

پژوهش روایی ماهیت تجربه

فرشته آل حسینی^۱

چکیده: تجربه یکی از مفاهیم اساسی کارورزی است. از برنامه درسی کارورزی تربیت معلم انتظار می‌رود که فرصت‌هایی برای تجربه‌ورزی دانشجویان در محیط‌های واقعی کلاس و مدرسه فراهم کند تا با یادگیری از طریق تجربه سفر خود از بی‌تجربه به باتجربه را آغاز کنند. همچنین از معلمان در مقام پژوهش‌گران روایی انتظار می‌رود از این ابزار کارآمد برای پژوهش در تجربه خود استفاده کنند؛ اما اگر فهم روشنی از مفهوم و ماهیت تجربه نداشته باشیم، نه قادریم آگاهانه یادگیری از طریق تجربه را تجربه کنیم، نه قادریم از پژوهش روایی به‌درستی برای پژوهش در تجربه‌مان استفاده کنیم. بنابراین، اگر پژوهش روایی را برای مطالعه تجربه در دور کارورزی مناسب تشخیص داده‌ایم، درست آن است که ابتدا بپرسیم تجربه چیست؟ ساده‌ترین راه برای جستجوی پاسخ این سؤال این است که معلمانی باتجربه را تعقیب کنی که در ماهیت تجربه تحقیق و تأمل کرده‌اند، و هرکجا آن‌ها را یافتی از آن‌ها سؤال کنی. این مقاله درصدد خواندن «ماهیت تجربه» از دیدگاه دیویی است. خواندنی که دلالت‌هایی برای بهبود روایت تجربه‌های ما به همراه دارد.

کلیدواژه‌ها: ماهیت تجربه؛ جان دیویی؛ پژوهش روایی؛ روایت تجربه.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

"آقا، فکر نمی‌کنم، شما فقط برای این‌که از من بزرگ‌ترید یا از من دنیادیده‌ترید، حق دستور دادن به مرا داشته باشید. این ادعای بزرگ‌تری از سوی شما به استفاده‌ای بستگی دارد که از زمان و تجربه‌تان کرده‌اید (جین ایر، شارلوت برونته)."

مقدمه

اکثر ما در معرض این خطاب که «تو بی‌تجربه‌ای!» یا مورد این سؤال که «آیا در این کار تجربه داری؟» از سوی اشخاص باتجربه و دنیادیده قرار گرفته‌ایم. البته این دومی، گاهی به قصد اطلاع

۱. مدیر گروه پژوهشی کارورزی و آماده‌سازی معلمان، پژوهشکده مطالعات تربیت معلم دانشگاه فرهنگیان، falehoseini@yahoo.com

از سابق شخص در کاری خاص، مثل تدریس پرسیده می‌شود. گاهی نیز مثل اولی، به قصد هشدار یا تحقیر افراد بی‌تجربه با لحنی طعنه‌آمیز ابراز می‌شود؛ اما اغلب، در هر دو حالت ممکن است خلطی رخ بدهد که به خطایی در تشخیص بیانجامد؛ و آن وقتی است که تصور شخص از «تجربه» چندان روشن نباشد. مثلاً مدیر نگون‌بختی را در نظر بگیرید که در پی استخدام یک معلم باتجربه است، اما با دیدن شمار سال‌های اشتغال به تدریس فرد در رزومه‌اش مجاب می‌شود و به خطا یک معلم باسابقه غیرمغرب را استخدام می‌کند. شخصی که ممکن است سالیانی متمادی را در حرف تدریس سپری کرده باشد، اما وقتی به کارش می‌نگری واقعاً از اینکه او را مجرب بخوانی اکراه داری. چرا؟

چه چیز شخص باتجربه را از شخص باسابقه متمایز می‌کند؟ فقدان چه چیز موجب می‌شود، سالیان سال به حرفه‌ای اشتغال داشته باشی، اما همچنان بی‌تجربه به حساب آیی؟ آن چیست که یک سال فعالیت حرفه‌ای یک معلم را با چند سال فعالیت غیرحرفه‌ای معلم دیگر همسنگ می‌کند؟ آیا در پاسخ جین ایر به کارفرمایش، آقای روجستر که خودش را بزرگ‌تر و محق می‌پنداشت، حقیقتی نهفته است؟ آیا بزرگی و باتجربه‌گی واقعاً به کیفیت استفاده شخص از زمان و تجربه بستگی دارد؟ حتماً شرایط یا کیفیاتی در تجربه وجود دارد که تجربه را «تجربه» و دارای ارزش می‌کند، شخص را به مقام «مغرب» نائل، و صاحب حق یا اقتدار می‌کند. شرایطی که تجربه را از یک فعالیت بی‌ثمر «آب‌نگارانه» متمایز می‌کند و معلم باسابقه مغرب را از معلم باسابقه غیرمغرب قابل تشخیص می‌کند. آن شرایط چیست؟

مثل همیشه، ساده‌ترین راه برای جستجوی پاسخ این سؤال این است که معلمانی باتجربه را تعقیب کنی که در ماهیت تجربه تحقیق و تأمل کرده‌اند و هرکجا آن‌ها را یافتی از آن‌ها سؤال کنی. من در نقل قول‌هایی که به صورت ویروسی در شبکه‌های اینترنتی منتشر می‌شوند، خواندم ابن‌سینای حکیم ادعا کرده است: «تجربه از علم بهتر است». درجایی دیگر توماس کارلایل^۱ مورخ گفته است: «تجربه بهترین آموزگار است، هرچند حق‌التدریس آن گران است». همچنین، برنارد شو^۲ نمایشنامه‌نویس نوشته است «به تجربه آموختم که انسان‌ها هرگز چیزی از تجربه نمی‌آموزند»؛ اما ویلیام فالکنر^۳، خالق *خشم و هیاهو*، سخنی بایهام درباره تجربه گفته است: «تمدن با عرق کشی آغاز می‌شود»^۴.

-
1. Thomas Carlyle
 2. George Bernard Shaw
 3. William Faulkner
 4. "Civilization begins with distillation"

واقعاً دوست داشتم این معلمان تجربه را می‌یافتیم و از آن‌ها می‌پرسیدم از چه روی تجربه از علم بهتر است؟ چطور تجربه به مقام بهترین آموزگار نائل شده است؟ چرا اکثر افراد هرگز از تجربه چیزی نمی‌آموزند؟ و چطور تمدن با عرق‌کشی آغاز شده است؟ اما متأسفانه هیچ‌یک را نمی‌یابم. هنوز نمی‌دانم حتی این سخنان قصار از آن‌هاست یا نه؟ اما به دلیل احاطه کم و بیش به ادبیات رشته تخصصی‌ام در این زمینه، دیوبی را زود یافتیم. از این فیلسوف تربیت درباره چیستی تجربه می‌پرسم و دست‌کم یک پاسخ ممکن را از او دریافت می‌کنم.

جالب است، وقتی پاسخ دیوبی فیلسوف را می‌خوانی، چنین به نظر می‌رسد که پاسخ برنارد شاو نمایشنامه‌نویس را داده است. گویی تبیینی فلسفی ارائه کرده است درباره اینکه چرا اکثر مردم از تجربه نمی‌آموزند. احتمالاً بدین دلیل که با فعالیت‌هایشان چیزی در نمایشنامه زندگی‌شان نمی‌نگارند، بلکه «بر روی آب می‌نویسند». همچنین، گویی پرده از ابهام فالکنر گشوده است و نشان داده است که چطور انسان عرق دانش و معنا را از تجربه می‌کشد.

جالب‌تر این است که دیوبی با تبیین «ماهیت تجربه» در فصل یازدهم *دموکراسی و تربیت*، انگار پاسخی نیز به برخی سؤالات حال حاضر «ما» داده است، مثل این سؤال که چرا پس از رهیدن از مشقت انشانویسی در مدرسه، به مشقت روایت‌نویسی در دانشگاه گرفتار شدیم؟ «روایت تجربه» دیگر چیست؟! نمی‌دانم، شاید بدین دلیل که ما در روایت‌نگاری، با قلم و مرکب بر روی کاغذ از تجاربمان می‌نویسیم که در درجه اول روشن کنیم که واقعاً چیزی را تجربه می‌کنیم و مشقی بر آب نمی‌نویسیم. سپس طی یک پژوهش کاملاً جدی به خودمان و دیگران ثابت کنیم، تجربه ما واقعاً بهترین آموزگار ماست و ما حقیقتاً از آن درس‌هایی آموزنده می‌آموزیم. درس‌هایی که اگر استمرار یابند، به درجه‌ای از رشد می‌رسند که می‌توان در آینده آن‌ها را به‌عنوان «دانش عمل حرفه‌ای» به جامعه حرفه‌ای و جامعه پژوهشی عرضه کرد. چونان عرقی خالص که از تجربه کشیده شده است.

به گمانم، این پیگرد دلالت‌هایی برای بهبود تجربه‌های ما و روایت‌نگاری‌های کارورانه‌ی خام ما از تجربه به همراه دارد. اول بگذارید با کلمات خود دیوبی بخوانیم درباره «ماهیت تجربه» چه می‌گوید.

ماهیت تجربه

«ماهیت تجربه را فقط با عناصر تشکیل‌دهنده فعال و غیرفعالش که به نحوی خاص با هم ترکیب شده‌اند، می‌توان فهمید. در سوی فعال، تجربه آزمودن^۱ [یا تجربه کردن] است. این معنایی است که در اصطلاح تجربه آشکارا نمایان است. در سوی غیرفعال، تجربه دستخوش تجربه شدن^۲ است. وقتی ما چیزی را تجربه می‌کنیم، بر روی آن یا با آن کاری می‌کنیم؛ سپس در معرض پیامدهای کنش خود قرار می‌گیریم، یا دستخوش پیامدهای آن می‌شویم. ما کاری با چیزی انجام می‌دهیم، و آن نیز در عوض کاری با ما انجام می‌دهد: منظورم از ترکیب خاص همین است. ارتباط این دو حالت تجربه است که میزان ثمربخشی یا ارزش تجربه را می‌سنجد. فعالیت محض تجربه نیست. فعالیت محض به پراکندگی، تفرق و زایل شدن تمایل دارد. تجربه در فاز آزمودن مستلزم تغییر است، اما تغییر یک تحول بی‌معناست مگر اینکه آگاهانه با موج برگشتی پیامدهایی مرتبط شود که از آن ناشی شده است. وقتی یک فعالیت، تا دستخوش پیامدها شدن استمرار می‌یابد، وقتی تغییر به وجود آمده توسط کنش، درون تغییر به وجود آمده در ما، بازتاب پیدا می‌کند، صرفاً همین جریان، دارای اهمیت می‌شود. ما چیزی یاد می‌گیریم. صرفاً وقتی کودک انگشتش را در شعله فرو می‌برد، این یک تجربه نیست. بلکه این حرکت وقتی تجربه است که با درد مرتبط شود، دردی که برای او معنای دستخوش پیامد شدن را می‌دهد. از این به بعد است، که فرو بردن انگشت در شعله معنای سوختن می‌دهد. سوختن فقط یک تغییر فیزیکی است، مثل سوختن یک تکه چوب، اگر به‌عنوان پیامد کنشی دیگر دریافت نشود. تکانه‌های کور و بی‌ثبات، ما را به شتافتن‌های بدون توجه از یک چیز به چیز دیگر سوق می‌دهند. مادامی که اوضاع چنین باشد، هر کاری مثل نگاشتن روی آب است. هیچ چیز، جز این رشد فزاینده، معنایی چنین حیاتی به مفهوم تجربه نمی‌دهد. از سوی دیگر، بسیاری اتفاقات خوشایند و ناخوشایند برای ما رخ می‌دهند که مسبوق به هیچ فعالیتی از سوی ما نیستند. تا جایی که به ما مربوط است، این اتفاقات صرفاً تصادف‌اند. چنین تجاربی نه قبل دارند، نه بعد؛ نه نگاه به گذشته دارند، نه نگاه به آینده، در نتیجه هیچ معنایی ندارند. ما چیزی دریافت نمی‌کنیم که ادامه آن پیش‌بینی رخداد محتمل بعدی باشد، توانایی‌ای هم به دست نمی‌آوریم که ما را برای آنچه قرار است اتفاق بیفتد سازگار کند. این‌گونه تجارب بر قدرت کنترل ما بر اوضاع نمی‌افزایند. صرفاً از سر تعارف چنین تجربه‌ای را می‌توان تجربه خواند.

1. Trying
2. Undergoing

«آموختن از تجربه»^۱ یعنی ایجاد ارتباطات رو به جلو، و رو به عقب، میان آنچه از سوی ما با چیزها انجام می‌شود و پیامدهای خوشایند و ناخوشایندی که از سوی آن‌ها بر ما عارض می‌شود. تحت چنین شرایطی، انجام دادن آزمودن می‌شود؛^۲ تجربه دنیا، فهمیدن این می‌شود که دنیا به چه می‌ماند؛ دستخوش تجربه شدن هم آموزش می‌شود^۳ - کشف ارتباط چیزها. این‌ها دو نتیجه مهم برای تربیت در پی دارند. (۱) تجربه در اصل یک امر فعال و غیرفعال است؛ و در بدو امر شناختی نیست؛ اما (۲) سنجش ارزش یک تجربه به درک روابط یا استمرارهایی بستگی دارد که به‌سوی آن رهنمون می‌شود» (دیویی، ۲۰۰۱/۱۹۱۶، صص ۱۴۶-۱۴۵).

از نظر دیویی، آنچه بسیار تعیین‌کننده است، و یک فعالیت مستعد پراکندگی و زایل شدن را به مرتبه «تجربه» ارتقا می‌دهد، ایجاد ارتباط حیاتی میان وجوه فعال و غیرفعال تجربه است. تجربه آنگاه به مقام آموزگار می‌رسد که اولاً تجربه‌کننده قادر به درک کنش خویش و تأثیر پیامد کنش‌اش بر حرکت بعدی‌اش بشود، و ثانیاً به تجربه کردن و دستخوش تجربه شدن *trying & undergoing* بدین طریق - یعنی ایجاد ارتباط میان این دو- ادامه بدهد. استمرار فرایند یادگیری از طریق تجربه، اتفاق مهمی را رقم می‌زند که دیویی بدان «رشد» می‌گوید.

یادگیری از تجربه



سودمند است، یک‌بار دیگر نظریه دیویی را درون یک مثال تجربه کنیم، و آن را در فرازهایی از روایت تجربه یأس و عشق یک استاد در مسیر تربیت معلم فکور بخوانیم.

1. 'Learn From Experience'
2. 'Doing Becomes A Trying'
3. 'The Undergoing Becomes Instruction'

تجربه یأس و عشق در تدریس

«سال‌ها پیش، از خواب برخاستم و فهمیدم که دیگر هیچ علاقه‌ای به رفتن به کتابخانه، گشتن قفسه‌ها و جستجوی عناوین جدید ندارم. چیزی که زمانی سیر و سفر محبوب من، لذت و بخش بزرگی از هویت حرفه‌ایم بود، گویی اکنون خشکیده و عاری از جذابیت شده بود. پانزده سال بود که درگیر [پروژه] تربیت آینده و معلمان مجرب از طریق پژوهش در زمینه‌های اجتماعی و سیاسی تدریس بودم.

اما پس از مدتی پی بردم که علاقه‌ام را از دست داده‌ام. دیگر تحولات علمی در زمینه «تربیت معلم فکور» برایم اهمیت نداشت، و ادبیات سیاسی [یا سیاست تربیتی] را دارای کاستی زیادی می‌یافتم. «تأمل» به یک شعار فنی تربیتی تبدیل شده بود، شعاری که دیگر هیچ سنخیتی با جهت‌گیری اصلی‌اش نداشت. شرح و تفسیرهای انتقادی درباره تربیت مدرسه‌ای چرخشی پوچ‌گرایانه یافته بود، با نویسندگانی که مواضع به‌غایت افراطی‌شان هیچ ارتباطی با زندگی معلمان نداشت. گرچه هنوز به آموزش معلمان و به جستجوی مباحث مرتبط با تأمل معلم و مسائل عدالت تربیتی علاقه‌مند بودم، اما باید راهی دیگر می‌یافتم. من گم شده بودم» (لیستون، ۲۰۰۲، صص ۴۳-۴۴).

این فراز، پاره‌ای از روایتی نسبتاً مفصل در کتاب *داستان‌هایی درباره شهامت تدریس* است. راوی داستان سال‌ها به فعالیت‌هایی اشتغال داشت که خودش بدان «تربیت معلم فکور^۱» می‌گوید. به زبان نظریه دیویی، او ابتدا در فاز تجربه کردن قرار می‌گیرد؛ اما انگار هرقدر در این تجربه کردن به پیش می‌رود، علاقه‌اش کاستی می‌گیرد تا سرانجام دستخوش یأس می‌شود؛ دستخوش پیامدهای تجربه خود می‌شود؛ اما تجربه یأس مادامی که از سوی او به‌عنوان دستخوش تجربه شدن^۲ و در ارتباط با تجربه کردن^۳ درک نشود، یک تجربه نیست. باید ببینیم او به این درک می‌رسد.

«در آن زمان نمی‌دانستم، اما نیاز داشتم عشقم به تدریس را دوباره زنده کنم ... عشقم به تدریس و یادگیری به‌سختی آزموده و فقدانش برملا شده بود. من درون یک گودال بزرگ، تاریک، عمیق و گویی بی‌انتهای سقوط کرده بودم» (همان، ص ۴۴).

گویا او بدین درک می‌رسد؛ زیرا تجربه یأس را آزمونی دشوار برای سنجش عشقش به تدریس و یادگیری درک می‌کند. آزمونی که به نظر می‌رسد در آن رد شده است. اگر او تجربه

1. Reflective Teacher Education

2. Undergoing

3. Trying

یأس را محک عشق به یادگیری و تدریس تشخیص می‌دهد، حاکی از آن است که او آزمودن - تدریس و یادگیری در زمینه تربیت معلم فکور- و دستخوش تجربه شدن -مأیوس شدن- را در ارتباط با یکدیگر درک می‌کند. پس یکی از شروط لازم تجربه در اینجا مشاهده می‌شود؛ اما هنوز خبری از شرط دیگر -استمرار تجربه تا یادگیری و رشد- نیست. دیویی می‌گوید: «آموختن از تجربه" یعنی ایجاد ارتباطات رو به جلو، و رو به عقب، میان آنچه از سوی ما با چیزها انجام می‌شود و پیامدهای خوشایند و ناخوشایندی که از سوی آن‌ها بر ما عارض می‌شود.» (دیویی، ۲۰۰۱/۱۹۱۶، ص ۱۴۶). مثل احساس ناخوشایند یأس که گویا در حرفه معلمی به دلیل سروکار داشتن همزمان با موجودات ایده‌آل (چون معلم فکور) و موجودات واقعی عامل مختار (چون دانشجو معلمان) شایع است و راوی داستان آن را این‌گونه تجربه می‌کند:

«معلمان مبتلا به احساس یأس خود را در جهنم می‌یابند. برای معلمی که قدرت، زیبایی و شگفتی دستیابی به چیزهای شگرف را می‌داند، این حس ویرانگر است؛ او که خود، همه این مواهب را از معلمی دیگر آموخته است؛ او که معنای توجه توأم با محبت به دانش‌آموزان را تجربه کرده است و سپس مجبور به دست کشیدن از آن می‌شود.» (همان، ص ۴۷).

درک این حس به‌عنوان پیامد ناخوشایند تدریس و یادگیری و ایجاد ارتباطات رو به جلو و رو به عقب، میان کنش‌ها و پیامدها از طریق «سفر درونی»، کاویدن خویشتن، مرور خاطرات و تجربه‌های یادگیری از معلمان راهنما، اشعار و کتاب‌هایی که راوی از آن‌ها تأثیر پذیرفته است، در جای جای داستان قابل ردیابی است:

«کم‌کم فهمیدم به چیزی گرفتار شدم که جوانا میسی^۲ «کار یأس»^۳ می‌خواند: او می‌نویسد: «یأس نمی‌تواند با تزریق خوشبینی یا موعظه کردن درباره تفکر مثبت برطرف شود. همانند ماتم، باید مورد تصدیق قرار بگیرد و حل شود. این بدان معناست که باید سلامتی نامیده و چون یک پاسخ عادی بشری معتبر شناخته شود؛ پاسخ به موقعیتی که ما خودمان را در آن می‌یابیم. در مواجهه و تجربه یأس، از قدرتش می‌توان استفاده کرد، هنگامی که یخ دفاعی روان آب می‌شود و انرژی‌های جدید سرازیر می‌شوند»...» (همان، ص ۴۷-۴۸).

گرچه شرط دوم تجربه (آموختن از تجربه) در تک تک فراز و فرودهای داستان قابل پیگرد است و می‌توان در کرانه این روایت ایستاد و موج‌های رفت و برگشت تجربه که دیویی ترسیم

1. *Inward Journey*

2. *Joanna Macy*

3. *'Despair Work'*

کرده است در آن نظاره کرد، اما تعقیب آن‌ها در اینجا، روایت ما را بیش از اندازه طولانی می‌کند. پس بگذارید آن را فقط در یکی از این فرازها تعقیب کنیم:

«چطور ما عشقی کم‌سو را از نو احیا می‌کنیم و چرا باید خواهان و پذیرای عشقی باشیم که مسبب چنین دردی است؟ رسیدن به این مُلک آسان نیست، اما فکر می‌کنم راهایی برای گام زدن به سوی آن وجود دارد. به نظرم، دست کم سه نوع عشق در روایت یأس دخیل‌اند: یک عشق رمانتیک به یادگیری و تدریس؛ یک عشق مهرورزانه، عشقی که مایل به دانش‌آموزان است؛ و یک عشق تحول‌زا، عشق فراخ [یا قابل توسعه]. تدریس خوب مستلزم نوعی عشق رمانتیک و پشتکار برای یادگیری است. این عشق توسط دیگران برانگیخته می‌شود و با برانگیختن عشق به پژوهش، دیگران را برمی‌انگیزد ... برای برانگیختن دیگران با این عشق به یادگیری، ما باید به دانش‌آموزان خود توجه کنیم ... عشق مهرورزانه با عزمی که برای پیگرد خیر دانش‌آموزان مان در خود سراغ داریم، روشن به نظر می‌رسد. از این رو، می‌توانیم خواسته‌هایشان را ببینیم و آن‌ها را در شعاع مواهب امور خوب قرار بدهیم؛ اما تدریس با این‌گونه عشق‌ها یک مسئولیت آسیب‌پذیر است. معلم را در معرض درد و رد قرار می‌دهد. وقتی عشق معلم به یادگیری و مهرورزی به دانش‌آموزان کم‌سو می‌شود، او خودش را در یأس می‌یابد. این یأس روح معلم را می‌آزارد ... ما وقتی این درد و رنج را تحمل می‌کنیم به عشقی بزرگ‌تر می‌رسیم» (همان، ص ۴۹).

پس استاد قصه ما از تجربه یأس خود «می‌آموزد» که راهی مطمئن‌تر از عشق نوع اول و دوم به مُلک تربیت بجوید؛ مُلکی که سهل‌الوصول نیست و رهرو کامیاب از دو عشق اول و ناکام از عشق سوم ممکن است در این راه از پای بیفتند. بسی جای خرسندی است که شرط لازم دوم نیز حاضر است و من موفق می‌شوم روایتی از یک «تجربه» را با لنز نظریه دیویی تجربه کنم. روایتی که در یک نما، «مثال» یک «روایت تجربه» است و در نمای دیگر، نمایانگر «ساختار تجربه».

دلالتی برای «روایت تجربه»

به نظرم، این سیر و سفر می‌تواند سوغات هم داشته باشد: دلالتی برای بهبود بخشیدن به فعالیت‌هایی که آن‌ها را «تجربه» می‌انگاریم و «روایت»‌های ما از این تجارب. برای اینکه روایت‌های ما ارزش پژوهش‌روایی پیدا کنند، لازم است که بازگوکننده تجربیات واقعی ما باشند. برای اطمینان از اینکه این‌ها «تجربه»‌اند، نه «رفتار»، نه «فعالیت محض» یا چیز دیگر، می‌توان شروط پیشنهادی دیویی را برای تشخیص، و حتی تجربه دوباره یک تجربه در ساختار طبیعی‌اش به کار بست، و همزمان نتیجه خارق‌العاده آن را بر بهبود کیفیت تجربه و روایت یک تجربه نظاره کرد. بنابراین، پیشنهاد روشن من این است: حین تجربه و بعد از آن -مثلاً حین نوشتن درباره

آن- به وجوه فعال و غیرفعال تجربه و موج‌های مستمر رفت و برگشت کنش و پیامدها، تا جایی که خود را به ما می‌نمایاند^۱، توجه کنید تا قادر شوید اتصالات و استمرارهای حیاتی آن‌ها را ببینید.

به این «توجه کردن» و «دیدن» که به‌ویژه نظریه‌های آکادمیک می‌توانند در آن نقش داشته باشند، تأمل می‌گویند. البته لازم است دقت کنید! زیرا این دعوت به انجام یک فعالیت ساختگی و مکانیکی نیست. قرار نیست ساختار مذکور را به هر فعالیتی تحمیل کرد. بلکه دعوت به تأمل بر یک فعالیت طبیعی در زندگی روزمره به‌منظور مشاهده ساختار تجربه و سازوکار یادگیری از طریق تجربه است. اصلاً چطور است به‌جای تلاش برای تأمل بر فعالیتهای عاری از یادگیری مدرسه‌ای یا دانشگاهی، لحظه‌ای در خاطرات کودکی، نوجوانی و بزرگسالی خود مرور کنیم، آنگاه می‌بینیم که بخشی قابل‌توجه از یادگیری‌های ما با ساختاری که دیوبی برای تجربه ترسیم می‌کند، حاصل شده است.

من در همین لحظه اول مرور خاطرات خود، تجربه دوچرخه‌سواریم را می‌یابم. انگار واقعاً در تلاطم موج‌های رفت و برگشت وجوه فعال و غیرفعال تجربه کودکانم دوچرخه‌سواری را آموختم؛ و طی سال‌ها آنقدر رشد کردم که مثل باد در ابرها می‌راندم. از اینجا به خوبی می‌بینم که چگونه با ارتباط برقرار کردن میان پدال‌زدن‌های مضطربانه پیاپی، پا زمین گذاشتن‌های آرامش‌بخش مکرر، و زمین خوردن‌های دردآور گهگاه، سرانجام معنای «تعادل» و «کنترل» را آموختم. راستی، احساس تعادل و تجربه کنترل یک وسیله سرکش چه حس خوشایندی بود! این ساختار در تجربه ورزش‌هایی چون بسکتبال تا یافتن مهارت پرتاب توپ در حلقه، تجربه شنا تا دریافت معنای غوطه‌ورگی در آب، تجربه آشپزی تا یافتن فوت و فن‌های آن، تجربه رانندگی تا دریافت معنای نرم راندن، تجربه مراقبت از کودک تا دریافت معنای گریه‌های او، و بسیاری از فعالیت‌های ساده و پیچیده زندگی روزمره یا حرفه‌ای، مثل فعالیت‌های تجربی دانشمندان شیمی درون آزمایشگاه تا یافتن یک ماده شیمیایی و ضربه زدن‌های ماهرانه استاد قلم‌زن بر گلدان مسی، به‌سادگی قابل مشاهده و ردیابی است. شما چطور! آن‌ها را می‌بینید؟ آن‌ها را می‌یابید؟

بدبختانه، وقتی به خاطرات مدرسه رجوع می‌کنی، به‌دشواری می‌توانی این ساختار را در تجربه‌های یادگیری مدرسه و کلاس درس ببینی. در مدرسه کسی چیزی از تقطیر-کشیدن عرق دانش از تجربه- به‌بچه‌ها نمی‌آموزد، بلکه بیشتر به نظر می‌رسد، معلم‌ان در حال تقطیر

۱. احتمالاً ما به دلیل انواع محدودیت‌هایی که به آن گرفتاریم، از جمله بی‌اطلاعی از جوانب مختلف واقعیت، قادر نیستیم روابط

کنش و پیامدها را به صورت کامل دریابیم.

خود دانش‌آموزان هستند: در حال بیرون کشیدن ذهن از بدن. خاطرات مدرسه بیشتر نظریه فلسفی غم‌انگیز جدایی ذهن از بدن را تداعی می‌کند. دست‌کم در دور ما کسی در مدرسه با بدن و یادگیری‌هایی که ممکن بود با تمام بدن و کل حواسمان «تجربه» کنیم کاری نداشت. معلم‌ها با تمام وجود می‌خواستند ذهن‌مان را تسخیر کنند. بدین منظور، بدن‌ها را آرام نگه می‌داشتند: «منشأ اصلی "مسئله انضباط" در مدارس این است که اغلب معلم بخش زیادی از زمان را برای سرکوب فعالیت‌های بدنی صرف می‌کند که موجب جدایی ذهن از ماده‌اش می‌شود. این سکون جسمی؛ این سکوت؛ این متحدالشکل کردن سفت و سخت نشست و برخاست‌ها و حرکت‌ها؛ و شبیه‌سازی ماشین‌وار جهاتِ علائقِ هوش است که دارای اهمیت است. کار معلم هم این است که این لوازم ضروری را برای شاگردان فراهم کند، و انحرافات را تنبیه کند که ناگزیر رخ می‌دهند» (دیویی، ۲۰۰۱/۱۹۱۶، ص ۱۴۷).

به همین دلیل هشدار می‌دهم. گرچه در زندگی روزمره خارج از مدرسه و محیط‌های آموزشی ما انسان‌های طبیعی‌تری هستیم، اما با قدم گذاشتن به محیط‌های سرکوب‌گر و کنترل شده یادگیری، تا حدی غیرطبیعی می‌شویم که اگر کسی از یادگیری از تجربه، و روایت تجربه سخن بگوید، گمان می‌کنیم زندگی را بر ما سخت می‌کند، فلسفه‌بافی می‌کند، و از چیزی سخن می‌گوید که با طبیعت ما و نظام ما سازگار نیست. چنان به فعالیت‌های رفتاری مکانیکی خو گرفته‌ایم که اگر بگویند تمام دور کارورزی را باید با مشاهدات رفتاری ساکن، و تیک زدن در چک‌لیست‌ها سپری کنی، برایمان قابل فهم‌تر و ملموس‌تر از این است که بگویند این اوقات را با بهبود بخشیدن به تجربه و نگارش داستان تجربه‌هایتان و کاویدن وجوه پنهان و آشکار آن تجربه کنید. به همین دلیل توصیه می‌کنم:

۱. به‌ویژه در دوره کارورزی، محض «آزمودن»، زمام امور یادگیری را به آموزگار مجرب «تجربه» بسپارید، تا دستخوش سیل پیامدهای مطلوب آن شوید؛
۲. در همین مکان‌های غیرطبیعی آموزش و یادگیری، از قید رفتارهای مکانیکی رها شوید و مثل دوران کودکی، بار دیگر تجارب آموزنده زندگی عادی را درون ساختاری طبیعی تجربه کنید؛
۳. با تمام سرمایه‌های وجودیتان از جمله کل بدن و تمام حواستان درگیر تجربه شوید؛
۴. استقرار در یک موقعیت خاص (مثلاً حضور در یک کلاس)، موجب نشود زندگی را در کلیت خودش از خاطر ببرید. پس از «سفر درونی»، تجارب گذشته، خاطرات معلمان راهنما،

- اشعار، نوشته‌ها، نظریه‌ها، افکار و ایده‌هایی که از آن‌ها تأثیر گرفته‌اید، برای معنا بخشیدن به تجربه کنونی کمک بگیرید؛
۵. با «نوشتن» که خود یک تجربه تأملی آموزنده و رو به رشد است، روابط حیاتی میان وجوه فعال و غیرفعال تجربه‌تان را قابل رویت کنید؛
۶. موج‌های مستمر رفت و برگشت کنش‌ها و پیامدها را در فراز و فرودهای داستان جاسازی کنید؛ تا در فراز پایانی از ظهور بارقه‌های یادگیری و معنا غافلگیر شوید.
- انتظار می‌رود با پرداختن این حق‌التدریس گزاف، موفق شوید در همین دوره کارورزی، «تجربه» را در کسوت «بهترین آموزگار» با چشم سر ملاقات کنید. علاوه بر این که کام امروزتان از این ملاقات و این کارورزی تجربه‌گراییانه شیرین می‌شود، در آینده نیز از سقوط در تجربه تاریک برنارد شاو که به تجربه آموخته بود «انسان‌ها هرگز چیزی از تجربه نمی‌آموزند» در امان می‌مانید و از دیدن نام خود در شمار دانش‌آموختگان تجربه کامیاب می‌شوید.

منابع

- Dewey, J. (2001). *Democracy and Education*. Pennsylvania: The Pennsylvania State University. (Original Work Published 1916).
- Liston, D. P. (2002). Despair and Love in Teaching. In Sam. M. Intrator (Ed.), Parker J. Palmer (Foreword by), *Stories of The Courage to Teach: Honoring The Teacher's Heart*. San Francisco: Jossey-Bass.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی