



# پژوهش کیفی نقادی و خبرگی آموزشی

الیوت ایزنر



مترجمان:  
دکتر احمد مدنی  
دکتر محمد امینی

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ





۶۵۵

**پژوهش کیفی**  
**نقادی و خبرگی آموزشی**  
**الیوت آیزنر**

گردآوری و ترجمه:

**دکتر سید احمد مدنی**

(استادیار دانشگاه کاشان)

**دکتر محمد امینی**

(دانشیار دانشگاه کاشان)



۱۳۹۹



سرشناسه	: آيسنر، اليوت دبليو، ۲۰۱۴-۱۹۳۳م. Eisner, Elliott W
عنوان و نام پديدآور	: پژوهش كيفي: نقادي و خبرگي آموزشي/ اليوت آيزنر؛ گردآوري و ترجمه سيد احمد مدني، محمد اميني.
مشخصات نشر	: تهران : سخنوران؛ كاشان: دانشگاه كاشان، ۱۳۹۹.
مشخصات ظاهري	: ۳۰۲ ص.
فروست	: دانشگاه كاشان؛ ۶۵۵.
شابك	: 978-622-215-759-3
وضعيت فهرست نويسي	: فيپا
عنوان ديگر	: نقادي و خبرگي آموزشي.
موضوع	: آموزش و پرورش - تحقيق Education -- Research
موضوع	: تحقيق كمي -- روش شناسي Quantitative research -- Methodology
موضوع	: تحقيق كيفي -- روش شناسي Qualitative research -- Methodology
موضوع	: آموزش و پرورش - ارزشيابي Educational evaluation
موضوع	: آموزش و پرورش - تحقيق - ارزشيابي Education -- Research -- Evaluation
شناسه افزوده	: مدني، سيداحمد، ۱۳۶۱ - ، مترجم
شناسه افزوده	: اميني ، محمد، ۱۳۴۴ - ، مترجم
شناسه افزوده	: دانشگاه كاشان
رده بندي كنگره	: ۱۰۲۸LB
رده بندي ديويي	: ۷۲/۳۷۰
شماره كتابشناسي ملي	: ۶۱۹۴۰۱۱



۶۵۵

## عنوان كتاب: پژوهش كيفي؛ نقادي و خبرگي آموزشي

گردآوري و ترجمه: سيد احمد مدني - محمد اميني

ناشر: سخنوران - دانشگاه كاشان

طراح جلد: سخنوران

سال و نوبت چاپ: ۱۳۹۹ - اول

شمارگان: ۱۰۰۰ نسخه

شابك: ۹۸۷-۶۲۲-۲۱۵-۷۵۹-۳

قيمت: ۷۵۰۰۰ تومان

انتشارات دانشگاه كاشان - كيلومتر شش بلوار قطب راوندي - صندوق پستي: ۵۳۱۵۳-۸۷۳۱۷

تمامي حقوق اين اثر محفوظ است.

انتشارات سخنوران: كارگر شمالي، بعد از ادوارد براون، شماره ۱۴۰۷، طبقه اول، تلفن: ۶۶۴۷۶۳۰۶

## فهرست مطالب

۵	فهرست مطالب
۹	سر آغاز: مقدمه مترجمان
۱۱	■ بخش یکم
۱۱	مبانی معرفت‌شناختی پژوهش کیفی
۱۳	نوشتار ۱
۱۳	پیدایش پارادایم‌های جدید در تحقیقات آموزشی
۲۲	یادداشت
۲۲	منابع
۲۵	نوشتار ۲
۲۵	عینیت در تحقیقات آموزشی
۳۶	منابع
۳۹	نوشتار ۳
۳۹	تفوق تجربه و سیاست‌های روش
۳۹	تجربه به مثابه دستاورد
۴۳	هژمونی گزاره‌ها
۴۴	کثرت معنی
۴۷	هنر به منزله تجسم احساس
۵۳	روش و هشیاری
۵۶	یادداشت‌ها
۵۷	منابع

نوشتار ۴.....	۵۹
چالش‌ها و چشم‌اندازهای پژوهش‌های کیفی.....	۵۹
منابع.....	۷۲
نوشتار ۵.....	۷۵
قلمرو نوین در روش‌شناسی پژوهش کیفی.....	۷۵
منابع.....	۹۲
■ بخش دوم.....	۹۵
پژوهش کیفی و پژوهش هنری.....	۹۵
نوشتار ۶.....	۹۷
شکل‌های فهمیدن و آینده تحقیقات آموزشی.....	۹۷
سخن پایانی.....	۱۱۵
یادداشت‌ها.....	۱۱۶
منابع.....	۱۱۸
نوشتار ۷.....	۱۲۱
شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها: بیم‌ها و امیدها.....	۱۲۱
یادداشت‌ها.....	۱۴۰
منابع.....	۱۴۱
نوشتار ۸.....	۱۴۳
پژوهش کیفی: تفاوت‌های میان رویکردهای علمی و هنری در پژوهش.....	۱۴۳
(۱) شکل‌های بازنمایی.....	۱۴۵
(۲) معیارهای ارزیابی.....	۱۴۶
(۳) کانون تمرکز.....	۱۴۷
(۴) ماهیت تعمیم‌دهی.....	۱۴۸
(۵) نقش قالب.....	۱۵۰
(۶) میزان مُجاز آزادی عمل.....	۱۵۱
(۷) علاقه به پیش‌بینی و کنترل.....	۱۵۲
(۸) منابع داده‌ها.....	۱۵۳
(۹) شالوده‌ی شناخت.....	۱۵۴



۱۵۵	اهداف غایی
۱۵۶	منابع
۱۵۹	■ بخش سوم
۱۵۹	نقادی و خبرگی آموزشی
۱۶۱	نوشتار ۹
۱۶۱	الگوهای نوظهور برای ارزشیابی آموزشی
۱۷۸	یادداشت‌ها
۱۷۹	منابع
۱۸۱	نوشتار ۱۰
۱۸۱	کاربرد شکل‌های کیفی ارزشیابی برای ارتقای اقدامات آموزشی
۱۹۶	یادداشت‌ها
۱۹۷	منابع
۱۹۹	نوشتار ۱۱
۱۹۹	کاربردهای نقادی و خبرگی آموزشی در ارزشیابی زندگی کلاسی
۲۰۰	نقادی و خبرگی آموزشی چیست؟
۲۰۴	خبرگی و نقادی چه ارتباطی با مطالعه پدیده‌های آموزشی دارند؟
۲۱۲	آیا می‌توان به نقادی آموزشی اعتماد کرد؟
۲۱۶	خلاصه
۲۱۷	یادداشت‌ها
۲۱۸	منابع
۲۱۹	نوشتار ۱۲
۲۱۹	نقادی و خبرگی آموزشی: شکل و کارکردهای آنها در ارزشیابی آموزشی
۲۳۷	یادداشت‌ها

۲۳۹.....	بخش چهارم
۲۳۹.....	مثال‌هایی از نقادی و خبرگی آموزشی.....
۲۴۱.....	نوشتار ۱۳.....
۲۴۱.....	تصویری از یک کلاس درس سفال: کنترل و آزادی در توازنی ظریف.....
۲۴۱.....	داستان.....
۲۵۷.....	تجزیه و تحلیل.....
۲۵۸.....	مدیریت کلاس درس.....
۲۶۱.....	برنامه‌درسی.....
۲۶۳.....	تدریس.....
۲۶۶.....	تأملات.....
۲۶۶.....	ملاحظات برای ارتقاء کلاس درس.....
۲۶۷.....	خصوصیات شخصیتی.....
۲۶۹.....	دلالت‌ها.....
۲۷۰.....	منابع.....
۲۷۱.....	نوشتار ۱۴.....
۲۷۱.....	به بازی گرفتن نظام مدرسه: بازی پیشرفت تحصیلی پایین.....
۲۷۴.....	بازی خارج ساختمان.....
۲۷۵.....	بازی داخل ساختمان.....
۲۹۲.....	اینها چه معنایی دارند؟.....
۲۹۹.....	منابع.....
۳۰۱.....	کتابنامه.....
۳۰۱.....	(منبع‌شناسی نوشتارها).....

## سرآغاز: مقدمه مترجمان

مخاطب پژوهش‌های دانشگاهی در حوزه علوم تربیتی چه کسانی هستند؟ آیا از هزاران مقاله به چاپ رسیده در مجلات علمی بهره‌برداری لازم می‌شود؟ چه درصدی از معلمان رغبت دارند گزارش‌های علمی را مطالعه کنند؟ آیا افراد علاقه‌مند به مطالعه این گزارش‌ها، از یافته‌ها و دلالت‌های آن سر در می‌آورند؟ آیا نتایج تحقیقات برای معلمان و مربیان آنقدر متقاعدکننده هست که روش کار خویش را بر مبنای آنها تغییر دهند؟ آیا پژوهش‌هایی وجود دارد که معلمان با رغبت تمام به خواندن گزارش آنها بپردازند؟ آیا محققانی وجود دارند که معلمان پژوهش‌های ایشان را پیگیری کنند؟

پرسش‌های فوق همواره در کانون ملاحظات معرفت‌شناختی الیوت آیزنر<sup>۱</sup> بوده‌اند. در کتاب حاضر مجموعه‌ای از آثار دوران‌ساز وی گردآوری و ترجمه گردیده که دیدگاه‌های تازه‌ای را برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های فوق فرا روی خوانندگان قرار می‌دهند. بسیاری از این آثار ابتدا به صورت سخنرانی در انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا<sup>۲</sup> ارائه و سپس در نشریاتی نظیر محقق آموزشی<sup>۳</sup> به چاپ رسیده‌اند. از این رو نوشتارهای حاضر چند خصوصیت ارزشمند دارد. یکی اینکه آیزنر پیچیده‌ترین موضوعات روش‌شناختی را با بیانی ساده و شفاف برای مخاطب توضیح

---

1- Elliot Eisner

2- American Educational Research Association

3- Educational Researcher

می‌دهد. دوم اینکه ضمن بیان آرا و اندیشه‌ها، از مثال‌هایی ملموس و آموزنده استفاده می‌کند. سوم اینکه با ارجاعات متعدد به گزارش‌ها و تفسیرهای کیفی برجسته، به شکل متقاعدکننده‌ای نیاز به کاربرد رویکردهای پژوهش کیفی را برای فعالان حوزه علوم تربیتی تبیین می‌کند. سرانجام اینکه صادقانه، بیم‌ها یا تردیدهای معرفت‌شناختی خویش را با خوانندگان به اشتراک می‌گذارد.

در نوشتارهای بخش یکم، محدودیت‌های پارادایم پژوهش کمی و نیز ظرفیت‌های پارادایم پژوهش کیفی تشریح شده‌اند. در بخش دوم، ماهیت پژوهش هنری و چگونگی بهره‌برداری از روش‌های هنری تشریح شده است. به‌ویژه، در نوشتار شکل‌های فهمیدن و آینده تحقیقات آموزشی، ماهیت «بازنمایی» واکاوی گردیده و به برخی از دلالت‌های این مفهوم برای برنامه‌داری اشاره شده است. در نوشتارهای بخش سوم، آیزنر مبانی و روش «نقادی و خبرگی آموزشی» را تبیین می‌کند. لازم به ذکر است که دو مورد از نوشتارهای این بخش، افزون بر مجلات تخصصی، در کتاب تصور دوباره مدارس: مجموعه آثار الیوت آیزنر<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) نیز تجدید چاپ شده‌اند.

آیزنر در کتاب تصورات آموزشی<sup>۵</sup> (۲۰۰۱) چهار مثال از کاربرد روش نقادی و خبرگی آموزشی را در اختیار دانشجویان و محققان قرار داده است. در این کتاب نیز برای اینکه دانشجویان با نحوه توصیف‌ها، تحلیل‌ها و تبیین‌ها در روش نقادی و خبرگی آموزشی آشنا شوند دو مورد از این مثال‌ها برای خوانندگان ترجمه شده است.

از نظر ما آیزنر موضوعات مورد نظر خود را روشن و شفاف بیان کرده است لذا از افزودن پانویس یا پی‌نوشت خودداری کرده‌ایم. امیدواریم مطالعه این کتاب به محققان و دانشجویان رشته علوم تربیتی و دیگر حوزه‌ها کمک کند که ضمن آشنایی بیشتر با مبانی فکری «نقادی و خبرگی آموزشی» از این روش برای انجام پژوهش‌های کیفی استفاده کنند.

---

4- Reimagining Schools: The Selected Works of Elliot W. Eisner

5- The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs

## ■ بخش یکم

### مبانی معرفت‌شناختی پژوهش کیفی

پیدایش پارادایم‌های جدید در تحقیقات آموزشی

عینیت در تحقیقات آموزشی

تفوق تجربه و سیاست‌های روش

چالش‌ها و چشم‌اندازهای پژوهش‌های کیفی

قلمرو نوین در روش‌شناسی پژوهش کیفی





## نوشتار ۱

# پیدایش پارادایم‌های جدید در تحقیقات آموزشی<sup>۱</sup>

در جامعه تحقیقات تربیتی آمریکا، جنبش نه چندان آرامی در روش‌شناسی پژوهش در حال وقوع است، جنبشی که تعریف دوباره‌ای از پارادایم‌های مورد استفاده ما برای تفکر راجع به تحقیقات آموزشی ارائه می‌دهد. برای سهولت، بروز این پارادایم‌های جدید را می‌توان زیر چتر وسیع روش‌شناسی پژوهش کیفی قرار داد. منظور من از روش‌شناسی پژوهش کیفی، انواع روش‌هایی است که در آنها محقق ابزار پژوهش است، روش‌هایی که مداخله‌گرانه نبوده، زمینه-متمرکزاند<sup>۲</sup>، ماهیت تفسیری دارند، و از نظرات و حکایات زیبایی‌شناختی برای انتقال معنی استفاده می‌کنند. برخی از مثال‌های چنین رویکردی در پژوهش‌های تربیتی آمریکا عبارتند از: «نابرابری‌های وحشیانه» از جانانان کوزول<sup>۳</sup> (۱۹۹۱)، «دبیرستان خوب» از سارا لارنس لایت‌فود<sup>۴</sup> (۱۹۸۳)، بیگانگان، رنگ دوستان» از آلن پشکین<sup>۵</sup> (۱۹۹۱)، «زندگی در کلاس درس» از فیلیپ جکسون<sup>۶</sup> (۱۹۸۶)، و «فردی در اداره مرکزی» از هری ولکات<sup>۷</sup> (۱۹۸۴). همه این کتاب‌ها غیرمداخله‌گرانه،

---

1- The Emergence of New Paradigms for Educational Research

2- field-focused

3- Jonathan Kozol

4- Sarah Lawrence Lightfoot

5- Alan Peshkin

6- Philip Jackson

7- Harry Wolcott



غیرتصادفی و در زمره مطالعات تفسیری موردی‌اند که در آنها محقق به مثابه ابزار اولیه تحقیق عمل می‌کند.

من اعتقاد دارم آثاری از این دست، نشانگر چیزی فراتر از اصلاح و بهبود مناقشات سنتی درباره روش‌های تحقیق است. این آثار نشان‌دهنده یک نومفهوم‌سازی بنیادین، نه تنها در حوزه پژوهش‌های تربیتی، بلکه در شیوه تفکر ما نسبت به دانش، اعتبار، تعمیم، و نیز خود حوزه تعلیم و تربیت است.

هر فردی که حتی از دور با قواعد تحقیقات آموزشی در ایالات متحده در نیمه اول قرن بیستم آشنا باشد متوجه خواهد شد که تحقیقات آموزشی در اصل بیشتر نسخه‌ای از روان‌شناسی تربیتی بوده است. وقتی من در دهه ۱۹۵۰ دانشجوی دوره کارشناسی در دانشگاه شیکاگو بودم، محقق شدن در امور تعلیم و تربیت منوط به یادگیری روان‌شناسی تربیتی بود. برای انجام تحقیقات دقیق و قابل اطمینان در روان‌شناسی تربیتی، کار کردن با روش‌های آماری، هم در مطالعات آزمایشی و هم مطالعات همبستگی، ضروری بود. البته این روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها مستلزم تبدیل اطلاعات کیفی به داده‌های کمی بود تا بتوان آن‌ها را از طریق آمار توصیفی و استنباطی پردازش نمود. در حقیقت، هیچ دانشجویی در دانشکده علوم تربیتی شیکاگو قادر به اتمام موفقیت‌آمیز دوره دکتری نبود مگر اینکه مجموعه دوره‌هایی را در آمار اخذ کرده و با موفقیت به اتمام رسانده باشد. دوره‌های روش‌شناسی کیفی در تعلیم و تربیت هم اساساً وجود نداشت. غایت محققان تربیتی انجام کارهای بسیار دقیق بود و دقت و جدیت علمی، پای اعداد و شکل‌های عالمانه تجزیه و تحلیل‌های آماری را به میان می‌آورد. خود من در رساله دکتری‌ام (۱۹۶۲) از روش‌های تحلیل عاملی استفاده کردم. آن موقع محاسبات را با یک ماشین حساب فریدن<sup>۱</sup> و یک رایانه یونیواک<sup>۲</sup> که دانشگاه شیکاگو یکی از بزرگترین آنها در جهان را در اختیار داشت انجام دادم.

محققان آن زمان با غرور در متن گزارش تحقیق‌شان، بسته آماری خاصی را که استفاده کرده بودند برجسته می‌کردند. طرز تفکر رایج این بود که بسته آماری پیچیده‌تر نشان‌گر مطالعه علمی‌تر است.

محققان تعلیم و تربیت، در آن زمان و حتی تا حدی هم امروزه، نه تنها درصدد تقلید از حوزه روان‌شناسی به عنوان رشته‌ای با وجهه بالاتر برآمدند بلکه حتی به پیروی از مدل تحقیقات علوم

1- Frieden

2- Univac



طبیعی پرداختند زیرا به اعتقاد بسیاری از افراد جامعه پژوهش‌های تربیتی، مدل مزبور مظهر وثاقت علمی بود. هدف ایشان این بود که نمونه‌ای آرمانی و دارای دقت فوق‌العاده زیاد را شبیه‌سازی کنند که تقریباً همه محققان مشهور تعلیم و تربیت آن را بپذیرند.

روش‌های مورد استفاده این دسته از محققان، یک برداشت خاص از مشروعیت علمی، و یک برداشت ویژه از خود حوزه دانش را منعکس می‌کند. این فکر که شخص می‌تواند شناخت غیرعلمی داشته باشد در واقع پادآمیزه<sup>۱</sup> بود. چه آنکه دانش غیرعلمی اصلاً دانش نبود (فیلیپس، ۱۹۸۷). ممکن است چنین دانشی باور و اعتقاد باشد، اما هرگز دانش یا شناخت نیست.

یکی از اهداف اصلی این جهت‌گیری به تحقیقات علوم اجتماعی، اعتبار بخشیدن به نظریه‌های رفتار آدمی بود. یکی از کارکردهای نظریه، به ویژه «نظریه عالی»<sup>۲</sup> ارائه صورت‌بندی‌هایی<sup>۳</sup> مشابه با الگوهای ریاضی بود که بتواند نمونه‌های خاص و منحصر به فرد را نیز توصیف و تبیین کند. توجه به نمونه‌های خاص و منحصر به فرد جهان (مثل شخص دانش‌آموزان، معلمان خاص، و مدارس بخصوص) اساساً بنای خلق انتزاعات ریاضیاتی بود. هر چه به لحاظ ریاضی انتزاعی‌تر، بهتر. در نتیجه چنین غایت مطلوبی، توجه به یکتایی و بی‌همتایی افراد مورد غفلت واقع شد: خصیصه فردی در یک توزیع نرمال به مثابه عامل مخمل نگریسته می‌شد. ویژگی مطلوب محقق، الگویی از نظم و ترتیب بود؛ نه وضوح و ژرف‌نگری. محقق در پی کشف حقایق ابدی و نه موقتی، جهانی و نه فردی، و کلی و نه جزئی بود (تالمین<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰). نظریه خوب بیشتر تعمیم‌گرایی<sup>۵</sup> بود و نه تفردگرایی<sup>۶</sup>. آمار شیوه‌هایی برای توصیف گرایش‌های مرکزی، واریانس‌ها و احتمالات بود و موارد استثنایی نوعی انحراف یا نابهنجاری تلقی می‌شدند.

آن دسته از افرادی که با روح حاکم بر عصر روشنگری آشنا هستند می‌دانند که علائم و خصوصیات که وصف آن گذشت ریشه در آمال و آرزوهای عقلانی سده‌های هجده و نوزده دارند. گالیله، دکارت، نیوتن و سپس کانت<sup>۷</sup>، همگی به دنبال کشف نظم حاکم بر طبیعت بودند و در این جستجو به انتزاع‌نگری ریاضی و رویکرد استدلالی اهمیت زیادی دادند. نوشته فیلسوف برجسته علم، استون تالمین (۱۹۸۰) به خوبی روح حاکم بر این دوران را ترسیم می‌کند:

1- oxymoron

2- grand theory

3- formalisms

4- Toulmin

5- nomothetic

6- ideographic

7- Galileo, Descartes, Newton, Compte,



برنامه دکارتی‌ها برای فلسفه، مجهولات و تردیدهای شکاکان قرن شانزدهم را به نفع انواع جدید شواهد و مسلمات ریاضیاتی به کنار زد. حاصل این کار، آنچنان که دیویی و رورتنی اشاره کرده‌اند فلسفه را به پایانی مرگبار هدایت کرد. اما تغییر نگرش مزبور (تضعیف ارزش قرینه‌های شفاهی، محلی، زمانی، ملموس، و به طور کلی؛ جزئیات)، بهای ناچیزی به نظر می‌رسید که برای یک نظریه رسمی عقلانی و متکی بر مفاهیم انتزاعی، جهان‌شمول و جاودانه پرداخت می‌شد. در جهانی که عنان آن به دست اهداف عقلانی بود «معانی و بیان»<sup>۱</sup> مطیع محض منطق بود. پرسش‌های بلاغی همچون «اعتبار و حقیقت برهان‌های عقلی بستگی دارد به اینکه آنها را چه کسی، به چه کسی، و در چه شرایطی عرضه می‌کند»، و هیچ کمکی به تکوین معرفت بشری نمی‌کنند. برای اولین بار پس از ارسطو، تجزیه و تحلیل منطقی به مراتب از مطالعه معانی و مضامین و گفتگو و بحث جدا افتاد و متعالی گردید (ص، ۷۵).

این مفروضات و الگوهای پنج سال آغازین قرن بیستم، یعنی همان مفروضات و الگوهایی که ریشه در عصر روشنگری دارند زمینه بروز و تکامل پارادایم‌های جدید تحقیق را فراهم کردند. این پارادایم‌های جدید (رویکردهایی که من آنها را زیر چتر گسترده پژوهش کیفی قرار می‌دهم) بر اثر برخی رویدادها پدید آمدند. در ساحت فلسفه و در کتاب «ساختار انقلاب‌های علمی»، تامس کوهن<sup>۲</sup> (۱۹۶۲) تعریفی مجدد از شیوه پیدایش علم فرا رو نهاد؛ ریچارد رورتنی (۱۹۷۹) در «فلسفه و آینه طبیعت»، مقصد علم را از جستجوی حقیقت به تقویت و بهبود محاوره تغییر داد. در دهه ۱۹۶۰ در حوزه تعلیم و تربیت آمریکا علاقه زیادی به تدریس و حیات جاری مدارس و کلاس‌های درس به وجود آمد. می‌توان گفت که مطالعه مدرن تدریس به شیوه مدرن آن به واسطه پژوهش بی. او. اسمیت<sup>۳</sup> در سال ۱۹۶۲ بر روی اقدامات آموزشی عملی در کلاس‌های درس و نیز تحقیق آرنو بلاک<sup>۴</sup> (۱۹۶۶) درباره زبان کلاس درس انجام گرفت. هر چند این مطالعات تا حدی بر اساس استانداردهای معاصر پژوهش کیفی، صوری و شکل‌گرا بودند اما محققان را به بازگشت به مدرسه برای مشاهده عملی آنچه که در آنجا می‌گذرد تشویق و ترغیب می‌نمودند.

کتاب مهم فیلیپ جکسون یعنی «زندگی در کلاس درس»، منتشر شده در سال ۱۹۶۸، نمایان‌گر یکی از تلاش‌های اولیه آمریکایی برای کاربرد روش‌های حکایی توصیفی و تفسیری برای مشاهده و تحلیل طولانی مدت زندگی در کلاس‌های درس بود. اسلوب کتاب جکسون

1- rhetoric

2- Thomas Kuhn

3- B. O. Smith

4- Arno Bellack



خیلی زود در اثر «پیچیدگی‌های کلاس‌های شهری» از لوئیس اسمیت و ویلیام ژوفری<sup>۱</sup> (۱۹۶۸) دنبال گرفته شد. هر دوی این کتاب‌ها از رشد علاقه محققان برای بازگشت به مدارس خبر می‌دهند. برای محققان بسیار مهم بود که دوره زمانی طولانی‌تری را در نزدیکی و همجواری با پدیده‌ها بگذرانند. زمانی که در مقایسه با بررسی‌های سریع و ضربتی که در مطالعات تجربی به کار می‌روند بسیار بیشتر بود. محققان تربیتی دوباره داشتند به اهمیت بودن در مکان پی می‌بردند. در سال ۱۹۶۹ مقاله‌ای دوران‌ساز تحت عنوان «عمل: زبانی برای برنامه‌درسی» در مجله بررسی مدرسه<sup>۲</sup> به طبع رسید. این مقاله، به قلم ژوزف شوآب<sup>۳</sup> پروفیسور تعلیم و تربیت در دانشگاه شیکاگو، حاوی ادله قانع‌کننده و جذابی با این مضمون بود که برنامه‌ریزان درسی به طور خاص، و مریمان به طور کلی، آنقدر شیفته نظریه و فریفته اعتبار و حیثیت عقلانی شده‌اند که از بازشناسی این حقیقت بازمانده‌اند که اقدامات تربیتی، نه یک تعهد و وظیفه نظری، بلکه یک قول و تضمین عملی‌اند. به زعم شوآب، نظریه حتی اگر بهترین نظریه هم باشد، ذاتاً در کمک به معلمان و مدیران مدارس برای اخذ تصمیمات روزانه‌شان ناکافی و نارساست. به عبارت دیگر، نوع دانشی که افراد در یک اقدام عملی بدان نیاز دارند، دانش شخصی و عملی است (کانلی و کلاندینین<sup>۴</sup>، ۱۹۸۸).

شوآب تحت تأثیر اندیشه فرونیسیس<sup>۵</sup> از ارسطو مدعی شد معرفت ماهیت عملی دارد و مستلزم قرابت با پدیده و تجربه سروکار داشتن با آن است. اگر حاجت ما کاربرد نظریه برای عمل است باید نظریه را التقاطی و منعطف پردازش کرد تا اینکه مفید فایده باشد. او در ادامه مدعی است که تدوین یک رویکرد وثیق و معقول در برنامه درسی و تدریس، نیازمند رغبت و اشتیاق به فعالیت عقلانی قوی، با قصد تعمق و تدبیر در جزئیات است؛ حال آنکه در نظریه با کلیات سر و کار داریم.

آنچه اندیشه‌های شوآب برای حوزه برنامه‌درسی به بار آورد تدارک منطق نظری رفیع و قابل اتکایی برای عمل بود. در این راستا، وی از لزوم توجه به جزئیات دفاع می‌کند. البته، ابداع و عرضه نظریه سترگی که معرفت ابهامات و پیچیدگی‌های متداول در کار تحقیقات تربیتی باشد نیز از مقاصد فرعی او بود. این امر راه را به روی پژوهش‌های کیفی گشوده‌تر نمود.

1- William Geoffrey  
2- The School Review  
3- Joseph Schwab  
4- Connelly & Clandinin  
5- phronesis



در طول بیست سال گذشته، کاربست روش‌های کیفی برای مطالعهٔ معلمان، کلاس‌های درس، مدارس، مواد و کتب آموزشی، کتاب‌های تمرین، و حتی معماری و تزئینات مدارس مشروعیت محسوسی یافته است. هر چند وقتی سخن از روش‌های پژوهش کیفی می‌شود ذهن اکثر محققان تربیتی به سمت قوم‌نگاری می‌رود، لکن قوم‌نگاری به هیچ وجه حق مطلب را دربارهٔ منابع دیسیپلینی<sup>۱</sup> که روش‌های متعدد کیفی از آنها مشتق می‌شوند ادا نمی‌کند. در روان‌شناسی بالینی و نیز جامعه‌شناسی انتقادی از روش‌های پژوهش کیفی استفاده می‌شود. مبانی و مبادی کار خود من در روش‌شناسی تحقیقات تربیتی، بر پایهٔ هنر و علوم انسانی بنا شد. در این اثر، پرورش ادراک پالوده<sup>۲</sup> (که من آن را خبرگی می‌خوانم) یک پیش‌شرط حیاتی برای تحصیل هر گونه توجیه و توضیح نقادانه راجع به اقدامات الگوهای تربیتی است (آیزنر، ۱۹۹۱). پس زبان نقادی در هنر (ابعاد توصیفی، تفسیری، ارزیابانه، و موضوعی آن)، راه‌های مفیدی برای تعبیر و تحلیل معانی و مضامین نهفته در پدیده‌های آموزشی فراهم می‌کند. خلاصه اینکه، در بیست سال گذشته، جامعهٔ محققان تربیتی از چنگال مفروضات اثبات‌گرایانه خلاصی یافته‌اند.

پیش از این ادعان شد که یکی از آبخورهای فلسفی پژوهش کیفی، تعلق ویژهٔ ارسطو به عمل است. باید گفت که اندیشه‌های دیویی (۱۹۳۴) دربارهٔ هوش کیفی و پژوهش کیفی در چنین گرایش‌هایی نقش کلیدی داشته است. از جمله آثار تأثیرگذار معاصرتر، باید به «مسائل هنر» از سوزان لانکر<sup>۳</sup> (۱۹۷۶)، و «جنسیت و کاوش علمی» از ساندر هاردینگ<sup>۴</sup> (۱۹۸۷) اشاره کرد. فلاسفهٔ اروپایی مانند ویلیام دیلتای<sup>۵</sup>، مارتین هایدگر<sup>۶</sup>، مرلو پونتی<sup>۷</sup>، و ارنست کسیرر<sup>۸</sup> سهم عظیمی در تکوین مبانی مفهومی پژوهش کیفی داشته‌اند. کار این صاحب‌نظران، به مفهوم‌پردازی جدیدی از شیوه‌های درک ذهن و معرفت کمک کرد و بنیان فلسفی محکمی را فراهم نمود که محققان علاقه‌مند به کاربرد روش‌های پژوهش کیفی در تعلیم و تربیت می‌توانند بر آن تکیه کنند. با عنایت به میراث عقلانی این بزرگان، شاید اینطور تصور شود که دانشجویان دکتری می‌توانند این روش‌ها را به آسانی در رساله‌های خود به کار برند. اما همیشه کار به این راحتی

1- disciplinary resources

2- highly refined

3- Susanne Longier

4- Sandra Harding

5- William Dilthy

6- Martin Heidegger

7- Merleau Ponty

8- Ernst Cassirer



نیست. هنوز دانشگاه‌هایی وجود دارند که در آنها فهم مبهم و معشوشی نسبت به موضوع و روش داوری پژوهش‌های کیفی وجود دارد و تناسب و صلاحیت این پژوهش‌ها به عنوان یک جهت‌گیری روش‌شناختی در تحقیقات مربوط به پایان‌نامه‌ها با شک و تردید مواجه است. نوک پیکان نهادها و مؤسساتی که برای این نوع پژوهش‌ها مانع تراشی می‌کنند، متوجه همین روش‌های تحقیق است. مؤسسات تراز اول تحقیقات تربیتی، به‌ویژه در این مقاومت و مانع‌تراشی سرآمد هستند.

تا به اینجا، هدف اصلی من نشان دادن گسترش بنیادین روش‌های مهمی است که ما از طریق آنها درباره پژوهش در تعلیم و تربیت تفکر می‌کنیم. از یک منظر تاریخی، دوره‌ای که این تغییر در آن رخ داده، بسیار کوتاه و در حدود یک ربع قرن است. شاید کسی بپرسد که الزامات این رشد و توسعه نوین برای کسانی که در عرصه آموزش هنر فعالیت می‌کنند چیست؟ به طور حتم، آموزش هنر از تحولات عام روش‌شناسی پژوهش در تعلیم و تربیت مصون نیست. گرایش‌های کلانی که در حوزه تعلیم و تربیت وجود دارد، بعضی شکل‌های پژوهش را ترغیب و برخی را تضعیف می‌نماید. خوشبختانه، پیشرفت‌های توصیف شده، با ارزش‌های افرادی از ما که در قلمرو هنر هستیم ارتباط تنگاتنگ دارند. اول آن‌که افرادی که مثل ما دستی در هنر دارند به طور تاریخی اهمیت و ارزش مضاعفی برای فهمیدن ارتباطات، به جای تمایزات و تفاوت‌های جزئی که باید به شیوه‌های مجزا یا انفرادی مورد بررسی و کاوش قرار گیرند، قائل‌اند. رهیافت اخیر در روش‌شناسی پژوهش کیفی، اهمیت زیادی برای «ترکیب»<sup>۱</sup> و موضوعات مربوط به «زمینه»<sup>۲</sup> قایل است. دوم اینکه پیشرفت‌های اخیر در روش‌شناسی پژوهش کیفی عنایت خاصی به ظرافت‌های عملی و به همان میزان، بی‌همتایی پیامدها دارد. مریدان هنر از گذشته تا به حال به ابعاد این مسأله، یعنی ظرافت و توان توجه به جزئیات در تدریس و یادگیری، اشاره کرده‌اند. تلاش برای ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان به واسطه گویه‌های تستی هیچ امکانی برای سنجش کفایت شخصی دانش‌آموز باقی نمی‌گذارد. چیزهایی را که به زعم ما دارای اهمیت اساسی هستند مورد غفلت قرار می‌دهند. سوم اینکه الگوهای متعدد در پارادایم پژوهش کیفی بر اهمیت صدای نحوی یا دستوری<sup>۳</sup> در نوشتن پژوهش تربیتی تأکید دارند. به طور سستی، صدای دستوری از گزارش‌های تحقیقی زدوده شده است، زیرا آن را به عنوان علامتی دال بر آلوده شدن تحقیق به ذهنیت‌های

1- configuration

2- context

3- voice





شخصی خود محقق تلقی کرده‌اند. روش‌های تحقیق جدیدتر بر مطلوبیت این صدا و آفرینش احساس نویسنده‌گی صحه گذاشته‌اند.

چهارم اینکه روش‌های جدیدتر تحقیق، نه تنها به وجود صدای دستوری تأکید دارند بلکه علاوه بر آن، نوشتن ماهرانه و به سبک هنری یا زیبایی‌شناختی را دارای ظرفیت و توان زیادی برای تقویت تجربه همدلانه می‌دانند، و به این ترتیب شکلی از فهم پدید می‌آید که ایجاد آن، از طرق دیگر نامحتمل است. روش‌های تحقیق کیفی جدیدتر، از این حیث ارتباط خانوادگی نزدیکی با هنر دارند. هنر از قدیم شکل یا قالب را به مثابه عامل تولیدکننده احساس و متعاقباً ارتباط میان احساس و بینش مورد تأکید قرار داده است. همین نوع از ارتباط در سایر حوزه‌های حامی روش‌های تحقیق کیفی، توسط صاحب‌نظران به صورت ضمنی مورد تأیید قرار گرفته، هر چند که به طور عیان تصریح نشده است.

به دلایل فوق، اکنون افرادی که به تحقیقات تربیتی مشغول‌اند، به جای آنکه به روش‌های منطبق با دیدگاه‌های اثبات‌گرایانه‌ای متوسل شوند که مدت‌هایی مدید بر حوزه تحقیق حاکم بوده می‌توانند به طور موجه و مشروع، روش‌هایی را برای مطالعه رخدادها در پیش گیرند که موافق و هماهنگ با ارزش‌های محوری ایشان باشد. این به معنای مجاز دانستن روزافزون بررسی نتایج برنامه‌های هنری به سبک‌هایی است که در آنها کاربرد زبان توصیف و تحلیل، بیش از پیش به شیوه منتقدان هنری نزدیک باشد. مادامی که سنجش و اندازه‌گیری، شرط لازم توصیف بود، تقلید از روند همکاران ما در حوزه روان‌شناسی تربیتی (سنجش آنچه می‌توانیم و چشم‌پوشی از باقیمانده) اجتناب‌ناپذیر بود. اما دیگر ضرورتی برای ادامه این روند وجود ندارد.

شاید یکی از بزرگ‌ترین پیامدهای پارادایم‌های جدید پژوهش برای آموزش هنر، پیامدی غیرمستقیم باشد. با اذعان به اهمیت زمینه، طرق اثرگذاری شکل یا قالب بر فهم افراد، اهمیت ارتباط عناصر شاکله، و لحاظ کفایت شخصی<sup>۱</sup> به هنگام سنجش پیامدها، جوی در حال به وجود آمدن است که در آن ارزش تربیتی به رسمیت شناخته می‌شود.

من دانشجویی باتجربه‌تر و خبره‌تر از آن هستم که باور کنم وجود چنین گرایشی در میان محققان، برای ایجاد شرایط سیاسی مناسب جهت بهبود وضعیت هنر در مدارس کافی باشد. مدارس تحت نفوذ عوامل دیگر از جمله نیروهای اقتصادی‌اند. با وجود این، با فراهم آوردن جوی مساعد که پذیرای نگرش‌ها و دیدگاه‌های محققان تربیتی باشد، می‌توان سهم مهم آموزش

1- personal signature

هنر در مدارس را توجیه نمود و زمان و منابع لازم در جهت استفاده سودمند دانش‌آموزان از هنر را برای آنها تأمین کرد.

در حوزه آموزش هنر سهم و نقش افرادی چون الکساندر<sup>۱</sup> (۱۹۷۷)؛ استیک، برسلو، و میرای<sup>۲</sup> (۱۹۹۱)؛ استاکراکی<sup>۳</sup> (۱۹۸۶)؛ ریکو<sup>۴</sup> (۱۹۸۳)؛ آیزنر<sup>۵</sup> (۱۹۹۰) و برخی افراد دیگر قابل ذکر است. در فنلاند، «میلین کوات»<sup>۵</sup> اثر ماری هلگا مانتر<sup>۶</sup> (۱۹۹۱)، و «تعامل آموزشی در کلاس‌های هنر: یک مطالعه کلاسی» از آنا کریستین فرسمن<sup>۷</sup> (۱۹۹۳) نمونه‌های کاربرد روش‌های پژوهش کیفی می‌باشند. در انگلستان کار راسل ماسون<sup>۸</sup> (۱۹۸۸)، و در کانادا کار جیمز گرای و ران مک‌گرگور<sup>۹</sup> (۱۹۸۷) مثال‌های دیگر در این زمینه‌اند.

اگر چه موضوعات و سوال‌هایی که یک فرد می‌تواند با این روش‌ها بدان پردازد متنوع و متعدد هستند، اما من فکر می‌کنم برای آموزش هنر، هیچ دستور کار پژوهشی مهم‌تر از مطالعه، توصیف، تفسیر، و ارزیابی ریز آنچه که به واقع در کلاس درس می‌گذرد وجود ندارد. با مطالعه این گونه عوالم منفرد، ما می‌توانیم فهمی عمیق‌تر را از شکل‌های مختلف تدریس و آنچه که باعث تعالی و ارتقای آن می‌شود به دست آوریم. بعلاوه برای حمایت از دعاوی بسیاری که از کسب شکل‌های عالمانه شناخت بر اثر آموزش هنر حکایت دارند، در جایگاه بهتری قرار می‌گیرند. برای نشان دادن راه‌هایی که هنر باعث تصفیه و پالایش شناخت می‌شود، چه جایی بهتر از کلاس درس وجود دارد؟ خلاصه اینکه پیدایش پارادایم‌های نوین پژوهش در تعلیم و تربیت، نسبت به پارادایم‌های حاکم بر روش‌های تحقیق ابتدای قرن، هم فضای مساعدتر و هم ابزارهای مناسب‌تری فراهم کرده تا در خدمت ارزش‌های تربیتی ما باشند. خوشبختانه (البته شاید به طعنه) این روش‌های جدید وابسته به معرفت‌شناسی خاصی هستند که مریان هنر مدت‌ها بدان پای‌بند بوده‌اند و عاملان به روش‌های تحقیق سنتی در تعلیم و تربیت آن را رد کرده‌اند. اکنون، با عوض شدن جو حاکم، ما می‌توانیم نفس راحتی بکشیم و به خود افتخار کنیم.

نکته پایانی آن‌که مقصود من از تشریح نحوه پیدایش این پارادایم‌ها، جایگزینی و جانشینی

1- Alexander

2- Stake, Bressler, & Mabory

3- Stokrocki

4- Rico

5- Mielen Kuvat

6- Marie-Helga Mantere

7- Anna-Christian Foresman

8- Rachel Mason

9- James Gray & Ron MacGregor



آن‌ها با روش‌های مرسوم نبود. در کانون پژوهش‌های تعلیم و تربیت، جا برای نظرهای گوناگون وجود دارد. بعلاوه، از آنجایی که من یک کثرت‌گرای مفهومی هستم، معتقدم که فراهم بودن و استفاده از روش‌های مختلف برای مطالعه در حوزه آموزش و پرورش، از منظر معرفت‌شناختی، برای صاحب‌نظران و پژوهشگران اهمیت بسیاری دارد. روش‌های مختلف، اکتساب گونه‌های مختلف فهم و ادراک را ممکن می‌سازند. لذا، من نه به دنبال یک هژمونی جدید و نه در جستجوی یک جزمیت نو هستم، بلکه در پی آنم که ابزارها یا وسایلی را که در انبان روش‌شناختی ما وجود دارد رشد و گسترش دهد. این گسترش، عرصه پژوهش را برای افرادی از ما که در آموزش هنر فعالیم مطلوب می‌کند و شاید بتواند جایگاه و سهم هنر را در مدارس افزایش دهد.

## یادداشت

اصطلاح تعمیم‌گرایی<sup>۱</sup> دلالت بر جستجوی قوانین عام علمی دارد، بر خلاف اصطلاح تفریدگرایی<sup>۲</sup> که منظور از آن کشف استثناها یا موارد منحصر به فرد است. گفته می‌شود که علم یک اقدام تعمیم‌گرایانه است، در حالی که هنر آفرینان به فعالیت‌هایی منحصر به فردی مشغول هستند.

## References

- Alexander, R. R. (1977). *Educational Criticism of Three Art History Classes*. PH.D. Dissertation, Stanford University.
- Beittel, K. (1973). *Alternatives for Art Education Research*. Dubuque, IA: William C. Brown Company Publishers.
- Bellack, A. (1966). *The Language of the Classroom* New York: Teachers College Press.
- Connelly, M. & Clandinin, J. (1988). *Teachers as Cueiculum Planners: Narratives of Experience*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. (1962). *The Development and usage of Typology of Creative Behavior in the Visual Arts*. PH.D. Dissertation, University of Chicago.
- Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Mcmilan.
- Foresman, A. (1993). *Didactic Interaction in Art Classes: A Classroom Study*. Helsinki: University of Industrial Arts.
- Gray, J. & MacGregor, R. (1987). PROACTA: Personality Relevant Observation about Art Concepts and Teaching Activities. *Canadian Review of Art Education* 14, Fall, 22-23.

1- nomothetic

2- ideographic

- Harding, S. (1987). *Sex and Scientific Inquiry*. Chicago: university of Chicago Press.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Kozol, J. (1991). *Savage Inequalities*. New York: Crown Publishers.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langer, S. (1976). *Problems of Art*. New York: Charles Scribner Sons.
- Lightfoot, S. (1983). *The Good High School*. New York: Basic Books.
- Mantere, M. (1991). *Mielen Kuvat*. Helsinki: BapK-Kustannus.
- Mason, r. (1988). *Art Education and Multiculturalism* London: Croom Helm.
- Peshkin, A. (1991). *The Color of Strangers, The Color of Friends*. Chicago: University of Chicago Press.
- Phillips, D. (1987). Validity in Qualitative Research, or Why the Worry about Warrant will not want. *Education and Urban Society* 20 (1), November, 9-24.
- Rico, G. (1983). *Writing the Natural Way*. Los Angeles, CA: J.P. Tarcher.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review* 78 (5) November, 1-24.
- Smith, B. (1962). *A Study of the Logic of Teaching*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Smith, L. & Geoffery, W. (1968). *The Complexities of Education in the Urban Classroom* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stake, R. Bressler, L. & Mabory, L. (1991). *Custom and Cherishing: The Arts in Elementary Schools*. Urbana, IL: University of Illinois.
- Stokrocki, M. (1986). A Portrait of an Effective Elementary Art Teacher. *Studies in Art Education* 39 (1), 44-47.
- Toulmin, S. (1990). *Cosmpolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: The Free Press.
- Wolcott, H. (1984). *The Man in the Principal s Office*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.



## نوشتار ۲

### عینیت در تحقیقات آموزشی<sup>۱</sup>

عینیت<sup>۲</sup> یکی از محبوب‌ترین و مهم‌ترین آرمان‌های جامعه تحقیقات آموزشی است. در حقیقت، این مفهوم به قدری با اهمیت است که اگر کار پژوهشی ما متهم به ذهنی‌بودن شود، مقام و منزلت آن به عنوان یک منبع دانش و معرفت، مانند غروب خورشید در افق، افول می‌کند. اگر چه ما اصطلاح «عینی» را به راحتی در مکالمات و ادبیات خود به کار می‌بریم، اما نه معنی آن به درستی روشن است و نه، چنان که تشریح خواهیم کرد، پیامدهای ضمنی و نیز مفروضات ناآزموده بنیادین آن مشخص‌اند. هنگامی که از عینی‌بودن سخن می‌رانیم، منظور ما چیست؟ اول آنکه واضح است ما برای از بین بردن یا کاهش سوگیری مشقت‌های بسیاری کشیده‌ایم. عینی‌بودن یا یک تحقیق عینی انجام دادن، یعنی رویکرد ما و یا پژوهشی که انجام می‌دهیم نه راجع به خودمان، بلکه راجع به جهان باشد. عینیت در برخی موقعیت‌ها به معنای منصف بودن است؛ اینکه نسبت به همه ابعاد و جوانب قضیه، باز باشیم. در سایر موقعیت‌ها، عینیت اشاره به روش یا روندی دارد که از طریق آن اطلاعات کسب می‌کنیم؛ یک آزمون عینی، مثالی بارز از چنین روندی است. در گفتگوهای معمولی، عینی‌بودن یا یک دیدگاه عینی داشتن، یعنی چیزها را آنگونه که هستند ببینیم.

---

1- Objectivity in Educational Research

2- objectivity



هنگامی که راجع به عینیت می‌اندیشیم، ناگزیر به یاد نقطهٔ مقابل آن، ذهنیت<sup>۱</sup>، می‌افتیم. بی‌تردید مشخص است که کدامیک از این دو در مرتبهٔ بالاتری نسبت به دیگری قرار می‌گیرد. ما می‌خواهیم در دیدگاه‌های مان عینی باشیم، در روش‌های مان عینی باشیم، و بالاتر از همه، دانش و معرفت عینی داشته باشیم. خودمانی بگویم<sup>۲</sup> ما می‌خواهیم پدیده‌ها و موضوعات را آن‌طور که هست ببینیم و بگوئیم.

من می‌دانم که در بحث پیرامون عینیت، به منزلهٔ شرط درست دیدن و توصیف و تفسیر کردن جهان، متهم به خلق یک «آدمک پوشالی»<sup>۳</sup> خواهم شد. هیچ کسی باور ندارد که عینیت کامل امکان‌پذیر باشد، لکن به عقیدهٔ بسیاری از افراد، ما ملزم هستیم تا آنجا که می‌توانیم عینی باشیم. اما منظور ما از اینکه «تا آنجا که می‌توانیم عینی باشیم» دقیقاً چیست؟ آیا مقصود اینست که ما تنها می‌توانیم بخشی از جهان را آنگونه که به واقع هست بشناسیم؟ آیا منظور ما اینست که باید بکوشیم تا نسبت به کارمان بی‌طرف و خشی باشیم؟ آیا هر یک از این دو کار ممکن است؟ برخی این‌طور فکر می‌کنند. با وجود این، ما معتقدیم این حقایق «کشف کردنی» هستند، نه خلق کردنی. ما قوانینی را که بر جهان هستی حاکم‌اند کشف می‌کنیم؛ آنها را نمی‌سازیم. حقیقت «وجود» دارد؛ جعلی یا ساختگی نیست. تمایزاتی که ما میان «درونی و بیرونی»<sup>۴</sup>، و یا «ذهنی و عینی»<sup>۵</sup> قائلیم در واژگان مان به وفور یافت می‌شود. در حقیقت، ما برای شخصیت‌زدایی<sup>۶</sup> از زبان مان به خود زحمت فراوان می‌دهیم تا این توهم و خیال باطل را بی‌روانیم که ما خودمان دستی در کار شخصی مان نداشته‌ایم. ما از کلمات «نویسنده یا نگارنده» استفاده می‌کنیم، به جای ضمیر «من»، ضمیر جمع «ما» را با شکوه و عظمت هرچه تمام‌تر به کار می‌بریم، پیرامون «آزمودنی‌ها» صحبت می‌کنیم یا حتی در یک حالت شخصیت‌زدایی شده‌تر، از «محرک» سخن می‌گوئیم. ما به گفتگوهای خود رسمیت می‌بخشیم زیرا آنچه که ما می‌خواهیم حقیقت موضوع است، و بهترین راه برای تضعیف حقیقت این است که کسی را به ذهن‌گرایی متهم کنیم. عینیت، درست مانند «مردم‌سالاری» و «خوبی»، در زمرهٔ مفاهیمی هستند که ما باور داریم باید برای شان کوشش کنیم. از این گذشته، اگر ما آرمان عینیت را رها کنیم، چه چیزی را جایگزین آن کنیم؟ آیا

1- subjectivity

2- vernacular

3- straw man

4- inner and outer

5- object and subject

6- depersonalizing



اگر ما از عینیت دست بکشیم، در گودال بی‌انتهای خودگرایی یا خودمداری<sup>۱</sup> سقوط نخواهیم کرد؟ پس چه کنیم؟

هدف اصلی بحث من پاسخ به این پرسش‌هاست. تجزیه و تحلیل من بر پایه تفکیکی است که نول<sup>۲</sup> (۱۹۸۶) میان عینیت هستی‌شناختی و عینیت فرایندی می‌گذارد. امیدوارم بتوانم خوانندگان را متقاعد کنم که عینیت هستی‌شناختی، از اساس، نمی‌تواند آنچه را که ما بدان امید بسته‌ایم فراهم کند و عینیت فرایندی نیز چیزی کمتر از آنچه که ما فکر می‌کنیم در چپه دارد. من در ادامه، برداشت یا نظری را ارائه می‌کنم که معتقدم راه معقول‌تر و مفیدتری را برای اندیشیدن پیرامون جایگاه باورهای تجربی ما به دست می‌دهد.

هنگامی که می‌گوئیم «ما به لحاظ هستی‌شناختی دارای دیدگاهی عینی از امور و پدیده‌ها هستیم»، منظورمان اینست که آنها را آنگونه که هستند می‌بینیم. ما آنها را طوری می‌بینیم که خصوصیات واقعی‌شان بر ما آشکار باشد. دیدن چیزها آنگونه که هستند، یعنی آنها را در حالت یا وضعیت هستی‌شناختی‌شان تجربه کنیم یا بشناسیم. ما چنین حالتی را «درستی»<sup>۳</sup> می‌خوانیم. در بیشتر حوزه‌ها و حیطه‌های علمی، آنچه که در جستجوی آنیم، درست بودن ادراک و فهم است. آنچه ما می‌خواهیم ببینیم و بشناسیم مقوله‌ای ذهنی نیست که به واسطه خیالات، ایدئولوژی، و یا عشق پدید آمده باشد، بلکه چیزی است که به واقع، آن بیرون در عالم عین وجود دارد.

کسانی که با معرفت‌شناسی آشنایند به نیکی می‌دانند که «درستی»، آرمان یا ایده‌آلی است که بر اساس نظریهٔ مطابقت صدق<sup>۴</sup> پدید آمد. غایت معرفت‌شناسی، همان‌طور که یونانی‌ها تصور می‌کردند، کسب دانش قطعی و یقینی بود، و همین بود که دانش را از باور تفکیک می‌کرد. دانش<sup>۵</sup> معرفت و باور<sup>۶</sup> عقیده و رویکرد بود. پس هر آنچه که ما نسبت به آن شناخت داشتیم، در اصطلاح، درست و حقیقی بود و اگر درست و حقیقی نبود ما نمی‌توانستیم آن را بشناسیم بلکه فقط می‌توانستیم «اعتقاد» داشته باشیم که درست و حقیقی است. اما اعتقاد و دانش، چه در آن روزگار و چه در عصر حاضر، در مراحل و مراتب متفاوتی از «بودن» قرار داشته و دارند.

همچنین باید اشاره شود که در حالت مطلوب هماهنگی یا مطابقت میان جهان و پژوهشگر، نه

1- solipsism

2- Newell

3- veridicality

4- correspondence theory of truth

5- episteme

6- doxa





تنها بر آنچه که پژوهشگر از جهان درک می‌کند، بلکه بر آنچه که او دربارهٔ جهان برای گفتن دارد نیز دلالت می‌کند. به بیان دیگر، هماهنگی و مطابقت، نه تنها در ادراک و فهم، بلکه در بازنمایی نیز رخ می‌دهد. در بهترین حالت، این بازنمایی، همچنان که رورتی<sup>۱</sup> (۱۹۷۹) اذعان کرده، انعکاسی آینه‌وار از طبیعت فراهم می‌کند. عینیت هستی‌شناسانه دیدگاهی تحریف نشده را از واقعیت به دست می‌دهد.

نوع دوم عینیت، عینیت فرایندی، به واسطهٔ کاربرد روشی محقق می‌گردد که حوزه یا دامنهٔ قضاوت شخصی را به کلی محو کند یا اینکه طالب محو آن باشد. یکی از معمول‌ترین مثال‌های چنین روشی، آزمون پیشرفت تحصیلی است که به نحوی عینی امتیازبندی یا نمره‌بندی شده است. زمانی که آزمون ساخته شد، شناسایی پاسخ صحیح یا غلط به تفسیر نیاز ندارد. اگر چه در مرحلهٔ ساخت و پرداخت آزمون، موضوعات تفسیری بسیاری در میان‌اند، اما در مرحلهٔ نمره‌بندی، پویش‌گر چشمی رایانه<sup>۲</sup> کار پردازش را بر عهده دارد. از آنجایی که در نمره‌دهی به هیچ قضاوتی نیاز نیست، این کار روندی عینی را طی می‌کند- از همین روست که می‌گوییم یک آزمون عینی یا یک روش عینی برای نمره‌دهی به پاسخ‌ها داریم.

تعاریف عملیاتی نیز به لحاظ فرایندی، عینی‌اند. هنگامی که ما یک مفهوم یا مهارت را به واسطهٔ کاری که برای سنجش آن انجام می‌دهیم تعریف می‌کنیم، منظورمان اینست که از مجموعه‌ای از فرایندها بهره برده‌ایم که دیگران هم می‌توانند آنها را به کار ببرند. بعلاوه، ما انتظار داریم که با کاربست این فرایندها، دست کم تا زمانی که این فرایندها به‌طور کامل دنبال می‌شوند و تا زمانی که خود پدیده‌ای که قصد سنجش آن را داریم تغییر نکرده، نتایج یکسان یا تقریباً یکسانی به بار آورند. وقتی آزمون‌هایی طراحی می‌کنیم یا فرایندهایی به کار می‌بریم که پاسخ‌هایی در پی دارند که ارزشیابی‌شان متکی به قضاوت شخصی است، آنها را ذهنی می‌پنداریم. و همان‌طور که اکثر ما چنین آموخته‌ایم، قضاوت‌های ذهنی مورد اعتماد نیستند. به‌طور سستی، هدف تحقیق، از نظر روش‌شناسی، کاربست مجموعه‌ای از روش‌های به لحاظ فرایندی عینی است که حاصل آن، فهم و درکی به لحاظ هستی‌شناختی عینی از اشیاء و وقایع مورد مطالعه باشد.

مشکلات عینیت هستی‌شناختی و عینیت فرایندی دارای اهمیت زیادی هستند زیرا نه تنها به

1- Rorty

2- optical scanner



بروز مشکلات عملی مشخصی در تولید تحقیق تجربی می‌انجامند (برای مثال؛ ما اغلب تمایل داریم از بررسی آنچه که نمی‌توانیم آن را بسنجیم پرهیز کنیم)، بلکه همچنین از این جهت که این مشکلات دیدگاهی از معرفت و دانش را تقویت می‌کنند که خود مشکل‌زاست. برای نمونه، نظریهٔ مطابقت صدق را در نظر آورید که عینیت هستی‌شناختی بر پایهٔ آن قرار دارد.

چگونه می‌توانیم بفهمیم که دیدگاه‌های ما از واقعیت، با آن همخوانی یا انطباق دارند؟ برای اینکه بدانیم آیا میان دیدگاه‌های ما از واقعیت و خود واقعیت مطابقت وجود دارد، باید دو چیز را بشناسیم. باید هم واقعیت را بشناسیم و هم از دیدگاه‌های خود نسبت به آن واقعیت، شناخت داشته باشیم. اما اگر ما واقعیت را آنگونه که هست می‌شناختیم که دیگر نیازی به داشتن یک دیدگاه از آن نداشتیم. در مقابل، از آنجایی که ما نمی‌توانیم نسبت به واقعیت، آنگونه که هست، معرفت داشته باشیم، بنابراین نمی‌توانیم بفهمیم که آیا دیدگاه‌مان با آن مطابقت دارد یا ندارد.

برخی مدعی‌اند که یک دیدگاه صحیح از واقعیت، ما را مجاز به پیش‌بینی و کنترل رخدادها می‌کند. وقتی ما این توانایی را پیدا کردیم، شاید بتوان گفت که دیدگاه ما از واقعیت با واقعیت مطابقت دارد. اما توانایی ما برای پیش‌بینی یا کنترل رخدادها به ما این حق را نمی‌دهد که اینطور نتیجه بگیریم که دیدگاه‌های ما از جهان با واقعیت فعلی جهان مطابقت دارند. طیب جادوگران<sup>۱</sup> برای سال‌ها از سم گُرار<sup>۲</sup> برای تسکین درد استفاده می‌کردند و راجع به اینکه چگونه عمل می‌کند، عقایدی داشتند. مسلم است که صرف اعتقادات ایشان راجع به نحوهٔ عملکرد سم گُرار به این معنا نیست که دیدگاه‌های ایشان صحیح است، یا اینکه دیدگاه‌های ما صحیح است. استفاده از پیش‌بینی و کنترل به عنوان معیارهای تأیید یا اثبات اعتقادات، نمونهٔ تصدیق نتایج یا پیامدهاست. این کار چنانچه پوپر<sup>۳</sup> (۱۹۵۹) و دیگران خاطر نشان ساخته‌اند، به لحاظ منطقی توجیه‌پذیر نیست. در واقع، نظر پوپر اینست که ما هرگز نمی‌توانیم حقیقت یک ادعا را اثبات کنیم، ما تنها می‌توانیم آن را ابطال کنیم؛ حتی پوپر ادعا می‌کند که ابطال هم نمی‌تواند قطعی و حتمی باشد. پوپر اثبات‌گرا<sup>۴</sup> نیست بلکه یک ابطال‌گراست.

خصلت وابسته به ساختار<sup>۵</sup> بودن ادراک و شناخت به عدم امکان شناخت اینکه آیا ما جهان را در حالت بکر و ناب آن (یعنی نوعی ادراک بی‌عیب و نقص و خدشه‌ناپذیر) می‌شناسیم مربوط

1- witch doctors  
2- currare  
3- Popper  
4- verificationist  
5- framework



است. شناخت جهان، شناختی است که از مهارت، دیدگاه، کانون تمرکز، زبان، و ساختار تأثیر می‌پذیرد. چشم تنها بخشی از مغز نیست، بلکه بخشی از سنت نیز هست. تدریس چگونه باید ارزیابی شود؟ بستگی به آن چیزهایی دارد که در نظر من مهم‌اند. آیا من به «زمان اتلاف»<sup>۱</sup> علاقه‌مند هستم؟ اگر هستم پس به دنبال آن خواهم گشت. شفافیت زبان، ارتباطات معلم و حسن تفاهم او با دانش‌آموزان، اهمیت اندیشه‌ها و نظرات عرضه‌شده، سبک شخصی معلم، صمیمیت، و شور و شوق دانش‌آموزان، همگی عواملی هستند که می‌توانند مورد توجه قرار بگیرند. اینکه کدامیک از این عوامل انتخاب شوند به ساختار بستگی دارد. به اصطلاح کانت، ادراک‌ها بدون ساختارها تهی هستند و ساختارها بدون ادراک‌ها عقیم‌اند. ما ساختارها را از طریق جامعه‌پذیری (یا حرفه‌ای و تخصصی، و یا به انحاء دیگر) کسب می‌کنیم. آنچه ما می‌بینیم به آنچه که در جستجوی آنیم بستگی دارد، و آنچه که در جستجوی آنیم به مفاهیمی که چگونگی گفتن‌شان را بلدیم وابسته است. گامبریچ<sup>۲</sup> به ما متذکر می‌شود که هنرمندان آنچه را که می‌توانند ببینند نقاشی نمی‌کنند، بلکه چیزی را می‌بینند که قدرت کشیدنش را دارند. حل آن‌که یک ذهن خالی هیچ نمی‌بیند.

البته، پیچیدگی و غموض دیگری نیز در رابطه با عینیت هستی‌شناختی وجود دارد. این پیچیدگی و غموض به محدودیت‌های ذاتی بازنمایی مربوط می‌شود. هر گزارشی راجع به جهان هستی باید یک شکل یا قالب به خود بگیرد و به واسطه سیستمی نمادین انتقال داده شود (گودمن<sup>۳</sup>، ۱۹۷۶). برخی سیستم‌ها، مانند زبان، توصیف می‌کنند. برخی دیگر، مانند هنرهای تجسمی، به تصویر می‌کشند. برخی زبان‌ها واقعیت امر را توصیف می‌کنند و برخی ماهیت استعاری دارند. برخی سیستم‌های مرتبط با هنر تجسمی به صورت دیداری به تصویر می‌کشند اما برای درک آن‌ها باید به ضمیر و باطن‌مان رجوع کنیم - برای مثال می‌توان اکسپرسیونیسم را عنوان کرد. برخی دیگر به صورت بصری به تصویر می‌کشند اما برای درک آن باید از تصورات‌مان کمک بگیریم - سورئالیسم. البته عده‌ای هم به شیوه بصری به تصویر می‌کشند اما به کمک قوه بینایی درک می‌شوند - آثار ژوزف آلبرز<sup>۴</sup> و نقاشی از طریق رنگ‌آمیزی از این دست هستند. همین امر در مورد ساختارهای حکایی نیز صدق می‌کند. هیچ گونه ادبی واحدی نمی‌تواند همه چیز را

1- wait time  
2- Gombrich  
3- Goodman  
4- Josef Albers

بازگو کند. حتی در یک سیستم نمادین واحد، محدودیت‌ها و امکانات منحصر به آن سیستم وجود دارند. از آنجایی که هر سیستم نمادین هم اخفا و هم افشا می‌کند، به کارگیری آن، به ناچار، یک دید جزئی از واقعیتی که قصد توصیف و تصویر آن را دارد به دست می‌دهد. در حقیقت، شکل بازنمایی که ما برای استفاده انتخاب می‌کنیم درک و فهم ما را از آن مطلب شکل می‌دهد: رسانه بخشی از پیام است.

آنچه موضوع را از این هم پیچیده‌تر می‌کند این است که طرحواره‌های خاصی که ما استفاده می‌کنیم نیز ادراک را ساخت‌دهی می‌کنند. این طرحواره‌ها شاید به‌عنوان «ساختارهای متناسب‌ساز»<sup>۱</sup> پنداشته شوند (آیزنر، ۱۹۹۱). آنها شکل‌ها یا قالب‌هایی<sup>۲</sup> را تعریف می‌کنند که از طریق آنها ادراک و فهم ما از جهان پدید می‌آید. در این رابطه، نکته گودمن (۱۹۷۸) در مورد ماهیت جهان‌ساز سیستم‌های نمادین، به‌طور خاص استحکام و اعتبار خود را نشان می‌دهد: برای مخالفان آزادی سقط جنین، تخم بارور شده یک طفل به حساب می‌آید و نابودی آن قتل است. برای انجمن حامیان آزادی حق انتخاب در مورد سقط جنین<sup>۳</sup>، این تخم چیزی نیست مگر یک پروتوپلاسم غیرقابل رویش که هنوز به شأن و شمایل یک انسان در نیامده است. هر یک از این گروه‌ها بسته به دیدگاه افرادی که شکل دهنده آن گروه هستند، جهانی مختص خودشان را خلق می‌کنند. کدامیک از این دیدگاه‌ها عینی است؟

با توجه به این ملاحظات به نظر می‌رسد انتظار تحقق عینیت هستی‌شناختی - فهم درست و بی‌واسطه جهان، درست‌انگونه که هست - به تدریج محو گردد. من گمان می‌کنم برای بسیاری، فقدان آنچه که گودمن آن را «بدیهیات قابل اطمینان»<sup>۴</sup> نامیده، یک مشکل روان‌شناختی بغرنج پدید آورده است. بدون یک چنین تکیه‌گاهی چگونه می‌توانیم ثبات‌مان را حفظ کنیم؟ نیاز به چنین تکیه‌گاهی انگیزه پیدا کردن آن را ایجاد می‌کند. اگر مطمئن شویم که این تکیه‌گاه وجود دارد با صرف تلاش کافی و نشان دادن ابتکار و خلاقیت، پیدا خواهد شد. کاوش، همچنان که دیویی<sup>۵</sup> (۱۹۲۹) بدان پی برده بود، کاوشی برای قطعیت یا حتمیت<sup>۶</sup> است.

در عینیت‌فرایندی، ابداع روندهایی که داوری و قضاوت را به کل حذف کند امکان دارد.

1- structures of appropriation  
2- contours  
3- pro-choice population  
4- something stolid underneath  
5- Dewey  
6- certainty



آزمون‌های پیشرفت تحصیلی پلاستیک‌پیچ شده<sup>۱</sup> از جذابیت اینگونه روندها حکایت می‌کنند؛ این آزمون‌ها را به خوبی مهر و موم می‌کنند، سؤالات‌شان را باید از طریق پر کردن جاهای خالی با مداد سیاه جواب داد تا بتوان آنها را با ماشین‌های به دور از دخالت انسان تصحیح کرد. چنین آزمون‌هایی نه تنها به لحاظ سیاسی نسبت به اعمال قضاوت، شیوه‌های امن‌تری هستند (اعمال قضاوت روی آزمون‌های سرنوشت‌ساز<sup>۲</sup> می‌تواند خطرناک باشد) بلکه آنها همچنین بسیار کارآمدند. به هر حال، علی‌رغم اجماعی که پدید آمده، عینیت فرایندی هیچ نفوذی در واقعیت ندارد. فقط و فقط نشان می‌دهد که مردم می‌توانند به توافق دست پیدا کنند: امیدواریم این توافقات به دلیل‌های خوبی شکل گیرند. اما آنچه که دلیل‌های خوب را از دلیل‌های بد متمایز می‌کند، خود محل بحث و تأمل است. شاید این تمام چیزی باشد که ما تا کنون توانایی دستیابی به آن را داشته‌ایم. اما هرآنچه که هست، باید قدر آن را بدانیم.

چرا عینیت لازم است؟ من معتقدم که بخشی از قضیه به سنت‌های عقلانی ما مربوط می‌شود. تمایزهای میان دانش و عقیده، برداشت سوگیرانه و غیرسوگیرانه، حقیقت، و کذب، پیوند مستقیمی با دوگانگی‌ها یا دوشاخگی‌های مشهور میان دنیای «درونی و بیرونی»، «فکر<sup>۳</sup> و بدن»، و «ذهن و عین» دارند. میراث عصر روشنگری و کوشش برای ایجاد یک جهان عقلانی و مرتب و سر و سامان‌یافته، چنین القا کرد که ما با وجود چنین جهانی می‌توانیم آسوده‌تر باشیم. در واقع، بسیار دشوار است که این واقع‌گرایی ساده‌لوحانه را که در فرهنگ ما رخنه کرده اصلاح کنیم. وقتی کارآگاه فرایندی<sup>۴</sup> می‌گوید که خواستار «حقایق، فقط حقایق» است، او تنها یک تقاضا نمی‌کند بلکه یک فلسفه ذهنی را ابراز می‌دارد. اگر امید شناخت عینی و تعریف دقیق جهان را از ما بگیرند، گیج و سردرگم می‌شویم.

شاید این نیازها معقول و طبیعی به نظر برسند، لکن راه‌های سودمندتر و سازنده‌تری نیز برای نگرستن به روابطمان با جهان وجود دارد. راه‌هایی که من توصیف خواهم کرد ریشه در آثار دیویی، پیاز، کسیرر، لانگر<sup>۵</sup>، گودمن، و آرنهیم<sup>۶</sup> دارند. ایشان در فلسفه رورتنی و در اندیشه‌های پس‌اساختارگرایی<sup>۷</sup> مشارکت کردند.

1- plastic-wrapped

2- high-stake tests

3- mind

4- Sergeant Friday (نام «دام»)

5- Piaget, Cassirer, & Longer

6- Arnheim

7- post structuralism

اگر آرمان عینیت هستی‌شناختی انکار شود، آیا ما باید به سمت یک ذهن‌گرایی خودمدارانه<sup>۱</sup> رانده شویم؟ در آن هنگام که امیدمان را برای شناختن جهان، آنگونه که هست (همان درک بی‌عیب و نقص و خدشه‌ناپذیر که پیش‌تر توضیح دادم) از دست می‌دهیم، آیا به یک پرتگاه شخصی می‌افتیم که در آن راه فراری نیست و امکان برقراری ارتباط با دیگران وجود ندارد؟ من فکر می‌کنم نباید چنین شود. نیازی نیست که ما پس از قبول غیرممکن بودن عینیت هستی‌شناختی، ذهنیت‌گرایی خودمدارانه را در پیش بگیریم. من همچون دیویی، پیاز، و گودمن معتقدم به ما کمک بیشتری می‌شود اگر دریابیم آنچه را که به خیال خودمان می‌دانیم، از یک سو وابسته به تعامل با کیفیت‌های جهانی است که ما نمی‌توانیم آنها را در شکل بی‌واسطه و بکرشان بشناسیم، و از سوی دیگر تابعی از چارچوب‌های ارجاعی<sup>۲</sup>، مهارت‌های شخصی، و تاریخ‌های فردی است که ما بر آنها حمل می‌کنیم. البته این تاریخ‌ها زائیده فرهنگی هستند که ما در آن زندگی می‌کنیم، هم فرهنگ اجتماعی و هم فرهنگ شخصی که به صورت محدودتری تعریف می‌شود. آنچه که ما می‌بینیم و می‌فهمیم، به واسطه چیزی که دیویی (۱۹۳۸) آن را «شرایط عینی» نامیده، معین و معلوم نیست؛ آنها به وسیله ما تعبیر و تفسیر می‌شوند. آنچه که ما توانایی دریافتنش را داریم هم به ویژگی‌ها و خصوصیات جهان خارج، جهانی که ما می‌توانیم به طور مستقیم آن را بشناسیم، و هم به آنچه که ما بر آن حمل می‌کنیم بستگی دارد. به موجب تعامل متقابل میان شرایط عینی و زمینه‌های ارجاعی شخصی است که ما چیزی را فهم<sup>۳</sup> می‌کنیم. فهم ما همان چیزی است که تجربه را تشکیل می‌دهد.

پس تجربه در اینجا نوعی دستاورد انسانی است؛ تجربه، صرف داشتن نیست؛ تجربه، ساختن است. خصوصیات این سازندگی بستگی به دیدگاه‌ها و نیز مهارت‌های ما در استفاده از این دیدگاه‌ها دارد. آنچه که ما با یک دیدگاه خاص می‌توانیم بسازیم، با هیچ دیدگاه دیگری قابل ساخت نیست. هر دیدگاهی دارای یک ارزش ویژه است. در واقع، فرهنگ‌پذیری و آموزش و پرورش را می‌توان فرایندهای روان‌شناختی-جامعه‌شناختی دانست که دیدگاه‌هایی برای جوانان فراهم می‌کنند تا جهان‌هایی که ایشان برای خود می‌سازند با جهان‌هایی که دیگران دارند اشتراکات و شباهت‌هایی داشته باشد. همین شباهت‌ها یا اشتراکات هستند که ارتباطات را ممکن می‌سازد. هنگامی که افراد دیدگاه‌های خود را با دیگران تسهیم نمی‌کنند، زمینه مشترکی شکل

1- solipsistic subjectivism

2- frames of reference

3- make sense



نمی‌گیرد؛ بنابراین آنها نمی‌توانند یکدیگر را بفهمند.

برخی افراد به اشتباه استدلال من در مورد دیدگاه متکی به ساختار<sup>۱</sup> از شناخت و نیز نظرات من پیرامون اهمیت نگریستن به معرفت به عنوان نتیجهٔ فَرَاکش<sup>۲</sup> را شکلی از نسبییت‌گرایی بی‌روح<sup>۳</sup> پنداشته‌اند. دیدگاه‌های من هم نسبییت‌گرایانه و هم کثرت‌گرایانه‌اند، اما امیدوارم بی‌روح نباشند. نسبییت دیدگاه‌های من ناشی از این باورست که معرفت همیشه بسته به یک ساختار، یک شکل بازنمایی، یک عُرف یا ضابطهٔ فرهنگی، و یک بیوگرافی شخصی ساخته می‌شود.

کثرت‌گرایی من با این باور گره خورده است که هیچ روش واحد مشروعی برای فهمیدن جهان وجود ندارد. راه‌های متفاوت دیدن، جهان‌های متفاوتی را به روی ما می‌گشاید. راه‌های متفاوت گفتن نیز امکان بازنمایی جهان‌های متفاوتی را به ما می‌دهند. من معتقدم کمک به افراد برای درک جهان‌های خلق شدهٔ گوناگون، همان چیزی است که تعلیم و تربیت باید به دنبال تحقق آن باشد. نباید توانایی درک این جهان‌های متعدد، به آنچه در ماجرای برج بابل<sup>۴</sup> رخ داد منتهی شود. این که همه به یک ساز برقصند و یا مجبور باشند به زبان اسپرانتو<sup>۵</sup> - زبان رسمی علوم اجتماعی - سخن بگویند، رخداد خطرناکی که مرا سر ذوق نمی‌آورد. ما به آراء متعدد و گوناگون نیازمندیم و به افرادی نیاز داریم که این آراء را درک کنند.

آیا اگر ما جستجو برای یک عینیت هستی‌شناختی را رها کنیم، آرمان «حقیقت» را از دست داده‌ایم؟ لزوماً نه. تا زمانی که متوجه باشیم، آنچه ما حقیقت قلمداد می‌کنیم به ساختارهای مشترک ادراک و فهم بستگی دارد، و نیز توجه داشته باشیم که حقیقت به معنی تحت‌اللفظی آن تنها در رابطه با مفاهیم دقیق و مطلق صدق می‌کند، می‌توانیم حقیقت را به عنوان یک آرمان تعدیل‌گر و تنظیم‌کننده<sup>۶</sup> حفظ کنیم. مادامی که فهم ما از جهان ساختهٔ خودمان است، چیزی که آنرا حقیقت می‌پنداریم نیز محصول خودساختهٔ ماست. تاریخ علم شواهد فراوانی مبنی بر این قضیه به دست می‌دهد که آنچه در نظر ما به منزلهٔ حقیقت است تغییر می‌کند. بدون شک، وقتی

1- framework-dependent view

2- transaction

3- mindless

4- Tower of Babel

بر اساس افسانه‌ای به نقل از انجیل، همهٔ مردم جهان در آغاز به یک زبان واحد تکلم می‌کردند. تا اینکه مردم سرزمین بابل تصمیم به ساختن برجی بلند گرفتند

تا به بهشت برسند. خداوند از این عمل آنها ناخشنود شد و اراده کرد تا هر یک از آنها به زبانی متفاوت از دیگری سخن بگوید و بدین ترتیب هیچ کدام

زبان یکدیگر را نفهمند. در این جا، مقصود نویسنده سردرگمی ناشی از درک جهان‌های گوناگون و از بین رفتن انسجام و پیوستگی در مبانی نظری آموزش

است. م.

5- Esperanto

6- regulative ideal



متقاعد می‌شویم که دیگر پارادایم‌ها یا ساختارها، جذاب‌تر و مفیدترند مفهوم حقیقت نیز در نظر ما پیوسته تغییر خواهد کرد.

از این گذشته، ما نباید پژوهش را به مطالعه آن دسته از مفاهیمی که تعریف مطلق و دقیق از حقیقت دارند محدود کنیم. یک رمان هم درست مانند یک میانگین آماری<sup>۱</sup> می‌تواند بر فهم آدمی بیفزاید. حوزه‌هایی مثل تاریخ، انسان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و علوم سیاسی که متکی به تفسیرها و تصورات هستند، خود ساخته دست پندارها و داستان‌ها هستند (گرتز<sup>۲</sup>، ۱۹۷۳). آنها نتایج بر هم کنش میان یک جهان ساختارمند با یک ذهن وابسته به ساختارند. حقایق هرگز به‌خودی‌خود معنایی در بر ندارند. معنای آنها به پرسش‌هایی که ما مطرح می‌کنیم بستگی دارد.

لب کلام من این است که عینیت را همانطور که هست بپذیریم: مفهومی که بر پایه یک معرفت‌شناسی ناقص بنا شده و به یک آرمان غیر قابل تحقق، چه به لحاظ هستی‌شناختی و چه به لحاظ فرایندی، منجر شده است. من همچنین اصرار دارم ما بپذیریم که تجربه سراسر فراکنشی است؛ بنابراین هرآنچه را که ما می‌توانیم بشناسیم یا درک کنیم، نتیجه فراکنش میان نفوس<sup>۳</sup> ذی‌شعور و هشیار ما و جهانی است که نمی‌توانیم آن را در حالت بکر و نابش بشناسیم.

جهان از زمانی که کپرنیک<sup>۴</sup> به ما گفت چگونه کار می‌کند تغییر کرده است. جهان از زمانی که تیکو براهه<sup>۵</sup> تصویری از آسمان ارائه کرد تغییر کرده است. جهان از زمانی که نیوتن، اینشتین، و بور<sup>۶</sup> روایت‌های خود از آن را عرضه کردند تغییر کرده است. من حتم دارم که جهان همچنان به تغییر ادامه خواهد داد. به نظر من زمان آن رسیده است که ابعاد خلاقانه عقلانیت آدمی را برسمیت بشناسیم و بپذیریم که دیدن جهان از نقطه نظر خداوند حداقل برای بیشتر ما غیر ممکن است. بنابراین، آیا امید دستیابی به یک دیدگاه عینی فایده‌ای دارد؟ آیا ما می‌توانیم جهان را آنگونه که به واقع هست بشناسیم؟ اگر توانستیم جهان را آنگونه که هست بشناسیم، چطور بفهمیم که شناخته‌ایم؟ آیا ما به آرمان دیگری نیاز نداریم؟ من فکر می‌کنم که نیاز داشته باشیم. به نظر من تصدیق و اقرار به فراکنش اجتناب‌ناپذیر میان «خود» و «جهان»، واقع‌بینانه‌تر و سودمندتر است. تصدیق این حقیقت، تردیدی باقی نمی‌گذارد که شناخت دارای ماهیتی وابسته به ساختار، موقتی

1- statistical mean

2- Geertz

3- selves

4- Copernicus

5- Tycho Brae

6- Newton, Einstein & Bohr





و ساختنی است و به شکل گرفتن درکی کثرت‌گرایانه‌تر و محتاطانه‌تر از شناخت کمک می‌کند، درکی پویاتر که دارای تعصب کمتر بوده و صورت انسانی‌تری داشته باشد. بعلاوه، نشان می‌دهد که گمان<sup>۱</sup> و نه معرفت، همه آن چیزی است که ما می‌توانیم داشته باشیم.

من بحث را با نقل قولی از یکی از مشاهیر جهانی فلسفه علم، استفن تالمین<sup>۲</sup>، به پایان می‌برم. او در زمینه ارتباط میان «باور» و «شناخت» می‌نویسد:

همه تبیین‌های علمی و مطالعات انتقادی ما از «تجسم»<sup>۳</sup> آغاز می‌شوند و به صورت ضمنی، حاوی برخی نظرات تفسیری، ساختارهای مفهومی، یا دیدگاه‌های نظری‌اند. تناسب و صحت تبیین‌های ما را هرگز نمی‌شود با دقت افلاطونی<sup>۴</sup> یا جبر هندسی<sup>۵</sup> نشان داد. (رک و راست بگویم که معرفت، همیشه فراتر از آن بوده که بتواند مورد بررسی قرار گیرد). در عوض، پرسش عملی که در اینجا مطرح می‌شود این است: کدامیک از مواضع ما به لحاظ عقلانی<sup>۶</sup> موجه، محکم، یا قابل دفاع‌اند - یعنی به جای مجموعه‌ای از آراء و عقاید بی‌اساس، بر شالوده‌ای مطمئن و به جای گمان‌های سست و متزلزل برگمان‌های راستین استواراند؟ (۱۹۸۲، ص ۱۱۵).

چیزی که تالمین به ما می‌آموزد این است که «باورهایی که ریشه در دلایل موجه دارند»، هدفی منطقی و واقع‌گرایانه برای پژوهش هستند. دلایلی که تالمین به آنها اشاره دارد که قضاوت راجع به اعتبار دلایل، نه به واسطه مطابقت<sup>۱</sup> (که البته ما قادر به تعیین آن نیستیم)، بلکه به واسطه اقامه دلیل و برهان موجه تشخیص داده می‌شوند. آنچه که ما به آن باور داریم، در نهایت، همان چیزی است که خودمان می‌آفرینیم. با یک چنین دیدگاهی<sup>۷</sup>، دامنه «روش» در تحقیق فراخ‌تر می‌گردد و معیارهای ارزیابی مولدتر و پویاتر می‌شوند. وقتی که چنین دیدگاهی در عمل به کار گرفته شود، نه تنها امکان کاربرد دامنه گسترده‌تر و متنوع‌تری از استعدادها را فراهم می‌سازد، بلکه به فهم بهتر عمل تربیت و بهبود آن کمک می‌نماید.

## References

- Dewey, J. (1929). *The Quest for Certainty*. New York: Minton, Balch.  
 Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: MacMillan.  
 Eisner, E. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the*

1- doxa  
 2- Stephen Toulmin  
 3- embody  
 4- Platonic rigor  
 5- geometrical necessity  
 6- correspondence  
 7- vision

- Enhancement of Educational Practice*. New York: McMillan.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Goodman, H. (1976). *The Languages of Art*. Indianapolis: Hackett.
- Goodman, N. (1978). *Ways of World Making*. Indianapolis: Hackett.
- Newell, R. W. (1986). *Objectivity, Empiricism, and Truth*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Popper, K. (1959). *The Logic of scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Toulmin, S. (1982). The Construal of Reality: Criticism in Modern and Postmodern Science. In *The Politics of Interpretation*, W. J. T. Mitchell (ed.), 99-118. Chicago: University of Chicago Press.



## نوشتار ۳

### تفوق تجربه و سیاست‌های روش<sup>۱</sup>

معرفت ریشه در تجربه داشته و برای بازنمایی، به شکل یا قالبی نیاز دارد. از آنجایی که تمامی شکل‌های بازنمایی، آنچه را که قابل بازنمایی است محدود می‌کنند بنابراین تنها قادر به بازنمایی بخشی از دانسته‌های ما هستند. شکل‌های بازنمایی نه تنها بازنمایی را محدود می‌کنند، بلکه آنچه را که از آن بازنمایی قابل دریافت است نیز محدود می‌کنند. در نتیجه، جامعه‌پذیری<sup>۲</sup> در روش، فرایندی است که به آنچه ما می‌توانیم بشناسیم شکل می‌دهد و آنچه را که بدان ارجح می‌نهم متأثر می‌سازد. و این کار در اصل، یک اقدام سیاسی است. در این نوشتار به سیاست‌های به‌کارگیری روش و آثار آن بر ماهیت تحقیقات آموزشی می‌پردازیم.

### تجربه به مثابه دستاورد<sup>۳</sup>

روش‌های تحقیقی که به کار می‌بریم تا چه اندازه قادرند آنچه را که ما می‌توانیم پیرامون اقدامات تربیتی یاد بگیریم شکل دهند؟ شکل‌هایی که ما برای توصیف آموخته‌های خود مورد استفاده قرار می‌دهیم، چقدر آنچه را که ما قادر به بیان آن هستیم محدود می‌کنند؟ انگاره‌ها و مفروضات ما در

---

1- The Primacy of Experience and the Politics of Method

2- socialization

3- Experience as Achievement



زمینه علم و هنر، معرفت و اعتقاد، و حقیقت و کذب، تا چه حد ماهیت و چگونگی کار ما را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟ موضوعات مهمی که در این نوشتار بدان‌ها پرداخته شده، حول و حوش این سؤالات‌اند. اینکه سؤالات فوق چگونه پاسخ داده شود، دلالت‌ها و الزامات با اهمیتی برای آینده تحقیقات آموزشی دارد. برای شروع، به مقصود ما از تجربه دقت کنید.

یکی از اعتقادات رایج و فراگیر این است که تجربه، شرط محتوم زندگی است. ما در مدارس به طراحی برنامه‌ها مبادرت می‌ورزیم و درباره تجاربی که دانش‌آموزان ما خواهند داشت صحبت می‌کنیم. ما بچه‌ها را به صحرا یا باغ وحش می‌بریم تا در طول کودکی‌شان تجارب‌شان را غنا ببخشیم. ما فردی را می‌بینیم که بارها اشتباهاتی را مرتکب می‌شود و پیش خود می‌گوییم؛ به نظر می‌رسد او از تجاربش درس نمی‌گیرد. ما تجربه را، مثل تنفس، به منزله شرطی می‌نگریم که به طور گریزناپذیری با زنده ماندن پیوند خورده است. زندگی کردن تجربه کردن است.

البته این درست است که موجودات زنده، شاید انسان‌ها بیش از همه، جهانی را که در آن زیست می‌کنند تجربه نمایند. اما تجربه چیزی بیش از شرط ابتدایی زندگی کردن است. تجربه فقط یک رویداد نیست؛ تجربه همچنین یک دستاورد است. کیفیت‌ها و مشخصه‌های جهان، برای کسانی که مهارت‌های دستیابی به آنها را دارند، همین دور و کنار هستند. یکی از با اهمیت‌ترین وظایف فرهنگ ما که مدارس در قبال آن مسئولیت ویژه دارند مهیا کردن ابزار و توسعه مهارت‌هایی است که از طریق آنها کودک بتواند تجربه خودش را خلق نماید.

عامل اصلی در تجربه آدمی حواس او هستند. حواس، همان ساز و کارهای زیست‌شناختی خدادادی برای دریافت اطلاعات‌اند که ما از طریق آنها با جهان تماس برقرار می‌کنیم. اگر طفل خردسال دچار نقص مادرزادی نباشد، توانایی تجربه جهان کیفی‌ای را که در آن متولد شده دارد. در برخی کارکردها مانند مکیدن، واکنش طفل به پستان مادر غریزی است. اما مهارت‌های مورد نیاز برای تعامل با دنیای اطراف باید آموخته شوند. این مهارت‌ها به آهستگی رشد کرده و در طول زندگی آدمی تکامل می‌یابند. نوزاد یاد می‌گیرد که ببیند و فرایند یادگیری دیدن، شنیدن، چشیدن و بویدن در سراسر چرخه زندگی ادامه می‌یابد. تفکیک ادراکی<sup>۱</sup> و حافظه حسی، وسایل اصلی‌اند که از طریق آنها کیفیت‌ها شناسایی می‌شوند و مقایسه و سنجش افکار امکان‌پذیر می‌گردد.

نوع تجربه‌ای که داریم به تعداد کثیری از عوامل بستگی دارد، اما در این میان، دو عامل که

1- perceptual differentiation



نقش محوری دارند عبارتند از خودِ مشخصه‌ها، و آن ساختارهای مفهومی خاصی که بدان‌ها نسبت می‌دهیم. برای مثال، سرخی، شیرینی، و حتی مهربانی کلماتی هستند که محتوای معنایی آنها ریشه در تجربه‌ای دارد که ما آن را کیفی می‌نامیم. اگر حواس ما، خواه به واسطهٔ جراحی، نقص ارثی، یا آموزش غلط، دچار اشکال باشند، توانایی ما برای تجربهٔ کیفیت‌های جهان لطمه می‌بیند. ما نمی‌توانیم صفات و مشخصه‌هایی را که قادر به تجربهٔ آنها نیستیم بشناسیم.

لکن اگر تجربهٔ ما فقط تابعی از آنچه که جهان به ما می‌نمایاند باشد، آنگاه صرف وجود یک اتفاق یا موضوع، وقوع آن را تضمین می‌کند. در حالی که اینچنین نیست. ابزارهای مفهومی که ما کسب کرده‌ایم برای «خواندن» دنیای کیفی پیرامونی ما حیاتی‌اند. این ابزارها عبارتند از زبان، پندار<sup>۱</sup>، و قیاس یا طرحواره<sup>۲</sup>. زبان نه تنها به مثابهٔ ابزار انتقال اندیشه‌های ما نقش‌آفرینی می‌کند، بلکه همچنین به منزلهٔ عامل واسطی عمل می‌کند که به مشاهدات ما شکل و سامان می‌دهد.<sup>(۱)</sup> روش ما برای تقسیم‌بندی جهان و طبقه‌بندی اجزاء و عناصر شاکلهٔ آن، به شدت از آن سیستم زبانی که ما کاربرد آن را آموخته‌ایم تأثیر می‌پذیرد. برای مثال، نظریه‌ها در روان‌شناسی و تعلیم و تربیت، درست مانند فیزیک و شیمی، تصاویر و توصیف‌های خاص خودشان را ارائه می‌کنند. اصطلاحات و جملات آنها به طرق متفاوتی حامل و ناقل معرفت‌اند. بعلاوه، هر یک از این نظریه‌ها مفروضات خاص خود را بسط و پرورش می‌دهند. با ورود اصطلاح «محرک» به مجموعه واژگان گفتمان‌های روان‌شناختی، ما انسان‌ها را به‌عنوان واکنش‌گر نسبت به محرک‌های پیرامونی تلقی کردیم. هدف اصلی ما از این کار، کشف رابطهٔ میان محرک و پاسخ بود. ما به ذهن کاری نداشتیم. ذهن، به جز در شرایط فیزیولوژیکی، جایی در این علم نداشت. وقتی که «هشیاری» دوباره در زبان روان‌شناسی مطرح شد، وقتی که پردازش اطلاعات به یک پارادایم برجسته تبدیل شد، وقتی که ذهن به یک رایانه، یک اسفنج، یک کوه یخ، و یک ارگانسیم در حال رشد تشبیه شد، نحوهٔ تفکر ما راجع به «تفکر» اصلاح شد و شیوهٔ نگاه ما به جهان تغییر کرد. تجارب ما به واسطهٔ آن زبان نظری، که از طریق آن به لحاظ حرفه‌ای جامعه‌پذیر شدیم، شکل گرفته‌اند. امروزه نظریه‌های مربوط به طبیعت و فرهنگ، تبدیل به عوامل قدرتمندی برای هدایت ادراک و بینش ما شده‌اند. این نظریه‌ها، در علوم مختلف، زبان‌هایی قراردادی‌اند دربارهٔ اینکه جهان چگونه است و چه چیزی ارزش توجه کردن را دارد.

1- intention  
2- schema



هر چند زبان ابزاری بسیار قدرتمند و اثرگذار است، ولی به هیچ وجه منظور این نیست که تنها وسیله یا قدرتمندترین وسیله مؤثر بر تجارب ماست. تصاویر اطراف ما، شکل‌هایی که ما در هنرمان خلق می‌کنیم، و شکل‌های بومی فرهنگ ما - آداب، رسوم، معماری، پوشش، آئین‌ها و سنن و تشریفات - نمونه‌ها یا الگوهای اولیه‌ای فراهم می‌کنند که از طریق آنها ما مشخصه‌های مشهود جهان پیرامونی خود را طبقه‌بندی، مقایسه و ارزیابی می‌کنیم. ما می‌توانیم از طریق تصاویر مانند<sup>۱</sup> تأثیری را که نور بر روی یک مزرعه تابستانی دارد ببینیم. می‌بینیم که نور چگونه بر توده علف‌های خشک تابیده می‌شود، و چگونه می‌تواند سر در کلیسای گوتیک<sup>۲</sup> را به یک منشور مبدل کند. از طریق تخیلات ادوارد مانس<sup>۳</sup> است که ما می‌توانیم درد و رنج روان‌شناختی بستر مرگ و زجر و عذاب بیمارستان روانی را تجربه کنیم. از طریق نمادها و تجسمات عالم سینماست که می‌توانیم الگوهای زیبایی‌فیزیکی، شجاعت، و جذابیت جنسی را دریابیم. تصاویری در اطراف ما وجود دارند که دیده می‌شوند، البته آنهایی که به دستان هنرمندان خلق شده‌اند جزء اثرگذارترین مواردی هستند که ما با آنها مواجه شده‌ایم.

چیزی که هنرمند و دانشمند خلاق هر دو به طور مشترک دارند ساختن شکل یا قالب است (رید، ۱۹۴۴)، یکی کیفی، و دیگری نظری، که به ما تصاویری از جهان عرضه می‌دارد. وقتی که تصاویر به خوبی ساخته و پرداخته شدند، طراحواره‌هایی جذاب و محکم به دست می‌دهند که هم توجه و هم حمایت ما را به خود جلب می‌کنند.

شکل‌هایی که ما آنها را علم و هنر، آداب و رسوم می‌نامیم، نه تنها طراحواره‌هایی مهیا می‌سازند که ما به واسطه آنها جهان را تجربه می‌کنیم، بلکه همچنین از طریق این شکل‌ها جهان را بازنمایی می‌کنیم. من فکر می‌کنم ما تمایل شدیدی داریم که برای این شکل‌ها حیاتی مستقل از سازندگان آنها تصور کنیم. ما شاید به‌ویژه در خصوص زبان، تمایل داریم برای مفاهیم موجودیت و هویت مادی قایل شویم و راجع به فضاها و گزاره‌ها به گونه‌ای بیاندیشیم که گویی معانی‌شان را در خودشان دارند. شکل‌های بازنمایی، که علم در زمره آنهاست، آنچه را که یک دانشمند تصور کرده بازنمایی می‌کنند. معنی زبان، هنگامی که ماهیت پیشنهادی یا اظهاری<sup>۴</sup> دارد، اساساً عطفی یا

---

1- Monet

2- Gothic

3- Edward Munch

4- Read

5- propositional



ارجاعی<sup>۱</sup> است. دعاوی و نظریه‌های تجربی به جهان اشاره دارند، و حقیقت آنها در نهایت، با تجربه‌ای که به واسطه دعاوی و تبیین‌های آنها ممکن می‌شود قابل آزمون است. هر یک از شکل‌های بازنمایی دارای حدود و ثغور، محدودیت‌ها، امکانات، و توانایی‌های خاص خود است. بازنمایی فرایندی کمکی و یاری‌رسان<sup>۲</sup> است. بازنمایی ابزارهایی در اختیار ما می‌نهد که با استعانت از آنها می‌توانیم بهتر بفهمیم و ببینیم، و آنچه را که تصور کرده‌ایم، دقیق‌تر و صحیح‌تر صورت‌بندی کنیم. عمل بازنمایی، همان‌طور که کالینگ‌وود<sup>۳</sup> (۱۹۳۹) و کراس<sup>۴</sup> (۱۹۰۹) ادعا کرده‌اند، فرصتی برای اکتشاف ایجاد می‌کند. با وجود این، در نهایت امر، بازنمایی باید در برابر تجربه سر تعظیم فرود آورد. سرانجام، مشخصه‌هایی که ما تجربه می‌کنیم محتوایی را که از طریق آن معنی حاصل می‌شود فراهم می‌سازند. معنی نه در زبان گزاره‌ای و نه در شکل‌های هنری، مستقل از یک خواننده ماهر و خلاق که قادر باشد از آنها یک مشخصه ویژه زندگی را کسب کند وجود ندارد.

## هژمونی گزاره‌ها<sup>۵</sup>

در مدارس و در مجامع پژوهشی ما در حوزه تعلیم و تربیت، زبان علمی و شکل‌های گزاره‌ای گفتمان مسلط بوده‌اند. معرفت یا دانش منطبق با این شکل‌ها تعریف می‌شود و تنوع و تعدد مجلات پژوهشی، کتب، و همایش‌های ما شاهد محکمی برای این ادعاست که ما زبان نوشتاری و گفتاری را بسیار جدی تلقی می‌کنیم.

ادله بسیار خوبی مبنی بر وجود هژمونی گفتمان گزاره‌ای در نظریه و پژوهش تربیتی موجود است. زبان گزاره‌ای، ابزاری ممتاز برای برقراری ارتباطات دقیق به شمار می‌رود. وقتی کلمات و اصطلاحات، به معنای مرسوم و قراردادی خود به کار برده شده و قواعدی ساختاری منظم و مدون شوند، امکان به اشتراک‌گذاری معنی افزایش می‌یابد. ریاضیات نمونه تمام عیار بیان دقیق در این زمینه است. بعلاوه، زبان گزاره‌ای زبانی برای دسته‌بندی و طبقه‌بندی است. به عبارت دیگر، این زبان بر گروهی از رخدادها و اشیاء متمرکز می‌شود و بیش از استثناها به تعمیم‌ها اهمیت می‌دهد. از آنجایی که نوعاً آنچه که ما در جستجوی آنیم معرفت و دانشی راجع به طبقات و

1- referential

2- auxiliary

3- Collingwood

4- Croce

5- The Hegemony of Propositions





درجات است، آن شکل‌های بازنمایی که بر موارد ویژه یا خصایص فردی متمرکز می‌شوند، برای کاربر از قابلیت استفاده و جامعیت آن معرفت می‌کاهند. آنهایی که زبان را به صورتی انحصاری یا بی‌همتا به کار می‌بندند، به سختی فهمیده خواهند شد. سرانجام، اینطور به ما گفته می‌شود که معرفت از ساخت اظهارات تضمین شده به دست می‌آید. حصول اطمینان یا تضمین، مستلزم آن است که اظهارات تا حدّ ممکن واضح و فاقد ابهام باشند و مراجع و منابع پشتیبان دعاوی، به صراحت ذکر شوند. ما نگران دعاوی و اظهاراتی هستیم که نمی‌توان آنها را مورد آزمون قرار داد، و معتقدیم که هیچ روش مناسبی برای محک زدن و آزمودن صحت دعاوی، وجود ندارد؛ مگر آنکه این دعاوی به شیوه گزاره‌ای بیان شده باشند.<sup>(۲)</sup>

من مطمئنم که این پیش‌زمینه برای شما بسیار آشناست. دیدگاه و نظری است که از زمان پذیرش آن در حوزه تعلیم و تربیت، در تحقیقات آموزشی آمریکا غلبه یافته است. به نظر می‌رسد ما معتقدیم که آنچه را نتوان گفت، نتوان شناخت. برخی فراتر می‌روند و مدّعی‌اند که خودِ تفکر متکی و وابسته به توانایی ملّس کردن اندیشه‌ها به جامه کلمات، یا یک نوع کلام زیرصدایی<sup>۱</sup> است. در واقع اگر ما آزمون‌های ارزیابی تفکر، به‌ویژه آزمون هوش و آزمون استعداد تحصیلی را بررسی کنیم، درمی‌یابیم همیشه صلاحیت زبانی، یکی از شکل‌های غالب عملکرد است. به هنگام پذیرش در اکثر مؤسسات آموزش عالی ممتاز، به افرادی که از مهارت‌های زبانی پایینی برخوردار هستند، به‌عنوان کسانی که برای ادامه تحصیل در این مؤسسه به اندازه کافی هوشمند نیستند نگریسته می‌شوند.

## کثرت معنی<sup>۲</sup>

علی‌رغم حاکمیت این دیدگاه‌ها و سیاست‌ها، زبان در مفهوم گزاره‌ای آن، محدودیت‌های اندیشه، محدودیت‌های معرفت و شناخت، و محدودیت‌های هوشمندی را از میان برنمی‌دارد (گاردنر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۵). زبان فقط یکی از راه‌های متعددی است که از طریق آن، آنچه که زبانی نیست بازنمایی می‌شود. همچنان که مایکل پولانی<sup>۴</sup> (۱۹۸۵)، و پیش از او سوزان لانگر<sup>۵</sup> (۱۹۶۷، ۱۹۷۲) و نیز ارنست کسیرر<sup>۶</sup> (۱۹۵۷) خاطر نشان کرده‌اند، ما بیش از آنچه که می‌توانیم بگوئیم، می‌دانیم.

1- subvocal speech  
 2- The Plurality of Meaning  
 3- Gardner  
 4- Michael Polanyi  
 5- Susanne Langer  
 6- Ernst Cassirer



معرفت نیاز ندارد - به اعتقاد من نباید - به آنچه که فرد می‌تواند ادعا و استدلال کند محدود شود.

پیامد چنین ادعایی این است که: چگونگی تلاش ما برای فهم مدارس مان، چگونگی جستجوی ما برای کشف آنچه که در کلاس‌های درس می‌گذرد، و چگونگی تدریس معلمان ما، نباید به طرحواره‌ها، نظریه‌ها، یا روش‌هایی منحصر شود که مبتنی بر برداشت و ادراک گزاره‌ای از معرفت‌اند. اگر طرحواره‌ها تجربه را شکل می‌دهند، آیا ما نباید شروع به کاربرد طرحواره‌های چندمنظوره و چندبُعدی کنیم؟

فهم شیوه باز نمودن شکل‌های بازنمایی، برای ارزیابی کاربرد و فایده معرفت‌شناختی آنها بسیار حیاتی است. یک تمایز اصلی میان معنی‌هایی که به واسطه هنر منتقل می‌شوند و آنهایی که به واسطه علم منتقل می‌شوند توسط دانشجوی آلمانی، ارنست کسیرر، ارائه شده است. کسیرر در اثری تحت عنوان مقاله‌ای درباره بشر (۱۹۴۵)، نقش‌های مکملی را که هنر و علم در تکمیل درک ما از جهان دارند به بحث گذاشته است:

دو دیدگاه در زمینه حقیقت در تقابل با یکدیگرند، البته نه در تضاد یا تناقض. از آنجایی که هنر و علم در سطوح کاملاً متفاوتی حرکت می‌کنند، ممکن نیست متناقض یا حایل و مانع همدیگر باشند. تفسیر مفهومی علم مانع تفسیر شهودی هنر نیست. هر یک دیدگاه خاص خود، و به اصطلاح، زاویه دید<sup>۱</sup> خاص خود را دارند. روان‌شناسی ادراک حسی به ما آموخته که بدون کاربرد هر دو چشم و بدون داشتن یک دید دوچشمی، از بعد سوم فضا هیچ آگاهی و اطلاعی امکان‌پذیر نخواهد بود. عمق تجربه آدمی در هر یک از حس‌ها بستگی به این حقیقت دارد که آیا قادریم شیوه‌های دیدن خود را تغییر دهیم. و اینکه آیا می‌توانیم دیدگاه‌مان از واقعیت را به نفع سایر دیدگاه‌های رقیب کنار بگذاریم. آگاهی داشتن از شکل‌ها و قالب‌های متفاوت، به هیچ وجه کم‌اهمیت‌تر و کم‌ارج‌تر از آگاهی داشتن از علت‌ها و دلایل نیست. ما در تجارب معمولی، پدیده‌ها را طبق مقوله علیت و یا قطعیت<sup>۲</sup> به یکدیگر مرتبط می‌کنیم. بر این مبنا، به سبب علاقه ما به یافتن دلایل یا توجیحات نظری برای نتایج عملی امور، به آنها به مثابه علت یا وسیله نگاه می‌کنیم. لذا تا زمانی که آنها را در رو و در رو و به مدت طولانی نبینیم، معمولاً دیدی از ظهور بی‌واسطه و آنی آنها نخواهیم داشت. هنر اما، از سوی دیگر، به ما یاد می‌دهد که تصویرسازی و تجسم کنیم نه اینکه به طور صرف به مفهوم‌سازی یا کاربرد چیزها بپردازیم. هنر یک نمای غنی‌تر، پویاتر و رنگین‌تر و بینشی ژرف‌تر از ساختار منظم واقعیت به دست می‌دهد. هنر مشخصه ذاتی فردی است که محدود به یک رویکرد واحد و خاص به واقعیت نشده است و می‌تواند دیدگاه و سبک نگاه خود را انتخاب کند و از جنبه‌ای از چیزها به جنبه دیگر عبور نماید (ص، ۱۷۰).

1- refraction

2- finality



درس مهمی که کسپر به ما می‌آموزد این است که زبان ذاتاً و به طور معمول می‌تواند حواس ما را از کیفیات و خصوصیات تجربه مستقیم به سوی علل این کیفیات منحرف کند. زبان به آسانی می‌تواند مفهوم را جانشین ادراک نماید، یعنی، نام چیزی به جای خود آن چیز تداعی شود. نکته مورد توجه کسپر را جان دیویی<sup>۱</sup>، فیلسوف آمریکایی در کتاب هنر به مثابه تجربه (۱۹۳۴) که آخرین اثر اصلی فلسفی اوست با تمایز نهادن میان «دیدن» و «بازشناسی»<sup>۲</sup> واکاوی کرده است. «دیدن» مستلزم توجه پایدار به کیفیات یک شیء یا موقعیت است؛ در بطن و ذات دیدن، اکتشاف نهفته است. «بازشناسی» عمل اطلاق یک مفهوم یا برچسب زدن به یک شیء است. هنگامی که عمل اطلاق و طبقه‌بندی رخ داد، اکتشاف خاتمه پیدا می‌کند. وقتی که ما در تدریس مان، برنامه‌درسی مان، و روش‌های تحقیق مان بر نامیدن و طبقه‌بندی سریع اشیاء و رخدادها تأکید می‌ورزیم، میزان آگاهی و وقوف خود را محدود می‌کنیم و احتمال این را که کیفیات شاکله این اشیاء و رخدادها تجربه شوند کاهش داده‌ایم. بنابر این، آگاهی ما همیشه محدود به ابزارهای مورد استفاده ما می‌شود. وقتی این ابزارها جستجو و کاوش حسّی بیشتر را فرا نمی‌خوانند، از آگاهی و وقوف ما کاسته می‌شود.

احتمالاً تأکید شدید بر مهارت‌های زبانی در مراحل اولیه نظام تحصیلی آمریکا ارتباط زیادی با دید سطحی و قدرت درک کمی که به نظر می‌رسد در فرهنگ ما بسیار شایع هستند دارد. زبان در حالت معمول و مرسوم خود در انتقال مفهوم مدّ نظر ما به دیگران، به حدّ مطلوب کارآمد نیست. این امر در شکل‌های بازنمایی مختلفی که ما برای فایق آمدن به محدودیت‌های زبان ابداع کرده‌ایم مشهود است. برای مثال، ما از نمودارها برای بیان روابط میان الکترون‌ها استفاده می‌کنیم، الگوهایی برای توصیف ساختار طبیعت اختراع می‌کنیم، نقشه‌هایی برای تعیین موقعیت خودمان بر روی سیاره زمین ابداع می‌کنیم، برای کشف ماهیت توزیع‌های آماری نمودارهای پراکنش را ترسیم می‌کنیم، ما از منحنی‌ها برای نمایش روندها در داده‌های مان، از نمودارهای تصویری برای شناسایی تسهیلات مورد نیاز، از هولوگرام‌ها برای دیدن اشیاء در حالت تمام‌رخ، از عکس برای ضبط تصاویر عزیزان مان، و از نقاشی و پیکرتراشی برای اینکه به دیگران بگوییم راجع به آنها چه احساسی داریم استفاده می‌کنیم. همانطور که کسپر گفته است: «معرفت داشتن نسبت به شکل‌ها و قالب‌های گوناگون، به هیچ وجه کم‌ارج تر و بی‌قدرتر از معرفت داشتن نسبت به علت‌ها و

1- John Dewey  
2- recognizing



دلایل نیست». ساخت شکل‌ها به اندازه شناختن علت‌ها، ضروری و مهم است.

## هنر به منزله تجسم احساس<sup>۱</sup>

شکل‌های بازنمایی مورد استفاده در شیوه هنری، نه فقط نسبت به ظاهر و جلوه خارجی ایجاد معرفت و شناخت می‌کنند، بلکه همچنین موجد آگاهی از احساسات نیز هستند (لانگر، ۱۹۴۲). می‌توان گفت هنر فعالیتی است که با تصویر و مجسم کردن احساسات سر و کار دارد. موقعیت‌ها، مردم، و پدیده‌های پیرامونی هرگز بر ما بی‌تأثیر نیستند. کلاس‌های درس، مدارس، حوادثی که در حین تدریس رخ می‌دهند، و تقوای دانش‌آموزان و سایر افراد برای یادگیری، همگی به لحاظ عاطفی و هیجانی آثار فراوانی روی زندگی می‌گذارند. در کل، انسان‌ها موجوداتی ذی‌شعور و صاحب اندیشه‌اند که حیات‌شان به طرق پیچیده و ظریفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد. تلاش برای درک شیوه‌های عملکرد افراد و معنی‌هایی که حوادث زندگی برای آنها دارد و همچنین غفلت از دیدن و ترسیم آن حوادث و معانی، همه به منزله تحریف و تحدید چیزهایی است که ما می‌توانیم راجع به آنها بدانیم. آن شکل‌های بازنمایی که رویکردی هنری دارند، ظرفیت و گنجایش تحریک چنین احساساتی را دارند. این شکل‌ها، شرایطی را مهیا می‌کنند که از طریق آن احساس همدمی و یگانگی بروز می‌کند و با قدرت تأثیر تصویرسازی فراتر از فرهنگ‌ها، جوامع، زمان، طرز فکرها یا فلسفه‌های فردی است که ما امکان درک زندگی دیگران را داریم. زبانی که به ما اجازه نمی‌دهد معانی این موضوعات را ببینیم یا بگوییم، زبانی با دامنه بسیار محدود است که به کلی نمی‌تواند نوع فهم لازم را برای مواجهه مقتضی با موضوعات تربیتی فراهم سازد. همچنان که جان دیویی (۱۹۳۴) گفت اگر علم به توضیح معنا می‌پردازد، هنر نشان‌گر و بیان‌گر آن معانی است. بنابر گفته لانگر، رویکرد هنری نسبت به شکل و فرم، باعث پدید آمدن شکل‌های عینی و بیرونی<sup>۲</sup> دانش می‌شود. همین دانش یا شناخت شکل‌های احساسی است که اگر به واسطه روشی که هنرمند برای به‌کارگیری رسانه انتخاب کرده حفظ شود، آنگاه بر آن دسته از افرادی که کفایت لازم برای درک پیام آن را دارند اثر می‌گذارد. من مطمئنم که نیاز به چنین پیام‌هایی در تولید تحقیقات آموزشی اهمیت بسیار زیادی دارد، درست به همان اندازه که شکل‌هایی که مدت‌هاست برداشت و ادراک ما راجع به چگونگی انجام کارمان را زیر سلطه خود

1- Art as Image of Feeling

2- nondiscursive form of knowledge



درآورده‌اند حائز اهمیت‌اند.

دو توصیف زیر از فعالیت‌های<sup>۱</sup> کلاس درس را ملاحظه کنید. اولی به تشریح یک مطالعه کمی و تجربی پیرامون شفافیت معلم<sup>۲</sup> و پیشرفت و رضایت دانش‌آموز می‌پردازد. دومی توصیفی کیفی است از یک برنامه هنری که در یک دبیرستان کوچک ارائه شده و موفق به دریافت جایزه شده است.

این تحقیق، که در بافت یک موقعیت آزمایشگاهی و بر مبنای تدریس مشارکتی<sup>۳</sup> انجام گرفت، به مجموعه‌ای از ارتباطات بسیار مثبت و معنادار میان شفافیت معلمان و میزان پیشرفت و رضایت دانشجویان دست یافت. این ارتباطات، به طور نسبی، ثابت و پایدار بودند؛ این موضوع در خلال سه‌سوسازی<sup>۴</sup> منابع شخصی (مشاهده‌گران، دانشجویان، و معلمان)، و نیز سنجش سه سطح متفاوت شفافیت (حد پایین، حد متوسط، و حد بالا) مشخص شد. از این گذشته، همچنان که دوئل<sup>۵</sup> (۱۹۷۷) حدس زده، احتساب برداشت‌ها و ادراکات دانشجویان درباره شفافیت معلم به عنوان یک متغیر فرایندی میانجی، به تشریح ماهیت ارتباط میان شفافیت معلمان و دو متغیر برون‌دادی رضایت و پیشرفت دانشجو کمک کرده است.

محدودیت‌های این مطالعه توصیفی از قرار زیر است. همان‌طور که اشاره شد، رویدادها و وقایع مورد مشاهده تدریس، مختصر بودند و در موقعیت‌های تدریس فکورانه یا انعکاسی<sup>۶</sup> مورد مشاهده واقع شده بودند. به کارگیری ابزار تدریس مشارکتی برای تدریس تعلیمی<sup>۷</sup>، مزایای متعددی دارد. بارزترین آنها در این تحقیق، امکان اعمال کنترل زیاد بر روی تعدادی از متغیرهای مزاحم بالقوه بود (برای مثال؛ درس‌های گوناگون، انواع آموزش، یادگیرندگان، و غیره). لکن، ساختار شبه‌آزمایشگاهی تدریس فکورانه، به نگرانی‌ها و تردیدها پیرامون اعتبار بیرونی یافته‌های تحقیق دامن می‌زند. اینکه چقدر می‌توان این یافته‌های گزارش شده را در موقعیت‌ها و شرایط طبیعی‌تر کلاس درس یافت، منوط به تحقیقات و مطالعات آتی است. همچنین سؤالاتی در مورد ارزش استفاده از رفتارهای حد پایین، برای آموزش معلمان برای شفاف بودن، همچنان حل نشده باقی ماند (هاینز، کرویکشانک، و کندي<sup>۸</sup>، ۱۹۸۵، صص ۹۹-۸۷).

حالا نوبت به تحقیقی می‌رسد که به برنامه هنری ارتباط داشت.

اما دقیقاً چه چیزی این نوجوانان را برمی‌انگیزد؟ این یک پرسش مهم است زیرا پاسخ آن می‌تواند درباره ارزش و اهمیت تربیتی نتایج برنامه هنری شهرستان سوین<sup>۹</sup> (و تأثیری که بر زندگی

1- practice

2- teacher clarity

3- peer-teaching

4- triangulation

5- Doyle

6- reflective

7- didactic

8- Hines, Cruickshank, & Kennedy

9- Swain County Art Program



دانش‌آموزان می‌گذارد) روشن‌گر باشد. به دلیل این‌که تنها چهار روز را در این مدرسه گذراندم، از اظهار نظر شخصی پرهیز می‌کنم و در عوض، شک‌ها و شبهات خود را در معرض واکاوی و تعمق قرار دهم. مشاهدات من از رفتار دانش‌آموزان در گفتگوهای دوستانه و بحث‌های کلاسی همگانی که عهده‌دار آنها بودم، و نیز مصاحبه‌هایی که با یک‌یک دانش‌آموزان داشتم مرا به این تردیدها رساند

...

در دانش‌آموزان حس غرور و خودبینی که ریشه در دستاوردها و موفقیت‌های‌شان دارد به خوبی مشهود است. برای این غرور چند جلوه وجود دارد. از جمله، درجه‌ای از غرور که به واسطه توجّهاتی که به سبب استعدادشان متوجه آنها می‌شود پدید می‌آید. گاهی اوقات حالتی از خودبزرگی، در میان برخی از دانش‌آموزان ارشد فوریستر<sup>۱</sup> قابل رؤیت است. حس برخورداری از مقامی برتر و ممتاز که مانند آن را می‌توان در قهرمانان ورزشی با استعداد و یا بازیگران تئاتر دبیرستان در پشت صحنه نمایش‌شان دید. این مقام یا جایگاه، تا جایی که من می‌توانم بگویم، تظاهر یا خودنمایی نبود - شاید بخشی از آن به این دلیل بود که بسیاری از دانش‌آموزان ارشد فوریستر (به اصطلاح فلیپ کیوسیک<sup>۲</sup>)، خود بخشی از «دار و دسته مقتدر» مدرسه بودند. اما این مقام همچنین به دلیل افتخارات و هدایایی بود که این دانش‌آموزان کسب کرده بودند و اعتراف می‌کردند که به آن‌ها می‌بالند. هیجان حاصل از این امر، مسرت‌بخش و لذت‌آور است. برای بسیاری، حتی ذره‌ای از این حس می‌تواند موجبات پرداختن به یک پروژه پرزحمت و وقت‌گیر را فراهم کند. این توجّهات و هیجان‌ها شاید به‌ویژه برای گروهی از دانش‌آموزان فوریستر پرجاذبه باشد که در سایر دروس به لحاظ آکادمیک، توانمندی کمتری دارند (طبق نظر آقای لانس<sup>۳</sup> این گروه درصد زیادی از آنها را شامل می‌شود). آیا ما می‌توانیم روان یک دانش‌آموز سال یازدهم را تصویر کنیم که پس از سال‌ها ناکامی، کسالت، و حتی ریشخند و استهزاء در کلاس‌های درس ریاضیات و انگلیسی، ناگهان برای دریافت جایزه ملی به سبب طراحی‌هایش، به سمت نیویورک به پرواز درآمده است؟ (بارون<sup>۴</sup>، ۱۹۸۳، صص ۱۳-۱۱).

هر کدام از حکایات مزبور، داستان‌های متفاوتی برای گفتن دارند و به درد مقاصد مختلفی می‌خورند. اما هیچ یک از حکایت‌ها به تنهایی نمی‌تواند داستان دیگری را بگوید. در توصیف اول، شناسایی متغیرها، سنجش روابط میان آنها، حالت انتزاعی و خشک و بی‌روح زبان، جهت‌گیری غیرشخصی و نیز فاصله میان زبان نوشته‌شده با واقعیتی که بازنمایی آن مدّ نظر بوده، همگی برای تحقق یک هدف بوده‌اند. هدف، حصول عینیت از طریق شخصیت‌زدایی<sup>۵</sup> است. این

1- Forrister

2- Philip Cusick

3- Lance

4- Barone

5- depersonalization



یک روایت است. اما یک روایت از جهان، تنها «یک» روایت است. همان‌طور که نلسون گودمن<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) در کتاب *شیوه‌های ساخت جهان* می‌گوید، «شاید یک جهان وجود داشته باشد، اما روایت‌های مختلفی از آن وجود دارند». و همچنان که او در جای دیگر بیان کرده، به همان تعداد که روایت هست، زبان‌هایی نیز برای توصیف آنها وجود دارد. این زبان تحقیقی که بر پژوهش‌های تربیتی تسلط یافته سعی کرده که داننده<sup>۲</sup> و دانسته<sup>۳</sup> را از هم تفکیک کند. ما زبانی را استفاده می‌کنیم که انگار امکان فهمیدن محیط را آن‌گونه که به واقع هست، برای ارگانسیم فراهم می‌کند. نحوه بحث و نتیجه‌گیری ما از تلاش‌های تحقیقاتی مان را به خاطر بیاورید. ما طوری راجع به یافته‌های مان صحبت می‌کنیم که گویی به جای ساخت<sup>۴</sup> جهان، آن را کشف کرده‌ایم. ما در بحث‌مان می‌گوئیم؛ «معلوم شد»، که به طور تلویحی می‌رساند که اینها چیزهایی هستند که ما هیچ مسئولیتی در قبال‌شان نداریم. هنگام نوشتن و گفتن، موضع ما به گونه‌ای است که هیچ نشانی از یک خود شخصی<sup>۵</sup> در پس کلمات ما یافت نمی‌شود: «نگارنده»، «آزمودنی»، «محقق». یا اینکه به طرز اعجاب‌آوری فردیت خودمان را به حالت جمع درآورده و راجع به آنچه که «ما» یافتیم می‌نویسیم. همه این قراردادها و توافقات زبانی، مجموعه‌ای از ابزارهای بیانی متناقض‌اند که می‌خواهند مخاطب را قانع کنند که ما، به عنوان افراد، تضمینی برای کار خود نداریم. همچنان که به زبان خودمانی می‌گوئیم؛ «ما می‌خواهیم بگوئیم شاید اینطور است». انگیزه اینچنین سبک بیانی، در نهایت، به جستجوی ما برای رسیدن به عینیت مربوط می‌شود، که می‌خواهیم جهان را از چشم خدا بنگریم، به گونه‌ای که همه چیز به طور جامع و بدون مزاحمت احساسات، هیجانات، انگیزه‌ها، علائق، و یا زندگی شخصی دیده شود. ما خودمان را از پدیده‌هایی که آرزوی فهمیدن‌شان را داریم جدا می‌کنیم طوری که بتوانیم آنها را از روی زانوی خدا ببینیم - یا حداقل، جایی که نزدیک آن باشد.

حاصل کار، پدید آمدن زبانی تحقیقی است که تنها محققان می‌توانند آن را بفهمند و حتی برای ایشان نیز استفاده از تصاویر بازسازی شده از زندگی کلاس درس که دارای محتوایی معنایی‌اند مشکل است. وقتی که این نوع جهت‌گیری به تحقیق و دانش در شیوه جامعه‌پذیری حرفه‌ای ما غالب شود، روش‌هایی که ملازم و وابسته به این شکل‌ها هستند ماهیت سیاسی پیدا

1- Nelson Goodman

2- knower

3- Known

4- construe

5- personal self



می‌کنند. به آنهایی مشروعیت بخشیده می‌شود که متعلق به توده یا حزب یکسانی باشند. سیاست روشی، در میان افرادی که از اصول آن پیروی می‌کنند حالت اشتراک و وحدت می‌آفریند. کسانی که از آن پیروی نمی‌کنند، دچار انزوا و بیگانگی می‌شوند. دیوید هاوکینز<sup>۱</sup>، یک دانشجوی ممتاز آمریکایی در آموزش علوم، این حالت انزوا و ماندن میان قواعد و قوانین دنیای آکادمیک و مقتضیات و ضروریات عملی را اینگونه توصیف می‌کند:

برخی از ما در دنیای آکادمیک، بسیار مأیوس هستیم. هنگامی که به کار مدرسه و صحنه عمل وارد می‌شویم درمی‌یابیم که حجم کثیری از مباحث نظری، در مقایسه با عمل، پوچ و بی‌معنایند. ما یا می‌کوشیم که آن را بیان کنیم (برخی از ما آنقدر احمق هستیم که به کوشش خود ادامه دهیم) یا نفرت و انزجاری از شیوه‌های عملکرد آکادمیک خودمان پیدا می‌کنیم. و من خودم می‌دانم که به همین دلیل، بسیار مأیوس و بلا تکلیف هستم. از یک سو می‌خواهم با روان‌شناسان و خیل کثیری از مربیان آمریکایی پیکار کنم، از سوی دیگر این امر مستلزم وارد شدن به جرگه آنها و خواندن کتاب‌ها و مقالاتشان است. من بسیار ناخرسندم زیرا آنها درباره چیزهایی که من فکر می‌کنم مهم‌اند صحبت نمی‌کنند و خودم هم به کلی نمی‌دانم که چگونه درباره چیزهایی که برایم اهمیت دارد صحبت کنم (۱۸۹۶، ص ۱).

شاید ضمیمه‌ای که هاوکینز توصیف می‌کند کمتر به ناتوانی او در کاربست یک زبان احساسی و هنری و پدیدارشناختی ربط داشته باشد، و بیشتر به این حسّ او مربوط باشد که استفاده از چنین زبانی به لحاظ آکادمیک مقتضی نیست. وقتی یک عضو درخشان از نخبگان آموزشی آمریکا یک چنین مرارت‌های شخصی را بیان کند، آدم به این فکر می‌افتد که افراد دیگری که از رده‌های پایین‌تر جامعه‌اند و دارای امنیت شغلی کمتری هستند، چه حسّ و حالی دارند.

سیاست‌های روش فقط ریشه در موضوعات معرفت‌شناختی ندارند، آنها همچنین از ضعف‌ها و ناتوانی‌های انسان نشأت می‌گیرند. هر روش یا رویکردی به جهان بستگی به بکارگیری مهارت‌ها و گرایش‌های مشخص دارد. برای مثال، توانایی به کارگیری حکایت در یک سبک هنری یا احساسی (که خواننده را قادر به مشارکت در رخدادهایی کند که امکان شناخت آنها تنها از طریق تصوّر و تخیل وجود دارد) محصول مهارت در دیدن و کاربست استادانه زبان است. توانایی تحلیل واریانس در یک سری از توزیع‌های آماری و تشریح روابط میان آنها به مهارت‌های ویژه در تجزیه و تحلیل داده‌ها بستگی دارد. ما به عنوان انسان‌های مستقل، دارای

1- David Hawkins





منافع شخصی هستیم و به رتبه‌های بالا می‌رسیم زیرا می‌دانیم که چگونه مهارت‌های خاصی را به کار ببریم. روش‌ها و قدرت ما پیوند تنگاتنگی با بازی‌هایی دارند که ما آنها را به خوبی بلدیم. وقتی احتمال رویارویی با یک بازی جدید وجود داشته باشد، ما طبیعتاً میزان توانایی خود برای انجام بازی را بررسی می‌کنیم. تصوّر از دست دادن صلاحیت و یا تقسیم قلمرو با دیگران برای بیشتر ماها جالب نیست؛ چیزهای شناخته‌شده‌تر، راحت‌تر و پُر درآمدترند. لذا ما گرایش داریم بازی را آنگونه که هست نگه داریم، به ویژه اگر در حال برد باشیم. سهم شدن قدرت، کنترل، و تحسین و تمجید با دیگران کار راحتی نیست.

ما برای حفظ کنترل و تضمین پایداری ایدئولوژیکی، مریدانی پرورش می‌دهیم که سنت را زنده نگه دارند. اعتقادات ما از مجرای دانشگاه‌ها، مجلات، و کتاب‌های مان به نسل جوان‌تر منتقل می‌شوند. به نظر می‌رسد جهانی که ما از طریق اعتقادات مان خلق کرده‌ایم یک هستی مستقل برای خودش می‌یابد. افراد فعال در عرصه عمل می‌کوشند روی همان چیزی تأثیر بگذارند که ما در تلاش برای اثر گذاشتن روی آنیم، اما زبان ما غالباً با زبان آنها پیوندی ندارند. حتی داخل یک خانواده واحد، شاید زبان یک معلم و زبان یک استاد تعلیم و تربیت وجه اشتراک اندکی داشته باشد. پس جای بسی تعجب و شگفتی است که با وجود ادعای رشد و توسعه شالوده‌ای شناختی برای آگاه کردن مجریان برنامه‌های درسی، زبان و ساختاری حرفه‌ای پدید آمده که خودش را از صحنه اقدام و عمل جدا افکنده است.

اکنون فاصله تحقیق از عمل می‌تواند مزایای متعددی برای محقق داشته باشد. از پیش‌پا افتاده‌ترین مزایا اینست که محقق، اجباری برای رفع کمبودها و نارسایی‌های تحقیق ندارد. فاصله، یا حتی غیر قابل فهم بودن، می‌تواند منبع و عاملی برای مصونیت<sup>۱</sup> باشد. البته، منطق فاصله گرفتن از عمل اینست که فرد به جای درختان تنها، کل جنگل را ببیند. نزدیکی زیاد از حد به عمل، به دیدگاه و چشم‌انداز آسیب می‌رساند. بی‌شک این طرز فکر تاحدودی درست است. اما به طور قطع، آزمون و محک نظریه بسته به این است که چگونه ما را برای انجام صحیح وظایف عملی مان یاری می‌رساند. نظریه یک ابزار است، نه اینکه فی‌نفسه هدفی در قلمرو حرفه‌ای باشد. ابزارهای آزمون نشده و بد فهمیده شده نیز کمتر مفید و مثمر ثمراند. اما مشکل ممکن است عمیق‌تر از این هم باشد. شاید روی هم رفته، «کاربرد» معیار مهمی برای برخی از محققان تربیتی نباشد. شاید جایگاه ما میان همکاران مان برایمان از اهمیت بیشتری برخوردار باشد. من فکر

1- protection



می‌کنم ما تمایل داریم نه آمال و آرزوهای محلی، بلکه آرمان‌های جهانی و عالم‌گیر داشته باشیم. مؤسساتی که در آنها کار می‌کنیم نیز اینگونه عمل می‌کنند.

## روش و هشپاری<sup>۱</sup>

جدای از سیاست‌های مربوط به مقام، کنترل، و قدرت، ساختارهای اجتماعی کار، سیستم‌های پاداش که در شکل‌های جامعه‌پذیری حرفه‌ای ما ریشه دوانیده‌اند، و در نهایت، سیاست‌های روش نیز دیدگاه ما از واقعیت را تحت تأثیر قرار می‌دهند. نه فن و نه فناوری (خواه فناوری از نوع فیزیکی و یا ذهنی) هیچکدام به لحاظ معرفت‌شناختی خشی نیستند. مقولاتی که ما آموخته‌ایم، شواهد و مدارکی که از نظر ما دارای ارزش‌اند، و زبانی که استفاده از آن را یاد گرفته‌ایم، دیدگاه‌های ما نسبت به جهان را هدایت می‌کنند. اینکه ما جهان را چگونه می‌بینیم، چه فکری راجع به معنای آن داریم، و دست آخر اینکه به باور ما درباره آن جهان چه می‌توان کرد، همگی پیوند تنگاتنگی با فناوری‌های ذهنی‌ای دارد که ما کسب کرده‌ایم. هیچ چیزی به نام رویکرد ارزش - خشی<sup>۲</sup> به جهان وجود ندارد؛ خود زبان، چه زبان هنری و چه زبان علوم، دارای بار ارزشی<sup>۳</sup> است.

آموختن یک زبان یا مجموعه‌ای از توافقات روش‌شناختی، بدون بررسی محدودیت‌ها یا ظرفیت‌های آن‌ها، به معنای پذیرفتن کلیت آن است. از این رو، وقتی من از سیاست‌های روش سخن می‌گویم مقصودم فقط موضوعات مربوط به موضع، اختیار، قدرت، یا جامعه‌پذیری حرفه‌ای در حالت محدود آن نیست، بلکه شیوه‌هایی را مد نظر دارم که بدان شیوه‌ها ذهن شکل می‌گیرد و اعتقادات تقویت می‌شوند. سیاست‌های روش، در نهایت، به سیاست‌های تجربه ربط دارند. روش، چگونگی تفکر ما و نیز شیوه احساسی که برایمان جایز دانسته شده را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

این امر برای آنهایی از ما که تمام تلاش خود را وقف اندیشیدن پیرامون موضوعات برنامه‌های درسی کرده‌اند، نباید تعجب‌آور باشد. به باور من، اولین بار باسیل برنشتاین<sup>۴</sup> (۱۹۷۱)، جامعه‌شناس انگلیسی بود که خاطر نشان کرد؛ برنامه‌درسی، دستگاه اصلاح ذهن<sup>۵</sup> است. هرآنچه

1- Method and Consciousness

2- value-neutral

3- value-laden

4- Basil Bernstein

5- mind-altering device



که ما، چه در مدرسه ابتدایی و چه در دانشگاه تدریس می‌کنیم وسیله و ابزاری برای اصلاح شیوه‌های اندیشیدن دانش‌آموزان و دانشجویان‌اند. برنامه‌های درسی ما با این هدف طراحی می‌شوند که چنین نتایجی داشته باشند و هنگامی که آنها در تغییر شیوه‌های اندیشیدن فراگیران شکست می‌خورند ما خود را شکست‌خورده می‌بینیم. از این منظر است که آموزش و پرورش ماهیت کاملاً سیاسی دارد. روش‌هایی که از آنها حمایت می‌کنیم، شیوه‌ای که برطبق آن، دانش را تعریف می‌کنیم، و کارهایی که آنها را محترم می‌پنداریم، همه منعکس‌کننده ادراکات و باورهای ما در مورد چیزهایی است که آنها را فضیلت<sup>۱</sup> می‌دانیم و در حقیقت، دوره‌ها و رشته‌های آموزشی ما طراحی شده‌اند تا به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک کنند که این فضیلت‌ها را به دست آورند.

من با چنین دیدگاهی سر جنگ ندارم. آنچه که بدان معترضم تلاش برخی برای تحمیل روایتی واحد از حقیقت است که مکتب یا آموزه‌ای را تجویز و از توجه به سایر دیدگاه‌ها پرهیز می‌کند.<sup>(۳)</sup> آنچه که حتی بیشتر با آن مخالفم دیدگاهی است که می‌گوید روش تحقیقی از لحاظ علمی قابل پذیرش است که «عینی» یا «ارزش‌آزاد» بوده و مدافع و حامی هیچ دیدگاه خاصی نباشد. همه روش‌ها و همه شکل‌های بازنمایی ناقص، جزئی، و جانبدارانه‌اند و چون اینگونه‌اند آنچه را که به واسطه این روش‌ها و شکل‌ها قادر به تجربه آن هستیم، ضمن نمایاندن، محدود نیز می‌کنند.

دیدگاه‌هایی را که در این نوشتار بیان کردم می‌توان در انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا ردیابی کرد. ماکسین گرین، مایکل کانلی، فیلیپ جکسون، لی کروناخ، رابرت استیک، مایکل اپل، ویلیام پینار، هاوارد گاردنر، فرد اریکسون، سارا لایت‌فوت، مادلین گرامت، ایگن گوبا، گیل مک‌کاجن، رابرت دان‌مایر، تام بارون، آلن پشکین<sup>۲</sup>، و افراد دیگر، نظرات مشابهی دارند. آراء و مواضع این افراد، قوی‌تر و واضح‌تر شده، در طول دهه اخیر نظم و انسجام بیشتری یافته‌اند و در تریبون‌های حرفه‌ای به طور گسترده شنیده می‌شوند. برای مثال، پیام‌های ایشان در نشریات و برنامه‌های انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا سهم و فضای بیشتری را به دست آورده است. ریشه‌های عقلانی دیدگاه‌ها و نظرات ما را می‌توان در فلسفه قاره‌ای<sup>۳</sup> جستجو کرد که به

1- virtues

2- Maxine Green, Michael Connelly, Philip Jackson, Lee Cronbach, Robert Stake, Michael Apple, William Pinar, Howard Gardner, Fred Erickson, Sara Lightfoot, Madeline Grumet, Egon Guba, Gail McCutcheon, Robert Donmoyer, Tom Barone, & Alen Peshkin.

3- continental



عنوان مثال در کار افرادی نظیر کسپر (۱۹۴۵ و ۱۹۵۷)، دیلثای<sup>۱</sup> (۱۹۸۵)، و نیز برخی ابعاد کار دیویی (۱۹۳۴) و لانگر (۱۹۴۲) به چشم می‌خورد. آنچه که کار برخی از ما را از علاقه فزاینده موجود به روش‌های تحقیقی موسوم به کیفی متمایز می‌سازد این حقیقت است که عمده مطالعاتی که تحت لوای پژوهش کیفی انجام می‌گیرد نسخه یا روایتی از حوزه‌ای از انسان‌شناسی<sup>۲</sup> است که اغلب از آن به عنوان قوم‌نگاری<sup>۳</sup> یاد می‌شود. برای خیلی‌ها انسان‌شناسی برخلاف رویکردهایی که ریشه در علوم انسانی<sup>۴</sup> و هنر دارند، به عنوان یک روش پژوهش در تعلیم و تربیت، مناسب‌تر و مطلوب‌ترست زیرا انسان‌شناسی یکی از اعضای خانواده علوم اجتماعی است: چندان تفاوتی با هم ندارند.

ترویج دیدگاهی درباره روش و دانش، که توجیه آن وابسته به معیارها و ضوابط ناآشنا باشد، خطر مغایرت شناختی<sup>۵</sup> را به همراه دارد. بسیاری به سبب مردود دانستن مشروعیت رویکردها به این مغایرت دچار می‌شوند. اما، اندیشه‌هایی که ما به قبض و بسط آنها پرداخته‌ایم پذیرش گسترده‌ای داشته‌اند و در تحقیقات تربیتی آمریکا جوی در حال پدید آمدن است که در آن به طور روزافزونی به تفوق تجربه اذعان می‌شود. محققان تربیتی آمریکا بازگشت به مدارس را آغاز کرده‌اند، نه برای انجام حمله‌های چریکی، بلکه برای کار کردن دوشادوش معلمان به عنوان همکاران در یک کاوش مشترک، و نیز کشف کیفیات، پیچیدگی‌ها، و غنای زندگی در کلاس‌های درس از طریق این مشارکت و همکاری.<sup>(۴)</sup> ما گفتگو «با» معلمان را شروع کرده‌ایم، نه اینکه فقط «برای» معلمان سخن بگوئیم. ما شروع کرده‌ایم به جای آنکه فقط برای معلمان تجویز کنیم که چگونه کارشان را انجام دهند، از خودمان بپرسیم که چگونه می‌توانیم معجزه‌های کوچک یک تدریس عالی و شگفت‌انگیز را ببینیم و توصیف کنیم. ما به مرور به این حقیقت پی می‌بریم که هر بار که معلمی یک طرح درس می‌سازد، یک اندیشه را تشریح می‌کند، و یا یک کودک را تشویق می‌کند، تجربه‌ای پدید می‌آید. این تجارب نسبت به بیشتر آن طرح‌هایی که در تالارهای دانشگاه‌های شرق آمریکا سر از تخم بیرون می‌آورند اعتبار بیرونی زیادتری دارند.

بی‌شک پذیرفته‌شدن این نوآوری‌ها و تحولات به عنوان شیوه‌ای مرسوم برای پژوهش تربیتی، امری دشوار است. دفترها و کلاس‌های درس دانشگاه مکان‌های راحتی هستند. حتی در

1- Dilthy

2- anthropology

3- ethnography

4- humanities

5- cognitive dissonance



کالیفرنیا که زمستان سردی وجود ندارد، برای ما سخت است که محیط مطبوع و خوشایند کلاس درس را ترک کنیم. با این همه، برخی محققان به سفرهای کوتاه می‌روند و سایرین نیز همکاری خود با معلمان را ادامه می‌دهند. دیدگاه‌های ما دربارهٔ چگونگی کارکردن‌مان شروع به تغییر کرده‌اند. من امیدوارم گروهی از ما که در دانشگاه‌ها مشغول به کار هستیم آنقدر خردمند و هشیار باشیم که نکاتی را که معلمان خوب برای یاد دادن به ما دارند بیاموزیم. من امیدوارم که ما یاد بگیریم چگونه چیزهایی را که نمی‌توانیم با کلمات توصیف کنیم، بینیم؛ و کمتر سنجش و اندازه‌گیری کنیم. و امیدوارم پس از کسب آگاهی و بصیرتی که زائیدهٔ این نگرش است، آنقدر خلاق باشیم که روش‌ها و زبان‌هایی را بیافرینیم تا حق مطلب را دربارهٔ آنچه که دیده‌ایم به‌جای آوریم. سرانجام، امیدوارم به موجب این کار، یعنی تفوق تجربه و بسط<sup>۱</sup> روش، سیاست‌های ما به نیرویی آزادکننده برای فهم و ارتقای فرایند تعلیم و تربیت تبدیل شوند.

## یادداشت‌ها

\* این نوشتار یک نسخهٔ مختصرتر از مقاله‌ای است که به مناسبت دریافت دکتری افتخاری از دانشگاه اسلو در نروژ در سپتامبر ۱۹۸۶ ارائه شد.

۱. می‌توان اولین نوشته‌ها راجع به رابطهٔ میان زبان و ادراک را از ادوارد اسپایر و بنیامین لی ورف<sup>۲</sup> دانست. برای مثال نگاه کنید به اسپایر (۱۹۶۴).

۲. پوزیتیویسم، علی‌رغم همه تغییراتش، تأثیر عظیمی بر نحوهٔ تعریف دانش در تحقیقات آموزشی بر جای گذاشت. یک بحث مختصر کلاسیک در این زمینه را می‌توان در آیر<sup>۳</sup> (بی‌تا) یافت.

۳. برای نمونه نگاه کنید به فیلیپس (۱۹۸۳)، همچنین هاسپرز<sup>۴</sup> (۱۹۶۷) به خصوص صفحات ۱۴۳ تا ۱۵۷. کتاب هاسپرز از برداشت زبانی نسبت به معرفت یک نگاه اجمالی مفید فراهم می‌کند.

۴. فیلیپ جکسون در زمرهٔ اولین افرادی بود که چنین ارتباطی با معلمان برقرار کرد. به کتاب او تحت عنوان عمل تدریس مراجعه کنید. در دانشکدهٔ علوم تربیتی در استنفورد ما در حال

1- expansion

2- Edward Spair & Benjamin Lee Whorf

3- Ayer

4- Hospers

ایجاد یک نهضت مشارکت در دانشکده‌ها هستیم تا همکاری و مشارکت با مدارس کالیفرنیا شمالی را تقویت کنیم.

## References

- Ayer, A. (no date). *Language, Truth, and Logic*. New York: Dover Publications.
- Barone, T. (1983). *Things of Use and Things of Beauty*. Daedalus, 112, 11-13.
- Bernstein, B. (1971). On the Classification and Framing of Educational Knowledge. In M. Young (Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London, England: Collier Mcmillan.
- Cassirer, E. (1945). *An Essay on Man: An Introduction to Human Culture*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Cassirer, E. (1957). *Philosophy of Symbolic Forms*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Collingwood, R. G. (1958). *The Principles of Art*. New York: Oxford University Press.
- Croce, B. (1909). *Aesthetic*. London: Macmillan.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch.
- Dilthy, W. (1985). *Poetry and Experience*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. New York: Longman.
- Gardner, H. (1983). *Forms of Mind*. New York: Basic Books.
- Goodman, N. (1978). *Ways of World Making*. Indianapolis: Hackett.
- Hawkins, D. (1986). *North Dakota Study Group*. Wingspread Conference, (p. 1). Centre for Teaching & Learning, University of North Dakota, Grand Forks.
- Hines, C., Cruickshank, D., & Kennedy, J. (1985). Teacher Clarity and its Relationship to Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 22, 87-99.
- Hospers, J. (1967). *An Introduction to Philosophical Analysis* (2nd Ed.). London: Routledge and Kegan Paul.
- Jackson, P. (1986). *The Practice of Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Langer, S. (1942). *Philosophy in a New Key*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Langer, S. (1967). *Mind: An Essay on Human Feeling* (Vol. 1). Baltimore: The Johns Hopkins University press.
- Langer, S. (1972). *Mind: An Essay on Human Feeling* (Vol. 2). Baltimore: The Johns Hopkins University press.
- Philips, D. (1983). After the Wake: Post-Positivist Educational Thought. *Educational Researcher*, 12(5): 4-12.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Read, H. (1944). *Education Through Art*. London: Pantheon Books.
- Spair, E. (1964). *Culture, Language, and Personality*. Berkeley: University of California Press.



## نوشتار ۴

### چالش‌ها و چشم‌اندازهای پژوهش‌های کیفی<sup>۱</sup>

در این نوشتار نگرانی‌ها و امیدواری‌های من برای تحقیقات کیفی در هزاره جدید توصیف شده‌اند. کندوکاو در دنیای پژوهش کیفی و تلاش برای ارتقای آن، بخش بزرگی از زندگی علمی من بوده است. در واقع، پیش از آنکه در اواخر دهه ۵۰ در دانشگاه شیکاگو دانشجوی دکتری بشوم. علاقه من به موضوعات کیفی از مدرسه ابتدایی آغاز شد. زمانی که کشف کردم عشق عمیقی به هنر دارم. این عشق مرا واداشت تا به عنوان معلم هنر و کاردستی، با بچه‌های مناطق شهری به صورت پاره‌وقت کار کرده و سپس به مطالعه در حوزه تعلیم و تربیت و بررسی نقش هنر در ارتقای آموزش و پرورش بپردازم. در این میان «هنر» و دیگر اندیشه‌های کیفی نگر، به طور عمیقی با شیوه تفکر من درباره آموزش و پرورش عجین شده‌اند.

زمانی که در گروه علوم تربیتی دانشگاه شیکاگو ثبت نام کردم، درسی تحت عنوان روش‌های تحقیق کیفی ارائه نمی‌شد. حتی یادم هست که واژه «پژوهش کیفی» را نشنیده بودم. گروه علوم تربیتی، بخشی از دانشکده علوم اجتماعی بود و ارتباط آن با بخش علوم اجتماعی، توسط اعضای هیأت علمی آن زمان حمایت و تأیید می‌شد. «تحقیق» همان کاری بود که استادان آن دانشکده انجام می‌دادند. کار با روش‌های آماری برای برآورد تأثیر متغیرهای آزمایشی و نیز مطالعات

---

1- Concerns and Aspirations for Qualitative Research in the New Millennium





همبستگی برای تعیین اندازه همبستگی میان متغیرها، جلوه کار تحقیقی واقعی بود. این کارها مبتنی بر مفروضاتی در رابطه با شیوه کشف دانش بود که در آن زمان در حوزه علوم اجتماعی استاندارد و رایج بود. خود من برای رساله دکتری<sup>۱</sup> ام با استفاده از کامپیوتر کوچک یونیواک<sup>۱</sup> برای کشف انواع خلاقیت‌های دانش‌آموزان مدارس ابتدایی در طراحی و مجسمه‌سازی‌ها، تحلیل عاملی انجام دادم، چرخش‌های واریماکس<sup>۲</sup> را اجرا کردم و بارهای عاملی را محاسبه کردم (آیزنر، ۱۹۶۵).

دانشگاه مرا طبق سنت روش‌های علوم اجتماعی بار آورده بود، اما در واقع این توانمندی با آرزوی قلبی و روح علمی من - ابتدا به عنوان یک نقاش و بعدها به عنوان معلم هنر - که غرق در هنرهای تجسمی بود سازگار نبود. این تاریخچه شخصی خاص را از این جهت گفتم که بدانید از کجا شروع کرده‌ام.

برای اینکه چالش‌ها و چشم‌اندازهای آینده پژوهش کیفی را بیان کنم، بحث را با شباهت‌های میان هنرهای تجسمی و پژوهش کیفی آغاز می‌کنم.

کانون اصلی هنرهای تجسمی، خلق، انتخاب و سازماندهی مشخصه‌های<sup>۳</sup> بصری است. منظور من از مشخصه‌ها پدیده‌هایی است که می‌توان آنها را به وسیله حواس تجربه کرد. برای مثال، مشخصه منحصر به فردی که تجربه دیدن یک «سایه آبی» در نقاشی ایجاد می‌کند. فرض کنید سایه آبی مزبور کنار یک زمینه خاکستری قرار بگیرد. هنرمندان، به ویژه در حوزه هنرهای تجسمی، توجه عمیقی به مشخصه‌های ظریف کار دارند تا اثری خلق کنند که ارزش راستین<sup>۴</sup> دارد. نمونه این توجه عمیق را می‌توان در شیوه نقاشی فردی نظیر پی‌یر بونار<sup>۵</sup> از اتاق‌هایی که نور آفتاب بر عمق آنها تابیده مشاهده کرد، یا روشی که مارک روتکو<sup>۶</sup> کیفیات ویژه نور را خلق کرده، گویی اشعه نور از پشت بوم نقاشی نفوذ کرده، یا سبکی که ادوارد هوپر<sup>۷</sup> مزرعه کنار جاده روستایی آکنده از تنهایی را به تصویر کشیده است. نکات ظریف برای هنرمندان مهم‌اند زیرا «توجه» آنها معطوف به همین جزئیات است. هنرمندان به جای ادراک زودرس شیء مورد نظر به کاوش آن می‌پردازند (دیویی، ۱۹۳۴).

1- Univac

2- Varimax Rotations

3- qualities

4- aesthetic value

5- Pierre Bonnard

6- Mark Rothko

7- Edward Hopper

ویژگی دیگر هنرهای تجسمی اینست که آنها برای انتقال حس یک چیز - یعنی ماهیت عاطفی آن - به کار می‌روند. نقاشی گرنیکا<sup>۱</sup> از پیکاسو<sup>۲</sup> که یکی از شاهکارهای قرن بیستم است فقط در رابطه با بمباران شهر کوچک باسک<sup>۳</sup> توسط نازی‌ها در ۲۶ آوریل ۱۹۳۷ حرف نمی‌زند؛ بلکه آن را به نمایش می‌گذارد و طی این نمایش همدردی را برای مخاطب امکان‌پذیر می‌کند. گرنیکا حس ویرانی را به بیننده تیزبین ماهر انتقال می‌دهد. رامراند<sup>۴</sup> نیز در افشای احساس و شخصیت پُرت‌ره‌های خود چنین می‌کرد. در ادبیات نیز همینگوی<sup>۵</sup> با داستان‌ها و تینسون<sup>۶</sup> با اشعار خود این کار را انجام می‌دادند. هنرمندان «حس» یک موقعیت را انتقال می‌دهند. آنها کیفیاتی را خلق و سازماندهی می‌کنند که موقعیت‌های مربوطه را محسوس و ملموس می‌سازند.

اما این همه کاری نیست که هنرمندان انجام می‌دهند. هنرمندان همچنین راه‌های جدیدی ابداع می‌کنند تا ابعادی از جهان را که بدان‌ها بی‌توجه بوده‌ایم به ما نشان بدهند؛ آنها ما را از حس کاذب آشنایی با یک پدیده نجات می‌دهند. فرایندی که به خدمت می‌گیرند «آشنایی‌زدایی»<sup>۷</sup> نام دارد. در مردم‌نگاری این کار «عجیب کردن چیزهای آشنا و آشنا کردن چیزهای عجیب» خواننده می‌شود. همچنان که دیویی می‌گوید: «هنر پرده‌هایی که چشم‌ها را از دیدن باز می‌دارند کنار می‌زند» او می‌افزاید «و از این نظر هنر اخلاقی‌تر از اخلاقیات<sup>۸</sup> است» (دیویی، ۱۹۳۴، ص ۳۲۵). فعالیت‌ها و محصولات پژوهش کیفی مشترکات زیادی با فعالیت‌های رایج در هنر دارد، خصوصیاتی که پیشتر ذکر کردم را به خاطر آورید: پژوهشگران کیفی هم در زمینه داده‌هایی که می‌گیرند و هم در رابطه با یافته‌هایی که ارائه می‌کنند به مشخصه‌های فوق‌العاده ظریف توجه کاملی دارند، آنها بر روی موردها یعنی روی موارد خاص متمرکز می‌شوند، آنها آن دسته از اشکال ارتباطی را استفاده می‌کنند که هدفشان نه گفتن محض، بلکه نمایش دادن است، به معنای انتقال عواطف و احساسات مربوط به یک شخص یا یک مکان.

پژوهش کیفی می‌خواهد آنچه را که مستور و پوشیده بوده برملا کند. پژوهش کیفی خوب، مثل هنر، به تحقق چیزی که ماکسین گرین<sup>۹</sup> (۱۹۹۵) آن را «بیداری کامل»<sup>۱</sup> نامیده کمک می‌کند.

1- Guernica

2- Picasso

3- Basque

4- Rembrandt

5- Hemingway

6- Tennyson

7- defamiliarization

8- morality

9- Maxine Greene



ظرافت، موشکافی، هیجان، و تازگی ادراکی<sup>۲</sup> در زمره خصوصیات هنرند که برای پژوهش کیفی خوب نیز ویژگی‌هایی حیاتی محسوب می‌شوند. صحبت از تحقیق آن هم به موازات صحبت از هنر عجیب و غریب است. به نظر می‌رسد تحقیق عملی «علمی» باشد و به طور معمول باور اینست که علم و هنر دو دنیای متفاوت‌اند (اسنو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). علم با امور انتزاعی، حقیقی، واقعی، و کمی سر و کار دارد. هنر با چیزهای خاص، متقاعدساز<sup>۴</sup>، استعاری، و کیفی سر و کار دارد. تعقیب حقیقت وظیفه علم، نیل به خوبی‌ها تکلیف اخلاق، و خلق زیبایی‌ها بر عهده هنر است. و چه بهتر که کارکردهای هر کدام را با هم خلط نکنیم. تحقیق یک کنش علمی است، و هنر به کلی از آن متفاوت است. شاید بتوان گفت این باورهایی بود که من به عنوان یک دانشجوی تحصیلات تکمیلی به سوی آنها هدایت می‌شدم. آنچه که «روش مشروع»<sup>۵</sup> قلمداد می‌شد و مفروضات ناآزموده آن همواره به ما انتقال داده می‌شد.

اما الان زمان تغییر کرده است. دیگر جدایی و فاصله میان علم و هنر به اندازه گذشته نیست. البته هنوز هستند جاهایی که این جدایی تشدید می‌شود، همان جاهایی که دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ربط دادن‌ها، جستجوی بدیل‌ها، یا حتی به قول کلیفورد گیرتز<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) از تخطی از قلمرو ژانرها<sup>۷</sup> منع می‌شوند. حقیقت اینست که هنوز برخی هیأت‌های تحریریه و کمیته‌های تصویب پیشنهاد<sup>۸</sup> تحقیق، تمامی شکل‌های پژوهش کیفی را به مثابه «کوشش‌هایی اکتشافی» قلمداد کرده که پیش از یک تحقیق واقعی انجام می‌گیرند. اما نهضت پژوهش کیفی در طول ۳۰ سال گذشته مفروضات ناآزموده در رابطه با ماهیت تحقیق را به چالش کشیده و شیوه‌های جدیدی برای تفکر در رابطه با اینکه چه کسی و چگونه «پژوهش» را انجام می‌دهد ارائه کرده است. اما چرا این تغییر رخ داد؟

یکی از دلایل تغییر اینست که اندیشمندان مسحور اندیشه نزدیکی به «عمل»<sup>۸</sup> شدند؛ آنها می‌باید تجربه‌های دست اولی از رخدادهای کلاس‌های درس، مدرسه‌ها، بیمارستان‌ها و انواع اجتماعات داشته باشند. این نوع دانش زمان بیشتری می‌گیرد. روش قبلی که هجوم چریکی به

1- wide awakesness  
2- perceptual freshness  
3- Snow  
4- persuasive  
5- legitimate method  
6- Clifford Geertz  
7- blurring the genres  
8- practice



موقعیت تحقیق (گردآوری داده‌ها و به چاک زدن) بود دیگر جذابیت نداشت؛ شما باید آنجا می‌ماندید. شاید یک طرح تحقیقی تر و تمیز، با رعایت انواع کنترل‌های آزمایشی دقیق، برای خیلی از موضوعات کفایت می‌کرد، اما برای همه موضوعات این طور نبود.

دو تحقیق اولیه برجسته را که توانستند به «عمل» نزدیک شوند می‌توان در دو کتابی مشاهده کرد که در یک سال منتشر شدند. زندگی در کلاس‌های درس (۱۹۶۸) از فیلیپ جکسون، و پیچیدگی‌های یک کلاس درس شهری (۱۹۶۸) از لو اسمیت<sup>۱</sup>. این کتاب‌ها الگوهای قدرتمندی بودند که نشان می‌دادند تحقیق کیفی چگونه است. در واقع، اگر چه جکسون به سبک مرسوم تحقیقات کمی در نیمه اول کتاب خود داده‌هایی را که در طول یک سال از کلاس‌های درس گرد آورده بود ارائه کرد، اما سبک حکایت و روایت او بسیار آموزنده و افشاگرانه بود.

جکسون و اسمیت باب جدیدی را برای ما در حوزه تعلیم و تربیت گشودند. البته ایشان تنها نبودند. ژوزف شوآب<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) نیز به دنبال مطالعه «عمل» بود و به پیروی از ارسطو برهان‌های خود را بر پایه‌های معرفت‌شناختی استوار کرد. شوآب مدعی شد که دانش عملی مستلزم توجه به جزئیات، پیشامدها، و اثرات واقعی است. این دانش متفاوت از آن چیزی است که به واسطه آزمون فرضیات به دست می‌آید. مسیر شوآب توسط افرادی مثل لی کرونباخ (۱۹۷۵)، رابرت استیک (۱۹۷۸)، و ایگن گوبا<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) دنبال شد. همه این افراد روان‌شناسانی کمی‌نگر بودند که برای رفتن به دمشق ستارگان دیگری کشف کردند. این دانشمندان در کنار افراد بی‌شمار دیگری که نام بردن آنها میسر نیست یک دگرگونی در تاریخ پژوهش کیفی پدید آوردند.

دلیل دوم اینست که طی ۳۰ سال گذشته در زندگی اجتماعی ما علاقه روزافزونی به کثرت‌گرایی به وجود آمده است. ما اکنون نسبت به قبل اطمینان خیلی کمتری در مورد محاسن «همسانی»<sup>۴</sup> داریم. فمینیست‌ها شیوه‌های متعددی برای تجربه جهان به ما آموخته و از ارزش‌ها و مفروضات مکنون در رویه‌های تحقیقاتی به اصطلاح ارزش-آزاد ما پرده برداشتند و نشان دادند که آن اندازه که پیشترها باور داشتیم بی‌طرف نیستند. به عبارت دیگر، سیاست‌های مربوط به روش تحقیق فاش شده‌اند (آیزنر، ۱۹۸۸).

سوم اینکه تحقیقات سنتی آن موفقیت‌های حیرت‌انگیزی که در سر می‌پرورانیدیم را به بار

1- Lou Smith

2- Joseph Schwab

3- Lee Cronbach, Robert Stake & Egon Guba

4- homogeneity



نیاورده‌اند و این سرخوردگی برخی از اندیشمندان را بر آن داشته تا روش‌های پژوهشی دیگری را بیابند. پژوهش کیفی یکی از این بدیل‌هاست. گرایش به این بدیل سال به سال افزایش یافته است. اگر چه دقیق حساب نکرده‌ام، اما تخمین می‌زنم که حداقل نیمی از رساله‌های دانشکده علوم تربیتی استنفورد کیفی‌اند. موضوعات مندرج در نمایه سالانه انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا نیز حکایت از آن دارند که مقالات مربوط به روش‌های کیفی، به لحاظ گستردگی، پنجمین یا ششمین مقوله‌اند. اکنون ۵ مجله و ۲ دستنامه<sup>۱</sup> در رابطه با روش‌های پژوهش کیفی وجود دارد و تعداد کتاب‌ها و مقالات در این رابطه بی‌شمارند. این قلمرو رو به رشد و پر شور و زنده است. چهارم، ما دریافته‌ایم تحقیقی که بر اساس یک الگوی مسأله‌گشایانه عملی طراحی شده باشد، در بهترین حالت، به خودی خود مشکل‌ساز است. محققانی که به ارتباطات انسانی می‌پردازند مسائل را حل نمی‌کنند، آنها با موقعیت‌ها کنار می‌آیند.<sup>۲</sup> گاه ما موقعیت‌ها را حل می‌کنیم اما فقط به صورت موقتی. این بدین معناست که موقعیت‌های مزبور ماهیت پویایی دارند و گر چه اقدامات ما - اگر خوش شانس باشیم - به طور موقتی آنها را حل کنند، اما مسلماً خودِ راه‌حل‌های ما موقعیت‌های جدیدی را پدید خواهند آورد که نیاز به راه‌حل‌های دیگری دارند. بعلاوه، در مقام «عمل» ما نمی‌توانیم شرایط را ثابت نگاه داریم. پژوهش کیفی نسبت به همتای سنتی خود، راحت‌تر با این پویایی‌ها کنار می‌آید. ما نه می‌کوشیم قرینه و همتایی برای سفینه اکتشافی اختراع کنیم، نه حقیقت را در یک کیف به دام بیاندازیم. ما می‌کوشیم بینش‌هایی را پرورش دهیم که بتوانیم با آنها کنار بیاییم.

پنجم، در میان محققان درک پیش‌رونده‌ای وجود داشته، چیزی که هنرمندان همواره در اعماق وجود خویش بدان پی برده‌اند و آن اینکه «شکل» یا «قالب»<sup>۳</sup> مهم است، اینکه نمی‌توان محتوا را از شکل جدا کرد، اینکه وقتی فرد از چیزی سخن می‌گوید «نحوه بیان» او بخشی از آن چیز (موضوع) است. این اندیشه هسته اصلی سخنرانی من به عنوان رئیس انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا در سال ۱۹۹۲ بود (آیزنر، ۱۹۹۳). عنوان سخنرانی چنین بود «اشکال فهم و آینده تحقیقات آموزشی». هدف من انتقال این اندیشه بود: شکلی که محقق برای بازنمایی به کار می‌برد با شکل یا نوع فهمیدنی که مخاطب از آن تحقیق به دست می‌آورد ارتباط دارد. آن زمانی که این اندیشه در جامعه تحقیقاتی نفوذ کرد، مسأله نسبت میان «شکل انجام تحقیق» و «شکل ارائه نتایج آن» کم

1- handbook  
2- cope with  
3- form



اهمیت نبود. این اندیشه که شکل‌های متفاوت حامل معانی متفاوتی هستند - یا «شکل» و «محتوا» را نمی‌توان از هم جدا کرد - منجر به جستجوی شیوه‌های جدید پژوهش شد (بارون<sup>۱</sup> و آیزنر، ۱۹۹۷). این جستجو جسورانه‌ترین و دشوارترین کوشش محققان کیفی بوده، چرا که نهایتاً به پرسش‌های اولیه و بنیادینی نظیر اینکه چه چیزی را باید پژوهش محسوب کرد منتهی شد. در واقع، جستجوی مزبور مرا به یاد شعر کول پورتر<sup>۲</sup> می‌اندازد: «در قدیم، پاها زیر دامن، چشم‌ها آکنده از شرم و حیا، و گر پایی دیده می‌شد جمله حیران می‌شدند. حال اما خدا می‌داند؛ چه‌ها که نمی‌شود. در قدیم، جمله‌ها مملو از اندرز و حکمت، حال اما پُر ز هتک حرمت‌اند؛ چه‌ها که نمی‌گویند».

من شک دارم کسی واقعاً معتقد باشد که همه چیز می‌گذرد، لکن برای ما تعریف هنجارهایی که تعیین می‌کنند چه چیزی می‌گذرد، اغلب دشوار است - البته اگر لفظ هنجارها اصطلاح درستی باشد (دیویی، ۱۹۳۴). و این نکته مرا به بخش دیگر صحبت‌هایم می‌رساند؛ نگرانی‌های من در مورد کوشش‌هایی که برای ابداع رویکردهای نوین به تحقیقات آموزشی بدان‌ها بر خورده‌ام. یکی از نگرانی‌ها به وجود یا عدم وجود پیوند میان شکل یک پروژه تحقیقی و میزانی مربوط می‌شود که آن پروژه به کسی راجع به چیزی آگاهی می‌دهد. یکی از محاسن گفتمان نظری<sup>۳</sup> - اگر درست به کار رود - ظرفیت آن برای توصیف موقعیت‌ها آن هم به طرز نسبتاً دقیق است. بی‌شک، گفتمان نظری عاری از ابهام نیست، اما می‌تواند طوری استفاده شود که فهم دوجانبه را حین ارتباط افزایش دهد. من این را یک نقطه قوت می‌بینم. در مقابل، در سخنرانی‌های انجمن و در این موج جدید تحقیقات کیفی نمونه‌هایی دیده‌ام که به نظرم به جای تلاش برای آگاهاندن، خود را وقف ارائه کاری بدیع و نو کرده‌اند. در یکی از سخنرانی‌ها برای تشریح یک موضوع، تابوتی را با دسته‌ای تشییع‌کننده در پی آن آورده بودند، اما من نکته و هدف آنها را به یاد نمی‌آورم. سخنرانی تازگی داشت و آن تصاویر زنده و پرشور بودند، اما نتیجه آن آگاهاننده نبود. این بسیار حیاتی است که برای القای سودمندی یک اثر به دیگران، تا حد مناسبی صریح و شفاف بود. به دیگر سخن، محققانی که روش‌های نوآورانه‌ای را برای ارائه آنچه یاد گرفته‌اند به خدمت می‌گیرند باید معتقد شوند چیزی که خلق می‌کنند برای خواننده یا بیننده معنادار باشد.

1- Barone

2- Cole Porter

3- propositional discourse



در هنر معانی از دو منبع نشأت می‌گیرند که یکی «حس»<sup>۱</sup> و دیگری «اشاره»<sup>۲</sup> نام دارد (جکسون، ۱۹۹۸). حس به فضا یا احساسی اشاره دارد که یک شکل آن را برمی‌انگیزاند همان حالت عاطفی یا کیفیت تجربه‌ای که اثر هنری ایجاد می‌کند. برای مثال، خصوصیات بصری که پیکاسو در اثر گورنیکا اعمال کرده، به طور عمد، حس خاصی از وحشت را القا می‌کند. رنگ‌های روزنامه‌وار سیاه و سفید و خاکستری گورنیکا، نماهای واضح و بدون سایه‌روشن آن، و حالت اوریب آن، همگی چنین حسی را پدید می‌آورند.

منظور از «اشاره»، موضوع اثر هنری است؛ چیزی که اثر هنری بدان می‌پردازد. این چیز می‌تواند درد و رنج شیخهٔ اسبی زخمی یا گریهٔ مادری باشد که کودک مردهٔ خویش را به دست گرفته است. تلفیق «حس» و «اشاره» روش هنرمندان برای برقراری ارتباط است. در هنر دامنهٔ ابهام گسترده‌تر از تحقیقات متداول است. البته منظورم بازگشت به موضع آرام‌بخش کلمات و اعداد دقیق<sup>۳</sup> نیست. فقط نباید آن قدر مسحور روش‌های نو و تازگی آنها باشیم که موضوعاتی مثل «معنا» و «نیاز به ارتباط» را فراموش کنیم. دشوار بتوان در بحث از «اشاره» تنش میان ابهام و دقت را فرو نشانید.

تلاش ما برای کسب دانش موثق و معتبر، تحت نفوذ عمیق برخی انتظارات و توقعات فرهنگی است. علم در بستر پارادایم تولید می‌شود. آیا مردم در گرفتن تصمیمات مهم، دانشی را که با تحقیقات غیرعلمی به دست آمده می‌پذیرند؟ اگر نه، پس آیا ما در توصیف‌ها و تبیین‌ها به اشکال علمی مرسوم محدود نیستیم؟ من علم - چه نوع اجتماعی و چه دیگر انواع آن - را به چالش نمی‌کشم، اما قالب‌های علمی تمامی آن شیوه‌هایی را که ما برای تجربهٔ دنیا و تقسیم تجارب خود از آن با دیگران داریم در بر نمی‌گیرند. جالب اینکه سوگیری<sup>۴</sup> نه فقط به سبب میل به جذب<sup>۵</sup>، بلکه همچنین بر اثر حذف<sup>۶</sup> پدید می‌آید. هنر مانند علم به اندازهٔ جذب مستلزم حذف است. از این منظر، همهٔ شکل‌های بازنمایی سوگیرانه‌اند.

در عین حال، ما برای یادگیری در مورد موضوعاتی که برای ما مهم‌اند از داستان‌ها، فیلم‌ها و نمایش‌ها استفاده می‌کنیم. برای مثال، فیلم رویاهای بی‌پایان<sup>۷</sup> (ژروفسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۵) مثال بارزی از

1- sense  
2- reference  
3- literal  
4- bias  
5- commission  
6- omission  
7- Hoop Dreams



قدرت انتقال فیلم است. فیلم درباره خانواده، ورزش‌های رقابتی، جاه‌طلبی‌ها، موفقیت‌ها و شکست‌های دو بزرگسال آفریقایی-آمریکایی است. آنچه که فیلم از طریق حس و اشاره ارائه می‌کند با روشی منحصر به فرد و البته قدرتمند به مخاطب آگاهی‌هایی می‌دهد. ساخت چنین فیلمی مستلزم برخورداری از مهارت‌هایی است که اکثر محققان فاقد آن‌اند. فقدان این مهارت‌ها موانعی می‌آفرینند، اما این موانع قابل رفع‌اند. پرسش حیاتی اینست که آیا مردم چنین فیلم‌هایی را به عنوان مثالی از یک تحقیق خواهند پذیرفت؟ آیا اگر مردم فیلمی آموزشی نظیر رویاهای بی‌پایان را ببینند آن را داستان می‌پندارند یا واقعیت؟ آیا باید چنین فیلمی را منبع بینش و فهم دانست یا تنها گونه‌ای سرگرمی محسوب کرد؟

من به خوبی می‌دانم که در تمایز میان واقعیت و داستان شاید هر لحظه دچار خطا شوم. یادم می‌آید رادیوی ملی با نویسنده آمریکایی مشهور والاس استیگر<sup>۲</sup> در رابطه با نوشته‌هایش مصاحبه می‌کرد. اواخر مصاحبه مجری پرسید: «آقای استیگر، ما در رابطه با نوشتن داستان خیلی گفتگو کردیم، قبل از پایان بحث ممکن است بگویید یک اثر داستانی برای بزرگ بودن باید چگونه باشد؟». استیگر مکثی کرد و گفت: «داستان بزرگ باید واقعی باشد». چه ایده متناقض‌نمایی!<sup>۳</sup> داستان برای بزرگ بودن باید راست<sup>۴</sup> باشد. هرگز این جمله را فراموش نمی‌کنم. به همین دلیل بود که گفتم در تمایز میان داستان و حقیقت شاید هر لحظه دچار خطا شوم. از طرفی این حس وجود دارد که داستان‌های بزرگ - آثار افرادی مثل چخوف، مارک توآین، شارلوت برونته<sup>۵</sup>، و والاس استیگر - حقیقت دارند. از طرف دیگر این حس وجود دارد که داستان «راست» نیست، چرا که امری کلی را با پرداختن به موردی خاص بیان می‌دارد؛ واقعی که نگاه کنیم، راست نیست (صحت ندارد). حال آیا می‌توان داستان را نوعی پژوهش به حساب آورد؟ من معتقدم می‌توان، «اگر» در معنای اولی که اشاره شد راست باشد. اینکه مردم داستان را به منزله شکلی از پژوهش بپذیرند یا نه به کیفیت تربیت‌یافتگی آنها بستگی دارد. آیا ما می‌توانیم این نوع تربیت‌یافتگی را در مدارس مان محقق کنیم؟

نگرانی دیگر من مسأله نقش نظریه در پژوهش کیفی - به‌ویژه پژوهش هنری - است. برخی ادعا می‌کنند که هنر نیازی به شالوده نظری ندارد، قائم به ذات است، تماس مستقیم با اثر هنری

1- Joravsky

2- Wallace Stegner

3- oxymoronic

4- true

5- Chekov, Mark Twain, &amp; Charlotte Bronte





کفایت می‌کند، و احتیاجی به تعریف و توضیح نیست. برخی در رابطه با پژوهش کیفی نیز چنین قیاسی کرده‌اند. بعضی‌ها نظریه را مزاحم می‌دانند. من این طور فکر نمی‌کنم. من معتقدم پژوهشگران کیفی باید با اتکای به نظریه، تبیین کامل‌تری برای توصیفات خود فراهم آورند. افزون بر این، آنها باید به جزئیات موقعیت‌ها به دقت توجه کنند تا بتوانند مفهوم‌ها - اگر نه نظریه‌ها - حداقل قضایا<sup>۱</sup> را صورت‌بندی کنند: قضایا نظریه‌های کوچک‌اند!

نظریه مهم است، هم از این نظر که عقلانیت ما در ابعاد مختلف آن را ارضا می‌کند و هم از این نظر که طوری جزئیات را تلخیص و تکمیل می‌کند که بستر مساعد تعمیم‌پذیری<sup>۲</sup> پدید آید. اگر چه کاربرد عملی نظریه وقتی از جزئیات چشم‌پوشی کرده باشد ضعیف است، لکن از یک طرف به تشخیص وجوه تمایز و از طرف دیگر به درک پیوندهای موضوعی<sup>۳</sup> یاری می‌رساند. در واقع، ما پس از استخراج عصاره مشاهدات خود جایگاه تحقیق را با اندیشه‌هایی ترک می‌کنیم که حواس ما را به پدیده‌ها و موقعیت‌هایی که نظریه نشان داده بود جلب می‌کنند. برای مثال، اگر من بدانم معلمان و دانش‌آموزان در دبیرستانی که من بررسی کرده‌ام برای رهایی از انتظارات غیرواقع‌بینانه‌ای که مدرسه بر آنها تحمیل می‌کند به نوعی تباری دست می‌زنند، می‌توانم به مدارس دیگری نیز مراجعه کنم تا بفهمم آیا تباری خاصی که بیشتر در یک مدرسه کشف کرده بودم جاهای دیگری نیز پیدا می‌شود (پاول و همکاران، ۱۹۸۵). این «طرحواره پیش‌بینانه»<sup>۴</sup> نوعی تعمیم است. تعمیم‌های مستخرج از مطالعات کیفی موردی، ابزارهای اکتشافی ضروری‌اند که ادراکات ما را عمیق‌تر کرده طوری که الگوهای دیدن و کاویدن ما تیزبینانه شوند. ما ادراکات برگرفته از یک مورد خاص را به نتیجه‌گیری درباره دیگر موقعیت‌ها تبدیل نمی‌کنیم بلکه فقط از آنها استفاده می‌کنیم تا موقعیت‌های جدید را کارآمدتر مورد تحقیق قرار دهیم.

نگرانی دیگر من از یکی از قوت‌های پژوهش کیفی - ظرفیت ویژه‌سازی<sup>۵</sup> آن - سرچشمه می‌گیرد. همچنان که ما در برجسته‌سازی خصوصیات متمایز موقعیت‌هایی که قصد بهبود آنها را داریم متبحر می‌شویم، بعید نیست قدرت‌مان برای مقایسه‌های معنا دار میان موقعیت‌ها کاهش یابد. هر چقدر که محققان کیفی بیشتر غرق در آشکارسازی تمایزات شوند، ما بیشتر از مقایسه‌های سودمند باز می‌مانیم. به همین دلیل است که دیویی زمانی اظهار کرده بود مقایسه‌ها در هیچ کجا

1- theorets

2- generalizability

3- thematic relationships

4- anticipatory schemata

5- particularize



بیش از قلمرو هنر نفرت‌انگیز نیستند (دیویی، ۱۹۳۴). پژوهش کیفی، مانند هنر، بهای مضاعفی برای امور متمایز قایل است. در واقع، ما آثار هنری را روی نمودار مقایسه نمی‌بریم. ما می‌کشیم آنها را آنگونه که هستند ببینیم.

با این حال، فرهنگ ما بر مقایسه استوار است: ما به افراد امتیاز می‌دهیم، آنها را رتبه‌بندی می‌کنیم، جای آنها را در جداول لیگ تعیین می‌نمائیم، آنها را روی مقیاس‌های نُه‌بخشی<sup>۱</sup> می‌بریم، صدک می‌سازیم، نقاط برشی<sup>۲</sup> را به کار می‌گیریم، و مسابقه طراحی می‌کنیم تا ببینیم چه کسی پیروز می‌شود. تمامی این اقدامات مبتنی بر مقایسه‌اند. ما یک نخبه‌سالاری داریم (یا در تمنای آن هستیم) که در آن نخبه‌ها را با مقایسه تعیین می‌کنیم. در این فرایند، همچنان که همکارم ری مک‌درموت<sup>۳</sup> می‌گوید؛ ما نه فقط خالق موفقیت‌ها بلکه تولیدکننده شکست‌ها نیز هستیم (وارن<sup>۴</sup> و مک‌درموت، ۱۹۹۸).

آیا ثمرات پژوهش کیفی اشتباهی سیری‌ناپذیر فرهنگ ما برای مقایسه افراد را فرو می‌نشانند؟ اگر نه، پس آیا این قبیل پژوهش‌ها مفید تلقی خواهند شد؟

بی‌تردید تفکر در رابطه با ابعاد سودمند مقایسه به ما احساس آرامش می‌دهد. بررسی تطبیقی کار دانش‌آموز ما را متوجه وجوه متمایز آن از کار سایر افراد می‌کند. بررسی تطبیقی زمانی قرین توفیق است که؛ (۱) تکالیف در نظر گرفته شده برای دانش‌آموز به قدر کافی متنوع باشند تا جایی برای ابراز فردیت<sup>۵</sup> آنها وجود داشته باشد، و (۲) ارزیابی عملکرد آنها مبتنی بر معیارهایی باشد که متناسب با کاری است که باید سنجش شود. بگذارید منظورم را با ارائه چند مثال در رابطه با سنجش و اندازه‌گیری در قلمرو ورزش‌ها توضیح بدهم.

در یک مسابقه دو همگی دوندگان از یک خط شروع می‌کنند. تکلیف مورد سنجش در اینجا زمانی است که گذر از مسیر طول می‌کشد. با توجه به این ملاک، به شرط رعایت باقی قوانین، چگونگی طی مسیر اهمیتی ندارد. تفاوت‌های میان دوندگان فقط بر اساس معیار واحد ارزیابی می‌شود: زمان. اکنون شیرجه را در نظر بگیرید. اگر قرار باشد شیرجه‌روها یک نیم‌وارو با پیچ کامل را اجرا کنند، کار ارزیابی عبارت از تعیین این موضوع خواهد بود که تا چه اندازه عملکرد شیرجه‌ور با الگوی استاندارد و بی‌نقصی که در ذهن داوران هست تناسب دارد. داوران به دنبال

1- stanines

2- cut-off levels

3- Ray McDermott

4- Varenne

5- individuality



تفاوت‌ها می‌گردند و بر اساس میزان مشابهت حرکت شیرجه‌ور به الگوی آرمانی، به حرکت مورد نظر یک نمره اختصاص می‌دهند. پس تعیین اینکه کدام شیرجه‌رو نزدیک‌ترین و مشابه‌ترین شیرجه را نسبت به الگوی آرمانی دارد، وظیفه اصلی سنجش و ارزیابی خواهد بود. باز تأکید می‌کنم؛ معیار ثابت است اما در مقایسه با مسابقه دو، مجموعه کثیری از ظرایف مربوط به میزان همخوانی شیرجه فرد با الگوی شیرجه آرمانی مد نظر قرار می‌گیرد. برای مثال سوم، پاتیناژ را به خاطر بیاورید که در آن به بی‌همتایی کار هر فرد علاقه خاصی دارند. زمان اهمیت ویژه ندارد و مسأله همخوانی با یک الگوی ثابت نیز مطرح نیست. در این ورزش تفاوت‌های افراد را از طریق مقایسه عملکرد ایشان با یکدیگر معین می‌کنند و اگر نیاز باشد، داوران برای عادلانه کردن قضاوت‌های خود به خصوصیات متمایز حرکتی هر ورزشکار توجه می‌کنند. در این مثال سوم، دامنه عملکرد ورزشکار باز است و داوران کیفیات متمایز عملکرد هر فرد را جستجو می‌کنند.

این فرایند تطبیقی باعث توجه بیش از پیش به ظرافت‌ها و ریزه‌کاری‌های متمایز هر تکلیف می‌شود. از طریق مقایسه می‌توان کیفیات شکل‌دهنده به بی‌همتایی اثر را شناسایی کرد و از اینجاست که ما به طرزی متناقض به ابعاد غیر قابل مقایسه<sup>۱</sup> کار پی می‌بریم. توجه به وجوه متمایز امری زمان‌بر، ظریف و پیچیده است، اما نقشی حیاتی در فرایند تعلیم و تربیت دارد. من می‌ترسم این امر مهم به واسطه اشتیاق ما برای قرار دادن دانش‌آموزان و مدارس بر روی یک مقیاس مشترک مغفول واقع شود و از دیدن بی‌نظیری و بی‌همتایی‌های آنها باز بمانیم.

اما آینده چه می‌شود؟ بگذارید به جای پیش‌بینی آینده به امیدواری‌های خودم بپردازم تا شاید کردار ما زائیده رویاهای ما باشد. اما امیدواری‌های من کدامند؟ من امیدوارم سیاست‌گذاران آموزشی و دیگر کسانی که بر سیاست‌ها و زندگی مردم تأثیرگذارند برای فهم تأثیرات سیاست‌های شان بر مردم و نهادها از پژوهش کیفی استفاده کنند. من بر این نکته تأکید دارم زیرا هدف بسیاری از سیاست‌های تربیتی افزایش نمرات آزمون‌ها بوده و از اثرات جانبی این سیاست‌ها غفلت شده است. تهدید سلامت دانش‌آموزان، افزایش میزان تقلب، جابجایی پاداش‌های درونی با پاداش‌های بیرونی یادگیری، و انواع مصالحه‌ها و سازش‌های میان معلمان و دانش‌آموزانی که قصد بقای در نظام را دارند، همه اینها باید شناخته شوند.

سیاست‌گذاران باید در رابطه با اثرات جانبی خط‌مشی‌هاشان آگاهی کسب کنند. در حال حاضر چنین شناختی ندارند.

1- non-comparable



من امیدوارم تجاربی که دانش‌آموزان در مدارس دارند به یکی از قلمروهای اصلی مطالعاتی تبدیل شوند. «تجربه» ابزار تعلیم و تربیت است، اما شگفت که پژوهش‌ها در رابطه با تجارب دانش‌آموزان نادراند (ایترا تور<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹؛ پاپ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). دانش‌آموزان از تجربهٔ مدرسه چه چیزی می‌سازند؟ تجربهٔ مدرسه آنها چه هست؟ راه حل چالش‌ها را از کجا می‌آموزند؟ آیا راه حلی دارند؟ ناکامی‌های آنها از کجا ناشی می‌شود؟ آیا از پس آنها بر می‌آیند؟ چه نوع ارتباطاتی با معلمان خود دارند؟ آیا یاد گرفته‌اند با فشارهای مدرسه سازگار شوند بدون اینکه تغییر کنند؟ چه درس‌های ناب<sup>۳</sup> آموخته‌اند؟ خلاصه، ما در رابطه با معنایی که مدرسه برای دانش‌آموزان دارد باید بسی بیش از این بدانیم؛ ما اکنون تا حد زیادی چشم بسته عمل می‌کنیم. من امیدوارم پژوهش کیفی به منزلهٔ شیوهٔ موثقی برای مطالعه مردم و نهادهای مختلف به رسمیت شناخته شود. در ۳۰ سال گذشته تلاش‌های عظیمی در راستای رشد و استحکام مبانی پژوهش کیفی انجام شده است. من نامه‌هایی از دانشجویان تحصیلات تکمیلی از سراسر ایالات متحده و آمریکا دریافت می‌کنم که خواستار راهنمایی‌اند و تا متوجه می‌شوند که این مسیر همچنان باز است نفس راحتی می‌کشند. البته هنوز در رابطه با اشکال مشروع پژوهش کیفی پیش‌دواری‌ها و تعصبات زیادی هست، به خصوص آن اشکالی که شبیه مردم‌نگاری نیستند. ما باید در مرز میان خطر ذاتی نوآوری و نیاز به انجام کارهای باکیفیت و متقاعدکننده حرکت کنیم.

من امیدوارم فهم مردم از آموزش و پرورش عمیق‌تر و پردامنه‌تر شود تا دریابند شناخت بسیاری از تأثیرات و پیامدهای نظام آموزشی، فقط با پژوهش کیفی امکان‌پذیر است. من از تغییرات نگرشی صحبت می‌کنم، اینکه میل به دانستن بیشتر در رابطه با نظام آموزشی به وجود آید. برای مثال؛ مدرسه چه جور جایی است؟ چه ارزش‌هایی را نهانی ترویج می‌کند؟ چه نوع شهامت عقلانی را در افراد پدید می‌آورد؟ مدرسه چه چیز را مایهٔ مباهات خود می‌داند؟ دامنه و تنوع تجاربی که مدرسه بدان‌ها بها می‌دهد چقدر است؟ وقتی یادمان بیاید که دانش‌آموزان بیش از والدین خود با معلمان زمان می‌گذرانند این سؤال‌ها اهمیت پیدا می‌کنند. پژوهش کیفی اینجا به یاری ما می‌آید.

من امیدوارم دانشجویان تحصیلات تکمیلی که به دنبال راه‌های جدید مطالعهٔ تعلیم و تربیت هستند از حمایت و راهنمایی لازم برخوردار شوند. همان‌طور که گفتم من از دانشجویانی که

1- Intrator

2- Pope

3- deep lessons



هرگز ندیده‌ام نامه‌های درخواست راهنمایی دریافت می‌کنم. ایشان معمولاً با استاد راهنمای خود یا در جلب نظر کمیته ارزیابی مشکل دارند. به نظر می‌رسد در بسیاری از دانشگاه‌ها حمایت کمی وجود داشته باشد.

من امیدوارم در دانشگاه‌ها فرصت‌هایی برای دانشجویان پدید آید تا مهارت‌های مورد نیاز برای استفاده از اشکال جدید بازنمایی جهت تولید پژوهش کیفی را فرا بگیرند. انجام کارهای هنری مؤثر مستلزم داشتن چهار توانمندی انسانی اصلی است. شما به احساسات خالص<sup>۱</sup>، یک اندیشه، تخیل<sup>۲</sup>، و مهارت‌های فنی نیاز دارید. بدون احساسات خالص، قدرت درک ظرافت‌های جهان (از جمله، ظرافت‌های اثر خود فرد) خدشه‌دار می‌شود. اگر نتوانید چیزهای مهم را تشخیص دهید، اثر نهایی شما سطحی و بی‌مایه خواهد بود. بدون تخیل اثر نهایی فاقد ذوق هنری و بی‌روح می‌شود، و بدون داشتن مهارت‌های فنی، تمامی احساسات و اندیشه‌ها و تخیلات شما امیدی واهی خواهند بود. این توانمندی‌ها هم برای انجام کار هنری و هم برای انجام پژوهش کیفی حیاتی‌اند.

اگر نتوانیم موقعیت‌های پیش روی خود را ببینیم، حرفی برای گفتن نداریم. اگر اندیشه مهمی نداشته باشیم، چیزی که می‌گوئیم ارزش شنیده شدن ندارد. اگر تخیل لازم برای شکل‌دهی به آن را نداشته باشیم توجه خواننده را جلب نخواهیم کرد، و اگر مهارت‌های فنی ضروری برای کار کردن در چهارچوب یک رسانه را نداشته باشیم، مقاصد ما محقق نخواهند شد.

سرانجام، من امیدوارم مرزهای پژوهش کیفی گسترش یابند طوری که به رسانه‌های چاپی محدود نشوند. امروزه ما تا حد زیادی به مواد چاپی ناشران و مجلات محدود شده‌ایم. این شکل (قالب) بسیار محدود کننده است. چشم امید من به قلمرو رایانه است که می‌تواند با تلفیق صدا و تصویر برای انتشار یافته‌های تحقیقات دانشگاهی استفاده شود. روزی چنین خواهد شد. قدری درباره الزاماتی که این اتفاق برای تدریس درس روش تحقیق و کار با دانشجویان دارد فکر کنید. این چشم‌انداز به لحاظ فنی بی‌پایان است.

## References

Barone, T. and Eisner, E. W. (1997). Arts Based Educational Research. In:

1- refined sensibilities  
2- imagination

- Richard Jaeger (ed.) *Complimentary Methods of Educational Research*. New York: Macmillan.
- Cronbach, L.J. (1975) 'Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology', *American Psychologist* 30(2): 116-27.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch and Company.
- Eisner, E.W. (1965). Children's Creativity in Art: A Study of Types. *The American Educational Research Journal* 2(3): 125-36.
- Eisner, E.W. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *The Educational Researcher*, 17(3):15-20.
- Eisner, E.W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *The Educational Researcher*, 22(7): 5-11.
- Geertz, C. (2000). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books.
- Greene, M. (1995). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E. (1978). *Toward a Methodology of Naturalistic Inquiry in Educational Evaluation*. PhD dissertation, UCLA Graduate School of Education, University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Intrator, S. (1999). *Spots of Time that Glow: Portraits of Educationally Vital Experience*. PhD dissertation, Stanford University School of Education, California.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Jackson, P. (1998). *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Joravsky, B. (1995). *Hoop Dreams*. Atlanta: Turner Publishing.
- Pope, D. (1998). *Doing School: Successful Students Experiences of the High School Curriculum*. PhD dissertation, Stanford University School of Education, California.
- Powell, A., Farrar, D. and Cohen, D. (1985). *The Shopping Mall High School*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schwab, J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review*, 78(1): 1-24.
- Sizer, T. (1992). *Horace's Compromise*. Boston: Houghton Mifflin.
- Smith, L. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Snow, C. P. (1993). *The Two Cultures*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Stake, R. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher* 7(2): 5-8.
- Varenne, H. and McDermott, R. with S. Goldman, M. Naddeo and R. Rizzo-Tolk. (1998). *Successful Failure: The School America Builds*. Boulder, CO: Westview Press.



## نوشتار ۵

### قلمرو نوین در روش‌شناسی پژوهش کیفی<sup>۱</sup>

موضوع بحث من بیم‌ها و امیدهای قلمرو نوین روش‌شناسی پژوهش کیفی است. می‌خواهم به این سؤال‌ها پاسخ دهم: این قلمرو نوین چیست و چرا در آن کاوش می‌شود؟ آیا نویدبخش بهبودی برای آموزش هست؟ خطرات آن کدامند؟ و سرانجام، از اینجا به کجا می‌خواهیم برویم؟ قلمرو تازه روش‌شناسی پژوهش کیفی اشاره به آن دسته از کوشش‌های تحقیقاتی دارد که درصدد تکامل شیوه‌های سنتی تفکر پیرامون تحقیقات آموزشی‌اند، بدین صورت که مفروضات جدیدی را درباره «شناخت»، «معنای تحقیق»، و «چگونگی بسط روش‌های نوین تحقیق» مطرح می‌کنند. رویکردهای مرسوم به تحقیقات آموزشی - آنهایی که متکی بر کاربرد فرایندهای آماری و طرح‌های همبستگی و آزمایشی‌اند - از گذشته تا به امروز ثباتی پارادایمی را در تولید تحقیق موجب شده‌اند. «تحقیق» مترادف با کاربست چنین فرایندهایی بود. یک زبان فنی تمام عیار خلق شد و بسته‌های آماری مختلفی ابداع شد تا از داده‌ها نتایج معتبر استخراج شود. این فرایندها و پیش‌فرض‌های اولیه آنها همچنان مطرح و مناسب‌اند، لکن دیگر رویکرد انحصاری و حتی غالب - به تحقیقات آموزشی نیستند. اما چرا این کاوش همچنان در جریان است؟ پیدایش آنچه که از آن تحت عنوان «قلمرو نوین پژوهش‌های کیفی» نام برده‌ام ریشه در چند

---

1- The New Frontier in Qualitative Research Methodology





منبع مختلف دارد. یکی، نارضایتی از محدودیت‌های عملیات‌گرایی<sup>۱</sup> و میراث اثبات‌گرایی و رفتارگرایی بود. تحقیقاتی که زیر نفوذ این نظریه‌ها -نظریه‌های معنا و رفتار- انجام می‌شد به شدت ماهیت تقلیل‌دهنده<sup>۲</sup> یا ساده‌انگارانه داشتند. به باور بسیاری از محققان، پرداخته‌ها و غفلت‌های این نظریه‌ها بسیار بیشتر از پرداخته‌ها و نکات مورد توجه و تأکید آنها بود. برای مثال، عملیات‌گرایی مستلزم سنجش متغیرها بود؛ و اگر چه سنجش می‌تواند راهی دقیق برای توصیف برخی ابعاد جهان باشد، اما به مثابه یک روش توصیف، به هیچ عنوان نمی‌تواند سیمای جهان و جزئیات آن را به کمال بازنمایی کند. محققان به طور فزاینده‌ای از این حقیقت آگاه شده‌اند که «شکل» و «محتوا» جدایی ناپذیرند؛ شکل و روشی که فرد برای توصیف چیزی انتخاب می‌کند، محدودیت‌هایی نیز برای آنچه که می‌تواند توصیف شود به دنبال می‌آورد.

در رابطه با رفتارگرایی، نه نظریه محرک-پاسخ ثورندایک (جانچ،<sup>۳</sup> ۱۹۶۸) و نه نظریه واتسون<sup>۴</sup> (۱۹۲۵)، هیچ کدام کافی نبودند برای فهم اینکه دنیا برای کسانی (شاید به طور خاص، کودکان) که به آن خو می‌گیرند چه معنایی دارد یا چگونه است. معانی، مفاهیم و ارزش‌ها برای آدمیان مهم تلقی می‌شوند. انسان‌ها در دنیایی از پیشامدها زیست می‌کنند که غایات آن، بسته به معانی این پیشامدها شکل می‌گیرد و تغییر می‌کند. در واقع، همچنان که ساخت‌گرایی به منزله روشی برای فهم اینکه انسان‌ها چگونه جهان را درک می‌کنند نفوذ پیدا کرد، رفتارگرایی نیز به عنوان یک رویکرد به روان‌شناسی فردی، کمتر و کمتر مورد توجه واقع شد. امروزه جهت‌گیری‌های غالب فلسفی و روان‌شناسی نیمه اول قرن بیستم از جانب بسیاری از محققان آموزشی مطرود شده‌اند.

منبع دیگر نارضایتی، ناشی از علاقه فزاینده به چیزی بود که شوآب<sup>۵</sup> از آن تحت عنوان «اصول عملی»<sup>۶</sup> یاد می‌کرد. شوآب در مقاله کلاسیک خود (۱۹۶۹) تلقی‌ای از دانش را ترویج کرد که در آن زمان موافقان اندکی در میان محققان آموزشی داشت. دیدگاه او بر محوریت دانش عملی در حین کنش یا عمل تأکید می‌کرد. برای شوآب، تدریس و برنامه‌ریزی درسی، بیش از هر چیز دیگر، فعالیت‌های عملی بودند. منظور او از اصول عملی چیزی بود که ارسطو در نظر داشت: فعالیت‌هایی که به سمت اتخاذ تصمیمات خوب نشانه رفته‌اند، نه فعالیت‌هایی که به دنبال

1- operationalism

2- reductive

3- Jonich

4- Watson

5- Schwab

6- The Practical



حقیقت هستند. فعالیت‌های عملی با پیشامدها سر و کار دارند، نه با قوانین علی و معلولی. فعالیت‌های عملی از نظریه، نه به منزله یک قانون، بلکه به مثابه یک اصل کلی استفاده می‌کنند. فعالیت‌های عملی مستلزم تعمق و تفکراند و به بهترین وجه همان چیزی را که یونانی‌ها فرونیسیس<sup>۱</sup> می‌نامند روشن می‌کند؛ مفهومی که نه به دانش ساده، بلکه به انتخاب خردمندانه و درست<sup>۲</sup> اشاره دارد. تأکید شوآب بر اصول عملی، محققان آموزشی را به روش فکری دیگری پیرامون چگونگی حصول شناخت رهنمون ساخت. اگر با نظریه ارسطو درباره دانش آشنا باشید می‌دانید که ارسطو میان سه نوع دانش تمایز قائل شد (مک‌کیون<sup>۳</sup>، ۱۹۴۱). اولی به دانش نظری دلالت دارد که در اصل از پدیده‌هایی که جزو ضروریات اولیه‌اند کسب می‌شوند؛ منظور پدیده‌هایی است که همواره حضور دارند، چرا که امکان تصور آنها به صورت دیگری وجود ندارد. در اینجا از حوزه‌هایی مانند ریاضیات، نجوم، فیزیک و دیگر علوم صحبت می‌شود که موضوعات‌شان با شرایط جبری و الزام‌آور آنها شناخته می‌شود. ارسطو به ما می‌گوید که محور تحول این موضوعات درون خود آنها قرار دارد. همان‌طور که اشاره کردم دانش عملی، دانش مشروط و اقتضایی<sup>۴</sup> است و بستگی به بافت یا موقعیت دارد. شاید تجلی بارز آن در علم سیاست باشد. به طور کلی، از منظر ارسطویی، فعالیت‌های انسانی نمی‌توانند آن‌گونه که ستارگان درک می‌شوند شناخته شوند.

شکل سوّم دانش، «دانش مولد»<sup>۵</sup> است. برای ارسطو دانش مولد دانشی بود که چگونگی ساختن چیزی را شرح می‌داد: میزها، سمفونی‌ها، نقاشی‌ها، یا شعرها. شاید بارزترین جلوه آن در هنرها باشد. نکته‌ای که محققان از بحث شوآب در می‌یابند این است که دانش نباید به طور صرف بر اساس مفروضات اثبات‌گرایانه‌ای تعریف شود که سالیان متمادی بر تحقیقات آموزشی سیطره داشته و نظریه‌های زائیده از این تحقیقات را کمتر کاربردی ساخته‌اند. نظریه امری کلی است، در حالی که عمل یا اقدام در شرایط خاصی رخ می‌دهد. دانستن اینکه چه باید کرد، نیازمند دانش عملی است؛ دانش نظری «پساویز»<sup>۶</sup> یا پشت‌صحنه را فراهم می‌کند.

در دوره‌ای که شوآب مقاله خود را ارائه می‌داد، رشد فزاینده‌ای نیز در کثرت‌گرایی شناختی

1- phronesis

2- wise moral choice

3- McKeon

4- contingent

5- productive knowledge

6- backdrop



مشاهده می‌شد و بنیادگرایی نیز به تدریج شاهد شکاف‌هایی در پیکره خویش بود. منشاء این علاقه حصول پیشرفت‌هایی در فلسفه برای مثال در آثار رورتی<sup>۱</sup> (۱۹۷۹) - و در فمینیسم و مکتب چندفرهنگی<sup>۲</sup> بود. گرایش‌های مرسوم به داده‌های سخت و جدی<sup>۳</sup> (ریشه‌ واژه جدی به رسمی<sup>۴</sup> بر می‌گردد) معیارهایی بسیار مردانه بودند که برای فمینیست‌ها جذابیت کمتری داشتند.

افزون بر خصوصیات واجب و ضروری دنیا در نظر یک مرد، چیزهای دیگری نیز برای فهمیدن وجود داشت. هر دوی این منابع نارضایتی و علاقه، منجر به بازگشتی دوباره به مطالعهٔ موردها و توجه به ویژگی‌های خاص شد. همین توجه محققان را مجدداً به مدارس و بررسی دقیق و موشکافانهٔ پدیده‌های آموزشی برگرداند. دو کتاب زندگی در کلاس‌های درس اثر جکسون<sup>۵</sup> (۱۹۹۰) و پیچیدگی‌های کلاس‌های درس شهری اثر اسمیت<sup>۶</sup> (۱۹۶۸) جزو اولین آثار در حوزهٔ تعلیم و تربیت‌اند که از این زمین محصولی درو کرده‌اند.

علاقه به مطالعهٔ موارد خاص، حداقل در ابتدا، معدودی از محققان سستی را قانع کرد که پژوهش کیفی چیزی بیش از کوشش‌های اکتشافی<sup>۷</sup> است که صحنه را برای تحقیق واقعی آماده می‌کنند - چیزی که آنها انجام داده‌اند. در کل آنها با درک این قضیه مشکل داشتند که شما از یک مورد چه چیزی می‌توانید یاد بگیرید که برای چیزی غیر از خود آن، قابل کاربرد باشد؟

با این حال، مطالعهٔ موردها در تاریخ تفکر منطقی آدمی سابقه‌ای طولانی داشته است. تالمین<sup>۸</sup> (۱۹۹۰) با شفافیتی کامل شرح داده که علاقه به موردهای ویژه، مقدم بر آن چیزی بوده که به طور معمول به منزلهٔ ظهور علم نوین در اواسط قرن هفدهم تلقی می‌شود. تمرکز گالیله بر توصیف کمی ارتباطات کمک کرد تا برداشت خودمان از محتوای علم را تغییر بدهیم. این تغییر برداشت توجه را از امور زمان‌مند به امور بی‌زمان، از پدیده‌های محلی به جهان‌شمول، از شفاهی به نوشتاری، از خاص به عام، و از کیفیت‌ها به کمیت‌ها معطوف کرد. طبق نظر تالمین، از اواخر دههٔ ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰ دوباره علاقه به امور و پدیده‌های زمان‌مند، محلی، شفاهی و خاص افزایش یافت. در واقع، این علاقه هنوز در جریان است. شاهد این ادعا رشد فزایندهٔ شمار پژوهش‌های کیفی و

1- Rorty

2- multiculturalism

3- hard &amp; rigor

4- stiff

5- Jackson

6- Smith

7- reconnaissance efforts

8- Toulmin



موضوعات آنها در گزارش‌های تحقیقاتی است. اشاره کردم که قلمرو نوین مورد بحث از یک طرف به سبب نارضایتی از پارادایم‌ها قدیمی و از طرف دیگر به دلیل علاقه فزاینده به کثرت‌گرایی شناختی و شیوه‌های جدید تفکر در مورد ماهیت خود تحقیق وسعت پیدا کرد. یکی از این رویکردها همین علاقه اخیر به پژوهش هنری است. از زمانی که پژوهش کیفی به منزله گزینه‌ای قابل تعریف و قابل اتکا برای محققان تربیتی ظهور کرد، ابتدا این گرایش پدید آمد که قوم‌نگاری را به مثابه یک شکل یا قالب اصلی انجام پژوهش هنری در نظر بگیرند. البته در مجموع این نگاه طبیعی و توجیه‌پذیر بود. قوم‌نگاری، فرزند مردم‌نگاری بود و مردم‌نگاری بخشی از علوم اجتماعی است. حرکت از یک علم اجتماعی به علم اجتماعی دیگر کمتر ابهام‌زا و فریبنده است تا اینکه بخواهیم از یک علم اجتماعی، به یک رویکرد پژوهشی انسانی یا هنری حرکت کنیم. خود این اندیشه که هنر بتواند پایه‌ای برای انجام تحقیق فراهم کند، به زعم عده‌ای نه چندان قلیل، یک تفکر ضد و نقیض است. با این حال، محققان به این حقیقت پی برده‌اند که کاوش علمی، گونه‌های مختلف تحقیقی را در بر می‌گیرد. فقط «تحقیق» نیست که گونه‌ای از علم اجتماعی است. در واقع، هر بررسی دقیق، منظم و فکورانه بر روی پدیده‌ها را که برای ارتقای فهم آدمی انجام شود می‌توان تحقیق محسوب کرد. محققان امروزی نیز درصددند شکل‌های جدیدی برای مطالعه پدیده‌های آموزشی ابداع کنند که از نظر آنها مناسب‌تر است. پژوهش هنری یکی از این شکل‌هاست. البته باید بگوییم که علاقه به روش‌های پژوهش کیفی، یا اگر بخواهیم دقیق‌تر بگوییم، روش‌های جدید تفکر در باب موضوعات معنایی<sup>۱</sup> منحصر به تعلیم و تربیت نیست. عالمان اجتماعی و متخصصان سایر حوزه‌ها نیز علایق مشابهی دارند. پیشرفت‌های خلاقانه جدید، بخشی از دورنمای عقلانی ما هستند. برای مثال به آثار شیپر هاگز<sup>۲</sup> (۱۹۹۲) در قوم‌نگاری، بکر<sup>۳</sup> (۱۹۹۰) در جامعه‌شناسی، و استرنبرگ<sup>۴</sup> (۱۹۸۸) در روان‌شناسی نگاه کنید. لازم به ذکر نیست که این شکل‌های جدید، همگی در قلمرو هنرهای زیبا تکامل یافته‌اند. همان طور که گفتم اکنون عصر پیشرفت‌های خلاقانه است. اکنون زمان آن است که کانون توجه خود را تغییر داده و از آینده این پیشرفت‌های جدید در پژوهش کیفی بپرسیم. این قلمرو نوین چه چیزی برای عرضه دارد؟ یکی از پیامدهای قلمرو تازه

1- matters of meaning

2- Schepper-Hughes

3- Becker

4- Sternberg



در روش‌شناسی تحقیقات آموزشی به قدری فراگیر است که شاید نتوان آن را مشاهده کرد. در واقع از این اندیشه صحبت می‌کنم که پیدایش برداشت‌های بدیل از دانش و روش، دیدگاه‌های سستی به تحقیق و الزامات آن را به چالش کشیده و دامنه درک ما از مفروضات ناآزموده آنها را گسترش داده‌اند. اگر کل دنیا ارغوانی بود، نمی‌توانستیم چیزی را ببینیم. به برکت تضاد<sup>۱</sup> است که همه چیز برای ما بسیار آشنا می‌شود، تضادی که هم کیفی و هم به بیان مرسوم‌تر «خیالی»<sup>۲</sup> است. وقتی افراد دنیا را کمی می‌کنند، به نظر می‌رسد هیچ گزینه دیگری وجود ندارد. وقتی کسی نیاز به انتخاب نمونه‌ای تصادفی از یک جامعه آماری دارد تا پیش شرط‌های تعمیم را رعایت کرده باشد، انگار خدا چنین گفته است. وقتی کسی مفهوم «اعتبار» را بر پایه چهار شرط متداول آن تبیین کرده، گویی مفهوم اعتبار به یکی از اصول دین مبدل می‌گردد که طلبه نوآموز باید آن را به خاطر بسپارد.

اندیشه روش‌های نوین تحقیق و بروز برداشت‌های غیرسستی از دانش، باب بحث را می‌گشاید. من و هاوارد گاردنر<sup>۳</sup> در همایش انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا در سال ۱۹۹۶ در یک چنین بحثی وارد شدیم و از امکان پذیرش «داستان» به منزله شکلی قابل قبول برای رساله دکتری سخن گفتیم (آیزنر، ۱۹۹۶). گاردنر نظر منفی داشت، نه اینکه صرفاً قصد ورود به بحث را داشته باشد، بلکه او چون چنین دیدگاهی را داشت. من بر اساس باور خود نگاه مثبت داشتم. این واقعیت که اصلاً چنین بحثی وجود داشت به خودی خود مهم بود. چه کسی یک دهه قبل پیش‌بینی می‌کرد که داستان بتواند شکل مشروعی برای رساله دکتری باشد. (این را هم به شما بگویم که همکار ارجمندم و یکی از نظریه‌پردازان سازمانی پیشرو، جیمز جی مارچ<sup>۴</sup>، به من می‌گفت از نظر او بیشتر آنچه در انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا اتفاق می‌افتد داستان است!). با این حال، عرضه بدیل‌ها به واقع ما را مجبور می‌کند به دنبال توجیهی برای آنها بگردیم و به تبع آن در مورد کاربردها و محدودیت‌های روش‌های سستی محتاط‌تر باشیم. به میزانی که سطح آگاهی ما افزون‌تر می‌شود، به احتمال قوی‌تر، همه ما کاری را که انجام می‌دهیم بهتر خواهیم شناخت. نظام پیشین نهایت مطلوب نیست.

دومین تحول نویدبخش در این قلمرو نوین «کاوش حکایی» است. بدون شک می‌دانید که

1- contrast

2- ideational

3- Howard Gardner

4- James G. March



برونر<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) میان انواع پارادایمی<sup>۲</sup> و حکایتی دانستن<sup>۳</sup> تمایز قائل شد. اولی به دنبال حقیقت، و دومی به دنبال مشاهدات واقعیت‌نما<sup>۴</sup> یا حقیقت‌نما<sup>۵</sup> است. روایت و حکایت به بیان داستان‌ها و اشتراک تجربیات مربوط است. مادامی که تجربه بتواند به مثابه رسانه و وسیله<sup>۶</sup> اصلی تعلیم و تربیت باور شود، داستان‌ها در زمره سودمندترین ابزارها برای به اشتراک‌گذاری تجارب تبدیل شوند. حکایت (که به معنای «گفتن» است) به دیگران این امکان را می‌دهد تا به داستان‌های زندگی خودشان و داستان‌های زندگی دیگران دسترسی داشته باشند. حکایت وقتی که خوب تصویر شده باشد محرک تخیل است، و ما از طریق مشارکت تخیلی در جهانی که خلق می‌کنیم، می‌توانیم سکویی برای دیدن واضح‌تر آنچه شاید بتوان آن را «دنیا‌های واقعی»<sup>۷</sup> ما نامید داشته باشیم. افزون بر این، وقتی حکایت خوب تصویر شده باشد، شکل‌های همدلانه<sup>۸</sup> فهمیدن نیز رشد می‌یابند.

اجازه دهید قدری راجع به همدلی صحبت کنیم. به طور سنتی «هیجان» آفت فهمیدن محسوب می‌شد. هیجانی شدن به معنای از دست دادن کنترل بود. عقلانیت ناب بی‌طرف بود؛ و ربطی به احساسات نداشت. در واقع، یکی از میراث‌های شوم عصر روشنگری جدایی بدن از ذهن بود. این جدایی هنوز هم به طور ضمنی در برنامه‌های درسی مدارس و در برداشت‌های ما از توانمندی‌های انسانی وجود دارد. کاری که «حکایت» برای ما می‌کند اینست که ما را به عمق قضیه می‌برد و کمک می‌کند بفهمیم یک دانشیار ۴۶ ساله بودن و داشتن همسری که دائم در مورد پُست آدم در دانشگاه و اصلاً در کل زندگی غر و لند می‌کند، چه حس و حالی دارد. آلبی<sup>۹</sup> (۱۹۶۲) در داستان چه کسی از ویرجینیا وولف می‌ترسد؟ به ما عیناً «نشان می‌دهد»، نه اینکه صرفاً بگوید. داستان‌های مایلر<sup>۱۰</sup> (سپاهیان شب، ۱۹۶۸) و کاپات<sup>۱۱</sup> (در خون سرد، ۱۹۶۵) دریچه‌ای از جهان جنگ و قتل را به روی ما می‌گشایند. حکایت‌ها ما را به چیزی «می‌رسانند» -

1- Bruner  
2- paradigmic modes of knowing  
3- narrative modes of knowing  
4- verisimilitude  
5- truth like  
6- medium  
7- actual world  
8- empathic  
9- Albee  
10- Mailer  
11- Capote



این کلمه را محتاطانه استفاده می‌کنم - که نه با اعداد و ارقام گفته می‌شود و نه در متن بی‌روح<sup>۱</sup> افشا می‌گردد. من معتقدم برای فهمیدن مدرسه‌ها و کلاس‌های درس، خانواده‌ها و انجمن‌ها، و عمل «تدریس» و «مدیریت» همان قدر که به ضریب‌های همبستگی، نسبت‌های  $F$ ، و آزمون‌های  $t$  نیاز هست، به فهم ناشی از کاربرد روایت‌گری و حکایت هم نیاز است. این اظهار نظر من نباید به مثابه مردود دانستن رویکردهای آماری به پژوهش تعبیر شود. چیزی که من آن را رد می‌کنم این دیدگاه است که فکر کنیم این رویکردها تنها رویکردهای مشروع در تحقیق‌اند. نکته فعلی اینست که انسان‌ها شکل‌های داستانی را برای آگاهی‌بخشی به کار برده‌اند زیرا قادر به برقراری ارتباط بوده‌اند. از یک نظر، قوم‌نگاری پالایش آن داستان‌هاست و هنرهای زیبا<sup>۲</sup> مظهر و تجلی پیشرفت در ایجاد تناسب میان شکل و محتوا در گفتن است.

سومین تحول نویدبخش به فرصت‌هایی مربوط است که این قلمرو نوین به محققان داده تا بنا بر توانمندی‌های خویش به تحقیق پردازند. مقصود من از این موضوع، پیوند میان روش‌ها و قابلیت‌هاست. هر شکل تحقیقی برای هر محقق مناسب نیست. وجود روش‌های پژوهش کیفی در میان عالی‌ترین گزینه‌ها، به محققان فرصت انتخاب روش کاری را می‌دهد که با علایق آنها بخواند، با آرزوهای مطالعاتی آنها سازگار باشد، مبتنی بر توانمندی‌هایشان باشد، قابلیت‌های آنها را شکوفا کند، و این فرصت را به آنها بدهد که سری در میان سرها در آورند.

البته برخی محققان با محاسبات و تحلیل‌های آماری خوشحال و راضی خواهند بود. زیرا این رویکرد بیشترین قدرت را به ایشان می‌دهد. باز تأکید می‌کنم که، مسأله این نیست که ما هم هژمونی جدید خودمان را بسازیم، بلکه هدف بسط منابعی است که برای مطالعه دنیای تعلیم و تربیت، موجه و معقول تلقی می‌شوند. با کاربرد آن شکل‌های پژوهشی که از ظرفیت‌های بازنمایی زبان و تصویر بهره می‌برند، دامنه انتخاب‌ها هم برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و هم برای استادان افزایش می‌یابد تا در جمع روش‌های تحقیق به مقصد معهود خویش نائل شوند.

چهارمین پدیده نویدبخش در این قلمرو جدید به چیزی تعلق دارد که منحصر به آن نیست، بلکه در امتداد آن است. چیزی که به آن اشاره دارم مسأله «مشارکت» است. اولین کسانی که توجه ما را به تفاوت موقعیت میان معلمان و محققان در تولید تحقیقات آموزشی جلب کردند، فمینیست‌ها بودند. به زعم آنها بهای چنین تفاوتی، یافتن یا نیافتن پدیده‌هایی است که آرزوی

1- Literal text

2- fine arts



فهمیدن‌شان را داریم. در نتیجه، ما از جهات مختلف ترغیب شدیم تا معلمان و مدیران مدارس را نه به عنوان آزمودنی‌ها (واژه‌ای بسیار گویا) بلکه به منزلهٔ شرکا و همیاران<sup>۱</sup> یک اقدام مشترک بنگریم، اقدامی که سهم متمایز هر یک از افرادی را که در بخش‌های مختلف تعلیم و تربیت نقشی بر عهده دارند به رسمیت می‌شناسد. دانش درونی<sup>۲</sup> یا به بیان قوم‌نگاران، دانش بومی<sup>۳</sup> به احتمال قوی‌تر وقتی حاصل می‌شود که همکاری و مشارکت در میان باشد. این مشارکت در بهترین حالت خود نه فقط برای فرایند گردآوری داده‌ها، بلکه برای فرایند مفهوم‌پردازی نیز انجام می‌شود.

از نظر من مشارکت راستین مستلزم چیزی بیش از نیت خیر محققان و معلمان بوده و مستلزم بازتعریف نقش معلم است، به گونه‌ای که معلمان فرصت‌های خوبی به خصوص از نظر زمانی برای ورود به مشارکت داشته باشند. اگر قرار است مدرسه مرکزی تحقیقاتی برای دانش‌آموزان باشد، باید برای کارکنان حرفه‌ای نیز یک کارگاه پژوهشی باشد.

محاسن بالقوه‌ای که تا کنون توصیف کردم حیطهٔ ممکنات یا امیدها را در بر می‌گرفت، اکنون باید پرسیم بیم‌ها کدامند؟ نگاه خودمان را باید معطوف چه چیزهایی بکنیم؟ اجازه دهید به این پرسش‌ها بپردازم.

قبل از اینکه به اصل نگرانی‌های خودم بپردازم، ابتدا می‌خواهم به شما بگویم که فهرست موضوعاتی که به آنها خواهیم پرداخت، از آنچه که اندکی قبل کامل کردم طولانی‌تر است. شاید از نظر شما برخی از این نگرانی‌ها در جای مقتضی مطرح نشوند یا اینکه بد بیان شوند.

هدف من در این عصر، پرهیز از خوش‌بینی افراطی<sup>۴</sup> و در عین حال، اجتناب از یأس و ناامیدی است. هدف من اینست که شما را با موضوعاتی مواجه کنم که در مورد آنها نگرانم، چیزهایی که قادر به حل آنها نبوده‌ام، و معتقدم برای آیندهٔ تحقیقات کیفی حیاتی‌اند. امیدوارم این بیم‌ها به شما خوراک فکری بدهد و بر آنها مسلط شوید. خلاصه، قصد من به طور کلی «سازندگی» است.

بگذارید از برخی مخاطرات و محدودیت‌های عملی که خود با آنها مواجه شده‌ام سخن بگویم. مشهودترین و بارزترین این محدودیت، دشواری در چاپ مواد غیرمتنی<sup>۵</sup> است. چند سال

1- partners

2- insider knowledge

3- emic knowledge

4- being Pollyannaish

5- nontextual material





پیش سخنرانی افتتاحیه من در انجمن تحقیقات روان‌شناسی آمریکا نیازمند پخش یک فیلم بود. از آنجایی که بحث من در مورد کارکردهای شناختی شکل‌های غیرزبانی بود، پخش فیلم بسیار حیاتی بود. وقتی مقاله آن در مجله محقق آموزشی<sup>۱</sup> چاپ شد (آیزنر، ۱۹۹۳)، چنانکه انتظار دارید، امکان درج اصلی‌ترین «شکل» که در این مقاله نقش کلیدی داشت، نبود. مشکلات مشابهی برای بخش‌هایی از فیلم‌های انجمن شاعران مرده و مدرسه رنگ‌ها و نیز گلچین موسیقی‌هایی نظیر همسرایی الهی شکر از مجموعه مسیح بر فراز کوه زیتون اثر بتهوون<sup>۲</sup> که من از آن‌ها استفاده کردم پدید آمده است. مجله‌ها هیچ ساز و کاری برای به اشتراک گذاشتن آثاری از این نوع ندارند. شاید در آینده سی‌دی‌ها کلید این مشکل باشند، اما همچنان این یک مسأله است.

مشکل عملی دیگر به این واقعیت بر می‌گردد که در بیشتر دانشگاه‌ها روال مشخصی برای کاربرد شکل‌های غیرمرسوم تحقیق وجود ندارد و لذا دانشجویان کمتر می‌توانند بر تخصص اندک استادان اتکا کنند. «نوآوری» علی‌القاعده «جدید» است و وقتی چیزی جدید است، تجربه در آن محدودیت دارد. کسانی که می‌خواهند از فیلم به مثابه ابزار اصلی در انجام تحقیقات آموزشی استفاده کنند، نه فقط نیاز به دوربین دارند، بلکه همچنین باید فهمی از چگونگی ساخت فیلم‌ها داشته باشند؛ مگر اینکه مدرسه یا گروه آموزشی در قبال چنین رویکردهایی همدلانه و همیارانه عمل کند و منابع کافی داشته باشد، و گر نه دورنمای چنین کاری تیره و تار است. فقدان راهنمایی لازم، دانشجویان را به حال خود رها می‌کند، بدون اینکه مهارت‌های مورد نیاز برای کاربرد مؤثر ابزارها را داشته باشند. بعید نیست ماحصل کار فاجعه‌ای بصری<sup>۳</sup> باشد، حتی اگر نیت فرد تحسین‌آمیز بوده و به اندازه کافی از خود جسارت نشان دهد. تاوان نوآوری اینست که شما مجبورید آنچه را در اینجا و آنجا می‌بینید گلچین نموده و در حدّ توان خود آن را به هم بیافید. این مسأله به خصوص در دانشگاه قابل تأمل است و من به آن اشاره کردم چون کیفیت تحقیقی رل که افراد قادر به انجام آن خواهند بود تحت تأثیر قرار می‌دهد.

این ناراحتی که افراد نمی‌دانند چگونه کاری را که با پارادایم‌های مرسوم همخوانی ندارند ارزیابی کنند نیز با موضوع نسبت میان «نوآوری» و «تجربه» ارتباط دارد. چگونه باید یک داستان به منزله یک مطلب تحقیقاتی آموزشی ارزیابی شود؟ چه معیارهایی مناسب‌اند؟ چگونه باید یک

1- Educational Researcher

2- Beethoven

3- visual disaster



پایان‌نامه چندرسانه‌ای را ارزیابی کرد؟ آیا معیارهایی که به اعتبار و روایی<sup>۱</sup>، تعمیم‌پذیری و ثبات<sup>۲</sup> مربوط‌اند مقتضی‌اند؟ اگر نه، پس چه معیارهایی به درد می‌خورند؟

ما می‌توانیم در باب این موضوعات از هنر یاد بگیریم. به خاطر دارید که ون‌گوگ<sup>۳</sup> در سراسر عمر خود فقط توانست یک اثر خود را بفروشد، و استراوینسکی<sup>۴</sup> در اولین اجرای قطعه غوغای بهار در سال ۱۹۱۳ روی صحنه هو شد. شکل‌های جدید نیاز به معیارهای جدید دارند و معیارهای جدید به واسطه کوشش کسانی تکامل می‌یابند که می‌توانند در تفسیر معنای یک کار کمک کنند. منتقدان هنری این را به مثابه یک بخش رسمی از کار خود انجام می‌دهند، به ویژه هنگامی که با خیزش جنبش‌های نادر یا کارهای نوآورانه مواجه می‌شوند.

افزون بر مسائل کم و بیش عملی که گفته شد، برخی چالش‌های مهم نظری نیز وجود دارند. برای مثال، به این حقیقت توجه کنید که برخی پژوهشگران کیفی مشتاق‌اند تحلیل یا تفسیر نظری از موقعیت‌هایی که در کارشان توصیف کرده‌اند فراهم نمایند. بحث این است که آثار هنری روی پای خود می‌ایستند؛ روی هم رفته، نویسنده یک نقش هرگز برای مخاطبی که نقش را نظاره می‌کند، در رابطه با معانی آن نقش توضیح نظری نمی‌دهد. نقش در ترکیبی از زبان، حرکت، و صحنه تجلی می‌کند. از نقش‌ها انتظار می‌رود معانی وصف‌ناشدنی خود را به مخاطبان منتقل نمایند، خواه آنها این معانی را دریابند یا در نیابند.

معیارهایی که می‌توان به کار برد با پژوهش آموزشی مقایسه شده‌اند. من چند مشکل با این مقایسه دارم. کار ما باید خیلی فراتر از آنچه که یک روزنامه‌نگار یا حتی یک نویسنده خوب قادر به انجام آن است پیش برود. در کل، از ما انتظار می‌رود در قلمرو تعلیم و تربیت برای موقعیت‌های تربیتی، مبنایی نظری و تحلیلی فراهم کنیم. این مبنا باید طوری باشد که به واسطه آن پدیده‌ها متمایز، تحلیل، و ارزیابی شوند. کاربرد این مبنا و ابزارهای وابسته بدان است که برای کار ما یک ارزش افزوده آموزشی متمایز ایجاد می‌کند.

خلاصه، من باور دارم که به جز برای موارد خیلی استثنایی، بعید است مواد کیفی فاقد تفسیر<sup>۵</sup> بتوانند همکاران دانشگاهی ما را راضی کنند، یا خوشبینانه‌تر اینکه برای عاملان تربیتی در مدارس مفید باشند. چالش ما یادگیری اینست که چگونه چنین تفسیرهایی بکنیم، بدون اینکه کیفیت و

1- validity & reliability

2- generalizability & stability

3- Van Gogh

4- Stravinsky

5- uninterpreted qualitative material



ماهیت آنچه را که در مورد آن می‌نویسیم قربانی کنیم. یک الگوی خوب، حداقل متناسب با روش فکری من، در نوشتار جکسون (۱۹۹۳) یافت می‌شود که معلم سابق جبر خود خانم ترزا هنز<sup>۱</sup> را توصیف می‌کند. در این نوشتار جکسون میان توصیف زنده و پرشور یک پدیده و تحلیل فلسفی آن آشتی شگرفی برقرار می‌کند. هر دو کار با موفقیت تمام تلفیق شده‌اند. من عقیده دارم ما به کارهایی از این نوع بیشتر نیاز داریم، در واقع، این نوع کارها همواره شایسته توجه‌اند. باز تأکید می‌کنم که توصیف خوب کافی نیست، حتی اگر توصیف خیلی خوبی باشد.

نگرانی دیگر من به عنصر ابهام در حکایت‌ها و دیگر شکل‌های پژوهش کیفی مربوط می‌شود. در فضای ادبی، ابهام نقشی مثبت و سازنده در خلق ماهیت کلی داستان دارد. در عین حال، ابهام به پدیده‌های مورد اشاره داستان عدم قطعیت می‌دهد، لذا برای خواننده دشوار می‌شود که با دقت معمول خود به نکته مورد نظر پی ببرد. من تنش را در این دو کشش<sup>۲</sup> حس می‌کنم؛ کشش به سوی دقت و کشش به سوی پیامدهای سازنده و پربار «ابهام». الان در رابطه با حل این تنش راهی به ذهنم نمی‌رسد. فقط می‌خواهم معضلی را تصدیق کنم؛ از سویی می‌خواهیم به خوانندگان فرصت مشارکت خیالی در موقعیت‌های آموزشی را بدهیم، در عین حال که نمی‌خواهیم تفسیری خلق کنیم که مثل آزمون لکه‌های جوهری رورشاخ<sup>۳</sup> باشد.

این نگرانی با پدیده‌ای که گاه «نسبی‌گرایی ناموجه»<sup>۴</sup> خوانده شده ارتباط دارد. واژه ناموجه را برای اشاره به این نگرش برخی از محققان به کار می‌برم که معتقدند از آنجایی که تعبیر و تفسیرها همیشه شخصی هستند، هر تفسیری به اندازه تفسیر دیگر موجه و قابل دفاع است. دلالت منطقی این دیدگاه اینست که هیچ مبنایی برای داوری درباره کیفیت کار و معنای آن وجود ندارد. حتی اگر «حقیقت» به عنوان آرمان هدایت‌گر<sup>۵</sup> پژوهش کیفی و یا تلقی سازنده‌گرا از دانش رها شود، لزومی ندارد فرد دیدگاهی را بپذیرد که هیچ پایه‌ای برای ارزیابی کیفیت کار به دست نمی‌دهد. برای مثال، رورتی (۱۹۷۹) از ادعای حقیقت کوتاه می‌آید، اما آنچه را که «اعتلا»<sup>۶</sup> نامیده تعقیب می‌کند. به بیان دیگر، آنچه که یک کار خوب در فلسفه باید انجام بدهد این است که به غنای گفتگو<sup>۷</sup> بیفزاید و روح تازه‌ای در آن بدمد. باید این حس باشد که بحث رو به پیشرفت

1- Mrs. Teresa Henze

2- pulls

3- Rorschach inkblot test

4- indefensible relativism

5- regulative ideal

6- edification

7- conversation



است، و اینکه به نظر برسد داریم به جایی می‌رسیم. من می‌ترسم پایبندی به «تازگی» صرفاً به خاطر خود آن و پذیرفتن نسبی‌گرایی در ارزیابی، ما را بسان یک کشتی بدون سکان رها کنند. کارها در این قلمرو نوین چگونه باید ارزیابی شوند؟ چه معیارهایی مناسب به نظر می‌رسند؟ چگونه می‌توانیم گندم را از سبوس جدا کنیم؟ اگر یک نظریه تطابق حقیقت<sup>۱</sup> نمی‌تواند این کار را انجام دهد، پس کدامین معیارها می‌توانند؟

مطالب فوق بخشی از نگرانی‌های من در مورد مبنای داوری در مورد کیفیت پژوهش‌های کیفی‌اند. چیزی که اوضاع را خراب‌تر می‌کند این حقیقت است که در پژوهش کیفی - البته این در مورد بیشتر مطالعات کمی نیز صدق می‌کند - داده‌های خامی که بر پایه آنها یک حکایت خلق می‌شود در دسترس خواننده نیستند. به دلایل متعدد اجرایی، آرشیوی وجود ندارد که این مواد را حفظ کند و حتی اگر وجود داشته باشد نیز، مواد مزبور حداقل برای یک بار از عرصه تجربه محقق جدا شده و در نتیجه فقط بازنمایی ضعیفی از موقعیت‌ها یا افرادی هستند که این موارد ادعای توصیف آن را دارند. بنابراین، ما در مطالعات کیفی حداقل تا حد زیادی در برابر نویسنده یا فیلمساز بی‌دفاع‌ایم.

من بدون تردید از موضوعات سه‌سوسازی<sup>۲</sup>، تأیید ساختاری<sup>۳</sup>، بسندگی ارجاعی<sup>۴</sup>، و دیگر راهبردها برای اجتناب از نتایج یا تعمیم‌های ناروا آگاهم. با این حال، این محقق است که به توصیف یک موقعیت پیچ و تاب می‌دهد، و بی‌نهایت دشوار است که میزان این پیچ و تاب را به دقت معلوم کنیم. من معتقدم ما باید درباره این موضوعات بیاندیشیم.

موضوع متقاعدکنندگی<sup>۵</sup> نیز به موضوعات تفسیر شخصی و پیچ و تاب دادن به توصیف‌ها ارتباط دارد. کلیه کوشش‌های پژوهشی، چه در حیطه کمی و چه کیفی، درصدد متقاعد کردن‌اند. پرسشی که باید پاسخ داده شود به معنای متقاعد کردن مربوط است. هجده‌های تبلیغات سیاسی و تجاری نیز به دنبال متقاعد کردن مردم‌اند تا این یا آن را باور کنند. چگونه می‌توانیم در مورد متقاعدکنندگی فکر کنیم؟ اساس متقاعد کردن معقول<sup>۶</sup> در پژوهش کیفی چیست؟

من و بارون<sup>۷</sup> (۱۹۹۷) در فصل پژوهش مبتنی بر هنر در کتاب راهنمای روش‌های تکمیلی

1- correspondence theory of truth

2- triangulation

3- structural corroboration

4- referential adequacy

5- persuasiveness

6- legitimate

7- Barone



تحقیقات آموزشی که توسط انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا منتشر شده، پاسخی به این سؤال داده‌ایم. پاسخ این بود که آنچه پژوهش مبتنی بر هنر به دنبال آنست، نتیجه‌گیری‌هایی نیست که خواننده باید باور کند، بلکه تعداد و کیفیت پرسش‌هایی است که کار مورد نظر در ذهن او می‌آفریند. صادقانه بگویم که این پاسخ -این پاسخ ما- تنها تا حدی قانع‌کننده است. آیا راهی هست که متقاعدکردن را بر پایه برخی شواهد و تحلیل‌ها انجام داد، بدون اینکه به رویه‌های تقلیل‌گرایانه<sup>۱</sup> متوسل شویم که ما را به فاصله گرفتن از آنها سوق می‌دهند؟ به بیان دیگر، آیا می‌توانیم مبنای شاهدمحور و ادله‌مند<sup>۲</sup> خود را داشته باشیم و در عین حال برخی کیفیات شاعرانه و خلاقانه‌ای را که در پژوهش‌های کیفی خوش‌طرح<sup>۳</sup> وجود دارند حفظ کنیم؟

جواب سؤال من به هیچ وجه ساده نیست، دوست ندارم روی این تریبون طوری به نظر برسد که انگار پاسخی دارم. این موضوعات مایه نگرانی من‌اند. آن تعداد از همکاران ما که در حوزه پژوهش کیفی فعال‌اند طاقت نادیده انگاشتن این موضوعات را ندارند. اگر آنها را نادیده بگیریم، کسانی آنها را به رخ ما می‌کشند که با گرایش‌ات روش‌شناختی ما سر سازگاری ندارند.

اجازه دهید به موضوعی برگردم که پیشتر در بحث از چالش‌های نسبی‌گرایی بدان اشاره کردم. این مسأله به مفهوم «تخصص»<sup>۴</sup> مربوط است. همچنان که به خوبی می‌دانید، ما در عصری زندگی می‌کنیم که اندیشه تخصص، به‌ویژه در فضایی که برای مشارکت ارزش قایل‌اند، با شک و تردید نگرسته می‌شود. تخصص به مانند خبرگی برای بسیاری رنگ و بوی نخبه‌گرایی و بر صدر نشاندن یک اقلیت انگشت‌شمار را دارد. در عصری که تمایلات پرآوازه مردم سالارانه در تمامی سطوح بر تحقیقات سایه افکنده‌اند، این اندیشه که کسی صلاحیت ویژه‌ای در مشاهده و تفسیر دارد، کافی است تا خودکامه یا اقتدارگرا<sup>۵</sup> تلقی شود. باید اقرار کنم حاضر نیستم راحت از کنار مفاهیم تخصص و اقتدارگرایی عبور کنم. در ادبیات جامعه‌شناسانه میان اقتدار انتسابی<sup>۶</sup> و اقتدار اکتسابی<sup>۷</sup> تمایز وجود دارد. اولی ناشی از موظف شدن به یک مقام در یک سلسله مراتب است. دومی به واسطه کفایت در تجربه و تبخّر حاصل می‌شود. دیدگاه‌های نسبی‌گرایانه در زمینه لیاقت و شایستگی، تخصص را به حاشیه می‌رانند چرا که قضاوت‌ها در رابطه با وضعیت امور آموزشی،

1- reductive procedures

2- evidentiary

3- well-crafted

4- expertise

5- authoritarian

6- ascribed authority

7- achieved authority



به ترجیحات یا پسندهای محض فروکاسته می‌شوند.

من اعتقاد دارم در پژوهش کیفی، همچون بسیاری از حوزه‌های دیگر، تخصص در دانستن موضوع مورد نظر بی‌نهایت مهم است؛ خواه موضوع ایتالیایی‌های بوستون باشد (وایت<sup>۱</sup>، ۱۹۴۳)، خواه بنیادگرایان شمال مرکزی آمریکا (پشکین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶)، و خواه نوجوانانی که یک کلاس درس در بوستون را پر کرده‌اند (کوزول<sup>۳</sup>، ۱۹۶۸). پژوهش کیفی که برای مثال، جهت روشن ساختن کیفیت تدریس هنر یا موسیقی طراحی شده، به محققانی نیاز دارد که هم در مورد هنر و موسیقی و هم در مورد تدریس خودشان چیزهایی بدانند. من به کرات دیده‌ام که موضوع کیفیت محتوا در توصیفات کلاس‌های درس مغفول است. این در واقع مثل اینست که محتوای درس و تمرین‌های آموزشی مربوط بدان اهمیتی ندارد. تخصص مهم است، و برنامه‌های درسی محققان کیفی در مقطع دکتری وقتی خوب عمل می‌کند که فرصت‌هایی جهت نیل به تخصص مورد نیاز در اختیار بگذارند تا افراد بتوانند در تدریس موضوعات درس‌های مختلف در مدارس حرفی برای گفتن داشته باشند.

اکنون به سؤال‌های مربوط به «تعمیم» بر می‌گردم. یکی از سؤال‌های اخیر در مورد مطالعهٔ موردها، به تعمیم‌پذیری یافته‌ها مربوط است. آیا ما در مطالعات موردی، همچنان که گیرتز<sup>۴</sup> (۱۹۸۳) اذعان دارد، صرفاً چیزهایی در مورد یک اجتماع یا خرده‌فرهنگ دیگر می‌شنویم، یا اینکه می‌توان چیزهایی از مطالعهٔ موردها یاد گرفت که به سایر موقعیت‌ها قابل تعمیم باشد؟ شما به خوبی می‌دانید که روش اصلی تعمیم‌دهی در مطالعات آماری، انتخاب یک نمونهٔ تصادفی از یک جامعه است و این شرطی ضروری برای تعیین سطوح احتمال، با عنایت به ارتباط میان یافته‌های نمونه و جامعه‌ای است که نمونه به تصادف از آن انتخاب شده است. منطق این عمل بی‌نقص است. اما چون ما در پژوهش کیفی در اکثر موارد با انتخاب تصادفی از درون جامعه‌های خودمان مواجه نیستیم - و عمدهٔ نمونه‌ها از نوع سهل‌الوصول<sup>۵</sup> هستند - چگونه می‌توانیم حتی در مورد تعمیم فکر کنیم؟

به نظر من پژوهش کیفی مجموعه‌ای از مشاهدات یا تصویرها را به ثمر می‌نشانند که فرایند جستجو و اکتشاف را به هنگام پژوهش در دیگر موقعیت‌ها - از جمله کلاس‌های درس و

1- Whyte

2- Peshkin

3- Kozol

4- Geertz

5- convenience samples



مدارس - تسهیل می‌کند. این همان چیزی است که پاول، کوهن و فارار<sup>۱</sup> (۱۹۸۵) در کتاب بازاری به نام دبیرستان به ما داده‌اند؛ آنها از معاملات خبر می‌دهند که میان دانش‌آموزان دبیرستانی و معلمان آنها شکل گرفته‌اند، که فقط هم به مدرسه مورد مطالعه آنها محدود نمی‌شود. ایشان یک قالب در اختیار ما می‌گذارند؛ نه تنها برای نگرستن به مدارس و کلاس‌های درس، بلکه در درجه اول برای تأمل و تعمق درباره اینکه چرا باید چنین توافقاتی رخ بدهند. اگر به سازش‌های معلمان دبیرستانی برای فائق آمدن بر انبوه تقاضاهای روزمره دانش‌آموزان توجه کنیم، چنین توافقاتی میان معلمان و آنها قابل فهم است. مفهوم «معامله»<sup>۲</sup> که پاول و همکاران (۱۹۸۵) مطرح کرده‌اند همچون یک طرحواره<sup>۳</sup> برای درک معاملات مشابه در دیگر مدارس به درد می‌خورد و فهم ما از انواع تبانی‌های میان‌فردی که زندگی را برای معلمان و دانش‌آموزان قابل تحمل می‌سازند عمیق‌تر می‌کند.

آیا کاربرد یافتاری<sup>۴</sup> اندیشه‌ها و تصویرهایی که از طریق پژوهش کیفی حاصل می‌شوند از رویه‌های تعمیم‌دهی در تحقیق کمی خیلی متفاوت است؟ فکر نکنم. اگر چه منطق تعمیم آماری - با عنایت به جامعه‌ها و یافته‌های مستخرج از نمونه‌های مربوط بدان‌ها - خدشه‌ناپذیر به نظر می‌رسد، این منطق لزوماً برای سایر جامعه‌ها قابل اجرا نیست. اول، ویژگی‌های یک جامعه که محقق می‌خواهد تعیین کند تا بداند آیا یافته‌هایی که از یک جامعه دیگر به دست آمده‌اند در آن قابل کاربرد هستند یا نه، به سادگی، در دسترس نیست. به ندرت شرایط خاصی که یک یافته یا نظریه را احاطه کرده‌اند معلوم‌اند. کاری که ما با زرنگی انجام می‌دهیم اینست که یافته‌های مستخرج از مطالعات کمی را مقایسه‌گرانه<sup>۵</sup> یا آزمایش‌گرانه<sup>۶</sup> به کار می‌بریم. در واقع، ما به درستی نمی‌دانیم که برای مثال، آیا یافته‌هایی که از یک مطالعه در سال ۱۹۹۴ به دست آمده‌اند در یک جامعه کم و بیش مشابه در سال ۱۹۹۷ قابل کاربرد هستند؟ گذر زمان موضوع مهمی است. از این گذشته، جامعه‌ای که داریم به آن تعمیم می‌دهیم، شاید واجد ویژگی‌های جامعه‌ای که پیش از آن مورد مطالعه قرار گرفته نباشد. خلاصه، محققان کمی پای‌بند به روش‌های آماری، بر خلاف پژوهشگران کیفی، روش بهره‌گیری از یافته‌های خود را می‌پیچانند. انسان‌ها فقط حیوان‌های

1- powell, Cohen & Farrar

2- treaty

3- schema

4- heuristic

5- analogically

6- heuristically



ابزارساز یا نمادساز نیستند؛ آنها حیوان‌های تعمیم‌دهنده‌اند. همه ما تعمیم‌هایی می‌دهیم که برای انطباق و سازگاری ما مقتضی به نظر می‌رسند. در این راستا به شیوه قیاسی و استعاری می‌اندیشیم و مترصد «پذیرفتگی»<sup>۱</sup> می‌مانیم.

اظهارات خود را با چند کلام پیرامون بیم‌ها و امیدهای این قلمرو نوین برای آینده تحقیقات آموزشی به پایان می‌برم. من بعید می‌دانم پیشرفت‌های کنونی در پژوهش کیفی افول کنند و دنیای روش‌شناسی پژوهش به عادات سنتی رایج در دهه‌های ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ باز گردد. تجاربی که در تولید تحقیقات آموزشی به بار نشستند بخشی از یک جنبش عام‌تر و گسترده‌ترند، جنبشی که کثرت‌گرایی در روش و تنوع در برداشت از دانش را پذیرفته است. در عین حال، مشاهده نمی‌کنم جهت‌گیری‌های روش‌شناختی که معرف دیدگاه‌های ما به پژوهش‌اند به طور گسترده میان عامه آمریکایی‌ها رسوخ کرده باشند. عوام همچنان عملکرد تحصیلی را همچون مسابقه اسب‌دوانی دنبال می‌کنند، و در اسب‌دوانی عدد و رقم‌ها از حکایت‌ها مؤثرتراند. به دیگر سخن، وقتی کار از تشویق به تحمیل می‌کشد<sup>۲</sup>، سنجش عملکرد تحصیلی از طریق آزمون همچنان مسیر اصلی خواهد بود.

به نظر من علت جذابیت پیامدهای اندازه‌گیری شده تحصیلات به این حقیقت مربوط است که در جامعه آمریکا یک جهت‌گیری اجتماعی داناستایی<sup>۳</sup> وجود دارد که مبتنی بر «مقایسه» است، و وقتی خصوصیات منحصر به فرد افراد ملاک قضاوت باشد، مقایسه بسیار دشوار می‌گردد. ما بنا به اهداف مقایسه‌ای خودمان ترجیح می‌دهیم دانش‌آموزان مسیر یکسانی را طی کنند، با آزمون‌های یکسانی ارزیابی شوند، و عملکرد هر کسی با سه یا چهار رقم اعشار گزارش شود. من مشاهده نمی‌کنم که شکل‌های ارزشیابی کیفی به تغییر این رویه در مدارس ما منجر شده باشند. وانگهی، روش‌های کمی، کاربرمحور<sup>۴</sup> و فاقد ابهام‌اند. عددها یک امنیت کاذب فراهم می‌کنند - اما به هر حال این یک امنیت است.

به هر روی، من می‌بینم پذیرش پژوهش کیفی در جامعه تحقیقاتی ما بیش از قبل است. این علاقه روز افزون حتی برخی از همکاران سنتی‌تر ما را نگران کرده است. و با عنایت به همین

1- plausibility

2- when push comes to shove

3- meritocracy

4- Labor intensive (این اصطلاح بار منفی دارد و بدین معناست که بیش از آنکه برای محیط کارگر برنامه‌ریزی شود، برای خود او باید و نباید تعیین می‌شود.)

می‌شود.)





همکاران سستی تر است که من می‌پندارم انتخاب یک روش یا رویکرد در انجام پژوهش، بیش از آنکه یک انتخاب روش‌شناختی باشد، تا حد زیادی بازتابی از گرایش شخصیتی است. یکبار کسی گفته بود در دنیا دو دسته آدم هستند؛ کسانی که سانفرانسیسکو را دوست دارند و کسانی که لوس‌انجلس را دوست دارند. شاید دنیا را بتوان به دو دسته از افراد تقسیم کرد؛ کسانی که پژوهش کیفی را ترجیح می‌دهند و کسانی که رویکردهای کمی را ترجیح می‌دهند. من امیدوارم شاهد تدوین شکل‌های ترکیبی پژوهش باشیم که از رویکردهای مختلف در یک مطالعه واحد استفاده می‌کند. همچنان که پیش‌تر گفتم، من علاقه‌ای به ایجاد یک هژمونی جدید ندارم. من مشتاق کثرت‌گرایی در درون این حوزه به طور کلی و در درون خود مطالعات هستم.

## References

- Albee, E. (1962). *Who's afraid of Virginia Woolf?* New York: Atheneum.
- Barone, T. & Eisner, E. (1997). *Handbook on Complementary methods for Educational Research*. (Richard Yeager, Ed.). Washington, DC: AERA.
- Becker, H. (1990). *Performance Science*. *Social Problems*, 37 (1): 117-132.
- Capote, T. (1965). *In Cold Blood*. New York: Random House.
- Eisner, E. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher* 22(7): 5-11.
- Eisner, E. (1997). Should A novel count as a dissertation? *Research in the teaching of English*, 30 (4): 403-427.
- Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further essays in interpretive anthropology*. New York: Basic Books.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Jackson, P. (1992). *Untaught Lessons*. New York: Teachers College Press.
- Jonich, G. (1968). *The Sane Positivist*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Kozol, J. (1968). *Death at an early age*. New York: Bantam Books.
- Malier, N. (1968). *The Armies of the night*. New York: New American Library.
- McKeon, R. (1941). *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House.
- Peshkin, A. (1986). *God's Choice*. Chicago: University of Chicago Press.
- Powell, Farrar. Cohen, D. & Farrar, E. (1985). *The Shopping Mall High School*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schepper-Hughes, N. (1992). *Death without weeping*. Berkeley: University of California Press.
- Schwab, J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *School Review* 78(5): 1-24.
- Smith, L. (1968). *The Complexities of an Urban Classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Sternberg, R. (1988). *The triangle of love*. New York: Basic Books.

- Toulmin, S. (1990). *Cosmopolis: The Hidden Agenda of Modernity*. New York: The Free Press.
- Watson, J. (1925). *Behaviorism*. New York: W. W. Norton.
- Whyte, W. F. (1993). *Street Corner Society*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.



## ■ بخش دوم

### پژوهش کیفی و پژوهش هنری

شکل‌های فهمیدن و آینده تحقیقات آموزشی  
شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها: بیم‌ها و امیدها  
پژوهش کیفی: تفاوت‌های میان رویکردهای علمی و هنری در پژوهش



## نوشتار ۶

### شکل‌های فهمیدن و آینده تحقیقات آموزشی<sup>۱</sup>

سخنرانی من در این بعد از ظهر تا حدی داستان ادیسه‌ای شخصی است و تا حدی حالت اعترافی دارد. سخنرانی من سه بخش دارد. بخش اول ادیسه به سفر من مربوط می‌شود؛ سفری در تلاش برای فهمیدن چگونگی رشد و تکون ذهن و شناختن شکل‌هایی که محتوای ذهن همگانی می‌شود. اینکه اندیشه من درباره این موضوعات چگونه تکامل یافت داستانی است که می‌خواهم بگویم. بخش دوم که حالت اعترافی دارد به معضلات، تردیدها، معماها، و ابهاماتی اشاره دارد که در اندیشه‌های من وجود دارند. این سخنرانی افتتاحیه، بیش از اینکه راجع به مسلمات و یقینات و حتمیات باشد، راجع به سردرگمی‌ها و بلا تکلیفی‌هاست. من قصد دارم سرگردانی‌های خودم را بروز دهم. امیدوارم حداقل، حیرت و گیجی من کنجکاوی شما را برانگیزد. در واقع امیدوارم آنقدر کنجکاوی شما را برانگیزد که بخواهید به من ملحق شوید. سرانجام، در بخش سوم، می‌خواهم بگویم من فکر می‌کنم اندیشه‌ها و افکاری که به مطالعه و بررسی‌شان پرداخته‌ام شاید به درد آینده تحقیقات آموزشی بخورد؛ هم اینکه چگونه ادامه یابند و هم اینکه چگونه عرضه شوند.

همان‌طور که برخی از شما می‌دانید، وقتی بیست سال داشتم، معلم هنر، و قبل از آن نقاش

---

1- Forms of Understanding and the Future of Educational Research



بودم. من از نقاشی به تدریس روی آوردم زیرا بر من مسلّم شده بود که بچه‌هایی که با آنها کار می‌کردم، بچه‌های محروم و فقیر آفریقایی-آمریکایی که در حومه غربی شیکاگو زندگی می‌کردند، برایم اهمیت بیشتری از کشیدن تصاویر دارند؛ به چند دلیل معتقد شدم، و هنوز هم اعتقاد دارم، که فرایند تصویرسازی می‌تواند به بچه‌ها کمک کند بخشی از خودشان را که به طور عمده در ضمیر هشیارشان خوابیده کشف کنند. من به شدت مصر بودم بچه‌ها و بزرگسالانی که با آنها سر و کار داشتم ابعاد و زوایای وجودی خودشان را کشف کنند. هنر راهی برای پرده برداشتن از این ابعاد و زوایا بود.

علاقه به بچه‌ها و نیاز به روشنی بخشیدن به اعتقادات مبهمی که راجع به قدرت تربیتی هنر داشتم مرا به قدم نهادن در وادی علوم اجتماعی و ورود به دانشگاه شیکاگو، که در آن زمان مظهر حیات علمی و مطالعات دوره دکتری بود، هدایت کرد و من آنقدر فرصت داشتم که علاقه هنری خود را حفظ کنم و حتی تعقیب نمایم. در حالی که هیچ یک از اعضای هیأت علمی در آموزش هنرها کار نکرده بود یا اینکه چیزهای زیادی درباره آن نمی‌دانست، اساتید و مربیان فکری من - جان گودلد، فیل جکسون، ژوزف شوآب، بن بلوم، و برونو بتلهایم<sup>۱</sup> - حامی و مشوقم بودند. بعدها رهنمودها و اشارات بیشتری در کارهای ارنست کسیرر، سوزان لانگر، رودلف آرنهیم، مایکل پولانی، جان دیویی، و نیلسون گودمن<sup>۲</sup> یافتم.

مواجهه من با علوم اجتماعی در شیکاگو و تعهد عمیق و دیرین من به هنر، هم به عنوان یک نقاش و هم به عنوان یک معلم هنر، مرا مجبور کرد تا با تنش میان آرمان خودم برای فهمیدن و پرورش دادن آنچه که استثنایی و متمایز است، و اشتیاقم برای کسب یک درک صحیح از آنچه که منظم و باقاعده<sup>۳</sup> است مقابله کنم. تلاش من برای حل این تنش و وابستگی من به خصلت شناختی هنرها، یک سفر دور و دراز داشته است. مجموعه‌ای از اعتقادات و باورها راهنمای این سفر بوده‌اند.

یکی این اعتقاد که تجربه، شالوده و بستری است که معنی بر روی آن ساخته می‌شود و اینکه تجربه تا اندازه زیادی بستگی دارد به توانایی و قابلیت ما برای تماس برقرار کردن با جهان کمی‌ای که در آن ساکنیم. این جهان کمی پیش از آنکه بی‌واسطه باشد باواسطه است، پیش از آنکه بازنمایی باشد نمایی است، و پیش از آنکه نمادین باشد وابسته به حواس است. این «در

1- John Goodlad, Phil Jackson, Joseph Schwab, Ben Bloom, & Bruno Bettelheim

2- Ernest Cassirer, Susanne Langer, Rudolf Arnheim, Michael Polanyi, John Dewey, & Nelson Goodman.

3- regular and patterned



تماس بودن» را که برای هر هنرمندی حیاتی است به عنوان واقعه‌ای غیرشناختی و حسی در نظر نگرفته‌ام که به سادگی تهیه خوراک فکری ذهن باشد. خود «در تماس بودن» یک عمل تمیز دادن یا تبعیض قائل شدن است، یک فرایند انتخابی ظریف و دقیق است که ذهن به شدت در آن درگیر است. پس من معتقد بودم و هستم که چشم بخشی از ذهن است.

آگاهی از جهان کیفی به عنوان یک منبع «تجربه ممکن»<sup>۱</sup>، و سیستم حسی آدمی به عنوان ابزاری که آن «امکانات» یا «ممکنات» از طریق آن کشف می‌شوند، دو ساز و کاری هستند که نشان می‌دهند نمی‌توان تمایز دقیقی میان شناخت و ادراک قائل شد: اما من در مقابل معتقدم که ادراک، واقعه‌ای شناختی است که به صورت انتقادی، نه اکتشافی، ساخته و پرداخته می‌شود. به دیگر سخن، به باور من انسان‌ها صرفاً تجربه نمی‌کنند؛ آنها دستی در خلق آن دارند، و کیفیت خلق و ایجاد آنها بستگی دارد به روشی که اذهان خود را به کار می‌گیرند.

اندیشه دومی که هادی سفر من بوده این اعتقاد است که مؤثرترین و قوی‌ترین عامل در رشد و توسعه ذهن، کاربرد آن است. یعنی همان مقدار یا میزانی که ما درباره موضوعات تفکر می‌کنیم. آنچه که با تفکر راجع به موضوعات قصد انجام آن را داریم. و مواردی از قبیل اینکه مدارس به بچه‌ها اجازه اندیشیدن درباره چه موضوعاتی را می‌دهند، به شیوه‌هایی که شاید بسیار مهم‌تر از آنی باشند که ما می‌فهمیم، نوع ذهنی را که دست آخر نصیب بچه‌ها می‌شود شکل می‌دهند. همچنان که جامعه‌شناس انگلیسی، باسیل برنشتاین<sup>۲</sup> (۱۹۷۱) اشاره کرده، برنامه درسی یک دستگاه اصلاح ذهن<sup>۳</sup> است. ما می‌توانیم تذکر او را بسط داده و بگوییم، «خود تعلیم و تربیت فرایند ذهن‌سازی<sup>۴</sup> است».

این اعتقاد به خصلت ساخت و سازی ذهن، نقش بسیار حیاتی و مهم تأثرات حسی در شکل‌گیری و تکوین آن، و سهم تصویرسازی در تعریف محدودیت‌هایی که ذهن می‌تواند بدان‌ها فایق آید، همگی با تجربه من به عنوان یک نقاش و به عنوان یک معمار هنر سازگار بوده‌اند. اول اینکه توانایی کشیدن نقاشی به وضوح مستلزم آنست که دانش‌آموزان قوای ادراکی خود را متمرکز کنند، یعنی، آنها یاد می‌گیرند که چگونه روابط میان کیفیت‌ها را ببینند، نه اینکه فقط عناصر را تشخیص دهند و جدا سازند. یادگرفتن نقاشی یعنی فرد یاد بگیرد چگونه شکل‌ها با یکدیگر

1- potential experience

2- Basil Bernstein

3- mind-altering device

4- mind-making process





جور می‌شوند، چگونه رنگ‌ها بر یکدیگر اثر می‌گذارند، و چگونه تعادل و انسجام پدید می‌آید. دوم اینکه برخلاف سایر تکالیف فراوان مدرسه‌ای، تصویرسازی<sup>۱</sup> و فردیت برای تولید موفق هنری حیاتی‌اند. به عنوان یک معلم هنر، من می‌خواستم به دانش‌آموزان کمک کنم تصاویری خلق نمایند که اوضاع و احوال شخصی‌شان را نشان دهد. آنچه من می‌خواستم یک برون‌داد فردی بی‌همتا، و نه پیروی از و انطباق با یک استاندارد عمومی از قبل تعیین شده بود. نه ارزشیابی هنجاری و نه ارزشیابی ملاکی ابزارهای مناسبی برای تعیین تحقق این اهداف نبودند. تکالیفی که من در کلاس درس دنبال می‌کردم توسط اعتقاداتی هدایت و تقویت می‌شد که تنها پس از گذشت زمان، با آگاهی بیشتر، ساخته و پرداخته و نظام‌مند شدند.

یکی از این اعتقادات، به موضوع بازنمایی مربوط می‌شود. همچنان که فرایند احساس محسوسات در ما تزکیه و تهذیب می‌گردد، توانایی ما برای ساخت معنی در یک حیطه افزایش می‌یابد. آگاهی یافتن از جریان احساس محسوسات، دستاورد و مهارت کوچکی نیست. گیلبرت رایل<sup>۲</sup> (۱۹۴۹) در کتاب مفهوم ذهن به ما یادآوری می‌کند که گوش فرا دادن، نه کاری ساده، بلکه یک موفقیت است. شنیدن موسیقی، دیدن مناظر، و درک ویژگی‌ها و مشخصات یک طاقه پارچه از طریق لمس کردن، پیامدهای خودکار بلوغ نیستند. یادگیری نحوه تجربه کردن این کیفیت‌ها مستلزم آنست که یاد بگیرید چگونه ذهن خود را به کار ببندید. اما این پیشرفت‌ها علی‌رغم اهمیتی که دارند، نه پیشرفت در بیان و ابراز، بلکه پیشرفت در تأثیرگرفتن و برداشت‌کردن<sup>۳</sup> آند. به طور حتم موضوعات دیگری هم وجود دارد که بخشی از آن به مسأله بازنمایی مربوط می‌شود.

بازنمایی، آنگونه که من این اصطلاح را استفاده می‌کنم، بازنمایی ذهنی بحث شده در علوم شناختی نیست (شپرد<sup>۴</sup>، ۱۹۸۲، ۱۹۹۰). اما در عوض، فرایند انتقال و تبدیل محتوای آگاهی‌ها و ضمیر هشیار به شکل عمومی است به طوری که امکان بررسی، اصلاح، تغییر، و تسهیم آن محتوا با دیگران فراهم آید. بازنمایی، اعطای بُعدی اجتماعی و همگانی به شناخت است. از آنجایی که شکل‌های بازنمایی متفاوت‌اند، انواع تجاربی که ممکن می‌سازند نیز متفاوت است. انواع متفاوت تجربه به معانی متفاوت منجر می‌شود. در حقیقت، معانی مذکور نیز شکل‌های متفاوت فهم را امکان‌پذیر می‌کنند. این ادعایی بود که من با تفصیل بیشتر در سخنرانی خودم درباره جان دیویی

1- imagination

2- Gilbert Ryle

3- impression

4- Shepard

در سال ۱۹۷۸ بیان کردم. این سخنرانی به طور مبسوط و به شکل کتاب در سال ۱۹۸۲ در شناخت و برنامه‌درسی به چاپ رسید. کتاب هاوارد گاردنر<sup>۱</sup> تحت عنوان قالب‌های ذهن نیز مواضع مشابه با شناخت و برنامه‌درسی داشت، لکن از جهات بسیاری با هم تفاوت داشتند. گاردنر به توصیف شیوه‌های چندگانه و متعددی علاقه داشت که افراد می‌توانند باهوش<sup>۲</sup> باشند. او درباره شیوه‌هایی که فرهنگ‌های متفاوت، اولویت‌های متفاوتی به انواع متفاوت حل مسأله می‌دهند بحث کرد. او همچنین به کاوش راجع به تاریخ رشدی<sup>۳</sup> انواع هوش پرداخت. من کار او را از تأثیرگذارترین کارهایی می‌دانم که در دهه اخیر در حوزه تعلیم و تربیت نمایان شده است. کار من بر موضوعات مربوط به معنی متمرکز می‌شود؛ انواع مختلف معانی که نه فقط از طریق شکل‌های متفاوت بازنمایی، بلکه از طریق آنچه که من آن را سبک‌های متفاوت برخورد<sup>۴</sup> می‌نامم، ساخته می‌شوند. خود شکل‌های بازنمایی را می‌توان به روش‌های مختلف - از نظر شکل و سبک - بررسی کرد. من این نکته را به اجمال شرح می‌دهم.

این اندیشه‌ها پیرامون معنی و شکل‌های بازنمایی، چه ربطی دارند به مدارس و به آنچه که تدریس می‌کنیم؟ چه ربطی به اقدامات آموزشی دارند؟ به نظر من برنامه‌درسی مورد استفاده ما در مدارس فرصت‌هایی را که دانش‌آموزان برای یادگیری «چگونه اندیشیدن» دارند تعریف و تحدید می‌کند. یادگیری تنظیم<sup>۵</sup> تصاویر بصری و یادگیری کاربرد منطقی زبان مستلزم شکل‌های متفاوت تفکر است. شکل‌های متفاوت تفکر به شکل‌های متفاوت معنی می‌انجامد. مدارس با تعریف شکل‌های بازنمایی در برنامه‌درسی، بر انواع معانی که دانش‌آموزان می‌توانند کسب و بازنمایی کنند اثرات مهمی بر جای می‌گذارند.

معنی به واسطه آن شکل یا قالبی درست می‌شود که در آن شکل یا قالب، آشکار و عیان باشد. انسان برای بیان آنچه که داستان و حکایت از انجام آن قاصر بود از نقشه‌ها مدد گرفت. ادعیه و آدینی که در کلیساها، معابد، مساجد، و سایر مکان‌های مقدس استفاده می‌شوند پُر است از شکل‌های بازنمایی‌هایی که به موقعیت و فرصت پیش‌آمده اهمیت می‌دهند. ما به روش‌های خاصی با شکل‌ها برخورد می‌کنیم، طوری که معانی خاصی که آرزوی بروز دادن یا تجربه کردن آنها را داریم خلق نمائیم.

1- Howard Gardner

2- smart

3- developmental history

4- different modes of treatment

5- modulate



اجازه دهید نگاهی داشته باشیم به راه و روشی که یک شعر، برای نمونه اولیسز تینسون<sup>۱</sup> (۱۹۷۰، ص ۵۸)، تجربه ما را شکل می‌دهد؛ هنگامی که ما به خطوط آن که در متن یک سخنرانی سیاسی خوانده می‌شوند گوش می‌کنیم، و هنگامی که ما آن را به همراه مجموعه‌ای از تصاویر دیداری تجربه می‌کنیم.

اولیسز حدود یکصد سال قبل به دست تینسون نوشته شد و شعری راجع به یک شاه‌دزد است که برای آزاد کردن ملکه‌ای یونانی به نام هلن که در شهر تروی اسیر شده بود یک مسافرت ۱۰ ساله شگفت‌انگیز کرد. این اولیسز بود که با طرح حقه اسب چوبی - یک اسب ترویایی - توانست سلحشوران یونانی را به تروی وارد کند تا دروازه‌های شهر را به روی ارتش بگشایند. [در این لحظه، من یک فیلم ۷ دقیقه‌ای را به نمایش گذاشتم تا نکات را به راه‌هایی موشکافی کنم که از طریق متن تنها نمی‌توانم].

اولیسزی که ما در سخنرانی تدی کنندی<sup>۲</sup> می‌یابیم قهرمانی است که قصد دارد یاد و خاطره برادرش را گرامی بدارد و حامیان مایوس او را علی‌رغم مرگ زودهنگام او در مقام ولیعهدی، روحیه بدهد. تریسون از طریق زبان، تصویری خلق کرده که به کنندی اجازه می‌دهد به گونه‌ای ضد و نقیض، چیزی را بگوید که کلمات نمی‌توانند بگویند.

ما شکل‌های متفاوت بازنمایی را به کار می‌گیریم تا معنی‌هایی بسازیم که شاید در غیر از این صورت به یاد ما نیایند. بارزترین مثال این کارکرد در کاربردهای رایانه یافت می‌شود. توسعه نرم‌افزارها و سایر فناوری‌های رایانه‌ای، نظیر طراحی رایانه‌ای، ظرفیت و توانایی ما را برای ترسیم بسیاری از چیزها افزایش داده، چیزهایی که با متن و عدد نمی‌توان آنها را نمایش داد. از برکت خصلت همزمانی نمایش تجسمی، ما قادریم اطلاعات را به شیوه‌های مختلف، درک، ذخیره، بازنمایی و عرضه کنیم. تصویر اطلاعات را یکدفعه به ما می‌دهد. همزمانی و ناهمزمانی، مزایای خاص خود را دارند. برای نمونه، صفحه‌گسترده‌ها<sup>۳</sup> الگوهای دیداری را به نمایش می‌گذارند که اعداد و کلمات نمی‌توانند به تنهایی و به آسانی این الگوها را نشان دهند. رز پروت<sup>۴</sup> به ما درس ارزشمندی داد که حتی نمونه‌های ساده دیداری می‌توانند چیزی را که زبان سیاسی غالباً پنهان می‌کند، آشکار سازند. نمودارهای تراکمی، ستونی، و سایر مواد نموداری، در فهم روابطی که به

1- Tennyson

2- Teddy Kennedy

3- spreadsheets

4- Ross Perot

دنبال آنها می‌گردیم یاری می‌رسانند. در واریانس‌ها و میانگین‌ها، از دورافتاده‌ها یا پیرامونی‌ها<sup>۱</sup> چشم‌پوشی می‌شود. رسم‌افشان‌ها<sup>۲</sup> این موارد را مشهود می‌کنند. به نظر می‌رسد محدودیت‌های درک ما، فراتر از محدودیت‌های زمان ما باشند. یا آنطور که نیلسون گودمن (۱۹۷۸) اذعان کرده همانقدر که عوالم کثیری وجود دارد، راه‌های کثیری هم برای توصیف آنها وجود دارد. اصل برهان و استدلال من تا اکنون چه بود و چه مسائلی مرا سردرگم کرده‌اند؟ ابتدا به اختصار به مورد استدلال می‌پردازم.

انسان‌ها موجودات ذی‌شعور و خردمندی هستند که در جهانی کیفی زندگی می‌کنند. دستگاه حسی‌ای که انسان‌ها بدان مجهزند ادراکات یا تصوراتی برای‌شان فراهم می‌کند که از طریق آنها خصوصیات جهان تجربه می‌شوند. با گذشت زمان و طی مراحل رشد و بلوغ و فرهنگ‌پذیری، بر توانایی آدمی برای تجربه محیط کیفی افزوده می‌شود. تجربه، ارتباط تنگاتنگی با فرایند افزایش افتراق یا تفکیک حسی<sup>۳</sup> دارد.

در خلال تجربه، مفاهیم شکل می‌گیرند. مفاهیم خلاصه یا عصاره پنداری ما از ویژگی‌های اساسی جهان تجربه‌شده‌اند. امکان دستکاری و اصلاح و تغییر مفاهیم وجود دارد. همچنین امکان کاربرد مفاهیم برای تولید معقولات و ممکناتی وجود دارد که گرچه به‌طور مستقیم در محیط تجربه نشده‌اند - برای مثال؛ بی‌نهایت، اژدهاها، کوارک‌ها<sup>۴</sup>، و اجنه - لکن ارزش عملی و زیبایی‌شناختی دارند. حیات مفهومی ما که به واسطه تصورات و کیفیات تجربه‌شده جهان شکل می‌گیرد، به ایجاد نیات و مقاصدی می‌انجامد که فعالیت‌های ما را هدایت می‌کنند. نیات و مقاصد ریشه در تصورات دارند. به بیان کامل‌تر، نیات و مقاصد به توانایی ما برای شناخت آنچه «هست» و تصوّر «آنچه باید باشد» متکی‌اند.

تجربه، البته یک امر خصوصی است. برای اینکه تجربه همگانی شود و مرتبه عمومی یابد ما باید ابزارها و وسایلی را برای بازنمایی آن پیدا کنیم. فرهنگ، مجموعه‌ای از شکل‌های بازنمایی را در اختیار انسان رشید قرار می‌دهد که از طریق آنها تبدیل و انتقال هشیاری شخصی به عرصه عمومی و همگانی امکان‌پذیر می‌گردد. مدارس کارگزاران فرهنگ برای رشد آگاهانه صلاحیت‌ها و قابلیت‌های ما در کاربست این اشکال هستند. هنگامی که محتوای هشیاری ما عمومیت یافت،

1- outliers

2- scattergrams

3- sensory differentiation

4- quarks



دوام و ثبات می‌یابد و وقتی دوام و ثبات یافت امکان تدوین آن، تجدیدنظر در آن، و بهره‌بردن از آن به وجود می‌آید. اما بازنمایی خیابانی یک‌طرفه نیست. از آنجایی که تجربه هرگز نمی‌تواند در شکل و قالبی که از ابتدا در آن نمایان شده نشان داده شود، عمل بازنمایی نیز یک عمل ابداعی یا ابتکاری است؛ عمل بازنمایی، گزینه‌ها یا صورتی غیرقابل پیش‌بینی برای خودش دارد، گزینه‌ها یا صورتی که تنها در حین عمل قابل رویش‌اند (کالینگوود<sup>۱</sup>، ۱۹۵۸).

معنی یا معانی خاصی که بر محتوای بازنمایی حمل می‌شود، هم «محدود به» و هم «ساخته» شکل بازنمایی مورد استفاده ماست. هر چیزی را نمی‌توان با هر چیز گفت. انتقال مضامین شاعرانه مستلزم استفاده از قالب‌های فکری و شکل‌های بیان شاعرانه است. هنرهای دیداری به اقسام تفکری بها می‌دهند که به تصاویر و نقوش دیدنی اهمیت می‌دهند. اینکه چگونه تفکر می‌کنیم بستگی دارد به اینکه درباره چه چیز تفکر می‌کنیم و برای بازنمایی محتوای تفکر خود چه انتخابی می‌کنیم. مدارس با ترجیح برخی از شکل‌های بازنمایی به سایر شکل‌ها، مهارت‌های تفکر بچه‌ها را شکل می‌دهند و به این طریق، به لطف تناسب میان استعدادها و فرصت‌های استفاده از آنها در مدرسه، برخی دانش‌آموزان قوی و ممتاز و برخی ضعیف و کم‌مایه می‌شوند. با نظر به نکته فوق، مدرسه و نظام تحصیلی به شدت سیاسی‌اند.

به همان اندازه که این برداشت ویژه نسبت به مبادی و منابع معنی، فهم، و بازنمایی، آراسته و مرتب است، من از برخی معضلات و تردیدها و ابهامات رنج می‌برم که می‌خواهم آنها را با شما در میان بگذارم. برخی از این تردیدها نظری و برخی عملی‌اند. اجازه دهید بحث را با بخش نظری شروع کنیم. معنی «معنی» را در نظر بگیرید. همه ما این اصطلاح را به کار می‌بریم. محور برداشت‌ها راجع به اهداف و غایات تربیت، همین اصطلاح است. اما در مجموع، اینکه معنی دقیق و واقعی معنی چیست روشن نیست. آیا معنی همان نسبت سه‌گانه پیرسی (پیرس<sup>۲</sup>، ۱۹۶۰) میان یک نشانه، یک معرف<sup>۳</sup>، و یک مرجع است یا آیا معنی می‌تواند با مراجعه مستقیم غیرنمادین کیفی حاصل شود؟ نقش بافت و ساختار در ساخت معنی چیست؟ نقش زبان چیست؟ آیا زبان مستلزم وجود مراجعی است که باید معنی‌دار باشند؟

ما با نشانه‌ها و علاماتی که نمی‌توان مراجع‌شان را شناسایی کرد چه کار باید بکنیم؟ آیا ما باید داستان‌ها و شعرها را به طور صرف، مجموعه تصاویری بدانیم که زبان به ما در فهم آنها

1- Collingwood  
2- Peirce  
3- interpretant

کمک می‌کند؟ آیا احتمال خلق برخی از معانی توسط زبان وجود دارد که مستقل و ناوابسته از مراجعی باشند که کلمات به آن مراجع اشاره دارند؟ آیا اندیشه‌هایی وجود دارد که فقط از طریق زبان قابل بازنمایی باشند؟ اگر بله، آیا آنها بدون زبان غیرقابل انتقال اند؟ دربار [ارجاع اینشتن<sup>۱</sup> (هلتن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲) به منابع عقلانی و تجسمی فهم او، و کنایه‌ها و تلمیح‌های پوینکار<sup>۳</sup> (هادامارد<sup>۴</sup>، ۱۹۴۵) برای تجسم کردن چطور؟ یا دربار] احساس باربارا مک‌کلینتاک<sup>۵</sup> (کلر<sup>۶</sup>، ۱۹۸۳) برای فهم ارگانیزم چطور؟ آیا معانی شعر فراسوی معنی کلمات می‌رود؟ من دربار] این موضوعات نگرانم زیرا می‌خواهم ربط بین تجربه و معنی، و کمکی را که شکل‌های متفاوت بازنمایی به یکدیگر می‌کنند بفهمم. به نظر من می‌رسد که این موضوعات در قلب هر نظری [تربیتی مفید قرار دارند. توسل به عقلانیت و تعقل، به منزل] تبیینی از چگونگی حصول معنی، کل یک تبیین را تشکیل نمی‌دهد. در هر صورت، عقلانیت به هر معنایی که باشد، من نمی‌خواهم آن را به یک محیط ویژه اندیشیدن محدود کنم. اگر بتوان گفت که عقلانیت آدمی در هر جایی به صورت؛ انتخاب، ابداع، و سازماندهی عناصر برای شکل‌دهی یک کل منسجم بروز می‌کند، واضح است که این فرایندها در هر محیطی اتفاق می‌افتد. چرا فرایندهای عقلانی باید به گفت و شنود منطقی یا به عدد و رقم محدود شود؟ اما از سویی، چرا که نه؟ بدین سان من دچار ابهام و تردید شده‌ام.

علاقه من به تجربه، معنی، و فهم به طور گریزناپذیری ما را به موضوع شناخت و نیز موضوعات مربوط به حقیقت و واقعیت رهنمون می‌سازد. ما راجع به حقیقت چه کار می‌خواهیم بکنیم؟ آیا ما باید همچنان که الان مرسوم است، آن را واقعی نهمیم - حتی به عنوان یک آرمان تنظیمی<sup>۷</sup>؟ من به واقع از این کار اکراه دارم. آیا ما باید آن را محدود به دعاوی منطقی موجود در گفت و شنودها بکنیم؟ من فکر نمی‌کنم. محدود کردن حقیقت به آنچه که فردی می‌تواند ادعا کند حکم این را دارد که آنچه ما قادر به شناخت آن هستیم بسیار بسیار اندک است (پولانی، ۱۹۶۶). چنانکه پیش از این گفتم معتقدم که گفتمان ما نه حوزه عقلانیت ما و نه انواع متنوع فهم ما را نشان نمی‌دهد. اما ما چگونه با شکل‌های بازنمایی که مراجع آنها در نهایت، مبهم و دوپهلویند برخورد می‌کنیم؟ و اگر آرمان ما برای حقیقت، وجود موضوعاتی باشد که از دقت و

1- Einstein

2- Holton

3- Poincare

4- Hadamard

5- Barbara McClintock

6- Keller

7- regulative ideal



تعیّن ریاضیاتی برخوردارند، آیا قضیه را با برداشتی از حقیقت که محدود به آن چیزهایی است که اشکال ریاضیاتی نمی‌توانند آشکار کنند فیصله نداده‌ایم. آیا برای مثال ما می‌توانیم هنرها را نسبت به مسائلی که در زمینه حقیقت وجود دارد بیگانه و بی‌ربط بدانیم؟ در واقع آیا هنرها فقط و فقط منابعی برای خوشی و لذّت و نشاطاند، اغذیه حسّی برای غذاشناسان ماهر؟

من معتقدم خرد عملی بسیار بسیار زیادی وجود دارد که به ما می‌گوید که تصاویر خلق شده به وسیله ادبیات، شعر و شاعری، هنرهای دیداری، رقص، و موسیقی به ما بینش‌هایی می‌دهند که ما را به شیوه‌هایی ویژه آگاه و باخبر می‌سازند، شیوه‌هایی که تنها از طریق شکل‌های هنری میسرند. یک نمونه از این شیوه‌ها در ادبیات پیدا می‌شود. در عبارت دردناک زیر، الی ویسل<sup>۱</sup> (۱۹۶۹) تجارب خود را از یکی از اردوگاه‌های قتل عام نازی‌ها نقل می‌کند:

هیچ وقت آن شب را فراموش نمی‌کنم، شب اول در اردوگاه که زندگی مرا به یک شب دور و دراز مصیبت‌بار مبدل کرد. هرگز آن دود را از یاد نخواهم برد. هرگز چهره معصوم بچه‌ها را فراموش نمی‌کنم که بدن‌شان زیر آسمان کبود خاموش تبدیل به حلقه‌های دود شد. هرگز آن شعله‌ها را از یاد نمی‌برم که ایمان و اعتقاد مرا برای همیشه سوزاندند.

هیچ‌گاه آن سکوت شبانه را فراموش نمی‌کنم که مرا تا ابد از آرزوی زیستن محروم کرد. هرگز آن لحظه‌ها را فراموش نمی‌کنم که خدای من روح و روان مرا تباه کرد و همه رویاهای مرا بر باد داد. هرگز این چیزها را فراموش نمی‌کنم، حتی اگر محکوم شوم به اندازه خود خدا زندگی کنم. هرگز (ص، ۴۴).

یک راه برای درک آن چیزی که الی ویسل از طریق برخورد ادبیاتی با زبان بدن نائل می‌شود اینست که آن را در قاب مفهومی‌ای نگاه کنیم که توسط سوزان لانگر (۱۹۷۶) ابداع شده است. در این عبارت، لانگر پیرامون نقش و سهم شناختی هنر صحبت کرده است. او می‌گوید:

کار هنری احساس را به خدمت تفکر و تعمق می‌گیرد، آن احساس را از طریق یک نماد<sup>۲</sup>، مشهود یا شنیدنی یا درک شدنی می‌کند، نه اینکه از یک نشانه<sup>۳</sup>، استنباط و استدلال صورت گیرد. شکل هنری معادل و هم‌ارز شکل‌های پویای حیات بلافضل حسّی، ذهنی، و عاطفی ماست؛ کارهای هنری، آنطور که هنری جیمز اصطلاح کرده عبارتند از برون‌فکنی‌های «حیات حسّ شده»<sup>۴</sup> به ساختارهای فضایی، گذرا، و شاعرانه. آنها تصاویری از احساسات‌اند که احساسات را برای شناخت ما به نظم و قاعده در می‌آورند. به هر حال، آنچه که به لحاظ هنری خوب تلقی می‌شود، به نظم کشیدن و

1- Elie Wiesel

2- symbol

3- symptom

4- felt life

نشان دادن احساسات برای افزایش فهم ماست (ص، ۲۵).

اگر چه من به طور شهودی، برداشت‌ها و نظرات لانگر را قانع‌کننده یافته‌ام، اما همچنین می‌دانم که امکان کاربرد هنرها برای خوراندن اعتقادات غلط به افراد وجود دارد، اعتقاداتی که گمراه‌کننده‌اند. آگهی‌ها و تبلیغات پوچ و توخالی، دو نمونه از این مواردند. پس آیا ما باید برداشت و ادراک خودمان را نسبت به حقیقت، تنها به آنچه که علم می‌تواند فراهم کند محدود کنیم؟ باز هم فکر می‌کنم که نه، حتی اگر بتوانم نوع تضمین و اطمینانی را که دوست دارم برای توجیه دیدگاه‌های خود داشته باشم ابراز کنم. اما من به دنبال چه توجیهی هستم؟ شاید مسأله همین باشد.

برخی از فیلسوفان، مانند ریچارد رورتی<sup>۱</sup> (۱۹۷۹) حقیقت را در قفسه نهاده‌اند و آن را با آنچه که او «تزکیه» یا «تذهیب» می‌نامد تعویض کرده‌اند. اینکه تزکیه راجع به چیست، رورتی به ما می‌گوید که جذاب‌تر ساختن مکالمه<sup>۲</sup> است. مفهوم تزکیه، آنقدر که من درصدد جالب‌تر ساختن مکالمه هستم، کفایت نمی‌کند. چگونه از تحجر اثبات‌گرایانه مقوله‌های مفهومی از یک سو و پوچ‌گرایی رادیکال نسبی<sup>۳</sup> از سوی دیگر (که در آن هر چیزی آزاد است، هر چیزی در حرکت است، و هیچ چیز ممنوع نیست) اجتناب کنیم. یا آیا اینها در واقع، شقوق سست‌بنیادی هستند که هیچ‌کسی به واقع به آنها معتقد نیست؟ شاید چنین باشد. اما یک مبنا یا اساس بهتر کدام است؟ من به تقلاي خودم ادامه می‌دهم.

من در بحث پیرامون تجربه و ارتباط آن با شکل‌های بازنمایی مورد استفاده‌ی ما، از شعرها و عکس‌ها، ادبیات و رقص، ریاضیات و گزاره‌ی حقیقی<sup>۴</sup>، فقط به عنوان ابزارهای جایگزین برای نشان دادن آنچه که می‌دانیم صحبت نمی‌کنم. من درباره‌ی شکل‌های فهم صحبت می‌کنم، شکل‌های بی‌نظیر و بی‌همتای فهمیدن که شعرها و عکس‌ها، ادبیات و رقص، ریاضیات و زبان حقیقی، آنها را امکان‌پذیر می‌سازند.

این به چه معناست که بگوئیم ما یک شکل فهمیدن شاعرانه داریم؟ آیا ریشه‌ی فهم شاعرانه در دیدن یا در شنیدن است؟ هنگامی که ما نیم‌رخ تندی کندی را می‌بینیم، لهجه‌ی بستنیایی او را می‌شنویم، احساس او راجع به فوریت شخصی<sup>۵</sup> را تجربه می‌کنیم، و هنگام برخاستن داد و بیداد

1- Richard Rorty

2- conversation

3- radical relativist nihilism

4- literal statement

5- personal urgency





غم‌انگیز او در حین اقرار به باخت در نامزدی ریاست جمهوری با او بر می‌خیزیم، دقیقاً چه چیزی یاد می‌گیریم؟ وقتی ما می‌بینیم یک دانشجوی جوان چینی در میدان تیانانمن جلوی یک تانک شوروی رقص والس<sup>۱</sup> می‌کند چه چیزی دستگیرمان می‌شود؟ پیش از ما چه تصویری از ملت‌مان به وجود آمده وقتی که در سال ۱۹۶۲ می‌شنویم که مارتین لوتر کینگ<sup>۲</sup> در مراسم یادبود لینکلن<sup>۳</sup> به جمعیت کثیری اعلام می‌کند که؛ «من یک رؤیا دارم»، یا هنگامی که ۲۹ سال بعد می‌بینیم که رادنی کینگ توسط پلیس لس‌آنجلس بازداشت می‌شود؟ برای رؤیایی که به حقیقت نپیوسته چه اتفاقی می‌افتد؟ لانگستون هاگز<sup>۴</sup> (۱۹۵۸) می‌پرسد:

آیا مثل کشمش در آفتاب خشکیده است؟  
 آیا همچون زخم عفونی سرازیر شده است؟  
 آیا مثل گوشت فاسد بوی تعفن می‌دهد؟  
 یا مانند یک شربت غلیظ شکرک‌زده است؟  
 شاید مثل یک بار سنگین دل‌داده است؟  
 یا اینکه ترکیده است؟ (ص، ۱۲۳).

اگر راه‌های متفاوتی برای فهمیدن جهان وجود دارد، و اگر شکل‌های متفاوتی وجود دارند که چنین فهمی را ممکن می‌سازند، پس به نظر می‌رسد دنبال کردن هر تلاش وسیع و جامعی برای فهمیدن فرایندها و برون‌دادهای نظام تحصیلی، نه حاصل اتخاذ رویکردی انحصارگرایانه، بلکه حاصل اتخاذ رویکردی کثرت‌گرایانه نسبت به پژوهش است. چگونه این کثرت‌گرایی پیشرفت می‌کند؟ کثرت‌گرایی مزبور چه الزاماتی برای شیوه کار کردن ما دارد؟  
 من امیدوارم در آینده سؤالاتی از این قبیل، بخشی از دستور کار<sup>۵</sup> تحقیقی ما باشند. نبردی که برای باز کردن جای پژوهش کیفی در تعلیم و تربیت رخ داد تا حد زیادی با پیروزی همراه بوده است. اگر چه هنوز جاهایی وجود دارند که در آنجا دانشجویان تحصیلات تکمیلی با مقاومت مواجه می‌شوند، اما غنای ادبیات و گستردگی تجارب برای برگشتن به دوران نظم و ترتیب و انسجام، مناسب است. اکنون پرسش اینست که چگونه شکل‌های متفاوت بازنمایی که در زمینه تحقیقات آموزشی کاربرد دارند می‌توانند به درک و فهم ما کمک کنند. آیا انواع متفاوتی از فهم

1- waltz

2- Martin Luther King

3- Lincoln

4- Langston Hughes

5- agenda

انسانی وجود دارد؟ وجه تمایز و افتراق آن انواع در چیست؟ آیا فقط در بینش شاعرانه است؟ کدام نوع عقلانیت تصویری<sup>۱</sup> از طریق ادبیات ممکن می‌گردد؟ چه تصویر ثابتی تولید می‌شود؟ استعاره جدید چه احساسی نسبت به زندگی ایجاد می‌کند؟ اکنون زمان گشتن در پی دریاهایی است که ما را به آسودگی و آسایشی فراتر از بندرهای قدیمی برساند.

اجازه دهید زمانی را فرض کنیم که نظرات بنیادینی که من آنها را شرح دادم ارزش و اعتبار داشته باشند، اینکه معنی چندگانه و متکثر است، و اینکه شکل‌های بازنمایی برخی از معانی را فراهم می‌کنند که از طریق آنها معنی ساخته می‌شود. اجازه دهید فرض کنیم که شکل‌های گوناگون معنی به شکل‌های گوناگون فهم مرتبط شده‌اند و اینکه شکل‌های گوناگون فهم برای آگاهی یافتن از نحوه عملکرد در اوضاع و احوال پیچیده و بغرنج، محاسن و مزایای زیادی دارند. با در نظر گرفتن این مفروضات، اندیشه‌هایی که من مطرح کردم، برای آنچه که در دهه‌های پیش‌رو در تحقیقات تربیتی انجام می‌دهیم، چه دلالت‌ها و الزاماتی دارد؟ این مورد ما را به سوی سوّمین بخش و آخرین بخش از اظهارات من هدایت می‌کند.

اگر اندیشه‌هایی که توصیف کردم در جامعه تحقیقات آموزشی وجود داشت، شاید شاهد مجموعه‌ای از روش‌های متعدد تحقیق بودیم که برای تولید و عرضه پژوهش تربیتی به کار گرفته می‌شدند. از جهات بسیاری این تنوع از قبل شروع به بروز و ظهور کرد. ما اکنون گرایش فرایندهای به شیوه‌های حکایی و رویکردهای داستانی به تجربه داریم. تمایزی که جروم برونر<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) میان شیوه‌های پارادایمی و حکایی دانستن می‌نهد، یک اساس مفهومی برای فهم تفاوت‌های میان راه‌حل‌های علمی و حکایی در برخورد با جهان فراهم می‌کند.

البته داستان‌ها و حکایات به هیچ وجه راه‌هایی را که در آنها فرایندهای تعلیم و تربیت در داخل و خارج از مدارس می‌توانند مورد مطالعه یا توصیف قرار بگیرند تحلیل نمی‌برد. از طریق رایانه‌ها استفاده از فیلم، ویدئو، و صور نمایشی گوناگون میسر می‌گردد و حتی حکایات شاعرانه در کناره‌های صفحه به حالت انتظار قرار دارند. من معتقدم ما بیش از این نباید منتظر بمانیم و باید آنها را به وسط صفحه بیاوریم. جستار در شکل‌های نوین اجرا و ارائه تحقیق که در دستور کار این همایش سالیانه قرار گرفته، گامی در این مسیر است.

کاربرد شکل‌های دیداری، حکایی، و شاعرانه پیامدها یا عواقبی در زمینه‌ای که چه کسی

1- imaginative rationality

2- Jerome Bruner



صلاحیت ارزیابی آنچه که این شکل‌ها درصدد بیان آن‌اند، دارد. هنگامی که روش‌های پژوهش ثابت و مقدس‌اند، مقررات و قواعد بازی نسبتاً واضح است. بازی‌های جدید، قواعد و مقررات جدیدی را می‌طلبند. با قوانین جدید، قابلیت‌ها و شایستگی‌هایی که برای برخی از شکل‌های تحقیق مقتضی و مطلوب‌اند، ضرورتاً برای سایر انواع تحقیق مناسب نیستند. از این گذشته، توانایی سردآوردن از یک شکل یا یک قالب پژوهش به دو چیز بستگی دارد؛ یکی تجربه فرد با آن شکل تحقیق، و دیگری برداشت و ادراک فرد نسبت به اینکه چه چیزی تحقیق محسوب می‌شود. این برداشت‌ها و توانایی‌ها تغییر خواهند کرد. ما نیاز داریم که در پرتو تفکیک روش‌شناختی<sup>۱</sup>، از قطبیت سیاسی<sup>۲</sup> اجتناب کنیم. «قطبیت» در نهایت به موضوعات قدرت و کنترل ختم می‌شود: نه تنها یک جامعه‌شناسی دانش وجود دارد، بلکه همچنین یک جامعه‌شناسی روش وجود دارد. من امیدوارم که ما در آینده به جای هژمونی روش‌شناختی، موفق به تکمیل و جبران حفره‌های روش‌شناختی شویم.

به احتمال قوی، برنامه درسی نیز به منزله یک شکل پژوهش تربیتی، از یک «پنداره رو به گسترش»<sup>۳</sup> راجع به شکل‌های فهمیدنی که مدارس توان ایجاد و پرورش آنها را دارند متأثر می‌شود. فیلم، ویدئو، حکایت، رقص، موسیقی، هنرهای دیداری، و نیز انواع صورت‌ها و صور پیشنهادی برای توصیف و تبیین رویدادها، همگی این ظرفیت و استعداد را دارند که ابعادی از جهان را که ما می‌خواهیم دانش‌آموزان آنها را یاد بگیرند نشان دهند. فکر کنید که این چه معنایی می‌تواند برای تدریس تاریخ داشته باشد.

آیا تاریخ متنی است که مورخان می‌نویسند یا اینکه گذشته‌ای است که مورخان درباره آن می‌نویسند؛ چگونگی پاسخ ما به این پرسش حیاتی و سرنوشت‌ساز است زیرا دیدگاه شخصی ما راجع به اینکه تاریخ چیست و چرا باید دانش‌آموزان را برای فهم آن کمک کرد، تحت تأثیر قرار می‌دهد. اگر تاریخ متن است، پس متن باید پیوسته محور تدریس تاریخ باشد: برای فهم تاریخ فرد متن را می‌فهمد. اما اگر تاریخ گذشته‌ای است که مورخان درباره آن می‌نویسند، پس هر شکل بازنمایی که بر گذشته پرتو می‌افشاند مناسب و مقتضی است، در واقع، یک راه مفید و مثمر‌تر برای فهم تاریخ است. طبق دیدگاه اخیر، موسیقی، معماری، فیلم، داستان‌ها، و مشابه آن نه تنها معتبر و موثوق‌اند بلکه هر کدام متمایز و ممتازاند؛ هر یک نوری ویژه و منحصر به فرد بر گذشته

1- methodological differentiation

2- political polarization

3- expanding vision

می‌تابانند. البته این امر مستلزم آنست که بدانیم چگونه از آنها سر در بیاوریم. در یک مطالعه پیرامون شیوه‌هایی که شکل‌های مختلف بازنمایی، فهم تاریخ را تقویت می‌کنند، ماری سینگر<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) دریافت که کاربرد طیفی گسترده از روش‌ها و شکل‌های گوناگون برای تدریس تاریخ در بافت مطالعات اجتماعی، دو دسته پیامدهای بسیار جالب دارد. اول، دانش‌آموزان دبیرستانی با عنایت به اینکه هر چیزی غیر از «متن» به عنوان منبع شناختن گذشته محسوب می‌شد، در یک برحهٔ زمانی چالش‌برانگیز به سر می‌بردند. [پیش از آن] کتاب درسی برای آنها حجت بود. آنچه که ارائه می‌داد حقیقت محض پنداشته می‌شد.

شکل‌هایی که سینگر در پژوهش خود پیرامون تدریس چهار دههٔ قرن بیستم - دهه‌های ۱۹۲۰، ۱۹۳۰، ۱۹۴۰ و ۱۹۵۰- مورد مطالعه قرار داد شامل موارد زیر می‌شد: دوران مدرن چارلی چاپلین<sup>۲</sup>، فیلم شورش بی‌دلیل، موسیقی اسکات جاپلین<sup>۳</sup>، ترانه‌های پیت سیگر<sup>۴</sup>، موسیقی بیتل‌ها، «چشم‌ها بر جایزه»، خودزندگی‌نامهٔ مالکوم ایکس، انگورهای خشمگین، نقاشی ساکو و وانزتی<sup>۵</sup> به وسیلهٔ بن شاهن<sup>۶</sup>، «ولش کن برای سگ آبی» از تلوزیون، چوک بری<sup>۷</sup>، و نقاشی‌های جکسون پولاک<sup>۸</sup>. البته دانش‌آموزان این منابع را برای فهم تاریخ، مرتبط و مناسب نمی‌دانستند.

در عین حال، ابهام - یا بهتر بگوییم گشودگی و فراخی - بسیار زیاد این شکل‌ها، زمینهٔ بروز بهترین بحث‌ها را در کلاس فراهم می‌کرد. وقتی وقایع گذشته را مرور می‌کنیم در می‌یابیم که چنین امری تعجب‌برانگیز نیست. روی هم رفته، هنگامی که دانش‌آموز با یقینیات «متن» مواجه می‌شود دیگر چه چیزی برای بحث کردن وجود دارد؟ چه وقت «متن» به یکی از شکل‌های بازنمایی مبدل می‌گردد که تفسیر را فرا می‌خواند، تفسیری که درک شود. ویلیام جیمز<sup>۹</sup> در کتاب اصول روانشناسی که در سال ۱۸۸۰ منتشر شد خواستار چیزی است که آن را اینگونه عنوان می‌کند؛ «بازگرداندن ابهام به جایگاه حقیقی آن در حیات ذهنی ما» (گاوین<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۶). جیمز چیزی را دریافته بود که سینگر یک قرن بعد آن را پیدا کرد: «ابهام» برای دانش‌آموزان نقش و سهم

1- Marcy Singer

2- Charlie Chaplin

3- Scott Joplin

4- Pete Seeger

5- Sacco-Vanzetti

6- Ben Shahn

7- Chuck Berry

8- Jackson Pollack

9- William James

10- Gavin



شناختی بسیار مهمی در مقایسه به حقایق مسلم متون دارد.

استفاده از طیف گسترده‌ای از شکل‌های متنوع در تدریس، از مطالعات، نتایج و پیامدهای خاص خودشان را می‌خواهد. در عین حال، مسأله تعیین نتایج و پیامدها به چند دلیل، بسیار دشوار است. یکی اینکه ظهور پیامدها مستلزم اعطای فرصت به دانش‌آموزان برای بروز دادن آن چیزی است که در شکل‌های بازنمایی یاد گرفته‌اند، که این امر هم برای محتوای یادگیری آنها و هم برای استعدادها و قابلیت‌های آنها نقش قاطع و تعیین‌کننده دارد. بعلاوه، دانش‌آموزان برای موفق شدن در بازنمایی چنین محتوایی باید در کاربرد وسایل و رسانه‌ها ماهر باشند. اگر دانش‌آموزان مهارت‌های لازم، برای مثال تولید یک فیلم یا یک ویدئو، و نوشتن یک شعر یا خلق یک حکایت دیداری را نداشته باشند، محتوایی که آرزوی بازنمایی آن را دارند هرگز پدیدار نمی‌شود. بازنمایی مستلزم داشتن مهارت برای پرداخت<sup>۱</sup> یک ماده به گونه‌ای است که به مانند یک رسانه عمل کند، چیزی که واسطه انتقال محتوا باشد.

دوم، بر فرض اینکه دانش‌آموزان واجد چنین مهارت‌هایی شوند، نتایج کارشان تفاوت خواهد کرد. این تفاوت‌ها با مفاهیم سستی در ارزشیابی معیاری ناهمخوان خواهد بود. هنگامی که اهداف از قبل تعیین شده‌اند، تکالیف دانش‌آموزان یکپارچه و یکسان‌اند و کاربرد استانداردها نیز به لحاظ روند کار عینیت دارد، مقایسه عملکرد دانش‌آموزان هم میسر می‌گردد. لکن باید به شما بگویم امیدوار نیستم بتوان دانش‌آموزانی را که برای نمایش آموخته‌های خود از شکل‌های مختلفی استفاده می‌کنند به درستی و بر مبنای یک مقیاس مشترک درجه‌بندی کرد. این را نمی‌گویم که کسی را از تعقیب این مسأله منصرف کنم؛ این جهت و مسیری است که باید مورد کاوش و پیمایش قرار گیرد. اما من اکنون پیچیدگی‌هایی را می‌بینم که در خلال کاربرد کارپوشه‌ها<sup>۲</sup> و سایر شکل‌های سنجش راستین رخ می‌نمایند. اگر عادات تغییر کنند، برخی مفروضات در زمینه سنجش - نظیر مقایسه عملکرد دانش‌آموزان - نیز باید تغییر کنند.

از جمله اموری که اثر بالقوه‌ای بر روی تحقیقات آموزشی دارد تربیت دانشجویان دکتری است. همچنان که گرایش در استفاده از شکل‌های متفاوت بازنمایی برای فهم نظام تحصیلی توسعه پیدا می‌کند، دانشکده‌های علوم تربیتی مجبور به تدوین برنامه‌هایی می‌شوند که به دانشجویان در یادگیری چگونگی استفاده از این شکل‌ها یاری رسانند. برای مثال، فیلم باید نه تنها

1- treat

2- portfolios

به منزله راهی برای به نمایش گذاشتن تصاویر، بلکه به عنوان راهی برای فهم برخی ابعاد نظام تحصیلی، تدریس، و یادگیری، که به طرق دیگر فهمیده نمی‌شوند مطرح شود. از این گذشته، خصوصیات هنری فیلم صرفاً تزیینی نیستند، بلکه برای نمایش پیام‌های ویژه ضروری‌اند. بنابراین، پالایش تأثرات هنری و علمی، همچنان که موضوع این همایش سالانه حکایت می‌کند، برای بسط و گسترش فهم آدمی اهمیت دارند.

یکی از انشعابات این پیشرفت، به مشخصات رساله‌های قابل قبول بر می‌گردد. بعید نیست رساله‌ها در آینده شکل‌هایی به خود بگیرند که امروزه تنها معدودی از آنها اینگونه‌اند. یکی از دانشجویان دکتری من در دانشکده علوم تربیتی استنفورد از من پرسید آیا یک داستان را به عنوان رساله می‌پذیرم. او این سؤال را حدود یک دهه پیش پرسید و من تنها توانستم پاسخ منفی بدهم. امروز من خیلی خوشبین‌تر هستم، نه به دلیل اینکه همکاران من در استنفورد اعتقاداتی شبیه من دارند، بلکه از آن جهت که امروز فضا و فرهنگ جستجوی شکل‌های جدید پژوهش بیش از پیش مولد و پویاست.

با توجه به اندیشه‌هایی که مطرح کرده‌ام، تعدادی پرسش به ذهن خطور می‌کند. شاید بنیادی‌ترین آنها متعلق به این فکر باشد که انسان‌ها گنجایش و ظرفیت صورت‌بندی شکل‌های متفاوت فهم را دارند و اینکه فهم‌ها با آن شکل‌های بازنمایی که انسان‌ها با آن مواجه می‌شوند یا آنها را به کار می‌گیرند، و نیز روش برخورد انسان‌ها با این شکل‌ها، ارتباط تنگاتنگی دارند. با وجود این، کشف اینکه شکل‌های فهم چگونه به دست می‌آیند و انواع معنی‌هایی که فراهم می‌کنند کدامند یک مسأله اساسی نظری و به همان اندازه عملی است. تعمق درباره اعتبار یک اندیشه یک چیز است و تشریح آن از لحاظ تجربی چیز دیگری است. کدام نوع تجربه‌گرایی<sup>۱</sup> برای شناسایی شیوه‌های مختلفی که دانش‌آموزان با توسل به آنها به فهم ابعاد جهان نائل می‌شوند لازم است؟ آیا شکل‌هایی از سنجش و رویکردهایی به برنامه‌داری و درسی وجود دارند که به واسطه آنها پیشاپیش بدانیم اگر بعضی شکل‌های بازنمایی در حین تدریس و یادگیری به کار روند، شکل‌های جدیدی از فهم نیز ایجاد خواهد شد؟ ارتباط واقعی میان استعداد و توانش دانش‌آموزان و شکل‌هایی که بدان‌ها دسترسی دارند چیست؟ آیا تناسب میان این دو، آنگونه که ما توقع داریم درک و فهم را تسهیل می‌کند؟ و برای اینکه به دانش‌آموزان فرصت و مهارت‌های لازم برای نمایش دادن فهم‌شان را بدهیم چه کار باید کرد؟ آیا ما می‌توانیم آنچه را که خاص و بی‌همتاست

1- empiricism



به شکل‌هایی غیر از آنهایی که چنین فهمی در آنها متجلی شده تبدیل کنیم؟ من باید اعتراف کنم که پاسخی برای سؤالاتی که فقط آنها را مطرح کردم ندارم. لکن معتقدم این پرسش‌ها برای آن نوع پژوهش و عمل تربیتی که به رشد و توسعه گنجایش‌های عقلانی آدمی می‌انجامد بسیار حیاتی است.

موضوع آخر به شیوه‌های گزارشی تحقیقاتی ربط دارد که درباره این موضوعات انجام می‌شوند. البته ما به متن و عدد انس گرفته‌ایم. مجلات ما چیزی غیر از زبان فنی را تحسین نمی‌کنند. شکل‌های کاملاً جدید عرضه و نمایش تحقیق چگونه خواهند بود؟ ما از طریق تلفیق فیلم و متن و عکس و شعر، چه چیزی راجع به یک مدرسه یا یک کلاس درس، یک معلم یا یک دانش‌آموز، و یک شکل تدریس یا یک سبک یادگیری می‌آموزیم؟

در حالی که تصور تلفیق این شکل‌ها دشوار است، کاوش در زمینه اینک که چه ترکیباتی ممکن و میسر است، ابتدا به صورت پنداری و تصویری و سپس به صورت عملی، ما را قادر می‌سازد تا یک دستور کار برای آینده مهیا کنیم. از برخی جهات، از طریق ام.تی.وی و سایر شکل‌های مشابه، دانش‌آموزان ما جلوتر از ما هستند. بیش از متن و عدد، این صدا و تصویرست که پایه تجارب ایشان را شکل می‌دهد. این امکانات برای گروهی از اندیشمندان که غرق در سنت‌های محافظه‌کارانه شده‌اند چه کار می‌کنند؟ در کل، من از خودمان تقاضا دارم کاری را انجام دهیم که نمی‌دانیم چگونه انجام دهیم. من از خودمان می‌خواهم که محدودیت‌های گذشته راحت و آسوده خودمان را بشناسیم، اما نه اینکه آن را دور بیندازیم. همانطور که گفتیم، من از خودمان توقع دارم بندرهای امن و آشنا را به قصد جستجوی دریا‌های جدید و سیاحت در آنها ترک کنیم. من فکر می‌کنم که ما پیش از این یک شروع شگفت‌انگیز برای این سفر داشته‌ایم.

فقط کانون تمرکز معهود و مرسوم مورد سؤال نیست، مسأله ژرف‌تر است. مسأله به نحوۀ تفکر ما راجع به ذهن، بسط و توسعه فهم آدمی بر می‌گردد و اینکه چه چیزی «معنی‌دار» محسوب می‌شود. از نقد فمینیستی علم به وسیله ساندر هاردینگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۱) تا طرح مجدد تمایز ویندل باندی<sup>۲</sup> میان نمایی<sup>۳</sup> و شبه‌قانونی<sup>۴</sup> (وان‌رایت،<sup>۵</sup> ۱۹۷۱)، و از محصولات پست‌مدرنی راول

1- Sandra Harding  
2- Windelbandian  
3- ideographic  
4- nomothetic  
5- Von Wright

ریکور<sup>۱</sup> (۱۹۸۱) و رولاند بارث<sup>۲</sup> (۱۹۸۵) تا دیدگاه‌های پدیدارشناختی مرلو پونتی<sup>۳</sup> (۱۹۶۲) و ماکسین گرین<sup>۴</sup> (۱۹۸۸)، زمان‌ها و دوران ایشان تغییرناپذیر است. ولی ما متحوّل هستیم.

## سخن پایانی

تقریباً هر آنچه که گفتیم مربوط می‌شود به یک مجموعه‌ای از موضوعات نظری که همچنان مرا گیج و سردرگم کرده‌اند، و رابطه عملی و واقعی این موضوعات با تولید پژوهش، تعیین جهت و مسیر شغلی محققان، و آماده کردن آنهایی که قصد انجام پژوهش دارند. به هر روی، اگر من در حالی این تریبون را ترک می‌کنم که این حالت و احساس وجود دارد که به بهبود و ارتقای امر تحقیق، یا تعیین جهت و مسیر شغلی محققان، یا کاهش ابهام و تحیر، که از اهداف اصلی اقدام مشترک ما بوده‌اند، منجر نشده بر من ببخشید. فراموش نکنیم که هدف اصلی، صورت دادن اقدامی برای بچه‌های آمریکایی-آفریقایی است که من در ابتدای مسیر شغلی خود در حومه غربی شیکاگو با آنها کار می‌کردم. بهبود اقدامات آموزشی آنطور مدّ نظر است که زندگی افرادی که من به آنها یاد دادم و از آنها یاد گرفتم ترقی یابد. به بیانی موجزتر، ما تحقیق می‌کنیم که بفهمیم. ما در تلاش برای فهمیدن هستیم تا اینکه مدارس را مکان‌هایی بهتر برای بچه‌ها و بزرگسالانی کنیم که زندگی‌شان را آنجا سهیم شده‌اند. به نظر من باید این هدف را مانند پیشانی‌بند میان چشمان خود ببندیم. ما باید ایشان را مثل تابلوی راهنما بر دروازه‌های شهر خود بنشانیم. در پایان، غایت اصلی حیات کاری ما در زندگی‌هایی نهفته است که کار ما، صاحبان این زندگی‌ها را قادر به پیشروی در مسیر صحیح می‌سازد. به رغم اینکه ما به سوی این هدف حرکت می‌کنیم، پیوسته مشکلات، ابهامات، موانع و محدودیت‌هایی وجود دارد. کار کردن در برهه نارسایی<sup>۵</sup>، شجاعت می‌طلبید. وقتی که شک‌ها و شبهات رخ می‌نمایانند و جاده امن به ما چشمک می‌زند، شاید بهتر باشد که سخن تیسون را به خاطر آوریم. من اظهارات خود را با سخنان او به پایان می‌رسانم:

اگر چه بسیار از دست رفته، اما بسیار باقی مانده؛ و اگر چه

اکنون به اندازه گذشته که آسمان و زمین را جابجا کردیم

قوی نیستیم، اما ما همینیم که هستیم؛

1- Raul Ricoeur  
2- Roland Barth  
3- Merleau-Ponty  
4- Maxine Greene  
5- incompetence





آمیزه‌ای از قلب‌های بی‌باک،

که به دست تقدیر و زمان ضعیف گردیده، اما همچنان اراده‌ای قوی دارد

برای تلاش، جستجو، کاوش، و نه تسلیم شدن

## یادداشت‌ها

\* در حالی که برای این سخنرانی آماده می‌شدم از راهنمایی ارزنده تعدادی از همکاران و دوستانم سود بردم. خوشحال می‌شوم که در اینجا از مساعدت ایشان تشکر کنم: دیوید اکر، هاوارد گاردنر، لیزا گولدشتاین، آلن پشکین، ریچارد اسنو، و لسلی تیلور.

۱. این کشمکشی است که میان شکل‌های نمایی و شبه‌قانونی وجود دارد، یعنی، میان تلاش برای فهم جزئیات و تلاش برای درک کلیت. برای توضیحات بیشتر در این مورد به کتاب تبیین و فهم از ون رایت (۱۹۷۱) مراجعه کنید.

۲. ماهیت شناختی ادراک در نوشته‌های رادولف آرنه‌ایم و اولریش نیسر به دقت مورد توجه قرار گرفته است. به کتاب تفکر دیداری از آرنه‌ایم (۱۹۶۹) و کتاب شناخت و واقعیت از نیسر (۱۹۷۶) نگاه کنید. برای یک تفسیر فلسفی راجع به نسبت میان ادراک و شناخت، به اثر هانسون (۱۹۷۱) تحت عنوان مشاهده و تبیین: راهنمایی برای فلسفه علم مراجعه کنید.

۳. مفهوم متمرکز کردن ادراک در کارهای ژان پیاژه و رادولف آرنه‌ایم موجود است. آرنه‌ایم تمرکز بر جزئیات در عمل طراحی را «راه‌حل‌های محلی» می‌نامد و اشاره به این حقیقت دارد که بچه‌ها آنقدر بر شیء خود متمرکز یا دقیق می‌شوند که به هنگام طراحی، از نسبت و ارتباطی که میان شیء و بافتی که شیء در آن قرار دارد غافل می‌شوند.

۴. هم ارزشیابی هنجاری و هم ارزشیابی معیاری بر اساس مقایسه انجام می‌شوند. در ارزشیابی هنجاری، مقایسه، میان عملکرد یک دانش‌آموز و عملکردهای دیگران در یک جامعه آماری مرتبط صورت می‌گیرد. در ارزشیابی معیاری، مقایسه، میان عملکرد دانش‌آموز و یک معیار یا الگوی شناخته شده صورت می‌گیرد. هیچ یک از اینها برای ارزشیابی در هنرها تناسب و همخوانی کامل ندارند زیرا در فعالیت هنری، یک ارزش و بهای اضافی به کار بدیع و تازه و شگفت، و نیز راه‌حل‌های خلاقانه‌ای داده می‌شود که قابل پیش‌بینی نیستند. اقدام به سنجش صحیح در هنرها مستلزم کاربرد آن چیزی است که رابرت استیک آن را ارزشیابی پاسخگو<sup>۱</sup> می‌نامد و من آن را

1- responsive

تحت عنوان نتایج بیانگر<sup>۱</sup> مورد اشاره قرار داده‌ام (نگاه کنید به استیک، ۱۹۷۵؛ و آیزنر، ۱۹۶۹).  
 ۵. در شناخت و برنامه‌درسی (آیزنر، ۱۹۸۲)، من سه شیوه‌ای را شناسایی کرده‌ام که می‌توان با شکل‌های بازنمایی برخورد کرد: از طریق تقلید یا نمایش<sup>۲</sup>، از طریق حالت<sup>۳</sup>، و از طریق توافق<sup>۴</sup>.  
 تقلید، تجسم یا بدلی از جهان فراهم می‌کند که باید، برای مثال، در تسمیه آوایی<sup>۵</sup>، در واقع‌گرایی دیداری، و در برنامه‌موسیقی بازنمایی شود. شکل برخورد حالتی در کارهایی پیدا می‌شود که ویژگی‌ها و خصوصیات‌شان پاسخ‌هایی را فرامی‌خواند یا برمی‌انگیزد که با ساختار عمیق آنچه که آن را بازنمایی می‌کنند متناسب و سازگار باشند. برای مثال، تصاویر ادوارد مانش، مطلع موسیقی‌های ریچارد واگنر، و اشعار ای. ای. کامینگز. شکل‌های توافقی، مثل صلیب سرخ یا پرچم آمریکا، منعکس‌کننده موافقت‌ها و تفاهم‌های اجتماعی هستند که استفاده از شکل یا شکل‌ها را برای اشاره به معانی خاصی مجاز می‌سازند. البته این معانی به طور کامل قابل تمایز و تفکیک نیستند. با این حال، معمولاً در داخل یک فرهنگ، آنقدر توافق و همخوانی وجود دارد که اعضاء به یک معنی مشترک دست یابند.

۶. جان دیویی (۱۹۳۴) در کتاب هنر به منزله تجربه نکته زیر را در زمینه ارتباط میان شیوه تفکر با رسانه بیان می‌کند: «کسانی که هنرمند خوانده می‌شوند مجبورند از خصوصیات اشیایی که در زمینه موضوعات هنری‌شان است، تجربه مستقیم داشته باشند؛ پژوهش‌های عقلانی با خصوصیات سر و کار دارند که به یکباره حرکت و تغییر می‌کنند، از طریق نمادهایی که برای خصوصیات مربوطه ثابت هستند لکن به خودی خود اهمیت وجودی ندارند» (ص، ۷۳).

۷. این اقدام مدارس که از طریق برنامه‌درسی خود، هم فرصت‌هایی برای موفقیت در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهند و هم فرصت‌هایی را از ایشان مضایقه می‌کنند، عملکرد آنها را عمیقاً سیاسی می‌کند. دانش‌آموزانی که استعدادها و توانایی‌های‌شان فرصت بروز و ظهور در شرایط و ساختار مدرسه را نیافته، غالباً دارای برخی عقب‌ماندگی‌ها هستند. دانشگاه‌ها نیز اغلب مدارجی را که دانشجویان در هنرهای زیبا کسب کرده‌اند به عنوان امتیازی برای پذیرش ایشان حساب نمی‌کنند. حتی وقتی مدارس انواع معینی از عملکردها را برای دانش‌آموزان امکان‌پذیر می‌سازند، و حتی آن عملکردها توسط مدرسه رتبه‌بندی می‌شود تضمینی وجود ندارد که عملکرد عالی

1- expressive outcomes  
 2- mimesis  
 3- expressiveness  
 4- convention  
 5- onomatopoeia



دانش آموز، در صورت ورود به مؤسسات آموزش عالی، امتیازی برای او محسوب شود. این موضوع که از نظر من ناهشیارانه است، اثر عمیقی دارد بر آنچه که دانشجویان معتقدند می‌توانند از پس مطالعه آن برآیند یا اینکه عواقب و پیامدهای آن را تحمل کنند.

۸. یکی از تغییرات بسیار مهم که در جامعه تحقیقات تربیتی رخ داده، بسط حدود و ثغور و مفهوم تحقیقات تربیتی است. این امر به معنای آنکه هر چیزی و هر کاری وارد این قلمرو شود نیست، لکن به‌طور تلویحی حاوی این پیام است که جاده‌هایی که به فهم منتهی می‌شوند بسیار است و اینکه یک دیدگاه محدود نسبت به روش، احتمالاً، فهم محدود نسبت به کاری را در پی خواهد داشت که در مدارس انجام می‌گیرد.

۹. سنجش و ارزشیابی آموزشی بر مبنای نیاز به مقایسه دانش‌آموزان با یکدیگر یا با یک معیار شناخته‌شده رشد کرده است. همچنان که بیشتر تصریح کردم، چنین شرطی لزوماً برای هر نوع ارزشیابی ضرورت ندارد. وقتی مفروضات و مقدمات منطقی ما تغییر کنند، ما شکل‌هایی را که متمایزاند پذیرا خواهیم بود و در یک موضع عالی برای ارزشیابی قرار می‌گیریم به‌طوری که از پرورش و شکوفایی خصایص فردی ارزشمند که یکی از اهداف مهم تربیتی است آگاهی یافته و در امر سنجش، توجه لازم را بدان مبذول داریم.

## References

- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley: University of California Press.
- Barth, R. (1985). *The Responsibility of Forms*. New York: Hill & Wang.
- Bernstein, B. (1971). *On the Classification and Framing of Educational Knowledge*. In M. Yuong(Ed.), *Knowledge and Control* (pp. 47-69). London, England: Collier Mcmillan.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Collingwood, R. G. (1958). *The Principles of Art*. New York: Oxford University Press.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch.
- Eisner, E. (1969). Instructional and Expressive Educational Objectives: Their Formulation and the Use of Curriculum. In W, James Popham, et al., *Instructional Objectives* (American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation). Chicago: Rand McNally.
- Eisner, E. (1982). *Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach*. New York: Longman.
- Gardner, H. (1983). *Forms of Mind*. New York: Basic Books.
- Gavin, W. (1986). *William James and the Need to Preserve "The*

- Vague* "[Speech]. Portland: University of Southern Maine.
- Goodman, N. (1978). *Ways of World Making*. Indianapolis: Hackett.
- Green, M. (1988). *The Dialectic of Freedom*. New York: Teachers College Press.
- Hanson, N. R. (1971). *Observation and Explanation: A Guide to Philosophy of Science*. New York: Harper & Row.
- Harding, S. (1991). *Whose Science? Whose Knowledge?* Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Hadamard, J. (1945). *An Essay on the Psychology of Invention in the Mathematical Field*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Holton, G. J. (1982). *Albert Einstein: Historical and Cultural Perspectives*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- James, W. (1890). *The Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Keller, E. F. (1983). *A Feeling for the Organism*. San Francisco: Freedman.
- Langer, S. (1957). *Problems of Art*. New York: Scribner & Sons.
- Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of Perception*. New York: Humanities Press.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Peirce, C. S. (1960). *Collected Papers* (C. Hartshorn & P. Weiss, Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. London, England: Hutchinson's University Library.
- Shepard, R. (1982). *Mental Images and their Transformation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Shepard, R. (1990). *Mind Sights*. New York: Freeman.
- Singer, M. (1991). *Sound, Image, and word in the Curriculum: The Making of Historical Sense*. Unpublished Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Tennyson, A. (1870). *The Poetical works of Alfred Tennyson*. New York: Harper.
- Von Wright, H. (1976). *Explanation and Understanding*. Ithaca: Cornell University Press.
- Wiessel, E. (1969). *Night*. New York: Avon.



## نوشتار ۷

### شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها: بیم‌ها و امیدها<sup>۱</sup>

او گفت « به لبه پرتگاه بیایید».

آنها گفتند «ما می‌ترسیم».

او گفت « به لبه پرتگاه بیایید».

آنها آمدند.

او آنها را هل داد

و آنها به پرواز درآمدند.

- آپولیناری<sup>۲</sup>

موضوع این نوشتار (شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها) بر لبه پرتگاه و در صدر کاوش‌های مربوط به روش‌شناسی تحقیق قرار دارد. یکی از پرسش‌های بنیادین اندیشمندان کنونی اینست که ما چگونه این کار اعجاب‌آور، یعنی انتقال محتویات ضمیر هشیار خود به شکل یا قالبی عمومی را که برای دیگران قابل فهم باشد انجام می‌دهیم. این تصور که زبان‌های به کار رفته در علم جامعه‌شناسی (اعداد و گزاره‌ها) تنها عوامل پدیدآورنده معنایند به شدت با چالش مواجه شده و در نتیجه ما بر آنیم که برای توضیح و روشن‌سازی دیگر جهان‌های علوم تربیتی که آرزوی

---

1- The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation

2- Apollinaire



فهم‌شان را داریم به کاوش در ظرفیت‌های بالقوه سایر شکل‌های بازنمایی بپردازیم. ریشه این نگرانی‌ها در نارضایتی فزاینده از برداشت‌های سنتی نسبت به دانش و معرفت است، برداشت‌هایی که در نظر بسیاری از افراد (به‌ویژه پژوهشگران جوان‌تر)، از سویی گنجایش محدودی داشته و برای بیان پدیده‌های مهم تربیتی عقیم و نارسایند و از سوی دیگر به درجا زدن در وضعیت فعلی و تداوم قدرت روش‌شناختی حاکم منجر می‌شوند (آیزنر، ۱۹۸۸). در واقع، شکل این نوشتار که ابتدا برای یک سخنرانی آماده شده بود حفظ شده است زیرا من معتقدم که شکل و محتوا نمی‌توانند متضاد و مغایر باشند: سبک و نحوه نوشتن فرد، آنچه را که می‌گوید تحت تأثیر قرار می‌دهد. من می‌خواهم حالت گفتاری آنچه را که می‌گویم حفظ کنم.

اشتیاق گشودن راه‌های جدید برای دیدن و گفتن، از مجموعه‌ای از انگیزه‌ها و تمایلات معرفت‌شناختی و سیاسی نشأت گرفته است. در نتیجه این تکانه‌ها و انگیزه‌ها، ما خودمان را بر لبه پرتگاهی روش‌شناختی می‌یابیم. لبه پرتگاه‌ها می‌تواند خطرناک و ناامن باشند، اما درعین حال ممکن است هیجان‌برانگیز و مهیج نیز باشند. و در هر صورت اگر یک استاد دانشگاه باشید (به‌ویژه استادی که استخدام رسمی است)، این پرتگاه‌ها جای چندان بدی هم نیستند. دانشگاه‌ها روی هم‌رفته باید جایی باشند که ته مدادها، پاک‌کن‌های بزرگ دیده می‌شود، یا اگر این مثال از عهد دقینوس است، می‌توان گفت باید جایی باشند با کلیدهای حذف<sup>۱</sup> بزرگ! فکر بدی نیست که در کنار مزایا و نقاط قوت اندیشه‌ها و راه‌کارهای جدید، از دام‌ها، خطرات و مشکلات آنها نیز آگاه باشیم. قصد من جستجوی بیم‌ها و امیدهای شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌هاست. من در نظر دارم علاقه‌مان به این موضوع را در یک بافت تاریخی قرار دهم و درباره اینکه این علاقه ما به کجا خواهد انجامید پیش‌بینی‌ها و حدس‌هایی ارائه دهم.

به‌درستی باید اذعان کرد که از لحاظ روش‌شناختی، حوزه تحقیقات آموزشی از اواخر دهه ۱۹۶۰ تا اوایل دهه ۱۹۷۰ راه درازی را پیمود. افرادی که آن دوره را درک کرده‌اند به یاد دارند که در سال ۱۹۶۶ رساله کمپبل و استانلی<sup>۲</sup> (۱۹۶۶) پیرامون طرح تحقیق آزمایشی و شبه‌آزمایشی منتشر شد. برای مدتی رساله کمپبل و استانلی نماد یک ایده‌آل روش‌شناختی برای تحقیقات آموزشی بود. آزمایش درست و دقیق، اگر امکان انجامش را داشتید، الگویی بود که باید استفاده می‌شد. در دهه ۱۹۶۰ پژوهش کیفی نفوذ اندکی در حوزه تعلیم و تربیت داشت، هر چند برخی

1- Delete (منظور روی صفحه کلید رایانه است)

2- Campbell & Stanley

استثناها وجود داشت. جالب آنکه، اکثر این استثناهای اثرگذار و دوران‌ساز، کار کسانی بود که در یک سنت کمی کار کرده بودند. لی کروناخ<sup>۱</sup> (۱۹۷۵) و دونالد کمپبل<sup>۲</sup> (۱۹۷۸)، دو محقق سنتی، پرسش‌هایی بنیادین را درباره مفروضات دیرینه و ریشه‌دار در زمینه انجام تحقیق مطرح کردند. ایگون گوبا<sup>۳</sup> (۱۹۷۸) که پیش‌تر جزء محققان کمی بود، کند و کاو پیرامون آنچه را که او «روش‌های طبیعی»<sup>۴</sup> می‌نامید آغاز کرد. فیلیپ جکسون<sup>۵</sup> (۱۹۶۸) به همراه یک روان‌سنج<sup>۶</sup> در دانشکده تربیت معلم، به نام ایرونیک لورگ، به بررسی زندگی در کلاس‌های درس پرداخت. هری وولکات<sup>۷</sup> (۱۹۷۳) هم افراد را در دفتر مدیر مدرسه مورد مطالعه قرار داد.

امروزه، وضعیت به کلی فرق کرده است. از اواخر دهه ۱۹۸۰ پژوهش کیفی به عنوان مقوله‌ای در برنامه‌های مؤسسه تحقیقات تربیتی آمریکا، جزو پنجمین یا ششمین دسته گسترده از مقالاتی است که در همایش‌های سالانه ارائه می‌شوند. در استنفورد، مؤسسه‌ای که من در آن کار می‌کنم، چیزی که قبلاً اعضای هیأت علمی آن را با دیده شک می‌نگریستند و در میان برخی دیگر از آنها وحشت و دلهره ایجاد می‌کرد، اکنون از لحاظ روش‌شناختی، رویکرد مورد پسند دانشجویان دکتری برای انجام تحقیقات تربیتی است. اما این تغییرات به راحتی پدید نیامده‌اند.

در ابتدای دهه ۱۹۷۰ وقتی که من به هنر و علوم انسانی به عنوان منابعی برای روش تحقیق رجوع کردم و با دانشجویانم شروع به کاربرد نقادی و خبرگی آموزشی کردیم، همکارانم انتظار داشتند که ما برای این رویکرد شخصی، به شرح گسترده توجیه‌ها و دلایل بپردازیم. زمانه تغییر کرده است، هر چند هنوز برخی از استادان ایستادگی می‌کنند. تفاوت در اینست که اگر در گذشته نمی‌توانستیم آنها را نادیده بگیریم، امروز می‌توانیم. فضای حاکم تغییر کرده است.

در سال ۱۹۷۵ من برای سخنرانی در بخش ب مؤسسه تحقیقات تربیتی آمریکا دعوت شدم. در آن سخنرانی اظهاراتم را با ابراز امیدواری نسبت به این موضوع خاتمه دادم که روزی مجلاتی در تعلیم و تربیت خواهند بود که به انتشار مطالعات کیفی اختصاص خواهند داشت، در دانشگاه‌ها برنامه‌هایی برای آموزش محققان برای انجام چنین تحقیقاتی تهیه خواهد شد، و همایش‌هایی برای بررسی ماهیت اینگونه تحقیقات بر پا خواهد شد. امروز، پس از گذشت بیست

1- Lee Cronbach

2- Donald Campbell

3- Egon Guba

4- naturalistic methods

5- Philip Jackson

6- psychometrician

7- Harry Wolcott





سال، دو مجله در این حوزه هستند که به پژوهش کیفی اختصاص دارند و بسیاری مجلات دیگر نیز وجود دارد که اینگونه پژوهش‌ها را منتشر می‌کنند. همچنین درمورد برنامه‌ها و همایش‌های آموزشی هم باید گفت که هردوی آنها را داریم. در کمتر از یک ربع قرن، این حوزه راه درازی را پیموده است.

اما هدف من نه تجلیل از دستاوردهای پژوهشگران کیفی و نه صحبت پیرامون جایگاه درحال تغییر تحقیقات کیفی است. مقصود من مهیا کردن بافت و زمینه است. یک بخش از این بافت اشاره به این حقیقت دارد که تا همین دوره اخیر، مباحث مرتبط با روش‌های پژوهش کیفی تقریباً همیشه به انجام قوم‌نگاری تقلیل یافته بود. به بیان دیگر، برای بسیاری از افراد انجام پژوهش کیفی در حوزه ما مترادف با انجام قوم‌نگاری بود. فهمیدن علت این موضوع که چرا قوم‌نگاری به مأمونی برای محققان تبدیل شده بود مشکل نیست. قوم‌نگاری زیرمجموعه‌ای از مردم‌شناسی فرهنگی است و مردم‌شناسی فرهنگی شاخه‌ای از علوم اجتماعی است. می‌توان گفت در یک دسته قرار می‌گیرند. به علاوه، برخی افراد معتقد بودند که قوم‌نگاری یک «روش» قابل یاددادن و یادگرفتن دارد، دارای زبان فنی بوده و مهم‌تر از آن دارای معیارهایی پژوهشی<sup>۱</sup> است. قوم‌نگاری یک دیسیپلین شناخته‌شده بود.

آنچه مطمئناً به مرور زمان روشن شد این بود که روش‌های پژوهش کیفی، به قوم‌نگاری منحصر نمی‌شوند. روش‌های کیفی توسط جامعه‌شناسان (گوفمن<sup>۲</sup>، ۱۹۶۲)، روان‌شناسان بالینی (سولیوان<sup>۳</sup>، ۱۹۵۳)، تاریخ‌نگاران (تاچمن<sup>۴</sup>، ۱۹۶۲)، و انواع نویسندگان (کیپوت<sup>۵</sup>، ۱۹۶۵) مورد استفاده قرار می‌گرفتند. در واقع، هنر و علوم انسانی دژهای پژوهش کیفی بودند و این نوع پژوهش در بطن اقدامات هنرمندان تمامی مکاتب قرار داشت. در گذر زمان، خود مفهوم پژوهش کیفی بسط یافت و «علم» به عنوان «یکی» از انواع و اقسام آن شناخته شد.

پیدایش این بینش (یعنی اینکه تحقیق صرفاً به علم تعلق ندارد) برای من نشان‌گر رخدادی تعیین کننده است. وقتی آشکار شد که پژوهش کیفی چیزی بیش از یکی از انواع علوم اجتماعی است که در تعلیم و تربیت کاربرد دارد، دریچه‌ای به روی سؤالات تازه گشوده شد، سؤالاتی نظیر اینکه شکل‌های مشروع پژوهش در تعلیم و تربیت کدامند و از میان این شکل‌ها کدام نوعی

1- scholarly standards

2- Coffman

3- Sullivan

4- Tuchman

5- Capote

تحقیق محسوب می‌شوند (آیزنر و همکاران، ۱۹۹۶). این پرسش (که کدامیک از انواع پژوهش، تحقیق به حساب می‌آیند) به مبحثی داغ و عظیم تبدیل شد. این پرسش مقوله‌ای بحث‌برانگیز نیز هست زیرا با مسائلی چون مشروعیت، اختیار، اقتدار، و سرانجام با افرادی که قدرت نشر و اشاعه را در دست دارند ارتباط و پیوستگی زیادی دارد. مسایل و موضوعات معرفت‌شناختی دارای تبعات و پیامدهای سیاسی و هم عقلانی و روشنفکرانه‌اند (آیزنر، ۱۹۸۸). با این حال، از یک منظر عقلانی محض، کاوش در شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها نشانه‌ای از قدرت تخیلی پویاست که در پی کشف محدودیت‌های خویش است.

عنوان این مقاله دال بر علاقه به بررسی ممکنات<sup>۱</sup> یا شقوق بازنمایی است و در عین حال نشان‌گر محدودیت‌های آن نوع شکل‌های بازنمایی است که به طور مرسوم مورد استفاده قرار می‌گیرند. هنگامی که از شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها صحبت می‌کنیم، فرض من بر اینست که منظور ما شکل‌هایی است که محدودیت‌هایی متفاوت از شکل‌های عددی یا گزاره‌ای<sup>۲</sup> دارند. به عبارت دیگر، ما به بررسی آن شیوه‌های بازنمایی می‌پردازیم که در حالت معمول از آنها برای نمایش آنچه که درباره جهان تعلیم و تربیت به آن دست یافته‌ایم استفاده نمی‌کنیم. ما چگونه این بازنمایی‌ها را انجام می‌دهیم؟ چه شکل‌هایی می‌توانند به خود بگیرند؟

اگر با دیدی کلی درباره فرهنگ به تأمل بپردازیم و ببینیم که چگونه آنچه را که می‌دانیم انتقال می‌دهیم، بلافاصله تعداد زیادی از شیوه‌ها برای انجام این کار به ذهن ما خطور می‌کند. اول از همه ما قصه می‌گوییم، قصه‌ها ویژگی‌های خاصی دارند. قصه‌ها آموزنده‌اند؛ آنها به طرق ویژه‌ای حقایق را آشکار و ما را آگاه می‌سازند. ما همچنین از تصاویر استفاده می‌کنیم. تصاویر واقعیات را به نمایش می‌گذارند. آنها کارهای بسیاری انجام می‌دهند؛ مهم‌ترین آنها، بدیهی‌ترین آنهاست؛ تصاویر به ما نشان می‌دهند که پدیده‌ها، مکان‌ها و افراد چه شکلی دارند.

به علاوه بشر برای نشان دادن رابطه‌هایی که نمی‌توان آنها را به طرق دیگر فهمید، نمودارها را ساخت. همچنین برای دیدن آنچه که حضوراً و مستقیماً قابل مشاهده نیست، نقشه‌ها طراحی شده‌اند. در حقیقت، ما انواع و اقسام نقشه‌ها، از نقشه برجسته‌نمای دارای نصف‌النهارات متوازی (مرکاتور)<sup>۳</sup> تا نقشه‌های نمایش تراکم جمعیت، جو، و نواحی آب‌وهوایی را در اختیار داریم که

1- possibilities  
2- propositional  
3- mercator



همگی برای بازنمایی آنچه که ما فکر می‌کنیم می‌دانیم طراحی شده‌اند (تافت<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷). علاوه بر نقشه‌ها، ما تئاتر را داریم که به طور کلی ابزار یا قالب ویژه‌ای است برای گسترش آگاهی ما از آن شکل‌های زندگی، که به بهترین وجه بر روی صحنه تئاتر به تصویر کشیده می‌شوند. افزون بر داستان‌ها، عکس‌ها، نمودارها، نقشه‌ها، و تئاتر، ما برای اینکه به دیگران یاد دهیم که چگونه کاری انجام می‌شود، از شیوه نمایش یا نشان دادن استفاده می‌کنیم که این روش غالباً محدود به زبان و در بند آن نیست. بالاتر از همه اینکه ما «شعر» را داریم. دستاوردی زبانی که معانی آن به نحو متناقضی غیرزبانی اند<sup>۲</sup>: شعر برای این ابداع شد که آنچه را که کلمات تا پیش از آن هرگز قادر به بیانش نبوده‌اند بگوید. شعر فراسوی محدودیت‌های زبانی می‌رود و مضامینی را به یاد می‌آورد که امکان بیان صریح و قاطع آنها وجود ندارد.

بی‌تردید شکل‌های مورد استفاده ما برای انتقال اطلاعات یا به عبارت دیگر، همان شکل‌هایی که برای نمایش «داده‌ها» به کار می‌بریم، به اندازه تپه‌ها قدمت دارند. این شکل‌ها شاید در بافت تحقیقات آموزشی جدید و نو باشند، اما همیشه وجود داشته‌اند. در جامعه تحقیقات آموزشی، بسیاری از این نوع شکل‌ها محدود شده‌اند. در عرصه پژوهش، همه شکل‌های بازنمایی داده‌ها مشروعیت ندارند. به همین دلیل است که بحث راجع به این موضوعات اهمیت زیادی دارد. بحث تنها بر سر کاربرد شیوه‌ای چون فیلم برای نمایش داده‌ها نیست؛ بلکه در یک سطح و مرتبه بنیادی‌تر، درباره اینست که انجام تحقیق چه معنایی دارد.

میان این دو مقوله، یعنی «روشی که برای انجام تحقیق برمی‌گزینیم» و «ادراکی که از نتیجه و حاصل پژوهش» داریم، ارتباطی تنگاتنگ وجود دارد. طرز فکر ما در مورد معنای تحقیق، ارتباط نزدیکی با شکل‌های هشیاری و آگاهی دارد؛ شکل‌هایی که به اعتقاد ما بر فهم آدمی افزوده‌اند. این همان غایتی است که مأموریت اصلی و اولیه تحقیق را تعریف می‌کند. در نهایت، آنچه در عمیق‌تر کردن معانی، بسط آگاهی، و افزایش دامنه درک و فهم پیروز است، اراده اجتماعی<sup>۳</sup> است. هدف از انتشار و بحث بر روی اندیشه‌ها نیز تا حدی، آزمودن آنها در آن جامعه است.

در اینجا مایلم دو نکته دیگر را درباره شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها و واقعیات مطرح کنم. اول اینکه در دوره‌ای، انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا تصمیم گرفت اعضای خود را به ارائه نشست‌های علمی از طریق ابداع راه‌های جدیدی برای عرضه نتایج تحقیقات در همایش‌های

1- Tufte

2- non-linguistic

3- community decision

سالانه تشویق کند. پس از اینکه سرانجام معلوم شد سخنرانی رؤسای انجمن (در واقع، در جلسات معمولی انجمن تحقیقات تربیتی آمریکا چهار تا شش سخنران ارشد وجود داشت) لزوماً راه مناسبی برای افزایش فهم و درک اعضا نبوده، این انجمن هم نسبت به استفاده از شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها علاقه نشان داد.

دوم اینکه لازم است توجه داشته باشیم موضوعاتی که من بدان‌ها پرداختم محدود به متخصصان و محققان حوزه تعلیم و تربیت نیستند. صاحب‌نظران و پژوهشگران علوم اجتماعی همواره در حوزه‌های خود با موضوعات مشابهی دست به‌گریبان بوده‌اند و همچنان نیز هستند. در واقع این موضوعات هنوز حل نشده باقی مانده‌اند. این مسأله در کار کلیفورد گرتز<sup>۱</sup> (۱۹۸۳) مشهود است، وقتی که درباره «انواع مکدر»<sup>۲</sup> و «توصیف غلیظ»<sup>۳</sup> می‌نویسد؛ یا هنگامی که نلسون گودمن<sup>۴</sup> (۱۹۷۸) راجع به «راه‌های ساخت جهان» می‌نویسد؛ یا آنجا که ریچارد رورتی<sup>۵</sup> (۱۹۷۹) می‌گوید پراگماتیسم علم را به عنوان «گونه‌ای ادبی» می‌نگرد؛ یا وقتی جورج لاکف و مارک تورنر<sup>۶</sup> (۱۹۸۹) می‌نویسند ذهن چیزی بیش از «تعقل خشک»<sup>۷</sup> است؛ یا هنگامی که جروم برنر<sup>۸</sup> (۱۹۸۶) میان روش‌های پارادایمی و روایتی شناخت تمایز قایل می‌شود؛ یا هنگامی که مایکل پولانی<sup>۹</sup> (۱۹۶۶) به سادگی می‌گوید «بشر خیلی بیش از آنچه که می‌تواند بگوید، می‌داند». در حوزه قوم‌شناسی، هیچ مجموعه مقالاتی بهتر از کار کیلفورد و مارکوس<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۶) تحت عنوان اصلی «فرهنگ نوشتاری» و عنوان فرعی «شاعرانه‌ها و سیاست‌های قوم‌نگاری» وجود ندارد که به آنچه که برخی آن را «بحران بازنمایی» خوانده‌اند پرداخته باشد. همان‌طوری که گفتم، این موضوعات هنوز حل نشده باقی مانده‌اند.

در حوزه تعلیم و تربیت، در کار افرادی مثل کتی کارتر (۱۹۹۳)، رابرت استیک (۱۹۹۵)، کانلی و کلاندینین<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۰)، و در کار پیشگامانه و برجسته فیلیپ جکسون (۱۹۶۸) و لو اسمیت<sup>۱۲</sup>

1- Clifford Geertz

2- blurred genres

3- thick description

4- Nelson Goodman

5- Richard Rorty

6- George Lakoff & Mark Turner

7- cool reason

8- Jerome Bruner

9- Michael Polanyi

10- Clifford & Marcus

11- Kathy Carter, Robert Stake, Connelly & Clandinin

12- Lou Smith



(۱۹۶۸) به این موضوعات پرداخته شده است. این پژوهشگران بخشی از یک جامعه بزرگ‌ترند که به کند و کاو در زمینه مفروضات مکنون در تولید علم، فایده‌تمایز نهادن میان عینیت و ذهنیت، کارکردهای لحن و صدا<sup>۱</sup> در نوشتن، ارتباط میان عام و خاص، و مزیت‌ها و محدودیت‌های کمی‌سازی همت گمارده‌اند. افزون بر این، لبه‌ها و حواشی مربوطه هم در حال بررسی است.

اگر چه مهم است جو و فضایی داشته باشیم که پشتیبان رشد اندیشه‌های مذکور باشند؛ اما صرف وجود فضاهای مناسب برای تضمین توسعه این اندیشه‌ها کفایت نمی‌کند. ما باید خود این اندیشه‌ها را نیز پیورانیم. این امر وقتی به بهترین وجه محقق می‌گردد که راجع به کاری که انجام می‌دهیم نقادانه بیندیشیم. وقتی به بهترین وجه محقق می‌گردد که علت اینکه به شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها علاقه‌مند شده‌ایم را از خود پرسیم؟ آیا به واقع به آنها نیاز داریم؟ ما با سیاحت<sup>۲</sup> در لبه پرتگاه‌ها و پرداختن به فرعیاتی که پیش از این اشاره شد سعی داریم به چه چیزی دست یابیم؟ و محدودیت‌های یک شکل خاص از بازنمایی کدامند؟

پرسش‌هایی از این دست مرا به محور اصلی ملاحظات و دیدگاه‌هایم رهنمون می‌شود. یک راه برای ورود به هسته اصلی بحث، توصیف بخش‌هایی کوتاه از دو فیلم است. اولی قسمتی از فیلم *انجمن شاعران مرده*<sup>۳</sup> (هافت، ویت، توماس، و ویر<sup>۴</sup>، ۱۹۸۹) و دومی بخشی از یک فیلم دربارهٔ دبیرستان برکلی<sup>۵</sup> در شهر برکلی در ایالت کالیفرنیاست. من فیلم را تنها به عنوان نمونه‌ای از بازنمایی واقعیات انتخاب کرده‌ام. فیلم‌های سینمایی و یا ویدیویی، مضامین زیادی در بر دارند. فیلم‌ها حاوی مکالمه و طرح داستان‌اند، تصاویری را نشان می‌دهند، و می‌توانند از صداها و به‌ویژه موسیقی برای افزودن بر قدرت تصویرها و کلمه‌ها استفاده کنند. به عبارت دیگر، فیلم می‌تواند به ما آموزش دهد. وقتی فیلمی می‌بینیم می‌توانیم پرسیم: موسیقی یا صدای متن فیلم، حالات یا قیافهٔ افرادی که به تصویر کشیده شده‌اند، و صحنه‌ها و موقعیت‌های ظاهری فیلم، چه حرفی برای گفتن دارند؟ به عبارت دیگر، فیلم‌ها چگونه ما را آگاه می‌کنند؟ برای تحقق این آگاهی فیلم‌سازان چه کاری انجام داده‌اند؟ ما با بخش آغازین فیلم *انجمن شاعران مرده* شروع می‌کنیم.

1- voice

2- excursions

3 - Dead Poets Society

4- Haft, Witt, Thomas, & Weir

5- Berkeley High

در این فیلم ابتدا دو پسر بچه را می‌بینیم، یکی کلاه نمدی به سر دارد و دیگری یک کلاه حصیری سبک که قدری برای او بزرگ است. هر دو برای نوعی مراسم آماده می‌شوند. اندازه بزرگ کلاه حصیری، پسرک را شبیه یک بزرگسال کوچک کرده است. در عین حال، کلاه حصیری نمادی از طبقه و سنت اجتماعی است. تصاویری که می‌بینیم، از تالارهای اعیانی یکی از ایالت‌های شرقی (پرینکتون) گرفته شده‌اند. همچنان که خواهیم دید، پای مدرسه طبقه کارگر در میان نیست. کلاه حصیری، ورودی طراحی شده به سبک گوتیگی<sup>۱</sup> که پسر بچه‌ها و دیگران به زودی وارد آن خواهند شد، پرچم‌های برافراشته و گام برداشتن در یک صف منظم به منظور هماهنگی با نوای نی‌انبان، همگی حالتی از سنت و تاریخ را القا می‌کنند. واکنش سریع پسرها به فرمان «پرچم‌ها بالا!»، گویای آن است که مراسمی که شاهد آن هستیم بسیار جدی است.

آنها وارد یک راهروی طولانی می‌شوند که شبه کلیسایی را که مملو از انبوه بزرگسالان منتظر و دانش‌آموزان سفید پوست است، به دو نیمه می‌کند. پیشاپیش جمعیت، پسر کلاه‌نمدی و پسر کلاه‌حصیری قرار دارند و پشت سر آنها پیرمردی با دستان لرزان که یک شمع روشن در دست دارد. این نور معرفت و حقیقت است که او به یکی از دانش‌آموزان جوانی که در ردیف اول نشسته اهدا می‌کند. این دانش‌آموز جوان در عین اینکه نور را دریافت می‌کند تبسم کرده و از سر احترام و قدرشناسی، سر خود را به نشانه تشکر تکان می‌دهد. ما در آکادمی ولتون<sup>۲</sup> هستیم، مؤسسه‌ای سرآمد که طبق گفته مدیر ارشد آن، بهترین مدرسه پیش‌دانشگاهی در آمریکاست. در فیلم راجع به این مدرسه می‌شنویم که «بیش از ۷۵ درصد از دانش‌آموزان آن وارد دانشگاه‌های شرق آمریکا شده‌اند». البته این همه چیزی نیست که یاد می‌گیریم.

فیلم‌سازان روایتی دیداری را خلق کرده‌اند که نظامی از ارزش‌ها را به نمایش می‌گذارد، این کار نه با توصیف کردن این ارزش‌ها بلکه از طریق به تصویر کشیدن آنها انجام شده است. ما به فرهنگ و فضای ولتون کشیده می‌شویم و چند دقیقه بیشتر طول نمی‌کشد که با این فضا احاطه می‌شویم. در این شرح مختصر ما نگاهی اجمالی به مکانی ظاهراً حقیقی می‌اندازیم. آنچه در این بخش می‌بینیم عبارت است از دانش‌آموزان ترگل و رگلی که ژاکت پوشیده‌اند، والدینی که لباس پشمی به تن کرده‌اند، مدرسانی که پیرایه‌های تشریفاتی دارند، و قیافه از خود راضی مدیر ارشد که کش مزیّن به مدال‌های افتخار است. بچه‌ها به پرسش «آقایان، ارکان چهارگانه کدامند؟» با

1- Gothic interior

2- Welton



هماهنگی کامل اینطور پاسخ می‌دهند: «سنت، افتخار، انضباط، سرآمدی!»! اینجاست که حس می‌کنیم با مدرسه‌ای ممتاز برای طبقه مرفه جامعه که مورد پشتیبانی والدین ثروتمند است مواجهیم، مدرسه‌ای که هر آنچه را که شایسته و در خور طبقه اجتماعی آنهاست به پسرهای‌شان می‌دهد و آرزوهای آنها را جامه عمل می‌پوشاند. فیلم‌سازان بدون اینکه گرایش تربیتی داشته باشند هر آنچه را که برای درک دیده‌ها و شنیده‌های مان به آن نیاز داریم در اختیار ما می‌گذارند. در کمتر از چهار دقیقه با جایی آشنا می‌شویم که می‌توانیم دسته‌ای از ارزش‌ها را در آنجا بازشناسی کنیم، جایی که شاید حتی با حسرت آن را تحسین کنیم. و اگر نمی‌توانیم تحسین کنیم، می‌پنداریم که قدرت درک آن را داریم.

البته در عالم واقع، آکادمی ولتونی وجود ندارد. این فیلم یک داستان خیالی<sup>۱</sup> است. هر چند می‌دانیم مدارس شبیه آن وجود دارند. اما حد فاصل میان حقیقت و داستان کجاست. آیا این حد فاصل میان صدق و کذب است، و یا واقعیت و بدل آن؟ فرض کنیم که فیلم‌سازان همگی از پژوهشگران کیفی بوده‌اند. برای یک لحظه فرض کنیم که برای انتقال آنچه که از تحقیق خود در زمینه مشخصات عمومی مدارس پیش‌دانشگاهی طبقه مرفه دریافته‌اند، اقدام به ساخت این فیلم کرده‌اند. آیا چنین کاری به عنوان یک شکل مشروع بازنمایی داده‌ها حساب می‌شود؟ فیلم، هیچگونه تحلیل نظری از آنچه که به تصویر کشیده را به دست نمی‌دهد. روش‌های آن - اگر اصطلاح روش را خیلی مکانیکی تصور نکنیم - قابل تکرار به نظر نمی‌رسند. آیا این مسائل اهمیتی دارند؟ اگر ما اصرار داشته باشیم که یک کار علمی برای اینکه پژوهش به حساب بیاید باید پایه نظری داشته باشد، آیا باید همچنین فرض را بر این بگذاریم که «نظریه» و «تکرارپذیری» از شرایط واجب و ضروری برای انجام هر پژوهشی هستند. حتی اگر به طور جمعی توافق داشته باشیم که فیلم فهم ما را از مکان‌هایی مانند آکادمی ولتون افزایش داده است؟ و اگر ما نمی‌دانیم مکان‌هایی مانند آکادمی ولتون در واقع به آکادمی ولتون شباهت واقعی دارد یا نه، آیا فیلم به ما در پیدا کردن فرهنگ و ارزش‌های به تصویر کشیده شده توسط آن، در سایر مدارس پیش‌دانشگاهی کمک نمی‌کند؟ به دیگر سخن، آیا فیلم تحقیق ما را کارآمد نمی‌کند؟ آیا توجه ما را معطوف به سایر شقوق مناسب نمی‌کند؟ آیا سرنخی برای استفاده از کند و کاو به ما نمی‌دهد؟ آیا می‌توان داستان را به منزله شکل یا قالبی برای نمایش داده‌ها حساب کرد؟ آیا داستان می‌تواند در انجام

تحقیق اهمیتی داشته باشد؟ آیا، همانطور که از قرار معلوم در فیلم نیکسون اثر اولیور استون<sup>۱</sup> شاهد آن هستیم، شوق رعایت ارزش‌های هنری باعث گمراهی نمی‌شوند؟ سؤالاتی نظیر اینها به وسیله حکایت‌شناسان<sup>۲</sup> (میشل<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶) و قوم‌شناسان (کیلفورد و مارکوس، ۱۹۸۶) مورد بحث و تعمق قرار گرفته‌اند. این بحث‌ها دوباره ما را به سوی گفتگو پیرامون شناخت و بازنمایی هدایت می‌کنند (آیزنر و همکاران، ۱۹۹۶).

به‌راستی، هدف از بحث راجع به این فیلم و سایر شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها چیست؟ این مسأله‌ای مهم است. آنچه فکر ما را به خود مشغول کرده، یک تصوّر و تلقی درست از چگونگی ساخت «معنی» است، و اینکه چه چیزی معرفت یا دانش محسوب خواهد شد. به عبارت بهتر، چگونه «فهم» بسط و گسترش می‌یابد. اگر راه‌های متفاوتی برای دانستن یا شناختن وجود دارند، این راه‌ها کدامند؟

در شیوه مرسوم و معمول ما برای انجام تحقیق، آنچه که یاد گرفته‌ایم به متن و عدد تقلیل می‌یابد. متون رسمی ما قضیه‌وار یا گزاره‌ای<sup>۴</sup> هستند؛ ما می‌کوشیم تجربه‌های خود را به صورت مجموعه‌ای از ادعاها درآوریم، ادعاهایی که بتوانند جامه قضیه‌ها یا گزاره‌ها را به تن کنند. ما همچنین می‌کوشیم ابعاد کیفی تجربه‌های خود را کمی کنیم (تلاشی که طبق نظر دیویی<sup>۵</sup>، با گالیله آغاز شد). دیویی می‌نویسد:

کار گالیله، نه یک پیشرفت، بلکه یک انقلاب بود. مشخصه بارز آن تغییر از کیفیت به کمیت یا سنجش؛ از ناهمگنی<sup>۶</sup> به همگنی<sup>۷</sup>؛ از شکل‌های ذاتی یا بی‌واسطه<sup>۸</sup> به ارتباطات و نسبت‌ها؛ از توازن و تعادل هنری به صورت‌بندی ریاضیاتی؛ از حظ فکورانه<sup>۹</sup> به دستکاری و کنترل فعال؛ از سکون به تغییر؛ و از اهداف دائمی به روند موقتی<sup>۱۰</sup> امور بود (دیویی، ۱۹۲۹، ص ۹۴-۹۵).

به دیگر سخن، ما حتی زمانی که به بحث در مورد گرما می‌پردازیم آن را به شکل دما گزارش می‌دهیم. ما انتظار داریم که خواننده قادر باشد اعدادی را که نشان‌گر دما هستند به تجربه دما

1- Oliver Stone  
2- narratologists  
3- Mitchell  
4- propositional  
5- Dewey  
6- heterogeneous  
7- homogenous  
8- intrinsic  
9- contemplative enjoyment  
10- temporal





تبدیل کند. شکل‌های جدید بازنمایی داده‌ها دلالت بر علاقه وافر ما به ابداع راه‌هایی برای بازنمایی گرما دارند.

البته، دلایل خوبی وجود دارند که چرا متون (یا به بیان دقیق‌تر، گزاره‌ها) در نگاه سستی ما به شناخت و معرفت تا این حد اهمیت داده‌اند. یک امکان این است که دیدگاه ما نسبت به معرفت با موضوعات مربوط به تأیید<sup>۱</sup> گره خورده و تأیید نیز با موضوعات مربوط به حقیقت در آمیخته است. حقیقت به ادعاها مربوط است و امکان طرح ادعاها نیست مگر آنکه اظهارات یا بیاناتی صورت گیرد. اظهارات یا بیانات<sup>۲</sup>، به‌طور متناوب، گزاره‌ها را ایجاب می‌کنند و گزاره‌ها ما را به متن بر می‌گردانند.

فلسوفانی که معرفت‌شناسی آنها در مسیری که من پیشتر توصیف کردم حرکت می‌کند، با بازنمایی غیرگزاره‌ای<sup>۳</sup> به عنوان یک منبع معرفت مشکل دارند (آیر<sup>۴</sup>، ۱۹۵۲). آنها شکل‌های غیر گزاره‌ای را گنگ و ذهنی می‌پندارند. به زعم ایشان، شکل‌های غیرگزاره‌ای، تأییدپذیری یا اثبات‌پذیری را تضعیف می‌کنند، حقیقت را به خطر نسبیّت و مصالحه می‌اندازند و ابهام‌آفرینی می‌کنند؛ حال آنکه چنین چیزهایی شالوده‌شناخت و معرفت نیست. دغدغه زیاد نسبت به تأیید، تصدیق، حقیقت و صحت، ما را از ادراک تجربی از فهم دور کرد و به سوی یک برداشت اثبات‌گرایانه از معرفت سوق داد (اینگونه برداشت قابل آزمودن، بسته‌بندی و انتقال است و می‌تواند مثل آجر به سراسر کشور فرستاده شود تا برای ساخت ساختارهای دانش، که گفته می‌شود انباشت می‌شوند، به کار رود. در حقیقت، ما اغلب طوری پیرامون معرفت صحبت می‌کنیم که گویی از واحدهای سنجش‌پذیر تشکیل یافته است. این ادعا هم که اغلب در مورد دو برابر شدن دانش در هر ۲۰ سال شنیده می‌شود بیان‌گر همین مسأله است. شاید فکر کنید که چیزی یک واحد معرفت یا دانش را تشکیل دهد. ما به خیال خود «دانستن» یا «شناختن» یا «فهمیدن» را عینی‌تر<sup>۵</sup> کرده‌ایم. ما معرفت جامد<sup>۶</sup> و داده‌های سخت را ترجیح می‌دهیم، چرا که شالوده‌ای مستحکم و مکانی امن برای ایستادن‌اند. معرفت به منزله فرایندی که حالت گذرا و موقتی دارد برای بسیاری از افراد ترسناک است.

---

1- verification

2- assertions

3- non-propositional

4- Ayer

5- concretize

6- solid

مفهوم شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها تصویر دیگری ارائه می‌دهد. این تصویر به راه‌های متنوعی مربوط می‌شود که از طریق آن تجربه ما به رمز<sup>۱</sup> در می‌آید؛ شیوه‌هایی که طی آن تجربه از ساحت شخصی به ساحت عمومی منتقل می‌شود. این تصویر در مورد آن چیزهایی است که ما می‌توانیم از هر کدام از این انتقال‌ها یاد بگیریم؛ و درباره مبادلاتی<sup>۲</sup> است که در انتخاب هر گزینه یا شقی اجتناب‌ناپذیراند. این تصویر از شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها در مورد کند و کاو در حاشیه‌ها و بررسی مجدد معنای پژوهش است.

در تأکید بر جنبه بروندادی<sup>۳</sup> موضوع (اینکه ما چگونه این عمل سحرآمیز، یعنی تقلیل<sup>۴</sup> جهان چندرسانه‌ای<sup>۵</sup> تجربه‌مان به یک شکل واحد بازنمایی را انجام می‌دهیم)، من با کمال شرمندگی این بینش را ایجاد کردم که مبادله‌ها تنها در صورت تبدیل محتویات ضمیر هشیار به چیزهایی که بتوان آنها را در خارج عرضه کرد رخ می‌دهند. در صورتی که چنین برداشتی داشته‌اید باید بگویم که فقط تا حدی درست است. انتخاب یک شکل بازنمایی (یا آن‌طور که برخی آن را یک نظام نمادین<sup>۶</sup> نامیده‌اند (سولومون<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷)) نه تنها انتخاب آنچه را که می‌تواند منتقل شود شامل می‌گردد، بلکه انتخاب آنچه را که احتمال دارد مورد اعتنا و توجه قرار گیرد نیز دربرمی‌گیرد. انتخاب یک شکل بازنمایی، خواه به واسطه عادت و بدون فکر، و خواه به واسطه انتخاب فکورانه، آنچه را که می‌بینیم تحت تاثیر قرار می‌دهد. همچنان که ای. اچ. گامبریچ<sup>۸</sup> به شوخی گفته بود: «هنرمندان آنچه را که می‌بینند نقاشی نمی‌کنند، آنها چیزی را می‌بینند که کشیدن آن را بلدند». منظور گامبریچ این است که ادراک انتخابی است و انگیزه‌های انتخاب از ابزارهایی که فرد دارد و یا نحوه کاربرد آنها را بلد است تأثیر می‌پذیرند: ما تمایل داریم دنبال چیزهایی بگردیم که روش پیدا کردن آنها را بلدیم.

اجازه دهید مفاهیم فیلم بعدی را بررسی کنیم. این یکی راجع به دبیرستان برکلی است. عنوان فیلم رنگ‌های مدرسه است (اندرو، اولسن، و رایینسون<sup>۹</sup>، بی‌تا). این فیلم توسط دانشجویان

1- coded

2- trade-offs

3- output side

4- reduction

5- multimedia word

6- symbolic system

7- Solomon

8- E. H. Gombrich

9- Andrews, Olsson, &amp; Robinson-Odom



دبیرستان برکلی و تعدادی از فیلم‌سازان حرفه‌ای ساخته شد. فیلم جلوه‌ای از واقع‌نمایی سینما<sup>۱</sup> است. دبیرستان برکلی مدرسه‌ای دارای جمعیتی از دانش‌آموزان نژادهای گوناگون است. مدرسه‌ای که در تب و تاب نزاع‌های نژادی به سر می‌برد. باز سؤالی که ما می‌پرسیم این است که فیلم‌سازان امکان یادگیری چه چیزی را برای ما فراهم می‌کنند؟

فرض کنیم شما در تلاش برای فهم تفکیک نژادی<sup>۲</sup> در دبیرستان هستید. فرض کنیم شما می‌خواهید راجع به نزاع‌ها، مقاومت در برابر یکپارچگی و اتحاد نژادهای مختلف در جامعه، معضلات اقلیت‌های نژادی، و مشکلات معلمان در برخورد با دانش‌آموزانی که هر روز باید با ترس از ننگ و خفت، دست و پنجه نرم کنند چیزهایی بدانید. رنگ‌های مدرسه به شما کمک می‌کند چه چیزی را درک کنید و چگونه این کار را انجام می‌دهد؟ صحنه‌های فیلم چه چیزی برای گفتن دارند که ممکن است در یک تحقیق کمی سستی از دبیرستان برکلی احتمالاً از قلم افتاده باشد؟ و یک تحقیق کمی چه چیزی را آشکار می‌کند که در فیلم رنگ‌های مدرسه نشان داده نشده است؟ به عبارت دیگر، دستاوردها و از دست‌رفته‌های ما کدامند؟ از چه چیزهایی پرده برداشته شده و چه چیزهایی مکنون مانده‌اند؟

هنگامی که در فیلم رنگ‌های مدرسه لوییس فراخان را در تلویزیون می‌بینیم چه حسّی داریم؟ دانش‌آموزان چه احساسی دارند؟ ما چگونه می‌فهمیم؟ ما ارتباطاتی که در فیلم میان معلم درس «مطالعات سیاهان» و دانش‌آموزان به تصویر کشیده شده را چگونه تعبیر می‌کنیم؟ وقتی که او در حال خروج از کلاس درس، دست بر دوش دانش‌آموزان خود دارد، برداشت ما چیست؟ درباره دانش‌آموزان سفیدپوست فیلم چطور؟ حالت چهره دانش‌آموزی که می‌گوید «سفید واقعی» است و بلافاصله ادامه می‌دهد: «آیا من فقط درصدد زنده ماندن هستیم؟» به ما چه می‌گوید؟ آیا این گونه مواد، فهم ما را توسعه می‌دهند؟ اگر بله، چگونه؟

دانش‌آموزانی که این فیلم را تولید کردند در حال پژوهش پیرامون فرهنگ مدرسه‌شان بودند. به احتمال زیاد، آنها آن فرهنگ را خوب می‌شناختند و از فرصت افشای دانسته‌های خود استفاده کردند. آیا تصاویری که ایشان آفریدند نمونه‌ای از یک پژوهش تربیتی است؟ کار آنها تفسیری است. حقیقت امر این است که تصمیم‌گیری درباره اینکه از چه چیزهایی فیلم برداشته شود، چه قسمت‌هایی نگه داشته شوند، و چگونه این بخش‌ها ترکیب و موتاثر شوند، همگی ماهیت

1- cinema verite

2- racial segregation

تفسیری دارند. نظر ما درباره این شکل از نمایش داده‌ها چیست، و دوباره اینکه، آیا تحقیق محسوب می‌شود؟ من برداشت وسیعی از تحقیق و پژوهش دارم. من کوشش‌های فکورانه<sup>۱</sup> برای مطالعه جهان را تحقیق قلمداد می‌کنم، به‌علاوه، خلق شیوه‌هایی برای تسهیم آنچه که پیرامون جهان یادگرفته‌ایم را نیز گونه‌ای پژوهش می‌دانم. تحقیق می‌تواند شکل‌هایی به خود بگیرد که تقلیدی از شکل‌های موجود در حوزه هنر، علوم انسانی، علوم طبیعی، و یا اجتماعی باشند. راه برای آفرینش شکل‌های بازنمایی داده‌ها باز است. در نهایت، ارزش پژوهشی آن نیز به واسطه قضاوت گروهی از نقادان تعیین می‌گردد. برداشت شما از تحقیق چیست؟

من این پرسش‌ها را مطرح می‌کنم زیرا فکر می‌کنم باید درباره آنها تأمل شود. کسانی از ما که فکر می‌کنند به شکل‌های جدید بازنمایی داده‌ها نیاز است باید قادر به تبیین چرایی آن باشند. من تا حدی به توصیف برخی از ویژگی‌های دو نمونه از شکل‌های دیداری بازنمایی پرداختم. این مثال‌ها باید تنها به عنوان روشن‌گر بخش کوچکی از آنچه که امکان وقوع دارد در نظر گرفته شوند. من درباره تئاتر، عکاسی، و یا کاربرد خاطره‌ها و حکایت‌ها سخن نگفته‌ام. من از منابع چندرسانه‌ای صحبتی نکرده‌ام. من تنها یک شمای کلی از آنچه که فکر می‌کنم فیلم و ویدیو در اختیار ما می‌گذارند را عرضه کردم. اکنون اجازه دهید نقاط قوت و ضعف شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها را بیان کنم.

اول آنکه، روشن است که همه شکل‌های بازنمایی که به آن‌ها اشاره شد، برای شکل دادن به تجربه و بسط فهم ما مورد استفاده قرار می‌گیرند. خواه شما یک داستان بنویسید، یک فیلم بسازید، از یک دیاگرام بهره بگیرید، یا یک نمودار رسم کنید، هدف مشترک همه این ابزارها روشن‌ساختن<sup>۲</sup> و عیان کردن پیام‌ها به جای پوشاندن و مکتوم ساختن آنهاست. علت انتخاب یک ابزار به جای سایر ابزارها این است که آن ابزار کاری را که شما می‌خواهید انجام دهید را بهتر از دیگر ابزارها محقق می‌سازد. چه نوع کارهایی لازم است انجام شوند؟

یکی از کارهایی که پژوهشگران تمایل زیادی به انجام آن دارند ایجاد حس همدلی<sup>۳</sup> با افرادی است که آرزو دارند ما زندگی‌های آنها را درک کنیم. چرا همدلی؟ زیرا ما به تازگی دریافته‌ایم که احساس آدمی، قدرت درک و فهم او را آلوده و منحرف نمی‌کند. در حقیقت، شاید برای درک دیگران و شرایطی که در آن به سر می‌برند به احساسات نیاز داشته باشیم. شکل‌های بازنمایی

1- reflective

2- illustrating

3- empathy



داده‌ها که به مشارکت همدلانه در زندگی دیگران کمک می‌کنند، برای داشتن یک نوع دسترسی به زندگی آنها ضروری هستند. در اینجا حکایاتی که به شیوه هنری تنظیم شده‌اند، از جمله فیلم‌ها، باید مورد توجه قرار گیرند. بعید به نظر می‌رسد حقایقی که در قالب متون خشک و بی‌روح بیان می‌شوند واجد قدرت لازم برای برانگیزاندن حس درک انسانی که در این متون توصیف می‌شود در خواننده باشد. شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها وقتی در قالب اثر هنری به کار گرفته شوند، می‌توانند ایجاد حس همدلی را امکان‌پذیر نمایند.

دوّم، شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها می‌توانند، همچون مثالهای مربوط به آکادمی ولتون و دبیرستان برکلی، می‌توانند جزئیات بیشتری را در اختیار ما بگذارند، کاری که انتزاعات<sup>۱</sup> قادر به انجام آن نیستند. ما به وسیله‌ی این شکل‌های بدیل مکان را از نزدیک مشاهده می‌کنیم، با تک تک شخصیت‌ها آشنا می‌شویم. در صورتی که این مرحله به خوبی طی شود، افراد و موقعیت‌ها هر یک خصوصیات ویژه‌ای به خود می‌گیرند. آنها «بعد» و هویت خاص خود را پیدا می‌کنند. شرط واقعی به نظر رسیدن هر چیز توجه به جزئیات<sup>۲</sup> و وجود ابعاد مختلف<sup>۳</sup> در آن است. یکی از کارکردهای تمامی شکل‌های بازنمایی داده‌ها ایجاد این حس است که: آنچه که به تصویر کشیده شده «واقعی» است. صحت و سندیت<sup>۴</sup> داشتن برای هیچ نوع پژوهشی یک خصوصیت منفی محسوب نمی‌شود.

سوّم، شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها می‌توانند آنچه که «ابهام مولّد»<sup>۵</sup> نامیده شده را به ارمغان بیاورند. منظور من از ابهام مولّد این است که اینگونه شیوه‌های بازنمایی بیشتر از آنکه صراحتاً به ارائه معنایی بپردازند، عواطف یا مفاهیمی را در مخاطب برمی‌انگیزند و در این مسیر ایجاد بینش کرده و توجه مخاطب را به پیچیدگی‌ها معطوف می‌کنند. برخلاف آرمان سنتی تحقیقات متداول، برخی شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها کمتر باعث میشوند موضوع را تمام شده فرض کنیم و نیز تفسیرهای موجه‌تری از موقعیت به دست می‌دهند. من تفسیری از یک بخش کوچک از فیلم انجمن شاعران مرده ارائه کردم؛ چند تفسیر منطقی دیگر می‌توان ارائه کرد؟ ساختار باز<sup>۶</sup> این شیوه بازنمایی، امکان رویش دیدگاه‌های متعدد را افزایش می‌دهد. دیدگاه‌های متعدد باعث می‌شوند به

---

1- abstractions

2- particularity

3- dimensionality

4- authenticity

5- productive ambiguity

6- open texture

طرز پیچیده‌ای با پدیده‌ی مورد نظر درگیر<sup>۱</sup> شویم. گرچه خلاف انتظار به نظر می‌رسد اما اغلب تحقیقات خوب زندگی‌های ما را پیچیده‌تر می‌کنند.

چهارم، شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها نویدبخش افزایش تنوع پرسش‌هایی است که ما می‌توانیم درباره موقعیت‌های آموزشی تحت مطالعه خود بپرسیم. دانشجویی که به تازگی نحوه محاسبه همبستگی گشتاوری پیرسون را یاد گرفته، احتمالاً مشتاق جستجوی همبستگی میان چیزهاست. دانشجویی که به تازگی شیوه استفاده از یک دوربین فیلم‌برداری را یاد گرفته، احتمالاً مشتاق جستجو و فیلم‌برداری از چیزهاست. همچنان که کاربرد شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها افزایش می‌یابد، ما می‌توانیم منتظر شیوه‌های جدید دیدن چیزها و زمینه‌های جدید برای نشان دادن آنها و مسائل جدید برای حل کردن باشیم. اختراع فیلم‌برداری حرکت-آهسته<sup>۲</sup> و وقفه‌دار<sup>۳</sup> ما را قادر ساخته تا آنچه که به صورت دیگر قابل مشاهده با چشم غیرمسلح نبود را ببینیم. اختراع تلسکوپ و میکروسکوپ به ما امکان ارائه و صورت‌بندی سوالاتی را داد که قبل از وجود آنها قابل پرسش نبودند. به عبارت دیگر، به واسطه ممکناتی که شکل‌های جدید بازنمایی داده‌ها فراهم آورده، ظرفیت فکری و پژوهشی ما افزایش یافته است. همچنان که ما یاد می‌گیریم در قالب رسانه انتخابی خود بیاندهیم، در طرح پرسش‌هایی که خود رسانه‌ها پیشنهاد می‌کنند نیز توانمندتر می‌شویم؛ ابزارها، سایر خصوصیات که دارند، روش‌هایی اکتشافی یا یافتاری<sup>۴</sup> نیز هستند.

سرانجام، حضور شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها به ما اجازه می‌دهد از استعداد‌های فردی نهایت استفاده را ببریم. اینطور نیست که همه افراد به تحقیقات کمی علاقه داشته باشند یا پژوهش‌های کیفی را بیسندند. شاید افرادی که در خلق یک فیلم یا داستان می‌درخشند قابلیت اندکی در کاربرد سبک‌های تفکر<sup>۵</sup> و شکل‌های بازنمایی موجود در انواع مرسوم تحقیق را داشته باشند. اگر بتوان هوش را همانطور که اولسون (۱۹۸۸) می‌گوید به عنوان مهارت در یک رسانه<sup>۶</sup> تصور کرد، بنابراین کاربرد رسانه‌های مختلف برای خلق تحقیق، راهی برای فعال‌سازی و تحریک انواع بیشتری از هوش‌های انسانی است. گسترده انواع هوش انسانی است. پس، به نظر من، این

1- engagement

2- slow-motion

3- time-lapse

4- heuristics

5- modes of thought

6- medium



کار نمی‌تواند بد باشد.

اگر محاسنی که من توصیف کردم جنبه مثبت شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها به حساب بیایند، جنبه هایمنف آن کدامند؟

موضوع دقت ارجاعی<sup>۱</sup> را در نظر بگیرید. یکی از آرمان‌های علوم اجتماعی سستی کاهش ابهام و افزایش دقت است. آنچه افراد به دنبال آنند ادعاها و تبیین‌هایی هستند که فضای ناچیزی برای تبیین‌ها و فرضیه‌های رقیب یا قضاوت‌های شخصی باقی بگذارند. تعاریف عملیاتی و آزمون‌های عینی به عنوان پلکان رسیدن به این اهداف به پا شده‌اند.

بسیاری از شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها دقت مذکور را تامین نمی‌کنند. نمایش یک صحنه فیلم در یک کلاس درس و یا یک مدرسه می‌تواند از چشم‌اندازهای متعددی دیده شود. آیا مهم است که بیننده فیلم از دیدگاه محقق آگاه باشد یا چنین چیزی ضروری نیست؟ چه چیزی یک تفسیر غلط<sup>۲</sup> تلقی خواهد شد؟ به خاطر می‌آورید که من ابهام را به منزله منبع بالقوه بینش و بصیرت، و راهی برای بینش‌های نو و تفسیرهای متنوع توصیف کردم. با این وجود، ابهام بدون زیان و خطر نیست. یکی از خطرات ابهام، بروز نشانگان رورشاخ<sup>۳</sup> است: یعنی هر کس برداشت ویژه خودش را از داده‌ها دارد. اجماع امکان‌پذیر نیست. داده‌ها هر معنایی که فرد بخواهد را می‌دهند، یا حتی بدتر از آن، هیچکس نمی‌داند آنها چه معنایی میدهند.

واضح است که در اینجا لازم است کمی سبک سنگین<sup>۴</sup> کنیم. ما چقدر به دقت نیاز داریم؟ چه موقع دقت محدودکننده است؟ ما چگونه اعتبار داده‌ها یا معانی آنها را می‌آزماییم (اگر آزمودن کلمه درستی باشد). چگونه بفهمیم که آیا در موضوع بحث پیشرفتی داشته‌ایم؟ لازم است به چنین سوالاتی پرداخته شود.

دومین خطر و نقطه ضعف، نه به مشکلی ذاتی در کاربست شکل‌های بدیل بازنمایی داده‌ها، بلکه به یک لغزش بالقوه در کاربرد آنها برمی‌گردد. من شک ندارم پژوهش‌هایی عرضه خواهند شد که از نظر تعداد نسبتاً زیادی از اعضای انجمن تحقیقات تربیتی، عجیب و غریب به نظر برسند. عجیبی‌شان نه یک دلیل خوب برای عدم اکتشاف مرزهای فتح‌شدنی، بلکه دلیلی برای پذیرش و توجه به وجود نیاز به ارائه تفسیر است، به خصوص برای کسانی که به ستاره‌های

1- referential precision

2- misinterpretation

3- Rorschach symptom

4- trade-off

دیگری توجه دارند. عجیب بودن، دلیل مناسبی برای توصیف بافت و زمینه‌ای است که نتایج تحقیق باید در آن بافت نشان داده شوند. یک اثر زمانی می‌تواند مستقل از یک بافت و زمینه تفسیری<sup>۱</sup> باشد که کسانی که آن را می‌خوانند، می‌بینند، یا می‌شنوند، پیش زمینه کافی درموردش داشته باشند. وقتی این پیش زمینه را نداشته باشند، دچار سردرگمی می‌شوند. کمتر کسی را می‌توان یافت که دوست داشته باشد احساس سردرگمی کند. بنابراین وقتی با موضوع جدیدی روبه‌رو هستیم، نیازمند به وجود بافت می‌شویم. همچنین لازم است تا حد ممکن اطمینان پیدا کنیم که ابتکار و هوشمندی را جانشین اساس و ماهیت<sup>۲</sup> کار نکرده باشیم. به بیان دیگر، ما باید خودمان سفت و سخت‌ترین منتقدان کارهای خودمان باشیم.

سومین نقطه ضعف مربوط به محدودیت‌هایی در چاپ و انتشار آثاری است که شکل چاپی نمی‌گیرند. برای مثال، قطعه‌های ویدیویی که نقش محوری در یک سخنرانی دارند را کجای آن می‌توان گذاشت؟ با توجه به نیاز عملی به داشتن پیشینه‌ای در زمینه نشر، گذشته از نیاز ما به تسهیم آنچه که یاد گرفته‌ایم با دیگران، محدودیت‌های موجود در مورد کاربست شکل‌های بدیل بازنمایی بی‌اهمیت نیستند.

البته امیدهایی نیز وجود دارد. این امیدها می‌تواند در استفاده از رایانه و در ابداع نمایش‌های چندرسانه‌ای<sup>۳</sup> باشند که ثبت و ضبط مفاهیمی که شکل‌های جدید بازنمایی داده‌ها به دست می‌دهند را ممکن می‌سازند. فراهم کردن موادی که ترکیبی از متن و تصویر، تصویر و موسیقی، و موسیقی و اعداد باشند فراتر از استعدادها و توانایی‌های عملی ما نیست. رایانه می‌تواند آنچه که مجلات فاقد تصویر<sup>۴</sup> ما محال می‌انگارند را امکان‌پذیر سازد. شاید محدودیت‌های اخیر موقتی باشند.

اجازه دهید به نقطه شروع خود برگردم. چگونه آنچه که یاد گرفته‌ایم را نمایش می‌دهیم؟ به کدام شکل بازنمایی می‌توانیم اعتماد کنیم؟ کدام شیوه‌ها مشروعیت دارند؟ از کجا بفهمیم؟ این پرسش‌ها و نحوه کند و کاو و تعمق ما در مورد آنها قرار می‌دهیم می‌تواند ما را در تحقیق دوباره معنای «تحقیق تربیتی»، شیوه انجام آن و چیزهایی که می‌توانیم از آن بیاموزیم یاری کند. تبیین مجدد این مقوله‌ها می‌تواند دامنه گفتمان‌ها و ادراکات ما را بسط دهد.

1- interpretative context

2- substance

3- multimedia displays

4- picturless





من اولویت مهم‌تری سراغ ندارم. می‌توان اینطور گفت که ما در جستجوی ستاره‌های جدید هستیم. ما همچنین در جستجوی دریا‌های جدیدی نیز هستیم. همچنان که پیش از این گفتم، ما به دنبال کشف حواشی و لبه‌ها هستیم. فکر می‌کنم به جز لبه، هیچ جای بهتری برای دیدن ستاره‌ها و البته کشف دریا‌های جدید وجود ندارد.

او گفت «به لبه پرتگاه بیایید».

آنها گفتند «ما می‌ترسیم».

او گفت «به لبه پرتگاه بیایید».

آنها آمدند.

او آنها را هل داد

و آنها به پرواز درآمدند.

- آپولیناری

## یادداشت‌ها

این نوشتار ابتدا به عنوان سخنرانی اصلی در همایش پژوهش کیفی در تعلیم و تربیت، در سال ۱۹۹۶ در دانشگاه جورجیا ایراد شد. از میکی آتکین<sup>۱</sup> و آلن پشکین<sup>۲</sup> به دلیل نظرات بسیار سودمندی که در خلال تهیه آن ارائه دادند سپاسگزارم. محتوای مقاله به شکل آن نیز بستگی دارد، به همین دلیل ترجیح دادم شکل اولیه این مقاله را که برای سخنرانی آماده شده بود حفظ کنم.

۱. برای مثال به مجله پژوهش کیفی<sup>۳</sup> و مجله بین‌المللی مطالعات کیفی در تعلیم و تربیت<sup>۴</sup> مراجعه کنید.

۲. من قادر نیستم فیلم‌هایی که این توصیف‌ها از آنها استخراج شده است را بگنجانم - و این همان نکته من راجع به محدودیت‌های مجله‌ها و سنت‌های ماست.

1- Mike Atkin

2- Alan Peshkin

3- Qualitative Inquiry

4- The International Journal of Qualitative Studies in Education

## References

- Andrews, S. Olsson, S. & Robinson-Odom, I. M. (Producers). (nd.). *School colors* (Frontline Special Edition) [videotape]. Washington, DC: Corporation for Public Broadcasting.
- Ayer, A. J. (1952). *Language, truth and logic*. New York: Dover Publications.
- Bruner, J. (1986). Two modes of thought. In *Actual minds, possible worlds* (pp. 11-43). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Campbell, D. (1978). Qualitative knowing in action research. In M. Brenner & M. Marsh (Eds.), *The social contexts of method* (pp. 184-209), London: Croon Helm.
- Campbell, D. & Stanley, J. (1966). *Experimental and quasi-experimental designs for research*. Chicago: Rand McNally.
- Capote, T. (1965). *In cold blood*. New York: Random House.
- Carter, K. (1993). The place of story and the study of teaching and teacher education. *Educational Researcher*, 22(1), 5-12.
- Clifford, J. & Marcus, G. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Cronbach, L. (1975). Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist*, 30(2), 116-127.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty*. New York: Minton, Balch and Co.
- Eisner, E. (1977). On the use of educational connoisseurship and educational criticism for evaluating classroom life. *Teachers College Record*, 78(3), 345-358.
- Eisner, E. (1988). The primacy of experience and the politics of method. *Educational Researcher*, 17(5), 15-20.
- Eisner, E. Gardner, H., Cizek, G. J. Gough, N. Tillman, L. Stotsky, S. & Wasley, P. (1996). Should novels count as dissertations in education? *Research in the Teaching of English*, 30(4), 403-427.
- Geertz, C. (1983). Blurred genres: The refiguration of social thought. In C. Geertz (Ed.), *Local knowledge: Further essays in interpretive anthropology* (pp. 19-35). New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1962). *Asylums*. Chicago: Aldine Publications, Co.
- Goodman, N. (1978). *Ways of worldmaking*. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Co.
- Guba, E. (1978). *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*. Los Angeles: UCLA Graduate School of Education, University of California Center for the Study of Evaluation.
- Haft, S. Witt, P. J. & Thomas, T. (Producers) & Weir, P. (Director). (1989). *Dead poets society* [Videotape]. Burbank, CA: Vista Home Video.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than cool reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mitchell, W. (1986). *Iconology: Image, text and ideology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Olson, D. (1988). *Developing theories of mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the mirror of nature*. Princeton, NJ: Princeton University Press.



- Smith, L. (1968). *The complexities of an urban classroom* New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Solomon, G. (1997). Of mind and media: How culture's symbolic forms affect learning and thinking. *Phi Delta Kappan*, 78(5), 375-380.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sullivan, H. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.
- Tuchman, B. (1962). *The guns of August*. New York: Macmillan.
- Tufte, E. (1997). *Visual explanations*. Cheshire, CT: Graphics Press.
- Wolcott, H. (1973). *The man in the principal's office*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

## نوشتار ۸

### پژوهش کیفی: تفاوت‌های میان رویکردهای علمی و

### هنری در پژوهش<sup>۱</sup>

قصد من از نوشتار حاضر شناسایی ده وجه تفاوت رویکردهای علمی و هنری در پژوهش کیفی است. اصطلاح پژوهش کیفی در حوزه تعلیم و تربیت قدمت زیادی ندارد و از جهات بسیاری، نه تنها وجوه متمایز و مهم علوم تربیتی را در لفافه ابهام قرار می‌دهد، بلکه فی ذاته، گمراه‌کننده نیز هست. تفاوت بنیادینی که ما به دنبال آن هستیم، میان اشکال کیفی و غیرکیفی پژوهش نیست؛ زیرا ضرورت دارد که همه تحقیقات تجربی به کیفیات توجه کنند. تفاوت بنیادین از نظر ما مربوط است به تفاوت بین «آنچه که به شیوه علمی مطالعه می‌شود» و «آنچه که به شیوه هنری مورد مطالعه قرار می‌گیرد». هیچ نوع تحقیق تجربی (یعنی آن نوع از تحقیق که به مسائل جهان مادی می‌پردازد) وجود ندارد که درصدد توصیف، تفسیر، پیش‌بینی، و کنترل ویژگی‌های کیفی پدیده‌ها نباشد. در انجام پژوهش، تفاوت اصلی، نه به نوع و اندازه پدیده‌های مورد مطالعه، بلکه به شیوه مطالعه مربوط می‌شود. به عبارت دیگر، تفاوت بررسی موضوعات به طور هنری و یا به گونه علمی مد نظر است. این نوشتار تلاشی برای توضیح این تفاوت‌هاست.

---

1- On the Differences Between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research



در ابتدا باید گفت، پژوهش‌هایی که تحت لوای علم انجام می‌گیرند بی‌نهایت گسترده‌اند. در واقع این پژوهش‌ها به قدری گسترده‌اند که برخی از فیلسوفان علم، هیچ یک از شکل‌های پژوهش در علوم اجتماعی را علمی محسوب نمی‌کنند. برای فیلسوفان علم از جمله نیگل<sup>۱</sup> (۱۹۶۱) یا پوپر (۱۹۵۹)، این به اصطلاح علوم اجتماعی، هنوز در قد و قواره آنچه که داعیه آن را دارند نیستند.

لازم نیست که ما به تبع افراد فوق برداشتی ثقیل، دقیق، و مطلق از علم داشته باشیم. من چنین برداشتی ندارم. من مشتاقم طیفی از پژوهش‌ها را علمی قلمداد کنم؛ از امتحان الگوهای ریاضیاتی صوری برای یادگیری در شرایط آزمایشگاهی کنترل‌شده تا انواع مطالعاتی که در حوزه مردم‌شناسی فرهنگی توسط افرادی شبیه ردفیلد<sup>۲</sup> (۱۹۴۱) انجام می‌شوند. باتوجه به اهداف این نوشتار، تحقیق علمی را می‌توان به عنوان کاوشی در نظر گرفت که از ابزارهای متعارف، به عنوان اساس گردآوری داده‌ها استفاده می‌کند، داده‌های گردآوری شده را به صورت نمایه‌های عددی در می‌آورد، و تلاش دارد به شیوه‌ای منظم آنها را به هیأت قوانین جهان‌شمول درآورد. اگر چه من به صراحت دریافته‌ام شکل‌هایی از پژوهش علمی وجود دارد که موصوف به صفاتی غیر از آنچه که پیش از این ذکر شد هستند اما معتقدم ویژگی‌ها و خصایص ذکر شده، به مراتب در بین این تحقیقات برجسته‌تر و نافذتر هستند و لذا می‌بایست به آنها به مثابه مشخصات و قابلیت‌های اصلی این نوع تحقیق نگریسته شود.

و اما مفهوم «هنری» نیز درست مانند علم، تعریف ساده و واحدی ندارد. «هنر» و «هنری» اصطلاحاتی هستند که بیش از ۲۰۰۰ سال در معرض بحث‌ها، تجزیه و تحلیل‌ها، و مناقشات زیبایی‌شناختی بوده‌اند. برای نمونه، هنر از منظر افلاطون عبارتست از شکل یا قالبی موزون و هماهنگ که روابط ریاضیاتی حاکم بر آن، به عیان ساختن درستی، خوبی، و زیبایی منجر شده است. هنر نزد ارسطو به معنی تقلید<sup>۳</sup> است؛ در نظر کلیو بل<sup>۴</sup> هنر در ساختاری بی‌نظیر تجلی می‌یابد؛ نزد سوزان لانگر<sup>۵</sup> هنر به منزله آفرینش نماد غیرگفتمانی<sup>۶</sup> است که گویای احساس بشر باشد؛ و از نگاه جان دیویی به مثابه تجربه عاطفی<sup>۷</sup> تأثیرگذار نگریسته شده است (ویتز،<sup>۷</sup> ۱۹۵۹).

1- Nagel

2- Redfield

3- mimesis

4- Clive Bell

5- Suzanne Langer

6- nondiscursive symbol

7- Weitz

نکته در اینجا است که هم در مورد مفهوم علم و هم در مورد مفهوم هنر، در بین افرادی که درباره هر کدام از این دو مفهوم عمیقاً به تفکر و مطالعه پرداخته‌اند، توافق نظری وجود ندارد. من اکنون این هشدار را می‌دهم زیرا اظهارات من، ناگزیر مبتنی بر برداشتی قراردادی<sup>۱</sup> است که امیدوارم این برداشت، ناموجه و نامعقول نباشد. ارائه یک بحث فلسفی مبسوط درباره این مفاهیم از عهده من خارج است و حداقل تحریر یک کتاب مفصل را طلب می‌کند. آنچه در ادامه می‌آید تبیین ۱۰ وجه تمایز موجود میان رویکردهای علمی و هنری، نسبت به پژوهش است.

## (۱) شکل‌های بازنمایی<sup>۲</sup>

یک تفاوت مهم میان پژوهش به شیوه علمی و پژوهش به روش هنری، در نوع قالب یا شکلی است که هر کدام برای بازنمایی آنچه که دریافته‌اند مورد استفاده قرار می‌دهند (آیزنر، در دست چاپ). کار علمی به ناچار مستلزم استعمال شیوه بیان رسمی است که یا روابط کمی تجربی را بیان می‌کند و یا از گزاره‌های برهانی<sup>۳</sup> بهره می‌گیرد. زبان مورد استفاده رسمی است، این یعنی کلمات و عبارات به معنای واقعی<sup>۴</sup> خود به کار می‌روند. در واقع قواعد دستوری حاکم بر عبارات، فرصت و مجال برای بیان شاعرانه یا استعاری باقی نمی‌گذارد. این البته به این معنا نیست که بیان شاعرانه یا استعاری راهی به تحقیق علمی پیدا نمی‌کنند؛ این نوع شیوه بیان به طرق پنهانی گوناگون به این متون راه می‌یابند. هاوس<sup>۵</sup> (۱۹۷۹) مثال‌هایی روشنگرانه در این باره ارائه کرده است. در حقیقت باید گفت، عبارات به کار برده شده در این نوع از پژوهش، به معنای استعاری‌شان برمی‌گردند. شاید مثال کلاسیک چنین کاری در طرحواره‌های خُرده-تحلیلی<sup>۶</sup> برد ویسل<sup>۷</sup> (۱۹۷۰) در زمینه ضبط و امتیازدهی به ژست، قیافه، و حرکات آدمی یافت شود. هدف او درک و ضبط رفتار آدمی از طریق تدوین و تنظیم قوانین است. وقتی تدوین این قواعد انجام شد می‌توان روش‌های گردآوری و تحلیل داده‌ها را مرتب و منظم و قاعده‌مند کرد و نتایج حاصله را عینیت بخشید.

شکل‌های هنری بازنمایی، هیچ‌گونه ضوابط یا قواعد قابل مقایسه‌ای ندارند. این شیوه

1- arbitrary

2- forms of representation

3- discursive

4- literal

5- House

6- micro-analytic schemes

7- Birdwhistle



بازنمایی برای کاربرد غیرمتعارف یا منحصر به فرد<sup>۱</sup> از شکل (به صورت سمعی و بصری و همچنین به شکل استدلالی) جهت انتقال معانی و مضامینی که محقق قصد بیان آنها را دارد به شیوه‌ای لفظی و یا غیرلفظی ارزش بیشتری قائل‌اند. پرواز بر فراز آشیانه فاخته مثال درخشانی است از اینکه چگونه اشکال دیداری، موسیقایی، و لفظی در ترکیب با هم می‌توانند بصیرت‌های شگرفی در مورد روابط انسانی و غیرانسانی منتقل نمایند. از منظر هنری، استفاده از روش تحت‌اللفظی معمولاً بی‌روح و ملالت‌آور است. در روش هنری، آنچه فرد به دنبال آنست خلق ضابطه‌ای که با قواعد مدون رسمی همخوان باشد نیست، بلکه آفرینش شکلی برانگیزاننده<sup>۲</sup> است که معنی و مضمون، در صورت یا قالب<sup>۳</sup> بیان آن تجلی کرده و در آن مستتر می‌باشد.

## ۲) معیارهای ارزیابی<sup>۴</sup>

رویکردهای علمی به تحقیق به دنبال آنند که ببینند آیا نتایج تحقیق براساس شواهد و مدارک بنا شده‌اند و همچنین روش‌هایی که برای گردآوری شواهد به کار رفته‌اند باعث ایجاد سوگیری در نتایج به دست آمده شده‌اند یا نه. به دیگر سخن، تحقیق علمی همیشه دغدغه «اعتبار» داشته است. برای اینکه یک تحقیق علمی «معتبر» ارزیابی شود، معیارهای متنوعی باید در آن لحاظ شده باشد. این معیارها از ارزیابی ماهیت روش‌های نمونه‌گیری و میزان روایی ابزار پژوهش، تا مراحل کمتر ملموس تفسیر در نوسان‌اند.

در رویکردهای هنری به تحقیق، روایی آزمون و نمونه‌گیری، در کانون توجه نیستند. با وجود این که ممکن است فردی اعتبار نویسنده یا تهیه‌کننده فیلم را زیر سوال ببرد، اما روندهای دقیق و صورت‌بندی شده خاصی برای سنجش اعتبار نویسنده وجود ندارد؛ مثلاً کسی نمی‌خواهد چیزی درباره نظر چهار نویسنده در مورد بیمارستان روانی اورگن که دستمایه اصلی رمان کن کیسی<sup>۵</sup> شد بداند. ما فقط می‌خواهیم نظرکن کیسی را بخوانیم. اعتبار آن، اگر اصطلاح مناسبی باشد، بستگی به نظر ما در مورد باورپذیری آن دارد، نه اینکه کار او را به آن بخشی که برآمده از تضارب نظرات دیگران است کاهش دهیم. اعتبار در هنر ثمره قدرت متقاعدکنندگی یک پنداره شخصی<sup>۶</sup> است؛ فایده آن هم به میزان آگاهی حاصل از آن بستگی دارد. در پژوهش هنری، آزمون

1- idiosyncratic

2- evocative form

3- shape

4- the criteria for appraisal

5- Ken Kesey

6- personal vision

میزان معناداری آماری و ملاک اعتبار سازه وجود ندارد. آنچه که فرد می‌جوید «بینش»، «بصیرت»، و «نفوذ در گنه پدیده‌ها» است. این موقع‌شناسی، استعداد تطبیق با موقعیت و ظرافت در تشخیص است که نوع و چگونگی ادراک ما از جهان یا برخی ابعاد آن را تعیین می‌کند.

### ۳) کانون تمرکز<sup>۱</sup>

رویکردهای علمی تحقیق در مقایسه با رویکردهای هنری، به رفتار علنی افراد یا گروه مورد مطالعه توجه بیشتری دارند. به این معنا که در علوم اجتماعی که پژوهش‌های علم‌گرایانه در آن سهم و نقش غالب را دارند، رفتار آشکار، داده‌های اولیه برای تحقیق را فراهم می‌کند. آنچه مورد توجه قرار می‌گیرد؛ اعمال، رفتارها، و گفته‌های افراد است. این پدیده‌ها تجربه‌پذیر و قابل مشاهده‌اند، تعداد وقوع آنها را می‌توان شمرد و با آنها می‌توان به انحای مختلف برخورد نمود. هر چند احتمال می‌رود که فرد استنباط‌هایی از رفتار مشاهده شده یا ضبط شده داشته باشد، ولی هر چه این استنباط‌ها از رفتار صورت‌گرفته فاصله بیشتری داشته باشند، کمتر قابل اعتمادند. تمایز میان نتایج «استنباطی شدید»<sup>۲</sup> و «استنباطی خفیف»<sup>۳</sup> تأییدی بر این نکته است.

رویکردهای هنری به پژوهش کمتر بر رفتار و بیشتر بر تجارب افراد و معانی اقدامات آنها برای دیگران تمرکز می‌کنند. فرد دقیقاً چگونه بر تجربه و معنا متمرکز می‌شود؟ چگونه می‌تواند چیزی را که غیرقابل مشاهده است درک کند؟ یک راه، استنباط مشاهده‌ناپذیرها از مشاهده‌پذیرهاست. رفتار آشکار در وهله نخست حکم یک سرنخ را دارد، یک تخته‌پرش<sup>۴</sup> که ابزاری برای رسیدن به جایی دیگر است. راه دیگر، تصور خود در جایگاه یا نقش دیگران است، یعنی اینکه به نحوی تخیلی یا تصویری<sup>۵</sup> در تجربه دیگری شریک شویم. (برای ملاحظه نمونه خوبی از سکنی‌گزیدن به عنوان فنی برای توصیف تجربه دیگران، رجوع کنید به بارون<sup>۶</sup>، ۱۹۷۸). تفاوت بین این دو بسیار ظریف و باریک، لکن مهم است. در روش اول، مشاهده‌پذیرها به سبکی آماری مورد استفاده قرار می‌گیرند؛ شخص به طور شهودی (یا آماری) این احتمال را که این رفتار مزبور دلالت بر چیز خاصی دارد برآورد می‌کند. هیچ نیازی به احساس یگانگی یا یکی‌شدن وجود ندارد. روش دوم، به توانایی مشاهده‌گر اتکا دارد؛ اینکه بتواند به گونه‌ای تخیلی یا پنداری،

1- points of focus

2- high inference

3- low inference

4- springboard

5- imaginative

6- Barone





خود را به جای فرد دیگر تصور کند، تا بداند که او چه چیزی را تجربه می‌کند. محتوای حاصل از این شناخت، برای رویکردهای هنری پژوهش، به منزله منبع اصلی فهمیدن است. لذا، یکی از محورهای اصلی در رویکردهای هنری به پژوهش، نیات و تجارب افرادی است که در شبکه فرهنگی مورد مطالعه شخص، کارکرد منحصر به فرد خود را دارند. گریتز<sup>۱</sup> (۱۹۷۳) چنین نگاشته که «من نیز همچون ماکس وبر<sup>۲</sup>، معتقدم آدمی به حیوانی می‌ماند که در تارهایی که خود تنیده معلق مانده است. در نظر من فرهنگ، همین تارها هستند، و لذا تجزیه و تحلیل آن نباید از طریق علم تجربی که در جستجوی قانون است صورت بگیرد، بلکه این تحلیل باید به وسیله علمی تفسیری که در جستجوی معناست انجام پذیرد» (ص، ۵).

#### ۴) ماهیت تعمیم‌دهی<sup>۳</sup>

در علوم اجتماعی اصول لازم جهت تعمیم، از مجموعه‌ای از یافته‌های ویژه، به جامعه کاملاً تعریف شده است. در این فرایند، انتخاب نمونه باید تصادفی باشد و پارامترهای جامعه به وضوح از یکدیگر متمایز شده باشند. استنباط ویژگی‌های جامعه آماری از نمونه تنها وقتی قابل پذیرش است که شرایط مذکور برقرار باشد. در مورد یافته‌هایی که فقط مربوط به نمونه است علاقه و نگرانی ناچیزی وجود دارد؛ چه‌آنکه روش‌های علوم اجتماعی به دنبال صید ماهی‌های بزرگتری هستند. این جهت‌گیری خاص در تعمیم‌دهی، که ماهیت آماری دارد، همان چیزی است که ویندل‌باند<sup>۴</sup> آن را «تعمیم‌گرایی»<sup>۵</sup> خوانده است (نگاه کنید به ون‌رایت<sup>۶</sup>، ۱۹۷۱). مطالعه موارد واحد یا بررسی خصایص فردی، منابع مناسبی برای تعمیم‌دهی محسوب نمی‌شوند. در واقع در مطالعات آماری، نمرات دورافتاده یا پیرامونی<sup>۷</sup> یعنی آن‌هایی که با توزیع نمونه یا جامعه آماری همخوانی ندارند مورد بی‌اعتنایی قرار می‌گیرند و بخشی از خطای واریانس پنداشته می‌شوند. آنچه که پژوهش‌گر در صدد بررسی آن است، روندها، شاخص‌های گرایش به مرکز قوی، یا تفاوت‌های مسلّم و قطعی یا از لحاظ آماری معنادار در واریانس‌های بین گروه‌ها است که توجیه‌کننده اقدامات اصلاحی یا مداخله آگاهانه باشند. تحقیق در علوم اجتماعی سعی دارد تا

1- Geertz

2- Max Weber

3- the nature of generalization

4- Windelband

5- nomothetic

6- VonWright

7- outlyers

از جزء به کل حرکت کند و جزئیات را تا زمانی مورد توجه قرار دهد که نمایان‌گر کلیات باشند. انتخاب تصادفی، شالوده یا نخستین سنگ بنای این فرایند است.

رویکردهای هنری به پژوهش، سازوکار مشابهی برای تعمیم‌دهی ندارند. اما از این حقیقت نباید این‌طور برداشت شود که تعمیم‌دهی غیرممکن است. با اینکه گاهی اوقات گفته می‌شود رویکردهای هنری، تفریدگرایانه‌اند و تعمیم نتایج در آن‌ها انجام نمی‌گیرد، ولی من فکر می‌کنم این برداشت صحیح نیست. در صورتی که صحیح باشد، سؤال اینست که چگونه می‌توان از بررسی یک مورد واحد که تصادفی هم انتخاب نشده به تعمیم یافته‌ها مبادرت ورزید؟ قبول امکان تعمیم از این اعتقاد سرچشمه می‌گیرد که کلی در جزئی قرار گرفته و فرد می‌تواند از آنچه که در یک موقعیت ویژه یاد می‌گیرد در موقعیت‌های بعدی استفاده کند (دانمایر<sup>۲</sup>، ۱۹۸۰). به عنوان مثال، ادبیات را ملاحظه کنید. آیا داستان سول بیلو<sup>۳</sup> به نام سیاره آقای ساملر فقط و فقط درباره آرتور ساملر<sup>۴</sup> است و نه هیچ‌کس دیگر؟ آیا وصف شکسپیر<sup>۵</sup> از خانم مکبث<sup>۶</sup> صرفاً درباره یک زن اشراف‌زاده اسکاتلندی است که در اواخر سده ۱۱ میلادی می‌زیسته؟ غیرممکن است. آنچه این نویسندگان انجام داده‌اند تشریح خصلت‌ها و صفات مهم و مشترک بشر، از طریق نوشتن درباره افراد خاص بوده است. رویکردهای هنری به پژوهش می‌کوشند تا کلیت را در قالب مورد یا موارد جزئی و خاص قرار دهند. نویسندگان سعی دارند بر آنچه در یک زمان و مکان خاص است نور بیافشانند، ولی همزمان بیش‌ها و بصیرت‌هایی را منتقل کنند که از حد و مرز موقعیتی که در آن بروز می‌کنند فراتر است. این درست همان چیزی است که ارسطو قصد بیان آن را داشت آنجا که گفت «شعر صادق‌تر از تاریخ بود».

به زبان روانشناسی معاصر، انتظارات یا توقعاتی که ما به واسطهٔ آزمودن امور جزئی پیدا می‌کنیم، بخشی از طرحواره و الگوهای فکری پیش‌بینی‌کننده<sup>۷</sup> ما می‌شود. ما نظام توسعه و بهینه‌سازی اطلاعات خود را به واسطهٔ یادگیری از موردهای تکی و جزئی شکل می‌دهیم. (ر. ج. نیسر، ۱۹۷۶) پژوهش‌گر واجد رویکرد هنری علاقه دارد یک مورد تکی یا استثنایی را برجسته کند به طوری که بتوان ویژگی‌ها و خصوصیات آن را تجربه‌پذیر کرد. به اعتقاد او، امور جزئی

1- ideographic

2- Donmoyer

3- Saul Bellow

4- Artur Sammler

5- Shakespeare

6- Lady Macbeth

7- anticipatory schema



نقش و سهم قابل ملاحظه‌ای در درک کلیات دارند. یکی از ظرفیت‌های بشر برای سازگاری و تطبیق با جهان، توانایی تعمیم جزئیات به کلیات است. من کسی را نمی‌شناسم که تعمیم‌هایی که رفتار او را تحت تأثیر قرار می‌دهند، به صورت یک فرایند انتخاب تصادفی فنی دقیق انجام دهد.

## ۵) نقش قالب<sup>۱</sup>

در علوم اجتماعی، سبک و نحوه ارائه داده‌ها قابل تعویض<sup>۲</sup> است. برای مثال، شخص می‌تواند از اعداد برای نمایش الگوی نمرات به دست آمده از یک جامعه آماری استفاده کند یا اینکه از یک نمودار میله‌ای بهره ببرد. هر دو روش هم‌ارز و یکسان‌اند. در واقع اگر قالبی طراحی شده باشد که نتواند اطلاعات موجود در قالب دیگر را مانند آن بازنمایی کند، یک خطا رخ داده است.

اهمیت موضوع قالب در کار علمی فراتر است. اگر مقالات منتشر شده در مجلات پژوهشی را مثال‌های مناسبی برای سبک و سیاق بدانیم، به طور کامل آشکار می‌شود که استاندارد کردن اسلوب یا سبک، یک مزیت یا قوت محسوب می‌شود؛ شناسایی مسأله، مرور ادبیات، تشریح ابزارها و توصیف جامعه آماری، گزارش روش کار، بحث و نتیجه‌گیری، و سرانجام، دلالت‌ها و پیشنهادها. اگر در این قالب، به هر نحوی، شخصیت یا فردت فرد جلوه کند باید آن را محو نمود. این امر با ملزم کردن نویسندگان به استفاده از سوّم شخص مفرد یا اول شخص جمع به جای استفاده از ضمیر «من» انجام می‌شود. افراد مورد مطالعه به عنوان آزمودنی یا (SS)<sup>۳</sup> نگرسته شده و منحصر به فرد بودن آنها چندان مدّ نظر نیست.

البته همه تحقیقات علوم اجتماعی به این قالب خشک و انعطاف‌ناپذیر که من توصیف کردم پایبند نیستند. لکن، این سنت تحقیقی مرسوم در علوم اجتماعی است. گاهی اوقات، تاریخی که در آن نسخه دست‌نویس مقاله به دست ویراستار مجله رسیده را در مقانۀ نهایی درج می‌کنند. این دلیلی روشن بر تلاش سردبیران مجلات علوم اجتماعی در تقلید از همقطاران‌شان در علوم طبیعی است، یعنی درست مثل آن‌ها، اینکه «چه کسی اولین بار چیزی را کشف کند» بسیار مهم به حساب می‌آید.

در رویکردهای هنری به پژوهش، استانداردسازی قالب نتیجه معکوس دارد. رویکردهای هنری می‌خواهند از قدرت «قالب و شکل» حداکثر استفاده را برای آگاهی‌بخشی ببرند. آنچه که

1- the role of form  
2- interchangeable  
3 subjects

افراد درگیر در کار هنری آن را مسلّم فرض می‌کنند این اعتقاد است که «قالب» و «محتوا» تأثیر و تأثر متقابل دارند؛ حتی برخی می‌گویند قالب همان محتواست (شاهن<sup>۱</sup>، ۱۹۵۷). دیدگاه متضاد آن، به وضوح، در کار علمی دیده می‌شود. دیدگاه علمی در پی استانداردسازی قالب است تا محتوا را از خطر اختلاط و آشفتگی مصون بدارد. به علت اصول نحوی<sup>۲</sup> قاعده‌مند آن، چیزهای مشابه را می‌توان به طرق متعدد بیان کرد. کاربرد قواعد و اصول برابری (تعادل)<sup>۳</sup> نسبتاً آسان است. در رویکردهای هنری ضریب نفوذ و تأثیر عواملی مانند کلمات انتخاب‌شده، محل هر یک از اندیشه‌ها در داخل گزارش، لحن و حالت نوشتار، و مفاد نظرات، هم‌ارز نیست. به قدرت بالقوه قالب [برای انتقال دعاوی و مضامین] نه به عنوان یک مانع، بلکه به عنوان یک ابزار اساسی نگریسته می‌شود که بخش مهمی از محتوای ارتباطاتی را تشکیل می‌دهد. به طور خلاصه، قالب به مثابه بخشی از محتوای آنچه که عرضه شده نگریسته می‌شود و جالب اینکه بر انواع معانی که افراد، به احتمال، از آن اثر برداشت می‌کنند تأثیر می‌گذارد. از این رو، مهارت در کاربرد شکل‌های بیانی هنر - مثل توان نوشتن هنرمندانه - یک مهارت مهم و حیاتی برای آنهاست که در حوزه تعلیم و تربیت تحقیق می‌کنند.

## ۶) میزان مُجاز آزادی عمل<sup>۴</sup>

شاید یکی از عمومی‌ترین افکار در زمینه تفاوت میان علم و هنر این است که اولی با حقایق و دوّمی با داستان و تخیل و پندار سروکار دارد. علم را عینی و هنر را ذهنی تلقی می‌کنند. علی‌رغم اینکه کار علمی یک مصنوع ساخته دست بشر است که همواره در معرض فراز و نشیب‌ها و نقاط ضعف قرار دارد. این انتظار و باور وجود دارد که آنچه به نام علم خوانده می‌شود حقیقی‌تر است و کمتر دستخوش خیالات و تصورات (که با کار هنری آمیخته و عجین‌اند) قرار می‌گیرد. ما در هنر توقع خلاقیت و ابتکار و تفسیر شخصی داریم. ما انتظار داریم هنرمند از آزادی عمل برخوردار باشد تا به مراد و مقصود خود برسد. در نظر گرفتن این آزادی عمل‌ها - آنچه که از آن به عنوان جواز هنرمندانه<sup>۵</sup> یاد می‌کنیم - برای تضمین اعتبار هنری نیست بلکه برای آنست که یادگیری‌ها را نافذتر و اثرگذارتر سازند. آیا این رویه سوگیرانه یا جانبدارانه در رویکردهای هنری

1- Shahn

2- syntax

3- equivalence

4- degree of license allowed

5- artistic license



به پژوهش پذیرفتنی است؟ آیا حقایق محض و نابی که مورد تنظیم و تعدیل قرار نگرفته‌اند، صادق‌تر و درست‌تر نیستند؟ آیا آرزوی مرسوم در رسیدن به «عینیت ناب»<sup>۱</sup> - اگر دست یافتنی باشد، که من فکر می‌کنم نیست - اصیل‌ترین اندیشه در تحقیقات آموزشی است؟

یکی از نقاط قوت پژوهش هنری این است که آزادی‌هایی که در زمینه توصیف وجود دارد بسیار گسترده‌تر از آنهایی است که در مطالعات علمی وجود دارد. عیان ساختن و واضح ساختن چیزها از طریق ارائه گزارشی انتخابی و تأکید ویژه، به ناچار در همه انواع گزارش، از جمله گزارش علمی، رخ می‌دهد. پژوهش هنرگرایانه به آنچه که هم اکنون وجود دارد اعتنا می‌کند و به جای اینکه قیافه عینیت به خود بگیرد از پویایی‌ها و مزایای رهیافت گزینش‌گری بهره می‌جوید؛ در اثنای مشاهدات، محقق چیزهایی را که نیاز می‌بیند گفته شود به زبان می‌آورد. در واقع، این جهت‌گیری به نوشتن در میان خبرنگاران جدید به حدی از اعتلا و تکامل رسیده که یک واژه جدید برای متمایز کردن این سبک نوین ابداع شده که «حق‌واره»<sup>۲</sup> نام گرفته، اصطلاحی که از ترکیب حقیقت<sup>۳</sup> و افسانه<sup>۴</sup> به وجود آمده است. من این اصطلاح را بی‌نهایت روشن‌گر و گویا می‌دانم. به طور کلی، آن دسته از حقایق که جانبدارانه‌تر و سوگیرانه‌تر هستند (نسبت به حقایقی که به لحاظ عاطفی از حیث انتفاع ساقط شده‌اند) می‌توانند حالات و احوالی را توصیف کنند که از نظر عاطفی برای آنهایی که در موقعیت‌های توصیف‌شده قرار دارند، مهم و ارزشمندند. «تحریف»<sup>۵</sup> تنها ناشی از هست‌ها و گنجانده‌شده‌ها نیست بلکه نتیجه نیست‌ها و حذف‌شده‌ها نیز هست.

## ۷) علاقه به پیش‌بینی و کنترل<sup>۶</sup>

غایت تحقیق علم‌گرایانه تولید اندیشه‌هایی است که ما را قادر به پیش‌بینی آینده کند، اگر نگوئیم در کنترل آن، ما را یاری می‌کند. فیزیک به عنوان یکی از ضابطه‌مندترین و جدی‌ترین شکل‌های کار علمی، هم پیش‌بینی و هم کنترل را ممکن می‌سازد و به دستاوردهایی نایل شده که افکار و اذهان عموم را به خود جلب کرده است. برخی حوزه‌ها، مثل نجوم، به مقام کنترل نمی‌رسند لکن پیش‌بینی‌های دقیق و صحیح را امکان‌پذیر می‌کنند. بیشتر حوزه‌های علوم انسانی قادر به کنترل و

1- pristine objectivity

2- faction

3- fact

4- fiction

5- distortion

6- interest in prediction and control

پیشگویی موفق نیستند. نمونه‌های آن را می‌توان در باستان‌شناسی و روانکاوی مشاهده کرد. وقتی از باستان‌شناسی به سمت روانکاوی حرکت کنیم پیوند پژوهش‌های علم‌گرایانه با تحقیقات هنرگرایانه قوی‌تر می‌شود.

صرف‌نظر از ایجاد تعمیمات شبه‌طبیعی<sup>۱</sup> (استیک<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸)، تحقیقات دارای جهت‌گیری هنری تمایلی به کنترل یا تولید بیانیه‌های پیش‌بینانه متقن ندارند؛ در این تحقیقات، «تبیین» در درجهٔ اول اهمیت و اولویت قرار دارد. ماهیت این تحقیقات بیش از اینکه شبیه یک اقدام تکنولوژیکی باشد، شبیه یک فعالیت تفسیری<sup>۳</sup> است. حاصل این‌گونه تحقیقات در بهترین حالت، فراهم کردن امکان انواع و اقسام «فهم» است که فقط از طریق ماهیت استعاری و غیراستدلالی تصاویر هنری، که در این‌گونه تحقیقات به ثمر می‌نشیند، منتقل می‌شود (لانگر<sup>۴</sup>، ۱۹۵۷). فرض مقدماتی این است که با چنین فهمی، هم قدرت تفکیک شناختی<sup>۵</sup> و هم توانایی افراد در تسلط بر رفتار و بروز آن به‌طور صحیح در موقعیت‌هایی مانند آنهایی که در تحقیق نمایش داده‌شده افزایش خواهد یافت. باید گفت، آنقدر که تحقیق یافتاری یا اکتشافی یا آروینی<sup>۶</sup> در جستجوی یک الگوریتم یا چارچوب منطقی<sup>۷</sup> است، پژوهش هنرگرایانه چنین تلاشی ندارد.

## ۸) منابع داده‌ها<sup>۸</sup>

در رویکردهای هنری به پژوهش، ابزار اصلی، شخص محقق است. مقصود من این است که شاید محقق از برخی ابزارهای مدون برای گردآوری داده‌ها استفاده کند، اما منبع عمدهٔ داده‌ها از این واقعیت نشأت می‌گیرد که محقق چگونه آنچه را که در آن شرکت جسته تجربه می‌کند. مزایا و فواید متعددی در این رویکرد وجود دارد. یکی اینکه احتمال دارد بسیاری از موضوعات و مسائل که اهمیت زیادی هم دارند در فهرست و برنامهٔ زمان‌بندی مشاهدات رسمی جایی پیدا نکنند. فرد ممکن است پیشاپیش بداند که چه چیزی اهمیت دارد. دوّم اینکه معنی برخی رویدادها در یک موقعیت اجتماعی را تنها با قرار دادن آنها در بافت تاریخی‌شان می‌توان برملا کرد. من هیچ ابزاری را نمی‌شناسم که بتواند این کار را انجام دهد. سوّم اینکه ویژگی گفتار و

1- naturalistic-like generalizations

2- Stake

3- hermeneutic

4- Langer

5- cognitive differentiation

6- heuristic

7- algorithm

8- the sources of data



کردار<sup>۱</sup> (یعنی پیام‌های مکنون در آنها) اغلب به قدری ظریف و باریک‌اند که تنها یک چشم بصیر و ذهن ژرف‌نگر می‌تواند اهمیت آن‌ها را تشخیص دهد. اگر بخواهیم معانی و مفاهیم اجتماعی اعتبار داشته باشند، باید ویژگی‌های زندگی اجتماعی از قبیل تعادل، توازن<sup>۲</sup>، و ساختار را به دقت بررسی کنیم. کمال مطلوب آزمون مهر و موم شده<sup>۳</sup> که طبق یک روند معین اجرا می‌شود، پاسخ‌های<sup>۴</sup> آن به شیوه الکترونیکی ضبط و نمره‌گذاری رایانه‌ای می‌شوند، و در نهایت، با تفسیرهای استاندارد شده برای دانشجویان مضطرب ارسال می‌گردد، بسیار دورتر از کمال مطلوب تحقیقات هنری است.

در تحقیقات هنرگرایانه، نه تنها استفاده از روش‌های استاندارد شده برای گردآوری داده‌ها مرسوم نیست، بلکه شیوه‌ای که یافته‌ها و یادگیری‌ها با دیگران تسهیم می‌شود نیز استاندارد شده نیست. گزارش، با توجه به نحوه تعبیر و تفسیر پیام، توسط دریافت‌کننده تنظیم می‌شود. به طور خلاصه، هیچ روش ثابت و استاندارد برای جمع‌آوری اطلاعات و انتقال یافته‌ها وجود ندارد. اینکه فرد چه چیزی را چگونه بگوید بستگی دارد به اینکه پیام برای کیست. از این رو، هر گزارش یک کار سفارشی است.

## ۹) شالوده‌ی شناخت<sup>۵</sup>

در رویکردهای هنری به پژوهش، نقشی که عاطفه و احساس در ایجاد شناخت ایفا می‌کند اساسی است. بر خلاف تحقیق علم اجتماعی که کمال مطلوب آن خشتی بودن از نظر عاطفی و احساسی است، تحقیقات هنرگرایانه تأکید دارند که شناخت به سادگی یک پدیده واحد تک‌بعدی نیست، بلکه شکل‌های متنوعی به خود می‌گیرد. شکل‌هایی که برای بازنمایی دانسته‌ها به کار می‌رود، آنچه را که می‌تواند گفته شود، تحت تأثیر قرار می‌دهند. بنابراین، وقتی انتقال محتوا مستلزم آن است که خواننده به طور تخیلی در متن یک موقعیت اجتماعی شرکت کند، نویسنده یا فیلمساز می‌کوشد تا قالبی خلق کند که چنین مشارکتی را تسهیل نماید.

این نوع نگاه و جهت‌گیری به شناخت، معلول معرفت‌شناسی ویژه‌ای است که دیدگاه اثبات‌گرایانه را رد می‌کند. از منظر اثبات‌گرایانه تنها گزاره‌ها یا قضایای رسمی<sup>۶</sup> می‌توانند، در عمل،

1- expressive character of action and speech

2- tradeoff

3- sealed test

4- ticks

5- the basis of knowing

6- formal dispositions

به حصول شناخت منجر شوند (آیر، بدون تاریخ)<sup>۱</sup>. جهت‌گیری مزبور این دیدگاه را که شناخت و عاطفه دو قلمرو مستقل از تجربه بشری‌اند رد می‌کند. در عوض وقتی می‌خواهید تعداد دانش‌آموزان ترک تحصیل کرده یک کلاس دبیرستانی را بدانید نیازی به شعر و غزل ندارید، بلکه مجموعه‌ای از اعداد می‌خواهید و این اعداد آنچه را که دیگران برای فهمیدن این موضوع نیاز دارند به آنها می‌دهند. آرمان رویکردهای هنرگرایانه پژوهش، کثرت‌گرایی روش‌شناختی و نه وحدت‌گرایی روش‌شناختی است. شناختن یک گل رز<sup>۲</sup> به واسطه نام لاتین آن و نادیده‌گرفتن رایحه دل‌انگیزش، توجه نکردن به بسیاری از معانی این گل است. رویکردهای هنری به پژوهش بسیار علاقمندند که افراد را در تجربه این رایحه باخود شریک کنند.

## (۱۰) اهداف غایی<sup>۳</sup>

این آخرین ویژگی است که از نظر من تفاوت‌های میان رویکردهای علمی و هنری به پژوهش را روشن می‌سازد: تفاوت در اهداف غایی. به طور تاریخی، یکی از اهداف سنتی علم کشف حقیقت است. یونانی‌ها برای این موضوع یک لغت داشتند: معرفت<sup>۴</sup>، کشف دانش ناب و خالص. اگر چه برخی از فلاسفه جدید و تاریخ‌نگاران علم نظیر تامس کوهن<sup>۵</sup> (۱۹۶۲) رهیافتی انعطاف‌پذیر و صوری‌تر اتخاذ کرده‌اند، لکن همه فلاسفه علم چنین نیستند و برای عده کثیری از محققان علوم اجتماعی، نظریه مطابقت حقیقت هنوز در کش و قوس اثبات و ابطال قرار دارد. باور به صحت گزاره‌هایی که درباره واقعیت اظهار شده‌اند تا جایی موجه است که آن گزاره‌ها با واقعیتی که درصدد توصیف یا تبیین آن هستند مطابقت داشته باشند. با توجه به این دیدگاه، مراد و مقصود اصلی علم تولید گزاره‌ها و بیانیه‌های دقیق و صحیح پیرامون جهان هستی است.

رویکردهای هنری به پژوهش، کمتر برای کشف حقیقت و بیشتر برای آفرینش معنا دغدغه دارند. آنچه که هنر در پی آن است، اکتشاف قوانین طبیعت و ارائه بیانات و تبیین‌های قطعی درباره آن قوانین نیست، بلکه خلق تصاویری است که افراد آنها را پرمعنی و پرفایده ببینند و با عنایت و توسل به آنها بتوانند دیدگاه‌های آزمایشی و موقت به جهان هستی را اصلاح، انکار، و یا تحکیم نمایند. حقیقت، بر بی‌همتایی و انحصار<sup>۶</sup> دلالت دارد. اما معنا، مستلزم نسبیّت و تنوع<sup>۱</sup>

1- Ayer, n. d.

2- rose

3- ultimate aims

4- episteme

5- Thomas Kuhn

6- singularity and monopoly





است. «حقیقت» به همخوانی و ارتباط منطقی، و «معنی» به تفسیر پویا و انسجام پای‌بند است. اتخاذ هر یک از این رویکردها برای مطالعه موقعیت‌های آموزشی، دیدگاه خاصی را به ارمغان می‌آورد. هر کدام از رویکردها پرتو ویژه‌ای را بر موقعیت‌هایی که آدمی در صدد فهم آنهاست می‌افشانند. لذا حوزه‌ی تعلیم تربیت باید از انحصار روش‌شناختی پرهیز کند. مسائل و مشکلات ما باید با انواع روش‌های متمر ثمر بررسی شوند. علاقه به پژوهش کیفی، نوعاً بیان‌گر احساس نارضایتی و عدم کفایت روش‌های رایج در سنت پژوهشی است. من در این نوشتار، استعانت از روش‌های کیفی را برای کاهش این نارضایتی پیشنهاد می‌کنم. موضوع، تقابل و تعارض روش کیفی با شیوه غیرکیفی یا کمی نیست، بلکه نوع نگاه و نحوه پرداختن به دنیای تعلیم و تربیت است. ما باید اسلوب و سبک هنری را احیا کنیم، نه برای انکار و تکذیب روش علمی، بلکه از آن رو که بتوانیم با دوچشم بنگریم<sup>۲</sup>. با نگاه از یک چشم هرگز نمی‌توان به عمق و ژرفای حوزه تعلیم و تربیت پی برد.

## References

- Ayer, A. (n.d). *Language, Truth, and logic*. New York: Dover Publications.
- Barone, T. (1978). *Inquiry into Classroom experiences: A Qualitative, Holistic Approach*. Unpublished Ph.D. dissertation, Stanford University.
- Bridwhistell, R. L. (1970). *Kinesics and Context*. New York: Ballantine Books.
- Donmoyer, R. (1980). *Alternative Conception of Generalization and Verification for Educational Research*. Unpublished Ph.D. dissertation, Stanford University.
- Eisner, E. (in press). *Conception and Representation: A Basis for Deciding What to Teach and How to Evaluate*. New York: Longmans Green.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- House, E. (1979). Coherence and Credibility: The Aesthetics of Education. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1(5), 5-7.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Langer, S. (1976). *Problems of Art*. New York: Charles Scribner and Sons.
- Nagel, E. (1961). *The Structure of Science: Problems in Logic of Scientific Explanation*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: W. H. Freeman.
- Popper, K. (1959). *The Logic of scientific Discovery*. London: Hutchinson.
- Redified, R. (1941). *The Folk Culture of Yucatan*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shahn, B. (1957). *The Shape of Content*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.

1- relativism and diversity

2- binocular vision

- Stake, R. (1978). The Case Study Method in Social Inquiry. *Educational Researcher*, 7(7), 5-8.
- Von Wright, H. (1971). *Explanation and Understanding*. Ithaca: Cornell University Press.
- Weitz, M. (1959). *Problems in Aesthetics*. New York: Mcmillan.



## ■ بخش سوم

### نقادی و خبرگی آموزشی

الگوهای نوظهور برای ارزشیابی آموزشی  
کاربرد شکل‌های کیفی ارزشیابی برای ارتقای اقدامات آموزشی  
کاربردهای نقادی و خبرگی آموزشی در ارزشیابی زندگی کلاسی  
نقادی و خبرگی آموزشی: شکل و کارکردهای آنها در ارزشیابی آموزشی



## نوشتار ۹

### الگوهای نوظهور برای ارزشیابی آموزشی<sup>۱</sup>

در این نوشتار سه اندیشه‌ای را که به نظر من خبر از بهبود فرایند ارزشیابی آموزشی می‌دهند توضیح خواهم داد. این اندیشه‌ها با موضوعات شایع زیر سر و کار دارند: ۱- ماهیت و کارکردهای هدف‌های آموزشی<sup>۲</sup>، ۲- انواع پیامدهایی که فرد باید معقولانه انتظار حصول آنها را از نظام آموزشی داشته باشد، و ۳- مجموعه روش‌هایی که برای ارزشیابی ماهیت و آثار برنامه‌های مدارس سودمند به نظر می‌رسند. رابطه میان هدف‌ها و ارزشیابی، حداقل به لحاظ نظری، رابطه‌ای ذاتی و عمیق است. تقریباً همه نویسندگان رشته تعلیم و تربیت به طور عام و حیطة نظریه برنامه‌درسی به طور خاص، بر این نکته تأکید ورزیده‌اند که رویه‌های ارزشیابی<sup>۳</sup> باید با هدف‌هایی که فرد صورت‌بندی کرده سنخیت و تناسب داشته باشند. بنابراین، هر گونه جرح و تعدیل در محتوا یا شکل هدف‌ها می‌تواند دلالت‌های مهمی را برای روش‌ها و هدف‌های ارزشیابی داشته باشد. این نوشتار شرحی است بر تعدادی از روش‌هایی که می‌توان هدف‌ها را طراحی کرد و شرایط لازم برای بسط شیوه‌های ارزشیابی آموزشی را فراهم نمود.

در آغاز مایلم اشاره کنم اندیشه‌هایی که در اینجا مطرح خواهم کرد در دوره طفولیت خود

---

1- Emerging Models for Educational Evaluation

2- educational objectives

3- evaluation procedures



هستند. من در مجلات تخصصی هیچ نوشته مفصلی راجع به این اندیشه‌ها ندارم و آنها تنها جرقه‌هایی هستند که با نگارش این نوشتار زده شده‌اند. این اندیشه‌ها تنها تعدادی احتیاج بدون جواب نیستند، بلکه روی هم رفته، همان طور که شاید ژوزف شوآب<sup>۱</sup> بگوید، دعوتی به تعمق و پژوهش‌اند.<sup>(۲)</sup>

از بسیاری جهات، تکوین روش‌های نوتر و بهتر برای ارزشیابی آموزشی، حداقل در تقابل با یکی از پیشرفت‌های اصلی در زمینه آموزش است و من به موج کتاب‌ها و مقاله‌هایی اشاره دارم که در این مدت اخیر نمایان شده‌اند و مدارس را به دلیل آزمون‌زدگی<sup>۲</sup>، خشکی، توان‌فرسایی، دیوان‌سالاری، بی‌روحو و بی‌اعتنایی نسبت به هویت انسانی دانش‌آموزان سرزنش می‌کنند. کتاب‌هایی نظیر؛ «بچه‌ها چگونه شکست می‌خورند؟»، «آموزش‌های غلط اجباری»، «کلاس باز»، «زندگی بچه‌ها»، و «آنطور که باید باشد» تنها تعدادی از این مواردند. و تشخیص‌های آنها در زمینه بیماری‌های مبتلا به نظام آموزشی، با تشخیص‌هایی که در کتاب‌های منتشر شده در یکی دو دهه قبل یافت می‌شود و آنها نیز هر یک به سبک خود مدارس را محکوم می‌کردند، متفاوت است. «گریز از یادگیری»، «شیادی در مدرسه دولتی»، «چرا مدارس سویسی از ما بهترند»، و «شوره‌زارهای آموزشی»؛ همگی این عنوان‌ها خود از محتوای داستان خود خبر می‌دهند. در این میان، مؤسسان، کارکنان، گردانندگان مدارس و کسانی که به تربیت معلمان همت گماشته‌اند بار سنگین این حملات را تحمل می‌کنند.

این گونه حمله‌ها از یک سو و اصرار بر انجام انواع اصلاحات عمیق از سوی دیگر، نیاز به روش‌های سنجیده‌تر و دقیق‌تر ارزشیابی آموزشی را آشکارتر می‌سازد. در اواخر دهه ۴۰ و اوایل دهه ۵۰ محافظه‌کاران آموزشی موضوعی را مطرح ساختند که منادی جنبش اصلاحات برنامه‌درسی بود. این جنبش که با مساعدت بنیاد ملی علوم و وزارت آموزش و پرورش ایالات متحده شکل گرفت، آنچه را که برخی از محافظه‌کاران آموزشی خواستار آن بودند تأمین کرد.<sup>(۳)</sup> یعنی طراحی یک برنامه‌درسی رسمی<sup>۳</sup> که توسط متخصصان تدوین و به وسیله معلمان اجرا می‌شد. برنامه‌ای که حداقل در ابتدای کار برای تربیت دانشمندان و ریاضی‌دانان جوان طراحی شده بود. اصلاحات آموزشی در اواسط دهه پنجاه را در اصل اصلاحات برنامه‌درسی تلقی کرده‌اند.

1- Joseph Schwab

2- test ridden

3- no-nonsense

اینکه اصلاحات آموزشی فقط می‌تواند از طریق اصلاحات برنامه‌درسی محقق شود، یک آرزوی فریبنده است. ای کاش به همین سادگی بود. اگر قرار باشد ما درسی از جنبش اصلاحات برنامه‌درسی گرفته باشیم، آن درس این است که مشکلات شایع در مدارس ما خیلی فراتر از پدیده‌های برنامه‌درسی هستند. این نکته البته به معنای کم‌اهمیت بودن برنامه‌درسی یک مدرسه نیست. به طور حتم برنامه‌های درسی مدرسه که برای دانش‌آموزان فراهم شده‌اند اهمیت دارند. اما آن چنان که صاحب‌نظرانی همچون هولز، فریدنبرگ، دنیسون، گودمن، و کولز<sup>۱</sup> به ما یادآوری می‌کنند، فرد باید درک کند که سایر ابعاد مدرسه نیز مهم‌اند و به زعم برخی، حتی بسیار مهم‌تر از برنامه‌درسی رسمی<sup>۲</sup> هستند.<sup>(۴)</sup>

منتقدان رادیکال بر این نکته تأکید می‌کنند که نوع روابط موجود میان معلم و دانش‌آموزان نقش حساسی دارد. ایشان تصریح کرده‌اند که بدون شک، ساختار سازمانی مدرسه به اندازه دروس کتاب‌ها یا امتحان‌ها آموزنده است. نظام پاداش‌دهی مدرسه (نوع مخفی و خاموش آن) گویای چیزهای زیادی است. خلاصه اینکه آنها بعد جدیدی را به ادبیات ما تزریق کردند که به طور معمول در رویکرد شناختی و خشک مصلحان برنامه‌درسی در خلال دهه‌های پنجاه و شصت مغفول مانده بود.

ذکاوت و نوع بیان برخی از این اصلاح‌گران قانع‌کننده است و دیدگاه‌های ایشان در بسیاری از بخش‌های کشور مورد توجه قرار می‌گیرند. در کالیفرنیا مدارس آزاد مبدل به یک جنبش شده است. هر چند طول عمر کوتاهی دارند (متوسط عمر رسمی آنها حدود یک سال و نیم است) اما مردم همچنان به تأسیس چنین مدرسی می‌پردازند تا بدیل‌هایی رادیکال برای مدارس عمومی باشند. مجلات جدیدی که دغدغه مدارس آزاد را دارند منتشر می‌شوند. و در برکلی کالیفرنیا مردمی که وابسته به مدارس آزادند نمایندگانی را به عنوان شورای مدرسه انتخاب کرده‌اند.

پر واضح است که به سبب زبان قانع‌کننده اصلاح‌گران رادیکال و نهضت در حال رشد مدارس بدیل است که نیاز به ارزشیابی عمیق و دقیق آشکارتر ساخته می‌شود. چه سودی دارد که با موفقیت سوار بر موج جنبش‌های وسوسه‌انگیز و اغواگر شویم، اما بعد از تحمل مصائب و نگرانی‌های بسیار بفهمیم که اینها همه فریبی بیش نبوده‌اند. وقتی سیاست‌هایی که به واسطه لفاظی‌ها پی‌ریزی می‌شوند می‌توانند میلیون‌ها دانش‌آموز و معلم را متأثر سازند، فقط لفاظی و

1- Holts, Friedenber, Dennisons, Goodman, & Kohls

2- formal curriculum





بازی با کلمات کافی نیست.

با عنایت به نارضایتی فزاینده از مدارس عمومی آمریکا و جایگزین‌های آنها که در حال تأسیس هستند، نمی‌خواهم وانمود کنم دغدغه من در مورد تدوین الگوهای مناسب‌تر ارزشیابی، فقط برای سنجش پیامدهای این مدارس به اصطلاح آزاد است. این البته کار مهمی است اما تنها بخشی از مسأله است. اولین و عمده‌ترین موضوع نیازمند توجه و پیگیری، برنامه‌هایی است که هر ساله ۵۲ میلیون دانش‌آموز در معرض آنها هستند. نیاز به روش‌های مناسب‌تر ارزشیابی به طور حتم همان‌قدر که برای جمعیت حاضر در مدارس آزاد اهمیت دارد برای این جمعیت عظیم نیز مهم است.

من شکی ندارم که نهضت ارزشیابی در تعلیم و تربیت، به ویژه مدیون مساعی کسانی است که در خلال سال‌های ۱۹۱۰ تا ۱۹۲۰ در زمینه پیمایش‌های مدرسه‌ای، و در طول جنگ جهانی اول بر روی روان‌سنجی و تدوین آزمون کار می‌کردند و به طور قطع به بررسی علمی تعلیم و تربیت کمک شایانی کردند.<sup>(۵)</sup> در عصری که نیاز به درک دقیق‌تر و عالمانه‌تر نظام آموزشی و نیز تربیت معلم احساس می‌شد، آمار و دیگر روش‌های کمی، ابزارهایی مفید و عالی بودند. نباید فراموش کرد که اولین دپارتمان آموزش و پرورش در یک دانشگاه آمریکایی در سال ۱۹۸۳ تأسیس شد. در ۱۹۲۰ آموزش و پرورش به منزله یک حوزه مطالعاتی رسمی هنوز در دوران کودکی خود بود. به واسطه تلاش‌های مردانی چون ثورندایک، جان واتسون، هارولد راگ، و چارلز هابارد جاد<sup>(۱)</sup> ابزارهای تحقیقی، و مهم‌تر از آن، مفاهیم زیربنایی تحقیق تبدیل به بخشی از تجهیزات<sup>۲</sup> ارزشیاب شد. ارزشیابی آموزشی در درون قلمرو کلی تحقیقات آموزشی رشد کرده و تنها در دوران اخیر بود که تلاش‌هایی برای تمایز نهادن میان این دو انجام شد.

در طول تکامل تعلیم و تربیت دوره‌ای وجود داشت که شباهت خانوادگی میان تحقیقات آموزشی و ارزشیابی آموزشی یک حُسن بود. اما تکیه ارزشیابی آموزشی به مفروضات و روش‌های تحقیقات آموزشی برخی محدودیت‌های مهم در پی دارد. من تمایل دارم برخی از این محدودیت‌ها را تشریح کنم تا بستر بحث برای اندیشه‌هایی که بعد مطرح می‌کنم آماده شود. (۱) در تلاش‌هایی که برای ارزیابی آثار یک برنامه یا روش تدریس جدید می‌شوند، اغلب به تمایز نهادن میان یافته‌هایی که به لحاظ «آماري»<sup>۳</sup> معنادار هستند و آنهایی که از نظر «آموزشی»<sup>۱</sup>

1 John Watson, Harold Rugg, Charles Hubbard Judd

2- armamentarium

3- statistically

اهمیت دارند توجه کافی نمی‌شود. تفاوت‌های میان گروه‌های آزمایش و کنترل، اگر چه تفاوت‌هایی از نوع تصادفی نیستند اما اهمیت آموزشی خاصی ندارند.<sup>(۷)</sup>

(۲) غالباً به جای تلاش برای یافتن آن دسته از رویکردهای تحقیق و ارزشیابی که مناسب بررسی مسأله‌ها هستند، گرایش به سمت محدود کردن مسأله‌های آموزشی به قالب‌هایی که منطبق با پارادایم‌های تحقیقی‌اند بوده است. قدرت اندیشه‌هایی چون همبستگی، تحلیل واریانس، و انتخاب و گمارش تصادفی فوق‌العاده زیاد است. اما به جای طرح پرسش‌های جالب و ابداع شیوه‌های جدیدی برای پاسخ‌گویی بدان‌ها، گرایش به طراحی سؤال‌های تحقیق در درون چهارچوب‌هایی است که این اندیشه‌ها فراهم می‌آورند.

(۳) گرایش شدید و افراطی به ارزیابی نتایج برنامه‌ها بر مبنای رفتار دانش‌آموز وجود داشته و به بررسی و توصیف محیط حامل و زاینده این نتایج توجه بسیار اندکی شده است. این ادعا با قوت و استحکام بیشتری توسط لی شولمان<sup>۲</sup> در شماره اخیر مجله مرور تحقیقات آموزشی بیان شده است:

زبان تعلیم و تربیت و علوم رفتاری به مجموعه‌ای از واژه‌ها و اصطلاحات برای توصیف محیط‌هایی نیاز دارد که درست به اندازه صفتهایی که برای توصیف خصوصیات هر فرد به‌کار می‌روند دقیق و کاربردی باشند. مثالی که برای همه مریبان آشناست کاربرد مستمر واژه‌های ناخوشایندی چون «محروم»<sup>۳</sup> و «نابرخوردار»<sup>۴</sup> برای توصیف محیط‌هایی است که بسیاری از بچه‌های گروه‌های اقلیت در آنجا زندگی می‌کنند. استفاده از کلمه «نابرخوردار» برای توصیف یک محیط، اطلاعات مفید اندکی را در مورد مشخصات آن محیط به ما می‌دهد. چنین به نظر می‌رسد که مریبان نمی‌توانند با چنین دسته‌بندی‌های ساده‌ای مثل برخوردار-نابرخوردار به مطلب زیادی در مورد دانش‌آموز پی‌ببرند. مرورگران و منتقدان تحقیقات در درازمدت دریافته‌اند که حتی آن دسته‌بندی‌های اندکی که می‌کوشند محیط (مثلاً طبقه اجتماعی) را توصیف کنند به شدت در کمک به تعیین آن تفاوت‌های مرتبط با آموزشی<sup>۵</sup> که در پیشینه‌های افراد وجود دارد ناتوان بوده‌اند.<sup>(۸)</sup>

من با ادعای شولمان موافقم. حتی مروری که بر مقاله‌های دو سال اخیر مجله انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا داشتم نشان داد که مطالعات آزمایشی گزارش شده در این شماره‌ها چیزی حدود سه و نیم تا چهار برابر فضایی را که به توصیف «مداخله» اختصاص داده‌اند برای گزارش

1- educationally

2- Lee Shulman

3 deprived

4- disadvantaged

5- educationally relevant differences



یافته‌های خود در نظر گرفته‌اند. در واقع، تنها بین یک و نیم تا دو و نیم اینچ از نسخه صرف توصیف چیزی شده که آزمایشگر در آن دخل و تصرف و دستکاری کرده است. در چنین شرایطی که تا این حد اطلاعات قلیلی در مورد خصوصیات و چگونگی مداخله ارائه می‌شود چگونه می‌توان از کسی انتظار تکرار این مطالعات آزمایشی را داشت؟

۴) مشخصه دیگر کثیری از کوشش‌ها برای ارزیابی اثرات نظام تحصیلات رسمی، شکست در بازشناسی تفاوت میان «آنچه که دانش‌آموزان می‌خواهند انجام دهند» و «آنچه که می‌توانند انجام دهند» است. برای مثال، آزمون‌های پیشرفت تحصیلی در موقعیت‌هایی اجرا می‌شوند که دانش‌آموزان می‌دانند باید «خوب» عمل کنند. توضیحی که مجری آزمون می‌دهد، شکلی که آزمون به خود می‌گیرد، و شرایطی که آزمون در آن اجرا می‌شود همگی چگونگی عملکرد دانش‌آموزان در شرایط ساختگی را نشان می‌دهند و نه آنچه که آنها در موقعیت‌های معمول زندگی خود انجام دهند. مثال آشکاری از این موقعیت در خلال سال‌های حضور من در یک مدرسه ابتدایی به طور سالانه رخ می‌داد. حدود سال‌های ۱۹۴۰ هنگامی که من در مدرسه ابتدایی لاوسون<sup>۱</sup> دانش‌آموز بودم، هر سال به همراه همه همکلاسی‌هایم باید یک آزمون خط می‌دادیم. از پایه سوم به بعد، هر سال معلم جمله زیر را با دقت و زیبایی تمام روی تخته سیاه می‌نوشت: «این نمونه‌ای از دست‌نوشته من در ۲۴ ژانویه ۱۹۴۳ است. اگر این دست خط آن قدر که باید برای دانش‌آموزی با سن و پایه تحصیلی من خوب نیست، پس من با کمک معلم خود تلاش خواهم کرد سال آینده همین موقع آن را بهبود دهم».

من به وضوح نشستن روی صندلی‌های محکم از جنس چوب بلوط را که به میز و زمین پیچ شده بودند و هشت ردیف شش‌تایی بودند به یاد می‌آورم. وقتی که قلم در دست می‌نشستم، کاغذ براق خط‌داری به رنگ سفید همراه با جوهر آبکی آبی-مشکی<sup>۲</sup>، پیش‌تر کنار دست راستم گذاشته شده بود. او، چطور کار می‌کردم! نوشتن آن دو جمله روی برگه، آن هم با بهترین خط، به اندازه عبور از آبشار نیاگارا از روی طنابی بلند دشوار بود. پس از بیست دقیقه عذاب، عالی‌ترین دست ختم آماده بود. اما آنچه که به معلم تحویل می‌دادم فاجعه‌ای بیش نبود. اگر معلمانم می‌خواستند بفهمند که من چگونه می‌نویسم، کافی بود به چیزهایی که من در یکی از روزها در طول سال تحصیلی نوشته بودم نگاهی بیندازند.

1- Lawson  
2- black-blue

بیشتر آزمون‌های پیشرفت تحصیلی خصوصیات مشابهی دارند: در اغلب موارد اعتبار همزمان<sup>۱</sup> یا اعتبار پیش‌بین<sup>۲</sup> در این آزمون‌ها مورد غفلت قرار می‌گیرد. ما باید نه تنها نگران نتایج یا آثار آنی باشیم، بلکه باید به نتایج یا آثار طولانی مدت هم فکر کنیم. این سوال که «کودک یک سال پس از اتمام دوره تحصیلی چه تغییراتی خواهد کرد و چگونه خواهد بود؟» بسیار گویاتر از این سؤال است که «او در امتحان پایانی چگونه عملکردی از خود نشان خواهد داد؟».

از این رو بسیار منطقی‌تر به نظر می‌رسد که متغیرهای وابسته را همچون متغیرهای مستقل مورد واکاوی قرار دهیم. به هر حال، به طور قطع آنچه که ما می‌خواهیم پیش‌بینی کنیم چیزی بیش از عملکرد در امتحان است. عملکرد در امتحان می‌تواند، و به اعتقاد من باید، به منزله یک شاخص پیش‌بین<sup>۳</sup> در نظر گرفته شود. با عنایت به برداشت و ایده «استاندارد»، سنجه وابسته<sup>۴</sup> به شما می‌گوید که آیا مداخله انجام شده در طی مطالعه مؤثر بوده است یا نه. در این موقع است که سوال‌های آموزشی و تربیتی مطرح می‌شوند: با توجه به اینکه مداخله در طول دوره آموزش مؤثر بوده، آیا این تأثیر دوام می‌آورد؟ آیا از آن استفاده می‌شود؟ آیا در نحوه عملکرد افراد تفاوتی ایجاد می‌کند؟ بی‌تردید پاسخ‌گویی به این سؤال‌ها کار دشواری است. اما شکی هم نیست که برای پی بردن به اینکه «آیا نظام تحصیلات رسمی فقط یک بازی است یا نه»، پاسخ به این سؤالات ضرورت دارد.

۵) ویژگی دیگر تحقیقات آموزشی که در اقدامات ارزشیابی راه پیدا کرده ناپایداری<sup>۵</sup> بیش از حد مداخله‌های انجام گرفته است. ایجاد تفاوت‌های اساسی و بادوام در افراد مستلزم صرف زمان زیاد یا مداخله‌ای بسیار قدرتمند و تأثیرگذار است. چیزی مثل یک تجربه ناب یا تجربه‌ای که تلخ و فراموش نشدنی باشد. اما نه تجارب ناب و نه تجارب تلخ از جنس تلاش‌های آزمایشی ما نیستند؛ پس برای ایجاد تغییرات اساسی و پایدار در افراد «زمان» نیاز است. با این حال، در شماره‌های دو سال اخیر *مجله انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا* میانگین زمان گزارش شده برای مداخله‌های آزمایشی برای هر نفر آزمودنی، چیزی حدود ۴۰ دقیقه است (چهل دقیقه برای تغییری که انتظار داریم به لحاظ آموزشی معنادار باشد!) (من اطمینان دارم همه می‌دانند که ایجاد چنین تغییراتی حداقل ۱ ساعت زمان می‌خواهد!).

1- concurrent

2- predictive

3- predictor

4- dependent measure

5- brevity



اکنون دلیل خوبی برای ناپایداری یا عدم دوام مداخله‌های آزمایشی در دست داریم. مداخله‌های کوتاه «کنترل» را افزایش داده و کنترل، باعث کاهش «آشفتگی»<sup>۱</sup> می‌شود. هنگامی که آشفتگی رخ می‌دهد، قدرت تبیین کاهش می‌یابد. اما هر چند مهمل به نظر می‌رسد، در واقع هر چه آزمایش کنترل‌شده‌تر باشد، تعمیم نتایج آن به فعالیت‌های کلاس درس دشوارتر می‌شود؛ چرا که در اصل همین «فقدان کنترل کامل» مشخصه بارز اکثر کلاس‌های درس است. به نظر من ما به زمان مداخله طولانی‌تر و همینطور ابزارهایی حساس‌تر و دقیق‌تر برای ارزیابی برنامه‌هایی که در مدارس عرضه می‌شوند نیاز داریم.

علی‌رغم نکاتی که برشمردم، کارهای جالبی در حوزه ارزشیابی آموزشی در حال وقوع است. رشد آزمون‌های ملاک-مرجع<sup>۲</sup> مفید است، البته بسیاری از پیشنهادات پروفیسور ایبل<sup>۳</sup> در این باره نیز بر پایه و اساس محکمی بنا شده‌اند.<sup>(۹)</sup> بحث تعامل استعداد-مداخله<sup>۴</sup> از پروفیسور کرونباخ و پروفیسور اسنو<sup>۵</sup> نیز نویدبخش است<sup>(۱۰)</sup> البته هنوز تعامل‌های نامتناقض<sup>۶</sup> یافت نشده‌اند. نظریه تعامل استعداد-مداخله قانع‌کننده است و مبنای روان‌شناختی دارد. الگوی بافت، درونداد، فرایند، و محصول<sup>۷</sup> از دانیل استافل‌بیم<sup>۸</sup> نیز نسبت به صورت‌بندی‌های قبلی، برداشتی جامع‌تر از محورهای ارزشیابی است که پیش از این ساخته شده بودند.<sup>(۱۱)</sup> سهم مایکل اسکرایون<sup>۹</sup> نیز در طرح اندیشه‌های جدید در حوزه ارزشیابی برجسته است.<sup>(۱۲)</sup> خلاصه آنکه کارهای خوبی در این زمینه انجام شده و من اکنون می‌خواهم با تبیین اندیشه‌های سه‌گانه‌ای که در ابتدای مقاله بدان‌ها اشاره کردم، در این میان سهمی داشته باشم.

بسیاری از شما با نسخه‌هایی که درباره کاربرد هدف‌های رفتاری در برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی پیچیده شده آشنایی دارید. منطق کاربرد آنها ساده است: برای تعیین اثربخشی برنامه‌درسی باید بدانیم که دانش‌آموز قادر به انجام چه کارهایی است. گونه اولیه این اندیشه در ۱۹۲۴ توسط فرانکلین بابیت<sup>۱۰</sup> مطرح شد، اواخر دهه بیست به وسیله هنری هاراپ<sup>۱۱</sup> جرح و

1- confounding

2- criterion-referenced

3- Ebel

4- aptitude-treatment-interaction

5- Cronbach & Snow

6- consistent interactions

7- context, input, process, & product

8- Daniel Stufflebeam

9- Michael Scriven

10- Franklin Bobbit

11- Henry Harap

تعدیل شد، و در اوایل دهه پنجاه توسط رالف تایلر<sup>۱</sup> و در اثر مشهور او با استدلال منطقی تبیین شد. بنیامین بلوم<sup>۲</sup> در اواسط دهه ۵۰ آن را با مثال در حیطه شناختی بیان کرد، و دیوید کراتول<sup>۳</sup> راه آن را به حیطه عاطفی باز کرد. این اندیشه در اوایل دهه ۶۰ به وسیله رابرت میگر<sup>۴</sup> به اوج دقت معنایی و مفهومی رسید. من نمی‌خواهم محدودیت‌هایی را که این مفهوم به عنوان یک دیدگاه جامع برنامه‌ریزی آموزشی دارد تکرار کنم. اکثر خوانندگان با نظراتی که من در رساله‌ها و نشریات مختلف پیرامون این موضوع بیان کرده‌ام آشنایی دارند.<sup>(۱۳)</sup> هدف من از کوشش در جهت مفهوم‌پردازی اهداف بیان‌گر<sup>۵</sup> نیز همین بود که این دیدگاه به شدت محدود در مورد چیستی و تربیت و چگونگی برنامه‌ریزی برای آن را قدری متعادل کنم. «هدف بیان‌گر» عبارتست از نتیجه یا پیامد فعالیتی که توسط معلم یا دانش‌آموز برنامه‌ریزی شده است و طراحی آن به نحوی است که دانش‌آموز را به سمت هدفی ویژه یا یک شکل رفتاری خاص هدایت نمی‌کند، بلکه او را به سمت شکلی از تفکر-احساس-رفتار<sup>۶</sup> هدایت می‌کند که ساخته خود اوست. برنامه‌درسی بیان‌گر شامل فعالیت‌هایی است که به جای اینکه تجویزی باشند، برانگیزنده و یادآورنده‌اند. هدف این نوع برنامه‌درسی به بار آوردن نتایجی است که از لحاظ آموزشی ارزشمندند اما از قبل تعریف و تعیین نشده‌اند. وظیفه معلم این است که برای ارزیابی آنچه بر سر دانش‌آموز آمده (به جای اینکه پرسد: «آیا دانش‌آموز می‌تواند ۹۰ درصد سؤالاتی را که روبروی او گذاشته‌اند در یک بازه زمانی چهل دقیقه‌ای به درستی جواب دهد؟)، به گذشته نگاه کند و در فعالیت‌های قبلی تأمل نماید. در فعالیت بیان‌گر می‌توان مهارت‌هایی را که در فعالیت‌های آموزشی منظور شده‌اند به‌طور خلاقانه و انفرادی شده به کار برد، پرورش داد و تصحیح نمود. هدف بیان‌گر پیامد و نتیجه چنین فعالیت‌هایی است.

دیدگاه‌های فوق اندیشه‌های جدیدی نیستند. من پیش‌تر راجع به آنها مطالبی نوشته‌ام. اما چرا در اینجا دوباره آنها را تکرار کردم؟ فقط محض یادآوری. طوری که شما بتوانید میان هدف رفتاری و هدف بیان‌گر با نوع سوم از هدف‌ها که به لحاظ منطقی با دو مورد اخیر متفاوتند تمایز قایل شوید.

1- Ralph Tyler  
2- Benjamin Bloom  
3- David Krathwohl  
4- Robert Mager  
5- expressive objectives  
6- thinking-feeling-acting



من ضمن تأمل درباره هدف‌های رفتاری و بیان‌گر دریافته‌ام که هیچ یک از این هدف‌ها به اندازه کافی با نوع وظایف طراحان، معلمان، مهندسان، و آگهی‌سازان تبلیغاتی تناسب ندارد. برای مثال، طراحان تولید برای مشتری‌ای کار می‌کنند که به طور معمول یک مشکل دارد - یک مشکل خاص - و از طراح می‌خواهد که آن را حل کند. این مشتری ممکن است به طراح بگوید «به یک کیف نیاز دارم که زیر پنجاه سنت در بیاید، بشود آن را با یک دستگاه پرس و کیوم درست کرد، و خانم‌ها بتوانند از آن برای حمل لوازم آرایشی خویش استفاده کنند». مسأله طراح در اینجا اینست که مشخصات مورد نظر مشتری را بشنود (مشخصاتی که کارکرد را تعریف می‌کنند اما راه‌حلی در اختیار نمی‌گذارند) و باید تصویری از مسأله بیافریند که در چهارچوب مجموعه انتظارات مشتری باشد. در چنین موقعیتی، مسأله تا حد زیادی معلوم است، اما در واقع دامنه راه‌حل‌های بالقوه آن نیز بی‌شمارند. افزون بر این، به طور معمول تعیین میزان موفقیت راه حل مسأله هم چندان دشوار نیست. هدف نوع سوم (که من هنوز نام مناسبی برای آن ندارم) هدفی است که طی آن، طراح، معمار، یا مهندس باید قدرت خیال و تصور<sup>۱</sup> خود را در مورد یک مسأله بسیار خاص که در عین حال دامنه گسترده‌ای از راه‌حل‌های احتمالی دارد به کارگیرد. در واقع، هدف رفتاری راه حل را در اختیار می‌نهد؛ آنچه دانش‌آموز باید قادر به انجام آن باشد از قبل مشخص شده و هدف، رفتار دانش‌آموز، و یا محصول، در پایان یک فرایند آموزشی، به نحو مطلوبی یکدست و همشکل اند<sup>۲</sup>. برای مثال، در هجی کردن و یا ریاضیات، هدف‌های رفتاری پاسخ‌ها یا جواب‌هایی را توصیف می‌کنند که از پیش معلوم‌اند. در هدف‌های نوع سوم، اگر چه مسأله شناخته شده است، اما راه‌حل‌ها اینچنین نیستند. و آنچه مطلوب و مورد نظرست خلاقیت و ابتکار در مسأله است که این خلاقیت بر اساس خصوصیات و ویژگی‌های آن مسأله ارزیابی می‌شود.

شاید یک مثال بتواند کاربرد هدف‌های نوع سوم را در برنامه‌ریزی درسی روشن کند. فرض کنیم که یک معلم یا یک گروه برنامه‌ریز درسی مشغول کار در حوزه مطالعات اجتماعی‌اند و می‌کوشند برخی هدف‌ها و فعالیت‌های یادگیری را برای بچه‌های ۱۰ تا ۱۱ ساله تدوین کنند. موضوع درس روش‌های به کار گرفته شده برای کنترل جابجایی و تردد مردم در داخل مرزهای جامعه است. نویسندگان برنامه‌درسی مشتاقانه سعی در کمک به بچه‌ها برای فهم دو نکته دارند: اول اینکه تراکم جمعیت بر نوع کنترل‌ها تأثیر می‌گذارد و دوم اینکه راه‌حل‌های مناسب برای

1- imaginative resources

2- isomorphic

جایجایی باید بر اساس معیارهای مختلفی نظیر زمان، هزینه، ملاحظات زیبایی‌شناختی و غیره ارزیابی شوند. نویسندگان برنامه‌درسی تصمیم می‌گیرند برای کمک به بچه‌ها برای فهم عمیق‌تر ابعاد چنین مسأله‌ای، به مشکلات مربوط به کنترل ترافیک و جریان ترافیک بپردازند و یک هدف نوع سه‌ای را صورت بندی کنند که از بچه‌ها می‌خواهد با اصلاح الگوهای ترافیک فعلی، جریان ترافیک را در اطراف مدرسه روان کنند. این اصلاحات باید ترافیک خودروهای شهری را کمتر کند، اتلاف زمان را کاهش دهد، و محیط را برای دانش‌آموزان امن‌تر کند. امکان ساخت خیابان‌های جدید نیست و تغییرات باید با اصلاح جریان ترافیک در خیابان‌های فعلی اعمال شوند. معلم کلاسی که از چنین هدفی استفاده کند می‌تواند در صورت تمایل برای مطالعه این مسأله و کشف راه‌حل‌های احتمالی، گروه‌های دانش‌آموزی تشکیل دهد. راه‌حل‌های هر گروه می‌تواند در کل کلاس مطرح و ارزیابی شود. آنچه معلم در ارزیابی پیشرفت دانش‌آموزان به دنبال آن می‌گردد تناسبی از قبل تعیین شده<sup>۱</sup> میان یک هدف مشخص و یک راه حل معلوم نیست، بلکه نوعی ارزیابی است که پس از سبک و سنگین کردن محاسن نسبی راه‌حل‌های هدف مورد نظر انجام می‌شود. در این مورد خاص، حل مسائل مربوط به کنترل ترافیک مد نظر است.

در هدف بیان‌گر، هیچ پارامتر یا مشخصه خاصی ارائه نمی‌شود. دانش‌آموز می‌تواند مسأله یا تکلیف خودش را تعریف کند و راه‌حل‌های خود را خلق نماید. پس از بین این سه مورد، هدف بیان‌گر منعطف‌ترین و بارزترین، هدف نوع سوم در میانه، و هدف رفتاری کمترین درجه انعطاف و گشودگی را دارد. البته به اعتقاد من تفاوت‌های میان این سه نوع هدف، مربوط به میزان و مقدار نیست بلکه به نوع فعالیت‌های صورت گرفته در آنها باز می‌گردد. هدف‌های نوع سوم معلم را تشویق می‌کند تا برای حل مسأله تا حد زیادی سازماندهی انجام دهد و در عین حال مسیر را به‌طور کامل برای راه‌حل‌های بالقوه باز بگذارد. هر کار مؤثری در این چهارچوب مورد قبول و مطلوب است.

هر کسی حق دارد بپرسد که آیا تمایزاتی که من میان این سه دسته از هدف‌ها قائل می‌شوم چیزی در حد یک تحلیل نظری ساده است یا اینکه دلالت‌هایی عملی برای برنامه‌ریزی درسی دارند. به اعتقاد من اینها مفاهیمی یافتاری یا اکتشافی<sup>۲</sup> هستند، یعنی به فرد کمک می‌کنند که به تصمیم‌گیری و ارزشیابی برنامه‌درسی با دیدی بدیع و خلاقانه نگاه کنند. مفاهیم مذکور به طرح

1- preconceived fit  
2- heuristic





سؤال‌های نو و تازه‌ای منجر می‌شوند. با اتکا به این سه نوع هدف ما می‌توانیم برنامه‌درسی را (خواه برنامه‌درسی طراحی شده در سطح ملی و خواه برنامه‌درسی که توسط معلم کلاس تدوین شده باشد) طوری بررسی کنیم که میزان نیل به هر دسته از هدف‌ها و نیز درجه تأکید بر هر یک مشخص شود. ما می‌توانیم برنامه‌های درسی مرتبط با حوزه‌های موضوعی مختلف را به منظور تعیین میزان تأکید آنها بر هر کدام از این هدف‌ها مقایسه کنیم.

افزون بر این، ما اکنون می‌توانیم به بررسی ابزارهای ارزشیابی نظیر آزمون‌های استاندارد پرداخته و میزان تناسب سؤال‌ها یا مؤلفه‌های آنها را با این هدف‌ها بررسی کنیم و در صورت عدم تناسب و همخوانی، ابزارهایی مناسب برای این هدف‌ها بسازیم. سرانجام، ما می‌توانیم آگاهانه طراحی برخی فعالیت‌های یادگیری را در چهارچوب پارامترهایی که از ناحیه این هدف‌ها پیشنهاد شده‌اند در دستور کار قرار دهیم.

علاوه بر این فعالیت‌ها، ما می‌توانیم تحقیق کنیم که آیا بین انواع این فعالیت‌های یادگیری که مرتبط با هر یک از انواع سه‌گانه هدف‌ها هستند همخوانی مقتضی وجود دارد و آیا می‌توان اصولی صورت‌بندی کرد که معلمان با استفاده از آن اصول تصمیم بگیرند که کی بر کدام نوع از هدف‌ها تأکید کنند. خلاصه آنکه، تمایزاتی که بدان‌ها اشاره کردم نسبت به روش‌های متداول در تدوین و ارزشیابی برنامه‌های آموزشی دستورالعمل‌های دقیق‌تری را در اختیار ما می‌گذارند. هنگامی که ادعان می‌کنیم به برداشتی از هدف‌های آموزشی که واحد و مشترک میان همه افراد<sup>۱</sup> باشد نیازی نداریم، و دریابیم که در واقع هیچگاه موفق نخواهیم شد به چنین برداشتی دست پیدا کنیم، آنگاه در جایگاهی قرار خواهیم گرفت که بتوانیم بدیل‌هایی در برنامه‌ریزی درسی و ارزشیابی آموزشی بسازیم در حالیکه در صورت داشتن دیدگاهی منفرد قادر به انجام چنین کاری نبودیم. من فکر می‌کنم که هدف‌های نوع سوم (که باید نام بهتری برای آنها یافت) حوزه‌ای وسیع‌تر برای چنین کاوش‌هایی فراهم می‌کنند.

اندیشه دومی که قصد دارم در این نوشتار بدان پردازم انواع پیامدهایی است که می‌توان آنها را در زمره محصولات تدریس به حساب آورد. رویکرد غالب و شاید انحصاری در ارزیابی اثرات آموزش به این صورت است که غایت اصلی ارزیابی، تعیین میزان تحقق هدف‌هاست. این هدف‌ها به طور معمول (به ویژه وقتی که ارزشیابی پیشرفت تحصیلی مطرح نظر باشد) در بستر حوزه‌های موضوعی مشخصی تعریف می‌شوند. به باور من چنین پنداره یا الگویی برای ارزشیابی

آموزشی، از سنجش سایر پیامدها و نتایج آموزشی که شاید به همین اندازه دارای اهمیت باشند باز می‌ماند. برای مثال، این بخشی از گنجینه دانش آموزش است که معلم نه تنها محتوای درسی را تدریس می‌کند، بلکه همچنین خودش را نیز تعلیم می‌دهد.<sup>۱</sup> آنهایی از ما که شانس درس خواندن زیر نظر معلمان بزرگ را داشته‌اند به خوبی از این نکته ظریف مطلع‌اند، اما حتی معلمان ضعیف‌تر نیز خودشان را تعلیم و آموزش می‌دهند. اینکه نحوه مقابله معلمان با یک مسأله چگونه است، استانداردهای شایستگی آنها کدامند، علاقه نشان دادن یا عدم استقبال آنها به هنگام مواجهه با یک ایده نو، توقعات آنها در زمینه رفتارها و سلوک<sup>۲</sup>، میزان تحمل ابهام و به هم ریختگی، و درجه دقت و تیزبینی، همه اینها خصوصیات آموزشی<sup>۳</sup> اند که معلمان در خلال دوره کار خود، آنها را خواسته یا ناخواسته به دانش‌آموزان منتقل می‌کنند. این اثرات را می‌توان برون‌دادهای ویژه معلم<sup>۴</sup> نام نهاد. برون‌دادهایی که به میزان یادگیری موضوعات درسی مربوط‌اند برون‌دادهای ویژه محتوا<sup>۵</sup> محسوب می‌شوند.

فقط برون‌دادهای ویژه معلم و ویژه محتوا نیست که به واسطه آموزش ایجاد می‌شوند. دانش‌آموز نیز برون‌دادهای خاص خود را می‌سازد. دانش‌آموز مانند همه ما در نتیجه پیشینه قبلی، علایق ویژه، طرز فکر، و زاویه نگاهش به مسائل مختلف، معانی و برداشت‌های خودش را دارد. هر چند بخش قابل توجهی از این معانی که در طول یک دوره تحصیلی در دانش‌آموز شکل می‌گیرند، تقریباً در همه آنها یکسان است، ولی با این حال هر دانش‌آموز معانی منحصر به فردی کسب خواهد کرد. به احتمال زیاد هر یک از دانش‌آموزان ممکن است اندیشه‌هایی از دوره آموزشی برای خود بسازند که فوق‌العاده شخصی و منحصر به خودشان است. این نوع برون‌داد «ویژه دانش‌آموز»<sup>۶</sup> نام گرفته است. در شکل ۱ تصویر یک دایره سه‌وجهی را داریم که یک‌سوم از آن نشان‌گر برون‌دادهای ویژه محتوا، یک‌سوم دیگر آن نشان‌گر برون‌دادهای ویژه معلم، و یک‌سوم آخر نمایان‌گر برون‌دادهای ویژه دانش‌آموز است. برون‌دادهای ویژه محتوا و ویژه معلم در میان دانش‌آموزان به شکل یکسانی بروز می‌کند. به این معنا که آموزه‌ها و ارزش‌هایی که معلم تدریس می‌کند به سبب ماهیتشان تا حد زیادی برای اکثریت دانش‌آموزان کلاس مشترک‌اند. به

1- teaches himself

2- deportment

3- teachable

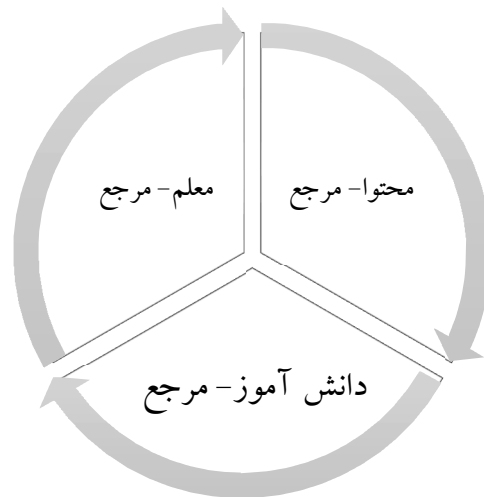
4- teacher-specific

5- content-specific

6- student-specific



ویژه در یادگیری تسلط یاب، حصول چنین برون دادهایی خوشایند و مطلوب است.<sup>(۱۴)</sup> اما در کنار موارد مشترک و همگانی، موارد بی همتا و منحصر به فردی هم وجود دارد. روش به کار گرفته شده توسط دانش آموز برای شخصی سازی معانی (یا به عبارت دیگر اندیشه‌هایی که اثر جانبی<sup>۱</sup> مواجهه با محتوای ارائه شده در یک دوره آموزشی یا تأملات و تفکرات معلمان‌اند) نیز دارای اهمیت است. در واقع، در بلند مدت این شخصی سازی احتمالاً در زمره مهم ترین اثرات<sup>۲</sup> فرآیند تحصیلات رسمی است. این بُعد به اندازه نقشی که معلم به عنوان یک فرد خاص در ارتباط با دانش آموزان ایفا می کند، از جنبه های مغفول ارزشیابی آموزشی بوده اند. اما اگر قصد ما فهم اثرات برنامه های ارائه شده باشد، به طور حتم این پیامدها یا برون دادها نیز باید مورد ارزیابی و بررسی قرار بگیرند. لذا این شکل سه وجهی از برون دادها که در دایره ای که نشان گر وحدت و یکپارچگی آنهاست گرد آمده اند، پرده از دومین اندیشه از سه موردی که پیش تر اشاره کردم بر می دارد.



شکل ۱

سرانجام، می خواهم برای تکمیل رویه های کمی که هم اکنون به طور گسترده در ارزشیابی آموزشی مورد استفاده قرار می گیرند، مجموعه روش هایی را پیشنهاد کنم که دلگرم کننده و نویدبخش اند. این مجموعه شامل روش ها و فنون نقادی هنری است. نقادی هنری عبارتست از کاربرد روش هایی که برای تعالی و ارتقای آگاهی فرد از ویژگی های تشکیل دهنده یک اثر

1- spin-offs  
2- contribution

هنری طراحی شده‌اند. همچنان که دیویی<sup>۱</sup> اذعان کرده، غایت نقادی اصلاح و آموزش دوباره ادراک و برداشت از آثار هنری است.<sup>(۱۵)</sup> برای نیل بدین مقصود نقاد باید در کار خود دو گونه مهارت داشته باشد. اول باید حساسیت‌های بصری سطح بالایی را در خود پرورانده باشد؛ یعنی او باید قادر به دیدن عناصر تشکیل دهنده یک «کل» و نحوه برهم کنش آنها با یکدیگر باشد. دوم آنکه او باید قادر باشد ادراکات خود را به زبانی بازگو کند که به افرادی که از بصیرت کمتری برخوردارند این امکان را بدهد که ویژگی‌ها و جنبه‌هایی از اثر را ببینند که بدون یاری نقاد قادر به درک آنها نبودند. نقاد، مثل یک معلم یا کتاب خوب، توجه را به ظرافت‌ها و ریزنکته‌ها جلب می‌کند. او شرح می‌دهد، مفهوم پردازی می‌کند، و به قدرت درک افراد وضوح و روشنی می‌بخشد.

این روشنگری<sup>۲</sup> ادراک، که نقاد باید به تحقق آن یاری رساند، با استفاده خاص از زبان انجام می‌شود. کاملاً آشکار است که گفتمان ما به اندازه حساسیت‌ها و قدرت درک ما متفاوت نیست. ما بیش از آنچه که می‌توانیم توصیف کنیم تجربه می‌کنیم.<sup>(۱۶)</sup> بنابراین، نقاد نباید اثر موسیقایی، نمایشی، و یا تجسمی<sup>۳</sup> را به طور شفاهی تکرار کند، بلکه آنچه باید انجام دهد اینست که با زبانی شاعرانه، تصویری از آنها بازسازی نماید. ابزارهایی که نقاد به کار می‌گیرد شامل کنایه<sup>۴</sup>، تشبیه<sup>۵</sup> و استعاره<sup>۶</sup> است. این آرایه‌های ادبی بیننده را به درک بهتری<sup>۷</sup> از پدیده‌ها می‌رسانند. نمونه‌ای از کاربست این گونه منابع زبانی را می‌توان در توصیف یک منتقد هنری به نام ماکس کوزولف<sup>۸</sup> از نقاشی رابرت مادرول<sup>۹</sup> پیدا کرد:

برای مثال، اجازه دهید یک نقاشی رنگ و روغن را به نام عاشق اعتماد می‌کند<sup>۱۰</sup> (۱۹۶۲) در نظر بگیریم که یک آشفتگی متناوب، عدم تناسب کلیات، غلبه کلیات بر جزئیات در بطن متلاطم آن وجود دارد. بر روی این بوم ۱۲ فوتی، طیفی از نواحی ماشی رنگ، دو لکه قهوه‌ای مایل به قرمز نامنظم و پیچ خورده را احاطه کرده‌اند. از تمام این رنگ‌ها به مقادیر کم و بیش یکسانی استفاده شده است. این نقاشی اساساً یک تضاد را نشان می‌دهد؛ تضاد میان فضایی آرام و مبهمی که سطح را

1- Dewey

2- vivification

3- visual

4- suggestion

5- simile

6- metaphor

7- heightended perception

8- Max Cozloff

9- Robert Matherwell

10- Chi Ama, Crede



دربرگرفته و خطوط ناهموار و خشنی که با سایه‌های متغیر خود فضایی روشنی ایجاد کرده‌اند. این خطوط ناهموار نشاندهنده استفاده هنرمند از یک ترکیب رنگ رقیق و زنده‌اند. اما این لکه‌های رنگ که در اثر هیجان‌ات آبی نقاش به وجود آمده‌اند با حاشیه‌های محوی در هر نقطه از زمینه نقاشی در بر گرفته شده‌اند. در اینجا به نظر می‌رسد نقاش از ترکیب رنگ بسیار رقیقی استفاده کرده که خشک و جذب شده، و نمایی مات و کدر ایجاد کرده که قدرتی غیر قابل تردید را آشکار می‌نماید. اما ناگهان از مالیدن رنگ روی قسمتی از بوم خودداری میکند و در عوض از روش پرتاب رنگ روی نقاط سفید آن بهره می‌گیرد. همه این موارد نشاندهنده هیجان‌ات و احساسات نقاش در آن لحظه است.

آنچه کوزلوف در اینجا انجام می‌دهد کاربرد ابعاد تلویحی<sup>۱</sup> زبان برای افشای محتوای وصف‌ناپذیر تجربه‌ای هیجانی-بصری<sup>۲</sup> است. کوزلوف در مورد تلاش خود به عنوان یک نقاد می‌نویسد:

مناسب‌ترین ابزارهایی که بدین منظور به خدمت گرفته‌ام کنایه، کاربرد جزئیات، و فرضیه‌پردازی بوده‌اند، زیرا اگر چه در بیان مستقیم زبانی نقش فرعی دارند اما به هنگام مواجهه بصری یا مرور خاطره<sup>۳</sup> آن، اهمیت اساسی دارند. هر چقدر به این اصل وفادارتر باشیم، اجتناب از اینکه به غلط چیزی را به یک امر حقیقی نسبت دهیم آسان‌تر است، و نیز اینکه آسان‌تر است که به محرک<sup>۴</sup> حیات هنری خودمان (یعنی خوش‌باوری<sup>۵</sup>) پای‌بند بمانیم.<sup>(۱۸)</sup>

بیشتر وقایعی را که در مدرسه جریان دارند می‌توان با ابزارهای نقادی به روشنی بیان کرد. نقادی به مثابه روشی عام و کلی است که به خصوص برای تشریح برخی پیامدهای بی‌همتا و بی‌بدیلی مناسب است؛ این پیامدها برای کسانی که از فضای بی‌روح و خشک<sup>۶</sup> مدارس شکوه می‌کنند بسیار ارزشمندند. نقادی بدین علت مناسب و مطلوب است که به کاربرد مفاهیم متداول مربوط به کلاس درس متکی نیست و خود را محدود به سطوح اولیه یک پدیده یا موقعیت نمی‌کند. سطوح ثانویه پدیده‌ها که شامل ویژگی‌های گویا و زیربنایی آن پدیده یا موقعیت‌اند نیز مستلزم توصیف و تفسیر است. تا آنجایی که من می‌دانم این شیوه ارزشیابی تا کنون در شکل تمام عیار و ناب آن استفاده نشده است. (البته یکی از دانشجویان من در حال کاربرد این روش برای بررسی «تدریس به منزله یک گونه هنری» است). در ادبیات این حوزه مواردی وجود دارد که مصداق مناسبی از کاربرد این رویکرد ارزشیابی‌اند:

1- connotative  
2- visual-emotional experience  
3- memory  
4- catalyst  
5- credulity  
6- impersonality

دوباره در ذهنم سقف پيش ساخته پوسيده اى را مي بينم كه هنگام بهار مدام چكه مي كند. «حلزون سامي» از تير سقف پايين مي آيد، اشعه بلند و پرنور خورشيد روي گرد و غباري برخواسته از زمين خالي مي تابد. زندگي هميشه پويا و پُرهياھوي جوانان نسل جديد در گوشه و كنار جريان دارد. از گوشه اى به گوشه ديگر، از ديوارى به ديوار ديگر، روي زمين و روي ميزها هياھوي زندگي اين جوانان پيچيده است. برج هاي بلند و متزلزل در جاي خود تكان مي خورند. رنگ ها از روي بوم هاي نقاشي شره مي كنند و شكل هاي خارق العاده رنگي ايجاد مي نمايند. كودكان به دور خود مي چرخند و مي رقصند. سفال ها متولد مي شوند. انگشتان گل آلود پر احساس مزارهايي از خاك رس مي سازند، بمب افكن ها به سمت تخته سياه نشانه مي روند. عبارات تند و خشن با غلطهاي املائي مضحك در پايين تخته سياه ها و ديوارها به چشم مي خورد. بچه ها آواز مي خوانند، دعوا مي كنند، بي دليل مي خندند و مي گريند و گويي اين خنده ها و گريه ها مُسري اند. برادر كوچولوي واپسين ناله كنان خطاب به من مي گويد كه يك نفر بي دليل قلعه او را خراب کرده است. «دل شكسته»<sup>۱</sup> از خنده ريسه مي رود، سگ خانواده تاماتيس خودش را توي رخت خواب جمع مي كند و به دنبال آغوشي گرم مي گردد. پاسي، اين گربه ملوس، اداهاي نفرت انگيز از خود نشان مي دهد. خروس پرحنايي جاه طلبانه همه جا را مي خراشد و مي كاود تا فرهنگ را بيباد. نقاشي معبد و بابا و روح و مردم پا گنده اى كه در حال بوسيدن يكديگرند و كلماتي مانند كارخانه پشم چيني و آب جو و قبرستان و خوك وحشي و آبنبات چوبي در ذهنم شكل مي گيرند. صداي مهممة ناشي از دعوا، كتاب خواندن، خنديدن، آواز خواندن و گريه كردن و سوال «نتى»<sup>۲</sup> را چطور هجي مي كنند در سرم مي پيچد. و روي زمين! بايد روي زمين را ببينيد! آن قسمت از زمين كه اطراف سه پايه هاي نقاشي است، همانجايي كه رنگ ها چكه مي كنند، از منظره روستا هم زيباترست. گويي كه خود پاييز با قلم مويش از اينجا عبور کرده و با همان روش عجيبش رنگ هاي زيادي به اطراف پاشيده است. و سروصدا... سروصدا! تمام اين صحنه ها مانند قايق تفريحي كوچك و پر جمعيتي است كه بر امواج خروشان دريا موج مي خورد.

اين گزارش اگر چه حالت خودزندگي نامه دارد ولي تصويري زنده از زندگي در كلاس درس و ويژگي هاي آن و نيز نگرش سيلويا اشتون وارنر<sup>۳</sup> نسبت به آن در اختيار خواننده مي گذارد. اما شايد كسي بپرسد: «آيا اين يك روش ذهني مطلق نيست؟». آيا توصيف غيركمي به همراه استفاده از آرايه هاي ادبي، همان اظهار سلايق شخصي نيست و آيا به پديدآيي ناپاييبي<sup>۴</sup> فاحش در پژوهش ها منجر نمي شود؟ لزوماً اين طور نيست. از يك منظر بسيار مهم، نقادى يك روش تجربى است. شايدستگى نقادى بر اساس خود كار محك زده مي شود. اگر آنچه را نقاد توصيف

1- Bleeding Heart

2- nanny

3- Sylvia Ashton-Warner

4- unreliability



کرده نتوان در کار مورد نظر مشاهده کرد، نقادی او در انجام وظیفه خود شکست خورده است. خلاصه اینکه، آنچه او تشریح می‌کند و نشان می‌دهد باید در اثر مورد نظر قابل مشاهده باشد. کاربرد این معیار برای آثار هنری ماندگار<sup>۱</sup> نظیر هنرهای تجسمی و موسیقی آسان‌تر است تا برای ویژگی‌های تشکیل‌دهنده زندگی در کلاس درس. اما در عین حال این ویژگی‌ها و خصوصیات به طور حتم آنقدرها هم بی‌دوام و ناپایدار نیستند که موجودیت آنها فقط برای یک لحظه طول بکشد. بیشتر عوامل مهم در تدریس و یادگیری، متناوب، منظم و همیشگی‌اند. من معتقدم نقادی به منزله مجموعه روش‌هایی برای تحلیل و افشا<sup>۲</sup>، این عوامل را روشن و واضح می‌کند. این روش‌ها می‌توانند به عنوان ابزاری مکمل برای روش‌های کمی که امروزه از آنها استفاده می‌کنیم نویدبخش باشند. تحقق این مهم مستلزم تدارک برنامه‌هایی است که برای تربیت افراد واجد این مهارت‌ها طراحی شده‌اند. در چنین اقدامات پرخطر<sup>۳</sup> باید از گروه‌های آموزشی از قبیل هنر، انگلیسی، نمایش، و مردم‌شناسی کمک طلبید. آینده این رویکردهای جدید برای پرداختن صریح به برنامه‌های آموزشی (که شاید در آینده بیشتر از اکنون فردی شوند) جذاب و دلگرم‌کننده است.

## یادداشت‌ها

- (۱) این نوشتار ابتدا برای ارایه در برنامه گردهمایی اساتید برجسته در گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه ایالتی میشیگان آماده شده بود. بر خود لازم می‌دانم مراتب قدردانی را خود از اعضای هیأت علمی مؤسسه مزبور به خاطر نظرات و انتقادات صریح ایشان درباره این مقاله ابراز دارم.
- (۲) برای اطلاعات بیشتر به اثر ژوزف شوآب (۱۹۶۱) مراجعه کنید.
- (۳) تخمین زده می‌شود که در ده سال گذشته بنیاد ملی علوم و وزارت آموزش و پرورش آمریکا بیش از ۱۰۰ میلیون دلار به تربیت معلم و برنامه‌ریزی درسی در حوزه علوم و ریاضیات اختصاص داده‌اند.
- (۴) به اثر مشهور فیلیپ جکسون (۱۹۶۸) مراجعه کنید.
- (۵) برای مطالعه یک گزارش شفاف و سالم در رابطه با روان‌سنجی به گرال‌دین جانسیچ (۱۹۶۸) مراجعه کنید.

---

1- non-ephemeral  
2- disclosure  
3- venture

- ۶) به اثر کرمین (۱۹۶۱) نگاه کنید.
- ۷) این تفکر که پژوهش علمی ارزش‌سختی است به وسیلهٔ اکثر پژوهشگران علم به چالش کشیده شده است. برای مطالعهٔ دو اثر مناسب به کوهن (۱۹۶۲) و برنوسکی (۱۹۵۹) رجوع کنید.
- ۸) به مقالهٔ شولمان (۱۹۷۰) نگاه کنید.
- ۹) به اثر ایبل (۱۹۷۱) نگاه کنید.
- ۱۰) به اثر مشترک کروناخ و اسنو (۱۹۶۹) مراجعه کنید.
- ۱۱) به مقالهٔ استافل بیم (۱۹۶۹) نگاه کنید.
- ۱۲) به کتاب اسکرایون (بی‌تا) مراجعه کنید.
- ۱۳) به مقاله‌های «هدف‌های آموزشی: مساعدت یا مزاحمت؟» (آیزنر، ۱۹۶۷)، «هدف‌های آموزشی و هدف‌های بیان‌گر: تدوین و کاربرد آنها در برنامه‌ریزی درسی» (آیزنر، ۱۹۶۹) مراجعه کنید.
- ۱۴) به فصل «یادگیری تسلط‌یاب و دلالت‌های آن برای برنامه‌درسی» از بنجامین بلوم (۱۹۷۱) رجوع کنید.
- ۱۵) به اثر برجستهٔ هنر به منزله تجربه از جان دیویی نگاه کنید.
- ۱۶) برای یک بحث ممتاز در رابطه با نسبت میان تجربه و گفت‌وگو به کتاب بعد پنهان از مایکل پولانی نگاه کنید.
- ۱۷) به کتاب اجراها از مکس کوزولف (۱۹۶۹) مراجعه کنید.

## References

- Ashton-Warner, Sylvia. (1963). *Teacher*. New York: Simon & Schuster.
- Bloom, Benjamin. (1971). Mastery Learning and Its Implications for Curriculum Development. In: Elliot W. Eisner (ed.), *Confronting Curriculum Reform*. Boston: little, Brown & Co.
- Bronowski, Jacob. (1959). *Science and Human Values*. New York: Harper & Row.
- Callahan, Raymond. (1962). *Education and the Cult of Efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cremin, Lawrence. A. (1961). *The Transformation of the School: Progressivism in American Education*. New York: Vintage Books.
- Ebel, Robert. (1971). Criterion-referenced Measurement: Limitations. *School Review*, 79 (2): 282-288.
- Eisner, E. (1969). Instructional and Expressive Educational Objectives: Their





- Formulation and the Use of Curriculum. In W, James Popham, et al., *Instructional Objectives* (American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation). Chicago: Rand McNally.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Joncich, Geraldine. (1968). *The Sane Positivist: A Biography of Edward L. Thorndike*. Middletown: Wesleyan University Press.
- Kozloff, Max. (1969). *Renderings*. New York: Simon and Schuster.
- Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Garden City, NJ: Doubleday.
- Schwab, J. J. (1961). The Teaching of Science as Enquiry. In: *The Teaching of Science*. Cambridge: Harvard University Press.
- Scriven, Michael. (No Date). *Education for Survival*. Mimeographed, Available from Author.
- Shulman, Lee. (1970). Reconstruction of Educational Research. *Review of Educational Research*, 40 (3): 374-375.
- Stufflebeam, D. L. (1967). The use of and abuse of evaluation in Title III. *Theory Into Practice*, 6(1): 126-33.

## نوشتار ۱۰

# کاربرد شکل‌های کیفی ارزشیابی برای ارتقای

## اقدامات آموزشی<sup>۱</sup>

در خلال پنج سال گذشته، دانشجویانم در دانشگاه استنفورد به همراه من در تلاش برای تدوین و استخوان‌بندی یک رویکرد پژوهش کیفی-هنری برای ارزشیابی آموزشی بوده‌ایم که هم ابعاد نظری و هم ابعاد عملی را در بر گیرد. علاقه من به چنین رویکردی به سبب ناخرسندی و تردید دیرینم نسبت به مفروضات مکتوم و روندهای مشهودی است که در روش‌های سنتی ارزشیابی جای گیر شده‌اند. این روش‌ها در سنتی اشتراک دارند که تعلق خاصی به موضع فرماندهی<sup>۲</sup> دارند؛ نه فقط در حوزه ارزشیابی، بلکه همچنین در حوزه تحقیقات آموزشی. این سنت شناخته‌شده در آرمان کاربست روش‌های علوم طبیعی برای مطالعه و تبیین پدیده‌های اجتماعی ریشه دارد و در بیشتر دانشکده‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و اقتصاد نفوذ کرده است. ساخت بیشتر مدارس و گروه‌های آموزشی تعلیم و تربیت در دانشگاه‌های این کشور بر پایه همین سنت بوده و بیشتر دانشجویان دوره دکتری منطبق با آن جامعه‌پذیر شده‌اند.

هر چند نسبت به روش‌های مرسوم ارزشیابی ناخرسندم، باید صادقانه بگویم که این

---

1- The Use of Qualitative Forms of Evaluation for Improving Educational Practice

2- commanding position



ناخرسندی مرا به سمت ردّ رویکردهای علمی ارزشیابی هدایت نمی‌کند. برعکس، ناخرسندی من از این احساس سرچشمه می‌گیرد که چنین رویکردهایی، و آن روش‌های پژوهش که در این چارچوب مشروع شمرده می‌شوند، تا حدی در روایت تمام داستان شکست می‌خورند. نتیجه چنین روش‌هایی، کسب یک دیدگاه ناقص، محدود، سوگیرانه، و حتی تصویری تحریف‌شده از واقعیتی است که ما برای فهم آن تقلا می‌کنیم. این یک غایت ضد و نقیض است، زیرا کانون‌های تخطی‌ناپذیر روش‌شناسی علوم اجتماعی، بر پایه آرمان کاهش سوگیری و کاستن تحریف‌اند در حالی که این ادعای آنها شاید به بروز سوگیری و تحریف کمک کند و این یک نقد سفت و سخت، و به بیان بهتر، تناقضی در مقصد و مطلوب ایشان است.

ناخرسندی من از روش‌های مرسوم که به اصطلاح، در ارزشیابی علمی ریشه دوانیده‌اند به طور صرف از محدودیت‌های برخاسته از تعهدات روش‌شناختی آنها سرچشمه نمی‌گیرد. بلکه همچنین از اهداف و کارکردهای این گونه ارزشیابی نشأت می‌گیرد. اگر چه در سنوات اخیر، ارزشیابان گرایش فزاینده‌ای به فرایند عمل تربیتی پیدا کرده‌اند اما آموزش استاندارد پیشرفت تحصیلی، خواه از نوع هنجاری یا معیاری آن، هنوز ابزار پارادایمی ارزشیابی آموزشی است (کارهای همیلتون، جنکینز، لینگ، مک‌دونالد، و پارلت<sup>۱</sup>؛ مک‌دونالد و واکر<sup>۲</sup>؛ ۱۹۷۶؛ و استیک<sup>۳</sup>، ۱۹۷۵، مثال‌های بارز رویکردهایی به ارزشیابی است که به چگونگی فرایند آموزش توجه کرده‌اند). کارکرد اولیه و اساسی آن، سنجش چگونگی عملکرد یک دانش‌آموز یا گروهی از دانش‌آموزان خوب است.

البته، شناختن اینکه چگونه یک دانش‌آموز عملکرد خوب یا ضعیف دارد به هیچ وجه کار خطایی نیست. اما مدارس، از آنجایی که نهادهای تربیتی هستند نباید به عملکرد قانع شوند. تربیت به مثابه یک فرایند، آمیخته با پرورش قدرت عقلانی است و توان تعیین آنچه که یک دانش‌آموز می‌داند لزوماً مفید نیست یا برای اثربخش‌تر کردن آن فرایند کفایت نمی‌کند. پس منبع دوم ناخرسندی من از رویکردهای مرسوم ارزشیابی اینست که آنها تقریباً با انحصار، بر محصولات اقدامات آموزشی (یعنی یک سهم محدود) بسنده کرده، از شرایط، موقعیت، و کنش‌ها و تعامل‌هایی که چنین نتایجی را به بار می‌آورند غفلت می‌ورزند. به بیان عملی‌تر، ثمره بسیار ناچیزی برای معلم دارند و برای او در شناختن موارد نیازمند اصلاح یا موارد نیازمند حفظ و ابقاء

1- Hamilton, Jenkins, King, McDonald, & Parlett

2- Walker

3- Stake

در تدریس یا طرح برنامه درسی راهگشا نیستند.

این عوامل، عواملی که در وهله اول آنها را نه به طور آشکار، بلکه به طور شهودی احساس کردم، در پنج سال گذشته، من و دانشجویانم را به حرکت در سمت و سوی دیگری برانگیخته است. در دو سال گذشته برایم روشن شد که موضوعاتی که به دنبال فهم و بررسی آنها بودم، عمیق تر از آن اند که در ابتدا می‌انگاشتم. علاقه و تمایل اساسی من، ساخت برداشت یا ادراکی ویژه از ذهن است؛ ایجاد یا آفرینش تصویری از یک شخص، و یادگرفتن درباره اینکه آن شخص چگونه فهمیده می‌شود. در اصل، موضوعاتی که من راجع به آنها دغدغه دارم، به درک شکل‌های عقلانی مربوط می‌شود که انسان‌ها در سراسر زندگی‌شان مورد استفاده قرار می‌دهند (نگاه کنید به لانگر<sup>۱</sup>، ۱۹۶۷ و پلیانی<sup>۲</sup>، ۱۹۶۰). من دوست دارم یک ساختار یا نمای کلی برای این موضوعات فراهم کنم و برخی از مسائل نظری را که من و دانشجویانم با آنها دست به گریبان بوده‌ایم در میان بگذارم (مقدار کثیری از کارهایی که در استنفورد انجام شده، در قالب رساله‌های دکتری بوده است. برخی از این رساله‌ها به قرار زیرند: الکساندر<sup>۳</sup>، ۱۹۷۷؛ برک<sup>۴</sup>، ۱۹۷۷؛ دیویدمن<sup>۵</sup>، ۱۹۷۶؛ کرر<sup>۶</sup>، ۱۹۷۳؛ مک‌کاجن<sup>۷</sup>، ۱۹۷۶؛ استرنبرگ<sup>۸</sup>، ۱۹۷۷؛ و والانس<sup>۹</sup>، ۱۹۷۵). در ادامه، من راجع به انواع ارزشیابی‌هایی که در آن درگیر بوده‌ایم و انواع مشکلات و معضلات حل‌نشده مربوط بدان‌ها بحث می‌کنم.

ارسطو اظهار داشته که «بشر به طور ذاتی در پی کسب دانش است». ارزشیابی نیز یکی از ابزارهای دانستن است. اما مسأله ابتدایی و اولیه، حداقل برای کسانی که سهمی در مفهوم‌پردازی پیرامون ارزشیابی داشته‌اند، تصمیم گرفتن درباره متعلق ارزشیابی نیست، بلکه شفاف ساختن ابزارهایی است که به واسطه آنها «شناخت» ممکن می‌گردد. چگونه یک فرد به شناخت می‌رسد؟ و چگونه فرد آنچه را که می‌داند به دیگران نشان می‌دهد؟ شاید بهترین نقطه شروع، آن ابعادی از ارگانیزم باشد که به نظر می‌رسد وظایف آشکاری در فعالیت شناختی دارند. به احساسات دقت کنید. به ارگانیزم آدمی، مگر در ناپهنجارهای مادرزادی، سیستم‌های حسی متنوعی اهدا شده که

1- Longer  
2- Polyani  
3- Alexander  
4- Berk  
5- Davidman  
6- Creer  
7- McCutcheon  
8- Srenberg  
9- Vallance



تجربه محیط پیرامونش را ممکن می‌سازند. هر کدام از سیستم‌های حسّی، انواع متفاوتی از اطلاعات را درباره محیط فراهم می‌کنند: جهان دیداری، جهان شنیداری، بویایی و مانند آن. بدون این احساسات از توانش ما برای دانستن، به شدت کاسته می‌شود. بدون فرصت استفاده، احساسات به صورت جبران‌ناپذیری دچار اضمحلال می‌شوند. خلاصه، احساسات به مثابه کانال‌هایی عمل می‌کنند که از طریق آنها تجربه صورت می‌گیرد. مقادیر هوشیاری که از طریق احساسات ایجاد می‌شود خیلی گسترده‌تر از کلمات و اعداد است. در واقع، کلمات و اعداد، دستگاه‌های فرهنگی هستند که از طریق آنها ما کیفیت‌های تجربی را به شکل‌ها یا قالب‌های ویژه تحویل<sup>۱</sup> می‌کنیم. هوشیاری ما و به تبع آن، شناخت ما از جهان، محدود به کلمات و اعداد نیست. هر کدام از احساسات مسیری برای تجربه فراهم می‌کنند و هر کدام ابزاری به دست می‌دهند که به واسطه آن، بازنمایی درونی و بیرونی میسر می‌گردد. من این نکته را با ذکر مثالی توضیح خواهم داد.

اجازه دهید از شما بخواهم برای چند لحظه چهره مادرتان را به یاد آورید. درباره چهره‌ای فکر کنید که اوقات بسیاری آن را دیده‌اید. تجربه‌هایی را که سال‌های زیادی داشته‌اید تداعی کنید. من با اشتیاق پیش‌بینی می‌کنم خوانندگانی که نمی‌دانند قیافه مادرشان چگونه است تمایلی به این کار ندارند. من مشتاقانه پیش‌بینی می‌کنم که وقتی از شما می‌خواهم چهره مادرتان را فرابخوانید، شما مجموعه‌ای از اعداد یا کلمات را مجسم نمی‌کنید، بلکه تصویر یا نمادی بصری را تصور می‌کنید. شما به جای کلمات در تصاویر اندیشه می‌کنید. در واقع، اعدادی وجود ندارند که با چهره مادر شما منطبق باشند، ولی به طور اصولی، این امکان وجود دارد که با توجه به اندازه (سائیتیمتر) دماغ، دهان، چشم‌ها، محیط جمجمه، و من حدس می‌زنم که حتی از تعداد موهای سر، چهره را بازنمایی کرد. آگاهی شما از چهره مادرتان و آگاهی من از چهره مادرم با تصاویر یا انگاره‌های بصری بازنمایی می‌شود. آنچه ما در این قالب می‌دانیم از طریق حس دیداری مان میسر می‌گردد. دانستن به این شیوه، شباهت‌هایی با سایر احساسات دارد. اگر چه ما تصویر مادرمان را به دلیل برخورداری از فرصت مواجهه تجربی با چهره او محفوظ می‌داریم، زمانی که وی حضور ندارد ما می‌توانیم آن تصویر را از طریق «تصور»<sup>۲</sup> بازسازی کنیم. لذا، آنچه ما راجع به صورت مادرمان می‌دانیم نتیجه شیوه تفسیر ما از خصوصیات او در جهان تجربی است. آنچه ما قادر به تصور آنیم،

---

1- reduce

2- imagination

چیزی است که در خلوت خیالی پنهان مان می‌توانیم آن را تفسیر کنیم. فرض کنید الان قصد داریم به دیگران برای آگاهی از خصوصیات صورت مادرمان کمک کنیم. او چگونه به نظر می‌رسد، در حالی که سعی ما شناساندن او به دیگران است. اینجا مسأله پیچیده‌تر می‌شود: ما چگونه باید تصویری را که در تصورات خودمان داریم به یک شکل عمومی بدل کنیم؟ البته، ما می‌توانیم چهره او را با مجموعه‌ای از جملات توصیف کنیم، و اگر مجهز به مهارت کاربست زبان گفتاری و نوشتاری باشیم، شاید قادر به ایجاد یک تصویر در ذهن فرد دیگر شویم که مشابه تصویر خودمان باشد. اما این کار بینهایت مشکل است. اگر ما در طراحی یا مجسمه‌سازی مهارت داشته باشیم، خواهیم توانست تصویر ذهنی خود را به یک تصویر بصری مبدل سازیم. ما توانایی خلق یک شکل عمومی را داریم که تصویری را به افراد نشان می‌دهد که ایشان را قادر به شناسایی شکل مادر ما از میان گروهی از مردان می‌سازد. اگر تنها اندکی طراحی یا مجسمه‌سازی بدانیم، کار ما تا حدی راحت‌تر می‌شود. اگر رقص بلد باشیم می‌توانیم یک سلسله حرکاتی پدید آوریم که به اندام مادرمان شباهت دارند، اما اگر حتی یک رقص ماهر هم باشیم، ویژگی‌های برجسته صورت مادرمان در نوع زبانی که در رقص استفاده می‌شود به آسانی بازنمایی نخواهند شد. کاربرد زبان حرکت برای کشیدن تصویری که در فضای ایستا شکل می‌گیرد دشوار است.

من معتقدم آنچه ما می‌توانیم از این سناریوی کوچک یاد بگیریم اینست که معرفت ما نسبت به جهان با استعانت از جهاز حسی<sup>۱</sup> متفاوتی شکل می‌گیرد و اینکه جهاز حسی مزبور، محتوا یا مواد خاصی را فراهم می‌کند که بر اساس آن انتقال یا بازنمایی نمادین انجام می‌گیرد. میزان سواد ما درباره سیستم‌های نمادی، با انتقال یا عمومی ساختن دانسته‌ها نسبت مستقیم دارد، ما به همان اندازه توان تسهیم دانسته‌های خود را با دیگران داریم. هر چقدر سواد ما محدود باشد به همان مقدار آنچه که می‌دانیم باید در روان‌مان محبوس باقی بماند. مثل یک تجربه خصوصی که قادر نیستیم آن را تسهیم کنیم یا به گونه‌ای مقتضی، مورد نقد و بررسی قرار دهیم (آیزنر، ۱۹۷۸).

چیز دیگری که می‌توانیم یاد بگیریم اینست که امکان انتقال و تغییر و تبدیل انواع خاصی از آگاهی به انواع خاصی از سیستم‌های نمادین وجود ندارد. عکس‌هایی که از صورت مادرمان نقاشی شده‌اند، حتی اگر توسط هنرمندی نیمه‌ماهر کشیده شده باشند، به احتمال قوی، قرابت بیشتری دارد از رقصی که توسط ماهرترین رقص اجرا می‌شود. کلمات و جملات نیز چنین

1- sensory modalities



اثری ندارند. به نظر می‌رسد آنچه ما می‌دانیم و انواع مفاهیمی که می‌توانیم شکل دهیم، به اندازهٔ جهاز حسّی که از آن برخورداریم متفاوت هستند. به بیان اولسن<sup>۱</sup> تغییر و تبدیل و انتقال این مفاهیم مستلزم مهارت در یک رسانه است، و گاهی اوقات نیز برخی مفاهیم در برخی زمان‌ها در عمل غیرقابل انتقال‌اند. لانگر (۱۹۵۷) وقتی دربارهٔ کارکردهای شکل‌های استدلالی<sup>۲</sup> و غیراستدلالی<sup>۳</sup> و توانش آنها برای بیان احساس آدمی بحث می‌کند، این نکته را به وضوح مد نظر قرار داده است. او این‌گونه می‌نویسد:

چنین دانشی در محاوره معمولی قابل اظهار نیست. علت این وصف‌ناپذیری این نیست که اندیشه‌های ابرازشده دارای مضامین والا یا بار معنوی زیادند، بلکه اقسام احساس و شکل‌های بیان استدلالی، به لحاظ منطقی، غیرقابل قیاس‌اند به طوری که مفاهیم معین احساسی و هیجانی را نمی‌توان در شکل منطقی زبان الفبایی فرافکند. بیان شفاهی که عادی‌ترین و معتبرترین ابزار ارتباطی ماست، تقریباً برای انتقال دانش ما دربارهٔ ماهیت یا خصایص واقعی زندگی عاطفی فاقد کاربرد است (ص، ۹۱).

من تا کنون تلاش کردم بعضی از وظایف سیستم‌های حسّی به مثابهٔ وسایلی که محتوای شناخت را به دست می‌دهند، همراه با ارتباط میان آن محتوا و تبدیل و دگرگونی آن از طریق یک نظام نمادی عمومی را بشناسانم. لکن قصد ندارم این تصور قالبی را ایجاد کنم که تماس ساده با جهان، صرفاً از این بابت که ما موجودات ذی‌شعوری هستیم، یک رویداد حسّی است که به طور خودکار اتفاق می‌افتد. شکل‌هایی که تجربهٔ ما به خود می‌گیرد و میزان مشتق‌پذیری آن، بستگی به چیزی دارد که نیسر<sup>۴</sup> (۱۹۷۶) آن را «طرحوارهٔ پیش‌بینانه»<sup>۵</sup> می‌نامد و دیویی<sup>۶</sup> (۱۹۷۷) در یک تعبیر کلی تر به آن «پیوستار تجربی»<sup>۷</sup> اطلاق می‌کند، یا من در کار ارزشیابی آن را «خبرگی»<sup>۸</sup> خطاب می‌کنم (آیزنر، ۱۹۷۶ الف، ۱۹۷۷). این سه مفهوم همسان نیستند اما شباهت‌هایی دارند. دیدن، شنیدن، چشیدن، و حسن کردن، چنانچه رایل<sup>۹</sup> (۱۹۶۲) به خوبی اشاره کرده، نه افعال کاری<sup>۱۰</sup> بلکه افعال دستاوردی‌اند<sup>۱۱</sup>. فرد می‌تواند بدون دیدن نگاه کند، بدون شنیدن بشنود، بدون چشیدن

1- Olsen

2- discursive

3- nondiscursive

4- Neisser

5- anticipatory schemata

6- Dewey

7- experiential continuum

8- connoisseurship

9- Rile

10- task verbs

11- achievement verbs

بخورد، و بدون حس کردن لمس کند. به منظور داشتن محتوایی برای هوشیاری، باید یک موفقیت کسب شود؛ فرد نباید صرفاً کاری را انجام دهد. هر اندازه که موفقیت‌های ما متفاوت باشند، به همان میزان تصوّرات، خمیره یا جنسی خواهد بود که کار با آن صورت می‌گیرد. اما اگر همچنان که نپسر می‌گوید، طرحواره‌های پیش‌بینانه کارکردی انتخابی را در ادراک داشته باشند، غیبت آنها در خزانه نمادی ما، نوعی «پیشگویی کام‌بخش»<sup>۱</sup> می‌آفریند. هر چه فرد طرحواره‌های کمتری داشته باشد توان کمتری برای تجربه دارد؛ هر چه فرد تجربه نکند مستعد اشتباه می‌شود. آنجایی که طرحواره‌ها حاضرند احتمال تجربه افزایش می‌یابد. خلاصه، ما تمایل داریم آنچه را تجربه کنیم که می‌دانیم چگونه آن را پیدا کنیم. ارنست کامبریچ<sup>۲</sup> به این امر به درستی توجه کرده، وقتی که می‌گوید؛ نقاشان آنچه را که می‌توانند ببینند نمی‌کشند، آنها نگاه می‌کنند که چه می‌توانند بکشند.

پیش از حرکت به سوی بحث راجع به معانی و الزامات آنها برای ارزشیابی آموزشی به طور کلی و کار ما در دانشگاه استنفورد به طور خاص، شاید جمع‌بندی نکات اصلی که تا کنون در راستای آنها سخن راندم، مفید و مناسب باشد. چهار نکته وجود دارد که اهمیت ویژه دارند. اول اینکه آرزوی تدوین یک علم ارزشیابی و برداشت‌های اثبات‌گرایانه و عملیاتی درباره دانش، ادراک ما راجع به شناخت را به شدت محدود کرده است. اگر «معنی»<sup>۳</sup> به طور صرف به گزاره‌ها یا قضایایی محدود شود که اعتبار بخشیدن به آنها فقط از طریق معیارهای منطقی و یا سنجش میسر باشد، آن حیطه‌ها و بنابراین آن شکل‌های معرفت که نه منطقی و نه عددی هستند، طبق تعریف به عنوان غیرشناختی نگریسته می‌شوند. من اعتقاد دارم این دیدگاه نسبت به معرفت، یک محدودیت عمده در قلمرو تعلیم و تربیت، تحقیقات تربیتی، و ارزشیابی آموزشی پدید آورده است.

دوم اینکه منابع معرفت، حداقل به اندازه دامنه اطلاعاتی که توسط حواس به دست می‌آید گوناگون‌اند. هر کدام از حواس، یک محتوای واحد و بی‌همتا فراهم می‌کنند که به وسیله سایر احساسات قابل نسخه‌برداری نیست.

سوم اینکه مفاهیم می‌توانند به موجب استفاده از محتوای فراهم شده توسط جهاز حسّی، در تصوّرات شکل بگیرند. پس ایجاد تصوّرات واقعی از طریق آنچه حسّ شنوایی، بینایی، و سایر

1- self-fulfilling prophecy

2- Ernest Gombrich

3- meaning





جهاز حسّی فراهم می‌کنند ممکن است. شکل‌گیری مفاهیم تنها به تأثیرپذیری از شرایط زبانی و عددی محدود نمی‌شود.

چهارم اینکه عمومی ساختن آنچه که در تصورات مفهوم‌پردازی شده، مستلزم توانایی کامل در کاربست واژگان و نحو یک سیستم نمادی است. هر سیستم نمادی، همانند هر سیستم حسّی، مازاد بر نیاز نیست. چیزی که شخص می‌تواند به شخص دیگر بگوید به طور کامل برای دیگری قابل برگردانی نیست. اگر مهارت‌های ضروری برای انتقال از تصور به بیان نمادی موجود نباشد، بیان، و به دنبال آن ارتباط در زمینه آن موضوع ممکن نیست.

این ملاحظات در خصوص ماهیت شناخت، پیش از پیروی از رویکرد کیفی در ارزشیابی که من و دانشجویانم در پنج سال گذشته در آن درگیر بوده‌ایم مطرح نبود. وقتی روی پنهان این ملاحظات هویدا شد، من علت ناخرسندی دیرینم با رویکردهای مرسوم ارزشیابی را راحت‌تر فهمیدم. انداختن توری به دریا بدون قصد قبلی که به بیشتر ماهی‌ها اجازه فرار کردن می‌دهد، و سپس این نتیجه را گرفتن که آنهایی که در تور گرفتارند تنوع ماهی‌های دریا را نشان می‌دهند، حداقل، خطای نمونه‌گیری در اولین گام محسوب می‌شود. سپس توصیف ماهی‌های صیدشده بر مبنای وزن و درازا باعث تقلیل شدید چیزهایی می‌شود که ما درباره ویژگی‌های کیفی صید شده‌ها می‌توانیم بدانیم، گذشته از خصوصیات آنهایی که تور در مرحله اول از صیدشان بازمانده است. گمان می‌کنم در اینجا متهم به تلاش برای بافتن انواع جدید تورها بشوم. چه خوب که این طور باشد.

بگذارید به کار خودمان در زمینه ارزشیابی بازگردیم. در اینجا دو مفهوم اهمیت مضاعف دارند. اول همان چیزی است که من تحت عنوان «خبرگی آموزشی»<sup>۱</sup> بدان اشاره می‌کنم و دوم «نقادی آموزشی»<sup>۲</sup> است. خبرگی آموزشی هنر درک عمیق است. خبرگی آموزشی حاصل برخورداری از یک مجموعه طرح‌واره‌های پیش‌بینانه مدون و متمایز است که فرد را قادر به تشخیص کیفیت‌ها و روابطی می‌کند که افراد فاقد این ویژگی‌ها، کمتر قادر به دیدن آنها هستند.

از برخی جهات، همه ما یک جور خبره هستیم. برای بعضی از ما موضوع خبرگی در زمین چمن یا باشگاه گلف، برای برخی در موسیقی باروک<sup>۳</sup>، و برای دیگران در موسیقی یا شراب فرانسه قابل درک است. من حدس می‌زنم برای کسانی که در حوزه تعلیم و تربیت کار می‌کنند،

1- educational connoisseurship

2- educational criticism

3- Baroque

موضوعات مربوط به خبرگی در فرایندهای نظام تحصیلی یافت می‌شود: در ماهیت و کیفیت تدریس، در تعامل‌های بچه‌ها، در سازماندهی مدرسه به عنوان یک کل، و در نحوه استفاده و مشخصات مواد درسی در آموزش. علت اینکه خبرگی اهمیت فوق‌العاده دارد اینست که محتوای شناخت یا معرفت را فراهم می‌سازد. خبرگی آموزشی ماده و خمیره تأمل و تفکر را در اختیار ما می‌گذارد.

خبرگی، همچنان که اشاره شد، مبتنی بر استفاده متفاوت از طرحواره‌های پیش‌بینانه است. این طرحواره‌ها به فرد این امکان را می‌دهند که پدیده‌ها را به گونه‌ای مرتب کند که برجسته‌تر و آشکارتر شوند. ممکن است برخی از طرحواره‌ها شکل مفاهیم خبری را به خود بگیرند که برچسب‌های استدلالی دارند. برای مثال، شاید شخصی به طور هدفمند به دنبال تجلیات رقابت در کلاس درس بگردد و تلاش کند منابع آن را تعیین کند، اما آنچه را که بر حساب کردن آن به عنوان رقابت اهتمام داریم، اساساً غیراستدلالی است. ما رقابت را با مجموعه‌ای از تصورات متفاوتی که داریم شناسایی می‌کنیم. رقابت شاید در تن صدایی که کودک در مکالمه با دیگران از خود بروز می‌دهد مشهود باشد؛ یا در آنچه که او می‌گوید. همه اینها در یک بافت زنده رخ می‌دهند که نقش خطیری در معنایی که به تن صدا، طرز ایستادن، یا مضمون صحبت‌های فرد می‌دهیم بازی می‌کنند. برای شناخت آنچه رقابت محسوب می‌شود فرد نه تنها باید الگوها یا طرحواره‌هایی مربوط به رقابت داشته باشد، بلکه باید بداند که طرحواره‌ها چگونه در داخل یک موقعیت عمل می‌کنند (نیسر، ۱۹۷۶). بدون یک درک قوی از شرایط موقعیتی، امکان تعبیر و تفسیر غلط آنچه که فرد می‌بیند بالاست.

اگر چه شاید انتزاعی و بغرنج به نظر برسد اما این حقیقت دلگرم‌کننده است که ما آنچه را که من توصیف کردم به طور منظم در مناسبات اجتماعی مان انجام می‌دهیم. شاید هیچ کجا مشهودتر از مهمانی‌های کوکتیل<sup>۱</sup> نباشد. همه ما به خوبی می‌دانیم که در چنین مراسم‌هایی رفتار دیگران را چگونه دریافت و تفسیر نمائیم. ما موقعیتی را درک می‌کنیم و وقتی کسی به ما می‌گوید «تو هرگز بهتر به نظر نمی‌رسی»، ما در ذهن مان پاسخ می‌دهیم. ما همچنین می‌دانیم سؤال «به چه کاری مشغول هستی؟» نه درخواستی برای یک رساله در باب حال و احوال روحی و جسمی اخیرمان است و نه برای یک گزارش درباره موجودی بانک‌مان! ما به موجب فرهنگ‌پذیری در محدوده روابط اجتماعی مان، در یک عرصه به خبرگی دست می‌یازیم و خبرگی مان ما را قادر می‌سازد که



تعیین کنیم چگونه به یک سؤال مؤدبانه پاسخ دهیم، وقتی که گفتگو رو به اتمام است، وقتی که گفتگو شروع می‌شود، و وقتی که زمان رفتن به خانه است. نیاز ما به بقای اجتماعی، ما را وادرا می‌کند در جهان اجتماعی به سطوح بالاتری از خبرگی نائل شویم.

اما خبرگی، علی‌رغم اهمیت فراوان آن، یک تعهد یا وظیفه خصوصی است. هر چند ما اغلب بر پایه اطلاعاتی که برایمان فراهم می‌کند عمل می‌کنیم، اما اگر قصد انتقال دانسته‌های خود به دیگران را داشته باشیم با مشکل تغییر و تبدیل مواجه می‌شویم. ما باید راهی برای تبدیل جنبه‌ها یا ابعاد کیفی تجربه‌مان به یک قالب پیدا کنیم که دیگران بتوانند آن را بخوانند (آیزنر، ۱۹۷۶ ب). در این فرایند است که نقادی آموزشی در درجه اول اهمیت قرار می‌گیرد.

دیویی (۱۹۳۴) به این شیوه بیان کرد: «پایان نقادی، بازآموزی<sup>۱</sup> بینش و بصیرت راجع به اثر هنر است» (ص، ۳۲۴). تکلیف نقد نه استفاده از کار به عنوان محرکی برای فرافکنی روان‌شناختی است و نه این که در معرض اظهارات قضاوت‌مابانه قرار گیرد. وظیفه نقد روشنگری است، قادر ساختن دیگران به تجربه آنچه که آنها شاید اشتباه کرده باشند. برای این امر، نقادان از لغات استفاده می‌کنند. آنها تلاش می‌کنند آنچه را کلمات نمی‌توانند بگویند با کلمات بگویند. کزloff<sup>۲</sup> (۱۹۶۹) می‌نویسد: «این تناقضی است که در قلب نقادی قرار دارد». چگونه چنین می‌شود؟ نه به واسطه مقوله‌بندی صرف رویدادها همچنان که آنها رخ می‌دهند، بلکه با ساخت یک تصویر از آنچه رخ داده است، تصویری متعلق به پدیده‌ها که در شکل گفتاری و نوشتاری به آنها سطحی از معنی و پویایی اعطا می‌کند که آنها زمان پیدایش از آن برخوردارند. برای نیل به این مقصود، نقاد آموزشی باید در کاریست هنرمندانه زبان توانا باشد. او نباید خود را به سبب بهره‌کشی از قدرت زبان و شیوه‌های متعدد موجود در آن برای آگاهانیدن، سرزنش کند. خلاصه، زبان نباید محدود به یک سبک دیالکتیکی و نمایشی<sup>۳</sup> صرف برای انتقال آنچه که امکان انتقال دارد محدود شود، این کار تحریف مشخصات و حالت موقعیتی است که شخص در صدد فهم آنست. حقایق خالص در موقعیت انباشته نشده‌اند و به گونه تناقض‌آمیزی غیر واقعی به نظر می‌رسند.

بنابراین، وظیفه نقاد آموزشی نوشتن به طریق خاصی است که خواننده را قادر سازد به طور تخیلی<sup>۴</sup> در پدیده‌هایی که سیمای زندگی در کلاس درس را می‌سازند و نقاد از آنها سخن

1- re-education

2- Kozloff

3- expository

4- vicariously

می‌راند، شرکت جوید (آیزنر، ۱۹۷۹). چنین مشارکتی برای خواننده این امکان را پدید می‌آورد که اوضاع کلاس درس را از لحاظ عاطفی شناسایی کند. چنین معرفتی فقط به واسطه کاربرد هنرمندانه زبان به دست می‌آید.

البته، نقادی آموزشی محدود به توصیف هنری وقایع نیست. بلکه تفسیر و ارزیابی<sup>۱</sup> آنها را هم شامل می‌شود. تفسیر آنطور که ما تصور می‌کنیم فرایند کاربست اندیشه‌های نظری برای تبیین شرایطی است که توصیف شده‌اند. چرا این کلاس به شیوه خاصی عمل می‌کند؟ چرا این عوارض جانبی پدید می‌آیند؟ چگونه ساختار پاداش در این کلاس، ارتباطات دانش‌آموزان با یکدیگر را شکل می‌دهد؟ زمان در این کلاس چگونه مورد استفاده قرار می‌گیرد و چرا همچون دارایی دانش‌آموزان محسوب می‌شود؟ پرسش‌هایی نظیر اینها نیازمند پاسخ‌هایی هستند که توصیف محض نباشند. این پرسش‌ها مستلزم کاربرد نظریه‌های مرتبط در علوم اجتماعی است. کاربرد چنین نظریه‌هایی برای تبیین ویژگی‌های توصیف‌شده، دومین بُعد یا مرحله مهم نقادی آموزشی است.

سومین بُعد یا مرحله نقادی آموزشی مربوط به ارزیابی یا ارزشیابی است. اهمیت تربیتی آنچه بچه‌ها یاد گرفته‌اند چیست؟ معنا و دلالت‌های تربیتی آنچه پیش آمده چیست؟ چگونه موازنه آموزشی میان تمهیدات تربیتی مورد استفاده معلم حاصل می‌شود و چه شقوق جایگزینی می‌توان انتخاب نمود؟ به یاد داشته باشید که سؤال آخر شروعی برای ملایم کردن تمایز بین «ارزیابی» و «نظارت و یا مربی‌گری»<sup>۲</sup> است. وقتی نقاد آموزشی به شیوه‌ای ارزیابی می‌کند که به موجب آن بازخورد سازنده برای معلم فراهم شود، ارزشیابی به اجرای مهم‌ترین کارکرد آن انجامیده است: تدارک شرایطی که منجر به پیشرفت و ارتقای فرایند تعلیم و تربیت می‌شود. از برخی جهات، این کارکرد ارزشیابی آموزشی، قابل قیاس با کاری است که رهبر ارکستر در اجرای یک سمفونی انجام می‌دهد. اولین وظیفه رهبر ارکستر اینست که آنچه را گروه می‌نوازد بشنود و بر اساس طرحواره‌ای که از موسیقی دارد آن را ارزیابی کند. دوم اینکه رهبر ارکستر باید تفاوت طرحواره و عملکرد را تعیین کند و سپس بازخورد یا معیارهایی فراهم کند که ارکستر را قادر به بهبود عملکردش نماید. این فرایند، نوعی جفت و جور کردن یا طرح و اصلاح است. آنچه در پی می‌آید توصیف تمرین موسیقی زابین مهتا<sup>۳</sup> در فیلارمونیک نیویورک<sup>۱</sup> است که به تازگی در

1- appraisal

2- supervision and/or coaching

3- Zubin Mehta



نیویورکر گزارش شد:

«اجازه دهید شروع کنیم.» او دستور یک ضرب پایین تند و تیز از لاوالس<sup>۲</sup> اثر راول<sup>۳</sup> را داد که با زمزمه بم خوانندگان سازهای زهی، نجوایی از ویولنسلها، و تکنوازی باسون<sup>۴</sup> شروع می‌شد. بعد از چند قطعه کوتاه، او توقف کرد و به اطراف ارکستر نظاره نمود. او گفت: «دوست دارم چهار خواننده اول، پیتری کاتو<sup>۵</sup> بنوازند، همچنین، تحریر گروه دوم و سوم باید نرم‌تر باشد». چند دقیقه بعد، وقتی خواننده‌ها با ویولاها همراهی می‌شدند آقای مهتا دوباره آنها را متوقف کرد و گفت: «گاهی اوقات من این کار را با یک باس انجام می‌دهم زیرا اگر شما باس‌های زیادی استفاده کنید حاصل کار گنگ و مغشوش می‌شود. چهار نوازنده باس دستان خود را بلند کردند و سؤال شد «چه مدت است که این کار را انجام می‌دهید؟»، «چرا شما آرشه را روی اف تغییر نمی‌دهید؟». آقای مهتا شکا کانه نگاه کرد و گفت: «به خاطر اینکه تکیه صدا پیام را واضح‌تر کند و شما بتوانید پیانو هم بنوازید». موسیقی سرایان دوباره شروع کردند و آقای مهتا به تدریج آنها را به سوی الگوهای پیچیده مربوط به نمونه‌های فخیم وینس<sup>۶</sup> اثر راول سوق داد، لحظه به لحظه برای تطبیق یک انتقال، اصلاح یک فراز و فرود، یا تغییر یک مدخل مکث می‌کرد (ویولنسلها و خواننده‌ها در پیتری کاتو، قطعه دوم پیش از سی و چهارم، تصنعی به نظر می‌رسد. شاید بتوانیم آن را بهتر کنیم... چطور می‌توانید سه‌تایی‌ها را بریده بریده اجرا کنید؟... بعد از سی و چهارم، ضرب پایین را از دست ندهید؛ آن تنها ضربی است که در سراسر قطعه درست اجرا شد... بعد از شصت و یک، ساز بادی باید روان‌تر باشد، این کار به بقیه سازها کمک می‌کند...». همچنان که لاوالس به اوج تلاطم خود می‌رسید آقای مهتا از صدای مشترک ارکستر به وجد می‌آمد. او خم می‌شد و به شدت می‌خندید. با زانوهای خمیده و در گرماگرم آهنگ، پای راستش را به زمین می‌کوبید. نیمه‌دولا و در حالی که از خنده روده‌بر شده بود برای تشویق ویولنسلها می‌چرخید. با بدنی قوسی و بازوانی گشوده بالای سرش بر فراز و فرودها تأکید می‌کرد. در خلال این ورزشها با مواظبت و مراقبت زیاد به متعادل کردن صدای ارکستر می‌پرداخت. سرخ‌های ابزاری دقیقی می‌داد تا درآمدهای زیبا و موجز بسازد و با چوبی که محکم در دست راستش گرفته بود یک ضرب آهنگ فصیح و سریع را حفظ می‌کرد. همچنان که ما در حال دیدن و شنیدن بودیم، به نظر می‌رسید ناگهان یک جریان نامحسوس میان نوازندگان و رهبر ارکستر در می‌گرفت. وقتی در پایان قطعه ارکستر استراحت می‌گرفت، بیشتر کشمکش در تالار از بین رفته بود (صص، ۲۳-۲۲).

از اظهارات مهتا چنین بر می‌آید که او قادر به شنیدن موسیقی به عنوان یک خبره (کسی که

- 
- 1- New York Philharmonic
  - 2- La Valse
  - 3- Ravel
  - 4- bassoon
  - 5- pizzicato
  - 6- Viennese

می‌داند) بوده است. کسی که می‌داند چه می‌خواهد بشنود، و بازخورد او به سمفونی طوری ترتیب داده شده که سمفونی بتواند با موفقیت تصویر یا طرحواره موسیقایی او را شبیه‌سازی کند. این نمونه‌ای از طرح و اصلاح است. در اینجا شباهاتی با تدریس وجود دارد. اگر معلمان به مثابه رهبر ارکستر نگریده شوند، شاید ناظران همچون نقادان آموزشی به نظر برسند. شاید معلمان آنقدر به کلاس‌های شان نزدیک باشند که نتوانند آنطور که باید، سمفونی را واضح بشنوند. در اینجا نقاد می‌تواند یک بصیرت و بینش نو فراهم کند، از این جهت که فاصله لازم را برای شنیدن نوای کلاس دارد و می‌تواند برخی رخدادهای و خصوصیات را برای معلمان، به شیوه مفید و ثمربخش، روشن کند. در چنین بافتی، مهارت‌های میان‌فردی و اعتماد و اطمینان میان نقاد آموزشی و معلم، حیاتی است. معلم باید مشتاق به داشتن یک نقاد در کلاس درس و گوش دادن به صحبت‌های او باشد. البته، پیروی کردن ضرورتی ندارد. در این حالت، نقادی به شکل گفتگویی بین معلم و نقاد در می‌آید. و لزومی ندارد که به صورت مربی‌گری محض و یا مقاله‌کشی درباره کلاس در آید. نقادی آموزشی در زمینه تدریس، دارای مشابهت‌هایی با توصیه، پیشنهاد، راهنمایی، یا پند و اندرز است که مشخصه گفتگوی دوستانه‌اند. صداقت یک شرط بسیار ضروری است. افراد تنها نسبت به کسانی احساس گیرایی یا پذیرش دارند که معتقدند قصد آسیب رساندن ندارند.

تذکر صرف چنین ارتباطی باید روشنگر فاصله میان رویه مطلوب، و راه‌های معمول ما برای ارتقای تدریس باشد. اکثریت قریب به اتفاق معلمان اینچنین بازخوردی ندارند. بیشتر ما تلاش داریم از افکاری که در چشمان دانش‌آموزان مان می‌خوانیم درباره تدریس یاد بگیریم. گاهی اوقات ما از اظهارات سرسری یا اظهارات آنها در حالت خشم استنباط‌هایی می‌کنیم. در حالی که پس از کلاس درس به سوی خانه پیاده می‌رویم راجع به تدریس خود اندیشه می‌کنیم یا اینکه قبل از کلاس آن را تمرین می‌کنیم، اما در اساس، تدریس خود را به تنهایی سر و سامان می‌دهیم. تعداد اندکی از ما درباره این بخش از زندگی که در آن درگیری زیادی داریم و خواهان حداکثر رضایت در آنیم، نقدهای آموزشی شایسته و خردمندانه دریافت می‌کنیم. در نتیجه، شمار اندکی از ما به عنوان معلم از قوت‌های خود، و شاید مهم‌تر از آن، از مداخله‌هایی که در تدریس مان انجام می‌دهیم آگاهی داریم. به طور عمده، ساختار مؤسساتی که ما در آن کار می‌کنیم چنین بازخوردی را به دست نمی‌دهد و نظارتی که بعضی از معلمان دریافت می‌دارند اغلب نوعی فورمالیته<sup>۱</sup> است

1- perfunctory



یا به نحوی است که دغدغه اصلی آن به جای ارتقای عملکرد، رضایت یا نارضایتی است. بازدید سالانه مدیر از کلاس درس معلم به طور عمده با قصد برآوردن الزامات تصدی رسمی است تا اینکه کمک سودمند فرد به همکاران خود باشد. با امعان نظر به پیچیدگی تدریس و تمایل مسلم ما برای بهبود آن، من اعتقاد دارم که مدارس باید ساختارهایی ایجاد کنند که در آن نظارت و بازخورد مداوم و پایدار تسهیل شود. به ظرافت‌ها و فوت و فن‌هایی که در کار تدریس وجود دارند نمی‌توان تسلط یافت. همچنین نمی‌توان آنها را در برنامه‌های پیش از خدمت تربیت معلم به طور کامل لحاظ نمود. حتی کارگاه‌ها یا سخنرانی‌های گاه و بیگاه که آموزش ضمن خدمت محسوب می‌شوند کفایت نمی‌کند. من معتقدم ما به یک فرایند رشد و توسعه حرفه‌ای منسجم‌تر احتیاج داریم، چیزی که بخشی از حیات جاری مدرسه شود، مثل استراحت بین کار برای صرف قهوه، یا مراسم به احتزاز در آوردن پرچم.

تمایل دارم اظهاراتم را با رجوع به برخی از مشکلات نظری ناگشوده نقادی آموزشی خاتمه دهم. پیش‌تر ادعا کردم که آنچه ما می‌دانیم از مجرای گستره متنوعی از جهاز حسّی شکل می‌گیرد و با توسل به یک مجموعه از سیستم‌های نمادی گوناگون بیان می‌گردد. برای اکتساب دانش تدریس توجه شخص نباید به آن حرکات تربیتی که از نظر او موجه‌اند محدود شود. در واقع، به نظر من، محاسبه‌ها و تلقی‌ها، بدون در نظر گرفتن موقعیت، به طور قطع اشتباه می‌شوند. روی هم‌رفته، این اعتقاد عجیب نیست که اطلاعات سودمند راجع به تدریس از طریق فرایندی که مشتمل بر موارد زیرست قابل تحصیل باشد: (۱) ضبط گفتگوی کلاسی و چشم‌پوشی از سرنخ‌های دیداری و موقعیتی، (۲) تهیه نسخه مکتوب موارد ضبط شده، به نحوی که روشن‌گر تُن و آهنگ صدا باشد، (۳) تحویل نسخ چاپی به یک نسخه جمع و جور که شامل شمارش و طبقه‌بندی حرکات تربیتی است، و چشم‌پوشی از معنی مکنون در حرکات، (۴) تحویل حرکات به خصوصیات، تا اینکه در نهایت به لحاظ آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار بگیرند. چیزی که از تبدیل تدریجی و محتوم اطلاعات باقی می‌ماند کمتر از آنی است که بتوان با آن تعمیم‌های درست و حسابی راجع به یک اقدام جامع و هوشمندانه به وجود آورد. به هر حال، ما نسبت به کاربست این روش‌ها، هر چند با نتایج نابسند و کم، پشتکار داریم. همچنان که برانفن‌برنر<sup>۱</sup> (۱۹۷۶) گفته، این تحقیقات اعتبار اندک یا هیچ اعتبار اکولوژیکی<sup>۲</sup> ندارند.

1- Bronfenbrenner  
2- ecological

در هر صورت، نقادی مسائل خاص خود را دارد. هر روشی از تعدادی ضعف و قوت برخوردار است. به هنگام گردآوری داده‌ها سطح بالای دقت امکان‌پذیر است اما وقتی ناگزیر از قضاوتیم، از دقت لازم کاسته می‌شود. نقادی آموزشی مبتنی بر قضاوت است. یکی دیگر از مسائل بسیار مهم، تنش موجود میان کاربرد هنرمندانه زبان برای توصیف، و این حقیقت است که چنین زبانی خواننده را به این فکر می‌اندازد که توصیف دارای سوگیری است. اگر یک نقاد آموزشی بیانی هنرمندانه برای به تصویر کشیدن یک کلاس درس بیافریند و به همین طریق به دیگری کمک نماید معانی عاطفی یا جوهره واقعی آن را درک کند، ریسک او به مثابه تحریر مطالب سوگیرانه یا غیرحقیقی نگریسته می‌شود. هر قدر یک توصیف با احساس بیان نشود، حداقل در فرهنگ ما، صادقانه‌تر و صحیح‌تر به نظر می‌رسد. البته باید دانست، اگر مضمون عاطفی یا کیفی وجود نداشته باشد، خطر غفلت از توصیف بیشتر چیزهای مهم در کلاس درس وجود دارد. گشودن گره کشمکش میان توصیف هنری و گزارش صاف و ساده، کاری بس مشکل است.

دشواری دیگری که وجود دارد از تقابل دو امر ناشی می‌شود. یکی نیاز آشکار ما به استنتاج‌ها یا استنباط‌هایی است که به مثابه چکیده کاوش‌ها و به صورت قیاسی، تعیین‌شدنی و بیان‌پذیر باشند. دوم این حقیقت که تحویل نقد هنرمندانه یک کلاس درس به چهار یا پنج استنتاج، تصویر جامع و کاملی از آنچه را که نقد قصد دارد آن را در ابتدای کار ارائه کند به دست نمی‌دهد. چگونه فرد درباره «هرزوغ»<sup>۱</sup> اثر سول بیلو<sup>۲</sup> با اتکالی به چند گزاره محدود قضاوت کند؟ پاسخ واضح است: او نمی‌تواند. به نظر می‌رسد ما نیاز مبرم به مطرح کردن استنتاج‌ها داشته باشیم، تا عصاره یادگیری‌های خود را بیرون بکشیم، و درجه ابهام آنچه را که می‌دانیم به حد عددی دارای سه رقم اعشار کاهش دهیم. در رویکردهای مرسوم ارزشیابی و تحقیق، امکان فوق‌العاده زیادی وجود دارد که این کار بدون آسیب رساندن به موضوع تحت ارزشیابی یا تحقیق انجام شود. اما در موادی که صبغه هنری دارند، از آنجایی که کلیت پیام مطمح نظر است، چنین کاری بعید به نظر می‌رسد زیرا نمایش هنری تحریف‌شده مطلوب نیست.

ایراد دیگر نقادی آموزشی، هزینه‌بری<sup>۳</sup> آنست زیرا برای انجام کار خوب به مقادیر زیادی زمان و مهارت نیاز دارد. به‌سادگی اجرای یک آزمون استاندارد و تجزیه و تحلیل داده‌ها و فرستادن

1- Herzog  
2- Saul Bellow  
3- costliness





نتایج گزارش آن به مدرسه نیست. نقادی آموزشی مستلزم آنست که فرد بخش اعظم زمان خود را در کلاس درس صرف کند. در نقادی آموزش، نقاد ابزار است: کاربرد یک جدول زمانی استاندارد برای مشاهده و محاسبه میزان شیوع رویدادها کافی نیست.

من جداً نمی‌دانم که از این سرمایه‌گذاری در عرصه عملی نظام تحصیلی چقدر می‌توان انتظار داشت، و نمی‌دانم چه بخشی از معلمان و مدیران می‌توانند به سطح خبرگی برسند یا مهارت‌های مؤثر نوشتن انتقادی در راستای نقادی آموزشی را کسب کنند.

به هر حال، نقادی آموزشی، و موضوعات معرفت‌شناختی عام‌تری که در دل دارد، مجموعه ابزارهای موجهی را که ما می‌توانیم برای دیدن، فهمیدن، و ارتقای تدریس (در سطح خُرد) و فرایندهای آموزشی (در سطح کلان) استفاده کنیم، وسعت بخشیده است. اگر شکل‌های ادراک، استنباط، و بیان، محتوا و مضمون آنچه را که ما می‌دانیم تعیین کنند، پس نه تنها گفتمان هنری<sup>۱</sup> برای روشن ساختن ویژگی‌ها و خصوصیات شاکله اقدامات تربیتی مقتضی است، بلکه فیلم، ویدیو، و نمایش هم بسیار مناسب‌اند. شاید برترین مزیت نقادی آموزشی این باشد که فهم ما را نسبت به اینکه «چگونه به شناخت می‌رسیم» بسط می‌دهد، و متعاقب آن مسیرهای جدیدی را برای ارزشیابی و پژوهش آموزشی هموار می‌سازد. حتی اگر خبرگی آموزشی در تبدیل شدن به یک شیوه اصلی ارزشیابی آموزشی در مدارس آمریکا موفق نشود، سهم و نقشی که دارد، می‌تواند برای ارزنده ساختن تلاش‌ها کافی باشد.

## یادداشت‌ها

(۱) در طول سیزده سال تدریس در دانشگاه استنفورد، من هرگز بازخوردی درباره نحوه تدریس از همکارانی که تدریس مرا مشاهده کرده بودند دریافت نکردم. به گمان من، بسیاری از استادان همکار من تجربه مشابهی در این زمینه داشتند.

(۲) عجیب است که معلمان به طور روزافزونی مورد ارزیابی واقع می‌شوند، لکن به نوع ارزشیابی که می‌تواند عملکرد آنها را بهبود بخشد توجه بسیار اندکی می‌شود. در حال حاضر، کارکرد اصلی ارزشیابی معلمان به جای ارتقای تدریس، تأیید صلاحیت است.

(۳) این رویکرد تحقیق بر روی تدریس معمول‌تر بوده است. بیشتر جداول زمانی مشاهده که تدوین شده‌اند تدریس را به چند کار یا عمل فرعی تقلیل داده‌اند. آهنگ اقدامات در این روندها

به سادگی مورد غفلت قرار گرفته است.

۴) زمانی که انجام درست نقادی آموزشی می‌گیرد از زمانی که کاربرد یک برگه بازرسی برای توصیف عملکرد معلم می‌گیرد به مراتب بیشتر است. با وجود این، اگر کسی اولی را با مورد اخیر مقایسه کند، یعنی هزینه نقادی آموزشی به عنوان ابزاری برای ارتقای تدریس را با روندهای توصیفی معمول مقایسه کند، ممکن است کوچک‌تر از آن چیزی باشد که شخص تصور می‌کند. البته، سؤال اساسی مربوط به نرخ هزینه و بازده است، نه تعیین صرف هزینه‌ها.

## References

- Alexander, R. R. (1977). *Educational Criticism of Three Art History Classes*. Doctoral Dissertation. Stanford University.
- Berk, L. M. (1977). *Education in Our Lives: An Application in Biographic Narrative to the Study of Educational Outcomes*. Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Bronfenbrenner, U. (1976). The Experimental Ecology of Education. *Teachers College Record*, 78(2): 157-204.
- Davidman, L. (1976). *The Formative Evaluation of Unified Science and Mathematics in the Elementary Schools Curriculum*. Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch.
- Dewey, J. (1977). *Experience and Education*. New York: MacMillan.
- Eisner, E. W. (1976). Educational Connoisseurship and Educational Criticism, Their Form and Function in Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10 (3-4): 135-150.
- Eisner, E. W. (1977). Reading and the Creation of Meaning. *Claremont Reading Conference, 40<sup>th</sup> Yearbook*, (-)1: 1-15.
- Eisner, E. W. (1977). Use of Educational Connoisseurship and Educational Criticism for Evaluating Classroom Life, *Teachers College Record*, 78 (3): 345-358.
- Eisner, E. W. (1978). The Impoverished Mind. *Educational Leadership*, 35 (8): 617-623.
- Eisner, E. W. (1979). *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York: MacMilan.
- Greer, W. D. (1973). *The Criticism of Teaching*. Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Hamilton, D., Jenkins, D., King, C., MacDonald, B., & Parlett, M. (1978). *beyond the Numbers Game*. London: MacMillan Education.
- Kozloff, M. (1969). *Renderings: Critical Essays on a Century of Modern Art*. New York: Simon & Schuster.
- Langer, S. Mind. (1967). *An Essay on Human Feeling*. Baltimore: The Johns Hopkins University press.
- Langer, S. (1957). *Problems of Art*. New York: Scribner & Sones.
- MacDonald, B., & Walker, R. (1976). *Changing the Curriculum*. London: Open Books Publishing.
- McCutcheon, G. (1973). *The Disclosure of Classroom Life*. Doctoral Dissertation, Stanford University.
- Neisser, U. (1976). *Cognition and Reality*. San Francisco: W. H. Freeman.



- Polanyi, M. (1960). *Personal Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riel, G. (1962). *The Concept of Mind*. New York: Barnes & Noble.
- Stake, R. (1975). *Evaluating the Arts in Education*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.
- Sternberg, B. J. (1977). *What do Tokens and Trophies Teach?* Doctoral Dissertation, Stanford University.
- The Talk of the Town. (1987). *The New Yorker*, September 4, pp. 22-23.
- Vallance, E. J. (1975). *Aesthetic Criticism and Curriculum Description*. Doctoral Dissertation, Stanford University.

## نوشتار ۱۱

### کاربردهای نقادی و خبرگی آموزشی در ارزشیابی

#### زندگی کلاسی<sup>۱</sup>

کسانی که با نیروهای اثرگذار بر مدارس آشنا می‌دانند که میان مفروضه‌ها و روش‌های مورد استفاده در ارزشیابی اثربخشی آموزش، و انواع برنامه‌هایی که مدارس ارائه می‌دهند پیوند نزدیکی وجود دارد. به گمان من مفروضات و روش‌هایی که در شکل‌های رایج ارزشیابی آموزشی کاربرد دارند تا حد زیادی کوتاه‌بینانه‌اند (آیزنر، ۱۹۷۹). آنها نمایان‌گر برداشتی شدیداً محدود از روش‌های انجام ارزشیابی آموزشی‌اند. ما به برداشت وسیع‌تر و بلندبینانه‌تر از ارزشیابی آموزشی نیاز مبرم داریم. در این نوشتار حدود و ثغور چنین برداشتی تعریف می‌شود.

افراد آشنا با سیر تکامل حوزه ارزشیابی آموزشی می‌دانند که این حوزه به طور جدی تحت تأثیر عرصه تحقیقات آموزشی و مفروضات و روش‌های آن بوده است. تحقیقات آموزشی نیز الگوی خود را از علوم طبیعی گرفته، طوری که تدوین نظریه و روش‌هایی که عمل آموزشی را «علمی» می‌سازند به منزله قله آمال خویش برگزیده است. این آرزو همچنان زنده و در جریان است. ما همچنان آرزوی خلق یک شکل علمی برای عمل آموزشی را داریم.

---

1 - On the Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life



با این حال، روش‌های علمی تنها شکل‌هایی نیستند که آدمی به اتکای آنها می‌فهمد، و تنها راه‌هایی نیستند که اثرگذاری انسانی<sup>۱</sup> از طریق آنها میسر می‌شود. آنچه خیال دارم در این نوشتار انجام دهم طرح یک -کم و بیش- بدیل است که می‌تواند مکملی سودمند بر کاربرد روش‌های علمی برای توصیف، تفسیر و ارزشیابی موقعیت‌های آموزشی باشد. من این رویکرد نوین غیرعلمی به ارزشیابی آموزشی را رویکردی می‌نامم که مستلزم خبرگی آموزشی و نقادی آموزشی است.<sup>(۱ و ۲)</sup> آنچه در ادامه می‌خواهم بگویم به تعریف معنای این واژه‌ها و نحوه کاربرد آنها برای ارزشیابی موقعیت‌های آموزشی اختصاص دارد.

### نقادی و خبرگی آموزشی چیست؟

پیشنهاد من نه با یک پارادایم علمی، بلکه با یک پارادایم هنری آغاز می‌شود. بحث را با این ادعا شروع می‌کنم که بهبود آموزش را نمی‌توان چندان ناشی از تلاش برای کشف روش‌های علمی دانست که می‌توان آنها را به صورت جهان‌شمول برای همه کلاس‌های درس، یا همه افرادی به کار برد که واجد خصوصیات شخصیتی ویژه‌ای هستند، یا دانش‌آموزانی که پیشینه طبقاتی یا قومی معینی دارند؛ بلکه به واسطه توانمند ساختن معلمان و دیگر افراد نقش‌آفرین در آموزش برای افزایش توانایی آنها در دیدن و اندیشیدن درباره کاری که انجام می‌دهند است که می‌توان بهبود آموزش را تأمین کرد. عمل آموزشی آن طور که در مدارس رخ می‌دهد امری به غایت پیچیده و آکنده از احتمالاتی است که پیش‌بینی آنها بی‌نهایت دشوار است، چه رسد به اینکه کنترل بشوند. خبرگی در تعلیم و تربیت، همچون دیگر حوزه‌ها دلالت بر هنری ادراکی دارد که فهم چنین پیچیدگی‌هایی را ممکن می‌کند. خبرگی یک هنر درکی<sup>۲</sup> است. درک در اینجا الزاماً به معنای دلبستگی به یا ترجیح آنچه که با آن مواجه شده‌ایم نیست، بلکه آگاهی از خصوصیات و کیفیات آن است.

مثال خبرگی را در زمینه‌ای ساده‌تر از تعلیم و تربیت، در امر نوشتندنی‌ها در نظر بگیرید. فرد خبره در نوشتندنی‌ها به واسطه توجه طولانی و دقیق به مزه نوشتندنی، حس چشایی خود را پرورده و این او را قادر می‌کند کیفیت‌های ریز نوشتندنی را از هم تمیز دهد. وقتی او نوشتندنی می‌خورد با قصد تمیز دادن این کیفیت‌ها چنین کاری می‌کند، و بر اساس مجموعه تکنیک‌هایی

1- human influence

2- appreciative art

که جهت آزمودن دامنه کیفیت‌های مکنون در نوشیدنی به کار می‌گیرد، قضاوت خود را انجام می‌دهد. جرم، رنگ، بو، ته‌مزه، تندی، طعم؛ اینها برخی از خصیصه‌هایی هستند که خبره نوشیدنی بدان‌ها دقت می‌کند. افزون بر این، او بر اساس تجربه حاضر، حافظه چشایی خود را درباره سایر نوشیدنی‌هایی که چشیده فعال می‌کند. این سایر نوشیدنی‌هایی که در ذهن دارد، شالوده تجربه فعلی او با یک نوشیدنی خاص را شکل می‌دهند. ذائقه چشایی ظریف او، شناخت او از اینکه باید دنبال چه بگردد، و تجارب انباشته قبلی او با نوشیدنی‌های دیگری غیر از آنچه اکنون می‌چشد است که سطح تمیز و تشخیص او را از یک نوشیدنی خور معمولی متمایز می‌سازد. نتیجه‌گیری‌های او در مورد کیفیت نوشیدنی، نه ترجیحات محض، بلکه قضاوت‌هایی مستندند. قضاوت‌ها، بر خلاف ترجیحات که چرابردار نیستند، ریشه در دلایل دارند، دلایلی که به کیفیات نوشیدنی و نوشیدنی‌های مشابه آن بر می‌گردند.

خبرگی در سایر حوزه‌ها اصولی شبیه به خبرگی در زمینه نوشیدنی دارد. برای مثال، خبرگی در قفسه‌سازی مستلزم توانایی مشابهی است؛ فرد باید قفسه فعلی را بر اساس ترکیب و چیدمان قفسه‌هایی که پیشتر دیده جاسازی کند. کیفیت روغن جلائی مورد استفاده چگونه بوده است؟ روکش چند لایه به کار رفته است؟ در مورد ساخت آن چه؟ آیا اتصالات به صورت فارسی‌بُر، کلافی، میخ‌پرچی، بندانگشتی، یا زبانه‌ای بوده‌اند؟ آیا لبه‌ها بریده بوده‌اند؟ و سؤال‌های مانند اینها. اینکه فرد بداند باید دنبال چه بگردد و قادر باشد مهارت، قالب، و قدرت تحلیل لازم را بازشناسی کند، همگی خصوصیات ممیز خبرگی‌اند.

وقتی پا به عرصه هنرهای زیبا می‌گذاریم، به خبرگی به مراتب بالاتری نیاز است. آثار هنری یک تاریخ دارند، و در یک بافت اجتماعی شکل گرفته‌اند، و اغلب واجد حکمتی در آفرینش و مفهوم خود هستند که آنها را از نوشیدنی و قفسه‌ها بسی متمایز می‌سازد. اشعار کامینگز<sup>۱</sup> از ادوارد استلین<sup>۲</sup>، موسیقی استراوینسکی<sup>۳</sup>، فیلم‌سازی فلینی و برکمن<sup>۴</sup>، بازی آیبِن و ژنت<sup>۵</sup>، نقاشی‌های روتکو<sup>۶</sup>؛ خبرگی با در نظر گرفتن آفرینش‌های هنری مذکور چیزی فراتر از حساسیت هشیارانه است. فهم چنین آثاری مستلزم توانایی بازشناسی این موضوع است که چگونه و چرا این آثار در

---

1- Cummings

2- Edvard Estlin

3- Stravinsky

4- Fellini & Bergman

5- Ibsen & Genet

6- Rothko



قلب هنری خاص خود از سبک‌های مرسوم زمانه فاصله گرفتند. بازشناسی این حرکت‌های انقلابی نه تنها مستلزم فهم شکل‌های گوناگون هنری است که آنها وارثش بوده‌اند، بلکه همچنین مستلزم فهم نیات و تصورات هدایت‌گری است که در پس این آثار نهفته‌اند. مسائلی که هنرمندان می‌بینند از دوره‌ای به دوره‌ای دیگر فرق می‌کند. مشکلات سزان<sup>۱</sup> با مشکلات داسیو<sup>۲</sup>، بلینی<sup>۳</sup> و یا مادرول<sup>۴</sup> یکی نبودند. پس درک آثار چنین مردانی نه فقط نیازمند دقت به کیفیات فعلی اثر حاضر، بلکه همچنین نیازمند فهمیدن اندیشه‌هایی است که در پدیدآیی این آثار نقش اولیه داشته‌اند. این در واقع مستلزم فهم بافت اجتماعی و فرهنگی است که هنرمندان در آن کار کرده‌اند، منابعی که در اختیار داشته‌اند، و نیز مستلزم فهم تأثیری است که کارها و آثار آنها بر کار دیگران داشته‌اند.

اگر خبرگی هنر درک است، نقادی هنر افشا<sup>۵</sup> است. غایت نقاد تمیز دادن ماهیت و کیفیات شاکله‌ی یک رخداد یا هدف است و اگر چه این یک شرط ضروری برای نقادی است اما کافی نیست. مقصود دیگر نقاد تدارک یک نمایش زبانی از آن چیزی است که با آن مواجه شده، طوری که کسانی که واجد این سطح از خبرگی نیستند نیز بتوانند به کنه پدیده یا اثر مورد نظر رخنه کنند. دیویی (۱۹۳۴) این نکته را به زیبایی بیان کرد، جایی که گفت: «پایان نقادی بازآموزی<sup>۶</sup> ادراک از اثر هنری است». در این دیدگاه از نقادی -دیدگاهی که من ترویج می‌کنم- نقادی کارکرد آموزشی<sup>۷</sup> دارد. هدف آن برداشتن پرده‌هایی است که چشم‌ها را از «دیدن» بازمی‌دارند. بدین صورت که آنچه را که دیگران در یک حوزه فعالیت نیاز به دیدن آن دارند از طریق بیان تجربه کیفیات و ارتباطات درون آن حوزه در معرض فهمیدن قرار می‌گیرد. از این منظر، نقادی مستلزم خبرگی است اما خبرگی نیازمند مهارت‌های نقادی نیست. فرد می‌تواند کارکردی شبیه یک خبره داشته باشد بدون اینکه کلمه‌ای در مورد آنچه تجربه شده بر زبان بیاورد. «لذت» امری خصوصی است؛ فرد شاید به کنجی نشست و احساس نفرت یا خوشی داشته باشد. در مقابل، نقادی هنری عمومی است. نقاد باید درباره آنچه که با آن مواجه شده بنویسد یا حرف بزند؛ او به تعبیر کوزلوف<sup>۸</sup> (۱۹۶۹) باید کیفیات شاکله کار، اهمیت آن، و کیفیت تجربه کنشی خود با آن را

1- Cezanne  
2- Duccio  
3- Bellini  
4- Motherwell  
5- disclosure  
6- reeducation  
7- educational  
8- Kozloff

بازنمايى كند.

اجازه دهيد نگاهى به يك قطعه نقادى از مكس كوزلوف بيندازيم، جايى كه بازديد خود از نمايشگاه نقاشى‌هاى نقاش معاصر انگليسى، فرانسيس بيكن<sup>۱</sup>، را توصيف مى‌كند:

بالا و پايين رفتن از پله‌هاى نمايشگاه فرانسيس بيكن در بعدالظهر آفتابى موزه گوگنهايم يك تجربه هولناك است. لذت نقاشى و لذت ناشى از مواجهه با يك ذهن ممتاز آن قدرها كافي نيست كه رنج وحشتناك آدم برطرف شود. انگار فرد گرفتارى كه خودش خودش را گرفتار كرده هنگام اعدام لبخند بزند. من پيش‌تر از ضربات قلم پرمانند سفيد و لطيف او كه متناسب با زمينه سرمه‌اى رنگ نقاشى، تصويرى محرک مى‌سازند كه همه چيز همچون عاملى براى تحريك سر جاي خودش است آگاه بودم. عامل تحريك يعنى وسوسه‌گر، فربينده، و سرانجام سوق دهنده به لذتى از يك صفحه رنگى كه ذات آن فقط و فقط از تنفر حكايه مى‌كند. تابلوهاى مختلف او از تاصيل و قتل عيسى مسيح (ع) چنين حالتى دارند، اگر چه اشارات گذراى جنسى از عياشى مردان نيز به سبك مشابهى حس گناه را بيدار مى‌كنند (كوزلوف، ۱۹۶۹).

زبان كوزلوف از چند جهت قابل بحث است. ابتدا خود زبان، جدائى از ارتباط آن با نقاشى‌هاى بيكن، به قدر كافي غنى و زنده است كه خواننده بتواند كيفيت كار بيكن را تجربه كند، ولو هرگز نقاشى‌هاى او را ندیده باشد. كوزلوف مثل قصه‌گوئى ماهر، تصوير بصرى پويابى از آنچه ديده را به طور زباني نقاشى مى‌كند. دوم اينكه كوزلوف نه تنها به ما از كيفيت نقاشى، خاصيت پرمانند ضربات قلم هنرمند، و كيفيت رنگى كه نقاشى‌ها دارند اطلاعات مى‌دهد، بلكه همچنين به تجربه شخصى خود - مواردى مثل كيفيت آن، حالت روحى آن، و احساسات جنسى آن - نيز اشاره دارد، مثل جايى كه مى‌گويد: «انگار فردى گرفتار هنگام اعدام لبخند بزند». كوزلوف ما را نه فقط از كيفيات اثر، بلكه از كيفيات تجربه خود هنگام مواجهه با آن نيز مطلع مى‌كند. سوم اينكه نوع زبان كوزلوف براى بازنمايى اثر قابل اعتناست. زباني آكنده از استعاره و تشبيهات بعيد، مثل لبخند هنگام اعدام. اين كاربرد استعارى زبان بنيادى ادبى دارد. استعاره عبارت از بازشناسى شباهت مكنون در دو چيزى است كه به طور معمول مجزا و مستقل از يكديگر پنداشته مى‌شوند. اشاره غيرمنتظره به چنين شباهتى از طريق كاربرد استعاره، پلى ميان زبان نقاد و اثر مورد نظر مى‌زند و اين پل ارتباطى، شرايط لازم براى خلق بينش را فراهم مى‌كند.

البته هم خبره و هم نقاد واجد مجموعه‌اى از ارزش‌ها هستند كه به ادراك ايشان جهت مى‌دهد. يكى از خصوصيات بنيادين ادراك آدمى «انتخابى»<sup>۲</sup> بودن آن است. كسى نمى‌تواند چيزى

1- Francis Bacon

2- selective





را یکباره برانداز کند، اگر چه مشخصات خود حوزه ادراکی در هدایت ادراک نقش خاصی دارند، اما اندیشه‌های راهبری<sup>۱</sup> که فرد درباره هنرها، نوشتندنی، یا قفسه‌سازی دارد، در نحوه تمرکز او نقشی مهم ایفا می‌کنند. این اندیشه‌ها و ارزش‌های راهبر که بر چگونگی توجه ما سیطره دارند از سنت‌ها، عادت‌ها، و به همان اندازه از نظریه‌های متقن و نامتقن<sup>۲</sup> درباره ماهیت اثر هنری نشأت می‌گیرند. برای مثال، در هنرهای زیبا نظریه‌های متقن توسط زیبایی‌شناسان و نظریه‌های نامتقن توسط خود منتقدان خلق شده‌اند. هنگامی که راجر فرای<sup>۳</sup> «قالب اصلی»<sup>۴</sup> را می‌ستاید، در واقع از منتقد می‌خواهد به ساختار رسمی اثر توجه کند؛ هنگامی که برنارد برنسون<sup>۵</sup> «کیفیات لمسی»<sup>۶</sup> را تشویق می‌کند در واقع به ما یادآوری می‌کند که حجم و درجه سختی در زمره ملاحظات اساسی در بررسی آثار هنرهای تجسمی‌اند؛ هنگامی که لئو تولستوی<sup>۷</sup> به ما می‌گوید هنر خوب صادق و پاک است و پیوندی میان احساسات بشر می‌آفریند، در واقع توجه ما را به آن ملاحظات اخلاقی جلب می‌کند که به هنگام مواجهه ما با هنر جریان پیدا می‌کنند.

درسی که الان باید یاد گرفت اینست که توصیف محضی که متأثر از ملاحظات ارزشی نیست فاقد قدرت هدایت‌گری است. جستجو و انتخاب مستلزم وجود نشانه‌ها یا رهنمودهایی است. در قلمرو هنرها نظریه زیبایی‌شناختی چنین رهنمودهایی را تأمین می‌کند.

### خیرگی و نقادی چه ارتباطی با مطالعه پدیده‌های آموزشی دارند؟

تا کنون تلاش من معطوف مفاهیم خیرگی و نقادی و کاربرد آن در قلمرو هنرها بود. اما ارتباط این مفاهیم با تعلیم و تربیت چیست؟ چگونه می‌توان از تجاربی که در هنرها سودمندند در مطالعه فرآورده‌های کلاس‌های درس بهره برد؟ پاسخ به این سؤال‌ها کانون توجه فعلی ماست. از قدیم این یک حقیقت بدیهی تصور شده که مطالعات علمی در حوزه تعلیم و تربیت به واسطه شکل تحقیقی که فرد بلد است و آن مسائل واقعی که به اهمیت آنها باور دارد تعریف می‌شوند. آشنایی با روش‌های همبستگی، اغلب به سادگی فرد را به سؤالاتی در رابطه با اینکه کدامین متغیرها را می‌توان همبسته کرد سوق می‌دهد؛ وجود آزمون‌های پیشرفت تحصیلی که به

1- leading ideas

2- explicit & implicit

3- Roger Fry

4- significant form

5- Bernard Berenson

6- tactile qualities

7- Leo Tolstoy

لحاظ آماری دارای پایایی اند فرد را به یک تلقی از پیشرفت تحصیلی می‌کشاند که فاقد ارزش آموزشی است. ابزارهای ما اغلب به فرماندهان ما تبدیل می‌شوند، البته بسته به اینکه در بادی امر چقدر سودمند واقع شوند.

در حقیقت، به طور کلی، انواع تحقیقات آموزشی بر اساس اتکای آنها به روش‌ها و مفروضات خاص تعریف، تعیین، تثبیت، و تصویب شده‌اند. گردش مختصری در صفحات مجله تحقیقات آموزشی آمریکا شاهد زنده‌ای برای وجود این روش‌ها و مفروضات خاص آنهاست. برای مثال، مجله مزبور در خلال سه سال گذشته بیش از یکصد مقاله منتشر کرده است. از میان این مقاله‌ها تنها سه مقاله بوده‌اند که ماهیت غیرآماري داشته‌اند.

این در حالی است که دامنه، غنا و پیچیدگی پدیده‌های آموزشی که درون کلاس‌های درس رخ می‌دهند بسی گسترده‌تر از چیزهایی است که می‌توان آنها را به طور کمی اندازه‌گیری کرد. برخی پدیده‌ها را صرفاً می‌توان «بازگویی» کرد. غایت خبرگی آموزشی پرداختن به همین غنا و پیچیدگی است.

کلاس جبری را در پایه نهم تصور کنید. مدرسه متشکل از دانش‌آموزان طبقات متوسط و بالاتر است، از آن مدارس مدرنی که ساختمان آن داستان سخت‌کوشی منحصر به فرد خود را دارند و مثل مناطق آموزشی، بودجه را پیش از موعد تمام می‌کنند. کلاس درس محیطی اتاقک مانند دارد که نام و نشانی ندارد به جز حروف اول اسم افراد که به صورت دست‌تراش نمیکت‌های چوبی منظم آن را تزیین کرده‌اند. اثری از علاقه به آثار تجسمی به چشم نمی‌خورد. تنها هنر تجسمی پوستری با گوشه لوله شده از یک خرس دودی<sup>۱</sup> است که خطر آتشبازی را به دانش‌آموزان یادآوری می‌کند. تخته‌سیاه، دیوارهای گچی سبز روشن، و پنجره‌های کوچک مرتفعی که دانش‌آموزان می‌توانند از آن دنیای بالا را تماشا کنند، در زمره موارد محسوس‌اند. ناگهان صدای زنگ در کنار طنین آوای مردی میانسال در فضا رخنه می‌کند، گویی شمعدانی‌ها هم از جا می‌پرند. برای دانش‌آموزان این تنها یک تذکر آشناست مبنی بر اینکه کلاس درس دارد شروع می‌شود. این نوجوانان شادمان متحد و سرزنده چگونه وارد اتاق درس می‌شوند؟ کدامین تجلیات احساسی بر چهره آنها وجود دارد؟ به هنگام ورود به جلسه جبر ۱ که هر روز ساعت ده و پنج دقیقه سر آن حاضر می‌شوند قیافه، قدم‌ها و چشم‌های آنها چه چیزهایی برای گفتن دارند؟ کلاس چگونه شروع می‌شود؟ آیا نوار گفتگوی پُرشور اول کلاس حاکی از رضایت‌مندی است؟ یا اینکه

1- Smokey the Bear



مؤید جریانی عادی و فرمانبرانه -یک اشتیاق مصنوعی- است که بسیاری از «دانش‌آموزان کاربلد»<sup>۱</sup> آن را خوب انجام می‌دهند؟

معلم چگونه به دانش‌آموزان پاسخ می‌دهد؟ تن صدای او با آنهایی که موضوع را نمی‌فهمند چگونه است؟ آیا ردی از نابردباری تحقیرآمیز معلم می‌بینید؟

سرعت کلاس چگونه است؟ آیا حالت گریز و ترک کلاس در بچه‌ها ملموس است؟ آیا رقابتی هوشمندانه خلق می‌شود؟ آیا آماج این رقابت واحدهای درسی فوق برنامه، یا امتحان پس‌فردا، و یا مدارج دانشگاهی است؟ کیفیت اندیشه‌ها و تجزیه و تحلیل‌هایی که دانش‌آموزان به واسطه آنها به دنیای تفکر پا می‌گذارند چگونه است؟ این معلم در این مکان که دانش‌آموزان آن را هر روز رأس ساعت ده و پنج دقیقه ملاقات می‌کند درباره جبر و درباره تعلیم و تربیت به آنها چه می‌گوید؟

این موارد برخی از کیفیات، اشارات، و کنش‌هایی است که یک تجربه آموزشی باید بدان‌ها دقت کند. با این حال، تجربه آموزشی نمی‌باید به مواردی خارج از حرفه تدریس بپردازد. در واقع، عاملان تربیتی<sup>۲</sup> هر روزه مقادیری از خبرگی آموزشی را تجربه می‌کنند. برای مثال، توانایی معلم برای قضاوت در مورد اینکه چه هنگام بچه‌ها به قدر کافی در هنر، ریاضیات، خواندن و یا زمان آزاد<sup>۳</sup> خود خوب عمل می‌کنند قضاوتی نیست که بر اساس کاربرد یک نظریه انگیزش یا نظریه توجه<sup>۴</sup> صورت پذیرد، بلکه به واسطه تشخیص دامنه وسیعی از کیفیات‌هاست که بچه‌ها برای آنهایی که باید -کسانی که می‌خواهند ببینند- به نمایش می‌گذارند. تجربه آموزشی اگر در راهرو مدرسه چرخ می‌بزند و زیرچشمی از پنجره نگاهی بکند به سرعت به چیزهای مهمی درباره زندگی در آن کلاس درس پی می‌برد. بی‌شک برخی قضاوت‌ها، به خصوص آنهایی که ریشه در دید زدن از پنجره‌ها و راهروها دارند، در معرض خطا هستند. اما نکته ما به قوت خویش باقی است. اگر فرد بداند به چه چیزهایی و چگونه نگاه کند، می‌تواند حجم عظیمی از اطلاعات را سنجیزی که استفن پیپر<sup>۵</sup> (۱۹۴۵) به جای «داده‌ها»<sup>۶</sup> آن را «دانی‌ها»<sup>۷</sup> می‌خواند - به چنگ آورد. معلمی که نمی‌تواند میان صدای مهمه بچه‌هایی که مشغول کارند با صدای هیاهوی آشکار تمائز قایل

1- students of the well-to-do

2- educational practitioners

3- free time

4- attention

5- Stephen Pepper

6- data

7- danda

شود، هنوز حتی به سطحی ابتدایی از خبرگی آموزشی دست نیافته است. به گفتگوی معلمان در زمان‌های استراحت گوش کنید، نوع گفتمانی که در سالن استراحت در جریان است سطح خبرگی‌ای را که در موقعیت‌های کاری از خود نشان می‌دهند بر ملا می‌سازد. اما اگر معلمان و مدیران مدارس واجد مقداری خبرگی آموزشی‌اند پس چرا باید برای ترقی و بهبود آن تلاش کرد؟ چندین دلیل وجود دارد. در وهله اول، خبرگی مانند هنر، قابلیت تصفیه و پالایش دارد. معلمان مثل همه ما به مقدار خبرگی مورد نیاز خود بسنده می‌کنند. به بیان دیگر، آن مقدار خبرگی که «می‌توانند» را در خود رشد می‌دهند. ما آنچه را که به اصطلاح بدیهی و آشکار است به سادگی و به سرعت تصدیق می‌کنیم. اما شاید آنچه را که ظریف و پیچیده است هرگز در نیابیم. همچنان که رایل<sup>۱</sup> (۱۹۴۹) خاطر نشان کرده «دیدن» یک فعل یا عمل ساده نیست، بلکه یک موفقیت یا دستاورد است. «دیدن» یک فهم مسلم است. به عبارت دیگر، «دیدن» یک درک تضمینی است. متأسفانه یکی از پیامدهای آشنا بودن با متعلق دیدن، افزایش میزان بی‌اعتنایی است. ما فقط یاد نمی‌گیریم که ببینیم، بلکه یاد می‌گیریم چیزهای معمولی و همیشگی را به کناری بگذاریم. بنابراین، یک معلم با سالیان سال تجربه در کلاس درس یا یک مدیر مدرسه با پشتوانه تجربه ده ساله پشت میز ریاست، شاید تنها به قدر رفع حاجت به خبرگی دست یازیده باشند، آن قدر که بتوانند با الزامات کار در کلاس درس و مدرسه خود، آن هم در پایین‌ترین سطح ممکن سازگار شوند. چون این قبیل افراد نسبت به بخش عظیمی از محیط خود بی‌اعتنایند، در موقعیتی نیستند که تغییری به ارمغان بیاورند، یا آسیب‌های تربیتی که نمی‌توانند ببینند را درمان کنند، یا حتی رفتار خودشان را اصلاح نمایند. بدتر از همه اینکه شاید باور کنند شرایط و کیفیاتی که می‌بینند نه غیرطبیعی، بلکه بسی طبیعی است. ما اغلب باور می‌کنیم که امور آن گونه‌اند که باید باشند، و خب علت آن اینست که عادت‌ها در بند آداب و رسوم‌اند. سطوح عمیق‌تر خبرگی آموزشی از یک چنین آسودگی فریبنده‌ای جلوگیری می‌کنند.

دوم اینکه وقتی خبرگی به حدّ اعلای خود رشد کرد، سطحی از هشیاری به ارمغان می‌آورد که شفافیت عقلانی<sup>۲</sup> را امکان‌پذیر می‌سازد. بسیاری از معلمان هر روزه با تجویزها و تقاضاهایی از جانب افراد خارج از حرفه تدریس مواجه می‌شوند - تقاضاهایی که غایت آنها بهبود آموزش درون مدرسه است. معلمان در خلوت خود بسیاری از این درخواست‌ها را گمراه‌کننده و مایه

1- Ryle

2- intellectual clarity



گرفتاری می‌دانند؛ به عقیده آنها این تقاضاها گاه با آنچه که در کلاس درس امکان‌پذیرست، یا آنچه که به نفع بچه‌هاست تعارض دارند. دو مثال کفایت می‌کند. حرکت در راستای جنبش پاسخگویی به صورت تعقیب هدف‌های عملیاتی معین و سنجش دقیق پیامدهای آموزشی دنبال می‌شود، اینها فشارهایی است که معلمان دوست ندارند. تنفر آنها از این فشارها به سبب تنبلی در شغل، تمرّد و یا نادانی نیست، بلکه به دلیل این احساس ناخوشایند است که اگر چه مفهوم و وسایل نتایج<sup>۱</sup> از جنبش پاسخگویی بسی عقلانی به نظر می‌رسد، اما با واقعیت‌های آموزشی که معلمان هر روزه با آنها زندگی و کار می‌کنند سازگار نیست. اگر از بسیاری از این معلمان پرسید خودشان هم نمی‌دانند چرا با این مفهوم [جنبش پاسخگویی] راحت نیستند. معلمان تا بیایند معایب تجویزهای سطحی و ساده‌انگارانه ایالت‌ها یا دانشگاه‌های مادر را شناسایی کنند، دوران سختی از سر می‌گذرانند. به حق که ناراحتی آنها اغلب -نه همیشه، بلکه غالباً- موجه است. برخی هدف‌های رفتاری را نمی‌توان به تفصیل تدوین کرد، برخی هدف‌های کلی را نمی‌توان تا پایان سال تحصیلی پوشش داد، برخی بینش‌ها سنجش‌پذیر نیستند، برخی نتایج مگر بعد از وقوع قابل شناسایی نیستند. به طور کلی، گاه برخی الگوهای کنش تربیتی به حریم فراگیر و کلاس درس تجاوز می‌کنند. بسیاری از معلمان آن قدر خبرگی دارند که بدانند یک جای کار نقص دارد، اما خبرگی لازم برای مفهوم‌پردازی مقتضی در مورد چستی و ماهیت نقص مزبور را ندارند.

سوم اینکه نیل به سطوح بالاتری از خبرگی، نسبت به آنچه اکنون داریم، می‌تواند موضوعات جدیدی نه تنها در راستای کوشش‌های نظری، بلکه برای تحقیقات آزمایشی مرسوم در اختیار ما بگذارد. یک روش نوین تدریس زبان به دانش‌آموزان پایه سوم چه فایده‌ای دارد، وقتی پانزده درصد از بچه‌ها به خاطر چیدمان غلط نیمکت‌ها نتوانند تخته سیاه را ببینند؟ بعید نیست بسیاری از تأثیرات معنادار در نظام تحصیلی نتیجه عواملی باشد که آزمایشگران از دیدن و لذا کنترل آنها عاجزاند. برای مثال، جکسون (۱۹۶۸) اشاره می‌کند که در کلاس‌های درس مدرسه ابتدایی، وقتی دانش‌آموزان برای کمک گرفتن به سوی معلم می‌آیند، معلم هر چهل ثانیه، یا کم‌تر یا بیشتر، کل کلاس را با چشمان خود رصد می‌کند. او همچنین اشاره می‌کند بچه‌هایی که در کناره‌های اتاق نشسته‌اند می‌کوشند بیش از بچه‌هایی که در جلو یا وسط کلاس نشسته‌اند از پنجره‌ها عقب بنشینند. این رفتارها چه معنایی برای تدریس و یادگیری دارند؟ چه چیزهایی در رابطه با نحوه سازگار شدن بچه‌ها و معلمان با انتظاراتی که از آنها می‌رود بر ملا می‌کنند؟ این گونه سؤال‌ها و

1- means-ends

موارد مشابه آن از دل مشاهدات انتقادی و هوشمندانه‌ای که جکسون انجام داده بود بر می‌آیند. این متغیرها و موارد مشابه آنها می‌توانند سرنخ‌های جدید و پُرباری برای تحقیقات آموزشی فراهم کنند. وجود چنین سرنخ‌هایی بستگی به ادراکات عمیقی دارد که به واسطه خبرگی آموزشی به دست می‌آیند.

غایت نقادی، بر خلاف خبرگی، افشاگری<sup>۱</sup> است. کاربرد نقادی در کلاس‌های درس عبارت است از هنر گفتن چیزهایی که در آن موقعیت در جریان‌اند. برای مثال، فعل انسانی تدریس را در نظر بگیرید. معلمان موقع تدریس چه کار می‌کنند؟ چگونه از توانایی‌های خود استفاده می‌کنند؟ چگونه حرکت می‌کنند؟ چه میزان تنش، عاطفه، و خودانگیختگی از خویشتن نشان می‌دهند؟ تا چه اندازه برای دانش‌آموزانی که با آنها کار می‌کنند خود را به منزله یک «شخص» مطرح می‌کنند؟ آیا می‌توان به آنها نزدیک شد؟ چگونه؟ کدامین ارزش‌ها، اندیشه‌ها، و پیام‌های پنهانی را مورد تاکید قرار می‌دهند؟ با توجه به پرسش‌هایی مثل اینها، چگونه می‌توان از کیفیاتی که این پرسش‌ها به آن مربوط‌اند پرده برداشت؟ به چه روشی می‌توان از آنها صحبت کرد، طوری که پویایی تجربه آنها به طور کامل منعکس شود؟ وظیفه نقاد آموزشی در اینجا شبیه بازی‌گر تئاتر زنده است. وظیفه نقاد اینست که در هر موردی، اجرایی چنان زنده و پرنشاط از خود به نمایش بگذارد که دیگران پیشامدهای درون‌کنودی فعالیت<sup>۲</sup> را که کلاس درس نام دارد نظاره کنند. چیزی که نقاد آموزشی در اختیار دارد یک شکل زبانی هنری است که مملو از استعاره، تضاد، حشو<sup>۳</sup> و تأکید است، به طوری که ابعادی از کیفیت و ماهیت زندگی آموزشی را ضبط و ثبت کند.

این وظیفه نقاد آموزشی چیزی فراتر از توصیف رفتار است. شاید توصیف مطلق رفتارهایی که معلمان دارند تصویری کمی از تعداد حرکت‌های محسوس معلم در اختیار قرار دهد، اما ما را از وقوف به نیات معلم محروم می‌کند. چنین توصیفی شبیه اینست:

شروع درس در اصل وظیفه معلم است نه شاگرد. معلم ۸۲/۵ درصد از تمام مؤلفه‌های اصلی درس را خود صحبت می‌کند؛ در مقابل، شاگردان فقط ۱۰/۲ درصد صحبت می‌کنند. به طور دقیق‌تر، دامنه صحبت معلم در کلاس ۶، درصد بالای ۹۶/۸ و در کلاس ۱۳، درصد پایین ۷۳/۵ را دارد، میانگین آن نیز ۸۶/۲ درصد است. برای شاگردان اما این دامنه از ۲۳/۶ درصد در کلاس ۱۳ تا صفر (۰) در کلاس ۹ و ۱۰ در نوسان است که میانگین آن ۱۱/۸ درصد است.

1- disclosure

2- beehive of activity

3- redundancy



توقف درس مطلقاً بر عهده معلم است؛ در هیچ کلاسی شاگرد این کار را نمی‌کند. وقتی معلم فعالیت جاری را متوقف یا منع می‌کند، به طور معمول این کار را با حرکتی چندبخشی انجام می‌دهد، به نحوی که آغاز یک فعالیت جدید نیز باشد. اما این معلم اغلب موارد به صراحت فعالیت‌های جاری را متوقف یا منع نمی‌کند؛ او پایان یک فعالیت را با آغاز یک فعالیت جدید علامت می‌دهد.

سخنران‌ها عمل شروع را با یکی از سه روش زیر انجام می‌دهند: معرفی<sup>۱</sup>، بیان پیش‌فرض‌ها، یا معرفی و بیان پیش‌فرض‌ها. معمول‌ترین روش همان معرفی است؛ بدین صورت که در رابطه با یک یا چند بُعد از مطلب اشاراتی کلی می‌شود. سخنران‌ها از «معرفی» در ۴۵/۲ درصد از کل مؤلفه‌های اصلی درس استفاده می‌کنند، از «معرفی و بیان پیش‌فرض‌ها» در ۳۴/۱ درصد و از «بیان پیش‌فرض‌ها» در ۱۶/۱ درصد از موارد بهره می‌برند.

بی‌شک چنین توصیفی برای برخی مقاصد سودمند است، اما بعید است ماهیت و مضمون تدریسی که به وقوع پیوسته را منعکس کند. این توصیفی «رقیق»<sup>۲</sup> از رفتار است و می‌توان آن را با آنچه گیرتز<sup>(۳)</sup> توصیف «غلیظ»<sup>۳</sup> خوانده مقابله کرد. هدف توصیف غلیظ شرح معنا یا اهمیت رفتار است، رفتاری که در یک شبکه فرهنگی آمیخته به معنا رخ داده است. برای مثال، توصیف رفتاری از پلک بسته چشم چپ را که هر ثانیه دو بار به هم می‌خورد می‌توان به همین روش رقیق وصف کرد. اما توصیف غلیظ چنین رفتارهایی درون یک فرهنگ شاید به یک چشمک تعبیر شود. معنای چشمک، به خصوص اگر آن طرف رابطه جنس مخالف باشد، به کلی از توصیف بسته شدن پلک دو بار در ثانیه متفاوت است. شکست در بازشناسی تفاوت توصیف انتقادی رفتار با توصیف معمولی، مثل غفلت از نمادنگاری<sup>۴</sup> به کار رفته در آثار هنرهای تجسمی است. غوطه در اقیانوس در نقاشی بروگل<sup>۵</sup> به نام سقوط ایکاروس<sup>۶</sup> را تنها وقتی می‌توان به طور انتقادی توصیف کرد که فرد داستان ایکاروس را بداند. هنگامی که داستان را بدانیم، اهمیت نقاشی و معنای غوطه‌وری روشن می‌شود. آشکار است که خلق یک نقد مؤثر مستلزم کاربرد هنرمندانه زبان است. منتقدان خوب زبان را به نحوی استفاده می‌کنند که حامل بیانی ادبی و دامنه سیالی از لغات و عبارات باشد. از آنجایی که کاربرست هنرمندانه زبان برای پدیدآیی نقادی نقش حیاتی دارد، آیا منطقی نیست منتقدان یا نویسندگان خارج از حوزه تعلیم و تربیت را به خلق نقادی

1- announcing

2- thin

3- thick

4- iconography

5- Breughel

6- The Fall of Icarus

آموزشی فرا بخوانیم؟ پاسخ منفی است. اگر چه نقادی باید تخیل و سیالی زبانی داشته باشد، نقادی خوب مستلزم چیزی بیش از کاربرد هنرمندانه زبان است. در تمام حوزه‌ها و به ویژه تعلیم و تربیت، نیاز به فهمیدن ارزش‌های مکتوم و تاریخی اقدامات آموزشی ضرورت بنیادی دارد. در موقعیت‌های آموزشی نقاد باید در موضعی باشد که نه تنها نکات ظاهری و آشکار، بلکه موارد بطنی و عمقی را نیز درک کند. آنچه که در بطن و عمق کلاس درس در جریان است برای یک چشم آموزشی تازه‌کار محسوس نیست. حتی بیش‌تر از این، نقاد آموزشی باید بداند کدامین شکل از کنش آموزشی، کنش خاصی را که او با آن مواجه شده بازنمایی می‌کند، طوری که معیارهای او برای توصیف کنش متناسب با آن باشند. کسی به نقاشی کوبیسم به خاطر قلت رنگ‌ها نمره پایین نمی‌دهد، یا کسی مانتوردی<sup>۱</sup> را به خاطر اینکه موسیقی او نوای آهنگین عاشقانه ندارد سرزنش نمی‌کند. هر شکل هنری باید بر اساس سبک ویژه‌ای که بدان تعلق دارد و بر اساس معیارهای متناسب با آن ارزیابی شود. یک سخنرانی فی‌نفسه بد نیست، و یک مباحثه فی‌نفسه - قطع نظر از کم و کیف تعامل‌های آن - خوب نیست. انواع متعددی از تبخّر و چیرگی آموزشی وجود دارند و یک نقاد باید با آنها آشنا باشد.

افزون بر این قابلیت‌ها در آفرینش یک نقادی آموزشی وزین، نقاد آموزشی باید بتواند در کنار رویکرد خاصی که یک معلم در یک کلاس درس پذیرفته است، مواردی را که حذف یا رد شده‌اند نیز تشخیص بدهد. هنگامی که فرد تصمیم می‌گیرد رویه‌های آموزشی خاصی را اقتباس کند، کدامین ارزش‌ها مقبول‌اند؟ کدامین ارزش‌ها مطروداند؟ چگونه می‌توان گفت برخی ارزش‌ها موجب پویایی کنش‌های کلاسی شده‌اند؟ خلاصه، نقادی آموزشی صحیح به چیزی بیش از مهارت‌های نوشتاری یک داستان‌نویس یا روزنامه‌نگار خوب نیاز دارد. آن مستلزم فهمی وسیع از نظریه و تاریخ تعلیم و تربیت است، بعلاوه، برای نقاد یک امتیاز طلایی است که تجاربی شبیه معلمان کلاسی داشته باشد.

جای تذکر دارد که نوع خبرگی و به ویژه نقادی خاصی که من شرح می‌دهم در مکاتب تربیتی، سنت ریشه‌دار یا مدوئی ندارد. البته شکل‌های مختلف این قبیل سنت‌ها در ادبیات، نمایش، هنرهای تجسمی، شعر، و موسیقی به اوج اعتلای خود رسیده‌اند. و فیلم‌سازی، شکل هنری قرن بیستم، به سرعت به یک سنت نقادی تبدیل می‌شود. در این کشور مطالعه تعلیم و تربیت تکامل خود را از بسترهای مختلفی، در علوم طبیعی و علوم اجتماعی، آغاز کرده است.

1- Monteverdi





تحقیق در آموزش همواره معنای کار علمی داشته است. داشتن شواهد در رابطه با اقدامات آموزشی همواره به معنای داشتن شواهد علمی بوده است. متأسفانه کسانی که علایق و استعداد‌های خود برای مطالعه پدیده‌های آموزشی را به سوی شیوه‌های انسان‌گرایانه و هنری ادراک و بیان سوق داده‌اند اغلب به منزلهٔ رمانتیک‌های احساسی ژولیده و مشنگ تلقی می‌شوند. خبرگی و نقادی آموزشی هنوز ترویج نشده است. انگار که یک گرم داده به اندازهٔ یک کیلو بینش ارزش دارد.

### آیا می‌توان به نقادی آموزشی اعتماد کرد؟

یکی از نگرانی‌های همیشگی کسانی که شکل‌های مرسوم تحقیق و ارزشیابی آموزشی را دنبال می‌کنند به پایایی ابزارهای مورد استفاده مربوط می‌شود. چگونه فرد می‌تواند اطمینان یابد که عملکرد افراد یا گروه‌های منتخب، معرف<sup>۱</sup> و مؤید<sup>۲</sup> است؟ چگونه فرد به پایایی قضاوت‌های متخصصان اعتماد کند؟ پرسش از قابلیت اتکا به نقادی، برای کسانی که نقادی می‌کنند نیز منشاء نگرانی است؛ ما چگونه می‌توانیم مطمئن شویم آنچه نقادان آموزشی در رابطه با پدیده‌های تربیتی می‌گویند زائیده خیالات و توهمات آنها نیست؟ چگونه بفهمیم که چقدر باید به توصیف، تفسیر، و ارزشیابی نقاد از زندگی کلاس درس اعتماد کرد؟

مسئله تعیین پایایی زبان نقاد را باید با قضاوت در مورد بسندگی ارجاعی<sup>۳</sup> آنچه که او برای گفتن دارد حل کرد. این کار را باید به صورت تجربی و با آزمودن اظهارات او دربارهٔ پدیده‌ای که قصد توصیف آن را دارد انجام داد. غایت اصلی نقادی «بازآموزی ادراک»<sup>۴</sup> است. بنابراین، زبانی که برای توصیف پدیده‌های آموزشی نظیر تدریس به کار می‌رود باید ابعادی از این پدیده را که در غیر این صورت قابل رؤیت نبود افشا کند. زبان نقاد وقتی بسندگی ارجاعی دارد که بتوان ارجاعات او را در رویداد مورد نظر مشاهده کرد. اگر گروهی از خوانندگان نتوانند این ارجاعات را در آنچه که فاش شده ببینند، شاید به دلایل زیر باشد: (۱) ضعف انتقادی سخن، (۲) بیان انتقادی نامتناسب با توانمندی‌های شنونده یا خوانندهٔ مخاطب، و (۳) فاقد آمادگی ادراکی لازم در مخاطب. چنین مخاطبی به یک برنامهٔ آموزشی قدرتمندتر نیاز دارد. زبان انتقادی ضعیف یا زبان

1- representative

2- consistent

3- referential adequacy

4- reeducation of perception

نامناسب برای یک مخاطب از جمله مسائلی هستند که می‌توانند هر نوع مطالعه‌ای را تهدید کنند. حتی شکل‌های رایج تحقیقات آموزشی گاه به قدری ضعیف صورت‌بندی می‌شوند که غیرقابل درک می‌شوند. بر همین قیاس، سطح فنی گفتمان تحقیقات رایج، گاه برای طیف معینی از مخاطبان، بیش از حد عالمانه یا کسالت‌آور است. مادامی که از تولیدات پژوهشی انتظار پیامدهای آموزشی می‌رود، تناسب میان مخاطبان و پیام‌ها باید مورد توجه قرار گیرد.

امکان دارد ناقدان سوگیری‌هایی را به صحنه مواجهه خود با یک پدیده بیاورند، طوری که به کلی تعبیر نادرستی از آن موقعیت بنمایند. تعهدات قبلی آنها به جز در موارد استثنایی به مثابه موانعی عمل می‌کند که آنها را از دیدن آنچه رخ می‌دهد باز می‌دارد. اما تحقیقات سنتی نیز فاقد این چنین گرایش‌های جانبدارانه نیستند. تعلقات نظری گاه فرد را به سوء برداشت‌هایی از زندگی کلاسی می‌کشاند، همچنین تمایل به برخی روش‌های تحلیل آماری خاص یا شیوه‌های آزمودن، منجر به تحریف پدیده‌های مربوطه می‌شود. ابزارهایی که ما به کار می‌گیریم لوازم ساده خشی نیستند، بلکه اثرات متمایزی بر کیفیت ادراکات و فهم ما می‌گذارند.

هنگامی که فرد با آثار هنرهای تجسمی و آثار ادبی برخورد می‌کند، ثبات معینی در مواد مطالعاتی مشاهده می‌شود. اما با چیزها و رخدادهایی که در گذر زمان تغییر می‌کنند برای نمونه، کلاس درس - چه کنیم؟ چگونه می‌شود چیزی به سیالی کلاس درس را به گونه‌ای انتقادی توصیف کرد و چگونه می‌توان این توصیفات را از لحاظ بسندگی ارجاعی‌شان محک زد؟ شایان ذکر است که نمایش بر روی صحنه و اجرای ارکستر نیز همچون کلاس درس و مدرسه سیال‌اند، افزون بر اینکه این شکل‌های هنری واجد تاریخ نقادی دور و درازی می‌باشند. آنچه معتقدم باید برای آزمودن منصفانه بسندگی ارجاعی گفتمان انتقادی انجام دارد «دووجهی» است. اول، بازدید از کلاس درس مورد مطالعه باید تداوم کافی داشته باشد به طوری که نقاد آموزشی قادر شود کیفیات بارز آن را تعیین کند، کیفیاتی که ابعاد زندگی در آن کلاس درس را فقط از طریق آنها می‌توان ترسیم کرد. کلاس‌های درس و مدارس آنقدرها فرار و ناپایدار نیستند که کیفیات بارزشان به طور روزانه تغییر کند. آنچه که در کلاس درس رواج و دوام دارد، به لحاظ آموزشی از آنچه گذرا و بی‌دوام است، به احتمال قوی اهمیت بیشتری دارد. این کیفیات پایدار و بادوام می‌توانند آماج توجه منتقدانه قرار بگیرند. یک خبره آموزشی باید بتواند در موقعیت مقتضی، چیزی را که نقاد توصیف کرده درک کند. دوم، مزیت ضبط تصویر و فیلم‌برداری، امکان ثبت رویدادهای زندگی کلاس درس را می‌دهد. چنین رویدادهایی را که ضبط تصویری شده‌اند می‌توان با نقادی



مربوط بدان‌ها مقایسه کرد و بسندگی ارجاعی نقادی مزبور را تعیین نمود. اضافه بر این، خاصیت عقب و جلو کردن فیلم‌های ویدیویی امکان واکاوی حالت‌ها، حرکت‌ها، و تبیین‌های مربوط بدان‌ها را به ما می‌دهد، چیزی که در موقعیت‌های زنده میسر نیست. بنابراین، حداقل تا حد زیادی می‌توان مناقشه بسندگی ارجاعی نقادی را با بررسی مجدد برخی از قسمت‌های فیلم حل کرد. فناوری در دسترس امروزی امکانات بی‌ظنیری برای فائق آمدن بر این مشکل در اختیار ما می‌گذارند.

شاید کسی به درستی بپرسد که آیا احتمال دارد خبرگی و نقادی آموزشی ما را به سمت تعمیم‌های سودمند در رابطه با اقدامات آموزشی رهنمون شوند؟ آیا مطالعه کلاس‌هایی که به صورت دستی و غیرتصادفی انتخاب شده‌اند امکان حصول نتیجه‌گیری‌های قابل تعمیم بر کلاس‌های دیگر را فراهم می‌آورند؟ پاسخ این سؤال‌ها پیچیده است. مادامی که کاربست رویه‌های انتقادی پرده از پدیده‌های ظریف اما مهمی بردارند که در دیگر کلاس‌ها و برای دیگر معلمان مطرح‌اند، تردیدی نیست که اصل افشاگری انتقادی مناسب و درخور اعتناست. اما تنها راه آگاهی یافتن از این امر اینست که آن چیزهایی را که ارزش جستجو و کنکاش در دیگر موقعیت‌های آموزشی دارند از افشاگری انتقادی یاد بگیریم. به عبارت دیگر، اگر این حقیقت دارد که فهم کلیات در گرو جزئیاتی است که فعالیت هنری آنها را می‌سازد، بازتاب این ساخته‌ها<sup>۱</sup> در زبان انتقادی باید چنان باشد که دریچه‌ای به سوی ابعاد کلی زندگی کلاس درس بگشاید. دانستن همین امر به قدری خبرگی نیاز دارد. آنچه که فرد از یک نقادی اثربخش یاد می‌گیرد، هم جریان‌ات درون یک کلاس درس مشخص است و هم نوعی حساسیت ظریف نسبت به تمامی کلاس‌های درس، که مورد اخیر در مطالعه سایر موقعیت‌های آموزشی سودمند است.

طریق دیگری هم هست که خبرگی و نقادی اثربخش بتوانند به حصول تعمیم‌های موجه منجر شوند و آن اینکه سرنخ‌های مفیدی برای تعیین مختصات پدیده‌ها فراهم کنند تا متعاقب آن، روش‌های مرسوم تحقیق وارد عمل شوند. کار علمی خلاقانه در هر حوزه‌ای به فهم‌های نو، الگوهای نو، و روش‌های نو برای هدایت پژوهش بستگی دارد. به میزانی که نقادی اثربخش ابعدی از پدیده‌های آموزشی را که پیش‌تر نامکشوف یا کم‌اهمیت بوده‌اند برملا کند، کانون‌های تمرکز جدیدی برای مطالعات علمی سنتی تدارک می‌شود.

تا کنون من بر شباهت‌های میان نقادی در عرصه هنرها و نقادی در حوزه تعلیم و تربیت تأکید

کردم. اما هنرهای زیبا از جنس موقعیت‌های آموزشی نیستند؛ باید معلوم گردد آیا همان قدر که نقادی در هنرها قابلیت کاربرد دارد، در تعلیم و تربیت نیز کاربرد دارد. برای مثال، منتقدان هنری با آثار هنری کامل سر و کار دارند، نه آثاری که در شرف اتمام است. منتقد هنری به یک نقاشی تکمیل شده نگاه می‌کند، منتقد موسیقی به تماشای اجرا و اتمام یک سمفونی می‌نشیند، و قس علی‌هذا. یک منتقد آموزشی چنین مجموعه کاملی در اختیار ندارد. فعالیت‌های کلاسی دائم در گردش‌اند و رخدادهای کلاس درس به ندرت یک کل واحد را شکل می‌دهند. اگر این قضیه صحّت دارد، الزام آن برای نقادی آموزشی چیست؟

منتقدان هنری از سنت دیرینه‌ای برخوردارند (پانوسکی<sup>۱</sup>، ۱۹۷۴). آنها در سنت نویسندگی انتقادی خود زبانی در اختیار دارند که قابل تسهیم<sup>۲</sup> است، و مجموعه‌ای از واژگان و اصطلاحات دارند که درون قلمرو هنرها واجد معانی متعارف و متداول است: شبه‌واقع‌گرایی، دریافت‌گرایی، ساخت‌گرایی، سبک باروک<sup>۳</sup>، آرایش، رنگ‌آمیزی، ترکیب، بها<sup>۴</sup>، و خط<sup>۵</sup> از جمله علامت‌های مرسوم هستند که فعالان هنری آنها را می‌فهمند. ما در قلمرو آموزش و پرورش تا چه مقدار از واژگان مشابه و سنت شبیه اینها برخورداریم؟ آیا یک چنین سستی برای توصیف موقعیت‌های آموزشی میسر و مطلوب واقع می‌شود؟ چرا تا کنون سستی که با سنت هنر قابل مقایسه باشد خلق نشده است؟ آیا میان نقادان هنری و نقادی کلاس‌های درس آنچنان تفاوت‌هایی وجود دارد که خلق چنین سستی را نامحتمل می‌سازد؟

منتقدان خویشتن را به مثابه ساکنان دنیای هنر تثبیت کرده‌اند؛ همواره انتظار حضور نقادان هنری و نقادی هنری وجود دارد. آیا معلمان، مدیران مدارس، والدین، نظریه‌پردازان و محققان تربیتی، نقادی آموزشی و منتقدان آموزشی را پذیرفته‌اند؟ آیا تعهد نسبت به عینیت علمی منجر به ردّ نقادی به مثابه روشی برای مطالعه تعلیم و تربیت شده است؟ آیا معلمان خواهند توانست دسترنج منتقدان را به کار گیرند؟ وقتی منتقدان مجال مشاهده کلاس‌های درس را دارند، چه چیزهایی دست و بال آنها را برای انجام یک نقادی اثربخش می‌بندد؟

1- Panofsky

2- sharable

3- surrealism, impressionism, constructivism, baroque.

4- value

5- line



## خلاصه

نکات اصلی مورد نظر من چه چیزهایی بوده‌اند؟ اول، من تصریح کردم که روش‌شناسی ارزشیابی آموزشی تحت سلطه مفروضات علمی بوده است. استدلال کردم که این مفروضه‌ها و روش‌های برآمده از آنها هرگز تمامی شیوه‌های فهمیدن آدمی را پوشش نمی‌دهند. تکیه انحصاری بر آنها باعث پدیدآیی یک تلقی محدود و کوتاه‌بینانه از چگونگی ارزشیابی آموزشی شده است.

دوم، من دو مفهوم خبرگی آموزشی و نقادی آموزشی را توصیف کردم، مفهومی که نه در یک سنت علمی، بلکه در یک سنت هنری قرار می‌گیرند. مدعی شدم که این مفاهیم روش‌ها و رویه‌هایی را به ثمر می‌نشانند که می‌توانند مکملی ضروری برای رویکردهای علمی امروز به ارزشیابی باشند.

سوم، راه‌هایی را توصیف کردم که این مفهوم‌ها را می‌توان برای توصیف، تفسیر، و ارزشیابی موقعیت‌های آموزشی به کار برد، و همچنین برخی از سؤال‌های بی‌پاسخ و مشکلات احتمالی را که از کاربرد آنها ناشی می‌شود شناسایی کردم. اما مهم‌تر از همه تلاش کردم پنجره جدیدی به مطالعه و توصیف اقدامات آموزشی بگشایم. امیدوارم این پنجره چشم‌اندازی جذاب و نویدبخش برای شما به ارمغان بیاورد.

اینها چیزهایی بود که گفتم، اما می‌خواهم بحث خود را با شناسایی برخی چیزهایی که از گفتن آنها غفلت ورزیده‌ام به پایان ببرم. من از امکان دائر کردن دوره‌هایی در مؤسسات تربیتی سخن نگفتم که به خبرگی و نقادی آموزشی اختصاص داشته باشند و شیوه‌هایی را که این مفاهیم می‌توانند در ارزشیابی تولیدات خلاقانه بچه‌ها در مدارس به کار روند توصیف نکردم. من نه از تربیت خبره‌ها و نقادهای آموزشی بحث کردم و نه به امکان تدوین مجلات و کتاب‌هایی در حوزه تعلیم و تربیت اشاره کردم که توصیف‌های نقادانه از موقعیت‌های آموزشی را ارائه و تحلیل می‌کنند. من به کلی از صحبت راجع به شکل‌های جدیدی که می‌توان یافته‌های ارزشیابی آموزشی را گزارش کرد چشم پوشیدم، شکل‌هایی که متکی به کاربرد فیلم‌برداری، مصاحبه‌های تصویری، دفاتر گزارشی<sup>۱</sup>، نمایش‌های تجسمی، و مانند آنها می‌باشند. من از این پیشنهاد حرفی نردم که شاید روزی بتوان رساله‌های دکتری را نه در قالب کتابی برای قفسه‌های کتابخانه، بلکه در قالب فیلمی مشتمل بر یک حکایت آموزنده نمایش داد. من از این آینده امیدبخش برای آن دسته

از دانشجویان دکتری که می‌پندارند اکنون و به منزله روان‌شناسان تازه‌کار، برای گرفتن مدرک دکتری، امیدی به این قبیل رساله‌ها نیست صحبت نکردم. من از پیامدهای بالقوه سیاسی طویل‌مدت که از پیدایش یک رویکرد نوین و مشروع برای مطالعهٔ تعلیم و تربیت به بار می‌آیند سخنی نگفتم.

من از این موضوعات و خیلی موضوعات دیگر چشم‌پوشی کردم. همهٔ اینها ممکن‌اند. اینکه چقدر به وقوع پیوندند بستگی به میزانی دارد که مفاهیم خبرگی و نقادی آموزشی بتوانند تصورات این حوزه را معطوف خود کنند. البته بستگی به مقدار سودمندی و ثمربخشی کاربرد آنها در عمل نیز دارد. به نظر من کاربرد این دو ابزار نه تنها برای کسانی که در ارزشیابی آموزشی درگیرند، بلکه برای هر کسی که در مورد طراحی و بهبود برنامه‌های آموزشی دغدغه دارد یک دستور کاری<sup>۱</sup> مناسب است.

## یادداشت‌ها

(۱) واژهٔ خبرگی دارای برخی معانی ضمنی نکوهیده است که در بافت پیشنهادی فعلی مایلیم آنها را برطرف کنم. یکی از این معانی ضمنی این است که خبرگی متعلق به قشر مصرف‌کننده‌ای نخبه یا پرافاده است، گویی چیزی مختص طبقات بالای اجتماعی. اما من واژهٔ خبرگی را برای اشاره به هر شکل تخصص در هر حوزه از فعالیت انسانی به کار می‌برم؛ همان قدر که به ظرایف کیفیت‌قایی مربوط است، به درک خصوصیات سرسوزن ظریف نیز مربوط است.

(۲) نقادی به بعضی از مردم حس نگرش‌های منفی بدبینانه نسبت به چیزی داشتن و نیز چنگ و لگد انداختن می‌دهد. در اینجا این واژه به این مضمون استفاده نمی‌شود. نقادی به منزلهٔ فرایندی عام تلقی می‌شود که هدف آن افشای مشخصات و کیفیات شاکلهٔ یک فرآوردهٔ انسانی<sup>۲</sup> است. غایت اصلی آن کمک رساندن به افراد برای بازشناسی کیفیت‌ها و مشخصه‌های یک اثر یا واقعه است، اثر یا واقعه‌ای که شاید مکتوم و مغفول باقی مانده باشد.

(۳) من مفاهیم توصیف رقیق و غلیظ را برای اولین بار در سخنرانی گیلفورد گیرتز در سال ۱۹۷۴ در دانشگاه استنفورد شنیدم.

1- agenda

2- human product



## References

- Dewey, John. (1934). *Art as Experience*. New York: Milton Bach.
- Eisner, Elliot. W. (1979). *The Design and Evaluation of Educational Programs*. New York: Macmillan.
- Jackson, P. (1968). *Life in Classrooms*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kozloff, Max. (1969). *Renderings*. New York: Simon and Schuster.
- Pepper, Stephen. (1945). *The Basis of Criticism in the Arts*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Panofsky, Erwin. (1974). *Meaning in the Visual Arts*. New York: Overlook Press.

## نوشتار ۱۲

# نقادی و خبرگی آموزشی: شکل و کارکردهای آنها در ارزشیابی آموزشی<sup>۱</sup>

اندیشه اصلی نوشتار حاضر اینست که شکل‌های مورد استفاده در رویکردهای مرسوم ارزشیابی آموزشی، مجموعه اثرات عمیقی بر ماهیت و جهت‌گیری تحصیلی در ایالات متحده دارند. احتمال اینکه هنرها بتوانند به جایگاه مهمی در مدارس آمریکا برسند اندک است، مگر اینکه شکل‌های ارزشیابی طوری بسط داده شود که به کیفیت‌های آموزشی مرتبط با هنرها نیز توجه کنند. برای فهم اینکه چرا شیوه‌های مورد استفاده خود را ارزشیابی می‌کنیم، بررسی ریشه‌های تبدیل شدن ارزشیابی به یک حوزه در تعلیم و تربیت آمریکا اهمیت دارد. اگر گذشته را مرور کنیم درمی‌یابیم که پس از قرن نوزدهم و از زمان کارهای اولیه ادوارد ال. ثورندایک<sup>۲</sup> در میان روان‌شناسان تمایل شدیدی به خلق یک علم تعلیم و تربیت وجود داشته است. علمی که عاملان تعلیم و تربیت -مدیران و معلمان- را به دانشی تجهیز نماید که برای آنها امکان پیش‌بینی را به وجود آورد، پیش‌بینی از طریق کنترل فرایندها و پیامدهای نظام آموزشی. رؤیای دانشمند تربیتی نیل به قوانینی بود که برای عاملان آموزشی همان کاری را بکنند که کار انیشتین<sup>۳</sup>، ماکسول<sup>۱</sup>، و

1- Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation

2- Edward L. Thorndike

3- Einstein





بوهر<sup>۲</sup> برای فیزیکدان‌ها کرد. آرزوی پیش‌بینی از طریق کنترل را می‌توان در اشتیاق به کارآمدتر و اثربخش‌تر کردن مدارس مشاهده کرد. تحقیقات آموزشی عبارت بود از کشف قوانین یادگیری، به طوری که دانش جایگزین شهود، و روش معین<sup>۳</sup> جایگزین هنرمندی<sup>۴</sup> شود. هدف از این کاوش‌ها یافتن بهترین روش برای تدریس حوزه‌های مختلف مطالعاتی که برنامه‌درسی را تشکیل می‌دادند بود. آرزوی کشف قوانین یادگیری با جنبش کارایی در تعلیم و تربیت که قصد حاکم کردن رویه‌های مدیریت علمی در مدارس را از طریق مطالعات زمان و حرکت درباره عمل تدریس داشت، همراه شد.<sup>(۱)</sup> این جریان‌ها امروزه به صورت نیاز به کشف اصل‌ها و عمل‌هایی<sup>۵</sup> در آمده که به ما مدارس اثربخش و کارآمد می‌دهند.

البته این خواسته<sup>۶</sup> بر اساس دیدگاهی ویژه نسبت به جهان و جایگاه بشر در آن بود. دیدگاه مزبور ماهیت علمی داشت. تکلیف تحقیقات آموزشی این بود که عمل تربیتی را به عنوان فعالیتی قانون‌مند مورد بررسی قرار بدهد، عملی که در کنترل قوانین است، نه اینکه آن را یک فعالیت تجسمی بیندازد که تحت تأثیر خصوصیات بی‌نظیر یک موقعیت ویژه است. جورج هنریک وان‌رایت<sup>۷</sup> در خصوص توصیف تفاوت‌های فلسفی میان دو اصطلاح «قانونی»<sup>۸</sup> و «تجسمی»<sup>۹</sup> می‌نویسد:

همه این متفکران [درویسن، دیلتای، سیمل، ماکس وبر، ویندل‌باند، ریکرت، کروس، و کالینگ‌وود]<sup>۱۰</sup> جزمیت روش‌شناختی اثبات‌گرایی را رد کرده‌اند و دیدگاه علوم طبیعی دقیق<sup>۱۱</sup> که ساخت‌الگورا تنهاترین و عالی‌ترین شیوه برای فهم واقعیت می‌داند، نپذیرفته‌اند. بسیاری از آنها به وجود یک تضاد تأکید دارند؛ تضاد میان علمی که مثل فیزیک یا شیمی یا فیزیولوژی هدف‌شان دستیابی به تعمیم‌هایی درباره پدیده‌های با قابلیت تولید و تکرار مجدد<sup>۱۲</sup> است، و آنهایی که مثل تاریخ درصدد فهم ویژگی‌های بی‌همتا و منحصر به فرد اتفاقات مورد نظر خود هستند. ویندل‌باند اصطلاح «قانونی» را برای علمی که در جستجوی قوانین‌اند و اصطلاح «تجسمی» را برای علمی که به دنبال مطالعات توصیفی پیرامون فردیت‌اند<sup>۱۳</sup> وضع کرد.<sup>(۲)</sup>

1- Maxwell

2- Bohr

3- prescribed method

4- artistry

5- principals &amp; practices

6- desire

7- George Henrik Von Wright

8- nomothetic

9- ideographic

10- Droysen, Dilthey, Simmel, Max Weber, Windelband, Rickert, Croce, &amp; Collingwood

11- exact natural sciences

12- reproducible &amp; predictable phenomena

13- individuality

آنها در زمینه اقدامات ارزشیابی خواهان عینیت بودند، به این معنا که تحقق یا عدم تحقق هدف‌های برنامه درسی را به طور کمی یا تجربی توصیف کنند.

اگر من روی موضوعات مربوط به گذشته توقف می‌کنم از آن جهت است که معتقدم آنها برای فهم اینکه امروزه چه می‌کنیم و چرا می‌کنیم بسیار ضروری‌اند. آموزش هنرها تنها به شکلی تنگ‌نظرانه و در مؤسساتی که در قید و بند مفروضات ناآزموده‌اند میسر است. این موضوعات فضایی پدید آورده و مجموعه اولویت‌هایی را تقویت کرده‌اند که برای آن نوع زندگی که کار در هنرها می‌تواند آن را به بار آورد نامساعد است. هر چند رویکردهای علمی و فناورانه به روش‌های تحصیلی، برخی دستاوردهای مهم داشته‌اند اما من اعتقاد دارم که آنها حداقل چهار پیامد زیان‌بار عمده به همراه داشته‌اند. اجازه دهید آنها را نشان دهم.

اول، از آنجایی که هدف مفروضات علمی و پژوهش علم‌گرایانه<sup>۱</sup> جستجوی قانون‌ها یا تعمیم‌های شبه‌قانونی است، چنین پژوهشی تمایل دارد با کیفیات موقعیت‌های خاص به منزله «واسطه‌ها»<sup>۲</sup> برخورد کند. بی‌همتایی آن مورد ویژه عاملی مخل<sup>۳</sup> پنداشته می‌شود که در خلال یافتن گرایش‌های عمومی یا اثرات اصلی بروز کرده است. این، در حقیقت، به ساده‌انگاری<sup>۴</sup> بیش از حد نسبت به موارد خاص، در طی یک فرایند «تحویل»<sup>۵</sup> می‌انجامد. هدف فرایند تحویل مشخص ساختن پیچیدگی<sup>۶</sup> به وسیله یک دسته از نمره‌های منفرد است. کیفیت به کمیت مبدل شده، مجموع و میانگین مقادیر محاسبه می‌شود تا بدین طریق، کیفیت ویژه‌ای نشان داده شود که کمیت‌ها در اصل از آن گرفته شده‌اند. علی‌رغم این حقیقت که خودِ نمادِ عددی واجد هیچ‌گونه کیفیت ذاتی نیست که بتواند کیفیت مورد خاصی را که برای بازنمایی آن منظور شده بیان کند، اما در ارزشیابی عمل تربیتی و پیامدهای آن، به طور پیوسته از نمرات عددی آزمون‌های منفرد، برای نمایاندن<sup>۷</sup> دنیایی از استثناها استفاده می‌شود.

تفکیک دو دسته از نمادها اهمیت فوق‌العاده زیادی دارد. یکی نمادهایی که محتوای بیانی<sup>۸</sup> مربوطه را در شکل خود دارند. دوم نمادهایی که ما آنها را به واسطه تداوی حاصل از یادگیری، به اندیشه‌های مشخص ربط می‌دهیم. نماد هنری مثالی از دسته اول و نماد حرفی یا عددی مثالی از

1- scientifically oriented

2- instrumentalities

3- noise

4- oversimplification

5- reduction

6- complexity

7- symbolize

8- expressive content



دسته دوم است. فعالیت علمی گزاره‌ها یا مفروضاتی را به بار می‌آورد، طوری که می‌توان حقیقت را به نسبت ارزش ابزاری<sup>۱</sup> آن معلوم کرد. ارزش آن نیز وابسته به صحت پیش‌بینی و تبیین آنست. فعالیت هنری شکل‌های نمادینی می‌آفریند که یک اندیشه، انگاره، یا احساس را به طور مستقیم عرضه می‌دارند و این اندیشه یا انگاره، به جای اینکه خارج از نماد باشد، درون آن قرار دارد.

دوم، جهت‌گیری فناورانه به عمل تمایل دارد که یک تمرکز اولیه بر پیشرفت وضعیت امور در آینده داشته باشد و از اهمیت حال حاضر بکاهد. برای نمونه، نگرانی‌های اخیر در زمینه صورت‌بندی هدف‌های رفتاری را در نظر بگیرید. اهداف چیزهایی هستند که همیشه خارج از دستان ما قرار دارند؛ غایاتی هستند که برای نیل به آنها کار می‌کنیم و دوست داریم چشم از آنها برداریم. هدف‌ها رو به سوی آینده<sup>۲</sup> دارند و وقتی آینده برای ما خیلی اهمیت داشته باشد، حال حاضر را برای رسیدن به آن فدا می‌کنیم.

معلمان و دانش‌آموزان مدارس ابتدایی ما با نظام پاداش‌های بیرونی، نظیر اقتصاد ژتونی<sup>۳</sup> اجین شده‌اند. بچه‌ها به دلیل دستیابی به اهدافی پاداش می‌گیرند که خود این اهداف جذابیت ذاتی اندکی دارند، و شاید معلمان توانایی خود را در یک روز صرف تولید پیامدهای سنجش‌پذیر معین کنند. وقتی آینده اهمیت مطلق پیدا می‌کند، باید به هر قیمتی برآورده شود. این امر در سطح متوسطه به تقلا برای کسب نمرات بالاتر در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی انجامیده و در سطح دانشگاهی به خراب کردن کار عملی‌ها و دزدیدن کتاب‌ها در برنامه‌های آمادگی<sup>۴</sup> سر باز کرده است. در چنین جاهایی نه تنها اهداف باید محقق شوند، بلکه همچنین فرد باید اطمینان یابد که دیگران به آنها دست نیافته‌اند. امروز قربانی فردا می‌شود.

سوم، رویکردهای علمی و فناورانه به تعلیم و تربیت، همان‌طور که پیش‌تر گفتم، تلاش برای عینیت بخشیدن به معرفت را تشدید کرده‌اند. همیشه عینیت بخشیدن مستلزم مهیا شدن شرایطی است. یکی اینکه کیفیاتی که فرد بدان‌ها می‌پردازد باید به طور تجربی آشکار<sup>۵</sup> شوند، و دوم اینکه این کیفیات باید قابلیت تبدیل به کمیت را داشته باشند. بدین طریق می‌توان اعتبار و پایایی را تضمین کرد و نتیجه‌گیری‌های مربوط به وضعیت امور<sup>۶</sup> را تأیید نمود.

1- instrumental value

2- future-oriented

3- token economy

4- pre-med

5- manifest

6- state of affairs

به نظر نمی‌رسد این روندها<sup>۱</sup> مشکلی برای مدافعان خود به وجود آورند؛ روندهایی که بر باورهای معینی متکی‌اند که نمی‌توان آنها را با روندهایی که مورد حمایت باورها قرار دارند تأیید کرد. اما این روندها، از آنجایی که مبتنی بر یک برداشت خاص از حقیقت‌اند، احکامی<sup>۲</sup> منفی را با خود به همراه می‌آورند. برای مثال، ما راغب هستیم به جای سخن گفتن از «بچه‌ها» از «آزمودنی‌ها» سخن بگوییم. به جای صحبت از «تدریس» ما باید از «مداخله‌ها»<sup>۳</sup> صحبت کنیم. به جای سخن گفتن از غایات و آرمان‌ها باید دربارهٔ متغیرهای وابسته، اهداف عملکردی، و یا صلاحیت‌ها سخن بگوییم. و برای افزایش عینیت، صحبت در شکل سوم شخص مفرد یا اول شخص جمع، بهتر از صحبت در شکل اول شخص مفرد است. اگر «نویسنده» یا «ما» چیزی را نتیجه‌گیری کند، قدری عینی‌تر از چیزی است که «من» آن را نتیجه‌گیری می‌کند.

این تغییر در زبان اگر فقط نمایان‌گر یک تغییر زبانی باشد، بخش زیادی از مسأله را نشان نخواهد داد؛ مسأله فراتر از موضوع زبان صرف است. آن نشانه دشواری<sup>۴</sup> بزرگ‌تری است که در تلاش برای فهم موجودات انسانی بروز کرده است. مسأله اینست که هیجان‌زدایی از بیان<sup>۵</sup> و منع زبان تلقینی، فرصت فهمیدن همدلانه و برقراری پیوند با تجربه انسانی را کاهش می‌دهد. مادامی که اشکال سنجش‌پذیر رفتار آشکار، مرجع انحصاری<sup>۶</sup> ما باشند، کیفیت تجربه مورد غفلت واقع خواهد شد.

در رفتارگرایی افراطی استنباط کردن از رفتار جایی ندارد. اما رفتارگرایی افراطی که کارهای ثورندایک، واتسون<sup>۷</sup>، هال<sup>۸</sup>، و اسکینر<sup>۹</sup> مثال بارز آنست، جایگاه مهمی در روان‌شناسی تربیتی آمریکا داشته است. برای اینکه بدانیم مردم چه احساسی دارند، و برای اینکه بدانیم رفتار آنها چه معنایی می‌دهد، باید از سطح رفتار فراتر برویم.

چهارم، وقتی فرد به دنبال قوانینی می‌گردد که کنترل رفتار آدمی را در دست دارند، شگفت‌انگیز نیست که در صدد نیل به مجموعهٔ مشترکی از هدف‌ها برای آن رفتار نیز باشد. وقتی فرد این را با نیاز به عملیاتی کردن این گونه هدف‌ها به صورت عینی ترکیب می‌کند، کاربرد

---

1- procedures  
 2- injunctions  
 3- treatments  
 4- difficulty  
 5- de-emotionalizing expression  
 6- exclusive referent  
 7- Watson  
 8- Hull  
 9- Skinner



آزمون‌های استاندارد قابل فهم می‌شود. آزمون استاندارد شده، استاندارد است؛ برای دانش‌آموزان یکسان است، نه تنها تکالیف پیش روی دانش‌آموزان را استاندارد می‌کند، بلکه اهدافی را که دانش‌آموزان بر مبنای آنها مورد قضاوت قرار خواهند گرفت نیز استاندارد می‌کند. این آزمون‌ها، در عمل، تبدیل به هدف‌ها می‌شوند. هنگامی که این اتفاق افتاد «یکپارچگی»<sup>۱</sup> تبدیل به یک «آرمان»<sup>۲</sup> می‌شود؛ اثربخشی در عمل بدین معناست که همه دانش‌آموزان به نتایج یکسانی برسند. فردی‌سازی<sup>۳</sup>، صرف‌نظر از اینکه چه معنایی می‌تواند داشته باشد، در قالب پیش‌بینی نرخ تفاوت‌ها تعریف می‌شود؛ معنای کلی فردی‌سازی، نه تفاوت در هدف، محتوا، یا شیوه بیان<sup>۴</sup>، بلکه تفاوت در سرعت<sup>۵</sup> است. هم‌اکنون آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی بضاعت لازم برای ارزیابی وجه شخصی تدریس و یادگیری را ندارند. در جهت‌گیری فن‌شناسانه به عمل آموزشی، پرورش خصیصه‌های مولد فردی - یکی از پیامدهای عالی کار کردن در هنرها - مبدل به یک مسأله یا مشکل می‌شود.

پس تا الان نکات اصلی که من در صدد بیان آنها بوده‌ام دو چیزند: ۱- شکل‌های ارزشیابی که امروزه برای ارزیابی اثربخشی برنامه‌های مدرسه‌ای مورد استفاده قرار می‌گیرند پیامدهای عمیقی را بر ماهیت تدریس، محتوای برنامه درسی، و انواع هدف‌هایی که مدرسه در صدد تحقق آنهاست داشته‌اند. رویه‌های ارزشیابی، بیش از یک فلسفه منطقی و معقول، اولویت‌های آموزشی درون مدارس را تحت تأثیر قرار داده‌اند. ۲- این رویه‌های ارزشیابی تا حد زیادی متکی بر مفروضات ناآزموده‌ای هستند که اساساً در معرفت‌شناسی‌شان علمی‌اند، در کاربردهای فن‌شناسانه‌اند، و پیامدهایی دارند که غالباً محدود شده و گاهی نیز برای انواع نتایجی که هنرها می‌توانند به ارمغان بیاورند، نامناسب‌اند.

البته بازشناسی مفروضات، ماهیت، و پیامدهای شکل‌های مرسوم ارزشیابی آموزشی، برای ایجاد تغییر در شیوه‌های ارزشیابی ما کفایت نمی‌کند. چیز بیشتری باید فراهم شود. آن چیز بیشتر عبارتست از یک بدیل<sup>۶</sup> یا یک مکمل<sup>۷</sup> برای آنچه که اکنون غالب است. هدف فعلی من نیز صورت‌بندی و آزمودن این بدیل است.

1- uniformity

2- aspiration

3- individualization

4- expression

5- pace

6- alternative

7- complement

من صلاح دیدم بحث را با تعدادی مقدمه یا فرض<sup>۱</sup> دربارهٔ تعلیم و تربیت شروع کنم که از مقدمه‌ها یا فرض‌های زیربنایی رویکردهای متداول غالب به «ارزشیابی آموزشی» و «مطالعهٔ عمل آموزشی» متفاوت‌اند. من اعتقاد ندارم که آموزش به عنوان یک فرایند، یا مدرسه به عنوان نهادی که برای پرورش این فرایند طراحی شده، یا تدریس به عنوان فعالیتی که مستقیم‌تر این فرایند را تغییر می‌دهد، در کنترل مجموعه قوانینی باشد که این قوانین قابلیت تبدیل شدن به یک نسخه<sup>۲</sup> یا طرز کار<sup>۳</sup> برای تدریس را داشته باشند. من اعتقاد دارم ما هرگز یک نظریهٔ تربیتی «بتی کروکر»<sup>۴</sup> نخواهیم داشت. تدریس فعالیتی است که به هنرمندی نیاز دارد. خود مدرسه یک هنرواره<sup>۵</sup> فرهنگی است و تعلیم و تربیت فرایندی است که ویژگی‌های آن از فردی به فرد دیگر و از بافتی به بافت دیگر تفاوت می‌کند. لذا به اعتقاد من آنچه که ما در زمینهٔ ارزشیابی آموزشی نیاز داریم، یافتن دستورالعمل‌هایی برای کنترل و سنجش عمل نیست، بلکه تقویت و افزایش هر گونه هنری است که معلم می‌تواند به دست آورد. نظریه در پرورش هنرمندی نقش دارد، اما نقش آن تجویزی<sup>۶</sup> نیست، بلکه تشخیصی<sup>۷</sup> است. نظریهٔ خوب در تعلیم و تربیت، درست مانند هنر، به ما کمک می‌کند که بیشتر ببینیم؛ به ما کمک می‌کند پیرامون بیشتر کیفیاتی که یک مجموعه از پدیده‌ها را شکل می‌دهد بیان‌دیشیم. نظریه پنجره‌هایی را می‌گشاید که از طریق آنها اندیشه می‌تواند به جهان نظاره کند؛ نظریه هرگز جایگزین ادراک، اندیشه و عمل نمی‌شود. پس یکی از کارکردهایی که نظریه می‌تواند برای ارزشیابی آموزشی داشته باشد پرورش خبرگی آموزشی<sup>۸</sup> است.<sup>(۴)</sup>

خبرگی آموزشی که به زودی دربارهٔ آن بیشتر خواهیم گفت، تایی از یک جفت مفهوم است که من باور دارم برای اندیشیدن پیرامون نحوهٔ هدایت ارزشیابی آموزشی، فوق‌العاده امیدوار کننده است. تایی دیگر این جفت، نقادی آموزشی<sup>۹</sup> است. هر یک از این مفاهیم، خبرگی آموزشی و نقادی آموزشی، ریشه در هنرها دارند و برای «تبیین خوب»<sup>۱۰</sup> مناسب‌اند. از آنجایی که اعتقاد دارم تدریس در کلاس‌های درس ماهیت تجسمی دارد، یعنی معتقدم که با قوانین رفتاری

1- premise  
2- prescription  
3- recipe  
4- Betty Crocker  
5- artifact  
6- prescriptive  
7- diagnostic  
8- educational connoisseurship  
9- educational criticism  
10- good reason



نمی‌توان ویژگی‌های زندگی کلاسی را تبیین و کنترل کرد، تصور می‌کنم که نقش و سهم اصلی ارزشیابی آموزشی باید افزایش آگاهی از کیفیات آن زندگی باشد، به طوری که معلمان و دانش‌آموزان بتوانند در آن هوشمندتر باشند. خبرگی نقش مهمی در رسیدن به این نتیجه ایفا می‌کند، چون سطح درک ما را از کیفیت‌هایی که بر کلاس‌های درس حاکم‌اند ارتقا می‌دهد. یک خبره بودن در زمینه نوشیدنی، دوچرخه، یا هنر گرافیک، همان آگاه بودن از کیفیت‌های آنهاست؛ بدین معنا که قادر به تشخیص تفاوت‌های ظریف موجود میان انواع نوشیدنی‌ها، دوچرخه‌ها، و هنرهای گرافیکی باشیم. این مهم به موجب تقابل حافظه چشایی، جنبشی<sup>۱</sup>، و بصری با خصوصیات پدیده حاضر صورت می‌پذیرد. هدف از این تقابل، «مقایسه» و «سنجش» است. خبره‌ها - یک فرد می‌تواند پیرامون هر چیزی خبرگی به دست آورد - قدر آنچه را که با آن مواجه شده‌اند به درستی می‌شناسند. قدرشناسی<sup>۲</sup> ضرورتاً به معنای دوست داشتن چیزی نیست، هر چند احتمال دارد کسی آنچه را که دیگری تجربه می‌کند دوست داشته باشد. در اینجا قدرشناسی به معنای یک آگاهی و یک فهم از چیزهایی است که فرد یا افرادی در حال تجربه آن‌اند. این آگاهی مبنایی برای قضاوت فراهم می‌کند.

اگر خبرگی هنر قدرشناسی است، نقادی هنر افشاگری<sup>۳</sup> است. نقادی همچنان که دیوبی در هنر به مثابه تجربه تصریح کرده، در نهایت امر، همان بازآموزی ادراک<sup>۴</sup> است. نقاد می‌کوشد کیفیات وصف‌ناپذیری<sup>۵</sup> را که شالوده هنراند به زبانی صورت‌بندی یا برگردان<sup>۶</sup> کند که برجسته‌تر و درخشان‌تر بشوند. اما این یک تناقض است. چگونه می‌توان یک چیز وصف‌ناپذیر را صورت‌بندی کرد؟ «کلمه‌ها» چگونه می‌توانند آنچه را که «کلمه‌ها» از بیان آن قاصرند بیان کنند؟ وظیفه نقاد نه تلاش برای ترجمه کردن، بلکه رهنمون شدن، پیشنهاد کردن، اشاره داشتن، معناکردن<sup>۷</sup>، و عرضه داشتن است.<sup>(۶)</sup> ابزارهای اصلی در انجام این وظیفه، «استعاره»، «قیاس»، «پیشنهاد»، و «دلالت»<sup>۸</sup> است. زبان نقادی، و در واقع موفقیت نقادی، بر مبنای شفافیت و درخشندگی توضیحات آن سنجیده می‌شود. وظیفه نقاد کمک به ما برای دیدن است.

از این روست که به اعتقاد من خبرگی محتوای لازم برای نقادی را فراهم می‌کند. خبرگی

- 
- 1- kinesthetic
  - 2- appreciation
  - 3- disclosure
  - 4- re-education of perception
  - 5- ineffable qualities
  - 6- articulate or render
  - 7- connote
  - 8- implication

«شخصی» است اما نقادی «همگانی» است. خبره فقط نیاز دارد آنچه را که با آن مواجه شده به درستی درک کند. ولی نقاد باید با انجام هنرمندانه افشاگری انتقادی، این کیفیات را برای دیگران واضح کند. نقادی اثربخش مستلزم بهره‌گیری از خبرگی است، اما خبرگی مستلزم استفاده از نقادی نیست.

همچنین با اندکی تفکر روشن می‌شود که تعلیم و تربیت به عنوان یک قلمرو مطالعاتی - همچون ادبیات، موسیقی، هنرهای تجسمی، نمایش و فیلم - شاخه‌ای به نام نقادی آموزشی ندارد. با وجود این، عمل آموزش و پیامدهای آن در معرض فنون نقادی قرار دارند. برای مثال، ما مجله‌هایی به نام نقادی آموزشی و نظریه انتقادی نداریم. ما در دانشگاه‌ها دوره‌ها یا برنامه‌هایی نداریم که نقاد آموزشی آماده کنند. ما مکتب فکری خاصی نداریم که به طور رسمی به بررسی نظام‌مند نظریه و عمل آموزشی بپردازد. کار من در استنفورد<sup>۱</sup> دقیقاً در راستای همین هدف‌هاست. من با گروهی از دانشجویان دوره دکتری در طول دو سال گذشته تلاش کرده‌ایم تا موضوعات، مفاهیم، معیارها، فنون، و نخستین نمونه‌های خبرگی آموزشی و نقادی آموزشی را شرح داده و ارائه کنیم. برای این منظور ما از مدارس استنفورد برای مطالعه کلاس‌های درس و آفرینش نقادی دیدن کردیم. همچنین ما با انجام نقادی آموزشی در داخل خود استنفورد، از طریق توصیف نقادانه کلاس‌های درس و دوره‌هایی که در گروه علوم تربیتی ارائه می‌شد، مبادرت به خلق نقادی آموزشی کردیم. افزون بر این، ما از کلاس‌ها فیلم برداری کردیم و از آن به عنوان مبنایی برای آموزش خودمان و نیز آزمودن نقادی خودمان استفاده کردیم. تا کنون دو رساله دکتری به اتمام رسیده که نقادی آموزشی ابزار مفهومی اصلی آنهاست. و دو دانشجوی دکتری دیگر نیز مدرک خود را در ژانویه ۱۹۷۶ خواهند گرفت که در پایان‌نامه‌های آنها نیز نقادی آموزشی به منزله یک شیوه غالب پژوهشی به کار رفته است. خلاصه اینکه ما کوشیده‌ایم یک روش جدید برای نگریستن به پدیده‌هایی که زندگی آموزشی در کلاس‌های درس را شکل می‌دهند ایجاد کنیم.

در تعقیب این هدف ما درگیر نوعی دیالکتیک<sup>۲</sup> شده‌ایم؛ میان «مفهوم‌پردازی خبرگی آموزشی و نقادی آموزشی به عنوان مقوله‌های نظری» و «نوشتن واقعی نقادی و دشواری‌های مبتلا به آن نظیر اینکه نقش نقاد به هنگام حضور در کلاس درس چیست؟». این دیالکتیک هم ابعاد نظری و هم ابعاد عملی کار ما را تحت تأثیر قرار داده بود. قبل از اینکه من نمونه‌ای از کارمان را با شما

1- Stanford

2- dialectic





تسهیم کنم، اجازه دهید چند کلمه‌ای راجع به سه بُعد اصلی نقادی آموزشی سخن بگویم. هنگامی که فردی نقادی آموزشی مربوط به یک کلاس درس، یا یک مجموعه‌ای از مواد برنامه درسی، یا یک مدرسه را می‌نویسد، چه می‌کند؟ سه چیز وجود دارد که فرد انجام می‌دهد. اینها عبارتند از «توصیف»، «تفسیر»، و «ارزشیابی یا ارزیابی» چیزهایی که دیده می‌شوند.

بُعد توصیفی<sup>۱</sup> نقادی آموزشی (البته به یاد داشته باشید که این تمایزات سه‌گانه به این منظور مطرح نشده‌اند که تصور شود مستقل یا متوالی‌اند)، تلاش برای شناختن یا تشریح ابعاد و زوایای توصیفی موجود در پدیده‌هایی است که فرد در آنها شرکت جسته است. برای مثال، در توصیف نقادانه احتمال دارد برای خواننده از تعداد و نوع سؤالاتی که در کلاس درس مطرح شده، مقدار زمانی که صرف بحث و گفتگو شده، و یا نوع احساس یا حالتی که معلم یا اتاق در بازدید کنندگان ایجاد می‌کند، صحبت شود. نقادی آموزشی توصیفی، نوعی به تصویر کشاندن کیفیاتی است که فرد با آنها مواجه شده بدون اینکه بخواهد - حداقل به صورت بسیار عمیق - معانی آنها را بیان کند. کلیفورد گبیرتز<sup>۲</sup> سهم جنبه توصیفی نقادی را ضعیف می‌داند، لکن ما دریافته‌ایم که توصیف‌ها نقش پررنگی در فخامت و ستبری آن دارند. اجازه دهید نمونه‌ای از آنچه را که تا حد زیادی نقادی آموزشی توصیفی است و توسط یکی از دانشجویان من نوشته شده ارائه کنم.

صبح پنج‌شنبه گذشته از تالار دبیرستان جیمز لیک<sup>۳</sup> در سانفرانسیسکو<sup>۴</sup> دیدن کردم. من چند سالی که در مدارس مختلف بودم، بارها در این سالن ایستاده بودم. بازدیدهای اخیر به یاد من می‌انداخت که چقدر بلندتر و سنگین‌تر شده‌ام. صدای زیق زیق کفپوش کهنه آن تالار حالا دیگر دلپسند نبود. آن بالکن با ابهت نیز اکنون جذاب به نظر نمی‌رسید. چشمانم دیگر به مدت طولانی رد آشنای الگوهای هندسی سقف برنزه‌ای را دنبال نمی‌کرد. اگرچه به دیوار انتهایی سالن تکیه دادم اما خودم را نزدیک به صحنه حس می‌کردم. بین من و آن دو دسته صندلی چوبی به موازات یکدیگر صف کشیده بودند. در هر ستون بیست و در هر ردیف شاید بیست و پنج صندلی قرار گرفته بود. در پیشاپیش ردیف اول جایگاه ویژه را دیدم که با وسایل مختلفی اشغال شده بود: یک پیانوی رویال، یک تعداد تبک، چند عدد چهارپایه و نیمکت، سه طبل کونگا<sup>۵</sup>، یک میز تاشو که ساکسیفون تنور<sup>۶</sup> را در جعبه باز آن نگه داشته بود، و دو عدد پایه میکروفن. تعدادی بزرگسال، برخی با دوربین‌های فلش‌دار، در این بحبوحه عامدانه گرم صحبت بودند. برده‌های سیاه نیز برخی قسمت‌های صحنه را پوشانده بود.

1- descriptive

2- Clifford Geertz

3- James Lick

4- San Francisco

5- conga drums

6- tenor saxophone

حدود نیمی از صندلی‌های عقب خالی‌اند. در نیمهٔ جلویی سالن به خاطر تجمع صدها بچه سال سومی، یک معرکه قشنگ به وجود آمده است - در میان آنها خنده، گفتگو، فریاد، جیغ، کف زدن، نشستن، ایستادن، چرخیدن، هل دادن، جنبیدن و کش رفتن به چشم می‌خورد. تعداد کمی نیز خاموش و بدون تحرک خیره شده‌اند. بیشتر می‌خندند. آنها یک مخلوط چندفرهنگی<sup>۱</sup> ایجاد کرده‌اند. البته معلوم نیست به چه نسبتی ترکیب شده‌اند. اینجا و آنجا بزرگسالی، به احتمال زیاد یک معلم، به جمعیت می‌پیوندد یا عقب می‌ایستد تا نظارت کند.

نظرات جمعی آنها شبیه سطح اقبانوس، بدون وقفه در حال تلاطم است. تبسم خاصی در روح خروشان جمعیت دیده می‌شود. گاهی یک فریاد یا سوت جریان این همهمه دل‌انگیز را متوقف می‌کند.

از پشت پرده یک مرد خندان لاغر با موهای خاکستری و لباسی به رنگ آبی تیره، همین طور که به طرف مخاطبان می‌رود، خیلی کوتاه به کسی می‌گوید: «ساکسیفون تنور را تمیز کن و به پشت صحنه برگرد». او پرده‌ها را نیم‌متری باز می‌کند، افرادی نمایان می‌شوند که در آخرین دقایق با عجله بر روی صحنه نورانی در حرکت‌اند. صدای موسیقی ملایمی از پشت صحنه با زمزمه‌های مخاطبان آمیخته می‌شود. گروه‌های کوچکی از بچه‌های مدارس مجاور به سرعت همهٔ جاهای خالی باقیمانده را پر می‌کنند.

مردی که گیتاری در دست دارد از لابه‌لای پرده‌ها وارد شده و بر روی جایگاه راه می‌رود. به دنبال او نیز نوازندهٔ ساکسیفون می‌آید. آنها به چند بزرگسالی که از قبل در گوشه سمت راست ایستاده‌اند ادای احترام می‌کنند. نورافکن‌ها در چند اندازهٔ مختلف بر روی پرده تنظیم می‌شوند و نور، چند جای صحنه تاریک را روشن می‌کند. بچه‌ها ساکت‌اند و بزرگسالان آنها به دیوارها تکیه داده‌اند.

یک مرد جدی با هیکل متوسط و موهای خاکستری که شلوار مشکی با پیراهن یقه‌اسکی قهوه‌ای و یک کت اسپورت بژ پوشیده مستقیم به سمت میکروفن در مرکز جایگاه گام بر می‌دارد. در ده دقیقه بعد او و دو بزرگسال دیگر با مخاطبان سلام و احوال‌پرسی کرده و برنامهٔ صبحگاهی و مهمان خود آقای جان بیکرز گیلسپای<sup>۲</sup> را معرفی می‌کنند. سخنگوی آخر - آقای اسمیت<sup>۳</sup>، رهبر موسیقی مدرسه - نوازندهٔ ساکسیفون تنور است. آخرین کلمات او تشویق مشتاقانهٔ بچه‌ها را به دنبال دارد.

اکنون دیزی گیلسپای<sup>۴</sup> از گوشهٔ راست با چهره‌ای بشاش به سمت میکروفن می‌رود - مثل یک تام سایر<sup>۵</sup> میانسال، کلاه سفید گشادی به سر دارد که نشان‌گر شیطنت اوست. وی سی و پنج سال پیش یک یاغی و مبتکر جسور موسیقی بود. حالا دیزی یک مرد سیاه خپل مهربان است که چند تا موی سپید در چانهٔ او وجود دارد. او که ترومپت خود را مقابل کت سیاه و سفید اسپورتش که پیراهن قرمزی از میان آن برق می‌زند در دست گرفته، از آقای اسمیت تشکر کرده و به مخاطبان خود ادای

1- multicultural mix  
2- John Birks Gillespie  
3- Smith  
4- Dizzy Gillespie  
5- Tom Sawyer



احترام می‌کند.

با شنیدن این جملات من انتظار دیدن چشم‌های لوئیس آرمسترانگ<sup>۱</sup> و خنده‌های بیل کاسبی<sup>۲</sup> را داشتم. دیزی آواز آرام و آهنگینی خواند. مخاطبان او مسحور و مجذوب نشسته بودند. با تغییر مکرر زیر و بم صدا و دستگاه‌های موسیقی، فیافه آنها نیز تغییر می‌کرد. من به سختی می‌توانم این حالت را با جیغ و ویغ یکپارچه چند دقیقه قبل آنها مقایسه کنم.

او بدون خجالت حدود ۱۰ دقیقه از ترومپت خود و اینکه چگونه آموزش موسیقی دید، حکایت‌های خنده‌داری تعریف کرد. به نظر می‌رسید همه گوش می‌کنند و هشیار و خندان، به جار و جنجالی که دیزی راه انداخته بود دامن می‌زنند. ناگهان او از «آنچه که خیال داریم برای شما اجرا کنیم» خبر داد و همراه با ضربات ملایم پا شمارش می‌کرد ۱... ۲... ۱، ۲، ۳. نوازنده تیبک و دو نوازنده گیتار که با ورود او آمده بودند، اکنون با ضرب آهنگ ساده شمارش دیزی هماهنگ شده بودند. این قطعه برای بچه‌ها ناآشنا به نظر می‌رسید و آنها به ترکیب شعر موزون آن و اوج گرفتن همسرایان پاسخ می‌دادند. بچه‌ها بیش از صدا به دیزی توجه داشتند.

شاید این احساس وجود داشت که او مایه دلخوشی آنها شده و فرصت بازی را به همه داده است. برای نمونه، همین طور که می‌رقصید و مقابل نوازندگان گیتار و همسرایان حرکت می‌کرد، باز می‌گشت تا در پایان آهنگ با نوازنده ارشد گیتار چهره به چهره شود. همزمان بسیاری از بچه‌ها در صندلی‌های خود غرق در جنب و جوش بودند.

همچنان که از حجم تشویق‌های پس از این قطعه کاسته می‌شد، دیزی در پاسخ به سیل درخواست‌های بچه‌ها فریاد می‌زد «کاما استاز آستد»<sup>۳</sup> و خبر از لاتین بودن انتخاب بعدی می‌داد. او پشت تیبک‌های کونگا می‌نشاند، انگار که با اسباب‌بازی سر و کار دارد. یک تکنوازی یک دقیقه‌ای در مایه جاز اجرا می‌کند و میکروفن را با ادا و اطوار تنظیم می‌کند. او یک سبک پیام و پاسخ<sup>۴</sup> را می‌سازد؛ متشکل از بخش پاسخ بچه‌ها (پرتاب مشت راست آنها به هوا و سر دادن بانگ «اوه») و پیام او (خواندن یک آواز)، و این تبدیل به مشق بچه‌ها در این مدت کوتاه می‌شود. آنها تمرین را پُر حرارت و خندان انجام می‌دهند و به نظر می‌رسد به بیش از آن هم علاقه داشته باشند. دیزی اعلام می‌کند که افراد بسیاری هماهنگ با ریتم موسیقی کف نمی‌زنند؛ آنها باید «هنگام اوم-چا، اوم-چا، اوم-چا» و روی دو و چهار» کف بزنند. دیزی اجازه می‌دهد که هماهنگ‌تر شوند، و همگام با سه نوازنده دیگر، آهنگ را شروع می‌کند. او با چشمان بسته، ابروان برآمده و دهان باز بر روی کونگاها خیمه زده و سر خود را به سمت گوشه راست بالکن نشانه رفته است. او دست‌های خود را سریع و دقیق و البته با ظرافت حرکت می‌دهد، گویی که شش سیب را در سه سطل آب غوطه‌ور نگه داشته. بچه‌ها متوجه می‌شوند که در خلق بخشی از آهنگی که می‌شنوند دخیل و

1- Louis Armstrong

2- Bill Cosby

3- como estas usted

4- call-and-response

5- oom-cha, oom-cha, oom-cha

سهیم اند. بسیاری کف می‌زنند، می‌خندند، تماشا می‌کنند و گوش می‌دهند. افراد کمی ساکت‌اند. هیچ کس کسل به نظر نمی‌رسد. انگار همه در فرایند کار درگیر شده‌اند.

دیزی به سمت میکروفن شتافته و بچه‌ها را برای تکرار دوباره سبک پیام و پاسخ رهبری می‌کند. او لحظه‌ای پیش کونگاها برمی‌گردد و قبل از اینکه صدای ترومپت خود را بالا ببرد، با چشمان بسته، بوق شیپور را به همان گوشه‌ی بالکن نشانه می‌رود. او پشت میکروفن یک شعر ملایم دل‌انگیز می‌خواند: «ارابه زیبای یواش یواش...». در ادامه، با چشمان باز و بازوان گشاده می‌خواند: «می‌آید که مرا به خانه ببرد...». بچه‌ها به این تکه می‌چسبند و آخر کار همچنان این شعرهای آشنا را زمزمه می‌کنند. اکنون دیزی در حال خواندن کارهای کوتاه بزن به چاکي<sup>۱</sup> است - شلیک هجاهای انفجاری که حکایت از یک اجرای فی‌البداهه موزون دارند. بچه‌های بسیاری هر کار را با تکرار طنین آن جواب می‌دهند. سرانجام او ما را با یک کار کامل تر و پیچیده‌تر متعجب می‌کند. بچه‌ها با صدای خنده و تشویق واکنش نشان می‌دهند و دیزی در حالی که خودش می‌خندد قطعه را به پایان می‌رساند.<sup>(۸)</sup>

جنبه تفسیری<sup>۲</sup> نقادی آموزشی نمایان‌گر تلاشی در راستای فهم معنا و اهمیت شکل‌های گوناگون عمل، برای آنهایی است که در یک موقعیت اجتماعی قرار دارند. به عنوان مثال، پادشاه‌های بیرونی خواندن، برای دانش‌آموزان سال سومی که برنامه خود برای مطالعه کتاب‌ها را پنهان می‌کنند، چه معنایی می‌تواند داشته باشد؟ هنگامی که دانش‌آموزان به خاطر «فرصت دادن پاسخ صحیح به معلم» در رقابت‌اند، دست‌ها و بازوهای که مشتاقانه در اهتزاز بوده و تکان می‌خورند، برای معلم و دانش‌آموزان چه مفهومی دارد؟ اختصاص زمان به موضوعات درسی متنوعی که برنامه درسی را تشکیل می‌دهند و چگونگی توزیع آن در روزهای تحصیلی، چه پیام‌هایی به دانش‌آموزان می‌دهد؟ پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها مستلزم اقدام برای «تفسیر» است؛ نوعی توانایی برای شرکت مشفقانه و همدلانه در زندگی دیگری، و درک معانی این گونه نمادهای فرهنگی (نظیر فهرست کتاب‌های خواندنی، دست تکان دادن، و اختصاص زمان). بُعد تفسیری نقادی آموزشی مستلزم استفاده عاقلانه و آگاهانه از دامنه متنوعی از علوم اجتماعی و نیز خرد عملی حاصل از تجربه مستقیم در مدارس است.

بُعد سوم نقادی «ارزشیابانه» است و این سؤال را می‌پرسد که «دلالت یا ارزش آموزشی یک رخداد چیست؟». به طور حتم، بررسی کردن دلالت‌های آموزشی زندگی در کلاس درس محتاج چیزی بیش از توصیف یا تفسیر است؛ داوری‌ها یا قضاوت‌های ارزشی پیرامون زندگی در

1- a series of scat breaks  
2- interpretative



کلاس‌های درس که ماهیت تربیتی دارند. این جنبه ارزشیابانه نقادی آموزشی است که آشکارا کار نقاد را از یک قوم‌نگار، روان‌شناس، و یا جامعه‌شناس متمایز می‌کند. نقادان آموزشی در نهایت امر آنچه را که با آن مواجه شده‌اند، بر مبنای یک تعداد معیارهای آموزشی ارزیابی می‌کنند؛ ایشان درباره ارزش آموزشی آنچه که دیده‌اند قضاوت می‌کنند. قضاوت‌های ارزشی-آموزشی نه تنها مستلزم توانایی موشکافی هوشمندانه پدیده‌های در حال وقوع در کلاس‌های درس است، بلکه مستلزم توانایی «تفسیر معنی‌ها» یا «تبیین کارکردهای» آنها نیز می‌باشد. ناگفته نماند که برای «فهم ارزش‌های مستتر در فعالیت‌های جاری» و «شناسایی بدیل‌هایی که می‌توان جایگزین آنها کرد»، برخوردار از یک پیشینه غنی در نظریه آموزش، فلسفه آموزش، و تاریخ آموزش ضرورت دارد. بعد اخیر ماهیت ارزشیابانه نقادی آموزشی-توانایی در نظر گرفتن بدیل‌هایی که می‌توان به کار گرفت- مستلزم برداشتی ویژه از واقعیت‌های عملی زندگی کلاسی است.

هر کدام از ما بدون شک درباره شایستگی‌های آموزشی که دوست داریم ببینیم مدارس از خودشان نشان می‌دهند، پنداره‌ای آرمانی داریم. البته اکثرمان به فراست دریافته‌ایم که این تصورات راجع به شایستگی‌های آموزشی به ندرت به طور کامل تحقق می‌یابند. مقتضیات دنیای عمل همیشه ایجاد مزاحمت می‌کنند. پس نتیجه نهایی نقادی آموزشی «ارزشیابانه» است، از این جهت که «از آنچه که توصیف و تفسیر شده» باید چیزی ساخته شود. وظیفه نقاد این نیست که یک شاهد بی‌طرف باشد (چیزی که به هر حال غیر ممکن است)، و این هم نیست که بی‌اعتنا و بدون غرض تفسیر کند. نقاد از دیده‌ها و تفسیرهای خود استفاده می‌کند تا به برخی نتیجه‌گیری‌ها راجع به ماهیت عمل آموزشی و پیشرفت آن نائل شود.

هر چند من گفتم که موضوع خبرگی آموزشی می‌تواند هر آنچه که درک یا تجربه می‌شود باشد، و نقادی آموزشی می‌تواند آنچه را که خبرگی فراهم کرده توصیف کند، الان وقت آن رسیده که درباره «آنچه که در عمل آموزشی می‌تواند مورد توجه قرار گیرد» صریح‌تر صحبت کنیم. به عبارت دیگر، موارد مناسب<sup>۱</sup> برای توجه نقادانه<sup>۲</sup> کدامند؟

شکی نیست که کارکردهای ویژه نقادی آموزشی و نیز مخاطبان خاصی که نقادی آموزشی برای ایشان مهیا شده، «آنچه» را که نقد می‌شود و نیز «چگونگی» تسهیم آن با دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد - اگر نگوئیم تعیین می‌کند. با این همه، به طور معمول فرد می‌تواند بر کیفیات

1- potential candidates

2- critical attention

ارتباطی موجود میان معلم و دانش‌آموز و نیز انواع ابزارهایی تمرکز نماید که معلم برای برانگیختن علایق، پاداش‌دهی، توضیح‌دهی، و مدیریت کلاس به کار می‌گیرد. معلم‌ها به ندرت فرصت دریافت بازخورد آگاهانه در زمینه کارشان را دارند. معلم از چشم‌های دانش‌آموزان می‌خواند که چگونه عمل می‌کند. این منبع اطلاعاتی مناسبی است، لکن کفایت و جامعیت لازم را ندارد. نقادی آموزشی آگاهانه می‌تواند به معلمان دیدگاهی راجع به تدریس‌شان بدهد که هرگز نتوانند به‌سادگی و به روش دیگر آن را به دست آورند.

ماهیت گفتگوهای درون کلاس درس، مورد مناسب دیگری برای توجه نقادانه است. بچه‌ها چگونه مشارکت می‌کنند؟ آنچه که بچه‌ها و معلم می‌گویند چه کیفیتی دارد؟ آنها تا چه اندازه به لحاظ روان‌شناختی و کلامی<sup>۱</sup> در پیشامدها<sup>۲</sup> مشارکت دارند؟ آیا اشتیاق آنها تصنعی یا واقعی است؟ آیا آنچه را که یاد می‌گیرند ارزش زمان و تلاش صرف شده را دارد؟ و به واقع آنها چه چیزی یاد می‌گیرند؟ آیا همان چیزهایی را یاد می‌گیرند که ما فکر می‌کنیم، یا اینکه چیزهای دیگری را که از سبک تدریس، سازمان‌دهی، و ساختار روزهای تحصیلی نشأت گرفته‌اند؟ کدام مواد آموزشی - کتاب‌ها، جعبه‌های یادگیری، وسایل بصری<sup>۳</sup> - و چگونه مورد استفاده قرار می‌گیرند؟ این مواد آموزشی چه چیزی می‌آموزانند؟ چگونه طراحی شده‌اند؟ شکل ظاهری آنها از چه چیزی خبر می‌دهد؟ خطوط کتاب‌های درسی که بخش عمده‌ای از تجربه مدرسه‌ای را برای بسیاری از بچه‌ها به خود اختصاص داده‌اند، حامل چه پیام‌هایی هستند؟

در مورد ارتباطات میان خود بچه‌ها چه می‌توان گفت؟ شیوه یا ماهیت بیان آنها چگونه است - شفاهی، نوشتاری، بصری یا موسیقایی؟ در طول زمان چه نوع توسعه یا رشدی هویدا است؟ توسعه کنجکاوی عقلانی و استقلال بچه‌ها را از چه جهاتی می‌توان مشاهده کرد؟ وقتی در صدد ابراز خود هستند چگونه با یکدیگر برخورد می‌کنند؟

این سؤال‌ها نمایان‌گر برخی از موضوعات مناسبی هستند که در کوشش برای خلق یک نقادی آموزشی کارساز باید آنها را مورد دقت، رسیدگی، و «توجه» قرار داد. به طور حتم، این قبیل پرسش‌ها یک برداشت از ارزش آموزشی یا تربیت‌شناختی<sup>۴</sup> را نشان می‌دهند. تنها یک فرد ساده‌لوح پرداختن به جزئیات خرد و سطحی را انتخاب می‌کند.

1- verbally

2- transpires

3- visuals

4- educational value



سرانجام می‌خواهم چند کلمه‌ای راجع به دشواری‌های مربوط به اعتبار<sup>۱</sup> سخن بگویم. سؤال اینست که آیا می‌توان به نقادی آموزشی اطمینان کرد؟ به بیان دیگر، آیا برای گفته‌های نقاد - اینکه «چه اتفاقی دارد می‌افتد»، «چه معنایی می‌دهد»، و «ارزش<sup>۲</sup> آموزشی آن چیست» - هیچ توجیهی وجود دارد؟

در تعیین اعتبار نقادی آموزشی ما می‌توانیم سه منبع احتمالی را برای عدم توافق میان دو یا چند نقاد پیدا کنیم. شما به خاطر دارید که من گفتم نقادی آموزشی سه بُعد دارد: توصیفی، تفسیری، و ارزشیابانه. برای مثال، احتمال دارد دو نقاد بر روی آنچه که اتفاق می‌افتد و اینکه چه معنایی می‌دهد توافق داشته باشند اما در زمینه ارزش آموزشی آنها هم‌رأی نباشند. یا دو نقاد شاید روی آنچه که اتفاق می‌افتد توافق داشته باشند و در مورد اینکه چه معنایی می‌دهد مخالف هم باشند، اما در رابطه با ارزش آموزشی آن هم‌نظر باشند. حالت اخیر موقعی رخ می‌دهد که دو نفر آنچه را که می‌بینند دوست دارند اما دلایل و منطق آنها متفاوت است. منبع دیگر اختلاف موقعی است که دو نقاد دو چیز مختلف را می‌بینند اما پیرامون معنا و ارزش آموزشی آنها هم‌عقیده هستند. من اطمینان دارم شما می‌توانید به یافتن علل اختلاف ادامه دهید. اما نکته اینجاست که دلایل مخالفت یا موافقت نقادان در گفتمان انتقادی‌شان متعدد است. بدون تجزیه و تحلیل زمینه‌ها یا مبانی صحبت‌های ایشان کسی نمی‌تواند آنها را بشناسد. اگر چه این شرایط مسأله اعتبار نقادی آموزشی را پیچیده می‌کند، لکن هنوز معیارهای سودمندی برای اعمال کردن در اختیار داریم. یکی از این معیارها به تعیین «بافت تأیید ساختاری»<sup>۳</sup> درون خود نقادی، و دیگری به بسندگی ارجاعی<sup>۴</sup> نقادی مربوط می‌شود.

تأیید ساختاری عبارتست از فرایندی که به دنبال اعتبار بخشیدن یا پشتیبانی کردن از نتیجه‌گیری‌های فرد در مورد مجموعه‌ای از پدیده‌هاست؛ این کار از طریق تشریح این مطلب صورت می‌پذیرد که چگونه مجموعه مختلفی از حقایق یا شرایط مربوط به پدیده‌ها، نتایج استخراج شده را حمایت می‌کنند. در حقیقت، تأیید ساختاری فرایند روشن ساختن این نکته است که «داستان چگونه جور در می‌آید» یا «چگونه تکه‌ها و بخش‌های آن همخوانی و تناسب پیدا می‌کنند». یکی از بهترین مثال‌های تأیید ساختاری را می‌توان در قتل در قطار سریع‌السیر اثر

---

1- validity

2- worth

3- context of structural corroboration

4- referential adequacy

آگاتا کریستی<sup>۱</sup> ملاحظه کرد. کاری که کاراگاه برای حل معمای جنایی انجام داد این بود که قطعه‌های پازل را به تدریج کنار یکدیگر چید، طوری که به این نتیجه مستدل و محکم رسید که همه مسافران قطار در قتل دست داشته‌اند. شواهد قانع‌کننده بود زیرا هر بخش بخش دیگر را تأیید می‌کرد. در نهایت، ساختاری به وجود آمد که قسمت‌های آن مؤید یکدیگر بودند. دادرسی و رویه قضایی در ایالات متحده نیز تا حد زیادی مبتنی بر ترکیبی از تأیید ساختاری و تأیید تکثیری<sup>۲</sup> است. تأیید ساختاری در وکیل‌هایی دیده می‌شود که حقایق مربوط به یک پرونده را ارائه می‌کنند تا گناهکاری یا بی‌گناهی موکل خود را رد یا اثبات کنند. تأیید تکثیری را می‌توان موقعی تجربه کرد که اعضای دوازده نفره یک هیأت منصفه درباره اینکه آیا شواهد برای رفع هر گونه شک منطقی، به اندازه کافی منسجم‌اند یا نه، به اجماع یا عدم اجماع می‌رسند.

و اما یکی از درس‌های تأیید ساختاری، همچنان که گیرتز بدان اشاره کرده اینست که هیچ چیز نمی‌تواند به اندازه داستان یک شیاد، منسجم و منطقی و قانع‌کننده باشد. لذا نیازمند چیز دیگری هستیم. در اینجا است که بسندگی ارجاعی وارد میدان می‌شود. از آنجایی که غایت نقاد بازآموزی ادراک<sup>۳</sup> است، نقادی آموزشی خوب، همانند سایر نقدهای درست و حسابی، باید به خواننده‌ها یا شنونده‌ها کمک کند تا به یاری آن، چیزهای افزون‌تری را درک کنند. از این جهت، آزمونی که نقادی باید از آن سربلند بیرون بیاید «تجربی» است؛ خیلی تجربی‌تر از آنچه که اعداد ادعا می‌کنند. آزمون نقادی «تجربی» است از این جهت که فرد از خود می‌پرسد آیا آنچه را که نقادی ادعای توصیف، تفسیر، و ارزشیابی آن را دارد در پدیده‌هایی که وی در آنها درگیرست نیز یافت می‌شوند. آیا اشتیاق معلم به‌واقع اثرگذار است؟ آیا بچه‌ها به‌واقع یکدیگر را حمایت می‌کنند؟ آیا مجالی برای تحسین واقعی ذوق و طبع<sup>۴</sup> افراد وجود دارد؟ «بسندگی ارجاعی» نقادی آموزشی از طریق نگرستن به پدیده‌ها و پیدا کردن آن چیزهایی که نقاد توصیف کرده تعیین می‌شود.

اثربخشی نقادی آموزشی بستگی به این دارد که آن دسته از کیفیات تدریس و یادگیری را (که اگر نقادی نبود همچنان مغفول باقی می‌ماندند) آشکار کند. با محسوس و ملموس کردن این جنبه‌های زندگی آموزشی، افرادی نظیر معلم، ناظر، مدیر یا اعضای شورای مدرسه در موقعیت

1- Agatha Christie  
2- multiplicative corroboration  
3- re-education of perception  
4- senses





قضایات راجع به این جنبه‌ها قرار می‌گیرند. بنابراین نقادی آموزشی در سیاست‌های آموزش و پرورش و نیز سطوح محدودتر تصمیم‌گیری‌های آموزشی تأثیر می‌گذارد، به این دلیل که پایه معرفتی گسترده‌تر و پیچیده‌تری فراهم می‌کند که مبنایی برای تعمق و تفکر است.

من ترجیح می‌دهم با برگشت کامل به موضوعاتی که با آنها آغاز کردم بحث را به پایان برسانم. ارزشیابی آموزشی در این کشور دارای سنت خاصی بوده است. به این صورت که نوع معرفت «علمی» را می‌پسندد و اعتقاد دارد که «دقت»<sup>۱</sup> یکی از کارکردهای کمی‌سازی<sup>۲</sup> است. این سنت سهم مهمی در جریان تعلیم و تربیت داشته، اما به عنوان یک شیوه جامع پژوهشی دارای محدودیت‌هایی است. این شیوه در داراز مدت به جایی کشیده می‌شود که بیش از آنچه که بر فهم ما بیافزاید، مانع گسترش و تکمیل آن می‌گردد. زمان آن رسیده که دامنه و مبنای پژوهش در آموزش و پرورش را توسعه بدهیم. اکنون زمان آنست که تنوع‌طلب و جامع‌نگر شویم؛ به اعتقاد من ما نیاز داریم معرفت‌شناسی خود را بسط دهیم. این در عرصه عمل بدین معناست که شکل‌های مخلوق انسان‌ها را بازشناسی کرده و به رسمیت بشناسیم؛ شکل‌های هنری به اندازه شکل‌های علمی، فرصت بی‌ظنری برای مفهوم‌پردازی و بیان<sup>۳</sup>، و در نتیجه برای ارتباطات، فراهم می‌کنند. آنچه که ما می‌توانیم بدانیم، از ساختارهای فکری<sup>۴</sup> تأثیر می‌پذیرد که قادر به کاربردشان هستیم. من تصور می‌کنم که هدف نهایی ارزشیابی آموزشی پیشرفت و بهبود کیفیت زندگی تحصیلی دانش‌آموزان است و دلیلی وجود ندارد که ما از شکل‌های گوناگون فهمیدن (که ساختارهای معرفتی متفاوت می‌توانند آنها را ایجاد کنند) بهره‌برداری نکنیم. خبرگی آموزشی و نقادی آموزشی نمایان‌گر دو شیوه‌ای هستند که از طریق آنها ما می‌فهمیم و آنچه را که می‌فهمیم بیان می‌کنیم. این شیوه‌ها تنها بخش کوچکی از روش‌های ممکن در ارزشیابی آموزشی را نشان می‌دهند. روزی ما نه تنها از نقادی به صورت یک گفتمان هنری یا شاعرانه استفاده می‌کنیم، بلکه از فیلم، ویدیو، عکس‌برداری، نمودارهای گرافیکی، و نظایر آنها نیز بهره‌برداری خواهیم کرد. اما این داستان موقوف به مقاله‌ای دیگر و زمانی دیگر می‌شود. آنچه امروز بدان نیاز داریم پیشرفتی اولیه در ادراک است؛ اینکه باب «امکان»<sup>۵</sup> را بگشائیم. به نظر من خبرگی آموزشی و نقادی آموزشی نه تنها برای گسترش مبنای ارزشیابی آموزشی، بلکه برای آنهایی از ما که در حوزه هنرها

1- precision

2- quantification

3- conceptualization & expression

4- intellectual structures

5- possibility

متعهد به پیشرفت فرایند تعلیم و تربیت شده‌اند ممکنات نویدبخشی<sup>۱</sup> را عرضه می‌دارند.

## یادداشت‌ها

۱. به اثر زیر مراجعه شود:

Callahan, Raymond. (1962). *Education and the cult of efficiency*. Chicago: University of Chicago Press.

۲. به کتاب زیر مراجعه کنید:

Von Wright, George Hendrik. (1971). *Explanation and understanding*. London: Routledge and Kegan Paul.

۳. رجوع شود به:

Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.

۴. رجوع شود به:

Eisner, Elliot W. (1975). *The Perceptive Eye: Toward a Reformation of Educational Evaluation*. (Invited address, Division B, Curriculum and Objectives, American Educational Research Association, Washington, DC, March, 1975).

۵. به کتاب مشهور دیویی مراجعه کنید:

Dewey, John. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch & Co.

۶. به کتاب زیر نگاه کنید:

Kozloff, Max. (1969). *Renderings*. New York: Simon and Schuster.

۷. به رساله‌های دکتری دانشجویان سابق من نگاه کنید:

Vallance, Elizabeth. (1974). *Aesthetic Criticism and Curriculum Description*. (PhD Dissertation, Stanford University).

Greer, Dwaine. (1973). *The Criticism of Teaching*. (PhD Dissertation, Stanford University).

۸. این نقادی آموزشی توصیفی را یکی از دانشجویان دوره دکتری من به نام رابی شلوسر (Robbie Schlosser) نوشته است. از او تشکر می‌کنم که اجازه داد از این کار در نوشتار حاضر استفاده

کنم.

---

1- promising possibilities



## ■ بخش چهارم

### مثال‌هایی از نقادی و خبرگی آموزشی

تصویری از یک کلاس درس سفال: کنترل و آزادی در توازنی ظریف  
به بازی گرفتن نظام مدرسه: بازی پیشرفت تحصیلی پایین



## نوشتار ۱۳

# تصویری از یک کلاس درس سفال: کنترل و آزادی

## در توازنی ظریف<sup>۱</sup>

لورنا کاتفورد<sup>۲</sup>

### داستان

اکنون ماه مه است و ما در یکی از مدارس نسبتاً مرفه کالیفرنیا هستیم. قبل از اینکه صدای زنگ، خبر از شروع کلاس سفال‌گری آقای گیبهارت<sup>۳</sup> برای سال هفتمی‌ها و سال هشتمی‌ها بدهد، زندگی در این معبد خلاقیت<sup>۴</sup> به راحتی در جریان بود. این کارگاه آکنده از ابزارها، و شور و هیجان دانش‌آموزان برای زندگی بود؛ یعنی درست بر عکس دنیای اندوهبار و ملال‌آور بیرون از این کلاس (دیوار سیمانی راهرو و شکلک‌هایی که روی آن نقش بسته‌اند). عکس‌های رنگ و رو رفته و کهنه سفال روی دیوار، از گرد خاک رُس پوشیده شده‌اند. این عکس‌ها پُر از اثر انگشت دانش‌آموزان بسیاری است که در جستجوی ایده‌ای برای کارشان بوده‌اند. طراحی‌های معلم روی

---

1- Portrait of a Ceramics Class: Control and Freedom in a Delicate Balance

2- Lorna Catford

3- Gebhart

4- creative sanctum



دیوار که از مهارت او در فشردن، تکه‌تکه و ماریچی کردن گِل حکایت دارند نیز خاک گرفته‌اند. دو پرنده لانه خود را زیر سقف این کلاس می‌سازند، چنان با صدای بلند آوازی می‌خوانند که حتی با وجود موسیقی راک و رال<sup>۱</sup> در حال پخش از رادیوی قدیمی کلاس، باز صدایشان به گوش می‌رسد.



دانش‌آموزان توجهی به این صداها نمی‌کنند. همین‌طور که پشت ۱۲ میز داخل کلاس می‌ایستند درست مثل پرنده‌ها سر و صدا می‌کنند. برخی کوزه‌های پیچ خورده ۱۸ اینچی‌شان را از بین قفسه‌های شلوغ سفال‌ها پیدا کرده‌اند و دارند آن را بلندتر می‌کنند، یا به آن ور رفته و پرداخت می‌نمایند. بعضی دیگر کفش‌های سفالی پلاستیک پیچ‌شان را حین کار از میان قفسه‌های به هم ریخته دانش‌آموزان بر می‌دارند. این قفسه‌ها پشت درهایی بزرگ و بنفش‌رنگ و مزین به ستاره‌هایی نقره‌ای و لکه‌های گِل است. تعدادی از دانش‌آموزان سفال‌های کم و بیش خشک کنار کوره را که قرار است به زودی بپزند منتقدانه می‌نگرند. این سفال‌ها کنار تعدادی کاسه لعابدار، مجسمه، جعبه، و چند سفال آماده دیگر قرار دارند. اما تعداد دیگری از دانش‌آموزان در بین سفال‌های لعابدار، ابزار، گل رُس و اسفنج‌های ته کلاس از سوئی به سوی دیگر می‌روند و آنچه می‌خواهند را پیدا کرده و از آن استفاده می‌کنند. در دو میز آخر کلاس هم هفت دانش‌آموز مشغول خندیدن و صحبت‌اند و کاری نمی‌کنند.



در ابتدا اثری از هیچ معلمی به چشم نمی‌خورد. اما بعد از چند لحظه او را می‌بینیم که یک پراهن یقه‌باز و شلواری پر از لگه‌های گل رُس پوشیده است. معلم روی پروژۀ یکی از دانش‌آموزان خم شده و در مورد ظرافت‌های لعاب دادن با او حرف می‌زند. سپس به سمت دانش‌آموز دیگری می‌رود و برای حل مشکلش در مورد اتصال قسمت‌هایی از سفال که پس از پخت از جا کنده شده‌اند راهکار نشان می‌دهد. دو دقیقه از زنگ گذشته که آقای گیبهارت از جای خود برمی‌خیزد. او تا این لحظه به پنج نفر از دانش‌آموزان مشاوره فردی داده است. او رو به یکی از دانش‌آموزان می‌کند و می‌گوید: «بُو، لطفاً رادیو را خاموش کن تا همه کار را شروع کنند».





پسری از آن میز بیکار آخر کلاس پا می‌شود و موزیک را خاموش می‌کند. اکثر دانش‌آموزان یک لحظه سرشان را بالا می‌آورند و سپس دوباره مشغول کار می‌شوند. بعضی دانش‌آموزان با سؤالاتی -از جمله؛ نظر معلم درباره کار آنها، و راهنمایی بیشتر یا راهکار برای مشکلاتشان در مورد مسائل فنی و زیبایی‌شناسانه کارشان- پیش معلم می‌روند. آقای گیبهارت جواب آنها را به طور مختصر می‌دهد. اما روی به سمت میز آخر کلاس می‌کند، جایی که دختری دارد شالش را به دور سر بُو می‌پیچاند و حرف می‌زند، و می‌گوید: «پنی<sup>۱</sup>، تو داری چکار می‌کنی؟». دختر شانه‌هایش را بالا می‌اندازد. معلم ادامه می‌دهد «فقط نشین اونجا و حرف بز. به اندازه کافی وقت برای شروع کارت داشتی». آقای گیبهارت سرش را به طرف کس دیگری می‌چرخاند. پنی یک کفش بندبندی گلی را برمی‌دارد و شروع به صاف کردن پاشنه بلند آن می‌کند.

رادیو روشن می‌شود. آقای گیبهارت می‌گوید: «تا وقتی همه شروع به کار نکرده‌اند رادیو باید خاموش باشد، من می‌گویم که کی همه دارند کار می‌کنند». رادیو خاموش می‌شود. دانش‌آموزان همدیگر را به شروع کار فرا می‌خوانند. پانزده دقیقه از کلاس گذشته است که آقای گیبهارت موزیک را روشن می‌کند. یک روز کاری دیگر در جریان است.

---

1- Penny



آقای گیبهارت هر دو هفته یک بار یک درس جدید را شروع می‌کند. او از دانش‌آموزان می‌خواهد که دورش جمع بشوند، و آنها نیز این کار را می‌کنند. بعضی‌ها روی میزهای جلویی می‌نشینند و یکی از شاگردان می‌خواهد به طرز خطرناکی بین دو میز ایستاده و تعادلش را حفظ کند. این درس طرز شکل دادن به یک انگشت است. او می‌گوید: «طوری درستش نکنید که انگار همین حالا مرده است». آقای گیبهارت با استفاده از یک تکه گل کوچک، بریدگی‌ها و پیچش‌هایی شبیه انگشت یک انسان را می‌سازد و به یکی از دانش‌آموزان می‌گوید که به جای توجه به جزئیات، به نسبت‌ها دقت کند. او به آنها نشان می‌دهد که چطور با دقت به بدن خودشان اندازه‌بازو را مشخص کنند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان تحت تأثیر شکلی قرار گرفته‌اند که آقای گیبهارت در حال درست کردن آن است. او در حالی که به سرعت به گل شکل می‌دهد به دانش‌آموزان می‌گوید بعد از اینکه شکل اصلی بدن مشخص شد باید ژستی برای آن ایجاد کرد و سپس مجسمه‌اش را که شکلی نشسته با بدنی چرخیده به یک سو و زانویی روی زانوی دیگر دارد به آنها نشان می‌دهد.

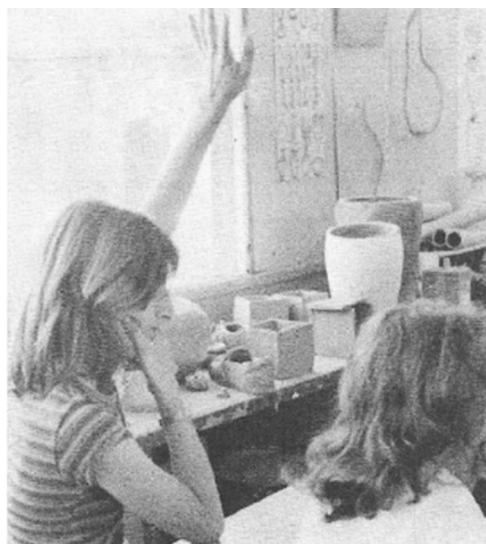


آقای گیبهارت پس از دادن راهنمایی‌های اساسی به دانش‌آموزان، طراحی‌های مجله ورزش و بازی در هنر<sup>۱</sup> را نشان می‌دهد: نقاشی‌های جورج بیلوز<sup>۲</sup> از مشت‌زن‌ها، آثار انتزاعی هانری موری<sup>۳</sup>، و نگاره‌های کشتی‌گیران یونانی. او با توضیحاتش به تصاویر جان می‌دهد: «این یکی احتمالاً اولین بار به شکلی که شما با سفال کار می‌کنید ساخته شده»، «ما به این گونه مجسمه‌سازی، هنر انتزاعی می‌گوئیم، یعنی هر چیزی را که به نظر شما ضروری است به اثرتان اضافه کنید»، «ببینید که چطور حس حرکت را القا می‌کند». او بدنش را برای راه رفتن به جلو پرت می‌کند و می‌گوید: «ما در هنر کاری مشابه این با پرت کردن تمام بدن به سمت جلو و به دور از مرکز انجام می‌دهیم». او با اشاره به پاهای بلند و باریک یکی از تندیس‌های آلبرتو گیاکومیتی<sup>۴</sup> می‌گوید: «اگر می‌خواستید این یکی را از سفال درست کنید چه مشکلی پیش می‌آید؟». «(نمی‌توانست بایستد)». «چطور این مشکل را حل می‌کردید؟». راه‌حل‌ها بدون درنگ ارائه می‌شدند: «درون آن سیم بگذاریم و دورش را گِل بگیریم». «یک تکیه‌گاه چاره کار است».

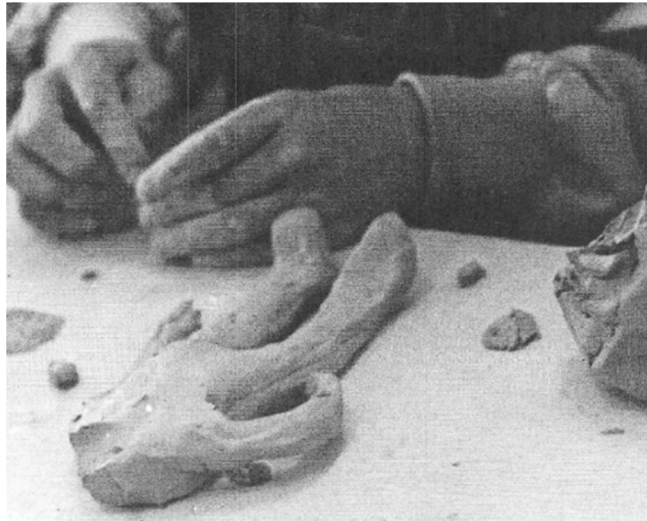
---

1- Sport and Games in Art  
 2- George Bellows  
 3- Henry Spencer Moore  
 4- Alberto Giacometti

«باید داربست بگذاریم».



آقای گیبهارت جواب‌های دانش‌آموزان را بسط می‌دهد، چند طراحی دیگر به آنان نشان می‌دهد و یادآوری می‌کند که در مورد روش ساخت مجسمه‌های‌شان از پیش فکر کنند. سپس تعدادی از نکات را جمع‌بندی می‌کند: ایده‌گرفتن از آثار هنری موجود، اندیشیدن به یک طرح کلی پیش از شروع کار، دقت به بدن خودشان به عنوان راهنمایی برای ساخت مجسمه، و اضافه کردن جزئیات در آخر کار.



در مدت ۱۴ دقیقه صحبت آقای گیبهارت، دانش‌آموزان تمام توجه‌شان را به او می‌دادند. بارب<sup>۱</sup> با دستی به زیر چانه در حالی که به او و کتاب چشم دوخته بود سرش را به نشانه فهمیدن تکان می‌داد. والریا<sup>۲</sup> از پشت سر چند نفر دانش‌آموز جسور<sup>۳</sup> بدون اینکه مزاحم‌شان شود نگاه می‌کند. حتی بُو و پنی هم معلم را نگاه می‌کنند. آقای گیبهارت سرانجام می‌گوید: «به کارتان ادامه دهید». دانش‌آموزان متفرق می‌شوند و باقی وقت کلاس به همان شیوه تدریس انفرادی همیشگی ادامه پیدا می‌کند. هفت یا هشت پروژه مختلف در دست انجام است.

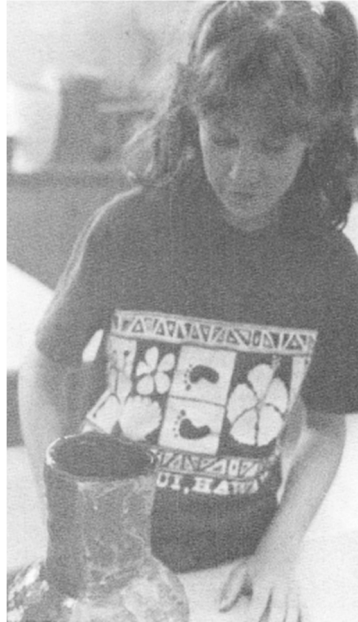
والریا سرش را خیلی پایین نگه می‌دارد. او پروژه جدید یعنی همان مجسمه در حال حرکت را آغاز کرده، اما پیشرفت چندانی ندارد. فرم چیزی که ساخته هنوز بسیار به تکه گل مستطیل شکل بزرگی شباهت دارد که ماده اولیه کار است. والریا در حال درست کردن شانه‌های مجسمه است که شکافی در قوزک پای آن به وجود می‌آید. او مجسمه را روی میز می‌گذارد و به دنبال آقای گیبهارت می‌رود. او را سر می‌زیش می‌آورد و می‌گوید: «نمی‌توانم این کار را بکنم». «چه کاری را نمی‌توانی انجام بدهی؟ من دارم اینجا یک آدم می‌بینم، تو انجام دادی!». «اما شانه‌هایش خوب نشده». «منظورت چیه که شانه‌هایش خوب نیستند؟». «آنها خیلی بزرگ‌اند».

آقای گیبهارت به بدن خودشان اشاره می‌کند و تفاوت بین شانه‌های مجسمه و شانه‌های

---

1- Barb  
2- Valerie  
3- assertive

خودشان را توضیح می‌دهد. **والریا** تماشا می‌کند و به نشانه فهمیدن سر تکان می‌دهد. **بارب** هم که این گفتگو را شنیده کمی مجسمه را دستکاری می‌کند و می‌گوید: «اینو بذار اینجا. اینو میتونی از اینجا بکنی... بذارش اینجا». **والریا** دستهایش را در هم قلاب کرده و تماشا می‌کند، در حالی که دیگران کارش را نقد و به او توصیه‌هایی می‌کنند. **والریا** می‌گوید که مطمئن نیست چطور باید به آن شکل دهد. آقای گیبهارت مجله **ورزش در هنر** را برای **والریا** می‌آورد اما او به جای اینکه داخل مجله را نگاه کند اخمی به دماغش می‌اندازد و درباره مجسمه خود اینطور می‌گوید: «اصلاً قیافه خوبی نداره». آقای گیبهارت به او می‌گوید: «نترس! آن را بردار و از زوایای مختلف ببین». **والریا** محتاطانه این کار را می‌کند. آقای گیبهارت از او می‌پرسد: «اشکالی نداره اگه یه کم روی این قسمتش کار کنم؟». همینطور که یکی از پاهای مجسمه **والریا** در دستان آقای گیبهارت جان می‌گیرد، او توضیح می‌دهد که دارد چه می‌کند. **والریا** متوجه تغییر شکل مجسمه می‌شود. سپس شکاف عمیق می‌شود و پای مجسمه می‌افتد. معلم سهل‌انگارانه به او می‌گوید: «نگران نباش، بعداً میتونی وصلش کنی». آقای گیبهارت مجسمه را به **والریا** می‌دهد و او شروع به کار روی آن می‌کند. آقای گیبهارت از آنجا می‌رود. او ۱۰ دقیقه برای **والریا** وقت می‌گذارد، بیش از مقداری که به طور معمول برای دیگران وقت می‌گذارد. **والریا** این بار با شجاعت بیشتری به خودش می‌گوید: «بهتره فعلاً پاشو یه کنار بگذارم». و این کار را می‌کند.



سو<sup>۱</sup> در حالی که کوزه‌ای از یکی از کلاس‌های دیگر در دست دارد پیش آقای گیبهارت می‌رود و می‌گوید: «آیا این ظرف قهوه‌ای مثل همان ظروف لعابی قدیمی است؟». وقتی پاسخ مثبت معلم را می‌شنود می‌پرسد که طرح راه‌راه روی آن چگونه ایجاد شده است. آقای گیبهارت بعد از توضیح روش و پیشنهاد شیوه‌ای جایگزین برای آن از او می‌پرسد که آیا می‌خواهد این طرح را داخل ظرف ایجاد کند یا خارج آن. سو کمی فکر می‌کند و می‌گوید که اگر از رنگ آبی و سیاه استفاده کند هر دو طرف را راه‌راه می‌کند. اما اگر آن را قهوه‌ای کند فقط بیرونش را طرح‌دار می‌کند. آقای گیبهارت به او می‌گوید: «خیلی خوب، در موردش فکر کن» و به این روش او را برای تصمیم‌گیری حمایت کرد اما این کار را برای او انجام نداد.

---

1- Sue



سو بعداً توضیح می‌دهد که چه تصمیمی گرفته است. «آبی، به خاطر اینکه به اندازه قهوه‌ای تیره و تار نیست». او به دو ظرف سفالی آبی در جلوی کلاس اشاره می‌کند که لعاب طوری روی آنها کار شده که قسمت بالایی روشن‌تر از پایین آنهاست و می‌گوید: «از اینکه قسمت بالاترش روشن‌تر است خوشم می‌آید. بیرونش را آبی می‌کنم و داخلش را یک رنگه دیگه که قشنگ بشه».

دو تا از دانش‌آموزان در سمت دیگر کلاس درس به شوخی با هم می‌جنگیدند. یکی از آنها دست‌هایش را محکم دور دیگری حلقه کرده بود. آقای گیبهارت با صدای بلند طوری که بشنوند به آنها می‌گوید: «خیلی خب، آروم باشید و به همین بغلِ خرسی<sup>۱</sup> ختمش کنید». این هشدار باعث لبخند بسیاری از دانش‌آموزان می‌شود و آن دو دانش‌آموز دوباره سر کارشان برمی‌گردند.

---

1- bear-hug





فرد<sup>۱</sup> پسری که جثه کوچکی نسبت به سنش دارد تنها دانش آموز ژاپنی در این کلاس است. او یک دانش آموز سال هفتمی کمرو است. وی تحت یک برنامه خاص فشرده<sup>۲</sup> برای دانش آموزانی است که در تطبیق خود با مدرسه راهنمایی مشکل دارند. چند روزی هوا به شدت گرم شده، ولی فرد یک نیم تنه پوستی ضخیم به تن کرده است. او در گوشه ای از یکی از میزهای جلوی کلاس که می توان گفت خلوت ترین جای کلاس است ایستاده و به آرامی مشغول کار است. سر این میز یک دانش آموز دیگر هم ایستاده، یک پسر آرام دیگر که سخت غرق کار است.

فرد روی ظرف گلی خود خم شده و سعی می کند این سفال خشک ترک خورده را شکل دهد. آقای گیبهارت پیش او آمده به سمت او خم شده و می گوید: «می خواهم بروی و یک کاسه آب بیاوری. دستت را توی آب بزنی و بعد به سفالت شکل بدهی. اینطوری خیس می مونه و خشک نمیشه». او می ایستد و کنار میز منتظر می ماند تا فرد با یک ظرف آب برگردد.

چند دقیقه بعد مجسمه والریا شکل خوش فرم و طبیعی تری به خود گرفته است. پاها وصل شده اند. او برای چند لحظه در کتاب به دنبال ژست مناسبی برای آن می گردد. اما وقتی مجسمه اش را خم می کند ترک خوردگی هایی در سفال پیدا می شود. سپس از آقای گیبهارت می خواهد که این

---

1- Fred

2- core

کار را برای او بکند. این بار او نقش چندان فعالی در روند حل مسئله او بر عهده نمی‌گیرد و به او می‌گوید: «نگران نباش اگر ترک می‌خوره». برایش مجسمه را خم نمی‌کند اما نشانش می‌دهد که چطور به آن حالت دهد و می‌گوید که کار خود او هم بارها ترک خورده است. والریا سرش را به نشانه تشکر از دلگرمی او تکان می‌دهد.



یک تکه سفال از کنار گوش آقای گیبهارت رد می‌شود. او نگاهی به کلاس می‌اندازد و می‌پرسد: «کسی داره گل پرت می‌کنه؟». کسی جوابی نمی‌دهد. او به سمت میزی که سه پسر پشت آن ایستاده‌اند می‌رود و می‌پرسد: «شما گل پرت می‌کنید؟». یکی از بچه‌ها که قیافه‌ای مثل فرشته‌ها داشت سرش را به نشانه «نه» تکان می‌دهد و در حالی که مردمک چشمانش از حد معمول گشادتر شده به دروغ می‌گوید: «اوه، نه». معلم می‌گوید: «خوب، از مسیر پرتاب گل به نظر می‌آید که از این سمت پرت شده، اگر شما این کار را کرده‌اید یک تکلیف نوشتنی خواهید داشت و وظیفه تمیز کردن کلاس هم به عهده شما خواهد بود». پسرها پچ پچ کنان پرت کردن گل را انکار می‌کنند. آقای گیبهارت گوشزد می‌کند: «من شما را متهم نمی‌کنم، فقط می‌خواهم مطمئن شوم که از عواقب چنین کاری مطلع‌اید». آن روز دیگر هیچ گلی پرت نمی‌شود.



طی چند روز آینده آقای گیبهارت به شیوه تدریس متنوع خود ادامه می‌دهد. او در کلاس گردش می‌کند و به تشویق دانش‌آموزان، کمک فکری به آنها، و یا ادب کردنشان می‌پردازد. رفتارهای تعاملی او بی‌پایان به نظر می‌رسند: شوخی، کنایه، لمس، انجام کار، تماشا، پرسش، توضیح در مورد کار خود، و راهنمایی.

در ۱۰ ساعت دیگری که من کلاس او را مشاهده کردم، یک سخنرانی ۱۵ دقیقه‌ای دیگر هم داشت. این بار او دانش‌آموزان را به مرور و کاربرد چهار تکنیک اصلی‌ای که آموخته‌اند تشویق کرد. وی تأکید کرد فرقی ندارد چه شیوه‌ای برای کاربرد این تکنیک‌ها به ذهنشان برسد. آقای گیبهارت بعد از یک سخنرانی کوچک در مورد هنر به شیوه حل مسئله به دانش‌آموزان اطلاع می‌دهد که قبلاً خود او برای آنها مسئله طرح می‌کرده و مراحل آن را مشخص می‌کرده و نیازی نبود دانش‌آموزان خودشان مسئله‌ای خلق کنند. او توضیح می‌دهد که آنها و خود او باید مدام با روی باز با مسائل چالش‌برانگیز روبرو شوند، بنابراین، پروژه نهایی ترم را این طور معین می‌کند؛ دانش‌آموزان باید چند روز در کتاب‌های هنری جستجو کنند، با محیط‌شان به تعامل بپردازند و اجازه دهند ایده‌ای در ذهن آنها جوانه بزند و سپس برای پروژه‌شان به یک طرح برسند. او از ناامیدی و واکنش‌های منفی به عنوان سرمنشاء حل مسائل یاد کرد. اگر چه اکثر دانش‌آموزان به او توجه دارند اما گروه «میز آخری‌های خوش مشرب» می‌خندند و حرف می‌زنند و کمتر به جلوی کلاس توجه دارند. به نظر می‌رسد آقای گیبهارت این مسئله را نادیده می‌گیرد و با آنهایی که به او گوش می‌دهند صحبت می‌کند. او از جواب دادن به چند سؤال طفره می‌رود و سپس به

دانش‌آموزان می‌گویند آثارشان را بیرون بیاورند. صدای موزیک و پرداختن به کار هنری از سر گرفته می‌شود.



جین<sup>۱</sup> که چندین روز غایب بوده مجسمه والریا را که اکنون صاف و یکنواخت شده تحسین می‌کند. والریا در حال کار بر روی پروژه خود می‌گوید: «اگر بتونم پاشو دوباره اینجا بذارم شبیه یکی از عکس‌های مجله ژیمناستیک می‌شه». جین دوست دارد بداند که دقیقاً برای ساخت چنین اثری چه باید کرد. همان والریایی که قبلاً از دست زدن به مجسمه خود می‌ترسید نه تنها با اعتماد به نفس پروژه را توصیف می‌کند، بلکه به جین اطمینان می‌دهد که اشکالی ندارد اگر روی کار ترک بخورد و اینکه اگر یکی از مفاصل مجسمه جدا بشود کار روی آن راحت‌تر خواهد شد.

1- Jane



۵ دقیقه قبل از اتمام کلاس، آقای گیبهارت کنار رادیو منتظر می‌ایستد و وقتی که آهنگ تمام می‌شود آن را خاموش کرده و می‌گوید: «ما این برنامه را برای اعلام وقت تمیزکاری قطع می‌کنیم». صدای غر غر بچه‌ها بالا می‌رود. در این دقایق آخر با عجله تغییراتی روی کارشان انجام می‌دهند و اسفنج‌ها را برای تمیز کردن میز برمی‌دارند. با صدای زنگ، کلاس خالی و راهرو پر از شور زندگی می‌شود.



آقای گیبهارت کش و قوسی به بدنش می‌دهد و شروع به خالی و سپس پر کردن کوره‌ها

می‌کند. پرنده‌ها آواز می‌خوانند و از لانه‌شان به سمت درِ باز کلاس پرواز می‌کنند. غبار خاک رُس در نور خورشید می‌درخشد.



### تجزیه و تحلیل

آنچه روایت شد داستانی واقعی است. من خودم اتفاقات آن را دیدم و مکالمه‌های آن را شنیدم. در بخش‌هایی از داستان که از توصیف غلیظ<sup>۱</sup> استفاده شده است، انگیزه‌ها یا معانی مکنون در پدیده مورد نظر بر اساس منابع دیگری چون مشاهدات، مصاحبه‌ها، و پرسشنامه‌ای که ۲۶ دانش‌آموز آن را تکمیل کرده بودند استخراج شده‌اند. مشاهدات من تحت تأثیر تجربه ۱۰ ساله من به عنوان یک درمان‌گر بوده‌اند که برای دقت در جزئیات و ظرایف تعامل انسان‌ها و تفسیر آنها آموزش دیده‌ام.

آقای گیبهارت در کلاس‌های درس خود به آنچه که «توازن ظریف بین کنترل و آزادی» می‌نامد اهمیت بسیاری می‌دهد. من می‌دیدم که او آزادی و کنترل را به طرق مختلف به شکل یک تجربه آموزشی باارزش در هم می‌آمیزد. و در این کار حساسیت او به نیازهای دانش‌آموزان به مددش می‌آید. در این بخش من این توازن را در این سه حیطه مورد بررسی قرار می‌دهم: مدیریت کلاس درس، برنامه‌ریزی درسی، و تدریس. من تلاش می‌کنم در هر یک از این حیطه‌ها از منظر فلسفه شخصی معلم، واکنش‌های دانش‌آموزان، و نظریه آموزشی<sup>۲</sup> به رابطه بین کنترل و

1- thick description

2- educational theory



آزادی پردازم. در بخش آخر رابطه بین شیوه تدریس آقای گیبهارت و سبک فردی او را مورد بحث قرار می‌دهم. در پایان پیشنهاداتی در مورد انتخاب و آموزش معلمان ارائه می‌دهم. این داستان به خوانندگان این توانایی را می‌دهد که به نتیجه‌گیری‌هایی فراتر از آنچه در اینجا بدان اشاره شده دست یابند.

### مدیریت کلاس درس

اگر چه مدیریت کلاس درس جنبه‌های مختلفی دارد اما معنای مد نظر من در اینجا همان تأدیب و تحت نظم و قاعده در آوردن است. بث لیون<sup>۱</sup> روان‌شناس مدرسه، کلاس آقای گیبهارت را این گونه توصیف می‌کند: «چنین به نظر می‌رسد که هر کسی سرخود در کلاس می‌چرخد اما اداره چنین کلاسی مستلزم وجود ساختاری خاص است. معلم و بچه‌ها می‌دانند که این ساختار چیست، حتی اگر از خارج از کلاس درس این طور به نظر نیاید». درست است که این در کلاس راه رفتن‌ها، بی‌نظمی‌ها، گرد و غبار، و سر و صدا تصویر کلیشه‌ای و ناخوشایند **کلاس هنر آزاد**<sup>۲</sup> را تداعی می‌کند، اما این تصور با دیدن خودتنظیمی<sup>۳</sup> درونی دانش‌آموزان، توانایی تشخیص ذهنی و روحیه زیبایی‌شناختی آنها از بین می‌رود. آقای گیبهارت متوجه است که روش او برای اداره کلاس که یک روش فردی است دانش‌آموزان را به آزمودن مرزهای استقلال‌شان وا می‌دارد. او بر این مورد اصرار می‌ورزد که پرورش مهارت و دانش در هنر مستلزم نظم و تلاش بوده و «کنترل، پایه و اساس هر چیز دیگری است که در این کلاس رخ می‌دهد».

آقای گیبهارت با روش نظم‌دهی خود در کلاسش راحت است. وی به واسطه دست و پنجه نرم کردن با مصائب گوناگون به این روش رسیده است. او به یاد می‌آورد زمانی که تازه شروع به تدریس کرده بود و سعی داشت کلاس را به شیوه مستبدانه اداره کند، دانش‌آموزان از او سرپیچی می‌کردند و رفتارهای بدی نشان می‌دادند. بعد از توضیح این مسأله گفت: «اگر همین حالا تصمیم بگیرید که آنها میز کارشان را تمیز کنند، جنگی به راه می‌اندازید که پیروز آن نخواهید بود». هرمان هسه<sup>۴</sup> (۱۹۶۸) در مقاله‌ای پیرامون نظام آموزش مدرسه‌ای، چنین جنگ‌هایی را «نزاع بین قانون و روح»<sup>۵</sup> می‌نامد. آقای گیبهارت پس از گذراندن دوره آموزشی **انضباط جسورانه**<sup>۱</sup> (یک برنامه

1- Beth Lyon

2- free art class

3- self-regulation

4- Herman Hesse

5- struggle between rule and spirit

آموزشی رفتاری جهت پاداش دهی به سبب رعایت و تنبیه به سبب عدم رعایت قانون که توسط کانتور و کانتور<sup>۲</sup> ارائه شده) به روشی مؤثر برای مدیریت کلاس درس دست یافت. آقای گیبهارت به جای اجبار دانش‌آموزان به اطاعت و در نتیجه نادیده انگاشتن نیاز آنها به ابراز خود، قوانین را به آنها یادآوری می‌کند و بدین ترتیب به توانایی آنها برای قبول مسئولیت اعمال‌شان احترام می‌گذارد. جالب این که نه تنها نیاز نیست او کار سختی انجام دهد، بلکه دانش‌آموزان هم کمتر کلاس را به هم می‌ریزند.

در شبه‌نزار<sup>۳</sup> روزانه‌ای که بر سر رادیو اتفاق می‌افتد، دانش‌آموزان آقای گیبهارت را امتحان می‌کنند، زیرا این اوست که محدودیت‌ها را مشخص می‌کند و اوست که به آنها می‌گوید چگونه باید از انرژی خود در مسیری استفاده کنند که بتوانند موزیک داشته باشند. در اینجا، مانند حادثه پرتاب گل، آقای گیبهارت سعی می‌کند موقعیت را طوری سازماندهی کند که قوانین ناعادلانه نباشند؛ بدین ترتیب، روح مزبور راه دیگری برای تجلی پیدا می‌کند. او دانش‌آموزان را به واکنش فعال و نه منفعل به انجام کار به جای ساکت بودن - تشویق می‌کند. بنابراین، نوع خاصی از آزادی فردی در حیطه کنترل اجتماعی برای دانش‌آموزان خود قائل می‌شود. با اینکه گروه به قول آقای گیبهارت «میز آخری‌های خوش‌مشرب» از این آزادی برای حرف زدن و این طرف و آن طرف رفتن سوء استفاده می‌کنند، اما تنها با شنیدن چند کلمه از طرف معلم دوباره به کار خود مشغول می‌شوند.

یکی از دانش‌آموزان نظری داشت که تعداد زیادی از هم‌کلاسی‌هایش با او موافق بودند. او معتقد بود «آزادی در کلاس باعث می‌شود که من کار کلاسی را فقط برای تمام شدن آن انجام ندهم». از ۲۶ دانش‌آموزی که به پرسشنامه پاسخ دادند تنها یک نفر حس می‌کرد که آقای گیبهارت «به ندرت» روی کلاس کنترل کافی دارد. و فقط سه نفر گفته بودند که در این کلاس راحت می‌توانند از کار طفره ببرند.

این مراسم رقص نیروهای کنترل و آزادی (یا قانون و روح) ۵ روز در هفته با تغییراتی جزئی در کلمات و نقش‌ها به اجرا در می‌آید. ترکیب متوازن این رقص فوق‌العاده است. یک کشمکش مداوم وجود دارد که در آن مشخص می‌شود که نیروی آزادی، در حقیقت، تا حد زیادی دارای کنترل است و برعکس.

1- assertive discipline  
2- Cantor & Cantor  
3- pseudo-battle





واضح است که گر چه دانش‌آموزان ظاهراً اختیار معلم را به چالش می‌کشند، اما قوانین این رقص آن قدر نافذ و شفاف‌اند که می‌توان گفت این به چالش کشیدن‌ها فقط نوعی ابراز وجود<sup>۱</sup> است. بازگشت فوری پنی به کارش پس از اخطار آقای گیبهارت نشان می‌دهد که پنی دارای قانون کنترل درونی<sup>۲</sup> است. (یک معلم دارای عقاید مارکسیستی ممکن است این را نشانه اطاعتی بداند که پس از ۷ سال زندگی در نظام تعلیم و تربیت در دانش‌آموز شکل گرفته است. انرژی و سرزندگی پنی و دیگر دانش‌آموزان نشان می‌دهد که این طور نیست). بررسی شیوه اعمال کنترل توسط معلم نشان می‌دهد که او با زور جلو نمی‌رود، بلکه به دانش‌آموزان این آزادی را می‌دهد که کنترل رفتارهای‌شان را به دست گیرند.

اگر چه چالش‌هایی رخ می‌دهد اما اکثریت دانش‌آموزان را می‌توان به گروه کُر نمایش‌های یونانی تشبیه کرد، همان بازیگرانی که عقب می‌ایستند و توجه ما را به «حقیقت» موقعیت جلب می‌کنند. جابجایی فیزیکی آنها در کلاس و گفتگوهای‌شان اغلب مرتبط با فعالیت و اگذار شده به آنهاست. (من در مشاهدات روزانه‌ام متوجه تعداد زیادی تعاملات مرتبط به تکنیک‌های کار و قضاوت‌های زیبایی‌شناسانه شدم، و تعداد بسیار کمی گفتگوی خارج از درس دیدم). صحبت‌های آنها دارای درون‌مایه احساسی (سربلندی، ناامیدی، غرور و غیره) در مورد کارشان است. همان طور که جان دیویی<sup>۳</sup> می‌گوید آزادی بیرونی وسیله‌ای برای رسیدن به آزادی ذهنی است. بیشتر دانش‌آموزان قبل از به صدا در آمدن زنگ شروع به کار می‌کنند و دوست ندارند حتی موقع تمیزکاری دست از کار بکشند. به خاطر مشارکت دانش‌آموزان در کلاس، حس می‌کردم زمان به سرعت می‌گذرد. یکی از دانش‌آموزان این طور می‌گفت: «مشکل این کلاس اینست که قبل از اینکه شروع کنی تمام شده».

اکثر دانش‌آموزان مشارکت دارند. کارهای باکیفیتی انجام می‌شود. همه افراد قانون‌ها و فرآیندهای رقص<sup>۴</sup> را می‌دانند. اینها همه به من نشان می‌دهد که آقای گیبهارت در مدیریت کلاس درس از آزادی و کنترل به شیوه مؤثری بهره می‌گیرد. این سخن از والت وایتمن<sup>۵</sup> به ذهن می‌رسد:

زندگی‌ای سرشار از عشق و هیجان و قدرت

1- self-assertion

2- locus of self-control

3- John Dewey

4- meta-rules of the dance

5- Walt Whitman

## شاد و پُرنشاط، مملو از آزادی در سایه قوانین الهی

## برنامه درسی

برنامه درسی آقای گیبهارت شامل یادگیری و تسلط بر واژگان و مواد درسی است. پنج مهارت فنی وجود دارد که دانش‌آموزان باید یاد گرفته و به کار برند: فشار با انگشت، فتیله یا لوله کردن، ورقه‌ای کردن، الگو دادن، و لعاب‌کاری. آیا دانش‌آموزان اینها را با دیدن راهنماهای روی دیوار و انبوه کارهای آماده قبلی در نمی‌یابند؟ در مورد مدیریت کلاس درس نیز چنین برداشتی وجود داشت، اما واقعیت این است که آنچه در وهله اول به چشم می‌آید همه ماجرا نیست.

درست است، آقای گیبهارت مهارت‌ها را طبق یک دستورالعمل آموزش می‌دهد و دانش‌آموزان موظف‌اند آنها را یاد بگیرند. ساختن یک کوزه گلی مستلزم استفاده از تکنیک خاصی است و اندازه این کوزه معیار مناسبی برای آگاهی از سطح مهارت‌ها و میزان تمرین دانش‌آموز است. آقای گیبهارت به لزوم تمرین برای رسیدن به مهارت اشاره کرده و یادگیری هر مهارت را نیل به قدرت کنترل و نوعی آزادی می‌داند، چرا که اگر آن مهارت را داشته باشید می‌توانید همینطور ادامه دهید و هر کار دیگری را نیز با آن به انجام برسانید. اما او همچنین یادآوری می‌کند که اگر چه کنترل فنی امری ضروری است، لکن توجه بیش از حد به مهارت فنی ممکن است با جلوه‌های زیبایی‌شناسانه کار تداخل کند.

سوزان لانگر<sup>۱</sup> (۱۹۵۷) به توصیف تفاوت بین تولید<sup>۲</sup> و آفرینش<sup>۳</sup> پرداخته است. اگر چه در هر دو مورد تسلط فنی دخیل است اما آفرینش، یک شکل واجد معناست (معنای آن فراتر از محدودیت‌های ماده یا شیوه شکل‌گیری آنست). هدف آقای گیبهارت اینست که دانش‌آموزان یاد بگیرند دست به آفرینش آثار بزنند. او می‌گوید برنامه درسی اش طوری طراحی شده که بیشترین مشکلات را در راه رسیدن به خلاقیت داشته باشد و دانش‌آموزان برای حل این مشکلات باید از توانایی تحت کنترل در آوردن مواد آموزشی و آزادی بیان زیبایی‌شناسانه بهره گیرند.

بنابراین آقای گیبهارت به دانش‌آموزان فقط شیوه کار با گل و دیگر مواد آموزشی را یاد نمی‌دهد بلکه بر روش‌های فکر و نگرش نیز تأکید دارد. درس مجسمه‌سازی شامل بازشناسی آثار هنری موجود و درک حرکات و شکل بدن خود دانش‌آموزان برای ایده دادن به آنهاست. او

1- Susanne Langer

2- product

3- creation



آنها را به داشتن یک طرح اولیه قبل از شروع کار و مدّ نظر داشتن روش‌های حل مشکلات احتمالی طراحی و ساخت آثار تشویق می‌کند. شیوه حلّ مسأله<sup>۱</sup> او روش طراحی **خلاقانه**<sup>۱</sup> باهاوس<sup>۲</sup> را به یاد می‌آورد (آیزنر، ۱۹۷۲).

من می‌دیدم هنگامی که آقای گیبهارت به **والریا** آموزش می‌داد سعی می‌کرد کنترل او روی سفال را افزایش دهد. او این کار را با توضیح اینکه چکار باید بکند و نیز دادن فرصت کافی به او برای تمرین انجام می‌داد. او آزادی **والریا** را با ارائه شیوه نگرش دیگری به مجسمه دست و پا شکسته‌اش افزایش می‌داد. او می‌توانست دست و پای شکسته را نه یک مصیبت بلکه یک فرصت قلمداد کند. در طی چند روز آینده من تفاوت قابل ملاحظه‌ای در کیفیت ظاهری مجسمه **والریا** و اعتماد به نفس او هنگام حرف زدن در مورد آن مشاهده کردم.

در اینجا من به یک رابطه پی‌بردم؛ کنترل بیشتر آزادی بیشتری می‌داد و برعکس. این مثالی است از نظریه دیویی در مورد تعامل پیوسته میان عناصر ذهنی و زیبایی‌شناسانه در تجربه آموزشی.

همچنین سازماندهی و توالی موضوعات درسی در این برنامه درسی بازتابی از فلسفه دیویی است. دانش‌آموزان ابتدا به مهارت‌های فنی اهمیت زیادی می‌دهند اما به مرور پیشرفت کرده و توجه بیشتری به دید و قضاوت هنری می‌دهند و این اتفاق هم در هر یک از درس‌ها و هم در طول ترم رخ می‌دهد. هر یک از دروس با سخنرانی و نمایش تجربی آغاز می‌شود. آقای گیبهارت در این مرحله به ارائه «نکات اصلی و مراحل کلیدی» می‌پردازد. به مرور که دانش‌آموزان فن خاصی (مثلاً فن ورقه ورقه کردن) را یاد می‌گیرند، معلم آنها را به انتخاب موضوع پیچیده‌تری برای کاربرد این فن تشویق می‌کند (شاید ابتدا یک لیوان بزرگ، سپس یک نقاب با قسمت‌های بالا آمده و طرح‌دار و برش داده شده، یک جعبه چهارگوش با دری که خوب به آن بخورد، و یا الگویی از کفش‌شان). بعد از اینکه دانش‌آموزان مهارت‌های پایه را آموختند، پروژه نهایی این آزادی را به آنها می‌دهد که به ایجاد و حلّ یک مسأله هنری بپردازند. (این کار همچنین به آنها این فرصت را می‌دهد که احاطه خود را بر آنچه پیش‌تر آموخته‌اند به نمایش بگذارند).

رفتار و گفته‌های تعدادی از دانش‌آموزان نشان داد که در واقع برنامه درسی آقای گیبهارت روی آنها تأثیر گذاشته است. استدلال **سو** در مورد لعاب دادن نشان دهنده درک و قضاوت‌های

1- creative design

2- Bauhaus

هنری او بود. یکبار از دو دانش‌آموز پرسیدم که آیا برای درست کردن یک کوزه فیتله‌ای کوچک‌تر باید از فیتله‌های کوچک‌تر استفاده کرد. آنها چشمان‌شان را گرد کردند؛ سری تکان دادند (انگار که باور نمی‌کردند من این مسأله را ندانم) و با مهارت کامل طرز علامت زدن و صاف کردن فیتله و نصب آن روی کوزه را به من نشان دادند. اگر چه هیچ توافقی روی یک تکلیف خاص نبود اما ۱۶ نفر از دانش‌آموزان این طور می‌گفتند که خلاقانه‌ترین پروژه‌هایی که داشتند آنهایی بوده که می‌توانستند آزادانه به ارزیابی‌شان بپردازند: برای مثال، یکی از آنها گفت: «باید فکر کنی که چه نوع موجودی می‌خواهی بسازی و چه نوع جزئیاتی باید در آن بگنجانی».

در پرسشنامه‌ای که من اجرا کردم اکثریت دانش‌آموزان (بیش از ۱۳ نفر) گفتند که پروژه‌ها آنها را به بکار انداختن ذهن‌شان، ابراز آزادانه خودشان، گرفتن تصمیم‌های مستقل، بحث در مورد کارشان با دیگران، کوشش بسیار برای این درس، لذت بردن از آن، و به باارزش شمردن آن ترغیب می‌کند. این درس فقط به نظر ۶ نفر از دانش‌آموزان خیلی ساده می‌آمد و تنها ۳ دانش‌آموز گفته بودند که آنها در این کلاس به اندازه دیگر درس‌ها یادگیری نداشته‌اند.

در مقابل، دانش‌آموزانی که در چندین کلاس مختلف هنر که توسط ۴ معلم دیگر در همین ناحیه اداره می‌شد درس می‌خواندند، ویژگی‌های مهارت فنی، تفکر ذهنی و زیبایی‌شناختی، و مشارکت و درگیری مستمر در کار را از خود نشان نمی‌دادند. به عنوان مثال، ۷ نفر از دانش‌آموزان یک کلاس ۲۸ نفره که به سؤالات من جواب دادند گفتند مهم‌ترین چیزی که آنها یاد گرفته‌اند این بود که از تخیل خود استفاده کنند و کپی نکنند. اما کارهای‌شان نسبتاً ساده و پیش پا افتاده بود. در مقایسه با آنها، برنامه درسی آقای گیبهارت چنان تار و پود کنترل و آزادی را در هم بافته که در آن دانش‌آموزان بسیار بیش از یاد گرفتن واژگان و فنون می‌آموزند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزان او واقعاً چشم خلاق را در خود پرورش می‌دهند.

... نمی‌توان تجربه زیبایی‌شناسانه را به صراحت از تجربه ذهنی جدا کرد، زیرا خود تجربه ذهنی برای اینکه کامل باشد باید مظهر زیبایی‌شناسی و هنری بخورد (جان دیویی، ۱۹۳۴).

## تدریس

ساختار تدریس آقای گیبهارت پیامد منطقی برنامه درسی اوست. او برای کمک به دانش‌آموزان جهت نیل به کنترل اولیه روی ماده درسی، درس را با رویکردی معلم‌محور و به شیوه سخنرانی و



نمایش تجربی<sup>۱</sup> معرفی می‌کند. او در مرکز توجهات می‌ایستد و زمانی که دانش‌آموزان دور میز مرکزی حلقه می‌زنند همه تحت کنترل اویند.

آزادی، تا جایی که به روش آقای گیبهارت مربوط است، در آموزش فردی‌ای که بیشتر مواقع در کلاس اتفاق می‌افتد ظهور پیدا می‌کند (۹۵٪ از زمان‌هایی که من مشاهده می‌کردم). آقای گیبهارت معتقد است که معلم باید «به وضعیت فعلی دانش‌آموزان توجه داشته باشد» (همان نظریه دیویی درباره اینکه تجربه دانش‌آموز نقطه شروعی برای آموزش باشد) و اینکه «هر کسی به میزان متفاوت دارای محاسن زیبایی‌شناسانه و قابلیت خلق اثر هنری است». بنابراین، وظیفه او اینست که «هر روز با هر یک از دانش‌آموزان ارتباط برقرار کند» تا بدین وسیله به نیازهای یکایک آنها پی ببرد و با توجه به توانایی‌هایشان آنها را در راه رسیدن به موفقیت کمک و راهنمایی کند. به لحاظ ساختاری شیوه تدریس آقای گیبهارت ابتدا مبتنی بر کنترل است؛ تجهیز دانش‌آموزان به ابزارهای فنی و شناختی که از طریق آموزش به کل کلاس درس میسر می‌شود. سپس آزادی برای کشف نحوه کاربرد این ابزارهاست که به واسطه آموزش فردی تسهیل می‌شود. اما جنبه دیگری از روش تدریس او هست که در آن مرز معینی میان کنترل و آزادی وجود ندارد. این جنبه از تدریس او همان بعد روان‌شناختی آن، یعنی شیوه ارتباط او با دانش‌آموزان است.

آقای گیبهارت می‌گوید: «من نسبت به دانش‌آموزانم منتقدانه برخورد می‌کنم. من از همه آنها انتظار دارم که مشارکت داشته باشند و پروژه‌شان را به سرانجام برسانند... در این سن آنها چیزی را به سرانجام نمی‌رسانند. شما باید به درس نظم و سازمان بدهید وگرنه کارشان را انجام نمی‌دهند». بنابراین، در این آموزش انفرادی انعطاف‌پذیر، نقش آقای گیبهارت اعمال کنترل مستمر، هل دادن دانش‌آموزان و ترغیب آنها به مواجهه با مسائل خلاقانه‌ای است که در دست دارند. او نیز همانند دیویی دریافته است رشدی که او سعی دارد در دانش‌آموزان ایجاد کند شامل توانایی آنها در استفاده از هوش برای مقابله با مشکلات است. او قصد ندارد مسائل دانش‌آموزان را برای‌شان حل کند. «یادگیری مستلزم استیصال و درماندگی<sup>۲</sup> است. اگر درماندگی را حذف کنید یادگیری را از بین برده‌اید».

آقای گیبهارت برخی اوقات کمک بیشتری می‌کند و با تقسیم یک مسأله به مراحل کوچک‌تر به ساده‌سازی آن می‌پردازد. مانند مسأله **والریا** که به دلیل نگرانی در مورد پروژه‌اش کاملاً درمانده

1- lecture-demonstrations  
2- frustration

شده بود. گاهی اوقات هم مانند مسأله سو تمام چیزی که لازم است پیشنهادی کوچک و تشویق به تصمیم‌گیری است. من به دفعات دیدم که آقای گیبهارت به دانش‌آموزانی که پیشرفتی در کارشان نداشتند و لازم بود میزان یا نوع خاصی از کار را انجام دهند سفت و محکم می‌گفت: «ازت می‌خوام که ...».

او معلم سهل‌گیری نیست. اما دلسوز است. در روش کنترل آقای گیبهارت حسی از آزادی به چشم می‌خورد زیرا سعی او بر اینست که هر دانش‌آموزی را به سوی آنچه هست یا ممکن است بشود هدایت کند. قالب خاصی وجود ندارد که تمام دانش‌آموزان به شکل آن در آیند. او برای شناخت شخصیت، سبک و نیازهای هر یک از دانش‌آموزان تلاش می‌کند. و این در شیوه رفتار متفاوت او با هر یک از دانش‌آموزان قابل مشاهده است. پنی را می‌توان با چند کلمه به سر کارش برگرداند. فرد را باید با ملایمت لمس کرد، یک معلم کم‌توجه ممکن بود خیلی ساده به او بگوید که روی سفالتش آب بریزد و یا نیم‌تنه پوستی‌اش را در آورد.

بنابراین روش تدریس آقای گیبهارت را می‌توان از منظر سازماندهی و فلسفه درس‌هایش به شکل رابطه بین عناصر تفکیک‌پذیر کنترل و آزادی دید. از نظر روان‌شناسی روش تدریس، آقای گیبهارت به این منظور اعمال کنترل می‌کند که به دانش‌آموزان برای کشف ظرفیت‌هایشان آزادی بدهد. این به آنها اجازه می‌دهد که روحیه کنترل بر خود را در خویشتن رشد دهند. او نیز مانند دیویی می‌خواهد دانش‌آموزان را برای رشد مداوم آموزش دهد. «آنها را برای شروع یادگیری مستقل آماده کند. به آنها بیاموزد که چگونه مسائلی برای حل کردن برای خود ایجاد کنند».

او گفت: به لب پرتگاه بیایید.

آنها گفتند: ما می‌ترسیم.

او گفت: به لب پرتگاه بیایید.

آنها آمدند.

او آنها را هل داد ... و آنها پرواز کردند.

گیلاوم آپولیناری<sup>۱</sup> (به نقل از فرگوسن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۱).

1- Guillaume Apollinaire

2- Ferguson



## تأملات

من تصویری اجمالی از کلاس سفال آقای گیبهارت ارائه دادم و به بررسی «توازن ظریف بین کنترل و آزادی» در برنامه درسی، روش تدریس و شیوه مدیریت کلاس درس او پرداختم. توصیف روش آقای گیبهارت برای در هم تندیدن این عناصر با یکدیگر آن هم تنها در یک جمله کار درستی نبود زیرا در سه حوزه‌ای که اشاره شد کنترل و آزادی معانی‌ای متفاوت از یکدیگر دارند. به علاوه، آقای گیبهارت در پی آن نیست که در پیوستار میان کنترل و آزادی به دنبال حدّ وسطی باشد. یکی از خصوصیات کلاس او ارتباط متقابل پویا میان این عناصر در هر سه حوزه برنامه درسی، شیوه تدریس، و روش مدیریت کلاس است. ماهیت این رابطه متقابل در کنار فلسفه خاص آقای گیبهارت در تدریس، به تدریس او رنگ و بوی نظریه‌های دیویی را می‌دهد. سه مسأله دیگر باقی می‌ماند که در ادامه به توضیح آن می‌پردازم. این مسائل عبارتند از: ملاحظاتی برای ارتقاء کلاس آقای گیبهارت، تأثیر سبک شخصیتی آقای گیبهارت بر تدریس او، و دلالت‌های مشاهدات من.

## ملاحظاتی برای ارتقاء کلاس درس

در قسمت تجزیه و تحلیل تمرکز من بر نقاط قوت تدریس آقای گیبهارت بود چرا که او به نظر من تأثیرگذارترین معلم هنر مقطع راهنمایی در این منطقه بود. (من در هر یک از کلاس‌های ۵ معلم هنر مقطع ابتدایی این منطقه تقریباً ۳۰ ساعت به مشاهده پرداختم). منصفانه است که بگویم به هم تندیدن کنترل و آزادی به شیوه‌ای پویا توسط او به پرورش دانش‌آموزانی با مهارت بالاتر، فنی‌تر، و انتقادی‌تر در زمینه سفال منجر شده بود. اما برخی حیطه‌ها هستند که ارائه پیشنهاد جهت بهبودشان مقتضی به نظر می‌رسد.

مراسم شبه‌نزع<sup>۱</sup> بر سر تصاحب قدرت در کلاس هر روز حدود ۱۰ تا ۱۵ دقیقه از وقت را می‌گیرد. شاید چنین مراسمی نیاز نباشد. شاید اگر آقای گیبهارت دستگیری برای امور سازماندهی کلاس داشت، می‌توانست زمان بیشتری را به تدریس اختصاص دهد.

«آموزش انفرادی» زمان کارهایی نظیر؛ صحبت برای کل کلاس، مبادله فکری، و نقد آثار یکدیگر توسط دانش‌آموزان را محدود می‌کند. آقای گیبهارت به استیصال و درماندگی اشاره می‌کند اما این درماندگی به قیمت کمبود جنب و جوش یا رقابت سازنده و همچنین به قیمت ۳۰

1- ritualistic pseudo-challenge

بار تکرار هر چیزی تمام می‌شود. در این سن (۱۱ تا ۱۴ سالگی) بچه‌ها فوق‌العاده نسبت به آثار هنری شان نگاه انتقادی دارند (لوفیلد<sup>۱</sup>، ۱۹۴۷). برخی (پاستو<sup>۲</sup>، ۱۹۶۴؛ برت<sup>۳</sup>، ۱۹۲۲) این مرحله از رشد هنری را زوال<sup>۴</sup> یا سرکوبی<sup>۵</sup> می‌نامند. شاید برگزاری جلساتی برای ارزیابی زیبایی‌شناختی به طور منظم به حل مشکلاتی که در این پاراگراف بدان‌ها اشاره شد کمک کند.

با توجه به مشاهدات من چنین تصور کردم که دانش‌آموزان میزان قابل توجهی آزادی برای انتخاب پروژه‌شان دارند. اما در پاسخ به این سؤال که «اگر بتوانید چه چیزی را در این کلاس تغییر می‌دهید؟» ۹ نفر از ۲۶ دانش‌آموز به علاقه‌شان برای انتخاب کارشان با استقلال بیشتر اشاره کردند. شاید این واکنشی نسبت به اصرار آقای گیبهارت به آموختن فنون پایه توسط همه آنها باشد، که نشان دهنده آنست که آنها حق انتخاب کمی دارند و یا هنوز به آن حد از توانایی و مهارت نرسیده‌اند که بتوانند چنین انتخابی داشته باشند.

دانش‌آموزان از بین ۶ درس دیگر این درس را هم‌رتبه درس ورزش و به عنوان لذت‌بخش‌ترین کلاس‌ها محسوب می‌کردند. اما در مورد «میزان اهمیت این درس» رتبه ۶ و در مورد «میزان یادگیری‌ها در این درس» رتبه ۵ را به آن دادند. این رتبه‌بندی‌ها با فلسفه‌ای که آقای گیبهارت سعی دارد در برنامه درسی‌اش نشان دهد همخوانی ندارد. شاید این رتبه‌بندی‌ها نمایان‌گر نوع نگرش نظام تحصیلی و جامعه باشد. برای تغییر این نگرش باید تلاشی صورت بگیرد. ممکن است دانش‌آموزان آزادی در این کلاس را به منزله بی‌اهمیت بودن هنر تصور کرده باشند. شاید ساعت کار بیشتر، تکلیف در خانه، و یا نظم کلاسی بیشتر به اصلاح این نگرش در دانش‌آموزان منجر شود. رتبه کم در میزان یادگیری در کلاس شاید به علت عدم وجود مقیاس کمی برای ارزیابی کار هنری دانش‌آموزان باشد.

این مشاهدات و اندیشه‌ها برای ایجاد تغییر به این دلیل مطرح شده‌اند که وضعیت کلاسی را که در مقایسه با کلاس‌های مشابه دیگر تأثیرگذاری بالاتری دارد بهبود ببخشند.

## خصوصیات شخصیتی

در بخش تجزیه و تحلیل من به بررسی آنچه آقای گیبهارت انجام می‌دهد و تأثیر آن بر کلاس و

1- Lowenfeld  
2- Pasto  
3- Burt  
4- deterioration  
5- repression





دانش‌آموزان پرداختم. برای من بسیار جالب بود که خصوصیات فردی تا این حد بر شیوه مدیریت کلاس، نوع برنامه درسی و روش تدریس تأثیر بگذارند. ۵ خصوصیت فردی بارز در این معلم به چشم می‌خورد: احترام نسبت به دانش‌آموزان، دلسوزی برای آنها، شوخ‌طبعی، مصمم بودن و داشتن دقت نظر. احترام آقای گیبهارت برای دانش‌آموزان در تمایل او برای پرسیدن سؤال از آنها و توجه به پاسخ‌هایشان مشهود است. همچنین این را در نقد زیبایی‌شناسانه و اعمال نظم و انضباط جسورانه او می‌توان دید. این با کار برخی معلمان، که به گفته روان‌شناس مدرسه برنامه آموزشی را به عنوان یک نظام تنبیهی درک کرده‌اند، در تضاد است. آقای گیبهارت همچنین به دانش‌آموزان این آزادی را می‌دهد که نمایشگاهی از آثار هنری‌شان در مدرسه ایجاد کنند. برنامه درسی پنهان در اینجا اینست که تفکرات و احساسات آنها ارزشمند قلمداد شده و آنها مسئول هستند.

به دلسوزی آقای گیبهارت نسبت به دانش‌آموزان پیش از این اشاره شد. رفتارهای جزئی مانند تعامل او با فرد، رابطه چشمی، دست بر شانه، یا صحبت‌های خصوصی او با دانش‌آموزان درباره زندگی شخصی‌شان نشان می‌دهد که او علاوه بر نیازهای آموزشی آنها به نیازهای عاطفی‌شان نیز اهمیت می‌دهد. او ظرفیت ارتباط با یکایک دانش‌آموزان را دارد و می‌تواند (به اصطلاح مارتین بوبر<sup>۱</sup>) آن «فرد دیگر» را در یک رابطه من-تویی<sup>۲</sup> به رسمیت بشناسد.

شوخ‌طبعی آقای گیبهارت مانند کم‌دین‌ها نیست. بلکه او شوخ‌طبعی لطیفی دارد که به وسیله آن موقعیت‌های پرتنش را حل می‌کند. مانند اتفاقی که در مورد بغل کردن خرسی رخ داد. در یک موقعیت دانش‌آموزی در واکنش به دستور معلم به او گفت: «شما چه کاره‌ای؟ دیکتاتور؟» و آقای گیبهارت بی‌درنگ جواب داد: «دارم تمرین می‌کنم که بشم، اینم قدم اوله». دختر خندید و مشکل حل شد.

آنچه آقای گیبهارت می‌گوید، خواه امر به ساختن یک سازه<sup>۳</sup> باشد و خواه دستور تمیز کردن میز، انجام می‌شود. مشخصاً آقای گیبهارت در کلاسش صاحب اختیار است. او عقاید سفت و سختی دارد و بعضی اوقات از آنها انتظارات سطح بالا دارد. این مکمل بعد آرام‌تر اوست و میان آزادی و کنترل یک وحدت طبیعی برقرار می‌کند.

دقت نظر او باعث تسهیل این وحدت می‌شود. آقای گیبهارت می‌گوید که دائماً شیوه

1- Martin Buber

2- I-Thou relationship

3- armature

تدریسش را مورد جرح و تعدیل قرار می‌دهد. برای مثال، او در حال حاضر مشغول مطالعه مجدد در مورد اینست که چگونه می‌تواند در کلاس دیگرش بدون غفلت از ادراکات زیبایی‌شناسانه، به شیوه‌ای مؤثر به تدریس فنون بپردازد. تکلیف نهایی کلاس سفال یک کار آزمایشی ابتکاری بود که در حین گفتگوی من و او پیرامون خلاقیت پدید آمد. آقای گیبهارت مشتاق شنیدن بازخوردهای من بود و به دلیل کمبود آموزش‌های ضمن خدمت تأسف می‌خورد. او انعطاف‌پذیرست و به رشد خود و دانش‌آموزانش اهمیت می‌دهد.

نحوه ایجاد توازن ظریف میان کنترل و آزادی توسط آقای گیبهارت رنگ شخصیت ویژه او را به خود گرفته است. کیفیت ارتباطات فردی او با دانش‌آموزان و مهارت‌های فنی قابل توجه او، وی را به معلمی تأثیرگذار مبدل ساخته است. بی‌تردید خصوصیات شخصی او نقشی حیاتی در اثربخشی او دارند. دلالت‌های این امر برای تربیت معلمان چیست؟

## دلالت‌ها

دلالت‌ها روشن‌اند. داشتن نظریه و مهارت تنها بخشی از داستان است. خصوصیات فردی معلم نیرویی هستند که به این بخش‌ها زندگی می‌بخشند و کیفیت و اثربخشی نهایی تدریس را تضمین می‌کنند.

اگر چه واضح به نظر می‌رسد اما با کمال تأسف در گزینش و آموزش دانشجویان علوم تربیتی و معلمان توجه اندکی به رشد فردی می‌شود. این نمره آزمون‌ها و اهداف کلان برنامه‌هاست که سرنوشت دانشجویان علوم تربیتی را تعیین می‌کند. مغز آنها با نظریه‌ها و فنون مختلف پُر، و برای تدریس اعزام می‌شوند. اگر خوش‌شانس باشند آموزش ضمن خدمت آنها را به نظریه‌ها و فنون بیشتری تجهیز می‌کند.

همیشه برای من عجیب بوده که درمان‌گران موظف‌اند حساسیت فردی خود را ارتقا دهند و از آن به عنوان ابزاری برای خدمت به مردم جهت گسترش دیدشان استفاده کنند، اما معلمان نه! هر دوی این گروه‌ها وظیفه تخصصی آموزش مردم و تسهیل رشد و پیشرفت دیگران را بر عهده دارند. ما تأثیرگذارترین معلمان‌مان را نه به سبب کاری که انجام داده‌اند، بلکه با شخصیت‌شان و اینکه چگونه الهام‌بخش ما بوده‌اند به یاد می‌آوریم. این خصوصیات انسانی آنهاست که ما را فوق‌العاده تحت تأثیر قرار می‌دهد.

توجه به حساسیت‌های فردی به عنوان خصوصیت مهمی برای آموزش‌گران و دست‌اندرکاران



آموزش فکر جدیدی نیست. هدف نهایی تعلیم و تربیت در فرهنگ متعالی آتن (حدود ۴۰۰ سال پیش از میلاد مسیح) تنها فراگیری دانش نبود بلکه رشد خودشناسی و حساسیت از غایات اصلی به شمار می‌رفتند. این مفهوم از پایدیا<sup>۱</sup> از میان رفته است. مریبان سطحی‌نگر بدون اینکه از عوامل مهمی که حقیقت تجربه آموزشی را شکل می‌دهند آگاهی داشته باشند به دانش‌آموزان آموزشی ناقص می‌دهند و از همبستگی ناچیز میان فنون خاص و مهارت‌های دانش‌آموزان تعجب می‌کنند. وقت آن رسیده است که مریبان مریبان به طور رسمی آنچه را از یونان باستان تا کنون بازشناسی شده و هر دانش‌آموزی از درون بدان باور دارد، و البته مورد بی‌مهری نظام آموزشی کنونی قرار گرفته، به رسمیت بشناسند. حساسیت و اهمیت به خود و دیگران، توانایی برقراری ارتباط و الهام‌بخشی به دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. برای رسیدن به تعلیم و تربیت هدفمند و معنادار، دانشکده‌های علوم تربیتی و انواع برنامه‌های آموزش ضمن خدمت کارکنان باید معترف به این امر باشند و برنامه‌های درسی خود را به طور ریشه‌ای اصلاح کنند طوری که کیفیات آموزشی ذاتی هر معلم را بازشناسی کرده و توسعه دهند.

## References

- Buber, M. (1970). *I and thou*. (Walter Kaufmann, Trans.). New York: Charles Scribner's Sons.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: G. P. Putnam's Sons.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. (1972). *Educating artistic vision*. New York: Macmillan.
- Ferguson, M. (1981). *The Aquarian conspiracy*. Los Angeles: J. P. Tarcher.
- Hesse, H. (1968). *Beneath the wheel*. (Michael Roloff, Trans.). New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Langer, S. (1957). *Problems of art*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Lowenfeld, V. (1947). *The nature of creative activity*. New York: Harcourt, Brace & World.

## نوشتار ۱۴

### به بازی گرفتن نظام مدرسه: بازی پیشرفت تحصیلی

#### پایین<sup>۱</sup>

باربارا پورو<sup>۲</sup>

«بخش قابل ملاحظه‌ای از نوجوانی، نوعی مرگ ناقص است  
انتظار و اشتیاق تحمل‌ناپذیر برای بودن در مکان، زمان و شرایطی دیگر».  
(روتک<sup>۳</sup>، ۱۹۵۶).

۱. به عنوان بخشی از کارآموزی‌ام در دانشگاه استنفورد، برای زیر نظر گرفتن دانش‌آموزی به نام باب<sup>۴</sup> به دبیرستان کلیرمونت<sup>۵</sup> اعزام شدم تا دریابم دبیرستان برای یک دانش‌آموز سال دومی آن هم با پیشرفت تحصیلی پائین چگونه جایی است. پیش از این تجربه، به مدت ۹ سال به عنوان معلم در یک مدرسه ابتدایی غیردولتی کار می‌کردم. بنابر این، اگرچه در امر آموزش دست‌اندرکار بودم اما حضور در سطح متوسطه و مدرسه دولتی برایم تجربه جدیدی بود.  
۲. اولین بار باب را در چمن‌های حیاط مدرسه، همان قسمت از محوطه دبیرستان کلیرمونت

1- Portrait of a Ceramics Class: Control and Freedom in a Delicate Balance

2- Barbara Porro

3- Roethke

4- Bob

5- Claremont



که سیگار کشیدن در آن آزاد است ملاقات کردم. دانش‌آموزانی که در محوطه چمن کناری یکدیگر را می‌بینند دلایل خاصی برای دور هم آمدن دارند. علاوه بر قضیه سیگار کشیدن که آنها را به این محوطه می‌کشاند، بسیاری از آنها دوستانی صمیمی‌اند که از بودن در کنار یکدیگر لذت می‌برند. مسأله‌ای که از همان بدو ورود مرا بسیار تحت تأثیر قرار داد رابطه صمیمی و سرشار از شوخی و سرزندگی این دانش‌آموزان با یکدیگر بود. آنها غذاهای خود را با هم تقسیم می‌کردند، از هم سیگار می‌گرفتند، ورق بازی می‌کردند، در مورد زندگی شخصی‌شان صحبت می‌کردند، در روزهای سرد همدیگر را گرم می‌کردند، لطیفه تعریف می‌کردند و در کل خوش می‌گذرانند. یکی از همین دانش‌آموزان در محوطه چمن کناری می‌گفت: «ما به خشن بودن معروفیم، اما احتمالاً نسبت به بقیه بچه‌های این دبیرستان دوستان بهتری داریم. قضیه اینست که ما چمن‌نشین‌ها با هم یکی هستیم. اگر کسی سر به سر یک نفر از ما بگذارد، با همه ما طرف است». ۳. اعضای این گروه علاوه بر اینکه به «خشن» بودن معروف‌اند، به داشتن پیشرفت تحصیلی کم نیز شناخته می‌شوند. دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی کم به آنهايي اطلاق می‌شود که تلاش چندانی جهت ارتقای علمی از خود نشان نمی‌دهند، چرا که فاقد مهارت‌ها و علاقه لازم و یا فاقد هر دواند. خصوصیت دارای پیشرفت تحصیلی پایین بودن، درست مانند ویژگی خشن بودن از دید افراد خارج از گروه، توصیف بسیار خوبی از آنهاست.

اما اگر از خود چمن‌نشین‌ها در مورد اینکه در دبیرستان چه می‌کنند سؤال کنید، می‌بینید همگی متفق‌القول قصد دارند تحصیلات متوسطه خود را البته با انجام کمترین میزان فعالیت تحصیلی لازم برای قبولی در درس‌ها به اتمام برسانند. من در دو هفته‌ای که به عنوان یک «شبه‌چمن‌نشین» با آنها بودم دریافتم که نه تنها این کار به میزان زیادی تلاش نیاز دارد، بلکه آنها تا حد بسیاری در رسیدن به هدف‌شان موفق هستند. به نظر می‌رسید به اتمام رسانیدن دبیرستان بدون اینکه زحمت چندانی بکشی (حداقل در کلیرمونت) ممکن است. من خیلی خوش شانس بودم که با باب آشنا شدم زیرا او مهارت فوق‌العاده‌ای در بازی پیشرفت تحصیلی پایین داشت و اطلاعات داخلی گروه را آزادانه در اختیار من قرار می‌داد. نمی‌توانستید تنها با «دیدن» باب به هوش و ذکاوت او پی ببرید. او از بقیه سال دومی‌ها هم به لحاظ جثه و هم از نظر سنی بزرگ‌تر بود و سر و وضع به هم ریخته ولی در عین حال جذابی داشت. او معمولاً با یک کلاه بیس‌بال، عینک آفتابی، شلوار

جین، و تی شرتی که رو آن نوشته شده بود «شُل و ول»<sup>۱</sup> به مدرسه می آمد. معلمان و همسالان او طبعاً جذب روحیه صمیمی، گرم و بازیگوشی‌ها و شوخی‌های بانمکش می شدند. تنها زمانی متوجه زیرکی باب می شوید که ببینید چگونه با مهارت تمام هر موقعیتی را به سود خود تمام می کند. من با دنبال کردن باب به نوعی از تجربه دبیرستانی دست یافتم که اکثر معلمان و مدیران سعی در مخفی کردن آن دارند. باب در تلاش مصراً خود برای طفره رفتن از کارهای مدرسه، از تمام راه‌های گریز موجود در سیستمی که با دقتی هر چند کم برای آموزش طراحی شده بود استفاده می کرد.

دفتر مرکزی دانش آموزانی که پیشرفت تحصیلی کمی دارند را «پایانه»<sup>۲</sup> نام نهاده است؛ یعنی تحصیلات آنها با گرفتن مدرک دیپلم متوسطه پایان می پذیرد.

من: توی مدرسه چه خبره؟

چمن نشین: هیچی ... کسالت آورده ... همه روزهاش مثل همه ... هیجان؛ صفر.

من: پس شما دارید سعی می کنید دبیرستان را به راحت ترین شکل ممکن تمام کنید؟

چمن نشین: در واقع اگر فقط درس‌ها را می خوندم که تمام بشه راحت تر بود ... انجام کارهای مدرسه آنقدرها هم مشکل نیست. مسأله اینست که من فقط دلم نمی خواد این کارها را انجام بدم.

باب دانش آموز نوع I است. این یعنی بر اساس نتایج آزمون‌ها از نظر مهارت خواندن و ریاضی ۲ سال عقب است. مشاور باب به من گفت که باب یک دانش آموز با استعداد است. اما او تا به حال هیچ وقت تمام تلاشش را نکرده است. او همچنین اضافه کرد که یکروز باب مدیریت دفتر من را به دست گرفته و بسیار خوب از عهده این کار بر آمده. او واقعاً زیرک و باهوش است.

1- این عبارت، دارای بار معنایی جنسی منفی است The Moose is Loose

2- terminal



## بازی خارج ساختمان

دبیرستان در دو زمینه اصلی، یکی در محوطه خارجی مانند حیاط و چمن و دیگری در داخل کلاس‌ها به بازی گرفته می‌شود. باب بازی خارج از ساختمان در حیاط دبیرستان را ترجیح می‌دهد زیرا که اینجا راحت‌تر می‌تواند از تکالیف مدرسه طفره برود. مسئولان مدرسه طبق قانون به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند که ۱۵ دقیقه برای میان وعده قبل از نهار، ۳۰ دقیقه برای نهار، و ۵ دقیقه بین هر کلاس به محوطه بیرونی دبیرستان بیایند. اما اگر کسی به اندازه کافی زیرک باشد که بداند چه زمانی از کلاس خارج شود، راه‌های دیگر بسیاری برای ماندن در محوطه بیرونی وجود دارد. دزدیدن زمان اضافی برای بیرون ماندن یکی از کارهایی است که باب در آن تبحر دارد.

۵. ابتدا در تلاش برای کشف الگویی برای عملکرد باب در جیم زدن از کلاس‌ها، به دقت جزئیات رفتار او در این زمینه را زیر نظر گرفتم. بعد از مدتی یک روز که با چمن‌نشین‌ها مشغول خوردن خوراکی بودم، رک و پوست کنده از آنها پرسیدم: «شما چطور تصمیم می‌گیرید که چه کلاس‌هایی را بروید و چه کلاس‌هایی را دو در کنید؟». آنها همگی بر این چند اصل اتفاق نظر داشتند: (۱) زنگ هفتم زمان مناسبی برای جیم زدن است، به خاطر اینکه ادواردز<sup>۱</sup> (مدیر مدرسه که به دنبال دانش‌آموزان مختلف در محوطه دبیرستان پرسه می‌زند) هرگز در این زمان این اطراف نیست. (۲) زنگ دوم پیچاندن کلاس امکان ندارد چون لیست حضور و غیاب دانش‌آموزان در آن ساعت به دفتر فرستاده می‌شود و اگر غایب باشید به خانه‌تان زنگ می‌زنند که ببینند آیا واقعاً مریض هستید. (۳) یادداشتی از طرف والدین‌تان درباره اینکه نوبت دکتر دارید جعل کنید، آن را به معلم خود نشان دهید و از کلاس بروید. (۴) از دفتر مشاور یک کارت نوبت مشاوره بگیرید و برای ساعتی که می‌خواهید از کلاس بیرون بیایید یک نوبت مشاوره در آن بنویسید. آن را به معلم نشان دهید و از کلاس بیرون بیایید. (۵) تحقیق کنید که کدامیک از معلمان شما را به خاطر غیبت غیرمجاز تنبیه نمی‌کنند، آنگاه به صلاح دید خود از کلاس آنها غیبت کنید. (تنبیه‌ها شامل کم کردن نمره یا نگه داشتن شما در مدرسه بعد از تعطیلی کلاس‌ها می‌شوند). باب از این ترفند آخر بیشتر از همه استفاده می‌کرد، زیرا بسیاری از معلمان او غیبت‌های او از کلاس را نادیده گرفته و تنبیهی برایش در نظر نمی‌گرفتند. در ۸ روزی که من همراه باب بودم از ۶ کلاس غیبت کرد و پنج تای دیگر را نیز دیر به سر کلاس رفت.

1- Edwards

به گفته بسیاری از معلمان در هوای بارانی تعداد دانش آموزان حاضر در کلاس بیشتر است. در روزهای آفتابی به خصوص بعدالظهرها دانش آموزان بیش از کلاس تمایل دارند به ساحل بروند.

آقای ادواردز (مدیر مدرسه): «کنترل جیم شدن دانش آموزان از کلاس‌ها سخت‌ترین مسأله‌ای است که ما با آن روبرو هستیم. من هر زمان فرصت داشته باشم به طور غیرمنتظره به جاهای مختلف محوطه سر می‌زنم و دانش آموزان را به کلاس می‌فرستم. با این کار چنین تصویری به وجود می‌آید که من همیشه محوطه را زیر نظر دارم».

۶. تنها راه دیگری که برای بیرون ماندن از کلاس وجود دارد، اخراج از کلاس است. هیچ کدام از دانش آموزان این روش را توصیه نکردند زیرا معلمان تنها در صورتی یک نفر را اخراج می‌کنند که مرتکب یک قانون شکنی جدی کرده باشد و این معمولاً باعث عصبانیت والدین می‌شود. دانش آموزان بلافاصله به غیر معقول بودن اخراج از کلاس به عنوان یک تنبیه اشاره کردند. آنها می‌گفتند: «احمقانه است که کسی را به خاطر اشتباهی که انجام داده از مدرسه بیرون بیندازند. به هر صورت خود ما تمایلی به بودن در اینجا نداریم و شما نمی‌توانید وقتی مدرسه نیستید چیزی یاد بگیرید». من منطق این حرف را چند روز بعد وقتی باب به خاطر شرکت در یک دعوا اخراج شد متوجه شدم. اگر چه او ساعت ۱۰:۳۰ صبح روز سه‌شنبه اخراج شده بود، اما به هیچ وجه نمی‌توانست به خانه برگردد. بنابراین، بقیه آن روز را به لمیدن در چمن‌ها و صحبت و سیگار کشیدن با دوستان گذراند. آن روز بعدالظهر او درس اثرات مخرب سیگار بر بدن را در کلاس سلامتی از دست داد. وقتی من و باب صبح روز پنج‌شنبه یکدیگر را در مدرسه دیدیم، او گفت که در این چند روزی که نبوده ۳۰ دلار از چمن‌زنی درآورده است. هیچیک از معلمان باب او را به خاطر غیبت دو روزه‌اش از کلاس تنبیه نکردند زیرا غیبت او مجاز بود.

## بازی داخل ساختمان

۷. معلمان و دانش آموزان هر روز ۷ کلاس ۴۵ دقیقه‌ای در کلاس‌هایی که از پیش مشخص





شده‌اند برگزار می‌کردند. اولین چیزی که در مورد کلاس‌ها به چشم می‌خورد اینست که انگار هیچ کسی در آنها زندگی نمی‌کند. اتاق‌ها فقط به لوازم ضروری مجهزاند؛ ۳۰ تا ۳۵ نیمکت که همگی به‌ردیف و رو به میز چیده شده‌اند؛ تخته سیاه، ساعت، قفسه، کتابخانه‌ای با تعدادی کتاب غبار گرفته و چند تابلو اعلانات. هیچیک از مطالبی که روی این تابلوها به چشم می‌خورد ربطی به مطالب درسی کلاس فعلی ندارد، حتی بعضی از مطالب به کل کلاس‌ها هم مربوط نمی‌شود. برای مثال، روی دیوار کلاسی که در آن درس روان‌شناسی تدریس می‌شود نقشه‌ای از ویتنام، پوستری از سانفرانسیسکو، و عکس دختری در حال رقص به چشم می‌خورد. شاید به این دلیل وضعیت تابلوهای اعلانات این طورست که هیچکدام از معلمانی که در این کلاس تدریس می‌کردند به خود زحمت سازماندهی کلاس به عنوان یک محیط آموزشی را نداده‌اند.

۸ دانش‌آموزان بدون توجه به اثری که از خود به جا می‌گذارند در کلاس رفت و آمد می‌کنند. اگر چه به نظر می‌رسد که مجموعه‌ای از قوانین پایه پذیرفته شده در مورد رفتارهای کلاسی مناسب وجود دارد، اما اجرا یا عدم اجرای این قوانین به شخص معلم بستگی دارد. در یکی از کلاس‌ها قوانین به دیوار زده شده‌اند اما حتی در همین کلاس هم میزها پر از خط‌خطی دانش‌آموزان است و زباله‌های غذای کسانی که تغذیه به کلاس آورده بودند روی زمین است.

#### لطفا!

- \* داخل کلاس شکلات داغ یا نوشیدنی‌های دیگر ننوشید.
- \* داخل کلاس چیزی نخورید.
- \* روی میزها ننویسید.
- \* به همراه خود تخت اسکیت یا دستگاه پخش موسیقی نیاورید.

۹. رنگارنگ‌ترین بخش زندگی کلاسی خود دانش‌آموزان هستند که کاملاً «همان‌طور که هستند» پذیرفته شده‌اند. دانش‌آموزان با کمال افتخار آنچه را در فرهنگ‌شان رایج است می‌پوشند (دامن کوتاه، مدل موهای پانک-راک-موهاک<sup>۱</sup>، کلاه بیس‌بال، و کفش کتانی). همگی با خود شانه به همراه می‌آورند، موهای خود را شانه می‌زنند. دخترها مقداری لوازم آرایشی (رژ لب، لوازم

آرایش چشم، عطر، واکس ناخن) نیز دارند و مرتب از آنها استفاده می‌کنند. دانش‌آموزان در کلاس پرسه می‌زنند، کنار دوستان‌شان می‌نشینند (که این کار گاهی با جابجا کردن صندلی‌ها همراه است) و به کارهای خودشان می‌پردازند: باند بازیگوش‌ها به یکدیگر گلوله کاغذی و بادام زمینی پرت می‌کنند، گروه گرسنه سیب و موز و چپیس سیب‌زمینی می‌خورند، عشاق آخر کلاس دست‌های همدیگر را نوازش می‌کنند، و نوجوانان عصر جدید مواد مخدر ردّ و بدل می‌کنند. هر آنچه که دانش‌آموزان با خود به همراه می‌آورند در کلاس پخش می‌شود (خروس قندی، آب نبات، قوطی‌های نوشابه، مجله و غیره). بعد زنگ به صدا در می‌آید، معلم از همه می‌خواهد که سکوت را رعایت کنند و (برای دانش‌آموزانی مثل باب) انتظار آغاز می‌شود.

#### دیوار نوشته‌های سرویس بهداشتی

«سیستم این مدرسه را به گند کشیده‌اند»

«کسی میدونه حامله بودن چه حسی داره؟»

«آره، من تا حالا ۴ تا بچه داشته‌ام و هنوز یک سال دومی‌ام»

«دست کمش اینه که دیگه پر یود نمیشی»

«اگه حامله باشی صبح‌ها و گاهی تمام روز حالت تهوع داری، گاهی گرفتگی توی

عضلات شکم حس میکنی و احساس خستگی داری»

«ممنون!»

۱۰. اگر چه کارهای بسیاری در طی ۴۵ دقیقه بین دو زنگ تفریح انجام می‌شود، اما نگاه کردن به ساعت از جمله متداول‌ترین فعالیت‌ها در هر کلاس است. این قضیه در کلاس ریاضی باب که ساعت دیواری آن خراب است کاملاً مشهود بود. دانش‌آموزان هر گاه می‌خواستند بدانند که ساعت چند است از باب که تنها فرد ساعت‌دار کلاس بود می‌پرسیدند. در طول ۲۰ دقیقه در یکی از کلاس‌ها دانش‌آموزان ۵ مرتبه ساعت را از باب پرسیدند. جواب‌های باب مرتبط و دقیق بود: «فقط ۲۰ دقیقه دیگه»، «۱۰ دقیقه دیگه میریم» و نهایتاً «۹:۲۸ طبق ساعت مدرسه است» و با شنیدن همین جمله دانش‌آموزان بلند شده و به سمت در رفتند. به نظر می‌رسید بلند شدن دانش‌آموزان از جای خود ۱ تا ۲ دقیقه مانده به زنگ، آن هم زمانی که معلم هنوز مشغول صحبت بود، امری عادی است. معلمان این کار را به عنوان نشانه‌ای برای قطع صحبت پذیرفته‌اند و همراه



با دانش‌آموزان منتظر می‌مانند تا زنگ تفریح به صدا در آید. ظاهراً ساعت علاوه بر دانش‌آموزان معلمان را نیز کنترل می‌کند.

«ساعت مدرسه» ۵ دقیقه از ساعت بیرون مدرسه عقب‌تر است. ساعت‌ها ۵ دقیقه عقب کشیده شده‌اند تا به دانش‌آموزان کمک کنند که سر وقت به کلاس برسند. با وجود این، دانش‌آموزان هنوز هم دیر به کلاس می‌آیند زیرا آنها می‌دانند که ساعت‌ها عقب هستند و می‌دانند که چطور ساعت را به همدیگر بگویند.



تصویر کارتونی روی تخته سیاه در کلاس درس ریاضی

۱۱. کلاس‌هایی که باب دارد بسته به اینکه معلمان نقش خود را چگونه تفسیر می‌کنند از چندین جهت با هم متفاوت‌اند. معلمان دریافته‌های متفاوتی از چیستی هدف مدرسه و روش‌های مختلف اداره کلاس دارند. همچنین برداشت‌های مختلفی از دانش‌آموزان دارند و تمام اینها تأثیرات مختلفی بر رفتار باب در کلاس درس دارد. من از خودم پرسیدم که «در این کلاس چه می‌گذرد؟» و آنگاه دریافتم که این کلاس‌ها به سه دسته کلی تقسیم می‌شوند که یک پیوستار<sup>۱</sup> را تشکیل می‌دهند.

۱۲. مدرسه بدلی<sup>۲</sup>: اولین دسته کلاس‌ها که در نهایی‌ترین حد پیوستار قرار دارند «مدرسه بدلی» نام گرفته‌اند. در این گونه کلاس‌ها معلمان و دانش‌آموزان بدون در نظر داشتن غایات تربیتی کلاس‌ها را تشکیل می‌دهند. به نظر می‌رسد چنین معلمانی به جای انطباق دروس خود با

1- continuum  
2- Pretend School

توانایی علمی دانش‌آموزان، آن را با حالات و خُلقیات آنها متناسب می‌کنند. شیوه تدریس غالب در این کلاس‌ها سخنرانی است. اما منظور من از این واژه، کلی‌تر از صحبت معلم و گوش دادن دانش‌آموزان است.

۱۳. سه کلاس از کلاس‌های باب با دسته «مدرسه بدلی» همخوانی داشتند. اولین کلاس که همان کلاس اسطوره‌شناسی است توسط آقای آرنولد<sup>۱</sup> تدریس می‌شود. اگر چه این درس یکی از واحدهای زبان انگلیسی محسوب می‌شود، اما فقط ۱ روز از ۸ روزی که من به مشاهده این کلاس پرداختم دانش‌آموزان مشغول خواندن و نوشتن بودند. در باقی مواقع دانش‌آموزان گوش می‌دادند. آقای آرنولد در طول سه جلسه از کلاس داستان افسانه یونانی «اودیسه» را تعریف کرد. و در سه جلسه دیگر دانش‌آموزان فیلم کامل همین داستان را تماشا کردند. این فعالیت‌های شنیداری آقای آرنولد را به هدفی که برای خود تعریف کرده بود می‌رساند (این روش چیزی نبود جز نمایش اساطیر یونانی به دانش‌آموزان به روشی جذاب). او می‌گوید: «وقتی به گروهی دانش‌آموز که در نوشتن افتضاح‌اند و تلاش چندانی نمی‌کنند درس می‌دهی باید واقع‌بین باشی. اگر چه این دانش‌آموزان نمی‌توانند بخوانند اما می‌توانند ارزش یک داستان خوب را درک کنند و اگر بتوانی این داستان را بخوبی به آنها نمایش دهی شنوندگان خوبی خواهند بود». آقای آرنولد یک قصه‌گوی فوق‌العاده بود و دانش‌آموزان در عوض آرام می‌نشستند و گوش می‌دادند. او نه تنها در مورد اسطوره‌شناسی یونان اطلاعات خوب و کاملی داشت، بلکه نحوه تدریس او نیز سرگرم‌کننده بود. او دیالوگ را آن هم اغلب با استفاده از زبان بومی دانش‌آموزانش وارد داستان می‌کرد و صحنه‌های جنگ و نزاع را هیجان‌انگیز اجرا می‌کرد و بدین طریق به قصه‌ها زندگی می‌بخشید.

من: از چه چیز تدریس کمتر از هر چیز دیگر خوشتان می‌آید؟  
 آقای اندرسون: حقوقم ... هر هنرپیشه دیگری که چهار نمایش در یک روز اجرا کند خیلی بیشتر از من حقوق می‌گیرد.

۱۴. یکی دیگر از اولویت‌های آقای آرنولد ایجاد رابطه راحت و صمیمی با دانش‌آموزان است.



آقای آرنلود اظهار می‌دهد که: «مراقب باشید، اگر با دانش‌آموزان رابطه خوبی برقرار نکنید آنها گریزان خواهند شد». آقای آرنلود حتی زمانی که بچه‌ها دیر به کلاس می‌رفتند، بی‌موقع با یکدیگر خوش و بش می‌کردند، و یا از انجام تکالیف کلاسی سر باز می‌زدند، همچنان خوش‌رو و صمیمی باقی می‌ماند.

در طی یک فعالیت داخلی کلاسی، آقای آرنلود بین نیمی از دانش‌آموزان که مشغول انجام فعالیت بودند گردش می‌کرد و باقی دانش‌آموزان کلاس آزادانه صحبت می‌کردند، مجله ورق می‌زدند، موه‌های‌شان را شانه می‌کردند یا بدون اینکه کاری انجام دهند آرام نشسته بودند. آقای آرنلود هیچ تلاشی برای جلب توجه دانش‌آموزان غیرفعال به فعالیت کلاسی انجام نمی‌داد.

۱۵. آقای آرنلود همچنین در مورد تکلیف خانه نیز از خود انعطاف نشان می‌داد. تکلیف اصلی که از دانش‌آموزان خواسته بود انجام دهند نوشتن خاطره جنگ تروجان از زبان یکی از افرادی که در این جنگ شرکت داشتند بود. او بعد از مشخص کردن تکلیف به دانش‌آموزان گفت: «اگر زمانی که من داستان را تعریف می‌کردم اینجا نبودید باید کتاب را مطالعه کنید چون نسخه فیلم این داستان کامل نیست».

این چهارمین روز مشاهده مستقیم من در کلاس و اولین باری بود که می‌شنیدم اسم کتابی در این کلاس برده شود. آقای آرنلود بعدها گفت که پایه این درس بر اساس کتاب افسانه‌شناسی از همیلتون<sup>۱</sup> است. اما متأسفانه به تعداد کافی کتاب برای هر دانش‌آموز وجود نداشت.

۱۶. یک هفته بعد، زمان تحویل تکالیف بود. آقای آرنلود به دانش‌آموزان یادآوری کرد که فردای آن روز گزارش پیشرفت تحصیلی را تکمیل خواهد کرد و چون این تنها تکلیفی بود که او برای این ترم تعیین کرده بود، دانش‌آموزان موظف بودند حتماً چیزی تحویل بدهند. او زمان مورد نیاز برای کار کردن دانش‌آموزان بر روی تکالیف‌شان را مشخص کرد و بین آنها می‌چرخید و هر کاری می‌کرد تا بچه‌ها بتوانند روی کار خود تمرکز کنند.

۱۷. باب نه کاغذ داشت، نه خودکار، و نه اصلاً می‌دانست تکلیف در چه مورد است. آقای

1- Hamilton

آرنولد متوجه شد که او در شرایط بدی گیر افتاده است. او یک کاغذ و یک خودکار به باب داد و به او توصیه کرد مقاله خود را از منظر هکتور بنویسد. باب که امیدوار بود راهنمایی‌های بیشتری به او بشود پرسید: «هکتور طرف تروجان‌ها بود یا یونانی‌ها؟». آقای آرنولد با لحنی دوستانه جواب داد: «هکتور بزرگترین مبارز تروجان‌ها بود». سپس چند سطر از خاطرات روزانه هکتور را برای او دیکته کرد و در آخر پرسید: «حالا می‌توانی بقیه کار را انجام بدهی؟».

در طول ۲ هفته‌ای که من در این مدرسه رفت و آمد داشتم، این تنها کلاسی بود که در آن برای باب تکلیف مشخص شده بود.

۱۸. دوازده دقیقه به تحویل برگه‌ها باقی مانده بود که باب اولین کلمات را در برگه خود نوشت. گرچه او آخر کلاس هیچ برگه‌ای تحویل نداد، اما بعدها به من گفت که آقای آرنولد برای او نمره منفی نگذاشته بود. من از باب پرسیدم چگونه موفق به چنین کاری شدی؟ او لبخند بزرگی زد و گفت: «فقط به او گفتم که من باید کار کنم و برای انجام تکلیف زمان نداشتم [باب ۲۹ ساعت در هفته در یک مغازه ساندریج فروشی کار می‌کند]، به علاوه، آقای آرنولد من رو دوست داره». باب در این مورد ریسک کرده و موفق شده بود. او متوجه شد که حتی اگر «برگه اصلی» را تحویل ندهد آقای آرنولد نمره او را در ارزیابی میان‌ترم کم نمی‌کند و حق با باب بود.

من: «نظرت در مورد افسانه‌شناسی چیه؟»  
باب: «خسته کننده اما قابل تحمله چون سخت نیست. لازم نیست کتاب بخونی ... فقط به حرف‌های معلم گوش میدی و فیلم‌ها رو تماشا می‌کنی ... آقای آرنولد مرد خوبی».

۱۹. کلاس علوم عمومی که توسط آقای کلیری<sup>۱</sup> تدریس می‌شود آسان‌تر از افسانه‌شناسی است چرا که کار کمتری از باب توقع می‌رود. البته نشستن در این کلاس سخت‌تر است زیرا «فوق العاده کسالت‌آور» است. اگر چه زنگ علوم اغلب اوقات با خواندن از روی کتاب توسط دانش‌آموزان آغاز می‌شود، اما معمولاً آقای کلیری بیشتر وقت کلاس را به تعریف داستان‌های شخصی خود که کاملاً به موضوع درس نامربوط‌اند می‌پردازد. یکی از دانش‌آموزان می‌گوید: «من



علوم را دوست دارم اما آقای کلیری خیلی راحت در مورد چیزهای چرت و پرت و بی ربط حرف می‌زند». دکتر پینوت<sup>۱</sup> یکی از استادان دانشگاه استنفورد در حوزه آموزش علوم که از مدارس بازدید می‌کرد یک روز به همراه من به کلاس آمد و هر دو به مشاهده آنچه در کلاس می‌گذشت پرداختیم. درس از دو بخش تشکیل شده بود: یکی از دانش‌آموزان یک صفحه و نیم از کتاب را که در مورد مشاوره ژنتیک بود بلند خواند و سپس معلم شروع به صحبت کرد. انواع و اقسام داستان‌ها در مورد مسائل حاشیه‌ای مثل آشنایی او با یک مشاور ژنتیک تعریف شد. هیچ توضیحی در مورد موضوع اصلی و یا تلاشی برای تفهیم اصول بیولوژیکی موجود در متن درس دیده نمی‌شد. در واقع مشخص بود که خود معلم اطلاعات بسیار کمی در مورد این اصول بیولوژیکی دارد. من این طور حس کردم که دانش‌آموزان به آنچه خوانده شد علاقه دارند، اما وقتی معلم شروع به صحبت می‌کرد توجه خود به درس را از دست می‌دادند.

۲۰. در مصاحبه با آقای کلیری متوجه شدم که او از دانش‌آموزان انتظار یادداشت‌برداری از مطالب کلاس درس را ندارد و تکلیفی هم مشخص نمی‌کند. وقتی از او پرسیدم که چطور نمره می‌دهد اینطور گفت که امتحان نمی‌گیرد چون «چیزی بیش از آنچه خودم می‌دانم به من نشان نمی‌دهد. من بر اساس آنچه فکر می‌کنم آنها یاد گرفته‌اند و نیز بر اساس میزان توجه آنها به مطالب درسی نمره می‌دهم».

اخیراً به آقای کلیری خبر داده شده بود که سال آینده از او برای تدریس در این مدرسه دعوت نخواهد شد. آقای کلیری ۲۵ سال سابقه تدریس علوم دارد.

۲۱. شیوه نگرش آقای کلیری به دانش‌آموزان ضعیف، اولویت‌های او را آشکارتر می‌سازد و دلیل استفاده او از این روش تدریس را مشخص می‌کند. آقای کلیری می‌گوید او می‌خواهد حس دانش‌آموزان نسبت به خودشان را تغییر دهد و این از اهمیت بیشتری نسبت به تدریس علوم برخوردار است. او همچنین می‌خواهد «زنجیری را که مدت‌ها بر پای این دانش‌آموزان بسته شده پاره کند ... زنجیری که به آنها اینطور تلقین می‌کند که خوب نیستند. من می‌خواهم آنها بفهمند که اولیای امور بی‌رحم و غیرمنطقی نیستند، که آنها درمانده نیستند و اینکه می‌توانند نتیجه را راحت تحت تأثیر قرار دهند».

۲۲. شیوه اداره کلاس آقای کلیری نشان‌دهنده اهمیت فوق‌العاده دانش‌آموزان برای اوست. او مکرراً به دانش‌آموزان می‌گفت که چقدر به نظر آنها احترام می‌گذارد، به دقت به آنها گوش می‌کرد، و دلسوزانه به صحبت‌های آنها پاسخ می‌داد. متأسفانه، تمهیداتی که آقای کلیری برای پرورش بُعد عاطفی دانش‌آموزان به کار می‌بست ربط چندانی به علوم نداشت. بهای پرداختن به این تمهیدات این بود که دانش‌آموزان توجه و علاقه خود را از دست می‌دادند. دیدن دانش‌آموزان در حال صحبت با فرد کناری، خواندن کتاب‌های متفرقه، رد و بدل کردن یادداشت بین دوستان، و یا نشستن در حالی که سرشان را پایین انداخته‌اند چندان غیر معمول نبود.

در طول یکی از کلاس‌ها، آقای کلیری از جای خود بلند شد و به سمت یکی از پسرها که در کلاس خوابیده بود رفت و به آرامی او را بیدار کرد.

باب معمولاً کلاس علوم را غیبت می‌کرد زیرا «ما هیچ وقت کاری انجام نمی‌دهیم. او فقط آن بالا می‌نشیند و مثل پیرزن‌ها قصه می‌گوید». باب به راحتی و تنها با گفتن این مطلب به آقای کلیری که دارد روی پروژه واحد کارگاه چوب ۲ (کلاسی که باب قبل از زنگ علوم دارد) کار می‌کند از کلاس بیرون می‌رفت. آقای کلیری به من گفت که اگر چه از باب برای انجام پروژه‌اش حمایت می‌کند اما باب اخیراً «بیش از حد روی آن کار می‌کند».

۲۴. سومین کلاس که در دسته «کلاس‌های بدلی» قرار می‌گیرد کلاس بهداشت است که زنگ هفتم برگزار می‌شود. به گفته خانم مورتون<sup>۱</sup> تدریس این درس به طور ویژه‌ای سخت است چرا که آخرین زنگ روز است و «هیچکس نمی‌خواهد اینجا باشد». خانم مورتون معمولاً کلاس را با گوشزد کردن چند نکته رفتاری به دانش‌آموزان شروع می‌کند: «حرف زدن را بس کنید، لطفاً ... پاهایتان را از روی میز پائین بگذارید ... اگر دفعه دیگر دیدم که غذا اینجا آورده‌ای باید از کلاس بروی بیرون ... توپ را کنار بگذار، لطفاً». خانم مورتون اغلب برای اینکه در این زنگ آخر توجه دانش‌آموزان را روی درس متمرکز کند از مواد صوتی - تصویری استفاده می‌کند. در بیش از نیمی از کلاس‌هایی که من در آنها شرکت کردم فیلم، نوارهای ویدیویی، و یا اسلاید نشان داده شد. از جمله آنها دو فیلم کامل در مورد اسکیزوفرنی بود که هر کدامشان ۳ روز طول کشید. فیلم‌های





«سیبل<sup>۱</sup>» و «پنج من<sup>۲</sup>» هم زمانی که دانش‌آموزان تکنیک‌های کمک‌های اولیه صلیب سرخ را مطالعه می‌کردند برای آنها پخش شد. وقتی از خانم مورتون دلیل او برای نشان دادن فیلم «سیبل» به دانش‌آموزان را جویا شدم او گفت که اگر این فیلم را زودتر و زمانی که سلامت روان را مطالعه می‌کردند پخش کرده بودم دیگر چیزی باقی نمی‌ماند که دانش‌آموزان انتظارش را بکشند.

باب: من زنگ هفتم جیم می شم.

من: چرا؟

باب: چرا که نه؟

یک روز آخر ساعت کلاسی، خانم مورتون یک درخواست نهایی مطرح کرد: «می‌شود لطفاً فردا قبل از اینکه به کلاس بیایید یادتان باشد که دستشویی بروید؟».

۲۵. وقتی مواد صوتی - تصویری برای دانش‌آموزان پخش نمی‌شد آنها به خانم مورتون گوش می‌دادند و یا روی امتحان‌ها و تکالیف‌شان کار می‌کردند. هدف هر دوی این فعالیت‌ها ارزیابی دانش‌آموزان در طول دوره آموزشی بود: تمرینات بندرت به دانش‌آموزان اجازه بحث و تبادل اطلاعات درباره ماده درسی را می‌داد. برای مثال، دو مرتبه از دانش‌آموزان خواسته شد پیش از گوش دادن به سخنان معلم‌شان درباره درس، پرسشنامه امتحانی را پُر کنند. معلم پنج دقیقه بعد بدون خواندن سؤالات و یا ارائه توضیح، جواب‌های درست یا غلط را خواند. سخنرانی معلم هم به همین شکل بدون هیچ گونه تلاشی برای شرکت دادن دانش‌آموزان در بحث، حتی زمانی که به نظر می‌رسد ماده درسی به زندگی شخصی آنها مرتبط است صورت می‌گیرد. مثلاً زمانی که خانم مورتون داشت درباره نوشیدنی‌های الکلی صحبت می‌کرد، از گروه‌هایی از افراد نام می‌برد که با توجه به آمار مشکلاتی در رابطه با مشروبات الکلی تجربه می‌کنند. در این گزارش همچنین اینطور آمده بود که اعتیاد به الکل امروزه «از بزرگ‌ترین مشکلات سلامت نوجوانان» است. معلم ۹ نشانه اعتیاد به الکل را به‌ردیف روی تابلو می‌نویسد و از دانش‌آموزان می‌خواهد این موارد را عیناً برای خود بنویسند چرا که فردا در امتحان‌شان خواهد آمد. معلم لیست را بلند برای دانش‌آموزان می‌خواند و سپس توضیح می‌دهد که یکی از موارد داخل لیست («نوشیدن در

1- Sybil

2- Five of me

تنهایی) ممکن است در مورد آنها صدق نکند چرا که «شما زیر سن قانونی هستید و نوعاً نمی‌توانید در اماکن عمومی مشروب بنوشید ... بنابراین اگر در تنهایی بنوشید لزوماً بدین معنا نیست که شما مشکلی دارید». اگر چه خانم مورتون نمی‌دانست که شاگردان این کلاس احتمالاً قبلاً الکل نوشیده‌اند، اما او تمایلی به پرداختن به این موضوع به عنوان بحث کلاسی نداشت. پذیرش ضمنی این مطلب که دانش‌آموزان قبلاً الکل خورده‌اند توسط معلم و عدم تمایل او به پرداختن به این معضل، تقریباً این فعالیت را مورد قبول جلوه می‌داد.

یک روز ما دیر رسیدیم و یادداشتی روی در دیدیم: «زننگ هفتم در کتابخانه». باب یادداشت را از پشت در کند و آن را در جیبش چپاند و گفت: «اینم راه دیگه‌ای برای جیم شدن از کلاسه. وقتی از من پرسه مگه توی یادداشت ندیدی که کلاس تو کتابخانه برگزار میشه؟ بهش میگم: «کدوم یادداشت؟».

۲۶. ظاهراً در کلاس خانم مورتون دو دسته دانش‌آموز وجود داشت: کسانی که کارهایی را که معلم می‌گفت انجام می‌دادند و افرادی که این کارها را انجام نمی‌دادند. دانش‌آموزان کوشا پروژه‌های درسی خود را به موقع انجام می‌دادند اما دیگران (از جمله باب) معمولاً تکالیف را نادیده می‌انگاشتند. خانم مورتون در واکنش به دانش‌آموزان غیرفعال، زمان تحویل تکالیف کلاسی را به امید اینکه شاید بالاخره چیزی آماده کنند افزایش می‌داد. حتی امتحانات هم قابل توافق و مذاکره بودند. مثلاً یک روز از دانش‌آموزانی که برای امتحان آمادگی نداشتند خواست که به کلاس کناری بروند و کمی مطالعه کنند. چنین به نظر می‌رسید که ۱۰ دانش‌آموز باقی مانده در کلاس تنها افرادی بودند که کلاس را می‌چرخاندند. (بیست و یک دانش‌آموز در این کلاس نام‌نویسی کرده بودند). خانم مورتون بعدها به دانش‌آموزانی که به اصطلاح از کلاس عقب افتاده بودند گفت که اگر تا هفته آینده ۶۰ درصد از تکالیف را تحویل ندهند، گزارش پیشرفت کار منفی برای آنها رد خواهد شد. اگر چه باب در ارزشیابی میان‌ترم نمره قبولی نگرفته بود، اما بهانه‌ای برای خانم مورتون تراشید تا گزارش کارش را تغییر دهد. باب یک بار دیگر هم توانسته بود بدون اینکه به تکالیف درسی‌اش پردازد جایگاه خود را به عنوان یک دانش‌آموز حفظ کند.

روی پوستر دیوار چنین نوشته است:



سکوت تنها جایگزین موفق برای مغز است.

وقتی باب را دیدم که داشت به سرعت از کلاس بیرون می‌رفت از او پرسیدم «می‌روی که مطالعه کنی؟»  
 جواب داد: «شوخی میکنی؟». سپس سیگاری روشن کرد و به سمت محوطه چمن کناری به راه افتاد.

۲۷. کلاس‌های سطح بالا<sup>۱</sup>. دومین دسته کلی از انواع کلاس‌ها که در دیگر انتهای پیوستار قرار دارند «کلاس‌های سطح بالا» یا «شبه‌دانشگاهی» خوانده می‌شوند. بر خلاف معلمان مدارس بدلی که کلاس خود را بر اساس سرنخ‌های گرفته شده از گرایش‌های دانش‌آموزان بی‌علاقه به درس پایه‌ریزی می‌کنند، معلمان «کلاس‌های سطح بالا» اساس برنامه‌ریزی کلاسی‌شان را بر تعدادی ملاحظات بیرونی (مانند آنچه دانش‌آموزان باید بتوانند از پس آن بر آیند، یا آنچه دانش‌آموزان پس از رفتن به کالج به آن نیاز خواهند داشت) استوار کرده‌اند. چنین کلاس‌هایی چندان باب میل باب نیستند چرا که برنامه درسی آنها از سطح او بالاترست. خوشبختانه باب فقط یک کلاس سطح بالا دارد و آن هم روان‌شناسی است. باب مجبور شده بود که درس روان‌شناسی را بگیرد زیرا این تنها کلاسی بود که او برای پیش‌نیاز «تاریخ» می‌تونست بگیرد (انتخاب اول باب که «ادبیات فیلم» بود پیش از آن پُر شده بود).

۲۸. هدف آقای کلی<sup>۲</sup> از تدریس این واحد «آشناسازی دانش‌آموزان با جنبه‌های مختلف روان‌شناسی است تا شاید آنها به ادامه این درس در دانشگاه علاقه‌مند شوند». سبک تدریس آقای کلی از بعضی جهات به شیوه تدریس دیگر معلمان باب شباهت دارد. بیشتر مطالب درس به شیوه سخنرانی تدریس می‌شد. با این تفاوت که در کلاس‌های آقای کلی دانش‌آموزان باید یادداشت بر می‌داشتند و در بحث‌های گروهی شرکت می‌کردند (هر چند باب هیچیک از این دو را انجام نمی‌داد). آقای کلی چنان شمرده و آرام درس می‌داد که دانش‌آموزان بتوانند مطالب درسی را کلمه به کلمه بنویسند. او حتی کلمات تخصصی روان‌شناسی را که نگارش مشکلی داشت برای آنها هجی می‌کرد. آقای کلی با کمال میل سخنانش را قطع می‌کرد تا به سؤالات

1- high standards classroom

2- Kelly

دانش‌آموزان پاسخ دهد. او همیشه برای پاسخ به این سوال‌ها شیوه سخن گفتن خود را تغییر می‌داد و به جای استفاده از لغات تخصصی روان‌شناسی به زبان خود نوجوانان حرف می‌زد. و معمولاً موفق می‌شد که یک بحث کلاسی بین دانش‌آموزان راه بیندازد. این تنها کلاسی بود که من در آن می‌دیدم که گفتگو بین معلم و دانش‌آموزان بیشتر از چند لحظه طول می‌کشد.

آقای کلی: ما داریم تلاش می‌کنیم که این کلاس درس برای گلچینی از برترین‌ها باشد. در حال حاضر همه‌طور دانش‌آموزی در اینجا پیدا می‌شود و برآوردن نیازهای همه آنها غیرممکن است ... مشکل آموزش همگانی اینست که می‌خواهند هر کسی را آموزش دهند. بنابراین، به اجبار باید به همه برنامه‌ها آب بست.

۲۹. آقای کلی همچنین برای پر کردن وقت کلاس از فیلم بهره‌ زیادی می‌گرفت. در حقیقت، او دو فیلم با موضوع سلامت روان (به نام‌های سیبل و پنج من) را نمایش داد. آقای کلی علی‌رغم نمایش این فیلم‌ها، آنها را به واحد درسی روان‌شناسی نابهنجاری ربط می‌داد که دانش‌آموزان مشغول گذراندن آن نیز بودند. آقای کلی این فیلم‌ها را که در مورد اسکیزوفرنی بود به این خاطر دوست داشت که به وضوح رفتارهای عجیب و گوناگونی را نشان می‌دادند. اگر چه مسلماً دانش‌آموزان مجذوب این شخصیت‌های روانی می‌شوند اما من مدام حس می‌کردم که معلم برای اینکه توجه مخاطبان را به خود جلب کند از جنبه‌های مهیج روان‌شناسی سوء استفاده می‌کند. چرا باید از نوجوانان خواسته شود که تفاوت بین انواع هبفرنی<sup>۱</sup> و کاتانویایی<sup>۲</sup> شیزوفرنی را بدانند در حالی که خود با بلوغ دست به گریبان‌اند؟ (رئوس مطالب درسی نشان می‌داد که بخش مربوط به روان‌شناسی نابهنجاری تقریباً نیمی از ۹ هفته کل کلاس را به خود اختصاص داده بود).

این تنها کلاسی نبود که برنامه درسی آن با دیگر کلاس‌ها اشتراک و تداخل داشت. در آخرین روزهایی که من به مشاهده در آنجا مشغول بودم دیدم که هم در کلاس علوم و هم در کلاس بهداشت به آموزش جنسی نیز پرداخته شد.

1- hebephrenic

2- catatonic



۳۰. آقای کلی از دانش‌آموزان انتظار داشت برای اینکه بتوانند درس را بگذرانند در کلاس‌ها حضور پیدا کنند، در بحث‌ها شرکت کنند، و عملکرد خوبی در امتحانات داشته باشند. به گفته آقای کلی، باب در خطر افتادن از این درس است چرا که «هیچ کاری انجام نمی‌دهد و فقط به کلاس می‌آید». باب به این خاطر در کلاس حاضر می‌شود که می‌داند اگر این کار را نکند از نمره‌اش کم می‌شود. باب می‌گوید که به‌سختی می‌توان سر آقای کلی کلاه گذاشت زیرا جوان است و «می‌داند بچه‌های این دوره و زمانه چطورند». گر چه باب در گزارش میان‌ترم نمره ارزشیابی منفی دریافت کرد اما در امتحان درس روان‌شناسی نمره ب گرفت. از او پرسیدم: «چطور توانستی این کار را انجام دهی؟» و او توضیح داد که: «امتحان ساده‌ای بود. تست چهار گزینه‌ای و صحیح-غلط داشت و از روی کتاب طراحی شده بود. من فقط قبل از اینکه امتحان شروع بشه یک نگاه سرسری روی فصل انداختم». بخشی از ماهرانه بازی کردن بازی پیشرفت تحصیلی کم اینست که بدانی چه موقع برای اطمینان از رسیدن به هدف بلند مدت (یعنی گذراندن واحد) خود را درگیر درس کنی. نمره پایین باب در گزارش میان‌ترم باعث هشجاری باب و فهمیدن این مسأله توسط او شده بود که وقت آن رسیده که بسان یک دانش‌آموز رفتار کند.

باب با خواهر خود هماهنگ کرد که قبل از برگشتن والدین‌شان از سر کار «گزارش پیشرفت کار» را از صندوق ورودی ایمیل‌شان پاک کند.

۳۱. مدرسه واقعی<sup>۱</sup>، آخرین گروه از دسته‌بندی کلاس‌هاست که در آن «مدرسه به‌معنای واقعی» برقرار است. منظور من از این قضیه اینست که اکثریت دانش‌آموزان در این کلاس‌ها مدت زمان نسبتاً خوبی فعالانه در یادگیری مطالب درسی مشارکت دارند. دو تا از کلاس‌های باب که در این قالب قرار می‌گیرند از بسیاری جهات با دیگر کلاس‌های او متفاوت‌اند: معلم سطح آموزش را بنابر توانایی تحصیلی واقعی دانش‌آموزان (و نه رفتار کم‌کارانه و توأم با تنبلی آنها یا تعدادی استانداردهای بیرونی) تنظیم می‌کند. بعلاوه، شیوه تدریس معلمان خصوصی و آموزش ۱=۱ است (به جای سخنرانی) و در هر دو این کلاس‌های «حقیقی» دانش‌آموزان در اکثر اوقات (به جای اینکه فقط بنشینند و گوش دهند) در حال انجام فعالیتی هستند. در دو

1- real school

کلاسی که چنین شرایطی بر آنها حاکم است، یعنی ریاضی عمومی و کارگاه چوب ۲، باب دست از بازی پیشرفت تحصیلی پائین بر می‌دارد و به یک دانش‌آموز واقعی تبدیل می‌شود.

۳۲. چرا باب در کلاس ریاضی به جای اینکه از زیر کار طفره برود تصمیم می‌گیرد که فعالانه شرکت کند؟ آشکارترین پاسخ اینست که در کلاس ریاضی، بر عکس دیگر کلاس‌های او، کاری برای باب هست که انجام دهد. معلم این کلاس (خانم گولدن<sup>۱</sup>) ساعت کلاس را بر اساس تکلیفی روزانه که خاص دانش‌آموزان ضعیف طراحی کرده سازماندهی می‌کند. هر جلسه این الگو تکرار می‌شود: خانم گولدن در مورد تکلیف آن روز توضیح می‌دهد، سپس آنها را بین دانش‌آموزان پخش می‌کند و در طی انجام آن به دانش‌آموزان کمک کرده و آنها را تشویق می‌کند. دانش‌آموزان برگه تکلیف را بر می‌دارند، به صورت فردی یا گروهی روی آن کار می‌کنند و اگر به کمک نیاز داشته باشند از خانم گولدن می‌پرسند.

۳۳. جنبه دیگری که کلاس ریاضی را از کلاس‌های دیگر باب متفاوت می‌کند اینست که معلم انتظاراتش از دانش‌آموزان را بنا به رفتار آنها تغییر می‌دهد. رویکرد او نسبت به دانش‌آموزان به وضوح نمایان‌گر نقش خودش و دانش‌آموزان در کلاس است: «وظیفه شماسست که کارهای کلاسی تان را انجام دهید و من موظف نیستم شما را به این کار وادار کنم. اگر می‌خواهید این درس را با موفقیت بگذرانید به خودتان بستگی دارد. من اینجا هستم که به افرادی که اینجا آمده‌اند تا یاد بگیرند کمک کنم». انتظارات خانم گولدن از دانش‌آموزان در رئوس مطالب درس آمده و قابل تغییر نیست: دانش‌آموزان باید ۷۵ درصد تکالیف را انجام دهند، وگرنه در گزارش آنها ناقص بودن تکالیف‌شان درج می‌شود. از دانش‌آموزانی که تمرین را در کلاس حل نکنند انتظار می‌رود که آن را به عنوان تکلیف مدرسه در خانه انجام دهند. از دانش‌آموزانی که غیبت غیرموجه یا دیرآمدگی دارند چنین انتظار می‌رود که زمان از دست رفته‌شان را جبران کنند وگرنه نمره از دست خواهند داد. دانش‌آموزان اجازه ندارند بعد از خوردن زنگ کلاس را برای سر زدن به کمدشان یا رفتن به دستشویی ترک کنند.

خانم گولدن: ریاضی ۱ و ۲ در واقع یک درس هستند اما دانش‌آموزان در صورتی که اولی را با موفقیت بگذرانند می‌توانند در دومی شرکت کنند. این سال دومی است که باب در کلاس من است.



باب: من سعی کردم درس جبر ۱ را بگیرم اما تمامش سخنرانی بود و تکلیف که باید در خانه انجام داد. من در خانه تکلیف انجام نمی‌دهم بنابراین از جبر افتادم و دوباره با خانم گولدن این درس را گرفتم.

۳۴. مشخص کردن توقعاتی که از دانش‌آموزان می‌رود تنها دلیل موفقیت خانم گولدن نیست. با این حال وقتی من از باب پرسیدم که چرا در کلاس خانم گولدن عملکرد خوبی دارد گفت: «به خاطر اینکه لیاقتش را دارد». باب یکی از بسیار دانش‌آموزانی است که خانم گولدن را به عنوان معلم محبوب خود توصیف می‌کند. دانش‌آموزان چه چیزی را در مورد خانم گولدن دوست دارند؟ دانش‌آموزان به این سؤال این گونه پاسخ دادند: «به خاطر اینکه به ما اهمیت می‌دهد»، «به خاطر اینکه می‌داند دارد چه کار می‌کند»، «چون به ما کمک می‌کند درس را یاد بگیریم»، «چون نه خیلی سخت گیر و نه خیلی آسان گیر است». چنین به نظر می‌رسید که خانم گولدن توازن صحیحی از خصوصیات اخلاقی به عنوان یک فرد و ویژگی‌های خود به عنوان یک معلم ایجاد کرده و به همین دلیل توانسته بود حمایت و احترام دانش‌آموزان را به خود جلب کند.

۳۵. وقتی به گفتگوی خانم گولدن با دانش‌آموزان گوش دادم متوجه شدم که او با دانش‌آموزان به صورت فردی تعامل دارد و در دو سطح (به عنوان معلم و به عنوان دوست) با آنها ارتباط برقرار می‌کند. شیوه صحبت او با دانش‌آموزان بستگی به موقعیت و شرایط داشت. او با یک دانش‌آموز اتمام حجت می‌کرد: «ما دیروز روی این مبحث کار کردیم. اگه حس میکنی انقدر خوب بلدی که میتونی کلاس نیای پس خودت میتونی از سر در بیاری» و چند لحظه بعد پسری را تشویق می‌کند. او دانش‌آموزی را که خوب کار می‌کند تشویق می‌کند: «اوه، تو خیلی باهوشی». خانم گولدن همیشه صبورانه هر سؤالی را که دانش‌آموزان می‌پرسند پاسخ می‌دهد. در طول یک جلسه از کلاس شنیدم که او نحوه انجام تمرین کلاسی را برای ۵ دانش‌آموز آن هم هر یک به صورت جداگانه توضیح داد. وقتی از او پرسیدم چرا به جای تکرار تک تک برای دانش‌آموزان، همان اول به آنها نمی‌گوید که باید به دستورالعمل‌ها خوب گوش کنند جواب داد: «تعداد کمی از دانش‌آموزان از طریق سخنرانی می‌فهمند که باید چه کار کنند، برای بقیه باید تک تک توضیح داد». بدین طریق خانم گولدن روش خود را با حالات دانش‌آموزانی که معمولاً حواس‌شان به سخنان معلم نیست (مگر اینکه در معرض پاسخ به یک سؤال مستقیم باشند)

هماهنگ می‌کرد.

۳۶. خانم گولدن یک بار در روزی که می‌خواست لغات جدیدی را که برای شروع بخش هندسه لازم بود درس دهد از سخنرانی استفاده کرد. او به آرامی صحبت می‌کرد، از زبان ساده استفاده می‌کرد، نکات اصلی را روی تابلو نشان می‌داد، ارتباط چشمی با دانش‌آموزان را حفظ می‌کرد، و مدام از آنها می‌پرسید متوجه مطلب شده‌اند یا نه. مخاطب او در این مورد همان گروه خاص از دانش‌آموزان بودند. دانش‌آموزان به دقت گوش می‌دادند و واضح بود که مدرس را دنبال می‌کنند.

خانم گولدن: خیلی خوب، اگر توی امتحان از شما خواستم که دور «نقاط پایانی» خط بکشید، به من نشان بدهید که چکار می‌کنید.

۳۷. باب هیچ وقت از کلاس ریاضی غیبت نکرد و روی تمرین‌های روزانه سخت کار می‌کرد. وقتی باب از انجام یکی از تمرین‌ها در کلاس عقب افتاد آن را در خانه کامل کرد. این تنها کلاسی بود که من می‌دیدم باب در آن امتحان می‌دهد. جلوی همین چشم‌های خودم، باب تبدیل به یک دانش‌آموز واقعی شده بود.

۳۸. کلاس دیگری که باب در آن مرتب و منظم کار می‌کرد کلاس کارگاه چوب ۲ بود که توسط آقای تیچر<sup>۱</sup> تدریس می‌شد. مثل کلاس ریاضی، دانش‌آموزان در این زنگ مهارت‌هایی را که برای انجام یک فعالیت خاص یاد گرفته بودند فعالانه به کار می‌بردند. با این تفاوت که پروژه‌ها توسط خود دانش‌آموزان انتخاب و طراحی می‌شود. برخی از پروژه‌های آنها چیزهایی مثل میز آرایش، قفسه کتاب، تخته اسکیت، و قفسه نگهداری نوشیدنی بود. باب داشت یک کابینت آشپزخانه را برای یکی از همسایه‌هاشان که او را گاهی به ماهیگیری می‌برد می‌ساخت. میزان درگیری بالای دانش‌آموزان با پروژه‌ها به راحتی قابل مشاهده بود. دست و بدن دانش‌آموزان در تمام مدت کلاس مشغول است. ارّه می‌کشند، چکش می‌زنند، سنباده می‌مالند، و یا رنگ می‌کنند. در همین حین که دانش‌آموزان مشغول کارهای خود هستند آقای تیچر در بین آنها قدم می‌زند و به سؤالاتشان پاسخ می‌دهد. کیفیت کارشان را ارزیابی می‌کند و برای بهتر شدن آن به آنها راهکار می‌دهد. او به جای اینکه راحت مشکلاتی را که دانش‌آموزان برای ساختن پروژه‌ها





دارند حل کند، برای به فکر واداشتن آنها وقت می‌گذارد.

۳۹. دانش‌آموزان به مهارت آقای تیچر به منزله یک هنرمند صنعت‌گر و یک معلم احترام می‌گذارند. وقتی من نظر دانش‌آموزان را در مورد آقای تیچر جویا شدم آنها گفتند: «او واقعاً معلم خوبی است، او می‌داند که چه می‌کند، او می‌گذارد اشتباه کنی و بعد به تو یاد می‌دهد که چطور اشتباهت را اصلاح کنی. او هر اشکالی را برطرف می‌کند و در کلاس با ما به شوخی و بذله‌گویی می‌پردازد». باب هرگز در کلاس آقای تیچر غیبت نکرد و حتی بعضی اوقات خارج از وقت روی پروژه‌اش کار می‌کرد. گرچه این درست است که کار کارگاهی باب بهانه‌ای برای او بود تا از کلاس علوم بزند، اما کاملاً مشخص بود که او برای ساختن کابینت خود مصمم است.

### اینها چه معنایی دارند؟

۴۰. نمای بسته‌ای که از باب دیدم نمایان‌گر چند نکته در مورد تجربه دبیرستان است. آنچه شاید کاملاً واضح به نظر برسد اینست که باب دارد بازی را می‌برد. چنانکه در هفته دوم کلاس‌ها مشاهده کردم؛ او هیچ کتابی با خود نمی‌آورد، به‌ندرت کاغذی به همراه داشت، خیلی کم پیش می‌آمد که چیزی بخواند یا بنویسد (مگر در کلاس ریاضی)، شاید اصلاً نمی‌دانست که معلم دارد در چه موردی حرف می‌زند، او از بسیاری از کلاس‌ها «جیم» می‌زد، و خوب البته او داشت درس‌هایش را پاس می‌کرد. شاید باور این مطلب برای شما سخت باشد، همان‌طور که ابتدا برای من هم سخت بود. ممکن است بخواهید باب را یک استثناء بخوانید. اما در واقع، باب یکی از بسیار دانش‌آموزانی است که دارد از زیر درس خواندن و یادگرفتن در می‌رود و از پس درس‌ها بر می‌آید. اگر با کسانی که در دبیرستان کلیرمونت هستند صحبت کنید متوجه خواهید شد که این مسئله اصلاً عجیب نیست. خیلی ساده باید گفت که اوضاع آنجا بدین قرار است: همه خود را با این شرایط وفق داده‌اند. شیوه انطباق هر یک از این افراد با دیگری متفاوت است، اما به طور کلی همه روش‌ها قابل قبول است. برخی مدارس بدلی راه می‌اندازند، برخی دیگر کلاس‌های سطح بالا را ایجاد می‌کنند، و تعداد کمی هستند که تجربه آموزشی واقعی خلق می‌کنند. معلمان و دانش‌آموزان هر دو می‌توانند مدرسه را به هر روشی که با آن راحت‌تراند به بازی بگیرند بدون اینکه شرایط حاکم را به هم بریزند یا اهداف فردی‌شان را به خطر اندازند. بنابراین، ما باب را می‌بینیم که از زیر همه چیز در می‌رود و در همین زمان معلمان مدارس بدلی را می‌بینیم که شغل‌شان را حفظ می‌کنند و در همین حال معلمان با استعداد را می‌بینیم که در باب ایجاد انگیزه

می‌کنند. عملکرد خوب معلمانی که کلاس‌های حقیقی دارند تحت تأثیر هیچ فشاری از جانب سیستم قرار نمی‌گیرد. بلکه تعهدات شخصی‌شان برای آموزش در درجه اول اهمیت است. این معلم‌های استثنایی افرادی استثنایی‌اند.

من: چطور اینقدر در فرار از زیر کارهای مدرسه ماهر شدی؟

باب: تجربه!

من: جداً؟ چند وقته که این کار را می‌کنی؟

باب: از وقتی فهمیدم این طور میشه نمره آورد و درس پاس کرد ... تقریباً از کلاس دوم.

من: آیا داری سعی می‌کنی فارغ‌التحصیل بشی؟

دانش آموز سال آخری: سعی نمی‌کنم، قراره فارغ‌التحصیل بشم!

من: چطور تحمل می‌کنی تمام روز همینطور اینجا بشینی؟

باب: آدم بهش عادت می‌کنه.

۴۱. اما سیستم دبیرستان کلیرمونت چندان هم استثناء نیست. اگر چه به نظر می‌رسد که مثل یک ماشین خوب کارش را بی نقص و روان انجام می‌دهد ولی مسیری که در آن کار می‌کند لزوماً ربط چندانی به آموزش ندارد. تنها کار این سیستم فراهم کردن فرصت جهت اتفاق افتادن آموزش است. اینکه آموزش واقعی اتفاق بیافتد یا نه بستگی به شخص معلم یا دانش‌آموز دارد.

۴۲. یک روز من باب را با خودم به استنفورد آوردم تا محل تحصیلم را ببیند. در آخر بازدیدمان باب به من گفت در این فکر است که پس از فارغ‌التحصیلی به کالج فوت‌هیل<sup>۱</sup> برود. من در کمال ناباوری پرسیدم «چه گفتی؟» و او گفت: «اگر به فوت‌هیل بروم می‌توانم شغل بهتری پیدا کنم. تنها مشکل اینجاست که از خواندن متنفرم».

در حال بازدید از استنفورد وقتی به باب گفتم «اینجا دیگر هرگز نمیتونی بیچونی»،



گفت: جداً؟ وقتی راهنمایی بودم هم همین حرف را می‌زدند... می‌گفتند: «صبر کن به دبیرستان بیایی، آنوقت باید سخت کار کنی». چه حرف مسخره‌ای! دبیرستان حتی از راهنمایی هم راحت‌تر بود.

۴۳. من حدس می‌زنم باب خواندن را دوست ندارد چون نمی‌تواند درست بخواند. دبیرستان هم کمکی به بهتر خواندن او نمی‌کند چرا که او مشارکتی در امر تحصیل ندارد و آنقدرها هم خوش‌شانس نبوده که یک معلم انگلیسی بداند چگونه در باب برای یادگیری ایجاد انگیزه کند. باب به سبب این شرایط بد هزینه بالایی خواهد پرداخت: بعد از گرفتن مدرک دیپلم «پایانی»، درهای زیادی به روی او بسته خواهند شد. باب هنوز متوجه این موضوع نشده که شاید در مدرسه چیزهای به درد بخوری برای او وجود داشته باشد. او سخت مشغول «ضربه زدن به سیستم» است.

من: وقتی بزرگ شدی می‌خواهی چه کاره شوی؟  
باب: نمی‌دانم ... شاید مثل بابام آپاراتی ماشین و شاید مثل یکی از دوستانم راننده کامیون بشم.

۴۴. چرا باب با غرق شدن در این بازی به خودش ضربه می‌زند؟ یک دلیل آن ممکن است این باشد که مدرسه برای باب جای خسته‌کننده‌ای است. او این بازی را انجام می‌دهد تا کمی هیجان تجربه کند. فرار از زیر کار و کسب نمره، خیلی جالب‌ترست از اینکه کارهایی را انجام بدهی که آنها از تو می‌خواهند. بازی باب به یک روز کسالت‌آور کمی هیجان می‌بخشد و چون موفق می‌شود در او حس قدرت و داشتن کنترل امور زنده می‌شود.

من: دوست داری توی مدرسه چه کاری انجام بدی؟  
دانش آموز چمن‌نشین: از زیر کار فرار کنم و پاس کنم.

من: از زیر چه کارهایی میتونی فرار کنی؟  
دانش آموز: هر چی که بگی.

من: فکر می‌کنی چرا انقدر توی فرار از درس‌ها و در عین حال پاس کردن درس‌ها خوبی؟  
باب: چون من شکفت‌انگیزم، و معلم‌ها ناکارآمد و ضعیف‌اند.

۴۵. احتمال دیگر این است که باب به این دلیل دوست ندارد کارهای مدرسه‌اش را انجام دهد که درس خواندن در مدرسه انتخاب خودش نبوده است. مدرسه اجباری است. باب دوست ندارد به او گفته شود که چه باید بکند. بنابراین، به هر روشی که بتواند ترکش می‌کند. هر چه «آنها» بخواهند همان چیزی می‌شود که باب نمی‌خواهد.

۴۶. حدس آخر من اینست که باب بازی می‌کند چون می‌بیند افراد بالغ همین کار را می‌کنند. بسیار محتمل است که باب رویکرد ما به زندگی را تقلید می‌کند، رویکردی که ما آن را از طریق رفتارهای مان و به طور ناخودآگاه به دیگران آموخته و منتقل می‌کنیم. ما چطور این بازی را انجام می‌دهیم؟ با دوری از مسائل ناخوشایند ... با اقدام به انجام برخی کارها آن هم به خاطر فردی دیگر ... با دست روی دست گذاشتن و صبر برای آمدن زمانی بهتر در آینده؟ (زندگی اجباری است، چیزی که همه ما باید از آن عبور کنیم، اما به آن عادت می‌کنیم).

او هیچ وقت در کلاس زندگی‌اش حضور نداشت. بنابراین، زندگی‌اش مثل یک خواب گذشته بود. آیا می‌شود انسان درست همان‌طور که از هواپیما جا می‌ماند از زندگی نیز جا بماند؟ (پری<sup>۱</sup>، ۱۹۸۶).

۴۷. شیوه دیگر زندگی که در رفتارهای ما موج می‌زند «جاده موفقیت»<sup>۲</sup> است. به نظر می‌رسید دانش‌آموزان موفق این پیام را آویزه گوش خود کرده بودند. آنها کل روز نگران این‌اند که به اندازه کافی خوب باشند، نمره خوبی بگیرند، به مدرسه خوبی بروند. اما آنها هم مثل باب دارند زندگی واقعی را به امید یک آینده بهتر به تعویق می‌اندازند. ما چطور می‌توانیم از جوانان انتظار داشته باشیم روی زندگی کنونی خود سرمایه‌گذاری کنند در حالی که خود ما تمایلی به این کار نداریم؟ چطور می‌توانیم آنها را متقاعد کنیم که در همین لحظه زندگی کنند در حالی که خودمان طوری

1- Perey  
2- success route



رفتار می‌کنیم انگار در اکنون چیزی برای ما وجود ندارد.

تا وقتی که هدف ما رسیدن به موفقیت باشد نمی‌توانیم از «ترس» رهایی یابیم، چرا که میل به موفقیت، ناگزیر ترس از شکست را به همراه دارد. (کریشنا مورتی<sup>۱</sup>، ۱۹۵۳).



(از لایفتن<sup>۲</sup>).

دکتر لوئیس<sup>۳</sup> وقتی به تجربه شخصی خود در رابطه با مرگ چهار نفر از دوستانش دقیق‌تر نگاه کرد پی به روش‌هایی برد که در آنها سبک زندگی به عنوان ساز و کاری برای دوری از مسأله مرگ به کار می‌رود: «در اینجا منظور من چیزی است که به عنوان سبک زندگی اجباری شناخته می‌شود و چنان بر وظایف، موفقیت، و پُر ثمر بودن تمرکز دارد که معنای گسترده‌تر زندگی را به کل نادیده می‌گیرد (بکر<sup>۴</sup>، ۱۹۷۳).

ارنست بکر، نویسنده کتاب «انکار مرگ»<sup>۵</sup> این تمایل به انجام وظایف و کارهای کم‌ارزش را اصلی‌ترین روش دفاعی در مقابل ترس از مرگ می‌داند.

۴۸. در مورد تجربه دبیرستان باب دیگر چه می‌توان گفت؟ یک نکته دیگر هست که توجه مرا بسیار به خود جلب می‌کرد. باب هر روز لحظات کوتاهی به میل خود دست از بازی می‌کشید. حتی باب هم تحت شرایط درست، می‌تواند بر موقعیت موجود فائق آید و به فعالیت‌های کلاسی

1- KrishnaMurti

2- Liften

3- Lewis

4- Becker

5- The Denial of Death

مشغول شود. این مسأله به ما نشان می‌دهد که دانش‌آموزی مثل باب را می‌توان تحت تأثیر قرار داد. او موردی نیست که امیدی به آن نباشد. وقتی کلاس‌هایی که باب در آن به یک دانش‌آموز واقعی تبدیل شد را بررسی می‌کنیم می‌فهمیم که معلمان این کلاس‌ها در سطح فردی تدریس می‌کنند. آنچه این کلاس‌ها را متفاوت می‌ساخت احساسی بود که در باب به واسطه معلمان ایجاد می‌شد. اینکه او حس می‌کرد برای آنها اهمیت دارد. ۱=۱. باب در مقابل در کلاس آنها مشارکت می‌کرد.

من: چرا توی کلاس ریاضی کار می‌کنی؟  
باب: چون او لیاقتش را دارد.

۴۹. من می‌دیدم که دیگر معلمان هم به دانش‌آموزان‌شان اهمیت می‌دهند. در واقع، یکی از غافل‌گیرکننده‌ترین جنبه‌های کلیرمونت این بود که حس می‌کردی معلمان و دانش‌آموزان پشت یکدیگر هستند. رابطه دانش‌آموز-معلمی آنها گرم و حقیقی بود، صرف نظر از اینکه چه نوع بازی‌هایی در مدرسه در جریان بود. تقریباً این طور به نظر می‌رسید که دو جنبه یا دو سطح از تجربه، قطار مدرسه را به جلو می‌راند: یکی جنبه آموزش رسمی و یکی جنبه بین فردی. اگر چه جنبه آموزشی این تجربه چندان موفق نبود، ولی بُعد انسانی آن کاملاً موثر و کاربردی بود.

۵۰. حفظ یک رابطه مثبت هم برای دانش‌آموزان و هم برای معلمان در اولویت بود. برای مثال، به ندرت لازم بود معلمان دانش‌آموزان را ادب یا سرزنش کنند. لحن کلاس غیررسمی و دوستانه بود. دانش‌آموزان و معلمان به جوک‌های یکسانی می‌خندیدند. حس احترام متقابل بین آنها وجود داشت. حتی وقتی دانش‌آموزان از برنامه درسی ناراضی بودند، باز هم ادب را مراعات می‌کردند. معلمان به جای اینکه بخواهند دانش‌آموزان را تغییر بدهند آنها را همان‌طور که بودند می‌پذیرفتند. هیچ احتیاجی نبود دانش‌آموزان در مورد کاری که می‌کردند دروغ بگویند. جواب غلط هیچ پیامد منفی‌ای در بر نداشت. معلمان به حقوق دانش‌آموزان برای اینکه در مدرسه کار کنند یا نه احترام می‌گذاشتند. آنها با دانش‌آموزان دشمنی نمی‌کردند. برای کنترل آنها ایجاد رعب و ترس نمی‌کردند. آنها فقط آنجا بودند که به دانش‌آموزان برای گذراندن مدرسه کمک کنند. دانش‌آموزان و معلمان با هم همکاری می‌کردند تا هدف یکسانی را به سرانجام برسانند. صمیمیت بین آنها صادقانه بود. تضاد میان ماهیت ظاهری مدرسه (بی‌ثمر، سرد، و بی‌نظم) و «حسی» که این مکان



القا می‌کند به خوبی نشان می‌دهد که تجربه انسانی در اینجا دارای بیشترین اهمیت است.

یکی از خطرات تأدیب اینست که سیستم از انسان‌هایی که در آن‌اند مهم‌تر می‌شود. در نتیجه، تأدیب جایگزین دوست داشتن می‌شود ... تأدیب ضمانتی برای نتیجه است ... اما این مسیر است که هدف را مشخص می‌کند (کریشنا مورتی، ۱۹۵۳).

همرنگی و فرمانبری هیچ جایگاهی در آموزش راستین ندارد. همکاری بین معلم و دانش‌آموز در صورتی که علاقه و احترام متقابل وجود نداشته باشد غیر ممکن خواهد بود. (کریشنا مورتی، ۱۹۵۳).

من متوجه شدم که هر وقت معلمان از کلاس بیرون می‌رفتند رفتار دانش‌آموزان تغییری نمی‌کرد.

من این مسأله را نظریه متناقض‌نمای تغییر<sup>۱</sup> می‌خوانم ... اینکه تغییر وقتی رخ می‌دهد که شخص خودش باشد. نه زمانی که او سعی می‌کند کسی که نیست باشد. تغییر به سبب تلاشی توأم با اجبار توسط فرد و یا شخص دیگر صورت نمی‌گیرد، بلکه وقتی اتفاق می‌افتد که شخص برای اینکه خودش باشد تلاش می‌کند و وقت می‌گذارد تا کاملاً در شخصیت و جایگاه فعلی‌اش غرق باشد (بیسر<sup>۲</sup>، ۱۹۷۰).

۵۱. همان‌طور که دیدیم، روابط صمیمی بین معلم و دانش‌آموزان لزوماً به این معنا نیست که آموزشی رخ می‌دهد. فقط دو تا از معلمان باب قادر بودند به او چیزی بیاموزند و در عین حال به او اهمیت بدهند. اما با این حال، رابطه معلم-دانش‌آموزی مثبت در کلاس از اهمیت زیادی برخوردار است. من نمی‌توانم باور کنم بشود به کسی چیزی یاد داد ولی خود شخصی که به او آموزش می‌دهیم برای ما اهمیت نداشته باشد. امیدبخش‌ترین جنبه تجربه تحصیلی باب شاید این باشد که رابطه بین معلمان و دانش‌آموزان بر پایه احترام متقابل است، نه ترس. فراموش نکردن خصلت‌های انسانی یک قدم بزرگ در راه آموزش صحیح است.

1- paradoxical theory of change

2- Beisser

«سیستم چه آموزشی و چه سیاسی - به طرز اسرار آمیزی تغییر نمی کند وقتی تغییر شکل پیدا می کند که تغییرات اساسی در افراد رخ داده باشد برای معلمانی که حقیقتاً به آموزش علاقه مندند مسأله اصلی اینست که چگونه باید یک فرد کمال یافته تربیت کرد.

واضح است که برای انجام این کار خود آموزش گر باید کمال یافته باشد در روند رسیدن به کمال، عشق و دوست داشتن بسیار اهمیت دارد. بدون دوست داشتن هیچ مشکل انسانی را نمی توان حل کرد...» (کریشنا مورتی، ۱۹۵۳).

«اگر باورش نکرده بودم، نمی توانستم آن را بینم» (بریلیانت<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹).

## References

- Becker, E. (1973). *The denial of death*. New York: Free Press.
- Beisser, A. (1970). The paradoxical theory of change. In J. Fagan and I. L. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now*. New York: Harper & Row.
- Brilliant, A. (1979). *I may not be totally perfect but parts of me are excellent*. Santa Barbara, CA: Woodridge Press.
- Krishnamurti, J. (1953). *Education and the significance of life*. New York: Harper & Row.
- Percy, W. (1980). *The second coming*. New York: Farrar, Straus & Giroux.
- Roethke, T. (1956). Random lines from "I'm Here."

---

1- Brilliant





## کتابنامه

(منبع‌شناسی نوشتارها)

- Eisner, Elliot. W. (1972). Emerging Models for Educational Evaluation. *The School Review*, 80 (4): 573-590.
- Eisner, Elliot. W. (1976). Educational Connoisseurship and Criticism: Their Form and Functions in Educational Evaluation. *Journal of Aesthetic Education*, 10 (3/4): 135-150.
- Eisner, Elliot. W. (1977). On The Uses of Educational Connoisseurship and Criticism for Evaluating Classroom Life. *Teachers College Record*, 78 (3): 345-358.
- Eisner, Elliot. W. (1979). The Use of Qualitative Forms of Evaluation for Improving Educational Practice. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 1 (6): 11-19.
- Eisner, Elliot. W. (1981). On the Differences between Scientific and Artistic Approaches to Qualitative Research. *Educational Researcher*, 10 (4): 5-9.
- Eisner, Elliot. W. (1988). The Primacy of Experience and the Politics of Method. *Educational Researcher*, 17 (5): 15-20.
- Eisner, Elliot. W. (1992). Objectivity in Educational Research. *Curriculum Inquiry*, 22 (1): 9-15.
- Eisner, Elliot. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22 (7): 5-11.
- Eisner, Elliot. W. (1993). The Emergence of New Paradigms for Educational Research. *Art Education*, 46 (6): 50-55.
- Eisner, Elliot. W. (1993). Forms of Understanding and the Future of Educational Research. *Educational Researcher*, 22 (7): 5-11.
- Eisner, Elliot. W. (1997). The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation. *Educational Researcher*, 26 (6): 4-10.



- Eisner, Elliot. W. (1997). The New Frontier in Qualitative Research Methodology. *Qualitative Inquiry*, 3 (3): 259-273.
- Eisner, Elliot. W. (2001). Concerns and aspirations for qualitative research in the new millennium. *Qualitative Research*, 1 (2): 135-145.
- Lorna Catford. (2001). Portrait of a Ceramics Class: Control and Freedom in a Delicate Balance. In: Elliot W, Eisner. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3<sup>rd</sup> Edition). New York: Merrill Prentice Hall.
- Porro, Barbara. (2001). Playing the School System: The Low-Achiever's Game. In: Elliot W, Eisner. *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs* (3<sup>rd</sup> Edition). New York: Merrill Prentice Hall.



# Qualitative Inquiry: Educational Connoisseurship and Criticism

**Elliot Eisner**

Translated by: A. Madani - M. Amini

در کتاب حاضر مجموعه‌ای از آثار دوران سازالویت آیزنر گردآوری و ترجمه گردیده که دیدگاه‌های تازه‌ای را برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های خوانندگان در زمینه تحقیقات حوزه معلمان و مربیان، فراروی آنها قرار می‌دهند. بسیاری از این آثار ابتدا به صورت سخنرانی در انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا ارائه و سپس در نشریاتی نظیر محقق آموزشی به چاپ رسیده‌اند. از این رو نوشتار حاضر چند خصوصیت ارزشمند دارد. یکی اینکه آیزنر پیچیده‌ترین موضوعات روش شناختی را با بیانی ساده و شفاف برای مخاطب توضیح می‌دهد. دوم اینکه ضمن بیان آرا و اندیشه‌ها، از مثال‌هایی ملموس و آموزنده استفاده می‌کند. سوم اینکه با ارجاعات متعدد به گزارش‌ها و تفسیرهای کیفی برجسته، به شکل متقاعدکننده‌ای نیاز به کاربرد رویکردهای پژوهش کیفی را برای فعالان حوزه علوم تربیتی تبیین می‌کند. سرانجام اینکه صادقانه، بیم‌ها یا تردیدهای معرفت‌شناختی خویش را با خوانندگان به اشتراک می‌گذارد.

