ بدین ترتیب، «خود‌گویا» بیش از «خود‌شنوا» مورد تشویق قرار می‌گیرد. در چنین بستری، گاهی نشانه‌های ظاهری توجه مانند تماس چشمی یا سر‌تکان دادن، جایگزین نشانه‌های فهم می‌شوند و پدیده‌ای با عنوان «تظاهر به شنیدن»^۶ شکل می‌گیرد (Burbules

^۱ خداوند رحمت کند کسی را که چون سخن حکیمانه‌ای را بشنود، خوب فرا گیرد. نهج البلاغه / خطبه ۷۶.

^۲ آنان که سخن را می‌شنوند و از بهترینش پیروی می‌کنند، اینانند کسانی که خدا هدایتشان کرده، و اینان همان خردمندانند» سورة زمر / ۱۸.

^۳ چیزی را که درباره آن علم نداری، پیروی مکن؛ که گوش و چشم و دل، همگی در برابر آن مسئول هستند. سورة اسراء / ۳۶.

^۴ listening as a virtue action

^۵ character education

^۶ pretending to listen

(Burbules & Rice, 2010) بر اساس دیدگاه باربلیز و رایس «تظاهر به شنیدن» همواره معادل نشنیدن یا فریب ارتباطی نیست، بلکه گاه بخشی از واقعیت تعامل انسانی و محدودیت‌های توجه است. تظاهر زمانی مانع نیکوشنیدن می‌شود که به جایگزین پایدار فهم تبدیل گردد و شنونده را از بازگویی فهم یا طرح پرسش روشن‌گر بی‌نیاز نشان دهد. اما اگر کوتاه، موقت و همراه با بازگشت آگاهانه به توجه باشد، می‌تواند نقشی گذرا در حفظ جریان گفت‌وگو داشته باشد. بنابراین، نیکوشنیدن نفی مطلق تظاهر نیست، بلکه گذار از نشانه‌های ظاهری توجه به نشانگرهای واقعی فهم، یعنی مکث معنادار^۱، بازگویی فهم^۲ و پرسش روشن‌گر^۳ است.

نیکوشنیدن می‌تواند با «مسئولیت رابطه‌ای»^۴، «حرمت‌ورزی در شنیدن»^۵ و اخلاق مبتنی بر فضیلت^۶ تبیین شود. این کنش صرفاً مهارتی فردی و یا ارتباطی نیست، بلکه کنشی فضیلت‌مند است که به داوری عملی شنونده، احترام متقابل و گشودگی به دیگری در موقعیت‌های واقعی کلاس وابسته است. از این منظر، نیکوشنیدن در پرتو کیفیت روابط و فرهنگ مدرسه معنا می‌یابد؛ هرچه فضای کلاس بر احترام، اعتماد، گفت‌وگوی اصیل و توجه به خیر مشترک استوارتر باشد، امکان آشکارشدن فهم، اصلاح سوءفهم و شکل‌گیری اجتماع یادگیری نیز افزایش می‌یابد (Rud & Garrison, 2010).

باوجود این ادبیات، دو خلأ پژوهشی وجود دارد: نخست آن‌که در بخشی از ادبیات آموزشی معاصر، شنیدن به کارکردی تکنیکی تعامل فروکاسته می‌شود؛ به‌گونه‌ای که یادگیرندگان با نشانه‌هایی مانند تماس چشمی، سرتکان دادن ارزیابی می‌شوند، بی‌آنکه فهم آنان آشکار شود. دوم آن‌که باوجود تفاوت مفهومی صریح میان «سمح/سماع» و «استماع» در متون دینی و تفسیری قرآن کریم، نسبت این میراث معنایی با واقعیت‌های تعاملی کلاس درس همچنان حلقه مفقوده‌ای در این بحث تربیتی است.

¹ pause for reflection

² restating understanding

³ clarifying inquiry

⁴ relational responsibility

⁵ reverent listening

⁶ virtue ethics

پژوهش حاضر می‌کوشد با گذار از سطح نمایش ظاهری توجه، شاخص‌هایی عملیاتی برای تمایز نیکوشنیدن از تظاهر به شنیدن ارائه کند و تبیینی فضیلت‌محور از گفت‌وگو و نیکوشنیدن به دست دهد؛ تبیینی سازگار با رویکرد تربیت منش که بر شکل‌گیری فضیلت‌ها و عادت‌های پایدار ادراک، داوری و کنش در بستر روابط معنادار تأکید دارد. براین اساس، با تکیه بر مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی»^۱ (Arthur & Kristjánsson, 2022) نشان داده می‌شود که سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر چگونه می‌توانند در کلاس به عادت‌هایی فضیلت‌مند تبدیل شوند.

در این چارچوب، سه شاخص مذکور به‌عنوان سازوکارهای آشکارسازی فهم، نسبت نیکوشنیدن را با چهار بُعد فضیلت در تربیت منش، یعنی اخلاقی^۲، عقلانی^۳، شهروندی^۴ و عملکردی^۵ نشان می‌دهند. در این میان، فرونسیس^۶ (حکمت عملی) نقش راهبر دارد و به شنونده کمک می‌کند در موقعیت‌ها چگونه و تا چه اندازه گوش دهد، بپرسد، مکث کند و یا پاسخ دهد.

هدف اصلی این پژوهش تبیین نیکوشنیدن به‌عنوان کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش و ارائه چارچوبی برای آشکارسازی فهم در گفت‌وگوی کلاسی است؛ چارچوبی که بر سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر و نیز مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS) که توسط مرکز جوبیلی برای منش و فضایل^۷، پیشنهاد شده، استوار است. پرسش‌های پژوهش عبارت‌اند از:

۱. چگونه «نیکوشنیدن» به‌مثابه «استماع تفهّمی» می‌تواند کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش باشد؟
۲. چگونه مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر به‌عنوان شاخص‌های مشاهده‌پذیر فهم در تعامل آموزشی به‌کار می‌روند؟

¹ Caught, Taught, Sought (CTS)

² moral virtues

³ intellectual virtues

⁴ civic virtues

⁵ performance virtues

⁶ Phronesis

⁷ Jubilee Centre for character & virtues

۳. چگونه این شاخص‌ها در مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)

طراحی و نهادینه می‌شوند؟

۴. چگونه این شاخص‌ها با چهار بُعد فضیلت، یعنی اخلاقی، عقلانی، شهروندی و

عملکردی، ارتباط می‌یابند؟

بدین ترتیب، پژوهش حاضر با تکیه بر آموزه‌های قرآنی-دینی، اخلاق مبتنی بر فضیلت و رویکرد تربیت منش، چارچوبی برای تبیین و اعتلای نیکوشنیدن در تعامل آموزشی ارائه می‌دهد. در ادامه، ابتدا پیشینه پژوهش و چارچوب نظری موضوع مرور می‌شود؛ سپس روش پژوهش توضیح داده می‌شود؛ آنگاه نیکوشنیدن در پرتو آموزه‌های قرآنی-علوی تبیین می‌گردد و در نهایت، نسبت سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر با چهار بُعد فضیلت به تفصیل بیان می‌شود.

پیشینه پژوهش

از نیکوشنیدن فضیلت‌محور تا گشودگی فهم مشترک

در ادبیات معاصر فلسفه تعلیم و تربیت، «نیکوشنیدن» به تدریج از یک مهارت صرفاً ارتباطی فراتر رفته و به مسئله‌ای هنجاری، تربیتی و رابطه‌ای تبدیل شده است. در رویکرد فضیلت‌محور، نیکوشنیدن وابسته به منش، داوری موقعیتی و کیفیت رابطه میان گوینده و شنونده است و نمی‌توان آن را به مجموعه‌ای از فنون ثابت محدود کرد (Rice & Burbules, 2010; Rice, 2011). رایس (Rice, 2011) با تکیه بر اخلاق فضیلت‌محور ارسطویی نشان می‌دهد که نیکوشنیدن کنشی موقعیت‌مند و وابسته به داوری عملی است؛ کنشی که در آن شنونده باید تشخیص دهد چه کسی را، در چه شرایطی و با چه میزان توجه باید شنید. از این منظر، نیکوشنیدن مستلزم «منش شنیداری»^۱ و فضیلت‌هایی مانند دقت، صبر، صوری، کیاست، ذهن‌گشودگی، کنجکاوی و شجاعت است؛ فضیلت‌هایی که در پرتو تجربه، تمرین و عادت‌سازی شکل می‌گیرد و در موقعیت‌های ارتباطی بروز می‌یابند.

در این چشم‌انداز، شنیدن نه صرفاً دریافت پیام، بلکه نوعی حضور اخلاقی و مراقبتی در رابطه آموزشی تلقی می‌شود. اخلاق رابطه‌ای تعلیم و تربیت بر «شنیدن همراه با حرمت‌ورزی»

¹ listening character

و «شنیدن مشفقانه»^۱ تأکید دارد؛ شنیدنی که با توجه دقیق به نیازها، علایق، رنج‌ها و امکان‌های رشد دیگری، زمینه ارتباطی و تحول‌آفرین را فراهم می‌سازد و در شکل‌گیری اعتماد، سکوت معنادار، آداب گفت‌وگو و اجتماع یادگیری نقش دارد (Rud & Garrison, 2010; Garrison, 2010).

هاروتونیان-گوردون و لاورتی (Haroutunian-Gordon & Laverty, 2011) نیز شنیدن را از حاشیه بحث‌های مربوط به گفت‌وگو بیرون می‌آورند و آن را موضوعی مستقل در فلسفه تعلیم و تربیت می‌دانند. آنان برای تحلیل هر تلقی از شنیدن، چهار محور را برجسته می‌کنند: هدف شنیدن، ماهیت شنیدن، نقش شنونده، و نسبت میان شنونده و گوینده. این چارچوب برای پژوهش حاضر راهگشاست؛ زیرا نیکوشنیدن نیز تنها با نشانه‌های ظاهری توجه فهم نمی‌شود، بلکه به غایت تربیتی شنیدن، نقش شنونده در فرایند فهم، و کیفیت رابطه او با گوینده وابسته است.

وکس (Waks, 2010) با تحلیل تجربه شنیداری و نسبت آن با فهم دیگری در موقعیت‌های آموزشی، میان دو منطق شنیدن تمایز می‌گذارد: شنیدن کاتافاتیک^۲ و شنیدن آپوفاتیک^۳. شنیدن کاتافاتیک، شنیدنی هدف‌دار، نقش‌محور و مبتنی بر معیارهای ازپیش معلوم است؛ مانند زمانی که معلم هنگام خواندن دانش‌آموز به روان‌خوانی توجه می‌کند تا سطح آموزشی او را تشخیص دهد. در مقابل، شنیدن آپوفاتیک شنیدنی گشوده، همدلانه و شخص‌محور است؛ در این حالت، شنونده موقتاً نقش‌ها، اهداف عملی و داوری‌های آماده خود را کنار می‌گذارد تا دانش‌آموز را فراتر از عملکرد یا خطای آموزشی‌اش بفهمد. ازاین‌رو، کلاس درس به هر دو نوع شنیدن نیاز دارد: کاتافاتیک برای تشخیص و تصمیم آموزشی، و آپوفاتیک برای حفظ کرامت و فهم شخص دانش‌آموز. بدین‌ترتیب، نیکوشنیدن در کلاس رفت‌وآمدی سنجیده میان شنیدن هدف‌دار و شنیدن گشوده است.

لوریرو (Loureiro, 2025) شنیدن را راهی برای بازاندیشی اخلاقی در فرایند ارتباط می‌داند. او با تأکید بر پیامدهای اخلاقی شنیدن در نسبت با دیگری، نشان می‌دهد که شنیدن صرفاً واکنشی فوری به محرک بیرونی نیست، بلکه می‌تواند فرایندی درونی و تأملی باشد. این

^۱ compassionate listening

^۲ cataphatic

^۳ apophatic

وضعیت را می‌توان نوعی «اخلاقِ پویای شنیدن»^۱ دانست؛ یعنی نگرشی آگاهانه برای کاستن از شتاب واکنش‌های درونی، به‌گونه‌ای که شنونده بتواند از موضعی تأملی‌تر و مسئولانه‌تر با دیگری مواجه شود.

همچنین در تربیت شهروندی، نوبلاک و چابوتا (Knobloch & Chabvuta, 2025) نشان می‌دهند که توافقاتی جمعی^۲ کلاس می‌تواند شنیدن را به مسئولیتی متقابل در گفت‌وگو تبدیل کند. در این چارچوب، شنونده با احترام، ذهن‌گشودگی و کنجکاوی و گوینده با صداقت و بیان تجربهٔ اصیل، در شکل‌گیری گفت‌وگویی امن و قابل فهم سهیم می‌شوند. بنابراین، شنیدن گفت‌وگویی به مهارتی شهروندی برای فهم تفاوت و ایجاد قدرت مشترک در اجتماع یادگیری تبدیل می‌شود. هاروتونیان-گوردون و وکس (Haroutunian-Gordon & Waks, 2010) نیز چالش‌های اصلی شنیدن برای معلمان را در چند محور توضیح می‌دهند: شنیدن خوب، شنیدن همراه با همدلی و شفقت، شنیدن دیدگاه مخالف، شنیدن در موقعیت‌های دموکراتیک، توجه به سکوت دانش‌آموز و مدیریت توجه در کلاس‌های پرتعامل. از این منظر، شنیدن معلم با موقعیت، نوع رابطه و داوری عملی ارتباط وسیعی دارد.

این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که شنیدن از سطح یک مهارت یا فناوری ارتباطی فراتر می‌رود و به بُعدی هنجاری، رابطه‌ای و موقعیت‌مند در عمل آموزشی تبدیل می‌شود. بنابراین، کیفیت نیکو شنیدن را نمی‌توان با قاعده‌ای ثابت و یکسان سنجید؛ بلکه داوری دربارهٔ آن تنها در نسبت با زمینهٔ گفت‌وگو، نیازهای دانش‌آموزان و حساسیت موقعیتی شنونده معنا می‌یابد. در پژوهش‌های فارسی، مطالعات زبان‌شناسی شناختی، قرآنی و عرفانی نیز نشان می‌دهند که شنیدن، صرفاً دریافت صوت نیست، بلکه با توجه، فهم، آگاهی، پذیرش و مسئولیت همراه است. عظیمی و افراشی (Azimi & Afrashi, 2020) با بررسی در زمانی، پیکره‌ای و شناختی افعال حوزهٔ شنیدن در فارسی، بیان می‌کنند که این افعال شبکه‌ای از معانی چون فهمیدن، مطلع‌شدن، توجه‌کردن و پذیرش را در برمی‌گیرند. میرزابابایی (Mirzababaei, 2017) نیز در معناشناسی قرآن کریم، «سمع» و «اُذُن» را مفاهیمی فراتر از دریافت صوت می‌داند و آن‌ها را با تجربه‌ای معرفتی و عقلانی مرتبط می‌سازد. در همین راستا ابرقویی پوده و صرفی (Abarghoeei Pudeh and Sarfi, 2024) با تحلیل آیات مشتمل بر «سمع» نشان

¹ the kinetics of Listening

² Community agreements

می‌دهند که سمح در قرآن، افزون بر قوه شنیدن، با فهم، ادراک، موضع‌گیری و مسئولیت انسان در برابر مسموعات مناسبت دارد. اعوانی (A'vani, 2010) با طرح مفهوم «گوش هوش» تأکید می‌کند که شنیدن اصیل مستلزم گذار از پیش‌داوری و گشودگی دل است. لاوژه و آرایش طبیعت (Lavzheh & Arayesh Tabiat, 2024) نیز با تحلیل ارتباط «گوش» و «هوش» در مثنوی نشان می‌دهند که شنیدن، هنگامی به مرتبه ادراک معرفتی می‌رسد که از دریافت حسی فراتر رود و با فهم، تشخیص و حضور درونی همراه شود. بیات (Bayat, 2011) نیز اثر سخن را وابسته به صفای نیت گوینده و آمادگی اخلاقی شنونده می‌داند. در این نگاه، شنیدن کنشی تربیتی و زمینه‌ساز تحول معنوی است. در سطح مهارتی، قربانی (Ghorbani, 2015) تأکید می‌کند «هنر گوش‌دادن» زمانی تحقق می‌یابد که شنونده معنای تجربه‌شده گوینده را دریابد، با او همراه شود و به نشانه‌های غیرکلامی مانند زبان بدن، ارتباط چشمی، کیفیت صدا، ردّ کلامی و تشویق به صحبت توجه کند.

مرور این ادبیات نشان می‌دهد نیکوشنیدن در تعلیم و تربیت معاصر از سطح مهارتی ارتباطی فراتر رفته و به کنشی فضیلت‌محور، رابطه‌ای و وابسته به داوری موقعیتی تبدیل شده است. با وجود این، چارچوبی روشمند برای تبدیل این تلقی هنجاری به شاخص‌های عینی آشکارسازی فهم در گفت‌وگوی کلاسی کمتر تبیین شده است. همچنین، نسبت میان میراث معنایی «سمع/استماع» در متون دینی و واقعیت‌های تعاملی کلاس درس همچنان نیازمند واکاوی است. از این رو، پژوهش حاضر با پیوند دادن این میراث معنایی با تلقی فضیلت‌محور از نیکوشنیدن، سه شاخص عملیاتی «مکتب معنادار»، «بازگویی فهم» و «پرسش‌روشنگر» را در چارچوب مدل سه‌مرحله‌ای تربیت منش پیشنهاد می‌کند.

روش پژوهش

رویکرد این پژوهش کیفی است و در قلمرو پژوهش‌های فلسفی - تحلیلی در فلسفه تعلیم و تربیت قرار می‌گیرد. در این پژوهش رویکرد تحلیلی ناظر به روشن‌سازی مفاهیم، تمایزگذاری میان معانی و بررسی پیش‌فرض‌های تربیتی است و روش استنتاجی به استخراج دلالت‌ها و نتایج تربیتی از مبانی فلسفی و هنجاری می‌پردازد (Kiani & Sadeghzadeh, 2011).

این تلقی با دیدگاه پرینگ (Pring, 2012) نیز همسوست؛ زیرا بسیاری از مسائل تعلیم و تربیت نیازمند روشن‌سازی مفاهیم، پیش‌فرض‌ها و داوری‌های ارزشی هستند. همچنین، تأکید کریستینسن (Kristjánsson, 2025) بر اینکه در اندیشه پرینگ، تعلیم و تربیت عملی اخلاقی و ناظر به تربیت منش است، پشتوانه‌ای برای تحلیل نیکوشنیدن به‌عنوان کنشی هنجاری و فضیلت‌مند فراهم می‌کند.

برای روشن‌کردن مسیر این استنتاج، از الگوی بازسازی‌شده فرانکنا^۱ استفاده می‌شود. در این الگو، دلالت‌های تربیتی از نسبت میان مقدمات هنجاری و گزاره‌های واقع‌نگر به‌دست می‌آیند (Bagheri, 2010). در پژوهش حاضر، مقدمات هنجاری شامل آموزه‌های قرآنی - علوی درباره مسئولیت شنیدن، گزینش نیکوترین سخن، پرهیز از پیروی بدون علم، و نیز مبانی اخلاق مبتنی بر فضیلت و تربیت منش است. گزاره‌های واقع‌نگر نیز به وضعیت بالفعل گفت‌وگوی کلاسی اشاره دارند؛ از جمله تقدم یافتن «خودِ گویا» بر «خودِ شنوا»، سنجش مشارکت بر اساس میزان سخن‌گفتن، امکان تظاهر به شنیدن، شتاب در پاسخ‌گویی و دشواری تشخیص فهم واقعی.

منابع دینی این پژوهش، شامل آیات منتخب قرآن کریم، تفسیر المیزان و فرازی از نهج‌البلاغه، بر مبنای رابطه مستقیم با مسئله پژوهش انتخاب شده‌اند. معیار انتخاب آن‌ها سه محور بوده است: مسئولیت انسان در برابر شنیدن، تمایز میان دریافت حسی و شنیدن قصدی و معنامحور، و نسبت شنیدن با فهم و تأمل. در کنار این منابع، ادبیات فلسفه تعلیم و تربیت و تربیت منش برای روشن‌سازی زبان مفهومی و تبدیل مبانی هنجاری به شاخص‌های عملیاتی به کار گرفته شده است. بنابراین، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از منابع دینی و چارچوب تربیت منش، نیکوشنیدن را به‌عنوان کنشی فضیلت‌مند در گفت‌وگوی کلاسی تبیین می‌کند.

فرایند تحلیل در پنج گام انجام می‌شود: شناسایی گزاره‌های واقع‌نگر گفت‌وگوی کلاسی، استخراج مقدمات هنجاری از منابع دینی و اخلاق مبتنی بر فضیلت، تحلیل مفاهیم کلیدی مانند «سمع/سماع»، «استماع» و «نیکوشنیدن»، استنتاج سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر، و قرار دادن این شاخص‌ها در چارچوب مدل «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS). بدین‌ترتیب، سه شاخص یادشده صرفاً توصیه‌هایی مهارتی

^۱ William Frankena (1908-1994)

نیستند، بلکه از نسبت میان مبانی هنجاری و واقعیت‌های گفت‌وگوی کلاسی استنتاج می‌شوند.

افق قرآنی نیکوشنیدن: از ادراک حسی تا مسئولیت معرفتی و کنش اخلاقی

در آموزه‌های قرآنی، شنیدن صرفاً دریافت حسی صوت یا مواجهه‌ای منفعل با سخن نیست، بلکه فرایندی آگاهانه است که با توجه، فهم، داوری، مسئولیت و کنش اخلاقی ارتباط دارد. بر این اساس، مسئله تربیتی در بحث نیکوشنیدن تنها «شنیده‌شدن» سخن نیست، بلکه «چگونگی شنیدن» و تبدیل آن به فهم، داوری سنجیده و رفتار مسئولانه است. در این افق، شنیدن از سطح ادراک آغاز می‌شود و به انتخاب آگاهانه و عمل بر پایه حقیقت و کرامت انسانی می‌انجامد.

در آیه «الَّذِينَ يَسْتَمِعُونَ الْقَوْلَ فَيَتَّبِعُونَ أَحْسَنَهُ» (Qur'an, 39:18)، «استماع» فراتر از شنیدن صرف است و بر گوش‌دادن آگاهانه و آمادگی برای دریافت معنا دلالت دارد. برخلاف «سماع» که می‌تواند شنیدنی گذرا یا ناخواسته باشد، استماع با قصد، توجه و فهم همراه است (Motahhari, 1999: 247). لذا در این پژوهش، نیکوشنیدن مواجهه‌ای فهم‌جویانه و انتخاب‌گر با سخن است؛ مواجهه‌ای که در آن شنونده پیش از پذیرش یا ردّ سخن، معنای آن را درمی‌یابد، دلیل آن را می‌سنجد و موضعی مسئولانه اتخاذ می‌کند.

از منظر فلسفی- تربیتی، «نیکوترین سخن» صرفاً سخنی خوشایند، مشهور یا مطابق میل شنونده نیست، بلکه سخنی است که از حیث حقیقت‌جویی، دلیل و حجت، کرامت انسانی و امکان رشد تربیتی برتری دارد. در کلاس درس، توجه به «أحسنه» می‌تواند در فهم منصفانه سخن دیگری، بیان دلیل پذیرش یا نقد، و اصلاح فهم خویش آشکار شود. از این رو، این آیه می‌تواند الهام‌بخش مکث معنادار و پرسش‌روشنگر در گفت‌وگوی کلاسی باشد.

علاوه بر این در آیه «وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ إِنَّ السَّمْعَ وَالْبَصَرَ وَالْفُؤَادَ كُلُّ أُولَئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْئُولًا» (Qur'an, 17:36)، شنیدن در ارتباط با مسئولیت معرفتی و ادراکی انسان تبیین می‌شود. بر اساس تفسیر المیزان، گوش، چشم و دل از ابزارهای دستیابی به علم و تشخیص حق از باطل‌اند و انسان نمی‌تواند بدون علم، فهم و اطمینان کافی از چیزی پیروی کند (Tabataba'i, 1995: 126). در این نگاه، گوش تنها وسیله دریافت صدا نیست، بلکه امانتی

معرفتی است که باید در مسیر حقیقت‌جویی، سنجش سخن و پرهیز از پیروی بی‌دلیل به‌کار رود.

یکی از دلالت‌های تربیتی این آیه نیز می‌تواند آن باشد که معلم و دانش‌آموز در گفت‌وگوی کلاسی شنیده‌های خود را بازبینی کند، فهم خویش را آشکار سازد و در برابر داوری و موضع خود پاسخ‌گو باشد. این آیه می‌تواند پشتوانه‌ای هنجاری برای هر سه شاخص نیکوشنیدن فراهم سازد. مکث معنادار، برای مهار داوری شتاب‌زده؛ بازگویی فهم، برای آشکار ساختن دریافت شنونده و فراهم کردن امکان اصلاح آن؛ و پرسش روشنگر، برای پیشگیری از پیروی بی‌دلیل یا تظاهر به فهم. بدین‌ترتیب، نیکوشنیدن در افق قرآنی می‌تواند صورتی از مسئولیت معرفتی و اخلاقی در فرایند تربیت تلقی شود.

افق علوی: از شنیدن حکیمانه تا پی‌جویی عملی

امیرمؤمنان حضرت علی (ع) می‌فرمایند: «رَحِمَ اللَّهُ امْرَأً سَمِعَ حُكْمًا فَوَعَى»^۱. در این بیان، شنیدن زمانی ارزش تربیتی می‌یابد که به «وعی» یعنی دریافت آگاهانه و نگهداشت سنجیده معنا بینجامد و شنیده را از سطح دریافت صوت به مرتبه فهم، پذیرش هدایت، مراقبت اخلاقی و عمل صالح اعتلا دهد (Makarim Shirazi, Ashtiani & Emami, 1998).

در پرتو این فراز از نهج‌البلاغه، نیکوشنیدن نه مهارتی ساده در ارتباط، بلکه فرایندی تدریجی و تربیتی است که از ادراک آغاز می‌شود، به فهم سنجیده می‌رسد و در نهایت، به پی‌جویی مسئولانه در عمل منتهی می‌گردد. در این مسیر، «سمع» تنها نقطه آغاز است؛ اما «وعی» نشان می‌دهد که شنیده باید از سطح صوت به مرتبه فهم معنادار و قابل بازبینی ارتقا یابد. از این منظر، «بازگویی فهم» می‌تواند نشانه حدقلی‌گذار از شنیدن ظاهری به فهم حکیمانه باشد؛ زیرا شنونده با بازگویی، فهم خود را آشکار می‌کند و امکان اصلاح، تکمیل یا تأیید آن را در گفت‌وگو فراهم می‌سازد.

این خطبه نشان می‌دهد که فهم حقیقی باید به جهت‌گیری اخلاقی و عمل مسئولانه بینجامد. از این‌رو، یکی از دلالت‌های این آموزه علوی در نیکوشنیدن، پشتیبانی از شاخص بازگویی فهم است؛ زیرا فهم تا زمانی که در گفت‌وگو آشکار و قابل بازبینی نشود، از سطح

^۱ نهج‌البلاغه، خطبه ۷۶.

دریافت درونی فراتر نمی‌رود و زمینهٔ اصلاح، انتخاب سنجیده و کنش مسئولانه را فراهم نمی‌سازد.

نیکوشنیدن در تربیت منش

«تربیت منش» رویکردی فضیلت‌محور است که هدف آن صرفاً ارتقای مهارت‌های رفتاری نیست، بلکه بر رشد فضایل و تقویت عادت‌های پایدار ادراک، داوری و کنش برای «زندگی خوب» و شکوفایی^۱ فردی و اجتماعی تأکید دارد. در این نگاه، مدرسه تنها جایگاه انتقال دانش نیست؛ بلکه جامعه‌ای تربیتی است که منش یادگیرنده در مناسبات روزمره، هنجارهای مشترک، فرهنگ آموزشی و کیفیت روابط شکل می‌گیرد. از این رو، تربیت منش باید در همهٔ ابعاد تجربهٔ مدرسه، از برنامهٔ درسی و فعالیت‌های آموزشی تا روابط معلم و دانش‌آموز حضور داشته باشد و افزون بر یادگیری شناختی، به پرورش «انسان خوب» و «شهروند فضیلت‌مند» توجه کند (Arthur & Kristjánsson, 2022).

در این چارچوب، فضیلت‌ها در تعاملات روزمرهٔ مدرسه تمرین و تثبیت می‌شوند؛ بنابراین، نیکوشنیدن نیز زمانی بخشی از تربیت منش است که در رفتار معلم، شیوهٔ گفت‌وگوی کلاسی و نحوهٔ مواجهه با خطا و اختلاف نظر دیده و تمرین شود. نیکوشنیدن صرفاً یک مهارت ارتباطی نیست، بلکه کنشی تربیتی و فضیلت‌مند است که دانش‌آموز از طریق آن می‌آموزد پیش از پاسخ‌دادن، سخن دیگری را با توجه، انصاف و تأمل بفهمد.

از سوی دیگر، برای پیگیری تربیت منش در عمل، توجه به «سوادِ فضیلت»^۲ ضروری است. سوادِ فضیلت، دربرگیرندهٔ سه مؤلفهٔ اصلی است: ادراک فضیلت^۳، یعنی توانایی تشخیص موقعیت‌هایی که به عملیاتی شدن فضیلت نیاز دارند؛ دانش/فهم معنای فضیلت^۴، یعنی شناخت معنای فضیلت‌ها و تمایز آن‌ها از یکدیگر؛ و استدلال دربارهٔ فضیلت^۵، یعنی توانایی داوری دربارهٔ شیوهٔ به‌کارگیری و تمرین فضیلت‌ها در موقعیت‌های واقعی (Arthur & Kristjánsson, 2022). در این معنا، نیکوشنیدن بخشی از سوادِ فضیلت به شمار می‌آید؛ زیرا

¹ Flourishing

² virtue literacy

³ virtue perception

⁴ virtue knowledge and understanding

⁵ virtue reasoning

فهم موقعیت، داوری سنجیده و کنش مسئولانه در مدرسه، بدون شنیدن دقیق، گشوده و منصفانه سخن دیگران به درستی شکل نمی‌گیرد.

نیکوشنیدن و چهار بُعد تربیت منش

در تربیت منش، فضیلت‌ها در چهار بُعد اصلی تبیین می‌شوند:

۱. فضیلت‌های اخلاقی، مانند احترام، عدالت، تواضع، صداقت و شفقت؛
۲. فضیلت‌های عقلانی، مانند داوری، استدلال، کنجکاوی، تفکر انتقادی و تأمل؛
۳. فضیلت‌های شهروندی، مانند مسئولیت اجتماعی، خدمت‌رسانی و مشارکت؛
۴. فضیلت‌های عملکردی، مانند خویشتن‌داری، پشتکار، تاب‌آوری، نظم و تنظیم توجه.

فضیلت‌های عملکردی، زمینه تحقق سایر ابعاد فضیلت را فراهم می‌کنند (Arthur & Kristjánsson, 2022). نیکوشنیدن با هر چهار بُعد نسبت دارد. در بُعد اخلاقی، با احترام به دیگری، انصاف در فهم سخن و پرهیز از تحقیر یا داوری شتاب‌زده سازگار است. در بُعد عقلانی، مستلزم دقت، تأمل، پرسشگری و سنجش دلیل است. در بُعد شهروندی، امکان گفت‌وگوی مسئولانه، مشارکت و زیستن با تفاوت‌ها را تقویت می‌کند. در بُعد عملکردی نیز به تنظیم توجه، خویشتن‌داری و مهار واکنش‌های فوری نیاز دارد. در این میان، فرونسیس به‌مثابه فرافضیلت نقش راهبر دارد و به شنونده کمک می‌کند در هر موقعیت، نسبت میان گوش‌دادن، مکث، پرسش و پاسخ را سنجیده تنظیم کند. از این‌رو، نیکوشنیدن با هدایت فرونسیس به کنشی فضیلت‌مند و موقعیت‌مند تبدیل می‌شود (Kristjánsson, 2015; Arthur & Kristjánsson, 2022).

نیکوشنیدن و مدل سه‌مرحله‌ای تربیت منش: الگوگیری، آموختن و پی‌جویی (CTS)

به منظور عملیاتی شدن تربیت منش، مدل سه مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS) چارچوبی مناسب فراهم می‌کند (Arthur & Kristjánsson, 2022).

در مرحله الگوگیری (Caught)، فضیلت‌ها از طریق فرهنگ مدرسه، روابط تربیتی و الگوهای رفتاری معلم و همسالان تجربه می‌شوند. در این مرحله، نیکوشنیدن پیش از آنکه به صورت مستقیم آموزش داده شود، در فضای احترام متقابل، گفت‌وگوی مسئولانه و تجربه

شنیده شدن شکل می‌گیرد. دانش‌آموز با مشاهده معلمی که مکث می‌کند، سخن او را منصفانه باز می‌گوید و پرسش روشن‌گر مطرح می‌کند، الگوی اولیه نیکوشنیدن را دریافت می‌کند.

در مرحلهٔ آموختن (Taught)، نیکوشنیدن به صورت صریح و تمرین‌پذیر آموزش داده می‌شود. در این مرحله، دانش‌آموز با زبان مفهومی و معیارهای نیکوشنیدن آشنا می‌شود و می‌آموزد که شنیدن فضیلت‌مند شامل مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر است. راهبردهایی مانند گفت‌وگوی کلاسی، یادگیری تأملی، فعالیت‌های مشارکتی و تحلیل موقعیت‌های اخلاقی می‌توانند زمینهٔ آموزش این شاخص‌ها را فراهم کنند.

در مرحلهٔ پی‌جویی (Sought)، دانش‌آموز فرصت می‌یابد نیکوشنیدن را در موقعیت‌های واقعی تمرین و تثبیت کند. در این مرحله، نیکوشنیدن از سطح تقلید یا انجام تکلیف فراتر می‌رود و به تعهدی پایدار در رفتار و روابط تبدیل می‌شود. بدین ترتیب، نیکوشنیدن ابتدا در الگوگیری تجربه می‌شود، در آموختن وضوح مفهومی می‌یابد، و در پی‌جویی به عادت‌ی فضیلت‌مند در گفت‌وگو و زیست مدرسه‌ای تبدیل می‌گردد.

عملیاتی‌شدن نیکوشنیدن در کلاس: شاخص‌ها و ارزیابی تربیتی

پرسش آن است که نیکوشنیدن چگونه در عمل آموزشی کلاس تحقق می‌یابد و چگونه می‌توان آن را ارزیابی کرد. پاسخ آن است که نیکوشنیدن در سطح توصیه‌ای کلی باقی نمی‌ماند، بلکه از طریق شاخص‌هایی حداقلی، مشاهده‌پذیر و تمرین‌پذیر در تعامل آموزشی آشکار می‌شود؛ شاخص‌هایی که رابطهٔ میان «فضیلت»، «کنش آموزشی» و «ارزیابی تربیتی» را نشان می‌دهند. در این پژوهش، مقصود از ارزیابی، فراهم ساختن شواهدی برای آشکارسازی فهم، ارتقای کیفیت گفت‌وگو و رشد تدریجی عادت‌های فضیلت‌مند است.

سه شاخص حداقلی نیکوشنیدن

در این بخش، نیکوشنیدن با سه شاخص حداقلی تبیین می‌شود؛ شاخص‌هایی که هر یک وجهی از این کنش را در تعامل آموزشی آشکار می‌سازند و «فهم مشترک» را از امری مفروض و پنهان به فرایندی مشاهده‌پذیر و قابل پیگیری تبدیل می‌کنند.

الف. مکث کوتاه معنادار

مکث کوتاه معنادار نشانهٔ انفعال یا بی‌توجهی نیست، بلکه کنشی آگاهانه برای مهار شتاب‌زدگی، تعلیق داوری و فراهم کردن «فضای اندیشیدن» است. این مکث به شنونده امکان می‌دهد از واکنش فوری فاصله بگیرد، سخن دیگری را دقیق‌تر دریابد و پاسخی سنجیده‌تر ارائه کند.

از منظر تربیت منش، مکث کوتاه معنادار را می‌توان سازگار با فضیلت‌های عملکردی و فرونسیس دانست؛ زیرا این شاخص به خویشتن‌داری، تنظیم توجه و پرهیز از داوری شتاب‌زده کمک می‌کند (Arthur & Kristjánsson, 2022).

البته هر سکوتی مکث معنادار نیست. مکث زمانی ارزش تربیتی دارد که به بازگشت فعال به گفت‌وگو، تأمل بیشتر یا پاسخ مسئولانه بینجامد؛ نه آنکه به سکوت منفعل یا کناره‌گیری از تعامل تبدیل شود. در ادبیات فلسفهٔ تعلیم و تربیت نیز سکوت می‌تواند بخشی از مشارکت باشد، نه الزاماً نشانهٔ فقدان توجه؛ زیرا گاهی زمینهٔ شکل‌گیری اندیشه و مشارکت سنجیده‌تر را فراهم می‌سازد. از این‌رو، توجه پرسشگرانه به سکوت دانش‌آموز به معلم کمک می‌کند مشارکت کلاسی را فراتر از الگوی «پاسخ سریع» بفهمد و امکان مشارکتی همراه با مکث، تأمل و فهم گسترده‌تر را فراهم می‌سازد (Schultz, 2010).

ب. بازگویی فهم

بازگویی فهم، لحظهٔ آشکارشدن دریافت شنونده است؛ جایی که شنونده برداشت خود را بیان می‌کند تا گوینده بتواند آن را تأیید، اصلاح یا تکمیل کند. در این کنش، شنیدن از سطح دریافت درونی فراتر می‌رود و به فرایندی گفت‌وگویی، قابل مشاهده و قابل بازبینی تبدیل می‌شود. از منظر تربیت منش، بازگویی فهم از یک‌سو با حفظ کرامت گوینده و جدی‌گرفتن سخن او ارتباط دارد، و از سوی دیگر، دقت مفهومی و داوری سنجیده را تقویت می‌کند (Burbules & Rice, 2010; Arthur & Kristjánsson, 2022). بنابراین بازگویی فهم نشان می‌دهد که شنونده صرفاً نشانه‌های ظاهری توجه را بازتولید نمی‌کند، بلکه با معنای سخن دیگری درگیر شده است.

ج. پرسش روشنگر

پرسش روشن‌گر برای رفع ابهام و تقویت فهم مشترک طرح می‌شود، نه برای غلبه بر دیگری یا ردّ شتاب‌زده سخن. این نوع پرسش نشان می‌دهد که شنونده معنا را فعالانه پی می‌گیرد و دریافت خود را با مقصود گوینده می‌سنجد. از این رو، از نشانه‌های ظاهری توجه فراتر می‌رود و تمایز میان «تظاهر به شنیدن» و نیکوشنیدن را آشکار می‌کند. چنان‌که باربلیز و رایس (Burbules & Rice, 2010) یادآور می‌شوند، تظاهر به شنیدن گاه تنها جریان تعامل را حفظ می‌کند، اما پرسش روشن‌گر می‌تواند این تعامل را از سطح حفظ ظاهری گفت‌وگو به سوی فهمی مشارکتی و دقیق‌تر ببرد.

به منظور تبیین عملیاتی‌شدن این شاخص‌ها، می‌توان به نمونه‌ای کوتاه از درس «تصمیم‌گیری» در مطالعات اجتماعی پایه ششم دبستان اشاره کرد. دانش‌آموزی می‌گوید: «اگر دوستانم اصرار کنند کاری را انجام دهم، شاید قبول کنم تا ناراحت نشوند.» معلم پس از مکثی کوتاه پاسخ می‌دهد: «اگر درست فهمیده باشم، می‌گویی فشار دوستان ممکن است روی تصمیم تو اثر بگذارد؛ درست است؟» سپس می‌پرسد: «در چنین موقعیتی، چه پیامدهایی باید سنجیده شود و با چه کسی می‌توان مشورت کرد؟» در این گفت‌وگو، سه شاخص مکث کوتاه، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر، دانش‌آموز را به تأمل، سنجش پیامدها و تصمیم‌گیری مسئولانه سوق می‌دهد.

در مجموع، سه شاخص مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر، فهم مشترک را از امری پنهان به فرایندی گفت‌وگویی و قابل پیگیری تبدیل می‌کنند. بنابراین، نیکوشنیدن گفت‌وگو را از واکنش‌های فوری فراتر می‌برد و به عرصه توجه آگاهانه، فهم سنجیده و مشارکت مسئولانه ارتقا می‌دهد.

نیکوشنیدن، شاخص‌ها و مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)

شاخص‌های مکث کوتاه معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشن‌گر زمانی می‌توانند به عادت‌های پایدار و بخشی از منش گفت‌وگویی دانش‌آموزان تبدیل شوند که در چارچوب مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)، قرارگیرند. در این چارچوب، هر مرحله نقشی ویژه در تجربه، آموزش و تثبیت نیکوشنیدن ایفا می‌کند.

در مرحله الگوگیری (Caught)، معلم این شاخص‌ها را در رفتار روزمره خود نشان می‌دهد؛ پیش از پاسخ‌دادن مکث می‌کند، فهم خود از سخن دانش‌آموز را منصفانه بازمی‌گوید و برای

روشن شدن معنا پرسش می پرسد. به این ترتیب، دانش آموزان نیکوشنیدن را پیش از آموزش مستقیم، در رفتار معلم مشاهده و تجربه می کنند.

در مرحلهٔ آموختن (Taught)، نیکوشنیدن به صورت صریح نام گذاری، تبیین و تمرین می شود. دانش آموزان می آموزند که مکث پیش از پاسخ، بازگویی منصفانهٔ فهم و پرسش روشنگر، سه رفتار اصلی در شنیدن فضیلت مند هستند. این شاخص ها می توانند در گفت و گوی کلاسی، کارگروهی، ایفای نقش و تحلیل موقعیت های اخلاقی تمرین شوند.

در مرحلهٔ پی جویی (Sought)، دانش آموزان این شاخص ها را در موقعیت های واقعی ابهام، اختلاف یا سوءفهم به کار می گیرند. با استمرار تمرین، دریافت بازخورد و تأمل در تجربه های گفت و گویی، این رفتارها از سطح تکلیف آموزشی فراتر می روند و به بخشی از منش گفت و گویی و مسئولیت ارتباطی دانش آموزان تبدیل می شوند.

نیکوشنیدن و معیارهای ارزیابی تربیتی

ارزیابی کنش «نیکوشنیدن» زمانی ارزش تربیتی می یابد که از نشانه های صرفاً ظاهری توجه مانند نگاه کردن، تکان دادن سر یا سکوت فراتر رود و بر معیارهایی تکیه کند که فهم و کیفیت هنجاری گفت و گو را آشکار سازند. مقصود از ارزیابی در اینجا ارزیابی کمی منش دانش آموز نیست، بلکه فراهم کردن شواهدی برای رشد فهم، ارتقای کیفیت گفت و گو و تقویت تدریجی عادت های فضیلت مند است. در این چارچوب، دو معیار اصلی برای ارزیابی نیکوشنیدن قابل طرح است.

الف. شواهد آشکار فهم

فهم زمانی معیار ارزیابی نیکوشنیدن قرار می گیرد که از حالت درونی و پنهان خارج شود و در گفت و گو آشکار گردد؛ به گونه ای که گوینده بتواند آن را تأیید، اصلاح یا تکمیل کند. به تعبیر شولتز (Schultz, 2010)، معلمان باید به جریان گفت و گوی کلاس گوش بسپارند، معنای گفته های دانش آموزان را دریابند و در مسیر گفت و گوها، میزان مشارکت و فهم آنان را پیگیری کنند. بر این اساس، معیار ارزیابی نیکوشنیدن، آشکارشدن فهم در جریان گفت و گو و امکان بازبینی آن از سوی گوینده است، نه بازتولید نشانه های ظاهری توجه.

ب. کیفیت هنجاری گفت‌وگو

نیکوشنیدن صرفاً مهارتی فنی نیست، بلکه در چارچوب گفت‌وگویی هنجاری تحقق می‌یابد که همراه با احترام، تواضع، گشودگی و حرمت‌ورزی است. در چنین موقعیت‌هایی، گفت‌وگو از جدل، سلطه یا پاسخ‌های شتاب‌زده فاصله می‌گیرد و امکان مشارکت معنادار فراهم می‌شود. این کیفیت هنجاری می‌تواند زمینه جهت‌گیری به سوی خیر مشترک در محیط آموزشی را فراهم سازد (Rud & Garrison, 2010). از این منظر، نیکوشنیدن به رفتار فردی محدود نمی‌شود، بلکه در چارچوب تعهداتی مشارکتی مانند تعلیق پیش‌داوری، کنجکاوی حقیقت‌جویانه، همدلی و حفظ امنیت گفت‌وگو معنا می‌یابد. این تعهدات، زمینه‌ای فراهم می‌کنند که در آن شنیدن مسئولانه و متقابل امکان‌پذیر شود (Knobloch & Chabvuta, 2025). بنابراین، ارزیابی نیکوشنیدن باید میان فهم واقعی و تظاهر به شنیدن تمایز بگذارد؛ زیرا تظاهر به شنیدن، بازتولید ظاهر توجه بدون اتکال واقعی به فهم است (Burbules & Rice, 2010).

در نتیجه، کیفیت هنجاری گفت‌وگو نشان می‌دهد که نیکوشنیدن تنها به رفتارهای مشاهده‌پذیر فردی محدود نیست، بلکه به فضای اعتماد، احترام و امکان بازبینی فهم در کلاس نیز وابسته است. بر این اساس، جدول زیر کاربرد شاخص‌های عملیاتی نیکوشنیدن را در سه مرحله الگوی تربیت منش، یعنی الگوگیری، آموختن و پی‌جویی، نشان می‌دهد.

جدول ۱. شاخص‌های عملیاتی نیکوشنیدن و کاربرد آن‌ها در مدل سه‌مرحله‌ای تربیت منش

شاخص‌های حداقلی نیکوشنیدن و فضایل	الگوگیری (Caught)	آموختن (Taught)	پی‌جویی (Sought)
مکت کوتاه معنادار فضیلت‌های عملکردی مانند: خویشتن‌داری، تنظیم توجه و مهار واکنش شتاب‌زده؛	معلم با مکت پیش از پاسخ، تقدم فهم بر واکنش فوری و شتاب‌زده را در عمل نشان می‌دهد.	مکت پیش از پاسخ به‌عنوان بخشی از هنجار گفت‌وگویی آموزش داده می‌شود؛ مانند: تمرین سه ثانیه سکوت پیش از سخن.	دانش‌آموز در موقعیت‌های ابهام یا اختلاف، با مکت کوتاه هیجان خود را تنظیم می‌کند و از داوری شتاب‌زده پرهیز می‌کند.
بازگویی فهم فضیلت‌های اخلاقی مانند: احترام، انصاف؛	معلم فهم خود از سخن دانش‌آموز را منصفانه بازگو و در معرض تأیید یا	معیارهای بازگویی فهم، مانند: امانت‌داری در انتقال معنا و گشودگی	دانش‌آموز پیش از داوری یا نقد، فهم خود را بازگو می‌کند

فضیلت‌های عقلانی مانند: دقت و بازبینی	اصلاح قرار می‌دهد، مانند: برداشت من این بود که ... آیا درست فهمیدم؟	به اصلاح، آموزش داده می‌شود.	تا از درستی دریافت اطمینان یابد و به کرامت گوینده احترام بگذارد.
پرسش‌روشنگر فضیلت‌های عقلانی مانند: جست‌وجوی معنا و دقت فضیلت شهروندی مانند: گفت‌وگوی مسئولانه	معلم با پرسش‌های روشنگر، ابهام را کاهش می‌دهد و گفت‌وگو را به سوی فهم مشترک هدایت می‌کند؛ مانند: می‌توانید برای این مفهوم مثالی بزنید؟	تفاوت پرسش روشنگر با پرسش جدلی آموزش داده می‌شود. مانند: منظورتان از این مفهوم دقیقاً چیست؟	دانش‌آموز با پرسش روشنگر به کاهش سوءفهم و پیشبرد گفت‌وگو کمک می‌کند و خود را نسبت به کیفیت فهم مشترک مسئول می‌داند.

ملاحظات اجرایی و امکان ارزیابی تربیتی

عملیاتی‌شدن شاخص‌های نیکوشنیدن در کلاس درس صرفاً با توصیه اخلاقی تحقق نمی‌یابد، بلکه نیازمند زمینه‌سازی تربیتی، تمرین تدریجی و بازخورد مستمر است. کلاس‌های پرجمعیت، محدودیت زمان، غلبه عادت‌های یادگیری متمرکز بر پاسخ صحیح، فشارهای آموزشی و ارزشیابی و ناآشنایی برخی معلمان با رویکرد تربیت منش، می‌توانند اجرای پیوسته این شاخص‌ها را دشوار سازند. با این حال، این محدودیت‌ها به معنای ناممکن بودن نیکوشنیدن نیست؛ بلکه نشان می‌دهد که اعتلای آن باید در موقعیت‌های کوتاه، واقعی و تکرارشونده تمرین شود.

بر این اساس، نیکوشنیدن بیش از آنکه با آموزش مستقیم یا توصیه‌های کلی پدید آید، به فرصت‌هایی برای مشاهده، تمرین، خطا، تأمل و بازگشت دوباره به گفت‌وگو نیاز دارد. معلم می‌تواند در تعامل‌های روزمره کلاس، مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر را به صورت عملی نشان دهد و دانش‌آموزان را به تمرین آن‌ها در گفت‌وگوهای کوتاه، کارگروهی یا موقعیت‌های اختلاف و ابهام دعوت کند. در چنین رویکردی، مدیریت گفت‌وگو به کنترل بیرونی کلاس محدود نمی‌شود، بلکه به تمرین فضیلت‌هایی مانند احترام، خویش‌ن‌داری، انصاف و مسئولیت مشترک در فهم تبدیل می‌گردد.

از آنجا که پژوهش حاضر ماهیتی فلسفی - تحلیلی دارد، هدف آن طراحی ابزار سنجش یا نمره‌دهی به منش دانش‌آموزان نیست. ارزیابی در اینجا معنایی تکوینی و کیفی - توصیفی دارد؛ یعنی فرایندی برای آشکار کردن شواهد فهم، بازبینی کیفیت گفت‌وگو و کمک به رشد تدریجی کنش نیکوشنیدن. بنابراین، شاخص‌های سه‌گانه مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر، نشانه‌هایی مشاهده‌پذیر برای پیگیری فهم تربیتی‌اند، نه ابزار رتبه‌بندی یا داوری نهایی درباره منش دانش‌آموزان.

برای کاهش سوگیری، نباید تنها به برداشت کلی معلم اکتفا کرد. یادداشت‌های توصیفی معلم، بازخورد همسالان، خودتأملی کوتاه دانش‌آموز و مشاهده‌های مکرر در موقعیت‌های متنوع گفت‌وگویی می‌توانند تصویر دقیق‌تری از اعتلای نیکوشنیدن فراهم کنند. در این رویکرد، داوری حرفه‌ای معلم اهمیت دارد، اما باید با این شواهد تکمیل شود تا ارزیابی صرفاً بر برداشت شخصی معلم استوار نماند (Harrison, Arthur, & Burn, 2016). برای نمونه، پس از یک گفت‌وگوی کلاسی، دانش‌آموزان می‌توانند در قالب خودتأملی کوتاه به چند پرسش پاسخ دهند: آیا پیش از پاسخ‌دادن مکث کردم؟ آیا فهم خود از سخن دیگری را منصفانه بازگو کردم؟ دفعه بعد چگونه می‌توانم بهتر گوش دهم؟

در این چارچوب، تمایز میان مکث معنادار و سکوت منفعل نیز اهمیت دارد. مکث زمانی ارزش تربیتی دارد که به تأمل بیشتر بینجامد و زمینه بازگشت فعال به گفت‌وگو، بازگویی فهم، پرسش روشنگر یا پاسخ مسئله‌لانه را فراهم سازد؛ اما سکوت منفعل می‌تواند نشانه‌ای از بی‌توجهی، کناره‌گیری یا تظاهر به شنیدن باشد. لذا ارزیابی نیکوشنیدن باید فرصتی برای رشد، بازاندیشی و تقویت تدریجی فرهنگ گفت‌وگویی در کلاس فراهم سازد.

نتیجه‌گیری

این پژوهش نشان داد که نیکوشنیدن یا استماع تفهّمی را نمی‌توان به دریافت حسی صوت یا مهارتی ارتباطی محدود کرد. نیکوشنیدن کنشی فضیلت‌مند در تربیت منش است که در آن شنونده با توجه آگاهانه، فهم معنامحور، داوری سنجیده و پاسخ‌گویی اخلاقی با سخن دیگری مواجه می‌شود. در پرتو آموزه‌های قرآنی - علوی نیز شنیدن با مسئولیت ادراکی، گزینش نیکوترین سخن و پرهیز از پیروی بدون علم ارتباط دارد؛ بنابراین، نیکوشنیدن می‌تواند وجهی از مسئولیت اخلاقی و معرفتی در گفت‌وگوی کلاسی تلقی شود.

دستاورد اصلی پژوهش، تبیین نیکوشنیدن از طریق سه شاخص حداقلی و مشاهده‌پذیر است: مکث معنادار، بازگویی فهم و پرسش روشنگر. این سه شاخص نشان می‌دهند که فهم در گفت‌وگوی کلاسی نباید امری پنهان یا صرفاً ذهنی باقی بماند، بلکه باید در جریان تعامل آشکار، قابل بازبینی و قابل اصلاح شود. در چارچوب مدل سه‌مرحله‌ای «الگوگیری، آموختن و پی‌جویی» (CTS)، این شاخص‌ها می‌توانند از رفتارهای موقعیتی به عادت‌هایی پایدار در منش گفت‌وگویی تبدیل شوند. از منظر تربیت منش نیز نیکوشنیدن با چهار بُعد فضیلت نسبت دارد: در بُعد اخلاقی با احترام، انصاف؛ در بُعد عقلانی با دقت، تأمل، پرسشگری؛ در بُعد شهروندی با گفت‌وگوی مسئولانه و زیستن با تفاوت‌ها؛ و در بُعد عملکردی با تنظیم توجه، خویش‌تن‌داری و مهار واکنش‌های فوری ارتباط می‌یابد.

با وجود این، نیکوشنیدن به معنای شنیدن بی‌قید و شرط، کنار گذاشتن داوری یا پذیرش هر سخن نیست. تظاهر به شنیدن ممکن است گاه به‌صورت موقت جریان تعامل را حفظ کند، اما اگر جایگزین فهم، بازگویی یا پرسش شود، مانع نیکوشنیدن است. همچنین، در موقعیت‌هایی که گفتار آسیب‌زننده، نامرتب یا مانع امنیت گفت‌وگو باشد، شنونده، به‌ویژه معلم، می‌تواند و گاه باید با حفظ احترام، مسیر گفت‌وگو را متوقف یا هدایت کند. بدین ترتیب، نیکوشنیدن همواره نیازمند فرونسیس، تشخیص موقعیت و تمایز میان مکث معنادار و سکوت منفعل است.

از حیث عملیاتی‌شدن، این پژوهش پیشنهاد می‌کند که نیکوشنیدن از طریق تمرین‌های کوتاه، تکرارشونده و قابل مشاهده رشد می‌یابد؛ تمرین‌هایی مانند مکث پیش از پاسخ، بازگویی منصفانه سخن دیگری و طرح پرسش‌های روشنگر. ارزیابی این کنش نیز باید فرایندی، رشددهنده و کیفی - توصیفی باشد، نه سنجش کمی برای داوری منش دانش‌آموز. پژوهش‌های تجربی آینده می‌توانند با الهام از راهنمای ارزیابی تربیت منش برای مدارس اثره‌ریسون، آرتور و برن (Harrison, Arthur, & Burn, 2016)، این شاخص‌ها را در قالب ابزارهایی مانند چک‌لیست مشاهده، راهنمای بازخورد توصیفی یا پرسش‌های خودتأملی طراحی، بومی‌سازی و در موقعیت‌های واقعی کلاس بررسی کنند.

References

- Abarghoeei Pudeh, S., & Sarfi, Z. (2024). Analysis of the pattern of the perceptual faculty of sam' in the verses of the Holy Qur'an. *Qur'an and Hadith Research*, 21(3), 1–27. doi:10.22051/TQH.2024.44773.3984 (In Persian)
- Arthur, J., & Kristjánsson, K. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools* (3rd rev. ed.). Birmingham, England: Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. Retrieved from <https://www.jubileecentre.ac.uk/wp-content/uploads/2024/12/The-Jubilee-Centre-Framework-for-Character-Education-in-Schools.pdf>
- A'vani, S. (2010). The ear of intelligence: A look at Rumi's view on the levels of understanding and perception. *Horizons of Illumination*, (6–7), 137–164. (In Persian)
- Azimi, A., & Afrashi, A. (2020). Polysemy of hearing verbs in Persian: A diachronic, corpus-based, and cognitive study. *Journal of Linguistics*, 11(2), 133–157. doi:10.30465/js.2021.6276 (In Persian)
- Bagheri, K. (2010). *Research approaches and methods in philosophy of education*. Tehran, Iran: Institute for Cultural Studies. (In Persian)
- Bayat, M. H. (2011). Conditions of the speaker and listener in the influence of speech from the perspective of didactic-mystical literature with emphasis on the Qur'an and Hadith. *Insight and Islamic Education*, 20, 3–29. (In Persian)
- Burbules, N. C., & Rice, S. (2010). On pretending to listen. *Teachers College Record*, 112(11), 2874–2888. doi:10.1177/016146811011201108
- Garrison, J. (2010). Compassionate, spiritual, and creative listening in teaching and learning. *Teachers College Record*, 112(11), 2763–2776. doi:10.1177/016146811011201102
- Ghorbani, N. (2015). *Communication styles and skills*. Tehran, Iran: Binesh-e No. (In Persian)
- Haroutunian-Gordon, S., & Lavery, M. J. (2011). Listening: An exploration of philosophical traditions. *Educational Theory*, 61(2), 117–124. doi:10.1111/j.1741-5446.2011.00394.x
- Haroutunian-Gordon, S., & Waks, L. J. (2010). Listening: Challenges for teachers. *Teachers College Record*, 112(11), 2717–2727. doi:10.1177/016146811011201107
- Harrison, T., Arthur, J., & Burn, E. (Eds.). (2016). *Character education evaluation handbook for schools: Guidance, approaches and methods for the self-evaluation of taught and caught character education provision*. Birmingham, England: Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham.
- Kiani, M., & Sadeghzadeh Qamsari, A. R. (2011). Explaining the dominant methodological approaches in philosophy of education research in Iran and the methodological description of doctoral dissertations. *Research Journal of Foundations of Education*, 1(2), 119–132. doi:10.22067/fe.v1i2.9657 (In Persian)
- Knobloch, K. R., & Chabvuta, T. (2025). Dialogic listening as a tool for community-centred transformation: How students construct listening through community

- agreements. *International Journal of Listening*, 39(3), 195–207. doi:10.1080/10904018.2025.2525111
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. London, England: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2025). Richard Pring's view of education as a moral practice. *British Journal of Educational Studies*, 73(2), 165–180. doi:10.1080/00071005.2025.2470469
- Lavzheh, T., & Arayesh Tabiat, F. (2024). Analysis of the relationship between ear and intelligence (Ghush wa Hush) and prominent words in explaining the Sufi teachings of *Mathnavi*. *Research on Mystical Literature*, 18(2), 103–118. doi:10.22108/jpll.2025.144513.190 (In Persian)
- Loureiro, L. M. (2025). Toward an understanding of listening as ethics. *International Journal of Listening*, 39(3), 218–227. doi:10.1080/10904018.2025.2498736
- Makarim Shirazi, N., Ashtiani, M. R., & Emami, M. J. (1998). *Nahj al-Balāghah with an expressive translation and concise commentary* (3 vols.). Qom, Iran: Madrasat al-Imam Ali ibn Abi Talib. (In Persian)
- Mirzababaei, M. (2017). The conceptual metaphor of hearing (sam') and ear (udhn) in Qur'anic verses. *Zehn*, 72, 67–88. (In Persian)
- Motahhari, M. (1999). *Education and training in Islam [Ta'līm va tarbiyat dar Eslām]*. Tehran, Iran: Sadra. (In Persian)
- Pring, R. (2012). Importance of philosophy in the conduct of educational research. *Journal of International and Comparative Education*, 1(1), 23–30. doi:10.14425/00.36.38
- Rice, S. (2011). Toward an Aristotelian conception of good listening. *Educational Theory*, 61(2), 141–153. doi:10.1111/j.1741-5446.2011.00396.x
- Rice, S., & Burbules, N. C. (2010). Listening: A virtue account. *Teachers College Record*, 112(11), 2728–2742. doi:10.1177/016146811011201106
- Rud, A. G., & Garrison, J. W. (2010). Reverence and listening in teaching and leading. *Teachers College Record*, 112(11), 2777–2792.
- Schultz, K. (2010). After the blackbird whistles: Listening to silence in classrooms. *Teachers College Record*, 112(11), 2833–2849. doi:10.1177/016146811011201101
- Tabataba'i, S. M. H. (1995). *Tarjomeh-ye Tafsir al-Mizan: Persian translation of Al-Mizan fi Tafsir al-Qur'an* (M. B. Mousavi Hamedani, Trans.). Qom, Iran: Jame'eh-ye Modarresin-e Howzeh-ye 'Elmiyeh-ye Qom; Daftar-e Entesharat-e Eslami. (In Persian)