



## ترجمه نقد کتاب :

فرهنگ سکوت کلاس درس  
بوساکی، س؛ ل. (۲۰۰۵)  
نیویورک: پیتزلانگ

بررسی کننده: ادوارد شیزا - دانشگاه البرتا، ۳۰ نامبر، ۲۰۰۵

مترجم: دکتر علی شریعتمداری

یکی از پدیده‌هایی که بیشترین ناراضایتی و درهم آمیختگی را به وجود می‌آورد سکوت موجود در میان نوجوانان و جوانانی است که نمی‌توانند یا نمی‌خواهند در بحث کلاس شرکت کنند. گفتگو یا صدا پایه بیشترین فعالیت‌های کلاسی را تشکیل می‌دهد، و شاگردان را قادر می‌سازد تا افکار و تجربیات خود را با دیگر شاگردان و معلم در میان گذارند. بدون گفتگو، احتمالاً «سکوت کرکننده‌ای»<sup>۱</sup> به وجود می‌آید که می‌تواند نامطلوب یا زیان‌بخش به حیات کلاس باشد. آیا سکوت مطلوب است یا نامطلوب؟ ساندرام لینه بوساکی سعی دارد از طریق بررسی معانی سکوت، مبانی نظری و مفهومی همراه با سکوت را پاسخ دهد و افزون بر این، اشارات و برنامه‌هایی را که می‌توانند به نوجوانان و جوانان در زمینه استفاده از سکوت به طور مؤثر کمک کنند مورد بررسی قرار دهد.

به هر دلیل که جوانان به سکوت، کناره‌گیری، ترس از شرکت در بحث، یا بی‌میلی در زمینه کمک به بحث و تحقیق در کلاس روی می‌آورند، نتیجه این است که آن‌ها از سهم کردن دیگران در معلومات و تجربیات خود محروم می‌مانند، متقابلاً، معلم و سایر شاگردان نیز از بهره‌گیری از تنوع اندیشه‌ها که احتمالاً ناشی از تجربیات شاگردان است، بازمی‌مانند. سکوت در میان جوانان ممکن است موقعیت‌های گفتگویی<sup>۲</sup> کلاس درس را که منشأ تبدیل آن‌ها به جمعی غمخوار و مهرورزانه است را مختل کند یا به هم بزند. «فرهنگ سکوت کلاس درس» کتابی است که از طریق تشویق صدای

۱- deafening silence

۲- dialogical situation

دانش آموزان و تنوع بازنمایی‌های اجتماعی و فرهنگی کمک شایانی به ارتقای مدرسه‌ها و کلاس‌ها به عنوان محیط‌های اجتماعی آکنده از عشق و غمخواری می‌کند. مؤلف یک مطالعه گسترده و عمیق از نوشته‌هایی که معانی و عمل سکوت را در میان نوجوانان و جوانان بررسی می‌کنند ارائه می‌دهد. بوساکی تعهد خود را نسبت به حساسیت فرهنگی از طریق بررسی موقعیت‌ها و زمینه‌های فرهنگی مختلف که روی سکوت و صدا تأثیر دارند؛ نشان می‌دهد. اگر معانی هر نوع سکوتی با توجه به زمینه صورت نگیرد، سکوت امری ذاتاً مبهم، و مستعد بدفهمی و قضاوت نادرست خواهد بود. این امر نیاز مریبان و پژوهشگران را به برخورد دقیق و توأم با حساسیت با سکوت جوانان و موقعیت‌های سکوت در کلاس درس را روشن می‌سازد. بنابراین، مؤلف کوشش می‌کند چگونگی برخورد معلمان و پژوهشگران در زمینه ایجاد موقعیت‌های مدرسی و کلاسی را که با تفاوت اجتماعی و فرهنگی موجود در میان شاگردان سازگار باشد، ارائه نماید. در نتیجه، کتاب بر مبانی نظری و مفهومی روانی- فرهنگی<sup>۱</sup> در بررسی ماهیت فرار و پیچیده سکوت تکیه می‌کند. چون مریبان در هر روز مدرسه مجبورند با «شاگردان ساکت» برخورد کنند، بنابراین کتاب حاضر باید مجموعه‌ای ضروری و با ارزش برای کتابخانه‌های مدرسه‌ای قلمداد شود.

بوساکی کتاب را با پیش‌گفتاری آغاز می‌کند که خواندنی و جالب است. پیش‌گفتار تجربیات سکوت را در دوره بلوغ مؤلف مورد بحث قرار می‌دهد، و این که چگونه سکوت منفی و برخورد معلمان و همسالان برای علاج سکوت روی او اثر می‌گذاشته است. به زبان خود او «من یاد گرفتم که صحبت کردن شما را در برابر انتقاد و قضاوت آسیب‌پذیر می‌سازد. بنابراین در بیشتر زمینه‌ها سالم‌تر این بود که ساکت باشید و گوش به حرف‌های دیگران دهید. در کودکی من شادی واقعی را از این باور که به این ترتیب هیچ‌کس نمی‌تواند ذهن مرا بخواند به‌دست می‌آوردم. افکار من متعلق به خود من بودند؛ تخیل من جنبه خصوصی داشت» (P.xiv). این کلمات تجربیات هر جوانی در دوره بلوغ را به خوبی منعکس می‌سازند، ترس از این که مورد ارزیابی و نقد قرار گیرد، امری نافذ در آن دوره و دوره‌های عادی است. پیشگفتار یک ارائه زنده و ممتازی است که کتاب را به صورت شرح حال شخصی مؤلف درمی‌آورد.

افزون بر این، بیشتر خوانندگان احتمالاً تجربیات دوره کودکی یا جوانی خود را از سکوت در ضمن تعاملات اجتماعی در کلاس و خارج از کلاس شناسایی و به خاطر می‌آورند. کتاب را می‌توان به عنوان یک تصویرنگاری از خود<sup>۲</sup> تلقی نمود زیرا در بخشی تجربه شخصی تاریخی، اجتماعی و

۱- Psychocultural

۲- Self-portrait

فرهنگی مؤلف را منعکس می‌سازد. قدرت سکوت که در کتاب از آن بحث شده است از تجربیات کودکی مؤلف نشأت می‌گیرد و خود چنین بیان می‌دارد: «به عنوان یک بچه، من پیوسته مجذوب قدرت سکوت، و تأثیری که بر دیگران دارد، بدون توجه به زمینه یا موقعیت، بودم». (pxiii) منابع نقل شده در پیشگفتار عامل مؤثری در تألیف کتاب به نظر می‌رسند. به همین صورت، مؤلف دانش تجربی خود را به عنوان یک مربی و پژوهشگر برای برجسته ساختن اهمیت مبادله‌ی ادراکات<sup>۱</sup> در فهم سکوت در میان جوانان به کار برده است.

علاوه بر پیش‌گفتار خوب تحریر یافته و آشکار کننده، بوساکی بحث سکوت را از طریق ارائه خلاصه‌ای از فرهنگ سکوت کلاس درس در بخش مقدمه آغاز می‌کند. مقدمه، محتوا و جهت‌گیری اصلی بحث و زمینه منطقی یا عقلانی کتاب را روشن می‌سازد. مؤلف برای اینکه بحث موجود درباره سکوت کلاس را به صورت مسأله درآورد ارائه شیوه به کار رفته در کتاب و چگونگی سازمان دادن کتاب را در چهار فصل مدلل می‌دارد. سؤالات مفیدی مطرح می‌سازد. «فرهنگ سکوت کلاس درس» با استفاده از تحقیقات روانی- تربیتی و آراء فیلسوفان کل‌گرای تربیتی به نگارش درآمده و در نتیجه آن را به صورت تحلیلی و عملی درآوردده است. چهار فصل روی معانی سکوت، علل و ویژگی‌های سکوت کلاسی، موارد سکوت کلاسی و اشارات تربیتی آن‌ها و جنبه‌های عملی سکوت متمرکز است. ساختار کتاب و طریقی که در آن اندیشه‌ها ارائه شده‌اند بحث را بدون عیب و منسجم مطرح ساخته است که دنبال کردن مباحث نظری، مفهومی و عملی را برای خواننده آسان می‌سازد. اما در این فصول بعضاً اندیشه‌هایی مطرح می‌شوند که دارای هم‌پوشی می‌باشند. این هم‌پوشی‌ها که می‌توانند کوششی از سوی مؤلف برای تقویت مباحث تلقی شود. تا بحث‌ها را تقویت نماید. درهم آمیختگی بحث‌های نظری، مفهومی و تجربی یک طرح متعادل در زمینه بحث در اطراف موضوع سکوت را فراهم می‌سازد.

در فصل اول، مؤلف به صورتی گسترده معانی سکوت را در ارتباط با رشد شناختی اجتماعی و یک تمیز لازم است یا رشد روانی- اجتماعی بررسی می‌نماید. این فصل آن‌چه را که مؤلف «یک راه مسیر در برخورد به معانی و تعاریف سکوت» تلقی می‌کند فراهم می‌سازد. (صفحه ۳) مؤلف نظریه‌های روانی- فرهنگی و شیوه‌های مربوط به سکوت در میان نوجوانان و جوانان را مورد نقد و بحث قرار می‌دهد. مؤلف هم‌چنین رابطه میان رشد شناختی (حالات ذهنی و عاطفی جوانان) و آثار زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی و موقعیت‌های سکوت را ارائه می‌نماید. بوساکی برای نشان دادن این که روابط

اجتماعی که تعیین کننده سکوت و صدا هستند چگونه از لحاظ فرهنگی شکل می‌گیرند<sup>۱</sup>، منابع فراوانی را نقل می‌کند. او این موضوع را مورد بحث قرار می‌دهد که چگونه انتظارات فرهنگی و هنجارهای مکتوب فرهنگی که از طریق اجتماعی شدن به دست آمده‌اند روی رشد ابزار مکنونات خویش، استقلال عاطفی، ندهای درونی و خارجی که در رشد یک «ذهن، صدا و عاطفه ارتباط یافته» اثر می‌گذارند (صفحه ۶). مؤلف شواهد پژوهشی تأییدکننده‌ای را برای نشان دادن این امر که چگونه روابط فرهنگی و اجتماعی روی رشد شناختی و روانی نوجوانان و جوانان مؤثر هستند ارائه می‌دهند. بحث مربوط به تأثیر اجتماعی شدن روی رشد شخصیت نیز به وسیله تومی<sup>۲</sup> و اوتزل<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) مطرح شده است و آن امر را خاطر نشان می‌سازند که افراد معمولاً انتظارات و هنجارهای مکتوب فرهنگی خود را در چگونگی برخورد با دیگران به کار می‌برند و این امور بخشی از تجربیات درونی شده که حاصل فرایند اجتماعی شدن فرهنگی می‌باشد را تشکیل می‌دهند. در زمینه تأثیر فرهنگ، که شامل فرهنگ مدرسه هم می‌شود، در رشد جوانان به عنوان موجودات روانی، بوساکی اشاره می‌کند که تئوری‌های متنوع شناختی و معرفتی، و پژوهش ممکن است غنای یافته‌های مطالعات روانی اجتماعی که یک افت قابل توجه در خودارزشی؛ فقدان صدا، و افزایش تفکر و عواطف خود - آگاه را نشان می‌دهند آشکار سازد. مؤلف شواهد کافی از منابع بررسی شده که رابطه نیرومندی میان فرهنگ و اجتماعی شدن، و رشد شناخت اجتماعی نشان می‌دهند، ارائه می‌دهد. به عنوان نمونه، مؤلف از برورنر (۱۹۹۶) نقل می‌کند که بچه‌ها دستورات (صداها و الدین) را درونی می‌کنند و پیغام‌های نهفته در دستورات را تفسیر می‌نمایند و این درونی ساختن دستورات والدینی یک نتیجه مفهومی و اخلاقی دارد که ممکن است تجربیات جوانان را در کلاس در ارتباط به تعامل با معلم شکل دهد.

بوساکی با شایستگی توجه ما را به موقعیت‌های به دقت بررسی شده اجتماعی و فرهنگی که ممکن است منجر به تعریف‌های متعدد از سکوت شوند جلب می‌کند. او مطرح می‌سازد که سکوت ممکن است: ۱. علامت رد، ۲. ترس از ارزیابی اجتماعی، ۳. احساس قابل رؤیت نبودن، ۴. ابراز بی‌علاقگی اجتماعی و هم چنین ممکن است دلالت بر ۵. درگیری عقلانی شدید داشته باشد. اگر چه صلاحیت زبانی در مورد صدا امری اساسی است؛ بوساکی احساس می‌کند که عوامل اجتماعی و فرهنگ مانند نژاد، قبیله، جنس و طبقه اجتماعی مشخص‌کننده دوگانگی صدا و سکوت است. بازنمایی شناختی و تفکر حکایی از طریق ارتباطات اجتماعی ادا می‌شود و زبان عامل حیاتی در این فرایند است. در هر صورت، زبان که در ارتباط جمعی به کار می‌رود دارای ویژگی فرهنگ وابسته

۱- culturally-determined

۲- Toomey

۳- Oetzel

است و به جنس، نژاد، قبیله و وضع اجتماعی مردمی که تعامل دارند و شرایط اجتماعی که منجر به ماهیت گفتگوی موجود می‌شود بستگی دارد. این ویژگی‌ها به صورت نیکو در این فصل و فصول بعدی مشخص شده‌اند. کلیشه‌های مبتنی بر این عوامل فرهنگی روی ادراک خود از طرف جوانان و اساس ارزش در درون جامعه و مدرسه/ و زمینه‌های کلاسی نفوذ دارند. مؤلف به شکل متقاعدکننده‌ای بحث می‌کند که قراردادهای اجتماعی یا رفتارهای اجتماعی - زبانی نقش حیاتی در آن چه او با عنوان راهبردی خود - سکوتی و سکوت ساختاری مطرح می‌کند دارد.

بوساکی چهار مدل اولسون و بروئر (۱۹۹۶) درباره‌ی ذهن یادگیرنده را جهت تجسم حالات روانی و فرایندهایی که در ساختن دانش قرار دارند ارائه می‌دهد. مدل‌ها یا الگوها یادگیرنده/ جوان را به عنوان انجام‌دهنده، داننده؛ فکرکننده و متخصص صاحب دانش در پردازش دانش توصیف می‌کنند. این الگوها آموزنده و احتمالاً دارای اهمیت آموزشی برای مربیانی که به کودکان و نوجوانان تعلیم می‌دهند، می‌باشند، الگوها ادراکات نوجوانان را در مراحل مختلف یادگیری و پردازش دانش مشخص می‌سازند. مؤلف همزمان؛ پنج دیدگاه شناخت شناسانه مختلف: سکوت، دانایی دریافت شده، دانایی ذهنی، دانش روشی، دانش ساخته شده را که از نظر بلنکی و دیگران و طرح شده‌اند و مکمل چهار مدل پردازش دانش می‌باشند را ارائه می‌دهد. این فصل غنی از پژوهش است و از لحاظ مفهومی و نظری آموزنده است. به ویژه برای مربیان و پژوهشگرانی که میل دارند از طریق گفتگوهای دو جانبه به نوجوانان قدرت دهند تا دیدگاه‌های (صداها)ی ذهنی و عینی خود را ابراز دارند. مؤلف مربیان را تشویق می‌کند تا کلاس‌هایی به هم پیوسته از لحاظ اجتماعی و فرهنگی به وجود آورند که صداها را شاگردان را از طریق دامن زدن به تفکر انتقادی و خودبرآزی تقویت نمایند.

در فصل دوم بوساکی «تئوری ذهن» را به منظور بررسی علل ریشه‌ای سکوت شخصی و اجتماعی به کار می‌گیرد. او از دایره گسترده تحقیق «تئوری ذهن» و منابع ناظر به رشد اجتماعی زبانی جهت توصیف اثر سکوت کلاسی روی جوانان استفاده می‌کند. در ضمن بحث درباره تئوری تحقیق ذهن او ارتباطی میان افکار، مقاصد، اعتقادات، تمایلات و عواطف جوانان و همسالان آن‌ها برقرار می‌سازد. طبق نظر بوساکی، تئوری ذهن مبتنی است بر روابط درون شخصی و میان شخصی در ساختن هویت‌های اجتماعی روانی و فهم مقاصد متعدد و متناقض دیگران، حساسیت‌های درون شخصی و میان شخصی یک احساس هویت در کودکان و نوجوانان به وجود می‌آورند. مؤلف تئوری ذهن را با استعداد خواندن حالات ذهنی دیگران مرتبط می‌سازد که افراد نوجوان را به فهم مقاصد دیگران در مواجهه با حالات روانی خودشان قادر می‌سازد و در نتیجه، ارتباط آن‌ها را با دیگران

افزایش می‌دهد. برخی از دلایل؛ مشخص شده در کتاب، در زمینه خاموشی جوانان در مشارکت در گفتگو شامل، خودباوری ضعیف، ترس از این که مورد مسخره دیگران قرار گیرد در صورتی که نظرات نامناسب ارائه دهد، اختلافات فرهنگی مبتنی بر جنس، نژاد، قبیله، طبقه اجتماعی، پرهیز از جدال، و ترس از ارتباط می‌باشد.

بوساکی از قلت منابع مناسب درباره تئوری ذهن، عمدتاً در زمینه مسائل فرهنگی اجتماعی مانند جنس، طبقه اجتماعی و قبیله‌ای ابراز تأسف می‌کند. (ص ۴۵) عوامل اجتماعی فرهنگی به نوجوانان هویت می‌دهند و ممکن است به عنوان عوامل محدودکننده صداهای آن‌ها محسوب شوند. بوساکی افزون بر این مسائل روشی و اخلاقی را که وقتی پژوهشگران به مطالعه سکوت در میان گروه متنوع نوجوانان در زمینه‌های مدرسه می‌پردازند باید مورد توجه قرار دهند بررسی می‌کند. او به پژوهشگران اخطار می‌کند که نیازمند تلفیق الگوهای حساس فرهنگی، معانی و تمرین‌ها، و چهارچوب‌های تبیینی فرافرهنگی هستند. این الگوهای فرهنگی و چهارچوب‌های فرافرهنگی به پژوهشگران کمک می‌کنند تا معنای سکوت را در موقعیت‌های متنوع کلاسی در نظر گیرند. عوامل اجتماعی، فرهنگی مانند جنس، طبقه اجتماعی و قبیله عواطف متضادی را در جوانان به وجود می‌آورند که ممکن است منجر به تجربیات سکوت شوند. از یک سو، مؤلف به بحث عمیق درباره این که چگونه جنس و انتظارات نژادی/ قبیله‌ای و کلیشه‌ها به صورتی منفی روی رشد صلاحیت اجتماعی، ادراک خود و عواطف پیچیده و گفتگوی ابزاری میان پسران و دختران اثر می‌گذارند اقدام می‌کند. در سطح دیگر، بوساکی سکوت را به عنوان امر زیان‌آور نسبت به حیات کلاسی تلقی نمی‌کند. او پیشنهاد می‌کند که سکوت برای نوجوانان فرصت‌هایی جهت تفکر - خود، «رشد یک ارتباط قوی‌تر خود و یک احساس روبه افزایش معنویت و آگاهی از خود فراهم می‌سازد». او همچنین بحث می‌کند که سکوت به شاگردان اجازه می‌دهد به ندهای درونی خود گوش فرا دهند، در نتیجه احساس خودارزشمندی و خودفهمی را افزایش دهند. در هر صورت، همان‌طور که بوساکی توصیه می‌کند، نیازهای بیشتر تحقیق برای تعیین این که چگونه تمرین‌های ساختاری فرهنگی و تعاملات اجتماعی در کلاس‌ها تفکر خود را در جوانان گسترش می‌دهد ضروری است.

در فصل سوم، مؤلف به تفصیل عوامل فرهنگی و اجتماعی را که در تجربه سکوت‌های کلاسی نوجوانان نقش دارند مورد بحث قرار می‌دهد. با توجه به جنبه‌های استثنایی یادگیری، بوساکی وضع عوامل متنوع مانند قومیت، جنس و موقعیت اجتماعی را به عنوان کمک‌کننده به شناخت اجتماعی تلقی می‌کند. ضمن بررسی مطالعات مختلف، مؤلف این نکته را تأیید می‌کند که سکوت

وابسته به فرهنگ مشخص است، یعنی فرهنگ‌های مختلف نسخه‌های فرهنگی و رفتار مناسب فرهنگی را تحمیل می‌کنند و احتمالاً همین عوامل زمانی را که نوجوان می‌تواند سخن بگوید یا گوش کند مشخص می‌سازند. جوامع مختلف نیز جایگاه اجتماعی، روابط شخصی، و سلسله مراتب اجتماعی معینی دارند که ممکن است تعاملات نوجوانان و اینکه چگونه صداهای معنوی خود را در گروه‌های اجتماعی یا در کلاس را تنظیم کنند، مشخص سازند. در همین فصل بوساکی این موضوع را که چگونه جنس روی نقش‌های جنبی کلیشه‌ای و رفتار اثر می‌گذارد بررسی می‌کند. با ارائه نمونه‌هایی گویا و روشنفکر، مؤلف به تفصیل این نکته را توضیح می‌دهد که چگونه سکوت‌های جنسی نتایج اختلافات جنسیتی در زمینه فهم عاطفه و تجربیاتی که در دوره جامعه‌پذیری جنسی کسب شده‌اند می‌باشد. احساسات مؤلف در جمله‌های زیر بیان شده و تقویت شده است.

«همان‌طور که نوجوانان جنبه‌های جنسی خود را بررسی می‌کنند، آن‌ها به اجرای دستورالعمل‌های جنسی دست می‌زنند. این دستورالعمل‌ها طرح‌های کلیشه‌ای نقشی است که افراد باید در فرایند جنسی رفتار کنند... اختلاف در طریقی که مردان و زنان جامعه‌پذیر شده‌اند در دستورالعمل‌های جنسی که جوانان پیروی می‌کنند ابراز می‌شود. اختلافات در اجرای دستورالعمل‌ها بوسیله مرد و زن ممکن است مشکلات و اغتشاشی در زمینه رشد احساس خود به وجود آورد. (صفحه ۱۰۷)»

به منظور فائق آمدن بر این موانع کلیشه‌ای، بوساکی اهمیت تدوین یک چهارچوب روانی فرهنگی را در زمینه جنسی و سواد که جنبه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی را با جنبه روانی به منظور نهادینه ساختن تغییر در حوزه‌ی تفاوت‌های فردی مدون فرهنگی و تفاوت میان گروه‌های فرهنگی، تلفیق می‌کند مورد تأکید قرار می‌دهد. فقدان صدا که به وسیله دخترها به خاطر اختلافات جنسی تجربه شده است مانند فقدان صدا که به وسیله نوجوانان طبقات پایین و گروه‌های اقلیت قومی تجربه شده است می‌باشد. این بخش از کتاب برای مریمان و پژوهشگرانی که با نوجوانان آسیب‌پذیر کار می‌کنند آموزنده است. این فصول پیچیدگی‌ها و ظرافت‌های مرتبط با تعصب، قدرت، حاشیه‌نشینی و هویت نوجوانان وابسته به سوابق مختلف را آشکار می‌سازد. مؤلف مدارک تجربی از حوزه‌های اروپای غربی و آمریکای شمالی را ارائه می‌کند که نشان می‌دهد چگونه عوامل فرهنگی و اجتماعی بر خورد‌های متفاوت با نوجوانان که دارای سوابق فرهنگی متفاوت می‌باشند را ترغیب می‌کند. از طریق بررسی منابع و مطالعات پژوهشی، مؤلف نیاز مریمان به آگاهی از دیدگاه‌های برون فرهنگی و درون فرهنگی که در تقلیل موارد سکوت در موقعیت‌های کلاسی تأثیر دارند برجسته می‌نماید. بحث

درباره مشارکت در گفتگو در فصل چهارم انجام می‌گیرد.

در فصل چهارم؛ بوساکی جزئیات راهبردهای ارتباطی و مهارت‌هایی را که مربیان می‌توانند به‌منظور پرورش دادن گفتمان گفتگویی<sup>۱</sup> در کلاس همراه با نوجوانان به کار برند ارائه می‌دهد. تجزیه و تحلیل گفتمان گفتگویی مهارتی مؤثر در بررسی زبان گفتنی و نوشتنی را در یک چهارچوب عمومی و مطالعه روابط آن‌ها و تأثیر آن‌ها را روی یکدیگر به‌وجود می‌آورد (نیس تراند ۲۰۰۱). بوساکی اعتراف می‌کند که بسیاری از برنامه‌های کلاسی به تقویت صلاحیت علمی می‌پردازند تا نحوه عملکرد و سلامت روانی دانش‌آموزان. مؤلف موقعیت‌های کلاسی را پیشنهاد می‌کند تا مربیان بتوانند الگوهای برنامه‌ای کل‌گرا را که رابطه مثبت میان بدن و ذهن را پرورش می‌دهند به اجرا درآورند. (صفحه ۱۳۷). برخی از فعالیت‌های کلاسی که برای مشارکت نوجوانان در گفتگوی فعال مؤثر هستند شامل: داستان‌گویی حکایت، نقش‌بازی کردن، و بحث‌ها یا گفتگوهای انتقادی در زمینه منطقی بودن<sup>۲</sup> می‌باشد. بوساکی نتیجه می‌گیرد که مشارکت نوجوانان در این گونه فعالیت‌ها به رشد «ادراک و فهم سکوت»<sup>۳</sup> در آنان می‌انجامد که خویشتن‌شناسی، تفاهمات اجتماعی؛ اخلاقی، رفتار اجتماعی و ارتباطات معنوی را به‌وجود می‌آورند. این ویژگی‌ها در یک برنامه درسی کل‌گرا که رشد کل‌بچه را در نظر می‌گیرد ضروری هستند.

نظر بوساکی درباره یک برنامه درسی کل‌گرا شبیه پارادایم ساخت و سازگرایی در مورد ساخت‌وساز دانش است. هر دو یعنی یک برنامه درسی کل‌گرا و ساخت و سازگرایانه امکان گفت‌وگوی یادگیرندگان را فراهم می‌کنند و شاگردان را به عنوان همکار سازندگان دانش و شرکت‌کنندگان مؤثر در به‌وجود آوردن برنامه درسی تلقی می‌نمایند. همان‌طور که به وسیله مؤلف خاطر نشان شده است، همکاری در ساخت و ساز دانش توسط کودکان نوجوانان را قادر می‌سازد تا خویشتن‌شناسی خود را تقویت نمود. و ساختارهای شناختی موجود تحمیل شده توسط خود و دیگران را مورد اعتراض قرار دهند. یک برنامه درسی کل‌گرا وقتی مناسب تلقی می‌شود که به شاگردان در ایجاد ارتباطات شخصی<sup>۴</sup>، پرورش فهم بیشتر از خود، خودابرازی و صلاحیت‌های شخصی یاری می‌رساند. به عنوان ترجیح‌بند در سرتاسر کتاب؛ بوساکی یک شیوه فرهنگی روانی را در آموزش مدرسه‌ای مورد حمایت قرار می‌دهد که به شاگردان اجازه دهد درباره اختلافات فرهنگی خود و هویت خود مذاکره کنند. یک شیوه روانی فرهنگی، چند فرهنگی را که غمخواری، فعالیت‌های کلاسی مرتبط و خوش‌آیند

۱\_ dialogic discourse

۲\_ mindfulness

۳\_ Silence Sensibilities

۴\_ Self - connections



را به وجود می‌آورد ارتقا می‌بخشد. به سخن بوساکی کلاس‌های درسی می‌توانند به صورت محیط‌های دوست‌داشتنی و غمخوارانه درآیند:

«از طریق فراهم آوردن امکان مشارکت حقیقی برای دانش‌آموزان ما، می‌توانند روابط میان و کلیت<sup>۱</sup> را تجربه کنند، که این امر به نوبه خود به آن‌ها در به وجود آوردن محیط‌هایی مساعد تعامل با همسالان در طریق مشابه کمک می‌کند. به عنوان مشارکت‌کنندگان درر مجامع یادگیری، ما می‌توانیم آموزش را ارائه‌آگو گشودگی برای تمرین‌های، آگاهی، سعه صدر، احترام، مهربانی و اعتماد را همراه کنیم.»

کانون توجه در چنین کلاس‌هایی موفقیت‌های علمی که به وسیله نمره‌ها اندازه‌گیری شده نیست بلکه گسترش روابط انسانی معنادار است. همان‌طور که مؤلف بحث کرده است، محور مبتنی است بر گفتگو، ارتباط و آفریدن متقابل معنا و فهم.

### نظریات کلی

کتاب سؤالات پاسخ داده نشده بسیاری را همراه با مسائل مربوط مطرح می‌سازد که مستلزم تحقیق بیشتر است. علاوه بر این که این کتاب یک اثر مبتنی بر تحقیق است، قوت کتاب در طرح سؤالات عمیق و به مبارزه طلبیدن مریبان و پژوهشگران است. در هر فصل مؤلف نظر ما را به قلت تحقیق در زمینه سکوت و عواقب آن جلب می‌کند. مؤلف مسائل پیچیده‌ای را طرح می‌کند که در نوشته‌ها و تحقیقات موجود مطرح نشده‌اند. در نتیجه او مریبان و پژوهشگران را به تلاش و کوشش دعوت می‌کند تا این حوزه را مورد بررسی قرار داده و قادر شوند کاربرد مثبت سکوت را در کلاس‌های درسی تسهیل نمایند. به عنوان مثال، بوساکی تحقیقی که بتواند به این سؤال پاسخ دهد که آیا کلاس‌های «بی‌سیم»<sup>۲</sup> به مکالمات محترمانه منجر می‌شوند و یا سکوت‌های تازه‌ای را به وجود می‌آورند، توصیه می‌نمایند. او همچنین تحقیق بیشتر درباره معنویت در مدارس را پیشنهاد می‌کند تا توجه کامل به مسائل جنس، قدرت و هویت در بستر فرهنگ‌های مختلف به عمل آید. این امور بخشی از شکاف‌های متعدد در زمینه تحقیق درباره سکونت هستند که باید مورد توجه قرار گیرند. افزون بر این شکاف‌ها، موضوعات پژوهشی دیگر در زمینه معنویت و عاطفی بودن در کلاس درس، ادراکات درباره‌ی نوجوانان استثنایی و سکوت‌های کلاسی، هویت‌های مثبت از نقش جنسی و مذهبی بودن؛ و تجربیات سکوت؛ وجود دارند. مؤلف اعتراف می‌کند که تحقیق برای پاسخ به بسیاری از مسائلی که در کتاب مطرح شده ناکافی است و تئوری ذهن نمی‌تواند بدون مدارک حمایت‌کننده همه این

مسائل را توضیح دهد. تحقیق بیشتر باید ارتباطات میان معنویت، خودشناسی<sup>۱</sup>؛ فردیت<sup>۲</sup> و فردگرایی<sup>۳</sup> را بررسی کند. فهم این ارتباطات در چهارچوب تحقیقات تئوری ذهن سکوت و موقعیت‌های ساکت‌کننده را از پیچیدگی‌های حقیقی آن ساقط می‌سازد. سکوت ویژگی به شدت مزاحم حیات کلاسی است و باید به‌طور کافی بررسی شود و مورد توجه قرار گیرد.

یک ویژگی جالب کتاب طرح پدیده‌ای است که هر خواننده در دوره پیش از جوانی و جوانی آن را تجربه کرده است. نه فقط سکوت در کلاس‌های نوجوانان تجربه شده است، بلکه در کلاس‌های بعد از دبیرستان نیز مطرح می‌شود. عوامل فرهنگی مانند جنس، طبقه اجتماعی، نژاد و قومیت در تمام سطوح تربیتی مطرح است و هر خواننده این کتاب موقعیت‌های ساکت‌کننده‌ای را در برخی مراحل حیات مدرسه‌ای خود تجربه کرده است. در نتیجه ضمن خواندن کتاب، خواننده می‌تواند برخی مسائل که مؤلف مطرح کرده است را با موقعیت شخصی خود تطبیق دهد. مثلاً چگونه ارزش‌های فرهنگی بر نحوه ارتباط و تعامل با دیگران اثر می‌گذارد، چگونه به وسیله دیگران ساکت شده‌ایم و همچنین چگونه خود را در موقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی که در آن‌ها از این که ارزیابی شویم یا مورد قضاوت قرار گیریم می‌ترسیم، ساکت می‌سازیم. این کتاب تفکر برانگیز و فکورانه سکوت را نتیجه اشکالات و کاستی‌های ما در تفاهمات فرهنگی می‌داند و یک چهارچوب و دیدگاه فرهنگی روانی در زمینه فهم نوجوانان و اثر فرهنگ روی ارتباطات در مدارس و کلاس‌ها ارائه می‌نماید. افزون بر این به مریمان و پژوهشگران کمک می‌کند تا مهارت‌های ارتباطی درون فرهنگی معقول که بحث را در میان شاگردان ارتقا دهد به‌وجود آورند.

ویژگی مهم دیگر این کتاب ارتباط آن با مستمعان خود است. کتاب یک چنדרشته‌ای است که از کارهای پژوهشی در رشته‌های مختلف مثل روان‌شناسی چند فرهنگی؛ روان‌شناسی اجتماعی؛ جامعه‌شناسی و تعلیم و تربیت استفاده شده است. «فرهنگ سکوت کلاسی» گروه‌های مختلف دانش‌آموزان، مریمان و پژوهشگرانی که با نوجوانان با سابقه‌های مختلف فرهنگی کار می‌کنند به خود جلب می‌کند. کتاب به صورتی که خواندن آن آسان است نوشته شده؛ اگرچه در برخی بخش‌ها معلمان مدرسه در فهم برخی از اصطلاحات مفهومی و نظری دچار اشکال هستند. در سرتاسر کتاب دلالت‌های کلاسی عملی، و راهنمایی‌های سازنده جهت پرورش صدا و سکوت مثبت مطرح شده و به صورت واضح تبیین شده است. بنابراین کتاب یک اثر با ارزش است برای معلمان است که می‌خواهند کلاس‌هایی خلق کنند و بازآفرینی نمایند که شاگردان را در گفتگوهای بین‌الذهانی

و برنامه‌های تربیتی درگیر سازند که به فرهنگ‌های دیگر جهت ساختن الگوی یادگیری منسجم و تحول‌آفرین توجه دارد. ارجاعات در کتاب برای مریبان و پژوهشگرانی که علاقه‌مند به مطالعه سکوت و اثر کلاسی آن یا سکوت در موقعیت‌های متنوع هستند اساسی و مفید است. افزون بر منابع؛ فهرست مطالب به خوبی سازمان‌دهی شده و با یک نگاه جزئیات فراوانی را ارائه می‌دهند.

### درباره بررسی‌کننده

### ادوارد شیزا<sup>۱</sup>

ادوارد شیزا، استادیار تحقیق در دانشگاه آلبرتا در کانادا است. او درجه دکتری خود را در جامعه‌شناسی تعلیم و تربیت در سال ۲۰۰۴ از دانشگاه آلبرتا دریافت نمود. رساله او درباره «نقش دانش بومی در آموزش علوم در مدارس ابتدایی» در زیمبابوه بود. یکی از یافته‌های این بررسی آثار ساکت‌کننده برنامه‌های علمی است که سواپ فرهنگ‌ی شاگردان را نفی می‌کند. موضوعات مورد علاقه او در این تحقیق عبارت بودند از فرهنگ، قبیله، نژاد؛ و چند فرهنگ‌گرایی، جامعه، طبقه‌بندی‌های اجتماعی و تغییرات اجتماعی، مهاجرت و حمایت اجتماعی از مهاجران، دانش بومی، برنامه‌های مدرسی؛ و برابری تربیتی و ایجاد فرصت‌ها برای گروه‌ها آسیب‌پذیر در جامعه.

### References

Bruner, J. (1996). *The culture education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Belenky, M., Clinchy, B., Goldberger, N., Tarule, J. (1986). *Women's ways of knowing*. New York: Basic Books.

Olson, D. & Bruner, J. (1996). Folk Psychology and folk pedagogy. In D. Olson & N. Torrance (Eds), *Handbook of Education and human development: New models of learning teaching and schooling* (pp.9-27). Oxford, UK: Blackwall.

Nystrand, M. (2001). *Dialogic Discourse Analysis of Revision in Response Groups*. Gresskill, NJ.: Hampton Press

Ting-Toomey, S. & Oetzel, J.G. (2001). *Managing intercultural conflict effectively*. Thousand Oaks, Ca.: SAGE Publications.

<sup>۱</sup> Edward Shizha