

راهی برای کاهش فاصله نظریه و عمل در تعلیم و تربیت

دانش معلمی از داخل گود

۵۶

مجله رشد

بهار ۱۳۹۰ شماره هشتم

سال گذشته با همکاری یکی از دانشجویان، تحقیقی دربارهٔ تجربهٔ دانشجویان کارشناسی ارشد یکی از گرایش‌های علوم تربیتی انجام دادم.^۱ نتایج تحقیق نشان می‌داد که دانشجویان

■ دکتر محمد عطاران

سر دبیر رشد مدرسهٔ فردا

داشته باشند و این رشته را در شرایطی بسیار ایده‌آل بیاموزند، باز هم در محیط عملی آموخته‌هایشان به کار نخواهد آمد؛ چون شرایط بیرون، ویژگی‌های خاص خود را دارد و با مدینه فاضله‌ای که در کتاب‌ها ترسیم شده، بیگانه است.

پاره‌ای دیگر معتقد بودند، علوم تربیتی دامنه بسیار وسیع، ولی عمق کمی دارد، به طوری که حتی اگر تا دکترا هم ادامه دهند، چیزی دستگیرشان نمی‌شود و تخصصی پیدا نمی‌کنند. آن‌ها می‌گفتند:

■ «پنج شش سالی است وارد علوم تربیتی شده‌ام، ولی اصلاً نمی‌دانم چی بلدم چی بلد نیستم... کمی اطلاعات روان‌شناسی دارم... کمی فلسفه... کمی نظریه‌های یادگیری... کمی برنامه‌ریزی... کمی روش تدریس... کمی سنجش... این‌ها هم صرفاً یک سلسله اطلاعات پراکنده‌اند که مسلماً در محیط کار و خصوصاً جامعه آموزشی ایران به دردم نخواهد خورد.»

■ «این رشته به مذاقم خوش نمی‌آید، چون کاربردی نیست. علمی به آدم نمی‌آموزد. اساساً فقط بعضی شاخه‌های علوم انسانی علم هستند. این رشته اصلاً علم نیست. از این رشته چیزی دستگیر آدم نمی‌شود؛ جز یک‌سری اطلاعات و اشاره. مثلاً ما داریم مبانی برنامه‌ریزی درسی می‌خوانیم که ریشه‌اش در روان‌شناسی، فلسفه و... است. به نظر من این رشته به فردیت خودش اصلاً علم نیست و به همین خاطر هم اصلاً این رشته برای من جذابیت ندارد... به نظر من تفاوتی اساسی بین علوم طبیعی و انسانی وجود دارد.»

این نظرات عمدتاً از طرف معلمان دانشجوی ارائه می‌شد. نتایج این پژوهش با پژوهش‌هایی که در خارج از ایران انجام شده‌اند، هم‌خوانی دارد. **الیوت** (۱۹۹۱) معتقد است که معلمان احساس خوبی درباره دروسی که به صورت نظری ارائه می‌شوند، ندارند. او می‌گوید: «به نظر معلمان، نظریه به کار آن‌ها در عمل نمی‌آید» (ص ۲۹). معلمان، نظریه را مخاطره‌ای برای خود می‌دانند. نظریه به‌زعم آن‌ها توسط کسانی که



مشارکت‌کننده، از رشته خود تلقی منفی دارند و این نگرش را به رشته مورد تحصیل محدود نمی‌کنند، بلکه به‌طور کلی تصویری منفی درباره علوم انسانی دارند. این جملات حاکی از نگرش منفی آن‌ها درباره رشته تحصیلی‌شان بود: «من حالا که آمده‌ام به این رشته، اصلاً احساس می‌کنم این رشته، علمی به من نمی‌آموزد. اصلاً جزو علوم به‌شمار نمی‌رود و فایده‌ای برای کسی ندارد.»

برخی از دانشجویان، با اشاره به این که علم باید فایده و ثمر داشته باشد، رشته خود را علم به‌شمار نیاوردند و وجود آن را در دانشگاه بی‌ثمر می‌دانستند. برخی از افراد حتی معتقد بودند اگر بهترین شرایط آموزش (استادان مجرب و پرتلاش، آموزش‌های عملی و کاربردی و...) را هم

بیرون از گود آموزش و پرورش اند، ارائه می‌شود. متخصصان تعلیم و تربیت، تکنیک‌ها و روش‌های خود را دربارهٔ فعالیت‌های معلمان که داخل گود و در عمل هستند، ارائه می‌دهند. این روش‌ها شباهت اندکی با روشی دارند که معلمان برای پردازش اطلاعات خود به کار می‌گیرند. از منظر معلمان، نظریهٔ ارائه شده از سوی متخصصان از صحنهٔ عمل دور است و پذیرش نظریه، انکار اعتبار دانش معلمی است که از طریق تجربه به دست آمده است. به نظر الیوت، هنگامی که نظریه به صورت کلی و تعمیم یافته بیان می‌شود، تجربهٔ اختصاصی معلمان



را که به موقعیت خاصی متکی است، بیشتر در معرض مخاطره قرار می‌دهد. اجمالاً نظریه از منظر معلمان دو ویژگی دارد: حرف‌های نامربوط به موقعیت‌های معلمان است و دیگر این که دانش معلمان را انکار می‌کند. این جاست که به نظر الیوت، گسترش اقدام‌پژوهی می‌تواند این فاصلهٔ نظریه و عمل را پر کند.

الیوت (۱۹۹۱) معتقد است، تحولاتی که در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ در انگلستان اتفاق افتاد، موجب شد که رابطهٔ نظریه و عمل در تعلیم و تربیت به گونه‌ای دیگر تعریف شود. به نظر او این بازتعریف ناشی از دانشگاه و محیط‌های علمی نبود، بلکه به صورت فرهنگی- حرفه‌ای، نخست در خلال اصلاحاتی پدیدار شد که در دهه‌های مذکور در مدارس روی داد. دانشگاهیانی که پیشگام این دیدگاه بودند، در این اصلاحات نقش داشتند. ایشان یا مستقیماً در مقام معلمان مدارس و یا به صورت غیرمستقیم به عنوان کسانی که مواد برنامهٔ درسی را برای مدارس تولید می‌کردند، در ترویج این دیدگاه نافذ بودند. ایشان که مفروضات عقل‌گرایانه حاکم بر رابطهٔ میان نظریه و عمل در فرهنگ دانشگاهی را نقد کردند، معتقد بودند، این دیدگاه‌ها برای تحولاتی که باید در برنامهٔ درسی «مدرسه‌محور» اتفاق بیفتد، نتیجه‌ای ندارد.

اصلاحاتی که در این دوره در انگلستان اتفاق افتاد، به نقد دروس علوم تربیتی مبتنی بر نظریه انجامید. در پی آن، دیدگاهی که معلمان را در مقام محققان تعریف می‌کرد، ارائه شد. دعوی اصلی این دیدگاه آن است که دانش گرانبار از نظریه، وافی به مقصود تعلیم و تربیت نیست و دانش تعلیم و تربیت را باید به مثابهٔ دانشی عملی تعریف کرد. بر این اساس، متخصصان حرفه‌ای تعلیم و تربیت در تصمیم‌گیری‌های مربوطه به مسائل عملی تعلیم و تربیت، مجموعه‌ای از گزاره‌های انتزاعی و نظری را به کار نمی‌گیرند، بلکه به‌طور شهودی و یا از سر اندیشه، موقعیت کنونی را با مواردی که پیش از این تجربه کرده‌اند مقایسه و مقابله می‌کنند و تصویری از مشخصات مهم آن ارائه می‌دهند.

از منظر معلمان، نظریه‌آرائه شده از سوی متخصصان از صحنه عمل دور است و پذیرش نظریه، انکار اعتبار دانش معلمی است که از طریق تجربه به دست آمده است

[Narrative inquiry - the free encyclopedia]

کلان‌دینین و کانلی هم‌چنین تأکید دارند که معلمان در روایت‌هایشان از تجارب خود، در واقع عقایدشان را درباره نظریه، عملکرد و برنامه درسی بیان می‌کنند. هنگام بیان تجارب و فعالیت‌های آموزشی، معلمان احتمالاً آنچه را که از نظر خودشان اساسی است، بیان می‌کنند. کارتر^۴ و دوویل^۵ روایت را هم‌چون ابزار کسب اطلاعاتی معرفی می‌کنند که معلمان با دیدگاه‌های مختلف ابراز می‌دارند. آن‌ها هم‌چنین تأکید می‌کنند که بیان حکایت معلمان از تجربه‌های زیسته خود در آموزش، می‌تواند به شکل‌گیری سؤال‌هایی درباره خود عملکرد آموزشی منجر شود [Clemente & Ramirez, 2007].

برونر^۶ (۱۹۹۶) و باقری (۱۳۸۶) تأکید دارند که در داستان، همیشه رابطه‌ای معنایی بین بخش‌ها و کل داستان وجود دارد. این امر یک دور باز هر مونتیکتی ایجاد می‌کند که به تفسیر داستان و نهایتاً فهم عمیق آن می‌انجامد. **هومن (۱۳۸۵)** نیز از قول **رایسمن^۷** به اصول اساسی تحلیل داستان اشاره و تأکید می‌کند، هدف از تحلیل داستان کمک به خواننده برای درک عمیق تجارب گوینده داستان است. از این رو از طریق داستان‌های معلمان درباره تجربه‌های آموزشی خود و بازخوانی، تحلیل و تفسیر آن‌ها، می‌توان به فهم عمیق تجارب گوینده داستان با تمام ابعاد و پیچیدگی‌های یک تجربه آموزشی نائل شد و برخی از ابعاد تعلیم و تربیت را که شاید تاکنون از نظرها دور مانده‌اند، کشف و بارز کرد [Webster & Mertova, 2007].

شرف^۸ (۲۰۰۷) یکی از راه‌های تغییر نقش معلمان و عملکرد

مجموعه این مباحث در حوزه‌های پژوهشی علوم تربیتی نیز، ارائه شیوه‌های جدید تحقیق را در پی داشت که عمدتاً ناظر بر تجربه‌های زیسته و روایت‌های زندگی معلمان در مدرسه است. بیان تجربیات و اتفاقات زندگی روزمره در قالب روایت و داستان امر جدیدی نیست. انسان‌ها همیشه با مرور تجربیات گذشته خود و یا دیگران، زندگی روزانه خود را شکل داده‌اند. داستان و داستان‌گویی اولین تجربه‌های یادگیری است که در خاطرات دور، یعنی زمان کودکی ما، جای دارد [Webster & Mertova, 2007].

داستان‌های معلمان نیز به تمام تجربیاتی اشاره دارد که معلمان در امر آموزش و حرفه معلمی کسب می‌کنند. بازخوانی این تجربیات در قالب داستان‌ها و روایاتی که از زبان آنان بیان می‌شود، سامان‌دهی به آن‌ها و تجزیه و تحلیل و تفسیر آن‌ها، می‌تواند گامی در جهت کشف علل عملکردهای تربیتی از سوی معلمان در کار کلاسی آن‌ها و هم‌چنین فراهم کردن راهبردهایی برای ارتقای کیفی کار آموزشی مربیان مراکز تربیت‌معلم باشد.

توجه به تجارب زیسته معلمان در محیط آموزشی، با عنوان «پژوهش روایی»، نخستین بار توسط **کلان‌دینین و کانلی (۲۰۰۷)** مطرح شد. توجه به تجارب زیسته، ریشه در افکار **دیویی^۲** دارد. در واقع این تفکر دیویی که «زندگی تعلیم و تربیت است»، ایده استخراج نکات و پاسخ معماهای آموزشی را از طریق سامان‌دهی، تجزیه و تحلیل، و تفسیر تجارب آموزشی معلمان، برای کلان‌دینین و کانلی به‌ارمغان آورد [Clandinin & Connelly, 2007].

معیار تجربه از نظر دیویی، «تداوم»^۳ آن است. دیویی عقیده دارد که تمام تجارب فعلی ما براساس تجارب قبلی شکل گرفته و شکل‌دهنده تجارب بعدی ماست. تأکید بر تجارب شخصی و تداوم آن، در ارتباط با سامان‌دهی و انتقال دانش است که خود به‌نوعی در سایه داستان‌گویی و بیان روایت‌ها اتفاق می‌افتد

آن‌ها را، توجه به قصه‌های ایشان می‌داند و معتقد است که کاربرد داستان در پژوهش‌های مرتبط با معلمان، روشی است که در سال‌های اخیر مورد استقبال و استفاده قرار گرفته است. وی به نقل از لیونس^۹ و لایاسکی^{۱۰}، داستان‌ها و روایت‌ها را فعالیت‌های فکورانه، التفاتی، اجتماعی و موقعیت‌مدار معلمان درباره همکاران خود و دانش‌آموزان می‌داند؛ روایت‌هایی که محققان از طریق آن‌ها می‌توانند معنی و تفسیر برخی جنبه‌های کار معلمی را بازیابی کنند. وی همچنین معتقد است، با روایت‌هایی که از طریق کتاب یا وبلاگ منتشر می‌شود و خواندن و بازخوانی آن‌ها، معلمان فرصت تأمل و بازاندیشی می‌یابند؛ به خصوص که در فضای جهانی بسیار کسان در این قصه‌ها با ایشان شریک می‌شوند و تجربه‌های دیگران نیز به آن افزوده می‌شود. بدین ترتیب، روایت‌های اینترنتی معلمان از جهان آن‌ها فراتر می‌رود و زیست بوم مشترکی با دیگران می‌یابد.

امروزه بهره‌گیری از خاطره، هم‌چون تجربه‌ای انسانی، به‌منزله روش در علوم اجتماعی مطرح است. فایبراند^{۱۱}، در کتاب «ضدروش» که یکی از کتاب‌های بسیار مهم در حوزه فلسفه علم محسوب می‌شود، این بحث را پیش کشیده است که ما در واقع نه‌تنها در علوم انسانی و اجتماعی، بلکه در فیزیک، شیمی، علوم طبیعی و علوم دقیقه هم می‌توانیم روش‌هایی مثل رمان، خاطره‌نویسی یا روش‌هایی را که بیشتر در ادبیات شناخته شده‌اند، برای تولید علم به کار بگیریم [به نقل از: فاضلی، ۱۳۸۴]. به اعتقاد فایبراند، کاربرد روش‌هایی مثل رمان‌نویسی و خاطره‌نویسی حتی در علم فیزیک هم امکان‌پذیر است؛ چه برسد به مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، اقتصاد و علوم سیاسی که با انسان سر و کار داریم.

خاطره‌نویسی یک بنیاد معرفت‌شناختی، در دهه ۱۹۷۰ شکل گرفت. بنیان دیگر خاطره‌نویسی به‌عنوان یک روش، به نقدهای پست مدرن‌ها از علوم جدید برمی‌گردد، مبنی بر این‌که در علوم انسانی و علوم اجتماعی، آن‌چه می‌تواند مبنا قرار بگیرد، در یک سطح، تجربه زیستی

بشر است. نکته دیگر این‌که از همان دهه ۱۹۷۰ به بعد، هم‌زمان با اوج‌گیری پدیدارشناسی که بر مطالعه پدیدار آن‌گونه که فرد آن را می‌زید و تجربه، فهم، تأویل، تفسیر و تحلیل می‌کند و به‌طور کلی مطابق ادراک فرد از مسئله با نوعی رویکرد درونی، روش خاطره‌نگاری و خاطره‌نویسی مطرح شد. بر این اساس در تحقیقات علوم انسانی باید به‌دنبال آن رفت که مردم چگونه رفتار خودشان را تأویل و فهم می‌کنند و سپس همان تأویل و فهم را توصیف کرد. انتهای این رویکردهای تفسیرگرایانه که بحث اصلی همه آن‌ها تجربه زیسته بشر است. به زندگی‌نامه‌نویسی می‌رسد [فاضلی، ۱۳۸۴].

پژوهش روایی دارای ویژگی‌های مشترک با سایر روش‌های تحقیق کیفی است. در این میان می‌توان به چهار ویژگی اصلی شامل تأکید روی موقعیت طبیعی، علاقه به مفهوم و درک، تأکید بر فرایند و تحلیل استقرایی، و رویش نظریه (بارتلت^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۲) اشاره کرد که در تمام پژوهش‌های کیفی دیده می‌شود. اما کلان‌دینین و کانلی با الهام از ایده شواب^{۱۳} در رابطه با چهار عنصر «مشترک»^{۱۴} برنامه درسی، یعنی یادگیرنده، معلم، موضوع و محیط یادگیری (جوزف و همکاران، ۲۰۰۷ و کلان‌دینین و همکاران، ۲۰۰۷)، برای پژوهش روایی نیز سه ویژگی مشخص که باید در این نوع پژوهش مورد توجه قرار گیرد، ذکر کرده‌اند که عبارت‌اند از: «زمانمند بودن»^{۱۵}، «جامعه‌جویی»^{۱۶} و مکان. در پژوهش روایی، اکتشاف هم‌زمان هر سه ویژگی ذکر شده مورد تأکید است:

■ **زمانمند بودن:** انسان‌ها همواره گذر زمان را تجربه می‌کنند. توجه به زمان گذشته، حال و آینده تجارب انسانی و همچنین اتفاق‌ها و رخدادها، در این پژوهش بسیار مهم است و حوادث را باید در فرایندی زمانمند و گذرا تصور کرد.

■ **جامعه‌جویی:** پژوهشگران روایی باید به جنبه‌های شخصی و اجتماعی توأمان توجه کنند. شرایط شخصی، ناظر بر احساسات، امیدها، تمایلات،

5. Doyle
6. Bruner
7. Riessman
8. Scherff
9. Lyons
10. Laboskey
11. Fybrand
12. Bartlett
13. Schwab
14. commonplaces
15. temporality
16. sociality

منابع

۱. فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۴). خاطره‌نویسی به مثابه دانش و روش. کتاب ماه هنر. خرداد و تیر. شماره ۱۸ و ۲۸.
۲. هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. انتشارات سمت.
3. Bruner, Jerome (1996): 'The culture of education' Cambridge.
4. Bartlett, Steve & Burton, Diana & Priem, Nick (2002), 'Introduction to Education Studies', Paul Chapman Publishing.
5. Clandinin, Jean & Pushor, Debbie & Orr, Anne Murray (2007), 'Navigating sites for Narrative Inquiry', Journal of Teacher Education, Vol. 58, No. 1, 21-35.
6. Clement, Maria & Elena (2008), 'How teachers express their knowledge through narrative', Teaching and teacher education, Vol. 5, 2008, pp. 1244-1258.
7. Elliot, John (1991). Action Research for Educational Change. Open University Press. Philadelphia.
8. Josef, Pamela Bolotin & Bravmann, Stephanie Lster & Windachtl, Mark Mahwah, N. J.: L. Erlbaum Joseph (et al) (2000), Cultures of Curriculum, Associates New Jersey Pumela Bolotin.
9. Litchman, Marilyn. (2006). 'Qualitative research in Education', sage Publications.
10. Scherff, Lisa (2008), 'Disavowed: The stories of two novice teachers. Teaching and Teacher Education, Vol. 24. No. 5, July 2008, pp. 1317-1332.
11. Webster, Leonard & Mertova, Patricie (2007). 'Using narrative inquiry as a research method: an introduction to using narrative analysis in learning and teaching' Routledge.
12. Wikipedia, Narrative inquiry, the free encyclopedia. http://en.wikipedia.org/wii/Narrative_inquiry

واکنش‌های زیباشناسانه و گرایش‌های اخلاقی پژوهشگر و مشارکت‌کنندگان تحقیق است و شرایط اجتماعی به شرایط موجود، محیط، عوامل، فشارهای پیرامونی، مردم و غیره اشاره دارد. عنصر دیگر در شرایط اجتماعی، ارتباط بین محقق و شرکت‌کنندگان در پژوهش است.

■ **مکان:** تمام رخدادها و اتفاقات داستان در جایی و یا جاهایی اتفاق می‌افتد. در پژوهش روایی مکان رخداد بسیار مهم است. مکان ممکن است در یک تحقیق، در ضمن گذر از زمان گذشته به حال، تغییر کند و محقق باید به تأثیر مکان روی تجربه فکر کند [Clandinin, Pushor & Orr, 2007].

ابزار پژوهش در این نوع تحقیق می‌تواند شامل داستان، شرح حال، یادداشت، نامه، گفت‌وگو، مصاحبه، عکس و نقل تجربه زندگی باشد [Litchman, 2006; Webster & Mertova, 2007].

با توجه به دو نکته‌ای که بیان شد، یعنی تصور معلمان درباره رشته علوم تربیتی که به نظر می‌رسد به موقعیت‌های عملی بی‌توجه است، و نیز اهمیتی که روایت‌های معلمان از تجربه‌هایشان در بساخت دانش تعلیم و تربیت دارد، پیشنهاد می‌شود نشریات مرتبط با تعلیم و تربیت، مانند نشریات رشد، به این مهم توجه کنند. علاوه بر آن که در گردآوری این تجربه‌ها، ایفای نقش را می‌پذیرند، در تبدیل این تجربه‌ها به آن‌گونه دانش نظری که ریشه در عمل دارد، سهیم شوند و بانک اطلاعاتی را فراهم کنند که بستر ایجاد دانش تعلیم و تربیت در کشور باشد.

بی‌نوشت

۱. در این نوشته از نتایج پژوهش‌هایی استفاده شده که با همکاری خانم **صغری ملکی** و خانم **خدیجه صفر نواده** دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای دانشگاه تربیت معلم انجام شده‌اند.

2. Dewey
3. Continuity
4. Carter