



Research at a Family Dinner or Culture Research Lesson

Sara Rahimi^{1*}

¹ Master of Educational Planning

* Corresponding author: Sara Rahimi

Received: 2020-02-20

Accepted: 2020-03-18

Abstract

The prevailing view in the Iranian education system is that good education depends on the individual characteristics of the teacher. Therefore, students, families and even the educational system seek to discover the good teacher and identify the bad teacher. Professional knowledge and skills are influenced by the culture of that nation, as is the case with the attitudes and perspectives of a nation that form common interpretations of the "good" and "bad" teacher. A good-effective teacher in Iran may - be able to teach mathematics well or raise student acceptance rates in sample schools! . Whereas in a country like Finland such definitions are far from being a good teacher. What is important is that one cannot think of changing one's educational system without knowing the culture of education of one nation. Indeed, teaching is also a cultural activity that, like any other cultural activity, has signs of that nation's culture. Similarly, "lesson research" has been introduced as an effective model of teacher education and empowerment that derives from Japanese culture. This model has been implemented in the Iranian education system for many years, but with similar results in Japan or even other countries have not reached. In this article, with a "phenomenological" approach based on one's own lived experience as a "research interface", the main features of the "lesson research" such as participation, discipline, study, criticism, evaluation and ... Its similarities in the two cultures of Iran and Japan; the reasons for the success or failure of this project have been analyzed with regard to the degree of cultural readiness of both educational systems.

Keywords: Education, Cultural activity, Lesson research



درس پژوهی در یک شام خانوادگی یا درس پژوهی بر بستر فرهنگ

سارا رحیمی^{۱*}

^۱ کارشناس ارشد برنامه ریزی آموزشی

* نویسنده مسئول: سارا رحیمی

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۲۸

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۲/۰۱

چکیده

دیدگاه رایج در نظام آموزشی ایران آن است که یک آموزش خوب، به ویژگی‌های فردی معلم وابسته است. بنابراین دانش آموزان، خانواده‌ها و حتی نظام آموزشی در پی کشف معلم خوب و شناسایی معلم بد است. غافل از آن که شیوه‌ی آموزش یک معلم علاوه بر دانش و مهارت‌های حرفه‌ای، تحت تاثیر فرهنگ آن ملت است، چنان که به تاسی از نگرش‌ها و دیدگاه‌های یک ملت است که تفسیرهای رایج از معلم "خوب" و "بد" شکل می‌گیرد. ممکن است در ایران معلمی خوب-اثربخش- باشد که بتواند به خوبی ریاضی را تدریس کند و یا بتواند ضریب قبولی دانش آموزان را در مدارس نمونه بالا ببرد! در حالی که در کشوری مانند فنلاند چنین تعبیری فرسنگ‌ها با تعریف از یک معلم خوب فاصله دارد. چیزی که اهمیت دارد آن است که نمی‌توان بدون شناخت از فرهنگ آموزش یک ملت به تغییر نظام آموزشی آن فکر کرد. در واقع تدریس نیز یک فعالیت فرهنگی است که مانند هر فعالیت فرهنگی دیگر نشانه‌هایی از فرهنگ آن ملت را در خود دارد. در همین رابطه، "درس پژوهی" به عنوان مدلی اثربخش در بهسازی آموزش و توانمند سازی معلم، معرفی شده است که برخاسته از فرهنگ کشور ژاپن است. این مدل چند سالی است که در نظام آموزشی ایران نیز به اجرا درآمده است اما به نتایج مشابه در ژاپن و یا حتی کشورهای دیگر دست نیافته است. در این مقاله با رویکردی "پدیدارشناسانه" مبتنی بر تجربه‌ی زیسته‌ی خود به عنوان "رابط درس پژوهی"، با پرداختن به ویژگی‌های اصلی "درس پژوهی" همانند مشارکتی بودن، نظم، مطالعه، نقد، ارزیابی و ... و جستجوی تفاوت‌ها و شباهت‌های آن در دو فرهنگ ایران و ژاپن؛ دلایل موفقیت یا عدم موفقیت این طرح، با توجه به میزان آمادگی بستر فرهنگی در هر دو نظام آموزشی مورد تحلیل قرار گرفته است.

واژگان کلیدی: آموزش، فعالیت فرهنگی، درس پژوهی

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی محفوظ است.

مقدمه

از آنجایی که شغل من معلمی است، تدریس یکی از دغدغه‌های همیشگی ذهن من است. جادوی یک تدریس خوب و مناسب را می‌شناسم و به همان نسبت ناامیدی‌های بعد از یک تدریس ناکارآمد را لمس کرده‌ام. بنابراین در تلاش برای کشف عوامل یک تدریس خوب و مناسب، کتاب‌ها و الگوهای مختلف تدریس را زیر و رو می‌کنم، تدریس‌های موفق را مشاهده و روش کار

معلمان را بررسی می‌کنم و یا آن که کتب درسی مختلف را با الگوهایی که می‌شناسم همساز می‌نمایم. اما همه‌ی اینها تنها توانسته است گوشه‌ی کوچکی از توقعات، موانع و مشکلات تدریس را مرتفع کند.

در اولین سال‌های خدمتم که به نوعی "صفر کیلومتر!" محسوب می‌شدم، جشنواره‌ای با نام "جشنواره‌ی الگوهای برتر تدریس" با هدف به نمایش گذاشتن بهترین طرح درس‌ها و

ارایه‌ی روش تدریس‌های نمونه‌ی معلمان پایه‌های مختلف اجرا می‌شد. اولین باری که در این جشنواره شرکت کردم سومین سال خدمتم بود. با دانش کمی که از دوره‌ی تربیت معلم درباره‌ی نحوه‌ی نوشتن طرح درس داشتم، طرح درسی درباره‌ی "حالت‌های مختلف مواد" نوشتم که به عنوان "چند طرح برتر" منطقه انتخاب شد! و از من دعوت کردند در تاریخ مشخصی طرح درس را به صورت زنده برای معلمان دیگر اجرا کنم. از آنجا که نظر خودم، یکی از ویژگی‌های خوب شخصیت من نداشتن اضطراب در حضور جمع است، با کمال خونسردی تدریس را به عنوان معلم کلاس چهارم به خوبی اجرا کردم و در نهایت نفر اول منطقه شدم و به خاطر آن یک مخلوط کن یادش گرفتم! که هنوز هم آن را دارم؛ هم مخلوط کن و هم طرح درسی را که برای جشنواره نوشته‌ام. مخلوط کن همچنان به خوبی کار می‌کند ولی طرح درس دیگر کاربردی پیدا نکرد! اما هر چه بود انگیزه‌ای شد تا به تحقیق و پژوهش در عرصه‌های مختلف آموزشی و تربیتی علاقه مند شوم و همیشه پای ثابت جشنواره‌هایی از این دست شوم. تا این که در سال ۹۱-۹۲ با "درس پژوهی" آشنا شدم و از آن جایی که شاخصه‌های متفاوتی نظیر "مشارکتی بودن" و "نقد و ارزیابی" را در بر می‌گرفت، جذب آن شدم و چند سالی در این زمینه فعالیت کردم. هر چند موفقیت‌های گذشته را در این عرصه تکرار نکردم اما مشارکت در این طرح و هم‌زمان با آن تجربه‌ی چهار سال داور طرح‌های درس پژوهی در گروه‌های آموزشی استان، این فرصت را فراهم آورد که از جنبه‌های مختلف به بررسی آن بپردازم به طوری که با مشاهده‌ی قوت و ضعف طرح‌ها به این نتیجه رسیدم بسیاری از آن‌ها از جنبه‌های مختلف تدوین و اجرا دارای اشتراکات معناداری هستند که می‌توان با بررسی انتقادی آن علل موفقیت و یا عدم موفقیت آن را جستجو کرد. بعد از آن که در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ به عنوان رابط درس پژوهی استان انتخاب شدم، فرصتی پیدا کردم تا در ارتباط مستقیم با معلمان و پژوهش‌گران درباره‌ی اهداف، روش کار، نگرش و... نظرات و دیدگاه‌های آن‌ها را بررسی کنم. از سویی دیگر با حضور در جلسات فرآیند درس پژوهی و تدریس گروه‌های مشارکت‌کننده، از نزدیک مهارت آن‌ها را در میدان عمل مشاهده کنم. در نهایت با کنار هم قرار دادن مجموعه‌ای از تجربیات، مشاهدات، مطالعات و... به استنباط‌هایی در این زمینه دست پیدا کردم که فرصتی شد تا بتوانم آن را در قالب "تجربه‌ی زیست‌شده" تهیه و تدوین نمایم.

جیمز استیگلر^۱ در کتاب شکاف آموزشی ادعا می‌کند [۱] تدریس، همچون شام خوردن، یک فعالیت فرهنگی است که تمامی اجزای آن در ارتباط با یکدیگر معنا پیدا می‌کند. چنان که

افراد برای شام خانوادگی که هر روز اتفاق می‌افتد دستورالعملی صادر نمی‌کنند، لیست غذایی توزیع نمی‌شود، بلکه غذا به صورت سرو شده سر میز آورده می‌شود و از آن طرف بزرگترها در این کار به کوچک‌ترها کمک می‌کنند، افراد بدون داشتن موضوع خاصی به صحبت کردن می‌پردازند و نظر خود را بیان می‌کنند. در تعریف فعالیت فرهنگی باید گفت: "مجموعه دانش عمومی درباره‌ی رویداد‌هایی است که در ذهن شرکت‌کنندگان وجود دارد و بر اساس آن رفتار، هدایت می‌شود" [۱]. ویژگی این رفتارها آن است که در چارچوب تکرارپذیری قرار دارد که به ندرت غیرعادی به نظر می‌رسد مگر آن که رفتاری خارج از روال معمول ارایه شود؛ مانند این که در ابتدای یک شام خانوادگی لیست غذا ارایه شود و یا در پایان آن صورت حساب آورده شود. روشن است هر چند غذا خوردن در فرهنگ‌های مختلف چارچوب‌های یکسانی دارد و با اهداف مشابهی انجام می‌شود اما تفاوت‌های فرهنگی بی‌شماری نیز میان نحوه‌ی غذا خوردن، زمان سرو غذا، آداب غذا خوردن، پایان دادن به آن و... می‌توان مشاهده کرد که در این مجال فرصت پرداختن به آن نیست. از سویی دیگر یکی از ویژگی‌های اساسی یک فرهنگ، جریان تدریجی و حرکت آرام آن است. به همین جهت معمولاً برای تبدیل یک رفتار به یک فرهنگ از عبارت "نهاده‌ی شدن" استفاده می‌شود که نشان از زمان بر بودن آن فرآیند دارد.

قبول این واقعیت که تدریس هم مانند بسیاری از امور روزمره یک فعالیت فرهنگی است که برخاسته از فرهنگ ماست؛ ممکن است تحول اساسی را در بسیاری از دیدگاه‌های نظام تربیتی در سطح خرد و کلان به وجود آورد. گفته می‌شود یک معلم معمولاً همان گونه تدریس می‌کند که خود زمانی که دانش آموز بوده است مشاهده کرده است. این سخن هر چند ممکن است اغراق آمیز به نظر آید اما اگر کمی منصفانه به آن نگاه کنیم شاید خود نیز در مقام معلم گاهی مروج رفتارهای آموزشی و غیر آموزشی معلمان دوران مدرسه‌ی خود بوده ایم. خاطرات آموزشی ما مملو از تجاربی است که همکاران به تاسی از معلمان خود دنبال نموده‌اند. این رفتارها در فرآیند آموزش گاهی بی‌اثر و گاه آسیب‌زا عمل می‌نمایند. با معلمانی برخورد کرده‌ام که بعد از برگزاری دوره‌های آموزشی روش تدریس کتاب‌های جدید التالیف و تغییر نحوه‌ی آموزش آن‌ها همچنان بر استفاده از روش‌های گذشته تاکید می‌نمودند. عده‌ای از آن‌ها هم که در ظاهر روش جدید را می‌پذیرند، در بازدید از کلاس‌های درس متوجه اصرار آنها مثلاً؛ در کاربرد آموزش جمع و تفریق از روشی که خود با آن یاد گرفته‌اند خواهید شد! البته هیچ کدام از این‌ها شاید به خودی خود آسیب‌زا نباشد اما هنگامی که

بشناسم[۲]. "فنلاندی ها نیز که چند سالی است توانسته اند سیستم آموزشی خود را به عنوان نمونه‌ای بی نظیر از آموزش و پرورش در جهان مطرح کنند "کتاب خوان ترین" مردم دنیا لقب گرفته اند[۳]. واضح است که پیشرفت و موفقیت اتفاقی نیست و اتفاقا یکی از شاخصه های اصلی آن مطالعه است، چیزی که متاسفانه علی رغم فرهنگ غنی ایرانی-اسلامی غریب افتاده است. حساسیت این امر با توجه به جایگاه و نقش معلم بر اهمیت این موضوع می افزاید. از آنجایی که معلمان همانند اکثر افراد جامعه اهل مطالعه نیستند، لاجرم از سواد علمی کافی و چگونگی جستجوی اطلاعات برای گردآوری زمینه ی تحقیق خود برخوردار نیستند. آنها اغلب از "اینترنت" به عنوان ساده ترین و دم دست ترین شیوه برای انجام تحقیقات مورد نیاز خود استفاده می کنند. گذشته از قابل اعتماد نبودن بسیاری از اطلاعات سایت ها و وبلاگ ها، جستجوی اطلاعات از موتورهای جستجوگر نیز خود نیازمند تکنیک های ویژه و همچنین سواد رسانه ای مربوط به آن است. اغلب معلمان پژوهنده بدون توجه به عنوان پژوهش خود و یا حتی بدون اطلاع از این که به دنبال چه نوع اطلاعاتی هستند، هر نوع خروجی را که دریافت کنند به عنوان زمینه ی تحقیق خود ثبت می کنند. در واقع فرقی نمی کند مساله ی تحقیق آن ها درباره ی "راهبردهای حل مساله" باشد و یا " تدریس نشانه های فارسی " و یا حتی "تفاوت اسیدها و بازها"، بررسی گزارش طرح ها، نشان می دهد اکثر گروه های درس پژوهی بدون توجه به مساله ی تحقیق، پیشینه ی آن را درباره ی انواع روش تدریس، نظریه های مختلف در حوزه ی یادگیری، نظریات دانشمندان علوم تربیتی نظیر شناخت گرایان، ساختن گرایان و... انتخاب می کنند و تاسف بارتر آن که این اطلاعات را تنها برای مطالعه ی داوران کپی-پیست می کنند، به طوری که خود از محتوای آنچه که بیان کرده اند ، اطلاعی ندارند! با این اوصاف به نظر می رسد شرط لازم برای محقق شدن مطالعه است. مطالعاتی هدفمند که در جریان آن به یک مساله ی واقعی برخورد می شود و در ادامه گام ها برای حل آن برداشته می شود.

"نقد و ارزیابی" یکی از ارکان مهم درس پژوهی است به طوری که آن را "مغز درس پژوهی" نامیده اند[۴]. نقد را جدا کردن سره از ناسره و شناختن خوبی ها و بدی های یک چیز تعریف کرده اند. [۵] در گام ششم در س پژوهی معلمان قرار است "معلمی" خود را نقد کنند. باید دانست نقد یکی از ویژگی های اصلی آموزش و پرورش ژاپن است. "در ژاپن دانش آموزان به خوبی یاد می گیرند که در رفتار خود بازاندیشی کنند. این عمل با این نکته که بچه ها در اداره ی کلاس نقش فعال و موثری

همه ی آن ها را زیر چتری با نام مقاومت در برابر تغییر گرد آوریم متوجه می شویم نهادی که خود باید پرچم دار تغییر باشد اگر در برابر آن مقاومت کند و حتی حاضر به همراهی با تغییرات به وجود آمده نباشد، خود نیازمند تغییر است. شاید به همین دلیل است که "درس پژوهی" با شعار "تغییر را از کلاس خودت آغاز کن" مورد توجه کارشناسان علوم تربیتی و مسئولین اجرایی قرار گرفته است.

واقعیت آن است که "درس پژوهی" نیز خود یک فرهنگ است که بر بستر فرهنگ ژاپنی شکل گرفته است و ویژگی ها و نشانه هایی از آن فرهنگ را در خود دارد. اولین ویژگی درس پژوهی "مشارکتی بودن" آن است. چیزی که ژاپنی ها در آن شهره هستند. مشخصه ای که ما ایرانی ها در آن ضعف داریم. به طوری که شاید در این مورد فرهنگ ایرانی و ژاپنی در دو سر یک طیف قرار گرفته باشند. در مدتی که روی گزارش های کتبی درس پژوهی استان کار می کردم، متوجه شدم اکثر گزارش ها در جدول تقسیم وظایف دچار ضعف هستند، جدولی که هر چند اکثرا به صورت صوری تنظیم می شود اما از همان جدول صوری نیز می توان فهمید، معلمان پژوهنده ی ما درک درستی از یک کار مشارکتی ندارند. مثلا طراحی آموزشی که باید با همفکری و تعامل با یکدیگر تهیه و تدوین شود به یک نفر محول می شود و این در حالی است که وظیفه ی یکی دیگر از اعضای گروه تنها تهیه ی دوربین فیلم برداری عنوان شده است! تازه این غیر از اظهارات اعضای تیم است که اکثرا در مصاحبه ها بیان می کنند که تقریبا اکثر کارها توسط یکی از اعضا انجام شده است و دیگران تنها اسامی هستند برای این که ثابت شود کار گروهی و مشارکتی بوده است!

ویژگی مهم دیگر درس پژوهی "متکی بودن آن به مطالعه و تحقیق است". مراجعه به آمارهای اعلام شده ی در زمینه ی سرانه ی پایین مطالعه در ایران ما را متوجه فراهم نبودن پیش نیازهای درس پژوهی می نماید. همه ی ما می دانیم که در فرهنگ ما مطالعه چه جایگاهی دارد و هر کدام از ما در سال چه قدر مطالعه می کنیم. پیشنهاد می شود به جای پرداختن به آمارهای عمومی و جهانی که سرانه ی مطالعه ی ایرانیان را از دو تا ۷۲ دقیقه در سال متغیر اعلام می کند؛ به خودمان مراجعه کنیم. نویسنده ی کتاب "معلم ژاپنی به مثابه رهبر" از زبان یکی از مدیران دبستان های ژاپن این چنین روایت می کند: "بعد از ۳۰ سال تجربه ی معلمی و دو سال اشتغال در پست مدیریت، سالانه تا ۱۰۰ کتاب در حوزه های مختلف مطالعه می کنم و تلاش می کنم هر سال ده ها فیلم از سینماهای خوب دنیا ببینم. این کار به من کمک می کند تا بتوانم با دانش روز جهان همراه شوم و نسل جدید دانش آموزان کشورم را بهتر

در تاریخ ۹۵/۱۱/۳ در ثبت گزارش از جریان یک درس پژوهی از یکی از مدارس سطح شهر چنین نوشته ام: "قرار بود تدریس اول، در ساعت ۳/۳۰ برگزار شود اما با یک ساعت تاخیر همچنان معلم و به تبع آن دانش آموزان دقیقا نمی دانند چه باید بکنند! طرح درس در چند برگ دست نویس خلاصه شده است به طوری که هیچ کدام از اعضای تیم از محتوای آن اطلاع دقیقی ندارند. بچه ها کلاس اول هستند و نشستن مداوم و بی برنامه در کلاس آن ها را خسته و بی انگیزه کرده است. اعضای تیم با راهنمایی معلم مدرس در تلاش هستند کاغذها و برگه هایی را آماده کنند که از کاربرد آن اطلاعی ندارند... با وارد شدن ناگهانی مدیر جریان تدریس قطع می شود... حافظه ی دوربین در میانه ی تدریس ته می کشد... بچه های کلاس های دیگر هر از چند گاهی از سر کنجکاو ی و یا شیطنت در کلاس را باز می کنند، معاون مدرسه با پیشنهاد موبایل خود برای فیلمبرداری از راه می رسد... همه ی این ها در حالی است که من به عنوان ناظر مدعو از چند روز قبل به صورت رسمی دعوت شده ام! می توان همه ی این آشفته بازار را در یک کلمه خلاصه کرد "بی نظمی" که در نقطه مقابل آن یک کلمه قرار دارد "نظم". چیزی که باز هم ژاپنی ها به شکل بسیار عجیبی در آن استادند. مردمی که به هنگام زلزله ی هشت ریشتری هم پشت چراغ قرمز توقف می کنند باید به نظم، اعتقاد خاصی داشته باشند. این نظم گاهی عصبی کننده، حتی برای مردم کشورهای دیگر نیز متحیر کننده است: "یکی از مزایای مقایسه ی فعالیت ها در فرهنگ های مختلف این است که می توان چیزهایی مشاهده کرد که در فرهنگ خود هرگز نمی توانستیم ببینیم. این مورد را در اوایل مطالعه ی خود که با همکاران، یک کلاس درس را از ایلات متحده مشاهده می کردیم، متوجه شدیم. در تصویر ویدیویی، معلم مقابل تخته سیاه ایستاده و در حال تبیین یک روش بود که ناگهان سیستم اطلاع رسانی مدرسه (بلندگو) اعلام کرد: لطفا توجه فرمایید کلیه ی دانش آموزانی که با اتوبوس شماره ۳۱ رفت و آمد می کنند، امروز به جای حیاط جلویی از پشت مدرسه سوار اتوبوس شوند. لطفا معلم این مورد را یادداشت کرده و به دانش آموزان یادآوری کنند. یکی از همکاران ژاپنی ما جلو آمد و دستگاه ویدیو را خاموش کرد. او پرسید: "آن چه بود؟" ما جواب دادیم: "اوه... چیزی نیست" و دوباره دستگاه را روشن کردیم. همکار ژاپنی ادامه داد: "منظورتان چیست؟" در حالی که ما صبورانه می خواستیم توضیح دهیم که فقط یک اطلاع رسانی عمومی بوده است، او بیشتر مشکوک می شد. آیا ما به طور ضمنی می خواستیم بگوییم قطع کردن درس، معمولی و عادی است؟ چه طور چنین چیزی می تواند اتفاق بیفتد؟ او گفت که این شیوه اطلاع رسانی که موجب اختلال در تدریس می شود، هرگز

داشته باشند ارتباط دارد. برای مثال مدارس ژاپن معمولا هر روز بعد از کلاس های روزانه یک جلسه برای بازاندیشی در کارهای انجام شده دارند. معلمان نیز در رفتار خود بازاندیشی می کنند. به خصوص بعد از فعالیت های روزانه ی مدرسه و در جریان درس پژوهی حتما در روش های آموزش و پرورش خود بازاندیشی می کنند و راه های اثربخشی را می جویند [۶]. پر واضح است که چنین رفتارهایی نه تنها در آموزش و پرورش ما بیگانه است که کمتر دیده می شود معلمان نقد همکاران خود را برتابند و آن را گامی در جهت بهبود عملکرد خود بشناسند. در حالی که درس پژوهی از معلمین می خواهد درهای کلاس خود را به روی همکاران خود باز کند و اجازه دهند دیگران روش تدریس، خلاقیت، رفتار آن ها و دانش آموزان را در جریان تدریس نقد کنند؛ فرهنگ حرفه ای ما با چنین رفتاری کاملا بیگانه است. چنین است که در جریان گام های درس پژوهی معمولا در فصل نقد و ارزیابی به امر مهمی اشاره نمی شود، نقدهای صورت گرفته معمولا سرسری و تنها با اشاره به امور کم اهمیت به پایان می رسد و یا اگر نقدی صورت می گیرد تنها به مسایل مثبت طراحی و تدریس پرداخته می شود، به طوری که می توان فصل نقد را فصل تعریف و تایید نامید؛ چنان که در فرهنگ ایرانی ارزش محسوب می شود. در نهایت مطالب طوری جمع بندی می شود که به اصطلاح "به کسی چیزی برنخورد!" در جریان بازدیدهایی که از فرآیند درس پژوهی معلمان داشته ام، معمولا علت ضعف نقدهای انجام شده را جوای می شوم، که در مجموع می توان همه ی آن ها را در دو نکته خلاصه کرد: یکی آن که معلمان از نقد کردن یکدیگر به دلایل مختلف فرهنگی از جمله "رودربایستی" خودداری می کنند و دیگر آن که اصولا نقد کردن و اصول آن را نمی شناسیم به این دلیل ساده که مشاهده کردن را نیاموخته ایم. یک نقد خوب زمانی می تواند ترمیم کننده باشد که پیش از آن مشاهده و مطالعه ی دقیقی صورت گرفته باشد. روشن است که در مورد اول "نقد" یک واژه ی منفی تصور می شود که اکثر مردم از آن را مساوی با ایراد گرفتن می دانند و در مورد دوم در حالی که مشاهده و اصول آن بسیار گسترده است، ارزیابان طرح اغلب به نشستن در زوایای کلاس و بدون انجام فعالیت خاصی - مشاهده به شیوه های گوناگون - تلاش می کنند حضور خود را اثبات کنند. نتیجه آن که مشاهده های ناقصی که در تلاش برای مثبت ارزیابی کردن آن صورت بگیرد هرگز منجر به تغییر و بهبود طراحی و تدریس نهایی نمی شود. این گونه است که اغلب بین تدریس و طراحی اولیه و نهایی تفاوت آن چنانی - جز در موارد کم اهمیت نظیر گروه بندی دانش آموزان، حضور و غیاب و... - مشاهده نمی شود.

ها بسنده می کنند بدون آن که به خانواده‌ی هر کدام از این الگوها و تفاوت ساختاری هر کدام از آن‌ها در فلسفه و اجرا اهمیت دهند. به عنوان مثال کنار هم قرار دادن روش‌های " دریافت مفهوم، ایفای نقش، یاران در یادگیری و..." که هر کدام دارای گام‌ها و پیچیدگی‌های مخصوص به خود هستند در یک تدریس ۴۵ دقیقه‌ای و با در نظر گرفتن شرایط و امکاناتی مانند چپ‌نشین‌های متفاوت کلاسی، ابزار و وسایل متفاوت و مهمتر از همه نگرش‌های متفاوت در یادگیری تقریباً غیر ممکن است. البته در عمل نیز غیر ممکن می‌نماید، چرا که اکثراً در عمل نیز هیچ کدام از این روش‌ها پیاده نمی‌شود و در نهایت به سخنرانی، پرسش و پاسخ و حداکثر یک روش نمایشی ناقص بسنده می‌شود! دامنه‌ی استفاده از روش‌های سنتی و مستقیم در ارابه‌ی مطلب توسط معلم به عقلانیت کلاس درس، روابط، چپ‌نشین کلاس‌های درسی و... بر می‌گردد. بنابراین زمانی که در طرح‌های درس پژوهی اعضا تلاش می‌کنند از روش‌های به نسبت پیشرو تری در عرصه‌ی آموزش نظیر گروه‌بندی، بازی‌های آموزشی و نمایشی و... استفاده کنند، دیگر عوامل از جمله رفتار دانش‌آموزان همچنان به قوت خود باقی می‌ماند. چرا که این معلم است که از جریان روش تدریس "نوین" اطلاع دارد و دانش‌آموزان همچنان به شیوه‌ای که آموخته‌اند رفتار می‌کنند. درست مانند غذا خوردن سر سفره‌ای که به آداب آن عادت کرده ایم و در صورت دستور جدید برای سرو به شیوه‌ی نو، رفتارها تصنعی، خارج از روال و عصبی خواهد شد. به عنوان مثال زمانی که کلاس با روش گروهی آشنا نباشد هر چند معلم در طراحی آموزشی درس پژوهی از روش گروهی استفاده کند به هنگام گروه‌بندی، رفتار دانش‌آموزان سردرگم، بی‌هدف و نامطمئن مشاهده می‌شود. چنان که در نهایت معلم با هدایت مستقیم و حرکت دادن بچه‌ها به سمت جایگاهی که از قبل برایشان در نظر گرفته شده است گروه‌ها را کامل می‌کند! یا این که ممکن است گروهی در طراحی آموزشی از روش تدریس "حل مساله" برای آموزش کمک گرفته شده باشد. با وجود آن که طرح روی کاغذ بی‌نقص و کامل به نظر آید به هنگام اجرا تبدیل به طرح بی‌روح و بدون تحرکی می‌شود که معلم باز هم ناچار می‌شود برای هدایت کردن بچه‌ها هر چه بیشتر سوال بپرسد و دانش‌آموزان هم تنها با جیغ‌های بلندی از "بع... له و نه... خیر" با روش تدریس معلم همراه شوند. همه‌ی این‌ها به این معناست که وارد کردن طرح و برنامه‌های خاص و یا حتی تعویض کتاب‌ها و برنامه‌های درسی بدون تمرکز در رویکردها و یا چگونگی دانش و مهارت‌های معلمان باعث تغییرات معجزه‌آسایی نمی‌شود. چنان که در سال ۱۹۶۰ در آمریکا بعد از تغییرات عمده‌ای که بیشتر بر تغییر در برنامه‌ی

در ژاپن اتفاق نمی‌افتد! همچنان که او توضیح می‌داد، ما از خود می‌پرسیدیم که آیا پیامدهای چنین گسستگی‌هایی در فرآیند تدریس مهم‌تر از اموری نیست که فکر ما را مشغول کرده است؟ [۱] "در حالی که درس پژوهی با گام‌های مشخص و تعریف شده نیازمند برنامه‌ریزی دقیق در برگزاری جلسات اعضا، زمان‌تدوین طرح درس، انجام تدریس‌ها و صد البته افرادی است که بتوانند چنین برنامه‌ریزی‌هایی را دقیق در عمل به اجرا درآورند؛ متأسفانه اغلب چنین اتفاقی نمی‌افتد. به طوری که اعضا اغلب به دلیل ناهماهنگی‌های مختلف - که هر کسی دیگری را عامل آن می‌داند - مجبور می‌شوند طرح را در روزهای منتهی به پایان مهلت ارسال طرح‌ها به سرعت جمع‌بندی می‌کنند.

بی‌شک "ارتقای دانش حرفه‌ای معلمان" یکی از اهداف اساسی درس پژوهی است. اما انتظار می‌رود معلمان از حداقل دانش و مهارت مربوط به شغل خود آگاهی داشته باشند. در بررسی طرح‌های درس پژوهی مشاهده می‌شود که اکثر معلمان از بسیاری مفاهیم پایه‌ای مربوط به حرفه‌ی خود بی‌اطلاع هستند. به عنوان مثال اکثریت طرح‌ها اهداف مشخصی ندارند و یا این که اهداف به اشتباه تحلیل شده‌اند. به این معنا یا اهداف به درستی تشخیص داده نشده‌اند و یا این که در تحلیل آن - تبدیل اهداف جزئی به رفتاری - صحیح عمل نمی‌شود. از آنجایی که قدم اول تدریس هر موضوع درسی، شناخت اهداف آن به خصوص هدف اصلی از آموزش موضوع می‌باشد؛ بسیار پیش آمده است که معلمان هدف کلی درس را تشخیص ندهند و "تا ثریا می‌رود دیوار کج... یکی دیگر از اشتباهات رایج درک مفهوم "ارزشیابی از درس گذشته" به جای "ارزشیابی تشخیصی" است. طوری که اغلب ده دقیقه از زمان تدریس به ارزیابی آموخته‌های پیشین درس‌های گذشته بدون هیچ ارتباطی با درس جدید صرف می‌شود و بدتر آن که با وجود همه‌ی توضیحات - برشمردن ادله و تعریف‌های متعدد از آن - شاهد تکرار اشتباهاتی از این دست هستیم و حاضر به ترک مواضع خود نیستند چرا که یا "همان‌گونه عمل کرده‌اند که معلمان پیشین چنین کرده‌اند" و یا "اساتید دانشگاه این‌گونه تدریس کرده‌اند" و این همان فعالیت فرهنگی است و چه بدا که "آب از سرچشمه گل آلود است...". از دیگر ضعف‌های عمده‌ی طراحی‌های آموزشی آن است که اعضا طرح و برنامه‌ی مشخصی برای تدریس خود ندارند. این که از چه الگوی آموزشی و با استفاده از کدام روش تدریس طرح خود را عملی می‌کنند و در گام بعدی به کمک کدام ابزار و رسانه‌ی آموزشی می‌خواهند به اهداف آموزشی تعیین شده دست یابند؟ معمولاً در استفاده از روش‌های تدریس تنها به ردیف کردن نام این روش

درسی و و اصلاحات کتب درسی متمرکز بود نتایج ملموسی حاصل نشد، بعد از تحقیقات، کمیته‌ی مشورتی ملی آموزش مدارس ابتدایی چنین گزارش داد: "معلمان اساساً به همان طریقی تدریس می‌کنند که در گذشته برای آن‌ها تدریس شده است. تقریباً هیچ کدام از مفاهیم، روش‌ها و یا ایده‌های موثر ریاضیات جدید ظاهر نشده است" [۸].

"رقابت" زمانی رخ می‌دهد که حداقل دو طرف در تلاش برای دست‌یابی به هدفی هستند که نمی‌تواند به اشتراک گذاشته شود. جایی که یکی به دست می‌آورد و دیگران می‌بازند. بنابراین رقابت اغلب متضاد همکاری در نظر گرفته می‌شود [۷]. مقصود فراستخواه "در کتاب" ما ایرانیان [۸] در یک تحقیق گسترده درباره‌ی انواع روایات و خلیقات ایرانی به این نتیجه می‌رسد که ایرانی‌ها تحت تاثیر محیط و شرایط زندگی خود مانند بر سر راه حوادث بودن و سایر موقعیت‌های نامساعد و عوارض مخرب؛ سبب شد نه عادت واره‌های لازم برای بازی‌های رقابت‌فردگرایانه و کارآمد در آن‌ها توسعه یابد- همانند جوامع سرمایه‌داری- و نه سازوکارهای کافی و پایداری وجود داشت تا زمینه‌های موجود در این جامعه برای تعاونی - شبیه آنچه در چین رخ داد- رشد کند. متأسفانه در این شرایط آنچه بیش از هر چیز مجال رشد پیدا کرد، رفتن به سمت و سوی بازی "رقابت" بود [۸]. واضح است این خلیقات به نوبه‌ی خود از یک سو تحت تاثیر زمینه‌های تاریخ و جامعه، وضعیت نهادی، ساختارها و فرهنگ است و از سوی دیگر، تحت تاثیر روانشناسی بازیکنان-افراد جامعه- قرار دارد. قواعد از طریق نوعی یادگیری اجتماعی آموخته می‌شوند و البته از آموزش و ارتباطات و نیز مداخلات سیستمی مثل قوانین و ترتیبات هم متأثرند. در مقابل؛ "آمائه" واژه‌ای منحصر به فرد در زبان ژاپنی است که ممکن است در فرهنگ‌های دیگر نیز مصداقی داشته باشد، اما چه بسا به دلایل مختلف از جمله کم رنگ یا کم اهمیت بودن، کلمه‌ی خاصی-حد اقل در زبان فارسی و انگلیسی- برایش در نظر گرفته نشده است. تنها می‌توان آن را در قالب چند جمله معنی کرد: "منظور از آمائه تکیه دادن به دیگران و به واسطه‌ی آن‌ها به آرامش رسیدن است" [۶]. جالب است که این واژه در زبان ژاپنی بار معنایی منفی ندارد به طوری که همه دوست دارند با اطمینان به کسی تکیه کنند و "آمائرو" یعنی کسی که به او تکیه شده است نیز از این وضعیت خوشحال است و با کمال رغبت آن را می‌پذیرد. آمائه به قدری اهمیت دارد که تقریباً روابط اجتماعی ژاپنی‌ها را به شدت تحت تاثیر قرار داده است. "انواع پدیده‌هایی که تصور می‌شود ویژگی خاص ژاپنی را در خود داشته باشد، به نوعی با کلمه‌ی آمائه در ارتباط و از این روست که روابط انسانی سنت‌گرایانه‌ی ژاپنی

ها را می‌توان با این واژه توضیح داد." "بر اساس سنت آمائه است که مادران فرزندان خود را آموزش می‌دهند، فضای اجتماعی کلاس‌های درس چنان است که دانش‌آموزان به معلمان و گفته‌های آنها با اعتقاد و اعتماد می‌نگرند. این که معلمان نگران شاگردان خود هستند و در قبال آن‌ها احساس وظیفه می‌کنند و در صددند آن‌ها را طوری بار آورند که خودجوش مطالب را بیاموزند، واقعاً فوق‌العاده و هیجان‌انگیز است. دانش‌آموزان هم معمولاً در همان ابتدا به معلمان خود احترام گذاشته، به گفته‌های آن‌ها خوب گوش می‌دهند و به طور طبیعی وابسته به معلم پرورش می‌یابند. اتکای بچه‌ها به معلمشان دقیقاً شبیه اتکای آن‌ها به والدین خود قبل از ورود به مدرسه است [۶]. از این سنت چنین بر می‌آید که همان طور که "تاکه او دوای" به آن اشاره می‌کند "قابلیت آن را دارد دوگانه فهمیده شود". چرا که از یک سو دانش‌آموز کاملاً به معلم خود بر اساس اعتماد و اعتقاد وابسته می‌شود و از سوی دیگر دانش‌آموزان "به صورت خودجوش" مطالب را می‌آموزند. این بدان معناست دانش‌آموزان به کمک معلم و بر اساس سنت دیرینه‌ی خود در یک فضای اعتماد به معلم خود تکیه می‌کنند، تکیه‌ای که هم دانش‌آموز و هم معلم از آن خوشحال است و به معنای سوء استفاده نیست و مهم‌تر آن که در یک فضای غیر رقابتی و سالم دانش‌آموزان با تکیه به خود، "یاد می‌گیرند." خانم لوئیس در دوران جوانی و هنگامی که خودش زندگی در مدارس ژاپن را تجربه می‌کرد، متوجه شد که دانش‌آموزان پیش از رقابت به همکاری احترام می‌گذارند [۶]. با این اوصاف واضح است بر خلاف آنچه که در حال حاضر در جریان است، درس پژوهی میدانی برای رقابت نیست. چرا که از یک سو طبق تعریف رقابت؛ هدف خاصی وجود ندارد که با رسیدن فرد یا گروهی دیگران از دست‌یابی به آن بازمانند. بلکه برعکس اهداف بی‌شماری با رویکردهای متفاوت برای هر تیم درس پژوهی وجود دارد. از سوی دیگر مفهوم درس پژوهی با (همکاری، مشارکت، به اشتراک گذاشتن و...) معنا پیدا می‌کند. هرچند در سال‌های اخیر متولیان طرح اصرار دارند که درس پژوهی یک جشنواره نیست، اما با اجرای آن در سطوح مختلف منطقه، شهرستان، استان و... در نهایت انتخاب برترین‌ها و ارسال به دبیرخانه‌ی کشوری؛ در واقع هیچ چیزی از جشنواره جز نام آن را کم ندارد. ایجاد چنین فضای رقابتی خود به خود باعث تشکیل تبعات رقابت نیز مانند متوسل شدن به شرایط غیر واقعی، کپی برداری، سندسازی و... نیز می‌شود. چیزی که به وفور در اجرا و داوری طرح‌ها می‌توان مشاهده کرد. در طی چند سالی که به عنوان داور طرح‌ها فعالیت داشته‌ام، به نمونه‌های زیادی از کپی و تقلب به شیوه‌های گوناگون بوده‌ام. کپی برداری از طرح‌های

فرهنگی آن در سطوح مختلف اجرایی شود، اگر معلمان از اصلاحات آموزشی طرح و برنامه های مدیران و برنامه ریزان، تفسیرهای نادرستی داشته باشند و یا بالاتر از آن چنین تعبیرها و تفسیرهایی را متفکران و برنامه ریزان خود، ایجاد کنند؛ نتایج آن به رویدادهای عجیب و غریبی - همانند شام خوردن خانواده ی یمنی- می انجامد. واضح است که تدریس و آموزش یک فعالیت فرهنگی است که اگر غیر از آن بود، همانند فرمول های ریاضی- که در هر شرایطی به پاسخ های یکسان می رسد- استفاده از مدل های آموزشی اثربخش می توانست بدون توجه به بسترهای فرهنگی آن کارایی داشته باشد. اما واقعیت آن است که تدریس بخشی از فرهنگ یک ملت است که از بسترهای خاصی برخاسته است و به کمک همان بسترها می تواند به نتایج مورد انتظار دست یابد. "درس پژوهی" نیز از این قاعده مستثنا نیست. عمر رسمی این طرح در ایران زیاد نیست و در طی این مدت کوتاه- کمی بیش از یک دهه- شاهد تفاوت سلیقه های زیادی در حوزه ی نظری و اجرایی بوده ایم. تغییرات هر ساله در تدوین و اجرا و بدون بازخورد موثر از نتایج به دست آمده از طرح هایی که با مشقت زیاد در نواحی دور و نزدیک توسط گروه هایی از معلمان پژوهنده عملیاتی می شود؛ باعث سردرگمی درباره ی اهداف طرح، نامیدی از اثربخشی آن و نامفهوم بودن آینده ی طرح شده است. اما در تدوین و اجرای طرح یک چیز روشن است و آن این که نمی توان بدون در نظر گرفتن بستر های فرهنگی مربوط به آن - که به چند نمونه ی آن در این مجال کوتاه اشاره شد- به موفقیت واقعی آن امید داشت. هر نوع تغییری که صورت می گیرد معلمان و بستر فرهنگی مربوط به آن باید در قلب این تغییرات باشد. حد اقل کمک می کند "درس پژوهی" روی میز سروته، سرو نشود!

واژه نامه

1. James Stigler
2. Albert Shanker

جیمز استیگلر
آلبرت شنکر

فهرست منابع

- [1] Stigler J, Hebert J. The educational gap, translated by Mohammad Reza Sarkar Arani and Ali Reza Moghadam, Madrasa Publications. 2005. [Persian]
- [2] Take Ishii Kava, Yoshi. Japanese Teacher as Leader, translated by Alireza Rezaei, Meraat Publications. 2015. [Persian]
- [3] International Transit Center Statistical Reports. 2010. [Persian]
- [4] Sarkar Arani MR. Lesson Study, Global Ideas for Learning Improvement and

موفق سال های گذشته، تکرار کارهای سال های گذشته ی تیم ها بدون هیچ تغییری، ایجاد فضای تصنعی در کلاس با آموزش های قبل از آغاز فیلم برداری از طرح، استفاده از دانش آموزان بزرگ تر در کلاس های مجری و... تنها نمونه هایی از شگردهایی برای برنده شدن است. گذشته از آن ایجاد چنین فضای رقابتی باعث تحت الشعاع قرار گرفتن اهداف آن می شود. آیا در حالی که روند اجرا "برد و باخت" است می توان به هدف هایی چون "ارتقای دانش حرفه ای" و یا "حل مسایل آموزشی" دست یافت؟ هر چند شاید معلمان یا تیم هایی باشند که با چنین هدف هایی اقدام به انجام طرح می کنند، اما در نهایت آنها نیز خواستار طلب پاداش کارشان بعد از به پایان رسیدن آن هستند و البته کمتر پیش می آید چنین پاداشی "انگیزه ی درونی" باشد. نکته این جاست که چنین فضایی را نه معلمان، که عوامل اجرایی طرح ایجاد کرده اند که با ارسال بخش نامه های متعدد، آیین نامه های اجرایی، فرم های داوری، سهمیه بندی استانی، پیش بینی لوح های تقدیر برای برگزیدگان و... فضا را هر چه بیشتر رقابتی کرده و بدین ترتیب آسیب های جدی طرح را کسانی ایجاد کرده اند که در واقع خود باید عاملی در جهت حرکت به سمت موفقیت آن و کسب نتایج واقعی همانند آنچه نمونه های واقعی جهانی به وجود آورده اند باشند.

آلبرت شنکر^۲، رئیس اتحادیه ی معلمان آمریکا در دهه های گذشته، در خاطرات خود از طرحی که منجر به پناه دادن و خانه دار شدن خانواده هایی که اخیرا از کشورهای آفریقایی آمده بودند سخن می گوید: "همچنان که ما از یک پروژه ی مسکونی بازدید می کردیم، برای ما توضیح می دادند که بیشتر مردم این جا در چادرها و یا پناهگاه هایی بسیار ابتدایی زندگی می کنند و اغلب روی میز غذا نمی خوردند، بنابراین تلاش همه جانبه ای برای ترغیب آن ها به استفاده از میز صورت گرفته بود. در حین بازدید از پروژه، راهنمای ما گفت: "اجازه بدهید از یکی از این خانواده ها دیدن کنیم و به آپارتمان نگاهی بیندازیم". آن ها یکی از درها را زدند و گفتند: "آقای شنکر از نیویورک این جا هستند؛ آیا می توانند داخل شوند؟" ما وارد خانه شدیم و یک خانواده ی یمنی را دیدیم که در حال غذا خوردن روی میز بودند. ولی میز سروته بود؛ روی میز در سطح زمین و پایه های آن به طرف بالا قرار داشت!" [۱]. همان طور که در ابتدای بحث گفته شد، می توان این طور تصور کرد تدریس نیز مانند غذا خوردن یک فعالیت فرهنگی است که اجزای آن تحت تاثیر زمینه و مولفه های فرهنگی اقتصادی، دینی، و... آن است که تنها در طول زمان تغییر می کند. اگر طرح و برنامه های وارداتی بدون توجه به بسترهای

- [7] Free Encyclopedia. [Persian]
- [8] Farastkhah M. We Iranians, Background of Historical and Social Exploration of Iranian Creatures, Ney Publications. 2015. [Persian]
- Enrichment, Meraat Publications. 2015. [Persian]
- [5] Dehkoda Culture Volumes 15 and 21. [Persian]
- [6] Lewis, Catherine, Dua, Takke O Davai. Education as Culture, translated by Mohammad Reza Sarkar Arani, Naomi Shimizu and Toyko Morita, Manadi Tarbiat Publications. 2014. [Persian]

